



ISSN: EN TRÁMITE

REVISTA DE LAS MEMORIAS DEL CONGRESO NACIONAL DE INVESTIGACIÓN SOBRE EDUCACIÓN NORMAL

OCTUBRE DE 2023



CONISEN

Investigar para formar

6^o Congreso Nacional
de Investigación sobre
Educación Normal



EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

SES
SUBSECRETARÍA DE
EDUCACIÓN SUPERIOR



DGESUM
DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN
SUPERIOR PARA EL MAGISTERIO



VERACRUZ
GOBIERNO
DEL ESTADO




SEV
Secretaría
de Educación



Revista de las Memorias del Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal, número 1, enero – diciembre 2023, es una publicación anual editada por el Tecnológico Nacional de México, Avenida Universidad 1200, Alcaldía Benito Juárez, C.P. 03330, teléfono 5536002511 Ext. 65092, correo d_vinculacion05@tecnm.mx, a través de la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio, Avenida Universidad #1200, 5to piso, Cuadrante 5-35 Col. Xoco, Alcaldía. Benito Juárez, C.P. 03330. Ciudad de México. Contacto: Tel. (55) 36002511 Ext. 65064, d_vinculacion05@tecnm.mx. Editor Responsable: Dr. Abraham Sánchez Contreras. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo: 04-2024-031211000800-102, ISSN: en trámite, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Responsable de la última actualización de este Número, Dr. Abraham Sánchez Contreras, Director de Políticas para el Sistema de Profesionales de la Educación de la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio, Av. Universidad #1200, 5to; piso Cuadrante 5-14 Col. Xoco, Alcaldía. Benito Juárez, C.P. 03330. Ciudad de México. Tel. (55) 36002511 Ext. 53570, Correo Electrónico: asanchezca@nube.sep.gob.mx. Fecha de última modificación, 01 de noviembre de 2024.

Queda prohibida la reproducción total o parcial en cualquier medio, del contenido de la presente revista electrónica, sin contar con la autorización de la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio.



Acerca del CONISEN

La SEP reconoce a la investigación y la generación de conocimientos como tareas sustantivas de las Instituciones formadoras de docentes; en ese sentido, es necesario fomentar y compartir los conocimientos generados en su quehacer investigativo. Por tal motivo, tiene el objetivo de organizar un espacio recurrente para el intercambio de experiencias, consolidación de grupos y redes interesadas en los procesos educativos de la Educación Normal.

OBJETIVOS

- Impulsar la formación de investigadores en las Escuelas Normales.
- Promover la participación de los estudiantes normalistas en proyectos de investigación, que les permita adquirir una formación más integral.
- Difundir y socializar los conocimientos que se derivan de las investigaciones generadas en las Escuelas Normales.
- Consolidar un espacio recurrente para la convivencia y el intercambio de experiencias de la comunidad normalista interesada en la investigación educativa.
- Brindar un espacio que coadyuve al fomento y la consolidación de los cuerpos académicos de las Escuelas Normales.
- Generar y consolidar redes de investigación entre Escuelas Normales e instituciones interesadas en la formación docente.
- Difundir la producción académica de las Escuelas Normales, a través de la publicación de las ponencias dictaminadas favorablemente por los pares académicos.

INDICE

Línea temática 1. Modelos educativos de formación inicial docente

Otra vez como ayer. Identidad y memoria en el normalismo rural

Estudiantes normalistas de Sonora y sus percepciones sobre los cursos de inglés del plan de estudios 2018

Cómo influye la formación inicial del alumno normalista en la educación inclusiva en las escuelas primarias

Comprendiendo los cambios en la política de la profesionalización docente, un estudio etnográfico

El codiseño curricular en la formación docente inicial: retos y desafíos

La experiencia de movilidad en las escuelas normales. La transformación de la práctica y el ethos profesional

Análisis de datos a través de R: Un insumo para el co-diseño

Presente y futuro del normalismo mexiquense

Regionalización en la flexibilidad curricular: lengua y cultura maya en los Planes de estudio 2022

Prueba de habilidades lingüísticas y literarias para la construcción del conocimiento disciplinar de los estudiantes normalistas

Desafíos de los normalistas de séptimo semestre ante la Nueva Escuela Mexicana: percepciones de estudiantes ByCENES

Experiencias en el proceso de codiseño de programas en las escuelas normales

Análisis y resultados de la evaluación del programa Estrategias de asesoría y acompañamiento 2018, para su actualización en el codiseño curricular 2022

Diagnóstico del comportamiento lector de los estudiantes normalistas

Desarrollo de habilidades para la intervención en ambientes educativos multigrado a través de la tutoría profesionalizante

Evaluación de los docentes en formación inicial y el fortalecimiento de sus competencias para favorecer el aprendizaje de los alumnos

Experiencia de delegados de Tamaulipas en el proceso de codiseño curricular del Plan de Estudios 2022 de Educación Normal

El uso de estrategias de lectura en estudiantes normalistas

Percepciones del estudiantado sobre el acompañamiento para la elaboración de la modalidad de titulación. El caso de la Licenciatura en Educación Preescolar del CREN “Benito Juárez”

Procesos de codiseño de cursos de la licenciatura en Educación Preescolar. Estudio de caso del CREN “Benito Juárez” de Pachuca, Hgo.

Las intenciones curriculares y el curriculum oculto de los colectivos docentes en la elaboración del programa analítico en el marco de las reformas de la educación básica 2022

El proyecto integrador como metodología en la formación de docentes. El nuevo desafío de las escuelas normales

Línea temática 2: Pedagogía y práctica docente en las escuelas normales

Las dificultades en la resolución de problemas matemáticos de adición y sustracción en segundo grado de primaria

Estrategias de Autorregulación Como Base. Para una Mejor Convivencia en el Aula

Procesos de formación docente aplicados a la Ética Profesional

La implementación de metodologías para la enseñanza de una segunda lengua por los maestros de grupo de una Escuela Primaria

Enfoque realista para la enseñanza de las matemáticas

Lectura de poesía infantil. Una experiencia de mediación lectora con docentes en formación

La reflexión sobre la práctica. un espacio para el aprendizaje docente en la formación inicial

La comprensión lectora: experiencias de intervención docente en sexto grado de primaria

Neuromitos en estudiantes normalistas y variables relacionadas

Los saberes docentes: percepciones del estudiantado de ByCENES

Perspectivas de enseñanza en docentes del Centro de Actualización del Magisterio de Chetumal, Quintana Roo

El pensamiento algebraico en alumnos de cuarto grado de primaria

Metodología basada en proyectos: herramienta que favorece aprendizajes esperados en nivel preescolar

Emociones que subyacen durante el proceso de aprendizaje de los estudiantes competentes emocionalmente de la Centenaria y Benemérita Escuela Normal para profesores (CyBENP)

Generación de ambientes de confianza para la práctica de speaking a través de estrategias colaborativas

Los saberes docentes: un estudio desde el diario del profesor

Las intenciones didácticas que tienen los profesores de telesecundaria sobre el acto de preguntar en el aula

Representaciones semióticas de los docentes en formación en la construcción del concepto de función lineal

Una historia entre paréntesis. Transiciones entre enseñanza y aprendizaje de la causalidad desde el razonamiento informal para favorecer el pensamiento histórico

El juego en el desarrollo de la psicomotricidad, desde la práctica: un estudio etnográfico

Trabajo colectivo y enseñanza de las matemáticas. Una comunidad de aprendizaje profesional en preescolar

Relaciones de poder en los ambientes de aprendizaje de educación primaria

La autoestima multidimensional en el rendimiento académico en la asignatura de Formación Cívica y Ética de un grupo de adolescentes

El Aprendizaje Basado en Problemas para favorecer la enseñanza de las fracciones

El modelo de Van Hiele como estrategia para la enseñanza de las matemáticas

El aspecto semántico del lenguaje y su influencia en el proceso de la lectoescritura

Estrategias de lectura para favorecer las habilidades lingüísticas en educación primaria

El modelo Van Hiele y su influencia en el desarrollo del razonamiento lógico-matemático

La enseñanza multisensorial como factor determinante en el mejoramiento de la lectoescritura

La producción de textos narrativos para la gestión de las emociones

La escritura creativa como alternativa en la redacción de textos narrativos

Desarrollar la comprensión lectora para favorecer las habilidades lingüísticas

La composición de textos literarios como estrategia para favorecer la escritura creativa

El aprendizaje cooperativo-colaborativo como estrategia para favorecer la expresión escrita

El trabajo colaborativo como estrategia didáctica para la producción de textos literarios

Los textos narrativos como estrategia para favorecer el aprendizaje de la ortografía.

El taller de textos como propuesta para el desarrollo de las habilidades lingüísticas

La composición de textos narrativos como alternativa para favorecer la escritura

Producción de textos descriptivos para favorecer la mejora de la expresión escrita

Las estrategias de lectura como recurso para favorecer la comprensión lectora de textos narrativos

Aplicación del Taller de Escritura para Favorecer la Producción de Textos Narrativos

La educación socioemocional como estrategia para el desarrollo de la inteligencia emocional.

El trabajo colaborativo como factor determinante para desarrollar la comprensión lectora

El rol del docente mediador y su importancia en el desarrollo de la lectura de los textos literarios.

Enfoque Transdisciplinario como Metodología en el Trayecto de Práctica Profesional de la Licenciatura en Educación Artística.

El diario de trabajo como proceso sistémico

La transformación de las prácticas de enseñanza de las matemáticas desde modelos basados en el enfoque de resolución de problemas: Polya y Aproximativo

La autonomía del alumnado desde la implementación de estrategias metacognitivas con alumnos de educación primaria en las prácticas de lectura

Una mirada desde la práctica docente a los factores que inciden en la enseñanza de las matemáticas

Procesos metacognitivos en la producción de textos escritos en cuarto grado de educación primaria

Los cursos extracurriculares para el fortalecimiento del saber disciplinar en estudiantes de la Escuela Normal

Dimensión funcional del ambiente de aprendizaje desde la visión docente

Shakespeare como recurso para la enseñanza del inglés en Educación Normal desde una mirada rural

Una propuesta teórica para orientar la práctica docente normalista

La formación de docentes en el siglo XXI: habilidades socioemocionales y expresión corporal, asuntos pendientes

Directivos de educación primaria y su percepción en los saberes primordiales para la formación inicial docente

Aspectos emergentes en la práctica docente y la construcción del afecto en la ruralidad desde la formación de profesores

La docencia emergente: concepciones y experiencias sobre rasgos del sujeto en la formación transdisciplinar

Impacto de los recursos didácticos en el proceso de enseñanza-aprendizaje en educación primaria

La práctica docente de los docentes en formación de una escuela rural

Grafomotricidad a través del arte para mejorar la escritura en alumnos de sexto grado de la Escuela Primaria Agustín Yáñez

Preguntar para comprender un texto, una experiencia didáctica con estudiantes de educación secundaria

Recorridos lectores a través de la escritura autobiográfica, una experiencia compartida con docentes en formación

Las pausas activas como estrategia didáctica para el aprendizaje del idioma inglés en la escuela primaria

Enseñar y aprender a leer y escribir en la escuela normal

La lectura y la escritura. Situaciones de doble conceptualización

Trabajo colaborativo en educación normal como estrategia en la nueva escuela mexicana

La implementación de rúbricas como instrumentos de evaluación socioformativa en la ENCH

Análisis de la práctica docente en la percepción sobre la educación física en estudiantes de secundaria

Factores significativos que influyen en los hábitos de lectura en estudiantes normalistas

Aprendizaje y enseñanza de la producción de textos en educación primaria. Un análisis de casos múltiples

Diseño de Proyectos integradores: escenarios aula, escolar y comunitario en Educación Primaria

Riqueza formativa de visitas pedagógicas a bibliotecas infantiles

Planeación didáctica y el juego como estrategia en la Práctica Docente para favorecer el aprendizaje en los alumnos de educación primaria

Estrategias para desarrollar las habilidades socioemocionales en alumnos de tercer grado de primaria

Propuesta didáctica para desarrollar el cálculo mental en alumnos de nivel secundaria

Técnicas de resolución empleadas por los alumnos en sus primeros acercamientos a la división

Desarrollo del algoritmo de la división a través de la resolución de problemas

Estrategias de enseñanza para la aplicación del método global y el desarrollo de la lectoescritura en alumnos de primaria

Una mirada a la TSD: consigna y medio como pauta al inicio de un saber en geometría con alumnos de primer grado

Situaciones didácticas para la enseñanza de suma de fracciones con diferente denominador con base en la Teoría de las Situaciones Didácticas

Encuentros literarios a través de proyectos didácticos

Los retos del sistema educativo mexicano en la formación docente para la alfabetización inicial

Evaluar para aprender en la formación inicial de docentes: un estudio de caso

Normalistas a la mitad de su formación inicial: perspectivas sobre la ética profesional

La evolución del concepto de pedagogía: desde la antigua Grecia hasta la postmodernidad del siglo XX, retos y desafíos actuales

Los lenguajes artísticos como alternativa en el proceso de alfabetización inicial

El método Pólya como estrategia para el desarrollo de competencias matemáticas

Estrategias didácticas para favorecer el cálculo mental en niños de educación primaria

La modelización como estrategia para la enseñanza de las ciencias en educación primaria

Las prácticas evaluativas: semejanzas y diferencias en la formación inicial de profesores de matemáticas

La docencia emergente en la elaboración del informe de prácticas: un análisis en el acompañamiento sobre la investigación

Perfiles académicos y profesionales de los docentes que imparten el trayecto práctica profesional y saber pedagógico del plan de estudios 2022, para la formación de maestras y maestros de educación básica, en las escuelas normales de Baja California

Las artes: una alternativa para la enseñanza de la historia

Los recorridos históricos y su importancia sociocultural para la preservación del patrimonio cultural, Dzibilnocac, Campeche

La enseñanza del inglés en preescolar: la práctica en el aula

Estrategias lúdicas para propiciar el desarrollo socioemocional con alumnas de cuarto semestre de la licenciatura en educación preescolar

Curso-Taller: enfoque STEAM con metodología de indagación para futuros docentes, planeación e implementación

Aprendizaje vivencial de las artes en la formación inicial docente

El ejercicio de la narrativa para la reconstrucción de la experiencia docente desde la visión del estudiante normalista

El desarrollo socioemocional en alumnos de escuelas primarias

Intervención para mejorar la comprensión del álgebra en alumnos de educación secundaria

La codocencia: una experiencia exitosa en la práctica docente de estudiantes del tercer semestre de la licenciatura en educación primaria de la ENPCAC

Las prácticas de los normalistas y la nueva propuesta curricular de preescolar

La motivación y estimulación del aprendizaje en educación preescolar: la clave del éxito académico

El aprendizaje socioemocional como factor del rendimiento académico en alumnos de tercer grado de primaria

Seguimiento de prácticas in situ de los docentes en formación. Fortalezas y áreas de oportunidad

Los saberes del normalista y su práctica docente

Desarrollo de habilidades docentes para superar la fragmentación de contenidos en el ámbito de la lengua escrita

El juego como estrategia de mejora de la práctica docente: una experiencia con el uso de legos

La metodología sociocrítica del proyecto Aprendizaje Basado en Problemas (ABP): una oportunidad en el cambio paradigmático de la planeación y la enseñanza en el aula

Autoevaluación de competencias del docente en formación frente al retorno a prácticas presenciales

Formación docente basada en la práctica generativa a través de simulaciones guiadas, enfocadas en las habilidades del siglo XXI

Las pausas activas como estrategia para regular la conducta en nivel preescolar

Club de lectura “Una Puerta Hacia la Libertad” como estrategia para despertar el interés a la lectura en hijos y madres privadas de la libertad

Las canciones como estrategia didáctica para el desarrollo de la expresión oral

Enseñanza de la geometría en estudiantes con TDAH en secundaria por medio del uso de material tangible

Actitudes inclusivas de los maestros en formación durante su práctica profesional

Club de lectura para la primera infancia: el armario de las letras

Desarrollo de la expresión oral en preescolar: análisis de las estrategias en la práctica docente

El juego matemático en la enseñanza-aprendizaje de ecuaciones lineales en primer año de secundaria

La Educación Socioemocional que transforma la formación docente

Importancia del juego como recurso educativo en aulas de educación primaria

El rincón científico como estrategia para desarrollar el interés por el conocimiento de la naturaleza en la asignatura de biología con alumnos de primer grado de telesecundaria

Estrategias didácticas para desarrollar la oralidad con docentes en formación

Juicios y supuestos del currículum en los docentes normalistas

La indagación como estrategia de enseñanza en la ciencia escolar con énfasis en física

El planteamiento de problemas en la formación docente: elaciones y estructuras de la división con números naturales.

El uso de la papiroflexia como estrategia didáctica en la enseñanza del de la geometría en los alumnos de primaria

Acercamiento a la enseñanza del inglés en la práctica de estudiantes de la LEPREE: uso de insumos lingüísticos en preescolar

El proyecto integrador transversal e interdisciplinario como estrategia para la formación docente

Línea temática 3. Formación docente, culturas digitales y tecnologías educativas

Propuestas innovadoras en los procesos de enseñanza - aprendizaje en el jardín de niños

Necesidad de tutorías virtuales en la comunidad normalista

El uso de cognados en la comprensión lectora en inglés

Habilidades digitales y su rendimiento académico en las ciencias naturales en educación primaria

Apps para la educación básica. Sistema Androide

Impacto de RECREA para la transformación de las prácticas docentes: el caso de la BENV

La influencia de los objetos de aprendizaje para la mejora del aprovechamiento escolar en estudiantes de educación primaria indígena

El uso de herramientas digitales para el fortalecimiento de la lectura en el aula de clases en educación primaria

El desarrollo de competencias profesionales en la formación docente de la licenciatura de educación primaria de la Escuela Normal de Santiago Tianguistenco

Las herramientas digitales como apoyo para el desarrollo del pensamiento reflexivo en alumnos normalistas

Classroom: una herramienta en la asesoría de Titulación en la Formación Inicial Docente.

Fortaleciendo la Práctica Docente a través del Pensamiento Reflexivo y Herramientas Digitales

Habilidades digitales de los alumnos de nuevo ingreso de la Escuela Normal Experimental de El Fuerte

Culturas digitales en la formación inicial docente durante la pandemia: un estudio de caso desde la percepción de los estudiantes

La hoja de cálculo excel para el desarrollo del sentido numérico bajo la perspectiva de la enseñanza situada en niños de primer grado de primaria

Análisis del uso de la plataforma ReadTheory para promover la lectura de comprensión autónoma en la Centenaria y Benemérita Escuela Normal del Estado de Querétaro “Andrés Balvanera”

Percepciones de formadores de docentes sobre la integración de dispositivos móviles en los procesos de Enseñanza-Aprendizaje en el aula de clases

El software educativo JClic como herramienta tecnológica viable para favorecer el conteo de un grupo de niños preescolares

Habilidades STEAM como introducción a la Robótica Educativa para el desarrollo de habilidades matemáticas

El uso de la pizarra interactiva para fortalecer los dispositivos básicos de aprendizaje: una propuesta de intervención

El uso de la tecnología para la enseñanza en los formadores de docentes de la Escuela Normal Experimental de El Fuerte

Dilemas curriculares en torno al programa de estudios Las TIC en la Educación

Perspectiva sobre la capacitación sobre lenguajes artísticos en ambientes digitales

El pensamiento creativo durante el ejercicio docente en el empleo de la tecnología educativa en la escuela normal rural de Ayotzinapa

Concepciones docentes sobre el uso de las TICCAD y la Pizarra Interactiva en el aula de CAM

Implementación de un taller de robótica dirigido a docentes de educación básica para trabajar el manejo de emociones

Experiencias STEM en el aula de matemáticas y español en secundaria, implementación por docentes en formación primeras impresiones

El podcast como recurso para el aprendizaje en la formación docente

Concepciones docentes del impacto didáctico de las herramientas tecnológicas educativas de gamificación

El saber del profesor: vínculo y sentido en la construcción de lo didáctico en el uso de objetos virtuales de conocimiento

El uso de las TIC para fortalecer el pensamiento matemático en un preescolar de Colima

Competencias docentes en TIC y su impacto en la enseñanza a distancia en educación primaria

El juego de la oca motriz con código QR para desarrollar el autoaprendizaje y las capacidades físico-motrices en estudiantes normalistas

Competencia digital docente en la formación inicial de profesores de telesecundaria

Whatsapp: una herramienta para fomentar la lectura y escritura en niños de cuarto de primaria

Las TIC en los ambientes de aprendizaje para el mejoramiento de las prácticas educativas

El uso de la tecnología para el favorecimiento de las actitudes hacia el aprendizaje de la ciencia

Los saberes digitales de los estudiantes de las licenciaturas en educación primaria y aprendizaje y enseñanza en telesecundaria

Los relatos digitales personales como estrategia para la construcción de saberes

La tensegridad como proyecto para el aprendizaje de matemática en la formación de docentes

Estudio exploratorio sobre el uso de la inteligencia artificial por parte de estudiantes de la ENP

Estimulación del pensamiento científico mediante la aplicación del método STEAM en estudiantes de segundo grado de primaria

Exploración del uso de la impresión 3D como herramienta educativa para fomentar la creatividad en estudiantes de diseño industrial

Línea temática 4. Políticas educativas para la formación docente

Condiciones institucionales de la enseñanza y el aprendizaje del inglés en las escuelas normales de Guanajuato

La educación normal superior. Génesis, desarrollo, tensiones y contradicciones

Debates por la educación sexual y la formación de docentes normalistas, hoy

Autonomía y discrecionalidad en la Nueva Escuela Mexicana: Una propuesta para la formación docente

Diagnóstico de clima organizacional del personal administrativo de la Escuela Normal de Estudios Superiores del Magisterio Potosino

La perspectiva de género en el currículo de educación secundaria en México, 2001-2022

Una perspectiva de la Educación Normal en México, Reformas y Políticas Educativas para la formación

Efectos del PRODEP en escuelas normales desde la perspectiva de docentes

Las formas de evaluación de los aprendizajes que emplean los docentes, en la licenciatura de educación preescolar: plan de estudios 2022

Los programas de reconocimiento académico como una política de evaluación para los docentes en las normales

Diagnóstico en matrícula y recurso financiero de la escuela normal de especialización del estado de Sinaloa, periodo 2011 al 2023

Línea temática 5. Procesos de formación y sujetos de la educación

Identities desde la práctica docente: representaciones sociales en estudiantes normalistas

Factores que inciden en la deserción escolar al inicio de la formación docente

Valoración de un libro *Aportaciones a la práctica educativa en un grupo de docentes*

La trayectoria de una maestra líder en la docencia

Perfiles de docentes en formación mayahablantes

El acompañamiento académico de la práctica educativa desde las perspectivas del docente en formación y el formador de docentes

Narrativa entre docentes en formación, a través del intercambio epistolar. Experiencia de intervención entre la Escuela Normal Instituto Jaime Torres Bodet y la Escuela Normal Superior de Jalisco

Titulación por tesis de la Generación 2018-2022 de la ENIS: contenidos y metodologías

La práctica asesora normalista para acompañar el trabajo de titulación: Condiciones en las que se genera

Yo lector, yo maestro: la formación de docentes promotores de lectura en la escuela normal de Zumpango

La empatía en el alumnado durante la formación de grado de docentes en Guanajuato

Estrategias y herramientas metodológicas de las que hace uso el docente universitario de posgrado para favorecer el pensamiento crítico y reflexivo de la práctica docente como dispositivos de formación

Caracterización de un buen acompañamiento: percepciones de estudiantes normalistas de la ByCENES.

Percepciones de los estudiantes de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros sobre los asesores del documento de titulación.

Una aproximación a las relaciones teoría-práctica en estudiantes normalistas mexicanos.

Optimización de la Formación Docente a través de la Implementación efectiva de APA
7ma. Edición

La formación profesional docente desde la Investigación Educativa

La formación docente en la Escuela Normal mediante la intervención de redes de colaboración

El pensamiento crítico de estudiantes normalistas desde los informes de práctica profesional: un estudio de casos múltiple

Análisis de la formación inicial en alumnos normalistas en Morelos desde la autoeficacia

Educación secundaria en México: gestación, desarrollo, vicisitudes e inercias, 1925-2018

Del significado de la evaluación a la evaluación significativa

Características profesionales, preocupaciones y resoluciones en la práctica de docentes noveles.

Las prácticas profesionales en el marco del Plan de Estudios de Educación Básica 2022

Necesidades de Formación en el Centro Regional de Educación Normal “Marcelo Rubio Ruiz”: un Estudio de Auto Percepciones del Alumnado de Nuevo Ingreso

La especialidad en Competencias Docentes en Telesecundaria una alternativa de profesionalización en la Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato

Programas de movilidad internacional: percepción estudiantil

Formación autogestiva, relatos de experiencia y aprendizajes en un colectivo de asesores técnico pedagógicos

Perspectiva de los directores de nivel primaria en relación a la práctica educativa dentro del plan 2022 de escuelas normales

La evaluación de las prácticas profesionales desde la perspectiva de estudiantes normalistas

El grupo ampliado como dispositivo de formación para Asesores Técnico Pedagógica en Zacatecas

La tutoría como parte esencial en la formación de los estudiantes normalistas del estado de Chihuahua

Práctica curricular: resignificación del sujeto en los procesos de formación docente reflexiva

Problemáticas y perspectivas de mejora de la asesoría del documento recepcional desde la mirada de los asesores de la escuela normal

Principales causas del abandono laboral por los docentes: una mirada documental

Narrativa pedagógica: Una nueva oportunidad para remover la tierra y obtener buena cosecha

Gestión de Ambientes de Aprendizaje para el desarrollo de los campos formativos en la educación secundaria

Programa estatal de tutorías; estrategia desde una mirada colectiva de instituciones formadoras de docentes en Chihuahua

El normalista, la resolución de problemas y su relación con las Jornadas de Práctica Docente

Tutoría académica: una aliada de la Escuela Normal Experimental de El Fuerte para la transformación de sus estudiantes

Innovar para potenciar la formación de profesores con una conciencia crítica: la puesta en marcha de la propuesta de narrativas docentes para reflexionar la práctica profesional desde el Plan de estudios 2022

Motivaciones para ingresar a la Escuela Normal durante la pandemia por COVID-19

Percepción de los docentes formadores sobre la escritura académica de estudiantes normalistas de nuevo ingreso

La tutoría como estrategia para disminuir el índice de reprobación en las Escuelas Normales y Formadoras de Docentes

Las estrategias de aprendizaje permanente que emplean las estudiantes normalistas

Las habilidades de intervención didáctica desarrolladas por estudiantes de octavo semestre de la LEPRI que participaron en la estrategia de tutoría profesionalizante

Proyectos de investigación y producción de un cuerpo académico consolidado en educación normal

Trayectoria escolar y la elección de la profesión docente

La evaluación desde las prácticas de enseñanza en la formación inicial

¿Qué piensa el estudiantado normalista sobre los libros de texto?: un estudio interpretativo a partir de las RS

Estrategias innovadoras para promover el aprendizaje significativo en educación preescolar

Análisis de las funciones de asesoría de documento recepcional. Estudio de caso en la BENFT

Las prácticas profesionales en matemáticas en la formación inicial docente

La importancia de la función directiva para la orientación de la práctica docente de los maestros en servicio, en la mejora de los aprendizajes; una revisión bibliográfica.

Diseño de lecciones en canva para la resolución de problemas aditivos. una experiencia de asesoría para desarrollar el conocimiento especializado de la futura profesora de matemáticas

El diario de clase como insumo para las evidencias integradoras

Experiencias y prácticas en la formación de educadores físicos: entre lo habitual y lo reflexivo

El sentido que da el docente al proceso de asesoría

La formación tutorial, una historia interminable en la BENM

La construcción de la competencia docente para la alfabetización inicial

La formación inicial en inclusión educativa: representaciones sociales de futuros licenciados en educación primaria

Acompañamiento en la práctica profesional a los alumnos de octavo semestre de la licenciatura en educación primaria

Tutoría académica como parte del proceso formativo de los estudiantes de la Escuela Normal Experimental de El Fuerte “Prof. Miguel Castillo Cruz”.

Fortalecimiento del conteo mediante secuencias lúdicas en preescolar

La Práctica profesional en las y los estudiantes de séptimo y octavo semestre de la formación inicial: una mirada desde las escuelas de práctica en educación básica

Asesoría, asesoría y acompañamiento académico: experiencias en el proceso de titulación en séptimo y octavo semestre de la licenciatura en educación primaria

Representaciones sociales de la educación física en alumnos de 9 a 12 años: Un estudio cualitativo en Guadalajara, Jalisco

Asesoría para titulación en la educación normal

El aprendizaje basado en problemas (ABP) en la formación inicial de docentes de educación básica. Una revisión documental

El nanorrelato como recurso para identificar las experiencias relacionadas con la emoción del enojo en alumnos de tercer grado de educación preescolar

Percepción del acompañamiento a la Práctica Profesional docente en una Escuela normal de Aguascalientes, un estudio de caso

La Función Tutorial en El Proceso del Trabajo De Titulación

Factores que influyen en el logro de perfil de egreso de las estudiantes de la LEI del BINE

Enseñanza de ciencias en primaria: percepciones, actitudes de docentes y estudiantes (119931422)

La percepción de la formación inicial en los alumnos de la Licenciatura en Educación Primaria de la ENRA

Desafíos en los elementos que constituyen el acompañamiento de Asesoría en las Escuelas Normales

Experiencias de los estudiantes normalistas de la Licenciatura en Educación Primaria en la construcción de narrativas pedagógicas como recurso reflexivo de las prácticas educativas comunitarias e institucionales

Línea temática 6. Multiculturalismo, interculturalidad y educación

Lecciones aprendidas de situaciones didácticas del campo de formación

Trabajo colaborativo como estrategia para el aprendizaje en preescolar

Uso de libros de texto trilingües para la educación intercultural indígena

La Educación Física en el contexto escolar de telesecundaria

Actitudes lingüísticas sobre la inclusión de la lengua náhuatl en la Benemérita Escuela Normal Veracruzana

Progresión de Aprendizajes como Metodología de Enseñanza en los preescolares

Una experiencia profesional de estancia de educación internacional: Autoetnografía

El impacto de los proyectos comunitarios en la práctica docente multigrado en el marco de la nueva escuela mexicana: un análisis de su contribución al aprendizaje integral de los estudiantes y a la mejora de la educación rural

Variables sociodemográficas de los docentes de escuelas multigrado en relación con el funcionamiento del Consejo Técnico Escolar

Reflexiones de la experiencia con el Programa de Profesores de Inglés Visitantes (Virtual English Language Fellow VELF, por sus siglas en Inglés) en la Escuela Normal Superior Plantel Obregón

Percepción normalista del perfil de un director como líder en una escuela multigrado

La innovación del juego tradicional, una propuesta para la intervención docente en la educación física

La educación multigrado: una experiencia para la formación docente

Nuestras almas... de aquí y de allá

Valoración del trabajo en las escuelas multigrado

La influencia de un niño autista en el aula multigrado

Las lenguas nativas como sugerencia de aprendizaje en la formación docente para una mejor enseñanza que fomente la educación intercultural, la inclusión y la diversidad en las prácticas docentes

Atención de grupos multigrado en la formación inicial: un reto pedagógico

Las habilidades del pensamiento mediante el experimento científico en alumnos de secundaria dentro de un centro de atención múltiple

Aventuras de la comprensión lectora a través de las artes: una propuesta de intervención en la educación primaria multigrado

La percepción de los docentes de Telebachillerato comunitario en torno al modelo educativo comunitario: Primeros avances

Reflexiones de docentes en formación sobre la diversidad cultural de la niñez en situación de migración

Que nunca se te olvide tu identidad. Narrativa de una comunidad de maestros indígenas

Los juicios evaluativos de la docente desde un enfoque integrativo en los niños de preescolar

La décima espinela en la formación académica y cultural de los futuros docentes en una escuela normal del estado de Veracruz

La diversidad como ventaja pedagógica en la didáctica de la lengua escrita, en la escuela rural multigrado

Los saberes comunitarios en la inmersión docente al contexto indígena

Panorámica sobre el estado de la cuestión de la experiencia con el aprendizaje del inglés en el contexto indígena de México

Prácticas plurilingües de estudiantes normalistas de la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Plurilingüe y Comunitaria

Línea temática 7. Educación, desigualdad social e inclusión

La formación pedagógica del docente en educación básica para fortalecer la inclusión educativa

Proyecto de desarrollo institucional “Incluidos-estamos BENV” Lengua de Señas Mexicana (LSM) Básico para personal docente y administrativo con atención al alumnado y público en general en la BENV ECR

Proyecto socioeducativo interdisciplinar: una propuesta para favorecer el aprendizaje de Niños con Necesidades Educativas Específicas en Educación Primaria

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) como estrategia didáctica para favorecer la igualdad dentro de aulas generales

La inclusión en la formación inicial docente: retos y posibilidades

Formación y práctica docente inclusiva. Desde el caso de una escuela multigrado indígena

El diseño universal del aprendizaje para atender a la diversidad

Saberes de estudiantes normalistas para el desarrollo del enfoque inclusivo

Literacidad para la niñez en situación de movilidad: Estrategias de éxito en contextos de desigualdad social

Historias de vida de estudiantes normalistas con discapacidad auditiva

Inclusión educativa versus barreras para el aprendizaje y la participación: una mirada desde la educación física

Necesidades del docente en formación para el fomento de la inclusión al enfrentar expresiones de discriminación en contextos rurales

El arte como herramienta pedagógica para alumnos que enfrentan BAP

El uso e implementación del enfoque de la educación inclusiva en la formación de los futuros docentes en la Escuela Normal Experimental de El Fuerte

Estrategias de comunicación para promover la inclusión educativa en las aulas de educación primaria

Estrategias para atender la diversidad en las aulas de los jardines de niños de zona urbana.

Prácticas de liderazgo de directores con características resilientes para favorecer la inclusión del alumnado

Percepciones los docentes de nivel básico con respecto a la formación ciudadana y el valor del diálogo

Estrategias didácticas para desarrollar el pensamiento histórico con perspectiva de género en secundaria

Desafíos del diseño de ambientes de aprendizaje incluyentes posterior a la pandemia por Covid 19 en preescolar.

Experiencias de profesores rurales en tiempos de pandemia y en la nueva normalidad educativa en México

Las TIC para la inclusión en la práctica profesional docente en tiempos de pandemia

Estrategias didácticas como generadoras de ambientes inclusivos en las aulas desde la educación básica

Percepción de los docentes sobre la educación socioemocional desde la dimensión de la empatía para la inclusión de niñas y niños con BAP

La docencia frente a la inclusión

Importancia de los valores y su relación con la salud de los estudiantes universitarios

“El desarrollo de las habilidades sociales y emocionales como un detonante para la mejora del proceso educativo: caso Primaria Lázaro Cárdenas”

Estrategias Didácticas para el Aprendizaje de la Geometría en Alumnos que enfrentan Barreras para el Aprendizaje y la Participación

Estudio de caso sobre profesionistas con discapacidad auditiva y el aprendizaje del lenguaje escrito

Problemas en la normatividad sobre la inclusión educativa en México

Retos de la educación sexual en un Centro de Atención Múltiple

Neurodiversidad en escuelas Normales

Gestión emocional en preescolar con aptitudes sobre salientes mediante un proyecto educativo transversal

Habilidades de observación y detección en un alumno con mutismo selectivo en preescolar a través de la innovación y las TIC's.

Los Formadores Docentes Ante Los Estereotipos De Género.

Los errores en el lenguaje escrito desde el enfoque neuropsicológico

Percepciones sobre la atención a la diversidad en la práctica docente al iniciar la Maestría en Prácticas Educativas en Contextos de Vulnerabilidad Social y Diversidad Cultural.

Inclusión educativa: una perspectiva sentipensante para la atención educativa

La NEM y el PTEO en las prácticas docentes inclusivas

Saberes axiológicos de los normalistas en el marco de la Nueva Escuela Mexicana

Actividades para favorecer la inclusión de alumnos que enfrentan BAP en 2ºC de secundaria

Título del documento: Estrategias didácticas para reducir el estrés y ansiedad en matemáticas en educación secundaria

Percepciones de estudiantes de maestría en relación a la inclusión educativa: el caso del posgrado de la BECENESLP

Formación docente y la inclusividad en diez escuelas normales de la región noreste de México

Estrategias Pedagógicas en el Aula para Desarrollar Habilidades Sociales en Alumnos con Trastorno del Espectro Autista

Línea temática 8. Formación docente para una educación integral

Planear por proyectos: Trabajo colaborativo para el cuidado del medio ambiente en preescolar

La segmentación del texto en palabras

Un acercamiento al proceso de investigación en la formación inicial docente

Desafío de la práctica docente en la escuela normal pos pandemia

La incidencia de la autorregulación emocional en el aprendizaje: percepciones de docentes en educación primaria

La influencia en las habilidades socioemocionales y la colaboración entre pares en alumnos de preescolar de la educación a distancia y aislamiento por COVID 19: Percepciones de sus educadoras

Percepción de violencia escolar en estudiantes de educación de primaria en la ciudad de Chihuahua

La Experiencia con el Uso de Estrategias Didácticas y Herramientas Digitales Pospandemia. Un Complemento a la Nueva Era de la Educación en una Escuela Normal

La Autorregulación de los niños en Educación Preescolar y el papel de la familia

Emociones en estudiantes normalista en condiciones distintas de pandemia: comparación entre generaciones

Propuesta de intervención educativa ante factores de riesgo psicosocial identificados en una Escuela Normal

La autonomía en el preescolar y su relación con los estilos parentales y de enseñanza

Falta de empatía elemento negativo en la integración del colectivo docente

Habilidades socioemocionales y su relación con el rendimiento académico en estudiantes normalistas

Educación socioemocional y rendimiento académico de la lectoescritura en alumnos de educación primaria

Atención a la violencia en el noviazgo para favorecer estilos de vida saludable

El aprendizaje cooperativo para el desarrollo de habilidades socioemocionales en alumnos preescolares

Impacto de la pandemia por Covid-19 en las emociones y vivencias de los niños preescolares

Importancia de una sana convivencia escolar en grupos de Educación Superior

Reconocimiento y gestión de las emociones: la respiración consciente como vía para el desarrollo integral del docente en formación

Inteligencia emocional en la docencia; recurso personal-profesional de una educación humanizadora

Estrategias efectivas de formación docente para la enseñanza de habilidades socioemocionales en la educación básica

La formación de competencias profesionales: los estudiantes normalistas en el contexto de pospandemia

Cultura de Paz una aproximación epistemológica para la prevención de la violencia escolar en educación básica

La competencia de la empatía como herramienta para combatir el bullying en una escuela primaria

Tipos de apego y socialización en preescolar

Relación entre el apego y el desempeño académico de un grupo de tercer grado de educación primaria

Milpas: una experiencia de formación docente en sustentabilidad

Diario de emociones. Para desarrollar en el espacio curricular neuroeducación, desarrollo emocional y aprendizaje en la primera infancia

La reflexión de la práctica docente para mejorar el clima escolar de convivencia áulico

La influencia de los recursos didácticos en las operaciones básicas en los alumnos de tercer grado en educación primaria

La educación socioemocional, un medio del estudiante normalista para prevenir la violencia escolar

Bienestar socioemocional y sustentabilidad de la educación: vivencias del docente rural en pandemia

Vocabulario emocional de estudiantes normalistas de reciente ingreso a la Licenciatura en Educación Primaria: un estudio exploratorio

Relación entre Habilidades Sociales y Desempeño Académico De las y los Docentes en Formación.

La formación de docentes en tiempos de la pandemia. Retos y desafíos

Los saberes de las estudiantes normalistas para enseñar en la postpandemia

Experiencias escondidas en el silencio. Proyecto de indagación sobre prácticas de escritura en el aula

Estrategias de trabajo empleadas por estudiantes normalistas de la ByCENES durante la pandemia y su permanencia en la pospandemia

La evaluación de un plan para prevenir la violencia en la Escuela Normal

La manifestación de las violencias en el contexto escolar de las primarias: Estudio de caso

Educación pospandemia: Percepciones del impacto socioemocional en estudiantes normalistas de la ByCENES

Una aproximación de la espiritualidad como realidad psicológica del ser en la formación inicial docente

Efectos de la pandemia en el área emocional de los niños: Percepciones de los padres

Intervención de normalistas en la salud mental y bienestar emocional de las comunidades escolares postconfinamiento

Percepciones identitarias y vocacionales docentes en normalistas durante condiciones pospandémicas en el ciclo 2021-2022 en una Normal de Sonora.

El desarrollo de la “conciencia de uno mismo” en la educación socioemocional de estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria

La formación docente ante los retos de una educación integral y para la paz en contextos de violencia y vulnerabilidad social.

Recursos didácticos de los docentes tras el confinamiento por Covid-19

Recursos didácticos de los docentes tras el confinamiento por Covid-19

Línea temática 9. Investigación de la investigación educativa

Explorando las Cartografías Educativas de la Escuela Normal Superior del Estado de Baja California Sur como herramienta innovadora para la investigación educativa

El trabajo transversal con las artes visuales para favorecer aprendizajes en preescolar

Orientaciones didácticas en la implementación de experimentos con niños de educación preescolar

Investigar desde el ser docente (de inglés): experiencias sobre la práctica

El Proyecto como estrategia para el aprendizaje del Campo de Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social en preescolar

Entramado de Símbolos y Signos Desarrollados en la Maestría al Construir la Tesis Posgradual

Foro de investigación, una opción para la socialización del trabajo docente en el CREN de Felipe Carrillo Puerto, Quintana Roo

Alteridad y experiencia: tejidos en la conformación de un cuerpo académico en la Escuela Normal

La investigación educativa como medio para la innovación de la práctica docente

Fomentar la pasión por la investigación en estudiantes normalistas: un estudio de caso en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco

Preferencia de modalidades y temas para titulación en la Licenciatura en Educación Preescolar Intercultural Bilingüe Plan 2012 en la Escuela Normal de la Huasteca Potosina Extensión Rayón. S.L. P.

Representaciones sociales de los estudiantes normalistas acerca de la investigación educativa.

La enseñanza de la física a través de los trabajos prácticos en educación primaria

Perfiles de valores individuales motivacionales ante la satisfacción institucional: percepción de estudiantes de la Maestría en Gestión Educativa.

Educación multimodal para el fortalecimiento de la investigación educativa en estudiantes que se forman como docentes

Estrategias para comprender e interpretar textos en el marco de la Nueva Escuela Mexicana.

Redes de Colaboración, una Mirada desde el Cuerpo Académico Trayectoria Escolar y Profesional

Retos en la investigación educativa: un estudio preliminar de tutores metodológicos en una escuela normal en el centro de México

Actitudes hacia la Investigación Educativa de los estudiantes al finalizar la Formación Inicial Docente

Radiografía de la investigación educativa en las Normales, CAM y UPN del estado de Campeche

El acercamiento del futuro docente a la investigación educativa desde el Plan de estudios 2022.

Validación de un instrumento para identificar percepciones de estudiantes normalistas sobre plagio académico

Resignificación curricular del uso del inglés en posgrado con fines investigativos

Confiabilidad de un instrumento para medir la autopercepción de competencias investigativas en estudiantes de posgrado en estudios cuantitativos

La investigación educativa en la escuela normal experimental de el fuerte: un estudio de caso

La evaluación formativa en la enseñanza de las ciencias en primaria.

Línea temática 10. Prácticas profesionales e inserción laboral de los egresados de las escuelas normales

Estudio de egresadas en la Escuela Normal Rural “Justo Sierra Méndez: un proceso para la mejora continua”

Efectividad de los cursos de preparación para el examen de admisión de USICAMM en egresados de la escuela “Pablo García Ávalos”, Lic. en Educación Física.

La polifuncionalidad del educador físico y su integración al campo laboral

Prospectiva del graduado en el logro del perfil de egreso de la ENST

Inserción laboral a la docencia, percepción de los egresados de la primera generación del plan 2018

Retos y experiencias de los egresados de la normal rural de Atequiza en su inserción en las comunidades

Seguimiento de egresadas de la Escuela Normal Rural Gral. Emiliano Zapata. Una oportunidad para la mejora continua de las alumnas

El desempeño motriz en la iniciación deportiva

Relación del bienestar emocional con la atención plena e identidad personal, en alumnos de Educación Primaria

Condiciones de empleabilidad de docentes noveles de la especialidad en Química

De Carrera Magisterial a la evaluación para la permanencia. Dos décadas de reformas educativas de precarización del trabajo docente (1992-2013)

Seguimiento a egresados, una valoración del nivel de satisfacción: La distancia entre lo ideal y lo real.

Evaluar en un mundo en constante evolución: desafíos del proceso de evaluación

Seguimiento a egresados en una escuela normal pública del estado de México

El uso de las estrategias didácticas de enseñanza y aprendizaje por los docentes de una escuela normal

Reporte Parcial de Investigación de Seguimiento a Egresados de la Escuela Normal Superior de Jalisco

Prácticas profesionales y su vinculación con la vida profesional en el docente novel

Otra vez como ayer. Identidad y memoria en el normalismo rural

Sergio Ortiz Briano

ENR “Justo Sierra Méndez”, Cañada Honda, Ags.

Armida Guadalupe Medina González

ENR “Justo Sierra Méndez”, Cañada Honda, Ags.

Arturo Nájera Moreno

ENR “Justo Sierra Méndez”, Cañada Honda, Ags.

Línea temática 1. Modelos educativos de formación inicial docente

Resumen

El presente trabajo forma parte de una investigación más amplia en la que damos cuenta de los principales rituales que envuelven la vida cotidiana en las normales rurales. Podemos afirmar que la vigencia de dichos rituales no es sino una manifestación de resistencia de las sociedades de alumnos frente a las políticas educativas que los normalistas rurales han considerado como la principal amenaza para la permanencia de sus instituciones. Con este antecedente, aquí nos enfocamos en la identificación y descripción de uno de los rituales que, desde nuestro punto de vista, concentra la puesta en juego de emociones, ideas y anhelos. Nos referimos al proceso que involucra la toma de decisión, instalación y develación de las placas conmemorativas para lo cual, nos centramos en el caso de la Normal Rural de Cañada Honda, AGS. Además de apoyarnos en la etnografía, para la realización de este trabajo también recuperamos aspectos del método histórico. En su realización, partimos de considerar al rito como parte de una acción ritual según un encadenamiento preciso de actos pues, el orden en el que se suceden los ritos y son ejecutados constituye, por sí mismo, un elemento mágico-religioso de esencial importancia.

Palabras clave: rituales, vida cotidiana, emociones, placas conmemorativas

Introducción

El normalismo rural mexicano a través de su historia se ha caracterizado por mantener una postura contestataria frente a las autoridades, pero también, por la unidad –en ocasiones debilitada-, y la fraternidad que se construye entre el estudiantado de este tipo de escuelas. Aspectos contruidos a partir de la posibilidad que les brinda la convivencia propia de un internado, en donde se suceden prácticas de formación ideológica como la participación en actividades relacionadas con movilizaciones y huelgas, así como la realización de círculos de estudio; pero también, la práctica de rituales que se desarrollan como parte de las ceremonias que se promueven tanto por disposiciones de las autoridades escolares como por la dirigencia estudiantil.

En este sentido, dado que “en las sociedades simples todo cambio que pudiera asumirse como paso de un estado a otro, está ritualizado” (Angulo, 2010, pág. 306); en el caso de las escuelas normales rurales en México, algunos rituales también han sido convertidos en formas de lucha por la mejora de las condiciones de sus internados y la preservación de estas escuelas. Una postura que se advierte como respuesta a lo que las sociedades de alumnos han definido como la falta de sensibilidad de las autoridades para atender las necesidades más apremiantes de este sistema de formación de maestras y maestros rurales en México.

Así encontramos que muchas de las prácticas que le fueron dando sentido a la vida cotidiana de estas escuelas, ayudaron en la conformación de una identidad normalista que muy pronto llegaría a caracterizarlas. Si consideramos que los rituales son un conjunto de prácticas que intentan reproducir la estructura social a través de la reproducción de la ideología dominante, luego entonces, a través de su identificación, pretendemos hacer visibles los elementos de formación ideológica que subyacen en su realización.

Con este antecedente, el objetivo de este trabajo es identificar y describir algunos de los rituales que, desde nuestro punto de vista, concentran la puesta en juego de elementos

inherentes a la vida cotidiana de los internados en las Escuelas Normales Rurales, es decir, emociones, ideas y anhelos; para descubrir cómo se manifiestan en las expresiones de resistencia características de esta organización estudiantil. Para esto, nos centramos en el caso de la Normal Rural de Cañada Honda, Ags. y lo hacemos desde el proceso que involucra la toma de decisión, instalación y develación de las placas conmemorativas.

Entre las preguntas que nos hemos planteado y que orientan este trabajo están las siguientes: ¿cuáles son los rituales y las ceremonias más distintivas del normalismo rural en México? ¿cuál es la imagen de escuela que se pretende formar con los rituales que se ponen en práctica en las normales rurales? ¿cuál es el interés que subyace en estudiantes y trabajadores a la práctica de rituales en estas escuelas? Además de apoyarnos en la etnografía, también recuperamos aspectos del método histórico. Es decir, observamos lo que ocurre en el desarrollo de este ritual, escuchando lo que se dice, haciendo preguntas a estudiantes, egresadas y profesores, para recoger cualquier dato disponible que arroje luz sobre el tema que nos preocupa (Hammersley y Atkinson, citados por Uwe Flick, 2014). La hipótesis que planteamos es que los rituales que se practican al interior de estas escuelas favorecen modelos de disciplina y jerarquía no sólo con respecto de las autoridades educativas, sino también de las dirigencias estudiantiles.

En su realización, partimos de considerar al rito como parte de una acción ritual según un encadenamiento preciso de actos pues, de acuerdo con Van Gennep, el orden en el cual los ritos se suceden y son ejecutados constituye, por sí mismo, “un elemento mágico-religioso de esencial importancia” (Gennep, 2008, p. 130). La importancia de realizar este trabajo radica en la aspiración de conocer, desde una arista más, el fenómeno del normalismo rural en México; ya que, mientras que en algunos casos los historiadores han puesto su mirada en las características de los jóvenes que se incorporan en estas escuelas y las posibilidades de movilidad social que han significado las normales rurales para las comunidades de su zona de influencia (Civera, 2013); en otros trabajos se abordan los movimientos estudiantiles como fenómenos que alientan la construcción de un imaginario social característico de este tipo de

instituciones (Ortiz, 2012); pero también, las principales reformas y las posturas de estudiantes y profesores ante los cambios que éstas proponen (Hernández, 2016).

La práctica del ritual. Evitar cuestionamientos y hacer explícitas las jerarquías

De acuerdo con Cannadine, mientras que algunos sociólogos han intentado analizar el significado del ceremonial basándose en un marco durkheimiano, funcionalista, poniendo el acento en la fuerza integradora y la manera como encarna, refleja, sostiene y refuerza valores populares, extendidos y enraizados; en otros casos se ha observado el mismo ritual como personificación de la movilización de prejuicios. Un ejemplo de cómo la élite política gobernante consolida su dominio ideológico por medio de la explotación de la pompa como propaganda. En cualquier caso, además de que propone descubrir el significado del ritual situándolo en su contexto histórico en tanto que sólo de esta manera se hace posible descubrir su significado, también aclara que las ceremonias no se pueden interpretar simplemente en términos de su estructura interna *indépendant de tout sujet, de tout objet, et de toute contexte*, pues para describirlas y dar cuenta de ellas es necesario describirlas de manera más densa que concisa (Cannadine, 2012, pp. 107-171).

Por otro lado, para responder a la interrogante de cómo individuos libres, iguales y autónomos se constituyen en un conjunto de interrelaciones complejas y duraderas que se organizan jerárquicamente, como sucede en las escuelas normales rurales, Velia Cecilia Bobes desarrolla la idea de que el orden social se produce como resultado de la imbricación de las prácticas de los individuos y de la estabilización de algunas de ellas a través de las instituciones, las organizaciones y las interacciones en el mercado, la vida cotidiana y demás esferas de su acción (Bobes, 2000, pp. 15-40).

En este trabajo, además de ir tras la identificación de rituales existentes en las normales rurales, realizamos una descripción densa que permite descubrir su significado. Es decir, que permite explicar tanto el comportamiento como el contexto de los sujetos involucrados (Gertz, 1989). Para esto, también recurrimos a la descripción del espacio sociopolítico que se genera

a partir de la cotidianidad de la vida de estas instituciones y el involucramiento de intereses que se da desde la conformación de una figura del mundo entendida como el “conjunto de recursos teóricos y conceptuales que emplean los individuos para interpretar y comprender el mundo, para actuar dentro de él, [...] y para interactuar entre sí [...]” (Olivé, 1996, pp. 377).¹

Aunque la cotidianidad de la vida se expresa a través del “conjunto de las actividades que caracterizan las reproducciones particulares creadoras de la posibilidad global y permanente de la reproducción social” (Heller, 1998, p. 9), lo cierto es que existen dos vertientes de comportamiento a partir de las cuales los individuos responden de manera alienada a los acontecimientos cotidianos; mientras que, por otro lado, se da la existencia de individuos que actúan de una manera reflexiva y crítica (Heller, 1998, pp. 7-27).

Al igual como lo llegó a señalar en 1860 Robert Cecil, futuro marqués de Salisbury después de contemplar la apertura del Parlamento por la reina Victoria, en la realización de cualquier ceremonia “siempre hay algo que falla, alguien que elude desempeñar su papel o se tolera algún despropósito que lo arruina todo” (9 de febrero de 1861, citado en Cannadine, 2012, p. 108); en la práctica de muchos de los rituales que le dan vida a la conformación del espíritu del normalista rural, nunca falta la presencia de manifestaciones que alteran su realización. Sea de manera consciente o inconsciente. Pues según se aprecia en diferentes momentos de la historia de estas escuelas, mientras que encontramos individuos cuya participación se advierte como legítima o decidida; también se identifican estudiantes que lo hacen con una clara actitud de apatía o de rechazo.

Consideramos que esta situación está relacionada con lo publicado en el año de 1860 por *The Black Book*, en donde, aunque de manera anónima, el artículo hacía una crítica a la corrupción y el poder de la clase dirigente inglesa al señalar que la pompa y la exhibición “se

¹ En este sentido, Gustave Le Bon señala que los individuos reunidos en multitud se encuentran permanentemente en ese estado que se tiñe de negro o de rosa según los impulsos recibidos del mundo exterior; y agrega que las masas no son arrastradas en la revolución por su instinto propio, sino por los partidos y los líderes. G. Le Bon. Citado por Serge Moscovici (1985).

convierten en ridículas cuando los hombres se hacen cultos, cuando han aprendido que el auténtico objetivo del gobierno es dar al pueblo la mayor felicidad al menor coste” (citado en Cannadine, p. 107). Es decir, en tanto que la práctica de rituales pretende asegurar el orden entre los miembros de una comunidad, también es cierto que dicho orden tiene la finalidad de evitar cuestionamientos y hacer explícitas las jerarquías.

Los rituales en la investigación

Al realizar una búsqueda de trabajos que abordan el tema de rituales y ceremonias en el campo educativo encontramos que hay una vasta bibliografía al respecto, desarrollada tanto por antropólogos como por sociólogos, quienes se han acercado a este fenómeno para analizarlo desde diferentes perspectivas. Mientras que algunas investigaciones permiten comprender los conceptos centrales de este campo y advertir la cercanía con nuestro trabajo; en otros casos nos ayudan a vislumbrar posibles rutas metodológicas. Aunque es vasta la producción de investigaciones relacionadas con la realización de rituales y ceremonias en el terreno educativo, en este trabajo optamos por mencionar sólo aquellas que por la cercanía con nuestro tema resultan relevantes. Dentro de los trabajos encontrados sobresalen aquellos realizados desde la experiencia educativa de Argentina; sin embargo, al tratarse de un fenómeno que se inserta en la perspectiva de la cultura escolar, las concepciones con respecto a los rituales y las ceremonias que envuelven la vida cotidiana en las escuelas de México son por demás similares.

En “Rituales y educación; una mirada histórica sobre dos ceremonias escolares”, Amuchástegui (2004) presenta los resultados de investigación orientados a partir de dar respuesta a algunas preguntas por la significación de la forma de los elementos con los que se realiza esa ceremonia. Entre otras, ¿por qué el trato a la bandera se hace con comportamientos militarizados? ¿cómo era antes? ¿había educación cívica en las escuelas? El trabajo se realiza a través del estudio de las ceremonias de las escuelas de gobierno durante el periodo que va de los primeros años posteriores a la Independencia y la primera etapa del nuevo sistema educativo nacional en Argentina, posterior a la Ley 1420.

La autora concluye que tanto el rezo como el saludo a la bandera pueden ser pensados como una expresión de la diferenciación entre la escuela y el mundo exterior a ella. En este sentido, también aporta elementos para responder a la pregunta ¿qué hace diferente a la escuela con respecto del mundo exterior a ésta? Aquí parece que la respuesta se encuentra, aun parcialmente, en la realización de rituales como el rezo y el izamiento de la bandera, como elementos indiscutibles de los objetivos de homogeneización social y nacionalización, donde la escuela es considerada como espacio de la nación.

En “Fiesta y poder. Aportaciones historiográficas al estudio de las ceremonias políticas en su desarrollo histórico”, Pilar Monteagudo Robledo (1995) hace un recorrido historiográfico de las fiestas públicas en su vertiente política. Para lo cual, luego de reconocer que los pueblos de la Antigüedad no conocían la diferencia entre las fiestas religiosas y las fiestas profanas, también señala que, con el triunfo del cristianismo en la Antigüedad tardía en Europa, se encontró correspondencia en la coexistencia de fiestas eclesiásticas y profanas. En este contexto, describe algunos aspectos de cómo la política se emancipó de la religión y de cómo la fiesta del triunfo se vio involucrada en este proceso.

Menciona que en una sociedad militar como la romana el triunfo se convirtió en la expresión visible del prestigio alcanzado con la victoria militar. Fiesta y poder emprendían juntos su andadura histórica, señala. Además, apoyándose en la identificación del establecimiento de algunos rituales seculares de las cortes y las monarquías, menciona que en tanto que “la mayoría de las apariciones públicas del rey estaban motivadas por celebraciones religiosas” (Monteagudo, 1995, p. 186), la corte es apreciada como el lugar de domesticación de la nobleza y una sutil arma de poder enmascarada por el ritual; un espacio en donde los protocolos que se manifiestan a través de ceremonias rituales exhiben, intensifican y construyen la majestad real, la legitiman (Monteagudo, 1995, p. 188).

De esta manera, al igual como los actos festivos dan cuenta de la jerarquizada sociedad del antiguo régimen europeo (s. XIX), Lisboa- en donde a través de corridas de toros, torneos y juegos de cañas son un “recuerdo de pasados heroísmos, expresión de vanidades”

(Monteagudo, 1995, p. 192); los estudiantes de las normales rurales le dan vida a prácticas rituales inventadas en las postrimerías de la década de los años treinta del siglo XX (mencionar ejemplos) con la finalidad de recordar momentos valiosos o importantes en la consolidación del normalismo rural. Por ejemplo, el canto del himno venceremos.

Entre los trabajos desarrollados desde la experiencia de México encontramos “Las fiestas, los rituales y los símbolos en las escuelas”, de Ana Cecilia Valencia (2015), quien se acerca a seis escuelas del estado mexicano de Jalisco para analizar las fiestas escolares desde los espacios de interacción escolar y la narrativa de los directores, misma que es recuperada a través de entrevistas y la observación no participante. La pregunta que orienta el desarrollo de este trabajo es ¿por qué las fiestas tienen un carácter de ritual y qué implicaciones tiene esto para el imaginario de los sujetos? Son las fiestas escolares y los regalos dos elementos sustanciales del trabajo. En este sentido, en el apartado *Significados y sentidos de lo simbólico*, encontramos la presencia de los regalos en rituales escolares como festejo de cumpleaños o de reconocimiento a la labor docente de profesores y directivos, pero también, de dirigentes magisteriales. La autora (citando a Mauss 1990), reconoce que el regalo no es precisamente un acto de generosidad en el desprendimiento de un bien, sino que, en todo caso, es una manifestación de condición mutua en donde “quien da espera algo y quien recibe está obligado a la reciprocidad” (Valencia, 2015, p. 163).

Entre sus conclusiones más relevantes está la idea de que las instituciones escolares se conforman de un magma que integra el imaginario de la familia, bajo la imagen cristiana de la autoridad como cabeza. Asimismo, la imagen del director como autoridad o cabeza de la institución, es una significación imaginaria encarnada en las instituciones. Finalmente, señala que el manejo de los símbolos permite la cohesión de quienes la integran, se reafirma la cohesión con algo universal o abstracto y se comporta una fe, un credo y un culto peculiar.

También está el trabajo de Trujillo Culebro (2010), en el cual, apoyándose en algunos eventos que se realizan en escuelas secundarias en México y que tienen su origen en el siglo XIX como las ceremonias a la Bandera, los concursos de Escoltas e Himno Nacional y los

desfiles escolares como el de la conmemoración de la Batalla de Puebla del 5 de mayo de 1862, hace algunas reflexiones para sentenciar que este tipo de actividades marcan de un modo definitivo el comportamiento de los ciudadanos. Es decir, en tanto que se constituyen como mecanismos para disciplinar, subordinar y adaptar a educandos y educadores, por otro lado, están lejos de luchar contra la ignorancia, la servidumbres, fanatismos y prejuicios.

Además, al enfocarnos en la búsqueda de trabajos que dieran cuenta del estudio de la práctica de rituales y ceremonias en el proceso de formación para la docencia, encontramos una investigación que realiza la caracterización de la cultura escolar de una escuela normal, su normativa, ceremonias y valores (García Zárate, 2013). Se trata de un ejercicio en el cual, a partir de la construcción de un modelo comprensivo basado en tres dimensiones: normativa, ceremonias y valores que se viven en la comunidad educativa, su autora, llega a la caracterización de la cultura escolar de una escuela normal y consigue observar su operación. Lo hace a partir de preguntarse acerca de los elementos que debe tener un modelo comprensivo que ayude a caracterizar la cultura escolar de una institución educativa, a través de su normativa, ceremonias y valores. Para lo cual, aplica un modelo preliminar en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí.

Al reconocer que la práctica docente está íntimamente relacionada con la cultura escolar, identifica algunos problemas que subyacen a las formas de vida de la escuela, entre otros, “el alejamiento entre la gestión escolar y la cultura en que opera” (García Zárate, 2013, pág. 11); pero también, aporta información para comprender la integración de los elementos “lógicos y racionales con los emotivos y motivacionales, de los sistemas de interpretación y acción de los sujetos que están involucrados” (García Zárate, 2013, p. 11).

Entre las conclusiones más importantes se encuentra la idea de que en tanto que los contextos y escenarios sociales que rodean la vida de las nuevas generaciones en poco se parecen a los escenarios y contextos que rodeaban a las generaciones que los antecedieron, la cultura de esta escuela “cada día a día se renueva y cambia, conforme va siendo modelada por los diferentes sujetos que integran la comunidad escolar” (García Zárate, 2013, p. 158).

Asimismo, al proponer un modelo comprensivo para integrar un esquema teórico que facilitara su comprensión, se advierte, desde nuestro punto de vista, una de las problemáticas que ha enfrentado este sistema de formación de maestras y maestros en México, es decir, pretender que al estudiar cualquiera de éstas, podemos obtener información para entenderlas a todas, como si se tratara de un sistema homogéneo, uniforme. Esto lo hace cuando señala que con el concepto de cultura escolar que aquí se desarrolla, se logra integrar elementos

[...] que atendieran las características de las escuelas normales, mismas que, a pesar de ser instituciones de nivel superior, cuentan con características únicas, como el no ser autónomas y el regirse con lineamientos y normativas similares a las escuelas de educación básica, lo que genera en su interior una cotidianeidad única (García Zárate, 2013, p. 160).

En estos trabajos identificamos esfuerzos importantes por dar cuenta de las finalidades y el sentido de los rituales en la educación básica de Argentina y México en el siglo XX. En ambos países encontramos que, además de promover la obediencia y el reconocimiento de las jerarquías, las rutinas y los rituales patrióticos o cívicos desde la escuela, también han sido utilizados como técnica de vigilancia múltiple, pues muchos de los rituales, al centrarse en la demostración de actos que son sometidos al juicio de la comunidad educativa, involucran la formación o disposición en filas e hileras, lo que permite dibujar una “red de las miradas que se controlan unas a otras” (Foucault, 2008, p. 176).

La escuela normal. Una hermosa creación del esfuerzo

Los rituales que dan sentido a la vida académica de las normales rurales son aquellos que, de alguna manera, corresponden a las actividades de la formación propuesta por la autoridad educativa, mayoritariamente a través del Plan de estudios. Es allí donde, con el comienzo de cada día, unos minutos antes de las siete de la mañana, tiene presencia la llegada de las alumnas a las aulas. Aunque nadie se pregunta acerca de la exigencia de portar un uniforme

para acudir a clases, a Honores a la bandera y actividades de representación oficial², lo cierto es que cuatro días a la semana las alumnas deben portar su uniforme para el desarrollo de las actividades académicas y solo el miércoles, acuden a sus aulas vistiendo “ropa libre”.

Al tratarse, como se ha dicho, de una institución que funciona bajo el sistema de internado en donde la participación del estudiantado en la organización y funcionamiento es fundamental, las experiencias que se viven de manera cotidiana son múltiples, pero podría decirse que todas están atravesadas por un interés de protección ideológica, expresado a través de los cinco ejes de acción en que está organizado el trabajo.

Aquí, las ceremonias cívicas tienen un papel importante, no solo por tratarse de un ritual con el que se da inicio a las actividades de la semana³ sino también, debido a que se trata de un aspecto de la formación cívica que promoverán más adelante, en el ejercicio de su labor magisterial. Se realizan los Honores a la Bandera en la conmemoración de las fechas cívicas más importantes, siempre y cuando éstas correspondan a un día laborable. Aunque el saludo a la Bandera y la interpretación del Himno Nacional corresponden con lo señalado en el Diario Oficial de la Federación, el acto incluye otras tradiciones de origen variado. Por un lado, las relacionadas con quien se encarga de la organización de los actos cívicos y, por el otro, las correspondientes a las preocupaciones de las propias estudiantes.

² Debe decirse que esto ha cambiado, pues mientras que durante las primeras décadas se consideraba como falta o indisciplina “asistir con ropa masculina a clases y Honores a la bandera”, en las últimas décadas sólo se considera como falta no portar el uniforme a clases, Honores a la bandera y Actividades oficiales. AGENRJSM, CAJA 28, 1954-1957, *Código Disciplinario*, 19 de junio de 1954, “Faltas a las alumnas. Falta número 29”, hoja 5; también, *Lineamientos generales para encauzar el proceder de las estudiantes de esta Escuela 2006*. Escuela Normal Rural “Justo Sierra Méndez”, Cañada Honda, Ags.

³ De acuerdo con el Artículo 15 de la Ley sobre el Escudo, la Bandera y el Himno Nacionales, “las autoridades educativas Federales, Estatales y Municipales, dispondrán que en las instituciones de enseñanza elemental, media y superior, se rindan honores a la Bandera Nacional los lunes, al inicio de labores escolares o a una hora determinada en ese día durante la mañana, así como al inicio y fin de cursos”. DOF: 08/02/1984. Disponible en https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4652786&fecha=08/02/1984#gsc.tab=0.

De esta manera, mientras que el profesor se encarga de la reproducción de un formato impuesto en los límites de la memoria; las estudiantes hacen lo propio incorporando elementos cercanos a su interés de promoción identitaria como “Cañadas”. El acomodo de las estudiantes responde a un asunto de tradición, en donde la distribución y colocación de los grupos asegura el establecimiento de esa red de miradas que se controlan unas a otras. Un ejercicio en donde todos los integrantes de la comunidad escolar están expuestos a la mirada del otro.

Las estudiantes se colocan por grados y grupos alrededor de la plaza cívica. Un acomodo muy similar al de cualquier institución de educación básica en México. Aquí se acomoda cada grado y sus secciones A, B y C por estatura, filas y columnas, en sentido contrario a las manecillas del reloj, asegurando que todas tengan a la vista la salida de la Bandera de su Nicho de Honor y a las autoridades de la Escuela; pero se realiza con la certeza de que se trata de un ritual que será necesario aprender o dominar, puesto que más adelante, como futuras maestras, serán las encargadas de coordinarlo en sus escuelas primarias de práctica o en donde tengan la suerte de desempeñarse profesionalmente. Cada semana le corresponde la organización a un grupo escolar.

Como si se tratara de los minutos previos a un espectáculo, las alumnas comienzan a hacer su aparición en la plaza cívica, provenientes de aulas de clase y diferentes direcciones del edificio escolar. Se van concentrando por grupos y se forman pequeños corrillos. Se pueden escuchar las risas de las alumnas que, como si éste fuera el único espacio para socializar, parecen entusiasmadas por la conversación con sus compañeras. De manera discreta van haciendo su aparición las personas responsables del Área de Trabajo Social, que son las encargadas de realizar el pase de lista. Es así como se va construyendo un acomodo casi mecánico, ritualizado, que les impide continuar la charla y la convierte en cuchicheo, quedando integradas en filas. Generalmente deben esperar otros minutos a la llegada de las autoridades o de las alumnas responsables de Asuntos Académicos, que hoy en día, son las verdaderas artífices del cumplimiento de éste y otros rituales que atraviesan la vida escolar.

Así comienzan los honores a la Bandera. El grupo correspondiente designa a una estudiante como maestra de ceremonias y es la encargada de dar la bienvenida a la comunidad escolar, así como cada una de las indicaciones que demanda este ritual. De esta manera, además de solicitar la atención y respeto debido, es decir, la posición de firmes también anuncia la entrada de la bandera para hacer el saludo correspondiente. En los dos recorridos, tanto el de entrada como el de salida, son acompañados por la música del toque de bandera, mismo que es aprovechado por la comunidad escolar para cantarlo, generalmente, de manera discreta.

Luego anuncia la intervención de dos compañeras, mismas que se encargan de dirigir tanto el juramento a la Bandera como el canto del Himno Nacional. Después de esto, presenta a algunas alumnas quienes leen las efemérides más importantes de la semana, en donde curiosamente, además de que no siempre se destacan fechas relacionadas con la cultura o con el tema educativo, los acontecimientos políticos relacionados con su afiliación ideológica excepcionalmente están presentes⁴. Finalmente, después de dar lectura a un texto breve con el que pretenden invitar a la reflexión, terminan con el Himno a la Escuela. Este himno, vale decirlo, es una composición de Teresa de Jesús Delgado Gutiérrez, egresada de esta escuela en la generación 1965-1966. Un himno en el que además de reconocer las bondades y la grandeza de la escuela, la identifica como un espacio en el que, entre risas y grande alegría se aprende a vivir, a servir a México, y que alienta al fortalecimiento de la identidad al definirla como “hermosa creación del esfuerzo”⁵.

⁴ Por ejemplo, se hace mención de manera muy general de la matanza del 2 de octubre de 1968 en Tlatelolco; pero nunca se hace referencia al asalto al cuartel de Madera el 23 de septiembre de 1965. Un evento encabezado por el profesor Arturo Gámiz y el médico Pablo Gómez, docente en la Normal Rural de Saucillo, Chihuahua, así como por Miguel Quiñones Pedroza exalumno de la Normal Rural de Salaires y con una cercanía importante con los líderes de las sociedades estudiantiles.

⁵ Escuela Normal Rural “Justo Sierra Méndez”, “Himno a la Escuela”. *Tleyanquic. Fuego Nuevo*. 1969. Año IX. Número 9. Presidente Ma. de Jesús Esquivel Reyes. Escuela Normal Rural “Justo Sierra Méndez” Comunidad José María Morelos, Ags.

Para terminar, entregan “el uso de la voz” a las autoridades de la escuela, que se limitan a felicitar al grupo organizador del acto cívico y dar a conocer algún mensaje relacionado con la vida escolar; ya sea propio del área académica o con la vida del internado (zona asistencial).

Conclusiones

Las normales rurales son instituciones que tienen su antecedente en las escuelas formadoras para el magisterio creadas durante la segunda década del siglo XX; sin embargo, es a partir del gobierno de Lázaro Cárdenas cuando se establecen muchas de las prácticas que llegaron a caracterizar a este sistema de formación de maestras y maestros rurales en México. Encontramos que muchos de los acontecimientos se han dado como prácticas de reproducción cotidiana, en donde los estudiantes son vistos como elementos que aseguran la preservación de esquemas inculcados por la cultura, con los que se promueven determinados valores o normas de comportamiento, por medio de su repetición.

En este proceso, encontramos que tanto las actitudes de los estudiantes, así como muchas de las estrategias que se siguen empleando en el seno de las normales rurales, como el acto de honores a la Bandera, forman parte de una tradición sustentada en disposiciones oficiales y la necesidad de los estudiantes de preservar su propia ideología. Es a través de rituales como éste, donde se observan algunas de las “fallas” previstas en el estudio de Cannadine (2012), pues resulta frecuente que a pesar del cuidado que se tiene y quizá debido al agotamiento generado por las múltiples actividades en las que se involucran, tanto en la zona académica como en el área asistencial, se observen estudiantes que van siguiendo el protocolo con cierto retraso, en ocasiones, respondiendo al llamado explícito de alguna compañera o por la mirada invasiva o de poder de la persona responsable del pase de lista.

Referencias

- AMUCHÁSTEGUI, M. (2004). Rituales y educación; una mirada histórica sobre dos ceremonias escolares. FILO digital. Repositorio Institucional. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. Disponible en <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/9902?show=full>
- ANGULO Hernández, N., y León Salazar, A. (2010). Los rituales en la escuela. Una cultura que sujeta al currículo. *Educere*, 14(49), 305-317.
- BOBES León, V., (2010). *Los laberintos de la imaginación: repertorio simbólico, identidades y actores del cambio social en Cuba*. El Colegio de México.
- CANNADINE, D. (2012), "Contexto, representación y significado del ritual. La monarquía británica y la invención de la tradición", en Hobsbawm, Eric y Terence Ranger (2012), *La invención de la tradición*. Libros de Historia. Editorial Crítica. Barcelona, pp. 107-171.
- CIVERA, A. (2013), *La escuela como opción de vida. La formación de maestros normalistas rurales en México. 1921-1945*. México, Fondo Editorial Estado de México, El Colegio Mexiquense, A. C., Gobierno del Estado de México.
- FLICK, U. (2015), *El diseño de investigación cualitativa*. Colección: Investigación Cualitativa, Morata. España.
- FOUCAULT, M. (2008), *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la Prisión*, Siglo XXI Editores, 35 Ed., México.
- GARCÍA Zárate, M. (2013), *La caracterización de la cultura escolar de una escuela Normal a través de su normativa, ceremonias y valores*. Tesis Doctoral. Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente. Universidad de Guadalajara.
- GEERTZ, C. (1989), *La interpretación de las culturas*. Edición española en Barcelona, Gedisa.
- GENNEP, A. (2008), *Los ritos de paso*. Antropología Alianza Editorial. Madrid, España.

- HELLER, Á. (1998), *La revolución de la vida cotidiana*. Ediciones Península. 3ª. Ed. Barcelona.
- HERNÁNDEZ, M. (2015), *Tiempos de reforma. Estudiantes, profesores y autoridades de la Escuela Normal Rural de San Marcos frente a las reformas educativas, 1926-1984*, UAZ, IPN, Zezen Baltza Editores, México.
- MONTEAGUDO Robledo, M.P. (1995), “Fiesta y poder. Aportaciones historiográficas al estudio de las ceremonias políticas en su desarrollo histórico”, *Pedralbes: Revista d'història moderna*, N° 15, 1995, págs. 173-204. Universidad de Barcelona.
- OLIVÉ, L., *Estudios sociológicos*. El Colegio de México. México, 1996.
- ORTIZ Briano, S. (2012), *Entre la nostalgia y la incertidumbre. Movimiento estudiantil en el normalismo rural mexicano*. México: Universidad Autónoma de Zacatecas / Zezen Baltza.
- TRUJILLO Culebro, F. (2010), “Educación para la ciudadanía. Los rituales escolares”, Congreso Iberoamericano de Educación. Metas 2021. Buenos Aires, Argentina, 13, 14 y 15 de septiembre 2010.
https://www.adeepra.org.ar/congresos/Congreso%20IBEROAMERICANO/EDUCCIUDADANIA/RLE2166_Trujillo.pdf
- VALENCIA, A.C. (2015), “Las fiestas, los rituales y los simbolismos en las escuelas”, *Praxis & Saber. Revista de Investigación y Pedagogía. UPTC*. Vol. 6. Núm. 12. Julio – Diciembre 20

Estudiantes normalistas de Sonora y sus percepciones sobre los cursos de inglés del plan de estudios 2018

Mtra. Adriana Isabel Altamirano Ruiz
aiar1220@gmail.com

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora

Mtra. Nayla Alejandra Montoya Corrales
nayla.montoya@enesonora.edu.mx

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora

Dra. Yazmín Guadalupe Soto Medina
bycenes.direccion@creson.edu.mx

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora

Línea temática 1. Modelos Educativos de Formación Inicial Docente

Resumen

Esta investigación es de enfoque cuantitativo, no experimental y descriptiva y su objetivo es conocer las percepciones de los estudiantes de las escuelas normales sonorenses respecto a la implementación de los cursos de inglés correspondientes al plan de estudios 2018. Se aplicó una encuesta con escala tipo Likert de cinco niveles a 560 estudiantes que durante el ciclo escolar 2022-2023 recibieron cursos de inglés correspondientes a cuatro programas de licenciatura de los planes de estudios 2018. Entre los principales hallazgos destaca que casi la totalidad de los estudiantes tuvieron experiencias con la enseñanza y aprendizaje del inglés antes de ingresar a la escuela normal, y que el 66.4% reportó que les gusta más aprender inglés en la escuela normal, en comparación con su experiencia previa. Además, el 76.8% opina que las clases de inglés que reciben en la escuela normal han implicado un cambio positivo en su aprendizaje del inglés. Asimismo, los participantes consideran que los cursos de inglés son buenos y que los docentes de inglés son buenos y están bien preparados. Estos hallazgos

brindan un sustento para que las escuelas normales en Sonora continúen promoviendo la integración de los cursos de inglés en los planes de estudio 2022.

Palabras clave: aprendizaje del inglés, enseñanza del inglés, lengua extranjera, percepción, formación de profesores, educación superior.

Planteamiento del problema

La enseñanza del inglés en la educación normalista ha estado presente como asignatura obligatoria por más de 130 años, cuando en 1886 se incluyó en el plan de estudios de la Escuela Normal de Veracruz (Breceda Domínguez et al., 2022). Esto fue gracias a la intervención del profesor Enrique C. Rébsamen, quien llegó a México originario de Suiza, y cuyo interés era que los jóvenes normalistas tuvieran acceso a leer textos y autores publicados en sus versiones originales, por lo que otorgó a la enseñanza de lenguas, como el francés y el inglés, un papel muy relevante en la formación inicial docente (Muñoz Mancilla, 2015).

Actualmente, son dos los planes de estudio vigentes en las escuelas normales, el 2018 y el 2022. En el caso de los planes de estudio 2022, la flexibilidad curricular permite el desarrollo de espacios curriculares con contenidos regionales por entidad federativa, de manera que cada estado tiene la autonomía para decidir sobre el número de cursos de inglés a incluir en sus programas de licenciatura (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2022). Esto a diferencia de los planes de estudio 2018, los cuales incluyen entre tres y seis cursos de inglés obligatorios, implementados desde el primer semestre y durante seis horas semanales.

Las orientaciones curriculares de los cursos de inglés del plan de estudios 2018 recomiendan que los estudiantes sean evaluados a través de una prueba diagnóstica para conocer su nivel de dominio, y que posteriormente cada alumno sea ubicado en un curso conforme a su nivel de inglés. Los seis cursos van del nivel A1 al B1, con base en los criterios del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER). La Tabla 1 muestra la distribución de los seis cursos de inglés y el nivel de dominio correspondiente de acuerdo con la escala de niveles del MCER.

Tabla 1. Cursos de inglés de los planes de estudio 2018

Nombre del Curso	Nivel MCER
Inglés 1: Inicio de la comunicación básica	A1.1
Inglés 2: Desarrollo de conversaciones elementales	A1.2
Inglés 3: Intercambio de información e ideas	A2.1
Inglés 4: Fortalecimiento de la confianza en la conversación	A2.2
Inglés 5: Hacia nuevas perspectivas globales	B1.1
Inglés 6: Convertirse en comunicadores independientes	B1.2

Nota. Adaptada del mapeo general de la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (s.f.).

La SEP (2018) señala que estos cursos están diseñados para que los estudiantes desarrollen la capacidad de comunicarse efectivamente en inglés en contextos que son importantes para ellos, estableciendo tres objetivos principales. El primer objetivo es que los estudiantes desarrollen la capacidad de utilizar el inglés en comunicaciones personales y sociales, para que construyan relaciones, completen transacciones, y satisfagan las necesidades cotidianas. El segundo objetivo es que los estudiantes incrementen su compromiso con actividades culturales e interculturales en el idioma inglés, para que logren una mejor comprensión de su propia cultura y de otras culturas alrededor del mundo. El tercer y último objetivo es que los estudiantes desarrollen la capacidad para enseñar, en un entorno escolar, donde el inglés sea un aspecto importante del enfoque educativo.

Cabe recalcar que para iniciar con los cursos de inglés del plan de estudios 2018, en agosto de 2017 se lanzó una convocatoria nacional, pública, y abierta denominada Concurso

para la Selección y Contratación de Docentes para el Fortalecimiento del Idioma Inglés en Escuelas Normales como Formador de inglés C, con el fin de contratar a docentes de inglés para las escuelas normales mexicanas. En dicha convocatoria “más de 21 mil docentes llenaron el preregistro, y fueron aceptados 4 mil 160 para concursar por 646 plazas” (Trujillo Juárez & Martínez Gómez, 2021, p. 24).

A lo largo del proceso, los aspirantes presentaron tres evaluaciones diferentes. Primeramente, en noviembre de 2017 los concursantes debieron acreditar el nivel de inglés C1 con base en el Certificate in Advanced English (CAE), hoy conocido como C1 Advanced, de la Universidad de Cambridge. En un segundo momento, en diciembre de 2017, debieron presentar tres módulos del Teaching Knowledge Test (TKT), cuyo objetivo era que los postulantes mostraran su conocimiento de áreas específicas de la enseñanza del inglés. Finalmente, en enero de 2018, debieron completar el Examen Habilidades Intelectuales y Responsabilidades Ético-profesionales. Como resultado de este proceso, a partir de febrero de 2018 inició la asignación de las primeras plazas.

Actualmente en Sonora 39 docentes (26 mujeres y 13 hombres) cuentan con una plaza Formador de Inglés C, y durante el ciclo escolar 2022-2023 atendieron a 2531 estudiantes inscritos en ocho escuelas normales. Al ser personal de tiempo completo, las y los formadores de inglés no solo imparten clases de inglés, sino que también imparten otras materias de los planes de estudio, participan en las diferentes comisiones para el trabajo colegiado, elaboran diversos productos de investigación, y realizan actividades de apoyo administrativo y académico, incluyendo asesoría y acompañamiento durante los procesos de titulación.

Considerando lo anterior, surge la inquietud de conocer las percepciones de los estudiantes normalistas sobre la implementación de los cursos de inglés del plan de estudios 2018 y el trabajo realizado por los formadores de inglés.

Marco teórico

El dominio del idioma en inglés se ha convertido en una habilidad necesaria para competir en un mundo globalizado. Esto se debe, en gran parte, a los procesos de globalización e internacionalización de la educación superior. Según Mateus y Brasset (2002), la globalización es un hecho concreto que ha cambiado “por completo las estrategias económicas de todas las naciones, redefiniendo las relaciones internacionales y creando nuevos y poderosos patrones culturales” (p. 66). Entre estos patrones culturales se encuentra la internacionalización de la educación superior, cuyo énfasis, tradicionalmente, se ha situado en el intercambio y la cooperación, y en torno a la necesidad de comprender las diferentes culturas y sus idiomas (de Wit, 2019).

Estos procesos han impulsado el predominio cada vez mayor del inglés, especialmente en el campo de la enseñanza (de Wit & Deca, 2020), obligando a los gobiernos a incluir a la lengua inglesa en los planes de estudio de los diversos programas educativos. Ante estos fenómenos, en la actualidad, el inglés se considera una lengua franca, el cual, según Richards y Schmidt (2010), es un término que se emplea para describir el estatus del inglés cuando este se utiliza como la lengua de comunicación entre dos o más personas quienes no comparten una lengua materna.

Para definir las actitudes y percepciones mediante las cuales el inglés es visto como un conocimiento que proporciona poder lingüístico, Kachru (1990) acuñó el concepto metafórico de la alquimia del inglés; se refiere a esa magia que genera que el inglés sea considerado como un símbolo de la modernización, una herramienta para el éxito y la movilidad en sociedades pluralistas que son cultural y lingüísticamente complejas, y que además permite la internacionalización de la perspectiva propia y abre las puertas lingüísticas a los negocios, la tecnología, la ciencia y los viajes internacionales; es decir, el inglés es una llave para el conocimiento.

Como resultado, en las últimas décadas han sido cada vez más los países que han implementado programas para la enseñanza del inglés como lengua extranjera. A su vez, esto ha propiciado el desarrollo de una gran diversidad de enfoques, métodos, y técnicas. Según Richards y Rodgers, (2014) en el campo de la enseñanza de las lenguas, el enfoque se refiere a las teorías lingüísticas, como la estructuralista, funcionalista, o sociocultural, y las a teorías del aprendizaje, como la conductista, cognitiva, o constructivista, la cuales han servido como una fuente de principios. A través de la aplicación de estos puntos de vista sobre cómo se enseña y cómo se aprende mejor una lengua, es que se genera un método, mientras que los procedimientos específicos para llevar a cabo las actividades docentes son las técnicas (Richards & Schmidt, 2010).

En el caso de los cursos de inglés, de los planes de estudio 2018, estos parten de un enfoque comunicativo. De acuerdo con Richards y Rodgers (2014), la introducción de este enfoque en la década de los ochenta marcó el comienzo de un gran cambio de paradigma dentro de la enseñanza de lenguas en el siglo XX. Las teorías que sustentan a este enfoque son el funcionalismo lingüístico, el cual influenció el trabajo del sociolingüista Dell Hymes, llevándolo a acuñar el concepto de competencia comunicativa para proporcionar una visión mucho más amplia del uso de la lengua, donde los hablantes necesitan conocer no sólo las estructuras gramaticales, sino también las normas de uso y adecuación en un contexto social determinado (Savignon, 2017). En otras palabras, la competencia comunicativa tiene que ver con la habilidad que desarrollan las personas para saber cuándo hablar, cuándo no, de qué hablar, con quién, cuándo, dónde, y de qué manera (Hymes, 1972).

Aunado a lo anterior, se han identificado diversas teorías de aprendizaje que sustentan al enfoque comunicativo. Richards y Rodgers (2014) argumentan que entre estas teorías destacan el interaccionismo social, donde se plantea que el aprendizaje es un proceso interactivo y depende de que los alumnos trabajen juntos para lograr un entendimiento mutuo. Asimismo, se consideran al constructivismo y a la teoría sociocultural como pilares de este enfoque, ya que se espera que los estudiantes construyan sus propios aprendizajes dentro de

un entorno social donde interactúan con otras personas, objetos, y actividades, y que sean partícipes activos dentro de estos procesos (Richards & Rodgers, 2014).

La SEP (2018) agrega que aparte del enfoque comunicativo, los cursos de inglés de los planes de estudio 2018 tienen cinco principios fundamentales del aprendizaje de la lengua: primero, se centra en una comunicación significativa, segundo, se enseña inglés auténtico, tercero, los estudiantes aprenden más eficazmente haciendo, cuarto, los alumnos aprenden mejor cuando están motivados y comprometidos, y quinto, las actividades de enseñanza consideran los intereses y necesidades de cada grupo.

En resumen, los procesos de globalización e internacionalización de la educación superior han resultado en que el inglés se haya posicionado como una lengua franca, y que su enseñanza se haya expandido a través de diversos enfoques y métodos, siendo el enfoque comunicativo uno de los que ha contado con mayor presencia en la enseñanza del inglés mexicana en las últimas décadas. En el caso de las escuelas normales, los cursos de inglés de los planes de estudio 2018 buscan que los normalistas desarrollen una competencia comunicativa en este idioma para que esto les permita interactuar en contextos relevantes para ellos.

Metodología

Este es un estudio de enfoque cuantitativo, donde los datos son numéricos y se analizaron con métodos estadísticos, y es no experimental, ya que no se manipuló ninguna variable (Hernández-Sampieri & Mendoza Torres, 2018). Además, su alcance es descriptivo debido a que se especifica cuáles son las percepciones de los estudiantes normalistas respecto a la implementación de los cursos de inglés de los planes de estudio 2018.

Se utilizó una encuesta la cual se adaptó de Trujillo Juárez et al. (2019), misma que está compuesta por 37 ítems, de los cuales 20 corresponden a preguntas cerradas con Escalas de Likert de cinco niveles. La confiabilidad de la consistencia interna de la encuesta se midió con

una prueba del coeficiente alfa de Cronbach, donde se obtuvo un resultado de .75, por lo cual la consistencia interna de la escala utilizada está dentro del rango confiable.

Tabla 2. Número de participantes por licenciatura

Licenciatura	Número de participantes	Porcentaje
Educación Primaria	349	62%
Educación Preescolar	171	31%
Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas en Educación Secundaria	32	6%
Enseñanza y Aprendizaje de Inglés en Educación Secundaria	8	1%
Total	560	100%

Con el fin de lograr una aplicación más eficiente y eficaz, la encuesta fue digitalizada a través de la herramienta Formularios de Google. Al momento de la aplicación de la encuesta, los participantes cursaban cuatro programas de licenciatura diferentes, como se observa en la Tabla 2.

La encuesta fue aplicada entre abril y diciembre de 2022 a 560 estudiantes que cursaban los planes de estudio 2018 en tres escuelas normales de Sonora; 391 estudiantes de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora (BYCENES), 129 estudiantes del Centro Regional de Educación Normal (CREN), y 40 estudiantes de la Escuela Normal Superior plantel Hermosillo (ENSH). Los participantes componen una muestra representativa de la población normalista en Sonora con un valor del nivel de confianza del 99%, y un margen de error estadístico del 5%. De los 560 estudiantes, 12% son hombres y 88% son mujeres, con un promedio de edad de 20 años.

Resultados

A continuación, se presentan los principales hallazgos que se obtuvieron después del análisis de los datos recolectados. Primeramente, se indagó sobre las experiencias previas en cuanto al aprendizaje del inglés de los jóvenes normalistas. Al respecto se encontró que a medida que los participantes fueron avanzando de nivel educativo, también el inglés comenzó a tener más presencia dentro su formación; como se muestra en la Tabla 3. Es importante resaltar que el 99.3% de los estudiantes recibieron clases de inglés en al menos un nivel educativo antes de ingresar a la escuela normal. Además, del total de estudiantes normalistas en Sonora, el 22.7% recibieron clases de inglés en al menos un nivel educativo en alguna institución privada.

Tabla 3. Nivel educativo en el que recibió clases de inglés y el tipo de institución

	Nivel educativo			
	Preescolar	Primaria	Secundaria	Bachillerato
No recibió clases de inglés	80.7%	2.3.8%	5.4%	2.7%
Sí recibió clases de inglés en institución pública	6.1%	63.2%	79.8%	88%
Sí recibió clases de inglés en institución privada	13.2%	13%	14.8%	9.3%
Total	100%	100%	100%	100%

Posteriormente, se buscó conocer las opiniones de los participantes respecto al idioma inglés. Se encontró que 474 estudiantes, lo que equivale al 84.6% de los normalistas sonorenses, están totalmente de acuerdo con la afirmación “para mí es importante aprender inglés.” Además, el 95.5% está totalmente de acuerdo con la afirmación “para mí es beneficioso aprender inglés.”

Estas perspectivas cambiaron un poco al cuestionar a los estudiantes sobre la importancia del inglés a nivel colectivo. En este sentido, el 67.9% está totalmente de acuerdo en que es importante que todos los mexicanos aprendan inglés, mientras que el 83.1% está totalmente de acuerdo en que es importante que todos los niños mexicanos puedan aprender inglés en su preescolar y/o primaria.

Otro aspecto sobre el cual se indagó es en cuanto a las percepciones de los estudiantes aprendizaje del inglés en el contexto normalista. Al respecto, el 84.5% de los estudiantes está de acuerdo, o totalmente de acuerdo, en que les gusta aprender inglés en la escuela normal. Además, el 66.4% reportó que les gusta más aprender inglés en la escuela normal, en comparación con sus experiencias previas.

Otro hallazgo muy relevante es que el 76.8% de los participantes manifestaron estar de acuerdo o totalmente de acuerdo en que las clases de inglés que han recibido en la escuela normal han implicado un cambio positivo en su aprendizaje del inglés. Aunado a lo anterior, el 82.2% indicó estar de acuerdo o totalmente de acuerdo en que los cursos de inglés en la escuela normal son buenos.

Finalmente, en cuanto a cómo son percibidos los formadores de inglés, se encontró que el 86.8% de los participantes están de acuerdo o totalmente de acuerdo en que los docentes de inglés de la escuela normal son buenos, mientras que el 92% están de acuerdo o totalmente de acuerdo en que los docentes de inglés de la escuela normal están bien preparados.

Discusión y conclusiones

Los datos aquí presentados evidencian que los jóvenes normalistas comparten las perspectivas globales, donde el inglés es una lengua franca que brinda oportunidades para adquirir conocimientos y establecer relaciones que de otra manera no serían posibles. Además, es de relevancia señalar que tienen un gusto por aprender inglés dentro de la escuela normal, y que incluso esta experiencia de aprendizaje les gusta más en comparación con sus experiencias anteriores, ya que como se pudo observar, el 99.3% de los estudiantes recibió clases de inglés

en al menos un nivel educativo antes de ingresar a la escuela normal. Esta preferencia o gusto podría deberse tanto al contenido del plan de estudios 2018, como a las formas de implementación de estos por parte de los Formadores de Inglés. Asimismo, esto impacta en la percepción positiva que los estudiantes presentan en torno a la mejora en su aprendizaje.

Con referencia a los Formadores de Inglés, estos son percibidos por los estudiantes como buenos docentes que están bien preparados para impartir los cursos, lo que podría ser un reflejo del riguroso proceso de evaluación al cual fueron sometidos para ser acreedores a una plaza.

Por lo anterior, y en aras de la actual construcción y validación de los planes de estudio 2022, se recomienda al Centro Regional de Formación Profesional Docente Sonora (CRESON), ente rector de las escuelas normales en Sonora, trabajar en colaboración con los comités del codiseño, para que valoren e integren cursos de inglés, en todos los programas de licenciatura que se ofertan en la entidad. Del mismo modo se sugiere que sea asignado el tiempo suficiente a estos cursos, de acuerdo con lo establecido por el Marco Común Europeo de Referencias para las lenguas extranjeras, con el fin de que los estudiantes logren un desempeño adecuado en el dominio de la lengua inglesa. Esta recomendación va encaminada al fortalecimiento del perfil profesional de egreso de los estudiantes normalistas del Estado de Sonora, ya que como lo destaca Muñoz Mancilla (2015), el aprendizaje de una segunda lengua es relevante para el desarrollo tanto personal como social, debido a la realidad actual de carácter dinámico e interconectado a nivel global en el que las personas se desenvuelven.

Referencias

- Breceda Domínguez, A. M. L., García Sandoval, B. M., & Ortega Neri, H. M. (2022). El devenir histórico de la enseñanza del inglés en México. En J. Rodríguez González, I. F. Castillo Ruiz, N. Gutiérrez Hernández, & H. M. Ortega Neri (Eds.), *Problemáticas educativas contemporáneas y tecnologías aplicadas en el contexto escolar* (pp. 232-243). Astra Ediciones.
<http://148.217.50.3/jspui/bitstream/20.500.11845/3332/1/2022.%20Libro%20Problemáticas%20educativas%20contemporáneas.pdf>
- De Wit, H. (2019). Internationalization in higher education, a critical review. *SFU Educational Review*, 12(3), 9-17. <https://doi.org/10.21810/sfuer.v12i3.1036>
- De Wit, H., & Deca, L. (2020). Internationalization of Higher Education, Challenges and Opportunities for the Next Decade. En A. Curaj, L. Deca, & R. Pricopie (Eds.), *European Higher Education Area: Challenges for a New Decade* (pp. 3-11). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-56316-5>
- Dirección General de Educación Superior para el Magisterio. (s. f.). Mapping Normales Curriculum to Course Materials. <http://www.cevie-dgesum.com/index.php/ingles/81>
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza Torres, C. P. (2018). *Metodología de la investigación las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Education.
- Hymes, D. H. (1972). On communicative competence. En J. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics: Selected Readings* (pp. 269–93). Penguin Books.
- Kachru, B. B. (1990). *The alchemy of English: The spread, functions, and models of non-native Englishes*. University of Illinois Press.
- Mateus, J. R., & Brassat, D. W. (2002). La globalización: sus efectos y bondades. *Economía y desarrollo*, 1(1), 65-77.
https://www.academia.edu/download/42912001/Globalizacion_1.pdf

- Muñoz Mancilla, M. (2015). La enseñanza del inglés en planes y programas de estudio de las Escuelas Normales de México. *Praxis Investigativa ReDIE*, 7(12), 85- 95. <http://redie.mx/librosyrevistas/revistas/praxisinv12.pdf>
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and Methods in Language Teaching* (3era ed.). Cambridge University Press.
- Richards, J.C., & Schmidt, R. (2010). *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics* (4ta ed.). Pearson Education Limited.
- Savignon, S. J. (2017). Communicative Competence. En J. I. Lontas (Ed.), *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching* (pp. 1-7). John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0047>
- Secretaría de Educación Pública. (2018). *English I: Starting Basic Communication*. https://drive.google.com/file/d/13nnLaPFT_j-XaadleOgMNZVUN0cijGu3/view
- Secretaría de Educación Pública (2022). Anexo 5 Plan de estudio de la Licenciatura en Educación Primaria. https://www.dof.gob.mx/2022/SEP/ANEXO_5_DEL_ACUERDO_16_08_22.pdf.
- Trujillo Juárez, S. I., Delgado González, A., & Herrera Rivas, L. (2019, abril 912). El Impacto de la Estrategia Nacional de Inglés en su Primer Semestre de Implementación en la Escuela Normal Oficial de Irapuato [Ponencia]. 3er Congreso Nacional de Investigación sobre Investigación Normal, Playas de Rosarito, B.C., México. <http://www.antiguo.conisen.mx/memorias2019/memorias/3/P480.pdf>
- Trujillo Juárez, S. I., & Martínez Gómez, G. (2021). Prólogo. En S. I. Trujillo Juárez & G.I. Martínez Gómez (Eds.), *La enseñanza y el aprendizaje del Inglés en entornos virtuales* (pp. 24-29). Secretaría de Educación Pública. https://www.dgesum.sep.gob.mx/public/ediciones/Libros/133_Entornos_Virtuales.pdf

Cómo influye la formación inicial del alumno normalista en la educación inclusiva en las escuelas primarias

Rubayyath Gildebardo Escamilla Flores

cren.rescamilla@creson.edu.mx

Centro Regional de Educación Normal "Rafael Ramírez Castañeda"

Emigdio German Martínez Vázquez

cren.emartinez@creson.edu.mx

Centro Regional de Educación Normal "Rafael Ramírez Castañeda"

Luz Eneyda Frías Lagarda

luenfrila@gmail.com

Centro Regional de Educación Normal "Rafael Ramírez Castañeda"

Línea temática 1. modelos educativos de formación inicial docente.

Resumen

Esta investigación tiene como objetivo principal determinar qué tan preparados están los docentes en formación próximos a egresar para hacer frente a la inclusión educativa en las aulas de educación primaria. El enfoque del estudio es de tipo cuantitativo con alcance descriptivo ya que el propósito es recolectar datos sobre las variables para describir y analizar la realidad de los estudiantes normalistas, con la única intención de conocer acerca de las competencias y actitudes desarrolladas por ellos mismos. Por lo anterior, el diseño más propio para efectuar esta investigación es el no experimental. El estudio se llevó a cabo en el Centro Regional de Educación Normal "Rafael Ramírez Castañeda" en donde 104 estudiantes de 8vo semestre respondieron una escala tipo Likert con la intención de recopilar datos que permitan dar respuesta a los objetivos de la investigación. Una vez obtenida y analizada la información se concluyó que la formación inicial de los docentes en formación no favoreció eficazmente las actitudes y competencias que son esperadas y necesarias para hacer frente al reto de la educación inclusiva.

Palabras clave: Formación inicial, educación inclusiva, escuelas normales, docentes en formación.

Planteamiento del problema

Situar al profesorado en el centro de las políticas educativas a favor de la inclusión no supone un matiz añadido. Es más bien un enfoque integral que deriva de la consideración de que una educación de calidad debe ser equitativa e inclusiva, por lo que el fortalecimiento de la profesión docente supone necesariamente mejorar sus condiciones y sus prácticas en beneficio de la inclusión (Marchesi y Hernández, 2019).

Al iniciar con las prácticas profesionales, los docentes en formación de último año del Centro Regional de Educación Normal “Rafael Ramírez Castañeda” han encontrado en sus grupos de práctica una gran diversidad de necesidades y condiciones educativas, algunos ejemplos de ellos son TDAH, Trastornos del Espectro autista, Síndrome de Tourette, dificultades de lenguaje, retraso intelectual o discapacidad visual. Asimismo, se comentó que desde el primer día en la fase intensiva del Consejo Técnico Escolar se hizo mención acerca de la importancia de brindar una educación basada en la equidad, en la inclusión y participación que garantice una educación continua, completa y de excelencia.

Lo anterior constituye todo un reto para los docentes en formación, porque aunque en el Plan de Estudios 2018 se incluye en el trayecto formativo bases teóricas metodológicas para la enseñanza de dos materias relacionadas con la inclusión: atención a la diversidad correspondiente a las asignaturas del cuarto semestre y educación inclusiva en quinto semestre, se cuestiona si realmente son suficientes dos cursos para dotar a los futuros docentes de las competencias necesarias que requerirán en su desempeño docente.

Un aspecto elemental a considerar es que los alumnos que se encuentran próximos a egresar y que actualmente se encuentran desarrollando sus prácticas profesionales, comprenden la generación 2019 – 2023, recordando que México estuvo involucrado en la contingencia sanitaria por COVID – 19 la cual comprendió desde el mes de marzo del año 2020, hasta el mes de febrero de 2022 cuando el regreso a clases presenciales en educación superior volvió a ser obligatorio, constituyendo la “nueva normalidad”.

De esta manera, se hace mención que los cursos relacionados con inclusión educativa se vieron interferidos debido a las clases en línea, donde en muchas ocasiones se dificultaba la conectividad y que ante la adversidad por la cual se pasó a nivel mundial, se trabajaron solo los temas más relevantes propuestos en el plan de estudios de manera muy superficial.

Con base en lo anterior, se pretende investigar: ¿Qué tan capacitados están los futuros docentes del CREN para hacer frente a la inclusión educativa en su desempeño profesional?

Marco teórico

Formación inicial

En palabras de Katz (1980), la formación inicial es el conjunto de acontecimientos y actividades que deliberadamente intentan ayudar a los candidatos a profesor a adquirir las habilidades, disposiciones, conocimientos, hábitos, actitudes, valores, normas, etc., que les capaciten para acceder a la ocupación de la enseñanza.

Ávalos y Matus (2010), consideran la formación inicial docente como el conjunto de procesos académicos (enseñanza, aprendizaje e investigación) insertos en soportes institucionales que tiene como objetivo preparar para la enseñanza, esto significa preparar para el diseño y manejo de contextos de aprendizaje, en función del desarrollo personal, social y el aprendizaje específico de los futuros alumnos, como también aprender y reaprender, personal y colectivamente, a lo largo del ejercicio docente.

Educación Inclusiva

En torno a la educación inclusiva, Tomasevsky (2002) explica que el pleno derecho a la educación pasa por diferentes etapas hasta convertirse en lo que se conoce actualmente en Educación Inclusiva. La primera consiste en recoger a los grupos que se excluían de ser educados por sus diferencias e incluirlos en una educación especial, lo que se reconoce como segregación. En la segunda etapa los alumnos antiguamente segregados pasan a ser integrados en el sistema educativo convencional, pero sin adaptar el sistema para todos, es

decir, los alumnos debían adaptarse al sistema con las dificultades evidentes que esto sustenta, es lo que se conoce como integración. Y la tercera etapa, es la conocida como inclusión, etapa en la que se trabaja por la creación de un sistema educativo que satisfaga las necesidades de todos los estudiantes.

Metodología

La presente investigación tiene un enfoque cuantitativo con un alcance descriptivo, de tipo no experimental y con corte transversal; debido a que se busca recolectar datos sobre las variables, para describir y analizar si los docentes en formación que están próximos a egresar poseen o no las competencias y actitudes necesarias para hacer frente a la inclusión en las aulas de educación primaria.

Participantes

Se utilizó un muestro de tipo no probabilístico, con la colaboración de la población del Centro Regional de Educación Normal “Rafael Ramírez Castañeda” de Navojoa, Sonora, México, cuyos sujetos son los alumnos de octavo semestre de la licenciatura en educación primaria, por ser el alumnado próximo a egresar de la escuela normal ya que la intención es indagar qué tan preparados están los futuros docentes para hacer frente a la inclusión educativa, por lo tanto, la muestra del estudio será de 104 docentes en formación de los cuales 76 son mujeres y 28 son hombres, distribuidos en 5 grupos que van desde la sección “A” hasta la “E”. Los cuales se encuentran entre los 21 y 25 años de edad. Dentro de las características demográficas de los participantes se tiene que los alumnos pertenecen a un nivel socioeconómico de medio (C) a medio bajo (D+), debido a la zona en que se sitúa la institución.

Instrumentos

Escala likert para conocer la formación pedagógica de los futuros docentes normalistas de educación primaria en educación inclusiva. Como preámbulo a la escala para conocer la formación pedagógica de los futuros docentes normalistas de Educación Primaria en Educación Inclusiva, se solicitan 3 preguntas generales sobre su formación: 1. ¿Cuál es el plan de estudios

de tu licenciatura? 2. ¿Cuántos cursos en relación a la educación inclusiva has llevado en el plan de estudios? 3. ¿Cuántos cursos extracurriculares en relación a la educación inclusiva has tomado? La escala está conformada con 17 ítems, los cuales están enfocados en determinar qué tan preparados están los docentes en formación próximos a egresar para hacer frente a la inclusión en las aulas de educación primaria, para ello los estudiantes podrán responder qué tanto se identifican con los distintos enunciados de cada dimensión. Dimensión 1: mis actitudes hacia la educación inclusiva; dimensión 2: mi preparación en la Escuela Normal en el ámbito inclusivo; dimensión 3: mi actuación en la práctica; y dimensión 4: mi actitud hacia la formación extracurricular y continua en el ámbito inclusivo; constituida por 2 ítems. La instrucción de llenado con la que cuenta el instrumento consiste en colocar una X considerando las distintas opciones de respuesta, 1: totalmente de acuerdo, 2: en desacuerdo, 3: ni en acuerdo ni en desacuerdo, 4: de acuerdo y 5: totalmente de acuerdo, esto con el fin de conocer que tanto se identifica el sujeto con el planteamiento propuesto.

El instrumento fue de elaboración propia por lo tanto se llevó a cabo un proceso de validación por tres expertos con grado de maestría, los cuales revisaron a detalle los instrumentos y realizaron las correcciones pertinentes. Así mismo se llevó a cabo un pilotaje para poder medir su confiabilidad mediante el coeficiente alfa de cronbach, con alumnos de octavo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria de la Escuela Normal Rural “Gral. Plutarco Elías Calles”, obteniendo un alfa de 0.654, el cual indica que la confiabilidad del instrumento es aceptable.

Procedimiento

La aplicación del instrumento se llevó a cabo en los meses de abril y mayo del presente año. Para dicha aplicación se estableció contacto con los maestros asesores de titulación para que apoyarán con sus asesorados o bien, como una segunda opción, se recurrió a los coordinadores de la práctica educativa para hacer llegar el instrumento hasta las escuelas primarias donde practica cada estudiante para poder responderlos. El tiempo promedio para contestar la escala Likert por cada educando fue aproximadamente de 20 minutos.

Resultado

Como preámbulo a los instrumentos de evaluación, se hicieron algunas preguntas generales sobre la licenciatura que están por culminar, entre ellas destacó ¿Cuál es el Plan de Estudios de tu licenciatura? A lo que el 84% de los estudiantes encuestados respondieron 2018, el 10% no lo supo, el 5% contestó 2017 y el 1% 2011 por lo que se puede apreciar que a estas alturas de la carrera sigue existiendo un poco de confusión.

Asimismo, se planteó un cuestionamiento para indagar si recuerdan cuántas asignaturas en relación a la educación inclusiva han llevado durante el Plan de estudios 2018 destacando que solo el 38% de los encuestados lograron recordar que fueron 2 materias, el 23% respondió que fue solo 1, el 22% dijo que no tuvo ninguna, el 8% mencionó que 3, el 7% contestó que fueron 4, mientras que el 2% dijo que fueron 6. Lo anterior es alarmante ya que la mayor parte de los estudiantes no lograron recordar cuantos cursos tomaron durante su formación docente lo que pone en duda sus conocimientos adquiridos.

De igual manera, con la intención de recopilar información acerca de la formación extracurricular de los estudiantes normalistas, se cuestionó sobre cuántos cursos con relación a la educación inclusiva han tomado, el 41% respondió que ninguno, el 28% mencionó que estuvo por lo menos en 1 curso, el 13% se inscribió a 2, el 10% tomó 3, el 2% asistió a 4, un 3% acudió a 5 y otro 3% fue hasta 6 cursos.

Los datos recopilados acerca de la postura y los aprendizajes de los estudiantes normalistas de último grado de la escala Likert, serán descritos y analizados por dimensiones, haciendo uso de tablas de frecuencia, escogiendo los ítems más significativos de las variables de este estudio.

Dimensión 1: Mis actitudes hacia la educación inclusiva

Tabla 1. Ítem 1. La inclusión educativa en el aula enriquece a toda la comunidad escolar

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Totalmente en desacuerdo	2	1.9	1.9	1.9
	Ni en acuerdo ni en desacuerdo	1	1.0	1.0	2.9
	De acuerdo	15	14.4	14.4	17.3
	Totalmente de acuerdo	86	82.7	82.7	100.0
	Total	104	100.0	100.0	

En la tabla anterior podemos observar que 86 estudiantes estuvieron de acuerdo en que la inclusión educativa en el aula enriquece a toda la comunidad escolar, esto constituye el 82.7% del alumnado encuestado, asimismo, 15 alumnos respondieron que se encuentran de acuerdo con la afirmación lo que representa al 14.4%, por lo que se estima que la mayor parte de los docentes mantienen una actitud positiva frente a la educación inclusiva. Por otra parte, solo 1 normalista mantuvo una postura imparcial mencionando que no se encuentra ni en acuerdo ni en desacuerdo y solo 2 estuvieron totalmente en desacuerdo. La información brinda un muy buen indicio respecto a que la mayoría de los docentes en formación mantienen una actitud positiva ante la inclusión educativa.

Tabla 2. Ítem 4. Trabajar con estudiantes que se enfrentan a barreras para el aprendizaje y la participación es un trabajo extra para los profesores

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Totalmente en desacuerdo	15	14.4	14.4	14.4
	En desacuerdo	19	18.3	18.3	32.7
	Ni en acuerdo ni en desacuerdo	35	33.7	33.7	66.3
	De acuerdo	19	18.3	18.3	84.6
	Totalmente de acuerdo	16	15.4	15.4	100.0
	Total	104	100.0	100.0	

Se puede apreciar que este planteamiento ha generado bastante dilema entre el estudiantado ya que las opiniones estuvieron bastante distribuidas, aunque, aun así, se puede apreciar que la mayoría mantuvo una postura imparcial ya que 35 alumnos, lo que corresponde al 33.7% de la muestra se encuentra ni en acuerdo ni en desacuerdo respecto al enunciado, siendo este el porcentaje más alto. De los 104 participantes en el estudio, 19 estuvieron de acuerdo con el enunciado lo que conforma el 18.3% del alumnado y 16 estuvieron totalmente de acuerdo, es decir el 15.4% de la población. Según este ítem, quienes poseen una actitud positiva hacia la educación inclusiva son quienes estuvieron totalmente en desacuerdo con el enunciado por lo que nos podemos referir a solo 15 alumnos o bien, el 14.4% del estudiantado. Asimismo, se puede considerar una actitud positiva de los 19 alumnos que estuvieron en desacuerdo, constituyendo el 18.3% de los participantes. De acuerdo con los datos expuestos anteriormente, la mayor parte del alumnado no posee una actitud idónea respecto a la educación inclusiva.

Tabla 3. Ítem 5. La escuela debe recibir niños con discapacidad solamente si tiene equipo de apoyo

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Totalmente en desacuerdo	31	29.8	29.8	29.8
En desacuerdo	21	20.2	20.2	50.0
Ni en acuerdo ni en desacuerdo	30	28.8	28.8	78.8
De acuerdo	10	9.6	9.6	88.5
Totalmente de acuerdo	12	11.6	11.6	100.0
Total	104	100.0	100.0	

Este enunciado puede causar bastante controversia, ya que la escuela debe garantizar la educación de todos los alumnos, así que la respuesta ideal para el enunciado es “totalmente en desacuerdo”, la cual tuvo una frecuencia de 31 alumnos lo que constituye el 29.8% de los participantes. Asimismo, se puede considerar como correcta la respuesta de los 21 alumnos que marcaron “En desacuerdo” conformando el 21% del estudiantado, por lo que, la mitad del estudiantado mantiene una actitud positiva hacia la educación inclusiva. Por otra parte, los 30 alumnos que marcaron la opción “Ni en acuerdo ni en desacuerdo”, es decir, el 28.8%, los 10 participantes que estuvieron “de acuerdo” o bien, el 9.6% y los 12 docentes en formación que estuvieron “totalmente de acuerdo” o sea, el 11.5% comparten una actitud negativa hacia la educación inclusiva, lo cual resulta bastante alarmante ya que los docentes que requiere la Nueva Escuela Mexicana son aquellos que se encuentren en la mejor disposición para atender a la diversidad.

Dimensión 2: Mi preparación en la Escuela Normal en el ámbito inclusivo

Tabla 4. Ítem 6. En la licenciatura que estoy cursando he adquirido suficientes conocimientos y herramientas para atender adecuadamente a la diversidad

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Totalmente en desacuerdo	3	2.9	2.9	2.9
	En desacuerdo	10	9.6	9.6	12.5
	Ni en acuerdo ni en desacuerdo	21	20.2	20.2	32.7
	De acuerdo	33	31.7	31.7	64.4
	Totalmente de acuerdo	37	35.6	35.6	100.0
	Total	104	100.0	100.0	

En la presente tabla se establece que 37 docentes en formación, lo que constituye el 35.6% del alumnado respondió que se encuentra totalmente de acuerdo acerca de que en la licenciatura que cursa ha adquirido suficientes conocimientos y herramientas para atender adecuadamente a la diversidad, asimismo, 33 alumnos estuvieron de acuerdo, es decir, el 31.7% los participantes, por lo que se estima que el 67.3% del alumnado manifiesta satisfacción acerca de su formación docente. Por otra parte, 21 alumnos o bien, el 20.2% mantuvo una respuesta imparcial frente al enunciado, es decir, estuvo ni en acuerdo ni en desacuerdo, 10 estudiantes estuvieron en desacuerdo quienes conforman el 9.6% y 3 estuvieron totalmente en desacuerdo representando solo el 2.9%. Con base en lo anterior es evidente que la mayor parte de los estudiantes manifiestan satisfacción sobre su formación en el ámbito de la inclusión, sin embargo, el porcentaje restante es bastante numeroso por lo que se sobre entiende que les

hubiese gustado recibir más cursos o materias enfocadas en esta área.

Tabla 5. Ítem 8. Se debería otorgar mayor importancia a la enseñanza de atención a la diversidad en los planes de estudios de la licenciatura en educación primaria

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Totalmente en desacuerdo	1	1.0	1.0	1.0
	En desacuerdo	1	1.0	1.0	1.9
	Ni en acuerdo ni en desacuerdo	3	2.9	2.9	4.8
	De acuerdo	29	27.9	27.9	32.7
	Totalmente de acuerdo	70	67.3	67.3	100.0
	Total	104	100.0	100.0	

En el ítem anterior es muy notable la percepción de los docentes en formación ya que 70 alumnos, o sea el 67.3% de los estudiantes creen que se debería otorgar mayor importancia a la enseñanza de atención a la diversidad en los planes de estudio de la licenciatura en educación primaria, igualmente 29 respondieron que están de acuerdo con el enunciado, conformando el 27.9%, lo cual constituye un porcentaje bastante aceptable. Por lo anterior, es más que evidente que a los normalistas les gustaría tener una formación inicial que aborde más contenidos y estrategias sobre educación inclusiva, esto podría deberse a que no se sienten lo suficientemente preparados para afrontar los retos que se presentan en las aulas de educación primaria, o bien, porque reconocen la importancia del tema y su responsabilidad como docentes.

Por otra parte, las respuestas que muestran desinterés hacia el enunciado fueron muy limitadas, encontrando que ni en acuerdo ni en desacuerdo respondieron 3 personas o el 2.9%,

mientras que en desacuerdo y en totalmente en desacuerdo solo respondió 1 persona en cada uno. Asimismo, los datos previamente analizados, pueden llegar a demostrar de manera implícita que los estudiantes mantienen una buena disposición hacia el aprendizaje en torno a la educación inclusiva.

Tabla 6. Ítem 9. Conozco las funciones y servicios de atención y orientación que proporcionan las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Totalmente en desacuerdo	5	4.8	4.8	4.8
En desacuerdo	13	12.5	12.5	17.3
Ni en acuerdo ni en desacuerdo	28	26.9	26.9	44.2
De acuerdo	26	25.0	25.0	69.2
Totalmente de acuerdo	32	30.8	30.8	100.0
Total	104	100.0	100.0	

La tabla hace notar que 32 estudiantes, o bien, el 30.8% estuvieron totalmente de acuerdo respecto al enunciado: conozco las funciones y servicios de atención y orientación que proporcionan las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), de igual manera, 26 personas lo que conforma el 25% se encuentran de acuerdo. Por otra parte, 28 individuos, es decir, el 26.9% se encuentran ni en acuerdo ni en desacuerdo, 13 alumnos lo que constituye el 12.5% están en desacuerdo y 5 docentes en formación lo que representa el 4.8% están totalmente en desacuerdo. Se argumenta que existe bastante desinformación por parte de los estudiantes normalistas acerca de las funciones y servicios que brinda USAER, ya que una cantidad numerosa se encuentra por debajo de los rangos esperados lo que puede

perjudicar en gran medida la intervención docente ya que esta instancia es de gran importancia y utilidad para los educandos que se enfrentan a Barreras para el Aprendizaje y la Participación.

Dimensión 3: Mi actuación en la práctica

Tabla 7. Ítem 11. Realizo ajustes pertinentes en la planificación didáctica, que son acordes a las características de mis alumnos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Totalmente en desacuerdo	2	1.9	1.9	1.9
	En desacuerdo	4	3.8	3.8	5.8
	Ni en acuerdo ni en desacuerdo	11	10.6	10.6	16.3
	De acuerdo	39	37.5	37.5	53.8
	Totalmente de acuerdo	48	46.2	46.2	100.0
	Total	104	100.0	100.0	

En la tabla se puede apreciar que las respuestas se encuentran concentradas hacia “totalmente de acuerdo” donde se encuentran 48 alumnos que han marcado tal rango, representando el 46.2% del estudiantado y hacia el reactivo “de acuerdo” el cual recopiló un total de 39 respuestas considerando el 37.5% del alumnado. Por otra parte, 11 individuos, es decir, el 10.6% se encuentran ni en acuerdo ni en desacuerdo, 4 alumnos lo que constituye el 3.8% están en desacuerdo y 2 docentes en formación lo que representa el 1.9% están totalmente en desacuerdo respecto al enunciado en cuestión. La mayor parte de los estudiantes considera que realiza ajustes pertinentes en la planificación didáctica, que son acordes a las características de sus alumnos lo cual es un factor indispensable para lograr la inclusión en el aula.

Tabla 8. Ítem 12. En mi trabajo diario, pongo en práctica el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Totalmente en desacuerdo	9	8.7	8.7	8.7
En desacuerdo	6	5.8	5.8	14.4
Ni en acuerdo ni en desacuerdo	33	31.7	31.7	46.2
De acuerdo	39	37.5	37.5	83.7
Totalmente de acuerdo	17	16.3	16.3	100.0
Total	104	100.0	100.0	

En este ítem, la respuesta ideal debería de ser “totalmente de acuerdo”, sin embargo, se observa que las respuestas se inclinan hacia los reactivos “de acuerdo” y “ni en acuerdo ni en desacuerdo”, ya que en el primero de ellos se recopilaron 39 respuestas lo cual constituye el 37.5% del alumnado mientras que en el segundo se obtuvieron 33 respuestas, es decir, el 31.7% del estudiantado, esto resulta alarmante ya que la segunda frecuencia más alta no está dentro de las respuestas esperadas.

Por otra parte, los rangos con una menor cantidad de respuestas fueron “en desacuerdo” y “totalmente en desacuerdo” donde el primero de ellos obtuvo un total de 6 respuestas lo que constituye el 5.8% mientras que el segundo con menos frecuencia obtuvo 9 conformando el 8.7% de los participantes. Se puede destacar que la mayoría de los alumnos dicen poner en práctica el Diseño Universal para el Aprendizaje en su trabajo diario, aunque evidentemente los números podrían mejorar ya que solo el 16.3% marcó un totalmente de acuerdo lo cual evidentemente es un porcentaje muy bajo. Es destacable mencionar que el Diseño Universal

para el Aprendizaje no es un contenido del programa de estudios 2018, por lo que es una excelente oportunidad para hacer mención de la necesidad de que el tema sea incorporado para que de tal forma los normalistas puedan ponerlo en práctica en sus aulas de manera eficaz.

Tabla 9. Ítem 14. Me considero suficientemente capacitado como para afrontar el reto de inclusión educativa en mi aula

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Totalmente en desacuerdo	4	3.8	3.8	3.8
	En desacuerdo	6	5.8	5.8	9.6
	Ni en acuerdo ni en desacuerdo	20	19.2	19.2	28.8
	De acuerdo	42	40.4	40.4	69.2
	Totalmente de acuerdo	32	30.8	30.8	100.0
	Total	104	100.0	100.0	

Se puede apreciar que en este planteamiento las respuestas se encuentran inclinadas hacia las opciones “de acuerdo” con 42 participantes que representan el 40.4% y “totalmente de acuerdo” con una frecuencia de 32 respuestas que conforman el 30.8%.

Por otra parte, 20 individuos, es decir, el 19.2% se encuentran ni en acuerdo ni en desacuerdo, 6 alumnos lo que constituye el 5.8% están en desacuerdo y 4 docentes en formación lo que representa el 3.8% están totalmente en desacuerdo. Se puede dar por hecho que los alumnos consideran que se encuentran lo suficientemente capacitados como para afrontar el reto de la inclusión educativa en el aula ya que la mayoría de ellos eligieron las respuestas de acuerdo y totalmente en desacuerdo.

Dimensión 4: Mi actitud hacia la formación extracurricular y continua en el ámbito inclusivo

Tabla 10. Ítem 16. He tomado cursos extracurriculares que me brindan estrategias para la atención a la diversidad

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Totalmente en desacuerdo	16	15.4	15.4	15.4
	En desacuerdo	14	13.5	13.5	28.8
	Ni en acuerdo ni en desacuerdo	20	19.2	19.2	48.1
	De acuerdo	26	25.0	25.0	73.1
	Totalmente de acuerdo	28	26.9	26.9	100.0
	Total	104	100.0	100.0	

La tabla 10 se enfoca en el ítem 16 que reúne datos sobre si los docentes en formación han tomado cursos extracurriculares que les brinden estrategias para la atención a la diversidad, respecto al enunciado 28 alumnos estuvieron totalmente de acuerdo, es decir, el 26.9% y 26 se encontraron solo de acuerdo, conformando el 25% de los participantes.

Por lo contrario, 20 estudiantes se identificaron con la respuesta ni en acuerdo ni en desacuerdo, o sea, el 19.2%, otros 14 alumnos estuvieron en desacuerdo constituyendo el 13.5% y 16 de ellos marcaron totalmente en desacuerdo lo cual corresponde al 15.4%. Se estima que un poco más de la mitad de los alumnos encuestados han tomado algún curso extracurricular que les permitió desarrollar estrategias para la atención a la diversidad en el aula.

Tabla 11. Ítem 17. En el futuro me interesa tomar cursos relacionados con educación inclusiva

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Totalmente en desacuerdo	3	2.9	2.9	2.9
	Ni en acuerdo ni en desacuerdo	4	3.8	3.8	6.7
	De acuerdo	14	13.5	13.5	20.2
	Totalmente de acuerdo	83	79.8	79.8	100.0
	Total	104	100.0	100.0	

Finalmente, el último ítem de la escala Likert recopila información acerca del interés que tienen los estudiantes normalistas a tomar cursos relacionados con educación inclusiva, a lo cual victoriosamente se puede apreciar que 83 han respondido totalmente de acuerdo conformando el 79.8% del estudiantado mientras que 14 respondieron de acuerdo, representando el 13.5% de los participantes. Por lo contrario, solamente 4 individuos se identificaron con la respuesta ni en acuerdo ni en desacuerdo, o sea el 3.8% y solo 3 de ellos estuvieron totalmente en desacuerdo representando al 2.9%, de tal manera que casi la totalidad de los docentes en formación manifiestan tener interés hacia tomar cursos que les permita mejorar sus áreas de oportunidad.

Discusión y conclusiones

Es preciso mencionar que para implementar una educación inclusiva es necesario el respeto hacia las diferencias individuales así como al derecho de participación en condiciones iguales en la educación, sin importar la raza de la que provengan, el sexo o la cultura que posean, en otras palabras, consiste en que los estudiantes tengan la oportunidad de educarse en una

escuela común donde la diversidad sea vista como una oportunidad de crecimiento, como algo valioso que permita apreciar la importancia del ser humano y sus particularidades.

El presente estudio se diseñó con el propósito de analizar cómo influye la formación inicial del alumno normalista en la educación inclusiva, específicamente para determinar qué tan preparados están los docentes en formación próximos a egresar para hacer frente a la inclusión en las aulas de educación primaria.

Con base a los resultados obtenidos se logró determinar que solo el 35.6% de docentes en formación sienten que han adquirido suficientes conocimientos y herramientas para atender adecuadamente a la diversidad. Asimismo, el 35.6% del alumnado considera que durante su formación ha aprendido estrategias metodológicas que son adecuadas para favorecer la educación inclusiva, por lo que manifiestan que en su práctica docente realizan ajustes pertinentes en la planificación didáctica que son acordes a las características de sus alumnos, ya que conocen y atienden las necesidades educativas que requiere su grupo de educandos.

Aun cuando los docentes en formación dicen sentirse lo suficientemente capacitados, el 67.3% de los alumnos se encuentra totalmente de acuerdo respecto a que se debería otorgar mayor importancia a la enseñanza de atención a la diversidad en los planes de estudio de la licenciatura en Educación Primaria, por lo que se sobre entiende que a los estudiantes les hubiese gustado aprender más acerca del tema durante su estancia en la Escuela Normal.

Fue a través de un profundo análisis que se concluyó que aunque los estudiantes reconocen la mayoría de los conceptos evaluados como las barreras para el aprendizaje y la participación y los ajustes razonables, el 66.3% de los normalistas desconocen los elementos en los que pueden realizar ajustes razonables e incluso, llegan a confundir los conceptos de integración e inclusión por lo que, ante tales resultados se pone en duda sus conocimientos y su actuación en la práctica ya que es ilógico que los estudiantes construyan un aula inclusiva sin ni siquiera saber lo que esta implica.

Tal y como lo mencionan Gómez y González (2019) en su investigación, en el trabajo de los docentes en formación se pueden identificar prácticas que van más en el sentido de la integración que en el de la inclusión, ya que prevalece la idea de que hay que brindar los apoyos necesarios a quienes tienen una discapacidad o una necesidad especial, dejando de lado que lo que se pretende con la educación inclusiva es atender las necesidades de todos y cada uno de los estudiantes, independientemente de sus características.

Es evidente que, si no se cuenta con una actitud positiva hacia la inclusión, será muy probable que en las aulas se presenten situaciones que no sean atendidas y/o canalizadas de la mejor manera por lo que se le hace una invitación a la escuela formadora de docentes a promover en sus estudiantes actitudes favorecedoras hacia la atención a la diversidad.

Referencias

- Ávalos, Beatrice y Claudia Matus (2010), *La FID en Chile desde una óptica internacional. Informe nacional del estudio internacional IEA TEDS-M*, Santiago de Chile, Ministerio de Educación.
- Gómez, M. & González, I. (2019). La formación de los docentes para la educación inclusiva. *CONISEN*.
- Katz, L. (1980): A matrix for research on teacher education. En Hoyle, E., y Megarry, J. (eds.), *World Yearbook of Education: Professional Development of Teachers* (283-292). Londres-Nueva York: Kogan Page-Nichols Publishing Company.
- Marchesi y Hernández (2019). Cinco Dimensiones Claves para Avanzar en la Inclusión Educativa en Latinoamérica. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. Recuperado el 5 de julio de 2023, de http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol13-num2/RLEI_13,2.pdf
- Tomasevski, K. (2002) "Contenido y vigencia del derecho a la educación" en Cuadernos pedagógicos. Instituto Interamericano de Derechos Humanos, San José, Costa Rica.

Comprendiendo los cambios en la política de la profesionalización docente, un estudio etnográfico

Dra. Xochitl Hernández Leyva

xhernandezleyva@gmail.com

Escuela Normal Pública del Estado de Hidalgo

Línea temática 1. Modelos educativos de formación inicial docente

Historia e historiografía de la educación normal

Resumen

El presente documento es un reporte de investigación cuyo propósito fue comprender los cambios de la política de profesionalización docente desde la mirada de la autoridad de la Escuela Normal Superior Pública del Estado de Hidalgo. El estudio se llevó a cabo mediante la metodología cualitativa, con un enfoque etnográfico, para recoger la información se realizó una entrevista a profundidad al cuarto director del establecimiento, además se revisaron documentos oficiales. El análisis se efectuó mediante los cinco documentos etnográficos de Bertely. En el sustento teórico se consideró las aportaciones de la política pública de Ostrom y Poteete (2012). Los resultados demuestran que la política cambia debido a factores sociales.

Palabras clave: autoridades, política, profesionalización docente.

Planteamiento del problema

En México, la formación docente ha sido un tema crucial para mejorar los resultados educativos de los estudiantes. A lo largo de los años, se han implementado diversas políticas dirigidas a elevar la formación inicial y continua de los maestros, a fin de responder a las demandas sociales, por tanto, su noción es dinámica, al adaptarse continuamente a las exigencias sociales (Imbernón, 2021).

Según Nieva y Martínez (2016) la profesionalización docente trasciende lo inmediato y conforma la historicidad. De esta forma, Rodríguez y Meza (2011) resaltaron que en diferentes momentos de la historia de México existe una ambigüedad del término <<federalizar>>, asociada en ocasiones a la centralización y en otras con la descentralización, como la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 1921 fortaleció el centralismo educativo con la intención de unificar y modernizar al país desde el centro hacia la periferia.

Hacia la década de los setenta, hubo un intento de descentralización educativa que buscó reducir la burocracia administrativa y el gasto público. Esta tendencia continuó en el sexenio de Carlos Salinas de Gortari con la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), donde la federación asumió responsabilidades fundamentales como la regulación normativa, el contenido de los libros de texto, la directriz de la formación docente, en contraste con las entidades federativas tuvieron roles operativos limitados, a pesar de que se habló de desconcentración.

Con el ANMEB (1992), se transfirió ciertas decisiones a las autoridades de las entidades federativas. En Hidalgo las autoridades en el año 2001 crearon la Escuela Normal Superior Pública del Estado de Hidalgo (ENSUPEH), con la intención de formar a los docentes frente a grupo y sin perfil profesional con el sustento de los acuerdos federales 284 y 269 que delinearon las actividades de la modalidad de enseñanza mixta, que se desempeñaron los días sábados, domingos y periodo vacacional. En el 2011 las autoridades estatales la fusionaron con el Centro de Educación Superior del Magisterio (CESUM); a partir de este momento la ENSUPEH se comenzó a ofertar licenciaturas en la modalidad escolarizada en un calendario ordinario; aspecto que reconfiguró la vida de la institución en la atención de los recién graduados de bachillerato.

De esta manera, surgen las siguientes interrogantes: Después de la fusión de ambas instituciones ¿Qué cambios presentó la población estudiantil? ¿A qué factores están asociados estas modificaciones? ¿Ayuda explicar lo enunciado por el director de la escuela, la reconfiguración de la población estudiantil?

Especialistas en las políticas públicas, como Aguilar (1992) menciona que existe una “clara centralización, dada la subordinación de los gobiernos estatales y locales al gobierno federal” (p.35), como es el caso de las políticas de profesionalización docente donde las decisiones se llevan a cabo en los niveles superiores; por tanto, resulta crucial examinar detalladamente los niveles de abajo del aparato burocrático para comprender los factores que se relacionaron con la reconfiguración de éstas, concretamente el estudio de caso de la ENSUPEH.

A partir de lo anterior surge la siguiente pregunta de investigación: *De acuerdo con el cuarto director de la escuela ¿cuáles son los factores que propiciaron la reconfiguración de la población escolar en la ENSUPEH?*

Marco teórico

Aguilar (1992) sostiene que las políticas públicas son el conjunto de acciones que orientan la realización de objetivos considerados como esenciales para dar respuesta a las necesidades de orden común. La perspectiva “pluralista” considera que la política pública se da por un ajuste coordinado entre las diferentes partes” (Valencia, 2020, p. 126), por tanto, este enfoque da posibilidad de participación de otros actores como los ciudadanos.

También se retomó las aportaciones de Ostrom y Poteete (2012) destacaron la importancia de la participación de otros actores involucrados, y no solo la imposición de soluciones de arriba. Además, resaltaron que toda política pública tiene una cadena causal de toma de decisiones y de acciones con ciertas reglas que condicionan otras esferas en todo el proceso de las políticas públicas; esto quiere decir que, aunque el Gobierno Federal planteó la política de profesionalización docente y destacó el objetivo de formación de docentes sin perfil que estaba frente a grupo; al interior de la entidad se concretó de manera única, debido a que los actores sociales en el campo educativo las modifican.

Metodología

El estudio se llevó a cabo mediante la metodología cualitativa, con un enfoque etnográfico que se caracteriza por la comprensión de los hechos sociales desde el punto de vista de los sujetos que viven la experiencia. La etnografía contribuye a enriquecer el conocimiento de la política pública centrada en el contexto donde se desarrolla (García, 2015); por lo que permitió analizar la regulación del Gobierno Federal, no obstante, la manera en que se aplicó en el estado de Hidalgo, fue distinta a otras entidades federativas.

Los instrumentos que se utilizaron fueron la revisión de archivo de los documentos oficiales emitidos por las autoridades federales y estatales; posteriormente se realizó la entrevista a profundidad al cuarto director de la institución quien se encuentra actualmente en funciones, con el propósito de indagar acerca de sus experiencias. La estrategia de análisis se efectuó mediante los cinco instrumentos etnográficos de Bertely (2007), primero se transcribió y re transcribió de la inscripción ampliada de la entrevista y se anexó los fragmentos de documentos oficiales emitidos por el Gobierno Federal y el gobierno estatal. En un segundo momento, a partir de una lectura incesante, se subrayó aquellos fragmentos que llamaron mi atención, ello comprendió la identificación de los patrones emergentes en la columna de interpretación. En el tercer instrumento etnográfico identifiqué las categorías de análisis que abarcaron el mayor número de patrones emergentes, después se dividió, clasificó y ordenó la información, también se precisaron los códigos que facilitaron el manejo de los datos. A partir de estas categorías de análisis se elaboraron cuadros analíticos por cada una de las categorías. A partir de las categorías sociales ya organizadas por un cuerpo de categorías de análisis se generaron las inferencias factuales y conjeturas en la columna de interpretación, cabe destacar que las inferencias factuales y conjeturas surgieron de las preguntas iniciales y del material recabado. Para la construcción del quinto instrumento etnográfico se usó el triángulo invertido entre el dato empírico, la interpretación del analista y las categorías teóricas producidas por otros investigadores.

Resultado

Auge de la modalidad mixta

En los primeros años posterior a la creación de la ENSUPEH tuvo mucha demanda, ocasionando un crecimiento desmesurado como lo menciona el informante: “se empezó a proyectar la escuela y muchos maestros y administrativos que estaban en servicio y que necesitaban su licenciatura empezaron acudir a la normal”; ante este notorio crecimiento, las autoridades educativas en el estado de Hidalgo, realizaron la petición de la ampliación de la oferta en la modalidad mixta y gestionaron la Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Telesecundaria: “Oficio dirigido al Dr. Bernardo Espino Del Castillo Barrón, se solicita la autorización de la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Telesecundaria, Plan 1999, modalidad mixta” [Oficio DGESEPE/1576/2015, 23 jun. de 2015].

Lo anterior denota, que las políticas no son lineales por designación desde el ámbito federal al espacio estatal, también pueden ir de abajo hacia arriba:

Al respecto le notificó que la Escuela Normal Superior Pública del Estado de Hidalgo, puede registrar los estudios respectivos ante la Dirección General que usted dirige, en correspondencia con los artículos 3, 5, 7 y 16 de la Ley para la Coordinación de la Educación Superior y el Acuerdo de Autorización Estatal del 23 de marzo de 2015, emitido por la Secretaría de Educación Pública de Hidalgo. [Oficio DGESEPE/1576/2015, 23 jun. de 2015]

La ENSUPEH fue creada con la intención de formar a los docentes que estaban en servicio, en apego a lo reglamentado en el acuerdo 284 y 269 se tenía un calendario especial, el desarrollo de las actividades eran los fines de semana y en periodo vacacional, aspecto que configuro los primeros años de vida del plantel educativo, sin embargo, con el paso del tiempo la modalidad mixta fue decreciendo paulatinamente, como lo expresó el director de la escuela:

en la modalidad mixta comenzó a disminuir la demanda en algunas especialidades, por ejemplo, no tuvimos demanda en formación, ya no teníamos aspirantes para inglés, ya no teníamos aspirantes para historia, entonces por si sola la demanda fue declinando.

La especialidad de matemáticas y español pues ya no como antes cuando los grupos estaban sobre poblados, poco más de treinta, ya después la demanda era ya de doce o de

trece. En una ocasión se dio apertura a un grupo con doce alumnos, pero desgraciadamente como era una licenciatura que se cursaba en seis años, por circunstancias personales lamentablemente iban abandonando, y cuando iban culminando los seis años, ya no teníamos un grupo como comenzó de doce, terminaban solo seis o de menos, entonces la misma autoridad en el estado se dio cuenta que ya no era factible esa situación.

Se puede identificar que el director alude a una carencia de demanda ocasionó que en la modalidad mixta disminuyera su población estudiantil. No obstante, es reflejo de lo que sucede en el macro nivel, Medrano y Ramos (2019) analizaron la matrícula a nivel nacional de las escuelas normales, llegaron a la conclusión que existió una reducción de la tasa de crecimiento media anual del -6.4% en el sexenio de Enrique Peña Nieto (2012 - 2018) que se debió al cambio en los criterios de ingreso al sistema educativo. Según Flores (2020) los egresados de las escuelas normales al término de su formación inicial tendrán que someterse a una evaluación para el ingreso al Servicio Profesional Docente [Diario Oficial de la Federación, 4 sep. 2018].

Lo anterior, nos muestra que la matrícula en la modalidad mixta tanto en la ENSUPEH como a nivel nacional, se redujo, en el caso particular de esta escuela normal a partir del ciclo escolar 2013 – 2014 la falta de demanda en la modalidad mixta, implicó cambios en la vida escolar de la ENSUPEH:

en la modalidad mixta, más o menos a partir del 2013 o 2014 comenzaron a disminuir la cantidad de alumnos que solicitaban ingresar. Todas las especialidades con el paso del tiempo fueron desapareciendo; algunas especialidades conforme a la marcha, pero porque no había demanda. Desapareció física y química, más adelante desapareció geografía, después historia y así fueron desapareciendo.

Las Licenciaturas en Educación Secundaria con Especialidad en Física y Química, fueron efímeras. No obstante, en su generalidad en la modalidad mixta disminuyó paulatinamente la matrícula escolar hasta llegar a perderse el objetivo inicial de su creación

<<la actualización, capacitación y superación profesional de docentes frente a grupo>>. De acuerdo con Medrano y Ramos (2019), varios programas educativos de las escuelas normales atravesaron un proceso de liquidación, como algunas licenciaturas de la ENSUPEH.

Lo contrario sucedió con la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Telesecundaria que mantuvo un porcentaje importante de alumnos inscritos en ella, por el atractivo de una mejor estabilidad económica y laboral a diferencia de otras especialidades; según el director de la ENSUPEH, los factores que están asociados con la cantidad de horas de su plaza inicial en el momento de ingreso al Sistema Educativo Nacional:

La alta demanda en telesecundaria es porque la plaza inicial es de 30 horas y cuando ellos en otra licenciatura o en otra especialidad participan en la USICAM¹, les dan una plaza máxima inicial de 22 horas, máxima, algunos les darán de 19 horas, algunos de 16 horas y hay hasta algunos que les han dado plaza de 12 horas

La alta demanda en la Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Telesecundaria en la modalidad mixta, obedece a la estabilidad económica que propicia al estar en este nivel educativo. Degante, et al., (2019) señalan que casi la totalidad de los profesores que laboran en el nivel de secundarias, en la modalidad de telesecundarias se encuentran en mejor situación de contratación, “pues el servicio está diseñado para operar con un docente por grado, y el tamaño de estas escuelas es relativamente pequeñas” (p.56), mientras que el docente de secundarias generales solo alcanza contratos por horas.

La especialidad de telesecundaria cuenta con un mayor número de estudiantes, este hallazgo coincide con los resultados obtenidos por Medrano y Ramos (2019) quienes destacaron que en el registro nacional “la mayor cantidad de estudiantes estaban inscritos en la especialización de telesecundaria” (p. 68). Los docentes que trabajan en escuelas

¹ Es la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (USICAMM); órgano administrativo desconcentrado con autonomía técnica, operativa y de gestión, adscrito a la SEP para ingreso, promoción horizontal (por niveles con incentivos en educación básica y media superior) y vertical, a fin de reconocer a la práctica educativa.

telesecundarias tienen mayor estabilidad laboral y mejores condiciones contractuales al estar contratados con tiempo completo o tres cuartos de tiempo, además de percibir salarios mensuales en promedio superior en comparación con los docentes de secundaria general, quienes presentan contratos por horas, hacen que la licenciatura en telesecundaria resulte más atractiva (Degante et al., 2019).

Las diferentes especialidades de la modalidad mixta se encuentran en decremento, con excepción de las Licenciaturas en Educación Secundaria con Especialidad en Telesecundaria y en Matemáticas, las cuales fueron las únicas que se abrieron para el ciclo escolar 2018 – 2019 y para el siguiente ciclo escolar 2019 – 2020, telesecundaria, fue la única que se ofertó como lo señala el director de la escuela:

la última ocasión se emitió la convocatoria hubo una demanda de 31 aspirantes para telesecundaria y esos son la última generación, sin embargo, corrimos el riesgo que ya no nos dieran matrícula, porque tres o cuatro días después me habla el maestro Taurino, Jefe del Departamento de Educación Normal, y me dice hay un problema no nos dan matrícula de la mixta, entonces yo le dije ¿cómo?, y él me comentó que iba a tener que firmar un convenio donde era la última generación, porque el Profr. Taurino, no quería cancelarla, ¡eh!, siempre decía “la mística de la ENSUPEH es la mixta” porque fue con la modalidad con la que se creó; pero llegó un momento en que las autoridades federales ya no le apostaron a la mixta, porque no modificaron el plan y programa de estudio 1999

De esta forma, el gobierno federal desde el sexenio de Ernesto Zedillo (1994 – 2000), Vicente Fox (2000 – 2006), Felipe Calderón (2006 – 2012), Enrique Peña (2012 – 2018) y Andrés Manuel (2018 – 2024) dejaron de modificar los planes y programas de estudio de la modalidad mixta; que condicionó las actividades al interior de las normales que impartían esta modalidad de enseñanza, dado que cuando se creó la ENSUPEH se basó en los planes programas de estudio del año 1999, hasta que se dejó de ofertar la modalidad mixta.

En el sexenio de Enrique Peña Nieto se presentó una modificación de la política de ingreso al Sistema Educativo Nacional, al solicitar criterios de ingreso bajo concurso de oposición, lo que determinó una dinámica distinta a la manera tradicional con propuesta sindical.

En el periódico La Jornada, Bello Estrada (2019) señaló que la reforma de este sexenio fue uno de los factores que afectó los derechos laborales de los maestros además que afectó el desapego de la sociedad en la valoración de la profesión, al abrir la carrera docente a todo universitario, sin importar qué tipo de formación recibió, fue un golpe muy duro al normalismo, porque el mensaje fue que no sirve estudiar en una normal si cualquier título universitario da la posibilidad de ser maestro, e incluso, tener otros ingresos con otras actividades profesionales.

Por su parte, Díaz Barriga (2021) señaló que las normales sufrieron una etapa de marginación en la política educativa, disminuyendo sus recursos financieros, esperando de alguna manera su desaparición, aspecto que se “acentuó en la reforma constitucional de 2013, en donde para la asignación de una plaza docente bastaba con obtener un puntaje en un examen y ser egresado de cualquier licenciatura de educación superior” (p. 8).

En el caso que se estudia, la escuela se modificó debido a la baja demanda de la modalidad mixta, mientras que creció en la modalidad escolarizada, hoy por hoy, se atiende un gran número de estudiantes, cuyas características están relacionadas con alumnos recién egresados de bachilleres, hijos de padres de familia que cursan sus estudios entre semana, dando otro giro a la vida cotidiana de la ENSUPEH.

Crecimiento exponencial de la modalidad escolarizada

Con la fusión con el CESUM y la ENSUPEH, esta última comenzó a ofertar diversas licenciaturas en la modalidad escolarizada, aspecto que cambió la dinámica y la oferta escolar, al brindar servicio educativo a un número creciente de alumnos recién egresados de bachilleres, sin haberse incorporado al Sistema Educativo.

De acuerdo al testimonio del cuarto director de la escuela normal, el crecimiento de la modalidad escolarizada se debió un proceso de gestión en conjunto con el Profr. Taurino Ramírez Labra, Jefe del Departamento de Educación Normal en el Estado de Hidalgo:

Todo tiene su historia, si, o sea, no es de la noche a la mañana, no, no, fue algo bien pesando, la gestión de las licenciaturas en la modalidad escolarizada, lo tuvimos que planear bien, con el profesor Taurino. Se dio porque cuando yo llegué como director veo que había mucho personal, mucho personal docente que trabajaba sobre todo en la modalidad mixta, y entonces había un superávit de horas, y en la modalidad escolarizada estaban trabajando los que antiguamente formaban parte del CESUM.

Entonces por cuestiones laborales, porque ya la misma autoridad quería, que yo pusiera a disposición por lo menos al cincuenta por ciento del personal, porque había superávit, por tanto, el maestro Taurino y un servidor consideramos que se requería. Además, la misma demanda que había, hizo que se creará el turno matutino y el vespertino en la modalidad escolarizada.

Entonces muchos de los que trabajaban en la mixta se fueron a estudiar en el turno matutino o en el turno vespertino, sí, eso fue una necesidad.

El profesor Taurino y yo, entonces nos dirigimos a ver al Secretario de Educación que era el Mtro. Joel Guerrero, le planteamos esta necesidad e inquietud que teníamos, a mí me preguntó el Secretario que, si íbamos a necesitar mayores recursos humanos, yo le dije que no, que los teníamos, que solamente nos tenía que aceptar o autorizar que fuera en forma abierta todas las especialidades para la modalidad escolarizada y que lo íbamos atender con el personal adscrito a la escuela normal superior

Estos procesos de gestión realizados por las autoridades brindaron la oportunidad de incorporación de muchos estudiantes en la modalidad escolarizada: “actualmente va creciendo la modalidad escolarizada y se necesitan cada vez más docentes para atender las necesidades de los estudiantes que están inscritos”.

Las políticas de profesionalización docente, no solo se llevan a cabo por la toma de decisiones del peldaño más alto y se concretan en cascada; la gestión de los eslabones más bajos la modifica. De esta forma la solicitud de autorización de las licenciaturas en diferentes especialidades en la modalidad escolarizada se autorizó el 23 de junio de 2015:

ACUERDO

Por el que se autoriza impartir la Licenciatura en Educación Secundaria, con Especialidad en Telesecundaria, en las modalidades escolarizada y mixta, Plan 1999 y de la Licenciatura en Educación Secundaria, con Especialidad en Inglés, en la modalidad escolarizada, Plan 1999, en la Escuela Normal Superior Pública del Estado de Hidalgo, en la ciudad de Pachuca de Soto, Hidalgo. [Oficio DGESE/1576/2015].

Los factores asociados al crecimiento de la modalidad escolarizada están asociados a los aspectos locales, según Ostrom y Poteete (2012) no es posible aislar cada espacio de la toma de decisiones de otras esferas del proceso de las políticas públicas; esto quiere decir que, aunque el Gobierno Federal planteó la política de profesionalización docente y destacó los objetivos de formación de los docentes en servicio y sin perfil para estar frente a grupo; sin embargo, con el paso del tiempo el cambio debido al excedente de docentes, la alta demanda de la modalidad escolarizada y la baja demanda de la modalidad mixta.

El director de la escuela; retrata la manera en que se aperturan las licenciaturas:

Al principio en la modalidad escolarizada, pues solo teníamos un solo edificio entonces por eso es que cuatro especialidades iban a estar en el matutino y cuatro en la tarde, porque equivalía a un grupo por cada especialidad, entonces los ocho grupos que se iniciaron fueron cuatro en el matutino y cuatro en el vespertino.

El crecimiento de la modalidad escolarizada, se dio paulatinamente; sin embargo, en el ciclo escolar 2018 -2019 por promesa de campaña del presidente Andrés Manuel López Obrador, se les exigió que se atendieran a gran número de alumnos en las diferentes especialidades:

En el 2018, por promesa de campaña del presidente que está ahorita, nos exigieron las autoridades que se aperturara, a los más que se pudiera de grupos y entonces vimos cómo nos íbamos a organizar e ingresaron catorce grupos, que son los que van a egresar ahorita y entonces ahí pudimos atender en la mañana a dos grupos de telesecundaria, dos grupos de matemáticas, dos grupos de español y el de inglés, eran siete; y en la tarde dos de telesecundaria, dos de biología, uno de historia, uno de geografía y uno de formación; fueron otros siete; y al siguiente año, ya no se hizo eso, ya no teníamos capacidad, de salones y hasta de personal para atenderlos.

Para atender a los grupos tuvimos que invitar a los compañeros con plazas administrativas y que tenían el perfil, bueno los invitamos a que engrosaran las filas docentes; con plaza administrativa y con funciones docentes.

Se advierte que el ingreso de los jóvenes a Instituciones de Educación Superior no se basa en criterios de pertinencia social, sino por consideraciones políticas. Por ejemplo, para atender las necesidades de los alumnos inscritos en este periodo, se requirió que los administrativos con perfil docente estuvieran frente a grupo.

Según el director de la escuela, gran parte de los estudiantes inscritos en el turno vespertino son maestros frente a grupo, pero han optado por no inscribirse en la modalidad mixta debido a su duración, mostrando preferencia por llevar a cabo sus estudios en la modalidad escolarizada:

sin embargo, el turno vespertino ayudó a muchos que iban a entrar a la mixta, porque yo les dije a varios alumnos, oye tu puedes entrar a la mixta, pero ellos dijeron no porque son seis años y en cambio aquí nada más son cuatro, y hasta la fecha existe un alto porcentaje de alumnos que son trabajadores y que por las tardes acuden a estudiar, en el turno vespertino.

Se destaca que la política de profesionalización docente que dio origen a la ENSUPEH inicialmente abordó las necesidades de formación de los maestros que ejercían frente a grupo sin el perfil profesional; no obstante, conforme la demanda fue disminuyendo y dada la creciente

solicitud en la modalidad escolarizada y ante el excedente de maestros fueron los factores que modificaron drásticamente esta política, orientándola hacia la formación de estudiantes en la modalidad escolarizada.

Discusión y conclusiones

Según Ostrom y Poteete (2012), nuestras acciones están condicionadas por el conjunto de reglas que se establecen en diversos niveles. Lo que podemos hacer en un nivel está limitado por las acciones de otros niveles, y estos a su vez, están influenciados por lo que se define en un nivel superior, hasta llegar al nivel normativo. En este sentido, resulta esencial considerar el análisis de las políticas en lo que sucede en diferentes esferas de acción, donde cada eslabón se rige por un conjunto específico de reglas.

Las contribuciones de Ostrom y Poteete (2012) posibilitan desglosar la complejidad en sus elementos más básicos y, posteriormente, retroceder de lo simple a lo complejo, con el objetivo de esclarecer los patrones de interacción entre los actores dentro de la estructura jerárquica multinivel, siendo el análisis de la relación de distintos niveles.

En el caso estudiado, se concluye que, aunque el aparato burocrático guía las políticas de profesionalización docente basándose en el ámbito legal, este marco orienta los procesos de formación, actualización, capacitación y la superación profesional, y se logra mediante el establecimiento de normas y planes y programas de estudio, además de recursos humanos y financieros los cuales se dispone para alcanzar objetivos.

No obstante, los procesos sociales modifican las políticas, Ostrom y Poteete (2012) plantean que el estudio de las políticas públicas se entrelaza con una serie de redes interconectadas que moldean las interacciones en otros escenarios de acción. En el caso que se examina, a pesar de que la política federal buscó regularizar la formación de los docentes que estaban en servicio y sin perfil profesional para esta frente a grupo; la realidad cambió con el tiempo debido a la baja demanda en la modalidad mixta y la alta demanda en la modalidad escolarizada, además del excedente de la plantilla docente y la gestión de las autoridades

educativas al interior del estado, fueron los factores que reconfiguraron la organización de la ENSUPEH; trazando nuevos caminos en el sendero de las políticas de formación.

Los actores a nivel local, entre los que destacan las autoridades educativas tienen un margen de participación, dada la gestión de la autoridad de la institución, en conjunto con las autoridades estatales y la demanda social, fueron los factores que permitieron el crecimiento de la modalidad escolarizada. De manera general, el diseño de las políticas de profesionalización docente de las escuelas normales oscila entre las directrices del Gobierno Federal y lo que acontece en diferentes eslabones.

Referencias

Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal. (19 de mayo 1992).

<https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/b490561c-5c33-4254-ad1c-aad33765928a/07104.pdf>

Acuerdo número 269 por el que se establece el plan de estudios para la formación inicial de profesores de educación secundaria. (28 de marzo de 2000).

https://www.dgespe.sep.gob.mx/public/normatividad/acuerdos/acuerdo_269.pdf

Acuerdo número 284 por el que se establece el Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Secundaria en Modalidad Mixta. (21 de septiembre de 2000).

https://www.dgespe.sep.gob.mx/web_old/sites/default/files/normatividad/acuerdos/acuerdo_284.pdf

Aguilar, L. (1992). *El estudio de las políticas públicas.* México. Miguel Ángel Porrúa.
https://issuu.com/hernandezcortez/docs/el_estudio_de_las_politicas_publica

Bertely, M. (2007). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar.* Paidós. México. D.F.

Degante, L., Robles, H, Serrano, V. y Castro, R. (2019). *Condiciones laborales de los docentes.* INEE. https://www.inee.edu.mx/medios/informe2019/stage_04/archivo/INEE-Informe-2015_05-Capitulo-2.pdf

Diario Oficial de la Federación (4 de septiembre de 2018). *Manual de Organización General de la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente.*
of.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5536749&fecha=04/09/2018#gsc.tab=0

Díaz – Barriga, A. (2021). *Política de la educación normal en México. Entre el olvido y el reto de su transformación.* RMIE. Vol. 26, núm. 89. Pp. 533 – 560.
<https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v26n89/1405-6666-rmie-26-89-533.pdf>

García, P. (2015). *Etnografía y Ciencia Política: excepcionalidad del caso español*. Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Instituto de Estudios Sociales Avanzados. Política y Sociedad Ediciones Complutense. <https://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/48938/50571>

[Imbernón, F. \(2021\). Conferencia Magistral Inauguración. *Formación continua y desarrollo profesional docente*. En: La formación continua y el desarrollo profesional en el contexto de nuevas normalidades. Ciclo Iberoamericano de Encuentros con Especialistas. MEJOREDU. OEI. <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/la-formacion-continua-y-el-desarrollo-profesional-docente.pdf>](https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/la-formacion-continua-y-el-desarrollo-profesional-docente.pdf)

Flores, A. (2020). *El perfil de egreso de los alumnos de la escuela normal de Coatepec Harina, Estado de México del Plan de estudios 2012 y el nivel de desempeño obtenido en la evaluación de ingreso al servicio profesional docente*. En: Muñoz, M. *Práctica educativa y proceso de formación en el Escuela Normal*. Ediciones Normalismo Extraordinario. <https://www.dgesum.sep.gob.mx/public/ediciones/Libros/88.pdf>

Medrano, V. y Ramos, E. (2019). *La formación inicial de los docentes de educación básica en México. Educación normal, Universidad Pedagógica Nacional y otras instituciones de educación superior*. INEE. México. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/08/P3B111.pdf>

Nieva, J. y Martínez, O. (2016). *Una nueva mirada sobre la formación docente*. Universidad y Sociedad. Vol. 8, n°4. Cienfuegos sep- dic. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202016000400002

Oficio DGESEPE/1576/2015. (23 de junio de 2015). *Registro de Estudios de Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Telesecundaria, Plan 1999, modalidad mixta*.

Oficio DGESEPE/1822/2018. (20 de noviembre de 2018). *Emisión de documentos de certificación de los egresados*.

Ostrom, E. Y Poteete, A. (2012). *Trabajar juntos: acción colectiva, bienes comunes y múltiples métodos en la práctica*.
<https://ru.iis.sociales.unam.mx/bitstream/IIS/4415/1/Trabajar%20juntos.%20Accion%20colectiva%20bienes%20comunes.pdf>

Rodríguez, C. y Meza, G. (7 – 11 de noviembre de 2011). *Federalización Educativa en México... ¿Y la educación?* XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. 13. Política y gestión. COMIE-UNAM
http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_13/1785.pdf

Aguilar, H. (18 de febrero de 2019). *Se desplomó casi 50% la matrícula en las escuelas normales*. La Jornada. <https://vanguardia.com.mx/noticias/nacional/se-desplomo-casi-50-la-matricula-en-las-escuelas-normales-GQVG3442657>

Roth, A. (2002). *Políticas Públicas. Formulación, implementación y evaluación*. Ediciones Autora. Bogotá, Colombia. https://polpublicas.files.wordpress.com/2016/08/roth_andre-politicas-publicas-libro-completo.pdf

Valencia, M. (2020). *El análisis de políticas públicas*. En F. Sánchez y N. Liendo (eds.), *Manual de ciencia política y relaciones internacionales* (pp. 125-152). Universidad Sergio

EL CODISEÑO CURRICULAR EN LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL: RETOS Y DESAFÍOS

Adriana Torres Frutis

Escuela Normal para Educadoras Profr. Serafín Contreras Manzo

adrianatfrutis@yahoo.com.mx

Irma Inés Neira Neaves.

neira@beceneslp.edu.mx

Benemérita y Centenaria Escuela Normal

Donathelly Matus Morales

matusdonuts@gmail.com

Escuela Normal de Educación Preescolar

Línea temática 1. Modelos educativos de formación inicial docente

Procesos y experiencias en el codiseño curricular

Resumen

La investigación radica en identificar el proceso de codiseño que se realizó a nivel nacional en el trayecto de práctica profesional; para ello se planteó la pregunta de investigación ¿Cuál es el proceso metodológico para la construcción del codiseño curricular de los cursos del trayecto de práctica profesional y saber pedagógico?, con los objetivos: Identificar el proceso metodológico en la construcción de los cursos que conforman el trayecto de práctica profesional y saber pedagógico para diseñar la ruta metodológica del codiseño. La metodología abordada fue el paradigma sociocrítico, el enfoque cualitativo con el método de la IAP. Los principales hallazgos identificados son: el proceso metodológico que siguió el equipo de codiseño es el trabajo colaborativo, la participación desde la experiencia, el dominio disciplinar, metodológico y actitudinal, a través de grupos de discusión, para comprender el contexto en el que se desarrolla la práctica educativa, el enfoque, el perfil de egreso del profesorado en formación inicial, su articulación con el enfoque de educación básica, las necesidades de formación para atender a los niños de educación preescolar, la experiencia, la creatividad de los participantes

en el codiseño, la resignificación de la práctica para la ruptura epistémica a través de la narrativa pedagógica.

Palabras clave. Codiseño curricular, práctica profesional, saberes pedagógicos, interdisciplinariedad, colaboración.

Planteamiento del problema

El codiseño curricular de los planes y programas de estudio 2022 en la formación docente inicial ha sido una necesidad que se ha manifestado por los formadores de docentes a lo largo del tiempo, la cual se hizo realidad a partir del Congreso Nacional de Escuelas normales en el 2019, construyéndose en diversas reuniones en las que los representantes de cada escuela normal llevaban los consensos de las comunidades normalistas, fue un proceso democrático, de consensos académicos y políticos, al igual que participativo. Se identificó que la homogeneización de los planes y programas de estudio a nivel nacional no respondía a los desafíos del contexto actual en constante cambio y transformación con base a la diversidad que se vive en el país, cada región, entidad e institución tienen sus propias necesidades en la formación docente inicial, por lo que ha sido un elemento fundamental la construcción de un plan de estudios a nivel nacional que oriente la formación con el 50% de su diseño a nivel nacional con la participación de los docentes de las Escuelas Normales (EN) de las diferentes regiones geográficas del país y con el 50% de flexibilidad estatal e institucional que contextualice dicha formación.

Lo anterior es producto de la Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales, en el marco de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), en donde la Secretaría de Educación Pública define sus estrategias a partir de bases legales sólidas en defensa de la inclusión y la pluralidad. “Los distintos programas se basan en el trabajo colaborativo y en un ejercicio profesional de prospectiva en el que se toma en cuenta, de manera central la experiencia, el conocimiento y las ideas de los docentes” Lo anterior es producto de la Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales, en el marco de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), en donde la Secretaría de Educación Pública define sus estrategias a partir de bases legales sólidas en defensa de la inclusión y la pluralidad. “Los distintos programas se basan en el trabajo colaborativo y en un

ejercicio profesional de prospectiva en el que se toma en cuenta, de manera central la experiencia, el conocimiento y las ideas de los docentes” (SEP, 2019), estableciendo como quinto eje rector, la ruta curricular con lo cual se diseñarán los planes y programas de estudio de las EN desde la experiencia y conocimientos de los actores involucrados.

Con base a lo anterior, en este mismo documento “se enfatiza que es imprescindible la participación permanente de los docentes de las EN como agentes protagonistas en la construcción, ejecución y evaluación de los planes y programas de estudio que surjan a partir de este momento” (SEP, 2019) Otro fundamento es la Ley General de Educación Superior texto vigente Nueva Ley publicada en el Diario Oficial de la Federación el 20 de abril de 2021, en su capítulo III donde se especifica cada subsistema de educación superior, Sección Tercera Del Subsistema de Escuelas Normales e Instituciones de Formación Docente.

Se parte entonces del conocimiento y la experiencia con la que cuentan los integrantes del EDC, la que no es específica de diseño curricular. El Dr. Ángel Díaz Barriga expuso en su conferencia: “*Retos en la construcción curricular para la formación inicial de docentes*”. que la construcción curricular es diversa y compleja, que no se reduce solo al diseño de planes y programas de estudio, que toda propuesta de diseño de un plan de estudios cuenta con dos elementos, los fundamentos y la estructura del plan (Díaz Barriga, 2021).

El desarrollo curricular requiere de varios aspectos, primero de un colectivo de docentes (comprometidos y dispuestos al cambio), segundo la reflexión conceptual del currículo como una necesidad institucional, y tercero el apoyo en autores para focalizar temas de innovación (flexibles, integrales, proyectos, problemas), que den cuenta de lo más importante, que es la experiencia de aprendizaje, de formación y de la práctica docente. La problemática se centra en cómo integrar la experiencia con el diseño metodológico de los distintos cursos, al igual que focalizar el modelo de enseñanza-aprendizaje, como eje del aprendizaje, que busca la vinculación del proceso de enseñar y aprender a problemáticas de la realidad como eje del proceso educativo, articular la formación, la investigación y el servicio pensado como la vinculación con la realidad, aunado a esto la interdisciplinariedad es un elemento central, que cuestiona y argumenta el avance especializado del conocimiento.

Es importante reconocer que el trayecto de práctica profesional y saber pedagógico es un proceso fundamental para la formación inicial docente, reconociéndolo como el eje dinamizador en el plan de estudios 2022, porque es a través del cual se articula la formación de los diferentes trayectos entre ellos: fundamentos de la educación, bases teórico-metodológicas de la práctica, formación pedagógico didáctica interdisciplinar, lenguas lenguajes y tecnologías digitales.

Pregunta de investigación

¿Cuál es el proceso metodológico para la construcción del codiseño curricular de los cursos del trayecto de práctica profesional y saber pedagógico?

Objetivos

Identificar el proceso metodológico en la construcción de los cursos que conforman el trayecto de práctica profesional y el saber pedagógico.

Diseñar la ruta metodológica del codiseño de los cursos que conforman la práctica del trayecto de práctica y saber pedagógico

Marco teórico

La formación de maestros en México es responsabilidad de las Escuelas Normales, siendo instituciones de Educación Superior marcan la pauta teórica, filosófica, pedagógica, así como disciplinar de los contenidos por desarrollar en los futuros docentes, esto congruentes con la ideología política establecida en la Constitución Mexicana.

El considerar el currículo que se sigue en la formación de profesionales de la educación, nos lleva a tomar en cuenta el concepto de Sacristán (2010) “El currículum es una pasarela entre la cultura y la sociedad exteriores a las Instituciones educativas, por un lado, y la cultura de los sujetos, por otro; entre la sociedad que hoy es y la que habrá mañana, entre las posibilidades de conocer, de saber comunicar y expresarse en contraposición a la cerrazón y a la ignorancia.” (p. 12) todo lo que se aborda en el ejercicio profesional de los maestros formadores, está considerado en los planes y programas de estudio.

Se inicia la construcción del Plan de estudios con la participación de los maestros formadores de docentes. La estrategia que se implementa para la participación de todos es un codiseño considerado por Sanders & Stappers (2008) "el co-diseño a la creatividad de los diseñadores y las personas no capacitadas en diseño que trabajan juntas en el proceso de desarrollo del diseño.", estos equipos de maestros formadores se conformaron con profesionales de la educación de amplia experiencia en la formación de maestros en la práctica profesional.

Este enfoque de trabajo es denominado como diseño centrado en el usuario (es decir, "usuario como sujeto") ha sido principalmente un fenómeno impulsado por los Estados Unidos, el usuario participa como diseñador, la creación a partir de la creatividad y experiencia permitió el surgimiento de contenidos, la selección de teorías así como interpretaciones de ideologías lo suficiente flexibles para ser aplicados en los diferentes contextos de nuestra república mexicana.

Al respecto se señala Sanders & Stappers (2008) "El co-diseño requiere iniciativa creativa por parte de todo el equipo: investigadores, diseñadores, clientes y las personas que finalmente se beneficiarán de la experiencia de co-diseño ".(p. 34)

La manera en que se realiza el codiseño, es que los roles se mezclan: la persona que eventualmente será atendida a través del proceso de diseño recibe la posición de "experto de su experiencia", y juega un papel importante en el desarrollo del conocimiento, la generación de ideas y el desarrollo del concepto. Es donde los maestros de las escuelas Normales participaron activamente, sobre todo el diseño del trayecto práctica profesional y saberes pedagógicos donde la práctica docente es vista como el objeto de estudio.

Es relevante considerar las capacidades y saberes que se requieren fortalecer, se reconoce la importancia de la reflexión durante la formación de los profesionales (Schön, 1992), especialmente, porque significa una mirada epistemológica que se distancia de la postura técnica del trabajo docente.

Autores como: (Altet, 2010; Barcena, 2005; Perrenoud, 2004, Tardif, 2004) señalan que, la reflexión temprana, robustece el aprendizaje desde la experiencia misma (Domingo y Gómez

2014) y constituye el sustrato para la construcción de saber profesional que forma y transforma al futuro docente (Contreras, 2010; Tardif, 2004)

Al recuperar la aportación de: la Barra, A. N., Fernández, J. H., & Candia, J. A. (2019)

“Dada la relación entre práctica reflexiva y desarrollo profesional (Correa, 2011), podría afirmarse que esta constituye el motor de la práctica, porque se vincula con la construcción de saberes profesionales (Guevara, 2018; Labra y Fuentealba, 2011; Perrenoud, 2004; Tardif, 2004). En nuestro caso, nos adherimos a la propuesta de Contreras y Pérez de Lara (2010), quien establece que la experiencia, al ser analizada de modo reflexivo, moviliza la construcción de saberes —en este caso formativos— que articulan lo que aporta el sujeto desde su propia biografía escolar, lo que suscribe el proceso formativo y lo que le ocurre en términos profesionales, tanto en la institución universitaria como en la propia escuela.” (pag.205)

Se identifica los saberes pedagógicos como la construcción de conocimientos en la experiencia y la argumentación teórica, al ser objeto de reflexión y al poseer un alto potencial de aprendizaje en el futuro profesor.

Barra, A. N., Fernández, J. H., & Candia, J. A. (2019) señalan: “Por su parte, el saber pedagógico se compone de dos perspectivas del saber; el saber pedagógico tiene que ver tanto con el saber de la experiencia práctica, como con el poso de sabiduría que va conformando nuestra experiencia, y que orienta el pensar y el vivir de lo educativo”. (pág.208).

Se puede concretar que el saber de la experiencia no es una simple interiorización de la manera cotidiana de las acciones en una organización sistemática, sino que surge de ver y actuar, manteniendo una relación consciente con las consecuencias que suceden, que desequilibra lo ya sabido y obliga de nuevo a mirar y pensar diferente, en este caso, su trabajo docente en la Práctica.

Fierro (2018) considera que “la práctica profesional docente se ubica como una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, Las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso -maestros, alumnos, autoridades educativas y padres de familia-, así como los aspectos políticos-institucionales, administrativas y normativos que, según el proyecto educativo delimitan las funciones del maestro” (pág. 45)

Esta concepción ubica a la docencia como una profesión que ofrece un servicio social, político, cultural e ideológico, además de su función eminentemente educativa, siendo entendida como aquel proceso educativo de aprendizaje mediado por la docente en formación de manera profunda; es decir, ella debe traspasar los límites cotidianos del compromiso y la responsabilidad profesional.

Chang (2009) menciona “gestionar el ambiente de aprendizaje, interpretar las expresiones y comportamientos del educando y comunicarse con él para apoyar su proceso de aprendizaje. Este tipo de ejercicio docente es diferente al que se apega al guion de enseñanza de una disciplina para exponer su contenido y por ello se requiere de una preparación del docente acorde con lo que se requiere de él” (p.47).

Cantó-Doménech (2017) señala “En la práctica diaria, lo primero que suele consultar un profesor novel para dar clases es el libro de texto, el material didáctico o el programa a impartir. No entramos en el valor dado a los objetivos o a los planteamientos teóricos, pero sí constatamos que el contenido –el qué enseñar- es un referente fundamental y condicionante en el proceso de enseñanza y el aprendizaje. (pág. 668)

Esto limita el trabajo del maestro a solo seguir indicaciones sin partir de lo que es necesario en la formación de los alumnos, es una forma muy reduccionista de visualizar a la práctica docente, sin embargo, en un sentido disciplinar es necesario partir de los enfoques de cada área de formación para aterrizarlas en el trabajo diario en la práctica docente.

Cordero Arroyo (2018) considera: “Axiomáticamente es admitido que la formación magisterial asume como indispensable: la adquisición de las habilidades, las disposiciones y el conocimiento de un fondo cultural común, que han de desplegarse en la transmisión de los contenidos establecidos en los programas del nivel básico y en la articulación de la injerencia educativa en la especificidad del espacio escolar. (pág. 17)

Lo anteriormente expuesto permite delimitar a la práctica profesional docente solo en la transmisión de conocimientos establecidos, cosa que no se concuerda porque “Ninguna conclusión de la investigación científica puede convertirse en una regla inmediata del arte

educativo. Pues no existe una práctica educativa que no contenga otras muchas condiciones y factores que estén incluidos en el hallazgo científico” (Dewey, 1964).

Desde nuestra concepción en el codiseño se consideró a la práctica profesional del docente como una acción reflexiva donde se vincula la teoría y la práctica centradas en el paradigma sociocrítico en el que se expresa, se asume la forma en que se propician aprendizajes contextualizados con base al contexto cultural y social determinado, visto desde el cambio, la transformación y la resignificación de esta.

El tener estos procesos de formación requiere de una interdisciplinariedad con respecto a la manera en que se articulan los diversos cursos de un currículo, si bien es cierto que las mallas curriculares tienen su organización, se debe considerar que el estudiante recibe la información de todas , de esta manera el emplea sus conocimientos en la resolución de problemas en sus diversas experiencias, esto conlleva que los profesores formadores trabajen en un campo interdisciplinario de manera consciente.

(Huancayo., 2019) explica que, “La interdisciplinariedad evidencia los nexos entre las diferentes áreas curriculares, reflejando una acertada concepción científica del mundo; lo cual demuestra cómo los fenómenos no existen por separado y que, al interrelacionarlos por medio del contenido, se diseña un cuadro de interpelación, interacción y dependencia del desarrollo del mundo.” El trabajo docente, consiste en un trabajo común teniendo presente la interacción de las disciplinas científicas, de sus conceptos, directrices, de su metodología, de sus procedimientos, de sus datos y de la organización de la enseñanza y constituye, además, una condición didáctica y una exigencia para el cumplimiento del carácter científico de la enseñanza, considerando siempre el trabajo colaborativo, de lo contrario es muy difícil poder lograr tales dimensiones.

Citado por (Krichesky, 2018) señala que el trabajo colaborativo entre profesores, según su naturaleza, puede impulsar estrategias de enseñanza innovadoras o perpetuar prácticas pedagógicas conservadoras (Little y Horn, 2007).

La percepción de trabajo colaborativo entre profesionales de la educación que forman maestros implica asumir una responsabilidad congruente a la tarea a realizar.

Metodología

El paradigma en el que se ha sustentado la construcción del codiseño curricular ha sido el sociocrítico porque parte de la comprensión de la realidad de sus múltiples interconexiones y articulaciones entre cada uno de sus ámbitos y de sus niveles, a partir de ello reconoce la importancia del cambio y de la transformación de una manera participativa en la cual se integran los diferentes actores y se reconocen sus voces, necesidades y experiencias, así como sus percepciones desde donde ven el problema u objeto de estudio. En esta situación el objeto de estudio es la construcción de los diferentes cursos del trayecto de práctica profesional y saber pedagógico el cual está concatenado: al currículo, al plan de estudios, el perfil de egreso y específicamente al trayecto; razón por la que se articulan los diferentes niveles de realidad, las concepciones de los participantes, así como la diversidad de realidades de las diferentes latitudes que conforman la república mexicana porque son cursos que se abordan en todo el país, pero ello no quiere decir que se propongan una serie de actividades y las desarrollen como se sugieren; cada uno de los docentes las va a contextualizar a sus circunstancias y condiciones considerando el perfil de egreso.

Esta mirada requiere del cambio y de la transformación de la práctica profesional de los formadores de formadores y a la vez de los docentes en formación, porque parte del conocimiento de la realidad del contexto, del jardín de niños y de los niños en los diferentes campos formativos y ejes articuladores de la NEM. Lo anterior argumentado no implica necesariamente que solo se forma para un plan de estudios, pero sí, que tenga la capacidad el estudiantado de reconocer la importancia del conocimiento general del diseño curricular vigente, porque una formación necesita de un amplio conocimiento disciplinar, metodológico y actitudinal para que realmente se profundice y se den múltiples herramientas que permitan al futuro a la futura docente comprender la realidad educativa, actuar en ella y transformarla con sus alumnos y alumnas, en ello radica la transformación socioeducativa.

Enfoque

El enfoque que aborda la investigación es el cualitativo porque recupera experiencias, conocimientos, percepciones de los participantes en el codiseño a partir de este referente se

construyen categorías que son elementos fundamentales para comprender la ruta crítica de construcción en la que se involucran activamente a partir de sus conocimientos, sus experiencias y su lectura de realidad, en la que subyacen diversos niveles de concreción y concatenación.

Método

El método en el que se desarrolló fue la investigación acción participativa. (Zubertt, 1992) Menciona que la investigación acción participativa es práctica, en el sentido que los resultados de la misma no solo aportan al conocimiento teórico sino también a la práctica en la que la praxis es la fuente de nuevo conocimiento, también aporta a su cambio y transformación, es participativa y colaborativa porque al investigador no se le considera agente externo si no un coinvestigador como se realizó en el proceso del codiseño, es emancipatoria debido a que no actúa sobre jerarquías, es simétrico el proceso ya que los participantes establecen una relación de iguales en la aportación de la investigación, de su proceso y de la producción de saber.

Con base en lo anteriormente expresado la investigación se desarrolló a través del método de la investigación acción participativa porque en el codiseño de los cursos los diseñadores y participantes en el proceso son coinvestigadores porque definen su participación en acuerdo con sus concepciones: epistemológicas, ontológicas, filosóficas, éticas; con su experiencia y la relación que establecen con la realidad en un constante devenir y transformación.

Instrumentos

Observación participante

La observación participante se utilizó desde un proceso endógeno y exógeno para comprender el contexto y las características de los participantes debido a que ellos y ellas son docentes con amplia experiencia en el trayecto de práctica profesional en los diferentes planes de estudios que se han desarrollado en por lo menos dos décadas que fue el plan 2012, y el 2018.

Esta visión amplia sustentada en la experiencia del desarrollo del trayecto de práctica posibilitó la observación en relación a las necesidades que se tienen como docentes formadores y con los docentes en formación inicial, la relación con los universos de práctica, el conocimiento

de las características de los niños, su desarrollo físico, motriz, emocional entre otros, así como el conocimiento del plan de estudios de educación básica 2017 y los inicios, análisis, reuniones de consejo técnico para el plan de estudios 2022, de acuerdo a los acercamientos e intervención pedagógica a través del estudiantado, esa característica importante de los participantes en el codiseño fue esencial. Conocer y observar su contexto de la escuela normal en la que se ubican, ya que el equipo estaba integrado por docentes de diversas entidades, en la cual la red de práctica profesional también tuvo un papel primordial, así como también el experto que orientaba el trabajo.

La observación participante según Denzin (1970). “El observador de campo ha de evaluar la tipicidad o atipicidad de sus observaciones adecuando el alcance de sus generalizaciones teóricas a la heterogeneidad de los casos observados”. (Valles, 1999, pág. 166).

Grupos de discusión

Los grupos de discusión como técnica fue sustantiva en el codiseño del primero y segundo semestre del trayecto de práctica profesional y saber pedagógico. En el grupo radica la riqueza del aprendizaje y la construcción de un saber categorial importante que se fue construyendo en la medida de la comprensión del contexto de las diferentes escuelas normales en las que participaban docentes con amplia experiencia en el trayecto de práctica profesional y saber pedagógico. La discusión principalmente se originaba a partir aspectos muy precisos que tenían relación con las etapas del codiseño: enfoque del plan y programas de estudio, así como el perfil de egreso que le corresponde desarrollar al trayecto de práctica y los aspectos que aporta y que le aportan los cursos del semestre de manera vertical y horizontal la continuidad del mismo; las diferentes fases en las que se va graduando y profundizando. El primero y segundo semestre como la fase de inmersión que era importante que el estudiantado comprendiera, y conocieran teórica y metodológicamente, así como el aspecto actitudinal en las diversas acciones que acontecen en el contexto en la que se encuentra inmerso el jardín de niños.

Problematizar el enfoque y su vinculación con la comunidad, con el conocimiento del contexto en los diferentes ámbitos de la realidad: cultural, política, social, económica entre otros

a través de la familia, la crianza, los diferentes lenguajes, el desarrollo socioemocional, la inclusión, los valores, cómo se viven, se representan y se fortalecen con los niños en la comunidad. Fueron ejes ampliamente analizados por el grupo de discusión, de las diferentes aportaciones de los integrantes del grupo surgieron diversas categorías a abordarse en los ejes de contenido.

Matriz de análisis

La matriz de análisis fue una herramienta con muchas bondades porque nos permitió organizar la temática de la discusión de acuerdo con categorías que fueron surgiendo del abordaje de los temas por los participantes, de la realidad y de la experiencia, como dice (Corbi, 2002) en la teoría fundamentada, de la realidad de los docentes participantes, así como el moderador, que en ocasiones nos apoyaba el experto, fuimos categorizando, lo que es una herramienta valiosa debido a que organiza el pensamiento categorial.

De esta forma analizamos los ejes de contenido que llevaría cada unidad de aprendizaje, considerando el contexto diverso y pluricultural de nuestras escuelas normales ubicadas en diferentes entidades del país, así como el perfil de egreso, las capacidades que se requiere que desarrolle el profesorado en formación, esto implicó ver la totalidad, sin dejar de ver la especificidad y la continuidad entre un curso y otro para considerar la gradualidad y profundidad del estudiantado. Así como también, la metodología a través de la cual se desarrolla el contenido y la evaluación que son fundamentales en cada curso de práctica profesional del primero y del segundo semestre.

Resultado

Se formaron equipos de codiseño articulados, comprometidos, que profundizaron en las necesidades de formación del profesorado a nivel nacional en el que su participación ha sido esencial en la construcción de los cursos.

Los académicos de las Escuelas Normales recuperaron su autonomía, sus voces fueron escuchadas, considerada la experiencia que se tiene a lo largo del desempeño de su práctica profesional en formación de educadoras y educadores en diferentes planes de estudio, así también se generó una ruptura epistémica y ontológica de su visión en la formación de los

futuros docentes poniendo en acción su creatividad, dominio disciplinar, metodológico y actitudinal.

Se analizó el enfoque de los planes de estudio anteriores en formación de docentes y en educación básica; porque los estudiantes se forman para laborar en dicho nivel educativo y la articulación es sustantiva; también se reconoció la importancia que es comprender el diseño curricular, el enfoque, así como la organización curricular con la finalidad que no sea necesario que en cada cambio de plan de estudios, el docente se encuentre en desventaja por carecer del dominio teórico metodológico para comprender el plan de estudios, y su desarrollo curricular.

El codiseño es una estrategia fundamental en el que participan los diferentes actores que intervienen en la educación. Docentes, estudiantado, expertos, la autoridad educativa. Ello les da insumos para la política educativa nacional, la armonización con la estatal y la institucional; es una visión compartida, trabajo en equipo, dominio personal, modelos mentales, la quinta disciplina (Senge, 2002) pero con un enfoque humanista y de cambio educativo, reconociendo el derecho a la educación como un derecho inalienable e insustituible., garante de otros derechos.

El currículo deja de ser un elemento de control y de disputa para convertirse en un elemento de participación conjunta de diversas voces que se hacen escuchar de los académicos de las Escuelas Normales que tienen la experiencia, así como también de los que son beneficiarios como son el estudiantado e indirectamente o a futuro los niños de educación básica en específico de preescolar. Lo más valioso de esta experiencia ha sido el proceso vivido, que ya se inició en las EN y difícilmente se detiene, los docentes volvieron a participar activamente, son parte pensante, que propone, que coordina; se asume como innovador, investigador y constructor de la educación de su nivel educativo y no un operario de la política educativa, es también un participante activo de las decisiones. El profesorado se empoderó y demostró que tiene la capacidad.

Discusión y conclusiones

El proceso de trabajo desarrollado en el codiseño del plan de estudios específicamente del trayecto de práctica profesional y saber pedagógico en el primero y segundo semestres de la

licenciatura en Educación Preescolar ha sido un proceso colectivo y de aprendizaje continuo, en cada sesión de trabajo se analizaron diversidad de propuestas sobre las capacidades a desarrollar del perfil de egreso, qué ejes de contenido eran fundamentales en cada semestre y porqué se consideraban de esta manera, se recurrió al sustento teórico, pedagógico, metodológico, a la experiencia y al contexto así como a las necesidades de formación identificadas en los jardines de niños donde realiza su intervención pedagógica el profesorado en formación inicial, se categorizaba. Se analizó, se construía y reconstruía con el desarrollo del primer semestre, se recuperaron elementos que no habían sido identificados como necesarios, esto ha sido muy enriquecedor porque se diseña, se desarrolla el curso en las EN por los integrantes del equipo de codiseño, lo cual aporta elementos muy significativos en su secuencialidad y profundidad.

La praxis pedagógica y educativa ha sido un aspecto trascendental, porque se realizó a través de la resignificación de la misma del profesor de la EN a través de la narrativa pedagógica como proceso de reconstrucción del mismo formador de formadores. El proyecto integral que se propone también por parte de este trayecto dinamizador, permite ver la formación desde un enfoque interdisciplinario en el que todos los cursos de los diferentes trayectos aportan elementos significativos para la formación del estudiantado de forma horizontal por semestre y longitudinal a lo largo de los semestres, cuidando de forma articulada la gradualidad, secuencialidad y profundidad, sin dejar de lado el enfoque humanista y el vínculo pedagógico que sólo se da en la educación y en la presencialidad, en el cara a cara, el tacto pedagógico la ética, la otredad, y la alteridad.

Referencias

- Altet, M., Guibert, P., & Perrenoud, P. (2010). Formation et professionnalisation des métiers de l'éducation et de la formation. *Recherches en éducation*.
- Bárcena, F., & Orbe, F. B. (2005). *La experiencia reflexiva en educación* (Vol. 65). Grupo Planeta (GBS).
- García-Cabrero, B., Luna-Serrano, E., Ponce-Ceballos, S., Cisneros-Cohenour, E., Cordero-Arroyo, G., Espinoza-Díaz, Y., & García-Vigil, M. H. (2018). Las competencias docentes en entornos virtuales: un modelo para su evaluación. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1), 343-365.
- Díaz Barriga, D. Ä. (2021). Retos en la construcción curricular para la formación inicial de docentes. . *Centro de Investigación educativa, UATx. (2021)*.
- Domingo, À., & Serés, M. V. G. (2014). *La práctica reflexiva: bases, modelos e instrumentos* (Vol. 128). Narcea Ediciones.
- Fierro, C., & Fortoul, B. (2018). *Entretejer espacios para aprender y convivir en el aula*. Ediciones SM.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica* (Vol. 1). Graó.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional* (Vol. 97). Narcea ediciones.
- SEP. (2019). *Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales. Acuerdo Educativo Nacional. Implementación operativa*. Ciudad de México: SEP.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos* (Vol. 1). Barcelona: paidós.
- Corbi, A. S. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.
- Huancayo., I. R. (10 de junio de 2019). *formacionib*. Obtenido de <http://formacionib.org/noticias/?El-papel-de-la-interdisciplinariedad-en-la-ensenanza-aprendizaje-de-la-697>

Krichesky, G. &. (2018). La colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de mejora. Un estudio de caso. *Educación XXI*, 21(1), 135-155.

Senge, P. (2002). *La quinta disciplina*. Bogotá: Norma.

Valles, M. S. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis.

La experiencia de movilidad en las escuelas normales. La transformación de la práctica y el ethos profesional

Talia Citlalli Torres Briones

tali.torres.brio@gmail.com

Universidad Pedagógica Nacional Unidad 241

Línea temática 1. Modelos educativos de formación inicial docente

Resumen

En el presente trabajo de investigación parcial se hace un acercamiento a las experiencias de movilidad estudiantil de los normalistas de San Luis Potosí en el marco del Programa de Movilidad Iberoamericana “Proyecto Paulo Freire” y “Jaime Torres Bodet-Paulo Freire”, con el propósito de indagar en la contribución de la experiencia de movilidad a la transformación de la práctica docente del estudiante normalista. El diseño epistemológico se basa en la internacionalización de la educación superior de Warner (como se citó en Qiang, 2003), formación docente desde Yurén (2005), la perspectiva de la experiencia de Dubet (2010) y los planteamientos de transformación de Freire, (2005). Se define la investigación desde el enfoque del método biográfico-narrativo y se realizaron entrevistas narrativas a 5 estudiantes normalistas de San Luis Potosí que participaron en las Convocatorias de Movilidad Iberoamericana “Proyecto Paulo Freire” y “Jaime Torres Bodet-Paulo Freire”.

Palabras clave: movilidad de estudiantes, internacionalización, formación inicial de profesores, práctica docente

Introducción

El proceso de globalización ha generado cambios en diversos ámbitos, en el educativo ha provocado un incremento en el movimiento de personas de un país a otro. La movilidad

estudiantil es una de las principales estrategias de internacionalización y para el desarrollo, implementada por las instancias gubernamentales e instituciones.

Los programas de movilidad se implementaron en las escuelas normales por iniciativa de gobierno federal con el objetivo de que esta actividad enriquezca el bagaje cultural y social, brinde experiencias significativas y permita analizar, investigar y conocer los métodos de trabajo para plantear nuevas cuestiones con el fin de proponer mejoras en la labor educativa en condiciones reales de trabajo (SEP, 2008, 2016).

En el Plan Estatal de Fortalecimiento de la Educación Normal (PEFEN) se incluyó desde el año 2008 la movilidad de estudiantes y profesores como uno de los ejes principales del fortalecimiento institucional y comenzó a asignarse recurso para este fin (SEP, 2008).

Sin embargo, fue hasta el año 2015 que se publicaron las primeras convocatorias a Francia y España. El total de becas que fueron otorgadas en el año 2016 para las escuelas normales públicas del país fueron 185 (lo que representa el 0.18% de estudiantes, en comparación con la matrícula nacional); en el 2017 se incrementó el número de becas ofertadas, sumando 579 (2.43% de alumnos) y; en el 2018 se dio un decremento dando un total de 489 (0.56% de estudiantes) (SEP et ál., 2016, 2017, 2018 y 2019).

Desde 2016, un total de 25 estudiantes potosinos han participado en programas de movilidad internacional en distintos países: Argentina, Canadá, Estados Unidos, Cuba, Brasil, Francia y Uruguay (SEGE, comunicación personal, 2019).

Se busca con los hallazgos que se presentan en este trabajo de investigación indagar en ¿Qué elementos de la experiencia de movilidad contribuyen a la transformación de la práctica docente del estudiante normalista?

El problema de investigación: Movilidad, internacionalización y transformación

La participación de estudiantes en programas de movilidad es aún incipiente, por lo que se presentan algunos problemas para que se logre potenciar la contribución de la movilidad

estudiantil a la formación de los estudiantes normalistas, cumplir con los objetivos por los que fue implementada y conseguir una transformación de la sociedad a partir de la acción educativa. La primera dificultad es que, si bien se otorgan becas por parte de la Secretaría de Educación Pública, son escasas en comparación con la matrícula a nivel nacional (0.56% fueron becarios) (SEP, et al., 2019) y estatal (0.20% del total de estudiantes en la entidad) (SEGE, comunicación personal, 2019).

Así mismo, en el estado durante el periodo 2016-2019 solo participaron estudiantes de 3 de 5 escuelas normales (SEGE, comunicación personal, 2019). No existe una capacitación previa en la que se den a conocer los objetivos, lo que se espera de los estudiantes, cómo deben generar las sugerencias e ideas a la transformación de su entorno educativo. No se les solicita un proyecto para la mejora educativa, tampoco se busca un perfil de personas que estén interesadas en proponer cambios (SEP, et al., 2019).

Por último, las estancias de movilidad son por un periodo corto (3 meses), complicado que en este tiempo se generen propuestas de mejora en la labor educativa en condiciones reales de trabajo, adquieran experiencia para una inserción laboral y para lograr una transformación en la formación profesional y personal en los estudiantes (SEP, et al., 2019).

Diseño de la investigación a nivel epistemológico

De acuerdo a Allende y Morones, (2006), la movilidad académica es el desplazamiento de profesores e investigadores de una institución a otra, sin compromisos de reciprocidad, que es lo que diferencia este concepto con el de intercambio académico. El término tiene dos vertientes: la académica y la estudiantil. En esta última, los alumnos de licenciatura y posgrado realizan prácticas, cursos cortos y residencias académicas fuera de su institución.

Según Warner (citado por Qiang, 2003), existen tres modelos que se persiguen con la internacionalización de la educación superior: el primero, se centra en incrementar la competitividad y posición de los estudiantes, instituciones y país en la economía mundial de

libre mercado; el segundo: el liberal considera que todo proceso de internacionalización debe ser la cooperación y entendimiento cultural.

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

Yurén, (2005, p. 39) define el *ethos profesional* como una manera de comportarse en relación con los otros en el campo profesional (o moral), que se vincula con la forma de ser, esto se logra a través de la internalización de valores, pautas de valor y de códigos o prescripciones que determinan qué está permitido o prohibido, qué debe hacerse y qué debe evitarse (sustancia ética).

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

El concepto de transformación de Freire, (1970) significa la libertad de la consciencia en su fase crítica, momento en el que el oprimido conoce la situación de opresión en la que vive, pero su valentía, seguridad en sí mismo lo hace tener la fuerza para tomar la decisión para transformarse a sí mismo y por consecuencia contribuir al cambio de su sociedad, esto se logra con la educación problematizadora, no se educa en solitario, lo hace por medio del diálogo; sin embargo, es sólo él, el que puede cambiar su condición y romper con la cadena de opresión.

Freire (citado en Chesney, 2008) identifica tres fases de conciencia: la primera es denominada mágica, cuando el oprimido se da cuenta del problema, pero se resigna a aceptar su situación; la segunda es la ingenua, en la que la persona identifica y comprende de su

realidad pero adopta el comportamiento del opresor; por último, la tercera fase, la crítica se caracteriza por presentarse cuando el oprimido no sólo tiene un entendimiento global del escenario que acecha a sí mismo y a la sociedad en el sistema opresivo, sino que rechaza su condición y tiene la seguridad para transformarla (Freire, citado en Chesney, 2008).

El enfoque teórico en el que se fundamenta el trabajo de investigación es en los planteamientos de Warner (como se citó en Qiang, 2003), Yurén (2005), Dubet (2010) y Freire (2005).

El método de investigación

El método de investigación utilizado es el biográfico-narrativo. De acuerdo a Bolívar (2002), la narrativa se refiere a la cualidad estructurada de la experiencia entendida y vista como un relato. Como enfoque de investigación, se consideran las pautas y formas de construir sentido, a partir de acciones temporales personales, por medio de la descripción y análisis de los datos biográficos. Es una particular reconstrucción de la experiencia, por la que, mediante un proceso reflexivo, se da significado a lo sucedido o vivido (Ricoeur, 1995, citado en Bolívar, 2002).

La razón de su utilización es que brinda la oportunidad al investigador de acercarse al mundo experiencial del entrevistado de un modo más amplio. Al considerarse a la movilidad estudiantil una práctica que otorga oportunidades, aprendizajes y saberes de distintas índoles es importante conocerlos desde las vivencias de los sujetos, contadas por ellos mismos.

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

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

Lauterio" de Cedral y de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado, localizada en la capital potosina.

Resultado

Un aspecto que destaca en las narrativas es que los estudiantes normalistas se ven en situaciones en las que tienen que tomar decisiones lejos de su familia, amigos y maestros, lo que los obliga a mostrar o reforzar los valores y principios. La responsabilidad se adquirió en situaciones y decisiones de la vida diaria que se vieron forzados a tomar.

Logré aprender muchísimas cosas, pues mis miedos que estaban dentro de mí, pues también salieron, empecé a ser más independiente porque al salir de casa pues, a lo mejor es algo ya diferente, te tienes que hacer responsable de ti mismo, tienes que buscar la manera de solventar tus gastos, dividirlos, para hacer ciertas cosas y pues, hacer que te rinda el dinero que te dan para que tú salgas (C. Jiménez, comunicación personal, 13 de diciembre de 2020).

El salir de casa reforzó su responsabilidad, autonomía e independencia. Al verse obligados a resolver problemas como la administración de sus gastos. Algunos alumnos, en cambio, ya habían tenido una experiencia previa de autonomía e independencia, viviendo lejos de sus padres lo que implica que ya estén más familiarizados con decisiones que tienen que tomar de manera independiente.

Yo soy de un Municipio, entonces, yo ya estoy acostumbrada a que estoy estudiando en la capital [...], yo no sentí tanto el desapego a lo mejor familiar, como algunas compañeras que sí pude notar que: ¡ay, extraño a mi mamá! realmente creo que no, yo en lo personal no lo viví de tal manera, pero también las comprendo porque en su momento, yo cuando salí de casa, o sea realmente, son experiencias [...] que también te marcan (R. Gámez, comunicación personal, 16 de diciembre de 2020).

A diferencia de la primera alumna, la segunda estudiante tuvo una experiencia previa de independencia. La manera en la que cada persona construye su experiencia lo hace a partir de sus antecedentes y la sociedad que la rodea, es por eso que es distinta para cada una de las

dos últimas estudiantes, debido a sus vivencias previas. De acuerdo a Dubet, (2010, p. 93), “la experiencia está socialmente construida”.

En esta construcción de la experiencia influye el contexto en el que ha crecido, una persona que nunca ha salido de casa, que está acostumbrada a vivir con su familia, que no ha viajado en avión, no ha visitado otro municipio, estado o país, es más difícil que nazca de su propia iniciativa el participar, tampoco buscan este tipo de experiencias, porque no las han vivido, es algo que los asusta, se sienten presionados; además, no encuentran en su familia, en sus conocidos algún ejemplo de participación.

En cambio, una persona que ya vive sola, que ya salió de su contexto o que un familiar ya tuvo una experiencia similar, se siente más motivada, segura de tomar una decisión de esta índole. Es por eso que cada experiencia es diferente, en el análisis se recupera la biografía, las vivencias previas, la sociedad y cultura que envuelven a la persona, aspectos que influyen en la construcción individual de las experiencias presentes y futuras.

Algo que me dejó en mi desarrollo personal fue la ética y mi alto compromiso social que tengo como docente, porque pues es una función que realmente está impactando y es algo que impacta a las futuras generaciones y también, es una experiencia que me llena de orgullo y me enseña a valorar lo que tenemos, como nación y como sistema educativo (C. Jiménez, comunicación personal, 13 de diciembre de 2020).

Se observa el *ethos profesional* al que se refiere Yurén (2005), esa manera de comportarse en relación con los otros en el campo profesional (o moral) que se ha adoptado en la personalidad, comportamiento e interiorización de valores. El compromiso con la educación se evidencia, debido a que sabe que su comportamiento tendrá una repercusión en futuras generaciones, ya que ella se está formando para ser docente de educación básica, su conducta durante la licenciatura es un reflejo de lo que a ella le gustaría ser cuando sea docente, sus obligaciones morales como maestro.

Si antes era una persona responsable, yo creo que me hice más responsable después de que fui a conocer este país [...], para salir de tu país y tú sólo, era un reto interesante de decir: [...] si me encuentro en esta situación ¿qué puedo hacer? todo eso, yo creo que lo adaptamos y ya fue con lo que nos quedamos y eso fue lo que nos ayudó mucho para nosotros poder después ampliarlo y aplicarlo a nuestra práctica y en nuestra escuela también (J. Soto, comunicación personal, 16 de diciembre de 2020, p. 74).

La responsabilidad y el *ethos profesional* se desarrollaron durante la experiencia de movilidad porque los estudiantes se enfrentaron a una realidad distinta que los obligó a tomar decisiones en su vida personal y profesional, ser más independientes; también, la identidad recurso se fortaleció porque buscaron una representación de la institución en otro lugar y por lo tanto, el hacer lo que les corresponde y es su deber aunque no estén en su país.

De la experiencia de movilidad estudiantil, surgen acontecimientos que aportaron a los participantes distintos saberes a través de la observación y la práctica que generaron reflexiones diversas, algunas de ellas permanecieron en una conciencia mágica, otros conocimientos dieron pie al comienzo del cambio en la práctica docente, se convirtieron en un incipiente para la transformación.

([...]) a futuro lo apliqué y de hecho fue uno de mis temas de investigación para titularme: cómo esas emociones impactan a los niños y cómo los podemos ayudar a lo mejor con literatura infantil, con canciones, con expresión dramática, con algunas otras cosas porque prácticamente, un niño, un adulto o cualquier otra persona, si tiene la cabeza en otro lado, si tiene sus emociones fracturadas, pues no va a poder adquirir el conocimiento, por más que uno esté detrás de él o le esté diciendo: esto es esto o apréndete esto, pues no lo va a lograr hacer si su sentir está fracturado (C. Jiménez, comunicación personal, 13 de diciembre de 2020).

La estudiante citada en el párrafo anterior obtuvo aprendizajes y herramientas para abordar la educación socioemocional con alumnos de nivel Preescolar, a partir de los cuales reflexionó y aportaron a su práctica docente porque fueron técnicas que aplicó en un futuro,

también como objeto de investigación para el documento de titulación. Freire (1970) refiere que, para definir la dialogicidad de la educación involucra dos aspectos: la acción y reflexión lo que da lugar a la praxis, la reflexión sin acción es sólo palabrería y al revés la ecuación únicamente representa activismo.

Es por eso que en el caso de esta alumna, es sumamente importante que las ideas que emanaron de su visita a Cuba, las haya utilizado para realizar una investigación para su titulación, el documento podrá ser consultado por otros estudiantes de la misma Escuela Normal; también es relevante que ella esté implementando en su práctica docente las herramientas y estrategias educativas para promover e introducir a través del canto y el juego la enseñanza de la gestión de las emociones y la inteligencia emocional.

Y pues hay muchísimas cosas que yo pude retomar de allá (Cuba), que sí decía: si realmente la educación se viera de esa manera, pues pudiéramos lograr muchísimas cosas aquí en México y a lo mejor algunos de los niños que tienen potencial porque hay muchísimo potencial en México, pudieran desarrollarlo y no se quedaran en el camino, entonces eso me ayudó mucho a reflexionar sobre ello (C. Jiménez, comunicación personal, 13 de diciembre de 2020).

Existe un entendimiento y reflexión acerca de los problemas que acechan a México, pero también un reconocimiento de las fortalezas que tenemos como sociedad, la estudiante no se refiere a su desarrollo personal, individualista y competitivo sino al nosotros y a la niñez de su país, lo que muestra un sentido de colaboración perteneciente a la educación dialógica de acuerdo a Freire (2005, p. 218), “el yo dialógico sabe que precisamente es el tú el que lo constituye”. La alumna no tiene una actitud de resignación, en su lugar busca la transformación de su entorno, de la comunidad y la educación preescolar.

Realizaron un seminario, en dónde pudimos compartir nuestras experiencias ([...], como yo ya tenía un avance, de lo que había estado investigando y de mi inquietud de comparar los sistemas educativos y ver lo que podía funcionar, ver lo que podía empatar, entonces cuando

nos hacían preguntas respecto a eso, yo ya podía a lo mejor decir: estas cosas pueden funcionar dentro de México o a lo mejor esto lo podemos retomar (...), iban a conformar un libro Cartas desde Pátzcuaro (...) Yo no me imaginé que lo iba a lograr, de estar dentro de esos seleccionados (C. Jiménez, comunicación personal, 13 de diciembre de 2020).

Latorre (2005) refiere que, la práctica educativa sirve de laboratorio para el desarrollo, cuyas propuestas curriculares son hipótesis de acción con la finalidad de contrastarlas en la práctica. Stenhouse (1998, citado en Latorre, 2005) acuñó la idea del profesor como investigador.

Esta relación entre la docencia y la investigación como una herramienta metodológica que puede enriquecer la enseñanza-aprendizaje se está desarrollando en algunos estudiantes que participaron en el Programa Paulo Freire-Torres Bodet, al dar a conocer en el seminario sus conocimientos y reflexiones derivadas de la experiencia de movilidad relacionados con la comparativa entre sistemas educativos y aportes a su práctica educativa.

[...] sería muy interesante [...] que nosotros hiciéramos práctica con nuestros propios compañeros, porque era lo que hacían ellos: antes de llevarlo con los niños, lo practicaban con el propio grupo y se asemejaba como niños de primero, de segundo, de tercero, si tenías un grupo de primero, oye, mira, bueno, niños van a leer las instrucciones, ok, entonces, como tú eras el niño de primero pero sabemos que no todos los niños de primero saben leer entonces, pero yo no sé leer, ósea ¿tú qué haces en esa situación cuando el niño te dice yo no sé leer? (J. Soto, comunicación personal, 16 de diciembre de 2020, p. 70).

La experiencia de movilidad les dio la oportunidad de plantear ideas con respecto a la formación de profesores que son importantes para sugerir en la Escuela Normal como ejercicios que les pueden ayudar a enfrentar problemas que suceden en el aula, la manera en la que él observó que en Argentina realizan actividades en las que representan a los alumnos de primaria los lleva a reflexionar sobre la práctica.

Schön, (1998) explicó que, la reflexión de un profesional puede servir como correctivo del sobre aprendizaje. A través de la reflexión puede hacer emerger y criticar las comprensiones tácitas que han madurado en torno a las experiencias repetitivas de una práctica especializada, y puede dar un nuevo sentido a las situaciones de incertidumbre o únicas que él pueda permitirse experimentar.

Si bien, los sujetos en esta investigación están estudiando la Licenciatura o son recién egresados y están en sus primeros años de actividad laboral, ellos se dan cuenta a través de las clases de práctica impartidas en la Escuela Normal y en la institución receptora en el país extranjero lo que se podría realizar para mejorar, el estudiante citado en párrafos anteriores identifica que una estrategia útil podría ser el asumir el papel de alumno de Primaria y de esta manera cuestionarse los problemas y situaciones por las que atraviesan los niños y de esta manera lograr una mayor empatía con ellos.

[...] pues yo considero que realmente a mí me ayudó muchísimo, porque pude emplear mi conocimiento, adquirir nuevas herramientas de trabajo que enriquecieron mi formación docente, como te lo dije, había cosas que a lo mejor yo tenía dudas y que logré resolver con lo que pude aprender en Cuba y también me permitió tener un análisis y un estudio comparativo de los sistemas educativos (C. Jiménez, comunicación personal, 13 de diciembre de 2020).

Es a través del conocimiento del mundo y con el mundo que el estudiante se encuentra más desafiado y es capaz de enfrentar y resolver los problemas que se le presentan en el camino, la educación problematizadora a la que refiere Freire, (2005), “los educandos van desarrollando su poder de captación y de comprensión del mundo que, en sus relaciones con él, se les presenta no ya como una realidad estática sino como una realidad en transformación, en proceso”.

Los normalistas que participaron en movilidad no se quedan con la información que se les dio en su formación docente en la Escuela Normal, ellos en relación con otros contextos

comprenden y analizan su propia realidad, lo que da pie al proceso de transformación de su práctica docente y social.

[...] Generó cambio porque traté de rescatar lo que me pareció a mi mejor de las prácticas de las maestras y yo ya después de estar ahí, cuando volví a México, traté de hacer las cosas más prácticas, me gustaba, allá yo miré que como que se enfocaban mucho en experimentos y yo lo quise poner en mi práctica, porque al observarlo, miré que los niños se concentraban más, se motivaban y no lo hacían como una clase monótona, entonces por ese lado sí me gustó innovar [...], allá había maestros a los que les escuché muy buenas propuestas (C. Soldevilla, comunicación personal, 15 de diciembre de 2020).

Algunos estudiantes rescataron aprendizajes y saberes importantes de la práctica y formación docente en el país de destino en el que realizaron la movilidad, reflexionaron sobre ello y posteriormente, implementaron algunas estrategias y habilidades aprendidas, eligiendo lo que les pareció útil, eso contribuyó a una transformación de su práctica docente.

Discusión y conclusiones

El análisis en este trabajo de investigación se enfoca a conocer en qué sentido contribuye la experiencia de movilidad en la formación de profesores normalistas como base para la transformación de su práctica docente, ante lo que se observa que existió un cambio en algunos alumnos que supieron reflexionar y enfocarse en la praxis transformadora.

Los estudiantes reflejan en sus narrativas que la movilidad contribuyó en una transformación de su práctica educativa y por lo tanto de la sociedad. En su formación inicial como docentes, están forjando la ética profesional, aunque no los vean sus papás, maestros, directivos, buscan ser responsables, disciplinados y cumplir con su trabajo en el país e institución de destino, a través de interiorizar valores y principios como parte de su personalidad, la cual guía la manera en la que se conducen profesionalmente.

Esto contribuye a su formación docente porque hubo una aportación de la movilidad a la ética profesional con reforzamiento de la responsabilidad, al hacerlo transforman su realidad

objetiva y coadyuvan a la transformación social. En el ejercicio de la profesión, deben tomar decisiones de manera autónoma, lo que repercutirá en sus alumnos, el actuar de manera responsable, ya sea porque consideran que representan a una institución y tienen que hacer un buen trabajo o lo consideren simplemente lo más apropiado por la educación, las acciones tendrán una repercusión en la enseñanza-aprendizaje de los niños y jóvenes mexicanos.

La movilidad también contribuyó a conocer y analizar otras formas de trabajo, estrategias, sistemas educativos, adquisición o reforzamiento de habilidades por medio del contraste con el otro, se desarrollan aprendizajes y reflexiones de nuevos aspectos importantes para la formación de profesores.

Referencias

- Allende, C. & Morones, G. (2006). *Glosario de términos vinculados con la cooperación académica*, Al servicio y fortalecimiento de la educación superior (ANUIES).
- Bolivar, A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 1(4).
- Chesney, L. (2008). La concientización de Paulo Freire. *Rhec*, 51-72.
- Dubet, F. (2010), *Sociología de la experiencia*, (G. Gatti trad.). Editorial Complutense (original publicado en 1994).
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Ediciones Morata, S.L.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México : Siglo XXI.
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Editorial Graó, de IRIF, S.L.
- Qiang, Z. (2003). Internationalization of Higher Education: towards a conceptual framework. *Policy Futures in Education*, 248-270.
- SEP (2008). *Guía para actualizar el Plan Estatal de Fortalecimiento de la Educación Normal*.
<https://www.dgespe.sep.gob.mx/public/ddi/pefen/3.0/guiaActualizacionPEFEN-3.0.pdf>
- SEP (2016). *Guía Plan de Apoyo a la Calidad Educativa y la Transformación de las Escuelas Normales (PACTEN) 2016-2017*.
<https://www.dgespe.sep.gob.mx/public/guiapacten/Gui%CC%81a%20PACTEN%202016%20y%202017.pdf>
- SEP y CNBES (2016), *Programa de Capacitación Académica para Estudiantes y Docentes miembros del Cuerpo Directivo de Escuelas Normales en Francia SEP-CRFDIES, 2016. Becas para Docentes Miembros del Cuerpo Directivo de las Escuelas Normales del país, Primera Etapa, 2016*.

SEP y CNBES (2017), *Beca de Capacitación Académica en Francia para Estudiantes y Profesores de Escuelas Normales SEP-BENC 2017, Programa de Capacitación de Estudiantes de Escuelas Normales Públicas en Canadá 2017, Programa de Capacitación de Estudiantes de Escuelas Normales Públicas en Canadá 2017 y Programa de Profesionalización de Docentes miembros del Cuerpo Directivo de Escuelas Normales en Francia SEP-BENC 2017. Segunda fase.*
<https://www.becaseducacionsuperior.sep.gob.mx/files/Comunicacion/Convocatorias/2017/>

SEP y CNBES (2018), *Beca de Capacitación Académica en Francia para Estudiantes y Profesores/as de Escuelas Normales 2018, Becas de Capacitación en Francia, Programa de Profesionalización de Docentes miembros del Cuerpo Directivo de Escuelas Normales 2018, Programa de Capacitación de Estudiantes de Escuelas Normales Públicas en Canadá 2018 y Programa de Capacitación Nacional para Estudiantes de Escuelas Normales Públicas 2018.*
https://www.becaseducacionsuperior.sep.gob.mx/files/Comunicacion/Convocatorias/2018/Convocatorias_PDF/

SEP y CNBES (2019), *Convocatoria Programa Nacional de Becas 2019, Beca de movilidad nacional, estudiantes de Escuelas Normales Públicas.*
https://www.becaseducacionsuperior.sep.gob.mx/files/Comunicacion/Convocatorias/2019/Convocatorias_PDF/

Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan.* Barcelona, España: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.

Yurén, T., (2005). Ethos y autoformación en los dispositivos de formación de profesores. En T. Yurén, C. Navia & G. Saenger (coords.). *Ethos y autoformación del docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores.* Barcelona (pp. 19-45), Pomares Corredor.

Análisis de datos a través de R: Un insumo para el codiseño

Ismael Cuevas Morales

ismaelben@gmail.com

Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”

Línea temática 1. Modelos educativos de formación inicial docente

Procesos y experiencias en el codiseño cocurricular

Resumen

Bajo el marco del codiseño de los Planes y Programas 2022 para Escuelas Normales en México, se enfrentaron numerosos retos. Dicha iniciativa de codiseño consideraba escuchar y nutrirse de la experiencia de todas las Escuelas Normales del país. De tal manera que derivado de conversaciones en torno al perfil de egreso del docente que se pretende formar en estas instituciones, se generaron 582 documentos contruidos por las 18 licenciaturas de más de 200 Escuelas Normales de las 32 entidades federativas de México. Dado dicho volumen de texto y los tiempos considerados para su análisis, se optó por incorporar metodologías de minería de datos mediante el ambiente de programación y lenguaje R. Esto para generar insumos que otorgaran una perspectiva adicional para la búsqueda de los comunes entre las EN del país durante la consolidación del perfil de egreso general. Dichos insumos constaron de un análisis frecuencial de palabras, un análisis de asociaciones entre palabras y la generación de siete clústeres mediante una aproximación de dendogramas jerárquicos.

Palabras clave: Codiseño 2022, Escuela Normal, Minería de textos, R.

Planteamiento del problema.

A través de la Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales (ENMEN) publicado por la SEP durante el 2019 se reconoce, entre otras cosas, la importancia de las EN en la formación de docentes en México. Este documento resalta la importancia histórica de estas escuelas

formadoras de docentes no sólo en el sistema educativo nacional, sino como instituciones que han jugado un papel crucial en los procesos democráticos del país. Asimismo, analiza tanto la importancia histórica, como el panorama actual del normalismo mexicano, con el objetivo del desarrollo de políticas nacionales para el fortalecimiento de las Escuelas Normales (EN).

La ENMEN, retomó el trabajo realizado por las mesas de trabajo llevadas a cabo durante el Congreso Nacional para el Fortalecimiento y Transformación de las Escuelas Normales Públicas (CNFTENP), particularmente 5 ejes rectores *“los cuales son: La formación de docentes para transformar el país; La Escuela Normal y su planeación hacia el futuro; Desarrollo profesional de los formadores de docente; Autonomía y gestión de las Escuelas Normales y Ruta curricular”* (SEP, 2019, p. 57).

El eje 5, planteamiento de la ruta curricular, se planteaba el objetivo de

“Realizar un diseño o rediseño curricular desde la experiencia y conocimiento de los actores educativos de las EN y del estado del conocimiento que formen estudiantes capaces de desarrollar su práctica profesional docente en la diversidad humana y contextual con un enfoque integral, universal y humanista” (SEP, 2019, p. 76).

De dicho objetivo, bajo la mirada de este documento, se considera importante observar el planteamiento de un diseño desde la experiencia de los actores educativos, ya que esto involucraba la idea de una participación masiva de las comunidades normalistas mexicanas, al reconocer su trayectoria y experiencia en un currículum abierto, con aprendizajes comunes y complementarios, flexible e inclusivo (SEP, 2019). Sin embargo, la pandemia causada por la enfermedad llamada COVID-19 causó estragos en todos los ámbitos, la educación sin ser la excepción enfrentó un escenario que no esperábamos. De tal manera en el 2020, al enfrentar nuevos retos y adaptarse a nuevas circunstancias, los procesos educativos y la ENMEN avanzaron lentamente.

Pese a dichas circunstancias, combinando estrategias de reuniones presenciales y virtuales, la SEP (Secretaría de Educación Pública) a través de la DGE SuM (Dirección General

de Educación Superior para el Magisterio) y el CONANEN (Consejo Nacional de Autoridades Educativas de Educación Normal), convocó a partir de septiembre del 2021 a retomar los procesos iniciados en el 2019, ahora con una visión de diseño colaborativo, codiseño.

De estos procesos es necesario reconocer el papel que jugaron las EN, ya que fue gracias a los diálogos, acuerdos, concesos y participación de estas instituciones a través de sus delegadas y delegados durante el CNFTEP que se materializó el proceso de codiseño, respondiendo a necesidades y demandas históricas de autonomía curricular.

De entre los múltiples procesos que ha involucrado el codiseño, en octubre del 2021, las Escuelas Normales fueron convocadas a construir Equipos de Diseño Curricular para definir, entre otros elementos, lo que ahora conocemos como Perfil general de egreso bajo el marco del codiseño de Planes y Programas de Escuelas Normales 2022. Derivado de esa iniciativa se propuso un primer bucle de codiseño que se denominó “Imágenes del deseo: Perfiles y Trayectos formativos”. En esta sección del proceso de codiseño se proponía la conversación entorno a cinco propósitos enmarcados en una guía publicada por las autoridades educativas a cargo de los procesos de codiseño nacional. Cabe aclarar que este documento se centra en uno de los procesos de análisis realizados en el marco del primer propósito el cual fue “*Revisar y acordar un Perfil General de Egreso de las y los docentes de las Escuelas Normales*” (SEP, CONAEN y DGESuM, 2021, p. 5).

Dicha guía proponía tres bloques de preguntas para que a través de las conversaciones se pudieran llegar a consensos basados en comunes al interior de los equipos de codiseño. Centrándonos en el interés de este documento, nos enfocaremos en los consensos acerca del perfil de egreso general. Así derivado de un minucioso análisis por las escuelas normales se generaron **582 documentos enviados por las 18 licenciaturas de más de 200 Escuelas Normales de las 32 entidades federativas de México**. Esto además de los comunes plasmados por las y los representantes de Licenciatura de cada Escuela Normal en las diapositivas y documentos construidos a lo largo de los diálogos respecto al perfil de egreso general en las plenarios nacionales.

Si bien dicha iniciativa consideraba escuchar y nutrirse de la experiencia de las EN, en el horizonte se percibían preguntas:

1. ¿Es posible considerar lo que todas las EN tienen que decir en?
2. ¿Cómo encontrar comunes dentro de los documentos enviados por todas las EN del país?

Estos desafíos además presentaban la dificultad adicional del límite de tiempo derivada de los procesos de codiseño nacional (Ver figura 1). Resumiendo, era necesario generar una estrategia que: permitiera el análisis de una gran cantidad de datos en poco tiempo, otorgara perspectiva en cuanto a los comunes entre EN y se pudiera realizar en un periodo de tiempo relativamente corto.



Figura 1. Cronograma propuesto para el primer bucle de codiseño. (SEP, CONAEN y DGESuM 2021, p. 6)

De tal manera que durante las plenarios nacionales el autor de este documento, quien pudo participar en representación de la Benemérita Escuela Normal “Enrique C. Rébsamen”, preguntó ¿De qué manera se estaba proponiendo el análisis de datos de los documentos generados en las escuelas normales? Y ¿Cómo ayudaría el análisis a identificar comunes para la construcción del perfil general? Derivado de estas dudas, durante la conversación emanó la propuesta de análisis de los 582 documentos, para la generación de un insumo que abonara a los procesos de construcción a través del ambiente de programación estadística y grafica R.

Marco teórico

Actualmente existen numerosas definiciones tanto en internet como en libros de texto sobre la minería de textos. Sin embargo, en este documento se asume como su principal objetivo, como la generación de perspectivas visuales o tablas estructuradas que permiten descubrir agrupaciones abstractas. De tal manera que las técnicas que suelen usarse durante la minería de textos, facilitan la identificación de estructuras semánticas a partir de las agrupaciones de un gran cuerpo de texto que se suele denominar (*corpus*) (Kwartler, 2017)

Asimismo, la minería de texto es entendida por autores como Contreras (2014), como

“Un área que se encarga del estudio de la información digital y en particular de los documentos textuales, con el objetivo de descubrir tendencias, patrones, desviaciones y asociaciones de una colección de textos, para pasar al descubrimiento de conocimiento en considerables cantidades de información no estructurada” (p. 131).

De tal manera que, dada la naturaleza y la cantidad de los datos a analizar, la minería de textos representaba una opción ideal para generar insumos adicionales que ayudaran en la construcción del perfil general de egreso de las EN.

Metodología

Dada la propuesta por el Bucle 1, en conjunto con DGSuM y la Universidad Campesina Indígena en Red (UCIRED), se generó una estrategia de análisis que permitiera recuperar la experiencia de los equipos de codiseño de las EN plasmada en los documentos de trabajo para buscar de manera eficiente los comunes. Desde la perspectiva del autor de este documento la figura 2, esquematiza de manera general los diversos análisis que integraron la estrategia.

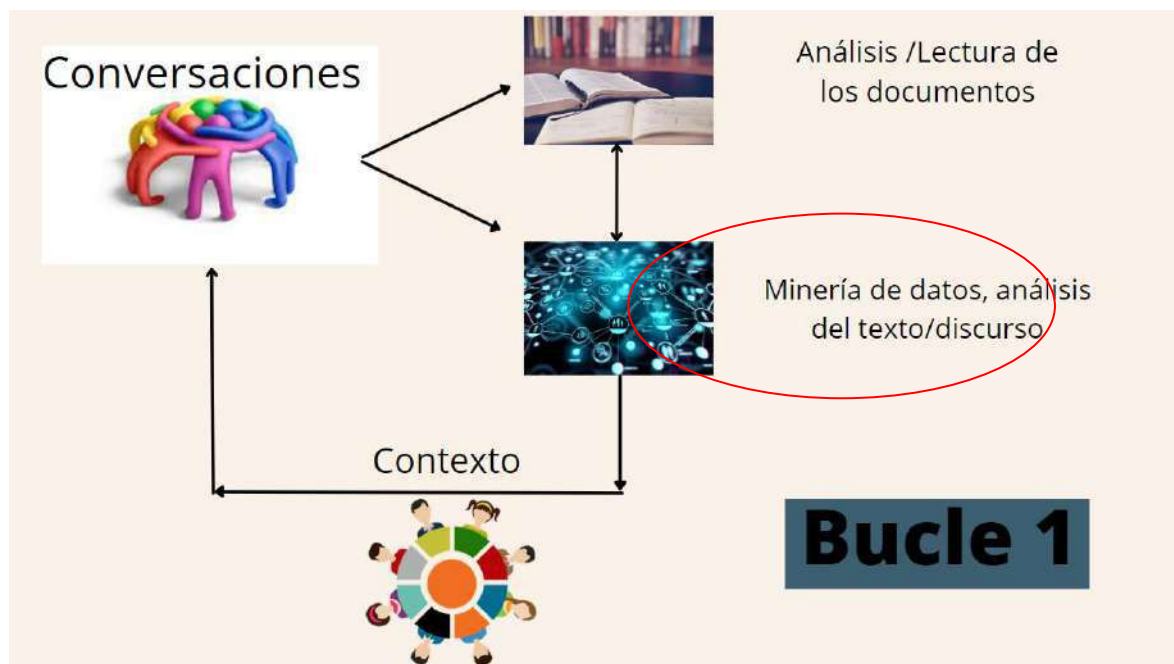


Figura 2. Esquema de la estrategia de análisis de datos para la construcción del perfil general de egreso del bucle 1. (Elaboración propia)

Es necesario señalar que este documento profundiza en la metodología de análisis mediante minería de datos de los documentos y si bien se mencionan las demás fases de análisis para ilustrar su papel, no se pretende detallar la estrategia conjunta la cual comprendió equipos multidisciplinarios de las instituciones previamente mencionadas.

Como se observa en la figura 2, para comenzar se realizaron dos análisis complementarios con una comunicación continua. Por un lado, la lectura cuidadosa de los documentos y por otro un análisis de minería de datos que generara insumos para complementar la búsqueda inicial de los comunes, más adelante se detallarán los insumos generados. Las estructuras textuales encontradas como primeros comunes fueron posteriormente sometidas a un análisis que permitiera identificar el contexto en el que fueron expresadas, esto para verificar que la interpretación de los comunes se correspondiera con el

contexto en el que inicialmente fueron planteadas desde las conversaciones y abonar a la construcción del perfil de egreso general.

Para el análisis por minería de texto se utilizó el ambiente de programación *R*, un ambiente y lenguaje de programación estadística de acceso libre. En primer lugar, se conformó el *corpus*, el cual es la colección de textos que sirvió como punto de partida para el análisis generado a partir de los 582 documentos provenientes de los 582 documentos enviados por las 18 licenciaturas de más de 200 Escuelas Normales de las 32 entidades federativas de México, así como de los documentos derivados de las plenarios nacionales centradas en el análisis y construcción del perfil de egreso general.

Posteriormente el *corpus* se procesó para facilitar la generación de resultados interpretables. Para ello en el corpus se cambiaron todas las letras mayúsculas a minúsculas. Esto permite que palabras como Docente y docente no fueran contadas como dos elementos separados sino como uno solo facilitando la generación de grupos de análisis. También se usó el comando *stopwords* de la librería *Snowballc* en el corpus, esto con el objetivo de eliminar palabras que poca o nula relevancia en el análisis, pero que al ser indispensable para el lenguaje se usan de forma cotidiana. Como ejemplo de lo anterior se encuentra las palabras: a, y, ahí, así, de, es, fue, yo, entre otras. Aunque se realizó un intento de agrupación sin este comando, se concluyó que la interpretación de resultados resultaba más sencilla al no incluirlas ya que aparecían en su lugar palabras que aportaban mayor información para la lectura de las agrupaciones.

Posteriormente se removieron del *corpus* los signos de puntuación, esto para que durante el análisis elementos como “docente,” y “docente” se pudieran agrupar como un mismo elemento. Además, se removieron los caracteres numéricos (0,1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9) y algunos caracteres especiales (#, \$, %, &, (), ¿?, etc.) ya que se observó una mayor claridad en los grupos de palabras si estos no eran incluidos. Dada la remoción de los anteriores caracteres, se eliminaron dobles espacios para que cada palabra estuviese separada por uno sólo, facilitando así los procesos posteriores de análisis.

estadística, su rango va desde 0 hasta 1, en lugar de menos uno a uno (Kwartler, 2017). Como ejemplo de lo anterior se muestran en la figura 4 algunas asociaciones de términos con la palabra crítico.

crítico		
pensamiento	complejo	reflexivo
0.71	0.45	0.42
vínculos	fundamentos	pedagogías
0.38	0.37	0.36
visión	formativos	inmediato

Figura 4. Asociaciones de términos con la palabra crítico. Elaboración propia.

De esta manera se pudieron encontrar pares de términos que se solían utilizar conjuntamente de manera común a lo largo del *corpus*. De esta manera se procedió a visualizar la asociación entre las palabras más frecuentes del documento que permitiera visualizar el uso de pares de términos comunes relevantes para la generación de categorías de análisis que apoyaran a los demás equipos de análisis en la identificación de categorías relevantes durante la lectura de documentos. Por ejemplo, se observa una fuerte asociación entre los términos crítico y pensamiento en la figura 4, haciendo notar que el pensamiento crítico jugaba un papel relevante en los comunes.

A pesar de que este enfoque proponía una primera manera de identificar comunes, se percibía necesaria una aproximación que permitiera analizar la agrupación de más de dos términos, ya que se generaron más de 25 listas de asociación contando cada una de ellas con hasta 254 términos asociados.

Para ello se recurrió a la generación de clústeres de palabras mediante una aproximación de dendogramas jerárquicos. Se le puede considerar dendograma a una visualización similar a un diagrama de árbol, en este caso basado simplemente en la distancia frecuencial. Se puede considerar a este análisis como una reducción de información hasta alcanzar un estado que sea posible de interpretar. En ese sentido la generación de clústeres permitió agrupar todas las

asociaciones de palabras (incluso de las que no se generaron listas de asociación), en un solo gráfico que permita una lectura general de las asociaciones conjuntas del *corpus*.

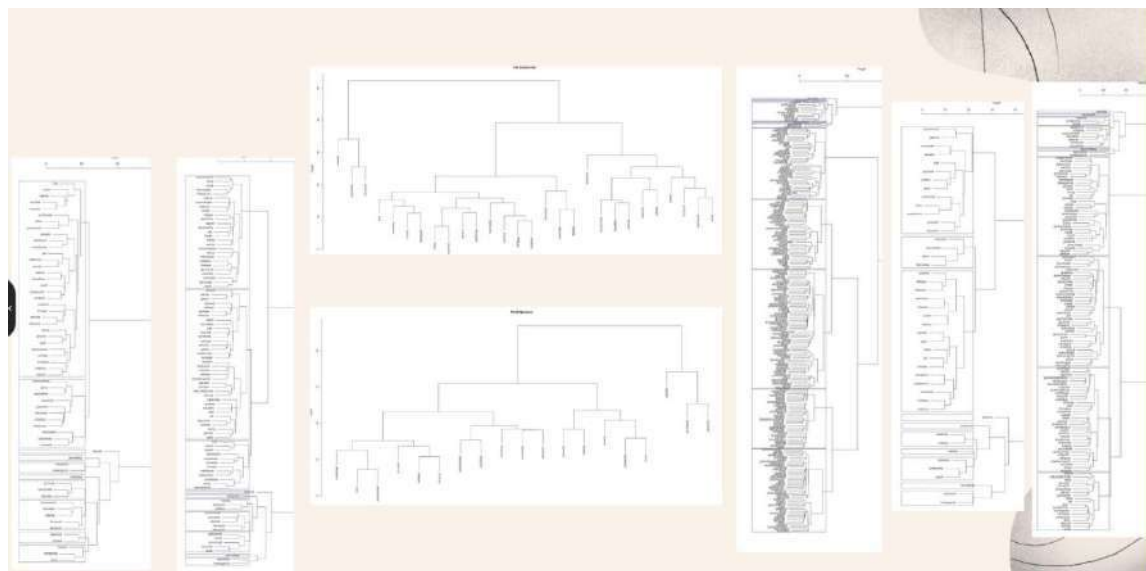
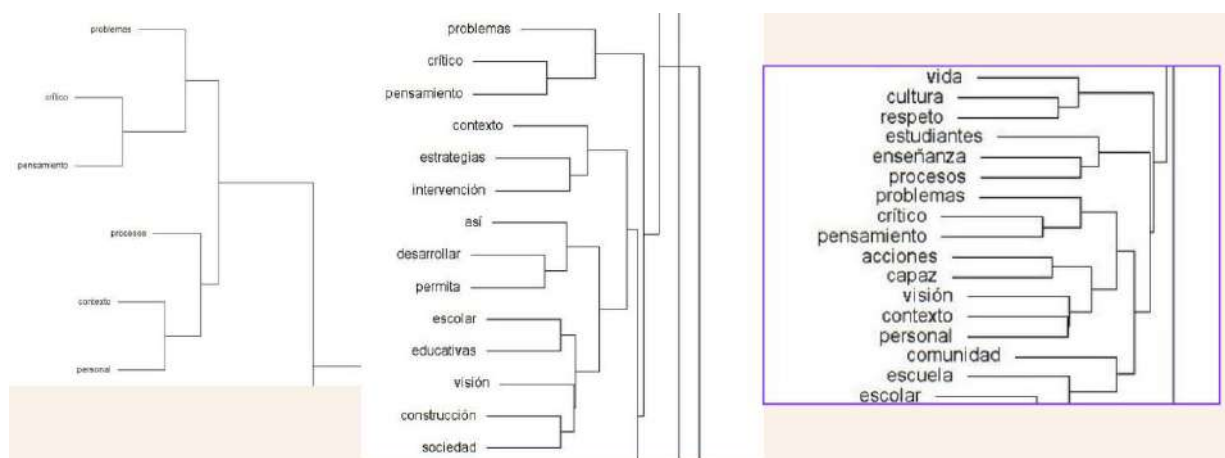


Figura 5. Siete clústeres creados del mismo corpus con distinta dispersión. Elaboración propia.

Con lo anterior en mente se generaron siete clústeres (figura 5). Para ello previo a la graficación del clúster, se utilizó el comando *removeSparseTerms*, para remover términos cuya dispersión sea mayor que la especificada. Por lo que, dado el funcionamiento de este comando, entre menor sea la dispersión especificada, menor será la cantidad de términos utilizados en el gráfico, conservando únicamente los de mayor relevancia respecto a su dispersión. Estos clústeres fueron los que fungieron como insumo principal derivado de éste análisis por minería de datos, ya que permitieron ver asociaciones de palabras en diferentes densidades de conversación. Por ejemplo, al observar la figura 6, podemos observar los grupos de palabras que incluyen al par de términos “pensamiento crítico”, con diferentes dispersiones.



*Figura 6. Fragmentos de clústeres a diferentes dispersiones (0.55, 0.65 y 0.75).
Elaboración propia*

De tal manera que los clústeres con menor dispersión permitían observar agrupaciones de palabras comunes en el corpus, y al aumentar la dispersión (aumentar el número de términos en el gráfico) era posible interpretar cómo dichos grupos fundamentales se enriquecían con otros términos. Esto entre otras cosas permitió la generación de categorías iniciales que facilitaron la sistematización del análisis a los demás equipos de análisis (Kwartler, 2017).

Discusión y conclusiones

En primer lugar, es necesario resaltar la importancia del enfoque multidisciplinario en este tipo de análisis, ya que si bien a partir de la minería de datos se generaron insumos que ayudan a la interpretación de los datos, desde este documento se reconoce la necesidad de un equipo capaz de interpretarlos y usarlos para los fines preestablecidos.

En este caso particular, los clústeres y demás insumos generados mediante el análisis de minería de textos, permitió una perspectiva adicional de los documentos analizados, cumpliendo el propósito de dotar de herramientas para la toma de decisiones en esta fase de los procesos de codiseño.

Por lo anterior se considera viable la implementación de técnicas de minería de datos en procesos de codiseño a gran escala, como el que se generó para la construcción de los Planes y Programas 2022 para EN. Esto como un insumo que dota de perspectiva en la toma de decisiones y en la búsqueda de comunes.

Referencias

Contreras M. (2014). Minería de textos una visión actual. *Biblioteca Universitaria*. 17(02), p. 129-138.

Kwartler, T. (2017). *Text mining in practice with R*. John Wiley & Sons

SEP, CONAEN y DGESuM (2021). *Guía 1 para la conversación en el grupo de diseño curricular (GDC) de la Escuela Normal. Imágenes del deseo: Perfiles y trayectos formativos*.

Presente y futuro del normalismo mexiquense

Braulio González Ortega

gbraulio9@gmail.com

Escuela Normal de San Felipe del Progreso

Línea temática 1. Modelos educativos de formación inicial docente (diagnóstico de la educación normal en la actualidad)

Resumen

La presente ponencia aborda lo referido al presente y futuro del normalismo mexiquense. Se aborda el tema dada la complejidad que encierra por los procesos que ahora mismo se gestan en materia de codiseño de sus planes de estudio. Si bien se reconoce un presente inédito, se aspira a un futuro de reconocimiento de la escuela normal como institución de educación superior *sui generis* capaz de implementar procesos sustantivos de docencia, investigación y difusión y extensión. Así, se reconoce en la denominada Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales una oportunidad de fortalecimiento que abone en el proceso de formación inicial de los futuros docentes de educación básica y media superior.

Introducción

En el marco del CXXI aniversario del normalismo mexiquense, se presenta la posibilidad de reflexionar en torno a mi presente y futuro como normalista del estado de México. En ese sentido, las líneas que a continuación se expresan, son resultado de mi proceso de formación inicial como licenciado en educación primaria, egresado de la Escuela Normal de San Felipe del Progreso, como docente del nivel básico por más de 11 años, como docente normalista de 2019 a la fecha y como delegado nacional del Congreso Nacional para el Fortalecimiento de las Escuelas Normales de dos escuelas normales de nuestra entidad¹.

¹ Fui delegado de la Escuela Normal de Coacalco y actualmente de la Escuela Normal de San Felipe del Progreso.

El tema convocante nos conmina a un ejercicio de pausa retrospectiva, al tiempo que de prospectiva deseada a partir de la experiencia ganada. En torno al presente advertido² existe una preocupación latente por el proceso de codiseño en el que ahora mismo nos encontramos inmersas las escuelas normales. El futuro que advierto se encuentra ligado a la denominada Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales, pues reconozco en ese documento, el producto de arduas reflexiones de mis compañeros delegados que en mesas de trabajo discutimos diversas ideas, reflexiones, apuestas, sueños, etc., en el ánimo de mejorar y de visibilizar el trabajo que desarrollamos en las escuelas normales.

Desarrollo

Las instituciones educativas de todos los niveles reconocidos por el sistema educativo nacional juegan un papel importante en los proyectos educativos y políticos de un estado, en tanto su contribución hacia el logro de un perfil de mexicano al que se aspira formar desde su educación básica hasta la superior. De entre todas estas instituciones, la que nos convoca al presente documento es una: la educación normal.

De las poco más de 250 escuelas normales que existen en el país, 36 se ubican en el estado de México, lo que le hace un normalismo *sui generis*, por número, matrícula e historia. Número, dado que formamos parte de la entidad federativa con más normales en su territorio. Matrícula pues se atiende a un promedio de 14,500 estudiantes con 16 programas de licenciatura, 5 de maestría y uno de doctorado que recién se implementó, e historia pues en 1849³ se inicia con la idea en la cámara de diputados local de nuestro estado, para reconocer la carrera de preceptor⁴, siendo la hoy Centenaria y Benemérita Escuela Normal para

² Reconozco que MI realidad no necesariamente es la realidad que advierten otros colegas docentes de las escuelas normales.

³ Se reconocen tres generaciones en la creación de escuelas normales. La primera en 1820 con el movimiento de la escuela mutua lancasteriana cuyo objetivo es la educación de preceptores. La segunda, tras la restauración de la república y que redundó en la creación de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del estado de San Luis Potosí en 1849 y la tercera que nace con la idea de modernización de la educación en 1880.

⁴ Recuérdese que preceptor es el encargado de educar a 1 o 2 niños de familias acomodadas a cambio de un pago.

Profesores la primera institución creada en 1882 y la Escuela Normal de Educación Especial la de más reciente creación en 1991 .

La importancia de las escuelas normales radica en el reconocimiento de que es justamente en estas instituciones donde se forma al docente de educación básica quien a nivel federal atiende a un promedio de 24 millones de estudiantes, siendo el nivel de primaria en donde se atiende a poco más del 55% de esta cantidad de alumnos. Para el caso del estado de México según datos del INEGI (2022) se atiende a 3, 035, 525 estudiantes de educación básica, esto es, la matrícula más alta del país del nivel en comento.

Entonces, si consideramos el impacto social que tienen los egresados de una escuela normal dado el número de matrícula que se atiende, podemos afirmar que los docentes formamos parte medular en la composición del Sistema Educativo Nacional toda vez que somos los encargados de materializar o no los postulados emanados de la denominada política educativa⁵ . De esto, se desprende la necesidad de atención y cuidado en el proceso de formación inicial de maestros que se da en las escuelas normales.

Y es que a cuatro años de que nació el Congreso Nacional para el Fortalecimiento y Transformación de las Escuelas Normales motivado por la administración federal en turno y la puesta en marcha de la denominada Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales, existen logros, retos y tareas pendientes que no se deben perder de vista si se aspira a su consolidación como Instituciones de Educación Superior.

Uno de los mayores logros del congreso nacional referido lo fue su declaratoria de manifestarse como permanente, lo que le valió un seguimiento pertinente durante el año 2019, con cuatro reuniones plenarias desarrolladas en las ciudades de Toluca, San Luis Potosí, Los Cabos y Puebla y en 2022 con una representación por entidad federativa en Coahuila, consolidando al Congreso de manera tal que por acciones consensadas entre sus miembros y

⁵ Las políticas educativas se entienden como el conjunto de decisiones que los Estados establecen para guiar el funcionamiento de los sistemas educativos.

la comunidad normalista del país, se exigió al H. Congreso de la Unión mayor presupuesto a las instituciones formadoras de docentes pasando de 20.6 millones de pesos en 2019 a 750 millones de pesos en 2022 y para 2023 se han autorizado 817,800,041⁶. Se resalta como sensible dado que no bastan las buenas intenciones para la transformación de las escuelas normales, sino antes bien, se precisa de recursos que puedan favorecer el logro de distintas ideas vertidas al amparo del Congreso Nacional; así, en términos reales se advierte un incremento presupuestal de cerca de 800 millones de pesos de 2019 a la fecha que llegan a las escuelas normales principalmente por la vía de la denominada Estrategia de Desarrollo Institucional de la Escuela Normal (EDINEN) que favorece en buena medida la autonomía de gestión.

Acorde con la agenda 2030 en el estado de México se oferta la licenciatura en inclusión educativa en Escuela Normal de Coatepec Harinas, Escuela Normal de Educación Física “Gral. Ignacio M. Beteta”, Escuela Normal de Educación Especial del Estado de México, Escuela Normal de Ecatepec y Escuela Normal No. 4 de Nezahualcóyotl y derivado de la reforma a planes de estudio 2022, llama particularmente la atención la oferta en la Escuela Normal de San Felipe del Progreso de la Licenciatura en Educación Preescolar Intercultural, Plurilingüe y Comunitaria; y en esto algunos retos y oportunidades advertidas.

Como es de dominio público el planteamiento de codiseño como política educativa es un precepto que permea a la denominada Nueva Escuela Mexicana y las escuelas normales no podían permanecer al margen. Así, por consenso del Congreso Nacional se acordó una lógica de que el 50 por ciento de la malla curricular será propuesta de la autoridad educativa federal y el otro 50 por ciento de los contenidos, se van formando en coordinación con las autoridades estatales y las escuelas normales, los primeros frutos ya se pueden advertir en la página de la

⁶ Según datos publicados en el Diario Oficial de la Federación el 15 de diciembre de 2022.

Dirección General de Educación Superior para el Magisterio⁷ (DGESuM) a partir de la oferta de planes 2022 en lo que va del ciclo escolar 2022-2023 con el primer y segundo semestres.

El reto es uno y vale la pena enunciarlo: se carece de una formación disciplinar que permita que el proceso de codiseño sea más profesional, pues si bien existen buenas intenciones y experiencia que pueden en determinado momento guiar el proceso, se corre el grave riesgo de sobrevalorar la experiencia sobre la formación conceptual, dejando de lado elementos teóricos, metodológicos y disciplinares en materia de diseño curricular que permitan un trabajo aún más profesional, si a esto se añade la situación laboral de atención a una alta matrícula en prácticamente las 36 escuelas normales públicas del estado de México, el asunto se torna aún más complejo.

Lo anterior, de la misma manera puede ser advertido como la oportunidad en tanto nos conmina para asumirnos como profesionales de la educación y no únicamente como meros aplicadores de programas mandatados por la Secretaría de Educación Pública, antes bien, por formación normalista, estamos acostumbrados al diseño de situaciones de aprendizaje mediante planes de clase orientados al logro de determinados aprendizajes esperados, buscando con las actividades diseñadas significatividad en los aprendizajes lo que le da un alto grado de transferibilidad no únicamente en la práctica, sino reconociendo la necesidad de trabajo con el aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser, y aprender a transformarse uno mismo y la sociedad⁸.

⁷ <https://dgesum.sep.gob.mx/>

⁸ Tradicionalmente se reconocían 4 tipos de saberes al amparo de la obra de Delors: La educación encierra un tesoro. Al respecto La UNESCO ha reconocido un quinto en el que se sostiene que los individuos pueden cambiar al mundo con su acción aislada y conjunta y que una educación de calidad aporta las herramientas para transformar las sociedades, dado que equipara a los seres humanos con conocimientos, valores, y competencias para transformar las actitudes y los estilos de vida. Esto refleja una sinergia de competencias cognitivas, prácticas, personales, y sociales para hacer posible la sostenibilidad a fin de trabajar por una sociedad neutral, integrar estilos de vida sostenibles, minimizar el rastro ecológico en el mundo, actuar para lograr la solidaridad social, promover a la democracia como forma de paz.

Las implicaciones de estos aprendizajes saltan a la vista, en tanto la necesidad no únicamente de aprender, sino de potenciar el aprender a aprender, el desarrollo de un pensamiento crítico, resaltar la necesidad de una educación orientada a la sostenibilidad mundial, la necesidad de interdisciplinariedad, integralidad de la educación, la consideración de las cuatro dimensiones de desarrollo sostenible: sociedad, medio ambiente, cultura y economía, empoderamiento de las personas para asumir la responsabilidad de un futuro sostenible que hoy es un reto para la humanidad.

Queda claro que el fortalecimiento de las escuelas normales es tarea de toda su comunidad. El futuro de las mismas nos coimplica a todos los que somos egresados de una escuela normal y aún más a quienes prestamos nuestros servicios ahora en alguna de ellas.

Así, el futuro plantea tareas pendientes o incompletas. Una de las más sentidas tiene que ver con la necesidad de consolidarlas como instituciones de educación superior. Y en esto ya se inició, cuando menos a nivel presupuestal como se ha narrado párrafos arriba. Existe la necesidad de revalorar si se trata de una institución de estado encargada de la formación de docentes de educación básica o bien de una institución de educación superior que puede aspirar a su autonomía.

De tratarse de una institución de estado – como considero es y debe ser-, habrá que reformular las políticas de admisión al servicio público docente de sus egresados, pues su admisión tendría que ser automática y no mediada por un proceso de evaluación como sucede ahora, poniendo mayor cuidado en el proceso de ingreso a esta institución intentando en la medida de lo posible hacer más atractiva la profesión docente, no únicamente desde un discurso romancista de la educación, sino antes bien materializando una verdadera política de revalorización docente que impacte en la calidad de vida de los docentes y que necesariamente trastoca aspectos de sueldos y prestaciones que históricamente no han sido impactados.

Si es una institución de educación superior⁹ entonces cabe el debate del tipo de autonomía al que se aspira o bien de una posible desconcentración administrativa que favorezca su gestión curricular, pedagógica y administrativa.

El futuro al que se aspira necesariamente pasa por metas planteadas en la denominada Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales y que trastoca 5 ejes estratégicos, a saber:

1. La formación de docentes para transformar el país.
2. La Escuela Normal y su planeación hacia el futuro.
3. Desarrollo profesional de los formadores de docentes.
4. Autonomía y gestión de las Escuelas Normales.
5. Ruta curricular.

Por espacio, las líneas de acción y metas de dicho documento no serán abordadas en el presente documento, antes bien se expondrán algunas que se consideran más sensibles en este momento¹⁰. En lo que hace al primer eje parece que el reto sigue siendo vigente en cuanto a la relación que debe haber entre la institución formadora de docentes y las escuelas de nivel básico. Y es que el plan final de la denominada Nueva Escuela Mexicana (NEM) se publicó en su versión final en el mes de diciembre de 2022¹¹ y los primeros planes de la reforma 2022 a normales en agosto del mismo año. Lo anterior, trae por consecuencia natural que en las apuestas curriculares no necesariamente se encuentren alineadas hacia el mismo perfil de

⁹ En este sentido llama la atención que aún y cuando desde 1984 las escuelas normales son reconocidas como instituciones de educación superior, en nuestro estado aún siga existiendo una separación a nivel de subsecretaría en tanto su denominación de superior y normal.

¹⁰ Su versión completa puede ser consultada en la página: <http://gaceta.diputados.gob.mx/Gaceta/64/2019/nov/MejEscNormales.pdf>

¹¹ Si bien el acuerdo secretarial se emitió el 14 de agosto de 2022.

mexicano a formar¹² tal cual se evidencia en los programas de estudio de los dos primeros semestres de los planes de estudio 2022¹³. Existe pues la necesidad de que los programas de tercer semestre se ajusten un tanto más a la apuesta que se perfila para educación básica.

En lo que hace a la Escuela Normal y su planeación hacia el futuro sigue siendo vigente la apuesta de procesos democráticos de selección de directivos. Ya Sammons (1998) en su obra: características clave de las escuelas efectivas explicita la necesidad de contar con un directivo que cuente con un perfil profesional sobresaliente, con una visión de enfoque participativo en la toma de decisión, y con un liderazgo firme y con propósito. En el mismo sentido apunta Soto Ruiz (2019) para quien:

Sobre el director de una institución, recae la responsabilidad directa de diseñar, tomar buenas decisiones, planificar y organizar el cambio educativo en la comunidad escolar, por lo que debe considerar a los actores que favorecen la iniciación e implementación del cambio educativo. El director, debe asumir el compromiso moral y la ética profesional, implícitos en el liderazgo, para implementar la innovación o el cambio educativo realizado, sistemático, eficaz y eficiente, dirigidos a cambiar el aprendizaje y las condiciones internas de la comunidad escolar. Se deben crear ambientes propicios para sensibilizar a los docentes, administrativos y personal de apoyo, a fin de analizar las causas y repercusiones del uso de las metodologías utilizadas hasta ahora en el aprovechamiento de los alumnos. (126-127)

El desarrollo profesional de los formadores de docentes se conforma de cuatro categorías: actualización y profesionalización; perfil profesional; investigación e innovación y movilidad, y políticas públicas. En este sentido, se precisa la actualización de los formadores

¹² Sucedió que en 2011 se presenta la reforma integral a educación básica y en 2012 a normales, en 2017 se presenta nuevamente la apuesta de aprendizajes clave y en 2018 la reforma a normales y aun así se padecieron estragos que no permitían contar con los programas de estudio en tiempo y forma, pues la mayoría de veces se podían consultar en la página de la autoridad educativa una semana previa a los arranques de semestre.

¹³ No existe una alineación de los ejes articuladores: inclusión, pensamiento crítico, interculturalidad crítica, igualdad de género, vida saludable, la lectura y la escritura en el acercamiento a las culturas y artes y experiencias estéticas. Tampoco en campos formativos: lenguajes saberes y pensamiento científico, ética, naturaleza y sociedad y de lo humano y lo comunitario.

de formadores. Sirva de ejemplo un aspecto sensible en la Licenciatura en Educación Primaria: las metodologías para la enseñanza de la lectoescritura que históricamente han representado un punto de reflexión y que desafortunadamente muchas de las veces quienes imparten cursos que trastocan este importante aspecto de la educación primaria, nunca tuvieron en su servicio profesional, la oportunidad de haber trabajado con primer o segundo grado de educación primaria o en el peor de los casos nunca trabajaron en el nivel, por lo que es urgente su profesionalización.

La función sustantiva de investigación habrá de ser cualificada y asumida como necesidad en el servicio. En este sentido, parece necesaria la apuesta que ya se asume desde la Dirección General y Subdirección de escuelas normales respecto de la integración de redes regionales de investigación y que han sido una exigencia desde los congresos estatales de investigación educativa. Estas deben materializarse en lo inmediato para ganar en experiencia de quienes ya transitaron en la conformación de cuerpos académicos por ejemplo o bien de quienes tiene experiencia como miembros del sistema nacional de investigadores. Para esto, se deben mejorar los climas laborales de las escuelas normales y en esto, parece que el segundo eje abonaría al respecto en tanto la democratización en la elección de los tomadores de decisiones de las escuelas normales.

En lo que respecta a la autonomía y gestión de las escuelas normales se persigue una autonomía *sui-generis* en tanto no somos universidades y sí instituciones de estado. Se planteó en la estrategia nacional de mejora de las escuelas normales la necesidad de autonomía de gestión curricular y pedagógica, administrativa y financiera. Luego la necesidad de modificar su aspecto normativo es necesario y en ello la voluntad política jugará un papel vertebral. En este sentido, parece que existe la necesidad de que las propias normales dispongan para la atención de sus necesidades de sus propios recursos autogenerados con un órgano de auditoría interna constituido por docentes, estudiantes, padres de familia y directivos que aseguren su transparencia y efectividad en la ejecución de recurso, pues hoy existe recurso generado a partir de inscripciones, reinscripciones, procesos de titulación y regularización, emisión de

constancias, etc. sin que la misma institución pueda disponer de dicho recurso pues este se centraliza.

La oportunidad de autonomía pedagógica y curricular para una institución como la Escuela Normal de San Felipe del Progreso es inédita, en tanto la oferta de la Licenciatura en Educación Preescolar Intercultural, Plurilingüe y Comunitaria que origina que el colectivo docente de esta licenciatura se constituya en academia estatal a efectos del trabajo de codiseño.

Finalmente, en la ruta curricular, parece necesario a partir de la experiencia ganada en los ejercicios realizados en materia de codiseño; que exista mayor acompañamiento por parte de expertos disciplinares y en diseño curricular de la propia SEP que concreten de una mejor manera los esfuerzos realizados en la materia.

Discusión y conclusiones

El presente de las escuelas normales atraviesa por una definición de políticas públicas en materia educativa que impulsó a la reforma a planes y programas de estudio de sus programas educativos ofertados en el año 2022. Esta reforma, trajo consigo una veta de oportunidad única en la historia de las escuelas normales al hacer partícipe a sus comunidades del proceso de codiseño curricular.

En este proceso, existe la posibilidad de asumir o no, el reto planteado con las vicisitudes que ello implica y que fueron expuestas en el presente documento desde una perspectiva particular, en donde se apuesta a no caer en el reduccionismo de la experiencia, en menoscabo de una formación disciplinar específica y de diseño curricular que indudablemente abonarán en un trabajo más profesional que redunde en la formación de mejores maestros.

Finalmente, el futuro que se advierte, tiene que ver con la concreción de las líneas de acción y metas emanadas de la Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales y que son consenso de las delegadas y delegados que participamos en el Congreso Nacional para el Fortalecimiento y Transformación de las Escuelas Normales.

Referencias

DOF. 15/12/2022. Calendario de presupuesto autorizado al ramo 11. Educación pública para el ejercicio fiscal 2023. Disponible en: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5674614&fecha=15/12/2022#gsc.tab=0

INEGI (2022). Matrícula escolar por entidad federativa según nivel educativo, ciclos escolares seleccionados de 2000/2001 a 2021/2022. Disponible en: https://www.inegi.org.mx/app/tabulados/interactivos/?px=Educacion_06&bd=Educacion

Sammons, Pam, *et.al.* (1998). Características clave de las escuelas efectivas. Secretaria de educación pública.

Soto, Yaneth. (2019). El liderazgo directivo en el ámbito de la gestión escolar. Universidad Juárez del Estado de Durango.

Regionalización en la flexibilidad curricular: lengua y cultura maya en los Planes de estudio 2022

Adda Lizbeth Cámara Huchin

addacamara84@hotmail.com

Secretaría De Educación Del Estado De Campeche

María Eliud Reyes Pinzón

reyespinzon.maria@educampeche.mx

Normal Superior Del Estado De Campeche “Brígido A. Redondo Domínguez” Marisol

De Jesús Paredes Reyes

paredesr.marisol@educampeche.mx

Normal Superior Del Estado De Campeche “Brígido A. Redondo Domínguez”

Línea Temática 1. Modelos educativos de formación inicial docente

Procesos y experiencias en el codiseño curricular

Resumen

En el presente trabajo se documenta el proceso llevado a cabo en la escuela Normal Superior del Estado de Campeche “Brígido A. Redondo Domínguez” para el codiseño de tres cursos relacionados con la cultura maya con vistas a formar parte de los programas de estudio 2022 de las licenciaturas disponibles, en el marco de la estrategia institucional de la escuela Normal para la revalorización de la cultura y la lengua maya; el proceso que se describe abarca la selección de los temas incluidos en los tres cursos, la colaboración entre escuelas normales para la formación de un equipo multidisciplinario de codiseño, así como las bases teóricas, pedagógicas y metodológicas para el aprendizaje y enseñanza de la lengua detrás del diseño propuesto. De esta manera, se espera impactar en la revalorización de la lengua y cultura maya en las generaciones futuras, tanto de nuestros docentes en formación como de sus estudiantes, para los que aplica el nuevo plan de estudios de escuelas Normales 2022.

Palabras clave: Maya, lengua materna, lengua indígena, revalorización de culturas

La educación como estrategia

Como parte de la estrategia institucional de la Escuela Normal Superior del Estado de Campeche “Brígido A. Redondo Domínguez” para la revalorización de la cultura y la lengua maya, se tomó el acuerdo a nivel institucional, con el apoyo de la Dirección de Formación y Actualización Docente de la Secretaría de Educación del estado de Campeche, de agregar tres asignaturas encaminadas al estudio de la lengua y la cultura maya del trayecto formativo *Lenguas, lenguajes y tecnologías digitales* dentro de la realización del codiseño del programa de estudio de la Licenciatura en la Enseñanza y Aprendizaje de la Formación Ética y Ciudadana 2022, así como también de la especialidad de la Licenciatura en la Enseñanza y Aprendizaje del Español 2022.

Estos cursos se encuentran actualmente en proceso de codiseño por un equipo Normalista multidisciplinario, integrado por docentes de tres escuelas Normales del estado de Campeche, teniendo en mente el reconocimiento y la revalorización de la lengua, la cultura y las tradiciones mayas peninsulares, además de las habilidades que implica la adquisición formal de un segundo idioma.

La Estrategia institucional para la revalorización de la lengua y la cultura maya se inició en nuestra escuela Normal en el ciclo escolar 2021-2022, buscando el reconocimiento de las nuevas generaciones hacia la cultura y la lengua maya (Paredes, Nuñez, 2022) toda vez que un gran porcentaje de los maestros en formación provienen de comunidades rurales en donde su primera lengua es la maya.

Para esto se introdujeron estrategias a nivel áulico e institucional que permitieran a los estudiantes apreciar en la debida dimensión sus propias raíces y aportes a la multiculturalidad de nuestra comunidad escolar en particular y de la sociedad en general: la importancia de hablar y conservar su lengua, cultura y tradiciones, así como asegurar que lo anterior sea no sólo valorado sino transmitido por ellos mismos a las siguientes generaciones que les tocará formar como futuros docentes Normalistas.

Con el objetivo de proporcionar seguimiento a las acciones realizadas el ciclo anterior, este año se continúa con el codiseño de tres cursos correspondientes al Trayecto Formativo Lenguas, Lenguajes y tecnologías digitales, decisión tomada en colectivo en las Academias de la escuela Normal y gestionada por la dirección ante las autoridades estatales.

Los cursos que se agregan a los programas de estudios de las licenciaturas mencionadas son:

1. Lengua y cultura maya
2. Tradiciones y costumbres de la cultura maya
3. Lengua maya

En el presente trabajo se documenta el proceso llevado a cabo para el codiseño de los cursos mencionados: la selección de los temas de estudio incluidos en los tres cursos en función de su relevancia tanto lingüística como cultural, la colaboración entre escuelas Normales para la formación de un equipo multidisciplinario de trabajo, así como el impacto esperado en las generaciones tanto en los estudiantes Normalistas que se formarán con el plan de estudios de Escuelas Normales 2022 como en los jóvenes de primaria y secundaria que serán sus futuros alumnos en los años por venir.

Desafiar la discriminación

El maya prevalece actualmente como una de las lenguas indígenas más habladas en México, sólo por debajo del Náhuatl; de acuerdo con datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), en el año 2020 habían 775,755 personas en México hablantes de la lengua maya (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2020, sección “Diferentes Lenguas Indígenas”); sin embargo, comparando estos números con datos del 2010, en que la cifra era de alrededor de 860,000 maya hablantes en todo el país (Secretaría de Cultura, 2018), se tiene una disminución del 9.8 por ciento en 10 años, lo cual resulta preocupante toda vez que dicha reducción no representa únicamente menos personas que hablen la lengua, sino también una pérdida en la representación y la transmisión de una de las culturas más relevantes en la historia

de la humanidad, a la que deberían dedicarse esfuerzos conscientes de parte del Estado y de todos los habitantes peninsulares, herederos de dicha cultura, para su protección y transmisión a las siguientes generaciones.

En la península de Yucatán, al igual que en todo México y varias partes del mundo, formar parte de una etnia indígena es razón suficiente para ser víctima de una discriminación sistemática (Cummins, 1989); a pesar de la actitud positiva mostrada hacia la cultura maya en los últimos años en los medios de comunicación de ámbito nacional e internacional, la actitud manifiesta hacia los hablantes de lenguas indígenas en general es totalmente diferente, prevaleciendo la segregación, discriminación y clasismo (Sima y Perales, 2015) en el trato cotidiano.

La esperanza más plausible para la erradicación de los prejuicios y la ignorancia en que se asienta dicha discriminación es hoy por hoy la educación que seamos capaces de proveer a los jóvenes; en este sentido, el Plan de estudios de la educación básica 2022 establece que la interculturalidad crítica, como uno de los siete ejes articuladores incorporados en el currículo:

...se manifiesta por medio de un diálogo de saberes para “escuchar” las ciencias, las artes, la literatura, la historia, la filosofía, la vida cotidiana de otras culturas y pueblos hasta ahora invisibilizados o decididamente discriminados del currículo oficial. Esto supone la construcción de didácticas que visibilicen las contribuciones, las historias y las representaciones simbólicas y materiales de los pueblos y grupos excluidos de la educación impartida por el Estado. (Secretaría de Educación Pública, 2022, p. 99).

Tal como afirma Cummins (1989), es fundamental hacer un esfuerzo consciente por parte de los educadores, como individuos, y de las escuelas, como instituciones, para desafiar la discriminación institucionalizada que aún persiste en muchos aspectos de la sociedad; como mencionamos Paredes y Núñez (2022), al notar manifestaciones de desvalorización de su propia lengua materna -autoimpuesta- entre los estudiantes, surgió la iniciativa de formalizar una estrategia institucional que abonase por una apreciación y revalorización de la cultura maya

en general y de su propia representación como individuos con una herencia invaluable por proteger y transmitir.

Formación del equipo de trabajo

Por ser un curso de nueva creación en la institución y en los programas de estudio, no se cuenta con especialistas para desarrollar dicho curso en la plantilla de profesores investigadores de la Escuela Normal Superior del Estado de Campeche “Brígido A. Redondo Domínguez”, por lo que el primer reto después de decidir integrar los tres cursos en el trayecto de autonomía curricular del Plan 2022, después de ponerlo a consideración y gestionarlo ante las autoridades educativas del estado de Campeche, fue precisamente el de encontrar especialistas en la lengua y en su enseñanza para integrar el equipo de trabajo que se haría cargo del codiseño de dichos cursos.

En primera instancia, se contó con la colaboración de la Lic. Herlinda Chi Kantún, que como resultado del acompañamiento ofrecido por nuestra escuela Normal en el marco de la Estrategia institucional para la revalorización de la lengua y la cultura maya, siendo alumna del posgrado en la escuela Normal, obtuvo una acreditación como maya hablante por parte del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) en el 2022, siendo la única persona en nuestra escuela en obtener el reconocimiento no sólo hablar sino escribir la lengua maya bajo los estándares establecidos en el Acuerdo de 1984 (Instituto Nacional de Lenguas Indígenas, 2014).

Consecutivamente, se realizaron labores de gestión por parte de la dirección de la escuela para unir esfuerzos con la hermana Benemérita Escuela Normal Rural “Justo Sierra Méndez” del municipio vecino de Hecelchakán, de manera que se consiguió que dos especialistas en lengua y cultura maya accedieron a colaborar de manera desinteresada y entusiasta; los Maestros José Benito Dzul Tamay y Luis Alfredo Chi Chi, profesores investigadores reconocidos por su trabajo a nivel nacional en el codiseño de materias de lengua

indígena, así como colaboradores recurrentes del INALI y la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESUM).

En la plantilla de profesores externos (por hora/semana/mes) contamos con la fortuna de tener a la Mtra. Manuelita Concepción Cauich Uicab, profesora investigadora de la Escuela Normal Superior “Prof. Salomón Barrancos Aguilar” del Benemérito Instituto Campechano, representante nacional del diseño de los cursos de flexibilidad curricular, miembro del equipo nacional de codiseño y coordinadora estatal para los programas de la normal superior.

Como docentes investigadores de la Escuela Normal Superior del Estado de Campeche, se cuenta con las docentes investigadoras Mtra. Magdalena Martínez Rosas, coordinadora institucional del programa de codiseño, así como a la Dra. María Eliud Reyes Pinzón, encargada de la dirección de nuestra escuela y profesora investigadora actualmente miembro del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP); y finalmente la Dra. Marisol de Jesús Paredes Reyes, Formadora de Inglés C y responsable del área de inglés y maya de nuestra escuela.

La convergencia del conocimiento y experiencia de todos estos profesores investigadores ha sido posible gracias a las gestiones realizadas a este respecto por la dirección de nuestra escuela, así como a las facilidades otorgadas por la Dirección de Formación y Actualización Docente del Estado de Campeche. Cabe destacar, por supuesto, la buena voluntad de cada uno de estos colaboradores que dedican su tiempo y recursos a las tareas del codiseño, adicionales a sus funciones académicas y administrativas.

Maya en el trayecto formativo para Lenguas, Lenguajes y tecnologías digitales

Los cursos relacionados con la lengua y cultura maya fueron propuestos al inicio del trabajo de codiseño a nivel nacional, encargados a cada escuela normal durante el ciclo escolar 2021-2022, y fueron la decisión más natural para apuntalar la Estrategia institucional para la revalorización de la lengua y la cultura maya en nuestra escuela. De esta manera, el lugar de

dichos cursos en el trayecto formativo de los respectivos programas de estudio mencionados quedó determinado de la siguiente forma:

Trayecto formativo	FASE 1 INMERSIÓN			FASE 2 PROFUNDIZACIÓN			FASE 3 DESPLIEGUE	
	Semestre 1	Semestre 2	Semestre 3	Semestre 4	Semestre 5	Semestre 6	Semestre 7	Semestre 8
Lenguas, Lenguajes y tecnologías digitales				Lengua y cultura maya 4 hrs. 4.5 créditos	Tradiciones y costumbres de la cultura maya 4 hrs. 4.5 créditos	Lengua maya 4 hrs. 4.5 créditos		

Tabla 1. Lugar de los cursos relacionados con la lengua y cultura maya dentro de los programas de estudio de dos licenciaturas: Enseñanza y Aprendizaje de la Formación Ética y Ciudadana y Enseñanza y Aprendizaje del Español. Fuente: elaboración propia a partir de malla curricular 2022 de las licenciaturas señaladas.

En reuniones sucesivas con el equipo multidisciplinario, se trabajó en la construcción del propósito general de los cursos en cuestión:

Propósito general: Que los y las estudiantes normalistas reconozcan a la lengua y cultura maya como una coexistencia de saberes, de manera integral e inclusiva, que les permita mirar y sentir a partir de diferentes cosmovisiones, para familiarizarse con las habilidades lingüísticas y la cultura; respetando las diferentes formas de aprendizaje dentro de un contexto conformado por una sociedad multicultural (Paredes et al., 2023).

En dicho propósito se busca englobar dos visiones a tener en cuenta para el aprovechamiento del estudiante, tanto la visión cultural como la visión lingüística.

Visión cultural: Se centra en la determinación de proporcionar al alumno la perspectiva de contar con las ventajas de un mestizaje entendido por una multiculturalidad que le provee

tanto de las raíces necesarias para el reconocimiento de su afectividad, como de la posibilidad de construir las herramientas que le permitan forjar mejores oportunidades personales y profesionales para sí mismo y para sus futuros estudiantes.

Visión lingüística: Se consideran los parámetros del marco común europeo de referencia para las lenguas, válidos para todos los idiomas existentes, en cuanto a las competencias lingüísticas que determinan el dominio de una lengua de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Unión Europea, 2023).

En cuanto a la selección de los contenidos a incluirse en cada curso, así como las evidencias de evaluación, se alinearon al uso de un enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas, toda vez que el Plan de Estudios 2022 para educación básica y para escuelas Normales considera dicho enfoque como reflejo de los resultados obtenidos a nivel mundial en el aprendizaje de una segunda lengua (Secretaría de Educación Pública, 2022).

Diseño de contenido:

Al tomar la decisión de proponer los cursos en cuestión, como pedagogos tuvimos en mente diversas teorías actuales de lingüística, de manera que la propuesta a desarrollar abonara efectivamente al desarrollo de la multiculturalidad y ampliación en las cosmo percepciones de los estudiantes.

De esta manera, no podemos pasar por alto la teoría de Sapir-Whorf (Kay y Kempton, 1984), en la que se prueba que el lenguaje influye en el pensamiento y la cognición de los seres humanos; entendiendo así que, a mayor conocimiento de otras lenguas diferentes a la materna, más se amplía el espectro de conocimiento acerca del mundo en nuestros docentes en formación, y por ende, en sus futuros alumnos.

Así mismo, Ur (2016) recomienda utilizar la lengua materna de los aprendices de una segunda lengua en el propio proceso de aprendizaje; sabiendo que un porcentaje considerable

de los alumnos proviene de comunidades rurales donde la primera lengua es el maya, se toma en cuenta el factor afectivo al momento de promover aprendizajes significativos.

Otro dato importante a mencionar es la coexistencia de seis cursos dedicados al estudio del inglés en el mismo trayecto formativo que los cursos dedicados a la lengua y cultura maya (Trayecto Lenguas, Lenguajes y tecnologías digitales); como aseguran tanto Chomsky (2006) como Abu-Rabia y Sanitsky (2010), los seres humanos contamos con la capacidad de manejar estructuras mentales para la adquisición de una gramática universal, de manera que adquirir un segundo idioma determina la facilidad con la se adquirirá un tercero, y así sucesivamente.

De esta manera, a cada uno de los cursos en cuestión se les asignó un tiempo de cuatro horas semanales durante 18 semanas del semestre, para un total de 72 horas cada curso a lo largo de seis meses; igualmente, el número de créditos para cada curso es de 4.5.

La selección de los contenidos de cada curso se realizó con base en los criterios que se mencionan en la tabla 2, después de varias sesiones de diálogo extenso entre todos los miembros del equipo multidisciplinario para el codiseño; cabe señalar que cada miembro del equipo aportó sus conocimientos tanto acerca de las materias en cuestión como de su experiencia como formadores de futuros docentes, teniendo siempre en cuenta el respeto a la multiculturalidad y la visión profesional de los estudiantes:

Curso 1: Lengua y cultura maya Cuarto semestre, 72 horas	Criterios para la selección de contenidos
Unidad I: Introducción al conocimiento de la cultura maya <ul style="list-style-type: none"> ● Panorama general: ubicación espacial y temporal de la cultura maya ● Importancia de la cultura maya y su impacto en la actualidad. ● Geografía lingüística, número de hablantes actuales 	Para un primer contacto con los estudiantes, se consideró la presentación de la cultura maya desde el impacto e influencia que ésta tiene a nivel mundial, haciendo conscientes a los estudiantes que dicha cultura ha ocupado el mismo espacio geográfico que ellos habitan en este momento, convirtiéndolos en herederos de un legado invaluable. Se visualizan así mismo las ventajas del multiculturalismo a nivel personal, comunitario y global, invitando a la reflexión acerca de las cosmovisiones del mundo actual y la

<ul style="list-style-type: none"> • Cosmovisiones de la cultura maya • Familias lingüísticas: origen de la escritura y alfabeto 	<p>integración de las mismas con la identidad originaria de cada individuo.</p> <p>Se presenta igualmente el acuerdo de 1984 que normaliza las reglas de escritura de la lengua para todos los maya hablantes, introduciendo el alfabeto maya.</p>
<p>Unidad II: Inicio de la comunicación básica.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Introducción a la lengua maya. • El alfabeto: grafías simples y modificadas, el uso del apóstrofo • Presentaciones: intercambio de información personal, empleo de los pronombres y cuestionamientos básicos. • Uso de los adjetivos calificativos. • Uso de los números y sus clasificadores 	<p>En la Unidad II se proporciona a los estudiantes los elementos lingüísticos básicos para iniciar la construcción de intercambios comunicativos.</p>

Tabla 2. Contenidos del curso Lengua y cultura maya (Paredes et al., 2023a)

Curso 2: Tradiciones y costumbres de la cultura maya Quinto semestre, 72 horas	Criterios para la selección de contenidos
Unidad I: El contexto comunitario de la cultura maya <ul style="list-style-type: none"> • Contexto comunitario • Saberes de la comunidad • Actividades culturales • Juegos tradicionales • Leyendas • Costumbres y tradiciones de la comunidad 1. Janal Pixan 2. Jéets' Méek' 3. Herbolaria	En este curso se revisan aspectos culturales de la vida en comunidades mayas, complementados por los elementos lingüísticos introducidos en el curso anterior. A lo largo de la primera unidad se hace énfasis en las costumbres y tradiciones que constituyen el centro de la vida cotidiana y social no sólo de los pueblos originarios, sino que han salido y permeado también en nuestras regiones urbanas.
Unidad II: Habilidades lingüísticas de la lengua Maya <ul style="list-style-type: none"> • Formas interrogativas • Elementos gramaticales básicos: formulando oraciones • Los verbos del maya • Aspectos del tiempo • La conjugación (los tiempos del verbo) • Los números 	En esta unidad se continúa con la enseñanza de la lengua maya, dando seguimiento a los contenidos vistos con anterioridad y buscando desarrollar las cuatro habilidades lingüísticas (leer, escribir, escuchar, hablar) para el aprendizaje de un idioma de acuerdo con un enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua.

Tabla 3. Contenidos del curso Tradiciones y costumbres de la cultura maya (Paredes et al., 2023b)

Curso 3: Lengua maya Sexto semestre, 72 horas	Criterios para la selección de contenidos
Unidad I: Comunicación oral y escrita de la Lengua Maya <ul style="list-style-type: none"> ● Elementos complementarios de la comunicación: adverbios ● Los verbos: el uso del aspecto del tiempo ● Los verbos transitivos e intransitivos 	En este curso se retoman los elementos lingüísticos revisados en los niveles anteriores para profundizar en el aprendizaje de la lengua.
Unidad II: Práctica de la oralidad y la escritura <ul style="list-style-type: none"> ● Revisión de textos breves ocupando adivinanzas, canciones, loterías ● Carteles de nombres u objetos en maya ● Actividades y juegos lúdicos ● Intercomunicación grupal ● Las tecnologías digitales para el uso de la lengua maya 	La última unidad de aprendizaje se centra en la práctica de las habilidades de producción (hablar y escribir), usando la lengua para una comunicación efectiva en su preparación profesional.

Tabla 4. Contenidos del curso Lengua maya (Paredes et al., 2023c)

Discusión y conclusiones

En este trabajo se describió el proceso llevado a cabo para el diseño de tres cursos relacionados con la lengua y cultura maya a incluirse en el programa de estudios de dos especialidades en la escuela Normal: la selección de los temas incluidos, la colaboración entre escuelas Normales del estado de Campeche para la formación de un equipo multidisciplinario de codiseño, así como las bases teóricas, pedagógicas y metodológicas para el aprendizaje y enseñanza de la lengua detrás del diseño propuesto.

Con el codiseño de estos cursos se espera impactar en las generaciones presentes y futuras, de manera que el alcance esperado de este proyecto no queda únicamente en nuestra escuela Normal, sino que afecta a los futuros estudiantes de los docentes en formación que trabajen bajo el plan de estudios 2022; con esto en mente, cada miembro del equipo multidisciplinario considera que habrá valido el esfuerzo invertido en dicho proyecto.

El reto planteado para el docente Normalista representa una gran responsabilidad para con la sociedad y las futuras generaciones: crear una consciencia étnica y un cambio de mentalidad en los jóvenes estudiantes, logrando que nuestros jóvenes enarboles la multiculturalidad como parte de su identidad y así revertir la tendencia a la baja de maya hablantes en nuestro país para así acrecentar el número de representantes herederos de la cultura maya que retomen esta encomienda y continúen con este legado que pertenece a toda la humanidad.

REFERENCIAS

Abu-Rabia, S. y Sanitsky, E. (2010). *Advantages of Bilinguals Over Monolinguals in Learning a Third Language*. Bilingual Research Journal. 33. 173-199. 10.1080/15235882.2010.502797.

Chomsky, N. A. (2006). *Biolingüística y capacidad humana*. Universidad Nacional de Colombia; Forma y Función pp. 57-71, ISSN: 0120-338X.

Cummins, J. (1989). *Empowering minority students: an analysis of the bilingual education debate*. Estudios Fronterizos, Año VII vol. VIII, núm. 18-19, enero-abril / mayo-agosto de 1989, pp. 15-35.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2020). Hablantes de lengua indígena en México. Recuperado de <https://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/lindigena.aspx>

Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (2014). Normas de escritura para la lengua maya. Gobierno del Estado de Campeche, Gobierno del Estado de Yucatán, Gobierno del Estado de Quintana Roo, Secretaría de Educación Pública. Recuperado de <https://site.inali.gob.mx/Micrositios/normas/maya.html>

Kay, P., Kempton, W.(1984) "What Is the Sapir-Whorf Hypothesis?" American Anthropologist 86, no. 1, marzo de 1984: 65-79. Recuperado de <https://doi.org/10.1525/aa.1984.86.1.02a00050>

Paredes, M., Nuñez, T. (2022). Aprendizaje del inglés a través de lenguas indígenas: Caso de estudio (lengua maya). Presentado en el IV Congreso Internacional de Paz y Educación, Isla Cozumel 2022 (publicación pendiente).

Paredes, M., Dzul, J., Reyes, M., Chi, L., Cauich, M., Martínez, M., Chi, H. (2023a) Programa de estudios del curso Lengua y Cultura Maya [Manuscrito en preparación]. Escuela Normal Superior del Estado de Campeche "Brígido A. Redondo Domínguez".

Paredes, M., Dzul, J., Reyes, M., Chi, L., Cauich, M., Martínez, M., Chi, H. (2023b) Programa de estudios del curso Tradiciones y costumbres de la cultura maya [Manuscrito en preparación]. Escuela Normal Superior del Estado de Campeche “Brígido A. Redondo Domínguez”.

Paredes, M., Dzul, J., Reyes, M., Chi, L., Cauich, M., Martínez, M., Chi, H. (2023c) Programa de estudios del curso Lengua maya [Manuscrito en preparación]. Escuela Normal Superior del Estado de Campeche “Brígido A. Redondo Domínguez”.

Secretaría de Cultura (2018). Día internacional de la lengua materna 2018. Recuperado de <https://www.gob.mx/cultura/articulos/lenguas-indigenas?idiom=es#:~:text=Cerca%20de%20860%2C000%20personas%20hablan,despu%C3%A9s%20del%20n%C3%A1huatl%5B2%5D>

Secretaría de Educación Pública (2022). Plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria. Recuperado de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/792397/plan_de_estudio_para_la_educacion_preescolar_primaria_secundaria_2022.pdf

Sima, E. and Perales M. (2015). *Actitudes lingüísticas hacia la maya y la elección del aprendizaje de un idioma en un sector de población joven de la ciudad de Mérida*, revista Península UNAM Volumen 10, Número 1, enero a junio de 2015, págs. 121-144. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1870576615000070>

Unión Europea (2023). Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Recuperado de <https://europa.eu/europass/es/common-european-framework-reference-language-skills>

Ur, P. (2016). *The communicative approach revisited*. 1st. ELT Seminar, Antalya International University. Recuperado de <https://documents.pub/document/penny-ur-communicative-approach-revisited.html?page=1>

**PRUEBA DE HABILIDADES LINGÜÍSTICAS Y LITERARIAS
PARA LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO DISCIPLINAR
DE LOS ESTUDIANTES NORMALISTAS**

Gabriela del Carmen Maciel Sánchez

gabrielamaciel@benmac.edu.mx

Benemérita Escuela Normal “Manuel Ávila Camacho”

Marcos Manuel Ibarra Núñez

marco.ibarra@uaz.edu.mx

Benemérita Universidad Autónoma de Zacatecas

Mónica Muñoz Muñoz

mmunozmunoz74@uaz.edu.mx

Benemérita Universidad Autónoma de Zacatecas

Línea temática 1. Modelos educativos de formación inicial docente

Diagnóstico de la educación normal en la actualidad

Resumen

Este documento forma parte de la investigación en curso que se está realizando dentro del Doctorado en Gestión Educativa y Políticas Públicas de la Universidad Autónoma de Zacatecas. De ahí que se muestren los resultados preliminares que arroja la Prueba de Habilidades lingüísticas y literarias (PHLL), aplicada a los alumnos de la Licenciatura en Educación Primaria de la Benemérita Escuela Normal “Manuel Ávila Camacho”, con el objetivo de conocer los saberes lingüísticos y literarios que poseen los maestros en formación inicial. La metodología fue cuantitativa y el análisis de los datos se hizo mediante el procesamiento estadístico. Los

resultados mostraron como calificación más alta más alta fue de 6.40 /10 y la más baja de 1.61/10.

Saber lengua es fundamental para una pertinente y necesaria comunicación. En la formación de profesores es preciso que el alumno normalista conozca los aspectos funcionales y didácticos. Dominar una lengua supone un manejo adecuado de ella, implica que un hablante lea y escriba, no solo de manera mecánica sino de una forma que dé cuenta que tienen el adiestramiento para redactar y comprender textos de manera competente y eficaz.

Palabras claves: Prueba de Habilidades Lingüísticas y Literarias, competencias y formación docente.

Saberes lingüísticos

En la actualidad, la educación ha buscado, por distintas vías, sanear aquellas problemáticas que constantemente se presentan en el aula y que tienen un impacto importante fuera de ellas. En función de esto, se han aplicado distintas pruebas para revisar los resultados que año con año colocan a los alumnos mexicanos en posiciones prácticamente reprobatorias en el área de español “49% de los alumnos de sexto de primaria que egresan alcanzan el nivel I de desempeño (insuficiente); 33% logra el nivel II (básico); 15%, el nivel III (satisfactorio), y sólo 3% obtiene el nivel IV (sobresaliente)” (PLANEA, 2018).

Con base en lo antes mencionado, es necesario que se busquen nuevos métodos que coadyuven en la mejora educativa en el área de lenguaje. De acuerdo a esto, se considera que la tarea de resarcir el rezago se ha inclinado en los planes de estudio y no se ha revisado, con detenimiento, que en el proceso de enseñanza aprendizaje, el currículo es solo parte de, pero no lo es todo. El maestro juega un rol sustancial, por tanto, es preciso que se analice qué conocimientos tienen estos sobre el área de lenguaje.

Para lograrlo, es preciso revisar con qué saberes lingüísticos y literarios se forman los profesores de las normales, pues es en estas instituciones donde se prepara a los futuros educadores para que sean capaces de tener habilidades lingüísticas y comunicativas que en el

futuro se enseñarán a las nuevas generaciones. Asimismo, Conocer los saberes lingüísticos y literarios que poseen los docentes en formación, tiene el objetivo de indagar los saberes que los estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria tienen de primer a tercer año de su formación.

Ferreiro (2001) precisa que es necesario que los profesores posean un nivel de conocimiento de su lengua adecuado para enseñarla, ya que es precisamente en este punto donde se encuentran concentradas parte de las problemáticas en cuanto a las prácticas de lectura y escritura que se promueven por los profesores de educación básica. En ese sentido menciona que:

En efecto, en medio de promesas incumplidas de alfabetización universal, en medio de la realidad brutal de una alfabetización masiva que apenas si alcanza para el libro de texto (gratuito o no), nadie se atreve a plantear abiertamente el grado de analfabetismo de los maestros y de sus alumnos (p. 6).

Elaborar un diagnóstico de esta índole ayuda a revisar si esos conocimiento se van adquiriendo en los distintos momentos de la formación normalista o si es necesario implementar cursos de formación complementaria que permitan llevar los vacíos sobre estos saberes disciplinares que permitan tener un desempeño educativo más integral. Por tanto, se busca responder a la pregunta ¿Qué saberes lingüísticos y literarios poseen los docentes en formación inicial de la Licenciatura en Educación Primaria?

Teorización

Para la presente investigación se toman como base teórica al dominio lingüístico, la competencia comunicativa y las (sub) competencias lingüística, literaria y textual. Estos conceptos son sustanciales para comprender los conocimientos y destrezas que los alumnos normalistas deben poseer para brindar una enseñanza integral en su futura práctica educativa.

El Dominio lingüístico se refiere al nivel de apropiación que tienen un sujeto sobre una lengua. Lo que significa que reconozca y emplee las normas gramaticales y sintácticas. En otras

palabras “Saber utilizarla con corrección y propiedad en la comunicación real según las normas que se utiliza: corrección en la construcción de estructuras gramaticales, la pronunciación, el uso del vocabulario, la ortografía, la puntuación” (Acosta, 2012, p. 3).

Del mismo modo, el nivel de dominio que un hablante va desarrollando e integrando es directamente proporcional al nivel de conocimiento que el sujeto tenga sobre la lengua. Por tanto, será un hablante competente según el grado de dominio lingüístico que posea, puesto que habrá desarrollado habilidades que le permitan construir discursos pertinentes y comprensibles para la comunidad de hablantes a la que pertenece debido a que tienen un manejo idóneo del sistema lingüístico.

Tener dominio de una lengua propicia tener un manejo de ella y, en consecuencia, realizar prácticas de lectura y escritura correctas. Esta destreza es primordial que se desarrolle en los estudiantes normalistas, ya que serán ellos, en muchos casos, el contacto inicial y directo que un aprendiz tenga con la palabra escrita. El manejo competente de la lengua permeará en aquellos alumnos de educación básica, lo que posibilita que sea un ejercicio en cadena para que el dominio lingüístico se fortalezca.

En palabras de Lomas (1999) la competencia comunicativa es la destreza que un sujeto tiene para comunicarse apropiadamente según el contexto de la interlocución. Para tener un adecuado intercambio, es preciso poseer conocimientos lingüísticos, estratégicos y sociales que permitan la utilización de lenguaje acorde al entorno. Esta competencia integra una serie de saberes que no solo se concentran en los lingüísticos sino en los pragmáticos.

La competencia comunicativa surge de la necesidad de atender la enseñanza de la lengua y la literatura desde perspectivas distintas a las tradicionales cuya base se limitaba una instrucción normativa de la fonética, la fonología, la morfología donde el funcionalismo y la lingüística estructural marcaban la línea de enseñanza (Lomas, 1999). Desde el enfoque y la competencia comunicativa se propuso una educación lingüística que incluyera aspectos

presentes dentro de los actos comunicativos y sociales, de tal manera que en la pedagogía de la lengua se revisaran los usos del lenguaje en distintas situaciones comunicativas.

A partir de lo anterior, se consideró que la competencia comunicativa se compondría de seis (sub) competencias: sociolingüística, lingüística o gramatical, estratégica, textual o discursiva, mediática e hipertextual y literaria, que permitieran abordar a la comunicación desde todas sus áreas de desarrollo.

a) una *competencia lingüística o gramatical*, entendida a la vez como capacidad innata para hablar una lengua y como conocimiento de la gramática de esa lengua.

b) una *competencia sociolingüística*, referida al conocimiento de las normas socioculturales que regulan un comportamiento comunicativo adecuado en los diferentes ámbitos del uso lingüístico.

c) una *competencia discursiva o textual*, relativa a los conocimientos y habilidades que se precisan para comprender y producir diferentes tipos de discursos como arreglo a los principios de *cohesión* y *coherencia*.

d) y una *competencia estratégica*, que se refiere al dominio de los recursos que podemos utilizar para resolver los diversos problemas que se pueden producir en el intercambio comunicativo (Lomas, 1999, p. 159).

Para esta investigación, se retomaron tanto la competencia literaria, la competencia lingüística o gramatical y la competencia discursiva o textual. Esta última es la destreza que tiene un individuo para la construcción y comprensión de textos ya sea orales o escritos. Esta competencia precisa un reconocimiento de los distintos tipos de discursos que dentro del contexto comunicativo existen. Por otro lado, la competencia lingüística o gramatical hace referencia al conocimiento que un hablante tiene de las normas de la lengua con la que se comunica. En el caso de los estudiantes normalistas, es elemental que egresen de estas instituciones siendo competentes en el área, en el manejo y conocimiento de la lengua.

Finalmente, la competencia literaria es el compendio de conocimientos que un sujeto tiene del discurso literario y que le ayudan a interpretarlo y comprenderlo. Esos saberes les permiten diferenciar entre el uso comunicativo del lenguaje literario. Para ello, el hablante habrá de reconocer las figuras retóricas y la polisemántica de la palabra. En otras palabras:

La competencia literaria se entiende como un componente de la competencia comunicativa que incluye la capacidad de leer, comprender, interpretar y valorar distintos tipos de textos literarios, disfrutar con su audición o lectura, desarrollar la imaginación, creatividad y sensibilidad estética, así como la capacidad para crear, recrear y producir textos literarios, tanto en forma oral como escrita (Prado, 2004, citado por Álvarez y Vejo 2017, p. 1).

Para los alumnos de la Licenciatura en Educación Primaria, es necesario que durante su formación, adquieran estas destrezas, de tal forma que sean competentes lingüística, textual y literariamente. El que los discentes normalistas las entiendan y conceptualicen les permite tener más herramientas para fortalecer su desempeño en el área del lenguaje, ya que dominan su lengua en gran parte de los elementos que integran la comunicación.

Metodología

El diseño de investigación es cuantitativa. Se elige este enfoque porque “La investigación social cuantitativa, en el caso que nos interesa, vinculada al campo educativo, procura analizar datos objetivados u objetivables, conceptos, variables; su medición parece sustentar la demostración de causalidad de los fenómenos que luego se procurarán generalizar” (Berardi, 2015, p.48) En este caso, se miden los conocimientos que los docentes en formación de la Licenciatura en Educación Primaria tienen sobre la lengua materna.

Asimismo, se busca incluir un análisis descriptivo, debido a que durante la investigación, se realiza una medición y descripción de los resultados que se obtienen. Igualmente, se incorpora el estudio correlacional, en el que se busca vincular a los discentes y el conocimiento lingüístico y la relación que guardan. Para llevar a cabo este estudio, se aplicó la PHLL estandarizada que consiste en 20 reactivos que se dividen en competencia textual y discursiva,

competencia literaria y competencia lingüística. Dicha prueba está validada, lo que posibilita que sea aplicada a alumnos de superior.

El orden de la prueba fue el primer apartado de competencia textual o discursiva incluyó una lectura de la que se desprendieron cuatro reactivos. El segundo momento, competencia literaria, está compuesto por la lectura de un texto literario y cuatro reactivos y para finalizar, la competencia lingüística se integró de 12 ejercicios.

La población fueron 76 discentes de primero, segundo y tercer año de la Licenciatura en Educación Primaria de la Benemérita Escuela Normal Manuel Ávila Camacho. Esta prueba estandarizada es un acercamiento para diagnosticar el nivel de competencia lingüística de los estudiantes. El manejo de la información fue mediante procesamiento estadístico.

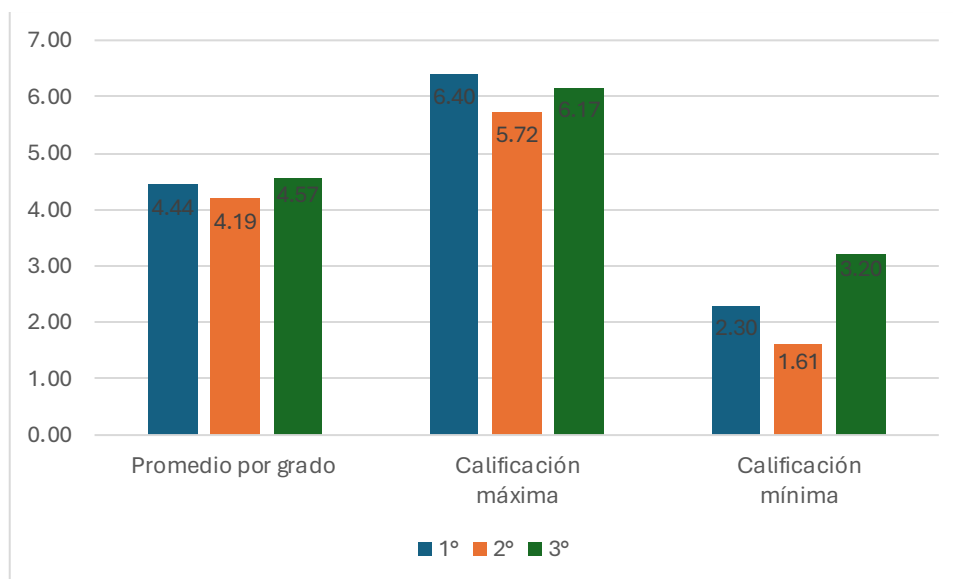
Resultado

Como ya se ha mencionado, la formación de profesores tiene que estar encaminada a capacitar a los nuevos maestros con herramientas que les permitan brindar una educación adecuada y pertinente en cada uno de los centros de trabajo. En ese sentido, es responsabilidad de estas instituciones dotar de conocimientos que fortalezcan el proceso de enseñanza aprendizaje de cada uno de sus estudiantes y egresados. En el área de lenguaje, es central que se brinde saberes didácticos, pedagógicos y disciplinares. La intención de realizar este estudio es revisar y fortalecer el área disciplinar, de ahí que la PHLL procure concentrarse en tres (sub) competencias que, se considera, son indispensables que domine un maestro de lengua.

Los resultados que se revisan son preliminares, ya que es la fase diagnóstica de la investigación. En este documento se presentan datos parciales. Como ya se ha mencionado, la PHLL fue contestado por 76 discentes de la Licenciatura en Educación Primaria, de primer año fueron 27; de segundo, 26 y de tercero, 23 estudiantes. De dicha revisión se obtuvieron los siguientes datos.

La calificación más alta fue de 6.40 /10 y la más baja de 1.61/10. La calificación más alta de los alumnos de primer año fue 6.40 y la más baja de 2.30. Los discentes de segundo año consiguieron como calificación más alta 5.72 y más baja 1.61. Por último, en los discentes de tercer año la calificación más alta fue 6.17 y las más bajo 3.20. A partir de estos datos, se interpreta que los resultados son variados entre los estudiantes de primer año y los de tercero, aunque las evaluaciones más bajas se ubican en los discentes de segundo año. En cuanto a los promedios, el grupo de primer año tiene un promedio de 4.44; los de segundo 4.19 y los de tercero 4.57.

Tabla 1. Calificaciones por grupo

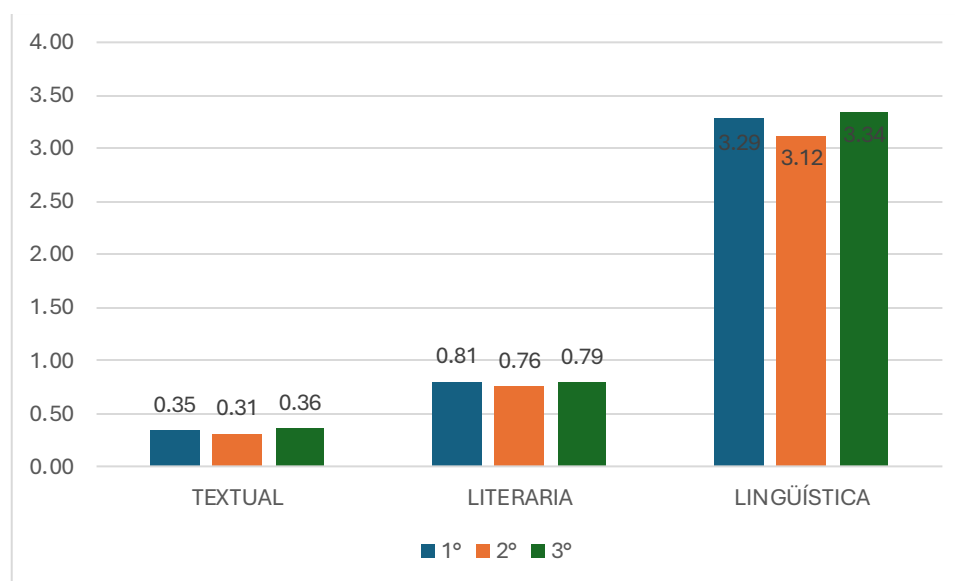


Nota: Esta gráfica condensa la información antes descrita.

Por otro lado, esta información es importante debido a que da cuenta del conocimiento que los docentes en formación tienen en tres (sub) competencias de la comunicativa. A continuación, se desglosan los porcentajes por (sub) competencias, lo que permite tener una noción específica de la competencia a atender. En el aprovechamiento global, se tuvo el 85% en la literaria, mientras que en la lingüística y la textual fue del 40% y 37%, respectivamente.

Al revisar de manera más específica los porcentajes por (sub) competencias de cada uno de los grados, se visualiza que los alumnos de primer año cuentan en C. Textual 38%, en C. Literaria 88% y en C. Lingüística 40%. Los discentes de segundo año tuvieron en C. Textual 34%, en C. Literaria 83% y en C. Lingüística 38%. Y los docentes en formación de tercer año consiguieron C. Textual 39%, en C. Literaria 86% y en C. Lingüística 41%. Respecto a lo anterior, es importante fortalecer de manera general los contenidos que lingüísticos y textuales y poner atención a los literarios, puesto que fueron estos últimos en los que los docentes en formación obtuvieron porcentajes más altos.

Tabla 2. Porcentaje por competencia



Nota: Esta gráfica condensa la información antes descrita.

Lo anterior, permite analizar que los estudiantes ingresan y se mantienen en un nivel bajo del conocimiento lingüístico, literario y textual pese a que en primer año cursaron dos asignaturas de lengua, Lenguaje y comunicación así como Literatura y mediación lectora. En el segundo año cursaron las materias de Desarrollo de competencia lectura y Producción de textos escritos. Por último, los discentes de tercer año cursaron la materia de Literatura infantil.

Cabe mencionar que los alumnos normalistas de primer año, se están formando con el Plan de Estudios 2022; mientras que los estudiantes de segundo y tercer año se están educando con el Plan de Estudios 2018. No obstante, no hay una variación profunda en cuanto a los resultados que se recuperan entre uno y otro Plan de Estudios.

Discusión y conclusiones

Hacer una revisión sobre los saberes que los alumnos normalistas tienen, adquieren y desarrollan durante su formación docente es una tarea que, de hacerse constantemente, favorece a que se reconozcan aquellos vacíos que durante el transcurrir de la educación puede haber y que no se atienden desde los Planes de Estudios con los que se forman estas generaciones normalistas.

Lo anterior representa un área de oportunidad para estas instituciones, ya que con esto lograrán hacer propuesta de formación complementaria que, como ya se ha dicho, le permitan al maestro en formación tener una educación integral y fortalecida, no solo por los conocimientos didácticos y pedagógicos, sino desde una perspectiva disciplinar.

Por otro lado, el trabajar y fortalecer los conocimientos lingüísticos, literarios y textuales es una de las propuestas que emana de este tipo de investigaciones. Pues mediante estos muestreos se puede proporcionar un panorama de las nociones lingüísticas y literarias con las que los alumnos normalistas cuentan al ingresar y durante su estancia en estas instituciones de educación. Con base en lo anterior, también es pertinente retomar la importancia que los estudiantes de formación inicial egresen con bases sólidas en cuanto a la enseñanza del lenguaje, debido a que con esta acción se posibilita que tengan mayores herramientas que fortalezcan su práctica educativa.

En consecuencia, se considera pertinente atender esos vacíos disciplinares que el currículo de la formación de maestros tiene. Bajo esta idea, se espera que al saber y ser competente en la lengua materna, se genere una conciencia de la trascendencia de enseñar

prácticas de lectura y escritura adecuadas para que se sigan realizando a lo largo de la vida social y académica de cualquier sujeto.

Dominar la lengua es medular para una pertinente y necesaria comunicación. En la formación de docentes es imperioso que un estudiante normalista conozca los aspectos pragmáticos, didácticos, lingüísticos y textuales. Ser competente en una lengua supone un tratamiento correcto de ella, implica que un hablante lea, escriba y hable no solo de manera mecánica sino de una forma que dé cuenta que tienen la capacidad de redactar y comprender textos de manera competente y eficaz.

Referencias

- Acosta R. y J. Hernández. (2012). ¿Enseñanza de la lengua o de la comunicación? *Revista Mendive*, (41) 11.
- Álvarez-Álvarez C. y R. Vejo-Sainz. (2017). Mejora de la competencia literaria con un club de lectura escolar. *Biblios*, (68). <http://www.scielo.org.pe/pdf/biblios/n68/a08n68.pdf>
- Bermúdez L. y L. González. (2011). La competencia comunicativa: elemento clave en las organizaciones. *Quórum Académico*, (15).
- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la Investigación Educativa*. La Muralla.
- Bustamante, G. (2010). Competencia Lingüística y Educación. *Revista Folios*, (31). <https://www.redalyc.org/pdf/3459/345932034006.pdf>
- Cenoz, J. (2004). El concepto de competencia comunicativa. Instituto Cervantes Virtual. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/cenoz01.htm
- Chomsky, N. (2007). *Estructuras sintácticas*. Siglo XXI.
- Fittipaldi, M. (2013). *¿Qué han de saber los niños de literatura? Conocimientos literarios y tipos de actuaciones que permiten progresar en la competencia literaria* [Tesis doctoral]. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Lomas, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística* (Vol. I). Paidós.
- Lomas, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística* (Vol. II). Paidós.
- Lomas, C. (2015). *Fundamentos para una enseñanza comunicativa del lenguaje*. Graó.
- López J. y M. Arjona. (2001). *Sobre la enseñanza del español como lengua materna*. Edere.

Meza, L. (2002). "Metodología de la investigación educativa: posibilidades de integración."
Revista de comunicación, (1), 12.

Pérez, P. y F. Zayas. (2007). *Competencia en comunicación lingüística*. Alianza.

Desafíos de los normalistas de séptimo semestre ante la Nueva Escuela Mexicana: percepciones de estudiantes ByCENES

María de los Ángeles Martínez Hurtado

marielosmartinezhurtado@gmail.com

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado “Prof. Jesús Manuel Bustamante Mungarro”

Alba Elisa Ruiz Ayala

aira714@gmail.com

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado “Prof. Jesús Manuel Bustamante Mungarro”

María Guadalupe Siqueiros Quintana

siqueiros.marilu@enesonora.edu.mx

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado “Prof. Jesús Manuel Bustamante Mungarro”

Línea temática 1. Modelos educativos de formación inicial docente

Resumen

El proceso de implementación de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) representa un cambio significativo en el sistema educativo mexicano, los normalistas, formados bajo el plan de estudios 2018, enfrentan desafíos al adaptarse a esta. La investigación es de enfoque cualitativo con diseño fenomenológico, utiliza como técnica específica para la recolección de datos el cuestionario con preguntas abiertas o de texto libre (Flick, 2007). En el estudio participaron 67 estudiantes del séptimo semestre de la licenciatura en Educación Preescolar de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora “Prof. Jesús Manuel Bustamante Mungarro” (ByCENES). El objetivo fue describir las percepciones de las

participantes sobre lo que saben de la NEM y desafíos que les representa. Los resultados demostraron que muchos de ellos tienen un conocimiento limitado o nulo, lo que puede dificultar su capacidad para planificar y enseñar de acuerdo con los nuevos requisitos, se destaca la importancia de la formación y capacitación. Se concluye que la adaptación a la NEM ofrece oportunidades de crecimiento y mejora profesional; y que los desafíos identificados pueden superarse mediante la búsqueda de orientación y apoyo, la participación en cursos de desarrollo profesional y la colaboración con otros docentes en formación y experimentados.

Palabras clave: Nueva Escuela Mexicana, normalistas, desafíos, percepciones.

Planteamiento del problema

En el contexto de una sociedad en constante evolución, la educación debe adaptarse para preparar a las nuevas generaciones con saberes y habilidades relevantes. Es en este marco que surge la Nueva Escuela Mexicana (NEM), iniciativa que, en su esencia, promueve la formación de ciudadanos competentes y comprometidos con los valores de justicia, igualdad y participación. A través de la implementación de metodologías innovadoras, tecnologías y una atención especial a la diversidad de los estudiantes, busca generar un aprendizaje significativo que trascienda el aula y se refleje en la comunidad.

Como se puede observar la NEM representa una renovación profunda en el sistema educativo del país, y su impacto se extiende incluso a la formación de los futuros educadores en las escuelas normales. Los estudiantes normalistas tienen la oportunidad de experimentar directamente los cambios y enfoques pedagógicos propuestos durante su formación y se encuentran en una posición única para comprender la importancia de estos y su impacto en el aprendizaje.

Es por lo anterior que los alumnos en la actualidad, se están formando en consonancia con los principios fundamentales de la NEM, de manera paralela en el 2022 se renovó el plan de estudios para las licenciaturas en educación preescolar y primaria, con el propósito de preparar a los docentes en formación para una realidad educativa que se adapta a las

demandas de la sociedad contemporánea; sin embargo, esta investigación centra su atención en los estudiantes de séptimo semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar de la ByCENES, formadas con el plan de estudios 2018, quienes se encuentran en un momento de transición, en el que el desafío será adaptarse a los nuevos enfoques que se integrarán en los centros escolares de educación básica, donde ellos practicarán su último ciclo escolar,

Derivado de todo esto, es que es de interés conocer sus percepciones respecto al tema, por ello el objetivo de esta investigación es Describir las percepciones de las estudiantes de séptimo semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar de la ByCENES sobre lo que saben de la NEM y los desafíos que esto les representa.

Marco teórico

El proceso de implementación de un nuevo plan de estudios en educación básica suele generar desafíos significativos para los estudiantes en formación. Estos pueden estar relacionados con la adaptación a un enfoque pedagógico diferente, la comprensión de nuevos contenidos curriculares y la necesidad de desarrollar nuevas habilidades pedagógicas. En este marco teórico, se exploran los principales desafíos que pueden enfrentar los estudiantes en formación al afrontar un nuevo plan de estudios y se analizan las teorías y conceptos clave relacionados con este proceso.

Uno de los desafíos más destacados que enfrentan normalistas al cambiar a un nuevo plan de estudios es la adaptación a un enfoque pedagógico diferente. La teoría del cambio educativo (Fullan, 2007) sostiene que la implementación de nuevos planes de estudios es un proceso complejo y que requiere un cambio profundo en la cultura y las prácticas educativas. Reconoce que la resistencia inicial es una parte natural del proceso, pero enfatiza la importancia de ajustar las prácticas pedagógicas y de contar con un liderazgo fuerte y un apoyo efectivo para lograr el éxito en la implementación del cambio.

Otro desafío clave es la comprensión de los nuevos contenidos curriculares. Los estudiantes en formación pueden encontrarse con conceptos, metodologías y enfoques de

enseñanza que difieren de los que estaban acostumbrados en el plan de estudios anterior. La teoría del aprendizaje significativo (Ausubel, 1968) sugiere que la comprensión profunda de los nuevos contenidos depende de la capacidad de relacionarlos con conocimientos previos, lo que puede requerir tiempo y esfuerzo, porque implica la reflexión, la conexión y la construcción activa de significado. Cuando los estudiantes se enfrentan a nuevos planes de estudio con conceptos y enfoques que son diferentes de lo que ya conocen, pueden encontrar desafíos para lograr una comprensión profunda y significativa. Esto se debe a que a menudo deben reorganizar o modificar sus estructuras cognitivas existentes para acomodar la nueva información.

Los estudiantes en formación pueden necesitar adquirir competencias en áreas como la planificación basada en el nuevo plan de estudios, la evaluación de los resultados del aprendizaje y la implementación de metodologías pedagógicas innovadoras. La teoría del desarrollo profesional docente (Guskey, 2002) subraya la importancia de la formación continua para abordar estos desafíos y mejorar la práctica pedagógica. Guskey argumenta que los docentes deben estar comprometidos con su propio aprendizaje y desarrollo profesional, lo que implica participar en oportunidades de formación, como talleres, cursos, conferencias y colaboración con otros educadores. Cuando los estudiantes normalistas se enfrentan a nuevos planes de estudio, es fundamental que estén dispuestos a aprender y a adquirir las habilidades necesarias para implementar estos cambios de manera efectiva.

La comprensión de estas dificultades es esencial para diseñar estrategias efectivas de apoyo y desarrollo profesional que ayuden a los estudiantes en formación a superar estos obstáculos y a tener éxito en su proceso de aprendizaje y formación como futuros docentes.

Metodología

Esta investigación es cualitativa, con diseño fenomenológico (Goetz & LeCompte, 1985). Se utiliza como técnica específica para la recolección de datos el cuestionario con preguntas abiertas o de texto libre (Flick, 2007), el cual se difundió por medio de un enlace de la plataforma

Google Formularios. Las participantes son 67 estudiantes normalistas que cursan el séptimo semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar de la ByCENES, cuyas edades se mantienen entre los 21 y 24 años. A todas ellas se les proporcionó la liga para el cuestionario vía WhatsApp.

Después de la recolección de los datos, se analizó la información con el software MAXQDA. Para empezar, mediante un análisis tipológico se organizaron las respuestas en categorías o códigos fragmentando el fenómeno, así como argumentan Goetz y LeCompte (1985) “Las tipologías se pueden diseñar a partir de un marco teórico o conjunto de proposiciones o bien de forma más ‘mundana’, desde las concepciones cotidianas o del sentido común” (p. 189).

Así mismo se utilizó la estrategia de inducción analítica para realizar un “examen de los datos en busca de categorías de fenómenos y de relaciones entre ellas” (Goetz & LeCompte, 1985, p. 186). Por último, se realizaron dos organizadores gráficos de tipo red semántica con los principales hallazgos, en los cuales se identifican y relacionan los patrones más notables. La técnica de validación fue triangulación de sujetos (Latorre, 2005).

Resultado

¿Qué conocen los normalistas de la NEM?

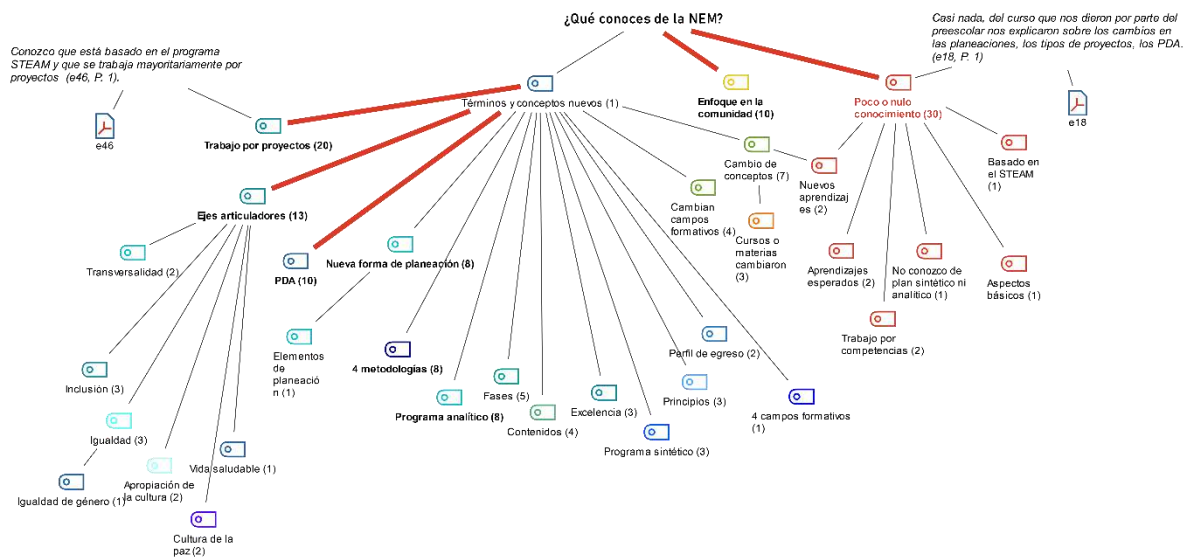
En este apartado se presentan las respuestas de los entrevistados, organizadas para su mejor comprensión en dos redes, la primera de ellas referente al cuestionamiento *¿Qué conoces de la NEM?*, se derivaron tres categorías, donde las estudiantes reconocen saber que existen Términos y conceptos nuevos, que su Enfoque es la comunidad, pero que poseen Poco o nulo conocimiento sobre el tema. De Términos y conceptos nuevos, se desprenden 24 subcategorías, la de mayor densidad fue el Trabajo por proyectos, seguido de Ejes articuladores. De la categoría con mayor frecuencia Poco o nulo conocimiento del tema, emergen seis subcategorías relacionadas con conceptos mal utilizados o referencias mal establecidas, utilizando términos del plan de estudios pasado. A continuación, se desarrollan

con mayor especificidad las categorías y subcategorías de mayor relevancia (ver Figura 1).

Categoría 1. Poco o nulo conocimiento

Las alumnas entrevistadas en su mayoría expresan tener poco o nulo conocimiento sobre la NEM, es la categoría más densa de la red, algunas confunden términos de los planes pasados en sus respuestas. Una de ellas manifiesta “Casi nada, del curso que nos dieron por parte del preescolar nos explicaron sobre los cambios en las planeaciones, los tipos de proyectos, los PDA” (E18). Lo que conocen lo adquirieron durante la semana de curso de capacitación que se brindó en los centros escolares de educación básica donde asistirán a practicar, es importante resaltar que han sido formadas con el Plan de estudios 2018 que tiene concordancia con Aprendizajes clave.

Figura 1. ¿Qué conoces de la NEM?



No conocer el plan de estudios con el que trabajarás puede presentar varios desafíos para un docente en servicio y mayor aún para los docentes en formación, sobre todo la falta de seguridad de saber si se está cumpliendo con lo que se requiere; durante el ciclo escolar 2023-2024 lo trabajarán junto a sus tutores, apoyados en los saberes experienciales y disciplinares

que poseen cada uno para identificar qué enseñar y cómo organizar el contenido, así como adaptar su enseñanza a las habilidades y estilos de aprendizaje individuales.

Como bien se especifica en el Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en Educación Básica (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2022), dentro del dominio tres, se requiere de un docente que construya ambientes favorables para el aprendizaje y la participación de todos los niños, niñas y adolescentes, preparando el trabajo pedagógico para lograr que todas las alumnas y los alumnos a su cargo aprendan, volviendo necesario comprender las capacidades fundamentales a desarrollar en ellos, los contenidos de aprendizaje y su enfoque de enseñanza, de acuerdo con el nivel educativo en que labora.

Categoría 2. Términos y conceptos nuevos

Dentro de esta categoría, se encuentra el Trabajo por proyectos, como subcategoría con alta densidad, las estudiantes normalistas tienen bastante presente esta nueva forma de trabajo, aunque desconocen cómo llevarla a cabo en la práctica docente. Una entrevistada expresa: “Solo sé que se planeará por proyectos y los cursos cambiaron” (E19). Trabajar con la modalidad de proyectos puede ser muy enriquecedor, pero también puede presentar ciertos desafíos, especialmente si no se está familiarizado con este enfoque. Las docentes en formación no tienen experiencia previa en el trabajo por proyectos, podría ser difícil comprender cómo diseñar, implementar y gestionar un proyecto de manera efectiva, ya que esta modalidad requiere un diseño cuidadoso para garantizar que los objetivos de aprendizaje se cumplan.

La falta de conocimiento podría resultar en proyectos mal diseñados o con objetivos poco claros. Además de lo anterior, evaluar a los alumnos en el contexto de un proyecto puede ser complicado, no saber cómo evaluar de manera justa y efectiva podría también ser un obstáculo. Ante estos desafíos, es necesario buscar capacitación, recursos y orientación específica sobre cómo trabajar con la modalidad de proyectos; asistir a talleres, leer literatura relevante y colaborar con otros docentes que tengan experiencia en este enfoque sería de gran ayuda para los normalistas.

Al respecto es necesario resaltar una de las competencias profesionales del perfil de egreso del Plan y Programa de estudio 2018 de la licenciatura en educación preescolar, con el que se están formando las estudiantes entrevistadas, que especifica lo que el egresado será capaz de realizar al término del programa educativo, este menciona: “utiliza metodologías pertinentes y actualizadas para promover el aprendizaje de los alumnos en los diferentes campos, áreas y ámbitos que propone el currículum, considerando los contextos y su desarrollo” (SEP, 2018, párr.8).

Y para complementar es importante resaltar que próximamente serán egresados y docentes frente a grupo, también el perfil docente del Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en Educación Básica (SEP, 2022), en su dominio uno, se menciona que se requiere de maestros que asuman su responsabilidad para participar en procesos de formación continua y desarrollo profesional para fortalecer su práctica, docentes comprometidos con su formación profesional permanente, conforme a sus necesidades profesionales, así como a los retos que implica en su enseñanza el logro de los aprendizajes y bienestar de sus alumnas y alumnos.

La adaptación al trabajo por proyectos es un proceso continuo que involucra un compromiso tanto individual como institucional. Los docentes en formación deben asumir la responsabilidad de buscar el desarrollo profesional necesario, mientras que la escuela normal como institución formadora debe proporcionar los recursos y el apoyo para facilitar este proceso de adaptación. Juntos, pueden crear un entorno educativo más enriquecedor y efectivo para los estudiantes.

Categoría 3. Enfoque en la comunidad

Por la alta densidad de esta categoría, se puede expresar que a las normalistas les quedó claro que la comunidad es un concepto clave en la NEM; una entrevistada expresó: “En general conozco el enfoque del programa que está basado en la comunidad, que ahora todo va, desde lo macro a lo micro” (E14). Otra de ellas menciona “se enfoca en incluir más a la comunidad”

(E25). Como bien se sabe, la educación comunitaria busca integrar a la comunidad en el proceso educativo de manera significativa, lo que ayuda a crear un enfoque más inclusivo y contextualizado que puede tener un impacto positivo en la calidad de la educación y el compromiso de los estudiantes.

Al respecto la SEP (2022) especifica que:

Las maestras y los maestros requieren la colaboración y corresponsabilidad de las familias y la comunidad para participar en la tarea educativa de la escuela y contribuir al máximo logro de aprendizaje de las alumnas y los alumnos, así como en la construcción de una nueva ciudadanía basada en la solidaridad, el respeto, reconocimiento de la diversidad, la igualdad de género y construcción de una cultura de paz. Asimismo, los colectivos docentes consideran que la escuela puede contribuir a fortalecer la identidad y el patrimonio cultural y lingüístico de la comunidad (p.10).

Incluir a la familia y la comunidad en la tarea educativa es esencial, sin embargo, también puede presentar desafíos para los docentes en formación, adaptar las estrategias para involucrar a diferentes tipos de familias, establecer canales de comunicación efectivos con todas las familias, y sobre todo encontrar el tiempo necesario para establecer y mantener relaciones con las familias y la comunidad, así como organizar eventos y actividades que involucren a familias y la comunidad puede ser logísticamente complicado.

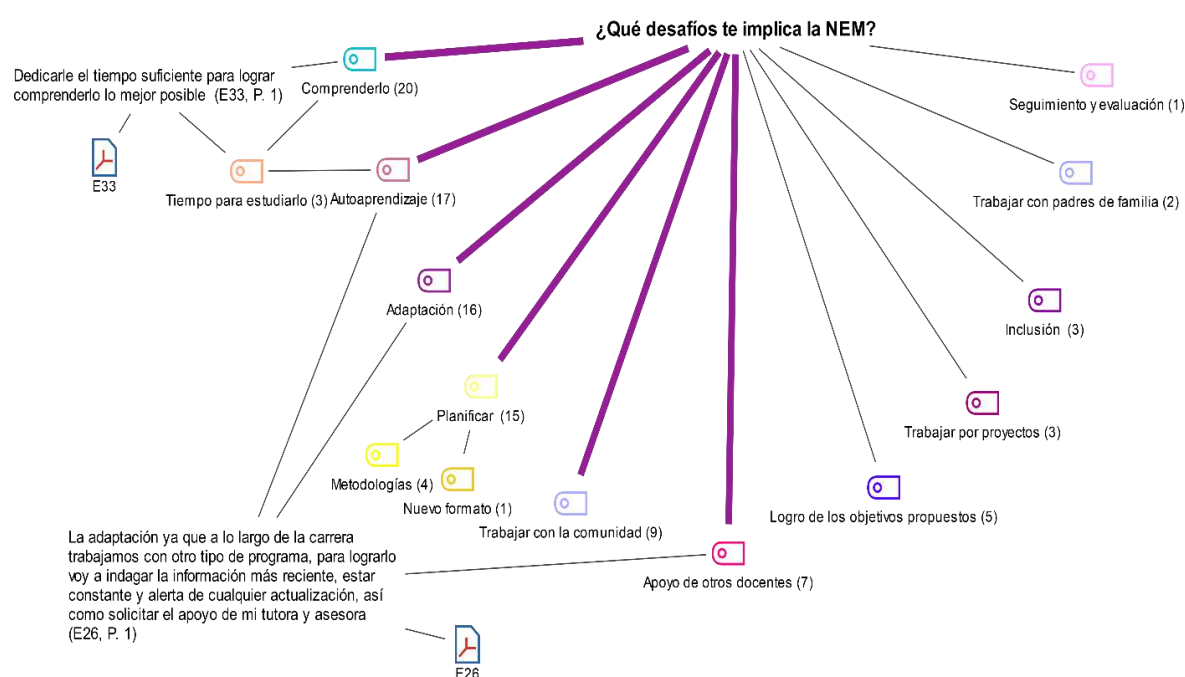
A pesar de estos desafíos, la inclusión de la familia y la comunidad es fundamental para un aprendizaje integral. Los próximos docentes pueden abordar estos retos mediante la comunicación efectiva, la adaptación de estrategias, la creación de relaciones de confianza, la colaboración con otros docentes y la flexibilidad para acomodar diferentes situaciones. La construcción de una relación sólida entre la escuela, las familias y la comunidad puede contribuir a un ambiente educativo más exitoso y enriquecedor para todos los estudiantes.

Desafíos de la NEM para los normalistas

Esta segunda red se construyó con las respuestas obtenidas ante el cuestionamiento

¿Qué desafíos te implica la NEM?, las estudiantes comentaron algunos de sus grandes retos ante este nuevo ciclo escolar, se construyeron 11 categorías y 3 subcategorías, estableciendo relaciones entre ellas. Se explican a continuación las de mayor densidad y relevantes para el tema (ver Figura 2).

Figura 2. ¿Qué desafíos te implica la NEM?



Categoría 1. Comprenderlo

Esta categoría es la de mayor densidad en la red, comprender y adaptarse a un nuevo plan de estudios es un desafío significativo para las normalistas, sobre todo si fueron formadas apegados al plan de estudios anterior. Ellas refieren lo importante que es primero comprender cada uno de los requerimientos de la NEM pues les falta familiaridad con los contenidos y las estructuras del nuevo plan. Expresan no conocer los temas, objetivos de aprendizaje o metodologías específicas incluidas. Una alumna entrevistada menciona que su desafío será

“Dedicarle el tiempo suficiente para lograr comprenderlo lo mejor posible” (E33). Adquirir un conocimiento profundo del nuevo plan de estudios y planificar clases efectivas puede requerir una cantidad significativa de tiempo y esfuerzo; así mismo demandan oportunidades de desarrollo profesional para capacitarse en el nuevo plan de estudios y en las mejores prácticas asociadas.

Al respecto, Romo-Sabugal (2019) expresa “Los docentes que ejercen su profesión frente a grupo necesitan una capacitación de primera mano sobre nuevos enfoques y un acompañamiento preciso para ayudarlos a transitar hacia modelos más actuales y a partir de la reflexión sobre su propia práctica (p.1). En resumen, la capacitación de los docentes y normalistas es fundamental para garantizar una implementación exitosa de un nuevo plan de estudios. Esto no solo beneficia a los maestros al mejorar sus habilidades y confianza, sino que también tiene un impacto positivo en el aprendizaje y el éxito de los alumnos.

Categoría 2. Autoaprendizaje

Esta categoría también resultó de gran densidad, las alumnas asumen la responsabilidad de su propio aprendizaje en torno a este nuevo plan de estudios. Manifiestan autonomía en la identificación de sus necesidades de desarrollo profesional y en la búsqueda de recursos, capacitaciones y oportunidades para satisfacerlas. Una de ellas opina: “es necesario realizar investigaciones por cuenta propia y con terceros, sobre cada información dada en conferencias, escritos, por experiencias y mediante el uso de las TIC sobre la NEM” (E57). Otra de ellas menciona: “estar en constante actualización o capacitación sobre lo relacionado al programa de la NEM, hasta lograr comprenderlo adecuadamente” (E55).

Regularmente los docentes que practican el autoaprendizaje están abiertos a la innovación y al cambio en su enseñanza. Buscan nuevas estrategias y métodos para mantenerse actualizados y efectivos; y por lo que se observa en sus respuestas, las normalistas reconocen que el aprendizaje no se limita al aula, sino que puede ocurrir en cualquier momento y en cualquier lugar. Esto promueve la flexibilidad en su enfoque de desarrollo profesional.

El diseño de los perfiles profesionales, organizados en dominios, criterios e indicadores, está orientado por una visión humanista sobre la labor profesional que se concreta en un conjunto de principios, uno de ellos especifica que los docentes tienen “interés por su crecimiento profesional, para ello participan en procesos de formación y actualización, y buscan oportunidades para realizar estudios académicos, en suma, tienen altas expectativas acerca de ser mejores en el ejercicio de su función” (SEP, 2022, p.8). La motivación para el autoaprendizaje generalmente es intrínseca, lo que significa que surge del interés y la pasión del docente por su profesión y el deseo de mejorar.

Categoría 3. Adaptación

La tercera categoría más densa en la red, es la referente a la Adaptación, las estudiantes normalistas expresaron frecuentemente la necesidad de adaptarse a la NEM y sus requerimientos. Mencionan: “Adaptarme correctamente y saber manejar y relacionar los contenidos para elaborar la planeación y aplicarlo (E72); otra de ellas opina: “Adaptarse a la nueva manera de enseñanza porque lo que más se utiliza son los proyectos y casi no conozco a profundidad cómo se trabajan, planean y evalúan” (E35).

Ajustarse a nuevos planes de estudio puede ser un desafío significativo para los docentes en formación, ya que carecen de experiencia en la enseñanza y, por lo tanto, no tienen una base previa sobre la cual construir su adaptación al nuevo programa. Les preocupa encontrarse con contenido nuevo o conceptos que no han estudiado antes, lo que puede requerir un tiempo adicional para comprender completamente los temas y metodologías, lo que las abruma por la cantidad de trabajo necesario para ello.

En otra de las categorías, con mucha menor densidad manifestaron su reto para comprender cómo evaluar a sus alumnos, no se sienten seguras de qué criterios utilizar con las nuevas metodologías de trabajo propuestas, cómo dar seguimiento al proceso de los mismos; es importante resaltar que el enfoque formativo de la evaluación persiste. La adaptación a nuevos planes de estudio puede ser desafiante, pero con el tiempo y el esfuerzo adecuados,

los docentes en formación pueden superar estos obstáculos y desarrollar las habilidades necesarias para ofrecer una educación efectiva.

Discusión y conclusiones

A partir de la información descrita en el apartado de Resultados, se puede concluir que:

- La mayoría de las alumnas expresan tener una comprensión limitada o prácticamente nula sobre la Nueva Escuela Mexicana (NEM) y, en algunos casos, confunden términos de planes de estudio anteriores. Esto pone de relieve un desafío fundamental: la falta de conocimiento y preparación entre los futuros docentes. Se enfatiza la importancia de la formación y la capacitación docente en el contexto de la Nueva Escuela Mexicana. El conocimiento y la comprensión adecuados del plan de estudios son esenciales para garantizar una educación de calidad y el éxito de los docentes en formación en su futura práctica educativa.
- Las estudiantes normalistas tienen una comprensión básica de conceptos como el "Trabajo por proyectos", pero carecen de experiencia práctica en su implementación. Ante estos desafíos, es crucial que las docentes en formación busquen capacitación, recursos y orientación específica sobre cómo trabajar con la modalidad de proyectos.
- La inclusión de la familia y la comunidad en la educación es fundamental para un aprendizaje integral y para construir una nueva ciudadanía basada en valores de solidaridad, respeto y diversidad. Los futuros docentes pueden abordar estos desafíos mediante la adaptación de estrategias, la comunicación efectiva y la construcción de relaciones de confianza.
- La falta de familiaridad con los contenidos y las estructuras del nuevo plan de estudios representa un obstáculo significativo. Las alumnas reconocen la importancia de comprender a fondo los requerimientos de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) y expresan su disposición a dedicar tiempo y esfuerzo para lograrlo. Sin embargo, también señalan la

necesidad de oportunidades de desarrollo profesional que les permitan capacitarse en el nuevo plan de estudios.

- Las estudiantes normalistas están dispuestas a asumir un papel activo en su propio desarrollo profesional y muestran una actitud abierta a la innovación y al cambio en la enseñanza. Su motivación intrínseca y su búsqueda constante de oportunidades de aprendizaje contribuyen al enriquecimiento de su práctica docente.
- A pesar de los desafíos descritos, la adaptación a nuevos planes de estudio también ofrece oportunidades de aprendizaje y crecimiento, que los normalistas alcanzan a apreciar en algunas opiniones que brindaron.

A continuación, se enlistan algunas estrategias que los docentes en formación pueden utilizar para enfrentar estos desafíos:

- Buscar orientación y apoyo de tutores y asesores de la práctica profesional, así como de profesores experimentados.
- Participar en cursos de desarrollo profesional relacionados con el nuevo plan de estudios.
- Colaborar con otros docentes en formación para compartir ideas y recursos.
- Utilizar recursos en línea y materiales educativos disponibles para fortalecer su comprensión de los temas.
- Reflexionar sobre su propia práctica y ajustar sus metodologías de trabajo, según sea necesario.
- Aprovechar las oportunidades que le brinda la jornada de observación y ayudantía con docentes experimentados que implementen el nuevo plan de estudios.

En resumen, los docentes en formación que enfrentan un nuevo plan de estudios deben estar dispuestos a aprender, adaptarse y buscar apoyo. A pesar de los desafíos, este proceso

puede ser una oportunidad para el crecimiento y la mejora profesional, lo que finalmente beneficia a los estudiantes y a la calidad de la educación. La resolución de estos desafíos contribuye a la formación de docentes más efectivos y comprometidos con el éxito estudiantil.

Referencias

- Ausubel, D. (1968). *Educational Psychology: A Cognitive View*. Editorial: Holt, Rinehart, and Winston. ISBN: 978-0030726380
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa* [versión DX Reader]. <http://investigacionsocial.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/103/2013/03/INVESTIGACIONCUALITATIVAFLICK.pdf>
- Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change*. Ed. Teachers College Press. Nueva York. ISBN: 978-0807748629
- Goetz, J. & LeCompte, M. (1985). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata.
- Guskey. T. (2002). *Professional Development and Teacher Change*. Teachers and teaching: Theory and practice, 8 (3/4).
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó.
- Romo-Sabugal, C. (2019). *Nuevos docentes para la Nueva Escuela Mexicana. Experiencias en la aplicación de la Nueva Escuela Mexicana*. Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública (2018). *Perfil de egreso de la educación normal. Plan de estudios de la licenciatura en educación Preescolar 2018*. Dirección General de Educación Superior para el Magisterio. <http://www.cevie-dgesum.com/index.php/planes-de-estudios-2018/122>
- Secretaría de Educación Pública (2022). Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en Educación Básica. Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros. http://public-file-system.usicamm.gob.mx/2023-2024/compilacion/EB/Marco_EB.pdf

EXPERIENCIAS EN EL PROCESO DE CODISEÑO DE PROGRAMAS EN LAS ESCUELAS NORMALES

Verónica Araceli Delgadillo Mejía

veronica.delgadillo@cips.edu.mx

Centro de Investigaciones Pedagógicas y Sociales de la Secretaría de Educación

César Cisneros Contreras

cesar.cisneros@cips.edu.mx

Centro de Investigaciones Pedagógicas y Sociales de la Secretaría de Educación

Michelle Nathalie Lefevre González

michelle.lefevre@cips.edu.mx

Centro de Investigaciones Pedagógicas y Sociales de la Secretaría de Educación

Línea temática 1. Modelos educativos de formación inicial docente

Procesos y experiencias en el codiseño curricular

Resumen

Esta ponencia se presenta bajo la modalidad de *sistematización de la práctica docente* de este Congreso; se trata de la sistematización de la experiencia de una maestra de una Escuela Normal Pública, que participó en el *codiseño de programas* de la Licenciatura en Educación Primaria a nivel nacional. El codiseño se enmarca en el diseño del Plan de Estudios 2022, que fue construido con la participación de distintos actores educativos, entre los cuales destacan los docentes de las Escuelas Normales.

Para el proceso metodológico, se tomó como referencia la propuesta de sistematización de experiencias desarrollada por Jara (2018). Los ejes de sistematización son los *elementos*

estructurales y factores personales que favorecen u obstaculizan la estrategia de codiseño de los programas de los cursos; con la intención de aportar elementos para la mejora de dicha estrategia. El resultado, señala que el proceso de construcción de *programas de curso*, se conforma de seis etapas que no guardan una relación directa con las expuestas en los documentos normativos; ante esto, se considera que esta sistematización de experiencias, puede aportar elementos para orientar el codiseño de programas que aún se encuentran en curso en las distintas Escuelas Normales.

Palabras clave: Codiseño curricular, educación primaria, docentes de las Escuelas Normales, sistematización de experiencias.

Planteamiento del problema

Por lo general, tanto en México como en Latinoamérica, los planes y programas de estudios que orientan la formación de docentes, son diseñados de forma institucional y se presentan a los profesores para su implementación; por lo que, entre quienes diseñan y quienes los utilizan para su práctica, existe una brecha. Ante esto, y como parte de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), en 2019 tuvo lugar el *Congreso Nacional para el Fortalecimiento y Transformación de las Escuelas Normales Públicas*, en el cual se acordaron “5 ejes estratégicos del normalismo en la transformación educativa en México” (SEP, 2019, p. 58), el quinto de éstos señala una ruta para el diseño del currículo de las Escuelas Normales que integre la colaboración de los docentes de dichas instituciones: “para consolidar la ruta curricular, la formación profesional docente deberá estar centrada en un enfoque integral (...). Para esto se requiere realizar un diseño y/o rediseño curricular desde la experiencia y conocimiento de los actores educativos de las Escuelas Normales” (SEP, 2019, p. 66-67).

En la Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales (2019) se señala que los equipos encargados del diseño del currículo deberán conformarse tanto por docentes de las Escuelas Normalistas como por especialistas en diseño curricular. Además, se hizo énfasis en que los docentes de las Escuelas Normales se organizaran por equipos y definieran periodos

de tiempo para trabajar, de tal forma que se encargaran de llevar a cabo las acciones de diagnóstico, diseño, implementación y evaluación (SEP, 2019).

Para realizar el codiseño de los programas de estudio de las Escuelas Normales, en el Anexo 1 del Acuerdo número 16/08/22 por el que se establecen los Planes y Programas de Estudio de las Licenciaturas para la Formación de Maestras y Maestros de Educación Básica que se indican (SEP, 2022), se señala que este se realizará en dos aspectos, “del currículo nacional y de los contenidos regionales por entidad federativa como expresión de la flexibilidad curricular” (p. 9); de esta forma, los docentes pueden participar en el codiseño en uno u otro aspecto del currículo.

El currículo nacional: (...) está constituido de un perfil de egreso basado en capacidades que integra dominios de saber y desempeños, cursos y contenidos que permiten que todo egresado de una licenciatura pueda ser docente en todos los territorios de México. (...) Los contenidos regionales por Entidad Federativa: (...) responden a las necesidades de formación de maestras y maestros de cada Entidad Federativa a partir de diagnósticos realizados por sus comunidades, para coadyuvar en aspectos particulares de los grupos sociales a nivel comunitario, institucional o áulico que conforman su territorio. (SEP, 2022, p. 10)

La malla curricular se organiza en cinco trayectos formativos, y se integra de 53 cursos: 32 que constituyen el currículo nacional y 21 el estatal. Para el diseño de dichos cursos, los docentes normalistas pueden colaborar en el diseño de programas en cualquiera de estos dos espacios curriculares.

En síntesis, se trata de una nueva forma de diseño curricular para las Escuelas Normales mexicanas, una forma que incluye a los docentes y demás actores educativos, es decir, de un codiseño curricular. Ante esto, cabe preguntar: ¿cómo fueron las experiencias de los docentes de las Escuelas Normales que participaron en el codiseño de los programas de las Licenciaturas en Educación en las Escuelas Normales? Para aportar elementos para dar respuesta a esta pregunta, se tiene como objetivo identificar los elementos estructurales y factores personales

que favorecen u obstaculizan el codiseño de un programa de curso a nivel nacional a partir de la experiencia vivida de una maestra de una Escuela Normal Pública, la cual participó en el codiseño de programas de la Licenciatura en Educación Primaria a nivel nacional, con el propósito de aportar a la mejora de los procesos de codiseño curricular a partir de la experiencia de los docentes normalistas.

Marco teórico

En este apartado, se exponen: 1) los aspectos legales en que se enmarca el codiseño curricular llevado a cabo en las Escuelas Normales como parte del Plan de Estudios 2022; y 2) algunos aspectos teórico conceptuales sobre el codiseño curricular de planes de estudio. Como parte del marco legal se establece que, para determinar los planes y programas de estudio en las Escuelas Normales, se “considerará la opinión de los gobiernos de las entidades federativas y de diversos actores sociales involucrados en la educación, así como el contenido de los proyectos y programas educativos que contemplen las realidades y contextos, regionales y locales. (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2023, art. 3). En lo respecta a las instituciones de formación docente, como son las Escuelas Normales, en la Ley General de Educación se establece que las autoridades tendrán a su cargo: “propiciar la participación de la comunidad de las instituciones formadoras de docentes, para la construcción colectiva de sus planes y programas de estudio, con especial atención en los contenidos regionales y locales” (Ley General de Educación, 2019, art. 95).

En relación con el diseño curricular, éste hace referencia a “el proyecto que recoge tanto las intenciones o finalidades más generales como el plan de estudios” (Casarini, 2017, p. 117), mismo que se concreta en el currículo formal que orienta el proceso educativo de docentes y estudiantes. Ahora bien, este diseño puede realizarse por parte de las instituciones educativas, lo cual implica una escisión entre el currículo formal y el currículo real, “estableciendo una clara división entre los diseñadores y los ejecutores” (p. 151). Como alternativa, es posible involucrar a los docentes en el diseño del currículo, en especial en lo que respecta a los programas de los cursos; para esto, es necesario comenzar “con una propuesta de capacitación docente, y a

través de este desarrollo individual y colectivo de los maestros con sus respectivos programas de curso, iniciar un replanteamiento del currículum” (p. 151).

El diseño curricular realizado entre instituciones y docentes, es lo que aquí se entiende como *codiseño curricular*, un esfuerzo conjunto para construir planes y programas, en los que la división entre diseñadores y ejecutores se desvanezca. Lo anterior permite que estas guías del currículo, concretadas en los programas de los cursos, sean “más fácilmente introducidas y comprendidas entre el personal docente que cuando sólo se dispone de guías abstractas generales” (Casarini, 2017, p. 152). Es importante señalar que, el trabajo teórico en relación con el codiseño curricular es apenas incipiente, y es lo que ahora se vive en las Escuelas Normales, una oportunidad para establecer bases epistemológicas para su fundamentación. Asimismo, y en concordancia con Jara (2018), la sistematización de experiencias es un medio para desarrollar “procesos de abstracción y de conceptualización a partir de la experiencia descrita, ordenada y reconstruida” (p. 155).

Metodología

Con el objetivo de *sistematizar la experiencia de una docente de una Escuela Normal Pública, la cual participó en el codiseño de programas de la Licenciatura en Educación Primaria a nivel nacional*, se tomó como referencia el método fenomenológico hermenéutico (Van Manen, 2003) y la sistematización de experiencias (Jara, 2018), desde donde se argumenta la posibilidad de estudiar un fenómeno desde la experiencia de uno o más participantes, se decidió realizar este estudio únicamente con el caso de esta docente de Escuela Normal. Se realizó una entrevista conversacional (Van Manen, 2003) en la que participaron los investigadores y la docente de una Normal, a quien se le denominará en adelante con el pseudónimo de Rita.

Más que una técnica de recolección de datos, la entrevista conversacional es una forma de acercamiento al fenómeno, una forma de recolectar experiencias vividas por quienes participan en la investigación (Van Manen, 2003). La conversación fue fluida entre Rita y los investigadores, y la misma terminó cuando se pudo distinguir el proceso del codiseño y las

experiencias significativas vividas por la participante durante el mismo. Ahora bien, para la sistematización de experiencias, Jara (2018, p. 135) propone cinco tiempos, mismos que orientaron el desarrollo de este estudio: 1) El punto de partida: la experiencia; 2) Formular un plan de sistematización; 3) La recuperación del proceso vivido; 4) La reflexión de fondo; y 5) Los puntos de llegada.

El *punto de partida* (Jara, 2018) fue recolectar la experiencia de la participante, para lo cual se plantearon dos preguntas generadoras: ¿cómo fue el proceso de codiseño? y ¿qué experiencias vivió? La entrevista conversacional (Van Manen, 2003) duró cerca de 2 horas, se audiograbó y se transcribió. Posteriormente, se plantearon las siguientes preguntas para *formular un plan de sistematización* (Jara, 2018): ¿para qué queremos sistematizar?, ¿qué experiencias queremos sistematizar? y ¿qué aspectos centrales de esas experiencias nos interesa sistematizar? Dichas preguntas guiaron las siguientes decisiones de los investigadores: 1) El objetivo de la sistematización estaba en identificar el proceso de codiseño y cómo lo vivió la participante; 2) Las experiencias que se sistematizarían serían aquellas relacionadas con el proceso de codiseño; y 3) Los aspectos centrales de las experiencias que se sistematizarían, configurarían los ejes de la sistematización: los elementos estructurales del proceso de codiseño y los factores personales. En cuanto a la *recuperación del proceso vivido* (Jara, 2018), se reconstruyó la historia de Rita siguiendo una visión global y cronológica, lo cual dio pie a la identificación de las etapas del proceso de codiseño de los programas seguido por los docentes de la Normales. Dichas etapas sirvieron para ordenar las experiencias vividas por la docente participante, siguiendo los ejes de sistematización antes mencionados.

Una vez recuperado el proceso vivido, se pasó a la *reflexión de fondo*, es decir, examinar *¿por qué pasó lo que pasó?* (Jara, 2018). Para ello, se analizaron las experiencias organizadas en los dos ejes de sistematización, dando lugar a una interpretación crítica del proceso de codiseño y de las experiencias vividas por Rita. Por último, se establecieron los *puntos de llegada* (Jara, 2018), mismos que constituyen las conclusiones que dan cuenta del cumplimiento del objetivo de la sistematización de las experiencias de Rita durante el proceso de codiseño.

Esto permitió expresar sugerencias para quienes se encargan de organizar el proceso de codiseño de los programas de estudio de las Escuelas Normales, así como para los docentes de las Escuelas Normales que participan en esta estrategia.

Resultado

En la experiencia narrada por Rita, acerca de su participación en el codiseño de un programa de curso, se distinguen las siguientes seis etapas, o periodos de tiempo, en los cuales se llevaron a cabo acciones diferenciadas con propósitos distintos.

1. *Invitación a participar* (septiembre de 2022): Rita recibió la invitación a participar por parte de la Coordinación del área académica de la Normal donde labora. Fue el coordinador quien le informó la asignatura en la que colaborarían ella y una de sus compañeras, así como del día y la hora de la reunión virtual con el equipo coordinador del codiseño a nivel nacional.

2. *Organización general del trabajo con el equipo coordinador a nivel nacional*: (finales de septiembre de 2022) la reunión se realizó vía *Zoom*, a ella se unieron Rita y su compañera. A esta reunión asistieron tanto los equipos de docentes que habían participado en el codiseño de las asignaturas para el primer semestre, como los equipos que se estaban conformando para el codiseño de las de segundo y tercer semestres. En la dinámica de la reunión, los equipos que ya estaban integrados presentaron a la plenaria un bosquejo de su propuesta para el programa de curso.

Durante la intervención del equipo de una de las asignaturas en el área de conocimiento cercano al que se le había asignado a la docente, uno de los expositores hizo una afirmación al respecto de la columna vertebral del programa que, en apreciación de ella y de su compañera, carecía de fundamentos teóricos. De inmediato, la docente participó para argumentar la postura contraria. La preocupación respecto a lo que sucedería si el programa del curso se diseñara a partir de una idea infundada, invadió a la docente, de tal manera que la llevó a tomar la decisión de incorporarse al diseño de ese curso y abandonar el que se le había asignado.

El equipo coordinador del codiseño sugirió a los equipos de cada asignatura, que acordaran fechas de trabajo, por lo que habilitaron salas de trabajo en equipo en *Zoom*. Ahí, revisaron el propósito del curso y fijaron la fecha de la próxima reunión. Además, se dio a conocer la fecha para la presentación de avances de todas las asignaturas, especialmente de las de 2° semestre que iniciaban en febrero. Los materiales requeridos para el trabajo fueron enviados a los diseñadores vía *WhatsApp* o *Drive*.

3. *Trabajo en equipo para el diseño por programa de curso:* (de octubre 2022 a enero 2023) inicialmente, el equipo estaba integrado por entre 10 y 12 docentes; a lo largo de los cuatro meses de trabajo, el equipo fue disminuyendo hasta quedar entre cinco y seis. Las reuniones se llevaron a cabo a través de *Meet* con una duración variable, sin embargo, Rita considera que “eran breves”, pues los compañeros se presentaban sin los avances acordados en las sesiones, por lo que se acortaba el tiempo de trabajo.

Con base en el comentario carente de sustento teórico que había escuchado de uno de los docentes participantes en la reunión nacional previa, Rita preparó un material de lectura para sus compañeros. Al iniciar la sesión, ella les propuso a sus compañeros, revisar el material, dinámica que fue asumida por el equipo: “Yo les di lecturas [a mis compañeros], les di autores, y fue cuando conocieron a esos autores” (E1.28.08.23) Esta situación desconcertó a Rita, pues en el material incluyó autores que se encontraban en la base del programa del curso de la asignatura en el Plan de Estudios 2012; su desconcierto aumentó cuando, al entregárselos, los compañeros propusieron *repartirse* las lecturas, en lugar de haber analizado de manera crítica su contenido. Debido a lo anterior, Rita se convirtió en una *coordinadora del contenido* del programa y, una de las docentes que, al parecer conocía previamente a otros de los integrantes del equipo, llevaba la batuta del trabajo y manejo del grupo. Respecto al formato del programa de curso y los elementos que éste debería contener, el equipo coordinador a nivel nacional dio la apertura a los equipos para hacer sus propuestas, sólo se les proporcionaron algunos elementos básicos como el perfil de egreso con la intención de que retomaran de él, los rasgos a desarrollar en el curso.

Nunca nos entregaron el formato del programa, nosotros como que lo fuimos ideando, retomando de modelos que teníamos [...] unas cosas de lo anterior y otras de los [elementos] que nos daban, por ejemplo, el perfil de egreso. [...] Guiándonos un poquito con lo que pedían ahorita y con formatos anteriores, nos apoyamos en eso... (E1.28.08.23).

Otro aspecto del cual se dio libertad a los equipos para desarrollar sus propias propuestas fue en torno a la estructura de los contenidos: "...uno decidía si una unidad, dos unidades, tres unidades, lo que uno decidiera" (E1.28.08.23); así como de otros elementos del programa de curso, a excepción de la forma de evaluación del cierre de cada una de las unidades, puesto que dicha evaluación estaba ya establecida a partir de un proyecto cuyo valor representara 25 puntos; "yo propuse dos unidades, una de [la perspectiva...] y la segunda de [la perspectiva...]. Todo mundo dijo: 'Ah, está muy bien, nos parece muy buena la idea'. Entonces 'que quede así el programa'" (E1.28.08.23).

La propuesta de Rita para la organización de los contenidos, se aceptó sin que tuviera lugar discusión alguna. Inmediatamente después, los compañeros propusieron *dividir* el trabajo conforme a las unidades propuestas. Así se distribuyó en dos equipos, uno, conformado por la docente y su compañera, para el diseño de una unidad, y el otro constituido por otros dos participantes de otra Normal, para la segunda unidad. No obstante, el último fin de semana, antes de la fecha de presentación de avances en enero, algunos integrantes del equipo, propusieron una tercera unidad; así el programa quedó conformado por tres unidades.

4. *Presentación de avances*: (diciembre 2022 - enero 2023) se realizaron dos reuniones para la presentación de avances de los diferentes equipos vía *Zoom*. Generalmente, las reuniones nacionales se llevaban a cabo entre semana en el turno matutino (lo que implicaba trabajar fuera del horario de trabajo para quienes laboran en el vespertino), con una duración aproximada de seis horas. En ese sentido, Rita y su compañera contaban con autorización del coordinador académico para ausentarse de los grupos de clase en la Normal, si fuese necesario, para atender estas sesiones. En la reunión de presentación de avances, los equipos

iban exponiendo su trabajo y los comentarios corrían a cargo del equipo coordinador a nivel nacional, pero también estaba abierto al conjunto de diseñadores conectados a la reunión.

5. *Entrega del programa del curso:* (enero 2023) después de las reuniones de presentación de avances, hubo una reunión nacional más para la presentación final de los programas por parte de los equipos diseñadores al equipo coordinador nacional y a los equipos de las demás asignaturas. Al finalizar el diseño del programa, los coordinadores nacionales les entregaron a los diseñadores una liga donde podían colocar el documento con la versión final del programa de curso.

6. *Presentación del programa de curso:* (enero 2023) esta etapa tuvo como finalidad, la presentación de los programas de curso a la comunidad normalista de escuelas tanto públicas como privadas. Ésta constituyó también, el último contacto del equipo diseñador con el equipo coordinador nacional. En consonancia con el ritmo y dinámica con que el equipo venía trabajando, unos días antes aún no se contaba con los materiales para la presentación: “que ya va a ser la reunión general y no tenemos nada, pues córrele el fin de semana y en la noche a hacerlo” (E1.28.08.23). En la presentación a todas las Normales, durante las participaciones de docentes de otras Normales no hubo discusión en aspectos medulares del trabajo de los diseñadores como son los contenidos de la asignatura y la estructura de los mismos en las unidades propuestas. Unos días después de haber concluido el diseño, Rita y su compañera recibieron por correo electrónico una constancia de participación; por parte de su escuela Normal no se hizo ningún reconocimiento a las docentes por su participación.

El proceso vivido en la participación de Rita en el codiseño de un programa de curso, atravesó por etapas distintas a las acciones descritas en SEP (2019) en las que se inicia con un diagnóstico de los planes y programas anteriores; y, enseguida, propiamente en el diseño, en el cual, los docentes de las Normales cuentan con el acompañamiento de expertos disciplinares y en diseño. Por otra parte, a lo largo del proceso, los elementos estructurales y los factores personales influyeron en algunos momentos de manera favorable y, en otros, desfavorable.

Una vez descrito el proceso de codiseño para los programas de los cursos a nivel nacional a partir de la experiencia de Rita, se identificaron dos ejes de sistematización: 1) los elementos estructurales del proceso de codiseño, y 2) los factores personales presentes en dicho proceso que pueden incidir en el codiseño de programas de curso.

Los *elementos estructurales* son: la *normatividad* y las *condiciones institucionales*.

a) *Normatividad*. Para Rita, la apertura que se brindó a los docentes de escuelas Normales para el codiseño de programas de curso fue un acierto:

[...] veo positivo en cuanto nos dieron la confianza, que nos tomaron en cuenta, que tomaron a los maestros que estamos en la Normal [...] Yo le agradezco a la Normal que me hayan tomado en cuenta porque es mi oportunidad de poner mi participación [...] [...] en otras ocasiones solo el experto puede hablar y nadie más [...] me dio mucho gusto que nos invitaran. (E1.28.08.23).

b) *Condiciones institucionales*. En el interior de la Normal donde labora la maestra Rita, las condiciones de trabajo se mantuvieron como de costumbre, no hubo descarga de horas para los docentes participantes en el codiseño. Rita percibía que eso mismo acontecía en otras escuelas Normales. La sobrecarga de trabajo afectaba el desempeño de los docentes durante el diseño en el que era común escuchar: “No hemos tenido tiempo, no hemos podido, tenemos estas actividades, no nos hemos podido juntar, tenemos pensado hacer esto”; sin embargo, los compañeros de Rita, no presentaban los avances por escrito. A diferencia, Rita y su compañera sí presentaron el avance de la unidad que estaban trabajando “[...] porque era lo que habíamos trabajado en el semestre y ya lo teníamos prácticamente estructurado” (E1.28.08.23).

En relación con los *factores personales* presentes en el proceso de codiseño, se identificaron: el *perfil de los diseñadores*, la *experiencia desde la práctica*, y las *motivaciones y emociones*.

a) *Perfil de los diseñadores*. En cuanto a su *formación inicial* el equipo de diseñadores se conformó por docentes que tenían diversos perfiles profesionales que, poco a poco, Rita fue

identificando, pues no se solicitó ningún rasgo en concreto cuando se lanzó la invitación a participar. Ella fue dándose cuenta de que, al igual que en su escuela Normal, la mayoría de los docentes provienen de carreras afines al área de conocimiento de la asignatura y, en menor porcentaje, son egresados de escuelas Normales. Esta situación lleva a un dilema planteado desde hace ya varios años, pues se parte del supuesto de que quienes son profesionistas en el área, tienen conocimiento sobre la asignatura, sin embargo, el docente normalista tiene conocimiento de la didáctica. No obstante, no en todos los casos es así. Considera la docente que, entre los integrantes del equipo de diseñadores:

No hay suficiente conocimiento del contenido de la asignatura [...] yo lo iba proponiendo. A mí eso me cuestionó, de los que estábamos ahí, yo era la que más conocía del [contenido de la asignatura], pero [...] yo no he hecho tanta investigación como [quienes son expertos en la temática] ellos tienen años investigando y tienen mucho conocimiento. Eso es preocupante [...] (E1.28.08.23)

Los expertos en la temática conocen sobre los contenidos, “cómo aterrizarlo a las Normales nos toca a nosotros, [...] tenemos la didáctica [de la asignatura] en primaria”.

b) La experiencia desde la práctica. Rita y su compañera propusieron para la unidad del programa de curso que ellas diseñaron, lo mismo que ellas trabajaron en el semestre anterior con el programa de curso del plan de estudios.

Mi compañera y yo teníamos muy claro lo que queríamos entregar [en el diseño de la unidad que seleccionamos]. El programa de la asignatura en el plan 2018 no nos había convencido. Nosotros hicimos como nuestro propio programa siguiendo lo que pedían, pero con nuestras propias actividades, nuestros propios procesos. No era algo de a ver qué se nos ocurre, ya lo habíamos trabajado (E1.28.08.23).

c) Motivaciones y emociones. Rita tuvo claro, desde que recibió la invitación a participar en el codiseño, que esta era su oportunidad para aportar a la formación de docentes y se sentía agradecida con sus autoridades por la distinción de ser tomada en cuenta. Sin embargo, Rita

expresó que, a lo largo del proceso se suscitaron sentimientos encontrados, por una parte, se sentía molesta por la aparente falta de compromiso de algunos compañeros, pues esto influía en el ritmo de trabajo del equipo y en la falta de diálogo que redundaba en la calidad del producto final; por otra, se sentía satisfecha por haber aportado para contar con un programa con fundamentos teóricos y también por “haber compartido con los maestros [...]” (E1.28.08.23).

Sí entraría [de nuevo al codiseño], porque yo siento un compromiso con la educación en México y si tengo la oportunidad, la formación y la experiencia, no tengo por qué no, compartirlo y poner mi granito de arena. (E1.28.08.23).

Discusión y conclusiones

La pregunta central de esta sistematización consistió en descubrir cómo fue la experiencia de una docente normalista que participó en el codiseño de programas de Licenciatura en Educación en Escuelas Normales. A partir de ésta, se pudo contrastar lo que la normatividad establece con la realidad concreta del proceso de codiseño curricular. Asimismo, fue posible identificar elementos estructurales y factores personales presentes en el desarrollo de la experiencia.

El codiseño curricular constituye una oportunidad para establecer el diálogo de “saberes docentes que permitan una construcción plural, intercultural, situada, interdisciplinar, interinstitucional e intergeneracional” (SEP, 2022, p. 9) de los programas de los cursos. En este sentido, la estrategia se alinea con lo que emanó del *Congreso Nacional para el Fortalecimiento y Transformación de las Escuelas Normales Públicas*, la *Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales*, así como lo establecido en el Artículo 3° Constitucional y en la Ley General de Educación.

Por otra parte, diversos autores recomiendan involucrar a docentes en el diseño del currículo y capacitarlos para realizar el replanteamiento de los programas de los cursos. No obstante, la integración de especialistas en diseño curricular a los equipos encargados de esta tarea, así como la capacitación *ex profeso*, son aspectos para mejorar, puesto que, según lo

mencionado por Rita, en el equipo en que participó, no hubo capacitación y tampoco se sumó experto diseñador alguno. Finalmente, con el afán de aportar elementos que coadyuven a los tomadores de decisiones y a los participantes en la implementación de la estrategia de codiseño de programas educativos, a partir de los resultados de esta sistematización, se desprende lo siguiente:

1. El proceso de codiseño se desarrolló en seis etapas: a) Invitación a participar; b) Organización del trabajo con el equipo coordinador nacional; c) Trabajo en equipo para construir el programa del curso; d) Presentación de avances; e) Entrega de programa del curso; y f) Presentación de programa del curso.

2. En los dos ejes de la sistematización se identificó que existen elementos estructurales y factores personales que pueden favorecer u obstaculizar la ejecución de dicha estrategia. De los estructurales resaltaron: la normatividad y las condiciones institucionales. De los personales destacaron: el perfil de los diseñadores, la experiencia de la práctica, y las motivaciones y emociones.

Sin duda, la organización y la ejecución de la estrategia de codiseño podrá mejorarse en la medida en que, los participantes asuman el compromiso y la responsabilidad de proponer programas que incidan en la formación de docentes que transformen las condiciones de vida de la sociedad mexicana. El reto es tan grande, como lo es la histórica oportunidad de contribuir, desde el seno de las Escuelas Normales, en la construcción de estos programas, así como en aportar a la fundamentación teórica y al campo del diseño curricular, en específico al codiseño curricular.

Referencias

Casarini, M. (2017). *Teoría y diseño curricular*. México: Trillas

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (2023). México: Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión

Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: Práctica y teoría para otros mundos posibles*. Colombia: Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano - CINDE

Ley General de Educación. (2019). México: Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión

SEP. (2019). *Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales*. México: Secretaría de Educación Pública

SEP. (2022). *Acuerdo número 16/08/22 por el que se establecen los Planes y Programas de Estudio de las Licenciaturas para la Formación de Maestras y Maestros de Educación Básica que se indican*. México: Diario Oficial de la Federación

Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. España: Idea Educación

Análisis y resultados de la evaluación del programa Estrategias de asesoría y acompañamiento 2018, para su actualización en el codiseño curricular 2022

Ana Martha Reyes Álvarez

a.reyes@normalfronterizatijuana.edu.mx

Escuela Normal Fronteriza Tijuana

Janeth Neria Castro. Escuela Normal Fronteriza

j.neria@normalfronterizatijuana.edu.mx

Escuela Normal Fronteriza Tijuana

Isidro Enrique Gallardo

i.gallardo@normalfronterizatijuana.edu.mx

Escuela Normal Fronteriza Tijuana

Línea temática 1. Modelos educativos de formación inicial docente/Procesos y experiencias en el codiseño curricular.

Resumen

El codiseño curricular de los planes y programas de estudio 2018 fue desarrollado por maestros y maestras de las escuelas normales dirigido por especialistas de diseño curricular de DGESE, fue un trabajo colaborativo de docentes con experiencia frente a grupo de docentes en formación, con una visión clara hacia el desarrollo de las competencias docentes y de la responsabilidad que como docentes se tiene frente a los nuevos profesionales de la educación que se encargará del desarrollo integral de niñas y niños que se encuentran atendidos en los servicios de educación especial, por lo que la propuesta del curso “Estrategias de asesoría y acompañamiento” del programa de licenciatura en inclusión educativa que se imparte durante

sexto semestre fue de los cursos seleccionados en acuerdo nacional para continuar como parte de la malla nacional del programa 2022, esta investigación se centra en el análisis de la evaluación realizada por los docentes Codiseñadores que participaron en su construcción en 2018 y ahora 2022 mediante un formulario con el objetivo de conocer la experiencia de aprendizaje de los estudiantes que desarrollaron el curso en los años 2021, 2022 y 2023 durante el 6to semestre de su formación docente, así como de docentes que impartieron el curso de esta manera recopilar las propuestas de mejora que con base a lo vivido sea considerado para la actualización del programa 2022.

Palabras clave: Codiseño, escuelas normales, evaluación de programas, propuesta curricular

Planteamiento del problema

En el marco del codiseño de los planes y programas de estudio 2022 de la Licenciatura Inclusión Educativa y de la estrategia nacional de mejora de las escuelas normales, surge la necesidad de analizar el plan y programas 2018 y generar propuestas para los cursos que integrarán la nueva malla curricular, esta se organizó en “cinco trayectos formativos, integrados por 35 cursos que constituyen el Currículo Nacional. Además, dieciocho espacios curriculares que corresponden a la flexibilidad curricular para desarrollar contenidos regionales por entidad federativa (SEP, 2022a)”. Esto implicó un largo proceso de asambleas nacionales y estatales sucesivas, durante las primeras fases del codiseño nacional se propuso en las reuniones de docentes el análisis de plan y programas 2018 de la licenciatura en inclusión educativa para seleccionar los cursos que a su juicio deberían considerarse para integrar dentro del Plan 2022.

Los docentes a través de sus delegados estatales establecieron los cursos que debían permanecer en la nueva malla curricular, en fases posteriores del codiseño los docentes analizan los cursos seleccionados para determinar las actualizaciones/mejoras que se deberían realizar. Para determinar los elementos que se deberían modificar y/o actualizar en el rediseño de los programas de la malla curricular 2022, se formaron equipos de codiseño por curso, este fue el caso para Estrategias de Asesoría y Acompañamiento del cuarto semestre, donde los

docentes fueron invitados a participar de acuerdo a su campo de expertise, sin importar la escuela de procedencia para su integración al equipo. Estos docentes organizaron internamente la forma de trabajo y la asesoría por parte de los especialistas de la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESUM).

Con base en los lineamientos de la Ley General de Educación (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2021) y lo dispuesto en la Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales, este ejercicio de revisión y análisis “toma en cuenta las aportaciones de la comunidad normalistas, cuenta las aportaciones de la comunidad normalista del país, de otras instituciones formadoras de docentes y de maestras y maestros en servicio” (SEP, 2022b) de este modo se determinó que este curso contaba con las características necesarias para ser sometido a este proceso.

En este contexto se planteó como objetivo analizar los resultados de la evaluación del programa estrategia de asesoría y acompañamiento del plan 2018 para su actualización en el plan 2022 de la LIE a través de las respuestas que dieron los docentes y docentes formación. La pregunta de investigación propuesta fue sobre ¿Qué elementos del programa de estrategias de asesoría y acompañamiento del plan 2018 se pueden rescatar/actualizar para el codiseño del plan 2022?

Marco teórico

De acuerdo con los principios de la nueva escuela mexicana derivado de la reforma educativa 2019, se contempló la estrategia de mejora de las escuelas normales. En el Anexo 1 se menciona “El replanteamiento de los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestras y maestros de educación básica, parte de la revisión profunda de experiencias de maestras y maestros formadores de las Escuelas Normales, a quienes se les reconoce como las expertas y expertos en la formación docente” (SEP, 2022a, p.1)

Casarini (2019) define que el diseño curricular “no se da con independencia al plan, sino que, delimitada por el complejo ámbito de la institución donde nace, su desarrollo se da en

buena medida con referencia a dicho plan.” (p.127) También se menciona que este proyecto permite retroalimentar, rectificar y ajustar. Entonces surge la pregunta ¿Por qué el replanteamiento del currículo?

Para perfeccionar el curricular, es necesario invertir la secuencia en el método para desarrollar proyectos de currículo. En lugar de partir de planteamientos generales, es necesario considerar y replantear las unidades de enseñanza- aprendizajes, lo cual debe construir la primera etapa de la elaboración del currículum (Taba, 1962, como se citó en Casarini, 2019).

“El proceso de codiseño del currículo de formación de maestras y maestros se fundamenta en el principio de diálogo de saberes docentes para la construcción plural, intercultural, situada, interdisciplinar, interinstitucional e intergeneracional del currículo nacional y de los contenidos regionales por entidad federativa como expresión de la flexibilidad curricular” (SEP, 2022b, p.9) Es por ello que se consideró al equipo nacional de maestros que de alguna manera participaron en el diseño del mismo programa en la malla curricular del 2018. Contemplado que tendría un mayor panorama para la mejora del mismo. Sin embargo en la evaluación del programa según Casarini (2019) es elemental que los alumno participen de alguna manera en el diseño curricular; de hecho son informantes claves, en todo el aspecto psicodidáctico del currículum, pues su experiencia como receptores permite ser los mejores evaluadores.

Entendiendo que el docente y el estudiante como un agente activo ante el diseño curricular, es importante contemplar lo que establece el Anexo 7 para el codiseño de este curso, establece “El propósito formativo general del curso radica en que el estudiantado desarrollará conceptos teóricos, metodológicos y habilidades que abonarán al perfil de egreso general y de la Licenciatura, mismos que le permitirán identificar las principales necesidades de información de la comunidad escolar, para en un segundo momento desarrollar estrategias, metodologías y modalidades de asesoría y acompañamiento considerando como principal fuente de información los resultados de la investigación educativa sobre los tópicos identificados” (SEP,2022b, p.54)

Metodología

El trabajo aquí presentado sigue una metodología de corte cualitativo, que de acuerdo a Hernández et al., (2014) “proporciona profundidad a los datos, dispersión, riqueza interpretativa, contextualización del ambiente o entorno, detalles y experiencias únicas.” (p. 16). Como instrumento se utilizó una encuesta de tipo Likert, esta se envió por medio de un formulario de Google a través de los grupos de WhatsApp que se disponen para el trabajo de Codiseño a nivel nacional.

Esta evaluación se aplicó durante el mes de abril del 2023 como un ejercicio de evaluación del curso de Estrategias de asesoría y acompañamiento (2020) del plan de estudios de la licenciatura en inclusión educativa 2018, los participantes fueron docentes que impartieron el curso y docentes en formación de sexto semestre de tres generaciones, a nivel nacional. En el que se evaluaron los propósitos del curso, las unidades, evidencias de aprendizaje y propuestas de contenido. Posterior a su envío se recibieron 95 respuestas las cuales fueron analizadas en una segunda fase.

Resultado

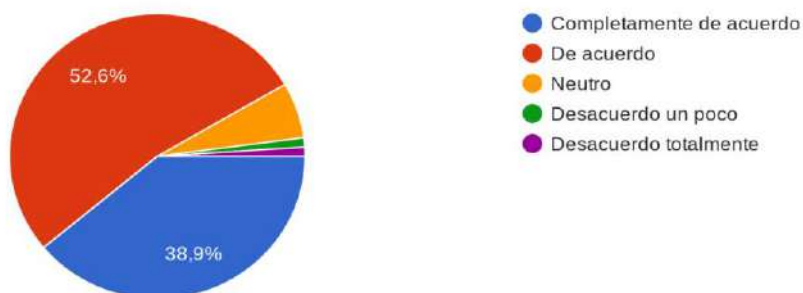
Mediante el formulario se solicitó a docentes que impartieron el curso y docentes en formación durante sexto semestre de los años 2021, 2022 y 2023, en los siguientes aspectos del curso (plan 2018).

En cuanto el logro de los propósitos del Curso

Que el estudiante normalista adquiera referentes teórico-conceptuales y desarrolle capacidades técnico-pedagógicas que le permitan poner en práctica las estrategias de asesoría y acompañamiento a docentes, padres de familia, alumnos y comunidad de acuerdo a las necesidades y apoyos educativos y curriculares que cada uno requiera, promoviendo en ellos el trabajo interdisciplinario, colaborativo y de co-enseñanza en un ambiente inclusivo

¿El curso responde al propósito planteado?

95 respuestas



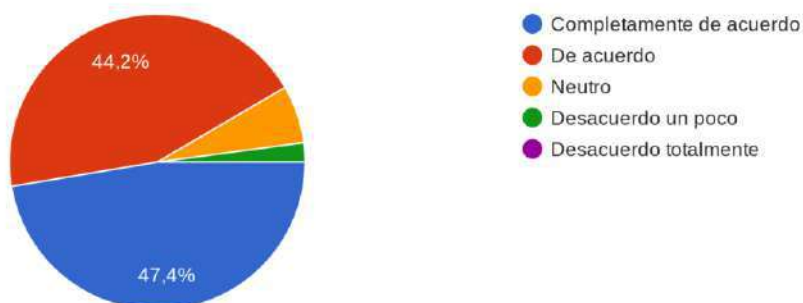
Los docentes y normalistas indican mayormente que están de acuerdo o completamente de acuerdo con el logro del propósito del curso que se plantea en la propuesta 2018, mínimamente respondieron indicando que el desacuerdo y neutro.

En la evaluación de los contenidos de las unidades del curso (plan 2018)

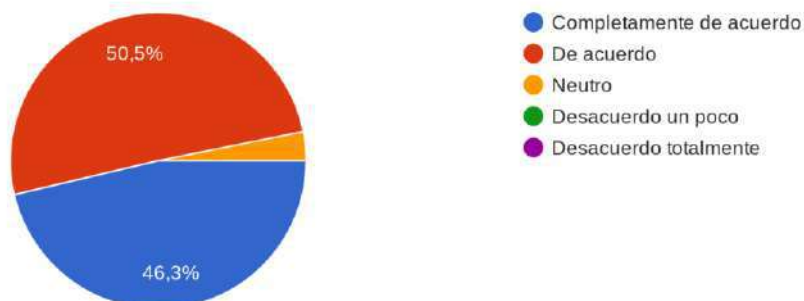
¿La unidad I. Con la propuesta de contenido planteada respondió a lo que indica? Contenido: -

¿Qué es la asesoría y acompañamiento desde la edu... labor del asesor desde el enfoque de inclusión.

95 respuestas



¿La unidad II. Con la propuesta de contenido planteada respondió a lo que indica? Contenido: Contexto áulico y escolar: -Tr...a sociedad civil y organizaciones gubernamentales.
95 respuestas



Los docentes y estudiantes encuestados indican que mediante la propuesta de contenidos planteados en el curso se responde adecuadamente, sin embargo proponen mejorar o ampliar los contenidos con los siguientes temas:

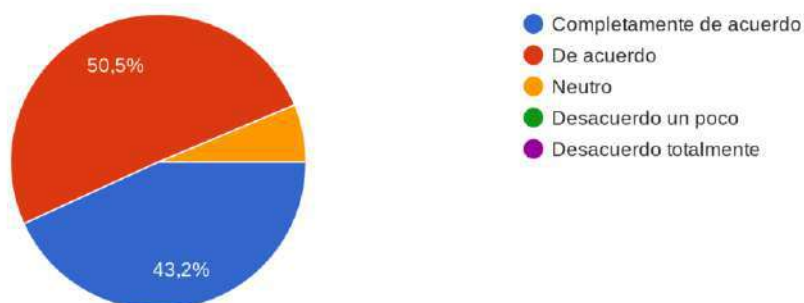
- El proceso de la asesoría y el acompañamiento
- El papel del asesorado como agente de inclusión
- Las labores del docente en cuanto al acompañamiento adecuado.
- Estrategias para que el alumno se integre con mayor facilidad al centro educativo.
- Desarrollo de capacidades pedagógicas
- Ética en la asesoría y acompañamiento.
- Profundizar más y poner en práctica las estrategias de asesoría
- Interacción con los padres de familia desde un enfoque cooperativo
- Acciones de asesoramiento a seguir en diferentes situaciones desde referentes teóricos y vivenciales

Estas propuestas permitirán una mirada desde lo que consideraron los docentes y estudiantes que evaluaron el curso y desde su perspectiva hizo falta desarrollar en su experiencia de aprendizaje

En cuanto a las evidencias de aprendizaje utilizadas en el curso del plan 2018, consideraron lo siguiente:

En la Unidad 1: Una infografía; un esquema, organizador gráfico o escrito; así como un taller (presencial o en videos), podcast, o videos educativos; que permitirán al estudiante tener opciones de acuerdo al enfoque del Plan de estudios y a los recursos con los que cuenta de acuerdo al contexto de desarrollo académico

¿Las evidencias de aprendizaje propuestas en esta unidad favorecen las competencias de los docentes en formación? -Una infografía; un esquem... de acuerdo al contexto de desarrollo académico.
95 respuestas



Los resultados de la encuesta indican que están de acuerdo o completamente de acuerdo con la sugerencia de los diseñadores del plan 2018, pero además sugieren lo siguiente para mejorar:

- a. Las mesas redondas considero son buenas estrategias
- b. Eventos colaborativos en los que se comparta información entre licenciaturas.
- c. Divulgación de información por medio de redes sociales y mesas de trabajo.

- d. Debates, grupo de enfoque o investigación activa por medio de cuestionarios, entre otros
- e. Asignar casos hipotéticos que pudieran encontrarse en casos reales dentro de los centros de práctica para su resolución frente a grupo y posteriormente retroalimentar de manera general por el docente y compañeros. Para ello propondría que los casos se le proporcionarán sin conocimiento previo para practicar, ello para acercarlo a la realidad.
- f. Aquellas que impliquen el uso de Inteligencias Artificiales como herramienta de uso de las TICS
- g. Portafolio de evidencias
- h. Auto reflexión de cómo lleva el docente en formación la asesoría y acompañamiento y en colectivo reflexionar sobre posibles áreas de oportunidad.
- i. Llevar el contenido más allá poniendo en práctica más uso de las TIC, TAC Y TEP

Estas propuestas serán altamente consideradas en el codiseño del programa 2022

Discusión y conclusiones

A partir de las respuestas de los encuestados y con base a la experiencia de aprendizaje que tuvieron al estudiar el curso, es importante considerar sus propuestas que potencializan el desarrollo de los propósitos del curso y las capacidades de los docentes en formación, aunque en su mayoría estuvieron de altamente de acuerdo con las sugerencias desarrolladas en la propuesta del programa 2018.

Todos los cursos del plan 2018 llevan un apartado de sugerencia del perfil docente con el objetivo de que quien imparta el curso tenga dominio y conocimiento del enfoque de la licenciatura en inclusión educativa, y logre a través de las sugerencias de actividades de aprendizaje aunadas a su experiencia guiar al estudiantado al logro del desarrollo de sus competencias docentes mediante experiencias significativas. Algunas de los comentarios que

hicieron los normalistas fue que algunos de sus docentes no dominaban el contenido y algunos temas no fueron revisados a profundidad del tal manera que no fueron consolidados, por lo que es necesario que aunque quienes trabajamos en escuelas normales conocemos la necesidad de profesionales especialistas, consideremos la capacitación continua para que los docentes con los que contamos logren desarrollar con alto compromiso las capacidades de los docentes en formación.

A partir del análisis de los resultados de esta evaluación se considerará la mejora de la propuesta para el programa 2022, generando la reorganización de los contenidos, la sugerencia de las de la evidencia de aprendizaje, considerando las rúbricas para la evaluación de las mismas.

Referencias

Casarini, M. (2021). Teoría y diseño curricular. Trillas.

Estrategias de Asesoría y Acompañamiento (2020) SEP.
<https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/Planes%202018/LIE/Aunlfe561s-LIE601.pdf>

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista P. (2014). Metodología de la investigación. España; McGraw-Hill.

Secretaría de Educación Pública [SEP] (2022a). *Acuerdo Secretaria 17/08/22; Anexo 1*.
https://www.dof.gob.mx/2022/SEP/ANEXO_1_DEL_ACUERDO_16_08_22.psf

Secretaría de Educación Pública [SEP] (2022b). *Acuerdo Secretaria 17/08/22; Anexo 7*.
https://www.dof.gob.mx/2022/SEP/ANEXO_7_DEL_ACUERDO_16_08_22.pdf

Ley general de educación superior, (2021) (*Cámara D. E. Diputados D. E. L. H. Congreso de La Unión*). https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGES_200421.pdf

Diagnóstico del comportamiento lector de los estudiantes normalistas

Mireya Chapa Chapa

mireya.chapa@normalpablolivas.edu.mx

Escuela Normal Pablo Livas

Yadira Elizabeth Sanmiguel Guerra

yadira.sanmiguel@normalpablolivas.edu.mx

Escuela Normal Pablo Livas

Francisco Ovalle Perales

francisco.ovalle@normalpablolivas.edu.mx

Escuela Normal Pablo Livas

Línea temática 1. Modelos educativos de formación inicial docente: diagnóstico de la educación normal en la actualidad

Resumen

Con el objetivo de contar con indicadores que describan el comportamiento lector de los estudiantes normalistas y proporcionar datos útiles sobre las características de la lectura y elementos para favorecer la práctica de la lectura se plantea la pregunta de investigación ¿cuáles son las características del comportamiento lector de los estudiantes de la Escuela Normal Pablo Livas? Se utilizó un enfoque cuantitativo, a partir de la aplicación de un cuestionario autodirigido. El instrumento utilizado es una adaptación del Módulo sobre Lectura (MOLEC), del Instituto Nacional de Estadística y Geografía. Se obtuvo una muestra aleatoria representativa mediante participación voluntaria. Los resultados indican que las características del comportamiento lector de los estudiantes normalistas son similares a los resultados nacionales y dan cuenta de la necesidad de establecer estrategias de fomento a la lectura. Se

concluye que la necesidad de considerar políticas institucionales comprometidas con el desarrollo de herramientas tendientes a generar hábitos lectores a través de la motivación en las aulas, las actividades en la biblioteca y el ejemplo de los profesores.

Palabras clave: Formación de lectores, educación normalista, evaluación diagnóstica.

Planteamiento del problema

El comportamiento lector es la expresión social de la forma en la que una persona representa y práctica la lectura en el contexto de la cultura escrita que lo acoge (Álvarez, 2006 como se citó en Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe [CERLAC], 2014, p.22). Es regularizado por los gustos e intereses del lector, así como por las prácticas socioculturales de su contexto.

En el caso particular de la formación inicial de docentes, indagar acerca de la relación personal del futuro docente con la lectura, su grado de afición y sus experiencias como lector es importante, porque estos factores condicionan las acciones didácticas que se implementan en el aula para desarrollar la competencia literaria y el hábito lector de los estudiantes (Díaz, 2023).

Larrañaga y Yubero (2019) analizaron el comportamiento y compromiso lector de los alumnos de la carrera de maestro en educación infantil y primaria en España, con el propósito de reflexionar sobre la calidad de la formación de los futuros profesores en lo que se refiere su actuación como mediadores de lectura. Los resultados del estudio indican una relación entre comportamiento, compromiso y hábito lector y detectaron que un alto porcentaje de los participantes no reunían las condiciones personales precisas para desarrollar en sus futuros alumnos el gusto por la lectura.

Errázuriz, et al., (2020) estudiaron las concepciones sobre la lectura de profesores de escuelas públicas en Chile y encontraron que las prácticas de lectura del profesorado son poco diversas y sus hábitos lectores tienen impacto sobre el fomento a la lectura. Además, mencionan que los docentes presentan concepciones reproductivas y epistémicas,

manifestando poco placer sobre la lectura. Se concluye que es necesario seguir indagando sobre el tema, debido al impacto de estas concepciones en las prácticas docentes y en el desempeño de los estudiantes.

Respecto al comportamiento lector de estudiantes normalistas hay poca información; en diferentes escuelas normales se ha abordado el tema de la comprensión lectora, cuyos resultados indican que los estudiantes presentan dificultades considerables en los niveles literal y analógico (Rios y Espinoza, 2019, Hernández, et al., 2017; González, et al., 2018; Que, et al., 2018).

Al estudiar las habilidades de pensamiento, comprensión lectora y memoria operativa de estudiantes normalistas, Esquivel, et al., (2022) encontraron que la mayor parte solamente alcanza un nivel de lectura instruccional y concluyen que es necesario que a corto plazo se implementen en las instituciones acciones preventivas, desde los primeros semestres de la carrera, particularmente en lo que respecta al uso de estrategias en la lectura.

Por estas razones, con el objetivo de contar con indicadores que describan el comportamiento lector de los estudiantes normalistas y proporcionar datos útiles sobre las características de la lectura y elementos para favorecer la práctica de la lectura se plantea la pregunta de investigación ¿cuáles son las características del comportamiento lector de los estudiantes de la Escuela Normal Pablo Livas?

Marco teórico

Comportamiento lector

El comportamiento lector “representa las intrincadas relaciones que se construyen en el modo de ser o actuar del lector; es decir, la relación del carácter del lector con las ocasiones para leer, que se manifiestan en las prácticas de lectura” (CERLAC, 2011, p. 25). Esto tiene que ver con el papel de la lectura en la vida de las personas, desde su significado hasta su disposición e interés por leer.

La motivación para leer, el interés y la actitud al realizar la lectura son determinados por el comportamiento lector, que se moldea a partir de la cultura, el contexto socioeconómico y las competencias lectoras. El comportamiento lector involucra tres dimensiones: afectiva, cognitiva y práctica. La dimensión afectiva se refiere al entorno del texto, la cognitiva a la competencia para leer y la práctica toma en cuenta la frecuencia y los distintos tipos de textos que se leen (CERLALC, 2011).

Medición del comportamiento lector

El Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe [CERLAC) es un organismo que promueve la investigación, divulgación y construcción de conocimiento relacionado con el fomento del libro y la lectura. Con sede en Bogotá, Colombia cuenta con la participación de Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, España, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Portugal, República Dominicana, Paraguay y Venezuela. Las acciones del CERLAC incluyen el fomento de la producción y circulación del libro, la promoción de la lectura y la escritura, y el estímulo y protección de la creación intelectual (CERLALC, 2023).

A través de sus actividades, el CERLALC ha generado información sobre las prácticas lectoras, la formación de lectores, la vivencia de la lectura y de la escritura, el uso y apropiación simbólica del leer y del lenguaje, bajo la premisa de que la exploración y medición del comportamiento lector de un país contribuye a comprender cómo se materializan las políticas y esfuerzos de los gobiernos en esta materia.

La metodología común para explorar y medir el comportamiento lector desarrollada por el CERLALC ha evolucionado desde 2007, en su primera versión hasta su actualización más reciente, realizada en 2014. En ese período fue implementada en Argentina (2011), Brasil (2007 y 2011), Chile (2014), Colombia (2012 y 2016), Ecuador y Venezuela (2012). Para la metodología 2014, se consideran los siguientes desafíos:

- (1) Superar la visión librodeterminista.

- (2) La intersección entre comportamiento lector y comprensión lectora.
- (3) La diferencia entre prácticas reales y declaradas.
- (4) El registro apropiado de la autopercepción identitaria.
- (5) La subvaluada lectura en tiempos fragmentarios.
- (6) La ambivalencia de las prácticas digitales.
- (7) La relación de la lectura con la escritura.
- (8) Las unidades leídas frente a las no finalizadas.
- (9) La jerarquización entre prácticas (lectura por ocio o placer, lectura letrada, lectura de estudio, lectura profesional).
- (10) El elevado número de personas que se sitúa en un campo medio, y no puede ser catalogada como lector frecuente o no lector (CERLALC, 2014, pp. 28-20).

Módulo sobre lectura (MOLEC)

El Módulo sobre Lectura se aplicó por primera vez en México en 2015. Para su elaboración, el Instituto Nacional de Estadística y Geografía consideró las recomendaciones metodológicas del CERLALC, adaptando sus conceptos y metodología a las características muestrales y conceptuales requeridas para la aplicación como módulo. El levantamiento del MOLEC proporciona información estadística sobre los factores que se relacionan con la práctica de la lectura, así como sus características, con la finalidad de apoyar las acciones en materia de políticas públicas para su fomento (INEGI, 2023).

La aplicación más reciente del MOLEC se realizó en febrero de 2022, los resultados generales indican que 71.8% de la población alfabeta mayor de 18 años declaró leer algún libro, revista, periódico, historieta, página web, blog o foro. El promedio de libros leído por año es de 3.9, los hombres leen más libros (4.2) que las mujeres (3.7). Los promedios de duración de una sesión de lectura van de 32 a 48 minutos, de acuerdo con el grado de escolaridad (sin educación

básica terminada 32, educación media 38 y con al menos un grado de educación superior 48 minutos) (INEGI, 2022).

Metodología

Para responder a la pregunta de investigación se utilizó un enfoque cuantitativo, a partir de la aplicación de un cuestionario autodirigido a través de Formularios de Google. El instrumento utilizado es una adaptación del Módulo sobre Lectura (MOLEC), del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI).

En México, el MOLEC comenzó a aplicarse a partir de 2015, con los siguientes objetivos:

(1) Conocer las características principales de la lectura de libros, revistas, periódicos, historietas y páginas de Internet, foros o blogs.

(2) Identificar particularidades de la lectura tales como: preferencia de soporte (impreso o digital), motivo principal por el cual se lee, modo de adquisición de los materiales, tipo de material y lugar de preferencia para realizarla.

(3) Conocer generalidades de la lectura en México, tales como: duración de la sesión, velocidad de la lectura y comprensión de la misma de manera autopercebida.

(4) Conocer si la población realiza alguna otra actividad mientras lee y si realiza una mayor búsqueda de información derivado de la lectura que realiza.

(5) Identificar las condiciones favorables para estimular la práctica de la lectura (INEGI, 2023, parr. 25-29).

En la adaptación del cuestionario para ser respondido por los estudiantes normalistas se respetó la estructura de cada una de las preguntas, así como las opciones de respuesta. Se agregaron al final tres preguntas acerca del uso de la biblioteca escolar, el último libro leído y qué libro le gustaría leer. El cuestionario estuvo disponible del 29 de junio al 29 de junio de 2023, en el siguiente enlace: <https://forms.gle/qVxKPx91vtscVSz86>

La población objetivo incluye a los 405 estudiantes de licenciatura en educación preescolar y licenciatura en educación primaria en una escuela normal estatal pública, localizada en Sabinas Hidalgo Nuevo León. Se solicitó la participación voluntaria en la recopilación de datos por medio de una invitación enviada por correo electrónico institucional, obteniéndose 84 respuestas, lo que equivale a una muestra aleatoria del 20% de la población.

Resultados

Los datos se analizaron por medio de estadística descriptiva, a partir de una hoja de cálculo con las respuestas de todos los participantes y gráficas circulares que sintetizan la información (Apéndice 1).

Características de la muestra

Respondieron el instrumento 32 estudiantes de segundo semestre (38.1%), 27 de cuarto semestre (32.1%), 22 de sexto semestre (22.6%) y 3 de octavo semestre (3.6%). El 86.9% de los participantes cursa la Licenciatura en Educación Primaria (73) y el 13.1% es alumno de la Licenciatura en Educación Preescolar (11).

Características principales de la lectura

El 56% de los participantes respondió que acostumbra a leer y el 44% que no. Respecto a los materiales de lectura, 65 participantes mencionaron haber leído libros en los últimos doce meses, 33 estudiantes leyeron revistas, 11 leyeron periódicos en la semana anterior, 37 estudiantes comics o historietas y 57 mencionaron leer páginas de internet, publicaciones en foros o blogs.

El 41.7% de los participantes mencionó haber leído un libro en el último año, 11.9% dos libros, 19% tres libros, 9.5% cuatro libros, 6% cinco libros. Las opciones 7, 8 y 9 libros tienen el 2% de respuestas cada una y nueve o más libros el 4.8%.

En el motivo principal por el que se leen los libros, resalta que el 46.4% de los participantes respondió es el gusto e interés por leer. El 40.5% menciona que por estudiar. Las

opciones con menor porcentaje son cultura general y estar al día y trabajo con 3.6% cada una. 6% de los participantes indicaron otros motivos para leer.

Sobre los tipos de libros que leen los participantes, 61.9% seleccionó la opción libros de texto necesarios para los cursos de licenciatura. Literatura (novela, cuento, poesía, leyenda y ficción) fue elegida por el 59.5%. Los libros de cultura general (acontecimientos, biografías, temas sociales entre otros) son leídos por el 23.8% de los participantes. El 17.9% menciona que leyó libros de autoayuda, superación personal o religiosos y el 10.7% manuales, guías o recetarios.

Particularidades de la lectura

Sobre la adquisición de los libros, el 50% de los participantes indica que los libros que leyó en el último año fueron descargados gratuitamente. El resto de los participantes respondió que los libros que leyó fueron regalados o prestados (25%) o comprados (25%).

De acuerdo con el dato anterior, en lo que se refiere a la inversión económica realizada en la compra de libros, el 56% de los participantes respondió que no gastó dinero en comprar libros en el último año. El 15.5% respondió que gastó entre \$251.00 y \$500.00, el 10.7% entre \$1.00 y \$250.00. El 8.3% invirtió entre \$501.00 y \$750.00 y el 3.6% gastó entre \$751.00 y \$1000.00. El 6% restante refiere que se gastaron más de \$1001.00 en la compra de materiales de lectura.

Respecto al formato de lectura, el 56% indica leer materiales digitales y el 44% lee en obras físicas. El 69% de los participantes lee en casa, el 28.6% en la escuela o el lugar de trabajo y el 2.4% menciona leer en otros lugares.

Generalidades de la lectura

Sobre los minutos continuos dedicados a la actividad de lectura, el 20.2% de los estudiantes indica que lee entre 1 y 15 minutos; el 38.1% dedica entre 16 y 30 minutos; el 20.2% entre 31 y 45 minutos; el 9.5% entre 46 y 60 minutos. 11.9% de los participantes indican leer más de una

hora.

El 57.1% de los participantes respondieron que solamente se dedican a leer, mientras que el 42.9% restante refiere que realiza otra actividad de manera simultánea. Las actividades mencionadas son caminar (9.5%), hacer ejercicio (1.2%), comer (14.3%), usar redes sociales (9.5%), escuchar música (38.1%). El 25% restante respondió que realiza otras actividades, sin especificar cuáles.

Respecto a la velocidad de lectura, los resultados indican que 6% de los participantes consideran que es algo lenta (5 estudiantes), la mayoría (el 52.4%, 44 estudiantes) menciona que es regular. El 34.5% (29 estudiantes) respondió que su velocidad de lectura es medianamente rápida y el 7.1% (6) refiere que es rápida.

De manera similar a la velocidad lectora, las respuestas respecto a la comprensión indican que la mayor parte de los participantes considera tener áreas de oportunidad. El 3.6% indica tener poca comprensión lectora, el 25% respondió comprender la mitad de lo que lee, 51.2% comprende la mayor parte de lo que lee y el 20.2% manifiesta que comprende todo lo que lee (3, 21, 43 y 17 estudiantes respectivamente).

Al preguntar acerca del uso de otros materiales para buscar más información sobre lo que se está leyendo (diccionario o enciclopedia), la mayoría respondió que sí (64.3%) y el 35.7% que no.

Condiciones favorables para la lectura

Al indagar acerca de los motivos para no leer, las respuestas indican que el 44% es porque no tiene tiempo, el 25% prefiere realizar otras actividades, el 21.4% no tiene interés, motivación o gusto por la lectura, 7.1% de las respuestas indican otros motivos y el 2.4% menciona falta de dinero.

En relación con los espacios en los que hay libros disponibles, 25 estudiantes indica que en los últimos tres meses asistió a la sección de libros de una tienda departamental, 24 a un

puesto de libros y revistas usadas, 54 acudieron a una biblioteca y 26 a una librería. El resto de los participantes menciona no haber estado en estos lugares recientemente (59, 60, 30 y 58 alumnos en cada caso).

Sobre condiciones favorables para la lectura en el ambiente familiar durante la niñez, 32 participantes indican que sus padres o tutores los llevaban a bibliotecas o librerías. 42 veían a sus padres leer, a 44 sus padres o tutores les leían y en 57 hogares había libros distintos a los libros de texto. Estos datos muestran que aproximadamente la mitad de los participantes no tuvo estas oportunidades cuando eran pequeños, situación que tiene un impacto en el desarrollo de su comportamiento lector.

Al preguntar sobre estas condiciones en la escuela primaria, destaca que más de la mitad de los estudiantes menciona que en la escuela primaria sus maestros les pedían leer otros libros distintos a los de texto (71); también, los docentes solicitaban comentar o exponer sobre lo leído después de realizar algún acto de lectura (68); asimismo los profesores les motivaban para leer libros (66) o los animaban para asistir a la biblioteca (59).

De manera particular, al preguntar sobre el uso de la biblioteca de la escuela normal, el 16.7% de los participantes mencionó no haber asistido ninguna vez en el transcurso del semestre febrero – julio 2023; el 9.5% asistió una vez, el 50% entre dos y cuatro veces, el 17.9% entre cinco y siete veces. El 6% de los participantes mencionó haber visitado la biblioteca ocho o más veces.

De igual manera, se cuestionó acerca de la participación en el programa de lectura recreativa que la biblioteca de la institución implementó desde 2018, a lo que el 98% de los participantes respondió no haber participado y el 1.2% sí.

56 participantes (66.6%) registraron el título del último libro que leyeron. Destacan las obras literarias con el 50% de las respuestas (33), en segundo lugar los libros de autoayuda (14) y en tercero libros de pedagogía (5). Los estudiantes mencionaron también títulos de libros de ciencia, psicología y gestión (2, 1 y 1).

Discusión y conclusiones

Para convertirse en mediadores efectivos de lectura, capaces de desarrollar en los niños las habilidades necesarias para leer, así como actitudes positivas hacia la lectura es necesario que los estudiantes normalistas fortalezcan su relación con la lectura (Díaz, 2023). En este primer momento, las características del comportamiento lector de la comunidad normalista (que no distan mucho de los resultados nacionales) dan cuenta de la necesidad de establecer estrategias de fomento a la lectura, considerando las políticas institucionales en relación con la disposición de materiales adecuados y el desarrollo personal, a partir de los intereses propios de los jóvenes (Felipe, et al., 2019).

Un reto importante respecto a las características principales de la lectura es que un poco más del 40% de los estudiantes normalistas no acostumbra a leer, situación que desafortunadamente no es única, en otros estudios sobre el tema se han dado resultados similares (Álvarez y Diego, 2018; (Caride, et al., 2018). Esta situación, representa a la vez una oportunidad, pues casi la mitad de los jóvenes mencionan que su motivación es el gusto e interés por leer. Estrategias como los clubes de lectura o los cafés literarios pueden ser utilizadas para fortalecer las prácticas de lectura de manera exitosa (Trujillo, 2023; Romero, et al., 2017). De igual manera, el programa de lectura recreativa que ya tiene la institución es una posibilidad concreta, ya que dos terceras partes de los participantes disfrutaban de leer obras literarias.

Sobre las particularidades de la lectura, un desafío para la escuela es el impacto de lo digital. La mayor parte de los materiales leídos por los participantes está en este formato, lo que representa también una oportunidad, ya que en algunas ocasiones los materiales digitales pueden ser más económicos y accesibles en espacios físicos distintos.

Uno de los aspectos a poner mayor atención, y particularmente por su posible impacto en el futuro desempeño frente a los alumnos son las generalidades de la lectura. Es necesario establecer mecanismos en los que se favorezca la velocidad de lectura y la comprensión

lectura, habilidades que son reportadas como regulares.

La generación de condiciones favorables para la lectura es una de las situaciones que debe atenderse tanto en la escuela como en el hogar. Aproximadamente la mitad de los participantes reporta que no tiene acceso a espacios en los que hay libros disponibles, o que durante su niñez en casa no tuvieron un modelo lector. Un aspecto relevante, que puede incidir en dos sentidos, es que más del 60% de los participantes reporta que, durante la educación básica, los docentes los motivaron a leer e implementaron actividades para favorecer la comprensión lectora y el uso de distintos materiales de lectura. Esta particularidad permite que los estudiantes normalistas se den cuenta de que serán actores decisivos en la formación del comportamiento lector de sus alumnos, por lo que es necesario fortalecer su relación personal con la lectura.

En lo que respecta a las condiciones favorables para la lectura que propicia la escuela normal, los datos indican que casi tres cuartas partes de los estudiantes acuden a la biblioteca un mínimo de dos y más de ocho veces en el transcurso del semestre. Como se mencionó, es preciso fortalecer el programa de lectura recreativa, que de acuerdo con los resultados no es utilizado por los jóvenes. Además de revisar que el procedimiento sea el adecuado (préstamo a domicilio), es importante asegurar que el acervo sea atractivo y pertinente.

Para ser un buen mediador de lectura, es necesario ser un buen lector y para ser un buen lector es necesario practicar la lectura; para ello es necesario considerar políticas institucionales comprometidas con el desarrollo de herramientas tendientes a generar hábitos lectores a través de la motivación en las aulas, las actividades en la biblioteca y el ejemplo de los profesores.

Referencias

- Caride, J., Caballo, M., y Gradaille, R. (2018). Leer en tiempos de ocio: los estudiantes, futuros profesionales de la educación como sujetos lectores. *Ocnos*, 7-18.
- CERLALC. (2011). *Metodología común para explorar y medir el comportamiento lector*. Bogotá: Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe.
- CERLALC. (2014). *Metodología común para explorar y medir el comportamiento lector*. Bogotá: CERLAC-UNESCO.
- CERLALC. (01 de junio de 2023). *Nosotros*. Obtenido de Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe: <https://cerlalc.org/que-hacemos/nuestra-mision/>
- Álvarez, C., y Diego, J. (2018). ¿Cómo describe, analizan y valoran los futuros maestros su formación lectora? *Revista Complutense de educación*, 1083-1096.
- Díaz, M. (2023). *Metacognición y hábitos lectores en la formación de docentes*. Valencia, España: Universitat de Valencia.
- Errázuriz, M., Fuentes, L., Davison, O., Cocío, A. B., y Aguilar, P. (2020). Concepciones sobre la lectura del profesorado de escuelas públicas de la Araucanía: ¿Cómo son sus perfiles lectores? *Signos*, 419-448.
- Esquivel, I., Galvez, K., y Barrios, F. (2022). Habilidades de pensamiento, comprensión lectora y memoria operativa en estudiantado normalista. *Educare*, En línea.
- Felipe, A., Morales, A., Barrios, E., y Caldevilla, D. (2019). Políticas de fomento de la lectura a través del futuro profesorado. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 89-103.
- González, M., Pedroza, F., y Vázquez, C. (2018). Comparación del nivel de comprensión lectura en estudiantes normalistas de Guadalajara. *Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal* (págs. 1-15). Aguascalientes: DGE SuM.

- Hernández, M., Castañeda, R., y González, H. (2017). La comprensión lectora en las situaciones comunicativas de los docentes en formación de la licenciatura en educación secundaria especialidad en Español. *Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal* (págs. 1-14). Mérida: DGESuM.
- INEGI. (20 de abril de 2022). *Comunicado de prensa núm. 191/22*. Obtenido de Instituto Nacional de Estadística y Geografía: https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2022/EstSociodemo/MOLEC_2022.pdf
- INEGI. (10 de junio de 2023). *Subsistema de Información demográfica y social*. Obtenido de INEGI: <https://www.inegi.org.mx/programas/molec/>
- Larrañaga, M., y Yubero, S. (2019). La compleja relación de los docentes con la lectura: el comportamiento lectos del profesorado de educación infantil y primaria en formación. *Bordón* , 31-45.
- Que, M., Ortiz, J., Pérez, S., Guerra, M., Alcocer, I., y Torres, R. (2018). Importancia del hábito de la lectura en la formación docente. *Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal* (págs. 1-13). Aguascalientes: DGESuM.
- Rios, S., y Espinoza, A. (2019). Diagnóstico sobre la comprensión lectora de estudiantes normalistas. *Educación*, En línea. .
- Romero, L., Marín, L., & Tejero, M. (2017). El café literario DAR: hacia un nuevo paradigma en la formación docente inicial. *Transformación (con)ciencia educativa. Nuestras voces, nuestras acciones*, 28-36.
- Trujillo, L. (2023). El club de lectura en una escuela normal rural Acercar a los futuros docentes a otras voces. En S. Flores, I. Respaldiza, & R. Grana, *Nuevas investigaciones y perspectivas sobre literatura, cultura y pensamiento* (págs. 736-749). Madrid: Dykinson.

Anexos

Gráficas de resultados de la aplicación del Cuestionario sobre el comportamiento lector de la comunidad normalista

Figura 1

Semestre.

Selecciona la opción que corresponda al semestre que cursaste de febrero a julio de 2023:
84 respuestas

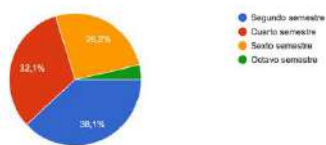


Figura 2

Licenciatura.

Selecciona la licenciatura que cursas:
84 respuestas

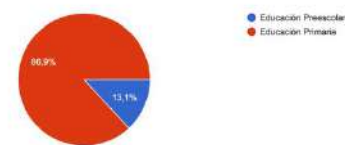


Figura 3

Práctica de la lectura.

¿Usted acostumbra leer?
84 respuestas

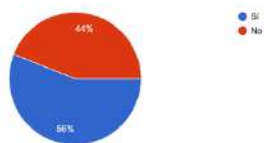


Figura 4

Materiales de lectura.

Usted...

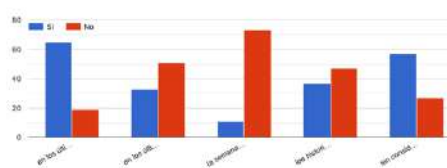


Figura 5

Número de libros leídos.

¿Cuántos libros leyó en los últimos 12 meses?
84 respuestas

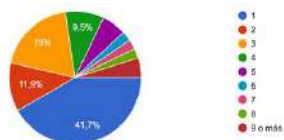


Figura 6

Motivo principal de lectura.

¿Cuál fue el motivo principal por el que leyó libros?
84 respuestas

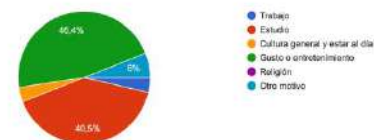


Figura 7

Tipo de libros leídos.

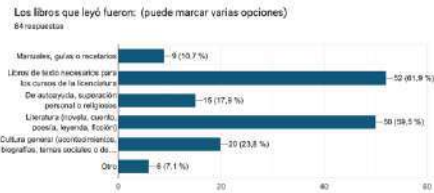


Figura 8

Adquisición de los libros.

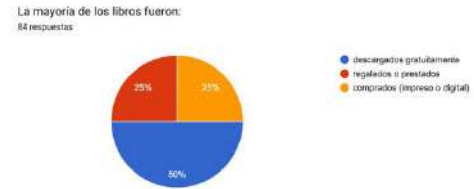


Figura 9

Inversión económica en libros.



Figura 10

Formato de los materiales de lectura.

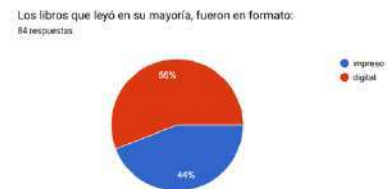


Figura 11

Lugar de lectura.

Figura 12

Duración de la sesión de lectura.

¿En qué lugar leyó los libros principalmente?
84 respuestas



Figura 13

Realización de otra actividad al leer.

Aproximadamente ¿cuántos minutos continuos lee algún material de lectura?
84 respuestas

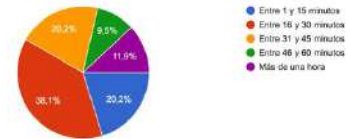


Figura 14

Otras actividades realizadas al leer.

Cuando lee, ¿realiza otra actividad al mismo tiempo?
84 respuestas

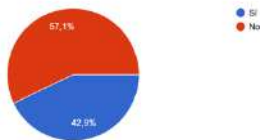


Figura 15

Velocidad de lectura.

Principalmente qué otra actividad realiza mientras lee:
84 respuestas

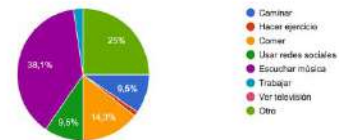


Figura 16

Comprensión de lectura.

Cuando lee algún texto, ¿cómo es su velocidad de lectura?
84 respuestas

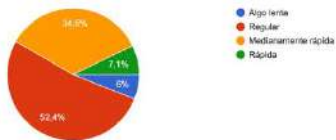


Figura 17

Cuando usted lee algún texto, ¿su comprensión de la lectura es?
84 respuestas

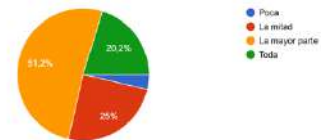


Figura 18

Consulta de otros materiales al leer.

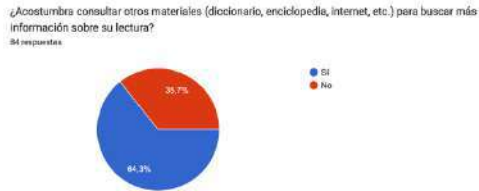


Figura 19

Asistencia a lugares de adquisición de libros.

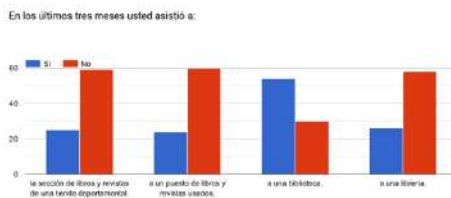


Figura 21

Condiciones de lectura en la niñez (escuela).

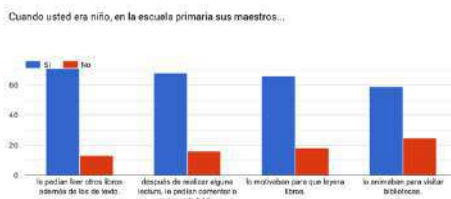


Figura 23

Participación en programa de lectura recreativa.

Motivo para no leer.

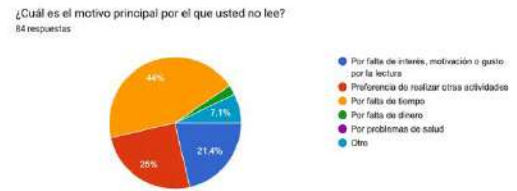


Figura 20

Condiciones de lectura en la niñez (hogar).

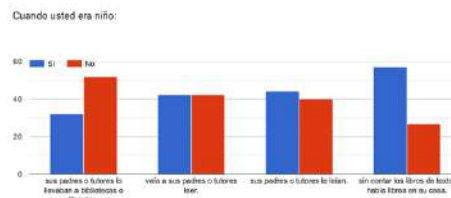
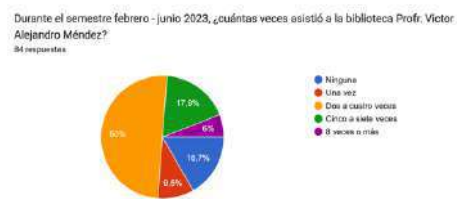


Figura 22

Uso de biblioteca febrero – julio 2023.



¿Ha participado en el programa de Lectura Recreativa que ofrece la biblioteca Prof. Victor Alejandro Méndez?
94 respuestas



Desarrollo de habilidades para la intervención en ambientes educativos multigrado a través de la tutoría profesionalizante.

Rosa Miriam Estrada Contreras

miri.escon@gmail.com

Escuela Normal Experimental Salvador Varela Reséndiz

Juan Abraham Legaspi Durán

legaspi.ab@gmail.com

Escuela Normal Experimental Salvador Varela Reséndiz

Martha Oliva Ianthe Delgado Ortiz

ianthe9712@gmail.com

Escuela Normal Experimental Salvador Varela Reséndiz

Línea temática 1. Modelos Educativos de Formación Inicial Docente

Resumen

El desarrollo de capacidades y habilidades para la planificación de ambientes de aprendizaje en grupos multigrado del nivel primaria, implican la puesta en marcha de estrategias formativas como la tutoría profesionalizante con la finalidad de acompañar a los docentes en formación inicial en el transitar de un conjunto de experiencias en el diseño, implementación y reflexión sobre la práctica docente para lograr aprendizajes significativos, relevantes e importantes en sus estudiantes mediante una enseñanza situada y una pedagogía globalizadora que representa un desafío para la implementación de estrategias eficientes, adecuadas e incluyentes en los grupos multigrado.

Palabras clave: escuelas multigrado; competencias profesionales; tutoría profesionalizante; curso optativo.

Planteamiento del Problema

El servicio educativo en las escuelas multigrado es uno de los más extendidos en la República Mexicana. Según un reporte del Área de Apoyo y Seguimiento a la Mejora Continua e Innovación Educativa, en el ciclo escolar 2020-2021 el 41.9% de las escuelas primarias públicas tenían una organización multigrado (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, 2022). Estas cifras siguen acentuando la relevancia que tienen estos centros escolares para satisfacer el derecho a la educación de comunidades que generalmente se encuentran en asentamientos rurales y con algún grado de marginación.

El trabajo docente en escuelas multigrado representa retos organizativos, de gestión institucional y, principalmente, técnico-pedagógicos para maestras y maestros que inician su servicio en escuelas de este tipo. Es por estas necesidades que en la Escuela Normal Experimental “Salvador Varela Reséndiz”, las prácticas profesionales de quinto y sexto semestres se llevan a cabo en primarias unitarias, bidocentes o tridocentes. Aunado a ello, se imparte un curso optativo especialmente orientado a desarrollar habilidades para la planeación e intervención didáctica.

Es en el contexto de dichas prácticas profesionales donde se han observado actitudes desfavorables hacia la práctica y desenvolvimiento en ese tipo de ambientes. Las y los estudiantes normalistas han manifestado inseguridades, rechazo y disgusto por desempeñarse en esos contextos. Se consideraron dichos antecedentes para investigar sobre las transformaciones que pudieran darse en las competencias para el diseño e implementación de ambientes de aprendizaje multigrado.

En este trabajo se presentan los resultados de la primera etapa de la investigación, que se llevó a cabo con estudiantes de sexto semestre de la LEPRI Plan de estudios 2018. Las preguntas de investigación son: ¿cuáles son las percepciones de los estudiantes normalistas hacia la práctica en aulas multigrado?, y ¿qué cambios se propician en las competencias para el diseño y planificación de la enseñanza al implementar una estrategia de tutoría

profesionalizante? Los objetivos orientadores del estudio son: conocer las actitudes y valores de los estudiantes hacia la práctica educativa en escuelas multigrado y describir los cambios observados en los estudiantes normalistas que tuvieron seguimiento empleando tutoría profesionalizante.

Marco Teórico

El Plan de estudios de Educación Básica 2022 plantea una transformación curricular que supera la fragmentación disciplinar y considera la organización por campos que guían hacia una perspectiva didáctica que legitima distintas formas de aproximarse a lo importante, necesario y significativo sin pretender simplemente dominar contenidos disciplinares acumulables de manera fragmentada (Díaz Barriga, et al 2023); la importancia de la gradualidad de los contenidos y el modelo del aprendizaje en espiral de Bruner en el que se dan pasos sucesivos por un mismo dominio de conocimiento o proceso de desarrollo de aprendizaje para promover una estructura cada vez más significativa y reflexiva (Guilar, 2009), son evidentes en las fases en las que la educación básica se distribuye.

Como antecedente de la organización de la escuela primaria, tal como se le conoce actualmente, es importante considerar la influencia de la perspectiva evolutiva del aprendizaje, la cual originó una organización de la escolaridad mediante grados en los que niñas y niños con edades semejantes se incorporaran con la finalidad de aprender a través de una organización de los contenidos de acuerdo al nivel de desarrollo que por homogeneidad se les atribuye (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, 2022). Asimismo, durante el siglo XIX, la concentración de la población en las ciudades favoreció a la división del trabajo y con ello a la graduación de la escuela (Rockwell, 2001). Lo anterior, permitió el establecimiento monogradual de los planes de estudio de educación primaria, aunque en algunos casos fueron entendidos de manera inflexible o rígida sin considerar la perspectiva sociocultural del desarrollo y del aprendizaje ocasionando falta de inclusión y una atención del estudiantado lejana al nivel y características adecuadas (Pridmore y Santos, citados en Rockwell et al, 2001).

En virtud de lo anterior, y para aquellas escuelas que no alcanzaron las condiciones necesarias para asignar a un docente en cada grado de educación primaria, se designa la forma de organización multigrado, que para Simón Veenman (1995) consiste en aquella en la que estudiantes de dos o más grados comparten el mismo profesor, en la misma aula, al mismo tiempo, conservando su grado respectivo, generando que los alumnos de diferentes edades alternen deliberadamente, por razones educativas.

La perspectiva de la escuela multigrado que se asume en este documento es la que resalta su potencial pedagógico, en concordancia con investigaciones como la de Patricia Ames (2004) quien señala que en estados de Norteamérica, Canadá y Australia, la escuela multigrado ha sido una respuesta a la existencia de pequeños centros poblados con escaso número de alumnos y a las restricciones presupuestarias de los gobiernos generando que surja como una necesidad debido a dificultades geográficas, demográficas o materiales, en cambio, en otros lugares cuyas condiciones económicas son mejores, han optado por este modelo ya que su estructura y su metodología propician una mejor calidad en el diseño de procesos de enseñanza y aprendizaje, independientemente de las condiciones económicas de las poblaciones rurales, indígenas o urbanas donde se implemente.

En nuestro país, diversos estudios como (Vera y Yocupicio, 2007; Galván y Espinosa, 2017; Juárez y Lara, 2018; Rossainzz, 2020) señalan que la diversidad instituye el potencial pedagógico de las escuelas multigrado al valorar el contexto comunitario de las niñas y niños como elemento clave para ser movilizado con fines educativos, además de reconocer la heterogeneidad que le distingue como una oportunidad para poner en juego los saberes del docentes haciendo un despliegue de estrategias eficientes, adecuadas e incluyentes para grupos en aulas multigrado.

Por otra parte, la Comisión para la Mejora Continua de la Educación (2022) resume que en las escuelas multigrado predominan prácticas de enseñanza uniforme, considerando los procesos del alumnado como homogéneos limitando su potencial pedagógico; además de que persisten las ópticas deficitarias que restan valor a las comunidades donde se encuentran las

escuelas multigrado, a sus creencias, formas de vida, costumbres y expectativas sobre el aprendizaje así como a la importancia social de la educación en contextos donde la necesidad de formación dentro de la escuela primaria es sumamente relevante, ocasionando que las prácticas pedagógicas de los docentes no les permitan intervenir adecuadamente.

Esta visión deficitaria de la escuela multigrado, se acentuó durante el ciclo escolar 2022-2023 en el que los profesores que laboraban en estas escuelas, enfrentaron el desafío de tener que orientar su labor con un currículum orientado a competencias que para su logro, implicaban el abordaje de contenidos desde dos Planes de estudio vigentes a ese tiempo: 2011 y 2017 aún dentro de un mismo grado escolar. Actualmente, de acuerdo con el Plan de estudios 2022, cuyos pormenores se expresan en el primer párrafo de este apartado, se afirma que la interacción entre el alumnado de distintas edades en un mismo salón, favorece aprendizajes significativos, valiosos en experiencias e incide en los procesos meta reflexivos y metacognitivos al involucrar a los estudiantes en situaciones de aprendizaje en las que la interacción, la negociación de significados, la ayuda mutua, entre otros procesos, pueden favorecerse en dichas aulas por maestros de escuelas multigrado (Díaz Barriga et al, 2022).

Actualmente en el nivel de educación superior donde se encuentran las escuelas normales, la formación de los docentes en su etapa inicial se cuenta con un curso optativo durante los semestres 5 y 6, tiempo en el que los jóvenes tienen un acercamiento a estos modelos de enseñanza y aprendizaje con la finalidad de aprender a gestionar ambientes de aprendizaje en ese esquema y desarrollen sus competencias profesionales y genéricas así como la implementación de un proyecto de innovación, mismo que se organiza desde el curso paralelo de Trabajo docente y proyectos de mejora escolar.

El curso optativo denominado Planificación de ambientes de aprendizaje para grupos multigrado, es parte del Plan de Estudios 2018 y se enmarca en el trayecto de Práctica profesional. Persigue los siguientes propósitos para cada Docente en Formación Inicial (DFI): Analice los escenarios de la práctica profesional para identificar cómo diseñar situaciones de aprendizaje con saberes de complejidad creciente. Estudie propuestas de innovación para

planificar diversos ambientes de aprendizaje. Utilice metodologías situadas para la experimentación de propuestas didácticas a partir de saberes específicos (SEDUZAC, 2015).

Esta propuesta estatal considera una metodología de seminario taller en la que se complementa el trabajo realizado por el curso del trayecto de práctica profesional brindando al alumnado elementos teóricos relacionadas con un enfoque globalizador, perspectiva globalizadora o visión globalizadora (Zabala, 2013) la cual plantea como la mejor forma de enseñar a una concepción de la enseñanza en la que el objeto de estudio para el alumnado es el conocimiento y la intervención en la realidad mediante la implementación de metodologías globalizadoras que potencien las capacidades para dar respuesta a problemas reales en todos los ámbitos de desarrollo personal, social, afectivo, profesional, que por su naturaleza no son simples.

Esta perspectiva brinda importancia a la disposición de instrumentos cognoscitivos que permitan al estudiantado comprender y actuar en la complejidad, pues pretende desarrollar un pensamiento que le facilite identificar el alcance de cada uno de los problemas que la intervención en la realidad le plantea eligiendo distintos instrumentos conceptuales y metodológicos de cualquier campo del saber relacionándolos e integrándolos para resolver problemas para el desarrollo del pensamiento complejo (Zabala, 2013). Este propósito implica a las y los estudiantes de la LEPRI como profesores en formación inicial, quienes debido a las escasas experiencias de planeación con este enfoque, presentan desafíos que implican la necesidad de ser partícipes en un programa de tutoría profesionalizante que acompañe el proceso en el que alcanzan las competencias propuestas por el curso optativo.

En la coordinación del curso optativo con los estudiantes del sexto semestre se empleó la tutoría profesionalizante, entendida como una estrategia para la formación que facilita la mejora de capacidades, saberes y habilidades propias de la profesión docente a partir de acciones emprendidas para facilitar las condiciones que conduzcan al desarrollo y dominio de competencias profesionales docentes, pues cuando la estrategia es implementada con profesores noveles puede coadyuvar en su integración en los centros escolares al propiciar el

desarrollo de habilidades sociales y pedagógicas que repercuten en el aprendizaje logrado por sus estudiantes. La tutoría profesionalizante favorece al desarrollo del pensamiento crítico aprovechando el potencial de las prácticas pedagógicas al tiempo que proporciona retroalimentación sobre el desempeño (Legaspi et al, 2019).

Metodología

La investigación fue diseñada para desarrollarse desde el enfoque cualitativo, ya que los objetivos planteados requieren de un acercamiento a la realidad a través de un diálogo con ésta para el reconocimiento y comprensión de sus variadas dimensiones (Hernández, *et al.*, 2010). Con esta perspectiva de la naturaleza del conocimiento científico, es posible abordar el análisis de los fenómenos de la práctica educativa desde la perspectiva de los participantes así como de quienes investigan.

El estudio se llevó a cabo con un grupo de 20 docentes en formación inicial que cursaban el sexto semestre de la LEPRI; catorce mujeres y seis hombres. Se efectuaron actividades de índole general para recuperar sus percepciones y actitudes hacia la práctica en contextos multigrado y además se seleccionaron a informantes clave a quienes además se les dio seguimiento de acuerdo con los planteamientos de la tutoría profesionalizante.

Las técnicas empleadas para la generación de datos fueron: análisis de documentos y textos elaborados por los participantes, la observación participante y la entrevista no estructurada (Hernández, et al. 2010). Los instrumentos correspondientes a cada técnica fueron: una matriz de categorías para sistematizar lo plasmado en los textos, guiones de observación.

El análisis de los datos se llevó a cabo a partir de una estrategia de codificación y categorización de los datos generados (Latorre, 2005). En la matriz de categorías se registró el análisis de los textos producidos por los normalistas, considerando sus actitudes, experiencias, expectativas y tipo de mentalidad respecto al desarrollo de sus competencias para intervenir en aulas multigrado. El análisis de los registros de observación consistió en la codificación de las

unidades de significado que iban surgiendo a la luz de los objetivos del estudio, de los referentes teóricos y de aspectos inesperados. Paralelamente se fueron organizando en las categorías que constituyen los resultados preliminares.

El procedimiento inició en el mes de febrero de 2023 en el espacio curricular de un curso optativo del plan de estudios 2018 de la LEPRI. El curso Planificación de ambientes de aprendizaje para grupos multigrado, se diseñó para atender las necesidades de la formación de docentes con saberes, habilidades y actitudes coherentes con las exigencias de la práctica profesional en grupos multigrado. En las primeras sesiones del semestre se aplicaron actividades que derivaron en la elaboración de textos por parte de los estudiantes. Se analizaron para identificar puntualmente las actitudes, saberes y nociones respecto a la enseñanza multigrado. Se adecuaron las actividades del curso para influir principalmente las actitudes y habilidades para el diseño e intervención. Al mismo tiempo, se invitó abiertamente a participar en la estrategia de tutoría profesionalizante. Tres estudiantes aceptaron y recibieron el seguimiento desde el momento de la preparación de la jornada de prácticas hasta la evaluación de ésta. De este seguimiento se tienen las observaciones.

Resultados

Análisis de los textos generados por los estudiantes

Las opiniones vertidas por los estudiantes en un instrumento de diagnóstico al iniciar el curso optativo muestran la perspectiva que los estudiantes tienen sobre la escuela multigrado, donde en su mayoría la identifican como un lugar en el que la labor del docente implica la atención de más de un grado en la misma aula con la finalidad de consolidar aprendizajes significativos en los estudiantes, pocos estudiantes identificaron a la escuela multigrado como una oportunidad que tienen los niños de comunidades alejadas o con poca población para recibir una educación de calidad, mientras que otros estudiantes la identifican como un lugar en el que el docente enfrenta más trabajo como la comisión de la dirección.

En el mismo instrumento, las y los normalistas reconocen entre las ventajas de esta forma de organización a las relacionadas con el potencial pedagógico, expresando que hay oportunidades para organizar la clase con la participación de algunos alumnos “monitores”; otros señalan que es benéfico trabajar con un mismo tema para todos los estudiantes organizando contenidos semejantes agregando un componente de dificultad creciente a las actividades, asimismo resaltan que existen diversos espacios para la colaboración entre alumnos y el trabajo colegiado por parte de los docentes; trabajo con un ritmo menos acelerado que en las escuelas de organización completa; el favorecimiento de la autonomía así como la escucha atenta y la participación de niños de grados inferiores en las actividades, explicaciones y temáticas para niños mayores son reconocidas como parte del potencial de estos grupos.

En menor medida se reconoce la ventaja de trabajar con alumnos y sus familias en las que han identificado valores como la amabilidad y virtudes como la humildad; así como la oportunidad que estas escuelas brindan a las comunidades rurales y a la importancia de suplir la demanda educativa en estos espacios. Aunado a ello, también hubo estudiantes que consideraron que las escuelas multigrado no poseen ventajas, pues la lejanía con respecto a sus lugares de origen es larga y por el contrario, los niños de estas escuelas tienen niveles académicos por debajo de alumnos que asisten a escuelas de organización completa o en grupos monogrado.

En cuanto a las desventajas, se identifican aquellas relacionadas con el contexto escolar como el difícil acceso, la lejanía, las carencias en equipamiento e infraestructura y la pobreza. Se atribuye a estos grupos la indisciplina, la falta de control grupal y la pérdida de tiempo al tratar temas diferentes entre grados. Por otra parte, consideran las dificultades asociadas a la planeación para grupos multigrado, pues implica mayor tiempo, el diseño de más actividades y su diferenciación para cada grado, la complejidad de las planeaciones, mayor carga de trabajo y la imposibilidad de dar una atención a cada grado de manera satisfactoria, problemas para trabajar temas comunes sin que los materiales educativos tengan esa lógica, la búsqueda de actividades y materiales acordes a los aprendizajes esperados; menor tiempo de aprendizaje

para los alumnos, diferencias entre el conocimiento de cada grado, poco tiempo para las explicaciones o clases incompletas lo que deriva en menor atención al alumnado y un ritmo de avance que definen como lento.

Análisis de los primeros planes de clase

La primera jornada de práctica tuvo una duración de nueve días, los docentes de la academia del grupo de estudio coordinados por el docente titular del curso de Innovación y trabajo docente, realizaron el acompañamiento a los estudiantes del sexto semestre con un propósito compartido en las reuniones de academia en las que se asumió el compromiso de revisar las planeaciones de los jóvenes antes de que asistieran a las escuelas primarias multigrado. Cabe señalar que esta academia está conformada por un colectivo multidisciplinario, pues la mayoría poseen el perfil de docentes de educación primaria, mientras que otros en áreas como las de la lengua extranjera o la filosofía.

En los relatos elaborados por los estudiantes, manifiestan la preocupación por entregar un compendio de planeaciones con la finalidad de obtener la autorización de los profesores de la escuela normal como requisito para acudir a la jornada de práctica en la escuela primaria. En el diseño de la planeación, se aprecia el formato de secuencia didáctica por día y asignatura en el que los jóvenes de manera general organizaron los insumos brindados por los docentes titulares tales como: proyecto integrador RECREA, páginas de libros de texto del Plan de estudios 2011 o 2017, páginas contenidas en complementos o guías didácticas y/o aprendizajes esperados por asignaturas y grados.

Los jóvenes se dieron a la tarea de organizar los contenidos y propuestas anteriores en formatos diversos a manera de tablas en las que solo dos de los veinte estudiantes reflejaron un dominio suficiente sobre los elementos básicos de la planificación con saberes de complejidad creciente tal como se enuncia en las finalidades de la unidad de estudio número uno del curso optativo, estos estudiantes atendieron 1º y 2º grados así como 5º y 6º respectivamente; son evidentes las dificultades que enfrentaron para organizar los contenidos

en un formato que les permitiera graduar las actividades conforme a las capacidades y nivel adecuado de cada estudiante, por lo que la mayoría decidió segmentar la parte de la planeación correspondiente al momento del desarrollo de la clase (en algunos casos desde el inicio y también el cierre) asignando temas y actividades distintas como si tuvieran la oportunidad de orientar hasta cuatro procesos de aprendizaje diferentes al mismo tiempo como en el caso los docentes en formación inicial ubicados en escuelas unitarias y bidocentes.

Por otra parte, una estudiante empleando el Proyecto Integrador del programa RECREA del estado de Jalisco, realizó un ejercicio en el que identificó los aprendizajes esperados propuestos por el proyecto previamente diseñado en el tercer grado, así como aquellos de los grados inferiores de 1º y 2º grado que se relacionaban mostrando los saberes de complejidad creciente implicados así como las características de los estudiantes y la información obtenida del diagnóstico elaborado durante la visita previa en la que asistió a la escuela primaria multigrado para obtener la información necesaria para el diseño de su intervención.

Seis de los estudiantes ubicados en escuelas primarias multigrado a quienes se les asignó el grupo de 4º, 5º y 6º organizaron en tablas los elementos curriculares de la planeación de cada grado y unieron al menos dos de ellos logrando prever una mejor atención a cada subgrupo al interior del aula. En dichas planeaciones se observan propuestas de actividades en las que algunos alumnos colaboran con otros o simplemente desarrollan páginas de los libros de texto según su grado escolar. En otros casos, los normalistas propusieron desarrollar las sesiones empleando recursos como videos explicativos obtenidos de internet que proyectarían con alumnos de un grado mientras atendían o brindaban explicaciones a los de otro grado.

Un grupo de cinco docentes en formación inicial ubicados en escuelas bidocentes donde atendieron 1º, 2º y 3er grados, tuvieron dificultades para diseñar secuencias didácticas a partir del enfoque pedagógico de las asignaturas, por ejemplo, propusieron actividades en las que reforzaban el repaso de una letra del abecedario y palabras o ejercicios relacionados con la misma mientras otros alumnos del mismo grupo realizarían varias actividades en sus libros de

texto u hojas de trabajo. Solo una de las estudiantes que realizó sus prácticas en escuela bidocente implementó actividades conforme a la gradualidad de los saberes en la asignatura de matemáticas.

Los DFI que fueron asignados a escuelas primarias con la organización grupal de 3º y 4º, 4º y 6º así como 2º y 3º emplearon para sus clases mayormente el uso del libro de texto de cada asignatura, el proyecto integrador de RECREA distribuido sin distinción de las actividades acordes a los grados, así como fichas de trabajo. En ninguno de los casos fueron realizados ajustes razonables o adecuaciones conforme a las características e intereses de las niñas y los niños de los grupos asignados. Dado que los normalistas generaron un diagnóstico de grupo previo a la jornada de práctica, fue identificada una alumna de tercer grado de primaria con sordera, para la cual, se solicitó a la DFI realizar lo necesario para la inclusión de esta estudiante al ambiente de aprendizaje multigrado. Cabe mencionar que no fueron realizados ajustes debido a que la normalista argumentó que su alumna se acoplaba muy bien a las actividades escribiendo y haciendo lo solicitado con ayuda de su hermana, quien también se encontraba en ese grupo, pero en cuarto grado.

Análisis de los planes de clase de la segunda jornada de prácticas

La segunda unidad del curso optativo orienta a los estudiantes al análisis y rediseño del proyecto de una intervención para grupos multigrado. Una vez abordados los ejes de contenido relacionados con un enfoque globalizador de la enseñanza, las metodologías activas y situadas, el método de proyectos, así como las versiones preliminares de las Sugerencias Metodológicas del Plan de Estudios 2022, los DFI fueron invitados a diseñar situaciones didácticas que favorecieran el pensamiento complejo de sus alumnos a partir de la organización de los contenidos de manera multi, inter o transdisciplinar.

La falta de coordinación entre los cursos de Innovación y trabajo docente así como el curso optativo, llevaron a los estudiantes a diseñar e implementar de manera voluntaria al menos un proyecto a partir de las necesidades, intereses o la realidad que enfrentaban sus

alumnos. Durante las sesiones en las que se analizaron los ejes anteriores, la mayoría de los estudiantes pudo imaginar escenarios, actividades, evidencias con fases y momentos conforme a la perspectiva globalizadora y situada, por lo tanto, al pasar al plano de lo didáctico, como parte de las acciones desplegadas en tutoría profesionalizante se investigó y recuperaron documentos, experiencias de otras comunidades normalistas, docentes en servicio, así como materiales oficiales, elementos que permitieron a los estudiantes construir un mediador para orientar el proceso de planeación de una metodología activa previamente seleccionada por los DFI.

Aunado a lo anterior, se organizó la atención de manera individual y en dos casos, decidieron asistir juntas las integrantes de dos escuelas que implementarían un proyecto para todos los alumnos y alumnas de la escuela primaria. Una vez realizada la fase de asesoría por parte de sus docentes de la academia así como la tutoría profesionalizante por parte de la docente de grupo, 18 de 20 alumnos conformaron un diseño de planeación empleando Aprendizaje Basado en Proyectos comunitarios, Aprendizaje Basado en Indagación y un Proyecto con la metodología del Centro de Interés, identificando en ellos las formas de organizar los contenidos así como los saberes de complejidad creciente. Los estudiantes expresaron inquietudes derivadas de la distinta organización de sus planeaciones como la complejidad para seleccionar los aprendizajes esperados acordes a las necesidades e intereses de sus niñas y niños. Finalmente durante el seguimiento, sólo tres de los diecinueve estudiantes llevaron a cabo los proyectos diseñados, compartiendo al regreso de la jornada de práctica su experiencia al resto del grupo y a los estudiantes del quinto semestre de la LEPRI quienes próximamente estarán por enfrentar un reto semejante.

Discusión y Conclusiones

Durante el sexto semestre de la LEPRI, los estudiantes normalistas enfrentaron retos como la inserción en una entidad federativa distinta a la de su origen, teniendo que adecuar su práctica y proyecto de intervención a las condiciones administrativas y de enseñanza más que a la realidad, las necesidades e intereses de los estudiantes y su comunidad.

El trabajo colegiado cumple una labor de suma importancia en el acompañamiento y tutoría profesionalizante de los DFI, pues si bien, los cursos del sexto semestre inscritos al trayecto de práctica profesional pretenden favorecer el desarrollo de competencias profesionales, habilidades y actitudes relacionados con el saber pedagógico, académico y disciplinar (Zambrano, 2006), la tutoría profesionalizante mediante acciones desplegadas para la reflexión periódica sobre la práctica docente, los ejercicios de retroalimentación, devolución y diálogo así como el análisis de ejes de contenido incluidos en el curso optativo, son pieza clave la formación docente inicial y el garantizar los aprendizajes significativos, relevantes e importantes de las niñas y los niños de las escuelas multigrado.

Los ejercicios de planeación, rediseño, adecuación y retroalimentación del proceso así como la parte del curso optativo orientado a la modalidad de seminario, propician la evolución de las competencias profesionales en el estudiantado haciendo evidente las mejoras en las propuestas realizadas por los DFI, estos ejercicios permitieron identificar cambios en el saber pedagógico de los normalistas en los que de una jornada a otra, decidieron adquirir la experiencia del desarrollo de un proyecto de intervención con la metodología situada y globalizadora, poniendo en juego sus saberes, desplegando estrategias que les permiten avanzar en el proceso de la eficiencia, la adecuación y la inclusión en las aulas multigrado.

El desarrollo de pedagogías situadas y globalizadoras enfrenta retos considerables en la formación docente inicial, sobre todo en un terreno donde la falta de sustento teórico y la experiencia no contribuyen en los tres tipos de saberes docentes antes mencionados; la transición de un modelo de planeación a otro en el que los estudiantes y su realidad son prioridad, implica la puesta en marcha de capacidades que en la generación de DFI participantes en este estudio, seguirán siendo una tarea pendiente a lo largo de su formación en la que los cambios a nivel curricular han sido una constante. Apoyar dicha transición con la tutoría profesionalizante, favorece tales procesos como pudimos mencionarlo en el final del apartado de resultados, donde las jóvenes inscritas en este programa, alcanzaron a presentar ante la comunidad de la Escuela Normal, su experiencia documentada, misma que les acercó

a procesos de reflexión favoreciendo la metacognición y con ello, una toma de decisiones a nivel conciente que al compartirse con sus iguales permite difundir experiencias concretas donde dichas metodologías permiten a sus estudiantes conocer la realidad y desenvolverse en ella cumpliendo así con la función social de la enseñanza.

Referencias

- Ames, P. (2004). Las escuelas multigrado en el contexto educativo actual: desafíos y posibilidades
- Cano, A. (2022). El trabajo por proyectos en el aula multigrado. Ediciones normalismo extraordinario.
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2022). Las escuelas multigrado. Educación en Movimiento, 1(10), pp. 10-12. https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/boletin-3/B10_Boletin.pdf
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2022). Práctica docente en la escuela multigrado para la atención a la diversidad. Intervención formativa.
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2023). Sugerencias para la concreción del plan y programas de estudio 2022 en educación básica.
- Díaz-Barriga, Ángel, Dussel, I., Acevedo Rodrigo, A., Gallardo Gutiérrez, A., Andere, E., Orozco Fuentes, B., Candela, A., Inclán, C., Casanova, H., & de Alba, A. (2023). Del marco curricular al plan de estudio 2022. Perfiles Educativos, 45(180). <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.180.61292>
- Guilar, E. (2009). Las ideas de Bruner: "de la revolución cognitiva" a la "revolución cultural" Educere, vol. 13
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). Metodología de la investigación. Quinta edición. Mc Graw Hill.
- Legaspi, J., Escobar, E., Gómez, J. (2019). Características e interpretaciones de la tutoría como estrategia profesionalizante en competencias docentes. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa COMIE.

Rockwell, E., Block, D., Candela, A., Taboada, E., Fuenlabrada, I. y Navarro, L. (2001), Investigación básica e innovación didáctica: el nuevo manual del instructor comunitario, México, Instituto Politécnico Nacional.

Veenman, S. (1995). Cognitive and non-cognitive effects of multigrade and multi-age classes: A best-evidence synthesis. Review of Educational Research.

Zabala, A. (2013) Enfoque globalizador y pensamiento complejo.

Zambrano, A. (2006). Tres tipos de saber del profesor y competencias: una relación compleja. Universidad Santiago de Cali.

Evaluación de los docentes en formación inicial y el fortalecimiento de sus competencias para favorecer el aprendizaje de los alumnos

Ma. Del Carmen Torres Ramírez

delfin_1980@hotmail.com

Escuela Normal Experimental Salvador Varela Reséndiz

Rosa Miriam Estrada Contreras

miri.escon@gmail.com

Escuela Normal Experimental Salvador Varela Reséndiz

Juan Abraham Legaspi Durán

legaspi.ab@gmail.com

Escuela Normal Experimental Salvador Varela Reséndiz

Línea temática 1. Modelos Educativos de Formación Inicial Docente

Resumen

Muchos son los desafíos que los docentes enfrentan en los diferentes contextos, roles y funciones que desempeñan cotidianamente. Asegurar que los alumnos aprendan, resulta, en sí misma, una tarea compleja. La presente investigación se centra en un análisis de instrumento que respondieron los docentes titulares basados en la observación de la práctica docente que fungieron como titulares durante el séptimo semestre. Así también en la lectura de los resultados del instrumento como de la revisión teórica, posterior a ello se presentan las matrices de análisis que surgen, así como las categorías y finalmente se presentan los resultados y conclusiones a las que se llega. Comprender que la labor docente es compleja y que los procesos de evaluación son necesarios para la mejora de la práctica y la apropiación de los aprendizajes.

La investigación se desarrolla con una metodología cualitativa, la cual permite identificar las limitantes y aciertos para ayudar en la transformación y cambio de los estudiantes que dentro de poco se encontrarán a cargo de grupos de alumnos que esperan de ellos experiencias satisfactorias y aprendizajes que los formen como futuros ciudadanos.

Palabras clave: Evaluación del aprendiz, evaluación formativa, acompañamiento.

Planteamiento del Problema

En México, la formación docente inicial se ofrece principalmente en escuelas normales, instituciones del Estado para cubrir de docentes de educación básica en distintas áreas a las escuelas públicas que están destinadas para garantizar el derecho a la educación de la niñez y la juventud mexicana.

En la institución se ofertan dos licenciaturas, en Educación Primaria (LEPRI) y en Educación Preescolar (LEPRE), en una modalidad escolarizada. El ejercicio de evaluación se llevó a cabo con estudiantes de la LEPRI que cursan el séptimo semestre.

Lo que orientó este ejercicio de evaluación es la necesidad de reconocer los aspectos en los que se pueden orientar a los estudiantes de dicho semestre que se encuentran realizando prácticas profesionales en ambientes reales de trabajo para que su desempeño pueda ser evaluado en función de los aprendizajes de sus alumnos de las escuelas primarias.

El instrumento que se diseñó retoma cuatro dimensiones consideradas fundamentales del perfil docente que inciden en el logro de aprendizajes o que llevan a los niños y niñas a alcanzar lo esperado en los programas de estudio. Estas dimensiones son las siguientes: la preparación de los ambientes de aprendizaje, el seguimiento del aprendizaje a través de la evaluación de distintos tipos y en diferentes momentos, la intervención didáctica oportuna basada en los enfoques y propósitos educativos y las actitudes sobre el desarrollo profesional de los docentes en formación inicial.

La evaluación del desempeño docente debe efectuarse con fines formativos, para apoyar con sugerencias y orientaciones sobre la actuación profesional a los estudiantes normalistas y que puedan verse reflejadas en la propia práctica docente como parte de un ciclo virtuoso de planeación, práctica, reflexión y cambio. Además, la evaluación se convierte en un proceso participativo en el que se involucran a distintos actores que pueden contribuir con información sobre el desempeño docente. En este caso se recurrió a docentes titulares de los grupos en los que realizan las prácticas profesionales los estudiantes mencionados. De tal forma que se adopta un enfoque formativo centrado en la mejora de los procesos de formación, puesto que la intención es mejorar lo que hacemos en la escuela normal para facilitar las experiencias necesarias a los normalistas para que sean conscientes de su propio desempeño en el aula y opten por alternativas de transformación profesional.

El objetivo general de la investigación consistió en evaluar el desempeño profesional de los estudiantes de séptimo semestre sobre las competencias que inciden en el logro de aprendizajes esperados para mejorar los procesos de formación docente llevados a cabo en la institución.

Marco Teórico

Resumen de la revisión teórica

La revisión teórica se realizó con base a varios autores que también se incluyen en el programa de la Nueva Escuela Mexicana en dónde se rescata la importancia de la evaluación formativa y la importancia que ella tiene para el análisis de la práctica docente y que permita sustentar la presente investigación.

La conceptualización de la evaluación formativa tiene sus bases en los documentos normativos de la práctica docente y se mantiene vigente en los planes y programas de estudio de las reformas educativas que han experimentado las escuelas normales (SEP, 2023).

Desde el año 1993, el Plan y los Programas de estudio de la educación básica de nuestro país concibieron la evaluación en el aula como las acciones docentes para obtener información

que les permitiera identificar los avances y las dificultades de sus estudiantes para intervenir y, junto con ellos, promover el logro de los propósitos de aprendizaje. Con las reformas curriculares de los años 2000 y 2004 en este nivel educativo, se fortaleció el enfoque formativo de la evaluación y permaneció en las reformas curriculares de los años 2006, 2009, 2011 y 2017 (SEP, 2023).

Así mismo ha permeado los programas para formación de docentes en las escuelas normales y en las que sigue vigente la evaluación concebida para la detección de los avances y problemática que viven los futuros docentes dentro de sus procesos de prácticas en los momentos destinados a la evaluación.

Es por ello que en los principios y orientaciones del nuevo plan de estudios sigue permanente la evaluación formativa, en donde se asume como una propuesta que tiene bases en el pensamiento didáctico crítico, así mismo permite su permanencia lo cual hace que se distancie de propuestas anteriores. En este sentido, el aprendizaje de los estudiantes se configura desde su participación como agentes activos en las diferentes prácticas sociales-educativas que se presentan en sus distintos escenarios comunitarios: el hogar, la escuela, la propia comunidad.

Para Elder y Paul (2011) la didáctica de pensamiento crítico implica un aprendizaje activo y significativo donde se construye la reflexión y el aprovechamiento de conocimientos con el fin de tomar decisiones y ofrecer soluciones.

Se pretende diferenciar la evaluación formativa de la calificación, considerando que la primera se refiere a manifestar el desarrollo del proceso de aprendizajes en situaciones y escenarios de aprendizaje (aula, escuela y comunidad) que permitan apreciar la apropiación de los contenidos curriculares por parte de las niñas y los niños, así como el análisis, la reflexión, la toma de conciencia y la asunción de decisiones sobre su proceso.

Llevar a cabo una evaluación formativa permite atender los factores cognitivos como los motivacionales, ello permite a los estudiantes tener la información que les permitirá comprender dónde se encuentran en relación con su aprendizaje (Revela, *et al.*, 2018).

Propiciar que cada estudiante utilice la mayor cantidad de información para desarrollar capacidades para la reflexión y el análisis de su práctica con el fin de adquirir un conocimiento más profundo y en contexto de los enfoques y modelos de enseñanza aprendizaje de evaluación, de planeación, de gestión, y del uso de los recursos, tanto físicos como tecnológicos (SEP, 2021).

Metodología

Se optó por un instrumento de evaluación cualitativa que se centra en cuatro dimensiones fundamentales: Actitudes para el cumplimiento de compromisos y la colaboración con otros actores educativos; preparación de ambientes para el aprendizaje; seguimiento del aprendizaje a través de la evaluación en distintos momentos e intervención didáctica oportuna basada en los enfoques y propósitos de las asignaturas y las características de los alumnos.

El instrumento lo respondieron los docentes titulares basados en la observación de la práctica docente en un periodo de cinco semanas. Sobre las cuatro dimensiones propuestas, cada quien aportó información de manera libre, con la finalidad de reconocer las áreas de oportunidad para mejorarlas en la próxima semana.

Para el análisis del instrumento se empleó una técnica basada en la reducción de información que consiste principalmente en revisar el texto plasmado por los evaluadores y posteriormente codificarlo y categorizarlo (Hernández, *et al.*, 2010). El procedimiento se realizó de la siguiente manera.

1. Se realizó una lectura exploratoria de los instrumentos y las observaciones plasmadas en este.

2. En una segunda lectura se identificaron las unidades de significado y a la par se fueron constituyendo categorías con aquellas con relaciones comunes.
3. Se reescribieron las observaciones y sugerencias plasmadas en las categorías correspondientes.
4. Se organizaron las categorías en una matriz de consistencia.

A continuación, se presentan los resultados organizados en sus respectivas matrices. Dentro del análisis de la información se detectan cuatro matrices de análisis, de las cuales se desprenden cinco y cuatro categorías y que a continuación se enunciarán, identificando así los resultados obtenidos de esta revisión.

Matriz 1. Preparación de ambientes de aprendizaje

Dentro de esta matriz de análisis que corresponde a los ambientes de aprendizaje se rescatan cinco categorías que tienen que ver con la preparación de los momentos de la clase (inicio, desarrollo y cierre), así como las actitudes de los docentes en formación para la gestión de la clase en los que se especifica el liderazgo de éstos y la cercanía que tienen con los alumnos que atienden, así mismo la preparación del trabajo en equipos, elaboración de material didáctico, actividades para iniciar de manera armónica y emplear recursos para el aprendizaje situado.

A groso modo se identifican varias áreas de oportunidad o carencias dentro de estas categorías ya que se enuncian aspectos como la autoridad para el control del grupo, identificación de tiempos muertos que ocasiona desorganización dentro de aula, además no se toma en cuenta el aprendizaje esperado, así como la intención didáctica.

Matriz 2. Intervención didáctica oportuna basada en los enfoques y propósitos de las asignaturas y las características de los alumnos.

En lo que respecta a la matriz de análisis dos, se detectan las categorías dominio de los enfoques didácticos, la consideración de la diversidad del aula y la evaluación del aprendizaje, considerar los conocimientos previos y cumplir el propósito de la actividad.

Dando continuidad al análisis se puede detectar que se presenta el desconocimiento del enfoque de las asignaturas trabajadas durante el periodo de prácticas que es en donde se detecta mayor afluencia de resultados y coincidencias, así también en la categoría de evaluar y retroalimentar los contenidos abordados durante el desarrollo de la planeación didáctica.

Matriz 3. Seguimiento del aprendizaje a través de la evaluación en distintos momentos.

Dentro de la matriz tres se vuelven a presentar cinco categorías de análisis, evaluar el aprendizaje al culminar la secuencia, retroalimentar y repasar, recurrir a las producciones de los alumnos para valorar lo aprendido. práctica inclusiva, habilidades para registrar y dar seguimiento. En esta matriz sobresale el hecho de que los docentes en formación no valoran los avances de los alumnos, no hay una evaluación continua y permanente dentro de los diferentes momentos de la clase.

Matriz 4. Actitudes para el cumplimiento de compromisos y la colaboración con otros actores educativos.

La matriz de análisis destaca cinco categorías, disposición para escuchar, aceptar sugerencias y cambio, actitud proactiva para el trabajo y comisiones, empatizar y considerar a todos los alumnos del grupo, relación con padres de familia e involucrarse y cumplir con las comisiones institucionales. Las categorías mencionadas redundan en la actitud que muestran los docentes en formación ante las sugerencias y encomiendas que realiza el maestro titular, también se enfoca en la disposición e iniciativa para apoyar en las diferentes labores institucionales dentro de la escuela primaria.

Evaluación durante el proceso.

Preparación de ambientes de aprendizaje.

De esta dimensión se infiere que los docentes en formación tienen una problemática porque no preparan con antelación las actividades que pretenden aplicar en el día a día. Además, tienen ciertas dificultades para dirigir la clase y mantener el orden en los grupos. Otras habilidades que tendrán que fortalecerse desde la escuela normal son: la preparación de los materiales y recursos didácticos, la armonización del ambiente del aula y planificar actividades de aprendizaje en situaciones cercanas a los alumnos.

Estos resultados orientan a reflexionar acerca de la efectividad de la formación en semestres anteriores, ya que las actividades que resaltan como debilidades tienen su génesis inclusive desde el segundo semestre. Por lo tanto, cabe hacerse la pregunta, ¿por qué continúan presentándose como fuertes carencias de los normalistas en el séptimo semestre?

Las acciones que se pueden considerar para contrarrestar estas faltas de profesionalismo son: supervisar que los normalistas presenten planes de clase relevantes y apropiados para el grupo y el contexto donde se realiza la práctica.

Intervención didáctica oportuna basada en los enfoques y propósitos de las asignaturas y las características de los alumnos. En esta dimensión, una de las fundamentales que determinan el logro de aprendizaje de los niños y niñas, se visualiza una carencia muy aguda en el dominio, conocimiento e interpretación de los enfoques didácticos de las distintas asignaturas del currículo de la educación primaria. Es particularmente preocupante porque de los 20 casos que están documentados con este instrumento, en 10 ocasiones se menciona de manera explícita que hace falta conocerlo. Sólo en un caso se reconoce que la alumna trabaja bien de acuerdo con los enfoques.

En la misma sintonía, aparece el considerar la diversidad al momento de desarrollar las actividades y la evaluación y retroalimentación de cada contenido. En otras dos categorías, se destaca el inicio de la enseñanza a partir de los saberes previos de los alumnos y buscar que se cumplan los propósitos de las actividades.

Se tienen pues como debilidades principales el dominio de enfoques de enseñanza que estén ligados con la enseñanza situada y relevante para los alumnos. Lo que se puede trabajar con el grupo es un curso específico para retomar los enfoques plasmados en los programas de estudio junto con las sugerencias didácticas específicas para cada área o campo formativo.

Seguimiento del aprendizaje a través de la evaluación en distintos momentos. En esta dimensión destaca un conjunto de habilidades necesarias para evaluar el aprendizaje y estas son: el registro de los avances y entregas de los alumnos, evaluar considerando como evidencia el trabajo de los alumnos tanto en el libro como en el cuaderno, retroalimentar y repasar los aprendizajes y saber culminar las secuencias una vez que se ha evaluado e identificado que se alcanzó el aprendizaje programado. Es preocupante que pareciera que los estudiantes normalistas no tienen nociones sobre cómo recuperar evidencias y sistematizarlas para determinar el avance hacia las metas de aprendizaje previstas en la planeación.

Un taller de evaluación y procedimientos de evaluación podría ser la alternativa para facilitar que los docentes en formación inicial comiencen a integrar estas competencias a su repertorio de habilidades consolidadas.

Actitudes para el cumplimiento de compromisos y la colaboración con otros actores educativos. De esta dimensión resaltan sugerencias vitales para cualquier profesional que desee transformarse como la de escuchar, aceptar sugerencias y hacer cambios de acuerdo en las observaciones, comentarios y recomendaciones realizadas. Es desalentador que los jóvenes docentes no muestren disposición para aprender de docentes con prácticas profesionales reconocidas y años de experiencia acumulados en el terreno de la docencia. Asimismo, para nada positivo es que se les sugiera que tengan una actitud proactiva y de servicio, que sean activos y responsables en las distintas comisiones asignadas por el director. Esta parte de involucrarse y de adoptar el papel de profesionistas responsables tanto de las tareas educativas como de otras comisiones es la que le falta a varios de los estudiantes evaluados a través de los docentes que los estuvieron observando por cinco semanas.

Definitivamente se debe tener una charla con los docentes en formación inicial para que reflexionen en las actitudes que han presentado hasta el momento y se comprometan a cambiar. Esto será posible en la medida en que se de acompañamiento cercano y constante a los docentes por parte de los docentes normalistas.

Discusión y Conclusiones

Conclusiones de la aplicación del instrumento

Este instrumento ha permitido identificar algunas áreas que son necesarias transformar. Se ha realizado con una finalidad formativa, puesto que se encuentran aún en el proceso de modelar sus acciones, actitudes y habilidades. De ningún modo estos resultados deberían verse como una oportunidad para la desmoralización de los normalistas ni para los formadores. En lugar de ello, la información que ha proporcionado es de tal valor que permitirá la toma de decisiones adecuadas con el contexto y las situaciones que están experimentando y vivenciando estos actores educativos en el contexto de la práctica profesional.

Desde la formación inicial de los docentes es importante iniciar una relación positiva con diferentes instrumentos de evaluación. Es la creación de una cultura que aprecia y valora diferentes maneras de evaluar para mejorar. El hecho que se presente este instrumento no es fortuito, sino que forma parte de la evaluación permanente que debe existir de los procesos de aprendizaje y de formación docente. De este modo es que los nuevos docentes se acostumbrarán a considerar la evaluación no solamente desde el punto de vista del manejo de conceptos y datos, sino que en la práctica y en la vida real de las escuelas, las actitudes, valores y habilidades específicas para promover aprendizajes de excelencia en los alumnos son las cualidades que distinguen las buenas prácticas de las que no lo son.

Las habilidades identificadas como carencias en este momento, se verán fortalecidas con nuevas acciones institucionales, esa es la finalidad de este instrumento. No tendría ningún valor el evaluar solo para conocer, para criticar o para sancionar. Este ejercicio se efectuó para ayudar en la transformación y cambio de las personas que dentro de poco se encontrarán a

cargo de grupos de alumnos que esperan de ellos una experiencia satisfactoria para aprender. La evaluación de los docentes en formación inicial como elemento para ayudar a consolidar sus competencias y reflejar un impacto en el aprendizaje de sus alumnos.

La conclusión de la etapa de formación inicial en el marco de los planes y programas de estudio propicia la integración y articulación de los distintos tipos de saberes, conocimientos y experiencias que los estudiantes han interiorizado durante los semestres previos, es por ello que al cursar el séptimo y octavo semestre se busca que puedan llegar a la consolidación de sus competencia profesionales y genéricas enunciadas en el plan y programas de estudio.

Referencias

- Ahumada, P. (2001). La evaluación en una concepción de aprendizaje significativo. Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Díaz Barriga, F. (2006). Enseñada situada. Vínculo entre la escuela y la vida. Mc Graw Hill.
- Elder, L y Paul, R. (2011). Didáctica del pensamiento crítico. Programa de Formación Continua del magisterio de Ecuador.
- Esteve, O. (2004): La observación en el aula como base para la mejora de la práctica docente, en LAGASABASTER, David y Juan Manuel SIERRA (eds.) (2004).
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). Metodología de la investigación. Quinta edición. Mc Graw Hill.
- Ravela, P., Picaroni, G., Loueiro, J. (2018) ¿Cómo mejora la evaluación en el aula? Reflexiones y propuestas de trabajo para docentes.
- SEP. (2013). El enfoque formativo de la evaluación. Serie: herramientas para la evaluación en educación básica.
- SEP.(2018). Plan de estudios 2018. Aprendizaje en el servicio. Séptimo y octavo semestre.
- SEP. (2018b). Evaluar con enfoque formativo. La importancia de la realimentación.
- SEP. (2023). Un libro sin recetas, para la maestra y el maestro. Fase 5.

Experiencia de delegados de Tamaulipas en el proceso de codiseño curricular del Plan de Estudios 2022 de Educación Normal

Alhelí Segovia Sánchez

alhelisegovia@estefaniacastaneda.edu.mx

Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa

Karla Gabriela Martínez Sánchez

karla_martinez@cretam.edu.mx

Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa

Blanca Delia García González

bl.garcia.gonzalez@estefaniacastaneda.edu.mx

Escuela Normal Federal de Educadoras “Maestra Estefanía Castañeda”

Línea temática 1. Modelos educativos de formación inicial docente

Resumen

En el año 2019 se llevó a cabo el Congreso Nacional para el Fortalecimiento y Transformación de las Escuelas Normales, este evento dio lugar al replanteamiento bajo el método de codiseño de los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestras y maestros de educación básica. Esta investigación tiene el objetivo de describir las experiencias de los delegados del Estado de Tamaulipas en relación al proceso de codiseño curricular del Plan de Estudios 2022 de la Educación Normal. Para llevarlo a cabo se adoptó un enfoque metodológico cualitativo, con diseño descriptivo. El instrumento de recolección de información utilizado fue una entrevista semiestructurada, la cual fue aplicada a dos delegados de diversas Escuelas Normales de la entidad. Los resultados muestran que el Plan de estudios 2022 fue

elaborado mediante la participación de los docentes de todas las instituciones formadoras de formadores, con un enfoque reflexivo del contexto que enfrenta cada Escuela Normal del país.

Palabras clave: educación normal, plan de estudios 2022, codiseño curricular, delegados

Planteamiento del problema

El replanteamiento de los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestras y maestros de educación básica se desarrolló bajo el método de codiseño, dicho proceso inició con el Congreso Nacional para el Fortalecimiento y Transformación de las Escuelas Normales en el año 2019, el cual menciona como propósito generar un consenso nacional que involucre a todos los actores de la comunidad normalista para configurar un proyecto nacional de escuelas normales vinculado a la transformación del país (SEP, 2021).

De acuerdo a la convocatoria del Congreso Nacional para el Fortalecimiento y Transformación de las Escuelas Normales (SEP, 2019), el mecanismo de participación inició primeramente en cada Escuela Normal, en donde se propiciaron espacios de reflexión en torno a varios ejes de discusión: el docente que queremos formar para la transformación del país; la escuela normal, proyección hacia el futuro; desarrollo profesional de los formadores; autonomía para las Escuelas Normales ¿Qué tipo de autonomía necesitamos?; y ruta curricular: ¿Qué hacer y hacia dónde ir?. Cada institución eligió a un delegado por mesa de trabajo, los cuales debían participar a nivel Estado.

A nivel Estatal, los delegados colaboraron en las mesas de trabajo por cada uno de los ejes de discusión desarrollados en las Escuelas Normales. Después del análisis, cada entidad federativa seleccionó a un delegado por cada una de las mesas donde estaban representadas las instituciones de educación superior que ofrecen licenciaturas para la formación de docentes. Estos delegados participaron en el Congreso Nacional para el Fortalecimiento y Transformación de las Escuelas Normales Públicas.

De esta manera, el Congreso Nacional para el Fortalecimiento y Transformación de las Escuelas Normales fue un espacio que permitió analizar el rumbo de la Educación normal en el marco de las necesidades específicas de cada institución educativa a partir de sus contextos diferenciados con el fin de generar acuerdos nacionales que fortalezcan la vida institucional de las Escuelas Normales bajo los mismos ejes analizados en los distintos espacios de reflexión.

Para el replanteamiento curricular se estableció una estructura amplia de participación que incluye a los Equipos de Diseño Curricular (EDC). A través de la Plenaria Nacional de EDC del plan de estudios, la plenaria de EDC nivel de entidad federativa y los EDC del plan de estudios a nivel de Escuela Normal se realizó la construcción de los planes y programas de estudio, se llevaron a cabo las siguientes etapas:

- Definición del perfil de egreso constituido por el perfil general y el perfil profesional
- Construcción de mallas curriculares constituida por cinco trayectos formativos
- Denominación de los cursos y unidades de estudio de cada licenciatura
- Planteamiento de contenidos curriculares de cada curso y unidad de estudio

El núcleo básico del codiseño fue el EDC del plan de estudios de cada una de las Escuelas. Cada EDC fue constituido por las y los docentes interesados y dispuestos a participar en el proceso de codiseño para la renovación del plan de estudios de la licenciatura en la que participan como docentes. En cada una de las Escuelas Normales se constituyeron los EDC que fueron necesarios, de acuerdo con los planes de estudio que se imparten en la Escuela Normal.

Tomando en cuenta los documentos que describen el proceso de codiseño de los planes de estudio de las escuelas normales públicas, este trabajo de investigación tiene el objetivo de describir las experiencias de los delegados del Estado de Tamaulipas en relación al proceso de codiseño curricular del Plan de Estudios 2022 de la Educación Normal.

Específicamente este estudio se enfoca a:

- Explicar las acciones emprendidas por la institución educativa y el delegado para participar en el Congreso Nacional para el Fortalecimiento y Transformación de las Escuelas Normales
- Detallar la experiencia y los retos a los que se enfrentó el delegado durante el proceso del Congreso Nacional para el Fortalecimiento y Transformación de las Escuelas Normales.
- Narrar la conformación y el trabajo realizado por los EDC

El estudio se llevó a cabo para responder las siguientes preguntas de investigación:

¿Cuáles fueron las acciones emprendidas por la EN y el delegado para participar en el Congreso Nacional para el Fortalecimiento y Transformación de las Escuelas Normales?

¿Cuál fue la experiencia que vivió y los retos que se enfrentó el delegado de la EN durante el Congreso Nacional para el Fortalecimiento y Transformación de las Escuelas Normales?

¿Qué se tomó en cuenta para seleccionar al personal que conformó el Equipo de Diseño Curricular y que actividades realizó durante este proceso?

Marco teórico

La Nueva Escuela Mexicana, proyecto educativo estratégico del gobierno de Andrés Manuel López Obrador, sigue un enfoque crítico, humanista y comunitario para formar de manera integral a los estudiantes, con esta política educativa se espera conformar personas capaces de conducirse como ciudadanos autónomos, con sentido humano y crítico para construir su propio futuro en sociedad (SEP, 2023)

Uno de los ejes de acción prioritarios con visión a largo plazo de la NEM es revalorizar la figura del docente, es decir, reconocer a las maestras y los maestros como agentes fundamentales del proceso educativo, hacer atractiva la profesión, para gozar de un

reconocimiento social, contar con un ingreso digno y un desarrollo profesional a la altura de las expectativas de los docentes (SEP, 2019)

La revalorización del magisterio comienza desde la formación en las Escuelas Normales (EN), de los nuevos profesionales de la educación como agentes del cambio social. En este contexto, Pérez (2020) menciona que la NEM y el nuevo esquema de la EN de nuestro país tienen un punto de encuentro cuyo eje de articulación es la atención educativa para las nuevas generaciones.

De acuerdo al Anexo 1. Disposiciones generales de los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestras y maestros de educación básica (SEP, 2022), el diseño curricular se realizó desde la experiencia y conocimiento de los actores educativos de las EN y del estado de conocimiento que formen estudiantes capaces de desarrollar su práctica profesional docente en la diversidad humana y contextual con un enfoque integral, universal y humanista.

El currículo que regula cada uno de los niveles, etapas, ciclos y grados del Subsistema de Escuelas Normales e Instituciones de Formación Docente, tiene las siguientes características:

1. Abierto: que integre aprendizajes comunes al territorio nacional y otros complementarios de las comunidades educativas.
2. Flexible: que se pueda adaptar a la realidad del entorno del centro educativo y de los alumnos a los que va dirigido.
3. Inclusivo: que contemple una parte de formación para todas las alumnas y los alumnos a nivel nacional, y promueva la atención a la diversidad y las diferencias en la formación profesional docente.

Así mismo, se expone que los docentes de las EN son los encargados de llevar a cabo las siguientes acciones:

- **Diagnóstico:** consiste en valorar los planes y programas de estudio que preceden para la construcción de nuevas propuestas.
- **Diseño:** se requiere la incorporación de expertos disciplinares y en diseño curricular que acompañen a los docentes de las Escuelas Normales para la concreción de la propuesta curricular.
- **Implementación:** para asegurar las condiciones del desarrollo del nuevo plan y programas de estudio.
- **Evaluación:** a fin de dar seguimiento y evaluar permanente a la implementación de cada propuesta curricular.

La participación de los docentes es imprescindible ya que son los agentes protagonistas de la construcción, ejecución y evaluación de los planes y programas de estudio.

Metodología

Este estudio sigue un enfoque metodológico cualitativo, el cual se basa en métodos de recolección de datos no estandarizados ni predeterminados completamente. La recolección consiste en obtener las perspectivas y puntos de vista de sus participantes. Así mismo, se caracteriza por adoptar un descriptivo ya que consiste en presentar la información tal cual es, indicando cual es la situación en el momento de la investigación analizando, interpretando, imprimiendo, y evaluando lo que se desea (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

Para el logro de los objetivos de esta investigación se diseñó una entrevista semi estructurada la cual partió de preguntas planeadas que se ajustaban de acuerdo a las respuestas de los entrevistados (Díaz-Bravo et. al., 2013). El instrumento de investigación se aplicó a 2 delegados de Tamaulipas que participaron en el Congreso Nacional para el Fortalecimiento y Transformación de las Escuelas Normales

Para el procedimiento del estudio, primeramente se identificaron a los delegados de cada EN del Tamaulipas, posteriormente se contactó con ellos para comentarles la posibilidad de

participar en la investigación, para esto se les dio a conocer el objetivo del estudio con el fin de saber si estaban dispuestos a participar en el mismo y así programar una fecha para la aplicación de las entrevistas. El día establecido, se les realizó la entrevista a cada uno de los delegados de las EN del Estado. Tal aplicación se realizó de manera presencial y por llamada telefónica. El análisis e interpretación de la información recopilada se realizó en el software ATLAS.ti

Resultado

A continuación, se presentan las respuestas a cada una de las preguntas de investigación. Para indicar el origen de la información se asignaron acrónimos a los delegados (D1) y (D2).

¿Cuáles fueron las acciones emprendidas por la EN y el delegado para participar en el Congreso Nacional para el Fortalecimiento y Transformación de las Escuelas Normales?

Los delegados coincidieron al señalar que al llegar la convocatoria del Congreso Nacional para el Fortalecimiento y Transformación de las Escuelas Normales a través de los responsables de las escuelas formadoras de docentes y en aquel entonces DGESPE, las EN del Estado iniciaron con diversas acciones para llevar a cabo el análisis de las cinco mesas: 1) El docente que queremos formar para la transformación del país; 2) La Escuela Normal, proyección hacia el futuro; 3) Desarrollo profesional de los formadores, 4) Autonomía para las Escuelas Normales: ¿Qué tipo de autonomía necesitas?; y 5) Ruta curricular: ¿Qué hacer y hacia dónde queremos ir?

La dinámica del trabajo que se realizó en las mesas de análisis fue similar en cada una de las EN. Los docentes organizados en equipos trabajaron cada uno de los ejes de análisis establecidos en la convocatoria generando un documento por cada uno de ellos, los documentos contenían propuestas con la finalidad de que estas se incorporarán muy a largo plazo en un nuevo plan de estudios. Cabe señalar que en una EN se utilizaban los espacios de academia y plenaria para mostrar los avances y contenidos de cada documento, así mismo, los coordinadores de academia eran los responsables de los escritos producidos.

Una vez concluido el trabajo se realizaron votaciones al interior de cada institución educativa para determinar a un representante de cada una de las mesas de análisis, estos fueron los delegados que participaron en la siguiente etapa del congreso.

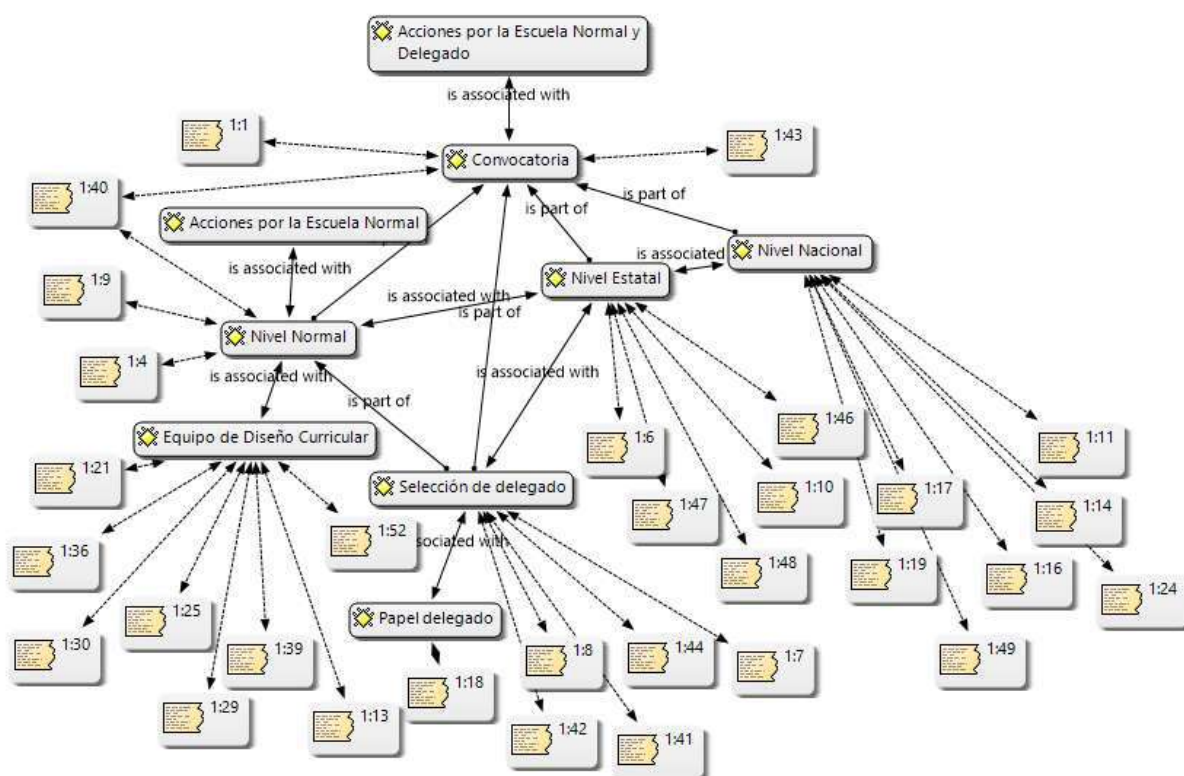
Los delegados de las EN asistieron a reuniones estatales, para esto se determinó una institución sede, en estos espacios de trabajo se fueron integrando las propuestas de los ejes temáticos de las instituciones para hacer una sola reflexión Estatal. Tomando en cuenta la narrativa de los delegados, posteriormente se seleccionó a un representante de cada mesa, para esto se llevó a cabo nuevamente una votación, para elegir al nuevo delegado se tomó en cuenta los años de experiencia y los saberes que demostraban.

El siguiente momento fueron las reuniones nacionales, se comenta que la primera vez que se reunieron los delegados fue en mayo de 2019, en esta reunión conferencia de bienvenida donde asistieron investigadores de renombre internacional. En estos espacios también se separaron en las cinco mesas de trabajo, sin embargo, éstas eran muy grandes ya que había al menos un delegado por estado de la república, por lo que eran mesas de más de 30 integrantes donde se discutía sobre los lineamientos que ahí se les proporcionaron.

En cada reunión nacional trabajaba un aspecto del Plan de Estudios 2022, primeramente se inició con el perfil general y el perfil profesional, después se trabajaron las mallas curriculares, posteriormente, los cursos y unidades de estudio de cada licenciatura y por último, los planteamiento de los contenidos curriculares de cada curso y unidad de estudio.

Figura 1.

Análisis de las acciones emprendidas por la EN y el Delegado para participar en el Congreso Nacional para el Fortalecimiento y Transformación de las Escuelas Normales



Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados obtenidos

¿Cuáles fueron los retos y experiencias a los que se enfrentó el delegado de la EN durante el Congreso Nacional para el Fortalecimiento y Transformación de las Escuelas Normales?

Los delegados coincidieron al mencionar que México es un país bastante diverso, en las reuniones nacionales se pudo conocer a los representantes de otros estados de la república con los mismos sentimientos y problemáticas, así como a otros que llevaban propuestas diferentes debido a que su contexto era diferente, la heterogeneidad de opiniones alargaba las

discusiones para llegar a puntos concluyentes. Tomando en cuenta esto se decide formar una malla curricular que tuviera autonomía regional.

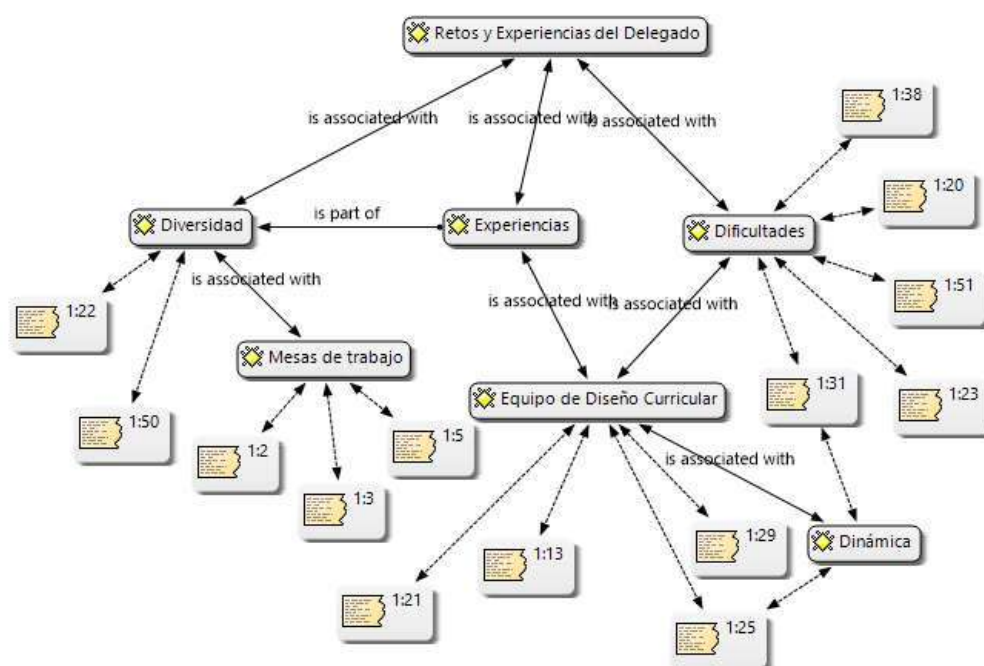
En este apartado es importante mencionar que el Estado de Nuevo León no participó en las primeras actividades del congreso debido a que, en aquel entonces, tenía un gobernador que no apoyaba estas actividades. Cuando se tenía comunicación con directivos de las EN de ese estado, expresaban que no los dejaban asistir. Este panorama cambia cuando entra la nueva administración, Nuevo León se incluye cuando ya estaba avanzado el proyecto, incluso fue sede para una reunión nacional.

Otro de los retos a los que se enfrentaron los delegados fue a los comentarios que se escuchaban dentro de la EN por los docentes, pues estos se quejaban con los directivos expresando que el plan 2022 ya estaba hecho y que todo lo realizado era solo un simulacro para decir que todos participaron. Estos sentimientos fueron externados incluso por maestras pertenecientes a los EDC.

Por último, se observa que dentro de los EDC también hubo situaciones que obstaculizaron el proceso de codiseño, un delegado menciona que se una docente abandonó el proyecto debido a que quería imponer sus aportaciones dentro de los documentos en construcción.

Figura 1.

Análisis de los retos y experiencias a los que se enfrentó el delegado de la EN durante el Congreso Nacional para el Fortalecimiento y Transformación de las Escuelas Normales



Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados obtenidos

¿Qué se tomó en cuenta para seleccionar al personal que conformó el Equipo de Diseño Curricular y que actividades realizó durante este proceso?

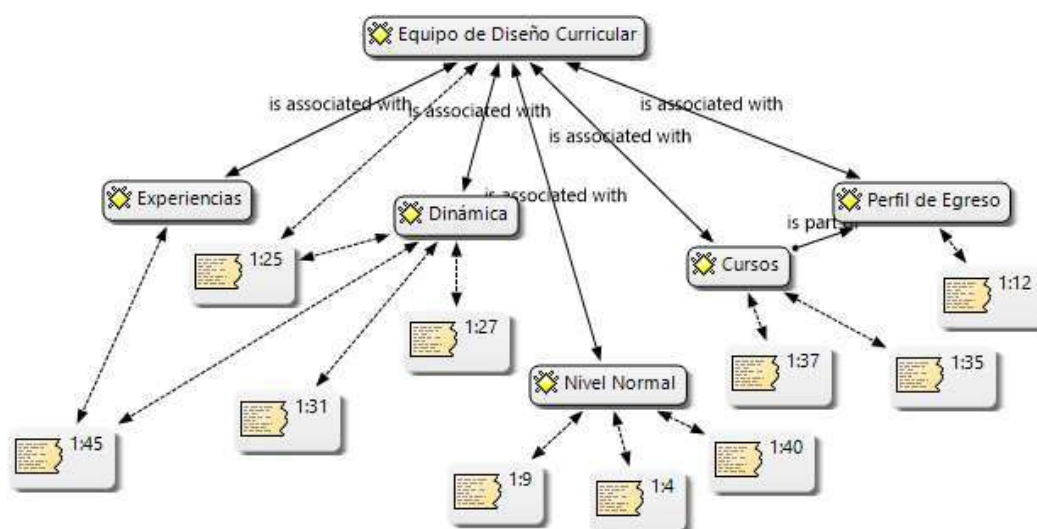
En una EN que imparte la licenciatura en educación preescolar, el EDC lo conformaron educadoras, se tomó en cuenta el perfil de formación debido a que estas maestras proponían, tomaban decisiones, respetaban las opiniones de las demás, así mismo, tenían la experiencia y los conocimientos teóricos, metodológicos y prácticos que se necesitaban para construir en equipo lo que se solicitaba. En pocas palabras, la malla curricular fue elaborada por maestras educadoras de formación, formadoras de formadores.

Se observa que otras escuelas normales conformaban el EDC tomando en cuenta personal que tuviera experiencia en estas actividades y que contaran con un alto grado de estudio, es decir, con docentes que estuvieran preparados académicamente.

Los EDC estuvieron presentes en cada una de las etapas del Congreso Nacional para el Fortalecimiento y Transformación de las Escuelas Normales, su participación fue fundamental ya que los docentes que conformaban los equipos trabajaban cooperativamente en las actividades asignadas por el delegado de la institución. Cabe mencionar que cada uno de los documentos elaborados fueron avalados por su rigurosidad y posteriormente presentados por el representante en las reuniones estatales y nacionales.

Figura 1.

Análisis de las experiencias del delegado en el Congreso Nacional para el Fortalecimiento y Transformación de las Escuelas Normales



Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados obtenidos

Discusión y conclusiones

Los resultados obtenidos a través del instrumento de recolección de datos permiten identificar aspectos relevantes en la dinámica llevada a cabo para la elaboración del diseño curricular del Plan de Estudios 2022. Este proceso fue altamente complejo y requirió la participación de los docentes, directivos, delegados, así como investigadores que lograron abordarlo teniendo en cuenta las necesidades específicas del contexto de cada institución del país.

El personal involucrado aportó una perspectiva holística al proceso, lo que permite brindar a los contenidos propuestos un enfoque integral para el beneficio del estudiante normalista. Aunque cada EDC puede diferir en algunos aspectos, la relevancia de su trabajo contribuye significativamente a la mejora de las Escuelas Normales de Tamaulipas.

En este sentido, las experiencias narradas desempeñan un papel crucial como fuente de información valiosa que servirá para futuros trabajos e investigaciones. Estas experiencias ayudarán a comprender y valorar los primeros pasos de este proceso tan significativo para docentes, alumnos y escuelas.

Es importante mencionar que en todo el proceso se buscó que el replanteamiento de los planes y programas de Estudio 2022 siguiera los principios y orientaciones pedagógicas de la Nueva Escuela Mexicana, lo cual se observa en el perfil de egreso, las mallas curriculares base, los trayectos formativos y en cada uno de los cursos diseñados en cada Estado.

Si bien el proceso utilizado para seleccionar a los delegados es pertinente, podríamos sugerir que en futuros procesos se consideren criterios de selección más completos y homogéneos. Durante las entrevistas, se observaron diferencias significativas entre los participantes en cuanto a conocimientos y experiencia, lo que resultó en una participación de mayor o menor relevancia.

Dado que se trata de un proceso estructural de gran relevancia, es fundamental tomar decisiones concretas en cuanto a la organización de los trabajos, con el objetivo de enriquecer lo que ya se ha logrado. Esto fomentará la autoevaluación y la reflexión crítica por parte de todos los involucrados.

Referencias

- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M. y Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Metodología de investigación*. 2(7):162-167. recuperada de: <https://www.redalyc.org/pdf/3497/349733228009.pdf>
- Hernández, R. Fernández, y Baptisa (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGRAW-HILL
- Secretaría de Educación Pública (2019). *Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales*. SEP: México
- Secretaría de Educación Pública. (2019). *Acuerdo Educativo Nacional. Implementación Operativa. Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública (2021). *Anexo 1. Disposiciones Generales de los Planes y Programas de Estudio de las Licenciaturas para la Formación de Maestras y Maestros de Educación Básica*. SEP: México
- Secretaría de Educación Pública (2023). *La Nueva Escuela Mexicana NEM: Orientaciones para padres y comunidad en general*. SEP: México.
- Pérez, M. (2020). *La Nueva Escuela Normal*. *Revista Educ@rnos*. p. 137-156.

El Uso de Estrategias de Lectura en Estudiantes Normalistas

Abner Ortiz Castro

abnerwein@gmail.com

Benemérito Instituto Normal del Estado, "Gral. Juan Crisóstomo Bonilla"

Eduardo Xochihua López

xochihua@hotmail.com

Centro de Actualización del Magisterio de Chilpancingo

Línea temática 1. Modelos educativos de formación inicial docente

Diagnóstico de la educación normal en la actualidad

Resumen

Las estrategias de lectura que usa un estudiante normalista pueden ayudarle a lograr una mejor comprensión lectora. A partir de una clasificación de estrategias de lectura por Oxford (1990), se diseña un instrumento que permite recabar las estrategias lectoras comúnmente usadas por estudiantes normalistas. Este es un estudio cuantitativo exploratorio en donde se identifican las estrategias de lectura más usadas por docentes en formación de una Escuela Normal pública del centro del país. Los resultados muestran que los participantes usan mayoritariamente estrategias relacionadas con la concentración, la imaginación y el análisis y razonamiento. A través de una comparación con la clasificación según Oxford (1990) y resultados de otros estudios, se logra una mayor comprensión sobre las estrategias usadas: en su mayoría de cognición y metacognición. A pesar de que las estrategias seleccionadas promueven una comprensión lectora significativa, se sugiere la inclusión de estrategias que fortalezcan procesos de lectura social en donde los significados se construyan en colectivo y permita una transformación social de las comunidades normalistas.

Palabras Clave: lectura, estrategias, comprensión, Escuelas Normales, cognición, metacognición.

Planteamiento del Problema

Una de las habilidades esenciales para el desarrollo de la sociedad actual es la comprensión lectora. A través de la lectura, las personas son capaces de comprender, discernir, reflexionar y emitir opiniones sobre aquello que se ha leído. La cantidad de información que se plasma en textos escritos continúa incrementando con el paso de los años y en la actualidad no le alcanzaría la vida a ninguna persona para leer todo lo que se ha escrito.

En México, esta habilidad tiene un gran rezago en la población ya que solo el 68.5% de los mexicanos manifiesta haber leído un periódico o página de internet en la última semana, o una historieta en el último mes, o una revista en los últimos tres meses, o un libro en el último año (INEGI, 2023). A partir de esta falta de lectura cobra importancia la necesidad de evaluar las competencias lectoras en México.

Dentro de los resultados de evaluaciones nacionales e internacionales, se observa que la mayoría de la población estudiantil en México tiene problemas para interpretar, reflexionar o evaluar textos escritos (OCDE, 2019; INEE, 2018). El 74.8% de los estudiantes mexicanos solo es capaz de responder preguntas literales o identificar elementos básicos de un texto como el tema o propósito (Caracas Sánchez y Ornelas Hernández, 2019). No obstante, esto dista de la percepción que tienen los mexicanos sobre su comprensión lectora ya que 82.2% de los mexicanos cree poder comprender todo o la mayor parte de un texto escrito (INEGI, 2023). Ante tal disparidad, es importante revisar las estrategias lectoras de futuros docentes mexicanos con el afán de coadyuvar a fortalecer su comprensión lectora.

A partir de esta problemática se plantea la pregunta de investigación: ¿cuáles son las estrategias de lectura que utilizan los estudiantes de una normal pública del centro del país? Esta pregunta se responde a través de un estudio exploratorio que logra identificar las

estrategias lectoras usadas por docentes de formación con el fin de diseñar estrategias que fomenten una lectura reflexiva y crítica.

Marco Teórico

La lectura es una práctica inherente en la vida del ser humano y un pilar fundamental en la transmisión y preservación del saber, así como una herramienta fundamental que promueve el desarrollo académico y personal. En el trasfondo de esta actividad, aparentemente cotidiana, subyace un proceso que va desde la decodificación de símbolos hasta “destrezas cognitivas de orden superior: inferir, relacionar, reflexionar y desarrollar el pensamiento crítico” (Flotts et al., 2016, p. 16).

La lectura constituye una herramienta fundamental que exige la puesta en juego de procesos complejos de pensamiento para la producción de actividades académicas y, por ende, de aprendizaje. En las escuelas formadoras de docentes en México, un común denominador es la baja comprensión lectora de los estudiantes quienes en ocasiones pueden transitar por toda la carrera y no tener una diferencia significativa en su desempeño de comprensión lectora (Sánchez Carlessi, 2013). Resulta, entonces, necesario promover la lectura como “la comprensión, el uso, la evaluación, la reflexión y el compromiso con los textos con el fin de alcanzar las metas propias, desarrollar el conocimiento y el potencial personal, y participar en la sociedad” (Ministerio de Educación, 2018, p. 16). En México se han realizado esfuerzos por promover la lectura en educación básica y media superior; sin embargo, persisten diversas problemáticas que impactan en la habilidad de los alumnos para comprender y analizar textos de manera efectiva.

Si bien existen diferentes niveles de lectura, la que atañe este estudio es aquella que prioriza la comprensión. Esto implica una serie de decisiones, conscientes o inconscientes, para lograr la meta de asegurar una comprensión y una relación activa entre el lector y el texto que permita pasar de una comprensión literal, hacia una comprensión inferencial y lograr una comprensión crítica que permita establecer una postura y defenderla (Smith, 1989). La

comprensión lectora se refiere al entendimiento de textos escritos que permiten al lector reflexionar, indagar, analizar, relacionar e interpretar lo leído con el conocimiento previo (Monroy y Gómez, 2009). La puesta en práctica de las decisiones que el lector realiza durante su proceso de comprensión involucra estrategias de carácter cognitivo y metacognitivo que sirven de medidas regulatorias de reconstrucción de significados textuales y soluciones de problemas relacionados con la interpretación (Solé, 1998).

Las estrategias constituyen aquellas operaciones empleadas por el aprendiz en un proceso de adquisición, almacenamiento, recuperación y uso de información (Oxford, 2001). En el caso de la lectura de comprensión, existe un amplio número de estrategias, que dependen del lector. Oxford (1990) realiza una clasificación de estrategias de lectura en dos grupos (directas e indirectas) que los estudiantes de una lengua extranjera utilizan para alcanzar un desarrollo de la competencia comunicativa; no obstante, estas taxonomías permiten ubicarlas en el campo de la lectura. El primer grupo está conformado por las estrategias directas, las cuales requieren un procesamiento mental y se usan para desarrollar las cuatro habilidades lingüísticas de un idioma; mientras que el segundo grupo, estrategias indirectas, son útiles para apoyar y controlar el aprendizaje de la lengua meta (Oxford, 1990).

Oxford (1990) clasifica a las estrategias indirectas en estrategias de memoria, cognitivas y compensatorias. Las estrategias de memoria son usadas para almacenar o guardar información y recuperarla cuando sea necesario. En el segundo grupo, ubica las estrategias cognitivas, las cuales son las estrategias mentales que usan los estudiantes para que su aprendizaje sea significativo. Finalmente, en el tercer grupo, identifica las estrategias compensatorias, las cuales son aquellas que ayudan a los estudiantes eliminar las brechas de conocimiento existentes y poder dar continuidad a la comunicación.

Por otro lado, Oxford (1990) identifica tres tipos de estrategias indirectas a conocer: metacognitivas, afectivas y sociales. Las metacognitivas ayudan a los estudiantes a dirigir, planificar, regular y autoevaluar su aprendizaje. Las afectivas promueven que los estudiantes controlen sus emociones, motivaciones y actitudes relacionadas con el aprendizaje de una

lengua. Finalmente, están las estrategias sociales, las cuales se relacionan con la interacción entre estudiantes dentro de una situación comunicativa.

Metodología

Este es un estudio cuantitativo exploratorio el cual se diseñó para identificar las estrategias de lectura que usan los estudiantes normalistas. El instrumento que se utilizó fue un cuestionario, el cual se diseñó para recabar datos relacionados con las estrategias de lectura, la lectura de textos impresos y digitales, y las preferencias lectoras, entre otras categorías. Este instrumento fue validado por expertos, piloteado y se hicieron ajustes antes de aplicar a los participantes. Cabe resaltar que en este texto de divulgación sólo se comparten los resultados sobre la categoría de estrategias de lectura.

El análisis de datos se realizó con el uso de técnicas de estadística descriptiva en donde se valoró la información recabada para llegar a planteamientos críticos a partir de los resultados observados.

La muestra fue seleccionada a través de un muestreo por conveniencia en donde las 80 participantes, todas mujeres, eran estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar dentro una Escuela Normal pública del centro del país. Todas las participantes estuvieron de acuerdo en ser parte de la muestra y firmaron un consentimiento informado para su participación dentro del estudio.

Resultado

En los siguientes párrafos se exponen los resultados obtenidos dentro del estudio. En este apartado se identifican las estrategias de lectura con mayor uso por parte de los estudiantes normalistas y se categorizan según la clasificación de estrategias que proporciona Oxford (1990). Estos resultados se discuten en la siguiente sección de acuerdo a los hallazgos encontrados.

Dentro de las estrategias de lectura más utilizadas por los docentes en formación se encuentra: *Trato de concentrarme en la lectura*, *Imagino lo que está pasando al leer*, y *Trato de entender lo que leo*. En la *Tabla 1* se puede observar que la estrategia más comúnmente usada fue la de *Trato de concentrarme en la lectura* con un 75.3% de uso reportado por los estudiantes normalistas. Con un porcentaje de uso de 64.2%, los participantes declararon usar *Imagino lo que está pasando al leer* y *Trato de entender lo que leo* como estrategias para la comprensión lectora.

Tabla 1: *Estrategias de lectura más usadas en la EN*

Estrategia	Frecuencia	Porcentaje
Trato de concentrarme en la lectura	61	75.3%
Imagino lo que está pasando al leer	52	64.2%
Trato de entender lo que leo	52	64.2%

Nota: Estrategias de lectura más usadas por estudiantes normalistas. Elaboración propia.

En la *Tabla 2* se puede observar la reclasificación que se hace de estas estrategias de lectura según la propuesta de Oxford (1990). Por un lado, se encuentran las tres estrategias más usadas por los estudiantes normalistas: *Trato de concentrarme en la lectura*, *Imagino lo que está pasando al leer*, y *Trato de entender lo que leo*. El nombre de estas estrategias se ha sintetizado para que el proceso de presentación de resultados y discusión sea más claro. Así, las estrategias se han renombrado como *Concentración*, *Imaginación* y *Análisis y razonamiento*. Dentro de la clasificación hecha por Oxford (1990), encontramos que *Concentración* es una estrategia de metacognición, *Imaginación* es una estrategia de memoria y *Análisis y*

razonamiento es una estrategia de cognición. Esta clasificación a partir de la propuesta de Oxford (1990) permitirá entablar una discusión más nutrida en la siguiente sección de este texto.

Tabla 2: Estrategias de lectura y clasificación

Estrategia de lectura	Clasificación según Oxford (1990)
Trato de concentrarme en la lectura (Concentración)	Estrategia de metacognición
Imagino lo que está pasando al leer (Imaginación)	Estrategia de memoria
Trato de entender lo que leo (Análisis y razonamiento)	Estrategia de cognición

Nota: Estrategias de lectura más usadas por normalistas y su clasificación de acuerdo con Oxford (1990). Elaboración propia.

Discusión y Conclusiones

En este apartado se discutirán los resultados para analizar las tres estrategias más usadas por los estudiantes normalistas: *Concentración*, *Imaginación* y *Análisis y razonamiento*. Estas estrategias serán observadas a partir de la clasificación de Oxford y se compararán con resultados obtenidos a partir de otros estudios sobre estrategias de lectura. De esta manera, se espera llegar a una mayor comprensión sobre el uso de estas estrategias por parte de estudiantes normalistas.

Concentración

La concentración, según Oxford (1990), es una estrategia metacognitiva en donde el lector elige dirigir su atención hacia ciertas partes del texto con el fin de incrementar la comprensión lectora.

Al ser una elección, esto es un acto voluntario en donde el lector busca evadir distractores que podrían convertirse en barreras para el proceso de comprensión de un texto escrito. El hecho que los estudiantes normalistas hayan elegido esta estrategia como una de las estrategias principales para comprender un texto confirma lo encontrado en otros estudios. En una investigación de Villanueva (2022), los participantes confesaron que la concentración era una de las principales estrategias necesarias para la comprensión lectora: tanto así, que preferían evitar hacer otras acciones con tal de asegurarse que pudieran concentrar su atención en la lectura.

Dentro de los elementos que pueden distraer la concentración de los lectores se encuentran la falta de interés, el aburrimiento o distractores visuales o de ruido (Fahmi et al., 2022). Respecto a la falta de interés, es importante que los estudiantes puedan tener voz durante la selección de temas. Si esto no es posible, porque se tienen que abordar temáticas que tal vez no sean del interés del grupo, los estudiantes pueden seleccionar las lecturas referentes al tema. La corresponsabilidad de seleccionar tema o lectura ayudará a que cada normalista se asuma como lector por elección y no por imposición.

Otros estudios, como Wolfgramm et al. (2016), advierten que la concentración no es tan importante para la comprensión lectora como puede serlo para la comprensión auditiva, ya que el lector cuenta con otras estrategias para ayudar en la concentración, como el volver a leer una sección o leer a un ritmo más pausado. Otra estrategia que es útil para ayudar con la comprensión lectora es la lectura entre pares, la cual también ayuda a introducir un elemento social en la lectura y a construir significados de manera colaborativa. Esto también puede ayudar a estudiantes normalistas que tengan problemas para comprender un texto escrito.

Imaginación

Para Oxford (1990), la imaginación es una estrategia de memoria en donde el lector hace uso de las imágenes creadas en su mente para recordar información que se encuentra en un texto. No obstante, los participantes manifestaron usar la imaginación, no para recordar, sino para

comprender. En este caso, la imaginación es usada como estrategia de cognición o metacognición al retomar a la imaginación como la capacidad para evaluar, reflexionar y transponer (Guerrero, 2016).

Es así que los estudiantes normalistas usan la imaginación como herramienta para fomentar el razonamiento, la comprensión y la expresión de significados (Cabrera Romero y Foncubierta, 2022). El acompañamiento de procesos cognitivos con imágenes mentales, ayuda a que el proceso de comprensión sea mucho más significativo. Por otro lado, la imaginación también permite fortalecer la toma de decisiones y resolución de problemas en los lectores, lo cual crea personas autónomas y motivadas (Jiménez Herrera, 2018). El desarrollo de normalistas autónomos y motivados en los procesos de lectura, ayudará a fomentar la lectura por placer y hacer lectores de los estudiantes de Escuelas Normales.

La imaginación además permite que los lectores se involucren de manera afectiva con el texto que están leyendo, y esto, a su vez fomente una comprensión más significativa en donde el participante disfrute el proceso de lectura (Choquichanca Lavado e Inga Arias, 2020). Normalistas que entablan lazos afectivos con los textos que están leyendo decidirán seguir leyendo, tratarán de comprender lo leído y recordarán la información por mucho más tiempo. De esta manera, la imaginación ayuda a que la lectura se vea fortalecida a través de la memoria, la motivación y la afectividad para propiciar una comprensión lectora significativa y duradera.

Análisis y Razonamiento

Oxford (1990) afirma que analizar y razonar al momento de comprender un texto es una estrategia de tipo cognitiva que conlleva el uso del razonamiento y análisis para tener acceso a los significados del texto. Sánchez Carlessi (2013) explica que la falta de herramientas para analizar un texto tiene un impacto directo en la comprensión lectora imposibilitando el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes, lo cual afecta el procesamiento de la información a niveles superiores. Esto sucede a menudo en los estudiantes, quienes no son capaces de realizar comparaciones, expresar puntos de vista, redactar una síntesis o ahondar en otro tipo

de estrategias pues la base de esto yace en la comprensión del texto basada en el análisis y el razonamiento.

El análisis, para algunos autores, implica la descomposición de las ideas en nociones sencillas; es decir, llevar la comprensión del nivel macro al micro en términos de ideas y estructura del texto (Sánchez Carlessi, 2013). Por otro lado, existe otro proceso que se realiza a la inversa, abajo-arriba, que inicia con el nivel micro e incorpora un modelo interactivo, el cual toma en consideración los conocimientos previos y la información textual para llegar a una comprensión más profunda (Doll Castillo y Parra Vásquez, 2021). Sin embargo, pocos estudiantes hacen uso del modelo interactivo para analizar el texto, ya que se tiene la creencia de que para comprender solo es necesario orientarse únicamente al texto, y comprendiendo el léxico que eventualmente llevará a una comprensión de la macroestructura, olvidando que existen otros elementos pueden enriquecer o promover la comprensión.

En el mismo tenor, el razonamiento se relaciona a un modelo interactivo, pues implica un procesamiento de información y su relación con conocimientos del lector que le posibilite expresar un punto de vista. Este razonamiento verbal es el resultado de una mayor comprensión lectora que involucra procesos metacognitivos mejor desarrollados en el lector partiendo del hecho de que las personas con mayor razonamiento verbal tienen más consciencia de sus procesos cognitivos y de su aprendizaje (Polvani Trassi et al., 2019). Asimismo, el razonamiento debe ser analizado con el fin de saber si es un razonamiento del autor o del lector y determinar si lo que se está comprendiendo es algo esencial en el texto o si es interpretación lectora que crea significados propios. En estos dos razonamientos, se debe privilegiar el segundo en aras de la creación de nuevos significados que permitan dar una nueva lectura textual generando un perfeccionamiento del proceso de razonamiento (Doll Castillo y Parra Vásquez, 2021). Este razonamiento conlleva procesos metacognitivos en los que el lector se asume como cocreador de significados al lograr comprender, analizar y razonar el texto.

Discusión y conclusiones

A partir del análisis se observa que dos de las estrategias identificadas fueron estrategias metacognitivas (*Concentración e Imaginación*), mientras que la última estrategia, *Análisis y razonamiento*, es una estrategia cognitiva. Cabe destacar que la estrategia en donde se construyen significados a través del análisis y razonamiento de un texto necesita ser nutrida por las otras estrategias. Si un estudiante normalista no se siente suficientemente motivado para involucrarse activamente en la lectura o si no logra concentrarse por falta de interés, difícilmente podrá lograr un análisis profundo que le permita formular constructos significativos a partir de un texto.

Para lograr una mayor motivación y participación de los docentes en formación, es importante que ellos participen en la selección de la temática o de las lecturas que se eligen. Además, el nivel de las lecturas no puede ser tan elevado que los estudiantes se frustren, pero tampoco permitir que las lecturas sean tan sencillas que no les generen un reto significativo. Por ello, la importancia de la participación estudiantil y de la flexibilidad docente para la elección de los textos.

Por otro lado, cabe recalcar la necesidad de implementar estrategias que fomenten una lectura social dentro y fuera del aula. A través de la participación social en los procesos de lectura, la comprensión se verá fortalecida y los estudiantes normalistas podrán construir significados a través de la colaboración y la confrontación de ideas. Esto no solo es un enfoque que se alinea con la propuesta de la Nueva Escuela Mexicana y el nuevo perfil de docentes que se busca formar en las Escuelas Normales, sino que además permitirá la transformación de las comunidades normalistas hacia una comunidad de lectores críticos y reflexivos que vean la fortaleza en la cooperación y la construcción social. Después de todo, la lectura se disfruta más y se comprende mejor cuando se comparte con alguien más y cuando se construye con el otro.

Referencias

- Cabrera Romero, L., y Foncubierta, J. M. (2022). La lectura de los textos poéticos en la clase de lengua: imaginación, competencia metafórica, digitalización, poesía juvenil y voces olvidadas. *Alabe Revista de Investigación sobre Lectura y Escritura*, (Extraordinario 1), 1-18. <https://doi.org/10.25115/Alabe.2022.1.9>
- Caracas Sánchez, B. P., y Ornelas Hernández, M. (2019). La evaluación de la comprensión lectora en México. El caso de las pruebas EXCALE, PLANEA y PISA. *Perfiles educativos*, 41(164), 8-27. <https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v41n164/0185-2698-peredu-41-164-8.pdf>
- Choquichanca Lavado, R. E., e Inga Arias, M. G. (2020). Estrategias metodológicas docentes en comprensión lectora y rendimiento académico en el área de Comunicación. *Desde el Sur*, 12(2), 479-500. <http://dx.doi.org/10.21142/des-1202-2020-0027>
- Doll Castillo, I., y Parra Vásquez, C. (2021). Impacto del desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en la comprensión lectora de estudiantes de enseñanza básica. *Nueva revista del Pacífico*, (75), 158-180. <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-51762021000200158>
- Fahmi, A., Fitria, W., & Mahmudah, F. (2022). Reading Comprehension; A Study on Students' Difficulties. *Proceeding of International Conference on Education*, 1, 94-100. <http://icon.ftk.uinjambi.ac.id/index.php/icon/article/view/29>
- Flotts, M. P., Manzi, J. Polloni, M. P., Carrasco, M., Zambra, C., y Abarzúa, A. (2016). *Aportes para la enseñanza de la lectura*. UNESCO.
- Guerrero, L. (2016). Imaginación y respuesta emotiva en obras de ficción: una lectura desde la filosofía de David Hume. *Agora*, 35(2), 225-243. <https://www.academia.edu/download/55763302/2888-15494-1-PB.pdf>

Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI]. (2023). *Módulo sobre lectura. 2023*. INEGI.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE]. (2018). *Planea. Resultados Nacionales 2018*. INEE.

Jiménez Herrera, A. M. (2018). ¿De qué sirve leer y escribir? Transversalizar la lectura y la escritura en la escuela para apostar a la imaginación ya la creación. *Análisis. Revista Colombiana de Humanidades*, 50(92), 55-72.
<https://www.redalyc.org/journal/5155/515558288004/515558288004.pdf>

Ministerio de Educación. (2018). *Marco de evaluación de la competencia lectora de PISA 2018*. Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes.

Monroy Romero, J. A., y Gómez López, B. E. (2009). Comprensión lectora. *REMO*, 6(16), 37-42. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/remo/v6n16/v6n16a08.pdf>

Organization for Economic Co-operation and Development [OCDE]. (2019). *Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA). PISA 2018-Resultados*. OCDE.

Oxford, R. (2001). Language learning strategies. En R. Carter y D. Nunan (Eds.). *Teaching English to speakers of other languages* (pp. 166-72). Cambridge University Press.

Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Heinle & Heinle.

Polvani Trassi, A., Luciane de Oliveira, K., y Monteiro Inácio, A. L. (2019). Reading Comprehension, Learning Strategies and verbal reasoning: Possible Relationships. *Psico-USF*, 24(4), 615-624.

Sánchez Carlessi, H. (2013). La comprensión lectora, base del desarrollo del pensamiento crítico. Primera parte. *Horizonte de la Ciencia*, 3(4), 21-25.
<https://www.redalyc.org/journal/5709/570960879003/570960879003.pdf>

Smith, C. B. (1989). *La enseñanza de la lecto-escritura: un enfoque interactivo*. Aprendizaje Visor.

Solé, I. (1998). *Estrategias de lectura*. Graó.

Villanueva, J. M. (2022). Language profile, metacognitive reading strategies, and reading comprehension performance among college students. *Cogent Education*, 9(1), 1-19. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2061683>

Wolfgramm, C., Suter, N., & Göksel, E. (2016). Examining the role of concentration, vocabulary and self-concept in listening and reading comprehension. *International Journal of Listening*, 30(1-2), 25-46. <http://dx.doi.org/10.1080/10904018.2015.1065746>

Percepciones del estudiantado sobre el acompañamiento para la elaboración de la modalidad de titulación: El caso de la Licenciatura en Educación Preescolar del CREN “Benito Juárez”

Jorge Hernández Márquez

jhmpren@yahoo.com.mx

Escuela Normal Superior Pública del Estado de Hidalgo

Aurora Olivia Castelán Leines

aurora.castelan@crenbenitojuarez.edu.mx

CREN “Benito Juárez”

Julia Ábrego Escalante

julia.abrego@crenbenitojuarez.edu.mx

CREN “Benito Juárez”

Línea temática 1. Procesos de formación y sujetos de la educación

Tutoría, asesoría y acompañamiento académico a futuros docente

Resumen

El objetivo de esta investigación consistió en describir desde la perspectiva de las estudiantes las prácticas pedagógicas, didácticas y metodológicas que son desplegadas durante el acompañamiento, así como las estrategias que utilizan los asesores para resolver los conflictos que enfrentan durante el proceso para la elaboración de la modalidad de titulación. Es un estudio de caso, con un enfoque hermenéutico. Fue aplicado un cuestionario a 64 estudiantes de la Lic. En Educación Preescolar del CREN B.J. Pachuca Hgo; utilizando la plataforma de Google Form. Los resultados destacan que en la asesoría prevalece una enseñanza expositiva, donde se transmiten contenidos y metodologías. Se descubrió que la corrección de trabajos, la

lectura de textos académicos, las sugerencias son las estrategias para apoyar a los estudiantes que presentan dificultades académicas. Es una necesidad de que la escuela normal diseñe un programa de acompañamiento integral que resignifique el papel del asesor; establezca la tutoría como parte del acompañamiento, se incorpore el uso de pedagógicas y didácticas activas y la evaluación formativa dirigida al desarrollo de habilidades investigativas que posicionen a los asesorados, como seres de pensamiento reflexivo, crítico, sistemático e histórico frente a problemas escolares, sociales, económicos, ecológicos y culturales de su entorno inmediato.

Palabras clave: acompañamiento, titulación, procesos didácticos, educación normal.

Planteamiento del problema

México requiere docentes con un alto sentido humano y ético, que demuestren un compromiso y responsabilidad en la generación de cambios sociales que contribuyan al desarrollo de un país justo, democrático, capaz de asegurar mejores niveles de bienestar que erradiquen desigualdades y exclusiones por edad, sexo, pobreza, grupo social. Resulta una prioridad que el sistema educativo brinde una educación integral, de excelencia y calidad. Desde esta perspectiva, es un reto para la educación normal formar a futuros educadores con un pensamiento reflexivo, críticos capaces de resolver los problemas socioeducativos que enfrentan en sus contextos de práctica profesional.

Ante este escenario, el Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar 2018, ofrece espacios formativos en los que se desarrollan competencias profesionales para el análisis, reflexión, investigación e intervención de la práctica pedagógica, que permita identificar y delimitar problemas de su práctica para construir propuestas y mejorar su docencia a través de la sistematización de su experiencia y desarrollo de sus desempeños,

Los Lineamientos para organizar el proceso de titulación. Planes de Estudio 2018, establecen que un estudiante normalista podrá obtener el título profesional para ejercer su práctica profesional cuando emprenda un proceso de titulación, en el que “recupera los conocimientos capacidades, habilidades, actitudes, valores y experiencias que desarrolló

durante la carrera, los cuales se demuestran mediante diversas opciones y formas de evaluación. (SEP, 2018b, p. 7).

De acuerdo a los lineamientos anteriormente mencionados las modalidades para la titulación en el Plan de Estudios 2018 son las siguientes: a) El portafolio de evidencias y examen profesional, b) El Informe de prácticas profesionales y examen profesional y, c) La Tesis de investigación y examen profesional. Cada una de estas opciones tiene como propósito fundamental que cada estudiante demuestre sus competencias profesionales, desarrolladas durante su proceso formativo, para la aplicación y evaluación de estrategias que resuelvan los problemas de su práctica profesional y de su propio trayecto formativo.

Las orientaciones académicas para la elaboración de los planes de titulación. Plan de estudios 2018, señalan que el proceso de titulación inicia cuando al finalizar el quinto semestre, los alumnos entregan a la comisión de titulación una carta de exposición de motivos, en la que argumentan la elección de su tema y modalidad de titulación. Esta información es de suma importancia porque dependiendo de la opción y la temática señalada en la carta, se asigna un asesor o asesora “quien tendrá la responsabilidad de apoyarle en la elaboración en la elaboración de su trabajo de titulación durante el periodo establecido de acuerdo a la opción de titulación elegida” (SEP, 2018c, pág.8).

La asesoría para elaborar el documento de titulación comienza en sexto semestre y culmina en octavo semestre, ocupando un espacio en la malla curricular, denominado Trabajo de titulación, con una carga horaria de 4 horas a la semana, “a cubrir durante 54 semanas y tiene un valor de 10.8 créditos académicos que corresponden a actividades de aprendizaje individual o independiente a través de asesoría por parte de un docente” (SEP, 2018a)

En este sentido hasta antes del año 2019, el CREN “Benito Juárez”, Pachuca Hgo, en la Licenciatura en Educación Preescolar presentaba, como una constante, un alto índice de titulación que fluctuaba entre el 96% y 98%. Sin embargo, esta situación cambió a partir del año

de 2022, dado que el 92% de los egresados lograron titularse; y en el año 2023 únicamente el 80% del estudiantado alcanzó a culminar su proceso de titulación.

Esto lleva a cuestionarse ¿cómo se está desarrollando el acompañamiento a través de la asesoría que es brindada a los estudiantes para la elaboración de su documento de titulación?

Ante este escenario fue definido el siguiente objetivo de investigación:

- Describir desde la perspectiva de las estudiantes las prácticas pedagógicas, didácticas y metodológicas que son desplegadas durante el acompañamiento, así como las estrategias que desarrollan los asesores para resolver los conflictos que enfrentan durante el proceso para la elaboración de la modalidad de titulación.

Pregunta de investigación

¿Cuál es la concepción que tienen los y las estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar del Centro Regional de Educación Normal “Benito Juárez”; Pachuca, Hidalgo sobre las prácticas pedagógicas, didácticas y metodológicas desarrolladas en el acompañamiento para la elaboración de la modalidad de titulación que apoyan u obstaculizan la elaboración y culminación de la modalidad de titulación?

Esta investigación resulta relevante porque aporta información para que la escuela normal pueda diseñar un programa de acompañamiento para la elaboración de la modalidad de titulación, a través de la asesoría académica que brinde atención y apoyo integral al normalista, en el desarrollo de competencias profesionales que permitan solucionar conflictos de índole académico y personal, a lo largo de su permanencia en la institución.

Para Mercado (2013) acompañar significa ir al lado o estar cerca del otro, este proceso se puede desarrollar a través de tutoría y asesoría académicas, que contribuyan brindar una sólida preparación profesional que les permitan enfrentar las demandas del mercado laboral.

Marco teórico

Las modalidades de titulación estiman el nivel de competencias logrados por el estudiante normalista para movilizar los saberes, conocimientos pedagógicos, didácticos, disciplinares, metodologías para resolver situaciones problemáticas propias de su proceso formativo o del contexto en el que desarrolla su práctica profesional.

Las competencias, los problemas detectados en la práctica, los temas de interés, la demostración de competencias consolidadas, entre otros, son los insumos para elegir la opción de titulación. Las modalidades se distinguen de acuerdo a sus propósitos formativos. Si el alumno desea generar nuevas líneas de explicación de fenómenos educativos, tendrá que seleccionar la tesis de investigación; si pretende demostrar aprendizajes con respecto a la consolidación de una o más competencias profesionales, valorando los niveles de logro, la opción más adecuada es el portafolio de evidencias; o si lo que interesa es presentar una experiencia que dé cuenta de procesos de mejora, durante el trabajo docente, que efectúo duran elaborará durante sus práctica profesionales la mejor elección es el informe de prácticas profesionales. (SEP, 2018c).

La población estudiantil recibe el apoyo de la asesora o asesor académico que les asigne la comisión de titulación. Es deseable que esta asignación se realice con base en los temas a desarrollar, la modalidad de titulación y la formación académica e investigativa de las y los asesores. De igual manera se considera relaciones de afinidad entre los docentes y los estudiantes. (SEP, 2018c).

El acompañamiento académico, en Educación superior, se puede ofrecer a partir de la tutoría o asesoría académica; es una estrategia de mediación pedagógica intencional y sistemática. El asesor académico genera un programa de trabajo destinado al dominio los contenidos de la disciplina. Lo ideal es el uso de metodologías pedagogías activas y participativas para la construcción de conocimientos, aprendizajes relevantes y significativos que puedan ser aplicados en la realidad cotidiana. La presentación de desafíos de modo que

experimenten el placer de aprender cosas nuevas; lograr que tomen conciencia de sus potencialidades; promover la autoevaluación y autorregulación. (Puerta, 2016).

El acompañamiento significa que el asesor consiga una comunicación asertiva con los estudiantes, en la orientando sus actividades académicas en sus procesos de enseñanza y de aprendizaje, escuchando sus necesidades. Aportando perspectivas pedagógicas que desarrollen su aprendizaje, e inclusive haciendo aportes al crecimiento personal y profesional. (Jaramillo, Osorio y Narváez, 2011, p.113).

Puerta (2016) señala que las asesorías, se pueden efectuar en modalidad sincrónica o asincrónica. En estos espacios, el asesor debe de generar un diálogo pedagógico y didácticos que sirva como un medio para despertar un pensamiento crítico, divergente para la solución de conflictos de índole personal y académico. Es en estos encuentros pedagógicos, se utilice una pedagogía centrada en el estudiante, que promueva el trabajo colectivo en pequeños grupos. La enseñanza comprensiva tiene como una premisa responder a las necesidades de aprendizaje, dudas, inquietudes que presentan en las sesiones de trabajo. El apoyo y la colaboración entre el docente y los asesorados propician ambientes de sana convivencia, en donde las expectativas de mejora dan sentido para que los sujetos aprendan de sus experiencias, permitiendo la comprensión de nuevas concepciones sobre sí mismo y sobre el mundo.

Resulta relevante destacar que el proceso de elaboración de tesis, es considerado por los estudiantes, como una actividad sumamente difícil, compleja y angustiante. Las complicaciones que mayor predominio tienen son el manejo de dominios de enfoque o métodos para abordar el objeto de estudio. (Torres et al. 2017).

La realización del informe de práctica implica que los asesores cuenten con experiencia en el uso de la Investigación-Acción. El mayor reto que implica esta investigación consiste en desarrollar habilidades para la observación, valoración, problematización, recuperación de información, análisis y validación, transformación y mejora de la práctica. Este enfoque busca

“vincular la teoría y la práctica del docente con el fin de buscar soluciones a problemas educativos” (Martínez M , 2000, p. 61).

El Portafolio de evidencias tiene “fines acreditativos y de certificación de las competencias profesionales adquiridas por el profesorado durante un proceso formativo o a lo largo de su trayectoria profesional” (Bozu,2012, p.18). La evaluación del portafolio estima, en las futuras educadoras, el nivel de competencias relacionadas con la explicación de las situaciones problemáticas más representativas que enfrenta en su práctica profesional y el nivel de pensamiento reflexivo, crítico dirigido a replantear cada acción de acuerdo con los contextos, las funciones sociales, éticas, pedagógicas docentes. Las habilidades que deben de desplegar los alumnos para realizar el portafolio son: Análisis crítico, autonomía, autorregistro, autoevaluación; un alto grado de interdependencia en su desarrollo personal y académico.

Moreno (2020) propone las siguientes fases para diseñar o replantear los programas de acompañamiento académico:

a) Diagnóstico, propone la aplicación de instrumentos confiables para recaudar información que identifique problemas, necesidades. Es una prioridad generar una discusión reflexiva sobre la tutoría, asesoría, y un análisis estadístico sobre la cobertura, eficiencia terminal, rendimiento académico y deserción, así como la construcción de un modelo causal de los problemas. Información que apoya en la toma de decisiones.

b) Planeación prospectiva democrática, son quehaceres, acciones, decisiones argumentadas y contextualizadas; se delimitan responsabilidades compartidas entre actores e instancias; y no desde un modelo tradicional donde exclusivamente la autoridad escolar decide todo.

c) Implementación y seguimiento, determinar los mecanismos de comunicación asertiva, genuina entre instancias y actores, con la finalidad de operar el seguimiento, tomar decisiones oportunas que contribuyan a la implementación exitosa. Una prioridad es la formación de tutores y asesores.

d) Evaluación, permitan reflejar con veracidad los objetivos y metas alcanzadas, así como los nuevos problemas y sus causas, de tal manera que se obtenga información confiable que favorezca el replanteamiento del programa.

Metodología

Esta investigación utiliza el estudio de casos, como una estrategia metodológica para describir las actividades didácticas, pedagógicas, experiencias, recursos teóricos-metodológicos didácticos, los medios y mecanismos de comunicación que desplegaron los asesores durante el proceso de acompañamiento para la elaboración de la modalidad de titulación. Así como las estrategias, técnicas que desarrollan los asesores para resolver los conflictos que enfrentan durante el proceso para la elaboración de la modalidad de titulación.

El enfoque hermenéutico, interpreta información para describir desde la concepción de las estudiantes las prácticas pedagógicas, didácticas y metodológicas que son desplegadas durante el acompañamiento, así como las estrategias que desarrollan los asesores para resolver los conflictos que enfrentan durante el proceso para la elaboración de la modalidad de titulación

Stake (1998), plantea que la visión del estudio de casos, parte de los métodos etnográficos ya permite a los grupos sociales conocerse a sí mismos, y a la realidad que los rodea, pues trata de comprender como ven las cosas los actores, como es el comportamiento de las personas estudiadas. Por ello, es importante la selección de fuentes de información. En este caso la muestra de estudio es teórica. El grupo en que se centró la investigación fue de 64 alumnas de la LEPREE. 40 de ellas optaron titularse por informe de práctica, y 20 quienes seleccionaron la modalidad de tesis de investigación, 4 quienes seleccionaron como opción de titulación el portafolio, en la generación 2019-2023, en el Centro regional de Educación Normal “Benito Juárez”; Pachuca, Hgo.

En la recolección de la información, se utilizó la encuesta por cuestionarios con preguntas abiertas; previamente elaborados y piloteados, por medio de la aplicación de formularios de

google. Al finalizar el proceso de titulación, las egresadas fueron convocadas por Google meet para explicar el proyecto de investigación y solicitar su participación en este estudio; vía whats app, se envió el link del cuestionario electrónico y fueron otorgados 18 días para su contestación.

En el análisis de la información, se agruparon las preguntas del instrumento, con sus respuestas en una matriz de consistencia para descubrir las relaciones entre hechos, actores, factores y contextos. Se constituyo como referente: “investigar las experiencias vividas por los individuos, relacionándolas con su contexto sociohistórico y cultural” (Valles, 1999, p.24). Para el tratamiento de los datos se construyeron categorías provisionales, que con el tratamiento estadístico descriptivo utilizado se afinaron, lo que permitió organizar los resultados. Para validar la información se realizó una triangulación teórica.

Resultado

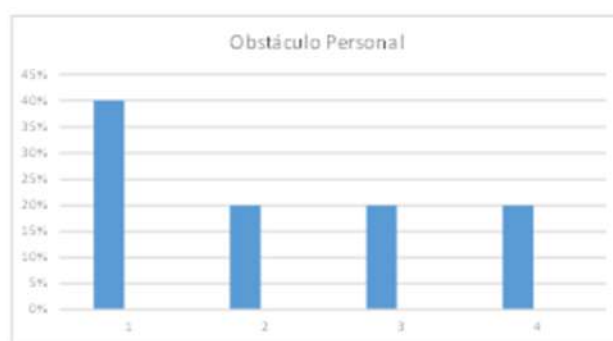
A continuación, se presentan los resultados que se obtuvieron al aplicar el cuestionario. La información se presenta en orden un descriptivo y sin buscar explicaciones causales, señala las percepciones y el sentido que otorgan los estudiantes al acompañamiento que recibieron para la elaboración de su modalidad de titulación.

Es importante resaltar que el 25% de las estudiantes tenía como expectativa que el asesor explique de manera clara y precisa las fases para la elaboración del documento de titulación, mientras que el 30% esperaba una asesoría individual en la que recibiera orientaciones puntuales en torno a su tema. El 25% esperaba encontrar apoyo y comprensión ante las dificultades que enfrentaban a lo largo de la elaboración de su trabajo y el 20% esperaba que el docente elaborara las correcciones en tiempo y forma sobre su documento.



- 1 que el asesor explique de manera clara y precisa las fases para la elaboración del documento de titulación
- 2 esperaba una asesoría individual en la que recibiera orientaciones puntuales en torno a su tema
- 3 esperaba encontrar apoyo y comprensión ante las dificultades que enfrentaban a lo largo de la elaboración de su trabajo
- 4 esperaba que el docente elaborara las correcciones en tiempo y forma sobre su documento

Un aspecto interesante que se logró descubrir en este estudio fue que el 40% del estudiantado declaró que el mayor obstáculo personal que enfrentó para elaborar su documento se relacionó con aspectos emocionales como: la falta de interés y motivación, depresiones, ansiedades; mientras que el 20% declaró que el cansancio después de las jornadas de práctica fue un factor para no asistir a las sesiones de asesoría, el 20% comentó que la falta de acceso a internet y la falta de un equipo de cómputo personal, retrasó la entrega de avances y el 20% declaró que el trabajo vespertino hacía que no se pudiera presentar a las sesiones de asesoría.



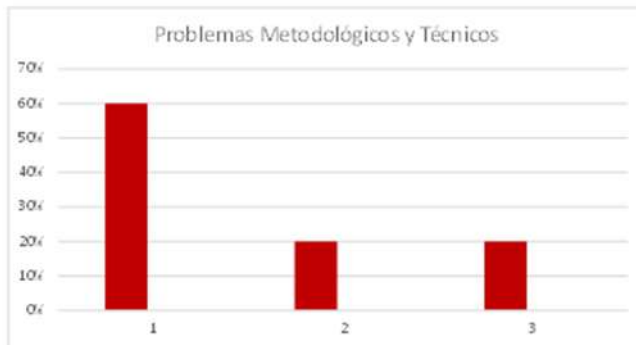
- 1 la falta de interés y motivación, depresiones, ansiedades
- 2 el cansancio después de las jornadas de práctica fue un factor para no asistir a las sesiones de asesoría
- 3 la falta de acceso a internet y la falta de un equipo de cómputo personal, retrasó la entrega de avances
- 4 el trabajo vespertino hacía que no se pudiera presentar a las sesiones de asesoría

Un hecho importante fue identificar que durante las sesiones de acompañamiento los retos académicos que enfrentaron los asesorados, en la construcción de su modalidad de titulación que les hicieron identificar áreas de oportunidad, fueron: 30% expresó un desconocimiento total sobre las metodologías de investigación, 10% sobre todo los mecanismos para el análisis de la información recuperada de los instrumentos aplicados, 10% búsqueda de información en base de datos científicos, 30% falta de comprensión de textos, 10% redacción de su documento.



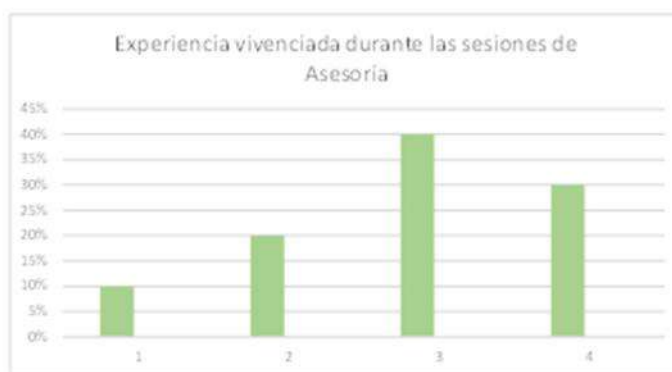
- 1 expresó un desconocimiento total sobre las metodologías de investigación
- 2 sobre todo los mecanismos para el análisis de la información recuperada de los instrumentos aplicados
- 3 búsqueda de información en base de datos científicos
- 4 falta de comprensión de textos
- 5 redacción de su documento

Con respecto a los momentos en que los alumnos enfrentaron problemas metodológicos y técnicos para la elaboración de su documento de titulación, el apoyo que recibió por parte del asesor consistió en: 60% correcciones a las modalidades de titulación, 20% regaños, 20% proporcionó lecturas de apoyo.



- 1 correcciones a las modalidades de titulación
- 2 regaños
- 3 proporcionó lecturas de apoyo

Con referencia a la experiencia vivenciada durante las sesiones de asesoría, las sugerencias que los normalistas harían a los asesores que brindan acompañamiento en elaboración de su documento de titulación para continuar desempeñándose en esa función son: 10% ser empáticos ante los problemas que enfrentan los estudiantes, 20% brindar más apoyo académico y ser más pacientes, 40% ser responsables y cubrir todas las sesiones de asesorías, 30% actualizarse en el uso de metodologías de investigación.



- 1 ser empáticos ante los problemas que enfrentan los estudiantes
- 2 brindar más apoyo académico y ser más pacientes
- 3 ser responsables y cubrir todas las sesiones de asesorías
- 4 actualizarse en el uso de metodologías de investigación

Discusión y conclusiones

Los resultados de este estudio señalan que los estudiantes tienen como una expectativa tener clases expositivas durante la asesoría, en donde los asesores transmitan procesos para su aplicación; además desean que predomine la asesoría individual. El único mecanismo que entienden de evaluación es la corrección de documentos de trabajo.

En este sentido, al igual que Moreno (2020), se propone que la institución diseñe en colaboración programas de acompañamiento académicos que sean difundidos antes de iniciar el acompañamiento, para que el estudiante tenga claridad sobre las características del trabajo pedagógico que se desarrolle en las asesorías. Se deben de establecer y difundir lineamientos que establezcan que durante el acompañamiento debe de prevalecer el uso de metodologías de las pedagogías globalizadoras, que requieren de la participación activa, comprometida y responsable del estudiante. En el que la labor del asesor consista en ser un orientador, capaz de generar un diálogo pedagógico y didácticos, como un medio para despertar un pensamiento crítico, divergente para la solución de conflictos de índole personal y académico.

Acerca de la constante solicitud de los estudiantes de que predominen las sesiones individuales sobre las grupales, es indispensable que el asesor explique que el trabajo colaborativo, es una estrategia de trabajo que a partir del intercambio de experiencias se generan nuevos conocimientos y se fortalecen habilidades reflexivas para que el normalista aprenda entre compañeros, haga consciente su actuar, su proceder, logrando la solución de problemas ante la indagación de diversas alternativas, estrategias (Puerta, 2016).

Dado que los estudiantes atribuyen al aspecto emocional, como el principal obstáculo personal para culminar el documento de titulación, es necesario reorientar el programa de acompañamiento, de tal manera que se incorpore la tutoría como una vía de apoyo al estudiante. (Moreno, 2020)

En este estudio se descubrió que el mayor reto académico que enfrentaron los estudiantes en la elaboración de su modalidad de titulación tuvo que ver con sus habilidades

para la investigación. Al respecto, Jarauta et al. (2020) señalan que los formadores de docentes tendrían que:

fomentar la investigación para ayudar a los estudiantes a aprender a tomar decisiones, a adquirir los saberes y competencias mínimas requeridas para el inicio de la enseñanza, a desarrollarse en la atención a la diversidad, a acercar la relación teoría-práctica y a situar la práctica docente como eje nuclear de la formación, entre otras cosas (p. 108).

La escuela normal tiene como un reto, crear una cultura investigativa que asegure, desde los primeros semestres de la Lic. En Educación Preescolar, el uso de la investigación para la mejora su práctica educativa e intervención pedagógica.

En esta investigación descubrió que la corrección de documentos, proporcionar textos académicos de apoyo y el regaño son las estrategias que brindan los asesores a los estudiantes cuando enfrentan problemas metodológicos y técnicos en la elaboración de su modalidad, por lo que al igual que Gairín et al (2004) consideramos que la docencia:

Debe favorecer un proceso de aprendizaje centrado en las necesidades, intereses y competencias que el estudiante debe adquirir al finalizar una titulación. Las estrategias metodológicas representan una combinación del trabajo individual y grupal tanto razonado, interactivo como crítico-reflexivo. El rol del profesor es el de gestionar dicho proceso de aprendizaje y acompañar al estudiante a través de las diferentes actividades teóricas y prácticas (p. 68)

Finalmente, se concluye que es una prioridad que la escuela normal cree de manera democrática y con la participación de todos los actores, un programa de acompañamiento integral para la elaboración del documento de titulación que parta de un diagnóstico en que se resignifique el papel del asesor, tutor, se detecten las causas de los principales problemas que tienen que ver con la deserción, eficiencia terminal, que generen un planeación que sea sujeta a evaluación y replanteamiento de acciones que aseguren en el uso de pedagógicas y didácticas activas dirigidas al desarrollo de habilidades investigativas que posicionen a los

asesorados, como seres de pensamiento reflexivo, crítico, creativo, sistemático e histórico frente a problemas políticos, sociales, económicos, ecológicos y culturales de su entorno inmediato.

Referencias

Bozu, Z. (2012). Cómo elaborar un portafolio para mejorar la docencia universitaria. Una experiencia de formación del profesorado novrl. Barcelona: Octaedro

Gairín, J., Feixas, M., Guillamón, C., & Quinquer, D. (2004). La tutoría académica en el escenario Europeo de la educación superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 61-77.

Jaramillo, L. Osorio, M. & Narváez, V. (2011). El acompañamiento en los procesos de mejora de la práctica educativa en el preescolar de los maestros profesionales y en formación. *Revista Infancia Imágenes*, 10 (2), 111-118.

Martínez, M. (2000). La Investigación - Acción en el aula. *Agenda Académica* , 61.

Mercado, E. (2013). Acompañar al otro: Saberes y prácticas de los formadores de docentes. México: Ediciones Díaz de Santos.

Moreno, C. (2020). Proceso para planear, implementar, evaluar y rediseñar programas de acompañamiento académico integral. En Moreno, C. Espíritu, J. y Hernández, M (Eds.), *Diseño de programas de acompañamiento académico integral mediante la tutoría y asesoría* (pp. 74-113). Ediciones Normalismo Extraordinario

Puerta Gil, C. A. (2016). El acompañamiento educativo como estrategia de cercanía impulsadora del aprendizaje del estudiante. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*. <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/794/1314>

SEP [Secretaría de Educación Pública] (2018a). Acuerdo número 14/07/18 por el cual se establecen los planes y programas de estudio de las Licenciatura de educación básica. Anexo 3. Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5533902&fecha=03/08/2018#gsc.tab=0

SEP (2018b). Lineamientos para organizar el proceso de titulación. Planes de Estudio 2018. <https://drive.google.com/file/d/1pkIE9HxebZh0sATpDB0mQCPCktVVQewp/view>

SEP (2018c) Las orientaciones académicas para la elaboración de los planes de titulación. Plan de estudios 2018. <https://drive.google.com/file/d/153u8YqbgTMoouvXX8xqc8AXd0EonoTnw/view>

Stake E, R. (1999). Investigación con estudio de casos. Ediciones Morata. SL

Torres Delgado, J. M., Aguilar Villegas, A., y Ávila Berbena, M.J. (2019). Borrón y escritura nueva: la elaboración de tesis como modalidad de titulación normalista. CONISEN. Investigar para formar, pp.1-13.

Valles, M. S. (1999). Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional. Madrid, España: Síntesis

Procesos de codiseño de cursos de la licenciatura en Educación Preescolar

Adma Guadalupe Hernández Islas

adma.hernandez@crenbenitojuarez.edu.mx

CREN "Benito Juárez"

Eva Islas Cuéllar

CREN "Benito Juárez"

islase023@gmail.com

Aurora Olivia Castelán Leines

auroracastelan@gmail.com

CREN "Benito Juárez"

Línea temática 1. Modelos educativos de formación inicial docente

Resumen

Se estudia de manera cualitativa con un enfoque de estudio de caso, el proceso de codiseño de cursos de la licenciatura en Educación Preescolar en el CREN "Benito Juárez" de Pachuca, Hgo. desde el enfoque de gobernanza universitaria; de acuerdo con éste la participación activa en el diseño de cursos de los formadores de docentes de educación básica favorece la implicación en los procesos educativos, la toma de decisiones y el trabajo colaborativo. En el diseño de programas se tomaron en cuenta diversos elementos, como el perfil de egreso, las necesidades y demandas del mercado laboral, las tendencias educativas actuales, el uso de las TIC, TAC y TEP, entre otros.

Este reporte de investigación da cuenta del trabajo en equipos para analizar y discutir los propósitos de cada programa, los temarios, la actividad propuesta y el tipo de evaluación acorde

a los mismos. El proceso de codiseño no fue fácil, ya que se sumó a las otras tareas de docencia, investigación y demás comisiones de cada integrante del colegio de preescolar. Sin embargo, se logró una mayor integración y colaboración entre los formadores de docentes, lo que permitió una mayor calidad en el diseño del plan de estudios.

Palabras clave: Codiseño, Licenciatura en Educación Escolar, Equipos de Diseño Curricular, Planes y programas 2022, gobernanza.

Introducción

El codiseño se entiende como la construcción conjunta de iniciativas educativas. El proceso incluye, primero, establecer y comprender los propósitos de la formación, las posturas filosóficas y pedagógicas que sustentan esta formación; las metodologías que pueden emplearse y las propuestas didácticas para lograr los fines educativos. (Morales, 2017)

El codiseño de programas educativos contempla que las y los docentes que participan en él indiquen el proceso a través del cual se van a orientar los procesos de aprendizaje a lo largo de un curso. Se espera que, al finalizar los procesos de codiseño, se cuente con un documento que especifique los objetivos de aprendizaje, los contenidos temáticos, las propuestas de actividades y su evaluación.

Planteamiento del problema

Para lograr el codiseño de programas educativos es necesario que los docentes, en equipos de trabajo, deliberen, a partir del análisis de sus contextos (regional, local, escuela) las necesidades y problemáticas sobre las que se debe trabajar y dar sentido a los saberes que plantea el programa que se diseña. Posterior a ello deben de vincular su análisis contextual a los lineamientos que se establecen en los planes de estudio (propósitos, enfoques, posicionamientos teóricos, entre otros elementos) y a partir de ello construyan los contenidos y metodologías con las que se guiará la práctica educativa, surgiendo en este momento el problema : ¿Cómo involucrar al colegiado de la Licenciatura en Educación Preescolar

(LEPREE) en el codiseño tanto en el análisis, aporte del plan y elaboración de programas de estudio 2022?

Cuando en la Plenaria del Congreso Nacional para la Mejora de la Educación de las Escuelas Normales Públicas realizada en Coahuila inició el proceso de codiseño de los 16 planes de estudio para la formación de las y los docentes se identificó que el proceso se haría por bloques o “bucles”, cada uno con propósitos específicos y en diversos niveles de participación de los docentes normalistas. Dado que era un proceso que involucraba a cientos de docentes de las diversas Escuelas Normales del país, se estableció una estructura amplia de participación que incluyó a los Equipos de Diseño curricular (EDC) del plan de estudios a nivel de Escuela Normal, la plenaria de EDC a nivel entidad federativa y la Plenaria Nacional de EDC del plan de estudios. (SEP, CONAEN, DGESuM, 2021)

Objetivos de investigación

El propósito general de esta investigación fue identificar los procesos que siguió el EDC de la Licenciatura en Educación Preescolar del Centro Regional de Educación Normal “Benito Juárez” de la Ciudad de Pachuca, Hgo., especificando los actores que participaron en el proceso de codiseño, las relaciones entre ellos y las decisiones que se toman a partir de esta interacción. Como objetivo específico se buscó analizar los elementos presentes en el proceso de codiseño llevado a cabo en esta institución y licenciatura específica. (Preescolar)

Marco teórico

Respecto al acercamiento teórico se utiliza el enfoque de la gobernanza universitaria para analizar los procesos de participación y toma de decisiones del EDC del CREN “Benito Juárez” de Pachuca, Hgo.

Por gobernanza se entienden “los procesos y esquemas de interacción entre actores estratégicos a partir de las reglas de juego (instituciones formales e informales) que restringen

el comportamiento de los actores que cumplen una doble función: solucionar dilemas distributivos y resolver problemas de información (Meléndez, Solís y Gómez, 2010, 2014).

La gobernanza universitaria se define como la capacidad de dirección y gestión del gobierno universitario, se refiere a la manera en que están organizadas y son operadas internamente, considerando su vinculación con los distintos actores sociales o stakeholders, con el propósito de asegurar los objetivos de la educación superior y garantizar su rol como agente de transformación de la sociedad (Brunner, 2011; Aguilar 2010).

Brunner (2011) identifica 4 tipologías de gobernanza en universidades: burocrático, colegial, de partes interesadas y emprendedor. El tipo burocrático se caracteriza por jerarquías formales, conductas regladas, posiciones detentadas impersonalmente, entrenamiento para el cargo y especialización de funciones. El tipo colegial parte de la idea que existe una comunidad académica autónoma e independiente, con cohesión interna y moralmente independiente. Este modelo se caracteriza por la participación activa de los miembros de la comunidad académica en la toma de decisiones, la distribución de poder y la gestión de los recursos. Este tipo de gobernanza pugna por la libertad académica, la investigación y la enseñanza de calidad, y se promueve la formación de líderes y ciudadanos críticos y comprometidos con el bien común.

El tipo de gobernanza de partes interesadas concibe a las universidades como organizaciones de partes interesadas en intereses académicos, intereses de la sociedad civil y sus actores relevantes, intereses políticos, económicos, etc.” El tipo emprendedor observa a la universidad como una empresa que se mueve en condiciones de mercado, de intercambio y competencia, de lucha y permanente adaptación para sobrevivir en las cambiantes condiciones del mercado” Brunner (2011)

Los estudios que se han hecho sobre gobernanza en el contexto de la educación superior en América Latina se enfocan, principalmente, a Instituciones de Educación Superior y Universidades (Ganga, Abello y Quiroz (2014), Aguilar (2010), Meléndez, Solís y Gómez, 2010,

2014; Bruner, 2011, Alvarado, 2017) ; sin embargo no se encontró, al momento de realizar esta investigación su aplicación para el estudio de los procesos en las Escuelas Normales.¹

Los elementos que se estudiaron en este proceso fueron:

1. Los procesos de toma de decisiones desde las estructuras de gobierno del Centro Escolar.
2. Las funciones de los actores, las relaciones entre ellos y la forma de incluir a todos los actores interesados en el proceso de codiseño.
3. Las relaciones entre los actores del EDC de la Licenciatura en Preescolar, específicamente la participación, colaboración y responsabilidad.

Metodología

Para lograr los objetivos planteados se trabajó con una metodología cualitativa mediante un estudio de caso. El estudio de caso permite indagar de manera detallada y profunda temas contemporáneos sobre los cuales el investigador no tiene el control (Bisquerra, 2001). De acuerdo con Yin (1993: 13) “el estudio de caso es una investigación empírica que estudia un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto de la vida real, especialmente cuando los límites entre el fenómeno y el contexto no son claramente evidentes”.

¹ Si bien los estudios que ofrecen las Escuelas Normales del país pertenecen al nivel de educación superior y como instituciones de Educación superior se atribuyeron tareas de investigación y difusión cultural la estructura organizacional de las mismas responde a diversos niveles de gestión e injerencia (federal y estatal). En la Ley General de Educación Superior (2021) sección tercera, artículos 31 al 35 se describen las características de las Escuelas Normales e Instituciones de Formación Docente, y éstas difieren respecto a la autonomía académica, de organización y de gobierno con las Universidades y otras IES. Estas características propias de las Escuelas Normales ha traído como consecuencia que el desarrollo académico de las plantillas de profesores de las mismas sea deficiente para las tareas impuestas, el presupuesto e infraestructura es deficiente e inadecuado, existe una inadecuada gestión escolar y estructura organizativa, existe poco conocimiento de procesos de planeación y procesos de evaluación institucional y “por falta de discusión con otras instituciones académicas, nacionales y extranjeras, se conformó una tradición endogámica que se institucionalizó en forma de rutinas y procedimientos que rechazan cualquier propuesta para cambiar” (INEE, 2017)

Para George y Bennet (2005) el estudio de caso apoya cuando el fenómeno a estudiar tiene gran diversidad de variables de interés, además se utiliza en fenómenos que se estudian como procesos; es decir, en cadenas de sucesos que se desarrollan en el tiempo, más que con frecuencias. Este tipo de acercamientos se apoya en la revisión de múltiples fuentes de información, mismos que deben ser triangulados para su validación (Yin, 1993).

Este tipo de acercamientos permite, además, mirar cómo los actores observan al fenómeno que se estudia con relación al contexto en el que se desarrolla. El estudio de caso se apoya en diversas fuentes de información y recogida de evidencia con actores relevantes, revisión de documentos, bases de datos y observación (Yin, 1984/ 1989).

Resultado

A mediados del año 2020, durante el confinamiento por la pandemia de COVID 19, en una reunión virtual que realizó la Dirección del CREN “Benito Juárez”, de Pachuca, Hgo. con su plantilla docente se informó que comenzarían los trabajos de codiseño, que se elaborarían los nuevos planes de estudios 2022 de las diferentes licenciaturas de las escuelas Normales del país. La noticia tuvo reacciones de sorpresa pues se expresó que “apenas en el 2022 egresaría la primera generación del plan de la licenciatura en educación preescolar 2018, que aún no se hacía la evaluación de ese plan”.

Las autoridades escolares informaron que esas consideraciones ya las habían hecho las autoridades educativas a nivel federal y que la orden de trabajo que daba el Departamento de Normales era girar oficios a algunos docentes para que se iniciara el trabajo de habilitación de los docentes para contar con los elementos teórico- metodológicos y técnicos para tal proceso.

En el caso de la licenciatura en Preescolar se eligió- por votación a una docente como responsable, pero debido a problemas de salud que presentó, después se informó que todos los integrantes del colegiado deberían participar en el codiseño de los programas y que, quien

fungiría como responsable del proceso sería la responsable del área de investigación (quien fue nombrada mediante oficio girado por las autoridades de la institución).

En ese momento la conformación del EDC de la Licenciatura en Educación Preescolar del CREN BJ estaba compuesto por 11 de los 14 docentes que eran los participantes del colegiado -quienes tienen en promedio 25 años trabajando como docentes en la licenciatura. La formación de éstos es variada, siendo 5 educadoras, 5 docentes de educación primaria- los que cuentan con especialidades en español, matemáticas, educación artística, historia; una tiene la licenciatura en artes; 2 egresadas de universidad, y 2 de otra formación (inglés y danza). De estos 14: 10 han concluido la maestría, aunque no todos están titulados; 3 han obtenido el grado de doctorado,

La forma en la que se organizó el trabajo (debido a que el codiseño de programas se sumó a las otras tareas de docencia, investigación y demás comisiones de cada uno de los integrantes del colegio de preescolar fue en equipos de trabajo). Y se establecieron tres tipos de reuniones para comentar elementos y avances:

1. Reuniones generales de personal docente y dirección del CREN y subdirección académica. Este tipo de reuniones funcionaban en el sentido de informar de manera general las indicaciones giradas por autoridades federales y estatales. Concretamente SEPH y Dirección de Normales en el Estado. Se mencionaban los objetivos de cada uno de los bucles del codiseño, se designaban, de acuerdo con las necesidades y tareas de cada bucle, la persona que se encargaría de las tareas y los márgenes de acción de cada una de ellas.

En estas reuniones las funciones se conformaron los EDC del CREN y se determinó quiénes estarían a cargo de cada equipo, como se muestra a continuación:

- Representantes del CREN para equipos a nivel Nacional: se realizaron propuestas en una reunión extraordinaria de docentes con motivo del codiseño (realizada en agosto del 2021) docentes que, según su formación, habilidad y disposición pudieran integrarse al EDC Nacional. El representante fue elegido por voto de los asistentes a la reunión.

- Coordinador de EDC del CREN por Licenciatura. La Dirección del CREN determinó con oficio girado al docente asignado.

- Participante comisionado del equipo de Codiseño. En reunión general de docentes (octubre de 2021) se pidió la participación voluntaria de docentes de las diferentes licenciaturas para integrar los equipos comisionados para la tarea del codiseño. Se registraron 5 docentes por licenciatura; sin embargo, la dirección del Plantel, la Representante Nacional y los Coordinadores de los EDC de cada licenciatura indicaron que “todos y todas las integrantes de las academias deberían de participar en el codiseño, tuviesen o no oficio girado con la comisión”

2. Reuniones de información y planeación del Codiseño: en estas sesiones la Coordinación de Codiseño del CREN informaba los acuerdos y metas establecidas a nivel nacional y estatal. En los tiempos designados a este trabajo se revisaban los “bucles” del codiseño, los propósitos de cada uno de ellos, las propuestas, acuerdos y formatos que debían de completarse por los EDC de cada escuela y licenciatura).

En estas reuniones se daban los lineamientos para que los coordinadores de los Equipos institucionales habilitaran “en cascada” a los integrantes de sus equipos. Así por ejemplo se le habilitó teóricamente a- algunos- docentes de la licenciatura en educación preescolar en cuanto a la guía Bucle en los meses de octubre – noviembre de 2021; se analizó con ellos el proceso para el codiseño de los planes y programas de las escuelas normales públicas.

3. Reuniones de EDC para trabajar cada programa. En este tipo de reuniones los integrantes de la academia de preescolar seguían el siguiente proceso:

3.1 Revisaban los lineamientos y materiales de trabajo dados en las reuniones generales de información y planeación comentando los acuerdos, resolviendo dudas y acordando formas de trabajo. Se destaca que en este tipo de reuniones se convocaba una vez que los equipos nacionales y estatales terminaban de sesionar, algunas de ellas se podían

programar de forma en que los miembros de cada EDC institucional tuvieran “tiempos libres” y otras de ellas se convocaban de “manera urgente” por la premura en las fechas de entrega de los productos.

3.2 Proponían y discutían acercamientos teórico – metodológicos de acuerdo con cada uno de los cursos a diseñarse. A partir de las discusiones al interior de cada sub-equipo de EDC -y según los acuerdos a los que se llegaba- sobre qué abordaje teórico y metodológico se seguiría-, se verificaba que éste tuviera coherencia tanto con lo que se establecía en el Modelo educativo establecido por la SEP para las Escuelas Normales, los objetivos del codiseño, los perfiles de egreso de la licenciatura en Preescolar establecida en el Plan 2022. Se hacía también un análisis vertical y horizontal con los otros cursos establecidos en el Plan de la licenciatura. Esto tenía dos finalidades:

3.2.1 Establecer los propósitos de los cursos según el lugar que ocupaba el curso dentro de la malla curricular y

3.2.2 Revisar la coherencia entre los propósitos de los cursos que antecedían, con los que se vinculaba en el mismo semestre y la contribución a los cursos subsecuentes.

3.3 Una vez que se lograba el consenso sobre los puntos mencionados y se continuaba con la redacción de los diferentes aspectos solicitados por el programa (propósito y descripción del curso, propósito general, antecedentes y vinculación con los cursos de la malla curricular) el EDC de la LEPREE del CREN proponía los contenidos del programa. En esta fase del codiseño cada propuesta era revisada punto por punto y se discutía la pertinencia de cada tema y subtema.

En cada equipo había uno o dos docentes que eran los encargados de revisar que cada propuesta fuera coherente con los aspectos que ya se habían aprobado por el equipo. Todo esto se revisaba video proyectando el documento en que se trabajaba y cada integrante del equipo daba sus opiniones y, en su caso, hacía recomendaciones para el cambio.

3.4 Una vez que se tenían los contenidos, se realizaban las propuestas de actividades y materiales que se debían trabajar por cada unidad temática. Es importante rescatar que en esta parte del trabajo cada integrante daba propuestas de las actividades, los materiales necesarios, así como la bibliografía básica para cada actividad y la propuesta de evaluación. En promedio se trabajaban 2 propuestas por unidad temática.

Las características que cada actividad evidenciaba era para: cumplir con el logro de los objetivos propuestos por el programa, contribuir con el perfil de egreso, incluir el uso de las TIC, TAC y TEP, y estar centrado en el aprendizaje de los estudiantes normalistas. Cada actividad era analizada, discutida y al final se llegaban a acuerdos sobre su inclusión en el programa.

3.5 Al finalizar esta parte del codiseño se hacía una revisión general de todos los contenidos del programa para revisar la coherencia con la malla curricular, la coherencia interna de cada uno de los elementos y para determinar cómo debía hacerse la evaluación final del curso y su fundamentación.

3.6 Cuando cada programa estaba completo y como una estrategia de verificación de coherencia en la elaboración de los programas, la Coordinación del EDC de la LEPREE CREN solicitó que dos docentes (Coordinadoras de EDC de las licenciaturas en la Licenciatura en Inclusión Educativa y la Licenciatura en Educación Física, ambas del CREN) revisaran la construcción de cada programa y todos sus elementos.

Esta tarea permitió, no sólo en el EDC de Preescolar del CREN sino en los otros equipos, tratar de colaborar, al observar los marcos teórico-metodológicos desde los que partían otras licenciaturas y verificar que los procesos en cada uno de los bucles fuera el indicado por las autoridades.

Discusión y conclusiones

Respecto a las relaciones entre los actores del EDC de la Licenciatura de Preescolar participaron de forma activa 6 de los 14 que conformaban la academia; la justificación de

quienes no participaron fue porque no tenían oficio girado por dirección, tenían otras comisiones que atender o simplemente no asistían a las reuniones de trabajo.

Es importante señalar que aquellos y aquellas que participaron de forma activa en todo el proceso de codiseño también asistieron virtualmente a los cursos de habilitación para cumplir con la tarea (en donde especialistas nacionales e internacionales compartían experiencias sobre la forma de trabajo que sus Universidades habían implementado para formar a los nuevos profesionistas; o el caso del curso *“El Curriculum como construcción colaborativa, como codiseño. Una apuesta radical: Diseñar desde la experiencia,”* que se llevó a cabo del 15 de octubre de 2021 al 10 de enero de 2022, con un total de 32 horas. Dirigido por el Dr. Benjamín Berlanga Gallardo, quien compartió la manera específica el proceso - cómo fueron incorporándose- para hacer el codiseño el que se contextualiza en la Universidad campesina indígena en red- del centro de Estudios para el desarrollo rural).

La coordinadora del EDC de la LEPREE también estuvo presente en las discusiones nacionales y estatales para conocer “en vivo” los acuerdos y enfoques propuestos y se dedicaron más de 15 horas semanales en promedio para leer los materiales que enviaba la autoridad educativa y fundamentar sus propuestas (se menciona esto para puntualizar que los participantes de este equipo realizan tareas de docencia, investigación, tutoría, asesoría de trabajos de titulación y otras comisiones).

Respecto a la colaboración y la responsabilidad de los participantes activos se observó que cumplían con los objetivos de cada reunión y fase del codiseño asignado, completando las tareas en horas extra a las designadas en sus horarios laborales e incluso trabajando virtualmente los fines de semana.

En el trabajo de codiseño del EDC de la LEPREE del CREN se evidenció una gobernanza de tipo colegial (tal como se propone en la elaboración del codiseño), con algunas intervenciones de tipo burocrático (puesto que el mismo proceso exigía lineamientos y acuerdos a nivel federal y estatal). Por parte del equipo estudiado, una vez consolidado mostró cohesión

interna y fueron moralmente independientes; sin embargo, esto no se logró respecto a la autonomía, pues es una característica propia de los procesos de codiseño trabajar en conjunto con los integrantes del EDC y con los equipos nacionales y estatales.

Respecto a los procesos de participación en el proceso se encontró que los participantes del equipo comprendieron y se comprometieron con las bases del codiseño educativo: se habilitaron en los procesos teóricos y metodológicos de esta estrategia del codiseño y en cada uno de los temas para los programas específicos que se diseñaron. Se realizó investigación en equipo, discusión y análisis colectivo de los temas, procesos, actividades, recursos didácticos, etc. propuestos y existió reflexión tanto del proceso como de los productos que se entregaron en cada fase.

Sin duda, en cada Escuela Normal y cada EDC participante, los procesos y los objetivos conseguidos fueron distintos; en el caso del CREN y específicamente del EDC de la LEPREE se logró un proceso de codiseño – hasta este momento-exitoso y se consolidó, desde la gobernanza, programas de estudio que reflejan el sentir, preocupaciones y propuestas de aprendizajes para formar futuros maestros y maestras de educación básica capaces de incidir en los contextos cambiantes de nuestro país y del estado de Hidalgo.

Referencias

- Aguilar, L. y Bustelo, M. (2010). Gobernanza y evaluación: una relación potencialmente fructífera. *Revista Gestión y Análisis de Políticas Públicas*, núm. 4, p. 23-51. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/2815/281521696002.pdf>. Consultado el 12.03.2017
- Alvarado, L. J. (2011). Reflexiones Teóricas: Valores Éticos en la Prestación de Servicios de la Administración Pública. Decanato de Administración y Contaduría. Universidad Centro occidental Lisandro Alvarado (UCLA). *Revista científica Gestión y Gerencia*, Vol. 2 N° 2. Disponible en: <http://www.ucla.edu.ve/DAC/investigacion/gyg/GyG%202011/Agosto%202011/3-%20LisandroAlvarado.pdf> Consultado el 12.03.2017
- Bisquerra, R. (coord.)(2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Brunner, J. J. (2011). Gobernanza universitaria: tipología, dinámicas y tendencias. *Revista de Educación*, 355. pp. 137-159. Disponible en: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re355/re355_06.pdf. Consultado el 22.09.2015
- Brunner, J. J. y Pedraja L. (2017). Los desafíos de la gobernanza de la educación superior en Iberoamérica. *Ingeniare. Rev. chil. ing., Arica*, v. 25, n. 1, p. 2-7. Disponible en: <http://www.scielo.cl/pdf/ingeniare/v25n1/0718-3305-ingeniare-25-01-00002.pdf>. Consultado el 22.09.2015
- Ley General de Educación Superior (2021). Nueva Ley publicada en el Diario Oficial de la Federación el 20 de abril de 2021. Ley General de Educación Superior (diputados.gob.mx)
- George, A. y Bennett, A. (2005). *Case studies and theory development in the social sciences*. Cambridge: MIT Press.
- Morales, R. (2017). Definición de Codiseño. <https://www.conicyt.cl/explora/files/2017/05/Definiciones->

Pérez Martínez, Armenio & Rodríguez Fernández, Aimara. (2021). Gobernanza y Metagobernanza Universitaria: avances teóricos y oportunidades de aplicación. Dilemas contemporáneos: educación, política y valores, 8(spe4), 00005. Epub 20 de septiembre de 2021. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i.2752>

Yin, R. (1984/ 1989). Case study research: desing and methods, apllied social research methods series. Newbury Parck CA: Sage.

Yin, R. (1991). Investigación sobre estudio de casos. Diseño y métodos. SAGE Publications

Las intenciones curriculares y el currículum oculto de los colectivos docentes en la elaboración del programa analítico en el marco de las reformas de la educación básica 2022

Alejandra Avalos Rogel

alejandra.avalos@aefcm.gob.mx

Escuela Normal Superior de México

Gilberto Castillo Peña

gilberto.castillop@aefcm.gob.mx

Escuela Normal Superior de México

Línea Temática 1. Modelos educativos de formación inicial docente

Resumen

La reforma curricular de la educación básica reconoce la autonomía del docente para hacer programas analíticos, que son diseños curriculares en un nivel de concreción meso, de la escuela como institución. Estos programas incorporan a los programas sintéticos que propone el gobierno mexicano a nivel macro desde una política educativa y un marco normativo, el contexto escolar y los saberes e intereses de las y los niños expresados en una hipótesis de aprendizaje ¿Cuáles son los elementos estructurales del programa analítico que dan cuenta de intenciones educativas, hipótesis curriculares y un currículum oculto de las comunidades docentes y las de aprendizaje? Esta investigación de corte documental y exploratorio mediante un caso tiene el propósito de recuperar y describir un programa analítico del campo formativo saberes y pensamiento científico, elaborado en una secundaria de la Ciudad de México durante sesiones colegiadas de docentes de matemáticas y ciencias. Mediante marcos conceptuales de teoría curricular, los resultados apuntan al reconocimiento de una estructura donde se hacen explícitos propósitos educativos, definiciones o concepciones de enseñanza, vinculaciones de

saberes y conocimientos disciplinares y relaciones curriculares en el contenido. Se discute las implicaciones en la formación inicial de docentes.

Palabras clave: curriculum, planeación docente, reformas educativas, formación inicial de profesores, enseñanza de las matemáticas

Planteamiento del problema

Los programas de Educación Básica, en al menos las cuatro últimas reformas curriculares obedecían a un proyecto hegemónico, tenían una visión de la sociedad homogénea, se caracterizaban por tener una estructura más o menos conocida centrada en la adquisición de contenidos, y se esperaba que su desarrollo brindaría a las niñas y niños conocimientos que servirían para la vida. Posteriormente, en la propuesta curricular anterior, estos programas transitaron de una mirada en la que la educación tenía el propósito de que los estudiantes alcanzaran ciertas conductas observables, a un enfoque por competencias, definida como los saberes, habilidades y actitudes que se espera de los estudiantes en situaciones problemáticas, y presentaban un diseño diferente al que tradicionalmente se había utilizado, pero sin un cambio pero sin un cambio sustancial en la concepción y el sentido de la educación (Díaz-Barriga, 2023).

La reforma actual expresada en el plan de Estudios de Educación Básica 2022 el cambio es multidimensional, se establece una perspectiva distinta de la educación, desde lo que se llama la Nueva Escuela Mexicana, con un enfoque centrado en lo comunitario que se convierte en el lugar donde se discuten procesos educativos y permite la construcción de nuevos sentidos, la integración de diversos conocimientos y saberes, un reconocimiento de los saberes y prácticas de los docentes y de las instituciones de Educación Básica mediante la autonomía curricular y el derecho a la educación.

Particularmente, en el caso de las Escuelas Secundarias se establece un trabajo interdisciplinario o transdisciplinario, que viene a romper con las tradiciones magisteriales de un trabajo curricular que lleva al aislamiento del tratamiento de contenidos, mediante la oferta de

espacios en los que se especifican la convivencia académica entre asignaturas, tal es el caso del Campo Formativo de Saber y Pensamiento Científico, en el que los profesores de matemáticas, física y química deben desarrollar un Proyecto colegiado en el diseño curricular.

Esta situación no contraviene el mandato constitucional de que es el estado el que establece los planes y programas para la educación obligatoria. Desde la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2022) se estableció el Programa Sintético, que

Como su nombre lo indica, [su función] es proporcionar los elementos centrales para el trabajo docente, por lo que concreta [...] los contenidos que se abordaran, como los procesos de desarrollo de aprendizajes para la consecución de los rasgos del perfil de egreso, de manera que las maestras y maestros [...] encuentren insumos y herramientas para diseñar y poner en marcha actividades didácticas pertinentes y relevantes para las niñas y niños. (p. 4)

A partir del programa sintético se precisa el programa analítico (SEP, 2022), considerando las situaciones contextuales en las que se toma en cuenta: la población, la comunidad, el orden de los contenidos por grado, los tratamientos didácticos, el entorno cultural y social, y, en matemáticas, la forma en que se definen y relacionan los conceptos. Estos acuerdos se establecen en equipos de trabajo dentro de las escuelas secundarias en sesiones de trabajo del Consejo Técnico Escolar. Se espera que a partir de los programas analíticos, los docentes sean capaces diseñar planificaciones diversificadas, situadas y que respondan a las políticas públicas vigentes, a las necesidades de los alumnos, a las comunidades.

Pero este tránsito solo sería posible si hay consensos institucionales sobre los sentidos y significados de los elementos del programa analítico, que hagan viable su tránsito a la planeación didáctica, en una orquestación institucional, donde todos los actores, ejecutan sus propuestas de manera articulada y armónica, teniendo en mente lo que hace el conjunto (Trouche, 2004).

Por lo anterior, cobra relevancia hacer estudios sobre los Programas analíticos, estableciendo las nociones que están presentes en ellos, los tratamientos didácticos de los

contenidos, las vinculaciones con otras asignaturas y los sentidos que le han dado sus autores. Es así que cabe hacerse la pregunta ¿qué elementos curriculares se encuentran implicados en el Programa Analítico elaborado por las Escuelas Secundarias en México?

Marco teórico

Para abordar el objeto de este estudio, se retoman los conceptos de la teoría curricular que definen una forma de división del trabajo pedagógico curricular: los expertos se ocupan de los pasos relacionados con la fundamentación, la concepción del currículum; la recuperación de las líneas de política educativa. Y con ello hacen el diseño. Por su parte, los docentes se encargan de la “operativización” de dichos programas, retomando las propuesta pedagógica y didáctica, para convertirlos en planes de clase. Esta concepción supone que los docentes y las escuelas emplean pautas tradicionales para organizar sus tareas, y eventualmente se hacen adecuaciones, pensando en homogeneizar a las poblaciones de alumnos (Taba, 1974).

Esta forma de regular el qué y el cómo a partir de un plan-modelo, supone una realidad educativa previsible, homogénea, en la que los docentes no definen contenidos, ni siquiera estrategias de enseñanza, pues el mismo programa las brinda, invisibiliza aquellos conocimientos, valores, culturas y problemas no incluidos en el modelo, pues se consideran derivados de la experiencia de los docentes, que es considerada como no científica, no recupera los saberes que están fuera de la escuela, pues queda fuera de la norma.

También la organización curricular obedece a una lógica de la disciplina, y particularmente se excluyen las propuestas que puedan surgir de los estudiantes, del maestro, e incluso las que puedan surgir de la escuela.

Finalmente, esta forma de concebir el currículum como norma, desconoce el papel de las creencias de los actores que pueden involucrarse en el proceso educativo. Díaz-Barriga (2023) reconoce que desde el programa analítico no es posible hablar de una adecuación a la realidad escolar, por ello, se establece la construcción de un codiseño curricular por los docentes de las escuelas, quienes intervienen en la primera fase del Programa Sintético, desde el punto de vista

teórico, a la construcción curricular se le ha denominado Currículum deliberativo, ya que si bien se retoman los conocimientos y planteamientos del currículum publicado por la SEP, el producto final es producto del trabajo colegiado que permite adecuar o enfatizar los contenidos y su implementación tiene una direccionalidad vertical, ya que es “un modelo curricular construido de arriba hacia abajo, pero también concebido para ser trabajado de abajo hacia arriba” (p. 9).

Para De Alba (1995), citado por Gallardo (2023), “dicha síntesis no es dialéctica, sino arbitraria, de ahí que su conformación sea específica y localizada, donde se fijan múltiples sentidos, tanto del grupo dominante o hegemónico, como de los otros grupos o sectores sociales”.

Metodología

La investigación que se implementó responde el enfoque descriptivo- hermenéutico, en el sentido que expresa Ortiz (2015), por un lado se encuentra contextualizada en un momento histórico desde el punto de vista nacional, en cuanto a los cambios de gobierno, pero también desde la perspectiva de un enfoque y construcción curricular que modifica en lo sustancial la visión de lo que sucede en las instituciones de educación básica, desde otra perspectiva, se procedió a analizar los sentidos la planificación analítica de una escuela secundaria de la Ciudad de México, que es apreciada por su comunidad por el alto desempeño de sus egresados y el trabajo que desarrollan sus docentes, el documento es producto de las sesiones colegiadas de los distintos Consejos Técnicos Escolares en el ciclo escolar 2022 - 2023.

El análisis del Programa Analítico elaborado por el colegiado de matemáticas fue acompañado por preguntas en una sola sesión a una de las docentes que forma parte del colectivo y que es considerada por la comunidad como líder en el diseño curricular.

Es de esta forma que la metodología es de tipo interpretativa - comprensiva (Ortiz, 2015) en un estudio de caso que en lo fundamental pone atención las relaciones entre dos elementos curriculares en el Programa analítico.

Dado que el estudio se realiza en un momento en que los cambios están en curso, los documentos se encuentran en distintas etapas de construcción y que los modelos de comunicación se están estableciendo, el enfoque cualitativo responde a un estudio de tipo exploratorio - descriptivo, en el que el sentido de los sujetos que crearon el documento son fundamentales.

Resultado

Los resultados apuntan a identificar elementos que se derivan de tradiciones y formas de la construcción curricular clásicas, que anticipan prácticas curriculares estables, lo que es sorprendente, porque los docentes no asumen dichos saberes, y pareciera que el trabajo colegiado es la única fuente de la práctica curricular. Como producto del análisis del programa analítico se definieron cuatro categorías asociadas tanto a la teoría curricular como a los requerimientos que se fueron construyendo en los Consejos Técnicos: estructura, definiciones y concepciones de enseñanza, vinculaciones, relaciones curriculares internas relacionadas con el contenido.

Como veremos en cada categoría, la integración de los elementos curriculares de la Nueva Escuela Mexicana favoreció procesos curriculares de diseño.

Estructura

A nivel estructural el Programa Analítico de la escuela secundaria se observa con los componentes que se han solicitado desde el punto de vista gubernamental y elementos de construcción propia que buscan dar sentido a ciertas relaciones, se encuentra dividido por grados.

Como primer componente se encuentra el nombre del Campo formativo, la asignatura y el grado.

Como segundo componente estructural relativo al contenido se encuentra el siguiente grupo: el problema diagnosticado, el eje articulador, los contenidos, los procesos de desarrollo

de aprendizaje, los temas, vinculaciones, los procesos de desarrollo de aprendizaje de las vinculaciones, las orientaciones didácticas y sugerencias para la evaluación.

Otro componente que pareciera que se repite es el que se utiliza para describir las relaciones curriculares, son los distintos procesos de aprendizaje con variaciones específicas, a veces la estructura es utilizada para un sólo proceso de desarrollo de aprendizaje, en otras, aglutina varios de ellos en un sólo esquema y con contenidos comunes.

Definiciones y concepciones de enseñanza

Inicialmente, se observa la recuperación del significado del Campo formativo de saberes y pensamiento científico, de forma que se establece como un elemento sustantivo la observación de fenómenos y procesos naturales; en concordancia, la matemática se observa como una análisis cuantitativo de “fenómenos naturales y contextos”, ligado a prácticas de medición, donde las matemáticas ocupan el lugar preponderante de herramienta, y menos de objeto de estudio (Douady, 1999).

En la introducción se resalta el desarrollo de saberes y el pensamiento crítico, para ellos, lo dividen en dos dimensiones: la dialógica y el análisis cualitativo. En la primera, la docente entrevistada la define “como un espacio de discusión entre los alumnos, donde tienen que corroborar, comprobar, argumentar o incluso convencer a sus compañeros de sus respuestas” (tomado del Programa Sintético de la escuela secundaria).

En la entrevista con la docente que colaboró en el proceso de codiseño, se señala que la institución está contextualizada en una comunidad que exige de la escuela secundaria un alto desempeño, tradicionalmente sus egresados son admitidos en instituciones de Educación Media Superior de difícil acceso, sin embargo, la mayoría de la población son aceptados, esto se ve reflejado en el diseño curricular que abajo se analiza. Por lo anterior, se percibe que su definición institucional tiene implicaciones en su Programa sintético, en el que los contextos comunitarios son amplios e incluye una fenomenología variada (Freudenthal,1983), esto es objetos matemáticos que pueden adquirir significados distintos, de acuerdo a los contextos

donde se encuentren, de tal suerte que asegure la permanencia de la escuela en el imaginario de los docentes como una de las mejores por la dificultad y variedad de los contenidos que aborda.

Vinculaciones entre saberes

Desde la SEP (2022), se definen un conjunto de vinculaciones que se establecen en dos niveles curriculares, desde el Programa sintético y el Programa analítico, es así que las relaciones entre la escuela y su entorno, con las familias de los estudiantes y los problemas sociales deben ser visualizadas en el codiseño. Al mismo tiempo, se reconoce que existen vinculaciones entre los contenidos, esto es natural en las estructuras curriculares conocidas, pero en el caso del Plan de Estudios de Educación Básica 2022 son evidenciados como posibilidad de vinculación entre distintas disciplinas. Por ejemplo, la SEP (2022, p. 84) señala que en geografía se puede abordar la carrera armamentística y la guerra fría, o, la relación entre los conceptos físicos y el tema de la salud (p. 65).

En el programa analítico analizado, se encontraron las vinculaciones definidas desde el planteamiento oficial, ya que matemáticas se encuentra relacionada con Biología, Física y Química; pero salta a la vista que las relaciones no necesariamente corresponden a la estructura de organización institucional, es así que en primer grado se ha utilizado la fuerza y el movimiento en la fricción y las fuerzas del equilibrio, sobre todo para vincularlas con la proporcionalidad directa. En otro momento, las estructuras matemáticas no se observan como vinculadas con conceptos que no pertenecen necesariamente al Campo Formativo, en la Figura 1 se observa que además de biología, la vinculación está definida con uno de los talleres que tiene la escuela secundaria. Es así que se busca reconocer que en temas de salud aparece la razón, la proporción y el cálculo de porcentajes.

Cuando se le inquirió a la docente de educación secundaria, comentó que estas estructuras son resultado de los diálogos colectivos, en el sentido de Gallardo (2023), en el que

las representaciones curriculares verticales entran en diálogo con los colectivos docentes en el diseño curricular.

Figura 1

Detalle del Programa Analítico con Distintos Componentes Curriculares

Ejes articuladores	Contenido	Procesos de desarrollo de aprendizaje (PDA):	Temas
- Pensamiento crítico	Funciones	Resuelve problemas de porcentajes en diversas situaciones.	<ul style="list-style-type: none"> ○ Razón y Proporción ○ Regla de tres ○ Resolución de problemas que implican el cálculo de porcentajes.
Vinculaciones		PDA correspondientes a las vinculaciones	
	Biología	Compara las características comunes de los seres vivos, identifica que todos tienen estructuras especializadas asociadas a la nutrición, la relación con el medio y la reproducción y los distingue como rasgos adaptativos que favorecen la sobrevivencia de las especies.	
	Taller: Primeros auxilios	Incorpora prácticas que inciden en la prevención de situaciones de riesgo ante accidentes, adicciones, violencias y fenómenos naturales, para favorecer el desarrollo personal, familiar y comunitario, así como el cuidado del medio ambiente.	

Nota: Tomada del Programa Analítico de la Escuela Secundaria de Estudio

Es posible ver que en el nivel curricular analizado todavía no hay precisión en cuanto a las actividades, la concreción de lo que sucederá en el aula será visto hasta el plan de clase.

Otra forma de observar las vinculaciones consiste en lo que la SEP (2022A) considera como Ejes articuladores, en el caso del Programa analítico analizado se encuentra: el pensamiento crítico y la vida saludable. De forma consistente, cuando el colectivo docente elige el Pensamiento crítico como eje articulador, el diseño curricular presenta información relacionada con otra asignatura y que permite al estudiante de educación secundaria utilizar la matemáticas en la toma de decisiones, por ejemplo, se implica que a través de la lectura y obtención de información proveniente de gráficas estadísticas, las personas pueden “protegerse y proponer acciones para reducir los factores de riesgo” (tomado del programa analítico de la escuela secundaria).

Algunos de los contenidos no se encuentran vinculados con situaciones cotidianas, es el caso de operaciones básicas, si bien podría ser natural su vinculación con situaciones o problemas sencillos, el colectivo ha decidido un tratamiento más tradicional, esto representa un acuerdo en el sentido propio de lo que se ha definido como currículo deliberativo (Díaz-Barriga, 2023).

Un aspecto importante es el que tiene que ver con la definición de proyectos, se observaron dos tipos de planteamientos, en el primero el proyecto se encuentra definido como una estrategia interna en la enseñanza del contenido matemático, si bien se encuentra vinculado con otra asignatura del mismo Campo formativo, la relaciones son internas y sin colaboración otros docentes, en cambio, los existen proyectos que han sido definidos como espacios de colaboración entre asignaturas, por lo que se espera la convivencia de varios docentes con los estudiantes.

Desde el punto de vista fenomenológico, se observaron situaciones relacionadas con impuestos, accidentes, obesidad, cambio climático, arquitectura, diabetes, impuestos, cálculos comerciales, accidentes, medio ambiente, cocina, nutrición, saldos bancarios, temperaturas, índices de la bolsa de valores, entre otros. En el documento se reconoce la importancia de visualizar los tópicos de interés de los alumnos. Es posible relacionar algunos de los objetos matemáticos con los contextos en que pueden ser contextualizados si se considera el contenido y el proceso de desarrollo de aprendizaje con el que están asociados, por ejemplo, los índices de la bolsa de valores se relacionan con los números enteros.

Relaciones curriculares internas relacionadas con el contenido

A nivel de contenido, lo primero que resalta es que el orden tradicional, es decir el que suele encontrarse en programas anteriores, ha cambiado. Si bien haciendo el ejercicio de comparación con los diseños anteriores se han mantenido muchos de los conceptos que tradicionalmente se abordan, en el caso de segundo grado, en el Programa sintético de la Escuela Secundaria, se observa cambios de orden. Por ejemplo, el contenido matemático

aparece por primera vez con conversiones entre distintos tipos de unidad, que es una de las aplicaciones de las relaciones directa e inversamente proporcionales.

En la entrevista con la docente, indica que la deliberación entre los docentes llevó a iniciar con esa temática cuando los docentes de la asignatura de física comentaron en el Consejo Técnico Escolar que requieren el apoyo para así poder tratar las conversiones de unidades de medición de distinto tipo. La mirada está puesta de nueva cuenta en abordar las matemáticas como una herramienta, en que la simplificación de fracciones permite comprender y utilizar el factor de conversión, que es común en el estudio de las ciencias.

El Proceso de desarrollo “Calcula la raíz de un número real” no se encontró descrito en el Programa sintético (SEP, 2022), se observaron tres temas relacionados, lo que se muestran en la Figura 2. Esto implica que el colectivo de la escuela está haciendo uso de su autonomía curricular y ha agregado elementos curriculares, esto se debe, en voz de la docente que fue entrevistada, a que la tradición escolar los lleva a tratar el algoritmo de la raíz cuadrada como antecedente a la factorización y a las ecuaciones de segundo grado.

Figura 2

Proceso de Desarrollo de Aprendizaje y Temas Relacionados en el Programa Analítico

Procesos de desarrollo de aprendizaje (PDA):	Temas
Calcula la raíz cuadrada de un número real	<ul style="list-style-type: none"> ○ Concepto y características de números cuadrados perfectos, números primos y compuestos, factorización en números primos ○ Cálculo de raíz cuadrada por factorización ○ Algoritmo de raíz cuadrada

Nota: Tomada del Programa Analítico de la Escuela Secundaria de Estudio

Así pues, la presencia, la existencia y la secuencialidad dependerá entonces de las relaciones entre las relaciones internas entre los contenidos matemáticos, entre las relaciones con problemas. de la comunidad o estrictamente matemáticos, y entre lo que consideran un “orden” natural entre los contenidos, pero nunca se mencionó la necesidad de reflexionar, conceptualizar, en fin estudiar el objeto matemático aparte. Habrá que hacer un segundo estudio para identificar el tránsito entre el programa analítico y la planificación obtenida, y el desarrollo en el aula.

Discusión y conclusiones

Es posible concluir que la construcción del Programa analítico, en el sentido de lo que se denomina Currículo deliberativo, es un espacio de expresión de distintas posiciones micropolíticas, didácticas y fenomenológicas, que surgen de la negociación colectiva de docentes posicionados en un contexto escolar y empoderados desde definiciones macro sociales, expresadas en un planteamiento curricular ejecutivo que brinda la posibilidad de adaptar o adecuar un currículo nacional a una realidad escolar.

Consideramos que el curriculum deliberativo deja de lado abordajes

La reforma de los planes y programas de estudio de Educación Básica plantea retos para estudiantes, docentes y directivos de las instituciones de educación básica, y también para las instituciones formadoras de docentes, en un momento en el que también hay cambios curriculares en la educación normal. La Secretaría de Educación Pública en México (SEP, 2022) reconoce en su marco normativo que los profesionales de las escuelas normales son expertos en la formación de docentes, pero al mismo tiempo, se vislumbra los retos que podrían enfrentar para el acompañamiento de las prácticas docentes en los programas de estudio de educación básica, incluso afirma que “experimentan las debilidades y aciertos de las reformas educativas y de los planes y programas de estudio” (p. 1); en ese sentido, vale la pena poner atención en las relaciones conceptuales, procedimentales y de sustento pedagógico y filosófico

de los cambios curriculares en los dos niveles educativos, así como en los tratamientos didácticos del contenido.

Asimismo, se espera que en las prácticas profesionales los futuros docentes sean capaces de llevar a cabo lo que diseñaron en la planificación, para así poner en práctica conocimientos y desarrollar habilidades docentes; para ello, es necesario que el formador de formadores y el estudiante de educación normal recuperen los contenidos y situaciones contextuales de la escuela en que se realizará la práctica para elaborar la planificación.

En la forma tradicional de trabajo en las escuelas formadoras de docentes, el futuro profesional de la educación visita la escuela secundaria y “solicita tema”, así mismo, hace observaciones en el grupo para recuperar el contexto del ejercicio profesional. El tratamiento del contenido, su enfoque y su relación con saberes previos quedaba más o menos claro a través del programa de estudios publicado por la SEP de forma física o virtual, pero a partir de lo descrito en los párrafos anteriores, se visualiza una situación problemática en cuanto a la recuperación de los elementos curriculares a nivel del Programa Analítico, ya que existen relaciones curriculares importantes y cruciales en el diseño curricular a nivel del plan de clase de un docente en formación.

El reto para las Escuelas de Educación Normal, consiste en recuperar los sentidos de los planteamientos curriculares escolares, que están ocultos en tanto no están visualizados en una plataforma nacional, es así que el trabajo en la formación de docentes adquiere nuevos matices cuando las construcciones curriculares son diferentes en cada institución.

Referencias

- Díaz-Barriga, A. Recuperar la Pedagogía. El plan de estudios 2022. *Perfiles educativos*, XLV (180), 6 - 15. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.180.61292>
- Douady, R.(1999). Juegos de Marcos y Dialéctica Herramienta-Objeto en *Recherche en Didactique de la Mathématiques- 7 (2)*,Grenoble, Le Pensé Sauvage; Pág. 5- 31
- Freudenthal, H. (1983). *Didactical Phenomenology of Mathematical Structures*. Reidel Publishing Company.
- Gallardo, A. L. (2023). Política y Verdad. Sujetos del currículo y disputas en entorno a la reforma 2022 en la educación básica mexicana. *Perfiles educativos*, XLV (180), 36 - 47. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.180.61292>
- Ortiz, A. (2015). *Enfoques y métodos de investigación en las ciencias sociales y humanas*. Ediciones de la U
- SEP. (2022). *Avance el contenido del Programa Sintético de la Fase 6. Ciclo escolar 2022 - 2023. [Material en proceso de construcción]*. Secretaría de Educación Pública. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2022/12/Avance-Programa-Sintetico-Fase-6.pdf>
- SEP. (2023). *Programa del curso Planeación y evaluación de los aprendizajes. Tercer semestre*. Secretaría de Educación Pública. <http://www.cevie-dgesum.com/index.php/planes-de-estudios/planes-2022>
- Taba, H. (1974). Elaboración del curriculum. Troquel
- Trouche, L. (2004). Managing the complexity of human/machine interactions in computerized learning environments: Guiding students' command process through instrumental orchestrations. *International Journal of Computers for Mathematical Learning* , 9(3), pp. 281-307. <https://doi.org/10.1007/s10758-004-3468-5>

El proyecto integrador como metodología en la formación de docentes. El nuevo desafío de las escuelas normales

Rosa Iris Soberanis Serrano

irisobe@hotmail.com

Escuela Normal Urbana Federal “Profr. Rafael Ramírez”

Mauricio Córdova Portillo

m.cordova.p@itchilpancingo.edu.mx

Escuela Normal Urbana Federal “Profr. Rafael Ramírez”

Josefina Herdosay Salinas

chepy_herdosay@hotmail.com

Escuela Normal Urbana Federal “Profr. Rafael Ramírez”

Línea temática 1. Procesos de formación y sujetos de la educación

Resumen

El Plan de estudio 2022 para la Licenciatura en Educación Primaria de la Secretaría de Educación Pública, plantea los proyectos integradores como metodología en la formación de docentes, los cuales deben estar orientados al desarrollo y evaluación de capacidades, se debe entender que hemos transitado de un enfoque pedagógico de desarrollo de competencias a un enfoque filosófico que permite desarrollar capacidades de las y los estudiantes. Nos lleva a definir una estrategia distinta de intervención, se pueden desarrollar los cursos en la individualidad para evaluar a través de una evidencia integradora o bien transitar hacia el desarrollo de un proyecto integrador encaminado a cumplir con el dominio de saberes, el perfil de egreso, que de manera articulada favorezca una formación y evaluación holística a partir del resultado para dar marco a una evaluación global.

En este trabajo se da a conocer las experiencias, aciertos y desaciertos en el diseño desarrollo y resultado de los proyectos integradores de esta licenciatura durante el primer semestre de la Escuela Normal Urbana Federal “Profr. Rafael Ramírez”

Palabras clave: Proyecto integrador, formación de docentes, evaluación del aprendizaje.

Planteamiento del problema

El propósito de este estudio es dar a conocer las experiencias en la implementación del proyecto integrador como metodología en la formación de docentes de primer semestre de la Licenciatura en Educación Primaria mediante la recolección sistematizada de experiencias, con la finalidad de concretar su aplicación para la demostración de capacidades y acreditación de los docentes en formación.

La formación docente en las Escuelas Normales de México ha sido un componente esencial del sistema educativo del país durante muchos años, históricamente, las escuelas formadoras de docentes se han centrado en la enseñanza de métodos tradicionales, basados en la transmisión de conocimientos y la disciplina en el aula. Con la implementación de la Nueva Escuela Mexicana, este proceso de formación docente también está evolucionado para alinearse con los nuevos enfoques y principios educativos, por lo que los docentes de las escuelas normales nos vemos en la necesidad de transitar al nuevo modelo educativo para entregar a la sociedad licenciados que respondan a las necesidades del contexto en sus diferentes ámbitos.

En el Plan de estudio de la Licenciatura en Educación Primaria de la Secretaría de Educación Pública, en el apartado I.5 La evaluación del aprendizaje sostiene que “La evaluación constituye un proceso de recolección de evidencias integradoras que ofrecen una lectura sobre los dominios de saber, capacidades, desempeños y producción de saber que ha alcanzado el estudiantado a nivel personal y colectivo” (SEP, PLAN DE ESTUDIO DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA, 2022).

En el apartado I.14 Evaluación y acreditación indica los criterios para dicho fin, pone de manifiesto dos funciones básicas de la evaluación: formativa y sumativa. En el punto g) indica que:

Al término de cada curso se incorporará una evidencia o proyecto integrador desarrollada por el estudiantado, de manera individual o en equipos como parte del aprendizaje colaborativo, que permita demostrar el saber ser y estar, el saber, y el saber hacer, en la resolución de situaciones de aprendizaje. Se sugiere que la evidencia final sea el proyecto integrador del semestre, que permita evidenciar la formación holística e integral del estudiantado y, al mismo tiempo, concrete la relación de los diversos cursos y trabajo colaborativo, en academia, de las maestras y maestros responsables de otros cursos que constituyen el semestre, a fin de evitar la acumulación de evidencias fragmentadas y dispersas (SEP, PLAN DE ESTUDIO DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA, 2022).

En el mismo apartado da a conocer que la calificación global se constituye de dos partes, primero la suma de las unidades de aprendizaje tendrá un valor del 50 por ciento de la calificación y segundo, la evidencia integradora o proyecto integrador tendrá el 50 por ciento que complementa la calificación global, por tal importancia evaluación y acreditación de las y los estudiantes, los docentes deben implementar dicha metodología.

El proyecto integrador nos hace transitar a la evidencia que haga visible los aprendizajes, las capacidades, el conjunto de saberes multi e interdisciplinarios del estudiantado, es importante reconocer que la evidencia integradora no es únicamente la construcción de un producto que si bien es cierto se puede expresar, no significa que sea la construcción del mismo solo para acreditar el curso al final del semestre, sino que es un proceso de vinculación de aprendizajes, de articulación de conocimientos que el estudiantado va a ir revelando durante el proceso, de ahí que la evaluación es formativa y por tanto tiene que haber acompañamiento y retroalimentación que permita evaluar que cada uno de los estudiantes ha llegado a un nivel de logro de desarrollo de aprendizajes por atestiguar esa construcción de saber.

Por la naturaleza de la creación de este Plan de estudio, que aún esta en ciernes, se comprende que únicamente en primero y segundo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria se han generado experiencias con la intención de diseñar y desarrollar el proyecto integrador en las escuelas formadoras de docentes. De ahí surgen las experiencias del trabajo colegiado de primer semestre de la Licenciatura en Educación Primaria que se imparte en la Escuela Normal Urbana Federal “Profr. Rafael Ramírez” ubicada en la ciudad de Chilpancingo, Guerrero.

El colegiado de primer semestre estuvo integrado por ocho docentes, uno por cada curso, durante el tiempo de planeación, antes de iniciar el ciclo escolar, se diseñó la idea de una evidencia que pretendía integrar lo que el estudiante aprendiera; y aquí contextualizo un desacierto: la participación del estudiantado en el surgimiento de las ideas y diseño del proyecto es medular, los docentes aun no conocían a los estudiantes de nuevo ingreso y no hubo participación al principio. Se hizo el intento de integrarlos lo cual no fue exitoso por la falta de confianza entre pares y con los profesores, es de resaltar que la atención en el ámbito socioemocional es fundamental para la mejora del proceso.

Otros aspectos que pusieron en desventaja el desarrollo del proyecto integrador fueron la falta de información y de disponibilidad en el seguimiento, a pesar del acompañamiento académico que se brindó por parte de la Dirección General de Operación y Servicios de Educación Media Superior y Superior en la entidad, siete docentes no asistieron a los eventos priorizando lo político ante lo académico que conlleva la evaluación y acreditación de los estudiantes, circunstancia que no se solventó a lo largo del semestre y determinante para marcar el desánimo y divisionismo en ellos.

Para el óptimo desarrollo de este proceso que nos demanda la metodología, se necesita que los profesores trabajen colaborativamente, mucha comunicación entre ellos, determinar primeramente qué es un proyecto integrador, cómo se integra, se necesita invertir más tiempo que el que determina el horario, ser sistemáticos en la aplicación de la teoría, hacer un contraste en lo que propone el programa de estudio y el contexto, se requiere dejar el individualismo y

trabajar colaborativamente, de manera respetable y en armonía porque de esa manera lo harán los estudiantes; circunstancias que no se presentaron en el intento del desarrollo del proyecto.

Se debe reconocer que el docente deja de tener un protagonismo y no solamente el docente, el curso que se imparte o saber disciplinar propio, deja de tener un protagonismo para ubicar que el estudiante ahora es partícipe de la construcción de su aprendizaje.

Marco teórico

De acuerdo con Elber Berdugo Coterá en su artículo Marco conceptual y operativo de los proyectos integrados “Los proyectos integrados son una estrategia pedagógica, que busca, desarrollar en los estudiantes competencias investigativas e impulsar el trabajo colaborativo. Son parte de la investigación formativa, mediante la cual los estudiantes, van aprendiendo a investigar gradualmente” (Coterá, 2011).

Según Mario Díaz “La formación por proyectos se inscribe en el marco de la flexibilización de los contenidos curriculares en los programas académicos de la educación superior, que busca una mayor articulación entre las diferentes áreas del conocimiento y romper su aislamiento tradicional” (Avila, 2002).

En la Propuesta Curricular Base para la Formación Profesional de Docentes de Educación Básica Intercultural Plurilingüe y Comunitaria el Proyecto Integrador de Aprendizajes se define como “la concreción y planteamiento del conjunto de actividades didácticas planificadas por estudiantes, profesores y personas de la comunidad en colectivo y en un semestre que orienta el desarrollo gradual de los saberes profesionales en la formación profesional docente” (SEP, Propuesta Curricular Base para la Formación Profesional de Docentes de Educación Básica Intercultural Plurilingüe y Comunitaria, 2022).

Se considera que el proyecto integrador debe responder a las necesidades académicas estudiantiles y del contexto de cada escuela normal, caracterizado por la gradualidad, secuencialidad y una complejidad no solamente de contenidos sino también de desafíos

cognitivos, articulado a partir de la construcción de evidencias integradoras que favorezcan la formación y evaluación holística de las capacidades.

La metodología de trabajo mediante el proyecto integrador, representa un cambio de paradigma que lleva al estudiantado a ubicarse como un agente de transformación social, ya no solamente como estudiante pasivo, receptivo sino activo durante todo su proceso de aprendizaje, que implica disposición y compromiso, pero sobre todo compromiso del docente con el trabajo colaborativo con una metodología de trabajo común, en la cual el énfasis no está solamente en la formación disciplinar pedagógica o didáctica de nuestro de nuestros estudiantes, tiene que ver con el favorecer el desarrollo humano, con capacidades de vida, con capacidades emocionales y eso lleva a los docentes a tener una incidencia distinta donde debe reconozca que la función es el desarrollo humano.

En congruencia con los fundamentos de este Plan y programas de estudio, desde la pedagogía de las diferencias, esta licenciatura asume el enfoque centrado en el

Aprendizaje de las y los estudiantes en interdependencia con la comunidad, que determina la elección de las estrategias didácticas que facilitaran la co-construcción de nuevos aprendizajes y por consiguiente el alcance del perfil de egreso.

El proceso de evaluación formativa, que da seguimiento a procesos de aprendizaje paulatinos y graduales del estudiantado que adquiere a largo de su trayectoria de formación en la escuela normal dando cuenta de sus dominios de saber y sumativa de acreditación/certificación de aprendizajes acerca de lo que cada estudiante tiene que demostrar, ya sea como producto o desempeño en cada uno de los momentos y etapas de su formación, valora el aprendizaje logrado, lo que hace falta aprender y lo que necesita desaprender para alcanzar los desempeños profesionales definidos en los perfiles de egreso.

De acuerdo con el enfoque del Plan y programa de estudio de la licenciatura mencionada en líneas anteriores, es importante resaltar el enfoque relacionado a la evaluación del aprendizaje:

La evaluación ha de ser integral, colectiva también individualizada y permanente. La evaluación reconoce la diversidad que prevalece en los grupos, por lo tanto, no hace comparaciones entre estudiantes como personas homogéneas para definir capacidades. Para evaluar integralmente es necesario utilizar métodos que den cuenta de los procesos de aprendizaje, las rutas que sigue cada estudiante para alcanzar determinados dominios, desempeños y valores inherentes a una formación humanista en cada uno de los cursos y contenidos. No necesariamente se evalúan los resultados finales que pueden ser reduccionistas de la complejidad que implica el aprendizaje (SEP, PLAN DE ESTUDIO DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA, 2022).

Metodología

En la Escuela Normal Urbana Federal “Profr. Rafael Ramírez” ubicada en Chilpancingo, Gro. Se imparte la Licenciatura en Educación Primaria, durante el primer semestre del ciclo escolar 2022-2023 se aplicó el plan de estudio 2022 a la primera generación, quienes fueron el universo para esta investigación, integrada por 40 estudiantes de primer semestre, 22 mujeres y 18 hombres quienes son originarios de diversas regiones de la misma entidad, por lo que representa una diversidad en muchos aspectos, algunos tuvieron mayor acceso a las tecnologías, otros ya tenían experiencia en trabajo por proyectos, la edad es entre los 17 y los 20 años.

Los autores de este artículo, estuvieron inmersos en el codiseño curricular de los cursos 2022, por lo tanto ya tenían el conocimiento del desafío que representaría la aplicación de esta nueva metodología, no se requirió un tiempo ni espacio para buscar la entrada al campo por ser parte de la comunidad académica que se describe, partiendo del conociendo el contexto, surgió la necesidad de dar seguimiento al proceso y resultados que tendría, desde inicio del ciclo escolar se designó a uno de ellos integrante del colegiado, lo que permitió mayores facilidades para el estudio de la realidad que se presentara.

Durante el periodo semestral se encargaron de realizar observaciones y registros, redactar actas de reuniones de colegiado, entrevistas casuales con los estudiantes para recibir

sus impresiones acerca del tema con el fin de identificar, desde su perspectiva, las fallas en la sistematización al intentar desarrollar el proyecto que por la naturaleza del estudio la investigación tiene un enfoque cualitativo por ser el más apropiado para conocer los significados de las experiencias y opiniones de los participantes.

El tipo de entrevista que se utilizó fue semiestructurada, de acuerdo con el artículo La entrevista, recurso flexible y dinámico menciona que “presentan un grado mayor de flexibilidad que las estructuradas, debido a que parten de preguntas planeadas, que pueden ajustarse a los entrevistados (...) Su ventaja es motivar al interlocutor, aclarar términos, identificar ambigüedades y reducir formalismos” (Laura Díaz-Bravo, 2013).

Ser parte de la comunidad académica fue de mucha utilidad para aplicar la observación directa en campo que de acuerdo con Xavier Vargas Beal “son observaciones y registros realizados directamente en sitio por un investigador. Sirven al propósito de ver y registrar detalladamente objetos, conductas individuales o sociales, procedimientos, relaciones, con esta técnica se tiene una mirada que intenta captar y describir la realidad” (Beal, 2007). La observación participante sin lugar a duda tuvo lugar en este proceso, sin embargo, la postura del investigador por el ambiente convulso establecido en el contexto derivado de cuestiones políticas del personal el cual permeó en los estudiantes se identifica plenamente como lo marca Barbara B. Kawulich en su Artículo La observación participante como método de recolección de datos, en el punto 6 denominado Las posturas del observador:

1. En un extremo está el *participante completo*, quien es un miembro del grupo que está siendo estudiado, y quien oculta al grupo su rol de investigador para evitar interrumpir la actividad normal. Las desventajas de esta postura son que el investigador puede carecer de objetividad, los miembros del grupo pueden sentir desconfianza del investigador cuando el rol de investigador es revelado, y la ética de la situación es cuestionable, porque los miembros del grupo están siendo engañados (Kawulich, 2005).

En el artículo de Orellana López Dania Ma. y Sánchez Gómez, Ma. Cruz afirma que “El Internet supone un avance muy importante en el quehacer de la investigación, ya que aporta

numerosos instrumentos, recursos y fuentes bibliográficas a los que sólo podían acceder un número reducido y selecto de investigadores” (Gómez, 2006). Apoyados en esa herramienta por la poca cercanía con los docentes por las constantes interrupciones del trabajo académico y convivencia continua de los estudiantes con los dispositivos móviles, la accesibilidad y rapidez con la que se pueden obtener datos, se aplicaron encuestas con la finalidad hacer un diagnóstico por medio de formularios de Google además de hacer investigaciones continuas para obtener teoría actualizada sobre la metodología en cuestión.

Resultado

Con el análisis profundo de la información se obtuvieron los siguientes resultados:

En cuanto al conocimiento del tema 33% de los estudiantes no tener conocimiento del trabajo con base en un proyecto integrador, el 55% tenían un poco de conocimiento y habían escuchado hablar de esa forma de trabajo y el 12% manifestaron tener conocimiento.

Con relación a la experiencia de trabajo con esta modalidad el 38% no ha tenido, el 44% considera que tal vez y 18% aseguran haber trabajado con proyectos integradores. Una de las cuestiones que se preguntó a los estudiantes es ¿Qué información sería importante conocer para diseñar un proyecto integrador? Se dieron varias opciones para elegir las que se presentan de mayor a menor frecuencia que arroja, las respuestas son: ¿cómo se estructura?, el propósito, las fases del desarrollo, rasgos de evaluación, literatura acerca del tema, disciplinas que se deben articular y periodos de evaluación.

En la opinión de los encuestados, los cursos que están mas articulados, tomando como referencia Acercamiento a las prácticas educativas y comunitarias, de mayor a menor frecuencia en las respuestas, son los siguientes: El Sujeto y su Formación, Lenguaje y Comunicación, Bases Filosóficas, Legales y Organizativas del SEM y Ciencias Naturales. Su Aprendizaje y su Enseñanza en igualdad de circunstancia, Teorías del Desarrollo y Aprendizaje, Tecnologías Digitales para el Aprendizaje y la Enseñanza y por último Aritmética. Su Aprendizaje y Enseñanza.

Resalta en estas respuestas que al 80% le generó dudas el dar contestación a las cuestiones.

Las reuniones de colegiado arrojan la siguiente información: se realizaron durante el semestre 11 de las cuales en 8 hubo ausencia de integrantes, en 3 reuniones se aborda contenido acerca de la organización de la jornada de acercamiento a las practicas educativas y comunitarias, durante las 11 reuniones se abordó el tema del proyecto integrador en las 3 primeras reuniones con la organización para el desarrollo, en las 5 siguientes se manifiesta falta de tiempo, falta de acuerdos por ausencia de compañeros, el trabajo individualista, falta de conocimiento del curso impartido, confusión en cuanto a la metodología y se observaron actitudes de resistencia para el trabajo colaborativo, en el resto se manifestó que ya no había tiempo y se acordó que se intentará en el siguiente semestre, siendo la confusión una situación que aun permeaba en algunos profesores.

De las entrevistas semiestructuradas que se aplicaron a los estudiantes se resalta la disposición y el interés para el trabajo, algunas propuestas para la evidencia eran podcast's, videos documentales, blogs en internet, informes escritos y/o exposición de estos en espera de que los profesores dieran indicaciones. Hago énfasis en que son estudiantes de primer semestre y no estaban muy familiarizados con la dinámica escolar.

Discusión y conclusiones

Los proyectos integradores favorecen en la formación de docentes la oportunidad de articular las teorías y conceptos que han aprendido en los cursos, desempeñan un papel fundamental para que implementen en situaciones reales que les demande la comunidad y tomen decisiones informadas, esperando el desarrollo máximo de sus capacidades.

Aplicar el plan 2022 es un gran desafío es importante que el docente conozca y se familiarice con el curso que imparte y con los demás del semestre, se avanzó, pero queda mucho por lograr, no se cumplió con el propósito principal de la metodología que es articular los contenidos, los conocimientos y capacidades de los estudiantes mediante una evidencia. Se

resalta la actitud de los estudiantes para sacar el trabajo adelante en quienes se debe centrar el proyecto.

Se necesita que los profesores trabajen en un ambiente armónico y de respeto, de manera colaborativa, mucha comunicación, determinar primeramente qué es un proyecto integrador, cómo se integra, disponibilidad, interpretar la teoría y ser sistemáticos en la aplicación, hacer un contraste en lo que propone el programa de estudio y el contexto, dejar el individualismo, el trabajo aislado, las viejas prácticas docentes en un programa nuevo son contradictorias, se sugiere que los estudiantes diseñen el proyecto y los docentes den acompañamiento atendiendo los documentos normativos, sobre todo los temas de evaluación y acreditación.

Formar a los futuros Licenciados en Educación Primaria con la metodología de proyectos integradores es altamente imperante porque ellos deberán trabajar de esa manera con la aplicación del modelo educativo que propone la Nueva Escuela Mexicana (NEM) que busca transformar el sistema educativo del país, uno de los principios fundamentales es el enfoque humano y holista que se centra en el desarrollo integral de los estudiantes considerando sus aspectos físicos, emocionales, sociales y cognitivos. De las características más representativas de la NEM es el Desarrollo Integral, Atención a la Diversidad, Aprendizaje Significativo, Énfasis en la Educación Socioemocional, Participación y Colaboración, Contextualización y Relevancia, y Evaluación Integral.

En la formación docente debe prevalecer el enfoque humano y holista de la Nueva Escuela Mexicana que tiene como objetivo principal el desarrollo integral de los estudiantes, atendiendo a sus necesidades emocionales y sociales, así como a sus habilidades cognitivas que busca crear un ambiente educativo que promueva el aprendizaje significativo, la inclusión y el bienestar de los estudiantes, sin perder de lado las propiedades de la educación superior.

Referencias

- Avila, M. D. (2002). *Flexibilidad y educación superior en Colombia*. Secretaria General-Procesos editoriales.
- Beal, X. V. (2007). *¿Cómo hacer investigación cualitativa?* ETXETA.
- Cotera, E. B. (2011). Marco conceptual y operativo de los proyectos integrados. *Actualidades pedagógicas*, 1(58), 151-161.
- Gómez, D. M. (2006). TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS EN ENTORNOS VIRTUALES MÁS USADAS EN LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA. *Revista de Investigación Educativa*, 24(1), 205-222.
- Hernández-Sampieri, R. C. (2018). Metodología de la investigación las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. En R. C. Hernández-Sampieri, *Metodología de la investigación las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* (págs. 24-36). México: McGrawHill.
- Kawulich, B. B. (2005). La observación participante como método de recolección de datos. *FQS Qualitative Social Research*, 6(2).
- Laura Díaz-Bravo, U. T.-G.-H. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Scielo*, 2(7), 162-167.
- SEP. (2022). PLAN DE ESTUDIO DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA. *Diario Oficial de la Federación*.
- SEP. (2022). *Propuesta Curricular Base para la Formación Profesional de Docentes de Educación Básica Intercultural Plurilingüe y Comunitaria*. DGESúm.

Las dificultades en la resolución de problemas matemáticos de adición y sustracción en segundo grado de primaria

Sandra Itzel Melendez Guevara

Benemérito Instituto Normal del Estado "Gral. Juan Crisóstomo Bonilla"

sandra.itzelm@gmail.com

Alejandra Nieves Cisneros

nieves.cisneros.a@bine.mx

Benemérito Instituto Normal del Estado "Gral. Juan Crisóstomo Bonilla"

Línea temática 2. Pedagogía y práctica docente en las escuelas normales

Resumen

Dentro de los planes y programas de educación primaria, la resolución de problemas matemáticos es el enfoque a partir del cual se organiza el trabajo en las aulas. En la práctica profesional se ha observado que la resolución de problemas matemáticos es considerada por la mayoría de los estudiantes como una tarea poco significativa. Tomando como base esta preocupación, esta investigación se interesó por la resolución de problemas matemáticos en el primer ciclo. A través de este trabajo se intentó comprender cuáles son las dificultades que presentan los estudiantes de segundo grado en la resolución de problemas matemáticos de adición y sustracción. Para responder a la pregunta de investigación se adoptó un enfoque cualitativo. Se encontró que las dificultades en problemas matemáticos de adición fueron: confusión en el valor posicional, en el procedimiento de "las llevadas", en el proceso de conteo, identificación de datos en el problema matemático, cambio de datos del problema matemático e identificación de la operación a realizar. Por su parte, las dificultades en problemas de sustracción fueron: colocación inversa de los datos del problema matemático, en el proceso de conteo, confusión en el procedimiento de la operación e identificación de la operación a realizar.

Palabras clave: resolución de problemas matemáticos, dificultades, adición, sustracción, segundo grado, primaria.

Planteamiento del problema

A lo largo de la formación académica de los estudiantes en Educación Básica existe una problemática con relación al aprendizaje de las matemáticas que afecta a diversos países de América Latina; según los informes de la evaluación PISA de matemáticas (2012) publicados por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), entre los países con resultados más bajos se encuentran Uruguay, Costa Rica, Brasil, Colombia y México. En nuestro país, el 53.7% de los estudiantes de Educación Básica presentan los resultados más bajos al colocarse por debajo del nivel 2, lo que significa que solamente son capaces de resolver problemas muy sencillos que no exigen movilizar conocimientos matemáticos complejos.

Esta realidad no está desvinculada de lo que sucede en las escuelas primarias. En los salones de clase no es sorprendente escuchar relatos y anécdotas de los estudiantes que describen cómo las matemáticas han obstaculizado sus aprendizajes. “Las matemáticas son aburridas, difíciles y no las entiendo”. “Las matemáticas son cansadas, complicadas y tediosas” se escucha decir a los estudiantes cuando llega la hora de la clase. Estas y otras expresiones muestran que en torno a la asignatura se han creado concepciones negativas que predisponen el trabajo de los estudiantes en la disciplina. En cuanto a la resolución de problemas matemáticos se ha observado que en el proceso de resolución de problemas los estudiantes presentan diversas dificultades que les impiden desarrollar plenamente sus capacidades e integrarse a los grados superiores. Pero, ¿qué se sabe sobre el estudio de la resolución de problemas en la educación primaria? A continuación, se presentan los hallazgos más importantes derivados de la revisión de la literatura.

Sobre la resolución de problemas matemáticos, Piñeiro, Castro-Rodríguez y Castro (2016) muestran que “se pone mayor énfasis en enseñar contenidos matemáticos para resolver problemas que en los procesos de resolución de estos” (p. 56). Los autores identifican

que “la dificultad de llevar la resolución de problemas al aula no se encuentra en la información incluida en el documento curricular, sino en su implementación” (p. 61). Pérez y Ramírez (2011) comentan que la resolución de problemas en el currículum de la escuela primaria “constituye una herramienta didáctica potente para desarrollar habilidades entre los estudiantes” (p. 170). Los autores resaltan que la resolución de problemas es una estrategia de fácil transferencia para la vida, puesto que permite al educando enfrentarse a situaciones y problemas que deberá resolver. Para Cuicas (1999) “la resolución de problemas juega un papel muy importante por sus innumerables aplicaciones tanto en la enseñanza como en la vida diaria” (como se cita en Pérez y Ramírez, 2011, p. 21). Leal y Bong (2015) destacan que la resolución de problemas no solo permite aprender matemáticas, “sino también desarrollar el pensamiento lógico de los aprendices” (p. 76). Los autores muestran que en la práctica cotidiana del aula “se ha limitado a la ejercitación repetitiva de procedimientos o a la aplicación de fórmulas al finalizar los contenidos desarrollados por el docente. Esta práctica resulta inconveniente para desarrollar habilidades y destrezas asociadas al razonamiento lógico-matemático (p.76).

Leal y Bong (2015) resaltan que la resolución de problemas matemáticos requiere “buscar información, reflexionar, investigar, conjeturar y probar, producir o construir objetos, e integrar conceptos, procedimientos y actitudes en una misma secuencia de aprendizaje” (p.76). Por su parte, Iriarte (2011) resalta que “la resolución de problemas ha tomado fuerza en el campo investigativo, debido a la importancia que esta tiene en el desarrollo de competencias para la vida” (p. 4). Para el investigador “la resolución de un problema genera un proceso mental, en el cual quien aprende combina variedad de elementos, conocimientos, destrezas, habilidades, capacidades, reglas y conceptos adquiridos de manera previa que admiten dar solución a una situación nueva”. (p. 4). Tomando como base lo anterior, el autor sostiene que “la resolución de problemas matemáticos como fin de aprendizaje constituye una actividad compleja e integral que requiere de la formación de modos de actuación, métodos de solución y procedimientos específicos” (Iriarte, 2011, p. 19).

Sobre las dificultades que enfrentan los estudiantes en la resolución de problemas matemáticos, Fernández (2013) resalta que:

Las causas que originan las dificultades en el aprendizaje de las matemáticas pueden deberse a factores de tipo cognitivo, emocionales, socioculturales, entre otros. Y pueden, además, estar relacionados o no con dificultades en otras áreas, de hecho, es muy frecuente que vayan unidas a dificultades en el área del lenguaje (p. 4).

Fraile (2018) señala que las dificultades en resolución de problemas matemáticos se deben principalmente a “errores de comprensión, errores de transformación, errores de procedimiento, errores de codificación y errores por descuido” (p.143). Echenique (2006) resalta que las dificultades se relacionan con “la falta de asimilación de contenidos propios de los diferentes bloques del área; en otras ocasiones se basan en la comprensión lectora, en el uso del lenguaje o en el desconocimiento de conceptos propios de otras disciplinas que intervienen en la situación planteada” (p. 19).

En la revisión de la literatura se encontró que los problemas matemáticos son considerados como una parte importante en el currículum de la educación básica, se identificó que la resolución de problemas matemáticos se ha abordado desde diferentes perspectivas, también se encontró que los niños enfrentan diferentes dificultades durante la realización de esta tarea, lo que los lleva a experimentar sentimientos negativos en torno a la asignatura. Expuesto lo anterior, se puede sostener que la investigación sobre las dificultades que enfrentan los niños en la resolución de problemas matemáticos de adición y sustracción es un objeto de conocimiento sobre el cual aún se puede profundizar y ofrecer datos empíricos que abonen al conocimiento del aprendizaje del campo matemático y ayuden a los estudiantes resolver las dificultades que enfrentan en los salones de clase y así transitar por esta formación de una manera diferente.

Pregunta de investigación

¿Cuáles son las dificultades que presentan en la resolución de problemas matemáticos de adición y sustracción los estudiantes de segundo grado en la escuela primaria?

Objetivos de la investigación

Objetivo general.

- Analizar las dificultades que los estudiantes de segundo grado presentan en la resolución de problemas matemáticos de adición y sustracción.

Objetivos específicos

- Identificar las dificultades que los estudiantes de segundo grado presentan en la resolución de problemas matemáticos de adición y sustracción.
- Describir las dificultades que los estudiantes de segundo grado presentan en la resolución de problemas matemáticos de adición y sustracción.

Categoría de análisis

Las categorías de análisis que orientaron la investigación se presentan en la Tabla 1

Categorías de análisis de la investigación

Categoría	Dimensión	Tipos
Resolución de problemas matemáticos	Cognitivo	<ul style="list-style-type: none"> • Asimilación del contenido • Comprensión lectora • Desconocimiento de conceptos y el lenguaje • Procesos que se llevan a cabo al momento de la resolución. (Discalculia)
	Emocional	<ul style="list-style-type: none"> • Sentimientos negativos hacia las matemáticas.

Marco teórico

La resolución de problemas matemáticos se ha conceptualizado de diversas formas. Para Godino, Batanero y Font (2003) la resolución de problemas no solo es un fin de la enseñanza de las matemáticas, sino un medio para lograr el aprendizaje, ya que los estudiantes deben plantear, explorar y resolver problemas. De acuerdo con Blanco y Blanco (2009) la resolución de problemas ha sido considerada como una de las partes más importantes de la enseñanza de las matemáticas, “mediante ésta, los alumnos deberían experimentar su utilidad en el mundo que les rodea, por lo cual su tratamiento en la educación primaria es fundamental (como se cita en Rodríguez y Domínguez, 2016. p. 85). Fernández (2003) menciona que “la resolución de un problema no debe ser algo memorístico y mecánico (como se cita en Rodríguez y Domínguez, 2016. p. 2), por el contrario, debe ser una oportunidad que les permita reflexionar y asumirse como sujetos.

Sobre la resolución de problemas matemáticos de adición y sustracción, Echenique (2006) resalta que en los libros que se dedican al estudio del tema de las matemáticas “pueden contemplarse diversas clasificaciones de problemas matemáticos” (p.29). En esta investigación nos centramos en los problemas aritméticos matemáticos de adición y sustracción. La autora menciona que dentro de la educación primaria se les dedica mayor tiempo a los problemas aritméticos y los define como enunciados “que presentan datos en forma de cantidades y establecen entre ellos relaciones de tipo cuantitativo, cuyas preguntas hacen referencia a la determinación de una o varias cantidades o a sus relaciones, y que necesitan la realización de operaciones aritméticas para su resolución” (p.30).

Los problemas aritméticos se clasifican en primer, segundo y tercer nivel considerando el número de operaciones que se realizan para su resolución, y la naturaleza de los datos que en ellos aparecen (Echenique, 2006). En esta investigación se pone atención a los problemas aritméticos de primer nivel. Estos problemas se denominan “como “de un solo paso”, ya que es necesaria la aplicación de una sola operación para su resolución. Se dividen en problemas o situaciones aditivo-sustractivas y multiplicación-división” (Echenique, 2006,p. 31).

Para resolver un problema matemático es necesario conocer tanto el nivel de problema como también la estructura. Esta estructura está integrada ~~por~~ lapor la situación inicial que son los datos y/o premisas y por las exigencias que es la pregunta del problema.

En la resolución de problemas matemáticos se han documentado diferentes dificultades como las asociadas con la asimilación del contenido (Fernández Carreira, 2013); comprensión lectora (Cedeño, Muñoz y Fabián, 2018); desconocimiento de conceptos y lenguajes (Castillo y Ramírez, 2013) y procesos que se llevan a cabo al momento de la resolución conocida como discalculia (Vieira, 2004).

Metodología

Este trabajo siguió un enfoque cualitativo que se centra en los sujetos, en lo que sienten, piensan y experimentan (Maxwell, 2004). A través de él se intentó dar sentido o interpretar los fenómenos en los términos del significado que las personas le otorgan (Vasilachis, 2006). Se utilizó un diseño cualitativo porque la dificultad de la resolución de problemas fue vista a la luz de lo que los sujetos piensan, expresan y producen; es decir, en relación con sus experiencias escolares que han construido a lo largo de su trayectoria escolar.

Sujetos de estudio, técnicas e instrumentos de recolección

Los sujetos de estudio fueron 12 estudiantes de segundo grado de una escuela primaria pública del estado de Puebla. La elección de los sujetos de estudio respondió a los criterios: afinidad a la asignatura y género. Los sujetos de estudio fueron 12 estudiantes de segundo grado de primaria, las edades oscilaron entre los 7-8 años.

Para la recolección de datos se utilizaron las siguientes técnicas: observación participante, entrevista semiestructurada y los productos elaborados por los estudiantes. Se utilizó la observación participante porque a través de ella se pudo identificar las dificultades que los alumnos presentan en la resolución de problemas. Además, se utilizó la entrevista semiestructurada para recopilar información sobre las experiencias personales que los estudiantes han vivido con relación a la resolución de problemas matemáticos. Y finalmente, se

utilizaron los productos elaborados por los estudiantes (Martínez-Rizo, 2012). A través de ellos, se analizaron de manera escrita y gráfica las dificultades que presentaron los estudiantes en la resolución de problemas matemáticos.

Para la recolección de información se emplearon los siguientes instrumentos: diario de campo (Martínez, 2007), guión de entrevista (Troncoso-Pantoja, 2016), la autobiografía (Lejeune, 1991) y los productos de los estudiantes (Martínez-Rizo, 2012).

En el diario de campo se describieron sucesos relevantes con relación a los estudiantes, por ejemplo, la actitud que tenían, la disposición que mostraban al trabajo durante el día, y además se registraban las dificultades que se observaban durante la realización de las actividades de trabajo, los incidentes críticos y también se detallaba si en cada sesión se lograba cumplir o no con el propósito de cada clase. El guión de entrevista estuvo integrado por 5 preguntas abiertas que fueron revisadas por un docente especialista en el área de matemáticas. Las preguntas que se construyeron tenían la intención de recuperar el pensamiento de los niños y explicitar las dificultades que presentan en la resolución de problemas matemáticos de adición y sustracción. Finalmente, los productos de los estudiantes se integraron por las respuestas a 8 problemas matemáticos: 4 de adición y 4 de sustracción.

Trabajo de campo y análisis de datos

El trabajo de campo se realizó en un ciclo escolar. Se dividió en tres momentos: inmersión, profundización y consolidación. El análisis de los datos se realizó siguiendo las fases de Mejía (2011). La primera fase corresponde a la reducción, “es la etapa de simplificación, resumen, selección, ordenamiento y clasificación de los datos cualitativos para hacerlos abarcables y manejables de tal manera que puedan ser susceptibles de ser analizados” (Mejía, 2011, p.49).

En la fase de reducción, los datos obtenidos del trabajo de campo se concentraron en matrices de excel para poder simplificarlos, resumirlos, codificarlos, categorizarlos y clasificarlos. Una vez realizadas las matrices, y como parte de la etapa de edición, se revisaron

de manera detallada y recurrente los datos, después se ordenaron y se categorizaron de acuerdo a las categorías que se establecieron en el cuadro de pasaje teórico-metodológico que se enumeran a continuación: asimilación del contenido, comprensión lectora, desconocimiento de lenguajes y conceptos y procesos que se llevan a cabo al momento de la resolución (discalculia). El análisis se hizo a través del método de comparación constante entre cada una de las categorías, se hizo en diferentes dimensiones, vertical y horizontal para tener una descripción detallada del fenómeno. Posteriormente, se pasó al nivel interpretativo que consistió en realizar premisas sobre los datos obtenidos tomando en cuenta la teoría, la realidad empírica y la revisión de la literatura.

Resultado

Sobre las dificultades que se identificaron se puede decir que el pensamiento lógico matemático de los estudiantes se encuentra en construcción. Las dificultades al realizar problemas matemáticos de adición (PMA) son: la confusión en la colocación de los valores, lo que en la literatura se conoce como valor posicional (Orozco, 1994), en el procedimiento de “las llevadas”, en el proceso de conteo, identificación de datos en el problema matemático, cambio de datos del problema matemático e identificación de la operación a realizar, lo que en la revisión teórica son dificultades que corresponden a la discalculia (Vieira, 2004).

La primera dificultad que se encontró en los productos de los niños es la confusión en la colocación de los valores. En los datos es común encontrar que los estudiantes escriban el total de la suma de las unidades en la posición de las decenas, el total de las decenas en la posición de centenas y así sucesivamente; en concreto, los estudiantes no colocan el número que se lleva en la posición que le corresponde, sino que lo colocan en el total, lo que provoca que la suma les arroje un resultado incorrecto. Este comportamiento muestra una falta de comprensión en la construcción del valor posicional de los números, lo anterior es evidencia de que este principio sea visto como una dificultad en la resolución de PMA.

La segunda dificultad se asocia con el procedimiento conocido como “llevadas”. En esta situación, los niños olvidan sumar el número que se lleva. La dificultad identificada fue que a pesar de que escriben el número que se lleva en las centenas, olvidan sumarlo en el total, y esta dificultad también se presenta al sumar las decenas. Cabe mencionar que esta dificultad no se presenta en las unidades porque en ellas no se puede llevar un número. La tercera dificultad se vincula con el proceso de conteo. Específicamente, se identificó que durante la resolución de PMA los estudiantes suman las unidades con las unidades, las decenas con las decenas o las centenas con las centenas de manera incorrecta, lo que altera el total de la suma.

La cuarta dificultad se asocia con la identificación de los datos del problema matemático. En un PMA como el siguiente; Ana compró moños para adornar una carpeta. Si compró 342 morados, 258 rosas y 174 azules. ¿Cuántos moños compró en total? Los estudiantes solo identifican dos de los tres datos que se presentan, y al momento de escribir la operación solamente colocan dos cantidades, ignorando por completo la otra. La quinta dificultad se relaciona con la alteración de datos en la resolución de problemas matemáticos de adición. En los productos de los niños se observa que los estudiantes cambian los datos del problema planteado; es decir, al momento de escribir los datos para realizar la operación escriben una cantidad diferente a la que indica el problema. Finalmente, la identificación de la operación que tienen que efectuar, es la última dificultad identificada en los PMA. En los resultados se anota que los estudiantes desconocen qué operación tienen que realizar para cada problema. A pesar de que leen el problema de manera reiterada individualmente, ellos no logran comprender qué es lo que solicita y cuál es la operación que necesita desplegarse.

Los estudiantes que formaron parte de los sujetos de estudio también enfrentaron diferentes dificultades al realizar problemas matemáticos de sustracción (PMS). En los datos se destacan los siguientes: colocación inversa de los datos del PM, dificultades de conteo, confusión en el procedimiento de la operación y la identificación de la operación a realizar.

La colocación inversa de los datos del problema es una de las dificultades identificadas. En los problemas de resta, los estudiantes colocan la cantidad menor del problema en el

minuyendo y la cantidad mayor en el sustraendo. Por ejemplo, en un problema matemático como el siguiente: Adrian compró un pastel que le costó 467 pesos. Si tenía 600 pesos, ¿cuánto dinero le sobró? Los estudiantes para resolverlo escriben la operación que van a efectuar, en este caso una resta, pero al momento de escribir los datos, colocan en el minuendo los 467 y en el sustraendo los 600, procedimiento que es erróneo, por lo que la diferencia que se obtiene es incorrecta. El procedimiento matemático adecuado de la resta, es colocar la cantidad mayor en el minuendo y la cantidad menor en el sustraendo, para que de esa manera no existan dificultades al momento de restar los datos del PM.

Otra de las dificultades que se presenta en la resolución de PMS se asocia al proceso de conteo. En este caso los estudiantes realizan el cálculo de manera incorrecta al restar las unidades con unidades, decenas con decenas o centenas con centenas. Por ejemplo, los niños en un problema como el siguiente: Margarita adornó su casa con 363 globos. Si se poncharon 142. ¿Cuántos globos le quedaron? Escriben la resta, pero al momento que realizan el procedimiento para restar el sustraendo al minuendo se equivocan.

La confusión en el procedimiento de la operación es otra dificultad. Los estudiantes a pesar de que escriben la operación correcta que resuelve el PMS, realizan el procedimiento de la operación contraria, es decir de la suma. Finalmente, dentro de las dificultades encontradas en los PMS, está la identificación de la operación a realizar. Los estudiantes en lugar de escribir y realizar la operación correcta que es una resta, escriben y realizan una suma, lo que arroja un resultado incorrecto.

Como se ha observado en los apartados anteriores, los estudiantes enfrentan diferentes tipos de dificultades en la resolución de problemas matemáticos. Con respecto al gusto por la asignatura de matemáticas se encontró que a quienes les agrada la materia muestran una mejor disposición hacia la resolución de problemas matemáticos; en ellos no se evidencian emociones negativas como estrés o ansiedad, a diferencia de quienes no disfrutaban de la asignatura. Por ejemplo, Kimberly en una de las sesiones manifestó una escena de nerviosismo y ansiedad. La estudiante mientras resolvía los ejercicios solamente observaba los problemas sin resolverlos

y después de unos minutos comenzaba a llorar (DC-Inv-090323). También se registró que no existe una diferencia de género en la resolución de problemas matemáticos y que los niños que disfrutaban de las matemáticas también enfrentan dificultades en la RPM.

Los problemas matemáticos antes descritos, además de ser analizados a través de los productos de los estudiantes, se analizaron a través de las voces de los niños. En las entrevistas, los niños argumentaron que habían resuelto de manera correcta todos los problemas, al distinguir sus dificultades explicaron el porqué no lograron resolver los problemas matemáticos, así como las razones del por qué no los entendieron. En las palabras de los niños se observan coincidencias con las dificultades antes descritas. La tabla 3 las ejemplifica.

Tabla 3

Clasificación de las dificultades expresadas por los estudiantes

Dificultad expresada por el estudiante	Dificultad de acuerdo a la revisión de la literatura
"Se me olvidó colocar el número que llevaba aquí arriba "(arriba)" (Ent-Alli-080323)	Discalculia (Carmo, 2013)
"No leí bien los problemas y pensé que eran sumas" (Ent-lan-080323)	Comprensión lectora (Cedeño, Muñoz y Fabian)
"Se me olvidó que lo que llevaba se ponía aquí arriba" (Ent-Emi-080323),	Discalculia (Carmo, 2013)
"No leí bien el problema" (Ent-lan-090323),	Comprensión lectora (Cedeño, Muñoz y Fabián)

“No escribí los mismos números (Ent-Jad-100323),	Discalculia (Carmo, 2013)
“No conté bien estos números (unidades)” (Ent- Ric-100323)	Discalculia (Carmo, 2013)
“No leí bien la pregunta del problema” (Ent-San-090323)	Comprensión lectora (Cedeño, Muñoz y Fabián)
“Me confundí por las palabras que decía” (Ent-Vic-080323)	Desconocimiento de conceptos y el lenguaje (Castillo y Ramírez, 2013)

En la tabla tres se pueden visualizar las dificultades que los estudiantes fueron capaces de reconocer en sus propias palabras. Las dificultades relacionadas con la discalculia son las más recurrentes, que se explican como los problemas que los estudiantes presentan al momento de la resolución, seguidas de las dificultades ~~de comprensión~~ de comprensión lectora, esto puede explicarse debido a que los niños están en consolidación del proceso de lecto-escritura. La dificultad que no se registró en los datos fue la asimilación del contenido, esto puede deberse a que las situaciones plasmadas en los problemas matemáticos eran conocidas por los estudiantes. En los problemas se trataban situaciones de combinación y cambio que estaban relacionadas a situaciones familiares para los estudiantes de segundo grado. En los resultados se advierte que los estudiantes son conscientes de sus dificultades cuando reciben la ayuda de otro más experimentado y que el diálogo es una herramienta poderosa en esta toma de consciencia.

Discusión y conclusiones

En la revisión de la literatura se advirtió que los autores convergen en que en el proceso de resolución de problemas matemáticos influyen diversos factores: la longitud del problema, la

complejidad gramatical de sus oraciones, el orden en el que aparece la información (Aiken, 1971), la identificación de los datos, de las preguntas, la verbalización (Rodríguez y Domínguez, 2016), su funcionalidad, es decir, relacionarlos con sus intereses y sus experiencias vividas (Fernández Carreira, 2013), uso del lenguaje, vocabulario propio al área de las matemáticas (Fernández, 2013), lo que deriva a una incorrecta interpretación de los datos que no llevarán al estudiante encontrar alternativas de solución (Castillo y Ramírez, 2013), dificultad de memoria a largo plazo los estudiantes olvidan lo que se hace en el procedimiento, confusión de símbolos, tendencia a transcribir números y señales erróneas al desarrollar un ejercicio (Carmo, 2013). Los resultados de estas investigaciones están presentes en nuestros hallazgos, lo anterior muestra que las dificultades en la resolución de problemas matemáticos están presentes en la vida académica de los estudiantes de segundo grado y que los estudiantes pueden hacerse conscientes de ellas con la ayuda de una persona más experimentada como lo es el profesor.

Las dificultades identificadas en la resolución de problemas matemáticos para el caso de los estudiantes de segundo grado se concentraron en dos dimensiones principalmente: cognitiva y emocional. Dentro de las dificultades de tipo cognitivo corresponden: asimilación del contenido, comprensión lectora, desconocimiento de conceptos y el lenguaje y en los procesos que se llevan a cabo al momento de la resolución (discalculia). Las dificultades de tipo emocional son los sentimientos negativos hacia las matemáticas y creencias. Lo anterior evidencia que las dificultades emocionales influyen en las dificultades cognitivas al momento de la resolución de problemas matemáticos, porque mucho depende de la disposición y actitud que los estudiantes tienen para resolverlos. Esta investigación mostró que para que los estudiantes logren resolver problemas matemáticos es preciso desarrollar una comprensión conceptual de los elementos aritméticos empleados en la formulación del mismo, construir concepciones adecuadas del número natural, los procedimientos de conteo, dominio y comprensión de las operaciones de adición y sustracción, capacidad de análisis e interpretación del enunciado y conocimiento de estrategias básicas de resolución de problemas (Castillo y Ramírez, 2015).

En la actualidad, la resolución de problemas matemáticos se considera la actividad más complicada e importante de la asignatura de matemáticas (Echenique, 2006). Es necesario cuestionarnos si realmente a la resolución de problemas matemáticos se le da la importancia dentro del trabajo que se desarrolla en el salón de clases, para lograr que los estudiantes logren ser matemáticamente competentes o si solamente se utiliza como un medio para abordar los contenidos matemáticos, lo que en lugar de ser una fortaleza resulta ser una debilidad para la formación de los estudiantes. En los planes y programas de estudio de educación primaria, específicamente en la asignatura de matemáticas, la resolución de problemas matemáticos es el enfoque que orienta el trabajo dentro del aula y el punto de partida para desarrollar y fortalecer diversas habilidades cognitivas que abonan al desarrollo integral del estudiante. La resolución de problemas matemáticos es un proceso que tiene que ser visto más allá de solo encontrar un resultado. Es un proceso que brinda una oportunidad para explorar y conocer las habilidades de razonamiento que posee una persona.

Referencias

Álvarez-Gayou, J. (2003). Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología. Paidós Educador. Recuperado de https://drive.google.com/file/d/1n5Sv_m6RbeuQBLw_mEH-2VsXgcO3ZC3K/view?ts=636076c7https://drive.google.com/file/d/1n5Sv_m6RbeuQBLw_mEH-2VsXgcO3ZC3K/view?ts=636076c7

Blanco y Blanco. 2009. Contextos y estrategias en la resolución de problemas de primaria. Números. Revista de didáctica de las matemáticas, 71(1), p. 75-85. Recuperado de <https://mdc.ulpgc.es/utills/getfile/collection/numeros/id/713/filename/716.pdf>

Castillo, M. y Ramírez, A. (2013). Asociadas al enunciado de problemas aditivos verbales que presentan los estudiantes de los tres primeros grados de educación primaria. Revista de investigación 37(79). p. 145-165. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3761/376140394008.pdf>
<https://www.redalyc.org/pdf/3761/376140394008.pdf>

Cedeño, F., Muñoz, E y Fabián, M. (2018). Comprensión lectora y la resolución de problemas matemáticos en la educación superior. Atlante, s/p. Recuperado de <https://www.eumed.net/rev/atlante/2018/09/resolucion-problemas-matematicos.html>
<https://www.eumed.net/rev/atlante/2018/09/resolucion-problemas-matematicos.html>

Echenique, I. (2006). Matemáticas Resolución de problemas. Educación primaria. Gobierno de Navarra: España. Recuperado de <https://www.orientacionandujar.es/wp-content/uploads/2014/12/RESOLUCI%C3%93N-DE-PROBLEMAS-PRIMARIA-ISABEL-ECHENIQUE.pdf>
<https://www.orientacionandujar.es/wp-content/uploads/2014/12/RESOLUCI%C3%93N-DE-PROBLEMAS-PRIMARIA-ISABEL-ECHENIQUE.pdf>

Fernández, C. (2013). Principales dificultades en el aprendizaje de las Matemáticas. Pautas para maestros de Educación Primaria. {Tesis de maestría no publicada}. Universidad Internacional de La Rioja Facultad de Educación. Recuperada de

https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/1588/2013_02_04_TFM_ESTUDIO_DEL_T_RABAJO.pdf?sequence=1

https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/1588/2013_02_04_TFM_ESTUDIO_DEL_T_RABAJO.pdf?sequence=1

Fraile, A. (2017). El desarrollo de actitudes valiosas para la resolución de problemas matemáticos en educación primaria. {Tesis doctoral publicada}. Universidad de Alcalá. Recuperada de

<https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do?idFichero=MTq%2F%2Fy0ZSo8%3D>

<https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do?idFichero=MTq%2F%2Fy0ZSo8%3D>

Godino, D. (2003). Fundamentos de la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas para maestros. Departamento de didáctica de la Matemática:Granada, España. Recuperado de

https://ugr.es/~jgodino/edumat-maestros/manual/1_Fundamentos.pdf

Iriarte, A. (2011). Desarrollo de la competencia resolución de problemas desde una didáctica con enfoque metacognitivo. Zona próxima, 15(1), 2-21. Recuperado de

<https://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/view/1171/2355%c2%a0>

<https://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/view/1171/2355%c2%a0>

Leal, S. y Bong S. (2015). La resolución de problemas matemáticos en el contexto de los proyectos de aprendizaje, 39(88), 71-93. Recuperado de

<https://ve.scielo.org/pdf/ri/v39n84/art04.pdf> <https://ve.scielo.org/pdf/ri/v39n84/art04.pdf>

Martínez, L. (2007). La Observación y el Diario de Campo en la Definición de un tema de Investigación. Perfiles libertadores, p. 73-80. Recuperado de <https://www.ugel01.gob.pe/wp-content/uploads/2019/01/1-La-Observaci%C3%B3n-y-el-Diario-de-campo-07-01-19.pdf>

<https://www.ugel01.gob.pe/wp-content/uploads/2019/01/1-La-Observaci%C3%B3n-y-el-Diario-de-campo-07-01-19.pdf>

Mejía, J. (2011). "Problemas centrales del análisis de datos cualitativos". Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación - ReLMIS. No1. Año 1. Abril - Sept. de 2011. Argentina. Estudios Sociológicos Editora. ISSN: 1853-6190. Pp. 47 - 59. Disponible en: <http://www.relmis.com.ar> <http://www.relmis.com.ar/ojs/index.php/relmis/article/view/11/13>

Pérez, Y. y Ramírez, R. (2011). Estrategias de enseñanza de la resolución de problemas matemáticos: Fundamentos teóricos y metodológicos. Revista de Investigación, 35(73), 169-194. Recuperado en 01 de noviembre de 2022, de http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S101029142011000200009&lng=es&tlng=es.

Piñeiro, J. L., Castro-Rodríguez, E. y Castro, E. (2016). Resultados PISA y resolución de problemas matemáticos en los currículos de educación primaria. Edma 0-6: Educación Matemática en la Infancia, 5(2), 50-64. Recuperado de <https://revistas.uva.es/index.php/edmain/article/view/5868/4388>
<https://revistas.uva.es/index.php/edmain/article/view/5868/4388>

Rodríguez, M. y Domínguez, J. (2016). Dificultades del lenguaje que influyen en la resolución de problemas. Enseñanza & Teaching, 34(2), 17-42. Recuperado de <https://revistas.usal.es/index.php/0212-5374/article/view/et20163421742/16067>
<https://revistas.usal.es/index.php/0212-5374/article/view/et20163421742/16067>

Troncoso-Pantoja, C. y Amaya-Placencia, A. (2016). Entrevista: guía práctica para la recolección de datos cualitativos en investigación de salud. Rev. Fac. Med., 65(2), p. 329-332. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rfmun/v65n2/0120-0011-rfmun-65-02-329.pdf>
<http://www.scielo.org.co/pdf/rfmun/v65n2/0120-0011-rfmun-65-02-329.pdf>

Estrategias de Autorregulación Como Base. Para una Mejor Convivencia en el Aula

Kazumy Kineret Ramírez Ortíz

kazumy.ramirez.ortiz@bycened.mx

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango

Aida del Carmen Rios Zavala

aida.rios.zavala@bycened.mx

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango

Línea temática 2. Pedagogía y práctica docente en las escuelas normales.

Resumen

La investigación es el producto de las prácticas profesionales realizadas en una escuela primaria, tuvo como objetivo desarrollar estrategias que permitieran mejorar la autorregulación en los alumnos como base de una buena convivencia en el aula, en un grupo de 2º de la escuela No. 21 “Niños Héroes” de la ciudad de Durango, Dgo., México; se identificaron problemas de convivencia en algunos niños a través de la técnica de observación y un análisis FODA (Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas), se realizó una adaptación del instrumento denominado Cuestionario de Habilidades Para la Autorregulación del Aprendizaje en Educación Primaria (CHAAEP), quedando con 17 ítems para ser respondido por un total de 22 alumnos con edades entre seis y siete años; se siguió el paradigma de investigación-acción socio crítico con el modelo propuesto por Lewin (1946) y como referente teórico para el diseño de las actividades, el modelo de Autorregulación de Zimmerman (2000) con las dimensiones de: premeditación, desempeño y auto reflexión. Como principales resultados podemos destacar que las actividades favorecieron la autorregulación en el manejo del estrés, control del enojo, creatividad, imaginación, expresión en diferentes aspectos, se mostraron más reflexivos al momento de expresar sus emociones e interactuar con los compañeros.

Palabras Clave: autorregulación, conducta, convivencia y estrategias educativas.

Planteamiento del Problema

La autorregulación se encuentra relacionada con la actividad de autocontrol que un sujeto realiza sobre sus pensamientos, acciones, emociones y motivación, a través de estrategias personales aplicadas para alcanzar sus objetivos. La autorregulación, entonces, es una habilidad que el individuo tiene para auto dirigir sus propios procesos y reaccionar de manera más efectiva ante diversas situaciones.

La buena relación es fundamental para el aprendizaje de los niños porque es en el contexto de la clase donde nacen las relaciones personales. Las señales son importantes para el desarrollo personal y social de un individuo y brindan oportunidades para aprender de otros o en presencia de ellos.

Con base en las experiencias propias de las prácticas realizadas en la escuela primaria No. 21 “Niños Héroes”, se identificaron problemáticas a través de la observación en un grupo de 2°.

Consiste en que algunos niños y niñas del grupo, en ocasiones solían demostrar una falta de autorregulación de su conducta, por lo que se generaban problemas de convivencia afectando también en el desarrollo de los aprendizajes de algunos alumnos.

Ante esta problemática, la propuesta educativa fue diseñar diversas estrategias, dinámicas, pausas activas y lograr aprendizajes a través del juego, la autorregulación y el control de las emociones, mejorando el respeto hacia los demás, el comportamiento y las actitudes en el trabajo del aula.

Esta investigación influyó en la solución de problemas didácticos de la autorregulación y convivencia escolar, ya que actualmente vivimos en un mundo social en el cual se presentan problemas prioritarios en la enseñanza de aspectos socioemocionales y sociales.

En ese sentido se hizo necesaria la búsqueda de treinta antecedentes de investigación de los temas de la autorregulación y de convivencia, las habilidades necesarias que les permiten mejorar estos aspectos de manera más autónoma y eficaz como insumo para sustentar la propuesta de intervención.

Marco Teórico

La autorregulación es un “proceso formado por pensamientos auto-generados, emociones y acciones que están planificadas y adaptadas cíclicamente para lograr la obtención de los objetivos personales” (Zimmerman, 2000, como citó en Schunk y Zimmerman, 2023, p. 14).

El presente estudio se caracterizó por ser una revisión de la literatura, teniendo como objetivo proporcionar un resumen exhaustivo de la información relacionada a un tema específico en este caso, a la autorregulación emocional y la convivencia escolar, además de las estrategias de enseñanza.

Los principales autores consultados en el área de autorregulación fueron: Zimmerman (2001), Whitebread y Basilio (2012); de la teoría sociocognitiva: Bandura (1987).

Por otro lado, en cuanto a la convivencia escolar la SEP (2013) menciona que la UNESCO y sus estados miembros celebraron entre el 2001 y el 2010, la “Década Internacional por una Cultura de Paz y No-Violencia para los Niños del Mundo”. Esta acción refleja la relevancia que tiene la convivencia y la violencia en la educación a nivel mundial. En el marco del Derecho a la Educación como derecho humano fundamental, y en especial de la iniciativa “Educación para Todos”, esto significa que la convivencia escolar, entendida como prevención de violencia, generación de climas escolares constructivos/nutritivos y/o formación ciudadana, debe ser parte de la garantía del derecho y por tanto se ha ido constituyendo como un eje cada vez más central de las políticas educativas.

Se realizó una revisión del Programa de “Aprendizajes clave para una educación integral” (SEP, 2017) nos habla acerca del aspecto socioemocional de los alumnos, pues como sabemos los tiempos actuales demandan enfocar la educación desde una visión humanista, que se

coloque en el centro del esfuerzo formativo, tanto a las personas como a las relaciones humanas y al medio en el que habitamos. Ello implica considerar una serie de valores para orientar los contenidos y procedimientos formativos y curriculares de cada contexto y sistema educativo.

La teoría sociocognitiva, de acuerdo a Zimmerman (2001), se centra en tres subprocesos: autoobservaciones, auto-juicios y auto-reacciones. Sin embargo, este modelo ha avanzado mucho en los últimos diez años. Fue el propio Zimmerman quien amplió los procesos fundamentales en las sucesivas versiones de su modelo (Panadero y Alonso-Tapia, 2014).

La versión actual del modelo contiene procesos cognitivos, emocionales y motivacionales, organizados en torno a tres fases cíclicas de activación autorregulatoria: planificación, ejecución y autorreflexión. Este modelo incluye todos los procesos mencionados con anterioridad en las otras teorías: los cuatro procesos de la teoría operante y recoge las ideas del mantenimiento de la competencia de la teoría fenomenológica, así como todas las estrategias cognitivas de la teoría del procesamiento de la información.

Dadas las características de los niños del grupo, se analizaron diferentes autores por lo que a continuación se presenta la tabla 1 el modelo de autorregulación de Zimmerman (2000, como citó en Schunk y Zimmerman, 2023), que se siguió por ser el que más se ajustaba a las necesidades que se tenían para desarrollar el tema y el diseño de las estrategias para la propuesta de intervención.

Tabla 1

Modelo de Autorregulación de Zimmerman (2000)

Premeditación	Desempeño	Auto reflexión
Análisis de tareas	Auto control	Auto juicio
Establecimiento de metas	Auto instrucción Imaginería	Auto evaluación
Planeación estratégica Creencias de auto motivación	Enfoque de atención	Atribución causal
Auto eficacia	Estrategias de tareas	Auto reacción
Expectativas de resultados	Auto observación	Auto satisfacción afecto
Valor o interés intrínseco Orientación a metas	Auto registro	Adaptativa defensiva
	Auto experimentación	

Fuente: Schunk y Zimmerman, 2023

Podemos identificar que el modelo de Zimmerman (2000) plantea algunos factores que podrían explicar la falta de autorregulación, a saber: 1) la ausencia de experiencias de aprendizaje social; 2) la falta de motivación, 3) problemas en el estado de ánimo, 4) problemas de aprendizaje como atención, recuerdo, lectura o escritura. En congruencia con el marco de referencia del aprendizaje social, plantea el desarrollo de la autorregulación a través de: 1) observación, 2) emulación, 3) auto control. Este proceso implica el máximo soporte social en principio, y la reducción progresiva. Los tres factores son importantes porque sugieren que los niveles de habilidad autor regulatoria obtenidos por los estudiantes alteran profundamente a su pensamiento previo, que de acuerdo con Bandura (1987) es la fuente última de la agencia humana.

Además, esta investigación está sustentada en el Marco para la Convivencia Escolar (SEP, 2011) que es un documento que guía la vida en las escuelas y que integra la normatividad vigente en cuanto al funcionamiento y organización de las escuelas en materia de disciplina escolar (Acuerdos Secretariales 96, 97 y 98), con las orientaciones más recientes sobre Derechos del niño (Convención sobre los Derechos del Niño de Naciones Unidas, Ley para la Protección de Niñas, Niños y Adolescentes), así como con las tendencias actuales en materia de Convivencia Escolar.

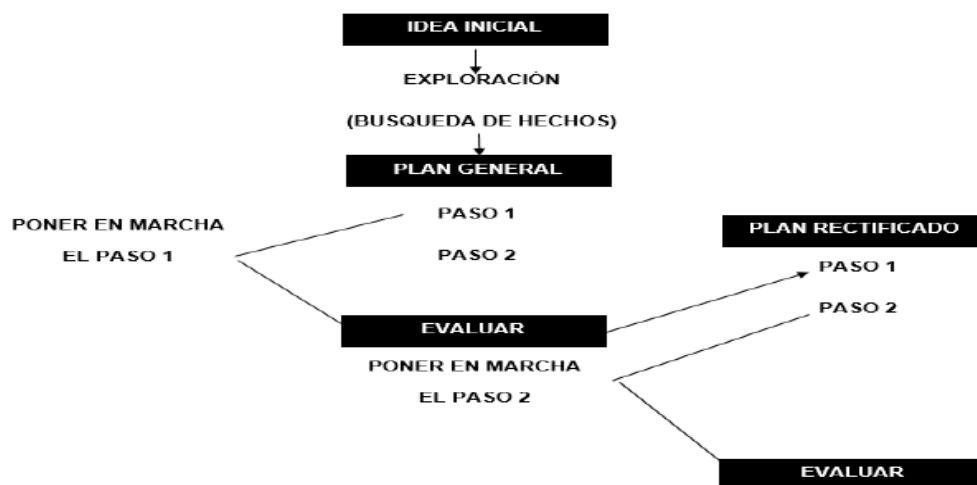
Metodología

Se debe reconocer al docente como un investigador de su práctica profesional, en el marco de las bases teórico-metodológicas de la docencia, tiene el fin de conseguir mejorar la calidad de la educación, como menciona Latorre (2003), pues los docentes son los principales protagonistas de la educación su acción en la escuela es fundamental para su mejora. La imagen del profesorado investigador se considera como una herramienta de transformación de las prácticas educativas.

Los docentes tienen como objetivo mejorar, innovar y comprender el entorno educativo con el objetivo de mejorar la calidad de la educación. Para dicho proceso se siguió el modelo de investigación-acción de Lewin (1946, como se citó en Latorre, 2004), que parte de una idea inicial, un plan general, un plan generado y la evaluación, que fue el proceso que se siguió en los dos ciclos de intervención. El término diseño en el marco de una investigación- acción se ocupa del estudio de una problemática social específica que requiere solución y que afecta a un determinado grupo de personas, sea una comunidad, asociación, escuela o empresa.

Figura 1

Modelo de Investigación-Acción de Lewin (1946)



Fuente: Latorre, 2004, p.34.

Según los autores, Pamplona et al. (2019) “las estrategias de enseñanza se relacionan con la metodología del docente para lograr que los contenidos, temáticas e información logren ser aprendidas por el estudiante y se genere el desarrollo de competencias” (p. 14).

Entendemos por ende que las estrategias de enseñanza son un conjunto de decisiones que toman los docentes para orientar la enseñanza de esta manera, facilitando así el aprendizaje de los alumnos.

La Propuesta de Intervención Educativa “es una estrategia de planeación y actuación profesional que permite a los agentes educativos tomar el control de su propia práctica profesional mediante un proceso de indagación-solución” (Barraza, 2010, p.24).

Como sabemos los planes de acción y propuestas de intervención ayudan a los docentes a implementar cambios significativos en su manera de enseñar, puesto que incluyen tareas a cumplir en orden cronológico, además, los invitan a que identifiquen los cambios que desean realizar y describan la manera en que quieren hacerlo.

La autorregulación y la convivencia son aspectos apropiados para dar respuesta y posibles soluciones a problemáticas identificadas ya que estas son esenciales en el ámbito educativo y personal de los niños y niñas.

Se considera que la intervención educativa es una excelente estrategia que nos permite a los docentes a examinar el aspecto profesional a través de un proceso de resolución de problemas que consta de fases y momentos adecuados para aplicar.

Para el diseño de las actividades se siguieron los temas marcados en el programa de estudio, se integraron elementos de una planeación didáctica como: asignatura, nombre de la actividad, dimensión, campo de formación, área, tema, objetivo, bloque, transversalidad, recursos, secuencia didáctica con actividades de inicio, desarrollo y cierre.

El diseño de la propuesta se aplicó en dos ciclos de intervención como se presentan en las tablas 2 y 3.

Tabla 2

Cronograma de Actividades del Primer Ciclo de Intervención

Dimensión	Actividad/ estrategia	Técnica o instrumento de evaluación	Fecha
Primer ciclo			
Premeditación y auto reflexión	Diversidad e inclusión	Diario de campo y rúbrica semanal	Jueves 26 de enero
Desempeño y auto reflexión	Señor cubo	Diario de campo y rúbrica semanal	Miércoles 1 de febrero
Premeditación y auto reflexión	Mundo de inclusión	Diario de campo y rúbrica semanal	Jueves 2 de febrero
Premeditación, desempeño y auto reflexión	Amigo secreto	Diario de campo y rúbrica semanal	Lunes 6 de febrero
Premeditación, desempeño y auto reflexión	El volcán del enojo	Diario de campo y rúbrica semanal	Miércoles 8 de febrero
Premeditación, desempeño y auto reflexión	Círculo de cualidades	Diario de campo y rúbrica semanal	Viernes 10 de febrero
Premeditación, desempeño y auto reflexión	Trabajo cooperativo	Diario de campo y rúbrica semanal	Viernes 10 de febrero

Fuente: Elaboración propia (2023).

Para el segundo ciclo de intervención se diseñaron estrategias, las cuales ponen más en práctica los temas a abordar, pues son más interactivas, gracias a los materiales que se utilizaron. Las actividades cuentan de igual manera en diversas materias como: Lengua

materna/español, Matemáticas y Formación Cívica y Ética, y conocimiento del Medio y proyecto de los animales que fueron integradas en las planeaciones.

Tabla 3

Cronograma de Actividades del Segundo Ciclo de Intervención

Dimensión	Actividad/ estrategia	Técnica o instrumento de evaluación	Fecha
Segundo ciclo			
Premeditación, desempeño y auto reflexión.	Monstruo enojo	del Diario de campo y rúbrica semanal	Lunes 13 de febrero
Desempeño	Pulseras de la amistad	Diario de campo y rúbrica semanal	Martes 14 de febrero
Premeditación, desempeño y auto reflexión.	Lenguajes amor	del Diario de campo y rúbrica semanal	Martes 21 de febrero
Premeditación, desempeño y auto reflexión.	¡Eso no es divertido conejito!	Diario de campo y rúbrica semanal	Martes 28 de febrero
Desempeño y auto reflexión.	Nuestro pájaro del alma	Diario de campo y rúbrica semanal	Jueves 2 de marzo
Desempeño	Experimentemos la emoción del desagrado	Diario de campo y rúbrica semanal	Jueves 2 de marzo

Fuente: Elaboración propia (2023).

En este ciclo de intervención se incluyeron estrategias sobre la aceptación de uno mismo y los demás y cómo podemos expresar diferentes emociones. Las estrategias se centraron en los valores a fortalecer con base a los resultados del primer ciclo, la mayoría de estas se enfocaron en mejorar los aspectos que obtuvieron bajos resultados en la primera intervención.

Se buscó fomentar y concientizar con lecturas de valores que favorecen el conocimiento de sí mismo, la convivencia escolar y el respeto hacia los demás para prevenir situaciones que lastimen a los demás.

En general se aplicaron las actividades de plan de acción, en el cual se introdujeron innovaciones diarias en las actividades, como: implementar actividades para iniciar bien el día, pausas activas, el no ser convencional para que las clases no sean consideradas como aburridas para así generar motivación, además de implementar la estrategia del cohete de la conducta, el cual es una adaptación al semáforo de la conducta, la cual tiene la finalidad de indicar quién debe pasar o detenerse, este actúa como una guía visual del comportamiento de los estudiantes, mejorando el comportamiento, la cooperación y la convivencia, este sirve para darle una respuesta a cada niño sobre el comportamiento al niño y las identifica conscientemente y se constituyen en moduladores de conducta. Esta estrategia se aplicó desde inició de la jornada.

Con una observación participante y técnicas e instrumentos de recolección y análisis de la información, las cuales nos permitirán analizar de una manera más clara por qué los alumnos presentan dificultad para la autorregulación y convivencia. Contando con un tipo de evaluación socioformativa que es un proceso de diagnóstico, retroalimentación y apoyo continuo a las personas, equipos, organizaciones y comunidades para que aprendan a resolver problemas del contexto retadores, mejoren en su actuación y desarrollen el talento necesario para la sociedad del conocimiento, mediante la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, teniendo como base la elaboración de productos (evidencias) e indicadores (o instrumentos) que posibiliten la metacognición, a través del trabajo colaborativo y el pensamiento complejo (Tobón, 2017).

Las técnicas e instrumentos utilizados fueron: la rúbrica de autorregulación, participación y respeto hacia las normas establecidas y sus compañeros e impacto a la actividad, la cual propiciaron una adecuada y enriquecedora recopilación de información significativa para el estudio y fue aplicada de manera semanal (ver tabla 4).

Tabla 4. Rúbrica d Autorregulación, Participación y Respeto.





Indicadores	Experto (3)	Requiere apoyo (2)	Principiante (1)
A. Expresen con respeto y claridad las emociones y sentimientos	Se expresa respetuosamente y con claridad sus emociones y sentimientos.	En ocasiones se expresa respetuosamente y con claridad sus emociones y sentimientos.	Se le dificulta expresarse respetuosamente y con claridad sus emociones y sentimientos.
B. Toma en cuenta a los demás y al contexto	Siempre toma en cuenta a los demás y su contexto.	Algunas veces toma en cuenta a los demás y su contexto.	Presenta dificultad al toma en cuenta a los demás y su contexto.
C. Autorregula las emociones	Puede autorregular adecuadamente sus emociones.	En ocasiones puede autorregular adecuadamente sus emociones.	Se le dificulta autorregular adecuadamente sus emociones.
D. Respeta la participación de sus compañeros	Siempre respeta la participación de sus compañeros.	Algunas veces respeta la participación de sus compañeros.	Frecuentemente interrumpe la participación de sus compañeros.
E. Respeta normas y reglas establecidas por el maestro	Puede adecuadamente respetar las normas y reglas establecidas por el maestro.	En ocasiones respeta las normas y reglas establecidas por el maestro.	Muy pocas veces respeta las normas y reglas establecidas por el maestro.

Fuente: Elaboración propia (2021).

La adaptación del Cuestionario de Habilidades Para la Autorregulación del Aprendizaje en Educación Primaria (CHAAEP, Bocanegra et al., 2015) como se presenta en la tabla 5.

Tabla 5

Adaptación del Cuestionario de Habilidades para la Autorregulación del Aprendizaje en Educación Primaria (CHAAEP)

	Nunca	Casi nunca	Casi siempre	Siempre
Ítem				
1. Me propongo metas que puedo lograr muy rápido.				
2. Hago acciones que me interesan y las termino.				
3. Organizo mi tiempo en casa para hacer mis tareas.				
4. Tomo decisiones para mejorar mi aprendizaje.				
5. Espero mis calificaciones, pensando lo que voy a sacar.				
6. Aunque el tema no me gusta pongo atención para aprender.				

7. Pongo atención en un tema importante sin que me distraigan mis compañeros.

8. Cuando estudio un tema nuevo, lo relaciono con lo que ya sabía.

9. Para entender algún tema lo repito hasta que lo aprendo.

10. Mientras hago mi tarea me fijo si me está quedando bien.

11. Soy organizado(a) en la realización de mis tareas.

12. Las actividades que realizo han servido para alcanzar mis metas.

13. Me doy cuenta de mis fallas en el aprendizaje de un tema.

14. Aprendo mejor cuando tengo el apoyo de mis padres.

15. Mi maestro(a) me ayuda a entender mejor los temas/actividades de la clase.

16. Cuando estudio mucho tengo buenos resultados.

17. Me intereso por aprender más de los temas de clase.

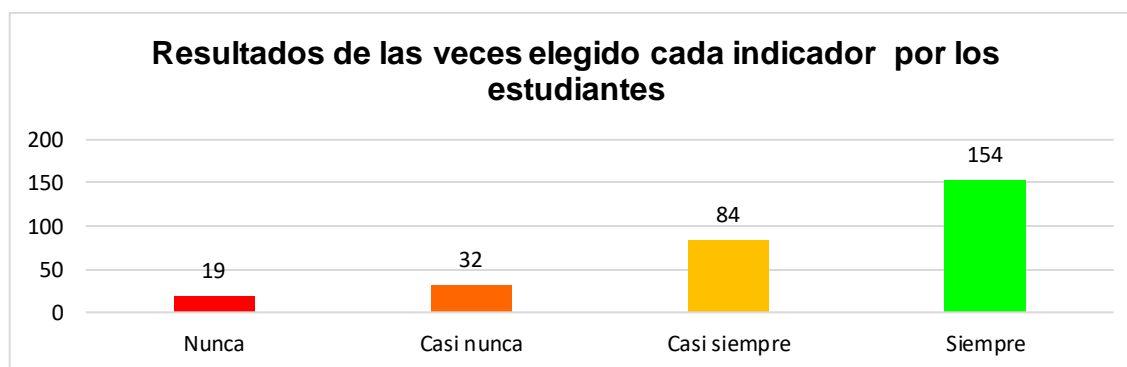
Fuente: Bocanegra et al., 2015

Resultado

Se hizo la aplicación del CHAAEP (2015), a manera de diagnóstico en un primer momento a 18 alumnos donde el valor más elegido fue el de siempre con 48.60%, en segundo lugar casi siempre con 33.84%, casi nunca con 9.60% y en minoría nunca con solamente 7.94 %.

Como evaluación al finalizar las dos jornadas de intervención solo se logró aplicar a 16 niños dadas las asistencias irregulares de algunos niños por enfermedad o situaciones familiares; se fueron analizando cada una de las respuestas que aunque no fue aplicada a la misma cantidad de alumnos, al final en porcentaje presentó los valores más altos de siempre y casi siempre como se muestra en la figura 2.

Figura 2 Resultados
de las Veces Elegido Cada Indicador por los Estudiantes Después del Segundo Ciclo de Intervención.



Con base a la gráfica podemos observar de manera más simple las respuestas de los 16 alumnos en los 17 ítems, el valor más elegido fue el de *siempre* con 53.28%, en segundo lugar *casi siempre* con 28.37%, casi nunca con 11.07% y por último *nunca* con solamente 6.57%.

En ese sentido tanto de manera cuantitativa se observó un pequeño incremento en el valor de *siempre* logran autorregular su conducta y los resultados más notorios se dieron con la aplicación de rúbricas y registro de diario de campo, la observación del grupo en las jornadas de prácticas permitió demostrar mejorías en la autorregulación de los alumnos, así como en la convivencia, mejorando el manejo del control del grupo, la disciplina, participación y respeto entre los niños.

Podemos identificar que el no contar con una buena autorregulación, tiene diversas problemáticas, sin embargo, si trabajamos esta con diversas estrategias innovadoras y llamativas para los alumnos podemos obtener una mejora en este desarrollo.

Discusión y Conclusiones

En el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo importante es la mejora del alumno en diversos aspectos, puesto a que es evidente que los niños y niñas aprenden más y de mejor manera a través de sus propias interacciones en el contexto. Es así como se da la necesidad de una educación funcional que tome en cuenta sus necesidades, capacidades y cuyo interés sea alcanzar objetivos.

La autorregulación es un medio importante para conocer, pensar y resolver problemas cotidianos, permite que los alumnos sean capaces de deducir y razonar acerca de su propio desarrollo. Pues las dificultades que se les presenten pueden ser llevadas a cabo de manera más eficiente, por medio de la enseñanza adecuada y dinámica.

Frecuentemente la falta de autorregulación se considera un problema para las escuelas, los padres y para el niño, como un posible motivo de la inadaptación, tanto en la escuela como en la sociedad en general, por lo cual es indispensable profundizar sobre ésta, como lo expresa Bandura (1987), la autorregulación implica tres procesos: autoobservaciones, auto-juicios y auto-reacciones; estos tres procesos se pudieron observar constantemente en el aula de clase durante el proceso de aplicación de los ciclos de intervención, los niños se comparaban

haciendo un auto juicio, pero también reflexionaban sobre sus comportamientos y los de los demás compañeros ante diferentes situaciones.

En la autorregulación es importante el aspecto socioemocional, como una habilidad para controlar y regular tanto las emociones positivas como negativas, atendiendo siempre las reglas sociales y situaciones desafiantes. De esa manera la convivencia entre los niños se centró en las interacciones con otros retomando constantemente las reglas y normas para un bien común y así lograr un ambiente armónico y un aprendizaje adecuado respetando la diversidad.

Los resultados permitieron reflexionar sobre el rumbo que se debe seguir en la implementación e innovación de estrategias como las ya realizadas para la mejora de la autorregulación como base para una mejor convivencia en el aula.

Al ser el objetivo el identificar y conocer los beneficios que aporta la autorregulación a la convivencia e interacción en el aula del grupo de 2º, apoyando y facilitando la práctica reflexiva y productiva de esta para que así se logren los objetivos fijados en la educación integral. Se tuvo una adecuada relación entre alumno- alumno y profesor-alumno, basada en un diálogo respetuoso y responsable en las acciones a realizar.

Con base a lo anteriormente mencionado se puede decir que se obtuvieron resultados favorables y fortalecedores en la implementación de las sesiones para la autorregulación como base de una mejor convivencia en el aula, puesto que a partir de estas se pudo contar con estrategias dinámicas e interactivas acordes a todos los miembros del grupo, lo que permitió que entre los participantes se fueran apoyando para el desarrollo de competencias indispensables para la autorregulación y convivencia.

Referencias

- Bandura, A. (1987). *Mecanismos autorreguladores. Pensamiento y acción*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.
- Barraza Macías, A. (2010). *Propuestas de intervención educativa*. Edu.Mx. Retrieved May 26, 2023, from <http://www.upd.edu.mx/PDF/Libros/ElaboracionPropuestas.pdf>
- Bocanegra, N., Barraza, A., y Navarro, M. (2015). Validación del cuestionario de habilidades para la autorregulación del aprendizaje en educación primaria (CHAAEP). *Autorregulación Académica. Proceso desde la asociación de los estudiantes*, 221-245.
- Latorre, A. (2004). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. <https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistadocencia/article/download/2451/2778/>
- Pamplona-Raigosa, J., Cuesta-Saldarriaga, J. C., y Cano-Valderrama, V. (2019). Estrategias de enseñanza del docente en las áreas básicas: una mirada al aprendizaje escolar. *Revista eleuthera*, 21, 13-33.
- Panadero, E., y Alonso-Tapia, J. (2014). *Teorías de autorregulación educativa: una comparación y reflexión teórica*. *Psicología educativa*, 20(1), 11-22.
<https://www.redalyc.org/pdf/6137/613765433002.pdf>
- SEP (2011). Marco para la Convivencia Escolar.
https://www.aefcm.gob.mx/normateca/disposiciones_normativas/DGOSE/archivos-2023/2023-06-06/Marco_para_la_convivencia_primaria.pdf
- SEP. (2013). *Estrategia Nacional de Educación Inclusiva*. México: Ultra.
- SEP. (2017). *Aprendizajes Clave*. México: Ultra.
- Tobón, S. (2017). *Evaluación socioformativa*. USA: Kresearch.

Torrano, F., Fuentes, J. L., y Soria, M. (2017). *Aprendizaje autorregulado: estado de la cuestión y retos psicopedagógicos*. *Perfiles educativos*, 39(156), 160-173.

Whitebread, D., y Basilio, M. (2012). *Emergencia y desarrollo temprano de la autorregulación en niños preescolares*. *Profesorado. Revista de currículum y Formación de Profesorado*, 16(1), 15-34.

Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (Eds.). (2023). *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*. Taylor & Francis.

Procesos de formación docente aplicados a la Ética Profesional

Diego Valente Amaya Trujillo

diegoaamayat@gmail.com

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora “Profr. Jesús

Manuel Bustamante Mungarro”

Rodolfo Ríos Ochoa

rios.rodolfo@enesonora.edu.mx

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora “Profr. Jesús Manuel

Bustamante Mungarro”

Adriana Yimi Vázquez Hernández

adrianayimi13@hotmail.com

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora “Profr. Jesús Manuel

Bustamante Mungarro”

Línea temática 2. Pedagogía y práctica docente en las escuelas normales.

Formación en campos disciplinares

Resumen

Las escuelas normales de México que forman a los futuros profesores son las encargadas de desarrollar procesos cognitivos básicos en los estudiantes. Algunas de estas deben de ir encaminadas a la reflexión sistemática sobre su práctica como medio para mejorarla, así como la ética profesional con la que deben desempeñar su labor pues un docente que se desempeña eficazmente debe comprender que su labor también implica capacidades para reflexionar sobre su propia práctica.

El objetivo principal es conocer la ética profesional que manejan los docentes de la Licenciatura en Educación Primaria y Preescolar, realizando esta investigación en dos escuelas formadoras de maestros en el estado de Sonora por medio de un enfoque metodológico cualitativo, aplicado a través de una entrevista semiestructurada de tipo etnográfica. De esta manera se concluye que es imprescindible que los docentes cuenten con un conocimiento suficiente del tema para que de esta manera sus alumnos cuenten con la mejor formación en ética profesional.

Palabras clave: ética, moral, valores, formación inicial y ética profesional.

Planteamiento del problema

En la actualidad, la ética profesional de los docentes se encuentra en un alto nivel de importancia, ya que se considera que ellos cuenten con un grado adecuado, logrará transmitir a sus estudiantes los mejores valores, así como aprender a cumplir de manera óptima las reglas y normas que son impuestas para el correcto funcionamiento de la sociedad.

Para definir a la ética profesional, menciona Rojas (2011) que “es un compromiso vivencial que va más allá de la norma escrita y debe hacerse efectivo teórica y prácticamente” (p. 1), entendiendo esto como un deber del día a día que se tiene en el propio pensamiento y que se debe llevar a cabo, además de que el docente debe ser consciente de que esta práctica se transmite a sus estudiantes en su beneficio y así puede desarrollarse de manera cognitiva, afectiva y moralmente de manera integral, como afirma dicho autor.

En otro sentido, Hirsch et al. (2013), expresan que la ética profesional “incluyen creencias, valores e intenciones y sirven de pauta de lectura a los actores para dar sentido a sus actividades profesionales” (p. 3). A juicio de Reyes (2021) “La ética es una forma de ser en la vida, se muestra con cada acto con relación a los personajes con los que convive el sujeto, con las instituciones mismas” (p. 4). A su vez, López y Ramos (2019), relacionan la ética con la formación humanística de un profesional, en sus palabras, explican que “la misma contribuye a la elaboración y asimilación de las normas y patrones de conducta que regulan la convivencia y las relaciones de los sujetos en la sociedad” (p.5).

Considerando los planteamientos anteriores, el docente que labora en escuelas formadoras, puede ser un ejemplo para los normalistas, debido a que, las experiencias y comportamientos que hacen los mismos, pueden impactar en el desempeño de los estudiantes en los ámbitos donde se desenvuelve. Para darle seguimiento al estudio, se plantearon las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Cuál es el concepto que tiene sobre ética profesional?
2. ¿Cómo influye la práctica reflexiva en la ética profesional del formador de formadores?

Marco teórico

Para efectos de dar sustento a la presente ponencia, se establecieron varios conceptos acordes a la temática planteada, cada uno de ellos permiten contextualizar los resultados de la investigación. El primero de ellos es el término de ética, el cual Sánchez (1969), establece que es “la teoría o ciencia del comportamiento moral de los hombres en sociedad, o sea, es ciencia, de una forma específica de conducta humana” (p. 25). Cuando se intenta definir esta palabra se refiere por lo general a la práctica de una conducta que se forma en el ámbito de las relaciones personales, por lo que, como sintetiza el autor, ser ético queda en ocasiones como un acto de conciencia y responsabilidad interna, no necesariamente incumbe a toda la sociedad donde se habita o se desempeña, sino solo a un campo que se relaciona con la vida laboral.

Otros de los conceptos es el referido a la ética profesional, el cual Rojas (2011) define como un término que “no es simplemente una deontología o un conjunto de normas para regir la conducta de quien ejerce una labor profesional; es un compromiso vivencial que va más allá de la norma escrita y debe hacerse efectivo teórica y prácticamente” (p. 1). Si se habla desde el ámbito educativo, el docente se convierte en un modelo a seguir para sus alumnos, sus compañeros de trabajo, incluso representa a la institución en donde labora. Este autor, lo clasifica como “no se es un profesional sólo por lo que se hace o dice, sino por la integralidad

e integridad manifiesta que pone en juego la personalidad completa de quien ejerce esta digna profesión” (p. 4).

La ética se relaciona en un área de competencia laboral, siendo la conducta aceptada por otros en un entorno dentro del mismo campo de ejercicio laboral, que puede encontrarse contenida en un código de valores éticos implícitos o no. Por ejemplo, hablando sobre la ética profesional desde un punto de vista escolar, se ha encontrado que dicha práctica ha sido estudiada por una gran variedad de autores.

Suárez et al. (2016) afirman que “la ética es parte del quehacer de todos los educadores, dado que la educación y los actos educativos comportan en sí mismos el carácter de lo ético” (p. 9).

El término moral, es imprescindible mencionarlo en este estudio, ya que determina a una persona o sociedad respecto a lo que puede ser o no adecuado. Ante esto, Palacios de Torres (2009) afirma que este concepto está referido al conjunto de creencias y normas de una persona o grupo social determinado que ofician de guía para el obrar, es decir, que orientan acerca del bien o del mal, correcto o incorrecto, de una acción. Sin embargo, al hablar de moral se debe tener en cuenta que estas normas son establecidas por hombres, por lo que, lo que es aceptado como moral para algunos puede que para otros no. Se puede decir que se aprende por imitación y es transmitida de generación en generación.

Palacios de Torres (2009) también añade que la palabra moral tiene su origen en el término del latín mores, que significa costumbre, por lo que, según el autor, moral no puede dar por sí el concepto de malo o de bueno. Más bien son las costumbres las que son virtuosas o perniciosas. Definiéndolo también como la suma total del conocimiento adquirido con respecto a lo más alto, bueno y noble a lo que una persona se apegas.

Finalmente, se hace mención del concepto de valores, el cual Jiménez (como se cita en Núñez, 2018), dice que estos se definen como:

Principios que nos permiten orientar nuestro comportamiento [...] es decir abordan la formación integral de una persona, al mismo tiempo que ayudan a desarrollar y construir la personalidad. Pero además [...] se refieren a necesidades humanas y representan ideales, sueños y aspiraciones [...] siendo una base primordial para vivir en comunidad y relacionarnos con las demás personas (p.10).

No obstante, Núñez (2018) afirma que los valores, “son creencias e ideales que definen a una persona y que se adquieren en la interacción con el medio social en donde se desarrollan, por lo tanto, lo conllevan a comportarse de una manera determinada dentro de un contexto” (p. 47).

Metodología

El enfoque en este documento es el cualitativo, también conocido como investigación naturalista, fenomenológica o interpretativa. Hernández et al. (2014), lo definen como una “especie de ‘paraguas’ en el cual se incluye una variedad de concepciones, visiones, técnicas y estudios no cuantitativos” (p. 52). Se utiliza para descubrir y perfeccionar preguntas de investigación y en su mayoría no se prueban hipótesis, si no que se recaban datos para llegar a un resultado.

Los autores ya mencionados ven al enfoque cualitativo “como un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo visible, lo transforman y convierten en una serie de representaciones en forma de observaciones, anotaciones, grabaciones y documentos” (p. 11). Su paradigma es naturalista porque estudia los fenómenos y seres vivos en sus contextos o ambientes naturales y en su cotidianidad, como se busca hacer con los docentes de la ByCENES.

El diseño por utilizarse será de tipo fenomenológico, porque se pretende explorar, examinar y entender un sistema social (docentes de la ByCENES), este tipo de diseños estudian categorías, temas y patrones referidos a las culturas.

Los participantes corresponden a una muestra de población de un total de 54 docentes de educación normal que pertenecen a la Licenciatura en Educación Primaria y la Licenciatura en Educación Preescolar. Se dio a conocer el instrumento de recolección con el apoyo de los mismos docentes de la institución y acudiendo personalmente a aplicar dicho instrumento. Logrando así obtener diferentes perspectivas para que después se hiciera una depuración de las respuestas más significativas para la investigación.

Se tomó una muestra aleatoria de cinco docentes, con participantes de ambos sexos la única característica específica fue que todos pertenecen al colectivo docente de la ByCENES. Esto con la intención de poder analizar los resultados e interpretarlos en el procesador de Atlas ti. Todos los partícipes tienen una clave, la cual fue generada de acuerdo con la hora en la que respondieron el instrumento de recolección de información. Por ejemplo, si el participante uno, lo respondió a las 2:06 su clave sería 2.6. Sin embargo, solo se usa esta clave para identificarlos, por lo que el orden en el que respondieron no es importante.

La técnica que se utilizó para este trabajo es la entrevista semiestructurada la cual tiene mucha flexibilidad y según Arias (2012), “se caracteriza por su profundidad, es decir, indaga de forma amplia en gran cantidad de aspectos y detalles” (p. 73). Su aplicación se realizó de forma virtual, con la intención de optimizar el tiempo, lograr recabar el mayor número de entrevistas y tener más facilidad al momento de obtener respuestas, se hizo llegar por medio del grupo oficial de la delegación ByCENES, mediante la red social WhatsApp, la cual es una aplicación de mensajería instantánea para teléfonos inteligentes

Este tipo de instrumento se usó con el fin de obtener respuestas más extensas, porque gracias a que la entrevista tiene una estructura con preguntas guiadas, elaboradas con anterioridad. Tomando en cuenta lo anterior, el presente documento busca tener una perspectiva de cómo aplican la ética profesional los docentes de la ByCENES frente al grupo, cuando están impartiendo clases fuera o dentro del aula.

Resultado

En este apartado se explica cómo se obtuvieron las redes de análisis en el procesador de datos ATLAS.ti y cómo se usó dicho programa para la interpretación de las respuestas conseguidas mediante el instrumento de recopilación de datos, de esta forma se desglosan los resultados de las preguntas de investigación.

Como menciona Varguillas (2006):
El análisis de contenido es una técnica de investigación destinada a formular a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que pueden aplicarse a su contexto. De esta manera es una técnica apropiada para la descripción objetiva, sistemática y cualitativa del contenido manifiesto o implícito de una fuente de datos como son las entrevistas, las observaciones de campo, los documentos impresos (diarios, cartas, autobiografías, bibliografías, periódicos y otros materiales) y las grabaciones audiovisuales (p. 75).

Procesamiento de la información

El procesador de datos utilizado fue ATLAS.ti, el cual es una herramienta confiable para codificar e interpretar datos, por lo que se convierte en la principal herramienta de desglose de resultados para la presente investigación. Muñoz y Sahagún (2017) mencionan que ATLAS, es una abreviación de “Archivo para la Tecnología, el Mundo de la Vida y el Lenguaje Cotidiano” (p. 6).

Muñoz (2020) lo define como “una de las herramientas para apoyar la investigación cualitativa en particular en análisis de información para facilitar la comprensión e interpretación de sentidos y significados” (p. 34).

Es importante mencionar que este procesador no hace el trabajo por sí solo, como cita Muñoz (2020):
Apoya el proceso de análisis de contenido, entre otros, el investigador debe leer cuidadosa y detalladamente cada uno de los documentos primarios a través de la división o el abordaje del texto en segmentos o fragmentos que se constituye en el segundo componente de Atlas.ti que son las citas (en inglés es quote), que corresponden a frases, párrafos, palabras, intervalos de

un video o audio no necesariamente continuos (p. 35). El Atlas.ti para Muñoz (2020), es una herramienta informática que facilita el análisis cualitativo, principalmente, de datos de tipo textual y multimedia. Convirtiéndose en un soporte fundamental para que los investigadores puedan organizar, sistematizar, categorizar y crear redes con los datos que se recaban en su investigación. También enfatiza que el Atlas.ti no busca reemplazar los procesos de selección, clasificación, categorización, ni las decisiones sobre los tipos de documentos que harán parte de la investigación, ya que estos son responsabilidad de los investigadores.

Con respecto a la participación de los sujetos de la investigación, se contó con una muestra de docentes de la ByCENES, tomando en cuenta que todos impartieran clases frente a grupo. De la totalidad de los sujetos, se realizó una depuración con las respuestas que más encajaban a la temática de la investigación, con el fin de elaborar redes de análisis con resultados confiables, como se muestra en el siguiente apartado.

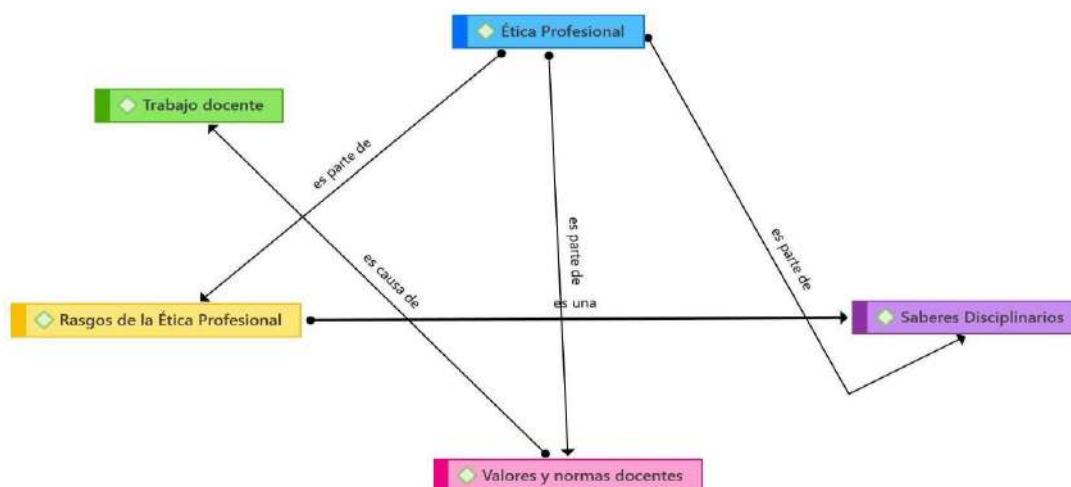
De acuerdo con todas las respuestas, como se ve en la figura 3 (ver Figura 3) se llegó a la conclusión de que la ética profesional tiene dos rasgos que resaltan, los saberes disciplinarios y los valores y normas. Del primer rasgo el participante 2.22 menciona que son “la empatía, honestidad, respeto, y tolerancia”. Siguiendo con lo mismo el participante 2.19 añade “responsable, empatía, educado, honesto y con vocación”. Como se puede notar la responsabilidad y la empatía son saberes disciplinarios que destacan, convirtiéndose en los rasgos más significativos dentro de un colectivo docente.

Continuando con otro rasgo de la ética profesional, los cuales son los valores y normas docentes, el participante 2.15 dice que es parte de “ser una persona respetuosa” y a su vez el participante 2.13 menciona otras tres características “responsabilidad, preparación y actualización”. Con lo anterior destaca que todos los adjetivos calificativos que se mencionan son necesarios para lograr tener un trabajo docente eficiente, en donde cada maestro logre aprovechar y desarrollar al máximo su potencial y el de sus alumnos.

Como se puede observar en la figura 1 (ver Figura 1), de las dos interrogantes que se consideraron más importantes para el enfoque de la presente investigación, se rescataron cinco respuestas que enriquecían el trabajo, en estas se analizaron los conceptos que más se repetían y se finalizó con tener cuatro conceptos importantes: saberes disciplinares, rasgos de la ética profesional, valores y normas y trabajo docente. Entendiendo que los primeros tres rasgos son por causa del trabajo docente.

Partiendo de este análisis se rescató que para la mayoría de los docentes, la ética profesional es un conjunto de reglas, normas y valores, que a su vez se engloban como rasgos de la misma, los cuales van de la mano con los saberes disciplinares, es decir, estas son las características más significativas que debe de tener un docente para ejercer su profesión, como lo son la responsabilidad y el respeto.

Figura 1. Triangulación de la ética profesional



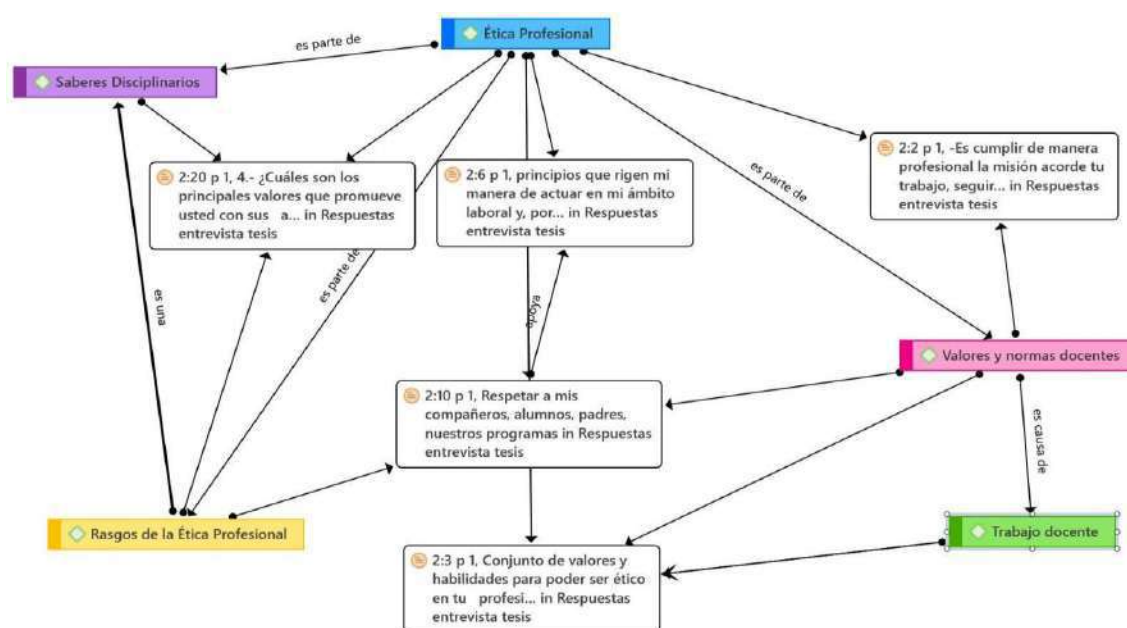
Nota: Elaboración propia

Analizando la figura 2 (ver Figura 2), se puede notar que la ética profesional para el participante 2.6 es un “principios que rigen mi manera de actuar en mi ámbito laboral” y de la misma manera para el participante 2.3 es un “conjunto de valores y habilidades”. Como se puede notar las dos respuestas van encaminadas hacia lo mismo, una acción. Dentro de estas

acciones en el ámbito laboral, como lo menciona el participante 2.10, también incluye, “respetar a mis compañeros, alumnos, padres y nuestros programas”.

Es importante recalcar que el trabajo docente forma un papel fundamental en este término, porque es causado por los valores y normas que rigen en una institución, por lo que el participante 2.2 añade que es necesario “cumplir de manera profesional la misión acorde a tu trabajo”. Por esta razón la ética profesional es parte de los saberes disciplinarios, que a su vez son un rasgo de la misma ética.

Figura 2. Ética profesional



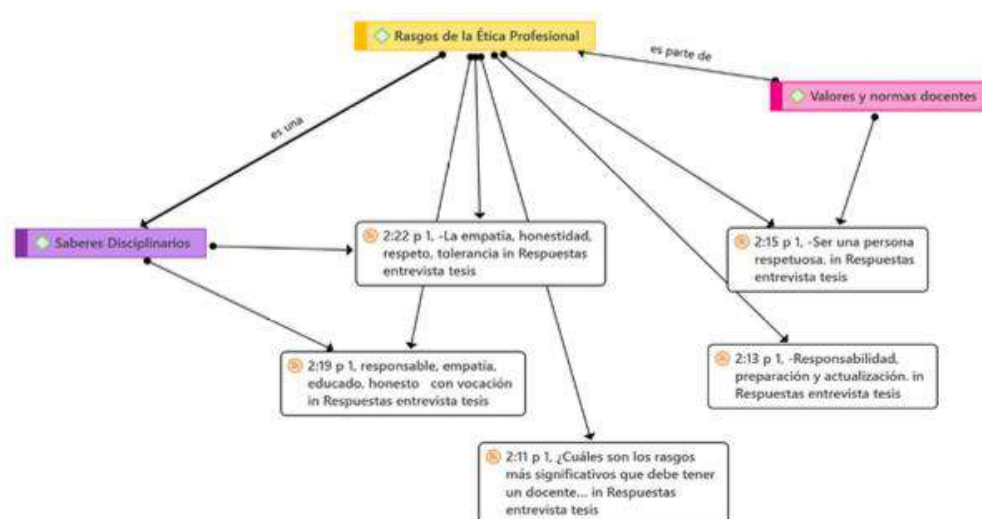
Nota. *Elaboración propia.*

De acuerdo con todas las respuestas, como se ve en la figura 3 (ver Figura 3) se llegó a la conclusión de que la ética profesional tiene dos rasgos que resaltan, los saberes disciplinarios y los valores y normas. Del primer rasgo el participante 2.22 menciona que son “la empatía, honestidad, respeto, y tolerancia”. Siguiendo con lo mismo el participante 2.19 añade “responsable, empatía, educado, honesto y con vocación”. Como se puede notar la

responsabilidad y la empatía son saberes disciplinares que destacan, convirtiéndose en los rasgos más significativos dentro de un colectivo docente.

Continuando con otro rasgo de la ética profesional, específicamente los valores y normas docentes, el participante 2.15 dice que es parte de “ser una persona respetuosa” y a su vez el participante 2.13 menciona otras tres características “responsabilidad, preparación y actualización”. Con lo anterior destaca que todos los adjetivos calificativos que se mencionan son necesarios para lograr tener un trabajo docente eficiente, en donde cada maestro logre aprovechar y desarrollar al máximo su potencial y el de sus alumnos.

Figura 3. Rasgos de la ética



Nota. Elaboración propia.

Discusión y conclusiones

Los objetivos planteados de la presente investigación fueron conocer la ética profesional de los docentes de la ByCENES en la formación inicial, identificando cómo se aplican en el aula y cuáles son los rasgos más pertinentes que se desarrollan dentro y fuera del salón de clases

para que sus estudiantes puedan formar su propia ética profesional, enfocado en las Licenciaturas de Educación Primaria y Preescolar. Para esto se aplicó un instrumento que permitió conocer la opinión de una muestra de maestros de la misma institución.

De dicho instrumento se obtuvieron conclusiones a los cuestionamientos planteados a los docentes. ¿Qué es para usted la ética profesional? ¿Cuáles son los rasgos más significativos que debe tener un docente de educación básica para ejercer su profesión? ¿Cómo ponen en práctica los docentes de la ByCENES la ética profesional con sus alumnos dentro del aula? y ¿Cómo trabajan la ética profesional entre los compañeros docentes de la ByCENES?

En el primer cuestionamiento se entiende que la ética profesional es un conjunto de reglas, normas y valores, que permiten actuar de manera justa, por lo que debe regir en el comportamiento de un profesional y en el caso del ámbito escolar, siempre buscando la mejora de cada uno de los estudiantes, dentro y fuera del aula de clases.

En el segundo cuestionamiento salieron a relucir los saberes disciplinarios y experienciales, los cuales son un conjunto de habilidades que un docente adquiere y le permite saber lo que conoce, dentro de ellos están valores como la honestidad, responsabilidad, capacidad de liderazgo, trabajo en equipo, paciencia, empatía, autonomía, analítico de situaciones, entre otros.

Los resultados permitieron identificar el grado de conocimiento que los docentes manifiestan sobre lo que es la ética profesional, asimismo, sobre los rasgos que deben de tener los formadores de formadores, para desenvolverse de manera adecuada y que esto se refleje en los normalistas en las clases y en sus prácticas profesionales.

Referencias

- Arias, F. (2012). El proyecto de la investigación. Introducción a la metodología científica. http://www.formaciondocente.com.mx/06_RinconInvestigacion/01_Documentos/E20Proyecto%20de%20Investigacion.pdf
- Hernández Sampieri, R, Fernández Collado, C & Baptista Lucio, P. (2014). Metodología de la investigación. <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>
- Hirsch Adler, A. (marzo, 2003). Ética profesional como proyecto de investigación. *Teoría de la educación*, 1(15), 235-258. https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/71944/Etica_profesional_como_proyecto_de_inves.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Hurtado, J & Leal, M. (2018, 28 de septiembre). *Ética docente aplicada, un aspecto insoslayable. En la formación de formadores* [Ponencia]. Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal, Aguascalientes. <http://www.antiguo.conisen.mx/memorias2018/memorias/1/P606.pdf>
- Muñoz Rojas, H. (2020) *La investigación cualitativa: práctica desde Atlas.ti*. Universidad Santo Tomás. <https://repository.usta.edu.co/handle/11634/23251>
- Muñoz Justicia, J. & Sahagún Padilla, M. (2017). *Hacer análisis cualitativo con Atlas.ti* 7. <https://manualatlas.psicologiasocial.eu/atlasti7.pdf>
- Shiro, M. (junio, 2014). Las categorías de análisis: el paso crucial en la investigación empírica. *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso*, 14(1), 3-6. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7635020.pdf>
- Rojas Artravia, C. (julio, 2011). Ética profesional docente: un compromiso pedagógico humanístico. *Revista Humanidades: Revista de la Escuela de Estudios Generales*, 1(01) 01-04. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4920530>

- Palacios de Torres, C. (febrero, 2009). *La moral: un concepto, muchas interpretaciones*. Contribuciones de las Ciencias Sociales. <https://www.eumed.net/rev/cccss/03/cpt.htm>
- Reyes Rodríguez, L. (septiembre, 2007). La teoría de la acción razonada: implicaciones para el estudio de las aptitudes. *Investigación educativa duranguense*, 1(07) 1-5. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2358919.pdf>
- Sánchez-Vázquez, A. (1969). *Ética*. https://ifdc6mjuj.infod.edu.ar/aula/archivos/repositorio//500/535/ETICA_Sanchez-Vazquez-Adolfo.pdf
- Suárez Gonzáles J, Martín Gallego J, Mejía Rodríguez, D & Acuña Reyes, E. (julio, 2016). Ética y práctica docente. *Colección ética y educación*, 1(1), 1-20. <https://manglar.uninorte.edu.co/bitstream/handle/10584/5803/9789587416824%20eTica%20y%20practica%20docente.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Varguillas, C. (marzo, 2006). El uso de atlas.Ti y la creatividad del investigador en el análisis cualitativo de contenido upel. *Laurus Revista de Educación*, 1(12), 75-77. <https://www.redalyc.org/pdf/761/76109905.pdf>

La implementación de metodologías para la enseñanza de una segunda lengua por los maestros de grupo de una Escuela Primaria

Jesús Eduardo Juárez Contreras

jesus.jsjr@gmail.com

Luz Angélica Racilla Sánchez

racillaluz_d@normalzumpango.edu.mx

Rosa Estela Ramírez Infante

ramirezrosa_d@normalzumpango.edu.mx

Línea temática 2. Pedagogía y práctica docente en las escuelas normales

Resumen

Esta ponencia muestra el análisis del proceso de enseñanza de una segunda lengua (L2) en una escuela primaria en la que son los docentes titulares quienes son responsables de dicho proceso. Expone las metodologías utilizadas, el sentir de los docentes y cómo éstos impactan en el logro del aprendizaje significativo de la L2. Se utilizó un enfoque mixto para el análisis de seis docentes, una de cada grado, para responder las preguntas de investigación ¿Qué estrategias/actividades implementan los maestros en el aula?, ¿Qué elementos de los alumnos son considerados para la planeación de actividades? ¿Qué metodologías favorecen el aprendizaje significativo? Se realizaron seis entrevistas, cuatro guiones de observación y seis cuestionarios. Se identificaron los procesos de formación de los docentes, así como las estrategias y recursos que utilizan, de igual manera descubrimos el sentir docente cuando el proceso de enseñanza de una L2 se percibe como una imposición. Concluimos que las docentes de educación primaria aplican metodologías específicas para promover la adquisición de una segunda lengua aun cuando ellas desconocen pedagógicamente cuáles son lo que impacta en el logro de aprendizajes significativos. Sin embargo, se sientan bases para iniciar procesos de formación que mejoren las prácticas docentes.

Palabras clave: enseñanza, metodologías, aprendizaje significativo, formación docente

Planteamiento del problema

La adquisición de una segunda lengua (L2) es parte fundamental de nuestra vida diaria por el contexto en el que nos relacionamos, sin embargo, no se le da la importancia necesaria para su práctica e implementación desde los primeros años de escolarización. La adquisición de una segunda lengua a temprana edad es más recomendable debido a la flexibilidad en los procesos cognitivos del ser humano, retomando a Lenneberg (1967), citado por Quidel (2014) pionero de los estudios sobre el componente biológico del lenguaje humano propuso que la primera infancia es la idónea para apropiarse de una L2, sin embargo pareciera que, tal y como lo menciona Elaine E. Tarone (1976) citada por Águila (2005) solo nos limitamos a una “atrofia”, a los hábitos fisiológicos y sugiere que quizás la “flexibilidad” del cerebro disminuye con la edad y afecta a la pronunciación de la segunda lengua más que a su sintaxis o su semántica. Este es el peligro que se corre cuando en las escuelas de básica no se enseña el inglés desde una metodología pertinente.

Lo anterior puede verse reflejado en el proceso de adquisición de la L2 del estudiante coautor de esta investigación a lo largo de su educación básica, misma que comenzó en sexto grado de primaria, en el que la maestra únicamente traducía los textos y la enseñanza era intermitente debido a que no había un día específico para abordarlo. Posteriormente, al ingresar a secundaria el inglés ya estaba dentro del currículo de los tres años, por lo que había un maestro en específico para impartirla. Sin embargo, este docente no era especialista de la materia, ya que fue asignado para enseñar geografía y español viéndose reflejado en el proceso de enseñanza-aprendizaje donde el libro era utilizado como único recurso para su enseñanza, abordando sólo algunos contenidos y dando resolución a cada uno de ellos de forma grupal.

Finalmente, para los dos últimos años llegó un maestro cuya especialización era la enseñanza del inglés. Fue asignado únicamente para esta asignatura. A diferencia del maestro anterior utilizaba diversas estrategias para que nosotros como alumnos pudiéramos adquirirlo,

desde exposiciones, diálogos entre pares, resolución de ejercicios por medio de videos y audios, entre otros. De dicha experiencia se puede concluir que la enseñanza del inglés se ve beneficiada por el uso de metodologías que tienen como objetivo principal la generación de aprendizajes significativos, para lo cual se puede hacer uso de diversos materiales y recursos que permitan al docente acercar a los alumnos al conocimiento. Sin embargo, el uso de recursos no es suficiente para la enseñanza de una segunda lengua, ya que es necesario identificar el tipo de práctica que necesitan los alumnos para poder construir su conocimiento.

La experiencia antes descrita pareciera contradecir los diferentes esfuerzos que se han generado para implementar procesos de enseñanza de la L2 a nivel nacional ya que como explica CANALSEB (2009), citado por Ramírez Romero (2012) en México, por muchos años la enseñanza oficial del inglés se limitó a la escuela secundaria y preparatoria. Sin embargo, a partir de la década de los noventas, cinco estados de la República Mexicana iniciaron con la implementación de programas para la enseñanza del idioma inglés en sus primarias públicas. Del 2000 al 2003 a los estados anteriores se sumaron otros 13 más, y para el 2009, eran ya 21 entidades federativas que contaban con un Programa Estatal de Inglés en Primaria.

En el Plan de Estudios 2011, ya no sólo es considerada como una segunda lengua, también se establece su obligatoriedad desde el tercer año de preescolar hasta el último grado del nivel secundaria. Y finalmente ubicándose dentro de la Estrategia Nacional para la Mejora Educativa y el Nuevo Modelo Educativo en 2018 y 2019 respectivamente. Tras conocer la postura oficial sobre la enseñanza de una L2 y compararla con la experiencia antes descrita nos interesa conocer la realidad a la que se enfrentan los docentes de educación primaria en el Estado de México, ya que en éste la mayoría de las clases de L2 se implementan por promotores del inglés, sin embargo, de manera excepcional se cuenta con algunas escuelas que promueven la enseñanza de una L2 por los docentes titulares de grupo.

Como no se contaban con los recursos para investigar todo el Estado, este trabajo se focaliza en la Escuela Primaria “Profr. Isidro González” ubicada en el municipio de Jaltenco, porque es de las pocas escuelas en las que se implementa la enseñanza de la L2 por los docentes titulares. Parte de un enfoque mixto, en el que se consideran tres instrumentos: una entrevista, y un guion de observación que aportan el análisis cualitativo de la investigación y un cuestionario de corte cuantitativo con el que se pudo delimitar el marco teórico de ésta investigación. Se utilizaron seudónimos para cada uno de los docentes de la investigación, lo que quiere decir que los datos personales que se muestran no son reales.

En razón a lo anterior se contempla la siguiente tesis: los docentes de educación primaria requieren de metodologías específicas para promover la adquisición de una segunda lengua que permita una secuencialidad en los contenidos, generando el logro de aprendizajes significativos en sus estudiantes.

Marco teórico

Metodologías de enseñanza

Como se mencionó anteriormente, de la realización del cuestionario y los elementos analizados en éste es que se rescatan las metodologías que son implementadas en el proceso de enseñanza de una L2 por las docentes de esta Escuela Primaria. El instrumento constaba de cinco afirmaciones que describen características de las metodologías de enseñanza de una L2 por lo que las docentes identificaron aquellas actividades que implementan dentro de sus sesiones. Para validar las metodologías cada docente debería señalar al menos tres de las cinco afirmaciones descritas, por lo que se obtuvieron los siguientes resultados: el 66% de las docentes identificó su práctica docente con “*The oral approach and situational language*”, el 33% señaló actividades que responden al “*Communicative Language Teaching*” y el 16% se identificó con el “*Natural Approach*”. (JEJC/CUES/06/03/23). Es así que se delimita una parte del marco teórico de ésta investigación, mismo que se desarrolla a continuación.

En primer momento, las docentes del 3º, 1º y 4º señalan que sus sesiones se enfocan al método que lleva por nombre; *“The Oral Approach and Situational Language Teaching”*, que de acuerdo a Richard y Rogers (1986) tiene por objetivo que el alumno adquiera principalmente el lenguaje antes de lo gramatical. Éste se caracteriza por los siguientes elementos: la enseñanza del idioma comienza con la lengua hablada, el material se enseña oralmente antes de que se presente en forma escrita, se introducen nuevos puntos de lenguaje y se practican alternativamente, se siguen los procedimientos de selección de vocabulario para asegurar que en esencia se cubre el vocabulario de servicios generales, la lectura y escritura se introducen una vez que se ha establecido una base léxica y gramatical suficiente.

Por otro lado, las docentes del 5º y 2º señalaron en el instrumento que la metodología utilizada es *“Communicative Language Teaching”*. Jack C. Richards (2006) establece que su característica principal es que el alumno pueda entablar diálogos con la lengua meta, contextualizando a situaciones reales dirigiendo y controlando el comportamiento lingüístico del alumnado, más específico se pretende hacer uso del lenguaje para: conseguir cosas, crear interacción con otros, expresar sentimientos y significados personales, aprender y descubrir, crear un mundo de imaginación para así poder comunicarse información.

Finalmente, la docente encargada del 6º rescata en sus respuestas el método *“The natural Approach”*. Sobre este método Krashen y Terrell (1983) mencionan que está enfocado a la comunicación que se da en el salón de clases, que en este caso es interpretado por el apoyo de aquellos alumnos que tienen un mayor dominio del idioma y así pueden apoyar a sus demás compañeros que así lo requieran. De igual manera, el apoyo visual que en este caso los recursos que utiliza la docente son los anexos e imágenes son de vital importancia para dicho método, más específicamente se retoman los siguientes puntos: el enfoque en el salón de clases debe estar en escuchar y leer, el trabajo de los estudiantes debe centrarse en la comunicación significativa más que en la forma, contribuir a un ambiente relajado en el aula, se debe presentar la mayor cantidad

de información comprensible posible, las ayudas visuales son útiles, al igual que exposición a una amplia gama de vocabulario en lugar de estudio de la estructura sintáctica.

De lo anterior queda claro que la enseñanza del inglés y el uso de estas metodologías se basa según Pérez; “en gran medida en la importancia de explicar significados, para lo cual se puede hacer uso de diversos materiales y recursos que permitan al docente acercar a los alumnos al conocimiento.” (2020 p.45) Por esta razón, la planeación y ejecución para el proceso de enseñanza-aprendizaje, debe tener un enfoque, una finalidad y propósito, mismos que de acuerdo a Anthony, en Richards (2001) se entienden como las teorías acerca de la naturaleza del lenguaje y el aprendizaje que sirve como recurso a las prácticas y principios en la enseñanza del idioma.

Aprendizaje significativo en la enseñanza de una segunda lengua

Es bien sabido que la adquisición de conocimientos no es meramente una transmisión de datos del docente al estudiante, sino que éste debe involucrar como lo establece Martínez “a la totalidad de la persona, su experiencia y su entorno” (2005 p.93). Lo anterior lo entendemos como aprendizaje significativo que tiene lugar cuando las personas interactúan con su entorno tratando de dar sentido al mundo que perciben. De tal suerte coincidimos con Ausubel autor de esta teoría cuando dice que “hay aprendizaje significativo cuando la tarea del aprendizaje puede relacionarse, de modo no arbitrario, sustantivo (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe”. (1980 p.40). Por lo tanto, la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel se contrapone al aprendizaje memorístico, ya que, como él lo indica que sólo habrá aprendizaje significativo cuando lo que se trata de aprender se logra relacionar de forma sustantiva y no arbitraria con lo que ya conoce quien aprende, es decir, con aspectos relevantes y preexistentes de su estructura cognitiva.

Desde esta perspectiva, las docentes tienen la tarea de organizar y secuenciar los contenidos de forma que el estudiante pueda obtener experiencias significativas de aprendizaje que les permita construir andamiajes dentro de su estructura cognoscitiva existente. Es la postura de esta investigación que esto es lo que sucede, precisamente, cuando se aprende una segunda

lengua desde un enfoque comunicativo, que apoya la creación de significados y la comunicación en vez del aprendizaje de la gramática aislada de la realidad que tiene poco significado.

Por lo tanto, cuando la enseñanza de una L2 se focaliza en la práctica únicamente en el salón de clases y de forma intermitente a lo largo del trayecto escolar, como se desprende de la experiencia descrita en el apartado anterior, se pierde la significatividad del aprendizaje de la lengua; siendo así que a los estudiantes de educación básica se les imposibilita la oportunidad de poner en juego los aprendizajes adquiridos en relación con sus conocimientos previos dentro de su contexto.

Metodología

Para la realización de esta investigación se entrevistaron a seis sujetos; un docente de cada grado; de la Escuela Primaria “Profr. Isidro González” del municipio de Jaltenco, centro educativo que cómo ya se había mencionado anteriormente, presenta la cualidad extraordinaria de ser los docentes titulares quienes imparten las sesiones de la L2. Los sujetos de ésta investigación se seleccionaron a partir de la recomendación del directivo de la institución a quienes se les aplicaron tres instrumentos; guion de entrevista, guion de observación y cuestionario y cuyas aportaciones se tratan en el presente documento bajo seudónimos en razón al acuerdo de confidencialidad establecido con la institución objeto de esta investigación.

Es una investigación con un análisis de enfoque mixto; cualitativo y cuantitativo, que de acuerdo con Guerrero y Guerrero (2014); consiste en contrastar hipótesis desde el punto de vista probabilístico y, en caso de ser aceptadas y demostradas en circunstancias distintas, a partir de ellas elaborar teorías generales.

Es así que, los resultados cualitativos se desprenden de las entrevistas y los guiones de observación de las sesiones. Los ejes de análisis del primer instrumento fueron: el nivel de dominio del idioma, la especialización con la que cuentan las docentes para la implementación de las

sesiones de la L2, el impacto académico del inglés en la Escuela Primaria, y el sentir de las docentes sobre la impartición de inglés. Por otro lado los ejes de análisis del segundo instrumento fueron: el desarrollo de las sesiones, la lengua que predomina en la implementación de las sesiones, la determinación del contenido a tratar, la evaluación de las habilidades de la lengua; así como los materiales y recursos que utilizaban.

Por consiguiente, para el análisis cuantitativo de esta investigación se desprende del tercer instrumento aplicado en el que las docentes seleccionaron las acciones realizadas a lo largo de sus sesiones y nos permitió conocer las metodologías utilizadas. Dicho instrumento permitió delimitar el marco teórico de la investigación antes presentado.

Resultado

Primeros acercamientos de los alumnos de la Escuela Primaria “Profr. Isidro González” con el idioma inglés: el papel de los docentes. Cómo se había planteado en la problematización de este documento, desde el 2011 se tiene como obligatoria la enseñanza de una L2 desde niveles preescolares, sin embargo, de esta investigación se desprende que no es así; como lo menciona Lucía:

El dominio del inglés es muy bajo cuentan con conocimientos básicos como los son colores, los números nada más del uno al diez” (JEJC/EN02/10/03/23). Parece ser, entonces que no todas las instituciones de preescolar retoman la enseñanza de una L2. A pesar de que, dentro del plan de estudios “Aprendizajes clave” se retoma la implementación de ésta desde el ciclo 1, el cual lo componen 3° de “preescolar” y 1° y 2° de “primaria.

Dicho lo anterior, los docentes deben entonces recurrir a estrategias para poder rescatar aquellos conocimientos previos de los alumnos que desde el preescolar no lograron alcanzar. Tal es el caso de la docente del 6° la cual describe el nivel del dominio con el que cuentan sus alumnos, aunado a la estrategia que implementa para la enseñanza de una L2; en palabras de Claudia:

en su mayoría los alumnos no tienen dominio del idioma, [...] solamente un chico me ayuda en algunas de las clases con sus demás compañeros que no le entienden muy bien, a mí también me auxilia más que nada con la pronunciación de algunas palabras.” (JEJC/EN04/10/03/23).

De lo anterior se observa que uno de los recursos utilizados por la docente para la impartición de las sesiones es el uso de monitores.

Es así que “El alumno monitor se ubica dentro de la clase, las destrezas de colaboración que posee se adquieren de los rasgos individuales y del grupo”. (Duran, E. 2006). Por esto, aquellos alumnos que poseen un dominio mayor de la L2 auxilian al docente en situaciones en las que a sus compañeros de clase se les dificulta comprender. Por consiguiente, se puede interpretar que más allá de que la docente implemente esta estrategia para que el alumno que está destinado para “monitor” sea quien ayude a sus compañeros, también ella se ve beneficiada para el desarrollo de las sesiones, por lo que resulta interesante el preguntarse, si la docente está capacitada para la enseñanza del idioma, si posee las habilidades suficientes para que el alumnado pueda adquirir las cuatro habilidades de la L2 y por qué la docente requiere del apoyo de los alumnos que muestran mayor dominio del idioma.

La Formación de los docentes para la enseñanza de una segunda lengua. Es innegable que para la enseñanza de una L2 los docentes de esta primaria requieren especialización. Sirva de ejemplo la docente del 5°, la cual menciona que:

Si hemos realizado cursos por parte de la escuela que ya hace un tiempo nos hicieron tomarlos, pero ya posteriormente los dejaron de aplicar y pues ya en la actualidad ya no y de mi parte no he buscado algún curso”. (JEJC/EN01/10/03/23).

Así mismo, lo señala la docente del 4° “No, yo no cuento con alguna certificación, ya hace tiempo si nos dieron unos cursos [...] pero ya después los dejaron de dar, pero en lo personal no he tomado ningún curso para fortalecer a lo mejor esta área”. (JEJC/EN05/10/03/23). De dichas

entrevistas se puede entonces observar la posibilidad con la que han contado las docentes para fortalecer su formación en la enseñanza de una L2.

En efecto, el gobierno ha destinado cursos y talleres para la enseñanza de la L2, aunque éstos, se han visto interrumpidos y no han tenido una continuidad para que pudiera así obtener un mejor resultado para ellos dentro de sus clases. Resulta aún más interesante destacar que en ambos casos las docentes se muestran desinteresadas por obtener capacitación especializada para la implementación de las sesiones de una L2. Este desinterés comienza desde la perspectiva general por el gusto al idioma, como lo hace notar la docente del 2º: “A mí no me agrada el inglés, nunca me ha gustado, y creo que es por eso que no he tomado algún curso o capacitación” (JEJC/EN03/10/03/23). A partir de esta aportación se hace necesario preguntarse cómo la percepción de las docentes sobre la L2 impacta en los procesos de enseñanza de la misma.

Resulta interesante el reflexionar sobre si el desinterés personal por aprender una L2, repercute en la enseñanza del idioma. Krashen, en su teoría del filtro afectivo (1982) describe que el estado emocional de los alumnos y sus actitudes actúan como un filtro que permite que la información necesaria para la comprensión del idioma o bien como una barrera que impide la adquisición del mismo. De ésta manera podemos hacer una comparación con filtro afectivo “docente” y cómo éste se puede ver reflejado en la disposición que presentan las docentes investigadas hacia su propio proceso de formación.

Cabe destacar, no obstante, que hay maestros que les preocupa su práctica docente, y por lo tanto a pesar de que ellos sienten que no tienen un dominio del idioma, se interesan por indagar y buscar información respecto a la enseñanza de la L2. Como dice la docente Antonia del 5º; “Me pongo a investigar del tema que se tiene que ver, aunque reconozco que yo no sé cómo dar una clase de inglés, yo sé que existen formas de enseñar, pero desconozco así cuál es la correcta para poder aplicarla”.(JEJC/EN01/10/03/23) Consideremos ahora que, no se debe pensar en una forma “correcta” o “incorrecta” para la enseñanza de este idioma, sino que, se debe repensar en una

enseñanza con el uso de estrategias enfocadas en la implementación de metodologías, que permitan al alumno obtener un aprendizaje.

La enseñanza del inglés para lograr un Aprendizaje Significativo

Es importante mencionar que para el logro de un aprendizaje significativo se requiere de diversos elementos dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, apoyado del uso de recursos y estrategias, tales como lo son las canciones, videos, imágenes, diálogos entre pares, uso del juego, entre otros. Si bien es cierto, que no existe una metodología en específico para determinar que los alumnos obtendrán un aprendizaje significativo, lo que es cierto, es que se debe de hacer uso de todos los recursos que se tengan al alcance para ejecutar en las clases.

Cómo se mencionó anteriormente, el aprendizaje significativo en la enseñanza de una L2 surge a partir de las experiencias vividas por los estudiantes en conjunto con las docentes a través de diferentes estrategias que enriquecen el lenguaje mediante una formación teórico-práctica. Sin embargo, dichas experiencias son atravesadas por la falta de capacitación especializada.

Lo anterior se puede apreciar en los criterios de evaluación bajo los que valoran los avances de los estudiantes, dicho con palabras de la maestra del 1º “Evalúo en cuestión de la pronunciación, o si recuerdan el escrito con listas de cotejo [...] porque yo desconozco, [...] como le digo yo desconozco la materia, no sé qué evaluar” (JEJC/EN01/10/03/23). De este extracto tenemos que, si las docentes no tienen claro qué elementos pueden permitir la valoración de los aprendizajes obtenidos, las experiencias vividas por sus estudiantes para el aprendizaje de una L2 no logran anclarse con sus conocimientos previos, de tal suerte que el aprendizaje significativo no se logra concretar.

Es así que observamos que una de las barreras a las que se enfrentan las docentes es que no existe, en su práctica, una metodología que tenga a los estudiantes en el centro con actividades interdisciplinarias e integradas en situaciones del mundo real. Este hecho, como bien plantean

Mantilla-Cabrera, Larrea-Vejar, & Tapia-Salinas (2020) obliga a las docentes a reorganizar sus enfoques con respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés como L2.

La planeación de las sesiones de una L2: La realidad del uso de metodologías

Cómo se mencionó anteriormente, para la enseñanza de la L2 al igual que en las demás materias que aparecen dentro del currículo el docente debe de planificar cada una de las sesiones, con el fin de lograr los aprendizajes esperados y, por lo tanto, generar un aprendizaje significativo. De esta manera, los docentes de esta institución, aseguran considerar los mismos elementos que en las demás asignaturas como se puede observar en la siguiente cita: “así como planeo mis clases normales [...] les doy una introducción [...] hago un sondeo y partiendo de ahí pues doy el tema, en el cierre pues ver que tanto aprendieron”(JEJC/EN01/23) Cómo se puede apreciar, las docentes replican estrategias de su práctica docente para planear sus sesiones de L2 lo que les permite empíricamente desarrollar sus sesiones con estrategias que responden a diferentes metodologías.

Es importante señalar que de igual manera buscan recursos para poder lograr un aprendizaje en el alumno, entre los que destacan los videos, audios, imágenes, anexos, etc. Tal y como lo considera la docente del 6º; “Más que nada a como lo planeo es en general, como le había comentado de los recursos que tomo en cuenta, y en otras ocasiones igual con las copias y los dibujos son con los que estamos trabajando”. (JEJC/EN04/10/03/23) A éste respecto se pudo observar que la docente trabaja con los anexo que incluyen imágenes, considerándose así un recurso visual para el aprendizaje del alumno (JEJC/OBS/15/0/23). Brown (1995) y Mishan (2005) citado por Harwood (2010), consideran que los materiales son una combinación de texto y tareas para el aprendizaje de lenguas que están representados a través medios impresos, audios y actividades a partir de estos textos, dicha diversidad de recursos se puede apreciar en el desarrollo de las sesiones de las docentes.

Adicionalmente, las docentes expresan que antes de dar una clase, deben de investigar acerca del contenido que corresponde, teniendo que buscar en internet canciones, libros, e incluso recurriendo al traductor para descifrar el contenido de los libros, así como lo externa la docente del 4º: “yo me voy guiando en el libro [...] aunque vienen muy difíciles, yo hasta tengo que estarlos traduciendo para poder saber qué dice” (JEJC/EN04/10/03/23) Aquí podemos percatarnos que no sólo es necesaria la formación de las docentes en el sentido metodológico, sino también en su dominio de la L2, ya que de las seis docentes entrevistadas, ninguna cuenta con certificación de dominio de la L2.

Con lo anterior se tiene que los contenidos son obtenidos a través del libro proporcionado por la autoridad educativa; “Con el libro que nos dan ya ahí checo que es lo que se va a ver, de acuerdo al tema que venga es a lo que se les enseña, así es como lo planeo”. (JEJC/EN01/0/03/23). Ahora bien, los maestros expresan una dificultad para la planeación del idioma comenzando por la obtención de los contenidos, mencionando que “no existe un plan de estudios” que los oriente a lo que deben de enseñar y añadiendo que para el desarrollo de las sesiones lo hacen a “lo que ellos conocen”. Esto resulta interesante ya que, como se había mencionado anteriormente existe desde el 2011 el PRONI (Programa Nacional de Inglés) que determina contenidos a tratar a lo largo del trayecto escolar de educación básica.

A pesar de lo anterior, observamos el uso de metodologías por parte de las docentes, aun cuando ellas hacen hincapié en el desconocimiento sobre las estrategias que se deben de implementar para la enseñanza de la L2, de forma implícita en sus sesiones ya que demuestran que las estrategias que utilizan para hacer que el alumnado alcance un aprendizaje pertenecen a una metodología en específico, que si bien es cierto, no aplican en su totalidad los elementos característicos de cada una de ellas se alcanza a observar conocimiento empírico sobre la metodología de la enseñanza de una L2. Se considera de vital importancia renovar acciones que

permitan dentro de la institución fortalecer los esfuerzos realizados por las docentes para proveer a los alumnos con un mejor proceso de enseñanza de una L2.

Discusión y conclusiones

Durante la realización de la investigación se obtuvieron distintos hallazgos, que si bien es cierto no tienen una relación directa con el tema central, sin embargo, son elementos rescatados que dieron pauta a una mayor comprensión de dicha problemática. En primer momento, de acuerdo con las entrevistas realizadas a los docentes aludían a considerar la implementación de la L2 dentro de esta primaria como beneficiosa para la formación y crecimiento académico del alumno, aunque se debe puntualizar que como se mencionó anteriormente; el gobierno es quien decide qué escuelas deben implementar el PRONI y así destinar el recurso para su ejecución. Sobre esto el director de la institución argumenta que es el gobierno quien determina qué instituciones son las que deben de implementarlo. Reconoce que en la institución se trabaja con el PRONI y con los libros que se les otorgan. Sin embargo, a pesar de que el colectivo docente expresa el acierto en la implementación y enseñanza de la L2, algunos de ellos no se sienten con la capacitación suficiente para poder enseñarlo en el salón de clases, e incluso lo miran desde una perspectiva de imposición por parte de las autoridades, en el que lo tienen que incluir dentro de su planeación semanal, aún a pesar de que algunos de los docentes no estén de acuerdo con su implementación.

En este punto de la investigación es pertinente señalar el sentir docente, ya que los sujetos aluden a una falta de preparación para poder implementarlo dentro del salón de clases, como se expresa la maestra Margarita; quien reconoce que al no ser especialista en el idioma, carece de nociones básicas para enseñarlo.

Indiscutiblemente, en los últimos años dentro del proceso educativo los padres de familia o en su defecto los tutores buscan que sus hijos obtengan una educación de excelencia, compuesta por maestros competentes y designados a impartir las materias enmarcadas en el currículo. Asimismo, por la creciente preocupación de que la niña o el niño comience con una

exitosa formación académica, surge la idea por la adquisición de una segunda lengua, en este caso el inglés, para en un futuro afrontar las nuevas exigencias del mundo laboral.

Por esta razón, se supone que todas las instituciones de preescolar ya sean públicas o privadas deben de impartir la enseñanza de la L2, dado que viene dentro del plan de estudios y al igual que las demás materias posee una determinada carga horaria. En cambio, en las escuelas públicas resulta no ser así, debido a que las maestras mencionan que una vez que ingresan al 1º, los alumnos que poseen de un mayor dominio de la L2 son aquellos que egresaron de un preescolar particular; como bien lo observó la docente de primer año. Por lo tanto, dentro de la oferta educativa propuesta por las escuelas particulares ha sido enfocada en la enseñanza de una L2, lo que sin duda alguna para los padres de familia les resulta beneficioso. De ahí que, al egresar del preescolar e ingresar a la primaria, en este caso pública, se comienza a percibir un contraste sobre aquellos alumnos que poseen un dominio mayor de una L2 sobre los que probablemente no tuvieron en su preescolar la enseñanza de esta lengua.

Hay que mencionar, además de la implementación por parte de una institución del tipo pública o privada, se pueden determinar dos factores que influyen en la adquisición de una L2. En primer lugar, la influencia que tiene el contexto en el que se desenvuelve el sujeto, destacando que en la actualidad los diversos medios de comunicación ejecutan prácticas sociales, en donde se visualiza el empleo del idioma inglés, ya sea mediante las canciones, películas o juegos; dentro de los cuales las instrucciones suelen venir en inglés. En segundo lugar, cabe señalar que, además del contexto en el que se desenvuelve el sujeto para el acercamiento y la práctica de la L2, también, se requiere que el docente encargado de la enseñanza del idioma tenga la preparación necesaria para poder impartirla.

Para concluir, derivado del análisis de los instrumentos planteados al inicio de este documento se conoció y comprendió el proceso que llevan a cabo las docentes para la enseñanza de una L2. Retomando la tesis planteada se tiene que si bien, las docentes no poseen una

formación específica para dicha enseñanza, conocen y aplican de manera empírica diversas estrategias que responden a metodologías especializadas para el aprendizaje de una segunda lengua. Sin embargo, en razón a la falta de capacitación a pesar del conocimiento empírico antes mencionado, se observa que las actividades implementadas no necesariamente conducen al aprendizaje significativo de la L2, por lo que resulta imperioso establecer estrategias dentro de la institución objeto de esta investigación que atiendan dicha situación.

Este documento da apertura a la reflexión y profundización del tema debido a que no se encontraron documentos que contengan un estudio sobre metodologías de enseñanza del inglés en los documentos de titulación de los estudiantes normalistas.

Referencias

Águila, J. (2005). El mito del período crítico para el aprendizaje de la pronunciación de un idioma extranjero. *Phonica*, Vol. 1, 2005. 1. http://www.edicions.ub.edu/revistes/phonica1/PDF/articulo_06.pdf

Ausubel, D. (1980) *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Ed. Trillas
Guerrero y Guerrero (2014) *Metodología de la investigación*, Ed. Patria

Harwood, N. (2010) *English Language Teaching Materials: Theory & Practice*. Cambridge University Press.

Juárez, E. (marzo 2023). Cuestionario, Escuela Primaria “Prof. Isidro González”.

Juárez, E. (marzo 2023). Entrevistas, Escuela Primaria “Profr. Isidro González”.

Juárez, E. (marzo 2023) Observaciones de Clase, Escuela Primaria “Profr. Isidro González”.

Krashen, S. (1982). *The input hypothesis: Issues and implications*. Longman.

Krashen, S. y Tyrell, E. (1983). *The Natural Approach*. Prentice Hall.

Mantilla-, L. F., Larrea, M. y Tapia, A. (2020). Aprendizaje Basado en problemas y destreza oral en inglés de estudiantes universitarios. *Revista Arbitrada KOINONA*.

Martínez-Martínez, I. (2005). *Nuevas perspectivas en la enseñanza aprendizaje de ELE para japoneses: La concienciación formal*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. <https://webs.ucm.es/BUCM/tesis/fll/ucm-t25559.pdf>

Pérez, C. R. (2020). *Enseñanza del inglés a través de la historia*. México: Ediciones Normalismo Extraordinario.

Quidel-Cumilaf, D., del Valle-Rojas, J., Arévalo-López, L., Ñancucho-Chihuaicura, C., y Ortiz-Neira, R. (2014). *La enseñanza del idioma inglés a temprana edad: su impacto en el aprendizaje de los estudiantes de escuelas públicas*. Vivat Academia, <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=525752889005>

Ramírez-Romero, J. L., Pamplón-Irigoyen, E. N., y Cota-Grijalva, S. (2012). Problemática de la enseñanza del inglés en las primarias públicas de México: una primera lectura cualitativa. *Revista Iberoamericana De Educación*, 60(2), 7. <https://doi.org/10.35362/rie6021321>

Richards, J., (2001). *Communicative Language Teaching Today*. Cambridge University Press

Richards, J. y Rogers, S. (2022). *Approaches and Methods in Language Teaching*, Cambridge University Press.

Secretaría de Educación Pública. (2010). *Programas de estudio 2010*. En SEP, Programa Nacional de Inglés en Educación Básica. Segunda lengua: Inglés (págs. 18-19). México.

Secretaría de Educación Pública. (2017). *Plan y programas de estudio para la educación básica*. En SEP, Aprendizajes clave para la educación integral (págs. 265-289). México.

Programa Nacional de inglés (PRONI). (s.f.). Obtenido de <https://educacionbasica.sep.gob.mx/programa-nacional-de-ingles-proni/>

Enfoque realista para la enseñanza de las matemáticas

Ana Jocelyn Martínez González

ana.jocelyn.13@gmail.com

Escuela Normal Lic. J. Guadalupe Mainero

Línea temática 2: Pedagogía y práctica docente en las escuelas normales

Resumen

El presente “Enfoque realista para la enseñanza de las matemáticas” tuvo como objetivo implementar estrategias didácticas para que los alumnos del primer grado resolvieran problemas de adicción y sustracción. Se esperaba que los alumnos conceptualizaran el número para comprender su transformación en la suma y resta, utilizar el juego simbólico para introducir a los aprendientes a la adicción y sustracción y que emplearan el algoritmo de las mismas operaciones en la resolución de problemas escritos. La problemática fue detectada en la muestra de estudio por medio de observaciones, y con la aplicación de una evaluación diagnóstica, para posteriormente construir una intervención objetiva. En el desarrollo de la investigación documental se le adjudicó un enfoque realista, con la finalidad de propiciar el aprendizaje significativo y contextualizado. Interviniendo así la teoría del desarrollo cognoscitivo de Piaget, la del aprendizaje experiencial de David Kolb, la del aprendizaje significativo de Ausubel y la educación matemática realista compartida por Hans Freudenthal, misma que años después es promovida por Ana Bressan y el Grupo Patagónico de Didáctica de la Matemática. Se concluye que un enfoque realista le permite al alumno construir acercamientos significativos y reales con esta materia, así el aprendizaje es para la vida.

Palabras clave: realista, matematización, contextualización, aprendizaje, empírico y significativo.

Planteamiento del problema

El aprendizaje de los niños de nuestro país es una variable dependiente del contexto en el que la labor docente es realizada, donde intervienen aspectos tales como el entorno de la escuela, localización, infraestructura, servicios con los que cuenta, mobiliario, personal y lo más importante, los maestros titulares de grupo. La investigación fue realizada en el periodo comprendido entre octubre de 2022 y abril de 2023.

El grupo de primer grado de la Escuela Primaria Policarpo Posada Dimas de H. Matamoros, Tamaulipas, estaba conformado por 25 alumnos, quince niños y nueve niñas, con un rango de edad de 5 a 6 años, se encontraban en la etapa de desarrollo preoperatoria. La mayoría de los alumnos tenían familias nucleares y algunos monoparentales con un nivel socioeconómico de medio a bajo, los papás eran obreros o empleados en diferentes establecimientos.

Dentro del grupo, los niños en el diagnóstico aplicado en el cual se solicitaba que los alumnos completaran una serie numérica hasta 37, realizaran operaciones con objetos y resolvieran operaciones de adición y sustracción formales, donde los resultados se organizaron en una escala estimativa, se obtuvo que sólo el 18.5 por ciento lograba contar y ningún aprendiente había consolidado los algoritmos, por lo que la presencia del problema de investigación era evidente.

Desde el hecho de que el alumno no sabía contar, se determinaba que no era capaz de realizar operaciones más complejas. Por lo que primero se debía enseñar qué es el número, cantidades en colecciones y valor posicional, para luego emplear ejercicios como agregar o quitar, simbolizando la adición y sustracción. La problemática observada podía considerarse como el producto de la etapa de desarrollo del alumno y del confinamiento por la pandemia que se vivió durante el 2020 y 2021.

Una vez que se detectó que las matemáticas específicamente las operaciones de suma y resta eran un área de oportunidad, la mejora de esta beneficiaba al alumno y le permitía comprender el mundo que lo rodea desde una perspectiva diferente. Además, las matemáticas

propician el desarrollo dentro de una sociedad cada vez más compleja, donde la tecnología e información requieren del pensamiento abstracto o de habilidades especiales para ser comprendidas, mismas que son estimuladas durante la educación primaria.

Marco teórico

Es importante exponer los documentos científicos que otros investigadores han desarrollado los cuales anteceden la presente investigación, con la finalidad de demostrar que la problemática que se trata es de interés para la sociedad. Y que el problema que se aborda predomina en el ámbito educativo y en distintos contextos, por lo que retomar ideas que se han planteado anteriormente permite ampliar la perspectiva a diferentes posturas frente a problemáticas similares.

En el caso de la educación matemática, la enseñanza de las operaciones de adición y sustracción forma parte del contenido curricular en los primeros años de educación formal, porque capacita a los individuos con conocimientos que soportan la adquisición de otros. (Bonilla et al., 1999 citado por Santana et al., 2022, p. 769)

Santana et al., (2022) en su artículo “Mediación en la enseñanza de la adición y sustracción en Perú y Colombia” comparten que enseñar matemáticas es más que elegir contenidos y ejercicios, sino que supone introducir a niños en símbolos, conceptos y lenguaje de la materia, que inicialmente resulta completamente desconocido, por lo que el docente debe ajustar lo que enseña, desde la organización del ambiente y recursos, hasta qué tanto el alumno conoce.

Al trabajo que se realiza conectando lo que el alumno ha aprendido por su interacción en la sociedad y el conocimiento que el docente ofrece al aprendiente se le conoce como “mediación”. “A esta forma de abordaje se le conoce actualmente como “cognición situada” (Cobb & Bowers, 1999 citado por Santana et al., 2022, p. 770) dando continuidad a este enfoque, observaron que los alumnos aprenden mejor aritmética en situaciones que están interrelacionadas con la vida cotidiana.

Wolman (1999) reconoce que los alumnos tienen dificultades para aprender los algoritmos de suma y resta en los primeros años, por lo que propone que los estudiantes repiensen lo que hacen para llegar a los resultados, ella observó que al resolver problemas de suma y resta, los alumnos difieren en “algoritmos” o “métodos” para llegar a la respuesta “la diferencia es la que se encuentra entre el procedimiento de conteo que como hemos visto requiere del uso de objetos y los procedimientos de cálculo para solucionar un problema aditivo” (p. 56).

Por lo que permitir que los alumnos desarrollen sus propios métodos de resolución además de propiciar el desarrollo de la creatividad matemática, reta la conceptualización del número y el sistema de numeración que, a su vez, introduce y permite el desarrollo del pensamiento abstracto en el alumno. Wolman buscaba que los estudiantes no realizaran operaciones mecanizadas, sino que tuvieran conciencia de la transformación numérica, y que, sin importar el acomodo, la suma y resta se logaran realizar.

Brindar a las matemáticas y en este caso específico a la suma y resta el valor que les corresponde permite crear matemáticos apasionados por lo que saben, pues, así como en la lectura se necesita leer para aprender a leer, para utilizar correctamente algoritmos se requiere de practicarlos, y no de la forma tradicional y mecanizada, en la que se toma el papel, escribe y resuelve, por el contrario, los infantes necesitan practicar las operaciones en lo cotidiano de la vida. Novo et al., (2020) definen el contexto como:

Dicho término hace referencia a aquellas situaciones y actividades presentes en la vida cotidiana del niño, que son significativas y adquieren sentido para él, las cuales le permiten plantearse problemas e hipótesis para fomentar el desarrollo de su pensamiento matemático crítico. En este sentido, un contexto no solo engloba un entorno real, concreto y cotidiano para el niño (del aula, familiar o histórico entre otros), sino que también hace referencia a aquellas situaciones problemáticas reales que el niño imagina, es decir, que están en su mente y requieren de matemáticas para resolverse (p.39).

En este mismo sentido, en su trabajo, “Un acercamiento a la sostenibilidad desde la Educación Matemática Realista (EMR) en un aula de Infantil” Novo et al., (2020) proponen la búsqueda de la sostenibilidad por medio de la EMR, en prácticas estadísticas y de probabilidad con niños (mismas prácticas que involucran el conteo, suma y resta) mediante el desarrollo de hábitos del cuidado del ambiente y la salud. Es decir, una tarea contextualizada, en donde la matemática no surge en un papel y bolígrafo.

Al estudiar el aprendizaje de las matemáticas en el nivel primaria, es importante reconocer que dentro de los procesos de aprendizaje de los infantes influyen distintos agentes cuyo propósito final es crear conocimientos, o más bien, los cimientos de lo que cada ser puede aprender a lo largo de su vida. Cabe señalar que los docentes deben comprender y entenderse como facilitadores y mediadores del aprendizaje, en la actualidad, la educación tradicionalista en la que el alumno solo era receptor de información está obsoleta.

El humanismo es uno de los enfoques con mayor influencia en los planes de estudio actuales, y dadas las condiciones de esta investigación se ha optado por considerar la “Teoría del aprendizaje experiencial” propuesta por David Kolb, quien propone cuatro etapas para construir el conocimiento, además de nuevos estilos de aprendizaje, a continuación, se expone una breve descripción de su propuesta:

Se centra en la importancia del papel que juega la experiencia en el proceso de aprendizaje. Desde esta perspectiva el aprendizaje es el proceso por medio del cual construimos conocimiento mediante un proceso de reflexión y de dar sentido a las experiencias (Pawelek, s. f., p. 2).

Siendo un conocimiento empírico se centra en el aprendiente y según Kolb, para que un aprendizaje sea efectivo se deben considerar cuatro etapas: la experiencia concreta, observación reflexiva, conceptualización abstracta y experimentación activa, se dice que el paso por dichos momentos es inconsciente.

Puesto que actualmente los alumnos que están en las aulas de México no son “hojas en blanco”, como consecuencia de los avances tecnológicos y su accesibilidad, los niños que encontramos en los salones de clase están sobreestimulados, pues antes de aprender a dominar su lengua materna, desarrollan habilidades que implican la manipulación de teléfonos celulares, televisores, entre otros.

De acuerdo a lo anterior, y a lo indicado en los planes y programas de estudio vigentes en nuestro país, se considera pertinente emplear la teoría del aprendizaje constructivista, en la que Ausubel en su “Teoría del Aprendizaje Significativo” plantea que el alumno no debería ser considerado como una “hoja en blanco” sino que, lo que aprende depende de su estructura cognitiva, lo cual es el conjunto de ideas y conocimientos previos.

Dando continuidad a la línea sobre el constructivismo cabe destacar que Jean Piaget, es uno de los representantes más imponentes en la construcción del aprendizaje con su “Teoría del desarrollo cognoscitivo”. El objetivo de su investigación fue lograr unificar puntos de vista psicológicos y filosóficos con los biológicos con la finalidad de comprender el aprendizaje desde una amplia perspectiva, así surge la “epistemología genética”.

Los niños son pequeños científicos que experimentando intentan conocer el mundo que los rodea. “Piaget fue uno de los primeros teóricos del constructivismo en psicología. Pensaba que los niños construyen activamente el conocimiento del ambiente usando lo que ya saben interpretando nuevos hechos objetos”, (Meece, 2001, p. 102). Haciendo referencia a que el infante aprende por interacción con el ambiente que lo rodea y que con el paso de tiempo va madurando.

Dividió el desarrollo cognoscitivo en cuatro etapas: sensoriomotora, preoperacional, operaciones concretas y formales, en donde según el paso del ser humano, cada una representa con el tiempo, una forma más compleja y abstracta de indagar. La secuencia que propone no tiene posibilidad de ser alterada, ya que ningún niño es capaz de pasar a otra etapa

sin haber estado en alguna. Otro punto por esclarecer es que las edades propuestas son generalidades, es decir que, dependen de la maduración de cada ser.

Se considera también la “Teoría de la Educación Matemática Realista” cuyo padre es Hans Freudenthal, un matemático alemán, incansable propulsor de cambios en la enseñanza de la matemática en su época, puesto que la sociedad estaba condicionada en otorgar el derecho a la educación solamente a la clase alta, además que la educación era transmisioncita, es decir, el alumno solo recibía información descontextualizada.

La Educación Matemática Realista (EMR) consiste en contextualizar lo que el alumno aprende, considerando que las matemáticas están presentes en todas las acciones de la vida diaria, se propone que el infante aprenda contenidos realistas por medio de su interés en diferentes temas, de tal manera que encuentre un significado en las ciencias exactas y estas no sean aprendidas por sistematización y mecanización, en donde la enseñanza prematura de algoritmos no promueve un aprendizaje real del contenido impartido.

Según Zolkower & Bressan (2015) transmitir a los alumnos una matemática prefabricada, producto de la actividad de los matemáticos o los autores de libros es antididáctico, por lo que proponen principios que ayudan a coordinar la correcta EMR en el aula. Freudenthal propone el término “matematización”, es una actividad de resolución de problemas, ya sea un objeto real que se transforma en matemáticas o resultados que ya se tenían que tienen que ser organizados de acuerdo a nuevas ideas en contextos más amplios para desarrollar la capacidad de pensar matemáticamente de los alumnos, es necesario, durante los procesos de aprendizaje-enseñanza, abordar e interrogar de manera crítica las relaciones entre la matemática y sus usos (y abusos) en las esferas de las ciencias (sociales, naturales y exactas) y la tecnología (Zolkower & Bressan, 2015, p.186).

Según Freudenthal existen dos dimensiones para la matematización: horizontal y vertical. En la primera la realidad se transforma en matemáticas y en la segunda se encuentran las operaciones puras, es decir, que se trabaja con símbolos, algoritmos, teorías, entre otros.

Se le divide de esta manera ya que permite diferenciar cómo se presenta esta rama de las ciencias exactas en la realidad y “en lo que dice un libro”. “Para enseñar a los alumnos a matematizar la realidad es necesario involucrarlos en actividades guiadas...de situaciones problemáticas realistas” (Zolkower & Bressan, 2015, p. 178).

“La EMR entiende al aprendizaje como un proceso discontinuo que involucra niveles crecientes de estructuración, abstracción, generalización y formalización” (Zolkower & Bressan, 2015, p. 180). El presente enfoque realista para la enseñanza de las matemáticas, específicamente en el caso de la suma y resta, se divide en tres etapas: conceptualización del número, adquisición simbólica del algoritmo y la formalización del algoritmo, mismas que están estrechamente relacionadas con los niveles de matematización vertical.

Metodología

Para realizar la presente indagación se requiere de un análisis cualitativo que permita describir el avance de los alumnos del primer grado de primaria en el aprendizaje de los algoritmos de suma y resta, para lo cual se diseñó una escala estimativa, para medir el avance de acuerdo a características específicas de sus producciones matemáticas. Según Gialdino la investigación cualitativa es la circunstancia en el que el investigador se acerca a realidades en las que sucede la problemática.

Cerrón (2019) comparte que la investigación cualitativa en educación se trabaja con tres tipos: la fenomenológica, que “...estudia realidades cuya estructura típica sólo pueden ser captadas desde el marco de referencia interna del sujeto que vive y experimenta como punto de partida”, hermenéutica, la cual “...abarca la interpretación crítica del significado que cada individuo atribuye a la realidad desde su propia existencia, limitaciones y posibilidades históricas del contexto local y global que hacen que se desarrolle como tal (desde su mundo)”.

Y la investigación acción, la cual define como “Ideoconectividad investigativa necesaria del sistema educativo. Se soporta en la dinámica de las habilidades conectoinvestigativas sistemáticas, críticas, optimistas, confiables, prospectivas... prácticas comproductoras de

mejora continua para la reconfiguración del sentido emergente y auténtico ante las limitaciones sociales”. (Cerrón, 2019) De esta forma, considerar las cualidades de la muestra que se estudia permite proponer mejoras objetivas.

De acuerdo a la indagación realizada, opté por brindarle un enfoque cualitativo a este documento, utilizando la investigación – acción como la principal herramienta para la obtención de información y resultados. Se elige esta modalidad puesto que, como docentes, se nos permite ser participantes e investigadores al mismo tiempo, recordando realizar un trabajo ético y responsable, exponiendo los resultados obtenidos de forma honesta y sin alteración alguna.

Lo cual conlleva la utilización de herramientas que permiten mantener presente el objetivo de investigación, además, con los instrumentos empleados, se ha logrado estudiar la muestra de población que corresponde al primer grado en el que se realiza la práctica profesional. Por otro lado, esta investigación hace uso de los recursos recomendados por el Plan de Estudios 2018 para la Licenciatura en Educación Primaria, como el diario de campo, guías de observación y evaluaciones.

Las 17 actividades de la propuesta de mejora se organizaron en tres etapas, las cuales se relacionan estrechamente con los niveles de matematización vertical propuestos por Hans Freudenthal, para mantener el enfoque de la investigación y el sustento teórico relacionado durante cada una de las secuencias que se realizan. Además, lo planeado también establece relación con las variables independientes, pues es por medio de estas que se pretende lograr que el alumno aprenda a sumar y restar.

La primera etapa “Conceptualización del número”, busca que el alumno logre reconocer y relacionar, la grafía, nombre y cantidad correspondientes al menos hasta 30, como una meta a lograr real, mediante la manipulación de material concreto y en situaciones de la vida diaria, se organizan cinco actividades que persiguen el mismo objetivo. Dicho momento se relaciona con el nivel de matematización situacional y la variable independiente concepto de número.

Dentro del nivel de matematización situacional, se busca que el alumno encuentre la relación entre lo que aprende y la realidad, es decir, que todo contenido tenga funcionalidad en la vida diaria, de tal forma que el aprendizaje toma una concepción distinta y despierta la curiosidad por aprender, y como parte de los resultados se logra disminuir el rechazo hacia la matemática como una asignatura aburrida. Las actividades que constituyen esta etapa son: El camino hasta 100, construcción de edificios por conteo y reconocimiento del número, la panadería 1, la dulcería y canicas gigantes en la feria.

La segunda etapa “Adquisición simbólica del algoritmo”, promueve la práctica y aprendizaje de la suma y resta de forma referencial, mediante el juego simbólico se pretende que los alumnos tengan acercamientos a los procesos de “juntar” o “quitar” cantidades. Se proponen cinco actividades que permiten que los estudiantes desarrollen dichos conceptos, además promueve la EMR.

Mediante los niveles de matematización vertical: referencial y general, el alumno logra reconocer el modelo de y para, es decir que primero establece relaciones entre las situaciones que se plantean y los procesos de “juntar” o “quitar” y posteriormente logra reconocerlos como parte de la suma y resta, por lo que es importante que primero adquieran el conocimiento de forma simbólica. Las actividades que constituyen esta etapa son: 26 alumnos dijeron: ¿quién tiene más?, la dulcería 2, el pastel en la fiesta, la panadería 2 y el camión 1.

En la última etapa “Formalización del algoritmo”, se pretende que el alumno emplee los algoritmos formales mediante la resolución de problemas de la vida diaria, en los que requiere de las matemáticas para solucionarlos. Se plantean siete actividades con apego a la realidad, con situaciones en las que el alumno se encuentra diariamente, además una de las actividades “Cálculo escrito de operaciones”, propone que el alumno diariamente practique los algoritmos de adición y sustracción.

Esta última etapa se relaciona con el nivel de matematización formal en el que el estudiante logra emplear los algoritmos formales de suma y resta, reconociendo cada una de

sus partes y símbolos. En el último momento de aplicación se encuentra la actividad “¿Cuánto gasto en la cooperativa en dos días?”, en donde los alumnos deberán emplear lo desarrollado en una situación que diariamente viven, de tal forma que se concreta y emplea lo aprendido en la realidad. Las actividades que constituyen esta etapa son: El camión 2, cálculo escrito de operaciones, la tiendita, feria de juegos, la panadería 3, la dulcería 3 y ¿cuánto gasto en la cooperativa en dos días?

Resultado

Para desarrollar en los alumnos la comprensión y relación entre cantidad, grafía y nombre en el nivel de matematización situacional, se diseñaron cinco actividades en las que se situaba y contextualizaba el empleo del conteo en situaciones reales. Entre los resultados obtenidos en la variable “concepto de número”, se encontró que posterior a la aplicación de la propuesta de mejora:

- 18 alumnos son capaces de realizar conteos orales jerárquicos.
- 16 relacionan el nombre con el grafo.
- 16 reconocen y escriben el número de forma aleatoria.

Considerando que por medio de esta variable se tuvo éxito debido a las condiciones iniciales del grupo y a las distintas barreras encontradas al realizar el plan de mejora como la falta de maduración (por no haber cursado el preescolar), el sedentarismo que aumentó a causa del COVID-19, y el ausentismo escolar. Mismos resultados que se pueden contrastar con la evaluación diagnóstica en donde se encontró que:

- Cinco alumnos eran capaces de realizar conteos orales jerárquicos.
- Cinco relacionaban el nombre con el grafo.
- Cinco escribían y reconocían el número de forma aleatoria.

Para la variable “juego simbólico” se diseñaron cinco actividades lúdicas, con enfoque realista, con el fin de que por medio de una enseñanza apegada al contexto en el que el alumno se desenvolvía lograra reconocer la importancia del empleo de la suma y resta en la vida, además de esta manera se lograría que el alumno se interesara por experimentar en las actividades realizadas. Los resultados obtenidos fueron:

- 15 alumnos son capaces de reconocer los términos de agregar y quitar utilizando colecciones de objetos.
- Tres emplean los símbolos de suma y resta para realizar operaciones con colecciones de objetos.

En el último resultado obtenido cabe mencionar que más de la mitad del grupo está en proceso de lograr emplear los símbolos de suma y resta para realizar operaciones con colecciones de objetos, pues el signo “+” lo emplean de la forma correcta pero aún deben aprender a reconocer completamente la resta. Aún con lo anterior, hay una destacada diferencia entre los resultados del diagnóstico de la problemática en que se encontró que ningún alumno reconocía lo que era agregar y quitar utilizando colecciones de objetos y ninguno era capaz de emplear los símbolos de suma y resta para realizar operaciones utilizando colecciones de objetos.

En la variable “resolución de problemas”, se organizaron siete actividades enfocadas en el desarrollo y práctica del cálculo escrito en el alumno, por medio de problemáticas creadas en ambientes realistas, mantienen una estrecha relación con el nivel de matematización formal. Algunos alumnos presentaron dificultades para comprender el acomodo de acuerdo con el valor posicional que, al no poder tomar un orden en la escritura, no lograban ejecutar los algoritmos. Como resultados se obtuvo que:

- 9 alumnos emplean formalmente el algoritmo de suma y resta para realizar cálculos escritos.

Al analizar los resultados de la evaluación final se encontró que 10 alumnos están en proceso de lograr emplear formalmente los algoritmos de suma y resta, mientras que los cinco que no lo lograron corresponden a los aprendientes que presentan BAP. Los resultados se pueden verificar comparando el diagnóstico, en el que se había obtenido que ninguno de los alumnos empleaba el algoritmo de suma y resta para realizar cálculos escritos y tampoco estaba en proceso de lograr emplear los algoritmos de suma y resta para realizar cálculos escritos.

De acuerdo a los resultados expuestos, se considera que en todas las variables se tuvo éxito, pues dentro de los resultados existe una diferencia significativa, se espera que al finalizar el primer grado los alumnos que están en proceso de utilizar formalmente los algoritmos lo logren, de acuerdo a sus tiempos de maduración y comprensión de la complejidad de estas operaciones.

Discusión y conclusiones

Discusión

Se esperaba que empleando como variables la conceptualización del número, el juego simbólico y la resolución de problemas, los alumnos del primer grado, logran apropiarse del conocimiento sobre los algoritmos formales de la suma y resta, dichas expectativas fueron completadas por nueve estudiantes después de la aplicación de las 17 actividades, permaneciendo en proceso 10.

Debido a lo anterior se utilizaron los trabajos de Jean Piaget, David Ausubel y Hans Freudenthal, como sustento que permitiría diseñar actividades considerando inicialmente el desarrollo cognoscitivo de cada estudiante, el contexto en el que se desenvuelve e intereses, así como la estructura cognitiva preexistente, desarrollando así una investigación que sería parte de la formación integral del alumno respetando los distintos ritmos de aprendizaje.

Lo que motivó a utilizar el enfoque realista en la investigación, fue la creciente necesidad de evitar el común pensamiento de “las matemáticas no sirven para la vida”, de tal forma que a su vez se cumpliera uno de los objetivos de la NEM, que el alumno aprenda dándole relevancia

y el crédito que merece a la comunidad en la que se desenvuelve, de tal forma que descubra nuevas ideas comprendiendo los importantes usos y el significado que adquieren como herramientas para la vida.

Conclusiones

De este trabajo se destaca el impacto del enfoque realista en la investigación, el cual permite que el estudiante explore el conocimiento desde una perspectiva diferente, muy cercana a la que él vive diariamente. Logrando crear el aprendizaje significativo en el que los estudiantes pueden relacionar los nuevos aprendizajes, con la estructura cognitiva preexistente, permitiendo que las nuevas ideas adquieran relevancia. Las actividades empleadas fueron muy relevantes para los estudiantes pues en ellas encontraron la oportunidad de experimentar con situaciones de la vida, como visitar una tienda, panadería, dulcería, subir al transporte público, repartir el pastel en una fiesta de cumpleaños y los bloques en una construcción.

Las situaciones anteriores permitieron a los aprendientes concebir los algoritmos de suma y resta como herramientas esenciales para la interacción con la comunidad que los rodea. Así como la gestión paulatina del conocimiento, de acuerdo a las etapas de aprendizaje de la suma y resta, y los niveles de matematización, permitieron que los alumnos tuvieran los primeros acercamientos con estas operaciones.

Referencias

- Alsina, P. Á. (2019). Itinerarios didácticos para la enseñanza de las matemáticas (6-12 años). *Aula 286*, 12-17.
- Álzate, L. F., Echeverri, L. M., Domínguez, A. L. y López, N. A., (2021). Práctica pedagógica y motivación desde el aprendizaje situado. *Revista Tesis Psicológica*, 16, 178-201. <https://doi.org/10.37511/tesis.v16n1a9>
- Ameigeiras, A. R., Béliveau, V. G., Chernobilsky, L. B., Gialdino, I. V., Mallimaci, F., Mendizábal, N., Neiman, G., Quaranta, G. y Soneira, A. J. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Editorial Gedisa, S.A.
- Castro, N. E., Guevara, G. P. y Verdesoto, A. E. (2020). Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas, y de investigación-acción). *Revista Científica Mundo de la Investigación y el Conocimiento*, 4, 165 – 173. <http://recimundo.com/index.php/es/article/view/860>
- Cerrón, R. W. (2019). La investigación cualitativa en educación. *Horizonte de la Ciencia*, 9. <https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2019.17.510>
- Cervantes, L. A. (2021). *Estrategias didácticas para el aprendizaje de las operaciones básicas de la suma y la resta con alumnos de primer grado*. (Informe de Prácticas Profesionales no publicado). Escuela Normal Lic. J. Guadalupe Mainero, Licenciatura en Educación Primaria, Matamoros, México.
- Camós, C., Colombano, V. y Formica A. (2015). Educación Matemática: *aportes a la formación docente desde distintos enfoques teóricos. Enfoque cognitivista*. Editorial Universitaria Villa María.
- Díaz-Barriga, Á. (2013). *Guía para la elaboración de una secuencia didáctica*. UNAM. http://www.setse.org.mx/ReformaEducativa/Rumbo%20a%20la%20Primera%20Evaluaci%C3%B3n/Factores%20de%20Evaluaci%C3%B3n/Pr%C3%A1ctica%20Profesional/Gu%C3%ADa-secuencias-didacticas_Angel%20D%C3%ADaz.pdf
- Escuela Primaria Policarpo Posada Dimas. (2021). Programa Escolar de Mejora Continua.
- Espinoza, F. E. (2020). La investigación cualitativa, una herramienta ética en el ámbito pedagógico. *Revista Conrado*, 16, 103-110.
- Federación de Enseñanza de CC. OO. de Andalucía. (2010). ¿Qué es el juego? Temas para la Educación. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*. <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd6955.pdf>
- Gutiérrez-Martínez, F. (2005). *Teorías del desarrollo Cognitivo*. McGraw-Hill / Interamericana de España.

- Haciendo Escuela Río Negro. (2021, 26 oct). *Bases de la Educación Matemática Realista*. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=quNjU56WpdQ&t=4s>
- Lovell, K. (Eds.). (1999). *Desarrollo de los conceptos básicos matemáticos y científicos en los niños*. Ediciones Morata, S. L.
- Marchesi, A. y Palacios, J. (1998). *Desarrollo psicológico y educación, III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar*. Alianza Editorial.
- Meece, J. L. (2001). *Desarrollo del niño y del adolescente*. McGraw-Hill.
- Montoya, A. M. (2021). *Actividades lúdicas para fortalecer el aprendizaje de la adición y sustracción en alumnos del segundo grado de primaria*. (Informe de Prácticas Profesionales). Escuela Normal Lic. J. Guadalupe Mainero, Licenciatura en Educación Primaria, Matamoros, México.
- Novo, M. L., Encinas, M. y Cuida, A. (2021). Un acercamiento a la sostenibilidad desde la Educación Matemática Realista en un aula de Infantil. *Educación Matemática en la Infancia*, 9, 37-50. <https://www.edma0-6.es/index.php/edma0-6>
- Núñez, M. y Yanedis, R. (2022). Aprendizaje significativo desde la praxis educativa constructivista. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 7. <https://www.redalyc.org/journal/5768/576870356004/576870356004.pdf>
- Pawelek, J. G. (s. f.). *El aprendizaje experiencial*. Universidad de Buenos Aires. http://www.ecominga.uqam.ca/PDF/BIBLIOGRAPHIE/GUIDE_LECTURE_5/1/3.Gomez_Pawelek.pdf
- Pérez-Van-Leenden, M. J. (2019). La investigación acción en la práctica docente. Un análisis bibliométrico (2003-2017). *Magis Revista Internacional de Investigación*, 12, 177-192. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/25500>
- Porlán, R. y Martín, J. (2000). *El diario del profesor: Un recurso para la investigación en el aula*. Díada Editorial S.L.
- Ramos, C. E. (2021). *Actividades lúdicas para el fortalecimiento de la adición y sustracción en alumnos de primer grado de educación*. (Informe de Prácticas Profesionales no publicado), Escuela Normal Lic. J. Guadalupe Mainero, Licenciatura en Educación Primaria, Matamoros, México.
- Robelo, O. G. (2014). Solución de problemas matemáticos de suma y resta en alumnos con dificultades para aprender. *Atenas Revista Científico Pedagógica*, 2, 38-53. <https://www.redalyc.org/pdf/4780/478047202004.pdf>
- Santana-Espitia, A. C., Herrera-Rojas, A. N. y Fajardo-Santamaría, J. A. (2022). Mediación en la enseñanza de adición y sustracción en Perú y Colombia. *Revista de Psicología*, 40,

767-792. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S0254-92472022000200767&script=sci_abstract

Secretaría de Educación Pública. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Educación Primaria 1* (1a. ed.). Autor.

Secretaría de Educación Pública. (2019). *Orientaciones para elaborar el programa escolar de mejora continua*. Autor.

Useche, M. C., Artigas, W., Queipo, B. y Perozo, É. (2019). *Técnicas e instrumentos de recolección de datos cuali-cuantitativos*. Universidad de La Guajira.

Valdez, A. H. (2021). *Actividades lúdicas para mejorar el proceso de comprensión de la adición de un dígito en primer grado de Educación Primaria*. (Informe de Prácticas Profesionales no publicado). Escuela Normal Lic. J. Guadalupe Mainero, Licenciatura en Educación Primaria, Matamoros, México.

Vara, N. I. (2020). *Estrategias lúdicas para facilitar el aprendizaje de la suma y resta en los alumnos de primer grado de educación primaria*. (Tesis) Escuela Normal De Santiago Tianguistenco, Licenciatura en Educación Primaria, Santiago Tianguistenco, México.

Villarreal, J. D. (s. f.). Investigación sobre el conteo infantil. *Didáctica de la matemática y de las Ciencias experimentales* UPV/EHU.
https://www.ehu.eus/ikastorratza/4_alea/4_alea/conteo%20infantil.pdf

Wolman, S. (1999). Algoritmos de suma y resta: ¿por qué favorecer desde la escuela los procedimientos infantiles? *Repositorio Institucional*.
<http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/6696>

Zolkower, B. y Bressan, A. (2015). *Educación Matemática: aportes a la formación docente desde distintos enfoques teóricos. Matemática Realista*. Editorial Universitaria Villa María.

Zúñiga-Herrera, M. C. (2018). *Aplicación de material concreto como estrategia constructivista en el desarrollo de las competencias de número y relación en el área de matemática en los estudiantes del 4° grado de primaria de la I.E.N° 40180 Jesús María del distrito de Paucarpata-Arequipa 2017*. (Tesis) Universidad Católica Los Ángeles Chimbote, Licenciatura en Educación Primaria, Paucarpata, Perú.

Lectura de poesía infantil. Una experiencia de mediación lectora con docentes en formación

Nayla Jimena Turrubiarres Cerino

nturrubiarres@beceneslp.edu.mx

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí

Jesús Alberto Leyva Ortiz

jleyva@beceneslp.edu.mx

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí

Línea temática 2. Pedagogía y práctica docente en las escuelas normales

Resumen

La formación literaria de estudiantes normalistas implica acompañarlos en caminos lectores para asumirse como mediadores y mediadoras de lectura. En esta ponencia se sigue un camino lector poético. A partir de realizar una valoración sobre las preferencias lectoras de estudiantes de las licenciaturas en educación preescolar, educación primaria y enseñanza y aprendizaje del español, proponemos una serie de actividades denominadas “jornada literaria”, con el propósito de generar situaciones de formación literaria para que los estudiantes normalistas construyan mecanismos de interpretación que les permitan realizar actividades de mediación lectora de textos poéticos con las infancias y juventudes.

Palabras clave: mediación lectora, poesía infantil, formación literaria, docentes en formación.

Planteamiento del problema

La formación de lectores es parte de la tarea docente, quienes propiciarán las condiciones de posibilidad para que otros y otras descubran en la lectura un espacio placentero. Mediar en la lectura supone acompañar a construir sentido de una actividad que no pertenece a las rutinas

inmediatas del sujeto. Ante esta panorámica, la formación literaria de los docentes en formación representa un camino para la formación de lectores infantiles y juveniles. Asumirse como mediadores de lectura implica explorar y experimentar el gusto o placer por leer; este objetivo no siempre queda claro y más tratándose de textos que generalmente no leemos por preconcepciones arraigadas como en el caso de la poesía. Lo anterior puede deberse de acuerdo a Munita (2014) a la formación inicial que recibieron los docentes como profesionales de la educación además de la perspectiva personal que tengan sobre la lectura de poesía.

La poesía es un territorio donde se manifiestan todo tipo de experiencias sonoras, visuales y verbales; cuando pensamos en lectores de educación básica, debemos poner atención en promover la lectura de poesía no sólo por afán estético, sino por experiencia de vida. Nuestro primer acercamiento con las letras es fonético, la segunda proximidad es musical. La poesía infantil tiene una fluidez centrada en su musicalidad, pero una vez que la atracción ha permitido fluir en la lectura a través del ritmo y la rima, viene el sentido figurado del lenguaje, ese territorio donde subyace las figuras retóricas, el conjunto de recursos en función de la idea y emociones.

Los docentes en formación serán mediadores de lectura, esa es una tarea inherente a la docencia, una labor ineludible. Por ello, vale la pena preguntarse ¿qué saberes debería tener el futuro mediador o mediadora para interesar, acompañar y formar lectores de poesía? Lo primero es enterarse de qué es la poesía, lejos de la definición académica, es comprender la poesía como manifestación humana y lo segundo es vivirla, experimentarla.

Cada docente en formación, además de constituirse en una persona lectora y promotora de la lectura, habrá de convertirse en mediadora si permite que la literatura forme parte de su vida al desarrollar sensibilidad para ello, ya no para su aprecio, sino para ser transmisor de la palabra escrita y su riqueza; formar lectores que a su vez formen lectores, que incorporen la literatura en su vida cotidiana como un medio de acceso a la cultura y a la expresión oral y escrita. (SEP, 2018, p. 6)

El objetivo de esta investigación es generar situaciones de formación literaria para que los estudiantes normalistas construyan mecanismos de interpretación que les permitan realizar actividades de mediación lectora de textos poéticos con las infancias y juventudes. Para este fin, se delimitaron cuatro ámbitos para conocer los intereses lectores de los estudiantes con base en sus creencias sobre la poesía.

1. Indagar sobre las referencias que utilizan los docentes en formación para establecer significaciones con la poesía.
2. Conocer la relevancia que le dan a la poesía como recurso didáctico en las prácticas profesionales.
3. Identificar las posibles influencias y conocimiento previo respecto a autores de poesía.
4. Revelar qué criterios consideran importantes para la selección de lectura poética en el aula.

Para tal fin, se diseñó una propuesta de intervención denominada “Jornada literaria” conformada por cinco situaciones para leer poesía, construidas mediante múltiples mediaciones que les permitieran a los estudiantes normalistas experimentarla. Larrosa (2009) comparte que la experiencia lectora, si es un acontecimiento, no puede ser causada, lo único que puede hacerse es cuidar que se den determinadas condiciones de posibilidad. Este esfuerzo va encaminado a propiciar estas condiciones de posibilidad para generar experiencias lectoras de textos poéticos que no aparecen en sus prácticas habituales de docencia

Metodología

Este estudio es una investigación hermenéutica de tipo interpretativo de procesos cualitativos. En esta investigación, se focaliza en los sujetos de estudio que son docentes en formación de las licenciaturas en educación preescolar, educación primaria y enseñanza y aprendizaje del español en educación secundaria; con el propósito de aportar un análisis que permita

comprender la realidad de la formación de profesionales de la educación y su rol como mediadores de lectura en las escuelas de educación básica y posteriormente posibilitar condiciones lectoras para acercar a los docentes en formación a la experiencia de la lectura poética.

Participantes

Para delimitar el fenómeno que nos interesaba analizar, fue necesario realizar un diseño de estudio colectivo que permitiera reconocer la realidad educativa de los docentes en formación con respecto a su función como mediadores de lectura. En este sentido, se consideraron tres aspectos necesarios para participar en la investigación, a estudiantes que estuvieran:

1. Cursando el plan de estudios 2018 (vigente).
2. Realizando prácticas profesionales frente a grupo de educación básica.
3. Acreditados cursos de literatura, literatura infantil o afines, de acuerdo a la malla curricular en el ciclo escolar 2021 - 2022 y 2022 - 2023.

Por tanto, el estudio se compone por una población total de 84 estudiantes, divididos de la siguiente forma: 41 estudiantes de la Licenciatura en educación primaria, 25 estudiantes de la Licenciatura en educación preescolar y 18 estudiantes de la licenciatura en enseñanza y aprendizaje del español en educación secundaria. Los sujetos participantes en esta investigación aportaron información a partir de la cual se construyeron interpretaciones para comprender la realidad de formación literaria como mediadores de lectura poética.

Método

Como se desprende del objetivo general de este estudio, el método que se utilizó para procesar los datos fue de construcción y análisis de los datos, en lugar de recogida de datos; para tal fin, se utilizó un cuestionario de diez preguntas direccionadas a los cuatro ámbitos descritos en los objetivos específicos, la función del cuestionario en el proceso de esta investigación de carácter social es doble: por un lado, pretende colocar a todos los sujetos participantes en la misma

posición y por el otro, asegura la comparabilidad de las respuestas para la interpretación de los datos.

La imagen que los docentes en formación le atribuyen a los elementos más significativos de un poema.

Los elementos fonéticos como la rima y el ritmo están presentes en mayor medida en las determinaciones de los estudiantes y, el elemento lógico como el tema, ocupa también un alto porcentaje. Menos de la mitad de los participantes en este estudio, consideraron a los elementos semántico y sintáctico como relevantes.

Ezra Pound (1963) afirma que la poesía puede ser significada de tres formas: *melopeia*, cuando resaltan sus cualidades musicales o rítmicas; *fanopeia*, las imágenes visuales; o *logopeia*, que se refiere a la manifestación de la palabra. La relevancia de cada una es una cuestión personal del lector, de su interés, énfasis y estilo. Lo anterior constata que la visión del estudiantado sobre el poema recae en la melopeia, se decantan por su musicalidad, es más bien un valor auditivo con temática, porque el tema también es considerado la razón de ser del poema mismo. La apreciación de la obra y el goce estético radica más en el sentido formal de los versos. Cuando deciden darles poca importancia a las figuras retóricas y al estilo están, de algún modo, ofreciendo menor peso a las partes más técnicas en el uso del lenguaje.

La transmisión de sentimientos y emociones fue la respuesta más referida como finalidad de los poemas, la elección de los componentes fonéticos de rima y ritmo fue mayor que la intención poética del poema. Esto puede explicarse en el hecho de que la elección estudiantil no se basa en la interpretación ni acude a los elementos de fondo del texto versal, pero sí al goce estético de su sonoridad.

Pocas respuestas que no representan ni siquiera el 4%, aluden a la intención poética del poema; sin embargo, resulta trascendental mencionarlas puesto que tiene un valor literario y la capacidad del estudiante para el aprecio y comprensión del texto versal. Se encontraron tres visiones consolidadas de los formadores de docentes como el que un poema tenga como

finalidad: a) “apreciar la naturaleza de las cosas”, b) “explorarnos a nosotros mismos” y c) “cumple una función metafórica”.

La relevancia que le dan a la poesía como recurso didáctico en las prácticas profesionales

En este apartado se sitúa la experiencia de los estudiantes para utilizar la poesía como recurso didáctico y al respecto, los datos obtenidos demuestran que el 25% de los alumnos normalistas no los considera en los diseños de sus actividades didácticas y además un 7% lo considera aburrido. El 75% restante lo considera como una parte inherente del trabajo docente con tres aristas, la primera como recurso de festivales y concursos, el segundo como un contenido que aplicar, pero no dedicar esfuerzo y la tercera si con aprecio, pero con desconocimiento del tratamiento o didáctica del poema.

Cabe señalar que las respuestas anteriores demuestran un desconocimiento de obras y autores dirigidas al público infantil y juvenil, pero más adelante la información al respecto se analizará con mayor detenimiento. También es importante resaltar que el poema no es visto con aprecio ni consideración, tampoco representa un valor artístico digno de compartir o atender.

Una minoría alcanzan a identificar al poema capaz de desarrollar competencias literarias y habilidades lingüísticas y lo mencionan como un beneficio propio de la lectura. Este dato demuestra la necesidad de atender a los formadores de docentes en su conocimiento de la poesía, en su visión del poema y las posibilidades didácticas que pueden explotarse gracias a él.

Identificar las posibles influencias y conocimiento previo respecto a autores de poesía

Este estudio no indaga en la habilidad o hábito lector del estudiante normalista, pero si logra esbozar las preferencias lectoras de los estudiantes en formación; así que su selección de autores radica en bagaje académico de su formación como estudiantes no ya como lectores de poesía, reconocen poetas como Octavio Paz, Rubén Darío, Pablo Neruda; Amado Nervo, Jorge Luis Borges y en menor mención consideran a los escritores especialista en literatura infantil o

juvenil como Marielena Walsh, María Baranda y entre ambos Federico García Lorca. Elvira Sastre destaca en las menciones como una de las escritoras de moda para la literatura juvenil.

Revelar qué criterios consideran importantes para la selección de lectura poética en el aula

El 83% de los estudiantes considera que el contenido debe ser la base para la selección de poemas para la lectura en el aula y, en segunda opción, el 81% de los docentes en formación señala que el tema es el criterio más significativo en sus criterios de elección. Los datos anteriores contrastan en que el instrumento de valoración mostraba que, para los docentes en formación, el contenido no era del todo relevante en los elementos constitutivos de un poema; sin embargo, sí le dan valor cuando se trata de criterios para elegir.

Según lo expresado en este apartado, la temática coincide como una parte fundamental tanto de elementos propios del poema y un criterio de selección; esto no garantiza que al elegir se lea o conozca el contenido, bastaría la lectura del título para decantarse por una obra u otra.

Se observa que los estudiantes participantes de este estudio tienden a confundir conceptos tales como “contenido” y “tema”, éste último lo asocian al título y se dan por enterados sólo con leerlo para tener una visión general del texto, lo cual implica la no lectura y menos la profundización en el contenido.

Un poco más de la mitad de los docentes en formación consideran a la extensión del poema como un criterio de selección, pero esto tiene varias interpretaciones o sentencias implícitas: a) los más cortos son los más sencillos, b) lo más corto es para la primera infancia, c) los más extensos implican lectura y dedicación, d) los más extensos van bien para adolescentes y jóvenes.

EL 30% de los estudiantes considera al autor como el cuarto criterio en importancia para la selección de material poético, contrastando los resultados con el apartado de conocimiento de autores, se confirma que, de la limitada lista de escritores que conocen, saldrá la elección y esto implica un círculo vicioso sin apertura a la búsqueda de otras producciones.

Es trascendente mostrar que los normalistas consideran en primer lugar a los intereses de sus alumnos y alumnas como elemento básico para elegir poemas y, en segundo lugar, la edad, en tercer sitio el aprendizaje esperado y en último la temática. Los cuatro criterios casi tienen igual peso porcentual y las diferencias entre todos estriba apenas en cifras de un dígito.

Preferencias lectoras de los estudiantes con base en sus creencias sobre la poesía.

Se puede afirmar que apenas un porcentaje mínimo de estudiantes normalistas lee poesía, el resto lo hace esporádicamente más obligado por la enseñanza de un contenido que por hábito o placer estético. Los datos que exponen los sujetos de este estudio ayudan a entender sus búsquedas o al menos lo que desearían que tuviera la poesía de acuerdo a sus intereses.

El 57% elegiría el verso libre por encima del clásico, el 44% prefieren poesía contemporánea a la clásica y el 66% prefiere leer poesía infantil y juvenil en lugar que otro tipo de textos poéticos y el mismo porcentaje desea diversidad temática en vez de la especificidad de títulos.

De los datos anteriores se puede concluir que el perfil lector de los estudiantes normalistas está en ciernes, necesitan formarse y capacitarse mejor al respecto, que la poesía diversa infantil y juvenil escrita posterior a 1950 hasta la época actual, está en sus intereses y motivaciones. Este perfil necesita impulso, formas de acercamiento y acompañamiento para la lectura de poesía y comprensión del poema. Necesita atender su necesidad de profundizar en el texto poético y enfocarse en el contenido más que en la forma con la que se sienten familiarizados.

Propuesta de intervención

Se diseñó una jornada literaria con el propósito de reivindicar la mirada de asombro hacia la poesía e incidir en las necesidades de formación sobre la literatura poética de la LIJ detectadas en el análisis del cuestionario. Fueron tres los talleres focalizados en temáticas que atienden a la formación literaria y concluye con la participación del I Congreso Internacional de literatura Infantil y Juvenil “Libros sin fronteras” que organizó el Cuerpo Académico de Literatura

Contemporánea de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado y la Coordinación de Literatura del Instituto Potosino de Bellas Artes de San Luis Potosí.

Los propósitos de la jornada fueron:

General

Propiciar condiciones de posibilidades lectoras para generar espacios democratizadores de lectura, exploración, conversación e intercambio de reflexiones en torno a la literatura infantil y juvenil para contribuir a la formación literaria de los estudiantes de licenciaturas en educación preescolar desde su rol como mediadores de lectura en las escuelas de educación básica.

Específicos

1. Conocer y profundizar en los elementos más significativos de un poema.
2. Reconocer la relevancia de la poesía como recurso didáctico en la formación.
3. Mostrar un corpus literario enfocado a la literatura infantil y juvenil para identificar criterios básicos para la selección de textos poéticos.
4. Proponer formas de mediación vinculadas con la lectura de textos poéticos.

Resultados del Taller 1. Criterios de elección de la LIJ

Etapas / Fechas	Características	Tiempo / Cupo
Taller 1: Criterios de elección de la LIJ.	Explorar acervos literarios para que los asistentes conozcan, lean e interactúen con el material.	4 horas / 84 asistentes
Taller 2: Experiencia lectora del poema.	Lectura colectiva de un libro de poemas infantiles.	4 horas / 84 asistentes
Taller 3: Diálogo con autores.	Compartir y dialogar con escritoras de literatura infantil	2 horas / 84 asistentes
Congreso Internacional de Literatura Infantil y Juvenil	Expertos en LIJ se reunirán para compartir ponencias, talleres y conferencias magistrales.	40 hrs / 751 asistentes

Acostumbrados a colocar la etiqueta de “poesía” a cualquier enunciado que rime, los estudiantes normalistas dejaban de lado los atributos que conectan la poesía con la música como las pausas, los acentos, los signos, las aliteraciones, por ejemplo. El taller se enfocó en mirar desde diversos ángulos los poemas. Experimentar la poesía desde el sonido, lo visual y la palabra. Que los estudiantes en formación comprendieran este aspecto de la poesía les llevó a replantearse el modo en que hacen mediación con los grupos de educación básica, ampliar la mirada del horizonte poético y la forma en que acercamos a niñas, niños y jóvenes a la poesía. Formar la mirada de los jóvenes mediadores debería ser uno de los propósitos de los docentes de literatura de las licenciaturas en educación, proponerles otra forma de mirar lo

cotidiano, como refiere Tonucci (2012) “Mirar con otros ojos”, renueva el asombro y la visión de lo rutinario.

¿Cómo se construye la mirada poética? Pensar en la poesía desde una perspectiva utilitaria permite colocarla como un recurso didáctico para complementar una clase determinada, mostrarles a los jóvenes en formación que leer poesía es placentero sin tener que ser útil fue un aspecto relevante de este taller.

¿Dónde buscar poesía? “La infancia puede ser una aventura poética de toda la vida”, dice Cecilia Bajour (2016). Mira lo cotidiano, sorpréndete con los chicos de tu grupo como si fuera la primera vez. Mira en los libros, busca las editoriales de LIJ, en las páginas especializadas y explora las redes sociales de los mediadores de lectura, promotores y difusores, asiste a encuentros, jornadas y actividades literarias locales o internacionales, con la virtualidad, hay opciones bastas.

Resultados del Taller 2. Experiencia lectora del poema

Leer poesía no es sólo un acto solitario, ocurre que, para el caso de los estudiantes en formación el primer acercamiento será siempre personal, una lectura propia desde luego, pero en su labor de mediación será siempre un acto de construcción colectiva lo que se dispongan a leer con los demás, una lectura de acompañamiento, de invitación a compartir en conjunto, en pareja, en triadas, en grupo, compartir las impresiones, dudas, búsquedas, hallazgos, detalles y pormenores del texto.

En este taller se leyó el libro de poesía infantil “Diario de un Monstruo de pantano” del autor Juan Gedovius, se proyectó el libro para revisar, en forma colectiva el texto. El tallerista coordinó la lectura, pero también los acercamientos al texto, compartió su propio acercamiento a la obra, como si permitiera que los asistentes accedieran a su pensamiento en el momento justo de leer y, al mismo tiempo, dejar que otros contribuyan en esa su visión del libro.

Saber cómo leen otros, en qué se fijan, qué detalles resaltan, en cuáles hacen menos énfasis, en qué partes concentran su reflexión, en cuáles exponen o comprometen su

pensamiento es una oportunidad para leer en conjunto, este acompañamiento abre posibilidades de aproximación a la obra desde varias aristas. Mediar en la lectura supone ayudar a mostrar caminos de disfrute y construcción de significados de una actividad que no pertenece a la rutina inmediata del sujeto.

Resultado del taller 3

Ante la pregunta constante de los jóvenes: ¿cómo se escribe un poema? Creímos pertinente invitar a dos autores para dialogar con ellos a partir de su experiencia creadora. Pensamos en este taller como un espacio donde los jóvenes conversaran con los autores desde su visión como lectores con la finalidad de recolectar experiencias estéticas de las lecturas que se comparten en el taller.

Las impresiones -más que hallazgos- de este taller se pueden clasificar en tres preguntas centrales que guiaron la conversación con los poetas:

¿Sobre qué escribo? Esta pregunta detonó un diálogo fértil sobre la poesía de lo cotidiano, donde se invitó a los estudiantes a observar a su alrededor, en el aula y en el recreo escolar, donde las infancias juegan a lo poético de manera natural. Afinar la mirada hacia las infancias no desde la posición de autoridad del adulto, sino desde la posición de asombro y respeto de las niñas y niños, lo que permite darle voz viva a la poesía, desde la realidad que se habita, desde la mirada infantil. Todo lo que está dentro y fuera de nosotros tiene algo de poesía.

La conversación crea un ambiente vinculante. concluimos con este taller que lo poético crece en la voz de un buen lector que comparte el asombro con los demás. Necesitamos lecturas que nos hagan pensar, acompañar a las infancias en el descubrimiento poético es un deber de los futuros docentes.

Congreso Internacional de Literatura Infantil y juvenil

Con el apoyo del Gobierno del Estado de San Luis Potosí y a través del Cuerpo Académico de Literatura Contemporánea BCENE-06 y en colaboración con el Instituto Potosino de Bellas

Artes (IPBA), se realizó la convocatoria a las comunidades educativas de la Educación Básica, a las Escuelas Normales y al público en general a asistir al 1er Congreso Internacional de Literatura Infantil y Juvenil “Libros sin fronteras”. El objetivo general fue el de promover y difundir la investigación de la literatura infantil y juvenil (LIJ) a través de la aproximación a los géneros literarios en los libros para niñas, niños y jóvenes.

Este 1er Congreso Internacional de literatura infantil y juvenil, se realizó en modalidad virtual del 27 al 29 de junio del 2022 y reunió a especialistas, facilitadores y mediadores de la literatura mexicanos y extranjeros. Contamos con la participación de conferencistas magistrales, ponentes, talleristas y moderadores quienes hablaron de la importancia de la formación de lectores y compartieron experiencias en literatura, poesía, narrativa y mercado editorial de la LIJ actual. Reunió a 751 asistentes virtuales de distintas partes del mundo. Algunas de las impresiones posteriores de los estudiantes en formación una vez que culminó el ciclo de actividades de la jornada literaria y que permiten realizar una comparación entre las primeras impresiones recogidas en el cuestionario, fueron los siguientes:

“No había pensado así la poesía, es que no conocía de otros poemas más que los que recuerdo de los libros de la escuela. Me interesó las recomendaciones que nos hicieron de poemarios, y las sugerencias para leerlo”. (J.F., comunicación personal, 2022). Mostrar la diversidad de textos, en términos de bagajes de lectura permitió a los docentes en formación formar sus propios criterios de selección. Es importante mostrar a los jóvenes dónde pueden encontrar los textos, en qué fijarse para su selección y permitirles explorarlos para crear sus propias concepciones sobre las lecturas que eligen.

“Que los poemas no rimen, pero tienen ritmo, se leen como que van hilando las palabras y la manera de leerlos cuenta muchísimo”. (T.M., comunicación personal, 2022). Explorar el tema poético permitió que los estudiantes avanzaran hacia un sistema de creencias y patrones de pensamiento más amplios e interesantes sobre la poesía.

“Me mostraron que la poesía se puede disfrutar, estoy pensando cuáles puedo llevar a la escuela de práctica para leerlos con los chavos del grupo”. (V.D., comunicación personal, 2022). De acuerdo con Calvo (2015) “sin duda la poesía es, para el niño, una forma de exploración del entorno y de aprender. Esta función educativa tiene un sentido, es vital y enriquecedora.” (p. 72). No basta con discursos sobre el tema, es necesario generar andamiajes, acompañamiento lector y ayudarles a construir sentido.

“Las experiencias lectoras se crean y puedo crearlas en el aula con mis alumnos, pero primero te tiene que interesar a ti. Con eso me quedo”. (G.O., comunicación personal, 2022). Ayudar a otros a construir placer lector depende de nuestro propio interés como docentes, la manera de acompañar a los lectores, importa. Lo que pueden hacer los lectores por sí solos, los mediadores lo pueden ampliar y complejizar para mostrar una visión más variada e interesante sobre la lectura.

Me gustó mucho una estrategia de mediación que utilizaron, de hecho, ya las estoy aplicando con el grupo, por ejemplo, esa de manos a los versos. Yo no pensé que fuera capaz de escribir un poema y lo hice y ahora quiero que mis alumnos también tengan esa experiencia (J.M: comunicación personal, 2022).

Los mediadores de lectura propiciamos las condiciones de posibilidad para que descubran a la lectura como placentera. Apropiarse de estas condiciones permitirá generar otras más que acerquen a las infancias y juventudes a los libros.

Discusión y conclusiones

El terreno es amplio y fértil en materia educativa para acompañar al docente en formación en el camino de la mediación lectora; el compromiso de las academias de las escuelas formadoras de docentes es unir esfuerzos en acercar a los estudiantes a la lectura de poesía infantil y juvenil, fomentar espacios de lectura, de reflexión y diálogo con personas involucradas en la cultura escrita. Vínculos tales, que permitan acercar a los actores de la literatura con aquellos

educativos y, entre ambos, conocerse y comprenderse en razón de mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje de los textos literarios para la infancia y adolescencia.

Priorizar el diálogo y los encuentros lectores con los otros facilita los procesos de mediación lectora. La conversación vincula y nos permite crear puentes entre especialistas lectores, redes de lectura y espacios de diálogo que nos lleven a conocer otros horizontes literarios. Siempre existen puntos de acuerdo y convergencia donde poder coincidir en ideas, temáticas y lecturas.

La experiencia de la otredad como lectora y escritora enriquece a los que inician o dudan iniciar, sus vivencias y anécdotas nos recuerdan que todos somos susceptibles de disfrutar la lectura y la escritura. Lo humano es aquello que motiva en sí mismo a explorar lecturas y escrituras y el mundo entero es la metáfora perfecta para trazar una ruta de viaje en la cultura escrita.

Con lo anterior la ganancia educativa puede ir más allá de lo esperado y motivar a la formación de redes de nuevos investigadores; por ejemplo, incentivar la elección de temáticas relacionadas al tema lector y la literatura e indagar en la solución a los problemas que de estos emanan en las aulas de educación básica. Los Congresos son excelentes espacios para ganar el interés de los asistentes hacia las temáticas disertadas; así cuando los estudiantes normalistas tengan que elegir un tema de estudio para la elaboración de sus documentos recepcionales, tendrán claridad de miras para enfocar la práctica docente en la dirección académica que más los identifique o atraiga.

Ser mediador de lectura entonces no es solo un trabajo individual y autodidacta, es más un ahínco colectivo al que habrá que sumarse si se esperan resultados en favor de la infancia y la adolescencia. Todo lo dicho en párrafos anteriores, ilustra la necesidad del trabajo colaborativo y en equipo para la formación de lectores; a ello se deben sumar grupos de lectura

abiertos de forma permanente todo el ciclo escolar, coordinados y dirigidos por colectivos docentes e investigadores.

El panorama del fomento lector y la formación de mediadores para la lectura se avizora motivador y es posible si confiamos en la experiencia colectiva y unimos acciones en apoyo a los estudiantes normalistas que deben ver como fundamental en la labor docente, la importancia de confiar en la lectura para la mejora continua de la sociedad en general y del individuo ya sea niño, joven y adulto.

Confiar en la mediación es tomarnos de la mano en favor de la lectura, esperanza tener a nuestro lado, siendo niños o adolescentes alguien que nos ayude, guíe e inspire en el mundo de la lectura. Mediar no es un salto de fe hacia el vacío, es un paso firme hacia el futuro y un acto de amor en la labor de enseñar.

Referencias

- Andricaín, S., Rodríguez, A. (2016). *Escuela y poesía. ¿Y qué hago con el poema?* Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Andruetto, M. (2010). *Libertad condicional*. En el verso libre. Argentina: Ediciones Dock.
- Bajour, C. (2016). *Libros de imágenes sin palabras escritas: otros puertos, otras anclas*. En La orfebrería del silencio. La construcción de lo no dicho en los libros- álbum. Argentina: Comunicarte.
- Calvo, M. (2010). *Poesía con niños*. México: Alas y raíces.
- Larrosa, J. (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Argentina: Ediciones Homo Sapiens.
- Pound, E. (1968). *El espejo de papel*. Chile: Centro de investigaciones de lectura comparada.
- Prado, B. (2000). *Siete maneras de decir manzana*. España: Visor libros.
- Munita, F. (2014). *El mediador escolar de lectura literaria*. España: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Secretaría de Educación Pública. (2018). *Curso de Literatura infantil de la Licenciatura en Educación Preescolar*. México: SEP.
- Tonucci, F. (2012). *Con ojos de niño*. Colombia: Editorial Laboratorio Educativo.

La reflexión sobre la práctica. Un espacio para el aprendizaje docente en la formación inicial

Delia García Campuzano

bejardeliagarciacampuzano@gmail.com

Escuela Normal Superior de Michoacán

Aída América Gómez

aagomez@hotmail.com

Escuela Normal Superior de Michoacán

Línea temática 2. Pedagogía y práctica docente en las escuelas normales

Resumen

Las condiciones y los contextos de la enseñanza evolucionan cada vez más rápido, hasta el punto de que exigen a los docentes prepararse y asumir una actitud reflexiva para cubrir las expectativas académicas de los estudiantes de hoy. Este desafío lleva a enfocar la atención en la reflexión de la práctica docente de los estudiantes de la Escuela Normal Superior de Michoacán. Por ello, el principal objetivo de este trabajo fue conocer cómo se lleva a cabo este proceso, cuáles son los significados que tiene para los involucrados respecto a los aprendizajes docentes, además de identificar ámbitos de oportunidad para recuperar orientaciones pedagógicas que contribuyan a mejorar los procesos formativos.

Este estudio se desarrolló en tres momentos: planificación, aplicación-interacción y reflexión, a través de la sistematización de la práctica sobre la experiencia vivida de los futuros docentes de educación secundaria, lo que permitió acercarse y comprender las implicaciones de la responsabilidad de la enseñanza y entender que la actividad docente es un espacio complejo donde es necesario analizar casos reales y específicos del escenario educativo, tomando en cuenta todos los elementos contextuales que interactúan, de tal manera que se

favorezca el proceso de cuestionamiento, indagación, análisis y reconstrucción de nuevas estrategias de actuación.

Palabras clave: formación, práctica, aprendizaje, formación inicial.

Planteamiento del problema

Muchas han sido las investigaciones que señalan a la reflexión de la práctica docente como un instrumento para ser un profesional de la educación y un elemento del cambio y la innovación. Desde hace varios años, los propósitos de los perfiles de egreso para los estudiantes de las Escuelas Normales consideran necesario desarrollar competencias para la reflexión crítica. Sin embargo, para alcanzar este tipo de competencias, no siempre se tiene claro de qué manera se puede promover, mediante la práctica, la reflexión y el pensamiento crítico, de modo que ésta se constituya en un espacio para el aprendizaje y desarrollo de habilidades docentes.

No obstante, la práctica docente y la formación del profesor representan un binomio estrecho que se analiza en este trabajo al valorar las fortalezas, obstáculos y carencias que los estudiantes normalistas que cursan la Licenciatura en Educación Secundaria, tienen durante las jornadas de práctica docente que realizan en las escuelas de Michoacán, puesto que, en la medida en que son resueltas, permiten reconstruir su actividad, plantearse retos para mejorar su práctica educativa e identificar desafíos como profesores.

Mediante este estudio se plantea la necesidad de acompañamiento-guía del docente formador, a través de estrategias e instrumentos específicos que promuevan un proceso ordenado y faciliten esta reflexión y aprendizaje como son: los incidentes críticos, la V heurística, el diario del profesor, entre otros. De esta manera, se analiza y valora su práctica docente con una reorientación que favorezca una práctica reflexiva y crítica, a fin de reconocer aquellos puntos sobre los que es necesario actuar para comprometerse con la mejora y seguir aprendiendo.

Durante estos periodos de práctica se pretende, como intención formativa, que ésta sea consciente, que cuestione el contexto en que se desarrolla, así como la propia tarea profesional

en la cual están inmersos diversos significados relacionados con la docencia misma, el conocimiento, el curriculum, el desempeño en el aula, los aprendizajes que adquiere el sujeto, entre otros. De ahí que se considere necesaria la reflexión sobre la práctica porque da la oportunidad de aprender de esta de forma habitual, y se prioriza la reflexión en un hábito consciente, que se incorpora en la actividad cotidiana del profesional de la educación.

Este trabajo resulta relevante porque al pensar cuidadosamente y en forma intencionada y sistemática, acerca de todos estos aspectos para descubrir lo que el estudiante es capaz de hacer, el tipo de respuesta que ha alcanzado, la forma cómo funciona uno u otro procedimiento, el futuro profesor comprende lo que se hace en el aula y va incorporando experiencia y conocimiento sobre la enseñanza, además de apropiarse de aprendizajes indispensables para su formación como profesor.

Marco teórico

Como sustento de este trabajo, se comparte la misión de las instituciones de Educación Superior, al destacar la formación de “ciudadanos capaces de afrontar los problemas de su tiempo”. En este sentido, el proceso de formación inicial docente puede ser comprendido como un fenómeno que se encuentra situado en un contexto socio-cultural que proporciona conocimientos, valores y símbolos a los sujetos o seres sociales. Para ello se requiere pensar los procesos de práctica, ubicados en la formación inicial, como procesos complejos, multirreferenciales y multidimensionales en los cuales, los profesores en formación aprenden a enseñar, es decir, son el espacio para evolucionar de un conocimiento teórico y técnico a la generación de conocimiento práctico a través de la participación activa en la complejidad del aula y de las unidades educativas (Morín, 1998:27 y Morín, 1999:14-30).

La concepción del objetivo final de la Práctica en los procesos de formación inicial docente varía dependiendo del autor al que se consulte. Por ejemplo, Zabalza (1990), la define como una aproximación al contexto real que ayuda a conocerse, reflexionar sobre lo aprendido y analizar los marcos de referencia que se poseen. Por su parte Porlán (1993) concuerda en

que la Práctica permite contactarse con la realidad, y ensayar el modelo de enseñanza-aprendizaje desarrollado con base en la investigación. De este modo, la formación docente inicial y continua no es posible pensarla sin el ejercicio de la reflexión, es decir, formación y reflexión están unidas de manera permanente y en una relación que se puede considerar como de mutua dependencia, donde ambas se favorecen en tanto tenga lugar la retroalimentación. Por esta razón, como lo indica (Souto (2016), la reflexión es transformadora.

De manera general, el Diccionario de la Lengua Española define a la reflexión como la imagen que uno puede ver de sí mismo en el espejo. Pero, en el contexto educativo, la reflexión es el acto a través del cual los docentes pueden juzgar su propio accionar con la finalidad de mejorar su práctica. A través de la continuidad de esta acción pueden ser más intencionales y deliberados en su pensamiento acerca de la enseñanza y obtener datos cruciales para comprender lo que ocurre en las aulas para que sea cambiado, renovado o adaptado (Imbernón 2016).

Para (Shulman 1987; Shulman 2005) la reflexión es un conjunto de procesos a través de los cuales el docente aprende de la experiencia, mediante la recolección de datos que deben ser contrastados por el propio docente o en colaboración con otro. Villalobos y De Cabrera (2009) resaltan la influencia significativa que puede ejercer la reflexión en el trabajo diario, para tomar decisiones acertadas, lograr los cambios que se requieren, potenciar lo que existe de manera exponencial y tomar el control de su vida profesional.

Desde la perspectiva de Dewey (1989) y Schön (1983), la reflexión en y sobre la acción es vista como un mecanismo que permite repensar las experiencias vividas para aportar así a la construcción de conocimiento profesional a través de pensar las situaciones problemáticas y transformarlas. Contribuye a la generación de conocimiento base. Se aprende a ser reflexivo en el análisis de la propia práctica reconstruyendo el conocimiento empírico, mediante el contraste, el conflicto cognitivo entre los significados adquiridos en la experiencia cotidiana, y el conocimiento académico que se le ofrece de manera organizada y sistemática.

Freire (2006) indica que la tarea de enseñar exige reflexión crítica sobre la práctica. Y ésta a su vez, implica una relación dialéctica entre el hacer y el pensar sobre el hacer. Perrenoud (2004) denomina esta práctica reflexiva metódica como una actividad que muestra al profesor en un estado de alerta, y que, por lo tanto, debiera formar parte de su identidad profesional. Así, el enseñante tiene que convertirse en el cerebro de su propia práctica para asumir eficazmente a la variedad y a la transformación de sus condiciones de trabajo.

En este marco, la concepción del proceso de formación inicial se considera una etapa dentro de la formación permanente de la profesión docente. Esta etapa debiera focalizarse en desarrollar, en los futuros profesores, la capacidad de relacionarse de manera autónoma con el conocimiento a través de una postura permanente de relación analítica con el quehacer práctico. Esto conlleva aceptar como elemento fundamental de la práctica el desarrollo de la reflexión, cuestionamiento del quehacer docente para desarrollar una mirada crítica hacia un proceso de aprendizaje interactivo, dinámico, permanente, donde el propósito que se busca alcanzar se relaciona con comprensiones más profundas de sus propias experiencias, con la revisión de la enseñanza y la resignificación de los distintos elementos que forman parte del proceso educativo.

Metodología

El trabajo aquí presentado se enfoca en la sistematización de las jornadas de práctica docente de los estudiantes normalistas de la Licenciatura en Educación Secundaria en la Especialidad de Español, modalidad mixta, para reconocer los significados que tienen para los involucrados respecto a los aprendizajes docentes, a partir del ejercicio reflexivo, además de identificar ámbitos de oportunidad para la mejora de los procesos de formación docente inicial.

La sistematización y reflexión sobre la práctica, consideró tres momentos: la planificación, la aplicación-interacción y la reflexión.

1. Durante la *planificación*, se diseñan estrategias didácticas que atienden el desarrollo de contenidos educativos relacionados con la enseñanza del español en la escuela secundaria.

Esta fase es necesaria en virtud de los requerimientos competenciales expresados en la asignatura de Observación y Práctica Docente III, los cuales consideran el estudio, observación, práctica, reflexión y análisis, con la finalidad de proporcionar elementos a los estudiantes para que, de manera autónoma, revisen constantemente sus logros y dificultades, con el fin de mejorar continuamente su desempeño.

La consigna que se plantea para el momento de planificación es asumir el reto de aprender-enseñar a partir de elementos innovadores. Bajo esta idea, el docente formador, previo a esta tarea, hace que los estudiantes vivan procesos didácticos donde se favorece: la exposición de diferentes experiencias de aprendizaje, se estimula para que se hagan preguntas que favorezcan la elaboración de hipótesis, investigación y búsqueda de soluciones, que desarrollen la imaginación; se abordan núcleos conceptuales que propician relación entre el contenido educativo y el contexto actual, se fomenta la búsqueda de información en distintas áreas del conocimiento, y se trata de mantener un estilo de enseñanza que rompa rutinas, interactivo y ameno.

La planificación atiende a un criterio constructivista propuesto por Pimienta (2007) y toma como elementos de la misma para su desarrollo los siguientes: Reactivación de conocimientos previos, situación problemática, construcción de significados, organización y aplicación del conocimiento y evaluación del proceso.

2. La *aplicación-interacción* es propiamente el momento en que los estudiantes normalistas ponen en marcha las estrategias didácticas que diseñaron para los grupos donde realizan su práctica docente. Para el desarrollo de las estrategias didácticas se hace énfasis en que los estudiantes normalistas atiendan las necesidades identificadas en el diagnóstico, de modo que se dé sentido al proyecto de práctica.

Durante las jornadas de práctica, el asesor-formador de la asignatura de Observación y Práctica Docente III, realiza acompañamiento de los estudiantes en los distintos universos donde realizan las prácticas y lleva el seguimiento de cada uno de ellos a partir de un

instrumento: Valoración del desempeño de los normalistas, cuyos criterios a evaluar contienen ejes relacionados con la planificación de la enseñanza, el dominio de contenidos y el uso de estrategias de enseñanza-aprendizaje. La valoración de estos ejes es socializada con el estudiante en cada una de las visitas que se hace, de manera que tenga oportunidad de mejorar, modificar y fortalecer aquellos aspectos que considere importantes para su formación profesional.

Cuadro 1: Instrumento para llevar el seguimiento de los normalistas durante la práctica

Indicador
1. Diseña y aplica estrategias de enseñanza-aprendizaje que integran propósitos, competencias, contenidos educativos, técnicas, actividades diversas acordes al enfoque de enseñanza de la Educación Secundaria.
2. El propósito de la secuencia didáctica establece ¿Quién lo hace? ¿Qué?, ¿Cómo? Y ¿Para qué? Y es acorde al contenido temático tratado.
3. Se explicitan los sustentos teóricos que sustentan las actividades de la situación y/o secuencia didáctica
4. Establece un ambiente de aprendizaje basado en el respeto, el gusto por el estudio y el desarrollo de la responsabilidad y autonomía personal.
5. Se plantean actividades de apertura, desarrollo y cierre y se especifican las que realiza el/la docente y los estudiantes.
6. Las actividades de apertura, desarrollo y cierre están relacionadas con el propósito y el contenido educativo y hay congruencia entre ellas.
7. Las actividades que se plantean son innovadoras y propician en el estudiante la motivación por aprender.
8. La secuencia didáctica promueve los conocimientos previos de los alumnos.
9. La estrategia favorece la interacción del estudiante con el objeto de aprendizaje.
10. La secuencia y/o estrategia fomenta aprendizajes significativos.

11. Se fomentan procesos de problematización, exploración, investigación, comparación, análisis, construcción de significados, ejemplificación, demostración, explicación, organización y aplicación del conocimiento.
12. Aplica estrategias que incorporen la diversidad cultural y social como principios didácticos y atiendan las necesidades e intereses de los alumnos.
13. Diseña y emplea recursos didácticos y medios educativos con propósitos específicos y relacionados con las secuencias didácticas y/o de aprendizaje.
14. Se realiza la evaluación de los aprendizajes acordes al proceso desarrollado y a los tiempos requeridos.
15. Organiza los tiempos en cada una de las actividades y tiene dominio en el desarrollo de contenidos.

Fuente: Elaboración propia (García, 2019).

Los estudiantes normalistas, por su parte, llevan el seguimiento de su práctica a través del diario del profesor, considerando tres situaciones básicas: Las acciones del profesor, las acciones del alumno y las interacciones dadas en el aula. Este diario se valora con una lista de cotejo, como se muestra a continuación:

Cuadro 2: Lista de cotejo para valorar el diario del profesor

Indicador	Logrado	No logrado
1. El diario ofrece una descripción profunda de lo que se realizó en la sesión/ sesiones de trabajo.		
2. El diario presenta acontecimientos relevantes para el análisis de algunos de los principios generales y algunas opciones metodológicas para el aprendizaje de la asignatura para la cual se forma.		
3. El diario hace énfasis en las situaciones relacionadas con la actuación del profesor en relación con la aplicación de principios y actividades didácticas para la enseñanza.		

4. El diario hace énfasis en las situaciones relacionadas con la actuación del alumno en relación con la realización de actividades para el aprendizaje.		
5. Se presentan situaciones relacionadas con la comunicación que se da entre el profesor y estudiantes para la enseñanza-aprendizaje.		
6. Se hacen explícitos esquemas de conocimiento profesional (creencias, saberes, concepciones) que establecen relación con lo que se hace en torno a la enseñanza de la asignatura.		
7. Se hacen focalizaciones sobre ciertas problemáticas acerca de la enseñanza de la asignatura y/o objeto de aprendizaje.		
8. Se utilizan esquemas que ejemplifican y orientan el análisis de lo realizado.		
9. El lenguaje empleado en el diario facilita la comprensión y precisión de lo realizado.		
10. Se cuida la redacción, la ortografía, y la limpieza en el diario realizado.		

Fuente: Elaboración propia (García, 2019).

3. La *reflexión*. Es la oportunidad que tiene el estudiante normalista de examinar y pensar sobre las propias creencias y prácticas que han realizado. En este momento se abre el espacio para que se perciban a sí mismos como agentes activos y aprendices a lo largo de la vida en su dimensión académica y profesional.

A través de esta fase se establece una manera precisa y deliberada de establecer conexiones entre lo que está ocurriendo y las decisiones que siguen. De este modo, pensar reflexivamente puede interpretarse como un proceso de observación, investigación, sugerencia y actuación. La reflexión exige en primer lugar, el deseo, interés, la disposición del sujeto. En segundo lugar, implica la comprensión de los procedimientos mediante los cuales los recursos y actitudes naturales pueden desarrollarse provechosamente, de ahí que, pensar reflexivamente lleve a orientar las tendencias naturales del sujeto hacia su mejor realización (Dewey, 1989).

Esta fase toma en cuenta el modelo de Ryan (2013), respecto a un perfil de actividades de enseñanza para la promoción de los niveles de reflexión:

Cuadro 3: Modelo de Ryan para promover los niveles de reflexión

Perfil de reflexión	Estrategias y tareas para su desarrollo
Informar y dar respuesta	Escritura reflexiva. Las actividades favorecen la toma de conciencia (de lo que hay o lo que falta), en relación con los temas, acciones y competencias que se proponen desarrollar. Que observe, exprese su opinión, haga preguntas: ¿Por qué es relevante para mí?
Relación	Escritura de la experiencia. Las actividades deben favorecer la relación o la conexión del relato del alumnado con el conocimiento impartido en la materia, con las propias habilidades o con la propia experiencia profesional y personal.
Razonamiento	La escritura y reescritura reflexiva. Las actividades deben favorecer la justificación de las propias respuestas en el relato. Explicar por qué son significativas e importantes
Reconstrucción	Las actividades deben favorecer la proyección en la práctica futura, repensarla y mejorarla.

Fuente: Ryan (2013).

Este proceso reflexivo se apoyó en técnicas como la V heurística e incidentes críticos, además del registro reflexivo de la práctica para valorar los logros. El diario del profesor referido anteriormente se ubica en los perfiles de reflexión de informar, dar respuesta y establecer relación. Mientras que los incidentes críticos, la V heurística y el registro reflexivo de la práctica se enfocan en los perfiles de razonamiento y reconstrucción.

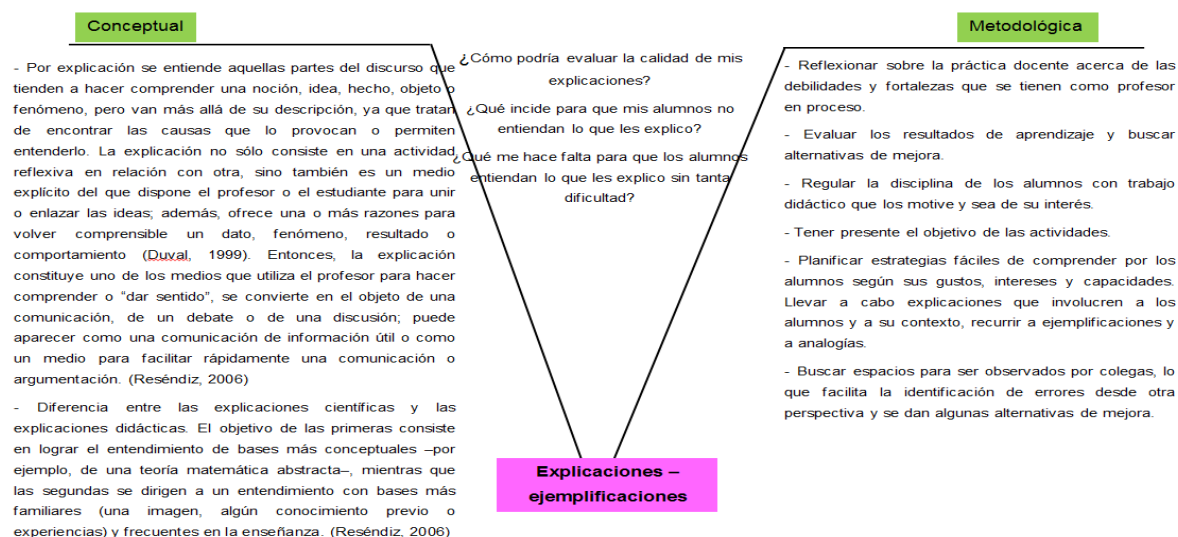
Resultado

La riqueza que proporcionaron cada uno de los procedimientos e instrumentos empleados durante el seguimiento de la práctica de los estudiantes normalistas da cuenta de una serie de avances que tuvieron respecto a los aprendizajes docentes durante su proceso formativo, entre otros, se muestran los siguientes:

- Mayor dominio de la competencia didáctica: Asumen la planificación y evaluación como procesos fundamentales de la práctica, que requieren estudio, discusión, reflexión y toma de decisiones. Diagnostican procesos cognitivos de los estudiantes y los propios para comprender, planificar y desarrollar experiencias de aprendizaje significativas. Desarrollan estrategias didácticas que integran contenidos educativos-realidad-asignatura. Reconocen la importancia de incorporar una lógica transdisciplinaria en la enseñanza. Piensan su hacer docente y analizan críticamente las situaciones que emergen en el aula de clase.
- Desarrollo de creatividad en el diseño de estrategias didácticas y la elaboración de materiales educativos.
- Se buscan distintas maneras de favorecer la atención y motivación por el aprendizaje: problematización, exploración, investigación, comparación, análisis, construcción de significados, ejemplificación, demostración, explicación, organización y aplicación del conocimiento.
- Dinamicidad en las sesiones (actividades más activas) y ambiente de trabajo (disciplina, responsabilidad, respeto). Más interacción e integración grupal.
- Preparación para la improvisación. Organización de actividades complementarias a la formación que aprovechen las capacidades de los alumnos: retos cognitivos, ejercicios de vocabulario, actividades motivadoras para fomentar la lectura, para producir textos, actividades para vincular contenidos de diferentes asignaturas, entre otras.

- Se fortalece la competencia de dominio de contenido: Reconocen la complejidad de los contenidos educativos, los vinculan con procesos didácticos, con los procesos cognitivos y el nivel de desarrollo de sus alumnos. Relacionan un contenido con otro, llevando una secuencia. Mayor seguridad y actitud frente al grupo.
- Reflexionan el sentido de la práctica. Identifican y toman consciencia de lo que existe y lo que falta en relación con las competencias a desarrollar, sus procesos, dificultades y áreas de oportunidad. Esto se aprecia, tanto en el análisis de los incidentes críticos como en el desarrollo de las V heurística.

Imagen 1: V heurística representativa de la reflexión de la práctica docente



Fuente: Elaboración propia. Estudiante normalista de la Licenciatura en Educación Secundaria en la especialidad de español (Verduzco, 2023).

En este ejemplo se aprecia cómo el estudiante normalista percibe que realiza su práctica docente respecto a la dimensión didáctica, concretamente con la calidad que su discurso explicativo tiene.

Se establecen relaciones entre teoría y práctica y se visualizan opciones de cambio no sólo desde el hacer del profesor, sino de la incorporación del otro (colegas). Dichas relaciones entre los aprendizajes de la práctica y la experiencia profesional y personal, es manifestado mediante el registro reflexivo de la práctica docente.

Cuadro 4: Registro reflexivo de la práctica docente

Indicadores	Reflexiones (sentido de lo que se dice y aprende, transferencia de la reflexión al escenario profesional actual, en el presente y futuro)
Algunos problemas que detectas actualmente en tu práctica docente.	-Factores que inciden en la participación de los alumnos. -Formas de propiciar la participación. -Estrategias para regular las participaciones. - Optimización del tiempo. Dominio de contenido de la asignatura.
Algunos aciertos en tu práctica docente.	-Fomento del trabajo cooperativo. - Se propició el andamiaje en el aprendizaje a partir de los conocimientos previos de los alumnos. - La sorpresa que dan alumnos que se niegan a trabajar y, después, las actividades que realizan son gratas para ellos y fuente de satisfacción para mí.
Tus mayores preocupaciones en tu práctica como profesor(a).	-Motivar al estudiante para aprender. - Errores que cometemos como profesores. Planear en vacío: sin conocer al alumno, no tomar en cuenta sus necesidades e intereses. ¿En realidad aprende mi alumno en la manera en la que enseño? ¿Cumplo con todas y cada una de las necesidades académicas de los estudiantes? Mientras enseño... ¿Mi alumno en realidad aprende?
Lo qué piensas de tu labor como profesor.	-Desarrollar mecanismos de enseñanza innovadores y que cumplan con las necesidades que actualmente los alumnos de educación secundaria demandan. La postura que debemos mostrar va más allá de los estereotipos, está el respeto y la sana convivencia con los adolescentes. -Darle un sentido a la práctica docente y ver siempre por el bien de nuestros estudiantes, ser docente no sólo en las horas de clase, sino en todo momento, estar dispuesto a enseñar con amor y sin distinción alguna.

	-Nuestra función es reflexionar para formar alumnos, porque nosotros somos los responsables de que ellos sigan escribiendo el futuro.
Tus expectativas como profesor(a)	-Seguir diseñando y creando estrategias didácticas que me brinden resultados mayores y mejores. -Buscar alternativas para la enseñanza innovadora, desarrollar a la par otras habilidades que no tengo como docente. -Complementar nuestros saberes, tomar conciencia y fortalecer nuestra identidad como docentes.
Las satisfacciones que tienes en tu práctica profesional.	-Ver el esfuerzo y dedicación de mis alumnos. -Ser capaz de sensibilizar a los alumnos para que pongan interés en su estudio. -Me alegró mucho verlos tan contentos y entusiasmados, todos bailando y celebrando, tuvimos la oportunidad de platicar con algunos y de fomentar una mejor relación con ellos, pudimos conocerlos más, platicar más y convivir más. -El reconocimiento, por parte del maestro titular, por el desarrollo de mi trabajo en la práctica.

Fuente: Elaboración propia. Estudiante normalista de la Licenciatura en Educación Secundaria en la especialidad de español (Díaz, 2023).

Mediante este ejercicio, el estudiante normalista desarrolla habilidades reflexivas (se da cuenta de lo piensa, lo que dice y lo que hace). Con este referente, se desprenden indicadores para orientar la actividad de aprendizaje en un continuo de reflexión sobre lo que se aprende, cómo se aprende y cómo se reconstruye lo aprendido que, finalmente, da pie a manifestar:

Expresiones de pensamiento crítico y transformador (demostrar nuevas ideas, tomar decisiones, proyectarse en la práctica futura) para la reflexión transformadora y la reconstrucción del pensamiento y el aprendizaje.

Fortalecimiento de la identidad profesional (Comprenden la trascendencia de sus funciones como profesionales docentes, usan los resultados de la práctica educativa para reconstruir el hacer docente, reconocen la necesidad de comprometerse con la innovación y las

transformaciones educativas, asumen que la actualización y superación es una necesidad permanente e identifican retos de formación profesional).

Discusión y conclusiones

La reflexión que se hace de la práctica y cómo ésta incide en la formación profesional de los estudiantes normalistas reflejan que dicha formación es una relación de complementariedad entre la práctica-teoría. Los sujetos se reconocen en aprendizaje constante y con un compromiso de formación que siempre está generando expectativas sobre cómo quieren ser profesores y para qué, de tal modo que la concepción de práctica docente no es estática, se configura al enfrentar los desafíos del ejercicio profesional a lo largo de su vida donde se reconocen relaciones que van construyendo las prácticas profesionales, tales como el conocimiento de la disciplina y la reflexión sobre el hacer docencia, preocupándose más por el porqué de la enseñanza.

Así, la concepción que los futuros docentes de educación secundaria tienen acerca de la enseñanza, puede ubicarse entre un modelo didáctico con enfoque interpretativo y crítico porque les da la posibilidad de analizar dicha práctica para su posible transformación, no sólo desde lo que ocurre en el aula, sino a partir de lo que ellos conciben, desean, visualizan, diseñan, aplican y piensan de lo que hacen y sobre lo que hacen. Bajo esta idea, resulta relevante lo que Tochon (1991: 44), señala acerca del análisis de los saberes profesionales los cuales podrían orientarse hacia el estudio “de las características importantes de la competencia profesional que no deriva del pensamiento lógico sino de la producción de ideas nuevas, de la creación de soluciones originales en situaciones paradójicas”.

Desde esta perspectiva, la reflexión sobre la práctica posibilita analizar su desempeño, resolver problemas y generar estrategias. El reto es identificar las habilidades y los conocimientos que entran en juego en la práctica una vez que los profesores se encuentran en su ejercicio permanente porque esta acción reflexiva y crítica es fundamental para el desarrollo profesional y para lograr un aprendizaje permanente, además de favorecer procesos de

investigación al comprender, de forma crítica, las situaciones enfrentadas al abordar cuestiones y retos como objeto de investigación en pleno contexto real y no únicamente teórico.

Se entiende que la reflexión es una postura intelectual metódica ante la práctica, que implica una intencionalidad por parte de quien la ejercita. Para lograrla es necesaria la curiosidad y la disciplina mental, pues estas características son hábitos reflexivos que no se improvisan, sino que son el resultado de un trabajo constante.

Referencias

- Dewey, J. (1989) *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.
- Díaz, V. (2023). *Reflexión de la práctica docente*. Estudiante de la Licenciatura en Educación Secundaria en la especialidad de español. ENSM. Morelia, México.
- García, D. (2019). *Instrumento para el seguimiento de la práctica de los normalistas. Guía Didáctica de Observación y Práctica Docente III*. ENSM. México.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la Autonomía. Saberes Necesarios para la Práctica Educativa*. México: Siglo Veintiuno.
- Imbernón, F. (2016a). La formación docente en momentos de cambios: ¿Qué nos dicen los profesores principiantes universitarios? Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 20(3), 467-492.
- Morín, E. (1998). Sobre la reforma de la Universidad. En Porta, J. & Llandosa, M. (coords.). *La Universidad en el cambio de siglo*. Madrid: Alianza, 19-28.
- Morín, E. (1999) *Pensamiento complejo y la crisis de la modernidad*. Madrid: Cátedra.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la Práctica Reflexiva en el Oficio de Enseñar*. Barcelona: Graó.
- Pimienta, J. (2007) *Metodología constructivista. Guía para la planeación docente*. México: Pearson Educación.
- Porlán, F. (1993). *Constructivismo y escuela*. Sevilla: Diada.
- Ryan, M. (2013). The pedagogical balancing act: teaching reflection in higher education. *Teaching in Higher Education*. 18(2), 144–151.

Schön, D. (1983). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.

Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57, 1-22.

Shulman, L. (2005). Conocimiento y enseñanza: Fundamentos de la nueva reforma. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 9(2), 1-31.

Souto, M. (2016) *Pliegues de la formación. Sentidos y herramientas para la formación docente*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Tochon, F. (1991) *L'enseignement stratégique*. Tolosa: EUS.

Verduzco, J. (2023) *Reflexión de la práctica docente mediante la V heurística*. Estudiante de la Licenciatura en Educación Secundaria en la especialidad en español. ENSM. Morelia, México.

Villalobos, J. y De Cabrera, C. M. (2009). Los docentes y su necesidad de ejercer una práctica. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 14, 139-166

Zabalza, M. A. (1990). *Teoría de las prácticas, La formación práctica de los profesores*. Santiago de Compostela: Tórculo.

La comprensión lectora: experiencias de intervención docente en sexto grado de primaria

Cinthia Elizabeth Mendiola Monsivais

cinthiamonsi6@gmail.com

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí

Elida Godina Belmares

egodina@beceneslp.edu.mx

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí

Línea temática 2. Pedagogía y práctica docente en las escuelas normales

Resumen

El presente estudio se desarrolló para atender una problemática relacionada con la comprensión lectora del alumnado de sexto grado de educación primaria. Durante el desarrollo de la investigación se atendió la enseñanza de la comprensión lectora bajo una perspectiva socio constructivista, con la guía docente.

El estudio siguió una metodología de investigación acción participativa, cuya tarea centrada en el ámbito educativo permitió atender una problemática real y trabajar para transformar dicha situación (Latorre, 2005). Siguiendo un estudio encaminado a la mejora, se logró integrar una fase diagnóstica y luego la intervención educativa, en un grupo de sexto grado a fin de alcanzar el siguiente objetivo: “Desarrollar una propuesta de intervención encaminada a favorecer las prácticas de comprensión lectora a través de estrategias de interés para los alumnos de 6° B de primaria”.

La sistematización de datos y resultados obtenidos permite generar reflexiones y hallazgos que muestran el enorme potencial que representa atender problemáticas a través de propuestas innovadoras, que atiendan las necesidades e interés del alumnado, que empleen

materiales diversificados y que éstas puedan ser sistematizadas a través de la investigación docente.

Palabras clave: práctica docente, lectura, comprensión, foros lectores, socio construcción, colaboración.

Introducción

Uno de los grandes desafíos de los docentes es fomentar el gusto por leer, ya que la lectura es uno de los principales mediadores para promover los aprendizajes en los alumnos. La comprensión lectora es una habilidad esencial para mejorar el rendimiento académico de cualquier persona para obtener aprendizajes que sean significativos a lo largo de su vida.

En esta ponencia se presenta la problemática encontrada en un grupo de sexto grado, a través del diagnóstico desarrollado durante el ciclo escolar 2021-2022 correspondiente al quinto grado de primaria y la respectiva fase de intervención implementada en el ciclo escolar 2022-2023, sobre los procesos de lectura y su comprensión.

En este trabajo se integra el planteamiento del problema, su justificación, objetivos y preguntas que guiaron el proceso investigativo. Así mismo el marco teórico encabezado por los planteamientos de la teoría socioconstructivista, encaminadas a ponderar cómo la construcción de los aprendizajes respecto a la lectura ocurre en contextos sociales, y donde los planteamientos referidos al disfrute de lo leído (Solé, 2012) e interacción del autor con el texto, son ejes del proceso de intervención para atender el desarrollo de proceso lectores y su comprensión.

En el apartado de la metodología se explicita cómo la investigación-acción, las técnicas e instrumentos utilizados para recabar la información y el análisis de datos, dieron lugar a confirmar algunas categorías referidas a los intereses del alumnado, las acciones docentes y, beneficios para el alumnado de sexto grado de primaria.

Finalmente se da a conocer los resultados, discusión y conclusiones que se obtuvieron a lo largo de la investigación, tanto de la fase diagnóstica, como de la intervención docente con los estudiantes de sexto grado de educación primaria.

Planteamiento del problema

La lectura y su comprensión es un desafío al que se enfrentan los docentes, fomentar las prácticas de lectura se vuelve un punto importante para que los estudiantes adquieran la comprensión de textos. En la práctica cotidiana, se ha identificado en las escuelas primarias que los alumnos suelen ver las prácticas lectoras como una actividad tediosa y aburrida, afectando así la comprensión lectora, Cooper (1998), habla acerca de las actitudes y cómo es que éstas influyen en la lectura, porque si los alumnos tienen una actitud negativa y de desinterés, afectará la comprensión lectora de una manera no favorable, porque, cuando la actitud es positiva el beneficio de la lectura se hace presente.

Cabe decir que, durante el regreso a clases, posterior a los efectos de la pandemia de COVID-19, se ha documentado un rezago en aprendizajes en diversos campos del conocimiento, uno de ellos la lectura de los estudiantes, ya que posiblemente en casa no recibían un acompañamiento, por lo que trabajar en ello en la escuela primaria se volvió un punto de relevancia en este estudio. Abufhele y Bravo (2021, citado en Murillo, 2022) analizaron los efectos de pandemia en Chile, donde identificaron el deterioro en el desarrollo socioemocional y las dificultades en la comprensión lectora, situación que, sin duda, amerita conocer el hecho y en su caso promover el desarrollo de habilidades de comprensión lectora.

El espacio donde se realizó la presente investigación fue en la Ciudad de San Luis Potosí, en la escuela primaria “Lázaro Cárdenas”. La escuela es de organización completa, conformada por una población de 258 alumnos inscritos, cuenta con 12 aulas para que los docentes y alumnos puedan desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje, respectivamente. La escuela tiene una biblioteca y sala de cómputo, espacios raramente utilizados por los docentes por causas distintas entre las que destacan: la necesidad de concluir

los programas de estudio, no son expertos en cómputo y la idea de que los tiempos para mejorar la lectura son en casa.

El grupo donde se desarrolló el estudio se conformó de 23 alumnos, 16 niños y 7 niñas, heterogéneos en general: sus gustos, capacidades, y preferencia de materiales entre otros, así lo denotan. Los alumnos se encuentran en edad de operaciones concretas iniciando a las formales, según Piaget y la teoría constructivista:

El constructivismo concibe el conocimiento como una construcción propia del sujeto que se va produciendo día con día resultado de la interacción de los factores cognitivos y sociales, este proceso se realiza de manera permanente y en cualquier entorno en los que el sujeto interactúa (Saldarriaga et al., 2016, p. 30).

Durante los consejos técnicos escolares (CTE) de la institución, y del Proyecto Escolar de Mejora Continua, los docentes pusieron en común la problemática de la comprensión de la lectura de los estudiantes a nivel escuela, sin embargo, no hubo acciones sistemáticas para atender tal situación.

Para fines de la presente investigación acción, se realizó una encuesta a los alumnos y padres de familia, acerca de los intereses que tenían en la lectura, en los resultados se encontró, la falta de acompañamiento en la lectura, el poco tiempo dedicado a la lectura, el interés en diferentes tipos de textos y una limitada comprensión de textos.

Referente a la problemática encontrada se estableció un objetivo general y tres específicos:

Objetivo General

“Desarrollar una propuesta de intervención encaminada a favorecer las prácticas de comprensión lectora a través de estrategias de interés para los alumnos de 6º B de primaria”.

Objetivo Específico:

- Identificar las posibilidades y dificultades en la comprensión lectora del alumnado de sexto grado.
- Implementar la propuesta de intervención para mejorar la comprensión de la lectura de los alumnos de sexto grado.
- Valorar los avances de comprensión lectora.

Marco Teórico

Para el desarrollo del presente estudio se revisaron los planteamientos teóricos de David Cooper (1998), Margarita Gómez Palacio (1997), Delia Lerner (2001), García (2020), ya que tales aportaciones se encuentran vinculados a la teoría socioconstructivista y en algunos casos se ofrecen datos relacionados acerca de cómo atender la comprensión lectora. Las ideas centrales de los autores, coinciden en puntualizar la relevancia que tiene para los estudiantes el contexto en el que está inmerso, por tanto, ponen el acento en el andamiaje por parte de sus iguales y de los docentes, de esta manera, la práctica docente constituye la posibilidad de aprender con otros y de los otros en contextos reales.

García (2020), propone que la tarea de los procesos socioconstructivistas, han de apoyar a los estudiantes no solo en ámbitos educativos, sino, en el desarrollo de conocimientos y habilidades útiles para su vida cotidiana y es precisamente lo que se quiere realizar con los alumnos de sexto grado a favor del desarrollo de prácticas lectoras de los menores.

Bajo esta idea de obtener conocimientos para la vida, las aportaciones de Lerner (2001) mencionan que es necesario que los estudiantes se conviertan en aprendices de lectores y escritores, que no solo lean por las tareas escolares, sino que en la escuela se fomente en ellos el gusto por la lectura, desde este planteamiento teórico los docentes son los responsables de crear ambientes de aprendizaje que motiven a los estudiantes a leer diferentes tipos de textos.

De acuerdo a esta perspectiva teórica, la lectura implica una comunicación entre el lector y el autor, independientemente del grado escolar que se curse, porque se trata de que el lector interactúe, sea un agente activo en el proceso lector.

Por otra parte, Cooper invita a contestar ¿Qué es la comprensión lectora? Ofreciendo a la vez respuestas simples con perspectiva social, ya que alude a los conocimientos previos y experiencias vividas que se hacen notar al momento de leer, teniendo información adicional de los textos a leer, se parte entonces de los conocimientos previos, de esta forma el lector puede elaborar significados del texto. Cooper, propone la teoría de los esquemas en la manera en la que los individuos almacenan los conocimientos y experiencias, lo que ayuda en la lectura al relacionar sus experiencias con información ya existente en su mente. “Los esquemas son las categorías del conocimiento (conceptos, información, ideas) que van configurándose en la mente del lector a través de la experiencia” (Cooper, 1998, p.21).

Respecto a la lectura, Margarita Gómez Palacio (1995) vuelve su mirada a la escuela, la práctica de los docentes, y el alumnado aseverando que los docentes tienen tarea por hacer en este ámbito, a la vez que pone el acento en afirmar que los alumnos son incapaces de valerse del sistema de escritura como un medio de comunicación y que esta situación genera bajos niveles de comprensión lectora.

Por ello es importante reflexionar sobre la práctica docente, así como las acciones de los estudiantes como agentes activos en los procesos de comprensión lectora, a fin de abandonar, de una vez por todas, las actividades mecánicas, aquellas donde el estudiante desempeña un rol pasivo como receptor del texto, hecho que lleva a los niños y niñas a alejarse de la lectura y por tanto restringe su comprensión y posibilidad de aprendizaje.

Metodología

En el estudio se sigue un paradigma sociocrítico, según Díaz y Pinto (2019) se trata de la profunda reflexión de atender las necesidades sociales, búsqueda y máxima comprensión del fenómeno estudiado. Así bajo el cobijo de una investigación cualitativa, y mediante el método

de la investigación-acción se buscó transformar y ofrecer formas de atención a la problemática de la comprensión lectora.

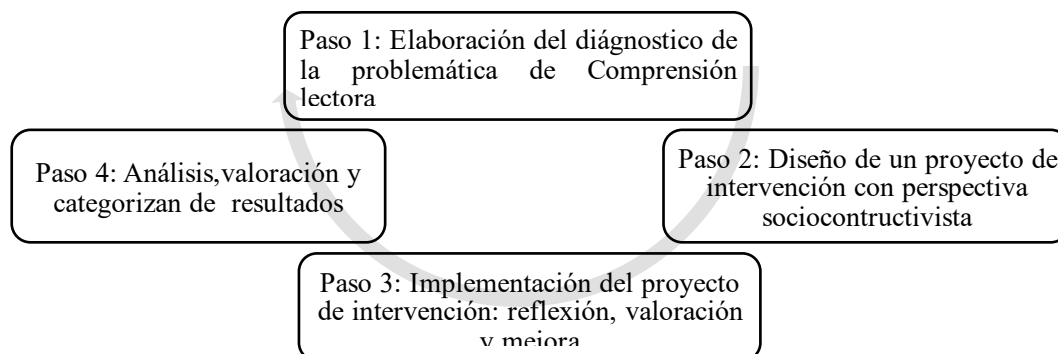
Elliott (1993) define la investigación-acción “como un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma” (Citado en Latorre, 2005, p.24). En el mismo planteamiento investigativo se declara:

La investigación-acción se presenta, pues, como un paradigma singular, crítico, vinculado a la práctica profesional y orientado a la transformación y al cambio. Se trata de un estilo de investigación abierta, democrática y centrada en los problemas prácticos de la educación. Se preocupa por investigar los fenómenos educativos, tal y como sucede en la realidad, empleando variedad de métodos que ayuden a la toma de decisiones (Pérez & Nieto, s.f., p.177).

La realización de investigaciones de esta índole, implica cambiar la perspectiva de la comunidad con el desarrollo de proyectos que despierten el interés por realizar cambios favorables, produciendo nuevos saberes. “La innovación se produce a partir del esfuerzo por vincular la investigación con el desarrollo, la producción del conocimiento y su utilización práctica en el ámbito educativo” (Pérez & Nieto, s.f., p.181). La metodología seguida del presente estudio se muestra en la *figura 1*.

Figura 1

Proceso seguido en la investigación



Fuente: Elaboración propia.

Al respecto, Sole (2012) indica que las finalidades de la lectura son las de disfrutar de ella, a partir de la interacción del individuo con el texto.

Las técnicas e instrumentos utilizadas en el proceso de investigación para recabar datos que ayudaron a organizar y sistematizar los resultados se presentan en la *tabla 1*.

Tabla 1

Técnicas e instrumentos utilizados en la investigación

Técnicas e instrumentos utilizados en la investigación	
Observación	<p>Se reconocieron aspectos y dificultades de los alumnos en la lectura, permitió explorar el contexto, se reconoció la problemática generando objetivos para orientar la investigación.</p> <p>Fue una constante en el proceso de la implementación de la propuesta de intervención.</p>
Encuestas	<p>Se utilizó para recabar información de alumnos y padres de familia sobre los interés y dificultades lectoras.</p>
Evidencias de trabajo de los estudiantes y planeaciones para la intervención	<p>Las evidencias principales fueron trabajos de los alumnos, fotografías de las actividades desarrolladas, capturas de sucesos desarrollados en las aulas, producciones de los alumnos donde se fue mostrando qué ocurría con la lectura y su comprensión.</p>

	Planeación de la intervención que fue ajustándose hasta conformar una propuesta de intervención acorde a las necesidades e interés de los menores.
Listas de cotejo y rúbricas	Estos instrumentos se realizaron para evaluar de manera formativa a lo largo de la intervención.
Diario del docente	Instrumento de observación con descripciones permanentes de los hechos identificados en el aula generando una reflexión.

Fuente: Elaboración Propia.

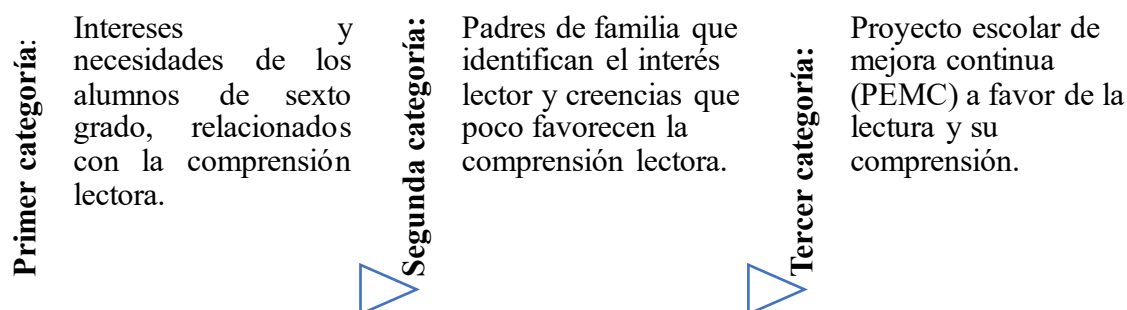
Baptista y Fernández (2014), hablan de la importancia de la observación con un fin y sentido crítico y reflexivo. En el presente estudio la observación cumplió esa función, a la vez que se empleó el diario de campo de la docente en formación, porque mediante dicha técnica se dio cuenta de las descripciones de los hechos ocurridos y las anotaciones interpretativas encaminado a los objetivos de investigación.

Resultado

Este apartado fue desarrollado en dos momentos, el primero dio cuenta del diagnóstico para recabar información sobre el grupo, a través de tres categorías como se muestra en la *figura 2*.

Figura 2

Resultados del proceso de diagnóstico de la investigación



Fuente: Elaboración Propia.

Primer parte: Resultado del diagnóstico

Mediante la observación participativa se logró identificar que los alumnos mostraban poca atención e interés por los textos que leían, este hecho, sin duda incidía en que los estudiantes no concluyeran la lectura, distraían su atención, no entendían lo leído, es decir, la comprensión lectora no se alcanzaba. En la primera categoría se realizó una encuesta la cual fue aplicada a los 17 alumnos de sexto grado de educación primaria donde se reconocieron sus intereses lectores, también se logró observar que los estudiantes se interesaban mayormente por el género de leyendas, además se identificó que los alumnos no reciben un acompañamiento para la lectura en casa. Resultó significativo encontrar que los menores no lograban identificar ni expresar a qué les ayudaba leer, en tanto que al solicitar que los alumnos escribieran de qué trataba su cuento o lectura favorita, la redacción era limitada: empleo de frases incompletas, ideas superficiales, inconexión de ideas, hechos que en conjunto llevaban a una limitada o nula comprensión del texto.

En la segunda categoría deriva de la aplicación de una encuesta a padres de familia donde se reconocía el poco tiempo que leían en casa, los padres de familia mencionaban que impulsaban la lectura con un libro como regalo de cumpleaños, los adultos expresaban que las

preguntas acerca de lo leído eran literales, también llamó la atención que los padres expresan que los niños necesitaban mucho silencio para leer, lo que deja ver que los padres aluden a una lectura individual del alumno. Hecho que se aleja de las posturas actuales que aluden a actos de lectura donde se promueva el intercambio de lo leído, tal y como menciona Tapia, (2020, citado en Aquino, 2023) acerca de la lectura compartida entre el infante, y el adulto, para comprender a través de diferentes interrogantes, explicar y predecir lo que se lee.

En la tercera categoría se construye pensando en las acciones del Consejo Técnico Escolar y del PEMC donde se mencionaba la necesidad e importancia de trabajar la comprensión lectora en los estudiantes, por lo que se realizó una actividad orientada a ello, enfocadas a los estilos de aprendizaje VAK, en tres estaciones visual, auditiva y kinestésica, en ésta última modalidad se dio lectura a una leyenda y se les proporcionó a los alumnos pintura y un círculo de unicel para realizar su propia pintura derivada del cuento.

Segunda Parte intervenciones: Foros Lectores en Sexto Grado de Educación Primaria

En la siguiente figura se muestran seis categorías que emergen de las intervenciones de acuerdo al proyecto de los foros lectores que se realizaron durante la práctica docente, a fin de generar prácticas de comprensión lectora para mejorar esta habilidad en sexto grado de primaria, en total se desarrollaron 16 foros lectores durante el ciclo escolar 2022-2023.

Tabla 2

Categorías derivadas de las Intervenciones Intencionadas Durante las Jornadas de Práctica Docente

Categorías de análisis		
Primera categoría: El interés y comprensión lectora.	Segunda categoría: El juego detonador en la comprensión lectora.	Tercera categoría: Comprensión lectora a partir del trabajo colaborativo.
Cuarta categoría: Importancia de la lectura a partir de textos propios.	Quinta categoría: Importancia de la realización de predicciones de textos.	Sexta categoría: Recursos didácticos y emociones a favor de la lectura y su comprensión.

Fuente: Elaboración Propia, Oct/2022.

La primera categoría de la intervención emerge del desarrollo de cuatro foros. La experiencia y revisión de algunos trabajos de investigación indican que hoy día los alumnos muestran un nulo interés por la lectura. El análisis realizado, permite afirmar que fue un acierto el hecho que los alumnos seleccionarán sus textos de lectura porque hizo que ellos centraran su atención, tuvieran motivación por leer y de realizar las actividades propuestas dentro de los foros lectores, así mismo que tuvieran mayor participación, compartiendo y expresando las ideas principales de lo leído, lo que reflejó que las lecturas de interés conllevan a logros en cuanto a comprensión lectora. Las actividades desarrolladas dieron lugar a la implementación de la biblioteca del aula, a fin de que los alumnos tuvieran un ambiente potencial para leer diferentes tipos de textos.

Al respecto, Mauri (1998) comenta que el alumno se muestra activo cuando pregunta u observa para explicarse y hablar acerca de cómo contar o cómo leer una palabra, y que cuando ocurren estos procesos presta atención a todo lo que puede o no ajustarse a la idea de partida.

El alumno es activo cuando elige sus propios textos para lectura, y los relaciona con lo que él piensa y con lo que él sabe; cuando establece relaciones entre diversos textos, identifica parecidos y diferencias, según criterios objetivos y puede seleccionarlos (Mauri, 1998, Citado en Gómez, 2006, pp. 25-26).

La segunda categoría de la intervención alude al juego, estrategia que se utilizó de forma regular en la intervención para que los alumnos prestaran mayor atención, además de rescatar los conocimientos previos, así como ver la comprensión que los menores tienen en cuanto a los diferentes textos planteados. La categoría se reflejó en tres foros lectores donde se privilegió el juego, al respecto algunos autores plantean:

[...] el juego y la educación deben ser correlativos porque educación proviene del latín educere, implica moverse, fluir, salir de, desenvolver las potencialidades físicas, psicológicas, sociales y espirituales, desde el interior de la persona que se educa. En ese contexto el juego, como medio educativo, debe tener igual orientación. El juego y otras experiencias constituyen el soporte de todo aprendizaje, gravitan en el cambio de conducta del individuo (Calero, 2003, p.25, en Leyva, 2011, p.12).

En estas intervenciones realizadas se logró identificar que el juego ayudó y promovió la motivación de los estudiantes del sexto grado de Educación Primaria. La evaluación formativa fue un detonante de valor. En el mismo orden de ideas, Sánchez (2017) expresa que, “la utilización de juegos como vehículo y herramienta de apoyo en los procesos de aprendizaje, la asimilación o la evaluación de conocimientos, es apropiado para crear y adaptarlos y utilizarlos en el aula” (Citado en Agualimpia, 2021, p.26).

La tercera categoría de la intervención corresponde al Trabajo Colaborativo construida a partir de los foros lectores titulados: “Compartiendo nuestras lecturas a través de fábulas”, “Haciendo uso de libros de la biblioteca” y “Feria de Lectura”. Se considera un acierto el haber promovido el trabajo colaborativo con los estudiantes, porque resultó una un medio para encaminar las actividades, los beneficios para los estudiantes fueron evidentes porque lograron

compartir ideas derivadas de sus conocimientos previos, el avance en diálogos con los demás dio lugar a construir aprendizajes nuevos. Según Díaz Barriga y Hernández Rojas (2002), la importancia de realizar un aprendizaje cooperativo apertura la responsabilidad compartida, pueden establecerse liderazgos, se ponen en juego las habilidades y actitudes que tienen de manera social, se considera que para que este trabajo funcione, ha de estar basado en el respeto, ayuda mutua y tolerancia ante la diversidad de ideologías.

De acuerdo a la cuarta categoría denominada “Comprensión lectora a partir de textos propios”, se logró identificar la importancia de que los alumnos den lectura a la creación de sus textos y de sus compañeros, encontrándolos motivados a seguir leyendo y comprendiendo, a partir de las ideas centrales redactaban su propio texto de cómo les hubiera gustado que fuera la historia, se mostró una amplia motivación en ello. A partir de esto se logró que se interesaran por los escritos de sus compañeros y al mismo tiempo aportaran a que se cuestionen sobre lo leído logrando diálogos entre compañeros para expresar dudas entre iguales. Las acciones conjuntas permitieron a la vez, que los menores elaborar textos propios a partir de las recomendaciones de lectura, porque posterior a leer escribían una opinión con las ideas que rescataban del texto.

Santa Cruz (2019) recupera una idea de Teun A van Dijk quien relaciona la comprensión y producción de textos como algo complejo ya que para que esto se lleve a cabo se requiere hacer uso de los conocimientos obtenidos de los textos leídos y además potencia una redacción en la que las ideas pueden ir apareciendo de manera organizada y coherente.

La quinta categoría denominada “Importancia de la realización de predicciones para la comprensión lectora”, fue de gran impacto en los estudiantes debido a que ponían en juego sus conocimientos previos aunado al título de las lecturas, las predicciones que hacía generaban que los estudiantes prestaran mayor atención a los textos para obtener respuestas sobre lo que habían dicho se relacionaba con las ideas que se mencionaban en la lectura. Hoyos y Gallego (2017), mencionan que la realización de hipótesis o predicciones es una habilidad que se va desarrollando y que abre posibilidad a organizar el pensamiento trascendiendo de un nivel literal

a analizar la información y dándole un significado.

A partir de dichas predicciones se lograba entablar un diálogo de manera grupal compartiendo las ideas centrales de los textos y propiciando el respeto a las diferentes ideas y opiniones de los alumnos.

La sexta categoría de la intervención, denominada de recursos didácticos y emociones. Una manera para propiciar en los alumnos la motivación por la lectura, se concretó, a través de la implementación de diversos recursos didácticos, esto generó que los alumnos buscaran actividades de manera autónoma.

Se puede destacar que los centros educativos en conjunto con los docentes son parte fundamental del desarrollo de la enseñanza, utilizando diferentes recursos didácticos como fuente del aprendizaje, siendo estos los mediadores en la observación, y percepción de la adquisición del nuevo conocimiento (Franco y Cuenca, 2020, p.13).

Se tiene así que, una situación problemática que enfrentan los docentes, es la creación de un ambiente de aprendizaje óptimo para favorecer el gusto por la lectura dentro y fuera del aula. Se identificó la importancia de utilizar recursos didácticos que motiven el interés por leer y comprender por medio de herramientas atractivas ya sea tecnológicas, visuales, auditivas, gráficas, etc., con un mensaje que detone los aspectos emocionales, entre otros.

La sexta categoría muestra que es indispensable que el docente salga de la rutina de lectura a partir de preguntas hacia nuevas rutas de trabajo entre iguales, pero también que implementé el uso de materiales acordes a los intereses, personales, innovadores, emotivos de los estudiantes, a fin de que ellos se sientan atraídos y así presten mayor atención, adquieran aprendizajes a través de la experiencia.

Discusión y conclusiones

La presente investigación se desarrolló con el fin de atender la necesidad de los estudiantes en cuanto a las dificultades que presentaban en habilidades de comprensión lectora, está

habilidad, como es sabido, abre la posibilidad al pensamiento y la imaginación de los individuos creando nuevos conocimientos, a partir de la voz de otros.

Durante el diseño de intervenciones didácticas, se reconocieron las preguntas de investigación las cuales fueron de máxima importancia para llevar a cabo la investigación. Las preguntas iban orientadas a: ¿Cuáles son las habilidades lectoras de los alumnos de sexto grado de primaria?, ¿Cómo las prácticas y acompañamiento del alumnado de sexto grado de primaria pueden mejorar el desarrollo de habilidades de comprensión lectora? y ¿Cómo diseñar actividades que motiven la lectura en los alumnos a favor de una mejora en la comprensión lectora?

A medida que como docente en formación se propusieron e implementaron intervenciones con actividades y textos de interés para el alumnado como: recomendaciones de lectura, lectura en voz alta, hacer conexiones, realizar preguntas que no se encontraban explícitas en el texto y que llevaban a cabo una reflexión, los estudiantes fueron avanzando a un nivel inferencial y crítico de la lectura, es decir tomando una postura frente al texto leído, mejorando así la comprensión de los textos.

Los menores tuvieron oportunidad de mostrar un real y auténtico interés en la lectura, y con ello abrieron una enorme posibilidad de mejora en la comprensión lectora, está de más decir que no todos los menores avanzaron al mismo ritmo, pero fue evidente que en el grupo se dio una especie de movilización de habilidades lectoras, los menores manifestaban emoción, gusto y genuino interés por leer y comunicar de diferentes maneras lo que comprendían.

Durante las intervenciones llevadas a cabo como parte de la investigación acción, se tuvieron retos, ya que al inició se dificultaba que los estudiantes se concentraran en la lectura, sin embargo, tal situación fue cambiando a lo largo de la intervención, una vez que se atendieron múltiples necesidades de los menores. También hubo dificultad en cuanto a la integración de los equipos y el trabajo colaborativo, debido a que los alumnos estaban acostumbrados al trabajo individual.

A pesar de las dificultades y retos enfrentados, cabe reconocer que los aprendizajes no solo fueron en cuanto a la comprensión lectora, sino también, al desarrollo de otras habilidades como: organización, comunicación, integración de alumnos, participación, creatividad, imaginación, concentración, entre otras, las cuales se reflejaron a lo largo de la realización de diversas actividades.

El reto como docente en formación inicial de aquel momento y de recién egresada en la actualidad, es seguir instrumentando propuestas de intervención a favor de la comprensión lectoras que sean innovadoras y de interés del alumnado, siempre orientadas por las características del grupo y sobre todo respetando sus procesos de aprendizaje, ya que, de esta manera se reconocen los avances y áreas de oportunidad de manera individual potenciando las habilidades de los alumnos.

La formación en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí cumple con un papel importante debido a que en esta se lleva a cabo el trayecto formativo de los docentes, brindando las herramientas necesarias para la formación profesional, entre ellas la investigación a favor de la mejora de los profesionales de la educación.

Referencias

Agualimpia, L. (2021). *El Juego Como Estrategia Didáctica Para el Fortalecimiento de la Comprensión Lectora en Estudiantes del Grado Quinto*.

<https://repositorio.udes.edu.co/server/api/core/bitstreams/7f73725b-7123-4082-acee-f94c48281a69/content>

Baptista, L. y Fernández, C. (2014). *Metodología de la Investigación*. Editorial McGraw-Hill Interamericana, México D.F. Sexta Edición.

<https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>

Cooper, D. (1998). *Cómo mejorar la comprensión lectora: Edición Visor DIS*. Madrid

Díaz-Barriga, y Hernández-Rojas, (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. Segunda Edición. McGRA W-HILL INTERAMERICANA EDITORES. México

<https://buo.mx/assets/diaz-barriga%2C---estrategias-docentes-para-un-aprendizaje-significativo.pdf>

Díaz-López, C., y Pinto-Loría, M. D. L. (2017). Vulnerabilidad educativa: Un estudio desde el paradigma socio crítico. *Praxis educativa*, 21(1), 46-54.

Franco y Cuenca. (2020). *Importancia de los recursos didácticos en el proceso enseñanza aprendizaje* (Bachelor's thesis, UNIVERSIDAD DE GUAYAQUIL. Facultad de Filosofía, Letras Y Ciencias De La Educación).

García, J. G. (2020). *El constructivismo en la educación y el aporte de la teoría sociocultural de Vygotsky para comprender la construcción del conocimiento en el ser humano*. Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores.

Gómez-Chaparro, A. L. (2006). *Elementos que intervienen en el desarrollo del interés por la lectura en adolescentes de secundaria: un estudio de la materia de Taller de Lectura y*

Redacción en la Secundaria Estatal 3002, de Cd. Juárez, Chih.

https://repositorio.tec.mx/bitstream/handle/11285/568494/DocsTec_6216.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Gómez-Palacio, M. et al. (1995). *La lectura en la escuela.*

Hoyos, M. P. y Gallego, T. M. (207). Desarrollo de habilidades de comprensión lectora en niños y niñas de la básica primaria. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte* (51), 23-43.

Latorre, A. (2005). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa. Serie de Investigación educativa.* Editorial Graó. España

Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario.* Fondo de Cultura Económica, SEP. México, D.F.

Leyva-Garzón, A. (2011). *El juego como estrategia didáctica en la educación infantil.*

<https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/6693/tesis165.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Murillo-Rojas, M. (2022). Pandemia covid-19 y los rezagos en la lectura y la escritura en la educación primaria costarricense. Algunas propuestas para optimizar la recuperación de aprendizajes en los nuevos espacios de trabajo. *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir.* Vol. 1: Iss. 10, Article.

Pérez, G. y Nieto, S. (S.f.). *La investigación-acción en la educación formal y no formal. Universidad Nacional de Educación a Distancia.* Dpto. de didáctica, organización escolar y métodos de investigación. Universidad de Salamanca.

Saldarriaga, P., Bravo, G. y Rivadeneira, M. (2016). *La teoría constructivista de Jean Piaget y su significación para la pedagogía contemporánea.* Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, Manta. Ecuador. Vol.2 p.p.127-137

Santa Cruz-Padilla, (2019). *Hábito de la lectura y su relación con la redacción de textos*

expositivos en estudiantes del primer ciclo de la universidad privada del norte de Cajamarca, 2018.

Solé, I. (1992). *Estrategias de Lectura. Serie didáctica de lengua y literatura.* Editorial Graó. Barcelona.

Neuromitos en estudiantes normalistas y variables relacionadas

Lessly Alejandra Martínez Celaya

20260003@enesonora.edu.mx

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora “Prof. Jesús Manuel Bustamante Mungarro”

Luis Fernando Trejo Jaime

20260177@enesonora.edu.mx

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora “Prof. Jesús Manuel Bustamante Mungarro”

María Guadalupe Siqueiros Quintana

siqueiros.marilu@enesonora.edu.mx

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora “Prof. Jesús Manuel Bustamante Mungarro”

Línea temática 2. Pedagogía y práctica docente en las escuelas normales

Resumen

La presente investigación se basa en un enfoque cuantitativo, un diseño no experimental y tiene dos objetivos: identificar la prevalencia que tiene la aceptación de neuromitos relacionados con la educación entre los docentes en formación en una escuela normal del estado de Sonora y reconocer las variables que correlacionan con la mayor aceptación de estos neuromitos. Para la recolección de datos, se utilizó la técnica de cuestionario mediante Google Forms en agosto y septiembre de 2022. Entre los neuromitos con mayor aceptación o prevalencia se encuentran los estilos de aprendizaje, la memoria y la gimnasia cerebral relacionada tanto con la alfabetización como con la integración de hemisferios. La variable que correlaciona positiva y significativamente con el neuromito mayormente aceptado fue la de la frecuencia con la que

leen artículos científicos en general. Se concluye sobre la importancia del cuestionamiento, reflexión y actualización constante de los conocimientos, sobre todo de este tipo de ciencia que es relevante para la formación de los futuros docentes.

Palabras clave: educación, estilos de aprendizaje, formación inicial docente, neurociencias, neuromitos

Planteamiento del problema

La neurociencia ha sido utilizada en la educación como auxiliar en estrategias de enseñanza-aprendizaje, con el objetivo de mejorar la práctica docente, con base en el sustento científico. Sin embargo, su creciente popularidad trajo como consecuencia la tergiversación de información científica sobre cómo opera el cerebro humano, conocido como neuromito. De igual manera, el avance de la misma investigación neurocientífica ha desmentido datos que anteriormente se daban por ciertos, pero que han prevalecido en la idea de ser verdaderos dentro de la comunidad educativa.

Se ha detectado de manera informal el fuerte arraigo que tienen los estudiantes normalistas con creencias pseudocientíficas aplicables en la educación que podrían mejorar su desempeño docente y el aprendizaje de sus alumnos; que en muchas ocasiones son poco cuestionadas en cuanto a su fundamento científico, colaborando así a la implementación de estrategias que resultan irrelevantes en el trabajo dentro del aula.

Por otro lado, el aumento de la accesibilidad a la información que brinda el internet en la actualidad, sobre todo el uso de redes sociales como Facebook, TikTok, Instagram, etc. supone una cantidad masiva de información que no pasa por filtros de verificación, desinformando así a la población en gran medida con la facilidad de un clic. “Lamentablemente, gran parte de la información supuestamente sobre neurociencia presente en estos sitios corresponde a malinterpretaciones o sensacionalismo neurocientífico” (Ferreira, 2018, p.2).

Es relevante mencionar que en tiempos de pandemia las redes sociales tuvieron grandes picos de uso entre las personas, ya que la herramienta principal que la sociedad utilizó para

mantenerse en movimiento fue el internet (Sierra Sánchez y Barrientos Báez, 2021), en relación con esto, es común escuchar que los normalistas hagan participaciones o expresen opiniones sustentando lo dicho en un video corto o imagen visualizada en redes sociales.

De manera particular surge el interés de investigar acerca de neuromitos relacionados con el funcionamiento de la memoria, los estilos de aprendizaje, el trabajo de los hemisferios del cerebro y su impacto directo en la personalidad, inteligencias múltiples, ejercicios de coordinación; específicamente de lo siguientes:

- **Neuromito 1 (N1):** La memoria se almacena en el cerebro como en una computadora. Es decir, cada recuerdo está codificado en una pequeña parte del cerebro.
- **Neuromito 2 (N2):** Las personas aprenden mejor cuando reciben información en su estilo de aprendizaje preferido (por ejemplo, auditivo, visual, cinestésico).
- **Neuromito 3 (N3):** Los ejercicios que ensayan la coordinación de las habilidades de percepción motora pueden mejorar las habilidades de alfabetización.
- **Neuromito 4 (N4):** Los ejercicios breves de coordinación pueden mejorar la integración de las funciones cerebrales de los hemisferios izquierdo y derecho.
- **Neuromito 5 (N5):** Las diferencias en el dominio hemisférico (cerebro izquierdo, cerebro derecho) pueden ayudar a explicar las diferencias individuales entre los alumnos.
- **Neuromito 6 (N6):** El cerebro humano funciona a través de inteligencias múltiples (lógico-matemáticas, verbal, interpersonal, espacial, musical, del movimiento e intrapersonal).

Además, se busca descubrir si la creencia de neuromitos tiene relación con factores como el uso de redes sociales, lectura recreativa, lectura de artículos científicos en general, lectura de artículos científicos sobre el funcionamiento del cerebro, importancia e interés que el individuo atribuye a conocer sobre el funcionamiento del cerebro.

Existen indagaciones que analizan la prevalencia de los neuromitos en docentes en formación, por su parte Biso et al. (2018), en una investigación exploratoria - descriptiva de corte cuantitativo-aplicada a 99 estudiantes de pedagogía en Chile y España, encuentra que los neuromito predominantes son en relación a los estilos de aprendizaje con 96%; periodos críticos y ambientes enriquecidos con 85.9%; y coordinación entre hemisferios del cerebro con 66.7%. Además, se analizó la relación entre a mayor conocimiento sobre neurociencias mayor creencia en neuromitos; sin embargo, esta no pudo ser confirmada ni refutada.

Por otro lado, Ruhaak y Cook (2018) con un método mixto, diseño secuencial y explicativo, a través de encuestas aplicadas a 129 docentes en formación en Estados Unidos y profundizando con entrevista en seis de ellos, obtuvieron que los neuromitos más comúnmente aceptados son: las personas aprenden mejor cuando reciben información en su estilo de aprendizaje preferido con 77%; hay períodos críticos en la niñez después de los cuales ciertas habilidades ya no se pueden desarrollar ni aprender con 71.1%; los ejercicios breves de coordinación pueden mejorar la integración de las funciones cerebrales de los hemisferios izquierdo y derecho con 65.1%. De igual manera, encontraron que los participantes respondieron con mayor precisión aquellos cuestionamientos relacionados al conocimiento general del cerebro (62.5%), que a los neuromitos (35.6%).

De igual manera, Sandoval Grajeda et al. (2023) realizaron un estudio cuantitativo con un enfoque transversal, descriptivo y observacional por medio de un formulario, sobre la prevalencia en la adhesión a neuromitos en maestros en formación en el estado de Chihuahua con el que se obtuvieron los siguientes hallazgos: las personas aprenden mejor cuando reciben información en su estilo de aprendizaje preferido (por ejemplo, auditivo, visual, cinestésico), creído por el 97.4%; las diferencias en el dominio hemisférico (izquierdo y derecho) pueden ayudar a explicar las diferencias entre los alumnos, creído por el 84.42%; los ejercicios que practican la coordinación de las habilidades de percepción motora pueden mejorar las habilidades de alfabetización, creído por el 85.71% de los docentes. Así mismo, rescatan que

por encima del 80% de los participantes logran identificar correctamente información sobre el cerebro, sin embargo, la mayoría de ellos muestran alta prevalencia de neuromitos.

En definitiva, las investigaciones presentadas analizan la prevalencia de los neuromitos en docentes en formación, así como la coexistencia de conocimiento sobre el cerebro humano y la aceptación de neuromitos.

Ante este panorama surgen las preguntas ¿Cuál es la prevalencia de aceptación de neuromitos relacionados con la educación en docentes en formación de una escuela normal del estado de Sonora? y ¿Cuáles son las variables que se relacionan con la aceptación de los neuromitos?

Por lo tanto, los objetivos son identificar la prevalencia que tiene la aceptación de neuromitos relacionados con la educación entre los docentes en formación en una escuela normal del estado de Sonora y reconocer las variables que están presentes en los docentes en formación con mayor aceptación de neuromitos relacionados con la educación.

El interés en indagar sobre el tema surge a partir de detectar la familiaridad que tienen los normalistas con algunos neuromitos, e incluso llevándolos a la práctica, en muchas ocasiones sin detenerse a analizar su fundamento y efectividad. De hecho, en planes de estudio de la formación docente en México no se han abordado los conocimientos de las neurociencias de manera formal a través del currículo; sin embargo, algunas ideas relacionadas con el funcionamiento del cerebro ya cuestionadas por neurocientíficos siguen con auge en las prácticas profesionales de maestros y futuros maestros.

También surge la inquietud de que actualmente está en proceso de codiseño el Plan de estudio 2022, en el cual se plantea como un rasgo del perfil de egreso lo siguiente: “Utiliza las aportaciones de las neurociencias en el diseño de metodologías que ubican en el centro al alumnado, como protagonista de su aprendizaje e integrante de una comunidad” (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2022, p.13). Ante esto, se pretende contribuir al cuestionamiento,

reflexión e investigación constante para la búsqueda de conocimientos actualizados en este tipo de aportes.

Por otro lado, a partir de la búsqueda de investigaciones sobre el tema, se descubrió una carencia de exploración de esta prevalencia y sus factores en México y más específicamente en el estado de Sonora. De igual manera, las hipótesis acerca de posibles factores relacionados con la adherencia de estas creencias y prácticas se deben a que la comunidad de docentes en formación participantes en el presente estudio, forman parte de una generación marcada por la pandemia de COVID-19 en la primera fase de su instrucción como maestros, durante la cual, la exploración en internet y la exposición a la información y desinformación se multiplicaron.

Marco teórico

Las neurociencias son el “conjunto de disciplinas cuyo objetivo de investigación es el sistema nervioso, poniendo el acento en la actividad del cerebro y su relación con nuestros comportamientos” (Gago y Elgier, 2018, p. 476). Descubrimientos de esta ciencia han sido adoptados por la educación en una búsqueda de obtener beneficios en el proceso enseñanza-aprendizaje, dando pie al nacimiento de la neuroeducación.

Acerca de ello, Araya-Pizarro y Espinoza Pastén, (2020) exponen que “se entiende como aquella disciplina que se ocupa de indagar y difundir sobre la optimización del proceso de enseñanza y aprendizaje con base en el funcionamiento del cerebro y los fundamentos neurobiológicos que lo sustentan” (p. 4).

En 2002, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos utilizó el término neuromitos por primera vez en el ámbito académico, haciendo referencia a una serie de afirmaciones erróneas, generadas por malas interpretaciones o citas equivocadas sobre conocimiento científico en las investigaciones sobre el cerebro, utilizadas por la comunidad docente para respaldar sus estrategias (Bodoque-Osma y González-Villora, 2021).

A continuación, se describen las principales críticas recuperadas de la revisión teórica de los neuromitos que se analizan en este estudio. En cuanto al primer neuromito de esta

investigación, relacionado con la idea de que la memoria humana se asemeja a una computadora y por tal motivo cada recuerdo se queda codificado en una pequeña parte del cerebro, se contrasta con lo reportado desde 1950 por Karl Lashey quien estableció que la memoria no es almacenada en una parte del cerebro, sino que es distribuida en una red de células a través de él (Acevedo et al., 2017).

Según Ortega y Franco (2010), existen desafíos en el estudio de la memoria como el conocimiento de los tipos de memoria, las estructuras y mecanismos cerebrales y celulares implicados, así como los mecanismos de la potenciación sináptica. Por ejemplo, estos mismos autores explican que en la memoria explícita participan áreas de asociación prefrontal, límbica, y parietooccipitotemporal, las cortezas parahipocámpicas y perirrinal, la circunvolución dentada, el hipocampo, el subículo y la corteza entorrinal.

El segundo neuromito que aquí se analiza es el referido a que las personas aprenden mejor cuando reciben información en su estilo de aprendizaje preferido (por ejemplo, auditivo, visual, cinestésico). Desde esta lógica, se dice que los estudiantes cuentan con un estilo de aprendizaje predominante: auditivo, visual o kinestésico, y que si se les enseña en su canal preferido podrán aprender mejor; de hecho, existen modelos basados en esta aseveración, el más influyente de ellos es el modelo VAK, que adapta las estrategias de enseñanza según el estilo dominante de los estudiantes. No obstante, Galli (2016) menciona que:

Si bien es cierto que diferentes regiones del cerebro son importantes para el procesamiento de información visual, auditiva y cinestésica, no es menos cierto que dichas áreas se encuentran estrechamente interconectadas y que el resultado final depende de la integración de la información proveniente de las diferentes modalidades sensoriales (p. 16).

Los neuromitos tercero y cuarto refieren a los ejercicios de coordinación que pueden mejorar, por un lado, las habilidades de alfabetización, y por el otro la integración de las funciones de ambos hemisferios cerebrales. En este sentido, se menciona que la gimnasia cerebral suele ser utilizada en la educación como parte del repertorio de actividades

permanentes de los docentes con el objetivo de “despertar” o interconectar partes del cerebro que no suelen ser utilizadas a la vez. En relación con esto, Fernández (2017) argumenta que “no existe certeza de que haya partes del cerebro que no se utilicen y que en caso de que existan, el cerebro puede activar esas partes “inaccesibles” tanto con el Brain Gym como sin él” (p. 527). Además, Cameron et al. (2016) mencionan que los mecanismos que relacionan las habilidades motoras con la alfabetización son desconocidos.

El quinto neuromito hace referencia a que las diferencias en el dominio hemisférico (cerebro izquierdo, cerebro derecho) pueden ayudar a explicar las diferencias individuales entre los alumnos. En la década de los 60 los neurocirujanos Roger Sperry y Michael Gazzaniga llevaron a cabo experimentos en los que exploraban el funcionamiento aislado de cada hemisferio del cerebro, encontrando como resultado que bajo esas condiciones específicas, el hemisferio derecho domina una parte más creativa y de habilidades visuales y espaciales mientras que el izquierdo es analítico y con especialización en el lenguaje (Gazzaniga, 2005).

Lo anteriormente descrito no significa que exista un dominio predominante de hemisferio que determine diferencias individuales de las personas, debido a que a pesar de las características de cada uno por separado, “en cerebros normales los dos hemisferios no están aislados el uno del otro, sino que continuamente comparten información a través del cuerpo caloso. Es decir, el cerebro humano trabaja en paralelo y su actividad es permanente” (Forés et al., 2016, p. 53).

Por último, el sexto neuromito tiene que ver con la idea de que el cerebro humano funciona a través de inteligencias múltiples (lógico-matemáticas, verbal, interpersonal, espacial, musical, del movimiento e intrapersonal). Al respecto, en 1983 el psicólogo y pedagogo Howard Gardner publica la teoría de inteligencias múltiples, estableciendo que existen distintos tipos de inteligencias, y establece que las personas pueden no sobresalir en algunas de ellas pero destacar en otras. No obstante, Ferreira (2018) enuncia que “la teoría presenta diferentes constructos psicológicos que no pueden llevarse a un plano físico directamente, debido a la gran complejidad de procesamiento del cerebro humano” (p. 11). Es decir, las interconexiones

del cerebro permiten que diferentes áreas interactúen en distintos procesos no relacionados entre sí, y no se clasifican por las inteligencias propuestas.

Metodología

La metodología utilizada para la realización del presente estudio fue de carácter cuantitativo con diseño no experimental, debido a que la investigación cuantitativa se basa en técnicas estructuradas e indaga en variables estructuradas de manera previa. Así mismo, la técnica empleada es el cuestionario, que se denomina como una serie de interrogantes meticulosamente seleccionadas para obtener información acerca de una temática para la investigación (López y Sandoval, 2016).

El instrumento utilizado es una adaptación y traducción al español del cuestionario de Dekker et al. (2012), diseñado originalmente para ser empleado a docentes del Reino Unido y Holanda. Incluye 6 enunciados donde deben de contestar en una escala del 0 al 5 que tan de acuerdo o en desacuerdo están con las afirmaciones (neuromitos) incluyendo en las respuestas la opción “No sé”. Las preguntas atienden aspectos sobre el funcionamiento del cerebro humano, relacionados con la memoria (1 ítem), estilos de aprendizaje (1 ítem), gimnasia cerebral (2 ítems), hemisferios cerebrales (1 ítem) e inteligencias múltiples (1 ítem).

Al instrumento se le incluyeron preguntas sobre aspectos sociodemográficos de los participantes y cuestionamientos acerca del uso de redes sociales, lectura, conocimiento sobre el cerebro, interés e importancia que le dan al tema para su formación. Aplicado a través de formularios de Google en agosto y septiembre del año 2022.

La muestra está compuesta por 104 estudiantes de quinto semestre de la licenciatura en educación primaria (80%) y licenciatura en educación preescolar (20%) de una escuela normal ubicada en el estado de Sonora de la generación 2020-2024, compuesta por 85.6% mujeres, 14.4% hombres; 56.7% proceden de la misma ciudad en la que se ubica la escuela normal (locales) y 43.3% son foráneos.

Resultado

Los resultados se presentan conforme a los tres tipos de análisis realizados. Primeramente, se obtuvieron las puntuaciones medias para identificar el neuromito mayor y menormente aceptado; después se presenta los porcentajes de frecuencia en cada una de las opciones de respuesta por neuromito para reconocer y profundizar en el grado de acuerdo o desacuerdo con cada afirmación; por último, se presentan los análisis correlacionales para reconocer las variables que se relacionan con cada neuromito.

El neuromito con mayor aceptación entre los estudiantes normalistas es el referente a los estilos de aprendizaje “Las personas aprenden mejor cuando reciben información sobre su estilo de aprendizaje preferido (por ejemplo, auditivo, visual, kinestésico)”. En este se obtuvo una media de 4.7 en una escala del 0 al 5. En contraparte, el menos prevalente corresponde a “El cerebro humano funciona a través de inteligencias múltiples (lógico-matemáticas, verbal, interpersonal, espacial, musical, del movimiento e intrapersonal)” con 3.49 de puntuación media (ver Tabla 1).

Tabla 1. Puntuación medio y Desviación Estándar (DE) por cada neuromito

	Media	DE
N1: Memoria	3.75	1.460
N2: Estilos de aprendizaje	4.37	1.215
N3: Gimnasia cerebral para la alfabetización	3.74	1.514
N4: Gimnasia cerebral para integración de hemisferios	3.71	1.629
N5: Hemisferios - diferencias individuales	3.55	1.740
N6: Inteligencias múltiples	3.49	1.637

Nota. La respuesta mínima y máxima en cada uno de los neuromitos fueron 0 y 5, respectivamente. La frase completa del neuromito se encuentra en el planteamiento del problema de este documento.

En la siguiente tabla, se observan los porcentajes de frecuencia de participante. Considerando la puntuación 4 y 5 (de acuerdo y muy de acuerdo), se encuentra que el total de

los neuromitos tienen una aceptación por encima del 60%, siendo el de mayor grado de prevalencia el relacionado con estilos de aprendizaje (N2) con 85%. Seguido por los mitos relacionados a la memoria (N1) 76%; gimnasia cerebral (N3 y N4) 72.2% y 72.1%, respectivamente; dominio de hemisferios cerebrales (N5) 65.3%; e inteligencias múltiples (N6) 63.4%.

Tabla 2. Porcentaje de estudiantes por opciones de respuesta en cada neuromito

	0 (%)	1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	5 (%)
N1: Memoria	7.7	4.8	1.9	9.6	42.3	33.7
N2: Estilos de aprendizaje	1.9	4.8	2.9	4.8	16.3	69.2
N3 Gimnasia cerebral para la alfabetización	8.7	2.9	4.8	11.5	33.7	38.5
N4: Gimnasia cerebral para integración de hemisferios	10.6	3.8	3.8	9.6	29.8	42.3
N5: Hemisferios - diferencias individuales	13.5	3.8	3.8	13.5	24	41.3
N6 Inteligencias múltiples	10.6	4.8	7.7	13.5	28.8	34.6

Nota. Valores de las opciones de respuesta: 0 no sé, 1 muy en desacuerdo, 2 en desacuerdo, 3 ni de acuerdo ni en desacuerdo, 4 de acuerdo, 5 muy de acuerdo

Por último, para reconocer las variables asociadas a cada neuromito se presentan en la tabla 3 las correlaciones de Pearson, en estas se destaca que tres de los seis neuromitos planteados muestran correlación significativa con la lectura de artículos científicos sobre el

funcionamiento del cerebro (N3, N4 Y N5). Se encontró que dos neuromitos (N1 y N5) indican tener correlación con la importancia de conocer sobre el cerebro humano que los participantes asignan a su formación. Mientras que N1 también se relaciona con interés sobre aprender acerca del cerebro por parte de los normalistas.

Se destaca que el neuromito de mayor prevalencia en los participantes de este estudio relacionado a los estilos de aprendizaje (N2) solo correlaciona positiva y significativamente con la lectura de artículos científicos en general (ver Tabla 3). Esto significa que a mayor tiempo de lectura reportado de artículos científicos de temas en general, mayor es el grado de acuerdo con este neuromito.

Tabla 3. Correlación de Pearson entre variables de estudio y cada neuromito

Variables	neuromito					
	(N1)	(N2)	(N3)	(N4)	(N5)	(N6)
Conocimiento del cerebro	.146	-.009	.087	.106	.119	.062
Importancia del conocimiento del cerebro	.280**	.151	.100	.107	.225*	.166
Interés por aprender sobre el cerebro	.198*	.100	-.032	.082	.032	.026
Lectura recreativa	-.021	.080	.072	.092	.053	.023
Artículos científicos en general	.125	.279**	.194*	.132	.173	.048
Artículos científicos sobre el cerebro	.146	.185	.205*	.215*	.280**	.137
Ver videos de entretenimiento	.076	.091	-.115	.096	.120	-.053
Usar redes sociales	.037	.109	-.036	.158	.085	-.056

Nota. * La correlación es significativa en el nivel 0,05. ** La correlación es significativa en el nivel 0,01

Se resalta también que, el conocimiento sobre el cerebro que dicen tener los participantes es independiente a la aceptación de los neuromitos. De igual forma, no se encontraron correlaciones significativas entre el uso de las redes sociales, ver videos de entretenimiento y lectura recreativa con ningún neuromito.

Discusión y conclusiones

Los resultados obtenidos muestran ser consistentes con investigaciones realizadas en México y otros países, en el sentido de una gran creencia de neuromitos en docentes en formación. En adición, coinciden en encontrar al mito referente a estilos de aprendizaje (N2) como el de mayor popularidad frente a los demás. Algunos autores, como Geake (como se citó en Bodoque-Osme y González-Villora, 2021) señalan que lo más delicado de basar la enseñanza enfocada en un solo estilo o modalidad sensorial significa una burla hacia la naturaleza de conectividad del cerebro.

Si se toma en cuenta que los estudiantes de magisterio desarrollan prácticas profesionales en su proceso de formación, esto podría significar la aplicación de estrategias sin fundamento científico, realizando esfuerzos que no adicionan a un mayor aprendizaje en sus alumnos. Es común que los neuromitos sean un fundamento equivocado entre los docentes de todos los niveles educativos, lo cual incrementa el distanciamiento entre la educación y la neurociencia (Galli, 2016).

En contraparte, mientras que en estudios realizados en Estados Unidos (Ruhaak y Cook, 2018), México (Sandoval Grajeda et al., 2023), Chile y España (Biso et al., 2018 y Painemil et al., 2021), el neuromito referente al dominio de los hemisferios (N5) se encuentra entre los tres mitos con mayor aceptación; en la presente investigación ocupa el penúltimo lugar de seis neuromitos analizados.

En cuanto a la hipótesis sugerente acerca del uso de redes sociales, el acceso a información en ellas y el efecto que se creía por parte de este grupo de investigadores podría tener en la prevalencia de neuromitos, no se encontró una correlación importante. Estos resultados contradicen en parte la idea de atribuir que las fuentes de información sobre neurociencia que utilizan los profesores son los medios de comunicación y las redes sociales, en vez de revistas científicas o sitios de internet especializados (Ferreira Campos y Gómez

Álvarez, 2019). La aceptación de neuromitos según este estudio no se relaciona con la mayor cantidad en el uso de las redes sociales o videos de entretenimientos.

Se sugiere aplicar esta investigación en otros estados de la república con el objetivo de comenzar a cuestionar sobre el fundamento científico que dan los normalistas a su propia práctica y formación docente, invitando al cuestionamiento y reflexión crítica. No se trata de un problema de acceso a la información o de interés en la lectura de artículos científicos en general y sobre el cerebro, sino de su posible mala interpretación, ya que como se muestra en los resultados se encontraron correlaciones de estos dos últimos con la aceptación de neuromitos. Existe gran atención en la neurociencia por parte de los profesores, sin embargo, se evidencia la carencia de lenguaje común entre ambas disciplinas (Ferreira, 2018).

Finalmente, se sugiere como medida para disminuir estos neuromitos la búsqueda y selección cuidadosa de fuentes científicas en la formación inicial de docentes como aspectos esenciales para formar maestros que lean crítica y reflexivamente y, con base en esto, puedan tomar decisiones pedagógicas fundadas en la evidencia científica disponible y actualizada (Painemil et al. 2021). De ahí la importancia también de desarrollar habilidades de investigación indispensables para el cuestionamiento y actualización constante del conocimiento.

Referencias

- Acevedo, E., Serna, A. y Serna, E. (2017). Principios y características de las redes neuronales artificiales. *Desarrollo e innovación en ingeniería*, 173.
- Araya-Pizarro, S. C., y Espinoza-Pastén, L. (2020). Aportes desde las neurociencias para la comprensión de los procesos de aprendizaje en los contextos educativos. *Propósitos y representaciones*, 8(1).
- Biso, P., Manquenahuel, S. y Painemil, M. (2018). *Mitos y creencias en educación. Un estudio comparado Chile – España*. [Tesis de licenciatura, Escuela de Pedagogía. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso]. http://opac.pucv.cl/pucv_txt/txt-7000/UCC7107_01.pdf
- Bodoque-Osma, A. R., y González-Villora, S. (2021). *Neuroeducación. Ayudando a aprender desde las evidencias científicas*. Ediciones Morata.
- Cameron, C. E., Cottone, E. A., Murrah, W. M., y Grissmer, D. W. (2016). How are motor skills linked to children's school performance and academic achievement?. *Child Development Perspectives*, 10(2), 93-98.
- Dekker, S., Lee, N. C., Howard-Jones, P. y Jolles, J. (2012). Neuromyths in education: prevalence and predictors of misconceptions among teachers. *Frontiers in Psychology*, 3. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2012.00429/full>
- Ferreira, R. A. (2018). ¿Neurociencia o neuromitos? Avanzando hacia una nueva disciplina. En J. Osorio & M. Gloël, *La didáctica como fundamento de la práctica profesional docente. Tendencias enfoques y avances*, 28-46.
- Ferreira-Campos, R. y Gómez-Álvarez, L. (2019). ¿Por qué la neurociencia debería ser parte de la formación inicial docente? *Synergies Chili*, 15, 45–56. https://gerflint.fr/Base/Chili15/ferreira_gomez.pdf

- Forés, A. (2015). Dos hemisferios, dos mentes: ¿dos estilos de aprendizaje? En A. Forés, J. Gamó, J. Guillén, T. Hernández, M. Ligoiz, F. Pardo y C. Trinidad, *Neuromitos en educación. El aprendizaje desde la neurociencia* (pp. 50-60). Plataforma Editorial.
- Gago, L. y Elgier, Á. (2018). Trazando puentes entre las neurociencias y la educación. Aportes, límites y caminos futuros en el campo educativo. *Psicogente*, 21(40), 476–494. doi: <https://doi.org/10.17081/psico.21.40.3087>
- Galli, J. (2016). ¿Hay niños visuales, auditivos y cinestésicos? El problema de los neuromitos en la interacción entre neurociencias y educación. En Andres, M. Juric, L. Richard's, M. *¿Cómo podemos transformar nuestras escuelas? Estrategias para fomentar la autorregulación en la escuela primaria.* (pp. 11 - 20). Universidad Nacional de Mar de Plata.
- Gazzaniga, M. (2005). Forty-five years of split-brain research and still going strong *Nature Reviews Neuroscience*, 6, 653–659. <https://doi.org/10.1038/nrn1723>
- López, N. y Sandoval, I. (2016). *Métodos y técnicas de investigación cuantitativa y cualitativa.* Documento de trabajo. Universidad de Guadalajara. https://pics.unison.mx/wp-content/uploads/2013/10/1_Metodos_y_tecnicas_cuantitativa_y_cualitativa.pdf
- Ortega, C. y Franco, J.C. (2010). Neurofisiología del aprendizaje y la memoria. Plasticidad Neuronal. *Archivos de medicina*, 6(1). <https://www.archivosdemedicina.com/medicina-de-familia/neurofisiologa-del-aprendizaje-y-la-memoria-plasticidad-neuronal.pdf>
- Painemil, M., Manquenahuel, S., Bisó, P. y Muñoz, C. (2021). Creencias versus conocimiento en futuro profesorado. *Revista Electrónica Educare*, 25(1), 1–22. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/ree/v25n1/1409-4258-ree-25-01-246.pdf>
- Ruhaak, A. E. y Cook, B. G. (2018). The Prevalence of Educational Neuromyths Among Pre-Service Special Education Teachers. *Mind, Brain, and Education*, 12(3), 155–161. <https://doi.org/10.1111/mbe.12181>

Sandoval-Grajeda, G., Oros-Macías, R. y Delgado-Valles, C. (2023). Prevalencia de neuromitos en maestros en formación de octavo semestre. *RECIE. Revista Electrónica Científica De Investigación Educativa*, 7, e1754. <https://doi.org/10.33010/recie.v7i0.1754>

Secretaría de Educación Pública. (2022). Anexo 5 plan de estudio de la licenciatura en educación primaria. https://www.dof.gob.mx/2022/SEP/ANEXO_5_DEL_ACUERDO_16_08_22.pdf

Sierra-Sánchez, J. y Barrientos-Báez, A. (2021). *Cosmovisión de la comunicación en redes sociales en la era postdigital*. McGraw-Hill Interamericana de España. <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/126485/Le%20Corbusier%20y%20las%20redes%20sociales.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Los saberes docentes: percepciones del estudiantado de ByCENES

María Suzett Noriega Durazo

noriegadurazosuzett@gmail.com

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora “Prof. Jesús Manuel
Bustamante Mungarro”

Romina Ayón Sesma

ayonromina4@gmail.com.mx

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora “Prof. Jesús Manuel
Bustamante Mungarro”

Luis Fernando Castelo Villaescusa

luis.fernando.castelo@enesonora.edu.mx

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora “Prof. Jesús Manuel
Bustamante Mungarro”

Línea temática 2. Pedagogía y práctica docente en las escuelas normales

Resumen

La formación de normalistas tiene como objetivo preparar a maestros para la educación básica; se pretende que los estudiantes adquieran aquellos saberes que respalden a la enseñanza y que integren todo lo curricular. Si bien, es preciso que al estar parado como maestro frente a un grupo se cuente con conocimientos básicos y/o competencias genéricas, también es de gran relevancia saber cuáles son estas y dónde se adquieren. El objetivo de la investigación es caracterizar las percepciones de saberes docentes de estudiantes de una escuela normal, para describir las posturas de normalistas en donde se les cuestiona sobre qué son los saberes docentes, sus

características, los necesarios para estar frente a un grupo, el cómo se construyen y deconstruyen estos saberes, así como también donde se aprende a ser docente, en base a su experiencia y práctica durante su vida normalista. Se aplicó una entrevista semiestructurada a 15 normalistas de la licenciatura en educación primaria en la ByCENES. Los resultados indican que para los docentes en formación los saberes docentes son todas aquellas pautas, aprendizajes y conocimientos los cuales se relacionan con el quehacer docente, siendo un conjunto de técnicas y estrategias de un profesor para desarrollar la práctica educativa.

Palabras clave: práctica docente, perspectivas, formación inicial de profesores, educación normalista, saberes docentes

Planteamiento del problema

Durante el paso de los años, la educación y el trabajo del maestro dentro del aula se ha visto, estudiado, transformado y cuestionado, lo que ha tenido como resultado que la persona que funja como docente y practique la enseñanza cumpla con ciertos conocimientos, habilidades, actitudes y valores que le permitan desenvolverse dentro del salón de clases de manera efectiva respecto al proceso de enseñanza - aprendizaje. Es de suma importancia destacar que el saber docente funge y abarca áreas, competencias y conocimientos que incluyen aspectos pedagógicos, éticos, emocionales, relacionales y administrativos; que permitirán tener un desenvolvimiento dentro del aula que sea significativo para los alumnos.

Si bien, el papel del maestro frente a grupo ha ido evolucionando conforme a las necesidades y carencias que se han presentado durante el paso de los años en la educación, se ha tratado de transformarse y cambiar para bien, es decir, mejorar. Respecto a lo mencionado, a los maestros se les ha exigido que cumplan con ciertas pautas específicas además de su grado de intelectualidad, pero ¿Dónde se aprende aquello que se necesita para llevar a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje?

En el transcurso de la investigación que se desarrolla en el marco de este estudio, se busca y pretende que se expongan las características de los saberes docentes vistos desde la perspectiva de los estudiantes normalistas, tomando como enfoque primordial la perspectiva individual de los normalistas, quienes actualmente se encuentran en su proceso de formación inicial, por lo que aportan una visión única y actualizada respecto a los saberes.

En este contexto, no nada más se pretende llevar a cabo el análisis de las posturas que engloban a los saberes incluyendo aspectos cognitivos y disciplinares, sino que también aquellos elementos emocionales, éticos y pedagógicos que hacen que la práctica en el aula del docente sea significativa y provechosa. Es importante destacar que con esta investigación se busca comprender cómo son entendidos, contruidos y transformados los saberes docentes en el proceso formativo inicial en las escuelas formadoras de docentes, las escuelas normales.

Además, el analizar las posturas de los futuros docentes que se encuentran en proceso de formación proporciona una oportunidad para considerar la relación de la teoría y la práctica, ya que los estudiantes normalistas se encuentran en la posición para relacionar lo aprendido en su formación con lo trabajado en el ámbito educativo, lo que permite que se ahonde en un análisis minucioso teniendo como resultado una visión más privilegiada.

Como lo citan Porta y Cometta (2017), se hace referencia a que el saber tiene un componente subjetivo ligado a la experiencia, por lo tanto, es una disposición personal, es algo que se posee (Villoro, 1982). Gracias a lo anterior, podemos decir que el saber docente al estar relacionado con la experiencia hace que tenga como resultado la consecuencia del saber – hacer, si bien, los saberes docentes guían cada paso que da el maestro dentro del aula, solamente lo vivido día con día hará que se consigan mejores resultados dentro y fuera del salón de clases; lo que quiere decir que, los saberes docentes se consiguen en base a los años de servicio del maestro, pero, también se adquieren durante lo aprendido durante su formación. Por lo previamente descrito la presente investigación busca destacar el paso de los años y la evolución de la

educación y del docente en el salón de clases. Reconociendo que los maestros obviamente deben poseer como mínimo conocimientos, habilidades, actitudes y valores que le permitan desempeñarse de manera eficiente y competente. Del mismo modo, esta investigación aporta a una comprensión de cómo se forman y transforman los saberes docentes en el proceso de formación inicial, buscando siempre la calidad de la educación en el salón de clases.

Propósito del estudio

Describir las percepciones sobre los saberes docentes con los que cuentan los estudiantes normalistas de séptimo semestre que están próximos a graduarse y poder ejercer como docente frente a un aula.

Pregunta de Investigación

Por medio de la presente investigación se tiene como finalidad dar respuesta al siguiente cuestionamiento: ¿Cuáles son las características de los saberes docentes desde la perspectiva de estudiantes normalistas?

Marco teórico

Para iniciar con el análisis, es esencial conocer qué son, dónde y cómo se aprenden los saberes docentes, además de dominar términos y definiciones que se abordan en la formación inicial de docentes desde un enfoque normalista. Dominar estos términos es parte fundamental en este proceso ayudando a la mejora de la comprensión durante la adquisición de conocimientos.

Porta y Cometta (2017), menciona que los saberes docentes como lo vivido día con día haciendo que el docente forme sus experiencias, que, al paso del tiempo, se convertirán en saberes, los cuales serán aplicados cotidianamente guiando su práctica profesional, trayendo consigo mejores resultados dentro y/o fuera del aula.

Agregando a lo anterior al análisis, es importante identificar el origen de los saberes con los que los docentes deben contar, proviniendo estos de diferentes ámbitos propiciando que el maestro adquiera los que mayormente le funcionen y se apeguen a sus necesidades para la práctica del día a día, dándole a cada individuo características particulares que se van arraigando con el paso del tiempo.

Para continuar con el marco teórico, es de gran relevancia mencionar los cuatro saberes definidos por Tardif (2004):

Disciplinarios: con relación a los campos del conocimiento.

Curriculares: planes y programas escolares.

Profesionales: adquiridos en instituciones académicas formadoras.

Experienciales: basadas en los conocimientos adquiridos durante el campo laboral.

Para justificar, se rescata lo que Porta y Cometta (2017) citan a Tardif (2004), en donde expresa que los saberes son únicamente aquellos juicios que dan a los docentes para justificar lo que hacen, ante otros y producto de consensos, y aunque muchos autores tengan diferentes posturas, todos concluyen en que cada docente, maestro o profesor posee saberes que están constantemente construyéndolos y actualizándolos, y así, mejorando su práctica en el aula. Por otra parte, en Palma, A., y Romero, H., (2022), se retoma la postura de Tardif (2004), donde menciona que, el saber de los docentes se compone de lo que se hace, piensa y siente, así se actúa, decide y define la práctica.

Metodología

El enfoque aplicado en la investigación es de método cualitativo ya que tiene como propósito conocer el concepto y las características que los normalistas estudiantes de la BYCENES consideran sobre los saberes docentes, el enfoque propuesto, según la opinión de Hernández-

Sampieri, Fernández y Baptista (2014) hace referencia a “un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo visible, lo transforman y convierten en una serie de representaciones” (p.9), de acuerdo con los autores, esta metodología contribuye a la diversidad de interpretaciones sobre un tema específico para llegar a una clara comprensión del estudio analizando diferentes posturas y aportaciones para enriquecer los conocimientos generados.

Para finalizar con la explicación de la metodología implementada se rescata la opinión de Ramos (2020), el menciona que del enfoque cualitativo se pueden aplicar estudios lingüísticos, en los cuales se identifique las construcciones subjetivas que emergen en la interacción entre el ser humano y el fenómeno de investigación. Atendiendo a lo anterior, durante la presente investigación para poder interpretar las percepciones, se retomó el estudio fenomenológico para los instrumentos de carácter cualitativo como anteriormente se mencionó, en relación a la percepción de estudiantes normalistas comparándolo con autores con conocimiento acerca de los saberes docentes, describiendo cada uno de los puntos relacionados con la experiencia propia, conocimientos e incluso habilidades obtenidas durante su formación inicial en la normal.

Se elaboraron códigos para distinguir a los participantes, quienes son 15 estudiantes de la licenciatura en educación primaria; la muestra de participantes se realizó por conveniencia, al seleccionar únicamente jóvenes de séptimo semestre. Para recabar la información se aplicó una entrevista semiestructurada, con la información recabada de los participantes se realizó una categorización abierta y emergente con la búsqueda de patrones recurrentes en las respuestas que los sujetos vertieron. Después del análisis los resultados se procesaron en el software Atlas. Ti y se organizaron en dos figuras.

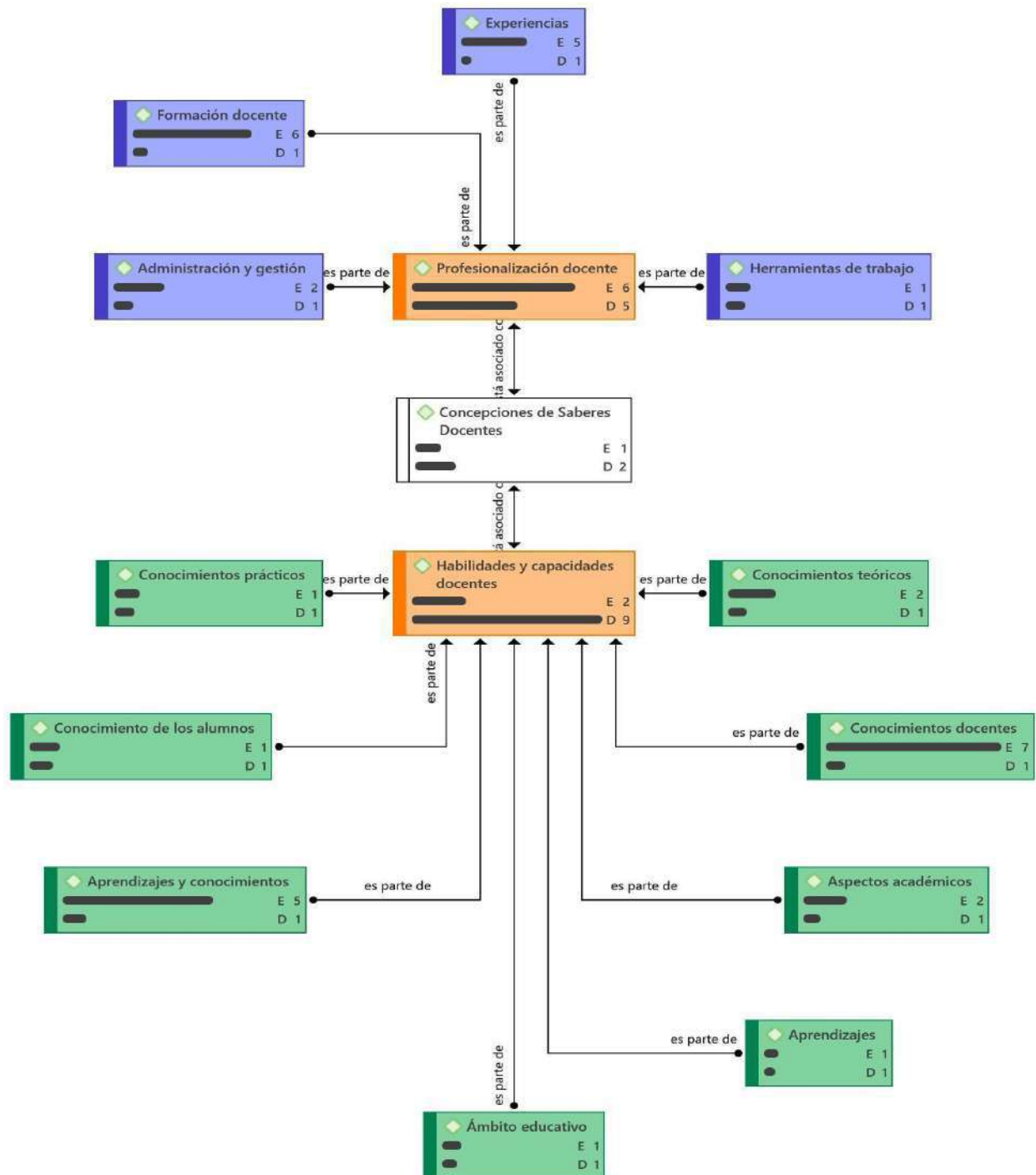
Resultado

Antes de analizar los resultados, es importante brindar un concepto actualizado:

Los saberes de los docentes, sus explicaciones y práctica de los estilos de aprendizaje en los primeros años de la Educación Básica, se encuentra permeada por lo que se domina y aplica; y aunque existen esfuerzos por conseguirlo, todavía es necesario plantear que el saber pedagógico, en relación con los estilos de aprendizaje, no tiene como fin último la clasificación de los alumnos, sino la integración de estos a la perspectiva holística, lo que significa integrar los rasgos de la personalidad en el contexto y circunstancias en las que viven para contribuir a su aprendizaje (Palma, A y Romero, H, 2022, p. 21).

Los saberes docentes son el conjunto de conocimientos teóricos y prácticos, así como habilidades y destrezas que constituyen a los maestros, con el paso del tiempo este concepto se ha ido ampliando y adquiriendo una definición cada vez más globalizada, es así como el siguiente esquema hace respuesta a la interrogante: ¿Qué son los saberes docentes?, las respuestas recopiladas sobre esta pregunta se categorizan en dos clasificaciones y cada una de esta cuenta con algunas definiciones que son parte de ellas (Ver figura 1).

Figura 1. Concepto de saberes docentes



Fuente: Elaboración propia.

En esta figura es factible visualizar que la ruta del enfoque al que los estudiantes normalistas llegaron con los resultados va mayormente dirigida a las habilidades y capacidades docentes complementando este concepto con características que forman parte de él, como los conocimientos docentes, los aprendizajes y conocimientos, los aspectos académicos, los conocimientos teóricos, los conocimientos prácticos, los conocimientos de los alumnos y los aprendizajes.

Por otra parte, se encuentra la categoría de Profesionalización, donde se logra distinguir la formación docente, la experiencia, la administración y gestión y las herramientas de trabajo. Mercado y Espinosa (2022), hacen mención de que estos saberes no son reductibles o equiparables a los conocimientos disciplinarios transmitidos durante la formación, ni tampoco a los contenidos o enfoques pedagógicos curriculares. Para fortalecer lo anteriormente mencionado es importante agregar algunas de las respuestas textuales apostadas por los participantes en la entrevista de investigación previamente aplicada sobre el concepto de saberes docentes:

Son aquel conjunto de aprendizajes y conocimientos relacionados a un ámbito educativo, ya que el ser docente implica no solamente lo académico, sino que también lo administrativo y el área de gestión, es decir, son todos aquellos que se involucran al momento de ejercer la profesión docente (EN7SM2101).

Como todas las aportaciones, las palabras son un tanto repetidas, a continuación, el participante (EN7SM2108) propone su propia definición: Todo conocimiento, habilidades o capacidades que un docente aprende para lograr desenvolverse de la mejor manera en su práctica de enseñanza y aprendizaje con sus alumnos.

Lo que debe dominar o por lo menos saber un maestro, desde lo más básico de la enseñanza, como organizar todo lo administrativo, conocer las alternativas pedagógicas para

ejercer su labor de una manera mucho más completa, todo lo que es la disciplina, la teoría, todo lo que forma al maestro como profesionista (EN7SH2109).

Características de los saberes docentes

Como se ha mencionado anteriormente durante el análisis, las características de los saberes docentes cuentan con una amplia variedad de diferentes conceptos, en las respuestas obtenidas se encuentran tres categorías asociadas (Ver figura 2) en la práctica, su vinculación y la escuela de formación.

En la práctica proponen que se trata de que el enfoque sea humanitario sin perder aquella practicidad y flexibilidad que los caracterizan para que sean funcionales, esto dependerá de la contextualización realizada de los alumnos, escuela e incluso a la comunidad perteneciente, teniendo en cuenta las necesidades del estudiantado, permitiéndoles la adaptación e inmersión en el ámbito educativo, y que esta vaya más allá de lo interpersonal; esto, también será basado en la experiencia que tenga el docente, para complementar se agrega una de las respuestas de los participantes: “Los saberes docentes suelen ser prácticos, basados en la experiencia, y no siempre formales o teóricos. Incluyen habilidades para manejar el aula, adaptarse a diferentes estilos de aprendizaje y entender las necesidades de los estudiantes” (EN7SM21).

La escuela en formación está conformada por pilares de la educación, el conocimiento pedagógico, los teóricos y finalmente estratégicos, otro participante contribuyó con una respuesta relevante que hace referencia a esta categoría:

“Que tienen que ser pedagógicas, el docente debe de usar un pensamiento crítico y analítico, las estrategias deben ser lúdicas” (EN7SM2111).

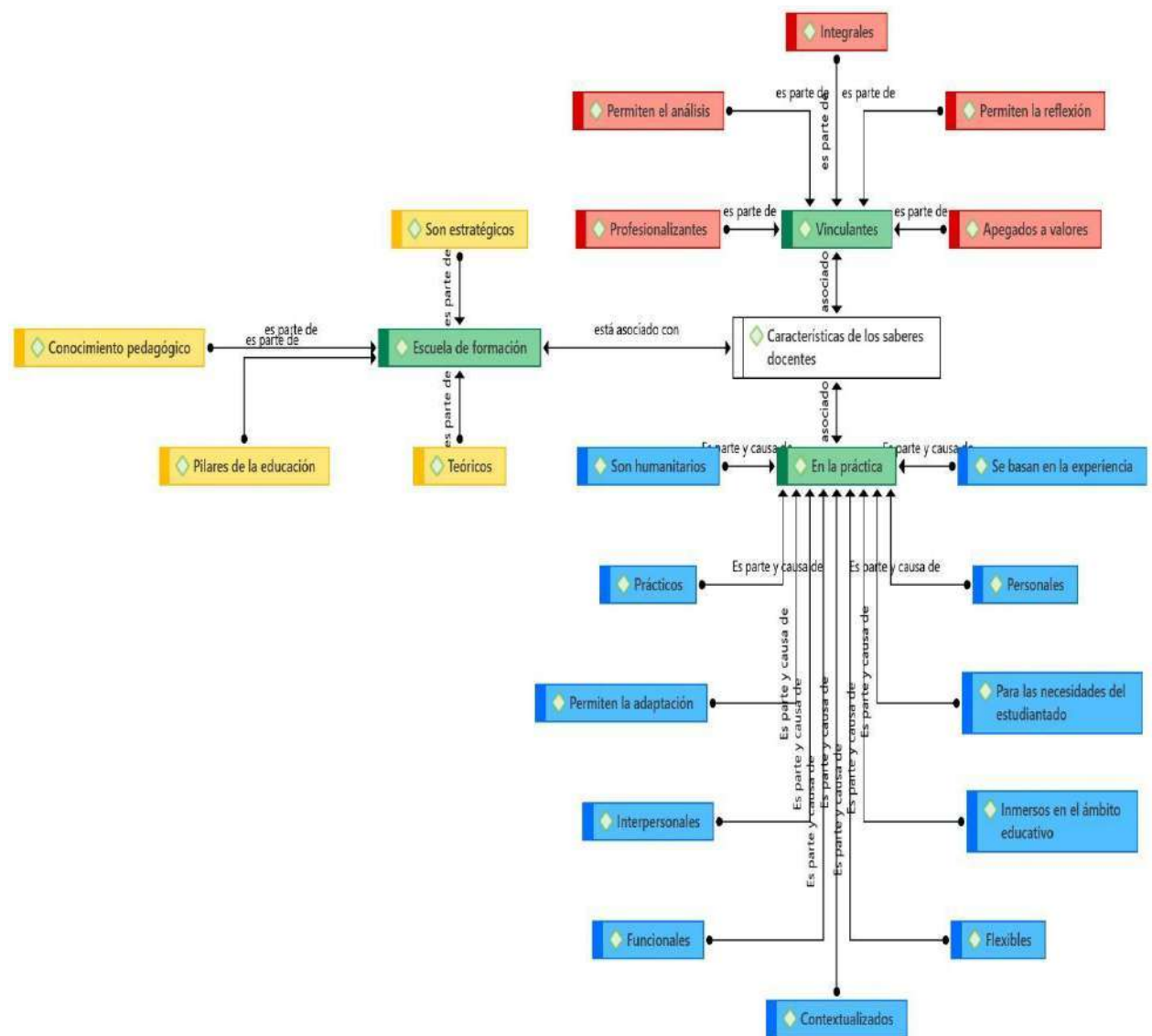
Para finalizar, la última categoría asocia los vinculantes como el apego a los valores, concebir la reflexión y el análisis, los elementos profesionalizantes y la integración, complementando esto con otra colaboración donde se menciona que:

Los saberes docentes deben estar relacionados con los contextos en los que se van a desarrollar, también deben ser prácticos debido a que se van a aplicar en la labor del día a día en el aula y fuera de ella, y también deben ser integradores, o sea, unirse todos estos para poder desarrollar adecuadamente la práctica (EN7SM2106).

Si bien, lo anterior hace referencia a lo ya mencionado en donde el enfoque nunca se debe perder, y como ya se comentó, debe ser humanista sin perder sus objetivos y metas para la práctica docente; los saberes cobran importancia desde la formación de los normalistas pues ellos se involucran los tipo curricular, pedagógico y disciplinar; mismos que fortalecen con las experiencias que van teniendo en desarrollo de su profesionalización; para lograr en las escuelas de práctica los saberes experienciales, sociales y profesionales (Tardif, 2004) y complementar así lo teórico de las escuelas formadoras con lo vivencial de las prácticas docentes.

Figura 2

Características de los saberes docentes.



Fuente: Elaboración propia.

Por otra parte, se debe tomar en cuenta la postura de Vezub, L. (2016), donde menciona que una de las dificultades para establecer con precisión la cuestión reside en las características de la tarea docente y de los ambientes escolares: su complejidad, multidimensionalidad, imprevisibilidad, diversidad, singularidad, inmediatez e incertidumbre.

Discusión y conclusiones

Basándonos en la pregunta ¿Cuáles son las características de los saberes docentes desde la perspectiva de estudiantes normalistas?, es inevitable iniciar por el principio de las posturas de los futuros maestros, es decir, cómo se definen para ellos los saberes docentes en su último año de formación inicial; si bien, aunque se identifican a las concepciones asociadas con la profesionalización docente, estas se vinculan con herramientas de trabajo, gestión, y experiencias, es decir, se relacionan con todos aquellos instrumentos vinculados a lo laboral; por otra parte, los normalistas también los ven como las habilidades y capacidades con las que cuenta un maestro, en donde entra el conocimiento tanto práctico como teórico, así como también, el de los alumnos y el del docente pertenecientes al ámbito y/o comunidad educativa. Asimismo, y como ya se mencionó anteriormente, se coincide en que además de que los saberes docentes sean prácticos, humanitarios, funcionales, flexibles, en base a la experiencia y la contextualización, los normalistas llegan a concordar que estos deben ser profesionales y de valores, los cuales permitan el análisis y la reflexión siendo incluso integrales.

Ahora bien, los docentes tienen una finalidad dentro del aula y deben cumplir objetivos y metas planteadas año con año dependiendo las características y necesidades de sus alumnos; Ávalos (2009) comenta que “La tarea escolar comprende un manejo razonable y seguro de un conjunto de conocimientos, la capacidad de comunicar y desarrollar los conocimientos” (p.67). Lo que hace referencia a que como docente se debe determinar qué estrategias, recursos y/o materiales usar para lograr esas metas, la cual siempre debe de ser el aprendizaje significativo y total de los alumnos.

Los hallazgos obtenidos durante la presente investigación permiten ver la postura, creencias y conocimientos que tienen los alumnos normalistas de la ByCENES acerca de los saberes docentes con los que se deben contar para estar frente a grupo y lograr el proceso de enseñanza-aprendizaje, gracias a los datos recabados se presentan diversos aspectos que hacen referencia a la postura del normalista, la cual, coinciden en que los saberes docentes son necesarios para que el docente logre lo esperado en los alumnos, ya que estos son las herramientas del maestro para el proceso de enseñanza, teniendo en cuenta aspectos no solo académicos, sino que, también teóricos, pedagógicos, sociales y personales.

Referencias

- Ávalos, B. (2009). *Los conocimientos y las competencias que subyacen a la tarea docente*. En C. Vélez de Medrano y A. Vaillant, A. (Eds.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. 67-77. Madrid: Santillana-OEI.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández, C., y Baptista, M. D. (2014). *Metodología de la investigación*. Sexta edición. México: Mc Graw Hill Education. Obtenido de <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>
- Mercado, R. y Espinosa, E. (2022). Etnografía y el estudio de los saberes docentes en países de América Latina. (No. 35). México: *Revista de Investigación Educativa*.
- Palma, A. y Romero, H. (2022). *Los saberes docentes y los estilos de aprendizaje*. (Vol. 1 no. 2 Toluca: Instituto universitario internacional.
- Porta, M. y Cometta, A. (2017). *Acerca de los saberes docentes: enfoques y aportes teóricos* (No. 9). Argentina: entrevistas (revistas de debates).
- Ramos, C. (diciembre de 2020). Los alcances de una investigación. *CienciAmérica*, 9(3). Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7746475.pdf>
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea S.A. de Ediciones.

Perspectivas de enseñanza en docentes del Centro de Actualización del Magisterio de Chetumal, Quintana Roo

Luis Ángel García Yeladaqui

luisangel_yeladaqui@camchetumal.edu.mx

Centro de Actualización del Magisterio de Chetumal

Sheila Mariely Amendola Lavadores

amendola92@camchetumal.edu.mx

Centro de Actualización del Magisterio de Chetumal

Línea temática 2. Pedagogía y práctica docente en las escuelas normales

Resumen

El estudio pretende dar a conocer las perspectivas de enseñanza que predominan entre los docentes del Centro de Actualización del Magisterio de Chetumal y si éstas son congruentes con el modelo educativo de dicha institución. Además, se busca dar a conocer si existe coherencia entre creencias pedagógicas, propósitos de enseñanza y acciones dentro del aula. Para ello se utilizó una metodología de investigación mixta, basada en la aplicación del Inventario de Perspectivas de Enseñanza y de una entrevista estructurada. Se concluyó que el profesorado muestra cierta inclinación por la perspectiva de tipo aprendizaje y por la de tipo acompañamiento; no obstante, todavía hace falta que reconozcan la relación entre las perspectivas y los principios pedagógicos emanados del modelo educativo.

Palabras clave: perspectivas de enseñanza, modelo educativo, creencias pedagógicas, acciones docentes

Planteamiento del problema

La reflexión en torno a la práctica educativa resulta fundamental para el mejoramiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Torres, Yépez y Lara, 2020). De modo que meditar sobre mis acciones docentes, sobre mis ideas y propósitos educativos, influye directamente en cómo me conduzco dentro del aula. Parte de dicho ejercicio reflexivo surge del conocimiento que se tiene del modelo educativo de la institución, el cual guía al docente en su labor. Dicho modelo contiene enfoques pedagógicos, rasgos del perfil de ingreso y egreso de los alumnos, estrategias didácticas recomendadas, entre otros aspectos importantes para la práctica educativa.

El Centro de Actualización del Magisterio de Chetumal¹, ubicado en el Estado de Quintana Roo, posee un modelo educativo conformado por dos planes de estudio, los cuales corresponden a la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria y a la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia, ambos elaborados por la Secretaría de Educación Pública en el 2022.

Por lo tanto, para alcanzar mejores prácticas docentes y en general una mayor calidad educativa en la escuela, es necesario conocer cuál es el pensamiento y actuar de los profesores y profesoras del CAM, puesto que no sería suficiente con los marcos curriculares y pedagógicos establecidos en los planes educativos de esta institución. Para impactar en el mejor aprovechamiento y formación de los estudiantes, es indispensable identificar y analizar las creencias y acciones de los docentes como elementos significativos que dirigen y explican su práctica en el aula.

Sin descuidar lo que el modelo educativo establece (de donde derivan los objetivos, propósitos e intenciones de la enseñanza), la propuesta de esta investigación es reconocer en tal modelo las creencias y acciones de los y las docentes del CAM, para determinar las

¹ En adelante solo CAM.

perspectivas de enseñanza predominantes y si éstas son congruentes con los principios pedagógicos de la institución.

Marco teórico

El fundamento teórico y conceptual del presente trabajo proviene de las perspectivas de enseñanza, las cuales son “un conjunto interrelacionado de creencias e intenciones que da dirección y justificación a nuestras acciones” (Pratt, 2002, p. 5). De modo que en un docente se relacionan las creencias, los propósitos (o intenciones) y las acciones en el ámbito educativo, entre las cuales debe existir congruencia.

Pasando a las definiciones de esos tres elementos tenemos la acción, entendida como lo que el profesor o profesora hace cuando enseña. Luego, la intención o propósito es aquello que el docente pretende lograr cuando enseña; puede estar basado en lo que un plan o programa educativo marca como objetivos. Finalmente, las creencias pedagógicas contemplan el concepto o ideas que los docentes tienen de enseñar o lo que creen de la enseñanza.

Pratt (2002) menciona que las perspectivas de enseñanza se clasifican en cinco tipos: de transmisión, de aprendizaje, de desarrollo, de acompañamiento y de reforma social. Los transmisionistas consideran que, para lograr el objetivo esperado de la enseñanza, se requiere que el profesor transmita sus temas de manera precisa y eficiente a través de un conjunto de actividades que faciliten el dominio del contenido por parte de los estudiantes; en ese sentido, la responsabilidad del estudiante es aprender el contenido en las formas autorizadas o tradicionales. Asimismo, estos maestros proporcionan objetivos claros, manejan eficientemente el tiempo de la clase, proporcionan retroalimentación, resumen lo que ha sido presentado, etc. Esta perspectiva suele caer en el tradicionalismo y conductismo.

Para el tipo aprendizaje la enseñanza eficaz se alcanza mediante el proceso de interacción entre los estudiantes y el sistema de normas y de formas sociales de trabajo. Estos profesores parten de lo simple a lo complejo, permitiendo diferentes puntos de observación dependiendo de la capacidad del estudiante, de lo que pueden hacer por sí mismos y lo que

pueden hacer con guía y dirección. En la medida en que los estudiantes maduran y llegan a ser más competentes, el profesor puede ofrecer menos dirección y dar más responsabilidad al alumnado. De enfoque cognitivista, este tipo de perspectiva trata de vincular la teoría con la práctica.

Para profesores de tipo desarrollo la enseñanza de los contenidos debe ser planeada y conducida desde el punto de vista del estudiante, adaptarlo a éste para ir comprendiendo cómo piensan y razonan. La clave para ayudar a los estudiantes a desarrollar estructuras cognitivas más complejas reside en la combinación de dos habilidades: a) una interrogación efectiva que desafíe a los estudiantes a cambiar de formas relativamente simples a formas más complejas de pensar y b) presentar ejemplos que sean significativos para el estudiante. En resumen, estamos frente a un enfoque pedagógico constructivista.

Los docentes de tipo acompañamiento consideran que el proceso de enseñanza-aprendizaje eficaz requiere de motivación. Los estudiantes se forman al saber que su logro es el producto de su propio esfuerzo y habilidad y que sus esfuerzos para aprender serán apoyados por su profesor y sus compañeros, de modo que se debe promover un clima de confianza. Podemos agregar que esta perspectiva posee elementos socioemocionales, pues considera las emociones como aspectos importantes para el aprendizaje; en ese sentido, estamos frente al enfoque humanista.

En el tipo reforma social la enseñanza efectiva busca transformar a la sociedad de manera significativa, considerando el cambio colectivo. Para ello se debe concientizar y formar a los estudiantes con valores e ideas críticas que desafíen el estatus quo y los animen a considerar la manera en que ellos están posicionados y contruidos. Para hacerlo, las clases se centran menos en cómo ha sido creado el conocimiento y más por quién lo hizo y con qué propósitos. Los textos son cuestionados de manera crítica por lo que se dijo y lo que no, así como quién está representado y quién no dentro de los discursos dominantes.

En el modelo educativo del CAM podemos ver representadas dichas perspectivas, a través de los enfoques pedagógicos que este modelo recupera. Para empezar, los planes de estudio remarcan la importancia del trabajo colaborativo como una estrategia didáctica que favorece el desarrollo de contenidos curriculares de manera interdisciplinar, articulada y congruente con los contextos socioculturales donde el futuro docente desarrolla su formación y práctica profesional. En ese sentido, resulta imprescindible reconocer los saberes de la comunidad y la diversidad del estudiantado, para diseñar situaciones de aprendizaje situados.

Tales características del modelo educativo del CAM se relacionan con la perspectiva de enseñanza de tipo desarrollo, la cual de acuerdo con Pratt (2002) enfoca el proceso de enseñanza-aprendizaje en el alumno, por lo cual el docente debe ir adaptando su práctica a los niveles de entendimiento de los estudiantes y sobre todo a sus maneras de pensar.

Otro apartado en donde está presente la perspectiva de desarrollo es cuando el modelo habla de impulsar la flexibilidad curricular para que las maestras y los maestros realicen ajustes razonables que permitan atender las necesidades de sus estudiantes. El diseño de sesiones acordes al contexto en donde se forman los futuros docentes de secundaria y telesecundaria, que generalmente son los mismos en donde trabajarán, nos dice que el proceso de enseñanza-aprendizaje está enfocado en el estudiantado y su realidad cotidiana.

Continuando con otras secciones de los planes de estudio, podemos encontrar la perspectiva de tipo aprendizaje. Cuando estos documentos plantean que la formación de los profesores debe tener como eje central la construcción y el desarrollo de experiencias de aprendizaje vivas, es lo que Pratt (2002) describe como un docente de tipo aprendizaje, pues éste muestra cómo ocurren los hechos teóricos en el plano real con el objeto de formar para el mundo laboral.

Ahora bien, para que el profesorado sea capaz de desarrollar su práctica docente y los procesos de enseñanza, se enlistan toda una serie de estrategias didácticas como: el aprendizaje basado en casos de enseñanza, el aprendizaje basado en problemas, el

aprendizaje en el servicio, el aprendizaje colaborativo, aprendizaje por proyectos, así como la detección y análisis de incidentes críticos.

A grandes rasgos, podemos decir que dichas estrategias parten de los problemas, situaciones o retos que se le presentan al docente en un contexto escolar y comunitario específico, para lo cual debe dar una respuesta o solución (tentativa quizás) que provenga de la secuencia metodológica y procedimental que cada una de las estrategias ofrece. En ese sentido, podríamos ubicarlas en el tipo aprendizaje y por el papel central que le dan al alumno como constructor de sus saberes, también en el tipo desarrollo-constructivista.

Luego, los documentos oficiales dan un giro hacia la perspectiva de tipo acompañamiento, la cual destaca por poseer una orientación humanista. Así, desde los planes de estudio se fundamenta un enfoque de género y derechos humanos, interculturalidad crítica y atención a la diversidad, desarrollo socioemocional, inclusión, educación física, artes, salud y sostenibilidad (Plan de estudios de la LEAH y la LEAT, 2022). En consecuencia, destacamos el desarrollo socioemocional de los futuros profesores, de los formadores de profesores y de los estudiantes de secundaria y telesecundaria, como evidencia de la mirada humanista presente en la institución y su modelo educativo.

Llegando a los perfiles profesionales, ahí se plantea alcanzar capacidades éticas, valores y actitudes que constituyen el ser docente. De manera particular podemos destacar los siguientes:

- Una maestra, un maestro que participa y colabora en la transformación y mejora de la escuela y la comunidad.
- Desde un reconocimiento crítico propone e impulsa en su práctica profesional docente alternativas de solución a los problemas políticos, sociales, económicos, ecológicos y culturales de México y de su propio entorno.

- Asume la tarea educativa como compromiso de formación de una ciudadanía libre que ejerce sus derechos y reconoce los derechos de todas y todos y hace de la educación un modo de contribuir en la lucha contra la pobreza, la desigualdad, la deshumanización y todo tipo de exclusión.

Es importante decir que estos puntos se relacionan con otra de las perspectivas de enseñanza, la de reforma social. Pratt y Collins (2000) argumentan que este tipo de profesores piensan que la enseñanza eficaz es aquella que logra cambiar la sociedad.

En los mismos planes aparece el llamado “enfoque holístico”, el cual concibe a cada normalista como un todo, por lo que las acciones deben estar centradas en favorecer su formación y desarrollo como persona. Estas líneas vienen a reafirmar el carácter humanista y la perspectiva de tipo acompañamiento que posee el modelo educativo del CAM. Además, mencionan que la formación docente debe incluir el desarrollo del pensamiento crítico, científico y creativo para innovar la intervención pedagógica. El pensar analítico y reflexivo es justamente lo que promueve los cambios cualitativos en el pensamiento, elemento que forma parte de la perspectiva de tipo desarrollo.

Recapitulando, podemos decir que luego de revisar los planes de estudio del CAM, su modelo se inclina hacia las perspectivas de aprendizaje y de acompañamiento, en especial al enfatizar la importancia de vincular la teoría con la práctica docente y cuando se plantea la educación y formación socioemocional de docentes y alumnos como un elemento sustancial del proceso de enseñanza-aprendizaje. Del mismo modo, es posible encontrar elementos de reforma social, por ejemplo, cuando se habla de las funciones docentes ligadas a la transformación y renovación de la sociedad y a la resolución de los problemas de nuestra realidad. Por último, el tipo desarrollo está presente cuando se menciona el impulso de las capacidades críticas para el análisis y la reflexión, igual cuando se solicita el diseño de procesos de enseñanza-aprendizaje enfocados en el estudiante.

Finalmente, cerramos este apartado mencionando que la revisión de la literatura incluye trabajos como el de Canto y Rodríguez y Burgos Fajardo (2011), Santiesteban Contreras, et al. (2018), Vega Gómez (2019) y Hernández Suárez (2020). De todas estas investigaciones, solo la de Vega Gómez pretendió identificar las perspectivas de enseñanza de docentes en formación (normalistas y estudiantes de pedagogía o educación), mientras las demás se enfocaron en profesores.

Metodología

A diferencia de las investigaciones recuperadas en el apartado anterior, la plantilla docente del CAM es menor. Por consiguiente, se trabajó con toda la población de profesores y profesoras que laboraron en el semestre par del año 2023, siendo un total de 17 personas (once mujeres y seis hombres). Ante esta situación se optó por una metodología mixta de tipo exploratorio secuencial, la cual cuenta con una primera fase cuantitativa que dio pauta a una segunda fase cualitativa (Hernández Sampieri et al., 2010).

Para la fase cuantitativa se recolectó y midió información (números, estadísticas) sobre las perspectivas de enseñanza de todos los y las docentes del CAM para identificar las predominantes y su relación con el modelo educativo de la institución. Para ello se aplicó el inventario de perspectivas de enseñanza (TPI), creado por Daniel D. Pratt y John B. Collins con el objetivo de determinar el perfil del docente según lo que creen, pretenden y hacen. En este instrumento, las perspectivas se dividen en tres aspectos que contemplan 15 afirmaciones por cada uno, siendo un total de 45 reactivos. El primero comprende las “creencias pedagógicas”, en el cual se quiere conocer lo que los profesores creen al respecto de la enseñanza; el segundo de los “propósitos de enseñanza”, los cuales tienen como fin identificar los alcances educativos que los docentes aspiran a lograr con el alumnado; el tercero son las “acciones docentes” que pretenden demostrar cómo es la práctica del profesorado. Cada uno de esos aspectos se encuentra dividido en los 5 tipos de perspectivas, conformados por tres enunciados cada uno.

Para analizar la información recuperada a través de este instrumento, se empleó el programa estadístico SPSS, en donde se vaciaron y procesaron los datos para generar tablas y gráficas que posteriormente fueron interpretadas. Así se pudieron extraer los porcentajes de los cinco tipos de perspectivas (transmisionista, aprendizaje, desarrollo, acompañamiento y reforma social) y de los tres aspectos que conforman las perspectivas².

Asimismo, de manera individual se calcularon las perspectivas dominantes, secundarias y recesivas de los 17 docentes, esto de acuerdo con el procedimiento establecido por Pratt y Collins (2000). Para recabar tales valores, fue necesario obtener la desviación estándar del promedio de los puntajes correspondientes a los cinco tipos de perspectivas. Por ejemplo, el promedio del docente 1 fue 36.8, por lo cual haciendo los cálculos la desviación estándar correspondía a 1.83; así, las perspectivas dominantes eran aquellas de valor 38.63 o más, las recesivas aquellas de valor 34.97 o menos y las secundarias aquellas entre 38.62 y 34.98.

Adicionalmente al TPI y como fase metodológica cualitativa, se elaboró y aplicó un guion de entrevista a ciertos docentes del CAM, con la finalidad de profundizar la congruencia entre sus acciones, propósitos y creencias y la relación de estos tres aspectos con el modelo educativo de la institución. El criterio utilizado para seleccionar a los entrevistados partió de los resultados del primer instrumento, eligiendo a los puntajes más altos de las perspectivas dominantes (tipo aprendizaje y tipo acompañamiento), a quienes obtuvieron una perspectiva diferente a las dominantes (uno transmisionista, otro de reforma social y uno más de desarrollo) y finalmente a un sujeto que registró tres perspectivas dominantes³.

La entrevista se dividió en 5 secciones. La primera sobre aspectos generales como nombre y estudios del entrevistado; la segunda fue preguntas para corroborar su perspectiva dominante; la tercera para establecer la congruencia entre acciones, propósitos y creencias pedagógicas; la cuarta acerca de la relación entre la perspectiva de enseñanza y el modelo

² Creencias, propósitos y acciones.

³ Generalmente, las personas tienen una o dos perspectivas dominantes.

educativo del CAM; la quinta, más específica, para determinar la relación entre la perspectiva de enseñanza y las estrategias didácticas sugeridas en los planes de estudio vigentes. Las respuestas de los entrevistados fueron grabadas en audio y después transcritas de manera manual, para finalmente ser analizadas.

Resultado

Los resultados del inventario de perspectivas de enseñanza se miden a través de puntajes que varían de un mínimo de 9 a un máximo de 45. Comenzando con el análisis individual, tenemos que los y las docentes del CAM Chetumal poseen una inclinación hacia la perspectiva de tipo aprendizaje, pues 8 profesores la registraron como la dominante. Asimismo, 7 obtuvieron la de tipo acompañamiento como dominante y finalmente 2 para la de tipo transmisionista y 2 para la de reforma social⁴.

Un caso peculiar que se pudo identificar fue el del docente 2, quien registró 3 perspectivas dominantes (transmisionista, aprendizaje y reforma social) cuando lo común es tener una o dos. También hubo tres docentes (el 3, el 8 y el 17) que no registraron perspectivas recesivas, sino solo una dominante (la de aprendizaje en los tres casos) y cuatro secundarias. Otro caso particular fue el del docente 13, quien no obtuvo ninguna perspectiva dominante, solo cuatro secundarias y una recesiva; sin embargo, la de tipo desarrollo se posiciona por encima de todas.

Por último, vale la pena mencionar a dos docentes, el 9 y el 10, quienes tuvieron perspectivas dominantes diferentes a las del resto. Mientras el 9 registró la de reforma social, el 10 mostró la de tipo transmisionista. Aquí podemos regresar al docente dos, quien además de la perspectiva de aprendizaje registró como dominantes justamente la de reforma social y la transmisionista.

⁴ Es importante decir que si bien la suma da 19 y los encuestados fueron 17, la razón se debe a que algunos sujetos obtuvieron más de una perspectiva dominante, tal y como se observa en la Tabla 1.

Tabla 1.. T=transmisionista; Ap=Aprendizaje; D=desarrollo; Ac=acompañamiento; RS=reforma social; DE= desviación estándar

Sujetos	Dominante	Secundaria	Recesiva	Creencias	Propósitos	Acciones
Docente 1 Media:36.8 DE:1.83	Ap:40	D:37 RS:37	T:35 Ac:35	T:12 Ap:12 D:11 Ac:13 RS:11	T:11 Ap:15 D:13 Ac:12 RS:13	T:12 Ap:13 D:13 Ac:10 RS:13
Docente 2 Media:31.2 DE:0.97	Tr:32 Ap:32 RS:32		D:30 Ac:30	T:14 Ap:10 D:8 Ac:11 RS:11	T:6 Ap:12 D:11 Ac:9 RS:9	T:12 Ap:10 D:11 Ac:10 RS:12
Docente 3 Media:34 DE:1.09	Ap:36	T:34 Ac:34 D:33 RS:33		T:13 Ap:12 D:10 Ac:13 RS:11	T:10 Ap:13 D:11 Ac:11 RS:11	T:11 Ap:11 D:12 Ac:10 RS:11
Docente 4 Media:37 DE:0.89	Ap:38 Ac:38	D:37	T:36 RS:36	T:13 Ap:11 D:10 Ac:12 RS:13	T:10 Ap:13 D:13 Ac:13 RS:12	T:13 Ap:14 D:14 Ac:13 RS:11
Docente 5 Media:31.8 DE:4.66	Ac:40	Ap:33 D:30 RS:30	T:26	T:8 Ap:9 D:8 Ac:15	T:9 Ap:14 D:11 Ac:11	T:9 Ap:10 D:11 Ac:14

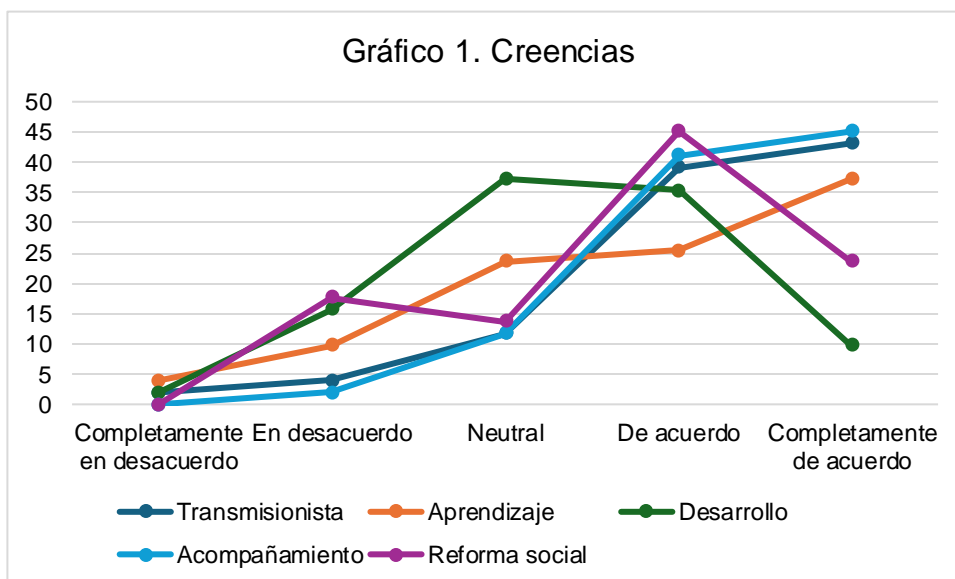
				RS:10	RS:11	RS:9
Docente 6 Media:40 DE:1.78	Ac:43	Ap:39 D:39 RS:41	T:38	T:14 Ap:10 D:11 Ac:13 RS:12	T:12 Ap:15 D:15 Ac:15 RS:14	T:12 Ap:14 D:13 Ac:15 RS:15
Docente 7 Media:34.8 DE:4.11	Ac:40	Ap:37 RS:37 D:31	T:29	T:10 Ap:10 D:6 Ac:12 RS:10	T:8 Ap:14 D:15 Ac:14 RS:15	T:11 Ap:13 D:10 Ac:14 RS:12
Docente 8 Media:35.8 DE:2.99	Ap:41	T:35 Ac:37 D:33 RS:33		T:13 Ap:12 D:9 Ac:13 RS:10	T:11 Ap:15 D:12 Ac:13 RS:12	T:11 Ap:14 D:12 Ac:11 RS:11
Docente 9 Media:33 DE:1.67	RS:35	T:34 Ap:33 Ac:33	D:30	T:12 Ap:9 D:8 Ac:12 RS:10	T:10 Ap:12 D:10 Ac:11 RS:13	T:12 Ap:12 D:12 Ac:10 RS:12
Docente 10 Media:36 DE:2	T:39	Ap:36 D:37 Ac:35	RS:33	T:14 Ap:11 D:12 Ac:11 RS:10	T:12 Ap:13 D:13 Ac:13 RS:13	T:13 Ap:12 D:12 Ac:11 RS:10

Docente 11 Media:38.4 DE:4.36	Ac:44	Ap:41 D:37 RS:39	T:31	T:13 Ap:13 D:10 Ac:15 RS:13	T:7 Ap:15 D:13 Ac:14 RS:13	T:11 Ap:13 D:14 Ac:15 RS:13
Docente 12 Media:35 DE:3.28	Ap:39	D:35 Ac:38 RS:33	T:30	T:12 Ap:13 D:11 Ac:14 RS:11	T:5 Ap:12 D:12 Ac:13 RS:11	T:13 Ap:14 D:12 Ac:11 RS:11
Docente 13 Media:35 DE:6.69		D:41 Ap:36 Ac:38 RS:38	T:22	T:11 Ap:14 D:12 Ac:12 RS:12	T:5 Ap:10 D:15 Ac:14 RS:15	T:6 Ap:12 D:14 Ac:12 RS:11
Docente 14 Media:34.8 DE:1.72	Ap:37	T:36 D:35 Ac:34	RS:32	T:13 Ap:13 D:12 Ac:14 RS:11	T:10 Ap:13 D:13 Ac:10 RS:11	T:13 Ap:11 D:10 Ac:10 RS:10
Docente 15 Media:36.4 DE:1.85	Ac:39	T:38 Ap:36 RS:35	D:34	T:13 Ap:10 D:10 Ac:12 RS:10	T:13 Ap:13 D:13 Ac:15 RS:13	T:12 Ap:13 D:11 Ac:12 RS:12
Docente 16	Ac:43	Ap:42 D:39	T:35	T:14 Ap:12	T:10 Ap:15	T:11 Ap:15

Media:39.8 DE:2.79		RS:40		D:11 Ac:15 RS:14	D:15 Ac:14 RS:13	D:13 Ac:14 RS:13
Docente 17 Media:40.6 DE:0.8	Ap:42	T:41 D:40 Ac:40 RS:40		T:14 Ap:14 D:12 Ac:12 RS:12	T:12 Ap:13 D:13 Ac:13 RS:13	T:15 Ap:15 D:15 Ac:15 RS:15

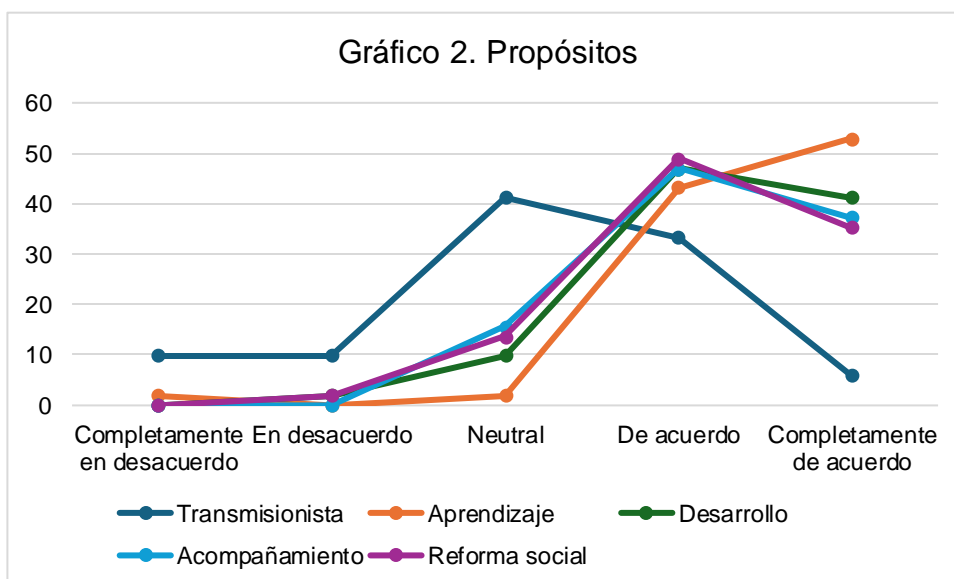
Fuente: Elaboración propia.

Pasando a los resultados grupales, tenemos el análisis de las perspectivas predominantes según creencias, propósitos y acciones. Comenzando con el gráfico 1, notamos que la perspectiva predominante es la de acompañamiento, seguida por la transmisionista; tales resultados pueden interpretarse como docentes que piensan que la enseñanza debe enfocarse primeramente en el desarrollo humanista de los alumnos y en segundo lugar en la transmisión de saberes hacia los mismos. En esa misma gráfica la perspectiva de menor porcentaje fue la de desarrollo, reafirmando entonces que estos profesores y profesoras no están convencidos de la propuesta constructivista.

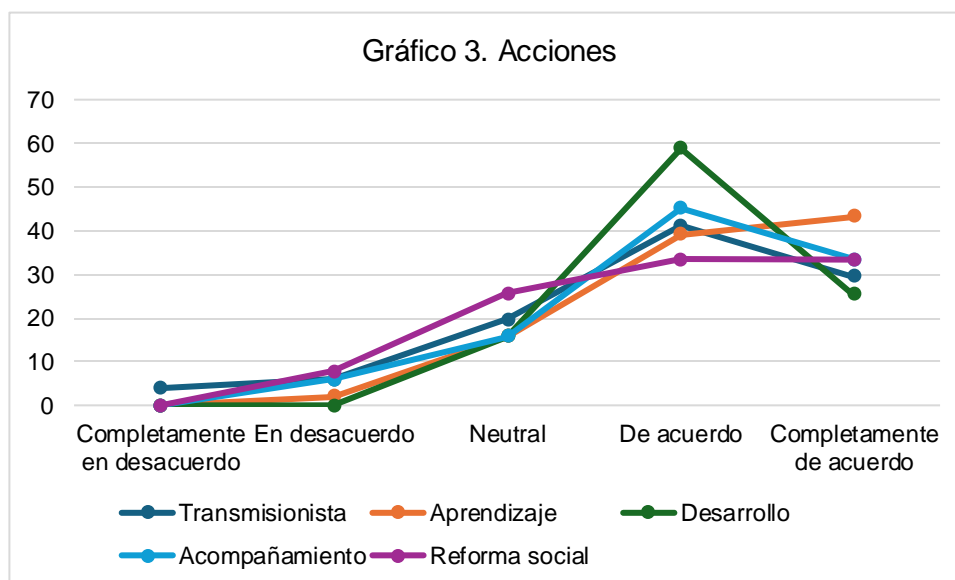


En el gráfico 2 encontramos una variación, pues la perspectiva predominante es la de aprendizaje. Entonces, la intención del profesorado es formar desde el cognitismo, favoreciendo los procesos metacognitivos del alumno. Por el otro lado, la perspectiva recesiva es la transmisionista, lo cual interpretamos como docentes que no buscan formar al estudiantado para que éste asuma un rol tradicional dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, que privilegie la repetición y memorización de la información en lugar del análisis crítico y la reflexión.

En lo que respecta a las perspectivas de desarrollo, acompañamiento y reforma social, éstas registraron porcentajes más parecidos y más cercanos a la perspectiva dominante. Por ende, podemos argumentar que los propósitos e intenciones, los cuales se fundamentan en los planes de estudio 2022, siguen un enfoque cognitivista, constructivista, humanista y de reforma social.



Coincidiendo con el gráfico anterior, las acciones predominantes son de tipo aprendizaje, lo cual nos lleva a pensar que las funciones realizadas por el profesorado cuando enseña también son principalmente cognitivistas. Luego, como se puede observar en la gráfica 3, las perspectivas restantes alcanzaron porcentajes similares, siendo la más baja la de tipo desarrollo y empatando con la de acompañamiento y reforma social. De este modo, las acciones están encaminadas hacia el aprendizaje, la reforma social y el acompañamiento-humanista, faltando el fortalecimiento del tipo desarrollo y con ello el constructivismo.



Para terminar con el apartado de análisis, están las entrevistas aplicadas a los sujetos mencionados en el marco metodológico. Este segundo instrumento confirmó que los docentes en realidad poseen los cinco tipos de perspectivas, aunque en distinto nivel como pudimos notar en la Tabla 1; dicha situación ya había sido prevista por Pratt y Collins (2000). En cuanto a la perspectiva dominante, los entrevistados sí reflejan cierta tendencia hacia alguna de las cinco. Sin embargo, no en todos los casos coincide con la que se obtuvo mediante el inventario de perspectivas; inclusive llegaron a reconocer su inclinación hacia otro tipo de perspectivas.

Vale la pena destacar que salvo por una, las personas entrevistadas conocen el modelo y los planes de estudio del CAM, sobre todo sus enfoques pedagógicos y las estrategias didácticas que se sugieren. Lo que hace falta es que adquieran conciencia de la relación entre estos documentos y las perspectivas de enseñanza, es decir, cómo es que los tipos de perspectivas están presentes en el modelo educativo (lo que serían los propósitos) y a partir de ahí tratar de vincularlo a sus creencias y acciones.

Discusión y conclusiones

Si bien el modelo educativo del CAM Chetumal posee elementos pedagógicos que coinciden con las perspectivas de tipo aprendizaje, desarrollo, acompañamiento e incluso de reforma

social, al momento de determinar los enfoques predominantes de su plantilla docente, encontramos una mayor inclinación hacia el aprendizaje-cognoscitivismo y hacia el acompañamiento-humanismo. Sin embargo, eso no significa que el profesorado no haya registrado otro tipo de perspectivas, inclusive cierto grado de transmisionismo que se asocia a la enseñanza tradicionalista.

La riqueza pedagógica de los planes y programas de estudio 2022, de donde el CAM toma su modelo educativo, permite que los y las docentes puedan explorar e implementar los distintos tipos de perspectivas de enseñanza, disminuyendo quizás un poco la congruencia, pero logrando procesos de enseñanza-aprendizaje más complementarios, integrales y sobre todo que se adapten a los diversos contextos socioeducativos.

En materia pendiente hace falta que el profesorado del CAM reconozca la relación entre las perspectivas de enseñanza y los principios pedagógicos inherentes al modelo educativo; asimismo, determinar si su antigüedad laboral o formación académica influyen en el tipo de perspectivas predominantes. Consideramos importante continuar con estos estudios, para que cada vez más docentes reflexionen acerca de sus creencias, propósitos y acciones de enseñanza.

Referencias

- Canto, y Rodríguez, J. y Burgos-Fajardo, R. (2011). Perspectivas acerca de la enseñanza de docentes de Educación Superior. *Educación y Ciencia*, 2(4), 7-18.
- Hernández-Sampieri, R. (2010). *Metodología de la investigación* (5ta ed.). The McGraw-Hill.
- Hernández-Suárez, C. (2020). Perspectivas de enseñanza en docentes que integran una red de matemáticas: percepciones sobre la integración de TIC y las formas de enseñar. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (61), 19-41.
- Pratt, D. (2002). *Five Perspectives in Teaching in Adult Education*. Florida: Krieger.
- Pratt, D., y Collins, J. (2000). *The Teaching Perspectives Inventory (TPI)*. Adult Education Research Conference (Presentación en papel). Canadá. <http://newprairiepress.org/aerc/2000/papers/68>
- Santiesteban-Contreras, M. et al. (2018). Perspectivas de enseñanza en docentes de la Facultad de Psicología y Terapia de la Comunicación Humana de la Universidad Juárez del Estado de Durango (UJED). *Psicumex*, 8(1), 40-53.
- Secretaría de Educación Pública. (2022). *Planes de estudio 2022*. Recuperados el 15 de enero de 2023, disponibles en: <https://dgesum.sep.gob.mx/planes2022>
- Torres, M. et al. (2020). La reflexión de la práctica docente. *Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades*, (10), 1-18.
- Vega-Gómez, I. (2019). *Perspectivas de enseñanza de docentes en formación*. [Tesis de licenciatura]. Instituto Universitario Carl Rogers.

El pensamiento algebraico en alumnos de cuarto grado de primaria

Jackie Domínguez Esqueda

2021.jackie.dominguez@bycenj.edu.mx

Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco

Evelin Natalia Lara Navarro

2021.evelin.lara@bycenj.edu.mx

Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco

Silvia Eduviges Hinojosa Rizo

silvia.hinojosa@bycenj.edu.mx

Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco

Línea temática 2. Pedagogía y práctica docente en las escuelas normales

Resumen

El presente documento expone los resultados de una propuesta didáctica con el propósito de investigar el pensamiento algebraico a nivel primaria, mediante la generalización de patrones lineales. La investigación se llevó a cabo con 25 alumnos de cuarto grado de primaria, se realizó un diagnóstico, el cual comprendía una secuencia de patrones lineales con tareas de generalización cercana y lejana y con base en los resultados se elaboró una estrategia didáctica a partir de actividades lúdicas, con el propósito de introducir el pensamiento algebraico a través del trabajo entre pares, llevando a los alumnos a: socializar, comunicar información matemática, explorar, analizar, establecer relaciones para llegar a generalizaciones.

La investigación se llevó a cabo a partir de un enfoque cualitativo y de corte interpretativo. Se consideraron como categorías de análisis las tres representaciones que presenta Bruner (2018): enactiva, icónica y simbólica, con el propósito de identificar los procedimientos que los

alumnos implementan al resolver tareas de visualización, estructura espacial y expresión escrita al trabajar con patrones geométricos lineales e identificar las diversas representaciones en situaciones que requieren de un pensamiento algebraico.

Palabras clave: pensamiento algebraico, patrones, generalización, visualización

Planteamiento del problema

Esta propuesta, surge como resultado del análisis realizado al diagnóstico en el que se identificaron dificultades que tuvieron 25 alumnos de cuarto grado de una escuela primaria de la zona metropolitana de Guadalajara. En esta investigación se analizaron:

- Las estrategias y procedimientos que emplean los niños al resolver tareas de generalización de recurrencia que se presentan en la propuesta didáctica.
- Lenguaje utilizado, expresiones y gestos
- Estructura espacial, visualización y gráficos

Los resultados arrojaron que, la manera en cómo visualizan la secuencia impacta en su procedimiento que aplican para trabajar la secuencia, así como la representación gráfica, numérica y expresión escrita. Los alumnos no tomaban en cuenta las características de la secuencia de patrones lineales como cantidad de palillos, figuras, regularidad creciente, dirección de aumento, entre otros para llegar a generalizar a través de esas particularidades. Con dichos resultados surgió la siguiente pregunta de investigación: ¿La visualización y la representación gráfica favorece el desarrollo del pensamiento algebraico elemental en alumnos de cuarto grado? A partir de ello se creó una propuesta didáctica para trabajar en el desarrollo del pensamiento algebraico.

Marco teórico

Diversos autores como: Carraher, Schliemann, Schwartz, (2008), Vergel (2015), Zapatera (2017), mencionan que una de las mejores maneras de introducir el pensamiento algebraico a

nivel primaria es mediante la generalización de patrones, tomando como referencia lo anterior, es importante trabajar el álgebra a partir de un pensamiento funcional, con la finalidad de favorecer en los alumnos su pensamiento lógico matemático.

Para demostrar la influencia que tienen las variables cognitivas de los alumnos desde la percepción, Bruner (1880) distinguió tres fases de representación en las cuales el sujeto codifica y clasifica los estímulos que le llegan del exterior para comprender el entorno. De este modo, transforma la información entre sistemas de representación: la representación enactiva que refleja la respuesta motriz al aprender actuando, manipulando e imitando objetos para conocerlo por medio de la acción con él; la representación icónica por medio del desarrollo de imágenes que representa el objeto a través de un dibujo; y la representación simbólica que hace referencia a lo abstracto, ya que emplea el lenguaje para representar el objeto de conocimiento.

El interés por estudiar la introducción del pensamiento algebraico de la generalización de patrones donde generalizar consiste en pasar de lo particular a lo general y en ver lo general en lo particular, Zapatera (2018) demuestra que, en el caso concreto de la generalización de patrones, existen tres acciones que la acompañan (Dreyfus, citado en Zapatera 2018):

1. Darse cuenta de una propiedad común.
2. Generalizar la propiedad común a todos los términos de la secuencia.
3. Usar la propiedad común para determinar una regla que permita hallar cualquier término de la secuencia.

Las acciones anteriores llevaron a considerar que lo que se requería era un cambio en el pensamiento del estudiante a través de tareas concretas que posicionaran la demanda cognitiva en grados superiores de dificultad. Stacey, (citado en Zapatera, 2018) menciona que al trabajar con la generalización de patrones se pueden trabajar tareas en las que se presentan tres tipos de generalización que favorecen el pensamiento algebraico:

1. Tareas de generalización cercana: buscar términos pequeños que se puede obtener mediante recuento, haciendo un dibujo o una tabla.
2. Tareas de generalización lejana: calcular términos grandes que requieren la identificación de un patrón o pauta.
3. Obtención y expresión de una regla general: calcular el número de elementos de cualquier término de la sucesión por una función lineal o afín.

Vergel (2015) menciona que al trabajar con matemáticas los alumnos incluyen diversos aspectos tales como: comunicación oral y escrita, dibujos, gestos, recursos cognitivos y movimientos corporales que se ponen en práctica al reflexionar matemáticamente, ya que trata con cantidades indeterminadas de una manera analítica, a partir de esto el autor comparte las formas de pensamiento algebraico:

1. Factual: movimientos, palabras, gestos y ritmo al trabajar con los patrones.
2. Contextual: nivel intermedio, se utilizan palabras claves para describir el crecimiento de las figuras.
3. Simbólico: nivel más avanzado, se encuentra la regularidad del patrón y son capaces de encontrar variables, incógnitas y representaciones alfanuméricas.

Para Molina (2006, p. 32) “el álgebra escolar consiste en la expresión de generalidad y el desarrollo de confianza en la manipulación de dichas generalidades”. Mason (1999) afirma que “la capacidad de generalizar está en relación de dependencia y de conexión con la capacidad de agrupar y de ordenar” (p. 235), en la detección de patrones. Butto y Rojano (2004) consideran:

La vía de acceso de los procesos de generalización implica involucrar a los estudiantes en la detección de patrones y ayudarlos a que sean capaces de expresar tales patrones; esto nos lleva al pensamiento algebraico a través de actividades que involucren el razonamiento acerca de patrones en gráficas, patrones numéricos y figuras, detectando similitud, diferencias,

repetición, recurrencia. La generalización o pensamiento en términos de número general puede ser vista yendo de lo general a lo particular y viceversa (p. 120).

El desarrollo del razonamiento algebraico requiere de establecer relaciones, representar, generalizar y formalizar patrones y regularidades en contextos significativos para los alumnos, para ello una de las formas de abordar el álgebra elemental es a partir del estudio de patrones numéricos y geométricos y las funciones.

Un contexto adecuado para iniciar a los alumnos desde preescolar en el razonamiento algebraico y funcional es proporcionarles secuencias de figuras u objetos que siguen un cierto orden o regularidad (seriaciones, cenefas, etc.). La actividad debe consistir en identificar el modelo o patrón que sigue la secuencia, describirla introduciendo símbolos y hacer predicciones sobre el tipo de objeto o figura que ocupará un lugar dado de la secuencia, favoreciendo así la generalización de patrones.

Metodología

Esta investigación se llevó a cabo a partir de un enfoque cualitativo y de corte interpretativo con 25 alumnos de una escuela primaria de la zona metropolitana de Guadalajara, a los cuales se les aplicó un instrumento de evaluación a modo de diagnóstico que consistió en una actividad sobre generalización de patrones lineales con la finalidad de saber cómo obtenían generalizaciones cercanas y lejanas tanto gráficas como numéricas, para posteriormente plantear la propuesta didáctica que atendiera las dificultades que arrojó el diagnóstico (visualización, representación gráfica, numérica y expresión).

Para ello, se estableció el siguiente propósito: Identificar los procedimientos que los alumnos realizan al resolver tareas de generalización de patrones geométricos lineales, a partir de la visualización, estructura espacial y expresión escrita para reconocer las representaciones del pensamiento algebraico.

Desarrollo y aplicación de la propuesta didáctica:

- Formar 3 equipos de 4 integrantes cada uno y determinar a un capitán según las fortalezas de los alumnos.
- Explicar en qué consiste el circuito por medio de indicaciones y reglas que demanda el juego, tales como: no correr, empujar, pisar el material, etc.
- Pasar a la primera estación y contar el tiempo para que los alumnos puedan observar las figuras de la secuencia, mientras la docente analiza la forma en cómo los estudiantes visualizan la secuencia e incluso las acciones que realizan como es el acercarse al material para tocarlo. Dentro de esa misma estación se les entrega una hoja blanca y se les solicita primeramente describir cómo han visto el orden de la secuencia, enseguida dibujar la secuencia y colorear los cuadros de acuerdo con el orden en que fueron vistos.

Estación 1. Visualización.

El propósito de la primera estación fue favorecer la visualización de las propiedades de la secuencia de patrones lineales por medio de la representación gráfica con material concreto. En la estación se colocaron tres figuras en el piso realizadas con palos de madera, estas tuvieron que ser de tamaño grande para mayor visibilidad y así los alumnos pudieran apreciar de una mejor manera las figuras como se muestra en la figura 1.

Figura 1. Estación uno. Elaboración propia



En esta primera estación se les dio tiempo a los alumnos para observar, analizar, contar, tocar las figuras. Posteriormente, se les entregó una hoja blanca para que dibujaran cómo veían la secuencia de dichas figuras. Después se les solicitó que, con un color verde, colorearan el primer cuadro que hayan observado, después, con color azul el segundo y finalmente con color rojo el tercer cuadrado respectivamente con cada figura.

- Para el cambio de la primera a la segunda estación se les presenta un patrón de balones, se indica hacer una fila con el capitán al frente y cruzarlo según las flechas que había en el suelo. Se resalta que prestarán atención en cuanto al orden tanto de los balones como de la manera de cruzarlo, se les pregunta cuáles eran esas características.
- Cuando se llega a la estación 2, se divide al equipo de tal manera que queden dos alumnos y dos alumnos, esto con el fin de que formen la figura 4 y 5 con los palitos de madera, para enseguida discutir entre ellos cómo se debía construir.

Estación 2. Representación gráfica.

El propósito de esta estación fue propiciar la construcción de figuras con material concreto y que no estaban modeladas en la secuencia, para llegar a una generalización cercana por medio de la visualización y la manipulación.

En esta estación se les presentó de la secuencia la figura 1, 2 y 3, enseguida se les entregaron palitos de madera para que ellos realizaran la figura 4 y 5 de la secuencia presentada. Se les indicó que dos integrantes construyeran la figura 4 y dos la figura 5, cada uno por separado, después se reunieron para socializar cómo lo resolvieron, debatir algunas diferencias y rectificar ciertas figuras que requerían reestructuración. Además, contaron de cuántos palos de madera estaban conformadas las figuras para después contestar las siguientes preguntas en la mitad de una hoja blanca:

1. ¿Cuántos palillos pusieron en la figura 4?
2. ¿Cuántos palillos hay en la figura 5?

- La siguiente transición fue de la estación 2 a la 3 ya que había patrones de frutas que de igual manera los alumnos debían seguir por medio de las flechas expuestas en el suelo. La única intervención por parte del docente consiste en indicar cuándo podían comenzar.

- Para finalizar en la estación 3 se les indica que de forma individual respondan las preguntas, cada uno en su hoja blanca y podían avanzar hasta completarlas, sin mayor objeción

avanzaron y se iban formando al final de circuito con la bandera alzada para que se fueran integrando los demás compañeros.

Estación 3. Expresión.

El propósito para la última estación fue estimular a los alumnos para que concretizaran sus ideas y resultados de manera oral y escrita para demostrar que sus respuestas habían sido correctas.

La estación 3 estaba conformada por una serie de preguntas escritas en cartulinas blancas y colocadas debajo de 5 conos, los alumnos debían pasar uno a uno para responder las preguntas que correspondían a cada cono; de responder correctamente, avanzaban al siguiente. Las preguntas fueron:

1. Cono 1. ¿Qué observaste en la estación 1?
 2. Cono 2. ¿Cuál fue el orden de los balones del cono 1 al 2?
 3. Cono 3. ¿Cuántos palillos tenía la figura 4 y cuántos la figura 5?
 4. Cono 4. ¿Cuántos palillos crees que tenga la figura 7?
 5. Cono 5. Escribe a detalle, cómo le hiciste para saber cuántos cuadros tenía la figura 7.
- Después, esperan al resto del equipo en una fila y cuando todos se integran alzan la bandera del color que les corresponde.
 - Finalmente, se les reconoce a cada equipo su logro y con ello se concluye el circuito.

Resultado

El análisis de los resultados se realizó considerando las tres representaciones que presenta Bruner (2018). Para la clasificación de cada representación se analizaron las estrategias y formas de resolución que llevaron a cabo los alumnos en las tareas que comprendía la propuesta didáctica. Bajo estas consideraciones, se examinaron las respuestas plasmadas en las hojas de cada alumno.

En un primer momento la representación enactiva se reflejó cuando el alumno presentó una respuesta motriz al aprender actuando, manipulando e imitando objetos, además, conoció al objeto por medio de la acción con él. Los alumnos tanto en la estación 1 como en la 2 pudieron manipular los palitos de madera para comprender qué estaba pasando, cómo se conformaban las figuras, pero sobre todo establecieron las relaciones entre las figuras para reconocer propiedades de la secuencia.

La representación icónica hizo hincapié al aprendizaje por medio del desarrollo de imágenes, meramente lo gráfico y, por ende, se representó el objeto por medio de un dibujo o imagen. Esta representación se reflejó en la primera y segunda estación cuando los alumnos debían dibujar la secuencia y colorear con diversos colores qué cuadros habían visto primero, segundo y tercero. En la segunda estación era específicamente realizar la imagen espacial de la figura 4 y la figura 5. Cabe resaltar que, en nuestro punto de vista, fue la representación más importante y mejor lograda pues en la propuesta didáctica existió una gran demanda de este aspecto.

Finalmente, la representación simbólica hizo referencia a lo abstracto ya que los alumnos emplearon símbolos como el lenguaje para representar el objeto de conocimiento, es decir que intervino un lenguaje oral y escrito. Estas acciones favorecieron para establecer relaciones y comunicarlas.

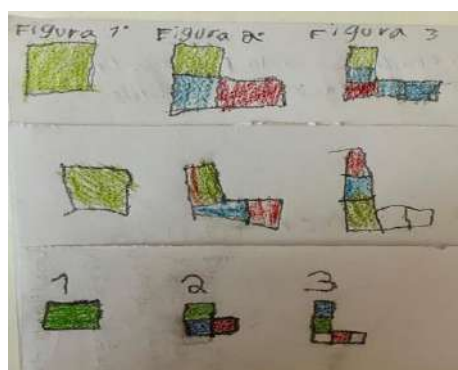
El lenguaje oral y escrito que expresaron fue el que permitió reconocer y comprender el proceso por el cual cada alumno pasó. En un segundo momento, se expone el análisis

reconociendo las constantes que se identificaron en las acciones que realizaron los alumnos al operar con las figuras que formaban la secuencia.

Estación 1. Observación.

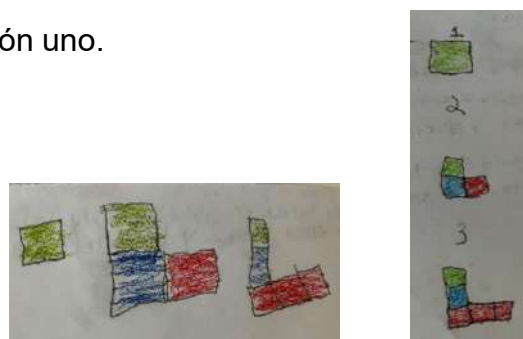
Al solicitarles que fueran dibujando cada una de las figuras de la secuencia se identificó que la figura uno y dos de la secuencia los niños las visualizaron de la misma manera, sin embargo, en la figura tres se dieron diferencias en la forma de visualizar, como se muestra en la figura 2.

Figura 2. Estación uno.



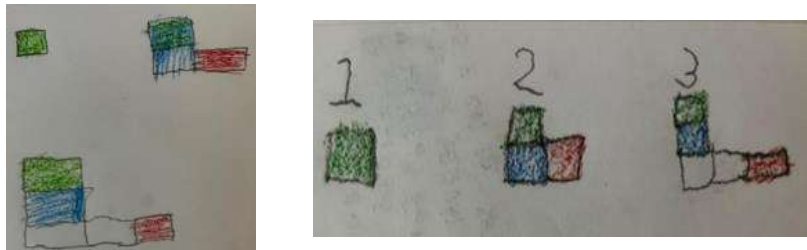
Los ejemplos que se presentan en la figura 3, la constante fue exactamente igual. El color verde siempre se mantuvo arriba, el color azul en el centro y el rojo va en dirección horizontal.

Figura 3. Estación uno.



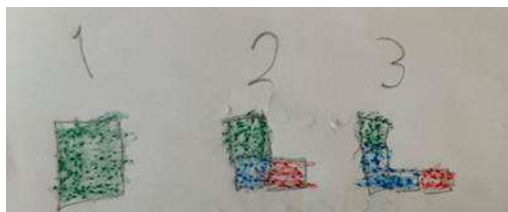
Dos alumnos más visualizaron que el incremento iba en dirección horizontal y hacia la derecha, dejando dos cuadros vacíos y después el color rojo, mientras que los otros dos cuadros siempre iban el verde arriba del azul, como se muestra en la figura 4.

Figura 4. Estación uno.



El caso más especial fue el de este alumno pues él explicó que la figura anterior era la base de la siguiente figura y solo se agregaban uno de color verde arriba y uno rojo a la derecha. Es decir que el color azul representa la figura anterior y el resto lo que se le agregaba como se muestra en la figura 5.

Figura 5. Estación uno.



Además, cuando se le preguntó qué observaba en el orden de la secuencia respondió; A1: *“La 1 tiene un cuadro, la 2 tiene 3 cuadros y la 3 tiene 5 cuadros”*. Mientras que otros alumnos expresaron:

A2: La figura 1 crece uno en uno y la figura dos crece 2 en 2 y la 3 crece en 3 en 3.

A3: En la figura 1 vi que tenía 4 líneas y 1 cuadro, en la figura 2 vi que tenía 10 líneas y 3 cuadros y en la figura 3 vi que tenía 5 cuadros y 17 líneas.

En esta estación se puede constatar la forma en cómo los alumnos visualizan la posición de la figura y esto redunda en los procedimientos y acciones que realizan para resolver tareas que requieren de una generalización cercana y especialmente en una generalización lejana.

Estación 2. Gráficos

Dentro de la segunda estación, se les pidió a los alumnos que formaran la figura 5 de la secuencia y la hicieron de manera vertical, después, debían formar la figura 4 de la secuencia y la representaron en forma de torre como se muestra en la figura 6. En ambos casos, cuando se les preguntó que, si así estaba bien, los alumnos dijeron “sí” en repetidas ocasiones.

Figura 6. Estación dos



Fuente: Elaboración propia

Aunado a lo anterior y para resolver el dilema de cómo iban las figuras, juntamos a 2 alumnos más que sí lograron la representación gráfica y así en trabajo colaborativo fue cuando entre los mismos compañeros discutieron que así no era porque “tenía forma de L cada vez más grande”, comenzaron de cero a formarla y los resultados fueron favorables ya que después se les preguntó por la figura 6 de la secuencia a modo de confirmación y los alumnos acertaron en cuanto a la estructura espacial como se muestra en la figura 7.

Figura 7. Estación dos



Fuente: Elaboración propia.

El caso que se presenta en la figura 7 fue producto de la construcción en conjunto de la figura 5 de la secuencia.

La manipulación de material concreto ayudó a identificar dificultades en la representación gráfica, llamando en esta investigación representación gráfica a la construcción que los alumnos hacían al representar con material la figura en este caso con palitos, como se muestra en la figura 8. Además, las modalidades sensoriales tanto táctiles como perceptuales en la generalización de patrones en este proceso resultaron indispensables para favorecer el pensamiento algebraico en los alumnos, ya que según el diagnóstico incorporaban distintas modalidades sensoriales.

Como se puede observar en la figura 8, los alumnos primeramente observaban la figura de la secuencia representada con los palillos para después dibujar la secuencia en una hoja blanca que se les entregaba.

Figura 8. Estación dos.



Fuente: Elaboración propia.

Lo anterior hace alusión a cómo los alumnos dentro de su procedimiento evidenciaron esos intentos de construir explicaciones y argumentos sobre estructuras generales y modos de pensar, así sus argumentaciones y explicaciones se apoyan en situaciones particulares, o en acciones concretas (Vergel, 2015). Se observaron las expresiones, gestos, formas de contar, etc. que los alumnos presentaron.

Estación 3. Expresión

Con el fin de identificar cómo había progresado su expresión oral y escrita con la propuesta didáctica ya que en la primera aplicación del instrumento para el desarrollo del pensamiento algebraico los alumnos presentaron dificultad para compartir lo que sucedía, se puede confirmar que trabajar paso a paso la secuencia que se presentó en el circuito los alumnos fueron más explícitos y escribieron mayores detalles en la resolución, lograron establecer las relaciones entre las figuras de la secuencia para llegar a generalizar. En la siguiente figura 9 se presentan las expresiones de los alumnos de la forma en cómo respondían a las preguntas de la estación tres:

Figura 9. Estación 3.

Luna Miranda (6)

1° observe que había cuadros de
1 cuadro de 4 palitos 3 cuadros de
10 palitos 6 cuadros de 6 palitos

2° basquet bol, fut² bol, balibol,
basquet⁴ bol, futbol basquet bol,
fut bol basquet bol, fut bol

3° la 4 tenía 22 palitos y 28 en
la 5.

7° 40 palitos.

8° Sumando 6 en 6.

1° Vi cuadros y balones
los cuadros se asían
mas grandes y en los
balones eran diez

2° Vi el primer balón
era basquetbol el 2
era balón de futbol
y el tercero era de
balibol

3° la figura 4 tenía 22
Palitos la 5 tenía 28

4° creo que tiene
40 palillos

5° va aumentando de
6 en 6 si la figura 5
tiene 28 y la figura 6
tiene 34 la 7 tiene 40

Fuente: Elaboración propia.

Se identificó que los alumnos encontraron una manera de expresar lo que pasaba cognitivamente a la hora de enfrentarse con problemas matemáticos y en este caso algebraico, donde tenían que resolver y expresar de manera tanto escrita como oral; resultó en general muy práctico, sin embargo, en algunas ocasiones, no lograron plasmar y expresar lo que realmente pasó por su mente; un ejemplo de ello es que escribían que habían resuelto “multiplicando” sin especificar qué número o por cuál número. Por ello debíamos poner mayor atención en las expresiones y gestos que utilizaron.

Con lo anterior se confirma que los alumnos, aunque no llegaron a una expresión alfanumérica, sin embargo, reconocieron que existe un patrón al expresar: “va de 6 en 6”, además lograron operar con esta constante para llegar al resultado, situación que inicialmente no ocurrió. En esta categoría que comprendía la forma de expresar con una narrativa las comunales que identificaban en la secuencia se identificó que al final del circuito lograban expresarse de forma unívoca, mostrando seguridad, esto fue un proceso ya que en las otras dos estaciones recurrían a consultar a sus compañeros del equipo para responder.

Con ello se confirma que el niño es capaz de establecer relaciones que les permite identificar comunalidades y generalizar un patrón, y que en este proceso un factor que favorece es el trabajo entre pares, al comunicar las formas en cómo visualizan las primeras figuras de la secuencia.

Finalmente, el uso de palabras clave resultaron un factor muy importante para reconocer cómo es que los alumnos resolvieron el circuito algebraico cognitivamente y como lo menciona Vergel (2015), los alumnos expresaron una intención y manifestaron un objetivo al saber aspectos que no se presentaban de manera simbólica, y, por ende, tener acceso al pensamiento algebraico vía los procesos de generalización a través de una estrategia de resolución a partir de la visualización, el recuento de la figura desde de un dibujo, la expresión mediante gestos, aspectos perceptibles a la vista o sentidos, comentarios y explicaciones.

Discusión y conclusiones

Todo el proceso de aplicación ayudó a explorar y aprender aspectos fundamentales para nuestra formación docente, principalmente buscamos una manera de trabajar el pensamiento algebraico mediante la generalización de patrones geométricos, por lo que se afirma que el pensamiento algebraico sí se puede trabajar con niños de educación primaria.

Por la experiencia expuesta, es importante resaltar la relevancia que tienen las mediaciones que realiza el docente en el transcurso de las actividades pues de ello depende ayudar a los alumnos en sus procesos de aprendizaje. A su vez, observar y analizar los procesos de los alumnos también favoreció nuestro aprendizaje, llevándonos a hacer un análisis consciente de la parte fundamental en la enseñanza de las matemáticas que es la didáctica, respetar el enfoque de las matemáticas que señala el plan de estudios (SEP, 2017) así como los procesos de aprendizaje que favorezcan el desarrollo del pensamiento algebraico.

Para potenciar las habilidades cognitivas de los alumnos aprendimos que la mejor forma de conocer y potenciar sus conocimientos es mediante un instrumento exploratorio como punto de partida para identificar las bases necesarias para fortalecer dichos conocimientos.

Después de analizar los resultados se concluye que existió una notable mejoría entre el diagnóstico aplicado y las evidencias que esta propuesta didáctica arrojó. Los alumnos, adicional a la generalización cercana, llegaron a la generalización lejana; la manera de expresarse en cuanto a la forma de resolverlo fue más explícita y detallada; la estructura espacial de las figuras fue verdaderamente favorable; el trabajo en equipo benefició la construcción y desarrollo de nuevas ideas, pero sin evadir los pensamientos de los alumnos; finalmente, lograron encontrar una pauta para representar la comunalidad entre una figura de la secuencia y otra.

Es importante mencionar que esta investigación nos permitió acercarnos a conocer procesos que siguen los alumnos de esta etapa y que les favorecen al desarrollo del pensamiento algebraico elemental, sin embargo, es importante mencionar que quedan proceso pendiente por investigar en cuanto a la visualización y representaciones gráficas en este campo del conocimiento.

Referencias

- Aramburu, M. (2018). Jerome Seymour Bruner: de la percepción al lenguaje. *Revista Iberoamericana de Educación*. 1-19. file:///C:/Users/usuario/Downloads/2902-Texto%20del%20art%C3%ADculo-855-1-10-20180125%20(1).pdf
- Arriaga, G. (2008). Una propuesta de enseñanza. Universidad Pedagógica Nacional. *Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México. 2-17
http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_05/
- Bruner, J. (1980). *Investigaciones sobre el desarrollo cognitivo*. España: Pablo del río.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=153731>
- Butto, C., y Rojano, T. (2004). Introducción temprana al pensamiento algebraico. Abordaje basado en la geometría. *Educación Matemática.*, 16(1), 113-148.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=40516105>
- Carraher, D., Schliemann, A. y Schwartz, J. (2008). Early Algebra is not the Same as Algebra Early, *Algebra in the Early Grades*, 235-272. <https://toaz.info/doc-view-2>
- Mason, J. (1999). La incitación del estudiante hacia el uso de su capacidad natural para expresar generalidad: *Las secuencias de Tunja*. *Emma*, 4(3), 232-247.
<http://funes.uniandes.edu.co/1100/>
- Molina, M. (2006). *Desarrollo del pensamiento relacional y comprensión del signo igual por alumnos de tercero de educación primaria*. Tesis doctoral, Universidad de Granada, Departamento de Didáctica de la Matemática. Facultad de Ciencias de la Educación.
<https://www.researchgate.net/publication/39379813>
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Aprendizajes Clave para la Educación Integral*. México: SEP.
https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/10933/1/images/Aprendizajes_clave_para_la_educacion_integral.pdf

- Vergel, R. (2015). Generalización de patrones y formas de pensamiento algebraico temprano. *Revista de investigación en Didáctica de las Matemáticas*, 9(3), 193-215. <http://funes.uniandes.edu.co/6440/>
- Zapatera, A. (2017). Cómo alumnos de educación primaria resuelven problemas de generalización de patrones. *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa*, 1-28. <https://www.scielo.org.mx/pdf/relime/v21n1/2007-6819-relime-21-01-87.pdf>
- Zapatera, A. (2018). Introducción del pensamiento algebraico mediante la generalización de patrones. Una secuencia de tareas para Educación Infantil y Primaria. *Revista de Didáctica de las Matemáticas "Números"*, 97, 51-67. <http://www.sinewton.org/numeros>

Metodología basada en proyectos: Herramienta que favorece aprendizajes esperados en nivel preescolar

Diana Jazmín Arenas Reyes

arenas18diana@gmail.com

Escuela Normal De Ixtapan De La Sal

Blanca Esthela García Sánchez

esthelagarciasa@gmail.com

Escuela Normal De Ixtapan De La Sal

Karen Ayled Michua Flores

karenmichua379@gmail.com

Escuela Normal De Ixtapan De La Sal

Línea temática 2. Pedagogía y práctica docente en las escuelas normales

Resumen

El objetivo de la ponencia es analizar la influencia de aplicar de la metodología “aprendizaje basado en proyectos” para favorecer los aprendizajes esperados en Educación Preescolar, en el Jardín de niños “Guadalupe Rhon de Hank” por medio de la investigación – acción que consta de la planificación, acción y reflexión de la práctica docente.

La pregunta de partida para llevar a cabo la investigación fue: ¿Cómo incide la metodología basada en proyectos en el logro de los aprendizajes esperados en Educación Preescolar? Por lo que el supuesto radica en que la metodología basada en proyectos es una herramienta que favorece el logro de los mismos.

Una vez planteada la problemática, se realizó un análisis de diversos documentos que mantenían relación con el tema establecido, posteriormente se diseñaron proyectos didácticos

a partir de una temática establecida con el fin de aplicarlos, para finalmente, reflexionar los resultados obtenidos y concluir sobre los mismos.

Los principales autores a los cuales se hace mención son: Zabala, Díaz, López y Ugalde, Pérez.

Palabras clave: Proyecto, práctica docente, aprendizaje esperado.

Planteamiento del problema

A partir de la primera jornada de intervención en los jardines de niños nos percatamos que, al trabajar situaciones didácticas en las cuales se favorece un aprendizaje esperado por día, produce poca eficiencia en la construcción de conocimientos de los estudiantes de Educación preescolar, además evaluar el aprendizaje, es complicado porque en un día es poco pertinente realizar una evaluación adecuada y personalizada, lo cual arroja resultados en los que se carece de un avance que se pretende con los alumnos.

Después de analizar cómo aprenden los niños de preescolar investigamos algunas estrategias para trabajar diversos aprendizajes esperados en un solo plan de intervención que abarque mayor periodo de tiempo, que dé pie a un mayor desenvolvimiento de actividades que a su vez den un resultado positivo y específico. Por ello, nuestra mejora en la segunda semana de intervención consistió en el diseño de un proyecto didácticos aplicado el Jardín de niños Guadalupe Rhon de Hank, denominado “mis amigas las monedas”, para aplicar durante dos semanas de intervención, con el aprendizaje esperado: identifica algunas relaciones de equivalencia entre monedas de \$1, \$2, \$5, y \$10 en situaciones reales o ficticias de compra y venta.

Al momento de planificar el proyecto didáctico pretendimos rectificar las debilidades presentadas durante la primera jornada de intervención surgiendo así la pregunta de investigación: ¿Cómo incide la metodología basada en proyectos en el logro de los aprendizajes esperados en Educación Preescolar?

Al dar respuesta, se pretende fortalecer la competencia del curso “Trabajo docente y proyectos de mejora escolar”: “Diseña planeaciones aplicando sus conocimientos curriculares, psicopedagógicos, disciplinares, didácticos y tecnológicos para propiciar espacios de aprendizaje incluyentes que respondan a las necesidades de todos los alumnos en el marco del plan y programas de estudio.” (SEP, 2018, p.8)

Por tanto, en la presente investigación parcial de corte teórico práctico se pretende dar respuesta a lo siguiente:

Objetivo general

Analizar cómo incide la aplicación de la metodología basado en proyectos para favorecer el desarrollo de los aprendizajes esperados en Educación Preescolar en el Jardín de niños “Rhon de Hank” en el tercer grado, grupo “D”.

Objetivos específicos

- Observar cómo incide el trabajar por proyectos y su efecto en el aprendizaje de los niños de edad preescolar.
- Comprobar que tan útil es trabajar por proyectos para la construcción de conocimiento.

Pregunta de investigación

¿Cómo incide la metodología basada en proyectos en el logro de los aprendizajes esperados en Educación Preescolar en estudiantes del tercer grado grupo “D” del Jardín de niños “Rhon de Hank”?

Supuesto

La metodología basada en proyectos es una herramienta que favorece el logro de aprendizajes esperado en el tercer grado grupo “D” del Jardín de niños “Rhon de Hank”.

Lo anterior delinea el planteamiento del problema y surge a partir de la intervención de la práctica docente, en donde se evidencia la necesidad de buscar una propuesta creativa e innovadora que conlleve a resultados positivos expresados al momento de evaluar y que permita entonces, generar aprendizajes esperados en los niños.

Marco teórico

Es necesario en primera instancia comprender lo que implica un aprendizaje esperado, la SEP (2017) lo define como:

Un descriptor de logro que define lo que se espera de cada estudiante. Le da concreción al trabajo docente al hacer comprobable lo que los estudiantes pueden, y constituye un referente para la planificación y *evaluación* en el aula. Los aprendizajes esperados gradúan progresivamente los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que los estudiantes deben alcanzar para acceder a *conocimientos* cada vez más complejos. (p. 351)

Este escrito pretende favorecer los aprendizajes esperados, se busca como herramienta base el aprendizaje por proyectos, el cual de acuerdo con la SEP (2018) “Es una estrategia de enseñanza y aprendizaje en la cual los estudiantes se involucran de forma activa en la elaboración de una tarea-producto” (p. 15). Esto nos dice que un proyecto consiste en la elaboración de un plan de trabajo que se lleva a cabo con el fin de realizar actividades que concreten una tarea, en dónde los alumnos despierten un interés por la investigación, creatividad, responsabilidad, además de interactuar con sus compañeros.

Para generar un proyecto nos basamos en diferentes autores que sustentan las ideas y decisiones de nuestras actividades basadas en la metodología Díaz (2006) plantea que: “un buen proyecto tiene que referir a un conjunto de actividades concretas, interrelacionadas y coordinadas entre sí, que se realizan con el fin de resolver un problema, producir algo o satisfacer alguna necesidad”. (p. 35). En otras palabras, la autora establece que no es necesario repetir actividades, sino que, por medio de un proyecto nosotros podemos realizar diferentes actividades que vayan conectando en sí mismo, logrando que el alumno llegue a un fin.

En tanto a los beneficios producidos por los proyectos, Díaz (2006) sostiene que “promueve explícitamente aprendizajes identificables en el currículo escolar que figuran en el programa de una o más disciplinas, o que son de carácter global o transversales”. (p. 36). A su vez Zabala (2000) alude a que “favorece la concepción de la realidad como hecho problemático que hay que resolver y responde al principio de integración y de totalidad” (p. 154). Por ende, la metodología basada en proyectos responde a una propuesta innovadora de enseñanza que permite la transversalidad de campos de formación y áreas de desarrollo personal y social para el logro de habilidades.

Con respecto a cómo evaluar el trabajo basado en proyectos López y Ugalde (2015) consideran que “La evaluación del alumnado es continua. Esto no es óbice para que cada grupo de alumnos presente un producto final consecuencia de todo el proceso realizado” (p. 399). Aunado a ello, Pérez (2017) destaca que “la evaluación no busca que el alumno repita lo que ha estudiado, sino que se enfrente a nuevos desafíos a la hora de dar cuenta de su trayectoria y de los momentos clave de su recorrido.” (párr. 10). Por consecuencia, se espera que al trabajar a partir de un proyecto el último día en que se ejecute el mismo se busca que a partir de una situación se dé cuenta lo que los niños aprendieron en el transcurso de los días por medio de un conflicto que involucre que hagan uso de todo lo aprendido para su resolución.

Metodología

El trabajo presentado se realizó por medio del enfoque cualitativo, en el cual Quecedo y Cataño (2002) refieren que emplea datos descriptivos con el fin de comprender y explicar. El método que se seleccionó fue la investigación – acción la cual, de acuerdo con Latorre (2005) “es vista como una indagación práctica realizada por el profesorado, con la finalidad de mejorar su práctica educativa a través de ciclos de acción y reflexión” (p. 24).

La técnica empleada para valorar el alcance de los aprendizajes esperados fue la observación, aunado a ello para verificarlos se efectuó como instrumentos de evaluación una guía de observación cual se especifican aspectos a observar desglosando así el aprendizaje

esperado, además de una entrevista semiestructurada a la docente titular con respecto a la intervención, desempeño y el logro de aprendizajes esperados al término del proyecto.

En resumen, la investigación acción consta de un ciclo definido en tres etapas planificación, acción y reflexión para las cuales realizamos lo siguiente: para el momento de planificar pensamos en enlazar distintas actividades respetando los momentos establecidos en un plan de trabajo además de relacionar las mismas con material didáctico llamativo, adecuaciones curriculares, definiendo así un instrumento de evaluación que establece indicadores junto con aspectos a observar; la acción consistió de intervenir con lo antes planificado prestando atención a imprevistos y ritmos de los estudiantes, por último, la reflexión se desarrolló a partir de comparar los resultados obtenidos y vistos en la evaluación con el conocimiento previo que poseían los menores empleando los diarios de trabajo para marcar cada una de las debilidades concebidas durante la práctica de intervención.

Resultado

En el Jardín de niños “Guadalupe Rhon de Hank” ubicado en el municipio de Coatepec Harinas como propósito se tenía que los alumnos del tercer grado grupo “D” aprendieran la resolución de problemas a través del proyecto "mis amigas las monedas" en donde cada uno tendría que analizar e identificar las monedas que se les entregó para que hicieran compra y venta de productos.

En un primer día se dio a conocer las diferentes monedas \$1, \$2, \$5 y \$10, después les planteé pequeños problemas como "si compro un jugo de \$6 pesos y un dulce de \$8, ¿Cuánto es? Para esta actividad se les repartió monedas para que ellos hicieran sus operaciones utilizándolas

Después comenzamos con la siguiente actividad consistió en realizar una tienda de cócteles de frutas, pero se trabajaría toda la semana hasta por partes, como inicio de la primera semana se realizó elegir la fruta que íbamos a vender y se le asignara un precio escribiéndolo

en una hoja previamente entregada para concretar jugar con el rompecabezas de las monedas y los productos en donde ellos tenían que buscar el precio del producto que correspondía.

Analizando los resultados mostrados en su evaluación se comprende que: en su mayoría lograron identificar la diferencia de cada una de las monedas entregadas, algunos lograron hacer cuentas pequeñas, por ejemplo: si quiero comprar una refresco de \$7, un helado de \$8 y un dulce de \$5, hacían la resolución del problema con facilidad, claro tomando en cuenta que fueron los niños más avanzados, pero también hubo alumnos que al realizarlo tuvieron dificultades para comprar más de dos productos, aun así comparado con el conocimiento previo identificado se alcanzó una progresión en el aprendizaje esperado.

En conclusión al aplicar la metodología basada en proyectos los resultados fueron positivos, obteniendo que la mayoría de los estudiantes progresaron en cuanto al conocimiento adquirido y en el desarrollo de habilidades que les permitieron comprender la consigna actuando sobre la misma, avanzaron en cuanto a su pensamiento crítico buscando estrategias para resolver cada una de las actividades planteadas y entraron en un proceso de análisis y reflexión sobre como emplear el aprendizaje adquirido en su vida cotidiana.

La relación existente que guarda la propuesta de intervención con la implementación a partir de trabajar por proyectos es que dio paso a vincular a los alumnos en situaciones reales como lo fue el feriado, la compra y venta y la identificación de fuentes contaminantes en la escuela para actuar sobre ello, tal y como establece Zabala (2000).

Lo que da pie a actuar sobre el Programa escolar de mejora continua (PEMC) de cada de la institución educativa en la cual refiere la necesidad de resolver problemas, tomar decisiones y enfrentar situaciones.

Las fortalezas encontradas durante la práctica de intervención es la capacidad para enlazar una serie de actividades atractivas para los educandos implementando así un material llamativo en el cual cabe destacar que permitieron desarrollar el interés por la realización de las actividades ya que en conjunto dio paso a que los niños las efectuaran.

A pesar de obtener resultados favorables en la evaluación de cada uno de los estudiantes, encontramos que el tiempo establecido para el desarrollo por día de cada una de las situaciones que conjuntaron al proyecto fue poco favorable dado que el ritmo de los menores al ejecutarlas impedía aplicar las actividades completas, lo cual origino a su vez que los menores se aburrieran llevando a un descontrol del grupo.

La estrategia para replantear un proyecto es establecer como tiempo máximo una hora para cada uno de los días que se ejecuta, junto con implementar actividades dinámicas que agilicen a los aprendices y complementen al aprendizaje que se le da énfasis junto con pausas activas que permitan continuar con lo planificado.

Discusión y conclusiones

A partir de la implementación de la metodología basada en proyectos logramos favorecer el aprendizaje esperado: identifica algunas relaciones de equivalencia entre monedas de \$1, \$2, \$5 y \$10 en situaciones reales o ficticias de compra y venta.

Trabajar a través de un proyecto nos impulsa a mejorar las actividades y que los niños interactúen más para el desarrollo de su aprendizaje, además está estrategia nos permite que sean más participativos, respeten acuerdos, pues después de un análisis ellos tienen un sentido en común para la resolución de problemas, además que se nos facilita trabajar así en educación preescolar pues tenemos un orden de lo que queremos enseñar a los alumnos.

Efectuar proyectos es una propuesta globalizadora que permite enlazar más de un aprendizaje de distintos campos de formación y áreas de desarrollo personal y social tal como enfatiza Zabala (2000) al mencionar que responde “a un principio de integración y totalidad” (p. 154).

Por medio del trabajo por proyectos se da pie a que los alumnos logren el aprendizaje esperado, dado que el menor avanza por el periodo de tiempo focalizándonos en “actividades entrelazadas y concretas entre sí” (Díaz, 2006 p. 35), las cuales llevan a una tarea en concreto

que permite visualizar el conocimiento adquirido partiendo de una comparación entre su conocimiento previo y el alcance que tuvieron al término de este.

A través de ejecutar la metodología se propicia que el menor se encuentre en situaciones reales a partir de según Zabala (2000) “vincular las actividades escolares a la vida, intentando que se perezcan al máximo” (p. 154). Lo que involucra que adquiera competencias, por consecuencia esto agiliza el proceso de evaluación dado que cuando finaliza el proyecto la actividad da cuenta a la trascendencia que obtuvieron los alumnos puesto que el producto final requiere que usen lo aprendido para solucionarlo, así como propone la SEP (2018) al afirmar que “los estudiantes se involucran de forma activa en la elaboración de una tarea-producto” (p. 15).

A partir de analizar nuestra práctica de intervención realizada en el Jardín de niños tuvimos ciertas experiencias docentes que nos permitieron reflexionar para futuras prácticas y concluir sobre la importancia de mantener las actividades vinculadas con los diferentes aprendizajes esperados, tener una secuencia con las actividades realizadas para no perder el sentido y orden, saber que si en un momento las actividades no funcionan, ponemos retomarlas en su momento, mejorándolas a partir de la evaluación y sus resultados, tener en cuenta el tiempo destinado por día para la realización del proyecto puesto que como debilidad se estableció que el tiempo debe ser menor a dos horas considerando las características de los menores para mantener así su interés y motivación.

Las rutas de mejoramiento e innovación que consideramos para una futura aplicación son las siguientes:

- Realizar las actividades de los proyectos transversalmente para lograr un aprendizaje con varios campos de formación y áreas de desarrollo personal y social aprovechando entonces la temática establecida del proyecto didáctico que conlleven a la correlación de actividades mixtas concretadas en un producto.

- Conjuntar actividades dinámicas para que los niños no se aburran y pierdan el interés.
- Establecer un tiempo máximo de una hora para el desarrollo de la serie de actividades propuestas.
- Mantener la flexibilidad del plan de trabajo según las necesidades, intereses y ritmos del alumnado.

De acuerdo con la entrevista semiestructurada aplicada a la docente titular de Educación preescolar, por medio de la metodología basado en proyectos se logra vincular dos aprendizajes de distintos campos para llevar a cabo una serie de actividades en conjunto que favorezcan la adquisición de conocimientos en cada educando, así mismo por medio de ello si en el trascurso de la aplicación del proyecto no se logra lo esperado (demostrado en la evaluación) se pueden efectuar las actividades realizando adecuaciones de acuerdo a las necesidades del grupo trabajándolas en el mismo dentro de un tiempo límite manteniendo así flexibilidad al plan de trabajo siendo estas las lecciones aprendidas.

De ese modo se contribuye al fortalecimiento de las siguientes competencias genéricas y profesionales:

- Soluciona problemas y toma decisiones utilizando su pensamiento crítico y creativo.
- Diseña planeaciones aplicando sus conocimientos curriculares, psicopedagógicos, disciplinares, didácticos y tecnológicos para propiciar espacios de aprendizaje incluyentes que respondan a las necesidades de todos los alumnos en el marco del plan y programas de estudio.
- Emplea la evaluación para intervenir en los diferentes ámbitos y momentos de la tarea educativa para mejorar los aprendizajes de sus alumnos. (SEP, 2018, p. 8).

Referencias

- Díaz, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. Universidad Autónoma del Estado de México.
- Latorre, A. (2005). *La investigación acción Conocer y cambiar la práctica educativa*. España: Barcelona.
- López, A., Ugalde, Ana. Et al. *La enseñanza por proyectos: una metodología necesaria para los futuros docentes* Opción, vol. 31, núm. 1, 2015, pp. 395-413. <https://www.redalyc.org/pdf/310/31043005022.pdf>.
- Pérez, J. (2017). *Bases teóricas del método por proyectos en la educación*.
- Quecedo, R., Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, núm. 14, pp. 5-3.
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Educación preescolar Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*. SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2018). *Licenciatura en Educación Preescolar Plan de estudios 2018 Programa del curso Trabajo docente y proyectos de mejora escolar sexto semestre*. SEP.
- Zabala, A. (2000). *La práctica educativa cómo enseñar*. España: Barcelona.

Emociones que subyacen durante el proceso de aprendizaje de los estudiantes competentes emocionalmente de la Centenaria y Benemérita Escuela Normal para profesores (CyBENP)

Ofelia Arzate Ortiz

o.arte77@gmail.com

Centenaria y Benemérita Escuela Normal para Profesores

Marco Antonio Zamora Antuñano

marco.zamora@iuv.edu.mx marco.zamora@uvmnet.edu

Instituto Universitario Veracruzano y Universidad del Valle de México Querétaro

Línea temática 2. Pedagogía y práctica docente en las escuelas normales

Resumen

La investigación pretendió conocer las emociones presentes en el proceso de aprendizaje de los discentes competentes emocionalmente de la CyBENP; empleando una metodología cualitativa, y como instrumento una entrevista semiestructurada que considera dimensiones y habilidades propuestas en el texto de Aprendizajes Clave emitido por la SEP; los resultados más relevantes para la dimensión de atención emocional muestran que los estudiantes únicamente mantienen la atención por periodos que oscilan entre 10 y 30 minutos, y tienen conciencia de sus emociones al momento de aprender; respecto de la dimensión de autorregulación, para el logro del aprendizaje emplean estrategias metacognitivas como la toma de apuntes, la realización de ordenadores gráficos, la síntesis, y el uso de recursos tecnológicos; además el 30% de la muestra se considera capaz de gestionar recursos emocionales para el bienestar; finalmente en la dimensión de empatía el 100% de los alumnos tiene desarrolladas habilidades de bienestar y trato digno hacia otras personas, es capaz de reducir el conflicto áulico, y de respetar a la diversidad. Por lo que se concluye la relevancia que

tiene en el aspecto académico la incorporación de emociones para mejorar el proceso de aprendizaje; incidir en el aprovechamiento académico y favorecer una cultura de paz.

Palabras clave: competencias emocionales, aprendizaje, educación emocional.

Planteamiento del problema

La presente investigación refiere al tema concerniente a si las competencias emocionales están presentes en el proceso de aprendizaje; el proceso de aprendizaje lo definen Navarro y Salomón (2017), como una secuencia de acciones u operaciones por parte del que aprende que le permiten procesar e integrar la información de manera significativa para asimilar el conocimiento o contenido de enseñanza; en el campo de la pedagogía existen diferentes teorías del aprendizaje, como el conductismo, en el, Pablov, Watson y Skinner, consideraron que el aprendizaje es un proceso de condicionamiento, que responde a un estímulo propiciado por el agente que enseña y una respuesta a ese estímulo por parte del alumno.

Posteriormente, el cognoscitivismo de Piaget propone que el alumno es el centro del proceso de aprendizaje y que para lograr este el estudiante realiza una reorganización progresiva de sus procesos mentales la cual es resultado de una maduración biológica y experiencia ambiental, por lo tanto, dentro del proceso de aprendizaje, considera cuatro etapas en las cuales el aprendiz realiza el proceso cognitivo de acuerdo con la etapa en la que se encuentra.

La teoría constructivista, alude a que el conocimiento se construye por parte del estudiante, a partir de su percepción de la realidad, la cual organiza y le da sentido en forma de constructos. Así mismo, el enfoque sociocultural de Vygotsky destaca que el proceso de aprendizaje se desarrolla en la interacción con el otro y la cultura en la cual el estudiante se desenvuelve, para él, el aprendizaje sucede al interactuar con los otros y no de manera aislada.

El enfoque por competencias, indica que, en la construcción del aprendizaje, el individuo ha de lograr el desarrollo de los cuatro pilares de la educación, enunciados por Jack Delors en 1994, los cuales son: aprender a conocer; aprender a hacer; aprender a vivir juntos; y aprender

a ser; en estos dos últimos se involucran las competencias emocionales cómo lo son la autorregulación, el autoconocimiento, y la empatía.

Según Bisquerra (2007), las competencias emocionales, son un conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes, necesarias para comprender, expresar y regular de forma adecuada los acontecimientos emocionales y pueden identificarse como: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía personal, inteligencia interpersonal, y habilidades para la vida y el bienestar.

Actualmente, la característica principal del aprendizaje, considerando lo señalado tanto en el aspecto pedagógico, cómo en la legislación nacional e internacional, es involucrar en el aula a la par del conocimiento, las competencias y habilidades emocionales de los estudiantes, con la finalidad del logro de aprendizajes significativos. Sin embargo, en la realidad lo que prevalece es que, el aspecto emocional, se sigue dejando en un segundo plano, o en ocasiones ni siquiera es considerado.

En la Educación Superior y en específico en las Escuelas Normales Públicas del Estado de México, (ENPEM), la enseñanza dentro del aula sigue orientada al aspecto cognitivo únicamente, es decir al planificar las sesiones de clases se consideran elementos meramente centrados en el conocimiento, si bien se elabora un diagnóstico grupal este gira en torno a los conocimientos que previamente los estudiantes debieron adquirir en el curso anterior, y poco se retoman aspectos emocionales de los discentes.

Además, los programas de los diferentes cursos no incluyen aspectos socioemocionales, más que en los cursos referentes a la Educación Socioemocional, sin embargo, en ellos únicamente se aborda el conocimiento del tema, mas no las emociones que el estudiante pone en juego para aprender. Conocer la relación de las competencias emocionales y el proceso de aprendizaje, parte del interés académico, de identificar las emociones que subyacen en el aula al momento de aprender; por ello surge la pregunta de investigación: ¿Qué emociones subyacen en el proceso de aprendizaje de los estudiantes y como se relacionan con éste?

Marco teórico

Es pertinente recapitular que el cerebro humano está constituido por emoción y razón y que en cada una de las actividades que el hombre realiza cotidianamente, es imposible separar la emoción de la razón o bien la razón de la emoción, pues como lo menciona Morín (1999), el individuo está conformado por un todo, en donde el todo y sus partes son uno mismo sin individualidades, “Existe un tejido interdependiente, interactivo e inter-retroactivo entre el objeto de conocimiento y su contexto, las partes y el todo, el todo y las partes, las partes entre ellas” (p. 17).

Un factor emocional que siempre se ha reconocido presente en el proceso de enseñanza-aprendizaje es el motivacional, factor emocional al cual se hace alusión dentro de la pedagogía. Sin embargo, también hay que recapitular que en el aula se llevan a cabo procesos sociales de interacción alumno-alumno, alumno-profesor que intervienen directamente en el aprendizaje, “lo interpersonal o bien las competencias sociales”, así como la relación del individuo con él mismo, “intrapersonal o competencias personales”, todo aunado a lo académico, a los contenidos, los materiales, la forma de impartirlos y la forma de comprenderlos y de interactuar con ellos.

Las competencias emocionales según Bisquerra (2007), son un conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma adecuada los acontecimientos emocionales y pueden identificarse como: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía personal, inteligencia interpersonal y habilidades para la vida y el bienestar. Sin embargo, existen otras maneras de agruparlas dependiendo de la óptica de cada autor.

Salovey y Sluyter (citados por Bisquerra y Pérez, 1997) en el documento denominado “Las competencias emocionales”, proponen una clasificación que consta de cinco dimensiones las cuales se integran por la cooperación, la asertividad, la responsabilidad, la empatía y el autocontrol, en el mismo documento se menciona la propuesta de Goleman (1995) la cual

incluye la autoconciencia emocional, el manejo de las emociones, la automotivación, la empatía y las habilidades sociales.

Para Salovey y Mayer (1995), autores del Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24), la competencia emocional es:

la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones proviniendo un crecimiento emocional e intelectual (Mayer y Salovey, 1997, p. 4).

Es pertinente aludir que como lo mencionan Pegalajar y López 2015 (citados por Zambrano-Mendoza, 2021), la importancia de incluir las competencias emocionales en la formación de los futuros docentes radica en fortalecer el proceso educativo, y sensibilizar al docente en formación, para la toma de conciencia de sí mismo al regular y reconocer las emociones y motivaciones con el entorno. Así mismo Zambrano-Mendoza, sostiene que las instituciones de educación superior contribuyen a la formación de ciudadanos críticos, responsables y comprometidos con la sociedad, lo cual demanda no solo afianzar el aprendizaje, sino también el ámbito emocional (2021, p. 911).

Zambrano-Mendoza, alude al modelo educativo por competencias y la relación que este guarda con el paradigma socio constructivista, el cual persigue una convergencia entre los campos social, afectivo, habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras del individuo, por lo tanto, en la formación de los estudiantes han de estar presentes el desarrollo de habilidades para la adaptación a los cambios anímicos en el contexto educativo y las relaciones interpersonales que permeen hasta su vida profesional (2021, p. 911).

Así mismo del texto de Aprendizajes Clave de educación básica se rescata las dimensiones propuestas para trabajar en el aula la educación socioemocional. (SEP, 2017 p. 445). En el mismo documento, se menciona que “estas dimensiones dinamizan las interacciones entre los planos individual y social-ambiental, creando y sosteniendo la posibilidad

de aprender a ser, aprender a hacer, aprender a aprender y aprender a convivir” (SEP, 2017, p. 537).

Finalmente, es importante resaltar que las competencias emocionales se encuentran presentes en el aula y en los procesos de enseñanza aprendizaje, desde siempre ha sido necesaria la motivación y la empatía del profesorado para promover ambientes propicios para el aprendizaje, así mismo el estudiante ha de estar automotivado para poder obtener conocimientos significativos los cuales pueda poner en práctica en su vida futura, y le permita incorporarse exitosamente a la vida profesional, laboral y social. Tanto docentes y estudiantes deberán contar con una conciencia emocional que les permita focalizar el aprendizaje, retener y aplicar mejor lo aprendido junto con el desarrollo de un pensamiento creativo; además de la comprensión emocional que genere empatía en el aula y regulación emocional que les permita ser resilientes y perseverantes.

Metodología

Para la presente investigación se seleccionó un enfoque cualitativo, el tipo de investigación que se llevó a cabo fue investigación aplicada, dado que se pretendió resolver un problema concreto, es decir conocer las emociones de los estudiantes que están presentes al momento de aprender. Considerando para ello a 23 estudiantes competentes emocionalmente del tercer semestre de las licenciaturas en Educación Primaria, Educación Primaria Indígena con enfoque Intercultural Bilingüe e Inclusión Educativa de la Centenaria y Benemérita Escuela Normal para Profesores. Siendo una muestra no aleatoria y no probabilística.

Por el nivel de profundidad en el objeto de estudio o alcance se trata de una investigación descriptiva que busca el “que” del objeto de estudio, describiendo y explicando lo que se investiga sin dar razones por las cuales eso tiene lugar, en este sentido se pretendió establecer las emociones que están presentes durante el proceso de aprendizaje. Finalmente, por el período en el que se realiza la investigación se trata de un tipo de investigación transversal,

para el caso de la presente investigación se consideraron los meses noviembre-diciembre de 2022 y enero de 2023.

Resultado

Para la recogida de datos se elaboró una entrevista semiestructurada considerando las dimensiones y habilidades del texto de Aprendizajes Clave emitido por la SEP en 2017, ya que dicho documento establece cómo las habilidades emocionales se relacionan con el aprendizaje, dicho instrumento fue sometido a la valoración por un juicio de expertos y piloteado con una muestra semejante a la del estudio; toda vez realizados los ajustes se aplicó a los 23 estudiantes competentes emocionalmente, los cuales se identificaron al aplicar el test TMMS-24 a los 70 estudiantes que integran las tres licenciaturas.

Las entrevistas se realizaron de manera individual y vía Zoom en contra turno del horario de clases de los estudiantes para no interrumpir sus actividades académicas, para analizar a los estudiantes competentes emocionalmente, de la Centenaria y Benemérita Escuela Normapara Profesores de Toluca, Estado de México, mediante la aplicación de la entrevista, y verificar que emociones subyacen durante el proceso de aprendizaje y cómo se relacionan con este; se realizó la transcripción de las 23 entrevistas.

Con la finalidad de presentar los resultados de una manera más gráfica a continuación se muestran tres tablas que contienen la dimensión analizada, las *habilidades que involucra cada dimensión*, las *preguntas realizadas durante la entrevista* y los *resultados obtenidos*.

Tabla 1. Dimensión Autoconocimiento

Habilidad emocional	Asociación con el aprendizaje según el texto de Aprendizajes Clave de la SEP	Pregunta realizada	Aportaciones Relevantes
Atención emocional	Proceso cognitivo que permite enfocar los recursos sensoriales y mentales en algún estímulo en particular. Regular la atención implica orientar la voluntariamente en la experiencia, estímulo o tarea a realizar.	¿Por cuánto tiempo sostiene la atención cuando el maestro está exponiendo la clase? ¿Por cuánto tiempo se concentra o presta atención cuando realiza una actividad de aprendizaje solo? ¿Por cuánto tiempo se concentra cuando la actividad de aprendizaje es en equipo? ¿Qué estrategias empleas para mantener la atención y concentración en clases?	Por periodos de 10 a 30 minutos. Se incrementa el tiempo de atención dependiendo de su interés. Depende de los integrantes, además manifiestan solo repartir el trabajo. Estrategias metacognitivas y la música.
Conciencia de las propias emociones	Implica tomar conciencia de las motivaciones, pensamientos, preferencias y emociones que se experimentan.	¿Qué emociones o motivaciones experimentas al aprender y al desarrollar la práctica?	Al aprender tiene emociones como agrado, curiosidad, interés, Antes de la práctica estrés, miedo, ansiedad. Durante la práctica alegría, felicidad, entusiasmo. Al finalizar cansancio emocional. Tienen conciencia emocional.
Autoestima	Dentro del área académica permite tener conciencia de la capacidad de aprender y superar retos, y de la posibilidad de contribuir al bienestar individual y social, siendo asertivo y un agente de cambio positivo.	¿Dentro de tu proceso de aprendizaje eres capaz de aprender a aprender?, ¿de superar retos?, ¿de ser asertivo? Te consideras un agente de cambio positivo que contribuye al bienestar individual y social?	70% de los estudiantes manifestaron sentirse capaces de realizar un aprendizaje autónomo. 100% considera que ha superado retos académicos. Referente a la asertividad el 100% reconoce que aún le falta trabajar este aspecto. Se consideran un agente de cambio positivo, que van a contribuir a generar bienestar tanto individual y social como docentes.
Aprecio y gratitud	Del aprecio deviene la gratitud, la cual se manifiesta como una emoción placentera que consolida acciones para cuidar y proteger a aquello que trae bienestar.	¿Te consideras afortunado de estar en la CyBENP?, ¿Cómo manifiestas el aprecio a la institución?	100% de los estudiantes se consideran afortunados de estar en la CyBENP. Manifiestan este aprecio a la institución, siguiendo las normas de la escuela, a pesar de considerar en algunas ocasiones que no son pertinentes, y proyectando con su bien actuar la institución a la que pertenecen.
Bienestar	En los estudiantes de esta habilidad depende su relación con los demás. Depende de la capacidad del individuo para calmar su mente y regular sus emociones; creando vínculos saludables con otros y con su entorno	¿Cómo consideras que es tu relación con los demás miembros de la comunidad escolar alumnos, maestros y directivos?	100% de los estudiantes manifestó tener una relación de respeto hacia los miembros de la comunidad escolar, alumnos, maestros y directivos.

Fuente: Elaboración Propia, 2022.

En la dimensión de autoconocimiento (Tabla 1), se entrevistó a los estudiantes respecto de las habilidades de atención emocional; conciencia de las propias emociones; autoestima; aprecio y gratitud y bienestar; todas las habilidades tal como considera el texto de Aprendizajes Clave emitido por la SEP en 2017, se analizaron desde una perspectiva pedagógica ligada al proceso de aprendizaje.

Para la dimensión de autorregulación emocional (Tabla 2), se destacó la habilidad de metacognición por su incidencia en el proceso de aprendizaje; las habilidades de expresión de emociones y regulación de emociones, se consideraron en una misma pregunta la cual se profundizó a detalle; en la entrevista también se tomaron en cuenta las habilidades de autogeneración de emociones para el bienestar y finalmente la habilidad de perseverancia.

Tabla 2. Dimensión Autorregulación Emocional

Habilidad emocional	Asociación con el aprendizaje según el texto de Aprendizajes Clave de la SEP	Pregunta realizada	Aportaciones Relevantes
Metacognición	Habilidad que se refiere a la toma de conciencia de los procesos del pensamiento, que permite potenciar el aprendizaje y regular las emociones, refiere también a la capacidad de planeación, de anticipación, de aprender del error, de aplicar estrategias y diseñar planes de mejora con lo cual se favorece el pensamiento reflexivo.	¿Qué estrategias empleas para el logro de los aprendizajes? Diseñas planes de mejora que incidan en el logro académico, comparte ¿cómo lo haces? ¿Qué emociones potencian tu aprendizaje? ¿Qué emociones disminuyen tu capacidad de aprender?	Los estudiantes para el logro de los aprendizajes emplean estrategias metacognitivas como: toma de apuntes; realización de mapas mentales y conceptuales; esquemas; síntesis y análisis de las lecturas; y finalmente el empleo de recursos tecnológicos como videos y tutoriales; respecto del diseño de un plan de mejora que incida en el logro académico, sólo un 10% de los estudiantes encuestados, manifestó realizar esta acción. El 100% de los estudiantes manifestaron que emociones positivas como la sorpresa, la alegría, el amor, la felicidad, el humor, y la motivación potencian el aprendizaje; y que las emociones que disminuyen su capacidad de aprender son las emociones catalogadas como negativas, destacando el 100% que estas emociones son la tristeza y la ira (enojo); y en un 50% manifestaron que el miedo, la frustración, el temor y el estrés disminuyen su capacidad de aprender.
Expresión de emociones	Implica expresar con respecto y claridad las emociones y sentimientos considerando en todo momento a los demás y al contexto.	¿Consideras que las emociones influyen en la generación de conflictos en el aula?	100% de los estudiantes manifestaron que el enojo, la ira y el estrés intervienen en los conflictos que se generan en el aula.
Regulación de emociones	Refiere a la capacidad de gestionar la intensidad y la duración de los estados emocionales, de manera que los estudiantes puedan afrontar retos y situaciones de conflicto de forma pacífica y exitosa sin desgastarse, lastimarse o lastimar a otros.		E identificaron a la regulación de emociones, para una sana convivencia en beneficio de logros académicos personales y grupales.
Autogeneración de emociones para el bienestar	Implica experimentar emociones no aflitivas de forma voluntaria y consciente, para ayudar a mantener la motivación a pesar de la adversidad o la dificultad, permite tener una mejor calidad de vida y no sucumbir ante la adversidad, lo que es base de la resiliencia.	Te consideras resiliente (capaz de auto gestionar recursos emocionales no aflitivos como la alegría, el humor y el amor, etc.) con la finalidad de lograr sus metas académicas), y ¿cómo interviene en tu manera de aprender?	30% de los estudiantes se considera capaz de auto gestionar recursos emocionales no aflitivos como la alegría, el humor, y el amor con la finalidad de lograr sus metas académicas, además de que lo relacionaron con la motivación para el aprendizaje, la cual en ocasiones es influida por agentes externos como problemas familiares y personales, sin embargo, el 70% no se considera resiliente.
Perseverancia	Implica tener constancia en la persecución de objetivos, a pesar de las dificultades.	¿Eres perseverante?, y ¿cómo interviene en tu manera de aprender?	100% de los estudiantes, se considera perseverante, e identifica a esta habilidad, como la precursora del logro de sus metas académicas, como el haber ingresado a la Centenaria y Benemérita Escuela Normal para Profesores.

Fuente: Elaboración Propia, 2022.

Posteriormente, en la dimensión de comprensión emocional o empatía (Tabla 3), de las habilidades propuestas por la SEP en el texto de Aprendizajes Clave únicamente se consideraron para el estudio las habilidades de bienestar y trato digno hacia otras personas; toma de perspectiva en situaciones de desacuerdo o conflicto, y reconocimiento de prejuicios asociados a la diversidad, dada la incidencia de estas habilidades en la generación de ambientes áulicos que privilegien una cultura de paz.

Tabla 3. Dimensión Comprensión Emocional o Empatía

Habilidad emocional	Asociación con el aprendizaje según el texto de Aprendizajes Clave de la SEP	Pregunta realizada	Aportaciones Relevantes
Bienestar y trato digno hacia otras personas	Consiste en reconocer el valor de uno mismo y de los demás sin excepción	Se te facilita más aprender cuando el ambiente áulico que se genera entre el docente y los estudiantes, así como entre los mismos estudiantes, es de compañerismo y empatía. O esto no tiene nada que ver, para que tu logres aprender.	El 100% de los estudiantes manifestó que se le facilita más aprender en un ambiente áulico que genere el docente de armonía y respeto, y un 20% comentó qué actitudes en el docente de intolerancia y amenazas influyen en no generar un ambiente propicio para el aprendizaje. Asimismo, manifestaron que el compañerismo, la empatía, y el respeto entre los mismos compañeros de grupo les permite aprender mejor.
Toma de perspectiva en situaciones de desacuerdo o conflicto	Es la capacidad de identificar las emociones de otras personas, así como comprender sus puntos de vista, necesidades e intereses, a pesar de ser distintos o incluso contrarios a los propios	Aprendes mejor solo o en actividades grupales; ¿y como reaccionas ante una situación de conflicto en el aula?	Manifestaron que para actividades metacognitivas prefieren desarrollarlas solos y que en actividades en las cuales deben aplicar el conocimiento, aprenden mejor en grupo. 100% de los estudiantes, manifestó que ante situaciones de conflicto en el aula prefieren mantenerse alejados de este o bien actuar como mediadores.
Reconocimiento de asociados a la diversidad	Se centra en el Reconocimiento de las ideas, sobre todo negativas, en torno a las personas que son diferentes a uno mismo, ideas que separan, segregan o excluyen. La empatía en este caso evita el prejuicio.	¿En el aula y en el contexto escolar respetas los puntos de vista de los diferentes actores de la educación, aún si no coincides con ellos, o son contrarios a los tuyos?	100% coincide en que respeta los puntos de vista de los diferentes actores de la educación como lo son los docentes y los directivos tanto de la escuela normal como de las escuelas de práctica, aún si no coinciden con ellos, como una manera de mantener una sana convivencia. Los estudiantes manifestaron, que, al ser empáticos, se promueve entre sus compañeros, pero sobre todo en los estudiantes de educación básica, el desarrollo armónico y emocional, asimismo, consideran que el ambiente áulico influye en el logro de los aprendizajes y que lo mismo sucede cuando el ambiente en el hogar privilegia la armonía, reconocen que, la empatía permite mediar el conflicto escolar y áulico incidiendo en el proceso de aprendizaje.

Fuente: Elaboración Propia, 2022.

Discusión y conclusiones

En la dimensión de autoconocimiento, respecto de la habilidad de atención emocional en relación con el proceso de aprendizaje, el texto de Aprendizajes Clave, SEP (2017); destaca el proceso cognitivo que permite enfocar los recursos senso-perceptuales y mentales en algún estímulo en particular y lo relaciona con cuatro funciones básicas a partir de la neurociencia; la memoria de trabajo; la capacidad de inhibir respuestas; la atención sostenida y la flexibilidad cognitiva (p. 540).

Por lo tanto, durante la entrevista surgieron hallazgos referentes a la atención sostenida, que permitieron identificar que los estudiantes competentes emocionalmente, pueden sostener la atención por periodos que oscilan entre los 10 y 30 minutos, y que pasado ese tiempo

emplean una serie de recursos, como la toma de notas, realización de mapas conceptuales, o mapas mentales para extender ese periodo. Además de que en el trabajo que realizan de manera individual su tiempo de atención se extiende debido a la automotivación y compromiso en la actividad a realizar y al uso de la música como recurso para mantenerse interesados y concentrados; finalmente se destaca que las actividades cognitivas prefieren realizarlas de manera individual.

Respecto de la metaatención que es la capacidad de tomar conciencia de los propios estados emocionales, así como el tomar conciencia de las motivaciones, pensamientos, preferencias y emociones que se experimentan (SEP, 2017), los estudiantes reconocen que las emociones que experimentan al aprender en ocasiones son de alegría, entusiasmo, motivación; y algunas otras de frustración, estrés y enojo; estas obedecen a circunstancias personales y/o familiares, pero en ellas también el docente tiene un papel determinante.

Cruz (2017) realiza aportaciones al estado del conocimiento al establecer que el ambiente de aprendizaje dentro del aula está determinado como un factor importante para la construcción de conocimientos por parte del estudiante, es decir, si en el aula existen situaciones estresantes como ansiedad, angustia, represión o acoso, se inhibirá todo intento de que se genere conocimiento o bien que se adquieran las habilidades necesarias propias del aprendizaje. Rodríguez (2016), destaca la relevancia de que las emociones que se manifiestan en el proceso de enseñanza aprendizaje puedan ser educadas para transformar la práctica pedagógica.

Respecto de la habilidad de autoestima, la cual se basa en una adecuada valoración e identificación de las propias capacidades, limitaciones y potencialidades, lo que genera un sentido de apreciación y respeto hacia nosotros mismos y nuestras ideas, esencial para actuar con autonomía. Dentro del área académica, permite tener conciencia de la capacidad de aprender y superar retos, y de la posibilidad de contribuir al bienestar individual y social, siendo asertivo y un agente de cambio positivo (SEP, 2017).

Los estudiantes, mencionaron que aún no consolidan su capacidad de aprender a aprender, manifiestan que requieren la guía del docente tutor, respecto de la asertividad, consideran que es un aspecto que les falta trabajar, sin embargo, se consideran agentes de cambio positivo que contribuyen al bienestar social e individual, lo anterior obedece a que están cursando una carrera humanista cómo lo es la docencia, es de vital importancia destacar que la autoestima, se manifiesta en los estudiantes competentes emocionalmente mediante la templanza que tienen para asumir los retos y comprometerse con las actividades académicas.

Diversos autores han identificado que las emociones en el ámbito educativo, intervienen en el proceso de aprendizaje, al favorecer el pensamiento, incrementar la concentración y motivación intrínseca, controlar la conducta impulsiva, propiciar la adaptación educativa y el desarrollo de estrategias de afrontamiento ante el estudio, facilitar el establecimiento de relaciones interpersonales, tener un adecuado manejo del estrés a favor del logro de las metas académicas, e intervenir en el rendimiento académico y desarrollo personal. (Delgado, Martínez-Monteagudo, Rodríguez, & Escortell-Sánchez, 2019; Molero, et.al., 2020).

La SEP, menciona respecto de la habilidad aprecio y gratitud; que implica el aprender a disfrutar el hecho de estar vivos, de la belleza del entorno y de las acciones y cualidades positivas tanto propias como de los demás, al mismo tiempo citas:

Diversas investigaciones muestran que fomentar el aprecio y gratitud en niños y jóvenes incrementa su bienestar; promueve relaciones sanas y solidarias, así como una mentalidad altruista y de cuidado al medioambiente; además, disminuye actitudes pesimistas o de derrota (SEP, 2017, p. 542).

Los hallazgos respecto de esta habilidad surgieron al preguntarles si se consideraban afortunados de pertenecer a la CyBENP y cómo manifestaban ese aprecio, a lo cual respondieron que si son afortunados, ya que para lograrlo habían tenido que enfrentar una serie de retos además de ser constantes para alcanzar su objetivo, reconocieron que la institución

les brinda un espacio académico favorable para la consolidación de sus competencias docentes y que es una institución con alto prestigio, además de reconocida por la calidad de sus docentes.

Así mismo, que manifiestan su aprecio al comprometerse con la normatividad institucional, a pesar de que en algunas ocasiones no concuerdan con ella, también al hablar positivamente de la institución en el entorno social y familiar, así como al proyectar una imagen personal que concuerda con los ideales y normas institucionales fuera de la escuela. Finalmente, otra manera de manifestar su aprecio a la institución es ostensible en su habilidad de relacionarse con directivos, docentes y compañeros de manera positiva.

La dimensión de autorregulación en el área académica, es la capacidad de regular los propios pensamientos, sentimientos y conductas; para generar de forma voluntaria emociones positivas, no aflitivas, lo cual permite formar personas reflexivas, capaces de escuchar, tolerantes y respetuosas lo que favorece el aprendizaje, y la prevención y manejo asertivo de los conflictos; involucrando las habilidades de la metacognición; la expresión de emociones; la regulación de emociones; la autogeneración de emociones para el bienestar y la perseverancia (SEP, 2017).

Los hallazgos respecto de las emociones que subyacen en el contexto escolar relacionadas con esta dimensión, y específicamente con la habilidad de la metacognición, la cual se refiere a la toma de conciencia de los procesos del pensamiento, que potencia el aprendizaje e influye en la capacidad de planeación, de anticipación, de aprender del error, de aplicar estrategias y diseñar planes de mejora lo cual favorece el pensamiento reflexivo (SEP, 2017); destacan que las emociones que potencian el aprendizaje son la sorpresa, alegría, amor, felicidad, y el humor este último referido a las situaciones que el docente genere al impartir su curso; de igual manera la motivación mediante el uso de recursos didácticos por parte del docente propician el aprendizaje.

Las emociones que los estudiantes identifican que impiden el aprendizaje son el enojo y la ira importantemente, el estrés, el miedo, y la frustración en segundo lugar; por parte del

docente aluden a que si este tiene una actitud de poco compromiso con la materia que imparte o bien de fastidio, esto también interviene en la motivación de ellos, de igual manera una actitud amenazante e intolerante, genera en ellos una emoción de temor lo cual influye en el logro de los aprendizajes; coincidiendo este último aspecto con lo mencionado por Cruz (2017) que el aprendizaje significativo es inhibido al “emplear el sarcasmo, amenazas, insultos, castigos o gritos” (p. 3).

El mismo Cruz (2017), menciona que el ambiente de aprendizaje dentro del aula está determinado como un factor importante para la construcción de conocimientos por parte del estudiante; y cita a Joseph LeDoux, quién aporta que la tensión y el miedo en el aula son capaces de afectar la calidad del aprendizaje, reducir la capacidad de poner atención y a afectar la adquisición de conocimientos y la memoria. De igual manera los estudiantes argumentaron durante la entrevista que las emociones de estrés, enojo e ira son determinantes para la generación de conflictos en el aula, en las relaciones estudiante-estudiante y estudiante-docente, principalmente cuando no son capaces de autorregularse.

La OCDE, identifica que el aporte de la neurociencia a la educación radica en analizar como el miedo y el estrés reducen la capacidad analítica y, por el contrario, emociones positivas pueden abrir puertas dentro del cerebro; así mismo destaca que la neurociencia ha desarrollado el concepto de regulación emocional y como el adecuado manejo emocional es clave para ser un aprendiz efectivo; encontrando coincidencia con los resultados obtenidos en el presente estudio (OCDE, 2009, p. 239-240).

El aspecto metacognitivo en el plano pedagógico involucra una serie de procesos mentales que intervienen en el aprendizaje, potencia en los educandos la conciencia sobre los propios procesos cognitivos y la autorregulación de estos, un ejemplo de la metacognición sucede al tener conciencia de la mayor dificultad para aprender un tema que otro; o bien al comprender que se debe analizar un fenómeno antes de aceptarlo como un hecho; o al examinar todas las posibilidades que existen antes de tomar una decisión; Flavell citado por Osses y Jaramillo (2008). De igual manera Carretero (2001) alude a ejemplificar la

metacognición como aquella estrategia de aprendizaje que selecciona un alumno para comprender el contenido de un texto o un tema.

Es así como al preguntarles a los estudiantes las estrategias empleadas para el logro de los aprendizajes., aludieron a la elaboración de apuntes; organizadores gráficos; esquemas; cuestionarios; síntesis de la información; y subrayado de lecturas. Respecto del diseño de un plan de mejora que incida en el logro académico, el 100% de los estudiantes mencionaron que no estructuran ningún plan de mejora, lo cual resulta coincidente con su respuesta al indicar que todavía no se consideran con autonomía para aprender a aprender; asimismo reconocieron que no regulan sus estados emocionales con la finalidad de generar estados no aflictivos para el logro de sus metas académicas; sin embargo, se reconocen perseverantes en este sentido.

Finalmente, en la dimensión de comprensión emocional o empatía, es de destacarse que en el ámbito académico involucra el desarrollo afectivo y ético de las personas; lo cual se relaciona con el respeto, cuidado, tolerancia y solidaridad; así mismo involucra el lenguaje verbal corporal y gestual. para trabajar la empatía es necesario considerar habilidades de orden cognitivo, afectivo y experiencial SEP (2017); Los hallazgos obtenidos al respecto indican que los estudiantes consideran que el mejor ambiente de aprendizaje es aquel en el que se privilegia al respeto, la empatía, el compañerismo y las relaciones armónicas. Respecto del lenguaje no verbal, se observa una actitud de compostura, comedimiento, cortesía, atención, afecto y confianza en ellos mismos.

Respecto de su actuación en situaciones de conflicto, prefieren evitar ese tipo de situaciones, y si se ven involucrados en ellas actúan como mediadores; en el contexto escolar respetan los puntos de vista de sus compañeros, de los docentes y los directivos, aún si estos son diferentes a los suyos; lo cual coincide con el texto de Aprendizaje Clave de la SEP (2017), cuando menciona que la empatía en su “dimensión cognitiva, posibilita el identificar y comprender como legítimas las necesidades y puntos de vista de otros, muchas veces contrarios a los propios” (p. 552).

Por lo anteriormente expuesto se concluye la relevancia que tiene el considerar dentro del proceso de aprendizaje a las emociones, para poder desarrollar una pedagogía con carácter humanista, que privilegie el enfoque socio constructivista y que promueva una cultura de paz. Es relevante destacar cómo los estudiantes competentes emocionalmente, no están interesados en crear conflicto, respetan la diversidad, son empáticos, se comprometen socialmente con el medio ambiente y con los otros seres, tratando de contribuir al bienestar social.

Así mismo, a pesar de no ser la pretensión del presente estudio se observó que los estudiantes competentes emocionalmente, tienen un buen desempeño académico, son comprometidos con el estudio y tienen herramientas didácticas que contribuyen a su buen desenvolvimiento académico; no obstante, aún existen áreas de oportunidad y en éstas el docente tiene un papel trascendente, por ello es necesario que el también cuente con competencias emocionales.

Referencias

- Bisquerra, R., y Pérez, N. (2007). *Las competencias emocionales*. *Educación XXI*. 2007(10). Recuperado de <https://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/297>
- Carretero M. (2001). *Metacognición y educación*. Buenos Aires: Aique.
- Cruz, (2017). *El aprendizaje significativo y las emociones: una revisión del constructo original desde el enfoque de la neurociencia cognitiva*, México, COMIE.
- Delgado, B., Martínez-Monteagudo, M. C., Rodríguez, J. R. y Escortell Sánchez, R. (2019). La autoeficacia académica y la inteligencia emocional como factores asociados al éxito académico de los estudiantes universitarios. *Revista Gestión de las Personas y Tecnología*, 12(35), 46-60. Recuperado de: <https://reunir.unir.net/%20handle/123456789/9430>
- Delors J., (1996). *La Educación Encierra un Tesoro, Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Recuperado de www.unesco.org
- Goleman, D. (2008). *La inteligencia emocional*. Recuperado de: <https://ciec.edu.co/wp-content/uploads/2017/08/La-Inteligencia-Emocional-Daniel-Goleman-1.pdf>
- Mayer y Salovey, P. (1997). "What is emotional intelligence?" En P. Salovey y D. Sluyter (Eds). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, UNESCO. Recuperado de: www.unmsm.edu.pe
- Navarro, L. D. y Samón, M. M. (2017). Redefinición de los conceptos método de enseñanza y método de aprendizaje. *Revista EduSol*, 2017(17). Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=475753184013>

- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2009). *La comprensión del cerebro, el nacimiento de una ciencia del aprendizaje*, Universidad Católica Silva Henríquez (UCSH) Ediciones UCSH, ISBN 978-956-7947-92-8
- Osses, B. S. y Jaramillo, M. S. (2008). Metacognición: un camino para aprender a aprender. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 34(1), 187-197. Recuperado de: https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052008000100011
- Rodríguez, M. Y. (2016). Las emociones en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Vinculando*, 2016(s/v). Recuperado de https://vinculando.org/psicologia_psicoterapia/emociones-proceso-ensenanza-aprendizaje.html
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Aprendizajes clave para la Educación Integral*. Recuperado de https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/EDUCACION_SOCIOEMOCIONAL.pdf
- Zambrano-Mendoza, Y. Y. de los Ángeles. (2021). Competencias emocionales básicas para profesores en formación. *Horizontes. Revista De Investigación En Ciencias De La Educación*, 5(19). Recuperado de: <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v5i19.247>

Generación de ambientes de confianza para la práctica de speaking a través de estrategias colaborativas

Leonora Estrada Flores

leonora.estrada@crenbenitojuarez.edu.mx

Centro Regional de Educación Normal "Benito Juárez"

Esmeralda Irais León López

irais.leon@crenbenitojuarez.edu.mx

Centro Regional de Educación Normal "Benito Juárez"

Mabel García Mendoza

mabel.garcia@crenbenitojuarez.edu.mx

Centro Regional de Educación Normal "Benito Juárez"

Línea temática 2. Pedagogía y práctica docente en las escuelas normales

Resumen

Los docentes de inglés del CREN "Benito Juárez" encontramos que los estudiantes se muestran renuentes a hablar frente a sus compañeros por temor a equivocarse o a que otros se burlen de ellos.

La investigación intenta dar respuesta a la siguiente pregunta: ¿De qué manera influye la aplicación de estrategias de trabajo colaborativo en la promoción de mayor confianza durante la práctica de *speaking* en los estudiantes del CREN "Benito Juárez"?

Así, el objetivo es indagar la manera en que influye la aplicación de estrategias de trabajo colaborativo en la promoción de mayor confianza durante la práctica de *speaking* en los estudiantes del CREN "Benito Juárez".

La metodología que se aplicó fue mediante un enfoque mixto; realizando observaciones durante el curso, y aplicando un instrumento para evaluar niveles de colaboración y una encuesta. Se trabajó con dos grupos de características similares, utilizando uno como grupo de control y el otro experimental.

Se encontró que los estudiantes del grupo experimental alcanzaron un nivel más alto de colaboración, estaban más dispuestos a trabajar con diferentes personas y se sintieron más cómodos durante la práctica de *speaking*, y esto se logró gracias a la aplicación de varias estrategias relacionadas con la colaboración.

Palabras clave: colaboración, confianza, habilidad oral, inglés

Planteamiento del problema

Las competencias generales del idioma inglés son cuatro: *reading* (leer), *listening* (escuchar), *speaking* (hablar) y *writing* (escribir). Particularmente, la habilidad de *speaking* suele estar vinculada con cierta inseguridad por parte de los estudiantes, quienes se niegan a participar de manera oral porque creen que se exponen a burlas por parte de estudiantes más avanzados o asumen que no están preparados. Para promover el pleno desarrollo de la habilidad de *speaking*, es importante generar primero un ambiente de confianza y respeto en el grupo, para que entonces los estudiantes sepan que estarán practicando el idioma en un lugar seguro y libre de juicios.

Para esta investigación, se trabajó con dos grupos de características similares: grupos del mismo semestre y nivel de inglés, con similar número de integrantes. Uno de los grupos fue utilizado como grupo de control (grupo B) y el otro como grupo experimental (grupo A), con el cual se aplicaron diferentes estrategias a lo largo del semestre con la finalidad de fomentar la colaboración y así crear un ambiente de confianza al interior del grupo, para así promover mayor participación oral entre los estudiantes.

Durante el desarrollo de los cursos de inglés se ha observado que la participación de los estudiantes tiende a ser desigual: existen estudiantes que dominan o son más participativos,

mientras que otros prefieren no intervenir de manera oral, aunque trabajaran correctamente de forma escrita. De ahí surgió la pregunta de investigación: ¿Cómo fomentar mayor confianza entre los integrantes de un grupo de inglés para promover la práctica de *speaking*? Ante la cual se planteó la hipótesis: Las estrategias de promoción de la colaboración son útiles para generar ambientes de confianza y, por lo tanto, para motivar mayor práctica de *speaking*.

De esta forma, el objetivo de esta investigación es: generar en los estudiantes mayor confianza durante la práctica de la habilidad de *speaking* a través del uso de estrategias de promoción de la colaboración.

Marco teórico

Jaime Sánchez llabaca señala que, en el trabajo colaborativo o cooperativo, los objetivos que persiguen los participantes están estrechamente relacionados, de manera que cada uno puede lograr sus objetivos sólo si los demás alcanzan los suyos. (Sánchez, 2014). No existe un objetivo único, sino una multiplicidad de ellos, y cada individuo busca un beneficio que es al mismo tiempo individual y colectivo.

Si bien existen estudiantes extrovertidos, que cuentan con cierta tendencia natural a trabajar con otros, existen también estudiantes introvertidos, que prefieren trabajar individualmente. Se encontró que, en ocasiones, esto es resultado de cierta resistencia al cambio. Dicha resistencia tiene que ver con el grado de tolerancia a la ambigüedad (Whetten, 2005), la cual es definida como "... la capacidad para permanecer algún tiempo en situaciones confusas y no resueltas sin precipitarse por resolverlas forzando un cierre prematuro de la situación problemática." (Jiménez, 2011, p. 26) Esto implica ir asimilando una situación o problema determinado, revisarlo desde diversos puntos de vista y saber que puede tener diferentes interpretaciones, lo cual involucra, a su vez, estar dispuesto a realizar varios intentos para resolverlo o abordarlo.

Ahora bien, tanto la colaboración como la tolerancia a la ambigüedad no son un tipo de aprendizaje declarativo que simplemente se pueda memorizar; se trata de habilidades sociales

que necesitan practicarse continuamente, hasta convertirlas en un hábito y posteriormente un modo de vida. “Siempre que desee que los estudiantes cambien su comportamiento, es un proceso, y éste necesita ser reforzado.” (Dirksen, 2011, p. 230) Para que un grupo de individuos aumenten su tolerancia a la ambigüedad y aprendan a ser colaborativos, esto debe practicarse de manera permanente, en todas las sesiones de clase, o con la mayor frecuencia posible.

Cambiar comportamientos y modos de vida exige esfuerzo y perseverancia. “Al crear oportunidades para que los estudiantes observen los comportamientos modelados y los practiquen, se incrementa la probabilidad de que esos comportamientos continúen posteriormente.” (Dirksen, 2011, p. 225) Se puede comenzar por establecer escenarios imaginarios en que se establezcan obstáculos y preguntar a los estudiantes cómo lidiarían con ellos. Después, se permite a los estudiantes trabajar por su cuenta, sabiendo que existe apoyo por parte del docente, para que al final puedan practicar en el mundo real, aplicando lo aprendido en otros contextos. Esto es, además, muy similar a la práctica de *speaking* que se hace a través de diálogos en inglés que primero son preparados y practicados, para que después los estudiantes puedan improvisar.

La tolerancia a la ambigüedad se fomenta mediante el ensayo y error. Es importante crear “espacios seguros para fallar”, oportunidades o momentos en que cada quien practique y se auto-evalúe de manera privada o libre de juicios (Dirksen, 2011). Conforme el estudiante va avanzando y enfrentando nuevos retos, va también ganando confianza, generando sentido de autoeficacia, el cual consiste en el propio reconocimiento al alcanzar una meta que en principio pensábamos estaba fuera de nuestro alcance. (Tomlinson, 2001).

Metodología

Los recursos y estrategias de colaboración utilizados con el grupo A fueron los siguientes:

Fichas de diagnóstico

Es importante que todo docente genere “oportunidades para aprender sobre las fortalezas, necesidades, intereses, preferencias y modos de aprendizaje de los estudiantes.” (Alberta

Education, 2010, p. 10). Se diseñó una ficha de diagnóstico para recopilar datos personales y se pidió a los estudiantes redactar sobre sus experiencias previas con el inglés. A lo largo del curso, se exploraron distintos temas para que los alumnos describieran su hogar, intereses, pasatiempos, relaciones familiares, entre otros. También observó constantemente sus actitudes y estilos de aprendizaje. Esto brindó información suficiente para agruparlos según preferencias, lugar de origen e incluso experiencias y planes similares.

Promoción de la tolerancia a la ambigüedad a través del ensayo y error

Jeff Sandefer señala que “la mejor manera de desarrollar una tolerancia a la ambigüedad es cometer errores de manera temprana, barata y frecuente” (Sandefer, 2012, p. 12) Los errores que se cometen en un ambiente académico pueden considerarse así, ya que ocurren antes de la vida profesional, lo cual ayuda a generar un ambiente en que las equivocaciones sean generadoras de aprendizaje y no de derrota o frustración, en donde, además, los estudiantes pueden aprender uno del otro y apoyarse mutuamente.

Ambiente y rapport

El rapport, designa una buena relación entre personas; sin él, los estudiantes difícilmente tendrán apertura con el profesor y eso dificultará que la información que pueda recabar sea confiable. Por otro lado, “quienes trabajan en grupos tienden a comportarse del modo en que se espera que se comporten.” (D’Souza, 1997, p. 46) Las personas suelen cumplir expectativas debido a la influencia de gestores, jefes y maestros, quienes comunican y moldean su comportamiento. En 1985, un estudio identificó varias posibles conductas del maestro hacia aquellos por quienes no tenía expectativas positivas: rendirse fácilmente, incrementar críticas por errores, reducir elogios por logros, falta de retroalimentación, relegar a asientos traseros, menor atención e interacción, menos calidez e interés, lo cual tiende a resultar en bajo rendimiento estudiantil. Por su parte, Scrivener sugiere alentar a los estudiantes a tomar ideas de sus compañeros, ya que “aprendemos de los otros y de trabajar a través de nuestros propios errores.” (Scrivener 2010, p. 15) Así, la atención estará más orientada al proceso de

aprendizaje, y no tanto a que los estudiantes presenten una respuesta correcta. Aunque la interacción que se tuvo con el maestro en los grupos A y B fue similar, sí hubo mayor expectativa por parte del docente para que el grupo A resultara más colaborativo, y es muy probable que esto haya sido percibido por los estudiantes. Además, según una encuesta, el grupo A mencionó sentirse con “mucha libertad” para ser auténticos y expresarse abiertamente en la clase. Asimismo, la palabra más utilizada para describir el ambiente del grupo fue “amigable”.

Evitar la competencia

Se omitieron conceptos como los de ganadores y perdedores; se buscó que en las actividades los participantes no solamente tuvieran igual oportunidad de realizar cierta tarea con éxito, sino que además fuera necesario el apoyo mutuo para que eso se consiguiera.

Formar hábitos: Estrategias y principios permanentes para la colaboración

David y Roger Johnson, junto con Edythe Holubec, señalan cuatro acciones concretas a través de las cuales el docente puede generar el aprendizaje cooperativo (Johnson, 2008):

Decisiones previas

Consiste en establecer objetivos actitudinales u orientados a la colaboración (adicionales a los de aprendizaje), tales como aprenderse el nombre de los compañeros, respetar turnos, etc. Otras decisiones son: número de grupos a formar, número de participantes en cada grupo, duración de los grupos, disposición del material didáctico, disposición del aula, patrones de interacción, entre otros.

Instrucciones y procedimientos

Se hizo hincapié en que cada estudiante era responsable por el éxito de la actividad y por el trabajo de sus compañeros y se les aclaró que habría una evaluación individual pero también colectiva, fomentando la interdependencia positiva.

Coordinación del trabajo

Las actividades se monitorean continuamente, y no necesariamente debe ser el docente quien lo haga: en clases con estudiantes con un nivel más elevado de inglés, se les puede pedir que ellos sean los monitores.

Actividades posteriores

Al finalizar la actividad de aprendizaje, se realizan actividades de control y evaluación, con el objetivo de mejorar el desempeño de los alumnos y no calificarlos (Johnson, 2008), para que los estudiantes reflexionen sobre su propio trabajo y conductas, y tengan tiempo para realizar juicios sobre cómo mejorar.

A diferencia de lo trabajado con el grupo A, con el grupo B los estudiantes tuvieron libertad durante todo el semestre de sentarse como desearan. En el caso de las pocas actividades en parejas o pequeños grupos, se permitió que los estudiantes escogieran con qué compañeros trabajar. Por lo general, dichos equipos coincidieron durante todo el semestre, y solían ser formados por aquellos que ya estaban sentados juntos. En cuanto a las instrucciones, no se llevó a cabo ninguna de las estrategias antes descritas; respecto a la coordinación del trabajo y el monitoreo, éste fue realizado por el docente con fines puramente académicos y al final del curso sólo se evaluaron conocimientos declarativos y no aspectos actitudinales.

Para medir los niveles de colaboración de cada grupo, se utilizó la clasificación basada en los modelos de etapas de colaboración de Bruce Frey (Frey, 2006). Al final del semestre, se aplicó el 'Formato para la medición de niveles de colaboración entre estudiantes' propuesto también por Frey (formato número 1) con ambos grupos para establecer la percepción que cada individuo tiene sobre el trabajo realizado con sus compañeros.

Resultado

Ambos grupos mencionaron mayoritariamente el nivel 1 (coexistencia). Sin embargo, según los puntajes obtenidos por cada grupo, se puede establecer que el grupo A logró un nivel de colaboración más alto que el grupo B, puesto que el primero tuvo un promedio de 3.3, mientras que el segundo alcanzó 2.48. Por otro lado, el grupo A muestra un mayor equilibrio respecto a

la distribución de niveles, en contraste con el grupo B. Por último, llama la atención que varios miembros del grupo B optaron por escribir “no lo conozco” o “no sé quién es” para describir el tipo de vínculo que tienen con varios de sus compañeros, admitiendo así que su relación con ellos fue nula, por lo cual fue necesario crear un nivel “0”, por debajo del de “coexistencia”.

Formato para la medición de niveles de colaboración entre estudiantes de Bruce Frey

Instrucciones: Marca (✓) la manera en que trabajas con cada uno de tus compañeros cuando les corresponde hacer un trabajo en equipo o como grupo.

	0	1	2	3	4	5	6
Características	<ul style="list-style-type: none"> - Casi nunca interactuamos - Cada quien toma sus propias decisiones - Casi no confío en él/ ella 	<ul style="list-style-type: none"> - Nos comunicamos sólo si es necesario - Cada quien toma sus propias decisiones - Nos tenemos poca confianza mutua 	<ul style="list-style-type: none"> - Nos comunicamos de manera abierta - Cada quien tiene una tarea o responsabilidad específica - Nos apoyamos mutuamente cuando es necesario 	<ul style="list-style-type: none"> - Compartimos información - Nos comunicamos frecuentemente - Cada quien toma sus propias decisiones y realiza una tarea específica 	<ul style="list-style-type: none"> - Nuestra comunicación es frecuente y abierta - Compartimos información, responsabilidades y recursos - Tomamos algunas decisiones juntos 	<ul style="list-style-type: none"> - Compartimos información, ideas, responsabilidades y recursos - Nuestra comunicación es una prioridad - Tomamos decisiones de manera democrática 	<ul style="list-style-type: none"> - Nuestra comunicación es frecuente y basada en la confianza - Percibo el compromiso de mi compañero(a) y confío plenamente en él/ella - Tomamos las decisiones por consenso
Miembros del grupo							
(Nombre)							
(Nombre)							
(Nombre)							
(Nombre)							
(Nombre)							

Fuente: Frey, 2006.

Tabla número uno

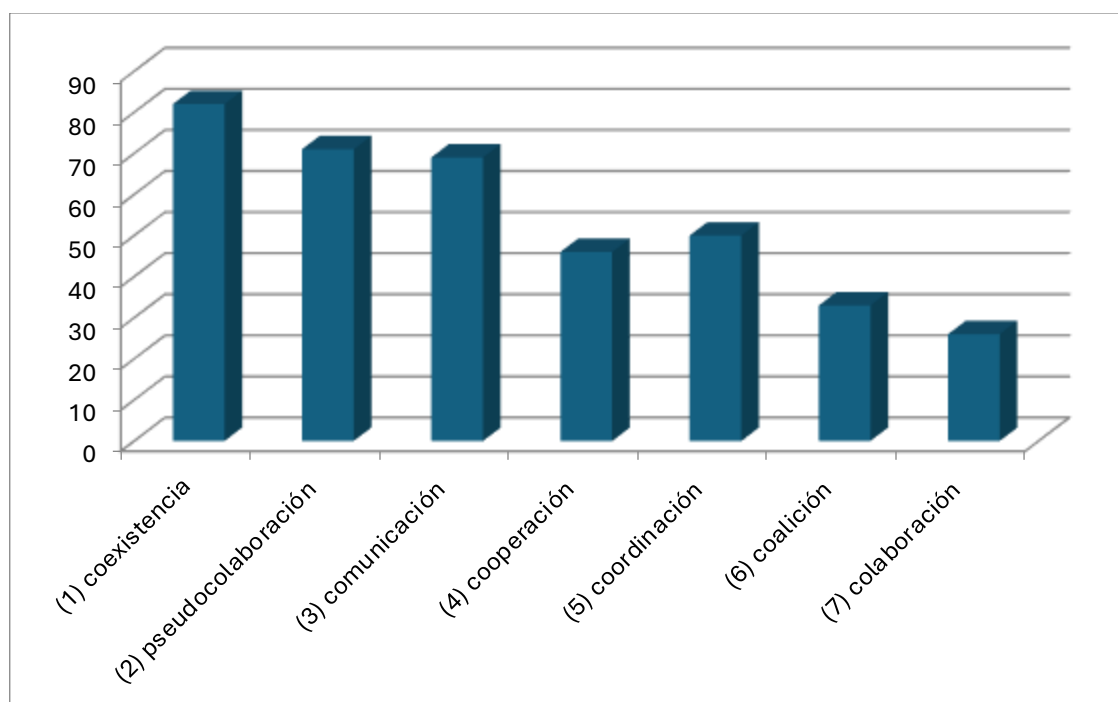
Niveles de colaboración del grupo A

	(1) coexistencia	(2) pseudo-colaboración	(3) comunicación	(4) cooperación	(5) coordinación	(6) coalición	(7) colaboración	Suma
porcentaje	21.8%	18.8%	18.3%	12.2%	13.3%	8.8%	6.8%	100%
menciones	82	71	69	46	50	33	26	377
puntos por nivel	82x1= 82	71x2= 142	69x3= 207	46x4= 184	50x5= 250	33x6= 198	26x7= 182	1245

Fuente: Elaboración propia.

Gráfica número uno

Niveles de colaboración del grupo A



Fuente: Elaboración propia.

Tabla número dos

Niveles de colaboración del grupo B

Gráfica número dos

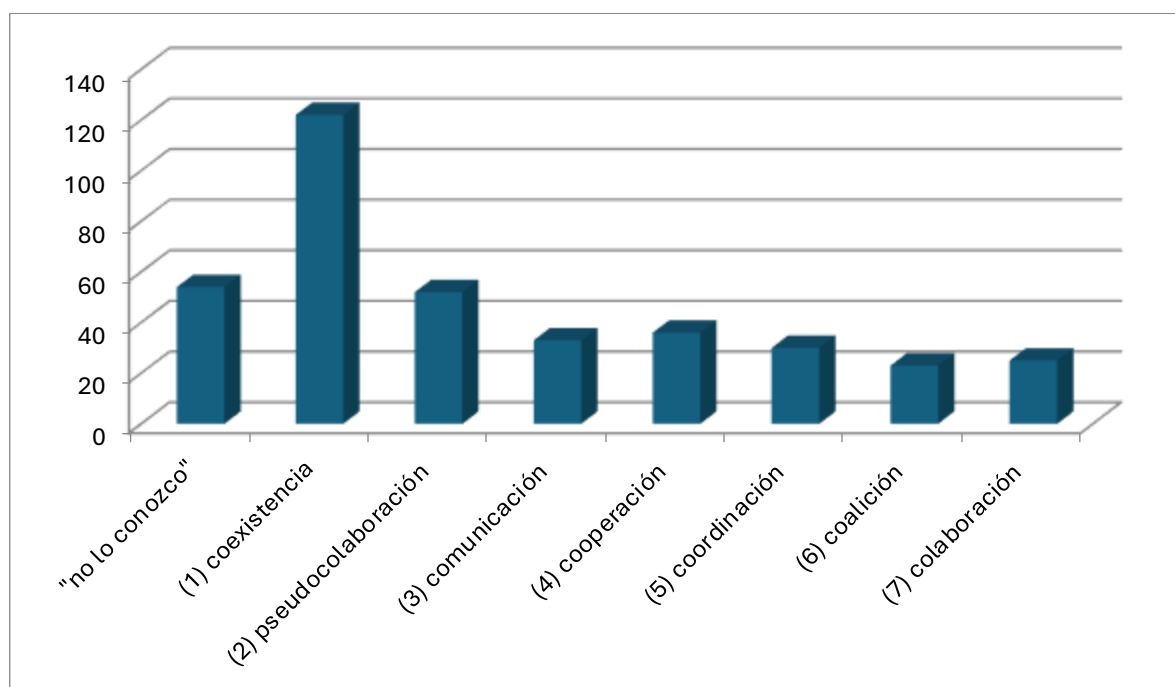
Niveles de colaboración del grupo B

	(0) "no lo(a) conozco"	(1) coexistencia	(2) pseudo- colaboración	(3) comunicació n	(4) cooperació n	(5) coordinació n	(6) coalició n	(7) colaboració n	Sum a
porcentaje	14.4%	32.5%	13.9%	8.8%	9.6%	8%	6.1%	6.7%	100%
mencione s	54	122	52	33	36	30	23	25	375
puntos por nivel	54x0= 0	122x1= 122	52x2= 104	33x3= 99	36x4= 144	30x5= 150	23x6= 138	25x7= 175	932

Fuente: Elaboración propia.

Gráfica número dos

Niveles de colaboración del grupo B



Fuente: Elaboración propia.

Discusión y conclusiones

Un factor significativo para que los estudiantes mejoren su habilidad de *speaking* es a través de la confianza en sí mismos y en los demás. Para ello, es importante que estén dispuestos a colaborar y, por tanto, se debe aumentar grado de tolerancia a la ambigüedad, ya que ésta permite ser más flexible y adaptable, aumentando así esa confianza antes mencionada. En esta investigación se encontró que para desarrollar dicha tolerancia a la ambigüedad hay dos estrategias primordiales: fomentando hábitos de ensayo y error y creando ambientes en donde las personas se sientan respetadas y capaces. Otras maneras que mostraron ser efectivas para desarrollar la tolerancia a la ambigüedad son evitar las actitudes competitivas y generar hábitos o rutinas, ya que los cambios de comportamiento se dan a largo plazo.

Para lograr todo esto, es importante que el docente conozca a los estudiantes. La importancia de la información que se logre recabar respecto a cada individuo radica en las decisiones que el docente irá tomando en cada sesión de clase respecto a la conformación de grupos, su duración, objetivos, actividades, roles y materiales a utilizar. Los datos que cada docente decida obtener dependerán de los objetivos de su materia. No obstante, se recomienda tomar en consideración la información que ayude a la conformación de equipos de trabajo durante el curso. Es imperativo elaborar herramientas y establecer momentos y maneras específicas para conocer a cada estudiante o participante de manera individual y con la mayor profundidad posible.

Por otro lado, sabiendo que los cambios de comportamiento exigen consistencia y paciencia, se plantea que las actividades encaminadas a promover la colaboración sean realizadas de manera permanente, aplicando las diferentes estrategias de manera cotidiana. Estas estrategias incluyen establecer objetivos según el grado de colaboración que presente el grupo y lo que se desee lograr con él durante la sesión o serie de sesiones, la disposición y duración de los equipos de trabajo, así como las actividades y roles de cada individuo y la distribución del material a utilizar. Por otro lado, la explicación de la tarea a realizar, así como el

monitoreo y evaluación de ésta, también son momentos en que el docente tiene oportunidad de promover la colaboración mediante diferentes tácticas.

En cuanto a la comparación realizada entre los grupos A y B, la principal diferencia fue que los integrantes del grupo B no lograron describir su relación con otros compañeros con los niveles propuestos por el instrumento, teniendo que señalar no conocerlos, al menos por nombre, por lo que su relación con ellos se considera nula, o de nivel 0.

Finalmente, gracias a la encuesta aplicada a los estudiantes y a las observaciones hechas en clase, también se puede concluir que generar ambientes de colaboración favorecen la práctica de *speaking*, pues da a los estudiantes mayor confianza para cometer errores y/o hablar frente a sus compañeros. Es importante añadir que un estudiante con mayor tolerancia a la ambigüedad y más colaborativo no solamente se sentirá con la confianza necesaria para realizar prácticas de *speaking* exitosas dentro del salón de clases con compañeros con quienes se siente protegido, sino que posteriormente será capaz de mantener esa confianza para hablar en inglés en cualquier otro tipo de ambiente en la vida real.

Referencias

- Alberta Education. (2010) Making a difference: Meeting diverse learning needs with differentiated instruction. Alberta Education. Edmonton, AB.
- Dirksen, J. (2011) Design for How People Learn. New Riders Publishing. Berkeley, CA. 274 pp.
- D'Souza, A. (1997) Descubre Tu Liderazgo. Sal Terrae. Bilbao. 280 pp.
- Frey, B. (2006) American Journal of Evaluation, páginas 383 a 392. Sage publications. "Measuring collaboration among grant partners". <http://aje.sagepub.com/cgi/content/refs/%2027/3/383>
- Jiménez, F. (2011) Habilidades Directivas I. <http://fco0503.blogspot.mx/2011/08/unidad-2.html>
- Johnson, D. Johnson, R. y Holubec, E. (2008) El aprendizaje cooperativo en el aula. Paidós. Buenos Aires.
- Sánchez, J. (2014) Trabajo colaborativo. Universidad de Chile. <http://slideplayer.es/slide/1055328/>
- Sandefor, J. (2012) Forbes. "The One Key Trait for Successful Entrepreneurs: A Tolerance for Ambiguity.". <http://www.forbes.com/sites/acton/2012/05/17/the-one-key-trait-for-successful-entrepreneurs-a-tolerance-for-ambiguity/>
- Scrivener, J. (2010) Teaching English Grammar: What to Teach and How to Teach It. 1a Ed. Macmillan Education. Londres.
- Tomlinson, C. (2001) How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms. 2a Ed. Association for Supervision and Curriculum Development. Alexandria, VA.
- Whetten, D. Cameron, K. (2005) Desarrollo de Habilidades Directivas. Pearson Educación. México.

Los saberes docentes: un estudio desde el diario del profesor

Micaela Ortega Solórzano

mcortega2014@gmail.com

Escuela Normal de Los Reyes Acaquilpan

Anabel Madrigal Malvaez

lebana30@hotmail.com

Escuela Normal de Los Reyes Acaquilpan

Araceli López Chino

araceli.lopez.enra@gmail.com

Escuela Normal de Los Reyes Acaquilpan

Línea temática 2. Pedagogía y práctica docente en las escuelas normales

Resumen

La formación docente es un proceso que articula diferentes saberes, las prácticas profesionales son el eje fundamental, es ahí donde reafirman y ponen en práctica conocimientos; los estudiantes de Licenciatura en Educación Primaria de la Normal de Los Reyes asisten en diferentes periodos y grados de inserción a prácticas, donde están en contacto con escuelas de diferentes contextos, tipos y grados. Experiencias que quedan plasmadas en distintos documentos: informes, ensayos y diario del profesor, siendo este último el analizado; respondiendo ¿Qué saberes docentes se identifican en el diario del profesor de los estudiantes de tercer semestre de la Licenciatura en Educación Primaria de la Normal de Los Reyes Acaquilpan? con una visión cualitativa y una metodología de la investigación biográfico-narrativa.

Para la obtención de los datos se revisaron un total de 18 diarios; los resultados arrojaron que los alumnos poseen cuatro grandes saberes, se agruparon en las siguientes categorías: 1. Enfoques y recursos didácticos en torno a las asignaturas de la escuela primaria; 2. Conocimiento sobre el desarrollo del niño; 3. Sobre la organización del aula, la escuela y los actores que en ella intervienen; y 4, actuaciones en caso de incidentes o problemas con los niños en el aula.

Palabras clave: saberes docentes, diario del profesor, práctica profesional, formación inicial

Planteamiento del problema

La formación docente es un proceso donde se articulan diferentes saberes: el conocimiento de los niños, enfoques de enseñanza, comprensión de los planes de estudio, la organización de las escuelas primarias, las rutinas de los docentes, entre otros. En ese proceso, las prácticas profesionales son el eje fundamental, pues es ahí donde reafirman y ponen en prácticas sus conocimientos; los estudiantes de Licenciatura en Educación Primaria de la Normal de los Reyes Acaquilpan asisten en diferentes periodos y grados de inserción a las prácticas; donde están en contacto con escuelas de diferentes contextos, tipos y grados. “En este sentido, la práctica adquiere una doble significación: por una parte, es un ejercicio de transición identitaria de inmersión a la profesión y por otro, un espacio de socialización profesional” (Jalpa, Hass y Collao, 2017, p.165).

Durante y después de las prácticas profesionales los estudiantes realizan distintos escritos con fines múltiples: informar, analizar, comentar, narrar; que plasman en diferentes portadores de texto, diarios, registros de observación, portafolios, entre otros. Los que exigen un esfuerzo cognitivo del estudiante para plasmar la experiencia y de comunicar de manera clara y coherente. (Núñez, J., 2015).

El diario del profesor es uno de los textos más recurrente de las prácticas profesionales, que recoge las impresiones del estudiante sobre lo que sucede durante las prácticas en una

escuela y un grupo específico. De acuerdo con Zabalza (2004), el diario constituye un instrumento de formación que facilita la implicación y despliega la introspección.

Por lo que la presente investigación aborda el tema de cuáles son los saberes docentes que se identifican a través del diario del profesor; porque es uno de los textos más solicitados para la reflexión, análisis e información de las prácticas profesionales, mismas que se constituyen como el eje vertebrador de la formación de docentes de la Licenciatura en Educación Primaria.

Luego entonces el problema de investigación se describe como sigue: ¿Qué saberes docentes se identifican en el diario del profesor de los estudiantes de tercer semestre de la Licenciatura en Educación Primaria de la Escuela Normal de Los Reyes Acaquilpan?

Describir los saberes de los estudiantes a través del diario del profesor es muy importante porque reconoce en qué medida se están cumpliendo los perfiles de egreso, por lo tanto, la calidad de la formación. También, mostrar los conocimientos que los alumnos desarrollan durante sus prácticas profesionales responde a una necesidad institucional, porque no hay evidencias sistemáticas que informen del logro de las competencias profesionales adquiridas en el trayecto de prácticas profesionales.

Los resultados mostrados sobre los saberes docentes, a través del diario del profesor nos permitirán tomar decisiones, a nivel colegiado, de academia y de cursos respecto a la formación recibida. La investigación también tiene implicaciones didácticas porque al ser las prácticas escolares el eje de la formación y el diario del profesor el principal instrumento de aprendizaje, que permite tomar conciencia del actuar docentes: su reflexión, análisis y discusión, es responsabilidad y compromiso de todos acompañar y modelar este tipo de texto.

La investigación es relevante porque el diario de profesor es un documento indispensable para la comunicación de información y conocimientos; además porque permite identificarse con los discursos propios de la profesión; y porque permite organizar y transmitir el pensamiento.

Por lo tanto, estudiar las formas en las que se realiza, da la oportunidad de establecer relaciones más amplias con el aprendizaje de los diversos conocimientos de la profesión.

El diario del profesor es un género discursivo donde el alumno pone en marcha su capacidad de argumentar, analizar y reflexionar en torno a la profesión; y es un texto dialógico, que favorece la competencia comunicativa y facilita el potencial epistémico de las prácticas profesionales. (Jiménez, M. & Perales, F., 2007).

El estudio del diario del profesor en la formación inicial de los docentes resulta doblemente relevante porque está implicada la formación de un profesional, donde se evidencian los saberes adquiridos e identificación con la comunidad académica de su profesión; es necesario, por lo tanto, una revisión de los saberes adquiridos a través del diario en la educación normal. Por otro lado, porque las investigaciones sobre el diario del profesor en la Educación Normal son escasas; por lo tanto, enriquecerá el campo y fomentará su discusión a nivel nacional y estatal.

Ruth Mercado (2014) menciona que los saberes docentes tienen un carácter dialógico e histórico; es decir que éstos se desarrollan en la interacción con los niños y que las propuestas pedagógicas de los programas de estudio se articulan en función de ellos. También que hay un diálogo con las distintas voces sociales que en diferentes momentos interactúan en la enseñanza: la actualización magisterial, el currículum, libros de texto, ocupación paralela a la docencia y la formación recibida en la normal. “El diálogo con esas voces, articulado por los maestros en su trabajo de enseñanza, muestra al docente como un sujeto ‘entero’, es decir, que sus diversas experiencias se articulan en relación con la enseñanza” (Mercado, 2012, p. 158).

El plan de estudios 2018 de la LEPRI contempla tres trayectos formativos: a) Bases teórico -metodológicas para la enseñanza, b) Formación para la enseñanza y el aprendizaje, y c) Práctica profesional. Es en este último donde se utiliza como estrategia de análisis, evaluación e información el diario del profesor.

El trayecto de prácticas profesionales sugiere que las competencias desarrolladas en cada uno de los cursos serán el insumo para el diseño, la implementación y conclusión de las intervenciones de los alumnos en la escuela y, en particular en el aula, lo que implica de manera progresiva que los estudiantes articulen los conocimientos disciplinarios, didácticos, científicos y tecnológicos con las exigencias, necesidades y experiencias que se adquieren en las escuelas de práctica. “Se entiende a la práctica como el conjunto de acciones, estrategias e intenciones que un sujeto pone en juego para intervenir y transformar su realidad” (SEP, 2012, p. 7). La práctica se concreta en contextos específicos que brindan la posibilidad de lograr nuevos aprendizajes, de ahí que se reconozca el sentido formativo que ésta tiene en el proceso de formación. La práctica debe permitir al estudiante establecer una relación de ida y de vuelta entre la teoría y la realidad, constituyéndose en un espacio privilegiado para la concreción de los aprendizajes que los estudiantes adquieren a través de los cursos de la malla curricular.

Esa noción parte del supuesto de que los estudiantes están llamados a definir su práctica en relación con **los saberes** que poseen y que deben ser capaces de transmitir (Tardif, 2014). Entenderemos como saber al conjunto articulado de conocimientos construidos por un individuo con relación a un contexto cultural que le permite dar sentido al mundo que le rodea, ser un miembro activo y reaccionar frente a dicho entorno. El saber es evolutivo a partir de la experiencia y contextualizado.

Entenderemos como saberes profesionales al conjunto de saberes transmitidos por las instituciones de formación del profesorado. El profesor y la enseñanza constituyen objetos del saber por las ciencias humanas y para las ciencias de la educación. Esas ciencias no se limitan a producir conocimientos, sino que procuran también incorporarlos a la práctica, donde los conocimientos se transforman en saberes.

Así, la práctica docente no sólo es un objeto de saber de las ciencias de la educación, sino es también actividad que moviliza diversos saberes que pueden llamarse pedagógicos que se presentan como doctrinas o concepciones provenientes de reflexiones sobre la práctica educativa, en el sentido amplio, reflexiones racionales y normativas que conducen a sistemas

más o menos coherentes de representación de la actividad educativa, en lo que refiere a los saberes curriculares, los educadores deben apropiarse también de unos saberes que podemos llamar curriculares que corresponden con los discursos, objetivos, contenidos y métodos a partir de los cuales la institución escolar categoriza los saberes sociales que ella misma define y selecciona como modelos.

Los saberes del docente son una construcción individual de la experiencia y en la experiencia. Así, los maestros en la práctica de su profesión o práctica profesional de su proceso de formación desarrollan saberes específicos (saberes experienciales), basados en su experiencia en el trabajo cotidiano y conocimiento de su medio.

Para Tardif (2014), pertenecer a una ocupación significa, además, que los papeles profesionales que están llamados a desempeñar los individuos remiten a normas que deben adoptar en lo tocante a esa ocupación. Esas normas no se limitan a exigencias formales relativas a las cualificaciones de los miembros de la profesión, sino que abarcan también las actitudes y comportamientos por la tradición ocupacional y por su cultura. Además, son normas que no tienen por qué estar formalizadas; muchas de ellas son informales y deben aprenderse en el ámbito de la socialización profesional, en el contacto directo de con los miembros que actúan en la escuela y con la experiencia de trabajo.

Para Porlán (2000), el diario es el recurso metodológico fundamental en el proceso de mediación del profesor con el aprendizaje del alumno. La utilización constante del diario del profesor “permite reflejar el punto de vista del autor sobre los procesos más significativos de la dinámica en que está inmerso. Es una guía para para la reflexión sobre la práctica, favoreciendo la toma de conciencia del profesor sobre su proceso de evolución y sobre sus modelos de referencia” (Porlán, 2000, p. 23).

Para este autor el diario debe partir de una descripción general de los sucesos y aspectos significativos, para pasar a una progresiva separación de la trama académica (objetivos, contenidos, evaluación, organización e interacción institucional y recursos utilizados) a la

trama más profunda (Liderazgos, grupos, relaciones de poder y normas) y transitar paulatinamente al análisis de sus posibles relaciones, detección de problemas y disyuntivas conceptuales; y con ello reconocer al diario como un instrumento para transformar la práctica.

La investigación está guiada por el objetivo general de analizar los saberes docentes que se identifican en el diario del profesor de los alumnos de tercer semestre de la Licenciatura en Educación Primaria de la Escuela Normal de Los Reyes Acaquilpan. Y el particular de reconocer en el diario del profesor los saberes propios de la profesión que desarrollan los estudiantes de tercer semestre de la LEPRI durante sus prácticas profesionales. Con las preguntas de investigación: ¿Qué saberes propios de la profesión se identifican en los diarios de prácticas de los alumnos? Y ¿Qué saberes ligados a la profesión están ausentes en el diario del profesor?

Metodología

La metodología seleccionada para esta investigación es de corte cualitativo; pretende seguir los pasos del paradigma interpretativo comprensivo, con un enfoque hermenéutico; bajo las recomendaciones de Baeza:

- Lograr un conocimiento acabado del contexto en el cual es producido el discurso sometido a análisis.
- Considerar la frase o la oración como unidad de análisis en el *corpus*.
- Trabajar analíticamente apoyándose en la malla temática y sus codificaciones respectivas.
- Establecer un primer nivel de síntesis en el análisis de contenido.
- Trabajar analíticamente por temas.
- Establecer un segundo nivel de análisis de contenido.
- Trabajar analíticamente el discurso de los diarios del profesor, desde las perspectivas de los autores.

- Establecer conclusiones finales según estrategia de análisis de contenido escogida (vertical u horizontal). (Baeza 2002, pp. 163-164).

El diario del profesor por ser considerado del género narrativo utilizará para su análisis el método y técnicas de la investigación biográfico-narrativa; que, con una perspectiva interpretativa, “el significado de los agentes se convierte en el foco central de la investigación ... (donde) Rescatar la dimensión personal del oficio de enseñar es, también, un modo de oponerse al profesorado ‘anónimo’, sin nombre e impersonal” (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001, p. 52).

La investigación biográfico-narrativa comprende: la historia oral, la autobiografía, biografía, historias de vida y el diario o cualquier otro discurso oral y escrito que explore la experiencia personal; parte de que el profesor en una persona.

Este tipo de investigación entiende también que los relatos de la experiencia tienen una historia particular y una social, ésta última producto del contexto social y profesional que ha vivido. Además, permite conocer desde dentro lo que los profesores piensan, sienten o hacen; es una expresión en contra de los modos habituales de la investigación, donde las voces de los profesores son silenciadas; posibilitando captar la riqueza de experiencias surgidas de la propia acción.

Los instrumentos para la recogida de los datos en la investigación biográfico-narrativa son entre otros el diario, que se define como informes de vida en las aulas, registran observaciones, analizan experiencias e interpretan sus prácticas en el tiempo. (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001:157). Es definido por los autores como un registro de experiencias (personales o profesionales) y de observaciones a lo largo de un período de tiempo; es una metodología importante para reflexionar, documentar y aprender de la experiencia.

Resultado

Los resultados que se presentan a continuación son parciales de la investigación y proceden del análisis inicial llevado a cabo y de lo que fue recurrente en los diarios.

El análisis se realizó a partir de una lectura profunda de 18 diarios de alumnos de tercer grado de la LEPRI, identificando los siguientes aspectos iniciales:

En cuanto a la trama de la escritura

En todos los diarios predomina la trama descriptiva, siendo en algunos momentos poco profunda, como el caso siguiente, donde la alumna está realizando prácticas profesionales de observación con un grupo de sexto grado en una Escuela Primaria urbana:

Jueves 31 de octubre

Cuando llegue al salón la profesora ya había llegado al aula y dentro ya había como 5 alumnos, algunos fueron con ropa de civil y otros con su uniforme e igualmente unos con la cara pintada y otros sin la cara pintada, la profesora retomó el tema de español diciéndoles que ya el lunes tienen que presentar su radio, revisaron geografía a las 9:00 siguiendo con la geografía y realizando unas preguntas pero llegó el profesor de promotor de la salud y la profesora lo invita a para a tomar chocolate con pan de muertos, en la convivencia del día de muertos. Siguió con geografía, los alumnos salieron al convivio, los cuales ya solo quedaban 5, unos alumnos fueron rápidos y otros tardaron más.

Al final se dio una hoja de sumas con un dibujo a resolver y así terminó el día escolar. (DP_2MJHM).

La descripción presentada equivale a cinco horas de trabajo en el aula, donde se puede notar que no hay una profundidad en los eventos sucedidos durante la jornada; en la enseñanza del español, no se percibe un tema específico de trabajo, tampoco la forma en que la maestra desarrolla el tema, ni los recursos empleados, ni como los alumnos trabajan en ello, ni su forma

de evaluación; lo mismo sucede en el caso de Geografía. La festividad del Día de Muertos no es descrita, salvo por las caras pintadas de los niños.

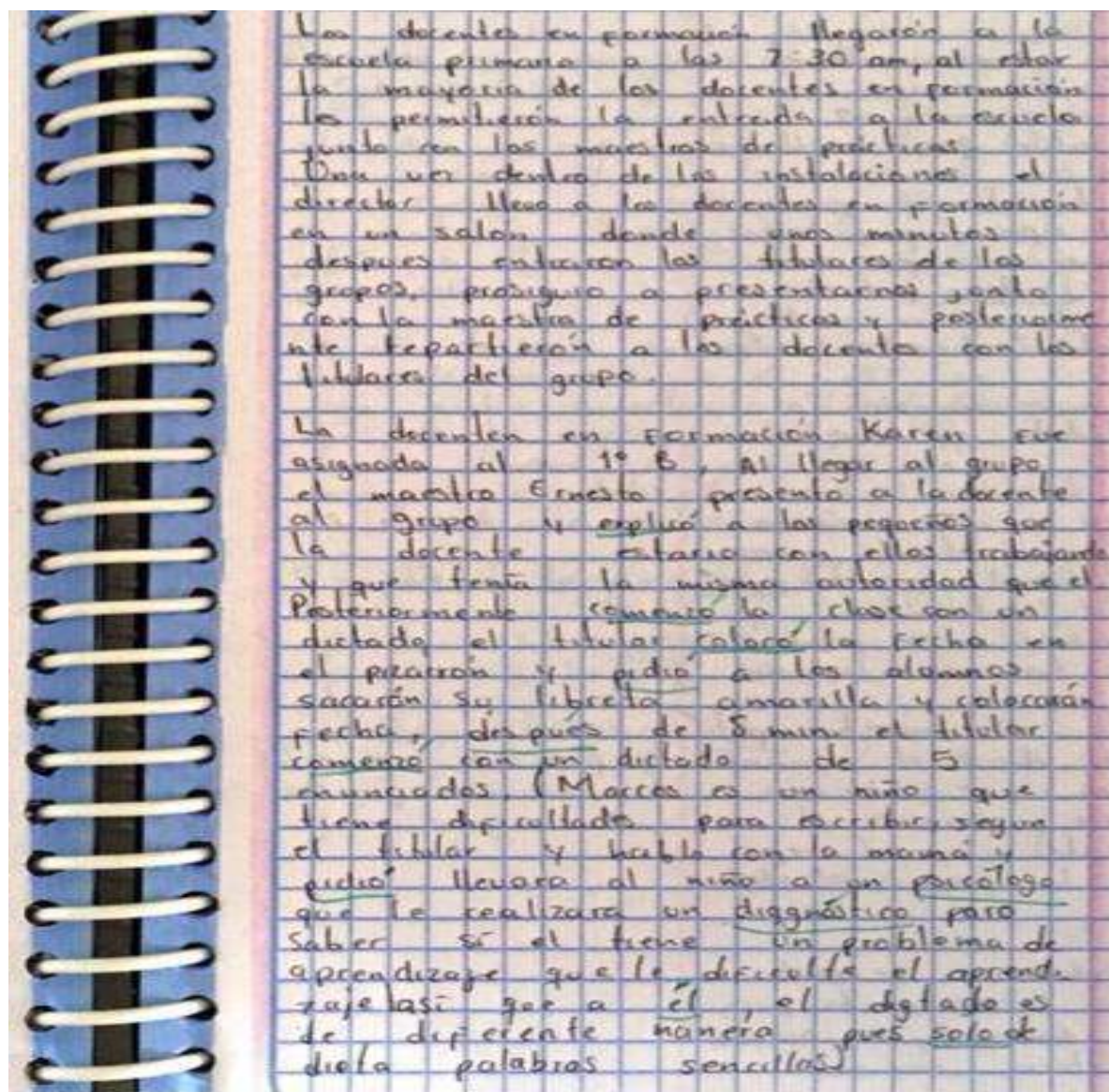
Hay espacios de tiempo que no se muestran, lo que no permite percibir la dinámica de los niños, ni el trabajo con los enfoques de enseñanza de las dos asignaturas abordadas por la maestra del grupo.

En cuanto a la implicación del estudiante normalista

En este apartado nos referimos a la forma en que el estudiante normalista se ve a sí mismo como parte del grupo y su dinámica en la Escuela Primaria, es una actitud que compromete a vivir la experiencia junto con y para los otros; los resultados parciales muestran poca implicación de los estudiantes normalistas con los niños de la Escuela Primaria.

A continuación, se muestra el fragmento del diario de una alumna normalista con un grupo de primer grado.

Imagen 1. implicación



FUENTE: DF15_KECP.

En el escrito de la alumna se puede percibir en todo momento que se dirige a sí misma como una tercera persona, “La docente en formación fue asignada” y “posteriormente comenzó

la clase con un dictado”, utilizando siempre el pronombre personal correspondiente; no viéndose como integrante del proceso ni de la dinámica del grupo.

En cuanto a la contextualización

En este sentido hacemos alusión a la forma en la que el estudiante aclara o explica lo que está sucediendo en el aula; al respecto encontramos que no se contextualizan las diversas situaciones que se dan en el aula causando confusión.

A continuación, presentamos el relato de un estudiante con un grupo de primer grado de Educación Primaria, en un contexto urbano.

29 octubre.

La entrada de los alumnos, los docentes en seguida de que entraron a la institución siguieron su camino al aula en la que se ubicaban.

Siendo las 8:00 am la mayoría de los alumnos ya habían entrado, se formaron los alumnos de 1er grado grupo “B” fuera de su aula en espera de que la maestra, ya que ella tenía la llave para que se pudiera abrir el salón, para las 8:05 am, la maestra dio unos minutos para que pudieran llegar todos los alumnos, siendo las 8:10 am la maestra dio inicio a las clases con la ausencia de algunos; era de gran ayuda que realizará una lectura grupal, ya que todos leyéramos, que por ejemplo en “¿A qué hora será el festival? Apoyará en ¿A qué hora será... ¿Qué? Para que los alumnos entendieran que lo importante es saber a que hora será el festival, la maestra me apoyo en algunas preguntas de mi examen diagnóstico, note como incitava a los alumnos a que realizarán la lectura de forma grupal, como a la hora que estuvieron dialogando pudiera retomar su atención con lo indicado anteriormente (DP_ARLB).

En el escrito podemos observar que existe una confusión con relación a la lectura, no explica su intención, ni su desarrollo; en cuanto al diagnóstico, no contextualiza la situación, ni su forma de aplicación.

Discusión y conclusiones

El trabajo con el Diario del Profesor es de suma importancia para el proceso de reflexión de la docencia, porque es ahí donde se gestan, discuten, analizan y generan los conocimientos necesarios para la profesión. Sin embargo, el trabajo con este tipo de textos enfrenta grandes dificultades y retos, no se profundiza en la reflexión, ni en los conceptos, ni en la adquisición de un lenguaje disciplinar. Generándose así, escasos comportamientos reflexivo, crítico y un conocimiento de la profesión frágil.

Referencias

- Arteaga, P. (2009). Los saberes docentes de maestros en primarias con grupos multigrado. México: IPN.
- Baeza, M. "De las metodologías cualitativas en investigación científico social". Diseño y uso de instrumentos en la producción de sentido. España, Concepción, 2000.
- Bolívar, A. Domingo, J. y Fernández, M. (2001) La investigación biográfico-narrativa en educación. Madrid: La Muralla.
- González, J. (2010). La autobiografía Educativa: Formación, investigación y Profesionalidad reflexiva. En S.Z. Morales y R.S.G. Lugli (Eds) Docencia, investigación y aprendizaje (Auto) biografías como espacio de formación/investigación. Brasil: Cultura Académica, pp. 69-85.
- Jalpa, M., Hass, V. y Collao, D. (2017). Escritura para la reflexión pedagógica: rol y función del Diario del Profesor en la Formación en las Prácticas Iniciales. En revista Estudios Pedagógicos, XLIII, No. 2, Universidad Austral de Chile, pp. 163-178.
- Jiménez, M. d., & Perales, F. (2007). *Aprendices de maestros. La construcción de sí.* (S. d. Grupo de Edición, Ed.) Barcelona-México: Ediciones Pomares, S.A.
- Mercado, R. (2014). Los saberes docentes como construcción social. La enseñanza centrada en los niños. México: FCE.
- Núñez, J. (2015). Escritura Académica. De la teoría a la práctica. España: Pirámide.
- Pérez-Valverde, C., y Ruiz, R. (2013). Narrativas de la identidad en la formación del profesorado de lenguas extranjeras. Revista Andamios, vol. 11, núm. 24, enero-abril, España.
- Porlán, R. (2000). El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula. España: Díada.

Reis, P. y Climent (2112). Narrativas de Profesores: Reflexiones en torno al desarrollo personal y social.

Suárez, D., y Metzdorff, V. ((2018). Narrar la experiencia educativa como formación. La documentación narrativa y el desarrollo profesional de los docentes. En Revista Espacio en Blanco. Revista de Educación, núm. 28, Argentina: Universidad Nacional del Centro.

SEP (2012). El Trayecto de práctica profesional: Orientaciones para su desarrollo. México: SEP/DGESPE.

Tardif, M. (2014). Los saberes del docente y su desarrollo profesional. España: Narcea.

Zabalza, M. (2004). Diarios de Clase. Un instrumento de investigación y desarrollo profesional. Madrid: Narcea.

Las intenciones didácticas que tienen los profesores de telesecundaria sobre el acto de preguntar en el aula

Goretti Manzano Buendía

gorettimanzano@benmac.edu.mx

Benemérita Escuela Normal “Manuel Ávila Camacho”

Angélica Dueñas Cruz

angelicaduenas@benmac.edu.mx

Benemérita Escuela Normal “Manuel Ávila Camacho”

Eva Graciela Alvarado García Rojas

eva.alvarado@benmac.edu.mx

Benemérita Escuela Normal “Manuel Ávila Camacho”

Línea temática 2. Pedagogía y práctica docente en las escuelas normales

Resumen

El presente trabajo de investigación enfoca la mirada en develar el uso que los docentes de telesecundaria egresados de la Benemérita Escuela Normal “Manuel Ávila Camacho”, otorgan a las preguntas dentro del aula, el propósito es conocer la intención didáctica con la que los profesores efectúan y dan seguimiento a preguntas cognitivas en las aulas, y a partir de estas deducir el tipo de pensamiento que es gestionado, para ello, se propone una clasificación que guarda correlación entre la intención didáctica que tienen los profesores cuando preguntan en clase y la función cognitiva que está implícita, dilucidando el tipo de enseñanza-aprendizaje que se pretende.

Para ello, a través de una investigación mixta de corte descriptivo, se diseñó y aplicó una encuesta que permitió a explorar la perspectiva de 63 docentes de telesecundaria del municipio

de Pinos, Zacatecas. Posteriormente se desglosa un análisis de los resultados obtenidos y conjeturas sobre la manera en que dicen efectuar la pregunta dentro de su práctica educativa, lo cual resultó evidente que la mayoría de los docentes la utiliza con una intención evaluativa, la cual se limita a fiscalizar el conocimiento y como medio para estimular diálogos de pensamiento.

Palabras clave: desarrollo profesional, proceso enseñanza-aprendizaje, tipos de pregunta

Introducción

No es posible concebir un proceso de enseñanza-aprendizaje con ausencia de preguntas, la práctica de hacer preguntas en el aula se encuentra ligado al quehacer cotidiano del docente, hemos escuchado el potencial racional, epistémico y científico que tienen las preguntas, y de alguna forma son detonantes de la curiosidad y gestoras del conocimiento, por lo que el preguntar se convierte en un acto intelectual, pero a pesar de ello la práctica docente devela ciertas deficiencias al respecto.

Sin embargo, es necesario especificar que no todas las preguntas tienen complejidad intelectual, en su mayoría encontramos que los estudiantes presentan cierto temor a cuestionamientos que los docentes hacen en el aula, lo que distorsiona el acto de interrogar, por ello, el interés de conocer ese trasfondo y acercarnos a la intencionalidad didáctica que los profesores otorgan al hecho de preguntar, debido a que en ocasiones solamente limitan las preguntas como una manera de evidenciar el conocimiento o como un acto evaluativo y no desde la posibilidad de construcción cognitiva y dialógica.

Dicho problema despierta el interés por conocer la percepción de los docentes respecto al uso de la pregunta, ¿cuál es la intención que los docentes tienen sobre el acto de hacer preguntas en el aula?, ¿cuál es la función cognitiva que los profesores otorgan al acto de cuestionar?, ¿sobre qué aspectos encaminan la mayoría de las preguntas que se generan en el aula?, centrando las inquietudes en el objetivo general: identificar las intencionalidades más

recurrentes que los docentes brindan a la pregunta en sus prácticas educativas para conocer la función cognitiva que llevan de por medio en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Ello permite conjeturar el supuesto de investigación centrado, a que la intencionalidad que los profesores brindan al acto de preguntar conlleva a conocer el tipo de proceso enseñanza-aprendizaje que llevan a cabo y el conocimiento que gestionan a partir de la función cognitiva de las interrogantes.

Marco teórico

La pregunta juega un papel protagónico en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se convierte en la parte gestora del conocimiento, la práctica docente no puede prescindir sin ella, no solamente se convierte en una estrategia que permite establecer la comunicación dentro del aula, sino que a su vez es el vehículo de la metacognición, dicho trabajo de investigación tiene su base teórica en el método mayéutico, el cual es atribuido al filósofo Sócrates, y cuyo conocimiento se entreteje a través del diálogo, mismo que brinda la oportunidad de construir argumentos por lo que alienta a preguntar, analizar y confrontar distintos puntos de vista, esto a su vez permite potencializar los procesos, estrategias y representaciones mentales que son utilizados para dar resolución algún problema. Burbules citado en Gadamer (1998), menciona que dentro de estos procesos el diálogo juega un papel importante debido a que es el elemento que lleva a la construcción de un nuevo conocimiento, y además permite el propio reconocimiento y el de sus pares. En este sentido, se tomó como referencia a Castañeda, González & Hernández (2018), quienes conceptualizan la pregunta como un dispositivo didáctico que puede levantar el diálogo comunicativo, permite hacer de una clase un momento de relación cognitiva, dialogal con el beneficio de colocar a los interlocutores en una igualdad comunicativa. Sin embargo, la intención y la función que tiene la pregunta no siempre es la misma, esta tienen una constante variación, misma que está entrelazada a las concepciones que los docentes tienen sobre ella, algunos pueden verla un sentido inquisitivo o evaluativo, afirmar algún conocimiento, para adentrar a la investigación mientras que otros pueden ver en esta la oportunidad de entrecruzar ideas e hilar de manera compartida el conocimiento. Para el

análisis de la presente investigación se tomó como referente la propuesta de Forero (2014), quien establece una categorización de preguntas, dividiéndolas en once funciones y de ellas se derivan tipos de preguntas, organizadas de la siguiente manera:

Tabla 1 Propuesta de Forero (2014)

FUNCIÓN	TIPO DE PREGUNTA	DESCRIPCIÓN
Cognitiva	Preguntas anticipatorias	Pretenden que los alumnos anticipen e infieran posibles soluciones
	Preguntas de contrastación	Se pretende que los alumnos comparen sus producciones entre compañeros, docentes y el propio contexto cultural
Informativa	Preguntas informativas	Tiene la intención de buscar información.
De continuidad	Preguntas de continuidad	Pretende conectar una clase con la otra o una tarea con otra.
Función regulativa o interactiva	Preguntas compromisorias	Busca que los estudiantes se logren comprometer con una acción futura.
	Preguntas de invitación	Es aquí donde el docente promueve la participación de los estudiantes.
	Preguntas de organización	El docente busca regular las formas de organización en el aula.
Imaginativa	Preguntas imaginativas	En éstas preguntas el docente busca estimular la imaginación.
Expresiva-Emocional	Preguntas sobre estados afectivos	Buscan identificar emociones y sentimientos.
Función comunicativa	Preguntas de completud	Tiene la función de ayudar a los estudiantes a completar respuestas.
	Preguntas aclaratorias	Pretende conducir a los estudiantes a precisar la información
Evaluativa	Preguntas de comprobación de la acción	Tratan de comprobar si los alumnos han realizado las actividades propuestas.
	Preguntas de verificación del entrenamiento	Preguntas que hace el docente para confirmar si los alumnos están entendiendo los planteamientos.
	Preguntas paracitas o rutinarias	No hay intención de obtener una respuesta del alumno.
Metacomunicativa	<i>Preguntas sobre la comunicación</i>	Preguntas por el docente para mantener un intercambio comunicativo y favorecer la toma de conciencia sobre la importancia del aprendizaje.
Metacognitiva	Preguntas sobre el pensamiento	Son preguntas para la toma de conciencia sobre el propio pensamiento.

Fuente: Construcción propia.

Dicha aportación teórica permitió tener un referente con el cuál vincular y conocer cuáles son las intenciones que tienen los docentes de telesecundaria respecto al uso de la pregunta, entre estas se establecieron las siguientes finalidades: para indagar los conocimientos previos de los alumnos, para verificar si realizan las actividades propuestas, para averiguar si el alumno está comprendiendo los planteamientos de la clase, para corroborar que aprendió el contenido abordado, para tratar de conectar un tema o una clase con otra, para conocer más sobre el estudiante, comprometer al estudiante con una acción futura, para estimular la imaginación, sobre el estado afectivo o emocional de los alumnos, que el alumno precise la información, para mantener un intercambio comunicativo y para estimular la conciencia sobre el propio pensamiento. A partir de ello se pretende identificar cuáles son las finalidades más recurrentes que tienen los profesores.

Marco metodológico

Se hizo una investigación mixta que buscó identificar la intencionalidad que tienen los docentes al momento de realizar preguntas dentro del aula, y relacionar dichas finalidades con la función cognitiva de las preguntas propuesto por Forero (2014). Se trata de una investigación descriptiva que toma como universo a docentes pertenecientes a la Región 07 Pinos-Villa Hidalgo, Zacatecas, dicha región se compone de seis zonas escolares, a través de un muestreo se seleccionó la Zona 07 en donde se concentra el mayor número de maestros (63), ofreciendo mejor representatividad del total de la población. Para el desarrollo de la investigación se construyó una encuesta a través de *google forms* el cual plantea un tópico de afirmación con opción múltiple, donde cada una de las opciones tiene un referente de análisis, de esta manera construimos una correlación entre las intenciones con las que el profesor realiza preguntas dentro del aula, y la función cognitiva con que cumplen dichos cuestionamientos, lo que permite descubrir el nivel de pensamiento que se pretende estimular en los estudiantes, construyendo así las categorías y subcategoría de análisis, mismas que se muestran a continuación:

Tabla 2 Subcategoría de análisis

Categorías de análisis	Definición Conceptual	Definición operacional	Sub categorías de análisis	Definición
1.-Técnica de la pregunta	Es una manera en que se construye un clima agradable, orienta al aprendizaje, se detectan logros en los alumnos, promueve la investigación y desarrolla la capacidad de análisis, además de estimular el pensamiento. (Johnson, 2003).	Se enfoca al tipo de preguntas que el docente realiza y cuál es la finalidad de los cuestionamientos durante el proceso enseñanza-aprendizaje.	a) Intencion alidad de la pregunta	Se enfoca a conocer la finalidad de las preguntas que el docente realiza durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.
2.-Proceso de enseñanza-aprendizaje	Proceso dialéctico y dinámico, que garantiza la apropiación activa y creadora de la cultura, estimulando el auto perfeccionamiento constante, autonomía y autodeterminación, en conexión con los procesos de socialización, y responsabilidad social. (Castellanos, 2001) (Berjio, 2016)	Pretende analizar cómo se establece la interacción (diálogos) entre dos o más personas y un objeto de conocimiento (docente/alumno/contenido) que los une en esa búsqueda compartida de sentido.		

Fuente: construcción propia.

Tabla 3 Categorías de análisis

Fuente: construcción propia.

Subcategoría	Pregunta	Referente de análisis
		Relación entre respuesta y referente de análisis
		Respuesta Función de la pregunta
		Preguntas para indagar los conocimientos previos de los alumnos.
		Función cognitiva
		Preguntas para verificar si realizan las actividades propuestas.
		Función evaluativa (Preguntas paracitas o rutinarias)
1) Intencionalidad de la pregunta	Sobre qué aspecto se encaminan la mayoría de las preguntas que realiza en el aula (su intencionalidad) (señale las 4 más frecuentes)	Preguntas para averiguar si el alumno está comprendiendo los planteamientos de la clase.
		Función evaluativa (preguntas de verificación del entrenamiento)
		Preguntas para corroborar que aprendió el contenido abordado.
		Función evaluativa (preguntas de comprobación de la acción)
		Preguntas para tratar de
		Función de continuidad.

conectar un tema o una clase con otra.

Preguntas para conocer más sobre el estudiante.	Función Informativa
---	---------------------

Preguntas que logre comprometer al estudiante con una acción futura.	Función regulativa o interactiva
--	----------------------------------

Preguntas para estimular la imaginación.	Función imaginativa
--	---------------------

Preguntas sobre el estado afectivo o emocional de los alumnos.	Función Expresiva-emocional.
--	------------------------------

Preguntas encaminadas a que el alumno precise la información.	Función comunicativa
---	----------------------

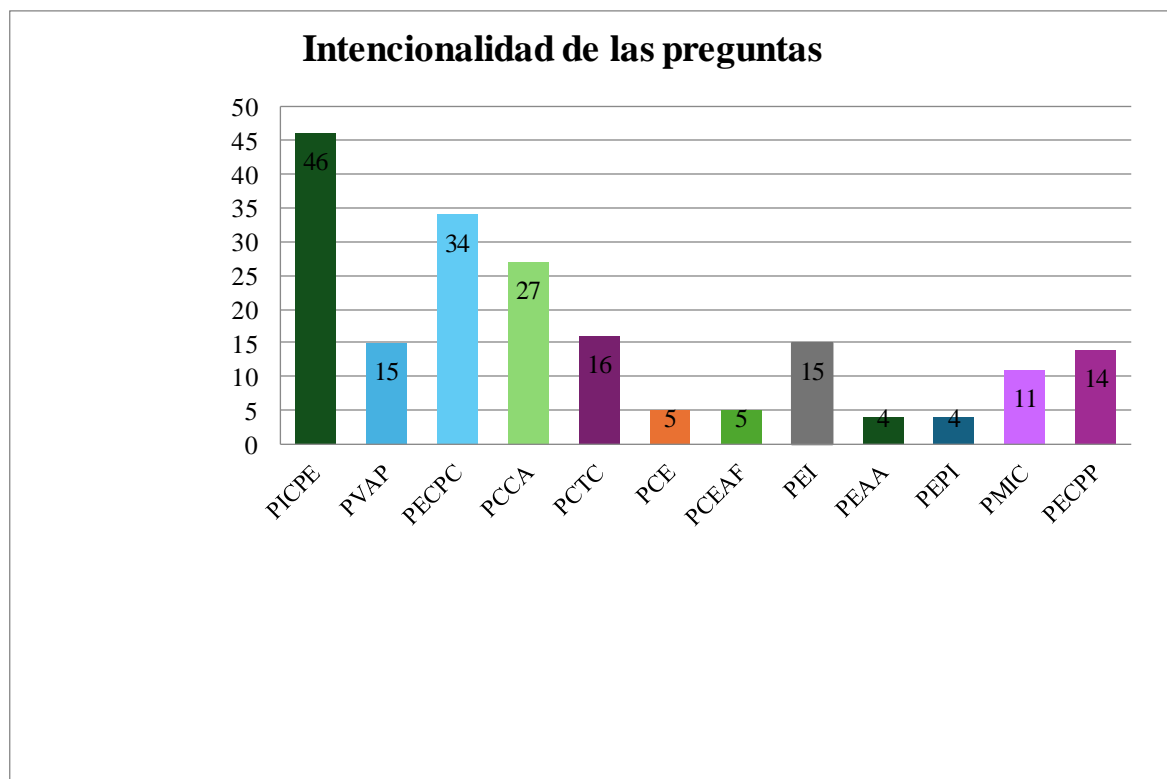
Preguntas para mantener un intercambio comunicativo.	Función Metacomunicativa
--	--------------------------

Preguntas para estimular la conciencia sobre el propio pensamiento.	Función Metacognitiva
---	-----------------------

Resultados

La encuesta aplicada permitió identificar una frecuencia de funciones que los docentes encuestados otorgan a la pregunta y a la función cognitiva de ésta. En total se presentaron 12 opciones que están vinculadas con la propuesta de Forero (2014), quien establece una categorización de preguntas, dividiéndolas en once funciones (función cognitiva, informativa, de continuidad, regulativa o interactiva, imaginativa, expresiva-emocional, comunicativa, evaluativa, metcomunicativa y metacognitiva), las respuestas se concentran en la siguiente gráfica (véase gráfica 1 “Intencionalidad de la pregunta”):

Gráfica 1 Intencionalidad de las preguntas



Fuente: construcción propia.

Tabla 4 Etiquetas

Preguntas para indagar los conocimientos previos de los estudiantes	(PICPE)
Preguntas para verificar si realizan las actividades propuestas.	(PVAP)
Preguntas para averiguar si los estudiantes están comprendiendo los planteamientos de la clase.	(PECPC)
Preguntas para corroborar que aprendió el contenido abordado.	(PCCA)
Preguntas para tratar de conectar un tema o una clase con otra.	(PCTC)
Preguntas para conocer más sobre el estudiante.	(PCE)
Preguntas que logre comprometer al estudiante con una acción futura.	(PCEAF)
Preguntas para estimular la imaginación	(PEI)
Preguntas sobre el estado afectivo o emocional de los alumnos	(PEAA)
Preguntas encaminadas a que los estudiantes precisen la información	(PEPI)
Preguntas para mantener un intercambio comunicativo	(PMIC)
Preguntas para estimular la conciencia sobre el propio pensamiento	(PECPP)

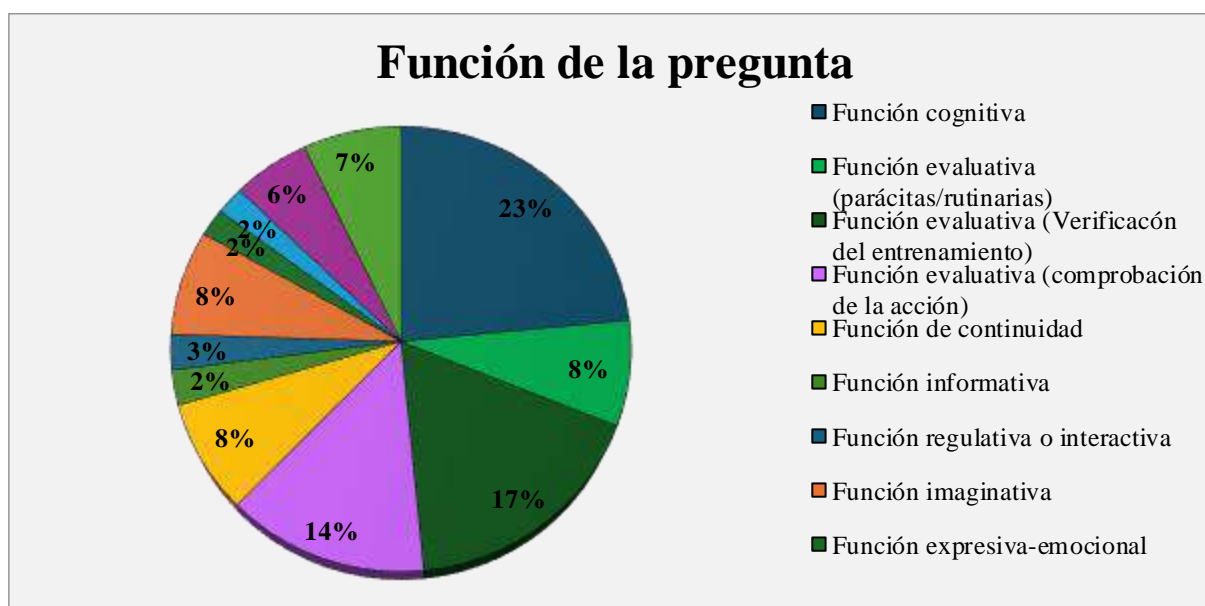
Fuente: construcción propia.

A partir de la siguiente gráfica 47 docentes lo que representa un 93.9% utilizan la pregunta para indagar los conocimientos previos de los alumnos, 34 docentes (un 69.4%) la emplean para averiguar si el alumno está comprendiendo los planteamientos de la clase, 27 (55.1%) para corroborar si aprendió el contenido, 16 (32.7%) para tratar de conectar el tema o una clase con otra, 15 (30.6%) para verificar si realizan las actividades y avivar la imaginación, 14 (28.6%) para estimular la consciencia sobre el propio pensamiento, 11 (22.4%) para mantener un intercambio comunicativo, 5 profesores (10.2%) para conocer más sobre el

estudiante y comprometerlo con una acción futura, mientras que 4 de ellos (8.2%) la usan para averiguar sobre el estado afectivo y socioemocional de los alumnos, así como para que precise la información. Traduciendo las respuestas a las funciones

de la pregunta propuestas por Forero (2014), se obtienen los siguientes resultados:

Gráfica 2 Función de la pregunta



Fuente: construcción propia.

La función cognitiva de la pregunta tiene un 23% en donde su principal objetivo es buscar que los alumnos infieran o anticipen distintas soluciones, al sumar las diferentes variables de la función evaluativa que comprende prácticas rutinarias (8%), verificación de entrenamiento (17%) y comprobación de la acción (14%) suma un total de 39% lo que coloca a las preguntas con función evaluativa como las más utilizadas por los docentes. Estas tienen la intención de comprobar si los alumnos han realizado las actividades propuestas, si están entendiendo los planteamientos, o incluso algunas no llevan una intención específica, pudiendo develarlas como preguntas endebles en el proceso de enseñanza-aprendizaje debido a que no potencializan el pensamiento en los estudiantes, cumpliendo un papel fiscalizador, y de autoridad al docente. Si bien, los docentes afirman utilizar la técnica de la pregunta la realidad es que la intencionalidad

(el para qué) no logra tener una solidez cognitiva para poder afirmar que realmente la pregunta es empleada como dispositivo didáctico.

De igual forma, se encuentran preguntas con función de continuidad y función imaginativa (8%), las primeras son utilizadas para hilar una clase con otra, y no trascienden a conflicto cognitivo, en el menor de los casos se refiere a recordar (plano memorístico), mientras que las preguntas imaginativas ayudan a la estimulación de la imaginación, si bien, es un recurso importante para el pensamiento no puede catalogarse como sinónimo del mismo. Le siguen con un 7% la función de metacognitiva, se refieren a la verdadera intencionalidad de la pregunta vista como dispositivo didáctico buscando de manera constante asumir la consciencia del pensamiento, centrándose en poner en conflicto las ideas de tal forma que se sostengan bajo fundamentos y de manera mutua se aprehenda el conocimiento. Como se observa, las preguntas metacognitivas, se encuentran en un porcentaje mínimo, lo cual indica no solo la poca aplicabilidad de estas, sino de asumir una consciencia de la importancia que tienen como gestoras del pensamiento crítico y no solo como evaluadoras del conocimiento.

Con un 6% están las de función metacomunicativas mismas que propician el intercambio comunicativo, estas se vuelven importantes debido a que detonan un aprendizaje dialógico en donde Prieto & Duque (2009), indican que se exploran y analizan los espacios educativos en el que se dan las interacciones, por ende resulta ser una de las funciones a priorizar en preguntas de este tipo. Como penúltima cifra el 3% correspondiente a la función regulativa e interactiva cuyo objetivo es la búsqueda del compromiso con acciones futuras, se promueve la participación y organización del aula, aunque este tipo de preguntas no juegan una función cognitiva en sí, promueven las bases para que esto ocurra, lo cual le brinda un peso importante en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Por último, con una ponderación del 2% se ubican las preguntas con función informativa y expresiva-emocional, las primeras tienen una intencionalidad de buscar información, como un acumulativo de datos, sin pasar a un plano de interpretación y juicio, mientras las otras pretenden identificar emociones y sentimientos que se interconectan en el proceso de

enseñanza-aprendizaje, una relación entre lo intelectual y emocional, aunque es una de las opciones menos valoradas en la función de la pregunta otorgada por los docentes, reincorporarlas y priorizarlas son un elemento a considerar para una educación centrada en el sujeto.

Discusión y conclusiones

Una vez realizado el análisis de los resultados, es necesario hacer un recuento de las respuestas obtenidas donde se reflexiona sobre tres aspectos; 1) La intención que los docentes tienen sobre el acto de hacer preguntas en el aula, 2) La autovaloración que tienen los docentes respecto al acto de preguntar, 3) Lo que se están dejando de hacer respecto al acto de preguntar.

Se puede concluir que en mayor medida, los docentes egresados de las escuelas normales se reducen a la realización de preguntas evaluativas donde su finalidad es un tanto inerte si se habla desde la estimulación del pensamiento, por lo regular se utilizan como una manera de fiscalizar el conocimiento, simplemente para comprobar que las acciones propuestas por el docente se encausen a buen término, tal y como menciona Forero (2014), como una verificación de entrenamiento.

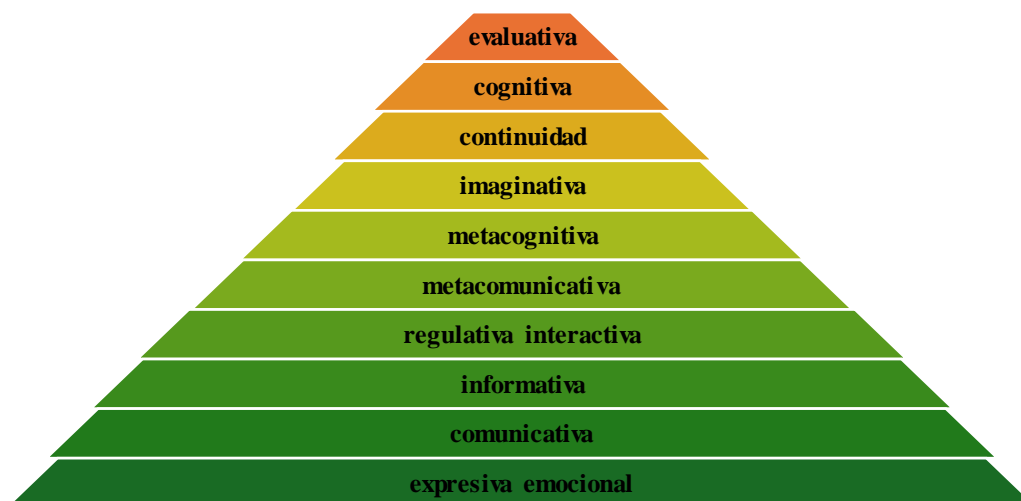
A pesar de que los docentes buscan otro tipo de intencionalidad a la pregunta, más allá de una detonante para el pensamiento, siguen dominando preguntas con el fin de evaluar determinado conocimiento. Se hace evidente que algunos profesores enfocan las preguntas al alumno más distraído, al más atento, al que tiene más dominio del tema, al que presenta mayor dificultad. Todo ello hace transfigurar el sentido de la pregunta, pudiéndose traducir como una manera de evidenciar el conocimiento, sumar autoridad al docente, corroborar y asentir a lo que dice, o buscar una respuesta “correcta”, donde lejos de promover la pregunta en los estudiantes puede instaurarse el miedo y rechazo a estas, incluso verse como una manera de castigo.

Vale la pena pensar en lo que se está dejando hacer desde la formación inicial de los docentes, donde se requiere una mirada propositiva reflexionando en la mejora y apostando a

que el uso de la pregunta trascienda a ser un dispositivo didáctico de gran impacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para ello, se debe recurrir al uso de la pregunta bajo un *feedback* que según Hattie & Tiperley citado en Jiménez (2015), lo definen como “la información o comentarios facilitados por el profesorado al estudiantado, en relación con los aspectos de la interpretación, la comprensión o la ejecución de una tarea para lograr reducir las discrepancias entre los conocimientos que muestra actualmente y el logro de una meta de aprendizaje” (2015, pág. 2), bajo esta perspectiva la pregunta debe ser la detonadora del diálogo, en un sentido de reciprocidad entre respuestas-preguntas, tratando de ir generando diálogos de pensamiento que vayan ligando ideas, esta actividad de respuestas en cadena es algo que falta fomentar desde las Escuelas Normales entre la interacción alumno-docente, según lo analizado, se evidenció poca retroalimentación cuando se detecta cierto error en respuestas de los estudiantes, lo cual peligró en instaurar una idea errónea lo que implica un nuevo proceso para desaprender.

Otro aspecto es que las preguntas dominantes eran las de función evaluativa y cognitiva, olvidando las metacognitivas, metacomunicativas e incluso las de función expresiva-emocional, cabe señalar que se tiene una idea invertida respecto a las preguntas, dese el planteamiento que hace Forero (2014), si colocamos las funciones de manera piramidal, según la concepción que tienen los docentes se observa el siguiente fenómeno, donde se presenta el nivel de importancia dada a las preguntas según su funcionalidad, de manera descendente (Véase esquema 1 “Orden según los resultados de los docentes”):

Esquema 1 Orden según las respuestas de los docentes



Fuente: construcción propia.

Si en lugar de esa lógica, su función fuera encaminada a una perspectiva más pedagógica, el orden cambiaría de manera radical, por ejemplo; en lugar de que en la cima se encontrarán las preguntas evaluativas, deberían estar las metacognitivas, y, por otro lado, mientras que las de tipo expresiva emocional se encuentran en el último grado de importancia, según Forero deben ocupar el tercer sitio, debido a que son base para el resto de los procesos cognitivos.

Por tanto, pareciera que la realidad en las aulas, desde la percepción de los docentes, resulta ser una lógica invertida, por lo que requeriría jerarquizar ciertas preguntas, quedando en reacomodo de la siguiente manera, tomando en cuenta la propuesta de Forero (2014), (Véase el esquema 2 “Reordenamiento con base a la propuesta de Forero”):

Esquema 2 Reordenamiento con base a la propuesta de Forero (2014)



Fuente: construcción propia.

Priorizar las preguntas metacognitivas y metacomunicativas otorgan una estimulación al pensamiento, conducen a la construcción de juicios, intercambio dialógico, a la reconstrucción del conocimiento, a implantar la flexibilidad. Sin duda, todas las preguntas son necesarias, pero el énfasis que se le da a cada una requiere incluso restablecer las percepciones teóricas de la mayoría de los profesores encuestados.

Lo anterior da cuenta que la intención con la que los docentes realizan las preguntas en el aula, refleja la manera en que construyen el conocimiento y qué tipo de conocimiento es el que tejen a través de estas, para unos solamente las preguntas guardan una función informativa y evaluativa, sin embargo, apostar y ampliar las intencionalidades de la pregunta no solamente implica reconfigurar esquemas conceptuales sino prácticas educativas que brinden un apeirógono de preguntas que reviertan la forma tradicional de aprender y de enseñar, con la idea de transitar a intencionalidades metacomunicativa y metacognitivas.

Referencias

- Berjio, T. (2016). *¿Cómo enseñar y cómo aprender para formar competencias profesionales?: un enfoque didáctico desarrollador*. Universidad de Santander.
- Castañeda, R., González, H., & Hernández, M. (2018). La pregunta como dispositivo de interacción didáctica. En M. Murueta, & M. Espinosa, *Aprendizaje creador y nuevas prácticas pedagógicas* (págs. 138-163). México: Amapsi.
- Castellanos, D. (2001). *Hacia una concepción del aprendizaje desarrollador*. La Habana: Instituto Superior Pedagógico «Enrique José Varona».
- Dewey, J. (2007). *Cómo pensamos*. Barcelona: paidós.
- Forero, A. (2014). *El uso de las preguntas por parte del docente en la clase de matemáticas y sus efectos en las respuestas y conversaciones de los niños*. Barcelona: universidad Autónoma de Barcelona.
- Jiménez, F. (2015). Uso del feedback como estrategia de evaluación: Aportes desde un enfoque socioconstructivista. *Actualidades investigativas en la educación*, 1-24.
- Johnson, A. (2003). *El desarrollo de las habilidades del pensamiento. Aplicación y planificación para cada disciplina*. Buenos Aires: Troquel.
- Prieto, O., & Duque, E. (2009). El aprendizaje dialógico y sus aportaciones a la teoría de la educación. *Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información.*, 7-30.
- Sampieri, R. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGrawHil.
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Aprendizajes claves para la educación integral*. México: SEP.

Representaciones semióticas de los docentes en formación en la construcción del concepto de función lineal

Georgina Ruiz Rojas

georgina.ruiz@isceem.edu.mx

Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México

Línea temática 2. Pedagogía y práctica docente en las escuelas normales

Resumen

Se considera que la construcción de los conocimientos matemáticos tiene mayor garantía cuando el individuo es capaz de reconocer el mismo objeto, por lo menos en dos representaciones distintas. En esta investigación, *grosso modo*, el objetivo principal es interpretar los significados que el docente en formación de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas en Educación Secundaria (LEAMES), otorga a las diferentes representaciones semióticas que utiliza cuando construye el concepto de función lineal. La actividad matemática es propiciada por acciones intelectuales que exigen necesidades cognitivas, vinculadas a los niveles del pensamiento de quienes la operan. La teoría principal que sustenta la investigación es: la Teoría de Registro de Representación Semiótica de Duval, que también se apoya del Pensamiento Matemático Avanzado de Tall; como soporte fundamental para comprender e interpretar cada una de estas representaciones que consolidan al objeto matemático (función lineal). Así mismo, el círculo hermenéutico de la comprensión matemática es parte del entramado metodológico, que permite llegar a la interpretación de las representaciones semióticas que utiliza el docente en formación, para ello se retoman las fases: semiótico – epistemológica, dialógica e interpretativa; así como el modelo Radford.

Palabras clave: Función lineal, representación semiótica, comprensión matemática

Planteamiento del problema

Las matemáticas reflejan la voluntad activa, la razón contemplativa, y el deseo por la perfección estética, “sus elementos básicos son: lógica e intuición, análisis y construcción, generalidad e individualidad” (Courant & Herbert, 1941, p. 3). La historia de las matemáticas se remonta hasta 2000 a.n.e., sin embargo, “el concepto más importante de todas las matemáticas es sin dudar, el de función: en casi todas las ramas de la matemática moderna, la investigación se centra en el estudio de funciones” (Spivak, 1996, p. 49).

Las funciones lineales tienen presencia con mucha frecuencia en el currículum desde niveles iniciales, hasta los niveles superiores, ya sea de manera implícita o explícita, su aprendizaje es una base fundamental para el desarrollo del pensamiento variacional, que es vital en los procesos de generalización y desarrollo del pensamiento abstracto. Aunque existen diversas y variadas investigaciones sobre el concepto de función lineal, desde diferentes perspectivas, también se reconoce que hay algunos ámbitos en los que hay oportunidad de ser o seguir siendo estudiada, tal es el caso de esta investigación, la cual se plantea como pregunta de investigación: ¿Cuáles son los significados que los docentes en formación de la LEAMES les dan a las representaciones semióticas para la construcción del concepto de función lineal?

Este problema parte de la dificultad que presentan los docentes en formación para conceptualizar a la función lineal como objeto matemático, por lo que se hace importante analizar las diferentes representaciones semióticas de las cuales se apoyan para construir dicho concepto, así mismo, es de interés para esta investigación conocer el proceso cognitivo de los docentes en formación que involucra la comprensión del concepto y cómo son los cambios de registro de representación semiótica que hacen, con lo que tienen consolidado del concepto de función lineal.

Tomando como orientación la referencia anterior, se origina el supuesto hipotético que tiene que las diferentes representaciones semióticas que posee el docente en formación de la LEAMES cuando trata con la función lineal como un objeto matemático, considerando la

premisa de que “no es el conocimiento de los objetos representados, sino las operaciones específicas del sistema semiótico que se ha utilizado para producir representaciones de los objetos” (Duval, 2017b, p. 11).

El objetivo general que rige la investigación es: Interpretar los significados que, el docente en formación de la LEAMES, al construir el concepto de función lineal, asigna a sus diferentes representaciones semióticas. Mientras los objetivos específicos que coadyuvan el logro del objetivo general son:

1. Caracterizar los significados que, el docente en formación de la LEAMES, otorga a las representaciones semióticas en la construcción del concepto de función lineal.
2. Documentar las representaciones semióticas y los significados que utiliza el docente en formación de la LEAMES al construir el concepto de función lineal.
3. Analizar la construcción del concepto de la función lineal de los docentes en formación de la LEAMES, desde los significados que les otorgan a las representaciones semióticas que utilizan.

Marco teórico

La teoría de registros de representación semiótica está ligada a la “semiosis que se refiere a la aprehensión o la producción de una representación semiótica y la noesis, los actos cognitivos como la aprehensión conceptual de un objeto” (Duval, 2017a, p. 14), donde la noesis es independiente de la semiosis, las cuales no sólo son indispensables como forma de comunicación, sino que son necesarias para el desarrollo de la actividad matemática misma. La representación ha sido el centro de toda reflexión que tenga que ver con la constitución de un conocimiento, pues éste no puede ser movilizado si ésta no existe.

Se trata de una teoría propuesta por Raymond Duval, donde se establece que el uso de sistemas de representaciones semióticas para el pensamiento matemático es esencial, donde sólo se puede tener acceso a los objetos matemáticos a través de las representaciones

semióticas y que cada registro de representación es cognitivamente parcial con respecto a lo que éste representa. Así los procesos de enseñanza y de aprendizaje deben incluir la capacidad de traducir la información de una representación a otra.

La teoría de Duval postula que para propiciar la construcción de los conceptos no resulta suficiente el trabajo dentro de un solo sistema de representación, sino que es necesario inducir a los estudiantes a realizar las actividades de conversión de una representación a otra, en ambos sentidos. Así mismo, las imágenes mentales y la matemática están estrechamente vinculadas aquí. “Ninguno puede surgir sin el otro, y de hecho son generados por el mismo proceso... es precisamente este vínculo lo que hace que los procesos sean interesantes y relevantes para comprender el aprendizaje y el pensamiento en matemáticas avanzadas” (Tall, 2002, p. 26).

En cuanto al círculo hermenéutico de la comprensión en matemáticas, el entramado metodológico está sustentado en la propuesta de Gallardo y Batallano (2019), que consideran que la actividad matemática es propiciada por acciones intelectuales que exigen necesidades cognitivas vinculadas a los niveles del pensamiento de quienes la operan; “la comprensión en matemáticas también comparte el carácter interno e inmaterial propio de las actividades intelectuales cognitivas específicas” (Gallardo & Batallano, 2019, p. 100).

Para esta investigación se trabajan 3 fases del círculo hermenéutico de la comprensión en matemáticas:

Fase fenómeno – epistemológico; es la primera etapa interpretativa, aplicamos sucesivamente las fases semiótica y fenómeno - epistemológica del círculo hermenéutico sobre la propuesta de resolución con protocolo escrito. Con este instrumento se busca “identificar rastros de la comprensión matemática desplegada y, con base en éstos, caracterizar los usos dados a los diferentes conocimientos matemáticos puestos en juego” (Gallardo & Batallano, 2019, p. 111). El análisis cognitivo de la comprensión matemática propuesto por (Duval, 2006), hace referencia a que este instrumento de recolección de información contribuye a evidenciar

las diferentes representaciones que usa el docente en formación, al introducir un cambio de estatus en las representaciones semióticas, cuando puede presentarlas como entidades de carácter externo e interno, por lo cual, se hace importante recuperar la aplicación de este instrumento con problemas encaminados a conocer las representaciones semióticas del concepto de función lineal, considerando que “no hay conocimiento que pueda ser movilizado por un individuo sin una actividad de representación” (Duval, 2017b, p. 15), podría decirse que para conceptualizar y comprender un objeto matemático, el docente en formación debe contar con una amplia variedad de diferentes representaciones que le inviten a su evocación y concepción. Esta fase metodológica ha permitido documentar y caracterizar las diferentes representaciones semióticas que emplea el docente en formación sobre la función lineal.

Fase dialógica; en esta segunda fase se busca el registro escrito del diálogo, que permita posibles rastros significativos del proceder característico de cada uno de los planos hermenéuticos. Estos elementos nos permiten reconocer en cada momento el centro de atención variable de los docentes en formación, las facetas de comprensión en las que pone el interés y los lugares hacia donde se dirige la interpretación (Gallardo & González, 2008), así mismo, se busca encontrar las posibles relaciones que establece entre los distintos registros de representación semiótica, implícitos en las estrategias heurísticas que utiliza el docente en formación durante la resolución de los problemas relacionados con el concepto de función lineal. “En el plano dialógico, ponemos de relieve el protagonismo del otro en la interpretación de su propia comprensión a través del consentimiento” (Gallardo & Batallano, 2019, p. 120). Esta etapa tiene un carácter cualitativo e interpretativo, partiendo de la teoría cultural de la subjetivación, que trata de una “teoría de la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas que se inspira en las escuelas antropológicas e histórico-culturales del conocimiento”(Godino & Burgos, 2017, p. 18). Así la objetivación tiene que ver con “aquellos procesos a través de los cuales los estudiantes se familiarizan gradualmente con significados culturales históricamente constituidos y formas de razonamiento y acción” (Radford & Sabena, 2015, p. 165). El instrumento para abonar a la interpretación “abarca una colección de técnicas y análisis que

rastrear la actividad corporal y situada momento a momento de los sujetos involucrados en ciertos eventos e interacciones” (Radford & Sabena, 2015, p. 167), donde las expresiones faciales, la postura corporal, los dibujos de símbolos, el habla, los gestos o la manipulación de herramientas son recursos semióticos que brindan los docentes en formación y permiten visualizar cómo se desarrolla la actividad matemática.

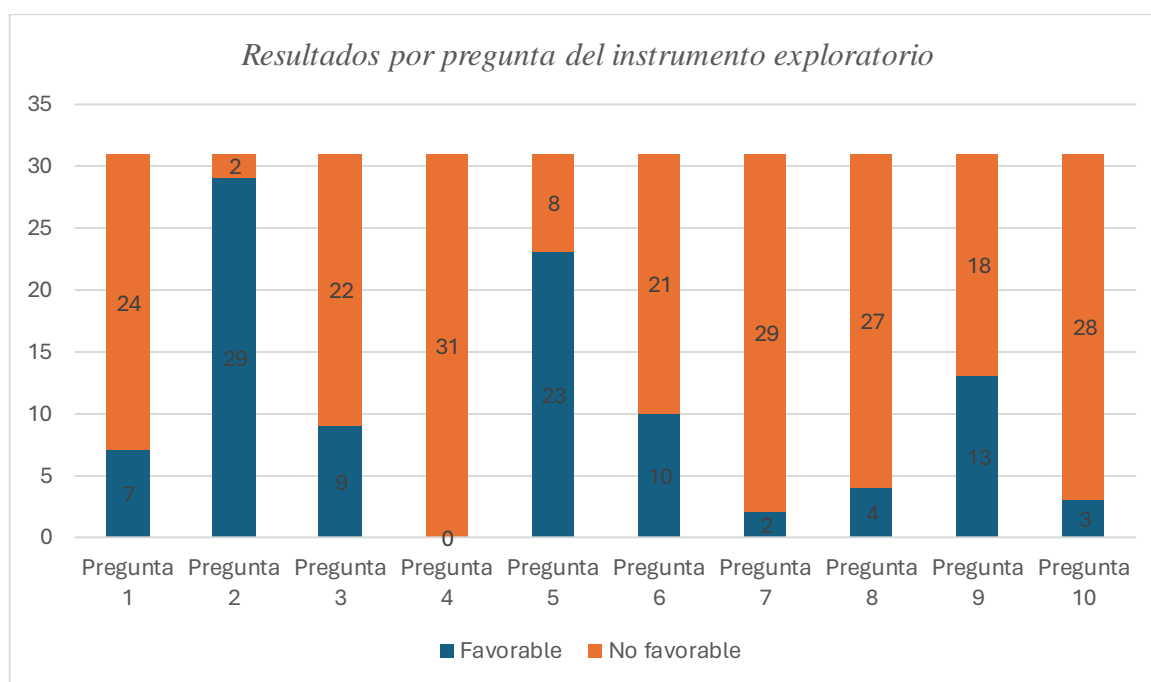
Fase cognitiva: en esta tercera fase se pretende lograr el objetivo de investigación; interpretar. “Sólo a la luz de la interpretación algo se convierte en un «hecho» y una observación comienza a poseer carácter informativo” (Gadamer, 1998, p. 24). Tal interpretación será con base en el proceso cognitivo que el docente en formación manifieste, como parte de las conclusiones sobre los usos del conocimiento matemático obtenidas en las fases precedentes. Considerando que para lograr la interpretación de la comprensión matemática del docente en formación, está la exigencia de éste como mediador entre lo que ha realizado, también el investigador funge como el agente que persigue concretar lo que comprende y cómo lo comprende, en este caso cómo son las representaciones semióticas y los registros de representación semiótica que el docente en formación posee, así como, cómo son los cambios de registro que éste realiza para poder transitar entre un registro a otro, a fin de conceptualizar a la función lineal. La finalidad de esta fase es que “todo el esfuerzo interpretativo es el que nos ha permitido compartir los distintos usos, al reconocerlos, caracterizarlos y aceptarlos” (Gallardo & Batallano, 2019, p. 119).

Resultado

Los registros de representación semiótica “constituyen los grados de libertad de los que puede disponer un sujeto para objetivarse él mismo una idea aún confusa, un sentimiento aún latente para explorar las informaciones, o simplemente, para comunicarlas a un interlocutor”, se vislumbran las nociones de la construcción del concepto de función lineal por parte de los docentes en formación de la LEAMES durante la aplicación del instrumento de exploración. Visto desde el enfoque funcional se denota como un inicio informal, intuitivo y cualitativo dirigido hacia la formalización del objeto matemático.

La figura 1 describe los resultados obtenidos por los docentes en formación, toma en cuenta los procesos y las diferentes representaciones semióticas mostrados sobre el tránsito y dominio del álgebra y si los resultados fueron cercanos a una respuesta favorable en cada planteamiento.

Figura 1



Nota: en la figura se muestra el número de estudiantes de LEAMES que logró contestar favorablemente cada una de las preguntas que corresponden al instrumento exploratorio, en color naranja se aprecia el número de alumnos con respuestas no favorables y distantes de la solución satisfactoria del planteamiento, así mismo, en se puede visualizar en azul el total de alumnos con respuestas favorables y cercanas a la solución ideal de cada pregunta.

El conteo estuvo en función de las respuestas más cercanas a la solución ideal de cada planteamiento, sin tomar en cuenta el nivel del razonamiento algebraico, ni si las herramientas empleadas fueron del álgebra propiamente o si se utilizó alguna representación de alguna rama de la matemática cómo la aritmética o la geometría. No obstante, es importante el análisis sobre

los métodos empleados por los docentes en formación y, en las que lo amerita, cómo se involucran las diferentes representaciones en la construcción del concepto de función lineal. Tal análisis permite conocer que los niveles de razonamiento algebraico en los docentes en formación son incipientes, esto se evidencia en la dificultad que presentan en el uso de diferentes representaciones semióticas en la resolución de problemas, el uso de la factorización, los productos notables, las propiedades de la igualdad, al completar el trinomio cuadrado perfecto, y en el uso de las leyes de exponentes y radicales. De acuerdo con el análisis de las pruebas estandarizadas y con los resultados desfavorables del instrumento exploratorio, se puede aseverar que se presentan como un indicio de las carencias que, desde la escuela y hasta como sociedad, tenemos en el ámbito de la matemática escolar.

La ausencia de representaciones semióticas que muestran los docentes en formación con respecto a la función lineal tiene implicaciones; desde la enseñanza (de la escuela normal), en su propia formación disciplinaria (con deficiencias) y en las prácticas en la escuela secundaria. Para efectos de esta investigación el eje central tiene que ver con la formación del docente y los significados matemáticos que éste otorga a las representaciones semióticas que posee y emplea para construir el concepto de función lineal. El motivo principal de esta investigación es indagar sobre las representaciones que posee el docente en formación de una función lineal, el instrumento exploratorio permitió ver las dificultades y errores que comenten los docentes en formación en álgebra, y que, a su vez, denotan brechas para establecer y utilizar representaciones semióticas de la noción del concepto de función lineal, que permitan hacer cambio de un registro a otro.

Discusión y conclusiones

La actividad matemática presupone de procesos cognitivos que implican la aplicación de diferentes conocimientos y habilidades, específicamente matemáticas y otras contextuales, que se forman a lo largo de la vida escolar, entre ellas se destacan las representaciones de los objetos matemáticos y cómo son utilizadas para poder conceptualizar a dichos objetos; “la especificidad de la actividad cognitiva requerida para comprender los conocimientos

matemáticos, lo que la hace diferente a la implicada en otros aprendizajes” (Pino-Fan et al., 2015, p. 16). El aprendizaje en matemáticas siempre suele auxiliarse de la interpretación, para esta investigación, la inclinación es hacia una interpretación multifacética de la comprensión meramente del docente en formación, tomando como referencia distintos rastros visibles, provenientes, hasta el momento, de los planos semiótico - epistemológico y dialógico del círculo hermenéutico.

La aplicación metodológica del círculo hermenéutico de la comprensión matemática, ha permitido que la investigación esté orientada a comprender la actividad matemática desde las diferentes representaciones semióticas de los docentes en formación y cómo las utilizan y comprenden para conceptualizar a la función lineal, lo que lleva a visualizar que se trata de una aproximación positiva a la comprensión, en la que la especificidad del propio conocimiento matemático desempeña un papel esencial (Gallardo & Batallano, 2019), sin embargo, no es una tarea sencilla, más el logro de la interpretación se vislumbrará una vez culminada la fase cognitiva, que está meramente orientada a la interpretación.

Como consideración final cabe mencionar que esta investigación aún no está en la fase final, no obstante, la interpretación a través del círculo hermenéutico de la comprensión matemática, ha sido una “vía para desarrollar la comprensión matemática propia y garantizar la obtención de nuevos aprendizajes de calidad” (Gallardo & Batallano, 2019, p. 121) y hasta este momento ha logrado contribuir en el alcance de los objetivos específicos que tienen que ver con la documentación y la caracterización de las representaciones semióticas, así mismo, la metodología está brindando las herramientas necesarias para llegar al análisis e interpretación motivos de este estudio.

Referencias

- Duval, R. (2006). A cognitive analysis of problems of comprehension in a learning of mathematics. In *Educational Studies in Mathematics* (Vol. 61, Issues 1–2). <https://doi.org/10.1007/s10649-006-0400-z>
- Duval, R. (2017a). *Semiosis y pensamiento humano. Registros semióticos y aprendizajes intelectuales*.
- Duval, R. (2017b). Understanding the mathematical way of thinking - The registers of semiotic representations. In *Proem Editora*. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-56910-9>
- Gadamer, H.-G. (1998). Texto e Interpretación. In *Cuaderno Gris*. file:///C:/TESIS DOCTORAL/22150_Texto e interpretación.pdf
- Gallardo, J. R., & Batallano, V. A. Q. (2019). El círculo hermenéutico de la comprensión en matemáticas: una propuesta integradora para la evaluación en el aula. *Revista Latinoamericana de Investigación En Matemática Educativa*, 22(1), 97–122. <https://doi.org/10.12802/relime.19.2214>
- Gallardo, J. R., & González, J. L. M. (2008). Rastros de comprensión en la acción matemática. La dimensión hermenéutica de un modelo operativo para la interpretación en matemáticas. *Investigación En Educación Matemática XXI*, 6(11), 2013–2015.
- Godino, J., & Burgos, M. (2017). Perspectiva Ontosemiótica del Razonamiento Algebraico Escolar. *Investigación En Educación Matemática XXI*, 49–66. <http://funes.uniandes.edu.co/11182/1/Godino2017Perspectiva.pdf>
- Pino-Fan, L. R., Guzmán, I., Duval, R., & Font, V. (2015). The theory of registers semiotic representation and the onto - semiotic approach to mathematical cognition and instruction: linking looks for the study of mathematical understanding. In J. Beswick, K., Muir, T., & Wells (Ed.), *Proceedings of 39th Psychology of Mathematics Education conference* (Vol. 4, pp. 33–40).

- Radford, L., & Sabena, C. (2015). The Question of Method in a Vygotskian Semiotic Approach. In *Approaches to Qualitative Research in Mathematics Education. Examples of Methodology and Methods* (pp. 157–182). https://doi.org/10.1007/978-94-017-9181-6_7
- Tall, D. (2002). *Pensamiento Matemático Avanzado* (Biblioteca).

Una historia entre paréntesis. Transiciones entre enseñanza y aprendizaje de la causalidad desde el razonamiento informal para favorecer el pensamiento histórico

Hallier Arnulfo Morales Dueñas

hallier.morales@matiasramos.edu.mx

Escuela Normal Rural “Gral. Matías Ramos Santos”

Alfredo Guevara Martínez

alfredoguevaramtz@gmail.com

Escuela Normal Rural “Gral. Matías Ramos Santos”

Teresita Elizabeth Fernández Franco

tere.fernandez@matiasramos.edu.mx

Escuela Normal Rural “Gral. Matías Ramos Santos”

Línea temática 2. Pedagogía y práctica docente en las escuelas normales

Resumen

El presente ejercicio de análisis ofrece una aproximación al enfoque didáctico del pensamiento histórico, adoptado en los planes de estudio 2012, 2018 y 2022 de la Licenciatura en Educación Primaria (LEP), desde el análisis de caso donde se verifican sus alcances y limitaciones, se identifica una clase, donde se aborda el contenido relacionado con vida cotidiana. El propósito en la investigación busca identificar las representaciones, imaginarios y perspectivas del estudiantado respecto a la categoría de segundo orden, causalidad, en especial de explicaciones causales-intencionales, evidencia, fuentes históricas (lectura-tratamiento). La intención es abrir un espacio donde se gestione el aprendizaje, explorado desde la intervención docente con estudiantes de la Normal Rural “Gral. Matías Ramos Santos” de San Marcos,

Loreto, Zacatecas, y docentes de distintas procedencias del país y años de servicio en modalidad virtual.

La propuesta didáctica es revisada a la luz de la aplicación de una estrategia didáctica: construcción de narrativas, que permite analizar los mecanismos de formación de los conocimientos causales y dilucidar las complejidades del aprendizaje y tipos de razonamiento.

Palabras clave: enseñanza de la historia, formación docente, didáctica, representación de la historia, causalidad y razonamiento inductivo

Planteamiento del problema

Comprender la construcción del pensamiento histórico, análisis sistemático del referente teórico y sus categorías centrales (Santisteban, 2010); (Arteaga & Camargo, 2014); (Sánchez, 2010), requiere cuestionar la perspectiva y creencia donde se sostiene que, un aprendizaje de la historia adecuado lo construye la “ósmosis” (Seixas & Peck, 2007). Considera a la continua consecución de contenidos apropiados para los estudiantes, si no todo lo estudiado, al menos lo señalado como conocimiento principal. Ante ello, resulta necesario establecer algunas preguntas: ¿cómo entienden la historia los estudiantes normalistas?, ¿qué tipo de historia construyen?, ¿qué conceptos relacionan a temas pioneros de la historia escolar?, ¿en sus narrativas del pasado es posible identificar una versión del mundo social y profesional?, ¿cuáles son los marcos explicativos de los estudiantes?, ¿qué dominio de categorías de segundo orden o metaconceptos han favorecido en su escolaridad?, ¿qué razonamiento emerge en sus explicaciones causales de situaciones cotidianas?; inquietudes todas de una problemática en ciernes. En esas representaciones es posible ubicar el cambio, la permanencia y el tipo de pensamiento histórico, sobremanera en una de las competencias: la representación de la historia.

Marco teórico

La presente investigación es atendida desde el enfoque cualitativo, acorde al acto de interpretación de la experiencia educativa que descansa en lo que, “explica, define, clarifica,

elucida, ilumina y expone a quién y qué estudia, las particularidades del método y la meta de la investigación” (Vasilachis, 2006, p. 23), orientación y guía aquí utilizada. Se parte de la premisa que sostiene, “la escritura de la historia es, antes que una finalidad, un instrumento para el aprendizaje” (Santisteban, 2010, p. 46), además de plataforma a la creatividad y construcción de mirada crítica respecto al pasado y su relación con el presente.

La enseñanza de la historia, se asume como campo de investigación a partir de la relación que existe (íntima y extraña a la vez) entre la producción de conocimiento de la historiografía profesional y la historia enseñada más allá de las “fronteras universitarias” (Plá, 2012, p. 164), espacio indómito donde convergen la historia como disciplina y la historia como conocimiento (Sánchez, 2010) (Salazar, 2006), relación binaria que acompaña a la responsabilidad docente. Sebastián Plá cuestiona la dualidad al inclinarse el péndulo y darle preponderancia a la investigación, percibiendo a la enseñanza “en cuanto práctica, únicamente como la transmisión de los resultados de investigación historiográfica” (Plá, 2012, p. 165), en cambio, propone reconocer a la historia como “práctica condicionada” (2012, p. 166).

Los últimos planes de estudio de la LIE y la gran cantidad de documentación oficiales de la Secretaría de Educación Pública (SEP), ubican la pertinencia disciplinar de la historia por su contenido e influjo social, a ello se sumó la importancia que otorgó su aporte a la construcción de “un pensamiento social crítico y creativo, el desarrollo de las capacidades para valorar los problemas sociales y para pensar soluciones y tomar decisiones” (González & Santisteban, 2014, p. 8). No obstante, en los planes de estudio de educación Básica y Normal, predominan actividades de tipo inductivo, pocas de tipo comparativo con relación causa-efecto.

Escasas actividades intelectuales como la comparación o la relación causa-efecto se encuentran en las orientaciones didácticas, ponderan su presencia las de corte formativo (pedagógicamente) sobre las didácticas (tipo de razonamiento), dicho de otro modo, presenta solidez en el qué enseñar y fragilidad en cómo enseñarlo.

Las finalidades formativas establecidas en el programa dan lugar preponderante al sentido histórico, “favorecer el estudio de la historia de la educación en México para ubicarla en un contexto temporal amplio” (Diario Oficial de La Federación, 2012). Intenta dejar atrás la historia acontecimental y despertar “la necesidad de alcanzar un impacto mayor en tres esferas -la individual, la familiar y social- de los alumnos desde esta asignatura” (Magallanes, 2011, p. 118).

Es necesario preguntar, ¿de qué manera la historia, su enseñanza, sus conceptos y finalmente, su práctica, lograrán generar un proceso de enseñanza-aprendizaje significativo en el estudiante normalista? La estructura plasmada en la malla curricular es una de las fortalezas del plan de estudios 2012, debido al ordenamiento temporal y su articulación en función de competencias, abren canales de comunicación transversales. Para tal fin, las narrativas escritas por estudiantes normalistas serán analizadas a la luz de procedimientos explicativos propios de la historia:

- Explicaciones causales
- Explicaciones teleológicas o intencionales
- Explicaciones de cambio-continuidad

El marco de referencia general se desprende de la formación de competencias del pensamiento histórico a continuación expuesto:

Imagen 1. Tipologías del pensamiento histórico



Fuente: Santisteban, 2010, p. 39.

Belinda Arteaga unifica los criterios de Andrea Sánchez Quintanar al señalar que el desarrollo de un pensamiento y conciencia histórica dependen de “que los alumnos reconozcan que el presente no es fortuito, casual, ni el producto de la evolución natural de la especie humana, sino que es el producto de una historia que hunde sus raíces en el pasado y que se expresa, como un componente vivo, a través de rastros, huellas y registros que nos implican y explican” (Arteaga & Camargo, 2014, p. 8), lo cual significa, “incorporar el conocimiento del pasado, personal y social, y utilizarlo de manera consciente, hacerse éste una herramienta mental para orientarse en la vida cotidiana” (Valdez, 2011, p. 99). La educación histórica que plantea Arteaga integra tres elementos causales de conciencia o apropiación de una identidad histórica: el conocimiento, la conciencia y el pensamiento, delimitados a partir de hipótesis y preguntas. Las narrativas, conceptos y procesos construidos por alumnos a partir de la temática escolar, es el marco de referencia donde convergen la conciencia, empatía, interpretación y representación histórica.

Metodología

La propuesta de intervención establece una ruta de relación entre procesos de lectura y aprendizaje con la historia. Se usa el dispositivo de la situación didáctica con adecuación

metodológica del enfoque, el formal lógico-matemático al informal deductivo para abordar el estudio de relatos históricos. Desde el análisis de caso, que presenta “el conocimiento de eventos específicos, bien documentados y descritos de forma detallada, pueden ser ejemplos de instancias específicas de práctica -descripciones detalladas de cómo ocurrió un evento educativo- que incluye detalles de contextos, reflexiones y sentimientos” (Shulman, 2019, p. 289), además reconoce que “un evento puede ser descrito; un caso debe ser explicado, interpretado, discutido, diseccionado y vuelto a conjuntar” (2019, p. 291).

No obstante, como se ha mencionado, el estudio de problemas históricos no puede circunscribirse del todo a ese planteamiento, requirió asignarle “el término razonamiento informal para dar cabida a un razonamiento empleado en actividades de la vida cotidiana, que incluyen cuestiones profesionales y académicas, en contraposición al razonamiento formal lógico-matemático” (Rodríguez & López, 2009, p. 81). Una de las diferencias del razonamiento formal frente al informal es que, éste ancla sus premisas fuera del problema, por lo tanto, es necesario ubicarlas en la información, o lo que se valora como información relevante.

El razonamiento formal “es equivalente, en cierto modo, a un razonamiento matemático, conceptual, necesario, educativo, algorítmico, basado en la forma del argumento y básicamente académico. Por el contrario, el razonamiento informal es no matemático o no cuantitativo, empírico, contingente, no deductivo, heurístico, basado en el contenido de las premisas y conectado con el razonamiento cotidiano” (Carretero & Asencio, 2008, p. 161). El razonamiento informal es una propuesta de la psicología didáctica que permite dar tratamiento novedoso a la enseñanza de la historia.

Uno de los puntos que requiere atención por representar un área de oportunidad en la base disciplinar de los planes de estudio 2012 y 2018 se ubica en el área didáctica de historia; Lee Schulman, menciona “para enseñar no sólo se requiere conocimiento del contenido, además se necesita un conocimiento didáctico del contenido” (Shulman, 2019, p. 270). Cuenta con fortaleza e innovación pedagógica de acuerdo con Belinda Arteaga, respecto a la necesidad de formar el pensamiento histórico y sentido de sujetos históricos. En los jóvenes normalistas,

el vacío didáctico es claro, desestima que la enseñanza de la historia no es un acto pedagógico unidireccional, requiere la participación activa del estudiante. Exige reconocer no todos aprenden las diversas disciplinas científicas bajo la misma forma o lógica, “no necesariamente transitan en un primer momento, por el camino del pensamiento lógico -de acuerdo con lo señalado por Piaget-, Sino que puede incursionar vía el pensamiento analógico, o por las propias experiencias y el entorno familiar, cultural y social del sujeto” (Salazar, 2006, p. 80).

Esa incompreensión relega a la historia a una posición periférica y, en muchos casos accesoria de la formación docente, bajo posiciones que incluyen reproche, porque los estudiantes no quieren ser historiadores, sino maestros capaces de lograr resultados satisfactorios en lectura, escritura y razonamiento lógico matemático. Perspectiva que va en dirección distinta a la planteada en el Plan de Estudios. El trayecto psicopedagógico en sus finalidades formativas establece “favorecer el estudio de la historia de la educación en México para ubicarla en un contexto temporal amplio, que relacione al presente con el pasado y con escenarios de futuro” (Diario Oficial de La Federación, 2012, p. 4). Ese propósito requiere un esfuerzo para lograr una transposición didáctica, de apertura a experimentaciones y adecuaciones didácticas.

La dualidad que encierra la enseñanza de la historia obliga al docente a reconocer lo señalado por Andrea Sánchez Quintanar, “todo historiador es un enseñante. Aunque esto no significa que sea necesariamente un profesor de historia” (Sánchez, 2010, p. 31), de igual manera, lo denunciado por Belinda Benadiba, “una historia es la que se investiga y otra es la que se enseña” (Benadiba, 2016, p. 10), por tanto, el equilibrio es principio categórico a lograr en la enseñanza de la historia, “no podemos disociar la historia como objeto de enseñanza de su propia naturaleza, como objeto de conocimiento” (Salazar, 2006, p. 81), este propósito requiere transformación del discurso historiográfico al didáctico, es decir, pasar de la narrativa histórica a la didáctica, el filtro de la hazaña será lograr que los alumnos piensen históricamente.

En este estudio se incorporó a dos grupos de sujetos adultos, diferenciados por su condición de formación académica. El grupo 1 estuvo integrado por estudiantes de la LEP de

diversos grados de la ENRGMRS; el grupo 2 por docentes de educación básica con rangos de 10 años de servicio.

Resultado

Una de las oportunidades que el plan 2012 y 2018 de la LEP ofrecen, estriba en que adhirieron a sus respectivas mallas curriculares, cursos abocados a la historia (como disciplina y enseñanza), bajo la perspectiva constructivista, porque pretende que el alumno construya conocimientos que dan cuerpo y forma a la historiografía educativa, las fuentes primarias y secundarias. Para tal fin, necesita acercarse a herramientas propias de los especialistas de la historia, los historiadores, además de cuestionar e interpretar las fuentes primarias o evidencias históricas, en lo último emerge el área de oportunidad.

El anverso que parece representar fragilidad dentro del marco curricular está en el lugar asignado al docente, “nadie se preguntó cómo el conocimiento que tiene de la materia se transforma en un contenido de enseñanza” (Shulman, 2019, p. 276); aquí se retoma la pregunta, “¿a qué se debe esta marcada diferencia entre contenido y proceso pedagógico?” (2019, p. 277). Cuestiones valiosas para quienes participamos en la formación docente, con particular énfasis en las didácticas del conocimiento histórico.

Es imprescindible buscar caminos que permitan transitar del enfoque didáctico anclado en el razonamiento formal a una interpretación que ubique en su justo lugar a la enseñanza y aprendizaje de lo histórico desde el razonamiento informal, cuyo lugar está en la vida cotidiana, que nace no de premisas formales que adelantarán la validez o falsedad en el plano teórico, sino que necesita circunscribirse en dicha lógica informal porque depende de los argumentos y sus pruebas fácticas o documentales de autenticidad o falsedad de las hipótesis de trabajo. Cuatro de las características del razonamiento informal propuestas por Margarita Limón y Mario Carretero, ilustran lo señalado:

- Está relacionado con la capacidad de laborar y valorar argumentos y contra argumentos.

- No utiliza lenguaje formal o simbólico, sino el lenguaje cotidiano.
- Es dinámico y muy dependiente del contexto.
- Se aplica a tareas abiertas y mal definidas.
- Se aplica a tareas, no deductivo. (Limón & Carretero, 2002, p. 108)

Lo anterior permite precisar que la historia no tiene versión definitiva o que los problemas de corte social, de vida cotidiana o históricos, no cuentan con solución única correcta, sino que pueden tener diversas posibles soluciones que dependen de la evaluación e interpretación de las fuentes o evidencias donde descansa la argumentación que las explica bajo las condiciones de plausibilidad y coherencia (Limón & Carretero, 2002). Por ello, el plan de estudios insiste en construir una perspectiva de lo histórico, entendida ésta como historia en construcción, en la cual los individuos se conciben como actores activos y no pasivos, donde el pasado es fuente de conocimiento de nuestro presente y el presente, anuncio de posibles futuros.

Nace la confusión desde el momento en que se pasa a la historia por filtros de autenticidad propios del razonamiento formal, como fenómeno que se puede definir a priori, cuasi equivalente a un algoritmo, tal como sucede al formular $a+b=c$, propio del lenguaje simbólico, dicha orientación didáctica no es compatible al lenguaje cotidiano y de contenido histórico.

El ejercicio didáctico analizado se retoma de la propuesta ejercida Peter Lee, Alaric Dickinson y Rosalyn Ashby (2004), que pretende identificar aspectos comunes en la forma de comprensión y funcionamiento de los conceptos de evidencia y explicación, metaconceptos o conceptos de segundo orden en docentes en formación y en servicio. La actividad “Entonces se rompió el vaso”, es adaptación del proyecto, Concepts of History and Teaching Approaches (CHATA), bajo la consigna de explicar los motivos por los cuales llegó a romperse el vaso. Los referentes a considerar son imágenes, dos corresponden a infantes (Mario y Luis) y tres que

muestran vasos (uno lleno de líquido, otro a mitad de su capacidad y uno más vacío con grietas o roto).

Es una tarea no histórica propiamente en el sentido de reconstruir el suceso o fenómeno histórico, está relacionado con una situación de vida cotidiana que busca exteriorizar nociones causales mediante el razonamiento deductivo y verificar la similitud o no de las narrativas al momento de construir explicaciones, así como identificar si exponen razonamiento formal o informal.

La propuesta de la planificación didáctica integró el modelo de situaciones didácticas con perspectiva de razonamiento informal, en convivencia con el modelo didáctico de la alfabetización histórica sugerido por Mario Carretero y César López (2009, p. 76), donde el conocimiento procedimental se logra a través de “la evaluación de fuentes, construcción de mapas cognitivos y modelos, interpretación de un evento dentro de su contexto histórico, elaboración de argumentos, realización de investigaciones y elaboración de documentos”.

La solución a los problemas que plantea la historia no se encuentran en estructuras rígidas o formales, en cambio, el camino yace en la interpretación, por lo cual es necesario atenderlos bajo el razonamiento informal. La psicología cognitiva distingue dos grupos de conocimiento: conceptual y procedimental. La historia asume al primero desde la clasificación de conceptos de primero y segundo orden que dan contenido a la lectura del tiempo, mientras el segundo razonamiento, comprensión y construcción del pasado, desde un estudio a partir de diversas fuentes.

La argumentación binaria define el rumbo del trabajo: causa-consecuencia, ventaja-desventaja, proceso-acontecimiento. Al respecto, Beatriz Aisenberg considera que el área de oportunidad ubicada en relacionar la lectura y el español está en que, “leyendo Historia se aprende Historia... es un proceso interactivo de construcción de significados en el que el lector despliega un intenso trabajo intelectual, que incluye la formulación y verificación de hipótesis, la elaboración de inferencias y establecimiento de relaciones, tanto entre informaciones del

texto, como entre ellas y los conocimientos previos del lector” (p. 23). No obstante, el fenómeno de ósmosis anunciado al inicio del trabajo, advierte los riesgos de la práctica docente que asume, recibir lecciones de historia generan conocimientos de historia, por ello la pertinencia de hacer evidente la necesidad de reconocer la especificidad del conocimiento histórico desde su vínculo con el razonamiento informal y hacer notar la inconveniencia de desarrollarlo desde el razonamiento formal.

Acercamiento a la enseñanza histórica

La enseñanza de la historia ofrece reflectores al profesor como agente protagónico en el proceso educativo, su relación y transformación del saber disciplinar o “saber sabio [se traslada] al saber enseñado (conocimiento escolar)” (Plá, 2012, p. 168). Por su parte, la didáctica de la historia engloba tres aspectos nodales: saber histórico, saber pedagógico y saber psicológico. La educación histórica la define como el “conjunto de habilidades cognitivas que pueden desarrollarse a través del método científico del historiador” (Plá, 2012, p. 169), no obstante, la enseñanza de la historia es considerada una práctica no profesional.

Belinda Arteaga lo señaló desde 2011, el conocimiento (acercamiento) histórico *per se* no garantiza su comprensión, el relato interpretado como pasado de “vitrina”, lejano y aséptico, con nula incidencia en el presente y futuro social, genera desafección del estudiante, máxime cuando se señala lo antiguo es obsoleto. La didáctica de la historia continúa siendo área de oportunidad en los procesos de enseñanza de educación básica, así como en la mirada profesional de estudiantes y docentes de ésta. La educación histórica abre dos retos, entenderla primero con conocimiento científico y la pedagogía de la disciplina, es decir, un quehacer que bifurca entre la teoría y práctica.

La actividad consistió en la construcción de una narrativa denominada, “¿por qué se rompió la taza?”; los alumnos analizaron una situación causal, dinámica vinculada al conocimiento informal -propio de la investigación histórica-. El propósito buscó ofrecer espacio para la expresión de reconstrucción del suceso de manera libre por el estudiante a través de

explicaciones causales – intencionales (Pagés, p. 8),¹ la consigna señaló: escribe una breve narración que explique cómo fue que terminó el vaso roto. Aparecen dos personajes (Mario y Luis) y tres vasos (todos de distintas características), éstos servirán para señalar más adelante la importancia de las fuentes históricas (primarias y secundarias), ya que una perspectiva crítica identificaría que se trata de vasos diferentes y no de uno en distintos momentos. La crítica de fuentes lleva a variadas interpretaciones sobre el pasado y a derruir la perspectiva sobre una historia o narrativa única.

Las narrativas utilizan distintos estilos, como el descriptivo (secuencia lógica, causa-consecuencia) y el literario (analogías, poéticas), lo que muestra creatividad, sin embargo, lo que llama la atención es que las narrativas exponen dos grandes estructuras:

Estructura narrativa 1	Hay un vaso, representado en distintos momentos. Relato único, verdad absoluta.
Estructura narrativa 2	No hay un vaso, sino dos o tres, en uno o varios momentos. Crítica de fuentes o evidencias, múltiples posibilidades de narración.

El relato único se desprende de la existencia de contar con una evidencia que permita al sujeto, construir esa trama donde se exponen las posibles causas, motivaciones e intenciones de los actores que intervienen hasta llegar a lo que ha sido inducido por la consigna, es decir, la consecuencia “entonces se rompió el vaso”. Esta hipótesis además asume que el docente (en formación o servicio), expone con el criterio de elección, la mirada crítica que tiene respecto o ante situaciones cotidianas que implican valorar con cierta mirada aguda los detalles, dudar de las evidencias, imaginar diversos escenarios e incluso motivaciones que cualquier sujeto o individuo puede tener ante una circunstancia indeterminada para actuar de x manera. Implica reconocer que la vida cotidiana es ajena a la determinación donde la explicación pueda

¹ Pagés, Joan, “Un retrato de la enseñanza de la historia hoy”, *Enseñanza de la historia*, Perú, Instituto Riva-Agüero/Pontificia Universidad Católica del Perú, p. 8.

asemejarse a la versión y descartar las versiones; la estructura uno, también representa lo que desde esta indagación puede ser resultado de un proceso de escolaridad y enseñanza respecto al mundo social y ético en principios colocados en el razonamiento formal, para señalarlo de manera precisa, se ha aprendido historia y otras ramas del conocimiento vinculadas a lo social de manera esquemática, deductiva, simbólica y rígida como si la sociedad y lo social no estuviera plagada de contradicciones y diversidad.

Evidencia 1
Estudiante *Mario y Luis viven en el mismo vecindario, han sido amigos desde pequeños. Un día, mientras jugaban en la casa de Luis, Mario le pidió que le regalara **un vaso de agua**. Luis fue a la cocina, de regreso tropezó con la pata de la mesa y soltó el vaso, éste se estrelló contra el piso, pero para que su mamá no lo castigara culpó a Mario de lo ocurrido.*

Evidencia 2
Docente ***El vaso ejemplifica la relación** amigable que hay entre Mario y Luis; cuando **el vaso** estaba lleno, es porque tenían buena comunicación o amistad. El vaso vacío manifiesta la distancia porque observó que el tamaño del vaso se reduce; el vaso roto significa la ruptura de la amistad, por el hecho de estar roto.*

Evidencia 3
Docente *Había dos mejores amigos llamados Mario y Luis, en una ocasión Mario tenía mucha sed y se sirvió **un vaso** lleno de agua para refrescarse, de inmediato Luis le pidió prestado su vaso para que le regalara una poca de agua, a lo que Mario dudó un poco al hacerlo, pero finalmente compartió su vaso. Sin embargo, bastó un segundo para que Luis se despistara*

y ocurrió un terrible accidente, se le resbaló el vaso de las manos y el vaso quedó totalmente roto.

Evidencia 4
Docente

*Mientras los amigos Mario y Luis jugaban un partido de fútbol, debido al fuerte calor decidieron tomar un descanso y saciar su sed. Sin embargo, en la mesa sólo quedaba **un vaso** de agua, ambos se miraron frente a frente y se lanzaron sobre el vaso. Entre empujones y jalones terminaron soltando el vaso, éste cayó al piso derramando el agua y estrellándose por el fuerte impacto. Los dos amigos se quedaron con mucho más sed y sin agua.*

La multiplicidad de significados se desprende o circunscriben en la estructura uno, que permea en la mayoría de las explicaciones o narrativas causales, que ponen de manifiesto el escaso cuestionamiento que se hizo a las evidencias, es decir, a las imágenes. El global de participantes asumió que las tres imágenes de vaso representan al mismo recipiente, colocado en tres momentos, a pesar, que si se observan con detenimiento, como haría un detective, con detalle la escena de un crimen, o como un historiador lee y relea las epístolas del sujeto que analiza para entender su etopeya, momento y circunstancia; o como observa la docente al entrar a su aula de clase y logra construir un diagnóstico inicial a través de los detalles visuales, auditivos y emocionales que se desprenden.

Las imágenes al ser observadas con atención al menos 30 segundos, manifiestan diferencias de forma, tamaño y trazo, son distintas en intencionalidad. Se buscó poner al centro de la retroalimentación la necesidad de ser críticos con las fuentes que sustentan nuestras afirmaciones, es hacer patente la crítica de fuentes, buscaron colocar en evidencia mediante un ejercicio en apariencia inofensivo y por demás sencillo de construir en apenas tres o cinco minutos, las maneras en que hemos aprendido a interpretar el pasado, así como a hacer uso

de evidencias e incluso a argumentar impresiones propias, siempre acompañadas de subjetividad, dado que imprimimos en ellas nuestra experiencia, emociones, valores y conocimientos.

Ilustración 1. Vasos (evidencias para narrativa)



Cerca del 90% de los participantes se quedaron con la interpretación que indica, sólo hubo un vaso en el proceso. Por otra parte, el 10% consideró la existencia de distintos vasos en lugar de uno; ejemplos al respecto pueden identificarse a continuación en los casos de las producciones de estudiantes normalistas y de docentes en servicio:

Evidencia 1 *Martín y Luis se encontraban jugando a las carreritas, la mamá de Luis le lleva **tres vasos** llenos de agua fresca sabor limón. Mario vio el agua y decidió tomarse un vaso sin decirle a Luis, pero este logró verlo de lejos, pero no le dijo nada. Cuando terminaron de jugar Luis y Mario se sentaron debajo del árbol para tomar agua y sólo había dos vasos llenos. Luis le preguntó a Mario si se había tomado el agua del tercer vaso y éste lo negó. Luis comienza a enfadarse porque su amigo le está mintiendo. Mario lo niega todo y se pelean, entonces Luis avienta un vaso y se rompe.*

Evidencia 2 *Tal vez Mario y Luis estaban jugando a las luchas. Mientras ellos jugaban, la mamá de Mario **dejó unos vasos de agua fresca en la mesa** de la cocina. La madre bebió el agua del vaso que estaba al centro, y se retiró del lugar. Mario y Luis siguieron jugando hasta llegar a la mesa donde se encontraban los vasos; una vez estando ahí, Luis tomó el tercer vaso*

(derecha), sin darse cuenta de qué Mario le tenía preparado un gran empujón que hizo lo derramara, quebrándolo. Al final, Mario tuvo que compartir el último vaso con agua que quedó.

Evidencia 3 *En la clase, la profesora presentó tres vasos de cristal a los niños y los enfrentó a diversas situaciones, uno al calor y se quebró, otro al ambiente y otro al agua. Pidió a Mario y Luis explicaran del porqué sucedía lo que observaban.*

Docente

Evidencia 4 *Tres niños fueron a tomar agua, uno dejó caer su vaso y se rompió, por eso se fue corriendo, otro de los niños aún no se tomaba su agua y el último ya había terminado.*

Docente

La producción 1 del estudiante, expone la existencia de *tres vasos*, lo cual manifiesta la identificación de diferencias existentes entre los recipientes; dicha percepción amplía el número de evidencias o fuentes que le permiten diversificar o enriquecer la narrativa. Además, muestra un grado mayor de agudeza en el relato para brindar sentido veritativo y veracidad. El texto construido por el estudiante 2 no menciona explícitamente la existencia de tres vasos, se limita a mencionar que hay vasos que dejó la mamá de Mario sobre la mesa. Su narración describe distintos momentos que hacen notar la existencia de tres vasos, así como la manera de vinculación que ordenan las causas. Brinda amplitud en la diversidad de objetos que enriquece las posibilidades de explicación de lo sucedido que desemboca en la consecuencia inducida.

La estructura 2 se aprecia en las cinco evidencias, incluso la número 5 integra un actor no ofrecido en los referentes, lo hace para introducir la causa generadora de la trama y fugazmente sale de la historia. Las diversas narrativas, de manera específica las que corresponden a la estructura 2, encauzadas desde una apreciación crítica de fuentes o evidencias, permiten cuestionar, ¿hubo error o diferencia de interpretación al ser distintas?, el

conocimiento informal (no deducible ni determinado sino válido por argumentos y evidencias) señala la segunda opción.

Las narrativas recuperadas en la dinámica presencial con estudiantes normalistas son 70, por su parte, las narrativas en formato virtual, concentradas en padlet <https://acortar.link/VnVvWJ>, son 219, de docentes de distintas partes de la república mexicana. En ambos casos, la mayoría de los textos corresponden a la estructura 1, alrededor del 90%, en distintas circunstancias y versiones, pero vinculada a lo indicado por el pensamiento formal.

En contraste con lo que expone el tipo de razonamiento formal de las narrativas, a los docentes se les cuestiona, ¿por qué crees que le gusta la Historia a las personas?, 135 consiera es porque ayuda a comprender el presente; 73 porque se adquiere cultura y 28 porque permite conocer el país. Una segunda consulta es reveladora de las concepciones respecto a su experiencia. El estudio de la Historia en la Escuela Normal revela que, 191 considera que ayuda a comprender el mundo en que vivimos; 20 afirman que sirve para tener nuevas ideas y para 22 es limitado, apenas abordado. Una valoración inicial, indica que el conocimiento histórico o social tienen lugar en el imaginario docente consultado como valioso, e incluso, necesario a pesar de que las narrativas indican poca crítica de fuentes y creatividad al momento de realizar sus argumentaciones de causas. Como puede verse, manifiestan la necesidad de vincular esa conciencia histórica a una comprensión y análisis que reconozca al presente como espacio en construcción, además que sea capaz de reconocerse como actor protagónico y no pasivo, dentro de la construcción de ese futuro en ciernes.

Discusión y Conclusiones

La experimentación didáctica ha ofrecido elementos de análisis respecto a la complejidad que encierra el proceso para la construcción del pensamiento histórico, una breve mirada y reflexión donde la persistencia de una narración histórica cronológica sin crítica de fuentes y en gran medida, construida desde la lógica del pensamiento matemático formal, así como la perspectiva

de la historia cual pasado pétreo y lineal en lugar de destacar una interpretación del pasado vivo y múltiple.

Este acercamiento al proceso de enseñanza aprendizaje es apenas un preámbulo que ofrece pinceladas sobre el caballete de lo que implica la pintura final de la construcción del pensamiento histórico en estudiantes de nivel licenciatura, futuros profesores de educación primaria y en docentes en servicio. Queda expuesta la diferencia entre contenido y proceso pedagógico, son la frontera indómita donde descansa el reto de la enseñanza de la historia el conocimiento didáctico del primero establece un área de oportunidad aquí apenas iniciado.

Referencias

- Aisenberg, B. (2008). Los textos, los alumnos y la enseñanza de la historia en la escuela primaria: la comprensión de los vaivenes temporales, 2008. *Enseñanza de las Ciencias Sociales* (7), 37-45.
- Aisenberg, B. (s.f.). *La lectura en la enseñanza de la historia: las consignas del docente y el trabajo intelectual*. Argentina: Universidad de Buenos Aires.
- Arteaga, B., & Camargo, S. (2014). *Educación histórica, una propuesta para el desarrollo del pensamiento histórico en los estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria*. Obtenido de https://www.dgespe.sep.gob.mx/public/comunidades/historia/recursos/educacion_historica_19_de_agosto_2012.pdf
- Benadiba, L. (2016). *Historia oral, relatos y memoria*. Argentina: Maipue.
- Carretero, M., & Asencio, M. (2008). *Psicología del pensamiento*. España: Alianza Editorial.
- Diario Oficial de La Federación. (2012). Acuerdo 649 por el que se establece el Plan de estudios para la formación de maestros de educación primaria. Obtenido de <https://www.dgespe.sep.gob.mx/public/normatividad/acuerdo>
- Carretero, M., & López, C. (2009). Estudios cognitivos sobre el conocimiento histórico: aportaciones para la enseñanza y alfabetización histórica. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 75-89. Obtenido de Departamento de Psicología Básica. Facultad de Psicología. Universidad Autónoma de Madrid: <https://www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/184396>
- González, G., & Santisteban, A. (enero de 2014). Una mirada a la investigación en didáctica de las ciencias sociales. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (Colombia), 10 (1 enero-junio).

- Lee, P., Dickinson, A., & Ashby, R. (2004). Las ideas de los niños sobre la historia. En M. Carretero, & J. F. Voss, Aprender y pensar la historia (págs. 217-248). España: Amarrortu Editores.
- Lepe, E. (2014). Estrategia de lectura para comprender relatos históricos en la educación primaria. México: INEE.
- Limón, M., & Carretero, M. (2002). Razonamiento y solución de problemas con contenido histórico. En M. Carretero, Construir y enseñar. Las Ciencias Sociales y la Historia (p. 105-142). Madrid: A. Machado Libros.
- Magallanes, M. d. (2011). Ver, estar y percibir la enseñanza de la historia. En A. Barroso, Teoría y metodología en la enseñanza-aprendizaje de la historia. Problemas de la educación básica en Zacatecas. Zacatecas: Universidad Autónoma de Zacatecas.
- Pagés, J. (s.f.). Un retrato de la enseñanza de la historia hoy. En Enseñanza de la historia. Perú: Instituto Riva-Agüero/Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Peck, C., & Seixas, P. (s.f.). Estándares de pensamiento histórico: primeros pasos. Canadá: Universidad de Alberta.
- Plá, S. (2012). "La enseñanza de la historia como objeto de investigación",. Revista secuencia, núm. 84, septiembre-diciembre.
- Rodríguez, M., & López, C. (2009). Estudios cognitivos sobre el conocimiento histórico: aportaciones para la enseñanza y alfabetización histórica. Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación (8), 75-89.
- Salazar, J. (2006). Narrar y aprender historia. México: UNAM.
- Sánchez, A. (2010). Reencuentro con la historia. Teoría y praxis de su enseñanza en México. México: UNAM.

- Santisteban, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. Clío & Asociados (14), 34-56. Obtenido de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4019/pr.4019.pdf
- Seixas, P., & Peck, C. (2007). Estándares del pensamiento histórico: primeros pasos. Obtenido de https://www.academia.edu/5136930/Estándares_de_pensamiento_histórico_primeros_pasos
- Shulman, L. (2019). Aquellos que entienden: Desarrollo del conocimiento en la enseñanza. Revista de currículum y formación del profesorado Vol. 23, no. 3 (julio-septiembre).
- Valdez, M. (2011). "Lectura y escritura: competencias necesarias para un mejor aprendizaje de a historia" . En A. Barroso, Teoría y metodología en la enseñanza-aprendizaje de la historia. Problemas de la educación básica en Zacatecas. Zacatecas: Universidad Autónoma de Zacatecas.
- Vasilachis, I. (2006). Estrategias de investigación cualitativa. Barcelona: Gedisa.

El juego en el desarrollo de la psicomotricidad, desde la práctica: Un estudio etnográfico

Fernando Alexis Vázquez Gutiérrez

fernando.vazquez62@jalisco.edu.mx

Primaria Federal Magdalena Cueva

Martha Cecilia Nájera Cedillo

cecilia.najera@bycenj.edu.mx

Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco

Línea temática 2. Pedagogía y práctica docente en las escuelas normales

Resumen

Se presenta un estudio etnográfico cuya problemática se sustenta en la observación de la práctica, desde el contexto de un estudiante normalista en situación de ejercer las prácticas profesionales, esto en una escuela primaria con alumnos que cursan el quinto grado. Desde el análisis situacional se detecta en los alumnos rezago en el desarrollo psicomotriz, se avala con fundamentos teóricos en relación al juego y la motricidad. La investigación etnográfica, tiene bien definidos los momentos de observación no participante, entrevistas y cuestionarios para validar todo el proceso investigativo. Los resultados remarcan la vinculación encontrada entre el desarrollo de la psicomotricidad y la adecuada selección y aplicación de una variedad de juegos bien intencionados, permitiendo así generar un avance gradual en niños y niñas, con el cual se desarrollan áreas personales, sociales y psicomotrices, lo que permite un crecimiento integral en los alumnos de educación primaria.

Palabras clave: Juego, Psicomotricidad, Práctica educativa, Etnografía

Planteamiento del problema

La psicomotricidad de las personas se ha visto afectada después de haber sido interrumpida o alterada la actividad cotidiana a consecuencia de las restricciones a partir de la Pandemia por COVID-19, es válido considerar que los alumnos de primaria se vieron seriamente afectados, en este sentido, Riquelme (2022) afirma que:

El confinamiento prolongado que significó la pandemia hoy manifiesta su impacto en el desarrollo motor grueso de los niños y niñas. Algunos estudios internacionales corroboran retrocesos en el desarrollo de habilidades de coordinación y equilibrio en preescolares, así como una auto percepción de inseguridad respecto de las habilidades motrices de los escolares. Un estudio portugués publicado en el American Journal de Medicina Física & Rehabilitación (2021) y otro de la Universidad de Valencia junto a una universidad chilena, dejan evidencia científica acerca del impacto que tuvo la pandemia y el tiempo de encierro, en el desarrollo psicomotriz de los niños y niñas en etapa preescolar y escolar (p.1-2).

Como se sabe, la psicomotricidad juega un papel muy importante en el desarrollo, esto se debe a que aporta diferentes beneficios, como es el control de los movimientos corporales básicos, apoya al desarrollo de la creatividad, así como al mejoramiento de la atención y retención de la información, por último, pero no menos importante, ayuda al desarrollo social, con esto se refiere a la posibilidad de conocer y relacionarse con otros niños, así como afrontar sus miedos. Berruezo (2000) afirma que, “la psicomotricidad trata de hacer una lectura globalizadora de los progresos y adquisiciones motrices que marcan la evolución de la criatura humana y cuya importancia condiciona el devenir de otros procesos (el lenguaje, la relación afectiva, escritura, etc.)” (p.2).

Se considera como premisa, que los niños que reciben una estimulación temprana adecuada son capaces de desarrollar de mejor manera las diferentes áreas de psicomotricidad, es decir, la motricidad gruesa, motricidad fina, equilibrio etc. Sin embargo, los niños que no han recibido estimulación temprana tardan algo más de tiempo para desarrollar dichas áreas. Esta misma se trabaja durante toda la vida, sin embargo, en la niñez una etapa crucial para su

desarrollo, por lo que el interrumpir este proceso puede tener afectaciones, identificadas en quienes no pudieron continuar con su proceso natural.

Las observaciones realizadas durante las prácticas profesionales que se llevaron a cabo en una escuela primaria actual, permitieron ser punto de partida para la presente investigación, ya que en estas observaciones se identifica la falta de psicomotricidad en los alumnos de cuarto grado, a manera de supuesto se considera que puede deberse a que cuando la pandemia por COVID-19 llegó a México, los alumnos estaban en el desarrollo del control de sus movimientos corporales; ahora desde el aspecto didáctico, se considera que el problema persiste, ya que, se observa también que actividades implementadas por maestro de educación física no están focalizadas al desarrollo de la psicomotricidad, esto se puede mencionar a partir de las observaciones intencionadas de su clase. El grupo de quinto grado, que fue observado desde el ciclo escolar anterior presenta problemas en su movilidad, identificado con una mala coordinación para realizar actividades básicas como saltar o correr, no tiene un buen manejo de sus extremidades y además, cuenta con serios problemas con la retención de información, además de que no pueden recordar las instrucciones, por lo tanto se retrasan la actividades ya que necesitan de preguntar mínimo tres veces para saber cuál es la actividad o para intentar realizarla correctamente, se suma a todo esto evidentes problemas de socialización. Por lo tanto, no se considera un problema superficial ni aislado, dado que la expresión personal y la socialización son limitadas podría ser causa de problemas de autoestima o emocionales para los alumnos, ya que al no poder realizar los movimientos básico como correr o saltar genera posibles inseguridades, teniendo así un círculo vicioso, ya que al darse cuenta de que no puede lograr ciertas actividades, deja de creer en sus capacidades y prefiere quedarse sentado para no participar.

A partir de observaciones puntuales y diálogos con maestros y maestras de grupo, así como con el profesor de educación física se plantean el núcleo de investigación (figura 1).

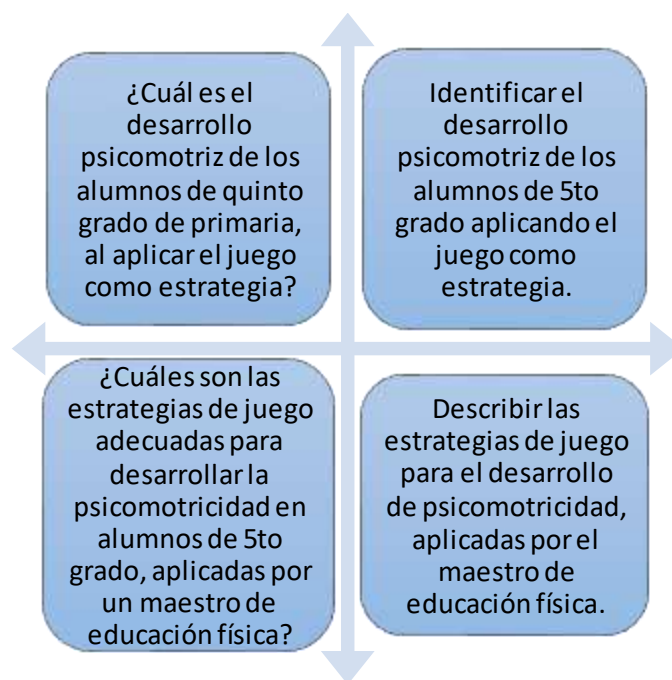


Figura 1. Preguntas y objetivos de investigación.

Marco teórico

Existen diversas investigaciones que tratan acerca del juego como estrategia pedagógica y como recurso para desarrollar la psicomotricidad en los alumnos de educación primaria, así como también la importancia que esta adquiere en las primeras etapas del desarrollo del ser humano. Bernate (2021) menciona que el juego termina siendo un aspecto imprescindible en la vida, tanto por la importancia que tiene en el desarrollo de la creatividad y que es un apoyo pedagógico. Además, se describe el juego visto como sinónimo de diversión, en el que se desarrollan otras características como la creatividad; de igual forma, se da sin una normatividad o pautas, pero a medida que el niño va adquiriendo su desarrollo, el juego se pauta y se va reglamentando. Se comprende que, el juego es una herramienta pedagógica por excelencia, Así mismo, se destaca que hay una mayor influencia del juego en los primeros años de vida del infante que es cuando se tiene un mayor desarrollo motriz en el ser humano. A manera de síntesis se tiene esta frase: “gracias a los juegos de movimiento de los primeros años, el niño

construye esquemas motores que se ejercita en repetirlos, que se van integrando unos con otros, complejizando y desarrollando el desenvolvimiento de las funciones psicomotrices”.

Por otra parte, Chambi y Macedo (2015) establecen la relación que existe entre los juegos motores y el desarrollo psicomotriz como un estímulo del sistema motriz y así, mejorar el proceso de aprendizaje en los niños. “El juego es una actividad temprana, necesaria y positiva que ayuda a los niños y a las niñas a crecer saludablemente, estimula sus sentidos, así como su vida física y emocional; por esta razón, constituye una actividad vital desde los primeros meses de vida” (p.13). También mencionan que “El juego en sí mismo estimula la realización rápida y un esfuerzo físico en cada acción, de ahí que desarrolle tanto las capacidades motrices. De acuerdo con las particularidades individuales, en cada niño se manifiestan las habilidades y capacidades motrices con diferentes niveles de desarrollo” (p.33). Es así como podemos destacar la importancia del juego para poder estimular las capacidades motrices, aclarando el hecho de que cada niño se encontrara en un nivel de desarrollo diferente, los cuales deberán ser tomados en cuenta para las actividades a implementar.

Pacheco; *et al* (2017), realizaron una investigación se enfoca en la importancia de poder desarrollar una estimulación psicomotriz temprana en los niños. En dicha investigación los autores mencionan lo siguiente: “Si practicamos una estimulación adecuada la cual tiene como objetivo principal es estimular el desarrollo psicomotriz integralmente a los niños y niñas, teniendo en consideración que la principal necesidad es a través de métodos de destrezas y de utilización de un material adecuado lograr en los niños/as un arduo pero consecuente resultado de psicomotricidad adecuada para su normal desarrollo”.

En otro sentido, Apan-Araujo et al. (2020) considera que “la psicomotricidad implica el desarrollo de aspectos socio afectivos, motores, psicomotrices e intelectuales que será lo que definirá el progreso global del niño a través de la interacción de sus propias vivencias corporales que facilitan el desarrollo de las capacidades sensorio-motrices”, es decir, nos remarcen la necesidad de desarrollar en una edad temprana las capacidades sensorio-motrices para aprender a usar el cuerpo y así poder moverse en su entorno. (p.13) De la misma forma, se

rescata que el trabajar por medio de actividades específicas y el juego permite fortalecer la psicomotricidad y a su vez desarrollar de una forma integral en la infancia. “...el movimiento tiene una gran importancia en el desarrollo integral de la infancia, por su implicación en la estructuración de la personalidad, el desarrollo del proceso comunicativo, expresión y relación con objetos, así como la creación de una relación con otras personas del entorno” (Apan-Araujo, *et al*, 2020).

Desarrollo motor

El teórico David Gallahue (1985) brinda un aporte importante en la investigación específicamente en el ámbito motriz del desarrollo humano. En dicha teoría menciona que el ser humano debe pasar por diferentes etapas o estadios, en este caso los divide en cinco (figura 2), para fines de esta investigación se consideran las etapas 4 y 5, de la habilidad motora específica y de habilidades deportivas especializadas, respectivamente.

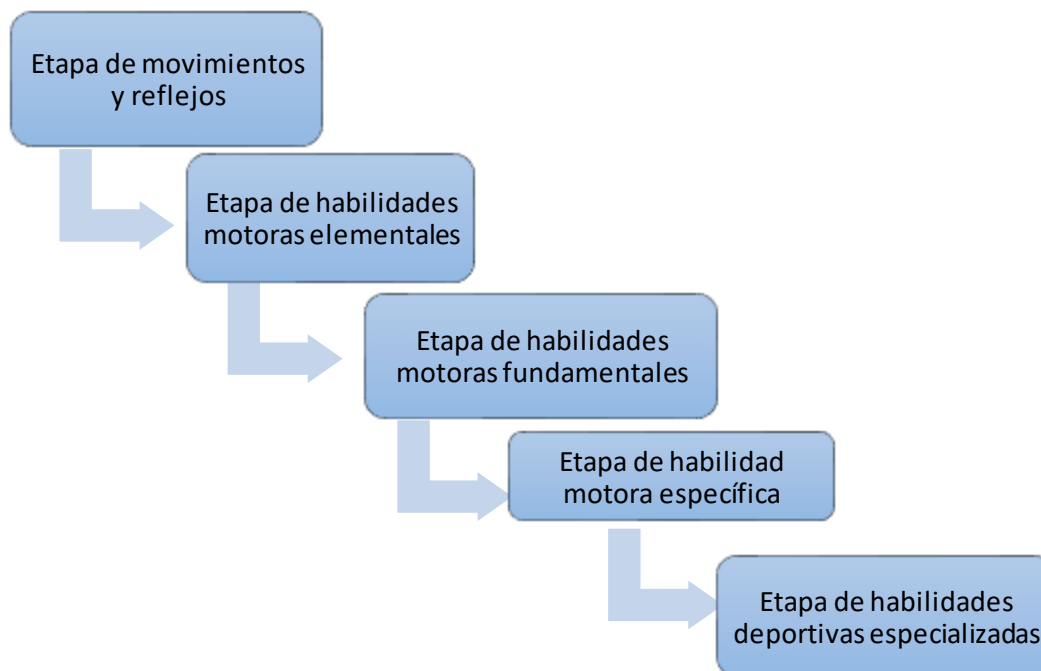


Figura 2. Etapas del desarrollo motor de David Gallahue. Adaptación propia.

Los alumnos que guían esta investigación se encuentran en esta última etapa debido a que va desde los 11 años de edad. Se pueden ver afectados debido a su bajo desempeño deportivo gracias a la afectación en su psicomotricidad teniendo una relación directa con la cuarta etapa en la cual se centra más en el desarrollo de estas capacidades.

Modelo de desarrollo psicomotriz

Le Boulch (1991) trata estrictamente del desarrollo psicomotriz en los niños comenzando con el término psicocinética, en este modelo se observa una división por etapas según las edades del ser humano (figura 3).

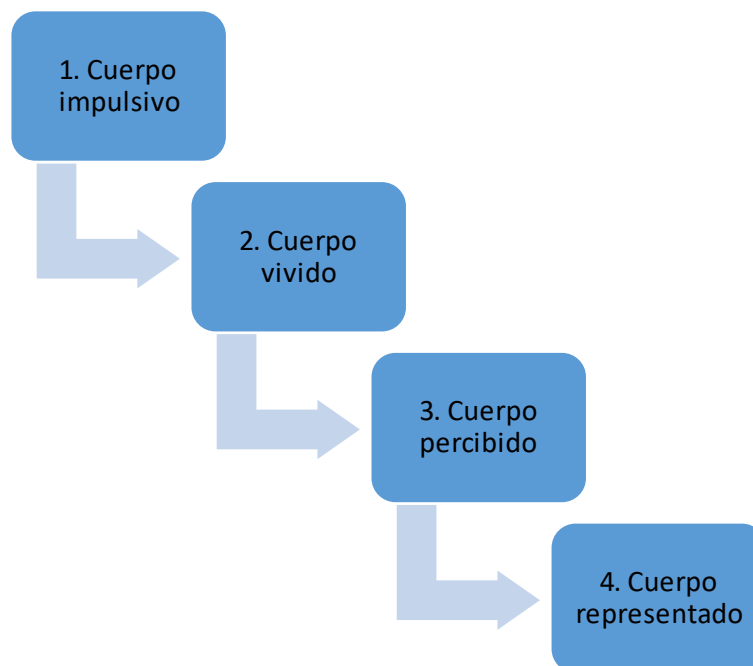


Figura 3. Etapas del modelo de desarrollo psicomotriz de Boulch. Adaptación propia.

Le Boulch critica la especialización temprana, cree en la necesidad de preservar a los niños de todo estereotipo motor temprano, defendiendo la plasticidad de la motricidad infantil, ya que es moldeable. Con esto podemos destacar que no debemos buscar el saltar esas etapas ya que podemos afectar de gran manera al alumno o niño. Cada etapa está marcada por las

capacidades de estos, conforme van creciendo, estos van adquiriendo diferentes características que son necesarias para continuar con este desarrollo.

Metodología

El paradigma que rige esta investigación es cualitativo, como lo menciona Quevedo & Castaño (2002, p. 7), consiste en la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable. Dado que se busca entender e interpretar la realidad en la que el investigador está presente, de este modo, se crea un conocimiento acerca de los sucesos que se presentan dentro de este proceso, teniendo como resultado una investigación que busca interpretar lo que se está viviendo y observando. Este enfoque permite a los investigadores construir o aproximarse a una realidad que depende directamente de las observaciones o interacciones que se pueda tener con el contexto o los datos que puedan arrojar los sujetos de estudio que forman parte del proceso de investigación.

El método que sustenta es el etnográfico, como lo marca Nolla (1997, p. 108), significa el análisis del modo de vida de un grupo de individuos, mediante la observación y descripción de lo que hace, cómo se comportan y cómo interactúan entre sí, para describir sus creencias, valores, motivaciones, perspectivas y cómo estos pueden variar en diferentes momentos y circunstancias; nos permite adentrarnos en la comunidad para comprender de una mejor manera el cómo se desenvuelven los alumnos, cuáles son sus debilidades y fortalezas para así destacarlas.

Cabe resaltar que este trabajo está enfocado en la corriente Latinoamericana debido a que, en esta, la etnografía es utilizada en la identificación de problemas educativos y no como generación de alternativas y promoción de formas de participación social para transformar dichos problemas, además de que se utiliza el tipo de relato *etic* el cual permite ver la cultura con la mirada que realiza un observador externo a ella.

Para la recogida y análisis de datos, Álvarez (2008) señala que las técnicas de recogida de información en etnografía más destacadas son la observación participante, la entrevista y el

análisis documental. Aunado a esto “[...] al ser la educación un proceso cultural por el que niños y jóvenes aprenden a actuar adecuadamente como miembros de una sociedad, hace de ella un ámbito particularmente idóneo para la investigación etnográfica; cabe mencionar que se utilizan estas dos técnicas: entrevista y observación participante; así como notas de campo.

Los sujetos de investigación son propiamente los que se observan: los alumnos de quinto grado. Y el sujeto que se observa y entrevista: el maestro de educación física. El objeto de estudio: la relación del desarrollo psicomotriz a través del juego.

Finalmente, la técnica para la sistematización y análisis de información se realiza con la paquetería Atlas ti, ya que es una herramienta de uso tecnológico y técnico creada con el objetivo de apoyar la organización, el análisis e interpretación de información en investigaciones cualitativas.

El diseño de investigación consta de tres momentos, cada uno con propósito, metodología y técnicas e instrumentos para su aplicación y posterior análisis, con el fin de alcanzar los objetivos propuestos (figura 4).

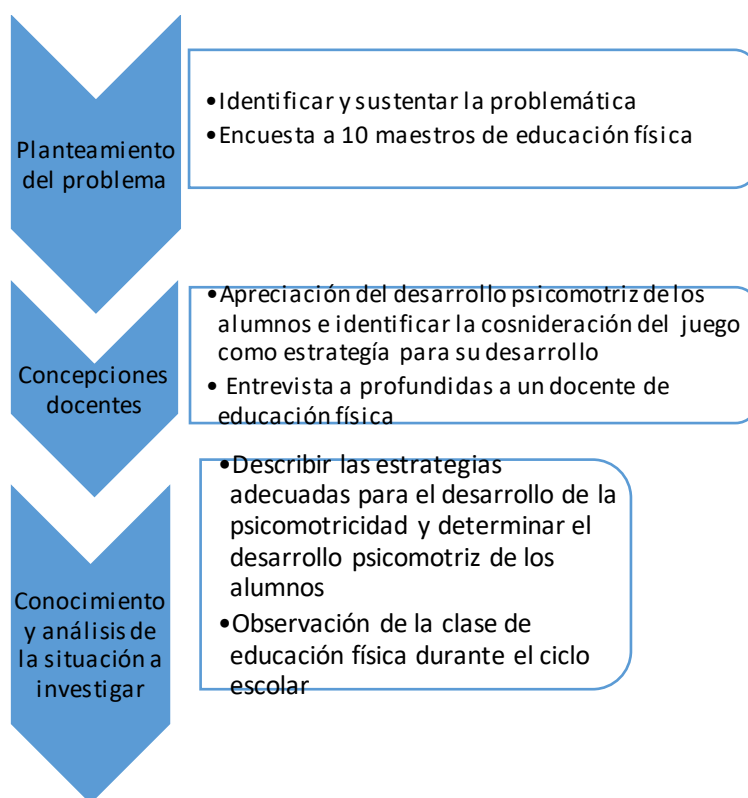


Figura 4. Diseño de investigación, momentos, propósitos y técnicas en esta investigación.

Resultados

En un primer momento y con el objetivo de identificar y sustentar la problemática antes mencionada, se llevó a cabo una encuesta donde se le preguntó a 10 maestros de educación física su apreciación con respecto al desarrollo psicomotriz de sus alumnos post pandemia y su consideración del juego como estrategia para el desarrollo psicomotriz. Se resaltan como respuestas relevantes el que los maestros (el 90% de ellos), consideran que los alumnos si cuentan con habilidades psicomotrices adecuadas a su edad ya que, según sus comentarios los alumnos pueden desenvolverse en su clase, no de manera óptima, pero si lo suficiente. Los maestros también consideran, desde su apreciación que los alumnos de primaria muestran un interés particular en las actividades físicas que se relacionan la juego, mostrando mayor

participación y entusiasmo. Por otra parte, los maestros encuestados muestran diferencia de opinión al considerar si los alumnos poseen las habilidades básicas para controlar sus movimientos corporales, ya que el 50% menciona que si las posee y el otro 50% afirma que los alumnos no poseen estas habilidades básicas. Además, los maestros aportan una serie de dificultades que ellos identifican en los alumnos, básicamente son en lateralidad, coordinación, velocidad, reacción a estímulos, motricidad fina, ubicación espacial, cambios de ritmo, entre otros. Finalmente, se consideran las respuestas acerca de las actividades en forma de juego que los maestros mencionan aplican para el desarrollo psicomotriz de sus alumnos; entre las cuales están: circuitos y actividades manipulativas, creatividad y acción motriz, patrones básicos de movimiento, correr, brincar y otros similares.

En el segundo momento considerado en el diseño de la investigación, se realiza una entrevista a profundidad al docente de educación física del grupo de investigación con los objetivos de identificar la importancia del desarrollo psicomotriz de los alumnos desde su percepción, identificar si existe o existió un rezago en ellos post- pandemia COVID-19, así como identificar si el juego puede ser considerado como una estrategia utilizable y apropiada para desarrollar las habilidades de los alumnos, sobre todo en el área psicomotriz. Por lo tanto, se puede resaltar en sus respuestas que: a) es el juego la opción para lograr el desarrollo psicomotriz y en consecuencia fomentar en los alumnos aprendizajes integrales y significativos, b) este experto “experto” logró identificar la problemática principal de este estudio; la cual es la falta de psicomotricidad, posiblemente como consecuencia de falta de movilidad en periodo de pandemia y c) remarcó en repetidas ocasiones el cómo influencia el juego, la importancia de este y además, el por qué la psicomotricidad es importante para el alumno.

Finalmente, mediante la observación no participativa de la clase de educación física durante el ciclo escolar, se logró describir las estrategias adecuadas para el desarrollo de la psicomotricidad, se enlistan las actividades observadas durante el ciclo y mediante el registro de observación de cada una de ellas es posible determinar el desarrollo psicomotriz de los alumnos, la observación cuenta con cinco aspectos los cuales son: 1. Fotografía de la actividad

2. Fecha de la observación 3. Descripción de la actividad 4. Análisis antes y después de la actividad 5. Relación teórica. El análisis logró el objetivo de identificar efectivamente el uso de juego como estrategia viable para desarrollar las habilidades básicas de los alumnos y la psicomotricidad e identificar un posible progreso después de haber aplicado dichas estrategias.

1. La marcha
2. Pases y bases de basquetbol
3. Segunda ronda de pases de basquetbol
4. Coladas (juego con fundamento de basquetbol)
5. Segunda ronda de basquetbol
6. Rumbo a la psicomotricidad
7. Rumbo a la psicomotricidad, segunda parte
8. Rumbo a la psicomotricidad, tercera parte
9. Principios de basquetbol
10. Rayuela africana
11. ¡No te quedes sin plataforma!

Discusión y Conclusiones

El desarrollo de esta investigación contó con diversas dificultades, dada la función del investigador que cumplió el rol de etnográfico y a la vez estaba cumpliendo con las prácticas profesionales que requiere para cumplir con su formación de licenciado en educación primaria; así se identifican dificultades como el destinar tiempo para poder recolectar la información, el contactar con los suficientes docentes para que recabar información y que esta fuese de utilidad y no se viera sesgada, además de lo anterior, el tiempo fue muy limitado ya que en varias

ocasiones no se podía observar la clase del docente haciendo que no se pudiera registrar las actividades implementadas.

Cabe destacar que, gracias a la metodología usada, en este estudio; la etnografía y a los instrumentos de recolección de información aplicados a los maestros de educación física, fue que se valida el supuesto de la falta de psicomotricidad es un gran problema en las generaciones actuales. Asimismo, se confirma la valía y gran riqueza de información que se obtiene al observar las clases del docente, mediante una metodología bien establecida, se logró reconocer el proceso y avance que hubo en el alumno desde la detección del problema hasta la última sesión observada, para ir observando el progreso en el desarrollo de la psicomotricidad que los alumnos iban alcanzando.

Por otra parte, el juego mostró ser una estrategia muy útil para el desarrollo de la psicomotricidad, así como el de los movimientos básicos (correr, saltar y lanzar), esta afirmación se puede justificar con las observaciones y los registros etnográficos, se tiene evidencia de que en las primeras sesiones, los alumnos no lograban controlar sus movimientos, no coordinaban sus extremidades y no contaban con un interés en las clases de educación física, sin embargo a partir del enfoque utilizado por el docente para que esto cambiara en los alumnos, fue que se comenzó a ver un gran avance en ellos.

El análisis de esta investigación permite observar y posteriormente reconocer que mediante la teoría del desarrollo motor de Gallahue (1985), los alumnos ahora se encuentran en el nivel de habilidades deportivas especializadas puesto que este desarrollo se vio directamente ligado al deportivo para su mejoramiento motriz.

Finalmente, las estrategias desarrolladas por el docente titular dentro de las sesiones de clase fueron las adecuadas ya que permiten a los alumnos tener un desarrollo psicomotriz llevando siempre de la mano el juego, pero esto no quiere decir que las actividades descritas y aplicadas por el docente sean las únicas que lleguen a crear un impacto en beneficio de los alumnos, se recomienda a los profesionales de la educación tener en cuenta que la selección de

actividades y estrategias debe ser pensada y estructurada según lo que se quiera desarrollar y lograr en los alumnos.

Este estudio etnográfico permite llegar a la conclusión final de que el juego es una estrategia que tiene gran importancia en el desarrollo de la psicomotricidad en el alumnado, ya que este permite generar un avance gradual, con el cual se desarrollan áreas personales, sociales y psicomotrices, lo que permite un crecimiento integral en los alumnos de educación primaria.

Referencias

- Álvarez, C. (2008). La etnografía como modelo de investigación en educación. Para Ethnography as a research model in education en revista Gazeta de Antropología, 24 (1), Recuperado de <http://hdl.handle.net/10481/6998>.
- Apan-Araujo, K. C., Soriano-Porras, D. M., Martínez-Téllez, R. I., Romero-Rodríguez, G. La psicomotricidad como una herramienta del juego terapéutico implementada en un centro de estimulación multisensorial. Revista de Educación Básica. 2020. 4-11:11-16.
- Bernate, J. (2021). Revisión documental de la influencia del juego en el desarrollo de la psicomotricidad. Sportis, 7(1), 171–198.
- Berruezo, P.P. (2000): El contenido de la psicomotricidad. En Bottini, P. (ed.) Psicomotricidad: prácticas y conceptos. pp. 43-99. Madrid.
- Chambi Mayta, F. D., & Macedo Soto, N. C. (2015). Los juegos motores y su relación con el desarrollo psicomotriz de los niños de 3 años de la institución educativa inicial “Alto Jesús” del distrito de Paucarpata 2014. <http://repositorio.unsa.edu.pe/handle/UNSA/1943>
- Le Boulch, J. (1991) La educación psicomotriz en la escuela primaria: la psicokinética en la edad escolar. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/58976>
- Nolla Cao, N. (1997). Etnografía: una alternativa más en la investigación pedagógica. Revista Cubana de Educación Media y Superior, 11(2), 107-105.
- Pacheco, S., Delgado, K. H., Parra, M. E. G., & Pacheco, L. S. S. (2017). Influencia de la estimulación temprana en el desarrollo psicomotor en los niños y niñas de 1 y 2 años. RECIAMUC, 1(4), 105–127. <https://doi.org/10.26820/reciamuc/1.4.2017.105-127>
- Quecedo, R., & Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. Revista de Psicodidáctica, (14), 5-39.

Quirós Pérez, V., & Arráez Martínez, M. (2005). Juego y psicomotricidad. Retos. Nuevas Tendencias En Educación Física, Deporte y Recreación, 8, 24-31.
<https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/35068/19001>

Riquelme, A. (2022). Advierten un retroceso en el desarrollo motor de preescolares y escolares debido a la pandemia. Pontificia Universidad Católica De Chile, 1–2.
<https://www.uc.cl/noticias/advierten-un-retroceso-en-el-desarrollo-motor-de-preescolares-y-escolares-debido-a-la-pandemia/>.

Trabajo colectivo y enseñanza de las matemáticas. Una comunidad de aprendizaje profesional en preescolar

Lorena Alejandra Medina Hernández

lorealwera@gmail.com

Universidad Pedagógica Nacional. Unidad Zacatecas

Luis Manuel Aguayo Rendón

luisaguayo726@gmail.com

Universidad Pedagógica Nacional. Unidad Zacatecas

Línea temática 2. Pedagogía y práctica docente en las escuelas normales

Resumen

En esta ponencia se presentan resultados de una investigación que tuvo por objetivo analizar las condiciones de posibilidad de una Comunidad de Aprendizaje Profesional en un Jardín de Niños del Estado de Zacatecas, México. La Comunidad en cuestión se formó para intentar mejorar los aprendizajes matemáticos de los niños y específicamente en este trabajo se da cuenta del inicio y la consolidación de la comunidad y de la transformación de las concepciones acerca de la matemática y su enseñanza que se evidenciaron en las educadoras. Los resultados muestran por un lado que el liderazgo de los directores de los centros escolares es una condición fundamental para la integración de la comunidad y por el otro que la reflexión teórica y colectiva es determinante para que las educadoras comprendan y modifiquen ciertos aspectos de su práctica.

Palabras clave: matemáticas, preescolar, trabajo colectivo, formación

Planteamiento del problema

Desde la investigación educativa hace ya varios años que se ha postulado al trabajo colectivo como una de las vías para el desarrollo profesional, la reflexión sobre el trabajo docente que habrían de realizar las profesoras y los profesores, se dice, generaría las oportunidades para mejorar las prácticas de enseñanza. Por esta razón en sistemas educativos como el de México se han puesto en marcha políticas educativas que promueven la conformación de colectivos de profesoras.

Desde esta perspectiva, se piensa que el trabajo colectivo de los profesores permite mejorar los procesos escolares, en correspondencia con esa idea en 1995 se ponen en marcha los Talleres Generales de Actualización (TGA) para que los profesores reflexionaran sobre los recursos educativos, la planeación de clases y las estrategias de enseñanza (SEP, 1996). Más tarde, en 2013 se impulsa un sistema de mejora con cuatro condiciones para consolidarlo: fortalecimiento del Consejo Técnico Escolar (CTE); fortalecimiento de la supervisión escolar; descarga administrativa y; Consejos Escolares de Participación Social para la Educación (CEPSE).

No obstante, estos esfuerzos, como lo señala el INEE (2018), el desarrollo profesional docente desde la escuela a través de los CTE's ha tenido una serie de obstáculos, entre otros destaca la concepción de la enseñanza como práctica individual; la escasa construcción de estrategias para la enseñanza entre colegas y la insuficiente retroalimentación en equipo e intercambio de experiencias. Un obstáculo más tiene que ver con que, a pesar de que las y los docentes intentan colaborar entre sí mediante el intercambio de experiencias, generalmente se centran en temáticas que se proponen en guías pre-elaboradas por las autoridades, de manera que los problemas que les resultan significativos quedan fuera de la reflexión.

Por otro lado, en lo que respecta a los aprendizajes matemáticos de los niños preescolares mexicanos, las pruebas estandarizadas muestran un bajo desempeño. En el 2007 y 2011 se aplicó la prueba Excale-00-Preescolar (Examen de la Calidad y el Logro Educativo)

y se se observó que los niños de escuelas públicas tienen un dominio considerablemente menor que los de escuelas privadas, la diferencia entre ambos tipos de escuela en 2007 fue del 21% (INEE, 2008). Las mayores complicaciones de los niños se ubicaron en el ámbito *numérico*, a nivel nacional el 56% de los alumnos tuvo dificultades para responder las preguntas sobre este aspecto. En el 2011 los resultados no variaron mucho, las escuelas privadas tuvieron los resultados más altos y las escuelas públicas (rurales, urbanas y cursos comunitarios) se posicionaron en el nivel de logro básico (INEE, 2014).

En el 2013 otro estudio mostró que la mayoría los niños tenían dificultades para registrar correctamente colecciones y resolver problemas que implicaran igualdad de colecciones de la misma clase y emplear la equivalencia en el valor de las monedas así como en la igualación de cantidades de distinta clase, entre otras (INEE, 2014). Más tarde en el ciclo escolar 2017-2018, se puso en marcha el Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA), los resultados de dicha prueba mostraron que las dificultades más significativas para los niños de preescolar tenían que ver con la escritura de números, la identificación de números en un portador de texto y el reconocimiento de números para nombrar un elemento y distinguirlo de otro.

Frente al problema de estructurar colectivos de profesores que mejoren la enseñanza de las matemáticas en preescolar, la pregunta que orientó la presente investigación fue: ¿Cuáles son las condiciones necesarias para la conformación de una Comunidad de Aprendizaje Profesional en Preescolar que permita mejorar la enseñanza de las matemáticas?

Marco teórico

El trabajo colectivo

Todavía hoy, en pleno siglo XXI, se sigue apostando por una formación de docentes a través de cursos, talleres, diplomados y seminarios y posgrados en los que el objetivo es el análisis de la práctica docente. Desde esta perspectiva se piensa que el desarrollo profesional docente puede producirse de forma autónoma e individual, sin embargo, a decir de Vaillant (2016), el

desarrollo profesional docente implica la interacción y colaboración entre pares para reflexionar sobre las problemáticas de la profesión y sobre las posibles respuestas a esas problemáticas,

...la formación no ocurre de forma aislada, sino dentro en un espacio intersubjetivo y social. El aprendizaje de los docentes debe entenderse como una experiencia generada en interacción con un contexto con el que el maestro o el profesor se vincula activamente (Vaillant, 2016, p. 8).

Esto significa que el trabajo colaborativo es necesario para que los profesores se desarrollen profesionalmente, porque sus saberes se despliegan en contextos en los que se viven las prácticas profesionales y se apoyan en el marco de experiencias de una comunidad de aprendizaje, es decir, en el trabajo colaborativo entre los docentes.

El trabajo colaborativo entre profesores no asume objetivos individuales, retoma los objetivos de un grupo e intenta fortalecer el crecimiento del equipo para que impacte no solo en sus miembros sino también sus estudiantes (Sadovsky et al., 2015). Sin embargo, no hay una sola manera de organizar el trabajo colectivo, por ejemplo, entre otras alternativas existen las comunidades de práctica y las comunidades de aprendizaje profesional. En las comunidades de práctica “el aprendizaje implica la participación en comunidad porque la adquisición de conocimientos se considera un proceso de carácter social” (Sanz, 2013, p.5), lo esencial en este tipo de comunidades es que mediante una red de saberes, una diversidad de opiniones, fuentes de información interconectadas y aprendizaje compartido, se mantiene el contacto entre colegas para facilitar su aprendizaje.

Por su parte, la comunidad de aprendizaje profesional o comunidad profesional de aprendizaje (CAP/CPA) representa una manera de reconfigurar las escuelas, porque se considera que el trabajo colectivo entre los docentes es la clave para la mejora de la práctica educativa. Se define como un conjunto de prácticas sociales a través de las cuales grupos de docentes promueven su desarrollo profesional al fomentar una mayor articulación en el escenario escolar mediante prácticas educativas que influyen en la formación de las alumnas y

los alumnos. Para Stoll (2005) una CAP se establece para mejorar los aprendizajes de los alumnos y tiene la capacidad de promover el aprendizaje de los profesionales inmersos en una comunidad escolar. De acuerdo con esta idea, en la CAP se manifiestan visiones, se comparten valores, se establece una responsabilidad colectiva, se potencia la reflexión, se promueve la colaboración y se fortalece el aprendizaje profesional en grupo.

En síntesis para la conformación de una CAP es indispensable una estrategia que permita mejorar la práctica docente a partir de una visión conjunta, ello significaría transitar de trabajar en grupo a ser parte de una comunidad de práctica (CoP) entendida como la cúspide del trabajo colaborativo.

Las matemáticas en preescolar

Desde los años 50 del siglo pasado ya se reflejaba en el mundo la insatisfacción por los resultados de la enseñanza de las matemáticas, de acuerdo con Kline (1976) el nivel que adquirirían los estudiantes era menor que en cualquier otra asignatura y eso se debía al método de enseñanza (tradicional) utilizado.

Contra este método, en los años 70s se vivió el movimiento llamado de las *matemáticas modernas* en el que se pretendió incluir el método axiomático, el lenguaje lógico-simbólico y las estructuras algebraicas. En preescolar se incluyeron contenidos relacionados con la *Teoría de Conjuntos*, la noción de número como síntesis de operaciones lógicas y como clase de colecciones. No obstante, sus intenciones, las *matemáticas modernas* fracasaron, entre otras cosas porque los conceptos y las estructuras matemáticas superiores fueron difíciles de entender para los profesores.

Ante el fracaso de la *matemática moderna* en los Estados Unidos de América se inicia el retorno hacia lo básico (back to basic) y se retoma la mecanización de los algoritmos y los procedimientos del cálculo, pero muy pronto se hizo evidente que no era una solución razonable, es en ese período cuando hace su aparición la *didáctica fundamental* de Brousseau y su *Teoría de las Situaciones Didácticas (TSD)*.

En lo que respecta al nivel preescolar, Brousseau (1994, citado en Chamorro, 2005) señala que para enseñar un conocimiento matemático es necesaria la creación matemática mediante una situación (didáctica) que genere problemas matemáticos genuinos. Desde esta perspectiva los niños aprenden matemáticas cuando hacen suyo el problema y ponen en funcionamiento sus estrategias de solución y esto les hará posible elaborar procedimientos, ponerlos en funcionamiento, modificarlos según los efectos producidos, automatizar los que se usan con más frecuencia, y mediante todo ello, construir con sentido un conocimiento matemático a través de la resolución de problemas.

Metodología

El presente trabajo es un estudio de caso, se enmarca dentro del paradigma interpretativo (Latorre, Rincón y Arnal, 1996) desde un enfoque cualitativo puesto que el objetivo es analizar las condiciones de posibilidad de una comunidad profesional de aprendizaje para la mejora de la enseñanza de las matemáticas en preescolar.

Siguiendo a Stake (1998, citado en Bisquerra, 2004) podemos decir que el caso que nos ocupa es de tipo colectivo, el caso a estudiar fue el colectivo docente del Jardín de Niños de la comunidad “Pozo de Gamboa”, municipio de Pánuco, Zacatecas, que cuenta con un director, siete educadoras frente a grupo, una maestra de educación física y un acompañante musical.

El seguimiento al colectivo se hizo desde agosto de 2019 hasta noviembre de 2021 y se recuperó información mediante los videos de las 36 sesiones de la comunidad de aprendizaje; diez entrevistas semiestructuradas aplicadas a los docentes del colectivo; la relatoría del Taller de Didáctica de las Matemáticas, los productos de las actividades del taller; las situaciones didácticas diseñadas por el colectivo y; los videos de las tareas realizadas por los niños.

Resultado

De acuerdo con Elboj et al. (2009), el proceso de transformación de una comunidad de aprendizaje tiene dos grandes períodos: *puesta en marcha y consolidación* y varían de acuerdo

con las características de cada comunidad y con las condiciones de las escuelas en las que se implantan.

El colectivo objeto de este estudio se puso en marcha en el ciclo escolar 2019-2020, en ese ciclo las maestras del Jardín de niños se reunieron para llevar a cabo la fase intensiva y las sesiones ordinarias de los Consejos Técnicos Escolares (CTE´s) pero además se reunían cada semana para organizar actividades sociales o resolver asuntos administrativos. En ese período, a pesar de que el director intentaba que conversaran sobre sus experiencias en el aula no lo lograba, porque lo prioritario en esas sesiones era cumplir con las actividades de las guías del Consejo Técnico Escolar.

Sin embargo, cuando en se dieron a conocer los resultados de la evaluación del Sistema de Alerta Temprana en Escuelas de Educación Básica (SISAT) las maestras se dieron cuenta que sus alumnos tenían un desempeño muy pobre en matemáticas. Con esta preocupación en mente las profesoras acordaron formar un colectivo para reflexionar sobre su práctica docente y sobre las estrategias posibles para la transformación del centro escolar, pero cuando se estaban institucionalizando sus reuniones semanales (no formales) llegó el virus SARS-CoV-2 y la pandemia que sacudió al mundo, las reuniones ya no pudieron realizarse de manera presencial pero se convirtieron en reuniones virtuales.

El colectivo pretendía transformar el centro escolar una vez que los miembros se sensibilizarán sobre la situación del Jardín de Niños, del alumnado y de las familias. Tal sensibilización es una de las primeras evidencias de que la CPA comienza a intaurarse.

Maestra N.- Ya estamos a la distancia y lo ideal es apoyarnos pues todos tenemos dificultades, pero si hacemos el trabajo en conjunto pueden resultar mayores beneficios. La idea no es saturarnos de información sino transformar nuestras prácticas con el planteamiento que la misma comunidad va decidiendo.

En la instauración de una CAP el trabajo de los directores tiene un peso excepcional, porque su actuación influye en muchos aspectos importantes ya que ellos tienen una visión más

completa de la institución. Sobre este respecto, frente al llamado del director las maestras muestran disposición para aprender en conjunto y cuando manifiestan su sentido de pertenencia al grupo reconocen sus particularidades y se identifican con otro miembro, lo que permite compartir objetivos y valores.

Maestra K.- El trabajo que se realiza lo hemos hecho de la mejor manera posible, porque todo el colectivo estamos haciendo lo que está en nuestras manos, pues tenemos la disposición para lograr salir adelante con la educación a distancia. Creo que para mejorar en el colectivo debemos estar en comunicación todos los docentes y de esta forma ir optimizando.

Como lo destacan Elboj et al. (2009) “El aprendizaje dialógico promueve la transformación, la dimensión instrumental, la creación de sentido y la solidaridad, es el fundamento sobre el que se apoyan los procesos de aprendizaje” (p.77). En este sentido lo fundamental es conseguir que todos desarrollen al máximo sus capacidades porque el proceso de transformación es determinante para la evolución del mismo colectivo.

Luego de la fase de *sensibilización* de una CAP viene la *toma de decisión*, es el momento en el que el colectivo asume el compromiso de convertirse en una comunidad de aprendizaje, aunque entre sesión y sesión hay una etapa en la que se interioriza la formación-información recibida y se perfilan algunas problemáticas (aún sin formalizar) que dan pie para transformar el trabajo colaborativo en una colectividad más amplia y completa. En esta fase la CAP comienza a socializar las primeras problemáticas y sus miembros perciben que para resolverlas se requiere un trabajo en conjunto.

Maestra K.- Yo apenas trabajé con los niños el conteo y los principios del conteo, pero me di cuenta de que son muy pocos los que realizan el conteo uno a uno y dicen al final cuál es la cantidad. Es lo que yo he notado, que voy a tener que empezar un poco atrás porque están rezagados en el conteo y sus principios

Maestra MP.- Yo veo grande la dificultad porque no tenemos el contacto directo con los niños, son los padres de familia quienes responden las cuestiones. Otro de los problemas es

que las mamás se resisten a evidenciar que los niños no saben el conteo y como maestras necesitamos saber qué hacer con los diferentes grados de avance de los alumnos, cómo llegar a un conocimiento lógico sin que los padres sean un impedimento para ello.

En la fase de *sensibilización* la CAP determinó continuar con su formación profesional y en la *toma de decisión* se subraya la importancia de atender la enseñanza de las matemáticas, por eso su preocupación era conocer una teoría que les permitiera entender la manera de actuar en la clase, lo que representa su deseo de formación.

Maestra K.- La adquisición de conceptos (...) yo pienso que ahí es donde a veces me pierdo, porque de repente no sé cómo interpretar los actos matemáticos de los niños, me faltan más conceptos.

En la fase de consolidación de la CAP se requieren habilidades comunicativas que permitan reflexionar sobre las prácticas y la disposición para analizarlas junto con otros, lo que implica dejar de pensar que los problemas son individuales. El individualismo se abandona cuando en la *toma de decisión* se reconocen las dificultades y se decide aprovechar las competencias de cada uno para tomar decisiones sobre la formación en conjunto.

Director. - Es necesario que como compañeros podamos reconocer nuestras áreas de oportunidad, aunque duele y no gusta que nos digan es que a ti te faltó esto. Eso ya lo superamos, (...) pues siempre hemos visto que es un diálogo profesional.

Una vez que los participantes se reconocen como comunidad, establecen una meta ligada al desarrollo profesional, mejorar los aprendizajes matemáticos a partir de la reflexión sobre la enseñanza es una misión colectiva que busca transformar el centro escolar y la mejora docente, ya que las profesoras reconocen que el aprendizaje de los niños depende de su trabajo, por ello han creado un espacio de autoformación que puede ser más eficaz que las ofertas de actualización que les ofrece la autoridad o las instituciones privadas.

La CAP ha reflexionado sobre la problemática y construido una visión compartida, ahora deben seleccionar las prioridades y las estrategias de enseñanza que permitan mejorar la

calidad educativa en el contexto de la virtualidad, es por ello que deciden revisar elementos teóricos que les permitan desestructurar sus viejos saberes y comprender mejor las matemáticas de preescolar.

Maestra N.- La lectura que analizamos (Block, 2006) maneja que ha cambiado el concepto de número, parte de una primera definición (...) solamente identificar al número como un trazo, es decir; dos era el número dos y escrito el dos por eso es que antes se les ponía a los niños a escribir con bolitas el número dos, solamente se intentaba que el niño supiera que era un símbolo. Deben saber que esos números además de ser contables o cuantificables también pueden ser escritos.

Este análisis les permitió reconocer lo que es el número, así como las relaciones y propiedades que tiene el sistema numérico y los planteamientos de los planes y programas de estudio, empero eso no fue suficiente para orientar la práctica en el aula, por ello las docentes hacen sus primeros intercambios para comprender una teoría sobre la enseñanza que subyace a sus programas de estudio, la Teoría de las Situaciones Didácticas.

Maestra K.- El juego no es un entretenimiento, sino una herramienta efectiva para aprender determinados contenidos, jugar no es suficiente para aprender, el propósito del docente es que el alumno aprenda algún conocimiento.

Maestra I.- El cierre permite al docente presentar las definiciones, las representaciones y las relaciones con otros conocimientos válidos en matemáticas y los conocimientos utilizados durante el juego a permiten que los alumnos tomen conciencia de que han logrado un nuevo aprendizaje.

Empero, en el proceso de transformación también se incluye la fase de *investigación* que contribuye a la evolución de la CAP (Elboj et al. (2009). En esta etapa se diseñan actividades y se seleccionan metodologías que posibiliten la mejora del aprendizaje, en nuestro caso la fase de investigación se caracteriza por los cambios en los saberes de las educadoras, una vez que

diseñan actividades y las ponen a prueba, pueden observar acciones matemáticas que no sólo son de clasificación o conteo, sino que incorporan otro tipo de problemas

Maestra I.- Durante la actividad los alumnos pusieron en juego el conteo, la resolución de problemas, identificación de la serie numérica, graficar e interpretar información, identificar dónde hay más y dónde hay menos. Cabe mencionar que no todos identifican la serie numérica y algunos requieren de un referente o simplemente yo veo más el problema en los papás que no dan el tiempo para que el niño razone, para que tomen decisiones.

Maestra T.- Al hacer preguntas comparativas como ¿Qué hay más? ¿Qué hay menos? ¿Cuáles son las grandes? ¿Cuáles son las más pequeños? Se les podían plantear problemas muy sencillos.

Como se puede apreciar, una vez que la CAP está consolidada, las educadoras muestran mayor apertura para compartir lo que sucede en la enseñanza a distancia, también se valoran los aciertos que han tenido como comunidad. Además, puede advertirse que sus reflexiones tienden a ser cada vez más formalizadas en cuestiones de los saberes puestos en práctica, pero también referidos a la experiencia; lo que lo convierte en un proceso investigativo más que en una aplicación práctica. También es evidente que los intercambios sobre la práctica profesional tienen que ver con la meta de transformarla, lo que sería evidencia de los avances en la formación, ya que como lo señalan Krichesky y Murillo (2011) los intercambios sobre la práctica deben darse en el marco de una relación equitativa para que la CAP construya un modelo de organización escolar en el que tengan lugar procesos colaborativos.

Con esta consolidación la CAP puede continuar sus intentos de transformación del centro escolar, diseñando más situaciones, probándolas, interpretando lo que hacen y aprenden los niños e incluso colocando un nuevo contenido en sus reflexiones.

Discusión y conclusiones

El planteamiento fundamental de las CAP implica una visión de equipo que orienta las acciones para la transformación y en el trayecto estudiado se ha podido ver que sus miembros valoran el trabajo que se aporta a la cultura compartida.

En este sentido, se ha constatado que las CAP sólo pueden surgir con una alianza entre sus miembros cuya naturaleza es el reconocimiento de objetivos comunes entre profesoras, también se ha visto que generan un proceso bidireccional que incluye el desarrollo profesional de sus integrantes y un efecto positivo en la formación del alumnado con el que trabajan.

De acuerdo con Vaillant (2016), la noción de *desarrollo profesional* recupera la mejor concepción del docente como profesional de la enseñanza, dicho desarrollo tiene que ver con la evolución que por un lado supera la formación inicial y por el otro logra el perfeccionamiento de las profesoras y los profesores. En la CAP se han vivido momentos para la formación continua que toman en cuenta las necesidades de las profesoras.

La investigación también mostró que el liderazgo del director fue una pieza clave para la puesta en marcha y sostenimiento de la CAP. Cabe señalar que la autoridad del director no sólo proviene de su nombramiento oficial, su compromiso y responsabilidad en el trabajo hacen que las educadoras así como la maestra y el maestro de apoyo le confieran esa autoridad, que lo reconozcan como su líder, al mismo tiempo, el director no ejerce su autoridad de manera lineal, invita al trabajo, insiste cuando alguna maestra o maestro se resiste, pero no ordena, busca consensos, además, una vez que la CPAP comienza su marcha, el director deja de ser el centro de la actividad y toma el rol de un miembro más, igual a los otros que forman el colectivo. En síntesis, podríamos decir que la presencia de un liderazgo democrático como el que ejerció el director es una condición ineludible para la integración de una comunidad de profesionales, cabe subrayar que quizás no estemos diciendo nada nuevo porque en la literatura educativa se mencionan mucho los rasgos de un buen líder, pero, lo que queremos resaltar aquí es que no

es frecuente encontrarlos en las escuelas de nuestro país y en el caso que estudiamos estuvo ahí.

Otro aspecto que es importante destacar son las concepciones del colectivo, es decir se logró crear condiciones para el trabajo colaborativo, se alcanzaron establecer conversaciones colectivas que poco a poco fueron modificando las concepciones de las participantes, un ejemplo de ello es que, si bien al inicio la preocupación más importante para las educadoras era que las actividades planteadas para la enseñanza fueran un juego divertido e interesante, más tarde reconocieron que era fundamental ligar el contenido matemático con las actividades, es decir, poco a poco en sus discusiones la noción de situación didáctica fue sustituyendo a la de juego. En este trayecto de transformación se percibe una apropiación teórica de la enseñanza matemática y la intención de que los niños desarrollen la actividad matemática para comprender el significado de los números en diversos contextos y seleccionar aquellos que sean útiles para resolver una situación.

En lo que toca a la transformación de la CAP se observó que uno de los momentos fundamentales es cuando aparecen conversaciones abiertas en las que las maestras reconocen que sus propias ausencias, problemas y dificultades también están presentes en sus compañeras, pero modificar la práctica con base en lo que se discute en las sesiones de la comunidad fue quizá uno de los desafíos más importantes puesto que, una vez que se detectan los encuentros y desencuentros con la práctica se complica más llevar a cabo las transformaciones.

No obstante todas las dificultades, los cambios en la manera concebir las matemáticas y su enseñanza a partir de la reflexión colectiva se hicieron patentes paulatinamente, en este caso las transformaciones se caracterizaron por los intentos de abandonar el juego lúdico, la clasificación y el conteo como contenidos matemáticos centrales para dar entrada a una diversidad de situaciones y problemas ligados con el sentido numérico y por los diseños de clase que proponían una enseñanza de las matemáticas más cercana a la realidad los niños.

Referencias

- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid, España: La Muralla.
- Block, D. (2006). Comparar, igualar, comunicar en preescolar: Análisis de situaciones didácticas. *Departamento de Investigaciones Educativas. Cinestav-Sede Sur*, 1-8. Recuperado de <https://docplayer.es/13972688-Comparar-igualar-comunicar-en-preescolar-analisis-de-situaciones-d-idacticas-david-block.html>
- Chamorro, M. C. (2005). *Didáctica de las matemáticas para educación infantil*. Madrid, España: Pearson Prentice Hall.
- Elboj, C., Puigdellívol, I., Soler., M. y Valls, R. (2009). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. España: Graó, de IRIF, S.L.
- INEE (2008). *El aprendizaje en tercero de preescolar en México*. México: INEE.
- INEE (2014). *El Aprendizaje en preescolar en México. Informe de resultados Excale 00 aplicación 2011. Lenguaje y comunicación y Pensamiento matemático*. México. D.F.: INEE. Recuperado de <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P1D312.pdf>
- INEE. (2018). Políticas para el mejoramiento profesional de los docentes en México. *Documentos ejecutivos de política educativa*. INEE. Recuperado de <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/documento3-mejoramiento-pro.pdf>
- Kline, M. (1976). *El fracaso de la matemática moderna. Por qué Juanito no sabe sumar*. Madrid, España: Siglo XXI de España editores, S.A. de C.V.
- Krichesky, G. J. y Murillo F. J. (2011). Las comunidades profesionales de aprendizaje. Una estrategia de mejora para una nueva concepción de escuela. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 9, (1) 65-83.

- Latorre, A., Rincón, D., y Arnal, J. (1996). *Bases Metodológicas de la Investigación Educativa*. Barcelona: Hurtado Ediciones.
- Sadovsky, P. y Tarasow, P. (2013). Transformar ideas con ideas. El espacio de discusión en la clase de matemática. En Broitman, C. (Ed.), *Matemáticas en la escuela primaria II. Saberes y conocimientos de niños y docentes*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Sanz, S. (2013). *Las comunidades de práctica o el aprendizaje compartido*. UOC. Recuperado de <https://www.uv.mx/dgdaie/files/2013/04/Sanz-Comunidad-Desde-Practica.pdf>
- SEP. (1996). *Lineamientos generales para el establecimiento y operación de PRONAP en las entidades federativas. Programa Nacional de Actualización Permanente*. México. D. F.: SEP.
- Stoll, L. (2005). Creando y Manteniendo Comunidades de Aprendizaje Profesional Efectivas. Recuperado de <http://www.fracasoescolar.com/conclusions2005/stoll.pdf>
- Vaillant, D. (2016). Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente. *Docencia. Política Educativa*, (60), 5-13.

Relaciones de poder en los ambientes de aprendizaje de educación primaria

Jesús Mendoza Flores

jesusmf.prima22@gmail.com

Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”

Dr. Cutberto José Moreno Uscanga

cuttmoreno13@gmail.com

Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”

Vinicia Vázquez González

vinvazquez@msev.gob.mx

Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”

Línea temática 2. Pedagogía y práctica docente en las escuelas normales.

Resumen

El objetivo de la presente investigación es conocer cómo se generan las relaciones de poder entre maestros y estudiantes de educación primaria y su relación con la construcción de ambientes de aprendizaje. El estudio se realizó con base en los supuestos del enfoque cualitativo, a través de un estudio de caso comparativo de dos profesores que impartían clase en un mismo grupo de cuarto grado de una escuela rural, cuya problemática se abordó desde el humanismo y la perspectiva crítica. En los resultados se destacan estrategias diferentes empleadas por los profesores a través de las cuales, de manera inconsciente, las relaciones de poder se legitiman como parte de las prácticas que socialmente están naturalizadas. De ese modo, se destaca la importancia de reflexionar sobre la práctica docente y los efectos que tienen los ejercicios de poder dentro de los ambientes de aprendizaje.

Palabras clave: Relaciones de poder, legitimación, ambientes de aprendizaje

Planteamiento del problema

El presente estudio se realizó a raíz de la jornada de observación y ayudantía efectuada como parte del curso de “Análisis de prácticas y contextos escolares”, ubicado en el segundo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria. Este periodo de visita tuvo lugar los días 31 de mayo, 1 y 2 de junio de 2023, en una escuela primaria rural ubicada a unos 15 kilómetros de la ciudad de Xalapa Veracruz. El propósito de este acercamiento al espacio escolar consistió en aproximarse a los procesos de enseñanza-aprendizaje que ocurren dentro del aula, así como recuperar las acciones y saberes docentes que median al interactuar con los alumnos, situado en el contexto de la comunidad y las prácticas socioculturales.

Para llevar a cabo la jornada de observación, se asignó a un grupo de cuarto grado, constituido por veinte alumnos con edades comprendidas entre los nueve y diez años, de los cuales eran nueve mujeres y once hombres. La docente titular del grupo era una pedagoga y licenciada en educación primaria con diez años de experiencia frente a grupo. Además, la institución contaba con un docente que impartía la asignatura de inglés, situación que permitió observar dos formas de enseñanza distintas, que a su vez provocaban otros formatos de interacción y respuestas disímiles de los estudiantes al trabajo escolar. Esto llamó la atención, con el propósito de conocer por qué un mismo grupo de estudiantes tenía actitudes diferentes frente a la enseñanza de cada maestro.

En consideración a ello, se decidió enfocarse en el registro y observación intensivos de esta situación. El criterio de elección de los informantes clave fue que entre ambos se daban las diferencias más amplias en el ambiente y forma de aprendizaje de los niños. El problema se centró en observar el trabajo de ambos, pues había un giro en el ambiente de aprendizaje, derivado del tipo de interacciones en el aula.

Cuando la maestra titular era la encargada del grupo, la mayoría de sus pupilos hacían actividades no relacionadas con lo indicado. Así mismo, había poca insistencia por recuperar la

atención. Frecuentemente, solía decir: "pongan atención", "esto es importante"; sin embargo, no empleaba otro tipo de estrategias y los alumnos continuaban distrayéndose.

Respecto a las clases de inglés, los escolares permanecían en silencio y atentos pues el profesor elevaba su tono de voz y se expresaba de la siguiente manera: "¿¡A eso vienen a la escuela!?", "¡Les salió horriblísimo!", "¡No es posible que no sepan escribir bien en cuarto grado!". Ante estos comentarios, el grupo se mantenía callado y ejecutaba lo que se le pidiera. No obstante, los aprendices participaban menos de manera voluntaria, y, en consecuencia, la maestra tenía que dar la palabra de manera dirigida a niños específicos. Esto explicita que el problema a investigar se refiere a la forma en la que el enseñante, mediante sus acciones y su discurso, genera relaciones e interacciones con los educandos que dan como resultado un determinado ambiente de aprendizaje. Para comprender el fenómeno se planteó responder las siguientes preguntas:

Pregunta general:

¿De qué manera se llevan a cabo relaciones de poder entre docentes y estudiantes y cómo influye en el ambiente del aula?

Pregunta específica:

¿Cómo se llevan a cabo las interacciones entre el docente y los estudiantes para construir el ambiente de aprendizaje?

Las relaciones de poder están presentes en todos los espacios y relaciones que tienen los sujetos al vivir en sociedad y en distintas instituciones como la familia, la escuela, dependencias, trabajo, espacio público, entre otros. De ahí la importancia del tema, en tanto es parte de la vida cotidiana de docentes y estudiantes durante el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por dicho motivo, el estudio pone de relieve la necesidad de formar profesores con una perspectiva crítica y reflexiva acerca de su práctica; capaces de comprender el entramado de acciones que se gestan en su relación con su estudiantado, y por qué eso influye en la construcción de determinados ambientes de aprendizaje. Es indispensable que los

docentes tomen conciencia de que el ejercicio de su autoridad convierte su praxis en una forma de legitimación cultural de dominación. Esto indica la importancia de reflexionar sobre las relaciones que se producen dentro del aula y sus efectos en la vida de aquellos a los que enseña y su formación como personas.

Marco teórico

El abordaje del objeto de estudio se hace de manera general, desde la perspectiva del constructivismo, como un modo de acercarse a los problemas educativos, entendiendo que el conocimiento y los sujetos se construyen, pues no son una copia de la realidad. Por otra parte, se consideró recuperar una visión crítica sobre las relaciones de poder en las interacciones pedagógicas. Esto significa que las prácticas de enseñanza están dentro de prácticas sociales y culturales, por tanto, el aula es un espacio social donde permean rituales, tradiciones, costumbres, ideologías y formas de relación que circulan socialmente legitimadas. Sumado a ello, el enfoque humanista en educación permitió ver a los sujetos de estudio como personas.

En este sentido, se coincide con el constructivismo al concebir a los sujetos como agentes activos que construyen su propio conocimiento, en cuyo proceso el educador desempeña la función de un guía (Burning et al., 2012). Por su parte, desde la mirada humanista la escuela está llamada a la formación de seres humanos integrales en continuo proceso de desarrollo para enfrentar la vida (Hernández Rojas, 1998). Esto demanda enseñar a los individuos para que aprendan a desarrollarse como entes auténticos, dueños de un proyecto para una existencia plena y no para perder su libertad (Giroux, 2011). Por otra parte, se reconoce que la educación posee una carga ideológica indisociable, por ello, el paradigma crítico concibe a la escuela como un medio para la emancipación de las mentes. Educar es entonces desarrollar la capacidad de repensar lo que es puesto como la “norma”, y buscar alternativas a lo hegemónico o legitimado. En virtud de ello, se alienta a los sujetos a pensar sobre todas aquellas problemáticas que no son apreciables a simple vista, pero que, a través del cuestionamiento de la realidad, pueden reivindicar su posición como agentes de su propio aprendizaje o actores de cambio (Giroux, 2011). Mediante la reflexión de la acción es posible

oponerse a las condiciones hegemónicas de los modelos educativos (Freire, 2005), liberándose y reconstruyendo formas de interpretar la vida, la sociedad, el modo de comportarnos y las maneras de interactuar (Ramírez Bravo, 2008).

El poder existe como una fuerza arraigada en nuestra sociedad, de esa manera, los espacios educativos, en calidad de institución social, desarrollan formatos de dominación naturalizados inconscientemente, en donde las figuras con autoridad, como el docente, gobiernan las conductas de un grupo de individuos en el marco de su labor pedagógica (Foucault, 1988), a veces, de manera imperceptible entre quienes reciben su influencia (Foucault, 2002). Bourdieu (2000) utiliza el término “violencia simbólica” para referirse a la naturalización de cualquier tipo de arbitrariedad cultural, de tal manera que los implicados reconocen su legitimidad, pero no la base de su fundamento. Cuando el individuo interioriza la arbitrariedad, surge lo que Bourdieu (2000) denomina 'habitus'. Esta interiorización de la carga simbólica la convierte en parte integral de la práctica de aquellos que han estado expuestos a la imposición cultural. Se genera así un ciclo difícil de romper; el 'habitus' se legitima posteriormente a través de las acciones de los individuos, y estos terminan por reproducir los mismos patrones.

Con relación al ambiente de aprendizaje, se erige como elemento fundamental porque representa el contexto donde se configuran condiciones para la experiencia educativa, y se entiende como un espacio y tiempo en el que los estudiantes, de manera activa, desarrollan sus capacidades, competencias, habilidades y valores (A.C. CEP Parras, 1997, en Duarte, 2003). Se instaura en el dinamismo de la fenomenología educativa; en las acciones, experiencias vividas, actitudes, condiciones materiales y socioafectivas; las múltiples relaciones con el entorno y la infraestructura necesaria (Portillo Peñuelas, 2019). La forma en que se presentan las condiciones para el aprendizaje influye en el tipo de proceso de aprendizaje que se desarrolla como resultado. Inevitablemente, como Duarte (2003) lo explica: “los espacios consagran relaciones de poder, tanto en el proceso pedagógico como en el organizacional y de

poder gubernativo” (p. 100). El aula es entonces un lugar en el que las relaciones de poder existen y se manifiestan normalizadas por los sujetos.

Metodología

El estudio se realizó desde un enfoque cualitativo, fundamental para comprender la naturaleza del fenómeno, ya que implica el análisis de individuos en su contexto de interacción, lo que abarca hechos, relaciones y discursos en los que participan, así como la forma en que atribuyen significado a la realidad que los rodea. Esto en el entendido de que los sujetos de investigación no pueden ser separados del medio que los rodea (Deslauriers, 2004). Todo ello siguiendo la idea de explicar la realidad como la viven los implicados (Taylor & Bogdan, 1987).

Cabe mencionar que la necesidad de un trabajo como el presente surge a partir de la experiencia de acudir a la jornada de observación de tres días en una escuela primaria, programada por el curso de “Análisis de prácticas y contextos escolares”. Si bien, el objetivo era analizar la realidad a partir de la teoría revisada en clase, se encontraron ciertas particularidades en la forma de estructurar el ambiente de aprendizaje de dos profesoras que laboraban en el mismo grupo.

Por ello, en la investigación se abordan las relaciones de poder que se producen entre docentes y alumnos, configurándose así un ambiente de aprendizaje específico, por lo que se hace desde una mirada fenomenológica, en tanto es un fenómeno único y complejo. Derivado de ello, se desprenden formas de relacionarse con el grupo de niños durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, situación que llamó la atención para ser analizado como un caso, a fin de comprender los hechos, discursos y relaciones que originan un determinado tipo de experiencia educativa. En este entendido, se emprendió un estudio de caso comparativo entre la docente titular del grupo y la profesora de inglés. El método se basa en la contrastación, con base en ciertos observables definidos por el investigador, para lo cual, se hizo el análisis y la síntesis de similitudes y diferencias (Goodrick, 2014).

Es importante recalcar que los dos profesores trabajan con el mismo grupo en diferentes roles. Por otra parte, se hizo una precategorización de la realidad que respondía a las intenciones del curso de “Análisis de prácticas y contextos escolares”. No obstante, durante la observación surgieron otros observables de interés que fueron registrados, por lo que el foco se puso sobre las interacciones docente-alumno y demás elementos necesarios para la configuración del ambiente de aprendizaje.

Específicamente, los puntos de interés que se tomaron en cuenta para el guion de observación y entrevista del curso fueron los siguientes:

- Docente: Conducta, forma de enseñanza, atención de imprevistos, ambiente de aula y características destacadas.
- Alumnos: Conducta y características destacadas.
- Relaciones interpersonales: Formas de interactuar entre alumno-docente y alumno-alumno; dinámicas de poder.
- Salón: áreas designadas y distribución de lugares.
- Distractores: Se observó el tráfico social dentro del salón, las visitas inesperadas y el foco de atención de los alumnos durante las clases.
- Secuencia de actividades: Flexibilidad en el espacio, los deberes asignados y actividades de aprendizaje.

Durante la observación abierta, se fijó la intención en las interacciones entre docente y alumnos, la forma de ejercer poder y el ambiente que esto generaba en clase. Por ello, los aspectos tomados en cuenta para el estudio son los siguientes:

- Formas de organización del grupo
- El lenguaje empleado por los sujetos
- Las interacciones entre los sujetos

Las técnicas empleadas para recuperar lo ocurrido en la realidad fueron la observación participante y la entrevista. Para observar, se partió de las categorías preestablecidas y después se centró en las interacciones docente-alumno y el ambiente de aprendizaje. En cuanto la entrevista, se llevó a cabo con el docente frente a grupo, pero con el de inglés ya no fue posible. El carácter de la entrevista fue semiestructurado, es decir, se planearon preguntas y se formularon otras que surgieron en el transcurso de la conversación. Para elaborar el guion de la entrevista, además de que se aprovecharon las mismas categorías que se usaron en el guion de observación, se adicionó el tema de las formas de interacción entre los niños y el profesor. Respecto a la observación, al docente titular se le hizo durante toda la jornada y al de inglés únicamente durante una clase de una hora.

Ya con la información recolectada, el análisis de los resultados se hizo tomando como soporte las nuevas categorías de interés que surgieron en torno a las relaciones de poder y el ambiente de aprendizaje. Una vez seleccionados los datos empíricos, se organizaron de manera lógica y se fue comparando lo encontrado, rastreando las semejanzas y diferencias de ambas prácticas y su influencia en la construcción de experiencias de aprendizaje.

Resultado

En seguida se muestran algunas formas en las que los casos estudiados constituyen un ambiente de aprendizaje derivado de las relaciones que instauran con sus estudiantes.

Formas de organización del grupo

En primer lugar, el docente titular diversificaba la organización de su salón y hacía ajustes de acuerdo con las necesidades de las actividades. Las mesas de los alumnos estaban distribuidas en agrupaciones que integraban a 4 personas. Cada día, esta organización cambiaba, ya que no había lugares específicos asignados para cada niño; pues conforme estos llegaban, decidían en qué lugar ubicarse, ya que el profesor daba la anuencia para ello.

Con esto se establece una forma de distribución grupal que se sale de las prácticas tradicionales encaminadas a que el docente determine lugares fijos, situación que, en este caso,

responde a criterios más abiertos y flexibles. Por un lado, el acomodo atiende a criterios pedagógicos en congruencia con la naturaleza de las actividades y las necesidades de los alumnos, pero por otro, se da la libertad de que los estudiantes elijan su lugar según su preferencia. Estos dos modos de disposición de espacios en el aula es decidido por los niños y por el profesor, lo que puede representar una forma de negociación de las decisiones y un modo de mantener el orden, basado en la confianza y la responsabilidad compartida. Gracias a esto, el profesor gana autoridad para moverlos en cualquier momento que lo requiera, sin que existan manifestaciones de rechazo o negativa de los alumnos a cumplir lo que la autoridad les requiere.

En cuanto al docente de la materia de inglés, al impartir la clase, la distribución de los estudiantes permaneció igual durante toda la sesión. Así mismo, conservó la colocación de lugares que tenía en la clase del profesor titular, sin hacer ajustes para estimular distintas interacciones entre los niños con base en las características de las actividades.

De alguna manera, la ubicación de los lugares en el salón de clases, parece no ser un aspecto de importancia para el docente de inglés, en virtud de que no diversifica las formas de organización grupal ni de interrelaciones. Aunado a esto, el profesor hablaba durante toda la sesión y sus esfuerzos se dirigían a mantener a los alumnos callados y atentos. En consecuencia, en una clase donde reina la palabra del maestro, no es necesario emprender otros formatos de interacción donde se diversifique e incremente la posibilidad de intercambios entre los sujetos, pues no había oportunidades para expresar opiniones o compartir lo que se sabía sobre el tema, y mucho menos para interactuar con otros, ya que la atención siempre se centraba en el instructor, en lo que decía y en las actividades del libro. Aquí el poder, el control y el ambiente de aprendizaje se definen por acciones dirigidas al orden, silencio, control y la escucha.

Lenguaje empleado por los docentes

A lo largo de la clase, el docente titular hablaba regularmente modulando su voz en un tono medio, y levantaba el volumen en pocas ocasiones. Por ejemplo, cuando el grupo se distraía,

hablaba fuerte, dando un matiz distinto, y les hacía un llamado de atención recurriendo con frecuencia a la siguiente frase: “¡Pongan atención!”. Esto lo hacía cuando la importancia que prestaba el grupo se perdía. Sin embargo, ante alguna situación o dificultad con algún estudiante, como estrategia prefería conversarlo en privado y lo decía de la siguiente forma: “Ven, necesito conversar algo contigo”. Pero a menudo también decía: “Tendré que hablar con tus papás”, lo que era un indicativo de que lo ocurrido iba a trascender el simple llamado de atención y se iban a enterar los padres, con las consecuencias que de ello deriven.

Se identifica que el profesor titular se expresaba cuidando mantener un tono de voz medio, y recurría a frases que tenían como propósito ejercer su autoridad para mantener el orden y la atención en aras del aprendizaje, sin alzar la voz o incurrir en juicios, etiquetas o críticas contra el alumno. Aunque en la frase, “tendré que hablar con tus papás”, se infiere un sentido que puede resultar amenazante o intimidante, en tanto trae otras implicaciones, pues podría traducirse en sanciones en casa. Además de esto, la frase mencionada con sutileza “ven, necesito conversar algo contigo”, representa claramente una forma de advertir que se ha rebasado algún límite, por lo que ya no solo se requiere un llamado de atención sencillo y público, sino que debe platicarse en privado. De esta forma, se configura un discurso de poder y control normalizado y camuflado.

En lo que corresponde al docente de inglés, empleaba un tono de voz fuerte en sus clases, y los alumnos permanecían en silencio durante sus intervenciones. Para llamar la atención de los niños, alzaba su tono de voz y decía comentarios como: “¡No es posible que no sepan hacer esto!”, “¡Les salió horriblísimo!”, “¡No puedo creer que estando en cuarto grado no sepan escribir bien!”. Al ocurrir situaciones específicas, por ejemplo, un niño que no llevaba su libro no dudaba en hacer el señalamiento frente al resto del salón, recurriendo a frases como la siguiente: “¡Tu hermano tampoco trajo su libro, ahora que les pasa a los dos!”, “¡Ya van varias veces que no lo traes!”.

Se observó el uso del lenguaje con un tono de voz más fuerte y el manejo de frases que hacían señalamientos directos, incluso de otro familiar, frente al resto de compañeros. La forma

de ejercer la autoridad y el control era de manera explícita, pública, directa, pero, además, haciendo juicios personales contra los niños, que daban como resultado que los estudiantes tuvieran una actitud pasiva y guardaran silencio en clases. Toda esta forma de expresión busca obediencia y sumisión para mantener un ambiente de aprendizaje donde prima el silencio y el orden.

Ahora bien, hay claramente dos formas diferenciadas de manejar el lenguaje por parte de ambos docentes, pero cada uno busca establecer poder y control disponiendo de recursos completamente diferentes. Mientras que uno lo hace de manera explícita, fuerte y directa, el otro lo realiza de sutil y negociadamente, por lo que se da lugar a entornos de aprendizaje singulares. Hay que agregar que aun cuando el docente de inglés hacía juicios directos y públicos a los niños, no es posible saber lo que el maestro titular les decía en privado, ni de qué tipo de lenguaje, frases o condiciones utilizaba en sus diálogos para aplicar su discurso y disciplinar o controlar las actitudes de los estudiantes.

Interacciones entre los sujetos

Durante las clases del docente titular, había momentos en los que a pesar de que existieran distracciones durante el trabajo colaborativo, el maestro no intervenía para disciplinar. Los niños reían y conversaban generalmente acerca de temas no vinculados a las clases. Pero cuando se daba la oportunidad de participar, la mayoría alzaba la mano y decía: “¡Yo, maestra!” o “¡Yo, yo!”. También se observó una actitud colaborativa entre los alumnos ya que en diferentes momentos explicaban a sus compañeros acerca de algo que no entendían y entre ellos mismos se orientaban y la titular aceptaba este tipo de dinámicas de trabajo. Cuando encontraban alguna dificultad acudían al enseñante y este les ofrecía ayuda. En la entrevista que se realizó al docente frente a grupo, expresó que su relación con los niños era bastante buena, ya que sus estudiantes le tenían confianza para acercarse a comentar cualquier asunto de la clase o incluso fuera de esta.

La forma en la que trabaja la titular ofrece libertad a los estudiantes, así que con regularidad se origina cierta dispersión, pero interviene para que los alumnos recuperen la atención a la clase. Hasta cierto punto, al estar en un ambiente de aprendizaje en el cual los niños se encuentran en mayor posibilidad de tomar decisiones, les brinda la oportunidad de colaborar para cumplir con las actividades solicitadas por el docente. Incluso, aquellos que se distraen fácilmente recuperaban su atención sobre la clase cuando los compañeros les orientaban.

Con relación al profesor de inglés, su clase permanecía en silencio, y los estudiantes mantenían fija su mirada y atención hacia el frente, sin hacer contacto entre pares. Por otra parte, los trabajos eran por lo general individuales, y los menores hablaban sólo si se les solicitaba. Ante ello, había comentarios como: “¡No puede ser que te equivoques en algo como eso!”. Cabe aclarar que cuando el maestro pedía participaciones, solo una minoría lo hacía voluntariamente, mientras el resto permanecía callado. El grupo estaba en silencio, no realizaban ningún ruido, a menos que se les pidiera aportar a la clase, por ejemplo; cuando emprendían una actividad para deletrear palabras en inglés. Tampoco se permitía el trabajo colaborativo. En clase, constantemente repetía con tono de voz fuerte: “¡No lo ayuden!”. Además, en toda la sesión no hubo un estudiante que solicitara la ayuda a la maestra.

El docente de inglés aplicaba como estrategia una organización del aula fija y un lenguaje directo para mantener el orden. Sumado a esto, no generaba espacios para la interacción entre los niños, al tiempo que era baja la participación ante preguntas que se formulaban en plenaria, lo que se traducía en una clase con roles pasivos por parte del alumnado. Por otro lado, el ejercicio de la autoridad y el poder era evidente, ya que el profesor tenía la voz predominante, empleaba un tono fuerte, emitía juicios hacia los estudiantes, restringía la colaboración entre pares y no permitía la negociación ni brindaba libertades a los estudiantes. En este ambiente de aprendizaje controlado, nadie cuestionó la autoridad de la enseñante ni se quejó de las reglas, el orden o las estrategias para captar la atención. Esto se debió a que su autoridad estaba legitimada por su posición socialmente reconocida, y se justificaba en función de los

mayores logros en el aprendizaje. En este caso, la relación con los estudiantes se asemeja más a un modelo tradicional en el que el docente ocupa el centro de la autoridad, alejándose de las perspectivas humanistas y críticas.

Discusión y conclusiones

Las relaciones de poder que se producen son distintas en los dos casos, pues en un docente se exteriorizan mediante el uso de la libertad, la negociación de ciertas reglas, un mayor grado de interacciones entre pares y el diálogo ante violaciones al orden o cumplimiento en clase; y en el otro profesor, se naturalizan mediante el ejercicio explícito del control, manejo de restricciones y un tono de voz fuerte. Para ambos casos, las relaciones de poder se legitiman pues no son cuestionadas por los niños, tampoco hay manifestaciones en contra de las acciones que los maestros hacen para mantener una estructura de orden socialmente aceptada. Desde luego, cada forma de establecer el poder y control produce un ambiente de aprendizaje diferente, con impacto en la formación de los niños.

Mediante estos códigos socioculturales, aceptados y legitimados en el aula, los docentes, a través de sus dinámicas de trabajo, el uso del lenguaje y la forma de implementar y vigilar el orden, legitiman un ambiente de aprendizaje, cuyo formato influye en la forma en que se construye el aprendizaje y en los roles de los estudiantes. Es así como se instala un “habitus” a lo largo del tiempo que valida un modo de comportarse y responder ante las figuras de autoridad bajo las cuales los alumnos estarán en constante contacto por el resto de su trayecto educativo. Es decir, que en la estructura social existen instituciones y figuras de poder que regulan y reproducen determinados lenguajes o modos de comportamiento que influyen en el actuar de los sujetos, ya sea que se juegue el rol de autoridad o de gobernado. Por tanto, es necesario puntualizar que este “habitus” se extiende a las distintas instituciones sociales incluyendo la escuela y donde se van perpetuando y naturalizando. Retomando el enfoque de estudio, el profesor debe ser consciente de las interacciones que ocurren dentro del aula, analizarlas y reflexionar el tipo de sujeto que pretende formar, pero también el tipo de docencia que ejerce, a fin de identificar si con ello contribuye a la formación de personas y a la

construcción de formas democráticas o alternativas a lo establecido, a partir del fomento del diálogo y negociación que puedan cuestionar ciertos rituales o costumbres.

Este estudio permitió valorar el papel que tiene el docente para la vida de sus estudiantes desde un enfoque crítico y humanista. Gracias a ello, se puede reflexionar acerca de los fenómenos, acciones y discursos dentro del aula que contribuyen a conformar un ambiente de aprendizaje, marcando así diferencias en la formación de los estudiantes. Finalmente, se pudo resignificar la concepción acerca de la práctica docente, las relaciones de poder, los ambientes de aprendizaje y principalmente, la naturaleza misma de la educación como un proyecto en constante construcción. En palabras de Meirieu (1988, en Greco, 2007), esa es la diferencia entre “fabricar al otro” y “darle nacimiento”.

Referencias

- Bourdieu, P. (2000). La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Laia.
- Burning, R. H., Gregory, S. J., & Norby, M. M. (2012). Psicología cognitiva y de la instrucción (5.ª ed.). Pearson Educación.
- Duarte, J. D. (2003). Ambientes de aprendizaje. Una aproximación conceptual. Revista iberoamericana de educación.
- Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. Revista Mexicana de Sociología, 50(3), 3-20.
- Foucault, M. (2002). Vigilar y Castigar. El nacimiento de la prisión (1.ª ed.). Siglo XXI editores Argentina.
- Freire, P. (2005). Pedagogía del oprimido. Siglo Veintiuno Editores.
- Giroux, H. A. (2011). On Critical Pedagogy. Bloomsbury Publishing.
- Goodrick, D. (2014). Estudios de caso comparativos, Síntesis metodológicas: evaluación de impacto. Centro de Investigaciones de UNICEF.
- Greco, M. B. (2007). La autoridad (pedagógica) en cuestión. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Hernández Rojas, G. (1998). Paradigmas en psicología de la educación. Paidós.
- Portillo Peñuelas, S. A. (2019). La construcción de ambientes de aprendizaje en la escuela: una tarea permanente. Revista electrónica de investigación e innovación educativa.
- Ramírez Bravo, R. (2008). La pedagogía crítica: Una manera ética de generar procesos educativos. Folios, (28), 108-119.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1987). Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados (J. Piatigorsky, Trans.). Paidós.

La autoestima multidimensional en el rendimiento académico en la asignatura de Formación Cívica y Ética de un grupo de adolescentes

Mtra. Ana Lucía Enríquez Valdenebro

ensn.aenriquez@creson.edu.mx

Escuela Normal Superior Plantel Navojoa

Mtro. José Francisco Acuña Esquer

cren.jacuna@creson.edu.mx

Centro Regional de Educación Normal "Rafael Ramírez Castañeda"

Mtro. Emigdio Germán Martínez Vázquez

cren.emartinez@creson.edu.mx

Centro Regional de Educación Normal "Rafael Ramírez Castañeda"

Línea temática 2. Pedagogía y práctica docente en las escuelas normales

Resumen

El objeto de la presente investigación es determinar la relación de la autoestima multidimensional en el rendimiento académico en la asignatura de Formación cívica y ética de un grupo de adolescentes. La muestra se conforma de 22 estudiantes adolescentes académicamente activos, 10 mujeres y 12 hombres, entre los 11 y los 13 años de edad. La investigación corresponde a un nivel metodológico cuantitativo; con un tipo de investigación transversal, explicativa y de campo. Asimismo, retoma el tipo de diseño de investigación no experimental, específicamente se denomina: descriptivo simple; de acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2014).

A los adolescentes incluidos en el estudio se les aplicó una adaptación del test de Coopersmith (1967, citado por Miranda, J; Miranda, F., y Enríquez, 2011) para medir la

autoestima multidimensional; y mediante una prueba de Pearson se correlacionó con las evaluaciones obtenidas en la asignatura Formación cívica y ética del primer trimestre, del ciclo escolar 2021-2022.

Como resultados se destaca que la autoestima de los adolescentes que participaron en esta investigación, se encuentra en un nivel aceptable, y que esta no se encuentra relacionada de forma directa con las calificaciones de la asignatura estudiada.

Palabras clave: rendimiento académico, autoestima, autoconcepto, adolescentes.

Planteamiento del problema

La educación del adolescente se encuentra desarticulada del contexto general, social, familiar y académico; lo cual se cree que repercute en su aprendizaje. En el nivel escolar donde se encuentra el alumno adolescente, es común la falta de acompañamiento; tanto de los padres de familia, como de los docentes que imparten las clases. En el caso de los padres es común, y no por eso normal, el hecho de presentar cierto grado de desinterés al considerar al hijo adolescente como autosuficiente; ya que ha ascendido a otro nivel escolar y frecuentemente dejan de estar pendiente de ellos; la mayoría de los cuales están pasando por una transición entre la niñez y la adultez, provocando confusión respecto a interrogantes como: ¿quién soy?, ¿qué quiero? y ¿cómo quiero que me perciban?, entre muchas otras; que el hecho de no aclararlas repercuten en su autoestima; las cuales son difíciles de apoyar desde la escuela, debido al carácter instruccional de la mayoría de las asignaturas.

La autoestima del adolescente es un aspecto de suma importancia a tratar, para que el alumno logre un óptimo aprendizaje y se enfrente a los retos escolares que lo llevarán a adquirir e interiorizar nuevos aprendizajes, por ello es necesario abordar la autoestima de una manera multidimensional; es decir, que cubra diversos aspectos de su vida como la parte general, social, académica y familiar. Con base en esta afirmación, es importante cuestionarse: ¿Cómo se relaciona la autoestima multidimensional con el rendimiento académico en la asignatura de

Formación cívica y ética, del adolescente de la Escuela Secundaria General No. 6 “Coronel José María Girón”?

El objetivo de la presente investigación es determinar la relación existente entre la autoestima multidimensional del adolescente académicamente activo de la Escuela Secundaria General No. 6 “Coronel José María Girón” y su rendimiento académico en la asignatura de Formación cívica y ética.

Marco teórico

Existe la necesidad educativa de fomentar la cooperación entre las familias y las escuelas, resaltando a su vez los efectos positivos que conlleva, tanto para la autoestima del adolescente como para los padres, profesores, la escuela y por supuesto, la comunidad en la que este se desenvuelve; tomando en cuenta el papel que el adolescente juega dentro de su familia; ya que es importante conocer ese aspecto para el fortalecimiento de su autoestima; y a la vez, de su autoconcepto. Al respecto, Roa, A. (2013) enuncia que “Psicopedagogos y educadores se han interesado en los términos de autoestima y autoconcepto y en la medida en que estos se relacionan se le denomina educación afectiva” (p. 242).

Alcántara, J. (2001) sostiene que “La autoestima como actitud es la forma habitual de pensar, amar, sentir y comportarse consigo mismo”. (p.17). Una buena autoestima implica tener conceptos positivos de nosotros mismos, aumentando el nivel de seguridad personal.

Otros autores, han abordado el concepto de autoestima de manera multidimensional. Courrau (1998), citado por Naranjo (2007); define la autoestima como:

El valor del yo, el valor de la persona ante los ojos de las otras y, a su vez, la define como un proceso dinámico y multidimensional que se va construyendo a lo largo de la vida y en el cual se involucra el contexto (p. 5).

Sobre autoestima, Polaino (2004) define el concepto como la traducción del término inglés self-esteem, que indica el valor que una persona se da a sí misma. El término se introdujo

en el ámbito de la psicología social y de la personalidad, inicialmente, pero el cual está ligado a la educación, debido a que el desarrollo de esta impacta en ella.

El desarrollo óptimo de la autoestima influye en todos los aspectos de la vida del estudiante, aun viéndolo desde diversas perspectivas, Tausch y Taush (1981) afirma que:

Hacen depender de la propia estimación el correcto funcionamiento de las capacidades psíquicas del adolescente, el desarrollo de sus respectivas personalidades, sus habilidades para la adaptación a la convivencia social y, en una palabra, sus enteras capacidades sociales y afectivas” (p. 23).

Coopersmith, (1967) define como autoestima a:

La evaluación que hace el individuo de sí mismo y que tiende a mantenerse; expresa una actitud de aprobación o rechazo y hasta qué punto el sujeto se considera capaz, significativo, exitoso y valioso. La autoestima es el juicio personal de la valía que es expresada en las actitudes que tiene un individuo para sí mismo (p. 216).

La contingencia por la pandemia obligó a la humanidad a restringir el contacto con las personas que solían relacionarse; esto generó una sensación de vacío y un ensimismamiento, llevando a una falta de interés, derivada de una baja autoestima, lo cual se considera que pudiera repercutir en el rendimiento académico, mismo que es definido por Pizarro y Crespo (2000) como una medida de las capacidades indicativas que manifiestan, en forma estimativa, lo que una persona ha aprendido como consecuencia de un proceso de instrucción o formación.

Rodríguez, L. (2015) en su artículo “La formación cívica y ética en la escuela: entre la instrucción y la formación” sostiene que:

La formación cívica y ética es un proceso basado en el trabajo y la convivencia escolar donde niñas y niños [y adolescentes] tienen la oportunidad de vivir, reconocer la importancia de principios y valores que contribuyen a la convivencia democrática y a su desarrollo pleno como persona (p. 39).

Esto se relaciona directamente con el enfoque que de esta asignatura se tiene en los planes y programas (SEP, 2017), en tanto se busca conformar un individuo íntegro fortalecido en su identidad y ejerza su libertad y autonomía, no solo en lo académico sino en los diferentes ámbitos de la vida cotidiana.

Metodología

El tipo de diseño de investigación corresponde a un nivel metodológico cuantitativo; con un tipo de investigación transversal, explicativa y de campo (Hernández, Fernández y Baptista, 2006). Asimismo, retoma el tipo de diseño de investigación no experimental, específicamente se denomina: descriptivo simple; de acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2014).

La población que constituye este estudio, es de 22 estudiantes adolescentes académicamente activos, 10 mujeres y 12 hombres; cuyas edades fluctúan entre los 11 y los 13 años. La muestra que se utiliza para la presente investigación es no probabilística; ya que está conformada por la población que fue elegida o seleccionada (Hernández, Fernández y Baptista, 2014); siendo los alumnos adolescentes académicamente activos de la escuela secundaria general No. 6 “Coronel José María Girón” ubicada en el municipio de Caborca, Sonora.

Hipótesis

H1. Si el nivel de autoestima multidimensional y la relación familiar del adolescente es buena se reflejará en un buen desempeño académico.

H0. Si el nivel de autoestima multidimensional y la relación familiar del adolescente no es buena se reflejará en un rendimiento académico carente.

Instrumento

El instrumento aplicado es un cuestionario denominado como el Inventario, escala o test de autoestima de Coopersmith, adaptado para alumnos sonorenses por Miranda, J; Miranda, F. y Enríquez, (2011); validada y presentada en el Quinto Congreso Internacional de Educación

ITSON 2010; que consta de 58 ítems. En esta escala, el sujeto lee una oración declarativa, luego marca la frecuencia con la que siente determinada afirmación, con las opciones de respuesta “Siempre”, “A veces” y “Nunca”; enfocándose en la autoestima multidimensional del estudiante.

Para el análisis de la percepción de los estudiantes, se cuenta con 4 dimensiones, a decir:

Autoestima general: corresponde al nivel de aceptación con que la persona valora sus conductas autodescriptivas.

Autoestima social: corresponde al nivel de aceptación con que la persona valora sus conductas autodescriptivas, en relación con sus pares.

Autoestima en el hogar y padres: corresponde al nivel de aceptación con que la persona valora sus conductas autodescriptivas en relación con sus familiares directos.

Autoestima escolar académica: corresponde al nivel de aceptación con que la persona valora sus conductas autodescriptivas en relación con sus profesores.

La dimensión 1, “General” la conforman 30 ítems, la segunda, “Social” está compuesta por 11 ítems, la tercera, “Hogar y padres” cuenta con 10 ítems; en tanto la cuarta dimensión, “Escolar académica” está formada por 7 ítems. Los ítems exploran las dimensiones citadas; mas, en el inventario se encuentran de forma aleatoria, ubicados según se presentan en la tabla 1:

Tabla 1

Dimensiones del inventario de Coopersmith y sus ítems desagregados.

Dimensión	Ítem
General	1, 2, 3, 6, 8, 9, 10, 13, 16, 17, 20, 21, 22, 23, 24, 29, 30, 31, 36, 37, 38, 41, 43, 44, 45, 48, 50, 51, 55, 57
Social	4, 11, 15, 18, 25, 27, 32, 39, 46, 53, 58
Hogar y padres	5, 12, 19, 26, 33, 34, 40, 47, 52, 54,

Escolar académica 7, 14, 28, 35, 42, 49, 56

A su vez, se debió organizar una subdivisión de la dimensión general, la cual se divide para una mejor interpretación de resultados, denominándolas: 1) Vida cotidiana; 2) Autoestima, 3) Autoconcepto; y 4) Asertividad.

En la tabla 2, se aprecian los valores de la dimensión general, que corresponde a la dimensión “Vida cotidiana”. Se observa que, de los 22 sujetos, la gran mayoría presenta una autoestima alta si se analizan de forma grupal mediante los porcentajes arrojados, los cuales son positivos. Analizando de manera individual esta dimensión, se observa cómo la mayoría de los alumnos sienten que se preocupan por todo (ítem 2); donde 15 alumnos (68.18%), afirman sentir que algunas veces se preocupan por todo, mientras que 7, (31.8%), afirman estar preocupados por todo y todo el tiempo. En el ítem 31 “Las cosas en mi vida están muy complicadas” un 59.09% (13 participantes) siente que algunas veces así están las cosas en su vida, mientras que un 4.54% (1 participante) afirma que su vida es complicada siempre; en contraste con los 8 alumnos (36.36%), quienes consideran que su vida no es complicada.

Tabla 2. Dimensión general. Vida cotidiana

Dimensión general: vida cotidiana				
Ítem	Media	Siempre	A veces	Nunca
1. Paso mucho tiempo soñando despierto	1.82	3 (13.63%)	14 (63.63%)	5 (22.7%)
2. Regularmente me preocupo por todo	2.32	7 (31.8%)	15 (68.18%)	0
16. Me toma mucho tiempo acostumbrarme a cosas nuevas	1.86	2 (9.09%)	15 (68.18%)	5 (22.7%)
31. Las cosas en mi vida están muy complicadas	1.68	1 (4.54%)	13 (59.09%)	8 (36.36%)
57. Generalmente, me interesan las cosas que pasan	2.36	8(36.36%)	14 (63.63%)	0

La tabla 3, describe la dimensión “Autoestima”; se observa que, en términos generales la mayor parte del grupo presenta una autoestima elevada en esta área. Tras analizarlo de forma individual, en el ítem 17 “Frecuentemente me arrepiento de las cosas que hago”, 5 alumnos (22.7%) respondieron, Siempre; 13 participantes (59.09%) manifestaron que algunas veces; y solo 4 niños (18.18%) manifestaron no arrepentirse de lo que hacen.

En el ítem 20, el 59.09% (13 estudiantes) respondió que algunas veces “Frecuentemente se siente triste”, mientras que el 40.90%, (9 estudiantes), manifestó nunca tener la sensación

de estar triste de forma frecuente. Otro de los ítems destacados positivamente es el 24, donde se hace la afirmación: “Me siento suficientemente feliz”; el 63.63% (14 participantes) responde que siempre; el 36.36% (8 sujetos), algunas veces, pero ningún adolescente manifiesta lo contrario.

Tabla 3. Dimensión general. Autoestima

Dimensión general: autoestima				
Ítem	Media	Siempre	A veces	Nunca
2. Estoy seguro de mí mismo	2.32	7 (31.8%)	15 (68.18%)	0
17. Frecuentemente, me arrepiento de las cosas que hago	2.09	5 (22.7%)	13 (59.09%)	4 (18.18%)
20. Frecuentemente estoy triste	1.64	0	13 (59.09%)	9 (40.90%)
22. Me doy por vencido fácilmente	1.41	1 (4.54%)	4 (18.18%)	17 (77.27%)
24. Me siento suficientemente feliz	2.64	14 (63.63%)	8 (36.36%)	0
41. Soy tímido	2.32	7 (31.8%)	14 (63.63%)	1 (4.54%)
43. Frecuentemente, me avergüenzo de mí mismo	1.45	2 (9.09%)	5 (22.7%)	15 (68.18%)
50. A mí me importa lo que me pasa	2.77	18 (81.81%)	3 (13.63%)	1 (4.54%)
51. Soy un niño exitoso en lo que hago	2.27	7 (31.8%)	13 (59.09%)	2 (9.09%)

La tabla 4, se refiere al autoconcepto, dando resultados positivos en términos grupales. En esta dimensión se tienen algunos hallazgos como lo es el ítem 3, donde un alumno (4.54%), responde que desea frecuentemente ser otra persona, así como en el ítem 38 con la afirmación: “Tengo una opinión positiva de mí mismo”, donde 2 alumnos, (9.09%), responden que nunca tienen una opinión positiva de ellos.

En ítem 44, les cuestiona si se consideran bonitas o guapos, 4 de los alumnos (18.18%), responden que nunca se han considerado de esa forma; y es aquí donde se presenta el primer hallazgo, comprendiendo que el alumno de secundaria en edad adolescente, no tiene problemas de autoestima respecto a las dimensiones de vida cotidiana o generales; a diferencia del área de autoconcepto donde se presentan sus mayores inseguridades.

Tabla 4. Dimensión general. Autoconcepto

Dimensión general: autoconcepto				
Ítem	Media	Siempre	A veces	Nunca
3. Deseo frecuentemente ser otra persona	1.55	1(4.54%)	9 (40.90%)	12 (54.54%)
8. Desearía tener mayor edad	1.82	0	17 (77.27%)	5 (22.7%)
9. Hay muchas cosas acerca de mí mismo que me gustaría cambiar si pudiera	2.09	7(31.8%)	10 (45.45%)	5 (0.22%)
21. Estoy haciendo el mejor trabajo que puedo	2.77	17 (77.27%)	5 (22.7%)	0
29. Me entiendo a mí mismo	2.64	14 (63.63%)	7 (31.8%)	1(4.54%)
30. Me cuesta comportarme como en realidad soy	1.73	2 (9.09%)	11 (50%)	9 (40.90%)
37. Realmente me gusta ser niño (a)	2.77	17 (77.27%)	5 (22.7%)	0
38. Tengo una opinión positiva de mí mismo	2.59	14 (63.63%)	6 (27.27%)	2 (9.09%)
44. Me considero bonita/guapo	2.18	7 (31.8%)	11 (50%)	4 (18.18%)

La tabla 5, correspondiente al área asertiva, y aunque la mayoría maneja una autoestima apropiada en cuanto a la asertividad, es esta área una de las que se deben trabajar en nivel secundaria; ya que los resultados permiten darse cuenta cómo aún hay que trabajar en temas como toma de decisiones, tal como lo muestra el ítem 10: “Puedo tomar decisiones fácilmente”; respondiendo siempre y a veces con una frecuencia de 8 (36.36%) y 14 (63.63%) alumnos respectivamente.

En el ítem 13, 18 alumnos (81.81%), responde “A veces” en la afirmación “Siempre hago lo correcto”; mientras que 4 alumnos (18.18%) consideran que siempre hacen lo correcto. Ninguno de los 22 alumnos considera lo contrario; mostrando con esto que los alumnos se sienten capaces de tomar decisiones, pero a su vez, dudan de la asertividad de estas. Para finalizar, en el ítem 45: “Si tengo algo que decir, habitualmente lo digo”, 2 estudiantes (9.09%) respondieron que nunca lo dicen; a diferencia del resto de sus compañeros, donde 15 (68.18%) a veces lo dicen y 5 (22.7%) expresan decirlo siempre.

Tabla 5. Dimensión general. Vida Asertividad

Dimensión general: asertividad				
Ítem	Media	Siempre	A veces	Nunca
10. Puedo tomar decisiones fácilmente	2.41	8 (36.36)	14 (63.63)	0
13. Siempre hago lo correcto	2.23	4 (18.18)	18 (81.81%)	0
23. Usualmente, puedo cuidar de mí mismo	2.55	11 (50%)	11 (50%)	0
36. Puedo tomar decisiones y cumplirlas	2.45	10 (45.45%)	12 (54.54%)	0
45. Si tengo algo que decir, habitualmente lo digo	2.18	5 (22.7%)	15 (68.18%)	2 (9.09%)
48. Siempre digo la verdad	2.36	7 (31.8%)	15 (68.18%)	0
55. Siempre sé qué decir a otras personas	2.32	6 (27.27%)	16 (72.72%)	0

En la dimensión social que se presenta en la tabla 6, se puede destacar la apertura que manifiestan las y los adolescentes en cuanto a la percepción de su convivencia; en tanto que 16 participantes (72.72%) consideran que sus amigos se divierten con ellos siempre, por lo contrario, solo 2 de ellos (9.09%) perciben que sus amigos se aburren en su compañía. Asimismo, se observa una respuesta favorable a la pregunta “Soy una persona confiable como para que otros dependan de mí” en la que se obtuvieron respuestas para “Siempre” en 13 (59.09%) y 7 (31.8%) para “A veces”, lo que manifiesta la apertura de los estudiantes en sus habilidades sociales; así como la preocupación y disposición por apoyar a quienes les rodean.

Es importante resaltar la respuesta en algunos ítems referentes a la percepción social, como lo son los ítems 11, 39, 53 y 58; donde persiste la respuesta de 2 sujetos en la opción “Nunca”. En un estudio más profundo se podrían verificar las impresiones marcadas aquí con las actitudes que muestran los estudiantes entre ellos, ya que en este caso denota, o bien apatía por tomar parte en las actividades de sana convivencia, o bien, está presente un caso claro de aislamiento por parte de estos dos participantes.

Tabla 6. Dimensión social

Dimensión general: social				
Ítem	Media	Siempre	A veces	Nunca
4. Soy simpático	2.36	9 (40.90%)	12 (54.54%)	1 (4.54%)
11. Mis amigos se divierten cuando están conmigo	2.64	16 (72.72%)	4 (18.18%)	2 (9.09%)
15. Tengo siempre que tener a alguien que me diga lo que tengo que hacer	1.5	0	10 (45.45%)	12 (54.54%)
18. Soy popular entre mis compañeros de mi misma edad	1.59	1 (4.54%)	10 (45.45%)	11 (50%)
25. Preferiría jugar con personas menores que yo	1.59	0	12 (54.54%)	10 (45.45%)
27. Me gustan todas las personas que conozco	2.05	5 (22.7%)	12 (54.54%)	5 (22.7%)
32. Los demás niños casi siempre siguen mis ideas	1.91	1 (4.54%)	17 (77.27%)	4 (18.18%)
39. Me gusta estar con otra gente	2.32	9 (40.90%)	11 (50%)	2 (9.09%)
46. A los demás les gusta pelear conmigo	1.32	0	5 (22.7%)	17 (77.27%)
53- Las otras personas son más agradables que yo	2.09	3 (13.63%)	17 (77.27%)	2 (9.09%)
58- Soy una persona confiable como para que otros dependan de mí	2.55	13 (59.09%)	7 (31.8%)	2 (9.09%)

En la dimensión correspondiente a hogar y padres, representada en la tabla 7, se destaca una relación cercana de los estudiantes con sus padres, tal como se muestra en la afirmación “Mis padres y yo nos divertimos mucho juntos”, donde 15 encuestados (68.18%), enuncian que siempre lo hacen; mientras que 6 participantes (27.27%) respondieron que a veces y solo 1 (4.54%) respondió que nunca se divierte con ellos.

Ante el ítem “Me incomodo en casa fácilmente”; 17 adolescentes (77.27%) respondieron que “Nunca”, mientras que 5 (22.7%) respondieron que “A veces”, lo cual muestra que la mayoría siente su casa como un espacio seguro y confiable. Si se pudiese sacar un área de oportunidad para trabajar en esta dimensión a partir de las respuestas de los alumnos, podría ser en la percepción que estos tienen sobre lo que sus padres esperan de ellos, donde 13 participantes (59.09%) perciben esta sensación de que sus padres esperan mucho de ellos, lo cual puede servir de motivación o bien, tener la idea de no cumplir con las expectativas que sus padres tienen sobre ellos.

Tabla 7. Dimensión: hogar y padres

Dimensión: hogar y padres				
Ítem	Media	Siempre	A veces	Nunca
5. Mis padres y yo nos divertimos mucho juntos	2.64	15 (68.18%)	6 (27.27%)	1 (4.54%)
12- Me incomodo en casa fácilmente	1.32	0	5 (22.7%)	17 (77.27%)
19- Usualmente, mis padres consideran mis sentimientos	2.50	12 (54.54%)	8 (36.36%)	2 (9.09%)
26- Mis padres esperan demasiado de mí	2.45	13 (59.09%)	5 (22.7%)	4 (18.18%)
33- Nadie me presta mucha atención en casa	1.77	4 (18.18%)	7 (31.8%)	11 (50%)
34- Me regañan seguido	1.86	1 (4.54%)	16 (72.72%)	5 (22.7%)
40- Muchas veces me gustaría irme de casa	1.50	1 (4.54%)	8 (36.36%)	13 (59.09%)
47- Mis padres me entienden	2.50	12 (54.54%)	8 (36.36%)	2 (9.09%)
52- Me incomodo fácilmente cuando me regañan	1.95	6 (27.27%)	8 (36.36%)	8 (36.36%)
54- Habitualmente, siento que mis padres esperan más de mí	2.36	12 (54.54%)	6 (27.27%)	4 (18.18%)

En lo que corresponde a la dimensión escolar académica, a decir, la tabla 8; se observa que las respuestas de los alumnos son positivas en su mayoría, así lo muestran algunas de las afirmaciones como “El profesor me hace sentir que soy una gran persona” donde 16 alumnos (72.2%) afirman que “Siempre” los hace sentir así, 5 (22.7%) afirman que “A veces” y solo 1 alumno (4.54%) afirma que nunca.

En la afirmación “Me siento orgulloso de cómo trabajo en el aula”; 14 alumnos (63.63%) afirman que siempre, mientras que 7 (31.8%) a veces y solo 1 alumno (4.54%) afirma que nunca. El único detalle negativo que representa a la mayoría es la siguiente afirmación “Me avergüenza pararme a hablar en el aula” donde 10 alumnos (45.45%) afirman que “Siempre”, 12 alumnos (54.54%) respondieron que “A veces”, pero ninguno dijo que “Nunca”, siendo esta un área de oportunidad a trabajar y fortalecer para que se sientan más cómodos a la hora de participar.

Tabla 8. Dimensión escolar académica

Dimensión escolar académica Ítem	Media	Siempre	A veces	Nunca
7- Me avergüenza pararme frente al grupo para hablar	2.50	10 (45.45%)	12 (54.54%)	0
14- Me siento orgulloso de cómo trabajo en el aula	2.59	14 (63.63%)	7 (31.8%)	1 (4.54%)
28- Me gusta que el profesor me pregunte en clases	1.86	1 (4.54%)	16 (72.72%)	5 (22.7%)
35- En la escuela progreso como me gustaría	2.41	10 (45.45%)	11 (50%)	1 (4.54%)
42- Frecuentemente, me incomoda la escuela	1.68	2 (9.09%)	10 (45.45%)	10 (45.45%)
49- Mi profesor me hace sentir que soy una gran persona	2.68	16 (72.72%)	5 (22.7%)	1 (4.54%)
56- Frecuentemente, me siento desilusionado en la escuela	1.41	1 (4.54%)	6 (27.27%)	15 (68.18%)

Comparativo de evaluaciones del test y de la asignatura de formación cívica y ética

Se observan las evaluaciones del test de Coopersmith y los promedios de evaluación de la asignatura de Formación cívica y ética, donde se puede señalar que las respuestas al test, en términos generales, son en su mayoría positivas; arrojando calificaciones de 8, 7 y solo un 6; siendo más específicos, 16 alumnos obtuvieron 8; 5 alumnos alcanzaron 7, mientras que un alumno presentó un 6 en las calificaciones de la citada escala.

En los promedios de evaluación de la asignatura Formación cívica y ética, la mayoría cuenta con buen promedio, donde 16 alumnos de 22 evaluados tienen 10; 1 alumno, tiene 9; 1 alumno tiene 8; 1 alumno tiene 6 y, finalmente, 3 alumnos tienen 5; siendo esta última una calificación reprobatoria; tal como se muestra en la figura 1

Figura 1. Comparativo de evaluaciones del Test y de la asignatura de FCE



Resultado de la correlación de Pearson

Se procedió a desarrollar pruebas estadísticas que permitiesen comprobar la hipótesis de esta investigación. En ese orden de ideas, se aplicó la prueba R de dos colas Pearson, con la finalidad de identificar si existe correlación entre las variables objeto de estudio; dando un resultado superior a 0.05, indicando la no correlación de ambas variables. Como conclusión se obtuvo que no se tiene información estadística suficiente para comprobar dicha relación, por lo que se desecha la Hipótesis de investigación y se acepta la H0. Con ello queda abierta la posibilidad de investigar más a detalle las motivantes hacia alta autoestima, así como al interés por la asignatura objeto de estudio.

La relación existente entre la calificación de la escala de Coopersmith y sus promedios se encuentra en el hecho de que se puede observar cómo un alumno con una calificación de 8 en su test de autoestima cuenta con una calificación alta de 10 en la asignatura de Formación cívica y ética; al igual que un alumno que cuenta con una calificación más baja, específicamente

de 6, en su test de autoestima, evidentemente su promedio en la materia también es bajo (5), siendo uno de los 3 alumnos reprobados en la asignatura abordada.

Cabe destacar que existen casos donde un alumno con excelente calificación de su test de autoestima también puede presentar promedio bajo en su asignatura de Formación de cívica y ética, como es el caso del alumno que tiene una calificación de 8 en su escala de autoestima, mientras que es otro de los alumnos reprobados, con una calificación de 5 en la materia estudiada; asimismo, se ve el caso contrario donde un alumno con una calificación de 7 en su escala de autoestima, representa a uno de los alumnos con promedio de 10 en la asignatura de Formación cívica y ética, dando como resultado que no es una regla que el tener una buena autoestima te va a dar buenas calificaciones; así como el hecho de tener problemas de autoestima, no condiciona a tener un bajo promedio en el tema escolar-académico

Discusión y conclusiones

La autoestima de los adolescentes que participaron en esta investigación se encuentra en un nivel aceptable; ya que a nivel grupal han obtenido un porcentaje igual o mayor a la media, lo cual nos muestra que tienen un nivel normal de autoestima.

La autoestima que maneja un adolescente no se encuentra relacionada de forma directa con sus calificaciones; ya que partiendo de los resultados arrojados por las tablas pudimos corroborar que un alumno con excelente promedio tenía una autoestima baja según sus respuestas, mientras que un estudiante con respuestas positivas en su inventario, tenía la calificación más baja a nivel académico y aunque esto no es una regla, valdría la pena romper paradigmas y no siempre pensar que lo obvio es lo correcto, porque en esta investigación hemos constatado lo contrario.

De las 4 dimensiones de autoestima se puede decir que la tercera dimensión, la cual se refiere al autoconcepto, es la dimensión donde los adolescentes necesitan más apoyo; ya que fue aquí donde se presentaron más respuestas negativas en comparación con las otras dimensiones.

El inventario de autoestima de Coopersmith es un instrumento que detecta autoestima en diferentes dimensiones, por tanto, dicho instrumento resulta completo y complejo a la vez; ya que puede presentar un nivel de autoestima alto en un área y un déficit en otra.

El inventario de autoestima de Coopersmith le puede servir de referencia a los maestros para conocer a sus alumnos a nivel personal; y recordar que lo emergente nunca se debe comer a lo importante y el autoestima de un estudiante siempre será pieza fundamental; ya que tal como lo arrojan los resultados de la presente investigación, aunque un individuo sea excelente académicamente hablando, puede tener problemas de autoestima; es decir, no quiere decir que por tener buenas calificaciones va gozar de una sana autoestima, mientras que un alumno con bajas calificaciones tampoco nos garantiza que este tenga baja autoestima, tenemos el deber de conocer un poco más de los estudiantes para que se desarrollen en un entorno que les genere bienestar.

Las y los docentes, así como la escuela cumplen un rol fundamental en las experiencias del estudiante; es por eso que las estrategias didácticas empleadas y las situaciones de aprendizaje propuestas, pueden ayudar a un alumno a obtener buenos resultados, a pesar de que su estado de autoestima no sea el más óptimo.

Cada individuo se cataloga como un caso personal y aunque se es parte de una estadística, desde las ciencias sociales, a la cual pertenece la docencia, se sabe que cada alumno es un estudio de caso y que se puede hacer mucho si se analiza a fondo; y es esta escala una manera de conocer más a los estudiantes, con la finalidad de brindar las herramientas necesarias para su formación.

Tras analizar los datos, no se tiene información suficiente para comprobar la relación esperada entre las variables propuestas; por lo que se desecha la Hipótesis de investigación y se acepta la H0. Con ello, se deberá profundizar la investigación con énfasis en las motivantes hacia la autoestima, así como al interés por esta u otras asignaturas en las que se desee observar este fenómeno.

Referencias

- Alcántara, J. A. (2001). Educar para la autoestima. Métodos, técnicas y actividades. España. Grupo planeta (GBS).
- Coopersmith, S. (1967) The antecedents of self steem. Fredman & company. San Francisco.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2006). Metodología de la Investigación (4^a ed.). México: McGraw-Hill.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). Metodología de la Investigación (6^a ed.). México: McGraw-Hill.
- Miranda, J. B., Miranda, F., y Enríquez, A. L. (2011) adaptación del inventario de Coopersmith para alumnos mexicanos” México, Durango REDIES 3(4) 5-14.
- Naranjo, M. L. (2007). Autoestima: un factor relevante en la vida de la persona y tema esencial del proceso educativo. Revista electrónica “Actualidades investigativas en educación”, 7 (3), 0.
- Pizarro, R., y Crespo, N. (2000). Inteligencias múltiples y aprendizajes escolares. En red. En: <http://www.uniacc.cl/talón/antecedentes/talonaquiles5/tal5-1.htm>
- Polaino, A. (2004) Familia y autoestima. Ariel: España.
- Roa, A. (2013) La educación emocional, el autoconcepto, la autoestima y su importancia en la infancia. Madrid, España. Universidad Complutense de Madrid. EdetaniaRodríguez, L. (2015). La formación cívica y ética en la escuela: entre la instrucción y la formación. Revista Folios, (41), 37-50
- Secretaría de Educación Pública. (2017). Aprendizajes clave para la educación integral. Formación cívica y ética. Educación secundaria. Ciudad de México: CONALITEG
- Tausch, A. M., y Tausch (1981). Psicología de la educación: encuentro de persona a persona (8a. Ed., 8a. Reimp.). Barcelona: Herder.

El Aprendizaje Basado en Problemas para favorecer la enseñanza de las fracciones

Eross Giovanni García Cetz

garciacetz@gmail.com

Escuela Normal de Licenciatura en Educación Primaria de Calkiní

Bartolo May Puc

bachomay60@hotmail.com

Escuela Normal de Licenciatura en Educación Primaria de Calkiní

Engels Herbé May Medina

piaget_engels@hotmail.com

Escuela Normal de Licenciatura en Educación Primaria de Calkiní

Línea temática 2. Pedagogía y práctica docente en las Escuelas Normales.

Resumen

La presente investigación, titulada *El Aprendizaje Basado en Problemas para favorecer la enseñanza de las fracciones*, tuvo como propósito implementar estrategias basadas en el método ABP para favorecer la enseñanza de las fracciones en los alumnos del quinto grado grupo B de la Escuela Primaria Basilio Vadillo durante el ciclo escolar 2022-2023. La metodología se basa en un enfoque cualitativo, con tipo de estudio descriptivo y diseño investigación-acción. Las consideraciones durante su atención se trataron del reconocimiento de los niveles de desempeño al adquirir habilidades para que los estudiantes logren alcanzar el aprendizaje de las fracciones, a través de diversas estrategias implementadas en el plan de acción que promovieron el reforzamiento de su enseñanza. Para interpretar los resultados, se requirió de fundamentos con aportes teóricos que respaldaron las perspectivas pedagógicas y didácticas dadas a la investigación. Ante ello, se afirma que la implementación de estrategias

propuestas por el método ABP logró mejorar el reforzamiento del aprendizaje de las fracciones en los alumnos. Finalmente, se puntualizan las conclusiones y recomendaciones para el emprendimiento de esta temática de estudio a futuro.

Palabras clave: aprendizaje Basado en Problemas, fracciones, instrumentos, estrategias, evaluación.

Planteamiento del problema

Descripción de la situación del problema

El tema de las fracciones enfrenta dificultades en su enseñanza, existen varias prácticas habituales las cuales muchas veces se convierten en un obstáculo para la construcción del concepto. Probablemente, frente a un concepto tan complejo, los docentes han forjado prácticas para ayudar a los alumnos a ser exitosos en la resolución de las situaciones que les proponen, pero que no aseguran la comprensión del tema; esta es la diferencia entre tener éxito y comprender. Morales Díaz (2014) reconoce los errores y dificultades que presentan los estudiantes en la resolución de problemas con números fraccionarios empleados en los contextos del ambiente natural del aula, como los aspectos conceptuales relacionados con la noción parte-todo en la solución de problemas con fraccionarios, resaltando el sobre uso de dicha noción, en especial en la solución de problemas que requieren la aplicación del número fraccionario.

En la población de estudio (que consta de 16 alumnos) se denotó esta problemática a través de diferentes instrumentos de evaluación, uno de ellos la prueba MEJORED, donde solo cuatro alumnos alcanzaron a obtener un porcentaje mayor al 50% en aciertos y los otros doce obtuvieron un porcentaje menor no posterior al 20%. Por consiguiente, una de las principales finalidades de la presente investigación, es aportar información con respecto a la resolución de problemas, visto desde una perspectiva pedagógica, para orientar a los docentes en el concepto y aplicación de estrategias que puedan utilizar en su aula a fin de minimizar la problemática.

Preguntas de investigación

Pregunta general

¿Cómo las estrategias relacionadas al método de ABP favorecen la enseñanza de las fracciones en los alumnos del quinto grado grupo B de la Escuela Primaria Basilio Vadillo en la comunidad de Tepakán, Calkiní, Campeche durante el ciclo escolar 2022-2023?

Preguntas generadoras

- ¿Cuál es el nivel de desempeño de los alumnos en el aprendizaje de las fracciones?
- ¿Cómo identificar las estrategias relacionadas al ABP para la enseñanza de las fracciones?
- ¿Cómo influye la aplicación del método de ABP para la enseñanza de las fracciones?
- ¿Cuáles son los alcances de la implementación de las estrategias relacionadas al método de ABP para el aprendizaje de las fracciones?

Objetivos

Objetivo general

Implementar estrategias basadas en el método ABP para favorecer la enseñanza de las fracciones en los alumnos del quinto grado grupo B de la Escuela Primaria Basilio Vadillo durante el ciclo escolar 2022-2023.

Objetivos específicos

- Identificar los niveles de desempeño en el aprendizaje de las fracciones en los alumnos para conocer las dificultades que presentan.

- Reconocer la influencia del uso de la metodología de ABP en la enseñanza de las fracciones en los alumnos.
- Aplicar estrategias centradas en el método de ABP para favorecer la enseñanza de las fracciones.
- Valorar el alcance obtenido de la implementación de las estrategias relacionadas al método de ABP para favorecer la enseñanza de fracciones en los alumnos.

Justificación

La justificación del estudio adquiere importancia mediante la aplicación del ABP que motivó a los estudiantes a formular y resolver problemas a partir de situaciones problemáticas reales o tareas auténticas donde puedan ver estructuras matemáticas en cada aspecto de su vida, entender, relacionar conceptos y construir significados que permitan a los estudiantes tener una actitud de satisfacción frente a ellas basándose en el enfoque centrado en la resolución de problemas, movilizando actuaciones complejas en el estudiante al buscar diversas soluciones a través del lenguaje matemático como medio de expresión, así como su pensamiento lógico y capacidad en la resolución de problemas.

Castaño y Montante (2015) afirman que la esencia del ABP consiste en resolver problemas desarrollando las habilidades inherentes al pensamiento matemático, como son identificar los datos del problema para comprenderlo, luego describirlos y representar la solución a través gráficas o esquemas usando diferentes estrategias en las cuales se logra en un proceso de interacción de aprendizaje entre del docente y el educando al resolver problemas relacionados con el contacto del hombre y su medio. Se entiende la existencia de un sustento por parte de otros autores que reconocen la importancia de atender estas problemáticas, siendo así el campo de las matemáticas uno de los aprendizajes básicos para el desenvolvimiento de la vida diaria, atendiendo el problema con el uso de una metodología para adaptar al contexto de los alumnos y tener un impacto tanto en su conocimiento.

Delimitación del problema

De acuerdo con Sabino (2017), la delimitación de un problema de investigación consiste en enfocar en términos concretos, nuestro campo de interés, especificar sus alcances, determinar sus límites. Esta investigación surge de dos variables, las dificultades para la comprensión del tema de fracciones y el uso de la metodología ABP para favorecer la enseñanza de ésta.

El ABP considera que la disposición afectiva y la motivación de los alumnos, son indispensables para lograr los aprendizajes significativos que superen la simple memorización (Fernando, 2010). Con la utilización de la metodología propuesta, se logrará un aprendizaje significativo, siendo colaborativo entre los alumnos, al igual que con los docentes, en lo referente a las dificultades para la enseñanza de fracciones, este conocimiento dará un mayor acercamiento a la construcción de sus propios conceptos de aprendizajes para la resolución de problemas.

La metodología del trabajo estuvo sustentada en la investigación-acción, porque a través del proceso de reflexión, fue posible detectar una problemática, para implementar prácticas de mejora con el objetivo de transformar la realidad presentada. En complemento, la investigación-acción se orienta hacia la resolución de problemáticas mediante un proceso cíclico iniciando desde la actividad reflexiva a la actividad transformadora (Bisquerra, 2004).

Hipótesis y/o supuesto

Según Hernández (2014) una hipótesis es aquello que “nos indica lo que estamos buscando o tratando de probar pudiendo definirse como explicaciones tentativas del fenómeno investigado, formuladas a manera de proposiciones” (p. 104). Por lo tanto, el supuesto inicial del presente trabajo de investigación es el siguiente:

Implementar estrategias basadas en el método de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) favorece la enseñanza de las fracciones en los alumnos del quinto grado grupo B de la Escuela Primaria “Basilio Vadillo” de la comunidad de Tepakán, Calkiní durante el ciclo escolar 2022-2023.

Marco teórico

Las dificultades que presentan los estudiantes cuando trabajan con las fracciones, usualmente son derivadas de una falta de comprensión conceptual (Fazio y Siegler, 2011). En este sentido Fandiño (2009) enuncia las principales dificultades que la literatura en Educación Matemática ha reportado sobre el concepto fracción: dificultad en el ordenamiento, cuando el estudiante realiza de manera errónea la ordenación (mayor que, menor que o igual que) entre fracciones, números decimales o los dos mezclados; dificultad en la realización de las operaciones, cuando el estudiante presenta dificultad conceptual para realizar operaciones (adición, sustracción, multiplicación y división) entre fracciones.

En el Programa de Educación Primaria de matemáticas, las fracciones se introducen a partir del tercer grado y se recomienda que su tratamiento didáctico se dé por medio de procesos simples que no representen complejidad para los niños de este grado, pretendiendo que éstas sean aprendidas de forma comprensible, evitando con ello mecanizaciones perjudiciales para el trabajo con números fraccionarios en grados posteriores.

Al trabajar las fracciones es muy importante que los maestros conozcan lo que traen los niños, el significado que le otorgan a las fracciones y en qué contexto las han trabajado. En un contexto concreto, de ahí que en el programa de primaria se introducen en el tercer grado y mediante actividades de medición y repartos.

El ABP promueve el desarrollo de una cultura de trabajo colaborativo, involucra la participación de todos los miembros del grupo en el proceso de aprendizaje, promueve habilidades interpersonales generando el desempeño en diferentes roles propios de las actividades diseñadas. Estimula la valoración del trabajo en equipo desarrollando un sentimiento de pertenencia y solidaridad; permite que los estudiantes adquieran un conjunto de herramientas cognitivas que lo conducirán a potenciar su trabajo y su adaptación al mundo cambiante e interdisciplinario (Castro, 2016).

Las características fundamentales desarrolladas en el modelo de ABP están centradas en el alumno, por lo tanto, deben asumir la responsabilidad de adquirir su propio aprendizaje bajo la guía de un tutor (docente) quien es el encargado de despejar las dudas de estos, nivelando los conocimientos para un mejor entendimiento y manejo de la temática de estudio (Cifuentes, 2004). Asimismo, el ABP es un proceso constructivo y no receptivo, que permite a los alumnos sean quienes generen sus propios conceptos relacionando con la realidad en donde ellos desarrollan sus actividades cotidianas (Branda, 2011).

El ABP, ha tenido gran aceptación y alcance en diversos contextos educativos, siendo adoptado por una gran variedad de instituciones y especialidades en todo el mundo (Morales y Landa, 2004), mostrándose como una propuesta educativa contextualizada, que privilegia al estudiante y su aprendizaje como foco central en el proceso de enseñanza. El uso de la estrategia ABP en el aula busca un acercamiento entre educando y profesor a partir de la búsqueda de una solución a una situación problema contextualizada que permita la construcción del conocimiento matemático de una forma más agradable y participativa (Alzate, Montes, y Escobar, 2013).

La metacognición permite identificar la forma como trabaja la mente durante el proceso de aprendizaje y ayuda a establecer metas (¿Qué voy a hacer?), seleccionar estrategias (¿Cómo lo estoy haciendo?) y por último la evaluación de los logros (¿Funcionó?). Para Vigotsky citado por Álvarez y Del Río (2000), el aprendizaje es una actividad social que resulta de la confluencia de factores sociales como la interacción comunicativa con pares y mayores, compartida en un momento histórico y con determinantes culturales particulares. Para él, el aprendizaje es más eficaz cuando el aprendiz intercambia ideas con sus compañeros y cuando todos colaboran o aportan algo para llegar a la solución de un problema.

Metodología

Tipo de estudio y diseño de investigación

El presente trabajo de investigación se desarrolló mediante un enfoque cualitativo, esto quiere decir que “utiliza la recolección y análisis de los datos para afinar las preguntas de investigación o revelar nuevas interrogantes en el proceso de interpretación” (Hernández, 2014). Los trabajos con este tipo de enfoque se caracterizan por ser más abiertos en cuanto a la interpretación de los procedimientos, estos no se fijan en la recolección inmediata de datos, sino que suele ser flexible durante toda la intervención.

El estudio de la investigación es de alcance descriptivo y su principal objetivo es favorecer el proceso de enseñanza de las matemáticas a través del uso del método ABP por medio de estrategias didácticas que favorezcan la enseñanza de fracciones, de esta manera se lograría dar respuesta a una de las problemáticas más notables de los estudiantes a nivel nacional e internacional.

Uno de los aspectos más importantes dentro del trabajo de investigación es la comprobación de la hipótesis. Existe también un diseño o tipo de hipótesis que se puede contemplar, para este caso se trabajó con la hipótesis de acción estratégica, esta considera como fundamental el resultado de un cambio positivo o mejora, mismo que se espera lograr mediante acciones propuestas por el investigador (Latorre, 2005).

Ubicación y tiempo de estudio

El presente proyecto de investigación se aplicó en la Escuela Primaria “Basilio Vadillo” (zona 018) de la comunidad Tepakán, Calkiní, Campeche, con clave 04DPR0363B, ubicada en la calle No. 10, continuación de la calle No. 20 que llega desde la ciudad de Calkiní. Esta escuela solo cuenta con turno matutino con organización completa que está constituida por 17 personales, siendo así dos directivos, 11 docentes y cuatro intendentes; tiene aproximadamente 187 alumnos, de los cuales 91 son mujeres y 96 son hombres; cuenta con los servicios básicos de luz eléctrica y agua potable, de igual forma con una biblioteca escolar, USAER, consejo escolar de participación social y comité de contraloría social.

El periodo de estudio de la investigación correspondió al periodo del 29 de agosto de 2022 al 8 de junio de 2023. Se inició el trabajo con la identificación del problema, el diagnóstico de las dimensiones de los problemas y la determinación de las variables involucradas. Se diseñó y desarrolló un plan de mejora para aplicar en seis semanas consecutivas de práctica docente, comprendido del 06 de marzo al 28 de abril de 2023, trabajando tres sesiones semanales de 90 minutos cada una. La ejecución del proyecto estuvo integrada por 18 sesiones de trabajo, las primeras dos se destinaron a la validación del estado actual del grupo en referencia a las dificultades destacadas en el aprendizaje de las fracciones, 14 fueron asignadas a la aplicación de las estrategias didácticas establecidas en el plan de acción; las últimas dos sesiones se destinaron para valorar los avances obtenidos en la triangulación por medio de una evaluación del desempeño de los estudiantes.

Sujetos o participantes

Para desarrollar el presente trabajo se consideró el espacio adecuado, así como los individuos correspondientes a la población estudiada. Tamayo (2001) define a los sujetos o participantes como “la totalidad de unidades de análisis o entidades de población que integra dicho fenómeno que debe cuantificarse para un determinado estudio”. La población objeto de estudio, estuvo integrada por un total de 16 alumnos entre los nueve y 10 años, de los cuales diez son del sexo femenino y seis del sexo masculino, conformando la matrícula escolar del 5° “B” de la Escuela Primaria Basilio Vadillo en Tepakán, Calkiní, Campeche.

Para desarrollar la propuesta de intervención se identificó los niveles de desempeño, como resultado, cinco tienen un nivel de desempeño *Suficiente*, 9 tienen un nivel en *Desarrollo*, dos tienen un nivel *Insuficiente*. De igual forma se identificó sus estilos de aprendizaje donde seis de ellos tienen un estilo de aprendizaje auditivo; otros dos un estilo kinestésico; ocho presentan un estilo visual.

Instrumentos de evaluación

El enfoque cualitativo de este trabajo de investigación hace que la recolección de datos a través de una instrumentación fundamentalmente elaborada sea de verdadera importancia, esto debido al recabado de datos, experiencias y situaciones reales que las mismas personas dan a conocer. Este proceso deberá efectuarse con una previa planificación y apegándose siempre a los objetivos de la investigación (Paz y Torres, 2010).

Para el cumplimiento del primer objetivo específico orientado a la conformación de un referente encaminado a comprobar la situación inicial de los estudiantes, se buscó *identificar los niveles de desempeño en el aprendizaje de las fracciones en los alumnos para conocer las dificultades que presentan*, para ello se les aplicó de manera individual una prueba diagnóstica que permitió obtener la información por alumno de los niveles de desempeño en el que se encuentran. Gómez (2006) menciona que este instrumento permite establecer contacto con la realidad investigada, además se adquiere conocimiento a través de sus aspectos más relevantes.

Para la búsqueda del segundo objetivo, el instrumento empleado fue una lista de cotejo donde se emplearon indicadores con la intención de evaluar el desempeño del estudiante durante la ejecución del plan de acción enfocado a *reconocer la influencia del uso de la metodología de ABP en la enseñanza de las fracciones en los alumnos*. La lista de cotejo es un instrumento que tiene la característica de ser dicotómica con solo dos posibilidades de evaluación (Tobón, 2013). Ésta fue una herramienta propia elaborada con el propósito de registrar aspectos específicos sobre la aplicación de estrategias didácticas por medio del método ABP para favorecer el desarrollo de las habilidades matemáticas.

Se hizo uso de una variedad de instrumentos con la finalidad de evaluar el proceso de la investigación, cumpliendo con el tercer objetivo específico donde se buscaba *aplicar estrategias centradas en el método de ABP para favorecer la enseñanza de las fracciones*; dentro de los instrumentos que se utilizaron se encontraban listas de cotejo, guías de observación y escalas

estimativas. La guía de observación es el instrumento que permite al observador situarse de manera sistemática en aquello que realmente es objeto de estudio para la investigación; también, es “el medio que conduce la recolección y obtención de datos e información de un hecho o fenómeno” (Tamayo, 2004, p. 172).

Se considera el cuarto objetivo específico como el destinado a *valorar el alcance obtenido de la implementación de las estrategias relacionadas al método de ABP para favorecer la enseñanza de fracciones en los alumnos*, así como verificar si se obtuvo una mejora en función de las técnicas y procesos empleados, con la finalidad de identificar el nivel logrado al término de la aplicación de las estrategias se realiza una lista de cotejo donde se evalúa el cambio en el conocimiento alcanzado luego de dicha aplicación de estrategias.

Para este objetivo también se emplearon los portafolios de evidencias, definidos como la colección de los trabajos más significativos elaborados por los discentes, durante el periodo de tiempo establecido, en los cuales se identifica el progreso de éstos durante la aplicación del plan de acción (Seefeldt, 2012).

Procedimiento

Los procedimientos propuestos para las actividades de indagación, recolección de datos y análisis, fueron elaborados acorde a los objetivos planteados a través de un enfoque cualitativo de investigación en diferentes periodos de tiempo, distribuidos en tres fases a través de la valoración de diversos instrumentos.

En la primera fase del trabajo se hizo el planteamiento del proyecto que surge a partir de una necesidad; ésta permitió sistematizar las bases de la investigación a través del planteamiento del problema, además de situar la ubicación, así como el tiempo de estudio, considerados elementos imprescindibles, partiendo de un diagnóstico con la finalidad de reconocer las ideas y emprender la metodología.

Además, fue necesario elaborar un plan de acción para definir las estrategias pertinentes priorizando el cumplimiento de los objetivos trazados en la investigación. Se recogió información

confiable que permitiera sustentar el tema y las actividades de intervención, así como la validez del enfoque didáctico articulado a través del marco teórico elaborado. Se adecuaron los instrumentos, recurriendo a revisiones en su planteamiento y estructura.

En la segunda fase se buscó aplicar el *plan de acción*, sin embargo, antes de iniciar con la puesta en práctica, fue necesario comunicarle al director de la escuela, maestro titular y padres de familia, las intenciones que se buscaban tras la implementación del proyecto. Se aplicaron instrumentos con la finalidad de recuperar información sin perder el objetivo, el cual fue *identificar las causas que dificultan el desarrollo del aprendizaje de las fracciones*.

La tercera fase fue dirigida al espacio enfocado a la valoración de la implementación estratégica, para ello, se utilizó una lista de cotejo con indicadores que permitió reconocer el alcance que tuvieron los discentes tras la aplicación de las actividades didácticas, valorando el desarrollo del pensamiento en la resolución de problemas matemáticos. Con el motivo de fundamentar y sustentar una evidencia fiable sobre el mejoramiento de los estudiantes, se efectuó nuevamente la aplicación de la entrevista a los padres de familia considerando las respuestas brindadas en el primer momento para contrastarlas con estas últimas.

Considerando un respaldo sobre los trabajos obtenidos, se hizo la recopilación en portafolios sobre los 16 alumnos con los que se trabajó, estas son de actividades elaboradas durante el periodo de aplicación, que de igual forma permitió valorar el nivel de aprendizaje alcanzado sobre el tema de las fracciones y su desempeño en el momento de resolución de problemas matemáticos, relacionadas con situaciones de la vida cotidiana.

Resultado

Para llevar a cabo la presente investigación se tomó como pieza fundamental el objetivo general *Implementar estrategias basadas en el método ABP para favorecer la enseñanza de las fracciones en los alumnos*, debido a que benefició al diseño de objetivos específicos que guiaron el tema central a partir de la valoración de los instrumentos aplicados, así como de la implementación de estrategias innovadoras basadas en la metodología ABP organizadas en el

plan de acción a motivo de darle validez y fiabilidad al trabajo de investigación.

Con el propósito de valorar el objetivo específico *Reconocer la influencia del uso de la metodología de ABP en la enseñanza de las fracciones en los alumnos*, se implementó una lista de cotejo, con la intención de reconocer qué estrategias serían las más adecuadas para favorecer el aprendizaje del contenido. Finalizando con el análisis de todos los rasgos de la lista de cotejo: de los 16 alumnos totales, el 25% (cuatro) se ubicaron en el nivel *satisfactorio*, 37.5% (seis educandos) en un nivel *básico* y el 13.79% (cuatro alumnos) en un nivel *insuficiente*.

Para el objetivo específico *Aplicar estrategias centradas en el método de ABP para favorecer la enseñanza de las fracciones*, en donde se pone en práctica el uso y aplicación de las estrategias elaboradas, éstas se plasmaron dentro de un plan de acción previamente organizado en 18 sesiones de trabajo, cada una con duración de 90 minutos, vinculadas directamente con el objetivo general; fue aplicada durante nueve semanas, del 6 marzo al 28 de abril de 2023.

Con respecto a *Valorar el alcance obtenido de la implementación de las estrategias relacionadas al método de ABP para favorecer la enseñanza de fracciones en los alumnos*, el instrumento para valorar los resultados hace referencia a una prueba estandarizada adaptada sobre las consideraciones de MEJOREDU. Se aplicó una guía de observación estructurada con los mismos 12 indicadores aplicados en el primer objetivo específico, esto para valorar los cambios en el aprendizaje de fracciones para contrastar la información inicial con la posterior a la aplicación de estrategias del método ABP del plan de acción.

Descripción de lo observado. Los alumnos del quinto grado grupo B presentan un cambio notable en su nivel de desempeño relacionado al aprendizaje de las fracciones; al momento de realizar actividades con diversos problemas matemáticos que hacen uso de fracciones, comprenden mejor lo que se les plantea teniendo en cuenta las funciones de los números fraccionarios; al desarrollar actividades en equipo, logran una mejor convivencia y apoyo entre todos para encontrar las respuestas a los ejercicios, se organizan de una mejor manera para la

colaboración. Tomando en consideración lo anterior, fue favorable la aplicación de las estrategias ABP, para la enseñanza de las fracciones, evaluando a los alumnos los resultados son significativos.

Interpretación. Los estudiantes del quinto grado grupo B demuestran tener un mejor aprendizaje sobre el contenido de fracciones, logran interpretar su función para aplicar en distintas situaciones, comprenden problemas que contengan números fraccionarios y ya no tienen desmotivación por aprender de ello. Reconocen conceptos como equivalencias relacionadas al contenido de fracciones con diferentes unidades de medida. Cuentan con la noción del proceso para realizar operaciones de suma y resta con números de fracciones.

Discusión y conclusiones

El tratamiento de la temática de investigación vinculada al uso de la metodología Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) para favorecer la enseñanza de las fracciones, involucró la implementación de una serie de acciones y actividades aplicadas en diferentes estrategias didácticas, así como la creación de ambientes de aprendizaje propicios para la construcción de conocimientos.

Los resultados analizados concuerdan con la literatura recuperada en contribución con la selección, implementación y valoración del supuesto de investigación *El Aprendizaje Basado en Problemas para favorecer la enseñanza de las fracciones en los alumnos del 5° grupo B, durante el ciclo escolar 2022-2023*, obteniendo como conclusión que se reforzó en gran medida los conocimientos sobre el tema de fracciones de la población investigada mediante la utilización estrategias ABP que motivaron a los alumnos al análisis y resolución de diversos problemas.

En la primera pregunta generadora de la investigación *¿Cuál es el nivel de desempeño de los alumnos en el aprendizaje de las fracciones?* los hallazgos manifestaron en un primer momento dificultades en el aprendizaje de las fracciones, por otro lado, al no obtener resultados satisfactorios, no mostraban interés hacia el tema. Fue necesario el diseño de estrategias

interesantes con el objetivo de motivar a los discentes en la apropiación de nuevos conocimientos.

Por otra parte, en la segunda pregunta generadora *¿Cómo identificar las estrategias relacionadas al ABP para la enseñanza de las fracciones?*, se analizó que el uso de recurso innovador contribuye a una nueva metodología de enseñanza. Tomar en cuenta estrategias surgentes de la metodología ABP, fue un punto clave para la selección de los materiales utilizados en el aula, contribuyó al impacto obtenido, así como su demanda sobre el aprendizaje de las fracciones y más aún sobre estas nuevas generaciones.

La tercera pregunta de investigación se enfocó en *¿Cómo influye la aplicación del método de ABP para la enseñanza de las fracciones?*, realizando una recolección de evidencias de todos los aportes con la utilización de las estrategias ABP, considerando la notoria motivación de los estudiantes en la participación de estas actividades se precisa que la influencia fue totalmente positiva mejorando su desempeño en el aprendizaje.

Para la pregunta generadora *¿Cuáles son los alcances de la implementación de las estrategias relacionadas al método de ABP para el aprendizaje de las fracciones?* se contempló la valoración de las dos categorías del estudio, el alcance con el uso de la metodología ABP para el favorecimiento en la enseñanza de fracciones, por consiguiente, mediante el acopio de información registrada en los instrumentos, evidenció que las estrategias empleadas para la enseñanza de este contenido, tuvo impacto en el aprendizaje de los estudiantes logrando mayor motivación, participando en trabajos colaborativos como individuales, desenvolviéndose mejor en las clases y capaces de demostrar sus habilidades.

De este modo se concluye que el tema de investigación denominado *El Aprendizaje Basado en Problemas para favorecer la enseñanza de las fracciones*, presentó resultados favorables, impactando por el uso de nuevas metodologías de trabajo para la enseñanza de matemáticas, incrementando los niveles de desempeño en el aprendizaje de los discentes.

Referencias

- Alsina, À. (2009). *El aprendizaje realista: una contribución de la investigación en Educación Matemática a la formación del profesorado*.
- Arenas, J., y Rodríguez, F. (2020). *Enseñanza y aprendizaje del concepto fracción en la educación primaria: estado del arte*.
- Cárdenas, D., y Cárdenas, L. (2018). *Aprendizaje basado en problemas en matemáticas: el concepto de fracción*. Educación y ciencia, (21), 45-58.
- Cardona-Puello, S., y Barrios-Salas, J. (2015). *Aprendizaje basado en problemas (ABP): El “problema” como parte de la solución*. Revista Adelante-Ahead.
- Carreño, D. (2015) *El concepto de fracción. Una experiencia con docentes de primaria en su interpretación de medida y razón* (Doctoral dissertation).
- Castillo, L. (2021). *Estrategia aprendizaje basado en problemas para el desarrollo de capacidades investigativas*. Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional, 6(9), 2478-2492.
- Doria, L., y Nisperuza, E. (2022). *El aprendizaje basado en problemas (ABP) en la educación matemática en Colombia*. Avances de una revisión documental. Revista Boletín Redipe, 11(2), 318-328.
- Freire, M. et. al. (2021). *La Enseñanza de fracciones utilizando la metodología del aprendizaje basado en problemas*. Dominio de las Ciencias, 7(3), 498-512.
- García, O. (2022) *El aprendizaje basado en problemas y su aplicación al tema de las fracciones en la escuela primaria*.

El modelo de Van Hiele como estrategia para la enseñanza de las matemáticas

Martha Liliana Roca Pech

lilyroca8@gmail.com

Escuela Normal de Licenciatura en Educación Primaria de Calkiní

Bartolo May Puc

bachomay60@hotmail.com

Escuela Normal de Licenciatura en Educación Primaria de Calkiní

Engels Herbé May Medina

piaget_engels@hotmail.com

Escuela Normal de Licenciatura en Educación Primaria de Calkiní

Línea temática 2. Pedagogía y práctica docente en las Escuelas Normales.

Resumen

El presente trabajo de investigación titulado El Modelo de Van Hiele como estrategia para la enseñanza de las matemáticas, tuvo como propósito Implementar el modelo de Van Hiele para favorecer la enseñanza de las matemáticas en el segundo grado grupo A, de la Escuela Primaria Pedro Pablo Arcila, de la ciudad de Calkiní, Campeche, durante el ciclo escolar 2022-2023. La población de estudio estuvo conformada por 30 discentes, 14 hombres y 16 mujeres entre los 6 y 7 años de edad. La metodología de investigación fue de enfoque cualitativo, con alcance descriptivo y diseño de investigación-acción. Durante su aplicación se abordó la identificación de los niveles de razonamiento matemático y la valoración de los resultados para conocer las habilidades geométricas que se lograron desarrollar. Los alcances de los objetivos propuestos fueron resultado de la implementación de las estrategias en el desarrollo del plan de acción y su valoración mediante los instrumentos diseñados. La interpretación de los

resultados, se fundamentaron en las aportaciones teóricas de diversos autores, obteniendo hallazgos congruentes en las sesiones de trabajo mediante la utilización pertinente de recursos y estrategias. Por consiguiente, se concluye que la implementación del modelo Van Hiele favorece la enseñanza de las matemáticas.

Palabras claves: razonamiento matemático, Modelo de Van Hiele, habilidades geométricas, estrategias didácticas, instrumentos de evaluación

Planteamiento del problema

Descripción de la situación problemática

El proceso de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas en las instituciones escolares, especialmente en la educación básica se ha convertido en una tarea altamente compleja pero fundamental en todos los sistemas educativos.

Los aportes de estos estudios afirman que el modelo de Van Hiele dentro de la enseñanza de las matemáticas, facilita el desarrollo del razonamiento geométrico (visualización, análisis y clasificación), por lo que su desconocimiento acerca de las características, propiedades de las figuras y los cuerpos geométricos, el manejo del lenguaje geométrico causa una limitante en el aprendizaje.

También, es importante señalar que la problemática identificada en el aula donde se llevó a cabo la práctica profesional fue el bajo rendimiento en la adquisición de las matemáticas, viéndose afectada la falta de habilidad para imaginar, trazar e interpretar los elementos geométricos de las figuras que puede causar un bajo rendimiento y detonarse en grados posteriores.

Se llevó a cabo la evaluación diagnóstica aplicada por la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU) al segundo grado grupo A de la escuela primaria Pedro Pablo Arcila de la ciudad de Calkiní, Campeche en el ciclo escolar 2022-2023. Centrándose en el campo formativo de pensamiento matemático, se obtuvo un promedio del

6.8 en la asignatura de matemáticas. De modo que el 53.3% correspondiente a 16 alumnos se concentró en el nivel Requiere apoyo; 11 alumnos que representan el 37% en el nivel En Desarrollo. Finalmente, el 10% que hace alusión a 3 alumnos se posicionaron el nivel Esperado. La recolección de datos fue posible mediante la técnica de observación participante, empleando una guía de observación constituida con indicadores, cuyo objetivo fue conocer el proceso de aprendizaje, actitudes, desempeño académico de cada alumno, así como los sucesos o acontecimientos que ocurren durante cada sesión, de este modo se obtuvo información puntual que reflejó las fortalezas y áreas de oportunidad del grupo.

Con base en los resultados expresados surge la necesidad de atender la adquisición de las matemáticas desde el eje de forma, espacio y medida, debido a que cumple con un papel fundamental dentro de la vida del infante, así como se establece en el Plan y Programas de estudio Aprendizajes Clave 2017 “Las experiencias dentro de ámbito geométrico y métrico ayudarán a los alumnos a comprender, describir y representar el entorno en el que viven, así como resolver problemas y desarrollar gradualmente el razonamiento deductivo” (SEP, 2017, p. 305).

Preguntas de investigación

Pregunta general

¿Cómo el modelo de Van Hiele favorece la enseñanza de las matemáticas en el segundo grado grupo A, de la Escuela Primaria Pedro Pablo Arcila, de la ciudad de Calkiní, Campeche durante el ciclo escolar 2022-2023?

Preguntas específicas

- ¿Cuál es el nivel de desempeño de los alumnos del segundo grado de educación primaria en la adquisición de las matemáticas?
- ¿Cómo influye el modelo Van Hiele como estrategia para la enseñanza de las matemáticas?

- ¿Cómo implementar el modelo Van Hiele en la adquisición de las matemáticas?
- ¿Cuál es el alcance obtenido de la aplicación del modelo Van Hiele para favorecer la enseñanza de las matemáticas?

Objetivos

Objetivo general

Implementar el modelo de Van Hiele para favorecer la enseñanza de las matemáticas en el segundo grado grupo A, de la Escuela Primaria Pedro Pablo Arcila, de la ciudad de Calkiní, Campeche, durante el ciclo escolar 2022-2023.

Objetivos específicos

- Identificar los niveles de desempeño de los alumnos del segundo grado en las matemáticas para reconocer sus dificultades.
- Reconocer la influencia del modelo Van de Hiele en enseñanza de las matemáticas para determinar la dimensión de intervención.
- Implementar el modelo Van Hiele para favorecer la adquisición de las matemáticas.
- Valorar el nivel de desempeño alcanzado con la implementación del modelo Van Hiele para favorecer la enseñanza de las matemáticas.

Justificación

Las matemáticas son fundamentales para el desarrollo intelectual de los educandos, debido que les permite ser lógicos, razonar, ordenar, tener un pensamiento crítico, generar actitudes y valores.

El enfoque de las matemáticas de acuerdo con el Plan y Programa de estudio 2017, se sustenta en el pensamiento matemático y el desarrollo socioconstructivista. Es así como se afirma que “la resolución de problemas es tanto una meta de aprendizaje como un medio para aprender contenidos matemáticos y fomentar el gusto con actitudes positivas hacia su estudio” (SEP, 2017, p. 301). Esto permite a los educandos buscar y crear soluciones a diferentes situaciones a partir de su propio entorno, permitiendo ser constructor de su conocimiento.

Es preciso señalar, que la presente investigación aportará información relevante a la comunidad educativa, en este caso se trata de los alumnos del segundo grado grupo A, de la escuela primaria Pedro Pablo Arcila de la ciudad de Calkiní, Campeche, sobre la implementación del modelo Van Hiele para favorecer la enseñanza de las matemáticas, centrado en el área de la geometría. Además, “el estudio de la Geometría posibilita al alumno estar en interacción con relaciones que no forman parte del espacio físico sino un espacio conceptualizado” (INEE, 2008, p. 31). Debido a que permite avanzar en el desarrollo de su conocimiento del espacio, haciendo uso de su capacidad de abstracción y el manejo de imágenes mentales de figuras. En particular, un razonamiento deductivo generando nuevos conocimientos a partir de lo que ya se conoce.

Al mismo tiempo, constituirá una alternativa de solución mediante la implementación de estrategias didácticas para fomentar la adquisición, el desarrollo de la práctica de las competencias matemáticas. En este sentido, el trabajo realizado será útil de acuerdo con el sustento teórico de investigaciones posteriores, permitiendo abordar la problemática desde una perspectiva acorde a la educación actual.

Delimitación del problema

La delimitación del problema de investigación tiene como objetivo establecer la población específica que se estudiará, el tiempo necesario para poder estudiar la población y el espacio donde se llevará a cabo.

Además, es importante mencionar que se estableció una población total de 30 estudiantes del segundo grado grupo A, el tema motivo de la investigación se ha titulado: El Modelo de Van Hiele como estrategia para la enseñanza de las matemáticas.

Con respecto a la delimitación del problema, es necesario establecer los alcances de la investigación, para este estudio los objetivos se orientan en la aplicación del modelo Van Hiele como una estrategia didáctica para favorecer la enseñanza de las matemáticas en los alumnos del segundo grado, enfocándose a reconocer los niveles de razonamiento en el que se sitúan los educandos para el logro de un aprendizaje significativo, lo que permitirá constatar los resultados del proyecto, y describir a partir de experiencias previas lo importante que es trabajar con base en las concepciones previas de los alumnos.

Hipótesis y/o supuesto

Según Hernández (2014) una hipótesis es aquello que “nos indica lo que estamos buscando o tratando de probar pudiendo definirse como explicaciones tentativas del fenómeno investigado, formuladas a manera de proposiciones” (p. 104). Por lo tanto, el supuesto inicial del presente trabajo de investigación es el siguiente:

Implementar el modelo Van Hiele favorece la enseñanza de las matemáticas en el segundo grado grupo A, de la Escuela Primaria Pedro Pablo Arcila de la ciudad de Calkiní, Campeche durante el ciclo escolar 2022-2023

Marco teórico

La geometría se ocupa de una clase especial de objetos que designamos con palabras, por ejemplo, punto, recta, plano, triángulo, polígono, poliedro, etc. Tales términos y expresiones designan “figuras geométricas”, estas son consideradas abstracciones, conceptos, entidades ideales o representaciones generales de una categoría de objetos.

La geometría según Murrieta (2015) se divide en: Geometría plana y del espacio. Siendo la geometría plana quien estudia las figuras planas, que tienen únicamente dos dimensiones:

largo y ancho, a diferencia de la geometría del espacio que se dedica a estudiar las propiedades de los cuerpos geométricos provistos de largo, ancho y altura o profundidad.

El modelo de razonamiento geométrico de Van Hiele explica cómo se produce la evolución del razonamiento geométrico de los estudiantes dividiéndolo en cinco niveles consecutivos: la visualización, el análisis, la deducción informal, la deducción formal y el rigor, los cuales se repiten con cada aprendizaje nuevo. El estudiante se ubica en un nivel dado al inicio del aprendizaje y, conforme vaya cumpliendo con un proceso, avanza al nivel superior. Este modelo también indica la manera de apoyar a los estudiantes a mejorar la calidad de su razonamiento, proporcionando pautas para organizar el currículo educativo y así ayudar al estudiante a pasar de un nivel a otro.

El modelo de Van Hiele está formado, por dos partes: la primera de ellas es descriptiva, logrando identificar una secuencia de tipos de razonamiento, llamados “niveles de razonamiento”, a través de ellos progresa la capacidad de razonamiento matemático de los alumnos desde que inician su aprendizaje hasta que llegan a su máximo nivel de desarrollo intelectual en este campo. (Jaime, 1995; citado por Vargas y Gamboa, 2013).

Por otra parte, la segunda está referida al papel que desempeñan los docentes sobre cómo pueden ayudar a los estudiantes para alcanzar con más factibilidad un nivel superior de razonamiento; estas directrices se conocen con el nombre de “fases de aprendizaje”.

Nivel 1. Visualización: También, llamado familiarización, en el que el estudiante percibe las figuras hasta cierto punto de manera global, sin detectar relaciones entre tales formas o entre sus partes. En este nivel, los objetos dónde los estudiantes razonan son clases de figuras reconocidas visualmente de “la misma forma”. Es decir, no clasifican características, sino que simplemente lo visualizan y lo asocian con elementos que ya conocen, en ella desarrollan un vocabulario geométrico.

Nivel 2. Análisis o descripción: Inician con la observación, la exploración, reconocen los componentes de las figuras, sus propiedades básicas. Estas mismas son comprendidas a

través de observaciones efectuadas durante trabajos prácticos como mediciones, dibujo, construcción de modelos, etc. Por ejemplo, el estudiante ve que un rectángulo tiene cuatro ángulos rectos, que las diagonales son de la misma longitud, y que los lados opuestos también son de la misma longitud.

Nivel 3. Deducción informal o clasificación: Establecer interrelaciones entre las propiedades de una figura y entre ellas, las definiciones empiezan a quedar clarificadas, pero sólo con ayuda del maestro. Ellos pueden clasificarlas jerárquicamente mediante la ordenación de sus propiedades, así como dar argumentos informales para justificar sus clasificaciones.

Nivel 4. Deducción formal: Se entiende el sentido de los axiomas, las definiciones, los teoremas, pero aún no se hacen razonamientos abstractos, ni se entiende suficientemente el significado del rigor de las demostraciones.

Nivel 5. El rigor: Es cuando el razonamiento se hace rigurosamente deductivo. Los estudiantes razonan formalmente sobre sistemas matemáticos, pueden estudiar geometría sin modelos de referencia y razonar formalmente manipulando enunciados geométricos tales como axiomas, definiciones, teoremas.

Metodología

Tipo de estudio y diseño de investigación

El estudio de esta investigación es de alcance descriptivo, cuyo propósito es especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis. Es decir, únicamente pretende medir o recoger información de manera independiente o conjunta sobre los conceptos o las variables a las que se refieren (Hernández, 2014, p. 80).

La metodología que se desarrolló en el presente trabajo fue de investigación-acción, autores como Rodríguez y Vallderiola (2007) sostienen que:

El principal objetivo de la investigación-acción es transformar la realidad, es decir, se centra deliberadamente en el cambio educativo y la transformación social. Para ello, la investigación-acción se orienta hacia la resolución de problemas mediante un proceso cíclico que va desde la actividad reflexiva a la actividad transformadora (p. 64).

El objeto de este tipo de estudio subyace en la necesidad de resolver una hipótesis o supuesto de un problema de investigación en determinado contexto, a partir del diseño y aplicación de diferentes elementos para la recolección de información y análisis de resultados.

Ubicación y tiempo de estudio

El presente trabajo de investigación se desarrolló en la Escuela Primaria Pedro Pablo Arcila con Clave del Centro de Trabajo (CCT) 04DPR450X, perteneciente a la zona escolar 016, ubicada en el barrio de la Concepción de la Ciudad de Calkiní, Campeche. El centro educativo es de organización completa, cumpliendo con una jornada escolar de 5 horas, siendo esta de 8:00 am a 1:00pm, está conformada por la siguiente plantilla educativa, un director, doce maestros frente a grupo, dos maestros por cada grado, dos profesores de educación física, dos docentes de la Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER), una maestra de inglés, de igual forma cuenta con un auxiliar administrativo y cuatro auxiliares de intendencia.

El periodo de este estudio considera una temporalidad longitudinal, según Hernández (2010) esta se refiere a la “recolección de datos a través del tiempo en puntos o periodos, para hacer inferencias respecto al cambio, sus determinantes y consecuencias” (p. 158). Por lo tanto, es observable en la organización y dosificación de las actividades diseñadas en el plan de acción.

Las acciones emprendidas para la investigación abarcaron del 29 de agosto de 2022 al 9 de junio de 2023, durante este periodo se diseñó y aplicó el plan de acción, distribuido en seis semanas, iniciando el plan de mejora el día 06 de marzo y culminando el 28 de abril de 2023, con un total de 18 sesiones de trabajo con una duración de 90 minutos cada una.

Sujetos o participantes

Para el desarrollo de este trabajo de investigación fue indispensable determinar los individuos, tal como, la población estudiada. De acuerdo con Camacho (2008) “la población corresponde a todos los sujetos u objetos que pueden intervenir en el experimento, es decir, todas las unidades (personas, animales, objetos, sucesos etc.) pertenecientes a un grupo” (p. 122). En particular, se refiere al conjunto de personas, animales o medidas con características comunes observables en un lugar y momento determinado.

La población de estudio de este proyecto de investigación estuvo integrada por el grupo de segundo grado grupo “A”, de la Escuela Primaria Pedro Pablo Arcila de la ciudad de Calkiní, Campeche, los sujetos participantes se designaron para el cumplimiento de la práctica profesional correspondiente al séptimo y octavo semestres de la Licenciatura en Educación Primaria. La población estuvo constituida por 30 alumnos, de los cuales, 14 del sexo masculino y 16 del sexo femenino, el rango de edades de los estudiantes va de los seis a los siete años.

Instrumentos de evaluación

De acuerdo con los objetivos planteados en esta investigación, se establecieron instrumentos de acopio de información, según Sánchez y Reyes (2006), “todo instrumento debe medir lo que se ha propuesto medir, vale decir que demuestre efectividad al obtener los resultados de la capacidad, conducta, rendimiento o aspecto que asegura medir” (p. 154). Cada objetivo planteado estuvo evaluado por una serie de instrumentos con la finalidad de obtener resultados para la reflexión y análisis de los mismos.

Los instrumentos utilizados en la investigación se dividieron de acorde a las fases de implementación, durante el diagnóstico se aplicó un prueba o examen que según Bordón (2006) citado por Edeson (2008) “son procedimientos de evaluación que sirven para medir unos determinados conocimientos a través de las muestras que proporciona la actuación de los candidatos” (p. 240). De este modo, fue tomado de la investigación titulada La Concepción del

Espacio a Partir del Desarrollo de las Habilidades Geométricas Propuestas por Hoffer del autor Galeano (2018).

Guías de observación. Según Cortés (2016) menciona que “sirve para recopilar información útil y suficiente sobre la problemática que se estudia” (p. 77). Esta puede redactarse en afirmaciones o en forma de preguntas.

Rúbrica. Son un conjunto de criterios y estándares, generalmente relacionados con los objetivos de aprendizaje. Estas se utilizan para describir un nivel de desempeño o una tarea; se trata de una herramienta de calificación utilizada para realizar evaluaciones objetivas. Las rúbricas permiten estandarizar la evaluación de acuerdo con criterios específicos, haciendo la calificación más simple y transparente.

Lista de cotejo. Posibilita la estimación de presencia o ausencia de una serie de características o atributos relevantes en las actividades o productos realizados por los alumnos. Se puede emplear tanto para la evaluación de conocimientos, capacidades, y actitudes.

Escala valorativa. Se puede apreciar o estimar la intensidad de la conducta a lo menos en tres categorías. En estos casos se crea una cierta dificultad; la de emitir un juicio de valor al observar lo que ejecuta el estudiante en términos de bueno, regular, mal o bien, siempre, a veces, nunca u otras formas descriptivas más complejas.

Portafolio: Se define como un concentrado de evidencias estructuradas donde se obtiene información valiosa del desempeño de los alumnos. Muestra una historia documental construida a partir de las producciones relevantes de los educandos a lo largo de una secuencia, un bloque o un ciclo escolar.

Procedimiento

Los procedimientos propuestos para las actividades de indagación, recolección de datos y análisis son definidos como la expresión operativa del diseño de investigación, la especificación correcta de cómo se realizó la investigación (Tamayo y Tamayo, 2007).

La primera fase del trabajo correspondió a la planeación de la investigación, donde fue necesario considerar los aspectos planteados en el análisis FODA realizado en el segundo grado grupo A, con la finalidad de reconocer las ideas a emprender por medio del planteamiento del problema, así como delimitar la ubicación y tiempo de estudio acerca de la metodología. De este modo, se identificó la búsqueda de información para seleccionar estrategias adecuadas para cumplir con los objetivos planteados, teniendo un conjunto de actividades secuenciadas encaminadas a la implementación del modelo Van Hiele en la enseñanza de las matemáticas.

En la segunda fase de ejecución, fue necesario comunicar los objetivos del trabajo al director del plantel, así como al docente del grupo y los padres de familia. Posteriormente, se diseñaron diferentes instrumentos para la recuperación de información con la finalidad de identificar los niveles de desempeño de los alumnos en las matemáticas para reconocer sus dificultades, encauzando a su vez la determinación la dimensión de la intervención.

La tercera fase consistió en el proceso de evaluación, vinculada con las etapas de análisis e interpretación de resultados, Para el cumplimiento de esta fase se aplicó nuevamente la prueba para contrastar los aspectos y mejoras en los estudiantes con respecto a sus procesos de adquisición de las matemáticas. También se utilizó una guía de observación con los mismos indicadores aplicados en el primer objetivo con la finalidad de analizar los aspectos logrados por la población, con relación al desarrollo de las competencias y habilidades geométricas.

Resultado

Para valorar el primer objetivo específico, referido a Identificar los niveles de desempeño de los alumnos del segundo grado en las matemáticas para reconocer sus dificultades, se implementó una prueba adaptada del “Modelo de test para evaluar los niveles de Van Hiele” diseñada por Adela Jaime y Ángel Gutiérrez (1994) y Galeano (2018), unificando la propuesta de las habilidades geométricas de Hoffer, está centrada en los niveles de razonamiento de acuerdo con el modelo de Van Hiele, lo que permitió conocer en qué nivel se encontraban los alumnos hasta ese momento. Seguidamente, se aplicó un cuestionario de elaboración propia dirigido a

los padres, madres de familia y/o tutores de los alumnos para acreditar la fiabilidad de la información.

Teniendo en consideración todo este análisis minucioso del instrumento anterior, se tuvo la necesidad de realizar la descripción en un Diario de campo sobre las cualidades de los estudiantes, así como su desempeño y desenvolvimiento durante las actividades enmarcadas teniendo de este modo los criterios precisos para una valoración con base en la observación.

Con el propósito de valorar el segundo objetivo reconocer la influencia del modelo Van de Hiele en enseñanza de las matemáticas para determinar la dimensión de intervención, se empleó una lista de cotejo. De tal manera, los indicadores se clasificaron considerando los procesos que se requieren en los tres niveles de razonamiento de acuerdo con Van Hiele; los indicadores 1, 2, 3, 4 son pertenecientes al apartado de visualización; los puntos 5, 6, 7 se contemplaron dentro del nivel de análisis y los últimos 3 indicadores restantes, el 8, 9 y 10, se agruparon dentro de la dimensión de clasificación. En cuanto a los valores asignados, Sí, corresponde a la presencia del indicador con una valoración de 1 punto y No, por el contrario, es la ausencia, presentando la valoración de 0. Por último, se consideraron los siguientes niveles desempeño: Sobresaliente, Satisfactorio, Básico e Insuficiente.

Se pretende que, con base en las actividades metacognitivas sobre las habilidades matemáticas, así como la aplicación de diversas actividades de este campo de formación, se revaloren los niveles de razonamiento matemático para poder tener en evidencia las necesidades de los estudiantes para mejorar su desempeño escolar.

Para el cumplimiento del tercer objetivo específico se llevó a cabo la implementación de las estrategias organizadas en el plan de acción, promoviendo actividades innovadoras, contextualizadas y enriquecedoras en un ambiente factible para el sano desarrollo del grupo, favoreciendo de esa manera el razonamiento matemático siguiendo las fases del Modelo de Van Hiele.

Para la aplicación del plan de acción fue necesaria la planeación de 18 sesiones de trabajo, cada una con una duración de 90 minutos, mismas que se vincularon directamente con el objetivo general de este trabajo. Este fue aplicado durante un tiempo de seis semanas, abarcando del 7 marzo al 28 de abril de 2023. Asimismo, para poder valorar el desempeño de los alumnos durante el trabajo de esta propuesta, se necesitó de algunos instrumentos como listas de cotejo, listas de verificación, listas de control, escalas valorativas, guías de observación y rúbricas diseñadas de acuerdo con las variables que orientaban las actividades de cada secuencia.

Para efectuar la valoración del cuarto objetivo específico Valorar el nivel de desempeño alcanzado con la implementación del modelo Van Hiele para favorecer la enseñanza de las matemáticas. se aplicó, el “Modelo de test para evaluar los niveles de Van Hiele” diseñada por Jaime y Gutiérrez (1994) y Galeano (2018), unificando la propuesta de las habilidades geométricas de Hoffer, está centrada en los niveles de razonamiento (visualización, análisis, deducción informal, deducción formal y el rigor) de acuerdo con el modelo de Van Hiele. Al final se pudo observar que los alumnos se vieron beneficiados en el mejoramiento de su razonamiento matemático para identificar, crea y describir figuras o cuerpos geométricos.

Discusión y conclusiones

Lo competente al proceso de investigación, este estuvo constituido por la determinación de los niveles de razonamiento matemático (reconocimiento, análisis, razonamiento, deducción formal, rigor), bajo el análisis de las fases de intervención (Información, orientación dirigida, explicación, orientación libre, integración) y su influencia en las dificultades observadas. el uso del modelo de Van Hiele para promover el razonamiento matemático y la valoración de los resultados, mismos elementos que propiciaron el análisis de la información, así como la obtención de resultados.

Primeramente, se encuentra la identificación de los niveles de razonamiento matemático obtenidos en la población total del estudio, realizada a través de la aplicación de

un diagnóstico, hizo evidente que la mayoría de los estudiantes carecían en la percepción y descripción de figuras geométricas, en el nombre de los polígonos según el número de lados, por eso, no lograban reconocer las líneas horizontales, verticales, paralelas y perpendiculares en dibujos en cuadrícula.

De esta forma, los estudiantes se vieron beneficiados en los procesos de enseñanza, contemplando la influencia de los padres de familia al ser partícipes. Esta consideración es de suma importancia, puesto que los alumnos necesitaron del andamiaje, para posteriormente ser ellos quienes prescindieron de la participación del padre de familia, debido a que el conocimiento adquirido a lo largo de la aplicación de la investigación desarrolló en ellos un pensamiento crítico, sus habilidades matemáticas y su creatividad.

Referencias

- Aguilar, I. (2015). *Modelo de Van Hiele y geometría plana*. Instituto Nacional de Educación Básica de Telesecundaria. Paraje Tzanjuyub, Aldea Paxixil, San Francisco El Alto, Totonicapán, Guatemala.
- Aguilar, M., y Lojero, A. (2008). *Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA) en el Aula: Matemáticas*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Ayala, M. (2021). *Evaluación de conocimientos geométricos en futuros docentes de matemáticas*. Sahuarus. Revista Electrónica de Matemáticas. ISSN: 2448-5365, 5(1).
- Carvajal, A. (2004). *Las matemáticas en la escuela primaria: construcción de sentidos diversos*. Educación Matemática, 16 (3),79-101. ISSN: 0187-8298.
- Galeano, M. (2018). *La concepción del espacio a partir del desarrollo de las habilidades geométricas propuestas por Hoffer*. Universidad Externado de Colombia.
- Huerta, M. (1999). Los niveles de Van Hiele y la taxonomía Structure of Observed Learning Outcome (SOLO). Un análisis comparado, una integración necesaria. Enseñanza de las Ciencias, 17(2), 291-309.
- Jaramillo, C., y Esteban, P. *Enseñanza y aprendizaje de las estructuras matemáticas a partir del modelo de Van Hiele*, Revista Educación y Pedagogía, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. XVIII, núm. 45, (mayo-agosto), 2006, pp. 109-118.
- Secretaría de Educación Pública. (2011). *Plan de estudios 2011*. Educación Básica, México: SEP.
- Secretaria de Educación Pública. (2017). *Aprendizajes Clave para la Educación Integral*. México: SEP.
- Secretaria de Educación Pública. (2017b). *Matemáticas. Libro para el maestro. Segundo grado*. México: SEP

Secretaría de Educación Pública. (2017c). *Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación. Segundo grado*. México: SEP.

El aspecto semántico del lenguaje y su influencia en el proceso de la lectoescritura

Idalmy Abigail Kú Canche

abigailku016@gmail.com

Escuela Normal de Licenciatura en Educación Primaria de Calkiní

Bartolo May Puc

bachomay60@hotmail.com

Escuela Normal de Licenciatura en Educación Primaria de Calkiní

Engels Herbé May Medina

piaget_engels@hotmail.com

Escuela Normal de Licenciatura en Educación Primaria de Calkiní

Línea temática 2. Pedagogía y práctica docente en las escuelas normales

Resumen

El presente trabajo de investigación se encuentra bajo un enfoque cualitativo, con tipo de estudio descriptivo siguiendo un proceso de investigación-acción y tiene como objetivo principal implementar estrategias para favorecer el desarrollo del proceso de la lectoescritura. Durante la aplicación de la propuesta se abordó la identificación de los niveles de conceptualización de la lectoescritura, la evolución del proceso de alfabetización, la implementación de estrategias semánticas lingüísticas que favorecen el proceso de la lectoescritura, así como la valoración de los resultados para reconocer las habilidades de lectura y escritura que se lograron desarrollar. Los alcances de los objetivos propuestos fueron resultado de la implementación de las estrategias en el desarrollo del plan de acción y su valoración mediante los instrumentos diseñados. La interpretación de los resultados, se fundamentaron en las aportaciones teóricas de diversos autores expertos en el campo disciplinar, de quienes se retomaron orientaciones

pedagógicas y didácticas obteniendo hallazgos congruentes en las sesiones de trabajo donde se logró el avance de los alumnos respecto a la apropiación del lenguaje oral y escrito. Por consiguiente, se concluye que la implementación de estrategias enfocadas en el aspecto semántico del lenguaje permite favorecer el proceso de adquisición de la lectoescritura.

Palabras clave: lectoescritura, semántica del lenguaje, estrategias didácticas, instrumentos, evaluación.

Planteamiento del Problema

Descripción de la situación problemática

La lectura y la escritura son herramientas indispensables en el desarrollo de las habilidades lingüísticas igual que en las comunicativas, porque hacen posible la adquisición e intercambio de conocimientos, también estimulan la capacidad de percibir, interpretar, discriminar y juzgar la información del mundo que nos rodea. Por lo anterior, la lectoescritura es un proceso que cobra cada vez más importancia en la enseñanza para los docentes (Guaraca y Erazo, 2022).

De acuerdo con el Plan y programa de estudio 2017. Aprendizajes clave el primer grado de primaria se articula a través prácticas sociales del lenguaje diseñadas para ayudar a los alumnos a mejorar académicamente, lo cual se guiará a través de la lectoescritura para aprender además de compartir conocimientos de otras materias, así como los tipos de lenguaje utilizados para expresarse adecuadamente (SEP, 2017). Además, durante el proceso de producción de textos se anima a los estudiantes a aprender a planificar su escritura, preparar su mensaje y comunicarlo con claridad, a partir de esquemas previamente elegidos; a reflexionar sistemáticamente sobre la estructura sintáctica, semántica, la organización gráfica, así como los rasgos discursivos de un texto para lograr una mejor escritura.

Según un estudio realizado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación Ciencia y Ciencia (UNESCO, 2017), se determinó que alrededor de 617 millones de niños y adolescentes en todo el mundo no alcanzan los niveles mínimos de competencia en la lectura, así como en la escritura.

En la población de estudio se denoto esta problemática a través de diferentes instrumentos de evaluación, una de ellas fue la prueba PALE, en la cual obtuvieron un 75.86% en el nivel presilábico; 6.90% en silábico; 13.79% en silábico-alfabético y un 3.45% en alfabético; también se vieron reflejados en los resultados de la prueba diagnostico aplica al inicio del ciclo escolar, en esta se hizo observable que presentaban un repertorio limitado de grafías para la construcción de palabras, el uso inadecuado del manejo de las grafías, mayúsculas y minúsculas, así como problemas de dicción y pronunciación de palabras.

Por ello, surgió la necesidad de poner en práctica esta investigación en los alumnos del primer grado de la Escuela Primaria Urbana Federal Felipe Carrillo Puerto de la ciudad de Dzitbalché, Campeche, cuya población estaba conformada por 29 alumnos de los cuales son 14 hombres y 15 mujeres entre las edades de 5 a 6 años.

Una de las principales finalidades de la presente investigación, es aportar información que ayude a la comunidad científica con respecto al desarrollo del proceso de la lectoescritura visto desde una perspectiva pedagógica para orientar a los docentes en el concepto y aplicación de estrategias que puedan utilizar en su aula a fin de minimizar la problemática.

Preguntas de investigación

Pregunta general

¿Cómo favorecer el desarrollo del proceso de lectoescritura en los alumnos de primer grado grupo A de la Escuela Primaria Urbana Federal Felipe Carrillo Puerto de la ciudad de Dzitbalché, Campeche, durante el ciclo escolar 2022-2023?

Preguntas específicas

- ¿Cuál es el nivel de lectoescritura de los alumnos del primer grado?
- ¿Cómo influye el aspecto semántico del lenguaje en el desarrollo del proceso de lectoescritura?

- ¿Cuáles estrategias didácticas enfocadas en el aspecto semántico del lenguaje favorecen el proceso de lectoescritura?
- ¿Cuál es el alcance de la aplicación de las estrategias didácticas enfocadas en el aspecto semántico del lenguaje en el proceso de lectoescritura?

Objetivos

Objetivo general

Implementar estrategias didácticas enfocadas en el aspecto semántico del lenguaje para favorecer el desarrollo del proceso de lectoescritura en los alumnos de primer grado grupo A de la Escuela Primaria Urbana Federal Felipe Carrillo Puerto de la ciudad de Dzitbalché, Campeche, durante el ciclo escolar 2022-2023.

Objetivo específico

- Identificar los niveles de lectoescritura para detectar las principales necesidades que presentan los alumnos en el proceso de alfabetización.
- Reconocer la influencia del aspecto semántico del lenguaje en el desarrollo del proceso de lectoescritura.
- Aplicar estrategias didácticas enfocadas en el aspecto semántico del lenguaje para desarrollar el proceso de lectoescritura.
- Valorar el alcance obtenido de la aplicación de las estrategias didácticas enfocadas en el aspecto semántico del lenguaje para desarrollar el proceso de lectoescritura.

Justificación

En el ámbito educativo, la lectoescritura constituye una herramienta indispensable para acceder a los contenidos promovidos dentro de la escuela, y los textos son la materia prima indispensable, así como portadora de la cultura dominante.

Durante los últimos años el dominio del lenguaje oral y escrito en la educación primaria se ha convertido en una prioridad para los docentes, el desarrollo de estas habilidades permite a los estudiantes adquirir conocimientos por medio de un proceso de comprensión y análisis de distintos símbolos.

La forma en que los niños logran interactuar y poner en práctica el lenguaje para comunicarse, comprender, participar, decidir expresar pensamientos, sentimientos y sus opiniones depende del entorno, así como las experiencias vividas, por lo cual las prácticas comunicativas y el aspecto semántico propuestas en las primeras etapas de su educación son vitales, porque afectan de manera específica su presente además su futuro como sujetos de lenguaje. Permitir explorar tanto diversas alternativas como experiencias, ampliará las posibilidades de desarrollo integral para formar individuos críticos, autónomos, de pensamiento libre y de mente abierta para la toma de decisiones.

Es necesario promover el desarrollo de la semántica léxica desde el primer ciclo, porque estudia el significado de las palabras y sus variantes, es decir, la reflexión sobre el significado de las palabras, oraciones y párrafos. El desarrollo de la semántica permite que los estudiantes primero desarrollen ideas para luego buscar, seleccionar y negociar el significado de palabras y oraciones, expresando esas ideas y comunicándose de la mejor manera posible, apelando a la estructura semántica del lenguaje.

Por lo tanto, adquiere sentido realizar esta investigación, porque la lectoescritura es uno de los principales problemas de los alumnos, así como una barrera que impide avanzar conforme a los nuevos aprendizajes de acuerdo con el nivel donde se encuentran, a través de ella se establece una estrecha relación con el resto de las competencias básicas, especialmente con la competencia para aprender a aprender y aprender a vivir juntos (Lucas, 2014), siendo el desarrollo de la semántica lingüística un rasgo esencial de esta propuesta, puesto que invita al docente a mediar con los estudiantes en el proceso de generación de sentido sobre las cosas y las situaciones. El docente se convierte en guía de producción de ideas para que los estudiantes busquen cómo expresarlas de forma oral y escrita.

Delimitación del problema

Según Morales (1979) citado por Balliache (2005) delimitar un problema significa concentrar en términos concretos nuestras áreas de interés, precisar sus alcances, identificar sus límites. Para este estudio los objetivos se orientan en la aplicación de estrategias didácticas enfocadas en el aspecto semántico del lenguaje para favorecer el proceso de lectoescritura en los alumnos de primer grado.

Por tanto, la investigación sugiere implementar estrategias enfocadas en el aspecto semántico del lenguaje, admitiendo fortalecer el proceso de lectoescritura como principal elemento a favorecer y motivo de investigación. Según Montealegre y Forero (2006) “en la lectoescritura, la conciencia del conocimiento psicolingüístico mediante el análisis fonológico, léxico, sintáctico y semántico, le permiten al sujeto operar de manera intencional y reflexionar sobre los principios del lenguaje escrito” (p. 25). Por esta razón, la lectura y escritura son considerados procesos complejos, porque ciertamente conforman el pilar fundamental en el conocimiento, facilitando oportunidades tanto para reconocer como para practicar los usos sociales de una lengua particularmente valorada por un grupo social.

Hipótesis y/o supuestos

Hernández et al. (2014) señala que “las hipótesis indican lo que tratamos de probar y se define como explicaciones tentativas del fenómeno investigado... Deben formularse a manera de proposiciones” (p. 104). Por lo tanto, la hipótesis del presente trabajo de investigación es:

La implementación de estrategias didácticas enfocadas en el aspecto semántico del lenguaje favorece el desarrollo del proceso de la lectoescritura en los alumnos del primer grado grupo A, de la Escuela Primaria Urbana Federal Felipe Carrillo Puerto de la ciudad de Dzitbalché, Campeche, durante el ciclo escolar 2022-2023.

Marco Teórico

La lectoescritura hace referencia a la habilidad para leer y escribir. Aunque, dentro de la educación, la lectoescritura se considera un proceso de aprendizaje, donde los docentes pondrán mayor énfasis. Según el diccionario de lengua española (2001) la lectoescritura es la enseñanza y aprendizaje de la lectura simultáneamente con la escritura, logrando así un aprendizaje (p. 920).

La lectoescritura se caracteriza, según Montealegre y Forero (2006), por la utilización de signos auxiliares que permiten en la memoria de la persona restablecer alguna imagen, concepto o frase. Esta utilización de dominios es suficiente para transcribir de forma estructurada, clara y coherente las propias ideas.

De manera general, el término lectoescritura conlleva a aludir dos habilidades lingüísticas relacionadas con el lenguaje escrito: la lectura y la escritura, pero también hace referencia tanto al proceso de enseñanza como al de aprendizaje de estos. Dichos autores, en su investigación, analizan el desarrollo de la lectoescritura, precisando dos fases: la adquisición y el dominio; la primera, define los niveles de conceptualización de conocimiento del lenguaje que desarrolla el niño, la segunda, es la práctica de una serie de procesos (perceptivos, léxicos, sintácticos, semánticos) y estrategias (metacognitivas, inferenciales, etc.) que determinan competencias en el sistema de escritura.

La semántica está referida al significado de la palabra, requiere una comprensión precisa y amplia de sus categorías (verbos, artículos, adverbios y pronombres), así como de la comprensión de los diversos significados que se le asignan, además del lenguaje figurativo. Esto se realiza a través de una serie de adaptaciones del niño con respecto al mundo que lo rodea, teniendo en cuenta la representación que este va haciendo del entorno que lo rodea y su forma de comunicación que establece con el mismo.

Complementariamente, se puede afirmar que el sistema semántico de una lengua es el conocimiento con que el hablante debe contar para poder entender oraciones y relacionarlas

con el conocimiento que tiene el mundo, e incluye tanto el conocimiento del léxico, como el del significado de cada elemento.

Acosta y Moreno (2001) sostienen que la semántica es la parte de la lingüística que se ocupa del estudio del significado de los signos lingüísticos y de sus posibles combinaciones en los diferentes niveles de organización del sistema lingüístico, es decir, en las palabras, en las frases, en los enunciados y en el discurso.

Finalmente, Galindo y Torres (2013) afirman que el desarrollo de la semántica del lenguaje forma parte de los procesos fundamentales a fin de que los estudiantes sean lectores y escritores competentes, capaces de expresarse, entender la cultura del texto y sus intertextos.

Metodología

Tipo de estudio y diseño de investigación

El enfoque seleccionado para esta investigación es cualitativo, según Hernández et al. (2014) “utiliza la recolección y análisis de los datos para afinar las preguntas de investigación o revelar nuevas interrogantes en el proceso de interpretación” (p. 97). Este permite centrarse en la búsqueda de significados y conceptos relevantes sobre el tema en cuestión, además de interpretar los distintos fenómenos que repercuten a los diferentes grupos sociales, proponiendo una medida de solución a problemáticas presentes en cierto contexto.

El resultado de estudio de esta investigación es de alcance descriptivo, de acuerdo con Hernández et al. (2014) “busca especificar propiedades y características importantes de cualquier fenómeno que se analice” (p. 92). Lo anterior, porque su principal interés es mostrar con precisión un fenómeno determinado y responder preguntas específicas.

Por otra parte, la metodología seleccionada para este proyecto es la investigación-acción, según Kemmis (1988) citado por Bisquerra (2004) es una forma de indagación introspectiva realizada en situaciones sociales y que tiene como objeto mejorar sus prácticas

sociales o educativas, así como la comprensión de esas prácticas, de las situaciones en que éstas tienen lugar y la forma de superar dichos obstáculos.

Otro aspecto importante en el ciclo de la investigación-acción es la comprobación de hipótesis, según Hernández et al. (2014) son “Explicaciones tentativas del fenómeno investigado que se enuncian como proposiciones o afirmaciones” (p. 104). Por lo tanto, en el desarrollo de la presente investigación se toma en consideración que su diseño se enfoca en la hipótesis de acción estratégica como “una propuesta de cambio o mejora, en donde la acción es el centro del proceso” (Latorre, 2005, p. 45).

De acuerdo con este concepto, para poder darle un tratamiento a dicha problemática se realizó una investigación y con base en ella, se diseñó un plan de acción integrado por diferentes estrategias enfocadas en el aspecto semántico del lenguaje, que estaban encaminadas a mejorar los niveles de lectoescritura de los alumnos, organizado de acuerdo con los objetivos específicos planteados en la investigación.

En este sentido, la propuesta de intervención adquirió relevancia absoluta en las actividades propuestas para la resolución del problema, debido a que fueron pertinentes, contemplando la intervención educativa durante el proceso. En primer lugar, fue necesario considerar las necesidades de los alumnos para definir el rol que el docente debe desempeñar al enfrentar esta problemática; seguidamente se seleccionaron estrategias didácticas enfocadas en el aspecto semántico del lenguaje, se diseñaron los instrumentos, los recursos, así como la distribución del tiempo pertinente para la investigación, con la finalidad tanto de analizar como evaluar el desarrollo del plan de acción para ayudar a la disminución de la problemática y favorecer el proceso la lectoescritura en los alumnos del primer grado; para posteriormente implementar dicho plan.

Ubicación y tiempo de estudio

El contexto de la investigación fue la Escuela Primaria Urbana Federal “Felipe Carrillo Puerto”, del turno matutino ubicada en la ciudad de Dzitbalché, en el barrio de San Felipe, que rige su

servicio educativo con base en la Normalidad Mínima de Operación escolar para el funcionamiento regular de esta. Esta institución es de turno matutino y su horario de trabajo es de 8:00 a.m. a 1:00 p.m.

El periodo de investigación abarcó del 29 de agosto de 2022 al 09 de junio de 2023, en este lapso se realizó el diseño y aplicación de un plan de acción desarrollado en seis semanas de trabajo consecutivas de práctica docente, comprendido del 06 de marzo al 28 de abril de 2023, trabajando de esta forma, tres sesiones semanales con una duración de 90 minutos cada una. La ejecución del proyecto estuvo integrada por 18 sesiones de trabajo con 17 estrategias, de estas, 16 sesiones fueron asignadas a la aplicación de las estrategias didácticas establecidas en el plan de acción; y las últimas 2 sesiones, se destinaron para valorar los avances obtenidos con la triangulación de resultados por medio de la evaluación del desempeño de los alumnos.

Sujetos o participantes

Para hacer posible el desarrollo de este trabajo de investigación fue necesario determinar los individuos que conforman la población estudiada. Esta se define como la totalidad del fenómeno a estudiar, donde las unidades poseen una característica en común (Tamayo y Tamayo, 2001). Es decir, es el conjunto total de individuos, objetos o medidas que poseen características comunes observables en el lugar y momento determinado. Por lo anterior, la población de estudio estuvo integrada por los alumnos pertenecientes al 1º grado, grupo “A” de la escuela primaria urbana federal “Felipe Carrillo Puerto”, con un total de 29 alumnos de los cuales son 14 hombres y 15 mujeres, entre 5 y 6 años.

Para desarrollar la propuesta de intervención se identificó los estilos de aprendizaje, considerados como los rasgos cognitivos y fisiológicos que utilizan los estudiantes como medio de interacción dentro de los procesos de aprendizaje, para ello se utilizó la prueba de VAK, dando como resultado que de una población total de 29 alumnos, 19 tienen un estilo de aprendizaje kinestésico, 9 aprenden manera visual y 1 presenta un estilo auditivo. De igual

forma se identificó sus ritmos de aprendizaje donde 5 tienen un ritmo de aprendizaje rápido, 14 se ubican en el ritmo moderado y 10 aprenden con un ritmo lento.

Instrumentos de evaluación

Los instrumentos se definen como un medio para recolectar información que posteriormente pasa por un análisis exhaustivo para llegar al resultado de la intervención. Estos, sirven para comprobar la hipótesis y los objetivos planteados al inicio del proyecto.

Los instrumentos utilizados en la investigación se dividieron de acuerdo a la fases de implementación, durante el diagnóstico se utilizaron la guía de observación, la evaluación de la Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita (PALE) y la prueba objetiva.

Guías de observación. Según Rojas (2002) menciona que es “un conjunto de preguntas elaboradas de acuerdo a ciertos objetivos e hipótesis formuladas correctamente a fin de orientar nuestra investigación” (p. 61). Esta puede redactarse en afirmaciones o en forma de preguntas.

Prueba de la Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita [PALE]. Consiste en una evaluación de los “momentos evolutivos del proceso de aprendizaje de la lengua escrita y las diferentes conceptualizaciones que tienen los niños acerca de ésta” (SEP, 2014, p. 5).

Pruebas o exámenes. Según la autora Barriga (2002) “Los exámenes en su forma típica son, aquellas situaciones controladas donde se intenta verificar el grado de rendimiento o aprendizaje logrado por los estudiantes” (p.389).

Para la evaluación del plan de acción y la revisión del alcance de los objetivos, se delimitaron varios instrumentos, los cuales son: la prueba TALE-2000, la entrevista a padres de familia, la guía de observación y el diario de para para el primer objetivo; la lista de cotejo para el segundo objetivo; la escala estimativa para el tercer objetivo. Para evidenciar los logros obtenidos en la investigación, se utilizó una segunda prueba TALE-2000, una segunda entrevista dirigida a los padres de familia, una guía de observación y un diario de campo, los

cuales permitieron comparar los pensamientos de los alumnos antes y después de la aplicación del plan de acción

También se realizó la triangulación de los resultados a través del análisis exhaustivo de los instrumentos aplicados durante el diagnóstico de la investigación como la evaluación del PALE y las pruebas, además de los desarrollados durante su aplicación, así como las percepciones que el docente recolectó y analizó durante el proceso de investigación, registrados en los diversos instrumentos de recolección de datos como la guía de observación y diarios de clase, para dar una conclusión verídica y argumentada del resultado de la aplicación.

Procedimiento

Los procedimientos planteados para el desarrollo del proyecto de investigación en las actividades de indagación, recolección de datos y análisis de los mismos, son definidos como la expresión operativa del diseño de investigación; la recolección de información obtenida en el diagnóstico, la puesta en marcha del plan de mejora y la valoración de los alcances obtenidos con el tratamiento, forman parte de la especificación correcta de cómo se realizó la investigación acorde a los objetivos establecidos bajo un enfoque cualitativo de investigación (Tamayo y Tamayo, 2001). Por lo tanto en este apartado se debe de anotar con claridad todo lo realizado durante la investigación desde el diagnóstico hasta la concertación de los resultados a través del análisis de los instrumentos.

El procedimiento empleado para la obtención de los datos se desarrolló del siguiente modo, en la primera fase correspondiente a la planeación de la investigación, se consideró los resultados de la aplicación de una guía de observación, posteriormente a través de la construcción del cuadro de Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas (FODA), permitió identificar las deficiencias en los niveles de lectoescritura de los escolares. En complemento, se emplearon los resultados de la prueba PALE y la evaluación diagnóstica inicial, ratificando los niveles bajos de los infantes en lectoescritura.

Posteriormente, en la segunda de fase de ejecución correspondiente a la aplicación de las estrategias didácticas enfocadas en el aspecto semántico del lenguaje para favorecer el desarrollo del proceso de lectoescritura, se realizó el plan de acción en un periodo de seis semanas del 06 de marzo al 28 de abril del 2022) con el fin de alcanzar los propósitos propuestos en la investigación. Para ello se implementaron instrumentos como guías de observación, lista de cotejo, escalas estimativas y rubricas.

Por último, en la tercera fase destinada al análisis e interpretación del proyecto se diseñó e interpretó la prueba TALE final, destinada a evaluar el alcance del objetivo general de la investigación, comparándola con la prueba inicial, para constatar los alcances logrados a través de la investigación.

Resultado

La aplicación de la propuesta se dividió en tres momentos diferentes, cada uno tiene sus instrumentos pertinentes para la comprobación de los resultados de acuerdo a los objetivos de cada uno de estos. En primer objetivo se tuvo que identificar los niveles para detectar las principales necesidades que presentan los alumnos en el proceso de alfabetización, para ello se aplicó el Test de Análisis de Lectura y Escritura [TALE-2000], entrevistas dirigidas a los padres de familia, una guía de observación y un diario de campo.

En los instrumentos de evaluación se obtuvieron los siguientes resultados, la mayoría de los estudiantes del primer grado presentaban dificultades con la identificación de correspondencia grafema-fonema, omisión, sustitución tanto de letras como de sílabas, problemas en la segmentación de palabras, igual que la falta de fluidez en la lectura, caracterizándose por ser lenta, además de silábica. Esto permitió reconocer la necesidad de apoyo para comprender la lógica alfabética del sistema de escritura, así como sus convencionalidades: uso de mayúsculas y la segmentación de palabras.

El segundo objetivo estuvo enfocado a determinar la influencia que tienen las actividades enfocadas en el aspecto semántico del lenguaje con la finalidad de aplicarlas y mejorar el

proceso de lectoescritura en los estudiantes para lograr un avance significativo en el desarrollo de los niveles de alfabetización, para ello se utilizó una lista de cotejo de elaboración propia cuyos resultados demostraron que los estudiantes no lograban expresarse manera objetiva o subjetiva, presentaban dificultades para reconocer el significado convencional y las distintas interpretaciones de las palabras, no exponían sus ideas de modo coherente, asimismo, no reconocían que el contexto de las palabras puede cambiar su significado.

El tercer objetivo el cual estuvo dirigido a aplicar estrategias semánticas lingüísticas para desarrollar el proceso de lectoescritura planteadas en el plan de acción. Estas se encaminaron hacia el reconocimiento de las debilidades propias de los alumnos, respecto al proceso de lectoescritura y en promover actividades que permitan desarrollar en los estudiantes habilidades semánticas, con la finalidad de dominar el lenguaje oral y escrito para establecer distintas formas de comunicación en las diferentes situaciones comunicativas.

Las estrategias seleccionadas fueron *lotería, rompecabezas, las letras móviles, girando el mundo, ¿en qué se parecen y en qué se diferencian?, juntamos las que son iguales, sobre de palabras, cambalache, crucigramas, corregimos, frases intrusas, cambia cuentos, ruleta de rimas, tira un cuento, cuentopolis, las piedras que hablan, ¿Qué aprendimos?* y para su evaluación se utilizaron las lista de cotejo, escalas estimativas y rubricas conforme a los propósitos de la aplicación de las estrategias.

En los cuales se denotaron que las estrategias empleadas en el plan de acción fueron de ayuda para mejorar las competencias lectoras y escrituras, reflejándose en la mejora al comprender las ideas principales de los textos, expresarse con pronunciación adecuada, leer de forma fluida diferentes textos, así como redactar enunciados y textos con claridad además de coherencia.

Por último el cuarto objetivo específico se concentró a valorar el progreso de los alumnos al implementar estrategias didácticas enfocadas en el aspecto semántico del lenguaje para desarrollar el proceso de lectoescritura, en el cual se utilizó el Test de Análisis de Lectura y

Escritura (TALE-2000) con las mismas categorías para facilitar el análisis con el test inicial, entrevistas dirigidas a los padres de familia, una guía de observación, un diario de campo y una lista de control para valorar el portafolio de evidencias realizadas durante las sesiones del plan de acción.

Al final se pudo observar que los alumnos mejoraron en su capacidad de decodificar el significado implícito e interpretar la coherencia global del texto para hallar el significado relevante y explorar los propósitos del autor; además, sus producciones escritas presentan una correspondencia completa entre letras y fonemas, lo que demuestra que han comprendido la relación de una letra para cada fonema empleando grafías convencionales.

Discusión y Conclusiones

La semántica lingüística en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura juega un papel importante en el estímulo de las habilidades lingüísticas y comunicativas. En este sentido, las actividades del plan de mejora se destinaron al diseño de estrategias didácticas enfocadas en el aspecto semántico del lenguaje, retomando los planteamientos de Goodman (1976) citado por Amaya et al. (2016) quienes afirman que lo que garantiza la lectura y escritura comprensiva es el desarrollo del componente semántico, que se produce como un proceso lingüístico en el que interactúan tanto el pensamiento como el lenguaje.

Estas percepciones sobre el desarrollo de la semántica del lenguaje en el proceso de lectoescritura se retoman desde diferentes planteamientos, por consiguiente, es necesario recuperar la perspectiva de Rodríguez (2021) destacando que, la semántica se refiere al componente lingüístico del significado de una palabra, sabiendo que existe un amplio campo del lenguaje que puede marcar la diferencia en la significación de las palabras, por lo tanto, también en las oraciones. Los significados que se atribuyen a las palabras están determinados en gran medida por las actividades sociales, escolares y culturales que experimenta el ser humano, por lo que se debe tener en cuenta que una palabra puede tener diferentes significados según el lugar donde se presente.

Investigar el tema estrategias didácticas enfocadas en el aspecto semántico del lenguaje para favorecer el proceso de lectoescritura en niños de educación primaria, repercutió favorablemente en el proceso de aprendizaje de la asignatura de Español, través de las prácticas sociales del lenguaje, lo que permitió situar a la lectura y escritura como elementos importantes dentro del ámbito social. También, con la aplicación de estrategias semánticas lingüísticas para su intervención, contribuyeron al alcance de resultados positivos en la formación de competencias lectoras y escritoras, así como el desarrollo de capacidades cognitivas y emocionales.

Lo anterior fue resultado de las estrategias desarrolladas para favorecer el logro del objetivo general de la investigación, para ello se requirió de un agente educativo que apoyara a los alumnos en su proceso de aprendizaje para el desarrollo del proceso de lectoescritura, además de tomar decisiones ante situaciones inesperadas para lograr el máximo alcance de los aprendizajes esperados con relación a la investigación. De igual forma, se le da importancia a la selección de estrategias para atender las necesidades presentadas por el grupo con relación a la temática elegida.

Referencias

- Acosta, V., y Moreno, A. (2001). Dificultades del lenguaje en ambientes educativos. Del retraso al trastorno específico del lenguaje. Málaga: Masson.
- Amaya, J., Avendaño, S., y Galeano, S. (2016). Estrategia pedagógica para mejorar el aspecto semántico en los niños y niñas de cinco y seis años del grado transición en el colegio Tomás Cipriano de Mosquera, IED. Tesis de Maestría. Universidad Libre de Colombia.
- Balliache, D. (2005). Guía Unidad I: El problema y su delimitación. Recuperado de: <http://es.slideshare.net/gigranibar/5-cap-1-planteamiento-del-problema-1>
- Bisquerra, R. (2004). Metodología de la investigación educativa. Madrid: La Muralla.
- Galindo, M., y Torres, M. (2013). Aplicación metodológica de las cuatro conciencias semántica, léxica, sintáctica y fonológica en la enseñanza aprendizaje de la lecto-escritura en el segundo año de educación Básica en el periodo académico 2012-2013 propuesta alternativa. Tesis de licenciatura. Universidad Técnica del Norte.
- Gómez, M. (2014). Propuestas para el aprendizaje de la lengua escrita. México: SEP.
- Guaraca, C., y Erazo, J. (2022). Estrategias didácticas innovadoras para fortalecer la lectoescritura de niños con dificultades de aprendizaje en primaria. Ecuador: Dominio de las ciencias.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación. (6ta. Ed.). México: McGraw-Hill/ Interamericana Editores.
- Latorre, A. (2005). La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. España: GRAO.
- Montealegre, R., y Forero, L. (2006). Desarrollo de la lectoescritura: adquisición y dominio. Acta Colombiana de Psicología. Revista colombiana de psicología, 9 (1).

Rodríguez, A. (2021). Estrategias semánticas para desarrollar la comprensión lectora en los niños y niñas de 5 a 6 años. Tesis de licenciatura. Universidad Central del Ecuador.

Rojas, R. (2002). Guía para realizar investigaciones sociales. México: Plaza y Valdés.

Secretaria de Educación Pública. (2017). Aprendizajes Clave para la Educación Integral. México: SEP.

Secretaria de Educación Pública. (2017b). Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación. Primer grado. México: SEP.

Secretaria de Educación Pública. (2017c). Lengua Materna. Español. Libro para el maestro. Primer grado. México: SEP.

Estrategias de lectura para favorecer las habilidades lingüísticas en educación primaria

Karla Adriana Interian Collí

karla.interia3@gmail.com

Escuela Normal de Licenciatura en Educación Primaria de Calkiní

Engels Herbé May Medina

piaget_engels@hotmail.com

Escuela Normal de Licenciatura en Educación Primaria de Calkiní

Bartolo May Puc

bachomay60@hotmail.com

Escuela Normal de Licenciatura en Educación Primaria de Calkiní

Línea temática 2. Pedagogía y práctica docente en las escuelas normales

Resumen

El presente proyecto de innovación titulado “Estrategias de lectura para favorecer las habilidades lingüísticas en educación primaria” tuvo la intención de favorecer el desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas de todo ser humano: escuchar, hablar, leer y escribir a través de la implementación de estrategias de lectura que le permitirán al alumno sentirse con la seguridad y necesidad de expresar sus reflexiones, opiniones y conocimientos a través de la lengua oral y escrita en los alumnos de quinto grado de la Escuela Primaria “Carmen Meneses” de la Ciudad de Calkiní, Campeche durante el ciclo escolar 2021-2022. La metodología de investigación se basó en un enfoque cualitativo, con alcance descriptivo y diseño investigación-acción. Durante su implementación se utilizaron estrategias antes, durante y después del análisis de una variedad de textos. Los alcances expuestos fueron el resultado del desarrollo de las estrategias planteadas, la aplicación del plan de acción y los instrumentos de evaluación

diseñados. Por último, la interpretación de resultados fue a partir de un análisis cualitativo, mismo que permitió concluir que la implementación de estrategias de lectura favorece el desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas.

Palabras clave: estrategias de lectura, comprensión lectora, habilidades lingüísticas, interpretación de textos

Planteamiento del Problema

Descripción de la Situación Problema

El lenguaje como instrumento de pensamiento y del aprendizaje juega un papel fundamental porque es parte esencial del desempeño del individuo en sociedad, haciendo uso de habilidades comunicativas a través de la lengua en sus cuatro formas de aplicaciones distintas: habla, escucha, lectura y escritura. Estas habilidades también se evidencian en “destrezas” o “capacidades comunicativas”, permitiendo al lenguaje aplicarlas en las diversas situaciones sociales, según las intenciones del sujeto.

El quinto grado grupo “A” de la Escuela Primaria “Carmen Meneses” de la ciudad de Calkiní Campeche presenta en la mayoría de sus estudiantes la falta de expresión oral y escrita en las diversas actividades que se les propone. Las respuestas escritas de los alumnos eran muy cortas, carentes de creatividad, información y explicación; debido a esto no se podía realizar una correcta valoración de sus conocimientos ya que no poseían la capacidad de plasmar sus ideas por escrito. El grupo estuvo conformado por 32 alumnos entre los 10 y 11 años de edad y el tiempo de estudio fue de dos semanas de práctica docente, del 6 al 17 de diciembre de 2021.

El problema de expresión oral se inclina más bien al problema de seguridad al exponer sus ideas o evidencias, así como de no tener un fluidez y coherencia secuencial en sus narraciones; tienden a recitar fielmente el trabajo que han realizado o los textos que han leído. Al respecto se afirma que “el lenguaje oral es la manera natural como se aprende la lengua

materna. Permite la comprensión y expresión de mensajes, elaborar ideas, tener interacción comunicativa con otros, reflexionar y solucionar problemas” (Vega, 2014).

Preguntas de Investigación

Pregunta general

¿Cómo las estrategias de lectura favorecen las habilidades lingüísticas de los alumnos del 5° grado, grupo “A” en la escuela primaria Carmen Meneses durante el ciclo escolar 2021 – 2022?

Preguntas generadoras

- ¿Cuáles son los niveles de desempeño de las habilidades lingüísticas de los alumnos?
- ¿Cuáles son las estrategias de lectura que favorecen las habilidades lingüísticas?
- ¿Cómo implementar las estrategias de lectura para desarrollar las habilidades lingüísticas?
- ¿Cuál es el alcance de la implementación de las estrategias de lectura para mejorar las habilidades lingüísticas?

Objetivos

Objetivo general

Implementar estrategias de lectura para favorecer las habilidades lingüísticas de los alumnos del 5° grado, grupo “A” en la escuela primaria Carmen Meneses durante el ciclo escolar 2021 – 2022.

Objetivos específicos

- Identificar los niveles de desempeño de las habilidades lingüísticas de los alumnos para conocer sus principales dificultades.

- Determinar la influencia de las estrategias de lectura para favorecer las habilidades lingüísticas.
- Aplicar las estrategias de lectura para el desarrollo de las habilidades lingüísticas.
- Valorar el alcance de la aplicación de estrategias de lectura para favorecer las habilidades lingüísticas en los alumnos.

Justificación

La comunicación cumple un papel fundamental en las relaciones que se generan entre los individuos en diferentes contextos, por lo que es necesario comprender y expresar lo que se piensa de una manera clara, respetando lo que expresan los demás, así no se comparte, es decir, comunicarse asertivamente.

Los humanos desde épocas remotas han tenido que convivir entre grupos o comunidades, utilizando diferentes sistemas de comunicación, con una gran variedad de lenguajes, signos, códigos, que han originado su complejidad. Muchos de los problemas sociales acaecidos en la historia de la humanidad guardan relación con este fenómeno. Es por ello, que se hace cada vez más ineludible el interés por la comunicación y su estudio.

Las habilidades comunicativas juegan un papel determinante dentro del proceso enseñanza-aprendizaje. Resulta complejo desarrollar habilidades intelectuales o profesionales si existen problemas con el desarrollo de las habilidades comunicativas. Estas son necesarias para realizar una correcta asimilación del conocimiento, pero además condicionan al individuo y lo nutre de herramientas para su desempeño como futuro profesional y su interacción social (Rodríguez, 2011).

Delimitación del Problema

De acuerdo con Rodríguez (2003) la delimitación del problema de investigación implica la presentación conceptual preliminar que se pretende averiguar, explicar o resolver. En este caso, la noción de habilidades comunicativa hace referencia a la competencia que tiene una persona

para expresar sus ideas, sentimientos, necesidades, sueños y deseos por medio del lenguaje oral y escrito.

Asimismo, se aborda la definición de lectura como una actividad que consiste en interpretar y descifrar, mediante la vista, el valor fónico de una serie de signos escritos, ya sea mentalmente (en silencio) o en voz alta (oral). Esta actividad está caracterizada por la traducción de símbolos o letras en palabras y frases dotadas de significado, una vez descifrado el símbolo se pasa a reproducirlo. Es hacer posible la interpretación y comprensión de los materiales escritos, evaluarlos y usarlos para nuestras necesidades (Martínez, 2021).

El presente trabajo de investigación se llevó a cabo en la Escuela Primaria “Carmen Meneses” con Clave del Centro de Trabajo (CCT) 04DPR0356S, perteneciente a la zona escolar 018, que se encuentra ubicada en la calle 18 No. 142 código postal 24904 Barrio de San Luisito, en la ciudad de Calkiní, estado de Campeche durante el ciclo escolar 2021-2022. Es una escuela de organización completa, labora en el turno matutino y cumple con una jornada regular de un horario de trabajo de 8:00 a.m. a 1:00 p.m.

Hipótesis y/o Supuestos

Las hipótesis o supuestos según Hernández, Fernández y Baptista (2014) son aquellas que indican lo que estamos buscando o tratando de probar y pueden definirse como explicaciones tentativas del fenómeno investigado, formuladas a manera de proposiciones. Teniendo en cuenta lo anterior, la hipótesis de acción del presente trabajo de investigación es:

Implementar estrategias de lectura favorece el desarrollo de las habilidades lingüísticas de los alumnos del quinto grado, grupo “A” en la escuela primaria Carmen Meneses durante el ciclo escolar 2021 – 2022.

Marco teórico

La lectura es un proceso de interacción entre el lector y el texto, un proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer los objetivos que guían su lectura. El significado de un texto se

construye por parte del lector, aunque esto no quiere decir que el texto en sí no tenga sentido o significado, sino que el significado que un escrito tiene para el lector no es una réplica fiel y exacta del significado que el autor quiso imprimirle, sino una construcción que implica al texto, a los conocimientos previos del lector y a los objetivos con que se aborda la acción de leer (Solé, 1992; citado por Ramírez, 2010).

Las estrategias de lectura vienen a representar un conjunto de procedimientos, cuya intención es alcanzar la comprensión global del texto. De allí que contribuyan a desarrollar habilidades básicas en los estudiante y lectores en general. Por tal razón la estrategia como producto de una actividad mental desde su inicio debe partir de una planificación y diseño que facilite la adquisición del conocimiento (Solé, 2007).

Para Ordóñez (2002) “las estrategias metodológicas permiten la reflexión de los y las estudiantes, por consiguiente, la construcción de aprendizajes significativos y funcionales” (p.23); las estrategias son primordiales en la mediación de los aprendizajes, los docentes son los guías y los facilitadores de las situaciones y tareas que deben cumplir los estudiantes en el proceso de enseñanza - aprendizaje. En este espacio se organizarán secuencias de acciones lógicas que van generando los cambios conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Toda persona al leer utiliza estrategias de forma inconsciente; “mientras se lee y se va comprendiendo no ocurre nada, el procesamiento de información escrita que requiere el acto de lectura se produce de manera automática” (Solé, 1998; citado por Díaz, 2020). Las estrategias de comprensión lectora tienden a la obtención de un fin, permiten progresar en el recorrido de la actuación del lector, se identifican por el hecho de que no se encuentran sujetas a una clase de contenido o tipo de texto únicamente, sino que pueden acomodarse a distintas situaciones de lectura.

Existen autores que coinciden en afirmar que una persona comprende lo que lee cuando es producto de tres condiciones, Solé (2000) citado por Díaz (2020):

- 1) De la claridad y coherencia del contenido de los textos, de que su estructura resulte familiar o conocida, y de que su léxico, sintaxis y coherencia interna posean un nivel aceptable.
- 2) Del grado en que el conocimiento previo del lector sea pertinente para el contenido del texto. En otras palabras, de la posibilidad de que el lector posea los conocimientos necesarios que le van a permitir la atribución de significado a los contenidos del texto.
- 3) De las estrategias que el lector utiliza para intensificar la comprensión y recuerdo de lo que lee, así como detectar y compensar los posibles errores o fallos de comprensión.

Se sabe que las estrategias son acciones aisladas o serie de acciones que se realizan para lograr construir significado al leer un texto y pueden ser muy diversas variando en gran medida con el tipo del texto (Braslavsky, 2005). Al desarrollar estrategias los lectores participan activamente en la construcción de significados, las estrategias más reconocidas son tres, pero a estas tres se puede añadir una más que es la de automonitoreo o autocontrol.

Las estrategias de muestreo. Consiguen que el estudiante o lector sea capaz de reactivar conocimientos que se vinculan con dicho texto, a través de acciones específicas relacionadas con la identificación de elementos útiles para la comprensión; acciones tales como reconocer las características del texto escrito a través de la identificación de la función predominante del mismo, es decir reconocer si se trata de un texto narrativo, informativo o argumentativo y utilizar esta información como guía para la construcción de significado.

Estrategias asociadas con la predicción y anticipación. Según cual fuere el contenido del texto, el docente puede utilizar una imagen del cuento que se va a leer o el título de una noticia o un párrafo del texto expositivo, o un acontecimiento del día, o el nombre del autor, o a veces una conversación para que los niños evoquen lo que saben a cerca de lo que se relaciona con lo que se va a leer y elaboren ciertas anticipaciones o hipótesis sobre el contenido.

Estrategias relacionadas con la formulación de inferencias. Con estas estrategias el lector o educando realiza conexiones entre los elementos del texto, la información que este

posee, y las pistas que el texto le proporciona; este tipo de relaciones pueden ser interpretadas como inferencias. Según (Braslavsky, 2005) citada anteriormente, “las estrategias para la enseñanza de inferencias surgieron específicamente y adquirieron gran importancia a partir de la concepción de la comprensión como “comprensión activa”, que asumen la significación como un hecho constructivo e integrado” (p.6).

Estrategias de automonitoreo o autocontrol. Para ser un lector estratégico, que verdaderamente pueda crear significados a través de una comprensión activa, el estudiante debe ser capaz de monitorear su propia comprensión; recapitulando, revisando, cuestionándose, corrigiéndose. Un lector competente tiene un plan para comprender. Por ende, para lograr que los niños durante el proceso de la lectura lleguen a ser lectores competentes, los maestros deben estimular adecuadamente el desarrollo de sus propias habilidades o estrategias de lectura.

Metodología

Tipo de Estudio y Diseño de Investigación

El presente trabajo de investigación se orienta bajo el estudio del enfoque cualitativo, según Hernández (2014) “utiliza la recolección de datos sin medición numérica para descubrir o afinar preguntas de investigación en el proceso de interpretación” (p.7). Además, permite centrarse en la búsqueda de significados y conceptos relevantes sobre el tema en cuestión, así como interpretar los distintos fenómenos que repercuten a los diferentes grupos sociales proponiendo una medida de solución a problemáticas presentes en cierto contexto.

Su alcance es descriptivo, ya que busca explicar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis. En palabras de Hernández (2014) el alcance descriptivo de una investigación “pretende medir o recoger información de manera independiente o conjunta sobre los conceptos o las variables a las que se refieren, esto es, su objetivo no es indicar cómo se relacionan éstas” (p. 80).

Además, se empleó una hipótesis de acción estratégica, construida a partir de la información de la revisión de la bibliografía encaminada a generar un criterio de importancia que permita comprender e interpretar la problemática involucrando una medida de solución a dicha situación (Bisquerra, 2004).

La metodología que se llevó a cabo en este trabajo de investigación fue de investigación-acción, al respecto Rodríguez y Vallderiola (2007) sostienen que el principal objetivo de la investigación-acción es transformar la realidad, es decir, se orienta hacia la resolución de problemas mediante un proceso cíclico que va desde la actividad reflexiva a la actividad transformadora (p. 64).

Ubicación y Tiempo de Estudio

El presente trabajo de investigación se llevó a cabo en la Escuela Primaria “Carmen Meneses” con Clave del Centro de Trabajo (CCT) 04DPR0356S, perteneciente a la zona escolar 018, que se encuentra ubicada en la calle 18 No. 142 código postal 24904 Barrio de San Luisito, en la ciudad de Calkiní, estado de Campeche durante el ciclo escolar 2021-2022. Es una escuela de organización completa, labora en el turno matutino de 8:00 a.m. a 1:00 p.m. El tiempo de estudio de la investigación comprendió un periodo del 6 al 17 de diciembre del 2021, correspondiente a la segunda jornada de práctica docente. Durante este lapso se implementó un plan de acción en 6 sesiones frente a grupo.

Sujetos o Participantes

Los sujetos participantes se designaron para el cumplimiento de la aplicación del trabajo de investigación. La población estuvo integrada por un total de 26 alumnos entre los 9 y 10 años de edad, de los cuales 16 corresponde al sexo femenino y 10 al sexo masculino y son pertenecientes al quinto grado grupo “A” del ciclo escolar 2021-2022 de la Escuela Primaria “Carmen Meneses” de la ciudad de Calkiní, en el estado de Campeche.

Se consideró importante el conocimiento de los ritmos y estilos de aprendizaje de la población de estudio, con la finalidad de reconocer su proceso de apropiación del

conocimiento. En este caso, los ritmos se distribuyeron de la siguiente manera: 6 alumnos en un ritmo rápido, 15 en el ritmo moderado y 5 asignados al ritmo de aprendizaje lento. Con respecto a los estilos de aprendizaje: 14 alumnos poseen un estilo de aprendizaje visual; 8 son los alumnos que son auditivos; y por último se encuentra una minoría de 4 alumnos en el estilo kinestésico.

Instrumentos de Acopio de Información

Cada objetivo planteado en el proyecto estuvo evaluado por una serie de instrumentos con la finalidad de obtener resultados que permitan la reflexión y análisis del trabajo de investigación:

Lista de cotejo: Según la SEP (2013) es una lista de palabras, frases u oraciones que señalan con precisión las tareas, las acciones, los procesos y las actitudes que se desean evaluar. Por medio de este instrumento fue posible la recolección de información con respecto al diagnóstico de los niveles de desempeño de las habilidades de escuchar, leer, escribir y hablar de los alumnos.

Escala estimativa: Tobón (2017) las define como instrumentos para evaluar productos de desempeño determinando el grado de calidad, satisfacción o frecuencia con el cual se logra cada indicador. Con la utilización de este instrumento se pudo observar y registrar la satisfacción en la que los alumnos reaccionaban ante la aplicación de estrategias de lectura y actividades posteriores.

Rubrica: Se define como un instrumento de evaluación con base en una serie de indicadores que permiten ubicar el grado de desarrollo de los conocimientos, las habilidades y actitudes o los valores, en una escala determinada (SEP, 2013). Fue utilizado con la finalidad de valorar los progresos y alcances de los alumnos después de haber implementado las estrategias del plan de acción para la mejora de sus habilidades del lenguaje.

Procedimientos

Los procedimientos propuestos para las actividades de indagación, recolección de datos y análisis fueron elaborados acorde a los objetivos planteados a través de un enfoque cualitativo de investigación.

La primera fase del trabajo de investigación correspondió a la planeación del proyecto con la intención de reconocer las ideas y condiciones a mejorar en el grupo por medio del planteamiento del problema, así como determinar el tiempo de estudio como parte de la metodología. Esto permitió identificar en la búsqueda de información las estrategias adecuadas para cumplir con los objetivos planteados a través de un conjunto de actividades encaminadas al desarrollo de las habilidades comunicativas.

Del mismo modo, durante la investigación fue necesario recopilar información teórica y científica para sustentar las actividades durante la intervención, así como su validez en el enfoque didáctico a través del marco teórico elaborado. Dentro de esta fase también se eligieron los instrumentos aptos para recolectar información durante la implementación del trabajo de investigación.

Resultado

Para el cumplimiento del tercer objetivo específico se implementaron las estrategias didácticas planteadas en el plan de acción. Estas se encaminaron hacia el reconocimiento de las necesidades de los alumnos con respecto a las competencias de hablar, escuchar, leer y escribir, para promover actividades que permitan mejorar sus estrategias de lectura, al mismo tiempo que se proporcionaba a los educandos estrategias y recursos que favorecieran el desarrollo de sus habilidades lingüísticas.

La sesión uno se aplicó el día lunes 6 de diciembre del 2021, teniendo como propósito estimular la habilidad del lenguaje de la lectura y escritura, al desarrollarse la estrategia *Cuento con los dedos*, con la finalidad de leer una leyenda e identificar sus tres partes (inicio, desarrollo y cierre). Posteriormente, a través de preguntas literales que motivara a los alumnos a brindar

comentarios sobre el contenido de la leyenda, para finalmente, escribir una carta breve en el que relaten la leyenda.

En la sesión dos del día martes 7 de diciembre de 2021 se trabajó la estrategia *Inferencias*, en el cual se realizó una *lectura en voz alta* de la página 42 del libro de Formación Cívica y Ética para por consiguiente preguntar a los alumnos cuestiones que no están explícitas en el texto, por lo que debía a completar información ausente. Por último, debían inventar un título llamativo y que contuviera lo importante del texto.

Al referir a la sesión tres, aplicada el día miércoles 8 de diciembre de 2021, fue abordada la estrategia *Predicciones*, con la intención de predecir o anticiparse al contenido de un texto partiendo únicamente del título. Luego, en un organizador gráfico debían anotar el título y como se imaginan que será su inicio, desarrollo y cierre. Por último, se socializaría con el resto de grupo.

La sesión cuatro llevada a cabo el día jueves 9 de diciembre de 2021 tuvo como finalidad desarrollar la estrategia *Confirmación y autocorrección*, en el cual se presentaron dos boletines informativos y se analizó primeramente el título, las imágenes y la organización de la información; luego, se contestaron las siguientes preguntas: ¿De que tratará el texto? Mi hipótesis fue: ¿Correcta o incorrecta? ¿De qué trató el texto? ¿Para qué nos serviría la información? Con el fin de llevar a cabo una confirmación o reestructuración de sus inferencias.

Finalmente, la sesión 5 tuvo como estrategia la construcción por equipos de 4 integrantes de un cartel en el cual a partir de la lectura de un tipo de ecosistema y sus características debían subrayar lo más importante y presentar un cartel en el que aparezca el nombre del ecosistema, características, flora, fauna e imágenes para finalmente socializarlo con el grupo y pegarlo en un área de la escuela.

Para efectuar la valoración del cuarto objetivo específico *Valorar el alcance de la aplicación de estrategias de lectura para favorecer las habilidades lingüísticas*, como instrumento se aplicó la Prueba ACL-5 conformada por diez textos y 35 ítems de opción múltiple

organizados acorde a los cuatro componentes de comprensión lectora: literal, reorganización de la información, inferencial y crítico permitiendo verificar con validez la apropiación obtenida por parte de los discentes.

En *comprensión literal*, de los 30 sujetos participantes, el 30% (9 educandos) se sitúan en el nivel esperado (NE) porque poseen la capacidad para retener información del texto, es decir, recuerdan directamente las ideas tal y como las expresa el autor; el 60% (18 discentes) se ubican en el nivel en desarrollo (ED), debido a que están en el proceso de reconocer lo que se encuentra de manera explícita en el texto; en el nivel requiere apoyo (RA) se posiciona únicamente el 10% (3 alumnos), por el hecho de no lograr reconocer la información explícita que está en el texto.

Respecto a la *reorganización de la información*, de los 30 estudiantes, el 36.66% (11 discentes) se sitúan en el nivel esperado (NE) pues de acuerdo a sus respuestas son capaces de ordenar las ideas mediante procesos de clasificación y síntesis; por otra parte, el 53.3% (16 alumnos) se posicionan en el nivel en desarrollo (ED) ya que de manera gradual tienen la capacidad para resumir o sintetizar la información de un texto; el resto del grupo, conformado por el 10% (3 estudiantes) se localiza en el nivel requiere apoyo (RA) debido a presentar dificultades para reestructurar el texto o interpretarlo a partir de un esquema dado.

En *comprensión inferencial*, de los 30 sujetos de la muestra, el 26.66% (8 educandos) se posicionaron en el nivel esperado (NE) por su capacidad para añadir elementos que no están en el texto y relacionarlos con sus experiencias personales, así como deducir ideas no explícitas del texto leído. No obstante, el 60% (18 alumnos) se ubican en el nivel en desarrollo (ED) indicando su proceso de consolidación en este nivel al ser aptos para reconstruir el significado del texto y formular algunas conjeturas e hipótesis para emitir conclusiones.

Ahora bien, el 13.33% (4 discentes) se situaron en el nivel requiere apoyo (RA) debido al tipo de respuestas dadas donde puede percibirse aún no son capaces de establecer relación entre las partes del texto para inferir información, así como tampoco realizar conclusiones a

aspectos que no están escritos en el mismo, impidiéndoles completar la información del texto con la utilización de sus conocimientos adquiridos con anterioridad.

Finalmente, la dimensión de *comprensión crítica*, de los 30 educandos participantes en el estudio, el 20% (6 discentes) fueron clasificados en nivel esperado (NE), al demostrar sus habilidades para expresar comentarios emotivos, lógicos o estéticos acerca del texto leído, logrando así emitir juicios de opinión propia de la lectura. A su vez, el 63.33% (19 alumnos) fueron situados en el nivel en desarrollo (ED) porque se puede observar su avance a que emitan juicios y opiniones fundamentadas en la lectura; inversamente, el 16.66% (5 educandos) requiere apoyo (RA) porque no son capaces de formular juicios propios o argumentos relacionados con el texto.

Discusión y conclusiones

Discusión

El tratamiento de la temática de investigación relacionada al desarrollo de las habilidades lingüísticas, implicó la preparación e implementación de estrategias de lectura que incluyeron acciones específicas acordes para favorecer los niveles de escucha, lectura, escritura y habla; así como coadyuvar a la creación de ambientes que generen actitudes positivas para la mejora continua del aprendizaje.

En este sentido, los resultados obtenidos coinciden con la literatura recuperada para contribuir con la selección, implementación y valoración del supuesto de investigación La implementación de estrategias de lectura favorece el desarrollo de las habilidades del lenguaje, en los alumnos del quinto grado grupo "A", de la Escuela Primaria Urbana "Carmen Meneses" de Calkiní, Campeche, llegando a concluir que, las habilidades comunicativas se mejoraron en el grupo de intervención, mediante la lectura de diversos textos que incitaron a los niños en la búsqueda de información relevante y precisa para su análisis e interpretación.

De acuerdo con Romeú (2009) las habilidades lingüísticas también denominadas "destrezas" o "capacidades comunicativas" se entienden como un conjunto de procesos

lingüísticos que se desarrollan durante la vida, con el fin de participar con eficiencia y destreza en todas las esferas de la comunicación y la sociedad humana. Hablar, escuchar, leer y escribir son las habilidades del lenguaje y a partir de ellas, se interactúa en la cultura y la sociedad.

Conclusiones

Al abordar el tema de investigación denominado Estrategias de lectura para favorecer las habilidades lingüísticas en educación primaria, se obtuvieron resultados favorables que impactan en el desarrollo de las cuatro competencias comunicativas de los alumnos, al desarrollar e incrementar las estrategias de lectura antes, durante y después de interactuar con diversos textos.

Con relación al proceso de investigación, se puede decir que estuvo constituido por la determinación de los niveles de comprensión lectora, las técnicas o estrategias y su influencia en las dificultades observadas, la implementación de estrategias didácticas para favorecer las habilidades lingüísticas y la valoración de los resultados del proceso de intervención, que hicieron posible el análisis de la información y la obtención de resultados.

El reconocimiento oportuno de la influencia de las estrategias de lectura en las habilidades comunicativas, contribuyó a tomar conciencia de las dificultades enfrentadas por los alumnos ante un texto escrito, transformándose en áreas de oportunidad para lograr un avance que favoreciera su aprendizaje llegando a tener conciencia de sus propias estrategias para comprender un texto.

En complemento, la aplicación de estrategias didácticas diseñadas con base en las necesidades planteadas por los alumnos para favorecer estas habilidades, dieron lugar al mejoramiento de sus estrategias de lectura, evidenciando mejoras en los procesos metacognitivos de los estudiantes al desarrollar una actividad autorregulada, planificada información y la solución de los problemas que surgen durante la lectura.

Referencias

- Benito, C. (2016). *La enseñanza de habilidades comunicativas en el aula de Educación Primaria*. Tesis de licenciatura. España: Universidad de La Rioja
- Carrasco, S. (2006). *Metodología de la Investigación científica*. Lima, Perú: San Marcos
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México D.F.: Mc Graw Hill Education.
- Herrera, C., Álvarez, M., y Cuervo, S. (2015). *Fortalecer las habilidades comunicativas de los niños y niñas de quinto de primaria a través de la lúdica colegio José Martí*. Tesis de licenciatura. Colombia: Fundación Universitaria Los Libertadores Bogotá, Colombia.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2018). *La educación obligatoria en México Informe*. México.
- Masías, P. (2017). *Estrategias de lectura para la comprensión de textos en estudiantes de 4º grado de educación secundaria de la I.E. Fe y Alegría N° 49 Piura*. Universidad de Piura. Facultad de Ciencias de la Educación. Piura, Perú
- Morales, O. (2007). *Exploraciones sobre el concepto de lectura desde la perspectiva de los lectores*. University of the Andes. Venezuela
- Ovando, R. (2009). *Importancia de las habilidades comunicativas en preescolar: Lenguaje oral y escrito. Proyecto de intervención pedagógica para obtener el título de licenciado en educación*. Mexico: Universidad pedagógica nacional.
- Ramírez-Leyva, E. M. (2009). *¿Qué es leer? ¿Qué es la lectura*. Investigación Bibliotecológica. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Santiago G., Álvaro W., y Castillo P., Myriam C., & Morales, Dora Luz. (2007). *Estrategias y enseñanza - aprendizaje de la lectura*. Revista Folios.

Secretaría de Educación Pública. (2013). *Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo*. México: SEP

Solé, I. (1994). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.

Solé, M. (2007). *Consideraciones didácticas para la aplicación de estrategias de lectura*. Costa Rica: Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación".

El modelo Van Hiele y su influencia en el desarrollo del razonamiento lógico-matemático

Edwars Antonio Ek Uc

ek.edwars04@gmail.com

Escuela Normal de Licenciatura en Educación Primaria de Calkiní

Engels Herbé May Medina

piaget_engels@hotmail.com

Escuela Normal de Licenciatura en Educación Primaria de Calkiní

Bartolo May Puc

bachomay60@hotmail.com

Escuela Normal de Licenciatura en Educación Primaria de Calkiní

Línea temática 2. Pedagogía y práctica docente en las Escuelas Normales

Resumen

El presente trabajo de investigación tuvo como propósito implementar las fases de aprendizaje según el modelo Van Hiele para desarrollar el razonamiento lógico-matemático en los alumnos del primer grado grupo A de la Escuela Primaria Urbana “Ángel Castillo Lanz” en Dzitbalché, Campeche durante el ciclo escolar 2022-2023. La metodología de investigación fue orientada bajo un enfoque cualitativo, sustentada en la investigación-acción con tipo de estudio descriptivo. Durante su implementación se abordó la identificación de los niveles de desempeño del razonamiento lógico-matemático y geométrico, la aplicación de estrategias para fomentar las habilidades matemáticas. La interpretación de los resultados obtenidos se realizó con base a la teoría del análisis cualitativo, concluyendo que la implementación del modelo de Van Hiele favorece al desarrollo del razonamiento lógico-matemático de los alumnos. Finalmente, se

puntualizan algunas recomendaciones y sugerencias para quienes decidan abordar esta temática de estudio.

Palabras clave: razonamiento lógico-matemático, habilidades, estrategias, modelo Van Hiele, evaluación

Planteamiento del problema

1.1 Descripción de la situación problema

En la educación primaria, es importante que los alumnos adquieran ciertas habilidades que permitan expresar procesos de descripción, comprensión, expresión e interés por la necesidad de comprender, hallar solución a diversos problemas del mundo y de diversos contextos.

Para que un niño logre adquirir habilidades matemáticas tiene que asimilar diversos principios lógicos, mismas, que le permitan resolver problemas matemáticos, además, mantiene un enlace con el razonamiento lógico-matemático; sin embargo, para los estudiantes resulta ser un obstáculo, porque, presentan complejidad para decidir o justificar si un enunciado es válido, en consecuencia, expresan temor e inseguridad en sí mismos al no lograr superar estas barreras de aprendizaje.

De acuerdo a Yepes (2019) “el razonamiento implica que el estudiante está en la capacidad de poder expresar el cómo y el porqué de sus interpretaciones respecto a las conclusiones a las que ha llegado” (p. 33). En general, los estudiantes reflejan dificultad para expresarse de forma oral acerca de cómo argumentar y dar justificación sobre la manera en que lograron obtener los resultados en el proceso de la resolución de problemas matemáticos.

Luego de la aplicación de la evaluación diagnóstica a los alumnos del primer grado grupo A, donde se valoraron las asignaturas de Lengua materna. Español, Matemáticas, y Conocimiento del medio, se obtuvieron los siguientes resultados demostrando así el nivel de desempeño con el que ingresaban los estudiantes a la escuela primaria, considerando a la muestra de población de 31 estudiantes, en la asignatura de matemáticas lo siguiente: el

77.41% (24 alumnos) registró una calificación de 7; el 12.90% (4 educandos) con calificación de 8; de igual manera el 6.45% (2 estudiantes) con calificación de 9; finalmente, el 3.24% (1 educando) lograron alcanzar la calificación de 10.

Por consiguiente, todo lo alegado con anterioridad refleja la necesidad de realizar una búsqueda y aplicación de una diversidad de alternativas con la única finalidad de fortalecer en la comunidad estudiantil la facilidad para resolver problemas matemáticos, considerando de esta manera, el modelo de Van Hiele. Entonces, surge la necesidad de atender la problemática mencionada anteriormente, bajo el proyecto titulado “El modelo Van Hiele y su influencia en el desarrollo del razonamiento lógico-matemático”.

Preguntas de investigación

Pregunta general

¿Cómo las fases del modelo de Van Hiele influyen en el desarrollo del razonamiento lógico-matemático en los alumnos del primer grado grupo A de la Escuela Primaria Ángel Castillo Lanz durante el ciclo escolar 2022-2023?

Preguntas generadoras

- ¿Cuál es el nivel de razonamiento lógico-matemático de los alumnos del primer grado?
- ¿Cuál es el nivel de razonamiento geométrico según el Modelo de Van Hiele de los alumnos del primer grado?
- ¿Qué estrategias didácticas favorecen el desarrollo del razonamiento lógico-matemático?
- ¿Cuál es el alcance obtenido por los estudiantes en el desarrollo de su razonamiento lógico-matemático?

Objetivos

Objetivo general

Implementar estrategias didácticas basadas en las fases de aprendizaje del modelo de Van Hiele para desarrollar el razonamiento lógico-matemático en los alumnos del primer grado grupo A de la Escuela Primaria Ángel Castillo Lanz durante el ciclo escolar 2022-2023.

Objetivos específicos

- Identificar el nivel de razonamiento lógico-matemático en la resolución de problemas matemáticos en los alumnos del primer grado para determinar las dimensiones de intervención.
- Reconocer el nivel de razonamiento geométrico según el Modelo de Van Hiele en los alumnos del primer grado para favorecer el desarrollo del razonamiento lógico-matemático.
- Aplicar estrategias didácticas basadas en las fases de aprendizaje del modelo de Van Hiele para desarrollar el razonamiento lógico-matemático.
- Valorar el alcance obtenido de la implementación de estrategias didácticas basadas en las fases de aprendizaje del modelo de Van Hiele para el desarrollo del razonamiento lógico-matemático.

Justificación

Una de las incógnitas que necesita ser atendida, es la complejidad que tienen los estudiantes para utilizar las habilidades matemáticas de su razonamiento lógico-matemático, porque al no ser desarrolladas en su totalidad obstaculiza a que los alumnos determinen las formas pertinentes para resolver problemas matemáticos.

De acuerdo a Zamora (2002) “el razonamiento es un elemento que se va desarrollando con el transcurso del tiempo y es indispensable utilizar estrategias para que se desarrolle con más amplitud” (p. 16). De esta manera, realizando una comparación con los estudios elaborados con los autores mencionados, así como de la aplicación de dichas estrategias se

llega a la conclusión de que tales metodologías favorecieron el aprendizaje, específicamente obteniendo un incremento en el desarrollo del razonamiento lógico-matemático, pues las estrategias implementadas por cada uno de ellos cubrieron de forma exitosa las necesidades de los estudiantes en la resolución de problemas matemáticos.

La enseñanza de las matemáticas es una tarea compleja y sobre todo un reto para cada compañero docente, pues implica el hecho de incentivar a los educandos para apreciar la asignatura, es decir que, resulta sumamente necesario estimular la motivación intrínseca, porque solo de esta manera todas las actividades, ejercicios y dinámicas referidas en el área de las matemáticas se logra concretar satisfactoriamente aquellos conceptos y procesos necesarios para lograr resolver con gran facilidad problemas o situaciones matemáticas. De hecho, Ramis (2016) refiere que, “motivar al niño a resolver un problema determinado a partir de una buena contextualización no es un problema trivial” (p. 1).

Puntualizando, con este trabajo de investigación, se pretende beneficiar a los estudiantes del primer grado grupo A, desarrollando su razonamiento lógico-matemático mediante la aplicación de estrategias didácticas basadas en las fases que involucra el modelo de Van Hiele, favoreciendo al mismo tiempo sus habilidades matemáticas. Además, la implementación, permite en cierto modo generar espacios de aprendizaje oportunos fomentando el aprendizaje intrínseco, todo con la puesta en práctica de un plan de acción, donde se delimitan las estrategias que posibilitan alcanzar los propósitos requeridos.

En consecuencia, el presente trabajo de investigación cobra relevancia al plantear el modelo de Van Hiele como una propuesta para desarrollar el razonamiento lógico-matemático en los alumnos del primer grado, donde además beneficiará con el refuerzo de sus habilidades matemáticas.

Delimitación del problema

Delimitar un problema significa enfocar en términos concretos nuestras áreas de interés, especificar sus alcances, determinar sus límites (Morales, 1979 citado por Balliache, 2005), en caso particular, el mejoramiento de la ortografía y los estilos.

En general, las matemáticas refieren como un estudio de conjuntos, relaciones y por supuesto a la adquisición de una serie de habilidades que nos permiten operar sobre ellas. Por ello, el razonamiento lógico-matemático implica una relación de diversos factores, mismas que pertenecen a un elemento primordial para resolver problemas matemáticos, con la finalidad de comprender e identificar la forma de cómo dar solución a dicho ejercicio y de esta manera lograr verificar, corregir y argumentar el proceso o plan aplicado. De acuerdo a Campos (2014) menciona:

Los primeros aprendizajes lógico-matemáticos se relacionan con el desarrollo cognitivo, hay niños que tienen un ritmo de maduración más lento, dentro de los límites normales, y no han llegado al estadio requerido que abarca los aspectos evolutivos de la vida humana, por lo que esta diferencia es aplicable no solo al desarrollo intelectual, sino también en lo afectivo (p. 29).

Ahora bien, el contexto físico en el que se desarrolló la investigación, es definido como el espacio que representa la escuela “Ángel Castillo Lanz”, ubicada en la ciudad de Dzitbalché, Campeche, específicamente en el aula del primer grado grupo A. Esta institución es de turno matutino y cumple una jornada escolar con un horario de trabajo de 8:00 a.m. a 1:00 p.m.

El tiempo de estudio que se abordó fue correspondientes del 29 de agosto del 2022 al 09 de junio del 2023, en este lapso se abarcaron un total de 18 sesiones de trabajo frente al grupo, 90 minutos por sesión para implementar el plan de acción.

Hipótesis y/o supuestos

Según Hernández (2014) refiere a la hipótesis como aquello que “nos indica lo que estamos buscando o tratando de probar y pueden definirse como explicaciones tentativas del fenómeno

investigado, formuladas a manera de proposiciones” (p. 104). En este sentido, la presunción inicial del trabajo de investigación es la siguiente:

La implementación de estrategias didácticas basadas en el modelo de Van Hiele desarrolla el razonamiento lógico-matemático en los alumnos del primer grado grupo A de la Escuela Primaria Ángel Castillo Lanz durante el ciclo escolar 2022-2023.

Marco teórico

Razonamiento lógico-matemático

Es cierto que el desarrollo del pensamiento lógico-matemático en la enseñanza actual predomina un enfoque distinto, pues se consolida y apoya con una enseñanza que se caracteriza por la integración de diversas disciplinas y su aplicación a situaciones de la vida real y del medio ambiente.

Dicho de otra manera, la enseñanza de las matemáticas hoy en día está basada en la transversalidad, puesto que cada docente tiene la libertad de realizar una vinculación de otras asignaturas para obtener un mejor resultado. Si bien Cruz (2017) define que:

El razonamiento lógico-matemático como una operación mental mediante la cual podemos emitir juicios de valor propios, y no solo quedarse en un mero mecanicismo de resolución de un problema; es entonces la destreza con la que los estudiantes pueden relacionar los números y sus operaciones básicas para poder interpretar y resolver cualquier problema de la vida cotidiana (p. 19).

Habilidades del razonamiento lógico-matemático

Si bien, el razonamiento lógico-matemático permite en nosotros realizar una ampliación del conocimiento que poseemos, sin la necesidad de requerir de aquellos aprendizajes que hemos adquirido por nuestras experiencias. Nos facilita la justificación y el aporte del razonamiento para llegar al fin de un problema. Sin embargo, para que esto suceda es necesario tener un dominio de habilidades matemáticas, aquellas que nos ayuden a darle solución a una dificultad

en la resolución de un problema: Conservación, Seriación, Clasificación, Conteo, Adición y Sustracción.

- **Seriación:** es una estructura importante antes de consolidar el término de número. La habilidad para colocar objetos de manera ordenada considerando un criterio específico: altura, longitud, anchura, perímetros, diámetro o tonalidad.
- **Clasificación:** la clasificación se define como juntar por semejanzas y separar por diferencias con base en un criterio; además, esto se amplía cuando para un mismo universo de objetos se clasifica de diversas maneras.
- **Conteo:** no es más que fijar cada uno de los términos de la secuencia numérica a un objeto diferente de un conjunto bien definido.
- **Adición:** la adición o como comúnmente se conoce la “suma” es prácticamente la operación matemática que conlleva a juntar, reunir en una sola varias o cantidades.
- **Sustracción:** La sustracción o como comúnmente se conoce, “resta”, es entendida como una operación de las matemáticas que implica en sacar, quitar, reducir o separar algo de un todo.

Modelo Van Hiele

El modelo de Van Hiele compara el aprendizaje con un proceso inductivo y propone cinco niveles de conocimiento en Geometría, los Van Hiele afirman que solo el respecto a la jerarquía de los niveles posibilitan un aprendizaje correcto. De acuerdo a Jaime (1993) citado por Venegas (2015):

El modelo presenta dos aspectos básicos. Es descriptivo, pues se identifican las diferentes formas de razonamiento geométrico de los sujetos y se puede valorar su progreso. Es instructivo, pues indica las pautas a seguir por el profesorado para que el avance del alumno esté presente (p. 3).

Niveles de razonamiento

A continuación, se desglosan los niveles de razonamiento según los Van Hiele (1985):

- a) Nivel 0: Visualización. Los objetos se perciben en su totalidad como una unidad, sin diferenciar sus atributos y componentes.
- b) Nivel 1: Análisis. Se perciben las componentes y propiedades (condiciones necesarias) de los objetos y figuras. Esto lo obtienen tanto desde la observación como de la experimentación.
- c) Nivel 2: Orientación y clasificación. Se describen las figuras de manera formal, es decir, se señalan las condiciones necesarias y suficientes que deben cumplir.
- d) Nivel 3: Deducción formal. En este nivel ya se realizan deducciones y demostraciones lógicas y formales, viendo su necesidad para justificar las proposiciones planteadas.

Fases de aprendizaje

A continuación se describen las fases de aprendizaje propuesto por los Van Hiele (1957) citado por Venegas (2015):

- **Fase 1:** Encuesta/Información. Durante esta fase el profesor logra determinar el vocabulario específico del nivel de que se trate, con el objetivo de determinar el aprendizaje previo o el progreso que los estudiantes han obtenido con respecto a sus habilidades matemáticas.
- **Fase 2:** Orientación dirigida. Esta fase es fundamental, ya que en ella se construyen los elementos básicos de la red de relaciones del nivel correspondiente. Además, las cuestiones a plantear por el profesor deberían ser concisas y sin ninguna ambigüedad, permitiendo claridad para los estudiantes, pues, será de beneficio para el profesor porque le permitirá reconocer el aprendizaje adquirido por cada alumno.

- **Fase 3:** Explicitación. Para esta fase es necesario la justificación, así como discusión entre los alumnos o entre el profesor ya que, permite que expresen y discutan una variedad de ideas. Además, un grupo tiene más posibilidades de llegar a una buena conclusión si hay una mezcla de ideas sobre la mesa.
- **Fase 4:** Orientación libre. Estos problemas serán más abiertos que los de fases anteriores, de preferencia con varias vías de resolución, y con una, varias, o ninguna solución. El profesor debe limitar al máximo su ayuda en la resolución de problemas.

Metodología

Tipo de Estudio y Diseño de Investigación

El presente trabajo de investigación emplea un enfoque cualitativo según Hernández (2014) porque tiene el propósito de observar, analizar, interpretar y actuar para así explicar y las causas de una situación problema. De esta manera, el enfoque cualitativo se basa en un esquema inductivo porque explorara, describe y luego genera perspectivas teóricas, partiendo de lo particular a lo general.

El estudio de esta investigación es de alcance descriptivo, su función principal fue seleccionar diversas variables para ser medida la relación con las variables independientes, con la intención de determinar cómo es y cómo se manifiesta el fenómeno que se analiza. De acuerdo con Hernández (2014) “busca especificar propiedades y características importantes de cualquier fenómeno que se analice” (p. 92).

Por otra parte, el estudio se basa en el diseño de investigación-acción, método que fundamentalmente estudia y explora una situación social, en este caso educativa, con la finalidad de mejorarla. La investigación-acción, tiene como finalidad resolver problemas cotidianos e inmediatos y mejorar las actividades concretas. (Salgado, 2007). Partiendo de esta idea, se considera como aquella que pretende dar a conocer cierto fenómeno detectado en un grupo escolar.

Ubicación y Tiempo de Estudio

El contexto en el cual se desarrolló la investigación fue en la Escuela Primaria Urbana Ángel Castillo Lanz, con C.C.T. 04DPR0199S, zona escolar 016, se encuentra localizada en la calle 25 s/n colonia centro de la ciudad de Dzitbalché, Campeche. Esta escuela es de turno matutino, corresponde a la modalidad de tiempo completo y cuenta con una organización completa, con un horario de 8:00 a 13:00.

La duración del estudio correspondió al periodo destinado del 19 de septiembre de 2022 al 09 de junio de 2023, tiempo en que se realizó una observación previa con la finalidad de diagnosticar el nivel del grupo, así como un plan de acción desarrollado en ocho semanas abarcando dos sesiones semanales de 90 minutos.

Sujetos o Participantes

Para desarrollar el presente trabajo de investigación se consideraron a los sujetos participantes, los cuales estuvieron integrados por 31 alumnos, 20 pertenecen al sexo masculino y 11 del sexo femenino, cuyas edades abarcan entre los 6 y 7 años de edad, por lo que los estudiantes se encuentran en el periodo preoperacional según las etapas de desarrollo cognitivo de Piaget (1999).

Entre los aspectos que se consideraron para el estudio del alumnado fueron los ritmos y estilos de aprendizaje, los cuales se definieron como la capacidad que tiene los estudiantes de aprender. En este caso, los ritmos se distribuyeron de la siguiente manera: 7 alumnos en un ritmo rápido, 15 en el ritmo moderado y 9 asignados al ritmo de aprendizaje lento, del mismo modo, con respecto a los estilos de aprendizaje, se realizó la aplicación de un test basado en el modelo VAK propuesto por Richard Bandler, el cual arrojó los siguientes resultados: 4 visuales, 2 auditivos y 25 kinestésicos.

Instrumentos de Acopio de Información

Para la recolección de datos, se hizo implemento de instrumentos de evaluación, mismos que apoyaron en la valoración de los objetivos específicos planteados en un inicio y así lograr obtener información permitiendo su análisis y reflexión:

- **Cuestionarios:** Según, Arribas (2014) afirma que los cuestionarios son técnicas para recolectar datos empleadas aún más a la investigación en general, pues estas resultan menos costosas y permite llegar a más participantes y al mismo tiempo facilita el análisis.
- **Prueba objetiva:** Según Ortiz (2004) “su estructura se caracteriza por la sistematicidad de los aspectos que se prevé registrar acerca del objeto”.
- **Rúbrica:** De acuerdo con García, Mora, & María (2013) “es un instrumento de evaluación con base en una serie de indicadores que permiten ubicar el grado de desarrollo de los conocimientos, habilidades y actitudes o valores, en una escala determinada”.
- **Lista de cotejo:** De acuerdo con García, Mora, & María (2013) “las listas de cotejo son una lista de palabras, frases u oraciones que señalan con precisión las tareas, acciones, procesos y actitudes que se desean evaluar”.

Resultado

En este capítulo se manifiesta de forma detallada los resultados obtenidos en la valoración de los objetivos específicos, considerando cada uno de los instrumentos de evaluación aplicados, entre los que se destacan: la evaluación diagnóstica, cuestionarios, rúbricas, listas de cotejo, escalas de valoración y guías de observación.

Para la valoración del primer objetivo “Identificar el nivel de razonamiento lógico-matemático en la resolución de problemas matemáticos en los alumnos del primer grado para determinar las dimensiones de intervención”, fue imprescindible iniciar con la aplicación de un cuestionario dirigido a los padres de familia y una prueba objetiva.

En consecuencia, se obtiene de la Guía de observación lo siguiente: el nivel de desempeño *Insuficiente*, se ubicó el 9.63% (3 alumnos); para el nivel *Regular*, se situó el

41.96% (13 estudiantes); en el nivel *Bien*, se ubica el 38.70% (12 educandos); y en el nivel *Muy bien*, se posicionó el 9.67% (3 alumnos).

Con el fin de valorar el segundo objetivo específico, “Reconocer el nivel de razonamiento geométrico según el Modelo de Van Hiele en los alumnos del primer grado para favorecer el desarrollo del razonamiento lógico-matemático”, se utilizó una rúbrica organizada en niveles de conceptualización.

A continuación, se describen cada una de ellas: **Nivel 0 visualización:** el 48.38% (15 estudiantes) pertenecen a este nivel de conceptualización, pues, son capaces de describir las figuras geométricas fijándose únicamente por su apariencia física asemejándose a elementos familiares del entorno; **Nivel 1 Análisis:** el 38.70% (12 alumnos) ocupan este nivel debido a que, son capaces de describir las figuras geométricas por sus propiedades realizando una ligera comparación con objetos de su entorno; **Nivel 2 Orientación y clasificación:** el 6.46 % (2 estudiantes) se sitúan en este nivel, pues se concluye que, son capaces de describir las figuras geométricas de manera formal y clasifica los objetos según sus propiedades; **Nivel 3 Deducción formal:** el 6.46% (2 alumnos), se encuentra en este nivel, porque, pueden describir las figuras geométricas de manera formal y clasifica los objetos según sus propiedades.

Con el propósito de valorar el tercer objetivo “Aplicar estrategias didácticas basadas en las fases de aprendizaje del modelo de Van Hiele para desarrollar el razonamiento lógico-matemático” se utilizó una Lista de cotejo con el fin de reconocer los alcances obtenidos con la aplicación de distintas estrategias basadas en el modelo Van Hiele.

De los resultados obtenidos en las producciones elaboradas y el desempeño de los estudiantes durante cada sesión fue observable que, el 61.29% (19 alumnos) se encuentran ubicado en el nivel *Sobresaliente*, debido a que son capaces de representar de manera escrita un número que se comunica oralmente, ordenarlos ascendente y descendente. Por otro lado, tiene la habilidad de establecer la relación número-cantidad otorgando valores de unidad y decena. Comprende el significado de los términos adición y sustracción para la resolución de

problemas matemáticos. Utiliza adecuadamente el sistema monetario en situaciones de compra y venta. Compara los extremos de un objeto para ordenarlos de manera ascendente y descendente según su longitud. Por otra parte, es capaz de reconocer las características de las figuras geométricas, al mismo tiempo que clasifica objetos de acuerdo a su forma geométrica.

Del mismo modo, el 32.25% (10 estudiantes) pertenecen al nivel *Satisfactorio* ya que demostraron ser capaces de representar de forma escrita un número que se comunica oralmente, además, los ordena ascendente y descendente. Por otro lado, tiene la habilidad de establecer la relación número-cantidad otorgando valores de unidad y decena. Comprende el significado de los términos adición y sustracción para la resolución de problemas matemáticos. Además, tiene ciertas dificultades para utilizar adecuadamente el sistema monetario en situaciones de compra y venta. Compara los extremos de un objeto para ordenarlos de manera ascendente y descendente según su longitud. Por otra parte, es capaz de reconocer las características de las figuras geométricas, al mismo tiempo que clasifica objetos de acuerdo a su forma geométrica.

Sin embargo, el 6.46% (2 educandos) se encuentran en un nivel *Básico*, pues, tienen la habilidad para representar de forma escrita un número que se comunica oralmente, además, ordenarlos ascendente y descendente. Por otro lado, tiene la habilidad de establecer la relación número-cantidad otorgando valores de unidad y decena. Comprende el significado de los términos adición y sustracción, aunque, logra resolver con problemas de suma y resta con números naturales a 20. Además, tiene dificultades para utilizar adecuadamente el sistema monetario en situaciones de compra y venta. Por otra parte, es capaz de reconocer las características de las figuras geométricas, al mismo tiempo que clasifica objetos de acuerdo a su forma geométrica.

Por último, en el nivel *Insuficiente*, del total de alumnos ninguno está ubicado en este nivel, porque, se reflejó un avance favorable para todos los estudiantes, demostrando así que poseen los conocimientos necesarios para lograr comprender y resolver problemas

matemáticos sencillos; además, no existe una ausencia total de los indicadores planteados en el instrumento de evaluación.

Discusión y conclusiones

Discusiones

Las perspectivas que se exponen acerca del razonamiento lógico-matemático para favorecer el aprendizaje de las habilidades matemáticas retoma planteamientos de Piaget (1987) quien afirma que la inteligencia lógica matemática deriva desde la manipulación de objetos, al desarrollo de la capacidad para pensar sobre los mismos, utilizando el pensamiento concreto y más tarde el formal.

De esta forma, en la primera pregunta de investigación *¿Cuál es el nivel de razonamiento lógico-matemático de los alumnos del primer grado?* Los hechos reflejaron en un primer momento las complejidades presentadas por los estudiantes en el desarrollo de las habilidades del razonamiento lógico-matemático al no obtener resultados satisfactorios en relación con las actividades planteadas.

Por otra parte, para dar respuesta a la segunda interrogante, *¿Cuál es el nivel de razonamiento geométrico según el Modelo de Van Hiele de los alumnos del primer grado?* La prueba objetiva arrojó resultados acerca de las dificultades presentadas por los educandos, en relación al desarrollo de su razonamiento geométrico, reflejando avances poco favorables para realizar ciertas tareas que requieren ver o imaginar mentalmente los objetos geométricos espaciales.

Por otro lado, para responder a la tercera interrogante, *¿Qué estrategias didácticas favorecen el desarrollo del razonamiento lógico-matemático?* Es necesario retomar el planteamiento de Jaime (1993) citado por Venegas (2015) mencionando que el modelo Van Hiele presenta un aspecto descriptivo, puesto que, especifica las distintas formas de razonamiento geométrico; un aspecto instructivo, debido a que indica ciertas pautas a seguir por el profesorado para que el avance esté presente en el alumnado

En último término, la cuarta pregunta de investigación, *¿Cuál es el alcance obtenido por los estudiantes en el desarrollo de su razonamiento lógico-matemático?* Permite responder al valorar los resultados obtenidos al contrastar información sobre la situación inicial de los educandos en la resolución de problemas matemáticos, así como las debilidades que lograron superar al finalizar la aplicación del plan de acción.

Conclusiones

Abordar el tema de investigación denominado *El modelo Van Hiele y su influencia en el desarrollo del razonamiento lógico-matemático*, los progresos obtenidos fueron totalmente favorables y reflejan un impacto dentro de las nuevas metodologías para la resolución de problemas matemáticos al priorizar la autonomía como eje central, ofreciendo al mismo tiempo una orientación, así como un avance en la resolución de problemas empleando sus habilidades matemáticas.

A su vez, la aplicación de estrategias para favorecer el desarrollo del razonamiento lógico-matemático, permitió un progreso en las habilidades matemáticas de los alumnos, en cardinalidad, seriación, clasificación, suma y resta, concluyendo en una mejor comprensión al identificar la información presentada en los ejercicios al elegir un proceso de resolución, comprobar sus resultados y explicar detalladamente el proceso implementado a través de la argumentación oral o escrita.

De este modo, se logró establecer una triangulación teórica y metodológica con base a la información recabada de los alumnos, padres de familia y de la perspectiva del docente fungiendo como investigador, los cuales fueron elementos suficientes para concluir con el supuesto de investigación planteado al principio, destacando que, la implementación de estrategias didácticas basadas en el modelo de Van Hiele desarrolla el razonamiento lógico-matemático en los alumnos del primer grado.

Referencias

- Alcívar, J. A., y Liriano, L. B. (2021). *El razonamiento lógico matemático y su incidencia en el rendimiento académico en los estudiantes* (Bachelor's thesis, Universidad de Guayaquil: Facultad De Filosofía).
- Gómez, E. B. (2015). *El juego como estrategia didáctica para favorecer el desarrollo del pensamiento matemático* (Doctoral dissertation, 47).
- Hernández, S. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGrawHill.
- Mora, S. M., y Valencia, M. J. (2012). *Las fases de aprendizaje propuestas por Van Hiele en la Construcción y caracterización del cubo* (Doctoral dissertation, Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira).
- Orozco, S. M. (2021). *Caracterización del razonamiento geométrico de estudiantes de secundaria en un ambiente de geometría dinámica aplicando el modelo de van hiele* (Tesis doctoral) Centro de Investigación en Ciencia Aplicada y Tecnología Avanzada).
- Vidal, P. M. (2016). *Secuencia didáctica para la enseñanza de los cuadriláteros con estudiantes del 5° grado de educación primaria basada en el modelo de Van Hiele*. (Tesis de maestría).
- Yepes, L. E. (2019). *Diseño de una secuencia didáctica mediada por el juego que fortalezca el razonamiento matemático en estudiantes de tercer grado de primaria*.

La enseñanza multisensorial como factor determinante en el mejoramiento de la lectoescritura

Licia Maleny Ku Haas

liciakuhaas@gmail.com

Escuela Normal de Licenciatura en Educación Primaria de Calkiní

Gloria Eugenia Medina Pérez

gloriamedinaperez@hotmail.com

Escuela Normal de Licenciatura en Educación Primaria de Calkiní

Engels Herbé May Medina

piaget_engels@hotmail.com

Escuela Normal de Licenciatura en Educación Primaria de Calkiní

Línea temática 2. Pedagogía y Práctica Docente en las Escuelas Normales

Resumen

El presente trabajo de investigación titulado La enseñanza multisensorial como factor determinante en el mejoramiento de la lectoescritura, tuvo como propósito desarrollar las habilidades sensoriales a través de estrategias didácticas para favorecer la lectoescritura de los alumnos del segundo grado grupo B de la Escuela Primaria Urbana “Pedro Pablo Arcila” de Calkiní, Campeche, durante el ciclo escolar 2022-2023. La población de estudio estuvo conformada por 29 educandos, 16 mujeres y 13 hombres entre los 7 y 8 años de edad. La metodología se basó en el enfoque cualitativo con alcance descriptivo y diseño de investigación-acción. Durante el desarrollo se abordó la ejecución de procedimientos e instrumentos pertinentes, así como la implementación de estrategias didácticas sensoriales para fomentar la adquisición de la lengua escrita, lo que condujo a su valoración para reconocer los resultados y el grado de avance cognitivo de la lectoescritura conforme a los objetivos previamente

establecidos. La interpretación de resultados fue fundamentada con la aportación teórica de diferentes autores, obteniendo datos en las sesiones de trabajo de las distintas capacidades de los estudiantes, concluyendo que el desarrollo de las habilidades sensoriales durante el desarrollo de la lectoescritura tiene repercusiones positivas en las habilidades lingüísticas y destrezas comunicativas.

Palabras clave: lectoescritura, estrategias didácticas, habilidades sensoriales, desarrollo cognitivo, evaluación

Planteamiento del problema

En el proceso educativo, regularmente se emplea un método de enseñanza dónde la vista y el oído son los receptores de aprendizajes, y no se deja cabida a experiencias de otro tipo. Muchos docentes se empeñan en promover la lectura y la escritura, pero no son conscientes de la carga negativa que les imprimen en la práctica escolar y de la ausencia de participación del alumnado en las decisiones sobre qué leer y escribir. En síntesis, atender a las diferencias de cada uno y ofrecer una enseñanza repleta de experiencias de aprendizaje no es una tarea sencilla, suele suponer importantes retos y desafíos para los docentes.

Estos hechos se hacen evidentes en la Escuela Primaria Urbana Pedro Pablo Arcila de la ciudad de Calkiní durante el ciclo escolar 2022-2023, y a partir del diagnóstico realizado a través del cuadro FODA y la prueba MEJOREDU aplicado al segundo grado grupo B, se facilitó la identificación de los deficientes niveles de alfabetización.

Complementando la información anterior, también se aplicó un diagnóstico a través de la técnica de observación participante, misma que estuvo acompañada de la primera evaluación de la Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita (PALE). Esta consistió en un dictado de siete palabras pertenecientes a un mismo campo semántico. Dicha evaluación arrojó resultados intermedios siendo que el 50% del grupo aún no adquiere estas habilidades, posicionándose en los niveles silábicos. Si bien los resultados no son altamente deficientes,

demuestran un problema en el proceso de aprendizaje de los alumnos dificultando la adquisición de nuevos conocimientos a través del lenguaje escrito.

De acuerdo con el análisis FODA del grupo, se reconoció en el apartado de debilidades la necesidad de atender las deficiencias en lectura y escritura. De igual manera se identificaron los estilos de aprendizaje de los alumnos siendo en su mayoría kinestésicos lo que ocasiona que no todos puedan aprender con la misma rapidez y del mismo modo necesitando la implementación de estrategias que se enfoquen en el proceso de aprendizaje de cada uno. Cabe aclarar que, se consideran problemas en el aprendizaje de la lectoescritura cuando un alumno no es capaz de alcanzar varios ítems de evaluación relacionados con este proceso durante un largo período. Esto provoca, además, retrasos del aprendizaje en el resto de áreas de formación. Tales problemas encontrados en el grupo son la lectura silábica a un ritmo muy lento, errores de equivalencia fonológica, omisión de palabras en la escritura, dificultades para expresarse por escrito, sustitución y cambio de letras, rotación e inversión de grafemas, entre otras más, lo cual ocasiona la dificultad para realizar cualquier actividad planteada.

De igual manera, la administración de la prueba diagnóstica de MEJOREDUCAR arrojó resultados desfavorables en el área de Lectura, siendo observable que de los 29 estudiantes, ninguno alcanzó el promedio de 10, el 10% (3 alumnos) obtuvieron un promedio general de 9 respectivamente, el 20% (6 alumnos) lograron un promedio general de 8, asimismo, el 28% (8 estudiantes) oscilan en un promedio de 7, el 28% (8 estudiantes) tienen un promedio de 6 y finalmente solo 14% del grupo (4 educandos) obtuvieron la calificación de 5.

Tomando en cuenta esos datos, es posible decir que cerca de la mitad del grupo se sitúa en un nivel de desempeño Satisfactorio, encontrándose en el pleno desarrollo de conocimientos mientras que la parte restante del grupo refiere a los niveles Básico e Insuficiente, de tal modo, que los resultados no han sido favorables. Con base en lo anterior, surgió la necesidad de aplicar una estrategia para que el grupo conformado por 29 alumnos entre los 7 y 8 años de edad, logren consolidar sus habilidades y competencias comunicativas que contribuyan al dominio de la lectura y escritura.

La pregunta de investigación planteada es la siguiente:

¿Cómo la enseñanza multisensorial favorece el mejoramiento del proceso de lectoescritura de los alumnos del segundo grado grupo B de la Escuela Primaria Urbana Pedro Pablo Arcila de Calkiní, Campeche, durante el ciclo escolar 2022-2023?

Mientras que, entre las preguntas generadoras encontramos:

- ¿Cuál es el nivel de desempeño de los alumnos en lectoescritura?
- ¿Cuáles son las principales dificultades que experimentan los niños en el desarrollo de las habilidades sensoriales?
- ¿Cuáles son las estrategias didácticas que permiten desarrollar las habilidades sensoriales para mejorar el proceso de lectoescritura?
- ¿Cuál es el alcance de la aplicación de las estrategias didácticas de la enseñanza multisensorial para favorecer el mejoramiento del proceso de lectoescritura?

Por otro lado, el objetivo general propuesto en esta temática es: Desarrollar las habilidades sensoriales a través de estrategias didácticas para favorecer la lectoescritura de los alumnos del segundo grado grupo B de la Escuela Primaria Urbana “Pedro Pablo Arcila” de Calkiní, Campeche, durante el ciclo escolar 2022-2023.

Mientras que los objetivos específicos se encuentran los siguientes:

- Reconocer el nivel de desempeño en el desarrollo de las habilidades sensoriales de los alumnos para determinar las dimensiones de intervención.
- Identificar los niveles de conceptualización en la lectoescritura para reconocer las dificultades en el proceso de alfabetización inicial de los alumnos.
- Aplicar estrategias didácticas que favorezcan el desarrollo de las habilidades sensoriales para mejorar el proceso de la lectoescritura.

- Valorar el alcance de la aplicación de las estrategias didácticas para reconocer el desarrollo de las habilidades sensoriales en el proceso de lectoescritura de los alumnos.

Son muchos los beneficios que trae consigo el desarrollo de las habilidades sensoriales desde la educación primaria puesto que en esta etapa los niños fortalecen el proceso de alfabetización y utilizan estas herramientas de comunicación que dan cuenta a las habilidades motoras, permitiendo que los niños adquieran e interioricen el sentido, significado y forma de las letras, guardando coherencia y relación entre estas.

La investigación proporcionará información crucial a la comunidad educativa con respecto al desarrollo de las habilidades sensoriales para favorecer el proceso de aprendizaje de la lectoescritura en el segundo grado de educación primaria, asimismo integrará una alternativa de solución por medio de la ejecución de estrategias didácticas para fomentar la comprensión auditiva y lectora además de la expresión oral y escrita. Desde esta perspectiva, el trabajo elaborado será provechoso como sustento teórico a investigaciones posteriores, posibilitando abordar la problemática a partir de un ángulo acorde a la situación actual.

La hipótesis de acción estratégica del presente trabajo de investigación es: La implementación de las habilidades sensoriales favorece el mejoramiento del proceso de lectoescritura en los alumnos del segundo grado grupo B de la Escuela Primaria Pedro Pablo Arcila de la ciudad de Calkiní Campeche en el ciclo escolar 2022-2023.

Marco teórico

El vínculo natural del humano con su realidad se posibilita a través de los sentidos como mediación del cuerpo con su entorno inmediato. Además, permiten el reconocimiento de los objetos u otros elementos circundantes, muchos de ellos asimilados por el ser biológico gracias a los mecanismos sensoriales dispuestos por la naturaleza. Dichas sensaciones requieren su ejercitación para obtener niveles óptimos de desarrollo que decodifiquen la información obtenida a través de ellas en aras de procesos mentales que consolidan el progreso intelectual.

En conformidad con lo anterior, Piaget e Inhelder (1997) citado por Delval (2022) señalan entre lo que denominaban percepción pura (el conocimiento de objetos mediante el contacto directo con ellos) y actividad perceptiva (el resultado de asociar la información obtenida a través del contacto objetual mediante operaciones mentales como la comparación y la transposición). La primera corresponde a una función básica y biológica, mientras que la segunda cumple una función superior que deriva de la educación sensorial (por ejemplo, a través de la representación de los dibujos o de las imágenes mentales).

La lectura es una actividad que consiste en interpretar y descifrar, mediante la vista, el valor fónico de una serie de signos escritos, ya sea mentalmente (en silencio) o en voz alta (oral). Esta actividad se caracteriza por la traducción de símbolos o letras en palabras y frases dotadas de significado, una vez descifrado el símbolo se pasa a reproducirlo. A través de ella se hace posible la interpretación y comprensión de los materiales escritos, su evaluación y uso para satisfacer sus necesidades.

Asimismo, Solé (2011) la califica como una herramienta para el aprendizaje, en la que durante su aplicación se piensa, afinan criterios, contrastan ideas, se cuestiona, y aprende, es decir, la lectura se considera un medio para la adquisición de nuevos aprendizajes. De acuerdo con esto, es fundamental el aprendizaje adecuado de la capacidad lectoescritora, porque permite un mejor procesamiento de la información, estructurando dentro de la memoria y provocando futuras correlaciones con nuevos o antiguos conocimientos. Además, esta herramienta permite conocer y vivir en otros mundos posibles a través de la comprensión, es investigar y analizar la propia realidad para entender mejor el mundo donde se vive con una actitud reflexiva (Lerner, 2008).

Para Ferreiro y Teberosky (1993), citado por Villanueva (2015), la escritura corresponde a un sistema de signos gráficos convencionales cuya interrelación permite la construcción de un mensaje verbal. La decodificación en los procesos mentales corresponde al acto denominado lectura. En consecuencia, el acto lector está precedido por el de escritura dentro

de una secuencia temporal lógica. Así se lea un texto en función de un producto escrito, dicho referente inicial ha sido elaborado por alguien.

Sin embargo, antes de encaminar el aprendizaje sistemático de la lectura, el individuo ha estado involucrado en situaciones previas de lectura y de escritura. Estas experiencias previas constituyen un acercamiento al entramado verbal de la lectoescritura (Ferreiro y Teberosky, 1993). De esta forma los métodos de enseñanza de la lectura globalizan también a la escritura existiendo varias clasificaciones sobre los métodos de enseñanza de la lectoescritura tomando en cuenta los tipos de modalidad de lectura.

Metodología

El presente trabajo de investigación emplea un enfoque cualitativo según Hernández (2014) porque tiene el propósito de observar, analizar, interpretar y actuar para así explicar y comprender las causas de una situación problema. De esta manera, el enfoque cualitativo se basa en un esquema inductivo porque explora, describe y luego genera perspectivas teóricas, partiendo de lo particular a lo general.

En tanto, tiende a describir la incidencia del desarrollo de las habilidades sensoriales en el aprendizaje de la lectoescritura en los niños escolarizados en el segundo grado de educación primaria. Para ello, parte de la caracterización de la situación escolar frente a la problemática de estudio, de los sujetos que fueron abordados (niños entre los seis y siete años) y de los factores intervinientes en dicho contexto micro-social (Baptista, Fernández y Hernández, 2010).

La razón por la cual se decidió elegir el enfoque cualitativo es porque aporta una perspectiva más precisa e integral que permite denotar las capacidades de los estudiantes para reconocer las deficiencias y fortalezas en la lectoescritura e intervenir positivamente en la promoción de estrategias significativas. Por consiguiente, el estudio de esta investigación es de alcance descriptivo, cuyo propósito se centra en la especificación de las propiedades, las características y los perfiles de los individuos o grupos a estudiar, sin relacionarlos (Hernández, 2014), aludiendo a su definición y visualización que será medido, así como sobre quién o

quiénes se recabarán los datos.

El proyecto se aplicó en la Escuela Primaria Urbana Federal “Pedro Pablo Arcila” del ciclo escolar 2022-2023 con Clave de Centro de Trabajo (CCT) 04DPR0450X, ubicada en la calle 16 No. 92 en el barrio La Concepción, de la ciudad de Calkiní, en el Estado de Campeche, México. El centro educativo es de turno matutino, organización completa y su horario de trabajo es de 8:00 a.m. a 1:00 p.m. del 6 de marzo al 28 de abril.

La población pertenece a la Escuela Primaria Pedro Pablo Arcila ubicada en la ciudad de Calkiní, Campeche, caracterizada por pertenecer a un nivel socioeconómico medio. El grupo de muestra correspondió al segundo grado conformado por 29 alumnos 13 niños y 16 niñas, cuyas edades se encuentran entre los siete y ocho años. Este grupo fue asignado para realizar el seguimiento de actitudes manifestadas por los estudiantes y en última instancia el desarrollo de actividades para su intervención.

Parte importante para el conocimiento de las características de los sujetos participantes fueron los estilos y ritmos de aprendizaje, los cuales permitieron identificar los factores que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por medio de una encuesta se estableció que quince alumnos se ubican en el estilo kinestésico, siete se ubican en el estilo visual y siete en auditivo.

Los instrumentos utilizados para el acopio de información fueron una lista de cotejo donde se pudo recolectar información referente a los niveles de desempeño de la sesión de trabajo a partir de indicadores que valoraban la colaboración, la expresión, el respeto, la comunicación grupal y la participación.

Otro instrumento fue la escala estimativa donde se logró registrar las actitudes y comportamientos respecto a la influencia de las habilidades sensoriales en los alumnos a partir de indicadores que valoraban el uso de esta para la lectoescritura. Por medio de este instrumento se pudo recolectar información respecto al desarrollo de las estrategias propuestas y sobre como estas repercutían en el desempeño de los alumnos durante las sesiones a partir

de indicadores que valoraban el desarrollo de la capacidad de análisis, escritura, creatividad, reflexión y lectura.

El tercer instrumento fue una rúbrica donde se pudo recolectar información respecto al desempeño de lectoescritura de los alumnos durante las sesiones que valoraban el desarrollo de cohesión y coherencia en la producción de textos. Así también el trabajo colaborativo durante las sesiones a partir de indicadores que valoraban el reconocimiento de conflictos, la promoción de buenas actitudes, la expresión y valoración del trabajo en equipo.

La primera fase de trabajo consistió en la planeación del proyecto que permitió sistematizar las ideas a emprender a través del planteamiento del problema, al igual que situar la ubicación y tiempo de estudio como parte de la metodología. Lo anterior ubicó la perspectiva teórica que condujo la búsqueda de información y la selección de estrategias acordes al tipo de investigación. Además, fue necesario elaborar el plan de acción donde se definieron las estrategias aplicadas para el cumplimiento de los objetivos del trabajo de investigación.

Complementariamente, fue pertinente la recuperación de información científica que sustentó las actividades de intervención y encauzó a su vez, la validez del enfoque didáctico y social articulado a través del marco teórico elaborado. En este periodo se adecuaron los instrumentos, recurriendo a revisiones en su planteamiento y estructura. La segunda fase que fue la ejecución se aplicaron diferentes instrumentos para la recuperación de información con la finalidad de determinar y analizar el problema.

Resultado

Para llevar a cabo la presente investigación se tomó como eje rector al objetivo general *Desarrollar las habilidades sensoriales a través de estrategias didácticas para favorecer la lectoescritura de los alumnos del segundo grado grupo B de la Escuela Primaria Urbana “Pedro Pablo Arcila” de Calkiní, Campeche, durante el ciclo escolar 2022-2023*, debido a que permitió determinar el diseño de los objetivos específicos que guiaron la investigación, a partir de la

valoración de los instrumentos aplicados, así como de las estrategias organizadas en el plan de acción para darle validez y confiabilidad a la investigación.

En el presente apartado se describe detalladamente los resultados obtenidos de la aplicación y valoración de las estrategias didácticas propuestas en el plan de acción evaluados por medio de diferentes instrumentos de evaluación. De acuerdo con la cantidad de reactivos correctos, se establece una valoración de los 29 alumnos del segundo grado que respondieron la prueba y los resultados quedaron estructurados tal y como se muestra en la figura 2. En esta, se identifica que, en lectura, de los 29 sujetos participantes, el 52% (15 educandos) fue situado en el Nivel experto (NEX) por su capacidad de decodificar el significado implícito e interpretar la coherencia global del texto para hallar el significado relevante y explorar los propósitos del autor; el 28% (8 alumnos) se ubicó en el Nivel competente (NC), por el hecho de leer correctamente las palabras que conocen, así como comprender algunos conceptos y significados de un texto; en el Nivel elemental (NEL) conformado por el 20% (6 estudiantes) presenta dificultades al comprender los signos escritos y descifrar las palabras y oraciones, por lo que no pueden reconstruir lo que está superficialmente en el texto.

En escritura, de los 29 educandos, el 52% (15 discentes) se situó en el Nivel experto (NEX), de acuerdo con el análisis de sus respuestas, sus producciones escritas presentan una correspondencia completa entre letras y fonemas, aunque la ortografía no sea la convencional. De igual manera, el 35% (10 alumnos) se posicionó en el Nivel competente (NC) al evidenciar que gradualmente van teniendo la capacidad de efectuar un análisis silábico, escribiendo una letra para cada sílaba, pero además realizan un análisis incluyendo algunos fonemas, su escritura representa una mezcla de representación de sílabas y de fonemas; el 13% (4 estudiantes) se ubicó en el Nivel elemental (NEL) porque aún no logran establecer un control en la cantidad de sílabas de la palabra y la representación de los elementos silábicos, de modo que carecen de correspondencia entre las producciones gráficas y los sonidos.

En el primer indicador Sabe cuándo usar mayúsculas y minúsculas el 52% (15 alumnos) la ejecutan Siempre; el 38% (11 estudiantes) lo realizan Algunas veces debido a que aún

mantiene dificultades cuando manejan las sílabas trabadas, y solamente el 10% (3 discentes) se ubica en la escala de Nunca porque no las distinguen, por tanto, realizan combinaciones de ambas en su redacción. En cuanto al segundo indicador Emplea dibujos y trazos para representar palabras y oraciones, el 10% (3 educandos) Siempre emplea dibujos y trazos para representar palabras; el 14% (4 estudiantes) lo hace Algunas veces en los casos cuando se trata del uso de sílabas trabadas u oraciones, y el 76% (22 alumnos) Nunca utilizan trazos y dibujos.

De acuerdo al tercer indicador Reconoce que una palabra está compuesta por diversas sílabas, el 66% (19 alumnos) reconoce completamente todas las sílabas directas, inversas y trabadas; el 24% (7 discentes) tiene dificultades al utilizar las sílabas trabadas Algunas veces; y solo el 10% (3 estudiantes) presenta una estructura sin control de cantidad de grafías. Continuando con el cuarto indicador Presenta dificultades al escribir, el 66% (19 estudiantes) Siempre mantiene la relación sonoro gráfica al escribir; el 24% (7 alumnos) Algunas veces suele rotar algunas letras confundiendo la q con la p y la b con la d; y solo el 10% (3 alumnos) escribe únicamente las grafías que conoce.

Es interesante verificar cómo en esta subcategoría se encontraron algunas conceptualizaciones en relación a las características de un texto y su condición de “legible”. Mientras que en el diagnóstico los estudiantes no manifestaron tener un criterio de cantidad ni de variedad tipográfica para propiciar un acto de lectura, demostrando que después de la intervención la situación cambió.

Legibilidad de la caligrafía. De acuerdo al primer indicador Separa convencionalmente las palabras el 63% (18 educandos) Siempre redacta oraciones y textos segmentando las palabras de manera adecuada en sustantivos y verbos; el 27% (8 alumnos) Algunas veces tienen complicaciones en la segmentación de palabras, en particular, en el uso de conectores cuando redactan oraciones o textos cortos lo cual ocasiona que muchas veces no se entienda lo que escriben; y únicamente el 10% (3 alumnos) Nunca lo hacen y presentan una estructura desordenada de sustantivos, verbos y conectores. Continuando con el segundo indicador

Escribe palabras completamente legibles, el 48% (14 alumnos) Siempre tienen una caligrafía adecuada y comprensible ante la vista de cualquier lector; el 35% (10 estudiantes) Algunas veces tienen dificultades en el trazo de sus letras como la r, s, n, h lo cual hace poco entendible sus textos y solo el 17% (5 educandos) Nunca tienen una correspondencia lineal al momento de escribir.

Discusión y conclusiones

El tratamiento de la temática de investigación vinculada al desarrollo de las habilidades sensoriales, implicó la implementación de una serie de acciones y actividades de enseñanza aplicadas a través de diferentes estrategias de lectoescritura, para favorecer la capacidad lingüística, así como el aprendizaje de las habilidades sensoriales. Los resultados a este estudio comprueban que los estudiantes de segundo grado de primaria de la institución educativa Pedro Pablo Arcila presentaron un nivel satisfactorio en el aprendizaje de la lectoescritura.

De esta forma, en la primera pregunta de investigación ¿Cuál es el nivel de desempeño de los alumnos en lectoescritura? Los resultados obtenidos se situaron en la aplicación de la prueba TALE, la cual permitió conocer los niveles de conceptualización escrita de los alumnos donde se estableció que la mayoría del grupo se encontraba en un principio en los niveles Competente y Elemental. Todo esto aunado a la colaboración de los padres de familia por medio de entrevistas que posibilitó el reconocimiento del origen de las condiciones de aprendizaje de los educandos Con respecto a ello, Ferreiro y Teberosky citado en Díaz (2018) atribuyen a la lectura como una actividad que consiste en interpretar y descifrar, mediante la vista, el valor fónico de una serie de signos escritos, ya sea en silencio o en voz alta. Esta actividad está caracterizada por la traducción de símbolos o letras en palabras y frases dotadas de significado, esto es, una vez descifrado el símbolo se pasa a reproducirlo.

Por otra parte, para dar respuesta a la segunda interrogante ¿Cuáles son las principales dificultades que experimentan los niños en el desarrollo de las habilidades sensoriales? Los hallazgos manifestaron en un primer momento que las dificultades presentadas por los alumnos

en el desarrollo de sus habilidades sensoriales, limitaban la obtención de resultados satisfactorios en sus trabajos, ya que no demostraban interés, por las actividades enfocadas a sus necesidades. De ahí, que coincide con las afirmaciones de Cruz y Centeno (2017) quien sostiene que el desarrollo de las habilidades sensoriales posibilita diversificar y ampliar las capacidades de los estudiantes para aprender una lengua. Además, de reconocer su valor metodológico en el uso de la mediación como estrategia que contribuye en el proceso de adquisición de la lectoescritura.

El planteamiento anterior se complementa con respecto a la tercera pregunta de investigación: ¿Cuáles son las estrategias didácticas que permiten desarrollar las habilidades sensoriales para mejorar el proceso de lectoescritura? Recuperando los planteamientos de Solé (2011) señala que las destrezas del lenguaje se logran en contextos donde se dé la enseñanza a través de actividades o juegos lingüísticos que sitúen a los estudiantes en retos con interacciones sociales, donde demuestren sus diversas capacidades, las mejoren e indirectamente, se logren los propósitos planteados por el docente.

En síntesis, los hallazgos de la investigación son congruentes con el planteamiento anterior, al obtener resultados satisfactorios en el grupo, debido a la aplicación de distintas estrategias que integraban a las habilidades sensoriales para favorecer a las habilidades lingüísticas y comunicativas durante la intervención docente.

La cuarta pregunta de investigación ¿Cuál es el alcance de la aplicación de las estrategias didácticas de la enseñanza multisensorial para favorecer el mejoramiento del proceso de lectoescritura?, permitió abordar el alcance de la aplicación de las estrategias didácticas. La valoración de estos resultados favoreció contrastar información relevante de la situación inicial de los alumnos, la magnitud de las habilidades sensoriales y habilidades comunicativas que lograron desarrollar al finalizar la aplicación del plan de acción. Lo anterior sustentado en las recomendaciones de Condemarín (2003) que aluden a los criterios cualitativos de cada variable en la etapa inicial y final.

De igual forma, el involucramiento de los padres de familia expresó mayor veracidad en los resultados, pues se consideraron nuevas perspectivas que permitieron el análisis de la situación problemática, reconociendo nuevas formas para intervenir con la aplicación de las estrategias didácticas.

Finalmente, el trabajo tiene la intención de continuar con la tarea de fomentar el desarrollo de la expresión oral y escrita de los estudiantes, dando la oportunidad a trabajos posteriores por profundizar la información que hasta ahora se presenta con nuevos planteamientos, con la finalidad de desarrollar las habilidades comunicativas de los alumnos y en conjunto contribuir a adquirir las competencias comunicativas.

La mayoría de los alumnos, otorgan una valoración positiva a la realización de las actividades que formaron parte del Plan de acción, aludiendo a que en términos de aporte personal, les ha significado entre otros, una ayuda para aprender a dialogar o manejar de mejor manera sus conflictos, lo cual, confirma el reconocimiento conceptual de los principales temas abordados.

Un aspecto relevante identificado en la metodología multisensorial fue el uso de la distribución espacial dentro de la institución educativa, es decir, que las actividades se lleven a cabo en diferentes áreas de la escuela, como las canchas, el salón de clases, pasillos y áreas verdes, utilizando al mismo tiempo el sentido visual, auditivo, gustativo, olfativo y táctil, con la finalidad de que los alumnos consoliden el aprendizaje de forma fácil y permanente.

Sin duda, cuando se etiquetan las conceptualizaciones de los niños en la aprehensión del código de la lengua como errores o aciertos, se restringe su exploración, propiciando un camino tedioso hacia su aprendizaje. Pese a que la lengua es inmotivada y convencional, no necesariamente los métodos y medios para abordarla deben ser rígidos y tediosos. El resultado fue favorecedor con esta metodología de trabajo, ya que las clases siempre resultaban interesantes y divertidas para ellos, logrando el desarrollo de procesos de aprendizaje para adquirir el conocimiento.

Se recomienda reconocer pertinentemente las características de los alumnos, con la finalidad de elaborar un diagnóstico del grupo que permita tener un punto de referencia de dónde partir, al indagar sobre las estrategias didácticas que conformarán el plan de acción. Por el contrario, de no considerar los aspectos planteados con anterioridad, las actividades y estrategias serán poco relevantes y no llevarán a conseguir el cumplimiento de los objetivos del trabajo de investigación.

Con respecto a la selección de los recursos a utilizar en cada estrategia, se deben considerar primordialmente el logro de los objetivos, las condiciones del contexto y, por ende, se sugiere establecer un balance diverso entre los materiales concretos o físicos, que sean eficaces y factibles de manejar, además de las posibilidades de adquirir o proporcionarlos físicamente.

Referencias

Condemarín, M., Chadwick, M., y Miliciv, N. (2003). Madurez escolar. 10ª ed. Madrid: Andrés Bello.

Cruz, Y. (2004). Estimulación temprana para la alfabetización inicial del niño de primaria de la Universidad Pedagógica Nacional. (Tesis de Maestría). Mérida, Yucatán, México.

Ferreiro, E., y Teberosky, A. (1993). Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. 14ª ed. México: Siglo veintiuno.

Gardner, H. (2001). La inteligencia reformulada: Las inteligencias múltiples en el siglo XXI. España: PAIDÓS.

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M. (2010). Metodología de la investigación. D.F. México. McGraw-Hill.

La producción de textos narrativos para la gestión de las emociones

Diana Yareli Loeza Chan

dianalcy7@gmail.com

Escuela Normal de Licenciatura en Educación Primaria de Calkiní

Bartolo May Puc

barchomay60@hotmail.com

Escuela Normal de Licenciatura en Educación Primaria de Calkiní

Engels Herbé May Medina

piaget_engels@hotmail.com

Escuela Normal de Licenciatura en Educación Primaria de Calkiní

Línea temática 2. Pedagogía y práctica docente en las escuelas normales

Resumen

Esta propuesta de investigación titulada *La producción de textos narrativos, una alternativa para la gestión de las emociones en el sexto grado*. Este trabajo tiene como objetivo principal implementar estrategias didácticas para favorecer la gestión de las emociones en los alumnos del sexto grado grupo A en la Escuela Primaria Urbana Mateo Reyes. La metodología de investigación se orientó bajo el enfoque cualitativo sustentada en la investigación-acción con el tipo de estudio descriptivo. Durante su implementación se abordó la identificación de la influencia de las habilidades socioemocionales, la implementación de la producción de textos narrativos como estrategia para el desarrollo de habilidades socioemocionales, así como la valoración de los resultados en la producción de textos narrativos para la gestión de las emociones. Dando como resultado el desarrollo de habilidades socioemocionales al finalizar con la implementación del plan de acción, destacando: la autoconciencia, la autorregulación, la empatía, la comunicación emocional y la toma de decisiones.

Palabras Clave: gestión de las emociones, producción de textos, autorregulación, estrategias, habilidades socioemocionales.

Planteamiento del Problema

Descripción de la Situación Problema

Durante muchas décadas las emociones y sentimientos de los niños han sido reprimidos, porque se ha creído que al estar pequeños no han de tener ningún problema, de modo que nunca deberían llorar ni sentirse tristes. Sin embargo, las emociones ejercen una gran fuerza sobre nosotros e influyen en nuestro pensamiento y nuestra conducta, por eso tienen un gran peso en el estudio de la psicología.

En los últimos años, han surgido distintas teorías que intentan explicar el cómo y el porqué de las emociones humanas y, además, en el mundo de la psicología, la inteligencia emocional ha ido ganando terreno por sus beneficios en el bienestar de las personas y el desarrollo emocional. Conceptos como validación emocional, autocontrol emocional o gestión emocional, nos resultan cada vez más familiares, y tanto en el mundo organizacional como en el deporte, la correcta gestión emocional está íntimamente relacionado con el rendimiento académico.

En referencia de lo antes mencionado, se realizó un diagnóstico en el sexto grado grupo A con ayuda de la técnica de observación participante, consistió en la aplicación del instrumento denominado guía de observación. A través de ella fue posible rescatar los indicadores pertinentes relacionados con los procesos de enseñanza, también se evidenció que en la ejecución de las clases no se llevaba a cabo un programa para favorecer en el estudiante el desarrollo de la inteligencia emocional, no se promovían actividades de reconocimiento de emociones o su influencia en sus acciones, tampoco se establecían ejercicios de autorregulación y autoconocimiento.

Preguntas de Investigación

Pregunta general

¿Cómo la producción de textos narrativos favorece a la gestión de las emociones en los alumnos del sexto grado grupo “A” de la Escuela Primaria Urbana “Mateo Reyes” durante el ciclo escolar 2022-2023?

Preguntas generadoras

- ¿Cómo influyen las habilidades socioemocionales para la gestión de las emociones?
- ¿De qué manera la producción de textos narrativos desarrolla habilidades de autorregulación para favorecer la gestión de las emociones?
- ¿Cuál es el nivel de logro de la producción textos narrativos para la gestión de las emociones?

Objetivos

Objetivo general

Desarrollar la autorregulación a través de la producción textos narrativos para favorecer la gestión de las emociones en los alumnos del sexto grado grupo “A” de la Escuela Primaria Urbana “Mateo Reyes” en el ciclo escolar 2022-2023.

Objetivos específicos

- Identificar la influencia de las habilidades socioemocionales para la gestión de las emociones.
- Implementar la producción de textos narrativos para favorecer la gestión de las emociones.
- Valorar los resultados en la producción textos narrativos para la gestión de las emociones.

Justificación

Leer es una actividad vital para desarrollo de todo ser humano, pero en el caso infantil, podemos usar la lectura como fuente de gestión emocional, como herramienta para que los niños aprendan a entender y gestionar su propia inteligencia emocional. La lectura va mucho más allá del descifrado de letras.

Además de interpretar su significado, también permite la creación de redes neuronales, que ganan en complejidad a medida que el niño aprende. Es decir, a la vez que el niño lee, logra que su cerebro realice una actividad con más variables y detalles, mientras interpreta mensajes que se asientan en su memoria emocional. De ahí que el fomento del hábito de buenas lecturas sea vital como herramienta para que los niños asimilen una buena escala de valores.

Asimismo, es importante mencionar que no solo se trata de leer sobre las emociones, sino también saber que estrategias utilizar para expresar nuestro sentir, ya que, al expresar las emociones que sentimos, nos respetamos más a nosotros mismos ya que al ser conscientes de lo que sentimos nos permite conocernos mejor a nosotros mismos y nos aceptamos con más facilidad.

Partiendo de la lectura, podemos encontrar una gran estrategia que es la escritura, la cual ha demostrado que puede ser terapéutica, ya que, con ella podemos expresar nuestras emociones. Un ejemplo, es la escritura de un cuento, en el cual, a través de la historia podremos contar como se siente aquel personaje con el que nos hayamos identificado. Es por eso, que recae su importancia de escribir cuentos de terror, puesto que, con este tipo de cuentos podemos trabajar las emociones más complicadas, como lo son el miedo y el enojo.

Tanto en la emoción como en la cognición, además de los componentes conscientes también subyacen mecanismos cerebrales no conscientes que determinan las características del pensamiento y la emoción. De ahí, que los procesos cognitivos estén sometidos a las emociones y a la inversa. (Goleman, 2012)

De esta forma, la pertinencia de la presente investigación consistió en implementar el proyecto de “La producción de textos narrativos, una alternativa para la gestión de las emociones”, porque mediante su aplicación los alumnos desarrollaron estrategias para gestionar sus emociones, fortaleciendo sus habilidades socioemocionales para ser capaces de tomar decisiones, autorregularse y tener un autoconocimiento de sí mismo.

Este tipo de cuentos permitirá hablar y escribir sobre situaciones que los hacen sentir vulnerables a raíz de estas emociones, debido a que, mayormente los niños suelen tener miedo a la oscuridad, a los animales, a los ruidos, a las personas desconocidas y en general a multitud de situaciones cotidianas, o enojarse con facilidad. Es importante que los niños aprendan a autorregular emociones como el miedo y el enojo desde pequeños para que puedan desarrollar una personalidad más segura.

Por último, desarrollo de esta investigación, complementa la formación docente obteniendo experiencia, y al mismo tiempo, el fortalecimiento de competencias profesionales, de igual manera, se enriquecerá trabajos posteriores con una temática similar, guiará a futuros docentes a aplicar las estrategias planteadas en este trabajo y el proceso de enseñanza aprendizaje sea más eficaz.

Delimitación del Problema

De acuerdo con Stratuss (1967) y Pandit (1996) citados en Bolseguí y Fuguet (2006), la delimitación del problema de investigación implica en primer lugar, una definición conceptual preliminar, en el caso particular, en las estrategias didácticas y la convivencia; en segundo término, la constitución del escenario de acción, la disciplina, misma que para los objetivos de la presente investigación, se enfocará en la didáctica.

Los estudiantes deben sentirse bien consigo mismos para poder aprender" (Fuentes, 1997, p.2). La importancia de la inteligencia emocional gira en torno a la relación que existe entre sentimiento, carácter e instintos morales. Las evidencias apuntan a que las posturas éticas fundamentales en la vida, surgen de capacidades emocionales latentes. Los que se dejan

llevar por los impulsos como instrumentos de las emociones, no presentan rasgos de autodomio y por tanto padecen una deficiencia moral, entendida como la incapacidad de controlar el impulso como base de voluntad y carácter.

Por ello, este trabajo se enfoca en la nueva signatura del plan de estudios Aprendizajes clave (2017) la cual se comienza a implementar la Educación socioemocional. Esta asignatura está diseñada para que los niños y niñas puedan desarrollar e integrar en su vida cotidiana los conceptos de valores, actitudes y habilidades que puedan permitirles establecer relaciones positivas, tomar decisiones responsables y aprender a manejar sus emociones.

Hipótesis y/o Supuestos

Las hipótesis son respuestas tentativas a la pregunta de investigación e indican aquello que se trata de probar con respecto a un fenómeno que está siendo investigado (Hernández, 2014).

En este sentido, la hipótesis de acción estratégica del trabajo de investigación es: *La producción de textos narrativos es una alternativa para la gestión de las emociones en los alumnos del sexto grado grupo "A" de la Escuela Primaria Urbana "Mateo Reyes" en el ciclo escolar 2022-2023.*

Marco teórico

Los seres humanos somos seres sociales que desde los primeros años de vida vamos interactuando con el entorno y la sociedad, por lo que, durante esta interacción suelen surgir emociones, entre ellas: el miedo, alegría, sorpresa, enojo, tristeza, etc., de tal manera que la mayoría de las acciones y decisiones que tomamos se desbordan de ellas.

De igual forma, las emociones cumplen la función de adaptarnos a nuestro entorno, no son buenas ni malas, son señales e información acerca de lo que nos rodea y de nosotros mismos. Sirven para informarnos sobre lo que necesitamos, nuestras metas y valores prioritarios, preparándonos e impulsándonos para actuar. Además, nos invitan a evitar el dolor y a acercarnos a lo positivo. También nos informan sobre el estado emocional de otro

ayudándonos a relacionarnos con los demás, informando a su vez a los otros de cómo nos encontramos y de nuestras intenciones.

Es por ello que recae la importancia de fomentar gestión de las emociones, puesto que, nos permite desarrollar conocimientos y habilidades sobre las emociones, con el objetivo de que podamos afrontar mejor los retos que se plantean en la vida cotidiana, aumentando el bienestar personal y social, y volviéndonos conscientes de las emociones que sentimos, aceptándolas y regulándolas. "Atender las necesidades sociales y emocionales es de vital importancia. Los estudiantes deben sentirse bien consigo mismos para poder aprender" (Fuentes, 1997, p.2).

Durante mucho tiempo se ha infravalorado los sentimientos de los niños, debido a que, se tiene la idea que los niños no tienen ningún problema impidiéndoles sentirse tristes o enojados. Por ello, en el plan de estudios Aprendizajes clave (2017) se implementa la asignatura Educación socioemocional la cual está diseñada para que los niños y niñas puedan desarrollar e integrar en su vida cotidiana los conceptos de valores, actitudes y habilidades que puedan permitirles establecer relaciones positivas, tomar decisiones responsables y aprender a manejar sus emociones. Por lo que es importante mencionar que, a través de un correcto manejo de emociones, los niños aprenden a hacer frente a diversos obstáculos en la vida y desarrollan mecanismos psicológicos para superarlos.

Es necesario que en el ámbito educativo los estudiantes logren gestionar sus emociones, ya que, para adquirir habilidades cognitivas también deberán desarrollar las socioemocionales. Goleman (2012) nos menciona:

"Es un error pensar que la cognición y las emociones son dos cosas totalmente separadas. Es la misma área cerebral".

La cognición incluye percepción, memoria, atención y acción, por otro lado, el concepto de emoción abarca desde la experiencia subjetiva (el sentimiento), hasta las reacciones que llamamos vegetativas (sudoración, temblor y palidez) y motoras (gestos, posturas.).

Tanto en la emoción como en la cognición, además de los componentes conscientes también subyacen mecanismos cerebrales no conscientes que determinan las características del pensamiento y la emoción. De ahí, que los procesos cognitivos estén sometidos a las emociones y a la inversa.

Por ello, el abordaje emocional puede llegar a atenuar y/o compensar las dificultades cognitivas, facilitando un pensar que tiene que ver con la capacidad de crear y crecer emocionalmente. Este pensar introduce la capacidad para el sujeto en poder discriminar lo que es la parte de uno mismo, de la parte del otro.

Metodología

Tipo de Estudio y Diseño de Investigación

La presente investigación se caracteriza por utilizar la recolección de datos sin medición numérica con el fin de descubrir o refinar preguntas de investigación en el proceso de interpretación (Hernández, 2014, p. 7). Además, los estudios cualitativos se centran en los sujetos y adoptan una perspectiva interna del fenómeno estudiado, buscando comprenderlo de manera integral y completa.

Un aspecto fundamental a tener en cuenta es la verificación de hipótesis. Durante la investigación, se planteó la hipótesis de acción estratégica, la cual ha sido definida por Latorre (2005) como "una propuesta de cambio o mejora en la cual la acción es el eje central del proceso" (p. 45). Con base en esta información, se estableció una acción estratégica específica con el objetivo de desarrollar un criterio de importancia que permita comprender e interpretar la problemática, y al mismo tiempo ofrecer una solución adecuada. En el presente estudio, se busca demostrar que las aplicaciones de ciertas estrategias conllevan a una mejora en la gestión de las emociones de los estudiantes.

El proyecto de investigación se basa en el enfoque de investigación-acción, que busca mejorar la recopilación y análisis de datos o elementos. Según Finol y Camacho (2006), la investigación-acción es un proceso que implica reflexión-acción y cambio-reflexión, con el

objetivo de mejorar la práctica docente a través de la participación activa del profesorado. Este enfoque está dirigido a abordar y superar los problemas y necesidades en el aula, la escuela y la comunidad.

En última instancia, el estudio se enfocó en los estudiantes del grupo A de sexto grado, quienes fueron seleccionados como la población objetivo de la investigación. Según Hernández et al. (2014), "una población se refiere al conjunto de todos los casos que cumplen con ciertas especificaciones" (p. 174). En otras palabras, es el grupo completo de individuos, objetos o medidas que comparten características comunes observables en un lugar y momento específico.

Ubicación y tiempo de estudio

La investigación se llevó a cabo en la Escuela Primaria Urbana "Mateo Reyes" con clave de centro de trabajo 04DPR0447J, perteneciente a zona 018, de organización completa, localizada en el barrio "Centro" de la ciudad de Calkiní, Campeche; el centro escolar es de turno matutino, en un horario de trabajo de 8:00 am a 1:00 pm, prestando su servicio educativo con base en la Normalidad Mínima de Operación Escolar.

El tiempo de estudio de la investigación correspondió a ocho meses en el periodo del 10 de octubre del 2022 al 26 de mayo del 2023, en este lapso se designaron cinco jornadas de práctica docente, donde se diseñó un plan de mejora para desarrollarse en nueve semanas consecutivas de dos sesiones semanales de 90 minutos cada una.

Sujetos o Participantes

Los sujetos participantes fueron designados durante el cumplimiento de la práctica profesional correspondientes al quinto y sexto semestres de la Licenciatura en Educación Primaria. La población estuvo conformada por 25 estudiantes del sexto grado grupo A, 13 son del sexo masculino y 12 del sexo femenino; el rango de edades de los alumnos se encuentra entre los diez y once años de edad.

Asimismo, los aspectos considerados para el estudio del grupo fueron los niveles de gestión de emociones, ritmos y estilos de aprendizaje. En este sentido, los niveles de gestión de emociones se distribuyeron de la siguiente manera: cero discentes en el nivel sobresaliente, diez en el nivel satisfactorio, otros diez en el nivel básico y cuatro estudiantes en el nivel insuficiente. Por otra parte, los ritmos se organizaron de acuerdo a los resultados arrojados por el test basado en el modelo VAK propuesto por Richard Bandler: ocho discentes presentan un ritmo de aprendizaje rápido, doce se ubican en el ritmo moderado, y cinco estudiantes tienen un ritmo lento; del mismo modo los estilos de aprendizaje se estructuraron de esta forma: dieciséis estudiantes aprenden de manera auditiva, seis educandos aprenden de manera visual, y tres escolares son kinestésicos.

Instrumentos de Acopio de Información

Los objetivos específicos establecidos fueron valorados a través de una serie de instrumentos con la intención de obtener resultados que permitan la reflexión y el análisis del proyecto de investigación:

Guía de observación: Rojas (2002) menciona que “una guía de observación es un conjunto de preguntas elaboradas de acuerdo a ciertos objetivos e hipótesis formuladas correctamente a fin de orientar nuestra observación” (p. 61).

Lista de cotejo: Es un instrumento de valoración que tiene la finalidad de estimar la presencia o ausencia de una serie de aspectos o atributos de un determinado elemento de competencia (Tobón, 2008).

Escala estimativa: En palabras de Silvia y Ortiz (2015), se denominan “instrumentos que permiten asignar un valor numérico a la ejecución de un individuo a cargo de un continuo, por tanto, son esencialmente cuantitativas” (p. 34). En dicho instrumento de elaboración propia, se establecieron los criterios más relevantes que los estudiantes cumplieron para ir desarrollando su capacidad de comprensión lectora.

Rúbrica: Las rúbricas, según la definición de Díaz-Barriga (2004) son escalas de evaluación que nos permiten graduar el grado de experticia de un sujeto durante el desempeño de una determinada tarea.

Procedimientos

Los procedimientos propuestos para las actividades de indagación, recolección de datos y análisis de los mismos, son definidos como la expresión operativa del diseño de investigación, el presente trabajo fue estructurado en tres fases, aplicadas en diferentes momentos y valoradas con instrumentos de elaboración propia.

La primera fase del proyecto de intervención (diagnóstico sobre la temática) cubre la planeación del mismo, este abarca el primer objetivo planteado, puesto que, dentro de las acciones tomadas para el plan de acción podemos identificar tres momentos, uno de diagnóstico, las acciones implementadas y un momento de evaluación, como primer momento exploremos el diagnóstico, en este momento podemos apreciar la aplicación de una entrevista, guía de observación y un test VAK, los cuales permitieron la obtención de datos primordiales para la investigación.

En la segunda fase se llevó a cabo la aplicación del plan de acción, por lo cual, fue necesario comunicar los objetivos del trabajo al director del plantel, así como al docente de grupo y los padres de familia. Posteriormente, para el primer objetivo se aplica una escala valorativa con la finalidad de identificar la influencia de las habilidades socioemocionales para la gestión de las emociones y el reconocimiento de las emociones en los cuentos de terror.

Para el segundo objetivo, se aplicaron una escala estimativa para valorar el desarrollo y desenvolvimiento de los alumnos, sobre todo en la producción de cuentos de terror para la gestión de las emociones. Los resultados obtenidos constituyeron un referente de análisis del avance en el tratamiento en el tratamiento aplicado, que permitieron evaluar la implementación de las estrategias didácticas.

La tercera fase correspondió al proceso de evaluación del tercer objetivo, la cual fue vinculada con las etapas de análisis e interpretación de resultados, para el cumplimiento de esta fase se realizó la triangulación de los resultados, misma que fue articulada mediante las opiniones de los educandos y de los padres de familia a modo de evaluación diagnóstica, así como la valoración del proceso formativo que se obtuvo en la aplicación de la alternativa de solución y la recuperación de la perspectiva obtenida aplicando nuevamente una escala valorativa. acción. Asimismo, se realizó este análisis con la intención de destacar los aspectos logrados por el alumnado con respecto al desarrollo y apropiación de la habilidad de la autorregulación.

En definitiva, para finalizar con esta fase también se consideraron las evidencias del portafolio elaborado durante todo el transcurso de la aplicación de la propuesta donde se destaca el desempeño de los educandos, así como las competencias adquiridas para la gestión de emociones en las actividades.

Resultado

En el presente apartado se describe de manera detallada los alcances obtenidos en la valoración de los objetivos específicos del proyecto de innovación, que sirvieron de guía para el trabajo de investigación, a partir de la evaluación de los diferentes instrumentos y la implementación de las estrategias organizadas en el plan de acción.

Para valorar la *influencia de las habilidades socioemocionales en la gestión de las emociones en los alumnos del sexto grado grupo A*, se aplicó una escala valorativa del 10 al 21 de octubre del 2022.

Este primer instrumento estuvo conformado por 6 indicadores, divididos por 3 categorías, en donde la primera categoría se trata del reconocimiento de las emociones; la segunda categoría sobre la identificación de acciones destructivas detonadas por las emociones; y la tercera categoría sobre el empleo de estrategias para la expresión de las emociones.

En el nivel Sobresaliente el cual abarca el cumplimiento de las 3 categorías está compuesto por el 0% (0 alumnos), a causa de que ninguno de ellos logra conocer y utilizar estrategias de autorregulación para la gestión de las emociones; en el nivel Satisfactorio encontramos al 40% (10 alumnos) los cuales son capaces de identificar las emociones de los cuentos de terror y reconocer las acciones destructivas que conllevan; en el nivel Básico tenemos un 40% (10 alumnos) que también identifica las emociones de los cuentos de terror pero presentan dificultades en reconocer las acciones destructivas que conllevan; por último, en el nivel Insuficiente tenemos un 16% (4 alumnos) de los cuales no son capaces de identificar las emociones de los cuentos de terror y no emplea estrategias de autorregulación para la gestión de las emociones. De igual forma, se cuenta con el 4% (1 alumno) de estudiantes no evaluados por cuestión de inasistencias.

En el segundo objetivo específico Implementar la producción de textos narrativos para favorecer la gestión de las emociones, para su evaluación y alcance del objetivo, se diseñó una escala estimativa para la aplicación de la estrategia Bienvenida a la zona del terror durante la sesión 3, 4 y 5 en los días del 28 de noviembre al 09 de diciembre del 2022 y la estrategia El cuento de las emociones terroríficas implementada del 20 al 31 de marzo del 2023.

Este primer instrumento estuvo conformado por 12 indicadores definido en cuatro niveles de logro, Alta (3 pts), Buena (2 pts), Regular (1 pt) y Deficiente (0 pts) y dividido en 5 categorías. En la primera categoría correspondiente a los indicadores I y II se abarca la expresión de las emociones y reconocimiento de estrategias para la gestión de las emociones; la segunda categoría que corresponde a los indicadores III, IV, V, engloba a la identificación de la estructura de los cuentos y la teoría que conlleva para su creación; en la tercera categoría que corresponde a los indicadores VI, VII y VIII abarca la representación, así como el análisis de las emociones en los cuentos de terror; la cuarta categoría correspondiente IX, X, XI, XII comprende la elaboración de la planeación de un cuento de terror; por último, la quinta categoría XIII y XIV que corresponde a los indicadores engloba la participación activa en las actividades, igual que la colaboración en el trabajo de equipo.

De los 25 alumnos, 28% (7 alumnos) se encuentran en el nivel Satisfactorio los cuales logran comprender la importancia de la expresión de las emociones y reconocer estrategias que pueden ayudar a gestionar sus emociones, asimismo, identifican la estructura de un cuento de terror, así como los elementos que se necesitan para su elaboración y participan colaborativamente en el trabajo de equipo, sin embargo, presentan dificultades en la elaboración de la planeación del cuento de terror.

En el nivel Básico encontramos al 68% (17 alumnos), puesto que, comprenden con facilidad la importancia de la expresión de las emociones son capaces de identificar la estructura y elementos de los cuentos de terror, no obstante, tienen dificultad en el reconocimiento y aplicación de estrategias que pueden ayudarle a gestionar sus emociones, así como también no logran elaborar correctamente la planeación de su cuento de terror, presentando muchas faltas de ortografía y coherencia. Por último, tenemos al 4% (1 alumno) de estudiantes no evaluados a consecuencia de inasistencias durante toda la semana.

Para el cumplimiento del tercer objetivo Valorar los resultados en la producción de textos narrativos para la gestión de las emociones se aplicó una escala valorativa y una rúbrica para la aplicación de las dos últimas estrategias: El diario de las emociones y Cuenta cuentos, que corresponden a las sesiones de cierre del proyecto, ejecutadas del 15 al 26 de mayo del 2023.

Para ello se hizo uso de una rúbrica para evaluar el cuento de terror, la cual estaba conformada por 6 indicadores divididos por tres categorías: la primera categoría engloba a los indicadores I, II y III que corresponden a las reglas ortográficas, así como a la legibilidad del trabajo; para la segunda categoría que abarca el IV indicador, consiste en la coherencia y organización del cuento refiriéndonos al planteamiento, nudo y desenlace; en la tercera y última categoría comprende los indicadores V y VI que se basa en la creatividad, igual que en la diversidad del lenguaje.

En el nivel Satisfactorio tenemos un 24% (7 alumnos) de los cuales son capaces de presentar el uso de reglas ortográficas, diversidad en el lenguaje, creatividad y legibilidad;

asimismo, tenemos 56% (14 alumnos) en el nivel Básico que presentan algunas faltas de ortografía, poca legibilidad, buena organización, poca diversidad en el lenguaje; por último, tenemos al 20% (5 alumnos) en el nivel Insuficiente, dado que existen demasiadas faltas de ortografía, el cuento no es legible, no tiene creatividad ni organización.

Discusión y conclusiones

Discusión

Al comienzo de este estudio, se predijo que la implementación de estrategias para la producción de textos narrativos favorecería la gestión de las emociones en los alumnos. El objetivo principal era desarrollar la autorregulación a través de la producción de textos narrativos, con el fin de promover una mejor gestión emocional y facilitar la interacción en diversos ámbitos de su vida diaria.

Para llevar a cabo este estudio, se diseñó un plan en el que se implementaron diversas estrategias didácticas en las actividades de un grupo de alumnos de sexto grado. Además, se evaluó la autonomía de los estudiantes durante el proceso de producción de textos y la aplicación de habilidades socioemocionales. Los resultados obtenidos respaldan la hipótesis planteada, como se detalla a continuación.

A través de la aplicación de actividades de producción de textos narrativos de terror, se brindó a los alumnos la oportunidad de adquirir el proceso de producción de textos escritos, el cual es complejo y consta de varios pasos o etapas. Durante este proceso, se les animó a releer sus escritos, revisarlos y corregirlos hasta obtener la versión final. Este proceso no es fácil y conlleva avances y retrocesos, como señala Galaburri (2005). Además, permitió a los estudiantes plasmar sus emociones en sus escritos y reflexionar sobre situaciones en las que es necesario pensar antes de actuar, así como comprender cómo estas emociones afectan a los personajes de los cuentos.

Finalmente, de acuerdo con los objetivos planteados, los alumnos lograron comprender la importancia de estos conceptos durante la aplicación de la alternativa propuesta. A través del

trabajo realizado en el aula, los estudiantes ahora son capaces de escribir acerca de sus emociones para autorregularlas y gestionarlas adecuadamente, gracias a la práctica constante a lo largo del tiempo. Asimismo, han desarrollado habilidades como la coherencia entre ideas, una buena ortografía, la segmentación y la puntuación adecuada de las palabras.

Conclusiones

En este apartado se detallan las conclusiones a las que se han llegado con base en los resultados obtenidos en el proceso de investigación que parte del objetivo *Desarrollar la autorregulación a través de la producción de textos narrativos para favorecer la gestión de las emociones en los alumnos*, pieza fundamental en la vida educativa de los alumnos, que les favoreció relacionarse de manera efectiva en la vida cotidiana.

Por lo tanto, sí se favoreció la gestión de las emociones en los alumnos porque desarrollaron competencias representando más que el saber, el saber hacer o el saber ser, las cuales se manifestaron y manifestarán en la acción de su vida educativa y de manera integrada, es un escalón que les permitirá adquirir los demás conocimientos, habilidades, valores, así como actitudes, estableciéndose, de esta manera, que la educación primaria tiene como objetivo central la formación de ciudadanos competentes y críticos.

Entre estas competencias demostradas por los niños destacan: reconocer las emociones propias cuando la experimenta, capacidad para ponerse en la situación de otras personas, es decir, intenta comprender la situación, observar el mundo desde otra perspectiva, afrontar y resolver problemas de diferente manera. Desarrollando habilidades para identificar las emociones de los demás, incluso gestionar sus emociones de forma apropiada.

Referencias

- Borkin, S. (2008). *La escritura terapéutica: Un método para la gestión emocional*. Paidós.
- Dehaene, S. (2012). *El cerebro lector*. Siglo Veintiuno Editores.
- Evans., J. W. (2015). *Cartas a uno mismo: Una guía para la escritura terapéutica*. Aguilar.
- Gaxiola, P. (2015). *La inteligencia emocional en el aula*. Ediciones SM.
- Ibarrola, B. (2016). *Cuentos para sentir: Educar las emociones a través de los cuentos*. Psicóloga y Escritora.
- Ledesma, C. (1900). *El arte de contar cuentos*. Península .
- Mesa, C. Z. (2008). *La revisión de textos en el aula. Una guía para el maestro*. México: Materiales para apoyar la práctica educativa. INEE.
- Pública, S. d. (2002). *La adquisición de la lectura y la escritura en la escuela primaria*. D. F. México:: Programa Nacional de Actualización Permanente.
- R., H. M. (1990). *Emociones y Lenguaje en educación*. J.C. Sáez, Editor.
- Serafini, M. (. (2009). *Cómo se escribe*. México: Paidós.

La escritura creativa como alternativa en la redacción de textos narrativos

Victor Ramón Heredia May.

vh608839@gmail.com

Escuela Normal de Licenciatura en Educación Primaria de Calkiní.

Bartolo May Puc.

bachomay60@hotmail.com

Escuela Normal de Licenciatura en Educación Primaria de Calkiní

Engels Herbé May Medina

piaget_engels@hotmail.com

Escuela Normal de Licenciatura en Educación Primaria de Calkiní

Línea temática 2. Pedagogía y práctica docente en las escuelas normales

Resumen

El presente trabajo de investigación titulado *La escritura creativa como alternativa en la redacción de textos narrativos* tuvo como objetivo principal Desarrollar la escritura creativa como estrategia didáctica para favorecer la redacción de textos narrativos en los alumnos del quinto grado grupo A de la escuela primaria *Pedro Baranda Quijano* ubicada en la localidad de Bacabchen, el grupo cuenta con un total de 20 alumnos. Se utilizó un enfoque cualitativo con un diseño de investigación-acción y un tipo de estudio descriptivo. El estudio incluyó la identificación de los niveles de redacción y creatividad escrita, así como la aplicación de estrategias didácticas y la evaluación de los resultados obtenidos. Los hallazgos respaldaron la eficacia de las estrategias de escritura creativa en el desarrollo de la redacción de textos narrativos. Se enfatizó la importancia de promover la creatividad escrita como medio para mejorar las habilidades de redacción. Por consiguiente, se concluye que la implementación de estrategias de escritura creativa favorece al desarrollo de la redacción de textos narrativos de

los estudiantes. El estudio proporciona recomendaciones útiles para aquellos interesados en abordar esta temática y contribuye al avance de la investigación y las prácticas educativas en este campo.

Palabras clave: Escritura creativa, textos narrativos, estrategias didácticas, niveles de redacción, evaluación

Planteamiento del Problema

Descripción de la Situación Problema

La escritura es una manifestación de la actividad lingüística con un objetivo determinado, es una forma de usar el lenguaje a favor de estos objetivos y en algunas situaciones las intenciones pueden modificar el significado convencional de las expresiones, saber usar la lengua no es solo saber usar las palabras en cada contexto comunicativo, si no es necesario saber interpretar correctamente la intención con la que se utilizan, para esto es preciso relacionar las expresiones utilizadas con su contexto (Cassany, 2006).

En consecuencia, a lo antes mencionado, se realizó un diagnóstico en el quinto grado grupo A donde se llevó a cabo en primer lugar la observación participante donde fue aplicado el instrumento llamado guía de observación, en el cual se reflejó el desinterés y la dificultad presentada en los alumnos para desarrollar un proceso adecuado en la redacción de los textos narrativos.

De igual forma con base en los resultados obtenidos en la redacción de textos narrativos de los estudiantes, que consistió en la elaboración de un texto narrativo como lo es una leyenda, evaluada por medio del instrumento denominado rúbrica. A través de este instrumento fue posible rescatar y evidenciar el problema de los alumnos con respecto a su redacción, así como la falta de actividades relacionadas a fortalecer esta narrativa.

Por consiguiente, fue relevante el diseño y aplicación del proyecto de investigación titulado *La escritura creativa como alternativa en la redacción de textos narrativos*,

específicamente en los alumnos de quinto grado de la escuela primaria *Pedro Baranda Quijano*, para fortalecer su redacción y creatividad escrita para disminuir las barreras que afectan con el desempeño académico de los estudiantes. El grupo estuvo conformado por 20 alumnos entre los 10 y 11 años, el tiempo de estudio fue de siete meses, del 10 de octubre de 2022 al 26 de mayo de 2023 divididos en 9 semanas de trabajo.

Preguntas de investigación

Pregunta general

¿Cómo la escritura creativa favorece la redacción de textos narrativos en los alumnos del quinto grado grupo A de la Escuela Primaria Urbana *Pedro Baranda Quijano* durante el ciclo escolar 2022-2023?

Preguntas generadoras

- ¿Cuál es el nivel de redacción de los textos narrativos en los alumnos?
- ¿Cómo influye la escritura creativa en la redacción de textos narrativos de los alumnos?
- ¿Qué estrategias de escritura creativa favorecen la redacción de los textos narrativos?
- ¿Cuál es el nivel de logro de la implementación de la escritura creativa en la redacción de textos narrativos?

Objetivos

Objetivo general

Desarrollar la escritura creativa como estrategia didáctica para favorecer la redacción de textos narrativos en los alumnos del quinto grado grupo A, de la Escuela Primaria *Pedro Baranda Quijano* durante el ciclo escolar 2022-2023.

Objetivos específicos

- Identificar el nivel de redacción de los alumnos para implementar la escritura creativa.
- Reconocer la influencia de la escritura creativa en la redacción de textos narrativos.
- Implementar estrategias didácticas de escritura creativa para favorecer la redacción de textos narrativos en los alumnos.
- Valorar el alcance de la implementación de las estrategias de escritura creativa para favorecer la redacción de textos narrativos.

Justificación

La escritura es una forma de comunicarse muy importante que el niño necesita desarrollar al máximo y de ello depende la preparación del maestro y de la correcta aplicación de las teorías necesarias para facilitar el desarrollo de la lectoescritura. A través de ella el niño se desenvuelve intelectualmente ayudándolo a que enriquezca su creatividad al momento de redactar diferentes tipos de textos, como lo pueden ser los cuentos, las leyendas, los refranes, etc., ayudando a éste a la creación de sus propias ideas. Sin embargo, no se puede dar la redacción de un texto, hasta que el niño descubra su necesidad de escribir en el momento que desee interpretar algo de interés tanto para él como lo puede ser su nombre.

Corrales (2001) afirma “una persona puede resolver cualquier problema de la sociedad, con el simple hecho de utilizar la imaginación, la realidad y la creatividad” (p.23). Por tanto, es necesario que los alumnos mejoren su redacción escrita por medio de la creatividad para tener un mejor desempeño y con ello desafiar las situaciones que demanda la sociedad actual.

Es por ello la pertinencia de la presente investigación de implementar la *Escritura creativa como alternativa en la redacción de textos narrativos*, ya que este proyecto de investigación busca favorecer la redacción de textos narrativos de los alumnos por medio de estrategias

creativas enfocadas en la imaginación, creatividad y fantasía que propicien un aprendizaje significativo en el desarrollo del lenguaje, con la premisa de formar sujetos íntegros comprometidos a transformar su contexto cotidiano mediante las potencialidades adquiridas, dando lugar a su utilización en situaciones propicias para detectar problemas que surgen y a la vez, generar posibles soluciones a los mismos.

Finalmente, el alcance del trabajo es de importancia porque benefició a los alumnos del quinto grado en el desarrollo de su redacción escrita. Asimismo, constituirá un referente para próximas investigaciones que deseen seguir esta línea temática para asegurar la eficacia de las competencias profesionales en la educación.

Delimitación del problema

La presente investigación promueve la utilización de estrategias creativas cuya finalidad es la de hacer que el discente sea una persona capaz de redactar un texto, siendo original, flexible, sin necesidad de repetir palabras o acontecimientos de las cuales se han hablado con anterioridad, En tal sentido, al emplear las estrategias creativas se realizan modificaciones en el contenido o estructura de los materiales de aprendizaje, o por extensión dentro de una clase, con el objeto de facilitar el aprendizaje y comprensión de los alumnos.

Con la finalidad de ubicar el problema en un contexto definido este trabajo de investigación se llevó a cabo en la Escuela Primaria *Pedro Baranda Quijano* con clave del centro de trabajo 04DPR02030, perteneciente a la zona escolar 016 ubicada en la calle 20 s/n de la comunidad de Bacabchén, en el municipio de Dzitbalché, del estado de Campeche; específicamente en el quinto grado grupo A, en el ciclo escolar 2022-2023, y el tiempo de estudio fue durante la jornada de prácticas correspondientes al periodo del 10 de octubre de 2022 al 26 de mayo de 2023.

Hipótesis y/o Supuestos

La hipótesis de accionar o acción estratégica para Blaye (2014) “es la anticipación de la búsqueda de lo supuesto o de lo inverosímil, por lo que enfatiza una acción con una reacción

(p.54). De ese modo el aprendizaje se apoya en la acción de dominios pedagógicos y didácticos que nos permiten dar origen al principio de la duda para consecuentemente verificarla. Gracias a estas aportaciones se realizó la siguiente hipótesis: La implementación de las estrategias de escritura creativa favorece a la redacción de textos narrativos en los alumnos del quinto grado grupo A, de la Escuela Primaria *Pedro Baranda Quijano* durante el ciclo escolar 2022-2023.

Marco teórico

El texto narrativo suele dividirse en tres partes. Primero está la introducción o como de igual forma se le conoce al planteamiento del problema que es en esta parte donde se debe de presentar a los personajes que van a aparecer a lo largo de la historia y se plantea o más bien menciona la situación inicial en la que uno de los personajes presenta una problemática que debe estar situado en un lugar y en una época determinada.

Seguidamente encontramos al nudo el cual también es llamado como conflicto o problemática que es en donde se llevan a cabo los sucesos planteados en la introducción. Finalmente, está el desenlace que también es conocido como la solución del problema que es donde se soluciona o resuelve el conflicto que se vino desarrollando en la fase del nudo (Cassany citado por Sánchez 2021, p. 22). Además, todo texto narrativo cuenta con una serie de elementos, que son: el narrador, los personajes (que pueden ser personas, animales o las mismas cosas que aparecen en la historia) y la ambientación (que es el tiempo y espacio en que suceden los acontecimientos).

La escritura como parte de la educación formal, genera diversas situaciones para evidenciar las prácticas sociales del lenguaje, no obstante, de acuerdo con Vidal y Manjón (2000) “la composición escrita se inicia por una planificación de las ideas y conceptos que se quieren transmitir” (p. 103). De este modo, el acto de escribir requiere organización, precisión y recursos gramaticales para comunicar una idea coherente, debido a que escribir es considerada “una actividad mediante la cual se expresa las ideas, conocimientos, sentimientos, a través de

signos gráficos, en diferentes tipos de textos como los narrativos, expositivos, descriptivos o argumentativos” (Cuetos, 2006, p.19).

Según Ojeda (2005), los textos escritos narrativos cuentan, relatan por escrito sucesos reales o ficticios (p. 12). En la redacción de textos escritos la narración puede ser formal o informal, pero lo importante es que se dé con una organización de ideas coherentes y tenga lógica párrafo tras párrafo con la ayuda de conectores. En otras palabras, un texto bien escrito tiene que comunicar y ser entendido por el lector.

En la práctica de la composición escrita, surgen preguntas que no se habían contemplado respecto a un tema. Y como el proceso de la escritura es un clarificador de los pensamientos, en él podrían hallarse respuestas inesperadas. Es decir, se adquiere conocimiento. “Escribir es una estrategia para fortalecer el conocimiento disciplinar, científico, cultural y personal, puesto que es un instrumento de explicación, aprendizaje y cambio” (Sánchez, 2011, p. 27).

En cuanto a la escritura creativa Vásquez (2016) sostiene que la escritura creativa es la que desborda los límites de la escritura profesional, periodística, académica y técnica; incluye la literatura con sus géneros y subgéneros. La diferencia radica en que en este modo de escritura prima la creatividad, la calidad estética y la originalidad, ante el propósito informativo propio de la escritura no literaria. La escritura creativa, es más que una redacción formal o académica, se basa en la calidad estética, autenticidad y creatividad cuyo propósito del escritor es transportar al lector a un mundo real o imaginario por medio de sus escritos.

Arrollo (2015) menciona que “fomentar en los niños el uso de la escritura creativa va más allá de la simple unión de las letras, es una tarea básica y clave para desarrollar las competencias necesarias” (p.12). De ahí que es necesario cambiar la manera de abordarla, pues, la escritura solo tiene sentido si va acompañada de la adquisición de competencias que fomenten su uso creativo; saber escribir, sin habilidades que nos ayuden a expresarnos es limitarla a copiar letras y palabras. Asimismo, el desarrollo de competencias para la escritura

creativa es una habilidad esencial que debería estimularse de manera paralela al aprendizaje de la escritura.

De igual forma, fue relevante fundamentar el trabajo bajo el cumplimiento de leyes y normas establecidas, por ello el presente documento de investigación orienta su labor de indagación para dar cumplimiento a lo dispuesto en el artículo 3° constitucional. donde se establece que la educación será integral, educará para la vida, con el objeto de desarrollar en las personas capacidades cognitivas, socioemocionales y físicas que les permitan alcanzar su bienestar, además, de garantizar el compromiso de la institución educativa, al brindar mejores oportunidades de aprendizaje a sus estudiantes.

Asimismo, La Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (LGDNNA) establece en sus artículos 5, 8 y 11 que el Estado a través de la nueva escuela mexicana buscará la excelencia, equidad y la mejora continua de la educación para la cual colocará en el centro los aprendizajes de los niños, niñas y adolescentes, teniendo como principal objetivo el desarrollo integral de los educandos (López, 2019).

Metodología

Tipo de Estudio y Diseño de Investigación

El presente trabajo de investigación se desarrolló tomando en cuenta un enfoque cualitativo, que se puede entender como "el procedimiento metodológico que utiliza palabras, textos, discursos, dibujos, gráficos e imágenes. En este sentido, la investigación cualitativa estudia diferentes objetos para comprender la vida social del sujeto a través de los significados desarrollados por este". (Mejía, 2007, p.146).

Así mismo la investigación está basada en el diseño de investigación-acción el cual es una forma de investigación que permite vincular el estudio de los problemas en un contexto determinado con programas de acción social, de manera que se logren de forma simultánea conocimientos y cambios sociales (Rivera, 2007), es decir, la podemos definir como una investigación, en este caso contextualizada en la escuela, la cual es realizada por los discentes,

que tiene como finalidad el dar una respuesta puntual a las situaciones problemáticas encontradas.

La indagación de este trabajo manejó una hipótesis de acción estratégica, planteada seguidamente de la revisión de antecedentes e información existente, organizada y sistematizada, vinculados a los temas seleccionados. Esta fue elaborada con el propósito de analizar los hechos, explicarlos y pronosticar los desconocidos (Pájaro, 2002). Como consecuencia, recae la responsabilidad de logro del proyecto de mejora, al formular las acciones, estrategias y métodos a implementar.

Finalmente, el estudio se centró en estudiantes del quinto grado grupo A, los cuales fueron designados como la población a estudiar, que para Aria-Gomez (2016) “La población de estudio es un conjunto de casos, definido, limitado y accesible, que formará el referente para la elección de la muestra, y que cumple con una serie de criterios predeterminados” (p. 201). Esta población deberá estar definido desde la identificación de la problemática, así como el planteamiento de los objetivos con los que se quieren llegar con el estudio efectuado.

Ubicación y tiempo de estudio

El trabajo de investigación se aplicó en la Escuela Primaria Urbana *Pedro Baranda Quijano* con C.C.T. 04DPR0203O, perteneciente a la zona escolar 016 que se encuentra ubicada en la calle 3 s/n en la localidad de Bacabchén, del municipio de Dzitbalché, Campeche, en un horario de 8:00 a.m. a 13:00 p.m., es decir, rige su servicio educativo con base en la Normalidad Mínima de Operación escolar para el funcionamiento regular, además la escuela cuenta con una organización completa, y es de turno matutino.

El tiempo de estudio de la investigación corresponde al periodo del 10 al 21 de octubre del 2022, en ese lapso se hizo la identificación de la problemática, mediante la observación, el análisis y la interpretación de los resultados y comportamiento de los estudiantes. Por ende, del 24 de octubre de 2022 al 13 de mayo del 2023 se realizó el diseño y aplicación del plan de

acción con duración de 9 semanas de trabajo, de las cuales se utilizaron 18 sesiones, con una duración de 90 minutos cada una.

Sujetos o Participantes

Se definió como población de estudio al conjunto de alumnos pertenecientes al quinto grado grupo A, pertenecientes a la escuela *primaria Pedro Baranda Quijano* de la localidad de Bacabchén, Calkiní, Campeche, con un total de 20 alumnos, de los cuales 10 son de sexo masculino y los otros 10 son de sexo femenino, dentro de un rango de edad de 10-11 años. Este grado y grupo fue asignado para el cumplimiento de la práctica docente, correspondiente al quinto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria.

De igual forma, se tomó en cuenta el nivel de desempeño de la redacción escrita de los alumnos divididos en 4 niveles de desempeño (Sobresaliente, Satisfactorio, Básico e Insuficiente), podemos encontrar en el primer nivel de desempeño el cual es el Sobresaliente que ningún alumno pudo alcanzar a ubicarse en dicho nivel, solamente un estudiante se logró ubicar en el nivel Satisfactorio representando con el desempeño del estudiante en la redacción de su textos, 10 estuvieron dentro del nivel de desempeño Básico, haciendo énfasis que la mitad de la población de estudio está ubicada dentro de este nivel y 9 se encontraron en el nivel de desempeño de Insuficiente.

Así como los estilos y ritmos de aprendizajes teniendo un total de 20 alumnos de los cuales 9 son visuales, mientras que en el estilo auditivo son 5 discentes y en el estilo kinestésico se encuentran 6 estudiantes por ello se realizó la aplicación del test de estilos de aprendizaje VAK, mientras en su aprendizaje se encuentran de los 20 alumnos de grupo, 8 alumnos se encuentran en un ritmo de aprendizaje rápido, mientras que 10 alumnos están dentro de un ritmo de aprendizaje moderado y 2 escolares están en un ritmo de aprendizaje lento.

Instrumentos de Acopio de Información

Los instrumentos de acopio de la información, los cuales consisten en los diversos materiales que los investigadores utilizan o emplean para poder recoger y registrar datos (Arias, 2006) lo

que permite interpretar los datos obtenidos, para contrastarlo y obtener los resultados, para llegar a una conclusión.

Los objetivos establecidos fueron valorados a través de una serie de instrumentos con la intención de obtener resultados que permitan la reflexión y el análisis del proyecto de investigación:

Rubrica: Que según Diaz Barriga (2004) “es una guía o escala de evaluación donde se establecen niveles progresivos de dominio relativo al desempeño que una persona muestra respecto de un proceso o producción determinado” (p. 8), estas deben integrar un amplio rango de criterios las cuales deben de estar enfocados en un aspecto cualitativo.

Test: La función del test debe ser la de recoger la información por medio de preguntas, como menciona Meneses (2005) “Permite al científico social plantear un conjunto de preguntas para recoger información estructurada sobre una muestra de personas, empleando el tratamiento cuantitativo y agregado de las respuestas para describir a la población a la que pertenecen” (P. 9).

Escala estimativa: el cual la SEP menciona como:

Un instrumento de observación que sirve para evaluar la conductas, productos, procesos o procedimientos realizados por el estudiante; marcan el grado en el cual la característica o cualidad está presente. Se trata de una metodología mixta que incorpora aspectos cualitativos (criterios de evaluación) y cuantitativos (escalas: numéricas, simbólicas o imágenes) con los cuales será medida la actuación del evaluado. (SEP, 2020).

Procedimientos

Los procedimientos empleados para llevar a cabo las actividades de investigación, recopilación de datos y análisis se consideran como la implementación práctica del diseño de investigación. Este estudio en particular se dividió en tres etapas que se llevaron a cabo en momentos distintos y se evaluaron utilizando instrumentos creados específicamente para este propósito.

En la primera fase de trabajo se diseñó el proyecto de innovación, en el cual inicialmente se identificó una problemática la cual afectara el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes, de igual forma se delimitó la problemática, esto realizado a través de un diagnóstico pedagógico, donde se tomó en cuenta los aspectos planteados del análisis del cuadro FODA, realizado a los alumnos del quinto grado grupo A de la Escuela Primaria *Pedro Baranda Quijano*, de igual forma, tomando como referencia la primera jornada de práctica y la realización del informe, el análisis, junto con la herramienta de la observación participante evidenció la deficiencia que los estudiantes tienen con respecto a la redacción de textos narrativos.

En la segunda fase correspondiente a la ejecución o aplicación del proyecto, se procedió a comunicar los objetivos del trabajo al director del plantel, así como al docente a cargo del grupo y los padres de familia, dando a conocer el diagnóstico previo y las actividades que se realizaron con el transcurso del tiempo. Es por ello, que para el primer objetivo se aplicó las actividades destinadas a la identificación de los niveles de redacción de textos de los alumnos, evaluada por una rúbrica que cumplía con la función de recabar información verídica y confiable lo cual sustentara el proceso de investigación de esta forma se determinó la situación de los participantes desde dos perspectivas diferentes.

Pasando con el segundo objetivo donde se implementó un test para medir el nivel de creatividad escrita con el que los alumnos comienzan dicho proyecto de investigación, dividido a su vez en tres categorías de creatividad, relacionando cada pregunta con los puntos que obtuvieron en total. Para el tercer objetivo se aplicó una escala estimativa cuya finalidad era conocer cuál era el impacto de las estrategias de escritura creativa en la redacción de textos narrativos. De igual forma para el trabajo del cuarto objetivo donde se hizo uso de la misma rúbrica que en el primer objetivo, sin embargo, esta vez con la finalidad de valorar el alcance que tuvo la implementación de estrategias de escritura creativa en la redacción de textos narrativos.

La tercera fase que consistió en la evaluación de resultados permitió realizar un análisis e interpretación de cada uno de los resultados que obtuvieron los alumnos, para ello en esta

fase se aplicó nuevamente la rúbrica que se utilizó en los objetivos del proyecto para conocer si los alumnos lograron alcanza un nivel superior a la cual comenzaron o si no, conocer si hubo una mejora en la redacción de textos en los alumnos.

Resultado

En el siguiente apartado se analizan los resultados de cada uno de los instrumentos utilizados para recopilar información y evaluar las actividades y productos realizados por el grupo. Estos instrumentos son indispensables para describir la información recopilada y se utilizó el análisis de la rúbrica, así como la escala estimativa, para valorar el desarrollo de las sesiones de trabajo planteadas en el plan de acción y alcanzar cada uno de los objetivos.

El primer instrumento utilizado para valorar el primer objetivo específico *Identificar el nivel de redacción de los alumnos para implementar la escritura creativa* fue la aplicación de una rúbrica compuesta por indicadores que evalúan la estructura de un texto narrativo, la ortografía, la creatividad y la originalidad, fue dirigida a los alumnos del quinto grado de educación primaria, donde se obtuvieron los siguientes resultados, el 0% (0 alumnos) se ubicaron en el nivel *Sobresaliente*.

El 5% (1 alumno) se situó en el nivel *Satisfactorio*, ya que presentó algunas deficiencias en cuanto a la ortografía y la creatividad, mientras que el 55% (11 discentes) estuvieron en el nivel *Básico*, ya que no siguieron una estructura adecuada del texto, presentaron numerosos errores ortográficos y, por último, el 40% (8 alumnos) se ubicaron en el nivel *Insuficiente*, ya que su texto no cumplió con los indicadores establecidos.

Para evaluar el segundo objetivo del trabajo de investigación *Reconocer la influencia de la escritura creativa en la redacción de textos narrativos* se valoró en la primera sesión del plan de acción, los resultados obtenidos permitieron conocer el nivel de creatividad de los estudiantes. De los 20 alumnos evaluados, el 10% (2 alumnos) se situaron en el nivel de *Creatividad Expresiva*, estos alumnos lograron asociar la espontaneidad, la fluidez y la

originalidad a través de su imaginación, demostrando una capacidad destacada para generar ideas creativas.

Por otro lado, el 50% (10 alumnos) se ubicaron en el nivel de *Creatividad Productiva* estos estudiantes basaron su creatividad en la realidad, combinándola con la imaginación y logrando mantener un nivel constante de originalidad en sus respuestas, mientras que el 40% (8 estudiantes) se encontraron en el nivel de *Creatividad Inventiva* ya que demostraron habilidades para describir la realidad utilizando componentes propios, y también hicieron uso de la fluidez y la originalidad para expresar sus ideas imaginativas de manera efectiva.

Para el cumplimiento del tercer objetivo específico *Implementar estrategias didácticas de escritura creativa para favorecer la redacción de textos narrativos en los alumnos* se llevó a cabo la implementación de las estrategias planteadas dentro del plan de acción. Al finalizar la evaluación de este momento se obtuvo que se situó el 5% (1 discente) en el nivel *Sobresaliente*, debido a que logró tomar en cuenta las estrategias de la escritura creativa implementados a lo largo de las sesiones.

Por otra parte, el 25% (5 discentes) se ubicaron en el nivel de desempeño *Satisfactorio*, es decir, que estos participantes, toman en cuenta algunas de las estrategias de la escritura creativa para redactar una leyenda, mientras que un 55% (11 discentes) estuvieron en el nivel *Básico* quienes toman en cuenta algunas de las estrategias de la escritura creativa para redactar una leyenda, pero no toma en cuenta los elementos y la estructura de esta. Por último, llegamos al nivel de desempeño *Insuficiente*, donde se lograron ubicar un total del 15% (3 discentes) quienes no toman en cuenta las estrategias de la escritura creativa para redactar una leyenda.

Para realizar la valoración del cuarto objetivo específico *Valorar el alcance de la implementación de las estrategias de escritura creativa para favorecer la redacción de textos narrativos* se aplicó nuevamente la actividad de que los alumnos redacten un texto narrativo, como es el caso de la leyenda, esta vez esperando que los estudiantes utilicen las diversas

estrategias que se vieron a lo largo de las sesiones de trabajo, obteniendo que un 10% (2 estudiantes) se situaron en el nivel de desempeño *Sobresaliente* debido a que el texto de estos alumnos contaban con un título original, describían correctamente a los personajes y lugares de la leyenda.

Continuando con los resultados tenemos a un 25% (5 estudiantes) se encontraron en un nivel de desempeño *Satisfactorio* ya que su texto contaba con un título original, tomando en cuenta los adjetivos necesarios para poder describir a los personajes y lugares de la leyenda pero contaba con varias faltas ortográficas, mientras que un 60% (12 estudiantes) ubicados dentro del nivel *Básico* ya que sus textos que no contaron con un título original, no implementaron tanto el uso de los adjetivos calificativos para describir a los personajes y los lugares por último, encontramos el nivel *Insuficiente*, donde se encontraron un 5% (1 discente) debido a que su texto no fue original sino que una copia de no visto con anterioridad.

Discusión y conclusiones

Discusión

El tratamiento de la temática de investigación vinculada al desarrollo en la redacción de textos narrativos implicó la implementación de una serie de acciones y actividades de enseñanza aplicadas a través de diferentes estrategias de escritura creativa, para fortalecer/favorecer dicho desarrollo en los alumnos, para poder emplear la escritura de forma correcta en diferentes situaciones de comunicación.

Las percepciones obtenidas en este estudio sobre el desarrollo de la escritura creativa para mejorar la redacción de textos narrativos refuerzan los planteamientos existentes acerca de la importancia de este proceso. La escritura creativa permite transformar ideas e imaginación en palabras, otorgando la posibilidad de crear nuevos universos narrativos y transportar a los lectores a realidades desconocidas.

Los resultados del test permitieron identificar los niveles de creatividad aportados por Torrance (2000), donde cada actividad estaba destinada a valorar uno de los cuatro factores de

la creatividad, los cuales coincidieron con los cuatro factores para el desarrollo de la mentalidad al establecer que una persona llega a ser creativa, según la generación de ideas que tenga referente a un problema, de modo que el ser humano se enfrentará a un mundo de situaciones donde aplicará su competencia comunicativa incluyendo los elementos de la creatividad: fluidez, flexibilidad, originalidad y viabilidad.

Asimismo, las estrategias de escritura creativa le brindan al educando la posibilidad de expresar lo que siente de diferentes maneras, desarrollando a su vez, la lectura, comprensión y expresión oral. Con base en esta consideración, al recuperar los planteamientos de Labarthe y Herrera (2016), se ratifica que las estrategias de escritura creativa rompen las barreras del límite para transfigurar, permitiendo a los niños construir, crear, inventar y desarrollar ideas innovadoras que los llevarán a transformar sus conocimientos para darles otros significados a los saberes ya adquiridos.

Finalmente, el trabajo tiene la intención de continuar con la tarea de fomentar el desarrollo de la expresión oral y escrita de los estudiantes, dando la oportunidad a trabajos posteriores para profundizar la información que hasta ahora se presenta con nuevos planteamientos, con la finalidad de desarrollar el proceso de escritura de los alumnos y en conjunto, contribuir a adquirir las competencias comunicativas.

Conclusiones

El proceso de investigación que estuvo constituido por la determinación los niveles de redacción escrita, la identificación de los niveles de creatividad escrita y la implementación de estrategias didácticas para favorecer la redacción de textos narrativos en los alumnos, así como la valoración de los resultados del proceso de intervención, posibilitó el análisis de la información y la obtención de resultados.

En primer lugar, era necesario conocer el estado actual de los educandos con relación a su nivel de desempeño en la redacción de textos narrativos, por lo cual fueron evidentes las dificultades que los alumnos demostraban al tener bajos niveles de desempeño, por lo cual se

consideró las principales causas de dichas dificultades presentadas, así como el empleo de actividades poco interesantes durante el desarrollo de las sesiones de clase.

Se observó que los estudiantes enfrentaban dificultades al redactar textos narrativos, por lo que era necesario abordar estas dificultades a través de actividades que estimularan la motivación, la creatividad, la imaginación y la fantasía. Por tanto, se afirma que la escritura creativa como alternativa en la redacción de textos narrativos, tuvo una gran influencia en el desarrollo del proceso de escritura ya que propició la participación de los alumnos al momento de redactar una leyenda utilizando la creatividad, como es el caso de la originalidad, dándole un motivo significativo al acto de escribir.

Referencias

- Arroyo Gutiérrez, R. (2015). *La escritura creativa en el aula de educación*. Tesis de máster. Universidad de Extremadura.
- Cassany, D. (2006). *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*, Barcelona: Paidós
- Corrales, M. (2001). *La importancia de la escritura creativa en el desarrollo cognitivo de los niños*. Revista de Educación Infantil.
- Díaz Barriga, F. (2004b). *Guía para la elaboración de una secuencia didáctica (Recursos: bibliográficos, hemerográficos y cibergráficos)*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- López, O. (2019). *Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes*. México: Diario Oficial de la Federación
- Mejía, N. (2007) *Sobre la investigación cualitativa; nuevos conceptos y campos de desarrollo*. Unidad de postgrado de la Facultad de San Marcos.
- Pájaro, D. (2002). *La formulación de hipótesis*. Cinta de Moebio.
- Sánchez, A. (2011). *Manual de redacción académica e investigativa: cómo escribir, evaluar y publicar artículos*. Medellín: Fundación Universitaria Católica del Norte.
- Sánchez, R. (2019). *Modelo de las etapas de escritura para la redacción de textos*. Revista Tzhoecoén.
- Torrance, P. (2000). *El pensamiento creativo*. Madrid, España; Redalyc.

Desarrollar la comprensión lectora para favorecer las habilidades lingüísticas

Diego Alfredo Suárez Juárez

diagosuajua@gmail.com

Escuela Normal de Licenciatura en Educación Primaria de Calkiní

Ramiro José González Horta

rjgonzales@itescam.edu.mx

Escuela Normal de Licenciatura en Educación Primaria de Calkiní

Engels Herbé May Medina

piaget_engels@hotmail.com

Escuela Normal de Licenciatura en Educación Primaria de Calkiní

Línea temática 2. Pedagogía y práctica docente en las escuelas normales

Resumen

El presente trabajo de investigación tuvo como objetivo general Desarrollar la comprensión lectora a través de estrategias de lectura para favorecer las habilidades lingüísticas en alumnos del 6to grado. La muestra total estuvo integrada por 25 estudiantes, 13 niñas y 12 niños. La metodología de investigación se orientó bajo el enfoque cualitativo, sustentada en la investigación-acción con tipo de estudio descriptivo. Se aplicó una prueba ACL-6 de 25 reactivos dirigidos hacia la comprensión literal, organizativa, inferencial y crítica para identificar los niveles de comprensión lectora. Al concluir la alternativa se aplicó una prueba utilizando una segunda versión del instrumento inicial. La aplicación del proyecto integró 18 sesiones de trabajo con 18 estrategias, dos para el diagnóstico, dieciséis para la enseñanza de estrategias de lectura. Los resultados demuestran que los alumnos mejoraron sus niveles de comprensión al implementar estrategias de lectura durante su análisis de textos, mejorando su comprensión

lectora y avanzando del nivel Requiere apoyo al nivel En desarrollo y al nivel Esperado. De esta forma, se concluye que el empleo de estrategias de lectura antes, durante y después de analizar un texto, permite desarrollar la comprensión lectora y favorece las habilidades lingüísticas de los educandos.

Palabras clave: Estrategias de lectura, lectura, comprensión lectora, habilidades lingüísticas, expresión oral

Planteamiento del Problema

Descripción de la Situación Problema

En un principio, se entendía que “la comprensión lectora era el resultado directo del descifrado, si los alumnos eran capaces de denominar las palabras, la comprensión, por ende, sería automática” (Reyes, 2007, p. 17). Sin embargo, con el avance de las investigaciones, esta idea cambió, pues era evidente que, si las actividades se centraban en la decodificación, la mayoría de los alumnos no terminaban de entender lo que leían.

A partir de lo anterior, se realizó una evaluación diagnóstica en donde fueron detectados los problemas de comprensión lectora en alumnos del sexto grado grupo A de la escuela primaria urbana “Pablo García”, ubicada en el barrio de San Luis Obispo de la localidad de Calkiní, Campeche. Dicho diagnóstico se logró a través de la aplicación de una prueba ACL-6 donde se detectaron y clasificaron los alumnos de acuerdo a su desempeño en cada nivel de comprensión lectora. Aunado a esto, están como evidencia los trabajos realizados anteriormente por los alumnos y lo observado en el aula.

Con lo obtenido de esta previa investigación se puede deducir que los docentes no enseñan de manera eficiente, tendiendo a enseñar por repetición, planas y memorizando letras, sin darle un sentido a las palabras y los textos que se estudian. Por este motivo, los materiales que se emplean durante la enseñanza de la lectura siguen siendo ejercicios instructivos y pasivos que ignoran el desarrollo de la comprensión y la construcción del significado.

Por tal motivo, es de suma importancia implementar el aprendizaje y práctica de las estrategias de lectura en el sexto grado de primaria para favorecer el desarrollo de la comprensión lectora y las habilidades lingüísticas, contribuyendo a una mejor adquisición de los contenidos tratados en la malla curricular del plan vigente, aportando información relevante a la comunidad educativa sobre la comprensión lectora y el desarrollo de las habilidades lingüísticas.

Preguntas de Investigación

Pregunta general

¿Cómo desarrollar la comprensión lectora a través de estrategias de lectura para favorecer las habilidades lingüísticas en los alumnos del 6to grado grupo “A” de la escuela primaria “Pablo García” de la ciudad de Calkiní en el ciclo escolar 2022-2023?

Preguntas generadoras

- ¿Cuáles son las causas que dificultan el desarrollo de la comprensión lectora?
- ¿Qué estrategias favorecen el desarrollo de la comprensión lectora?
- ¿Cuál es el alcance de la aplicación de las estrategias de lectura para desarrollar la comprensión lectora para favorecer las habilidades lingüísticas?

Objetivos

Objetivo general

Desarrollar la comprensión lectora a través de estrategias de lectura para favorecer las habilidades lingüísticas en los alumnos del 6to grado grupo “A” de la escuela primaria “Pablo García” de la ciudad de Calkiní en el ciclo escolar 2022-2023.

Objetivos específicos

- Identificar los procesos que afectan la comprensión lectora en los alumnos para determinar las dimensiones de intervención.
- Aplicar estrategias de lectura para favorecer el desarrollo de la comprensión lectora para favorecer las habilidades lingüísticas.
- Valorar el alcance de los alumnos con la aplicación de estrategias de lectura para desarrollar la comprensión lectora para favorecer las habilidades lingüísticas.

Justificación

El aprendizaje y la lectura son dos conceptos que se complementan entre sí. La comprensión lectora es fundamental para el aprendizaje de los alumnos, y sin esa habilidad correctamente desarrollada sería muy difícil que los estudiantes desarrollen su aprendizaje adecuadamente en todas las áreas del plan de estudios del nivel primaria. Sin embargo, el hábito de la lectura en pleno siglo XXI es una competencia que pocas personas desarrollan o mantienen, a pesar de que hoy en día es más importante que nunca, siendo este un medio por el cual la humanidad se comunica.

Por tal motivo, es necesario replantear el proceso de lectura que se enseña e implementar las estrategias de lectura, definidas por Solé (1992) citado por Pernía (2017) como “procedimientos que implican la planificación de acciones que se desencadenan para lograr los objetivos” (p. 68). Las estrategias son acciones que son realizadas activamente por el lector, antes, durante y después de la lectura. Estas acciones le permitirán construir el sentido al texto, ampliar sus competencias y ser más eficiente. De esta forma, la pertinencia de la presente investigación consistió en implementar el proyecto de *“Desarrollar la comprensión lectora para favorecer las habilidades lingüísticas”*, porque mediante su aplicación los alumnos conocieron e implementaron estrategias de lectura para mejorar sus niveles de comprensión, fortaleciendo su capacidad de comprensión lectora en beneficio de sus habilidades lingüísticas. Es así como se logra un verdadero conocimiento, porque una persona al entender un texto será capaz de tener una mejor preparación y formación laboral.

Finalmente, el alcance del trabajo es de importancia porque centra la atención en la comprensión lectora, siendo esta una problemática actual que se presenta dentro de las aulas de la escuela primaria. Cobra relevancia debido a que es una de las competencias básicas que todos los alumnos deben desarrollar.

Delimitación del Problema

Solé (2009) en su libro “Estrategias de lectura” menciona tres tipos de estrategias divididos en tres momentos de la lectura. Las primeras son las que se aplican antes de la lectura, son las que permiten dotarse de objetivos de lectura y actualizar los conocimientos previos relevantes. Las que se aplican durante la lectura permiten establecer inferencias de distinto tipo, revisar y comprobar la propia comprensión mientras se lee y tomar decisiones adecuadas ante errores o fallos en la comprensión. Finalmente, después de la lectura se comprende por un conjunto de estrategias dirigidas a recapitular el contenido, a resumirlo y a extender el conocimiento que mediante la lectura se ha obtenido.

Por consiguiente, se tiene al segundo indicador que hace referencia a la comprensión lectora, mismo que Cassany (2001) citado por Diaz (2017) entiende como algo global que a su vez está compuesta por otros elementos más concretos. Estos elementos, reciben el nombre de microhabilidades.

Finalmente, se tiene la variable de las habilidades lingüísticas, de la cual Flores (2018), afirma que “Las habilidades lingüísticas, también conocidas como destrezas o capacidades comunicativas, en la cual se incluyen cuatro capacidades muy conocidas que permiten a una persona comprender y producir el lenguaje hablado, para así lograr una comunicación adecuada efectiva” (p. 22). En general, todas las personas tenemos habilidades lingüísticas, pero sin duda algunas están más desarrolladas que otras, y son las que nos permiten comunicarnos, enviar y recibir mensajes con éxito, cuando ese mensaje incluye el lenguaje.

Con la finalidad de situar el problema en un contexto definido, el tema de investigación será llevado a cabo en la escuela primaria urbana “Pablo García”, ubicada en el barrio de San

Luis Obispo, en la ciudad de Calkiní, Campeche específicamente en el aula del sexto grado grupo A. Cabe recalcar que la prueba se diseñó para una población con un grupo ya preestablecido de veinticinco estudiantes del sexto grado, al cual se le aplicó el tema de investigación titulado: *Desarrollar la comprensión lectora para favorecer las habilidades lingüísticas*, durante el periodo que comprende el ciclo escolar 2022-2023.

Hipótesis y/o Supuestos

“Las hipótesis son proposiciones tentativas acerca de las relaciones que hay entre dos o más variables que se apoyan en conocimientos organizados y sistematizados” (Cortés, 2016, p 42). Por lo anterior, el supuesto que marca la presente investigación se establece a continuación:

Desarrollar la comprensión lectora a través de estrategias de lectura favorece las habilidades lingüísticas en los alumnos del 6to grado grupo “A” de la escuela primaria “Pablo García” de la ciudad de Calkiní en el ciclo escolar 2022-2023.

Marco teórico

La lectura es el proceso por el cual una persona se familiariza con cierta información a través del lenguaje visual o escrito. La lectura siempre ha sido uno de los temas centrales en la educación. Esto se debe a su papel central en el funcionamiento académico del individuo, su relación con los resultados de la disciplina académica en su conjunto y su papel en el desarrollo humano. El lector encuentra ciertas palabras, números o símbolos, los traduce en información en su mente, los decodifica y aprende.

Para Solé (1987) citado por Ortiz (2006), la lectura es descifrar el contenido de lo escrito en papel o en otro material, por otra persona o por uno mismo, con el fin de comprender un mensaje. El proceso de lectura es complejo porque implica una serie de habilidades como el análisis, la síntesis y la evaluación. El acto de leer lleva a la persona a construir significados propios a partir textos escritos.

Díaz (2002) define estrategia como: “procedimientos y recursos que utiliza el docente para promover aprendizajes significativos, facilitando intencionalmente un procesamiento del contenido nuevo de manera más profunda y consciente” (p. 19). En la lectura se utilizan estrategias, y cuando se utilizan deben cumplir las condiciones de auto orientación, autocontrol y flexibilidad. Al aplicar estrategias en la práctica y aprovechar el conocimiento previo, la experiencia y las habilidades lingüísticas, puede generar significado para sus lectores. Con el fin de favorecer las habilidades lingüísticas en los alumnos, se sugieren las siguientes estrategias de lectura:

Muestreo: El lector toma del texto palabras, imágenes o ideas que funcionan como índices para predecir el contenido.

Predicción: El conocimiento que el lector tiene sobre el mundo le permite predecir el final de una historia, la lógica de una explicación, la continuación de una carta, etc.

Anticipación: Aunque el lector no se lo proponga, mientras lee, va haciendo anticipaciones, que pueden ser léxico-semánticas, es decir, anticipan algún significado relacionado con el tema; o sintácticas donde se anticipa alguna palabra o una categoría sintáctica como un verbo, sustantivo, etc. Las anticipaciones serán más pertinentes mientras más información tenga el lector sobre los conceptos relativos a los temas, al vocabulario y a la estructura del lenguaje del texto que lee.

Confirmación y autocorrección: Las predicciones y anticipaciones que hace un lector generalmente son acertadas y coinciden con lo que aparece realmente en el texto, es decir, el lector las confirma al leer. Sin embargo, hay ocasiones en que la lectura muestra que la predicción o anticipación fue incorrecta, entonces el lector la rectifica o corrige.

Inferencia: Es la posibilidad de derivar o deducir información que no aparece explícitamente en el texto. Consiste también en unir o relacionar ideas expresadas en los párrafos y evaluar lo leído.

Monitoreo: También conocida como metacompreensión, consiste en evaluar la propia comprensión que se va alcanzando durante la lectura, lo que conduce a detenerse y volver a leer o a continuar encontrado las relaciones de ideas necesarias para la creación de siguiente.

Anderson y Pearson (2001) citado por Jensen, E. (2005); mencionan que la comprensión tal y como se concibe actualmente, es un proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto. La interacción entre el lector y el texto es el fundamento de la comprensión. En este proceso de comprender, el lector relaciona la información que el autor le presenta con la información almacenada en su mente; este proceso de relacionar la información nueva con la antigua es el proceso de la comprensión.

Cassany (2001) entiende la comprensión lectora como algo global que a su vez está compuesta por otros elementos más concretos. Estos elementos, reciben el nombre de microhabilidades. Su propuesta se basa en trabajar éstas microhabilidades por separado para conseguir adquirir una buena comprensión lectora. Adentrándonos en el conocimiento de estas microhabilidades, decir que Cassany identifica nueve (percepción, memoria, anticipación, lectura rápida y atenta, inferencia, ideas principales, estructura y forma, leer entre líneas y autoevaluación) las cuales como ya hemos mencionado, si trabajamos todas ellas lograremos obtener gran habilidad a la hora de comprender todo aquello que leamos.

La comprensión adecuada de un texto requiere que el lector pase por todas las etapas de la lectura para obtener una comprensión general, recopilar información, desarrollar una interpretación y reflexionar sobre el contenido del texto y su estructura. Catalá (2011) nos presenta los siguientes niveles de comprensión:

Nivel Literal: Consiste en combinar el significado de varias palabras de forma apropiada para formar proposiciones. La comprensión literal refleja aspectos reproductivos, es decir, se atiende a la información, explícitamente reflejada en el texto.

Nivel Inferencial: Proporciona una comprensión más profunda del texto y va más allá de lo explícito. El lector mediante inferencias, elabora una representación mental más integrada y esquemática a partir de la información expresada en el texto y de sus conocimientos previos.

Nivel Crítico: Se produce cuando el niño o niña es capaz de enjuiciar y valorar el texto que lee, ya sea en los aspectos formales o sobre el contenido. El estudiante comprende críticamente cuando emite apreciaciones personales sobre el uso de los elementos ortográficos y gramaticales, sobre la cohesión y coherencia del texto, sobre el lenguaje utilizado, cuando cuestiona las ideas presentadas, o los argumentos que sustentan las ideas del autor, cuando opina sobre el comportamiento de los personajes o sobre la presentación de los personajes o sobre la presentación del texto.

Nivel de reorganización de la información: se distingue cuando el lector ordena las ideas a través de procesos de clasificación y síntesis, de manera que la información se hace más clara y comprensiva.

Escuchar, hablar, leer y escribir son las cuatro habilidades lingüísticas importantes que se debe dominar, para poder comunicarse con eficacia según Cassany, Luna y Sanz (1998). Habilidad lingüística significa tener conocimiento sobre el uso de la lengua dominar las cuatro habilidades lingüísticas ser competente en el uso de la lengua. Ser competente en las habilidades lingüísticas orales, escritas, receptivas y productivas.

Metodología

Tipo de Estudio y Diseño de Investigación

La metodología de investigación empleada en el desarrollo de este trabajo es de enfoque *cualitativo*, que según Hernández (2014), tiene el propósito de observar, analizar, interpretar y actuar para así explicar y comprender las causas de una situación problema. Asimismo, Sandín (2013) la describe como “una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un

cuerpo organizado de conocimientos” (p. 123). Por tanto, la investigación se efectúa en un contexto real donde se identifica, analiza y comprende un problema en específico para poder transformarlo.

El estudio de la investigación es de alcance descriptivo, y su principal objetivo, es desarrollar en los estudiantes la comprensión lectora a través de estrategias de lectura para favorecer las habilidades lingüísticas, logrando una propuesta para una problemática presente en los estudiantes a nivel nacional e internacional.

Además, el estudio está basado en el diseño de investigación-acción, método que tiene como eje central el estudio y exploración de una situación social, educativo en este caso, con la finalidad de mejorarla. La investigación-acción, tiene como finalidad resolver problemas cotidianos e inmediatos y mejorar las actividades concretas. (Salgado, 2007).

Ubicación y tiempo de estudio

El contexto en el cual se desarrolló la investigación fue en la Escuela Primaria Urbana Pablo García, con Clave de Centro de Trabajo (C.C.T.) 04DRP0173K, perteneciente a la zona escolar 017, se encuentra localizada en la calle C. 17 114, barrio San Luis Obispo de la ciudad de Calkiní, Campeche. Esta escuela es de turno matutino y cuenta con una organización completa, con un horario de 8:00 a 13:00 hrs.

El tiempo de estudio de la investigación correspondió al periodo del 10 de octubre al 26 de mayo divididos en cuatro jornadas de práctica. En este lapso se diseñó un plan de acción desarrollado en nueve semanas, abarcando 18 sesiones de 90 minutos.

Sujetos o Participantes

Para desarrollar el presente trabajo de investigación se consideraron a los sujetos participantes, integrados por 25 estudiantes (13 son niños y 12 niñas), cuyas edades oscilan entre los 11 y 12 años de edad, conformando la matrícula del 6° grado grupo A de la Escuela Primaria “Pablo García”.

Es importante hacer mención que el grupo donde fue desarrollada la investigación se asignó como cumplimiento de la práctica profesional correspondiente al quinto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria.

Debido a la heterogeneidad del grupo, se consideró indispensable el conocimiento de las características de la población de estudio en cuanto a sus estilos y ritmos de aprendizaje. De acuerdo con lo anterior, siete niños tienen un ritmo lento, dos se encuentran en rezago, uno de ellos extremo. Catorce son de ritmo moderado y cuatro alumnos en ritmo rápido. A sí mismo, predominan los tres ambientes, siendo diecinueve alumnos kinestésicos, cuatro visuales y dos auditivos.

Instrumentos de Acopio de Información

Cada objetivo planteado estuvo evaluado por una serie de instrumentos con la finalidad de obtener resultados para la reflexión y análisis de los mismos:

Para el cumplimiento del primer objetivo específico destinado a *identificar las técnicas y procesos que afecta la comprensión lectora en los alumnos para determinar las dimensiones de intervención*, se aplicaron los cuestionarios de las *pruebas ACL* de la autora Catalá (2011) los cuales permiten evaluar el nivel de comprensión lectora que poseen los alumnos.

Para el segundo objetivo específico, *aplicar estrategias de lectura para favorecer el desarrollo de la comprensión lectora* se empleó la técnica de observación con la finalidad de poder observar el comportamiento de los alumnos durante los momentos de la lectura y su uso de las estrategias de lectura para la mejora de la comprensión lectora.

La estrategia de *observación participante*, que, según Taylor y Bogdan (1984) es la investigación que involucra la interacción social entre el investigador y los informantes en el milieu (escenario social, ambiente o contexto) de los últimos, y durante la cual se recogen datos de modo sistemático y no intrusivo.

Además, se empleó una *lista de cotejo* como un instrumento de valoración que tiene la finalidad de estimar la presencia o ausencia de una serie de aspectos o atributos de un determinado elemento de competencia (Tobón, 2008).

Para realizar la valoración del tercer objetivo específico *valorar el progreso de los alumnos con la aplicación de estrategias de lectura para favorecer la comprensión lectora*, se aplicó un segundo cuestionario de las *pruebas ACL* con la finalidad de identificar los niveles de comprensión lectora consolidados por los alumnos al concluir la aplicación de las estrategias

Procedimientos

Los procedimientos propuestos para las actividades de indagación, recolección de datos y análisis, fueron elaborados acorde a los objetivos planteados a través de un enfoque cualitativo de investigación en diferentes periodos de tiempo, distribuidos en tres fases a través de la valoración de diversos instrumentos de evaluación.

La primera fase del trabajo correspondió a la planeación de la investigación, partiendo de un diagnóstico con la finalidad de reconocer las ideas a emprender por medio del planteamiento del problema, delimitando la ubicación y tiempo de estudio como parte de la metodología.

Seguido de ello, se realizó la búsqueda de la información para poder conocer qué tanto se sabía del tema de estudio, es decir qué tanto se ha estudiado del tema en cuestión, para que con ello se pueda dar validez al trabajo a partir de autores que aborden la temática y den sustento al trabajo de investigación que se argumenta en el marco teórico.

De este modo, se identificó la búsqueda de información para seleccionar estrategias adecuadas para cumplir con los objetivos planteados, así como un conjunto de actividades secuenciadas encaminadas a la mejora de la comprensión lectora. Además, fue necesario elaborar el plan de acción donde se definieron las estrategias aplicadas para el cumplimiento de los objetivos planteados.

En la segunda fase, que correspondió a la ejecución, fue necesario comunicar los objetivos del trabajo al director del plantel, así como al docente del grupo y los padres de familia. Se llevó a cabo la aplicación del plan de acción junto con diferentes instrumentos para la recuperación de información.

El primero consistió en la aplicación de los textos de las pruebas ACL para identificar los niveles de comprensión lectora que poseían los alumnos previos al proceso de intervención, seguidamente de la lista de cotejo para valorar la pertinencia de la enseñanza y practica de estrategias de lectura.

Finalmente, se aplicó una rúbrica, para realizar la valoración de los resultados e identificar los niveles consolidados por los alumnos en el proceso de la comprensión lectora.

La tercera fase correspondió al proceso de evaluación, la cual fue vinculada con la etapa de análisis e interpretación de resultados; para el cumplimiento de esta fase se realizó la triangulación de los resultados aplicando nuevamente los textos de las pruebas ACL, los cuales fueron seleccionados contemplando que cumplieran con los mismos requisitos de la evaluación inicial; de este modo se pueden evidenciar los resultados obtenidos al inicio del proyecto con el alcance obtenido posterior a la aplicación del plan de acción.

Resultados

La presente investigación tuvo como eje principal el objetivo general *Desarrollar la comprensión lectora a través de estrategias de lectura para favorecer las habilidades lingüísticas*, beneficiando el diseño de los objetivos específicos que guiaron el tema central. La valoración de los instrumentos aplicados, así como de la implementación de estrategias innovadoras organizadas en el plan de acción dieron validez y fiabilidad al trabajo de investigación. A continuación, se desglosan estos resultados tomando como referencia los objetivos específicos.

De acuerdo al primer objetivo específico planteado *Identificar los procesos que afectan la comprensión lectora en los alumnos para determinar las dimensiones de intervención*, se

implementó una prueba ACL-6, que consistió en textos con interrogaciones de opción múltiple, elaborados y diseñados por la autora *Catalá* para la medición de la comprensión lectora.

En *Comprensión literal*, de un total de 25 participantes, 5 alumnos (20%) en el nivel esperado (NE), 12 estudiantes (48%) se posicionaron en nivel en desarrollo (ED) y 8 discentes (32%) en el nivel requiere apoyo (RA). En *reorganización de la información* se posicionaron 5 alumnos (20%) en el nivel esperado (NE), 9 discentes (36%) en el nivel en desarrollo (ED) y 11 estudiantes (44%) requieren apoyo (RA). Con respecto a *comprensión inferencial* 5 alumnos (20%) se situaron en el nivel esperado (NE), mientras que 10 estudiantes (40%) se encuentran en desarrollo (ED) y 10 discentes (40%) requieren apoyo. Finalmente, en *comprensión crítica* 9 alumnos (36%) se ubican dentro del nivel esperado (NE), 10 discentes (40%) se encuentran en el nivel en desarrollo (ED) y son 6 estudiantes (34%) quienes requieren apoyo (RA).

Con la finalidad de atender el segundo objetivo específico destinado a *Aplicar estrategias de lectura para favorecer el desarrollo de la comprensión lectora*, se designó como instrumento una lista de cotejo constituido por 11 indicadores con la finalidad de identificar la presencia o ausencia de los criterios definidos en los cuatro niveles de comprensión lectora.

Los primeros tres indicadores valoraron la capacidad de comprensión literal, donde de un total de 25 estudiantes que conforman al grupo, los resultados demostraron que el 68% (17 discentes) logró recordar pasajes y detalles del texto, captando el significado de palabras y oraciones conforme a la letra del texto de manera perfecta; el 32% (8 alumnos) consiguió buenos resultados igualmente.

Los indicadores cuatro, cinco y seis tuvieron la finalidad de reconocer si podían reestructurar un texto esquematizándolo o interpretar a partir de un esquema dado. Los resultados expresaron que el 60% (15 estudiantes) manifestaron la capacidad de plasmar lo comprendido por medio de un esquema, síntesis o resumen. Por otra parte, el 40% (10 discentes) evidenciaron la ausencia de los criterios.

En complemento, los indicadores siete y ocho se encargaron de valorar la comprensión inferencial enfocados a la lectura de cuentos, de un total de 25 alumnos, 48% (12 alumnos) cumplieron con el criterio, mientras que el 52% (13 estudiantes) manifestaron debilidades.

Los indicadores nueve, diez y once permitieron identificar la capacidad crítica de la lectura, destacando que el 36% (9 discentes) cumplieron con los criterios que establecidos. Por el contrario, el 64% (16 alumnos) presentaron dificultades.

Con la finalidad de dar respuesta al último objetivo, se aplicó una segunda versión de la prueba ACL que consistió en un cuestionario de 10 reactivos de opción múltiple que fungió como evaluación de los cuatro niveles de la comprensión lectora, para verificar la apropiación obtenida por parte de los estudiantes.

El 60% (15 estudiantes) lograron desarrollar la *comprensión literal*, los resultados obtenidos de las actividades y evidencias demuestran su efectividad a través de la prueba aplicada, por tal motivo se sitúan en el nivel esperado (NE). En la *reorganización de la información*, se aprecia que el 80% (20 alumnos) se situaron en nivel esperado (NE). Se aprecia un 12% (4 discentes) que están en desarrollo (ED). Por último, 4% (1 estudiantes) requiere apoyo (RA). Por su parte, en la *comprensión inferencial* es posible observar que el 52% de los alumnos (13) se situaron en nivel esperado (NE) y 20% (5 discente) se posicionaron en desarrollo (ED), quedando solo el 28% (7 estudiantes) que requiere apoyo (RA). Para finalizar, en *comprensión crítica* el 32% (8 discentes) se sitúa en un nivel esperado (NE). Por su parte 40% (10 alumnos) se encuentran en desarrollo (ED), mientras que un 28 % (7 estudiantes) requiere apoyo (RA).

Discusión y conclusiones

Discusión

El tratamiento de la temática de investigación vinculada al desarrollo de la comprensión lectora, implicó la implementación de una serie de acciones y actividades de enseñanza destinadas al aprendizaje de las estrategias de lectura pertinentes para favorecer la adquisición de una

lectura comprensiva en los educandos, así como las habilidades lingüísticas aplicadas en diferentes situaciones de comunicación.

La función del alumno como lector, es llevar a cabo la comprensión del texto en el proceso que enfrenta, utilizando distintas capacidades, habilidades, conocimientos y experiencias necesarias para realizar el acto de la lectura. Las actividades se enfocaron en la aplicación de estrategias de lectura para la comprensión con base en el razonamiento, juicio y formulación de inferencias y opiniones, identificando en el proceso los elementos mencionados por Trujillo (2009) quien dice que el lector, el texto y la actividad se encuentran estrechamente relacionados.

Por tanto, se trata de propiciar un claro entendimiento de las dieciocho estrategias de lectura a través de la clara comunicación y encuentro con las personas, dar a lugar a materiales y actividades que estimulen la curiosidad, la capacidad creadora, el diálogo, donde se permita la expresión libre de las ideas, intereses, necesidades y estados de ánimo de todos y sin excepción, en una relación ecológica con la cultura y la sociedad en general (Duarte, 2003.)

Por tal motivo, se da evidencia de la eficacia de éstas al reconocer como señala el autor Tobón (2008) que las estrategias didácticas son los procedimientos dirigidos a alcanzar una determinada meta de aprendizaje mediante técnicas y actividades. En otras palabras, se refieren al conjunto de acciones sistematizadas a través de las cuales se pretende lograr que los educandos comprendan y apliquen competentemente los saberes adquiridos.

Conclusiones

Abordar el tema de investigación denominado *Desarrollar la comprensión para favorecer las habilidades lingüísticas*, incorporó resultados favorables en el aprendizaje y adquisición de la comprensión lectora en los educandos, permitiendo desarrollar competencias de comunicación eficaces en diferentes situaciones donde se emplee el lenguaje oral y escrito.

Para el proceso de investigación que estuvo constituido por la identificación y mejora de los niveles de comprensión lectora, la aplicación de la metodología, la implementación de

estrategias didácticas para favorecer el análisis de textos, así como la valoración de los resultados del proceso de intervención, posibilitó el análisis de la información y la obtención de resultados.

Se concluye que en el objetivo uno se logró Identificar los procesos que afectan la comprensión lectora en los alumnos para determinar las dimensiones de intervención, obteniendo como resultado que la mayoría de los educandos se encontraban deficientes en los niveles organizativo y crítico.

Asimismo, la aplicación del diagnóstico, realizado a través de las pruebas ACL permitió establecer que las debilidades de los estudiantes se centraban en la comprensión reorganizativa y crítica, en cambio las fortalezas, se encontraban en la predicción del contenido a través de inferencias y la comunicación de información de manera literal.

Se puede evidenciar la pertinencia de dominar las estrategias de lectura para fortalecer los procesos académicos, pues desde esta propuesta se valida al estudiante como sujeto activo y participante del mismo; el docente diseña espacios de aprendizaje con una intencionalidad pedagógica, orientada a que el estudiante se sirva de todos los recursos que se le proporcionan para adquirir conocimientos, desarrollar capacidades, habilidades y actitudes que le permitan intervenir satisfactoriamente en los contextos propios de su realidad.

Se concluye que los objetivos específicos ayudaron a lograr el objetivo general Desarrollar la comprensión lectora a través de estrategias de lectura para favorecer las habilidades lingüísticas en los alumnos del 6to grado grupo "A" de la escuela primaria "Pablo García" de la ciudad de Calkiní en el ciclo escolar 2022-2023. Existe evidencia suficiente que demuestra resultados satisfactorios, pues el 80% de los estudiantes se ubicaron en un nivel esperado, debido a que lograron leer de manera comprensiva.

Referencias

- A., S. (1986). *El proceso de investigación*. Caracas: Panapo.
- Alonso, J. (2005). *Claves para la enseñanza de la comprensión lectora*. Revista de educación, 7(1), 63-93.
- Bisquerra, A. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla, S. A.
- Bofarull, M. (2001). *Comprensión Lectora*. El uso de la lengua como procedimiento. España: Grao.
- Cassany, D. (2001). *Enseñar Lengua*. España: Grao.
- Cassany, D. (2006). *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Catalá, G. C. (2011). *Evaluación de la comprensión lectora*. Barcelona: Grao.
- Díaz, F. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. Mexico: Mc Graw Hill.
- Fiz, M. (2000). *Los hábitos de lectura y su relación con otras variables*. Huarte de San Juan. Filología y Didáctica de la Lengua, 4(5), 7-31.
- Flores, R. y. (17 de enero de 2013). *Lectura inteligente: leyendo psicología, un software educativo para apoyar la prevención del fracaso escolar*. México: Universidad Nacional Autónoma de México. Obtenido de http://www.clabes2013-alfaguia.org.pa/ponencias/LT_2/ponencia_completa_110.pdf
- Fons, M. (2006). *Leer y escribir para vivir*. Grao: Barcelona.

La composición de textos literarios como estrategia para favorecer la escritura creativa

Kevin Josué Reyna Chan

kevinreyna880@gmail.com

Escuela Normal de Licenciatura en Educación Primaria de Calkiní

Bartolo May Puc

bachomay60@hotmail.com

Escuela Normal de Licenciatura en Educación Primaria de Calkiní

Engels Herbé May Medina

piaget_engels@hotmail.com

Escuela Normal de Licenciatura en Educación Primaria de Calki

Línea temática 2. Pedagogía y práctica docente en las escuelas normales

Resumen

El presente trabajo de investigación tuvo como objetivo implementar la composición de textos literarios aplicando estrategias didácticas para mejorar la escritura creativa en los alumnos del sexto grado grupo C de la Escuela Primaria Urbana *Mateo Reyes* de la localidad de Calkiní, Campeche durante el ciclo escolar 2022-2023. Esta propuesta parte de una fundamentación metodológica desde un enfoque cualitativo, con tipo de estudio descriptivo y diseño de investigación-acción. Durante su implementación se abordó la identificación de los niveles de escritura, los procesos implicados en la composición escrita (planificación, textualización y revisión), así como la aplicación de las estrategias didácticas para contribuir al desarrollo de habilidades gramaticales, de producción textual, uso de convencionalidades al escribir y, el uso de aspectos sintácticos y semánticos en la escritura. Los alcances de los objetivos propuestos fueron el resultado del desarrollo del plan de acción y la aplicación de instrumentos de

evaluación. En cuanto a la interpretación de los resultados, la discusión y las conclusiones, se fundamentan en las aportaciones teóricas de autores expertos en la temática, congruentes con el avance de la autorregulación como parte del desarrollo de la expresión escrita.

Palabras clave: Escritura creativa, composición de textos, estrategias didácticas, planificación, textualización, revisión.

Planteamiento del problema

Descripción de la situación problema

La escritura es una de las actividades fundamentales que todo ser humano a lo largo de su vida va a utilizar, como una forma de comunicar sus ideas, saberes, pensamientos e inquietudes. El problema del mal uso del sistema de escritura y ortografía surge bajo la necesidad de cada individuo de expresarse, como una tarea que trasciende las aulas de las escuelas primarias, implica el análisis de reglas, actividades de producción textual, así como la motivación de los estudiantes por mejorar el aprendizaje de estas.

Para la detección de la situación problema se realizó un diagnóstico en el cual se valoró tanto lo teórico como lo práctico que consistió en un dictado de oraciones y la escritura libre de un texto literario (cuento, leyenda o fábula), en donde se hizo evidente la carencia creativa en la escritura de los alumnos del sexto grado grupo C integrado por 24 discentes de los cuales 12 son del sexo masculino y 12 del sexo femenino. Los educandos demostraron errores en el uso de las mayúsculas, segmentación de palabras y tienen faltas ortográficas durante la producción textual. Dentro de las deficiencias léxico-semánticas se encuentra la falta de coherencia y cohesión al enlazar sus ideas, en consecuencia, sus textos son breves y de difícil comprensión.

Por consiguiente, es relevante el diseño y aplicación del proyecto de investigación titulado *La composición de textos literarios como estrategia para favorecer la escritura creativa* con la finalidad de disminuir la problemática presentada, cuando los alumnos producen textos erróneos incumplen con los propósitos de cada tipología textual, por ello, los receptores tienden a realizar malas interpretaciones. Asimismo, al no presentar coherencia y cohesión entre sus

ideas, la comprensión del lector se nulifica y el texto se vuelve inservible. En general, no lograr escribir convencionalmente dificulta el proceso enseñanza-aprendizaje para la adquisición de nuevos aprendizajes en las distintas asignaturas y en los próximos niveles educativos.

Preguntas de investigación

Pregunta general

¿Cómo favorecer la escritura creativa en los alumnos del sexto grado grupo C de la Escuela Primaria Urbana *Mateo Reyes* durante el ciclo escolar 2022-2023?

Preguntas generadoras

- ¿Cuáles son los elementos que intervienen durante la escritura creativa de los alumnos del sexto grado grupo C?
- ¿Cuál es el nivel de escritura de los alumnos del sexto grado grupo C?
- ¿Cómo beneficia la aplicación de estrategias didácticas al proceso de composición (planificación, textualización y revisión) en la producción de textos literarios?
- ¿Cuál es el nivel de logro alcanzado por los estudiantes en sus producciones textuales?

Objetivos

Objetivo general

Implementar la producción de textos literarios aplicando estrategias didácticas para mejorar la escritura creativa en los alumnos del sexto grado grupo C de la Escuela Primaria Urbana *Mateo Reyes* durante el ciclo escolar 2022-2023.

Objetivos específicos

- Reconocer los elementos que intervienen durante la escritura creativa para categorizarlos.
- Identificar los niveles de escritura de los alumnos para conocer sus fortalezas y

debilidades.

- Aplicar estrategias didácticas que contribuyan al proceso de composición de textos (planificación, textualización y revisión) en la producción de textos literarios, para favorecer la escritura creativa.
- Valorar el alcance de la aplicación de estrategias de producción de textos literarios para favorecer la escritura creativa.

Justificación

La escritura es un componente esencial en el currículum de la educación básica, se emplea como herramienta de pensamiento y presenta un alto valor social, el buen escritor antes de llegar al producto final habrá tenido que hacer una proyección o planificación, una textualización, una revisión y una reformulación de ideas, utilizando todos los recursos a su alcance y reelaborado cíclicamente las ideas del escrito, obteniendo estructuras complejas que le permitan transmitir mensajes o ideas por los cuales escribe (INEE, 2006).

Por ello, la adquisición de la escritura es una actividad que requiere del desarrollo de diferentes habilidades que van desde el aprendizaje del código de lectoescritura hasta su uso en niveles avanzados de análisis, interpretación e integración. Así, el acto de escribir es visto como un proceso y no como un acto lineal y final, “el proceso de escribir textos no es lineal y continuo: se escribe, reescribe, se suprime, se agrega, se vuelve atrás, se sustituye y torna a reescribir, no es un proceso fácil, tiene sus idas y vueltas” (Galaburri, 2005, p. 26).

La pertinencia de la investigación se enfocará en delimitar como la aplicación del proceso de composición de textos contribuye al fortalecimiento de la convencionalidad demandada por la lengua escrita utilizada al producir textos literarios, para contribuir en el desarrollo de sus conocimientos y habilidades. La dificultad de la escritura radica principalmente en su propia naturaleza artificial y aprendida, así como en la forma en que el lenguaje escrito ha evolucionado en las sociedades, actualmente en el mundo moderno se exige un completo dominio de la escritura, aquella persona sin habilidades para redactar correctamente algún escrito estará

expuesta a dificultades al enfrentar los desafíos que la sociedad demanda.

Por estas razones, el presente trabajo tiene la finalidad de mejorar en los alumnos del sexto grado grupo C la escritura mediante estrategias didácticas que favorezcan el proceso de composición de textos, ofreciendo a los estudiantes herramientas para redactar con eficacia. En ese sentido Niño (2012) (citado en Guzmán, 2015) señala que

[...] escribir es un acto de creación mental en el que un sujeto escritor, con un propósito comunicativo, concibe y elabora un significado global, y la comunica a un lector mediante la composición de un texto con ideas organizadas y elaboradas (p. 14).

Desarrollar este trabajo de investigación, complementa la formación del docente para consolidar las competencias profesionales, siendo uno de los beneficiarios directos al igual que los educandos participantes, con el fortalecimiento de las habilidades para la producción de textos convencionales para comunicarse en los diferentes ámbitos de su vida cotidiana, de la misma manera, el trabajo enriquecerá investigaciones posteriores que aborden una temática similar para asegurar la eficacia del proceso de producción de textos en el favorecimiento de la redacción en nivel primaria.

Delimitación del problema

El proceso de composición de textos trata de descomponer un problema complejo en subproblemas parciales y sencillos, para ser afrontados eficazmente; en un primer momento, para planificar el escrito y contextualizar el tema de partida, seguidamente, la textualización de las ideas planificadas y, por último, la revisión y reorganización de las ideas mal redactadas. Por esa razón, el manual está dividido en tres partes: la preescritura, la construcción del texto y su revisión según señala Serafini (2009).

Se debe reconocer que la actividad de escribir requiere de procesos cognitivos iniciadas desde la primera infancia hacia un continuo desarrollo que abarca toda la vida según Nemirovsky (2007), por lo que es necesario conocer y respetar el momento en el que se encuentran los niños para movernos a su lado acompañándolos en su proceso de construcción

del aprendizaje, contribuyendo a la mejora de la problemática referida a la producción de textos.

El trabajo de investigación se llevó a cabo en la Escuela Primaria Urbana Mateo Reyes, con Clave del Centro de Trabajo 04DPR0447J, perteneciente a la zona escolar 018, ubicada en la colonia centro de la ciudad de Calkiní, Campeche; específicamente en el sexto grado grupo C. La ejecución del proyecto de investigación comprendió de nueve semanas, dividido en cuatro períodos de práctica docente y en cuatro momentos evaluativos, subdivididos en 18 sesiones de 90 minutos promedio, periodo correspondiente del 10 de octubre de 2022 al 26 de mayo de 2023.

Hipótesis o supuesto

Hernández (2010) señala que “las hipótesis indican lo que tratamos de probar y se definen como explicaciones tentativas del fenómeno investigado. Se derivan de la teoría existente” (p. 92). A partir de lo anterior, la presente propuesta se plantea el siguiente supuesto de investigación, el cual describe que: la implementación de estrategias para la producción de textos literarios favorece la escritura creativa en los alumnos del sexto grado grupo C de la Escuela Primaria Urbana Mateo Reyes durante el ciclo escolar 2022-2023.

Marco teórico

Un texto es una unidad de comunicación completa, formada habitualmente por una sucesión ordenada de enunciados que transmiten un mensaje. Por consiguiente, para que una secuencia de palabras y oraciones pueda ser considerada un texto ha de cumplir con tres propiedades fundamentales: la adecuación, la coherencia y la cohesión.

Cuando queremos expresar nuestras propias ideas, conocimientos, creencias y sentimientos, simplemente deseamos transmitir un mensaje por lo que escribir palabras no basta. Por simple que sea el mensaje, la escritura requiere una planificación de lo que se quiere transmitir, establecer los contenidos y realizar una serie de procesos lingüísticos para traducir esos conceptos en proposiciones lingüísticamente apropiadas, se necesita un tipo de capacidad nueva a la que denominamos composición escrita.

Díaz y Hernández (2004) mencionan: “la composición escrita es un proceso cognitivo complejo, consiste en traducir el lenguaje representando (ideas, pensamientos, sentimientos, impresiones de tipo episódico que posee el sujeto) en discurso escrito coherente, en función de contextos comunicativos y sociales determinados” (p. 310).

Entonces, el saber escribir, implica poner en práctica saberes conceptuales, saberes procedimentales, saberes lingüísticos y saberes sociales o pragmáticos. Los saberes conceptuales se refieren a los conocimientos que posee el escritor referente al tema de que trate su texto, del mundo; los saberes lingüísticos hacen referencias a los contenidos del sistema de escritura: gramaticales, sintácticos, morfológicos, semánticos, etc.; los saberes procedimentales dan cuenta de los modos de actuar para escribir de manera eficiente y los saberes sociales a las formas de relacionarse con los otros en diversos contextos socioculturales.

En la *planificación* del escrito según Díaz y Hernández (2004):

se genera una representación abstracta (en la mente del escritor) de aquello deseado para escribir como producto de una búsqueda exhaustiva de ideas e información en la memoria del escritor, se incluye una especificación más o menos detallada sobre el texto que queremos escribir, se denomina plan de escritura (p. 312).

Durante la *textualización* se considera un proceso que comprende tanto las acciones puramente motrices, referidas al acto de escribir letras y palabras, como a la producción de proposiciones en el desarrollo de la progresión temática, considerada esta como el elemento básico del proceso de textualización o transcripción (Martínez, 2009).

En cuanto a la *revisión* como señala Zamudio (2008) expresa “entre los requerimientos básicos de la tarea de revisión es que el escritor pueda asumir la posición de lector de su propio texto” (p. 63). Tiene dos subprocesos: edición y lectura de texto, reedición y nuevas revisiones.

Al fomentar la expresión escrita es importante considerar que aprender a realizarlo no es una actividad que se adquiera con un tipo textual y luego se pueda aplicar de igual manera a

todos los demás; es una actividad que puede tomar diferentes formas. Debido a ello, es recomendable que se fomente la escritura de diversos textos en una variedad de situaciones comunicativas.

Dentro de las distintas actividades a realizar para favorecer la producción de textos literarios habría que destacar autores como Jacquet y Casulleras (2007), Silberman (2008), Pimienta (2012) y Cassany (2000), quienes proponen algunas estrategias que pueden ser utilizadas para favorecer el proceso de producción de textos escritos:

Baraja de cuentos: supone cortar un texto en trozos (empleando divisiones lógicas en el significado) y presentar un segmento textual a cada pequeño grupo de alumnos (Cairney, 1996).

Inventando títulos: se les presentan a los alumnos una serie de textos breves, los cuales deberán leerse y analizarse para destacar las ideas principales y secundarias de dicha lectura. Finalmente, con base en ellas inventaron un título a cada texto relacionado con la idea general (Brown y Cambourne, 2002).

Monopoly de cuentos: esta estrategia consiste en seleccionar finales de narraciones (cuentos, leyendas, fábulas) del gusto de los alumnos y estos deberán construir una historia a finales de cuentos y textos que ya se conocen (Jacquet y Casulleras, 2007).

El cadáver exquisito: es una técnica de escritura cooperativa en la que intervienen varias personas las cuales crean un texto colectivo (Rodríguez y Cortés, 2008).

Talleres de escritura: consiste en tres etapas en las que el escritor debe coordinar un conjunto de procedimientos específicos: planificación (propósito del escrito, previsible lector, contenido), redacción o textualización (características del tipo de texto, léxico adecuado, morfosintaxis normativa, cohesión, ortografía y signos de puntuación) y finalmente la revisión (el volver sobre lo ya escrito, relejendo y evaluándose), (Cassany, 2000).

Metodología

Tipo de estudio y diseño de investigación

El presente trabajo de investigación desarrolla una metodología cualitativa, de manera que Bernal (2010) menciona que “su preocupación prioritaria se basa en cualificar y describir el fenómeno social a partir de determinados rasgos determinantes; busca entender una situación social como un todo teniendo en cuenta sus propiedades y sus dinámicas” (p. 60). Se hace aplicable un enfoque inductivo puesto que dentro de sus principales características busca explorar, describir y concebir perspectivas teóricas desde que se partirán después para construir nuevas investigaciones.

El alcance del estudio es descriptivo, su tratamiento se basa en la aplicación de estrategias en torno a una tipología de textos que pretende desarrollar la escritura a través del proceso de composición de textos que consiste en traducir el lenguaje representado en un discurso escrito coherente, en función de contextos comunicativos y sociales determinados.

La investigación toma un diseño de investigación-acción para obtener como principales resultados el análisis de problemas cotidianos con base a una investigación teórica extensa ejercida en un contexto real. Por esta razón, el enfoque cualitativo se adapta a las necesidades de la investigación, identificar la influencia que la producción de textos literarios tiene sobre la escritura y de esta manera estas últimas mejoran.

Ubicación y tiempo de estudio

La investigación se llevó a cabo en la Escuela Primaria Urbana *Mateo Reyes* con Clave de Centro de Trabajo 04DPR0447J, perteneciente a la zona escolar 018, de organización completa, en la colonia centro de la ciudad de Calkiní, Campeche; el centro escolar es de turno matutino, en un horario de 8:00 a 13:00 horas de la tarde y rige su servicio escolar con base en la Normalidad Mínima de Operación Escolar.

El tiempo considerado para la selección de la problemática, la implementación del plan de acción y la aplicación de los instrumentos de recolección de datos corresponde al ciclo escolar 2022 – 2023, el periodo de estudio abarcó del 19 de septiembre de 2022 al 26 de mayo de 2023, en el cual se realizaron las actividades de investigación distribuidas en tres fases: diseño del proyecto de intervención, aplicación de la alternativa de solución y la valoración final.

Sujetos o participantes

La población en la cual se llevó a cabo el estudio es el sexto grado, grupo C de la Escuela Primaria Urbana *Mateo Reyes*, conformado por un total de 24 alumnos de los cuales 12 son del sexo masculino y 12 del sexo femenino entre edades de 10 y 11 años.

El grupo fue asignado por el director efectivo, en cumplimiento de las acciones implicadas en la práctica profesional y servicio social del quinto y sexto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria. Se trabajó con el grupo de estudio, con la finalidad de detectar la situación que afecta en gran medida a los alumnos, elaborar un proyecto de intervención siendo el caso la aplicación de estrategias que favorezcan la escritura creativa en los educandos y por último valorar los avances de esa intervención.

Parte importante para el conocimiento de las características de la población fueron los estilos y ritmos de aprendizaje, los cuales permitieron identificar los factores que intervienen en el proceso de aprendizaje, para mejorar y fortalecer conductas, así como hábitos en el alumno según su estilo de aprendizaje y las múltiples inteligencias.

Instrumentos para el acopio de información

Para la recolección de datos, se hizo implemento de instrumentos de evaluación, mismos que apoyaron en la valoración de los objetivos específicos planteados en un inicio y así lograr obtener información permitiendo su análisis y reflexión:

El *Sistema de Alerta Temprana (SisAT)* “es un conjunto de indicadores, herramientas y procedimientos que permite a docentes, supervisores y autoridad educativa contar con

información sistemática y oportuna de los alumnos en riesgo de no alcanzar los aprendizajes clave o incluso de abandonar sus estudios” (SEP, 2017, p. 6).

Cuestionario es un listado de preguntas que deberán contestar los sujetos de la población o muestra. Las preguntas o los reactivos que contiene el instrumento se deducen de la hipótesis y de los objetivos de la investigación” (Castañeda, 2011, p. 146).

Guía de observación, instrumento aplicado para realizar la valoración inicial que de acuerdo con Rojas (2002) “una guía de observación es un conjunto de preguntas elaboradas con base a ciertos objetivos e hipótesis formuladas correctamente a fin de orientar nuestra investigación” (p. 61).

Lista de cotejo que de acuerdo con Aceña (2006) “es una lista de indicadores de logro o de aspectos que conforman un indicador de logro determinados y seleccionados por él y la docente en conjunto con los alumnos” (p. 19).

Rúbrica, se trata de una herramienta de calificación utilizada para realizar evaluaciones objetivas; un conjunto de criterios y estándares ligados a los objetivos de aprendizaje. Las rúbricas permiten estandarizar la evaluación de acuerdo con criterios específicos, haciendo la valoración más transparente.

Procedimientos

La primera fase del proyecto correspondió al *diseño del proyecto de investigación*, donde se consideraron varios aspectos para iniciar el trabajo, empezando por la aplicación de guías de observación, entrevistas y pruebas como el test VAK, estos fueron ejecutados durante la jornada de observación y práctica de ayudantía, comprendida del 19 al 21 de septiembre de 2022.

Seguidamente se dio continuidad a la fase de *ejecución*, se procedió a comunicar los objetivos del trabajo de investigación al director de la institución educativa, así como al docente a cargo del grupo y los padres de familia, dando a conocer el diagnóstico previo y las actividades que se realizaron con el transcurso del tiempo. La aplicación del plan de acción comprendió de

nueve semanas, dividido en cuatro períodos de práctica docente y en dos momentos evaluativos, subdivididos en 18 sesiones de 90 minutos promedio, periodo correspondiente del 10 de octubre de 2022 al 26 de mayo de 2023.

La tercera fase consistió en el proceso de *valoración* para comprobar la eficacia de las estrategias y su impacto de acorde a los objetivos, con la aplicación una lista de control al análisis del portafolio de evidencias, es importante recalcar que los instrumentos se aplican como una acción formativa, pero sobre todo evaluar el avance obtenido por los alumnos. Finalmente, en esta etapa se recurrió a la técnica de triangulación de resultados, de acuerdo con Bisquerra (2000) “es una técnica para analizar los datos cualitativos, se basa en datos recogidos por diferentes técnicas, lo cual permite analizar una situación desde diversos ángulos” (p. 13).

Resultado

En el presente apartado se describen los resultados obtenidos con base a los objetivos específicos planteados en un inicio, mismo que sirvió de guía para el desarrollo de esta investigación, bajo la implementación de estrategias organizadas en un plan de acción. Cabe resaltar que dichos resultados fueron recopilados y registrados mediante distintos instrumentos de evaluación como: cuestionarios, guías de observación, listas de cotejo y rúbricas.

En correspondencia al primer objetivo específico, el cual consistió en *reconocer los elementos que intervienen durante la escritura creativa para categorizarlos*, se realizó la construcción de un *cuestionario*. Al finalizar la aplicación de la estrategia se obtuvieron los siguientes resultados, donde el 8% (2 discentes) se sitúa en el nivel de desempeño *sobresaliente* porque diferencian los tipos de textos, reconocen las características y función, las ideas de sus relatos tienen coherencia y cohesión.

El 25% (6 educandos) se encuentra en el nivel *satisfactorio* porque se limitan en la identificación de las características de los cuentos, fábulas y leyendas, reconocen las características y función de estos textos. Por otro lado, el 38% (9 infantes) se sitúa en el nivel

básico porque requieren apoyo para reconocer las características de los textos narrativos. Para finalizar, el 29% (7 alumnos) se ubica en el nivel *insuficiente* porque no diferencia los tipos de textos, requiere apoyo para reconocer las características y función de los textos.

Consecutivamente, se realizó la valoración del segundo objetivo, donde se pretendía *Identificar los niveles de escritura de los alumnos para conocer sus fortalezas y debilidades*. Para la anterior se realizó el diseño de una *guía de observación* como instrumento principal, su construcción y diseño fue elaboración propia. Las situaciones indagadas muestran los escenarios de momentos de escritura, las habilidades para la producción de textos que deben desarrollar los educandos relacionados a aspectos semánticos, sintácticos, cohesión y coherencia.

De acuerdo con los resultados existen alumnos que no siguen un proceso para la producción de sus escritos, únicamente redactan por redactar, no planifican ni seleccionan a sus personajes antes de iniciar, tampoco establecen quien será el protagonista o de qué manera se desarrollará la historia. Por consiguiente, los escritos resultaron en algunos casos incomprensibles, porque sus ideas eran monótonas, confusas y presentaban repetición de palabras. Hablando del contenido, en repetidas ocasiones se observan trabajos sin una estructura literal, es decir sin un inicio, desarrollo o cierre, según sea el caso particular.

El tercer objetivo del trabajo se enfocó en *aplicar estrategias didácticas que contribuyan al proceso de composición de textos (planificación, textualización y revisión) en la producción de textos literarios, para favorecer la escritura creativa*, para su valoración se implementó una *lista de cotejo*.

Al término de la aplicación del tercer instrumento, se obtuvieron resultados favorables, de los 24 educandos el 4% (1 discente) se sitúa en el nivel de desempeño *sobresaliente*, debido a que mejora sus escritos después de cada revisión, escribe textos aplicando las reglas de ortografía y gramática, identifica los errores que presentan sus escritos y los corrige, emplea adecuadamente los adjetivos, determinantes, la conjugación de verbos, preposiciones,

pronombres y sustantivos.

El 42% (10 educandos) es ubicado en el nivel de desempeño *satisfactorio*, porque presentaron entre dos a tres errores por criterio (adjetivos, verbos, artículos, caligrafía, concordancia, contenido, uso de mayúsculas, formato, ortografía, párrafo y puntuación); escriben textos aplicando las reglas de ortografía y gramática en su mayoría, con apoyo identifican los errores que presentan sus escritos y los corrigen.

El 37% (9 infantes) es situado en el nivel *básico* porque requieren apoyo y presentan de entre 4 a 5 errores por criterio establecido en la hoja de control (adjetivos, verbos, artículos, caligrafía, contenido, uso de mayúsculas, formato, ortografía, párrafo y puntuación); identifican los errores que presentan sus escritos, pero no los corrigen.

El 17% (4 alumnos) está en el nivel *insuficiente* porque su escrito presenta una gran cantidad de deficiencias. No escribe textos aplicando las reglas de ortografía y gramática, identifica los errores que presentan sus escritos, pero no los corrige, requiere apoyo para emplear adecuadamente los adjetivos, determinantes, la conjugación de verbos, preposiciones, pronombres y sustantivos. Su caligrafía resulta incorrecta.

La evaluación del cuarto objetivo específico, el cual tuvo el propósito de *Valorar el alcance de la aplicación de estrategias de producción de textos literarios para favorecer la escritura creativa*, fue a través del instrumento de acopio de información denominado *rúbrica*. Al finalizar la valoración, se obtuvieron como resultados que de los 24 educandos el 29% (7 discentes) se sitúa en el nivel de desempeño *sobresaliente*, porque sus escritos presentan una estructura definida con un inicio, desarrollo y desenlace, el texto cumple con la función y la intención de este tipo de texto. Muestran ideas propias, variados detalles creativos, el trazo de sus grafías son legibles y separa adecuadamente las letras en las palabras. Existe una segmentación correcta. Se comprenden las ideas expuestas con claridad, emplean correctamente los tiempos verbales en género y número, usan de manera convencional las mayúsculas, en general, no hay errores ortográficos y de puntuación después de las revisiones.

El 45% (11 educandos) se ubica en el nivel *satisfactorio*, porque sus escritos resultan limitados, sus producciones presentan el inicio, desarrollo y desenlace, aunque la historia se culmina sin darle solución al conflicto. El texto está parcialmente organizado, es comprensible pero no cumple totalmente con la función e intención establecida. El cuento se limita en la originalidad de ideas creativas, el trazo de las grafías es el adecuado, presenta de dos o menos errores en cuanto a la ortografía, puntuación y segmentación.

El 26% (6 infantes) se encuentra en nivel de desempeño *básico* porque requieren un mayor grado de apoyo y presentan deficiencias marcadas en sus producciones; no presentan de manera definida la estructura de su relato, la descripción de los elementos es escasa, dificultando la aparición de los personajes. El texto incorpora pocas ideas originales y creativas. Se comprenden parcialmente las ideas, algunas están incompletas, mezcladas y/o repetitivas. Finalmente, es relevante mencionar que no se situaron alumnos en el nivel de desempeño *insuficiente* porque todos desarrollaron las habilidades esperadas en los propósitos planteados.

Discusión y conclusiones

Discusión

Al retomar el supuesto planteado al inicio del estudio, se describe que los resultados son congruentes con la literatura recuperada aportando datos significativos a la investigación. La escritura se mejoró en el grupo de estudio, a través del análisis detallado de las producciones que estimularon a los educandos en la búsqueda de información precisa y relevante para su redacción. A continuación, se discuten los principales hallazgos.

En la literatura consultada se encontró que la capacidad de escribir va ligada a un gran número de operaciones elementales: reunir y organizar las propias ideas, escribir un esquema, asociar cada una de las ideas a un párrafo concreto, desarrollar los razonamientos, revisar el propio escrito. Por esa razón, el manual está dividido en tres partes que describen las fases necesarias para la realización de un escrito: la preescritura, la construcción del texto y su revisión (Serafini, 2009).

Por consiguiente, en la primera pregunta generadora de investigación *¿Cuáles son las características de los diferentes tipos de textos que se trabaja en el sexto grado del nivel primaria?* Escribir no sólo es plasmar letras al gusto del escritor sino más bien conlleva pensar en lo que se quiere dar a conocer, el tipo de texto, cómo se va a redactar para obtener la cohesión y coherencia adecuadas.

En lo que respecta a la pregunta *¿Cuál es el nivel de escritura de los alumnos del sexto grado grupo C?*, los resultados obtenidos coinciden con los supuestos teóricos, al encontrarse carencia de información en la redacción de los estudiantes, en donde se limitan en extensión y vocabulario, además, denota falta de variación lingüística, así como omisiones en aspectos de la escritura, en ortografía y coherencia de sus escritos.

En cuanto a la tercera interrogante *¿Cómo beneficia la aplicación de estrategias didácticas al proceso de composición (planificación, textualización y revisión) en la producción de textos literarios?* Dentro de las estrategias didácticas que propone Mazo (2013), se encuentra el *Taller de escritura* que supone una forma de enseñar y de aprender mediante la realización de “algo” puesto que las dos cosas se realizan de manera conjunta.

En último término, para la cuarta pregunta *¿Cuál es el nivel de logro alcanzado por los estudiantes en sus producciones textuales?* Con la aplicación de los talleres de escritura se brindó la oportunidad a los alumnos de familiarizarse con el proceso de producción de textos escritos, que es complejo y conllevan ciertos pasos o etapas, reconociendo su funcionalidad y secuenciación durante la producción textual. Les permitió releer nuevamente sus escritos, revisar y corregir, hasta obtener la versión final, no es un proceso fácil, tiene sus idas y vueltas, de acuerdo con Galaburri (2005).

Conclusiones

Al término de la intervención y la triangulación teórica y metodológica, se puede destacar que las dificultades que presentaron los alumnos se pudieron contrarrestar, eliminar o disminuir al desarrollar las tareas escritura mediante la composición de textos, siguiendo diferentes etapas,

aprendieron sobre los aspectos en los que debían mejorar: como la cohesión, coherencia, segmentación de palabras y enriquecer el vocabulario; también les dio la oportunidad de pensar y analizar lo que querían escribir, respetando el orden de la organización o planeación de sus ideas, para realizar con más facilidad la escritura de sus productos, evitando así una repetición de palabras o redundancia de ideas innecesarias. Del mismo modo se puede destacar que se alcanzaron los propósitos planteados al inicio de la investigación, ya que los avances demostrados por los alumnos fueron muy considerables y notorios, pues se observó mejoría en todos los niños.

En conclusión, sí se favoreció la escritura en los alumnos pues desarrollaron competencias representando más que el saber, el saber hacer o el saber ser, las cuales se manifestaron y manifestarán en la acción de su vida educativa diaria y de manera integrada, es un escalón que les permitirá adquirir los demás conocimientos, habilidades, valores y actitudes, estableciéndose, de esta manera, que la educación primaria tiene como objetivo central la formación de ciudadanos competentes y críticos.

Referencias

- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Cassany, D. (2002) *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. Luna, M. y Sanz, G. (2012). *Enseñar lengua*. México: Colofón/Graó.
- Castañeda (2008) en su tesis *Leer y Escribir en la Escuela*. Tesis de Licenciatura. México: Facultad de Ciencias de la Educación.
- Galaburri, M. (2005) p. 26). *La enseñanza del lenguaje escrito*. México: SEP.
- Jacquet, J. y Casulleras, S. (2007). *40 juegos para practicar la lengua española*. Barcelona: Editorial Graó.
- Pimienta, J. (2012). *Estrategias de enseñanza-aprendizaje*. México: Pearson. Rojas-Drummond S., et al (2008). *La expresión escrita en alumnos de primaria*. México: INEE.
- Serafini, M. (2009) *Cómo se escribe*. P.16. México: Paidós.
- Zamudio, C. (2008). *La revisión de textos en el aula. Una guía para el maestro*. México: Materiales para apoyar la práctica educativa. INEE.

El aprendizaje cooperativo-colaborativo como estrategia para favorecer la expresión escrita

Andry Martín Canul Uc

andrymartinuc@gmail.com

Escuela Normal de Licenciatura en Educación Primaria de Calkiní

Ramiro José González Horta

Escuela Normal de Licenciatura en Educación Primaria de Calkiní

Bartolo May Puc

bachomay60@hotmail.com

Escuela Normal de Licenciatura en Educación Primaria de Calkiní

Línea temática 2. Pedagogía y práctica docente en las escuelas normales

Resumen

El presente trabajo de investigación, titulado *El aprendizaje cooperativo-colaborativo como estrategia para favorecer la expresión escrita*, tuvo como objetivo implementar el aprendizaje cooperativo-colaborativo a partir de estrategias didácticas para generar un avance significativo en el conocimiento y praxis del lenguaje escrito en estudiantes del sexto grado grupo A de la Escuela Primaria Urbana Federal Vicente Castro Bacallao de la localidad de Bécál, Calkiní, Campeche. Esta propuesta partió de una fundamentación metodológica desde un enfoque cualitativo, con tipo de estudio descriptivo y diseño de investigación-acción. Se describe el procedimiento y los instrumentos empleados relacionados con los objetivos previamente establecidos, identificando los niveles de expresión escrita, reconociendo la influencia del aprendizaje cooperativo-colaborativo en el proceso de la escritura, así como la valoración de los alcances para el desarrollo de competencias comunicativas. Los resultados se sustentan con las aportaciones teóricas de autores expertos en la temática, de los cuales se retomaron

las orientaciones pedagógicas y didácticas, obteniendo hallazgos coherentes. De ese modo, se concluyó que el aprendizaje cooperativo-colaborativo tiene gran influencia en el proceso de conceptualización, porque favorece la habilidad de la escritura en distintas situaciones comunicativas. Finalmente, se puntualizan las recomendaciones y sugerencias para quienes decidan abordar esta temática de estudio.

Palabras claves: Expresión escrita, estrategias didácticas, aprendizaje.

Planteamiento del problema

Descripción de la situación problema

El acto de escribir sirve de instrumento de interrelación social al servir como el medio por el cual se comunica el hombre con los demás a través del tiempo y del espacio, así como privilegia una forma de expresión, es decir, como camino para dar salida a una necesidad interna, personal de manifestar, de expresar por ese medio todo aquello que se siente en el yo interno y que no puede expresarse oralmente (Torres, 2019).

Sin embargo, concretar tal categoría de la escritura es difícil considerando los problemas que se presentan en el proceso de escritura en el aula, lo que conduce a la evaluación y diagnóstico de los problemas de escritura de los estudiantes.

Cabe señalar que dicha problemática ha podido ser detectada en el aula escolar, debido a deficiencias encontradas en la expresión escrita de los alumnos del sexto grado grupo A de la Escuela Primaria Urbana Federal Vicente Castro Bacallao, esto a través de la aplicación de actividades y estas a su vez mediante su evaluación con instrumentos estandarizados, pero no solo para el registro, sino también para medir los resultados relacionados en el área de la composición escrita.

Por consiguiente, fue relevante el diseño y aplicación del proyecto de investigación titulado *El aprendizaje cooperativo-colaborativo como estrategia para favorecer la expresión escrita*, en el quinto grado de la escuela primaria Vicente Castro Bacallao con la finalidad de

disminuir las deficiencias que afectan considerablemente el desempeño académico de los estudiantes.

Preguntas de investigación

Pregunta general

¿Cómo las estrategias de trabajo cooperativo-colaborativo favorecen la expresión escrita en los alumnos del sexto grado grupo “A” de la Escuela Primaria Urbana Federal “Vicente Castro Bacallao” de la localidad Bécál?

Preguntas generadoras

- ¿Cuáles son los niveles de producción escrita que presenta los alumnos?
- ¿Cómo impacta el aprendizaje cooperativo-colaborativo en el proceso de la expresión escrita?
- ¿Qué estrategias emplear para favorecer el desarrollo de la expresión escrita en los alumnos?
- ¿Cuál es el alcance obtenido a partir de la implementación de estrategias de trabajo cooperativo-colaborativos para favorecer la expresión escrita?

Objetivos

Objetivo general

Implementar el aprendizaje cooperativo-colaborativo a partir de estrategias para favorecer la expresión escrita en los alumnos del 6° A de las Escuela Primaria Urbana Federal Vicente Castro Bacallao

Objetivos específicos

- Identificar los niveles de expresión escrita para reconocer las principales necesidades de los alumnos.

- Reconocer el impacto del aprendizaje cooperativo-colaborativo en el proceso de la expresión escrita.
- Emplear estrategias de aprendizaje cooperativo-colaborativo para desarrollar la expresión escrita.
- Valorar los resultados de las estrategias de aprendizaje cooperativo-colaborativo para identificar el nivel de expresión escrita alcanzado por los alumnos.

Justificación

El lenguaje se ha utilizado como un medio a través del cual las personas se comunican en su entorno, especialmente el lenguaje oral porque es muy importante en la vida humana, pero como señala Goodway (1977; citado en Artigal, 1989), también existen otros medios. Al igual que la lengua oral y su peculiaridad, es que la lengua escrita conserva, motiva creencias, vivencias y posibilita la crítica y la comunicación. También hace un punto importante sobre el hecho de que a través del lenguaje moldeamos nuestro pensamiento al pensar no solo en el mundo interno sino también en el mundo externo, construyendo así el aprendizaje.

El lenguaje es una herramienta esencial para todo niño en el proceso de aprender sobre el mundo que le rodea y realizar sus primeras conexiones sociales. En este contexto, la alfabetización como herramienta lingüística se convierte en una estrategia perfecta para incrementar el aprendizaje y el desarrollo holísticos

El análisis precedente enfatiza la relevancia de la presente de la investigación “*El aprendizaje cooperativo-colaborativo como estrategia para favorecer la expresión escrita*”, ya que se afirma que el uso de tales estrategias logró la movilización de saberes en distintas situaciones comunicativas, empleado como principal herramienta el código escrito.

Finalmente, el alcance del trabajo es de importancia porque benefició a los alumnos del sexto grado en el desarrollo de sus capacidades de comunicación, ya que ciertamente es necesario lograr que la percepción hacia la escritura sea positiva, y así elevar el grado de

composición escrita en los alumnos, lo cual se efectúa en todas las actividades escolares y también en la sociedad.

Asimismo, constituirá un referente para próximas investigaciones que deseen seguir esta línea temática para asegurar la eficacia de las competencias profesionales en la educación.

Delimitación del problema

La realización del presente trabajo integró aspectos de gran relevancia que demandan el conocimiento de conceptos claves para la comprensión y desarrollo de una propuesta; en tal situación escribir va más allá de escriturar lo oral, involucra el conocimiento y las habilidades para elaborar un texto que exprese lo que el autor desea dar a conocer. En términos explícitos “es una forma de relacionarse con la palabra escrita, y les posibilita a los grupos desplazados la expresión de sus demandas, de sus formas de percibir la realidad, de sus reclamos, en una sociedad democrática” (Ferreiro, 1999, citado en Valverde, 2014).

La expresión escrita es una competencia que se busca desarrollar en la Educación Primaria, sin embargo no es espontánea, se trata de un proceso paulatino en donde se hace énfasis en el uso de micro habilidades que aporten a llegar a tal meta, es más complejo que la expresión oral porque conecta con el mundo exterior en donde no se necesita la presencia de un interlocutor, en este sentido, según Navarro y Revel (2009) el proceso de escritura permite aportar ideas a través de la interacción no presencial considerando una mirada integradora en cualquier momento.

Por lo cual, una herramienta fundamental para el logro de este proceso es el empleo de estrategias didácticas, en palabras de Tobón (2008) hacen referencia a “un conjunto de acciones que se proyectan y se ponen en marcha de forma ordenada para alcanzar un determinado propósito” (p. 200). No obstante, en esta investigación están diseñadas con el fin de promover la colaboración entre alumnos para alcanzar un determinado aprendizaje, es decir, considerando el aprendizaje cooperativo-colaborativo (Bilbao y Velasco, 2014).

El trabajo de investigación se llevó a cabo en la Escuela Primaria Urbana Federal “Vicente Castro Bacallao”, con Clave del Centro de Trabajo 4DPR02030, perteneciente a la zona escolar 016, ubicada en la localidad de Bécal, Calkiní, Campeche; específicamente en el sexto grado grupo A, el tiempo de estudio fue de siete meses del 10 de octubre de 2022 al 26 de mayo de 2023 divididos en cuatro jornadas de práctica docente.

Hipótesis o supuestos

La hipótesis es un aspecto importante a la hora de formular una propuesta de cambio o mejora, y el éxito de una propuesta de intervención se debe a su intervención. La acción estratégica “es una forma de deliberación que genera una clase de conocimiento manifestado en un juicio sabio” (Bisquerra, 2004, p. 283).

Para ello se ha establecido la siguiente hipótesis: la implementación del aprendizaje cooperativo-colaborativo a partir de estrategias favorece la expresión escrita en los alumnos del 6° A de la Escuela Primaria Urbana Federal “Vicente Castro Bacallao” de la localidad de Bécal.

Marco teórico

En palabras de Vygotsky:

La escritura es una construcción sociocultural cuyo desarrollo se halla íntimamente vinculado con los seres humanos, sus pautas de comunicación y el uso que hacen de la escritura para la mediación de las actividades de la vida cotidiana. El lenguaje, ya sea hablado o escrito, encarna los lazos que unen a los seres humanos entre sí, con su cultura y con su pensamiento (Vygotsky, citado por Molí, 1990).

La adquisición de la escritura es un proceso complejo que requiere del desarrollo de diferentes habilidades, que van desde el aprendizaje del código de lectoescritura (el conjunto de letras y sus correspondencias grafo-fonémicas) hasta su uso en un nivel avanzado de análisis e integración para producir diferentes textos. Por consiguiente, se exponen los siguientes criterios en cuanto a los niveles de producción escrita según Cassany (2007):

Adecuación: hace referencia al dominio de la información, la cantidad y la calidad, implica el conocimiento de la diversidad lingüística, significa saber elegir las posibilidades de la lengua y elegir la más adecuada.

Coherencia: se refiere al dominio del procesamiento de la información, del contenido, a la relación entre ideas.

Cohesión: tiene que ver directamente con la forma de un texto y los enlaces entre partes. Se refiere a las articulaciones gramaticales y lexicales del texto, al modo en que se relacionan y conectan las oraciones, dando lugar a la conformación correcta de la escritura.

Corrección: remite a la formación de frases, es una propiedad acerca de las reglas del sistema de la lengua que se debe respetar.

Variación: hace referencia a la complejidad sintáctica, a su variación.

Johnson y Johnson (1999) citado por Lopez y Acuña (2018) nos dice que “el aprendizaje cooperativo es el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás”.

La cooperación consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes. En una situación cooperativa, los individuos procuran obtener resultados que sean beneficiosos para ellos mismos y para todos los demás miembros del grupo.

Por otro lado, el aprendizaje colaborativo según John (1998) citado por Collazos y Mendoza (2006) es un sistema de interacciones cuidadosamente diseñado, que organiza e induce la influencia recíproca entre los integrantes de un equipo.

También constituye un proceso desarrollado gradualmente entre los integrantes de dicho equipo, es el concepto de ser mutuamente responsables del aprendizaje de cada uno de los demás

El trabajo cooperativo-colaborativo constituye una estrategia didáctica que permite al estudiante construir los cimientos para un aprendizaje eficaz y, asimismo, motivar la reflexión sobre el proceso de producción y la metacognición en instancias de edición de pares y de coevaluación (Ferrari & Bassa, 2017).

Por consiguiente, se establecieron las siguientes estrategias de aprendizaje cooperativo-colaborativo para desarrollar favorablemente la expresión escrita:

Aparejarse y compartir. Los alumnos han de reflexionar en forma individual acerca de las principales demandas que giran en relación con el tema que plantea el profesor. Posteriormente, cada estudiante se empareja con otro compañero con el propósito de discutir y comparar las conclusiones a las cuales llegaron ambos individualmente. Después, los estudiantes comparten sus ideas con el resto de la clase.

Cabezas juntas y numeradas. Esta dinámica pone en tensión la interdependencia positiva de los miembros del grupo. Los pasos para seguir para su desarrollo son los siguientes:

Se asigna un número a cada estudiante del grupo, seguidamente se presenta la tarea de aprendizaje a desarrollar y los estudiantes se entrenan los unos a los otros sobre el material que han de aprender, de tal manera, que cualquiera pueda representar el grupo si el profesor selecciona su número durante el tiempo de respuesta.

Aprendiendo juntos. Se trabaja en grupos heterogéneos de dos a cinco estudiantes. Todos abordan a la vez una única tarea. La interacción e interdependencia positiva es fundamental, por lo que las destrezas sociales juegan un papel básico en el desarrollo del trabajo del grupo. En la evaluación, todos han de buscar el éxito del grupo y el éxito personal de cada miembro.

Cuestionamiento recíproco y guiado de compañeros. Genera discusiones entre grupos de estudiantes acerca de un tema o área en especial, primero el profesor hace una breve exposición y posteriormente asigna a los alumnos un conjunto de preguntas que responderán colectivamente.

Metodología

Tipo de estudio y diseño de investigación

La metodología de investigación empleada en el desarrollo de este trabajo es de enfoque cualitativo. En este aspecto Hernández nos menciona que la investigación cualitativa es la que “Se orienta a comprender y profundizar los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto” (p.364). Es decir, la investigación se efectúa en un contexto real donde se identifica, analiza y comprende un problema en específico para poder transformarlo.

El tipo de estudio en esta investigación es descriptivo, porque su principal interés es mostrar con precisión un fenómeno determinado y responder preguntas específicas. Hernández nos afirma que el alcance descriptivo es el que “busca especificar propiedades, características y rasgos importantes de cualquier fenómeno que se analice, describe tendencias de un grupo o población que se someta a un análisis” (p. 80).

En el desarrollo de la presente investigación se toma en consideración que su diseño se enfoca en la hipótesis estratégica como “una propuesta de cambio o mejora, en donde la acción es el centro del proceso” (Latorre, 2005, p.45). De este modo, la acción estratégica de la investigación fue la implementación del aprendizaje cooperativo-colaborativo a partir de estrategias para favorecer la expresión escrita.

El presente trabajo se basa en un diseño de investigación-acción, la cual brinda la oportunidad de estudiar las situaciones en el aula, registrarlas, analizarlas y mejorarlas en un ciclo constante, cuyo fin es el mejoramiento de la práctica educativa desde el escenario principal y con los conocimientos suficientes para su realización.

Finalmente, el estudio se centró en estudiantes del sexto grado grupo A, los cuales fueron designados como la población a estudiar. De acuerdo con Hernández et al. (2014) “una población es el conjunto de todos los casos que concuerdan con una serie de especificaciones”

(p. 174). Es decir, es el conjunto total de individuos, objetos o medidas que poseen algunas características comunes observables en un lugar y en un momento determinado.

Ubicación y tiempo de estudio

Para la aplicación del proyecto tuvo lugar en la Escuela Primaria Urbana Federal Vicente Castro Bacallao, turno matutino con C.C.T. 04DPR0203, perteneciente a la zona escolar 016, ubicada en la localidad de Bécal, Calkiní, Campeche; con horario escolar que abarca desde las 8:00 a.m. hasta las 13:00 p.m.

El tiempo de estudio de esta investigación corresponde al periodo del 10 de octubre de 2022 al 26 de mayo de 2023, en ese lapso se realizó el diseño y aplicación del plan de acción con duración de nueve semanas de trabajo, de las cuales se emplearon 18 sesiones, con una duración de 90 minutos cada una.

Sujetos o participantes

Los sujetos fueron designados como cumplimiento de la práctica profesional correspondiente del quinto semestre que respecta de la Licenciatura en Educación Primaria. La población del estudio, en el que se aplicó todo lo propuesto en este proyecto, se encuentra en la escuela primaria Vicente Castro Bacallao de la comunidad de Bécal, Calkiní, Campeche. El grupo está integrado por el sexto grado grupo A constituido por un total de 18 alumnos que oscilan entre los 11 a 12 años. Para reconocer el estilo de aprendizaje de cada uno de los alumnos, se aplicó Test de estilos de aprendizaje VAK (visual, auditivo, kinestésico), los resultados obtenidos de este Test fueron los siguientes: 10 alumnos correspondieron al ritmo de aprendizaje kinestésico, 4 alumnos se encontraron en ritmo de aprendizaje Auditivo y de igual manera 4 alumnos demostraron un estilo de aprendizaje visual.

Instrumentos de acopio de información

Con el fin de obtener datos que permitieran la reflexión y el análisis del proyecto de investigación, se evaluaron los objetivos planteados a través de diversas herramientas que se describen a continuación:

Prueba de Sistema de Alerta Temprana en educación básica [SisAT]. Consiste en un conjunto de indicadores y procedimientos que permite a los colectivos docentes, obtener información sistemática y oportuna acerca de los alumnos que están en riesgo de no alcanzar los aprendizajes clave (SEP, 2017, p. 6).

Rúbrica. Es un instrumento de evaluación con base en una serie de indicadores que permiten ubicar el grado de desarrollo de los conocimientos, las habilidades, actitudes y los valores, en una escala determinada (SEP, 2013, p.51)

Guía de observación. Nos “sirve para recopilar información útil y suficiente sobre la problemática que se estudia” (Cortes 2016, p. 77). Esta puede redactarse en afirmaciones o en forma de preguntas.

Diario de campo: Es un instrumento de registro que evalúa desempeños considerando criterios sin delimitaciones. Este instrumento permitió conocer a través de la observación, las dificultades y habilidades que presentan los estudiantes en la aplicación de estrategias de aprendizaje cooperativo-colaborativo.

Procedimientos

Los procedimientos sugeridos para las actividades de investigación, recopilación y análisis de datos, se denominan la expresión operativa del diseño de investigación. El trabajo actual se dividió en tres fases, se aplicó en varios momentos y se evaluó con instrumentos de elaboración propia.

En la primera fase correspondiente al diagnóstico de la problemática, se consideró la aplicación de la prueba Sistema de Alerta Temprana en educación básica [SisAT] realizada

durante el mes de octubre del mismo año, que permitió sistematizar las ideas a emprender a través del planteamiento del problema, al igual que situar la ubicación y tiempo de estudio como parte de la metodología. Lo anterior ubicó la perspectiva teórica que condujo la búsqueda de información y la selección de estrategias acordes al tipo de investigación.

Posterior al diagnóstico, en la segunda fase correspondiente a la aplicación de las estrategias de aprendizajes cooperativo-colaborativo para favorecer la expresión escrita, se realizó el plan de acción en un periodo de nueve semanas con el fin de alcanzar los propósitos propuestos en la investigación.

La tercera fase consistió en el proceso de evaluación, está a su vez fue articulada en las etapas de análisis e interpretación de los resultados, para el cumplimiento de este propósito. Para cada momento de la intervención se definieron los instrumentos pertinentes, en el primer momento se evaluó con una rúbrica, en el segundo momento por medio de una guía de observación y una rúbrica, así mismo en el último momento se evaluó por medio de una rúbrica

Para finalizar con la investigación se llevó a cabo la triangulación de resultados que hace referencia a la utilización de diferentes estrategias y fuentes de información sobre una recogida de datos, permite contrastar la información recabada (Aguilar 2015, p. 73). Para ello se analizaron los instrumentos utilizados en las diferentes fases de la investigación.

Resultado

A partir de la aplicación de los resultados obtenidos del primer objetivo *Identificar los niveles de expresión escrita para reconocer las principales necesidades de los alumnos*, se hicieron evidente el bajo desempeño de los alumnos en cuanto a la expresión escrita; se demostró que las producciones escritas cuentan con poco dominio del registro típico del lenguaje escrito, el texto no tiene sentido global y poca coherencia lógica.

Con relación al segundo objetivo *Reconocer el impacto del aprendizaje cooperativo-colaborativo en el proceso de la expresión escrita*, se concluyó que el aprendizaje cooperativo-colaborativo tuvo gran influencia en el proceso de adquisición de la escritura, ya que propició la participación de todos los alumnos para crear condiciones favorables de aprendizaje mediante la interacción y comunicación, aspecto que desde un principio se identificó como deficiente.

Con base al tercer objetivo específico *Emplear estrategias de aprendizaje cooperativo-colaborativo para desarrollar la expresión escrita*, constituyeron la base fundamental para el fortalecimiento de las habilidades de la escritura. La selección de cada una de las estrategias de intervención se vinculó con el diagnóstico de las condiciones del grupo, con base en su ritmo y estilo de aprendizaje. Para complementar lo mencionado con anterioridad, se describen los siguientes resultados de acuerdo con las estrategias empleadas:

La primera estrategia de aprendizaje cooperativo que se aplicó fue la *Aparejarse y compartir*, teniendo como propósito la cooperación de los alumnos en torno a un texto previamente elaborado, tratando de realizar los ajustes necesarios para que dicho texto tenga coherencia.

Cabezas juntas y numeradas fue otra estrategia de aprendizaje cooperativo que se abordó, mantuvo relación con el proceso de interacción social con los integrantes de cada equipo. Lo anterior permitió dar seguimiento al proceso de composición textual, debido a que se favoreció la comunicación entre los alumnos, así como se favoreció la coherencia de los textos elaborados.

Aprendiendo juntos fue una estrategia de aprendizaje colaborativo, la cual se trató de aprender juntos un tema, comprendiendo y dominando el material utilizado. Se trabajó en grupos heterogéneos de dos a cinco estudiantes. La interacción e interdependencia positiva fue fundamental, las destrezas sociales se vieron favorecidas en el desarrollo del trabajo del grupo.

En lo que respecta al último objetivo específico *Valorar los resultados de las estrategias de aprendizaje cooperativo-colaborativo para identificar el nivel de expresión escrita alcanzado por los alumnos*, se aplicó una estrategia didáctica y el uso de instrumentos para valorar el desempeño de los sujetos.

En complemento de la valoración del último objetivo se implementó una rúbrica para poder valorarlo. Por lo consiguiente la rúbrica se dividió en 6 categorías, de las cuales los resultados obtenidos son:

Legibilidad. En las producciones escritas de los alumnos se observó que el texto es legible, existe una correcta separación de las palabras en oraciones, trazo y tamaño correcto de las letras.

Propósito comunicativo. En cuanto a este indicador se obtuvo el resultado esperado, el texto cumplió con su propósito comunicativo, ya que se comprende las ideas expresadas y expuestas. Mostró una correcta organización y cumplió con la intención requerida con el tipo de texto.

Relación entre palabras y entre oraciones. Relación adecuada entre palabras y entre oraciones. Empleo de los tiempos verbales, género y número. Uso de palabras y expresiones variadas para relacionar oraciones.

Vocabulario. Los resultados fueron favorables ya que el texto presentó una diversidad de vocabulario, es rico y variado.

Signos de puntuación. Los estudiantes mostraron la capacidad de emplear los signos de puntuación correctamente. Se observó una pequeña cantidad de errores ortográficos.

Reglas ortográficas. Se observó un buen uso de las reglas ortográficas.

Discusión y conclusiones

Discusión

La temática de investigación relacionada al desarrollo de la expresión escrita consistió en la preparación y puesta en marcha de actividades dotadas de estrategias didácticas a partir del aprendizaje cooperativo-colaborativo. Retomando el supuesto planteado al comienzo del diseño de la investigación, se establece que efectivamente la implementación del trabajo cooperativo-colaborativo a partir de estrategias didácticas desarrolla la expresión escrita en alumnos del quinto grado, debido a que los resultados coinciden con las aportaciones teóricas que diversos autores han expuesto en la temática a partir de la bibliografía recuperada.

En relación con lo anteriormente expuesto, se procede a contestar la interrogante *¿Cuáles son los niveles de producción escrita que actualmente presentan los alumnos?*, los resultados obtenidos coinciden con los supuestos teóricos, al encontrarse carencia de información en la redacción de los estudiantes, en donde se limitan en extensión y vocabulario, además, denota falta de variación lingüística, así como omisiones en aspectos básicos de la escritura en ortografía y coherencia de sus escritos

No obstante, la información obtenida en la segunda pregunta de la investigación *¿Cómo impacta el aprendizaje cooperativo-colaborativo en el proceso de expresión escrita?*, se demostró que el aprendizaje cooperativo-colaborativo propicia grandes resultados en el proceso de alfabetización al brindar un sentido significativo a los procesos de lectura y escritura, además, como señala John (1998) citado por Collazos y Mendoza (2006) constituyen un proceso que desarrolla el aprendizaje y a su vez promueve la responsabilidad del individuo para el trabajo en conjunto.

De manera que, la tercera pregunta *¿Qué estrategias emplear para favorecer el desarrollo de la expresión escrita?* demostró la eficacia de las estrategias orientadas al aprendizaje cooperativo-colaborativo, en donde los roles de cada participante fueron una guía para el alcance de los objetivos establecidos, el docente fungió como investigador para definir

las condiciones iniciales de los escolares y con ello diseñó situaciones auténticas, de modo que todos lograran el mismo aprendizaje; asimismo fue un mediador cognitivo, en otras palabras, un facilitador durante el proceso de aprendizaje, aspectos fundamentales para Sánchez (2012)

La cuarta pregunta de la investigación *¿Cuál es el alcance obtenido a partir de la implementación de estrategias de trabajo cooperativo-colaborativos para favorecer la expresión escrita?* existieron notables deficiencias en la escritura relacionados a la Adecuación, Coherencia, Cohesión, Corrección y Variación lingüística, los cuales concuerdan con Cassany (2007), quien indica que la comunicación eficiente con el código escrito demanda en conocimiento y dominio de tales aspectos

Conclusiones

La identificación inicial de los niveles y dificultades de escritura, el reconocimiento de la influencia del aprendizaje cooperativo-colaborativo en el proceso, la selección y aplicación de estrategias de intervención, así como la valoración de su impacto, proporcionaron resultados orientados hacia la mejora continua de los educandos.

Con relación al proceso realizado, desde la identificación de los niveles de producción escrita y la influencia en el aprendizaje cooperativo-colaborativo, se afirma que ambos son parte sustancial de la expresión escrita al considerar que los niveles de producción escrita denotan las cualidades textuales, mientras que el aprendizaje cooperativo-colaborativo propicia grandes resultados en el proceso de la expresión escrita al brindar un sentido significativo a los procesos de lectura y escritura, además, como señala John (1998) citado por Collazos y Mendoza (2006) constituyen un proceso que desarrolla el aprendizaje y a su vez promueve la responsabilidad del individuo para el trabajo en conjunto. En efecto, es indispensable determinar el nivel inicial, con la finalidad de estimular ambos aspectos, hasta alcanzar que los sujetos sean capaces de considerar y aplicar estrategias por sí mismas en respuesta a la tarea de trabajo.

El reconocimiento de la influencia del aprendizaje cooperativo-colaborativo en el proceso de expresión escrita contribuyó a estudiar la interacción de los participantes durante diversas actividades, la falta de comunicación, el incumplimiento de los roles y las actitudes indisciplinarias fueron aspectos negativos; pero la colaboración, la ayuda mutua, el apoyo entre compañeros resultaron beneficiosos para la alfabetización.

Con base en la valoración, se llegó a analizar la información recabada para contrastar los alcances de la investigación, aspecto que implicó la participación de diversos agentes, al igual que la implementación de la instrumentación pertinente. Como lo fue el uso de las guías de observación, las rúbricas, y las listas de control; estas fueron implementadas en las sesiones y de acuerdo con el objetivo que se valoró tomando como referencia a las variables de expresión escrita, el aprendizaje cooperativo-colaborativo.

De acuerdo con el párrafo anterior, permitió que la valoración de los alcances obtenidos fuera analizada con base en la metodología con enfoque cualitativo, en donde se expusieron descripciones e interpretaciones de resultados con el análisis, lo que fue beneficioso para la presentación de resultados.

Referencias

- Albarrán, S. y García, M. (2010). *El proceso de enseñanza de la composición escrita adaptado a la evolución del aprendizaje de la escritura de los estudiantes (vol.22)*. Didáctica de la lengua y la escritura. Departamento de medida y evaluación.
- Bilbao, M. y Velasco, P. (2014). *Aprendizaje cooperativo-colaborativo*. México: Trillas.
- Camps, A. (2003). *Miradas diversas a la enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita*. Lectura y vida, 24(4), 2-11.
- Carmona, R., Crawford S., Rivera, A. y Zamora, L. (2006). *La apropiación de la lengua escrita en el ciclo de transición con base en la filosofía del lenguaje integral*. Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", 6 (3).
- Castro, B. y Stier, N. (2014). *Producción escrita de textos narrativos: una propuesta didáctica para profesores y estudiantes de NM2*. Santiago de Chile. Universidad Academis. Facultad de Educación.
- Collazos, A., y Mendoza, J. (2006). *Cómo aprovechar el "aprendizaje colaborativo" en el aula*. Educación y educadores, 9(2), 61-76.
- Ferreiro, R., y Calderón, M. (2006). *El ABC del aprendizaje colaborativo. Trabajo en equipo para enseñar y aprender*.
- Gordillo, N. (2007). *Metodología, método y propuestas metodológicas en Trabajo Social*. Revista Tendencias & Retos, (12), 119-135).
- INEE (2008). *La expresión escrita en alumnos de primaria*. México: INEE.

El trabajo colaborativo como estrategia didáctica para la producción de textos literarios

Elsy Yomara Kantun Caamal

elsykantun01@gmail.com

Escuela Normal de Licenciatura en Educación Primaria de Calkiní

Engels Herbé May Medina

piaget_engels@hotmail.com

Escuela Normal de Licenciatura en Educación Primaria de Calkiní

Ramiro José González Horta

rjgonzalez@itescam.edu.mx

Escuela Normal de Licenciatura en Educación Primaria de Calkiní

Línea temática 2. Pedagogía y práctica docente en las escuelas normales

Resumen

El presente trabajo titulado *El trabajo colaborativo como estrategia didáctica para la producción de textos literarios*, tuvo como objetivo implementar el trabajo colaborativo como estrategia para promover la producción de textos literarios en los alumnos del sexto grado grupo A. La metodología de investigación se orientó bajo el enfoque cualitativo, con un tipo de estudio descriptivo y diseño de investigación-acción. Durante su implementación se abordó la identificación de los niveles de escritura, las causas que dificultan el proceso de producción de texto, la aplicación de estrategias para fomentar la escritura, así como la valoración de los resultados obtenidos. Los alcances de los objetivos propuestos fueron el resultado de las estrategias implementadas en el plan de acción y de la valoración mediante instrumentos de evaluación. En cuanto a la interpretación de los resultados, se sustenta con las aportaciones teóricas de diversos autores del campo disciplinar, de quienes se retomaron orientaciones

pedagógicas imprescindibles, obteniendo hallazgos coherentes con las sesiones efectuadas del plan de acción. De esta forma, se concluye que la implementación del trabajo colaborativo favorece la producción de textos literarios. Finalmente, se detallan algunas recomendaciones y sugerencias para quienes decidan abordar esta temática de estudio.

Palabras clave: Trabajo colaborativo, producción de textos, textos literarios, estrategia.

Planteamiento del problema

Descripción de la situación problema

Producir textos en el ámbito educativo, personal y social es una actividad muy frecuente, ya que por medio de estos el ser humano ha podido comunicarse, por eso se ha vuelto una habilidad esencial para cualquier persona. Sin embargo, actualmente existen dificultades que imposibilitan a las personas producir buenos textos con las características necesarias para que cumplan con su función. Para producir un buen texto se requiere poseer una buena expresión escrita, esto implica la combinación de conocimientos y habilidades, debido a lo señalado anteriormente, la educación se ha convertido en un reto que recae en la problemática de la fragmentación del proceso de escritura.

De acuerdo a los resultados del diagnóstico aplicado a los alumnos que consistió en la escritura libre de las partes faltantes de un texto literario (cuento), se hizo evidente la carencia de una escritura convencional en los estudiantes del 6º grado, grupo "A", integrado por 19 discentes. Con base a los resultados de la prueba se detectaron deficiencias en la producción de textos escritos, se comprobó que la mayoría de los estudiantes no cumplían con aspectos relacionado a la escritura como la coherencia, cohesión, uso correcto de la gramática, además presentaban dificultades al momento de corregir borradores, el cual no permitía comprender el propósito comunicativo del texto.

Por consecuencia, surgió la necesidad de realizar el proyecto de investigación titulado: *El trabajo colaborativo como estrategia didáctica para la producción de textos literarios de la Escuela Primaria Benito Juárez de Nunkiní, Calkiní, Campeche*, con la finalidad de promover

en los estudiantes las habilidades que los lleven a redactar textos, en forma creativa, consciente, cohesiva y coherente.

Preguntas de investigación

Pregunta general

¿Cómo el trabajo colaborativo favorece la producción de textos literarios en los alumnos de del 6° grado grupo “A” de la Escuela Primaria Benito Juárez de Nunkiní, Calkiní, Campeche en el ciclo escolar 2022-2023?

Preguntas generadoras

- ¿Cuáles son las causas que dificultan la producción de textos de los alumnos?
- ¿Cuáles son los niveles de desempeño de los alumnos en la producción de textos literarios?
- ¿Qué estrategias didácticas favorece la producción de textos literarios?
- ¿Cuál es el alcance de la implementación del trabajo colaborativo como estrategias didácticas para la producción de textos literarios?

Objetivos

Objetivo general

Implementar el trabajo colaborativo a través de estrategias didácticas para favorecer la producción de textos literarios en los alumnos de sexto grado grupo A de la Escuela Primaria Benito Juárez de Nunkiní, Calkiní, Campeche en el ciclo escolar 2022-2023.

Objetivos específicos

- Identificar las causas que dificultan la producción de textos en los alumnos para determinar los niveles de intervención.
- Reconocer los niveles de desempeño de los alumnos en la producción de textos literarios para determinar las estrategias didácticas a implementar.

- Aplicar el trabajo colaborativo como estrategia didáctica para favorecer el proceso de producción de textos literarios.
- Evaluar las producciones escritas para evidenciar los resultados de la implementación del trabajo colaborativo como estrategia didáctica.

Justificación

Producir un texto con una función específica es una competencia fundamental para cualquier estudiante o persona. Asimismo, producir un escrito puede considerarse una necesidad comunicativa que se realiza en situaciones concretas, diversificadas y con propósitos claros. Kaufman (2010) define a la escritura como “un sistema de notación gráfica, cuya comprensión consiste en conocer sus elementos (letras, signos, etcétera) y las reglas por las que se rigen las relaciones entre ellos” (p. 20). La escritura en el currículum de la educación básica es un componente esencial, ya que tiene un alto valor en el ámbito social y personal.

Con este planteamiento, se realizó un análisis de textos de investigación educativa que sustenta la relevancia del trabajo y permiten situar la problemática con dimensiones aún por indagar, los documentos recuperados se enfocan en temáticas como el empleo del trabajo colaborativo en los textos escritos, con diferentes estrategias como la dinámica en pares (Gonzales, 2012), analizar las percepciones del profesorado de lenguaje sobre la importancia de implementar el trabajo colaborativo como una estrategia didáctica para la producción de textos (Benoit, 2021).

Por estas razones, el presente trabajo tiene la finalidad de mejorar en los alumnos del 6º grado la producción de textos literarios apoyándose en el proceso de composición de textos y el trabajo colaborativo como estrategias, ofreciendo a los estudiantes las herramientas que les permitan utilizar el conocimiento y compartirlo con sus compañeros de trabajo para realizar con eficacia el texto solicitado.

Desarrollar este trabajo de investigación, complementa la formación del docente para el fortalecimiento de las competencias profesionales, siendo uno de los beneficiarios directos al

igual que los educandos participantes, con el fortalecimiento de las habilidades de producción de escritos convencionales para comunicarse en los diferentes ámbitos de su vida cotidiana.

Delimitación del problema

En primera instancia, para orientar el tema de investigación, es preciso señalar a las dos variables básicas de su composición, por una parte se encuentra el trabajo colaborativo como estrategia y tratamiento hacia la problemática; por otra parte la producción de textos en este caso particular el de tipo literario.

En cuanto al trabajo colaborativo, Ferrari y Bassa, (2017) definen:

el trabajo colaborativo constituye una estrategia didáctica que permite al estudiante construir los cimientos para un aprendizaje eficaz y, asimismo, motivar la reflexión sobre el proceso de producción y la metacognición en instancias de edición de pares y de coevaluación (p.5).

Por otra parte, la producción de textos de acuerdo a la SEP (2011) es una actividad compleja que involucra aspectos como tomar decisiones, afrontar problemas, evaluar y corregir el escrito. En educación básica uno de los objetivos es que los alumnos aprendan a producir distintos tipos de textos lo cual involucra la realización de diversas versiones, la revisión y corrección de estas hasta obtener la versión que cumpla los fines para los que fue realizada.

El proyecto de investigación se centró en la Escuela Primaria Benito Juárez Clave del Centro de Trabajo (CCT) 04DPR0326Y, perteneciente a la zona escolar 017, ubicada en la calle 25 s/n en el barrio Gato Negro de localidad de Nunkiní, Calkiní, Campeche. Esta institución es de turno matutino y cumple una jornada escolar con un horario de trabajo de 8:00 a.m. a 1:00 p.m. El tiempo de estudio fue de siete meses de 10 de octubre de 2022 al 26 de mayo de 2023 divididas en 4 jornadas de práctica docente.

Hipótesis o supuestos

Según Hernández (2014) refiere a la hipótesis como “nos indica lo que estamos buscando o tratando de probar y pueden definirse como explicaciones tentativas del fenómeno investigado, formuladas a manera de proposiciones” (p.104). En este sentido, la presunción inicial del trabajo de investigación es la siguiente: la implementación del trabajo colaborativo favorece la producción de textos literarios de los alumnos de sexto grado grupo A de la Escuela Primaria Benito Juárez de Nunkiní, Calkiní, Campeche en el ciclo escolar 2022-2023.

Marco teórico

Los textos están muy presentes en la educación, conocer sobre estos y sus características es esencial para el proceso de enseñanza y aprendizaje. Además “cualquier manifestación verbal y completa que se produzca en una comunicación” (Cassany, Luna y Sanz, 2012, p. 313), dicho en otro modo, son considerados textos los escritos, las narraciones, mensajes que produzca una persona con el fin de comunicar algo.

Para considerar a un texto como un buen escrito es necesario tomar en cuenta que posea ciertas características con el fin de cumplir su función como por ejemplo significación, léxico gramatical y, en el caso nos ocupa, en el nivel de la escritura (Rodríguez, 1988 citado por Kaufman y Rodríguez).

Textos literarios es el tipo de texto que se trabajará en este proyecto, por lo tanto su definición es esencial para la comprensión del problema por resolver Kaufman y Rodríguez (2003) la definen “Caracterizaríamos como textos literarios a todas aquellas variedades textuales (cuentos, leyendas, mitos, novelas, poemas, obras de teatro, etc.) que se ajustan, en su construcción, a determinados patrones estéticos” (p. 117).

Específicamente se trabajará con los cuentos, que es el tipo de texto más presente en la vida escolar.

Por otra parte, la escritura colaborativa se puede definir como un tipo de escritura en la que todos los miembros del equipo contribuyen en la planeación, producción y revisión de un texto. Diversas investigaciones realizadas en educación dan cuenta del trabajo colaborativo como una de las principales estrategias para mejorar la calidad de los aprendizajes del estudiantado (Imbernón, 2019; Kotuła, 2016; Perlado et al., 2019).

Escribir colaborativamente implica interactuar con los demás y tomar decisiones entre todos los integrantes del equipo. En relación se considera una metodología de enseñanza basada en la creencia de que el desempeño escolar mejora cuando se desarrollan habilidades cooperativas para aprender y solucionar problemas (Ministerio de Educación de Chile, 2013). De esta manera, los miembros pueden asumir distintas responsabilidades de manera rotativa, siempre y cuando los esfuerzos de todos se coordinen para lograr una meta común.

En este escenario, el abordaje de la producción de textos desde un enfoque colaborativo se vuelve un desafío, no solo porque es esencial la generación de un ambiente propicio para el aprendizaje, sino porque la escritura implica el conocimiento de la lengua y la puesta en práctica de diferentes mecanismos para generar mensajes con sentido.

Metodología

Tipo de estudio y diseño de investigación

Toda investigación se apoya en un enfoque específico, determinado por el objetivo y la forma como se pretende analizar la realidad que constituye el objeto de la investigación. El presente trabajo de investigación se desarrolla bajo un enfoque cualitativo. (Hernández, 2014) afirma que “se orienta a comprender y profundizar los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto” (p. 364). De este modo interactúan varias realidades, la de los participantes, la del investigador y la que se produce mediante la interacción de todos los actores.

El alcance de estudio en esta investigación es descriptivo, porque su principal interés es mostrar con precisión un fenómeno determinado y responder preguntas específicas. Hernández

(2014) lo define como “busca especificar propiedades, características y rasgos importantes de cualquier fenómeno que se analice, describe tendencias de un grupo o población” (p. 80). De este modo, solo se ofrece información detallada y descriptiva del fenómeno, sin ofrecer juicio de opinión.

La investigación toma un diseño de investigación-acción, ya que su propósito fundamental se centra en aportar información que guíe la toma de decisiones para programas, procesos y reformas estructurales. Sandín (2003) señala que la investigación-acción pretende “propiciar el cambio social, transformar la realidad y que las personas tomen conciencia de su papel en ese proceso de transformación” (p.35). Este tipo de diseño permite la investigación de las variables al mismo tiempo que se interviene con un tratamiento propuesto donde en este particular caso; el trabajo colaborativo se emplea como estrategia para la producción de textos literarios.

Ubicación y tiempo de estudio

El proyecto de investigación se aplicó en la escuela primaria Benito Juárez con CCT 04DRP0326Y, ubicada sobre la calle 25 de la comunidad de Nunkiní, perteneciente al municipio de Calkiní, del estado de Campeche. Dicho centro educativo labora en el turno matutino cumpliendo con un horario de 8:00 a.m. a 1:00 p.m.

El periodo de estudio abarcó del 10 de octubre de 2022 al 26 de mayo de 2023, el cual se dividió en 4 jornadas de prácticas docentes, donde se realizaron actividades de diagnóstico, diseño del plan de acción, la aplicación de la alternativa de solución y la valoración final, estas abarcaron 18 sesiones de 90 minutos.

Sujetos o participantes

Los participantes fueron designados para la práctica profesional correspondiente al quinto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria con el objetivo de aplicar una propuesta y valorar la progresión de los aprendizajes.

La población, objeto de estudio de este proyecto de investigación, estuvo integrada por un total de 19 alumnos entre los 10 y 11 años de edad. De los cuales 11 son del sexo femenino y 8 del sexo masculino, conformando la matrícula escolar del 6° "A" de la *Escuela Primaria Benito Juárez* de la comunidad de Nunkiní, Calkiní, Campeche.

Entre los aspectos que se consideraron para el estudio del alumnado fueron los ritmos y estilos de aprendizaje. Los cuales se definieron como la capacidad que tienen los estudiantes para aprender, en este caso, los ritmos se distribuyeron de la siguiente manera: 9 alumnos en un ritmo rápido, 7 en el ritmo moderado y 4 asignados al ritmo de aprendizaje lento, del mismo modo, con respecto a los estilos de aprendizaje, se realizó la aplicación de un test basado en el modelo VAK propuesto por Richard Bandler, el cual arrojó los siguientes resultados: 12 visuales, 5 auditivos y 3 kinestésicos.

Instrumento para acopio de información

Cada objetivo planteado en el proyecto estuvo evaluado por una serie de instrumentos con la finalidad de obtener resultados que permitan la reflexión y análisis del trabajo de investigación:

Cuestionario. De acuerdo a Castañeda (2011) Es un herramienta conformado por una serie de preguntas dirigidas a la población o muestra de estudio, que están relacionadas al tema que se aborda por lo tanto se deducen de la hipótesis y de los objetivos de la investigación. El cuestionario fue útil para recopilar información relevante en relación al desempeño de los alumnos en la escritura desde la perspectiva de los padres de familia.

Rúbrica. Es un registro compuesto por ciertos criterios y niveles que se desean evaluar lo que logra escalar el grado de consecución del objetivo propiciando así una evaluación más específica (Cano, 2015). Este instrumento fue basado en la prueba SISAT, donde se establecieron 6 indicadores articulados que hablan de las características de la redacción de textos propios: legibilidad, propósito comunicativo, relación entre palabras y oraciones, diversidad de vocabulario; uso de los signos de puntuación y reglas ortográficas.

Adicionalmente se incluyeron tres niveles de desempeño satisfactorio, regular e insuficiente, asignando los siguientes puntajes 3, 2 y 1 respectivamente.

Guía de observación. De acuerdo con Rojas (2002) “Una guía de observación es un conjunto de preguntas elaboradas con base a ciertos objetivos e hipótesis formuladas correctamente a fin de orientar nuestra observación” (p. 61). Esta herramienta tuvo como finalidad valorar el desempeño individual de los alumnos en el trabajo colaborativo mediante la visualización de su participación y desenvolvimiento en el equipo asignado.

Diario de clases. Para Zabalza (2011) constituye una herramienta útil para registrar en forma de narraciones los acontecimientos de mayor relevancia. Esta permitió analizar la aplicación de las estrategias de trabajo colaborativo para el proceso de producción de textos. En este instrumento se redactaron aspectos relacionados al desempeño de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como el aspecto social que existía en cada momento de las actividades; además contribuyó al análisis reflexivo sobre la propia práctica, tomando en cuenta las dificultades para buscar alternativas de mejora en la práctica profesional.

Procedimientos

Los procedimientos propuestos para las actividades de indagación documental, la recolección de datos y el análisis de estos fueron acordes a los objetivos proyectados a través de un enfoque cualitativo.

La primera fase del trabajo consistió en la planeación del proyecto; esta permitió sistematizar las bases de la investigación a través del planteamiento del problema, además de situar la ubicación, así como el tiempo de estudio, considerados elementos imprescindibles para la metodología. En conjunto, la información obtenida sirvió como referente para centrar la perspectiva teórica propiciando la búsqueda de información y estrategias acordes al tema de investigación. En este sentido, fue necesario elaborar un plan de acción para definir las estrategias pertinentes priorizando el cumplimiento de los objetivos trazados.

De igual forma, fue imprescindible recoger información confiable que permitiera sustentar el tema y las actividades de intervención, así como la validez del enfoque didáctico articulado a través del marco teórico elaborado. Por tanto, se adecuaron los instrumentos, recurriendo a revisiones en su planteamiento y estructura.

En la segunda fase, se dio paso a la ejecución del plan de acción; sin embargo, antes de iniciar con la puesta en práctica, fue necesario comunicarle al director de la escuela, maestro titular y padres de familia, las intenciones que se buscaban tras la implementación del proyecto.

La tercera fase correspondió al proceso de evaluación, se valoró el objetivo cuatro a través de la aplicación de una rúbrica, la misma que se utilizó en el objetivo 2. Esto con la finalidad de medir los resultados de la producción del cuento en equipo. Para el cumplimiento de esta fase se realizó la triangulación de los resultados resaltando los datos iniciales de los estudiantes con los obtenidos posteriormente a la aplicación del plan de acción para valorar el alcance del tratamiento y los avances de los educandos. También, se consideraron las evidencias del portafolio de evidencias elaborado durante el transcurso de la propuesta de intervención.

Resultado

Para llevar a cabo la presente investigación se tomó como pieza fundamental el objetivo general *Implementar el trabajo colaborativo a través de estrategias didácticas para favorecer la producción de textos literarios en los alumnos de sexto grado grupo A de la Escuela Primaria Benito Juárez de Nunkiní, Calkiní, Campeche en el ciclo escolar 2022-2023*. Además, se determinaron los objetivos específicos que guiaron en tres momentos la aplicación del tratamiento como alternativa para la mejora de la problemática detectada.

El trabajo inició con la valoración del primer objetivo, donde se pretendía *Identificar las causas que dificultan la producción de textos en los alumnos para determinar los niveles de intervención*. Para lo anterior, se desarrolló una sesión en donde se aplicó un cuestionario a los estudiantes, con la finalidad de recabar información sobre las dificultades que presentan los

discentes para producir textos. Por lo tanto, se reconocieron las bases teóricas, dificultades, procedimientos y técnicas empleadas por los escolares, de este modo se analizó su desempeño en la producción de textos, con la finalidad de identificar las fortalezas, así como debilidades que poseen frente a este proceso.

Para valorar el segundo objetivo sobre los niveles de escritura, se aplicó la estrategia *Cuento incompleto* donde primero se le otorgó a cada alumno un cuento inconcluso para que ellos escriban lo parte que le falta al texto poniendo en uso su habilidad de expresión escrita, para luego evaluar su texto con ayuda de una rúbrica basada en la prueba SisAT.

En esta estrategia se evidenció las deficiencias de la mayoría de los alumnos en la escritura de un cuento de terror mostrando sus escasas habilidades de escritura, ya que no comunica alguna idea clara de forma escrita a partir de una situación planteada, el vocabulario es limitado, el texto es poco legible, la ortografía así como el uso de signos de puntuación o la segmentación no corresponden con las convenciones del lenguaje escrito.

En el caso del tercer objetivo se aplicó una serie de actividades de tipo colaborativo, las estrategias se aplicaron en un total de 10 sesiones de trabajo vinculadas con la producción de un cuento de misterio o terror. El diseño y la implementación de estrategias didácticas, tuvo como base el proceso de producción textual; la planificación, escritura, revisión y corrección, pieza indispensable para integrar el plan de mejora.

La primera estrategia que se aplicó fue denominada *Explorando el cuento*, con el propósito de identificar elementos de un cuento, los educandos fueron capaces de visualizar algunas características propias del texto, sin embargo hubo algunos omitidos y desconocidos completamente por parte de los discentes como lo fue la estructura.

El esqueleto de mi cuento fue otra estrategia, que tuvo como objetivo que los alumnos planifiquen su cuento considerando diversos aspectos esenciales para la narración y creación de una historia. Lo anterior permitió que los estudiantes tuvieran en cuenta cada uno de los

elementos de este tipo de texto logrando así que su escrito contará con las características necesarias para cumplir su función.

¿Quién me lo cuenta?, Adivina qué es, Dilo con otra palabra y *Oraciones muy largas* son estrategias donde los estudiantes aprendieron sobre la voz narrativa, los adjetivos, tiempos verbales, conectores respectivamente como elementos de la narración. Cada una tuvo un alcance favorable que se vieron reflejadas en las producciones de las sesiones que fueron pequeños textos que los alumnos completaron con los conocimientos adquiridos.

En general este penúltimo objetivo fue evaluado con una rúbrica y una guía de observación que facilitó obtener información sobre el trabajo colaborativo, percibiendo así que la mayoría de los discentes expresaron sus opiniones y participaron en diferentes situaciones haciendo uso de sus habilidades. También se visualizaron acciones positivas, en algunos equipos la interacción permitió resolver sus dudas y la ayuda mutua logró fortalecer las habilidades de escritura, demostrando que el aprendizaje colaborativo propicia el desarrollo de la producción de textos cuando los integrantes tienen una actitud de inclusión y solidaridad ante sus iguales.

Para la evaluación del cuarto objetivo *Evaluar las producciones escritas para evidenciar los resultados de la implementación del trabajo colaborativo como estrategia didáctica* se implementó dos estrategias con la finalidad de realizar el producto final y la socialización de este mismo. Primeramente, con la estrategia *Revisión en pares* cuyo fin fue que los estudiantes revisen y corrijan su cuento obteniendo así la versión final. Después, se implementó la actividad *A compartir* con la intención de socializar el producto del proyecto, el cuento de misterio o terror con otros estudiantes.

De los resultados obtenidos en las producciones elaboradas por alumnos colaborativamente se determina que del total de 19 educandos, el 42.10% (8 alumnos) se situaron en el nivel esperado, ya que el cuento creado comunica ideas de manera clara y coherente. Además, utiliza un vocabulario diverso, reglas ortográficas y signos de puntuación

según lo esperado para su grado escolar. Puede presentar errores u omisiones, pero son mínimos y no alteran el propósito del texto.

Por otra parte, el 47.36% (9 estudiantes) se colocaron en el nivel de desempeño en desarrollo, porque demostraron ser capaces de producir un texto, en este caso el cuento siguiendo algunas convenciones y reglas de la escritura que se esperan para su grado escolar. Sin embargo, la organización, los errores e inconsistencias presentes en el texto dificultan en algunos momentos la comprensión del propósito comunicativo.

Finalmente, el 10.54% (2 discentes) se encuentran en el nivel de requiere apoyo, ya que son los dos alumnos que aún no poseen la habilidad de leer, ni escribir, de tal manera que no se les puede evaluar como el resto de sus compañeros.

Discusión y conclusiones

Discusiones

El tratamiento de la temática de investigación vinculada al desarrollo de la producción de textos implicó la implementación de una serie de acciones y actividades de enseñanza aplicadas a través de diferentes estrategias de trabajo colaborativo, para favorecer la habilidad de escritura, para emplear esta habilidad en la producción de textos literarios.

Al retomar el supuesto planteado al inicio de la investigación que refiere a el trabajo colaborativo como estrategia didáctica para la producción de textos literarios, se reconoce que los resultados son congruentes con la literatura recuperada aportando datos de significatividad en la investigación.

Por lo tanto, estas percepciones sobre el desarrollo del trabajo colaborativo para favorecer la producción de textos retoma planteamientos de Imbernón, (2019), Kotuła, (2016), Perlado et al., (2019) diversas investigaciones realizadas en educación dan cuenta del trabajo colaborativo como una de las principales estrategias para mejorar la calidad de los aprendizajes

del estudiantado dentro de esto todos participan de igual manera para la producción del texto solicitado.

De esta forma, en la primera pregunta de investigación *¿Cuáles son las causas que dificultan la producción de textos de los alumnos?* Los hallazgos manifestaron en un primer momento las dificultades presentadas por los educandos en el desarrollo de sus habilidades, y no permitían tener resultados satisfactorios en sus trabajos, ya que no demostraban interés, por las actividades enfocadas a sus necesidades.

En complemento, fue necesario el diseño de estrategias interesantes con el objetivo de motivar a los discentes en la apropiación de nuevos conocimientos. Del mismo modo, la información expuesta por el maestro y los educandos en la aplicación de los cuestionarios, permitieron identificar los orígenes de las dificultades, las cuales concordaron que es importante concebir a la escritura de otra forma, no como tradicionalmente se concibe.

Por otra parte, para dar respuesta a la segunda interrogante *¿Cuáles son los niveles de desempeño de los alumnos en la producción de textos literarios?* Los resultados del prueba permitieron identificar los niveles de producción escrita que como señala SEP (2011) la escuela por su parte debe tener como objetivo construir una comunidad donde se fomenten la lectura y la escritura. Como se señaló anteriormente, escribir es estar capacitado para producir textos adecuados y correctos de acuerdo con las necesidades comunicativas de cada individuo en el entorno en el que se desarrolla como persona.

El planteamiento anterior se complementa con respecto a la tercera pregunta de investigación *¿Qué estrategias didácticas favorece la producción de textos literarios?* De manera que autores como Monereo (2000) define a una estrategia como un conjunto de acciones planificadas sistemáticamente en un tiempo para lograr un determinado fin, al permitir aprender significativamente.

La cuarta pregunta de investigación *¿Cuál es el alcance de la implementación del trabajo colaborativo como estrategias didácticas para la producción de textos literarios?* Permitted

abordar el alcance de la aplicación de las estrategias didácticas. La valoración de estos resultados favoreció contrastar información relevante de la situación inicial de los educandos, hasta las habilidades que lograron desarrollar con base al trabajo colaborativo al finalizar la aplicación del plan de acción.

Conclusiones

El tema *El trabajo colaborativo como estrategia didáctica para la producción de textos literarios*, demostró resultados favorables en el aprendizaje y adquisición de habilidades de escritura, permitiendo así desarrollar competencias de comunicación eficaces en situaciones donde se emplee el lenguaje escrito. Para el proceso de investigación que estuvo constituido por la identificación, mejora de los niveles de escritura, la aplicación de la metodología, el diseño de ambientes de aprendizaje colaborativos, la implementación de estrategias didácticas para fomentar las habilidades de producción de textos, así como la valoración de los resultados del proceso de intervención, posibilitó el análisis de la información y la obtención de resultados.

Se concluye que en el objetivo uno se logró *Identificar las causas que dificultan la producción de textos en los alumnos para determinar los niveles de intervención* consiguiendo información que expone que la gran parte de los estudiantes no sigue un proceso de escritura como la planificación, la revisión o la corrección que permiten producir un buen texto. Por lo tanto, se determinó que es primordial reconocer las dificultades que presentan los estudiantes al escribir, lo cual permitió reconocer desde dónde partir y qué estrategias emplear.

Por otra parte, en el caso del objetivo dos *Reconocer los niveles de desempeño de los alumnos en la producción de textos literarios para determinar las estrategias didácticas a implementar* se obtuvo como resultado que la mayoría de los educandos se encontraban niveles deficientes en cuanto a su habilidad de escritura. Lo anterior, permitió tener un punto de partida para el diseño de actividades a través de un plan de acción que ayudó a disminuir la problemática; aportando la información necesaria para partir hacia la mejora del problema de estudio hallado.

Asimismo, la aplicación del diagnóstico realizado a través de las pruebas SisAT permitió establecer que las debilidades de los estudiantes se centran en la ortografía, coherencia y cohesión de los textos escritos.

De igual manera con el objetivo específico tres *Aplicar el trabajo colaborativo como estrategia didáctica para favorecer el proceso de producción de textos literarios*, se pudo afirmar que esta estrategia permite evidenciar que el trabajo por ambientes de aprendizaje colaborativos favoreció de forma efectiva el desarrollo de procesos de producción de textos literarios. Por lo cual, el aprendizaje colaborativo se considera una herramienta pedagógica muy importante para mejorar las capacidades cognitivas, puesto que el tipo de interacción que promueve resulta esencial para nuestro aprendizaje, al igual que para nuestro desarrollo intelectual.

En el caso del último objetivo específico *Evaluar las producciones escritas para evidenciar los resultados de la implementación del trabajo colaborativo como estrategia didáctica*. Se concluye que los estudiantes aprovecharon al 100% las estrategias, propiciando la acción directa con el texto, por lo tanto el trabajo colaborativo como estrategia didáctica tuvo una gran influencia en el desarrollo de la escritura, ya que propició la participación de todos los alumnos para escuchar, comprender, producir y compartir cuentos de terror de manera creativa, fortaleciendo las habilidades escritura.

De este modo se comprobó que con una adecuada intervención docente puede favorecerse la producción de textos, por consiguiente, se acepta que *El trabajo colaborativo como estrategia favorece la producción de textos literarios de los alumnos del 6to "A" de la Escuela Primaria Benito Juárez de Nunkiní, Calkiní, Campeche*. Asimismo, se concluye que los objetivos específicos ayudaron a lograr el objetivo general Implementar el trabajo colaborativo a través de estrategias didácticas para favorecer la producción de textos literarios.

Referencias

- Benoit, C. G. (2021). *El trabajo colaborativo como estrategia didáctica para la producción de textos escritos*. *Praxis & Saber*, 12(30), e11930-e11930.
- Cassany, D. (2006). *Taller de textos*. Barcelona: Paidós.
- Ferreiro, R., y Calderón, M. (2006). *El ABC del aprendizaje colaborativo*. Trabajo en equipo para enseñar y aprender.
- González, R. A. y Mata, F. S. (2005). *El proceso de planificación en la composición escrita de alumnos de educación primaria*. *Revista de educación*, 336 , 353-376. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1195539>
- Guzmán-Tinajero, K., y Rojas-Drummond, S. (2012). *Escritura colaborativa en alumnos de primaria. Un modo social de aprender juntos*. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17 (52), 217-245. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662012000100010
- Rojas-Drummond S., et al. (2008). *La expresión escrita en alumnos de primaria*. México: INEE.

Los textos narrativos como estrategia para favorecer el aprendizaje de la ortografía

Alexa Jazmín López Mex

alexajazminlopezmex@gmail.com

Escuela Normal de Licenciatura en Educación Primaria de Calkiní

Bartolo May Puc

bachomay60@hotmail.com

Escuela Normal de Licenciatura en Educación Primaria de Calkiní

Ramiro José González Horta

rjgonzalez@itescam.edu.mx

Escuela Normal de Licenciatura en Educación Primaria de Calkiní

Línea temática 2. Pedagogía, práctica docente en las escuelas normales

Resumen

El presente trabajo de investigación titulado *Los Textos Narrativos Como Estrategia Para Favorecer el Aprendizaje de la Ortografía*, tuvo como objetivo Desarrollar el aprendizaje de la ortografía a través de los textos en los alumnos del sexto grado grupo b de la escuela primaria *Vicente Castro Bacallao* de Becal, Calkiní, Campeche. La investigación consideró una población de estudio conformada por 14 discentes, 6 hombres y 8 mujeres, entre los 11 y 12 años. Esta propuesta parte de una fundamentación metodológica desde el enfoque cualitativo, con tipo de estudio descriptivo y diseño de investigación-acción. Los alcances de los objetivos propuestos fueron el resultado de las estrategias implementadas en el plan de acción y de la valoración mediante instrumentos de evaluación. La interpretación de los resultados, se fundamentaron en las aportaciones de autores expertos en el tema, obteniendo hallazgos congruentes para la producción de textos para la mejora de la ortografía. Por tanto, se concluye que los textos

narrativos permiten el aprendizaje y mejora de la ortografía, además se puntualizan algunas recomendaciones para el abordaje de esta temática en trabajos posteriores.

Palabras clave: Textos narrativos, ortografía, estrategias didácticas, aprendizaje.

Planteamiento del problema

Descripción de la situación problema

La ortografía es una herramienta indispensable en la producción de textos que ocupa un lugar central en el currículum de la educación básica. El dominio de la ortografía permite organizar y expresar las ideas de manera clara y precisa, evitando malentendidos y confusiones en la comunicación.

Una buena comunicación escrita permite al destinatario recibir adecuadamente las percepciones que deseamos transmitir. Además, el cuidado de la ortografía refleja interés, competencia y profesionalismo por parte de quien escribe, logrando relaciones de mayor colaboración.

Los puntos anteriores hacen énfasis centrarnos a la a asignatura de español que tiene el enfoque de la adquisición de la lengua oral y escrita que gira alrededor de las prácticas sociales del lenguaje, los cual significa que toda acción de la lengua oral y escrita busca aprenderse a partir de situaciones didácticas reales de la vida diaria como la producción de distintos textos para poder expresarnos y comunicarnos con la sociedad.

En ese sentido, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) de México (2009) afirma que la ortografía de los estudiantes de educación básica en México revela que la frecuencia de errores ortográficos en alumnos de primaria es “muy alta” y a pesar de que los problemas de acentuación son los más comunes, la omisión, adición o sustitución de letras, además de la mala segmentación de las palabras, constituyen un grave problema para los estudiantes de educación básica.

En el aula de sexto grado grupo B de la escuela primaria *Vicente Castro Bacallao* del poblado de Bécal, Calkiní, Campeche”, se pudo identificar en reiteradas veces que los alumnos tienen grandes deficiencias en lo que respecta a su ortografía observándose esto en los dictados, cuando realizan tareas y en sus producciones textuales, estas deficiencias en la ortografía se expresan por ejemplo de la siguiente manera: confusión en palabras que van con mayúsculas, confusión y omisión en la tildación de ciertas palabras como (Perú, canción, corazón, etc.) , omisión de letras (tabien, gerra, guitarra, etc.), confusión en letras de igual o parecido sonido en palabras (la C con la S, B con la V, entre otras).

Preguntas de investigación

Pregunta general

¿Cómo los textos narrativos como estrategia favorecen el aprendizaje de la ortografía de los alumnos de sexto grado grupo B de la escuela primaria Vicente Castro Bacallao?

Preguntas generadoras

- ¿Cómo mejorar los problemas ortográficos que afectan a los alumnos del 6 grado grupo B?
- ¿Cuáles estrategias didácticas mejoran el proceso de aprendizaje de la ortografía?
- ¿Cuál es el alcance de la aplicación de los textos como estrategias para favorecer el aprendizaje de la ortografía?

Objetivos

Objetivo general

Desarrollar el aprendizaje de la ortografía a través de los textos narrativos en los alumnos del sexto grado grupo B de la escuela primaria *Vicente Castro Bacallao* de Bécal, Calkiní, Campeche.

Objetivos específicos

- Identificar el nivel de escritura a través de la redacción de textos para determinar las dimensiones de intervención.
- Aplicar los textos como estrategia para favorecer la ortografía.
- Valorar el alcance después de la implementación de los textos narrativos como estrategia para reconocer los alcances de la intervención.

Justificación

La comprensión lectora es fundamental según el plan y programas 2017 ya que se pretende el desarrollo de una sociedad que construye conocimiento mediante múltiples formas y actores, el desafío de la escuela es contribuir también a que las personas encuentren al aprendizaje, al quehacer científico y a las posibilidades del saber. Para lograr estos objetivos es necesario consolidar las capacidades de comprensión lectora, expresión escrita y verbal, el plurilingüismo, el entendimiento del mundo natural y social, el razonamiento analítico y crítico.

Palma (2012) en su tesis de maestría titulada: “Uso de estrategias didácticas para la enseñanza de la ortografía (escritura de palabras) a partir de situaciones comunicativas concretas, en el cuarto grado de la escuela primaria de aplicación musical de San Pedro Sula”, presentada por la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán. El objetivo de la investigación fue probar la efectividad del método viso audio gnóstico motor, como estrategia didáctica para potenciar la ortografía en el aspecto de escritura de palabras, en el segundo nivel de educación básica, que consiste en llegar a conocer las situaciones, costumbres y actitudes predominantes a través de la descripción exacta de las actividades, objetos, procesos y personas.

Por otro lado, Díaz (2012), en su tesis de maestría titulada: “Percepción sobre las Dificultades Ortográficas de los Estudiantes de Universidad Pedagógica Nacional”, presentada en la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán. El objetivo de la investigación fue

caracterizar las dificultades ortográficas de los estudiantes del primer año de Educación Magisterial durante el año 2011.

Para poder lograr que los alumnos puedan mejorar su ortografía es necesario el uso de distintas estrategias didácticas que permitan captar la atención de los estudiantes, Marruffo e Ibarra (2012), indicaron que “las estrategias didácticas están conformadas por los procesos afectivos, cognitivos y procedimentales que permiten construir el aprendizaje por parte del estudiante y llevar a cabo la instrucción por parte del docente” (p. 41).

Por su parte, Gallego y Salvador (2008) manifestaron que “estrategia didáctica son diferentes actividades que se realizan para un mejor aprendizaje, aplicando el docente diferentes estrategias de enseñanza y el estudiante emplea aprendizaje” (p. 45). Y Montessori (1979) se planteó como estrategia didáctica principal “el juego” porque de esta manera el estudiante aprende y descubre, por lo tanto, el aprendizaje se le hace más divertido, utilizan sus capacidades y logran su independencia (p. 51).

Delimitación del problema

Delimitar un problema significa enfocar en términos concretos nuestras áreas de interés, especificar sus alcances, determinar sus límites (Morales, 1979 citado por Balliache, 2005), en el caso particular de esta dicha investigación se viene a enfocar a la comprensión lectora.

Toda investigación requiere de una delimitación adecuada del tema de estudio ha de evitar las generalidades. Por lo cual debe tomarse en cuenta la viabilidad del tema (posibilidad de obtener información, contexto adecuado y manejo de técnicas de investigación, recursos, entre otros) así como la claridad, pertinencia y precisión en la conformación del tema de análisis (p.254).

Durante la formación de los alumnos es fundamental el desarrollo de la ortografía por ello se da tanta atención a este problema ya que este puede repercutir en todas los demás campos y áreas formativas de los alumnos.

Hipótesis o supuestos

Las hipótesis son respuestas tentativas a la pregunta de investigación y nos indican aquello que tratamos de probar con respecto a un fenómeno que está siendo investigado (Hernández, 2014). En este trabajo se empleará una hipótesis de acción estratégica, se plantea después de la revisión de la bibliográfica proporcionada a la problemática tratada en el aula de clases.

En este trabajo de investigación se pudo identificar la siguiente hipótesis: los textos narrativos como estrategia favorecen el aprendizaje de la ortografía en los alumnos de sexto grado grupo B de la escuela primaria *Vicente Castro Bacallao*.

Marco teórico

En el diccionario de Ciencias de la Educación (2003) se encontró la siguiente definición de ortografía: “Del griego Orthós = recto, correcto; y graphé = escritura. Escritura correcta, sin defectos. La ortografía es la parte de la gramática que enseña el empleo correcto de las letras y signos de la escritura.”

Según Cajahuaringa (1986) citado por Bautista (2019) “La ortografía se refiere al empleo correcto de las letras, de los signos de puntuación, de los signos de acentuación y admiración” (p.23). Con la ortografía podemos corregir la escritura de aquellas palabras que usamos en la comunicación. Mediante el uso adecuado de las letras y palabras, así como también el uso correcto de los signos de puntuación, y acentuación, podemos comprender el significado de lo que se quiere transmitir de manera escrita.

La ortografía se divide en tres partes “La primera trata del uso de las letras; la segunda, de la acentuación y la tercera, de los signos de puntuación” (Marín, 2003, p.34). Según Escarpanter (1992) citado por Bautista (2019) “La ortografía es el estudio de la forma de representar, por medio de letras, los fonemas del lenguaje” (p.56). Este estudio no incluye solo la escritura correcta de las palabras, si no el empleo de una serie de signos que reflejan aspectos de la significación de las palabras: (mayúsculas), la intensidad (acento), la entonación (puntuación); o que corresponden a necesidades de la expresión escrita (guión, abreviaturas).

La ortografía es la parte de la gramática que regula el modo correcto de escribir. La escritura representa mediante las letras, los sonidos de la lengua hablada. Las referencias citadas anteriormente definen a la ortografía en su sentido más estrecho, como una parte de la gramática que regula o establece normas para escribir correctamente, de esta forma se le da a la ortografía una función solamente instructiva.

El concepto de lengua escrita está vinculado con un sistema de representación del entorno, que permite acceder al mundo letrado, enfatizando la comprensión cuando se lee y escribe como herramienta fundamental para el desarrollo integral del sujeto. Escribir en cuanto a modalidad de lenguaje, constituye una competencia comunicativa realizada en situaciones concretas, diversificadas y con propósitos claros.

El empleo de la escritura surge de la necesidad que tienen las personas para comunicarse en diversas situaciones, Cassany (2007) menciona “escribir significa mucho más que conocer el abecedario, saber juntar letras o firmar el documento de identidad. Quiere decir, ser capaces de expresar información de forma coherente y correcta para que la entiendan otras personas” (p. 13).

Complementando la información anterior, Kaufman (2010) define a la escritura como “un sistema de notación gráfica, cuya comprensión consiste en conocer sus elementos (letras, signos, etcétera) y las reglas por las que se rigen las relaciones entre ellos” (p.20). De esta forma la escritura se convierte en una actividad compleja que requiere del desarrollo de las diferentes habilidades que van desde el aprendizaje del código de lectoescritura, hasta su uso en un nivel avanzado de análisis e integración, posibilitando de esta manera la convencionalidad de la lengua escrita para producir diversos tipos textual.

Según Dido (2001), nos dice que la ortografía es muy importante para la vida ya que nos permite demostrar la presentación que tenemos nosotros.

También es muy importante tener buena ortografía ya que si escribimos una palabra mal tal vez le cambiemos el significado. Se dice que si nosotros tenemos buena ortografía

demostramos buena presentación, respeto hacia la persona a quien le escribimos y nuestra buena ortografía nos ayudará a lograr mayor conocimiento. En la ortografía es importante tener en cuenta los signos de puntuación y el uso correcto de las letras.

A pesar de todo y, sin embargo, para muchos no fue suficiente, ni es suficiente para las nuevas formas de aprendizaje. Repetir como cacatúas una y otra vez, no quiere decir que aprendamos de verdad sino sólo por el momento.

El aprendizaje de la norma ortográfica comienza cuando el alumno toma contacto con la escritura puesto que constituye un elemento esencial para poder comunicarnos y entendernos, ya que, incluso, un cambio ortográfico puede suponer que la palabra cambie totalmente de significado pudiendo llevar a la incomprensión. Es por ello que numerosos autores defienden la necesidad de aprender ortografía a través de la composición escrita. Gil (2014) señala que “aprender a escribir correctamente sin faltas de ortografía, es una de las principales prioridades de la enseñanza curricular en la Educación Primaria” (p.2).

A partir de aquí, nos preguntamos si es necesario dominar las reglas ortográficas antes de aprender a escribir, redactar o expresar ideas. Por lo tanto Echaurren (2000) percibe que el profesorado está acostumbrado a trabajar la ortografía alejada de aspectos lingüísticos y descontextualizada de la composición escrita, a través de materiales que solo propician el aprendizaje memorístico de reglas. También creo que hemos oído a muchas personas en ocasiones decir: "que quien lee, no comete faltas", y tampoco es cierto.

Leer ayuda, pero, por sí solo no es totalmente bueno porque también se debe hacer una práctica seguida que nos muestre que de verdad tenemos una mejor ortografía cada vez mejor. Nos ayuda en el desarrollo de nuestras vidas ya que nos hace ver de mejor cultura y también de un mejor aprendizaje. En el estudio nos ayuda a tener una mejor presentación de un texto, opinión o sugerencia sin necesidad de usar el computador, también mejora la forma de pensar de los demás hacia nosotros nos van a creer de mejor cultura.

La importancia de la ortografía radica en la conexión existente entre lengua hablada y escrita, una depende de la otra y al estar ligadas llevan a una correcta interpretación de textos. Cuando el educando haga buen uso de la ortografía logrará escribir significativamente, construirá textos bien redactados, adquirirá habilidades en su escritura y expresión verbal, organizará sus pensamientos e ideas de tal manera que fortalezca las relaciones interpersonales, es decir, que la ortografía no es solo a nivel académico sino social.

Metodología

Tipo de estudio y diseño de investigación

El presente trabajo de investigación se desarrolló de acuerdo con el enfoque cualitativo, según Hernández (2014) este tipo de estudio tiene el propósito de observar, analizar, interpretar, así como explicar y comprender las causas de una situación problema. De esta manera, el enfoque cualitativo se basa en un esquema inductivo que permite explorar, describir y generar perspectivas teóricas, partiendo de lo particular a lo general.

Asimismo, Sandín (2013) describe a la investigación como “una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimiento” (p. 123). Es decir, la investigación se efectúa en un contexto real donde se identifica, analiza y comprende un problema en específico para poder transformarlo.

Por consiguiente, el estudio de esta investigación es de alcance descriptivo, cuyo propósito se centra en la especificación de las propiedades, las características y los perfiles de los individuos o grupos a estudiar, sin relacionarlos (Hernández, 2014), aludiendo a su definición y visualización que será medido, así como sobre quién o quiénes se recabarán los datos.

Así mismo la investigación está basada en el diseño de investigación-acción el cual es una forma de investigación que permite vincular el estudio de los problemas en un contexto determinado con programas de acción social, de manera que se logren de forma simultánea

conocimientos y cambios sociales (Rivera, 2007), es decir, la podemos definir como una investigación, en este caso contextualizada en la escuela, la cual es realizada por los docentes, que tiene como finalidad el dar una respuesta puntual a las situaciones problemáticas encontradas.

La problemática del trabajo de investigación educativa fue identificada durante el primer periodo de práctica docente la cual fue realizada del 10 al 21 de octubre del 2022 en la Escuela Primaria *Vicente Castro Bacallao*, posteriormente se realizó el diseño de un plan de acción que estuvo compuesto por actividades y estrategias didácticas para poder tratar esta problemática misma que fue aplicada en la segunda jornada de práctica docente que tuvo fecha del 28 de noviembre del 2022 al 26 de mayo del 2023. Desde esta perspectiva el estudio pretende favorecer el aprendizaje de la ortografía de los alumnos a través de los textos narrativos promoviendo una redacción adecuada.

Ubicación y tiempo de estudio

El presente proyecto de investigación se realizó en la escuela primaria urbana *Vicente Castro Bacallao* con clave 04DPR0223B ubicado en la localidad de Bécál, Calkiní, Campeche en la colonia centro, la cual labora de lunes a viernes en un horario de 8:00 am a 1:00 pm, únicamente en el turno matutino. Para ser más específico la referencia del grupo investigado fue el sexto grado grupo B.

El periodo de este estudio considera una temporalidad comprendida para el cumplimiento de la Práctica Profesional, correspondiente al quinto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria. Por tanto, se presenta la temporalidad de la investigación.

El tiempo considerado para la selección de la problemática, la implementación del plan de acción y la aplicación de los instrumentos de recolección de datos corresponde a la primera y la segunda jornada de prácticas docentes que abarcan dos periodos (del 10 de octubre del 2022 al 26 de mayo del 2023).

Sujetos o participantes

Debido a las características y dimensión de la investigación es necesario tomar en cuenta la magnitud del campo de estudio, por ello un factor importante es la delimitación, para Hernández (2014) “una población es el conjunto de todos los casos que concuerdan con una serie de especificaciones” (p. 174), a su vez es necesario establecer una selección de alumnos, a dicho grupo lo conoceremos con el nombre de muestra.

Para Quecedo y Castaño (2002) una muestra es aquella que constituye unidades diferenciadas, por lo que se delimitan con claridad: sus características específicas, número de participantes, cómo se seleccionaron, así como sus propiedades generales de la población en la que están incluidos. Es por ello que los participantes son todos aquellos sujetos de los cuales se obtuvieron datos para la investigación.

La muestra a estudiar para la siguiente investigación es el sexto grado grupo “B” de la escuela primaria *Vicente Castro Bacallao*; la cual, cuenta con 14 alumnos, 8 mujeres y 6 hombres, con una edad que compete de los 10 a los 11 años.

Instrumentos de acopio de información

Con la finalidad de realizar una evaluación adecuada de los objetivos planeados, se establecieron instrumentos de acopio de información, que son fundamentales en todo proyecto de investigación, pues otorga veracidad al trabajo, evaluará el desempeño de los estudiantes y fundamentará la progresión adquirida durante la aplicación del tratamiento. Los instrumentos de evaluación son aquellas herramientas reales y físicas utilizadas para valorar el aprendizaje. Sirven para sistematizar las valoraciones del evaluador sobre los diferentes aspectos a evaluar (Ibarra y Rodríguez, 2011).

Para el cumplimiento del primer objetivo que compete a determinar los problemas ortográficos en la escritura de palabras con c, s y z para determinar las dimensiones de intervención se aplicó una lista de cotejo con la finalidad de tener un parámetro inicial de cambio entre cómo inicia la población.

Procedimientos

Un procedimiento de investigación interpreta la realización de todas las actividades teóricas, metodológicas, y técnicas e instrumentales pertinentes para ir, desde la formulación de un cuestionamiento en torno a un objeto de conocimiento de la realidad, hasta la respuesta fundamentada que se logra alrededor de ese objeto al final del proceso de investigación (Jarillo, 2010).

La primera fase corresponde a la planeación de la investigación iniciando con la detección de la problemática y su delimitación, esta información fue adquirida por la primera práctica docente realizada en la escuela primaria, siendo plasmado en un cuadro de Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas, que dio pauta para identificar y describir el nivel de deficiencia en la expresión escrita. Al igual, se plasmó lo investigado gracias a la primera evaluación del área de español realizada en las primeras prácticas.

En la segunda fase correspondiente a la ejecución o aplicación del proyecto, se procedió a comunicar los objetivos del trabajo al director del plantel, así como al docente a cargo del grupo y los padres de familia, dando a conocer el diagnóstico previo y las actividades que se realizaron con el transcurso del tiempo.

Resultados

Para realizar la presente investigación se tomó como eje rector la valoración de los objetivos específicos, mismos que fueron diseñados con base al objetivo general que pretendía Desarrollar el aprendizaje de la ortografía a través de los textos en los alumnos del sexto grado grupo b de la escuela primaria *Vicente Castro Bacallao* de Bécal, Calkiní, Campeche durante el ciclo escolar 2022 – 2023, mediante la implementación de estrategias organizadas en el plan de acción, que a su vez fueron evaluadas con diferentes instrumentos.

En este capítulo se presentan los resultados obtenidos durante el desarrollo de cada uno de los objetivos previamente planteados, para dicho desarrollo fue necesario un proceso a partir de la implementación de estrategias organizadas en el plan de acción de la mano de distintos

instrumentos de evaluación, los cuales han permitido la obtención de datos que se procesaron con la finalidad de analizarlos e interpretarlos.

Para valorar el primer objetivo *Determinar los problemas ortográficos en la escritura de palabras con c, s y z para determinar las dimensiones de intervención*, se aplicó al alumnado una prueba diagnóstica donde debían identificar las faltas ortográficas en un pequeño fragmento de un cuento de terror fue estructurado en dos categorías las cuales son identificar faltas ortográficas y coherencia en el texto.

La primera categoría identificar las faltas ortográficas se dividió en dos subcategorías que fue la importancia de identificar faltas ortográficas y la habilidad de identificar los errores ortográficos.

Importancia de identificar faltas ortográficas. La mayoría de los alumnos no reflexionó sobre la importancia de la ortografía en la producción de distintos textos siendo está una dificultad en la presentación del primer objetivo.

Habilidad de identificar faltas ortográficas. Fueron muy pocos los alumnos que pudieron identificar las faltas ortográficas que se encontraban en el fragmento, asimismo a la hora de escribir las palabras correctamente los escribían con otras faltas ortográficas.

La segunda categoría se dividió en dos subcategorías la primera fue estructura del cuento y la segunda fue características de los personajes, estas subcategorías estuvieron dirigidas a conocer los elementos que un cuento de terror debe tener.

Estructura del cuento. En esta subcategoría se tomaron la estructura del cuento, la mayoría de los alumnos identificó la estructura del cuento de terror, asimismo identificaron la parte a la que correspondía ese fragmento del cuento.

Características de los personajes. Los personajes es un punto importante que todos los alumnos identificaron y mencionaron cada una de las características que den tener. Asimismo,

tomaron en cuenta esas características para crear personajes que les sirvieron para crear su propio cuento.

Discusión y conclusiones

Discusión

El tratamiento de la temática vinculada con el desarrollo de la ortografía a través de la producción de textos resultó relevante para favorecer el proceso de escritura, además de coadyuvar a la creación de ambientes que propicien actitudes favorables para la mejora continua de los aprendizajes de la escritura.

Al principio de este estudio se predijo que la implementación de estrategias para la producción de textos narrativos favorece la habilidad de la comunicación escrita en los alumnos. El objetivo era determinar, la medida en que el desarrollo de estrategias didácticas fortalecía las habilidades de producción de escritos convencionales de los alumnos para comunicarse en los diferentes ámbitos de su vida cotidiana.

Para lo cual, se realizó el diseño de estudio donde se implementaron diversas estrategias didácticas en las actividades a un grupo de alumnos del sexto grado. Asimismo, se evaluó la autonomía de estos al desarrollar el proceso de producción de textos escritos. Los resultados permiten mantener la hipótesis planteada, como se verá a continuación.

En la literatura consultada se encontró que la capacidad de escribir va ligada a un gran número de operaciones elementales: reunir y organizar las propias ideas, escribir un esquema, asociar cada una de las ideas a un párrafo concreto, desarrollar los razonamientos, revisar el propio escrito. Por esa razón, el manual está dividido en tres partes que describen las fases necesarias para la realización de un escrito: la preescritura, la construcción del texto y su revisión (Serafini, 2009).

Conclusiones

En este capítulo se detallan las conclusiones a las que se ha llegado en base a los resultados obtenidos en el proceso de investigación que parte del objetivo Implementar la producción de textos narrativos como estrategia para mejorar la ortografía en los alumnos, pieza fundamental en la vida educativa de los alumnos, que les favoreció comunicarse de manera efectiva en la vida cotidiana.

Se determinó que es primordial reconocer las dificultades que presentan los alumnos al escribir, lo cual permitió identificar desde dónde partir y qué estrategias emplear, esto a través de la observación de su desenvolvimiento en actividades de escritura y una revisión minuciosa de los textos escritos por los niños, apoyándose de una variedad de instrumentos que permitieron hacer ciertas anotaciones y describir esos problemas, se destacó que esas dificultades son comunes en todas las escuelas en mayor o menor medida. También se reconoció que es importante tener presente lo que saben los alumnos sobre la escritura y el gusto que tienen por ella.

Asimismo, se puede destacar que las dificultades que presentaron los alumnos se pudieron contrarrestar, eliminar o disminuir al desarrollar los talleres de escritura, siguiendo diferentes etapas, aprendieron sobre los aspectos en los que debían mejorar: como la cohesión, coherencia, segmentación; también les dio la oportunidad de pensar y analizar lo que querían escribir, respetando el orden de la organización o planeación de sus ideas, para realizar con más facilidad la escritura de sus productos, evitando así una repetición de palabras innecesarias.

Referencias

- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGrawHill.
- Kaufman, A. (2010). *Leer y escribir: el día a día en las aulas*. Buenos Aires: Aique.
- Kaufman, A., y Rodríguez, M. (2003). *La escuela y los textos*. Buenos Aires: Santillana.
- Lenner, D. (2006). *Para transformar la enseñanza de la lectura y la escritura*. En: Español.
- Mayorga (2013). *La lectura y la Producción de Textos en Alumnos de Tercer Grado de Educación Primaria*. Tesis de maestría en Educación, Tecnológico de Monterrey, Toluca, Estado de México, México.
- Nevirovsky, M. (2007). *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños*. Barcelona, Paidós.
- Pimienta, J. (2012). *Estrategias de enseñanza-aprendizaje*. México: Pearson.
- Rojas-Drummond S., et al (2008). *La expresión escrita en alumnos de primaria*. México: INEE.
- Secretaría de Educación Pública SEP (2002). *La adquisición de la lectura y la escritura en la escuela primaria*. Lecturas. D. F. México: Programa Nacional de Actualización Permanente.

El taller de textos como propuesta para el desarrollo de las habilidades lingüísticas

Laura Alejandra Chi Uc

chiuclaura@gmail.com

Escuela Normal de Licenciatura en Educación Primaria de Calkiní

Engels Herbé May Medina

piaget_engels@hotmail.com

Escuela Normal de Licenciatura en Educación Primaria de Calkiní

Ramiro José González Horta

rjgonzalez@itescam.edu.mx

Escuela Normal de Licenciatura en Educación Primaria de Calkiní

Línea temática 2. Pedagogía y práctica docente en las escuelas normales

Resumen

El presente trabajo de investigación tuvo como objetivo principal implementar un taller de textos como modalidad de trabajo para favorecer el desarrollo de las habilidades lingüísticas para mejorar la redacción de textos en los alumnos del quinto grado grupo A de la Escuela Primaria *Benito Juárez* de la comunidad de Nunkiní, Calkiní, Campeche durante el ciclo escolar 2022-2023. La investigación parte de una fundamentación metodológica desde un enfoque cualitativo, con un tipo de estudio descriptivo y con un diseño de investigación-acción para la solución de la problemática. Esta propuesta describe las actividades, recursos y estrategias empleadas para el desarrollo de las habilidades lingüísticas, haciendo énfasis en la mejora de la expresión escrita y los aspectos que ésta conlleva. La interpretación de resultados se fundamentó en las aportaciones de diversos autores relativos al campo disciplinar de las variables, logrando una congruencia con los datos recabados sobre el desarrollo de las

capacidades personales en el uso del lenguaje oral y escrito; afirmando así que el desarrollo de las habilidades lingüísticas favorece la redacción de textos en los alumnos.

Palabras clave: Taller de textos, habilidades lingüísticas, comunicación, redacción.

Planteamiento del problema

Descripción de la situación problema

La comunicación es un proceso que se desarrolla mediante las cuatro habilidades básicas del lenguaje; habla, escucha, lectura y escritura, cada una de estas habilidades en el proceso comunicativo, se manifiestan mediante elementos que interactúan holísticamente. Las habilidades lingüísticas se relacionan con diferentes aspectos del uso del lenguaje. Dicho de otra forma, son aquellas que nos permiten comunicarnos, eficazmente, con otras personas.

De acuerdo a lo antes mencionado, fue realizado un diagnóstico donde, por medio de la observación participante y basándose de una escala estimativa se lograron identificar las dificultades presentes en el desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas, especialmente en la habilidad de escritura debido a que en el momento de la realización de la actividad solicitada que consistió en la redacción de un texto de tema libre, los alumnos no expresaban con claridad y coherencia sus ideas, de la misma manera que no lograban redactar una cantidad razonable de párrafos.

Por tal razón, se logró evidenciar la necesidad de una intervención innovadora por medio del proyecto de investigación *El taller de textos como propuesta para desarrollar las habilidades lingüísticas* enfocada en resolver aquellas barreras y dificultades en las cuatro habilidades en los alumnos del quinto grado de la escuela primaria Benito Juárez, el cual estuvo conformado por un total de 27 alumnos entre los 9 y 11 años de edad, el tiempo de estudio fue del 10 de octubre de 2022 al 16 de mayo de 2023.

Preguntas de investigación

Pregunta general

¿Cómo implementar el taller de textos, para desarrollar las habilidades lingüísticas de los alumnos del quinto grado grupo “A” de la escuela primaria Benito Juárez de Nunkiní?

Preguntas generadoras

- ¿Cuál es el nivel del desarrollo de las habilidades lingüísticas en los alumnos?
- ¿Cómo desarrollar las habilidades lingüísticas para favorecer la producción de textos?
- ¿Cuál es el alcance de la implementación del taller de textos para desarrollar las habilidades lingüísticas de los alumnos?

Objetivos

Objetivo general

Desarrollar las habilidades lingüísticas por medio de un taller de textos para favorecer la producción de textos en los alumnos del quinto grado grupo “A” de la escuela primaria Benito Juárez de Nunkiní.

Objetivos específicos

- Identificar el nivel de desarrollo de las habilidades lingüísticas en los alumnos.
- Desarrollar las habilidades lingüísticas para favorecer la producción de textos.
- Valorar los alcances de la implementación del taller de textos para el desarrollo de las habilidades lingüísticas de los alumnos.

Justificación

En un mundo globalizado y de constantes cambios se requiere de una sociedad educada para enfrentar los desafíos que este presenta; para ello se debe brindar una educación de calidad a los estudiantes, con la finalidad de formarlos para que sean personas responsables y

competentes dentro de la sociedad; para tal fin es necesario desarrollar óptimamente competencias comunicativas, entre ellas la redacción de textos escritos.

Actualmente, el desarrollo de las habilidades lingüísticas se ha focalizado por tener influencia en el desarrollo de otros aspectos que favorecen la enseñanza-aprendizaje de los contenidos de la educación básica, en relación con esto Asqui (2019) expone que:

Existe una gran problemática en torno al desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas (saber hablar, saber leer, saber escribir y saber escuchar), las cuales contribuyen en gran manera a lograr una comprensión de lectura adecuada. Así como también, favorecen al uso de un lenguaje apropiado en diversas situaciones sociales, las destrezas de reflexión implican la toma de conciencia de las propias capacidades y recursos, la memorización, la argumentación, la síntesis de las ideas propias y ajenas que favorecen el aprendizaje del estudiante (p. 12).

Un taller de textos dirigido a los niños en el que los conocimientos previos de diferentes áreas de conocimiento se plantean en sesiones con el fin de lograr el enriquecimiento individual y mutuo, el aprendizaje colectivo se vuelve uno de los ejes de la propuesta para llegar a la producción imaginativa que permita saltar la barrera de lo impuesto para fomentar la expresión en la oralidad escrita y la seguridad de la publicación a la comunidad educativa.

De modo que, con el fundamento presentado, se le otorgó significatividad al trabajo de investigación al identificar el desafío educativo en la implementación de actividades didácticas que permita desarrollar a los alumnos las habilidades lingüísticas necesarias, esto mediante la implementación de un plan de acción que consideró la realización de diversas actividades que beneficiaron simultáneamente las cuatro habilidades lingüísticas a trabajar.

Finalmente, el alcance del trabajo es de importancia porque favoreció significativamente a los alumnos del quinto grado en el desarrollo de sus habilidades lingüísticas de manera que éstas apoyaron a una mejor adquisición del lenguaje escrito. Asimismo, constituirá un referente

para próximas investigaciones que deseen seguir esta línea temática para asegurar la eficacia de las competencias profesionales en la educación.

Delimitación del problema

Delimitar un tema de estudio, significa, enfocar en términos concretos nuestra área de interés, especificar sus alcances, determinar sus límites. Desde la percepción de Ruiz (2007) “la delimitación requiere reunir datos empíricos que se puedan relacionar con el problema y posibles explicaciones del mismo” (p. 40).

El desarrollo de las habilidades lingüísticas es un proceso que debe ser fortalecido con la aplicación de diversas estrategias que los docentes deben emplear en sus clases, para así desarrollar significativamente las destrezas y habilidades comunicativas, porque se puede decir que hablamos, leemos y escribimos para hacer, para informarnos, para aprender, para entretenernos y para ser personas en sociedad.

En un taller se puede trabajar cualquier tipo de textos literario. Por ello el taller de textos constituye una propuesta práctica para fomentar el aprendizaje de la lectoescritura y junto a ello el desarrollo de las habilidades de habla y escucha las cuales se presentan como elementos esenciales para una mejor adquisición del conocimiento en las áreas de lenguaje y comunicación.

Un taller educativo implica un proceso de enseñanza – aprendizaje entre el docente y los estudiantes. Un lugar en el que se desarrolla la teoría y la práctica de manera dinámica y en el que se comunican constantemente.

La investigación titulada *El taller de textos como propuesta para desarrollar las habilidades lingüísticas* fue implementada en la Escuela Primaria “Benito Juárez” con clave de trabajo 04DRP0326Y perteneciente a la zona escolar 017 ubicada en el barrio San Marcelino de la comunidad de Nunkiní, Calkiní de turno matutino, específicamente en el quinto grado grupo A con un total de 27 estudiantes, el tiempo de estudio fue durante la jornada de prácticas correspondientes al periodo del 10 de octubre de 2022 al 16 de mayo de 2023.

Hipótesis o supuestos

Las hipótesis son como las guías para una investigación, ya que indican lo que se está buscando o tratando de probar y se definen como explicaciones tentativas del fenómeno investigado, formuladas a manera de proposiciones (Hernández, Fernández y Baptista, 2003).

A partir de lo anterior, se presenta el siguiente supuesto de investigación de la propuesta de intervención: La implementación de un taller de textos desarrolla las habilidades lingüísticas para favorecer la producción de textos de los alumnos del quinto grado, grupo “A” de la escuela primaria Benito Juárez de Nunkiní en el ciclo escolar 2022-2023.

Marco teórico

A través del lenguaje nos conectamos con las personas, no solo a través de lo que decimos, sino de la forma en que nos entendemos y nos relacionamos entre nosotros. La comunicación es algo más que la palabra hablada y escrita.

El taller es un espacio de convivencia entre alumnos y docente lo que permite que cada uno de los participantes adquieran por medio de la experiencia y la aplicación de distintas actividades un aprendizaje significativo construido de manera autónoma. En los talleres de educativos, además de leer, se puede escribir, hablar o escuchar.

Un taller es también una sesión de entrenamiento o guía de varios días de duración. Se enfatiza en la solución de problemas, capacitación, y requiere la participación de los asistentes. El trabajo por talleres es una estrategia pedagógica que además de abordar el contenido de una asignatura, enfoca sus acciones hacia el saber hacer, es decir, hacia la práctica de una actividad.

Una de las habilidades que se reportan como base para una buena adquisición del código lectoescrito, son las lingüísticas, ya que requieren de cierto dominio del lenguaje. Las habilidades lingüísticas están integradas por los actos del habla, escucha, la lectura y escritura, necesarias para el óptimo intercambio de información.

Cassany, Luna y Sanz (2003) afirman que “también reciben otros nombres según los autores: destrezas, capacidades comunicativas o, también, macro habilidades” (p. 88), por consiguiente, los tres conceptos anteriores denotan al mismo significado y estas son un conjunto de cuatro capacidades que permiten a un individuo comprender y producir el lenguaje hablado para una comunicación interpersonal adecuada y efectiva.

El desarrollo de las habilidades lingüísticas está directamente relacionado con el proceso de enseñanza aprendizaje que se logre incentivar en las aulas de clases en las instituciones educativas, esto dependerá también de cada una de las cosas que el niño aprenda, del desarrollo de sus habilidades ya sean estas lingüísticas o cognitivas y que su adquisición sea exitosa, ya que se ha podido notar que es en la etapa infantil donde se denotan mayor dificultad.

Chub (2012) hizo referencia sobre el concepto e indicó que las habilidades lingüísticas son aquellas que todos tenemos, pero unos más que otros, y que nos permiten comunicarnos, enviar mensajes y recibirlos siempre que en estos mensajes intervenga el lenguaje (p. 31). En la actualidad la educación de los jóvenes tiene la mejor oportunidad y más valiosas herramientas que en otras épocas, para que sean competentes en la formación con mejor habilidad lingüística y cada uno de estos estudiantes tengan el mejor dominio y conocimiento de un idioma.

El Enfoque Comunicativo establece que son cuatro las habilidades lingüísticas primarias (hablar, escuchar, leer y escribir). Según Harmer (1997) citado por Chén (2016) señala que las habilidades lingüísticas pueden dividirse en dos grandes categorías:

1. Habilidades naturales. El autor señala como naturales la capacidad de hablar y de escuchar porque no siguen un proceso de aprendizaje sistemático, ni formal. Se trata más bien de procesos inconscientes de adquisición.
2. Habilidades aprendidas. Dentro de éstas, encontramos la lectura y la escritura. Estas habilidades se aprenden en situaciones formales, casi siempre escolarizadas.

La UNESCO (1989) citado por García (2018) menciona que un hablante de cualquier lengua, como el español, posee la habilidad de recibir y producir mensajes, de ahí resulta la clasificación de las habilidades en receptivas y productivas donde las receptivas son esenciales para la comprensión de un mensaje porque en la comunicación no se puede establecer eficientemente si no hay comprensión.

Una división distinta es la que hace Penny Ur (1997) citado por Guarneros (2013) quien establece que las habilidades pueden dividirse en:

1. Habilidades de percepción: lectura y comprensión auditiva. Son consideradas como aquellas que demandan un proceso intelectual.
2. Habilidades de producción: oral y escrita. Están asociadas estrechamente a las habilidades de percepción. Son la consecuencia natural de las Habilidades de producción.

Habilidad de escucha: La escucha es una habilidad que permite comprender el mensaje de nuestro interlocutor, es fundamental en el campo educativo para captar las informaciones producidas por el emisor. La expresión también implica desarrollar nuestra capacidad de escuchar para comprender lo que nos dicen los demás.

Habilidad de habla: A través de esta habilidad del habla se puede transmitir información oral usando el mismo código, con esta habilidad es importante la práctica para mejorar el vocabulario de los estudiantes durante todo el proceso de formación académica. Al respecto, Ramírez (2002) afirma “la expresión oral consiste en escuchar el lenguaje integrado (estar atento y receptivo a todos los signos que puedan ayudar a interpretar el mensaje) y expresar o hablar el mismo tipo de lenguaje” (p. 59).

Habilidad de leer: Leer es un acto del pensamiento que implica una intensa movilización cognitiva para interpretar el sentido de la lectura, es una permanente interacción entre el lector y el texto, que requiere, también, la intervención de la afectividad y las relaciones sociales.

Habilidad de escribir: La escritura es un sistema universal de comunicación, como el habla, pero que a diferencia de las limitaciones que ésta presenta, la escritura permite transmitir información mediante mensajes que superan las barreras del tiempo, adquiriendo de este modo un reflejo permanente y espacial.

Es necesario aclarar que, dentro del ámbito educativo, la comunicación tiene la importante función en el proceso de formación de los alumnos puesto que las habilidades influyen de manera indispensable en la calidad de la información que recibimos y a su vez, esta información es la materia prima para nuestras ideas que se transmitan a través del lenguaje que es vital para el proceso de aprendizaje, esencialmente en la alfabetización.

Metodología

Tipo de estudio y diseño de investigación

El presente trabajo de investigación desarrolla una metodología cualitativa, de manera que Bernal (2010) menciona que “su preocupación prioritaria se basa en cualificar y describir el fenómeno social a partir de determinados rasgos determinantes; busca entender una situación social como un todo teniendo en cuenta sus propiedades y sus dinámicas” (p. 60). Se hace aplicable un enfoque inductivo puesto que dentro de sus principales características busca explorar, describir y concebir perspectivas teóricas desde que se partirán después para construir nuevas investigaciones.

El estudio de esta investigación es de alcance descriptivo, su función principal fue seleccionar diversas variables para ser medida la relación con las variables independientes, con la intención de determinar cómo es y cómo se manifiesta el fenómeno que se analiza. De acuerdo con Hernández (2014) “busca especificar propiedades y características importantes de cualquier fenómeno que se analice” (p. 92).

La investigación toma un diseño de investigación-acción para obtener como principales resultados el análisis de problemas cotidianos con base a una investigación teórica extensa ejercida en un contexto real. Asimismo, su objetivo fundamental se concentra en aportar

información que oriente la toma de decisiones para programas, procesos y reformas estructurales (Salgado, 2007). Por esta razón, el enfoque cualitativo se adapta a las necesidades de la investigación, identificar la influencia que el pensamiento creativo tiene sobre las habilidades lingüísticas y de esta manera estas últimas mejoren.

Finalmente, para atender a la problemática e identificar los logros alcanzados se diseñó un plan de acción, compuesto por un abanico de actividades didácticas, su descripción, la duración de cada sesión, los recursos necesarios y, su evaluación pertinente. Las estrategias fueron diseñadas en torno al fomento de las habilidades lingüísticas y referente al ajuste del tiempo para la realización se optó por trabajar durante 18 sesiones de 90 minutos por sesión, abarcando 9 semanas de trabajo.

Ubicación y tiempo de estudio

El presente proyecto de investigación fue aplicado en la Escuela Primaria *Benito Juárez*, ubicada en el barrio de San Marcelino en la localidad de Nunkiní, Calkiní, Campeche con Clave de Centro de Trabajo (CCT) 04DRP0326Y, perteneciente a la zona escolar 017, de turno matutino cumpliendo con un horario de 8:00 a.m. a 1:00 p.m. y de organización completa.

El periodo de estudio abarcó del 10 de octubre de 2022 al 16 de mayo de 2023, en el cual se realizaron: diseño del plan de acción, la aplicación de la alternativa de solución y la valoración final durante un periodo de 18 sesiones con un tiempo de 90 minutos cada una siendo 2 por semana por 9 semanas de trabajo, con lo que se valoró los resultados obtenidos con el tratamiento, con la intención de realizar un balance de resultados y evaluación del desempeño de los alumnos.

Sujetos o participantes

La población elegida para la práctica del trabajo fue un quinto grado perteneciente a la escuela primaria *Benito Juárez*; mismo que estuvieron conformados por una matrícula de 27 alumnos, con la existencia de 16 niños y 11 niñas cuyas edades oscilan en un rango de 9 a 11 años.

Se presentan los tres estilos de aprendizaje, reconociendo que el 40% (11 alumnos) tiene la capacidad de aprender a través de la observación en imágenes y con la lectura; el 25% (7 estudiantes) aprende mejor al recibir explicaciones orales y cuando pueden hablar o explicar determinada información a otra persona; por otro lado, el 35% es decir, 9 discentes aprenden a través de sensaciones y ejecutando el movimiento del cuerpo.

Asimismo, fue imprescindible reconocer los ritmos de aprendizaje característicos del grupo; estos son definidos como la capacidad y aptitudes que tiene una persona para apropiarse de un contenido de forma rápida o lenta, la velocidad de aprendizaje, son circunstanciales y pueden variar según la madurez psicológica, condición neurológica, la motivación del niño, uso de las inteligencias múltiples, la actividad, preparación previa y el dominio de estrategias.

Instrumentos de acopio de información

Se remarca la aplicación de técnicas e instrumentos que constituyen los procedimientos concretos que el investigador utiliza para lograr información; las técnicas son específicas y tienen un carácter práctico y operativo (abril, 2008). Por lo cual, en breve se permite la explicación de los resultados de cada instrumento utilizado con la finalidad de interpretar los datos secuencialmente y comprender el proceso de investigación.

- *Guía de observación:* Es útil y eficiente para recabar datos de la problemática. Su uso es imprescindible para investigar con más precisión ítems o indicadores de las hipótesis establecidas (Cortes, 2016).
- *Rúbrica:* La rúbrica fue elegida debido a que es una guía o escala de evaluación donde se establecen niveles progresivos de dominio o pericia relativos al desempeño que una persona muestra respecto de un proceso o producción determinada, en este caso la lectoescritura (Díaz, 2004).

- *Escala estimativa*: Escala estimativa al posibilitar valorar, como su nombre lo indica, de forma cualitativa, la calidad o nivel de los indicadores establecidos de tipo conceptual, procedimental y actitudinal (Frola y Velásquez, 2011).
- *Diario de trabajo*: Este instrumento, desde el punto de vista de Bonilla y Rodríguez (1997) citados por Martínez (2007) “debe permitirle al investigador un monitoreo permanente del proceso de observación. Puede ser especialmente útil al investigador, en él se toma nota de aspectos que considere importantes para organizar, analizar e interpretar la información que está recogiendo” (p. 77).

Procedimientos

Los procedimientos planteados para el desarrollo del proyecto de investigación en las actividades de indagación fueron diseñados de acuerdo con los objetivos establecidos con un énfasis cualitativo y con tiempos concretos distribuidos en tres fases, guiados hacia la atención de la problemática para disminuirla, haciendo uso de diversas estrategias.

La primera fase del proyecto correspondió a la identificación del nivel del desarrollo de las habilidades lingüísticas, donde se consideraron varios aspectos para iniciar el trabajo, empezando por el análisis del FODA que se realizó al grupo de quinto grado grupo A, con la finalidad de comprender por medio del planteamiento del problema, delimitar la ubicación y el tiempo del estudio como parte de la metodología por lo que también se aplicó una rúbrica correspondiente a la lectura y escritura donde los alumnos realizaron actividades en los que los alumnos tuvieron que escribir y leer para medir los resultados obtenidos en dichos instrumentos.

Seguidamente, el segundo objetivo proponía llevar a cabo la implementación de un taller de textos con actividades diversas donde intervenían la lectura, escritura y redacción de textos y durante este proceso, se iba calificando el desempeño de los alumnos mediante la escala estimativa seleccionada y el análisis de la práctica por medio del diario de clases y los trabajos realizados por los alumnos.

En el tercer objetivo, se aplicaron las primeras rúbricas destinadas a valorar el nivel de evolución que obtuvieron los alumnos mediante la comparación de los resultados obtenidos. De modo que, al tener los resultados de los instrumentos aplicados, se procedió a realizar la triangulación de los resultados. Posteriormente, el análisis se complementó con las evidencias del portafolio de evidencias elaborado durante el transcurso de la propuesta de intervención. Cabe mencionar la importancia del empleo de una lista de control cuyo registro contribuyó para valorar los niveles de desarrollo alcanzados en el aprendizaje de las habilidades lingüísticas.

Finalmente se concluye que la organización y las herramientas empleadas concedieron al estudio una lógica, validez y coherencia, aspectos esenciales en este tipo de trabajos, al permitir la ejecución de lo planteado para comprender el problema escogido, estableciendo categorías de análisis para contrastar los datos conseguidos y, validar los resultados alcanzados a través de instrumentos definidos.

Resultado

El trabajo inició con la valoración del primer objetivo, donde se pretendía *Identificar el nivel de desarrollo de las habilidades lingüísticas de los alumnos*. Para lo anterior, se desarrolló una sesión en donde se buscaba que los alumnos demostraran mediante diferentes actividades el nivel de escritura y lectura que presentaban, de igual manera sus capacidades de habla y escucha.

Fluidez: de la lectura en la cual los alumnos presentaban problemas, ya que un total del 62% (17 alumnos) leían con mucha dificultad, algunos sin poder leer oraciones completas sin realizar demasiadas pausas mientras que el 38% (10 alumnos) llevan a cabo la lectura de textos adecuadamente, leyendo con ritmo y respetando los signos de puntuación.

Precisión en la lectura: el 29% (8 alumnos) no contaban con la capacidad suficiente para evitar errores en la pronunciación de ciertas palabras, por lo tanto, la lectura se vuelve confusa. Dado esto, el 71% (19 alumnos) lograban leer correctamente las palabras y únicamente cometían entre dos o tres errores.

Voz durante la lectura: este fue un problema visible dentro del aula debido a que un 55% (15 alumnos) no poseen dicha capacidad y el otro 45% (12 alumnos) lograban darle la entonación suficiente a su lectura.

Comprensión general de la lectura: los alumnos se encontraban en un nivel básico, debido a que el 59% (16 alumnos) sí lograban identificar las ideas principales de los textos al igual cierto aspecto más y el otro 41% (11 alumnos) no organizaban correctamente las ideas implicadas en los textos.

Por otro lado, el segundo objetivo *Implementar un taller de textos para desarrollar las habilidades lingüísticas de los alumnos* se atendió mediante la aplicación de actividades dentro del desarrollo de un taller de textos que procura que los alumnos siempre pudieran leer y escribir de maneras diferentes a las convencionales.

- Se efectuó la primera estrategia *Aprendamos a escuchar* implementada para favorecer la habilidad de lectura y escucha mediante diferentes maneras de realizar la lectura y durante ésta identificar los determinados aspectos de la redacción de textos.
- La segunda estrategia implementada *Escribiendo con imágenes*, que tuvo como propósito la creación de textos por medio de la exposición de imágenes de manera que esto incentivara la creatividad de los alumnos y pudieran redactar con más facilidad.
- La última estrategia aplicada tuvo por nombre *Creando nuestro aprendizaje* enfocado al reconocimiento del desempeño de los alumnos posterior al tratamiento aplicado, poniendo en juego las habilidades lingüísticas en un solo producto.

La escala estimativa estaba conformada por seis criterios de evaluación que engloban los aspectos de las habilidades lingüísticas, los criterios I y II se enfocaron en evaluar la habilidad de lectura en las cuales el 51% (14 alumnos) cumplían siempre con el desarrollo de las lecturas dentro del aula, el 22% (6 alumnos) a veces leían los textos de manera fluida e intentaban comprenderla y el 27% (7 alumnos) nunca cumplían adecuadamente con las lectura y comprensión de los textos.

La última fase del proyecto de intervención se orientó a *Valorar los alcances del desarrollo de las habilidades lingüísticas para favorecer la producción de textos* esta brindó información acerca del nivel de desempeño conseguido por el grupo, datos que fueron comparados con los obtenidos en los objetivos anteriores.

En esta sesión se buscó que los alumnos pudieran compartir sus trabajos, la información dentro de ellos y las opiniones respecto al desarrollo del proyecto de investigación, cada alumno expresaba las experiencias y aprendizaje obtenidos a lo largo de las sesiones de trabajo. Con lo anterior, para poder evaluar los alcances obtenidos se utilizaron las mismas rúbricas utilizadas para la calificar el primer objetivo y de esta manera lograr un mejor contraste de los resultados obtenidos.

Discusión y conclusiones

Discusión

El diseño de la investigación se focalizó en el desarrollo de las habilidades lingüísticas para el progreso de la redacción de textos, esto implicó la aplicación del tratamiento, es decir, la implementación de estrategias didácticas en las actividades basadas en un taller de textos, para disminuir los problemas que afectaban el uso pleno del lenguaje oral y escrito, así como las habilidades comunicativas de los estudiantes.

Al comienzo de la investigación se planteó el supuesto, el taller de textos como propuesta para desarrollar las habilidades lingüísticas en los alumnos del quinto grado grupo A, de la Escuela Primaria Benito Juárez, de la comunidad de Nunkiní, Calkiní, que aunado a la literatura recuperada por diversos autores se afirma que los resultados alcanzados en cada objetivo son congruentes y, se plasman experiencias significativas para las nuevas líneas de investigación en este ámbito.

Por consiguiente, se retoman las afirmaciones de la adquisición de las habilidades lingüísticas, resaltando su importancia para el óptimo intercambio de información en dos vertientes: la expresión y la comprensión (Asqui, 2009), abarcando, de este modo la

interrelación existente entre las habilidades comunicativas y la lectoescritura, que constituyen a las destrezas del lenguaje.

Conclusiones

Se especifican las conclusiones a las que se llegan en la investigación abordada, partiendo del objetivo principal *El taller de textos como propuesta para favorecer la redacción de textos en los alumnos del quinto grado grupo A*, el cual favoreció al desarrollo efectivo de la comunicación escrita y oral en los participantes del estudio. Dicha propuesta muestra resultados favorables al observar el desempeño de los educandos al momento de comunicarse oralmente y por escrito, valorando sus ideas en la creación de textos significativos, así como la socialización de sus ideas productivas.

Al llevar a efecto las estrategias que involucren a las habilidades lingüísticas, se percibió el avance en las habilidades detectadas inicialmente en los alumnos, propiciando el mejoramiento continuo de las dos vertientes de las habilidades lingüísticas: las capacidades comunicativas y la lectoescritura, las cuales impactaron en el uso adecuado del lenguaje en situaciones sociales.

Todas las actividades priorizaban el desarrollo de las habilidades lingüísticas; este plan de acción que se creó para el involucramiento de la metodología generaba espacios para mejorar las capacidades lingüísticas: hablar, leer, escribir y escuchar. En consecuencia, se notó el avance de los discentes a partir de una constante comunicación oral demostrando buena entonación al comprender las ideas de los textos revisados y escribir textos cortos con claridad y demostrando su capacidad de expresión.

Referencias

- Castañeda, G. (2016). *Las habilidades lingüísticas en el fortalecimiento de la comunicación*. Diseño de guía didáctica. [Tesis de Maestría, UNIVERSIDAD DE GUAYAQUIL].
- Guarneros, E., y Vega, L. (2014). *Habilidades lingüísticas orales y escritas para la lectura y escritura en niños preescolares*. 21-35.
- Manzano, M. (2019). *Desarrollo de las habilidades lingüísticas y el grado de correlación con la comprensión de lectura en la I.E.S politécnico Huáscar de Puno*. [Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional del Altiplano].
- Ovando, R. (2009). *Importancia de las Habilidades Comunicativas en Preescolar: Lenguaje Oral y Escrito*. [Tesis de Licenciatura, Universidad Pedagógica Nacional Unidad 094 D.F. Centro]. <http://200.23.113.51/pdf/26054.pdf> 112

La composición de textos narrativos como alternativa para favorecer la escritura

Viridiana Guadalupe Lara Naal

vlaranaal@gmail.com

Escuela Normal de Licenciatura en Educación Primaria de Calkiní

Bartolo May Puc

bachomay60@hotmail.com

Escuela Normal de Licenciatura en Educación Primaria de Calkiní

Engels Herbé May Medina

piaget_engels@hotmail.com

Escuela Normal de Licenciatura en Educación Primaria de Calkiní

Línea temática 2. Pedagogía y práctica docente en las escuelas normales

Resumen

El presente trabajo titulado *La composición de textos narrativos como alternativa para favorecer la escritura* tuvo como objetivo la aplicación de diferentes actividades basadas en el proceso de composición textual para desarrollar la habilidad de la escritura en los alumnos del sexo grado grupo A de la escuela primaria Benito Juárez ubicada en la comunidad de Calkiní, Campeche, durante el ciclo 2022-2023. El diseño del presente trabajo se consideró bajo un enfoque cualitativo, con un estudio descriptivo, siguiendo un proceso de investigación–acción. Los alcances de los objetivos propuestos fueron el resultado de las acciones implementadas durante el desarrollo del plan de acción y los instrumentos de evaluación, mismos que se sustentan en las aportaciones teóricas de diversos autores del campo disciplinar. De esta forma, se concluye que la implementación del proceso de composición de textos favorece la escritura

de los alumnos. Finalmente, se puntualizan algunas recomendaciones y sugerencias para el abordaje de esta temática de estudio.

Palabras clave: escritura, producción de textos, planeación, textualización, revisión.

Planteamiento del problema

Descripción de la situación problema

La producción de textos, como una habilidad, permite a cualquier individuo ser capaz de expresar información de manera coherente y correcta, al mismo tiempo es un medio esencial para la comunicación. Sin embargo, los estudiantes, de diversos contextos, no son capaces de producir un texto funcional que se aplique en situaciones reales de comunicación y que estén relacionados con sus necesidades e intereses. “La producción de textos escritos es un proceso dinámico de construcción cognitiva, ligado a la necesidad de expresar y comunicar, proceso que no es alcanzado, por una gran mayoría de estudiantes que culminan la Educación Primaria” (Murguía & Barra, 2016, p. 34).

Con respecto a lo antes mencionado, se realizó un diagnóstico en el sexto grado grupo A, con apoyo de la técnica de observación participante, que consistió en la aplicación de una guía de observación como instrumento de evaluación. A partir de esta fue posible determinar cuáles eran los alcances y las dificultades de los alumnos durante la elaboración de textos entendibles y eficaces con respecto a su propósito comunicativo.

Por consiguiente, fue relevante el diseño y aplicación del proyecto de investigación *La composición de textos narrativos como alternativa para favorecer la escritura*, específicamente en el sexto grado grupo A de la escuela primaria *Benito Juárez* con la finalidad de fortalecer la redacción de los alumnos a través de la implementación del proceso de composición textual. El grupo de estudio se conformó por 27 alumnos, 20 hombres y 7 mujeres, entre los 10 y 12 años; el tiempo del estudio fue de siete meses, comprendidos desde el 10 de octubre del 2022 al 26 de mayo de 2023 divididos en 4 jornadas de práctica docente.

Preguntas de investigación

Pregunta general

¿Cómo aplicar las estrategias de composición de textos narrativos para favorecer la habilidad de la escritura en los alumnos del sexto grado grupo A de la Escuela Primaria Urbana Federal Benito Juárez de la ciudad de Calkiní, Campeche?

Preguntas generadoras

- ¿Cuáles son los niveles de composición de textos narrativos de los alumnos del sexto grado?
- ¿Cuáles son las estrategias del proceso de composición de textos que favorecen la habilidad de la escritura de los alumnos?
- ¿Cómo aplicar las estrategias del proceso de composición de textos narrativos para favorecer la habilidad de la escritura de los alumnos?
- ¿Cuál es el alcance de la implementación de las estrategias de composición de textos narrativos que favorecieron las habilidades de la escritura de los alumnos?

Objetivos

Objetivo general

Implementar las estrategias de composición de textos narrativos para favorecer las habilidades de la escritura en el sexto grado grupo A de la Escuela Primaria Urbana Federal Benito Juárez de la ciudad de Calkiní, Campeche.

Objetivos específicos

- Reconocer los niveles de la producción de textos de los alumnos para determinar la dimensión de la intervención.
- Identificar las etapas del proceso de composición de textos para favorecer los escritos de los alumnos.

- Aplicar las estrategias del proceso de composición de textos narrativos para favorecer la habilidad de la escritura de los alumnos.
- Valorar los alcances de la implementación de las estrategias del proceso de composición de textos narrativos para favorecer las habilidades de la escritura de los alumnos del sexto grado.

Justificación

Producir un texto escrito surge de la necesidad de comunicarse, de acuerdo con el Plan y Programas de estudios 2017, la alfabetización implica que el estudiante comprenda cómo funciona el código alfabético, lo dote de significado y con ello pueda para integrarse e interactuar de forma eficiente en una comunidad discursiva.

Conjuntamente, diferentes investigaciones ponen de manifiesto que en México las instituciones de educación cuentan con miles de egresados que culminan sus estudios pero no logran titularse a través de un trabajo documental (Domínguez, 2002), debido a que estas mismas instituciones no educan para que los estudiantes aprendan a investigar y a escribir de manera adecuada. La escritura es una actividad compleja que requiere del desarrollo de diversas habilidades que competen desde el aprendizaje del código de escritura hasta el uso del mismo en la creación de textos propios que contengan ideas auténticas en torno a un propósito comunicativo real.

Por estas razones, la pertinencia del presente trabajo de investigación consiste en que a través de este se definió como la aplicación del proceso de composición textual favorece el fortalecimiento en la redacción de los alumnos a partir de la producción de textos narrativos que cumplan, de igual forma, con lo establecido en el programa de estudios que rige dicho nivel escolar, a la vez que se promueve el desarrollo de diversas habilidades comunicativas implícitas en la producción de textos.

Finalmente, el alcance del trabajo es de importancia porque benefició a los alumnos del sexto grado grupo en el desarrollo de su producción escrita; formando con ello estudiantes

competentes, que antes de llegar al producto final habrán tenido que hacer una proyección, una revisión y una reformulación de ideas, utilizando todos los recursos a su alcance y reelaborando cíclicamente las ideas del escrito.

Delimitación del problema

Con respecto al desarrollo de esta investigación se establecieron términos que fungieron como guías, primeramente, se habla de que el proceso de composición de textos tiene gran implicación en la manera en la que los discentes expresan sus ideas y comunican sus saberes, por lo tanto es un medio que pone en práctica para comunicarse con sus semejantes, ya sea en el aula o como parte de su proceso de aprendizaje de acuerdo al plan de estudios en el grado en que se encuentra.

La acción de escribir requiere de un proceso cognitivo complejo que consiste en traducir el lenguaje representado en discursos escritos, en función de contextos comunicativos y sociales determinados, a la vez que desarrolla las habilidades para producir textos propios.

En consecuencia, el presente trabajo trata de promover una mejora a la problemática, así pues, en la práctica educativa se espera obtener resultados positivos en torno a la aplicación de esta, pues no hay que olvidar que, en el proceso de composición textual, como menciona Martí (1995) citado por Arenas (2014) en un momento inicial del desarrollo de la escritura, la regulación está en manos del docente, quien se encarga de ejercer un control externo (p. 3).

Hipótesis o supuestos

De acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2014), las hipótesis indican lo que tratamos de probar y se definen como explicaciones tentativas del fenómeno investigado y que deben formularse a manera de proposiciones.

Dentro de esta siguiente propuesta de investigación se plantea que la composición de textos narrativos como una alternativa favorece la habilidad de la escritura de los alumnos del sexto grado grupo A de la Escuela Primaria Urbana Federal Benito Juárez de la ciudad de Calkiní, Campeche.

Marco teórico

Escribir, de acuerdo con el autor Daniel Cassany (1995), “significa mucho más que conocer el abecedario, saber «juntar letras» o firmar el documento de identidad. Quiere decir ser capaz de expresar información de forma coherente y correcta para que la entiendan otras personas” (p. 13). En ese sentido, la escritura es un instrumento esencial para la comunicación que implica más allá del trazo de diferentes grafías que se traducen en letras, es una herramienta indispensable en el aprendizaje y el desarrollo personal de los individuos.

Siguiendo lo anterior, la escritura debe considerarse como una herramienta fundamental del aprendizaje, que prevea el cumplimiento y desarrollo de aquellas habilidades que permitan al alumno planear su escritura, preparar la información que deseen y que con ello logren expresar las ideas claramente a partir del esquema elegido; que organicen de manera coherente su texto, y que utilicen los diversos elementos que este conlleva tales como el lenguaje, las técnicas de escritura, la fuentes de consulta.

De acuerdo con Scarcella y Oxford (1992), citado por Fontana (2007), para escribir correctamente y de forma efectiva hay que dominar los cuatro componentes de la competencia comunicativa:

Competencia gramatical: utilización de la gramática (morfología y sintaxis), vocabulario y ciertos mecanismos de la lengua como la puntuación o la ortografía.

Competencia sociolingüística: permite variar el uso de la lengua con respecto al tema, género, lector y finalidad del texto para adaptarse a la comunidad discursiva determinada.

Competencia discursiva: consiste en organizar el texto para que tenga coherencia y cohesión.

Competencia estratégica: se trata de utilizar estrategias que permitan aumentar la competencia para escribir de forma efectiva, como, por ejemplo, planificar, componer o revisar el texto. (p. 114).

De manera que el estudiante necesita reconocer el objetivo o la finalidad de la escritura, saber qué intención se tiene al momento de escribir un texto, a la vez se familiarice con el tipo de texto antes de practicar las destrezas implicadas en su escritura y cualquier aspecto que se enseñe a través de algún modelo.

Por otro lado, las producciones escritas son aquellas en las que los alumnos, de manera libre, escriben relatos, descripciones, entre otros, o bien dibujan sobre algún tema en particular. El complejo proceso que supone escribir un texto convierte a la escritura en un espacio de exploración, búsqueda, creatividad, descubrimiento y puesta en práctica de saberes lingüísticos, discursivos y enciclopédicos. En este sentido, se considera que todo proceso de escritura es un proceso cognitivo que desarrolla un sinnúmero de posibilidades para quien lo practica.

Los sujetos aprenden a escribir durante toda su vida, según las oportunidades educativas en las que participan, las necesidades y prácticas discursivas y sociales que los rodean. La capacidad de leer y de escribir constituye el eje fundamental de la escolaridad obligatoria y de los estudios superiores, ya que toda la enseñanza, utiliza esencialmente la lengua escrita (Murguía & Barra, 2016).

Por lo anterior, como indican los mismos autores Flower y Hayes (1986), citados por Sotomayor et al. (2013), “el proceso de escritura entraña una interacción entre diversos subprocesos”. Así, en la construcción de un texto se identifican principalmente tres etapas, la planificación, la textualización y la revisión de la escritura; los cuales suponen subprocesos de distinta complejidad que se encuentran constantemente sometidos a la evaluación y revisión del escritor.

Planificación. Es concebida como un acto que ocurre antes de que el individuo proceda a escribir el texto y que muchas veces es omitida por los llamados escritores novatos o inexpertos (Monotolio 2002, citado por Figueroa y Pérez, 2011). En esta etapa el escritor asume los objetivos que pretende conseguir; genera las ideas, recupera y organiza los datos más relevantes para la tarea. La planificación del texto se entiende como una estrategia para conseguir acciones propuestas para una meta, por lo que debe ser relevante al objetivo de escritura.

Textualización. En esta etapa el autor reconsidera las pistas detectadas en la etapa anterior, elabora una posible forma verbal para expresar dicho contenido y la almacena en la memoria articular temporal, evalúa dicha forma, y, si es adecuada, redacta tomando en cuenta las normas lingüísticas, retóricas y pragmáticas. Esta etapa consiste en convertir las ideas en palabras, en producir el discurso planificado por lo que implica la concreción y el desarrollo de la secuencia de palabras que servirán para expresar las ideas.

Revisión. La revisión consiste en mejorar el texto hasta que toma su forma definitiva. Implica la evaluación y revisión del texto, el análisis de las metas e ideas que todavía no se han trasladado al papel y supone la detección y corrección de errores, precisar y comprobar la coherencia de las ideas. Tiene dos subprocesos: edición y lectura de texto, reedición y nuevas revisiones.

En conjunto, fue relevante fundamentar el trabajo bajo el cumplimiento de las leyes y normas establecidas, por ello, el presente estudio orienta su labor en el cumplimiento del artículo 3ro constitucional, donde se establece que la educación a brindar deberá ser de excelencia, con la intención de generar una mejora integral para el logro máximo en el aprendizaje de los educandos, en el desarrollo de su pensamiento crítico y el fortalecimiento de los lazos entre escuela y comunidad.

Además, la actual reforma propuesta por el gobierno a través de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), expone su propósito como el compromiso de calidad en su enseñanza,

mejorando el conocimiento, las capacidades y las habilidades de los educandos en áreas como la comunicación, matemáticas y ciencias (SEP, 2019).

Metodología

Tipo de estudio y diseño de investigación

El presente trabajo de investigación se desarrolló de acuerdo con el enfoque cualitativo, el cual “intenta describir sistemáticamente las características de las variables y fenómenos con el fin de generar y perfeccionar categorías conceptuales” (Quecedo y Castaño (2003, p. 12). De modo que este tipo de estudio permite reconocer las características o el comportamiento de la realidad del estudio, a la vez que se adapta y facilita la recogida de datos empíricos, ofreciendo descripciones acertadas que conducen el desarrollo e interpretación de los datos.

Conjuntamente, se utilizó una hipótesis de acción estratégica, la cual, funge como una posible respuesta a nuestra pregunta de investigación, pues como Asencio (2020) menciona, “en la hipótesis de la acción es necesario que el grupo o persona que realiza la investigación-acción haya realizado un análisis reflexivo sobre el contexto, los hechos, y la finalidad del plan estratégico” (p.11) Aquí, se formuló nuestra propuesta tomando en cuenta los objetivos, la cual, será validada a través de las interpretaciones y los resultados obtenidos en el transcurso de la aplicación del plan de acción.

Dado lo anterior, para poder generar un proceso de investigación se requiere de un diseño de trabajo, que en este caso particular fue la investigación-acción, la cual, como afirma Elliot (1993) citado en Latorre (2005), es un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma; la entiende como una reflexión sobre las acciones humanas y las situaciones sociales vividas por el profesorado que tiene como objetivo ampliar la comprensión (diagnóstico) de los docentes de sus problemas prácticos.

Finalmente, el estudio se centró en estudiantes de sexto grado grupo A, los cuales fueron designados como la población a estudiar. Ante esto, Hernández (2014) menciona que “una población es el conjunto de todos los casos que concuerdan con una serie de especificaciones”

(p. 174). Por lo cual, dentro de este estudio los participantes son los alumnos que diariamente se enfrentan a la producción de textos en las distintas áreas de conocimiento a las cuales acceden en la educación.

Ubicación y tiempo de estudio

La investigación se llevó a cabo en la escuela primaria Benito Juárez con Clave de Centro de Trabajo (C.C.T.) 04DPR0446K, perteneciente a la Zona Escolar 017, ubicada en la calle 22 C #08 del barrio Colonia de Fátima de la Ciudad de Calkiní, Campeche, durante el ciclo escolar 2022 – 2023 con un horario de atención de 8:00 a.m. a 1:00 p.m. La escuela es una institución pública, de organización completa que alberga aproximadamente a 158 alumnos, de los cuales 88 son mujeres y 70 son hombres.

El tiempo de estudio de la investigación correspondió a siete meses en el periodo del 10 de octubre de 2022 al 26 de mayo de 2023, en este lapso se designaron cuatro jornadas de práctica docente, donde se diseñó un plan de mejora que consta de 4 fases en 18 sesiones con una duración de 90 minutos cada una, distribuidas en nueve semanas de trabajo.

Sujetos o participantes

La población en la que se llevó a cabo el estudio es el sexto grado grupo A de la Escuela Primaria Benito Juárez de la ciudad de Calkiní, Campeche, conformado por 26 alumnos, de los cuales 7 son del sexo femenino y 19 del masculino, entre edades de 10 a 12 años. Este grupo fue asignado en cumplimiento de la práctica profesional correspondiente al quinto y sexto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria.

Los aspectos considerados para el estudio del grupo fueron los niveles de desempeño inicial en las producciones escritas, los ritmos y estilos de aprendizaje. Por ello, los niveles de desempeño se distribuyeron de la siguiente manera: 0 discentes en el nivel sobresaliente, 3 en el satisfactorio, 11 en el básico y 12 estudiantes en el insuficiente. En cuanto a los ritmos de aprendizaje se organizaron de acuerdo con los resultados arrojados por el test basado en el modelo VAK propuesto por Richard Bandler: 13 discentes presentan un ritmo de aprendizaje

rápido, otros 6 se ubican en el ritmo moderado, y 7 estudiantes tienen un ritmo lento; del mismo modo los estilos de aprendizaje se estructuraron de esta forma: 6 estudiantes aprenden de manera auditiva, 11 educandos aprenden de manera visual, y 9 escolares son kinestésicos.

Instrumentos para el acopio de la información

De acuerdo con Sánchez y Reyes (2006), “todo instrumento debe medir lo que se ha propuesto medir, vale decir que demuestre efectividad al obtener los resultados de la capacidad, conducta, rendimiento o aspecto que asegura medir” (p. 154). Las técnicas de recolección de datos comprenden procedimientos y actividades que le permiten al investigador obtener información necesaria y eficaz para dar respuesta a sus preguntas de investigación.

Los objetivos establecidos fueron valorados a través de una serie de instrumentos con la intención de obtener resultados que permitan la reflexión y el análisis del proyecto de investigación:

Rúbrica: Se trata de una herramienta de calificación utilizada para realizar evaluaciones objetivas; un conjunto de criterios y estándares ligados a los objetivos de aprendizaje. Es un instrumento de evaluación basado en una escala cuantitativa y/o cualitativa asociada a unos criterios preestablecidos que miden las acciones del alumnado sobre los aspectos de la tarea o actividad que serán evaluados (Torres, 2010).

Las rúbricas de elaboración propia empleadas en ese trabajo fueron de utilidad al realizar el diagnóstico y la evaluación final.

Guía de observación: Rojas (2002) menciona que “una guía de observación es un conjunto de preguntas elaboradas con base a ciertos objetivos e hipótesis formuladas correctamente a fin de orientar nuestra observación”.

Escala estimativa: Para Pérez (2013) consiste en una serie de indicadores articulados y definidos por la frecuencia presentada ante alguna actividad específica de desempeño. En

dicho instrumento de elaboración propia, se establecieron los criterios más relevantes que los estudiantes cumplieron al ir desarrollando el proceso de composición textual.

Procedimientos

Los procedimientos establecen los métodos o formas más eficientes y eficaces de operativizar las actividades de los subprocesos, permitiendo describir y comprender las relaciones entre áreas y flujos de información que se suceden en el proceso y la coordinación de las actividades asociadas (USAID, 2020). El presente trabajo fue estructurado en cuatro fases, aplicadas en diferentes momentos y valoradas con instrumentos de elaboración propia.

La primera fase del trabajo correspondió a la detección de la problemática, para la que se aplicó la técnica de observación en el periodo del 10 al 21 de octubre de 2022, con la que se rescataron diversos datos relevantes en torno a las características de los alumnos, los ritmos y estilos de aprendizaje, pero sobre todo acerca las dificultades notorias en la redacción de textos.

En la segunda fase, se comunicó los objetivos del trabajo al director del plantel, así como al docente frente a grupo y los padres de familia, para lo que se obtuvo la respuesta esperada. Asimismo, se realizó la valoración inicial de los alumnos y se detectaron dificultades en la ortografía, la estructura de los textos, la presentación y sobre todo en la coherencia de estos. Todo esto, durante el periodo del 28 de noviembre al 09 de diciembre de 2022.

Durante el desarrollo de la tercera fase, para el tercer objetivo se aplicó una escala estimativa, entre los días del 20 al 31 de marzo de 2023, para valorar la aplicación de las estrategias en torno a la producción de textos, así como el desenvolvimiento de los alumnos ante ello. También, se hizo una valoración de los alcances de la aplicación de las dos primeras etapas del proceso de composición textual, el cual fue desarrollado por los alumnos a medida que se empleaban las distintas estrategias diseñadas.

Para finalizar, la cuarta fase correspondió al proceso de evaluación, el cual, en conjunto con el cuarto objetivo, se desarrolló entre los días del 15 al 26 de mayo de 2023, fechas entre

las cuales se revisaron los borradores y se valoraron las producciones finales de los alumnos a partir de la aplicación de una rúbrica.

También, se realizó la triangulación de resultados, que, de acuerdo con Bisquerra (2000) “es una técnica para analizar los datos cualitativos, es un control cruzado empleando diferentes fuentes, instrumentos o técnicas de recogida de datos” (p. 13), de tal modo que se comparó el nivel de desempeño obtenido en cada fase de la investigación. Con ello, se destacaron los aspectos logrados por el alumnado en cuanto a la composición textual.

Resultado

Durante la valoración a través del instrumento diseñado para el primer objetivo de investigación *Reconocer los niveles de la producción de textos de los alumnos para determinar la dimensión de la intervención*, se evidenció las dificultades presentadas por el alumnado para reconocer el propósito comunicativo de los textos, el destinatario, las ideas que quieren comunicar, el empleo de la estructura correcta del escrito y la deficiencia al emplear un proceso de composición textual, todo esto a partir de la estrategia *Conociendo al relato* en donde los alumnos elaboraron un texto a modo de diagnóstico. Los resultados iniciales fueron los siguientes: ningún alumno se encuentra en el nivel sobresaliente, el 11.53% (3 alumnos) corresponden a un nivel satisfactorio, el 42.30% (11 alumnos) pertenecen a un nivel básico, y el 46.15% correspondiente a 12 alumnos son parte del nivel insuficiente.

Seguidamente, para el desarrollo de la intervención se aplicó la guía de observación destinada al segundo objetivo *Identificar las etapas del proceso de composición de textos para favorecer los escritos de los alumnos*, a partir de la estrategia *Pequeños investigadores*, que dejó en evidencia las dificultades de los alumnos en cada etapa del proceso de composición textual de manera específica, de modo que en su mayoría no distinguieron el propósito comunicativo, el tipo de texto y no realizaron acciones en función de la planificación, textualización y revisión.

Por lo anterior, el diseño e implementación de estrategias didácticas con base al proceso de composición textual fue indispensable para integrar el plan de mejora constituido por actividades específicas considerando las características de los alumnos y sus deficiencias.

Consecutivamente, el tercer objetivo *Aplicar las estrategias del proceso de composición de textos narrativos para favorecer la habilidad de la escritura de los alumnos* fue evaluado a través de una escala estimativa, misma que dejó en evidencia los avances de los alumnos en cuanto a la producción escrita, mismos que se registraron a partir de las estrategias que a continuación se describen.

La primera estrategia empleada, *Planificando mi texto*, estuvo destinada a dos sesiones de trabajo, en las que, a grandes rasgos se presentó a los alumnos una serie de acciones que los llevaron a reflexionar sobre la importancia de planear antes de redactar por medio de preguntas guías, organizadores gráficos, líneas del tiempo, etc.

La segunda estrategia empleada fue *Textualizando mi relato*, misma que fue empleada durante dos sesiones y que tuvo la finalidad de que los estudiantes desarrollaran la etapa de textualización del proceso de composición escrita. Por lo que comenzaron a sacar las ideas principales plasmadas en los organizadores de la estrategia pasada, mismas que posteriormente fueron uniendo para formar oraciones, párrafos completos y al finalizar el texto.

Para finalizar, dentro de esta fase, la estrategia *Revisando mis errores*, desarrollada en dos sesiones de trabajo correspondientes a efectuar la etapa de revisión, fue de vital importancia para poder realizar las correcciones pertinentes de los alumnos en su producto final. En primera instancia se recurrió al uso de la técnica de coevaluación en donde, entre compañeros se hicieron sugerencias para mejorar el trabajo. Seguidamente, se realizó una autoevaluación con la finalidad de realizar la última revisión y posteriormente realizar la producción final.

Por consiguiente, para la evaluación del cuarto objetivo *Valorar los alcances de la implementación de las estrategias del proceso de composición de textos narrativos para*

favorecer las habilidades de la escritura de los alumnos del sexto grado se aplicó de nueva cuenta una rúbrica de evaluación, constituida por seis indicadores, que permitió valorar las producciones finales de los alumnos realizada durante el desarrollo de las estrategias antes mencionadas. Los resultados fueron los siguientes:

Después de realizar la sumatoria de resultados por indicador, se registra el 12%, correspondiente a 2 alumnos dentro del nivel sobresaliente, ya que concluyeron de manera satisfactoria con todos los criterios de la producción escrita. El 53.84% (14 alumnos) están ubicados en un nivel satisfactorio, el 26.90% (7 alumnos) son de nivel básico y el 7.69% correspondiente a 2 alumnos se mantienen en el nivel insuficiente. Lo que deja en evidencia la mejora de los alumnos en este rubro.

Discusión y conclusiones

Discusión

El tratamiento de la temática de investigación relacionada a la mejora de la escritura a través del proceso de composición de textos, implicó, en un inicio, la predicción de que la implementación de estrategias para la producción de textos narrativos favorece la composición escrita de los alumnos, por lo que se seleccionaron y aplicaron diversas estrategias en favor del proceso de composición de textos, organizados para trabajar en sesiones de clase previamente planificadas con el propósito de mejorar la escritura de los alumnos, tomando en cuenta en todo momento las dificultades y los ambientes de aprendizaje apropiados a esta temática.

Para orientar el foco de la investigación, se recurrió a diferentes aportaciones tales como las de Cassany (2005), Serafini (2009) y Kaufman y Rodríguez (2003) para el diseño del plan de acción conformado por estrategias de escritura.

Por lo anterior, en la primera pregunta generadora de la investigación *¿Cuáles son los niveles de composición de textos narrativos de los alumnos del sexto grado?*, los resultados obtenidos se basaron en las principales dificultades de los alumnos al momento de redactar

cualquier tipo de texto, que en conjunto con los niveles de desempeño conceptualizados por SisAT (2020), se determinó contemplar dentro de los diferentes contenidos, el avance sobre el proceso de composición textual. Del mismo modo, la información obtenida con los diferentes instrumentos aplicados en el diagnóstico permitió identificar los orígenes de las dificultades que presentan los discentes en la aplicación del proceso de composición textual que concordaron con los aportes de Cassany (2005).

Por otra parte, la información obtenida en la segunda pregunta *¿Cuáles son las estrategias del proceso de composición de textos que favorecen la habilidad de la escritura de los alumnos?* puso de manifiesto que un simple texto requiere de un proceso, que aunque se lleva a cabo, no se hace de manera constante y sistemática, es decir, que no llega a estructurarse de manera completa, lo cual, es un hecho que debe aprovecharse de manera precisa.

Siguiendo con la misma línea, la tercera pregunta generadora *¿Cómo aplicar las estrategias del proceso de composición de textos narrativos para favorecer la habilidad de la escritura de los alumnos?* requirió el diseño de diferentes estrategias en correspondencia con el proceso de composición textual, mismo que de acuerdo a diferentes aportaciones tales como las de Cassany (2005) la aplicación de estrategias y la selección acertada de textos narrativos permitió a los alumnos familiarizarse con la tipología abordada, logrando una escritura espontánea y significativa.

Para finalizar, la cuarta pregunta generadora *¿Cuál es el alcance de la implementación de las estrategias de composición de textos narrativos que favorecieron las habilidades de la escritura de los alumnos?* contempló la valoración de las categorías del estudio, plasmadas en los instrumentos elaborados para este fin. De este modo, se examinó el alcance del proceso de composición y los avances en la redacción de textos, por ello, la información brindada durante cada etapa del trabajo de investigación es de importancia para conocer el impacto del tratamiento. Conjuntamente, debemos tener en cuenta que en concordancia con Ortega (2007) la enseñanza de la escritura se ha centrado sólo en el aspecto externo y formal, haciendo

énfasis sólo en el producto terminado y no en el proceso, aspecto en el cual se espera una mejora.

Conclusiones

En el inicio, se determinó la importancia de reconocer las dificultades que presentan los alumnos al escribir, lo cual favoreció identificar el punto de partida y qué estrategias emplear, esto a través de la observación del desenvolvimiento de los estudiantes en actividades de escritura. Conjuntamente, se destaca que las dificultades en la redacción son comunes en todas las escuelas en mayor o menor medida, a la vez que es necesario considerar lo que saben los alumnos sobre la escritura y el gusto que estos tienen por la misma.

Después del término de este estudio, se puede afirmar que se favoreció la escritura en los alumnos porque desarrollaron competencias representando más que el saber, el saber hacer o el saber ser, las cuales se manifestaron y manifestarán en la acción de su vida educativa y de manera integrada, es un escalón que les permitirá adquirir los demás conocimientos, habilidades, valores y actitudes, que le beneficien en su formación como ciudadanos competentes y críticos.

Entre estas competencias demostradas por los alumnos destacan que adquirieron el conocimiento de las características y significado de los textos, atendiendo su tipo, contexto en el que se emplean y destinatario al quienes se dirigen. Desarrollaron habilidades gramaticales, de producción textual, uso de convencionalidades al escribir, el uso de aspectos sintácticos y semánticos en la escritura, y sobre todo, expresan sus ideas de manera más clara, con todos los elementos que esto conlleva.

Referencias

- Cassany, D. (1995). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Editorial Anagrama
- Domínguez, L., (2002). *El proceso de composición escrita en alumnos*. Universidad de León.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2010). *Nacimiento de un proyecto de investigación cuantitativa o mixta: la idea*. En Metodología de la investigación. (pp. 24-30).
- Kaufman, A., y Rodríguez, M. (2003). *La escuela y los textos*. Buenos Aires: Santillana.
- Kaufman, A. (2010). *Leer y escribir: el día a día en las aulas*. Buenos Aires: Aique.
- Lenner, D. (2006). Para transformar la enseñanza de la lectura y la escritura. En: Español.
- Murguía R., y Barra, R. (2016) *Aplicación didáctica de la pregunta en la producción de textos narrativos en estudiantes de quinto grado de educación primaria*.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2011). *Plan y programa de estudios 2011*. SEP.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2017). *Aprendizajes Clave para la educación integral*. CMDX. SEP.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2019). *Hacia una nueva escuela mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*. SEP.
- Torres, G., (2010). *La rúbrica como instrumento pedagógico para la tutorización y evaluación de los aprendizajes en el foro online en educación superior*. Universidad de Sevilla.
- Torres, M. (2002). *La escritura y su importancia en la construcción del conocimiento*. Venezuela: Universidad de Los Andes-NURR
- Uribe, J. (2006). *La escritura antes de la letra*. Revista de Investigación educativa 3. México.

Producción de textos descriptivos para favorecer la mejora de la expresión escrita

Ariani Guadalupe Kantun Reyes

cam01.akantunr@normales.mx

Escuela Normal de Licenciatura en Educación Primaria de Calkiní

Engels Herbé May Medina

piaget_engels@hotmail.com

Escuela Normal de Licenciatura en Educación Primaria de Calkiní

Bartolo May Puc

bachomay60@hotmail.com

Escuela Normal de Licenciatura en Educación Primaria de Calkiní

Línea temática 2. Pedagogía y práctica docente en las escuelas normales

Resumen

El presente trabajo de investigación titulado *Producción de textos descriptivos para favorecer la mejora de la expresión escrita*, tuvo como principal objetivo aplicar estrategias didácticas para fomentar las habilidades relacionadas a la expresión escrita y al pensamiento crítico en los alumnos del quinto grado grupo A de la escuela primaria. El diseño del presente trabajo se consideró bajo un enfoque cualitativo, con un estudio descriptivo, siguiendo un proceso de investigación–acción. Para la interpretación de los resultados se optó por fundamentarlos con las aportaciones de otros autores expertos en el campo disciplinar que se trabajó, donde al finalizar se hallaron avances relacionados a la expresión escrita y al pensamiento crítico. De esta manera, se concluyó que la aplicación de estrategias como la producción de textos descriptivos favorece la expresión escrita.

Palabras clave: Textos descriptivos, expresión escrita, pensamiento crítico, habilidades, escritura.

Planteamiento del problema

Descripción de la situación problema

La expresión oral y escrita es fundamental en el mundo para poder comunicarnos, para poder escribir un texto y expresarnos de la manera en la que queremos resulta necesario tener un amplio conocimiento del lenguaje; conocimiento que adquirimos desde la infancia a través de diversos métodos de enseñanza, sin embargo, muchas veces estas estrategias no son las adecuadas y los alumnos no logran expresarse correctamente de manera escrita u oral, por lo que es bueno complementar a la educación escolar leyendo y escribiendo textos para ir mejorando lo que ya se conoce.

Durante el periodo de prácticas de ayudantía y profesionales se pudo identificar a través de guías de observación, análisis de un FODA y de una rubrica cuyos indicadores tomaron en cuenta habilidades relacionadas a la escritura, las dificultades que hay con los alumnos en relación a la expresión escrita en las distintas asignaturas que requieren la elaboración de textos escritos, tales como falta de coherencia, claridad, faltas de ortografía y de uso de signos de puntuación, dicho problema también fue identificado a través de una entrevista que se le realizó al maestro titular sobre las principales problemáticas que presentan los alumnos, esta dificultad en la expresión escrita genera que los alumnos no puedan compartir lo que piensan sobre los temas que se abordan, asimismo disminuyan su desempeño académico y personal.

En este mismo sentido, a través de la investigación se podrán identificar las principales dificultades de la expresión escrita en los alumnos del quinto grado A de la escuela ya antes mencionada, así como de las causas de estas mismas, con el principal objetivo de lograr aportar estrategias para la mejora de su expresión escrita y, por lo tanto, realizar una aportación a la mejora de las habilidades y desempeño de los alumnos.

Preguntas de investigación

Pregunta general

¿Cómo influye la producción de textos descriptivos en la mejora de la expresión escrita en los alumnos del quinto grado grupo A de la Escuela Primaria Benito Juárez durante el ciclo escolar 2022-2023?

Preguntas generadoras

- ¿Cuáles son las causas que dificultan la expresión escrita en la producción de textos de los alumnos?
- ¿Cuáles son las etapas de producción de textos que deben desarrollar los alumnos?
- ¿Cómo la producción de textos descriptivos favorece el desarrollo de la expresión escrita en los alumnos?
- ¿Cuál es el alcance de la producción de textos descriptivos en el desarrollo de la expresión escrita de los alumnos?

Objetivos

Objetivo general

Desarrollar la producción de textos a través de estrategias didácticas para favorecer la expresión escrita de los alumnos del quinto grado grupo A de la Escuela Primaria Benito Juárez durante el ciclo escolar 2022-2023.

Objetivos específicos

- Identificar las causas que dificultan el desarrollo de la expresión escrita para determinar el nivel de intervención en la producción de textos de los alumnos.
- Identificar las etapas del proceso de producción de textos para favorecer las producciones de los alumnos.

- Implementar la producción de textos descriptivos para favorecer el desarrollo de la expresión escrita de los alumnos.
- Evaluar la producción de textos para identificar el avance de la expresión escrita de los alumnos.

Justificación

La escritura puede ser interpretada, desde el enfoque cognitivo, como un conjunto de subprocesos de pensamiento, aplicados a través de operaciones mentales con distintos tipos de estrategias del que escribe. Dicha interpretación, ha motivado muchas investigaciones que reflejan la revolución cognitiva general, estableciéndose un paradigma cognitivo para la comprensión de la enseñanza y el aprendizaje. El lenguaje escrito es el resultado de un proceso autónomo relacionado al contexto del individuo, también, al contexto de material de producción, haciendo referencia a los destinatarios que se encuentran en un espacio y tiempo distintos al del autor-escriptor. Vygotsky denomina a este proceso "descontextualización", no obstante, también este proceso se origina como resultado de los usos de la lengua en la interacción oral tanto en el desarrollo genético desde su origen (filogenética) como en su desarrollo como resultado de una sociedad alfabetizada.

El lenguaje y expresión escrita requieren de una distancia temporal y física entre el emisor y el receptor (Nunan, 1991) la cual implica prestar mucha más atención y generar un análisis a través de la organización lógica que presenta la información, esto debido a que el destinatario del mensaje tiene que comprender lo que lee para así después generar aclaraciones y poder inferir sobre la información presentada, para ello también, el emisor tiene la tarea de facilitar la comunicación a través de escribir un texto que tome en cuenta la situación y la intención comunicativa que debe tener.

La pertinencia de la presente investigación consistió en implementar el proyecto *La producción de textos descriptivos para favorecer la mejora de la expresión escrita*, porque mediante su aplicación los alumnos desarrollaron estrategias para mejorar sus niveles de

expresión escrita en la producción de textos descriptivos. La importancia de este trabajo radica en el nivel que benefició a los alumnos del quinto grado en cuando a las habilidades ya mencionadas.

Delimitación del problema

Es importante delimitar los aspectos que se llevarán a cabo en el transcurso de esta investigación, tales como, expresión escrita, modo de exteriorización de ideas, información, sentimientos, reclamos, peticiones, que utiliza el ser humano, plasmando sobre un soporte material o virtual signos gráficos convencionales que varían de acuerdo a cada cultura (Bear, 2000), expresión que hoy en día es de vital importancia hacer uso, ya que, de acuerdo a las necesidades y situaciones que se den habrá que ir adaptándose a ellas y así crear buenas producciones escritas.

Finalmente, es indispensable mencionar la metodología usada en la investigación, la cual, es la investigación-acción, debido a que, a través del análisis y la reflexión de la observación, aplicación, resultados se detectó la problemática abordada para así diseñar las estrategias y metodologías para mejorar la situación problemática antes mencionada.

Seguido a esto, es necesario mencionar la importancia que radica en torno a la investigación, la cual, es precisamente buscar la mejora de la expresión escrita en los alumnos del quinto grado grupo A para así aportar elementos que permitan que estos puedan adquirir nuevas habilidades y destrezas relacionadas a la producción de textos en las distintas asignaturas y situaciones comunicativas a las cuales se enfrente.

Hipótesis o supuestos

Una hipótesis, según Hernández Sampieri (2006), es la guía precisa hacia el problema de investigación o fenómeno que se estudia. Es posible tener una o varias hipótesis, o definitivamente no tener ninguna. Las hipótesis nos indican lo que estamos buscando o tratando de probar y pueden definirse como explicaciones tentativas del fenómeno investigado formuladas a manera de proposiciones.

De acuerdo con lo anterior, se realiza el siguiente supuesto: La producción de textos descriptivos favorece la expresión escrita de los alumnos del quinto grupo A de la Escuela Primaria Benito Juárez de la ciudad de Calkiní, Campeche.

Marco teórico

La expresión escrita hace referencia a una actividad que implica múltiples habilidades y conocimientos, tales como el dominio de diversas herramientas que los individuos van adquiriendo al paso del tiempo y de la experimentación tanto en la escuela como en la vida cotidiana. Por ello, tanto la expresión escrita como la composición de textos considera verse desde una perspectiva técnica con finalidad comunicativa.

Cassany, Luna y Sanz (2003) definen la expresión escrita como una capacidad que permite establecer comunicación a través de la escritura. Para garantizar el éxito del acto comunicativo es indispensable poseer conocimiento del código lingüístico, clara intención comunicativa y construir el escrito con claridad, coherencia y cohesión.

Es durante la producción del texto donde los alumnos parten de la interpretación y de la imaginación para decidir cómo y qué van a producir y presentar en este mismo, no obstante, esta producción parte de la planeación y es del texto, fases que se deben tomar en cuenta para que el alumno pueda comunicar bien sus ideas. Es importante conocer las habilidades que los alumnos requieren desarrollar para la producción de textos, por ello, menciona Cassany (1993) algunas de estas, desarrollar ideas, agregar información para profundizar, enriquecer e ilustrar el tema, haciendo uso de ejemplos, reformulaciones y comparaciones que ayuden a comprender las ideas centrales del texto escrito; consultar fuentes externas, analizar diversas fuentes de información para enriquecer las ideas plasmadas en el texto y vincular con ideas nuevas, es decir, partir de lo conocido para relacionarlo con la nueva información que se obtiene a través de la investigación.

Por ello, es importante que el docente tome en cuenta estas habilidades y diseñe actividades y estrategias que permitan al alumno desarrollarlas, para así, facilitar y contribuir a

la producción de textos escritos del alumnado. De esta misma manera, es necesario que los alumnos desarrollen habilidades para generar ideas y vincularlas con nuevas, que también sepan usar las reglas gramaticales y tengan habilidad para adecuarse al tipo de texto que trabajen y a la estructura de cada uno de ellos.

En relación con la escritura, con frecuencia se olvida un factor de gran importancia, de tipo cognitivo, que es la relación directa que hay entre pensamiento y lengua escrita. Escribir es la manera más precisa de reflexionar, de construir y ordenar la propia visión del mundo.

Asimismo, en la expresión escrita, necesitamos utilizar apropiadamente los recursos que nos han enseñado desde pequeños para que los lectores nos puedan entender con coherencia. Es por eso la importancia de la expresión escrita en un estudiante, ya que le permite expresar las ideas en forma clara, sin repeticiones, con una gran riqueza de vocabulario y con una excelente ortografía, tratando de conseguir que los estudiantes se comuniquen mejor cuando escriben.

Además, la lectoescritura es una excelente herramienta que fomenta la creatividad e imaginación de los niños porque les da la oportunidad de leer historias o crearlas, lo cual habla de una capacidad cognitiva que les permite ir madurando diversas áreas de conocimiento que perdurarán por el resto de su vida en medida de su constante ejercitación.

Para adquirir todo tipo de conocimientos se requiere de una serie de pasos los cuales guían al aprendiz a lograr un aprendizaje significativo y de un proceso de adaptación y asimilación a cada uno de los descubrimientos que va logrando, como lo es el caso del ejercicio de la escritura. Desde la infancia se debe involucrar el proceso de escritura en el sistema de vida de cada uno, porque escribir es una forma de hablar y comunicar lo que en un momento dado desea expresar. El proceso de escritura es actividad que se practica a través de la imitación; es decir se aprende más que todo en las escuelas (Sánchez, 2009).

Siguiendo con lo antes mencionado, es necesario que en el ambiente que se genere en el salón de clase se dedique especial atención a la enseñanza de la escritura, con la finalidad

de facilitar el proceso de composición escrita, donde se ofrezcan las herramientas necesarias para lograr habilidades y destrezas en el desarrollo de las composiciones escritas. En algunos espacios académicos se ha dejado a un lado las prácticas en el proceso de composición escrita (Horrülo, Álvarez, Requena y Romo, 2006).

Metodología

Tipo de estudio y diseño de investigación

El alcance de esta investigación es de tipo descriptivo, el cual, se refiere a un nivel de profundidad que implica contar con una buena base de conocimiento previo acerca del tema y fenómeno de estudio; de manera que pueda proponerse como fundamentalmente descriptiva, o bien, incorporar algún grado exploratorio dentro de sus etapas. Los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis. Es decir, únicamente pretenden medir o recoger información de manera independiente o conjunta sobre los conceptos o las variables a las que se refieren.

Es por ello que, la siguiente investigación está basada de una hipótesis de acción estratégica, siendo esta denominada como aquella que trata de posibles acciones que generen el cambio o transformación del problema, los cuales se proponen de manera razonada para lograr una solución viable.

Resulta ser un proceso donde resalten las intervenciones dentro de la práctica profesional, las cuales también, deben ir seguidas de una intención para buscar la mejora de alguna situación problema o de algún tema en específico sobre la educación, de esta misma manera, a través de la investigación-acción se detectó durante la primera jornada de prácticas una situación problema relacionada a la expresión escrita, para ello, se realizó también la recolección de información para elaborar un plan de acción con estrategias innovadoras que influyan en el interés y la motivación de los alumnos para aprender y mejorar en su desempeño

académico, asimismo, se diseñaron estrategias, actividades e instrumentos para comparar los resultados obtenidos antes, durante y después de la aplicación del tratamiento.

Ubicación y tiempo de estudio

El trabajo de investigación se llevó a cabo en la Escuela Primaria Urbana Federal Benito Juárez con Clave de Centro de Trabajo (CCT) 04DPR0446K, perteneciente a la zona escolar 017 ubicada en la calle 20 #65 de la Colonia Fátima de la ciudad de Calkiní, Campeche, cuyo horario de trabajo es en el turno matutino de 8:00 a.m. a 1:00 p.m.

El tiempo de estudio de la investigación correspondió a 4 periodos de prácticas docentes que se llevaron a cabo durante siete meses, del 10 de octubre de 2022 al 26 de mayo de 2023, en el que se desarrolló un plan de acción con 18 estrategias distribuidas en 18 sesiones con un tiempo de 90 minutos cada una, orientadas a la resolución de la situación problema detectada durante la primera jornada de prácticas profesionales.

Sujetos o participantes

Según Hernández, Fernández y Baptista (2014), la población es “el conjunto de todos los casos que concuerdan con determinadas especificaciones” (p. 174). Una población es el conjunto de todas las cosas que concuerdan con una serie determinada de especificaciones, por esta específica que es un grupo de individuos grande o pequeño que posee unas características específicas y comunes de donde saldrán conclusiones determinantes en una investigación.

En este sentido, la Escuela Normal de Licenciatura en Educación Primaria de Calkiní, Campeche designó a los sujetos participantes de este trabajo de investigación, los cuales conforman el quinto grado grupo A, el cual está integrado por 21 alumnos, de entre 9 y 10 años, de los cuales, 8 son de sexo masculino y 13 de sexo femenino.

A través de un test VAK, se lograron identificar los estilos de aprendizaje, cuyos resultados indican que, 10 estudiantes demuestran tener un estilo visual, los cuales aprenden a partir de estímulos visuales como: mapas conceptuales, videos, gráficos, imágenes,

reteniendo así conocimientos por medio del sentido de la vista; 10 con un estilo kinestésico, siendo aquellos que aprenden con lo que tocan, lo que hacen y con sus sensaciones, almacenando información mediante la memoria muscular; y por último, 1 alumno con un aprendizaje de estilo auditivo, donde aprenden a través de la obtención de datos o de información haciendo uso de la escucha. De igual manera se observó que, 8 alumnos tienen un ritmo rápido, 7 en el ritmo moderado y 4 asignados al ritmo de aprendizaje lento.

Instrumentos de acopio de información

En la investigación se realizaron diversos instrumentos para poder recolectar información relacionada a la expresión escrita de la población estudiada, en relación al primer objetivo, el cual buscó identificar las causas que dificultan el desarrollo de la expresión escrita en la producción de textos se hizo uso de una lista de cotejo, que de acuerdo con Díaz-Barriga y Hernández (2002):

“las listas de cotejo son instrumentos de medición que permiten estimar la presencia o ausencia de una serie de características o atributos relevantes en la ejecución (por ejemplo, el manejo de un instrumento, producción escrita, aplicación de una técnica quirúrgica, etcétera) y/o en el producto (dibujos, producciones escritas, diseños gráficos, etcétera)” (p. 35).

Para el primer objetivo se realizó un registro anecdótico que permitió rescatar la información más relevante que se pudo observar durante la elaboración de la prueba diagnóstica en el mismo primer objetivo. Según Randall (2001), el registro anecdótico es el registro de un pasaje significativo de la conducta. Asimismo, se complementó con una rubrica tomando en cuenta las habilidades de los alumnos, Liarte (2019) indica que las rubricas son una herramienta para la evaluación y, en ocasiones, para la calificación que permite evaluar cada una de las competencias de forma detallada.

El tercer instrumento permitió valorar los avances de la aplicación de las estrategias didácticas para la mejora de la expresión escrita. Para ello, se hizo uso de escalas estimativas

para los campos de lenguaje y comunicación, así como de Exploración y comprensión del mundo natural y social. Para los autores Díaz Barriga y Hernández (2010) la escala estimativa, es un instrumento de observación que sirve para evaluar la conductas, productos, procesos o procedimientos.

Las escalas estimativas de lenguaje y comunicación, exploración y comprensión del mundo natural y social se emplearon para valorar el nivel de aspectos y conductas alcanzadas durante la aplicación de las estrategias de los alumnos, dichos instrumentos estuvieron constituidos por 4 indicadores (siempre, regularmente, en ocasiones y nunca).

Como último instrumento se encuentra la rúbrica, la cual es un instrumento de evaluación basado en una escala cuantitativa y/o cualitativa asociada a unos criterios preestablecidos que miden las acciones del alumnado sobre los aspectos de la tarea o actividad que serán evaluados. Básicamente, existen dos grupos: las holísticas, que tratan de evaluar el aprendizaje o competencia desde una visión más global, y las analíticas, que se centran en algún área concreta de aprendizaje.

Procedimientos

Procedimiento, de acuerdo con Prieto (1997), es una serie de pasos claramente definidos, que permiten trabajar correctamente disminuyendo la probabilidad de error, omisión o de accidente. También lo define como el modo de ejecutar determinadas operaciones que suelen realizarse de la misma manera. Por lo que, hace referencia a la acción que consiste en proceder, que significa actuar de una forma determinada, vinculado a un método o una manera de ejecutar algo.

La primera fase del trabajo de investigación consistió en la planeación del proyecto de innovación, donde a través de él, se seleccionaron y sistematizaron las bases de la investigación a través del planteamiento del problema, además de contextualizar el estudio con la ubicación y tiempo de estudio. Una vez seleccionada y analizada la información más relevante con referente a lo ya antes mencionado se pasó a centrar la perspectiva teórica

relacionado a la búsqueda y selección de información sobre el tema de investigación, la expresión escrita, asimismo, se elaboró un plan de acción con las estrategias pertinentes para priorizar el cumplimiento de los objetivos que se diseñaron para esta investigación.

Durante la segunda fase, se llevó a cabo el plan de acción, y como tal, la intervención didáctica, donde para poder realizarla se hizo un aviso al director de la escuela primaria, al maestro titular y a los padres de familia o tutores de la población sobre la implementación de un proyecto. Seguido a esto se empezó con la aplicación de las estrategias y actividades diseñadas del primer y segundo objetivo los cuales estuvieron destinados a la identificación de las causas que dificultan el desarrollo de la expresión escrita de los alumnos y a sus etapas de proceso de producción de textos, específicamente, en la producción de textos escritos, para este objetivo se utilizó una lista de cotejo que permitió evaluar la producción escrita de los alumnos en relación a la descripción de una situación de igualdad y riesgo, dicha lista de cotejo consideró la participación e interés en las actividades, el empleo de mayúsculas en las oraciones, la utilización de signos de puntuación, ortografía, coherencia y lógica, comprensión de indicaciones, coherencia en la expresión oral y escrita de la actividad que se realizó. Asimismo, se realizó un registro anecdótico donde se plasmaron los aspectos más importantes que se observaron durante el proceso de realización de la actividad ya antes mencionada.

Finalmente, para el cuarto y último objetivo, la evaluación, se tomó en cuenta una rubrica con el objetivo de evaluar la producción de textos y así identificar el avance de la expresión escrita de los alumnos, que, en este caso, la producción de texto estuvo centrada en la producción de un boletín informativo sobre los distintos temas analizados durante las sesiones de trabajo. Para ello, al final de la semana, con ayuda de este instrumento se identificó dicho avance en los alumnos.

Resultado

En el presente apartado se describen los resultados obtenidos basados en los objetivos específicos que se plantearon al inicio, mismos que permitieron guiar el desarrollo de la

investigación, dichos resultados fueron recopilados y registrados mediante distintos instrumentos de evaluación como: rúbricas, listas de cotejo, escalas estimativas, test y otras evidencias tangibles elaboradas por los alumnos.

Para llevar a cabo la presente investigación se tomó como eje central el objetivo general *Desarrollar la producción de textos a través de estrategias didácticas para favorecer la expresión escrita*, para a partir de este diseñar los objetivos específicos que sirvieron como guía a la aplicación de estrategias plasmadas en el plan de acción y la valoración de instrumentos aplicados para así brindar al trabajo de investigación validez y fiabilidad.

El ejercicio se aplicó durante la sesión 1 que se destinó para realizar un diagnóstico a través de la estrategia *Una imagen, cien palabras y Siguiendo las huellas*, dichos ejercicios estuvieron organizados por dos apartados donde los alumnos realizaron una reflexión sobre las situaciones que se le presentan en dicho ejercicio y donde escribieron lo que pensaban sobre la situación que estos seleccionaron de las que se les había presentado con anterioridad, cuyos resultados fueron que, un 19.04% alcanzaron un nivel sobresaliente, un 19.04% satisfactorio, 33.33% el básico y el 28.59% en insuficiente.

El segundo objetivo estuvo constituido por la aplicación de estrategias con la finalidad de favorecer el desarrollo de la expresión escrita de los alumnos, a través de dichas estrategias se abarcaron los contenidos de las distintas asignaturas enfocadas en el proyecto como español, ciencias naturales, formación cívica y ética, historia y geografía obteniendo que un 9.53% alcanzó el nivel sobresaliente, un 9.53% el satisfactorio, 57.14% en básico y 23.80% un insuficiente.

La estrategia *Tómbola de textos* fue realizada con estrategias que estuvieron organizadas a través de actividades que permitieron a los alumnos reconocer las partes del boletín informativo, el cual, fue el producto del proyecto, así mismo, los alumnos realizaron un listado de los posibles temas de los cuales quisieran abordar en el producto, de esta misma manera, con la tómbola de textos que se elaboró previamente a la clase, los alumnos

introdujeron los temas de la lista para así realizar investigaciones al azar sobre dichos temas, con esta investigación los alumnos se percataron de la importancia que tienen las fuentes de información, y a través de esta estrategia pudieron empezar con la planificación de su producción escrita.

Para finalizar con la intervención del proyecto de innovación se llevaron a cabo las estrategias *Concurando por informar* y *Difundiendo saberes*, estrategias de la sesión 18 que se aplicaron el día 13 de mayo del 2023, la finalidad de la aplicación de estas estrategias fue tal y como su nombre lo indica, difundir los saberes que los alumnos fueron adquiridos durante el proceso de la aplicación del proyecto.

Discusión y conclusiones

Discusión

El tratamiento de la temática que se vinculó con el desarrollo de la expresión escrita a través de la producción de textos descriptivos resultó imprescindible para favorecer este proceso con la ayuda de la construcción de un producto relacionado a las asignaturas vinculadas en el proyecto de innovación aplicado. Por ello, se puede valorar que se llegó a cumplir el supuesto de esta investigación: La producción de textos descriptivos favorece la expresión escrita de los alumnos del 5° grupo A de la Escuela Primaria Benito Juárez de la ciudad de Calkiní.

Siguiendo con las preguntas de investigación: *¿Cuáles son las etapas de producción de textos que deben desarrollar los alumnos?*; siendo los siguientes resultados los que se mencionan, Kaufman y Rodríguez (2003) conceptualiza “Producir un texto escrito equivale a decidir qué se va a escribir, cómo es adecuado hacerlo, intentar una primera vez, leerlo, corregirlo, reescribirlo, reorganizar el contenido y la forma, etc.” (p. 66). La tarea de redactar un texto coherente y adecuado a sus fines no se realiza directamente sino en varias y recurrentes etapas en las que, el quien escribe, debe coordinar un conjunto de procedimientos específicos.

En la planificación del escrito según Díaz y Hernández (2004) se genera una representación abstracta (en la mente del escritor) de aquello deseado para escribir como

producto de una búsqueda exhaustiva de ideas e información en la memoria del escritor, se incluye una especificación más o menos detallada sobre el texto que queremos escribir, se denomina plan de escritura; en esencia, es un plan jerarquizado de metas y submetas sobre cómo operará el proceso compositivo en forma global y sobre la naturaleza del producto escrito que se intentará lograr (p. 312).

Conclusión

Al investigar el tema denominado *Producción de textos descriptivos para favorecer la mejora de la expresión escrita* se permitió conocer y analizar el estudio de las habilidades relacionadas a la expresión escrita de los alumnos del quinto grado grupo A y cómo la producción de textos descriptivos contribuyó con estas, por lo tanto, se propició que los alumnos tuvieran una mejora con sus habilidades de producción de textos y en su expresión escrita.

Las conclusiones a las que se han llegado con base a los resultados obtenidos en el proceso de investigación que parten del objetivo *Identificar las causas que dificultan el desarrollo de la expresión escrita* para determinar el nivel de intervención en la producción de textos de los alumnos; pieza fundamental para comprender el primer paso a aplicar el proyecto de innovación, ya que a través de él se pudo reconocer las principales causas que influyen en la expresión escrita de los alumnos.

Asimismo, el objetivo: *Identificar las etapas del proceso de producción de textos para favorecer las producciones de los alumnos*, sirvió para reconocer en qué etapa en específico los alumnos necesitaban más acompañamiento, es decir, las etapas de los que estos hacían uso y así saber cuáles debían ser sus puntos para mejorar o incluso empezar a conocer. Dicho objetivo ayudó a replantear las estrategias de las cuales se debía hacer uso durante la aplicación del proyecto de innovación.

Seguidamente, *Implementar la producción de textos descriptivos para favorecer el desarrollo de la expresión escrita de los alumnos*, objetivo centrado y enfocado dicho proyecto de innovación, donde los alumnos realizaron textos descriptivos que les permitieron desarrollar

su expresión escrita. A través de dicha elaboración de este tipo de textos los alumnos también lograron aplicar las estrategias compartidas para así obtener mejores producciones textuales del tipo de texto que se solicitó.

Finalmente, el objetivo, *Evaluar la producción de textos para identificar el avance de la expresión escrita de los alumnos*, el cual ayudó a percatarse del avance que los alumnos tuvieron en relación con la primera clase de la aplicación del plan de acción hasta el último momento de su elaboración, permitiendo comparar cada uno de los trabajos que estos fueron elaborando a través de las semanas del proyecto.

Referencias

- Avilés, S. (2013). *La producción de textos en la escuela, una lectura desde el pensamiento complejo*. Ciudad de México.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Caballeros, M., y Gálvez, J. (2014). *El aprendizaje de la lectura y escritura en los primeros años de escolaridad: experiencias exitosas de Guatemala*. *Interamerican Journal of Psychology*, 48 (2), 212-222.
- Cardoza B., Carmona S., Ramos J., y Ribón C. (2015). *Estrategias metodológicas para fortalecer las habilidades comunicativas de lectura y escritura de los estudiantes del grado primero*. Tesis de Licenciatura.
- Cassany, D. (2006). *Taller de textos*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. (2012). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. (4a ed.). Barcelona, Buenos Aires: Paidós.
- Castañeda (2008) en su tesis *Leer y Escribir en la Escuela*. Tesis de Licenciatura. México: Facultad de Ciencias de la Educación.
- Cohen, D. (2012). *Cómo aprenden los niños*. México: SEP.
- Cruz, C., Olivares, S. y González, M. (2013). *Metodología de la investigación*. México: Patria.
- Díaz-Barriga, A., y Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista* (3a ed.). México, D. F.: McGraw-Hill/Interamericana.
- Díaz-Barriga, A., y Hernández, G. (2012). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*.

- Diez, A. (2000). *El aprendizaje de la lectoescritura desde una perspectiva constructivista*. (2ª ed.) Barcelona: Graöeditorial.
- Flores, L., y Hernández, A. (2008). *Construcción del aprendizaje de la lectura y la escritura*. *Revista Electrónica Educare*, XII (1), 1-20.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación* (6a ed). México: McGraw-Hill.
- Kaufman, A. (2010). *Leer y escribir: el día a día en las aulas*. Buenos Aires: Aique.
- Kaufman, A., y Rodríguez, M. (2003). *La escuela y los textos*. Buenos Aires: Santillana.
- Monereo, C. (2001). *Estrategias de enseñanza aprendizaje*. Madrid: Alianza.
- Montealegre, R., y Forero, L. (2006). *Desarrollo de la lectoescritura: adquisición y dominio*. *Acta Colombiana De Psicología*, 9(1), 25-40.
- Ramos, F. (2010). *Pedagogía de la lectura en el aula*. México: Trillas.
- Rodríguez, D., y Vallederiola, M. (2007). *Metodología de la investigación*. Universidad Obertade Catalunya.
- Salkind, J. (2015). *Los métodos de investigación*. México: Person.
- Subsecretaría de Educación Media Superior [SEMS]. (2011). *Programa de Fomento a la Lectura para la Educación Media Superior. Fomento a la lectura mejora la educación y la cultura*. México. SEMS.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2002). *La adquisición de la lectura y la escritura en la escuela primaria*. Lecturas. D. F. México: Programa Nacional de Actualización Permanente.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2008) *México lee, Programa de fomento para e libro y la lectura*. México, SEP.

Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2013). *Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo*. México. SEP.

Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan de programa de estudio, orientaciones y sugerencias de evaluación*. Primer grado. México. SEP.

Secretaría de Educación Pública [SEP]. (s. f.). *Programa Nacional de Lectura y Escritura. Estrategia Nacional. En mi escuela todos somos lectores y escritores*. México. SEP.

Zamudio, C. (2008). *La revisión de textos en el aula. Una guía para el maestro*. México: Materiales para apoyar la práctica educativa. INEE.

Las estrategias de lectura como recurso para favorecer la comprensión lectora de textos narrativos

Naomi Guadalupe Castillo Canché

naomicastt17@gmail.com

Escuela Normal de Licenciatura en Educación Primaria de Calkiní

Bartolo May Puc

bachomay60@hotmail.com

Escuela Normal de Licenciatura en Educación Primaria de Calkiní

Engels Herbé May Medina

piaget_engels@hotmail.com

Escuela Normal de Licenciatura en Educación Primaria de Calkiní

Línea temática 2. Pedagogía y práctica docente en las escuelas normales

Resumen

El presente trabajo de investigación titulado *Las estrategias de lectura como recurso para favorecer la comprensión lectora de textos narrativos* en los alumnos del quinto grado, aporta una contribución al ámbito pedagógico sobre la comprensión lectora de textos a partir de la aplicación de estrategias de lectura con una muestra de 22 estudiantes del quinto grado grupo A de la Escuela Primaria Carlos Rivas, en la localidad de Bécál, Calkiní, Campeche durante el ciclo escolar 2022-2023. El diseño de este trabajo se enmarca en un enfoque cualitativo y sigue un enfoque descriptivo, empleando un proceso de investigación-acción. De esa forma, este documento describe el procedimiento y los instrumentos empleados relacionados con los objetivos previamente establecidos, identificando los niveles de comprensión lectora, la aplicación de estrategias de intervención, así como la valoración de los alcances para el desarrollo de la comprensión lectora. De ese modo, se concluyó el empleo estrategias de

lectura para planificar las acciones de lectura, supervisar y atender las dificultades del entendimiento, así como evaluar la misma comprensión, contribuyen a mejorar la comprensión lectora de los educandos. Finalmente, se puntualizan las recomendaciones y sugerencias para quienes decidan abordar esta temática de estudio.

Palabras clave: Comprensión lectora, estrategias de lectura, planificación, lectura, niveles de comprensión.

Planteamiento del problema

Descripción de la situación problema

La comprensión lectora en México es un tema de preocupación y desafío. Los resultados de diversas evaluaciones nacionales e internacionales indican que existe una brecha significativa en los niveles de comprensión lectora entre los estudiantes mexicanos. Muchos niños y jóvenes enfrentan dificultades para comprender y analizar textos, lo cual tiene repercusiones en su rendimiento académico y en su capacidad para participar de manera plena en la sociedad. Factores como la falta de acceso a materiales de lectura de calidad, la falta de fomento de la lectura en el hogar y en las escuelas, y la falta de capacitación docente en estrategias de enseñanza de la comprensión lectora contribuyen a esta problemática.

En relación con lo anterior, se realizó un diagnóstico con una prueba ACL en donde fue detectada la falta de comprensión lectora en alumnos del quinto grado grupo A de la Escuela Primaria Urbana Federal Carlos Rivas, ubicada en la localidad de Bécal, Calkiní, Campeche. Conviene subrayar que de igual manera se logró por medio de la observación participante en la primera jornada de práctica en la evaluación de los alumnos en la asignatura de español, donde la mayoría de los alumnos, de acuerdo con lo obtenido, se logró detectar carencias en la comprensión de la lectura, teniendo un nivel satisfactorio-básico.

En consecuencia, surge la necesidad de abordar el tema de investigación titulado *Las estrategias de lectura como recurso para favorecer la comprensión lectora de textos narrativos*, específicamente en los alumnos del quinto grado grupo A de la Escuela Primaria Carlos Rivas,

en la localidad de Bécal, Calkiní, Campeche durante el ciclo escolar 2022-2023. La población de estudio estuvo integrada 22 alumnos en un rango de edad entre los 10 y 11 años de edad, de los cuales 17 pertenecen al sexo femenino y 5 al sexo masculino. El tiempo de estudio correspondió al periodo destinado de siete meses, del 10 de octubre al 26 de mayo de 2022, di tiempo en que se realizó una observación y aplicación de pruebas, con la finalidad de diagnosticar el nivel del grupo, así como un plan de acción desarrollado y que fue dividido en cuatro jornadas de práctica docente.

Preguntas de investigación

Pregunta general

¿Cómo el recurso de las estrategias de lectura favorece a la comprensión lectora de textos narrativos en los alumnos del 5to grado grupo A de la Escuela Primaria Urbana Federal Carlos Rivas de Bécal, Calkiní, Campeche en el ciclo escolar 2022-2023?

Preguntas generadoras

- ¿Cuáles son las causas que dificultan la comprensión lectora en los alumnos?
- ¿Qué estrategias de lectura favorecen a la comprensión lectora?
- ¿Cuál es el alcance de la aplicación de estrategias de lectura para favorecer el desarrollo de la comprensión lectora?

Objetivos

Objetivo general

Implementar estrategias de lectura como recurso para favorecer la comprensión lectora de textos narrativos en los alumnos del quinto grado grupo A de la Escuela Primaria Urbana Federal Carlos Rivas de Bécal, Calkiní, Campeche en el ciclo escolar 2022-2023.

Objetivos específicos

- Identificar el nivel de desempeño que tienen los alumnos en la comprensión lectora para determinar las facultades que pueden tener.
- Aplicar estrategias de lectura para favorecer la comprensión lectora.
- Evaluar los resultados de la aplicación de estrategias de lectura para la comprensión lectora.

Justificación

Abordar la comprensión lectora es crucial debido a su importancia en el desarrollo integral de los individuos y en la construcción de una sociedad informada y crítica. La comprensión lectora no solo es necesaria para el ámbito académico, sino que también es una habilidad fundamental para la vida cotidiana. La comprensión lectora es un proceso interactivo en el cual el lector y el texto se influyen mutuamente y permiten la construcción del significado (Duke & Pearson, 2002, p. 3). A través de la comprensión lectora, las personas pueden acceder a información, ampliar su conocimiento, desarrollar habilidades de pensamiento crítico y reflexivo, y participar de manera activa en el mundo que les rodea.

Además, la comprensión lectora es la base para el aprendizaje en todas las áreas del conocimiento, ya que los textos son la principal fuente de información en cualquier disciplina. Sin una sólida comprensión lectora, los individuos se encuentran limitados en su capacidad para adquirir nuevos conocimientos, interpretar textos complejos, resolver problemas y comunicarse efectivamente. Por tanto, abordar la comprensión lectora se vuelve esencial para promover el desarrollo personal, el acceso a oportunidades educativas y laborales, y el ejercicio pleno de la ciudadanía.

Con la realización de esta investigación se obtiene experiencia en la formación docente, además, con este trabajo se ven beneficiados los participantes, en este caso los alumnos del quinto grado grupo A con el mejoramiento de la comprensión lectora de textos narrativos, ya que propone disminuir el problema.

Asimismo, la implementación de estrategias de lectura es esencial para la comprensión de textos narrativos debido a la naturaleza compleja y rica de este tipo de escritura. Estas estrategias empoderan a los lectores al proporcionarles herramientas efectivas para navegar a través de la trama, los personajes y los elementos literarios, lo que resulta en una experiencia de lectura más enriquecedora y significativa.

Delimitación del problema

Delimitar un problema en el contexto de la investigación se refiere a definir y establecer los límites específicos y precisos de la cuestión que se investigará. Para Morales (1979) citado por Balliache (2005) delimitar un problema significa enfocar en términos concretos nuestras áreas de interés, especificar sus alcances, determinar sus límites. Es un proceso crucial en la planificación de la investigación, ya que ayuda a enfocar y dirigir el estudio de manera efectiva.

Por tanto, se puntualiza en el concepto de estrategias de lectura, que según Pressley & Afflerbach (1995) las estrategias de lectura son procesos cognitivos y metacognitivos que los lectores utilizan para comprender y analizar el texto. Estas estrategias incluyen la activación de conocimientos previos, la formulación de preguntas, la inferencia de significados y la autorregulación del proceso de lectura (p. 28).

Es imprescindible tomar en cuenta el proceso de la comprensión lectora, debido que la comprensión va más allá de la posesión de un estilo singular de conocimiento, se expresa mediante la capacidad de ir más allá de lo aprendido, es decir, ser capaz de pensar flexiblemente, de aplicar dicha información a una infinidad de contextos y ámbitos de desempeño (Blythe, Stone Wiske, 2008). Para acercarnos al concepto de la comprensión lectora debemos saber cuáles son los componentes necesarios y los pasos a seguir para lograrla.

Debido a lo anterior, el tema de investigación se llevó a cabo en la escuela primaria Carlos Rivas, ubicada en la en la calle 30 número 136 B Barrio Carlos Rivas (norte) de la comunidad de Bécal, Calkiní, Campeche, específicamente en el aula del quinto grado grupo A

durante la jornada de prácticas correspondientes al periodo del 07 de octubre de 2022 al 26 de mayo de 2023.

El proyecto de innovación se diseñó para una población con un grupo ya preestablecido de veintidós estudiantes del quinto grado, al cual se le aplicó el tema de investigación titulado: *Las estrategias de lectura como recurso para favorecer la comprensión lectora de textos narrativos.*

Hipótesis o supuestos

La hipótesis puede usarse como una propuesta provisional que no se pretende demostrar estrictamente, o puede ser una predicción que debe ser verificada por el método científico. Por lo anterior, el supuesto que marca la presente investigación se establece a continuación: la implementación de estrategias de lectura como recurso para favorecer la comprensión lectora de textos narrativos en los alumnos del quinto grado grupo A de la Escuela Primaria Carlos Rivas de Bécal, Calkiní, Campeche en el ciclo escolar 2022-2023.

Marco teórico

La lectura es una actividad que consiste en interpretar y descifrar, mediante la vista, el valor fónico de una serie de signos escritos, ya sea mentalmente (en silencio) o en voz alta (oral). Según Fons (2006), leer es el proceso mediante el cual se comprende el texto escrito. Por otra parte, el proyecto OCDE/PISA (2006) define la lectura como “la capacidad no solo de comprender un texto sino de reflexionar sobre el mismo a partir del razonamiento personal y las experiencias propias”. De éstas dos definiciones extraemos que la lectura se entiende como actividad cognitiva compleja que no puede ser asimilada a una simple traducción de un código.

El término leer se puede entender de diferentes formas, aunque en el sentido más amplio de la palabra, leer significa interpretar y comprender los mensajes escritos. Leyendo y leyendo, los niños empiezan a leer cada vez más rápido, con menos errores y empleando mucho menos esfuerzo.

Los procesos de comprensión lectora implican una serie de habilidades y estrategias que nos permiten interactuar y dar sentido a un texto. Estos procesos incluyen la activación de conocimientos previos, donde relacionamos lo que sabemos con la nueva información presentada en el texto. También implica la identificación y comprensión de palabras, frases y oraciones, así como la capacidad de inferir y deducir significados más allá de lo explícito.

El nivel de comprensión lectora es el grado de desarrollo que alcanza el lector en la obtención, procesamiento, evaluación y aplicación de la información contenida en el texto. Gordillo y Flórez (2009), apoyados en Strang (1965), Jenkinson (1976) y Smith (1989), explican los tres niveles dentro de la comprensión lectora: literal, inferencial y crítico.

Literal: En este nivel, el lector reconoce las frases y las palabras clave del texto. Capta lo que el texto dice sin una intervención muy activa de la estructura cognoscitiva e intelectual del lector.

Lectura literal en un nivel primario: Se centra en las ideas e información que están explícitamente expuestas en el texto por reconocimiento o evocación de hechos. El reconocimiento consiste en la localización e identificación de los elementos del texto.

Inferencial: Este nivel se caracteriza por escudriñar y dar cuenta de la red de relaciones y asociaciones de significados que permiten al lector leer entre líneas, presuponer y deducir lo implícito.

Es decir, busca relaciones que van más allá de lo leído, explica el texto más ampliamente, agrega informaciones y experiencias anteriores, relaciona lo leído, los conocimientos previos, formulando hipótesis y nuevas ideas. La meta del nivel inferencial es la elaboración de conclusiones.

Crítico: A este nivel se le considera el ideal, ya que en él el lector es capaz de emitir juicios sobre el texto leído, aceptarlo o rechazarlo, pero con argumentos. La lectura crítica tiene un carácter evaluativo, en el que interviene la formación del lector, su criterio y conocimientos de lo leído.

Dichos juicios toman en cuenta cualidades de exactitud, aceptabilidad, probabilidad. Los juicios pueden ser:

- De *realidad o fantasía*: según la experiencia del lector con las cosas que lo rodean o con los relatos o lecturas.
- De *adecuación y validez*: compara lo que está escrito con otras fuentes de información.
- De *apropiación*: requiere de evaluación relativa en las diferentes partes para asimilarlo.
- De *rechazo o aceptación*: depende del código moral y del sistema de valores del lector.

Existen diversas estrategias de lectura que pueden favorecer y mejorar la comprensión lectora. Una de ellas es la activación de conocimientos previos, donde el lector relaciona la información del texto con sus experiencias y conocimientos previos, lo que facilita la construcción de significado. Esto promueve la reflexión y la búsqueda de respuestas, lo que ayuda a mantener la atención y a comprender mejor el texto.

Solé (1992) define las estrategias de comprensión como “procedimientos que implican la planificación de acciones que se desencadenan para lograr los objetivos” (p. 68). Las estrategias son acciones que son realizadas activamente por el lector, antes, durante y después de la lectura. Estas acciones le permitirán construir el sentido al texto, ampliar sus competencias y ser más eficiente. Algunas de las estrategias de lectura son:

- *Muestreo*: anticipación y predicción.
- *Inferencia*.
- *Autocorrección* (manejo de hipótesis acomodativas y flexibles).
- Leer con un *propósito* definido.
- *Relacionar* lo que está en el texto con los conocimientos y experiencias previas.
- Buscar el significado de palabras desconocidas.
- Hacerse *preguntas* acerca del contenido, la forma y la función comunicativa del texto.
- *Leer por partes* y dialogar con otros-socializar lo que se va entendiendo.
- Elaborar *esquemas*.

- Escribir *notas o resúmenes*.

En el ámbito académico, la comprensión lectora es esencial para el aprendizaje en todas las áreas del conocimiento, ya que los textos son la principal fuente de información en cualquier disciplina. Asimismo, en el ámbito profesional, la comprensión lectora permite una mayor eficacia en la comunicación escrita, la resolución de problemas y la toma de decisiones informadas. En resumen, la comprensión lectora es una habilidad fundamental que nos capacita para participar de manera activa y crítica en la sociedad, desarrollar nuestro potencial intelectual y enriquecer nuestra experiencia de vida.

Según Condemarin, (2016) La lectura nos despierta la mente, nos educa, es la práctica más importante para el estudio, nos aporta conocimientos, nos da placer, nos interpela, nos enriquece, pero fundamentalmente nos hace mejores personas. Sólo mediante la lectura podemos entender mejor las cosas que nos pasan.

La lectura es, sin duda, uno de los procesos de aprendizaje que nos acompaña desde la infancia (con un libro de cuentos, una novela infantil o una fábula) hasta la adultez. Leer es sinónimo de cultura, de conocimiento y de enriquecimiento; es una actividad que a muchos les trae tranquilidad y que se recomienda hacer con bastante frecuencia.

Metodología

La metodología de investigación empelada en el desarrollo de este trabajo de investigación es bajo un enfoque cualitativo, ya que “estudia la realidad en su contexto natural y cómo sucede, sacando e interpretando fenómenos de acuerdo con las personas implicadas” (Blasco y Pérez 2007, p. 25). De igual manera Rodríguez y Valldeoriola (2010) mencionan que el enfoque cualitativo “Se orienta hacia la comprensión de las situaciones únicas y particulares, se centra en la búsqueda de significado y de sentido que les conceden a los hechos los propios agentes” (p. 47). Es decir, que el enfoque se puede percibir desde distintas perspectivas, ya que se va profundizando cuando el investigador se sitúa en el contexto.

El estudio de esta investigación fue bajo un alcance descriptivo ya que el objetivo principal es desarrollar en los alumnos la comprensión lectora; es así como el tratamiento de este trabajo se basa en la aplicación de distintas estrategias de lectura para favorecer a la comprensión de distintos textos que se lean en el aula escolar.

Adicionalmente, al proyecto cuya metodología es la investigación-acción, y se le dió un tratamiento, se realizó y diseño un plan de acción que contenía distintas estrategias de lectura para abordar el desarrollo de la comprensión lectora, está enfocada en los alumnos del quinto grado grupo A para diseñar las actividades pertinentes en la implementación del plan de acción considerando sus características particulares. Las acciones destinadas al beneficio de los alumnos se estructuraron en sesiones de clases con una duración que abarca del 10 de octubre de 2022 al 26 de mayo de 2023.

Ubicación y tiempo de estudio

El presente proyecto de investigación se aplicó en la Escuela Primaria Urbana Federal Carlos Rivas con Clave de Centro de Trabajo (C.C.T.) 04DPR0449H, perteneciente a la zona escolar 018, se encuentra ubicado en el norte de la comunidad sobre la calle 30 número 136 B Barrio Carlos Rivas en la localidad de Bécál, Calkiní, Campeche, México. Esta institución se encuentra dentro de la organización de tiempo completo con un solo turno matutino de 8:00 a 13:00 horas. La población estudiantil asciende a 141 distribuidos en 6 grupos de los seis grados, siendo 24 el número promedio de alumnos por cada grupo.

El tiempo de este estudio de la investigación correspondió al periodo del 10 de octubre de 2022 al 26 de mayo de 2023., en este lapso se llevó a cabo la implementación del plan de acción, que se designaron en cuatro jornadas de práctica docente, donde se diseñó un plan de mejora para desarrollarse en nueve semanas consecutivas, comprendido del 10 de octubre de 2022 al 26 de mayo de 2023, abarcando 18 sesiones de 90 minutos cada una.

Sujetos o participantes

Los sujetos participantes fueron designados durante el cumplimiento de la práctica profesional correspondientes al quinto y sexto semestres de la Licenciatura en Educación Primaria.

La población del estudio de este proyecto estuvo integrada por un grupo de quinto grado de educación primaria constituido por un total de 22 alumnos en un rango de edad entre los 10 y 11 años de edad, de los cuales 17 pertenecen al sexo femenino y 5 al sexo masculino, y son los que conforman la lista de alumnos inscritos al quinto grado grupo A de la Escuela Primaria Urbana Federal Carlos Rivas de la localidad de Bécal, Calkiní, Campeche.

La jornada de prácticas docentes realizada con anterioridad, así como la observación previa de los estudiantes, brindaron información relevante sobre las características presentadas respecto a los niveles de comprensión lectora. Se consideraron tres niveles de comprensión lectora según Gordillo y Flórez (2009), de acuerdo al grado de desarrollo que alcanza el lector en la obtención, procesamiento, evaluación y aplicación de la información contenida en el texto. Con ello se puede fortalecer la capacidad de evaluación de los alumnos en las escuelas.

Por otra parte, los ritmos se organizaron de acuerdo a los resultados arrojados por el test basado en el modelo VAK propuesto por Richard Bandler que toma en cuenta que tenemos tres grandes sistemas para representar mentalmente la información: el visual, el auditivo y el kinestésico. Es decir, que permite conocer la modalidad de comunicación que es más beneficioso para recibir el mensaje que se le quiere enviar.

Instrumentos de acopio de información

Las técnicas de investigación cualitativa orientan la recolección de información hacia las percepciones, actitudes, conductas y significados. Como señala Guardián (2007) “este tipo de investigación requiere de una amplia variedad de estrategias de levantamiento y recolección de la información, los cuales requieren de fundamentos epistemológicos y metodológicos que fundamenten su selección “(p. 190).

Prueba ACL: Gloria Catalá, Mireia Catalá... mencionan que las pruebas de evaluación de la comprensión lectora ACL permiten, a partir del análisis de los resultados, ajustar la intervención pedagógica a las necesidades de cada alumno y del grupo-clase en general, integrarlas dentro de un proceso de evaluación continua.

Cuestionario: Álvarez Gayou (2012) menciona que este instrumento de carácter cualitativo permite obtener respuestas sobre una cuestión; este cuestionario permitió evaluar el nivel de comprensión lectora que posee cada uno de los alumnos del quinto grado.

Escala estimativa, es un instrumento de observación que sirve para evaluar la conductas, productos, procesos o procedimientos realizados por el estudiante; marcan el grado en el cual la característica o cualidad está presente. Se trata de una metodología mixta que incorpora aspectos cualitativos. Según Fernández (2014) “Las Escalas pueden valorar diferentes tipos de conductas, actuación o comportamientos que se espera observar en el evaluado” (p. 36).

Procedimientos

La primera fase del proyecto correspondió a la planeación de la investigación, en donde se consideró empezar por el análisis del FODA que se realizó al grupo de quinto grado grupo A, con la finalidad de elaborar el planteamiento del problema, delimitar la ubicación y tiempo de estudio como parte de la metodología.

Con base a lo anterior se identificaron las estrategias para darle tratamiento a la problemática y, también, se seleccionaron y construyeron los instrumentos para la recolección de la información tomando en cuenta el planteamiento del problema.

Posteriormente se dio continuidad a la fase de ejecución, en donde el primer objetivo pretendía identificar los niveles de desempeño que tienen los alumnos en la comprensión lectora para determinar las dificultades que pueden tener, para ello se aplicó una prueba diagnóstica y una prueba ACL, a los alumnos en la que tenían que contestar un cuestionario y así tener evidencias de la situación inicial y de igual forma, tener validación en el trabajo.

Seguidamente, en el segundo objetivo se aplicó una escala estimativa para valorar el desarrollo en cuanto a la comprensión lectora después de la aplicación de las distintas estrategias vistas durante las sesiones.

Por última fase correspondió al proceso de evaluación de lo que sería el último objetivo de esta propuesta, de la cual se hizo un análisis y se interpretó de manera que se lleguen a los resultados. Es así, que para el análisis de los resultados se hizo la triangulación, misma que tomó en cuenta los resultados obtenidos en la aplicación de la prueba diagnóstica, así como los aspectos logrados en las distintas fases de aplicación del tratamiento para el desarrollo de comprensión lectora en alumnos de quinto grado.

Resultados

En el presente apartado se incluye una descripción detallada de los resultados obtenidos en la aplicación de los objetivos específicos, con base al objetivo general Implementar estrategias de lectura como recurso para favorecer la comprensión lectora en los alumnos del quinto grado grupo A, partiendo de la implementación de las estrategias organizadas en el plan de acción y la evaluación a través de los instrumentos para la recuperación de información.

Para valorar el primer objetivo Identificar el nivel de desempeño que tienen los alumnos en la comprensión lectora para determinar las dificultades que pueden tener, se desarrolló una sesión en donde se empleó un cuestionario que estuvo conformada por categorías, divididas en tres niveles, comprensión literal; comprensión inferencial; y comprensión crítica.

En consecuencia, los resultados que se arrojaron gracias al instrumento realizado para identificar los distintos niveles de comprensión lectora, se tuvo un referente inicial de las variables para tratar de minimizar los errores y mejorar la alternativa de solución dentro del margen posible en la investigación.

En cuanto a la aplicación del plan de acción, correspondiente al objetivo específico Aplicar estrategias de lectura para favorecer la comprensión lectora., se puso en marcha el plan de acción para el desarrollo del proyecto para favorecer el desarrollo de la comprensión lectora.

La evaluación del desarrollo correspondientes a las sesiones 2, 3, 4, 5, 6 y 7 se empleó una escala estimativa en donde el 25% (4 alumnos) se encuentran en el nivel de desempeño sobresaliente demostrando ser capaces de identificar los elementos que le dan coherencia al texto y valorar su importancia.

Por consiguiente, para tener una mejor comprensión de los resultados generales de las sesiones desarrolladas en el plan de acción, se realizó un análisis por medio de la comparación de los logros alcanzados con la aplicación de las estrategias que favorecieran el desarrollo de la comprensión lectora.

Para valorar el tercer objetivo Evaluar los resultados de la aplicación de estrategias de lectura para la comprensión lectora. Para lo anterior, se desarrolló una sesión en donde se empleó un cuestionario.

En este sentido, se reconoció el avance en la comprensión lectora de textos narrativos mediante la aplicación de cada estrategia de lectura. Se observó que la mayoría de las problemáticas correspondientes a la relación de la consecuencia de una inhabilidad lectora, muchas veces iniciadas desde una clara desmotivación del alumno, que suele ser el denominador común del fracaso académico en cualquiera de sus fases y desarrollo, se pudo desarrollar un pequeño avance en los alumnos del quinto grado de la escuela primaria Carlos Rivas.

Discusiones y conclusiones

Discusión

Al principio de este estudio se predijo que la implementación de estrategias para la producción de textos narrativos favorece la habilidad de la comunicación escrita en los alumnos. El objetivo era determinar, la medida en que el desarrollo de estrategias didácticas fortalecía las habilidades de producción de escritos convencionales de los alumnos para comunicarse en los diferentes ámbitos de su vida cotidiana.

Para lo cual, se realizó el diseño de estudio donde se implementaron diversas estrategias de lectura en las actividades a un grupo de alumnos del quinto grado. Los resultados permiten mantener la hipótesis planteada, como se verá a continuación.

Al retomar el supuesto planteado al inicio del estudio, la implementación de estrategias de lectura favorece el desarrollo de la comprensión lectora de los alumnos de quinto grado, se describe que los resultados son congruentes con la literatura recuperada aportando datos significativos a la investigación. La comprensión lectora se mejoró en el grupo de intervención, a través de la lectura de textos y leyendas interesantes, que estimularon a los niños en la búsqueda de información precisa y relevante para su análisis. A continuación, se discuten los principales hallazgos.

Por tal motivo, se da evidencia de la eficacia de éstas al reconocer como señala el autor Tobón (2008) que las estrategias didácticas son los procedimientos dirigidos a alcanzar una determinada meta de aprendizaje mediante técnicas y actividades. En otras palabras, se refieren al conjunto de acciones sistematizadas a través de las cuales se pretende lograr que los educandos comprendan y apliquen competentemente los saberes adquiridos.

Conclusiones

Abordar el tema de investigación denominado *Las estrategias de lectura como recurso para favorecer la comprensión lectora de textos narrativos*, incorporó resultados favorables en el aprendizaje y adquisición de la comprensión lectora de los educandos, permitiendo desarrollar competencias de comunicación eficaces en diferentes situaciones donde se emplee el lenguaje oral y escrito.

Para el proceso de investigación que estuvo constituido por la identificación y mejora de los niveles de comprensión lectora, la aplicación de la metodología, el diseño de ambientes de aprendizaje, la implementación de estrategias de lectura para fomentar las habilidades de comprensión lectora, así como la valoración de los resultados del proceso de intervención, posibilitó el análisis de la información y la obtención de resultados.

La aplicación de un diagnóstico demostró que los alumnos de quinto grado tenían un nivel de comprensión deficiente, debido a que no podían comunicar con validez y de manera analítica los textos que leían, por tal motivo, para ellos la lectura era aburrida y sin un sentido propio, sin embargo, la situación fue favorecida por el diseño de ambientes de aprendizaje que junto con las estrategias de lectura lograron alcanzar el nivel esperado después de la intervención; de esta manera, los estudiantes lograron identificar, organizar, inferir y emitir una opinión crítica frente a la lectura de textos, interpretando la información que de ellos emana para su posterior comprensión.

En el objetivo uno se logró identificar los niveles de comprensión lectora en los alumnos del quinto grado grupo A, obteniendo como resultado que la mayoría de los educandos se encontraban deficientes en los niveles literal e inferencial. Lo anterior, permitió tener un punto de partida para el diseño de actividades a través de un plan de acción que ayudó a disminuir la problemática;

En este sentido, los educandos se beneficiaron en su proceso de aprendizaje, principalmente en aquellos que estaban directamente vinculados con la comprensión lectora. La guía del docente fue esencial para el avance de los estudiantes, al estar directamente involucrado en el proceso de enseñanza-aprendizaje y fomentar habilidades para la comprensión durante la lectura, análisis e interpretación de distintos textos.

En el objetivo *Aplicar estrategias de lectura para favorecer la comprensión lectora*, se concluye que los estudiantes aprovecharon al 100% las estrategias, propiciando la acción directa con el texto. El análisis permitió la retroalimentación de la información de los textos leídos como de las interpretaciones realizadas por los estudiantes, lo cual pudo evidenciar el nivel de comprensión lectora adquirido. En ese mismo sentido, se alcanzaron resultados positivos en la comprensión lectora, lo cual pudo hacer notar el avance obtenido por los discentes.

Como último punto, después de valorar las actividades diseñadas, se logró establecer una triangulación teórica y metodológica de la información recabada a lo largo del proyecto de investigación. A través de los cuestionarios aplicados a los alumnos, las perspectivas de los padres de familia y la mirada del docente investigador, mismas que fueron fundamentales para concordar con el supuesto investigador planteado al principio, el cual permite constatar que el desarrollo de estrategias de lectura favorece la comprensión lectora en estudiantes del quinto grado.

Referencias

- Alonso, J. (2005). *Claves para la enseñanza de la comprensión lectora*. Revista de educación. 7(1), pp. 63-93.
- Álvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- Fiz, M. (2000). *Los hábitos de lectura y su relación con otras variables*. Huarte de San Juan. Filología y Didáctica de la Lengua, 4(5), pp. 7-31.
- Godoy Tucto, E. (2016). *Aplicación de la estrategia "lectura de imágenes", en la comprensión de textos en los niños y niñas del nivel inicial en la IEI N° 377*. Cochamarca, distrito de Obas-Yarowilca 2015.
- Juan, C. (2007). *Adaptación al contexto chiapaneco-indígena del manual de la evaluación de la comprensión lectora*. San Cristóbal de las Casas.
- Ortiz, J. (2001). *Comprensión lectora, desafío de la educación de San Luis Potosí*.
- Palomino Puma, D. (2020). *Estrategias cognitivas en la comprensión lectora de estudiantes del tercer grado de secundaria*. Institución Educativa Privada Carrión de Yanaoca Cusco, 2019.
- Pascual, V. (2020). *Clasificación de estrategias de aprendizaje*. Ciencia Huasteca Boletín Científico de la Escuela Superior de Huejutla, 8(16), 59-60.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2011). *Plan de estudios 2011*. Educación Básica, México: SEP.

Aplicación del Taller de Escritura para Favorecer la Producción de Textos Narrativos

Andrea Karina Uc Uc

cam01.aucu@normales.mx

Escuela Normal de Licenciatura en Educación Primaria de Calkiní

Ramiro José González Horta

rjgonzalez@itescam.edu.mx

Escuela Normal de Licenciatura en Educación Primaria de Calkiní

Bartolo May Puc

bachomay60@hotmail.com

Escuela Normal de Licenciatura en Educación Primaria de Calkiní

Línea temática 2. Pedagogía y práctica docente en las escuelas normales

Resumen

La presente investigación titulada *Aplicación del Taller de Escritura para Favorecer la Producción de Textos Narrativos*, se implementó en la Escuela Primaria Álvaro Obregón teniendo una población de estudio conformada por 27 alumnos del quinto grado grupo B, de la localidad de Bécal, Campeche durante el ciclo escolar 2022- 2023. El diseño del presente trabajo se consideró bajo un enfoque cualitativo, con un estudio descriptivo, siguiendo un proceso de investigación–acción; tiene como objetivo principal implementar estrategias didácticas mediante la aplicación de un taller de redacción para favorecer el proceso de composición de textos narrativos en alumnos del quinto grado. Entre estas competencias demostradas por los niños, al finalizar con la implementación del plan de acción se concluye que las estrategias fueron favorables dentro del aula de clases, cumplieron de manera general con los objetivos planteados y existieron notorios avances en los textos de los alumnos, así

como favoreció el trabajo colaborativo dentro del aula debido a que todos los alumnos participaron activamente durante las sesiones propuestas.

Palabras clave: Producción de textos, estrategias didácticas, textualización.

Planteamiento del problema

Descripción de la situación o problema

Escribir tiene un valor de suma importancia en el ámbito académico, laboral y social, es una herramienta que se usa para expresar sentimientos y pensamientos, pero sobre todo saberes, además es uno de los medios de comunicación más antiguo. El problema de los errores ortográficos y de redacción no solo persisten en la escuela, sino es también de tipo personal y se necesita de mucho empeño, así como dedicación en las aulas, pero, sobre todo, la disposición de las personas a tener una buena ortografía.

A nivel institucional, a los estudiantes de quinto grado de primaria no les agrada producir textos escritos debido a que tan solo reciben una enseñanza tradicional de redacción de textos, hecho que impacta de manera negativa en la producción de textos escritos, porque no se asume de manera integral el enfoque comunicativo como la generación del pensar y el hacer, la palabra y la acción. Por ello se consideran inadecuadas dichas situaciones ya que los estudiantes asumen como tal la iniciativa y creatividad de la producción de sus textos, lo que revela a grandes rasgos las limitaciones y problemas que poseen los alumnos con respecto a la producción de textos.

Cuando los alumnos elaboran un texto erróneo no cumplen con el propósito establecido y llegan a malas interpretaciones por parte del receptor, a consecuencia de no presentar una coherencia entre sus ideas, la función del texto se nulifica y resulta incomprensible para el lector. No lograr escribir convencionalmente dificulta el proceso enseñanza-aprendizaje en los educandos provocando deficiencias en los grados superiores, porque se ven limitados en sus producciones y no están preparados para adquirir los nuevos aprendizajes.

En el 5° “A” de la escuela primaria “Álvaro Obregón” predomina una serie de problemas en torno a la producción de la lengua escrita, problema que afecta al 80% de los alumnos del grupo, por lo que el problema principal se debe a la carencia de elementos para redacción y expresión escrita. Durante el periodo de evaluación diagnóstica se pudo observar en los resultados de la aplicación que los alumnos no pueden expresarse adecuadamente de manera escrita, dificultando asimismo la comprensión de textos, la coherencia y la estructura correcta de un escrito. De acuerdo a lo obtenido en las guías de observación en los alumnos y las guías de entrevista realizada a alumnos, docentes y padres de familia, se concluye que, en efecto, esta es una de las problemáticas que más ha estado presente, y que debido a la pandemia de Covid-19 los alumnos mostraron aún más dificultad con la expresión escrita debido a la forma en cómo se trabajaba desde casa, llevando consigo este problema desde 2 años atrás y debido a ello, los alumnos deben trabajar con lo poco que han adquirido durante este proceso, dificultando así que estos puedan mejorar.

La presente investigación aportará información relevante a la comunidad científica en relación al mejoramiento de la escritura de los alumnos mediante el empleo de estrategias didácticas durante el proceso de composición de textos para que los educandos desarrollen capacidades que puedan poner en práctica en su vida académica, personal y social, así como su correspondiente evaluación para valorar los logros y alcances obtenidos.

Preguntas de investigación

Pregunta general

¿Cómo la aplicación del taller de redacción favorece la producción de textos narrativos en los alumnos del 5° grado grupo “A” de la Escuela Primaria “Álvaro Obregón” durante el ciclo escolar 2022-2023?

Preguntas generadoras

- ¿Cuáles son las causas que dificultan a los alumnos la producción de textos narrativos?

- ¿Cuáles son los niveles de alcance de los alumnos en la producción de textos narrativos?
- ¿Cuál es el alcance de la aplicación del taller de redacción en el favorecimiento de la producción de textos narrativos?

Objetivos

Objetivo general

- Favorecer la producción de textos narrativos mediante la aplicación de un taller de redacción en los estudiantes del 5° “A” de la escuela Primaria Álvaro Obregón de la ciudad de Bécál, Campeche.

Objetivos específicos

- Diagnosticar el nivel de conocimiento referente a la producción de textos narrativos.
- Desarrollar habilidades de escritura por medio de talleres motivacionales, dirigida a estudiantes de nivel primaria para generar en ellos el gusto por la escritura.
- Valorar el alcance obtenido de la aplicación del taller de redacción para favorecer la producción de textos narrativos en los alumnos del grado y grupo 5° “A”.

Justificación

La adquisición de la escritura es una actividad compleja que requiere del desarrollo de las diferentes habilidades que van desde el aprendizaje del código de lectoescritura hasta su uso en un nivel avanzado de análisis e integración, posibilitando de esta manera la convencionalidad de la lengua escrita para producir diversos tipos textuales. Así, el acto de escribir es visto como un proceso y no como un acto lineal y final, “El proceso de escribir textos no es lineal y continuo: se escribe, reescribe, se suprime, se agrega, se vuelve atrás, se sustituye y torna a reescribir, no es un proceso fácil, tiene sus idas y vueltas” (Galaburri, 2005, p. 26).

La pertinencia de la investigación se enfocará en delimitar como la aplicación del proceso de composición de textos contribuye al fortalecimiento de la convencionalidad demandada por la lengua escrita utilizada al producir diversos tipos textuales, para contribuir así mismo en el desarrollo de sus conocimientos y habilidades entre las que se encuentran: identificar las características de los diferentes tipos de textos, realizar el escrito; donde considere los aspectos como la coherencia, cohesión, segmentación, correcta ortografía y el uso de las mayúsculas, finalizando con la revisión del escrito para corregirlo hasta llegar a la versión final.

La dificultad de la escritura radica principalmente en su propia naturaleza artificial y aprendida, así como en la forma en que el lenguaje escrito ha evolucionado en las sociedades, actualmente en el mundo moderno se exige un completo dominio de la escritura, aquella persona sin habilidades para redactar correctamente algún escrito estará expuesta a dificultades al enfrentar los desafíos que la sociedad demanda.

Por estas razones, el presente trabajo tiene la finalidad de mejorar en los alumnos del 5to grado la redacción siguiendo el proceso de composición de textos, ofreciendo a los estudiantes las herramientas que les permitan utilizar el conocimiento para realizarlo con eficacia, en ese sentido Niño (2012) citado en Guzmán (2015) señala que:

Escribir es un acto de creación mental en el que un sujeto escritor, con un propósito comunicativo, concibe y elabora un significado global, y la comunica a un lector mediante la composición de un texto con ideas organizadas y elaboradas (p. 14).

Desarrollar este trabajo de investigación, complementa la formación del docente para el fortalecimiento de las competencias profesionales, siendo uno de los beneficiarios directos al igual que los educandos participantes, con el fortalecimiento de las habilidades de producción de narrativos para comunicarse en los diferentes ámbitos de su vida cotidiana, de la misma manera, el trabajo enriquecerá investigaciones posteriores que aborden una temática similar para asegurar la eficacia del proceso de producción de textos en el favorecimiento de la redacción en nivel primaria.

Delimitación del problema

Delimitar un problema significa enfocar en términos concretos nuestras áreas de interés, especificar sus alcances, determinar sus límites (Morales, 1979 citado por Balliache, 2005), en el caso particular, la producción de textos y la escritura convencional.

Hipótesis o supuestos

Las hipótesis son guía para una investigación o estudio, indican lo que tratamos de probar y se definen como explicaciones tentativas del fenómeno investigado; deben ser formuladas a manera de proposiciones. De hecho, son respuestas provisionales a las preguntas de investigación. Cabe señalar que en nuestra vida cotidiana constantemente elaboramos hipótesis acerca de muchas cosas y luego indagamos su veracidad.

Según Hernández (2007) las hipótesis son "explicaciones tentativas del fenómeno investigado que se formulan como proposiciones". (p. 122).

La aplicación del taller de redacción favorece la producción de textos narrativos en los alumnos del 5° grado grupo "A" de la Escuela Primaria "Álvaro Obregón" durante el ciclo escolar 2022-2023.

Marco teórico

Según Cuetos, Ramos y Ruano (2004), un texto escrito narrativo es aquel que está basado en textos que contienen situaciones reales o ficticios organizados dentro de un esquema estructurado por una introducción, cuerpo y desenlace y guardan las características de contenido y coherencia-estilo (p. 15).

Un taller de redacción es un sistema de enseñanza-aprendizaje que aborda la creación de textos, la reflexión y el debate, tanto a partir de las obras escritas por los alumnos como de otras obras literarias con las cuales ejemplificar la teoría. El centro de gravedad corresponde al grupo, el profesor cumple como un facilitador o coordinador lo cual permite así la horizontalidad del aprendizaje, la cuestión es dar a los alumnos las herramientas que puedan necesitar para

construir su propio andamiaje con el que puedan acceder a la resolución de los problemas planteados.

Con la estimulación de esta creatividad, que parte del cuestionamiento de su propia percepción, los capacitamos (nos capacitamos) para revisar sus pautas de rutina, sus modelos de comportamiento, para explorar, comprender, inventar y construir otras respuestas. Dice Mary Catherine Bateson que el aprendizaje importante y significativo, el que permea la identidad personal, ocurre a menudo fuera de los ambientes educativos formales, a través del encuentro con lo desconocido. El objetivo del taller es ese encuentro, a través de la palabra.

Un taller de escritura puede cubrir un espectro amplio de contenidos. Es un dispositivo didáctico para trabajar la escritura y la lectura: la composición de textos, los recursos literarios, distintos ámbitos de la lingüística, vocabulario, ortografía, sintaxis, historia de la literatura, teoría de la literatura, literatura comparada, pero al partir de la lengua como medio de creación consigue ir más allá del conocimiento de las reglas gramaticales y del historicismo literario para acceder a la capacidad de invención del alumno a través de la escritura y al acercamiento a la lectura desde el placer.

Metodología

Tipo de estudio

La docencia centrada en la investigación desde una perspectiva de un modelo educativo tiene como propósito fundamental la búsqueda de la aplicación de nuevas técnicas y estrategias de investigación, practicar las habilidades del investigador en la búsqueda del conocimiento, así como también en los métodos básicos para obtener la información necesaria de una rama del saber.

La herramienta para descubrir y conocer la realidad educativa es la investigación, la cual se debe concebir desde la perspectiva de formar al docente dentro de una cultura de la investigación, de manera que la indagación sea parte de la docencia y que el docente sea un investigador de su propia práctica para descubrirla.

Toda investigación se apoya en un enfoque específico, determinado por el objetivo y la forma como se pretende analizar la realidad que constituye el objeto de la investigación. En este caso la metodología empleada es de enfoque cualitativo, “Se orientan hacia la comprensión de las situaciones únicas y particulares, se centran en la búsqueda de significado y de sentido que les conceden a los hechos los propios agentes” (Rodríguez y Valdeoriola, 2010, p. 47). Agrega Muñoz (2011) “Con el propósito de explorar, entender, interpretar y describir el comportamiento de la realidad de estudio” (p. 22). Desde la posición de Hernández (2010) “utiliza la recolección de datos sin medición numérica para descubrir o afinar preguntas de investigación en el proceso de interpretación.” (p. 7).

Con relación a los objetivos de la investigación el tipo de estudio que desarrolla el trabajo es descriptivo, de acuerdo con Castañeda (2011) “Aquella que reseña las características o los rasgos de la situación o del fenómeno objeto de estudio, es uno de los tipos o procedimientos de investigación más utilizados por los principiantes en la actividad investigativa” (p. 122).

El motivo de la aplicación del enfoque cualitativo con tipo de estudio descriptivo fue concentrar la atención en los participantes en un contexto natural, para poder interpretar los efectos de la implementación de estrategias didácticas en la producción de textos escritos de los de los alumnos.

Ubicación y tiempo de estudio

La investigación se llevó a cabo en la escuela primaria *Álvaro Obregón* con Clave de Centro de Trabajo 04DRP0508G, perteneciente a la zona escolar 018, de organización completa, ubicada en la colonia Pablo García de la ciudad de Bécál Campeche; el centro escolar es de turno matutino, en un horario de trabajo de 8:00 a.m. a 1:00 p.m.

La escuela cuenta con 6 aulas, una para cada grupo, dirección, bodega, biblioteca, cancha techada, comedor, y dos baños (uno para cada género), bebederos, áreas verdes. Su organización está integrada por una plantilla de 6 docentes frente a grupo, 1 director efectivo,

1 subdirector, 1 profesor de educación física, una profesora de artes, 1 profesora de USAER, así como también 2 secretarías y 2 auxiliares de limpieza.

Las aulas se encuentran equipadas con el material necesario para trabajar, como son un pizarrón blanco, mesas y sillas suficientes para los alumnos, ventiladores, estantes para guardar los libros de la biblioteca escolar, material didáctico entre otros, las aulas de grados superiores cuentan con proyectores y/o computadora e internet.

El tiempo considerado para la selección de la problemática, la implementación del plan de acción y la aplicación de los instrumentos de recolección de datos corresponde al periodo del 10 de octubre de 2022 al 26 de mayo de 2023.

Sujetos o participantes

La población en la cual se llevó a cabo el estudio es el quinto grado, grupo A de la Escuela Primaria Álvaro Obregón T.M. de la ciudad de Bécal Campeche, el cual está conformado por 27 alumnos de los cuales 12 son del sexo masculino y 15 del sexo femenino entre edades de 9 y 10 años. El grupo fue asignado como cumplimiento de la práctica docente de la licenciatura en Educación Primaria, se trabajó con ellos con la finalidad de detectar la situación que afecta en gran medida a los alumnos, para elaborar un proyecto de intervención siendo el caso la aplicación de estrategias que favorezcan la redacción en los educandos y por último valorar los avances de la intervención.

Según el análisis realizado se puede concluir que la mayor parte del alumnado del quinto grado grupo A aprende de manera kinestésica, quienes captan información a partir de sensaciones, generalmente están en movimiento, gustan sentir lo aprendido y gesticulan al hablar, tienen que poner en práctica lo aprendido para que este resulte profundo, para ello se aplicó el test de estilos de aprendizaje de VAK.

Los ritmos de aprendizaje tienen especial vinculación con factores como la edad del individuo, madurez psicológica, condición neurológica, motivación, dominio cognitivo de

estrategias, uso de las inteligencias múltiples, estimulación hemisférica cerebral, entre otros (Salinas, 2015).

Entre las características más destacadas del conjunto de alumnos se encontró una escritura no convencional, cometiendo errores ortográficos, sintácticos y semánticos, sus ideas son repetitivas enlazándolas de manera poco clara sin una coherencia y cohesión correspondiente, es por ello que sus textos resultan breves e incomprensibles.

El 15% (4 alumnos) se encuentran en un ritmo de aprendizaje rápido, realizan sus actividades con respecto al tiempo establecido sin presentar dificultades; mientras que el 52% (14 alumnos) se ubican en el ritmo moderado, porque se caracterizan en concluir sus actividades después de analizar los procedimientos; y el 33% (9 alumnos) se encuentran en un ritmo lento, ya que demoran en cumplir con las actividades y requieren apoyo u orientación en el desarrollo de los procedimientos.

Ahora bien, el rol del profesor investigador consistió en el desarrollo de las acciones necesarias para el diseño de los instrumentos que permitan la recopilación de datos, asimismo en la selección del tiempo para la aplicación en correspondencia con el periodo destinado a la función docente, durante el trabajo presencial. Lo anterior condujo al análisis de los resultados obtenidos conforme al plan de acción y, en último término, a la evaluación de las estrategias didácticas para el cumplimiento de los objetivos establecidos.

Instrumentos para el acopio de información

Prueba objetiva “se componen de un conjunto de preguntas claras y precisas que requieren por parte del alumno, una respuesta breve, en general limitadas a la elección de una opción ya proporcionada” (Soubirón y Camarano, 2006, p. 3). El término objetivas hace referencia a las condiciones de aplicación de la prueba, así como al tratamiento y posterior análisis de los resultados, pero ello no implica una mayor objetividad en la evaluación del rendimiento del estudiante.

La prueba estuvo estructurada por cinco apartados, el primero correspondió a la escritura del nombre para verificar el empleo correcto de mayúsculas, en segundo lugar, se presentó (reactivo 2) un escrito libre de un relato, siguiendo el análisis de textos narrativos (reactivo 3), representación de reglas ortográficas (reactivo 4) y por último segmentación (reactivo 5).

Cuestionario “es un listado de preguntas que deberán contestar los sujetos de la población o muestra. Las preguntas o los reactivos que contiene el instrumento se deducen de la hipótesis y de los objetivos de la investigación” (Castañeda, 2011, p. 146). El cuestionario estuvo constituido por 6 ítems de respuesta abierta, correspondientes a los supuestos de la investigación. Los textos narrativos buscan comprender la definición que asignan los alumnos a este tipo de texto de igual forma su importancia y empleo en el quinto grado.

Proceso de producción de textos como su nombre lo indica tiene la finalidad de conocer y valorar si los alumnos siguen una serie de pasos al momento de redactar y la determinación con la que lo realizan, por último, la categoría C, Motivación por la escritura, tuvo como objetivo reconocer el interés de los alumnos por escribir y las principales dificultades que presentan. La sección A contuvo 4 preguntas sobre los textos narrativos, su definición y ejemplos, la sección B hizo referencia al proceso de producción de textos que siguen los alumnos, por último, la C, contenía aspectos sobre la motivación que presentan los alumnos ante la escritura.

Entre una de las técnicas a efectuar se encuentra la observación, que según Méndez (2009, p. 251), la observación es el proceso mediante el cual se perciben deliberadamente ciertos rasgos existentes en la realidad por medio de un esquema conceptual previo y con base en ciertos propósitos definidos generalmente por una conjetura que se quiere investigar.

Guía de observación: “una guía de observación es un conjunto de preguntas elaboradas con base a ciertos objetivos e hipótesis formuladas correctamente a fin de orientar nuestra observación” Rojas (2002, p. 61). Contó con 10 preguntas abiertas que tuvieron como propósito la detección de situaciones recurrentes que afectan el proceso enseñanza-aprendizaje. Su construcción fue elaboración propia. Las cuestiones indagadas muestran los escenarios de

momentos de escritura de los alumnos, habilidades para la producción de textos que deben desarrollar los educandos, segmentación, proceso de producción de textos, aspectos semánticos, sintácticos, cohesión y coherencia.

Procedimientos

De acuerdo con la investigación a realizar se pretenden aplicar distintos instrumentos de acopio de información, actividades de indagación documental y análisis de los mismos acordes a los objetivos establecidos a través de un enfoque cualitativo.

El proceso empleado para la obtención de los datos se desarrolló siguiente tres fases, en la primera fase de trabajo correspondiente al diagnóstico de la problemática se aplicó una guía de observación, en 1 sesión el día 28 de noviembre de 2022, con ella se rescataron datos relevantes acerca de las características de los alumno, ritmos y estilos de aprendizaje, pero sobre todo se detectaron los aspectos a tratar con respecto a la redacción de los alumnos, se reflejó el poco interés de los alumnos por desarrollar un proceso de producción de textos, además se hizo evidente que sus ideas son repetitivas enlazándolas sin una coherencia y cohesión correspondiente, es por ello que sus textos resultan breves e incomprensibles.

Complementariamente durante el trabajo se realizó la valoración de las producciones escritas de los alumnos mediante rúbricas y escalas de estimativas, para detectar y puntuar la situación a tratar en la investigación, se detectaron errores en la segmentación, la escritura convencional de las palabras a pesar de que realizan la transcripción de la información.

Se realizó el diseño del cuestionario sobre la producción escrita, para ello se recurrió al análisis, los objetivos establecidos y la hipótesis planteada, para su aplicación. Se aplicó a la población de estudio, comprendida por 28 alumnos del quinto grado grupo A, los ítems que lo conformaron fueron indicadores para la elaboración del plan de acción, atendiendo el objetivo reconocer la estructura de los textos narrativos para identificar las características y estructura.

Por otra parte, se diseñó la guía de observación para dar respuesta al objetivo específico identificar las etapas del proceso de producción de textos para favorecer los escritos de los

alumnos, con el propósito de detectar situaciones recurrentes que afectan el proceso de producción de textos.

Las situaciones indagadas muestran los escenarios de momentos de escritura, las habilidades para la producción de textos narrativos que deben desarrollar los educandos relacionados a aspectos semánticos, sintácticos, cohesión y coherencia, el proceso de producción de textos y por último las motivaciones de los alumnos por desarrollar esta tarea cotidiana. Partiendo de ahí, se dio inicio a la segunda fase en la cual se realizó la planeación del proyecto que permitió sistematizar las ideas a emprender a través del planteamiento del problema, al igual que establecer los tiempos de estudio como parte de la metodología. Lo anterior condujo a la creación del plan de acción estructurado con diversas estrategias apegadas al objetivo específico de la investigación desarrollar estrategias didácticas para favorecer el proceso de composición de textos (planificación, textualización y revisión) en la redacción de escritos propios.

Durante la ejecución del plan de acción, se aplicarán estrategias didácticas para favorecer el proceso de producción de textos (planificación, textualización y revisión) y promover las habilidades de los alumnos en cuanto a la producción de textos escritos, elaborando distintos textos narrativos, abordando contenidos correspondientes periodo de dos semanas que comprende el ciclo escolar de la asignatura de Español perteneciente al quinto grado, siguiendo el plan y programa 2011. El tiempo de estudio fue de siete meses, del 10 de octubre de 2022 al 26 de mayo de 2023 divididos en 4 jornadas de práctica docente.

Resultados

En particular, se desarrolló una estrategia por sesión y en ciertos casos abarcó dos a tres dependiendo de la extensión de la misma, al final del tercer momento se efectuó la estrategia ¿Qué aprendí? Durante la cual se prepara una socialización ante la comunidad escolar de los productos obtenidos durante la implementación del plan de acción. La tercera fase consistió en

el proceso de evaluación para comprobar la eficacia de las estrategias y su impacto de acorde a los objetivos.

Es importante recalcar que los instrumentos se aplican como una acción formativa, pero sobre todo evaluar el avance obtenido por los alumnos. Debido a lo anterior, los alcances obtenidos en los tres periodos de implementación de la propuesta del plan de acción, se evaluarán con los siguientes niveles de desempeño: sobresaliente, satisfactorio, básico e insuficiente.

Los resultados obtenidos en la aplicación de ésta estrategia fueron los siguientes, los alumnos de manera general respondieron positivamente ante la actividad, como esta fue aplicada de manera grupal los alumnos participaban activamente al momento de externar sus respuestas que habían contestado de acorde a las preguntas, alrededor del 90% de los alumnos presentó dibujos de acorde al contenido que se había planteado en las preguntas y también se basó no solamente en poner una respuesta, los alumnos además de redactarla, también fueron compartiendo ideas diferentes para enriquecer sus preguntas y de ese mismo modo también sus dibujos.

En este capítulo se presentan las discusiones, las conclusiones y las recomendaciones. Para ello, se interpretan los resultados, los cuales se comparan con los de otros estudios realizados sobre el mismo tema y se señala en qué grado estos coinciden. Asimismo, se relacionan con las teorías consultadas; y finalmente se hacen las recomendaciones que podrían realizarse en la población de objeto de estudio y más allá de ésta, así como las sugerencias sobre cuál podría ser el siguiente trabajo de investigación.

Se presentará una triangulación de la información con análisis cualitativo, entre las investigaciones educativas que sustentan el tema de estudio, las teorías analizadas y el plan de acción implementada, con la intención de construir un significado más amplio con relación al conocimiento científico. Para dar claridad al logro de los objetivos de la presente investigación, la información se organizó de manera secuencial.

Discusión y conclusiones

Discusión

Al principio de este estudio se predijo que la implementación de estrategias para la producción de textos narrativos favorece la habilidad de la comunicación escrita en los alumnos. El objetivo era determinar, la medida en que el desarrollo de estrategias didácticas aplicadas mediante el taller de redacción favorecía la producción de escritos convencionales de los alumnos para comunicarse en los diferentes ámbitos de su vida cotidiana.

Para lo cual, se realizó el diseño de estudio donde se implementaron diversas estrategias didácticas en las actividades a un grupo de alumnos del quinto grado. Asimismo, se evaluó la autonomía de estos al desarrollar el proceso de producción de textos escritos. Los resultados permiten mantener la hipótesis planteada, como se verá a continuación.

En la literatura consultada se encontró que la capacidad de escribir va ligada a un gran número de operaciones elementales: reunir y organizar las propias ideas, escribir un esquema, asociar cada una de las ideas a un párrafo concreto, desarrollar los razonamientos, revisar el propio escrito. Por esa razón, el manual está dividido en tres partes que describen las fases necesarias para la realización de un escrito: la preescritura, la construcción del texto y su revisión (Serafini, 2009).

Para efecto de orientar los ideales, se recurrió a las aportaciones de Cassany (2005), Serafini (2009) y Kaufman y Rodríguez (2003) para el diseño del plan de acción conformado por estrategias de escritura, observando cualitativamente los efectos en la práctica social del lenguaje en el ámbito de producción de textos escritos. Se consideraron los indicadores: Expresión escrita durante el tratamiento de los tipos de textos elegidos como contenidos, en el uso adecuado de estrategias de enseñanza, propósitos y logros de los alumnos en la producción textual.

De este modo, la aplicación de las estrategias y la selección acertada de textos narrativos permitió a los educandos familiarizarse con la tipología abordada, logrando una escritura

espontánea y significativa, al considerarse los conocimientos y experiencias previas de los infantes dando como resultado una producción textual aceptable. Estas ideas se fundamentan en los principios del Plan de Estudios 2011, donde se señala el acercamiento previo de los alumnos al sistema de escritura y lectura de acuerdo a su nivel de desarrollo cognitivo.

Los hallazgos de este estudio, coinciden con los anteriores, retomando a autores como Castañeda y Castañeda (2008) se ratifica que las habilidades para el desarrollo en la producción de textos narrativos no se adquiere por la sola presencia de los materiales escritos en el aula, sino que son el resultado de las prácticas de lectura y escritura, además de las situaciones didácticas que el maestro plantea a sus alumnos.

Escribir no sólo es plasmar letras al gusto del escritor sino más bien conlleva pensar en lo que se quiere dar a conocer, el tipo de texto, cómo se va a redactar para obtener la cohesión y coherencia adecuadas.

Conclusiones

En conclusión, sí se favoreció la escritura en los alumnos porque desarrollaron competencias representando más que el saber, el saber hacer o el saber ser, las cuales se manifestaron y manifestarán en la acción de su vida educativa y de manera integrada, es un escalón que les permitirá adquirir los demás conocimientos, habilidades, valores y actitudes, estableciéndose, de esta manera, que la educación primaria tiene como objetivo central la formación de ciudadanos competentes y críticos. Entre estas competencias demostradas por los niños destacan: adquirieron el conocimiento de las características y significado de los textos, atendiendo su tipo, contexto en el que se emplean y destinatario al quienes se dirigen. Desarrollaron habilidades gramaticales, de producción textual, uso de convencionalidades al escribir, el uso de aspectos sintácticos y semánticos en la escritura.

Referencias

- Arroyo, R. (2015). *La Escritura Creativa en el Aula de Educación Primaria*. Tesis de maestría en educación primaria, Universidad de Cantabria.
- Avilés, S. (2013). *La producción de textos en la escuela, una lectura desde el pensamiento complejo*. Ciudad de México.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Kaufman, A. (2010). *Leer y escribir: el día a día en las aulas*. Buenos Aires: Aique.
- Kaufman, A., y Rodríguez, M. (2003). *La escuela y los textos*. Buenos Aires: Santillana.
- Lenner, D. (2006). *Para transformar la enseñanza de la lectura y la escritura*. En: Español. Antología. Primer Taller de Actualización sobre los Programas de Estudio 2006. Reforma de la Educación Secundaria. P. 37 México: Secretaría de Educación Pública.
- Mayorga (2013). *La lectura y la producción de textos en alumnos de tercer grado de educación primaria*. Tesis de maestría en Educación, Tecnológico de Monterrey, Toluca, Estado de México, México.
- Nevirovsky, M. (2007). *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños*. Barcelona, Paidós.
- Rojas-Drummond, S., et al. (2008). *La expresión escrita en alumnos de primaria*. México: INEE.

La educación socioemocional como estrategia para el desarrollo de la inteligencia emocional

Daniela Alejandra Loeza Arana

dannyloeza0805@gmail.com

Escuela Normal de Licenciatura en Educación Primaria de Calkiní

Engels Herbé May Medina

piaget_engels@hotmail.com

Escuela Normal de Licenciatura en Educación Primaria de Calkiní

Bartolo May Puc

bachomay60@hotmail.com

Escuela Normal de Licenciatura en Educación Primaria de Calkiní

Línea temática 2. Pedagogía y práctica docente en las escuelas normales

Resumen

El trabajo de investigación titulado "La implementación de la educación socioemocional como estrategia didáctica para el desarrollo de la inteligencia emocional", tuvo como objetivo analizar y evaluar los efectos de la educación socioemocional en alumnos de quinto grado de primaria grupo B. Su fundamentación metodológica consta de un enfoque cualitativo, con un tipo de estudio de alcance descriptivo y la investigación-acción para su diseño. Durante el progreso de esta investigación se buscó en primer momento identificar situaciones en las que los alumnos carecen de inteligencia emocional para reconocer dimensiones de intervención, exterior aplicar estrategias didácticas basadas en educación socio emocional para culminar valorando los resultados sobre la influencia del desarrollo de la inteligencia emocional en los alumnos. Los resultados destacaron la importancia de la educación socioemocional como estrategia didáctica para el desarrollo integral de los alumnos, y la relevancia de integrarla en el currículo educativo

para promover un mejor bienestar emocional y social en el entorno escolar. Por último, se presentan algunas recomendaciones y sugerencias para abordar este tema de estudio.

Palabras clave: Emociones, educación socioemocional, inteligencia emocional, estrategia didáctica, habilidades sociales.

Planteamiento del problema

Descripción de la situación problema

Fernández y Ruiz (2008) han destacado en sus investigaciones que la carencia de habilidades de inteligencia emocional tiene un impacto significativo en los alumnos, afectando diversos aspectos de su vida cotidiana, incluyendo el entorno escolar. Para el trabajo de esta propuesta se identificó como problemática principal la percepción de los alumnos sobre sus formas de relación con los demás a partir del reconocimiento de las dimensiones de la inteligencia emocional, resultando esta como uno de los aspectos principales que define el comportamiento e interacciones de los alumnos dentro y fuera de la escuela primaria.

Durante las prácticas docentes, se identificó como un problema central en el grupo, la exclusión de algunos alumnos por parte de otros durante actividades de trabajo en equipo. Esto se evidenció en el análisis FODA realizado, en el informe de prácticas y en las guías de observación aplicadas durante el trabajo. Se observó una falta de consideración hacia las emociones de los compañeros y una comunicación deficiente debido a esta segregación.

Por lo consiguiente, el proyecto de innovación que lleva por nombre *La educación socioemocional como estrategia para el desarrollo de la inteligencia emocional para el desarrollo de la inteligencia emocional* fue diseñado y aplicado en el tercer grado grupo B de la escuela primaria Mateo Reyes con el objetivo de fortalecer el desarrollo de las dimensiones correspondientes a la inteligencia emocional y propiciar una mejora en la convivencia de los alumnos. El grupo estuvo formado por 28 alumnos de entre 10 y 11 años, el tiempo de este estudio fue de 8 meses, del 10 de octubre del 2022 al 26 de mayo del 2023 divididos por un total de 4 jornadas de práctica docente.

Preguntas de investigación

Pregunta general

¿Cómo disminuir la exclusión mediante el desarrollo de la inteligencia emocional a partir de actividades que muestren la educación socioemocional como estrategia didáctica en los alumnos del 5° “B” de escuela primaria “Mateo Reyes” en Calkiní, Campeche?

Preguntas generadoras

- ¿Cuál es el nivel de inteligencia emocional en los alumnos?
- ¿Cómo desarrollar la inteligencia emocional a través de la educación socioemocional?
- ¿Cuál es el alcance de la implementación de las estrategias pertinentes al desarrollo de la inteligencia emocional alcanzada por los alumnos?

Objetivos

Objetivo general

Implementar la educación socioemocional como estrategia didáctica para desarrollar la inteligencia emocional de los alumnos del quinto grado grupo B de la escuela primaria “Mateo Reyes” durante la segunda jornada de prácticas docentes.

Objetivos específicos

- Identificar las principales situaciones donde los alumnos presentan una falta de inteligencia emocional, para reconocer las dimensiones de intervención.
- Aplicar estrategias didácticas sobre la educación socioemocional para desarrollar las habilidades comprendidas en la inteligencia emocional en los alumnos.
- Valorar los resultados sobre la aplicación de la educación socioemocional como estrategia didáctica para identificar la influencia en el desarrollo de la inteligencia emocional de los alumnos.

Justificación

Las investigaciones recientes han confirmado la importancia del aprendizaje emocional y social en el desarrollo educativo (Álvarez et al., 2000). La educación emocional surge como respuesta a las necesidades actuales de la sociedad, abordando problemas como la ansiedad, la violencia y los trastornos de la alimentación. El control y la regulación de las emociones son fundamentales para evitar consecuencias negativas a nivel personal y social, así como para mantener la estabilidad emocional (Perea, 2002).

El desarrollo de las emociones en los niños es un proceso gradual que les permite enfrentar diferentes experiencias a través del control emocional. La educación emocional se basa en el fomento de cinco competencias principales: conciencia emocional, autocontrol, motivación, empatía y habilidades sociales. Estas competencias se cultivan desde la adolescencia temprana, y su desarrollo contribuye a una personalidad equilibrada y participación efectiva en la sociedad.

Este trabajo de investigación es relevante gracias a su oportunidad de aportar al ámbito académico, proporcionando nuevas formas de promover el desarrollo de la inteligencia emocional y las habilidades socioemocionales en los alumnos. También, estas habilidades son fundamentales en la vida de los individuos, ya que les permiten comprender y regular sus emociones, enfrentar desafíos y tomar decisiones informadas. Además, promueven el trabajo en equipo, la comunicación efectiva y la empatía, habilidades esenciales tanto en el ámbito educativo como en la interacción social.

Delimitación del problema

La presente investigación tiene como objetivo principal analizar la eficacia de la educación socioemocional como estrategia didáctica para fomentar el desarrollo de la inteligencia emocional en los estudiantes. Según Mayer, Salovey y Caruso (2016), la inteligencia emocional se define como "la capacidad para percibir, comprender y regular las emociones propias y de los demás, y utilizar esta información para guiar el pensamiento y la acción". En el contexto

educativo, es fundamental establecer indicadores de logro que permitan evaluar el desarrollo de la inteligencia emocional en los estudiantes, como la capacidad de reconocer y etiquetar emociones, la habilidad para manejar el estrés y la empatía hacia los demás.

La educación socioemocional se presenta como una estrategia clave en el ámbito educativo para promover el bienestar emocional y social de los estudiantes. Además, esta aproximación se enfoca en enseñar a los estudiantes habilidades específicas, como la autorregulación emocional, la toma de decisiones responsable y la empatía, con el propósito de fortalecer su bienestar general y su capacidad para relacionarse positivamente con los demás.

El trabajo de investigación se llevó a cabo en la Escuela Primaria Urbana Federal “Mateo Reyes”, con Clave del Centro de Trabajo (CCT) 04DPR0447J, perteneciente a la zona escolar 018, ubicada en la calle 20 No. 101 colonia centro de la ciudad de Calkiní, Campeche; específicamente en el quinto grado grupo B y, el tiempo de estudio fue durante la jornada de prácticas correspondientes al periodo del 10 de octubre del 2022 al 26 de mayo del 2023.

Hipótesis o supuestos

A palabras de Hernández (2010) señala que “las hipótesis indican lo que tratamos de probar y se definen como explicaciones tentativas del fenómeno investigado. Se derivan de la teoría existente” (p.92). Tomando esta cita como base y relacionándolo con los argumentos expuestos con anterioridad se plantea el siguiente supuesto de investigación en el cual se afirma:

La aplicación de la educación socioemocional como una estrategia didáctica favorece el desarrollo de la inteligencia emocional en los alumnos del quinto grado grupo B de la escuela primaria “Mateo Reyes” de Calkiní, Campeche.

Marco teórico

Partiendo con el concepto, Cortese (2003) explica que:

la inteligencia emocional es una destreza que nos permite conocer y manejar nuestros propios sentimientos, interpretar o enfrentar los sentimientos de los demás; sentirnos

satisfechos y ser eficaces en la vida, a la vez de crear hábitos mentales que favorezcan nuestra propia productividad (p. 9).

También el término destreza como una base elemental que define de manera acertada esta categoría de inteligencia destaca no solo una capacidad o actitud, si no una habilidad que es necesaria de dominar para un correcto desarrollo formativo.

Gobelman (1995), citado en Salovey (2003), identifica 5 aspectos principales que componen a la inteligencia emocional:

- *Autoconciencia.* La autoconciencia emocional es una dimensión fundamental de la inteligencia emocional que se refiere a nuestra capacidad de reconocer y comprender nuestras propias emociones y estados de ánimo. Esta habilidad nos permite identificar nuestras fortalezas y debilidades, así como también entender cómo nuestras emociones influyen en nuestras acciones y en nuestras interacciones con los demás.
- *Autorregulación.* La autorregulación emocional es una dimensión clave de la inteligencia emocional que se refiere a nuestra capacidad de controlar nuestros impulsos y emociones de manera asertiva. Implica la habilidad de no dejarse llevar por los instintos primarios y actuar de forma consciente y equilibrada.
- *Motivación.* Según Johnson (2018), "La motivación es el motor que impulsa nuestras acciones y nos proporciona el impulso necesario para alcanzar nuestros objetivos" (p. 45). Esta afirmación sugiere que la motivación desempeña un papel fundamental en nuestras vidas al actuar como un motor interno que nos impulsa a tomar acción y perseverar hasta lograr nuestras metas.
- *Empatía.* Como cuarta dimensión hablamos de la empatía, concepto ampliamente abordado en diversos temas de psicología y neurología en los últimos tiempos. Una de las concepciones más utilizadas sobre este término, sobre todo al hablar de esta como una dimensión de la inteligencia emocional, es la propuesta por Hoffman (2002) que la define como "una reacción afectiva más adecuada a la situación de otro que a la propia" (p. 13).

- *Habilidades sociales.* La última dimensión se centra en las habilidades sociales, las cuales abarcan un conjunto de nuestras esenciales que permiten dar respuestas de manera adecuada al entorno, con el objetivo de establecer adaptar relaciones más enriquecedoras y efectivas con las personas que nos rodean.

La inteligencia emocional se encuentra vinculada tanto a la inteligencia intrapersonal como a la interpersonal, integrando elementos clave de la inteligencia ejecutiva, como la metacognición y la flexibilidad cognitiva, que también son componentes fundamentales de las funciones ejecutivos. Además, la inteligencia emocional implica un nivel profundo de autoconocimiento, donde el control inhibitorio desempeña un papel destacado. La capacidad de regular las emociones se convierte en un factor crucial dentro de este conjunto de habilidades, permitiendo a las personas gestionar y dirigir sus respuestas emocionales de manera efectiva.

La educación socioemocional tiene como propósito el reconocimiento de las emociones propias y de los demás, un concepto estrechamente relacionado con la inteligencia emocional, sin embargo, este se basa en su desarrollo dentro de la educación, así como en la gestión asertiva de las respuestas a partir de una adecuada autorregulación, lo que favorece las relaciones sociales e interpersonales, también de la colaboración con otros.

Por otro lado, el principal antecedente de este concepto viene de lo conocido como educación emocional, como declaró Bisquerra (2003) “la educación emocional es una innovación educativa que se justifica en las necesidades sociales” (p. 8). Este autor reconoce también que ésta contribuye al bienestar a partir del desarrollo integral del individuo, por lo que educar las emociones equivale a educar para el bienestar.

La educación socioemocional y su aplicación en la actualidad debemos basarnos y tomar como principal guía el plan y programas de estudio para la educación básica, Aprendizajes Clave para la educación integral, donde el encontraremos las principales modalidades y enfoques a los que se debe referir el trabajo del área de educación socioemocional, en este se

establece que el área de Educación Socioemocional se cursa a lo largo de los doce grados de la educación básica. En educación preescolar y primaria está a cargo del docente de grupo. En la educación secundaria recibe el nombre de Tutoría y Educación Socioemocional y su impartición está a cargo del tutor del grupo.

También, es importante resaltar que la expresión y habilidades emocional de los docentes también inciden de forma significativa en las relaciones de aprendizaje con sus estudiantes, desde la manera cómo perciben, expresan, y regulan sus propias emociones al tiempo que reconocen y gestionan la de sus estudiantes.

La educación socioemocional es un proceso de aprendizaje en el que los estudiantes integran a su vida valores, actitudes y habilidades que les permiten comprender y manejar sus emociones. Lo anterior ayudará a construir identidad personal, cuidada, a establecer relaciones y a tomar decisiones.

Por otra parte, la propuesta de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) respalda el compromiso de ofrecer una educación de calidad, enfocándose en el mejoramiento de conocimientos y habilidades en áreas como la comunicación, las matemáticas y las ciencias. Aquí es donde la inteligencia emocional puede desempeñar un papel complementario, ya que contribuye al desarrollo de habilidades socioemocionales necesarias para el éxito académico y personal de los niños.

Metodología

Tipo de estudio y diseño de investigación

Este trabajo de investigación mantiene un enfoque cualitativo el cual que “se orienta a comprender y profundizar los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto” (Hernández, 2018, p. 364). Con esto se entiende que el enfoque cualitativo se inclina por investigar temas más significativos en un nivel más subjetivo que objetivo.

En ese sentido, una cualidad específica dentro de este tipo de investigación es que se basa en construir una hipótesis de acuerdo con el desarrollo de la propuesta y las opiniones de los participantes; para ello el trabajo del investigador se centra más en construir e interpretar el resultado de la investigación mediante realidades subjetivas construidas en ella.

Mencionando otro aspecto, la hipótesis es de acción estratégica descriptiva porque representan el valor de las categorías que se van a observar en un contexto, expresan estimaciones más o menos precisas respecto a los fenómenos objeto de interés (Bisquerra, 2004). De este modo, la acción estratégica de la investigación se guía por el siguiente supuesto: La aplicación de la educación socioemocional como una estrategia didáctica favorece el desarrollo de la inteligencia emocional en los alumnos del quinto grado grupo B de la escuela primaria Mateo Reyes de Calkiní, Campeche.

La propuesta se basa en un diseño de investigación-acción ya que “se orienta hacia la resolución de problemas mediante un proceso cíclico que va desde la actividad reflexiva a la actividad transformadora” (Rodríguez y Valdeoriola, 2007, p. 63). En ese sentido, el diseño que se propone mediante la investigación-acción permite realizar, durante la intervención, aquellas adecuaciones necesarias para la expansión del conocimiento y la resolución del problema mientras se aumentan las competencias de los participantes en una situación concreta mediante la retroalimentación.

Ubicación y tiempo de estudio

El trabajo de investigación se aplicó en la escuela primaria Mateo Reyes, con Clave del Centro de Trabajo 04DPR0447J, perteneciente a la zona escolar 018, ubicada en la calle 20 No. 101 colonia centro de la ciudad de Calkiní, Campeche. El centro educativo cuenta con una organización completa y labora en horario matutino de 8:00 a.m. a 1.00 p.m.

El tiempo de estudio de la investigación correspondió a un total de ocho meses en el periodo del 10 de octubre del 2022 al 26 de mayo del 2023, durante este lapso de tiempo se

desarrollaron 4 jornadas de práctica docente, cada una de estas jornadas estuvo demitida por un lapso de 2 semanas.

Sujetos o participantes

En este caso, la población participante pertenece al alumnado de la Escuela Primaria Urbana *Mateo Reyes*, de municipio de Calkiní, en el estado de Campeche. Se trabajó específicamente con el quinto grado grupo B, conformado por una matrícula de 27 alumnos de edades entre los 9 y 10 años. Tal grupo estuvo destinado para el cumplimiento de la práctica docente correspondiente al quinto y sexto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria.

Realizando un test VAK, cuyo propósito giro en torno a recopilar los diferentes estilos de aprendizaje de cada uno del alumno del grupo, siendo aplicado en los 27 alumnos, orientado a concentrar la mayor cantidad de información con respecto de los estilos de aprendizaje de los obtuve los resultados de que el 46% de los alumnos que presentaron el test pertenecen a un estilo kinestésico del aprendizaje, un 33% pertenecen al estilo visual y el 21% al estilo auditivo. De la población total, 5 alumnos tienen un ritmo de aprendizaje rápido, 15 alumnos, que corresponde a la mayoría de la población, presentan un ritmo de aprendizaje moderado y 7 se catalogan en un ritmo lento de aprendizaje.

Instrumentos de acopio de información

De acuerdo con los objetivos específicos establecidos para este trabajo de investigación, se diseñaron instrumentos de acopio de información. Cada uno de los instrumentos para el acopio de la información utilizados en este trabajo de investigación comparte el propósito de recabar la información necesaria acerca de la valoración del trabajo de los alumnos conforme el avance sobre la problemática planteada inicialmente.

Escala estimativa: Según Smith (2015): "La escala estimativa es una herramienta crucial en la investigación cuantitativa, ya que nos permite asignar valores numéricos a las variables en estudio y facilita el análisis estadístico de los datos" (p. 72). Esto indica que la escala estimativa desempeña un papel clave al permitirnos asignar valores numéricos a las variables

que estamos estudiando, lo que a su vez facilita el análisis estadístico y la interpretación de los datos recopilados.

Rúbrica: Este instrumento contiene criterios que permiten determinar niveles de ejecución en diferente calidad y los descriptores que se observan en cada nivel (Frola, 2016). La división de este instrumento fue por el nivel de desempeño acerca de 5 categorías, cada categoría valoró un aspecto sobre el producto final de la propuesta.

Diario de campo: Para Zavala (2002): "Los diarios constituyen narraciones realizadas por los profesores y profesoras (tanto en activo como en formación) [...] el marco espacial de la información recogida suele ser el ámbito de la clase o aula" (p. 16). En este caso me permitió analizar la progresión de los alumnos acerca de la aplicación actividades que giren en torno a la educación socioemocional para desarrollar las habilidades comprendidas en la inteligencia emocional en los alumnos.

Fotografías: Según García (2020), "Las fotografías se han convertido en un valioso método de evaluación en diversas disciplinas, ya que permiten capturar y documentar de manera visual aspectos significativos para el análisis y la interpretación de fenómenos complejos" (p. 103). En ese sentido, se resalta la importancia de las fotografías como un método de evaluación en diferentes campos de estudio.

Procedimientos

Este trabajo de investigación se enfocó en abordar una problemática pedagógica relacionada con la convivencia y la comunicación de los alumnos durante el trabajo en equipo. Se utilizaron procedimientos cualitativos con el objetivo de comprender y transformar este fenómeno.

La primera fase del estudio consistió en identificar la problemática a través de un diagnóstico pedagógico realizado en el primer acercamiento con el grupo. Durante este análisis, se registraron las debilidades en la convivencia de los alumnos, así como problemas de comunicación e segregación en el trabajo en equipo.

Estos aspectos fueron sistematizados en el planteamiento del problema, donde se estableció el enfoque de la investigación y los objetivos generales y específicos. A partir de esto, se elaboraron secuencias didácticas y se diseñó un plan de acción que incluía estrategias de aprendizaje basadas en la educación socioemocional, además de abordar los contenidos de las asignaturas relacionadas.

En la segunda fase, se llevó a cabo la ejecución del trabajo de investigación. Se comunicaron los objetivos al director de la escuela y al docente del grupo, se realizó un taller para los padres de familia y se aplicaron las secuencias didácticas y las estrategias diseñadas. Estas fueron evaluadas utilizando instrumentos como el diario de clases, la escala estimativa y la rúbrica para valorar los aspectos de la inteligencia emocional presentes en las estrategias.

Dado que la investigación se basó en un diseño de investigación-acción, se realizaron valoraciones constantes para evaluar el alcance de los objetivos. Se analizaron los instrumentos aplicados y las evidencias producidas por los participantes, lo que permitió ajustar las estrategias del plan de acción si era necesario, con el fin de asegurar el logro de los objetivos y el progreso de los participantes.

La última fase consistió en el cierre del tratamiento y la triangulación de la información interpretada de los resultados de los alumnos. Se socializó el producto final del tratamiento y se compararon los resultados de la evaluación diagnóstica con los de la evaluación final para determinar el nivel de progresión de los participantes en relación con la problemática planteada.

Resultados

La interpretación precisa y cuidadosa de los resultados recopilados es fundamental en todo trabajo de investigación. Este proceso permite comprender en detalle la progresión de los participantes y extraer conclusiones sólidas. La interpretación de los datos revela el significado y las implicaciones de los hallazgos, enriqueciendo el conocimiento existente en el campo de estudio y garantizando la validez y confiabilidad de los resultados.

La aplicación de estrategias didácticas y la utilización de instrumentos de evaluación fueron clave para analizar los objetivos específicos del plan de acción. Los diarios de clases, las escalas estimativas y las rúbricas proporcionaron información relevante sobre el nivel de desarrollo de la inteligencia emocional de los participantes. Estos instrumentos permitieron un análisis cualitativo que ayudó a interpretar la información recopilada y obtener un panorama general del alcance de la investigación.

En la primera fase del proyecto, se realizó una evaluación diagnóstica para identificar las situaciones en las que los alumnos presentaban una falta de inteligencia emocional. Se utilizó una escala estimativa que evaluaba cinco dimensiones de la inteligencia emocional: autoconciencia, autorregulación, motivación, empatía y habilidades sociales. Se observó que las dimensiones mejor desarrolladas eran la autoconciencia, autorregulación y motivación, mientras que la empatía y las habilidades sociales mostraban un menor nivel de desarrollo.

Estos resultados revelaron diferencias significativas en el nivel de desarrollo de las distintas dimensiones de la inteligencia emocional entre los alumnos evaluados. La autoconciencia fue la dimensión más avanzada, seguida de la autorregulación y la motivación. Por otro lado, la empatía y las habilidades sociales fueron las dimensiones con menor desarrollo. Estos hallazgos señalan áreas de oportunidad en las que los alumnos podrían beneficiarse de un mayor enfoque y apoyo para fortalecer sus habilidades emocionales y sociales. Estos resultados son fundamentales para guiar futuras intervenciones y programas de desarrollo personal y social, con el objetivo de promover un crecimiento integral en los alumnos y cultivar habilidades interpersonales efectivas.

En cumplimiento del segundo objetivo específico, que consistía en aplicar actividades de educación socioemocional para desarrollar las habilidades de inteligencia emocional en los alumnos, se utilizó una escala estimativa para evaluar y delimitar el alcance del objetivo. Esta escala estimativa se aplicó durante la fase diagnóstica del grupo y consta de 5 indicadores actitudinales relacionados con las 5 dimensiones de la inteligencia emocional: autoconciencia, autorregulación, motivación, empatía y habilidades sociales.

A grandes rasgos, los resultados de la evaluación indicaron que hubo una progresión en el desarrollo de habilidades de inteligencia emocional en los alumnos, aunque con variaciones entre los participantes. Algunos estudiantes mostraron un completo dominio de las dimensiones de la inteligencia emocional, mientras que otros tuvieron un desarrollo medio o limitado.

En la última fase del proyecto, se evaluó el objetivo de valorar los resultados de la implementación de la educación socioemocional como estrategia didáctica para el desarrollo de la inteligencia emocional de los alumnos. Se utilizaron juegos y dinámicas diseñados por los estudiantes en equipos, los cuales fueron evaluados mediante una rúbrica. Los resultados mostraron que un 11,1% de los alumnos demostraron un completo dominio de las dimensiones de la inteligencia emocional, mientras que un 70,3% obtuvo un desarrollo satisfactorio y elevado. Un 18,5% tuvo un nivel básico de desarrollo, y no se registraron alumnos en el nivel insuficiente.

En general, se observó una mejora en el desarrollo de las habilidades de inteligencia emocional en comparación con la fase anterior del proyecto. La mayoría de los alumnos alcanzaron niveles satisfactorios, lo que indica un progreso significativo. Sin embargo, algunos estudiantes aún presentaron un desarrollo limitado y requieren mayor apoyo en estas habilidades. Es importante destacar que la implementación de las estrategias tuvo un impacto positivo en la convivencia y el reconocimiento de emociones por parte de los participantes.

Discusión y conclusiones

El tratamiento de la temática de investigación vinculada al desarrollo de la inteligencia emocional implicó una serie de acciones y actividades de enseñanza centradas en la aplicación de estrategias didácticas que giran en torno a la educación socioemocional, así como el énfasis en las dimensiones de la inteligencia emocional.

En el contexto de la educación socioemocional, Salovey y Mayer (2003) sostienen que esta forma de inteligencia es esencial para el desarrollo integral de los estudiantes. La

educación socioemocional busca enseñar a los estudiantes a reconocer y manejar sus emociones, comprender las emociones de los demás y establecer relaciones saludables.

La educación socioemocional abarca una variedad de habilidades, como la empatía, la comunicación efectiva, la resolución de problemas, la toma de decisiones informadas y la autogestión emocional. Estas habilidades permiten a los estudiantes desarrollar relaciones positivas, enfrentar los desafíos de manera constructiva y tomar decisiones conscientes en diferentes contextos. Al adquirir competencias socioemocionales, los estudiantes pueden mejorar su bienestar emocional, su rendimiento académico y su capacidad para interactuar de manera efectiva con los demás. La inteligencia emocional, en este sentido, se convierte en un elemento fundamental para el éxito personal y social a lo largo de la vida.

Como menciona Johnson (2018) "La triangulación, al combinar diferentes fuentes de datos y métodos de recolección, permite una mayor validez y confiabilidad en la evaluación del aprendizaje socioemocional" (p. 73). La triangulación implica utilizar múltiples fuentes de datos, así como métodos de recolección para obtener una imagen más completa y precisa del desarrollo socioemocional. Al combinar la observación directa, las entrevistas aunadas al análisis de documentos, se pueden obtener diferentes perspectivas y corroborar los hallazgos, aumentando la validez, así como la confiabilidad de los resultados.

Conclusiones

Con base a los hallazgos y análisis de esta investigación, se pueden extraer varias conclusiones significativas. En primer lugar, se encontró que esta estrategia resultó altamente efectiva para promover el desarrollo de la inteligencia emocional en los estudiantes, mejorando sus habilidades socioemocionales y su bienestar emocional en el entorno escolar.

Además, se observó una relación positiva entre la educación socioemocional y el rendimiento académico, ya que fortalecer las habilidades socioemocionales permitió a los estudiantes mantenerse enfocados, motivados y preparados para enfrentar desafíos académicos. Asimismo, se destacó el impacto positivo de esta estrategia en el clima escolar,

creando un ambiente más positivo, seguro y propicio para el aprendizaje, con una disminución de los comportamientos disruptivos y un aumento de la cohesión grupal.

Por último, se resalta la importancia del rol del docente en la implementación exitosa de la educación socioemocional. Los docentes desempeñaron un papel fundamental como facilitadores del aprendizaje socioemocional, brindando apoyo, modelando habilidades socioemocionales y fomentando la reflexión y el diálogo en el aula. La formación y capacitación docente en este ámbito resultó crucial para el éxito de la implementación, ya que los docentes necesitaron adquirir las habilidades y conocimientos necesarios para abordar de manera efectiva las necesidades socioemocionales de los estudiantes.

En resumen, la implementación de la educación socioemocional en un grupo de quinto grado de primaria tuvo resultados positivos y significativos en el desarrollo de la inteligencia emocional de los estudiantes. Esta estrategia no solo mejoró la comprensión y gestión de las emociones, sino que también fortaleció las habilidades sociales y creó un clima escolar favorable para el aprendizaje.

Referencias

- Álvarez, M., Bisquerra, R., Fita, E., Martínez, F., y Pérez, N. (2000). Evaluación de programas de educación emocional. *Revista de Investigación Educativa*, 18(2), 587-599.
- Bisquerra, R. (2003). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid. Argentina. Editorial de la Muralla S.A.
- Cortese, A. D. (2003). *The critical role of higher education in creating a sustainable future*. *Planning for higher education*, 31(3), 15-22.
- Fernández-Berrocal, P., y Ruiz Aranda, D. (2008). La inteligencia emocional en la educación. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(2), 421-436.
- Frola, P. (2016). *Competencias docentes para la evaluación*. México: Trillas
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. Ciudad de México: McGraw Hill.
- Hoffman, P. F., y Schrag, D. P. (2002). The snowball Earth hypothesis: testing the limits of global change. *Terra nova*, 14(3), 129-155.
- Johnson, P. (2018). *Fundamentos del desarrollo y gestión de colecciones* (4ª ed.). Chicago, IL: American Library Association.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., y Salovey, P. (2016). El modelo de habilidad de la inteligencia emocional: Principios y actualizaciones. *Revisión de emociones*, 8(4), 290-300.
- Perea Quesada, R. (2001). La educación para la salud, reto de nuestro tiempo. *Educación XXI*, 4(1). <https://doi.org/10.5944/educxx1.4.0.361>
- Rodríguez, D., y Valldeorola, J. (2007). *Métodos y técnicas de investigación en línea*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.

- Salovey, P. (en prensa). Emociones e inteligencia emocional para educadores. En I. Eloff y L. Ebersohn (Eds.), *Introducción a la psicología educativa*. Kenwyn, Sudáfrica: Juta.
- Sampieri, R. H. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill México.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2019). *Hacia una nueva escuela mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*. SEP.
- Zavala, A. (2002). *La práctica educativa, cómo enseñar*. Barcelona: Grao.

El trabajo colaborativo como factor determinante para desarrollar la comprensión lectora

Maury Anahí Velázquez Moreno

anahivelazquezmoreno23@gmail.com

Escuela Normal de Licenciatura en Educación Primaria de Calkiní

Engels Herbe May Medina

piaget_engels@hotmail.com

Escuela Normal de Licenciatura en Educación Primaria de Calkiní

Bartolo May Puc

bachomay60@hotmail.com

Escuela Normal de Licenciatura en Educación Primaria de Calkiní

Línea temática 2. Pedagogía y práctica docente en las escuelas normales

Resumen

El presente trabajo de investigación titulado El trabajo colaborativo como factor determinante para desarrollar la comprensión lectora se encuentra bajo el enfoque cualitativo con estudio descriptivo siguiendo un proceso de investigación-acción y tiene como objetivo implementar el trabajo colaborativo como factor determinante para el desarrollo de la comprensión lectora en los alumnos de 6º grado. Esta investigación se implementó en la escuela primaria *Pedro Pablo Arcila* de la ciudad de Calkiní en el 6º A teniendo una población de estudio de 16 alumnos entre 11 y 12 años. Esta propuesta describe actividades, recursos y estrategias para el desarrollo de la comprensión lectora con el fin de valorar a través de diversos instrumentos de evaluación los logros de objetivos mediante el análisis cualitativo de los datos generados en cada momento del plan de acción. La aplicación de las estrategias tuvo como principal propósito alcanzar el nivel crítico de comprensión lectora en los alumnos del 6º grado o al menos avanzar de un nivel

a otro superior. Como resultado de la investigación se puede afirmar que se alcanzaron los objetivos planteados al concluir la aplicación de la propuesta, aumentando de forma gradual los niveles de comprensión lectora en los alumnos.

Palabras claves: Comprensión lectora, investigación-acción, trabajo colaborativo, evaluación, estrategias.

Planteamiento del problema

Descripción de la situación problema

La lectura es un canal que abre paso a la adquisición del conocimiento y es, sin duda, uno de los mejores hábitos que se puede adquirir; forma parte de la vida de los seres humanos ayudando a la adquisición de la cultura, criterio y reflexión; sin embargo, expertos señalan que existe una enorme falta de interés, al iniciar la educación primaria, los alumnos deberían ser conducidos hacia el hábito de la lectura de manera agradable y fascinante, para que desarrolle habilidades importantes que lo conduzcan al éxito escolar posterior. Lasso (2004) afirma: “Que alguien lea por puro gusto, por el placer de leer, es la prueba definitiva de que realmente es un buen lector, de que tiene la afición de leer”.

Con relación a lo anterior, se aplicó un diagnóstico para conocer el nivel de comprensión lectora que tienen los alumnos del 6º A de la Escuela Primaria Pedro Pablo Arcila, ubicada en la cabecera municipal de Calkiní, en el barrio de La Concepción, ya que durante la jornada de observación y práctica profesional, se aplicaron diversas técnicas e instrumentos que permitieron valorar el desempeño de los alumnos, entre ellos, la observación participante, las entrevistas al maestro titular y a una muestra de alumnos, un cuadro FODA, y se pudo analizar que se presentan problemas principalmente en la comprensión lectora y en el trabajo colaborativo en el aula del 6º grado A.

Por ello fue indispensable el diseño y aplicación del proyecto titulado, el trabajo colaborativo como factor determinante para desarrollar la comprensión lectora, con el objetivo de abordar la problemática. El grupo estuvo conformado por 16 alumnos y la aplicación de la

propuesta fue de 18 sesiones distribuidas en 8 meses con fechas del 10 de octubre de 2022 al 26 de mayo de 2023.

Preguntas de investigación

Pregunta general

¿Cómo implementar el trabajo colaborativo como factor determinante para el desarrollo de la comprensión lectora en los alumnos del 6° A de la escuela primaria Pedro Pablo Arcila?

Preguntas generadoras

- ¿Cuáles son los niveles de comprensión lectora en los que se encuentran los alumnos?
- ¿Cómo implementar el trabajo colaborativo para favorecer el desarrollo de la comprensión lectora?
- ¿Cómo aplicar el trabajo colaborativo como factor determinante para desarrollar la comprensión lectora?
- ¿Cuál es el alcance de la implementación del trabajo colaborativo como factor determinante para el desarrollo de la comprensión lectora?

Objetivos

Objetivo general

Implementar el trabajo colaborativo como factor determinante para desarrollar estrategia la comprensión lectora de los alumnos del 6° "A" de la escuela primaria "Pedro Pablo Arcila".

Objetivos específicos

- Identificar los niveles de comprensión lectora en los que se encuentran los alumnos.
- Implementar estrategias didácticas para fomentar el trabajo colaborativo.
- Implementar estrategias que favorezcan el desarrollo de la comprensión lectora.
- Valorar el alcance de la implementación del trabajo colaborativo como factor determinante en el desarrollo de la comprensión lectora.

Justificación

La lectura y la comprensión lectora son esenciales no solo en la educación sino en la vida, ya que permiten a la persona desarrollar habilidades y capacidades de reflexión, identificación, persuasión, sensibilidad, etc. Según Pérez (2006), la comprensión: “es el proceso cognitivo por medio del cual se reconstruye en la mente del lector la información transmitida por el autor del texto, a través de un canal escrito, audiovisual o electrónico”.

El aprendizaje colaborativo se sustenta en teorías cognoscitivas. Para Piaget hay cuatro factores que inciden e intervienen en la modificación de estructuras cognoscitivas: la maduración, la experiencia, el equilibrio y la transmisión social. Todos ellos se pueden propiciar a través de ambientes colaborativos.

El alcance del trabajo es de importancia porque centra la atención en la comprensión lectora, siendo esta una problemática actual que se presenta dentro de las aulas de la escuela primaria. Cobra relevancia debido a que es una de las competencias básicas que todos los alumnos deben desarrollar, de este modo se contribuye a enseñar buscando el significado de los textos, al lograr ello, se evidenciará no sólo en la asignatura de español, sino también en todas las asignaturas, y lo más importante, los hará competentes ante la vida social y laboral, es decir, no es un conocimiento solo educativo sino significativo.

Delimitación del problema

El tema de investigación se llevó a cabo en la escuela primaria *Pedro Pablo Arcila*, ubicada en el barrio La Concepción en la cabecera municipal de Calkiní, específicamente en el 6to grado grupo A. Cabe recalcar que la prueba se diseñó para una población con un grupo ya preestablecido de dieciséis estudiantes activos del sexto grado, al cual se le aplicó el tema de investigación titulado: El trabajo colaborativo para como factor determinante para desarrollar la comprensión lectora, ya que es importante juntar las variables mencionadas para lograr un progreso en los niveles de comprensión lectora.

Anderson y Pearson (2001) citado por Jensen, E. (2005); mencionan que la comprensión tal y como se concibe actualmente, es un proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto. La interacción entre el lector y el texto es el fundamento de la comprensión. En este proceso de comprender, el lector relaciona la información que el autor le presenta con la información almacenada en su mente; este proceso de relacionar la información nueva con la antigua es el proceso de la comprensión.

Según Revelo (2017) el trabajo colaborativo es un proceso en el que un individuo aprende más de lo que aprendería por sí solo, fruto de la interacción de los integrantes de un equipo, quienes saben diferenciar y contrastar sus puntos de vista, de tal manera, que llegan a generar un proceso de construcción de conocimiento.

El trabajo se aplicó durante el periodo de prácticas que comprende del 10 de octubre de 2022 al 26 de mayo de 2023.

Hipótesis o supuesto

“Las hipótesis son proposiciones tentativas acerca de las relaciones que hay entre dos o más variables que se apoyan en conocimientos organizados y sistematizados” (Cortés, 2016, p. 42). En un proceso de investigación se tiene que establecer una hipótesis que señale lo que se pretende alcanzar. Por lo anterior, el supuesto que marca la presente investigación se establece a continuación: el trabajo colaborativo como factor determinante desarrollar la comprensión lectora de los alumnos del 6º “A” de la escuela primaria *Pedro Pablo Arcila* del barrio de La Concepción, Calkiní, Campeche.

Marco teórico

Se entiende por comprensión al acto de construir un significado a partir de un texto oral o escrito. Quien lee o escucha, ajusta su representación mental según el significado del texto (Duke y Carlisle, 2011), siendo un proceso complejo en el cual se interrelacionan una serie de factores, que tienen una estrecha relación con el pensamiento. En él, el lector debe relacionar lo leído con sus experiencias y conocimientos previos, para interpretarlo y comprenderlo. Por tanto, es

importante que el niño maneje un amplio vocabulario y conozca acerca de muchos temas, pues ello favorecerá sus niveles de comprensión.

A continuación, siguiendo a Cassany (2001), se expone cuál es la función de cada elemento y su intervención en el proceso de comprensión lectora: El *lector*: es el agente que tiene que llevar a cabo la comprensión del texto, el que debe enfrentarse a la comprensión utilizando distintas capacidades, habilidades, conocimientos y experiencias necesarias para realizar el acto de la lectura.

El *texto*: es el elemento que ha de ser comprendido por el lector. Este puede tener diferentes características (medio impreso, medio electrónico, fuente en la que está escrito, estructura interna, estructura superficial, etc.). Además, el texto puede darnos dos tipos de información (información implícita e información explícita).

La *actividad*: toda lectura tiene una finalidad y es en la actividad donde se ve reflejado la comprensión del texto. Está compuesta por una serie de objetivos, metodologías y evaluaciones relacionados con la lectura.

Una de las autoras con más aportaciones a la comprensión lectora y la escritura, es Solé, para ella, es imprescindible decir la lectura es un acto vinculado con el contexto social y hace énfasis en la importancia de tener claros los propósitos de la lectura para enfocar la atención de lo que leemos hacia aquel resultado que queremos alcanzar.

La teoría propuesta por Solé defiende que los lectores ejecutan el acto de la lectura a través de un cúmulo de experiencias y conocimientos que se ponen en juego al interactuar con un texto determinado. “Enseñar a leer no es absolutamente fácil, la lectura es un proceso complejo, requiere una intervención antes, durante y después; también plantearse la relación existente entre leer, comprender y aprender” (Solé, 2012 p. 11.) Tras leer estas palabras de Solé, es necesario explicar con mayor claridad esos tres momentos del proceso de la lectura cuando se esté ante un texto escrito:

- *Antes*: establecimiento del propósito, la elección de la lectura y lo que se espera encontrar en dicha lectura. *Durante*: elementos que intervienen en el momento de leer, como la activación de los conocimientos previos, la interacción entre lectores y el discurso del autor, el contexto social. *Después*: sucede al concluir la lectura con la clarificación del contenido, a través de las relecturas y la recapitulación.

Además de estos tres momentos que expone Solé, es importante mencionar que en el proceso de la lectura se realizan una serie de actividades, denominadas estrategias, que generalmente se aplican de forma inconsciente y que permiten interactuar con el texto, y finalmente comprenderlo. Estas son las diferentes estrategias según la autora: Predicciones, hipótesis o anticipaciones, interrogar al texto, verificación de las predicciones, clarificar dudas y recapitular.

Por su parte, Solé (1994) establece varias estrategias de acuerdo a las etapas o subprocesos que plantea como un eje central de su teoría, de esta forma la lectura tiene subprocesos, entendiéndose como etapas del proceso lector: un primer momento, de preparación afectiva y de aclaración de propósitos; en segundo lugar la actividad misma, que comprende la aplicación de herramientas de comprensión en sí para la construcción del significado; y un tercer momento la consolidación del mismo, haciendo uso de otros mecanismos cognitivos para sintetizar, generalizar y transferir dichos significados. Según Solé hay tres tipos de estrategias. Esos tres grupos corresponden a las tres etapas o fases del proceso lector:

- *Pre-lectura*: las estrategias previas comprenden todas las tareas que se plantean antes de llevar a cabo el proceso, las cuales tiene que ver como el establecimiento del propósito y la planeación de la actuación. La activación del conocimiento previo, la elaboración de predicciones y preguntas, forman parte de estas actividades (propósito, movilizar saberes previos, predicciones).
- *Lectura*: las estrategias durante la lectura son las que se aplican cuando ocurre la interacción directa con el texto y cuando se están ejecutando los micro y

macroprocesos de lectura, llevan monitoreo o supervisión. En esta parte el lector determina la información relevante del texto y utiliza las estrategias de apoyo tales como subrayar, tomar notas, relectura global o parcial (Formas de lectura, aplicación de estrategias, contrastación de hipótesis).

- *Post-lectura*: en las estrategias posteriores a la lectura se evalúa la identificación de la idea principal, la elaboración de un resumen y la formulación y contestación de preguntas (Preguntas, resúmenes, dibujos, identificar el tema y la idea principal).

La comprensión y las estrategias de lectura van de la mano. Éstas son las herramientas necesarias para hacer funcionar ese proceso vital en la mente del estudiante. Según la perspectiva constructivista de varios autores, el llevar al estudiante a comprender la lectura es un proceso de construcción conjunto en el cual el maestro sirve de guía y mediador, es decir, debe asegurarse que el alumno comprenda las estrategias y sepa aplicarlas correctamente.

Según Díaz Barriga (1999) el aprendizaje colaborativo se caracteriza por la igualdad que debe tener cada individuo en el proceso de aprendizaje y la mutualidad, entendida como la conexión, profundidad y bidireccionalidad que alcance la experiencia, siendo ésta una variable en función del nivel de competitividad existente, la distribución de responsabilidades, la planificación conjunta y el intercambio de roles.

La incorporación del trabajo colaborativo en el aula como una estrategia didáctica requiere de la utilización de técnicas que lleven a la práctica la estrategia. Las han denominado Técnicas de Aprendizaje Colaborativo (TAC), son formas comunes de estructurar las interacciones entre los participantes en diferentes actividades de aprendizaje colaborativo, así como la información que se intercambia y los objetos que se manipulan.

Metodología

Tipo de estudio y diseño de investigación

El presente trabajo de investigación emplea un enfoque cualitativo según Hernández (2014) porque tiene el propósito de observar, analizar, interpretar y actuar para así explicar y comprender las causas de una situación problema. De esta manera, el enfoque cualitativo se basa en un esquema inductivo porque explora, describe y luego genera perspectivas teóricas, partiendo de lo particular a lo general.

Al ser un estudio interpretativo o de alcance descriptivo, es reflexivo y crítico porque busca especificar propiedades, características y rasgos importantes de cualquier fenómeno que se analice, describe las situaciones, contextos y eventos, es decir, detallar cómo son.

Este diseño tiene el propósito de observar, analizar, interpretar y comprender las interacciones y los significados individuales o grupales que pueden manifestar los estudiantes sobre las causas que deterioran la comprensión lectora en el aula.

Es importante mencionar que de acuerdo a Bisquerra (2004) en esta investigación se determinó el uso de la hipótesis de acción estratégica, que se plantea después de la revisión de la bibliografía proporcionada a la problemática atendida en el aula de clases. Con base en esa información se estableció una hipótesis de investigación encaminada a generar un criterio de importancia que permita comprender e interpretar la problemática involucrando una medida de solución a dicha situación. Por otra parte, el estudio se basa en el diseño de investigación-acción, método que fundamentalmente estudia y explora una situación social, en este caso educativa, con la finalidad de mejorarla. “La investigación-acción, tiene como finalidad resolver problemas cotidianos e inmediatos y mejorar las actividades concretas” (Salgado, 2007); es decir, pretende propiciar el cambio social mediante una visión estratégica de la realidad para su transformación.

Ubicación del estudio

El trabajo de investigación se aplicó en la Escuela Primaria Pedro Pablo Arcila con C.C.T: 04DPR0450X, zona escolar 016, localizada en el barrio La Concepción de la cabecera municipal de Calkiní, Campeche, a un costado de la iglesia del barrio. Esta escuela es de turno matutino, cuenta con una organización completa, con un horario de 8:00 a. m. a 13:00 p. m.

El tiempo de estudio de la investigación correspondió al periodo del 10 de octubre de 2022 al 26 de mayo de 2023, en este lapso se diseñó un plan de acción desarrollado en 9 semanas, integrado por 18 sesiones de trabajo con 10 estrategias de aprendizaje distribuidas entre las etapas del proyecto como propuesta, con la finalidad de propiciar el trabajo colaborativo como factor determinante para desarrollar la comprensión lectora de los alumnos.

Sujetos o participantes

En esta investigación, es importante hacer mención que el grupo donde fue desarrollada la investigación se asignó como cumplimiento de la práctica profesional correspondiente al quinto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria de Calkiní; para desarrollar el presente trabajo de investigación se consideraron a los sujetos participantes, los cuales estuvieron integrados por 16 estudiantes, de los cuales 9 son niños y 7 niñas, cuyas edades varían entre los 11 y 12 años de edad. En estos sujetos se podrá valorar el desarrollo de la comprensión lectora de acuerdo a lo detectado en el diagnóstico previo.

Un elemento indispensable para el conocimiento de las características del grupo fueron los estilos y ritmos de aprendizaje. Es por ello que para obtener lo anterior se utilizó un instrumento que permitió obtener la información necesaria, este fue un instrumento Modelo de programación neurolingüística de Blander y Grinder [VAK].

Instrumentos de acopio de información

Para llevar a cabo una investigación, es necesario aplicar técnicas y ejemplos de recopilación de datos e información documental para expandir y profundizarla. Los instrumentos de

investigación son necesarios en los tipos de recopilación de datos en la investigación científica, ya que **son adecuados para registrar datos observables**, de modo que puedan representar verdaderamente la definición de variable que tienen los investigadores. Es por ello que, en esta investigación, se establecieron tres objetivos, cada objetivo planteado estuvo evaluado por una serie de instrumentos con la finalidad de obtener resultados para la reflexión y análisis de los mismos.

Pruebas ACL de la autora Catalá (2011), los cuales permiten evaluar el nivel de comprensión lectora que poseen los alumnos, valorando los cuatro niveles de la comprensión lectora (literal, reorganización de la información, inferencial y crítico), los cuales se responden de acuerdo con cada texto leído.

Para evaluar la prueba ACL, se diseñó una *rúbrica*, que permitió diagnosticar de una manera más certera el nivel de comprensión lectora en el cual se encontraban los alumnos. Según Díaz B. (2005) las rúbricas integran un amplio rango de criterios que cualifican de modo progresivo el tránsito de un desempeño incipiente o novato al grado del experto. Son escalas ordinales que destacan una evaluación del desempeño centrada en aspectos cualitativos, aunque es posible el establecimiento de puntuaciones numéricas

Listas de cotejo, retomando a Díaz Barriga citado por Casanova y Airasian (2011), podemos decir que este instrumento se diseña para estimar la presencia o ausencia de una serie de características o atributos relevantes en la ejecución y/o en el producto realizados por los alumnos.

Escala estimativa, es un instrumento de observación que sirve para evaluar la conductas, productos, procesos o procedimientos realizados por el estudiante; marcan el grado en el cual la característica o cualidad está presente.

Procedimientos

De acuerdo con Prieto (1997), los procedimientos son una serie de pasos claramente definidos, que permiten trabajar correctamente disminuyendo la probabilidad de error, omisión o de

accidente. También lo define como el modo de ejecutar determinadas operaciones que suelen realizarse de la misma manera.

La primera fase del trabajo correspondió a la planeación de la investigación, partiendo de la observación con la finalidad de reconocer problemáticas educativas para reconocer las ideas para empezar un problema de investigación, el primer punto fue el planteamiento del problema, delimitando la ubicación y tiempo de estudio como parte de la metodología, de igual manera, se realizó la búsqueda de la información para poder conocer del tema de estudio, es decir qué tanto se ha estudiado, para que con ello se pueda dar validez al trabajo a partir de autores que aborden la temática y den sustento al trabajo de investigación que se argumenta en el marco teórico.

De igual manera, se identificó la búsqueda de información para seleccionar estrategias adecuadas para cumplir con los objetivos planteados, así como un conjunto de actividades para la mejora de la comprensión lectora. Fue necesario elaborar un plan de acción donde se definieron las estrategias aplicadas para el cumplimiento de los objetivos planteados, de igual manera, al definir los objetivos y las estrategias, se construyeron los instrumentos de evaluación.

En la segunda fase, que correspondió a la ejecución, fue necesario presentar los objetivos del trabajo a la maestra de grupo, al igual que la propuesta de intervención, plan de acción, matriz de congruencias, instrumentos elaborados, marcos teóricos y todo lo que justificara la investigación en el aula. Posteriormente, se llevó a cabo la aplicación del plan de acción junto con diferentes instrumentos para la recuperación de información. El primero consistió en la aplicación de los textos de las pruebas ACL para identificar los niveles de comprensión lectora que poseían los alumnos antes al proceso de intervención, posteriormente, fueron utilizadas 2 listas de cotejo y una escala estimativa que permitieron evaluar la implementación de las estrategias didácticas y del trabajo colaborativo para la mejora de la comprensión lectora. Finalmente, se aplicó una rúbrica, para realizar la valoración de los

resultados e identificar los niveles consolidados por los alumnos en el proceso de la comprensión lectora.

La tercera fase correspondió al proceso de evaluación, para el cumplimiento de esta fase se realizó la triangulación de los resultados, los cuales fueron seleccionados contemplando que cumplieran con los mismos requisitos de la evaluación inicial; de este modo se pueden evidenciar los resultados obtenidos al inicio del proyecto con el alcance obtenido posterior a la aplicación del plan de acción.

Resultados

En este apartado, se tomó como principal eje el objetivo general *Implementar el trabajo colaborativo como estrategia mediante actividades lúdicas para favorecer a la comprensión lectora de los alumnos del 6° "A" de la escuela primaria Pedro Pablo Arcila*, partiendo de el para la creación de objetivos específicos que sirvieron como guía del trabajo de investigación.

A partir de los objetivos específicos se elaboraron instrumentos de evaluación y se realizó la implementación de estrategias lúdicas para favorecer el desarrollo de la comprensión lectora en el aula. Para la interpretación de los resultados se hizo uso de todos los instrumentos por objetivo específico y de la información recabada durante la investigación y aplicación de la propuesta.

Leyendo solo, aplicada mediante un texto con 4 categorías y 13 preguntas o subcategorías en las que se puede notar los apartados de respuesta para conocer los niveles: literal, reorganización de la información, inferencial y crítico, esa prueba fue valorada mediante el instrumento de rúbrica, ya que, aunque la prueba se mide por si sola, consideré la rúbrica como instrumento de recaudación de datos.

Elaboración de un guion radiofónico, se tomó como parte principal o parte mediadora del proyecto y la investigación, mediante este, se abordaron todos los contenidos y a la vez la problemática. La aplicación fue dividida en las etapas de un proyecto, para el desarrollo de este, fueron utilizadas 8 sesiones, ya que la 1 y la 10, fueron para el diagnóstico y la evaluación.

Construcción de cápsulas, esa estrategia abarcó 3 sesiones, se dio a conocer el tema mediante un jenga informativo y un video de un programa de radio, se interactuó con los alumnos para conocer sus conocimientos previos sobre el contenido; ya que una de las variables de la investigación es el trabajo colaborativo, se formó al grupo en equipos de 5 integrantes, explicando brevemente lo que son las cápsulas informativas, y se realizaron ejemplos de los diferentes temas abordados en las asignaturas.

Nuestros instrumentos, que consistía en la construcción de materiales reciclables como micrófonos, computadoras y todo lo necesario para llevar a cabo el programa de radio, sin embargo, se decidió trabajar con herramientas digitales reales como micrófonos, computadoras, bocinas, celulares, audífonos, etc. De esa manera se realizaría un programa de radio más significativo para los alumnos. Por lo que en esta sesión se realizaron correcciones de las cápsulas, con la finalidad de no dejar ninguna duda y promover la lectura de estas nuevamente.

Preparado ando, se inició la realización del guion radiofónico y se asignó una cápsula por equipo para hacer las adecuaciones, de esta manera, los alumnos usarían estrategias para la elección de una de las cápsulas de cada integrante del equipo. Se buscaba que los alumnos encontraran estrategias para poder trabajar en conjunto, compartir sus trabajos e ideas para tener un mejor producto.

Nuestros roles, se pidió a los alumnos buscar las músicas a utilizar en su programa de radio, las transiciones, los cortos, comerciales, tiempos de cápsulas, etc. Esta estrategia abarcó dos sesiones, en la segunda sesión se hizo selección de los participantes del equipo como locutores, operadores, productores y guionistas. En esta sesión, se inició con las prácticas y ensayos del programa de radio en vivo con los compañeros del grupo, de igual manera realizaron correcciones y lecturas de las cápsulas ya corregidas por los alumnos para realizar las últimas observaciones, se analizaron los audios, cortos, músicas de fondo, etc.

Programa de radio, se realizaron las participaciones de todos los equipos en el aula, presentando por completo sus programas de radio, acomodando el escenario, utilizando las computadoras, audios previamente descargados, las músicas de fondo, silencios, cortos, anuncios comerciales, cápsulas y todo lo incluido dentro del guion de radio.

Para la evaluación de este objetivo se hizo uso de tres instrumentos de evaluación, ya que, al trabajar contenidos de todas las asignaturas y un objetivo, se facilitaría y sería más coherente y correcto elaborar un instrumento por campo formativo, teniendo así dos listas de cotejo y una escala estimativa, obteniendo indicadores por asignaturas, esto para cumplir con los aprendizajes esperados individuales sin abandonar la problemática.

Discusión y conclusiones

Discusión

El tratamiento de la temática de investigación vinculada al desarrollo de la comprensión lectora implicó la implementación de una serie de acciones y actividades de enseñanza aplicadas con diferentes estrategias didácticas para favorecer la adquisición de una lectura comprensiva de los alumnos, así como las habilidades comunicativas para emplearlas en diferentes situaciones de comunicación.

Los resultados correspondieron con la conceptualización de Catalá (2011) en donde se reconoció que la comprensión correcta de un texto implica que el lector pase por todos los niveles de lectura para lograr una comprensión global, recabar información, elaborar una interpretación, y reflexionar sobre el contenido de un texto y su estructura. Los alumnos se encontraron en diferentes niveles.

De acuerdo con la perspectiva de Catalá (2007), la comprensión lectora es el hecho de despertar la capacidad para conocer los propios mecanismos de asimilación y control dentro del proceso de aprendizaje, por consiguiente, corresponderá al docente reconocer las dificultades que presentan los estudiantes, para ayudarlos en su proceso de comprensión.

Por otra parte, Solé (2009) asegura que los procesos utilizados en la lectura dependen del texto y de cuestiones propias del lector, destacando el conocimiento previo con el que se aborda, los objetivos que la presiden y la motivación para leer. Por ello, las distintas estrategias a desarrollar para leer un texto, deben estar relacionadas con los tres momentos de la lectura (antes, durante y después).

Conclusiones

Se concluye que en el objetivo de la propuesta se logró, obteniendo como resultado que la mayoría de los educandos se encontraban deficientes en los niveles organizativo y crítico. Lo anterior, permitió tener un punto de partida para el diseño de actividades a través de un plan de acción que ayudó a disminuir la problemática; asimismo, el instrumento aplicado para el diagnóstico del grupo permitió la detección de los niveles en los que se encontraba cada alumno, aportando la información necesaria para partir hacia la mejora del problema de estudio hallado.

El aprendizaje colaborativo es una herramienta pedagógica muy importante para mejorar las capacidades cognitivas, puesto que el tipo de interacción que promueve, resulta esencial para nuestro aprendizaje, al igual que para nuestro desarrollo intelectual.

Se comprobó que con una adecuada intervención docente puede favorecerse la comprensión, por lo tanto, se acepta el supuesto *El trabajo colaborativo como factor determinante para desarrollar la comprensión lectora en los alumnos del 6° A de la Escuela Primaria Pedro Pablo Arcila del barrio de La Concepción de Calkiní Campeche*. Se concluye que los objetivos específicos ayudaron a lograr el objetivo general Implementar el trabajo colaborativo como factor determinante para desarrollar la comprensión lectora de los alumnos del 6° A de la escuela primaria Pedro Pablo Arcila.

Referencias

- Alvarado, J. C. O. (2016). Estrategias Didácticas y aprendizaje de las Ciencias Sociales. *Revista Científica de FAREM-Estelí*, (17), 65-80.
- Calzadilla, M. E. (2002). Aprendizaje colaborativo y tecnologías de la información y la comunicación. *Revista Iberoamericana de educación*, 29(1), 1-10.
- Cassany, D. (2003). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. *Tarbiya: revista de investigación e innovación educativa del Instituto Universitario de Ciencias de la Educación*, (32), 113-32.
- Catalá, J., Catalá, S., Molina, P., y Monclús, F. (2011). Los niveles de comprensión lectora como reformas en la formación para combatir el fracaso escolar en Europa: Paradojas de un éxito. *Revista de Educación*.
- Cortés, S. (2016). Liderazgo transformacional y transaccional: análisis a través de la variable de género. *Revista Iberoamericana de Ciencias*, 1, 30-45.
- Díaz, F., y Hernández, G. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. *Una interpretación constructivista*, 2, 1-27.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Diseño de investigación*. México: McGraw Hill.
- Kohler Herrera, J. L. (2013). Rendimiento académico, habilidades intelectuales y estrategias de aprendizaje en universitarios de Lima, *Liberabit*, 19(2), 277-288.
- Lasso, R. (2004). *Importancia de la lectura*. Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. Cd. Juárez, México.
http://www.uacj.mx/CSB/BIVIR/Documents/Acervos/libros/Importancia_de_la_lectura.pdf

- Nalvarte, N., y Del Pilar, K. (2023). *Influencia del Scratch 2.0 en el aprendizaje significativo en los alumnos de la Institución Educativa Emblemática Daniel Alcides Carrión de Cerro de Pasco-2017.*
- Pérez, E. J. (2014). Comprensión lectora VS Competencia lectora: qué son y qué relación existe entre ellas. *Investigaciones sobre lectura*, (1), 65-74.
- Sabariégo, M., y Bisquerra, R. (2004). El proceso de investigación (parte 2). *Metodología de la investigación educativa*, 3, 127-163.
- Schmeck, F., y Schunk, J. (1991). *Estrategias de aprendizaje, revisión teórica y conceptual.*
- Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación (OEI)*, (59), 43-61.

El rol del docente mediador y su importancia en el desarrollo de la lectura de los textos literarios

Olga Jazmín Rangel Charles

olga.rangel@benft.edu.mx

Benemérita Escuela Normal Federalizada de Tamaulipas

Esmeralda Ascención Caro

esmeralda.ascencion@benft.edu.mx

Benemérita Escuela Normal Federalizada de Tamaulipas

Luz Adriana Alanís Nava

adriana.alanis@benft.edu.mx

Benemérita Escuela Normal Federalizada de Tamaulipas

Línea temática 2. Pedagogía y práctica docente en las escuelas normales

Resumen

Se presenta el reporte de investigación de tipo descriptivo con corte cuantitativo que se deriva a partir del planteamiento de la pregunta ¿Cuál es la importancia del mediador para fomentar la lectura de textos literarios? En esta fase de la investigación se aplicó un cuestionario que consta de 13 preguntas y que fue aplicado a una muestra de alumnos normalistas, en el cual expusieron sus conocimientos sobre los términos docente, mediador de lectura y textos literarios. Otras de las cosas es que reconocen que como futuros docentes harán la función de mediador a la par, para promover la lectura en todos los niños y niñas de nuestro México. Es por ello que el propósito fundamental es transformar a través del rol del docente mediador el abordaje de la lectura en el aula y con la ayuda de los diversos textos literarios inmersos en los libros; así ayudaremos a formar lectores competentes y críticos para el mundo que los rodea.

Palabras clave: *docente, mediador y textos literarios.*

Planteamiento del problema

La presente investigación se deriva de la necesidad de conocer la diferencia que existe entre el papel del docente y un mediador. Es por ello por lo que surge la necesidad y preocupación por distinguir la función que representa cada uno para el impulso de la lectura.

La lectura juega uno de los papeles más importantes en los primeros ciclos de Educación Primaria y es, por otro lado, uno de los puntos débiles de muchos alumnos. Para nosotros, los maestros, uno de los objetivos en el proceso de la enseñanza-aprendizaje debería ser que el alumno descubra por sí mismo la importancia de la lectura. Por otro lado, como define Solé (1994), leer es un proceso cognitivo que requiere una participación constante y emocional. No es estudio mecánico, ni se aprende todo el tiempo al mismo tiempo, tampoco puede ceñirse a un periodo exclusivo del sistema educativo. Ella también destaca la importancia de sentirse motivado por la lectura. Comenta que esta motivación pueden encontrarla en la conciencia de que la mejora en la lectura le va a permitir ser cada vez más autónomo, y a la vez le hace accesible el descubrimiento de universos diferentes del propio. Una lectura provechosa y no obligada fortalece la personalidad de los individuos y los hace más libres y capaces de pensar y opinar por si solos.

Hay que tener muy presente que para llegar a la lectura es importante elegir el libro adecuado, que el niño logre estar atento, alerta y sobre todo que vaya imaginando los diversos mundos inmersos en los libros. Bettelheim (1998) afirma que para que una historia mantenga de verdad la atención del niño, debe divertirlo y excitar su curiosidad. Pero para enriquecer su vida ha de estimular su imaginación, ayudarle a desarrollar su intelecto y a clarificar sus emociones; ha de estar de acuerdo con sus ansiedades y aspiraciones; hacerle reconocer sus dificultades plenamente, al mismo que le sugiere soluciones a los problemas que le inquietan.

En este sentido, la pregunta que orientan esta investigación es: ¿Cuál es la importancia del mediador para fomentar la lectura de textos literarios?

Objetivo general

Analizar la importancia del rol del docente mediador para fomentar la comprensión de los textos literarios.

Objetivos específicos

- Definir el papel del docente mediador en los procesos de lectura.
- Especificar las características que integran o forman parte de un mediador.
- Mostrar los elementos que componen los diferentes tipos de textos literarios.

Marco teórico

¿Qué es un docente?

El docente es una parte fundamental en el aprendizaje del alumno, dado a que es quien lo guía a que logre los resultados esperados de cada asignatura. El docente, profesor o facilitador es aquella persona que imparte sus conocimientos en base a una determinada ciencia o arte. Aunque, el término maestro como en ocasiones se le suele llamar al docente es aquel que se le reconoce una habilidad asombrosa en la materia que parte, es por ello que un docente no puede ser maestro ni viceversa.

Ser maestro es tener vocación de servicio, el ser el ejemplo de los alumnos y juega un papel importante ante la sociedad, pero en si es ser el facilitador del aprendizaje, el ser el guía del alumno.

Aparte de la vocación se requiere esfuerzo, dedicación y sacrificio, el que a veces el que tiene que trabajar en comunidades lejanas con muchas carencias, pero puede más el amor hacia esta profesión que es noble.

El papel del maestro va más allá porque no es nada más ser el que imparta clases solamente; sino hay que ser consejero, psicólogo, médico hasta ser de segundos padres para nuestros alumnos (Manuel Santiago Hernández, 2016).

El ser maestro es hermoso el poder ver la alegría de tus alumnos, poder ver el esfuerzo que ponen en la escuela, la sinceridad natural que les caracteriza, el poder ver cómo van creciendo y madurando, el poder ser parte fundamental para su desarrollo en el futuro, el ser un maestro es la carrera más importante en la vida porque no habría abogados sin maestros, no habría doctores sin maestros, policías, bomberos, entre otros.

¿Qué significa el quehacer docente?

El ser docente no solo es pararse enfrente de los niños y explicar temas, el ser docente es muchísimo más que eso, es ser psicólogo cuando se necesita, ser amigo, ser confidente, el ser un docente es muchísimo más importante de lo que la mayoría de las personas piensan.

El trabajo docente está basado principalmente en las relaciones interpersonales entre compañeros, alumnos, directivos y padres de familia, por lo que las experiencias emocionales llegan a ser permanentes. Algunos sentimientos que día a día vive el 46 % profesor con mayor o menor intensidad y amplitud son el enfado, la alegría, la ansiedad, la tristeza, etc., las emociones están en el corazón de la enseñanza (Hargreaves, 1998).

La conceptualización del quehacer del maestro ha sido descrita de diferentes maneras: rol docente, trabajo docente, práctica docente, función docente, perfil docente, profesión docente, agente de cambio social, agente socializador, agente reproductor, enseñanza, efectividad del maestro, enseñanza-aprendizaje (Aguilar, 2019).

El quehacer del docente se construye socialmente, dentro de un proceso histórico, regido por intereses de modificación consciente de la realidad sobre la que se actúa (Aguilar, 2019).

Un docente del siglo XXI por ende debe comprender la realidad actual y construir una nueva forma de concebir el aprendizaje. En otras palabras, está llamado a la comprensión de las nuevas tecnologías y a la adaptación de sus metodologías, convirtiéndose en un ente autónomo, eficaz, con responsabilidad social, crítico y reflexivo, que haga uso de las distintas herramientas tecnológicas que le ofrece la red, sin limitarse al uso instrumental de la tecnología. (Calderón Solís y Loja Tacuri, 2018).

Según Senge (2017): “el profesor del siglo XXI tiene que enseñar lo que no sabe, y lo primero que tienen que hacer es desaprender, olvidar los métodos pedagógicos tradicionales e innovar en las técnicas de aprendizaje” a fin de impulsar su práctica profesional.

La noción de mediación

¿Por qué la palabra “mediadores” se ha convertido en una palabra clave en este comienzo del tercer milenio? Es una pregunta que lanza Jean Francois Six (2005). Y es que, la promoción de la lectura es uno de aquellos ámbitos en los cuales el concepto *mediación* se ha extendido hasta formar parte del lenguaje utilizado cotidianamente entre los diversos actos del campo. Ahora bien, hablar de *mediación de la lectura*, es comprender toda forma acción que ayuda a promocionar la práctica cultural de la lectura.

Sin embargo, hablar de *mediadores* como segundo concepto es específicamente mencionar a aquellas personas que actúan o fungen como promotores (Robledo 2010), iniciadores (Petit, 2001) o facilitadores (Chambers, 2007; Petit, 2009); es decir, con diversos apelativos basados en verbos transitivos como promover, iniciar, facilitar o mediar. Acciones que suman y acompañan junto al mediador a ser orientado a algo más allá de sí mismo.

De acuerdo con Barbero y Lluch (2011): “El mediador profesional es aquel, que está relacionado con algún espacio institucional o instancia mediadora como la biblioteca o la escuela, tiene dentro de sus funciones el promover en otros la práctica de la lectura” (p. 134).

Constituirse en un mediador de lectura implica “estar atento a la percepción del otro; ser creativo a la hora de interpretar momentos oportunos; generar situaciones significativas y relevantes; estar dispuesto generosamente a preparar instancias de los docentes como mediadores de lectura encuentro”. Es decir, ser un mediador de lectura significa tener una consideración alerta, cuidadosa, interesada, curiosa de los gustos, intereses y necesidades de lectura de los estudiantes; tener en cuenta los recorridos lectores que ellos van transitando e intervenir con una recomendación oportuna.

Los mediadores de lectura tienen la posibilidad de que niños, jóvenes y adultos se acerquen a los textos, establezcan diálogos, se familiaricen con ellos. Esto será factible si logra transmitir pasiones, curiosidades y la propia relación con los libros. Los docentes jugamos este papel en las vidas de nuestros alumnos: generar la sospecha de que entre todos los libros habrá uno que seguramente sabrá decirles algo interesante. Ayudar a construir historias lectoras implica ofrecer diversidad de textos que generen intereses múltiples. En este sentido, la literatura da la posibilidad de asomarse a diferentes mundos y esto posiblemente pueda captar el interés de lectores de todas las edades.

Como sostiene María Eugenia Dubois (2007), “los caminos por los cuales llega a formarse un lector son tan variados como los propios individuos. El significado que para unos pudo haber tenido su primera poesía o novela, para otros lo pudo haber tenido su primer libro de ciencia o de historia”.

Para promover la lectura es necesario invitar a leer, contagiar el gusto por la lectura. Es preciso sacudir nuestras prácticas lectoras, las personales, para recuperar, en algunos casos, al lector que somos, fuimos o deberíamos ser y también las que profesionalmente llevamos adelante. Es necesario pensar, entonces, alternativas que superen algunos estereotipos instalados en las aulas y que, si bien nos aseguran la lectura de textos, no fortalecen ese tránsito hacia la formación de lectores. Esto requiere analizar qué damos para leer, teniendo en cuenta los objetivos profesionales e institucionales, pero también contemplando los diferentes intereses que los estudiantes manifiesten o logremos interpretar mediante diversas intervenciones para iniciarlos en la construcción de su historia lectora.

Por otro lado, en torno al libro y la lectura, se han concretado las acciones y funciones específicas que la misión global supone para los mediadores. Como señalan Jogand (1998) y Peroni (2004) que proponen tres grandes líneas de actuación:

- Diversificar los lugares, momentos y formas de encuentro con el libro.

- Establecer relaciones de seguimiento con las familias y grupos implicados en la mediación, desplazándose a sus lugares de vida y trabajando en conjunto con los actores locales.
- Organizar actividades en torno a las bibliotecas, asegurando asimismo un acompañamiento personalizado (que va desde las ayudas para conocer los acervos hasta conversaciones informales sobre libros) con algunos de sus lectores.

La mediación lectora es el acompañamiento que hace el docente durante todo el proceso: antes de la lectura, durante la lectura y después de la lectura. La exigencia temporal de esta práctica hace que las horas curriculares, sobre todo las de Lengua y Literatura, sean el mejor momento para su desarrollo. Sin embargo, la obligatoriedad intrínseca a todo espacio curricular disminuye la posibilidad de motivar a los estudiantes sobre los múltiples beneficios de la lectura.

Para dinamizar la práctica de la mediación lectora en los espacios curriculares, se propone dos ideas centrales de la animación lectora, un tipo de práctica muy difundida en los últimos años para desarrollar el comportamiento lector.

A diferencia de la mediación, la animación lectora busca la lectura autónoma de los textos, por lo que su mayor peso didáctico se concentra en el momento anterior a la lectura. Partiendo de un texto específico, los animadores de la lectura buscan un acercamiento afectivo e intelectual que abra un camino de lectura autónoma para el futuro lector.

La lectura

La lectura comprende un factor muy importante y relevante en todo proceso formativo de los niños, por lo que su enseñanza y aprendizaje “arranca mucho antes que la escuela y acaba mucho después, acaba con la vida. La comprensión es un camino sin final. (...) siempre se puede comprender mejor, más extensa y profundamente” (Cassany et al., 2000, p. 208).

Para el logro de la comprensión es importante centrar la atención en la didáctica utilizada por los docentes, ya que es el eje central para que la lectura se presente como una habilidad a desarrollar y mejorar constantemente. La didáctica de la lectura requiere de su profundización y conocimiento para reconocer y aprovechar sus fortalezas y oportunidades que consienten el actuar cuando se presentan frustraciones en el proceso.

La lectura es un proceso complejo que ha sido definido desde distintos puntos de vista, y de acuerdo con distintos parámetros. A lo largo de este documento intentamos dar cuenta de algunas definiciones de qué es leer. No obstante, en este apartado, proponemos específicamente caracterizar los distintos modos de leer según las situaciones en las que se lee, y las diferentes finalidades, sin descuidar ciertas características de los textos. En efecto, como todos sabemos, se leen diferentes textos en distintos contextos (familiares, laborales o escolares) y con diferentes finalidades (buscar un dato, estudiar un tema o entretenernos). De modo que, si tenemos en cuenta estos factores, tendríamos los siguientes tipos de lectura:

- **Lectura extractiva** de datos se realiza con la finalidad de obtener algún tipo de información. Se trata de una lectura que puede hacerse en situaciones muy variadas y con toda clase de textos.
- **Lectura reflexiva y crítica** es la que se hace con la finalidad de analizar problemas, incorporar conocimientos, formar juicios críticos acerca de cualquier tema. Se diferencia de la lectura extractiva de datos porque durante la lectura se focaliza más en las ideas y los conceptos que en los datos. Esto requiere que el lector realice un nivel mayor de abstracción.
- **Lectura de esparcimiento** depende, fundamentalmente, de los intereses de los lectores. Cada lector practica este tipo de lectura con textos que le producen gusto, placer o que considera particularmente entretenidos y, de acuerdo con sus propios intereses, se centra en distintos aspectos de esos textos. Se realiza con textos variados y en diferentes situaciones (Holzwardt, 2007, p. 20)

Por su parte, estos modos de leer no se dan con frecuencia en las escuelas, quizá por el prejuicio de la falta de control sobre lo leído o por la falta de registro escrito, como si los cuadernos o carpetas abultados fueran reflejo de hacer y saber. Proponemos tener en cuenta lo siguiente:

- Diferenciar cuándo solicitamos una lectura extractiva, cuándo una lectura de esparcimiento y cuándo una lectura crítica.
- Ejercitar los distintos modos de leer con diferentes tipos de textos por parte y simultáneamente.
- Considerar qué tipos de textos elegimos para darles a nuestros estudiantes. En cuanto a los textos literarios: abrir el canon. En cuanto a los textos de estudio: advertir qué características de esos textos pueden representar puntos críticos de incompreensión.

Es preciso fortalecer el rol de mediador de lectura de cada docente ya que, teniendo esto en claro, bastará con ver crecer la vida lectora de los alumnos a partir de la implementación de situaciones didácticas diversas que contemplen estos diferentes modos de leer.

Metodología

El tipo de investigación utilizada para la elaboración de este trabajo es considerado como descriptiva, dado que en ella se abordan factores cuantitativos, a fin de disponer de las ventajas de este tipo de información y minimizar sus inconvenientes. En ese sentido, Piña Osorio (2013) afirma que “la investigación educativa tiene como propósito conocer detallada y minuciosamente un problema de conocimiento, así como exponer y publicar los descubrimientos que arroja la indagación” (párrafo 1).

Sabino (1992) define “la investigación descriptiva como el tipo de investigación que tiene como objetivo describir algunas características fundamentales de conjuntos homogéneos de fenómenos, utiliza criterios sistemáticos que les permite establecer la estructura”. Para Arias (2012), “la investigación descriptiva consiste en la caracterización de un hecho, fenómeno, individuo o grupo, con el fin de establecer su estructura o comportamiento”.

La investigación descriptiva se encarga de puntualizar las características de la población que se está estudiando. Su objetivo es describir la naturaleza de un segmento demográfico, sin centrarse en las razones por la que se produce un determinado fenómeno, la investigación descriptiva se refiere al diseño de la investigación, creación de preguntas y análisis de datos que se llevarán a cabo sobre el tema, en ese sentido, se validó mediante un juicio de expertos, un cuestionario que consta de 13 preguntas y que fue aplicado a una muestra de alumnos normalistas. Se aplicó de manera virtual, a través de un formulario hecho en Google Forms y distribuido mediante un link.

Para el análisis se siguió una serie de pasos, como se muestra a continuación:

- Se realizó la depuración de la información.
- Se procedió a tabular los datos, a procesarla de tal manera que los resultados se visualicen en gráficos.
- Se interpretaron los resultados con apoyo del marco teórico, en el aspecto pertinente.
- Finalmente se establecieron las conclusiones.

Resultados

Entre las ideas que los estudiantes expresaron en sus cuestionarios se destaca que la mayoría de los jóvenes normalistas mencionan que la combinación que realiza un docente, como mediador de lectura con el análisis de textos literarios puede ser muy rica para tomar lo mejor de cada situación y que las funciones no suelen ser exclusivas de un educador o persona.

Para ello, el principal propósito del docente mediador es favorecer la cultura lectora; a través de diversas estrategias didácticas, que han sabido adaptar, implementar o desarrollar, de acuerdo a las necesidades específicas del grupo de trabajo.

Dentro de sus respuestas destacaron algunas características del mediador de lectura como tener flexibilidad, empatía y paciencia con un 82.1%; habilidades que lo componen con el 60.7%, entre ellas ser un lector, contar con conocimientos generales de la literatura y vocación;

la forma de construir la capacidad de los lectores, hacer de la escucha un arte y conversar con los otros de sus lecturas con un 89.3%; la importancia que tiene la lectura al permitirnos desarrollar los pensamientos cognitivos e interactivos de cualquier lector con el 100%; distinguir los tipos de lectura entre ellas literal, inferencial y crítica con un 92.9%; entender que un texto literario es una composición oral o escrita que hace uso del lenguaje literario con el 71.4% y por último con el 82.1% darse cuenta que dentro de la clasificación de los textos literarios podemos encontrar a los narrativos, líricos, dramáticos y didácticos.

Entre los datos arrojados de la encuesta aplicada, a los 28 estudiantes normalistas, las más sobresalientes sobre el docente, el mediador de lectura y los textos literarios, expresaron lo siguiente:

- **¿Quién puede ser un mediador?** Con un 96.4% mencionan que cualquier actor que contribuya al acercamiento de la lectura.
- **¿Qué significa el quehacer docente?** Con un 92.9% mencionan que es un agente de cambio social, agente socializador, agente reproductor de enseñanza.
- **¿Por qué nos debe importar la lectura?** Con un 100% mencionan que permite desarrollar los pensamientos cognitivos e interactivos de cualquier lector, al leer permite construir con facilidad nuevos conocimientos.
- **¿Qué es la lectura?** El 100% mencionan que es una habilidad que consiste en comprender y decodificar el significado de las palabras y textos escritos.
- **¿Cuál es la diferencia entre texto literario y no literario?** Con el 92.9% mencionan que su finalidad es estética y artística/informativa y comunicativa.

Sin embargo, dentro de los principales desafíos o dificultades que se presentaron a lo largo de la aplicación de la encuesta se observa que la minoría se le atribuyen a la falta de comprensión del rol que desempeña tanto el docente como un mediador de lectura, habilidades que posee y la falta de hábito por la lectura. Por mencionar algunas de las más notorias y con las que se enfrentan durante el análisis de la encuesta a los estudiantes normalistas.

Por otro lado, el impacto de las respuestas obtenidas podría repercutir en un futuro el desarrollo de su desempeño docente al momento de llevar a cabo el fomento a la lectura en el aula y querer realizar un cambio de actitud ante el rechazo a la lectura y sus beneficios; así como el acercamiento a los diversos mundos que se encuentran inmersos en los libros. Es importante recordar que hay que evaluar al estudiante desde sus propios conocimientos e intereses.

Discusión y conclusiones

De acuerdo con los resultados obtenidos en la encuesta aplicada a los estudiantes normalistas, podemos definir que reconocen el papel del docente mediador en el proceso del fomento a la lectura, debido a que en la materia de Literatura y Mediación Lectora del segundo semestre del Plan 2022 conocieron y desarrollaron habilidades y estrategias que ayudan a concebir el quehacer del mediador.

Sin embargo, podemos mencionar que tienen cierta noción de las características que forman parte de un mediador dentro y fuera del aula. Dentro de ellas podemos mencionar algunas de ellas como: flexibilidad, empatía y paciencia al leer.

Por último, lograron identificar los elementos (coherencia, cohesión, adecuación y estructura gramatical) que componen los diferentes tipos de textos literarios y así poder llevarlos a la práctica como un docente mediador e impulsor el fomento a la lectura.

Referencias

- Aguilar, C. J. (14 de marzo, 2019). *Diario de Xalapa*.
<https://www.diariodexalapa.com.mx/analisis/el-quehacerdelos-maestros-3188787.htm>
- Arias, F. (2012). El proyecto de investigación. *Introducción a la metodología científica* (6ª ed.). Caracas-República Bolivariana de Venezuela.
- Barbero, M., y Lluch, G. (2011). *Proyecto: Lectura, escritura y desarrollo en la sociedad de la información*. Bogotá CERLAC-UNESCO.
- Bettelheim, B. (1998). *Psicoanálisis de los cuentos de Hadas*. Thames & Hudson.
- Calderón Solís, y Loja Tacuri (2018). Un cambio imprescindible: el rol del docente en el siglo XXI. *ILLARI*, (6), 5-40.
- Cassany, D., Luna, M., y Sanz, G. (2000). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Chambers, A. (2007). *Dime. Los niños, la lectura y la conversación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Díaz Barriga, A., y Hernández Rojas, G. (1999). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw Hill.
- Hargreaves, A. (1998). Pushing the Boundaries of Educational Change. En A. Hargreaves et al. (eds.), *International Handbook of Educational Change*. London: Kluwer.
- Holzworth, M. (2007). *Los docentes como mediadores de lectura*. Dirección General de Cultura y Educación.
- Jogand, A. (1998). Mediateurs du livre. Etat de lieux. *Bulletin des Bibliothèques de France*, 43, 18-21.
- Marín, M., y Hall, B. (2005). *Prácticas de lectura con textos de estudio*. Buenos Aires: Eudeba.

- Petit, M. (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Piña, O. (2013). Investigación educativa ¿para qué? *Perfiles Educativos*, 35(139), 3-6.
- Ríos, P. (2006). *Psicología. La aventura de conocernos*. Caracas, Venezuela: Textos.
- Robledo, B. (2010). *El arte de la mediación*. Colombia, Bogotá: Norma.
- Sabino, C. (1992). *El proceso de Investigación*. Caracas, Venezuela: Panapo.
- Senge, P. (2017). *El profesor del siglo XXI tiene que enseñar lo que no sabe*.
https://elpais.com/economia/2017/01/15/actualidad/1484514194_176496.htm
- Solé, I. (1994). Aprender a usar la lengua. Implicaciones para la enseñanza. En *Aula de innovación educativa*.

Enfoque transdisciplinario como metodología en el Trayecto de Práctica Profesional de la Licenciatura en Educación Artística

Ana Laura De La Cruz Sánchez

adelacruz@edubc.mx

Instituto de Bellas Artes del Estado de Baja California

Elizabeth Avila Sánchez

eavila@edubc.mx

Instituto de Bellas Artes del Estado de Baja California

Ana Lidia Domínguez Canela

adominguezc@edubc.mx

Instituto de Bellas Artes del Estado de Baja California

Línea temática 2. Pedagogía y práctica docente en las escuelas normales

Resumen

Este proyecto de investigación permite reconocer que existen diversas manifestaciones de cambio de estado de la realidad en la práctica docente e invita a diseñar e implementar estrategias metodológicas para operacionalizar la transdisciplinariedad y la complejidad en el aprendizaje, la enseñanza y la investigación en la formación inicial de los estudiantes de Licenciatura en Educación Artística del Instituto de Bellas Artes del Estado de Baja California, con el fin de dar paso a nuevos paradigmas que transiten de la disciplinariedad hacia la transdisciplinariedad en la práctica docente.

Palabras clave: transdisciplinariedad, complejidad, formación, investigación, educación artística.

Planteamiento del problema

La práctica profesional del docente en formación requiere de estrategias que lleven al cumplimiento del enfoque centrado en el aprendizaje y reconoce la capacidad del sujeto de aprender a partir de sus experiencias, conocimientos previos, así como los que se le ofrecen por la vía institucional y por los medios tecnológicos.

De este modo, las estrategias que se han ido desarrollando durante el transitar de las diferentes asignaturas correspondientes al trayecto de práctica profesional de la Licenciatura en Educación Artística (LEA), ha dado lugar a una diversidad de reflexiones, articulaciones y prácticas, que han significado su mayor posibilidad dado que no está cerrada a condicionamientos epistemológicos, teóricos o prácticos. La relación del enfoque transdisciplinario consiste, básicamente, en la capacidad de los estudiantes de la LEA para estructurar relaciones con el contexto (espacios) en el que desarrollan sus prácticas, docente y social, con las circunstancias en que se producen tales prácticas.

En consecuencia, el estudiante logra de manera efectiva el aprendizaje cuando lo que se le enseña se relaciona con situaciones de la vida real, orientada a potenciar el pensamiento reflexivo y crítico de los formandos y de sus habilidades praxeológicas y transformativas. Más que el diseño curricular, lo trascendente es la estrategia para su desarrollo, para su operación en las concreciones que caracterizan la textura del recorte de realidad en que deviene el quehacer docente; involucrarse plenamente en el diseño de la estrategia de aprendizaje, por lo que se requiere buscar formas diferenciadas de trabajo orientadas a favorecer el aprendizaje autónomo, y el uso de estrategias de estudio que posibiliten su formación a lo largo de la vida (Pujol, 2003).

En este sentido, la problemática observada en la LEA, es la disociación de conocimientos de las diferentes asignaturas que componen la malla curricular del plan de estudios de dicho programa académico, dando como resultado la fragmentación de las áreas del conocimiento, la estrecha interpretación del diálogo disciplinar y una formación docente desligada de un “todo”,

refiriéndose al “todo” como la formación integral, producto de la interrelación entre todos los cursos de la LEA, lo cual dista de las características del actual modelo de formación inicial de Escuelas Normales.

Por consiguiente, la disociación de conocimientos en la formación del futuro docente, dificulta el surgimiento de interés y el involucramiento activo de estudiantes en temas relacionados con las distintas áreas de desarrollo (social, emocional, cognitivo, etc.); y por otro lado, impide al estudiante la comprensión y relación de los conocimientos entre sí; le resta protagonismo en su proceso de aprendizaje y limita la visión integral de lo que constituye su formación, pues solo se promueve la formación disciplinaria que moldea sujetos pasivos y poco reflexivos.

Por tanto, se considera fundamental la confluencia de las disciplinas por medio del enfoque transdisciplinario a fin de comprender la complejidad de la realidad para la búsqueda de soluciones en la práctica profesional. Pero ¿cómo operacionalizar metodológicamente la transdisciplinariedad en los procesos de enseñanza, de aprendizaje y de investigación en la formación de la LEA?

Derivado de lo anterior, surge la necesidad de promover una práctica docente con enfoque transdisciplinar que vaya “más allá” de las disciplinas y trascenderlas, constituyendo un encuentro entre sujetos: educador y educandos e implicando también la relación entre saberes y actitudes de apertura para reconocer la reflexión desde la acción, en la acción intencionada y encontrar relaciones innovadoras en la docencia con enfoque transdisciplinar.

De esta manera, el objetivo general del presente estudio es diseñar e implementar estrategias metodológicas para operacionalizar la transdisciplinariedad y la complejidad en el aprendizaje, la enseñanza y la investigación en estudiantes de la generación 2018-2022 de la Licenciatura en Educación Artística, con el fin de fortalecer su formación inicial, transitando de la disciplinariedad hacia la transdisciplinariedad.

Como objetivos específicos del presente estudio, se establecen:

- A. Diseñar 1 propuesta metodológica transdisciplinaria en colaboración con otras asignaturas del Plan de Estudios 2018 al inicio del VI semestre de la LEA para operar la transdisciplinariedad desde los procesos de enseñanza.
- B. Implementar 2 estrategias didácticas con metodología transdisciplinaria durante el VI y VII semestres de la LEA para favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- C. Presentar 2 productos de aprendizaje como resultado de las estrategias didácticas transdisciplinares al finalizar el VI y VII semestres de la LEA.

Marco teórico

La noción de la transdisciplina

Desarrollar las habilidades de un nuevo rol docente desde el Instituto de Bellas Artes de Baja California (IBAEB), se ha planteado la exploración a nuevas estrategias de investigación de las propias prácticas. No debe reducirse a la tarea de enseñanza ni a los contextos del aula; hay que reconceptualizar y ampliar su significado. Para formarse en la práctica no es necesario asumir la tarea de “dar clase”. Cuando las actividades de práctica se piensan de esta manera, en ser integradoras de conocimientos, nos llevan a asumir una actitud indagadora, orientada a dar visibilidad a las teorías que subyacen en las prácticas, a reconstruir y poner en cuestión la historia, la cultura y experiencias cotidianas de los docentes.

Para lograr dicha transmisión, los docentes necesitan entenderse a sí mismos, visualizar su propia historia, comprender la sociedad y los cambios que tienen lugar a nivel global y local, de manera que puedan establecer contacto con ellos mismos desde las emociones. Esas grandes condicionantes de nuestra conducta, pueden influenciar nuestra vida en multitud de sentidos. Su manifestación, puede convertirnos en personas integradas socialmente, todo depende de la manera en que las manejemos desde un enfoque de transdisciplinariedad, considerando la complejidad y sus derivaciones en la Educación Normal en las líneas del aprendizaje, la enseñanza y la investigación.

Es así como, la transdisciplinariedad y la complejidad aparecen como dos formas de pensamiento de actualidad que se suman a la búsqueda de una perspectiva integradora del conocimiento. En primera instancia, Nicolescu (1998) define la transdisciplinariedad como:

aquello que está al mismo tiempo entre las disciplinas, a través de las diferentes disciplinas y más allá de cualquier disciplina. Su finalidad es la comprensión del mundo y la articulación de las diferentes áreas del conocimiento y los saberes. Se apoya en los pilares de la complejidad, los niveles de realidad y la lógica del tercero incluido, los cuales definen su metodología y nueva visión de la naturaleza y el ser humano (Nicolescu, 1998).

Al igual que sucede con cualquier aprendizaje, las emociones determinan nuestra manera de afrontar la vida. La **emoción, pensamiento y acción** son tres aspectos muy relacionados, presentes en todo aquello que realizamos a diario en el quehacer docente que nos lleva a pensar. Por lo tanto, en aproximaciones sucesivas a la práctica, crecientes en intensidad y complejidad, que cada vez abarquen más dimensiones: la institución, el contenido a transmitir, la relación con temas de relevancia social, la planificación, el trabajo colaborativo y los problemas sociales que impactan en la calidad educativa, tomando como referencia los indicadores propuestos para el trabajo del trayecto formativo de práctica profesional con enfoque transdisciplinario; demanda que el sujeto se implique, se involucre en su propia teoría. Es decir, que el sujeto esté consciente de su propio punto de vista.

Por otra parte, complejidad significa “lo que está tejido entre”. Para Morin (1990), es una perspectiva animada por una tensión permanente entre la aspiración a un saber no parcelado, no dividido, no reduccionista. Es un reconocimiento de lo inacabado e incompleto de todo conocimiento.

Así pues, debido a las características de la sociedad actual, es necesario que la persona, para poder tener una opinión bien fundamentada, reflexione detenidamente la información que recibe. Esta capacidad reflexiva es lo que Morin (1990) denominó pensamiento complejo.

Saavedra (2014), aplica el término transdisciplinariedad en la formación desde la perspectiva que permite al estudiante colocarse en una postura reflexiva en relación con su experiencia y aprendizaje. Para él, el énfasis está en la dimensión experiencial porque esta es la consecuencia de los saberes informales y culturales. A partir de allí, es posible confirmar que la autoformación es una autoconcienciación, comprensión y transformación del sujeto.

Pozzoli (2006), por su parte, asume el enfoque transdisciplinario como el más adecuado para complementar la educación. Es aceptar la importancia de la totalidad del contexto, a la vez que se respeta y considera cada parte. Implica aceptar el cambio de pensamiento y trabajar en estrategias y planes que lo promuevan para dar paso a un tipo distinto de formación profesional.

A partir del ejercicio de la reflexividad, el sujeto comienza a auto-observarse ejerciendo su capacidad de sujeto histórico, lo que le permite recuperar su protagonismo y orientarse de un modo más autónomo (Pérez Ferra, 2013).

Actitud transdisciplinaria

El proceso académico que incorpora la transdisciplinariedad en la docencia y la investigación no surge espontáneamente. Para alcanzar la aplicación concreta de la transdisciplinariedad en formación de formadores, se requiere contar con la voluntad y convicción de las instancias institucionales, la sensibilización y capacitación del cuerpo docente y estrategias didácticas apropiadas. Además de la capacitación docente en la construcción de planes y estrategias educativas transdisciplinarias, son necesarias la elaboración e implementación de herramientas que permitan evaluar y documentar las prácticas docentes de acuerdo a los criterios que deben estar presentes en la docencia transdisciplinaria; es a través de estas herramientas que se pueden hacer los ajustes necesarios para cumplir el objetivo de cambio.

Hay pensadores como Barrantes (2015), que defienden la postura de que “las nuevas generaciones de docentes deben formarse mediante el paradigma de la complejidad, con un enfoque inter y transdisciplinario, el cual asuman como propio en sus vidas y lo transmitan a sus educandos”. Queda claro que la capacitación y evaluación de los profesionales

académicos, juegan un rol muy importante en la implementación de cualquier paradigma educativo en general y en este caso, de la educación transdisciplinaria en particular, Pérez lo explica así:

Los cambios que están definiendo la sociedad del siglo XXI determinan en el ámbito de la educación la necesidad de que el profesorado no solo sea capaz de tener un conocimiento de los contenidos, con todo lo que ello significa; la capacidad de contextualizar los procesos educativos; definir y actualizar, en el sentido de la acción, sus compromisos como maestro, que supone ir más allá “del compromiso para realizar lo ideado a la habilitación para materializarlo” (Pérez, 2013).

El trabajo en la formación de formadores en las Escuelas Normales es proponer contextos donde se integren diversidad de disciplinas. Es abrir una puerta a la creatividad y la emoción como elementos significativos a la hora de plantear procesos de enseñanza y aprendizaje.

Pujol (2003), determina que la formación inicial de maestros tiene un fuerte componente de educación ciudadana. Una educación siempre ligada al análisis que se hace de las características del contexto social, económico y político del momento. En este marco una competencia básica en la formación de maestros es la capacidad de entender la vida desde una visión creativa y activa en la que se integren nuevas formas de sentir, pensar y actuar los docentes en relación a las prácticas pedagógicas asumen que la transdisciplinaria emana gracias al cambio de paradigma. Que nace como consecuencia de las "revoluciones científicas" y que no sigue normas rígidas preestablecidas, por lo que difícilmente podemos proyectarla como un paradigma.

La transdisciplinaria no se explica con base en la deposición de paradigmas, tal como lo proyecta el autor antes mencionado, sino más bien en la integración de paradigmas que provienen de las diferentes áreas del conocimiento, tanto existentes como emergentes.

Metodología

El procedimiento general de la investigación es de tipo longitudinal y descriptivo, aplicado en un grupo de doce estudiantes de la generación 2018-2022 de la LEA, Plan de Estudios 2018; el cual inicia mediante el análisis del estado de la realidad de transdisciplinariedad y la práctica docente en educación preescolar, primaria y/o secundaria, y a partir de las cuales se busca que los estudiantes en formación diseñen e implementen proyectos de intervención pedagógica con enfoque transdisciplinario en los cursos del trayecto formativo de práctica profesional “Trabajo docente y proyectos de mejora escolar” y “Aprendizaje en el servicio I y II”, así como en los cursos del trayecto de formación para la enseñanza y el aprendizaje “El uso de la tecnología en la educación artística” y “Emprendimiento de proyectos culturales” durante el sexto, séptimo y octavo semestres.

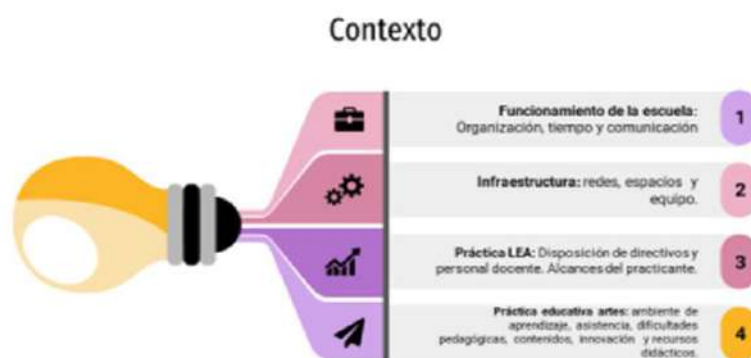
Así, la investigación se fundamenta en tres aspectos de gran trascendencia: práctica docente, reflexión de la práctica docente y la investigación acción como una metodología que permite mejorar la práctica. La mirada que se propone sobre la práctica docente en la formación inicial de maestros es amplia, entendida a partir de una postura epistemológica, filosófica, pedagógica, didáctica, teórica y metodológica, superando una visión técnica en donde se concibe la práctica como la aplicación de planes y programas de estudio, mirando al docente como un aplicador de planes o reproductor de actividades de enseñanza en el aula.

1.º momento: Aplicación de instrumentos y diagnóstico de una situación problemática en la práctica

Implicó la fase de diagnóstico de los procesos de aprendizaje, enseñanza, e investigación de la práctica docente en la LEA y la aclaración de la problemática que se vive en los procesos citados, haciendo explícita la “teoría-en-la-acción”. En esta fase del análisis del diagnóstico se plantea, que los estudiantes puedan informar con objetividad, claridad y precisión acerca de sus propias observaciones de la institución asignada para la realización de sus prácticas docentes, así como de las experiencias adquiridas del trayecto de formación profesional.

Por otro lado, los futuros investigadores se aproximan a un sujeto real, un individuo real que está presente en el mundo y que puede, en cierta medida, ofrecernos información sobre sus propias experiencias, opiniones, valores, etc., la cual se registra por medio de un conjunto de técnicas o métodos como las entrevistas, las historias de vida, el estudio de caso o el análisis documental. Así mismo el estudiante de LEA puede articular sus observaciones con las aportaciones de los autores e identificar las necesidades sociales u oportunidades de aprendizaje con mayor posibilidad de ser resueltas a través de proyectos relacionados con la educación artística, tal como se muestra en la figura 1, en donde el estudiante distingue los elementos del contexto escolar.

Figura 1. Elementos del contexto escolar



Nota: Este diagrama, elaborado por Elizabeth Avila, representa los elementos por considerar en el diseño de los instrumentos del diagnóstico y la observación del contexto escolar.

Observación y recolección de información del contexto y del sujeto

Esta etapa implicó la construcción de saberes con los estudiantes en relación a las diversas estrategias de acción con base en la información pertinente arrojada del análisis durante su jornada de observación, donde los estudiantes en formación inicial buscaron solucionar el problema vivido en la práctica educativa de la escuela asignada, estableciendo el siguiente cuestionamiento: ¿Qué estrategias y prácticas necesitamos crear e implementar para el

aprendizaje, la enseñanza y la investigación con los actores que se involucran durante la práctica docente, a fin de operacionalizar la transdisciplinariedad en la LEA?

La recolección de datos durante el ejercicio de la observación permitirá que el estudiante analice la realidad educativa, representando la conceptualización de la información, determinando la identificación y clasificación de elementos de la figura 2 para categorizarlos en un conjunto de datos. Consiste en examinar las unidades de datos para identificar en ellas determinados componentes temáticos que les facilita clasificar los resultados adquiridos, como se muestra en la figura 3.

Figura 2. Características del sujeto



Nota: Este diagrama, elaborado por Elizabeth Avila, representa las características a analizar en el sujeto durante la jornada de observación.

Figura 3. Hallazgos encontrados en la observación docente



Nota: Este diagrama, elaborado por Elizabeth Avila, ejemplifican algunos de los hallazgos que son posibles de identificar en un contexto escolar.

2.º momento: *Elaboración del plan de trabajo y aplicación de las estrategias de acción*

Tomando en cuenta las estrategias y prácticas decididas en la etapa anterior, se trató de orientar el plan metodológico para implementar lo propuesto por los estudiantes en su momento de la práctica docente llevada a cabo desde la propia transdisciplinariedad. Estas orientaciones pedagógicas están basadas en la formación de los tres niveles de realidad de la persona: que los estudiantes desarrollen tres tipos de aprendizaje ligados a tres grandes dimensiones o niveles de realidad del sujeto:

- a) **Vinculado con el nivel teórico-epistémico o cognitivo:** se buscó el aprender a pensar, mediante la investigación y a través de los tres pilares de la transdisciplinariedad y los siete principios de la complejidad, intentando generar un pensamiento complejo.
- b) **Relacionado con el nivel práctico:** se enfatizó el aprender a dialogar, distinguir y religar las disciplinas, asumir sus límites y complementos; buscar su interacción a través del diálogo (abierto versus la discusión o la persuasión) y la exploración colectiva.
- c) **Ligado al nivel ético o existencial** (reintroducción de las dimensiones sensible y ética): se trabajó con la perspectiva de aprender a aprender sobre el conocimiento de sí mismo, de los propios prejuicios, condicionamientos sociales, históricos y personales de

nuestras creencias y certezas, nuestra inspiración y vocación, afinidades, límites y posibilidades, pero también en generar reflexiones sobre el conocimiento y el conocimiento del conocimiento.

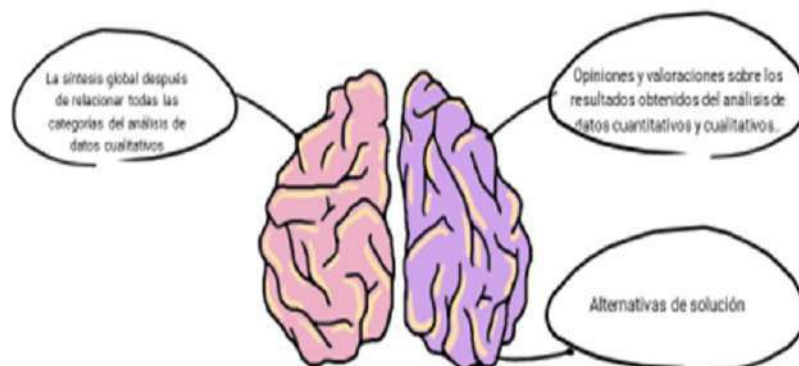
Estos tres tipos de aprendizaje, interligados a su vez, a tres niveles de realidad del actuar del sujeto, constituyen lo que podemos denominar los aprendizajes y formas de construcción del conocimiento transdisciplinar para la formación inicial del estudiante de LEA.

3.º momento: Seguimiento de la propuesta de intervención y la reflexión de la práctica

La acción reflexiva transdisciplinaria puede generar conocimiento duro en la forma de datos duros, información práctica o conocimiento inmediatamente aplicable. Sin embargo, este tipo de acción también tiene el potencial de ir más allá y de crear conocimiento simbólico y visionario, así como conocimiento creativo y nuevas ideas, conceptos, productos o sistemas. Por último, tiene el potencial, ya que vincula las emociones, el cuerpo y el pensamiento analítico, de devolvernos el control de nuestro propio ser y destino.

La acción reflexiva transdisciplinaria también implica capacidades y habilidades en otros niveles de la realidad y de la percepción correspondiente. Un amplio nivel de autoconciencia es importante y esto implica, además de tener las habilidades analítico-rationales, tener las capacidades de introspección, confiar en la intuición y re-establecer vínculos con su propio cuerpo. Por lo tanto, la formación de los sentidos de ver, oír, oler, sentir, gustar y tocar también es una parte integral de la educación transdisciplinaria. Es aquí donde la sensibilidad, tanto a su propio entorno, así como al mundo externo, llega a ser. Finalmente se trata de capacidades y habilidades de organización, necesarias para crear las condiciones para participar en acciones concretas. Eso es importante, ya que la acción concreta es una condición para relacionar los distintos niveles de la realidad. Las competencias profesionales del estudiante, desde la mirada de la complejidad, permitirá prevenir y resolver conflictos interpersonales y crea un ambiente favorable en el que estos adquieren la confianza para desarrollar sus propias habilidades.

Figura 4. Conclusiones del informe del diagnóstico



Nota: Este diagrama, elaborado por Elizabeth Avila, señala los aspectos a considerar en las conclusiones del informe del diagnóstico.

De acuerdo con la figura 4, partiendo de la reflexión de Schön (1987), la acción reflexiva no se reduce a los conocimientos y habilidades específicas, y de hecho no es reducible ni deconstruible en cualquier aspecto separado del todo. Se trata de una **secuencia de acciones** para alcanzar una meta y cuando sabemos bien cómo hacerlo, tenemos dificultad para decir cómo lo hicimos; aspectos clave del saber que constituyen el “saber-hacer”.

Con respecto al saber-hacer, Schön (1987), introdujo una distinción entre la reflexión sobre la acción y la reflexión en la acción. Reflexión **sobre la acción** está teniendo un momento o sesión evaluativa cuando una actividad o tarea se ha cumplido. Esto se aplica a menudo en todo tipo de actividades profesionales que los estudiantes desarrollan en el ejercicio de las prácticas docentes.

La reflexión **en la acción** es diferente y se trata de mirar al actuar nuestras experiencias, conectándose con nuestros sentimientos, y atendiendo a nuestras teorías. Es aquí donde conocer o inteligencia no se separa de la acción porque el saber y el hacer son dos (Schön , 1987).

Resultados

De acuerdo con los objetivos planteados al inicio de este proyecto, se constata que fue posible diseñar e implementar estrategias metodológicas para operacionalizar la transdisciplinariedad y la complejidad en el aprendizaje, la enseñanza y la investigación en estudiantes de la generación 2018-2022 de la Licenciatura en Educación Artística; logrando con ello, el logro del objetivo general, fortaleciendo con ello la formación inicial transdisciplinaria en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En relación con los objetivos específicos, se muestran los siguientes resultados:

- a) Al inicio del VI semestre de la generación 2018-2022 de la LEA, se diseñó una propuesta metodológica transdisciplinaria por parte de la Dra. Ana Laura de la Cruz, en colaboración con la Mtra. Elizabeth Avila, titulada “Instructivo para la observación y el diagnóstico educativo”, para su aplicación en los procesos de investigación educativa transdisciplinaria de la LEA.
- b) Se implementó 1 estrategia didáctica con metodología transdisciplinaria durante el VI semestre de la generación 2018-2022, trabajando simultáneamente los cursos “Trabajo docente y proyecto de mejora escolar” y “El uso de la tecnología en la educación artística”. En dicho proyecto, se promovió que los estudiantes en formación crearan una revista digital con el fin de evaluar los resultados de los proyectos de intervención pedagógica y valorar su impacto en la práctica educativa.
- c) Se implementó 1 estrategia didáctica con metodología transdisciplinaria durante el VII semestre de la generación 2018-2022, trabajando simultáneamente los cursos de “Aprendizaje en el servicio” y “Emprendimiento de proyectos culturales”. En este proyecto, los estudiantes en formación diseñaron, ejecutaron y evaluaron un proyecto cultural de educación artística para dar solución a los diferentes problemas que enfrentaron en su práctica profesional.
- d) Al término de VI semestre de la LEA, se presentó la revista académica “REDIAR” en un evento académico virtual, en donde los alumnos de la generación 2018-2022

presentaron dicho producto de aprendizaje a la comunidad escolar como resultado del proyecto transdisciplinario y cuyo eje constituyó la articulación de la práctica docente con la investigación.

- e) Al término del VII semestre de la LEA, se presentaron 12 proyectos culturales de los alumnos de la generación 2018-2022 en un evento académico virtual. Los alumnos presentaron los procesos que implicaron sus respectivos proyectos y los resultados obtenidos.

Como se puede observar, los resultados de este trabajo indican el éxito de cada uno de los objetivos específicos y cabe resaltar que las estrategias didácticas implementadas, se apoyaron en todo momento de la propuesta metodológica transdisciplinaria diseñada al inicio de este proyecto de estudio, la cual fue guía en cada uno de los procesos de los cursos involucrados en VI y VII semestres.

Discusión y conclusiones

El trabajar en el aula nos lleva a la realización de cambios, el cual nos ha permitido aprender que transdisciplinaria y complejidad, más que un escenario cómodo, representan un escenario cuestionante para las personas en sus distintos niveles de realidad, pues llevan al rompimiento de paradigmas; cuestionan hábitos y costumbres enraizadas en nuestras formas de ser, actuar y pensar, por lo que generan procesos de acercamiento/distanciamiento a las nuevas corrientes. Se trata de entender que el camino a la transdisciplinaria no está exento de contradicciones, sigue no un proceso lineal sino discontinuo de incertidumbre↔resistencia↔tolerancia↔apertura de los actores y sus prácticas.

En la formación inicial es fundamental llevar al estudiante al escenario de pensar el saber, el formador se encuentra condicionado por los obstáculos “transferidos” y entrenamientos específicos, que forman parte del tejido de sus saberes cotidianos, lo que favorece la función reproductora de la educación. Los formadores suelen, bajo estas prácticas, ser sujetos con una

subjetividad “normativizada”, disciplinada, pobres de impulsos transformadores y desposeídos de capacidad crítica para la comprensión de un nuevo docente de Educación Artística.

Referencias

- Barrantes, L. (2015). Cómo orientar la formación del personal docente nuevo hacia la adquisición de un paradigma sistémico. *Revista Electrónica Educare*, 1-10.
- Edgar, M., y Morin, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Galvani, P. (2008). ¿Qué formación para los formadores transdisciplinares? (Manuscrito sin editar). Conferencia dictada en el *III Congreso Internacional Transdisciplinariedad, Complejidad y Eco-Formación*. Brasilia, Universidad Católica de Brasilia.
- Martínez, M. (1997). *El paradigma emergente. Hacia una nueva teoría de la racionalidad científica*. México: Trillas.
- Nicolescu, B. (1998). *La transdisciplinariedad, una nueva visión del mundo. Manifiesto*. Francia: Du Rocher.
- Perez Ferra, M. (2013). La actitud indagadora del profesor: Un proceso para desarrollar competencias en los docentes. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 57-72.
- Pozzoli, M. (2006). El sujeto de la complejidad. La construcción de un Modelo Teórico Transdisciplinar (eco-psico-sociohistórico-educativo). *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, 15.
- Pujol, R. (2003). *Didáctica de las ciencias en la educación primaria*. Madrid: Síntesis Educación.
- Saavedra, M. (2014). *Formación Docente Eficaz. Estrategias de investigación dialéctica transdisciplinaria*. México: Pax México.
- Schön, D. (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Paidós.

El diario de trabajo como proceso sistémico

Rodolfo Enrique Campos Castorena

rodolfo.campos@enrr.edu.mx

Escuela Normal de Rincón de Romos “Dr. Rafael Francisco Aguilar Lomelí”

Felipe Ángel Acosta Ramírez

felipeacosta@enrr.edu.mx

Escuela Normal de Rincón de Romos “Dr. Rafael Francisco Aguilar Lomelí”

Roberto Romo Marín

robertoromo@enrr.edu.mx

Escuela Normal de Rincón de Romos “Dr. Rafael Francisco Aguilar Lomelí”

Línea temática 2. Pedagogía y práctica docente en las escuelas normales

Resumen

Saber qué razones nos llevan a defender nuestras ideas sobre algún tópico o tema, como el que nos ocupa en esta investigación, es quizá uno de los pensamientos que pretenden explicar el paradigma del proceso enseñanza-aprendizaje, este interés inicial, básicamente intuitivo, permitió que fluyeran ideas acerca de la forma o la manera en que debería recabarse la información de la práctica docente en las escuelas de práctica, porque la experiencia de revisar documentos referentes al Diario de Campo Zabalza (2004), Diario de Clase Zabalza (2004), Diario del Profesor Porlán (2000), ahora, Diario de Trabajo Campos (2015), se encontró que los alumnos(as) solo recopilan generalidades que poco explican el proceso de enseñanza y mucho menos el porqué de los resultados del aprendizaje.

En ese sentido, es interesante por parte de los futuros maestros la realización, de un diario de trabajo, en donde se exponga la valoración sobre lo ocurrido en el trayecto de la clase,

con procesos sistémicos que expliquen el fenómeno educativo, con dimensiones específicas como: la escuela, el maestro y el niño, con categorías prefijadas en cada una de ellas, que permitan describir el hecho educativo.

Palabras clave: dimensiones, procesos sistémicos, categoría prefijada, diario de trabajo.

Planteamiento del problema

El diario, como lo manejan ininidad los autores citados, es un proceso holístico que permite recabar información de manera general y una vez que se tiene, se realizan análisis definiendo categorías que buscan explicar lo que ocurre en el aula y otros contextos relacionados con el hecho educativo, situación que plantearemos en este documento de manera inversa, con un inicio específico de lo particular a lo general, considerando el método inductivo/deductivo, considerado en este proyecto de investigación como categoría prefijada, del cual surgen algunas preguntas generales: ¿Cómo realizar el diario de trabajo como un proceso sistémico? ¿De qué manera organizarlo para romper el paradigma holístico? ¿Cómo plantear una metodología diferente a la que se concibe hoy en día? y que explicaremos ampliamente en el desarrollo de este documento.

Haciendo un poco de historia con el Plan de estudios 1997, El diario de Trabajo es uno de los recursos que, tanto asesores del Trabajo Docente, como alumnos de los semestres de 7° y 8°, debieron utilizar, pero, no le dieron el valor de recurso didáctico, de instrumento para recopilar los datos que se establecen en los Planes de Estudio anteriores: 1997, 2011 piloto, 2012 y 2018 y mucho menos, como un recurso para investigar la práctica educativa.

De tal manera que, para realizar el análisis concreto de una experiencia. La reconstrucción consciente de las acciones del estudiante normalista durante su trabajo con los niños de la escuela primaria, el diario de trabajo como lo propone Campos (2015), permite identificar con precisión los factores que influyen en los resultados y los rasgos de la competencia didáctica que se lleva a cabo en la práctica educativa, registrando la intervención docente con claridad y congruencia para relacionar los resultados con los principios y propósitos

educativos de la escuela primaria. Asimismo, se identifican los temas para su análisis con mayor profundidad.

A partir de esta problemática presentada en Planes de estudio 1997, 2011 piloto, 2012, 2018 y hoy Plan de Estudios 2022 que plantean una metodología diferente a lo que propone Campos (2015) en *El Diario en Actividades Pedagógicas. Un Instrumento Adecuado a la Investigación/Acción*; por lo tanto, se hace necesario demostrar que el diario de trabajo debe de cambiar también de un proceso asistémico a un proceso sistémico.

Marco teórico

El diario es un elemento adecuado para reflexionar sobre la enseñanza y para explorar el pensamiento docente, el modo en el que el pensamiento personal práctico del profesor se configura a través de sucesivos intercambios e interrelaciones con su entorno profesional, centrándose fundamentalmente en el estudio del conocimiento práctico, conocimiento construido en la experiencia, guiado por la acumulación de conocimientos de la comunidad de profesores a lo largo del tiempo de acuerdo con lo que comenta Martínez Bonafé (1988).

Por lo tanto, el diario como lo manejan los autores es un instrumento útil para la descripción, análisis y valoración de la realidad escolar que debe desarrollar desde su inicio un nivel profundo de descripción de la dinámica de la clase mediante un relato pormenorizado de lo sucedido. Además, debe facilitar una visión general de lo que desde el punto de vista del profesor ocurre en el aula.

Por ende, para Jonh Dewey, el proceso reflexivo, es el examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que lo sostienen y a las conclusiones que atiende (Kenneth y Liston, 1996, p. 9).

Es decir, para reflexionar, se requieren sustentos teóricos que permitan un verdadero análisis reflexivo de la práctica docente para mejorarla. Si contamos con referentes teóricos, los utilizaremos desde la planeación, el desarrollo y la evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje.

El valor de la reflexión en el Diario de Trabajo es lo que nos pone en condiciones de comprender al educando, nos ubica en una realidad situada, aportando elementos sociales, culturales, económicos y educativos acerca del niño, conocimientos necesarios, para transformar la enseñanza de la educación en aprendizajes significativos, tanto para el docente en formación, como para el alumno (Campos, 2015).

Por ende, los elementos estructurales de la reflexión son: La observación, los Datos, la mente abierta, la responsabilidad y la honestidad, que, en todo el proceso reflexivo para la reconstrucción de hechos, después de haber observado la acción a través de los sentidos o del recuerdo de observaciones previas es necesaria la reconstrucción de hechos (Dewey, 1996).

La reflexión permite la liberación de acciones impulsivas y rutinarias, esto, nos lleva a diseñar las actividades con previsión al planear de acuerdo con los propósitos que se establecen en la educación básica, considerando las metas que deseamos alcanzar innovando constantemente las estrategias para obtener buenos aprendizajes (Dewey, 1993, p. 17).

Una aportación importante de Schön, que le hizo a la práctica reflexiva, es el término, concentración, que Tremmel (1993) define como la capacidad de prestar atención, al aquí, y al ahora, dedicando nuestra conciencia y concentración al momento presente, que es la recopilación de datos para analizarlos. Por último, enfatiza que la concentración es un elemento esencial para el procedimiento de plantear y reconstruir los procesos que seguirán después del análisis con el propósito de la acción reflexiva.

En ese sentido, los registros que se pueden realizar en el diario de trabajo, considerando éste, como un vehículo para la reflexión, que permite el desarrollo profesional de la docencia, al preocuparse de sus acciones en clase y la repercusión en la dimensión social, cultural y educativa, tomando como referencia el punto de vista de Zeichner y Liston (1997, p. 34).

Considerando el punto de vista anterior, Zabala (2000) delimita la unidad de análisis que representa el proceso de reflexión y la establece como una de las unidades más elementales que constituye el trabajo de enseñanza-aprendizaje y que al mismo tiempo contempla en su

conjunto todas las variables que inciden en el hecho educativo denominándola “actividad o tarea”.

Si complementamos la idea de Antoni Zabala Vidiella con el pensamiento de Zabala (2004) sobre su posición en la escritura del diario, ante el hecho de entablar un diálogo con el mismo y de esa manera, tratar de racionalizar todo al término de la jornada, en un proceso que veces era exhaustivo, pero, a la vez era una forma de descargar tensiones acumuladas internamente, en la construcción mental de la actividad de toda la jornada en el aula, que tuviera sentido para él mismo, de acuerdo con lo que Maslow (1976) denomina una “densa experiencia”.

Metodología

Es necesario evolucionar de un proceso cualitativo a un proceso mixto con un tinte etnográfico y una metodología de la investigación/acción, situación que nos lleva a proponer en primera instancia a realizar cuestionamientos como: ¿Qué quiero saber de la práctica educativa? ¿Para qué lo quiero saber? y estas preguntas nos llevan a definir temas como: La escuela, el maestro y el niño, que definimos en el camino de la investigación como dimensiones para estructurar posteriormente preguntas para investigar cada una de estas dimensiones. A eso le siguió la necesidad de crear objetivos para enmarcar cada una de las preguntas que posteriormente se convirtieron en categorías prefijadas:

- *Objetivo 1:* Recoger información significativa sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- *Ejemplo 1:*
 - ¿Cómo es la expresión oral antes de aplicar cualquier estrategia para su desarrollo?
 - ¿Cómo es después de aplicar una estrategia adecuada a las necesidades del educando?

- ¿Cómo es la expresión escrita antes de aplicar cualquier estrategia para su desarrollo?
- ¿Cómo es después de aplicar una estrategia adecuada a las necesidades del educando?
- ¿De qué manera impacta cuando se desarrolla la expresión oral en la expresión escrita?
- ¿De qué manera impacta cuando se desarrolla la expresión escrita en la expresión oral?
- *Ejemplo 2:*
 - ¿Cómo son las ideas modificadas de los educandos a partir de las actividades de enseñanza?
 - ¿Cuáles de ellas son importantes para darles un tratamiento de mejora?
- *Ejemplo 3:*
 - ¿Qué Tipo de preguntas plantean, que deben ser respondidas desde un punto de vista científico considerando el sentido común de los niños?
 - ¿Qué explicaciones elaboran para justificar el proceso de la adquisición del conocimiento?

Ejemplo 4:

- ¿De qué manera hace uso de sus conocimientos en el manejo oral y escrito?
- ¿Cómo hace uso de sus habilidades intelectuales en la lectura y la escritura?

Este tipo de ejemplos se pueden enmarcar en la dimensión del niño cuya información pocas veces se recaba en el diario de trabajo.

La evolución del diario de trabajo con categoría prefijada evoluciona y se presenta en el siguiente cuadro:

Cuadro 1. El diario con objetivos, ámbitos y categorías prefijadas

Diario de trabajo	
Objetivo	Recoger información significativa sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje.
Ámbito	El desarrollo de las habilidades intelectuales.
Indicadores o categorías prefijadas	Expresión oral y escrita. Comprensión lectora.
Conversión de las categorías prefijadas a preguntas	<p>¿Cómo es la expresión oral antes de aplicar cualquier estrategia para su desarrollo?</p> <p>¿Cómo es después de aplicar una estrategia adecuada a las necesidades del educando?</p> <p>¿Cómo es la expresión escrita antes de aplicar cualquier estrategia para su desarrollo?</p> <p>¿Cómo es después de aplicar una estrategia adecuada a las necesidades del educando?</p> <p>¿De qué manera impacta cuando se desarrolla la expresión oral en la expresión escrita?</p> <p>¿De qué manera impacta cuando se desarrolla la expresión escrita en la expresión oral?</p>

Resultados

Este es un ejemplo de la metodología que se propone en este documento y que se rescata en el trabajo de titulación de un alumno de 7° y 8° de la Licenciatura en Educación Primaria rescatado de un primer grado de la Escuela Primaria Benito Juárez del maestro en formación Antonio Valdez Herrera.

<p>Información recopilada</p>	<p>Primera pregunta: ¿Cómo es la expresión oral antes de aplicar cualquier estrategia para su desarrollo? <i>“Los niños tenían problemas para leer de corridito y en cada enunciado de tres o cuatro palabras se paraban o tartamudeaban en su gran mayoría, solo Pedro leía seguido.”</i></p> <p>Segunda pregunta: ¿Cómo después de aplicar una estrategia adecuada a las necesidades del educando? <i>“En las actividades permanentes empecé a leerles cuentos con ritmo y entonación todos los días durante dos semanas utilizando la modalidad de lectura en voz alta con estrategias de lectura como anticipación y predicción cosa que los fue motivando...”</i></p> <p>Tercera pregunta: ¿Cómo es la expresión escrita antes de aplicar cualquier estrategia para su desarrollo? <i>“En la escritura los niños no respetaban los espacios que debería de tener al escribir cada palabra, me escribían pegadito y eso preocupaba porque ya estábamos en febrero y no sabía que hacer...”</i></p> <p>Cuarta pregunta: ¿Cómo después de aplicar una estrategia adecuada a las necesidades del educando? <i>“Empecé realizar análisis de palabras y dictado en las siguientes semanas haciendo énfasis al término de cada palabra indicando que seguía un</i></p>
--------------------------------------	--

espacio y cuando les dictaba les recordaba sobre el espacio y pronto comenzaron a hacerlo de manera natural...

Quinta pregunta:

¿De qué manera impacta cuando se desarrolla la expresión oral en la expresión escrita?

“La expresión oral era muy fluida, pero al aplicarla en la lectura los niños batallaban para realizarla, aunque algunos alumnos me empezaron a sorprender...”

Sexta pregunta:

¿De qué manera impacta cuando se desarrolla la expresión escrita en la expresión oral?

“Cuando los niños empezaron a escribir de corridito empecé a identificar que el aprendizaje esperado se estaba logrando, aunque algunos niños estaban un poco retrasados la gran mayoría estaba a buen ritmo y en la expresión oral al aplicar el código o leerlo se les dificultaba...”

Redacción posterior al análisis de la información recopilada

“Los niños tenían problemas para leer de corridito y en cada enunciado de tres o cuatro palabras se paraban o tartamudeaban en su gran mayoría, solo pedro leía seguido, esto me hizo pensar que en las actividades permanentes empezara a leerles cuentos con ritmo y entonación todos los días durante dos semanas, utilizando la modalidad de lectura en voz alta, con estrategias de lectura como: anticipación y predicción, cosa que los fue motivando a tal grado que me pedían que les leyera algún cuento diferente en los horarios que tenía para esa actividad ...”

“En la escritura los niños no respetaban los espacios que debería de tener al escribir cada palabra, me escribían pegadito y eso me preocupaba porque ya estábamos en febrero y no sabía qué hacer, le pregunté a la maestra que podría hacer y ella me recomendó que hiciera análisis de palabras y dictado, entonces empecé realizar análisis de palabras y

dictado en las siguientes semanas haciendo énfasis al término de cada palabra indicando que seguía un espacio y cuando les dictaba les recordaba sobre el espacio y pronto comenzaron a escribir de corridito y de manera natural...”

“La expresión oral era muy fluida pero al aplicarla en la lectura los niños batallaban para realizarla, aunque algunos alumnos me empezaron a sorprender al escucharlos leer en voz baja y con esta práctica los niños empezaron a escribir de corridito, empecé a identificar que el aprendizaje esperado se estaba logrando aunque algunos niños estaban un poco retrasados, la gran mayoría estaba a buen ritmo y estos niños que eran tres y una niña en la expresión oral el código al leerlo se les dificultaba motivo por el cual hablé con los padres de familia y ocurrieron las mamás y les propuse algunas actividades como las que me dieron resultado con todo el grupo”.

Y haciendo un comparativo reciente de la alumna Cindy Murillo Vázquez de segundo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria de la Escuela Normal de Rincón de Romos “Dr. Rafael Francisco Aguilar Lomelí, que llevó a cabo su jornada de observación y práctica docente en la Escuela primaria Francisco y Madero en un 2º. Grado, cuyo ejemplo ponemos a consideración del lector de lo que se rescata a partir de la metodología planteada en el Diario de Trabajo de Campos (2015):

Miércoles 14 de junio de 2023.

Asignatura de matemáticas.

“Durante el segundo día de práctica se llevó a cabo la actividad de matemáticas en el mismo horario del día anterior, al entrar al aula mis nervios se crisparon y mi corazón se aceleró y comenzó a latir rápidamente.

En ese momento los maestros que dejaron huella en mi pasaron por mi mente por mi mente rápidamente y que fueron parte de mis pasos en la niñez y este era mi momento de dejar huella en los alumnos que iba a atender y que me recordaran como una maestra en toda la extensión de la palabra.

Ahí estaba parada frente al grupo comenzando la clase de matemáticas. Inicé indagando conocimientos previos del tema Adición y sustracción donde utilicé como ejemplo una tiendita de ropa, algunas de mis preguntas fueron: ¿Conocen alguna tienda de ropa? ¿saben los precios de la ropa? Después de rescatar los conocimientos previos noté que ya habían realizado otra actividad parecida, sin embargo, traté de hacerlo de manera más divertida para centrar al grupo en el tema, les mostré productos que ellos podían comprar con el dinero hecho como material didáctico dándoles diferentes cantidades.

Usé una dinámica de integración grupal que les agradó bastante los motivé a divertirse y los organicé en parejas, cada una de ellas debía seleccionar prendas de ropa con la cantidad asignada y escogieron tres posibles compras y a partir de allí comenzaron a resolver problemas que surgieron en la compra como: ¿Cuánto dinero falta para completar las prendas? ¿Cuánto dinero sobra si solo compro dos prendas? Se plantearon varios problemas que los niños fueron resolviendo uno a uno como cierre de la actividad.

Discusión y conclusiones

Una de las discusiones álgidas al interior del grupo de investigación “Los Procesos de Enseñanza para la Mejora de la Práctica Educativa”, fue la de plantear un diario de trabajo diferente al que se práctica hoy en día con un proceso holístico en la recopilación de información, en donde siguen apareciendo frases como la siguiente: “la clase empieza a las ocho de la mañana, se hace el pase de lista y comienza la clase de matemáticas...”.

Esta discusión, nos llevó a plantear lo que propone Campos (2015) en su libro “El Diario de Trabajo en Actividades pedagógicas”, desarrollándolo al interior de un 2º. Semestre de la Licenciatura en Educación primaria, quienes por primera vez en la historia de normales aplicaron propuestas de intervención educativa, en matemáticas, español y ciencias naturales.

La conclusión de este ejercicio nos llevó a la certeza de que era necesario replantear el diario de trabajo con la finalidad de favorecer el acopio de información considerando categorías específicas de cada una de las dimensiones La escuela. El maestro y El niño como el ejemplo que tomaremos en cuenta es lo que propone Campos (2015, p. 55) en la que se exponen categorías prefijadas aprovechando que la observación en 2º. semestre es una de las actividades propuestas en la jornada de observación.

Cuando el estudiante se convierte en un observador activo, es necesario que, en su Diario de Trabajo, tenga en cuenta el núcleo temático del “El Maestro”, considerando los siguientes ámbitos:

- Dominio y manejos de los contenidos de enseñanza.
- Capacidad de comunicación para establecer relaciones con sus alumnos y con otros actores de la escuela.
- Planificación y evaluación de la enseñanza.
- Uso de estrategias de enseñanza.
- Uso de procedimientos y recursos para evaluar el aprendizaje de los alumnos.
- Capacidad de percepción e interpretación de los sucesos en el aula.

Cada uno de estos ámbitos con indicadores para la recolección de la información con categoría prefijada como:

- Preparación para el desarrollo del trabajo.
- Seguridad y confianza al enseñar.
- Utilización de diversas formas de presentación de los contenidos: explicación, ejemplificación, demostración, etcétera.
- Capacidad de respuesta a las inquietudes y dudas de los alumnos en el tratamiento de los temas.
- Habilidad para relacionar contenidos de distintas asignaturas al enseñar.
- Uso del lenguaje y de diversos recursos de expresión al realizar actividades didácticas.
- Habilidad para captar la atención de los alumnos durante la clase, estrategias utilizadas y resultados obtenidos.
- Disposición a escuchar a los alumnos durante sus intervenciones y a explicar de diversas formas los contenidos de mayor complejidad.
- Características del ambiente del aula: su relación con la variedad e intensidad de la comunicación.

- Disposición para dialogar y tomar acuerdos con otros profesores y con el director.
- Actitud de apertura para dialogar con las madres y los padres de familia, para proporcionar información sobre el desempeño de sus hijos y para solicitar su apoyo a la tarea educativa.
- Características de los planes de clase y estrategias de enseñanza: su congruencia con los propósitos educativos y su adaptación a la edad e intereses de los alumnos.
- Relación y secuencia entre contenidos. Organización de las actividades de enseñanza y distribución del tiempo (resultados obtenidos).
- Dominio y manejo de los contenidos de enseñanza.
- Capacidad de comunicación y para establecer relaciones con los alumnos y con otros actores de la escuela.
- Planificación y evaluación de la enseñanza.
- Necesidades de los niños que se atendieron en el desarrollo del trabajo.
- Situaciones imprevistas y ajustes realizados a la planeación.
- Utilización de diversas formas de enseñanza y recursos: su relación con los propósitos educativos y con los enfoques de enseñanza.

Después de analizar cada una de las categorías prefijadas, se escogieron solo algunas que tuvieran relación con las asignaturas que iban a intervenir en cada uno de los grados de 1º. a 6º. Con el objetivo de clarificar que la información que deberían recopilar era específica de cada una de las categorías, cabe mencionar, que un porcentaje muy bajo de los alumnos cumplió la actividad planteada, tomando en cuenta que la población atendida fue de 135 alumnos organizados en tres grupos, y, solo cumplieron 15 del total de alumnos cuyo porcentaje fue del 11.11% y el 88.89% recopiló solo información de los inicios de clase, situación que hace necesario replantear una capacitación para mejorar este proceso sistemático que puede utilizarse como parte de un diagnóstico sobre el proceso de aprendizaje de los niños.

Referencias:

- Campos (2015). *El diario de trabajo en actividades pedagógicas. Un instrumento adecuado a la investigación/acción*. México: Educam.
- Dewey, J., (1967). *Democracia y Educación. Una introducción a la Filosofía de la Educación*. Buenos Aires: Losada.
- Kenneth, Z., y Liston, D. (1996). *Raíces históricas de la enseñanza reflexiva*. Nueva Jersey, EE. UU.: Laurence Erlbaum Associates,
- Liston, D., y Zeichner, K. M. (1997). *La formación del profesorado y las condiciones sociales de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Martínez Bonafé, J. (1988). El estudio de casos en la investigación educativa. *Revista Investigación en la Escuela*, (6), 41-50. http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/6/R6_3.pdf
- Porlán, R., y Martín, J. (1991). *El diario del profesor*. Sevilla: Diada.
- Secretaría de Educación Pública. [SEP]. (2000). *Seminario de Análisis del Trabajo Docente I y II. Licenciatura en Educación Primaria. Guía de trabajo y materiales de apoyo para el estudio 7º y 8º semestres*. México: SEP.
- Torres, J. (1986). El diario escolar. *Revista Cuadernos de Pedagogía*, (142), 52-55.
- Tremmel (1993). *Raíces Históricas de la Enseñanza Refflexiva*.
- Zabala, A. (1988). *Reflexión sobre la práctica. En la práctica educativa cómo enseñar*. Barcelona: Graó.
- Zabalza, M. Á. (2004). *Diario de clase, un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

La transformación de las prácticas de enseñanza de las matemáticas desde modelos basados en el enfoque de resolución de problemas: Polya y Aproximativo

Mitzi Karina Romo Padilla

mitzi.romo.mcf2022@enrjism.edu.mx

Escuela Normal Rural “Justo Sierra Méndez”

Raúl Bárcenas Ramírez

raul.barcenas@enrjism.edu.mx

Escuela Normal Rural “Justo Sierra Méndez”

Línea temática 2. Pedagogía y práctica docente en las escuelas normales

Resumen

La enseñanza de las matemáticas en la educación secundaria se muestra aún alejada de un enfoque de resolución de problemas, el cual se ha mantenido vigente en las últimas tres décadas en la educación básica. En este sentido, la práctica docente sigue focalizada en asumir un modelo transmisivo en donde explica y pone a ejercitar al alumno ciertos procedimientos y algoritmos, lo cual obstaculiza que los alumnos logren desarrollar su pensamiento matemático. El objetivo consistió en transformar la práctica en la enseñanza de las matemáticas en el nivel de educación secundaria que se obtienen al implementar los modelos de Polya y Aproximativo desde el enfoque de resolución de problemas a partir de un diseño de la investigación-acción. Dentro de los resultados obtenidos, se reconoce la necesidad de adaptar la metodología de ambos modelos a las características de los estudiantes y del entorno, pero sin perder de vista el enfoque de resolución de problemas. Desde una práctica fundamentada didácticamente y su implementación periódica, docente y alumnos generan interacciones que favorece el desarrollo del pensamiento matemático. Con la investigación-acción se transforma la práctica y se logra

un expertiz en diseñar e implementar situaciones con base en el enfoque de resolución de problemas.

Palabras clave: didáctica, enseñanza de las matemáticas, resolución de problemas, modelos matemáticos

Planteamiento del problema

El Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA) de la OCDE, es encargado de medir la capacidad de los jóvenes de 15 años de edad para emplear sus conocimientos y habilidades (lectura, matemáticas y ciencias) y enfrentar desafíos de la vida real. En el 2018 se aplicó la prueba a nivel mundial, los resultados en México fueron alarmantes; evaluando un poco más de 400,000 estudiantes del país, los resultados arrojaron que se obtuvo un puntaje más bajo en comparación al nivel promedio que maneja la OCDE, alcanzando niveles mínimos de competencias en matemáticas. “En México, solo el 1% de los estudiantes obtuvo un desempeño en los niveles de competencia más altos (nivel 5 o 6) en al menos un área (Promedio OCDE: 16%), y el 35% de los estudiantes no obtuvo un nivel mínimo de competencia (Nivel 2) en las 3 áreas (promedio OCDE: 13%)” (Salinas et al., 2019, p. 1).

Los resultados dejan ver una escenario que resulta preocupante, ¿los jóvenes en realidad saben resolver problemas?, si bien, se reconocen diversos ámbitos que influyen en los porcentajes obtenidos, permanece el planteamiento con relación a vacíos didácticos en torno a la enseñanza de las matemáticas en la educación básica. Los procesos de enseñanza son un punto imprescindible que permite continuar abordando la problemática vigente en torno a las matemáticas, y es aquí cuando se da cuenta que en materia de matemáticas las metodologías empleadas por el profesorado se modelan los procedimientos resolutivos y se promueve un conductismo, a través de los cuales el alumno resuelve problemas por repetición y no se genera una proceso cognoscente en el que él sea parte activa del proceso de aprendizaje y enseñanza.

Durante las últimas cuatro décadas, se han generado múltiples propuestas metodológicas de corte didáctico que buscan demostrar la forma en cómo una persona puede

resolver problemas matemáticos, sin embargo, su implementación se ve condicionada a la interpretación que los propios docentes le dan al enfoque metodológico de resolución de problemas.

En este sentido, se reconoce la importancia de realizar un proceso en donde se profundice en la implementación de una didáctica de la matemática que respondan al enfoque de resolución de problemas, por lo que se plantea la pregunta central de investigación de ¿cómo transformar las prácticas de enseñanza de las matemáticas desde modelos basados en el enfoque de resolución de problemas en educación secundaria?, lo cual permita dar claridad en las formas de enseñanza a los docentes que laboran en la educación secundaria, desde roles, formas y actuaciones docentes favoreciendo el pensamiento matemático del alumno al resolver problemas de su vida cotidiana, al momento de situar los contenidos y vincularlos con el contexto de desarrollo, lo cual genera una motivación implícita al enseñar y aprender matemáticas.

Marco teórico

La enseñanza necesita ir de la mano con los procesos de aprendizaje del alumno, sin embargo, en primero plano se encuentra la forma en que la matemática escolar se rige con un currículo oficial y que es parte de la educación obligatoria, en donde se puntualiza el enfoque de resolución de problemas, sin embargo, en la práctica, la enseñanza tiene que abrir espacio a la realización de tareas, y los diferentes tipos de evaluaciones, lo cual tiene como consecuencia a que se pierda el verdadero objetivo de la educación matemática, según los Aprendizajes Clave para la educación integral de SEP (2017) está dirigida a que los alumnos puedan resolver problemas de manera autónoma, en un proceso paralelo en el que adquieren conocimientos y herramientas, generando en si una actitud positiva y motivación para que quieran estudiar, aplicando y adecuando los aprendizajes previos para desarrollar habilidades de comparación y justificación del nuevo conocimiento.

La resolución de problemas tiende a traducirse como el enfrentamiento a una situación que demanda encontrar solución, se necesita que a los individuos les genere dudas en los procedimientos resolutivos, provocando incertidumbre y dudas, convirtiéndose en un problema, y es justo el momento en que se superponen los conocimientos previos enfatizadas en técnicas operatorias como primer paso para decidir un método de resolución, desarrollando a la par procesos cognitivos que conlleva al individuo a un andamiaje del nuevo conocimiento (Blanco, 2015).

Por tal motivo, la resolución de problemas es el eje principal de las matemáticas; y el punto crucial de la disciplina es que el alumno pueda por sí sólo resolver una situación que le implique desarrollar habilidades e incluso emplear herramientas para obtener los resultados. “Se sugiere que sea uno de los ejes principales de la actividad matemática y el soporte principal del aprendizaje matemático [...], ya que pone de manifiesto la capacidad de análisis, comprensión, razonamiento y aplicación” (Blanco., 2015, p.11). En la búsqueda de metodologías que están alineadas con el enfoque de resolución de problemas en la educación básica, se reconoce, el modelo de Polya y el Aproximativo.

a) Modelo de Polya

Polya (1989), sugiere una metodología basada en el vínculo de situaciones ya experimentadas y que se asemejen a las nuevas que están por resolver, ya que para resolver problemas matemáticos se necesitan cuatro pasos que deben ser ejecutados sincrónicamente entre la relación de proceso, tiempo y acción:

Paso 1. Análisis y comprensión del problema. Es la obtención de la información explícita e implícita que emerge de la situación a resolver. Para comprender el problema, enfatizar en que el alumno identifique los datos primordiales, que concientice la información y que realice conjeturas sobre algunos procedimientos de resolución.

Paso 2. Concebir un plan. Se da la búsqueda de estrategias de solución, en donde se induce al alumno a relacionar el problema actual con otro problema similar que con anterioridad

haya resuelto, relacionar datos, re-enunciar el problema, enunciar sub problemas, etc., de aquí parte la reflexión profunda de conocimientos previos, en donde se pone a prueba la efectividad de los aprendizajes adquiridos.

Paso 3. Ejecución del plan. Implica hacer el registro y justificar todos los pasos a seguir, actuar con rigor, orden y precisión, es aquí en donde se crea y se ejecuta un plan de acción, de aquí, el alumno determina el camino correcto a seguir y a la par se hace una visión retrospectiva que inducen a razonar sobre los resultados que se van descubriendo.

Paso 4. Examinar la solución obtenida. Es el análisis de la solución y el proceso, pensar e identificar otras formas de solución, generalizar los resultados y transferir al conocimiento nuevo.

Polya propone que es necesario que el alumno desarrolle la habilidad práctica para resolver problemas, pero ¿de qué forma?, la respuesta está en la imitación y repetición. Para ello es necesario observar e imitar los procesos que otras personas ejercen de manera exitosa para generar conocimiento matemático. El modelo hace énfasis en que el docente debe guiar el conocimiento mediante la demostración del mismo y conseguir que el estudiante se familiarice con el problema, centrando la atención para estimular la memoria y comprensión. Para ello se necesita presentar analogías, identificar todos los datos que se relacionan y aquellas definiciones de términos que se involucran. Para lograrlo es necesario descomponer y recomponer el problema, tratando que los cobren sentido y aunque parezcan sencillos puedan ser clave para tomar decisiones.

b) Modelo Aproximativo

El modelo aproximativo es un método activo de enseñanza, basado en la construcción del saber desde el alumno, es decir, él es quien propone ideas para resolver un problema y entonces el docente induce a su mejora mediante la modificación de sus aprendizajes, avanza o se transforma el saber adquirido. Según Charnay (1994), esto se debe considerar en dos niveles;

externo (¿En dónde se utiliza esto? ¿En dónde no se utiliza?), e interno (¿Cómo y por qué funciona un algoritmo? ¿Por qué al usar el procedimiento llegamos al resultado?).

El modelo aproximativo demuestra que el aprendizaje dependerá de la naturalidad de la situación, viendo a los alumnos como las personas que moldean su aprendizaje, liderado por la complejidad del problema a resolver. Cuando se enfrenta a conocimiento nuevo o desconocido le permite actuar con cuestionamientos o preguntas para ordenar los conocimientos que ya adquirió y conllevarlos a su límite de cognición y comprender lo que se le está enseñando, es por ello que la enseñanza pretende que el alumno sea quien construya preguntas que lo orienten en su aprendizaje, pero que estén al dominio cognitivo del docente para que sea quién lo pueda orientar y que lo introduzca mediante sus respuestas al descubrimiento de los saberes necesarios transformados.

Brousseau (2007) propone cuatro fases fundamentales dentro del modelo aproximativo, en cada una el alumno necesita realizar procesos cognitivos, sociales y colaborativos para ser potencializados a la adquisición del saber:

Situación acción: Proceso inicial en el que el alumno interactúa por primera vez con el nuevo conocimiento; el docente enfrenta al alumno a una problemática y éste prevé la solución, imagina la respuesta, poniendo a prueba su imaginación, creatividad, lógica y sus conocimientos previos.

Situación de formulación: Corresponde a una fase colaborativa, en la que el sujeto pueda retomar el conocimiento, reconocerlo, identificarlo, descomponerlo, reconstruirlo en su dialecto, así entonces, el medio debe ser aspecto adaptativo ante involucrar la información y comunicarla. Los alumnos al dar su posible respuesta no tienen la convicción necesaria para justificar sus propios resultados, pero están convencidos de que de todas las posibles respuestas no son plausibles, reflexionan sobre los posibles procedimientos y mediante estimación, cálculo o razonamiento accionan.

a) *Situación de validación*: Es la vinculación del conocimiento con un campo de saberes ya establecidos pero se antevenen relaciones entre el saber y el medio. Es importante que antes de corroborar y validar las respuestas ante las preguntas, el docente realice preguntas de motivación (Por ejemplo: ¿Estás seguro de tu respuesta? ¿Piensas que tu resultado es correcto? ¿Por qué?) Esperando que el alumno explique el procedimiento que utilizó, el docente emplea los resultados emitidos provocando que el alumno los compruebe y justifique como correctos, en esta interacción el docente es neutro, no debe reflejar el éxito o fracaso del alumno.

b) *Institucionalización*: Es la devolución en donde el alumno le da sentido al conocimiento, es el momento en que el docente evalúa y comprueba si los alumnos han aprendido o lo que les falta aprender. La institucionalización es encontrar en los conocimientos aprendidos un sentido cultural y social, que tengan una formulación y una prueba, contextualización, y ubicados en estados cultural indispensable de saberes. En la institucionalización el docente debe procurar sin que él lo muestre, los métodos correctos que conllevan a encontrar los resultados.

El modelo aproximativo se apertura en una reflexión sobre el impacto de una didáctica que se ha enfocado en estar más allá de la producción matemática, materia misma que es vista como la situación didáctica en que se le da solución a los problemas de la vida, no basta con que un individuo pueda encontrar el resultado, si no que hace una triangulación entre el alumno, el maestro y el saber.

Metodología

Para el desarrollo de la investigación se considerará un modelo en el que el docente se transforme desde la comprensión inductiva sobre él, su realidad y el contexto, permitiendo lograr una serie de aspectos que están encaminados a un mismo objetivo: mejorar la práctica educativa, generar conocimiento, y desarrollar en una sociedad colectiva actitudes críticas. En

este, sentido, desde el enfoque cualitativo, se considera la investigación-acción (I-A) como el diseño metodológico que mejor se apega al objetivo y pregunta de investigación.

Desde el análisis de distintos autores en torno a la I-A como propone Abero, et al (2025), Elliot (2005), Rigal y Sirvent (2012), Latorre (2005), Carr y Kemmis (1988), Restrepo (2002) y Whitehead (1989), se seleccionaron las características más relevantes que la identifican, siendo parte de un modelo que responde en gran medida al tema de estudio presentado. Tras la valoración constante, se pretende fluir con el proceso cíclico, reflexionando, accionando y transformando, por lo que el modelo de IA que orientó a la investigación se presenta en la figura 1.

Figura 1. Modelo de investigación-acción a seguir en la metodología



Nota. Elaboración propia a partir de revisión teórica de Kemmis, S., Carr, W. (1988), Elliott, J., (2005), Latorre, A. (2005) y Restrepo, B. (2002).

Desde la I-A se diseñó un plan enfocado en la aplicación de una didáctica de las matemáticas que lograra la resolución de problemas; para lo cual fue necesario desarrollar acciones estratégicas en donde la docente como investigadora de su propia práctica pudiera transformarla desde la participación de los alumnos, quienes colaboran para lograr los cambios

esperados en las formas de enseñanza. La investigación se implementó en un grupo de primer grado de secundaria, compuesto por 17 alumnos que acuden de forma regular de 2:00 a 20:10 pm. La institución cuenta con los espacios y recursos digitales y tecnológicos necesarios para laborar.

En la tabla 1, se presenta el diseño del plan de acción, en el cual se expresan las acciones, participantes, tiempos, recursos, criterios de seguimiento e instrumentos.

Tabla 1. Diseño del plan de acción

Pregunta central	¿Cómo transformar las prácticas de enseñanza de las matemáticas desde modelos basados en el enfoque de resolución de problemas en educación secundaria?		
Objetivo general	Transformar las prácticas de enseñanza de las matemáticas desde modelos basados en el enfoque de resolución de problemas en el nivel de educación secundaria.		
Acciones	Tiempo, participantes y recursos	Criterios	Instrumentos
Identificación y seguimiento del desempeño de los estudiantes en las clases de matemáticas	<p>Tiempo: Fase 1: 02 al 12 de Mayo 2023 Fase 2: 05 al 09 de Junio 2023 Fase 3: 10 al 14 de Julio 2023</p> <p>Recursos: Equipos de computadoras, proyector, actividades y evaluaciones impresas.</p> <p>Participantes: Docente, alumnos y autoridad escolar</p>	<p>Identificación de: Canales de comunicación Fortalezas y debilidades para resolver problemas (comprensión, identificación, justificación, argumentación, validación y comunicación. Resolución de problemas respecto a los ejes: 1) forma espacio y medida, 2) sentido numérico y pensamiento algebraico y 3) manejo de la información. Tipos de problemas que pueden resolver o las que necesitan desarrollar más.</p>	<p>Escala estimativa para evaluar aprendizajes adquiridos al resolver problemas y habilidades desarrolladas. Lista de cotejo para evaluar: Interpretación de resultados en la identificación de canales de comunicación de los alumnos. Aplicación y seguimiento de los aprendizajes</p>

			adquiridos para resolver problemas.
Diseño e implementación de metodologías didácticas en la enseñanza de las matemáticas que promuevan la resolución de problemas.	<p>Tiempo: <i>Diseño:</i> 08 de Mayo al 23 de Junio del 2023 <i>Aplicación e intervención:</i> 15 de Mayo al 14 de Julio del 2023</p> <p>Recursos: Equipos de computadoras, proyector, actividades y evaluaciones impresas, material didáctico, cuadernillo de problemáticas, libreta para diario del maestro y para el diario ilustrado del alumno, diversos espacios de la escuela.</p> <p>Participantes: Docente, alumnos y autoridad escolar</p>	<p>Contenido de la planeación: Intención didáctica, tema y contenido a trabajar, aprendizajes esperados, orientaciones didácticas, materiales y recursos, evaluación, instrumentos, adecuaciones curriculares, características propias de cada modelo de enseñanza trabajado.</p> <p>Adaptación de las secuencias didácticas a los modelos elegidos: <i>Modelo de Polya:</i> Análisis y comprensión del problema, concebir un plan, ejecución del plan y examinar la solución obtenida. <i>Modelo aproximativo:</i> Situación acción, situación de formulación, situación de validación e institucionalización.</p>	<p>Lista de cotejo para evaluar las planeaciones (secuencias didácticas). Escala estimativa para evaluar: Notas de campo de la docente y para valorar cada secuencia didáctica impartida. Perspectiva del alumno a la materia mediante el diario ilustrado. Lista de cotejo para evaluar aprendizaje significativo mediante la adecuación a las prácticas de enseñanza.</p>

Nota. Operativización del plan de acción. Elaboración propia.

Resultados

Al problematizar las situaciones de enseñanza desde la implementación de los modelos de Polya y Aproximativo, se provocó un proceso inductivo sobre cada educando en torno a la construcción de sus aprendizajes. Es importante conocer el nivel de cognición en que se encuentran, para detonar saberes y habilidades más complejos o de mayor demanda cognitiva, así como los conocimientos previos a los que hace mención Blanco (2015).

A partir de la implementación de la primera acción en la que se identificó mediante evaluaciones diagnósticas las características de los alumnos respecto a su estilo y forma de aprendizaje, se obtuvo que la mayoría de ellos tiene un tipo de aprendizaje pragmático, así como dominio en habilidades para identificar datos, pero tienen dificultad para argumentar y comprobar resultados, respecto a los tres ejes temáticos, existe mayor deficiencia en Forma, Espacio y Medida.

Con la interpretación de los resultados iniciales, se pudo tomar acciones adecuadas a las necesidades de los estudiantes, tomándola como variable en torno a la implementación de una práctica de enseñanza enfocada en modelos que responden al enfoque de resolución de problemas.

Para el diseño e implementación de los modelos de enseñanza se identificaron diversas características que fueron pauta para la transformación de las prácticas docentes, como el considerar una forma de planificar distinta, al poner al alumno al centro, nuevas interacciones maestra-alumnos, y alumnos-alumnos, uso distinto de los recursos didácticos y formas de seguimiento al proceso de aprendizaje de los alumnos y de la docente, desde perspectivas críticas y formativas.

Se considera que las planeaciones son primordiales para la ejecución de una secuencia didáctica, y sobre todo el apego directo que tienen a los modelos a trabajar, lo anterior se dedujo respecto a los resultados obtenidos al término de una secuencia; los resultados fueron favorables cuando en la evaluación se consideró puntualmente las características de los modelos, caso contrario, existieron dificultades, cuando las planeaciones tuvieron desapego a los modelos.

Con relación al modelo de Polya, durante su implementación desde secuencias que consideraron momentos como: análisis y comprensión del problema, concebir un plan, ejecución del plan y examinar soluciones obtenidas, se favoreció que los alumnos analizaran y comprendieran los problemas presentados al inicio de las sesiones, mediante orientaciones

docentes ellos pudieron ser parte de la situación, tanto que realizaron conjeturas sobre posibles soluciones. Si bien, no todas fueron correctas, se logró una reorientación mediante la vinculación de la situación con problemas auxiliares, es decir, con problemas que previamente ya habían resuelto, generando una motivación implícita. “El profesor que desee desarrollar en sus alumnos la aptitud para resolver problemas, debe hacerlas interesantes, y darles a los estudiantes el mayor número posible de ocasiones de imitación y práctica” (Polya, 1989, p. 27).

Desde una práctica basada en el modelo de Polya, se propició que los alumnos alinearan sus hipótesis resolutorias con el objetivo (mismo que desde el principio se identificó); enseguida se crearon momentos para comunicar e interpretar los resultados con los compañeros. Sin embargo, un aspecto de mejora fue intervenir pedagógicamente con los alumnos que requerían apoyo para realizar las actividades, con orientaciones didácticas puntuales, para que logaran la exposición de sus resultados y el proceso de retroalimentación entre pares.

La parte más complicada de la implementación de la metodología de Polya, fue lograr que el alumno identificara si su resultado era correcto o incorrecto, y que pudieran justificarlo mediante argumentación. Asimismo, resultó complicado favorecer el desarrollo de habilidades para que los alumnos pudieran identificar posibles errores o deficiencias en alguno de los pasos que siguieron, ya que regularmente esperaban a que otros compañeros o la docente expusieran los resultados para darse cuenta de que había varias formas de llegar a la misma respuesta. Al respecto, Sanabria (2020) identifica la situación como una de las problemáticas actuales, en donde los alumnos carecen de habilidades en expresión oral a causa de problemas de seguridad y autoestima, ocasionando dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje y que impacta directamente en la comunicación del aula.

Con relación a la implementación del modelo Aproximativo, el cual considera cuatro situaciones: situación acción, formulación, validación y terminando con una institucionalización del conocimiento; se reconoce que desde la práctica de la docente, los alumnos lograron interactuar con el problema mediante la presentación de una situación en la que se despertaba su interés, partiendo de situaciones en la que ellos se vieran en la necesidad de querer

encontrar la solución, previniendo la posible respuesta (aspecto que ayudaba a que la apropiación del problema fuera eficiente). Enseguida, se abrieron espacios para proponer soluciones, socializar y retroalimentar los procedimientos que iban a seguir. Se reconoce que el proceso se facilitó con los grupos de alumnos que tenían afinidad entre ellos, y fue más complicado con los alumnos que particularmente suelen ser solitarios e individuales al trabajar.

Sin embargo, el proceso en el que el alumno construyó su estrategia y aplicó estimación, cálculo y razonamiento, fueron adecuadamente orientadas por la docente, propiciando que la mayoría de los estudiantes lograran dar solución al problema desde sus procedimientos, los cuales fueron evaluados mediante ensayo y error. En este sentido, la práctica docente se orientó a que los alumnos pudieran vincular sus conocimientos previos con saberes ya establecidos. Charnay (1994) señala que es importante comenzar a intencionar los problemas que se van a resolver, tratando de que tengan sentido para el alumno mediante una reflexión deductiva desde la comprensión y lógica con la percepción del estudiante.

Durante las fases de formulación y validación, la docente planteó cuestionamientos que orientaron intrínsecamente la motivación del alumnado, aspecto que es primordial en la implementación del modelo. También se pudo realizar socialización de resultados mediante la exposición y retroalimentación entre pares, fomentando el trabajo en equipo y colaborativo, que es parte esencial del modelo aproximativo.

Durante el modelo aproximativo, la práctica se focalizó a mantener una constante interacción entre el grupo, para lo cual se planteaban preguntas de metacognición que ayudaban a que los alumnos que presentaban atraso o errores en alguno de los pasos pudieran reconocerlo, corregir e incorporarse, mediante colaboración en conjunto de la docente se pudo lograr un avance. Brousseau (2007) propone que el aprendizaje se realice mediante interacciones entre el alumno, el medio y el docente, siendo la triangulación para que el conocimiento sea verdaderamente significativo. Se denota un juego intrínseco que surge en el aula cuando el maestro enfrenta el alumno a un conocimiento que debe adquirir.

Discusión y conclusiones

Tras el análisis de los resultados sobre la implementación del Modelo Aproximativo y Modelo de Polya para trabajar el enfoque de resolución de problemas en las matemáticas, se reconoce que hubo un avance importante respecto a las habilidades docentes presentadas al inicio del proceso de investigación, como el poder diseñar situaciones didácticas basadas en el enfoque de resolución de problemas, conocer a los alumnos en cuanto a sus procesos de aprendizaje, estilos, conocimientos, habilidades e interacciones, saber plantear problemas a partir de los intereses y contexto de los alumnos, tener la certeza de plantear preguntas orientadoras, utilizar el error como potenciador del conocimiento y asumirse como guía en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La implementación de secuencias didácticas que favorecen el enfoque de resolución de problemas como lo es desde el modelo de Polya y Aproximativo, varían en cuanto a procedimientos, porque los alumnos presentan necesidades diferentes, no son modelos rígidos, se pueden ajustar y adaptar al contexto y necesidades que presenta cada grupo y/o alumno.

Los modelos de Polya y Aproximativo son una base para transformar la enseñanza en las clases de matemáticas, porque contribuyen a que la práctica docente posea una didáctica apegada a la disciplina matemática, lo cual favorece a su vez una mejora del desempeño y aprendizaje de los alumnos.

La práctica docente al trabajar las matemáticas desde los modelos implementados se vio favorecida en torno a la comunicación y diálogo entre docente-alumnos, alumnos-alumnos y alumnos-docente, al propiciar de manera consciente interacciones para que los estudiantes realizaran conjeturas y comunicaran sus estrategias, posibles soluciones y resultados de manera argumentada desde trabajo individual y colaborativo contribuyendo al enfoque de resolución de problemas.

Es necesario considerar el contexto del aula, de escuela y comunidad, clima de los estudiantes, sus habilidades, sus necesidades y sus dificultades al trabajar porque los modelos

por sí solos no son efectivos, requieren de ser armonizados hacia las condiciones del grupo y con las habilidades docentes, lo cual permita generar un adecuado contrato didáctico.

A partir de las experiencias obtenidas y del análisis de los resultados, se reconoce que la implementación de los dos modelos requiere considerar un actuar docente en torno a: asumirse como guía y orientador del aprendizaje del alumno; crear momentos y diseñar actividades para que el alumno se enfrente a una problemática contextualizada, es decir, que tenga sentido real para el estudiante (motivación); guiar al alumno para que identifique los datos e información que será necesaria para la resolución de problemas, que sea analítico; orientar al alumno a reflexionar sobre posibles soluciones del problema, es decir, que haga conjeturas e hipótesis; guiar al estudiante a que conlleve su plan de acción de forma consciente y crítico para identificar posibles errores; promover que el alumno interiorice los resultados obtenidos y los vincule con situaciones previamente resueltas; favorecer que los estudiantes socialicen los resultados y tengan momentos de retroalimentación entre pares; orientar a los estudiantes a generalizar procesos resolutivos para comunicarlos y modelarlos con sus compañeros, de tal forma que puedan explicar la forma de llegar a los resultados conforme a sus procesos de aprendizaje; y propiciar que los alumnos puedan trasladar el conocimiento a contextos fuera del aula para resuelvan problemas.

Referencias

- Abero, L., Berardi, L., Capocasale, A., Montejo, S., y Soriano, R. (2015). *Investigación educativa. Abriendo puertas al conocimiento*. Camus Ediciones.
- Blanco, J. (2015). Resolución de problemas de matemáticas: Aspectos cognitivos y afectivos. En L. Blanco, J. Cárdenas y A. Caballero (Eds.), *La resolución de problemas de matemáticas en la formación inicial de profesores de Primaria* (pp. 11-23). Cáceres, España: Editorial Universidad de Extremadura.
- Brousseau, G. (2007). *Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas*. (1ª ed). Libros del Zorzal.
- Charnay, R. (1994). Aprender por medio de la resolución de problemas. En Parra, C., Saiz, I., Santaló, L., Gálvez, G., Brosseau, G., Lerner, D., Sadovsky. (Ed. 1ª). *Didáctica de matemáticas. Aportes y reflexiones*. (51-65). Ediciones Paidós Educador.
- Elliot, J., (2005). *El cambio educativo desde la investigación acción*. (Ed. 4ta). Ediciones Morata, S.L.
- Kemmis, S., Carr, W. (1988). *Teoría Crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado*. Ediciones Martínez Roca, S.A.
- Latorre, A. (2005). *La investigación acción. Conocer y cambiar la practica educativa*. (Ed. 3ra.) Editorial Graò, de IRIF, S.L.
- Polya, G., (1989). *Cómo plantear y resolver problemas*. Editorial Trillas.
- Restrepo, B. (2002). Una variante pedagógica de la investigación acción educativa. OEI-Revista Iberoamericana de Educación. Vol.29 (1). (ISSN: 1681-5653).
- Salinas, D., Moraes. C., y Schwabe. M. (2019). Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. *Programa para la evaluación internacional de alumnos PISA*

2018- *Resultados.* (Vol. I-III).

https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_MEX_Spanish.pdf

Sanabria, R. (2020). Alternativas educativas para la optimización de la expresión oral en estudiantes de secundaria. *Revista Ecuatoriana De Psicología*, 3(6), 104–118.
<https://doi.org/10.33996/repsi.v3i6.37>

Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2017). *Matemáticas. Educación Secundaria. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación. Aprendizajes Clave para la educación integral.* México: SEP.

La autonomía del alumnado desde la implementación de estrategias metacognitivas con alumnos de educación primaria en las prácticas de lectura

Karla Brenda Romero Chávez

karla.romero@iea.edu.mx

Escuela Normal Rural “Justo Sierra Méndez”

Raúl Bárcenas Ramírez

raul.barcenas@enrjism.edu.mx

Escuela Normal Rural “Justo Sierra Méndez”

Línea temática 2. Pedagogía y práctica docente en las escuelas normales

Resumen

Las prácticas de lectura son fundamentales para interactuar con los conocimientos particulares del entorno social, escolar, académico, cultural, político, etc. sin embargo, es aquí donde encontramos que el alumnado depende de las prácticas docentes, las cuales suelen estar caracterizadas por el control y protagonismo docente, lo cual va fomentando procesos de aprendizaje relacionados con la dependencia hacia las indicaciones docentes. De aquí surge la necesidad de realizar cambios y transformación en la práctica, la cual contribuyan a brindarle una autonomía activa al alumnado en sus interacciones con la lengua escrita y con los procesos de aprendizaje, en donde puedan identificar qué herramientas usar de acuerdo al texto con el que se desea interactuar, abriendo a posibilidades para aprender a través de estrategias metacognitivas que, además de brindar autonomía, permiten al alumnado saber cómo, por qué y para qué leen. Desde la investigación-acción y a partir del diseño de un plan de acción, se logró construir una experiencia en donde el docente como investigador, en colaboración con padres de familia favorecieron en el alumno la utilización consciente de estrategias

metacognitivas que les permitieran ser sujetos autónomos en sus procesos de aprendizaje durante las prácticas de lectura.

Palabras clave: estrategias metacognitivas, autonomía, práctica de lectura, investigación-acción, procesos de enseñanza

Planteamiento del problema

En el ámbito de la educación, las prácticas de la lectura siguen siendo una de las prioridades a desarrollar en las escuelas, dado que los alumnos cada vez se ven menos inmersos e interesados en la lectura, y en cuanto a la enseñanza sigue siendo un reto y conflicto didáctico en cuanto a cómo favorecerla. En este sentido, se considera que las prácticas de lectura siguen siendo un área de oportunidad en toda la educación básica en México.

El Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE, 2021) compartió resultados obtenidos en América Latina y El Caribe a través del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Educación (LLECE) en el que se evaluó el rendimiento de los educandos del 3° y 6° grado de educación primaria y se encontró que en las pruebas realizadas antes de la pandemia de COVID-19 los alumnos pertenecientes a estos grados escolares no alcanzaban el nivel mínimo en las competencias de la lectura en donde no se evidenciaron mejoras significativas habiendo incluso un retroceso en éstas áreas, siendo México el décimo lugar de dieciséis países evaluados.

Además, se sabe que las estrategias de enseñanza y aprendizaje competen al docente el poder generarlas, promocionarlas y desarrollarlas, sin embargo, lo que implementa el docente para interactuar con los textos, lo hace de acuerdo a su criterio y vivencias, las cuales en algunos de los casos, poco se acercan a estrategias y procesos surgidos en la investigación o experiencias sistematizadas, en este sentido, el alumno sigue siendo un actor pasivo, el cual sólo se limita a seguir indicaciones por parte del docente, por lo que los espacios que tiene el alumnado para elegir y apropiarse de estrategias que mejor le convengan para resolver una situación de lectura son poco gestionadas en las aulas, teniendo como consecuencia

ciudadanos con escasa formación que les permita desarrollar la capacidad de tomar decisiones asertivas, en el sentido, de que en la educación básica poco se favorecieron las habilidades y actitudes para que el alumno fuera autónomo y con ello tomar decisiones en torno a los propios procesos de aprendizaje.

Uno de los principales factores que mayor limita el proceso de autonomía del alumno dentro de las prácticas de lectura, es sin lugar a dudas la práctica del docente, la cual se configuró así desde su formación inicial, desde la observación de colegas, desde experiencias propias, y desde creencias personales en cuanto a lo que se consideran que debe ser la enseñanza de la lectura en la educación.

Con base en lo anterior, la propia práctica se caracteriza por ser la docente quien asume el rol protagónico en torno a las actividades de lectura, al ser ella la que comienza a leer casi siempre el primer párrafo, haciendo uso de la modalidad de lectura en voz alta, siguiendo con los alumnos una lectura hasta los puntos y posteriormente atender las indicaciones que la docente les proporcionará.

El papel de las alumnas y alumnos durante el proceso de interacción con los textos es el de reproducir en voz alta, lo que la maestra generalmente explica, situación que permite llevar un control del proceso desde las propias creencias de la docente, por lo que se ha optado por darle al alumno un papel de receptor de la información donde su opinión se la queda para sí mismo (si es que la tiene) y no se toma en cuenta.

A partir del problema reconocido, el objetivo de la investigación consistió en promover la autonomía del niño de educación primaria a través de la implementación de estrategias metacognitivas en las prácticas de lectura, las cuales sean favorecidas por la docente para que las prácticas de lectura se den de manera efectiva, lo anterior para dar respuesta a la pregunta de investigación ¿Cómo promover la autonomía del niño desde la implementación de estrategias metacognitivas en las prácticas de lectura?, buscando con ello lograr trabajar de manera pedagógica y didáctica estrategias metacognitivas con los niños, las cuales permiten

hacerlos participantes autónomos de su proceso de aprendizaje, dándoles la oportunidad de elegir o crear diferentes formas de resolver una problemática entorno a los textos con los que se interactúan y a sus formas individuales de comprender la lectura.

Marco teórico

Continuamente en las aulas se menciona el hecho de que los educandos son quienes construyen su aprendizaje, sin embargo, hay múltiples ejemplos que demuestran que en la práctica, aún no se concibe y desarrolla así. Hoy en día, en varias aulas de educación primaria, los niños siguen esperando la indicación del docente para ejecutar tareas como: qué escribir, leer, contestar, buscar información, en dónde buscarla, copiar, entre otras, en todo momento se espera una indicación, una consigna específica por parte del docente, quien desde esta perspectiva es el que dirige y orquesta las acciones de cada estudiante para lograr los objetivos de aprendizaje y enseñanza.

Por lo tanto, se está muy alejado de las metas de la educación que menciona la SEP (2017), al señalar que dentro de los propósitos de la educación primaria se pretende que las estrategias de aprendizaje guíen al alumno a “desarrollar una creciente autonomía para interpretar y producir textos que respondan a la demanda de la vida social, empleando diversas modalidades de lectura y escritura en función de sus propósitos” (p. 164). Propósito que deja ver en su esencia diferentes elementos como lo es el fomento de la autonomía, de la que se hablará a continuación.

Desde las ideas de Mazo (2011) el concepto de autonomía se comenzó a formalizar en el campo de lo social después de la segunda guerra mundial, enfatizando en ella, la toma de consciencia de las decisiones individuales y su impacto en la sociedad, describiéndola como “la posibilidad que tiene todo ser humano de darse sus propias normas para la realización de su vida, sin esperar premios o castigos por las acciones que ejecute” (pp. 123-125); dejando ver que es una gran responsabilidad para quien practica la autonomía, porque quiere decir que hace un buen uso de ella en el ejercicio de la libertad.

Videgaray et al. (2021) mencionan que la autonomía es una capacidad que se construye en sociedad, que permite tomar decisiones con la normativa de la misma, sin tener que ser vigilado, una capacidad que las personas deben ejercer con libertad y responsabilidad, Con base en lo anterior, y en un escenario educativo, los y las alumnas deben saber y tomar conciencia de lo que es adecuado, de lo que les favorece, les ayuda, se les facilita como proceso de aprendizaje, de su actuar como individuos, como estudiantes, como parte de una familia y de una compleja sociedad, situación que implica directamente a los padres de familia, en el sentido de que cumplan con sus responsabilidades y no obstaculizar el desarrollo de la autonomía en los niños-alumnos.

Por otro lado la autora Kamii (s. f.) conceptualiza la autonomía desde dos perspectivas, primeramente la autonomía intelectual, la cual es fundamental para usar las herramientas cognitivas de manera eficiente, las cuales van encaminadas poder justificar sus respuestas y analizarlas de tal manera que lo que lleve a estar de acuerdo con la opinión propia, la de otros y de la mayoría, de esta manera se asegura que sus respuestas sean más concientes.

La otra perspectiva, de acuerdo con Kamii (s. f.) radica en fomentar la autonomía desde tareas colectivas, haciendo ejercicios de reciprocidad entre pares (alumnos) y empatía (por parte del docente) con el alumnado en reflexión de ponerse en el lugar del otro, así como pensar en el bien colectivo y en sus necesidades para encontrar la manera de que estas necesidades y las del alumno encuentren un equilibrio.

Es por esto que, para fomentar la autonomía en los procesos de aprendizaje del alumnado debe haber un cambio en los procesos de enseñanza, y una de las alternativas es asumir una práctica que haga vivencial y de manera consciente los procesos metacognitivos para trabajarlos cotidianamente, lo cual favorezca en el alumnado poderlas aprender y saber identificar las herramientas que se adapten a su propio aprendizaje y así ejercer su autonomía dentro del aula durante las prácticas de lectura, lo cual impacte posteriormente a otros procesos de aprendizaje.

El tratar de definir la metacognición ha sido complicado, puesto que aún hace falta profundizar en lo investigado, desde comprensión e implementación. Se entiende a la metacognición por un proceso interno e inconsciente del que echamos mano todos los días todo el tiempo, sin embargo, no somos conscientes del uso que le damos.

De acuerdo con SEP (2017), se busca abordar la metacognición, en el sentido de concebir que el proceso de aprendizaje se da de manera diaria en las aulas, sin embargo, no todos los procesos son iguales y tampoco todos los procesos se dan de manera efectiva; las aulas son un espacio en donde día con día se ofrece una oportunidad para aprender, pero no siempre la misma para todos y todas, pues hay estudiantes quienes requieren más apoyo que otros, además de que ya no se les enseña a los educandos lo que no saben, sino que se les orienta para que aprendan a aprender de manera independiente, a partir de sus posibilidades, utilizando los conocimientos previos como base para desarrollar de manera gradual los aprendizajes, y que sean alcanzables para los alumnos y alumnas.

En este sentido, tras cada orientación e indicación que se le da al alumno, él utiliza sus herramientas previas para poder relacionarlas con las nuevas y poder ejecutar de manera correcta la tarea, siendo el lenguaje (oral y escrito) la mayor fuente de información que le permitirá desarrollar la tarea.

Con base en lo anterior, la SEP (2017) señala que:

La metacognición promueve la adquisición de del lenguaje oral, la comprensión y producción del lenguaje escrito, de las segundas lenguas, el conocimiento social y diversas formas de autoinstrucción y autocontrol. Aplicada al estudio y la reflexión sobre el lenguaje, la metacognición se convierte en conocimiento metalingüístico (p. 171).

Desde la perspectiva de Burón (2012), sostiene que la metacognición es el conocimiento y autorregulación de las operaciones mentales para distinguir cuáles son las más efectivas. Así mismo, define a cualquier operación mental como *cognición* y al conjunto de la percepción,

memorización, lectura, escritura, comprensión, comunicación, etc, lo define como *metacognición*.

Este autor resalta la necesidad de reconocer que lo importante no es que los alumnos entiendan o se les explique a detalle el proceso metacognitivo, sino que, lo valioso es brindarles las estrategias necesarias para que puedan hacerse cargo de sus procesos, obteniendo un mayor rendimiento, sin aumentar los esfuerzos por aprender y seleccionando las estrategias necesarias para llegar al objetivo que se requiere superar, dando mayor importancia a lo que hace el alumno ante lo que no sabe hacer y no medir sólo lo que sabe; de lo contrario un alumno puede presentar dificultades en sus aprendizajes, sino se trabaja de manera metacognitiva.

Por otro lado, Gonzalez (s.f.) define la metacognición como:

Una serie de operaciones, actividades y funciones cognitivas llevadas a cabo por una persona, mediante un conjunto interiorizado de mecanismos intelectuales que le permiten recabar, producir y evaluar información, a la vez que hacen posible que dicha persona pueda conocer, controlar y autorregular su propio funcionamiento intelectual (p. 109).

En este contexto, parece importante destacar el término de *metalectura*, en donde Burón (2012), resalta la importancia de que los educandos desarrollen esta habilidad al señalar que: “es imposible que un buen estudiante pueda adquirir estrategias eficaces de aprendizaje sin haber desarrollado previamente y en profundidad la habilidad de leer bien” (p. 29).

Asimismo, hace énfasis en las diferencias entre saber leer y la metalectura; la primera hace referencia a la habilidad de conocer las letras y sus sonidos, así como ejecutar los sonidos correctamente, ya sea en palabras o frases, mientras que la segunda hace referencia a saber qué elementos influyen en el proceso lector de manera positiva o negativa, además de saber de qué manera controlarlos y usarlos a su favor. En pocas palabras, para Burón (2012) leer bien es pronunciar y memorizar de manera correcta; mientras que la metalectura es darse cuenta de lo que se entendió y/o comprendió, no pronunciar.

Burón (2012) señala que un buen lector (metaluctura) es aquel que busca el objetivo de la lectura, el que pone atención a cómo lee y cómo autorregula su actividad mental al leer, dejando al estudiante como el dueño de su propio aprendizaje, conociendo sus limitaciones y sus fortalezas para usarlas al enfrentarse en la resolución de problemas en la escuela y en la vida cotidiana desde las actividades que implican la lectura.

Es en ese escenario, en donde se plantea que el alumno sea quien proponga, quien se cuestione y reflexione para comprender su realidad, utilizando las prácticas de lectura como un medio para indagar y conocer sus propios procesos de aprendizaje, permitiéndoles imaginar, soñar y asociar sus conocimientos para generar nuevos dándole coloratura a sus vidas, comprendiendo que el acto de leer no implica hacer una decodificación de signos, si no que produce sentidos y le permite al estudiante construirse medios de comunicación que atraviesa la historia de la humanidad y queda grabada como evidencia de sus propios procesos, lo cual se aleja de sólo limitarse a seguir indicaciones por parte del docente en la realización de una tarea específica (SEP, 2022).

Metodología

Reconociendo que la problemática que subyace en la propia práctica y buscando dar respuesta a la pregunta de investigación, en el sentido de transformar el problema hacia una mejora, se considera que desde el enfoque de la investigación-acción se pueden generar las condiciones para poder implementar acciones y darles seguimiento para lograr cambios en la práctica, desde un proceso reflexivo y analítico.

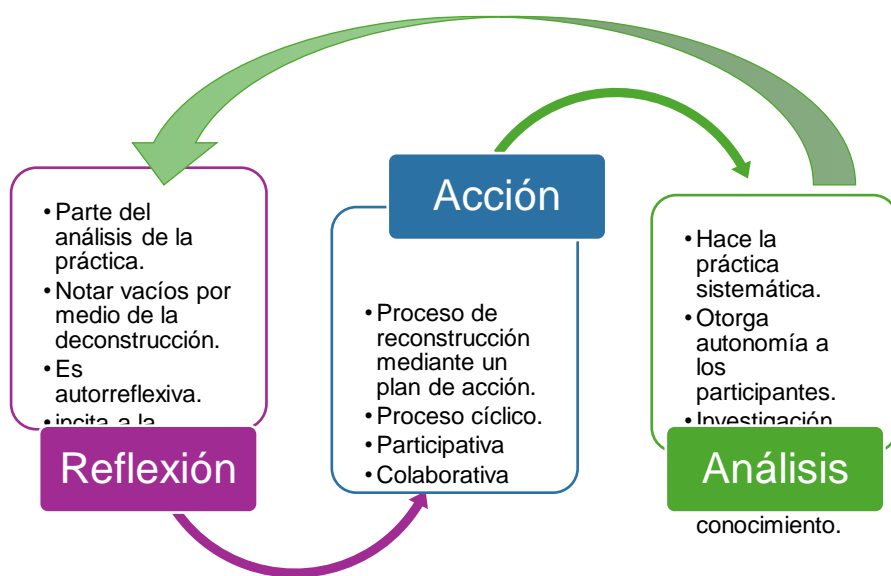
Se parte de la idea de concebir a la investigación-acción “como una actividad colectiva que pretende la transformación de procesos educativos asociados a procesos sociales y en definitiva por el mejoramiento social” (Kemmis, 1988 citado en Restrepo, 2002, p. 2) reconociendo que las prácticas de enseñanza no pueden verse como independientes o aisladas, sino que impactan directamente a la sociedad por medio del alumnado, ya que ellos son los que obtienen las herramientas necesarias para utilizarlas en la sociedad.

Elliot (2005) establece que el proceso de investigación-acción es “una reflexión de las acciones humanas y las situaciones sociales vividas por el profesorado que tiene como objetivo ampliar la comprensión de los docentes de sus problemas prácticos” (p. 171), sirviendo no solo para la mejora de la práctica, sino busca mejorar cada acción para que el resultado sea diferente.

Rojas (2012) coincide en que este tipo de investigación permite proponer al docente como un ente analítico de su propia práctica, al mismo tiempo que orienta y trabaja con la comunidad, mencionando que no se puede actuar sin una base sólida como lo es la teoría. En este sentido Rojas (2012) menciona que “la teoría está profundamente vinculada a la práctica, pues las ideas producidas están en constante revisión y cuestionamiento a partir de las acciones que propone o disponen” (p. 4).

Con base en todo lo anterior y retomando la contribución de los diferentes autores, se puede dar cuenta que existen aspectos comunes en torno a la concepción y utilidad de la investigación-acción. En este sentido, en la figura 1 se presentan las características útiles de la investigación-acción que se retomaron en el diseño del plan de acción.

Figura 1. Modelo de investigación-acción a considerar en el plan de acción



Nota. Elaboración propia a partir de Restrepo (2002), Latorre (2005), Kemmis (1988), Elliot (2005) y Rojas (2012).

Siguiendo con las características de la metodología de investigación-acción en la tabla 1 se muestra la operativización del plan de acción que se llevó a cabo con los alumnos de educación primaria.

Tabla 1. Operativización del plan de acción

Pregunta central y objetivo general de investigación	Acciones	Participantes	Tiempo	Recursos	Criterios	Instrumentos
Pregunta: ¿Cómo promover las prácticas de lectura autónoma desde una perspectiva de enseñanza metacognitiva con alumnos de educación primaria? Objetivo general: Promover las prácticas de la lectura autónoma desde una perspectiva de enseñanza metacognitiva con alumnos de educación primaria.	1. Valoración de la práctica lectora y su comprensión desde la implementación de estrategias metacognitivas.	Docente y alumnos.	1ra. Del 27 al 31 de marzo. 2da. Del 15 al 19 de mayo. 3ra. Del 26 al 30 de junio.	Diversidad de lecturas de acuerdo a los intereses de los alumnos.	Conoce e interpreta los niveles de comprensión lectora; reconoce el nivel de autonomía de los educandos; diseña instrumentos claros para identificar los niveles de comprensión de lectura y vincularlos con los procesos metacognitivos.	Escala estimativa para la valoración de estrategias metacognitivas.
	2. Creación de diarios para el aprendizaje colaborativo.	Docente, alumnos y padres y madres de familia.	Diariamente del 27 de marzo al 30 de junio.	Diarios de campo de la docente, alumnos y padres y madres de familia.	Habilidades para realizar notas de campo que le permitan identificar fortalezas, debilidades y realizar ajustes a las actividades, comunicar de manera efectiva el propósito de las actividades de los diarios con los demás participantes y la tomar en cuenta los comentarios de los demás participantes viéndose reflejados en la práctica.	Escala estimativa para valorar el diario de la docente, alumnos y padres y madres de familia.
	3. Elaboración de guiones didácticos en la	Docente y alumnos.	Diariamente desde el 10 de abril	Guiones didácticos.	Diseño de los guiones didácticos y habilidad de	Escala estimativa para valorar

búsqueda de la autonomía en la práctica de la lectura.		al 30 de junio.		implementación de acuerdo al nivel de autonomía del alumnado.	la implementación de los guiones didácticos.
4. Implementación de estrategias metacognitivas para favorecer la autonomía en la práctica de la lectura	Docente y alumnos.	Diariamente del 3 de abril al 30 de junio.	Estrategias metacognitivas.	Dar a conocer diversas estrategias metacognitivas, propiciar la creación de nuevas estrategias metacognitivas para mejorar la lectura a partir de las estrategias implementadas, y favorecer el aprendizaje colectivo	Escala estimativa para valorar la implementación de estrategias metacognitivas.
5. Involucrar a madres y padres de familia como parte activa del proceso de autonomía en la práctica de la lectura.	Docente y padres y madres de familia.	De manera quincenal a partir del 15 de mayo al 30 de junio.	Relatoría de las reuniones.	Habilidades comunicativas y dialógicas, como el lograr que la docente mantenga una comunicación constante con los padres de familia y toma en cuenta las opiniones de los padres de familia en las acciones llevadas a cabo	Rúbrica para valorar la parte activa de padres y madres de familia.

Nota. Elaboración propia.

La investigación se trabajó con un grupo de segundo grado de educación primaria dentro de una institución de organización completa que se ubica en la parte sur del municipio de Aguascalientes, el cual se puede considerar como un contexto urbano marginal desde lo socioeconómico. El periodo de aplicación del plan de acción comprendió de marzo a junio de 2023.

Para el seguimiento y valoración de la implementación del plan de acción se hizo uso de la técnica de la observación participante, utilizando como instrumentos el diario de campo, la entrevista y el registro fotográfico. Con la información recabada a través de la documentación

de la práctica se fue analizando, reflexionando y reorientando las actividades en cada una de las acciones a implementar.

Resultados

De acuerdo con la metodología seguida desde la investigación-acción, se siguieron las actividades planteadas con alumnos y padres de familia en donde se buscó hacer un cambio en cuanto a brindarle la autonomía activa al alumnado al momento de interactuar con los textos escritos, en donde primeramente hubo un acercamiento a estrategias distintas para aproximarse al texto que partían de un diagnóstico, en donde se encontraron preguntas desde lo literal hasta lo crítico y reflexivo del mismo. Se reconoció que a los alumnos se les dificultaba expresar sus opiniones e ideas acerca del texto leído, porque estaban formados a responder de manera literal, por lo tanto, al momento de pedir que expresaran su opinión, se les observaba incertidumbre y dudas, buscando que la docente señalara si su respuesta era la correcta o no.

Con base en lo anterior, se eligieron estrategias metacognitivas acorde a la etapa de desarrollo del alumnado, que iban desde expresar ideas con dibujos hasta negar o apoyar enunciados cortos en torno a una lectura con la finalidad de que fuera más sencillo para ellos comprenderlas y utilizarlas para expresar sus ideas, incluso modificar éstas estrategias para que fueran más funcionales para comprenderlas mejor en función a los procesos de aprendizaje individuales desde partir con un dibujo para expresar la secuencia de un texto hasta la escritura de oraciones que se pueden asegurar o negar partiendo del criterio y vivencias del alumnado que puedan relacionar con el texto, fue aquí en donde el alumnado se empezó a dar cuenta de que estaba bien no tener la misma información que los demás compañeros porque cada uno tenía criterios y formas de pensar distintas, con estas estrategias se afianzo la confianza en sus propias opiniones para expresarlas y compartirlas con los demás.

Por otro lado, para complementar el uso de las estrategias metacognitivas se hizo uso de los guiones didácticos, en donde se especificaban las actividades punto por punto para que los alumnos las realizaran, sin necesidad de la presencia de la figura educativa del docente que estuviera instruyendo al alumnado sobre qué hacer, cómo hacerlo y con qué realizarlo, además

se les presentó a manera de listado en donde ellos podían marcar las acciones que ya se habían realizado y hasta llenar la lista, lo cual les diera seguridad de haber concluido la actividad, lo que en un principio fue complicado para el alumnado, el depender de las indicaciones de la docente para que instruyera el trabajo, al preguntar constantemente, si lo que hacían era correcto o no. Conforme fue avanzando la implementación de la investigación los alumnos fueron configurando su autonomía al ser ellos mismos quienes interactuaban con el guion didáctico como parte fundamental de su quehacer diario dentro del aula viendo en este una herramienta para avanzar y verificar que se realizaba todo de manera adecuada y a su forma de aprender.

A la par se implementó otras acciones, como lo fue el uso de diarios para los participantes en el proyecto: alumnos, padres de familia y docente, en donde se plasmaron los avances significativos de cada participante, así como el registro de las actividades que se llevaron a cabo a lo largo de la aplicación del plan de acción. Asimismo, se dejaron ver sugerencias por parte de padres de familia y alumnos que permitieron su análisis, reflexión para hacer ajustes en otras acciones y mejorar la práctica educativa. Lo anterior dio apertura a que cada participante formara parte medular del proceso de aprendizaje y de enseñanza, además de apoyar a la autonomía del alumnado en el trabajo de clase.

Cabe mencionar que no se obtuvo una participación total por parte de los padres de familia, sin embargo, quienes se involucraron a lo largo del desarrollo de la investigación, hacían observaciones oportunas y acordes a lo que se trabajaba en ese momento, además de acudir a las reuniones que se solicitaron para hablar de puntos medulares sobre el avance y sugerencias de mejora en las prácticas de lectura.

Además de hacer las prácticas educativas participativas y colaborativas en conjunto con alumnos y padres de familia, se logró que la docente como investigadora estuviera en constante proceso investigativo, en un ir y venir de las actividades propuestas en cada una de las acciones, al reconstruirlas y mejorarlas conforme a las necesidades que surgieron en el camino, buscando crear y nutrir el conocimiento de las áreas que influyen para que el alumno sea el

protagonista de sus propios procesos de aprendizaje con ayuda de herramientas útiles para interactuar de manera efectiva y productiva con los textos.

Discusión y conclusiones

Después de haber vivido la experiencia de diseñar y aplicar las estrategias metacognitivas que fomenten la autonomía activa del alumnado dentro de sus procesos de aprendizaje en las prácticas de lectura, se pudo comprobar la construcción de la autonomía en el alumnado, al ver en ellos toma de decisiones para lograr sus aprendizajes, al interactuar con los textos de la mano y en colaboración con la docente y padres de familia, lo cual impactó en una transformación de la práctica y en los procesos de toma de conciencia por parte de los alumnos durante las actividades de aprendizaje y enseñanza.

La investigación logró demostrar que el diseñar, aplicar, evaluar y reflexionar en cuanto a las acciones planteadas, permite brindar al alumnado herramientas metacognitivas que fomentan su autonomía activa en el aula en colaboración con padres de familia y docente, los cuales contribuyen constantemente para que los alumnos puedan tomar decisiones de manera autónoma para seguir aprendiendo; además de tener la apertura como docente para cambiar, rectificar o modificar las actividades llevadas a cabo para obtener mejores resultados en cuanto a la interacción con los textos para verlos como una herramienta que les permita aproximarse al conocimiento.

La integración de los instrumentos de valoración, tanto diagnóstica como final, dieron pauta para saber de dónde partir respecto a las estrategias metacognitivas en torno a las prácticas de lectura además de dar cuenta de la forma en que los alumnos se apropiaron de las mismas para tomar las riendas de su forma de aprender y darlo a conocer.

La promoción de las prácticas de lectura desde una perspectiva de enseñanza metacognitiva proporcionó al alumnado libertad para elegir la forma en la que le parece mejor aprender y le acomoda de acuerdo a sus capacidades y habilidades, con ello poder lograr los aprendizajes, dándole al alumno un papel protagónico y autónomo en los procesos de

aprendizaje y de enseñanza entre los propios integrantes del grupo al poder participar de manera activa.

El plasmar los avances, sugerencias y observaciones en los diarios de los diferentes participantes en esta investigación fue un recurso para la transformación de la práctica educativa, que permitió reconocer sus perspectivas hacia el trabajo que se iba elaborando. Al tomar en cuenta su opinión, fueron partícipes activos del proceso de investigación-acción.

El empleo de los guiones didácticos fue una acción clave que permitió brindarle autonomía activa al alumnado, al dejar que cada alumno a partir de sus propios procesos trabajara a su ritmo en aprender y realizar las tareas de lectura. Los niños mediante esta acción lograron interactuar con los guiones desde sus propios recursos cognitivos, lo cual fue una herramienta fundamental que les sirvió para leer, priorizar actividades, ejecutarlas y verificar que su trabajo lo estuvieran haciendo acorde al objetivo del aprendizaje.

La participación de los padres de familia en el desarrollo de la autonomía activa del alumnado en las prácticas de lectura fomentó un trabajo colaborativo en donde cualquier actor educativo tenía la facilidad de proponer o modificar las actividades que se llevaron a cabo con el fin de mejorar los procesos de autonomía y por lo tanto los procesos de aprendizaje del alumnado.

Todas las acciones dieron pauta a la transformación de la práctica educativa, dejando de lado el carácter de la docente como única figura inequívoca al que todos debían seguir. Se construyó un panorama al considerar diferentes puntos de vista respecto a la enseñanza y el aprendizaje de la lectura, al ir considerando las opiniones y pensamientos, siendo un insumo constante en la mejora de la docente que impactara en los aprendizajes de los alumnos.

Cada participante fue parte del proceso, tomando autonomía en sus respectivas funciones, principalmente el alumnado quienes adquirieron y transformaron las estrategias de enseñanza a su favor, a su forma de aprender y a ser parte activa dentro de las prácticas de lectura.

Referencias

- Burón, J. (2012). Concepto y estudio de la metacognición. En J. Burón, *Enseñar a aprender: introducción a la metacognición* (p. 9). España: Mensajero.
- Elliot, J. (2005). *EL cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- ERCE. (2021). *Evaluaciones internacionales*.
<https://clbe.wordpress.com/category/evaluaciones-internacionales/>
- Gonzalez, F. E. (s. f.). *Acerca de la metacognición*. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, 109-131.
- Kamii, C. (s. f.). *La autonomía como finalidad de la educación*. Universidad de Illinois.
https://www.viaeducacion.org/downloads/ap/ehd/autonomia_finalidad_educacion.pdf
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción conocer y cambiar la práctica educativa*. Grao.
- Mazo, H. M. (2011). La autonomía: Principio ético contemporáneo. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, (3), 123-126. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5123760.pdf>
- Restrepo, B. (2002). Una variante pedagógica de la Investigación-acción Educativa. *Revista Iberoamericana*, 29, 1-9.
- Rojas, F. (2012). *La investigación acción y la práctica docente*. Universidad Alberto Hurtado.
- SEP. (2017). *Aprendizajes Clave para la Educación Integral*. Ciudad de México: SEP.
- SEP. (2022). *Plan de estudios para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022*. Ciudad de México: SEP.
- Videgaray, J. (2021). Las actividades lúdicas en la adquisición de la autonomía de niños de preescolar. *Revista arbitrada del centro de investigación y estudios gerenciales*, 9-12.
<https://revista.grupocieg.org/wp-content/uploads/2021/06/Ed.50104-115-Leon-Roldan-et-al.pdf>

Una mirada desde la práctica docente a los factores que inciden en la enseñanza de las matemáticas

Beatriz Elena Gómez Corral

bettygc188@gmail.com

Escuela Normal Rural Gral. Plutarco Elías Calles

Abraham Daniel Armenta Alcaraz

abrahamd.armenta21@gmail.com

Escuela Normal Rural Gral. Plutarco Elías Calles

Línea temática 2. Pedagogía y práctica docente en las escuelas normales

Resumen

Las matemáticas son un conjunto de conocimientos, técnicas y habilidades, que están enfocadas a la resolución de problemas, refiriéndose específicamente a las situaciones problemáticas. La presente investigación fue realizada durante la intervención docente en un grupo de educación primaria en el municipio del sur de Sonora, México; se basa en un estudio cualitativo con un diseño de investigación-acción con una muestra de 15 estudiantes de entre 10 y 11 años de edad. Mediante un proceso de observación se identificaron factores considerados claves la enseñanza de las matemáticas, que pueden llegar a incidir en el diseño de estrategias que permitan explorar metodologías acordes al contexto e intereses de los estudiantes. Por lo tanto, el propósito de lo mencionado fue describir aquellos factores que resultan de fuerte influencia dentro del proceso enseñanza aprendizaje de las matemáticas; que conlleven a formular recomendaciones y estrategias útiles para que los docentes de educación primaria consideren para mejorar su práctica.

Palabras clave: matemáticas, resolución de problemas, factores, práctica docente, aprendizaje.

Planteamiento del problema

La enseñanza y aprendizaje de las matemáticas es una de las asignaturas principales dentro de los currículos de todo el mundo, por tanto, algo que acompañará por gran parte de sus vidas a los jóvenes mexicanos. No es secreto para nadie que esta asignatura, por si sola suele gozar de mala fama entre la comunidad estudiantil, a veces incluso su nombre basta para poder percibir signos de rechazo hacia esta. Es bastante normal relacionar la palabra “difícil” con la materia, sin distinguir entre alumnos o maestros, por tanto, su aprendizaje y enseñanza correctas suelen formar parte de los mayores desafíos dentro de las escuelas.

No se niega que existen quienes disfrutan de la asignatura y los procesos lógicos les resultan sencillos, no obstante, también existe la otra cara de la moneda. Basta con ver los resultados arrojados en las pruebas de PISA para saber que el grado de desempeño obtenido en esta es realmente bajo, especialmente en nuestro país. Para los docentes, el no saber cómo llevar de forma adecuada su práctica puede convertirse en un factor que termine por dificultar el desempeño de los estudiantes, pues en una asignatura donde la mejor manera de obtener los conocimientos es la secuencial, si no se adquiere una competencia es muy probable que tampoco se adquieran las posteriores, es sencillo encontrar variedad de factores que bien atendidos faciliten el logro de los objetivos de la asignatura, o que por el contrario, desatendidos o ignorados podrían dificultar el logro de estos.

Otro aspecto es el contexto en el que los alumnos se desenvuelven, pues atender a las particularidades de cada alumno es importante para favorecer un entorno áulico en el que estos se sientan cómodos; las actitudes de los compañeros de salón y el ambiente dentro de este fácilmente podrían terminar por obstaculizar el desempeño de los estudiantes.

Durante la intervención docente fue común observar un desempeño deficiente en la asignatura de matemáticas, esto por parte de todos los estudiantes. Apoyándose en los diagnósticos aplicados se notó que la mayoría de los alumnos contaban con un nivel mínimo en sus competencias matemáticas. Las principales áreas de mejora fueron: la comprensión de

los algoritmos de las cuatro operaciones básicas (suma, resta, división y multiplicación), el posicionamiento de los números al momento de realizar un algoritmo, el uso de ceros y la resolución de problemas. En la práctica se percibe un distanciamiento hacia cualquier cosa que no sea una suma y un fuerte desapego a cualquier proceso de solución de problemas que se salga de identificar números y aplicarles un algoritmo.

Es por todo lo anterior que esta investigación busca describir aquellos factores que resultan de fuerte influencia dentro del proceso de aprendizaje de las matemáticas del alumno de quinto grado de primaria, para de este modo poder identificar cuáles son las que más peso tienen en este proceso y proponer formas de trabajo que atiendan a dichos factores de una manera satisfactoria

Hipótesis

- La falta de autenticidad en el planteamiento de los problemas con los que se trabaja provoca el rechazo de los mismos, por ende, obstaculiza el aprendizaje de las matemáticas.
- La metodología de trabajo utilizado para la enseñanza de las matemáticas es adecuada para determinar el grado de desempeño que se obtendrá.

Preguntas de investigación

1. ¿La presentación y selección de problemas juega un rol principal como factor determinante en el aprendizaje de las matemáticas?
2. ¿El trabajo colaborativo puede mejorar el rendimiento de los estudiantes al trabajar con temas de matemáticas?
3. ¿El uso y variación de diferentes materiales y recursos didácticos favorece el interés de los alumnos por el aprendizaje de las matemáticas?

Marco teórico

No se puede comenzar a hablar sobre los factores que influyen en el aprendizaje de las matemáticas sin antes definir lo que estas son, para ello se recuperan algunos conceptos. Según el libro de aprendizajes claves para la educación integral (2017) “son un conjunto de conceptos, métodos y técnicas mediante los cuales es posible analizar fenómenos y situaciones en contextos diversos; interpretar y procesar información, tanto cuantitativa como cualitativa; identificar patrones y regularidades, así como plantear y resolver problemas” (SEP, 2017 p. 299). Por otro lado, Lluís (2006 p. 92) afirma que no existe tal cual una definición para las matemáticas, pero también las describe como “una colección de ideas y técnicas para resolver problemas que provienen de cualquier disciplina incluyendo a la matemática misma”.

Las teorías cognitivas buscaron transferir el conocimiento al alumno de la manera más eficaz posible. Según este enfoque, cuando un alumno se enfrenta con un problema este lo afronta en función de “sus conocimientos previos y de las experiencias vividas, pero cuando estos conocimientos y/o experiencias no le sirvan para resolver un problema, tendrá que buscar otras que le sirvan para encontrar la solución a dicho problema” (Fernández, 2013, p.12).

Resulta bastante sencillo relacionar a las matemáticas con la vida, basta con prestar atención al entorno para ser capaces de encontrarlas en todos lados. Para Lamana y De la Peña (2018) las matemáticas tienen una importancia enorme para la vida, mencionándolas como “clave” para el desarrollo en diversos ámbitos de esta, como el social y profesional.

En la actualidad, pese a todos los avances tecnológicos y sociales, se siguen conservando estigmas, estereotipos y arquetipos, en relación a la educación, uno de ellos es la concepción de las matemáticas como una asignatura difícil. Fernández (2013), comparte con Pérez (2012) una visión no tan favorable de las matemáticas en la actualidad. En su investigación explica que muchos ven el área de Matemáticas como una materia difícil, que no está al alcance de todos y que, por tanto, no todos son competentes para afrontarlas con éxito.

No poder identificar fácilmente relación entre lo aprendido y la realidad es otro punto en el que el primero hace mucho hincapié.

Dentro del área de las matemáticas, existe una dosificación de los conocimientos y habilidades que son fundamentales desarrollar, de estas se rescatan el pensamiento lógico-matemático, el dominio de los cuatro algoritmos básicos de la aritmética (suma, resta, multiplicación y división) y el sentido numérico. Todas estas tienen un alto nivel de importancia, al mismo tiempo que pueden ser utilizadas para facilitar las labores diarias dentro y fuera del ámbito escolar, pues resultan útiles para la cotidianidad. No obstante, para propósitos de esta investigación se resalta la relevancia de la resolución de problemas

Chamoso et al. (2014) resaltan la importancia de la resolución de problemas al plantearlos como una tarea cognitivamente compleja. Esto lo argumenta al decir que solo para la comprensión de la situación que se plantea en un problema se requiere de la inmersión en el mismo, así como la comprensión y elección de estructuras matemáticas adecuadas para su resolución. También menciona que son una actividad fundamental para las clases de matemáticas de todo el mundo, pues ayudan a que el alumno conecte estas con el mundo real.

Aldana (2012) considera que una forma de mejorar las destrezas básicas de los estudiantes en matemáticas es la adquisición progresiva de los conocimientos a través del aprendizaje colaborativo. Así mismo recalca la importancia de considerar diversas situaciones dentro del aula, como lo serían las motivaciones de los alumnos, pues es posible encontrar desde quienes solo están interesados en resolver el examen final, los que memorizan y se dedican a copiar lo que hace el maestro.

La intervención pedagógica debe estar en constante cambio adaptarse a las necesidades de los estudiantes y dar puntualidad al perfil de egreso en los indicadores de “se comunica con confianza y eficacia”, “desarrolla el pensamiento crítico y resuelve problemas con creatividad” y “tiene iniciativa y favorece la colaboración” (SEP, 2017, p. 97) son ejemplos de lo que se debe lograr con el tiempo en la escuela primaria, para lo cual es sumamente necesario

el crear ambientes de aprendizaje que favorezcan más que el simple aprendizaje de conceptos, sino que sirvan como un medio para ayudar al niño o niña a desarrollarse plenamente.

Para Bransford, Brown y Cocking (2007) citados por Gutiérrez y Ahumanda (2017, p. 30) “algunos docentes no le dan la importancia que conlleva la asignatura de Matemáticas y sobre todo son muy tradicionalistas en su forma de enseñar, limitándose a utilizar el libro de texto y libreta”. Lo anterior sin duda alguna va en contra de lo establecido recientemente en este apartado sobre la educación básica, incumpliendo con sus propósitos al limitar tanto a los alumnos.

Para el caso de las matemáticas, el libro de texto gratuito pudiera fácilmente ser el más útil y provechoso de entre todos pues la base de su estructura son los desafíos matemáticos, fungiendo como un enorme catálogo de problemas por resolver, lo cual “en teoría” debería venir de maravilla para cualquier docente mexicano pues como ya se ha mencionado anteriormente en este mismo documento, el enfoque pedagógico de las matemáticas se centra en la resolución de problemas (SEP, 2017). Sin embargo, en la actualidad en acceso a la información, materiales, recursos y recursos gratuitos es más fácil que ninguna otra época antes vista, por ello también es perfectamente entendible el querer hacer uso de estos.

Metodología

El presente estudio es de corte cualitativo que busca comprender un fenómeno específico; en este caso, los factores que influyen en la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas en educación Primaria; buscando describir desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto; en este caso, el aula de clases, utilizando un diseño de investigación-acción que permita ayudar a transformar la realidad a través de comprensión y el proceder del docente. (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

La muestra con que se trabajó fue por conveniencia que como menciona Battaglia (2008) “estas muestras están formadas por los casos disponibles a los cuales tenemos acceso”.

(Hernández et al., 2014, p. 390). se tuvo como muestra un grupo de 15 niños entre 10 y 11 años de edad que cursan de educación primaria, en el sur del Estado de Sonora.

Por otra parte, para la recolección de datos el diario de campo mediante anotaciones de tipo descriptivas (Hernández et al., 2014) esto mediante un registro de las conductas y expresiones que presentaron, durante la cotidianidad y en reacción a las acciones al momento de poner en prácticas estrategias donde se vieran reflejadas las habilidades en la resolución de problemas matemáticos además ir puntualizando los factores que inciden en la enseñanza, tomados para la intervención y mejora de la práctica docente.

Resultados

Al ser la resolución de problemas el área que más peso tuvo en la investigación, adelantando que es este el factor más influyente dentro del aprendizaje de las matemáticas. Siendo los problemas la base del trabajo en la asignatura, al tiempo que la esencia del enfoque las matemáticas modernas según la SEP (2017), es normal deducir el peso de esta dentro del aprendizaje de las mismas. Para el análisis de esta categoría se desprenden los siguientes indicadores como son la selección, la presentación y abortamiento de los problemas.

Fue posible observar que los sujetos resolvían los problemas de una manera más rápida y eficiente cuando estos eran extraídos del libro de texto. Situación contraria, cuando se les presentaba uno diferente o ligeramente diferente presentaban una mayor dificultad para resolverlo. Por ejemplo:

“ahora que trabajamos de nuevo con un simple desafío del libro de texto parecía que los alumnos estaban todos programados de la misma manera, se limitaban a preguntar “¿qué vamos a hacer? esperando una solución de mi parte” solo unos cuantos parecían entender mientras que el resto se limitaba a observar de lejos en espera de que algún compañero (registro diario de clase 14/02/23).

En las ocasiones el trabajar con el libro de texto reflejo que una minoría de alumnos se interesaba en la explicación brindada por el profesor mientras que el resto se quedaba a la

espera de las respuestas. Se observó que los alumnos no acostumbraban preguntar el porqué de sus errores cuando los presentaban, solo se limitaban a preguntar qué debían cambiar:

“cuando me escucharon hablar de algo tan simple como no saber quién comía más pizza de mis amigos parecía que se les había olvidado que estaban en clase de matemáticas pues las soluciones a mi problemática se externaron con facilidad” (observaciones, 18).

Al cambiar pequeñas cosas en problemas comunes para que parecieran algo que le había pasado a su profesor, o bien, utilizar una situación que ya se había vivido como ejemplo, los alumnos se mostraban más interesados que al resolver problemas muy similares en su libro o cuaderno. La forma en como docentes presentamos un problema a los alumnos es capaz de determinar en buena medida el nivel de logro que estos alcanzarán. De todas las situaciones el presentar solo resolver algoritmos menos esfuerzo requiere para los alumnos, al trabajar con estos solo los resolvían rápidamente como si ya tuvieran mecanizado el procedimiento.

En el momento en que se presenta un problema por escrito el nivel de dificultad sube, en estos casos los alumnos no suelen querer leer para comprender, sino que esperan a comprender la situación de boca de su profesor. Cuando los alumnos no logran comprender el problema inmediatamente “buscan respuesta en su profesor, esperando que este les dé directamente la respuesta, mostrándose distantes a cualquier intento de este por ayudarlos a comprender y no a copiar” (Observaciones, 23).

Un problema, cuando es dictado trae mejores resultados que el resolver uno que ya está escrito en un libro o material. Al momento de dictar los alumnos se mantienen atentos, lo cual implica que estos lean por completo el problema, cosa que parecía común omitir cuando este ya se les presentaba escrito (Observaciones 16/02/23)

Los alumnos se mantienen aún más atentos que al escribir uno dictado. Si a lo anterior se le añade algún método de afrontamiento que involucre fuertemente al alumno durante todo el proceso de resolución estos consiguen mejor entendimiento del problema, además de mayor mérito en la resolución del mismo (Observaciones 17/02/23). El realizar un abordamiento guiado

por parte del docente, desde la presentación del problema hasta su resolución. De forma general cuando se recurrió a este método el número de alumnos que terminaron el problema exitosamente fue mayor a cuando se utilizaba el primer método.

Los estudiantes hicieron afirmaciones respecto a sentirse mal al tener que resolver un problema difícil. Estas fueron algunas de las respuestas que los estudiantes dieron al preguntar sobre cómo se sentían al tener que resolver un problema difícil en la clase de matemáticas:

A2: “¡ay no!, es muy estresante buscar la respuesta, pero cuando la tienes dices: ¡ay!, ¡qué fácil estaba!”.

A7: “pues me siento mareado porque no le entiendo las cosas...”

A8: “me estreso”.

A11: “me siento medio burro por no entender”

Estos son ejemplos de estilos de afrontamiento negativos, presentando reacciones de estrés y nerviosismo. Por el otro lado también se presentan estilos de afrontamiento positivos, cuando el resolver una situación de ese estilo no representa un estrés, o un obstáculo, aquí algunos ejemplos obtenidos de la misma pregunta:

A1: no pues primero, primero voy y leo y de ahí es más fácil;

Docente: ¿y qué haces con eso?

A1: pues le intento de nuevo, y si no me sale le vuelvo a intentar.

Docente: ¿y si no te sale?

A7: “pues bien, me siento aliviado porque lo logré, aunque batallé, pero si lo hice”

De esta forma se responde ¿la presentación y selección de problemas juega un rol principal como factor determinante en el aprendizaje de las matemáticas?, pues queda comprobado que los problemas utilizados para la enseñanza de las matemáticas es el factor

principal que influencia el aprendizaje de las matemáticas, a problemas más auténticos mayor será el aprendizaje, mientras que entre más alejados estén de los intereses de los alumnos, menos efectivos serán. De igual manera, el cómo se decide trabajar con estos, respecto a cómo son presentados también tendrá bastante influencia en la motivación de los alumnos, siendo un trabajo simple fácil de hacer, pero con poco aprendizaje mientras que uno complejo, será más retador, provocando un mayor aprendizaje si es bien llevado.

El uso de problemas auténticos, con grados de dificultad altos pero posibles de resolver para el grupo particular, traerán consigo un mayor desafío y con ello más aprendizaje, al tiempo que fortalecen sus habilidades para las matemáticas. Por otro lado, el enfrentarse a problemas de este tipo funciona como un estímulo a la creatividad.

Los estudiantes tienen una forma preferida de trabajar en la asignatura de matemáticas, esta fue el trabajo colaborativo, aquí algunas expresiones brindadas por los alumnos al preguntarles por su forma preferida de trabajo. Cabe resaltar que el trabajo en equipo se maneja como en parejas (dos personas), equipos (más de dos, máximo la mitad del grupo) y grupal (todo el grupo como equipo):

A6: “en equipo, que sea fácil y entendible...que le pueda entender y que lo haga rápido”

A10: “sola, porque no lo hacen como yo quiero”

Docente: ¿y como lo hacen?

A10: “es que son muy lentos y no me ayudan porque yo termino antes, no trabajan a mi ritmo”

A13: “todo el grupo completo, me gusta estar con mis compañeros”

A14: “solo, trabajo mejor yo solo que en equipo”

A15: “prefiero trabajar en equipo porque si trabajamos todo el grupo va a ser mucho relajo y mucho estrés, ay no”

Se observó que el trabajo individual ayudó a los alumnos a responsabilizarse por su aprendizaje, sin embargo, esto solo resultó así en unos cuantos que se preocupaban por buscar ayuda en su profesor mientras que el resto, por lo regular, se quedaba a la espera de que los compañeros más avanzados encontraran la respuesta por ellos. Para el caso del trabajo en parejas se incentivaban trabajar y buscar soluciones entre ellos, el diálogo era bastante fluido y al estar en parejas se aminoraba considerablemente el miedo a pedir ayuda.

Por lo tanto, se responde favorablemente ¿el trabajo colaborativo puede mejorar el rendimiento de los estudiantes al trabajar con temas de matemáticas? Pues se encontró que el trabajo en solitario (en esta etapa) es mejor para tareas de repetición y afianzamiento, así como para resolver problemas básicos de suma, resta, multiplicación o división. Mientras que el trabajo en equipo es mejor utilizarlo cuando se tiene como meta la comprensión de una situación problemática y su correcta resolución.

De esta manera el trabajo colaborativo es útil para el trabajo con temas de matemáticas, ayudando a los alumnos a mejorar su comprensión general y a ser capaces de afrontar desafíos complejos. El disponer de compañeros para el trabajo permite reducir la tensión y aumentar la seguridad, al mismo tiempo que la diversidad dentro del equipo permite la comparación de ideas, al igual que su juicio, mismas características que permiten encaminar a los alumnos a un mejor aprendizaje de las matemáticas.

Identificaron las variaciones que se presentaron entre el trabajo con diferentes materiales y recursos educativos en matemáticas en comparación al trabajo que era sin estos. Aspectos como la actitud de los alumnos, el índice de participación en las actividades y la calidad de los trabajos elaborados, fueron los que se contemplaron aquí.

- “al momento de presentar el material para reforzar el entendimiento de las fracciones todos quisieron utilizarlo inmediatamente” (Observaciones 07/03/23).
- “cuando salimos a trabajar con el material dedicado a los ángulos y las líneas muchos se vieron interesados en querer utilizarlo” (Observaciones 09/03/23).

- “al darles material para que ellos manipularan y construyeran sus propios cuerpos geométricos se emocionaron bastante, se divertieron trabajando y todos los que participaron entregaron trabajos de calidad” (Observaciones 10/03/23).

Al momento de utilizar diferentes materiales y recursos educativos, los alumnos mostraron un mayor interés en la clase, se empeñaron más en realizar el trabajo. Sin embargo, estos resultados solo ocurrieron cuando se presentaban materiales que ellos pudieran manipular. El uso de recursos audio visuales trajo buenos resultados en cuestión de tiempos, realizando los trabajos significativamente más rápido que cuando no se contaba con ellos. Además, el no poder interactuar con este tipo de recursos, la comprensión de las situaciones presentadas, si bien fue mejor a cuando no se contaba con ellos, no lo fue tanto como cuando se podía interactuar con los materiales y recursos.

Esto sirve para contestar una pregunta de esta investigación: ¿el uso y variación de diferentes materiales y recursos didácticos favorece el interés de los alumnos por el aprendizaje de las matemáticas? pues el uso de materiales didácticos si representa un mayor interés por parte de los alumnos hacia la asignatura. Al tener clases diversas, donde el trabajo tienda a ser entretenido, será sencillo mantener a los alumnos atentos, al mismo tiempo, estos tendrán ganas de querer involucrarse en la clase para poder hacer uso de dichos materiales y recursos, cambiando de esta forma la visión que se tiene hacia la asignatura por una más positiva.

Discusión y conclusiones

Se destacaron tres factores: la resolución de problemas, las formas de trabajo, los materiales y recursos. Cada uno de estos tuvo un peso considerable afectando el desempeño de los sujetos de la investigación en la asignatura de matemáticas.

Con base del enfoque de las matemáticas, la resolución de problemas tiene una gran importancia en el proceso de enseñanza -aprendizaje. Por ello el docente

los problemas que se seleccionan para enseñar a los alumnos tienen una fuerte influencia en la comprensión que tendrán de ellos. Los resultados de aquí concuerdan con lo presentado por Chamoso et al. (2014), el utilizar problemas que los alumnos sean capaces de ver como reales o que haga que sientan que les aportarán conocimientos útiles para su vida es más efectivo que solo utilizar aquellos provenientes del libro de texto.

Sin embargo, no se vuelve necesario el crear un compendio de problemas totalmente nuevo y exclusivo para enseñar a un grupo en específico, basta con diseñarlos basándose en situaciones reales del contexto social, escolar o familiar. Lo anterior no descarta el uso del libro de texto, pues sus problemas resultan adecuados en la mayoría de los casos, aunque el hacer pequeños cambios en estos como cambiar el nombre del protagonista, lugar o elementos por algo familiar a los alumnos es capaz de provocar un mayor interés a simplemente resolver algo que ya está escrito.

Dentro de las formas de trabajo se observaron comportamientos diferentes entre el trabajo individual y en equipo. El trabajo individual se tomó como la base de comparación, cuando se trabajaba con esta organización los resultados obtenidos eran equivalentes a los conocimientos y habilidades matemáticas del alumno, pues si este no era capaz de entender algo, pero tenía una buena confianza y actitud podría llegar a resolverlo a través de averiguaciones tanto con el profesor como con los compañeros. Si, por el contrario, su actitud era negativa se complicaba el que lograr afrontar la situación problemática con éxito.

Al momento de trabajar en equipo, la dependencia a la figura del profesor disminuía mientras que la confianza en sí mismos aumentaba, volviéndose más responsables del proceso de aprendizaje. Esto seguramente se deba a que se sienten en más confianza al trabajar con alguien que se encuentra en la misma etapa de desarrollo (Piaget, 1970, recuperado de Fernández 2013, p. 12), que al presentar puntos de vista y dificultades compatibles provoca un mayor entendimiento y confianza, lo que radica en un mejor desempeño en clase.

Se encontró que el uso de los recursos didácticos ayuda a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de las matemáticas en los alumnos de quinto año de primaria. Sin embargo, se descubrió que pese a que un material didáctico tienda a ser más efectivo que el uso de métodos tradicionales, esto no resulta en todos los casos pues el material debe reunir ciertas características para maximizar su efectividad, las cuales deberían ser combinarse para garantizar éxito

Se considera que, gracias al conjunto de estos factores, su atención y aprovechamiento se alcanzaron todos los objetivos de la investigación, al mismo tiempo que se les dio respuesta a todas las preguntas formuladas para la misma.

Cualquier metodología que se decida utilizar deberá basarse en la resolución de problemas, problemas para que el alumno adquiera y domine la competencia más importante de la asignatura. También deberá contar con clases dinámicas, las cuales tengan tanto bastedad de contenidos como variedad de métodos, materiales y recursos para el trabajo que satisfagan a la diversidad correspondiente al grupo con el que se vaya a trabajar. Por lo tanto, se puntualiza que se encontraron los siguientes hallazgos:

- La forma en que se presenta y trabaja con los problemas en matemáticas puede determinar enormemente el éxito o fracaso que se tendrá en el aprendizaje de las competencias de esta asignatura.
- El uso constante de materiales y recursos didácticos aumenta el interés hacia las clases de matemáticas, al mismo aumenta la participación y responsabilidad del alumno en su proceso de aprendizaje. Entre más cómodo se sienta el alumno en su salón, más será su disposición para aprender.

Para concluir, se presentan algunas recomendaciones, orientaciones y estrategias que serán de utilidad para facilitar la adquisición de la competencia de resolución de problemas en los alumnos de quinto grado de primaria, esperando que les sean de utilidad.

- Priorizar la comprensión del problema sobre el resultado del mismo.

- Aceptar la variedad en las propuestas de solución brindadas por los alumnos para resolver un mismo problema.
- El libro de texto gratuito es un importante recurso para la enseñanza de las matemáticas. Es posible basar todo el proceso de enseñanza-aprendizaje en este siempre que se adapte su contenido al contexto específico del grupo con el que se trabaja.
- Los materiales didácticos y recursos educativos son una herramienta poderosa a la hora de enseñar matemáticas. Se recomienda su constante uso.
- Fomentar un ambiente áulico apropiado puede ayudar a que los alumnos mejoren sus capacidades y aptitudes hacia las matemáticas, así como fortalecer su creatividad para la resolución de problemas.
- El trabajo en equipo puede ayudar a los alumnos a solucionar problemas de una mejor manera. Se recomienda utilizarlo para para el trabajo de temas complejos y la retroalimentación ente compañeros mientras que el trabajo individual se usa para afianzar conocimientos y probar habilidades.

Referencias

- Aldana, C. (2012). Trabajo colaborativo en el área de matemáticas. *En blanco y negro*, 3(1), 26-35. <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/enblancoynegro/article/view/2889>
- Chamoso, J., Vicente, S., Machado, E., y Múñez, D. (2014). Los problemas de matemáticas escolares de primaria, ¿son solo problemas para el aula? *Cuadernos de Investigación y Formación en Educación Matemática*, 9(12), 261-279. <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/cifem/article/view/18924>
- Fernández, C. (2013). *Principales dificultades para el aprendizaje de las matemáticas. Pautas para maestros en educación primaria*. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/1588>
- Ferreiro, R. (2016). *Nuevas alternativas para aprender y enseñar: Aprendizaje cooperativo*. México: Trillas.
- Gutiérrez, L., y Ahumada, F. (2017). Los ambientes de aprendizaje en la clase: dispositivo fundamental para favorecer las competencias matemáticas en niños de educación primaria. *Educando para educar*, (33). <https://beceneslp.edu.mx/ojs2/index.php/epe/article/view/10/10>
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. México D. F.: McGraw-Hill/Interamericana.
- Lamana, M., y De la Peña, C. (2018). Rendimiento académico en matemáticas. Relación con la creatividad y estilos de afrontamiento. *Revista mexicana de investigación educativa*, 23(79), 1075-1092. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14059462003>
- Lluis, E. (2006). Teorías matemáticas, matemática aplicada y computación. *Ciencia Ergo Sum*, 13(1), 91- 98. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10413112>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2016). *PISA 2015 Resultados Clave*. México: OCDE.

Pérez, L. (2012). Dificultades de aprendizaje de las matemáticas. *Temas para la educación. Revista digital para profesionales de la enseñanza*, (20).
<https://www.feandalucia.ccoo.es/docuipdf.aspx?d=9325&s=>

Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*. México: SEP.

Procesos metacognitivos en la producción de textos escritos en cuarto grado de educación primaria

Karla Valeria Rodríguez Morales
valeriarguezm@gmail.com

Escuela Primaria “Heriberto Aja”

José Alberto Sharpe Gaspar
jose.sharpe@enesonora.edu.mx

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora, “Prof. Jesús Manuel Bustamante Mungarro”.

Adán Enrique Méndez Mélcher
adan.mendez@enesonora.edu.mx

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora, “Prof. Jesús Manuel Bustamante Mungarro”

Línea temática 2. Pedagogía y práctica docente en las escuelas normales

Resumen

La presente investigación se centra en la utilización de las estrategias metacognitivas para la producción de textos literarios en alumnos de cuarto grado de educación primaria. El estudio contempla un enfoque cualitativo, de alcance descriptivo, con diseño cualitativo básico. Se establece la pregunta, mediante una entrevista semiestructurada, ¿qué estrategias metacognitivas utilizan los alumnos de cuarto grado al momento de elaborar un texto literario? Los resultados demuestran la utilización de estrategias metacognitivas en los alumnos, ubicadas en distintos momentos de la escritura y relacionados a elementos cognitivos, sociales y procedimentales. Se concluye que la integración de estrategias cognitivas guarda una tendencia mayoritaria, pero no exclusiva, con el nivel alto de rendimiento académico.

Palabras clave: metacognición, lenguaje y escritura.

Planteamiento del problema

La educación representa un proceso importante en el desarrollo de las personas, ya que cuenta con el propósito de contribuir a la formación de los alumnos como individuos. Es posible identificar diversos campos de aprendizaje, donde se destaca el área de la enseñanza del lenguaje. Las habilidades lingüísticas corresponden a lectura, escritura, habla y escucha. Dentro de los procesos comunicativos, tanto al interior, como exterior de la escuela, se implica la conjugación de estas.

De forma típica, se reconoce el desarrollo del habla y la escucha como habilidades que comienzan previo a la escolarización. Por otra parte, se muestran —directamente en los planes de estudio—, actividades que posibilitan acercamientos a la lectura y escritura, con la finalidad de contribuir de manera integral al desarrollo de la competencia comunicativa. Debido a esto, la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2017) señala la importancia de la comunicación escrita como parte del perfil de egreso de educación primaria, donde expresa que el estudiante “comunica sentimientos, sucesos e ideas de manera oral y escrita en su lengua materna” (p. 70). Con ello, es posible comprender la relevancia del manejo del lenguaje oral y escrito.

Marco teórico

La presente temática se enfoca en las acciones y características que evidencian la presencia de los procesos metacognitivos al producir textos escritos como parte de la formación en cuarto grado, donde se resaltan elementos de relación directa como metacognición, lenguaje y escritura; estos son los elementos principales que se interrelacionan para conformar la situación didáctica en cuestión.

Por ello, de acuerdo con lo expresado por Bausela (2012), la metacognición se entiende como “el conocimiento, control y regulación de una persona respecto a sus propios recursos cognitivos” (p. 21). Por su parte, el lenguaje, el cual es comprendido por Luria (1977, como se cita en Belinchón et al., 1992) como un sistema de códigos que contribuyen a designar

elementos y permite la interacción social. Finalmente, la escritura se asume como un sistema de signos que representan sonidos y palabras del lenguaje oral (Vygotsky, como se cita en Bellón Morales y Cruz Arias, 2002), a la par que representa un medio de comunicación y aprendizaje.

Al retomarse lo expresado por la SEP (2017), se identifica que la comunicación mediante el lenguaje escrito contribuye a la formación de los alumnos a nivel primaria, por lo que es posible comprender el aprendizaje respecto a la producción de textos como un aspecto fundamental para la base de la educación y, con ello, de los estudiantes.

Diversas investigaciones relacionadas con el objeto de estudio, han demostrado la importancia de la temática para la sociedad, resaltando el aprendizaje del lenguaje escrito y su utilización. De forma especial, se destacan dos investigaciones, debido a su desarrollo y hallazgos respecto a la temática. Primeramente, se encuentra la investigación de Reyes Quintero (2019), realizada en Colombia y centrada en una población de alumnos entre 11 y 13 años, donde se aplica y confirma el modelo de Flower y Hayes como una herramienta viable y pertinente en la enseñanza de la competencia escritora. La efectividad de lo propuesto en el modelo y este resulta un potenciador para la mejora en la producción de textos. Por su parte, la investigación realizada por De los Santos Juárez et al. (2020), en México, con alumnos de quinto grado y padres de familia, concluye que es de relevancia orientar los procesos de producción escrita de los estudiantes por su contribución a la formación de las competencias comunicativas.

De igual forma, el presente estudio incluye elementos estipulados en teorías de diversos autores, como la teoría del desarrollo cognitivo de Piaget, la teoría sociocultural de Vygotsky, la teoría de la psicogénesis de la escritura de Ferreiro y Teberosky, además del modelo cognitivo de Flower y Hayes; estos ayudan a comprender la situación educativa donde se desarrolla el proceso.

La teoría de Piaget (1982, como se cita en Castilla Pérez, 2014) propone la presencia de cuatro estadios entre el periodo de 0 a 12 años en adelante, donde se reconoce la madurez en las capacidades cognitivas y cómo se desarrollan. Dichos estadios corresponden a las etapas sensoriomotora, preoperacional, de las operaciones concretas y de las operaciones formales. Con ello, fue posible identificar etapas del desarrollo de la cognición correspondientes al rango de edad y a las características de los individuos, de acuerdo con su etapa específica. Debido a la etapa educacional en la que se sitúa este estudio, corresponde a la nombrada como 'de las operaciones concretas', la cual comprende de 7 a 12 años de edad. Durante esta etapa, se identifica y comienza a emplearse la lógica, se presenta la reversibilidad (reconocida por Piaget como el pensamiento hacia adelante y hacia atrás), lo que potencia dicho pensamiento lógico para la elaboración de deducciones.

Además, con las contribuciones de la teoría de Vygotsky (1979, como se cita en Castilla Pérez, 2014), se comprende una de las formas en las que se logra el conocimiento, ya que propone un enfoque del conocimiento con tendencias sociales, al establecer que las relaciones en el contexto permiten al sujeto el logro del conocimiento. En este proceso se indica que el adulto, o la persona que posea el conocimiento, impulsa el aprendizaje al interactuar y, de forma gradual, el sujeto adquiere el conocimiento. Como parte de ello, Linares (2007) destaca que el alumno utiliza actividades sociales con las cuales aprende a incorporar herramientas culturales a su pensamiento, como el lenguaje, por constituir una invención social.

Dentro de la teoría de Ferreiro y Teberosky (1979, como se cita en Medina et al., 2009), se emplea lo planteado por Piaget y el aumento de la comprensión en la adquisición de los procesos de escritura y el impacto de este en el aprendizaje del lenguaje del alumno. En relación con esto, Piaget (1990, como se cita en Medina et al., 2009), reconoce que el lenguaje resulta un punto de partida para el desarrollo de la inteligencia humana. Esto evidencia la relevancia del desarrollo del lenguaje en relación con la inteligencia, que permite comprender que las diferentes facetas como la oralidad, la lectura y la escritura contribuyen al desarrollo del aprendizaje en los individuos, que se verá reflejado en la producción de textos escritos, como

parte fundamental de la utilización del lenguaje.

Finalmente, el modelo de Flower y Hayes (1980, como se cita en Álvarez Angulo y Ramírez Bravo, 2006) describe el proceso de producción de textos escritos, donde destaca tres principales etapas, correspondientes a planificación, textualización y revisión, las cuales se ubican antes, durante y después de la escritura, respectivamente. En esto es posible ubicar las operaciones cognitivas mencionadas en el modelo y, concretamente, la metacognición. Dentro de la planificación se ubica la definición de objetivos, comienzan a surgir las ideas y la organización de cómo será el texto. En la textualización, también conocida como traducción, comienza a construirse el texto, mediante la transcripción de palabras y frases. En cuanto a la evaluación, se ubica la revisión de palabras, frases y lo expresado en la totalidad del texto. De igual manera, se integran elementos como la memoria a corto y largo plazo, junto a los procesos cognitivos situados en las tres etapas.

Metodología

La metodología aplicada en este estudio fue con enfoque cualitativo; Hernández Sampieri et al. (2014) indican la relevancia de los estudios bajo este enfoque, ya que permiten comprender la experiencia de los individuos en su contexto. En ese sentido, este estudio se realizó para comprender la presencia y desarrollo de los procesos metacognitivos en la producción de textos escritos dentro del contexto. A su vez, tiene un alcance descriptivo, ya que indica la búsqueda de especificidad para propiedades y características de relevancia que correspondan al fenómeno analizado, al igual que la descripción de tendencias de los sujetos de investigación y la demostración precisa de las dimensiones de la situación estudiada (Hernández Sampieri et al., 2014).

El diseño del estudio es de la investigación cualitativa básica, debido a que se enfoca en la interpretación que formulan los participantes como resultado de sus experiencias, lo que conlleva el propósito de enfatizar en la comprensión respecto a la manera en que dichos individuos atribuyen significado a elementos que conforman parte de su vida y experiencias

(Merriam y Tisdell, 2016).

La selección de los participantes coincide con un muestreo según su disponibilidad, el cual representa una situación multifactorial que comprende a los participantes ubicados en un determinado lugar, donde intervienen aspectos como la voluntad de las personas a quienes se les solicitó su cooperación, la posible elección de los individuos presentes por parte del entrevistador y la potencial influencia del contexto (Bologna, 2022). La muestra se conformó por 10 participantes (de un total 19) de un grupo de cuarto grado, de una escuela de carácter público ubicada al norte de Hermosillo, Sonora. La edad de los participantes oscila entre los nueve y 10 años; desde la perspectiva del docente que los atiende, cuentan con niveles académicos alto, medio y bajo.

El procedimiento consistió en la asignación de la elaboración de un texto literario de tipo cuento con temática libre, con extensión de una cuartilla mínimo, para el cual se brindó un tiempo y espacio dentro de las instalaciones escolares. Al culminar, se realizó una entrevista que incluyó tres cuestionamientos principales; debido a que coincide la clasificación de semiestructurada se pudieron incluir otros cuestionamientos, ya que este tipo de entrevistas consiste en “una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información” (Hernández Sampieri et al., 2014, p. 403). Dichas preguntas corresponden a: ¿Cómo iniciaste tu texto? o ¿Qué hiciste primero?, ¿Qué hiciste después? y ¿Cómo lo terminaste? o ¿Qué hiciste para finalizar?

Estos cuestionamientos fueron obtenidos mediante un instrumento preestablecido y validado a juicio de expertos que, de acuerdo con Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez (2008), este consiste en “una opinión informada de personas con trayectoria en el tema, que son reconocidas por otros como expertos cualificados en éste, y que pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones” (p. 29). Para el caso del presente estudio, contar con tal validación es importante, porque se identifica el análisis previo de individuos con experiencia que reconocen la viabilidad del guion para obtener respuestas certeras y apegadas a la

temática. Además, es posible apreciar que los cuestionamientos coinciden con las tres etapas mencionadas en el modelo de Flower y Hayes.

Con la recopilación de información efectuada, el análisis de datos se realizó mediante la comparación de las respuestas en las entrevistas y se empleó el Software Atlas.ti 23 para una codificación abierta, que se concentra en la comparación de unidades para la creación de categorías y códigos (Hernández Sampieri et al., 2014). En ella se elaboraron categorías y subcategorías, las cuales se denominaron producción del texto, características del texto y características de la persona.

En la categoría producción del texto se ubicaron acciones que demostraban cómo fue la elaboración del producto, con aspectos como la recolección de información, planificación, traducción de ideas, evaluación, revisión del mensaje y estrategias cognitivas y metacognitivas. La categoría de características del texto engloba el conocimiento respecto al texto literario, en este caso, el cuento; esto identifica el tipo de lenguaje que suele emplearse, las características del cuento como género y las partes que lo componen. Finalmente, se incluye la categoría de características de la persona, donde se comprende que la percepción de autoeficacia de los estudiantes, sus experiencias personales, además de su actitud, habilidades y disposición, impactan en cómo realizan el texto.

Resultados

El análisis de los resultados, de acuerdo con lo reconocido por Hernández Sampieri et al. (2014), es la etapa investigativa donde “se revisan los hallazgos más importantes y se incluyen los puntos de vista y las reflexiones de los participantes y del investigador respecto al significado de los datos, los resultados y el estudio en general” (p. 510). Así, se muestran los descubrimientos expuestos como parte de la comparación entre las respuestas, relacionadas con la producción de textos literarios. Esto incluye lo mencionado en los cuestionamientos de la entrevista, al establecer conexiones entre las similitudes y diferencias de los procesos aplicados y elementos asociados.

Para ello, se parte de la pregunta de investigación ¿Qué estrategias metacognitivas utilizan los alumnos de cuarto grado al momento de elaborar un texto literario? Para dar respuesta a dicho cuestionamiento, fue posible identificar aspectos que toman lugar previo a la escritura, durante su desarrollo y posterior a su elaboración. A su vez, se consideran elementos relacionados con la persona que crea dicho texto narrativo, los cuales se asocian al producto. Con ello, se elaboraron categorías y subcategorías que rescatan lo expresado en la entrevista por los participantes.

De acuerdo con el cuestionamiento de cómo se inició el texto o lo que sucedió primero en el proceso, se reconocen aspectos relacionados a lo sucedido antes de la escritura. Primero, se encuentra el aspecto asociado con los procesos de planificación, los cuales son comprendidos por Cortés (1998, como se cita en Salazar y Romero, 2006), quien destaca que es necesaria la definición de las acciones a realizar y los procedimientos propuestos para lograr los objetivos planteados. Por ello, se contemplan elementos que denotan un pensamiento con orden de ideas para organizar lo que se escribirá, la forma en que se realizará y la incorporación de intentos previos de escritura, comúnmente conocidos como borradores. Esto es evidente en lo mencionado por los alumnos, como: “Cuando se me ocurrió qué hacer, ya lo empecé a escribir” (E4C22G4F9M). Otro señala: “Pues, primero hice como cinco borradores” (E7C22G4F9A). Una participante señala: “No sabía de qué hacer, hasta que después de mucho se me ocurrió hacerlo de esta forma” (E9C22G4M10A).

Durante el proceso, fue posible reconocer otros aspectos de las características del producto previo a la escritura, como el tipo de texto, que reconoce el conocimiento del texto literario y sus requisitos de manera general, con énfasis respecto al género específico representado por el cuento. Lo anterior es explicado por Martínez Urbano (2011), como un texto corto, pero completo, incluyendo personajes con características definidas, una problemática a resolver y la resolución de dicho problema. Esto se entiende en lo mencionado por los alumnos, como: “Le ingeníé qué iba a pasar porque... me había acordado de unas sesiones que había tenido en mi cuento” (E1C22G4F9A). Otro participante señala: “Como en los cuentos, por

ejemplo, hay como ‘había una vez’, ahí escribí y de ahí se me fue ocurriendo lo que quería escribir, con lo que me inspiré y así” (E2C22G4F10M); uno más, expresa: “Supe cómo quería que fuera en el principio prácticamente porque, a mí siempre cuando los cuento me gusta poner Hace mucho tiempo” (E8C22G4F9A).

Además, se integra el elemento de experiencias personales, también reconocido como vivencias por Nisbet (2003, como se cita en Erausquin et al., 2016), al mencionar que “la vivencia sintetiza, entonces, aspectos intelectuales, cognitivos, emocionales y afectivos” (p. 99). Este conlleva recuerdos y relación social con personas allegadas, lo cual influye en la selección de temática que ocurre previamente y el conocimiento empleado durante la producción, tal como lo mencionan los participantes: “Porque me había inspirado de un cuento que tenía guardado hace mucho” (E1C22G4F9A). Otro expresa: “Sacamos la idea de mi hermano porque él jugaba con dinosaurios. Pues, de ahí sacamos la idea” (E5C22G4M9B). Un participante más señal: “Para mí este cuento es muy importante porque trata sobre mi hermanita que ya mero va a nacer. Pues ya en junio va a nacer, entonces me gustó mucho...” (E8C22G4F9A).

En la segunda pregunta de la entrevista, que refiere al inicio del proceso de escritura de acuerdo con las ideas del modelo de Flower y Hayes, en las respuestas de los participantes, fue notoria la presencia de los procesos de traducción de ideas, la cual es reconocida por Bausela (2012) como aquellas “declaraciones que indican un conocimiento de las tareas directamente implicadas con la escritura” (p. 111). Además, especifica que corresponde al:

Proceso de construcción de frases y al uso de recursos y de limitaciones que imponen los moldes o estructuras morfosintácticas en que van a traducirse las ideas para ser escritas, además de los recursos y de las limitaciones de significado de lo que se va a escribir, considerando los conocimientos, edad, sexo, creencias, valores ... de los lectores o audiencia (p. 111).

Esto se entiende como el momento en el que los alumnos comienzan la redacción de su texto, donde se ordenan las ideas formuladas previamente y se plasman de acuerdo con

primeras concepciones, considerando el desempeño en borradores elaborados. En sus respuestas, respecto a lo anterior, los participantes expresan: “Le empecé a escribir” (E1C22G4F9A); “como en los cuentos, por ejemplo, hay como ‘había una vez’, ahí escribí y de ahí se me fue ocurriendo lo que quería escribir, con lo que me inspiré y así” (E2C22G4F10M); y, “luego, ya que terminé bien los borradores, los traspasé” (E7C22G4F9A).

La tercera pregunta corresponde al planteamiento de cómo fue elaborado el escrito; por ello, fue posible identificar el proceso de evaluación. Para Alkin (1969, como se cita en Morales Artero, 2001), la evaluación de un texto escrito es un “proceso de reconocer las áreas de decisión importantes, seleccionar la información apropiada y reconocer y analizar la información para transmitir datos que ayudan a tomar decisiones para tomar alternativas” (p. 170). En este se encuentran procedimientos que demuestran un análisis respecto a la elaboración completa, resaltando pertinencia, coherencia, curso de la trama, temática, entre otros. Dicho de esta forma, es notorio en lo relatado por los participantes, de la forma siguiente: “Yo dije ‘ese puede ser’, y pues aquí está” (E2C22G4F10M); “para que no suene tan incoherente” (E6C22G4F9B); “lo que no me gustó fue el final, porque se me hace un poquito feíto que lo hice así de cortito” (E9C22G4M10A); y, “Sí, desde hace mucho lo hago así, pensé que solo se podía así” (E9C22G4M10A).

Discusión y conclusiones

Mediante el instrumento, fueron empleados cuestionamientos que consideraban el modelo cognitivo de Flower y Hayes, el cual ha demostrado su efectividad en distintas investigaciones. Asimismo, se demuestra la producción de textos como un proceso dividido en tres principales etapas: planificación, textualización y revisión, donde también se reconocen elementos cognitivos, como la metacognición y conocimientos relativos, al igual que aspectos sociales como el contexto, preferencias y motivaciones.

Al recabar la información y efectuar el análisis mediante comparaciones, fue posible percibir las coincidencias de lo expresado con los elementos definidos por el modelo cognitivo

de Flower y Hayes, lo cual reitera la presencia de los procesos metacognitivos de los alumnos de cuarto grado de educación primaria. De acuerdo con los hallazgos anteriormente mencionados, es posible notar una tendencia mayoritaria de la presencia de estrategias cognitivas en los alumnos de rendimiento académico alto, aunque no exclusiva de estos.

Debido al impacto positivo de la metacognición en el aprendizaje, en el caso específico de la escritura, resulta relevante reconocer y fomentar la presencia de esta en los individuos como parte del área educativa. Para ello, es fundamental que los maestros cuenten con el conocimiento acerca de qué es la metacognición, cómo beneficia a los alumnos y cómo puede contribuir para lograrla. De esta manera, los alumnos podrán ver los resultados reflejados en producciones diversas, ya que los textos escritos son un elemento crucial para el ámbito educativo en el desarrollo del pensamiento.

A su vez, dicha conciencia y gestión del propio conocimiento puede ser extrapolable y contribuir a un aprendizaje más completo en otras áreas de conocimiento. Como parte de esto, la metacognición hace posible el logro de un mayor aprovechamiento del aprendizaje que se integra en las distintas etapas educativas, lo cual es importante coordinar con una práctica constante para reforzar su presencia.

Referencias

- Álvarez Angulo, T., y Ramírez Bravo, R. (junio, 2006). Teorías o modelos de producción de textos en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 18, 29-60.
<https://media.utp.edu.co/referenciasbibliograficas/uploads/referencias/articulo/33-teoras-o-modelos-de-produccion-detextos-en-la-enseanza-y-el-aprendizaje-de-la-escriurapdf-snqQb-articulo.pdf>
- Bausela, E. (2012). *Metacognición en relación a la escritura* (1ra. Edición). Dykinson.
- Belinchón, M., Ígoa, J. & Rivière, A. (1992). *Psicología del lenguaje: investigación y teoría*. Trotta.
- Bellón Morales, C. & Cruz Arias, M. P. (2002). La escritura como actividad sociocultural compleja en el aula de transición: avances teóricos. *Enunciación*, 7(1), 57-63.
<https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/view/2463/3428>
- Bologna, E. (octubre, 2022). *Un recorrido por los Métodos Cuantitativos en Ciencias Sociales a bordo de R*. <https://estadisticacienciasocialesr.rbind.io/>
- Castilla Pérez, M. F. (2014). *La teoría del desarrollo cognitivo de Piaget aplicada en la clase de primaria*. [Tesis de licenciatura, Universidad de Valladolid]. Recuperado de <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/5844/TFG-B.531.pdf?sequence=1>
- De los Santos Juárez, C., Castillo Castro, B. & Castillo Burelo, C. A. (septiembre, 2020). El cuento como estrategia didáctica para mejorar la producción de textos en escuelas de Educación Primaria. *Perspectivas docentes*, 31(73), 9-22.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7866582>
- Erausquin, C., Sulle, A. & García, L. (2016). La vivencia como unidad de análisis de la conciencia: sentidos y significados en trayectorias de profesionalización de psicólogos y profesores en comunidades de práctica. *Anuario de Investigaciones*, 23, 97-104.

<https://www.redalyc.org/pdf/3691/369152696009.pdf>

Escobar-Pérez, J. & Cuervo-Martínez, Á. (enero, 2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en medición*, 6, 27-36.
https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w25645w/Juicio_de_expertos_u4.pdf

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, M. P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). Mc Graw Hill Education.
<https://www.uca.ac.cr/wpcontent/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>

Linares, R. A. (2007). Desarrollo Cognitivo: Las Teorías de Piaget y de Vygotsky [Tesis magistral, Universidad Autónoma de Barcelona].
http://www.paidopsiquiatria.cat/FILES/TEORIAS_DESARROLLO_COGNITIVO_0.PDF

Martínez Urbano, N. (febrero, 2011). El cuento como instrumento educativo. *Revista Innovación y Experiencias Educativas*, (39), 1-8.
https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numer_o_39/NATALIA_MARTINEZ_URBANO_01.pdf

Medina, J. D., Fuenmayor, G. & Camacho, H. (septiembre-diciembre, 2009). Psicogénesis de la Escritura: un acercamiento crítico. *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, 10(3), 71-98. <https://www.redalyc.org/pdf/1701/170114929005.pdf>

Merriam, S. B. & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation* (4ª ed.). Jossey-Bass & Wiley.
[https://pubhtml5.com/enru/vooi/Qualitative_Research_A_Guide_to_Design_and_Implementation_\(Sharan_B._Merriam,_Elizabeth_J._Tisdell\)/](https://pubhtml5.com/enru/vooi/Qualitative_Research_A_Guide_to_Design_and_Implementation_(Sharan_B._Merriam,_Elizabeth_J._Tisdell)/)

Morales Artero, J. J. (2001). *La evaluación en el área de educación visual y plástica en la educación secundaria obligatoria* [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona].
<https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/5036/jjma01de16.pdf.pdf>

Reyes Quintero, Y. (2019). *El modelo de Flower y Hayes: una herramienta para mejorar la*

composición escrita de los textos narrativos a nivel de super y microestructuras [Tesis magistral, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia].
<https://docplayer.es/229964910-El-modelo-de-flower-y-hayes-una-herramienta-para-mejorar-la-composicion-escrita-de-los-textos-narrativos-a-nivel-de-super-y-microestructuras.html>

Salazar, D. & Romero, G. E. (marzo, 2006). Planificación. ¿Éxito Gerencial?. *Multiciencias*, 6(1), 1-17. <https://www.redalyc.org/pdf/904/90460103.pdf>

Secretaría de Educación Pública . (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*.
https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/10933/1/images/Aprendizajes_clave_para_la_educacion_integral.pdf

Los cursos extracurriculares para el fortalecimiento del saber disciplinar en estudiantes de la Escuela Normal

Raúl Domínguez Galindo

rauldg20@gmail.com

Escuela Normal de Licenciatura en Educación Primaria “Villafloras”

Edgar Hernández Ruíz

edgarnormalvillafloras15@gmail.com

Escuela Normal de Licenciatura en Educación Primaria “Villafloras”

Línea temática 2. Pedagogía y práctica docente en las escuelas normales

Resumen

La presente investigación tiene como objetivo fortalecer el saber disciplinar en los estudiantes normalistas desde el diseño y aplicación de cursos extracurriculares para la atención efectiva de la alfabetización inicial en niños y niñas de escuelas primarias. Se toma como referente la aplicación de instrumentos de diagnóstico y la exploración del plan de estudios 2018 de educación Normal como procesos de investigación acción para identificar las áreas de mejora en los estudiantes normalistas respecto al tratamiento del lenguaje específicamente con procesos relacionados a la alfabetización inicial en escuelas primarias. Se delimitó la situación problema y las causas ponderantes asociadas a ella y se trazó un plan de acción significativo desde el diseño y aplicación de un curso extracurricular que apoye firmemente el dominio teórico práctico en la atención de procesos de alfabetización inicial. Se considera de suma importancia para la atención del tema de estudio apoyarse y dar seguimiento al proyecto leer y escribir para crecer un proyecto socioeducativo para la atención de niños en rezago, como una alternativa que provoca escenarios de comunicación con métodos globales permitiendo abordar

temas de relevancia social comunitarios, tal como demanda el marco curricular del Plan de Estudios 2022 de Educación Básica.

Palabras clave: saber disciplinar, alfabetización inicial, curso extracurricular, USICAMM, perfil de egreso, plan de estudios 2022

Planteamiento del problema

El proceso formativo de la Escuela Normal apela a fortalecer el perfil de egreso de los estudiantes desde competencias genéricas y profesionales a través de los trayectos formativos del plan de estudios 2018. El trayecto de prácticas profesionales por su parte orienta a los estudiantes a establecer cercanías a las escuelas primarias de forma escalonada permitiendo de entrada el reconocimiento del contexto escolar, partir de ejercitar procesos de observación y ayudantía, afianzando el conocimiento y aplicación de instrumentos de diagnóstico. A partir del tercer semestre de la Licenciatura en Educación Primaria los estudiantes se incorporan a procesos de prácticas profesionales de menor a mayor duración, partiendo de 5 días hábiles más seis días destinados a ayudantía, y avanzando a periodos más amplios en los semestres 4, 5 y 6 de la licenciatura, destinando 4 semanas en cada uno de los semestres. Estas 13 semanas previas de prácticas profesionales en las escuelas primarias al proceso final de la carrera que enfrentaran los estudiantes en séptimo y octavo semestre (24 semanas) representan el antecedente formativo que brinda las pautas teórico prácticas que acuerpan la toma de decisiones durante el desarrollo del servicio social, como lo indica el curso de aprendizaje en el servicio. La conclusión de la etapa de formación inicial en el marco de los planes y programas de estudio propicia la integración y articulación de los distintos tipos de saberes, conocimientos y experiencias que los estudiantes han interiorizado durante los semestres previos (SEP, 2021, p. 6).

Existe entonces desde este antecedente curricular expreso en los programas de curso del plan de estudios 2018 la libertad en cada institución formadora sobre la toma de decisiones en la selección de escuelas y grados escolares para que cada estudiante normalista realice las

prácticas profesionales normativas durante su trayecto formativo de la licenciatura, Esto abre la posibilidades a cuestionarse ¿Cuánto tiempo se dispone para los estudiantes normalistas para realizar prácticas profesionales el primer ciclo de educación primaria, es decir primeros y segundos grados?, generalmente el tercer y cuarto semestre de la licenciatura desde el escenario vivido en la escuela normal Villaflores del estado de Chiapas ofrece oportunidades de prácticas profesionales en el primer ciclo de educación primaria (primero y segundo grado), bajo esta decisión escolar los estudiantes normalistas disponen de 5 semanas para practicas profesionales más los seis días de ayudantía durante el ciclo escolar. En su desarrollo normal de las prácticas profesionales representa una oportunidad significativa para los estudiantes, aunque varios factores hacen que estos acercamientos demanden intervenciones docentes para fortalecer las competencias genéricas y profesionales.

En el ciclo escolar 2021-2022 México como país enfrentó con más fuerza la pandemia del COVID-19, colocando al sistema educativo en dificultades serias. La atención de los niños y niñas necesitó de otros escenarios y recursos; utilizar herramientas de atención a distancia, cuadernillos medios digitales, atención parcializada de estudiantes. Este antecedente para efectos formativos de los estudiantes normalistas aunque se atendió a distancia con medios digitales, los elementos teóricos se vieron limitados al no ser llevados al terreno de la práctica, es decir, la oportunidad de obtener el saber experiencial necesario que puede ofrecer el trabajo docente presencial. Es así que los elementos teóricos y prácticos posibles a obtener desde la formación en la Escuela Normal como las prácticas profesionales en las escuelas primarias se tornaron más a procesos de intentos de cumplir con el servicio educativo de prácticas profesionales señaladas en los cursos. Sin duda este escenario de pandemia trastocó las oportunidades de fortalecimiento del perfil de egreso, ampliando las necesidades formativas de dos generaciones de futuros docentes: 2020-2024 y 2021- 2025.

Es necesario precisar que el trayecto formativo para la enseñanza y el aprendizaje, dentro del curso Lenguaje y comunicación del primer semestre de la licenciatura del plan 2018, expresa como propósito construir desde el primer semestre teorías metodológicas que le

permitan progresivamente hacer interpretaciones adecuadas y explícitas de los programas de lenguaje en educación primaria y de las orientaciones didácticas. Se espera que conozcan e identifiquen los procesos de adquisición y desarrollo de las competencias lingüísticas y comunicativas, orales y escritas de los estudiantes de educación Básica (SEP, 2018, p. 6).

Esta postura realza la importancia que se da desde los programas de estudio de Normales hacia la atención de los procesos iniciales de alfabetización, aunque el dominio en el hacer de los estudiantes representa un área de oportunidad a considerar. El hecho que el programa de estudios en los cursos establezca la proximidad a conocer e identificar procesos de adquisición de la lengua, aún queda a sujeto a la institución y los docentes normalista la tarea formativa los procesos de fortalecimiento en el dominio disciplinar, esta atención de necesidades que se descubren en el terreno de la realidad de prácticas de escuelas primarias depende en gran medida de la visión y formación del docente normalista a cargo del curso para profundizar más allá del saber curricular, es decir, el saber disciplinar y el saber experiencial. La autonomía profesional se vuelve un recurso de alta valía para enfrentar la adversidad de formación en las instituciones formadoras de docentes. “(...) la educación es una de las profesiones que, para ejercerse en toda su plenitud, requieren fuego espiritual, necesidad interior” (Spranger, 1960, p. 22). Una fuerza interior del docente normalista y del estudiante marcado por la necesidad de enseñar y aprender con escenarios didácticos y pedagógicos.

El uso del diagnóstico representa una oportunidad de acercamiento a las realidades formativas de los estudiantes normalistas, al aplicar un instrumento impreso a los estudiantes de cuarto y sexto semestre del ciclo escolar 2022-2023 se determinó que el 100 por ciento tienen áreas de oportunidad formativas respecto al dominio curricular, referido al enfoque pedagógico y sus elementos curriculares de español en primaria dentro del contexto de los planes de estudios vigentes 2011 y 2017 de educación básica, además que respecto al saber disciplinar del análisis de representaciones de escritos de estudiantes de primaria permitió apreciar el desconocimiento de procesos de diagnóstico respecto a los momentos de escritura (presilábico, silábico, silábico alfabético y alfabético). Esto aproxima a que las acciones

pedagógicas como mecanismos de alfabetización que pudiesen conocer, son saberes aislados que difícilmente se asocian a la realidad de necesidades de aprendizaje de los estudiantes de las escuelas primarias. Una cuestión dentro de la formación de los estudiantes normales es que apliquen actividades de alfabetización con estudiantes de primaria y otra que estas contengan la consistencia y pertinencia necesaria de acuerdo a las zonas de desarrollo próximo de cada uno de los estudiantes.

Ante lo ya expuesto se expresa la situación problema ¿Cómo atender las necesidades del saber disciplinar en los estudiantes normalistas en el área de lenguaje para aplicación en primeros grados de educación primaria respecto a alfabetización inicial? Considerando el antecedente de pandemia y las posibilidades formativas que brinda el plan de estudios desde los trayectos de prácticas profesionales y para la enseñanza y el aprendizaje además de las limitantes institucionales para ampliar las oportunidades de formación a través de cursos extracurriculares, por lo menos en el contexto educativo del estado de Chiapas.

Marco teórico

Para darle sentido al marco teórico es importante no perder de vista el objetivo que parte del problema de investigación el cual es fortalecer el saber disciplinar en los estudiantes normalistas desde el diseño y aplicación de cursos extracurriculares para la atención efectiva de la alfabetización inicial en niños y niñas de escuelas primarias. Este objetivo permite orientar y fortalecer el perfil de egreso de los estudiantes aperturando escenarios de formación profesional con el rigor metodológico y los tiempos necesarios para profundizar en temáticas asociadas a la alfabetización, su didáctica y pedagogía.

Los cursos extracurriculares entre los estudiantes normalistas es una demanda actual ya que es un elemento considerado con 10 puntos sobre 100 para dentro de los instrumentos de valoración de los lineamientos de la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (USICAMM) dentro del proceso de admisión en educación básica para las funciones de docente, esto a efecto de contar con maestras y maestros con los conocimientos y aptitudes

necesarios para contribuir al desarrollo integral y máximo logro de aprendizaje de los educandos.

Bajo este panorama educativo posterior a la pandemia, representa una oportunidad para las escuelas normales el brindar oportunidades formativas significativas a los estudiantes normalistas. Se ha apreciado tendencias entre los estudiantes procesos de gestión aislados para obtener las 200 horas con cursos extracurriculares considerados dentro del catálogo nacional de USICAMM, en algunos casos documentos no validos ente las instancias.

En el estado de Chiapas la organización y directriz sobre la oferta de los cursos extracurriculares queda situado en las posibilidades que cada Escuela Normal tiene o en las oportunidades buscadas por los estudiantes para coberturar las 200 horas. Dentro de la situación actual de las escuelas normales de Chiapas el derecho de los docentes para participar en procesos de recategorización y estímulo al desempeño docente ha paralizado la motivación por el diseño y proyección de cursos extracurriculares de calidad para los estudiantes normalistas.

La acción de proponer cursos extracurriculares desde los centros de formación por los docentes son escasos o nulos porque para su operación no se destina un presupuesto para los sus procesos de atención. Siendo así los estudiantes quienes son perjudicados desde dos escenarios; el formativo profesional y las oportunidades de lograr los puntajes requeridos en el proceso de admisión al servicio profesional docente.

Se considera elemental la participación de los docentes normalistas más allá de lo requerido en el plan de estudios 2018. Procurando alimentar el sentido de comunidad al “Desarrollar un planteamiento curricular pertinente con la diversidad social, territorial, lingüística y cultural del profesorado, así como de las y los estudiantes” (SEP, 2022, p. 3). Es así prioritario en los centros de formación crear espacios de coparticipación para formar a futuros docentes con mejores posibilidades formativas y aspiren de forma firme a su inserción al mundo laboral, rutas académicas que permitan la formación de excelencia.

A partir de lo anterior es importante dentro de búsqueda de respuestas al planteamiento del problema recuperar la experiencia de investigación plasmada en el artículo “leer y escribir para crecer, un proyecto socioeducativo para la atención de niños en rezago”. (Domínguez y Hernández, 2019). Este artículo destinado a la intervención socioeducativa con niños en rezago en la adquisición de la lectura y escritura permite suponer que el aprendizaje del niño está mediado por el trabajo pedagógico del docente, su conocimiento y pericia para realizar trazos de enseñanza. Fortalecer el conocimiento teórico práctico desde las escuelas normales representa una gran oportunidad para darle sentido a la educación y una enseñanza situada a los procesos de alfabetización inicial.

Delia Lerner (2001) señala que:

El desafío que hoy enfrenta la escuela es el de incorporar a todos los alumnos a la cultura de lo escrito, que lleguen a ser miembros plenos de la comunidad de lectores y escritores. Para concretar ese propósito de formar a los estudiantes como practicantes de la cultura escrita, es necesario reconceptualizar el objeto de enseñanza y construirlo tomando como referencia fundamental las prácticas sociales de lectura y escritura (p.25).

Este posicionamiento de una enseñanza y aprendizaje global tiene que ser conocido y practicado en los escenarios de prácticas profesionales de los alumnos, y para ello es menester espacios de formación como cursos y talleres que inviten no solo a la reflexión sino a la construcción y dominio de propuestas claras de estrategias y técnicas de enseñanza apegadas al contexto de los niños de educación básica.

La propuesta de curso extracurricular se inspira en fortalecer áreas de mejora importantes vinculadas al perfil de egreso 2018 de escuelas normales, entre ellas:

Aplica el plan y programas de estudio para alcanzar los propósitos educativos y contribuir al pleno desenvolvimiento de las capacidades de sus alumnos. En la aplicación del diagnóstico se aprecia en los estudiantes normalistas incompreensión de enfoques didácticos expuestos en los programas de estudio en la asignatura de Español 2011, 2017 y 2022, esto propicia que el

dominio pedagógico sea difuso y no este orientado a la atención de la situación real de aprendizaje de los niños, el reto importante de alfabetización es siempre la pedagogía a aplicar en niños que se encuentran en conceptualizaciones prealfabéticas.

Otro perfil de egreso que cobra relevancia es: Integra recursos de la investigación educativa para enriquecer su práctica profesional, expresando su interés por el conocimiento, la ciencia y la mejora de la educación. Un tratamiento sistemático, disciplinado, con los tiempos suficientes para entender las realidades educativas en espacios escolares es importante que cobren vida en las instituciones formadoras de docentes. Freire al respecto refiere: La curiosidad como inquietud indagadora, como inclinación al desvelamiento de algo, como pregunta verbalizada o no, como búsqueda de esclarecimiento, como señal de atención que sugiere estar alerta, forma parte integrante del fenómeno vital. No habría creatividad sin la curiosidad que nos mueve y que nos pone pacientemente impacientes ante el mundo que no hicimos, al que acrecentamos con algo que hacemos (1997, 33).

Otra competencia profesional de suma relevancia es diseñar planeaciones aplicando sus conocimientos curriculares, psicopedagógicos, disciplinares, didácticos y tecnológicos para propiciar espacios de aprendizaje incluyentes que respondan a las necesidades de todos los alumnos en el marco del plan y programas de estudio. Los planes de clase cobran vida desde la curiosidad y creatividad de quien enseña, esta tarea no es nada simple requiere de mucha pericia, un punto de partida importante para su desarrollo es el conocimiento curricular y disciplinar que necesita de mucho tiempo invertido, práctica dirigida y evaluación.

Desde esta perspectiva teórica el diseño del curso extracurricular busca dentro de los estudiantes diagnosticar desde escenarios reales, conocer la diversidad de metodologías por las y los docentes pueden hacer uso para enfrentar la tarea de alfabetización, profundizar en el enfoque pedagógico desde metodologías analíticas, agenciarse de estrategias de alfabetización desde la puesta en práctica redefiniendo las secuencias didácticas a procesos vinculadas con la realidad de aprendizaje. La propuesta de Margarita Gómez Palacio (1986) es un punto de partida en esta respuesta al problema planteado en los estudiantes normalistas

que invita a dominar y consolidar la propuesta para propiciar escribir con sentido en las escuelas primarias.

Metodología

Los procesos formativos de las escuelas normales promueven la investigación acción como alternativa de intervención entre los estudiantes, así mismo es de suma importancia como docentes de una Escuela Normal, ejercitar estos escenarios para promover la atención de las necesidades educativas de los estudiantes normalistas como espacio de fortalecimiento y contribución de los trazos de los planes de estudio vigentes de Educación Normal.

La investigación acción implica una participación activa, en la que no solo se aprende de los demás, si no que los demás aprenden de ti. La experiencia, la opinión, la aportación de cada participante es con lo que se construye y se va desarrollando la investigación. El profesorado siente que su trabajo es aceptado y valorado (Blández, 2000, p. 24).

El encuentro de realidades con aplicación de instrumentos de diagnóstico, lluvia de ideas e investigación documental han permitido configurar un problema educativo que es viable atender y que contiene características para proponer un plan de acción, la toma de decisiones, intervenciones y la evaluación continua de resultados. Situarse como investigador e investigado ha propiciado crear escenarios que permitan mejorar la propia práctica, así como la formación de los futuros docentes.

Resultado

Llegar al diseño del curso extracurricular como esfuerzo de colaboración institucional y motivación personal representa ver concretizado el esfuerzo de aplicar investigación acción en escenarios reales con estudiantes del nivel primaria en la función de docente normalista como Asesores del trabajo de Titulación y con el plus de laborar en escenarios de educación primaria director técnico y Asesor Técnico Pedagógico, contar con la oportunidad de experimentar con niños prealfabéticos y proyectar talleres con docentes de primaria, ha permitido hacer

pedagogía en escenarios reales representando un elemento potencial en la tarea de ser docente normalista y acompañar la formación de los futuros docentes.

El diseño y contenido del curso

Para aspirar a resultados en el dominio teórico práctico el curso se diseñó en 4 módulos para desarrollar los días sábados con un total de 50 horas; distribuidos en 30 horas de trabajo sincrónico y 20 horas de trabajo asincrónico a través de actividades en google classroom, considerando:

Objetivo general

Analizar y dar herramientas a los estudiantes normalistas para enfrentar procesos de enseñanza de la alfabetización inicial con estudiantes de educación primaria desde un enfoque humanista y crítico.

Objetivos específicos

Reconocer el enfoque humanista y crítico en distintas referencias teorías vigentes para fortalecer los procesos de enseñanza en las escuelas primarias.

Analizar diferentes metodologías para la alfabetización inicial para construir la identidad didáctica del docente.

Conocer y fortalecer los procesos de diagnóstico para el análisis de producciones escritas de niños de educación primaria.

Analizar y aplicar la propuesta PALE con sentido crítico acompañado de leer y escribir para crecer como propuesta de enseñanza y formular estrategias de intervención para la alfabetización inicial reflexiva desde los resultados del diagnóstico.

Los módulos poseen contenidos siguientes:

Módulo I.- El enfoque humanista y crítico para la enseñanza

Tema 1.-Teorías explícitas del enfoque humanista y crítico

Tema 2.-Enfoque de los planes y programas de estudio vigentes para la enseñanza del español en primaria

Módulo II.- Metodologías de alfabetización inicial

Tema 1.- Métodos sintéticos y analíticos para la alfabetización inicial, semejanzas y diferencias.

- ¿cómo alfabetizar?, una propuesta desde los planes y programas de estudio vigente

Módulo III.

- Diagnóstico de la escritura en los primeros grados de educación primaria

Tema 1.-Revisión teórica de los momentos evolutivos

Tema 2.- Análisis de insumos de escritura de niños de primaria

- Perspectivas de intervención desde los resultados del análisis de las producciones de los niños.

Módulo IV.- Leer y escribir para crecer como estrategia de alfabetización analítica

- PALE como propuesta de alfabetización
- “Leer y escribir para crecer” como estrategia de alfabetización inicial
- Análisis de temas de los primeros grados para la creación de escenarios de enseñanza situada.
- Diseño de secuencias didácticas y materiales pertinentes para la intervención en alfabetización inicial.

El curso extracurricular con el abordaje de una metodología teórico-práctica para el reconocimiento de enfoques para la enseñanza humanista y crítica, retomó los planes y programas de estudios de educación básica vigentes (2011, 2017 y aproximación a documentos

de trabajo del plan 2022) y otros documentos legales y organizativos como el artículo 3º y la ley general de educación. El contenido permitió a los estudiantes normalistas conocer las metodologías de alfabetización sintéticas y analíticas para formarse con sentido crítico en la intervención docente. Se destacan las acciones prácticas donde se destinaron espacios de análisis de resultados de diagnóstico de las hipótesis de escritura de los niños focalizados para el desarrollo del curso, se revisó los momentos evolutivos manifestos de documentos PALE (1986) de Margarita Gómez Palacio y otros autores.

El punto crucial del curso fue hacer uso de la estrategia analítica de alfabetización “leer y escribir para crecer”, que permita comprender, reflexionar y construir el conocimiento en los niños en contextos reales comunitarios. Se desarrolló como seguimiento de la aplicación del diagnóstico con niños de primaria en niveles prealfabéticos el diseño de secuencias didácticas situadas que den sentido práctico a la estrategia de alfabetización desde el uso de textos y temas de relevancia social desarrollando modelos de intervención.

Los logros obtenidos

El curso extracurricular de un total de 43 participantes de estudiantes de cuarto y sexto semestre del ciclo escolar 2022-2023 únicamente 3 no lograron concluir el proceso teniendo como causas el tener que trabajar u otras actividades de carácter personal.

El desarrollo del curso fue estructurado y sistemático con lecturas seleccionados y presentadas en una antología impresa, considerando además la experiencia docente en educación primaria desde el año 2006, Durante el curso se desarrolló procesos de investigación acción con los estudiantes normalistas, situación que permitió realizar intervenciones y adecuación pedagógicas necesarias para que el objetivo general y los específicos del curso extracurricular fueran alcanzados.

En la evaluación a través de un instrumento escrito del desarrollo del curso, los estudiantes mencionan que les pareció una temática muy interesante que les dio claridad y seguridad para enfrentar escenarios de alfabetización inicial con carácter práctico. Manifestaron

en las encuestas aplicadas al finalizar el curso extracurricular que desearían que el curso contara con mayor número de horas de trabajo debido a que consideran que el coordinador conoce y domina el tema.

Discusión y conclusiones

La educación es cambiante, recientemente para el ciclo escolar 2023-2024 existe un plan de estudios 2022 que aboga el plan 2011 y 2017 de educación básica. La propuesta del taller se apega a los cambios curriculares 2022, dando alto valor y sentido a la enseñanza partiendo de las zonas de desarrollo próximo del aprendizaje como proceso inclusivo, crítico y humanista.

Más allá de casos específicos de alumnos de escuelas primarias con alguna discapacidad que le impidan el aprendizaje regular de alfabetización inicial, las oportunidades de aprendizaje en los niños se asocian más al dominio curricular y disciplinar del docente, su trabajo riguroso y disciplinado vinculado a la investigación acción le dan la pauta para construir el saber experiencial con sentido comunitario. “Por cierto, no es posible para ustedes ni para mí, no importa para quién, pensar y actuar sobre los problemas de la alfabetización, de la enseñanza, sin basarse en cuestiones técnicas relacionadas con la enseñanza de la alfabetización” (Freire, 2016, p. 50).

A partir de la experiencia del taller con los estudiantes normalistas se establece que No es fácil la tarea de alfabetizar en situaciones de diversidad e intervenir desde la realidad de cada estudiante. Estos procesos exigen conocimientos curriculares, disciplinares puestos en contextos de pensamiento crítico en materia de alfabetización que requiere de tiempos suficientes en su formación en las Escuelas Normales como en su aplicación en los grupos escolares de las escuelas primarias.

Desde esta experiencia se considera que los trazos de prácticas profesionales y los contenidos a desarrollar en los cursos de los planes de estudios 2022 requiere del fortalecimiento con nuevos modelos que apoyen el dominio de modelos de enseñanza

comunitarios analíticos. La perspectiva de trabajo comunitario y dialógico en educación básica es un espacio para afianzar la formación de los profesores desde condiciones reales.

El curso extracurricular queda abierto a ampliar su desarrollo debido a que representa una oportunidad para fortalecer las competencias profesionales de los futuros docentes e invita la vez que en las Escuelas Normales se puedan ver concretizados trabajos por proyectos que pongan al centro las necesidades formativas de los estudiantes normalistas.

Referencias

Blandez, J. (2000). *La investigación acción: un reto para el profesorado. Guía práctica para grupos de trabajo, seminarios y equipos de investigación*. Barcelona, España. INDE Publicaciones.

Domínguez, R. y Hernández, E. (2019). *Leer y escribir para crecer un proyecto socioeducativo para la atención de niños en rezago*. Acapulco Guerrero, México.

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la Autonomía*. México, Siglo XXI
<https://docs.google.com/file/d/0ByY1BMds6LXaQUpSTXBJZEgtTHc/edit>

Freire, P. (2016). *El maestro sin recetas. El desafío de enseñar en un mundo cambiante*. Buenos Aires. Siglo XXI editores.

Gómez-Palacio, M. (1986). *Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita*. México D.F.: Futura S.A.

<https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/0331.pdf>

Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela, lo real, lo posible y lo necesario*. México.

Secretaría de Educación Pública. (2018). *Licenciatura en educación primaria, Plan de estudios 2018. Programa del curso Lenguaje y comunicación primer semestre*. México. Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación.

Secretaría de Educación Pública. (2021). *Licenciatura en educación primaria, Plan de estudios 2018. Programa del curso aprendizaje en el servicio séptimo y octavo semestre*. México. Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación.

Secretaría de Educación Pública. (2022). *Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022*. México.

Spranger, E. (1960). *En el laberinto de las comunidades en El educador nato*. Buenos Aires, Kapelusz. <https://docs.google.com/file/d/0ByY1BMds6LXadmF5dmRNWm4zNGc/edit>



Unidad del Sistema Para la carrera de las Maestras y maestros (31 de agosto del 2023).
En <http://usicamm.sep.gob.mx/>

Dimensión funcional del ambiente de aprendizaje desde la visión docente

Bryanda Abigail Lora Luzanía

19260049@enesonora.edu.mx

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora, “Prof. Jesús Manuel Bustamante Mungarro”

Gloria del Carmen Mungarro Robles

mungarro.robles.gloria.del.carmen@enesonora.edu.mx

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora, “Prof. Jesús Manuel Bustamante Mungarro”

Adán Enrique Méndez Mélcher

adan.mendez@enesonora.edu.mx

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora, “Prof. Jesús Manuel Bustamante Mungarro”

Línea temática 2. Pedagogía y práctica docente en las escuelas normales

Resumen

“Dimensión funcional del ambiente de aprendizaje desde la visión docente”, constituye un reporte final de un estudio que pretendió identificar los sentidos de las decisiones que una docente aplica para favorecer el aprendizaje en el aula. Fundamentado teóricamente en la propuesta de Iglesias Forneiro (2008) respecto a las dimensiones del ambiente de aprendizaje, se enfatiza en la dimensión funcional. Tuvo por metodología un enfoque cualitativo, de tipo estudio de caso. Para la recuperación de los datos, se aplicaron dos técnicas: la observación, para la cual se utilizó el instrumento de guía de observación para valorar la dimensión funcional, y la entrevista a profundidad, para la que se empleó un guion de entrevista semiestructurada. Los resultados se analizaron mediante análisis cualitativo de categorización abierta,

obteniéndose tres categorías: espacio físico del aula, comunicación en el aula y diseño instruccional de las sesiones de clase. En este estudio se concluye que las decisiones que los docentes toman, impactan en la disposición del alumno para adquirir un aprendizaje significativo; asimismo, se reafirma que un ambiente funcional contribuye a crear un entorno propicio para el aprendizaje significativo y el desarrollo integral de los alumnos.

Palabras clave: ambiente educativo, aprendizaje, salón de clases, educación básica

Planteamiento del problema

Los ambientes de aprendizaje constituyen la posibilidad que tienen los docentes para generar un espacio en donde el alumno pueda aprender de manera significativa. Algunos autores manifiestan que no se trata de diseñar un ambiente ‘de’ aprendizaje, sino ‘para’ el aprendizaje; independientemente de cómo se pueda entender, este hace referencia a considerar no solo el espacio físico, los recursos y materiales que se puedan incluir, sino también todos aquellos medios –como la comunicación, los modos de interacción en el aula, las estrategias empleadas y las modalidades de trabajo– que favorecen el aprendizaje de los alumnos.

Para Husén y Postlethwaite (1989), el ambiente de aprendizaje se constituye por todos los elementos físico-sensoriales, como la luz, el color, el sonido, el espacio, el mobiliario, etc., que caracterizan el lugar donde un estudiante ha de realizar su aprendizaje. Por su parte, para De Pablo y Trueba Marcano (1994), el ambiente escolar debe favorecer el conocimiento; por eso, señalan que se debe tener en consideración quiénes son los protagonistas que van a utilizar el espacio físico dispuesto, cuáles son sus necesidades e intereses, para qué se va a usar, cuál es su objetivo, qué actividades se pueden propiciar en él, así como la delimitación de espacios de uso colectivo e individual y los materiales que apoyen el aprendizaje del niño.

Como el aprendizaje escolar se genera intencionadamente, es preciso que las aulas escolares ofrezcan un ‘ambiente’ para que este se forje. Al respecto, Laorden Gutiérrez y Pérez López (2002) afirman que “la organización del aula siempre está relacionada con opciones metodológicas concretas que pueden ser estimulantes o inhibitoras de la actividad” (p. 135).

Por lo señalado, el aula resulta de importancia para que los alumnos puedan adquirir los conocimientos que el docente plantea, siendo el espacio donde van a interactuar y aprender diariamente.

Para Iglesias Forneiro (2008), desde el punto de vista escolar, se entiende el ambiente como una estructura de cuatro dimensiones interrelacionadas entre sí: dimensión física (qué hay en el espacio y cómo se organiza); dimensión funcional (para qué se utiliza y en qué condiciones); dimensión temporal (cuándo y cómo se utiliza) y dimensión relacional (quién y en qué condiciones). Para el caso de este estudio es de interés destacar la dimensión funcional del ambiente de aprendizaje. Iglesias Forneiro (2008) menciona que la funcionalidad “está relacionada con el modo de utilización de los espacios, su polivalencia y el tipo de actividad para la que están destinados” (p. 53).

La funcionalidad en el aula se refiere a la capacidad de implementar estrategias, recursos, actividades y espacios adecuados que promuevan el aprendizaje significativo en los alumnos. En concordancia con lo señalado, desde la perspectiva normativa del currículo en educación primaria, se deben “promover ambientes de aprendizaje que favorezcan el logro de los aprendizajes esperados, la vivencia de experiencias y la movilización de saberes” (Secretaría de Educación Pública, 2011, p. 28).

En las intervenciones didácticas realizadas en los espacios escolares, se identifica que se deja en indolencia el beneficiar auténticos ambientes que favorezcan la formación de los alumnos, especialmente desde la dimensión funcional. El ambiente áulico observado favorece que los niños aprendan, pero no todos; con eso se está discriminando en el logro del conocimiento a algunos niños, especialmente de aquellos a los que se les dificultan las metodologías que los docentes aplican o porque no se les ofrecen los recursos y materiales adecuados para que aprendan. Asimismo, los estudios revisados identifican características que los ambientes de aprendizaje deben tener y destacan que estas deben asociarse a mejorarlos, pero no indican la relevancia de la funcionalidad en el aula para que los alumnos adquieran un aprendizaje significativo.

El presente estudio tuvo como propósito identificar los sentidos de las decisiones que la docente aplica para favorecer la dimensión funcional del ambiente de aprendizaje en un grupo escolar de nivel primaria. La pregunta que orientó la investigación fue: ¿Qué tipo de decisiones aplica la docente para favorecer la dimensión funcional del ambiente de aprendizaje en el aula escolar?

Marco teórico

El medio educativo no se limita a las condiciones materiales o relaciones interpersonales básicas entre los actores del proceso formativo; este se instaura en las dinámicas que constituyen dicho proceso. En ese sentido, las dinámicas que los docentes aplican en el aula favorecen la formación de los niños a través del proceso de enseñanza-aprendizaje. El ambiente de aprendizaje puede entenderse como un espacio en el cual se dan distintas interacciones entre los sujetos, orientadas al logro del aprendizaje. Para que el ambiente de aprendizaje proporcione los resultados esperados, la labor del docente en el salón de clases debe ser organizada y estimulante, generar el trabajo colaborativo, así como favorecer el develamiento y aplicación de nuevos conocimientos (Paredes-Daza y Sanabria-Becerra, 2015).

Desde la perspectiva de Iglesias Forneiro (2008), el ambiente de aprendizaje se constituye por cuatro dimensiones que deben atenderse de forma integral; estas son: física, funcional, temporal y relacional. Relacionadas entre sí, estas dimensiones buscan establecer las características necesarias de un medio educativo y desarrollar los propósitos de aprendizaje y cada una de enfatiza aspectos específicos a considerar para desarrollarlo. Así, la dimensión física hace referencia al aspecto material del medio. Para Iglesias Forneiro (2008), es el espacio físico (el centro, el aula y los espacios anexos, etc.) y sus condiciones estructurales (dimensión, tipo de suelo, ventanas, etc.). También comprende los objetos del espacio, tales como materiales, mobiliario, elementos decorativos, entre otros, y su organización; es decir, los distintos modos de distribución del mobiliario y los materiales dentro del espacio.

La dimensión funcional, por su parte, está relacionada con el modo de utilización de los espacios, su polivalencia y el tipo de actividad para la que están destinados. En cuanto al modo de utilización, los espacios pueden ser usados por el niño autónomamente o bajo la dirección del docente. La polivalencia hace referencia a las distintas funciones que puede asumir un mismo espacio físico. Por último, atendiendo al tipo de actividades que los niños pueden realizar en un determinado espacio físico, este adquiere una u otra dimensión funcional.

Por su parte, la dimensión temporal está vinculada con la organización del tiempo y los momentos en que los espacios van a ser utilizados. El tiempo de las actividades está necesariamente ligado al espacio en que se realiza cada una de ellas: el tiempo de jugar en los rincones, de comunicarse con los demás en la asamblea, del cuento, el tiempo del comedor, del recreo, del trabajo individual o en pequeños grupos, etc. Según Iglesias Forneiro (2008), “debemos tener presente que la organización del espacio debe ser coherente con nuestra organización del tiempo y a la inversa” (p. 53).

Por último, la dimensión relacional se refiere a las distintas relaciones que se establecen dentro del aula y que tienen que ver con aspectos vinculados a los distintos modos de acceder a los espacios, a las normas y el modo en que se establecen, a los distintos agrupamientos en la realización de las actividades, a la participación del maestro en los distintos espacios y a las actividades que realizan los niños.

Plantear el análisis de lo que constituye un ambiente de aprendizaje, implica valorarlo en todas sus dimensiones; no obstante, también es posible parcializar su apreciación para profundizar en determinados aspectos. En ese sentido, en este estudio se asumió desde una sola de las dimensiones: la funcional. Por ello, a continuación, se explicitan de forma teórica los elementos que la componen para comprender el fenómeno de estudio.

Para Iglesias Forneiro (2008), la dimensión funcional de los ambientes de aprendizaje, está relacionada con el modo de utilización de los espacios, su polivalencia y el tipo de actividad para la que están destinados. En cuanto al modo de utilización, los espacios pueden ser usados

por el niño autónomamente o bajo la dirección del docente. La polivalencia hace referencia a las distintas funciones que puede asumir un mismo espacio físico (por ejemplo, la alfombra es el lugar de encuentro y comunicación durante la asamblea y más tarde es el rincón de las construcciones) (p. 53). Aunado a esto la funcionalidad del espacio educativo es de relevancia para que los alumnos adquieran el conocimiento que es debido, puesto que involucra el actuar docente en referencia a los espacios a utilizar, las actividades y estrategias que se van a implementar, así como las zonas adecuadas para el trabajo en clase.

Por su parte, Sarmiento (2018) señala que la dimensión funcional “considera la forma en que se usan los espacios, el tipo de actividad para la cual está destinada y la polivalencia de los diferentes usos y funciones de los espacios” (p. 33). En consecuencia, en esta dimensión se tienen en cuenta tres variables: el tipo de actividades que se realizan en cada zona, el tipo de zonas en función de la actividad que se crea en el aula y la polivalencia de esas zonas.

Asimismo, la aplicación de estrategias por parte de los docentes es primordial para generar un ambiente de aprendizaje funcional, puesto que, al utilizar estrategias apropiadas, facilitan la comprensión, promueven el pensamiento crítico y la participación activa de los alumnos. Vera (2005) afirma que “el uso de estrategias participativas en el aula, debe estar orientado a promover el interés del alumno e integrar el desarrollo de valores, actitudes y normas, pues favorecen la interacción en el aula e incrementan el aprendizaje” (p. 517).

La creación de espacios para el aprendizaje impacta en el ambiente educativo y en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Como afirma Jaramillo (2007), el espacio y la distribución del mobiliario, materiales, entre otros elementos, contribuyen positiva o negativamente en las relaciones interpersonales desarrolladas en el ámbito interno del aula y entre los diferentes actores del proceso educativo y, por consiguiente, con la construcción de los conocimientos y aprendizajes.

Aunado a esto, la comunicación es fundamental dentro de los ambientes de aprendizaje, en específico para la funcionalidad de las clases. Por esto, González Hernández (2021) destaca

que los sistemas de comunicación que establecen los docentes, quienes son los que intervienen en los procesos de enseñanza-aprendizaje, pueden determinar los resultados del aprendizaje de los alumnos.

La dimensión física del aula es donde se realizan diversas actividades y funciones escolares. Iglesias Forneiro (2008) clasifica las distintas unidades espaciales (espacios, zonas y puntos) atendiendo a su funcionalidad; es decir, al tipo de actividades y tareas que en ellas se realizan. Así, destaca distintas 'zonas': de actividad principal, de gestión, servicio y rutinas, de almacenamiento de material y zonas nulas.

Por su parte, la polivalencia hace referencia a las posibilidades de utilización que ofrecen las distintas zonas del aula. Puede haber zonas claramente definidas y destinadas a una única función, o también estar diseñadas con una funcionalidad múltiple, de tal modo que esa misma zona puede ser usada en distintos momentos de la jornada con distintas funciones.

Como se ha expuesto, atender la dimensión funcional de los ambientes de aprendizaje es primordial para que los alumnos puedan adquirir los conocimientos y competencias que se desean; la funcionalidad permite a los alumnos desarrollar habilidades, comprender la relevancia del aprendizaje, desarrollar una comunicación asertiva y ser autónomos. Al promover la dimensión funcional del aprendizaje, los docentes están favoreciendo en sus educandos un aprendizaje significativo. De ahí la pertinencia de atender la funcionalidad de los espacios escolares, que favorezcan que los alumnos logren adquirir los saberes más pertinentes para su desarrollo integral.

Metodología

El estudio se desarrolló con un enfoque cualitativo, de tipo estudio de caso, por lo que contó con una sola participante. Asimismo, su alcance fue de tipo exploratorio y descriptivo. Se utilizaron dos técnicas para este estudio: (1) la técnica de observación, apoyada con la 'guía de observación para valorar la dimensión funcional', instrumento elaborado con base en las dimensiones de los ambientes de aprendizaje que plantea Iglesias Forneiro (2008); y (2) la

técnica de la entrevista a profundidad, para la cual se utilizó un guion de entrevista semiestructurada, conformado por 17 preguntas.

Contando con los datos cualitativos en texto, tanto de la observación en el aula escolar como de la entrevista a la participante, se realizó el análisis cualitativo. De forma inicial, se utilizó un procedimiento inductivo de categorización abierta para el análisis de los datos (Strauss y Corbin, 2002). De este procedimiento se obtuvieron diez categorías; luego, tras un análisis más profundo, se integraron tres categorías axiales que identifican la dimensión funcional de los ambientes de aprendizaje asociada con el espacio físico del aula, con la comunicación en el aula y con el diseño instruccional.

Resultados

Los resultados de este estudio se ofrecen organizados en 3 grandes categorías: (1) aspecto físico del aula; (2) comunicación en el aula; y, (3) diseño instruccional de las sesiones de clase.

1. Aspecto físico del aula. Para la docente, el ambiente de aprendizaje se asocia de manera directa al aspecto físico; en esta categoría se integra la importancia del espacio, del mobiliario y de los recursos didácticos en el aula. En relación al espacio, la docente señala que “todos los espacios son espacios de aprendizaje creados”. Como menciona González Hernández (2021), la espacialidad, como elemento de las formas de organización del aula, juega un papel trascendental en el aprendizaje.

En cuanto a los espacios físicos que la docente señala ha aprovechado para que sus alumnos aprendan, afirma utilizar las canchas, la biblioteca, los pasillos, el pórtico, además del aula; asimismo, la docente destaca la importancia de tener espacios amplios que permitan trabajar con comodidad. Sin embargo, conforme a la observación realizada, no se identificó que la participante aprovechara tales espacios para el aprendizaje, salvo el pasillo contiguo al aula del grupo escolar (este se aplicó para promover actividades en las que los niños debían interactuar en pequeños grupos).

Respecto al mobiliario, para la docente es relevante tener buenos mesabancos para ‘trabajar con comodidad’, además de contar con materiales –como el cañón y el pizarrón–, ya que son herramientas que facilitan el trabajo con los alumnos. Como resalta Blanco Lizarazo et al. (2015), “el mobiliario debe ser funcional, de modo que pueda responder a la variedad de exigencias de organización propias del proceso de enseñanza-aprendizaje planificados por el docente en los escenarios educativos que se definan” (p. 145). Un aspecto relevante es que la docente señala los materiales como “mobiliario que está o debe estar en el aula”. Incluso, marca a la computadora como indispensable para el desarrollo de clases interactivas con los alumnos, pues les son atractivas; estos recursos tecnológicos son apoyos útiles para favorecer el aprendizaje, pero no constituyen en sí mismos ‘mobiliario’, tal como la docente lo afirma.

En tercer orden, se encuentran los recursos didácticos. Los recursos didácticos que se emplean en el aula van desde el lápiz y el cuaderno, hasta el cañón, la computadora, el pizarrón, etc. Estos recursos tienen como finalidad promover que el alumno, con su empleo, realice sus procesos de aprendizaje. Para la docente, el recurso fundamental que debe de haber en las aulas para favorecer el aprendizaje de los alumnos son las tablas de multiplicar, ya que ha sido uno de los contenidos de aprendizaje cuyo dominio ha resultado más difícil de concretar para los alumnos; por ello, el tenerlas como referentes dentro del salón de clases, ha sido muy importante para que los alumnos apoyen su trabajo y aprendizaje. Llorente Cámara (1998) afirma que “todos los medios incorporados a la tarea educativa se convierten en recursos de mediación y se relacionan con el desarrollo de gran parte de las capacidades y funciones mentales de los estudiantes que interactúan con ellos” (p. 70).

2. La comunicación en el aula. Para el caso específico de esta categoría, la comunicación se identifica en dos sentidos: el que obedece a la comunicación maestro-alumno y el que refiere a los mecanismos o técnicas para promover la disciplina de los alumnos. En el primero de los casos, en relación a la comunicación de la docente y los alumnos, la participante menciona que es primordial mantener “una comunicación constante, tanto dentro como fuera del aula, pues al tener comunicación con ellos, favorecemos el interés y motivamos a los alumnos por aprender”.

Desde la perspectiva de Granja Palacios (2013), la comunicación en la interacción docente-alumno tiene un papel fundamental en el proceso enseñanza-aprendizaje, ya que el diálogo aporta la transmisión, la transferencia y la construcción del conocimiento; además, contribuye a la formación de una persona autónoma e independiente. En ese tenor, resulta pertinente que el diálogo entre los alumnos y el docente sea eficaz, que permita a los niños desenvolverse en un ambiente en el que son aceptados y respetados. Para la participante, la comunicación entre el alumno y la docente es primordial para generar un ambiente de aprendizaje óptimo; esto favorece que cada uno asuma su rol de forma efectiva: la docente puede enseñar y los alumnos generar su aprendizaje. Además, la docente manifiesta que la comunicación es la base que permite conocer las necesidades particulares de los alumnos, “ya que, si no hay una buena comunicación con los alumnos, no nos vamos a dar cuenta de esas necesidades o requerimientos de cada niño”.

En relación con la comunicación, ante las acciones disruptivas de los alumnos, la docente comenta que la mejor manera de atenderlas es a través del diálogo, es decir, mediante la comunicación constante: “siempre cuestionar el por qué y el para qué y por qué no lo debe de hacer”. Ginott (como se cita en Charles, 1989) propone que un medio para prevenir el mal comportamiento es utilizar siempre una comunicación congruente y razonable dirigida a la situación y nunca se debe atacar la autoestima del alumno. Como lo afirma Ginott, crear una comunicación congruente con el alumno va a contribuir a que el discente pueda regular sus emociones y reflexionar ante sus acciones. Para el caso específico de este estudio, se identificó que la maestra aplica de manera adecuada la técnica del cuestionamiento para favorecer que el niño pueda verbalizar sus emociones y concientizar que sus actos pueden afectar a otros.

En un segundo sentido, con respecto a los mecanismos o técnicas para la disciplina de los alumnos, la docente ha empleado diferentes estrategias a lo largo del ciclo escolar, pues hace referencia “a que estas pierden el interés de los alumnos y se tienen que ir cambiando”. La docente plantea la aplicación de dos estrategias para regular la disciplina comportamental

en el aula: una de ellas es la entrega de estrellas y premios y la otra estrategia es la 'Pecera de la conducta'.

La docente comenta que la estrategia que más le ha funcionado es la de "Estrellas y premios", pues considera que al tener los alumnos un beneficio por su esfuerzo, incrementa una motivación para los discentes para regular su conducta. Cubero Venegas (2004), con respecto a este tipo de técnicas, afirma que "es importante utilizarlas para regular las conductas de los alumnos dentro del espacio escolar [...], el maestro debe utilizar estrategias de apoyo para que aquellos se comporten, como se necesita en ese momento" (p. 5). No obstante que la aplicación de estrategias de premios y castigos para regular la conducta puede considerarse dentro de las técnicas de la escuela tradicional, en el caso de este estudio, la docente la aplica porque le es útil para favorecer el trabajo en el aula; es decir, su visión es pragmática e utilitaria.

3. *El diseño instruccional de las sesiones de clase.* Dentro de la dimensión funcional cobra relevancia el diseño instruccional, que se evidencia en el tipo de prácticas de aprendizaje que en el aula se desarrollan. Para el caso específico de esta categoría, se identificaron dos grupos: modalidad de trabajo implementado en el aula y estrategias didácticas para el trabajo en clase.

En relación a la modalidad de trabajo, la docente refiere que utiliza tres modos de aplicar actividades con sus alumnos: el trabajo colaborativo, en binas e individualizado. La maestra afirma que el trabajo colaborativo es muy relevante, e incluso lo considera más importante que el trabajo que ella como docente puede hacer, pues piensa que el aprendizaje entre pares es más directo. En sus palabras, manifiesta:

El trabajo entre alumnos es más importante que el trabajo que yo como maestra puedo hacer, porque aprenden de una manera más directa; ellos saben cómo aprenden, ellos saben sus necesidades y tienen las formas más fáciles de comunicarse que yo como adulto, que ya tengo y domino el conocimiento. De acuerdo con Maldonado Pérez (2007).

el trabajo colaborativo es esencial para que se dé el aprendizaje, no solo entre pares, sino para una mejor interacción interpersonal, lo cual ayuda a los alumnos a trabajar su relación con las personas y a aprender a relacionarse con su comunidad.

Finalmente, en torno a las estrategias didácticas, la docente señala utilizar diferentes actividades que favorecen la expresión y representación gráfica –como recortar y pegar–, ya que alude “que es un reconocimiento, analizar la información y ubicarla”, lo que, a su vez, facilita el proceso de aprendizaje. De igual forma, considera relevante el uso de material concreto, pues menciona que “contar con la forma táctil para ellos, es más fácil poder representar el aprendizaje”. En ese tenor, para la docente, el empleo de material concreto constituye una posibilidad de aprendizaje significativo para los alumnos, puesto que les posibilita no solo ver, sino también tocar el material tangible y emplearlo para resolver problemas. De ahí que el uso de los materiales didácticos concretos es un elemento relevante e indispensable que cumple con un propósito formativo directo, de acuerdo a la planificación del docente y a los intereses de los estudiantes (Amores-Proaño y Cuji-Chacha, 2020).

Otra de las estrategias que la docente aplica son las actividades de manipulación de materiales y experimentación. La docente reitera la necesidad de que los alumnos empleen material para aprender, pero no aborda el aspecto de las actividades de experimentación, las cuales posibilitan que el alumno se aproxime al conocimiento científico y a la comprensión de la realidad. Entre las estrategias también se incluyen el juego libre y el simbólico, pues se considera que son actividades dirigidas a un fin y deben ser creadas e incluidas dentro de la planeación; tales estrategias favorecen el desarrollo integral del niño, ya que se promueve la representación mediante el juego y por la aplicación de diversas actividades, lo cual atrae su atención. La participante destaca la importancia de aplicar este tipo de actividades y señala incluirlas en su planeación didáctica; no obstante, no se evidenció su aplicación con los alumnos.

Aún con las estrategias señaladas, la docente considera que no son suficientes para que los alumnos aprendan los contenidos curriculares. Así lo afirma: “Nunca es suficiente, siempre

se tienen que estar renovando, motivando con diferentes actividades que a ellos les proporcionen un aprendizaje más significativo; una actividad siempre pierde su interés y su valor cuando es por mucho tiempo. Entonces, por eso es importante estarlas renovando”. Para la docente, la aplicación de las estrategias debe ser asociada al interés de los alumnos; es decir, la estrategia debe aplicarse de manera oportuna y ser modificada por otra, a fin de no desmotivar a los alumnos por aprender. En consonancia a ello, Jiménez González y Robles Zepeda (2016) señalan que las estrategias didácticas “deben tener en consideración al estudiante como un ser activo y crítico en la construcción de su conocimiento” (p. 112).

Discusión y conclusiones

En este estudio se ha pretendido identificar la valoración de la dimensión funcional del ambiente de aprendizaje; por desarrollarse bajo la metodología del estudio de caso, los datos recuperados evidencian la experiencia de una docente en particular. Conforme a los resultados obtenidos, se puede concluir que, para la participante, la creación de un ambiente de aprendizaje implica diseñar un entorno adecuado para el aprendizaje, donde los alumnos se sientan motivados, participen activamente y tengan acceso a los recursos necesarios, por lo cual es imprescindible que exista el espacio físico, la comunicación y el diseño instruccional que lo favorezcan.

Los resultados evidencian que la docente pone énfasis en el espacio físico del aula donde se produce el aprendizaje, puesto que el espacio del aula puede tener un impacto significativo en el aprendizaje de los alumnos, facilitar la interacción y la colaboración. En su discurso, la docente señala que un aula bien diseñada impulsa la interacción entre los alumnos y promueve la colaboración, lo cual contribuye a que los alumnos puedan compartir ideas, resolver problemas y aprender unos de otros.

La participante relaciona el espacio con el mobiliario en el aula, con contar con “buenos mesabancos, dimensiones para trabajar dentro (del aula), o sea, que nos permitan los espacios trabajar con comodidad”. Aunado a esto, el espacio en el aula facilita la organización y el acceso

a los recursos; por lo tanto, un aula bien organizada facilita el acceso a los materiales y recursos para el aprendizaje.

La docente valora la comunicación con sus alumnos dentro y fuera del aula; de hecho, manifiesta que la comunicación es esencial para facilitar el aprendizaje, pues fomenta la participación y la colaboración. En ese sentido, al promover una comunicación efectiva, la docente puede mejorar significativamente la experiencia educativa de los alumnos. La comunicación en el aula, entonces, crea un ambiente propicio para que los alumnos participen activamente en el proceso de aprendizaje. A su vez, la comunicación efectiva entre la docente y los alumnos contribuye a crear un ambiente positivo y de apoyo, fomentando la confianza, la autoestima y el sentido de pertenencia de los alumnos, lo cual promueve un mejor rendimiento académico.

Para la participante, el diálogo es primordial para atender las conductas disruptivas, pues es preciso ayudar a los alumnos a aprender a comportarse adecuadamente y ser responsables de sus acciones, destacando siempre la importancia de la empatía, el respeto mutuo y la comunicación con los compañeros de clase y su maestra. De igual forma, hay estrategias muy efectivas para regular la conducta en el aula y evitar estas acciones. Para la participante, estas estrategias son importantes porque promueven un ambiente de aprendizaje positivo, facilitan el proceso de enseñanza y aprendizaje, mejoran las relaciones entre los alumnos y la docente y fomentan habilidades socioemocionales, entre las cuales incluyen la autorregulación, la empatía y la resolución de conflictos.

Finalmente, la docente destaca el diseño instruccional de las clases como una responsabilidad profesional que impacta en el ambiente de aprendizaje. En su discurso manifiesta aplicar diferentes estrategias didácticas, cuya finalidad es hacer que el aprendizaje sea más efectivo, interesante y significativo; además, considera que estas estrategias se pueden combinar y adaptar según las necesidades y características de los alumnos. Dentro del diseño instruccional cobran relevancia las modalidades de trabajo; la docente destaca el trabajo colaborativo en el aula, ya que proporciona a los alumnos oportunidades valiosas para

desarrollar habilidades sociales, promover un aprendizaje significativo y fortalecer habilidades cognitivas.

La atención de la dimensión funcional de los ambientes de aprendizaje garantiza la eficiencia y organización del espacio, apoya el proceso de enseñanza aprendizaje, permite la flexibilidad y adaptabilidad, fomenta la interacción y la colaboración. En este estudio se confirma que un ambiente funcional contribuye a crear un entorno propicio para el aprendizaje significativo y el desarrollo integral de los alumnos. Se destaca que las decisiones que la docente aplica para favorecer la dimensión funcional del ambiente de aprendizaje son relevantes, puesto que es primordial crear los espacios físicos adecuados, promover estrategias lúdicas que se adapten a los diferentes estilos de aprendizaje y a los intereses de los alumnos, además de propiciar una comunicación asertiva con el alumnado para favorecer el aprendizaje significativo en los educandos.

Este estudio ha resultado pertinente porque ha permitido identificar los factores que se involucran en la dimensión funcional del ambiente de aprendizaje, lo cual tendría que ser no solo valorado, sino aplicado por todos los docentes, para lograr un verdadero aprendizaje significativo en los niños. Es preciso seguir desarrollando este tipo de estudios que enfatizan la necesidad de reconocer los aspectos que el docente puede realizar para promover el aprendizaje, ya que sus decisiones pueden impactar en favorecer el aprendizaje de los alumnos u obstaculizarlo.

Referencias

- Amores-Proaño, E. y Cuji-Chacha, B. (2020). *Reproducción de los roles a través de materiales didácticos de niños y niñas en la educación inicial de la Unidad Educativa "Francisco Flor"* [Tesis de licenciatura]. Universidad Técnica de Ambato. <https://repositorio.uta.edu.ec/jspui/handle/123456789/31032>
- Blanco-Lizarazo, D., Sánchez-González, C. y Espinel-Correal F. (2015). Mobiliario escolar: el reto de la pedagogía al diseño. *Iconofacto*, 11(16). 141-152. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6302039>
- Charles, C. (1989). *Building classroom discipline* (3ª ed.). Longman Inc.
- Cubero-Venegas, C. (2004). La disciplina en el aula: Reflexiones en torno a los procesos de comunicación. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 4(2). <https://www.redalyc.org/pdf/447/44740202.pdf>
- De-Pablo, P. y Trueba-Marcano, B. (1994). *Espacios y recursos para ti, para mí, para todos. Diseñar ambientes en educación infantil*. Editorial Escuela Española.
- González-Hernández, W. (2021). Los espacios de aprendizaje y las formas de organización de la enseñanza: una caracterización desde la subjetividad. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 20(42), 313-328. <https://www.redalyc.org/journal/2431/243166546019/html/>
- Granja-Palacios, C. (2013). Caracterización de la comunicación pedagógica en la interacción docente-alumno. *Investigación en Enfermería: Imagen y Desarrollo*, 15(2), 65-93. <https://www.redalyc.org/pdf/1452/145229803005.pdf>
- Husén, T. y Postlethwaite, N. (Eds.) (1989). *The International Encyclopedia of Education*. Oxford: Pergamon-Elsevier.

- Iglesias-Forneiro, M. (2008). Observación y evaluación del ambiente de aprendizaje en Educación Infantil: dimensiones y variables a considerar. *Revista Iberoamericana de Educación*, (47), 49-70. <http://rieoei.org/rie47a03.htm>
- Jaramillo, L. (2007). *Planta física a nivel interno y externo. Disposición del ambiente en el aula. Universidad del Norte*. Instituto de Estudios Superiores en Educación. <http://ylang-ylang.uninorte.edu.co:8080/drupal/files/DisposicionAmbienteAula.pdf>
- Jiménez-González, A. y Robles-Zepeda, F. (2016). Las estrategias didácticas y su papel en el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje. *Revista Educateconciencia*, 9(10), 106-113. ISSN 2007-6347
- Laorden-Gutiérrez, C. y Pérez-López, C. (2002). El espacio como elemento facilitador del aprendizaje. Una experiencia en la formación inicial del profesorado. *Pulso*, (25), 133-46. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=243780>
- Llorente-Cámara, E. (1998). Medios visuales y educación visual. *Revista de Psicodidáctica*, (5), 69-82. <https://www.redalyc.org/pdf/175/17517803008.pdf>
- Maldonado-Pérez, M. (2007). El trabajo colaborativo en el aula universitaria. *Laurus*, 13(23), 263-278.
- Paredes-Daza, J. D. y Sanabria-Becerra, W. M. (2015). Ambientes de aprendizaje o ambientes educativos. Una reflexión ineludible. *Revista de Investigaciones UCM*, 15(25), 144-158. DOI: <http://dx.doi.org/10.22383/ri.v15i1.39>
- Sarmiento, S. (2018). *Estudio del nivel de calidad de los ambientes de aprendizaje desde la dimensión física en 25 aulas del subnivel 2 de unidades educativas de la Zona 8 del Distrito Educativo 5 Tarqui-Tenguel, del cantón Guayaquil* [Tesis de maestría inédita]. Universidad Casa Grande. <http://dspace.casagrande.edu.ec:8080/handle/ucasagrande/1460>
- Secretaría de Educación Pública. (2011). *Plan de estudios 2011. Educación básica*.

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.

Vera, L. (2005). Estrategias docentes con enfoque constructivista. Rendimiento académico de la Geografía de Venezuela en Educación Superior. *Revista Venezolana de Ciencias Sociales*. UNERMB, 9(22005), 505-519. <https://www.redalyc.org/pdf/309/30990215.pdf>

Shakespeare como recurso para la enseñanza del inglés en Educación Normal desde una mirada rural

Rosalio Ovalle Morquecho

rosalio.ovalle@matiasramos.edu.mx

Escuela Normal Rural “Gral. Matías Ramos Santos”

Rogelia Zambrano Rodríguez

rogeliazambrano28@gmail.com

Escuela Normal Rural “Gral. Matías Ramos Santos”

Edgar Fabian Arteaga

arteaga444@gmail.com

Escuela Normal Rural “Gral. Matías Ramos Santos”

Línea temática 2. Pedagogía y práctica docente en las escuelas normales

Resumen

La presente investigación-acción exploratoria se circunscribe al grupo B del sexto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria de la Escuela Normal Rural “Gral. Matías Ramos Santos” en la materia “Inglés VI”: 35 estudiantes. Para diagnosticar se utilizaron tres instrumentos de recolección de datos: cuestionario sobre motivación, examen de inglés, diario de campo. Con base en lo anterior se creó la pregunta rectora: ¿Cómo se puede mejorar el nivel de logro del idioma de las y los estudiantes, mantenerlos motivados y desarrollar el aprendizaje significativo? Así, se estableció el objetivo: Mejorar el nivel de logro del idioma inglés mediante la implementación de actividades interculturales en las que se tome como punto de partida las obras de Shakespeare, y el desarrollo de la creatividad para su quehacer profesional. Se trata de un Plan de intervención de 12 sesiones divididas en dos etapas: Discovering Shakespeare y Creating Lesson Plans. Durante las etapas se utilizaron tres instrumentos de evaluación: guía

de observación, diario de clase, lista de cotejo; además, para evaluar el proyecto se determinó una rúbrica en la que se fundamenta un nivel de logro: Excelente. Se sugiere el uso de otras obras del mismo autor y su implementación en otras materias.

Palabras clave: shakespeare, educación normal, inglés, educación primaria

Introducción

El año 2023 representa un hito para el idioma inglés toda vez que se celebran los 400 años de la publicación del First Folio de William Shakespeare, en el que siete años después de su muerte se recuperaron obras teatrales del autor bajo el título “William Shakespeare comedias, historias y tragedias”. De acuerdo con Ramón (2023), la posibilidad actual que tenemos de leer Macbeth, Julio César y la Tempestad se debe a esa recopilación que los estudiosos del dramaturgo y poeta llamaron: First Folio.

En la realidad de la ENR “Gral. Matías Ramos Santos”, la generación actual va desfasada al menos dos semestres respecto del nivel de logro del idioma inglés, lo anterior quizá como resultado del efecto pos-pandemia que supuso el virus SARS-CoV2. La Normal se encuentra y desarrolla sus actividades en contextos rurales, en ocasiones remotos; la población de educación primaria suele presentar un rezago importante. Las y los normalistas siguen sin ver el inglés como una ventaja comparativa y competitiva.

El artículo que hoy se presenta se enfoca en el contexto Normalista rural, en el que se ha buscado desde los años 90 un acercamiento a la formación de una lengua alterna referida al inglés; no fue hasta el 2018 cuando emitió un plan de estudios cuya columna vertebral, en la mayoría de las licenciaturas, fue la segunda lengua, en el caso del programa de educación primaria se otorgaron 6 horas por semana durante 6 semestres para ello. En el mismo orden, este documento es el resultado de las actividades de investigación de un Formador de inglés y traductor adscrito a la Escuela Normal Rural “Gral. Matías Ramos Santos” en Loreto, Zacatecas, una de las instituciones formadoras de docentes rurales en México. La redacción que sigue el

presente texto es con perspectiva de género y en línea con el ODS 5 “Igualdad de género” (ONU, 2018).

Planteamiento del problema

El presente tema de estudio se circunscribe al interior del grupo B del sexto semestre de la licenciatura en educación primaria de la Escuela Normal Rural (ENR) “Gral. Matías Ramos Santos”, un total de 35 estudiantes de entre 18 y 23 años: 17 hombres y 18 mujeres; ubicada en la comunidad de San Marcos dentro del municipio de Loreto en el estado de Zacatecas. Como parte de la Investigación-acción exploratoria (Smith, 2018), dentro de la etapa de recolección de datos y a modo de diagnóstico, se plantearon tres preguntas rectoras mediante las cuales el docente autor del presente documento reflexiona sobre su actuar al ser consciente de la importancia de mejorar la práctica:

¿Cuál es el nivel de dominio de las y los estudiantes respecto de la segunda lengua?

¿De qué forma puedo motivar el aprendizaje de la segunda lengua?

¿Cuáles son mis expectativas respecto del aprendizaje de las y los estudiantes sobre la segunda lengua?

Con el fin de dar respuesta a las interrogantes anteriores, se eligieron tres instrumentos de recolección de datos: un cuestionario (aprox. 60 preguntas) que se aplicó a la totalidad de las y los estudiantes sobre conocimientos del idioma, pregunta 1; un cuestionario en Google Forms con 4 interrogantes, pregunta 2; un diario de campo que se realizó durante las primeras semanas de clase, pregunta 3. Al final, se realizó una breve entrevista grupal para confirmar la información, pero se decide no catalogarla como instrumento de evaluación.

El cuestionario que se menciona en la primera pregunta es el examen de diagnóstico largo de EF SET (2022), el cual se recupera de la siguiente liga: <https://www.efset.org/es/>; un estudiante logró un nivel de B1, 5 estudiantes A2 y el resto (29) A1. El instrumento del segundo cuestionamiento incluye los siguientes elementos, las respuestas se determinaron en una

Escala de Likert (Completamente de acuerdo, De acuerdo, Neutral, En desacuerdo, Completamente en desacuerdo):

Hasta el momento, sexto semestre: me siento muy motivado para seguir aprendiendo inglés;

El uso de recursos culturales del idioma inglés me ayudarían a sentirme más motivado para seguir aprendiendo el idioma

Me siento adecuadamente preparado y motivado para planear una clase de inglés (sin tomar en cuenta el dispositivo, pero en inglés);

Me siento adecuadamente preparado y motivado para implementar una clase de inglés;

Los resultados a las preguntas anteriores arrojaron que:

20% se declaró Neutral, 40% En desacuerdo y 40% Completamente en desacuerdo.

70% mencionó estar Completamente de acuerdo, 30% De acuerdo

80% eligió Completamente en desacuerdo, 20% En desacuerdo

100% declaró estar Completamente en desacuerdo

Posteriormente, para confirmar, se realizó una entrevista grupal sobre la base de los datos obtenidos. A continuación, se presentan algunas de las entradas del diario de campo, en las que se puede observar el cimiento sólido que representan para entender el problema que se busca atender:

Día 1. Se presentó la materia y su soporte metodológico, se dieron a conocer los temas que compone el plan de estudios y se procedió a realizar un Contrato pedagógico para la buena conducción de las clases. Al incluir el hablar solo inglés en clase fue notoria la incomodidad de la mayoría de las y los estudiantes, se dieron algunos cuestionamientos sobre el punto, el cual quedó pendiente de confirmación según el flujo de las clases subsecuentes;

Día 4. Se tuvo que reformular el programa de estudios, con base en el diagnóstico fue posible determinar nuevos contenidos de un nivel más bajo del supuesto para estudiantes de sexto semestre. Se decidió dar la clase como si fueran estudiantes de primaria, lo que atrajo su atención y plantea preguntas sobre “¿Por qué este tema se enseña así? ¿Aquí qué sugiere? ¿Podría también hacer esto?” Con base en esta nueva decisión se puede avanzar más rápido, la gramática sigue siendo un problema. No tienen problemas para comunicarse como puedan, es decir, no les da pena hablar sin importar la pronunciación. Se decide continuar con el uso del IPA (International Phonetics Alphabet; Alfabeto fonético internacional) para mejorar el punto anterior;

Día 7. Las clases van bien según la nueva construcción, las propuestas son exitosas: salir al patio a pintar, jugar lotería, llenar sopas de letras, realizar acrónimos, contestar hojas de trabajo. Dado que se trata de una normal rural con arraigo comunitario importante, surge un nuevo elemento detonador: las cuestiones culturales de los países angloparlantes. Les agrada conocer historia, curiosidades, obras, etc. del idioma

A partir del diagnóstico, se determina que el problema es que las y los estudiantes no han desarrollado en buen grado (B1 o +) los conocimientos de la segunda lengua (inglés), lo que trae como consecuencia que no se sientan capaces de dar una sesión en inglés, no confían en su nivel de logro y se sienten poco motivados para seguir aprendiendo, lo que puede impactar de manera negativa en su educación integral (Ley General de Educación Superior). Sobre la base de lo anterior se estableció como pregunta de investigación la siguiente:

¿Es posible que las actividades culturales permitan que las y los estudiantes se sientan motivados para seguir aprendiendo la segunda lengua e impacte en la oportunidad de dar clases de inglés en sus jornadas de práctica?

Marco teórico

El Plan 2018 (SEP, 2018) marca como uno de sus objetivos primordiales lograr la implementación de la Estrategia I “Democratizar la productividad” mediante la línea de acción

denominada “impulsar la creación de carreras, licenciaturas y posgrados con pertinencia local, regional y nacional”, lo anterior mediante la realización de actividades que impliquen distintos ámbitos (2018) o áreas con el fin de complementar la formación integral del futuro docente, quizá la opción más viable es mediante la transversalidad.

El artículo tercero constitucional constituye el primer documento normativo al mencionar en el segundo inciso las características de intercultural e integral para la educación, con lo que se busca su fundamento en los resultados del progreso científico, además de luchar contra la ignorancia. Así, será intercultural *“al promover la convivencia armónica entre personas y comunidades para el respeto y reconocimiento de sus diferencias y derechos”*, en este caso respecto del español y el inglés; además, será integral porque *“educará para la vida, con el objeto de desarrollar en las personas capacidades cognitivas...”*, en este caso conocimientos respecto de la segunda lengua, el inglés. Estos dos adjetivos se comparten también en el art. 16 de la Ley General de Educación (LGE, 2019).

Por otro lado, el art. 31 de la Ley General de Educación Superior (LGES, 2021) menciona que uno de los objetos principales de las instituciones de educación normal y formación docente es:

Formar de manera integral profesionales de la educación básica y media superior, en los niveles de licenciatura, especialidad, maestría y doctorado, comprometidos con su comunidad y con responsabilidad social para contribuir a la construcción y desarrollo de una sociedad justa, inclusiva y democrática;

La asignatura “Inglés VI” es parte del eje medular de la Estrategia Nacional de Inglés (SEP, 2017). Es la sexta en la seriación de materias de inglés y su objetivo principal es “desarrollar la habilidad de los estudiantes para comunicarse de manera efectiva en inglés en contextos que les sean relevantes.”

El proceso de “Prácticas profesionales” (2018) se divide en cuatro momentos: dos periodos de “Pasantía y ayudantía” y dos periodos de “Prácticas profesionales”, en este último

la/el educando implementa las actividades plasmadas en la Secuencia didáctica con el grupo asignado, con una duración cada una de dos semanas activas de clase y una de planeación. En este semestre se agregó además una jornada de prácticas profesionales en inglés, en la que se dio una clase a un niño de una primaria contigua a la ENR. Se realizó en dos etapas: la primera para observar, conocer al niño y realizar adecuaciones respecto de lo que se tenía previsto; la segunda.

El formato del Consejo Británico fundamenta las clases de inglés bajo una metodología PPP (Presentation, Practice, Production [Presentación, Práctica, Producto]; British Council, 2021), incluye 7 elementos importantes: título de la intervención (clase), tema, objetivo(s) tipo SMART (específico, medible, alcanzable, real, con tiempo), nivel y edad de las y los estudiantes, tiempo estimado total, lista de materiales, introducción (análisis a priori y epistemológico), procedimiento (con base en las cinco habilidades del idioma más que en las tres etapas comunes de una secuencia didáctica). Por último, se realizan diversos ejercicios de práctica para que las y los estudiantes se familiarizaran con el formato y, además, recibieran retroalimentación precisa en tiempo y forma.

De acuerdo con la SEP (2011), el enfoque de Prácticas sociales del lenguaje conceptualiza este término como:

pautas o modos de interacción que enmarcan la producción e interpretación de los textos orales y escritos. Comprenden los diferentes modos de participar en los intercambios orales y analizarlos, de leer, interpretar, estudiar y compartir los textos y de aproximarse a su escritura. Es dentro de las prácticas que los individuos aprenden a hablar e interactuar con los otros; interpretar y producir textos; reflexionar sobre ellos; identificar problemas y solucionarlos, y transformarlos y crear nuevos géneros, formatos gráficos y soportes (p. 28).

Según el MCER del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2002) los niveles de referencia (6: A1, A2, B1, B2, C1, C2) se dividen para usuarios: básico, independiente y competente (p. 26); dos para cada uno. Para el caso de los cursos del Plan 2018 (SEP) son

relevantes los primeros cuatro: A1, A2, B1, B2. El Plan 2018 busca desarrollar, mediante propósitos en tres ámbitos, personal, comunitario y profesional: el uso del inglés en la comunicación personal y social; Aumentar su participación en actividades culturales e interculturales en inglés; Desarrollar su capacidad para enseñar el inglés en un ambiente áulico. Esta propuesta se centra en las actividades culturales e interculturales.

Rogers (1961, pp. 75-178) define el Aprendizaje significativo como aquel proceso funcional e innovador que impregna a la persona en su totalidad y modifica sus actos. Se puede empapar de las cinco dimensiones que se utilizan durante el proceso de aprendizaje producido en la psicoterapia: hacer frente a un problema, coherencia, respeto positivo e incondicional, comprensión empática, experimentación.

Metodología

La población objetivo es el grupo B del quinto semestre de la licenciatura en educación primaria de la Escuela Normal Rural (ENR) “Gral. Matías Ramos Santos”, un total de 35 estudiantes de entre 18 y 23 años: 17 hombres y 18 mujeres. Mediante una investigación-acción exploratoria (2018) se creó una Intervención, además, con el fin de dar respuesta a la pregunta de investigación, se formuló el objetivo primario del Plan de Acción:

Mejorar el nivel de logro del idioma inglés mediante la implementación de actividades interculturales en las que se tome como punto de partida las obras de Shakespeare y desarrollar su impacto en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El secundario fue el objeto de aprendizaje de la materia de “Inglés VI. Conversión de comunicadores independientes”, según se marca en su plan de estudios:

Ambiente profesional: el/la estudiante comparte información en inglés sobre el aprendizaje mediante la redacción de una secuencia didáctica.

El Plan de intervención son 12 sesiones divididas en dos etapas, cada una de 6 sesiones: Discovering Shakespeare y Creating Lesson Plans. Con el fin de lograr el objetivo planteado se

crearon dos prácticas sociales del lenguaje, una para cada etapa y cuatro objetos de aprendizaje, dos para cada práctica social del lenguaje. A continuación, se presenta la información a detalle:

Etapa 1. Discovering Shakespeare

Práctica social del lenguaje: Participar en actividades de descubrimiento del inglés a través de Hamlet

Objeto de aprendizaje: Analiza obras de Shakespeare

Sesión 1. Shakespeare. Se realizan ejercicios de pronunciación (International Phonetic Alphabet, IPA), se presentan elementos gramaticales del idioma inglés mediante textos de Shakespeare, se realiza una hoja de trabajo (signos de puntuación, antónimos, sinónimos), se da una breve introducción a la vida del autor, se hace un ejercicio de dictado sobre uno de los textos expuestos. Instrumento de evaluación (IEv): Portafolio de evidencias (PE), dictado.

Sesión 2. Hamlet. Se realizan ejercicios de pronunciación (IPA). Se presenta vocabulario y se hace un ejercicio con imágenes, se presenta un video de la obra de Hamlet, se extraen los personajes, se realiza un ejercicio de ordenar la historia, se vuelve a presentar el video, sesión de preguntas y respuestas (Q&A), finaliza con un ejercicio de verdadero/falso, se revisa en plenaria. IEv: PE, hoja de trabajo.

Sesión 3. First Hamlet's Soliloquy presentation. Se realizan ejercicios de pronunciación (IPA). Se presenta el soliloquio de Hamlet en inglés mediante Shadowing (el docente lee, el estudiante escucha y repite como puede), sesión de Q&A sobre vocabulario (inglés arcaico), se presenta una traducción latinoamericana contemporánea para mayor referencia, sesión de Q&A. IEv: Lista de cotejo (LC; participa, socializa).

Objeto de aprendizaje: Celebra los 400 años del First Folio

Sesión 4. First Hamlet's Soliloquy rehearsal. Se realizan ejercicios de pronunciación (IPA). Se divide el soliloquio en 35 partes, una para cada estudiante y se solicita la práctica

(individual, en parejas, cada estudiante con el docente). Para la siguiente clase se solicita que porten vestuario alusivo (1600) con material reciclable. IEv: LC (practica, apoya, socializa).

Sesión 5. Celebrating 400 years of First Folio. Se realiza una breve presentación de la importancia del First Folio, se hace un ensayo final, las y los estudiantes se sitúan en círculo para que cada quien diga su parte. IEv: PE, video.

Sesión 6. Review. Sesión de Q&A en parejas, posteriormente en equipos, cada equipo da su conclusión y comentarios sobre la actividad. IEv: LC (participa, apoya, socializa, escucha).

Etapa 2. Creating Lesson Plans

Práctica social del lenguaje: Reflexionar sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje

Objeto de aprendizaje: Conoce un dispositivo e insumos para la enseñanza del inglés

Sesión 1. British Council Form. Se presentan brevemente dos actividades para trabajar con niños de primaria, se muestran los elementos que incluye una planeación del Consejo Británico (título, objetivo tipo SMART, Introducción [análisis a priori y epistemológico], materiales, procedimiento (al menos cuatro etapas de la clase según las habilidades del idioma), referencias). En equipos se pide que formen un dispositivo que incluya lo que conocen sobre las planeaciones y además los elementos del Consejo Británico. IEv: PE, Dispositivo por equipos.

Sesión 2. Teaching method: PPP (Presentation, Practice, Production). Se presentan las etapas de la metodología PPP. En cada etapa se muestran estrategias a utilizar según el Consejo Británico, el grupo se divide en equipos y cada uno presenta una diferente. Se evalúa en plenaria. IEv: PE, estrategias.

Sesión 3. Planning. De forma individual cada estudiante crea una planeación para la primera jornada de practics en inglés, tomando en cuenta los elementos del Consejo Británico. IEv: PE, Planeación.

Objeto de aprendizaje: Evalúa su capacidad de participar en el proceso de aprendizaje

Sesión 4. English Teaching Practice Period: Observing. Las y los estudiantes asisten a la primaria contigua a la ENR, se les asigna un estudiante, se les da 20 minutos para diagnosticar sobre su nivel de inglés y general. Se realizan las adecuaciones necesarias a la planeación de la Sesión 3. IEv: PE, video y fotografías.

Sesión 5. English Teaching Practice Period: Implementing. Las y los estudiantes asisten a la primaria contigua a la ENR, realizan las actividades plasmadas en el dispositivo “British Council Form”. IEv: PE, videos y fotografías.

Sesión 6. Review. Sesión de Q&A en parejas, posteriormente en equipos, cada equipo da su conclusión, comentarios, experiencias e impresiones (fortalezas y debilidades) sobre la actividad. IEv: LC (participa, apoya, socializa, escucha).

Resultado

Después de analizar las evidencias recolectadas y evaluarlas sobre la base de los instrumentos de evaluación determinados para tal fin se puede determinar que las y los estudiantes del sexto semestre grupo B de la Lic.en Primaria participaron en actividades de descubrimiento del inglés a través de Hamlet, una de las obras que forma parte del First Folio de Shakespeare, además, fueron capaces de reflexionar sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje. Lo anterior implica el desarrollo de las prácticas sociales del lenguaje y además, la implementación del aprendizaje significativo (Rogers, 1961) puesto que el conocimiento adquirido sobre Shakespeare impregnó las habilidades de las y los estudiantes, con lo que lograron modificar sus actos, en este caso, sus actividades de enseñanza en la segunda jornada de prácticas. A continuación, se muestra en la Tabla 1 la fundamentación de este párrafo mediante la descripción de los objetos de aprendizaje que se alcanzaron y instrumentos de evaluación utilizados, por etapa:

Tabla 1. Prácticas sociales del lenguaje y objetos de aprendizaje por etapa del Plan de intervención

Etapa	Práctica social del lenguaje alcanzada	Objetos de aprendizaje alcanzados	Instrumentos de evaluación utilizados
<i>1. Discovering Shakespeare</i>	Las y los estudiantes participaron en actividades de descubrimiento del inglés a través de Hamlet	Las y los estudiantes analizaron obras de Shakespeare Las y los estudiantes celebraron los 400 años del First Folio	S1. PE, dictado; S2. LC; S3. LC; S4. LC; S5. PE, video; S6. LC
<i>2. Creating Lesson plans</i>	Las y los estudiantes reflexionaron sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje	Las y los estudiantes conocieron un dispositivo e insumos para la enseñanza del inglés Las y los estudiantes evaluaron su capacidad de participar en el proceso de aprendizaje	S1. PE, dispositivos por equipos; S2. PE, e estrategias; S3. PE, planeación; S4. PE, video y fotografías; S5. PE, video y fotografías; S6. LC

Fuente: elaboración propia.

Así, sobre la base de los elementos presentados y analizados en la tabla anterior, es posible definir un Nivel de logro del proyecto como Excelente tanto para el objetivo primario como para el secundario, cuya descripción se presenta a continuación en la Tabla 2 con el fin de brindar una descripción detallada:

Tabla 2. Rúbrica para medir el Nivel de logro del Plan de intervención

Excelente	Bueno	Regular	Suficiente
Todos los estudiantes mejoraron su nivel de logro del idioma inglés mediante la implementación de actividades interculturales en las que tomaron como punto de partida las obras de Shakespeare y desarrollaron su impacto en los procesos de enseñanza y aprendizaje	La mayoría de las y los estudiantes mejoraron su nivel de logro del idioma inglés mediante la implementación de actividades interculturales en las que tomaron como punto de partida las obras de Shakespeare y desarrollaron su impacto en los procesos de enseñanza y aprendizaje	Algunos estudiantes mejoraron su nivel de logro del idioma inglés mediante la implementación de actividades interculturales en las que tomaron como punto de partida las obras de Shakespeare y desarrollaron su impacto en los procesos de enseñanza y aprendizaje	Pocos estudiantes mejoraron su nivel de logro del idioma inglés mediante la implementación de actividades interculturales en las que tomaron como punto de partida las obras de Shakespeare y desarrollaron su impacto en los procesos de enseñanza y aprendizaje
Todos los estudiantes compartieron información en inglés sobre el aprendizaje mediante la redacción de una secuencia didáctica.	La mayoría de las y los estudiantes compartieron información en inglés sobre el aprendizaje mediante la redacción de una secuencia didáctica.	Algunos estudiantes compartieron información en inglés sobre el aprendizaje mediante la redacción de una secuencia didáctica.	Pocos estudiantes compartieron información en inglés sobre el aprendizaje mediante la redacción de una secuencia didáctica.

Fuente: elaboración propia.

Discusión y conclusiones

La presente investigación-acción exploratoria debe entenderse como un primer acercamiento de las y los estudiantes con las obras de Shakespera y su implementación en las jornadas de práctica, es decir, es necesario realizar más acciones en este respecto. Convendrán actividades en este sentido desde quizá el primer semestre (o tercero para el Plan 2022) y realizar proyectos transversales que le den mayor sustento y precisión a estas actividades que, sin embargo, seguirán siendo intentos aislados por desarrollar la segunda lengua en la educación básica en tanto no se articule una verdadera Estrategia nacional de inglés, la cual debe surgir desde la Educación Normal, quizá específicamente desde las Rurales. Lo anterior se capitalizará en una ventaja competitiva y comparativa respecto tanto de egresados de normales hermanas como de otras instituciones de educación superior, públicas o privadas.

Resulta imperativo aceptar las limitaciones de la presente investigación, como que se trata de una de las primeras actividades de este tipo para las y los docentes en formación y de manera formal para la Institución en general (tanto la Escuela Normal Rural “Gral. Matías Ramos Santos” como la Primaria anexa a la Normal, ubicada en Loreto, Zacatecas). Sobre la base de lo anterior, se define que todavía se está en una etapa temprana en la implementación del inglés en contextos rurales partiendo desde una Escuela Normal Rural. Asimismo, el alcance fue básico dado que se trató de solo un proyecto con enfoque en el idioma y no todos los estudiantes incluyeron las obras de Shakespeare en sus actividades en la primaria (dado que no se acotó como un elemento forzoso). En próximos semestres se buscará ampliar el número de proyectos y sesiones, lo ideal podría ser quizá llegar a la creación, implementación y difusión de un “Periodo de prácticas profesionales en inglés” que implique varias sesiones con un grupo determinado, no solo con un niño.

Por otro lado, conviene aceptar la fortaleza de haber brindado a las y los docentes en formación la oportunidad de impactar de manera positiva no solo en las y los niños de la jornada de prácticas, también en su educación integral (Art. 3). Esto va en línea con la Estrategia Nacional de Inglés (2017) y con los objetivos profesionales del Trayecto formativo

denominado “Inglés”, además es parte del adjetivo de holístico que la Educación Normal debe incluir, sin dejar de lado la Ley de Educación Superior y la propia Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

Referencias

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM). Artículo 3. 5 de febrero de 1917 (México).

Esteban Ramón. (22 de abril de 2023). *Los secretos del “first folio”, 400 años del libro que salvó la mitad de las obras de Shakespeare*. Día del libro. <https://www.rtve.es/noticias/20230422/first-folio-shakespeare-400-anos/2440259.shtml>

EF Education First LTD. (2022). *El primer examen de inglés estandarizado y gratuito del mundo*; 50 min EF SET. <https://www.efset.org/es/>

Ley General de Educación (LGE). (30 de septiembre de 2019). Artículo 16. (México).

Ley General de Educación Superior (LGES). (20 de abril de 2021). Artículo 31. (México).

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER): aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Instituto Cervantes.

Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024 (PND). (30 de abril de 2019). *Política social: derecho a la educación*. (México).

Programa Sectorial de Educación 2020-2024 (PSE). (6 de julio de 2020). (México).

Rogers, C. (1961). *El proceso de convertirse en persona*. Paidós. México. 17ª edición. Tercera, cuarta y sexta partes.

Secretaría de Educación Pública. (2011). *Programa de estudio 2011. Español, guía para el maestro*. Secretaría de Educación Pública.

Secretaría de Educación Pública. (2017). *Estrategia Nacional de inglés*. SEP.

Secretaría de Educación Pública. (2018). *Inglés VI, Becoming independent communicators*. SEP.

Smith, R. (2018). *A handbook for exploratory action research*. British Council.

Una propuesta teórica para orientar la práctica docente normalista

Arturo de la Torre Frias

arturo.delatorre@cips.edu.mx

Centro de Investigaciones Pedagógicas y Sociales de la Secretaría de Educación

César Cisneros Contreras

cesar.cisneros@cips.edu.mx

Centro de Investigaciones Pedagógicas y Sociales de la Secretaría de Educación

Pedro Elizarrarás Quiroz

pedro.elizarraras@cips.edu.mx

Centro de Investigaciones Pedagógicas y Sociales de la Secretaría de Educación

Línea temática 2. Pedagogía y práctica docente en las escuelas normales

Resumen

Esta ponencia se presenta bajo la modalidad de *propuesta de intervención educativa* de este Congreso. Se trata de una propuesta teórica que se fundamenta en la filosofía de Dilthey (1949), en la teoría de la formación de Ferry (1990, 2004) y en la pedagogía de Van Manen (2004, 2010). Más que una intervención técnica, estructurada o abstracta, se trata de una propuesta reflexiva que oriente la práctica de docentes normalistas a partir de una postura teórico filosófica. Se pretende que, a partir de la reflexión de las ideas aquí expuestas, el docente desarrolle una estrategia de planeación y actuación en situaciones concretas de la práctica.

Se considera que la práctica docente es una problemática en sí, y que puede orientarse por principios teóricos y filosóficos sobre los cuales pueden desarrollarse prácticas de formación (Moreno, Jiménez y Ortiz, 2010) de diversa naturaleza, pero con un sustento epistemológico en común. Dicho sustento es expuesto aquí relacionando las ideas de filósofos y teóricos de la

educación antes mencionados. Se trata de un estudio fenomenológico (Van Manen, 2003) que invita a los docentes de Escuelas Normales a reflexionar sobre su práctica a la luz de una serie de principios teóricos y filosóficos.

Palabras clave: práctica docente, propuesta teórica, formación, experiencias vividas, pedagogía, sensibilidad pedagógica

Planteamiento del problema

¿Qué orienta la práctica de un docente normalista?, ¿los planes y programas?, ¿la teoría educativa?, ¿la didáctica?, ¿la costumbre?, ¿la disciplina?, ¿la simulación?, ¿los libros de texto?, ¿todo lo anterior?, ¿algo más? Una respuesta concreta sería aventurada e insuficiente: para cada institución y para cada docente aquello que orienta la práctica tendrá sus características propias. En este contexto, una *propuesta de intervención educativa* tendría que adecuarse a cada caso en particular y a problemáticas específicas, lo cual en muchas ocasiones es posible considerando realizar adecuaciones curriculares.

Ahora bien, ¿por qué desarrollar una propuesta de intervención educativa que busca orientar la práctica docente sin hacer referencia a una problemática en particular?, ¿y por qué una *propuesta teórica de intervención educativa*? En realidad, la problemática fundamental de la práctica docente es la práctica misma, es decir, la forma de planear y actuar en situaciones concretas de la formación de los estudiantes. Teóricos de la práctica, como Schön (1998) y Van Manen (2003, 2010), consideran que la reflexión es la estrategia fundamental de la práctica, la cual ha de orientarse por lo concreto de la misma. La reflexión que se realiza antes, durante y después de la práctica, constituye una estrategia para orientar ésta. Además, teóricos de la formación, como Honoré (1980) y Ferry (1990, 2004), consideran que la práctica docente ha de tener como elemento central la formación de los estudiantes y las condiciones para que ésta sea posible. Es en este sentido que, se considera pertinente una propuesta teórica de intervención educativa que haga referencia a una serie de principios teóricos y filosóficos que orienten la práctica de docentes en las escuelas normales.

El objetivo de este trabajo es fundamentar una propuesta de intervención educativa sustentada en principios teóricos y filosóficos que orienten la práctica de profesores normalistas en lo concreto de la misma, con el propósito de que éstos desarrollen estrategias de planeación y actuación que consideren la formación de sus estudiantes.

Marco teórico

Siguiendo a Barraza (2010), una propuesta de intervención educativa “es una estrategia de planeación y actuación profesional que permite a los agentes educativos tomar el control de su propia práctica profesional mediante un proceso de indagación-solución” (p. 24); además, considera que dichas propuestas pueden ser: 1) de actuación docente y/o de apoyo a la docencia, y 2) realizadas bajo una orientación técnica y/o bajo una orientación crítico progresista.

La propuesta teórica de intervención educativa que aquí se desarrolla, se enfoca: en la práctica concreta de los docentes a partir de experiencias vividas (Dilthey, 1949; Van Manen, 2003), en la formación de los estudiantes (Ferry, 1990, 2004), en el desarrollo de la sensibilidad pedagógica (Van Manen, 2010), y en principios que puedan orientar la práctica, independientemente de si se trata del curso de *Geometría, Innovación y trabajo docente, Educación socioemocional...* Se trata de una propuesta de actuación docente bajo una orientación crítico progresista (Barraza, 2010), que se concrete en la práctica del docente normalista. Al respecto, Barraza (2010) explica:

La Propuesta de Actuación Docente tiene al profesor como su principal actor, por lo que su ámbito empírico de problematización es la docencia. [...] En este tipo de propuestas se abordan necesariamente temas didácticos relacionados de manera directa con la práctica profesional desarrollada en el aula por el docente [...] (p. 26).

La propuesta realizada bajo una orientación crítico progresista es desarrollada por el usuario y potencial beneficiario de dicha propuesta, por lo que su práctica profesional se constituye en su ámbito de problematización (p. 27).

En el contexto de la presente propuesta teórica de intervención educativa, se entiende por *principios teóricos y filosóficos*, aquellas ideas fundamentales que son producto de la reflexión sobre un aspecto de la realidad, y por medio de las cuales es posible explicar un fenómeno (Van Manen, 2023).

Los principios filosóficos permiten explicar aquellas condiciones de existencia de un fenómeno, mientras que los principios teóricos permiten describir cómo se entiende desde una perspectiva epistemológica específica. En este caso, se trata de describir aquellas ideas fundamentales por medio de las cuales es posible explicar, teórica y filosóficamente, la práctica docente como fenómeno de estudio.

Desde lo filosófico, se recurre a la filosofía de Dilthey (1949) para fundamentar la práctica docente; desde esta postura, la realidad se construye con otros, por lo que la práctica docente no es una actividad aislada y subjetiva, sino algo que sucede con otros, en este caso, con los estudiantes normalistas, la Normal y demás involucrados en la formación de los futuros docentes. La práctica docente es producto de una serie de experiencias vividas de forma intersubjetiva, mismas que se reflexionan y establecen la dirección que la práctica del docente y la formación de los estudiantes han de tener. En este sentido, la práctica docente y la formación de los estudiantes son dos elementos interrelacionados de la realidad educativa, por lo que ninguna de éstas es posible sin la existencia de la otra.

A finales del siglo XIX, Dilthey (1949) establece un vínculo entre la especulación filosófica y la investigación científica en relación con la experiencia, para lo cual utiliza la expresión *experiencia vivida*. La experiencia vivida es un concepto epistemológico a partir del cual es posible explicar las condiciones de existencia de la práctica docente: como un fenómeno que se constituye de experiencias vividas por el docente en función de su actividad profesional y en conjunto con la formación de los estudiantes.

Dilthey (1949) hace referencia a las ciencias humanas, desde donde se sostiene que la realidad se construye en la experiencia vivida y la reflexión sobre la misma, es decir, desde la

subjetividad; mas esto no sucede de forma aislada, sino en contacto con otros que también viven y comparten experiencias y reflexiones y, por lo tanto, se hace posible la construcción de una realidad intersubjetiva y objetiva. La práctica docente es un ejercicio de construcción intersubjetiva entre docentes y estudiantes en un contexto objetivo, en este caso, la escuela Normal; por lo que, la reflexión sobre la práctica implica la reflexión de la relación del docente con sus estudiantes y con la institución educativa, considerando las experiencias vividas intersubjetivamente. Dicha reflexión establece las condiciones para teorizar sobre la propia práctica.

El pedagogo Van Manen (2003) recurre a Dilthey para fundamentar su pensamiento pedagógico, por lo que retoma las ciencias humanas y la experiencia vivida para desarrollar su propuesta de acción pedagógica; y sostiene que, a diferencia de las ciencias naturales y las ciencias sociales, en ciencias humanas es posible teorizar sobre lo único, lo particular, lo concreto, lo singular, y en este sentido, sobre la experiencia vivida. Esto lleva a la posibilidad de que el docente reflexione, actúe y teorice sobre su práctica, a partir de vivencias concretas relacionas con la formación de los estudiantes.

Van Manen (2003) considera que las experiencias vividas en el campo de la educación, pasan de lo ontológico, de la vida en sí, a lo epistemológico, por medio de la reflexión sobre lo vivido; además, considera que dicha reflexión puede realizarse desde las ciencias humanas, en especial desde la pedagogía, de tal forma que, el docente se vuelve un investigador de su práctica y un teórico de la misma; "la investigación en el campo de la educación, basada en las ciencias humanas, y que se lleva a cabo por los educadores, debe siempre ser guiada por normas pedagógicas" (p. 22).

Ahora bien, en lo específico de la formación en educación superior y de la formación de formadores, la teoría de la formación de Ferry (1990, 2004).

Aporta elementos para el desarrollo de una práctica pedagógica a partir de la experiencia vivida entre docentes y estudiantes. Para dicho autor, cada persona se forma a sí misma, por

lo que el estudiante es el único que puede formarse, pero no lo hace por sus propios medios, es necesaria la mediación del docente (Ferry, 1990).

Esta perspectiva teórica de la práctica docente, coloca el énfasis en la manera en que el docente se constituye como un mediador en la formación de alguien que se forma a sí mismo, y no como alguien que enseña a otro que aprende (De la Torre, 2023).

Es por lo anterior que, se considera pertinente fundamentar la presente propuesta teórica de intervención educativa en las ideas filosóficas de Dilthey (1949), en la pedagogía de Van Manen (2003, 2004, 2010) y en la teoría de la formación de Ferry (1990, 2004).

Metodología

Esta propuesta teórica de intervención educativa se construyó tomando como referencia el *método fenomenológico hermenéutico* desarrollado por Van Manen (2003, 2016), dando como resultado un texto fenomenológico producto de la reflexión de los aspectos teóricos y filosóficos sobre los que se sustenta la propuesta. Este método parte de estudiar un fenómeno a partir de un texto (oral, escrito o gráfico) que haga referencia a experiencias vividas. En el caso de este trabajo, los textos analizados describen la experiencia vivida y su reflexión sobre ésta de tres investigadores que plasman su pensamiento en textos teóricos filosóficos: Wilhelm Dilthey, Max Van Manen y Giles Ferry. La reflexión que se hace de algunas de sus obras, sirve para construir la presente propuesta teórica de intervención educativa.

La obra de Dilthey (1949) sobre la que se reflexiona, es la *Introducción a las ciencias del espíritu*. En el caso de Van Manen, *Investigación educativa y experiencia vivida* (2003), *El tono de la enseñanza: El lenguaje de la pedagogía* (2004), *El tacto en la enseñanza: El significado de la sensibilidad pedagógica* (2010), y *Fenomenología de la práctica. Métodos de donación de sentido en la investigación y la escritura fenomenológica* (2016). En relación con Giles Ferry, *El trayecto de la formación* (1990) y *Pedagogía de la formación* (2004).

El producto de esta reflexión se construye a manera de un texto fenomenológico (Van Manen, 2003, 2016), en el que se desarrollan las ideas esenciales mediante las cuales es

posible inteligir el fenómeno de la práctica docente normalista. Dicho texto conforma el apartado de *Resultados* de esta contribución, mismo que se concreta en una serie de principios teórico filosóficos que constituyen las ideas esenciales de la presente propuesta teórica de intervención educativa. Además, cabe señalar que este producto se apoya en dos trabajos previos desarrollados por De la Torre (2022, 2023), en los que se analiza la formación de estudiantes normalistas:

Resultado

Esta propuesta teórica de intervención educativa se expone en el siguiente texto fenomenológico (Van Manen, 2003, 2016) en el que se distinguen principios teóricos y filosóficos que orienten la práctica de docentes normalistas en lo concreto de la misma. Como texto fenomenológico, se describe el fenómeno de la practica docente desde una interpretación intersubjetiva que se construye a través de lo expuesto por los teóricos estudiados (Dilthey, Van Manen y Ferry) y la reflexión de los autores de este texto.

Como *primer principio* que puede orientar la práctica docente normalista, se encuentra considerar ésta como un encuentro con los estudiantes que se forman. La práctica docente es producto de la experiencia vivida con otros, y tiene como punto central las *prácticas de formación* que el docente normalista desarrolla (Moreno, Jiménez y Ortiz, 2010); algunas de dichas prácticas son las tareas, las exposiciones en clase, los exámenes, los proyectos, la titulación, las calificaciones, la cátedra, el trabajo en equipo, entre otras (De la Torre, 2022).

Como en cualquier institución de educación superior, en las escuelas Normales las prácticas de formación son el eje central de la formación de los estudiantes, el punto de encuentro entre quienes se forman y quienes se interesan en su formación, razón por la cual es fundamental buscar que dichas prácticas impacten con la mayor fuerza posible en la formación de los estudiantes (De la Torre, 2023, p. 30).

Ahora bien, las prácticas de formación no son siempre generadoras de experiencias vividas susceptibles de ser reflexionadas, sino que pueden dar cabida a la simulación, a la

apatía y, por tanto, a que el docente no sea un verdadero mediador en la formación de los estudiantes, y que éstos no se formen a sí mismos. Simular enseñar y el simular aprender “no es algo extraordinario, sino parte de lo que sucede en las escuelas en cualquier nivel educativo, pero también lo es el desarrollo de prácticas de formación que aporten a la formación de los estudiantes” (De la Torre, 2023, p. 30). En este sentido, una práctica docente que no se oriente por prácticas de formación que generen experiencias vividas intersubjetivas y reflexionadas por el docente y los estudiantes, puede no ser en realidad una práctica docente, sino un ejercicio estéril de solicitar tareas, exposiciones, actividades, proyectos u otras prácticas de formación que no contribuyan a la formación de los normalistas.

Las prácticas de formación, independientemente de su naturaleza, han de centrarse en la generación de experiencias vividas y la reflexión sobre las mismas por parte de docentes y estudiantes. Sin experiencias vividas no hay práctica docente, como tampoco hay formación de los estudiantes. En este contexto, la mediación del docente es la que puede propiciar experiencias vividas, mismas que se concreten en las experiencias de formación de los normalistas; “la mediación es posible cuando entre docentes y estudiantes se da pie a la generación de experiencias de formación; experiencias que son producto del diálogo y la actividad formativa” (De la Torre, 2022, p. 627).

La práctica docente no se trata sólo de desarrollar una excelente didáctica, el logro de los aprendizajes esperados y la reflexión sobre lo que como docente se logra, sino de establecer las condiciones para que lo vivido transforme la forma de ser, pensar, sentir, actuar y/o aprender de los futuros docentes (De la Torre, 2022).

Lo anterior da pie a un segundo *principio* que puede orientar la práctica docente normalista, el énfasis de la práctica ha de estar en el estudiante y no en lo que el docente hace. Comúnmente, los textos académicos que describen la práctica docente se enfocan en la reflexión que el docente hace de su práctica, siendo los menos los que colocan el énfasis en la formación de los estudiantes. Valga el siguiente ejemplo entre Antonio Latorre y Max Van Manen.

La propuesta de Van Manen (2003, 2004, 2010) de indagar sobre la propia práctica a partir de la *pedagogía*, se diferencia de la *investigación-acción* propuesta por Latorre (2005, p. 24), misma que parte de “una indagación práctica realizada por el profesorado, de forma colaborativa, con la finalidad de mejorar su práctica educativa a través de ciclos de acción y reflexión”, y cuyo énfasis se encuentra en la mejora de la práctica. La propuesta de Van Manen (2004) coloca el énfasis en la formación del estudiante, así como en responder con tacto y actuar con solicitud pedagógica; “la pedagogía consiste en distinguir activamente lo que es adecuado de lo que resulta menos adecuado en la interacción con los niños y los jóvenes” (p. 46).

Mientras Latorre (2005) propone una intervención centrada en el fortalecimiento de la práctica del docente, Van Manen (2004, 2010) propone una intervención que se manifieste en el bienestar del estudiante. El primero busca una práctica estructurada con una didáctica que responda al *aprendizaje* de los estudiantes; el segundo, una que responda a la *formación* de cada estudiante en lo particular de su vida.

Este *segundo principio* de la presente propuesta teórica de intervención educativa para orientar la práctica docente normalista, se fundamenta en el desarrollo de la sensibilidad pedagógica (Van Manen, 2004, 2010). Al ser la práctica docente una construcción intersubjetiva, el acercamiento a los estudiantes ha de realizarse desde la sensibilidad, la solicitud y el tacto pedagógico; no se trata de una relación objetiva, unidireccional, donde uno aprende y el otro enseña, se trata de vivir con el otro en un espacio en el que el *impulso pedagógico* del docente se encuentra con el *impulso para formarse* del normalista (De la Torre, 2022). Cabe señalar que cuando se hace referencia a la pedagogía no es como disciplina, ciencia o didáctica, sino como la preocupación por la formación del otro.

Podemos definir la pedagogía como una especie de nexo de unión entre padre e hijo, profesor y alumno, entre abuela y nieto, en resumen, una relación de acción práctica entre un adulto y un joven que está en camino de la vida adulta (Van Manen, 2010, p. 46).

En este contexto, la sensibilidad pedagógica implica la utilización de los sentidos para captar y responder a la formación de los normalistas en cada situación y con cada uno de quienes son encomendados a los formadores en la Normal. Ser sensible implica ver, escuchar, sentir al estudiante, y no únicamente en relación con aquello que ha de aprender como parte de su formación profesional, sino en la totalidad de su vida: qué vive, qué siente, qué expectativas tiene, qué piensa, cómo actúa. Para el desarrollo de la sensibilidad pedagógica, Van Manen (2010) propone trabajar con el *tacto* y la *solicitud pedagógica*; “el tacto es la ingenuidad pedagógica que hace posible que el educador transforme una situación improductiva, poco prometedora, o incluso dañina, en un acontecimiento positivo desde el punto de vista pedagógico” (p. 142).

Actuar con tacto pedagógico implica responder ante una situación concreta de la práctica, de tal forma que sea para el estudiante una vivencia significativa en su formación. Adquirir el tacto no es una cuestión técnica, sino algo más parecido al arte, en el que la sensibilidad, la paciencia y el detalle son fundamentales. El tacto no se puede planificar, es la respuesta precisa a la necesidad inmediata del estudiante. Con el tacto pedagógico es posible lograr lo correcto, lo adecuado para cada estudiante en lo particular de una situación concreta de su formación (Van Manen, 2004, 2010).

En relación con la solicitud pedagógica, ésta hace referencia a una forma concreta de dirigirse a los estudiantes, de tal manera que las acciones del docente logren que el estudiante viva situaciones que aporten a su formación. No se trata únicamente de solicitar de forma amable y clara aquello que se espera del estudiante, sino que se trata de ver, escuchar y reaccionar ante los niños y los jóvenes, los estudiantes (Van Manen, 2004, 2010). Se trata de solicitar y orientar con un interés genuino en la persona de forma integral, no sólo como estudiantes en abstracto y a través de una serie de aprendizajes esperados de forma estandarizada.

Ahora bien, la sensibilidad pedagógica se enfoca en el desarrollo de libertad y la autonomía intelectual del estudiante, a través de propiciar los medios para que éste se forme

a sí mismo. Es aquí el punto de contacto con el *tercer principio* de la presente propuesta teórica de intervención educativa para orientar la práctica docente normalista, la teoría de la formación (Honoré, 1980; Ferry, 1990, 2004).

En las últimas décadas del siglo XX, investigadores como Honoré (1980) y Ferry (1990), estudiaron la formación de los estudiantes en educación superior, y en especial este último lo hace en el contexto de la formación de formadores, como es el caso de la educación en las Escuelas Normales. Desde la teoría de la formación, se reconoce que el docente es un mediador en la formación del estudiante y es éste quien se forma a sí mismo.

Aunque es verdad que ninguna persona se forma a través de sus propios medios (es necesario tener mediaciones), tampoco se puede formar por un dispositivo, ni por una institución, ni por otra persona. Formarse no puede ser más que un trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado, deseado y perseguido, realizado a través de medios que se ofrecen o que uno mismo se procura (Ferry, 1990, p. 43).

Honoré (1980, p. 165) considera que la formación es “la función humana de la evolución”; una función exclusiva de los seres humanos. Se trata de un impulso humano para formarse a sí mismo con la mediación de otros que tienen la intención de aportar a dicha formación. Como en el caso de otros formadores, en los docentes normalistas está presente un impulso pedagógico para aportar a la formación de los estudiantes que se forman a sí mismos. En este sentido, De la Torre (2022) considera que:

Las prácticas de formación también implican una intención formativa, la cual es generada por un impulso hacia la formación de otros, es decir, por un *impulso pedagógico*. Dicho impulso es el que, en última instancia, sustenta la existencia de las instituciones educativas. En este punto, es preciso señalar que, como contraparte del *impulso pedagógico* hacia la formación de otros, se encuentra el *impulso hacia la formación de sí mismo* (p. 75).

Este *tercer principio* teórico para orientar la práctica docente normalista, se fundamenta en la distinción de la función del docente en la formación del estudiante: ser un mediador en la

formación de éste. Ante esto, cualquier esfuerzo docente ha de orientarse hacia el desarrollo de la autonomía del estudiante, al reconocimiento de que es él quien ha de formarse a sí mismo, y no el docente quien ha de darle formación. Esta idea se aleja de considerar que el docente enseña y el estudiante aprende, dando paso a considerar que el estudiante se forma a sí mismo con la mediación del docente (Ferry, 1990).

Orientar la práctica docente por la formación de los estudiantes, implica fomentar el reconocimiento de la responsabilidad que éstos tienen en su propio proceso de formación, así como el desarrollo de prácticas de formación que propicien dicho reconocimiento. Aunado a esto, implica fomentar la reflexión del estudiante sobre lo que vive, implica invitar al estudiante a identificar la transformación que vive con motivo de su formación en la Escuela Normal, implica un encuentro humano entre el docente y los estudiantes. Siguiendo a Ferry (2004), el encuentro entre docentes y estudiantes sucede en un tiempo y en un lugar en que se pretende reflexionar sobre la realidad. Dicho autor señala tres condiciones necesarias para que pueda tener lugar la formación de los estudiantes, en este caso, de los normalistas.

Veo tres condiciones para realizar este trabajo sobre sí mismo: condiciones de lugar, de tiempo y de relación con la realidad. Trabajar sobre sí sólo puede hacerse en los lugares previstos a tal propósito. [...] Entonces, sólo hay formación cuando uno puede tener un tiempo y un espacio para este trabajo sobre sí mismo (Ferry, 2004, pp. 55-56).

Los tres principios teóricos antes enunciados, pueden orientar la práctica docente de los profesores normalistas, mas es necesario un *cuarto principio*: la reflexión del docente sobre su propia práctica a la luz de dichos principios. Para la concreción de la presente propuesta, es necesario que el docente desarrolle estrategias de planeación y actuación en lo concreto de su práctica, que reflexione sobre lo vivido, sea sensible y aporte a la autonomía del estudiante. Esta propuesta ha de ser diseñada y puesta en práctica por el docente en situaciones concretas de su práctica (Barraza, 2010), de otra forma sólo queda como una reflexión teórica, y no como una que oriente la práctica del docente normalista.

Discusión y conclusiones

En el anterior aparatado de Resultados, se desarrolla la propuesta teórica que se enuncia en el objetivo de este trabajo, *fundamentar una propuesta de intervención educativa sustentada en principios teóricos y filosóficos que orienten la práctica de docentes normalistas en lo concreto de la misma*. Ahora bien, queda pendiente el propósito enunciado, *que los docentes desarrollen estrategias de planeación y actuación que consideren la formación de los normalistas*. En realidad, una propuesta de intervención educativa de esta naturaleza, sólo se concreta si quien la estudia y analiza la lleva a su práctica docente.

Se reconoce que las fuentes que pueden orientar la práctica docente son muy diversas: desde la experiencia que como estudiante tuvo el docente normalista (comenzando por el preescolar y terminado en su formación profesional), hasta su formación como docente inicial y continua, los consejos de compañeros y amigos, las lecturas que le fueron significativas y los ejemplos que impactaron su forma de ser como maestro. En cualquier caso, reflexionar sobre su práctica a la luz de nuevas ideas puede ser un punto de inflexión en la manera de relacionarse con sus estudiantes y aportar a su formación.

Los principios teóricos sobre los cuales se fundamenta esta propuesta, comparten una base epistemológica en común, las experiencias vividas como punto de partida de la práctica docente. Experiencias que pueden orientarse por medio de la sensibilidad pedagógica hacia la formación y desarrollo intelectual de los normalistas. Para lo cual, es necesario que el docente interesado en esta propuesta teórica, no sólo profundice en las teorías de Dilthey, Van Manen y Ferry, sino que reflexione a partir de lo que vive en lo cotidiano de su práctica con los estudiantes.

Referencias

- Barraza, A. (2010). *Elaboración de propuestas de intervención educativa*. México: Universidad Pedagógica de Durango.
- De la Torre, A. (2022). *Proceso de formación de estudiantes en educación superior* (Tesis doctoral). México: Universidad de Guadalajara.
- De la Torre, A. (2023). Mediaciones y prácticas de formación orientadas por la formación de estudiantes normalistas. En M. M. Robles, *Las prácticas docentes en las escuelas normales. Retos y desafíos* (págs. 11-36). México: Instituto Superior de Educación Normal del Estado de Colima "Profr. Gregorio Torres Quintero" (ISENCO).
- Dilthey, W. (1949). *Introducción a las ciencias del espíritu*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación*. México: UNAM / Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala / Paidós Educador.
- Ferry, G. (2004). *Pedagogía de la formación*. Argentina: Ediciones Novedades Educativas.
- Honoré, B. (1980). *Para una teoría de la formación. Dinámica de la formatividad*. España: Narcea.
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. España: Graó.
- Moreno, M. G., Jiménez, J. M. y Ortiz, V. (julio-diciembre de 2010). Prácticas y procesos de formación para la investigación educativa en programas doctorales. Un encuentro de culturas. *Diálogos sobre educación* (1), 1-16.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Argentina: Paidós.
- Van-Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. España: Idea Educación.

Van-Manen, M. (2004). *El tono de la enseñanza: El lenguaje de la pedagogía*. España: Paidós Educador.

Van-Manen, M. (2010). *El tacto en la enseñanza: El significado de la sensibilidad pedagógica*. España: Paidós.

Van-Manen, M. (2016). *Fenomenología de la práctica. Métodos de donación de sentido en la investigación y la escritura fenomenológica*. Colombia: Universidad del Cauca.

La formación de docentes en el siglo XXI: habilidades socioemocionales y expresión corporal, asuntos pendientes

Daniel Goiz Hernández

dgoiz@enees.edu.mx

Escuela Normal de Especialización del Estado de Sinaloa

Brenda Lucía Torres López

btorresl@enees.edu.mx

Escuela Normal de Especialización del Estado de Sinaloa

Bertha Margarita Salas

bsalas@enees.edu.mx

Escuela Normal de Especialización del Estado de Sinaloa

Línea temática 2. Pedagogía y práctica docente en las escuelas normales

Resumen

Educación en el siglo XXI implica crear ambientes de aprendizajes donde se favorezcan las emociones, hacerlas conscientes, reconocerlas y regularlas, una experiencia reflexiva que contribuya al conocimiento de uno mismo y al reconocimiento del otro, en un clima de respeto y diálogo abierto. La educación emocional es una de las preocupaciones psicopedagógicas de los últimos años, la cual no es atendida en las asignaturas ordinarias (Bisquerra y López, 2018), y muchas de las propuestas para desarrollarlas quedan en lo conceptual, al no incorporar el cuerpo, por lo que no se puede hablar de un verdadero desarrollo integral de la persona (Palomera, 2010 citado en Vaquero y Macazaga, 2018). El presente trabajo es un reporte parcial de investigación que tiene como objetivo indagar en estrategias de formación docente y en habilidades socioemocionales (HSE) que involucran el cuerpo como centro del aprendizaje, y que favorecen el desarrollo emocional de sus estudiantes. Se concluye que el trabajo de las

HSE a través de la expresión corporal, con un acompañamiento pedagógico riguroso, puede favorecer la adquisición, desarrollo, y fortalecimiento de estas habilidades en los estudiantes normalistas, desde la reflexión, análisis y práctica consciente de las mismas.

Palabras clave: formación de formadores, expresión corporal, educación normalista, habilidades socioemocionales

Planteamiento del problema

Existen habilidades más allá de las cognitivas que favorecen las relaciones sociales – laborales para el trabajo en equipo, redes de colaboración, comunicación, creatividad, tolerancia e inclusión, habilidades que fomentan estilos de vida saludable, la autoestima y el autocontrol (Gardner, 1993; Mayer y Salovey, 1997; Goleman, 2002), y que resultan por demás valiosas en la época del conocimiento y el aprendizaje acelerado.

La escuela del siglo XXI, debe afrontar el reto de desarrollar no solo habilidades cognitivas, sino aquellas que propicien un mejor clima áulico y extraescolar, así como hábitos de estudio, disciplina, constancia y perseverancia, lo que a su vez se verá reflejado en la adquisición y/o desarrollo de habilidades cognitivas. El papel de la educación en el progreso social será determinante en cuanto fomente las habilidades tanto cognitivas como socioemocionales, siendo de vital importancia el papel de los padres de familia y del cuerpo docente en este proceso de adquisición de habilidades, puesto que la educación es pieza primordial para promover la empatía y la tolerancia entre las personas, contribuyendo a la consolidación de un mundo pacífico con progreso social (Instituto de la Estadística de la UNESCO (UIS), 2016; SEP, 2019).

Así mismo, la Ley General de Educación (DOF, 30 de septiembre de 2019) menciona en su artículo número 5 que:

Toda persona tiene derecho a la educación, el cual es un medio para adquirir, actualizar, completar y ampliar sus conocimientos, capacidades, habilidades y aptitudes que le permitan alcanzar su desarrollo personal y profesional [...], es factor determinante para la adquisición de

conocimientos significativos y la formación integral para la vida de las personas con un sentido de pertenencia social basado en el respeto de la diversidad, y es medio fundamental para la construcción de una sociedad equitativa y solidaria (p.2).

Entre la diversidad de contextos en los que se pueden desarrollar estas habilidades se encuentran la familia, la escuela y la comunidad. Primeramente, el núcleo familiar tiene la responsabilidad de fomentar las habilidades básicas que serán cimientos para el ulterior desarrollo de otras más complejas. La orientación que se brinda en el seno familiar, los valores inculcados y los esfuerzos por mantener la armonía familiar se ve reflejada en el desenvolvimiento del individuo (Goleman, 2002; Gardner, 1993). Posteriormente, el niño / la niña ingresa al contexto escolar donde se deberá fomentar y dar continuidad a estas habilidades. La labor de la escuela en la promoción de las capacidades cognitivas y socioemocionales se vuelve fundamental, ya que estas facilitan en el estudiante su promoción intelectual, relaciones interpersonales satisfactorias, bienestar individual y social, autodeterminación, y motivación intrínseca (UIS, 2016; DOF, 2019).

Por ese motivo, los docentes juegan un papel fundamental en el desarrollo de la autoestima y la motivación. El docente debe estimular el desarrollo y la puesta en práctica de habilidades para la identificación y regulación de las emociones en los estudiantes, basando sus relaciones en la inclusión, respeto y cooperación, al menos, esa es la aspiración de La Nueva Escuela Mexicana (NEM) que busca educar a los estudiantes con enfoque crítico, humanista y comunitario para formar estudiantes con una visión integral (SEP, 2023).

En ese sentido, la educación normalista se enfrenta al reto de preparar a los futuros docentes con la capacidad de afrontar los nuevos desafíos de un entramado cultural complejo y diverso, el cual exige la puesta en marcha de experiencias formativas integrales que desarrollen en el estudiante futuro docente competencias más allá de las cognitivas y académicas. Es por ello que, en los últimos años se ha prestado atención al desarrollo socioemocional del futuro docente, así como el propio bienestar del maestro y maestra para su adecuado rendimiento laboral.

El presente trabajo es un reporte de investigación documental que tiene como objetivo indagar en estrategias de formación docente en habilidades socioemocionales que involucran el cuerpo como centro del aprendizaje, y que impactan en el clima áulico, a la vez de favorecer el desarrollo cognitivo y emocional de sus estudiantes. En relación a lo anteriormente descrito es que se plantean como preguntas de investigación:

¿Cómo influyen las habilidades socioemocionales en el desarrollo integral del individuo en el marco de una educación equitativa, inclusiva y de calidad, característica del siglo XXI?

¿Qué relación entraña la expresión corporal con el desarrollo de las habilidades socioemocionales?

¿Qué tipo de estrategias se pueden implementar en la formación del docente, para desarrollar las habilidades socioemocionales, involucrando el cuerpo como centro del aprendizaje?

Marco teórico

La idea del sujeto que piensa y el sujeto que siente como dos entidades disímiles que en cierto punto se contrarrestan o limitan entre sí, condujo a una visión de la naturaleza del ser humano como una dialéctica irremediable e indiscutible. El famoso dilema cartesiano, “Cogito ergo sum”, ha sido rebasada en la actualidad en tanto que no se puede concebir al sujeto que piensa sin sentir o viceversa, ya que entre estos existe una reciprocidad e interdependencia (Sánchez, 2019).

Diversas investigaciones en el campo de la educación coinciden en la necesidad de formar a los docentes del nuevo siglo, no sólo con las habilidades cognitivas y conocimientos propios de la profesión, sino también con habilidades relacionadas con la empatía, la asertividad, la gestión de las emociones, el trabajo en equipo, la socialización, entre otras, desde su formación inicial, habilidades que no han sido consideradas hasta ahora en sus planes y programas de estudio (Aristulle y Paoloni-Stente, 2019; Brito et al., 2022; Bustamante, 2020; Laudadio y Mazzitelli, 2019; Ramírez, 2019, Tapia y Cubo-Delgado, 2017). Estas habilidades,

conocidas como habilidades socioemocionales, deben de tomar un lugar principal en la formación del profesorado. De esta manera, el conocimiento de las emociones no quedaría como un contenido transversal, sino que se trataría de forma explícita, basado en aspectos tanto conceptuales como conductuales (García Jiménez, 2017; Martínez, 2020).

En México, la Ley General de Educación en su artículo 16 inciso IX, menciona que la educación “será integral, educará para la vida, con el objeto de desarrollar en las personas capacidades cognitivas, socioemocionales y físicas que les permitan alcanzar su bienestar” (DOF, 30 de septiembre de 2019), por lo que, el docente debe de contar con herramientas, recursos y estrategias para desarrollar estas capacidades, además debe servir como modelo para su aprendizaje (García Jiménez, 2017). Por otra parte, el Programa Nacional de Convivencia Escolar se configura con un espacio para brindarle al docente en servicio estrategias para el desarrollo de HSE en los niños, sin contemplar programas de intervención o espacios curriculares en la formación inicial docente para atender esta necesidad formativa (Madrueño et al., 2018).

El desarrollo de la Inteligencia Emocional, abordada como una competencia integral que involucra los conocimientos, habilidades, actitudes y valores, adquiere en la actualidad una relevancia fundamental, debido a que esta tiene la capacidad de empoderar a los docentes en la resolución de desafíos, implementación de enfoques más efectivos en el aula y en la ejecución eficiente de su labor profesional (Álvarez, 2018). En este contexto, las habilidades socioemocionales adquieren un papel protagónico, las cuales se definen como la capacidad del individuo para resolver de manera pacífica los conflictos, establecer y mantener relaciones interpersonales, la comunicación asertiva de ideas y emociones, así como mostrar empatía, optimismo y toma de decisiones responsables sobre su propia vida (Armada, 2017).

Palomera et al. (2017), proponen que la educación socioemocional debe de llevarse a cabo mediante una formación tanto teórica como práctica, a través de una metodología experiencial y cooperativa de las competencias emocionales (autoestima, empatía y

autorregulación), sociales (asertividad y gestión de grupos), de comunicación y de creatividad y valores.

Metodología

Para la construcción del presente estado de la cuestión, se llevaron a cabo las tres fases sugeridas por Díaz-Barriga y Luna (2014), las cuales son:

A. Fase Heurística. En esta etapa se realizó una búsqueda dirigida para identificar información del campo de estudio. Se utilizaron los motores de búsqueda REMERI, REDALyC, CONRICyT, Google Académico, SciELO, TesiUNAM, para localizar tesis de grado o postgrado, con una temporalidad desde 2017 a 2023, utilizando las palabras clave “Expresión Corporal”, “Habilidades socioemocionales”, “Formación docente”. Al no encontrar material suficiente que se considerara pertinente para la presente investigación, se decidió ampliar la búsqueda a contribuciones científicas provenientes de revistas indexadas y a las palabras clave “inteligencia emocional” y “Asertividad”, excluyendo a las investigaciones documentales (no experimentales). Finalmente se consultaron 20 trabajos de investigación de los cuales 7 son tesis de grado y posgrado y 13 artículos de revista.

B.- Fase Hermenéutica. Permite obtener un panorama amplificado del tema en un proceso de análisis e interpretación de los textos, a través de las tres dimensiones del objeto de estudio:

Dimensión conceptual, considerando el planteamiento de los objetivos y las hipótesis de los trabajos analizados en el presente estado del arte.

Dimensión empírica, que conduce al diseño metodológico.

Dimensión hermenéutica, que orienta la interpretación de los resultados.

C.- Fase Holística. Es la etapa de integración y producción del estado del arte. La última fase donde se presenta la formulación del estado en cuestión, o estado del arte, en el cual se realiza una articulación de los elementos que conforman la investigación con el fin de dar

respuesta a las preguntas planteadas. Esta fase es la que se presenta a continuación, por ser la fase más significativa de este proceso de investigación.

Resultado

Habilidades socioemocionales: base para la inclusión y la equidad

Las investigaciones aquí presentadas, coinciden en que las habilidades socioemocionales son fundamentales para el desarrollo personal y profesional del docente, así como para el aprendizaje significativo de sus alumnos al dar espacios a la motivación y la afectividad en el aula. Las habilidades que más se mencionan en las investigaciones son, en primer lugar la asertividad y la empatía, entre otras como la escucha activa, la resolución de conflictos, el manejo de emociones, la conciencia emocional y la autonomía.

Las habilidades socioemocionales, que en su conjunto se enmarcan en lo que conocemos como Educación Emocional, favorecen el proceso de enseñanza aprendizaje, al dotar a los maestros de estrategias para la regulación emocional de sus estudiantes y mejorar el clima del aula, a la par de favorecer al propio docente en aspectos personales como el manejo de situaciones difíciles, el control de crisis, los efectos del burnout, entre otras (Brito et al., 2022; García Jiménez, 2017; Palomera et al., 2017; Pesqueira et al., 2018; Ramírez, 2019; Rendón; 2019; Sánchez, 2019). El objetivo de la educación emocional es enseñar a utilizar recursos personales para gestionar adecuadamente las emociones, de tal modo que se favorezca el bienestar personal en todos los ámbitos. Bisquerra (2000, citado en Bisquerra y García, 2018) afirman que la educación emocional es un “proceso educativo continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona con objeto de capacitarle para la vida” (p.1).

La expresión de HSE a través del lenguaje no verbal

La expresión corporal contribuye a la adquisición de habilidades sociales, ya que permite expresar lo que constituye nuestro mundo interno, necesidades, afectos, pensamientos, emociones, e ideas. Exteriorizar el ser en su totalidad a través del cuerpo y el movimiento,

reconocerse a sí mismo y relacionarse de forma armónica con el mundo social. Propuestas de esta naturaleza, con un acompañamiento pedagógico riguroso, podría favorecer la adquisición, el desarrollo, y/o fortalecimiento de habilidades socioemocionales elementales para la vida moderna, desde la reflexión, el análisis y la práctica consciente de las mismas.

La investigación de Daza (2023) busca fomentar en los estudiantes las HSE relacionándolo con su dimensión corporal a través del teatro negro. Esto es, fortalecer la inteligencia emocional a través de esta disciplina corporal como estrategia pedagógica, aprovechando su carácter lúdico, el cual favorece el trabajo colaborativo, despierta la creatividad y fomenta el diálogo entre pares a través de la expresión corporal y el movimiento que se genera. Al terminar los alumnos desarrollaron su imaginación, se hicieron más independientes, lograron resolver conflictos de manera no violenta, así como trabajar en equipo y motivarse entre ellos, una vez que aprendieron a leer las emociones propias y de sus pares, liberando el estrés, apatía y desconfianza.

A este respecto, Vaquero y Macazaga (2018) ponen en marcha diversas prácticas corporales para potenciar la experiencia y conciencia emocional del futuro docente. El análisis cualitativo realizado a partir de la auto-observación, permitió estructurar tres tipos de categorías: El juego, la danza y las tareas de introspección. El estudio muestra que este tipo de prácticas promueven una gran cantidad de experiencias emocionales, lo que las convierte en un espacio propicio para acceder a la conciencia emocional.

Así mismo, Bustamante (2020) diseñó, implementó y evaluó un programa de formación socioemocional como estrategia pedagógica, en el que se incluyeron algunas herramientas del teatro y la danza enmarcados en la psicología positiva y el enfoque transpersonal. En su trabajo se concluye que el programa produjo efectos positivos en las HSE de los maestros participantes, contribuyendo a su bienestar, desarrollo humano y profesional, evidenciando la necesidad de incluir estos programas en la formación de maestros. Sánchez (2019) expone que las actividades que más realizan las docentes egresadas de la Facultad de Educación de la Universidad de Santiago de Chile para trabajar el ámbito emocional es el diálogo y la

conversación, seguida de las reflexiones escritas y los ejercicios corporales. El diálogo y la conversación favorecen una interacción más afectiva; mientras que las reflexiones escritas favorecen la reflexión; y los ejercicios prácticos la toma de conciencia y el autoconocimiento.

Tur-Porres e Iris-Correa (2020) reflexionan en torno a procesos educativos mediados por el cuerpo, donde el centro de atención es la formación del profesorado de educación inicial en la relación cultura, cuerpo y reeducación corporal. Las autoras mencionan que a pesar de que existen numerosos trabajos e investigaciones acerca de la construcción cultural y social del cuerpo, aún es evidente la carencia de la dimensión corporal en las acciones pedagógicas y socioeducativas desde una perspectiva integral. Implementaron un plan de trabajo basado en la Eutonía de Alexander, lo que permitió acercar al estudiantado a una mejor comprensión de su mundo interior y del que lo rodea; facilitar las relaciones con las demás personas; estimular el trabajo autónomo y de equipo desde el trabajo corporal; innovar y articular el cuerpo desde una mirada integral en educación, respetando el “arco iris humano”, su diversidad y desarrollo de la empatía; la toma de una mayor conciencia del cuerpo; y mejora del manejo de las emociones para sí y en el vínculo con las demás personas.

Estrategias activas para el desarrollo de HSE

El juego motor, la danza, el teatro, el clown, la pantomima, se pueden valorar como estrategias educativas que, desde el trabajo de la expresión corporal, permean en la conciencia del individuo como ente social; abre los canales comunicativos en un ambiente de seguridad, respeto y tolerancia impulsando la asertividad; permite ver el mundo desde otros ojos desarrollando la empatía y el reconocimiento de los derechos propios y ajenos; genera experiencias sensoriales y mejora la percepción interoceptiva y propioceptiva, facilitando la comprensión de los estados de ánimo y la expresión de las emociones (Goiz, 2020).

Armada (2017) menciona que es necesario acercarse a los jóvenes con propuestas que les resulten divertidas para mejorar su motivación intrínseca, lo que eleva su participación y creatividad, haciendo énfasis en las reflexiones compartidas que apunten al trabajo grupal y a

las habilidades socioafectivas propuestas. En su estudio implementa un programa de formación para estudiantes de secundaria, basado en elementos de expresión corporal, cómo una herramienta que favorece la comunicación y exteriorización del mundo interno de las personas, entre otras cuestiones relacionadas con el autoconocimiento y las relaciones interpersonales a través del cuerpo. En el caso del trabajo corporal, se utiliza para que vivencien en primera persona las emociones, y para entender la expresión no verbal de las emociones, se observa por tanto el trabajo desde la expresión corporal.

Otras actividades estrategias, enfoques y programas mencionados por los estudios aquí expuestos para el desarrollo de las HSE en el docente son: ejercicios de respiración, uso de imágenes, videos, canciones, y dramatizaciones, el “círculo de aprendizaje interpersonal” (Madrueño et al., 2018), la psicología positiva (García Jiménez, 2017) y la teoría del vínculo de Neufeld (Ramírez, 2019). Palomera et al. (2017), utilizan técnicas como el role-playing, modelado, dinámicas grupales, ejercicios individuales de introspección, relajación, entre otros.

Discusión y conclusiones

Con base en los autores mencionados, se puede decir que las HSE influyen en el desarrollo integral del individuo ya que promueve la sana convivencia, permite emancipar las emociones en el proceso de enseñanza – aprendizaje a la vez de mejorar las relaciones interpersonales; repercutiendo en el bienestar del ser humano en todos los ámbitos en los que se desenvuelve, así como en el progreso social y comunitario (Armada, 2017; Goiz, 2020; Palomera et al. 2017).

El trabajo de la expresión corporal como medio para desarrollar las HSE permite la interiorización de las emociones, el autoconocimiento y el entendimiento de las emociones de los otros, favoreciendo la empatía, el asertividad, la escucha activa y la comunicación interpersonal (Bustamante, 2020; Sánchez, 2019; Vaquero y Macazaga, 2018).

En línea con Casassus (2007, citado en Sánchez, 2019), se hace necesario introducir lo emocional en la educación desde lo vivencial, experiencial y no solo desde el plano cognitivo. Como lo mencionan Bisquerra y García (2018), la educación emocional debe ser un proceso

continuo, explícito y debidamente planificado; que camine a la par de la adquisición de habilidades cognitivas, normas comunitarias, competencias laborales, etc.; y que constituya parte de aprendizaje para toda la vida, por lo que la formación en la materia resulta imperativa para los programas educativos de formación inicial docente.

La educación del siglo XXI exige una mirada más profunda y responsable sobre lo que se está haciendo en cuanto a la formación ética y socioafectiva del individuo. El mundo del nuevo siglo está plagado de retos desafiantes, nuevas tecnologías, nuevas formas de relacionarnos, un medio ambiente en declive, tecnologías que facilitan la vida pero que al mismo tiempo la “destruye”. Y esto implica una formación más humana, que nos re-conecte con nosotros mismos, con los “otros” y con el contexto en el que nos desenvolvemos.

El reto que se plantea en el siglo XXI es cómo cambiar un sistema político y social que gira en torno al odio y al miedo, por otro sistema que se fundamente en el respeto, la aceptación de la diferencia, la tolerancia, la inclusión, la solución pacífica de conflictos, la empatía, la compasión, el amor y el perdón. Todo ello como elementos esenciales para poder convivir en paz y en democracia en un mundo caracterizado por la diversidad (Bisquerra, 2009, p. 22).

Referencias

- Álvarez, E. (2018). *La competencia emocional del docente y la interacción maestro – alumno en el aula de secundaria* [Tesis doctoral, Instituto Universitario Internacional de Toluca]. Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=145340>
- Aristulle, P. y Paoloni-Stente, P. (2019). Habilidades socioemocionales en las comunidades educativas: aportes para la formación integral de los y las docentes. *Revista Educativa*. 43(2): 1 -26. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/journal/440/44058158005/html/>
- Armada, J. (2017). *La Expresión Corporal como herramienta para el desarrollo de habilidades socioafectivas en el alumnado de educación secundaria obligatoria*. [Tesis doctoral, Universidad de Córdoba]. <https://helvia.uco.es/xmlui/bitstream/handle/10396/14985/2017000001644.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bisquerra, R. (2003). Educación Emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R. y García, E. (2018). La Educación emocional requiere formación del profesorado. Participación Educativa: *Revista del consejo escolar del estado*. 5(8), pp. 15 -27. https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=1938
- Brito, A., Vargas, R., Castillo, M. y Berra, E. (2022). La formación socioemocional: una necesidad en los docentes de todos los niveles educativos. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 4(3), 651-663. <https://revistacneip.org/index.php/cneip/article/view/272>
- Bustamante, O. F. (2020). *Programa de formación socioemocional y sus efectos en las competencias socioemocionales de los maestros* [Tesis de maestría. Universidad de Medellín].

https://repository.udem.edu.co/bitstream/handle/11407/6375/T_ME_462.pdf?sequence=2

Daza, C. (2023). *Teatro negro como estrategia metodológica para fortalecer las habilidades socioemocionales en tiempos de postpandemia con los estudiantes del grado 1103 de la institución educativa Juan Luis Londoño de la Cuesta*. [Tesis de maestría. Universidad Libre de Colombia].

<https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/24500/TRABAJO%20DE%20GRADO%20%28TEATRO%20NEGRO%29.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación. En *La Educación encierra un tesoro*. 1era ed. Madrid, España: Grupo Santillana Editores; p. 96-109. Recuperado de: http://innovacioneducativa.uaem.mx:8080/innovacioneducativa/web/Documentos/educacion_tesoro.pdf

Diaz-Barriga, A. y Luna, A. (2014). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid, España: Ediciones Diaz de Santos.

Diario Oficial de la Federación. (30 de septiembre de 2019). *Ley General de Educación* https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5573858&fecha=30/09/2019

García-Jiménez, M. E. (2017). *Bienestar emocional en la educación: empecemos por los maestros*. [Tesis doctoral, Universidad de Murcia]. Tesis en red. <https://tesisenred.net/handle/10803/462818>

Gardner, H. (1993). *Las estructuras de la mente*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.

Goleman, D. (2002). *Inteligencia Emocional*. Kairos.

Goiz, D. (2020). *Expresión corporal y habilidades socioemocionales en estudiantes normalistas*. [Tesis de doctorado. Escuela superior de Bellas Artes Chayito Garzón].

- Laudadio, L. y Mazzitelli, J. (2019). Formación del profesorado: Estilo de enseñanza y habilidades emocionales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 24(82): 853 – 69. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v24n82/1405-6666-rmie-24-82-853.pdf>
- Madrueno, J., Ortiz, C. y Ortiz, J. (2018). Desarrollo de Habilidades Socioemocionales en la formación docente inicial. En *Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal*. <http://www.conisen.mx/memorias2018/memorias/3/P827.pdf>
- Martínez, J. A. (2020) *Expresión corporal como herramienta para el desarrollo de habilidades socioafectivas en los infantes de preparatoria*. [Tesis de grado. Universidad Tecnológica de Machala, Ecuador]. http://repositorio.utmachala.edu.ec/bitstream/48000/16332/1/E-11947_MARTINEZ%20GALLARDO%20JAQUELINE%20ANTONELA.pdf
- Mayer, J., y Salovey, P. (1997). *Emotional Development and Emotional Intelligence*. Nueva York: Basic Books.
- Palomera, R., Briones, E. y Gómez-Linares, A. (2017). Diseño, desarrollo y resultados de un programa de educación socio-emocional para la formación de docentes a nivel de grado y posgrado. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (20), pp. 165 – 182. <http://doi.org/10.18172/con.2988>
- Pesqueira, N. G., Navarro-Corona, C. y Mora, G. (2018). La educación socioemocional en la formación docente. En *Congreso Nacional de Investigación en Escuelas Normales; Aguascalientes, Aguascalientes: 2018*. Recuperado de: <http://www.conisen.mx/memorias2018/memorias/3/P207.pdf>
- Ramírez, M. S. (2019). El desarrollo de las habilidades socioemocionales en la formación docente: El vínculo como referente básico. En *XV Congreso Nacional de Investigación educativa; Acapulco, Guerrero: 2019*. Recuperado de: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/0629.pdf>

- Rendón, M. A. (2019). Competencias socioemocionales de maestros en formación y egresados de programas de educación. *Praxis & Saber*. 10(24), pp. 243-270. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.10004>
- Sánchez, L. (2019). La formación inicial docente en una universidad chilena: estudiando el ámbito emocional. *Praxis Saber*. 10(24), pp. 217- 242. Disponible en: https://uptc2.metarevistas.org/index.php/praxis_saber/article/view/8931
- Secretaría de Educación Pública. (2023). *La Nueva Escuela Mexicana (NEM): Orientaciones para padres y comunidad en general*. Ciudad de México.
- Tapia-Gutiérrez, C. y Cubo-Delgado, S. (2017). Habilidades sociales relevantes: percepciones de múltiples actores educativos. *Revista Internacional de Investigación en Educación*. 9(19), pp. 133-148. doi: 10.11144/Javeriana.m9-19.hsrp
- Tur-Porres, G. y Iris-Correa, W. (2020). Educando con el cuerpo y desde este: Cultura, cuerpo y reeducación corporal. *Revista Electrónica Educare*. Universidad Nacional. CIDE. 24(2), pp. 220-239. <https://www.redalyc.org/journal/1941/194163269011/html/>
- Instituto de la Estadística de la UNESCO. (2016). Habilidades para el progreso social: El poder de las habilidades sociales y emocionales. Traducción española del original *OECD (2015). Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*. Montreal: UIS
- Vaquero, A. y Macazaga, A. M. (2018). Formación del profesorado, prácticas corporales y experiencia emocional. *Revista de currículum y formación del profesorado*. 22(1), pp. 235 - 255. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/63643>

Directivos de educación primaria y su percepción en los saberes primordiales para la formación inicial docente

Ingrid Mariana Morales Machado

22260090@enesonora.edu.mx

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora “Prof. Jesús Manuel Bustamante Mungarro”

Orlando Andrés Martínez Jiménez

orlando.andres.martinez.jimenez@enesonora.edu.mx

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora “Prof. Jesús Manuel Bustamante Mungarro”

Laura García Jacobi

laura.garcia.jocobi@enesonora.edu.mx

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora “Prof. Jesús Manuel Bustamante Mungarro”

Línea temática 2. Pedagogía y práctica docente en las escuelas normales

Resumen

El presente estudio se realizó como resultado de la investigación elaborada para rescatar algunas recomendaciones que los directivos de escuelas de educación primaria consideran como saberes primordiales hacia los alumnos normalistas en su formación inicial docente. El enfoque es de corte cualitativo, siendo flexible y adaptable, haciendo uso de la triangulación y la verificación de datos para poder garantizar confiabilidad en los resultados que se obtienen. Así pues, se utilizaron los aportes de algunos autores para obtener un panorama más amplio acerca de la importancia del trabajo colaborativo, y el beneficio de este hacia los estudiantes. Por otra parte, alude el efecto que tiene la planeación docente en la adquisición de saberes,

plasmando la personalidad del profesor. De igual manera, el profesionalismo docente es fundamental en la educación y desempeña un papel esencial en su desarrollo, implicando la disposición a adoptar nuevas estrategias pedagógicas y tecnológicas para mejorar la experiencia de aprendizaje aunado con la actualización docente, al ser innovador y, por ello, siempre buscar e informarse de todo aquello que beneficie al alumnado, elementos esenciales a considerar en el proceso de formación inicial del normalista.

Palabras clave: formación inicial, directores, trabajo colaborativo, planificación curricular, profesionalismo, actualización docente

Planteamiento del problema

La postura de un dirigente es esencial dentro de cualquier organización, y más cuando está inmersa en el ámbito educativo, por tener ese liderazgo pedagógico que “provee dirección y ejerce influencia para crear las condiciones en las que sea posible trabajar bien la enseñanza y lograr un buen aprendizaje” (Martínez e Ibarra, 2015, p. 60).

Dentro de la Licenciatura en Educación Primaria con el curso Análisis de prácticas y contextos escolares del segundo semestre establecido en el plan 2022 de las escuelas normales, contempla como propósito fundamental que el estudiante en su formación inicial “comprenderá y explicará con mayores argumentos la manera en que las escuelas y los docentes se organizan, se vinculan con la comunidad y desarrollan su práctica docente” (Dirección General de Educación Superior para el Magisterio [DGESuM], 2022, p. 5), y que mejor que teniendo el apoyo de los diversos sujetos educativos con los que estará inmerso en esos acercamientos a la realidad de la profesión educativa.

En lo referente a la investigación, se requiere analizar cuáles son las recomendaciones o sugerencias que tienen los directivos de educación primaria con respecto a la formación inicial del estudiante normalista, para poder visualizar esos elementos relevantes a considerar de los docentes y, poder ir construyendo y aproximarse a los saberes pedagógicos necesarios para adentrarse a la realidad educativa, donde “necesitamos buenas políticas para que la formación

inicial de esos maestros y profesores les asegure las competencias que van a necesitar a lo largo de su extensa trayectoria profesional” (Vaillant y Manso, 2012, p.26).

Marco Teórico

Uno de los principales elementos que se presentan en la organización institucional educativa es la función directiva, que “abarca una variedad de tareas que imponen la profesionalización del director con respecto a las habilidades y conocimientos involucrados en las dimensiones pedagógicas, en la organizativa y en la económica-administrativa del proyecto institucional” (García-Lizano y Rojas-Porras, 2002, p. 21), solo por mencionar algunas.

Al ser el principal responsable de la organización, él deberá administrar y distribuir los recursos, además de ser el promotor de la organización de la enseñanza y el desarrollo curricular (Egido-Gálvez, 2006). Para cumplir con estas tareas “el perfil de un director de escuela es y debe ser necesariamente multifacético, ya que la labor desempeñada es compleja y variada” (García-Lizano y Rojas-Porras, 2002, p. 20), siendo así, que debe de contar distintas habilidades, entre ellas el liderazgo, que le permitan desempeñar en sus deberes por ser “una megacompetencia que comprende y abarca otras competencias más operativas, características de la práctica profesional, o específicas” (Lorenzo Delgado, 2009, p. 200).

Dependiendo del nivel de interés que ponga el directivo en la realización de estos deberes, será el grado de prestigio que se perciba de la institución, puesto que, “la figura del director se encuentra necesariamente ligada a la manera de concebir la institución escolar, su estructura y sus objetivos” (Egido-Gálvez, 2006, párr. 1).

Las escuelas normales pretenden abonar a la preparación profesional de sus estudiantes, complementándolos con saberes esenciales para el óptimo desempeño en el servicio, tal y como lo complementan Vaillant y Manso (2012) que “la formación inicial docente puede contribuir a un sistema reproductor que perpetúe inequidades múltiples o, por el contrario, puede impulsar reformas que tengan como eje, el derecho aprender todos los estudiantes” (p. 11). Al contar con tanta relevancia, “el factor formación docente debiese ser

intervenido para lograr a corto y mediano plazo importantes progresos en la calidad del sistema educacional” (Tenorio, 2011, p. 251). Es por ello que, se visualiza necesario asegurar las competencias que ocupan los estudiantes normalistas que pondrán en práctica a lo largo de tu trayectoria profesional.

Otro elemento que sustenta la investigación es la percepción, pues es la manera el que se capta una realidad y la impresión que esta deja, siendo un “proceso cognitivo de la conciencia que consiste en el reconocimiento, interpretación y significación para la elaboración de juicios en torno a las sensaciones obtenidas del ambiente” (Melgarejo, 1994, p. 48). Del mismo modo, Daroch Frola (2012) menciona que “la valoración social de la profesión parece estar mediada por una serie de situaciones y acontecimientos que interaccionan con la forma en que los profesores perciben que se valora su profesión” (p. 61).

Es necesario integrar la teoría de liderazgo transformacional, donde la influencia está dentro de la interacción social con esa vinculación directa entre los líderes y sus partidarios con la finalidad de lograr los objetivos propuestos. Cruz-Ortiz y Salanova (2011, como se citó en Cruz Ortiz et al., 2013) lo definen como:

Aquella persona plena, capaz de desarrollarse logrando inspirar a sus seguidores, incrementando su madurez y motivación para ir más allá de sus propios intereses. Además, el liderazgo supone una visión compartida por el líder, los seguidores de los equipos de trabajo y la organización, encaminada a la búsqueda de excelencia y calidad organizacional (p. 17).

Metodología

El enfoque cualitativo es una manera de recabar información, según Hernández Sampieri et al. (2010), " utiliza la recolección de datos sin medición numérica para descubrir o afinar preguntas de investigación en el proceso de interpretación" (p. 7), centrándose principalmente en la comprensión de significados, interpretaciones y experiencias de las personas involucradas en el estudio, considerando el contexto en el que se producen los fenómenos.

Para recopilar datos se lleva a cabo una entrevista estructurada, como menciona Arias (2006), "es la que se realiza a partir de una guía prediseñada que contiene las preguntas que serán formuladas al entrevistado" (p. 73), permitiendo comparar respuestas de manera más objetiva y realizar análisis más sistemáticos. De igual manera, al realizar una indagación de manera directa en temáticas particulares, se necesita estar atento a las respuestas de los participantes y poder integrar todos los elementos pertinentes para su futuro análisis.

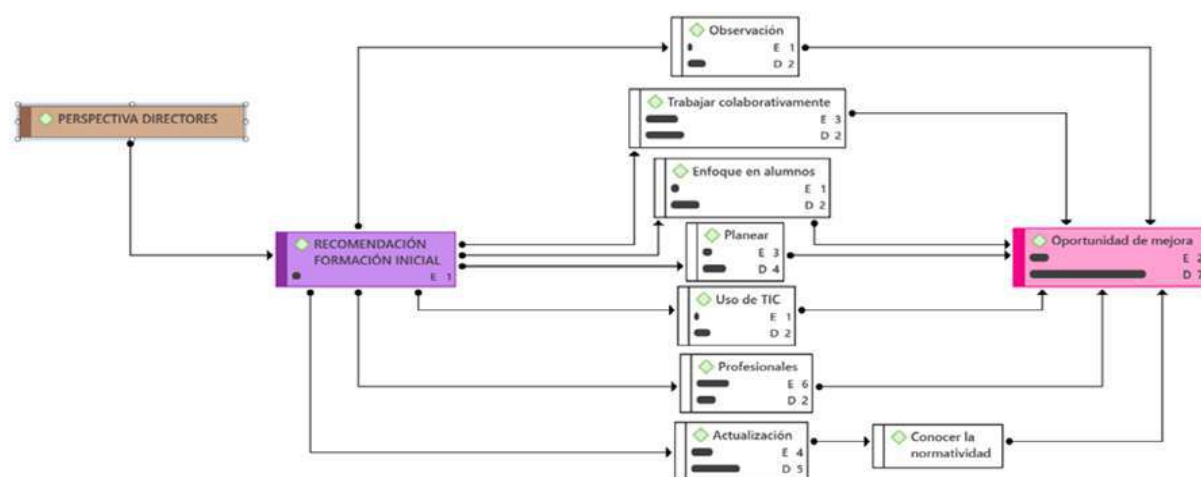
El participante de la investigación es aquel en donde se intenta demostrar una hipótesis, siendo esenciales para llevar a cabo indagaciones empíricas y obtener información sobre diversos temas; en este caso, se cuentan con diez directores de educación primaria quienes apoyaron en la elaboración del estudio, en la ciudad de Hermosillo, Sonora, correspondientes de diversos contextos de la localidad, cuyas respuestas o acciones proporcionan datos esenciales para responder las preguntas de la indagación y lograr obtener información valiosa.

Los datos recopilados en la entrevista estructurada fueron analizados utilizando el Software ATLAS.ti versión 22 como herramienta de codificación y análisis, derivando los resultados y conclusiones de la interpretación, destacando las recomendaciones de los directivos hacia el proceso formativo de los estudiantes normalistas.

Resultados

En los resultados obtenidos en esta investigación se encontró que las recomendaciones entre directivos de escuelas primarias en Hermosillo, Sonora, para los alumnos en formación inicial docente de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora Profr. Jesús Manuel Bustamante Mungarro, coinciden en algunos tópicos, tales como: el trabajo colaborativo, la planeación didáctica, el profesionalismo docente y la actualización del profesorado (ver Figura 1).

Figura 1. Recomendaciones



Fuente. Elaboración propia.

Según el autor Egido-Gálvez (2006) “el director puede proporcionar a los profesores recursos materiales, promoción, estima, autonomía o una aplicación laxa de las reglas” (párr. 31). Comprendiendo así la importancia de las recomendaciones del líder educativo hacia los alumnos que se encuentran en el proceso de su formación inicial.

El trabajo colaborativo es una característica vinculada a la acción donde buscan las formas posibles para solucionar un problema; el autor González-Vargas (2014) menciona que “la cultura colaborativa encierra muchas virtudes, pues al ser considerada una modalidad particular dentro de la institución escolar, se le atribuye la negociación, la concertación y una gestión profesional” (p. 116).

En una institución escolar, donde el trabajo colaborativo es prácticamente indispensable, lo que hace que se genere un ambiente favorable es que “el desarrollo profesional docente implica interacción y colaboración entre pares” (Vaillant, 2016, p. 8), volviéndose un elemento importante; tal como lo menciona un participante que: “tengan objetivos comunes, planteen objetivos y metas en donde todos estén en sintonía y recuerden que la toma de decisiones en ocasiones se hace de manera colaborativa” (23F07D-D1).

Así pues, se deja en claro que los docentes de una misma escuela necesitan estar todos de acuerdo en el óptimo funcionamiento para el beneficio mismo de la institución, con el fin de “organizar, planear y hacer valer la normalidad vigente por la Secretaría de Educación Pública para asegurar que el servicio se preste y se brinde de acuerdo a la norma de seguridad y se preste de la mejor manera posible” (23F07D-D2). De mismo modo, González-Vargas (2014), establece que para tener esa comunicación directa y efectiva en el trabajo colaborativo es primordial ser francos y estar en sintonía, hacerlo “cara a cara con sus colegas, sea un espacio de reflexión, de compartir conocimientos, de resolver problemáticas de la enseñanza, etcétera” (p. 119).

Otro elemento de recomendación a los estudiantes normalistas es la planeación didáctica, herramienta esencial para el docente, mostrando en ella la idoneidad del profesor, puesto que “se propiciará la efectividad del proceso enseñanza-aprendizaje a través del uso de estrategias específicamente diseñadas para ello” (Sandoval-Esquivel, 2017, p. 67); además, se encuentra plasmada su personalidad, esencia y propuesta que integra, siendo allí donde “ves que es excelente” (23F08D-D7). Al elaborarla, le permite al maestro evaluar y realizar una introspección sobre su práctica, esto con el fin de mejorarla.

Las propuestas didácticas de los docentes buscan cumplir con el currículo establecido en los planes y programas, tal y como lo menciona un participante que: “dentro de la escuela nos estamos abocando a cumplir con una planeación diaria, con esa planeación nos da las estrategias para cumplir con el programa de estudios” (23F07D-D6); dentro de la misma se establecen las técnicas y estrategias que le ayudarán al profesor a cumplir con ese objetivo, buscando el logro de aprendizajes significativos en los alumnos, donde “la importancia de una planificación argumentada permite al docente potenciar el aprendizaje” (Sandoval-Esquivel, 2017, p. 62). Esta es una sugerencia totalmente acorde a lo que requieren comprender los estudiantes normalistas, puesto que su ejercicio, práctica, investigación, innovación, generará el logro del perfil de egreso necesario para la profesión a la que se preparan.

En lo que corresponde a la organización, seguimiento que se le da a los estudiantes en formación, donde la finalidad es que “vayan preparados y organizados para el desarrollo de la práctica” (Mercado-Cruz, 2003, p. 138), siendo un elemento fundamental para acercarlos a la realidad y verificar de manera objetiva que las propuestas planteadas para sus diseños de clase, adquieran esa confianza que les permitirá adentrarse de una forma tranquila y responsable.

El profesionalismo docente implica mucho más que simplemente transmitir conocimientos, tratando de vincular habilidades pedagógicas, responsabilidad ética y compromiso con el aprendizaje y el bienestar de los estudiantes, pero de igual manera, el ejercicio de la profesión es la carta de presentación de la persona; tal como lo menciona un participante que: “durante su carrera tiene que ser profesional y lo que ustedes hacen los debe de representar” (23F08D-D7). Por ello, Nemiña, et al. (2009) marcan que el “profesionalismo docente se basa en que las profesiones deberían juzgarse por la complejidad del trabajo que realizan, situando la enseñanza en esta categoría” (p. 4).

El profesionalismo docente es esencial para brindar una educación de calidad y fomentar un ambiente de aprendizaje significativo, siendo esos modelos a seguir del alumnado y que se verán evidenciados al momento de ponerlo en práctica en una situación determinada dentro de la sociedad, donde “el profesor, sobre todo en los ciclos de enseñanza primaria, llegará a asumir para el alumno el rol de padre/madre y será un modelo de inteligencia emocional insustituible” (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004, p. 2).

Una parte esencial de la actividad docente es estar al día en las últimas tendencias, herramientas y metodologías educativas para poder afrontar los retos que se presentan, pero también por tener el importante deber de que los estudiantes construyan saberes, siendo vital el “buscar las estrategias, actualizarte y trabajar con ellos, sacarlos adelante” (23M10D-D6), comentario de uno de los participantes, donde resalta el estar a la vanguardia en los temas que están en tendencia a nivel mundial. De igual manera, se hace hincapié en que cuando el

profesor se actualiza es porque se está preparando para así poder desempeñarse de manera eficaz, pertinente y oportuna a los requerimientos, intereses y necesidades de los estudiantes.

Se tiene que estar enterado de la importancia de la actualización del profesorado, según Morales (2002) “debe tener como propósito fundamental promover la construcción de los conocimientos y el desarrollo de las competencias del docente para que lleve a cabo una práctica profesional coherente” (p. 325), marcándolo como fundamental para el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado. Todo ello le permitirá al educador adquirir mayores conocimientos, nuevas metodologías, a utilizar la tecnología educativa y, a verse beneficiados para mejorar la evaluación y retroalimentación; tal y como lo mencionan De Benito Crosetti et al. (2013), que “los cambios que han producido las TIC en los usuarios, en los escenarios y en los modelos educativos, potencian que el desarrollo profesional y la actualización docente pueda realizarse a través de la red” (p. 158).

Discusión y conclusiones

Basado en los resultados de la investigación, se puede concluir que, dentro de las recomendaciones de los directivos en relación al trabajo de los estudiantes normalistas, hace hincapié en la importancia del trabajo colaborativo, parte imprescindible en la práctica docente, pues en todo momento se tendrán que establecer relaciones de trabajo, ya sea con colegas maestros, padres de familia, personal administrativo, entre otros.

El resultado de un trabajo colaborativo eficiente impacta directamente en el ambiente de desarrollo de los alumnos; es por ello que los directivos, figuras responsables de todo el funcionamiento y organización en una institución educativa, sugieren a los estudiantes en formación inicial docente, que aprendan y adquieran la habilidad de trabajar en conjunto desde sus comienzos de su crecimiento profesional, valorando y obteniendo ese compromiso que los hará convivir sana y pacíficamente, pero sobre todo, a llegar a esa toma de acuerdos necesaria dentro de las instituciones .

Otro elemento fundamental para la práctica docente es la planeación didáctica, en ella se encuentra plasmada las técnicas y estrategias que deberán utilizar para acentuar el proceso de enseñanza-aprendizaje en sus alumnos. En este trabajo de indagación, los directores de las escuelas primarias destacan la importancia de la elaboración propia de los planes de clase, porque así, el profesorado asegura la cobertura de todas las necesidades que se presentan en sus grupos de estudiantes; además, se observa el desarrollo profesional del docente para la toma de decisiones, metas, propósitos y objetivos que mantienen una claridad precisa de lo que se quiere y debe hacer para el cumplimiento del currículum escolar, al igual que anticipar algunas adversidades que se puedan presentar.

Dentro del análisis, se puede distinguir que el profesionalismo es esencial para cualquier campo laboral, por ello, ayuda a mantener la integridad, ética y eficiencia en el trabajo. En la función docente es un elemento crucial en la educación y el impacto que se tiene, va más allá del aula.

Aunado a ello se tiene la comunicación, puesto que la persona tiene la capacidad de expresarse de manera clara, esencial para construir un ambiente laboral sano y pacífico. Los profesionales deben mantenerse actualizados en su campo y estar dispuestos a adaptarse a las cambiantes demandas de lo que implica su trabajo. Practicar el profesionalismo no sólo beneficia a las personas, sino que también contribuye al bienestar y éxito de las organizaciones, así como de la sociedad en su conjunto, siendo primordial para crear un entorno de aprendizaje efectivo y positivo.

Para concluir con esta investigación, se puede observar que la actualización es fundamental para la formación. La renovación docente es un proceso importante para garantizar la eficacia y pertinencia de la educación, siendo comprometidos con el mejoramiento continuo para estar en condiciones de responder a los desafíos educativos contemporáneos y brindar a los estudiantes una experiencia de alta calidad.

Las actualizaciones fomentan la innovación docente. Los profesores renovados pueden experimentar con métodos de enseñanza nuevos y creativos e involucrar a los estudiantes de manera más efectiva. Cuando no se moderniza constantemente los estudiantes se ven afectados de manera crítica; por el contrario, el maestro que tiene apertura a los cambios que se generan cotidianamente es más propenso para lograr construir los saberes, potenciando el éxito académico en sus estudiantes.

Referencias

- Arias, F. (2006). *El proyecto de investigación a la metodología de la investigación*. Editorial episteme.
http://www.formaciondocente.com.mx/06_RinconInvestigacion/01_Documentos/EI%20Proyecto%20de%20Investigacion.pdf
- Cruz-Ortiz, V., Salanova, M. y Martínez, I. (2013). Liderazgo transformacional: investigación actual y retos futuros. *Universidad y Empresa*, (25), p. 13-32.
<https://revistas.urosario.edu.co/index.php/empresa/article/view/2871/2344>
- Daroch-Frola, V. (2012). *Percepción de prestigio y valoración social de la profesión docente: Una mirada desde los profesores de colegios municipales y profesores jubilados*. [Tesis de licenciatura, Universidad de Chile].
https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/106363/cs-daroch_v.pdf?sequence=3
- De Benito-Crosetti, B., Mesquida, A., Carrió, A., Juarros, V., García, J. y Ibáñez, J. (2013). Agregación, filtrado y curación para la actualización docente. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (42), 157-169. <https://www.redalyc.org/pdf/368/36825582013.pdf>
- Dirección General de Educación Superior para el Magisterio. (2022). *Análisis de Prácticas y Contextos Escolares. Semestre semestre*.
https://drive.google.com/drive/folders/16DH3fxMmWJCKuZG4R9mhQ_Mpg5YFDL7D
- Egido-Gálvez, M. I. (2006). El director escolar: modelos teóricos, modelos políticos. *Avances En Supervisión Educativa*, (4). <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/238>
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista Iberoamericana De Educación*, 34(3), 1-9.
<https://rieoei.org/RIE/article/view/4005/4100>
- García-Lizano, N. y Rojas-Porras, M. (2002). *Rol del director: tarea de múltiples dimensiones*. Editorial de la Universidad de Costa Rica. <https://books.google.es/books?id=Kc->

_rtXWipkC&lpg=PA11&ots=_IRjIOvZvK&dq=funcion%20del%20directivo%20escolar&lr
&hl=es&pg=PA11#v=onepage&q=funcion%20del%20directivo%20escolar&f=false

González-Vargas, J. (2014). Una mirada del trabajo colaborativo en la escuela primaria desde las representaciones sociales. *Ra Ximhai*, 10(5), 115-134. <https://www.redalyc.org/pdf/461/46132134008.pdf>

Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Baptista-Lucio, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill. <https://www.icmujeres.gob.mx/wp-content/uploads/2020/05/Sampieri.Met.Inv.pdf>

Lorenzo-Delgado, M. (2009). La función de liderazgo de la dirección escolar: una competencia transversal. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria De Didáctica*, (22), 193-211. <https://revistas.usal.es/tres/index.php/0212-5374/article/view/4099>

Martínez, A. y Ibarra, S. (2015). Liderazgo del profesor: objetivo básico de la gestión educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, (67), 55-70. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/176939/v.67%20p%205-70.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Melgarejo, L. (1994). Sobre el concepto de percepción. *Alteridades*, (8), 47-53. <https://alteridades.izt.uam.mx/index.php/Alte/article/view/588/586>

Mercado-Cruz, E. (2003). De estudiante a maestro practicante: los ritos de paso en las prácticas pedagógicas en la escuela normal. *Tiempo de Educar*, 4(7), 121-151. <https://www.redalyc.org/pdf/311/31100705.pdf>

Morales, O. (2002). Actualización docente y cambios en las concepciones teóricas sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura de docentes de Educación Básica. *Educere*, 6(19), 324-330. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35601911.pdf>

- Nemiña, R., Ruso, H. y Mesa, L. (2009). Desarrollo profesional y profesionalización docente. Perspectivas y problemas. *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*, 13(2), 1-13. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56711798016.pdf>
- Sandoval-Esquivel, Y. L. (2017). Elementos curriculares de la planeación didáctica argumentada para la generación de aprendizajes. *Educando para educar*, (32), 61-72. <https://beceneslp.edu.mx/ojs2/index.php/epe/article/view/7/7>
- Tenorio, S. (2011). Formación inicial docente y necesidades educativas especiales. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 37(2), 249-265. <https://www.scielo.cl/pdf/estped/v37n2/art15.pdf>
- Vaillant, D. (2016). Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente. *Revista docencia*, 60, 5-13. <https://www.rmm.cl/sites/default/files/usuarios/15581357/articulos/trabajo-colaborativo-y-nuevos-escenarios-para-el-desarrollo-profesional-docente.pdf>
- Vaillant, D. y Manso, J. (2012). Tendencias en la formación inicial docente. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 3(18), 11-30. <https://www.redalyc.org/pdf/4436/443643891001.pdf>

Aspectos emergentes en la práctica docente y la construcción del afecto en la ruralidad desde la formación de profesores

Edgar Emanuel Olvera Pantoja

prof.emmanuelopantoja@gmail.com

Escuela Normal Del Estado de Querétaro

Paola Ximena Pulido Camacho

paolapulidoo@gmail.com

Escuela Normal Del Estado de Querétaro

Línea temática 2. Pedagogía y práctica docente en las escuelas normales

Resumen

La práctica docente en las escuelas normales sigue representando un reto para el análisis y trascendencia en los futuros profesores. El objetivo de la presente investigación fue indagar la dimensión político-afectiva de la experiencia de una estancia en la zona serrana del Estado de Querétaro. A partir de una metodología cualitativa y apoyados del enfoque fenomenológico se realizaron 4 entrevistas duales semiestructuradas a 8 estudiantes normalistas. El análisis se llevó a cabo con el programa Atlas. Ti en su versión 9.3 con una codificación abierta a partir de los presupuestos de Ana Abramowsky y Sara Ahmed que destacan la influencia del afecto en el recorrido formativo de la docencia. Los aportes principales de esta investigación descansan en la descripción del discurso que los estudiantes reciben acerca del profesor rural, las señalizaciones y prácticas afectivas que conforman una identidad político-afectiva del profesorado. Se destaca también la importancia del acompañamiento que lleve a los futuros profesores a un análisis crítico de su praxis educativa y no caer en la romantización de la precariedad y la vulnerabilidad de estos contextos.

Palabras clave: afecto, docencia, normalismo, ruralidad

Planteamiento del problema

La docencia es una tarea fundamental para las sociedades contemporáneas, pese a la precarización de las condiciones político-sociales-laborales de esta profesión el número de aspirantes no genera sospechas de una disminución o alteración, sino representa un flujo constante. Las escuelas normales en México son las instituciones por excelencia en la formación de maestros apoyadas de una larga tradición que tiene sus orígenes en 1886 con la Escuela Normal Veracruzana.

Los aspirantes asisten a las normales con el objetivo de “aprender a ser maestros”, sin embargo, esto refiere a un proceso más complejo no del todo desentrañado. La docencia se recarga en fuertes tradiciones y parámetros de regulación que son fluidos y adaptativos conceptualizados como cultura magisterial. Dentro del curriculum que rige a dichas instituciones hay un trayecto formativo importante enfocado a la práctica docente y refiere a los espacios en las que los alumnos asisten a las escuelas a realizar trabajo frente a grupo.

Durante el 6to semestre se brinda la posibilidad de que los estudiantes de la Escuela Normal urbana en Querétaro asistan a la zona serrana y practiquen en comunidades ingresan durante 5 días y 4 noches. En esta oportunidad los estudiantes tienen un contacto cercano con los alumnos y habitantes de dichas comunidades y desarrollan un fuerte proceso de identidad por lo que esta práctica se encuentra envuelta por capas de sentido y significado que enriquecen la problematización de la formación de profesores.

Estos espacios son de vital importancia para la formación del futuro profesorado ya que la práctica es un todo sucediendo al mismo tiempo; con base en esta complicación Fierro (2002) propuso 6 dimensiones de la práctica docente que ubican lo personal, interpersonal, social, institucional, didáctico y valoral. Es notable el esfuerzo realizado por la autora y sus colaboradores, sin embargo, varios autores han advertido de otras dimensiones como la política, la evaluativa, la ética, lo que sugiere que hay un campo amplio para indagar.

Si bien, el presente trabajo tiene el objetivo de problematizar la dimensión afectiva, habrá discrepancias si esta podría estar englobada dentro de alguna propuesta por Fierro (2002), sin embargo, no hay una dimensión ajena a otra ya que se encuentran entrelazadas. La dimensión afectiva conlleva múltiples relaciones dentro de sí, García (2009) reconoce la influencia de esta en el clima áulico y en el aprendizaje de los estudiantes, y si bien, justifica cada uno de sus aportes, la dimensión afectiva es también política y al igual que las demás es aprendida y desaprendida por los futuros profesores en la práctica docente.

La dimensión afectiva está compuesta por las formas en las que el docente da y recibe afecto; elige quién cumple con el perfil para darlo o recibirlo, pero también ofrece “señas afectivas” que simbolizan la obtención de experiencias que hacen a los futuros docentes “amar la docencia”. La fijación de la experiencia en las identidades docentes refiere un proceso para problematizar; una aproximación a esta dimensión tiene el objetivo de generar pistas, rastros y huellas sobre el camino afectivo que el estudiante recorre para convertirse en maestro y frente al lente crítico identificar si dicho recorrido, prácticas y señas reproducen profundas estructuras de desigualdad.

La afectividad envuelve la docencia, sin embargo, es de vital importancia atenderle, ya que como menciona Cruz “esto representa condiciones que orientan a las nuevas subjetividades.” (2018, p.14). Aprender a ser maestro dentro de las aulas señala una complejidad de situaciones, y entre ellas aparece también “aprender a querer ser maestro”; por ello, la dimensión afectiva guarda una relación estrecha con la dimensión política y el cómo se entiende la docencia y su práctica dentro de las aulas; por lo anterior, la práctica docente es un momento clave para observar e identificar aquellas discursos y prácticas afectivas que dotan de sentido a los futuros profesores en su trayecto a convertirse en docentes.

Marco teórico

Para definir la práctica docente es importante destacar la multiplicidad de dimensiones que suceden de manera simultánea por ello se toma la definición propuesta por Cecilia Fierro como

“una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen significados en el proceso: maestros, alumnos, autoridades educativas y padres de familia, así como los aspectos políticos-institucionales, administrativos y normativos...” (2002, p. 87).

Para la autora, el docente es un agente con autonomía y posibilidades de transformar, por ello se apela a dilucidar el afecto con el objetivo de construir distintas subjetividades que guíen el trabajo en las aulas: aspectos como la romantización de la docencia conllevan a fijar de manera afectiva un discurso político intencionado. En este sentido, el docente es también creador de discurso y como establece Cruz puede “hacer, realizar, resistir y oponerse a determinada tarea” (2018, p. 17).

La afectividad y la docencia se encuentran vinculadas en distintos estratos, el discurso afectivo propone lo sentible, lo practicable, lo destacable, lo ocultable y lo aplaudible, también las maneras de dar y recibir afecto, designa las características de aquellos que lo han de obtener y aquellos que no. Abramowsky (2021) también estudió lo circundante a este fenómeno educativo nominándolos “afectos magisteriales”; en su investigación se centró en comprender las “maneras de querer” que tienen los docentes.

Un aporte importante de su trabajo radica en que la afectividad es temporal y responde a exigencias sociales, culturales, políticas y dado a ello, las afectividades docentes son “configuradas, entrenadas, formateadas y reguladas a partir de discursos situados en tiempo y espacio. Por esta razón consideramos que las prácticas afectivas de los docentes estarán configuradas por los discursos afectivos disponibles” (2021, p. 25).

Sara Ahmed abona a la idea anterior, para la autora la identidad es siempre una construcción política dirigida hacia objetivos específicos a partir de los discursos disponibles; dicho de una forma más coloquial: los afectos son demostrables, censurables y regulables en relación con el discurso adquirido y agrega “...los afectos son efectos de superficie más que estados internos: son lo que se adhiere a la superficie de los cuerpos como resultado de su proximidad con otros cuerpos, objetos y signos.” (2015, p. 29).

Problematizar los afectos en la práctica docente contribuye a desnaturalizar aquellos elementos que pueden y deben ser cuestionados con el objetivo de generar una forma distinta de estar. El afecto funge como fijador del discurso, da un sentido sensorial a los docentes que agrega significado a las acciones, para ello, se identifican las señalizaciones afectivas. Tal como su nombre hace referencia, hay momentos, signos, símbolos y escenarios que guían las prácticas de los profesores.

Metodología

Los intereses de la presente investigación se encontraron en indagar la experiencia de los docentes en sus prácticas en las zonas rurales como parte de su formación inicial por tanto estuvo fundamentada en un paradigma cualitativo que como Cañeda-Iñiguez establece “La investigación cualitativa trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones.” (Et. al, 2017, p. 1603).

La investigación de experiencias de los sujetos desde un paradigma metodológico cualitativo refiere un constante reto al enfrentar este dinamismo y sus manifestaciones; el diseño de esta estuvo dirigido a obtener una mayor cantidad de información que pueda resultar beneficiosa y enriquecedora sin dejar a un lado que esta forma de hacer ciencia no busca la generalización, sin embargo, esto supone un desafío mayor que se encuentra en la rigurosidad, tomando en cuenta lo anterior, se decidió trabajar bajo el método fenomenológico aplicado a la educación.

Para Van Manen la fenomenología se enfoca en “...describir e interpretar las estructuras esenciales de la experiencia vivida, así como a reconocer el significado e importancia pedagógica de esta experiencia” (2003, p. 35). Es importante resaltar que, el método seleccionado permitió analizar la dimensión afectiva de la práctica docente en relación con otras dimensiones como la didáctica, la social, la institucional, etc.

Van Manen trabaja a partir del concepto de “experiencia vivida” y, aunque no es posible generalizar los resultados obtenidos, el autor refiere que esta “...es siempre una experiencia personal e individual, pero al mismo tiempo es una experiencia social y compartida” (Van-Manen, 2016, p. 12). Indagar en los referentes afectivos, su proceder y su significación entonces se vuelve una tarea fenomenológica justificada. La cercanía con los participantes requirió una técnica que facilitara el diálogo, por ello se utilizó la entrevista.

Esta técnica conversacional no tiene como objetivo solo extraer información de los participantes, sino la coproducción de significado (Van-Manen, 2014, p. 349). El diseño cualitativo demuestra parte de su rigor en el diseño que se adapte a las posibilidades del objeto de estudio, una de las características de la práctica docente en la Sierra queretana fue que los estudiantes asistían en binas; tomando en cuenta esto, se realizaron entrevistas duales semiestructuradas.

Este tipo de entrevistas consiste en la realización de una entrevista realizada a dos participantes de manera simultánea; esto favorece un ambiente de confianza generando interacción y contrastando algunos puntos de referencia de la experiencia posibilitando una mayor riqueza en lo compartido. La entrevista lejos de constituir un interrogatorio debe ser un dialogo enfocado en la reproducción de sentido y significado. Para García-Pérez:

La entrevista dual se trata de una modalidad de entrevista semiestructurada en la que el investigador tiene un guion orientativo de preguntas, pero también puede hacer otras preguntas en función del discurso de los entrevistados. El objetivo es obtener información sobre las experiencias vividas, las percepciones, las actitudes y las emociones de los participantes respecto a un tema determinado (2017, p. 2).

Existen distintos tipos de entrevistas según su grado de estructuración que requieren instrumentos distintos: los más comunes son el cuestionario y el guion de temas. Esta investigación optó por el segundo ya que

[...] es un documento que contiene las preguntas clave que se plantean al entrevistado, pero que también permite al entrevistador hacer preguntas abiertas, exploratorias y aclaratorias según el contexto y el flujo de la entrevista. El guion de la entrevista semiestructurada tiene como propósito facilitar el acceso a las experiencias vividas del entrevistado, así como a su sentido e interpretación (Van-Manen, 2003, p. 67).

Para la construcción del guion se tomaron en cuenta los siguientes aspectos centrales:

Primeras referencias a la práctica en la zona serrana

Voces de familiares, maestros, compañeros y conocidos

Trayectoria dentro de la escuela Normal y la relación con la práctica en la zona serrana

Llegada, estancia y partida

Interacciones con los maestros, alumnos y habitantes de la comunidad

Reflexiones posteriores a la práctica en la zona serrana

La selección de participantes es un tema a debate en el ámbito de la investigación cualitativa, sin embargo, Martínez establece que

El número de participantes en una investigación fenomenológica depende de la complejidad del fenómeno estudiado y de la calidad de los datos recogidos. No hay un número fijo o ideal, pero se recomienda que no sea inferior a 7 ni superior a 10, para garantizar una profundidad y una amplitud adecuadas del análisis (2006, p. 11).

Al no tratarse de una selección estadística el mismo autor establece la importancia y la necesidad de mostrar con claridad los criterios de inclusión y exclusión de los participantes; el objetivo de la investigación estuvo dirigido a la generación 2014 - 2018 de estudiantes que contó con 63 alumnos. Un criterio de inclusión fue la posibilidad de contactarse con ellos consiguiendo un total de 37 estudiantes, de los cuales 17 respondieron la solicitud.

El segundo criterio de inclusión fue que estuvieran completas la pareja con la que asistió a la comunidad, solo se obtuvieron 8 participantes disponibles que se agendaron y se llevaron a cabo generando 4 entrevistas duales semiestructuradas con los siguientes identificadores:

Tabla 1: Participantes e identificadores

ENTREVISTA	GÉNERO	EDAD	IDENTIFICADOR
ENTREVISTA 1	Mujer	25	E1M25
	Mujer	27	E1M27
ENTREVISTA 2	Mujer	23	E2M23
	Mujer	24	E2M24
ENTREVISTA 3	Mujer	23	E3M23
	Mujer	36	E3M36
ENTREVISTA 4	Hombre	26	E4H26
	Hombre	29	E4H29

A partir de las entrevistas realizadas se obtuvieron 4 transcripciones que fueron analizadas con el programa Atlas. Ti en su versión 9.3 con codificación abierta que permitió encontrar aspectos afectivos comunes en los diálogos de los participantes que marcaron parte de su experiencia vivida en la que se construyó la una red semántica general de la que se despliegan tres elementos esenciales: los discursos afectivos, engloban todos aquellos comentarios que comparten haber recibidos por parte de profesores, familiares, compañeros y amigos y se distingue en los que replican y los que niegan; las prácticas afectivas que son posibilitadas a partir de estos discursos y algunos elementos emergentes que dotan de sentido afectivo a la experiencia.

porque los agentes con los que interactúan ofrecen discursos de lo educativo: la práctica en la zona serrana no es la excepción, las referencias a esta se pueden ubicar en familiares que estudiaron en la Normal “Mi papá me platicaba de que cuando fuera a la Sierra iba a encontrarme con condiciones muy distintas a las que estaba acostumbrada...” (E1M25), en profesores de la licenciatura “Desde que entramos, me acuerdo que en el propedéutico, los maestros ya te decían que te fueras preparando para la ida a la Sierra...” (E2M23), y en compañeros de otros semestres “Me acuerdo que los de sexto siempre nos decían que íbamos a ir, como que nos querían meter miedo...” (E3M36).

Se puede encontrar en los discursos que esta práctica es considerada un evento fundacional en su formación, la aproximación a la figura de la ruralidad se mantiene como un ideal de abnegación y sacrificio que causa admiración y respeto a quién ya consolidó dicha estancia “...los maestros decían que ahí sí íbamos a ver lo que era ser maestro, que nada de andarnos consintiendo y que así sí nos íbamos a medir con la realidad” (E1M27).

Al haber concluido el proceso y visto a la distancia, los estudiantes repiten y confirman el discurso de la importancia que tiene este proceso en su formación y lo identifican también como a una prueba de sí “Yo creo que esa es la práctica más importante de todas, ahí sabes de qué estás hecho” (E4H29); “Esta práctica deberían hacerla desde el inicio, para que los que entran vean si de verdad quieren estudiar esto” (E2M24).

Otro elemento discursivo que aparece con fuerza son las condiciones de marginación y pobreza de las zonas serranas descritas por los profesores. Casas de lámina, vestimenta insuficiente para las condiciones climáticas y largas caminatas “...los maestros nos contaban sus experiencias cuando ellos iban a la Sierra, nos decían que todo eran puras casas de lámina, que los niños no traían ni un suéter...” (E3M23); “...algo que nos decían mucho eran que tenían que caminar hasta una hora o dos porque para allá no entraban los carros, eso siempre me impresionó, digo, lo que la gente hacer por vocación...” (E1M27).

Estos elementos se encuentran presentes en sus experiencias “Cuando llega a la comunidad sí hay pobreza, tú ves a los niños y no traen buena ropa, o ropa adecuada” (E3M36), y como ellos lo enmarcan, son aspectos que permanecen presentes en sus memorias, provocando sentimientos de tristeza, frustración, pero también empatía “En las noches me quedaba pensando en cómo vivían algunos niños y me daban muchas ganas de llorar, quería ayudarlo, pero no podía hacer nada por ellos” (E4H26).

A los futuros profesores les sorprenden las formas en las que viven los habitantes de las comunidades, sin embargo, destacan también las formas en las que se juntan y se agrupan para cubrir sus necesidades “...en la comunidad había una tiendita, y el señor bajaba al centro de Pinal cada tercer día, las personas le podían encargarse lo que necesitaban y él se los traía” (E1M27), “...la gente se organizaba para salir adelante, me sorprendía que las personas se echaban aventones aunque no los conocieran, me acuerdo que íbamos caminando y te subían los carros del refresco, del pan, de lo que fuera y te acercaban un tramito” (E2M23)

Si bien, los estudiantes encuentran condiciones precarizadas, también son testigos de la vida en comunidad y como la cercanía, y la construcción del tejido social conlleva a una resolución que aporta calidez a la vida en dichos contextos “Allá es muy distinto, acá no me subiría a un carro de alguien que no conozco ni a la fuerza, las personas de allá son de más confianza...” (E3M36).

La docencia rural se encuentra rodeada de discursos: un elemento que identifican son las descripciones de las personas en la comunidad “Las gentes de allá son más amables, aunque no tengan, te invitan hasta un taco de salsa y un vaso de agua” (E1M25); “El maestro de prácticas nos decía que los niños de allá te esperan con un hambre de aprender y que quieren más y quieren más, por eso debías prepararte” (E4H29), esto genera en los estudiantes una fuerte idea del qué esperar en las aulas rurales. El docente rural, según los discursos, ocupa un lugar privilegiado en la perspectiva de la comunidad: la legitimidad con la que es visto refleja la importancia de la referencia que constituye.

Al paso por las comunidades y las aulas de estas, los estudiantes normalistas declaran haber encontrado estudiantes mayormente comprometidos, padres de familia respetuosos que tenían prácticas de cuidado y calidez con ellos “...más que nada, la cercanía con las familias, la calidez es importantísima porque te hace sentir como con la responsabilidad de dar un buen ejemplo a los niños y sus papás” (E2M24). Los estudiantes también refieren un mayor compromiso social al sentirse arropados, considerados y observado “...desde que llegas te ven como las maestras, las personas te ven diferente, no es como aquí en la ciudad, allá eres alguien importante...” (E1M27).

Es importante reflexionar si los procesos de la calidad educativa en la que buscan el compromiso del profesor con aquel que educa están condicionados con los procesos de calidez con los que se realiza la cercanía a la comunidad educativa donde se interviene, este representaría un importante reto para articular en la práctica docente urbana.

Ana Abramowski (2021) refiere el concepto de afectos magisteriales como aquellas formas de querer que tiene el docente hacia sus alumnos, sin embargo, Ahmed (2015) refiere que estas prácticas son puestas en acción porque hay un discurso que lo permite: “...en prácticas te decían que llevaras cosas para darles como comida, dulces o cosas así” (E3M23); “Mi papa decía que la gente de allá te daba aunque ellos no tuvieran, que ni se nos ocurriera despreciarles porque te lo dan con mucho amor” (E3M36) compartir alimentos fue un código recurrente en la sistematización.

Recibir, dar y compartir comida fue un acto que los estudiantes enmarcaron en sus recuerdos “Todos los días nos invitaban de comer, me acuerdo que iban a buscarnos y nos llevaban a casas diferentes, hasta nos enseñaron a echar tortillas” (E1M25); “...nos daban queso, tortillas con salsa. Era una comida tan simple, pero todo te sabía más rico, hasta los frijoles tenían una sazón diferente...” (E4H26).

Los alimentos se convierten en una señalización afectiva importante en la construcción de la identidad de los profesores. Compartir con las familias remarca una insignia de su

experiencia como lo es la humildad, la sencillez y la calidez. No hay otro elemento tan poco estudiado, pero tan presente en las entrevistas. Este aspecto resalta un hallazgo para futuras investigaciones en el campo.

La cercanía con la comunidad y las personas que la forman conllevó a que la práctica docente en la zona serrana acrisolara aspectos del discurso como la precariedad, la disposición de las personas, la calidez que se encuentra en esos espacios y algunos elementos emergentes que son propios del estar, sin embargo, el afecto se fija a partir también del descubrimiento del otro.

Los estudiantes se aproximan a un compromiso social más profundo: son partícipes y viven las necesidades, carencias, precarizaciones, pero también son testigos de las soluciones y la organización comunitaria que sucede por compartir problemáticas. Uno de los elementos que destaca son aquellas formas de apoyar las personas en sus deseos de querer permanecer, regresar y hacer algo por ellos “...ya no me quería ir, sentía que ellos me necesitaban, que confiaban en mí...” (E2M23); “...cuando regresé estuve haciendo colecta de comida, de cobijas y cosas que les ayudarán para poder llevárselos...” (E1M25) y “Sabía que tenía que hacer algo, no sabía qué, pero necesitaba hacer algo” (E4H26).

Discusión y conclusiones

Ser docente no se debería poder redactar en plural: docente es siempre multitud. La profesión no se puede explicar sin el otro, sin embargo, hay elementos para comprender lo que el concepto de Identidad docente puede referir; con lo anterior, se puede justificar que la identidad docente es política y está afectivizada, sin embargo, no se llega a concretar en acciones que apelen a la justicia social. Aproximarse a la realidad no la transforma sino se le desentraña y se le explica, por ello, el deseo de actuar y la gran confusión de las posibilidades para accionar.

Para Paulo Freire la transformación requiere de tres procesos importantes, la indignación, que conlleva a un rechazo de la realidad descubierta; la denuncia de esta y el anuncio de un mundo nuevo: la construcción utópica-pedagógica. Si bien, a partir de los

discursos disponibles los estudiantes encuentran a los protagonistas de la desigualdad y se indignan por esas condiciones a tal grado que les provoca el llanto y se fija en sus memorias, el tercer proceso se encuentra ausente: no hay un anunciamiento del porvenir ya que no comprenden cómo pueden intervenir.

Es importante que los profesores que analizan las prácticas dentro de las escuelas normales comprendan dichas estructuras y propongan a los estudiantes formas de organización para actuar en un mundo cada vez más complejo; no basta con la pura cercanía y empatizar, la búsqueda del bienestar común requiere analizar las condiciones de la mano de la interculturalidad crítica que apuesta por develar las estructuras que perpetúan la desigualdad como lo son el clasismo, el racismo y el machismo.

Una precisión importante del trabajo radica en reconocer la identidad del profesor como una identidad política y afectivizada: la docencia toma elementos discursivos para narrarse a sí y al que educa. Aspectos como la empatía, el rechazo a las carencias, la indignación, el compartir y el descuido de sí pueden ser muy loables dentro de una sociedad que tiende al individualismo y al mismo tiempo lo desprecia. Autores como Sara Ahmed (2015) estarían de acuerdo con decir que la pura decisión de ser maestro es ya en sí misma un acto subversivo y de resistencia, sin embargo, esto no es suficiente.

La generación de estos afectos hacia las necesidades populares es primordial para la construcción de un profesor, no obstante, es importante resaltar que esta profesión no está exenta de la posibilidad de perpetuar las estructuras de desigualdad y pobreza si se aparta del pensamiento crítico, una afectivización desmedida podría generar un enaltecimiento de la precarización como lo es la romantización.

La práctica docente dentro de las escuelas normales no debe de perder de vista una postura crítica que reconozca fundamentada desde la interculturalidad crítica y las causas populares para no volver estos valores fines en sí mismos, sino proponer y dibujarles como prácticas de tránsito a condiciones más justas y equitativas. Lo que sucede en las estancias de

práctica docente debe ser analizado y comprendido bajo el lente crítico, por ello, también destacamos el papel del tutor frente al estudiante normalista teniendo un lugar fundamental.

Aprender a querer ser maestro representa un reto: experimentar la ruralidad es un parteaguas declarado para la formación docente, sin embargo, debe ser escudriñado y analizado para cocrear significados y tomar decisiones sobre los asuntos fundamentales que golpean a las comunidades serranas y trascienda a solo una linda experiencia.

Referencias

- Abramowsky, A. (2021). *Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones de enseñanza-aprendizaje*. Paidós.
- Ahmed, S. (2015). *La política cultural de las emociones*. Programa Universitario de Estudios de Género de la UNAM.
- Cadena-Iñiguez, P., Rendón-Medel, R., Aguilar-Ávila, J., Salinas-Cruz, E., De la Cruz-Morales, F. R. y Sangerman-Jarquín, D. M. (2017). Métodos cuantitativos, métodos cualitativos o su combinación en la investigación: un acercamiento en las ciencias sociales. *Revista Mexicana de Ciencias Agrícolas*, 8(7), 1603-1614. <https://doi.org/10.29312/remexca.v8i7.100>
- Cruz-Pineda, O. P. (2018). La dimensión del afecto para pensar el discurso educativo. Graffylia, *Revista de la Facultad de Filosofía y Letras*, 2(4), 14-261.
- Fierro, C. (2002). *Transformando la práctica docente*. Paidós Mexicana Editorial.
- Freire, P. (2019). *Pedagogía de los sueños posibles: Por qué docentes y alumnos necesitan reinventarse en cada momento de la historia* (T. Arijón, Trad.). Siglo XXI Editores. (Obra original publicada en 2001).
- Fuster-Guillen, D. E. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201-229. <https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>
- García-Cabrero, B. (2009). Las dimensiones afectivas de la docencia. *Revista Digital Universitaria*, 10(11), 1-172.
- García-Pérez, M. A., Albar, M. J., Aliaga, F. M. y Ayala, A. (2017). La entrevista dual como técnica cualitativa para la investigación en educación y salud. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 7(2), e024.

Martínez-Miguélez, M. (2006). Método fenomenológico: qué es, características, etapas, ejemplos. *Cinta de Moebio*, 27, 1-14.

Van-Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Idea Books.

Van-Manen, M. (2014). *Fenomenología de la práctica*. Herder.

Van-Manen, M. (2016). *Pedagogical Tact: Knowing What to Do When You Don't Know What to Do*. Routledge.

La docencia emergente: concepciones y experiencias sobre rasgos del sujeto en la formación transdisciplinar

Daniela Patricia Martínez Hernández

dpmartinezh@enoi.edu.mx

Escuela Normal Oficial de Irapuato

José Luis Moreno Madrigal

jlmoreno@enoi.edu.mx

Escuela Normal Oficial de Irapuato

Mario Iván Carrillo Guerrero

micarrillo@enoi.edu.mx

Escuela Normal Oficial de Irapuato

Línea temática 2. Pedagogía y práctica docente en las escuelas normales

Resumen

La presente investigación surge de un proceso de lectura de realidad, donde se encontró que los rasgos referidos a autonomía, emocionalidad y autoconciencia resultan indispensables en la formación de países de Asia y Europa. Sin embargo, surgió la interrogante ¿Cómo se promueven y conciben en la realidad de nuestro país para ser implementados? Dicha pregunta llevó a cuestionar al respecto a siete docentes de una Normal de Guanajuato, titulares de algún curso donde se encontró que existe una tendencia discursiva disminuida hacia su promoción. Se emprendió una investigación referida al estudio de caso y una entrevista aplicada a 10 estudiantes de la misma licenciatura y cinco profesores asesores metodológicos para triangular información y dar respuesta a la pregunta de investigación planteada ¿Cuáles son las concepciones y experiencias de formación en torno a los rasgos del sujeto referidos a la emocionalidad, autonomía y autoconciencia? Se encontró que existe una docencia emergente que determina las concepciones y experiencias y que factor sumergido los discursos y

significatividad de las experiencias, además, que las concepciones están permeadas por posicionamientos teóricos que representan experiencias dialógicas en la significatividad del docente y del alumno, complejizadas por el nivel y función para la que se forma.

Palabras clave: docencia emergente, docencia sumergida, procesos de formación, formación transdisciplinar

Introducción

Las investigaciones en nuestros días, se posiciona como menester del conocimiento de la realidad, como alternativa de los pensamientos positivistas e instrumentales; las posiciones y proposiciones teóricas asumen nuevos conocimientos que deben ser comprendidos en las experiencias de los sujetos, de lo contrario, se vuelven saberes sin sentido, expuestos en momentos históricos y sociales ajenos al presente.

En esta nueva visión sobre la lectura de realidad en sus tres niveles, los investigadores educativos, asumen la tarea de generar nuevas líneas de conocimiento que les permitan conocer las relaciones dialógicas de los sujetos; los procesos en los que se gestan las condiciones de formación, permeadas por la cultura y la experiencia que es otorgada por el sistema social en el que se encuentran inmersos los sujetos.

Por ello, epistemologías clasificadas como aquellas del tercer orden (Saavedra, 2020) centradas en procesos de transdisciplina, buscan la formación de los sujetos, no desde el currículum formal, sino desde aquellos posicionamientos actuales que asumen el compromiso de la formación y la educación, en, entre y a través de la disciplina.

En esta epistemología que alberga la complejidad y el pensamiento crítico, y del cual se asume la integralidad como eje horizontal se posicionan las investigaciones que se traducen en procesos integrales de formación, destacando de ello, aquellas condiciones que articulan las utopías posibles con los horizontes de formación como método.

La integralidad y la transdisciplina como epistemologías emergentes, parten de la necesidad de formar al sujeto para si y para los otros, para su integración a lo colectivo, cultural, pero también al “yo, al interior y se complejiza con un tercer incluido que es la visión cósmica de cada sujeto” (Wilbert, 2011, p. 23) que se complementa en la interacción con cosmovisiones y estudiada también por la transdisciplina.

Es justo en un proceso metodológico referido a esta epistemología, que surge la presente investigación, partiendo de la realidad sobre cómo formar al respecto. En la lectura de realidad, como primer momento de la investigación y de articulación de campo de problemas se realizó una indagación sobre la realidad macro, meso y micro (Zemelman y Gomez, 2006) a partir del análisis de los países con el sistema educativo mejor evaluado, con la finalidad de conocer las experiencias transdisciplinares que pudieran seguir dichos países y ser un insumo en la presente.

En dicho proceso, se encontró que Finlandia, Canadá, Suiza, China y Japón, poseen dicha condecoración y se encontró que el común denominador de estos, está en la formación sobre la autonomía, emocionalidad y autoconciencia; resultan deseos aspiracionales de formación de dichos países. Sin embargo ¿cómo formar en nuestro país, bajo dichos rasgos?

Es bien sabido que la formación en la transdisciplina es menester, pero a la vez, es una complejidad que rebasa los límites culturales de formación en nuestro país. Por ello, al seleccionar los rasgos del sujeto caracterizados desde la autonomía, la emocionalidad y la autoconciencia surgen interrogantes que se centran desde ¿Cuál es la ruta metodológica apropiada para formar al respecto?, ¿Cuáles son las prácticas docentes que, a decir de los mismos, pueden producir en términos de formación de los rasgos enunciado? hasta cuestiones referidas a ¿Cómo se conciben en la realidad?

Las dudas anteriores pulularon, considerando que la formación en nuestro país se encuentra en vía de implementar prácticas de formación interdisciplinar, con demandas

curriculares como la Nueva Escuela Mexicana pero sin descartar que pueden evidenciarse prácticas transdisciplinarias que apuntalen al privilegio de las mismas sobre las disciplinares.

A pesar de que el origen de la investigación se centró en la transdisciplina, para fines de la presente, se retomó el primer momento de la misma y se puso en marcha un proceso hermenéutico de investigación, considerando que la epistemología emergente que rigió el trabajo “no discrimina ningún método de investigación, sino que los articula” (Zemelman y Gomez, 2006, p. 67), apuntalando con ello, la característica de la inclusión y el pluralismo metodológico.

Por ello, se seleccionaron siete docentes de la Licenciatura de Educación Preescolar que se oferta en la Escuela Normal Oficial de Irapuato (ENOI), que resultan titulares de algún curso curricular, sin que tengan alguna otra función, como las de tutoría o asesoría, para cuestionarles sobre dos interrogantes que se consideraron básicas. La primera pregunta refirió a ¿Qué entienden por autonomía, emocionalidad y autoconciencia? y la segunda ¿Cómo promueven estos rasgos del sujeto con los estudiantes que atienden?

Este primer acercamiento permitió encontrar un problema de investigación, mismo que se asume como aquel que “desencadena el proceso de generación de conocimientos, es la guía y el referente permanente durante la producción científica, y su respuesta clausura, al menos temporalmente, la investigación en cuestión” (Sanchez, 1993, p.17) y que se caracteriza además, por representar en su esencia, un vacío, carencia, incongruencia en las lógicas de significación que un grupo social le otorga a partir de la intersubjetividad.

Dicho problema se encontró en la sistematización de las respuestas de los docentes, misma que se concentra en la Tabla N°1 denominada “Concepciones de los docentes entrevistados” a partir del análisis del discurso empleado para las respuestas de los sujetos cuestionados y que partió de dos cuestionamientos ¿Cómo concibe la autonomía, la emocionalidad y la autoconciencia? y ¿Cómo las promueve?

Tabla 1. Concepciones de los docentes entrevistados

Docente/rasgo del Sujeto	Autonomía	Emocionalidad	Autoconciencia
Docente 1	Capacidad de ser sí mismo.	Capaz de saber qué siente y cómo lo siente	Saber quien es, como la autonomía
Docente 2	La capacidad de resolver, ser creativo y resolutivo	Es un sujeto equilibrado, con autoestima, autoconcepto	Es repetido con los otros dos conceptos.
Docente 3	La capacidad de decidir sin que los demás influyan.	La capacidad de saber que siente y discriminar entre emoción y sentimiento	Tener conciencia de sus actos
Docente 4	La capacidad de ser, sin que nadie más decida por el sujeto	La condición que permite saber qué siente y por qué lo siente	No tiene claridad. No se si se deba trabajar en la clase por que no sabe en qué medida se apega al culto o es ajeno.
Docente 5	La capacidad de resolver las situaciones que se le presentan	El reconocimiento de la emoción, el sentimiento, el equilibrio, la paz.	Es como tener claridad de quien es o lo que vive, o siente.
Docente 6	La capacidad de decidir, de hablar de componer, de todo	La respuesta a qué siento.	Saber que siente, como vive, su realidad.
Docente 7	La conjunción de los pilares de la educación	Un ser que expresa sus emociones	Saber quien es y luego es autónomo, emocional y lo demás

Tal como se observa en la sistematización de la tabla enunciada en lo posterior, para los rasgos referidos a la autonomía y la emocionalidad, las respuestas se posicionaron en conceptos que resultan teóricamente reconocidos, como la caracterización sobre la autonomía, como objeto de formación (Kammi , 1999), o la Teoría de las emociones (Vygotky, 2004); aún con variedad de concepciones los discursos se posicionaron al respecto.

Sin embargo, el concepto de autoconciencia se caracterizó, por lo contrario; una disrupción en el consenso de las percepciones que se apegaron a interpretaciones divergentes,

en particular, cuando se expresó que no se sabía si debería ser trabajada en las escuelas, por considerarse más un sinónimo de algún tipo de culto o en otro caso, entablar cuestiones como ¿Conciencia de qué?, que reflejaron posicionamientos de desconocimiento conceptual.

Lo mismo sucedió con la segunda pregunta al ser sistematizada. Los docentes expresaron en todos los casos promover los rasgos del sujeto señalados, pero las descripciones de las propuestas no coinciden con lo expresado en los conceptos. Por mencionar un caso, un profesor, mencionó que, para el caso de la autonomía, les permite a sus estudiantes proponer la dinámica de la clase, dejando de lado la característica de criticidad que se apega a la autonomía y caracterizándola como una condición simple de elección, o para el rasgo del sujeto emocional, se comentó que se les permite expresar las emociones al inicio de la clase, sin considerar que este aspecto debe ser trabajado de manera permanente.

A lo anterior, se le aunaron dos respuestas en donde los docentes expresaron no realizar prácticas al respecto, discurso contrario al inicial en donde expusieron que la autonomía resulta indispensable en la condición de formación de todo sujeto, pues consideraron que lo que se debe trabajar es lo demandado en los planes y programas de estudio. Este posicionamiento reflejó una docencia centrada en el curriculum formal que contraviene a los principios de transdisciplina como demanda de los movimientos actuales de reforma en la Nueva Escuela Mexicana (SEP, 2022) centrados en el enfoque integral.

Las respuestas anteriores, que se mostraron recurrentes en las entrevistas abiertas e informales desarrolladas con los profesores, mostraron los pensamientos y prácticas de formación centradas en las epistemologías de primer orden y disciplinares, que no son, necesariamente, lo que indaga la transdisciplina.

Por ello, se planteó ampliar el campo de sujetos entrevistados, con instrumentos formales de indagación para ser sistematizada y conocer las concepciones de otros docentes frente a los conceptos y prácticas señaladas, en particular, con quienes tienen funciones de asesoría metodológica o de algún curso del trayecto de práctica que mancomuna a los demás.

Se planteó como pregunta de investigación ¿Cuáles son las concepciones y experiencias de formación en torno a los rasgos del sujeto referidos a la emocionalidad, autonomía y autoconciencia? y como propósito “Conocer las concepciones y experiencias de formación en relación a los rasgos transdisciplinares de los sujetos emocionales, autónomos y autoconscientes”.

Marco Teórico

Al respecto, en el estado del arte, se indagó sobre aquellos estudios que pudieran abonar a las concepciones y experiencias que se han tenido en la formación transdisciplinar en relación a los rasgos del sujeto planteados. La primera de ellas, es la referida al método JUKU (Solano, 2017), el cual presta parámetros de atención a los distintos grados de escolarización e integran a la comunidad estudiantil, padres de familia y autoridades educativas, con el fin de promover la autonomía, la autosuficiencia y la interdependencia. Por lo tanto, se apropia de objetivos que inciden en la mejora sobre lo enunciado en el presente documento por considerarse colectivamente condiciones de formación indispensable.

El método Singapur, es una estrategia que busca la resolución de problemas y el fomento a la autonomía intelectual; busca hacer uso de distintas habilidades del pensamiento que se centran en la abstracción, la sistematización, la captación entre otros, que, en su conjunto y desarrollo, potencian “las herramientas mentales de los sujetos, para formarse en sociedades cada vez más complejas, con condiciones de autonomía de pensamiento” (Linares, 2021, p. 268) implicaciones del rasgo del sujeto que se pretende indagar en la presente investigación y que para dicho país, resulta un rasgo del sujeto tendiente a la manifestación permanente del estudiantado.

Tal como se observa en las investigaciones anteriores, si bien, están decantadas por objetos disciplinares, las prácticas son transdisciplinares, en tanto buscan el desarrollo de habilidades cognitivas, pero también, se asocian con los rasgos señalados por Wilbert (2011) en sus cuadrantes referidos a lo interior-exterior e individual y colectivo.

Además, la intención de la presente investigación está centrada en el dato empírico más que en las aportaciones conceptuales, por ello, se acepta como estado del arte las investigaciones anteriores y que, además, son insumos potenciales para construir problematizaciones empíricas en las indagaciones emergentes.

La revisión en la literatura dio paso a indagar en la teoría, aquellos posicionamientos teóricos-conceptuales que rigen la presente investigación. Se comenzó por la exploración de lo referido a la autonomía, misma que se conceptualiza como “la capacidad de decidir de manera propia, independiente. Este término se aplica dentro del pensamiento filosófico (ética), psicológico (psicología evolutiva) e incluso legal y político (soberanía), pero siempre con significados semejantes, vinculados con la capacidad de autogestión” (Kammi, 1987, p. 42).

La autonomía de la voluntad para Kant (2006) es aquella modalidad de la voluntad por la que ella es una ley para sí misma (...) El principio de autonomía es por lo tanto este; no elegir sino de tal modo que las máximas de su elección estén simultáneamente comprendidas en el mismo querer como ley universal.

Los posicionamientos anteriores atendieron a insumos de criticidad sobre el concepto de autonomía, al referirse como la auto-gobernanza que implica que el sujeto que ejerce su autonomía, sea capaz de decidir en los márgenes de la criticidad pero también de la culturalidad.

Para el caso del sujeto emocional se privilegia la emoción, en la cual “se establecen pautas de comportamiento que, de diversa manera, conducen a conservar la integridad del individuo o de la especie” (Rodríguez, 2016). Se partió de la caracterización a través de la teoría de las emociones desde la perspectiva de la evolución natural en donde se denomina emoción adaptativa a todas aquellas que permiten al ser humano sobrevivir.

En el caso de la educación, a responder a las demandas de formación y las situaciones que se le presentan para ser resueltos. Además, se consideró que la interpretación cognitiva es el insumo que permite su identificación, lo que implica que el sujeto, en lo individual y colectivo,

asocia la emoción con la situación o el cambio fisiológico para saber qué siente y cómo responder a los momentos en que experimenta situaciones similares. Esto se asocia en educación a las experiencias con los grupos de práctica en donde la respuesta es emocional y cognitiva y decanta a lo formativo.

Finalmente, la autoconciencia se define como “la capacidad de los seres humanos de verse y reconocerse a sí mismos y de juzgar sobre esa visión y reconocimiento” (Wilbert, 2018).

Metodología

La claridad en los conceptos representados en la literatura, resultó el elemento sustancial para pasar a indagar en el campo, con el objeto de cuestionar a los estudiantes sobre las concepciones y experiencias que tienen al respecto de lo ya enunciado y, por ende, tener un parámetro teórico sobre el cual contrastar las respuestas emanadas.

La metodología con la que se trabajó fue a través del estudio de caso, misma que resulta “un sistema acotado, con lo que se insiste en su condición de objeto más que de proceso. El objetivo primordial no es la comprensión de otros. La primera obligación es comprender este caso” (Steak, 1998, p. 12). Esta metodología implica comprender qué es lo que sucede con la persona o grupo de personas, la o las características del objeto de estudio o bien las condiciones de espacios que permiten caracterizarlos como tal, para ser estudiado.

En esta metodología, se alude al planteamiento de preguntas temáticas “que relacionan cada tema con la experiencia de los sujetos, para mantener el interés en el tema que se les cuestiona. Son oportunas por que se dirigen a la construcción conceptual de los estudiados” (Steak, 1998). Este proceso se instrumentó con una entrevista semiestructurada que es definida como “la interacción dialogada mediante una guía de entrevista que puede ser modificada de acuerdo a las necesidades de comprensión que tiene el entrevistador” (Alvarez-Gayou, 2003, p. 109).

La construcción de la entrevista se basó en en dos tópicos/temas. El primero de ellos, referido a las condiciones conceptuales que tenían los entrevistados en referencia a los rasgos

del sujeto aludidos y el segundo aludió a experiencias con respecto de la movilización de los rasgos a fin de que dicha información pudiera contrastarse con la inicial.

En esta instrumentación se consideró entrevistar a siete estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar que cursan el octavo semestre del Plan de Estudios 2018, con la finalidad de identificar posibles posicionamientos distintos a los encontrados en el primer grupo de maestros y además, se entrevistó a cinco docentes que cumplen la función de Asesor Metodológico (encargado de conducir el documento recepcional, de investigación de los estudiantes) y docentes titulares de algún curso en la misma licenciatura, ambas figuras, integrantes de la ENOI. En el caso de los estudiantes, la entrevista se realizó a manera de *focus group*, se grabaron y numeraron a los sujetos de acuerdo al orden de confirmación de participación, mientras que la referida a los profesores se realizó de manera individual y se numeró de la misma manera para su identificación.

Resultado

Para el caso de la entrevista con los estudiantes, se comenzó cuestionando sobre las concepciones de cada rasgo del sujeto, empezando por el referido a la autonomía. Para este concepto, dentro de las aportaciones, se escucharon respuestas que aglutinaron en su discurso, conceptos referidos a la toma de decisiones, la moralidad, la creatividad y la resolución de problemas tal como se muestra en los siguientes discursos.

E3-. Cuando lo revisamos en un curso, hasta vimos teoría, decía que era la capacidad de tomar decisiones, por ejemplo, los niños cuando deciden qué ponerse o qué comer y se debe complejizar.

E6-. Es también como ser creativos, que tomes decisiones creativas, no lo mismo que hacen los demás.

Tal como se observa, se generó un consenso sobre las concepciones que tienen al respecto de este rasgo, mismo que fue complementado por los entrevistados. En ese momento se tomó la decisión de cuestionarles lo referido a la segunda línea de preguntas (y no llevar el

orden establecido en la guía) a fin de obtener más información al respecto y además, agregar la pregunta ¿Qué tan autónomo se percibe cada participante?

Al respecto de las acciones que se promueven como parte de la autonomía, los estudiantes replicaron la respuesta de los profesores cuestionados en la problematización (sin que se hubiera tenido una escucha o comunicación previa), mencionando que se manifiesta cuando los profesores les permiten decidir la dinámica de clase, por ello, se les cuestionó que otras experiencias consideraron al respecto mismas que se englobaron a la toma de decisiones en niveles mínimos de complejidad.

En la última pregunta hubo pocas participaciones, y se aludió a capacidades simples de decisión, sin embargo, cuando se les preguntó qué tan autónomos se consideran (de manera general) todos los estudiantes respondieron que se muestran en mayor medida aportando lo siguiente:

E2-. Yo si me considero así, por que por ejemplo, cuando decian de ser adaptables y resolver en cualquier contexto, si lo hago, se me quedó grabado que mi asesora me dijo, en tu presentación de avances de informe, si estas estresada, resuelve, conócete y respira para que sepas que lo puedes hacer bien, sin necesidad de que este yo aprobando lo que dices. Tiendes a voltear a verme para ver si lo apruebo, revisa tu pensamiento y expresalo, apruebalo tu misma.

Tal como se observa en el discurso anterior, la influencia de la profesora fue detonante para que la estudiante se caracterizara de tal manera y se resalta que hubo al menos, cuatro participaciones más en donde se destacó la figura del profesor como fuente de la movilización de los rasgos del sujeto.

Para el caso de los cuestionamientos referidos a las concepciones de la emocionalidad, los estudiantes expresaron conocer el concepto y mantenerse presente en cualquier momento de la vida. Expresaron que la emocionalidad se asume por la emoción y el sentimiento, de acuerdo a lo siguiente:

E5-. Los sujetos emocionales, son aquellos que saben lo que sienten, cómo lo sienten o porqué lo sienten.

E6-. Completando la idea, creo que tienen que ver con las emociones y los sentimientos y cómo los controlas para ser mejor cada día.

Con respecto de este rasgo, varios estudiantes entablaron una asociación con el autocontrol y la distinción entre emoción y sentimiento. Cuando se les preguntó sobre los procesos de formación en la normal, consideraron que los docentes les aportan pero tendiente al autocontrol, lo que implicó la regulación de las emociones.

En tres respuestas se hizo patente la idea de que los docentes expresan la ejemplificación de procesos de equilibrio emocional, en particular cuando se enfrenten a experiencias significativas para la vida como la obtención de una plaza docente. Fue recurrente encontrar la asociación de la experiencia del docente con la significación del estudiante.

En relación a la respuesta que fue cuestionada por si se manifestaban emocionales, todos afirmaron serlo y se expresó como sinónimo de “llorón” o expresividad aumentada y los espacios de mayor expresión, fueron los referidos a la interacción con familiares o parejas. Se destacó que los profesores, aunque no realimentan esta condición, si fungen como escuchas.

Para el caso de la autoconciencia, al igual que los docentes entrevistados en la problematización, los alumnos expresaron manifestar dudas sobre lo que implica. A diferencia de los docentes, los estudiantes expresaron la necesidad de conocer a qué se refiere para poder expresar las experiencias. Un estudiante comentó:

E2-. Entiendo que es como saber quién soy, lo que me hace ser, pero ¿Nos puede decir qué es? porque veo que casi nadie entendió y decimos cosas diferentes.

Ante la solicitud del estudiantes, se hizo extensivo el concepto y posterior a ello, hubo aportaciones sobre su comprensión, mismas que se combinaron con las experiencias al respecto. Una estudiante comentó asociarlo con la autoestima.

E5-. Yo pienso que es como la autoestima. Saber cómo te sientes, que eres capaz de hacer cosas y reconocerlas, lo que nos dicen los profes del “yo”.

Varios estudiantes confirmaron esta respuesta centrada en el último concepto y ahondando en otros como la autoimagen y el autopercepción. En este diálogo, se mostró recurrencia en al menos cinco participaciones, quienes asociaron el rasgo con la formación recibida en la ENOI al momento de caracterizarse.

E6-. Si soy conciente de mi mismo. Mi asesor siempre me hace saber que voy avanzado y que tengo que reconocer eso que hago, por ejemplo con la escritura, me costaba un buen escribir bien y ahora ya es más natural. Primero sabía que no me salía tan bien y ahora soy conciente de que lo hago mucho mejor, lo reconozco.

En este concepto, de nueva cuenta, los estudiantes asociaron la formación en la escuela con las características de su ser, no sólo en contenidos curriculares, sino en habilidades indispensables para la vida. El término de las entrevistas con los estudiantes dio pauta para entrevistar a los profesores caracterizados por mantener una función distinta a los expresados en la problematización.

En la aplicación de la entrevista, se optó por la estructura seguida con los estudiantes; se inició preguntando por el concepto de autonomía. En las cinco respuestas, se concentraron argumentos que, teóricamente, se asocian al concepto en análisis con mayor tendencia la resolución de problemas y la capacidad de decisión. Cuando se les cuestionó por las experiencias formativas para con sus estudiantes se encontró lo siguiente:

D2-. Este concepto es vital, ellos tienen que tomar sus decisiones sobre la metodología, el diseño de los ciclos de intervención en el informe, la estrategia, donde buscar y demás. No podemos decirles dónde lo busquen o cómo le hagan, o qué vean cuando recuperan la práctica.

D3-. Es algo indispensable por que es lo que caracteriza el documento recepcional desde sus lineamientos. El chico debe saber decidir todo lo que va a investigar, por que sólo siendo autónomo, tomando sus decisiones va a aprender a investigar.

Estas respuestas se manifestaron en la totalidad de los profesores, por lo que se asumen que los asesores metodológicos, asumen este rasgo como un compromiso de formación. Para la emocionalidad, comentaron que resulta otra condición indispensable en la formación y al igual que los estudiantes distinguieron entre emoción y sentimiento.

D1-. Es indispensable, los sujetos emocionales, considero, son aquellos que pueden decir qué sienten, por qué, si es emoción o sentimiento.

Estas respuestas se asociaron con experiencias en relación a la construcción del documento, enfatizando que es incluso usado como una estrategia de análisis de la práctica enmarcado como Incidente Crítico, el cual parte de reconocer la emoción para que el docente en formación inicial, identifique lo que produce la práctica.

Finalmente en el rasgo de la autoconsciencia, hubo algunas ideas que fueron dudadas por los profesores quienes expresaron no tener claridad, pero sin cuestionar sobre la referencia particular como si lo hicieron los estudiantes. Hubo respuestas divergentes; desde lo posicionado como emotividad, hasta el posicionamiento social de reconocerse en colectivo y las respuestas sobre las experiencias, resultaron genéricas y curriculares.

D5-. Si, los hago conscientes de que sepan que saben, que deben mejorar en todos los ambitos, que se vayan conociendo, que sepan si conocen una teoria y si la usan correcta o incorrectamente.

D4-. Si, sobre todo que sean conscientes de su progreso en la normal, en su vida académica.

Con dichos discursos, al ser sistematizadas, se dio paso a generar las conclusiones para dar respuesta a la pregunta de investigación y al propósito del presente estudio.

Discusión y Conclusiones

La sistematización de las respuestas, se encaminó a recuperar las concepciones y experiencias de los actores en relación al objeto estudiado, mismas que se presentan a continuación.

A partir de lo encontrado, se decidió enunciar el término “docencia emergente” que nos permitió agrupar varias condiciones de respuesta. Con este término nos referimos a aquellas interacciones que se observan/escuchan en lo emergente, de manera análoga con un *iceberg* pero que la significación de las mismas, para los actores que las manifiestan, está en lo sumergente, quizá hasta en la subconsciencia de lo interactuado y que se declara en los discursos que conforman las experiencias y las concepciones.

La primer condicion de respuesta que aglutinamos en este concepto refirió al hecho de que docentes y estudiantes replicaron respuestas, sin tener antecedentes unos de los otros, siendo significativas para ambos, pero sin ser consensuadas como tal para exponerse como una colectividad sobre la conformación del concepto y acción referida a la autonomía.

Además, existe una percepción de manifestación de la formación transdisciplinar dentro de las aulas, referidas a la ejemplificación de la propia caracterización, misma que no se hace expresa en los procesos formativos o como parte de los procesos académicos, por no considerarse curricular. Las concepciones de los tres términos enunciados, se traducen a procesos formales de vida fuera del curriculum, de trascendencia y necesidad en y para la vida.

Estas posibilidades de formación se derivan de la significatividad de los discursos de los profesores; cuando instruyen para acceder a espacios de práctica o preparan para el examen recepcional o el de Ingreso al Servicio Profesional Docente para la obtención de un espacio laboral, mismos que se movilizan por la compeljidad de formar en el último año de estudios y en la dirección de un documento recepcional, lo que no necesariamente sucede durante los tres primeros años de la carrera.

Las concepciones de autonomía y emocionalidad, se asumen desde posicionamientos teóricos, que se utilizan con frecuencia en el discurso pedagógico o en el curriculum, lo que no sucedió con la autoconciencia que tampoco es recurrente en dicha jerga. Sin embargo, en las experiencias de los tres conceptos, se asumen experiencias significativas en ambos actores.

Lo anterior resulta importante en el sentido de que, se sigue formando a través de la teoría como condición positivista, sin embargo, ambas figuras mostraron condiciones de teorización, concepto perteneciente al ámbito transdisciplinar, por lo que las concepciones y experiencias de formación pueden encaminarse a esta última epistemología. Además, se destaca una relación dialéctica entre la significatividad sobre la experiencia y los conceptos en la relación docente-alumno; lo que es significativo para el profesor, puede ser retomado de la misma manera por el estudiante.

Referencias

- Alvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa*. Paidós. .
- Kammi, C. (1987). *La autonomía en educación* . UNESCO.
- Kammi, C. (1999). *LA autonomía como objetivo de educación* . ITSON .
- Kant, E. (2006). *Fundamentos de Metafísica*. Paidea.
- Linares, A. (2021). El método Singapur para el aprendizaje de las matemáticas. Enfoque y concreción de un estilo de aprendizaje. *Revista internacional de psicología educativa*, 263-274.
- Rodríguez, V. (2016). *El sujeto emocional. La función de las emociones en la vida diaria* . THËMATA.
- Saavedra, S. (2020). Teorización . En S. Saavedra, *Diaspora del conocimiento*. Morevalladolid.
- Sanchez, R. (1993). Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación. *Perfiles educativos*, 16-41.
- Secretaría de Educación Pública. (2022). *Nueva Escuela Mexicana. principios y orientaciones pedagógicas*. SEP.
- Solano, A. (2017). El método Juku. *Comunicación educativa*, 217-239.
- Steak, R. (1998). *Investigación con estudio de caso*. Morata.
- Vygostky, L. (2004). *La teoría de las emociones* . AKAL Ediciones.
- Wilbert, K. (2011). *Una breve historia de todas las cosas* . Editorial Kairos.
- Wilbert, K. (2018). *Psicología transpersonal* . Kairo.
- Zemelman. H. y Gomez, M. . (2006). *La labor del maestro: Formar y formarse*. PAX.

Impacto de los recursos didácticos en el proceso de enseñanza- aprendizaje en educación primaria

Jenny del Rosario Jiménez Damián

jennydamian3011@gmail.com

Escuela Rosario María Gutiérrez Eskildsen

Gabriela Hernández de la Cruz

Escuela Rosario María Gutiérrez Eskildsen

Diana Paola Ocaña García

dianagaroca@gmail.com

Escuela Rosario María Gutiérrez Eskildsen

Línea temática 2. Pedagogía y práctica docente en las escuelas normales

Resumen

Al hacer uso de los recursos didácticos en su planificación, permiten a los estudiantes motivarse y ser los principales actores de su propio conocimiento, ya que dichos recursos, facilitan el proceso de enseñanza- aprendizaje, impactando significativamente en los alumnos. Llevar a cabo este estudio, servirá para implementar estrategias que permitan reconocer la importancia de los recursos y materiales didácticos en el proceso de enseñanza-aprendizaje y puedan resolver esa falta de interés, desmotivación por parte del alumno al no querer hacer sus actividades diarias dentro del salón de clases, provocando el bajo desempeño escolar y por otro lado ayudará a los docentes a maximizar el potencial de los alumnos. La metodología que fue diseñada para realizar esta investigación fue cualitativa con un enfoque socio crítico, pues lo se buscaba es comprender un hecho desde el propio contexto y su objetivo es transformar e innovar. El diseño que se consideró para este trabajo, corresponde a tipo investigación acción, pues, lo que se pretende es mejorar el proceso de aprendizaje de los alumnos, aplicando recursos didácticos concretos y digitales que favorezcan el proceso de enseñanza y conocer a detalle como es el impacto de estos en los niños de primaria.

Palabras claves: recursos didácticos, enseñanza-aprendizaje, impacto, proceso

Planteamiento del problema

Uno de los problemas que mayormente se encuentran en el salón al impartir las clases, es la falta de implementación de los recursos didácticos, esto genera la falta de interés del alumnado, y por ende un desempeño escolar poco favorable, más cuando los niños de esta generación han sido afectados por los estragos de la pandemia, puesto que, por dos años trabajaron atreves de los recursos tecnológicos.

durante las jornadas de prácticas en las diferentes escuelas y actualmente en la escuela primaria “Carlos Rovirosa Pérez” se ha podido observar que, atraer la atención, el interés y la motivación de los niños de los primeros grados resulta un problema para los docentes, debido a que no consideran los recursos didácticos adecuados para esos grados, pues a su corta edad, los estudiantes, no son capaces de mantener la atención hacia el profesor por mucho tiempo y por consecuencia, el niño se distrae, se inquieta, no cumple con las actividades durante la clase y muestra una falta de interés que repercute en el proceso de enseñanza-aprendizaje, haciendo que lo que se espera alcanzar no se lo logre.

Es aquí donde comienza la inquietud de investigar sobre el tema, de cómo mejorar esa atención por parte del alumno con ayuda de los recursos didácticos concretos y digitales que permitan al profesor un proceso de enseñanza-aprendizaje enriquecedor.

Marco teórico

En el Plan y Programa 2011 guía para el maestro (SEP, 2011) “sugiere que entren al aula diferentes tipos de materiales que faciliten a los alumnos tareas como localizar, consultar, contrastar, evaluar y ponderar información. Se recomienda utilizar constantemente los materiales educativos impresos y digitales” Es importante considerar también el uso de los recursos didácticos concretos, pues esto acerca un poco más a la realidad al niño es y estimula las actividades en la clase y beneficia a la consolidación de conocimientos (Condori-Vilela, 2019).

En el Plan de Estudios Aprendizajes Claves para la Educación Integral 2017 (SEP, 2017) no se encuentra definido como tal “recurso didáctico”, pero se encuentra el concepto de materiales educativos donde conceptualizan que son: Objetos utilizados con la intención de facilitar el acercamiento a los contenidos de aprendizaje. Comprenden materiales especialmente diseñados para responder a las necesidades del currículo o fabricados con fines pedagógicos, así como los que originalmente no tenían esa intención, pero su uso en el aula les ha conferido un sentido educativo. Incluyen los libros de texto gratuito (p.666).

Ayala Ramos, (2018) define los materiales no estructurados como “todo material elaborado por los mismos actores educativos que sirva para estimular la curiosidad del niño y proporcionarle experiencias, puede ser empleado como material didáctico recursos naturales y material recuperable propios de la zona y otros elementos de uso cotidiano” (p.26).

Asimismo, cabe recalcar que los materiales curriculares son de suma importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje, debido a que el profesor utiliza los planes, programas de estudios y libro de textos vigentes para poder planificar y adecuar los recursos didácticos necesarios para cada una de las actividades. Dentro del plan de estudios 2011, (SEP, 2011) señala, además de utilizar el libro de texto, se utilice otros materiales para promover el aprendizaje permanente. Por ejemplo: (p. 30)

Acervos para la Biblioteca Escolar y la Biblioteca del Aula. Estos recursos favorecen la cultura escrita al igual que los logros estándares de habilidad lectora de los alumnos.

Materiales audiovisuales, multimedia e internet. El uso de estos, generan un ambiente rico en experiencias, pues con las imágenes y sonidos, los estudiantes crean su propio aprendizaje.

Materiales y recursos educativos informáticos. Puede usarse dentro y fuera del aula por medio de plataformas tecnológicas y software educativos.

Es importante saber el estilo de aprendizaje de los estudiantes, porque, al momento de transmitir la información, de deben de considerar los materiales adecuados para que los

alumnos desarrollen sus habilidades e interiorizar la información, pues, en el Plan de Estudios de Aprendizajes Clave para la Educación Básica (SEP,2017) para garantizar una educación de calidad se debe tener en cuenta el contexto, las necesidades y los estilos de aprendizaje de los estudiantes (p.88).

Metodología

Con esta investigación se espera obtener beneficios para los mismos alumnos, pues se utilizarán distintos recursos y materiales didácticos que ayuden a construir su propio conocimiento a través de la manipulación de objetos y recursos tecnológicos que despierten esa motivación y ganas de querer aprender por si solos.

El paradigma por el cual se optó abordar esta investigación es cualitativo con un enfoque socio crítico, pues lo se busca es comprender un hecho desde el propio contexto y su objetivo es transformar e innovar.

El diseño que se consideró para este trabajo, corresponde a tipo investigación acción, pues, lo que se pretende es cambiar y mejorar el proceso de aprendizaje de los alumnos, aplicando recursos didácticos concretos y digitales que favorezcan el proceso de enseñanza y conocer a detalle como es el impacto de estos en los niños de primaria.

La investigación se llevó a cabo en la Escuela Primaria Pública de organización completa “Carlos Rovirosa Pérez” con clave 27DPR0147X, turno matutino ubicada en la Av. 27 de febrero 718, Colonia, Centro, Villahermosa, Tabasco. Cuenta con un total de 412 alumnos.

La muestra se conformó por alumnos del tercer grado grupo “B”, con un total de 3 estudiantes, entre ellos 2 niños, 1 niña y 4 docentes de la primaria Carlos Rovirosa Pérez, del municipio de Centro, Villahermosa Tabasco.

Se usará como instrumentos guías de entrevistas para los docentes y guías de observación a los alumnos como instrumento recolección de datos al momento de aplicar ciertos recursos didácticos concretos y digitales, puesto que ayudará a obtener información precisa y clara sobre

el tema. La estrategia de recogida de datos se considera realizar de forma presencial a los 4 maestros y los 3 alumnos del tercero “B” dentro de la última jornada de prácticas, las cuales se pretende concluir dicha investigación. La estrategia de análisis de información se pretende utilizar distintos programas que ayuden a registrar y procesar las respuestas obtenidas de diversos instrumentos empleados.

Resultado

Se consideró contrastar las perspectivas de los docentes sobre los diferentes recursos didácticos que emplea al impartir sus clases, tanto como el desempeño de los alumnos al usar dichos elementos en el proceso de aprendizaje, descubriendo así cuál de los recursos didácticos impacta más en su proceso. Para obtener esta información se realizó la aplicación del cuestionario a cuatro docentes, dos de primaria baja y dos de primaria alta. El instrumento fue estructurado en dos dimensiones, donde se organiza en los siguientes: aspectos generales y profesionales del docente y la dimensión de los recursos didácticos concretos (físicos) y tecnológicos (digitales), que consta de 16 preguntas divididas en 8 categorías.

Se inició con la dimensión de los aspectos profesionales del profesorado, cuestionando el grado de estudios, años de servicio y el grado que imparten los docentes entrevistados de la Esc. Prim.” Carlos Rovirosa Pérez”. En la tabla 1 se muestran los resultados.

Tabla 1. Dimensión 1, aspectos generales y profesionales del docente

Nº docente	Grado de estudio	Años de servicio	Grado que imparte
Docente 1	Licenciatura	14 años	3er grado
Docente 2	Maestría	19 años	3er grado
Docente 3	Licenciatura	11 años	4to grado
Docente 4	Maestría	7 años	6to grado

De acuerdo con los datos proporcionados por los profesores, se muestra que el 50% de los docentes cuenta únicamente con licenciatura mientras que el otro 50% tienen una maestría.

Asimismo, se observa que los años de servicio de los maestros oscilan entre los 7 y 19 años de experiencia.

Por último, se muestra que el 50% de los maestros pertenece a grados de primaria baja (tercer grado) y el otro 50% imparten a grados de primaria alta (cuarto y sexto grado).

Dimensión 2: Los recursos didácticos concretos y digitales

Categoría 1: Define los recursos didácticos.

Los docentes conocen que son los recursos didácticos y la importancia de estos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Categoría 2: Función que desempeñan los recursos didácticos.

El 100% de los docentes están de acuerdo que facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Apoyo con el aprendizaje, función estructuradora, función motivadora e innovadora.

Categoría 3: Frecuencia y uso de los recursos didácticos.

El 50% utilizan siempre los materiales didácticos en sus clases. (primaria baja).

Los docentes siguen implementando los mismos recursos didácticos tradicionales, dejando afuera los recursos digitales o software educativos.

Motivo: No cuentan con internet y el tiempo disponible para poder realizar materiales digitales.

Categoría 4: Estilos de aprendizaje y los recursos didácticos.

Si conocen los estilos de aprendizaje de sus alumnos.

Los 4 docentes consideran que ambos recursos concretos y digitales influyen en el proceso de enseñanza- aprendizaje e impactan significativamente.

Categoría 5: Implementación de los recursos didácticos digitales modernas.

Los maestros, consideran la implementación de los recursos digitales por diversos motivos, los cuales diversifica el aprendizaje en los alumnos, estimulándolos a través del juego, haciendo que las clases sean más interesantes y divertidas para los niños porque de esa manera aprenden, ya que en la actualidad el uso de la tecnología facilita el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante materiales digitales.

Categoría 6: Problemas en la utilización de los recursos didácticos digitales y concretos.

Recursos digitales: Falta de internet, falta de equipos electrónicos y no tienen tiempo para elaborar el material.

Recursos concretos: Adecuar algunos materiales al contenido.

Categoría 7: Empleo de los recursos didácticos y su impacto en el aprendizaje.

Solo el 25% de los maestros encuestados, piensa que está totalmente de acuerdo que el empleo apropiado de los recursos didácticos conduce a un mejor logro de aprendizajes mientras que el 75% solo está de acuerdo, pero no en su totalidad.

Categoría 8: Ventajas de los recursos didácticos digitales y concretos.

Digitales: Motivan y diversifican los sentidos de los niños fuera de la rutina.

Concretos: Vivir una experiencia, con la manipulación.

Resultados de la guía de observación del proceso de enseñanza aprendizaje implementando recursos didácticos concreto y digital.

En este apartado se logró analizar detalladamente los resultados obtenidos de la recolección de datos de dicha guía de observación empezando por la siguiente dimensión.

Dimensión 1: Desempeño de los alumnos utilizando recursos didácticos concretos. Para llevar a cabo la implementación del recurso didáctico concreto, se aplicó un material manipulativo elaborado por los alumnos en su casa con ayuda de un familiar, llamada “Máquina multidivi”.

Se utilizaron los siguientes materiales: tubos de papel higiénico, cartón, hojas de colores o papel para forrar, Contac, fomi, abate lenguas o lápices de colores. Este dispositivo pretendió ayudar al alumno a que relacionara la multiplicación con la división, ya que la multiplicación busca unir o juntar grupos iguales, mientras que en la división se busca separar grupos iguales, y a su corta edad se les dificulta entender este proceso de una forma abstracta.

Dimensión 2: Desempeño de los alumnos utilizando recursos didácticos digitales.

Para seguir con la investigación y comprobar el sustento, se implementó un recurso didáctico digital. Este se aplicó, dos días después de haber utilizado el material concreto máquina multidivi, pues se estuvo trabajando y reforzando lo aprendido de forma abstracta, en su libreta con ayuda de la estrategia del triángulo que relaciona la multiplicación y división.

Para esta actividad se utilizó un video de YouTube, donde mostraba la relación que existe entre estas dos operaciones, esto ayudó a que el alumno pudiera ampliar y formar su propio aprendizaje.

Posteriormente se practicó muchas veces en su libreta y, por último, se presentó un videojuego interactivo del web llamado “Drag Race Division”, que consistía que el niño fuera resolviendo mentalmente divisiones de forma horizontal, sin residuo en una carrera de autos, al momento de seleccionar el resultado correcto de una división el coche avanzaba, si fallaba, el coche se quedaba en el mismo lugar y otros carritos iban avanzando.

Al llevar a cabo las actividades con cada uno de los recursos didácticos, se observó que a los tres alumnos les pareció interesante, atractivo y mostraron entusiasmo, solo que a 2 de 3 niños tuvieron dificultad con el material concreto, pues, les costó trabajo observar el

ejemplo y seguir las indicaciones que se les daban para trabajar con el dispositivo de forma correcta, causando que los alumnos sintieran que no podían hacerlo y se desmotivaran, algo que no pasó al implementar el recurso digital pues, al ser un videojuego, llamó su atención haciendo que el entusiasmo y motivación perdurara el tiempo que ocupó la actividad aunque al contestar su respuesta fuera errónea.

En cuanto a la autonomía que mostraron los niños al utilizar el recurso concreto, solo 1 de los 3 mostró que podía manipular el material con solo escuchar las indicaciones y ver el ejemplo de que daba la docente, mientras que, con el material digital, al ser un juego los tres niños rápidamente seleccionaban la respuesta correcta, haciendo clic al mouse, sin tener algún problema alguno al utilizarlo, esto demuestra que los niños ya tienen autonomía al utilizar herramientas tecnológicas. Por otro lado, al utilizar el material didáctico concreto “máquina multidivi” permitió que los alumnos desarrollaran destreza o habilidad creativa al momento de realizar el dispositivo, pues se les dio las instrucciones de cómo lo debían de hacerlo pero que ellos le dieran su autenticidad, algo que con el recurso digital no les permitió desarrollar pues ya era algo que estaba preparado para ser utilizado.

Se puede observar, que de los tres niños que se estudiaron, tuvieron momentos en que se desmotivaron o se desconcentraron al usar el material didáctico concreto, pero que al final de cuenta se logró esa intención didáctica, con ayuda de los compañeros y socialización en grupo.

Ya analizado lo anterior, el impacto que causan estos dos tipos de recursos didácticos en el proceso de enseñanza-aprendizaje es que no hay un recurso didáctico que influya más que el otro, sino lo que cuenta es como el docente aproveche todos los materiales que tenga a su alcance para atender las necesidades (estilos de aprendizajes, interculturalidad, etc.) de sus alumnos en su contexto al momento de llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, a como lo plantea Vidal Puga en el marco teórico de esta investigación.

Discusión y conclusiones

Se pudo comprobar que uno de los impactos que produce los recursos didácticos es que facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues son herramientas, medios y materiales que dispone el docente para comunicar la información que desea transmitir de una manera creativa, innovadora e interesante para el alumno de primaria, haciendo que los aprendizajes se adquieran de manera significativa y permanente.

También se determinó que los recursos didácticos impactan en distintas funciones al ser implementado en la clase, puesto que funcionan como apoyo al aprendizaje porque favorecen a su abstracción, de igual forma que ayudan a la hora de ordenar la información que los estudiantes reciben, obteniendo que los alumnos adquieran el logro de los aprendizajes, de la misma manera, impacta como función motivadora, pues al ser recursos didácticos llamativos, se interesan más por las clases y los motiva a realizar sus actividades.

Se comprobó que el recurso didáctico que implementa el profesor en su clase debe contextualizarse al grupo, es decir que debe tomar en cuenta la interculturalidad y sobre todo los estilos de aprendizaje de sus alumnos, pues algunos pueden aprender más rápido viendo, otros sintiendo o escuchando.

Referencias

- Ayala-Ramos, C. (2018). *Los materiales didácticos no estructurados en el desarrollo de la motricidad fina en el nivel inicial*.
- Condori-Vilela, K. G. (2019). *Teorías que sustentan el uso de materiales educativos en educación inicial*.
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Aprendizajes Clave Para La Educación Integral*. Ciudad de México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2011). *Programas De Estudio 2011 Guía Para El Maestro*. Educación Básica. Tercer grado.

La práctica docente de los docentes en formación de una escuela rural

Tania Torres Vázquez

tanis_7907@hotmail.com

Escuela Normal Rural “Luis Villarreal”

Línea temática 2. Pedagogía y práctica docente en las escuelas normales

Resumen

El presente trabajo tiene como propósito dar a conocer la forma en la que se llevó a cabo la segunda jornada de prácticas/observación en la Escuela Normal Rural “Luis Villarreal” El Mexe, Francisco I. Madero Hidalgo, se presenta el contexto de la escuela normal y la sistematización de la experiencia a través de la reconstrucción ordenada del proceso, todo esto con el fin de incidir en la práctica docente de los docentes en formación, sobre todo en la reflexión constante sobre la misma, ya que, esto es lo que llevará a los docentes a cumplir con las expectativas que la sociedad tiene sobre su labor y es lo que finalmente lo puede constituir como un agente transformador, dada la criticidad sobre su propio actuar y la forma de mejorar para brindar una educación de excelencia a sus estudiantes. Como se puede observar se utilizó una metodología de corte cualitativo con el método de sistematización de experiencias, algunos de los instrumentos de recolección de datos fueron el diario de campo, la planeación, una escala de frecuencia, fotografías y listas de asistencia. La valoración que se hizo del proceso resulto enriquecedor, ya que, se pudo obtener información sobre las fortalezas y áreas de oportunidad de todos los participantes.

Palabras clave: práctica docente, docentes en formación, educación básica

Planteamiento del problema

El maestro que hoy se incorpora al campo laboral requiere de un perfil específico como el que determina Carmona (2008), quien indica que el maestro debe ser capaz de desarrollar una

dimensión reflexiva que le permita conjuntar formas de pensamiento racional e intuitivo, que conformen un proceso constructivo único. Por ello, desde la formación inicial se debe de desarrollar el pensamiento reflexivo y crítico, la práctica reflexiva del docente implica una actitud sistemática de análisis y valoración de su quehacer para diseñar nuevas estrategias que puedan incidir de manera positiva en su enseñanza. (Rodríguez, 2014).

En este orden de ideas, la formación inicial de los docentes es muy importante, ya que, deben tener las condiciones óptimas para que se puedan integrar al sistema educativo, con las competencias necesarias para poder ejercer su profesión de manera adecuada. En este sentido, se establece un marco general de tres tipos de relaciones que ocurren durante las prácticas pedagógicas de formación inicial: entre instituciones (normal y escuela), entre la teoría y la práctica y entre los actores; sin olvidar que esta asociación está condicionada por el contexto sociocultural de las instituciones, las experiencias y formas de comprensión sobre la teoría y la práctica y el conjunto de interacciones entre ellos (Valdés, 2005, Zabalza, 2013, Zeichner, 2010).

El profesor en formación empieza a descubrir su quehacer profesional desde las diferentes vivencias en las aulas escolares: observación, análisis de clases e instituciones educativas, generación y aplicación de secuencias de enseñanza y aprendizaje, gestión de aula, jefatura de curso, entre otras. El profesor tutor orienta las acciones y decisiones del profesor en formación a partir de los lineamientos de la institución universitaria, mientras que el profesor guía lo hace desde la institución escolar.

De ahí la importancia del acercamiento paulatino de los docentes en formación a las escuelas de educación básica, en ellas, se encuentra un conocimiento difícil de recrear en las aulas de la normal, pero de suma importancia para la formación y el quehacer profesional de un docente considerando los valores y perspectivas de los docentes que lo acompañaron en su formación, haciendo uso de la ética y el buen desempeño de sus tutores y guía quienes lo formaron desde el inicio, ya que, a través de su experiencia y de otros van mejorando la actividad profesional, produciendo conciencia sobre las maneras en que se puede interpretar la

realidad y dar sentido a las acciones y el comportamiento. (Vanegas, C., & Fuentealba, R. (2017).

Marco teórico

¿Por qué reflexionar sobre la práctica docente?

Sobre la reflexión en la acción vista desde un profesional que piensa sobre la marcha cuando enfrenta circunstancias no previstas relativas al ejercicio profesional, y que estos contextos son valiosos escenarios de aprendizaje, enriquecieron la comprensión del ejercicio profesional docente y de los procesos de formación (Peña-Pérez, Randy-Vladimir, Pérez-Priego, M. C. y Peña-Pérez, E. 2021).

Por lo tanto, los procesos de reflexión docente en su formación son necesarios para optimizar la práctica docente. Este, puede ser considerado como un proceso evaluativo que dirige a la generación de nuevos conocimientos en la manera de resolver problemas, en la toma de decisiones, en la interacción con los alumnos. Los procesos de reflexión sobre la práctica pedagógica son necesarias en cada momento de la intervención didáctica (antes, durante y después). Al final, la innovación o mejora de la práctica de los docentes a partir de la reflexión tendría dos elementos esenciales a considerar: la interacción con los alumnos y la socialización de experiencias de reflexión entre pares.

La práctica docente reflexiva implica un ejercicio de metacognición (reflexión-valoración) donde los docentes tienen la capacidad de analizar críticamente su quehacer docente (práctica docente) en correspondencia con una revisión a profundidad de las teorías pedagógicas, que conlleva una reorientación de sus prácticas pedagógicas; una relación entre teoría y práctica. (Peña-Pérez, Randy-Vladimir, Pérez-Priego, M. C. y Peña-Pérez, E. 2021).

Para Dewey (1998) citado en Dueña Cruz, et al., (2017), la conformación de un docente reflexivo implica el uso de algunas actitudes: responsabilidad, honestidad, mentalidad abierta y entusiasmo. El asunto está en determinar dichas actitudes imbricadas del pensamiento reflexivo y cultivarlas en beneficio de una práctica docente más completa. La idea de formar futuros

docentes que se habitúen a desenvolverse en un proceso permanente de estudio, observación práctica, reflexión y análisis se ha reflejado de manera positiva y conforma a profesionales reflexivos. Es un compromiso de los formadores de maestros el propiciar el desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico.

Práctica docente Vs práctica educativa

En ocasiones son utilizadas como sinónimos, sin embargo, se hace necesaria la diferenciación para una mejor comprensión de lo que es la práctica docente y sus implicaciones para los docentes en formación. A continuación, se presenta un cuadro comparativo con dichas diferencias.

Criterios de comparación	Práctica Docente	Practica Educativa
Concepto	De acuerdo con García-Cabrero, Loredó, Carranza, Figueroa, Arbesú, Monroy y Reyes (2008), la práctica docente es todo lo ocurrido dentro del aula, la complejidad de los procesos y de las relaciones que en ella se generan, forma parte de la práctica docente. De este modo se puede traducir que todas aquellas acciones que realice el docente dentro del aula forman parte de su práctica, que va encaminada al logro de los objetivos educativos que se plantee.	Conjunto de situaciones enmarcadas en el contexto institucional y que influyen indirectamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje propiamente dichos; se refiere a cuestiones más allá de las interacciones entre profesores y alumnos en el salón de clases, determinadas en gran medida, por las lógicas de gestión y organización institucional del centro educativo. (García-Cabrero, Loredó, Carranza, Figueroa, Arbesú, Monroy y Reyes (2008).
Énfasis en	El pensamiento que tiene respecto al tipo de alumno que va a atender, sus expectativas acerca del curso, sus	Es una actividad compleja que está determinada por una multiplicidad de factores, entre ellos: las

	<p>concepciones acerca del aprendizaje, las diversas estrategias que puede instrumentar, los recursos materiales que habrá de disponer, su lugar dentro de la institución, lo que piensa que la institución espera de él, etc.</p>	<p>características de la institución, las experiencias previas de los alumnos y profesores, así como la capacitación que han recibido estos últimos.</p>
<p>Nivel de concreción</p>	<p>No solo se limita al interior del aula si no a su quehacer antes, durante y después de su actuar. La práctica docente abarca todas aquellas acciones que se necesitan para cumplir con el propósito formativo de los alumnos.</p>	<p>Se puede mirar a nivel macro el proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir abarca todo el proceso en el antes, durante y después del quehacer docente.</p>
<p>Cómo se visualiza la enseñanza</p>	<p>Siguiendo la línea de ideas Olson (1992) afirma que la práctica de la enseñanza “no va dirigida a producir algo sino a desarrollar y ejercitar las virtudes del grupo al cual pertenecen los profesores y los alumnos, es una empresa moral, no una técnica” (p.93).</p>	<p>Para la práctica educativa es necesario que el docente cuente con una formación didáctico-pedagógica con el fin de responder a las necesidades educativas del futuro en este mundo cambiante.</p>
<p>Papel del docente</p>	<p>El papel del docente como agente y que, a través de los procesos de enseñanza, orienta, dirige, facilita y guía la interacción de los alumnos con el saber colectivo culturalmente organizado para que los alumnos construyan su propio conocimiento.</p>	<p>Es quien da respuesta a las necesidades o retos que le implica la sociedad en la que se desarrolla.</p>

	El docente es quien facilita los aprendizajes que los alumnos construyen en clase. (op. cit. p.33).	
Agentes	Docente y alumnos	Docente, alumnos, directivos.

Fuente: Elaboración propia.

Se observa que la práctica docente está relacionada con el actuar del docente y que este está conectado a un conjunto de valores tanto personales y sociales, así como institucionales y van encaminados a la formación de personas y al logro de los propósitos educativos. Por otro lado, la práctica educativa abarca todo el despliegue de acciones requeridas para cumplir con los propósitos formativos de la institución escolar. Mientras que la primera enfatiza en el docente y en la concreción de su planificación, la segunda lo hace sobre los propósitos de la institución. Para Doyle (1986) “la práctica docente (la enseñanza que ocurre en el aula) es multidimensional por los diversos acontecimientos simultáneos que en ella ocurren.” Muchas veces estos acontecimientos les dan un giro a las clases por lo cual son difíciles de entender y de controlar, es parte del quehacer del docente saber cómo actuar y manejar la situación de modo que sea favorable.

¿Qué se entiende entonces por práctica docente?

El papel del docente en el ámbito educativo es un factor importante para la formación y/o transformación de los individuos con los cuales se construyen las sociedades, por ello la práctica docente de acuerdo con Fortoul se visualiza como

Una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en ella- maestros, alumnos, administrativos, alumnos, autoridades educativas y padres de familia- así como los aspectos político-institucionales, administrativos y normativos (Fierro, C. et al., 1999, p. 21).

La docencia propicia entonces la formación de los individuos y esta formación va encaminada a construir a la sociedad, con hombres y mujeres preparados para enfrentar los nuevos retos que están presentes en la actualidad, el quehacer del docente va encaminado con sus valores personales, institucionales y sociales hacia el cumplimiento de determinados propósitos.

Durante la investigación de conceptos de lo que es la práctica docente podemos decir que es un aspecto fundamental en el ámbito educativo, a grandes rasgos se podría describir como la labor que realizan los profesores en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula, este actuar implica también la planificación, implementación y evaluación de estrategias pedagógicas para que la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes sea fácil y comprensible.

El termino práctica proviene del latín practice y del griego praktikee y de acuerdo con la Real Academia Española son los conocimientos que enseñan el modo de hacer algo o que piensa o actúa ajustándose a la realidad y persiguiendo un fin útil (RAE, 2014), siguiendo este concepto podemos decir que la práctica docente es el quehacer del docente en el aula y va encaminado a la enseñanza-aprendizaje de los alumnos, el cual debe de cumplir con un propósito de enseñanza, el conocimiento dentro y fuera del aula debe ser un compromiso en la práctica docente. De acuerdo con C. Fierro, B. Fortoul, L. Rosas la práctica docente es un proceso de continua formación en el cual el dialogo es uno de los factores principales para llevarlo a cabo, ya que educar será un propósito a cumplir, esta fuerza conservadora también confía en su potencial transformador, con capacidad para producir nuevos significados y formar nuevas conciencias críticas en este proceso el docente es el encargado de desarrollar su enseñanza en el aula ya que posee conocimientos específicos y tiene las capacidades para poder transformar al individuo. La práctica que desarrolla cada docente va intrínsecamente relacionado a sus valores personales, sus actitudes ante las situaciones por lo tanto sin saberlo comunican su forma de ver la vida y su entendimiento del mundo con el propósito de que el

alumno tenga una experiencia educativa de trascendencia, y sea capaz de generar sus propias ideas y su propia interpretación de su realidad.

Wilfred Carr afirma que la práctica educativa no es una actividad mecánica o inconsciente, es más bien intencional, desarrollada de forma consciente, también indica que la práctica educativa es una práctica social ya que hace uso de las costumbres heredadas las cuales se deben de iniciar para hacer lo que piensen, digan y hagan sea estructurado o reestructurado de manera coherente.

La práctica educativa es la posibilidad de llevar al campo de la praxis todo aquello que ya se ha investigado por años, es comunicar el conocimiento para desarrollar nuevas ideas y juicios en los alumnos, recordando que el objeto de la educación es el ser humano, por ello los procesos de aprendizaje tiene conexión entre conocimiento y practica en el campo de acción.

El trabajo del maestro está situado en el punto en que se encuentran el sistema escolar y los grupos sociales particulares. En este sentido, su función es mediar el encuentro entre el proyecto político educativo, estructurado como oferta educativa y sus destinatarios, en una labor que se realiza cara a cara (Fierro, Fortoul y Rosas, 1999, pp. 20-21).

En este sentido se entiende que la práctica docente es de carácter social ya que durante el proceso educativo intervienen alumnos, docentes, padres de familia, autoridades, por ellos se dice que la educación es una triada donde se necesita la participación de alumnos-maestros y padres de familia para que se cumplan los objetivos de enseñanzas, de este modo es una relación estrecha para que la educación cumpla su función como formador de ciudadanos que ofrezcan un mejor desempeño en las actividades sociales, económicas, culturales y políticas al país.

La práctica docente como lo han mencionado los diferentes autores, es la labor que se desarrolla en el aula de y donde son los maestros los encargados de articular los procesos de aprendizaje y de generar conocimientos a través de la comunicación asertiva con los alumnos dentro del aula. Si hablamos de que la práctica docente se limita a “lo que hacemos los maestros

a diario” (Universidad Nacional, 1981, p.9), si no que esta va más allá del trabajo en las aulas teniendo un referente teórico que coadyube a formar a sujetos de forma correcta y a través de valores morales.

Carr y Kemis (1988) señalan que la práctica “se guía siempre por una disposición moral a obrar de manera correcta y justificadamente” (p.50). logrando con ello una formación valiosa que solo se puede observar en la acción de los alumnos en su vida escolar. Los docentes con una buena praxis pueden lograr grandes cosas en la formación de los individuos, ya que a través de la acción de su quehacer en las aulas se formarán nuevos ciudadanos preparados para enfrentar los nuevos retos que esta actualidad está solicitando.

Villoro (2011) menciona que la práctica además de ser intencional es social y objetiva, ya que se manifiesta en comportamientos observables, eso significa que en la práctica se puede reconocer o probar lo que una persona piensa o cree, por lo tanto, el autor califica la práctica como un criterio de verdad, ya que solo en las acciones del docente y sus alumnos podemos observar como el conocimiento se transforma en ideas nuevas que se ven reflejadas en la forma de pensar de las personas.

Metodología

Se realizó desde un enfoque cualitativo, orientada a la solución de problemas, entendiendo como “problema” la práctica docente y la reflexión que los docentes en formación pueden hacer sobre ella, se consideró el método de sistematización de experiencias, ya que, este ofrece cierto protagonismo a los agentes que intervienen, además de buscar proceso emancipatorios, pues finalmente lo que se pretende es que mediante la reflexión los docentes en formación puedan realizar cambios, innovaciones o mejoras a su práctica, adecuándola a las condiciones del contexto en el que se desarrollan. Los instrumentos utilizados fueron: diario de campo, planeación con material didáctico y anexos, formato de entradas y salidas, 5 fotografías probatorias, una diaria con fechador, formato de evaluación por parte del docente titular del grupo (escala de frecuencia) para segundo semestre lo que se omitió fue la planeación.

Contexto de la experiencia

La experiencia sucedió en la escuela Normal Rural “Luis Villarreal” (ENRLV), ubicada en el municipio de Francisco I. Madero en el estado de Hidalgo, con estudiantes del segundo y cuarto semestre los primeros con plan de estudios 2022 y los segundos con plan 2018. Francisco I. Madero es uno de los 84 municipios que integran el estado de Hidalgo, de acuerdo con el INEGI (2020) el grado de marginación y rezago social es considerado muy bajo, ya que, el 44% de la población vive en pobreza moderada, y el 4.2 en pobreza extrema.

Los servicios públicos con los que cuentan son (agua, luz, drenaje) servicios de salud, educativos, movilidad y transporte público. En cuanto a comercio, existen venta de abarrotes, tiendas de autoservicios, farmacia, locales de alimentos, gasolineras, bancos, tianguis dominical. Los empleos más comunes son el de obrero de fábrica (quebradora de piedras y minas de arena y cal) empleados de tiendas de autoservicio, sin olvidar el autoempleo que consiste en agricultura, ganadería, comercio informal: bazares, chacharas, herramientas, etc.

La ENRLV no cuenta con instalaciones adecuadas para llevar a cabo las actividades administrativas, académicas, culturales, deportivas y/o trabajo docente. Se han adaptado las actividades en espacios comunitarios, teniendo una cercanía con la población donde se encuentra la escuela. Existe un cambio de actitud por parte de los estudiantes al entrar en interacción con otros estudiantes. Por otro lado, se ha identificado que no hay una atención oportuna, debido a los diferentes espacios asignados a los grupos.

Respecto a la plantilla docente, no está completa, hay un director, una subdirectora académica, una subdirectora administrativa, un coordinador de docentes, 10 docentes de tiempo completo, 8 docentes de medio tiempo, una auxiliar administrativa, dos personas de apoyo. En la institución se encuentra una diversidad de docentes en cuanto a su lugar de origen, profesión, gustos, formas de pensamiento, formación, etc. Se observa que falta comunicación entre docentes, sin embargo, se percibe un ambiente de cordialidad y respeto además de que hay disponibilidad de administrativos y docentes para realizar actividades escolares y para

compartir información sobre diferentes temas. Las necesidades de la normal son muchas y existe una falta de personal que no permite cubrir en totalidad las necesidades de los estudiantes.

Reconstrucción ordenada de la experiencia

La experiencia se dividió en tres fases, antes, durante y después de la jornada de observación/práctica. Para ello, se elaboró el cronograma de actividades que se dio a conocer a docentes y estudiantes en un primer momento y a jefe de sector, supervisores y directivos de las diferentes escuelas del municipio de Francisco I. Madero.

Antes de la práctica

N.P	ACTIVIDAD	FECHA	RESPONSABLE
1	Elaboración de cronograma de actividades.	18 y 19 de abril	Responsables de prácticas.
2	Elaboración de oficios.	20 de abril	
3	Entrega de oficios a las escuelas.	25 de abril	
4	Asignación de estudiantes a los tutores de acompañamiento de prácticas.	2 de mayo	
5	Reunión informativa con estudiantes.	4 de mayo	

Durante la práctica

N.P	ACTIVIDAD	FECHA	RESPONSABLE
1	Solicitud de aprendizajes esperados y contenidos de las asignaturas de español,	11 de mayo (regresan el 12 solo los que no	Estudiantes y docentes titulares.

	matemáticas, ciencias naturales y geografía a los docentes titulares.	obtuvieron los aprendizajes el día anterior).	
2	Reporte de incidencias de los tutores (sobre los docentes que no entregaron aprendizajes esperados)	12 de mayo	Tutores asignados para el seguimiento de prácticas.
3	Visita a las escuelas por parte de los responsables de práctica para verificar que todos los docentes hayan entregado aprendizajes esperados y formato de planeación.	17 de mayo	Responsables de prácticas.
4	Planeación de actividades y elaboración de material didáctico.	17 de mayo al 2 de junio	Estudiantes (tutores dan acompañamiento).
5	Lista preliminar de estudiantes que asisten a prácticas.	2 de junio	Tutores y responsables de prácticas.
6	Trabajo personalizado con estudiantes que requieren apoyo.	5 y 6 de junio	Tutores asignados para el seguimiento de prácticas.
7	Listas definitivas de estudiantes que asisten a prácticas y entrega en las escuelas.	7 de junio	Responsables de prácticas.

8	Segunda jornada de prácticas (4º semestre)	12 al 23 de junio	Comunidad educativa
9	Segunda jornada de observación (2º semestre)	19 al 23 de junio	Comunidad educativa

Después de la práctica

N.P	ACTIVIDAD	FECHA	RESPONSABLE
1	Entrega de expediente de práctica.	27 de junio	Estudiantes a tutores.
2	Entrega de expediente de práctica.	29 de junio	Tutores a responsables de prácticas.
3	Socialización de experiencias	18 de julio	Comunidad educativa.

Resultado

El diario de campo de los docentes en formación se solicitó, con los siguientes apartados: fecha, lugar, propósito, tema, actividades, actividades que funcionaron, las que no funcionaron y una pequeña reflexión sobre lo ocurrido en clase.

Las planeaciones se adecuaron al plan de estudios, que en algunos casos fueron 2011 y en otros 2017, todos los docentes en formación entregaron planeaciones y sus tutores revisaron que cumplieran con los elementos básicos de la planeación, además del material didáctico para llevar a cabo las actividades, cabe señalar que algunos estudiantes no realizaron material didáctico, pues argumentaron que sus docentes titulares no lo permitían.

La mayoría de las planeaciones, utilizaron una forma creativa de presentar los contenidos y hacerlo interesante para los estudiantes de básica, esto se pudo constatar mediante la sistematización de los resultados del formato de evaluación que se les proporcionó a los docentes titulares de las escuelas primaria en donde el docente en formación estuvo participando.

Dicho instrumento está dividido en seis categorías: inicio de la sesión, la interacción docente en formación-alumno, contenidos temáticos, el desarrollo de la clase, el trabajo en el aula entre los alumnos, revisión de las actividades realizadas en el aula, uso del material didáctico, evaluación de las actividades (Cierre de la sesión), se uso una escala de frecuencia donde la ponderación más alta era con frecuencia y la más baja nunca, y el 90% de los docentes en formación alcanzó con frecuencia en las seis categorías. Las imágenes demuestran la forma en la que los docentes en formación aplicaron las secuencias didácticas, los materiales y en algunas se observa la reacción de los estudiantes de básica al momento de llevar a cabo las actividades.

Todos los estudiantes entregaron la lista de asistencia, en este caso se nombró un representante, quien se encargó de llevar y traer la lista. Un 95% de los estudiantes asistió puntualmente y el otro 5% no asistió alguno de los días debido a enfermedad o situaciones ajenas a su voluntad, de ello quedaron los registros en la bitácora de los docentes tutores que acompañaron la práctica.

Discusión y conclusiones

Si bien la práctica educativa es el quehacer dentro de las aulas, esta no se limita a ello ya que es una actividad dinámica, reflexiva, moral y ética que involucra a maestro-alumno pero que también incluye la intervención pedagógica que ocurre antes y después del aula, desde la planificación, la preparación y la estructuración del material a utilizar. De ahí la importancia de asignar a un tutor de acompañamiento de práctica, quien dio seguimiento a la elaboración de

planeaciones, material didáctico y que finalmente también estuvo en la escuela dando soporte a los estudiantes que se le asignaron.

De acuerdo con Paulo Freire la práctica docente es todo acto educativo condicionado, pero no determinado y que va más allá de la transmisión de conocimientos, aborda la práctica educativa como acto político que es deliberado y depende de la visión del mundo (ideología) de cada docente, considera que la práctica docente es una relación dialéctica, holística, humanista y ética donde no solo aprenden los que enseñan si no también quienes participan en ella, logrando con esto que la educación sea el medio para cambiar al mundo.

Este hecho no se puede negar, los docentes en formación al llevar a cabo las actividades planeadas para alcanzar ciertos objetivos con los estudiantes de básica, también aprendieron, en el conversatorio donde presentaron los resultados finales de la práctica, la mayoría comento: “se me quito el miedo”, “al principio estaba nervioso/a porque no dominaba el contenido, pero me puse a estudiar y así logre superarlo”, estas frases fueron recurrentes, lo que indica que los docentes en formación detectaron algunas áreas de oportunidad y la forma de solventarlas.

En este tenor de ideas el docente tiene el papel de agente de cambio social y es el encargado de que sus alumnos alcancen autonomía, criticidad, concienciación, libertad y ética, pero sobre todo sea capaz de tomar decisiones y asumir sus consecuencias. El docente del mismo modo actúa como orientador y facilitador en el proceso de aprendizaje creando ambientes cálidos, que promuevan la participación, la comunicación y la construcción social del conocimiento, esto resulta importante, pues durante el proceso de planeación se solicitó que pensarán en cómo responderían los estudiantes y que alternativas tendríamos en caso de que no sucediera como se había planeado.

La práctica docente se realiza en “contextos de construcción y reconstrucción de saberes complejos, dinámicos y en constante transformación (Suárez, s. f, p.8). El maestro construye su práctica desde la etapa de planeación, en la ejecución conduce el aprendizaje y resuelve los conflictos que pudieran presentarse, es un conjunto entre alumno-maestro- contenidos, los

cuales son los que maneja el docente y propone actividades que deberá realizar el estudiante, el cual al final se evaluará para corroborar que los objetivos de enseñanza se hayan cumplido.

La evaluación fue en varias direcciones, se puede mencionar la que realizó el docente en formación a los estudiantes de básica, la evaluación del tutor de acompañamiento y la del docente titular al docente en formación, finalmente la evaluación a los tutores de acompañamiento y a la jornada de prácticas/observación en general, mostrando resultados satisfactorios y detectando áreas de oportunidad para todos los que intervinieron en el proceso.

Referencias

- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona, España: Ediciones Martínez Roca
- Correa, E. (2011). La práctica docente: una oportunidad de desarrollo profesional. *Perspectiva Educativa*, 50(2), 77-95. Recuperado de <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/viewFile/41/21>
- Domingo, Á. (2008). *La Práctica Reflexiva en la formación inicial de maestros/as Evaluación de un modelo*. Barcelona: Universitat Internacional de Catalunya.
- Fierro, C. et al. (1999). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*. Paidós, México, 1999, pp. 244 (Serie Maestros y enseñanza).
- Freire, P. (1996). *Política y educación*. Siglo XXI, México.
- García-Cabrero, B., Loredó, J., Carranza, G., Figueroa, A., Arbesú, I., Monroy, M. y Reyes, R. (2008). Las aproximaciones teórico-metodológicas en los trabajos de la RIED: consideraciones en torno a la construcción de un modelo de evaluación de la práctica docente. En M. Rueda (Ed.), *La evaluación de los profesores como recurso para mejorar su práctica* (pp. 162-220). México: IISUE-UNAM-Plaza y Valdés.
- García-Cabrero, B., Loredó, J. y Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial*. Consultado el 30 de agosto del 2023, en: <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.htm>
- Hirmas, C. y Cortes, I. (2015). *Investigaciones sobre formación práctica en Chile: tensiones y desafíos*. Santiago de Chile: OEI.
- Madhavan, R. (2017). *Cooperative Learning in Escuela Activa*. FEN. Bogotá. P.16

- Moreno-Hernández, O., Pérez-Casillas, I. y Martínez-Pérez, L. (2020). Reflexión de la práctica: la profesionalización del docente. *Revista Digital Universitaria* 5(21).
- Olson, J. (1992). *Understanding teaching*. Philadelphia. Open University Press
- Peña-Pérez, Randy-Vladimir, Pérez-Priego, M. C. Y Peña-Pérez, E. (2021). Formación docente, práctica docente y práctica reflexiva: un reto de formación en las instituciones docentes del nivel superior. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*, 9(1), 00001. Epub 03 de noviembre de 2021. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v9i1.2825>
- Rodríguez, R. (2014). *El desarrollo de la práctica reflexiva sobre el quehacer docente, apoyada en el uso de un portafolio digital, en el marco de un programa de formación para académicos de la Universidad Centroamericana de Nicaragua*. <http://hdl.handle.net/10803/108035>
- Vaillant, D. y Marcelo, C. (2021). Formación Inicial del Profesorado: Modelo Actual y Llaves para el Cambio. REICE. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 19(4). <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.003>
- Valdés, R. (2005). *Las investigaciones sobre formación de profesores en América Latina: un análisis de los estudios del estado del arte (1985-2003)*. 9(3), 221-230. Recuperado de <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/6322>
- Vanegas-Ortega, C. (2019). Identidad profesional docente, reflexión y práctica pedagógica: Consideraciones claves para la formación de profesores. *Perspect. educ.* 1(58). Valparaíso ene. 2019. Universidad de Santiago de Chile. Facultad de Ciencias.
- Villalpando, C., Estrada, M. y Álvarez, G. (2020). El significado de la práctica docente, en voz de sus protagonistas. *Alteridad*, 15(2), 229-240. <https://doi.org/10.17163/alt.v15n2.2020.07>
- Villoro, L. (2011). *Crear, saber, conocer*. México: Siglo XXI editores.

Grafomotricidad a través del arte para mejorar la escritura en alumnos de sexto grado de la Escuela Primaria Agustín Yáñez

Ana Paola Villa Vergara.

2020.ana.villa@bycenj.edu.mx

Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco

Reyna Janette Barba Pérez

reyna.barba@bycenj.edu.mx

Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco

Mónica Alejandra Ramírez Román

2020.monica.ramirez@bycenj.edu.mx

Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco

Línea temática 2. Pedagogía y práctica docente en las escuelas normales

Resumen

En este documento se presenta una investigación que tiene como finalidad mostrar algunas estrategias de grafomotricidad mediante el uso y la creación de arte para mejorar el proceso de escritura y fomentar la creatividad. Así mismo, cómo menciona Álvarez-López (2017, como se citó en Vintimilla, 2020), el aprendizaje de la lectura y escritura de gran relevancia en el ámbito de la educación, debido a que de este dependen otros aprendizajes de mayor complejidad intelectual, de ahí que la alfabetización en los primeros años escolares representa el inicio de la introducción de los infantes a la educación formal. De igual manera, no sólo es un área relevante para el aprendizaje, sino que también es un medio de comunicación y una manera de expresar nuestras emociones, sentimientos y pensamientos de una manera abierta, y a partir de ello generar otro tipo de arte. Todas estas actividades y estrategias están enfocadas a alumnos de sexto grado en la edad de 10 a 12 años.

Palabras claves: grafomotricidad, arte de la escritura, motricidad fina, creatividad

Introducción

La grafomotricidad es una técnica para la escritura durante la primera etapa de la educación. Como menciona Camacho (2010), la estimulación de la escritura debe iniciarse de una manera agradable para el niño, considerando que este aprendizaje es un proceso evolutivo que se desarrolla gradualmente. Esta técnica supone aplicarse en la etapa inicial de la educación, pero ¿qué pasa cuando en la etapa final de la educación primaria aún no se ha desarrollado esta habilidad? El uso de aparatos electrónicos como computadoras, celulares, etc. ha causado efectos diversos en el ámbito de la escritura, uno de ellos es que gracias a estos aparatos los estudiantes han podido redactar textos más amplios que con lápiz y papel. Sin embargo, debido a esto, no hay suficiente fuerza manual.

Según Martínez (2019), el tiempo que los niños pasan frente a la televisión, pantallas o smartphones está afectando su capacidad para desarrollar las habilidades que se necesitan para sostener un lápiz. De igual forma, estas estrategias además de fortalecer el arte de la escritura y a realizar actividades de la vida diaria, ayudan a ampliar la creatividad y otras artes, como la escultura, dibujo y la música; actividades que le sirven al alumno a corto y largo plazo.

Pregunta de investigación

¿Cómo influye la aplicación de estrategias de grafomotricidad a través del arte en la mejora de la escritura de los estudiantes de sexto grado de la Escuela primaria Agustín Yáñez?

Pregunta específica

- ¿Cuáles son las estrategias que se van a implementar?
- ¿Cómo se aplicarían las estrategias diseñadas para mejorar la escritura?
- ¿Para qué mejorar la escritura?

Objetivo general

Describir el impacto de la implementación de técnicas artísticas en el desarrollo de la grafomotricidad y su influencia en la mejora de la escritura en estudiantes de sexto grado de la escuela primaria Agustín Yáñez.

Objetivos específicos

Diseñar y aplicar estrategias de grafomotricidad basadas en el arte, orientadas a mejorar la escritura en los alumnos de sexto grado.

Analizar la relación entre la implementación de las estrategias de grafomotricidad y la expresión creativa artística en el proceso de escritura de los alumnos de sexto grado.

Marco teórico

Dentro del marco teórico se explicará la definición de las palabras clave, profundizando en cada una de ellas y describiendo la relevancia en cada una de ellas para el desarrollo y aprendizaje de los estudiantes de sexto grado. La primera definición y de donde parte la grafomotricidad, es la motricidad fina. Como primer autor, tenemos a Piaget, el cual la define como acciones que el niño realiza principalmente con las manos y por lo cual, necesita una coordinación óculo-manual como pintar, amasar, y usar herramientas. Teniendo en cuenta la aportación de dicho autor, es importante mencionar que en estas estrategias son precisamente los dos sentidos que el estudiante va a utilizar, además de que ambas han sido desarrolladas desde edades tempranas y se han seguido fortaleciendo.

Béquer y Franco (2002, como se citó en Simón-Benzant, 2014), coinciden en que el dominio de las acciones motrices finas supone ajustes y precisión de las manos en la prensión y ejecución para la realización de movimientos. Mencionado esto, el aporte a la investigación es el efecto, ya que ayuda con la precisión, las letras que el alumno haga serán más marcadas, por ello se pretende hacer que los alumnos mejoren la letra cursiva y la letra de molde.

La grafomotricidad por su parte, es una etapa fundamental para comenzar con la escritura, debido a que consiste en el trazo libre, esta surge de la motricidad fina. Como

menciona Estrada (2006, cómo se citó en Camacho, 2006) la grafomotricidad es una fase previa a la escritura ya que supone el entrenamiento para la realización de movimientos básicos que forman parte de la correcta direccionalidad y trazado de las letras. A pesar de que este tipo de grafías se suele usar solamente en edades tempranas (preescolar y primeros años de educación primaria), es relevante seguir realizando este tipo de estrategias y adecuarlas a la edad de los estudiantes, en este caso, está dirigido a alumnos de 10 a 12 años. Ya que sólo no se trata de usar la mano y un lápiz, sino también de manipular otros materiales, cabe mencionar que la grafomotricidad es también un paso importante hacia el arte.

Cómo, por ejemplo, la escritura (ya se hizo mención anteriormente), la escultura (sentir otros materiales y darles forma mediante la creatividad del estudiante), el dibujo (influyendo diversas técnicas para dibujar, cómo el puntillismo, el sombreado, degradado, etc.) y la música (ya que al tener mejor coordinación para tocar algún instrumento y en movimientos corporales).

La escritura es parte de una de las bellas artes, la cual surge por la necesidad de comunicación, ya que el mensaje que se daba con la voz o con sonidos solo dura un momento y los pensamientos también querían ser compartidos, además, de que era difícil mantener un mensaje verbal por mucho tiempo y era difícil transportar un mensaje a una distancia considerable, de esta manera surgen los jeroglíficos. Con el tiempo se crean diversos sistemas de escritura y conforme pasan los años se convierte en un arte.

Según Blanco (2018) la escritura es una facultad del hombre, ya que en ella se crean formas de expresión del pensamiento. Equivale a diversos sonidos expresados en figuras, es liberal.

La escritura es una habilidad que cada persona desarrolla, ya sea por el contexto o por los hábitos de lectura. Puede surgir por simple placer o por la necesidad de querer comunicarse con el mundo exterior. Al igual que la motricidad fina, requiere del sentido de la vista y del tacto, sin embargo, este requiere uno más, el oído. Porque cómo se mencionó anteriormente, los

sonidos también se pueden escribir. Usando estos tres sentidos (inclusive se podría añadir el olfato), se genera la creatividad.

Esta creatividad la define Barrón (1969) cómo “la habilidad del ser humano de traer algo nuevo a su existencia” y Oerter (1971) cómo “La creatividad representa el conjunto de condiciones que proceden a la realización de las producciones o de formas nuevas que constituyen un enriquecimiento de la sociedad”. Con estos dos autores, podemos llegar a la definición de creatividad, lo cual se llega al concepto de que es una habilidad natural del ser humano dónde se utiliza el pensamiento para crear una innovación dirigida a la sociedad. La creatividad es una palabra clave dentro del arte, ya que, de un pequeño trazo, de una pequeña idea se puede crear algo maravilloso.

Algunos niños no suelen tener creatividad, ya qué se espera que sigan un patrón paso a paso, limitando de esta manera que esa habilidad se desarrolle, sin embargo, hay algunos momentos en los que pueden expresar todo su potencial. Y esto es lo que se busca lograr mediante la escritura. Que logren manifestarse a través del arte. Dentro de la investigación, se encontró a más de 20 autores con diferentes percepciones de la creatividad, sin embargo, hay tres palabras dónde al menos todos mencionan una o sinónimos de las mismas, tales son “innovación”, “habilidad” y “aportación”.

Metodología

Este documento se encuentra bajo un enfoque de investigación cualitativo. Patton (como se citó en Sampieri, 2014) define los datos cualitativos como descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones, conductas observadas y sus manifestaciones. La investigación cualitativa se fundamenta en una perspectiva interpretativa centrada en el entendimiento del significado de las acciones de los seres vivos, sobre todo de los humanos y sus instituciones (Sampieri, 2014). Por ello mismo, se eligió tomar en cuenta las habilidades y fortalezas de cada estudiante para poder aplicar dichas estrategias.

Se pretende que la investigación tenga este tipo de enfoque para que el conocimiento sea constructivo tomando en cuenta las características de los sujetos de estudio. Ya que se trata de algo que depende de la personalidad y la creatividad de cada uno de los estudiantes, aspectos que no se pueden medir. Por esta razón, el instrumento de investigación que se sugiere aplicar es la observación y el diario del profesor, para que se mantenga registrado el proceso y los avances que va teniendo cada estudiante, así como su participación activa y su esfuerzo. Esta investigación se lleva a cabo con los 18 estudiantes de sexto grado grupo “B” en la escuela primaria “Agustín Yáñez”.

Resultado

Cómo resultados obtenidos durante la intervención de la investigación en la jornada de prácticas en el séptimo semestre, se demostró que los estudiantes de sexto año en la escuela primaria “Agustín Yáñez”, la mayoría logró mejorar su motricidad fina, en aspectos cómo usar ambas manos con diferentes movimientos o hacer cortes finos con hojas de papel, así como también lograron crear carteles, trípticos y portadas con materiales que diseñaron con diferentes tipos de trazos y recortes hechos por ellos mismos. Al principio, cuando se les mostró a los estudiantes los principales tipos de arte (escultura, teatro, música, danza, cine y arquitectura) estaban confundidos porque no sabían que todos ellos eran arte. Con el material audiovisual que se proyectó en el aula, identificaron ejemplos de cada uno de ellos que habían visto dentro de su contexto, en películas, en viajes, etc.

De esta forma también lograron conocer un poco sobre el arte en otras culturas, ya que cómo se les explicó, el arte es un medio de comunicación que te lleva a un viaje a través de la historia de otros contextos diferentes al que radican usualmente. Cómo menciona Thurstone (1952, citado en Esquivias, 2004) “La creatividad es un proceso para formar ideas o hipótesis, verificarlas y comunicar los resultados, suponiendo que el producto creado sea algo nuevo”. Tomando este aporte de Thurstone, en este lapso de tiempo los estudiantes demostraron este aporte. Durante una actividad se les pidió cortar diversas figuras sin tijeras, sólo usando las manos siguiendo la línea, por lo que los estudiantes crearon teorías sobre los posibles

resultados de dicha actividad. Al estar en la última fase de la actividad, corroboraron que el resultado era el esperado. Lo más relevante y que Thurstone y otros autores mencionan, es que cada estudiante personalizó ese cartel creando cada uno su propio producto. Ninguno fue igual, colores, formas, tamaños. Se logró la innovación que se esperaba.

Así mismo, en relación con la escritura, los alumnos mostraron orden al hacer actividades en sus cuadernos, ya que usaban ejemplos de “lettering”, así como colores. Incluso tomaron el hábito de buscar las palabras en el diccionario cuando no conocían el significado o la manera correcta de escribir. Esto se demostró también en una actividad de crear un poema, dónde tenían que hacer uso del lenguaje figurado y literal, dónde buscaron sinónimos y antónimos para lograr formar las frases que querían expresar.

Por otra parte, los estudiantes han incorporado elementos artísticos en sus textos, como ilustraciones, colores y estilos de escritura variados. Esto ha enriquecido su expresión escrita y ha fomentado su imaginación. Por tanto, la inclusión de actividades artísticas en el proceso de escritura ha aumentado la motivación de los estudiantes para escribir. Se han mostrado más entusiasmados al enfrentar tareas de escritura y han expresado un mayor grado de satisfacción con sus producciones escritas.

Discusión y conclusiones

Al obtener los resultados de una jornada de prácticas intensivas, se llegó a la conclusión de que, implementar estrategias de grafomotricidad a través del arte tiene un impacto positivo en el proceso de escritura de los estudiantes de sexto grado. La creatividad en la escritura es un resultado particularmente relevante, ya que no sólo mejora la calidad del texto escrito, sino que también estimula la imaginación y los anima a explorar nuevas formas de expresión. Esto es esencial para el desarrollo integral de los estudiantes y su capacidad para comunicarse efectivamente en diferentes contextos.

Por lo tanto, se considera hasta este punto de la investigación que, el creciente interés en actividades artísticas que involucran la grafomotricidad sugiere que los estudiantes han

encontrado un valor significativo en la integración de las artes en su aprendizaje, por lo que se considera que esto puede propiciar en los estudiantes de sexto grado, un mayor entusiasmo por las tareas de escritura. De tal forma que, la implementación de estrategias de grafomotricidad a través del arte, mejora la precisión de la escritura de los estudiantes de sexto grado y contribuye a una comunicación escrita más efectiva.

La aplicación de estrategias de grafomotricidad a través del arte puede tener un impacto positivo en la mejora de la escritura de los estudiantes de sexto grado de la Escuela Primaria Agustín Yáñez. Esto se debe a varios factores, como el desarrollo de habilidades motoras finas, la estimulación sensorial, la coordinación mano-ojo, la promoción de la creatividad y la motivación, el refuerzo de patrones y formas, la mejora de la concentración y la reducción del estrés. Para aprovechar al máximo estas estrategias, es fundamental integrarlas de manera efectiva en el plan de estudios y adaptarlas a las necesidades individuales de los estudiantes, además de realizar un seguimiento y evaluación constante para medir el progreso en la escritura y ajustar las estrategias según sea necesario.

Referencias

Cabrera, B. y Dupeyrón, M. (2019). El desarrollo de la motricidad fina en los niños y niñas del grado preescolar. *Revista de Educación*. 17(2), 18157696. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-76962019000200222

Camacho, M. (2010). *La grafomotricidad en el nivel inicial* [Archivo PDF].

De Cervantes, B. V. M. (s. f.). *Arte de la escritura y de la caligrafía: teoría y práctica*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/arte-de-la-escritura-y-de-la-caligrafia-teoria-y-practica--0/html/ff0f1954-82b1-11df-acc7-002185ce6064_23.html

Esquivias, M. T. (2004). Creatividad: Definiciones, antecedentes y aportaciones. *Revista Digital Universitaria*, 5(1), 1067-6079.

https://www.researchgate.net/publication/330279403_La_grafomotricidad_en_el_nivel_inicial

Jonás. (2019, 1 enero). *Técnicas de dibujo artístico* | Superprof. Superprof MX - El blog de Superprof México. <https://www.superprof.mx/blog/aprender-a-dibujar-que-especialidad/#:~:text=B%C3%A1sicamente%2C%20las%20t%C3%A9cnicas%20del%20dibujo,el%20esfumado%20y%20el%20degradado>

Martínez, S. (2020). *El impacto de las pantallas en las habilidades de escritura*. Kinedu Blog. <https://blog-es.kinedu.com/el-impacto-de-las-pantallas-en-las-habilidades-de-escritura/>

Mendez, M. (2016). *Importancia de la grafomotricidad en el aprendizaje de la lectoescritura inicial* [PDF]. https://glifos.upana.edu.gt/library/images/a/a5/TESIS_DE_RICARDO_HUGO_M%C3%89NDEZ_P%C3%89REZ.pdf

Montagud, N. (2019b, septiembre 10). *¿Cuáles son las 7 bellas artes? un resumen de sus características*. <https://psicologiyamente.com/cultura/cuales-son-bellas-artes>

- Pacco-Quispe, M. (2016). *Pintura digital como técnica para mejorar la grafomotricidad en los niños y niñas de cinco años de la institución educativa inicial n-56105 y Yanaoca- 2016*. Universidad Andina Nelsón Cáceres Velasquez, 26-42. Obtenido de <https://n9.cl/8twc>
- Red Cenit, Centros de Desarrollo Cognitivo. (2019, 28 noviembre). *El poder de la música en el desarrollo infantil: 9 beneficios*. Red Cenit. <https://www.redcenit.com/el-poder-de-la-musica-en-el-desarrollo-infantil-9-beneficios/#:~:text=Desarrolla%20la%20psicomotricidad%20y%20estimula,m%C3%A1s%20ajustada%20de%20s%C3%AD%20mismo.>
- Ruis-Estrada, M. D. (2003). *Educación de la grafomotricidad: un proceso natural* [Graphomotor education: a natural process]. Málaga: Editorial Aljibe.
- Sampieri, R. H. (2014). *Definición del alcance de la investigación que se realizará: exploratorio, descriptivo, correlacional o explicativo. Metodología de la investigación*. (pp. 88-99) Distrito Federal, México: McGRAW-HILL
- Sampieri, R. H. (2014). *Definiciones de los enfoques cuantitativo y cualitativo, sus similitudes y diferencias...Metodología de la investigación*. (pp. 7-9) Distrito Federal, México: McGRAW-HILL
- Teorías y/o enfoques de motricidad fina a) Piaget y el desarrollo motor de los niños. (s. f.). <https://1library.co/article/teor%C3%ADas-enfoques-motricidad-fina-piaget-desarrollo-motor-ni%C3%B1os.zx5ew25v>
- Vintimilla, M. (2020). *Estrategias Pedagógicas para el desarrollo de la grafomotricidad* [PDF] Dialnet-EstrategiasPedagogicasParaElDesarrolloDeLaGrafomot-7610732.pdf

Preguntar para comprender un texto, una experiencia didáctica con estudiantes de educación secundaria

Sandra Bianey Espino Lugo

sandraespinolugo@gmail.com

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí

Ana Vianney Rojas Chavarría

vianneyrojas879@gmail.com

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí

Sofía Iyali Téllez Villalobos

stellez@beceneslp.edu.mx

Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí

Línea temática 2. Pedagogía y práctica docente en las escuelas normales

Resumen

El presente trabajo se llevó a cabo en el ciclo escolar 2022-2023 en un grupo de 36 alumnos de la escuela secundaria Técnica 36 en el estado de San Luis Potosí, México. El propósito fue diseñar actividades y estrategias que fomentarán la comprensión lectora de los estudiantes de educación secundaria. Se utilizó la investigación acción como metodología y se partió con un diagnóstico para conocer los intereses lectores del alumnado, pues estos impactan considerablemente en los factores que impiden una comprensión lectora eficaz, dicha actividad diagnóstica consistió en un cuestionario de opción múltiple, donde se rescata que les gusta leer de manera regular, el subgénero que prefieren leer son las leyendas por los elementos fantásticos, misterio y adrenalina que les provocan, y para encontrar material de lectura recurren a libros; estas preguntas fueron detonantes para observar que es muy importante ofrecer material del agrado de los adolescentes para ejercer una mayor motivación y favorecer

justamente la comprensión. A partir de un texto de interés se utilizó la estrategia de lectura en voz alta y después se realizaron preguntas de los tres niveles de comprensión para finalizar con una plenaria.

Palabras clave: comprensión lectora, estrategias didácticas, intereses lectores, educación secundaria, motivación, investigación-acción

Planteamiento del problema

La comprensión lectora es una habilidad que permite ejercitar la mente, ampliar el vocabulario, aumentar la curiosidad y con ello desarrollar la inteligencia de manera autónoma, nos conduce a pensar y reflexionar acerca del contenido de un texto, de tal forma que, seamos críticos ante la información que recibimos, por lo tanto, es importante que como docentes fortalezcamos el desarrollo de esta habilidad fundamental para los distintos contextos del estudiantado.

La presente ponencia aborda la temática de la comprensión lectora bajo el título “Preguntar para comprender, una experiencia didáctica con estudiantes de educación secundaria”, con el objetivo de fomentar la comprensión lectora mediante estrategias que partan de los intereses de los alumnos y con ello favorecer la reflexión y análisis de los textos, puesto que, se ha observado durante las prácticas profesionales que los alumnos del primer grado grupo “E” de la escuela secundaria Técnica No. 36, con un total de 24 alumnos y cuyas edades oscilan entre los 12 y 13 de años de edad, tienen dificultades para rescatar las ideas principales, reflexionar y/o analizar el contenido de los distintos textos propuestos durante las clases. Algunas de las causas de este problema son la falta de motivación por la lectura, no leen algo fuera de lo académico, lo que les provoca no tener intereses personales sobre alguna historia y se limitan a solo abordar textos escolares, haciendo esta práctica tediosa y desatando incluso un rechazo o bloqueo hacia la lectura. Aunado a ello, se observa también que los estudiantes no tienen conocimiento acerca de las estrategias de lectura, por lo tanto, no las utilizan, repercutiendo en una deficiencia en la habilidad lectora para comprender un texto.

En este sentido, el motivo principal por el cual surge el interés por este tema es el desafío al que nos enfrentamos como docentes en formación para ofrecer diversas situaciones efectivas de lectura en el aula y lograr que los alumnos aprendan, se apropien y por último sean capaces de seleccionar sus propias estrategias para la comprensión de textos con un propósito claro y sobre todo; que los motivos por los que se acerquen al texto sean tanto para disfrutar de este, así como para interrogarse sobre el mismo.

La utilidad de la investigación realizada es que a partir de ella nos podemos basar para aplicar estrategias, que ayuden a favorecer la comprensión lectora en los alumnos de educación secundaria, es un aporte sustentado con la autora Isabel Solé (1992) nos plantea estrategias que ayudarán antes de la lectura, durante la lectura y después de la lectura, y que sin lugar a duda se han obtenido buenos resultados por parte de los alumnos. La investigación se realiza a partir de que hoy en día los estudiantes de educación básica presentan problemas de lectura, esto se ve reflejado en su comprensión lectora de diversos textos. Esto afecta en el rendimiento académico y en la adquisición de los aprendizajes. Esta dificultad se debe de trabajar pues esta etapa es una de las más importantes porque ellos deben de desarrollar habilidades y destrezas que utilicen en su vida escolar y cotidiana.

Al paso del tiempo, se encuentran investigaciones en torno esta temática, tomamos como partida la investigación de Ruiz y González (2022) titulado: “Análisis de la comprensión lectora y sus dificultades en adolescentes”. El objetivo general de este trabajo fue analizar el rendimiento y las dificultades en comprensión lectora y sus componentes en la adolescencia. Fue una investigación empírica y sigue una estrategia asociativa de tipo no experimental; el diseño realizado es observacional descriptivo y comparativo de cohorte transversal con una medida en cinco variables, la muestra está compuesta por 203 alumnos entre 12 y 14 años, pertenecientes a 1º, 2º, y 3º de Educación Secundaria Obligatoria de un centro seleccionado al azar de una zona sociocultural media de Málaga, España; los alumnos son evaluados en comprensión lectora a través de la selección y organización de ideas textuales, conocimiento semántico y morfosintáctico, tras la lectura de un texto descriptivo, y en metacognición, con un

cuestionario de conciencia lectora. Los resultados muestran diferencias significativas entre los grupos en las variables de estudio, también se encuentra entre un 15-30% de dificultades de comprensión lectora en estas edades, los porcentajes son mayores en selección y organización de ideas en todos los cursos, y en todas las variables los porcentajes son mayores en 3º curso. En definitiva, estos resultados implican la necesidad de incidir en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la comprensión lectora desde edades tempranas, con el fin de evitar las dificultades en la Educación Secundaria Obligatoria.

Asimismo, Sánchez e Izquierdo (2021) en el artículo “Factores asociados al rendimiento de la comprensión lectora en estudiantes de secundaria”, tuvieron como objetivo general Indagar los factores académicos, socioculturales y personales de los estudiantes, con dos perfiles diferentes en su comprensión lectora: aquellos que logran resultados óptimos en los procesos de interpretación y análisis de la información, y aquellos que muestran un perfil endeble en estos niveles de comprensión lectora. Este estudio adoptó un enfoque cuantitativo, con diseño descriptivo-correlacional, se retuvieron 151 estudiantes de tercer año en una escuela pública del sureste mexicano, para obtener la información de este estudio se emplearon dos instrumentos: la prueba Planea de los años 2016 y 2017, y una encuesta con 77 preguntas para identificar los factores académicos, socioculturales y personales. Los datos en la encuesta revelan ciertas similitudes entre ambos tipos de estudiantes; por ejemplo, todos leen por gusto o recomendación familiar y emplean la tecnología durante la lectura, no obstante, también muestran diferencias. Los estudiantes con perfil óptimo leen para mejorar su expresión, pero los participantes con perfil endeble leen para proyectar una imagen positiva. Como conclusión se expone que cuando deben resolver una prueba como la de Planea, sus resultados no presentan resultados favorables, esto puede deberse a que la lectura realizada no está favoreciendo el desarrollo de los procesos lectores o, en su defecto, porque el tipo de textos mostrados en la prueba o los requeridos por los docentes no son de su interés.

Es de gran importancia resaltar también la tesis de Zulema Ramos Gaona, (2013). La cual fue titulada como “La comprensión lectora como una herramienta básica en la enseñanza

de las ciencias naturales”, utilizó la metodología del planteamiento de preguntas como eje central con el objetivo de mejorar los niveles de comprensión lectora de textos científicos en el área de ciencias naturales de los estudiantes del grado octavo de la institución educativa Débora Arango Pérez, obteniendo como resultado un aporte positivo en la comprensión lectora de los alumnos objetos de estudio.

Para finalizar (Guerrero et al., 2011) nos mencionan a través de su trabajo Titulado: El mejoramiento de la comprensión lectora a través de textos con imágenes, con estudiantes de grado sexto de la institución educativa Juan Pablo II en el Municipio de Nariño, la cual consistió en abordar la problemática identificada sobre el gran problema que tiene la institución educativa Juan Pablo II del municipio de Nariño en cuanto a la falta de comprensión de lectura por parte de sus estudiantes, la cual se mitigó prácticas por medio de textos con imágenes en los niños del grado sexto, el objetivo fue determinar las causas que influyen en la falta de comprensión en los estudiantes, la presente investigación se desarrollara con un enfoque metodológico de tipo cualitativo ya que se realiza un proceso de observación constante, se analiza cada situación que se presenta en el aula antes, durante y después de la realización de los talleres de lectura, los resultados arrojaron que era por falta de atención y motivación.

Marco teórico

La lectura es un proceso que se va construyendo a partir del disfrute y de los hábitos lectores, pues esta actividad va dirigida a la relación entre un texto y el lector, donde este último desarrolla un proceso más complejo como lo es la comprensión lectora en la que se ven inmiscuidas más situaciones como procesar y relacionar lo leído con experiencias propias para conseguir un entendimiento significativo.

En la opinión de Cairney (1992) para obtener la comprensión lectora son necesarias una serie de operaciones mentales que procesan la información lingüística que te conduzca a tomar una decisión. De lo anterior, podemos decir que la comprensión lectora en la que se desarrollan ciertas habilidades que involucran procesos cognitivos se efectúa a partir de las propuestas que

un docente puede contribuir a sus alumnos en las que sean capaces de identificar ideas explícitas e implícitas en un texto, relacionar lo leído con saberes previos otorgándole un panorama más amplio de la situación, para que así los adolescentes puedan tomar una perspectiva crítica adoptando una postura en la que acepten o rechacen dicha información.

Existen distintas circunstancias que impiden una buena comprensión lectora, por ejemplo, la falta de motivación o factores distractivos, pero conviene admitir que así como existen barreras y actitudes negativas que repercuten en el desempeño del lector, también hay como expresa Cooper (1990) actitudes positivas que entonces contribuye a una buena comprensión lectora, de hecho el autor plantea “las actitudes y creencias que un individuo se va forjando en relación con varios temas en particular pueden afectar a su forma de comprenderlos” (p. 32) pues de esta manera el alumno se deja guiar por las impresiones que le genere una lectura, forjando una perspectiva crítica a través de la relación entre el contenido y la lectura. De lo cual es primordial tomar en cuenta las características de los alumnos para ofrecer un material que optimice esta toma de decisiones y con ello favorecer la comprensión lectora.

Es importante para poder llevar a cabo una lectura y alcanzar un nivel de comprensión significativo entender cuál es el propósito de leer ese texto, si es con un fin académico o recreativo, en el que fungen diversos objetivos que deben ser claros para guiar su lectura y si resulta complicado, puede ser visto como un desafío, teniendo en cuenta los obstáculos que cada individuo presente se pueden realizar algunas estrategias que en este caso (dentro del aula) que contribuyan a que el alumnado mejore su comprensión lectora, tal como Solé (2001) alude a “la necesidad de que la lectura resulte motivadora por sí misma” (p. 36).

La problemática aquí presentada, fue detectada a partir de la observación dentro de las prácticas docentes, por lo que, se optó por utilizar la metodología de la investigación acción, para lo cual, primeramente, hay que concebir este término, Elliott (1993) refiere que es “un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma” (p.24), por otro lado, dicho con palabras de Kemmis (1984) es “una forma de indagación

autorreflexiva realizada por quienes participan en las situaciones sociales (incluyendo las educativas) para mejorar la racionalidad y la justicia de: sus propias prácticas educativas; su comprensión sobre las mismas; las situaciones e instituciones en que estas prácticas se realizan” (como se citó en Latorre, 2005, p. 24), de modo que, cabe recalcar que precisamente se utilizó este método dentro del proyecto de intervención docente, partiendo primeramente de la observación de un suceso en este caso de la dificultad de los alumnos de 1° “E” para comprender textos, y después poder implementar estrategias que favorezcan esta habilidad.

De tal modo que puede mencionarse que todo comienza con la observación, a partir de ello se realizó y aplicó un diagnóstico para comprobar definitivamente el nivel de comprensión lectora, se continuó una estrategia de intervención y se analizaron los resultados. Es así como los docentes fungimos el papel de indagadores, pues justamente la investigación acción nos permite juntar la teoría con la práctica; implicando registrar y analizar el trabajo. Es un gran ejercicio que nos hace preguntarnos después de cada clase: ¿qué me sirvió? O ¿qué puedo cambiar? Para que desde una mirada crítica busquemos alternativas que transformen nuestra práctica, acercarnos a los estudiantes y contemplar sus necesidades, reflexionar y llegar a una resolución.

La actividad diagnóstica se diseñó a partir de un instrumento para observar y analizar las respuestas de un cuestionario que arrojen los hábitos lectores, intereses y motivaciones que tiene el alumno por la lectura. En primer lugar, las preguntas para conocer los hábitos lectores e intereses de los estudiantes fueron tomadas del “Diagnóstico de hábitos de lectura en los alumnos de primer ingreso a los PE impartidos en la ESTI” por Acosta, Pedroza, y Sánchez; así como del “Diagnóstico de prácticas de lectura en niños y jóvenes en México y propuesta” de la Organización IBBY, dichas preguntas se hicieron de opción múltiple.

Se eligió este tipo de cuestionario, (Casas et al., 2002) es un instrumento utilizado para recabar información la cual facilite y refleje resultados de las variables que son de interés en cierto estudio, investigación o encuesta, por lo tanto, favorece conocer cualquier dato que se quiera averiguar en una investigación, en este caso, nos interesa indagar sobre el nivel e

intereses de los estudiantes para saber de dónde partir en las actividades y estrategias que se pueden aplicar para favorecer la comprensión lectora.

Después de la aplicación se obtuvieron algunos resultados, podemos incluir aquí que a la primera pregunta ¿Te gusta leer? el 78% respondió que regular, el 9% respondió que casi nada, el 7% respondió que nada y el 6% respondió que mucho, a partir de las respuestas se ve reflejado que la mayoría de los alumnos tienden a leer de manera diaria o sí están relacionados con la lectura; sobre todo la lectura de su entorno como lo son anuncios, folletos, trípticos, entre otros.

Por otro lado, se aprecia que el subgénero que más leen los alumnos es el terror, pues el 61% seleccionó esta opción, el 11% romance, el 11% aventura, el 7% historia, el otro 7% suspenso y por último el 3% noticia, lo cual indica que los alumnos se sienten más atraídos por el terror, gracias al misterio que les causan, la fantasía y la adrenalina que les provoca al estar en contacto con un personaje de terror que tiene todo un misterio. No se dedica suficiente tiempo a la lectura, pues el 65% lee menos de una hora al día.

La mayoría de los alumnos encuentran material de lectura en los libros, dándonos como porcentaje un 41% y es que los alumnos se encuentran en total contacto con ellos, es por esa razón que recurren a este tipo de material, pues es el más conocido entre el alumnado, por otra parte un 28% dice que en redes sociales, un 24% en los sitio web y 7% periódicos, quedando con nulo porcentaje los cómics y las revistas, demostrando que actualmente estos últimos son poco conocidos y por tanto, irrelevantes al momento de leer.

Para conocer los niveles de comprensión lectora en los que se encuentran los estudiantes nos basamos en los tres niveles propuestos por los autores Strang (1965), Jenkinson (1976) y Smith (1989) (como se citó en Viramontes et al., 2016). El primer nivel propuesto es el lineal el cual consiste en que el lector reconstruya el texto a partir de la estructura del mismo, se enfoca en la información que se halla explícita en el texto, es así que requiere de la localización e identificación de ciertos elementos como ideas principales,

secuencias de acciones, comparación de caracteres, tiempos y lugares. El segundo nivel propuesto es el nivel inferencial, según los autores en este nivel se visualiza más allá de lo leído, ya que explica el texto más ampliamente, agregando informaciones y experiencias anteriores, relacionando lo leído con saberes previos, formulando hipótesis y nuevas ideas. La meta de este nivel es la elaboración de conclusiones. Es en este nivel donde se utiliza un considerable grado de abstracción por parte del lector. El último nivel es el crítico, en este nivel se busca que el lector, esté en condiciones de emitir juicios sobre el texto leído, aceptando o rechazando su contenido, la lectura crítica tiene entonces un carácter evaluativo, en el que interviene la formación del lector, su criterio y conocimientos de lo leído y los valores personales como culturales y sociales.

En la sesión número 10 durante la práctica profesional, se llevó a cabo la actividad propuesta de lectura para favorecer la comprensión lectora, dicho ejercicio se aplicó a un total de 24 estudiantes del primero “E” en modalidad presencial; la actividad llevó como título “Interrogación de cuentos”.

El propósito de la actividad fue conocer la capacidad de comprensión del alumno, para implementar la estrategia de interrogar para favorecer las habilidades lectoras a través de una serie de cuestionamientos al respecto González (s.f.) hace referencia que “la formulación y contestación de preguntas, ayudan a procesar el texto en profundidad y a prepararse para la evaluación posterior a la lectura” (p.65).

Al inicio de la sesión comencé preguntándoles si han trabajado con la comprensión lectora y si saben de qué trata, asimismo saludando a los alumnos preguntándoles ¿cómo se sienten el día de hoy?, y algunas respuestas que surgieron fueron las siguientes y les mostré una imagen que contenía algunas pistas sobre el texto a leer y la finalidad de activar conocimientos previos y que utilizaran la inferencia.

- Sahori: Muy bien, maestra, con un poco de tiempo.
- Guadalupe: ¡Bien maestra!

- Ulises: yo también me siento bien, maestra.
- Maestra en formación: Muy bien, chicos, entonces comenzaremos con las actividades del día de hoy. ¿De qué creen que tratará la lectura del día de hoy?

Los jóvenes observaron la imagen y comenzaron a realizar inferencias sobre el texto. Enseguida, se les entregó la lectura “El gato negro” del autor Edgar Allan Poe, y les pedí apoyo para leerla de manera grupal empleando como primera estrategia de lectura en voz alta para mejor comprensión se leyó completa cuidando la voz, entonación y matiz; después de eso cada educando la leyó de manera individual. Mientras los alumnos leían la lectura, en el pizarrón se les anotaron las indicaciones.

En lo que los alumnos leían, se les iban entregando de manera individual una hoja de trabajo que contenía una serie de preguntas. Cabe señalar que González (s.f.) define a la actividad basada en la formulación de preguntas como:

Una actividad más compleja de lo que habitualmente se supone, por lo que se han planteado programas de entrenamiento para optimizar la actuación de los alumnos en esta tarea tan frecuente para ellos. Las fases que se plantean en estos programas son:

1. Asegurarse de que el alumno lee la pregunta y de que comprende correctamente qué es lo que se demanda de él.
2. Conseguir que el alumno sea consciente del tipo de información que se le solicita y del lugar en el que puede encontrar esa información.
3. Ayudar al sujeto a valorar, de forma precisa, si dispone o no de la información requerida, lo que le permitirá abandonar la búsqueda o pasar a la siguiente fase.
4. Entrenarle en estrategias de búsqueda y recuperación de información, que tienen que ver, en muchos casos, con el aprendizaje significativo y con el establecimiento de abundantes relaciones entre la información nueva y la ya conocida.

5. Enseñarle a emitir una contestación adecuada a la pregunta, expresando la respuesta con una forma lingüística correcta.

6. Releer la pregunta y evaluar si la respuesta emitida es adecuada a sus demandas (p.179).

Las preguntas formuladas para los alumnos fueron las siguientes: ¿Quiénes son los personajes principales? ¿Cuál es el conflicto? ¿Por qué crees que el protagonista llegó a cometer ese acto? ¿Cómo te hubiera gustado que hubiera terminado la historia? ¿Cuáles son los rasgos que definen el carácter del personaje principal? Al igual, los estudiantes tuvieron la oportunidad de formular otras preguntas que no fueron formuladas por la docente; sino por ellos mismos.

Cuando terminaron de leer las preguntas se explicó lo anotado en el pizarrón, lo cual era que respondieran de manera individual. Para responder al nivel literal los alumnos hicieron uso de la información del texto logrando adaptarse a la exigencia de cada pregunta. Después elaboraron un dibujo que fuera sobre lo que ellos entendieron de la lectura y por último; le dieran seguimiento a la lectura, para comprobar que realmente los alumnos entendieron y rescataron la información tanto del nivel literal que corresponde a la pregunta uno, inferencial que comprende el segundo y quinto cuestionamiento y por último; el crítico, en la pregunta tres y cuatro.

Los alumnos se encontraron trabajando y terminaron en el tiempo estimado lo cual fue favorecedor para que pudieran compartir sus respuestas, el dibujo y como es que ellos le dieron seguimiento a la lectura, a partir de ello se derivó el siguiente diálogo en la plenaria.

Maestra en formación: Muy bien, ahora que ya todos terminaron sus actividades vamos a compartirlas, ¿alguien que quiera iniciar?

Alumna: Yo maestra, (comparte las respuestas de las preguntas) y bueno yo elaboré ese dibujo porque al momento de leer me imaginé esa escena, y en el seguimiento yo puse: después de que encontraron en cadáver de mi mujer tras la pared junto con el gato la policía me arrestó

estuve en el bote más de un mes antes de condenarme a la silla eléctrica por asesinato, al gato lo llevaron a un refugio donde una familia amorosa lo adoptó y le curaron el ojo pero tiempo después aparece muerta su familia y el único que estaba ahí era el gato (figura 1).

Discusión y conclusiones

Con la investigación realizada se abren nuevos caminos de autorreflexión sobre la práctica en función de favorecer la comprensión lectora en estudiantes del primer año de secundaria, contemplando sus intereses y ambiente áulico para motivar a los alumnos al favorecimiento de esta habilidad mediante la estrategia de lectura en voz alta y la formulación de preguntas tanto del docente como de los alumnos, estas actividades facilitaron que los educandos estuvieran atentos.

Los resultados de las preguntas de hábitos lectores reflejan que les gusta leer regularmente, es decir, no es de sus actividades favoritas, sin embargo, de lo que más les gusta leer son las leyendas y seguidamente los mitos, asimismo su subgénero favorito es el terror; por esta razón el texto abordado fue “El gato negro”, lo cual indica que les llama la atención los recursos fantásticos o que les produce miedo. La mayoría utiliza la lectura con fines educativos, por ejemplo, para estudiar para un examen. Otro aspecto de alerta es que los estudiantes dedican muy poco tiempo a la lectura, pues leen menos de una hora al día, lo cual demuestra que es necesario impulsar este hecho. Los alumnos dieron respuesta a las preguntas a través de la habilidad de metacognición, de ubicarse en el nivel literal se avanzó al inferencial a través de la reconstrucción del significado del texto y emitiendo conjeturas y conclusiones a través de la pregunta dos y cinco: ¿Cuál es el conflicto? ¿Cuáles son los rasgos que definen el carácter del personaje principal?

Resultado

Al momento de escuchar las respuestas de los alumnos, observamos que se logró el objetivo pues en las actividades se ve reflejado que realmente comprendieron la lectura, ya que logran identificar al personaje principal y sus rasgos, el conflicto y el ambiente en el cual se desarrolla

la historia; esto les permitió consolidar el nivel literal de la comprensión lectora y avanzar en el nivel inferencial.

La estrategia de lectura en voz alta fue con el propósito de impulsar la comprensión lectora puesto que al momento de que se lee los alumnos se escuchan logran comprender, ya que, entienden mejor las palabras o frases porque saben cómo se oyen. Edwards (2013) y Gallart (2003) (como se citó en Muro, 2016) mencionan la utilidad de la lectura en voz alta permitiéndoles interesarse y comprender mejor, al ser esta un proceso de socialización, al interactuar el libro y el lector, y con ellos favorecer el placer por la lectura, lo cual significa que fue una estrategia adecuada al contexto y circunstancias en que se desarrolló la clase como uno de los factores más influyentes para el desarrollo integral del estudiante.

Consideramos fundamental el uso de material físico para que los alumnos puedan manipularlo y trabajar con ello, en este caso se optó por entregarles la lectura impresa y el cuestionario con preguntas previamente estructuradas a partir de los niveles de comprensión, también con el objetivo de salir un poco de la rutina y no que todo el tiempo trabajen en su cuaderno. Implementamos las actividades dentro de un tiempo límite de cincuenta minutos, para que los estudiantes puedan desarrollar tranquilamente las actividades propuestas, desarrollen su creatividad y de esta manera se obtengan mejores resultados. En conclusión, los recursos brindados y las estrategias empleadas permitieron obtener resultados positivos en el alumnado del primero “E” al notar cierta motivación por el texto, lo cual ayudó a llevar a cabo el trabajo de una manera significativa.

Referencias

- Acosta, S., Pedraza, E. y Sánchez, E. (s. f.). Diagnóstico de hábitos de lectura en los alumnos de primer ingreso a los PE impartidos en la ESTi. *Boletín Científico INVESTIGIUM de la Escuela Superior de Tizayuca*.
<https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/investigium/article/view/411/4988>
- Bravo-Paniagua, T. y Valenzuela-González, S. (s. f.). *Cuadernillo técnico de evaluación educativa Desarrollo de instrumentos de evaluación: cuestionarios*. INEE.
<https://www.inee.edu.mx/wpcontent/uploads/2019/08/P2A355.pdf>
- Cairney, T. (2018). *Enseñanza de comprensión lectora*. (6ª ed.). Ediciones Morata S. L.
- Casas-Anguita, J., Repullo-Labrador, J. y Donaldo-Campos, J. (2002). *La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos*. 31(8).
- Cooper, J. (1990). *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Visor.
- Durango, Z. (2017). Niveles de comprensión lectora en los estudiantes de la Corporación Universitaria Rafael Núñez (Cartagena de Indias). *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 51, 156-174.
- Elliot, J. (2005). *El cambio educativo desde la investigación acción*. (4ª ed.). Ediciones Morata S. L.
- González, F. A. (s.f.) *Estrategias de comprensión lectora*. Editorial síntesis.
- Gordillo, A. y Flórez, M. (enero - junio, 2009) Los niveles de comprensión lectora: hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Revista actualizada pedagógica*, (53), 97 - 98.

- Guerrero, J., Lasso, L., Navarro, C. y Yela, J. (2011). *Mejoramiento de la comprensión lectora a través de textos con imágenes, con estudiantes de grado sexto de la Institución Educativa Juan Pablo II en el Municipio de Nariño.*
- IBBY México a leer. (2016). *Diagnóstico de prácticas de lectura en niños y jóvenes en México y propuesta.*
https://www.senado.gob.mx/comisiones/biblioteca/docs/diagnostico_practicas_lectura.pdf
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa.* (3ª ed.). Editorial Grao.
- Martin-Ruiz, I. y González-Valenzuela, M. (2022). Análisis de la comprensión lectora y sus dificultades en adolescentes. *Revista Anales de psicología*, 38(2), 251-258.
- Muro-Moreiro, P. (2016). *Importancia de la lectura en voz alta desde edad temprana.* Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de la Educación p. 5.
- Ramos-Gaona, Z. (2013). *La comprensión lectora como una herramienta básica en la enseñanza de las ciencias naturales* [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Colombia].
- Sánchez-Domínguez, M. y Izquierdo, J. (2021). Factores asociados al rendimiento de la comprensión lectora en estudiantes de secundaria. *Revista Diálogos sobre la educación.*
- Solé, I. (2001). *Estrategias de lectura.* Editorial GRAÓ.
- Viramontes-Anaya, E., Morales-Sifuentes, L. y Delgado-Nájera, M. (2016). La comprensión lectora: una evaluación clínica y cuantitativa. *Revista Ra Ximhai*, 6(12).

Recorridos lectores a través de la escritura autobiográfica, una experiencia compartida con docentes en formación

Sofía Iyali Téllez Villalobos

stellez@beceneslp.edu.mx

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí

Rosa Esther Hernández Hernández

rhernandez@beceneslp.edu.mx

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí

Línea temática 2. Pedagogía y práctica docente en las escuelas normales

Resumen

El presente trabajo surge a partir de una propuesta de intervención centrada en la escritura de una autobiografía lectora en el último grado de formación docente. Esto con el objetivo de que los estudiantes comuniquen su experiencia lectora a través del relato autobiográfico en el cual dan sentido a su pasado y presente. El grupo con el que se trabajó esta propuesta lo conforman 34 alumnos del cuarto semestre de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español de Educación Secundaria en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí. Los cuales dieron respuesta a un total de 11 preguntas con las que lograron la construcción del texto autobiográfico. En sus escritos dan a conocer el ambiente, espacio, tiempo, personajes que contribuyeron en las acciones que reflejan un yo y donde dan paso al reencuentro con ellos mismos como lectores. El enfoque empleado para la construcción de conocimiento desde el campo educativo fue el biográfico-narrativo que permitió el análisis de experiencias, en este caso, las autobiografías lectoras. La muestra que los docentes en formación se reconocen a sí mismos en el relato, evidencian sus emociones, comparten su

experiencia hasta llevarlos a la reflexión y, por último, son conscientes de su papel como futuros docentes y mediadores de lectura.

Palabras clave: autobiografía lectora, formación docente, relato biográfico, identidad docente, mediación

Planteamiento del problema

El contar nos permite recrear momentos significativos de nuestra vida; así como el adentrarnos a la conciencia y emociones del ser humano. Lo anterior se logró a partir de la escritura de una autobiografía lectora que permitió a los docentes en formación remontarse a experiencias vividas junto a los libros, títulos de historias, espacios y diversos ambientes de lectura.

Como sabemos los seres humanos por naturaleza cuentan, comparten la historia de su vida; así como todos los sucesos que los van marcando. No hay duda de que el relatar nos permite ir formando una identidad tanto individual como colectiva; de manera que, desde los primeros años hasta la edad adulta estamos llenos de momentos que deseamos compartir con las personas más cercanas, para esto hacemos uso del relato desde nuestro contexto. Desde luego vamos describiendo episodios de nuestra historia de manera espontánea.

Este trabajo aborda la importancia de que el docente en formación que cursan la Licenciatura en la enseñanza y aprendizaje del español en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado logre reconocerse como lector a través de la escritura de una autobiografía lectora. Los futuros docentes junto a los padres de familia y bibliotecarios serán los encargados de acercar al niño o joven con el texto es el padre de familia, y los normalistas tendrán la tarea de encontrar la manera de que surja la palabra al generar un espacio de encuentro entre el lector y el libro; de igual forma, el crear un ambiente para compartir los textos con otros lectores.

Felipe Munita (2022) hace referencia que la mediación se caracteriza por ciertos valores como lo son: el acompañamiento, la cercanía, el afecto, el diálogo; el ayudar para despertar la autoestima o clarificar y discernir las experiencias y el enseñar a mirar, así como la capacidad de dotar al educando de estrategias de aprendizaje. El ser mediador o promotor de la lectura

implica realizar esta acción convencido del papel a desempeñar; pero, sobre todo lograr transmitir a otros ese placer por la lectura.

Cabe destacar que una de las competencias disciplinares señaladas en el Plan de estudios 2018 hace referencia que el docente deberá formar mediadores de lectura, escritura y la literatura para valorar el patrimonio lingüístico y literario en el contexto local, nacional y mundial. Por lo anterior, se debe reflexionar sobre la formación requerida para los futuros docentes y mediadores de lectura.

Asimismo, el propósito de este trabajo fue que los docentes en formación logaran plasmar por escrito los acontecimientos que los fueron marcando en torno a su experiencia con la lectura. Esto a través de un relato autobiográfico para que reflexionen sobre su papel a desempeñar como futuros mediadores en escuelas de educación básica. Feixa (2018) nos comparte que las historias de vida pueden ser consideradas como una variante del relato donde en narrador refleja la conexión entre espacios y tiempos.

Cabe señalar que una de las dificultades que se presentan en los espacios escolares y específicamente en las escuelas normales es la falta de espacios que permitan a los estudiantes reencontrarse con ellos mismos a través de la escritura. y sobre todo, el que vayan formando su identidad desde el campo disciplinar.

Marco teórico

El docente en formación se encuentra inmerso en la lectura desde los primeros semestres y ellos reconocen que prefieren seleccionar los textos a leer; un gran número de lecturas están asignadas por sus profesores desde su trayecto formativo en la escuela normal y, por ende, leen para cumplir con alguna tarea solicitada. Debo señalar que en primer término los jóvenes normalistas prefieren leer para disfrutar de una historia, leen para sí mismos, después para compartir, aprender y conocer:

El proceso de lectura es único, permanente y continuo. Visto como la interacción de una persona que lee con el texto escrito, el avance en el proceso depende de los avances en el

desarrollo de la persona y de la mayor o menor posibilidad que tenga de encontrarse con distintos tipos de textos de lectura (Charria y Gómez, 2015, p.61).

Al momento de escribir un relato autobiográfico se debe tener en cuenta que los docentes en formación hablarán de ellos mismos a partir de su memoria y aunado a ella, las emociones, ideas, creencias. Pero hablar de uno mismo y compartirlo a los demás de manera pública no es nada sencillo, se debe recurrir a datos de la memoria y emplear como medio a la narración para dar a conocer a otros esas historias; volviéndose públicas. En la opinión de Bruner:

El relato de sí mismo (si puedo repetirlo) se produce de fuera hacia dentro, tanto de dentro hacia fuera. Cuando las circunstancias nos dejan preparados para el cambio, nos dirigimos a otros que han pasado por uno, y nos volvemos accesibles a nuevas tendencias y nuevos modos de vernos a nosotros mismos en el mundo (Bruner, 2003. p.120).

El grupo con el cual se trabajó pertenece al cuarto semestre de la Licenciatura en la enseñanza y aprendizaje del español en educación secundaria de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, México. Durante el ciclo escolar 2021-2022. El grupo está conformado por 34 alumnos entre edades de 18 a 20 años. Las vivencias que lograron plasmar los estudiantes normalistas fueron ordenadas de manera cronológica con la intención de compartirlas, pero no sólo el limitarse a compartir su vida; sino el encontrar un sentido a ese acompañamiento tanto con un mediador como el libro mismo. Cabe señalar que: “El relato biográfico permite la reconstrucción de los recorridos a través de los cuales cada uno puede identificar las experiencias, momentos y reencuentros significativos para su formación y para la elección del oficio de educador” (Bolívar, et al., 2001, p.37).

Los docentes en formación llevaron a cabo la consigna que les permitió reconocerse a sí mismos como escritores y como futuros mediadores de lectura, pero sobre todo el que hayan logrado compartir su texto favoreció otros aspectos como el escuchar al otro y generar empatía como lo afirma Paula Labeur (2017):

Escribir no es una tarea individual, secreta y silenciosa. Hablar acerca de lo que se escribe permite desarrollar percepciones e ideas sobre lo escrito, confrontar oralmente las producciones y los problemas con los que se encontró y resolvió el escritor para llegar a ellas puede favorecer no solo esas ideas sino su formulación lingüística (p.37).

El escribir sobre La experiencia lectora remite a cada individuo a su primer contacto con los libros y a realizar un itinerario que se va acrecentando conforme la edad avanza. En su escrito se ve reflejado el cómo aprendió a leer, así como los espacios en los cuales se llevaba a cabo el acto lector y, sobre todo, quiénes fueron las personas que acompañaron ese andar entre libros. Estos elementos formaron parte de la trama de la vida de los estudiantes normalistas y lograron plasmarlos en sus relatos autobiográficos como resultado de la actividad aplicada.

Metodología

Como metodología de trabajo se adoptó un enfoque biográfico-narrativo; ya que permite la construcción de conocimiento en la investigación educativa como práctica reflexiva logrando visibilizar las voces de los docentes en formación a partir de su experiencia. Cabe señalar que el estudio de la narrativa se focaliza en la experiencia humana como lo afirman Connelly y Clandinin:

El valor central de la investigación narrativa deriva de la cualidad de sus temas. La narrativa y la vida van juntas y, por tanto, el atractivo principal de la narrativa como método es su capacidad de reproducir las experiencias de la vida, tanto personales como sociales, en formas relevantes y llenas de sentido (1995, p.43).

De lo anterior, la consigna consistió en que los docentes en formación partieran para la escritura de su relato autobiográfico con 10 preguntas que fueron las siguientes: ¿Cuándo aprendí a leer?, ¿dónde aprendí a leer?, ¿con quién aprendí a leer?, ¿cómo aprendí a leer?, ¿cuándo leo?, ¿cuánto leo?, ¿dónde leo? ¿con quién leo?, ¿qué leo?, ¿para qué leo?, ¿por

qué leo?, ¿me considero buen/mal lector? Estas series de preguntas fueron tomadas de la propuesta de Rod Medina (2014).

Además, fueron construyendo su texto con las respuestas a las preguntas planteadas a través del recuerdo y la memoria con una finalidad muy clara: el compartir esos hechos unidos a su experiencia lectora. Por otro lado, el llevar a los docentes en formación a la comprensión reflexiva de sí mismos como lectores. Asimismo, la autobiografía lectora permite que: “los docentes y futuros docentes se reconozcan como lectores y valoren sus posibilidades, aportes como personas que encuentran en el acto de leer uno de los elementos que nutren su vida personal, intelectual y su oficio profesional” (Tobón, 2020, p.9).

En las autobiografías lectoras se tomaron en cuenta diversas categorías de análisis como es el espacio donde se vive su historia lectora, es precisamente en los escenarios donde los normalistas van conformando a diversos personajes. Otro aspecto tomado en cuenta para el análisis fue el tiempo, en este caso predomina el pasado, pero sin dejar de lado su presente. Cabe señalar, otro de los elementos destacados como lo fue el acompañamiento que recibieron los jóvenes a través de un mediador. Y, por último, la percepción que tienen los docentes en formación sobre sí mismos como lectores.

Resultado

Fue a través del relato autobiográfico que los jóvenes plasmaron ese primer encuentro con los libros a partir del acompañamiento que tuvieron por parte de sus padres, maestros, bibliotecarios. Cabe señalar, la dificultad que presentaron para recordar elementos de su infancia, aunque lograron plasmar escenas significativas:

Recuerdo que había un libro de lecturas no recuerdo el nombre solo sé que era uno de un perrito amarillo donde había varias lecturas con la que comencé a leer fue la de paco el chato recuerdo que estaba leyéndole a mi mamá porque la maestra nos decía que practicáramos en casa y al momento de leer a mi mamá confundía una letra con otra también recuerdo que me gustaba leer ese libro con el cuento o la verdad era una canción el caso era

que me gustaba de unos simios, para ser honesta no recuerdo de que trataba pero me gustaba (Mf., comunicación personal, 8 de marzo de 2022).

En cuanto a la percepción que tienen de sí mismos como lectores, se debe destacar que los docentes en formación se consideran lectores intermedios, pero se encuentran en un proceso de conformación de su identidad lectora, no dejando de lado el interés por continuar formándose:

La lectura es algo que me gusta mucho, pues como lo mencioné, me agrada la idea de poder ir imaginando lo que se está leyendo, y cabe destacar, que, personalmente me considero a veces buena, a veces mala lectora, puesto que a veces entiendo a la perfección, y en algunos otros casos tengo que leerlo dos veces, pero en tanto a dicción considero que soy buena (Mf., comunicación personal, 8 de marzo de 2022).

Los niños, jóvenes y adultos deben darse la oportunidad de retomar los momentos vividos a través de la escritura, esto permitirá seleccionar aquellas herramientas y replicarlas para formar lectores en todos los niveles escolares:

Mirar la propia historia de lectura es una tarea de arqueología. Hay que escarbar y buscar evidencias de lo sucedido, en nosotros mismos y con nuestros familiares y amigos. Seguramente aparecerán imágenes de los materiales que leímos, las personas que nos leyeron o nos narraron, los lugares en que se leía, las canciones que se cantaban” (Diez, 2013, p.107).

Otro aspecto que expresaron los jóvenes en su autobiografía lectora es el espacio en el cual llevan a cabo el acto de leer, de tal manera que sumergen al lector a las escenas que nos presentan y recreando escenarios, generando ambientes decisivos para su encuentro con los textos; la escuela y casa como lugares innegables para el acercamiento con los textos

Desde secundaria leí varios libros después de la escuela, en las tardes tomaba un tiempo, me sentaba cerca de la ventana de mi habitación o en un sillón, me relajaba e incluso me tomaba un café o un té para hacer más cliché mi encuentro con la lectura, ya que siempre escogía historias de mi interés con las cuales quedaba atrapada con la trama, propiciando que

leyera hasta 8 hojas por día, así mi lectura se volvía solitaria, pues solamente éramos el libro y yo (Mf., comunicación personal, 8 de marzo de 2022).

Por otro lado, se debe destacar el uso de la primera persona en el relato autobiográfico que evidencia un proceso individual en la lectura; es en esa voz que se manifestaron los estudiantes en su andar entre libros y donde hablan de ellos mismos a través de esa historia que se acumula a través de las acciones: “Hablar de nosotros a nosotros mismos es como inventar un relato acerca de quién y qué somos, qué sucedió y por qué hacemos lo que estamos haciendo” (Bruner, 2003, p.93).

Fue también relevante la forma como los docentes en formación evidenciaron el recorrido de sus primeros años junto a los libros y dieron a conocer a quienes fueron su primer puente con el texto. Además, compartieron algunos títulos que recuerdan y los fueron marcando en cada etapa de su vida:

Leía únicamente lo que se me solicitaba en la escuela, no fue hasta 6°. De primaria, que retomé mi gusto por la lectura; esto porque adquirí el libro de una de mis películas favoritas como lo es “Harry Potter y la piedra filosofal” (Mf., comunicación de experiencia, 8 de marzo de 2022).

Discusión y conclusiones

El docente en formación va construyendo su identidad lectora a través de la exploración de textos cargados de un sentido. Ellos tendrán la ardua tarea de promover la lectura en niños y jóvenes; por lo tanto, deben estar convencidos de su papel y como modelo para los alumnos y esto se hace consciente cuando traemos al presente esas imágenes visuales que nos acompañaron desde la infancia y las trasladamos tanto de manera oral como escrita:

Muchas veces las historias lectoras tienen un inicio fortuito. Al hablar de historias lectoras nos referimos al caudal de textos que han leído o escuchado los alumnos y que van construyendo su relación con los libros, con la literatura, los textos de estudio u otro tipo de textos. Algunas de ellas suelen comenzar antes de aprender a leer, otras revelan un inicio más

tardío. No obstante, en casi todas aparece siempre un elemento común: la presencia de un lector que transmite el gusto por la lectura. Se trata de un abuelo, padre, madre, hermano, amigo, tío o, tal vez, simplemente un conocido que, en algún momento, compartió la experiencia de leer y produjo el primer encuentro con un libro (Holzwarth, 2007, p.15).

A través de la escritura de la autobiografía lectora los docentes en formación lograron recuperar su propia historia con un cúmulo de emociones, expresividad y elementos que acontecieron como personajes, escenarios y paisajes que acompañaron a cada historia personal; al final del relato se asumen como los encargados de formar lectores. La autobiografía fue un indicador que se utilizó para conocer y comprender la relación de los estudiantes normalistas con la lectura y permitió que estos realizaran una introspección a lo vivido hasta ahora; tomando consciencia del trayecto lector.

Los resultados de este trabajo llevaron que los docentes en formación al compartir sus autobiografías fueron tomando una postura sobre su proceso, en primer término, reconocerse primero como lectores y después como formadores. Del mismo modo, a través de sus historias narradas van conformando una identidad dentro del campo educativo como lo afirman Benítez y Lucero:

El relato de las experiencias de las autobiografías nos incita a pensar de otro modo, presupone un pensar diferente. Invitan a recorrer caminos sin ninguna dirección preestablecida, invitan a construir nuestra historia, a reconocer nuestras huellas que han ido conformando nuestra propia subjetividad y nuestra identidad. Y es en este punto, cuando establecemos un encuentro con el otro que nos invita a construir juntos nuevas experiencias pedagógicas (2014, p.13).

En las escuelas se debe considerar el generar cada vez más espacios los espacios para permitir a los alumnos relacionarse con los libros, pues las imágenes que se construyan son decisivas para reencontrarse consigo mismos. “Las experiencias de lectura vividas generan una forma de entender, sentir y valorar la práctica lectora-unas creencias-y devendrán en unos

hábitos lectores; en el caso de los docentes, creencias y hábitos condicionarán sus prácticas docentes de lectura” (Granado y Puig, 2014, p.96).

Referencias

- Benítez, I. del C. y Lucero, C. A. (2014). La construcción de la identidad docente a partir del relato de autobiografías escolares. *Revista De La Escuela De Ciencias De La Educación*, (4). <https://doi.org/10.35305/rece.v0i4.84>
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación*. Enfoque y metodología. La muralla.
- Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. Fondo de Cultura Económica.
- Connelly, F. M. y Clandinin, D. J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa, en: Larrosa, J. y otros, *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona. Laertes.
- Charria, M. E. y Gómez, A. (2015). *Hacia otra pedagogía de la lectura*. Aique Educación.
- Feixas, C. (2018). *La imaginación autobiográfica. Las historias de vida como herramientas de investigación*. Editorial Gedisa.
- Granado, C. y Puig, M. (2014). ¿Qué leen los futuros maestros y maestras? Un estudio del docente como sujeto lector a través de los títulos de libros que evocan. *Ocnos. Revista De Estudios Sobre Lectura*, (11), 93-112. https://doi.org/10.18239/ocnos_2014.11.05
- Holzwarth, M. (2007). (Coord). *Los docentes como mediadores de lectura: Dirección general de cultura y educación*.
- Labeur, P. (2017). *Apuntes en zonas de pasaje en Leer y escribir en las zonas de pasaje. Articulaciones entre la escuela secundaria y el nivel superior*. Editorial Biblos.
- Medina, R. (2014). *A leer se aprende leyendo. La mediación de la lectura en la formación de lectores críticos*. Ministerio del Poder Popular para la Cultura. Venezuela: Centro Nacional del Libro (CENAL).
- Munita, F. (2021). *Yo mediador. Mediación y formación de lectores*. Octaedro editores.

Medina, R. (2014). *A leer se aprende leyendo. La mediación de la lectura en la formación de lectores críticos*. Ministerio del Poder Popular para la Cultura. Venezuela: Centro Nacional del Libro (CENAL).

Tobón, C. (2020). *La autobiografía lectora: una herramienta para la construcción de sentido en el quehacer docente. Ciencias Sociales y Educación*. La autobiografía lectora: una herramienta para la construcción de sentido en el quehacer docente | Ciencias Sociales y Educación (udem.edu.co)

Las pausas activas como estrategia didáctica para el aprendizaje del idioma inglés en la escuela primaria

Emma Yolanda Cortés Soto

mex36.ecortess@normales.mx

Escuela normal de valle de bravo

Laura Ramírez Jaramillo

ramirezlaura_d@normalvalledebravo.edu.mx

Escuela normal de valle de bravo

Erika Cortés Severiano

corteserika_d@normalvalledebravo.edu.mx

Escuela normal de valle de bravo

Línea temática 2. Pedagogía y práctica docente en las escuelas normales

Resumen

El presente documento, describe una propuesta de intervención para el aprendizaje del idioma inglés en estudiantes del cuarto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria, Escuela Normal de Valle de Bravo, se impulsa el uso de pausas activas como estrategia didáctica en procesos de enseñanza y aprendizaje en educación básica. La propuesta se fundamenta en la metodología de TPR (Total Physical Response) y PPP (Presentation, Practice and Production).

Desde el campo de la docencia, se utilizó el método de aula invertida para propiciar la indagación, organización y activación del pensamiento crítico de los estudiantes normalistas, para posteriormente, desde la investigación acción en un proceso en espiral desarrollar cinco

etapas de un plan de acción que va desde la planificación, acción, reflexión y reconstrucción de lo realizado desde un enfoque cíclico.

Con un muestreo a conveniencia y la aplicación de cuestionarios con preguntas abiertas se tuvo como conclusión que se favoreció en los estudiantes normalistas el desarrollo de las competencias lingüísticas en lo oral y escrito, mejora de pronunciación, algunos con perspectivas de ser certificados en el idioma.

Los estudiantes reconocen los retos que tienen en la intervención para impulsar la enseñanza del idioma inglés, ya que su enseñanza depende en mucho de las cuestiones culturales e ideológicas de cada centro escolar, es evidente que prevalece la cultura de omisión del planteamiento curricular, así como el desconocimiento y la resistencia a la innovación en el aprendizaje por lo que se fractura la implementación de nuevos modelos de enseñanza.

Palabras clave: pausas activas, aula invertida, TPR y PPP, intervención pedagógica.

Planteamiento del problema

El mundo actual, plural y en constante cambio de la nueva sociedad del conocimiento y la comunicación, ha provocado la transformación de la dinámica social en todos los ámbitos, la globalidad ha expuesto la relevancia del idioma inglés a nivel mundial, lo que ha generado que se emitan recomendaciones de organismos internacionales como la UNESCO y la OCDE para implementar su aprendizaje en el campo educativo en los diferentes niveles escolares para formar las futuras generaciones de ciudadanos que den respuesta a la nueva dinámica social, por tanto, las Escuelas Normales en México, como instituciones formadoras de futuras generaciones de Licenciados en Educación, en las últimas reformas de planes de estudio en educación normal (2012, 2017 y 2022), la enseñanza del inglés como segunda lengua ha sido un punto en énfasis, atendido con el desarrollo de cursos curriculares, relacionados de manera transversal con los diferentes trayectos formativos, en especial para su puesta en marcha con el de prácticas profesionales.

La enseñanza del inglés tiene como objetivo, el desarrollo de la competencia comunicativa en contextos locales, nacionales e internacionales, así descrito en el plan de estudios de la formación docente Plan 2018, aspecto que se refrenda en la reforma curricular del plan de estudios 2022, establecido en el acuerdo del DOF (29/08/22), para garantizar la educación integral con la generación de nuevos docentes que enfrenten los desafíos del siglo XXI, en atención a las políticas educativas del plan sectorial de educación 2020-2024, documento que expone acciones específicas para el aprendizaje del inglés, que en alineación con educación básica, se busca desarrollar el propósito general de la asignatura de lengua extranjera, centrado en el desarrollo de habilidades, conocimientos, actitudes y estrategias de aprendizaje para interactuar en prácticas sociales de lenguaje orales y escritas propias de diferentes contextos comunicativos y culturales con hablantes nativos y no nativos del inglés, esto, para estar en armonía con lo expresado por la UNESCO desde el año 2006 “Las competencias lingüísticas son indispensables para la autonomía y participación de la persona en las sociedades democráticas y pluralistas, condicionan el desempeño escolar, facilitan el acceso a otras culturas y estimulan la apertura al intercambio cultural” (p. 13).

La Escuela Normal de Valle de Bravo al asumir el compromiso de la enseñanza del inglés, y al iniciar el desarrollo de la docencia en esta área, se identificaron situaciones problemáticas durante la práctica profesional como docente formador, es específico, se reconocen situaciones respecto al limitado dominio de la lengua; por un lado, se ha mostrado falta de interés por parte de los estudiantes en el aprendizaje del idioma, al no encontrar su uso y funcionalidad inmediata; en cuestiones de evaluación no consideran importante su atención durante su desarrollo profesional, la poca perspectiva en la formación hace evidente poca motivación para concursar por la obtención de becas de movilidad en algún país de habla inglesa.

Por otro lado, respecto a sus jornadas de prácticas profesionales, en específico argumenta que una mayoría de docentes titulares de preescolares y primaria hacen omisión de la enseñanza del idioma inglés, tanto en planificaciones como en intervenciones, lo que

genera poco impacto en los procesos didácticos para relacionar el aprendizaje de manera transversal, entre los motivos de origen es reconocer las limitantes en el conocimiento y dominio de la lengua, la ausencia del docente de inglés en la institución, ya que no todos los centros escolares cuentan con el servicio, o en su defecto, quien sí tiene el beneficio solo interviene una hora a la semana, situaciones varias que fragmentan al estudiantes de educación básica al aprendizaje del idioma, generando una cultura de desinterés, apatía y resistencia por su apropiación.

Por lo descrito, se reflexiona respecto a cómo mejorar el interés de los docentes en formación por el aprendizaje del idioma inglés y de qué manera puede impulsar el desarrollo de las competencias lingüísticas del idioma durante las prácticas profesionales, lo anterior, con fundamento en el marco normativo descrito donde se ubica como un elemento educativo vigente, así como el propio desarrollo de las habilidades comunicativas en lo oral y escrito de esta lengua.

Considerando las competencias profesionales y genéricas del plan de estudios 2018 y su articulación del logro de habilidades lingüísticas y comunicativas en el dominio del idioma del inglés en diversos contextos, y en atención a las políticas educativas expuestas en planes y programas de estudio, se consideró el desarrollo de un proceso investigativo de corte cualitativo, con diseño desde la investigación acción, para la puesta en marcha de una estrategia de intervención para favorecer tanto la formación docente en el idioma inglés como el fortalecimiento de sus habilidades lingüísticas realizando proceso de enseñanza y aprendizaje con estudiantes de educación primaria.

Este escrito describe como avance parcial de investigación los resultados de una estrategia metodológica implementada por el docente de inglés de la Escuela Normal de Valle de Bravo para impulsar el aprendizaje del idioma inglés en los docentes en formación y su aplicación durante sus jornadas de prácticas profesionales en las escuelas primarias durante su intervención pedagógica, se impulsa para la enseñanza y el aprendizaje del inglés, la implementación de pausas activas. El objetivo planteado, es favorecer las habilidades

comunicativas del idioma inglés durante las prácticas profesionales en los docentes en formación. Con base en los principios pedagógicos de “aprender a aprender” y “aprender haciendo”, se articulan las pausas activas en inglés de manera transversal al desarrollo de la planificación e intervención con los diferentes campos formativos del plan de estudios de Educación Básica. Como procedimiento de análisis se implicó la observación participante y el cuestionario con preguntas abiertas y cerradas para valorar e interpretar el impacto obtenido.

Marco teórico

Las pausas activas, con origen en 1925 en el ámbito laboral en Polonia desde otros campos de trabajo, posteriormente las incorporan al campo de la educación, entre sus beneficios y la promoción de una práctica común, movilizar el cuerpo con ritmo para favorecer la circulación y centrar la atención al aprendizaje para un mejor rendimiento (Jespe, C., López, F. y Moya, S. 2018).

En el campo educativo, durante procesos de enseñanza y aprendizaje se reconocen múltiples beneficios su relación transversal durante procesos de enseñanza y aprendizaje, entre los que se destacan es mejorar la concentración y la atención, en específico, referentes al idioma inglés, la intención ha sido presentar y practicar vocabulario básico, siguiendo las sugerencias de Ochoa-Díaz, C. E., Machado-Maliza, M. E. y Guamán-Chacha, K. A. 2020.

La pausa activa consiste en una rutina de estiramientos y ejercicios realizados durante la jornada laboral o educativa en un tiempo estimado de 10 a 15 minutos, por lo que es recomendable hacerlos al empezar la jornada de trabajo educativa, cada 2 o 3 horas durante el día y al terminar la jornada (p.287).

De acuerdo con Valle Arias, A., et. al. (1999) considera la implementación de pausas activas como una estrategia de aprendizaje que permite la construcción de actividades conscientes e intencionales que guían las acciones a seguir para alcanzar determinadas metas de aprendizaje.

La estrategia metodológica para implementar las pausas activas en inglés se fundamenta en el método TPR (Total Physical Response/Respuesta Física Total y PPP (Presentation, Practice and Production/ Presentación, Práctica y Producción) con fundamento en Spratt, M., Pulverness, A. y Williams, M. (2011). Asher menciona este es un modelo de cómo los niños aprenden su idioma materno. La escucha se da primero, mucho antes de la producción oral, aun cuando no pueden expresarse demuestran que entienden cuando un adulto les da una instrucción al ejecutarla. Lo que muestra que un idioma se aprende por medio de la comprensión auditiva, también observó que, por lo general, el niño ejecuta las instrucciones de los adultos por medio del movimiento. Esto lo llevó a desarrollar este método, que considera activa el aprendizaje en la mayor parte de las personas de manera agradable.

El enfoque se basa en estructuras gramaticales y vocabulario relacionado con dar y seguir instrucciones, se sustenta en la metodología reproductiva para el aprendizaje, se fundamenta en James J. Asher, profesor de Psicología de la Universidad Estatal de San José, California, quien lo desarrolló a fines de los años 60 pero cobró auge en los 70. La Respuesta Física Total se enfoca a **cómo los niños aprenden su idioma materno**. Asher observa y estudia la comunicación entre padres e hijos, combinando las habilidades verbales y motrices y cómo el niño responde físicamente a la comunicación verbal de los padres. La respuesta del pequeño es, a su vez, reforzada positivamente con la voz del adulto. (Asher, 1972). Entre las características de su procesamiento se destaca lo siguiente: (Spratt, M. S., Pulverness, A. P., y Williams, M. W. (2011).

Los estudiantes aprenden al ser expuestos al idioma. La comprensión viene antes de la producción.

Se debe dar a los estudiantes un momento de silencio para que lo interioricen (como lo hacen los bebés). No se les debe forzar a hablar antes de que estén listos.

El idioma se aprende mejor cuando se acompaña realizando las acciones de manera física.

Se caracteriza por la asociación entre el lenguaje y el movimiento para crear un clima relajado que facilite el aprendizaje.

PPP - Presentation, Practice and Production/ Presentación, Práctica y Producción, surge en los 70 en la primera edición del manual de Donn Byrne (1976/1986) “*Enseñando Inglés Oral*”, una guía para capacitación de maestros de inglés (Anderson, Jason. 2016). Se enfoca principalmente en incrementar el vocabulario, las estructuras gramaticales o funciones. Las lecciones van de la etapa de presentación, a la de práctica y a la de producción. (Spratt, M. S., Pulverness, A. P. y Williams, M. W. (2011).

Presentación: se realiza principalmente con material visual o mímica. El maestro presenta los elementos a aprender (vocabulario, estructura gramatical o función), en contexto y modelando la pronunciación.

Práctica: repeticiones grupales. Los estudiantes repiten los elementos con técnicas de reproducción correctas, no se deben permitir errores en esta etapa.

Producción: escenificaciones, juegos (bingo, etc), escritas (relacionar columnas) Los estudiantes pasan de la práctica controlada a una más libre, utilizando lo practicado para crear sus propias oraciones.

Metodología

La propuesta de intervención con orientación al método de investigación acción, de manera institucional se diseñó para su aplicación en cinco etapas:

Primera etapa: se implementa con la metodología activa de aula invertida, cuya utilidad señalan Prieto, A., Barbarroja, J., Álvarez, S. y Corell, A. (2021) permite crear oportunidades para que los alumnos interaccionen antes y de manera más sostenida con los materiales instructivos, mejorando su preparación para aplicar lo comprendido en las actividades de clase, durante la formación, se introduce a los estudiantes al concepto de métodos y enfoques PPP y TPR. El proceso metodológico, en un primer momento, se da a conocer a los estudiantes una

breve introducción a los métodos, se envía una presentación preparada por la docente con apoyo en videos de YouTube, a partir del análisis, los estudiantes preparan un resumen y preguntas de lo que conocen y lo que es necesario aprender.

Posteriormente, en equipos, comparten sus hallazgos y preguntas, en este momento, el docente formador, se convierte en facilitador del aprendizaje, responde las dudas que puedan surgir, retroalimenta los resúmenes y agrega cualquier información faltante. Se elige el modelo de enseñanza de aula invertida para propiciar la indagación, organización y activación del pensamiento crítico para lograr aprendizajes significativos, de acuerdo con Mazur (2013), este modelo se relaciona con la instrucción. En este proceso se analizan los razonamientos más allá de las respuestas, en algunos casos, las explicaciones de los propios alumnos a sus pares pueden resultar más claras y enriquecedoras que las del propio profesor.

Segunda etapa: Previamente a la intervención de prácticas profesionales, los estudiantes normalistas se agrupan en diferentes escuelas primarias, ya en equipos, considerando las características del contexto escolar, con base en los contenidos de aprendizaje que se les asignan, indagan canciones en la plataforma digital YouTube, con base al grado escolar (primaria baja y alta) construyen una lista de palabras que conformaran el vocabulario de aprendizaje en inglés, para de manera transversal relacionar palabras clave de las temáticas con los diferentes campos formativos, considerando los aprendizajes esperados asignados; posteriormente, se diseñan las actividades de pausas activas integradas de manera transversal en la planeación didáctica con duración de 10 minutos mínimo, y de manera paralela, se construyen los materiales didácticos de corte visual y auditivo necesarios para su implementación, dando atención al método PPP y TPR, en lo visual se promueve la repetición estableciendo relación imagen-pronunciación y el auditivo para impulsar la práctica oral con movimientos motrices.. Utilizar ambos métodos en una clase permite a los estudiantes a estar conscientes que en cada clase favorece un acercamiento ecléctico, o sea, se toma lo que se considera mejor de cada uno de los métodos para el logro del aprendizaje esperado.

Para el cierre de la actividad, para verificar lo aprendido, se diseñan actividades en la planeación con la aplicación de diferentes estrategias, como juegos (bingo, tripas de gato, crucigramas, etc.), evaluaciones escritas (relación de columnas y complementación de oraciones), carteles, entre otros. Los estudiantes deben tener presente que se implica un acercamiento ecléctico, es decir, se interrelacionan los métodos para lograr los aprendizajes.

Tercera etapa: se impulsa de manera previa a la intervención, la práctica de la “pausa activa” entre pares (compañeros del grupo del grupo de licenciatura) para favorecer el dominio de la escritura y pronunciación, se realizan observaciones por el docente formador de inglés para retroalimentar la oralidad y la escritura, así como el método a implementar.

Cuarta etapa: Para reafirmar la práctica del vocabulario, de igual manera, previo a la intervención de la jornada de práctica profesional, se gestiona incursionar en los grupos de la escuela primaria anexa a la Normal, a modo de laboratorio, se invitan a docentes de academia para que en conjunto se de retroalimentación a partir de la interacción que establezcan con estudiantes del nivel básico.

Quinta Etapa: Es la puesta en marcha del plan estratégico en los grupos asignados para la práctica profesional, donde serán sujetos de análisis por el docente titular del grupo. Para retroalimentar lo realizado, se les solicita graben su intervención.

Resultados

El estudio se realizó con 38 estudiantes del cuarto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria, de la Escuela Normal de Valle de Bravo, distribuidos en siete escuelas primarias ubicadas en localidades del Municipio de Valle de Bravo y Amanalco, ambos del Estado de México, siendo los centros escolares de organización completa y con todos los servicios públicos y de apoyo a la educación.

Para el análisis de la información, los datos derivados de las preguntas cerradas se consideraron al 100% con base al muestreo por conveniencia, seleccionando a 2 estudiantes de cada centro escolar, siendo un total de 14 estudiantes normalistas.

Diseño y aplicación de pausas activas en inglés. En su mayoría, los estudiantes diseñaron para una jornada de intervención docente (5 días a la semana), tres actividades como pausas activas; para su aplicación, se identifica que el mismo porcentaje las aplicó, sin embargo, algunos destacan que solo una vez tuvieron oportunidad de realizarlas.



Para el diseño e implementación de pausas activas, la principal plataforma digital usada fue YouTube, para rescatar videos relacionados con temas del aprendizaje esperado.



Del 100% de la muestra, por arriba de la mitad de los involucrados expresó no haber tenido alguna limitante para la aplicación de las pausas activas, sin embargo, un buen número mencionaron obstáculos para su realización, entre los motivos se destacan las siguientes frases *“quita tiempo al aprendizaje”*, *“No vas a lograr implementar las actividades planificadas al día”*, *“Tienes que ajustarte a la dinámica institucional y áulica”* *“La cantidad de estudiantes no te favorece, se hace desorden”* *“La directora no lo autoriza porque no se considera en el plan anual de trabajo”*. Lo anterior confirma que en varias instituciones prevalece la cultura de omisión al planteamiento curricular (plan de estudios), el desconocimiento y la resistencia a la innovación en el aprendizaje fracturan la implementación de nuevos modelos de enseñanza.

Aprendizaje del inglés. En general, los docentes en formación confirmaron que la implementación de pausas activas impulsó el interés de los estudiantes por participar en el desarrollo de pausas activas, ya que el juego es un elemento que les agrada y provoca atención; se evidenció la participación de estos tanto en lo oral como escrito, favoreciendo el desarrollo de esta competencia lingüística desde los aprendizajes de los diferentes campos formativos. Entre las temáticas más relevantes se abordó el conocimiento de los números, colores, plantas, insectos, partes del cuerpo, nombre de animales, nombres propios, nombre de planetas, frutas, objetos de casa y escuela, figuras geométricas. Lo anterior, contribuyó al conocimiento e

incremento de vocabulario. Lo que mejor ha funcionado es la parte del desarrollo, en el que se implementan las canciones con movimientos.



Método de aula invertida. Implementar en la formación de docentes las nuevas metodologías de aprendizaje, ya propuestas en los planes y programas de estudio, como el método de enseñanza de aula invertida, favorece la innovación en el aprendizaje, a pesar de ser implementada de manera ocasional, fue de impacto en el logro de aprendizajes en los docentes en formación, impacto en la elaboración de material didáctico, la seguridad para su desarrollo de intervención, la creatividad para transformar procesos de enseñanza y aprendizaje.

Métodos PPP y PTR. Los estudiantes expresaron que tienen área de oportunidad para favorecer el desarrollo de las competencias lingüísticas del inglés con la vinculación de metodología específica para su aprendizaje, lo que indica, que es necesaria una enseñanza basada en un proceso metodológico que favorezca el logro de la expresión oral y escrita tanto en estudiantes normalista como en los de educación básica, consideran que es necesario mejorar la implementación de estas metodologías para transformar e innovar la enseñanza, en específico para el dominio del idioma inglés.

Discusión y conclusiones

El diseño e implementación de la estrategia metodológica con sustento en el modelo de enseñanza de aula invertida y los métodos PPP y RPT para el aprendizaje del idioma del inglés, ha favorecido en el desarrollo de habilidades comunicativas orales y escritas en esta lengua. Su aprendizaje se refleja en los resultados de desempeño como estudiantes normalistas. La formación de docentes con dominio lingüístico en el idioma del inglés les da elementos para dar respuesta a la nueva dinámica social que se hace presente en la sociedad del conocimiento y de la información, favorece la innovación para hacer frente a los retos educativos del siglo XXI.

Es fundamental que la formación de nuevos docentes rompa con ideologías anquilosadas que prevalecen en los centros escolares, para dar atención al fundamento de los vigentes planes y programas de estudio en sus diferentes niveles educativos.

Es prioritario dotar de recursos humanos (docentes en inglés) a los centros escolares para impulsar la motivación, interés y conocimiento en esta lengua, importante la actualización y capacitación docente para lograr conocimiento e inclusive certificaciones en lo escolar.

Otra área de oportunidad del aprendizaje de una segunda lengua que se plantea en los planes de estudio de las Licenciaturas en Educación en estas instituciones en la formación de docentes, es abrir el campo laboral en otra área distinta a la especialidad recibida, ya que, al certificarse en un nivel de dominio de la lengua, cuando menos B1 (CENNI banda 9) o mejor aún B2 (CENNI banda 12) podrían aplicar en otra área de especialidad, así como ser beneficiarios a becas de movilidad internacional

Si bien ambos métodos son fáciles de implementar, en ocasiones la limitante de tiempo de máximo 10 minutos obliga a dividir el plan en 3 momentos, el inicio para el primer momento, el desarrollo para el segundo y el cierre para el tercer momento. Lo que se dificultó más fue concientizar a los estudiantes normalistas de la importancia de medir los tiempos.

En general, los normalistas están más conscientes de la importancia del aprendizaje del inglés, se han interesado más en aprenderlo mejor ya que también se encontraron con

estudiantes de básica con buen dominio del idioma ya sea por tener familiares que lo dominan o por estar en clases particulares de inglés.

Referencias

Anderson, J. (2016). A potted history of PPP with the help of ELT Journal. *ELT Journal*. 11 p. August 2016. Consultado en:

https://www.researchgate.net/publication/305794491_A_potted_history_of_PPP_with_the_help_of_ELT_Journal

Asher, J. J. (1972). Children's First Language as a Model for Second Language Learning. *The Modern Language Journal*. 3(56), pp. 133-139.

<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1540-4781.1972.tb05031.x>

CEVIE-DGESUM. (2018). *Planes y programas de estudios 2018*. Licenciatura en Educación Primaria Plan 2018. <http://www.cevie-dgesum.com/index.php/planes-de-estudios-2018/124>

Harmer, J. (2000). *How to Teach English. An introduction to the practice of English language teaching*. Pearson Education Limited.

Jaspe, C., López, F. y Moya, S. (1 de julio del 2018). La aplicación de pausas activas como estrategia preventiva de la fatiga y el mal desempeño laboral por condiciones disergonómicas en actividades administrativas. *Revista de Investigación en Ciencias de la Administración ENFOQUES*, 2(7), p. 175 - 186.

<https://www.redalyc.org/journal/6219/621968096002/html/>

Observatorio de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey. (octubre del 2014). *Aprendizaje Invertido*. <https://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/edutrends-aprendizaje-invertido.pdf>

Ochoa-Díaz, C. E., Machado-Maliza, M. E. y Guamán-Chacha, K. A. (2020). Estrategia de pausa activa para mejorar la atención de los alumnos a las actividades docentes. *Revista Conrado*, 16(S1), 285-290.

https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=ESTRATEGIA+DE+PAUSA+ACTIVA+PARA+MEJORAR+LA+ATENCI%C3%93N+DE+LOS+ALUMNOS+A+LAS+ACTIVIDADES+DOCENTES+&btnG=

Prieto, A., Barbarroja, J., Álvarez, S. y Corell, A. (marzo del 2021). Eficacia del modelo del aula invertida (flipped classroom) en la enseñanza universitaria: una síntesis de las mejores evidencias. *Educación*, (391), pp. 149 - 177. <https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2021/391/391-6.html>

Spratt, M., Pulverness, A. y Williams, M. (2011). *The TKT Teaching Knowledge Test course*. Cambridge University Press.

UNESCO. (2006). *Directrices de la UNESCO sobre la Educación Intercultural*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147878_spa

Valle-Arias, A., Barca-Lozano, A., González-Cabanach, R. y Núñez-Pérez, J. C. (1999). Las estrategias de aprendizaje revisión teórica y conceptual. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 31(3), 425-461 (p. 428). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80531302>

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/respuestafisicatotal.htm

Enseñar y aprender a leer y escribir en la escuela normal

David Uriel Rodríguez Esquivel

daviduriel.rodres@hotmail.com

Escuela Normal Rural "Gral. Matías Ramos Santos"

Guadalupe Angélica Silva Alfaro

guadalupeangesilva@gmail.com

Escuela Normal Rural "Gral. Matías Ramos Santos"

Andrea Monserrath Silva Alfaro

andrea.silva.alf@zac.nuevaescuela.mx

Escuela Normal Rural "Gral. Matías Ramos Santos"

Línea temática 2. Pedagogía y práctica docente en las escuelas normales

Resumen

En las Escuelas Normales se reconocen problemas de lectura y escritura en los futuros profesores, lo que resulta preocupante considerando que serán ellos quienes enseñen estos quehaceres a los estudiantes de educación básica. La presente investigación pretende mostrar el resultado de una situación de intervención didáctica que pretende formar lectores y escritores en la Escuela Normal, dicha propuesta se sustenta en la didáctica de la lectura y la escritura desde las situaciones fundamentales que plantea. A través de la lectura de textos literarios infantiles y la escritura sobre ellos, se visibilizan las condiciones didácticas que permiten formar como lectores y escritores a los estudiantes de la escuela normal.

Palabras clave: formación de lectores y escritores; didáctica de la lectura y la escritura; prácticas sociales del lenguaje; ingeniería cooperativa

Planteamiento del problema

Un reclamo constante en las Escuelas Normales es la escasa escritura convencional de los estudiantes en lo que respecta a la ortografía, cohesión y coherencia en sus textos. Un reflejo claro de ello son los documentos recepcionales, en los cuales los docentes dejan escapar comentarios de tal índole, pero no sólo ahí, sino también en el transcurso de la licenciatura donde se solicitan múltiples escritos. No es diferente en el caso de la lectura, en donde los estudiantes “sufren” con las primeras tareas que consisten en hacer una lectura teórica de acuerdo al curso que lo solicite. En tal sentido, algunas (y quizá bastantes) voces de los formadores docentes indican que los estudiantes normalistas “no saben leer ni escribir”.

La situación anterior, que en mayor o menor medida se vive en las Escuelas Normales, puede verse como producto de una desatención a la lectura y la escritura en los niveles educativos previos a la licenciatura, sin embargo, evadir el problema no ayudará a mejorar el estatus de este escenario. Al pensar en el transcurso de cuatro años, en los cuales la lectura y la escritura siguen sin ser totalmente convencionales, el indicador es que las Normales tampoco están enseñando a leer y escribir, porque dan por hecho que son “herramientas” ya adquiridas, que no requieren trabajarse.

En este contexto las primeras reflexiones indican la necesidad de enseñar a los estudiantes normalistas a leer y a escribir, puesto que ellos a su vez harán lo propio en las escuelas de educación básica. Tal idea está pensada desde los planteamientos de Lerner (2001), quien sostiene que el objeto de enseñanza no es la lectura y la escritura en sí misma, sino las prácticas sociales que realizan lectores y escritores. En ese sentido, un estudiante normalista inicia sus prácticas de lector y escritor en el marco de formarse como profesor, pues en su educación básica y media superior, quizá nunca se enfrentó a textos como en la Normal. Con mayor razón, si pocas veces tuvo acercamientos a prácticas de lectura y escritura, es todavía más necesario tenerlas en este momento de formación profesional.

Así, esta investigación plantea algunas preguntas a resolver. Cabe señalar que no necesariamente todas se resuelven, pero ayudan a reflexionar el quehacer del docente formador en cuanto a la lectura y la escritura se refiere. ¿Debería el formador de docentes

enseñar la lectura y la escritura como se haría en una escuela primaria?, ¿puede la enseñanza de la lectura y la escritura propiciar conocimientos didácticos?, ¿es necesario pertenecer a una comunidad de lectores y escritores (de acuerdo al planteamiento Lerneriano) que permita posteriormente formar lectores y escritores en la educación básica?

Marco teórico

Castedo (1999, 87) menciona que “saber leer [...] es poder participar en una cultura donde la escritura está presente en las discusiones [...] y demandas sobre diversos problemas sociales y naturales”, ambas, lectura y escritura, si bien tienen propósitos a cumplir, su aprendizaje se da precisamente en contextos donde cobran sentido para quienes aprenden, de ahí la recurrente frase de didácticas como Lerner, Kaufman o Castedo cuando afirman que “se aprende a leer leyendo y a escribir escribiendo”.

Cuando los estudiantes descubren el principio alfabético, “deberán continuar explorando y apropiándose de los aspectos no alfabéticos” (Kaufman, 2010, p. 21). Parece que en las aulas normalistas se olvida esto, porque al ser alumnos alfabéticos, se da por supuesto que ya lo saben todo de la lectura y la escritura, o que ya nada puede hacerse para enseñarles a leer y escribir.

A finales del siglo XX y principios del XXI, Lerner (2001, p. 85) se preguntaba sobre la construcción del objeto de enseñanza del lenguaje en la educación básica, y atinaba a concluir que el gran propósito era “incorporar a los chicos a la comunidad de lectores y escritores... tomando como referencia fundamental *las prácticas sociales de lectura y escritura*” (las cursivas son de la autora).

Otra de las grandes didácticas en el tema, Mirta Castedo (1995, p. 6), ha propuesto como un principio orientador en el diseño de situaciones pedagógicas el planteamiento de problemas. Éstos consisten en retos para los niños, para los cuales no tengan todo el conocimiento para resolverlo, así eso desengrana necesidades de aprendizaje.

La autora propone dos tipos de retos. Los macro-problemas dependen de varias cuestiones para resolverlos, siempre dentro de un contexto comunicativo. Los problemas menores se generan dentro del anterior, ya que son tareas más cortas que apoyan a la respuesta del problema-macro. Así, escribir una carta puede representar un reto mayúsculo, pues se debe pensar en muchas cosas a la vez: el destinatario, el tipo de lenguaje, la estructura del texto, el uso de mayúsculas, las abreviaturas, entre otras cosas más. Precisamente la resolución de uno de esos aspectos, como las estructuras de las cartas y si hay algunas más pertinentes que otras, consiste en un problema menor.

Estas situaciones problema pueden estar inmersas en cuatro situaciones principales que se pueden desarrollar en un aula: escribir por sí mismos, escribir a través del maestro, leer por sí mismos y leer a través del maestro. Kaufman (2010) las menciona en el contexto de alfabetización inicial, con grupos de primer grado, sin embargo, al revisarlas, es posible que se lleven también a los salones de otros grados e incluso que no sólo sea a través del maestro, sino también de otros alumnos.

Resulta posible incluir en otros grados, además, la lectura y escritura colectivas (aunque en la escritura a través del maestro, realmente termina por ser colectiva). Los problemas, retomando la propuesta de Castedo, pueden permitir llevar a cabo una o varias de estas situaciones fundamentales de acuerdo a la intención de las actividades.

Hay tres momentos en la lectura que se presentan en una situación didáctica (Dirección Provincial de Educación Inicial, 2015): antes, que permite contextualizar desde datos de la obra hasta sensaciones del docente lector, también es un momento donde los demás lectores pueden participar en esta situación de contextualizar la obra, de acuerdo con la información que conozcan; durante, que es el momento de la lectura y que mucho importa cómo se haga de acuerdo con lo modalidad conveniente, por ejemplo, si es lectura a través del maestro, se puede hacer incluso si los alumnos leen ya convencionalmente, porque su voz como lector puede cautivar a la audiencia (Kaufman, 2010, p. 69); después de la lectura, el tercer momento, permite tener el intercambio entre lectores.

Hasta ahora se ha delineado de manera sintética una línea de trabajo didáctico de la lengua en educación básica, sin embargo, no se ha establecido aún el paralelismo con lo concerniente a la educación normalista. Pero teniendo este primer marco referencial, es posible pasar a las situaciones de doble conceptualización.

Lerner (2001, p. 173) caracteriza las situaciones de doble conceptualización como:

aquellas que persiguen un doble objetivo: lograr, por una parte, que los maestros construyan conocimientos sobre el objeto de enseñanza y, por otra parte, que elaboren conocimientos referidos a las condiciones didácticas necesarias para que sus alumnos puedan apropiarse de ese objeto.

Lerner plantea, a partir de las experiencias que han tenido, la presentación de problemas de lectura y escritura para que los docentes en servicio resuelvan. Éstos socializan las diversas formas de proceder, pero notarán que trabajar tareas de lectura y escritura representan múltiples retos a afrontar. Al hacerlo así, se permite la reflexión no solo de la lectura y la escritura en sí mismas, sino también de las condiciones didácticas al trabajar con lenguaje, así como de las implicaciones que tienen los quehaceres del lector y del escritor.

Metodología

La presente investigación se realizó en una situación de intervención didáctica. Como lo señala Lerner (2022) la intención de las investigaciones de este tipo es estudiar las relaciones entre la enseñanza y el aprendizaje, entre aquello que hace el docente (formador en este caso) y el conjunto de interacciones que tienen lugar entre los alumnos y los contenidos como objeto de enseñanza, que se traduce a los quehaceres del lector y el escritor, en un contexto institucional. Para este caso, se utilizó la observación y el análisis de lo sucedido, así como las evidencias de trabajo.

Se optó por ciertas decisiones metodológicas, puesto que ceñirse a una única metodología sería limitar la investigación en sí misma, es por ello que estas decisiones se inspiraron, en una parte, por la ingeniería cooperativa, que de acuerdo con Broitman y Sensevy

(2022), surge de una voluntad doble. Epistemológicamente, una ciencia se construye para aprehender fenómenos y documentarlos. En las ciencias de la cultura, esos fenómenos son construcciones culturales, por ende, en la educación no puede desarrollarse investigación independientemente de las personas que la hacen. La segunda voluntad es política, antaño se percibía un dualismo entre quien contemplaba y quien accionaba.

Así, la ingeniería cooperativa pretende hacer una igualdad de inteligencia entre sus miembros, gestando la emancipación epistémica y política de los colectivos. Un colectivo de este tipo no se limita en la discusión o los intercambios, pues lo que importa es lo que se construye. Sensevy lo representa como un puente que se construye, y el hacerlo permitirá mejorar la construcción de ese puente.

Por otra parte, las decisiones metodológicas también se inspiran en lo que Lerner (2022) señalaba sobre la investigación didáctica como un diseño de proyecto de enseñanza cuyo propósito es que los investigadores elaboren el proyecto en conjunto con el docente y se analicen tales clases. La autora señala que esta manera de investigar podría tener relación con los estudios de casos y con los paradigmas descriptivos-interpretativos.

Sobre el estudio de casos, Stake (1998, p.15) señala que “El caos puede ser un niño. Puede ser un grupo de alumnos, o un determinado movimiento de profesionales”. También comenta que hay muchas formas de hacer un estudio de caso. La investigación aquí presentada tendría más relación con un estudio instrumental de casos, sin serlo del todo, ya que se busca estudiar una situación concreta y premeditada, donde la ingeniería colaborativa como un foco de construcción.

Sobre los paradigmas, no sólo se busca describir lo que sucede en el fenómeno cultural del aula, sino también “ver la realidad social por medio de la acción e interacción del sujeto” (Amador Berrocal, 1994, p. 61), en este caso del alumno con los contenidos. Es interpretar esos hechos culturales, sociales y educativos que son la enseñanza y el aprendizaje.

De acuerdo con lo anterior, el colectivo se integra por una investigadora externa, quien en función de grabaciones se limita a opinar, una alumna que funge como observadora y el docente que realiza la intervención didáctica. El equipo diseñó la intervención didáctica pensando en investigar aquellas condiciones que permiten la formación de lectores y escritores en la Escuela Normal.

La situación de intervención didáctica se hizo con un grupo de segundo semestre de la Escuela Normal Rural “Gral. Matías Ramos Santos”, durante el ciclo escolar 2022-2023, quienes estudian la Licenciatura en Educación Primaria. La situación de intervención didáctica se pensó en dos grandes momentos: el primero consistía en la lectura sistemática de cuentos de literatura infantil a través del maestro o de algún estudiante, posteriormente se daba un momento para el intercambio entre lectores; el segundo momento consistió en la escritura de una reseña.

Los cuentos fueron *El día que los crayones renunciaron*, de Drew Daywalt, *Perdido y encontrado*, *Arriba y abajo*, *Hay un fantasma en esta casa*, *El misterioso caso del oso* de Oliver Jeffers, *Cosas que pasan*, *Imposible* y *Tener un patito es útil* de Isol. La lectura y el intercambio entre lectores se hacían durante un lapso de no más de 20 minutos al inicio de las sesiones. El momento de escritura consistió en la lectura de dos obras más: *Atrapados* de Oliver Jeffers y *Ramón Preocupón* de Anthony Browne. Se hizo el mismo proceso de lectura e intercambio de lectores, una vez que inició la escritura, ésta conllevó la relectura de las obras, la revisión y reescritura del texto.

Cabe señalar que en la situación de escritura, se les solicitó escribir a través de un compañero, es así que en parejas uno le dictaba al otro lo que deseaba que se escribiera para luego hacerlo a la inversa. La petición fue respetar tal cual se dictaba.

Resultado

Para ilustrar cómo se van construyendo los lectores y escritores de la Escuela Normal en función de las actividades que se les propusieron, se evidencian los productos de una

estudiante que refleja la “media” del grupo, no es considerada buena o mala estudiante, pero se considera que en ella, así como en el resto, existen aspectos que permiten la reflexión de la incidencia de la situación didáctica planteada. Para referir a la alumna se utilizará el nombre ficticio de Abril.

Primero se muestran algunos fragmentos de una de las primeras actividades, aún no ligadas a la situación didáctica expuesta. El trabajo consistía en un análisis del entonces Marco Curricular de la Nueva Escuela Mexicana. Aquí se colocan algunas partes de su trabajo:

La escuela pública es un sistema social y es responsable de crear relaciones educativas. No debe centrarse únicamente en objetivos académicos rígidos, sino que debe estar inmersa en una serie de relaciones educativas, culturales y sociales que enriquezcan y fortalezcan la vida local dentro y fuera de la escuela.

Los conocimientos, saberes, la experiencia y la práctica que la escuela pública proporciona a través de sus planes de estudio son públicos, tangibles e intangibles, y pueden ser libremente apropiados, dando la oportunidad de experimentarse a sí mismos como una nueva generación.

La alumna expuso que su redacción no era realmente suya, es decir, que había tomado fragmentos textuales sin modificarlos ni indicarlo con algún elemento paratextual. El trabajo que consta de dos cuartillas está escrito en esa misma tónica.

Como siguiente evidencia, se presenta el producto escrito de las obras leídas, que para el caso fue una reseña. La primera que se muestra es el texto de Abril, el que ella escribió a través de una compañera.

Imagen 1. Reseña de Abril sobre el cuento *Ramón Preocupón*.

Ramón preocupón

08 06 23

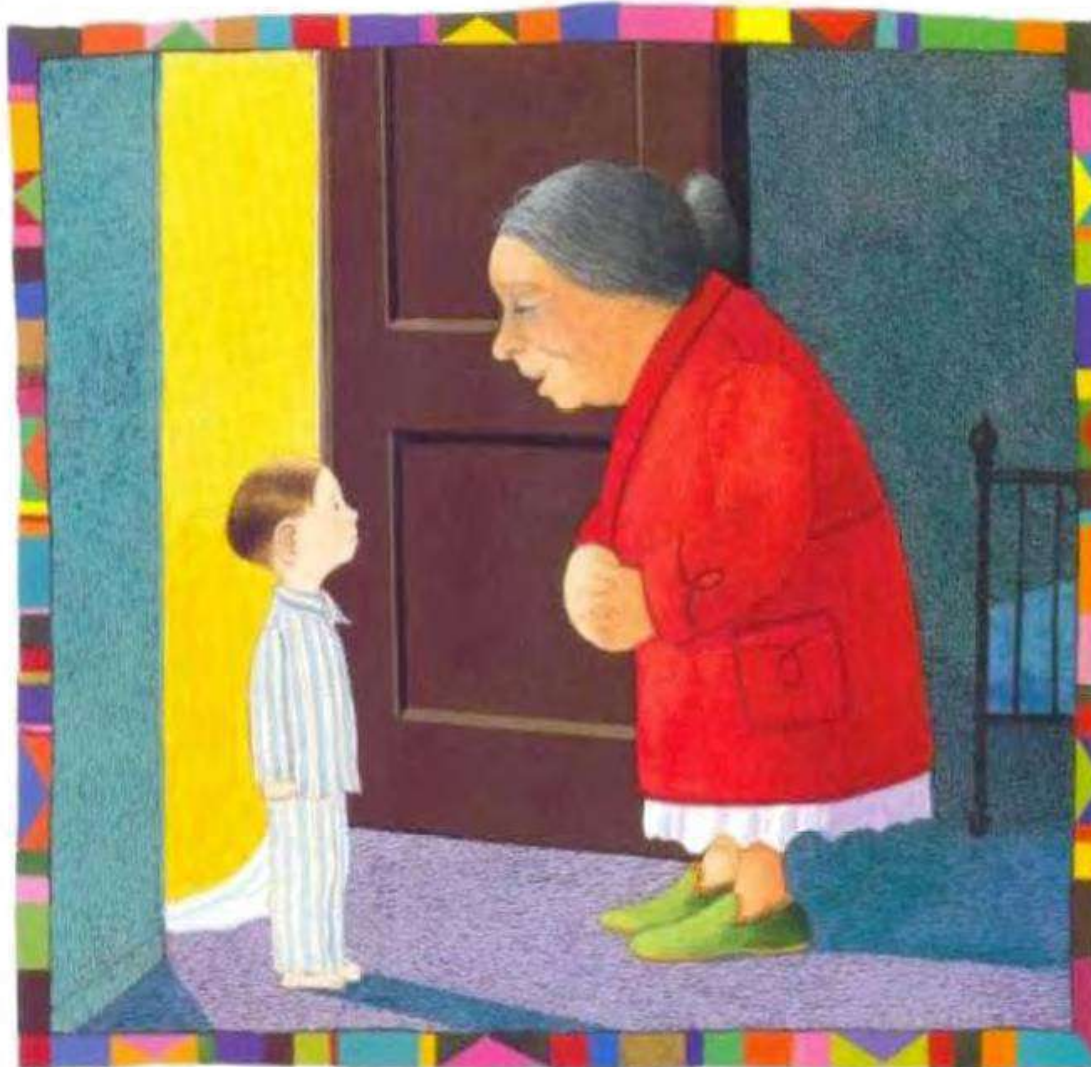
Ramón era un niño que se preocupaba por todo, hasta por cosas sin sentido, pasaba noches sin dormir, puesto que siempre estaba preocupado. Sus padres trataban de ayudarlo, sin tener respuestas favorables, un día mientras platicaba con su abuela ella le dijo -no te preocupes, cariño. Cuando yo tenía tu edad, también me preocupaba por todo-, ella fue a su habitación y tomó unos pequeños muñecos, al regresar con Ramón ella le dijo -Estos muñecos se llaman "quitapesares". Sólo tienes que contarles tus preocupaciones y guardarlos debajo de la almohada. Mientras tú duermes, ellos se preocuparán por ti-. Después de esto Ramón procedió a seguir las indicaciones de su abuela y durmió sin preocupaciones por varias noches, pero lamentablemente una noche la preocupación regresó a Ramón pues este se sentía culpable de cargarle sus preocupaciones a sus muñecos quitapesares. Aunque esta ocasión supo muy bien resolver sus preocupaciones e hizo muñecos quitapesares para sus muñecos quitapesares y así Ramón logró comprender que las preocupaciones se resuelven contándose a sus muñecos quitapesares aunque solo eso se significaba expresarlas y dejarlas de lado.

Ramón preocupón 08 06 23

Ramón era un niño que se preocupaba por todo, hasta por cosas sin sentido, pasaba noches sin dormir, puesto que siempre estaba preocupado. Sus padres trataban de ayudarlo, sin tener respuestas favorables, un día mientras platicaba con su abuela ella le dijo -no te preocupes, cariño. Cuando yo tenía tu edad, también me preocupaba por todo, ella fue a su habitación y tomó unos pequeños muñecos, al regresar con Ramón ella le dijo -Estos muñecos se llaman "quitapesares". Sólo tienes que contarles tus preocupaciones y guardarlos debajo de la almohada. Mientras tú duermes, ellos se preocuparán por ti. Después de esto Ramón procedió a seguir las indicaciones de su abuela y durmió sin preocupaciones por varias noches, pero lamentablemente una noche la preocupación regresó al Ramón pues este se sentía culpable de cargarle sus preocupaciones a sus muñecos quitapesares. Aunque esta presión supo muy bien resolver sus preocupaciones e hizo muñecos quitapesares para sus muñecos quitapesares y así Ramón logró comprender que las preocupaciones se resuelven contándoseles a sus muñecos quitapesares aunque solo eso se significaba expresarlas y dejarlas de lado.

La escritura de estos textos se hizo durante la sesión, así como el proceso de revisión y reescritura, en cambio, la escritura del texto sobre la Nueva Escuela Mexicana había sido una tarea. Para el caso de la imagen 1, se debe señalar que aún existen pasajes textuales que no se indican de ninguna manera en la redacción, se puede ver la frase "un día mientras platicaba con su abuela...", la cual se ve en el cuento:

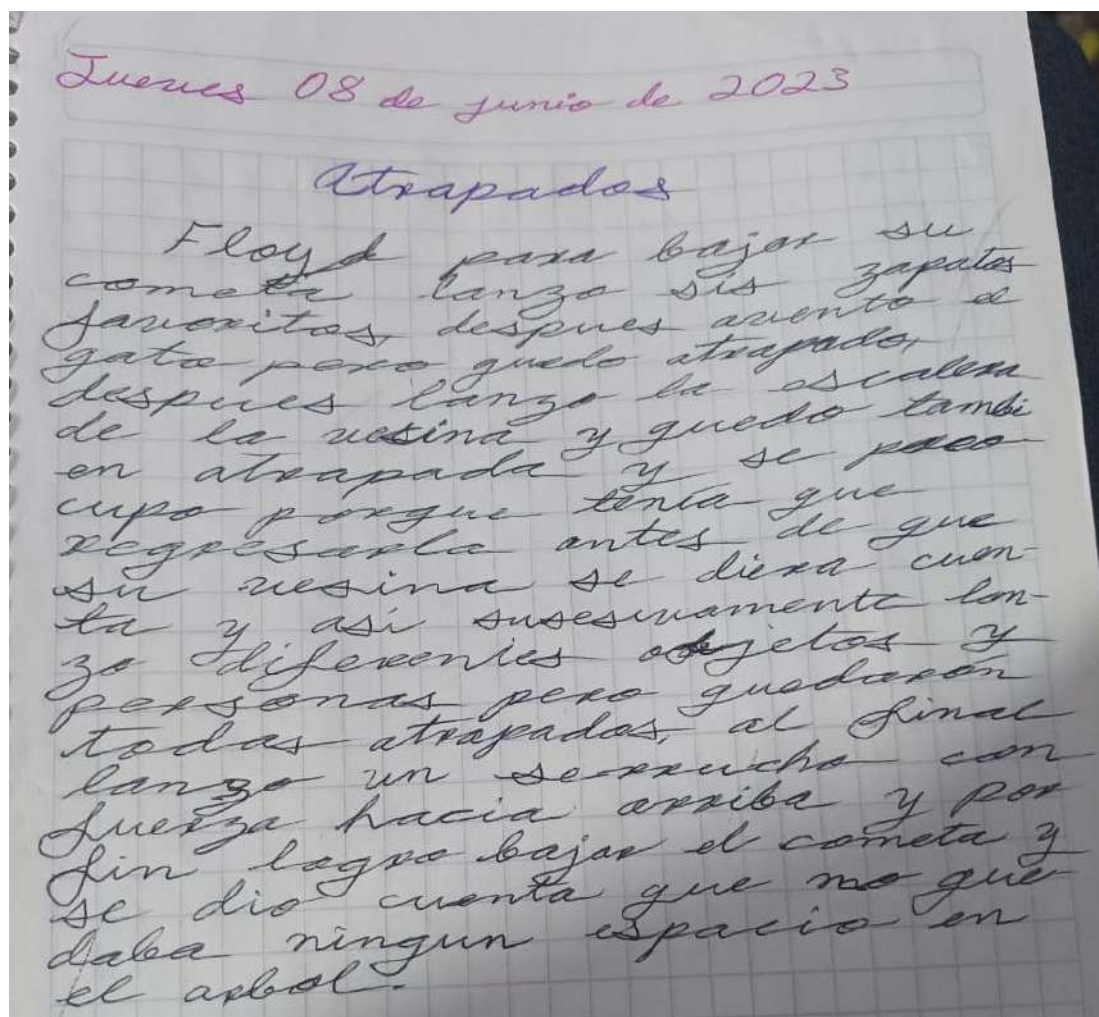
Imagen 2. Fragmento del cuento *Ramón Preocupón*



—No te apures, cariño —le dijo ella—.
Cuando yo tenía tu edad, también me preocupab
por todo. Tengo justo lo que necesitas.

Para continuar con las evidencias que se comentarán en el siguiente apartado, se muestra ahora el texto que Abril redactó en función del dictado de su compañera. La intención de ver esta evidencia es que en la reseña de Abril, se pueden ver las ideas y la organización de las mismas, pero no las decisiones ortográficas o gramaticales, en cambio, en el texto que ella escribió por dictado de su compañera serán visibles.

Imagen 3. Reseña escrita por la compañera de Abril



Se visualiza el casi nulo uso de signos de puntuación, y debe señalarse que ni quien dictó ni quien escribió repararon en ello, aunque en la reseña de Abril sí lo hicieron. Lo más

probable para el caso es que Abril fue quien aquí omitió la puntuación, mientras que en su texto, la compañera a la que le dictó le ayudó en ese aspecto.

Finalmente, para terminar con la presentación de algunas de las múltiples evidencias del proceso, se muestra un trabajo hacia el final del semestre que consistió en una narrativa. Ésta fue construida en las sesiones de clase.

Se comenzó con la clase llevando consigo las preguntas acerca del ecosistema, actividades humanas que puedan afectar el ecosistema, acciones que pueden prevenirlo, entre otras, de esta forma las respuestas que nos dieron, nos dieron a entender que los alumnos ya sabían algo acerca de estos temas, por lo que las actividades que se desarrollaron en las sesiones se facilitaron.

Por lo que al hacer estas preguntas tuvimos en cuenta como es la comunidad y el contexto de la misma

busca y persigue indagar en los pensamientos de los niños con la idea de formar ciudadanos críticos y democráticos, se trata de la etapa que empieza de forma inicial y se continúa prolongándose a lo largo de las etapas formativas de los niños de una manera más específica (Liman y Sharp de Álvarez, 1972, p.12).

Los dos párrafos no son continuos y muestran solo dos fragmentos de la narrativa completa. Abril ha considerado una escritura propia a diferencia de su primera evidencia, y ha dado lugar a referir textualmente información que retomó de otras fuentes. Aunque sigue habiendo aspectos como la repetición de palabras, hay otros aspectos gramaticales que va trabajando, como la puntuación.

Discusión y conclusiones

Las evidencias mostradas permiten visualizar principalmente las concepciones de los estudiantes acerca de la escritura y también se puede observar el valor que le dan a la lectura. En la primera evidencia la alumna, así como muchos de sus compañeros, buscan un referente

que aborde el tema del texto solicitado, y aunque no se puede asegurar que se hizo la lectura, deciden retomarlo tal cual, no hay un valor en el texto que deben escribir más que cumplir con una tarea, por ello tanto la lectura como la escritura carecen de valor.

Al observar las imágenes 1 y 3, la escritura tiene otro sentido, pues esa reseña es para alguien más. Es relevante que una actividad de escritura se haga en el momento de clase, ya que el docente puede visualizar cómo actúan sus alumnos como escritores. Los textos de las imágenes 1 y 3 son diferentes aunque la misma bina los construyó. Las ideas no son las mismas, y la gran diferencia es la puntuación, en la imagen 3 ya no tuvieron ese cuidado y es muy probable que Abril tuviera mucho que ver en esto, pues si en el texto que ella le dictó a su compañera le señaló la puntuación, aquí pudo haberle ayudado, o bien, al final señalarle que no le indicó los momentos en que debería llevar puntuación el texto.

En la última evidencia que corresponde a la escritura de la narrativa, se aprecia que Abril considera la puntuación y que ya da lugar al citado textual, separando así lo que retoma de alguna fuente con su escritura propia.

Decir que esos quehaceres del escritor que desarrolla Abril fueron sólo a causa de la secuencia didáctica planteada sería un error, pues también tuvo otros cursos que seguramente aportaron al desarrollo de su escritura, sin embargo hay condiciones didácticas que se ven pertinentes considerar. La primera es que la escritura, sobre todo cuando los estudiantes se siguen formando como escritores de textos más especializados como ensayos, informes, narrativas, textos de opinión y otros similares, conviene que los redacten sólo en el aula, donde puedan conversar con otros escritores para resolver sus dudas.

También es una condición didáctica importante realizar la lectura, cuando se aprende a leer ciertos textos, en el aula. Esperar que los estudiantes normalistas lean textos teóricos-didácticos en la soledad, es arriesgarlos a que terminen por no leerlos, sobre todo si consideramos la lectura no como una herramienta ni como sólo la decodificación de las letras, sino como una actividad social con propósitos específicos. Conviene que los textos difíciles

primero se puedan trabajar de tal manera que los comenten, dialoguen, puedan volver a ellos y plantear sus dudas, releerlos y tomar notas, todos esos quehaceres del lector con ayuda e intervención docente. Si bien hasta ahora no se ha señalado, los textos teóricos abordados, se hicieron de la misma manera que los textos literarios, se leyeron a través del maestro u otro estudiante y se hizo el intercambio entre lectores.

Trabajar la lectura y la escritura en las Escuelas Normales no debe limitarse a una solicitud de trabajos, sino realmente trabajar los quehaceres de lectores y escritores con los textos solicitados. Se debe considerar que los futuros profesores siguen formándose como lectores y escritores, ahora de textos más especializados que quizá nunca antes había tenido ocasión de conocer.

Las Escuelas Normales deben favorecer la formación de lectores y escritores a todos sus estudiantes, deben ser espacios que permitan a todos aprender y no limitarlos.

Referencias

- Amador-Berrocal, S. M. (1994). *Análisis comparativo de tres paradigmas de las ciencias sociales*. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6135153>
- Artigue, M. (1995). *Ingeniería didáctica en educación matemática*. Bogotá: Grupo Editorial Iberoamérica.
- Broitman, C. y Sensevy, G. (2022). *Entrevista a Gérard Sensevy a cargo de Claudia Broitman*. Disponible en: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.14743/pr.14743.pdf
- Castedo, M. (1995). Construcción de lectores y escritores, en *Lectura y Vida. Revista latinoamericana de lectura*. 3. ISSN 0325-8637.
- Castedo, M. (1999). *Enseñar y aprender a leer: Jardín de infantes y primer ciclo de la educación básica*. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.1133/pm.1133.pdf>
- Kaufman, A. M. (2010). *Leer y escribir: el día a día en las aulas*. Aique: Buenos Aires.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lerner, D. (2022). *Producción de conocimiento en Didáctica de la Lectura y la Escritura*. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=sY9gDyYwwb4>
- Satake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Morata. Madrid.

La lectura y la escritura. Situaciones de doble conceptualización

Francisco Javier de la Rosa Vázquez

fdelapink@gmail.com

Escuela Normal Rural “Gral. Matías Ramos Santos”

David Uriel Rodríguez Esquivel

Daviduriel.rodres@hotmail.com

Escuela Normal Rural “Gral. Matías Ramos Santos”

Línea temática 2. Pedagogía y práctica docente en las escuelas normales

Resumen

La presente investigación analiza la propuesta de un taller de lectura y escritura en la Escuela Normal. Se considera que la formación de profesores debe retomar también la formación de lectores y escritores, es por ello que se propone, no sólo trabajar desde una mirada teórica, sino realizar actividades propias del lector y el escritor. Esto permitirá reconceptualizar dichas actividades como prácticas sociales, así como valorar las consideraciones didácticas que permiten que tales quehaceres puedan retomarse en las escuelas primarias.

Palabras clave: formación docente, formación de lectores y escritores, situaciones de doble conceptualización

Planteamiento del problema

La Escuela Normal Rural “Gral. Matías Ramos Santos” (ENRGMRS), de San Marcos, Loreto, Zacatecas, desde su fundación en el año de 1933, se ha arraigado a un ethos particular y característico de las Normales de este tipo, es decir, instituciones que surgieron como respuesta a las necesidades de formación de profesores para que regresaran a sus comunidades de origen y convertirse en los “intelectuales orgánicos”, con posibilidades de transformarlas. En la

actualidad no es tan distinto, si bien no regresan a sus comunidades de origen, siguen funcionando como transformadores del entorno.

Una de las grandes dificultades en el sistema educativo nacional y en nuestra cultura en general es la lectura. La percepción social dicta que es una actividad importante, que se deben leer varios libros al año, restando valor a las actividades de lectura más cotidiana. En este sentido, se puede comprender que no es solo la cantidad de texto, sino que, en esencia, no se ha adquirido el sentido social de la lectura, que es vista como una actividad solitaria y por ende algunos la clasifican de aburrida. Aún más, algunos conceptualizan la lectura literaria como una herramienta para aprender a leer, o para transmitir valores.

El problema es que se conceptualiza la lectura como una herramienta y no como una práctica social. Incluso en las Escuelas Normales sucede eso, ya no se piensa en la formación de lectores, se da por supuesto que lo son, permitiendo que la conceptualización de dicho quehacer no sea el más acertado a una práctica social.

Así mismo, la escritura también es vista como una herramienta más que como una práctica social, y tampoco es vista como un verdadero objeto de enseñanza en las Escuelas Normales a pesar de los reiterados señalamientos a la necesidad de “mejorar” la escritura en los futuros profesores.

Es en el marco anterior que cobra relevancia no solo la formación de profesores que enseñarán a leer y escribir, sino también la formación de ese futuro docente como lector y escritor. Sin embargo, el Plan de Estudios para la Licenciatura en Educación Primaria 2018 (que era el vigente al momento de la investigación), no considera la formación de lectores y escritores, tan solo propone el abordaje casi totalmente teórico desde el curso de Literatura de quinto semestre, y la escritura es vista como una herramienta al servicio del resto de cursos. Tampoco es que en el Plan 2022 (para la misma licenciatura) se considere. Así que el problema es sí programático, pero entonces se deberían pensar alternativas para su resolución.

La presente investigación se propuso analizar el desarrollo didáctico de un taller de lectura y escritura, en el cual se buscaba precisamente formar a los futuros docentes como lectores y escritores. En las siguientes páginas se delinearé, primero, el referente teórico que permitió la construcción de las sesiones del taller, para luego pasar a la propuesta diseñada y los resultados de la misma.

Marco teórico

La didáctica de la lectura y la escritura suele estar presente en las propuestas curriculares para la educación básica, sin embargo, al considerar que en el nivel superior ya no se forman lectores, hay menos propuestas para dicho nivel y con ello para la formación de profesores como lectores.

Los futuros docentes conciben de una manera instrumental la lectura y en consecuencia de ello planifican sus intervenciones. El abordaje teórico de otra forma de comprender la lectura no es suficiente para generar un cambio en las concepciones. Para resolver este problema en la formación inicial y continua de profesores,

Lerner (2001, p. 173) ha propuesto las situaciones de doble conceptualización como:

aquellas que persiguen un doble objetivo: lograr, por una parte, que los maestros construyan conocimientos sobre el objeto de enseñanza y, por otra parte, que elaboren conocimientos referidos a las condiciones didácticas necesarias para que sus alumnos puedan apropiarse de ese objeto.

El antecedente de las situaciones de doble conceptualización tiene su principal referente en la didáctica de la lectura y la escritura. Al inicio del siglo XXI, Lerner (2001, p. 85) se preguntaba sobre la construcción del objeto de enseñanza, y atinaba a concluir que el propósito era “incorporar a los chicos a la comunidad de lectores y escritores [...] tomando como referencia fundamental *las prácticas sociales de lectura y escritura*” (las cursivas son de la autora).

Desde entonces los programas de educación básica han buscado establecer ese objeto de enseñanza, proponiendo diversas experiencias comunicativas como las articuladoras del lenguaje y su reflexión. De esas prácticas de lectura y escritura se desprenden, luego, diversos temas de reflexión lingüística y metalingüística, siempre en función de un sentido comunicativo.

Otra de las grandes didácticas en el tema, Mirta Castedo (1995, p. 6), ha propuesto como un principio orientador en el diseño de situaciones pedagógicas el planteamiento de problemas. Éstos consisten en retos para los niños, para los cuales no tengan todo el conocimiento para resolverlo, así eso desengrana necesidades de aprendizaje.

La autora propone dos tipos de retos. Los macro-problemas dependen de varias cuestiones para resolverlos, siempre dentro de un contexto comunicativo. Los problemas menores se generan dentro del anterior, ya que son tareas más cortas que apoyan a la respuesta del problema-macro. Así, escribir una carta puede representar un reto mayúsculo, pues se debe pensar en muchas cosas a la vez: el destinatario, el tipo de lenguaje, la estructura del texto, el uso de mayúsculas, las abreviaturas, entre otras cosas más. Precisamente la resolución de uno de esos aspectos, como las estructuras de las cartas y si hay algunas más pertinentes que otras, consiste en un problema menor.

Estas situaciones problema pueden estar inmersas en cuatro situaciones principales que se pueden desarrollar en un aula: escribir por sí mismos, escribir a través del maestro, leer por sí mismos y leer a través del maestro. Kaufman (2010) las menciona en el contexto de alfabetización inicial, con grupos de primer grado, sin embargo, al revisarlas, es posible que se lleven también a los salones de otros grados e incluso que no sólo sea a través del maestro, sino también de otros alumnos.

Resulta posible incluir en otros grados, además, la lectura y escritura colectivas (aunque en la escritura a través del maestro, realmente termina por ser colectiva). Los problemas, retomando la propuesta de Castedo, pueden permitir llevar a cabo una o varias de estas situaciones fundamentales de acuerdo a la intención de las actividades.

Precisamente las actividades están mediadas por propósitos. Unos suelen ser claros, ya que le corresponden al maestro y la mayoría de veces vienen dados desde los programas curriculares, a estos propósitos Lerner (2001, p. 126) les llama didácticos. Los otros tipos de propósito a los que hace referencia son aquellos que comparten un sentido comunicativo, lo que contextualiza al alumno en la tarea inmediata, le genera interés y valor al trabajo en el momento. El propósito comunicativo provoca finalidades concretas en el momento, el propósito didáctico está en función de aquello que el alumno debe aprender para utilizarlo en situaciones futuras fuera del aula.

Regresando a las situaciones de doble conceptualización, Lerner plantea, a partir de las experiencias que han tenido, la presentación de problemas de lectura y escritura para que los docentes en formación y en servicio resuelvan. Éstos socializan las diversas formas de proceder, pero notarán que trabajar tareas de lectura y escritura representan múltiples retos a afrontar como escritores. Al hacerlo así, se permite además la reflexión de las condiciones didácticas al trabajar con lenguaje, así como también de las implicaciones que tienen los quehaceres del lector y del escritor.

Castedo (2007) abunda en cómo también es importante traer a colación la relación del sistema didáctico, pues propone que en este tipo de trabajo sea formador-docente-objeto de enseñanza, donde éste último serían las prácticas de enseñanza de la lectura y escritura. Para llegar a ese punto, se vuelve necesario no sólo trabajar con las situaciones comunicativas problemáticas, sino traer a colación lo que sucede en el aula de educación básica.

La autora propone que exista un ir y venir entre lo que sucede en los talleres y lo que se da en el aula con los niños. Cuando los maestros tienen dificultades en desarrollar las actividades en los grupos, es cuando se presentan problemas didácticos, mismos que han de ser resueltos en colaboración.

De esta manera, se parte de problemas que lleven a los docentes a practicar quehaceres de lectores y escritores; esto permite contextualizar las condiciones didácticas para proponer

un trabajo con el enfoque de prácticas sociales del lenguaje en las primarias; luego, al regreso, se presentarán problemas didácticos que le darán sentido al estudio de temáticas tanto propias del contenido específico, como de la cuestión didáctica.

Es justo aquí donde se retoma nuevamente la idea de cómo plantear esta idea en las aulas normalistas. La organización de taller con base en las situaciones de doble conceptualización, permite la reconstrucción del sentido de la lectura como objeto de enseñanza y la apropiación de conocimiento didáctico como futuros profesores.

Metodología

Desde el momento en que se mencionó el diseño de un taller de lectura y escritura para formar como lectores y escritores a los estudiantes de la institución, inició un proceso didáctico entre el equipo, se reconoció que el trabajo colaborativo es indispensable en la educación, es por ello que se buscaron personas que no sólo supiera del tema, sino que se interesaran. El taller contó con la participación de profesoras y profesores de educación básica y normal, cuentacuentos, docentes de otros países; todos con la lógica de llevar a los futuros docentes a leer y escribir.

Fue así como se construyó el Taller titulado *“La lectura: oportunidades para contextualizar nuestro mundo”*. En el cual hubo situaciones tanto de lectura como de escritura.

Los participantes del taller fueron estudiantes de 2°, 4° y 6° semestres de la ENRGMRS. Una de sus características es que son de bajos recursos económicos, estudiar en dicha institución es en su mayoría la única opción que tienen para ser profesionistas, por lo que el trabajo didáctico es un elemento indispensable en su formación.

Porque uno no puede dar lo que no tiene, la primera lectura que un profesor debe hacer, es la lectura de sí mismo. La primera parte del taller consistió en reconocernos como lectores y escritores, identificando los diferentes propósitos que tienen estos quehaceres, desde al ámbito personal, social, de aprendizaje, sin dejar de lado la ciencia y la tecnología.

Un recorrido de intereses y emociones que nos dan identidad y que favorecen nuestra formación como lectores y escritores. La segunda parte del taller se enfocó en reconocer mediante la lectura nuestra identidad y formación como lectores y escritores, valorando nuestra cultura e ideología y cómo lo que descubrimos en ella nos forma como lectores potenciales, interpretadores del texto y de la vida.

La oralidad, la escritura y otras formas de expresión como herramientas para favorecer la lectura. La última parte del taller dio pauta a reconocer que la lectura no es un acto pasivo, es un acto de creación que se favorece cuando en una experiencia como ésta se involucran de manera directa, no sólo los coordinadores, sino también los asistentes, a partir de creaciones propias.

El marco organizativo del taller buscó respetar la idea de situaciones de doble conceptualización, por lo que se propuso a los futuros profesores diversas prácticas de lectura y en la parte final, de escritura.

De esta forma, puede comprenderse la presente investigación como un análisis de una propuesta de intervención en lo que atañe a la formación de lectores y escritores en la Escuela Normal. Para su reflexión, dada la naturaleza del objeto a estudiar, se habla de una investigación cualitativa, donde las categorías de análisis se determinan en función de conseguir que los futuros profesores actúen como lectores y escritores.

Resultado

Hubo muchas actividades durante el desarrollo del taller, por cuestiones de espacio no serán posible abordar todas, sin embargo, se comentarán algunas evidencias de trabajo que fueron significativas para los futuros profesores y en donde se muestra su desarrollo como lectores y escritores.

La primera evidencia que se muestra en la imagen 1 (debajo de este párrafo) fue elaborada por tres estudiantes. Ellos escribieron e ilustraron una hermosa historia titulada

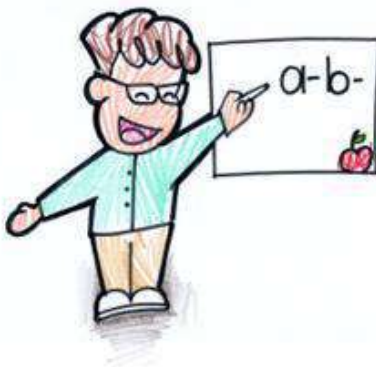
“Quiero ser”. Su intención era mostrar al resto de lectores que desde la escritura y la ilustración se pueden favorecer prácticas de lectura.

Imagen 1. *Quiero ser*. Portada de cuento escrito e ilustrado por maestros en formación asistentes al taller

-Quiero ser-

Autor: Alexander Rodríguez
Ilustración: Eduardo Reyes

Abuelita, ¿Y si mejor soy
maestro?



En la evidencia anterior se visualiza cómo los estudiantes, a partir del contacto con libros literarios propuestos en el taller, pueden elaborar materiales similares. Desde su creación, ya están pensando como escritores, en qué posibles lectores puede haber.

Un segundo conjunto de evidencias, muestran una actividad de escritura creativa, donde el propósito era que a través de la escritura se favoreciera también la lectura, para ello se les propuso la escritura con pictogramas, actividad que resultó desafiante, pues pudieron reconocer

lo que implica el acto de lectura y escritura desde otra perspectiva, combinando el principio alfabético con el pictórico o ideográfico.

Imagen 2. Evidencia de escritura utilizando elementos pictóricos



A partir de la imagen 2 se encuentra cómo los estudiantes, primero utilizan fórmulas de un cuento. Al usar un conocimiento ya adquirido, es que pueden pensar en el reto que representa combinar el principio alfabético con otro sistema de representación, en este caso, pictórico.

Los maestros en formación pudieron reflexionar cómo en algunos casos consideran necesario utilizar el artículo escrito, pero en otros lo dejan a consideración del lector a partir de la imagen, es decir, no colocaron el artículo. La primera carta en el texto es un rey, pero la imagen solo representa “rey”, mientras que la cuarta y quinta, van continuas, representan un valiente príncipe, pero “un” no está escrito, así que va implícito en la carta.

La reflexión anterior es muy útil cuando pensamos en cómo funciona el sistema de escritura, ya que en los procesos de alfabetización suele ser muy común ese tipo de fenómenos conocidos como segmentación.

La tercera evidencia a mostrar representa una sesión donde se invitó a una cuentacuentos, quien además de compartir algunas recomendaciones, previamente las realizó con el grupo.

Imagen 3. Cuentacuentos mostrando una historia



En la imagen 3 aparece la cuentacuentos con un objeto parecido a una pequeña maleta, que al abrirla, permite mostrar una historia separada en hojas que va cambiando. Incluso, detrás de ella del lado izquierda para quien ve la foto, se aprecia la portada del cuento que relata. Sin

decirlo, la postura que toma indica a los estudiantes una manera pertinente de compartir la lectura con otros, de hacer una lectura a través del maestro para que los estudiantes se apropien también de las ilustraciones.

Discusión y conclusiones

Los asistentes al taller se conformaron como una comunidad de lectores y escritores. Debe entenderse que eso no se puede medir en la cantidad de libros que leen al año, ni la velocidad en las palabras por minuto, porque un lector, una comunidad de lectores y escritores es mucho más que eso.

Los docentes en formación desarrollaron quehaceres del lector y del escritor, consideraban qué escribir en un texto, cómo hacerlo y luego poder revisarlo. Leían libros para luego poder construir otro, pensando en un lector potencial, como un niño. Leían a través de otro, y se emocionaban con la historia, sentían empatía por los personajes.

Pero no fue todo, ya que comentaron aquellas condiciones didácticas que les permitieron enfrentar esos desafíos, y que a su vez, les permitieron repensar su quehacer docente al formar lectores y escritores en las escuelas primarias.

Propuestas de formación que tomen como base la doble conceptualización es necesarias para los futuros profesores, ya sea que los programas oficiales brinden o no esas oportunidades. Pensar en los maestros en formación como lectores y escritores es fundamental, no solo para que sean parte de una comunidad de lectores y escritores, sino porque ello les permite reconceptualizar el sentido de tales prácticas, y con ello abonar a su formación didáctica.

Referencias

- Castedo, M. (1995). Construcción de lectores y escritores, en Lectura y Vida. *Revista latinoamericana de lectura*. 3. ISSN 0325-8637.
- Castedo, M. (2007). Notas sobre la didáctica de la lectura y la escritura en la formación continua de docentes. En Lectura y Vida. *Revista latinoamericana de lectura*. 2. Año 28.
- Kaufman, A. M. (2010). *Leer y escribir: el día a día en las aulas*. Aique: Buenos Aires.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.

Trabajo colaborativo en educación normal como estrategia en la nueva escuela mexicana

José Antonio García Mora

gro01.jgarciam@normales.mx

Escuela Normal Rural “Raúl Isidro Burgos”

Eduardo Mora Vello

eduardoquetzal1@gmail.com

Escuela Normal Rural “Raúl Isidro Burgos”

Miguel Santos Abraján

gro01.msantosa@normales.mx

Escuela Normal Rural “Raúl Isidro Burgos”

Línea temática 2. Pedagogía y práctica docente en las escuelas normales

Resumen

El sistema educativo mexicano atraviesa por un proceso de cambios estructurales promovidos por las reformas inmersas en la Nueva Escuela Mexicana (NEM) que implican nuevos retos en la forma de trabajar del profesorado. Para tal hazaña, son los docentes los encargados de aterrizar en las aulas esos nuevos planteamientos. Por tanto, para optimizar su apropiación de este nuevo paradigma en la enseñanza y aprendizaje, es de vital importancia el trabajo colaborativo entre docentes y todos los actores de la comunidad escolar, para transitar del trabajo individual al trabajo colaborativo con objetivos comunes.

Ante este desafío, surge esta investigación que permitió identificar cual ha sido el trabajo colaborativo en los formadores de docentes, de esta manera, replantear nuevos esquemas de trabajo que demanda la NEM. El escenario fue la Escuela Normal Rural “Raúl Isidro Burgos”

de Ayotzinapa, Gro., el método aplicado fue de tipo mixto, debido a que se tuvo que cuantificar mediante un instrumento la información, así como analizar e interpretar los resultados.

Con lo anterior, los docentes están obligados a compartir metas y trabajar corresponsablemente bajo un liderazgo directivo, permitiendo generar procesos académicos de mayor profundidad, para incidir en el perfil de egreso de los estudiantes.

Palabras clave: trabajo colaborativo, estrategia, trabajo profesional, paradigma, liderazgo académico.

Planteamiento del problema

No se puede pensar en una mejor sociedad si no se apuesta a la educación, por tanto, los maestros deben ser el mejor eslabón en ese proyecto de nación. De esta manera, toda reforma educativa busca elevar el nivel formativo de los estudiantes acorde a las exigencias de los nuevos tiempos.

Ante esta situación, surge en México la Nueva Escuela Mexica concebida como:

Un proyecto educativo con enfoque crítico, humanista y comunitario para formar estudiantes con una visión integral, es decir, educar no solo para adquirir conocimientos y habilidades cognitivas sino también para: 1) conocerse, cuidarse y valorarse a sí mismos; 2) aprender acerca de cómo pensar y no en qué pensar; 3) ejercer el diálogo como base para relacionarse y convivir con los demás; 4) adquirir valores éticos y democráticos; y 5) colaborar e integrarse en comunidad para lograr la transformación social. Es decir, con la NEM se desea formar personas capaces de conducirse como ciudadanos autónomos, con sentido humano y crítico para construir su propio futuro en sociedad (SEP, 2023, p. 5).

Como es de observar, este nuevo paradigma educativo implica un nuevo abordaje pedagógico, que conlleva a los docentes hacer una transposición didáctica profunda y reflexiva, acorde a la realidad cultural de los contextos escolares. Con ello, formar a futuros ciudadanos con capacidades: sociales, éticos, autónomos, participativos y críticos de su realidad.

Lo anterior, exige repensar las políticas organizacionales y la gestión escolar de las instituciones formadoras de docentes, para hacer frente a los nuevos desafíos de la NEM.

Ante esa ardua tarea, el trabajo colaborativo entre los formadores de docentes se convierte en una estrategia valiosa para conocer, profundizar y llevarla a la práctica los nuevos planteamientos curriculares de esta reforma educativa.

De esta manera, uno de los primeros documentos de la NEM establece que:

El aprendizaje colaborativo es una forma de organizar el trabajo en la escuela y en el aula en donde los miembros de la comunidad escolar: directivos, docentes, alumnos y familias, trabajan con otros, intercambian opiniones, información y conocimientos en relación a una tarea que se han propuesto. En esta forma de organización, todos los participantes deben aportar a la tarea y deben apoyarse mutuamente para aprender y conseguir los objetivos (SEP, 2020, p.1).

Como ya se expuso, la formación docente demanda propuestas de trabajo más flexibles, activas y participativas, donde el trabajo de grupo es la base para construir procesos académicos institucionales más sistemáticos. Dicha tarea, no es nada fácil, debido a que conlleva a generar escenarios de encuentros, para definir metas compartidas, donde participan diversos agentes, como son el director, los maestros, el personal administrativo y el alumnado. Ante esta situación, se pone en disyuntiva el papel directivo, como encargado de articular la diversidad de intereses, hábitos y talentos de los actores para encaminar acciones rumbo a la mejora académica. Como Vaillant y Manso (2019) lo expone a continuación:

Para favorecer la cultura de colaboración es necesario que los equipos directivos organicen el trabajo escolar con tiempos y medios para que las y los docentes colaboren entre sí, como por ejemplo, a través de jornadas colaborativas en el calendario escolar. La colaboración necesita ser promovida de manera formal y estructurada. El planteamiento de tareas y pasos concretos puede ayudar en la apropiación e incorporación del aprendizaje colaborativo en la escuela y en el aula (p. 29).

Tradicionalmente, en las escuelas normales se genera más el trabajo individual, si acaso solo en academias de maestros del mismo grado y licenciatura comparten generalidades del trabajo de los cursos. Los maestros saben que planean y trabajan para un curso o programa bajo su libre albedrío, tratando de cubrir un perfil de egreso según sus expectativas individuales. Por tanto, es complicado considerar que un solo maestro logre desarrollar estrategias y actividades asertivas, sin la colaboración y el debate de ideas entre pares.

Ante la implicación de trabajo en la NEM, se hace necesario y obligatorio el trabajo colaborativo, para emprender y profundizar los nuevos requerimientos en las escuela formadoras de docentes. De esta manera, desarrollar el debate de ideas en los diferentes escenarios con temas diversos, tales como: trayectos formativos, estructura y trabajo de los nuevos libros de texto, la planeación didáctica con la NEM, la evaluación, la transversalidad en el trabajo por proyectos, entre otros.

Son muchas las temáticas que pueden construirse, bajo la misión y visión institucional y el liderazgo académico de los directivos que reformulen y provoquen iniciativas para enriquecer las ideas en grupos de colaboración bajo objetivos comunes.

Es importante, que los académicos de manera colectiva pongan en riesgo las ideas y decisiones de lo que se hace y no se hace académicamente, creando la chispa de nuevas estrategias de procesos académicos, retomando el debate serio y responsable, para la valoración de estrategias y toma de decisiones.

El éxito de la colaboración depende de la calidad de las interacciones entre los miembros del equipo. Este está orientado a la producción de nuevos conocimientos con énfasis en el proceso de construcción, así como el desarrollo de confianza mutua y sentimientos de cohesión y sentido de comunidad (Llorente y Gómez, 2019, p. 45).

Por todo lo anterior, en esta investigación se concreta el siguiente planteamiento general que guiará los apartados establecidos ¿Cuál es la perspectiva de los formadores de docentes

de la Escuela Normal Rural “Raúl Isidro Burgos” en torno al trabajo colaborativo en el ejercicio docente?

La importancia de estudiar esta temática radica en su valor formativo, tomando en cuenta que los posibles resultados permitirán provocar espacios de diálogo y debate, que conlleve a articular saberes docentes.

Marco teórico

El trabajo colaborativo

Hoy en día, es evidente notar que a nuestro entorno todo cambia, cambian los fenómenos naturales, emocionales, sociales, educativos, entre otros, estos últimos exigen cambios en los modelos educativos, sus enfoques y metodologías, transitando del trabajo individual, pasivo, al trabajo activo, social, colaborativo.

El trabajo colaborativo, en un contexto educativo, constituye un modelo de aprendizaje interactivo, que invita a los estudiantes a construir juntos, lo cual demanda conjugar esfuerzos, talentos y competencias, mediante una serie de transacciones que les permitan lograr las metas establecidas consensuadamente (Maldonado, 2007, p. 268).

La opinión de Maldonado entorno al trabajo colaborativo, es valiosa, sin embargo, se limita a considerar sólo a los estudiantes en el proceso de las actividades colaborativas, en ese sentido, Vaillant (2016) expone:

El trabajo colaborativo es una metodología fundamental de los enfoques actuales de desarrollo profesional docente y su esencia es que profesoras y profesores estudien, compartan experiencias analicen e investiguen juntos acerca de sus prácticas pedagógicas, en un contexto institucional y social determinado (p. 11).

De los conceptos anteriores del trabajo colaborativo se deriva que, aprender y enseñar colaborativamente involucra a todos los actores educativos en un trabajo conjunto uniendo capacidades para investigar y solucionar problemas comunitarios, escolares y pedagógicos. Sin

duda, es un proceso que implica desaprender en lo individual y aprender en lo social. Es un asunto a veces doloroso para muchos docentes, por la zona de confort en que se encuentran, pero necesario para la pedagogía que sustenta la NEM.

En ese mismo sentido, Chile uno de los países del Sur a través de su Ministerio de Educación sugiere trabajar colaborativamente mediante los elementos siguientes:

Definir un objetivo común en el grupo, que responda a necesidades y desafíos de sus prácticas pedagógicas.

Asumir la responsabilidad individual y compartida para alcanzar ese objetivo.

Asegurar la participación activa y comprometida de todos los miembros.

Promover relaciones simétricas y recíprocas en el grupo.

Desarrollar interacciones basadas en el diálogo y la reflexión pedagógica.

Llevar a cabo encuentros frecuentes en el tiempo (Mineduc, s/f, p. 3).

Los anteriores elementos permiten conocer la estrategia del trabajo colaborativo, que orientan para comprender la metodología inmersa en el espíritu de la NEM, de tal manera que los directores y los docentes formadores implicados en trabajos colaborativos instrumenten acciones con profesionalismo y ética.

La elección de qué modalidad de trabajo implementar, dependerá de las necesidades, motivaciones, experiencias, recursos y capacidades de cada escuela. En este proceso se pueden tomar en cuenta también los recursos y experiencias, externos al establecimiento, pudiendo, por ejemplo, construir redes de apoyo con escuelas del territorio para potenciar los procesos de mejora de capacidades de docentes (Mineduc, s/f, p. 6).

Las modalidades de la metodología del trabajo colaborativo que se pueden implementar en las escuelas normales y en la Nueva Escuela mexicana, son las siguientes:

a) Comunidades de Aprendizaje profesional. Son grupos de docentes profesionales que comparten y cuestionan su práctica, de forma permanente, reflexiva y colaborativa, enfocada hacia al aprendizaje de los alumnos y el desarrollo profesional. Se caracterizan por compartir valores y normas, provocan la reflexión, colaboración y el diálogo como origen del conocimiento.

b) Estudio de clases. Consiste en la formación de grupos de docentes que se reúnen para planear sus clases, para enseguida observarlas y retroalimentarlas para la mejora. Puede considerar un ciclo para incluir la planeación, ejecución y valoración, y en seguida repetir el espiral.

c) Club de Video: Se propone desarrollar el punto de vista profesional de los profesores y profesoras al analizar en colectivo videos de sus clases, que ellos mismos presentan. El equipo de docentes nombra a un representante, el cual promueve el diálogo, la discusión, provocando valoraciones colectivas. El representante se rota en las siguientes reuniones de trabajo.

d) Investigación acción. Está relacionada a la recolección y búsqueda de evidencias que se elaboran durante las prácticas docentes, se acopian para analizarlas y reflexionarlas. El proceso de investigación inicia planteando un problema, se hacen preguntas, el grupo recaba datos de literatura académica e insumos empíricos (evidencias), se comprende y se analiza el problema, se contestan las preguntas, se analiza y se complementan los datos grupalmente, se concluye y se generan los cambios en las metodologías de enseñanza, mismos que se aplican y se evalúan (Mineduc, s/f).

La Nueva Escuela Mexicana

La NEM enfrenta grandes desafíos, la excelencia educativa, la capacitación de los docentes, implementación, desarrollo y evaluación de la reforma educativa, la inclusión educativa, la formación integral. Lo que implica moverse de un paradigma establecido a uno nuevo, que rompa con la pedagogía tradicional, dando apertura al aprendizaje y enseñanza

crítica, reflexiva y colaborativa de los participantes, en suma, se requiere de un compromiso profesional de los docentes.

En ese sentido, la SEP a través de la Nueva Escuela Mexicana sugiere el trabajo colaborativo mediante las metodologías didácticas siguientes: “Aprendizaje basado en proyectos comunitarios, Aprendizaje basado en indagación (STEAM como enfoque), Aprendizaje basado en problemas (ABP) y Aprendizaje Servicio (AS)” (SEP, 2023, p. 2). Cuyas características se describen de la forma siguiente:

El aprendizaje basado en proyectos comunitarios.

El trabajo con esta metodología incluye diversos momentos y fases con las cuales se busca que las experiencias de aprendizaje de los alumnos diversifiquen sus posibilidades de expresión y comunicación en distintos modos y formatos de representación, entre los que se encuentran el oral, escrito, corporal, háptico, alternativo o aumentativo, pictórico, escultórico, dancístico, teatral, literario, cinematográfico, arquitectónico, musical, videográfico, fotográfico, del performance, de la instalación artística, entre otros (SEP, 2023, p. 65).

Aprendizaje basado en indagación (STEAM como enfoque).

Las estrategias de STEAM se basan en las matemáticas, que incluyen la capacidad numérica, así como las habilidades y los enfoques necesarios para interpretar y analizar información, simplificar y resolver problemas, evaluar riesgos y tomar decisiones informadas. Sin embargo, en la visión STEAM con un enfoque interdisciplinario y transdisciplinario se reconoce que la educación debe ser integral y que, por tanto, se deben considerar todos los aspectos del ser humano (SEP, 2023, p. 71).

Aprendizaje Basado en Problemas (ABP).

Dicha metodología es pertinente, en primer lugar, porque orienta la solución de problemas reales que hacen del proceso de aprendizaje una experiencia de aprendizaje para la vida más allá del aula. En segundo lugar, al convocar distintas perspectivas interrelacionadas en la

naturaleza de los objetos de estudio (problemas) que parecieran inconexos en los criterios y métodos de las diferentes disciplinas (biología y ética), pero que guardan relación factorial exógena, que conlleva a generar distintas propuestas de solución. En tercer lugar, porque lo anterior contribuye al desarrollo del pensamiento crítico que forma sujetos solidarios con su comunidad y responsables de la naturaleza (SEP, 2023, p. 74).

Aprendizaje Servicio (AS).

Se trata de una propuesta educativa basada en la experiencia que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado, en el que los alumnos se desarrollan y aprenden al trabajar sobre necesidades reales del entorno con el objetivo de mejorarlo (SEP, 2023, p. 77).

Por lo anterior expuesto, las modalidades y metodologías descritas del trabajo colaborativo comparten características similares, donde se requiere: liderazgo, objetivos comunes, interdependencia positiva, responsabilidad individual, comunicación y seguimiento constante; con el objetivo de mejorar el aprendizaje de los alumnos e impulsar el desarrollo profesional de los docentes.

Metodología

El presente trabajo de investigación, utilizó un método de tipo mixto, es decir, una composición de los enfoques cuantitativo y cualitativo. Lo cuantitativo permitió obtener resultados numéricos, mediante un valioso instrumento como lo es la encuesta. Lo cualitativo permitió dilucidar las prácticas docentes del trabajo colaborativo, así como también explicar e interpretar la información obtenida. El contexto de estudio fue la Escuela Normal Rural “Raúl Isidro Burgos” de Ayotzinapa, Gro. De acuerdo al objetivo de la investigación, se aplicó una encuesta a toda la población de docentes de la Licenciatura en Educación Primaria, es decir 39 catedráticos. La encuesta aplicada constó de 5 preguntas con respuestas de opción múltiple, con la intención de conocer cuál es la perspectiva de los formadores de docentes de la institución en torno al trabajo colaborativo en el ejercicio docente que desarrollan.

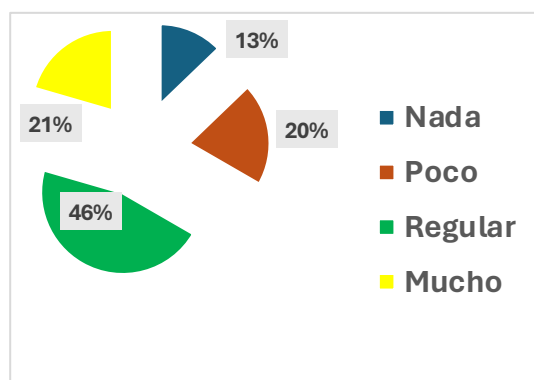
Resultado

Cantidad y porcentaje que arrojó la encuesta de la pregunta No. 1: **¿Conoce la estrategia de Trabajo colaborativo?**

Tabla No. 1

NADA	POCO	REGULAR	MUCHO
5	8	18	8
13%	20%	46%	21%

Gráfico No. 1



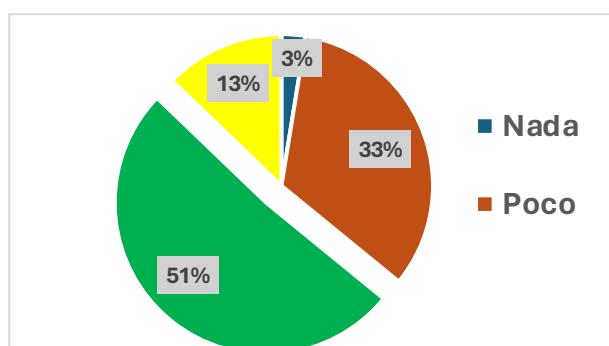
De acuerdo, a los resultados obtenidos en la encuesta realizada, se puede observar que el 46% de la población estudiada, es decir 18 docentes conocen lo elemental o básico de la estrategia del trabajo colaborativo, sumado al 21% que conoce mucho sobre la estrategia. Lo anterior, hace un total de 67% que identifica el trabajo en colaborativo como estrategia. Lo que conlleva a afirmar que la mayoría de los formadores poseen la experiencia necesaria para trabajar entre pares ante cualquier situación académica que se les requiera institucionalmente.

Tabla 2: Cantidad y porcentaje que arrojó la encuesta de la pregunta No. 2 **¿Ha trabajado colaborativamente entre pares: grupos de investigación, colegiado y academia?**

Tabla No. 2

NADA	POCO	REGULAR	MUCHO
1	13	20	5
3%	33%	51%	13%

Gráfico No. 2



Las respuestas al planteamiento del trabajo colaborativo que han desarrollado los formadores en la escuela normal, descifran que el 51% ha desarrollado en cierto momento esta forma de trabajo de manera REGULAR, aunado al 13% que MUCHO ha utilizado esta estrategia, haciendo un total de 64% docentes que han ocupado esta estrategia. Cabe rescatar que llama la atención que 14 docentes no utilizan este mecanismo de trabajo.

Lo anterior, denota varios contextos; por un lado como lo dicen varios autores ya mencionados, que para cumplir con los requerimientos del trabajo colaborativo, se requiere cumplir con varias condiciones, una de las cuales es asumir la responsabilidad individual y compartida para alcanzar los objetivos, de esta manera, asegurar la participación activa y comprometida de todos los miembros, logrando profundas reflexiones para el trabajo escolar.

Para lo cual, podría ser que las respuestas dadas por los docentes, tengan mucho grado de veracidad, como también puede darse que las respuestas tuvieran una interpretación a medias sobre lo que implica trabajar colaborativamente, debido a que no solo por el hecho de reunirse por academias de maestros por grado y licenciatura signifique que se esté logrando un verdadero trabajo colaborativo de alcances reflexivos.

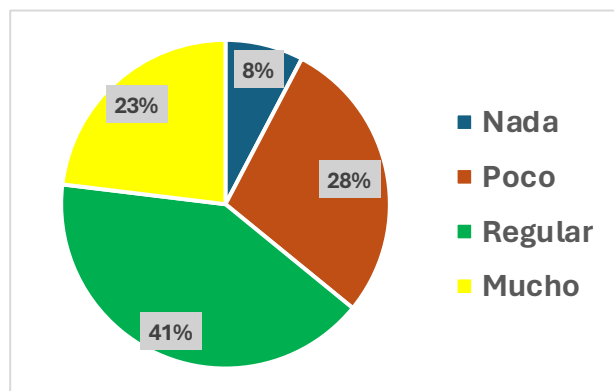
Por lo ya expuesto, la actualización diaria y permanente del docente, lo nutre y fortalece del dominio de muchas estrategias de trabajo, de esta manera tener las herramientas ante una situación institucional y áulica.

Cantidad y porcentaje que arrojó la encuesta de la pregunta No. 3 **¿Promueves el trabajo colaborativo en la formación docente?**

Tabla No. 3

NADA	POCO	REGULAR	MUCHO
3	11	16	9
8%	28%	41%	23%

Gráfico No. 3



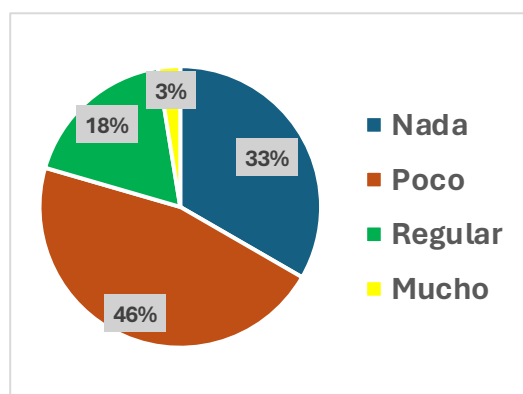
En torno esta la pregunta, si los formadores promueven el trabajo colaborativo en su trabajo áulico, los resultados expresan similares resultados que las anteriores gráficas, es decir, los formadores conocen la metodología, han trabajado en pares colaborativamente y promueven esta estrategia en sus trabajos áulicos. Lo cual podemos entender, que con los resultados arrojados, la mayoría de ellos (64%) instrumentan en sus planeaciones actividades didácticas donde concretan el trabajo colaborativo.

Cantidad y porcentaje que arrojó la encuesta de la pregunta No. 4 **¿Ha recibido orientación institucional para trabajar colaborativamente en los diversos escenarios de la escuela?**

Tabla No. 4

NADA	POCO	REGULAR	MUCHO
13	18	7	1
33%	46%	18%	3%

Gráfico No. 4



Los resultados obtenidos muestran unos resultados totalmente diferentes a los primeros planteamientos, donde las categorías de REGULAR y MUCHO ocupaban la mayoría de porcentaje, sin embargo, en esta pregunta, los docentes manifestaron en un 46% que no ha

recibido la suficiente orientación, es decir un resultado de POCO. Sumado al 33% de docentes que reflejan un resultado de NADA, por lo que se hace un total de 79% de formadores que no han tenido el impulso institucional para trabajar en los diferentes escenarios de la formación docente.

Ante este escenario crítico sobre el papel directivo, se hace necesario reorientar acciones planificadas y sistematizadas, mediante un Plan de Desarrollo Institucional acorde a la misión y visión de la escuela, de esta manera los directivos, las áreas, academias, equipos de investigación y colectivos diversos, unifiquen acciones y estrategias encaminadas a fortalecer la formación docente.

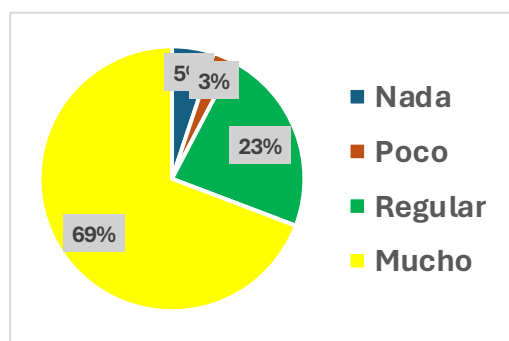
Por lo anterior, los programas federales como *EDINEN* (Estrategia de Desarrollo Institucional de la Nueva Escuela Normal) permite coberturar presupuestalmente el desarrollo de proyectos académicos establecidos en el plan de trabajo institucional. Donde el colegiado académico sea participe del diseño de acciones y estrategias de mejora para impulsar el desarrollo del trabajo colaborativo institucional.

Cantidad y porcentaje que arrojó la encuesta de la pregunta No. 5 **¿Qué disposición tienes para trabajar colaborativamente en el marco de la Nueva Escuela Mexicana?**

Tabla No. 5

NADA	POCO	REGULAR	MUCHO
2	1	9	27
5%	3%	23%	69%

Gráfico No. 5



En esta última gráfica, su propósito era indagar la disposición que tienen los formadores alrededor del trabajo colaborativo que puedan instrumentarse institucionalmente, en los diferentes escenarios organizacionales de la institución. De esta manera, los resultados fueron óptimos, de manera que el 69% expresan su intención de trabajar colaborativamente en la categoría de MUCHO, agregando el 23% que está dispuesto de manera REGULAR, haciendo un total de 92%. Por tanto, los hallazgos informan que una mayoría contundente muestra una actitud positiva en torno a trabajar en equipo para fijar metas colectivas.

Lo anterior nos enuncia que se debe aprovechar la disposición de los docentes para que los directivos o encargados académicos planteen estrategias de trabajo colaborativo, para el abordaje y discusión de los nuevos enfoques y planteamientos teóricos metodológicos de la NEM.

Discusión y conclusiones

Los centros educativos ofrecen pocas oportunidades para que el profesorado impulse el trabajo colaborativo en sus aulas. La organización escolar, los horarios docentes, la escasez de presupuesto para la formación continua no facilitan la reflexión sobre la práctica. Esta situación exige pensar de otra forma, ofrecer nuevas alternativas. Además, existen desafíos y razones por las que el profesorado no utiliza el aprendizaje colaborativo como un mecanismo para apoyar el proceso de aprendizaje de sus estudiantes (Vaillant y Manso, 2019, p. 27).

El anterior enunciado hace una radiografía de la escuela normal estudiada en torno al trabajo colaborativo. De esta manera, los hallazgos obtenidos nos permiten identificar una realidad con conocimiento de la estrategia del trabajo colaborativo de los formadores en la diversas temáticas emergentes, sin embargo, nos invita a la reflexión profunda entre todos los actores para identificar los procesos débiles del trabajo que se realiza; sumado a los nuevos planteamientos de la Nueva Escuela Mexicana que implican todo un desafío en la nueva forma de trabajo de los maestros, al intentar formar personas capaces de conducirse como ciudadanos autónomos, con sentido humano y crítico.

Para tal proeza, el trabajo colaborativo profesional de los formadores de docentes, determinaría en gran medida fortalecer los procesos formativos, que mediante un liderazgo académico de directivos encausarían encuentros en el intercambio de ideas y experiencias en temáticas diversas que repercuten en la formación académica de los normalistas. Éstas serían: seguimiento a la práctica, instrumentos de evaluación, unificación metodológica del proceso de titulación, simposio de experiencias significativas de la práctica, foro de metodologías activas y como llevarlas al aula, demostración de material didáctico, curso propedéutico, planeación didáctica sistematizada de los formadores, ausentismo escolar, foro de discusión entre toda la comunidad normalista “La escuela que queremos rumbo al centenario”, etc.

Por lo anterior, se debe repensar la política institucional y gestión escolar de la escuela normal, adoptando un trabajo colaborativo real y efectivo, entre todos los actores de la comunidad normalista que direccionen estrategias y acciones encaminadas a fortalecer y cumplir con la misión y visión de la escuela.

La formación docente en las instituciones formadoras es una tarea compleja, donde se requiere un trabajo responsable y profesional de los educadores y de toda la comunidad normalista. Para ello, el trabajo colaborativo se convierte en una estrategia imprescindible para la academia y toda la gestión escolar.

Cada docente de la institución es muy importante en el proceso educativo, de ahí la relevancia de integrarlo para que cada uno aporte sus ideas, enriqueciendo la toma de decisiones y acuerdos. Por tal motivo, el director debe fomentar la cultura de la colaboración académica, mediante un plan de trabajo que incida en la formación docente de acuerdo a los nuevos principios y planteamientos de la Nueva Escuela Mexicana.

Lo anterior, no es una actividad sencilla se requiere un liderazgo incluyente que armonice e integre la diversidad de opiniones, privilegiando el diálogo, el consenso y la responsabilidad académica.

La presente investigación profundizó en los planteamientos de la NEM, así mismo, se detalló en la estrategia de trabajo colaborativo y sus implicaciones en las estructuras organizacionales de las escuelas formadoras. De igual manera, se logró revelar las percepciones de los docentes formadores en torno al trabajo colaborativo. Dichos hallazgos, permitieron reconocer debilidades en esta estrategia en la institución estudiada. Por tanto, la realidad descubierta incita aprovechar la actitud de los docentes para generar un cambio, toda vez que si no existe liderazgo institucional, son ellos quienes deben detonar estrategias y acciones innovadoras que potencien la formación docente.

Por último, resaltar que el legado que las normales rurales han hecho en el país en tiempos posrevolucionarios ha sido determinante para el progreso de nuestra sociedad, por tanto, todos los actores de la comunidad normalista tienen la responsabilidad de plantarse y replantarse las veces necesarias sobre su desempeño, de esta manera cristalizar uno de los objetivos del normalismo rural que es actuar en comunidad de manera colaborativa.

Referencias

- Hausman, G. Y. (2001). *Sustaining teacher commitment*. Peabody Journal of Educación.
- Llorente, A. P. y Basilotta-Gómez, P. (2019). La mejora del aprendizaje y el desarrollo de competencias en estudiantes universitarios a través de la colaboración. *Lusófona de Educacao*, 45.
- Loera, A. (2003). *Planeación estratégica y política educativa*. Mexico: SEP.
- Maldonado, M. (2007). El trabajo colaborativo en el aula universitaria. *Revista de Educación*, 268.
- Mineduc. (s/f). *Trabajo colaborativo y desarrollo profesional docente en la escuela*. Chile lo hacemos todos.
- Ramirez, E. y R. Rojas. (2014). *El trabajo colaborativo como estrategia para construir conocimientos*. *Virajes*, 89-101.
- Secretaría de Educación Pública. (2020). *Buenas prácticas para la nueva escuela mexicana, aprendizaje colaborativo desde la gestión escolar*. CD. Mexico: SEP. Obtenido de file:///C:/Users/PC/Downloads/202003-RSC-WnicW8XLDw-5Ficha03_ACdesdelagestinescolar.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2023). *La Nueva Escuela Mexicana*. CD. DE MEXICO.
- Secretaría de Educación Pública. (2023). *La Nueva Escuela Mexicana (NEM): orientaciones para padres y comunidad en general*.
- Secretaría de Educación Pública. (2023). *Sugerencias metodológicas para el desarrollo de los proyectos educativos*. México.
- Vaillant, D. (2016). *Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente*. *Docencia No. 60*.

Vaillant, D. y Manso, J. (2019). *Orientaciones para la formación docente y el trabajo en el aula. Aprendizaje colaborativo*. Chile: SUMMA.

La implementación de rúbricas como instrumentos de evaluación socioformativa en la ENCH

Yeny Jazmín Ocampo Tapia

yeny.ocampot@gmail.com

Escuela Normal de Coatepec Harinas

José Eder Millán Honorato

eder_mh7@hotmail.com

Escuela Normal de Coatepec Harinas

Javier Antunez Montoya

xavierantunez1974@gmail.com

Escuela Normal de Coatepec Harinas

Línea temática 2. Pedagogía y Práctica docente en las Escuelas Normales

Resumen

La presente investigación, surge como una propuesta de cambio respecto al tema de la evaluación, cuyo objetivo es analizar la importancia de las rúbricas a partir de su implementación como instrumento desde el enfoque de la socioformación, dicha investigación se llevó a cabo en la Escuela Normal de Coatepec Harinas, con estudiantes del 4º Grado de la Licenciatura en Educación Primaria bajo la metodología de Investigación Acción. Con el fin de favorecer los procesos de evaluación, se diseñaron rúbricas socioformativas para valorar las planeaciones didácticas implementadas en las escuelas de Educación Básica, lo que permitió cambiar la perspectiva de los estudiantes respecto a la concepción de la evaluación, aceptando que evaluar, no se reduce en una emisión de juicios sin fundamento, capaces solo de asignar una calificación aprobatoria o no aprobatoria respecto al curso del trayecto de práctica profesional, si no que busca la formación integral de los estudiantes a través de la

implementación de una metodología que permita desarrollar y evaluar competencias por medio de actividades formativas y articuladas entre sí, con el fin de resolver problemas del contexto inmediato.

Palabras clave: evaluación socioformativa, rúbricas, evaluación, práctica profesional

Planteamiento del problema

Los procesos de evaluación en la formación docente siempre han sido situaciones obligatorias que se llevan a cabo dentro y fuera de las aulas, sin embargo, aunque estas actividades son cotidianas han provocado desconcierto, nerviosismo y algunas veces miedo en los alumnos, pues “durante décadas nos hemos acostumbrado a calificar los trabajos de los estudiantes, y por lo tanto, emitir calificativos de sus acciones, actitudes e ideas” (Hernández, 2013, p.12), aun cuando no reflejen todos los aprendizajes adquiridos, ya que dentro de estos procesos influyen muchos factores que pueden llegar a beneficiar o perjudicar el desempeño de los estudiantes.

La evaluación de los estudiantes debe contar con elementos claros que apoyen y fortalezcan sus procesos de formación, a su vez que contribuyan a la mejora de los aprendizajes considerando instrumentos desde un enfoque socioformativo que permita definir acciones que coadyuven a que “las metas de aprendizaje se alcancen, al dar al docente y a los estudiantes una retroalimentación que les permita orientar mejor sus esfuerzos” (INNE, 2016, p.47). Lo anterior, permite reconocer que la evaluación por sí misma no produce mejoras y que es necesario llevar a cabo procesos de reflexión para aplicarla con éxito en las aulas.

Por tal motivo, es necesario que la evaluación como proceso formativo se lleve a cabo con el fin de potenciar la valoración integral de los aprendizajes adquiridos por los alumnos durante el proceso de enseñanza aprendizaje en la resolución de problemas que se le presentan en su cotidianidad, no solo es aprender y memorizar sino utilizar esos conocimientos y competencias adquiridas en su formación inicial, puesto que el fin de la evaluación está orientado hacia la formación del alumno, a través de estrategias metodológicas como la resolución de problemáticas contextualizadas, evidencias de desempeño,

autoevaluación y coevaluación, mejora continua de las evidencias y socialización (Tobón, 2017).

Desde la percepción del alumnado de la escuela normal de Coatepec Harinas, específicamente los grupos de Cuarto grado de la Licenciatura en Educación Primaria, Plan de estudios 2018, se considera que el proceso de la evaluación solo define si eres bueno o no, dejando de lado la parte formativa, en la que existe realimentación de los procesos de evaluación, la cual le permite a los futuros docentes realizar un autoanálisis para identificar su área de oportunidad y mejorar en este ámbito. Desde esta premisa, la pertinencia de la presente investigación radica en abandonar las prácticas valorativas subjetivas del estudiante que imposibiliten un proceso formativo adecuado para desarrollar las competencias profesionales estipuladas en los planes de estudios vigentes, puesto que tiene que haber congruencia entre los procesos de enseñanza y aprendizaje y la adquisición de conocimientos para la vida. El interés y detonador principal para el desarrollo de esta investigación, es que es de suma importancia concientizar al estudiante de que la evaluación no es un castigo, si no una oportunidad para comprender los aprendizajes que les permiten resolver problemas de su vida personal y profesional, por ello es importante que docentes generen espacios reflexivos en el aula que les permitan darse cuenta de su desempeño. Por lo tanto, se tiene la responsabilidad de implementar instrumentos que permitan mejorar los procesos de evaluación y observar su impacto en la adquisición de saberes y competencias para el logro del perfil de egreso.

Marco Teórico

Evaluación

El término evaluación se identifica como una constante en la vida de todos los estudiantes, pues en todo momento se está llevando a cabo la valoración de lo que acontece en las aulas y la manera en cómo los procesos de aprendizaje tienen lugar en la formación de los alumnos, “la evaluación siempre se hace presente y hace un juicio de valor sobre nosotros mismo y sobre lo que hacemos o el resultado de lo que hacemos” (Cappelletti, 2004, p.9). Cuando hablamos

de evaluación en los centros educativos, hablamos de procesos más formalizados y complejos, se trata de medir rendimientos que son determinados por números y criterios descriptivos que detallan los avances en cuanto a los conocimientos de los estudiantes.

De lo anterior se desprende que la evaluación no solo está presente en la aplicación de pruebas y exámenes de los alumnos... la evaluación puede tener muchos más objetivos que solo el rendimiento escolar... se trata de analizar las situaciones que acontecen en la escuela y estar preparados para detectar los avances en lo que se aprende día con día (Cappelletti, 2004). Como docentes y a partir de la experiencia en las aulas, se reconoce que la evaluación influye de manera significativa en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Evaluar con exámenes y pruebas de medición es un tanto superficial.

El propósito fundamental de la evaluación es proporcionar a todos los agentes implicados la información fiable y suficiente para fundamentar sus juicios, decisiones y prácticas de enseñanza que favorezcan y mejoren el aprendizaje de los estudiantes, el desarrollo de ciudadanos cultos, comprensivos y participativos. Pretende informar los juicios profesionales de los docentes y las decisiones de los estudiantes de sus propios procesos de aprendizaje (Pérez, 2009, p.5).

Es importante puntualizar que la evaluación es entendida por varios autores como un proceso cuya característica principal es obtener información de los procesos de aprendizaje de los alumnos, según Sanmartí (2007)

Una actividad de evaluación se puede identificar como un proceso caracterizado por: la recogida y análisis de información, la emisión de un juicio sobre ella y la toma de decisiones de carácter social o pedagógico de acuerdo al juicio emitido (p. 20).

Por ello la importancia de considerar elementos o evidencias que permitan demostrar sólidamente cómo es que se está adquiriendo el aprendizaje y a partir de qué productos se están logrando las competencias, lo anterior mediante un proceso de reflexión tanto del docente

como del estudiante y de un balance entre los contenidos que se pretenden favorecer, identificando tanto las áreas de oportunidad como las fortalezas en los educandos.

Una evaluación auténtica centrada en el desempeño busca evaluar lo que se hace, así como identificar el vínculo de coherencia entre lo conceptual y lo procedural, entender cómo ocurre el desempeño en un contexto y situación determinados, o seguir el proceso de adquisición y perfeccionamiento de determinados saberes o formas de actuación (Díaz, 2006, p. 127).

Evaluación Socioformativa

La evaluación en los centros educativos, es un elemento fundamental que permite verificar el logro de competencias en los estudiantes a partir de un plan de estudios o un currículo determinado, sin embargo, en el actuar cotidiano del aula específicamente hablando de los procesos de enseñanza aprendizaje, se ha observado que la evaluación se ha convertido en una obligación institucional asignado un número en razón de lo que el estudiante realiza, lejos de empelarla como una actividad formativa e integral de retroalimentación del proceso educativo que tendría que ser su fin último, por lo anterior es necesario transitar de una idea del término de evaluación como mero castigo a una evaluación cuyo propósito principal sea la toma de decisiones a partir de las características del contexto, tomando como referencia las habilidades del objeto que se está evaluando.

En este sentido la evaluación socioformativa cobra real importancia, pues a decir de (Hernández, 2013), La socioformación propone una serie de elementos a considerar como parte de las acciones de evaluación, entre ellas considerar el contexto, la toma de decisiones que implica reconocer los resultados de la evaluación, y sobre todo aportar elementos de crecimiento para los estudiantes en su proceso de aprendizaje para la vida (p. 11).

Es necesario que los procesos de evaluación cambien, por ello darle importancia al trabajo conjunto entre maestro- alumno y alumno- alumno permitirá generar nuevas experiencias de evaluación en las instituciones, esto con la integración de elementos que

posibiliten hacer frente a los problemas que enfrentan los estudiantes en sus contextos inmediatos donde la retroalimentación les permita llevar a cabo un procesos de reflexión, les lleve al mejoramiento continuo y promueva el desarrollo su talento.

Tobón (2017) menciona que

La socioformación es un enfoque que busca transformar la educación a partir de la formación de ciudadanos con un sólido proyecto ético de vida, el trabajo colaborativo, el emprendimiento, la gestión del conocimiento, el pensamiento complejo y la meta cognición [...] busca que las personas aprendan a resolver problemas del contexto por medio de proyectos, análisis de casos, socio dramas y acciones de vinculación con la comunidad. En esta propuesta educativa, la evaluación es un proceso de diagnóstico, retroalimentación y apoyo continuo a las personas, equipos y organizaciones para que mejoren y desarrollen el talento y la actuación en la identificación, interpretación, argumentación y resolución de problemas del contexto, considerando los retos de la sociedad del conocimiento. Con ello, se busca formar seres humanos con autonomía para que trabajen colaborativamente y con valores sólidos en la transformación de la realidad (p.11).

La evaluación socioformativa puede entenderse como un proceso de diagnóstico o de análisis previo de las competencias, conocimientos, actitudes y valores que posee un estudiante lo que brinda información para iniciar con los procesos de enseñanza, aprendizaje, retroalimentación y apoyo continuo con el fin de resolver retos cognitivos que se presenten en las escuelas o en los mismos contextos donde se desenvuelven. Lo anterior mediante la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, teniendo como base la elaboración de productos o evidencias de aprendizaje que se tendrán que evaluar a partir de criterios especificados en una serie de instrumentos que posibiliten la meta cognición a través del trabajo colaborativo y el pensamiento complejo (Tobón, 2017).

La evaluación socioformativa, surge a partir de la socioformación, entendida esta como una construcción desde un enfoque de talento humano, desde esta perspectiva la evaluación

debe centrarse en las fortalezas de los alumnos, convirtiendo las áreas de oportunidad en elementos para la mejora continua, así mismo debe ser el parteaguas de un proceso colaborativo donde el alumno pueda resolver problemas del contexto a partir de la elaboración de evidencias que demuestren el nivel de apropiación de los contenidos y la manera en cómo los ponen en práctica en su vida cotidiana para con ello lograr un desarrollo educativo y social.

Según Tobón (2017), la evaluación socioformativa tiene las siguientes características:

- 1.- Aborda problemas del contexto.
- 2.- Evalúa el desempeño mediante productos pertinentes.
- 3.- Los productos se analizan con instrumentos concretos como rúbricas.
- 4.- Trabaja a partir de la colaboración, donde los individuos ejecutan las actividades con otros para desarrollar el talento y mejorar el desempeño.
- 5.- Dentro de los niveles de dominio, se busca que las personas logren niveles cada vez mayores de actuación frente a los problemas.
- 6.- Como parte de la socialización se comparten las experiencias y logros con pares, la familia y otras personas.

Para que la evaluación socioformativa tenga elementos para determinar las competencias de los estudiantes debe valerse de pruebas objetivas que valoren las características de las evidencias de aprendizaje que se elaboren, para ello se hace uso de productos que dan cuenta de la actuación ante problemas del contexto aplicando el pensamiento complejo (análisis crítico, análisis sistémico y creatividad). Estos productos son elaborados por el estudiante como parte de las actividades a desarrollar en los cursos y son de diferente naturaleza, como, por ejemplo: cartas, correos electrónicos, informes, ensayos, registros, videos, audios, mapas gráficos, análisis de casos, etc. (Tobón, 2017).

Características de la Evaluación Socioformativa

“La evaluación socioformativa propone trabajar con proyectos socioformativos que buscan la formación integral a través de una metodología que permite desarrollar y evaluar competencias por medio de actividades formativas articuladas entre sí, para resolver problemas del contexto” (Valdez, Hernández y Beltrán, 2017, p. 6).

Tobón (2017) en su libro de Evaluación Socioformativa, refiere que una de las características principales de este enfoque son las siguientes:

a) Problemas: ya que busca que que “los estudiantes aprendan a identificar, interpretar, argumentar y resolver problemas del contexto” (Tobón, 2017, p. 22). Se plantean las problemáticas a partir de retos donde se identifica una necesidad para ser transformada desde diferentes opciones.

b) Productos (evidencias): “se basa en productos, los cuales son evidencias tangibles que dan cuenta de la actuación ante problemas del contexto aplicando el pensamiento complejo (análisis crítico, análisis sistémico y creatividad)” (Tobón, 2017, p. 23). En este sentido los productos son tangibles y resultado de los esfuerzos que hacen los estudiantes en sus actividades escolares demostrando lo aprendido en las mismas.

c) Instrumentos de evaluación: en ésta característica es donde se enfatiza aún más en el presente trabajo, ya que la implementación de los mismos permite la reflexión de los estudiantes para analizar sus procesos de aprendizaje.

Tobón (2017), refiere que los instrumentos de evaluación son:

Herramientas concretas para analizar los productos y determinar la actuación de los estudiantes ante los problemas del contexto, estableciendo logros y sugerencias con base en el pensamiento complejo. No sólo abordan los productos en sí mismos, sino también el proceso implicado en ellos, como la motivación, el análisis crítico, el compromiso con la mejora continua, la aplicación de los valores universales, la colaboración, entre otros. También posibilitan una nota cuantitativa cuando se está en la evaluación sumativa. Algunos ejemplos de instrumentos de evaluación son: listas de cotejo, escalas de estimación, rúbricas, etc. (p. 24).

El Enfoque Socioformativo y las Rúbricas de Evaluación

La evaluación como proceso de valoración del rendimiento académico de los estudiantes, tiene como principal objetivo que tanto docentes como alumnos conozcan y se familiaricen con su progreso y las dificultades que se enfrentan en los procesos de enseñanza aprendizaje, por ello es necesario que en la evaluación, se establezcan los criterios y se describan cada una de las acciones o procesos que el estudiante debe realizar, como menciona (Rios, 2018) “el docente junto con el alumno debe manifestar sus intereses, procesos, capacidades y dificultades, mediante la retroalimentación en determinadas estrategias y actividades, que le permitan vencer los obstáculos y potenciar sus capacidades” (p. 80).

Es importante reconocer que en los grupos de cuarto grado de la Escuela Normal hay alumnos con diferentes capacidades y habilidades, así como conocimientos, destrezas y actitudes, estamos hablando de grupos que se integran de manera heterogénea por lo que las dificultades para mejorar los procesos de evaluación son cada vez más notorias, sin embargo el trabajo se orienta de tal forma que todos tengan las mismas posibilidades y que sus trabajos sean valorados de acuerdo a criterios establecidos con antelación a partir de las rúbricas. En este sentido es que “surgen nuevas propuestas que, desde la socioformación permiten transformar la concepción tradicional de la evaluación por competencias, con acciones que potencien la formación integral y permita a los estudiantes enfrentar los retos del mundo cambiante” (Dorantes y Tobón, 2017, p. 80).

Por ello en el presente trabajo se mantiene latente la necesidad de incorporar instrumentos de evaluación en la Escuela Normal que desde la socioformación como lo indica Díaz Barriga, 2010 (Citado en Dorantes y Tobón, 2017) mantengan líneas de trabajo cuyos componentes: formación integral y dinámicas sociales, en el ámbito ambiental ecológico, mediante la metacognición busquen mejorar los procesos formativos en las instituciones educativas y determinar, mediante un proceso sistemático, el dominio y progreso de los alumnos en pro del mejoramiento continuo, como en el caso de las rúbricas, que permiten apreciar los niveles o rangos de desempeño.

En este sentido, las rúbricas se convierten en instrumentos sumamente valiosos que tienen características específicas y que cumplen con esos criterios, ya que son instrumentos para una evaluación auténtica, que facilitan la evaluación de competencias y están basadas en criterios de desempeño claros y coherentes que describen lo que se está aprendiendo Díaz Barriga, 2010 (Citado en Dorantes y Tobón, 2017).

Metodología

Investigación cualitativa

El término metodología se entiende como la forma en que se enfoca y se busca soluciones a los problemas que se presentan, es una manera de realizar investigación, la cual es encaminada a partir de supuestos teóricos, preguntas de investigación, propósitos, etc. Por lo anterior, Rodríguez, Gil y García (1996) agregan que la investigación cualitativa actual dispone para su apoyo de una diversidad de paradigmas, métodos y estrategias que constituyen el pluralismo fortalecedor de este tipo de investigación. Respectivamente, para Martínez (2000) la metodología cualitativa:

Trata del estudio de un todo integrado que forma o constituye una unidad de análisis y que hace que algo sea lo que es [...] trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones [...] es un todo [...] no se opone a lo cuantitativo, sino que lo implica e integra (p. 8).

Metodología de investigación -Acción

El presente trabajo se llevará a cabo la a partir de la metodología de Investigación acción, la cual fue propuesta en el año de 1944 por Kurt Lewis. Esta metodología se entrelaza con un sinnúmero de actividades cuyo propósito es dar una mirada a lo que se está realizando entre los participantes del proceso enseñanza y aprendizaje que se lleva a cabo en las diferentes aulas de clase, para así realizar una reflexión de lo mismo, atreverse a mirar más allá, buscar mejoras y poner en práctica las nuevas estrategias que se supone mejorarán el problema.

En este sentido Latorre (2013) define la investigación acción como un “proceso reflexivo que vincula dinámicamente la investigación, la acción y la reflexión, realizada por profesionales de las ciencias sociales sobre su propia práctica” (p. 23), la cual le atribuye ciertos rasgos que ayudan a comprender lo que persigue este concepto, puesto que, lo que se pretende es buscar la mejora de la intervención docente, en donde el principal foco de atención es el investigador (maestro) como el único responsable de su actuar, lo que la convierte en un proceso participativo que implica sumergirse en el hecho que sucede en la realidad educativa.

La investigación-acción se presenta en este caso, no solo como un método de investigación, sino como:

Una herramienta epistémica orientada hacia el cambio educativo. Por cuanto, se asume una postura ontoepistémica del paradigma socio-crítico, que parte del enfoque dialéctico, dinámico, interactivo, complejo de una realidad que no está dada, sino que está en permanente deconstrucción, construcción y reconstrucción por los actores sociales, en donde el docente investigador es sujeto activo en y de su propia práctica indagadora (Colmenares, 2008, p. 104).

En este sentido para responder al presente trabajo de investigación acción se manejarán dos ciclos un primero con el diseño e implementación de una rúbrica analítica y un segundo ciclo al diseñar e implementar una rúbrica sintética.

A continuación, se nombran cada una de las fases según Latorre, (2013):

- La planificación: se inicia con una idea general cuyo propósito es mejorar o cambiar algún aspecto problemático de la práctica profesional; En la acción, se pone en marcha la acción estratégica o hipótesis de acción planteada en la fase anterior; La Observación de la acción, implica la recogida de información de la práctica profesional; El proceso reflexivo: es el momento de centrarse en el qué hacer con los datos; pensar cómo voy a interpretar la información.

Resultados

Diseño, Implementación y Evaluación de Rúbricas Socioformativas Sintéticas

Fase PLANEACIÓN: Como se redactó en apartados anteriores, en los cuales, se describen las fases de cada ciclo de investigación acción, metodología que orienta el desarrollo de la misma. En un principio, se parte de la planeación, donde se detallan las actividades para obtener la información e iniciar las acciones que darán pie a la obtención de conclusiones del tema en cuestión.

En lo que respecta a las primeras actividades, en esta averiguación se llevó a cabo la revisión y fundamentación teórica de los temas que se desarrollaron, considerando aspectos relacionados con la evaluación y el diseño de rúbricas desde el enfoque de la socioformación para que a su vez los alumnos tuvieran elementos que les permitieran determinar la calificación que obtenían en los cursos de Práctica profesional de la malla curricular de la Licenciatura en Educación Primaria, Plan de estudios 2018.

Los primeros acercamientos a la teoría permitieron tener los referentes tanto teóricos como metodológicos para el diseño de rúbricas desde el enfoque de la socioformación. Entre los hallazgos más importantes se rescata que Tobón (2017) establece que las rúbricas con un enfoque socioformativo permiten capitalizar los esfuerzos que realizan los docentes y los estudiantes en los procesos de formación, pondera los procesos y los productos necesarios para alcanzar soluciones, incorporando el trabajo colaborativo entre pares y las metodologías activas de aprendizaje. Con ello se pretendía hacer partícipes a los estudiantes de sus propios procesos de evaluación para que fueran conscientes de las áreas de oportunidad que tienen respecto a los productos y evidencias de aprendizaje que se solicitan para la obtención de la calificación.

A su vez, Dorantes y Tobón (2017), mencionan que la evaluación tiene que ser vista como un proceso de ajuste ó como un recurso didáctico que se debe de integrar en los procesos de enseñanza aprendizaje. Estos procesos de evaluación se vuelen la columna vertebral del quehacer docente dentro de las aulas, y la participación de los alumnos es fundamental en

dicha investigación con la finalidad de evitar que la evaluación sea vista como un proceso de desvalorización. De este modo, el diseño de rúbricas obedece a que dichos instrumentos agregan:

Un alto componente de retroalimentación detallada entre los participantes de un proceso y desde el profesor que orienta los esfuerzos para obtener evidencias... Las rúbricas permiten una evaluación progresiva de la ejecución de una tarea por medio de niveles de dominio. Sin embargo, el uso de las rúbricas dentro de las estrategias tradicionales de evaluación preserva la rigidez en los criterios de medición del desempeño académico, ya que consideran en su mayoría solo la transmisión de la información (Díaz Barriga, 2006, p.156).

Derivado de lo anterior, este primer momento, de planeación, se trabajó a partir de la propuesta de Tobón, con la finalidad de contar con los elementos suficientes tanto teóricos como metodológicos para reorientar los procesos de evaluación a partir de la implementación de rúbricas desde el enfoque de la socioformación.

En este ciclo de la investigación acción, se diseñó una rúbrica que inicia con la determinación del problema del contexto (en este caso escuelas de práctica de los alumnos de 4º de la Licenciatura en Educación Primaria) identificando la evidencia que se integraría; posteriormente se socializaron con los estudiantes los niveles de dominio establecidos por la taxonomía socioformativa; en un tercer momento se elaboró como tal el formato de la misma a partir de la evidencia y los indicadores de logro; finalmente se construyeron los descriptores para la evidencia, articulando los indicadores de logro y los niveles de dominio que se determinaron.

Retomando los descriptores de Tobón (2017), los indicadores integrados responden a la siguiente propuesta:

Preformal: tiene un acercamiento general y poco formal al indicador evaluado.

Receptivo: tiene algunas nociones y acercamientos al indicador evaluado, pero

requiere apoyo para llegar al nivel aceptable o satisfactorio. Resolutivo: posee los elementos básicos del indicador evaluado.

Autónomo: tiene análisis, apropiación y criterio respecto al indicador evaluado.

Estratégico: presenta creatividad, estrategias de cambio y/o vinculación de saberes respecto al indicador evaluado (p. 87).

Como la evidencia a valorar por parte del docente y los estudiantes en su proceso de formación fueron las planeaciones didácticas que diseñan y aplican en las escuelas de educación básica donde están asignados, se partió de la determinación de los elementos que la conforman y la comprensión de los mismos. El primer elemento a considerar fue la evidencia (planeación didáctica); posteriormente para que los estudiantes tuvieran un conocimiento más objetivo de la función de la rúbrica, se socializaron las instrucciones; otro elemento a considerar fue el valor o puntuación de la planeación; los indicadores integrados receptivos, resolutivos, autónomos y estratégicos; la ponderación considerando la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación; un apartado de notas y observaciones; logros y sugerencias.

Fase 2 ACCIÓN: Se inició con una sesión informativa donde se les dieron a conocer a los alumnos de manera general los objetivos y la orientación de la investigación, (cabe señalar, que ellos tuvieron conocimiento de esta desde que se estaba gestando). Posteriormente se reunió a los estudiantes que fueron parte de la investigación en la Escuela Normal al término de sus actividades curriculares, para compartir la propuesta de trabajo, para ello se les presentó detalladamente la propuesta de Tobón, respecto a la metodología del diseño de rúbricas socioformativas, en colectivo, los estudiantes reflexionaron cada uno de los pasos y los criterios considerados para el diseño de la rúbrica. En equipos de trabajo, reflexionaron las rúbricas actuales con las que valoran los procesos de planeación y cada uno de los criterios y descriptores especificados en las mismas.

Una vez que se revisaron los apartados de sus rúbricas y la propuesta metodológica de Tobón los alumnos con el apoyo del docente integraron una rúbrica socioformativa sintética

(propuesta que se aplica en la fase 3 observación), misma que considera todos los elementos solicitados para el diseño de una planeación didáctica. Por tal motivo, se optó por orientar cada una de las acciones para mejorar los procesos de evaluación, considerando a los estudiantes en el diseño de los instrumentos para valorar la planeación didáctica con la que intervienen en las jornadas de prácticas y atendiendo cada una de las fases propuestas por Tobón (2017).

En el colectivo (estudiantes y docente) se llevaron a cabo tres sesiones de acercamiento, la primera donde se socializó la propuesta de trabajo, la segunda donde los estudiantes se involucraron directamente en el diseño de la rúbrica como instrumento de evaluación y la tercera donde se acepta la propuesta puliendo aspectos mínimos.

A continuación se describen detalladamente las actividades que se desarrollaron en cada una de las sesiones:

SESIÓN 1...El día 12 de mayo de 2023, se solicitó la presencia de los estudiantes en el aula de 4o grupo I de la Licenciatura en Educación Primaria, los estudiantes llegaron puntuales a las 3:00 pm., como se les solicitó desde que se convocó a la misma. Una vez reunidos más del 50% de los asistentes, se procedió al registro de asistencia, donde cada uno de ellos en una lista registró la hora de llegada. Ubicados en los espacios correspondientes los alumnos revisaron el material de trabajo que se compartió donde se describió detalladamente la propuesta para llevar a cabo los procesos de evaluación a partir de una evaluación Socioformativa, en la cual ellos estaban involucrados directamente tanto en el diseño de los instrumentos como en el desarrollo de los procesos de evaluación.

Cabe destacar, que esta sesión fue muy breve, solo fue de acercamiento para determinar la forma en la que se iba a ir trabajando para las etapas de observación y reflexión. Enseguida, revisados los materiales de trabajo, se abrió un espacio de reflexión donde los alumnos de manera intencional, compartieron sus puntos de vista respecto al trabajo.

SESIÓN 2...El día 2 de junio se llevó a cabo la segunda sesión, misma que se desarrolló de manera más formal, los estudiantes llegaron a la Institución en los horarios convocados,

reunidos la totalidad de estudiantes y con el pleno conocimiento del trabajo que se desarrollaba, de manera personal se dieron a la tarea de indagar más respecto a los procesos de evaluación socioformativa.

Posteriormente, se proyectó la propuesta de diseño de rúbrica para la valoración de sus planeaciones didácticas, analizaron las planeaciones que se construyeron desde 5o semestre y reflexionaron la manera en la que las fueron mejorando en razón de las necesidades formativas de sus estudiantes. Una vez que identificaron las áreas de oportunidad fueron haciendo notas para enfatizar en aspectos propios y construir los criterios de evaluación.

SESIÓN 3...El viernes 9 de junio se llevó a cabo la tercera sesión con los estudiantes, en esta sesión se compartió la versión final de la rúbrica y se procedió a valorar la planeación didáctica de los alumnos, cada uno llevaba los insumos necesarios para valorar de manera individual y en coevaluación cada uno de los aspectos establecidos desde el diseño. Una vez valorados los criterios y apartados de sus documentos, en plenaria se hicieron reflexiones finales respecto al ejercicio que se llevó a cabo.

Al finalizar se les compartió una encuesta de 5 preguntas donde plasmaron su experiencia a partir de la valoración con instrumentos convencionales y en esta ocasión con una rúbrica diseñada desde el enfoque de la socioformación con la propuesta de Tobón.

Se cerró la sesión con un agradecimiento por el apoyo en el desarrollo de la presente investigación, con miras a continuar con un segundo ciclo a partir del diseño de una rúbrica analítica.

Fase 3 OBSERVACIÓN: La fase la observación en la investigación acción, es una de las más importantes, ya que, en el desarrollo de la acción es donde se observan los posibles resultados que se plantean del problema en cuestión, la observación se relaciona directamente con el desarrollo de la acción, ésta se controla y registra a través de la observación (Martínez, 2000).

En este orden de ideas, se infiere que la investigación acción prevé una mejora de la práctica profesional, la información obtenida en esta fase nos permite identificar evidencias o pruebas para comprender si la mejora ha tenido lugar o no, para valorar los resultados y proponer nuevas acciones encaminadas en la resolución del problema. La observación implica la recogida y análisis de datos relacionados con algún aspecto de la práctica profesional. Se observó la acción para poder reflexionar sobre lo que se ha descubierto y aplicarlo a la acción profesional.

SESIÓN 1...En el desarrollo de la sesión, se observó que al solicitar la presencia de los estudiantes había mucho nerviosismo ya que comentaban que no se sentían capaces para diseñar un instrumento que les evaluara y al mismo tiempo les permitiera reconocer sus áreas de oportunidad de manera personal.

Este tipo de actividades de reforzamiento participación y trabajo en equipo les permitieron tener mas confianza en sí mismos, pues como afirma Tobón (2017):

La evaluación socioformativa es un proceso de diagnóstico, retroalimentación y apoyo continuo a las personas, equipos, organizaciones y comunidades... teniendo como base la elaboración de productos (evidencias) e indicadores (o instrumentos) que posibiliten la metacognición, a través del trabajo colaborativo y el pensamiento complejo (p.17).

Como se comentó en la fase anterior, esta sesión fue muy breve, solo fue de acercamiento y de análisis de información, donde los estudiantes se dieron la oportunidad de conocer el material y la propuesta de trabajo a partir de un enfoque socioformativo con el diseño y aplicación de instrumentos que ellos mismos elaboraron, así como lo refiere Tobón la evaluación socioformativa se caracteriza por evaluar el desempeño de los estudiantes mediante productos pertinentes (planeación didáctica), instrumentos concretos como rúbricas (rúbrica sintética socioformativa), trabajo en colaboración (les permite desarrollar su talento y mejorar su desempeño) y la parte de la socialización donde se comparte la experiencia y lo logros con pares académicos.

Al concluir la revisión de los materiales de trabajo, se abrió un espacio de reflexión, se observó que la mayoría de los alumnos quería participar compartiendo la experiencia y los aprendizajes que les generó esta actividad. Algunos estudiantes mencionaron que cuando se les compartió que la evaluación socioformativa permite:

Identificar, interpretar, argumentar y resolver problemas del contexto. Un problema es el reto de transformar una situación dada en una situación esperada o ideal, en un entorno con sentido. En otras palabras, es una necesidad que debe ser analizada, comprendida y resuelta considerando los diversos factores que intervienen y sus consecuencias, teniendo en cuenta diferentes opciones de abordaje (Tobón, 2017, p. 22).

En resumen, el diseñar el instrumento a partir de la descripción de los criterios fortalece sus conocimientos, los hace partícipes de su evaluación y su mejora en el rendimiento académico y les permite evaluar diferentes saberes de manera integrada: ser, hacer, conocer y convivir, de ellos y de sus alumnos de básica en sus grupos de práctica.

SESIÓN 2...El desarrollo del trabajo en la segunda sesión se llevó a cabo de manera más formal, los estudiantes ya tenían un conocimiento de lo que es el enfoque de socioformación en la elaboración de instrumentos de evaluación. El indagar aún más respecto a la elaboración de instrumentos con un enfoque socioformativo, les permitió entender cómo se lleva a cabo la evaluación y cómo aplicar instrumentos como herramientas concretas, pues en palabras de Tobón (2017):

Los instrumentos de evaluación con enfoque socioformativo son herramientas para analizar los productos y determinar la actuación de los estudiantes ante los problemas del contexto, estableciendo logros y sugerencias con base en el pensamiento complejo. No sólo abordan los productos en sí mismos, sino también el proceso implicado en ellos, como la motivación, el análisis crítico, el compromiso con la mejora continua, la aplicación de los valores universales, la colaboración, entre otros (p. 24).

Así pues los estudiantes debatieron el tema en cuestión, en ese momento el rol del docente fue el de moderador, pues eran ellos quienes dominaban y argumentaban la sesión, cada uno de los estudiantes dio su punto de vista respecto a los procesos de diseño e integración, se enfatizó mucho en las áreas de oportunidad que tienen al diseñar sus planeaciones didácticas y más aún la falta de posibilidades de mejorar por la nula retroalimentación que reciben por parte de sus docentes de práctica y sus titulares de educación básica, pues la valoración que les otorgan es general y no de cada elemento que integra sus planes.

En esta sesión terminaron de revisar la rúbrica sintética que se diseñó, ya contaban con un instrumento para poder evaluar sus planeaciones y retroalimentar el trabajo, estaban muy entusiasmados de realizar la valoración de sus trabajos, al ya tener un instrumento sabían que contarían con elementos para identificar sus áreas de oportunidad y mejorar significativamente su trabajo.

SESIÓN 3...Esta fue la última sesión de trabajo con los alumnos y la más significativa para ellos, en primera por que al tener el antecedente de trabajar con el diseño del instrumento para valorar sus planeaciones, fueron partícipes de su proceso de valoración y en segunda por que tuvieron noción y asumieron que la evaluación desde el enfoque de la socioformación se nutre a partir de la colaboración pues “es un nuevo enfoque... que se centra en desarrollar y mejorar el talento de las personas para afrontar los retos de la sociedad del conocimiento mediante el abordaje de problemas del contexto” (Tobón, 2017, p.17).

La sesión se trabajó durante 60 minutos y se dividió en tres momentos, el primero valoraron sus planeaciones de manera individual considerando la valoración desde el enfoque de Tobón como retroalimentar y apoyar continuamente para el desarrollo del talento humano, así pues, los minutos restantes lo hicieron de manera colaborativa en equipos de trabajo, donde retroalimentaron a profundidad la integración del diseño y la intervención de una planeación didáctica en las escuelas de educación básica donde fueron asignados, pues a decir de Tobón (2017):

La evaluación socioformativa es un proceso de diagnóstico, retroalimentación y apoyo continuo a las personas, equipos, organizaciones y comunidades para que aprendan a resolver problemas del contexto retadores, mejoren en su actuación y desarrollen el talento necesario para la sociedad del conocimiento, mediante la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, teniendo como base la elaboración de productos (evidencias) e indicadores (o instrumentos) que posibiliten la metacognición, a través del trabajo colaborativo y el pensamiento complejo (p. 17).

Cuando los estudiantes concluyeron la revisión de sus planeaciones con base en los instrumentos elaborados previamente, reflexionaron a profundidad y en plenaria se hicieron reflexiones finales respecto al ejercicio que se llevó a cabo. Al finalizar se les compartió una encuesta de 5 preguntas donde plasmaron su experiencia a partir de la valoración con instrumentos convencionales y en esta ocasión con una rúbrica diseñada desde el enfoque de la socioformación a partir de la propuesta de Tobón.

Las actividades planeadas para el desarrollo de la investigación, fueron muy significativas para los estudiantes, pues al ser participes del diseño de los instrumentos y del proceso de valoración desarrollaron su talento, fortalecieron la convivencia, identificaron sus fortalezas y áreas de oportunidad, trabajaron la parte de la evaluación desde la socioformación apoyándose de manera mutua en la mejora continua a partir de productos que favorecen la resolución de problemas a partir de la colaboración.

Fase 4 REFLEXIÓN: Valoración de la implementación del primer ciclo de investigación acción.

Como se mencionó en apartados anteriores, el proceso de investigación acción consistió en un solo ciclo, donde se trabajó a partir del diseño de una rúbrica sintética con la propuesta de Sergio Tobón y la evaluación socioformativa. En resumen, podríamos afirmar al final de este primer ciclo de investigación acción cambios observados en los alumnos reconociendo principalmente los siguientes aspectos:

Cambios en los alumnos:

- Fueron más conscientes de que las evaluaciones cualitativas permiten mejorar los procesos de formación y enfocarse en las cualidades de las personas.
- Consideraron a la evaluación como un proceso continuo que si se trabaja de manera colaborativa coadyuva al apoyo mutuo en el logro de objetivos y metas académicas.
- Los esfuerzos se centraron en resolver problemas del contexto, en este caso su grupo de prácticas, donde a partir de la implementación de la planeación identificaron las áreas de oportunidad y mejoraron sus propuestas didácticas en razón de las necesidades formativas de sus estudiantes.
- Consideraron como producto o evidencia de aprendizaje sus diseños didácticos pero tuvieron la oportunidad de valorar cada uno de sus criterios con base en un instrumento concreto para recibir retroalimentación, esto les permitió revisar de manera objetiva sus áreas de oportunidad para atenderlas y mejorar sus procesos de práctica.
- Al ser participes del diseño del instrumento de valoración de sus planeaciones, crearon conciencia de lo que implica reflexionar lo que hacen en las aulas de educación básica, para lograr niveles de desempeño mas elevados.
- Entendieron a la evaluación como un trabajo en conjunto para el logro de las competencias.
- Comprendieron que la evaluación es un proceso enriquecedor que les permite identificar sus áreas de oportunidad para mejorar sus procesos de formación y no un proceso que se limita a juzgar el desempeño del estudiante.
- Aprendieron a diseñar instrumentos desde el enfoque de la socioformación y se centraron en describir indicadores de manera objetiva para alcanzar las metas académicas.

- Mantuvieron una actitud abierta al trabajo individual, en colaboración y a la participación activa durante el desarrollo de las actividades.
- Se apoyaron entre ellos de la siguiente manera; los alumnos con más habilidades ayudaron a sus compañeros a quienes se les dificultaba un poco el proceso.

Discusión y conclusiones

En esta investigación, el objetivo versaba en analizar la importancia de las rúbricas a partir de su implementación como instrumento desde el enfoque de la socioformación para favorecer los procesos de evaluación, así mismo se consideraba el diseño de rúbricas a partir de una indagación teórico metodológica, la aplicación de los instrumentos y la reflexión del trabajo a partir de los mismos.

En este sentido en la investigación se pretendía responder la pregunta de ¿Cómo la implementación de las rúbricas desde el enfoque de la socioformación favorecía los procesos de evaluación?

Con lo anterior y con base en las acciones implementadas, se concluye lo siguiente:

El interés por participar en una investigación orientada a la evaluación fue a partir de una experiencia con el grupo de la Licenciatura en Educación Primaria, quienes referían que la evaluación les provocaba miedo o angustia, era un proceso de desconcierto sobre todo cuando se emitía la calificación de las planeaciones didácticas ya que no tenían elementos sólidos para identificar qué era lo que estaban haciendo mal. Cuando se trabajó con ellos el análisis de sus planeaciones se les solicitó que en parejas pudieran evaluar sus diseños, esto les permitió analizar cada uno de los elementos que la conforman pero de manera crítica y como un ejercicio adicional sin la preocupación de una calificación de por medio. Como refiere Pérez, (2000):

Lo oculto o latente no necesariamente es negativo en el sentido de su relación con los valores de una sociedad, aunque las referencias más frecuentes hagan énfasis en aquello que

no entra en los propósitos aceptados socialmente y en las funciones que no devienen de necesidades pedagógicas (p. 33).

En esta actividad los alumnos dejaron de sentir miedo al momento de evaluarse, pues no iba a repercutir en su calificación, con lo anterior fueron adquiriendo confianza en sí mismos y en lo que hacían y poco a poco fueron adquiriendo experiencia en los procesos de planeación propios y de sus compañeros.

En la experiencia como docente frente a grupo de los cursos del trayecto de práctica profesional se observó que algunas veces y por el poco tiempo entre el desarrollo de las actividades propuestas en los planes de estudio, la preparación de las actividades para las jornadas de práctica, las intervenciones en las escuelas de educación básica, los procesos de evaluación, no se desarrollaban de manera crítica ni reflexiva, mucho menos mediante un instrumento sólido y confiable para determinar la calificación de los estudiantes, motivo por el cual el desempeño de los docentes se veía perjudicado considerablemente. Por lo anterior se optó por hacerlos partícipes en el diseño de los instrumentos de evaluación.

Al principio se les involucró en la indagación de referentes teórico metodológicos del tema “evaluación desde el enfoque de la socioformación” con ello, se sintieron más cómodos, tenían más elementos para participar y debatir. Algunos de ellos investigaban más de lo que se les solicitó, considerando aspectos más profundos del tema. Esta indagación les ayudó a familiarizarse con el trabajo, el conformar equipos o parejas, fortaleció su desempeño y al darse cuenta de que en evaluación para este enfoque “es clave la socialización, la cual consiste en que los estudiantes compartan sus evidencias y experiencias de formación con otros estudiantes, la comunidad y las organizaciones para generar cambios” (Tobón, 2012, p. 27), participaron con más entusiasmo, además de que el trabajo se desarrollaba a su ritmo y no había presión del tiempo ni situación que afectara su calificación.

Como parte de las conclusiones, podemos afirmar como lo establece la UNESCO (2005), que la evaluación debe ser la recogida y tratamiento de la información que permite a los

involucrados tomar decisiones para mejorar las acciones y los resultados. De esta manera en las actividades que se trabajaron, los estudiantes fueron evaluadores de su trabajo y del trabajo de sus compañeros, tuvieron la posibilidad de reflexionar el proceso de construcción de sus planeaciones didácticas y al mismo tiempo los resultados de las mismas, valorando desde varios puntos de encuentro el trabajo desarrollado, a su vez pudieron emitir una calificación con base en la rúbrica que se diseñó como instrumento de evaluación socioformativa. Considerando los indicadores de evaluación, el 95% de los estudiantes se colocaron en el nivel Autónomo, con esto se logró que se enfocaran en ellos mismos, se trabajara a partir de la autoevaluación para identificar el dominio de los saberes, sus conocimientos y con ello mejoraran algunos aspectos de su planeación didáctica, considerando las particularidades de sus grupos, las características de sus alumnos, el contexto de intervención, la infraestructura de sus escuelas, etc., siempre en busca de la mejora continua.

Uno de los intereses que se buscó trabajar en este proyecto, fue el cambio de perspectiva en los estudiantes respecto a los procesos de evaluación, y no solo en ellos, si no en el mismo docente, esto a partir de la revisión teórico metodológica y la construcción de instrumentos de evaluación sólidos y confiables, pues como asegura (Tobón, 2012) el fin de la evaluación se orienta hacia la formación de los estudiantes a partir de la resolución de problemas, construcción de evidencias de desempeño, procesos de autoevaluación y coevaluación. En este sentido los alumnos se sintieron más cómodos con la evaluación a partir de los instrumentos que diseñaron, pues el trabajo con el enfoque socioformativo permite:

Una actuación integral ante problemas del contexto (integra los saberes) con ética y pensamiento complejo, apoya en la resolución de problemas del contexto mediante un proyecto ético de vida sólido y mejora de manera continua; construye evidencias de desempeño autoevaluación y coevaluación para la mejora de los productos y la colaboración entre diferentes actores, así como en la Socialización (Tobón, 2012, p.29).

Otro de los aspectos que se trabajó y con el cual los estudiantes pudieron reflexionar su desempeño fue la retroalimentación que recibieron de sus compañeros y de la docente, se

analizaron cada uno de los apartados de sus planeaciones y los indicadores de la rúbrica para asignar una calificación, con ello hubo reflexión y valoración de su trabajo pero a partir de un instrumento sólido y objetivo. Fue en este momento en el que muchos de ellos cambiaban sus calificaciones asignadas en un primer momento, argumentando que había elementos que les hacían falta y no habían considerado, pero hasta esta reflexión pudieron entenderlo.

Referencias

- Díaz-Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida* (1a edición). México. McGRAW-HILL.
- Dorantes, J. y Tobón, S. (2017). Instrumentos de Evaluación: Rúbricas socioformativas. En *Praxis Investigativa ReDIE* 17(9). Julio-Diciembre de 2017. Recuperado de http://praxisinvestigativa.mx/assets/17_7_instrumentos.pdf
- Hernández, S. (2013). Procesos de evaluación de las competencias desde la socioformación. *Revista de la Universidad Indígena de México*, Vol.9.
- Latorre, A. (2013). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa* (1a edición). Barcelona, España. Graó.
- Martínez, M. (2000). *La investigación- acción en el aula*. México. Trillas.
- Martínez, M. (2000). La investigación acción en el aula. *Agenda académica*, 7(1), pp. 27-39.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. España. Algive. Graó.
- Sanmartí, N. (2007). *10 ideas clave. Evaluar para aprender* (1a edición). México.
- Tobón, S. (2017). *Evaluación socioformativa. Estrategias e instrumentos*. Mount Dora (USA): Kresearch.

Análisis de la práctica docente en la percepción sobre la educación física en estudiantes de secundaria

Emiliano Márquez Hernández

marquezhe.lef19@bine.mx

Francisco Javier Saucedo Jonapá

saucedo.jonapa.fj@bine.mx

Línea temática 2. Pedagogía y práctica docente en las escuelas normales

Resumen

La Educación Física (EF) desempeña un papel fundamental en el desarrollo integral de los estudiantes. En el logro de este desarrollo, la percepción de los estudiantes hacia la EF juega un rol fundamental. El objetivo de este estudio es analizar el impacto de la práctica docente en la percepción sobre la EF en estudiantes de una escuela secundaria pública ubicada en la ciudad de Puebla. Se diseñó un estudio cualitativo con un alcance descriptivo. La muestra fue de 32 estudiantes de segundo grado de secundaria. Se preguntó a la muestra “¿Para ti qué es EF?” antes y después de una intervención docente para conocer el impacto de esta en la percepción sobre la EF. Además, se aplicaron entrevistas semiestructuradas a 16 estudiantes de la muestra en las que se exploraron aspectos de su experiencia en la sesión de EF. El análisis de datos permitió observar un impacto positivo en el interés y participación en la sesión así como en el conocimiento adquirido sobre la EF por parte de varios estudiantes. Sin embargo, también se encontraron casos en los que los participantes expresaron no percibir un impacto de las sesiones de EF sobre su percepción de esta disciplina.

Palabras clave: práctica docente, percepción de la educación física.

Planteamiento del problema

La EF es una disciplina pedagógica que pretende una formación integral en el desarrollo de niñas, niños y adolescentes; su objetivo principal es fomentar y potenciar la motricidad y la integración del cuerpo en el proceso educativo (SEP, 2017). Al tratarse de una disciplina eminentemente práctica, ofrece a los estudiantes aprendizajes y experiencias significativas relacionadas con el conocimiento y el cuidado del cuerpo, el descubrimiento y la vivencia de sus habilidades y destrezas, la resolución de problemas motrices, el desarrollo de la creatividad y el pensamiento estratégico, y la adopción de actitudes y valores positivos (SEP, 2017). La participación en la EF también favorece la creación de ambientes de convivencia saludables y pacíficos, así como la adopción de estilos de vida activos y saludables. Considerando lo anterior, la EF desempeña un papel crucial en el proceso educativo al potenciar el desarrollo integral de los estudiantes.

El desarrollo integral de los estudiantes precisa no solo de un plan y programa sino de una intervención *adecuada* del profesor de EF. Entiéndase por *adecuada* una intervención precisa y atemperada a las necesidades e intereses de los estudiantes basada en una autoreflexión constante sobre el quehacer docente cotidiano. Capel y Leah (2002) enuncian que “los maestros pueden tener una importante influencia en el cambio y en las prioridades de la educación física en el siglo XXI sólo si tienen muy claro qué es lo que quieren lograr” (p. 71). Este estudio parte de la premisa de que una práctica docente reflexiva considera entre sus preceptos una buena parte de las preocupaciones del maestro de EF en torno a lo que este quiere lograr. Es decir, se parte del hecho de que el desarrollo integral que la EF debe promover está estrechamente vinculado a la reflexión de la práctica docente.

Respecto a la práctica docente, Watts et al (2022) apuntan que es necesario diferenciar entre una práctica pedagógica instrumental y una práctica reflexiva en EF. Esta última se caracteriza por una conexión intensa entre el pensar, el quehacer y la reflexión para la propia experiencia docente (Watt et al, 2022). Por su parte, una década antes, Barajas (2011) ya había señalado que la reflexión de la práctica docente podría ser un dispositivo en la innovación y

creación de una práctica pedagógica diferente en EF para lo cual el maestro debe auto observarse.

Este estudio analiza la práctica docente de un docente en formación de EF en una escuela secundaria ubicada en la zona centro de la ciudad de Puebla. El objetivo fue analizar el impacto de la práctica docente en la percepción sobre la EF de los estudiantes de segundo grado de secundaria. Se identificó en la escuela secundaria en la cual se llevó a cabo la investigación una constante cancelación de clases de EF. En los casos en los que sí se realizaba la sesión de EF se observó una predominancia de actividad física basada en el fútbol, basquetbol y voleibol. Icaza y Heredia (2020) señalan que esta situación puede atribuirse a diversas razones como la falta de docentes de EF, pocas horas destinadas a la materia, carencia de materiales didácticos adecuados y deficiencias en las instalaciones. A pesar de este panorama caracterizado por una experiencia limitada de la EF, se partió de la premisa de que los estudiantes de secundaria participantes de la investigación habían cursado en los niveles de educación preescolar y primaria una EF basada en los planes de estudio "Global de la motricidad" (SEP, 2011) y "Aprendizajes Clave" (SEP, 2017).

El estudio se planteó valorar la función que desempeña el docente de EF; el nivel de preparación, el conocimiento de la disciplina y el compromiso por el aprendizaje en los estudiantes son funciones primordiales del docente. En este sentido, Fierro, Fortoul y Rosas (1999), señalan que la práctica docente es una actividad social compleja que engloba las intenciones y objetivos de todos los involucrados en el proceso educativo, incluyendo maestros, alumnos, autoridades educativas y padres de familia. También abarca aspectos políticos, institucionales, administrativos y normativos que definen el papel del maestro. En esta práctica, los significados, percepciones y acciones de todos los implicados son relevantes y deben tenerse en cuenta para lograr una educación efectiva. De esta manera, la investigación planteó que la práctica docente tiene fuertes posibilidades para modificar la percepción que los estudiantes tienen sobre la EF. Con la investigación se planteó valorar la posibilidad de modificar esta percepción y comprender hasta qué punto los estudiantes poseen un

conocimiento adecuado sobre los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales de la EF. En concreto, se planteó como pregunta cuál es el impacto de la práctica docente del docente en formación en la percepción que tienen los estudiantes de segundo grado sobre la EF en una escuela secundaria pública ubicada en la zona centro de la ciudad de Puebla.

Marco teórico

La práctica docente es una actividad esencial en el ámbito educativo que ha sido objeto de estudio y reflexión. Vergara (2016) destaca que la práctica docente es dinámica, contextualizada y compleja. Esta dinamicidad se atribuye a los constantes cambios y adaptaciones que enfrenta el docente en su quehacer educativo. Además, la práctica se sitúa en un contexto específico y se ve influenciada por el tiempo y espacio en el que se desarrolla. Asimismo, se considera una forma de praxis, pues comparte características con cualquier actividad humana donde un agente interactúa con la realidad utilizando recursos y medios específicos (Vergara, 2016).

La práctica pedagógica o docente se manifiesta en el contexto del aula en donde destaca la relación maestro-conocimiento-alumno centrada en los procesos de enseñar y aprender (Achilli, 1986). Achilli (1986) conceptualiza la práctica docente como el trabajo que el maestro realiza cotidianamente en determinadas condiciones sociales, históricas e institucionales, adquiriendo significación tanto para la sociedad como para el propio maestro. De acuerdo con Achilli (1986), la práctica docente “va mucho más allá de ella al involucrar una compleja red de actividades y relaciones que la traspasa, las que no pueden dejar de considerarse si se intenta conocer la realidad objetiva vivida por el docente” (pp. 6-7).

Por su parte, De Lella (1999 citado por García, Loredo y Carranza, 2008) conceptualiza la práctica docente como la acción que el profesor lleva a cabo en el aula y la distingue de la práctica institucional global y social del docente. García, Loredo y Carranza (2008) plantean que la práctica docente se concibe como un conjunto de situaciones dentro del aula que configuran el quehacer del profesor y de los alumnos enfocándose en determinados objetivos

de formación. Por otro lado, Fierro, Fourtuol y Rosas (1999) abordan la práctica docente como una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen significados, percepciones y acciones de los agentes implicados en el proceso educativo, incluyendo maestros, alumnos, autoridades educativas y padres de familia.

Para el análisis de la práctica docente se retomó el referente teórico-metodológico modelo EPR (Fragoza, Cordero y Fierro, 2018). Este modelo se sustenta se integra por tres lógicas que en conjunto abordan las dimensiones de la práctica docente: Epistemológica, Pragmática y Relacional (E-P-R). Este modelo es una herramienta para analizar la práctica docente a partir de preguntas que invitan al profesor a la autoreflexión: ¿cómo se han construido las acciones que se llevan a cabo?, ¿por qué se hacen las cosas de esta manera y no de otra? y ¿qué significado tiene para el propio docente su práctica? (Fragoza, Cordero y Fierro, 2018). Al considerar estas preguntas, los docentes pueden mejorar conscientemente su práctica y convertirse en sujetos reflexivos en su propio quehacer.

La lógica epistemológica se refiere al proceso mediante el cual un sujeto adquiere conocimientos y los incorpora a su forma de entender el mundo. Fragoza, Cordero y Fierro (2018) señalan que esta lógica "da cuenta de las situaciones en las que el sujeto opera saberes interiorizados" (p. 10). Esto implica que los conocimientos previos de una persona solo se vuelven útiles y forman parte de su comprensión cuando se relacionan con nuevas experiencias y situaciones. La lógica epistemológica resalta la importancia de la construcción de saberes y la interacción entre los conocimientos previos y los nuevos.

La lógica pragmática se enfoca en la utilización que hace el docente de herramientas metodológicas para orientar la construcción de los aprendizajes en el aula. Esta lógica implica considerar los objetivos de aprendizaje, las estrategias y las técnicas que gestiona el docente para acercar al estudiante al conocimiento (Fragoza, Cordero y Fierro, 2018). Un ejemplo de esta dimensión es la utilización de preguntas como estrategia para rescatar conocimientos previos sobre un nuevo contenido.

La lógica relacional se centra en la comunicación en el aula y en las interacciones entre el docente y los estudiantes en las que intervienen las decisiones, emociones y motivaciones de los sujetos Fragoza, Cordero y Fierro (2018). La finalidad de esta comunicación es construir las condiciones para disponerse al aprendizaje y manejar la dinámica que se establece entre los estudiantes y el docente. A través de esta relación, el docente puede facilitar el aprendizaje, fomentar la participación, crear un ambiente de confianza y motivar al estudiante a alcanzar sus objetivos académicos y personales. En conclusión, el modelo EPR destaca la importancia de considerar la construcción de saberes, la planificación de estrategias metodológicas, así como la comunicación e interacción con los estudiantes. Cada una de estas lógicas juega un papel fundamental en la práctica docente y el análisis sobre cómo operan permite una reflexión del docente sobre su quehacer.

Por otro lado, analizar la práctica docente en EF requiere precisión en torno a qué es la EF. Reconocer las particularidades y propósitos de esta disciplina se hace necesario en tanto que su naturaleza es particular. Las lógicas epistemológica, pragmática y relacional que operan en EF toman un carácter diferente dada su naturaleza y particularidades. Blázquez Sánchez (2006) menciona que existe una falta de consenso y generalización sobre las definiciones de EF. En este mismo sentido, Vizúete (2002) destaca que "existe una coincidencia generalizada por parte de los teóricos de la disciplina, en señalar los problemas de definición y epistemológicos de la educación física" (p. 138).

A grosso modo, la EF se ha ligado al deporte, a la actividad física y al movimiento a través de conceptos como la motricidad y corporeidad. La EF puede ser entendida como "un proceso a través del cual un individuo obtiene destrezas óptimas físicas, mentales y sociales y aptitud física a través de la actividad física" (Lumpkin, 1986 citado por Moreno, 2017, p. 58). Consideramos que entre las variadas definiciones de EF habría que priorizar aquellas que reparen en la intervención pedagógica. En ese sentido, Wuest y Bucher (1999, citado por Moreno, 2017) señalan que la EF es "un proceso educativo que emplea la actividad física como

un medio para ayudar a los individuos a adquirir destrezas, aptitud física, conocimiento y actitudes que contribuyen a su desarrollo óptimo y bienestar" (p. 58).

Los educadores físicos Martha Castañer y Oleguer Camerino señalan que la EF "es parte del currículo escolar cuya finalidad es el desarrollo de los jóvenes física, social, mental y moralmente, de modo que se conviertan en ciudadanos bien balanceados, inteligentes, saludables, responsables y felices para la democracia" (Castañer y Camerino 2013, p. 39). Por su parte, y en concordancia con el plan y programa Aprendizajes Clave (SEP, 2017), Icaza y Heredia (2017) definen la EF como "la disciplina pedagógica que se vale del ejercicio para contribuir al proceso de educación integral del ser humano a la vez que, como actividad específica, influye en el desarrollo físico del mismo" (p. 7).

Para este estudio, la EF se entiende como una disciplina pedagógica que contribuye al desarrollo nivel motor, cognitivo y social en un proceso educativo a través de diversas funciones (Díaz, 1994). Reconocer estas funciones fue prioritario para tener mayor claridad sobre los contenidos que los estudiantes de secundaria que participaron en la investigación deberían dominar y para a partir de ello diseñar el proceso de intervención. Las funciones propuestas por Díaz (1994) son las siguientes:

a) Función de Conocimiento. Es entendida como el proceso mediante el cual el movimiento se convierte en un instrumento cognitivo fundamental para que el individuo se conozca a sí mismo y explore su entorno. Esto implica que el alumno toma conciencia de su cuerpo y del mundo que le rodea (Díaz, 1995).

b) Función Anatómico-Funcional. Se relaciona con el mejoramiento e incremento de la capacidad motriz mediante el movimiento (Díaz, 1995). Está orientada al desarrollo corporal, capacidades, cualidades, habilidades y destrezas en el individuo (Romero, s/f).

c) Función Comunicativa y de Relación. Esta sucede cuando el individuo utiliza su movimiento corporal para relacionarse con otras personas en todas las actividades físicas

(Díaz, 1995). Propicia que mediante la actividad física se establezca comunicación entre las personas por lo que incluye danzas, teatro, juegos y prácticas deportivas (Romero, s/f).

d) Función Higiénica. Esta implica la conservación, mejora de la salud y el estado físico incluyendo la prevención de enfermedades y disfunciones (Díaz, 1995). Esta función es clave dado que de acuerdo a la Organización Mundial de la Salud la actividad física y el ejercicio físico tienen efectos beneficiosos en la circulación sanguínea, el sistema nervioso, la prevención de enfermedades cardiovasculares y metabólicas, entre otros (OMS, 2019).

e) Función Agonística. Esta permite al individuo demostrar destrezas y competir con otros a través del movimiento corporal por lo que fomenta habilidades como la coordinación, la concentración, la estrategia y la toma de decisiones (Díaz, 1995). En tanto el deporte y la competición fomentan valores (Romero, s/f) está relacionada con la educación integral del individuo.

f) Funciones Catártica y Hedonista. Están relacionadas con la liberación de tensiones y el disfrute del propio movimiento y eficacia corporal (Díaz, 1995). La actividad física permite una liberación de tensiones cotidianas, lo que propicia el disfrute del movimiento (Romero, s/f). El estudiante experimenta placer y satisfacción a través de la actividad física lo que contribuye a mejorar el estado de ánimo y reducir el estrés.

g) Función de Compensación. Se refiere a contrarrestar los efectos negativos del sedentarismo y del uso excesivo de medios de comunicación a través de la actividad física (Díaz, 1995).

En conclusión, la EF tiene un papel fundamental en el desarrollo integral de los estudiantes al cumplir funciones que favorecen el conocimiento del cuerpo, la adquisición de habilidades y destrezas motrices, la comunicación y relación con otros, la mejora de la salud, el desarrollo de la competencia física, la liberación de tensiones y el disfrute del movimiento.

Metodología

Se llevó a cabo una investigación cualitativa con alcance descriptivo y con un toque de experimentación dada la intervención. El enfoque cualitativo se seleccionó para comprender cómo los estudiantes perciben y experimentan la EF. La intervención consistió en nueve clases de EF teóricas y prácticas de febrero a mayo de 2023.

El alcance del estudio se centró en describir fenómenos y situaciones específicas, sin buscar generalizar resultados a través de entrevistas semiestructuradas. La muestra consistió en 32 estudiantes de segundo grado de secundaria, con edades entre 12 y 13 años. Se preguntó con una finalidad de diagnóstico “¿Para ti qué es EF?”. De acuerdo a las respuestas obtenidas se realizó un análisis para establecer patrones de lo que percibían y pensaban de la EF.

A lo largo de la intervención el docente en formación realizó preguntas para su autorreflexión basada en el modelo EPR. La lógica epistemológica se centró en los contenidos de EF relacionados con la función higiénica (Díaz, 1995); en concreto, con aspectos saludables de la actividad física, la condición física y la higiene corporal. En la lógica pragmática ocupó un lugar predominante el empleo de preguntas dirigidas a los estudiantes para valorar cuánto habían retenido de un contenido a partir de aprendizajes previos y dudas en general. En cuanto a la lógica relacional, el docente en formación estuvo al pendiente de crear una relación de confianza con los estudiantes con el fin de recibir el mayor número de retroalimentaciones sobre su intervención y sobre la manera en que estos experimentaban cada sesión de EF.

Una vez concluida la intervención se aplicó una entrevista semiestructurada a 16 estudiantes para identificar posibles cambios en la percepción sobre la EF. Las preguntas de la entrevista fueron las siguientes:

1. ¿Cómo describirías tu experiencia previa en EF antes de la intervención del docente en formación?
2. ¿Qué cambios notaste en las clases de EF después de la intervención del docente en formación?

3. ¿Crees que el docente en formación tuvo un impacto positivo en la idea que tenías sobre la EF? ¿Por qué?

4. ¿Cómo podrías definir ahora la EF?

5. ¿Qué piensas de la EF ahora?

Para el registro de datos se utilizaron grabaciones de voz y se transcribieron las respuestas en Excel. El procesamiento y análisis de datos se realizó identificando códigos y categorías emergentes para agrupar y organizar los datos.

Resultado

Antes de la intervención del docente en formación y respecto a la experiencia previa en las sesiones de EF, predominaron las categorías de a) aburrimiento y falta de actividades adecuadas y b) desinterés y falta de participación. Con la intervención del docente en formación los estudiantes notaron experimentaron diversos cambios en la clase de EF: a) claridad conceptual que se reflejó en la comprensión de los beneficios de la actividad física; b) organización y explicación notable en la planificación de la clase; c) diversidad de actividades que promovieron el interés y el disfrute; y e) enseñanza de contenidos relacionados directamente con la EF como efectos de la actividad física.

La pregunta sobre el impacto del docente en formación sobre la percepción de la EF dejó ver que los estudiantes experimentaron a) impacto positivo en el interés, participación e integración en la clase de EF; b) reconocimiento de la importancia de la EF sobre el desarrollo integral de las personas; c) mejora en la comprensión de contenidos teóricos y prácticos de la EF; e d) impacto incierto o no percibido dadas sus limitaciones motrices para realizar las actividades físicas.

Las categorías obtenidas a partir de la pregunta sobre cómo definir a la EF fueron: a) enfoque en el movimiento basado en la ejecución de ejercicios físicos y la práctica orientada de deportes; b) cuidado y bienestar del cuerpo a partir del reconocimiento de actividades físicas

adecuadas a cada persona; c) combinación de contenidos teóricos y prácticos en torno a la comprensión de contenidos como la coordinación y el desarrollo del pensamiento; d) condición física y agilidad principalmente relacionados con las capacidades de fuerza y rapidez; y e) aspectos relacionados con la salud como la higiene corporal y la alimentación balanceada.

Respecto a la pregunta ¿qué piensas de la EF ahora? se observó que los estudiantes manifestaron a) desinterés y pereza hacia esta disciplina; b) una valoración positiva a partir del relajamiento y el disfrute que puede proporcionar la actividad física; y c) beneficios como el cuidado y mantenimiento del cuerpo en forma. De manera general, los estudiantes que valoraron de forma positiva a la EF encontraron en esta una disciplina divertida y agradable que tiene beneficios emocionales y desestresantes.

Posterior a la intervención y en respuesta a la pregunta ¿para ti qué es EF? aplicada a 32 estudiantes se identificó que para ellos la EF a) promueve la salud física y mental, el desarrollo de valores y actitudes positivas, la enseñanza de juegos y reglas, el entretenimiento, el desarrollo físico; y b) que se trata de una disciplina académica y pedagógica. En cuanto a la pregunta ¿Crees que el docente en formación tuvo un impacto positivo en la idea que tenías sobre la EF? se encontró se identificaron las siguientes categorías:

1. Impacto positivo en el interés y la participación en la sesión de EF.
2. Énfasis en la importancia de la EF en el desarrollo integral del estudiante.
3. Mejora en la comprensión y conocimiento adquirido en la sesión de EF.
4. Impacto de la intervención incierto, negativo o no identificado.

Discusión y conclusiones

El análisis de las respuestas revela que los estudiantes modificaron sus percepciones sobre la EF. Algunos enfatizaron el movimiento, la coordinación y el desarrollo del pensamiento, otros señalaron los aspectos relacionados con el cuidado del cuerpo y la salud física y emocional y unos más resaltaron el papel de la condición física y el mantenimiento físico del cuerpo. Estos

aspectos son contenidos que los planes y programas de EF en que se formaron los estudiantes plantean como propios de la EF (SEP, 2011; SEP, 2017). Además, estos aspectos representan las funciones del movimiento establecidas por Díaz (1995) y la visión de EF como currícula escolar de Castañer y Camerino (2013).

Se observaron diferencias entre estudiantes que posterior a la intervención experimentaron impactos opuestos, es decir, estudiantes que generaron una percepción positiva sobre la EF frente a estudiantes que no reconocieron impacto alguno o que, en algunos casos no hubo cambio y, continuaron con un referente negativo sobre esta disciplina. Estas percepciones opuestas sobre la EF reflejan las experiencias individuales de los alumnos. En un sentido de reflexión final, es importante considerar estas experiencias divergentes u opuestas al diseñar programas de educación física que aborden las necesidades e intereses de los estudiantes. Además, los resultados resaltan la importancia de promover una actitud positiva hacia la educación física, educando a los alumnos sobre los beneficios para la salud y fomentando la adopción de hábitos saludables. En este sentido, se sugiere la implementación de estrategias que hagan más atractiva y motivante la participación de los estudiantes en las actividades físicas.

De acuerdo a los resultados, los estudiantes expresaron una variedad de percepciones en relación al impacto del docente en formación en las clases de EF. Se observó un impacto positivo en el interés, la participación, la comprensión y el conocimiento adquirido sobre la EF. También destaca un cambio en la percepción de la importancia de la EF y un mayor énfasis en su valor. No obstante, algunos alumnos manifestaron un impacto incierto o no percibido.

En tanto la práctica docente del docente en formación estuvo orientada por el modelo EPR, es probable que la reflexión sobre cada una de las lógicas promoviera una mejor actuación y un mayor impacto en el cambio de la percepción sobre la EF de parte de los estudiantes participantes de la investigación. En el caso de la EF la lógica epistemológica implica entender cómo los docentes utilizan sus conocimientos sobre los contenidos y los relacionan con nuevas experiencias y situaciones en el aula. Esto, en conjunto con la lógica pragmática incluye la

planificación de actividades, la selección de materiales y la adaptación de los contenidos. Esto precisa de establecer objetivos de aprendizaje claros, implementar estrategias pedagógicas efectivas y utilizar técnicas de enseñanza que fomenten la participación y el logro de los objetivos propuestos. Por ejemplo, el uso de preguntas para activar los conocimientos previos de los estudiantes sobre un nuevo contenido. La lógica relacional se enfoca en la comunicación e interacción entre el docente y los estudiantes, así como entre los propios estudiantes. En el contexto de la EF, esto implica crear un ambiente de confianza y motivación que facilite la participación de los estudiantes.

El Modelo E-P-R para analizar la práctica docente en EF puede ayudar a identificar fortalezas y áreas de mejora en la práctica docente así como responder a la autoobservación (Barajas, 2011) y a la práctica reflexiva (Watt et al, 2022); además genera conocimiento que contribuya a una mejor percepción de la educación física por parte de los estudiantes de secundaria.

Referencias

Achilli, E. L. (1988). La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro, en *Cuadernos de Antropología social*, (2), 5-18.

Blázquez, D. (2006). *La Educación Física*. Barcelona, Editorial INDE.

Capel, S. y Leah, J. (2002). *Reflexiones sobre la educación física y sus prioridades*. Secretaria de Educación Pública, México.

Díaz, J. (1994). *El currículum de la Educación física en la reforma educativa*. Barcelona, INDE.

Fierro, C., Fortoul, B. y Rosas, L. (1999). *Transformando la Práctica Docente. Una Propuesta Basada en la Investigación Acción*. México, Paidós.

Fragoza-González, A., Cordero-Arroyo, G. y Fierro-Evans, C. (2018). El uso de un modelo interaccionista para el análisis de prácticas docentes en *Actualidades investigativas en educación*, 18(3), 643-663.

García-Cabrero, B., Loredó-Enríquez, J. y Carranza-Peña, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión en REDIE. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 1-15, [fecha de Consulta 23 de Marzo de 2023]. ISSN: . Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15511127006>

Icaza, H. M. y Heredia, M. E. (2020). *El libro del profesor de Educación Física: Bases fundamentales para la construcción de una teoría científica de la Educación Física*. Colegio Colimense de Profesionales de la Educación Física, la Recreación, el Deporte y Ciencias Afines, A.C.

Moreno, I. A. (2017). Didáctica de la educación física para la educación básica, en *Rastros y Rostros del Saber*, 3(2), (Julio-Diciembre 2017).

Organización Mundial de la Salud. (2021). *Actividad física*. Recuperado de: <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/physical-activity>

Romero, C. (s/f). *Evolución y desarrollo de las funciones atribuidas al movimiento como elementos formativos*, disponible en: <https://almedinillense.files.wordpress.com/2010/04/funciones-ef1.pdf>

Secretaría de Educación Pública. (2011). *Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación básica y primaria*. Educación física, México.

Secretaría de Educación Pública. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Educación Física. Educación Básica*. SEP, México.

Vergara, M. (2016). La práctica docente. Un estudio desde los significados, en *Cumbres*, 2(1), 73-99.

Vizuite, M. (2002). La didáctica de la Educación Física y el área de conocimiento de Expresión Corporal: Profesores y Currículum en *Revista de educación*, 328, pp. 137-154.

Watts, W., Zwierewicz, M. y Tafur, J. (2022). De la práctica pedagógica instrumental a la práctica reflexiva en educación física: retos y posibilidades manifestados en investigaciones precedentes en *Retos*, 43, pp. 290-299.

Factores significativos que influyen en los hábitos de lectura en estudiantes normalistas

Brenda Janeth Lara Villegas

cren.blara@creson.edu.mx

Centro Regional de Educación Normal “Rafael Ramírez Castañeda”

Mireya Josefina Zavala León

cren.mzavala@creson.edu.mx

Centro Regional de Educación Normal “Rafael Ramírez Castañeda”

Línea temática 2. Pedagogía y práctica docente en las escuelas normales

Resumen

La presente investigación aborda los factores significativos que influyen en los hábitos de lectura en los estudiantes normalistas. De paradigma cuantitativo, diseño no experimental transeccional descriptivo. Se utilizó un cuestionario validado por la Universidad Europea de Madrid para la recogida de datos y poder evaluar las variables que determinan el hábito lector y los indicadores para su análisis. Aplicado a 122 alumnos de primer semestre del Centro Regional de Educación Normal de Navojoa, Sonora. Los resultados obtenidos fueron analizados por el programa Excel, revelan que sí influyen los factores de manera significativa para que haya buenos hábitos de lectura, predominando el entorno familiar, motivación, ocupación del ocio, uso de bibliotecas, uso de internet, programas de televisión y compra de libros en los hábitos de lectura de los estudiantes; ya que en un 45 % no les leían libros ni se practicaba el hábito lector, lo que significa que los estudiantes crecieron con las nuevas tecnologías, no interactuando en un 100 % con los libros, asimismo no cuentan con suficiente acervo en casa dando como resultado escasas actividades de lectura.

Palabras clave: hábitos lectores, estudiantes normalistas, factores significativos, lectura

Planteamiento del problema

En la actualidad, ha habido cambios y transformaciones sociales que repercuten en el desarrollo del ser humano, nuevas tecnologías que van a la vanguardia en diferentes contextos; es imprescindible que para formarnos como ciudadanos y prepararnos para ser profesionistas competentes y poder ejercer en sociedad se debe estar en constante comunicación con diferentes grupos sociales, tener lazos de afectividad, entablar conversaciones y expresarnos de manera coherente, para ello necesitamos estudiar, y por ende, tener suficientes hábitos lectores que permitan desenvolvernó de una manera adecuada ante los demás.

La lectura constituye un objetivo tanto de la escuela como de la familia y de toda la sociedad, el hecho de formar lectores trae consecuencias favorables en el ser humano como elevar su calidad educativa, promover y difundir sus hábitos lectores, tener habilidad y adquirir competencias lingüísticas que favorecen también la redacción de textos, el hecho de leer no reside solo en el texto, sino en los lazos que se hacen con los conocimientos previos y con las asociaciones para construir un significado.

Los alumnos de educación superior se enfrentan con algunas dificultades, no entienden lo que leen, leen por obligación e imposición y no le dan sentido a las palabras y textos que analizan, algunos de ellos muestran apatía por la lectura, lo cual trae como consecuencia niveles bajos de habilidad lectora y fluidez. Es necesario crear conciencia y estimular en ellos el gusto y motivación por la lectura a través de actividades en las cuales interactúen con los libros y visitas a bibliotecas y salas de lectura.

El problema que se presenta al interior de la escuela normal tiene que ver con los estudiantes y los hábitos de lectura a lo largo de su vida escolar, su desarrollo en las clases impartidas, su proyección como alumnos de la institución y el hecho de estar en constante interacción como docente frente a grupo ha permitido detectar la falta de hábitos lectores y amor hacia la lectura; se observa cierta apatía por parte de los estudiantes en cuanto a las actividades que se realizan en los cursos de la escuela normal, se sienten un poco desmotivados en cuanto

a lo repetitivo de las consignas que se les dejan, los textos cargados y tediosos que tienen que analizar, algunos no son capaces de descifrar signos gráficos, otros se muestran pasivos y no les es posible ejercer la crítica y menos aún interpretar textos.

Pregunta de investigación

¿Cómo influyen los factores significativos como: entorno familiar, motivación para acceder a libros, uso de biblioteca, ¿momentos de ocio en los hábitos de lectura?

Objetivo

Conocer cómo influyen los factores significativos como entorno familiar, motivación, ocupación del ocio, uso de bibliotecas, uso de internet, programas de televisión y compra de libros en los hábitos de lectura de los estudiantes normalistas del Centro Regional de Educación Normal “Rafael Ramírez Castañeda”.

Marco teórico

Se da a conocer lo concerniente a la lectura como un instrumento indispensable para adquirir los hábitos lectores en los alumnos y a la vez lograr la competencia lectora. Además de las estrategias de lectura que son indispensables para lograr la habilidad comunicativa. “La situación actual es grave, pero es interesante porque estamos en momentos de profundos cambios en la definición de la materialidad misma del objeto "libro". Algunos nos anuncian una nueva democracia vía Internet mientras que otros se anticipan a organizar prematuros funerales al objeto "libro", ese que tiene textura y olor, ese "de carne y hueso" con el que aprendimos a convivir durante siglos” Ferreiro, (1999).

Las Escuelas Normales, como ha quedado asentado a lo largo de su historia, han cumplido con la tarea trascendental de formar a los docentes de la educación básica de nuestro país. Las políticas y acciones emprendidas para mejorar la calidad de la educación buscan favorecer su transformación, para convertirlas en espacios de generación y aplicación de nuevos conocimientos, de producción de cultura pedagógica y de democracia institucional, de

manera que los futuros docentes de educación básica logren la formación necesaria para desarrollar una práctica docente más pertinente y efectiva.

Uno de los cursos disponibles de este Programa es precisamente la comprensión lectora como una de las habilidades intelectuales que deben poseer los estudiantes normalistas sobre la cual se despliega una serie de capacidades conexas como el manejo de la oralidad, gusto por la lectura, pensamiento crítico y por supuesto hábitos lectores que los preparan para la vida académica, laboral y social.

Como sostiene Garrido (2000) uno de los impulsores de la lectura en voz alta en las escuelas: “La lectura en voz alta es el mejor camino para crear lectores, simplemente compartiendo las palabras que nos vinculan. Compartir la lectura es compartir el lenguaje placenteramente, afirmándolo como vehículo de entendimiento, fantasía y civilidad”.

Variables

Las variables de control que se tomaron en cuenta fueron la variable independiente Factores significativos tomando como base los siguientes indicadores:

Entorno familiar

Se establecen sus primeros vínculos socio-emocionales, los cuales proporcionarán las bases de seguridad que necesitan para explorar el mundo que los rodea y para el desarrollo de sus posteriores relaciones interpersonales ya en su juventud al momento de estar en este caso en nivel universitario. Singer (2013) sostiene la importancia de construir entornos ricos que les ofrezcan un espectro de posibilidades de actuación y la posibilidad de observar leyendo a otras personas a las que deseen imitar.

Motivación

Según, Diego González Serra (1995) “la motivación es el conjunto concatenado de procesos psíquicos que conteniendo el papel activo y relativamente autónomo de la personalidad”.

Ocupación del ocio

El ocio es el tiempo que disponemos para hacer otras actividades distintas a las habituales. Compartimos (Hernández y Morales, 2008) la importancia y necesidad de conocer la dimensión histórica del ocio y el tiempo libre, para llegar a comprender la complejidad actual de los hechos.

Visita a bibliotecas

La biblioteca, es uno de los elementos primarios para el desarrollo lector. Rader (2000), las bibliotecas han formado parte de una gran revolución durante décadas y ahora deben replantearse todas sus funciones, servicios y estructura organizativa.

Uso de Internet

Internet como herramienta de comunicación interactiva con fuerte capacidad de retroacción, es una red de computadoras alrededor del mundo, que comparten entre sí gigantescas cantidades de información por medio de páginas o sitios, es decir, un conjunto de hardware (ordenadores interconectados por vía telefónica o digital) y software (protocolos y lenguajes) que intercambian información con diversos fines como comunicación, entretenimiento, investigación, etc. (Levine, Levine y Baroudi, 2006).

Programas de televisión

García (1999), afirma que los programas de televisión están dirigidos preferentemente al entretenimiento, quedando rezagados de los programas de información, educativos y culturales, esta debido a que la televisión sirve al público en general, descuidando al sector infantil.

Compra de libros

Con respecto a la compra de libros como indicador partimos de los motivos por los cuales los jóvenes compran libros, ya sea para obsequio, por gusto o simplemente para estar a la moda o es lo que se usa.

Por otra parte, se analizó la variable dependiente “Hábitos de lectura” tomando en cuenta los siguientes indicadores:

Hábitos de lectura

Conforme a la opinión de Cerrillo et.al (2002), solo un lector habitual se convierte en un lector competente y en esa medida tiene la capacidad de interiorizar el cambio de un texto escrito en significado, es decir, es capaz de discriminar significados y de moverse en un mundo inmerso de constantes cambios, sin verse tan afectado.

Lectura por agrado

La lectura actualmente puede ser definida como una destreza transversal al currículo, de naturaleza interactiva, que responde al objetivo de leer para aprender, más que aprender a leer.

Lectura placentera

Solé (1998) afirma que: “la lectura es el proceso mediante el que se comprende el lenguaje escrito”. En dicha comprensión intervienen tanto el texto, su forma y el contenido, como el lector, sus expectativas y conocimientos previos.

Metodología

El enfoque metodológico es de carácter cuantitativo, el diseño no experimental, de alcance descriptivo y cohorte transversal. La población participante consta de 122 estudiantes de primer semestre de la Licenciatura en Educación Primaria, el rango de edad oscila entre 18 y 20 años, donde 81% son mujeres y 19% son hombres.

Hipótesis

Hi: Los factores significativos y hábitos de lectura influyen en los hábitos de lectura de los estudiantes normalistas del Centro Regional de Educación Normal “Rafael Ramírez Castañeda”.

Ho: Los factores significativos y hábitos de lectura no influyen en los hábitos de lectura

de los estudiantes normalistas del Centro Regional de Educación Normal “Rafael Ramírez Castañeda.

Instrumento

Cuestionario sobre hábitos de lectura

El instrumento está validado por la Universidad Autónoma de Madrid, España; el trabajo realizado habla acerca del estudio de hábitos lectores de los estudiantes de dicha Universidad, en el año 2008.

Dicho instrumento de medición de hábitos lectores, tiene un total de 52 reactivos y segmentados por ocho variables que se presentan a continuación: datos personales, entorno, ocupación del ocio, soporte y lengua de lectura, motivación y dedicación a la lectura, compra de libros o publicaciones, utilización de bibliotecas y aficiones literarias.

Procedimiento

El cuestionario se divide en tres partes. En la primera parte respondieron preguntas más fáciles para que los estudiantes se familiarizaran con el contexto. En la parte central del cuestionario se encontraban las preguntas más importantes referentes a la investigación planeada y al final se realizaron las preguntas más difíciles.

Dentro de la técnica de procesamiento y análisis de datos, una vez aplicado el cuestionario, se procedió a utilizar la herramienta Excel para ingresar las respuestas que con gusto dieron a conocer los estudiantes en el cuestionario aplicado, asimismo se realizaron tablas con porcentajes de cada una de las preguntas de análisis en la misma herramienta y así definir resultados.

Resultado

De acuerdo al instrumento aplicado se analizaron resultados que a continuación se dan a conocer por medio de tablas de análisis de acuerdo a las variables: factores significativos y

hábitos de lectura. En la investigación realizada se detectó que el 64 % de los escolares no cuenta con suficientes libros, es decir tienen 20 o menos. El 30 % de los encuestados dicen tener de 20 a 100 libros en el hogar, quedando un 6 % para los que cuentan con una cantidad considerable de libros, es decir, de 21 a 100 y más de 100 libros.

Con respecto al uso de las tecnologías en los normalistas, se les encuestó acerca de la conexión a internet en casa como se muestra en la siguiente tabla, dando como resultado que un 75 % sí cuenta con ordenador y conexión a internet, mientras que un 25 % no, esto puede influir para ver si los estudiantes investigan tareas en este medio o caen en vicios de solo vaciar información, permitiendo que no estén en interacción con los libros.

En cuanto al entorno familiar, se les preguntó si durante su formación leían libros, es decir, si durante sus años anteriores de estudio a través de los diferentes niveles de estudio han estado rodeados de acervo y prácticas lectoras. Esto es importante pues desde casa se adquiere y se motiva el gusto por leer, un 45 % de los estudiantes normalistas algunas veces les leían libros, el 30 % afirma que casi siempre, el 13 % dice que siempre le leían libros y un 12 % de la población que nunca les leían libros.

El hecho de que a los estudiantes les compren o regalen libros puede ser un paso a crear hábitos lectores, el instrumento arrojó que un 38 % mencionó que algunas veces, el 28 % que casi nunca les regalaban o compraban, el 24 % dijo que nunca y los que siempre compran y les regalaban del total solo un 10 % del alumnado.

Los estudiantes pueden exponerse a distintas actividades en su tiempo libre u ocupación del ocio, un 57 de estudiantes le dedican tiempo a la lectura una o dos veces por semana, el 30 % contestó que leen alguna vez en el transcurso del semestre y el 13 % que practica la lectura todos o casi todos los días.

Otro de los aspectos de la lectura en tiempos de ocio fue en relación a un aproximado de libros que lee al año, esto con el fin de conocer si la lectura es de su agrado por convicción, un 89 % afirmando que leían de 0 a 5 libros, el 9 % leían de 6 a 10 libros y un 2 % más de 10

libros leídos en el año; cabe aclarar que durante la aplicación del cuestionario se les dijo que en esta pregunta no consideraran los materiales con los que trabajan en los diferentes cursos de la escuela normal.

De igual forma se analizó la práctica de lectura de libros de manera diaria en la actualidad, donde algunos normalistas comentaban que no tenían tiempo de realizar dicha práctica ya que realizaban otro tipo de actividades; un 53 % dedica menos de una hora a la lectura, el 37 % lee 1 o 2 horas diarias, el 9% de 3 a 5 horas y el 1 % afirma que lee diariamente de 6 o más horas.

Acerca de los gustos o tipos de novela que más les agradaba, un 30 % lee novelas de intriga, el 22 % se inclina más por la ciencia ficción y esto se debe a que observan películas futuristas y las relacionan con el libro, 11 % la novela histórica y como se comenta entre ellos y también de manera abierta aún existe cierta apatía en la asignatura de historia desde que ellos la cursaban, 16 por ciento novelas de autobiografía, 8 % otros tipos de novela, 4 % leen novelas románticas y 3 % de tipo psicológico.

El 27 % de los normalistas argumentó que es importante leer porque los enseña a expresarse mejor, el 23 % comentaron que practicando la lectura aprenden mucho, el 17 % indicó que le ayuda a imaginar cosas y situaciones.

Con respecto a la literatura que tienen en casa los normalistas, el 62 % tiene de 1 a 10 libros, el 13 % de 11 a 25 libros, el 10 % tiene de 26 a 50 libros aquí es más fácil que adquieran hábitos lectores puesto que están interactuando con libros que son de su agrado y no escolares; el 9 % afirma que no tiene ningún libro en propiedad y por último un 6 % cuenta con más de 50 libros, lo cual permite que adquieran más elementos en el proceso de lectura adquiriendo mayor fluidez, hábitos de estudio, apropiación de conceptos y mejores resultados en su aprovechamiento escolar.

El tiempo que dedican al día en ver la televisión, ya que actualmente el panorama audiovisual está sufriendo una verdadera revolución, existen estrechas e importantes

relaciones entre el desarrollo evolutivo de las personas y su consumo televisivo; resalta el criterio de 2 a 5 horas con un 56 %, el 30 % dedica 10 minutos a 1 hora, el 12 % no ve la televisión, mientras que el 2 % ocupa su tiempo 6 horas o más a ver la televisión.

En cuanto al uso y actividades que se realizan en internet, un 41 % utiliza el internet para búsqueda de información, el 20 % para descarga de archivos, 18 % para chatear, 11 % para correo electrónico, 5 % para búsqueda de información sobre libros, un 2 % para lectura de prensa, 2 % para otras actividades y 1 % para servicios online.

En la actualidad, los jóvenes no están muy relacionados con el término leer y de antemano se sabe que se aprende a leer leyendo y para hacerlo hay que tener un motivo o razón, por lo que una de las preguntas fue acerca de los motivos por los que ha leído el último libro, el 65 % de los jóvenes afirma leer por entretenimiento, un 20 % practican lectura porque así se los piden los estudios, un 9 % arrojó que ayuda a mejorar su nivel cultural, 3 % lee para consulta y el otro 3 % por trabajo.

Considerando que los estudiantes cuentan con periodos vacacionales, se les preguntaba acerca de la frecuencia con la que practican la lectura, si en los periodos vacacionales lee más, igual o menos libros que el resto del año, a lo que un 41 % dice leer más; un 31 % lee igual que el resto del año; un 22 % lee menos y un 6 % no lee nada y prefiere olvidarse de las letras cuando se encuentran en receso escolar.

Con respecto a la adquisición de libros de los jóvenes, es común observar que la mayoría los obtienen por medio de préstamos, ya sea en la escuela o de algún compañero, con un 31 %, asumiendo que un 23 % los adquiere a través de la compra y aquí es de acuerdo a sus gustos y preferencias que por lo regular son de literatura barata, un 20 % por regalo; 14 % porque son libros que ya estaban en casa y 12 % porque pertenecen a una biblioteca.

La frecuencia con la que los estudiantes practicaban este hábito, el 74 % asegura que es por falta de tiempo por realizar otras actividades de la escuela; el 16 % prefiere emplear su tiempo en otras cosas; un 5 % no le gusta leer y otro 5 % porque realiza otras actividades que

no se relacionan con el hábito lector.

Se cuestionó acerca de la procedencia de los libros que tienen, esto para saber si realmente leían por gusto o al menos tenían curiosidad o interés por el hábito lector, el 49 % afirma que se los prestan; el 39 % dice que son de su propiedad; un 7 % provienen de la biblioteca escolar y un 5 % de otras bibliotecas.

En cuanto al tipo de publicaciones periódicas que leen los estudiantes en la escuela normal, un 37 % lee la prensa diaria; un 30 % se dedica a leer revistas de todo tipo; un 14 % indicó en el instrumento que no lee absolutamente nada; el 13 % lee en soporte electrónico como libros digitalizados.

Con respecto a los libros que han comprado en el último año, un 44 % de la población estudiada. Por otro lado, están también aquellos alumnos que no han adquirido un libro a través de una compra, se habla de un 56 %, un 37 % no compra libros; el 36 % compra libros de texto; 18 % compra de ambos tipos y el 9 % libros no de texto.

Los motivos por los cuales ha realizado la compra de libros, para explorar aspectos relacionados con el gusto por la lectura, el 44 % los compran por ocio y entretenimiento; el 24 % por cuestiones de estudio; 14 % para consulta; 8 % para regalar y 5 % coinciden que los compran para trabajo y el otro 5 % afirman que no compran libros de ningún tipo.

Los estudiantes reflexionaron también en torno al curso que les ha permitido hacer la última compra del libro, esto para saber si es la misma institución o niveles antes cursados los que les han encargado libros o bien, si los compran por gusto y placer; el 49 % afirma que en ningún curso ha comprado libros; el 27 % en Literatura; 10 % en universidad; 6 % en preparatoria, 3 % novela por gusto; 2 % contabilidad e inglés y 1 % informativo.

Es común escuchar en los estudiantes a través de sus diálogos, la forma como obtienen los libros, estos pueden ser a través de consejos de amigos, de lo que escuchan o simplemente porque salió algo de moda para ellos o alguna película que se va estrenar. De acuerdo a lo anterior, se muestra que el 51 % sigue los consejos de amigos o conocidos; 18 % compra por

impulso; 12 % compra por indicación de librerías; 8 % obtiene la referencia de otros libros; 5 % por prescripción del profesor y el 2 % coincide en referencia a reseñas, radio-televisión y catálogos.

Con respecto a la compra de libros que han hecho en el último año, comentaron que son pocas las veces que compran libros debido a sus ocupaciones de la escuela y tareas que les encargan; el 48 % cero libros; 27 % un libro; 15 % dos libros; 5 % tres libros, 1 % cuatro libros; 1 % cinco libros; 1 % seis libros; el 1 % compra siete libros; 1 % compra ocho libros en el año.

Uno de los cuestionamientos fue acerca de la visita a una biblioteca en el último año, un 62 % ha asistido a una y un 38 % no la visita; se les cuestionó también acerca del tipo de biblioteca a la cual asisten, a lo que un 44 % va a la escolar; el 37 % afirma que no asiste a ninguna; un 18 % a la pública y el 1 % a la biblioteca municipal. El 82 % afirma que no está inscrito a ninguna biblioteca y el 18 % que si lo está.

La frecuencia con la que visitan la biblioteca, un 63 % la visita con menos frecuencia; 33 % alguna vez al mes; el 3 % una o dos veces por semana y el 1 % todos o casi todos los días.

Por último, se les cuestionó acerca de si han tomado libros prestados de la biblioteca, se muestra que el 85 % de los alumnos no ha tomado libros prestados y un 15 % si lo ha hecho.

Discusión y conclusiones

Al haber llevado a cabo la investigación, se concluye que los jóvenes normalistas del Centro Regional de Educación Normal tienen diferentes ocupaciones y de manera significativa influyen los factores para que adquieran hábitos de lectura, ya que en un 45 % no les leían libros ni se practicaba el hábito lector, lo que significa que los estudiantes crecieron con las nuevas tecnologías, no interactuando en un 100 % con los libros, asimismo no cuentan con suficiente acervo en casa, dando como resultado escasas actividades de lectura.

Asimismo, más de la mitad de los estudiantes encuestados afirma tener internet en casa, lo cual repercute en la interacción con los libros y frena un poco los hábitos lectores que

debieran tener como normalistas, en ocasiones los jóvenes utilizan el internet no como factor que los encamine precisamente a adquirir hábitos lectores, sino como herramienta rápida para sacar adelante tareas o investigaciones que les encargan en la escuela normal; se observa con tristeza que no suelen buscar libros ni interesarse por algún autor importante que sea de su agrado.

Se confirma que no existe en su totalidad un hábito lector, debido a que la mayor parte del alumnado se concentran en actividades de la escuela normal, afirmando que por falta de tiempo no les es posible practicar la lectura o leer un libro por gusto; los pocos alumnos que lo hacen es porque se les dejó como consigna en algún curso que están llevando. Efectivamente están conscientes de que leer visto como un hábito permite expresarse mejor y ampliar el vocabulario y conocimientos en general, pero que se les dificulta por su vida de estudiante.

Las actividades que realizan en momentos de ocio y entretenimiento varían, desde ver televisión y no precisamente programas referentes a los libros, se meten a navegar en internet, realizan tareas de la escuela normal afirmando que no les queda tiempo para leer por gusto, actividad que realizan en periodos vacacionales y no siempre.

El tiempo que dedican a la lectura es relativamente poco, considerando que leen aquellas que les indican en los cursos pero que aun así, les hace falta comprender lo que leen, lo cual trae consigo bajo rendimiento al momento de realizar los análisis e interpretación de las mismas. Esto se presenta en temáticas abordadas en reuniones de academia al interior de la Escuela Normal donde algunos maestros coincidimos en la misma problemática.

A razón que son alumnos de primer semestre y que hace poco egresaron del bachillerato pueden mostrar poco interés a la lectura, hábito que empezarán a adoptar una vez que continúen la carrera y se den cuenta que es algo elemental dentro de esta noble profesión. Cabe señalar que influye en gran medida el entorno familiar que los rodea, puesto que es ahí donde ellos perciben desde su niñez y formación sus primeros libros, el amor a la lectura y sobre todo esa práctica de lectura al grado de convertirla en hábito lector.

Petit (1999) hace un llamado al rescate de la cultura, a la que atribuyen poderes reparadores, reconciliadores. Les alarma, en particular, que los jóvenes de nuestras ciudades, no compartan “el patrimonio común”, florilegio de valores, de referencias que, como una red de palabras, debería mantener unidos a quienes componen una sociedad. En este sentido, se propone rescatar el hábito lector en nuestros jóvenes ante los cambios acelerados del siglo XXI, que se apropien de actividades que a futuro transformen la vida de cada individuo en los diferentes aspectos de la vida.

Cabe mencionar que al estar en constante interacción con los alumnos normalistas en la impartición de cursos en los demás semestres nos percatamos a grandes rasgos del gusto por la lectura a través de los distintos textos que leen y de las actividades de promoción a la lectura que incluyen en su planificación docente. Esto ya es tarea y reto de cada docente, el no prevalecer únicamente con actividades que tengan que ver con su curso dentro de la malla curricular, sino innovar para inculcar en ellos primero el gusto lector y transmitirlo a las futuras generaciones tanto en jardines de niños como en escuelas primarias dentro de su formación como docentes.

Referencias

- Cerrillo, P. C., Larrañaga, E. y Yubero, S. (2002). *Libros, lectores y mediadores*. Cuenca: Servicio de Publicaciones Universidad de Castilla-La Mancha.
- Ferreiro, E. (1999). *Cultura escrita y educación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- García, T. M. (1999). *Los programas de televisión y la conducta del niño*. Paidós. México.
- Garrido, F. (1997). *Cómo leer mejor en voz alta: una guía para contagiar la afición a leer*. Libros de México, 46, 11-16.
- González-Serra, D. (1995). *La motivación es un problema filosófico y moral. Psicología y arte para el crecimiento personal*. Servicio de publicaciones de la Habana.
- Hernández, A. y Morales, V. (2008). *Una revisión teórica. Ocio, tiempo libre y animación sociocultural. Lecturas EF y Deportes*. Disponible en <http://www.efdeportes.com/efd127/una-revisionteorica-ocio-tiempo-libre-y-animacion-sociocultural.htm>. [Consulta 2008, 15 de diciembre].
- Levine, J., Levine, M. y Baroudi, C. (2006). *Internet para dummies*. Panamá. Editorial ST. Recuperado el 2 de diciembre de 2016.
- Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Solé, I. (1997). *La lectura un proceso estratégico*. Aula de Innovación Educativa

Aprendizaje y enseñanza de la producción de textos en educación primaria. Un análisis de casos múltiples

Héctor Miguel Sánchez Anguiano

sanchez.hector@isencolima.edu.mx

Instituto Superior de Educación Normal del estado de Colima

Maritza Soto Barajas

soto.maritza@isencolima.edu.mx

Instituto Superior de Educación Normal del estado de Colima

Juan Bernardino López Palomares

juan.lopez.6565@isencolima.edu.mx

Instituto Superior de Educación Normal del estado de Colima

Línea temática 2. Pedagogía y práctica docente en las escuelas normales

Resumen

En esta investigación se analizan las características del proceso de enseñanza y aprendizaje de la producción de textos en alumnos de primaria. Para dar respuesta a la pregunta *¿Cuáles son las características del proceso de enseñanza y aprendizaje de la producción de textos?* se siguió el método de estudio de casos múltiples, por ello, se seleccionaron tres estudiantes con características particulares. Se videograbaron sesiones de clases destinadas a la producción de textos, con la finalidad de recopilar datos que revelaran las características de dicho proceso y de las interacciones entre los alumnos y el docente cuando se orienta la escritura en el aula.

Se encontró que, el proceso de producción de textos, es primordialmente social; también se revela la importancia de las orientaciones que brinda el docente con la intención de promover y mantener la motivación durante la escritura.

Palabras clave: producción de textos, enseñanza, aprendizaje, educación primaria, análisis de caso

Planteamiento del problema

Hacer referencia al aprendizaje de la escritura en educación básica es un tema de gran relevancia desde diversas perspectivas. De acuerdo con el planteamiento curricular de los programas de estudio de dicho nivel (SEP, 2011; SEP, 2017), el desarrollo de competencias comunicativas -entre ellas, la escritura- tiene un papel destacable en el perfil de egreso; además, las horas lectivas destinadas al trabajo con el lenguaje representa más de un cuarto del tiempo de enseñanza en las aulas de tercero a sexto de primaria. Por otro lado, el aprendizaje de la escritura está asociado con el desarrollo de conocimientos y habilidades que trascienden del aula y que son útiles en la vida diaria (Córdoba, Quijano y Cadavid, 2013).

En estudios previos que abordan la producción de textos en niños de primaria se identifican prácticas de enseñanza relacionadas con el aprendizaje mecanizado de las convencionalidades del lenguaje (Ramos, 2011; Piñeros, et al., 2018) y centradas en el señalamiento de errores de escritura (Tiburcio, 2012). En contraste, los estudios de Fumero (2004) y Chacón (2005) abordan la importancia del desarrollo de competencias comunicativas en los estudiantes, especialmente, la producción de textos orales y escritos. De acuerdo con estos autores, es posible favorecer la escritura desde edades tempranas, siempre y cuando, se lleve a cabo un cuidadoso proceso de diseño de secuencias didácticas que sean acordes a los conocimientos previos de los estudiantes y orientadas a contextos cercanos para una mayor comprensión y motivación.

En suma, la revisión de estudios previos permite comprender que el papel del docente en el proceso de producción de textos necesita trascender el rol directivo y tradicional que aún

prevalece en algunas aulas de educación primaria; otro punto de convergencia reside en la relevancia del diseño de secuencias didácticas motivantes y cercanas a los contextos en que se desenvuelven socialmente los alumnos. Todos estos elementos, difícilmente se pueden lograr con actividades que se limitan a la copia de textos, el dictado y la escritura sin sentido en las aulas.

A partir de esta revisión de la literatura surge la necesidad de sistematizar procesos de enseñanza y aprendizaje relacionados con la producción de textos. Este tipo de aproximaciones brindarán elementos para comprender, mediante referentes empíricos, qué tipo de prácticas promueven el desarrollo de habilidades comunicativas -en este caso, la escritura- y los rasgos que caracterizan el camino que siguen los alumnos cuando están produciendo textos con diferentes finalidades comunicativas. Por lo anterior, la pregunta central de investigación fue: ¿Cómo es el proceso de enseñanza y aprendizaje de la producción de textos con niños de primaria?

El aprendizaje de la escritura como un acto social y cultural

Desde edad temprana, los niños tienen vivencias como parte de una sociedad alfabetizada, van construyendo hipótesis acerca del mundo que les rodea y también de la escritura. Estas experiencias representan conocimientos previos relevantes para el proceso de aprendizaje de la escritura, que resulta necesario explorar en la escuela con la intención de complementarlos y ampliarlos. Según Ferreiro y Teberosky (1999), la escritura, además de ser una herramienta cultural y social, es una actividad cognitiva-simbólica compleja que implica la construcción de significados.

Concebir la escritura desde una perspectiva social y cultural significa que, lo que se escribe, cómo se escribe y para quién se escribe, son aspectos modelados por convenciones e interacciones sociales (Díaz y Price, 2012). También representa una actividad enmarcada en contextos históricos, culturales, geográficos, económicos de cada grupo humano. Según Kaufman (2009), la escritura refiere a un proceso de construcción del conocimiento por parte

de los niños como una práctica social; con dicho proceso – que se da a lo largo de su escolaridad-, se desarrolla el conocimiento y la reflexión sobre la lengua.

Las situaciones de lectura y escritura se dan desde la infancia y en la vida cotidiana, hasta en la vida escolar que suele iniciar en preescolar; desde diferentes contextos, los alumnos comprenden que las letras son de gran importancia para comunicar un mensaje. En este proceso, el papel del profesor resulta de gran importancia para plantear situaciones reflexivas, pues los niños ven al docente como un modelo de lectura y escritura que pueden imitar, por lo que una de las funciones que tiene el maestro es la orientación hacia la construcción y autonomía del alumnado en dichos procesos (SEP, 2017).

Los programas de la SEP (2011, 2017) proponen la producción de textos a partir de actividades con propósitos comunicativos que ayuden al trabajo con prácticas sociales de lenguaje, en contraparte con lo que tradicionalmente se hace en el aula con mayor frecuencia: actividades de escritura como el dictado y la copia de textos, que se centran en los aspectos ortográficos.

De acuerdo con los enfoques de enseñanza de la escritura en educación primaria (SEP, 2011; SEP, 2017), en el aula, lo primero que se debe de hacer al abrir un tema es contextualizarlo mediante el planteamiento de preguntas reflexivas a los alumnos, para lograr generar interés por lo que se hablará. Desde estas perspectivas, las situaciones de lectura y escritura colaborativa también ayudan en la adquisición de la escritura, ya que se comparten decisiones e ideas entre los alumnos. Trabajar con proyectos en los que se formulen preguntas reflexivas y se debaten ideas, es de suma importancia para que los niños se formen de manera autónoma, en los conocimientos en colectivo.

Es importante considerar la revisión de textos, tanto de manera autónoma, como con la intervención de otros compañeros para que logren revisar y retroalimentar posibles errores ortográficos o de coherencia. De esta forma, el docente funge como mediador ante la

interacción social que ocurre en las aulas y su función es observar la participación de todos e incentivar el desarrollo de en la producción de textos de manera respetuosa.

Metodología

Esta es una investigación cualitativa, pues se centra en la comprensión del proceso de enseñanza y aprendizaje de la producción de textos en alumnos de educación primaria. Como método, se eligió el estudio de casos múltiples (Rodríguez, Gil, y García, 1996) con la intención de particularizar y profundizar en tres casos, representados por niños y niñas que cursan quinto grado de primaria. Con base en la propuesta de Soto y Escribano (2019), se consideraron las siguientes acciones para el desarrollo metodológico de la investigación: el diseño del estudio, la recopilación de la información, la aplicación de los métodos para obtención de la información, el análisis de la información y la redacción del informe.

Para favorecer el registro y la sistematización de la información, se usó la videograbación de sesiones intencionadas a fin de rescatar las interacciones entre el maestro y los alumnos cuando se trabajaban procesos de escritura. Se seleccionaron cinco sesiones -cada una, de 40 minutos aproximadamente- que abarcaron el proyecto “Textos expositivos”, que se propone en el programa 2011 de Español, de quinto grado de primaria.

Las videograbaciones de las clases se transcribieron y se analizaron mediante la propuesta de Rapley (2014), que implicó la asignación de códigos y el método de la comparación constante, con la intención de desarrollar un esquema de codificación sistemático que permitiera identificar regularidades en los procesos analizados.

Contexto de la investigación

La escuela primaria donde se desarrolló esta investigación se encuentra ubicada en una zona urbana, al oriente de la capital del estado de Colima; es de organización completa. Los participantes seleccionados oscilan entre los 9 y 10 años, de los cuales, 2 son niños y 1 es niña. Entre los criterios de selección de los participantes se consideraron niveles de desempeño

demostrados en la escritura (alto, intermedio y bajo), que se tomaron en cuenta a partir de un examen diagnóstico que se aplicó.

A continuación, se presentan las características más relevantes de los participantes que conformaron los tres casos para analizar en esta investigación:

- **Caso 1**, contempla una edad ente los 9 y 10 años, femenina; presenta trabajos de un desempeño alto. Sus textos, aunque suelen ser breves, son claros y atienden aspectos de forma. No demuestra gusto por las actividades que implican la escritura de textos.
- **Caso 2**, contempla una edad entre los 9 y 10 años, masculino; presenta trabajos de escritura de desempeño intermedio. Durante las sesiones de clase es muy participativo en las clases, sin embargo, sus textos tienen deficiencias de forma -faltas de ortografía- y de fondo -coherencia-.
- **Caso 3**, oscila entre los 10 años, masculino; es un alumno participativo, con trabajos de escritura de desempeño bajo. Sus textos reflejan una deficiente caligrafía, no se apegan a las características de forma que se solicitan y tienen poca coherencia entre ideas. Sus textos suelen ser difíciles de entender, considerando el grado en el que se encuentra.

El proceso de producción de textos: hallazgos del análisis de los casos

A lo largo del trayecto de la investigación, la pregunta central fungió como guía en la construcción de los resultados, a la luz del análisis de videograbaciones de las clases de español aplicadas como parte del proyecto “Escribir textos expositivos”, con un grupo de quinto grado de educación primaria. Después de la sistematización de la información, se exponen los resultados con base en las categorías de análisis retomadas del sustento teórico y metodológico:

1. Las reflexiones colectivas como oportunidades para potenciar la escritura.
2. El declive de la motivación durante la producción de textos.

3. La compleja tarea de orientar la escritura en la planeación del texto.
4. El docente frente a la demandante tarea de la revisión de textos.

Las reflexiones colectivas como oportunidades para potenciar la escritura

El lenguaje es parte de un proceso social que se construye en las relaciones entre individuos para poder propiciar su intención comunicativa. Los niños expresan sentimientos e ideas a través del uso del lenguaje oral y escrito; estos medios para comunicarse se dan en las interacciones con los otros y se profundiza en el ámbito escolar.

Pedraza (2006) considera que el lenguaje estructura, inventa y recrea el pensamiento; regula las relaciones interpersonales; a partir de ello y con ayuda de la videograbación, se encontró que, gran parte de las participaciones de los alumnos analizados estaban orientadas a compartir ideas ajenas al tema que se estaba tratando, por lo que eran escasas las interacciones para abordar el texto que estaban desarrollando. Esta situación ocasionó que el maestro se ocupara en regular constantemente el contenido de dichas interacciones para que el proceso se desarrollara de forma cuidadosa y centrado en el objetivo de la construcción de textos expositivos.

Centrar las interacciones en temas relacionados exclusivamente con la clase, fue un reto muy difícil de lograr, ya que los tres alumnos demostraban la necesidad de conversar con sus compañeros para lograr enriquecer la información. Se identifica que, en reiteradas veces, el objetivo de la actividad se perdía, puesto que las pláticas no lograron centrarse en el tema.

Las interacciones entre alumnos y el maestro, durante la escritura de textos, son de suma importancia para orientar y enriquecer dicho proceso. Se deben considerar temas que resulten ser interesantes y atractivos para los alumnos, pues este es un factor que influye de forma positiva en el proceso de redacción; además, promover la lectura de textos favorece las interacciones entre los alumnos.

Por mencionar un ejemplo, en la videograbación de la sesión 3 se dio la instrucción de buscar información en los libros y revistas de salón con el objetivo de investigar para su tema; se identificó que los participantes 1 y 2 se agrupan en la biblioteca del aula y conversan sobre los temas que van a tratar, otros platican de temas sin relevancia, pero en su mayoría conversan acerca sobre el tema que iban a elegir.

Coincidentemente con el estudio de Guzmán (2012), se reconoce que la participación activa de los niños favorece la escritura colaborativa, así como la apropiación individual y autorregulada de habilidades para escribir textos coherentes, informativos y organizados. Aunque el texto es un producto que se hace individualmente, el proceso previo involucra muchas interacciones, ya sea con otros niños o con el docente. Por esta razón, es importante que la escritura de textos considere momentos para que el alumno converse con otros, intercambie ideas, exprese dudas y reciba orientación adecuada.

El declive de la motivación durante la producción de textos

En algunas ocasiones, la importancia elegir un tema de interés para redactar textos pasa desapercibido y no es tomado en cuenta en dicho proceso; esta situación puede tener repercusiones como actitudes apáticas ante la escritura y carentes de gusto por hacerlo.

Se identificaron actitudes positivas en determinados momentos del proceso de la escritura, especialmente cuando los tres alumnos exploran en libros y revistas. Se observó un inconveniente en el proceso de la escritura, pues, al haber distintos temas de interés para los niños, se originó indecisión y deseos por cambiarlo constantemente a lo largo del proyecto, incluso en las fases finales. Por ello, se concluye que, es importante encontrar un punto medio entre atender los intereses del alumno y orientarlos en la escritura, para que dicho texto, se cristalice finalmente y no quede en un intento fallido.

A pesar de que hubo interacción con el resto de sus compañeros para socializar la información encontrada, o bien para apoyarse en la construcción del texto, los resultados muestran que los tres casos analizados se desmotivaron fácilmente y perdían el interés

conforme avanzaba el proceso, por lo que, en las últimas sesiones, fue complejo recuperar el interés que se tenía al inicio del proyecto.

Un aspecto que se debe cuidar en los procesos de escritura es la duración del proyecto y la originalidad de las actividades diseñadas por el docente, debido a que, entre más actividades y más sesiones se planifiquen, es más difícil promover el gusto e interés por la escritura. El docente necesita diseñar situaciones suficientemente motivantes u optar por proyectos breves que ayuden a mantener el interés por escribir.

El plan y programa de estudios de educación primaria (2011) refiere que los alumnos

Identifican y comparten su gusto por algunos temas, autores y géneros literarios, y consolidan su disposición por leer, escribir, hablar o escuchar. De tal manera que evidencian el desarrollo de una actitud positiva para seguir aprendiendo por medio del lenguaje escrito (p. 18).

Sin embargo, según lo registrado en las videograbaciones, a pesar de que los alumnos compartían gusto por la lectura o evidenciaban una actitud positiva, fue complejo lograr mantener esa actitud a lo largo de todas las sesiones del proyecto. Sumado a esta problemática, se observa que el grupo era numeroso, por lo que, la demanda para el docente en cuestión de revisión fue más tardada y propició que los alumnos analizados en esta investigación se perdieran en el trayecto de la escritura y, por consiguiente, presentaran trabajos insuficientes.

Con base en el análisis de los casos presentados en esta investigación y en los referentes del programa de español (SEP, 2011) sobre los procesos de lectura e interpretación de textos, se comprende que los alumnos aún no dominan algunos aspectos que se espera de ellos, en el nivel educativo que cursan; por ejemplo:

- Identifica y usa información específica de un texto para resolver problemas concretos.

- Identifica las ideas principales de un texto y selecciona información para resolver necesidades específicas y sustentar sus argumentos.
- Formula preguntas precisas para guiar su búsqueda de información.

Para la redacción de los textos expositivos, que es el caso que se analiza, es primordial que los alumnos sepan usar información específica y útil de un texto; por lo que se observa en las videograbaciones, todavía no logran desarrollar dichos propósitos de aprendizaje. Este factor es punto clave para comprender el declive en el ánimo e interés por la escritura del texto que se identificó en el proceso documentado.

La compleja tarea de orientar la escritura en la planeación del texto

La planeación del texto resulta ser un tema de relevancia debido a que agrega valor al interés por el tema a desarrollar por escrito, de esta forma se puede generar reflexión en el proceso de escritura. Los enfoques recientes de enseñanza sugieren que el proceso de escritura contemple una primera etapa de planeación, en dicho momento, el alumno reconoce sus saberes previos, organiza sus ideas y define el propósito comunicativo de lo que quiere compartir mediante la escritura.

El análisis de los videos refleja que los participantes muestran un conocimiento e interés previo al tema, esto influyen de forma importante en el proceso de planeación de texto. En los tres casos analizados se entiende que, a mayores conocimientos previos, mayor es la participación e interés de los estudiantes durante el proceso.

En las videograbaciones se reconoce que la motivación y el nivel de interés de los tres casos analizados suele variar a lo largo de la planeación del texto, en este sentido, el papel del maestro necesita estar enfocado a que los alumnos mantengan su disposición al trabajo y evitar la pérdida de intereses paulatinamente.

Es de suma importancia destacar que, en el proceso analizado se encontró un esquema de trabajo rígido y poco flexible al momento de planear el texto, que orientó a la pérdida de

motivación e interés de los niños. En uno de los casos (participante 3) se evidencia un momento de incertidumbre con relación al deseo por cambiar de tema que orientaba la escritura del texto expositivo, el estudiante argumentaba que era capaz de plantear nuevamente las preguntas para profundizar su investigación con base en el nuevo tema, sin embargo, el docente ignoró esta demanda y solicitó al alumno que continuara trabajando con el tema elegido originalmente.

Este caso demuestra que es de suma importancia llevar un seguimiento en el interés de los alumnos al momento de la elección de un tema, ya que si no se orienta de manera adecuada, el proceso para la creación de un texto puede ser inconsistente y poco productivo, llevando al alumno a perderse en la elección de un tema de interés y propiciando a que no se logre el objetivo final.

El docente frente el dilema de la revisión de textos

La revisión de textos de manera autónoma promueve que los alumnos observen sus posibles errores en la construcción de textos y reflexionen en su estructura, por lo que en esta categoría se analiza la relevancia de la participación por parte del docente para orientar el proceso de forma oportuna e intencionada.

Los resultados muestran que las intervenciones por parte del docente se centran, a lo largo del proyecto analizado, en apoyar a los alumnos focalizados en aspectos relacionados con el contenido o la intención comunicativa del texto. Es de gran interés que los alumnos vayan comprendiendo, en el desarrollo de las actividades, la función comunicativa de lo que escriben.

En este sentido, el papel del maestro en el proceso de la producción de textos logra ser complejo y muy demandante, pues requiere atender las inquietudes de todos sus alumnos, casi de forma simultánea. Atender a los alumnos ante todas las preguntas que van surgiendo, es una actividad que consume bastante el tiempo del docente, lo que ocasiona que no todos alcancen a ser orientados de forma precisa.

En los tres casos se distingue que, desde el primer momento del proceso, no requieren ayuda por parte del docente; las preguntas que plantean suelen ser muy generales sobre sus

dudas, pero no son profundas. También se reconocen intentos continuos por crear textos de manera autónoma, pero al no ser revisados por parte del docente, tienen errores constantes, principalmente relacionados con la falta de comprensión de la función comunicativa del texto.

El caso del alumno 3 es un claro ejemplo de lo ya mencionado, sus participaciones al inicio del proyecto eran mínimas, intentaba resolver sus dudas con ayuda de sus compañeros, lo que originó que sus trabajos estuvieran contruidos a partir de ideas distintas y que al momento de entregar el producto solicitado, no contenía las características solicitadas. El maestro, frente a este caso, perdió el hilo en la orientación entre cada clase, ya que las ayudas brindadas eran acaparadas por el resto de sus estudiantes.

El caso 1 evidencia mayor orientación por parte del docente en la construcción del texto, debido a que al inicio de la sesión fue orientado en la elección del tema; este tipo de estrategia pareció tener buena respuesta pues el alumno logró incorporarse en la actividad de escritura, sin embargo, entre cada clase, al no ser solicitada la ayuda, se fue perdiendo el seguimiento ante la construcción autónoma de la actividad. El alumno procuró investigar y diseñar su texto sin recibir las correcciones necesarias, pero al término del proyecto no comprendió la actividad principal para la escritura de su texto, ocasionando que no se lograra el producto.

El caso 2 no solicitó ayuda para la escritura, pues se mantenía en todo momento en su actividad; su redacción era autónoma, no solicitaba ayuda al profesor durante el proceso, por lo que, el trabajo entregado contenía diversos errores que no se atendieron en el momento. Al final, entregó su texto con faltas de ortografía y poca coherencia entre los párrafos.

Se infiere, por las actitudes tan cambiantes a lo largo del proceso de escritura, que los niños dejan de interesarse en el producto y solo se preocupan por entregarlo, sin importar la calidad. Durante el proyecto se identifica que las revisiones del profesor se centraron en aspectos relacionados con el contenido de los textos, dejando de lado otros elementos de forma, como: ortografía, caligrafía, estructura, etc. Con relación a la influencia de las revisiones en la mejoría de los textos, se puede concluir que fue mínima, pues los productos no fueron

terminados adecuadamente por los casos 1 y 2; mientras que el caso 3 presentó un texto con estructura inadecuada y múltiples faltas de ortografía.

Discusión y conclusiones

La problemática de la que partió esta investigación llevó a conocer los procesos que emergen de la producción de textos en alumnos de educación primaria. Con esta investigación se comprendió que la producción de textos es un proceso complejo y que lleva tiempo; además que requiere de una serie de demandas que alumno tiene que atender, comenzando por el esclarecimiento de las ideas que serán plasmadas en un escrito, la vinculación de los conocimientos previos con lo que se pretende comunicar en el texto, la selección del tipo de texto cuyo propósito se ajusta mejor a las necesidades del autor, así como el tipo de lenguaje que se empleará y la estructura característica de dicho tipo de texto que se necesitará cubrir.

Mediante el análisis de las videograbaciones se intentó comprender el proceso de aprendizaje que implica la producción de textos. Se reconoce que, a diferencia de lo plasmado en libros de texto, así como en los planes y programas vigentes, existe un factor al que no se le otorga el suficiente peso durante la producción de un texto y que es fundamental para comprender los procesos que derivan de la escritura: la motivación.

Los planes y programas de estudio exponen la importancia de la comunicación entre el alumno y maestro, sin embargo, cuando el docente tiene que atender grupos numerosos, este aspecto se dificulta. Una consecuencia de estos escenarios es que los alumnos terminan construyendo textos de manera autónoma, con poca o nula retroalimentación y cometiendo los mismos errores de forma frecuente.

La evidencia muestra que el alumno se enfrenta a dos desafíos simultáneos cuando produce textos: lograr un trabajo autónomo y solicitar ayuda de otros (compañeros y el docente). Cuando los estudiantes trabajan de forma individual y no solicitan ayuda para resolver dudas durante el proceso, se corre el riesgo de que no reciban orientación oportuna ocasionando que la construcción de textos sea completamente distorsionada y el interés por la escritura no surja

con el mejor de los ánimos. Con ello se puede entender que, aunque el texto es un producto individual, su producción es el resultado de múltiples interacciones sociales.

Algunos factores relacionados con la problemática de la producción de textos, fueron: sesiones en las que se privilegia la revisión de textos de manera general, dejando de lado la retroalimentación individual; dificultades para mantener la motivación por escribir, entre cada sesión. Se evidencia que el interés entre los alumnos se va conforme el proceso avanza; finalmente, que los alumnos pierden de vista el propósito de la actividad y es muy difícil para el docente volver a despertar el interés que tenían al inicio del proyecto.

Las prácticas docentes que favorecen la retroalimentación de los textos durante todo el proceso de producción son más adecuadas para lograr que el producto final se acerque a la calidad que se pretende; esto implica brindar orientaciones, favorecer reflexiones en los niños, poner a su disposición múltiples ejemplos, señalar aspectos de mejora y ofrecer caminos para lograrlo, motivar y mantener el interés en la escritura.

A través de los resultados de esta investigación, se dieron a conocer algunas pautas del proceso de la producción de textos; este conocimiento generado es de utilidad para enfocar la práctica docente o intervenciones que pretendan lograr la consolidación de la escritura. Se demuestra que, si existe un interés en la escucha de ideas, el alumno comenzará a organizar sus pensamientos para favorecer una planeación adecuada, seguida de una comunicación asertiva entre sus compañeros y el docente, y terminando con una revisión de sus ideas plasmadas en un texto; estos factores son de vital importancia para comprender las características entre cada etapa del proceso.

Referencias

- Chacón, C. (2005). Cómo diseñar situaciones de aprendizaje para la construcción y la evaluación de textos expositivos en el aula. *Educere*, 9(31), 563-568.
- Córdoba, E., Cadavid, N. y Quijano, M. (2015). Hábitos y expectativas lectoras de padres de niños con dificultad lectora. *CES Psicología*, 8(2), 31-46.
- Díaz, C. y Price, M. (2012) ¿Cómo los niños perciben el proceso de la escritura en la etapa inicial? *Estudios Pedagógicos XXXVIII*(1), 215-233.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1999). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo Veintiuno.
- Fumero, F. (2004). Estrategias de comunicación en la producción de textos para estudiantes de la Segunda Etapa de Educación Básica. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*. 5(99), 37-51.
- Guzmán, T. (2012). Escritura colaborativa en alumnos de primaria. Un modo social de aprender juntos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 17(52), 217-245.
- Kaufman, A., Gallo, A. y Wuthnau, C. (2009). ¿Cómo evaluar aprendizajes en lectura y escritura? *Lectura y Vida*. XXX(2), 14-29.
- Pedraza, T. (2006). Desarrollo de la comunicación y del lenguaje: indicadores de preocupación. *Revista Pediatría de Atención Primaria*. VIII(32)
- Piñeros, A. M., Orjuela, D. y Torres, A. (2018). Una mirada crítica a las prácticas escriturales del grado quinto de la básica primaria. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (31), 173-190.
- Rapley, T. (2014). *Los análisis de la conversión, del discurso y de documentos en la Investigación cualitativa*. Morata Ediciones.
- Rodríguez, G. y Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Algibe.

Ramos, M. (2011).. El problema de comprensión y producción de textos en el Perú. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 5(1),30-53.

Secretaría de Educación Pública. (2017). *Aprendizajes clave para la Educación integral*. Educación primaria, primer grado. Edición del Autor.

Secretaría de Educación Pública. (2011). *Plan y programas de estudio. Guía para el maestro*. Educación básica, primaria. Edición del Autor.

Soto, E. y Escribano, E. (2019). El método estudio de caso y su significado en la investigación educativa. En D.M. Arzola Franco (coord.), *Procesos formativos en la investigación educativa. Diálogos, reflexiones, convergencias y divergencias*, Chihuahua, México, pp. 203-221.

Tiburcio, C. (2012). Práctica docente en la escuela primaria y la producción de textos: el resumen. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (15), pp. 1-26.

Diseño de Proyectos integradores: escenarios aula, escolar y comunitario en Educación Primaria

Jose Rene Torres Cuc

torrescuc102778@gmail.com

Benemérita Escuela Normal Rural “Justo Sierra Méndez”

Selene Irasema Pérez Alcocer

luna.alcocer@gmail.com

Benemérita Escuela Normal Rural “Justo Sierra Méndez”

María Asunción Guerra Balan

asuncion.gue@hotmail.com

Benemérita Escuela Normal Rural “Justo Sierra Méndez”

Línea temática 2. Pedagogía y práctica docente en las escuelas normales

Resumen

El tema “Proyectos integradores: Escenarios aula, escolar y comunitario en Educación Primaria, pertenece al área temática 7 Prácticas educativas en espacios escolares. las intervenciones se llevaron a cabo en la Escuela primaria “Vacilio Vadillo” de la villa de Tepakán, municipio de Calkiní del estado de Campeche, con la finalidad de realizar las metodologías de la Nueva Escuela Mexicana y Diseñar Proyectos integradores en los tres escenarios: aula, escolar y comunitario. Plantear nuevas metodologías curriculares, estrategias, de innovaciones, didácticas, intervenciones situadas y de esa manera dar respuestas al logro de los propósitos educativos que demanda la NEM

La intención de estas intervenciones educativas en espacios escolares es favorecer el enfoque humanista, centrado en los alumnos de la escuela primaria.

Se aplicaron tres proyectos integradores, uno por cada escenario, de esa manera se realizó una evaluación y seguimiento de los propósitos establecidos con una práctica educativa reflexiva.

Palabras clave: escuela, proyectos integradores, metodologías sociocríticas, planes de estudio, práctica docente e intervención educativa

Planteamiento del problema

La contextualización de esta investigación hace referencia a los proyectos integradores en los tres escenarios que se presentan en los libros de texto gratuito en Educación Primaria para el siguiente ciclo escolar. El trabajo a desarrollar se ubica en el área temática: Prácticas educativas en espacios escolares.

El trabajo por proyectos es un problema generalizado en los futuros docentes al momento de hacer sus prácticas profesionales en las escuelas de educación básica, se les dificulta utilizar las metodologías que se exponen en cada escenario de los libros de texto gratuito, del Plan de estudio 2022, esta situación nos llevó a implementar al interior de la Escuela Primaria "Vacilio Vadillo" ubicada en la villa de Tepakán, municipio de Calkiní, en el estado de Campeche, el uso de las metodologías de la Nueva Escuela Mexicana y diseñar proyectos integradores en los tres escenarios: proyecto de aula, proyecto escolar y proyecto comunitario.

Durante este proceso, se plantearon nuevos métodos, estrategias e innovaciones didácticas para brindar respuestas efectivas al logro de los propósitos educativos que ayuden a promover el conocimiento entre sus estudiantes y aplicar la teoría de sus clases a la vida cotidiana o a problemas que ayuden a plantear soluciones que tengan un impacto local en el entorno donde los estudiantes se desenvuelven y así cumplir con lo que demanda la Nueva Escuela Mexicana. Con un enfoque humanista centrado en las alumnas y los alumnos de la escuela primaria,

En este mismo orden de ideas, la puesta en marcha de los proyectos integradores que desarrollan al interior de la escuela primaria presenta debilidades en cuanto a una planeación estratégica que conlleve a la mejora de los aprendizajes de los estudiantes.

Cabe mencionar que la práctica profesional de los semestres anteriores se había realizado de forma virtual e híbrida, es hasta el sexto semestre que los estudiantes normalistas inician su desplazamiento hacia otras comunidades del estado de Campeche.

En este sentido, se plantea que el problema de investigación es precisamente ¿Cómo diseñar proyectos integradores de aula, escolar y comunitario a partir de nuevas metodologías de la NEM en las prácticas profesionales de alumnos normalistas que se encuentran en la Escuela Primaria "Vacilio Vadillo"?

Marco teórico

La Nueva Escuela Mexicana (Plan de estudio 2022), tiene como fundamento el artículo 3o., cuarto párrafo, de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en el que se establece que “la educación se basará en el respeto irrestricto de la dignidad de las personas, con un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva”.

En correlación con lo anterior, el artículo 11 de la Ley General de Educación (LGE) establece que

El Estado, a través de la nueva escuela mexicana, buscará la equidad, la excelencia y la mejora continua en la educación, para lo cual colocará al centro de la acción pública el máximo logro de aprendizaje de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes. Tendrá como objetivos el desarrollo humano integral del educando, reorientar el Sistema Educativo Nacional, incidir en la cultura educativa mediante la corresponsabilidad e impulsar transformaciones sociales dentro de la escuela y en la comunidad.

En este Plan y sus respectivos Programas de Estudio se reconocen las capacidades como referentes para establecer las intenciones educativas en el perfil de egreso, en los

contenidos de los programas de estudio y su relación con los ejes articuladores en sus respectivos Campos de Formación, así como el establecimiento de las actividades de enseñanza y aprendizaje que, en esta propuesta, recaen en la autonomía profesional del magisterio, en el marco de las condiciones que establece la comunidad urbana o rural en la que estén establecidas las escuelas.

La Nueva Escuela Mexicana reconoce que el centro escolar es un sistema social, plural y diverso pero muchas veces desigual, responsable de generar relaciones pedagógicas, culturales y sociales que mejoren y fortalezcan tanto la vida individual como la comunitaria, dentro y fuera de la escuela.

Las relaciones pedagógicas, en el marco de la Nueva Escuela Mexicana, se llevan a cabo dentro de la escuela y en la comunidad local como ámbitos de interdependencia e influencia recíproca.

La Nueva Escuela Mexicana se muestra de acuerdo con el ejercicio de la enseñanza que se basa en la autonomía profesional del magisterio para decidir, con sustento en los programas de estudio, sobre su ejercicio didáctico, el acercamiento epistemológico de los conocimientos y saberes, y para establecer un diálogo pedagógico con las y los estudiantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje, considerando la composición de la diversidad de sus grupos, el contexto en el que viven, sus trayectorias formativas, su propia formación como docentes, y su compromiso para hacer efectivo el derecho humano a la educación de niñas, niños y adolescentes que acuden a estudiar a su escuela.

La autonomía profesional del magisterio representa la libertad que tienen las maestras y los maestros para ejercer y reinventar la docencia (ese encuentro con la diversidad y complejidad de sus estudiantes) y para intercambiar experiencias, problematizando la realidad a través de los conocimientos y saberes que se enseñan a lo largo del ciclo escolar, como condición para desarrollar sus aprendizajes.

En cuanto a las maestras y los maestros, el desarrollo de proyectos en un currículo integrado favorece el trabajo colegiado en las escuelas con otras personas de la comunidad, y propicia que el profesorado participe de objetivos comunes que buscan alcanzar con sus estudiantes de manera cooperativa, crítica y creativa. Además, el desarrollo de estos proyectos contribuye a hacer visibles sus valores, intereses, preferencias políticas e ideológicas, de acuerdo con el tema o problema que se aborde, lo cual conduce a la democratización de la vida escolar.

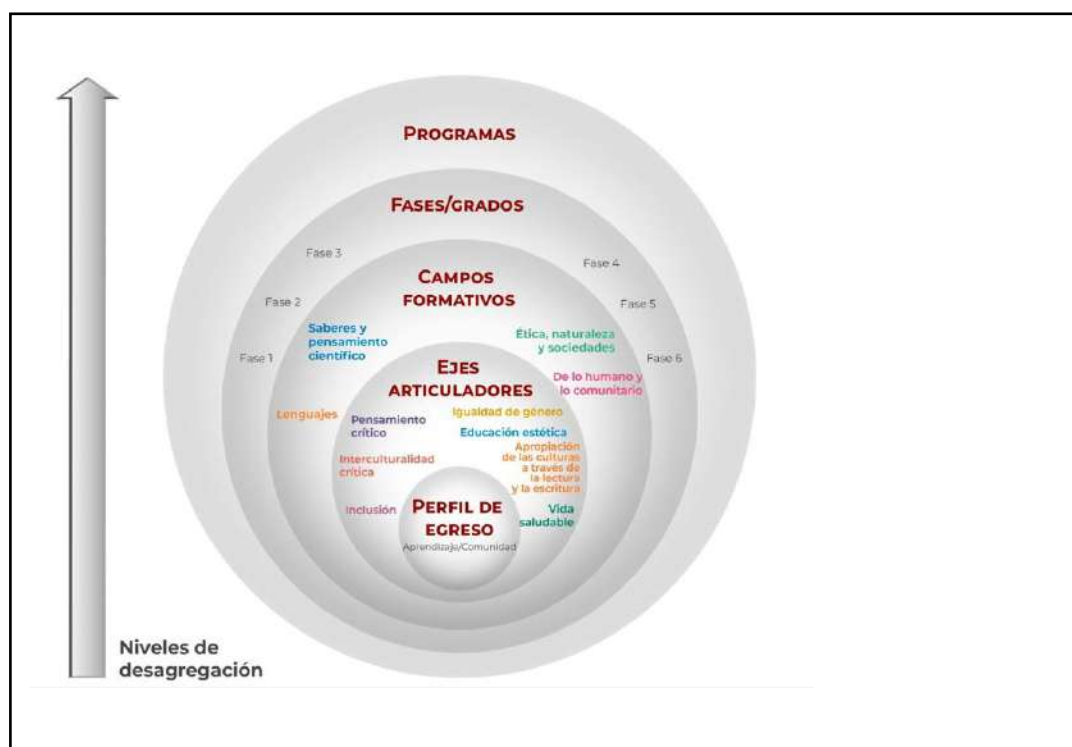
Por ambiente escolar se ha entendido una serie de elementos como el espacio, el tiempo, la organización de la clase, los aspectos afectivos, etcétera (Vicioso, 2006). Sin embargo, en los siguientes apartados se introduce el término de “escenario” para resaltar, además, aspectos como las necesidades, situaciones o problemas que surgen en un mismo territorio y las soluciones que, con base en un pensamiento crítico, se dan para su transformación.

La escuela, como el conjunto de espacios e interacciones dentro del territorio: municipio, colonia, barrio, alcaldía, pueblo, ranchería, y todo lo que representan, son igualmente significativos para las y los estudiantes, sobre todo para su desarrollo sensible, cognitivo y creativo. Aún más, son estos mismos espacios desde los cuales se puede transformar la realidad. El ejercicio del derecho a la educación se expresa en una escuela que forme ciudadanas y ciudadanos para vivir y convivir en una sociedad democrática que se caracterice por el ejercicio activo de las libertades individuales, el respeto al orden legal justo, la autodeterminación y participación de las comunidades en el debate público para dialogar con otras ciudadanías, desde una perspectiva territorial, con miras a transformar la realidad. Bajo esta óptica, se introduce el término “escenario” para hacer referencia a ese conjunto de espacios, interacciones y prácticas dentro de un territorio, desde donde es posible el aprendizaje, la formación de los alumnos y la transformación de la realidad. Específicamente, se consideran como elementos relevantes de esos escenarios: las necesidades, problemáticas o situaciones por atender; los actores que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la distribución de responsabilidades, interacciones, recursos materiales y la organización del

espacio físico y tiempo. Dichos elementos, en cada escenario determinado por un mismo territorio, se establecen particularidades que deben de ser abordadas en los proyectos u otras metodologías seleccionadas por el maestro para poder situar la construcción del aprendizaje. Es por esto que se distinguen tres escenarios: aula, escuela y comunidad.

De acuerdo al diseño curricular de los planes y programas de la Nueva Escuela Mexicana la organización académica totalmente es diferente del acuerdo 592 de la RIEB y plan 2017 Aprendizajes Clave, donde se plantea trabajar por campos formativos y ejes como a continuación se muestra:

Figura 1. Plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria



Para realizar una intervención educativa de acuerdo a la propuesta educativa de la Nueva Escuela Mexicana se realizaron algunas preguntas para entender los escenarios y su aplicación metodológica curricular que a continuación se enumeran:

- ¿Cómo entender los proyectos en el escenario del aula para la intervención didáctica situada?
- ¿Cómo entender los proyectos en el escenario escolar para el trabajo entre pares y el desarrollo de actividades?
- ¿Cómo entender los proyectos en el escenario comunitario para trabajar temas de relevancia social?

Estas preguntas nos llevaron a reflexionar y a la vez a diseñar las intervenciones de los escenarios con la metodología de proyectos integradores con los campos formativos y los ejes articuladores.

Escenario del aula

Entiéndase por aula al espacio físico-simbólico delimitado por grado, organización escolar o espacio concreto, en el cual se dan diversos tipos de vínculos entre los actores educativos (maestro-alumnos, alumnos-alumnos). Asimismo, estos vínculos pueden darse desde el marco de las estrategias y técnicas didácticas propiciadas por el maestro, como en el ámbito de las relaciones personales informales, en las cuales los actores ponen de manifiesto sus valores, códigos culturales y prácticas sociales relativas a la región de pertenencia. En ese sentido, las necesidades, problemáticas o situaciones a atender dentro de este escenario orbitan entorno a la satisfacción de sus menesteres sociales, afectivo-emocionales, educativos especiales y culturales.

Su proyección es a corto plazo, responden a las necesidades individuales y grupales; es decir, necesidades cognitivas, emocionales, sociales, axiológicas, de los integrantes del grupo

en vinculación con los elementos del Plan de Estudio 2022: Fase correspondiente, Ejes articuladores, Campo(s) formativo(s) y Contenidos.

En el aula, se pueden dar relaciones de comunicación de distinto tipo: unidireccionales (generalmente del maestro hacia el alumno), bidireccionales (maestro-alumno, alumno-maestro) y multidireccionales (entre alumnos, entre alumnos y maestro y de todos ellos con el medio). Se ha propuesto que sean las interacciones multidireccionales las que se promuevan entre las alumnas y alumnos de la clase. Es el escenario de acción más usual en las prácticas educativas actuales.

Escenario escolar

A este escenario se le identifica como multigrado dado que en él confluyen y se involucran varios grados que comparten plantel. También se puede considerar como la confluencia de “múltiples escenarios áulicos”, en los cuales alumnos y maestros interactúan en espacios social y culturalmente simbolizados, que son resignificados constantemente en un marco de tensiones, de sentidos de pertenencia y construcción de identidad desde la diversidad en sus múltiples identidades, es decir, es un punto de encuentro donde los actores llegan con sus valores, costumbres, expectativas y formas de ver el mundo. En la esfera de esas diversidades, y en consonancia con este escenario, las necesidades relativas al mismo pueden ser: vida comunitaria, “la ciencia, la tecnología, la familia, los saberes originarios, el medio ambiente, el Estado, así como las diferentes instituciones”. Su proyección es a mediano plazo, responde a las necesidades de la escuela, del colectivo que la integran, es decir, a las necesidades sociales, culturales, axiológicas de los integrantes del centro educativo en general, en vinculación con los elementos del plan y los programas de estudio: Fase correspondiente, Ejes articuladores, Campo(s) formativo(s) y Contenidos.

Escenario comunitario

Este macro escenario en el que se sitúa la escuela, generalmente está determinado por un territorio específico, uno o más conglomerados culturales con prácticas, valores y

conocimientos que se comparten al centro de éstos. Asimismo tanto los alumnos como sus núcleos familiares forman parte de esta comunidad, en donde se construyen relaciones que tejen el sentido histórico del colectivo, en un marco de desigualdades, diferencias, tensiones y riesgos (Plan de Estudio 2022), así como los problemas y necesidades relativos a este espacio, el cuidado mutuo, igualdad de derechos, el medio ambiente, la diversidad cultural, lingüística, de género, territorial, sexual, salud y el desarrollo y uso de la ciencia y la tecnología en pro de las demandas sociales locales y nacionales, “con el propósito de que las y los estudiantes redefinen su relación con el saber y establezcan nuevos vínculos con su realidad” (Marco Curricular y Plan de Estudio 2022).

Con la intención de identificar y fortalecer la “interacción” entre escuela y comunidad, habría que tomar en cuenta el uso consciente de los medios naturales de los contextos; además, los saberes en torno a las actividades productivas, económicas, alimentarias, rituales, medicinales, recreativas y sentimentales del contexto territorial, así como su reconocimiento en cuanto a los cambios que ha tenido la comunidad. Su proyección es a largo plazo, responde a las necesidades de la comunidad, es decir, a las necesidades ambientales, sociales, culturales, políticas y económicas en vinculación con los elementos del plan y los programas de estudio: Fase correspondiente, Ejes articuladores, Campo(s) formativo(s), y Contenidos.

Se aplicaron tres proyectos integradores, uno por cada escenario, con los alumnos de la escuela primaria, desarrollando los propósitos y el trabajo transversal entre los ejes y campos formativos, participando un total de 25 niñas y niños de siete y ocho años de edad.

Se aplicaron en primer grado los siguientes proyectos:

Escenario Aula

- Los saberes de mi comunidad.

Escenario Escolar

- Cuidamos nuestra escuela.

Escenario Comunitario

- El viaje de las semillas.

La experiencia de la intervención se llevó por cada proyecto en tiempo diez días todo un reto y en cada jornada se llevaba la práctica reflexiva del tipo de escenario que se trabajaba y su didáctica y pedagogía.

Durante el desarrollo de los proyectos integradores en la Escuela Primaria "Vacilio Vadillo", se puso énfasis en la interconexión de los contenidos curriculares con la realidad y necesidades de los estudiantes. Cada proyecto fue diseñado de manera cuidadosa, considerando los intereses y potencialidades de los alumnos, así como los recursos disponibles en el entorno escolar y comunitario.

Metodología

El presente trabajo de investigación consideramos emplear los siguientes métodos del nivel teórico: análisis-síntesis e inducción-deductivo.

De los métodos del nivel empírico: la observación, encuestas entrevistas.

Resultados

El escenario del aula se convirtió en un espacio dinámico donde los estudiantes participaron activamente en la planificación y ejecución de los proyectos. Mediante metodologías participativas, se fomentó el trabajo en equipo, la colaboración y la comunicación efectiva entre los estudiantes, promoviendo así habilidades sociales y emocionales fundamentales.

A nivel escolar, se buscaron sinergias y sinapsis entre los distintos grados y áreas curriculares. Se generaron espacios de encuentro donde los estudiantes compartieron conocimientos, experiencias y aprendizajes, creando una comunidad educativa enriquecedora. Además, se establecieron vínculos con otros actores educativos, como docentes, directivos y

padres de familia, para fortalecer la visión integral de la educación y su impacto en el entorno escolar.

El escenario comunitario fue fundamental para enriquecer los proyectos integradores. Se establecieron alianzas con instituciones y organizaciones locales, aprovechando los recursos y conocimientos existentes en la comunidad. Los estudiantes tuvieron la oportunidad de llevar a cabo acciones concretas que beneficiaron a su entorno, generando un sentido de pertenencia y compromiso con su comunidad.

Para la evaluación y seguimiento de los proyectos, se adoptó una perspectiva reflexiva y formativa. Se recopilaron datos, evidencias y testimonios para evaluar el impacto de los proyectos en el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes. Esta práctica educativa reflexiva permitió identificar fortalezas, áreas de mejora y oportunidades de crecimiento, enriqueciendo así el proceso de implementación de proyectos integradores.

Se desarrollo en los estudiantes, la habilidad para integrar los distintos saberes que hacen parte, y son necesarios para responder el núcleo problema de cada proyecto de los niveles de formación.

Discusión y conclusiones

En conclusión, la Nueva Escuela Mexicana se fundamenta en el respeto a la dignidad de las personas, con un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva, tal como se establece en el artículo 3o., cuarto párrafo, de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Además, busca la equidad, la excelencia y la mejora continua en la educación de las y los alumnos normalistas, con el máximo logro de aprendizaje de las niñas, niños, como objetivo central.

Se reconoce la autonomía profesional del magisterio para tomar decisiones sobre la enseñanza, basándose en los programas de estudio y teniendo en cuenta la diversidad de los grupos, el contexto en el que viven, sus trayectorias formativas y su compromiso con el derecho humano a la educación.

Los proyectos integradores en la Escuela Primaria "Vacilio Vadillo" demostraron ser una herramienta efectiva para potenciar el aprendizaje y la participación activa de los estudiantes en los escenarios aula, escolar y comunitario. La aplicación de metodologías innovadoras, el enfoque humanista y la evaluación reflexiva fueron pilares fundamentales en este proceso educativo.

Se profundizó en cada uno de los proyectos implementados, compartimos experiencias exitosas, desafíos superados y lecciones aprendidas. Además, exploramos la relevancia de estos proyectos en el marco de la Nueva Escuela Mexicana y su contribución al logro de los propósitos educativos que demanda nuestra sociedad.

Esta investigación tuvo relevancia porque se implementó la forma de trabajo por proyectos, los estudiantes de la Benemérita Escuela Normal Rural "Justo Sierra Méndez" mostraron disposición ya que resulto novedoso, debido a que en el contexto donde se llevó a cabo no se había realizado un estudio investigativo sobre la implementación de proyectos integradores con una práctica docente colegiada.

Referencias

- Brener, A. y Arias, P. C. (2017). *Sentir y pensar la educación física. Profesoras y profesores como artesanos de lo corporal*. Autónoma de Buenos Aires: Paidós.
- De Sousa-Santos, B. (2019). *Derechos humanos, democracias y desarrollo*. México: Ediciones Akal.
- De Sousa-Santos, B. y Sena, B. (2019). *El pluriverso de los derechos humanos*. México: Akal.
- J. A, V. A. (2021). *Vinculación comunitaria: contribución al concepto desde una perspectiva universitaria intercultural* En Joaquín Peña Piña , *La vinculación comunitaria en la educación superior: reflexiones y aproximaciones*. México: Fontamara.
- Latapi, P. (2011). *El derecho a la educación: su alcance, exigibilidad y relevancia para la política educativa*. En: *La educación pública: patrimonio social de México II Temas de nuestro tiempo*. México: SEP.
- Lévinas, E. (2000). *Ética e infinito*. Madrid: A. Machado.
- Lévinas, E. (2022). *Dialogos con niñas, niños, adolescentes y sus familias*. Puebla: Machado.
- Majado, F. (2007). *Compartiendo la responsabilidad de educar*. En: *La escuela en la comunidad. La comunidad en la escuela*. Barcelona: Grao.
- Ruvalcada, D. (2019). *H. Latinoamérica Queer*. México: Paidós.
- Sánchez-Rubio, D. (2018). *Derechos humanos instituyentes, pensamiento crítico y praxis de liberación*. México: Akal.
- Velázquez-Avenidaño, J. A. (2003). *Vinculación comunitaria: contribución al concepto desde una perspectiva universitaria intercultural*. En Joaquín Peña et. al: *la vinculación comunitaria en la educación superior: reflexiones y aproximaciones*. México: Fontamara.

Wolkmer, A. C. (2017). *Teoría Crítica del Derecho desde América Latina*. México: Ediciones Akal.

Riqueza formativa de visitas pedagógicas a bibliotecas infantiles

Sulma Esther Perzabal Solano

sulmaperzabalrt@gmail.com

Escuela Normal de Educación Preescolar de Oaxaca

Nazhiely Nora Sánchez Cortés

nazhielyn@gmail.com

Escuela Normal de Educación Preescolar de Oaxaca

Línea temática 2. Pedagogía y práctica docente en las escuelas normales

Resumen

La formación literaria del alumnado en las escuelas normales se ha llevado a cabo desde las propuestas del currículo oficial obligatorio. Esta preparación académica formal es complementada con actividades extracurriculares, en el caso de la Escuela Normal de Educación Preescolar de Oaxaca se plantea una propuesta de intervención educativa encaminada a la realización de visitas pedagógicas a bibliotecas infantiles locales para contribuir a la formación desde lo práctico vivencial, reconocer su riqueza educativa y cuál es el impacto que tiene la interacción directa del estudiantado normalista con espacios para la formación de lectores más allá de la escuela, así como las condiciones y oportunidades que brinda la localidad para el acercamiento y recreación literaria. Reconocer que la Ciudad de Oaxaca de Juárez presenta esfuerzos de promoción a la lectura mediante bibliotecas donde se desarrollan actividades para el contacto y disfrute con los textos. En esta ponencia se presenta un reporte parcial de investigación de la aplicación de esta propuesta de intervención educativa basada en visitas a bibliotecas y librerías que recupera la expresión del estudiantado normalista en su desarrollo mediante la investigación de corte cualitativo con la información derivada de observaciones, entrevistas y relatos.

Palabras clave: bibliotecas, visitas pedagógicas, literatura infantil, librerías

Planteamiento del problema

En la actualidad ha disminuido el uso presencial en las bibliotecas, debido a diversos motivos, uno de ellos es la expansión de la digitalización que ha dado otro rol a la mediación docente y al contacto con el libro impreso, derivado también de las condiciones como consecuencia del confinamiento social por la pandemia del COVID-19, se incrementa la posibilidad de disponer ahora de acervos que mediante la web son empleados para la búsqueda de información de diversa índole incluyendo también el contacto con la literatura infantil, juvenil y para adultos.

En este contexto se llega a identificar que en la actualidad un marco de problematización social alrededor de la literatura infantil es cómo lograr la democratización de la lectura, el acceso a la lectura en espacios seguros y significativos. Por ello, en la propuesta de visitas a bibliotecas, se toma como punto de partida que en la Ciudad de Oaxaca de Juárez existen posibilidades de espacios lectores ricos y mediados cercanos a la Escuela Normal, algunos especializados en la literatura infantil, públicos y gratuitos, donde se ofrecen actividades lectoras breves como talleres y conversaciones literarias alrededor del libro.

Una realidad lo constituye el hecho de que el estudiantado de la escuela normal de manera escasa visita las bibliotecas locales por diferentes circunstancias, entre ellas: el desconocimiento de su existencia, de su función educativa, y sus propias limitaciones como lectores.

Sin embargo, es de reconocerse que “Estas bibliotecas pertenecen a los niños y niñas y profesorado [...], sin embargo, pocas veces nos identificamos con ellas o las sentimos nuestras.” (SEP, 2022, p. 43), pero, por qué sucede esto, ¿las conocemos?, ¿hemos acudido a ellas?, ¿conocemos su acervo y su funcionamiento?, ¿tenemos el gusto por la lectura?

Marco teórico

¿Porque acudir a las bibliotecas de tu comunidad?, si nos preguntamos esto nos vamos a trasladar a mundos inimaginables, al disfrute y gozo estético, desde los espacios, los libros, las lecturas, porque la educación supeditada tradicionalmente al aula escolar puede enriquecerse

y resignificarse también en espacios abiertos y dedicados a la promoción del lenguaje, la lectura y el disfrute de la palabra.

Como señala Ana María Machado

La literatura [...] es una forma de arte que usa las palabras como medio de creación. Presupone la posibilidad de varios sentidos del lenguaje, en un uso estético, buscando la originalidad de expresión, explorando lo que nos hace humanos. No creo que quiera transformar el mundo. Pero estoy convencida de que puede transformar a las personas - y a ellas corresponde transformar el mundo (2021, p. 222, en Rivas Hernández, A. 2023).

En este panorama, encontramos un camino, en el plan de estudios para la formación normal de la Licenciatura en Educación Preescolar, 2022, en su malla curricular incorpora un curso Obligatorio del Currículo Nacional Base en tercer semestre, en el trayecto formativo de Formación pedagógica, didáctica e interdisciplinar, que se denomina “Literatura infantil y prácticas de literacidad”, fue construido por docentes de las escuelas normales en el proceso de codiseño curricular nacional; en la primera unidad de aprendizaje de este curso que lleva por nombre “La importancia de la literatura infantil en el desarrollo integral de los niños y las niñas preescolares”, se plantea como uno de los contenidos la: *Apropiación de las bibliotecas escolares y de aula como espacio mediador para la lectura*, en el apartado de estrategias y recursos para el aprendizaje se menciona: “se proponen visitas a alguna o a algunas bibliotecas infantiles o librerías de la ciudad, comunidad u otros estados, [...] que permita al estudiantado vivenciar y explorar en espacios reales donde interactúe y disfrute de los textos literarios” (SEP, 2002, p. 44). Es de reconocerse la apertura de este programa de estudios para vincular lo educativo más allá de la escuela, llama la atención de igual manera que en esta propuesta curricular se emplea como relevante la apropiación de las bibliotecas, para ello se señala:

Se entiende como apropiación generar un sentido de propiedad colectiva de un espacio inclusivo, seguro, que propicie el encuentro agradable que permita la participación y la toma de acuerdos. Un espacio en el que el estudiantado sea capaz de utilizar, valorar y conocer los

acervos literarios y su disposición, que conozcan las estrategias propias de una biblioteca para acercar a cada infante preescolar a la cultura oral y escrita, desde el uso cotidiano del lenguaje como un espacio de información y recreación para el lector, y en donde se propicien acciones para el fomento de la lectura, el desarrollo de la cultura escrita y el reflejo social del pensamiento literario y científico (p. 9).

Es así que la realización de visitas pedagógicas a diferentes espacios educativos brinda experiencias significativas, de disfrute y aprendizaje para el alumnado, permite de una manera práctica el acercamiento al mundo, en el caso de las bibliotecas a los libros, la lectura, el conocimiento y la cultura. Por su riqueza favorece la interacción con los otros, la construcción de valores, el desarrollo de la expresión oral, el acercamiento a la cultura escrita, el contacto y disfrute con los libros, el desarrollo de la conciencia crítica, infinidad de aspectos del desarrollo del ser humano, a los jóvenes les ofrece además una alfabetización científica.

De igual manera, es necesario rescatar el fin formativo de las visitas, los viajes y las excursiones, donde los y las estudiantes se hacen responsables de su formación, desarrollan una mirada y un pensamiento crítico, crean contrastes y diferencias entre territorios, poblaciones y formas del ser docente, en este caso como lector, además de articular la escuela con la vida y visibilizan múltiples voces en los relatos de sus diarios, narrativas o crónicas (Manosalva, et al, s.f.)

De ahí que las bibliotecas al ser espacios públicos son valiosas para todos y todas, es necesario hacer uso de ellas y realizar acciones para que “se convierten en el centro intelectual de la comunidad, permitiendo ampliar y profundizar en el contenido de sus colecciones bibliográficas; enriqueciendo tanto la vida colectiva como la personalidad individual [...] de la población.” (Meneses 2013, p. 164).

Lo fundamental es que “La lectura por placer y la construcción del hábito encuentran en la biblioteca (escolar o de aula) su medio ambiente más natural” (Margallo, 2012, en Munita,

año, 2017, p. 386), es decir, ese ambiente le proporciona posibilidades para promover el interés y disfrute por la literatura precisamente en un espacio propicio y cómodo para la lectura.

Ante las posibilidades que se tienen en la actualidad de tener contacto con los libros, “Probablemente, el espacio público en el que mejor pueda observarse este proceso de transformación de la relación con el mundo de lo escrito sean las bibliotecas” (Munita, 2014, p. 22).

En la revisión conceptual, encontramos que, “la biblioteca forma parte de las instituciones milenarias articuladas a la memoria colectiva y, en consecuencia, del patrimonio material e inmaterial” (Ríos, 2019, p. 387). En consecuencia, se convierte en un medio e instrumento imprescindible para la educación y la cultura. En un sentido crítico, es necesario agregar que la biblioteca:

Es un lugar de justicia social, pues los bienes culturales de que dispone son para uso de quien lo solicite, con independencia de su condición social, creencias, o cualquier otro criterio que implique discriminación. Aún más, las bibliotecas se comprometen a desarrollar servicios para disponer de dicho bien cultural, así como de enseñar a hacer un uso intelectual adecuado para su aprovechamiento. Gracias a ello, la concentración de bienes culturales que las bibliotecas llevan a cabo se devuelve a la sociedad en forma de cognición personal y social enriquecida (2019, p.388).

En este sentido, la biblioteca como espacio lector abierto a todos y a todas, sin restricción a la condición económica, puede contribuir a la democratización de la lectura.

Ahora bien, si consideramos la idea de que, dentro de los objetivos educativos, la lectura literaria implica un placer “estético, intelectual y cultural que, lejos de operar por magia, se construye” (Tauveron, 2002, p. 14, en Munita, año, 2017, p. 385), entonces las visitas a las bibliotecas y librerías son una propuesta viable y significativa para ese aprendizaje, para ese disfrute de la palabra, de la ilustración, de la cultura y la diversidad.

No podemos dejar de lado la reflexión que en la actualidad a partir de la pandemia generada por el COVID-19 se han generado transformaciones en la actividad cotidiana, no solo en la educativa, social o cultural, sino en todos los ámbitos, lo que ha llevado a la búsqueda de alternativas, prácticas y actividades de aprendizaje por medio de espacios virtuales, que favorezcan la participación, el debate, el relajarse y el crear (Conforti, Palacios & Varela, 2020), en este sentido resulta relevante conocer qué cambios se han planteado en las bibliotecas públicas de nuestra Ciudad y conocerlas a través de las visitas, por ejemplo también en relación a las herramientas, plataformas, recursos y servicios digitales que ahora se incorporan a las bibliotecas y librerías.

Metodología

Para el proceso metodológico se utiliza la investigación de corte cualitativa porque se analizan los conocimientos, las percepciones y la experiencia del estudiantado normalista en relación a la formación literaria, mediante su participación en un proyecto de intervención educativa orientado a la realización de visitas a bibliotecas infantiles y librerías locales. La primera parte de la investigación la constituye un diagnóstico general donde se emplea un formulario de google forms para obtener información que da cuenta a manera de recuperación previa de la experiencia del estudiantado en las bibliotecas infantiles, en relación a las que conocen o han visitado, los motivos para acudir a ellas, las actividades de lectura que ofrecen esos espacios lectores, así como las visitas a librerías, en esta etapa también se incluye una selección de las posibilidades que brinda la Ciudad de Oaxaca en relación a bibliotecas infantiles para integrarlas al proyecto de intervención educativa.

Una segunda etapa es la realización de las visitas y la evaluación a través de la observación, entrevistas semiestructuras, incorporando también las fotografías y el relato, porque quien más sabe de cualquier fenómeno social es la gente que lo vive a diario, se trata de conocer al estudiantado quién nos hablará de sus vivencias más personales en las visitas a las bibliotecas y librerías, todo ello relacionado con la formación de lectores.

Las investigaciones cualitativas se basan en una lógica y proceso inductivo (explorar y describir, y luego generar perspectivas teóricas). Van de lo particular a lo general, utilizan métodos de recolección de datos no estandarizados ni predeterminados completamente. Tal recolección consiste en obtener las perspectivas y puntos de vista de los participantes (sus emociones, prioridades, experiencias, significados, etc., y otros aspectos más bien subjetivos). De igual manera resultan de interés las interacciones entre individuos, grupos y colectividades Hernández et al., (2014).

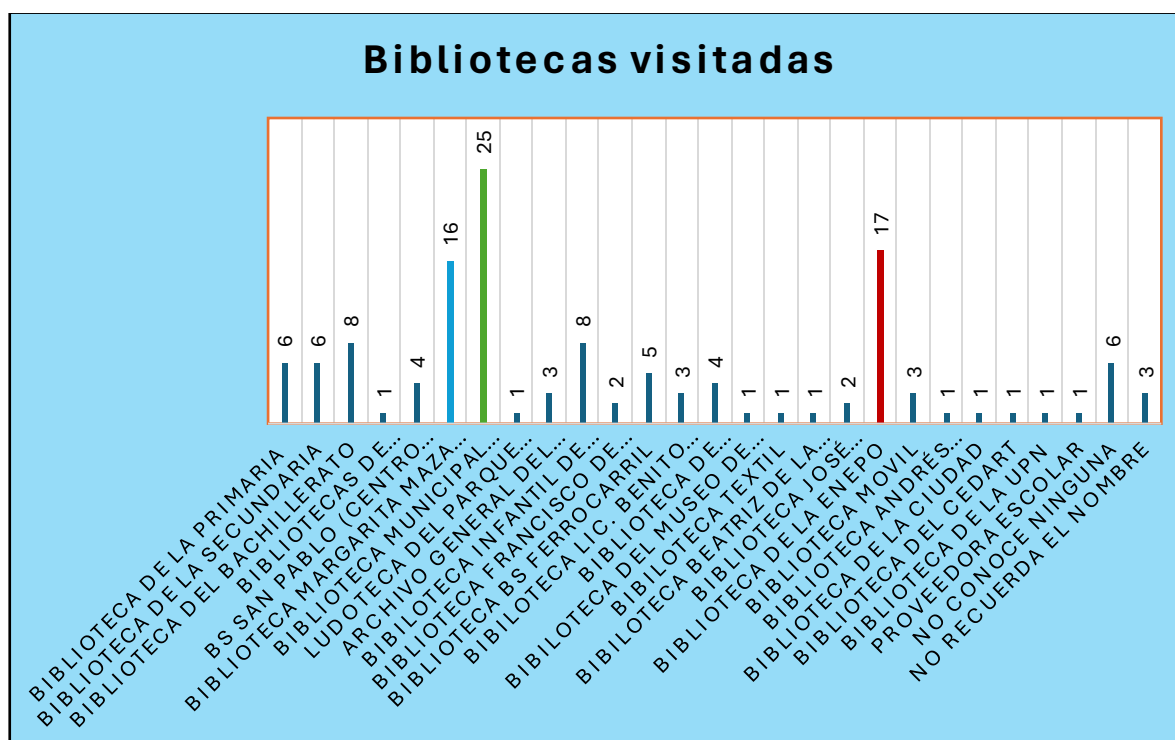
En conclusión, la investigación cualitativa con sus diversos métodos y técnicas intentan aproximarse al conocimiento de la realidad social y educativa a través de la observación de los hechos, de la interpretación de los discursos o de los símbolos sociales que subyacen en esos fenómenos a investigar.

La muestra de estudiantes la constituyen 55 alumnas y 1 alumno de 2 grupos de tercer semestre. Para el análisis se establecen categorías de análisis para su interpretación. Para la selección de los espacios a visitar se lleva a cabo una indagación en la Ciudad de Oaxaca de Juárez acerca de las bibliotecas infantiles existentes y las librerías como posibilidades formativas para la realización de visitas pedagógicas.

Resultados

Como parte del diagnóstico se indaga respecto a las experiencias que el estudiantado posee en relación a las bibliotecas. A partir de la información obtenida en el formulario google forms, podemos identificar los siguientes resultados: de un total de 56 estudiantes, el 90 %, es decir, la mayoría han visitado bibliotecas de la Ciudad de Oaxaca de Juárez, aunque no precisamente especializadas en literatura infantil.

Las **bibliotecas visitadas** alguna vez por lo menos por parte del estudiantado son las siguientes:



Las bibliotecas que más han visitado los y las estudiantes normalistas son las bibliotecas municipales de su comunidad, así como la biblioteca central de la Ciudad de Oaxaca de Juárez y la biblioteca de la escuela normal de educación preescolar. Solo un 24 % ha visitado alguna biblioteca infantil. El 30 % solamente hace mención que ha acudido a la biblioteca de la ENEPO.

En relación a los motivos por los que han acudido a las bibliotecas mencionadas, se encuentra lo siguiente: Solo el 3% de estudiantes han asistido porque les gusta leer o porque tienen el interés; el 5% de estudiantes acudieron por curiosidad. El resto visitó las bibliotecas por tareas solicitadas en la escuela o por los docentes, para buscar información, para investigar o porque los han llevado de excursión o viaje y en su itinerario se contempla una biblioteca para conocerla. Podemos decir que ha predominado la actividad instructiva sobre el disfrute e interés por la lectura en sí misma.

En relación a los libros literarios que el estudiantado en su experiencia observó y que se encuentran en las bibliotecas visitadas, mencionan: cuentos, novelas, leyendas, poesía,

informativos, infantiles, para adultos, escolares, científicos, enciclopedias, cuentos literarios e ilustrados, de consulta, de investigación, de educación, historia, ciencia, ..., podemos identificar que es necesario apropiarse de mayor claridad conceptual para identificarlos porque no los incluyen de manera específica en categorías que correspondan a los géneros literarios en sí como el lírico, narrativo o dramático, aun no identifican que corresponden a un género literario en particular, aunque mencionan algunos subgéneros, la ausencia de saberes específicos sobre los géneros literarios, es una cuestión que se explica en parte por el momento formativo en que se encuentran, ya que inician el tercer semestre, es una valoración inicial, previo a la formación en literatura infantil, pero el tema de reflexión es que solo acuden en su mayoría a ellos por encomiendas de tareas escolares.

En esos espacios de contacto con el libro, es decir, las bibliotecas visitadas en su experiencia, 65 % estudiantes hacen saber que las actividades de lectura que ofrecen son: círculos o clubes de lectura, juegos didácticos, talleres, proyección de películas, préstamo de libros, feria del libro, cuentacuentos, exposiciones, lectura de cuentos para niños y bebés, invitación de autores para leer sus obras, actividades de animación a la lectura, obras de teatro; el 35 % estudiantes señalan que desconocen qué actividades de lectura se proponen en estos espacios o que no los observaron durante su visita.

El estudiantado expone que la escuela normal si le ofrece actividades o espacios para la lectura, pero desde los mismos cursos o desde la biblioteca al ser un espacio abierto para explorar libros, es necesario reflexionar que resulta necesario generar actividades específicas de lectura literaria o formación de lectores en la escuela normal, así como hacer uso de la biblioteca escolar, no solo para consulta o investigaciones.

En relación a las librerías visitadas el 64 % señalan que, si han acudido por lo menos a alguna, establecidas en la ciudad, ambulantes o en las ferias del libro, la mayoría solo para comprar los libros de educación básica, un 1 % fue a comprar un libro de su interés personal como una novela o libros motivacionales; el 36% no han visitado librerías.

Por último, es importante señalar que el 100 % del estudiantado tiene interés por visitar bibliotecas y librerías en la Ciudad de Oaxaca de Juárez, los motivos de su interés están orientados más a la parte instrumental o didáctica de la literatura, ya que expresan que lo conocido o aprendido en las bibliotecas les brindará herramientas para la práctica profesional y para el trabajo con los niños y niñas preescolares. Solo el 9% hacen saber que tienen el interés por que les gusta leer, por que hay libros divertidos, “para revivir mi infancia a través de los libros o porque “será una ventura adentrarme a todo esto de la literatura infantil”. Como podemos observar distan mucho las opiniones de disfrute o gozo estético que los libros literarios conllevan.

Las oportunidades que brinda la Ciudad de Oaxaca de Juárez para la lectura a través de las bibliotecas, son una base firme para vincular espacios comunitarios de aprendizaje con la formación inicial de educadoras o educadores, y que son integrados al proyecto de visitas a bibliotecas y librerías.

Oportunidades que brinda la Ciudad de Oaxaca de Juárez para la lectura a través de las bibliotecas infantiles:	
Número de bibliotecas infantiles en la Ciudad de Oaxaca consideradas en el proyecto	6
Nombre de las bibliotecas	<ol style="list-style-type: none"> 1. BS Biblioteca Infantil de Oaxaca Dirección: Calle José López Alavés 1342, Xochimilco, Oaxaca de Juárez Horario: 9:00 am a 7:00 pm de jueves a miércoles 2. BS Del Centro Cultural San Pablo Dirección: Hidalgo 907 e Independencia, Centro, Oaxaca de Juárez Horario: 10:00 am a 8:00 pm de jueves a miércoles 3. “Margarita Maza de Juárez “

	<p>Dirección: Avenida Morelos 200, Centro, Oaxaca de Juárez. Horario: 9:00 am a 8:30 pm de lunes a viernes</p> <p>4. BS Ferrocarril: Dirección: Francisco I. Madero 511, Santa María del Marquesado, Centro, Oaxaca de Juárez Horario: 10:00 am a 7:00 pm de jueves a miércoles</p> <p>5. Archivo Histórico. (Biblioteca BS Canteras; bebeteca y ludoteca): Ubicado en el Centro cultural y de convenciones en el edificio del Archivo Histórico del Estado de Oaxaca en el parque las Canteras. Dirección: Av. Canteras 211, U. Deportiva, 71228, Santa Lucia del Camino, Oaxaca. Horario: 9:00 am a 7:00 pm de jueves a miércoles</p> <p>6. Come Libros y Promoción Cultural, A. C. (Fomento a la lectura) Dirección: Río Grijalva 211, Indeco Xoxo Riveras del Río Atoyac, 71230, Santa Cruz Xoxocotlán, Oaxaca. Horario de atención: 6:00 pm a 8:00 pm solo los lunes</p>
Ubicación cercana a la Escuela Normal	De 2.5 a 5 kilómetros de distancia entre la Escuela Normal y las bibliotecas y librerías
Área infantil disponible	SI
Actividades para la promoción lectora en ellas	<ul style="list-style-type: none"> • Talleres enfocados en el fomento a la lectura y escritura creativa • Narración y lectura en voz alta de cuentos o historias • Círculos de literatura infantil dirigido a padres, madres y cuidadores de la niñez de la primera infancia • Actividades lúdicas para el fomento a la lectura • Presentación de libros de literatura infantil • Actividades lectoras por la Feria de libros • Estrategias de mediación lectora

Discusión y conclusiones

Una preocupación palpable del estudiantado normalista por su desempeño en los jardines de niños es la práctica, requieren como lo expresan de estrategias de lectura, de la exploración de libros apropiados de literatura infantil, pero algo fundamental es que ellas y ellos mismos se creen el interés por leer, explorar el libro, investigar para posteriormente poder fomentarlo en su propio alumnado de preescolar, apreciar el disfrute y gozo estético en ellas para después promoverlo en su alumnado preescolar.

Se toma como punto de partida que poseen experiencias y saberes respecto a las bibliotecas, que pueden reflexionar y potenciar a través de las visitas y el análisis.

Las visitas escolares constituyen una metodología activa en el logro de diversas competencias en la niñez y la juventud, promueve el desarrollo de capacidades de aprendizaje y de manera particular con las visitas a las bibliotecas puede potenciar el desarrollo de competencias lingüísticas y didácticas.

Con este reporte parcial de la aplicación de la propuesta de visitas a espacios lectores comunitarios, se abre la posibilidad a nuevos horizontes de conocimiento, pero sobre todo al disfrute, goce estético y aprendizaje en torno a la literatura infantil con miras a la formación de lectores de manera significativa y vivencial más allá de la escuela, como expresa Ana María Machado (2018), “Mientras los maestros no tengan intimidad con los libros o no lean por gusto, las escuelas no podrán formar lectores”, las bibliotecas son una oportunidad para el crecimiento como de lector.

Este proyecto de visitas a bibliotecas permite además vincular espacios comunitarios de aprendizaje con la realidad cotidiana de las escuelas normales, así como lazos y redes con otras instituciones.

Referencias

- Conforti, N., Palacios, C. y Varela, M. (2020). La biblioteca escolar y el perfil del bibliotecario escolar. *Palabra Clave (La Plata)*, 1(10), 2020 Universidad Nacional de La Plata, Argentina Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=350563382010>
- Godínez, W. (2021) *La importancia de las bibliotecas en el ejercicio del derecho a la educación de acuerdo con instrumentos jurídicos internacionales*. Universidad Autónoma de México, Biblioteca Jurídica Virtual del Instituto de Investigaciones Jurídicas. Disponible en: Libro completo en: <https://tinyurl.com/u32hahkh>
- Hernández, Fernández y Baptista. (2014). *Metodología de la investigación*. 6ª edición. Mc Graw Education. México D.F.
- Machado, A. (29 de septiembre, 2018). Falta conexión lectora. *Excelsior*. Juan Carlos Talavera. Disponible en. https://www.excelsior.com.mx/expresiones/falta-conexion-lectora-ana-maria-machado/1268298_29_09_2018. Ciudad de México
- Manosalva, M., Palacios, M. y Gutiérrez, O. (s.f.). *Viajes y expediciones pedagógicas en la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori. Experiencias de formación de maestras y maestros en contextos socioculturales*. Disponible en: <https://repositorio.idep.edu.co/handle/001/2271>
- Meneses-Tello, F. (2013). Bibliotecas y sociedad: el paradigma social de la biblioteca pública. *Investigación bibliotecológica*, 27(61), 157-173. Recuperado en 08 de septiembre de 2023, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-358X2013000300008&lng=es&tlng=es.
- Munita, F. (2017). La didáctica de la literatura: hacia la consolidación del campo. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, 2(43), pp. 379-392, abr./jun., 2017. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7201388>

- Munita, F. (2014). *El mediador de lectura literaria. Un estudio del espacio de encuentro entre prácticas didácticas, sistemas de creencias y trayectorias personales de lectura*. Tesis doctoral. Unidad Autónoma de Barcelona.
- Ríos, J. (2019). Biblioteca e información de calidad, en Morales Campos, Estela (coord.), *Información, participación ciudadana y democracia*, México, UNAM
- Rivas-Hernández, A. (2018). Ana María Machado: pasión por la escritura. *Revista De Estudios Brasileños*, 8(17), 219–223. <https://doi.org/10.14201/reb2021817219223>)
- Secretaría de Educación Pública. (2022). *Programa del curso de Literatura infantil y prácticas de literacidad*. Tercer semestre. Licenciatura en Educación Preescolar, Plan de Estudios 2022. Estrategia nacional de mejora de las Escuelas normales. Primera edición 2023.

Planeación didáctica y el juego como estrategia en la Práctica Docente para favorecer el aprendizaje en los alumnos de educación primaria

Camelia Conde Barragán

camelia.flor@yahoo.com.mx

Esc. Normal Rural “Gral. Emiliano Zapata” de Amilcingo, Morelos

Moisés Hernández Trejo

moises_hertre@yahoo.com.mx

Esc. Normal Rural “Gral. Emiliano Zapata” de Amilcingo, Morelos

Martha Karina Quintero Ruiz

karyenano8@gmail.com.mx

Esc. Normal Rural “Gral. Emiliano Zapata” de Amilcingo, Morelos

Línea temática 2. Pedagogía y práctica docente en las escuelas normales

Resumen

El presente documento es una propuesta de intervención educativa para atender la problemática sobre la causa del por qué la planeación didáctica en la que no incluyen actividades lúdicas no ha contribuido para transformar la práctica docente de las alumnas de séptimo semestre de la escuela Normal Rural “Gral. Emiliano Zapata” y lo que esto ha implicado para su buen desempeño en sus Prácticas docentes. Para ello se presentan los resultados de un estudio sobre la observación de las dificultades identificadas en el diseño de la planeación didáctica y su implementación en los grupos de los diferentes grados de educación primaria; con el objetivo de generar mejores intervenciones didácticas que contribuyan a favorecer el aprendizaje en los alumnos de educación primaria.

Palabras clave: Planeación didáctica, juego, práctica docente, aprendizaje

Planteamiento del problema

A través del tiempo se han hecho diversos estudios sobre la importancia de la planeación como recurso didáctico indispensable para lograr una práctica docente de calidad y equidad, así también el juego, sin embargo en la actualidad los resultados arrojan que la educación no ha logrado en su totalidad potenciar y favorecer el desarrollo de aprendizajes de los alumnos, razón por la que se han implementado diferentes Reformas educativas para educación básica.

Teniendo como referente la revisión de la planeación didáctica que las alumnas diseñan para su intervención docente en las escuelas primarias, se identificó que presentan dificultades en su elaboración por desconocimiento del Plan y programas de estudio de los diferentes grados de educación primaria, así como también se observó que solo algunas de ellas consideran el juego como estrategia didáctica.

Por lo anterior, en la Escuela Normal Rural “Gral. Emiliano Zapata”, se tomó la decisión de capacitar a las estudiantes normalistas del VII semestre para realizar el análisis del Plan y Programas de estudio de educación primaria 2017, con la finalidad de contribuir en el desarrollo de sus competencias profesionales y al mismo tiempo en el diseño de la planeación didáctica para el logro de los aprendizajes esperados de sus alumnos durante sus prácticas docentes.

Esto fue motivó para diseñar e implementar una propuesta de intervención educativa que consiste en la realización de un curso-taller “El juego como estrategia didáctica y su implementación en la práctica docente”, para fortalecer las competencias profesionales de las alumnas que les permitan diseñar planeaciones didácticas, en las que consideren e incluyan actividades lúdicas, considerando los elementos fundamentales que contribuyan a favorecer el desarrollo de los aprendizajes en los alumnos de educación primaria.

Marco teórico

El plan de estudio 2018 de educación normal tiene el propósito de lograr una transformación pedagógica, la intención fundamental es que los enfoques, fundamentos y orientaciones pedagógicas correspondan con los que se proponen en el currículo de la educación básica obligatoria. En este sentido cada persona egresada de las escuelas normales contará con mayores elementos para favorecer el desarrollo de los Aprendizajes en los estudiantes, así como las estrategias para tratar los contenidos de enseñanza.

Para efectos de esta propuesta de intervención educativa:

Planear es anticipar, es tener, preparar, describir de manera específica las actividades, estrategias y técnicas que se llevarán a cabo para lograr el objetivo a alcanzar.

Didáctica es el Arte de enseñar, es el campo disciplinar de la pedagogía que se ocupa de la sistematización e integración de los aspectos teóricos metodológicos del proceso que tiene como propósito el enriquecimiento en la evolución del sujeto implicado en este proceso.

Diseño es la forma particular como cada docente desde sus propias concepciones genera estrategias para llevar a la práctica lo planificado.

Juego es una acción u ocupación libre, que se desarrolla dentro de unos límites temporales y espaciales determinados,

Por lo tanto el diseño consciente y organizado de la Planeación Didáctica y su implementación en la práctica docente de manera eficaz en la que se incluya el juego, pasa a ser una herramienta indispensable para el logro de los aprendizajes esperados, desarrollo de habilidades y competencias para la vida.

Por lo que la **planeación didáctica** debe garantizar la cobertura curricular y preparar la enseñanza en correspondencia con las especificaciones curriculares y necesidades que emergerán durante el proceso de enseñanza - aprendizaje.

La Práctica docente es una actividad intencional, bien planificada, considerando los ritmos y estilos de aprendizajes de los alumnos, así como el contexto y se desarrolla

considerando los elementos del currículo vigente para cumplir con los propósitos educativos y el perfil de egreso. Tiene la tarea de llevar a los alumnos lo más lejos posible en la construcción de los conocimientos planteados en los planes y programas de estudio.

El enfoque centrado en el aprendizaje implica una manera distinta de pensar y desarrollar la práctica docente ya que “El aprendizaje se asume como un proceso activo y consciente que tiene como finalidad la construcción de significados y la atribución de sentido a los contenidos y experiencias por parte de la persona que aprende. Este enfoque consiste en un acto intelectual, pero a la vez social y de interacción en el seno de una comunidad de prácticas socioculturales (SEP, 2012, p. 5).

“La función de la escuela ya no es únicamente enseñar a niñas, niños y jóvenes lo que no saben, sino contribuir a desarrollar la capacidad de aprender a aprender, que significa aprender a pensar; a cuestionarse acerca de diversos fenómenos, sus causas y consecuencias; a controlar los procesos personales de aprendizaje; a valorar lo que se aprende en conjunto con otros; y a fomentar el interés y la motivación para aprender a lo largo de toda la vida.” (SEP, 2017, p. 29).

Sin embargo, actualmente se observa que existen docentes que tienen una idea equivocada sobre lo que es la planeación didáctica y piensan que con terminar de realizar los ejercicios de los libros de texto del alumno ya lograron los propósitos educativos del grado correspondiente y para cumplir administrativamente muchos de ellos obtienen comprando o bajando de internet sus planeaciones.

Actualmente los docentes que tienen más años de servicio fueron formados bajo esquemas de enseñanza tradicional, por lo que no intentan tener experiencia en modelos de enseñanza con enfoques constructivistas, por competencias y humanista, replican en sus clases la forma en que ellos mismos fueron enseñados resistiéndose al cambio.

Por lo que es primordial que las estudiantes normalistas conozcan el sustento Teórico- Metodológico para contemplarlos en el diseño de sus planeaciones didácticas.

El Plan y Programas de Educación Básica se sustentan filosóficamente a partir de un enfoque Humanista, con fundamento en los artículos 7º y 8º como lo marca la LGE, el currículo de la educación básica se concentra en el desarrollo de aprendizajes clave, es decir, aquellos que permiten seguir aprendiendo constantemente y que contribuyen al desarrollo integral de los estudiantes. (SEP, 2012, p. 5).

En este Plan de Estudio, el planteamiento curricular se funda en la construcción de conocimientos y el desarrollo de habilidades, actitudes y valores. En este sentido, su enfoque es competencial, pero las competencias no son el punto de partida del Plan de Estudio, sino el punto de llegada, la meta final, el resultado de adquirir conocimientos, desarrollar habilidades, adoptar actitudes y tener valores. La experiencia en esta materia a nivel internacional nos dice que al buscar el verdadero dominio de las competencias del siglo XXI, estamos en la dirección correcta. (SEP, 2012, p. 104).

Para ello, se organiza en tres componentes: el primero se enfoca en la formación académica; el segundo se orienta al desarrollo personal y social de los alumnos y pone especial énfasis en sus habilidades socioemocionales; el tercer componente otorga a las escuelas un margen inédito de Autonomía curricular, con base en el cual podrán complementar el currículo —adicionales a los de los dos componentes anteriores— a las necesidades, los intereses y los contextos específicos de sus estudiantes. (SEP, 2012, p. 104).

Es importante considerar que el alumno debe construir sus propios aprendizajes, y el docente pasa a ser guía, mediador y considera los conocimientos previos del alumno para que a través de la socialización y de un conflicto cognitivo mueva estructuras hasta llegar a la acomodación y el equilibrio y así sucesivamente, de tal manera que sea significativo el aprendizaje y lo pueda utilizar para solucionar problemas o situaciones de su vida.

“El proceso de planeación es una herramienta fundamental de la práctica docente, pues requiere que el profesor establezca metas, con base en los Aprendizajes esperados de los

programas de estudio, para lo cual ha de diseñar actividades y tomar decisiones acerca de cómo evaluará el logro de dichos aprendizajes.

Este proceso está en el corazón de la práctica docente, pues le permite al profesor anticipar cómo llevará a cabo el proceso de enseñanza. Asimismo, requiere que el maestro piense acerca de la variedad de formas de aprender de sus alumnos, de sus intereses y motivaciones. Ello le permitirá planear actividades más adecuadas a las necesidades de todos los alumnos de cada grupo que atiende.” (SEP, 2017, p.121).

Es importante conocer y analizar en las escuelas la diversidad de materiales educativos proporcionados por la SEP, ya que estos cumplen la función social de contribuir a garantizar el acceso a una educación de calidad, en un marco de inclusión y equidad:

Libro para el maestro: incorpora recomendaciones didácticas que permiten al docente adecuar las intervenciones al contexto donde está ubicada la escuela primaria y a las necesidades de aprendizaje de los alumnos y orienta el uso estratégico del libro de texto en vinculación con otros materiales educativos. Favorece la toma de decisiones informada, la autonomía docente y la reflexión sobre su práctica pedagógica.

El Programa de estudio incorpora también sugerencias didácticas que, en conjunto con el libro para el maestro y el libro de texto del alumno establecen los elementos a considerar para el diseño de una planeación didáctica y el desarrollo de una práctica docente de calidad para potenciar y favorecer el desarrollo de los aprendizajes clave en los alumnos de educación primaria.

Un aprendizaje clave es un conjunto de conocimientos, prácticas, habilidades, actitudes y valores fundamentales que contribuyen sustancialmente al crecimiento integral del estudiante, los cuales se desarrollan específicamente en la escuela y que, de no ser aprendidos, dejarían carencias difíciles de compensar en aspectos cruciales para su vida. (SEP, 2017, p.107)

“Para su organización y su inclusión específica en los programas de estudio, los aprendizajes clave se han de formular en términos del dominio de un conocimiento, una

habilidad, una actitud o un valor. Cuando se expresan de esta forma los aprendizajes clave se concretan en Aprendizajes esperados.” (SEP, 2017, p.110).

Cada Aprendizaje esperado define lo que se busca que logren los estudiantes al finalizar el grado escolar, son las metas de aprendizaje de los alumnos, están redactados en la tercera persona del singular con el fin de poner al estudiante en el centro del proceso.

Los Aprendizajes esperados constituyen el referente fundamental para la planeación y la evaluación en el aula, y se plantearon bajo los siguientes criterios: Tienen en cuenta las etapas de desarrollo psicopedagógico de niños y adolescentes. Señalan con claridad las expectativas de aprendizaje de los alumnos en términos de conocimientos, habilidades, actitudes y valores. Están planteados para ser logrados al finalizar cada grado escolar. Están organizados de manera progresiva, en coherencia con las distintas áreas del conocimiento y los niveles educativos.

Metodología

La propuesta tuvo un enfoque cualitativo, con el fundamento de la Investigación acción.

La metodología que fundamenta la propuesta de intervención educativa que se implementó con las alumnas (25) del VII semestre de la Escuela Normal Rural “Gral. Emiliano Zapata”, de Amilcingo Temoac, Mor., es la investigación-acción que es una espiral de ciclos constituidos por las siguientes fases: planificar, actuar, observar y reflexionar (Latorre A. 2005, p. 32), considerando que no sólo se constituye en un conjunto de criterios, asunciones y principios teóricos sobre la práctica educativa, sino también un marco metodológico que sugiere la realización de una serie de acciones que debe desarrollar el profesorado como profesionales de la educación, que la investigación-acción se conceptualiza como un «proyecto de acción» formado por «estrategias de acción», vinculadas a las necesidades del profesorado investigador y/o equipos de investigación, y que es un proceso que se caracteriza por su carácter cíclico, que implica un «vaivén» -espiral dialéctica- entre la acción y la reflexión, de manera que ambos

momentos quedan integrados y se complementan, el proceso es flexible e interactivo en todas las fases o pasos del ciclo (Latorre A. 2005, p. 32).

Para realizar el análisis de la propuesta de intervención fue necesario considerar el proceso que se integró por las cuatro fases o momentos interrelacionadas, antes citadas: planificación, acción, observación y reflexión.

Para la recolección de datos que permitiera el análisis e interpretación de los resultados de la propuesta de intervención educativa se empleó la observación participante.

La **propuesta de intervención** educativa es una estrategia de planeación y actuación profesional que permite a los agentes educativos tomar el control de su propia práctica profesional mediante un proceso de indagación-solución.

Esta propuesta se realizó con alumnas del VII semestre grupo C y se implementó durante la práctica docente intensiva durante el VIII semestre en las escuelas primarias.

PROYECTO: curso-taller “El juego como estrategia didáctica y su implementación en la práctica docente”.

OBJETIVOS: Comprender la importancia del juego como estrategia didáctica y su implementación en la práctica docente, como intervención educativa que genera aprendizajes significativos en los estudiantes, a través de las actividades lúdicas y contribuir en el desarrollo de las competencias profesionales de las alumnas en formación para el diseño de la planeación didáctica.

FORMAS DE MEDICIÓN DE LOS RESULTADOS: Diseño e implementación de las planeaciones didácticas. Registro de la visita de observación de las prácticas docentes.

Actividad	Responsables	Recursos	Plazo de Tiempo
Diagnóstico			
Revisión de Planeaciones didácticas de la primera jornada de prácticas.	Docente responsable del Trayecto: Práctica profesional	Planeación didáctica	Mes de Octubre
Análisis de las dificultades encontradas			Mes de noviembre

Implementación del curso-taller: El juego como estrategia didáctica y su implementación en la práctica docente”.	Docente responsable del Trayecto: Práctica profesional	Programas de estudio de Exploración y comprensión del mundo natural y social del campo formativo académico y Educación socioemocional del área de desarrollo personal y social de Aprendizajes Clave. Concepciones de estrategias didácticas. Concepciones del juego. Tipos de juego	Del 16 al 20 y del 23 al 27 de enero de 2023.

Resultado

Los efectos e impactos de la implementación de esta propuesta de intervención se vieron reflejados en el diseño de las planeaciones para la jornada de prácticas docentes; y sí, se observó en ellas una mejora en la aplicación de los fundamentos teórico-metodológicos, así mismo se observó la implementación del juego en la práctica docente intensiva, lo que contribuyó al desarrollo de las competencias profesionales de las alumnas en formación. La revisión y el análisis de las planeaciones mostraron planeaciones más elaboradas y más fundamentadas. Por ello, al momento de reflexionar acerca del proceso de intervención, se corroboró que efectivamente la base teórica revisada y aplicada durante el curso nos llevó a obtener avances positivos en la formación profesional de las alumnas.

Discusión y conclusiones

La implementación de la propuesta de intervención educativa permitió atender las necesidades y las problemáticas que se les presentaron a las estudiantes durante la primera jornada de sus prácticas docentes. El acercamiento a los fundamentos teórico-metodológicos del Plan de Estudios de Educación Básica fueron el aporte sustancial para la comprensión y el conocimiento de la intención académica de dicho plan, favoreciendo el desarrollo de las planeaciones

didácticas. La investigación-acción empleada como sustento y guía de dicha propuesta, ha favorecido la mejora planteada de una práctica a otra. Lo anterior, aunado a la información obtenida en las visitas de observación de las jornadas de práctica docente, nos lleva a expresar algunas consideraciones:

- La planeación didáctica juega un importante papel en el desarrollo de una docencia de calidad, debe ayudar a transformarla de modo que el eje fundamental no sea la enseñanza, sino el aprendizaje.
- La escuela debe de tener claramente definida su función social: propiciar aprendizajes a través de lograr que los estudiantes adquieran conocimientos, y éstos se logran en todas las acciones, los espacios y las interacciones que se dan en ella. Al convivir con grandes y chicos, los niños desarrollan la capacidad para ponerse en la posición del otro y entenderlo; con ello aprende a generar empatía.
- Los estudiantes deben ser preparados para un tipo de aprendizaje autónomo, pero acompañado y guiado por los docentes; dando más importancia al dominio de la forma en la que aprenden, que a la mera acumulación de contenidos; a equilibrar las exigencias de la asignatura y la organización del curso con las condiciones y apoyos que se ofrecen y favorecer la progresividad y la continuidad en la formación, construyendo la planeación didáctica.
- Entender la planeación didáctica como una herramienta de gran utilidad, al comprender todos los elementos que la contienen y convertirse en una guía indispensable en la labor docente, debe uno de los objetivos primordiales de capacitación para las instituciones educativas a nivel superior. El análisis de las planeaciones didácticas permitió detectar algunas debilidades de formato y de llenado, que fueron la base para rediseñar la estructura, el orden de los contenidos, fusionar nuevos elementos aportados por los programas y el plan de clase, que le den más sentido que hacer del docente y mayor congruencia y significado al estudiante al momento de leerlo y utilizarlo.

- Comprender que el juego en todo momento está relacionado con la capacidad transformadora del hombre, y el niño tiene la necesidad innata de actuar sobre el mundo.

Referencias

- Cratty, B. J. (2004). Juegos para el desarrollo del aprendizaje, Buenos Aires, Argentina By Editorial Troquel S.A.
- Díaz, B. A. F. (2006). Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida. McGrawHill: México.
- Hernández, S. R. (2007). Metodología de la investigación. McGraw-Hill Interamericana: México.
- Latorre, A. (2005). La investigación-acción. Grao: Barcelona.
- Perrenaud, P. (1999). Construir competencias desde la escuela. Dolmen: Santiago.
- Secretaría de Educación Pública (2017). Aprendizajes Clave para la educación integral. Plan y programa de estudio para la educación básica, México.
- Secretaría de Educación Pública (2018). Orientaciones curriculares para la Formación Inicial. México.
- Zabala, V. A. (2006). La práctica educativa. Cómo enseñar. Grao: México.

Estrategias para desarrollar las habilidades socioemocionales en alumnos de tercer grado de primaria

Andrea Acosta Plasencia

acplan.19@envm.edu.mx

Escuela Normal “Valle del Mezquital”

Felipe Hernández Cortes

fhernandezc@envm.edu.mx

Escuela Normal “Valle del Mezquital”

Juan Ramírez Cortes

jramirez@envm.edu.mx

Escuela Normal “Valle del Mezquital”

Línea temática 2. Pedagogía y práctica docente en las escuelas normales

Resumen

El propósito de la investigación fue Implementar estrategias que favorezcan el desarrollo de habilidades socioemocionales en alumnos de Tercer Grado de la Escuela Primaria “Felipe Ángeles”, en la localidad de la Ranchería, municipio de Progreso de Obregón Hidalgo. El estudio se enmarco bajo la metodología de la Investigación-Acción, la cual propone cuatro fases para la reflexión de la práctica docente: planificación, acción, observación y reflexión. Las estrategias socioemocionales que se plantearon en los dos ciclos apoyaron a los niños a identificar las emociones con las que reaccionan habitualmente y a brindar posibilidades más amplias de expresión de sus emociones y resolución de conflictos. La importancia de las habilidades socioemocionales se reconoce cada vez más porque favorecen el desarrollo personal y social de los individuos, mejoran la cognición de uno mismo y de los demás, tienen

un impacto en la autoestima y la cognición y meta-cognición, promueven el aprendizaje mientras reducen el estrés emocional y los comportamientos desafiantes.

Palabras clave: estrategias, desarrollo, habilidades socioemocionales

Planteamiento del problema

La presente investigación va enfocada a la dificultad de diseñar estrategias que favorezcan el buen desarrollo de las habilidades socioemocionales en alumnos de tercer grado y así poder responder a las necesidades del contexto en el que se encuentran. Así como también generar ambientes formativos que propicien la autonomía y promover el desarrollo de las competencias en los alumnos.

Cabe destacar, que en un inicio el presente tema surgió de acuerdo a mi experiencia durante la jornada de prácticas en la modalidad virtual y al regreso que fue en modalidad híbrida. Debido a la conducta que los niños muestran y la falta de motivación por realizar las actividades en clase se presentan grandes problemas con la realización de sus tareas y deberes, es decir, presentan dificultades emocionales, como lo son la incapacidad de relacionarse con otras personas, incapacidad en el desarrollo del aprendizaje, así como también el comportamiento inadecuado en circunstancias normales, la hiperactividad, la agresión, entre otras.

Durante este largo proceso de formación docente en la escuela normal “Valle del Mezquital”, se llevaron a cabo acercamientos y prácticas profesionales en diferentes contextos, por ello, el presente tema surgió de acuerdo a la realidad que estamos viviendo hoy en día en las escuelas primarias, después de haber regresado de dos años de pandemia, debido a esto, los niños han sido afectados socioemocionalmente, por lo que, ahora en el aula tienen problemas en cuanto a controlar sus emociones.

Precisamente, a partir de la formación y práctica docente con estudiantes de tercer grado en la escuela primaria “Felipe Ángeles” pertenecientes a la comunidad de “La Ranchería” Municipio de Progreso de Obregón Hidalgo; lugar en el que se tiene el placer de compartir emociones y experiencias respecto a lo que es la formación docente, de manera que permite

identificar problemáticas de la práctica conforme a la mejora de la misma y con ello para un mejor desenvolvimiento de los alumnos.

Es de aquí, que a través de la relación que se pudo tener durante los días de práctica, se presentó la preocupación por los alumnos, ya que llevan consigo emociones de enojo, aburrimiento, tristeza y en ocasiones de felicidad, por esta razón es que los estudiantes tienen esa falta de interés por realizar las actividades y tareas que se les otorga, así como también las inasistencias que se han venido recalando durante el Consejo Técnico Escolar (CTE) que conlleva el rezago educativo en las distintas asignaturas, de manera que, es preciso realizar un diagnóstico, con respecto a las habilidades sociales y emocionales de cada uno de los alumnos.

En este sentido se planteó la siguiente problemática: *¿Qué estrategias didácticas favorecen el desarrollo de habilidades socioemocionales en alumnos de tercer grado de educación primaria en la Escuela Felipe Ángeles de la localidad de La Ranchería, Municipio de Progreso de Obregón, Hidalgo?*

Marco teórico

¿Qué son las estrategias?

Las estrategias permiten alcanzar el logro de los objetivos propuestos para el proceso de aprendizaje de los alumnos, se utilizan como una guía flexible y consciente de lo que se piensa lograr. Las estrategias socioemocionales se plantean con una meta y esa meta es apoyar a padres de familia y alumnos, con ellas se identifican las emociones con las que habitualmente reaccionan y les brinda la posibilidad de que puedan expresarlas y encuentren una solución a sus conflictos, dichas estrategias van dirigidas a trabajarlas en el contexto familiar con la finalidad de favorecer el desarrollo de un ambiente positivo. “Las estrategias son el sentido de saberes y procedimientos específicos, o incluso formas de ejecutar una habilidad determinada; pero para la cual se tiene que saber el qué, cómo y cuándo de su empleo” (Díaz, 1998, p. 9).

Es preciso mencionar que al elaborar estrategias deben ser adaptadas al contexto de los alumnos, así como también con que conocimientos previos cuentan, así podremos tener éxito

en dichas estrategias o poder mejorarlas; primero se planean las estrategias, pensar cómo se van a ejecutar y en qué momento.

Para poder desarrollar buenas habilidades socioemocionales en los alumnos se deben considerar diversas estrategias, dichas estrategias se refieren al conjunto de acciones que se llevan a cabo en la práctica para lograr un determinado fin. Existen dos tipos de estrategias; una de ellas son las estrategias de enseñanza y estrategias de aprendizaje, estas dos están articuladas como procedimientos flexibles que se adaptan al contexto y a las necesidades de los alumnos. Acorde con, “existen diversas estrategias de enseñanza pueden incluirse al inicio (preinstruccionales), durante (coinstruccionales) o al término (postinstruccionales) de una sesión, episodio o secuencia de enseñanza-aprendizaje o dentro de un texto instruccional” (Díaz, 1998, p. 143).

¿Qué se entiende por desarrollo?

Se puede decir que el desarrollo son los cambios que puede sufrir el ser humano durante su vida y está basado en los aprendizajes que va adquiriendo. En este caso Piaget lo relaciona con el sistema nervioso, la interacción y el cerebro: conceptualizó el desarrollo como el resultado de una compleja relación entre la maduración del sistema nervioso, la experiencia (física y lógicomatemática), la interacción social, la equilibración y la afectividad. De estos elementos, la experiencia y la interacción social remiten específicamente al aprendizaje (Piaget, 1999, p. 479).

¿Qué son las emociones?

Las emociones tienen un concepto multidimensional, permiten adaptarse a ciertos estímulos que se presentan en la vida, ya sea al percibir un objeto, una persona, un lugar, un suceso o algún recuerdo importante. Es aquello que sentimos, se pueden clasificar en emociones básicas como lo es, la ira, la alegría, la tristeza, el miedo, el asco o la sorpresa, y en emociones secundarias o sentimientos. Dichas emociones estarán presentes en la vida, en todo momento;

sin dejar de lado la importancia que tiene, permite tomar decisiones, realizar acciones y actuar de manera precisa. Por esta razón, es muy importante saber identificarlas y controlarlas.

Una emoción es un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a la acción. Las emociones se generan como respuesta a un acontecimiento externo o interno. Un mismo objeto puede generar emociones diferentes en distintas personas (Bisquerra, 2009, p. 20).

Habilidades socioemocionales

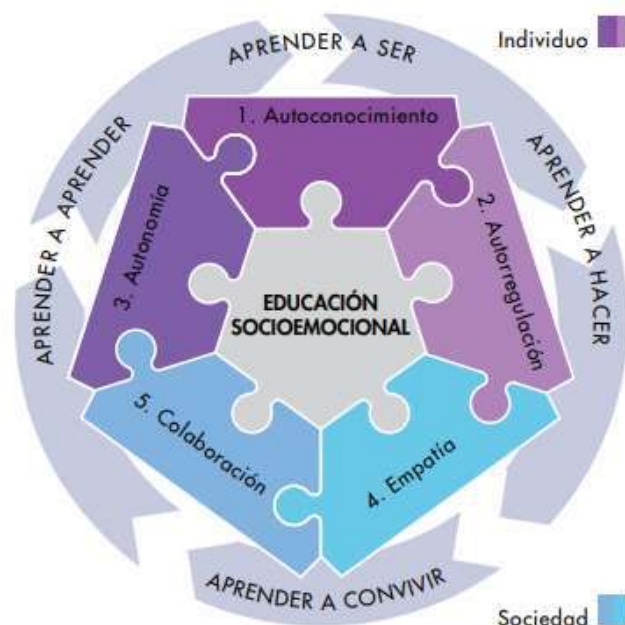
Actualmente se ha utilizado el término habilidades emocionales como resultado de los antecedentes históricos que se ha acatado al concepto de inteligencia emocional, que en algún momento promovía Goleman, “la capacidad potencial de que dispondremos para aprender las habilidades prácticas basadas en uno de los siguientes cinco elementos compositivos: la conciencia de uno mismo, la motivación, el autocontrol, la empatía y la capacidad de relación” (Goleman, 1998, p. 33).

Las habilidades socioemocionales, permiten relacionarse de manera asertiva y con un adecuado manejo de las emociones, por lo que resulta fundamental trabajar en el desarrollo de las mismas. Hoy en día, el desarrollo de las habilidades socioemocionales es un reto, debido al confinamiento en el que se encontraban las familias mexicanas como consecuencia de la pandemia, que se fue extendiendo por el mundo a partir de diciembre del 2019 y declarar pandemia global por la Organización Mundial de la Salud (OMS). En estos momentos se puede decir que es responsabilidad de todos, fortalecer el núcleo familiar, social y escolar con el fin de evitar conductas que puedan violentar la convivencia. “Capacidad para movilizar adecuadamente un conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia” (Bisquerra, 2009, p. 143).

Dichas habilidades están diseñadas para ayudar a fortalecer el bienestar físico y mental de los alumnos, permite comprender y expresar las emociones con el fin de mantener

comportamientos que faciliten la interacción positiva y satisfactoria entre ellos. Para poder trabajar con estas habilidades socioemocionales, el área de educación socioemocional propone trabajar con cinco dimensiones que, en conjunto, guían tanto el enfoque pedagógico como las interacciones educativas:

Figura 3. *Habilidades socioemocionales*



Nota: Interrelación entre los ámbitos de la Educación Socioemocional y los planos de interacción individual y social.

Metodología

La investigación está fundamentada en la investigación-acción, se inicia con la identificación de una problemática a resolver, lo que permitió la búsqueda y selección de estrategias que permitieron generar capacidades para identificar y transformar emociones, sentimientos, pensamientos y conductas en niños de tercer grado de primaria, de manera que, esto permita relacionarse de forma sana con las demás personas, tomar decisiones responsables, y alcanzar metas responsables.

El presente plan de acción se realizó de acuerdo a la metodología de investigación-acción, acorde a la propuesta de Latorre A, quien nos menciona que “la investigación-acción es un proceso que se caracteriza por su carácter cíclico, que implica una espiral didáctica, entre la acción y la reflexión, de manera que ambos momentos quedan integrados y se complementan” (Latorre, 2005, p. 32). Como señala Elliott (1993) el punto de partida de una investigación se inicia con una “idea en general” por lo tanto, se busca mejorar o cambiar cierto aspecto problemático de la práctica profesional; empezando por identificar el problema, diagnosticar, para así poder plantear la acción estratégica; en este caso la acción estratégica son las actividades que se realiza para llegar a un aprendizaje esperado, tomando en cuenta alternativas de solución.

Actualmente, todo profesor debe ser investigador, ya que, pedagogía e investigación van de la mano y son inseparables. “El foco de la investigación será el plan de acción para lograr el cambio o mejora de la práctica o propósito establecido” (Latorre, 2005, p. 28).

Para que un docente pueda realizar una investigación, primero debe partir y nutrirse de un cuestionamiento sobre el estado actual de su práctica, los aprendizajes de sus estudiantes, con ello se genera la necesidad de construir un cambio y ser protagonista en ese cambio ya sea en el aula, en la escuela, la comunidad, región o país. En la figura 1 se presenta la propuesta de (Latorre, 2005) este podría considerarse experimental, ya que comprueba la validez de los cambios, ofrece un diseño de investigación que está vinculada estrechamente con el contexto y se basa en la idea de que la investigación tiene un objetivo práctico que conduce a un cambio o mejora.

La investigación-acción entabla una relación entre enseñanza e indagación en el aprendizaje, “La nueva imagen de la enseñanza se entiende como una actividad investigadora y la investigación como creatividad autorreflexiva realizada por el profesorado con la finalidad de mejorar su práctica” (Latorre, 2005, p. 9).

Esta metodología de investigación, permite revisar el impacto que tuvo el plan de acción que se llevó a cabo para poder mejorar la práctica, antes que nada, primero se planifican las estrategias que se deberán aplicar en el primer ciclo, enseguida se actúa y se observa; esto con el fin de analizar, si se cumplieron o no las expectativas planteadas al inicio, con ello se reflexiona para así poder hacer modificaciones o retroalimentar para volver a aplicar con el fin de mejorar.

Para poder desarrollar los dos ciclos reflexivos de investigación-acción, fue necesario prestar atención y reflexionar sobre las estrategias implementadas permitió reformular o continuar con la acción.

Resultado

En la tabla se muestran las estrategias que se aplicaron a los estudiantes de tercer grado y algunas experiencias (resultados) que se obtuvieron.

Tabla 1. Estrategias y resultados

Primer ciclo reflexivo	
Estrategias	Resultados
1 “Ponle Prejuicio al Burro” Dimensión: Empatía Habilidad socioemocional: Reconocimiento de prejuicios	Fue una actividad que se desarrolló de forma favorable en relación a la organización y cumplimiento de cada uno de los alumnos, pero durante la comunicación que se iba teniendo hubo ciertas complicaciones debido a que los alumnos no querían prestar atención, o querían participar todos y todos hablaban al mismo tiempo, a pesar de pedir que levantarán la mano no hacían caso. Tal vez la manera en que yo les pido las cosas no sea la adecuada, debido a que solo pocos me hacen caso o lo ven solo como juego, se debe aplicar más el reglamento en el salón, seguir aplicando más estrategias de conducta.

asociados a la diversidad.	
2 “Árbol de Valores, Actitudes, Compromisos y Acciones” Dimensión: Colaboración Habilidad socioemocional: Resolución de conflictos	Lograr que los alumnos trabajen en modo colaborativo, y que de esta manera vayan apropiándose de esta habilidad, requirió que se realizará una planeación muy cuidadosa debido a que se debe cuidar que en el grupo se logre construir relaciones positivas y respetuosas entre compañeros. No se debe olvidar que la colaboración no consiste únicamente en solicitar a los estudiantes que formen equipo, sino que trabajen de manera intencionada a los aspectos que permiten que la interacción entre personas sea positiva, armónica y productiva. Pero para ello, implica trabajar cada una de las cinco habilidades asociadas a la colaboración que ya anteriormente se mencionan. Considero que solo algunas acciones son las que se han llevado a cabo dentro del salón.
3. “Mi Estrella” Dimensión: Autoconocimiento Habilidad socioemocional: Aprecio y gratitud	Con esta estrategia se buscó que el alumno reconociera y apreciara las oportunidades y aspectos positivos que existen en su vida; se genera el autoconocimiento, en donde implica conocerse y comprometerse a sí mismo, tomar conciencia de las motivaciones, necesidades, pensamientos y emociones propias; así como los vínculos que se establecen con otros, en pocas palabras conocerse a sí mismos.

Teniendo en cuenta las diversas estrategias realizadas en el primer ciclo se encuentran un sinnúmero de situaciones que se pueden mejorar, se ampliaron los conocimientos acerca de lo que se quiere alcanzar con los alumnos, sin dejar de lado la diversión y el interés que les causa a los estudiantes, cada una de las actividades de las cuales fueron de gran ayuda para poder

desarrollar las competencias profesionales del perfil de egreso del Plan de estudios 2018 de Educación Normal empleadas a través de la práctica y la experiencia que se ha adquirido.

Adaptar la planeación al contexto en el que ellos se encuentran y que las habilidades socioemocionales que ellos desarrollen dentro de la escuela, no solo lo practiquen porque sea una actividad a realizar, sino que también les sirva para la vida, y así puedan crecer como personas. Por ende, generar ambientes de aprendizaje es de vital importancia debido a que es aquí donde se generará la autonomía y el desarrollo de las competencias que se encuentran señaladas en el plan y programas de estudio de tercer grado; es un elemento indispensable para desarrollar cada una de las actividades planteadas. Para poder desarrollar las actividades se debe considerar que, debido al contexto, como docente debo elaborar material didáctico atractivo e interesante para que llame la atención del alumno.

Por ello, antes de poder planificar, se tiene que tener en cuenta la etapa en la que se encuentra el alumno, el grupo de tercer grado se encuentra en la etapa de operaciones concretas, claro sin dejar de lado que aún hay alumnos que se encuentran en una etapa más abajo debido al rezago escolar. Esta parte pedagógica, “ofrece una plataforma para identificar espacios posibles de cambio a través de una acción intencionada” (Fierro, 2000, p. 162). Debido a los alumnos que aún se encuentran en rezago es necesario replantear las actividades de manera que ellos puedan comprender y atender dichas actividades.

Una vez realizado el análisis y reflexión de las estrategias llevadas a cabo en el primer ciclo se considera conveniente hacer el replanteamiento de ciertas actividades para la mejora de ciertos factores que repercuten en el aprendizaje significativo de los alumnos, como también implementando nuevas estrategias para el desarrollo de las habilidades socioemocionales.

Tabla 2. Resultados de las estrategias aplicadas

Segundo ciclo reflexivo	
Estrategias	Resultados
<p>4. “El monstruo de colores”</p> <p>Habilidad socioemocional: Bienestar y autogeneración de emociones para el bienestar.</p>	<p>Antes de dar inicio a la actividad, se realizó una reflexión sobre las emociones que nos hacen sentir tranquilidad y que motivan a tratar bien a los demás, así como también hay otras que provocan malestar y provocan dolor en uno mismo y en las personas que nos rodean. Después de todo, los alumnos deben aprender a reconocer y gestionar sus emociones, por tal razón les proporcioné un calendario de las emociones esto les permitirá conocerse e incrementar el control sobre aquello que les pasa y así aprender a auto motivarse.</p>
<p>5. “Soy yo”</p> <p>Habilidad socioemocional: Autoestima</p>	<p>En esta estrategia se busca que los alumnos reconozcan y aprecien sus fortalezas, la capacidad de aprender y superar retos. Primeramente, como todas las mañanas se inició con un juego de lógica, es importante que los niños se diviertan a la hora de aprender y se puedan llevar un aprendizaje significativo; así que por ello se implementaron estos juegos de lógica, ya que son buena opción para que los alumnos sigan aprendiendo y de la misma manera disfruten. Este tipo de juegos desarrolló el aumento de la concentración, ya que requiere la atención del alumno, con ello aprendieron a concentrarse y desarrollar esa habilidad para otros aspectos de su vida como en el estudio, son varias ventajas que les brinda a los alumnos estos juegos de lógica y a ellos les gusta. “El juego forma parte de la inteligencia del niño o niña, porque representa la asimilación funcional o</p>

	reproductiva de la realidad según cada etapa evolutiva del niño” (Piaget, 1956, p. 4).
6. Visita de las emociones. Habilidad socioemocional: expresión de las emociones.	Habilidad socioemocional: expresión de las emociones Como actividad de inicio se hace uso de una herramienta tecnológica esencial para el aprendizaje, como lo es un video que refiere, a la importancia que tiene el reconocer nuestras emociones y que sean conscientes de que las emociones van y vienen, que solo se quedan un momento y es necesario aprender a regularlas. Al percatarse que los alumnos saben que deben ponerse en los zapatos de los demás para poder entender lo que les pasa, solo hace falta reforzar más la conducta y el control de sus emociones, para no actuar por impulso.

Discusión y conclusiones

Después de haber realizado la presente investigación es de vital importancia analizar los resultados de acuerdo a los propósitos planteados, retomando las estrategias socioemocionales desarrolladas, con el fin de valorar si fueron alcanzados y cuáles necesitan aún ser trabajados. Dentro del primer y segundo ciclo de este informe de prácticas, se consideró que las estrategias son un espacio diseñado para la interacción entre el docente y el alumno; involucrando más que nada el pensamiento por medio de actividades que conduzcan a la mejora.

Considerando los propósitos específicos planteados, como lo es la investigación de estrategias que favorezcan el desarrollo de habilidades socioemocionales en estudiantes de tercer grado de primaria, hubo un sinnúmero de estrategias que se podían plantear, más sin embargo se retomaron las más adecuadas para los alumnos; tomando en cuenta su contexto y los recursos con los que se contaba. Por esta razón, fue complicado elegir las estrategias

pertinentes para el grupo, así como el desconocimiento de dichas estrategias. La estrategia tiene un rol importante en la educación, debido a que se implementan acciones didácticas a la formación del alumno y con ello les permite adquirir conocimientos significativos, de igual manera ayudó a generar relaciones estrechas y a estar bien con nosotros y con el entorno.

Durante el desarrollo de las estrategias didácticas se fortalecieron las siguientes habilidades socioemocionales, empatía, la colaboración, la autoestima, han reforzado parte de regular sus emociones y saber expresarlas, claro, no todos adquirieron esas habilidades, dichas habilidades se refuerzan mediante la práctica y durante toda su vida.

Mediante mi estancia en la Escuela Primaria se observó que el contexto en el que viven los alumnos es un factor que desencadena las conductas del alumno, ya que, hay familias monoparentales; es decir que solo viven con mamá o solo viven con papá, este es un factor que afecta mucho en la parte socioemocional del alumno. “La falta de uno de sus padres, de manera física es un detonante para que la personalidad se forme de manera inadecuada, quedando inseguridades y desconfianza como sentimientos latentes en los niños” (Farfán, 2012, p. 4).

La investigación – acción permite realmente la reflexión de la práctica docente, porque al observar lo que sucede en el aula después de haber aplicado la planeación, te das cuenta de cuáles fueron las fortalezas y debilidades al implementar las estrategias y permite construir un nuevo plan de acción.

Referencias

- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Recuperado de: <https://www.sintesis.com/data/indices/9788497566261.pdf>
- Bravo, F., León, O. y Romero, J. (2018). *Ambientes de aprendizaje*. Recuperado de: https://acacia.red/udfjc/wp-content/uploads/sites/5/2018/07/Fundamento_conceptual_Ambientes_de_aprendizaje_para_la_Metodolog%C3%ADa_AAAA.pdf
- Díaz, F. (2006). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. Recuperado de: https://periodicooficial.jalisco.gob.mx/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/ensenanza_situada_-_frida_diaz_barriga_arceo.pdf
- Fierro, C. (2000). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*. Recuperado de: [-propuesta-basada-en-la-investigacion-accion-C-Fierro-B-Fortoul-L-Rosas.pdf](#)
- Hernández, S. (2014). *Metodología de la investigación*. Recuperado de: <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción: conocer y cambiar la practica educativa*. Recuperado de: <https://www.uv.mx/rmipe/files/2019/07/La-investigacion-accion-conocer-y-cambiar-la-practica-educativa.pdf>
- Luchetti, E. y Berlanda, O. (1998). *El diagnóstico en el aula*. Recuperado de: <https://clea.edu.mx/biblioteca/files/original/2083912fc03e4aaa4dc658bf2137285b.pdf>
- Piaget, J. (1956). *El juego y la recreación como estrategia para el mejoramiento del aprendizaje de los estudiantes del grado transición*. Recuperado de: <https://repository.uniminuto.edu/handle/10656/9826>
- Zendejas, A. C. (2020). *Estrategias para desarrollar habilidades socioemocionales en niños de edad preescolar*. Recuperado de: <http://200.23.113.51/pdf/37309.pdf>

Propuesta didáctica para desarrollar el cálculo mental en alumnos de nivel secundaria

María Guadalupe Valenzuela Ortiz

maria.valenzuela.ortiz@bycened.mx

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango

Salvador Gómez Lozano

salvador.gomez.lozano@bycened.mx

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango

Karla Rocío Campos Martínez

karla.campos.martinez@bycened.mx

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango

Línea temática 2. Pedagogía y práctica docente en las escuelas normales

Resumen

El cálculo mental es una de las habilidades matemáticas que permite realizar operaciones aritméticas básicas (suma, resta, multiplicación y división) sin ayuda de recursos manuales (lápiz y papel) o tecnológicos (calculadora, computadora, celular). Es una habilidad del pensamiento matemático que permite la reflexión, permite también la construcción de procesos cognitivos complejos pero concretos, así como la comparación de estrategias de resolución y de resultados, la exploración de nuevos caminos de resolución, también promueve la memorización y el pensamiento crítico en la toma de decisiones rápidas y asertivas regidas por la lógica. El cálculo mental puede ser una habilidad desarrollada desde la didáctica del docente de secundaria en sus clases con actividades sencillas pero constantes que fuercen a los estudiantes a operar con la mente y generar procesos razonables para la manipulación de los números, sus propiedades y sus relaciones.

Palabras clave: cálculo mental, habilidades matemáticas, actividad didáctica y pensamiento matemático

Planteamiento del problema

Son muchas las problemáticas a las que se enfrentan los alumnos de secundaria al aprender matemáticas: el rechazo a la materia, el miedo hacia los procesos de cálculo, la falta de comprensión de los conceptos y algoritmos, el desconocimiento de las técnicas de resolución de problemas, por mencionar algunas, mismas que se han incrementado con el rezago educativo derivado del confinamiento por la pandemia de Sars-Cov2 (covid19) ocurrida en el año 2020.

Durante las jornadas de prácticas profesionales llevadas a cabo en los semestres cursados de la licenciatura de Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas en Educación Secundaria que abarcan de agosto de 2020 a julio de 2023, se ha trabajado con jóvenes de entre 12 y 15 años de edad, analizando cómo es que se desenvuelven y se trabaja en este nivel educativo. Mediante la observación y análisis pedagógico, se ha llegado a la conclusión de que aun cuando sean distintas las secundarias de práctica en su contexto, en sus maestros y en sus diversas formas de trabajo, los alumnos tienen una característica en común: la dificultad al momento de realizar operaciones básicas (suma, resta, multiplicación y división) empleando el cálculo mental.

En las últimas décadas, la estimación y el cálculo mental han sido descuidados en la enseñanza de las matemáticas en los niveles básicos en nuestro país. Esto ha tenido repercusiones que han sido documentadas desde tiempo atrás en estudios conducidos con niños mexicanos y han dado información acerca de la necesidad de incorporar una instrucción activa de tales procedimientos (Alvarado, Mata y Olvera 2018, como se citó en Mochón y Vázquez, 1995).

Las observaciones y análisis de diversos investigadores educativos, muestran que el empleo del cálculo mental se ha ido perdiendo en la mayoría de las personas por muchas

razones, una de las principales es la introducción de la tecnología (calculadoras, celulares, computadoras), añadiéndole que la práctica de esta habilidad se hace de manera ocasional, sobre todo en las aulas de matemáticas.

Estas razones hacen necesaria, la realización de una investigación-acción que permita mejorar la habilidad del cálculo mental en alumnos de secundaria, bajo la hipótesis de acción siguiente:

Hipótesis o supuestos

Mediante la implementación de actividades didácticas específicas para el desarrollo del cálculo mental durante la clase de matemáticas, los estudiantes mejoran en la resolución de operaciones básicas.

Objetivo General

Diseñar e implementar actividades didácticas para desarrollar en los estudiantes de secundaria habilidades relacionadas al cálculo mental.

Objetivos Particulares

Aplicar actividades didácticas para potenciar en los alumnos el cálculo mental durante el tiempo de clase.

Identificar las características que debe tener una actividad didáctica relacionada al cálculo mental para que ésta resulte efectiva al momento de la aplicación en el aula y desarrolle el pensamiento lógico-matemático en los estudiantes.

Pregunta de investigación

¿De qué manera, la implementación diaria de actividades didácticas de ejercitación del cálculo mental, favorecen en los estudiantes de secundaria el desarrollo de otras habilidades matemáticas para resolver problemas y operaciones básicas?

Marco teórico

El cálculo mental es una habilidad del pensamiento matemático que consiste en una serie de procedimientos realizados mentalmente, es decir, sin ayuda de lápiz y papel o algún dispositivo electrónico. Se caracteriza por dar solución a problemas aritméticos no tan complicados mediante el uso de diversas estrategias con las que el individuo pueda trabajar de manera rápida, sencilla y eficaz.

La habilidad del cálculo mental sirve para potenciar la reflexión, el pensamiento crítico-matemático, fomentar la exploración y autonomía, conocer y emplear diversos procedimientos, ayudar en la autoevaluación y la toma de decisiones; todo esto permite que el individuo adquiera habilidades necesarias para desenvolverse en un entorno escolar, familiar, social, laboral, etc., al que se va a enfrentar a lo largo de su vida cotidiana.

Otras habilidades del pensamiento y de las matemáticas que se relacionan con el cálculo mental son: la mejora de la concepción de número; enriquecer y flexibilizar la experiencia numérica y algorítmica; reforzar hechos básicos y propiedades de las operaciones aritméticas; agilizar el pensamiento cuantitativo; construir un significado de los grandes números; desarrollar capacidades cognitivas al ser motivador y fomentar el interés y la concentración, ayudando a pensar y a resolver problemas o situaciones; estimular el análisis de situaciones al animar a investigar, a prestar atención a los pasos en el proceso, establecer prioridades, profundizar en las situaciones, apoyar la transición entre la aritmética y el álgebra, controlar cálculos electrónicos; y a detección de errores en el cálculo escrito, encontrar diferentes formas de resolución, dado que el cálculo mental es variable a diferencia de los algoritmos que son fijos; la flexibilidad de pensamiento, dado que una misma persona puede usar diferentes estrategias para resolver problemas. La construcción, dado que se construye mediante resultados parciales; y recurrir al conocimiento informal de los estudiantes, dado que las matemáticas están presentes en todas las actividades de la vida ordinaria de las personas. Alvarado, Mata y Olvera (2018, p. 34).

Los estudios muestran que existe una notoria diferencia antes y después de aplicar actividades didácticas relacionadas al cálculo mental, puesto que, además de dar a conocer la diversidad de estrategias que los alumnos utilizan, revelan la gran influencia que tiene la implementación de actividades, pues ayudan a mejorar en la solución de problemas, ejercicios y situaciones que se hacen presentes en la vida de los estudiantes de secundaria.

Además, dichos estudios muestran la ausencia de un trabajo sistemático con el cálculo mental, es decir, la necesidad urgente de atender en los docentes las capacidades didácticas y pedagógicas que les permitan reforzar en los alumnos el lenguaje, la comunicación y los procesos que llevan a cabo al desarrollar el cálculo mental.

Diversos trabajos se han enfocado en conocer el nivel y las estrategias utilizadas por estudiantes de nivel secundaria para operar el cálculo de forma mental. Cortés, Backhoff y Organista en 2004, se centraron en utilizar la metodología propuesta por Reys, Bestgen, Rybolt y Wyatt (1982), que consiste en la aplicación de una prueba de cálculo estimativo que consta de 78 problemas: 39 son aritméticos, 25 numéricos y 14 problemas contextualizados. También se basa en la aplicación de una entrevista que permite identificar las estrategias utilizadas por los alumnos para resolver los problemas planteados.

Los resultados de esta prueba permitieron identificar las siguientes estrategias de desarrollo del cálculo mental: el redondeo de números en el que se buscan números fáciles de manejar para realizar las operaciones; el uso de números especiales que consiste en observar si los números del problema son parecidos o cercanos a números más fáciles de operar y sustituirlos por ellos; dígito de la izquierda, el cual considera el dígito más significativo del extremo izquierdo y las cifras restantes se agrupan.

En general, los resultados muestran que los estudiantes presentan pocas habilidades para resolver problemas mentales, pero se concluye que el modelo utilizado de Reys, Bestgen, Rybolt y Wyatt (1982) es apropiado para identificar a los buenos estimadores y conocer las estrategias mentales que utilizan los escolares para resolver problemas matemáticos.

Por otro lado, Mochón y Vázquez (1995), hacen referencia a un estudio de cálculo mental que realizaron durante los años de 1992-1994 sobre las habilidades de cálculo mental y estrategias que utilizan alumnos de primarias y secundarias; los cuales centraron su investigación en los siguientes propósitos: investigar las estrategias de cálculo mental utilizadas por los estudiantes al momento de resolver problemas aritméticos; describir, explicar y clasificar las estrategias de cálculo mental más utilizadas por los estudiantes; indagar si el contexto que traen consigo los problemas aritméticos influyen en el uso frecuente de estrategias de cálculo mental.

Los estudiantes entrevistados construyeron sus respuestas recurriendo a una diversidad de estrategias de cálculo mental, pero las más utilizadas fueron los *pasos repetidos*: procedimiento con pasos bien definidos desde el principio, y repetitivos, que se van acercando a la respuesta. También emplearon la descomposición doble: donde se descomponen los dos números y se operan sus partes comunes, preferentemente de izquierda a derecha.

Los autores mencionan que dos terceras partes de los alumnos resolvieron los problemas usando lápiz y papel y solamente una tercera parte con cálculo mental.

Otra investigación realizada en el año 2018 por Jose Guadalupe Mendoza Hernández de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo centró su objetivo en diseñar e implementar tareas de instrucción contextualizadas, divididas en cuatro fases cada una para que los estudiantes construyeran y comprendieran estrategias de cálculo mental: la tienda departamental y el rally matemático. Dicha implementación favoreció el tutorío y la colaboración entre pares, además de que las estrategias implementadas como la tienda departamental, lograron que los estudiantes encontraran un vínculo entre las matemáticas y sus experiencias fuera de aula apoyando al entendimiento del sentido numérico en la vida práctica.

Una investigación reciente realizada en el año 2020 por Teresa Jazmín Vicente Sánchez de la Escuela Normal de Naucalpan Edo. de México presenta diversas estrategias de cálculo

mental para mejorar la solución de las cuatro operaciones básicas: suma, resta, multiplicación y división.

Las estrategias promovidas en la investigación giraron en la práctica del cálculo mental. Ejercitaban su razonamiento solucionando cinco operaciones cada día y registrando en una hoja sus resultados, mismos que serían evaluados después entre mismos compañeros. Emplearon también un cuaderno de trabajo como material de apoyo, que consistió en la recopilación de juegos para mejorar la destreza mental, entre ellos se puede mencionar los cuadros mágicos, laberintos con signo, pirámides secretas, figuras mágicas, figunúmeros y rompecabezas, las cuales se resolvían de manera individual y al final de cada periodo se revisaban. La última estrategia era organizar al grupo en seis equipos para la elaboración de juegos matemáticos basados en su propio interés.

Se obtuvieron resultados favorables por la aplicación de la estrategia didáctica, aunque al inicio se presentaron dificultades por la falta de concentración de los alumnos, indicativo de que la concentración es una habilidad del pensamiento necesaria para el cálculo mental.

Habilidades matemáticas

Las habilidades matemáticas, son reconocidas por muchos autores como aquellas que se forman durante la ejecución de las acciones y operaciones en el marco de una actividad matemática, o los componentes automatizados que surgen durante la ejecución de acciones con un carácter preferentemente matemático y que posteriormente contribuyen decisivamente, mediante su aplicación, al nivel de poder en Matemática, (Geissler, Sieber, Starke, y Wolf, 1979:75), citado por Morales y Bravo (2013).

De igual forma citado por Morales y Bravo (2013) según García, Hernández y Pérez (2010), las habilidades matemáticas son la construcción del modo de actuar inherente a una determinada actividad matemática, que le permite buscar o utilizar conceptos, propiedades, relaciones, procedimientos matemáticos, estrategias de trabajo, realizar razonamientos, juicios que son necesarios para resolver problemas matemáticos.

En este mismo camino, Morales y Bravo (2013) hacen referencia a Krutetskii (1969), citado por Wielewski (2005. p. 32) en que las habilidades matemáticas, son aquellas “características psicológicas individuales (principalmente de actividad mental) que responden a exigencias de la actividad matemática escolar y que influyen [...] con éxito en el dominio creativo de la Matemática como asignatura escolar”.

Metodología

El presente trabajo se estará realizando bajo un enfoque cualitativo. Sampieri (2014, p. 7) establece que el enfoque cualitativo utiliza la recolección y análisis de los datos para afinar las preguntas de investigación o revelar nuevas interrogantes en el proceso de interpretación.

Investigar viene de las palabras en latín *in*: en, hacia; y *vestigium*: huella o pista, por lo que se deduce que investigar significa en la pista o hacia la pista. Pérez de Tudela (2007, p. 36). En este sentido, al referirse a investigación cualitativa, el autor lo usa como el adjetivo para denotar cualidades, es decir, lo cualitativo alude a la esencia. El autor termina por definir a la investigación cualitativa como el conjunto de todas las cosas que se hacen para seguir la pista y encontrar los rasgos que distinguen a las personas o cosas, sus propiedades y atributos, sean éstas y éstos naturales o adquiridos.

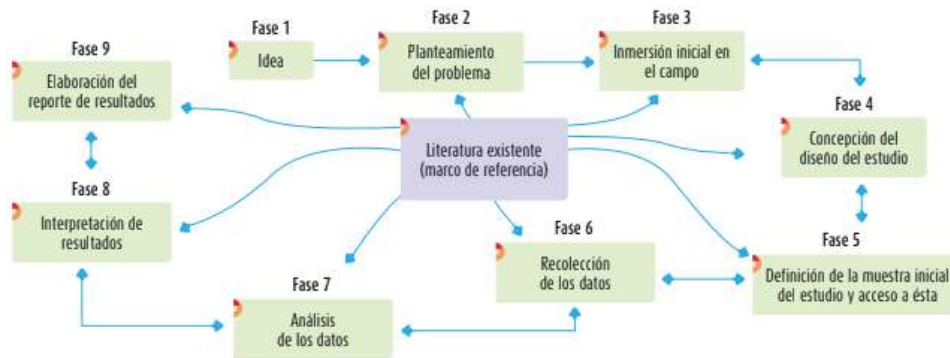
La investigación cualitativa por definición se orienta a la producción de datos descriptivos, como son las palabras y los discursos de las personas, quienes los expresan de forma hablada y escrita, además, de la conducta observable. Taylor y Bogdan (1986).

Según Sampieri (2006) citando a Grinnel (1997, p.8), este enfoque también se conoce como investigación naturalista, fenomenológica, interpretativa o etnográfica, y es una especie de “paraguas” en el cual se incluye una variedad de concepciones, visiones, técnicas y estudios no cuantitativos.

El enfoque cualitativo se caracteriza por no tener una misma secuencia en la realización de cada estudio, Sampieri (2014), establece que hay una variedad de concepciones o marcos de interpretación, que guardan un común denominador: todo individuo, grupo o sistema social

tiene una manera única de ver el mundo y entender situaciones y eventos, la cual se construye por el inconsciente, lo transmitido por otros y por la experiencia, y mediante la investigación, debemos tratar de comprenderla en su contexto.

Ilustración 4. Proceso del enfoque cualitativo



A Fuente: Adaptado de Proceso cualitativo, Sampieri, (2014, p. 7).

continuación, se presenta un esquema que define el proceso cualitativo según Sampieri (2014, p. 7):

Bajo este enfoque de investigación se estará tomando en cuenta un paradigma constructivista en el que según Gergen (2007) citado por Ramos (2015), se brinda gran interés al cómo se producen los significados y su utilización mediada por las convenciones lingüísticas dentro de los diversos contextos sociales o culturales.

Además, Ramos (2015) citando a Hernández et al. (2010), establece que el paradigma constructivista contribuye al enfoque cualitativo de la siguiente manera: La realidad se construye socialmente desde diversas formas de percibirla; el saber se construye de forma social por los participantes en el proceso investigativo; la investigación no es ajena a los valores del investigador; los resultados no pueden ser generalizados en forma ajena al contexto y al tiempo.

La metodología presentada por Otero y Rodríguez consiste en siete pasos: 1) *Definir los objetivos de aprendizaje asociados a la actividad*. Este paso requiere que el profesor piense

qué parte de la asignatura le gustaría mejorar. 2) *Identificar el público al que va dirigida la actividad.* Puede ser un grupo de estudiantes concreto que tenga alguna deficiencia técnica, o la actividad puede estar dirigida a todo el colectivo de estudiantes de la asignatura. El docente determinará si la actividad de aprendizaje se realiza individualmente o en grupo. 3) *Elegir la actividad de aprendizaje.* Se debe buscar documentación que explique diferentes actividades de aprendizaje. Realizar una actividad concreta que ha visto, leído o que algún compañero ya le ha explicado y que ha funcionado en los cursos en donde se ha realizado esa actividad de aprendizaje. 4) *Preparación de la ficha de la actividad.* Cuando hay labores de diseño, interesa guardar cierta información relevante del trabajo que se va haciendo. El uso de dos fichas, la primera incluye una vista general de la actividad y la segunda contiene una vista más detallada de la actividad. El uso de estas fichas permitirá guardar información de la actividad para que en próximas ediciones sea más sencillo ponerla en práctica. 5) *Elaborar la guía que describe la labor del docente y la de los estudiantes.* El desarrollo de esta guía debe ofrecer los detalles necesarios para poner en práctica la actividad y que no hayan sido incluidos en la ficha de actividad (vista detallada). 6) *Diseñar las plantillas para monitorizar las diferentes etapas de trabajo de la actividad de cada estudiante.* Generalmente, las actividades tienen planificadas entregas preliminares a la entrega final que controlan el desarrollo adecuado (en el tiempo) de la actividad. Para ofrecer un feedback el docente diseña plantillas que el estudiante debe incluir en estas entregas preliminares. 7) *Diseñar las rúbricas para realizar el proceso de evaluación de la actividad.* Este proceso de evaluación deberá ser sencillo y no deberá suponer un esfuerzo muy grande por parte del profesor para poder evaluar la actividad (p. 83-84).

La técnica empleada en la investigación será la de la observación participante. Este tipo de técnica, por el nivel de implicación del observador en el grupo objeto de observación, es la técnica por excelencia de recogida de información en la investigación cualitativa, Eisman (1998, p.158).

Kawulich (2005) citando a Marshall y Rossman (1989, p.79) definen la observación como "la descripción sistemática de eventos, comportamientos y artefactos en el escenario social

elegido para ser estudiado". Además, esta misma autora hace referencia a Erlandson, Harris, Skipper y Allen (1993) que dicen que las observaciones facultan al observador a describir situaciones existentes usando los cinco sentidos, proporcionando una "fotografía escrita" de la situación en estudio.

La investigación estuvo dirigida a estudiantes de nivel secundaria, a los que se les aplicó las diversas actividades para que incentiven sus habilidades en cálculo mental. Dicha aplicación tuvo lugar en la Escuela Secundaria General #2 "Ramón López Velarde", en tres grupos de práctica: 1C, 2G y 3C.

Se utilizó como instrumento de evaluación de la investigación, la rúbrica. Ésta contempló los siguientes criterios: *organización*: enfocado a que la actividad tenga una secuencia bien estructurada: inicio, desarrollo y cierre sólidos; *contenido*: que la información que contiene la actividad sea de acuerdo al tema, esté detallada y completa; *dificultad*: que las actividades tengan un nivel de dificultad de acuerdo al contexto y nivel de desempeño que manejan los alumnos; *medios*: los recursos que son utilizados (hojas de trabajo, material concreto y recursos tecnológicos) sean atractivos, relevantes y de interés para los alumnos; *duración*: que la actividad aplicada se ajuste al tiempo asignado, sin excederse ni acortarse significativamente. Cada uno de los criterios están valorados en cuatro niveles de desempeño del 1 al 4, siendo el 4 el nivel de desempeño excelente, 3 el nivel bueno, 2 el nivel regular y 1 el nivel insuficiente.

Resultado

Las actividades aplicadas fueron cuatro, las cuales se llevaron a cabo de la siguiente manera: *primera propuesta*, "La serpiente del cálculo", con la que se buscó motivar a los alumnos mediante una serie de operaciones que tendrían que resolver de manera individual y al momento de que el docente pasara a los lugares tendrían que dar su respuesta. La aplicación de la actividad fue buena e interesante, pero solo se aplicó una vez, ya que, por la cantidad de alumnos, la socialización se llevaba una cantidad de tiempo considerable y no daba oportunidad de desarrollar la secuencia de la planeación completa. *Segunda propuesta*: "Presentación de

operaciones aritméticas”. Con ayuda del proyector se fueron transmitiendo rápidamente distintas operaciones (sumas, restas, multiplicaciones y divisiones). La idea era que los alumnos comenzaran a trabajar su mente y de que hicieran los cálculos sin auxiliares concretos más que la mente. *Tercera propuesta:* “Camino de las matemáticas” en el que se les proporcionó a los alumnos un recuadro parecido a un laberinto en el que mediante los signos de las operaciones ya dadas y algunos números tendrían que llegar al término del juego lógico. *Cuarta propuesta:* los alumnos tenían tres minutos para escribir todas las operaciones que dieran como resultado algún número elegido por el docente (5, 10, 2, 1000, etc). Al final, se debían contabilizar todas las posibles operaciones que se detectaron cumplían con la condición matemática dada.

Los resultados de dichas intervenciones didácticas fueron favorables, sin embargo, el tiempo que se destinó para la implementación de las actividades fue breve. No obstante, se logró conocer más a fondo el nivel de cálculo mental que manejan los alumnos. Se identificó, además, a una alumna con problema de discalculia, que es una condición neurológica que dificulta la comprensión de las matemáticas y las tareas relacionadas con esta materia, puesto que no consigue realizar los cálculos mentales ni trabajar con abstracciones.

Con el grupo de primer grado, se logró implementar la propuesta número 4, donde, el mayor número de operaciones que escribieron algunos estudiantes fueron 42, el grueso del grupo se situó entre 15 y 20 operaciones y muy pocos entre 20 y 30. Estas transposiciones y combinaciones numéricas dan cuenta de las habilidades adquiridas para manejar con rapidez y eficacia las relaciones numéricas de las operaciones. En el grupo de 2C, que es donde se encuentra la alumna con discalculia, se apreció un bajo nivel de dominio del cálculo mental. En este grupo el mayor número de operaciones realizadas fue de 32 y el grueso del grupo realizaron entre 5 a 10 operaciones.

Con el tercer grado, los resultados fueron favorables, pues, los estudiantes mostraron más entusiasmo en las actividades y encontraron un mayor número de operaciones, dejando claro que manejan un nivel satisfactorio de dominio de habilidades del pensamiento lógico-matemático como análisis, concentración, memorización, estimación, aproximación y cálculo.

Discusión y conclusiones

El cálculo mental es pues, una habilidad matemática que se pone en práctica en los procesos lógicos y que implica dar solución a problemas aritméticos, sin ayuda de otros recursos como los manuales o los tecnológicos.

La forma en que se desarrolla esta habilidad matemática es sistemática y gradual, pues, entre más se fomenta en las estrategias didácticas del docente de matemáticas, más ayuda a ejercitar en los alumnos dicha habilidad del pensamiento matemático y logra una mayor probabilidad de obtener resultados favorables en la resolución de operaciones básicas implicadas en la solución de problemas, pues los alumnos al tener la comprensión del problema, buscan caminos de solución mediante las habilidades asociadas al cálculo mental, es decir, hacen estimaciones empleando conceptos, algoritmos y caminos matemáticos memorizados y comprendidos que permiten tener cálculos exactos, eficaces y rápidos.

Cuando se proponen actividades didácticas para desarrollar el cálculo mental, éstas deben tener un grado de complejidad moderado, que represente un reto y que sean interesantes al criterio de los alumnos, pero que no sean tan difíciles que provoquen que los estudiantes se desanimen y desistan de la resolución. Los acertijos o problemas matemáticos propuestos deben representar objeto de motivación y provocar en ellos la iniciativa de resolver cada vez más actividades y de mayor complejidad. El sentir que tienen logros en cada nivel de propuesta de dominio del cálculo mental, ayudará a darles certeza de su avance en el dominio de los números, sus propiedades y sus relaciones.

Cuando el cálculo mental se vuelve consciente en los procesos de análisis de resolución de los estudiantes de secundaria, permite hacer transposiciones cognitivas, didácticas y lógicas entre un tema y otro matemáticamente hablando e interdisciplinariamente operando.

Esta investigación develó otro tema interesante para investigación: la discalculia y otros trastornos matemáticos que limitan el aprendizaje de los números y sus relaciones, ya que todo

docente de matemáticas en cualquier nivel, debería saber identificar alumnos que requieren apoyo al presentar esta barrera para el aprendizaje y la participación.

Referencias

- Alvarado, A., Mata, A. y Olvera, M. (2018). *La estimación y el cálculo mental en educación básica: secundaria*. Durango, México: Fortalecimiento de la Calidad Educativa.
- Buendía-Eisman, L., Colás, P. y Hernández, F. (1998) *Métodos de investigación en psicopedagogía*. España: McGraw Hill Interamericana.
- Cortés, J., Backhoff, E. y Organista, J. (2004). *Estrategias de cálculo mental utilizadas por estudiantes del nivel secundaria de Baja California*. Educación Matemática, 149-168.
- Gómez-Rosales, M. y Mireles-Medina, A. (2019). Cálculo mental como estrategia para el aprendizaje de los contenidos matemáticos en la educación primaria. *Revista de Ciencias de la Educación*.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación* (4º Ed.) México, D.F., México: McGraw Hill Interamericana.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6º Ed.) México, D.F., México: McGraw Hill Interamericana.
- Jiménez-González, A. y Robles-Zepeda, F. (2016). Las estrategias didácticas y su papel en el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje. *Revista Educateconciencia*.
- Mendoza, J. (2018). *Estrategias de cálculo mental para desarrollar el sentido numerico en estudiantes de secundaria*. [Tesis de Maestría, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo]
<http://dgsa.uaeh.edu.mx:8080/jspui/bitstream/231104/2344/1/Estrategias%20de%20c%C3%A1lculo%20mental%20para%20desarrollar%20el%20sentido%20n%C3%BAmrico%20en%20estudiantes.pdf>
- Mochón, S. y Vázquez, J. (1995). *Cálculo mental y estimación: Métodos, resultados de una investigación y sugerencias para su enseñanza*. D.F., México: CINESTAV, 98

- Mochón, S. y Vázquez, J. (1995). *Cálculo mental y estimación: Métodos, resultados de una investigación y sugerencias para su enseñanza*. D.F., México: CINESTAV, 102-105
- Mochón, S. y Vázquez, J. (1995). *Cálculo mental y estimación: Métodos, resultados de una investigación y sugerencias para su enseñanza*. D.F., México: CINESTAV, 93
- Morales-Díaz, Y. y Bravo-Estévez, M. (2013). El desarrollo de habilidades desde los fundamentos de la didáctica de la matemática. *Revista Científica de la Universidad de Cienfuegos*.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2019). PISA 2018 Results (Volume I): *What Students Know and Can Do*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2019). PISA 2018 Results (Volume II): *Where All Students Can Succeed*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/b5fd1b8f-en>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2019). PISA 2018 Results (Volume III): *What School Life Means for Students' Lives*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/acd78851-en>
- Otero-Calviño, B. y Rodríguez-Luna, E. (2016). Un modelo para diseñar actividades de aprendizaje en la enseñanza de ingenierías. *Revista de la Docencia Universitaria*.
- Pérez de Tudela, J. (2007). *Investigación cualitativa*. ESIC EDITORIAL. https://books.google.es/books?id=7IVYmVI96F0C&lpg=PA20&ots=Pf0qApKcT_&dq=investigacion%20cualitativa&lr&hl=es&pg=PA5#v=onepage&q&f=false
- Pregal, S. (2015). *Cálculo mental en educación primaria*. [Trabajo de Grado en Magisterio, Universidad de Zaragoza] <https://zagan.unizar.es/record/47778/files/TAZ-TFG-2015-1180.pdf>

- Ramos, C. (2015). Los paradigmas de la investigación científica. *Revistas UNIFE*.
- Torres, C. (2018). *Aplicación de estrategias lúdicas para el desarrollo de cálculo mental, en alumnas y alumnos del tercer grado de educación secundaria (EBR) de la institución educativa particular "Jean Piaget", UGEL Norte, región Arequipa, 2017*. [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de San Agustín] <https://repositorio.unsa.edu.pe/home/23-25>
- Torres, C. (2018). *Aplicación de estrategias lúdicas para el desarrollo de cálculo mental, en alumnas y alumnos del tercer grado de educación secundaria (EBR) de la institución educativa particular "Jean Piaget", UGEL Norte, región Arequipa, 2017*. [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de San Agustín] <https://repositorio.unsa.edu.pe/home/75-151>
- Urbina, E. (2020). Investigación cualitativa. *Applied Sciences in Dentistry*, 1(3). <https://doi.org/10.22370/asd.2020.1.3.2574>
- Vicente, J. (2020). *Estrategias de cálculo mental para favorecer el dominio de las operaciones básicas en 3° "c"*. [Tesis de Licenciatura, Escuela Normal de Naucalpan] https://ade.edugem.gob.mx/bitstream/handle/acervodigitaledu/64643/ALGO_BATT28_ESTRATEGIAS%20DE%20C%C3%81LCULO%20MENTAL%20PARA%20FAVORECER%20EL%20DOMINIO%20DE%20LAS%20OPERACIONES%20B%C3%81SICAS%20EN%203%C2%B0%20%E2%80%9CC%E2%80%9D.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Técnicas de resolución empleadas por los alumnos en sus primeros acercamientos a la división

Frida Alejandra Jiménez Del Real

frida-jimenez@benmac.edu.mx

Benemérita Escuela Normal “Manuel Ávila Camacho”

María Fernanda García Espinoza

mgarciaespinoza25@benmac.edu.mx

Benemérita Escuela Normal “Manuel Ávila Camacho”

Orlando Daniel Jiménez Longoria

orlandojimenez@benmac.edu.mx

Benemérita Escuela Normal Manuel Ávila Camacho

Línea temática 2. Pedagogía y práctica docente en las escuelas normales

Resumen

La división de números naturales se tiene como la cuarta operación básica que recoge el dominio del conocimiento adquirido en las otras tres –adición, sustracción y multiplicación-. El estudiante generalmente realiza con relativa facilidad las tres primeras operaciones, pero cuando llegan a la división, entra en una evidente desmotivación dado su necesidad de aplicar la integración del conocimiento adquirido. La presente investigación pretende exponer los resultados parciales obtenidos acerca de las técnicas de resolución que presentan los alumnos en el algoritmo de la división. Siendo una investigación de corte cualitativo con alcance descriptivo, que toma como muestra un grupo de 15 alumnos de cuarto, quinto, y sexto de primaria de un aula multigrado.

Palabras clave: división, primaria, técnicas, matemáticas, algoritmo

Planteamiento del problema

Todos los días en nuestras aulas, hay alumnos que se enfrentan a la resolución de problemas como última parte de un tema y sin estrategias para resolverlos, más allá de ejecutar una operación jugando con los números. Diariamente, escuchamos frases como “maestra, este es de resta, ¿no?” y su reacción ante nuestro silencio “¿o de multiplicación?” o ante nuestra confirmación, con una sonrisa o cualquier otro gesto, de iniciar a resolverlo, son típicas en la mayoría de las clases.

Los alumnos están acostumbrados a resolver problemas matemáticos utilizando un conocimiento procedimental, comúnmente asociado a un conocimiento escasamente conectado, automatizado y no profundo, según Castro, Prat y Gorgorió (2016), razón por la que las dificultades son elevadísimas en esta parte esencial de las matemáticas. Mientras que deberían poder resolverlo mediante un conocimiento conceptual, que suele equipararse al conocimiento profundo, ricamente conectado, flexible y asociado a conocimiento significativo.

Actualmente los procesos de enseñanza de la educación básica requieren de profundas transformaciones que permitan al docente tomar aquellos elementos del contexto que posibilítenla la construcción de saberes escolares y formar estudiantes competentes con los nuevos lineamientos y exigencias de la sociedad. Esto supone modificar tanto el papel del estudiante como el del docente, por lo que el primero debe abandonar su rol pasivo de receptor de conocimientos, para convertirse en protagonista de su propio aprendizaje. Por su parte el docente en su rol de guía del proceso de enseñanza debe brindar a sus estudiantes las técnicas, recursos y herramientas que necesiten para elaborar sus propios conocimientos y desarrollar competencias, habilidades y valores que les permita resolver las dificultades que enfrentarán en su vida académica y en su vida cotidiana. Para superar dichas deficiencias o dificultades que se presentan a la hora de enseñar la división es necesario que se realicen y se lleven en práctica distintas estrategias didácticas y propuestas de trabajo en las que se le permita a los alumnos experimentar con nuevas formas de acceder al conocimiento, y no sólo sean

enseñadas de manera tradicional en las que el alumno es solamente receptor y recibe el conocimiento ya digerido y lo único que haga sea memorizar.

Algunos estudios han mostrado las deficiencias que se presentan al momento de resolver problemas que involucran la división, uno de ellos es INEE (2009) ya que, arroja un resultado negativo ante el área matemática al denotar un bajo rendimiento en la asignatura de Matemáticas, donde el 52% de los estudiantes de secundaria, por no adquirir una base firme desde la educación primaria, llegan a presentar carencias importantes en el dominio curricular de los conocimientos, habilidades y destrezas matemáticas.

Respecto a las investigaciones que se han realizado relacionadas con los primeros acercamientos y enseñanza de la división en la escuela primaria, se reflexiona que antes de iniciar la enseñanza de cualquier tema, es fundamental indagar los conocimientos previos que tienen los estudiantes de la temática, esto permitirá, además de asociar dichos saberes con el nuevo conocimiento, no comenzar un tema con vacíos conceptuales que dificultarán la apropiación del nuevo aprendizaje (Castaño, 2013; Valles, 2015; Donoso, 2016; Orozco, 2017; Pérez, 2021).

Asimismo, se encontraron pocos estudios acerca de Resolución de problemas de reparto (técnicas empleadas por los alumnos de educación básica), encontrando que no siempre es necesario que los alumnos tengan formalizado el algoritmo de la división para resolver problemas de reparto, pues en ocasiones los alumnos hacen uso de técnicas o bien procedimientos informales que les permiten llegar al resultado. (Córdoba, 2019; Zorrilla y Fernández, 2021).

Por todo lo anterior surge la pertinencia de este trabajo, el cual indaga sobre las estrategias que emplean los alumnos en el aprendizaje de la división con números naturales. Pues a partir de dicha investigación se trata de identificar las técnicas que utilizan los alumnos en la resolución de problemas y a partir de ella, poder indagar sobre nuevas estrategias que

puedan ser utilizadas en el desarrollo de la construcción algorítmica en los alumnos de educación primaria.

Actualmente este contenido matemático sigue siendo de mucha importancia en las aulas de educación básica.

Marco teórico

La división, junto con la suma, la resta y la multiplicación, se ha convertido en una de las cuatro operaciones aritméticas que sienta la base de conocimientos futuros en nuestras escuelas, Sin embargo, la operación de división de números naturales es el primer tema de la asignatura matemáticas, en la que gran parte de los estudiantes encuentra dificultades significativas para ejecutar el algoritmo y, por ende, resolver situaciones problema que requieran dicha operación (Geary, 1990). Este inconveniente, provoca desmotivación en los estudiantes, generando desinterés y desánimo en el área y creando inseguridades para los posteriores conceptos y procedimientos que deberá apropiarse en los años siguientes en su formación.

División

La división es una de las cuatro operaciones básicas de la aritmética que consiste en separar o repartir en partes iguales un todo. Esta operación básica se compone de 3 elementos: Dividendo es el número que se va a dividir. Divisor es el número que divide. Cociente es el resultado de la división.

La división es conocida también por ser la operación inversa a la multiplicación, es decir, consiste en averiguar cuántas veces el divisor está contenido en el dividendo. Por su parte los autores Cid, Batanero y Godino (2003) señalan que la división se puede considerar como la operación inversa de la multiplicación, esto es, calcular el número que multiplicado por d dé como resultado n (repartir un conjunto de n elemento en subconjuntos de d elementos). La división no es una ley de composición interna en N ya que, a dos naturales, el dividendo y el divisor, se le hace corresponder no uno sino dos números naturales: El cociente y el resto. Se considera, sin embargo, como una de las operaciones aritméticas en N .

Por lo tanto, el concepto división se entiende como una distribución equitativa, es decir, repartir entre partes o grupos iguales. Un ejemplo de esta operación sería $50:5$ (cincuenta entre cinco) es repartir 50 en 5 partes iguales. Es decir, la división también puede ser vista como un modelo de situaciones de la vida diaria, o de situaciones lúdicas, o de otras áreas del saber. En este sentido, la división se convierte en una herramienta que nos permite interpretar matemáticamente las situaciones que se presentan en nuestra vida.

Algoritmos de la división

Krimitski (1978) afirma que “un algoritmo es una prescripción – una orden o un sistema de órdenes – que determina el encadenamiento de operaciones elementales que permiten obtener, a partir de los datos iniciales, el resultado que se busca” (p. 156).

Cid, Godino y Batanero (2003) manifiestan que las técnicas escritas de suma, resta y multiplicación son algoritmos, pero la que corresponde a la división entera no lo es, es un semi-algoritmo pues exige toma de decisiones en determinados momentos. Es un proceso que obliga a realizar tanteos, estimaciones y a rehacer alguna de sus partes si la estimación no resulta correcta.

El algoritmo de la división es una operación con los números naturales que trata sobre la repartición en cantidades iguales, al desarrollarla se debe tener y trabajar como saberes previos la operación de la suma, resta, multiplicación, concepto de número, multiplicación abreviada y descomposición numérica. González (2013) citado por Ávila (2006) menciona que

la división es un algoritmo complejo en el que cada paso representa destrezas (de estimación, multiplicación, resta) y es el éxito en cada etapa y la puesta en relación de las diferentes etapas, lo que permite llegar a un resultado y una interpretación correctos (p. 227).

Moscovitz (2012) menciona que, en matemáticas, y más precisamente en la aritmética, la división euclidiana (o euclídea), también llamada algoritmo de la división, es un teorema que asegura que el proceso habitual de división entre números enteros puede llevarse a cabo y que se obtiene un cociente y una resta únicos. Por lo tanto, la enseñanza del algoritmo no debe ser

apresurada y es necesario demorarlo, para que el niño construya todos los aspectos de la operación es importante manejar la relación entre sus términos. El algoritmo de la división es muy difícil porque es hermético, poco transparente. Sin embargo, cualquier escolar es capaz de dividir, desde el momento que puede repartir y agrupar, algo que los niños siempre buscan hacer siempre en forma justa y equitativa.

La relación entre los términos es muy importante en la división y es de primordial importancia el control del resto. Proponer actividades donde los alumnos deban anticipar el resultado previendo que el cociente no puede ser mayor que el dividendo o tener más cifras que el dividendo, que el resto no puede ser mayor que el divisor, etc., es una manera de trabajar el algoritmo.

La división en la escuela primaria

La división es una de las cuatro operaciones matemáticas básicas que se enseñan durante los primeros años de escolaridad. En la actualidad, es frecuente encontrar en las aulas de la escuela primaria una enseñanza de la división centrada en el aprendizaje de una secuencia de reglas que el alumno deberá efectuar para obtener un resultado, obviando la comprensión del proceso.

Escobar (2007) menciona que la enseñanza de la división permite resolver diversos problemas, entre los que se encuentran los que permiten averiguar cuánto le corresponde a cada parte dentro de un reparto o en cuántas partes se puede repartir determinada cantidad conociendo lo que recibe cada una. Ya desde 1º y 2º año los alumnos pueden resolver problemas por medio de diferentes estrategias (dibujar, contar, sumar o restar). Por ejemplo: Se quieren repartir 24 caramelos entre 6 chicos y que todos reciban la misma cantidad. ¿Cuántos le dan a cada uno? (problema de reparto) o se quieren ordenar 24 discos compactos en estuches con capacidad para 6 discos. ¿Cuántos estuches se necesitan? (problema de partición). En 3º y 4º año, el maestro podrá proponer problemas de reparto y partición que impliquen analizar qué sucede con el resto, por ejemplo: Se quieren ordenar 26 discos

compactos en 4 estuches con capacidad para 6 discos. ¿Puedo colocarlos a todos? ¿Sobran? ¿Cuántos? En este problema de reparto, sobran discos. Al analizar qué se hace con el resto, se podrá concluir que en este caso no se puede seguir repartiendo. En otros problemas el resto admite ser fraccionado. Por ejemplo, al repartir chocolates o dinero: Juan tiene 15 alfajores y quiere repartirlos entre sus dos amigos en partes iguales. ¿Cuántos alfajores obtendrá cada uno?

Teoría Antropológica de lo didáctico

La teoría antropológica de lo didáctico de Chevallard propone la noción de praxeología, que permite describir cualquier actividad humana; aquí, el saber se organiza en dos niveles: la praxis, entendida como el saber hacer desde unos tipos de tareas, problemas y técnicas, y el logos, o saber que describe y organiza la matemática.

La Teoría Antropológica de la Didáctica (TAD) de Chevallard (1999), sitúa la actividad matemática, y en consecuencia la actividad del estudio de las matemáticas, en el conjunto de actividades humanas y de instituciones sociales, y por eso es por lo que se habla de teoría antropológica (Bosch y Gascón, 2009).

El campo de las matemáticas se encuentra habituado por una gran variedad de conceptos que se desarrollan durante los diferentes grados de escolaridad que pertenecen a la educación formal, sin embargo, esta disciplina no sólo se encuentra dentro del contexto educativo, sino que es parte de las relaciones humanas, pues al hablar de la antropología se alude a los aspectos físicos, a las manifestaciones sociales y culturales; ciencia que considera relevante los distintos escenarios que pertenecen a la vida del ser humano, puesto que son favorables para su desarrollo y conocimiento.

La TAD se pregunta cuáles son las condiciones que permiten, facilitan o favorecen que determinadas actividades matemáticas y didácticas puedan desarrollarse (existir, tener lugar, o vivir) en un determinado entorno institucional (la escuela primaria, la escuela secundaria, la universidad, un entorno profesional determinado o la sociedad en general) y cuáles son las

restricciones que dificultan, entorpecen o incluso impiden la puesta en práctica de estas actividades (Lucas, 2010, p.13).

Metodología

El presente estudio que se expone tiene como finalidad identificar las técnicas de resolución que emplean los alumnos en sus primeros acercamientos a la división en problemas de reparto, este estudio, se realizó bajo la implementación de una investigación de enfoque cualitativo, el cual se caracteriza por ser

una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos (Sandín, 2003, p.123).

Es decir, que por medio del enfoque cualitativo se podrá explorar, describir y finalmente generar una perspectiva teórica a partir de los resultados obtenidos. El autor Hernández et al. (2006) menciona que el enfoque cualitativo se basa en la “recolección de datos no estandarizados, ya que la recolección de los datos consiste en obtener las perspectivas y puntos de vista de los participantes” (p.17).

Por lo tanto, se deduce que la investigación realizada es de corte cualitativo, enfocada al campo de pensamiento matemático, que se orienta al estudio de las técnicas que emplean los alumnos en sus acercamientos a la división y se justifican en el marco de la teoría antropológica de lo didáctico propuesta por Chevallard.

La técnicas e instrumentos que fueron empleadas en el estudio son: entrevistas, pruebas a lápiz y papel, y observación. Por otra parte, la población y muestra del presente estudio corresponde a un grupo de 15 alumnos de 4to, 5to y 6to de una escuela primaria de organización multigrado. En cuanto a la recopilación de datos, se aplicó un cuestionario de 7 preguntas abiertas a un grupo de 15 alumnos, por medio de un cuestionario fue posible encontrar 5 categorías, las cuales permitieron llevar acabo esta investigación.

Resultados

Respecto al concepto de suma, el 20 % de los alumnos, tiene una concepción de que la división es una operación, por otro lado, el 40% de los alumnos asocian el concepto con la palabra dividir, y el 26. 66% aluden la división a repartir o separar, sin embargo, el 13.33% el concepto de los alumnos no respondió la pregunta. De acuerdo con los autores Cid, Batanero y Godino (2003) señalan la definición aritmética de la división como buscar el número que multiplicado con el divisor y sumado con el resto sea igual al dividendo, y la definición conjuntista como repartir conjuntos con igual cantidad de elementos. Tomando en cuenta la definición de los autores y realizando los cálculos necesarios, se puede determinar que el 86. 66% de los estudiantes tiene una concepción correcta acerca del significado de división, esto quiere decir que más de la mitad de los alumnos han tenido un acercamiento con esta operación. En la tabla 2, se encontró que los alumnos tienen noción de la utilidad de la división, puesto que el 53. 33% creen que la división sirve para repartir, lo cual concuerda con lo que define Godino (2004) que reconoce a esta operación como una que tiene por objeto repartir un número, en tantas partes iguales o hallar las veces que un número contiene a otro. Por otra parte, el 13. 33% piensa que nos sirve para la vida cotidiana, mientras que, el 33. 33% asumen o relacionan la palabra división con la palabra dividir por lo que, determinan que la división sirve para dividir.

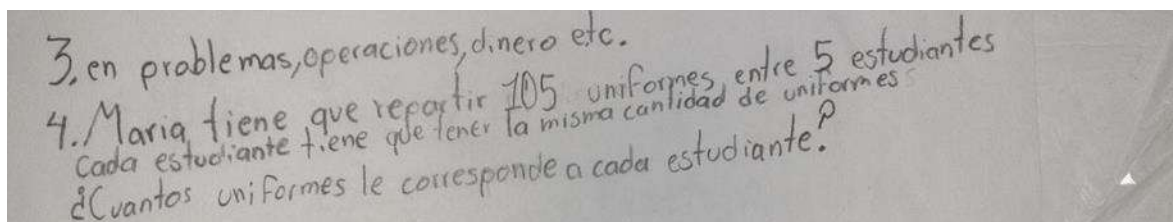
Tabla 3. Formulación de problemas de división (Escribe un problema que implique división)

Problema de reparto	Valor absoluto	Valor relativo
Escribió un problema de reparto	11	73. 33%
Escribió un problema, pero no es de reparto	2	13.33%

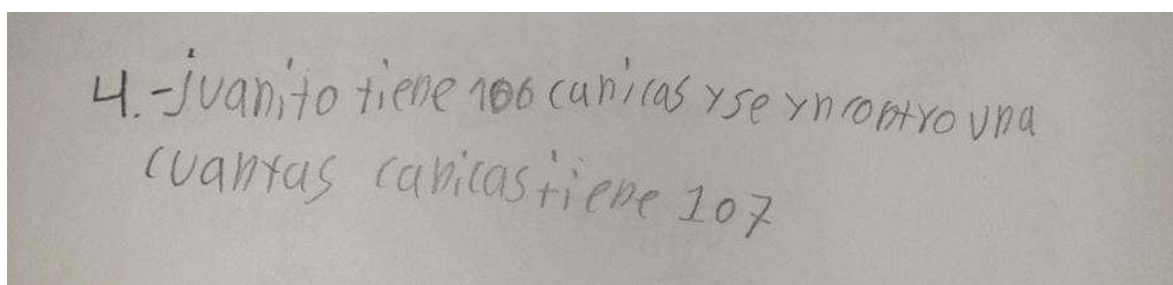
No escribió nada	2	13.33%
Total	15	100%

En esta sección del instrumento aplicado se encontraron resultados favorables, ya que el 73.33% de los alumnos logro redactar un problema de división, es decir casi todos los alumnos lograron dicha encomienda. Sin embargo, el 26.66% no logró formular un problema que implicará el uso de una división, pues el 13.33% de los alumnos pudo escribir un problema, pero no de reparto, mientras que el 13.33% restante de esta población no logró escribir un problema que implicará división. En términos generales y con los resultados encontrados se puede decir que la mayoría de los alumnos (73.33%) tiene una buena noción de lo que son los problemas de reparto, es decir, logran reconocer y diseñar problemas que emplean el uso de la división como herramienta para determinar un resultado. A continuación, se presentan algunas ejemplificaciones de las categorías presentadas.

Problema de reparto formulado por un alumno



3. en problemas, operaciones, dinero etc.
4. Maria tiene que repartir 105 uniformes entre 5 estudiantes. Cada estudiante tiene que tener la misma cantidad de uniformes. ¿Cuántos uniformes le corresponde a cada estudiante?



4. -Juanito tiene 106 canicas y se y nro pto y una cuantas canicas tiene 107

Problema formulado por un alumno, pero no implica división

En este apartado del instrumento se solicitó a los alumnos responder dos problemas de división de reparto, para que de este modo los alumnos emplearon o bien ejecutaran la

estrategia o procedimiento que les permitiera llegar a un resultado, a continuación, se muestra los resultados obtenidos y asimismo ejemplos de las categorías encontradas.

Tabla 4. Resolución de problemas

A) *En un tren van a viajar 180 personas. Si en cada vagón caben 12 personas, ¿cuántos vagones se llenarán?*

Operación	Valor absoluto	Valor relativo
Resolvió	14	93.33%
No lo resolvió	1	6.66
Total	15	100%
¿Cómo lo resolvió?	Valor absoluto	Valor relativo
Solamente escribió el resultado	5	33.33%
Algoritmo convencional	8	53.33%
Suma	1	6.66%
No respondió	1	6.665
Total	15	100%

Con base a este problema aplicado a los alumnos se puede dar cuenta que casi el 100% de los alumnos contestó la problemática presentada a excepción de uno. Sin embargo, al momento de analizar dicha categoría por medio de los resultados fue posible darse cuenta de

que los alumnos solamente escribieron el resultado del problema, es decir, no tenía un procedimiento plasmado en el instrumento aplicado o bien no desarrollaron ninguna operación para dar respuesta al problema, a lo cual su respuesta podría asociarse al uso de cálculo mental. Por otra parte, se encontró que el 53.33% de los alumnos hicieron uso del algoritmo convencional de la división, es decir uso del algoritmo compacto de la división, plasmado la operación que utilizaron en el instrumento aplicado. Asimismo, dentro de esta problemática planteada se encontró que solamente un alumno (6.66%) no hizo uso del algoritmo compacto o desarrollado de la división, sino de suma iterada, la cual según Izquierdo (2021) es el primero modo de aproximarse a la operación de multiplicar, ya que el alumno lo puede concebir como una suma de sumandos iguales, en los que se aproxima a un resultado. Por lo tanto, en el caso de este alumno esta operación le resultó el procedimiento más fácil para poder contestar el problema y así llegar a un resultado. Finalmente, en el análisis de esta categoría se encontró que tan solo el 6.66% de los alumnos no lograron responder el problema, es decir no lo contestaron ni desarrollaron ningún procedimiento para llegar a un resultado.

Tomando en cuenta los porcentajes presentados, se llega a la conclusión que por lo menos la mitad del grupo presenta una buena técnica para resolver problemas de división, es decir, reconoce la operación que le puede ser útil y además la desarrolla de una manera correcta. Es decir, que el método empleado por este porcentaje de alumnos es correcto para resolver problemas de este tipo. Enseguida se muestran algunas ejemplificaciones de las categorías encontradas.

El alumno respondió el problema, sin embargo, no presentó ningún procedimiento.

6. en un tren van a viajar 180 personas. si en cada vagón caben 12 personas, cuántos vagones se llenarán? 156 vagones

El alumno respondió el problema y presentó el siguiente procedimiento:

6. en un tren van a viajar 180 personas. si en cada vagón caben 12 personas, cuántos vagones se llenarán? 15 vagones

El alumno logró responder la problemática por medio de una suma, a continuación, se muestra el procedimiento.

$$\begin{array}{r} 15 \\ 12 \overline{) 180} \\ \underline{12} \\ 60 \\ \underline{60} \\ 0 \end{array}$$

Discusión y conclusiones

De acuerdo con el instrumento aplicado, se logra deducir parcialmente que la mayoría de los alumnos presentan una buena concepción acerca del concepto de división, ya que, lo asocian a términos como repartir o bien tienen en cuenta que se trata de una operación aritmética. Asimismo, son capaces de formular problemas de reparto, es decir, que impliquen división. Sin embargo, a la hora de resolver un problema de división, hay deficiencia por parte de los alumnos, pues no todos logran usar el algoritmo convencional o bien en el cuestionario aplicado no plasman ninguna operación matemática simplemente anotan el resultado. Por lo tanto, los resultados parciales obtenidos nos muestran que como tal los alumnos tienen una buena percepción acerca del concepto y su utilidad, sin embargo, las técnicas que presentan no son del todo formales o bien no presentan el proceso adecuado, y de este modo se hace presente la problemática, la cual es necesario atender, pues es necesario conocer las técnicas de resolución que emplean los alumnos en sus primeros acercamientos al algoritmo de la división, pues de esta manera el docente al conocer dichas técnicas puede influir en que la institucionalización de este conocimiento sea significativo, y pueda hacerse uso de él en la vida cotidiana.

Referencias

- Aharaoni, R. (2016). *Aritmética para padres y madres: Un libro para adultos sobre la matemática*.
- Bosch, M. y Gascón, J. (2009). *Aportaciones de la teoría antropológica de lo didáctico a la formación del profesorado de matemáticas de secundaria*.
- Chevallard, Y. (1999). El análisis de las prácticas docentes en la teoría antropológica de lo didáctico. *Recherches en didactique des mathématiques*, 2(19), pp. 221-266.
- Cid, E., Godino, J. D. y Batcanero, C. (2003). *Sistemas numéricos y su didáctica para maestros*. Granada, España: universidad de Granada.
- Donoso-Suárez, I. (2016). *Uso de material concreto en el aprendizaje del algoritmo estándar de la división: caso de un estudiante*.
- Escobar, M. (2007). *División en 5º y 6º año de la escuela primaria: una propuesta para el estudio de las relaciones entre dividendo, divisor, cociente y resto*.
- González, A. A. (2013). *Errores en el algoritmo de la división y los contenidos curriculares en 5º de primaria*. tesis inédita de licenciatura. universidad pedagógico nacional. México, D. F.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2009). Obtenido de INEE: https://www.inee.edu.mx/medios/informe2019/stage_01/cap_0302.html?fbclid=iwar1jyc5pmfg6bnlyhslqcgwzsvospxwmzfyjhdkyvribkzddzaqrr8owm7o
- Moscovitz, L. (2012). *Algoritmo de la División y la Divisibilidad*.
- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw Hill.
- Zorrilla, C. y Fernández, C. (2021). *Problemas realistas de división con resto: un estudio sobre las estrategias en educación primaria*.

Desarrollo del algoritmo de la división a través de la resolución de problemas

Bel Emiliano Aguilera González

bel-aguilera@benmac.edu.mx

Benemérita Escuela Normal “Manuel Ávila Camacho”

Viviana Ramírez Martínez

viviana-ramirez@benmac.edu.mx

Benemérita Escuela Normal “Manuel Ávila Camacho”

Orlando Daniel Jiménez Longoria

orlandojimenez@benmac.edu.mx

Benemérita Escuela Normal “Manuel Ávila Camacho”

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

Resumen

La división en la escuela primaria representa una de las operaciones aritméticas más complicadas para los alumnos, desde la comprensión de su algoritmo, hasta el desarrollo del mismo. Lo cual ha producido un problema en el desarrollo del perfil matemático que se espera que los alumnos alcancen dentro del marco de su educación y por lo tanto desencadenado una problemática que requiere de respuestas y soluciones, por tal motivo, la presente investigación pretende mostrar los resultados parciales de un pilotaje para incidir en la demostración de la problemática sobre el dominio y comprensión de la división. Tratándose de una investigación de enfoque cualitativo con alcance descriptivo que toma como muestra 16 alumnos de cuarto de primaria.

Palabras clave: división, primaria, situación didáctica, matemáticas, algoritmo

Planteamiento del problema

Las matemáticas a lo largo de la historia han sido una herramienta fundamental en el desempeño de muchas tareas, esto por la diversificación que estas tienen al ser elementales en casi cualquier disciplina, ya que al observar el mundo que nos rodea, se puede dar cuenta que todo lo que lo compone tiene por defecto algún fenómeno que las matemáticas son capaces de abordar, y por ello la importancia que esta asignatura recibe dentro de los planes y programas de estudio, ya que consideran que un alumno que pueda desempeñar con éxito las actividades que se desprenden de las matemáticas, será un sujeto competente.

A lo largo de la educación ha sido una constante observar cómo los alumnos presentan mayor dificultad con una de estas operaciones, particularmente se trata de la división, que presenta un proceso de solución más complejo con respecto a la suma, resta y multiplicación, pero que al mismo tiempo estas operaciones básicas están inmersas dentro del desarrollo procedimental de la misma. Por lo que, derivado de esta complejidad, muchos alumnos no logran comprender su significado y desarrollo para la resolución de problemas y por consecuencia presentan un rezago que en el peor de los casos llega a ser permanente.

Aunado a ello, algunas pruebas estandarizadas determinan un resultado poco favorecedor en el área matemáticas al denotar un bajo rendimiento en la asignatura, donde el 52% de los estudiantes de secundaria, por no adquirir una base firme desde la educación primaria, llegan a presentar carencias importantes en el dominio curricular de los conocimientos, habilidades y destrezas matemáticas (INNE, 2009).

Durante el trayecto educativo, los alumnos han empleado el uso de algoritmos para el cálculo matemático, que para muchos, éstos se han convertido en fórmulas memorísticas sin un sentido de utilidad o de aplicación a la hora de la resolución de problemas ya que no logran comprender a través del proceso del mismo y lo que se tiene que hacer para llegar al resultado, debido a la mecanización producida a partir de la forma de enseñar estos contenidos sin poder reconocer a la aplicación del algoritmo como el significado y la comprensión de lo que se hace.

La resolución de problemas como situación didáctica puede ser un estímulo que como consecuencia pueda desarrollar un aprendizaje significativo en los alumnos y motivarlos en alcanzar ese sentido de aplicación en su contexto inmediato, pero al mismo tiempo la metodología que se emplee puede ser determinante en el logro de los contenidos matemáticos, entre ellos la división. Pólya (1965), citado por Echenique (2006) (p.10), explica que el profesor tiene en sus manos la llave del éxito ya que, si es capaz de estimular en los alumnos la curiosidad, podrá despertar en ellos el gusto por el pensamiento independiente; pero, si por el contrario dedica el tiempo a ejercitarles en operaciones de tipo rutinario, matará en ellos el interés.

Es entonces necesario generar un correcto dominio del algoritmo, pero cargarlo de significado y que los alumnos puedan razonar a partir de estos procedimientos el por qué se hace y en qué situaciones es aplicable para así generar verdaderamente un pensamiento matemático que sea una herramienta de análisis para los alumnos en la resolución de problemas y de igual forma, abrir en sus mentes un panorama que conciba a los procesos matemáticos como una explicación a diversos fenómenos.

En el aprendizaje de la división intervienen dos actores principales, el primero de ellos siendo el alumno y el segundo el profesor, ya que ambos forman la sociedad del aprendizaje, uno adquiriendo el conocimiento y el otro orientando y corrigiendo los errores que puedan surgir en el proceso.

Respecto a las investigaciones que se han realizado en torno al aprendizaje del alumno centrándose al contenido de división (Puchaicela, 2018; Calle y Gutiérrez, 2012; Rivas, 2021; Peralta, 2021; Pineda, 2015; Aravena y Morales, 2019) inciden en la problemática vista a través de cómo el alumno percibe y adquiere los elementos necesarios para aprender a dividir con ayuda de un algoritmo, mostrándonos que los alumnos tienden a adquirir un aprendizaje significativo mediante situaciones que se aproximen más a lo que es su contexto y puedan asociar lo contenidos vistos en su institución educativa, con lo que acontece en su día a día; por otra parte están aquellas que nos brindan un visión de cómo el profesor aborda el contenido

de la división con diferentes recursos (Fregona, D. 2021; Torres, B. 2018; Gómez 2010; Yion, G. 2003; Ayala, P. 2018; Marín, B. y Mejía, H. 2015) y dándonos una perspectiva de cómo se puede dar respuesta a la problemática planteada, abriendo un panorama a través del cual se pueda innovar estrategias para generar un aprendizaje significativo en el contenido de la división, haciendo uso de técnicas que pongan a prueba las destrezas del alumno y volviendolo el protagonista frente al aprendizaje.

Marco teórico

El aprendizaje sobre la división es un fenómeno de mucha relevancia hoy en día ya que presenta diversas aplicaciones dentro del ámbito académico, laboral y cotidiano que producen entre todos ellos un mundo de oportunidades en las que la división puede ser útil, además del fortalecimiento del razonamiento lógico matemático de los individuos que a su vez aporta en su capacidad de decisión.

El aprendizaje de las divisiones es una herramienta, que es necesaria para que los alumnos adquieran el fortalecimiento de sus competencias matemáticas y pensamiento lógico-matemático.

La división

La división es una de las cuatro operaciones básicas de la aritmética, empleada en problemas de reparto y de agrupamiento, muchas de las veces empleada en problemas de uso cotidiano, en el trabajo, el hogar o incluso en actividades de fin recreativo. Existen diferentes conceptualizaciones de la división y esto depende en gran parte a la manera en que fue adquirida, uno de estos ejemplos surge de González (2013) citado por Maza (1991, p. 21) al decir que “si la multiplicación responde a una idea simple (reiterada una suma) la división debe invertir dicho proceso” de tal manera que llegan a considerarla como la operación inversa a la multiplicación. Otro ejemplo muy similar es el concebido por Sainz (1994) en el que describe

la división es la operación aritmética inversa de la multiplicación y su sentido es el de distribuir, partir, repartir, fraccionar, trocear, compartir, entre otras acciones. Que consiste en

averiguar cuántas veces un número (el dividendo) está contenido en otro número (el divisor). Busca descontar o repartir grupos iguales (p.6).

Un ejemplo de conceptualización de la división por reparto y agrupamiento es la que concede Godino (2004) en la que reconoce a la división como “una operación, pero a diferencia de las demás esta tiene por objeto repartir un número, en tantas partes iguales o hallar las veces que un número contiene a otro” (p.105). Dicho significado presenta una correspondencia, ya que se atribuye a la concepción de una operación, la cual requiere de la utilización de un reparto o agrupamiento de cantidades iguales.

Algoritmo

Se entiende por cálculo algorítmico al proceso que sigue una secuencia de pasos para determinar un resultado, en el caso de la división, su algoritmo convencional trata a las cifras en forma aislada como si fuesen números y no se tiene noción de la totalidad que implican las cifras, es decir el valor que tienen por su posicionalidad en el numeral.

También existe el algoritmo por cocientes parciales, este algoritmo sigue una secuencia en la que va determinando poco a poco el cociente haciendo repartos parciales y al final contando las unidades correspondientes a cada una de las partes del divisor. Se comienza con este algoritmo porque este responde a una manera más informal de llegar a un resultado, lo cual es ideal para comenzar a trabajar esta operación y posteriormente conocer métodos que no impliquen un desarrollo tan extenso de la operación.

Al resolver $745 : 21$, se consideran primero los productos de 21 con el máximo múltiplo de 10, que no exceda al dividendo. Se multiplica $21 \cdot 30 = 630$, ya que $21 \cdot 40 = 840$ es mayor que 745. Luego quedan 115. Se elige la mayor unidad que multiplicada por 21 no exceda a 115, es decir 5:

$$\begin{array}{r}
 745 : 21 = 30 + 5 = 35 \\
 - 630 \\
 \hline
 115 \\
 - 105 \\
 \hline
 10
 \end{array}$$

Fuente: Lewin et al., 2013, p.172.

Por otra parte, el algoritmo desarrollado supone un método más compacto al momento de realizar una operación de esta naturaleza, ya que a pesar de tener un desglose de su procedimiento esté integra las unidades del divisor en las unidades del dividendo, pero por partes separadas.

Es muy similar al algoritmo compacto, pero las sustracciones parciales van quedando registradas. Por ejemplo, la comilla que se usa para marcar el dividendo no es otra cosa que escribir y decir: Tenemos 34 decenas que debemos dividir por 7. Observemos que al poner la comilla hemos determinado la descomposición adecuada del dividendo, pero esto queda oculto en el algoritmo, y nunca se explicita que estamos dividiendo 34 decenas por 7, solo decimos 34 dividido 7 es 4 y sobran 6. Pero este 4 es en realidad 4 decenas y el 6 corresponde, también, a 6 decenas.

$$\begin{array}{r}
 34'1 : 7 = 48 \\
 - 28 \\
 \hline
 61 \\
 - 56 \\
 \hline
 5
 \end{array}$$

Fuente: Lewin et al., 2013, p.171.

El algoritmo compacto, responde a las mismas características del algoritmo desarrollado, pero a diferencia de éste, solamente coloca los resultados surgidos de los factores que

componen el cociente con el divisor y omitiendo las restas que se desprenden en el algoritmo desarrollado, pero sí colocando los resultados que surgen de la misma.

es el algoritmo menos transparente de todos, pero es el más eficiente, es por ello por lo que tiene un lugar importante en las salas de clases, donde se busca que los estudiantes sean capaces de utilizarlo por la economía en el cálculo y tiempo que conlleva (Donoso, 2016).

Resolución de problemas

Los problemas matemáticos pueden ser vistos como una incógnita con referencia a datos que involucran a las matemáticas y que deben ser resueltos partir de dos entidades matemáticas y siguiendo una cierta serie de pasos para llegar a una respuesta y que además pueda ser demostrada a través del razonamiento en el proceso que se elaboró para llegar a la misma.

A través del tiempo se ha propuesto una serie de definiciones del término problema, estas definiciones pretenden establecer criterios que funcionen como marco de referencia para que con la resolución de problemas que cumplan tales criterios, el alumno pueda generar y aprender los conceptos matemáticos de manera significativa. El dilema de dar una definición exacta al término “problema” recae en que es un término muy relativo, Charnay (1994) establece que un problema puede verse como una terna situación-alumno-entorno; el problema se da solo si el alumno percibe una dificultad, en ese sentido lo que es un problema para un estudiante no necesariamente lo es para otro.

Debido a las características que la resolución de problemas posee, es que se ha implementado como estrategia didáctica para desarrollar destrezas matemáticas en los alumnos. Al respecto, Pólya (1990) comenzó con la idea de que la resolución de problemas puede ser tomada en cuenta como un arte que emplea como medio la “heurística moderna” ya que él consideraba que, resolver problemas representa una forma de descubrimiento y considera la heurística como una forma de investigar nuevos problemas.

De la misma manera Pólya (1990) en uno de sus libros llamado El Método de los Cuatro Pasos establece una serie de pasos para dar solución a cualquier tipo de problema, incluidos

los matemáticos los cuales son Comprender el problema, Concebir un plan, Ejecutar el plan y Examinar la solución (p.17). Los planes y programas de estudio (SEP, 2011) promueven un desarrollo secuencial de la división a lo largo de los años de la educación primaria en los alumnos a partir del tercer año, comenzando a trabajar la división con la aplicación de procedimientos informales, estableciéndolo como uno de sus temas, bajo el estándar curricular de sentido numérico y pensamiento algebraico.

Situación didáctica

Una situación didáctica es una alternativa al proceso de enseñanza en la escuela, en palabras de Guy Brousseau (1997), citado por Chavarría (2006) plantea a la misma como “una forma para modelar el proceso de enseñanza-aprendizaje, de manera tal que este proceso se visualiza como un juego para el cual el docente y el estudiante han definido o establecido reglas y acciones implícitas.” (p.3). La situación didáctica es entonces una alternativa para desarrollar el ejercicio docente en el cual están implícita la innovación, ya que vuelve al alumno protagonista en la construcción de nuevos conocimientos poniendo en práctica competencias desarrolladas anteriormente en el ámbito académico y que con situaciones determinadas pueden ser aplicadas en la resolución de problemas en el ámbito académico, laboral y cotidiano.

Metodología

Esta investigación es de corte cualitativo de carácter descriptivo ya que se tiene por finalidad mostrar la construcción del algoritmo de la división a través de la resolución de problemas, de acuerdo con Hernández (2006) los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis. Es decir que únicamente se pretende recolectar información para poder determinar un análisis que permita obtener una respuesta a la problemática planteada en la investigación.

El instrumento de recopilación empleado en este estudio fue: el diagnóstico mediante un test. Por otra parte, la población y muestra de este trabajo se trata de alumnos de cuarto grado

de primaria, aplicando un muestreo por conveniencia que responda a las características generales del grupo.

Como parte de la recopilación de datos, se aplicó un test que servirá como diagnóstico, a un grupo de alumnos, compuesto de 16 niños para encontrar elementos que ayudaran a sustentar el presente estudio.

Tabla 1. ¿Qué es la división?

¿Qué es la división?	Valor absoluto	Valor relativo
La conciben como una casita	4	25%
Ejercicio para repartir cantidades	2	12.5%
Ejercicio para dividir en partes iguales	2	12.5%
Es una operación básica	2	12.5%
No tiene una concepción clara	6	37.5%
Total:	16	100%

A partir de los datos anteriores podemos observar una situación preocupante en la cual la mayoría de los alumnos no tiene un concepto bien definido sobre la división, lo que determina que efectivamente la problemática que se pretende abordar tiene fundamento para darse lugar en un proyecto de intervención, aspecto que será producto futuro de la investigación. Por otra parte, tenemos otras concepciones como la repartir cantidades y la de dividir en partes iguales que bien estas representan verdaderamente una concepción acertada de la división, como la concibe Saiz (1994) que determina que el sentido de esta operación es el de distribuir, partir,

repartir, fraccionar, trocear, compartir, entre otras acciones que responden a la naturaleza de los ejercicios antes mencionados.

También tenemos a un grupo considerable en esta categorización que responde que la división es una casita, que si bien se trata de una definición informal de esta operación si responde a la naturaleza de la misma y en gran parte puede ser por cómo fue que tuvieron su primer acercamiento a la división, al igual que el pequeño porcentaje que determina que la división es una de las cuatro operaciones básicas de la aritmética, que si bien es correcto, no proporciona la información necesaria para determinar si tiene un dominio conceptual sobre la división.

Tabla 2. Efectividad en la resolución

¿Lograron resolver correctamente las 3 operaciones?	Valor absoluto	Valor relativo
Solo dos correctos	6	37.5%
Ninguno correcto	3	18.75%
Solo uno correcto	2	12.5%
Tres correctos	5	31.25%
Total:	16	100%

En este ítem, se plantearon tres divisiones en las cuales podemos observar que una parte considerable de los alumnos, correspondiente al 31.25% lograron responder correctamente las tres operaciones, pero también se tiene el caso de los alumnos que cometieron errores que les costó tener uno o dos ejercicios de manera incorrecta, en gran parte

por un mal desarrollo del algoritmo o por la ineficiencia a la hora de aplicar las tablas de multiplicar que son un elemento de mucha relevancia dentro de esta operación, este porcentaje tomando en cuenta a ambos casos se remite a un 40% de los cuales 37.5% corresponde a dos operaciones correctas y 12.5% a una sola operación correcta, mientras que como efecto negativo en esta categorización tenemos un pequeño porcentaje de 18.75% que no logro dar solución a las operaciones o en su defecto tuvo resultados incorrectos, por lo que se puede inferir en que estos alumnos no pudieron llegar a un resultado óptimo por el deficiente dominio de técnicas formales o informales para resolver lo que se les planteó.

Tabla 3. Estrategias para llegar al resultado

Los que lograron resolver al menos dos correctamente. ¿Qué estrategia utilizaron?	Valor absoluto	Valor relativo
Cálculo mental	6	54.54%
Algoritmo compacto	2	18.18%
Algoritmo desarrollado	2	18.18%
Suma iterada	1	9.09%
Total:	11	100%

Con base a esta categorización se puede dar cuenta de que la mayoría de los alumnos (54.54%) no tenían un procedimiento plasmado dentro del instrumento que se les otorgó, por lo que se determina que en apariencia se ejecutó un procedimiento de cálculo mental, en el que solo haciendo uso de las tablas de multiplicar lograron determinar los resultados de las

operaciones, haciendo uso de su operación inversa, por otra parte tenemos dos casos correspondientes a 18.18% de los cuales cada uno representa a aquellos alumnos que hicieron uso de un algoritmo para determinar una respuesta, siendo el algoritmo compacto y el algoritmo desarrollado en esta ocasión los que se efectuaron por los alumnos, lo que determina un pequeño indicio de que este pequeño grupo de alumnos sabe los pasos del algoritmo y puede desarrollarlos gracias a la experiencias satisfactorias vividas con esta operación en los ciclos escolares anteriores que la trabajaron, y finalmente se detectó el caso de un alumno que representa el 9.09% de este análisis, el cual hizo uso de un concepto desarrollado en los primeros años de la educación primaria, el cual se trata de la suma iterada y le resultó útil para llegar a una solución que satisficiera las demandas del instrumento.

Discusión y conclusiones

Con base al instrumento aplicado y en conjunto con la observación, se puede concluir que un gran porcentaje de los estudiantes de cuarto grado de primaria no presenta un correcto aprendizaje del concepto de la división, así como tampoco de sus usos, aplicaciones e incluso ni siquiera de los algoritmos que esta operación comprende para llegar a una respuesta, entonces es necesario el diseño de estrategias que respondan a la demanda de las competencias del perfil de egreso, centrado concretamente en el área de las matemáticas la cual es una habilidad que se emplea en la vida cotidiana de forma permanente.

Los resultados parciales obtenidos nos demuestran cómo los alumnos no son capaces de aplicar técnicas formales en la resolución de la división, lo cual nos muestra que realmente es una problemática presente en la educación actual y que existe bastante margen para influir en la solución de dicha problemática, además de servir en el proceso de esta investigación para el diseño y aplicación futuro de una propuesta didáctica que pueda brindar una solución al bajo rendimiento de los alumnos con la operación aritmética de la división.

Referencias

- Brousseau, G. (2007). *Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas*.
- Chavarría, J. (2006). *Teoría de las situaciones didácticas. Escuela de Matemática. Universidad nacional*.
- Donoso-Suárez, L. (2016). *Uso de material concreto en el aprendizaje del algoritmo estándar de la división: Caso de un estudiante*.
- Echenique, U. (2006). *Matemáticas resolución de problemas*. Departamento de Educación
- Godino, J. G. (2004). *Matemáticas para maestros*. Departamento de Didáctica de las Matemáticas. Universidad de Granada.
- González, A. A. (2013). *Errores en el algoritmo de la división y los contenidos curriculares en 5° de primaria*. Tesis inédita de Licenciatura. Universidad Pedagógico Nacional. México, D.F.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2009). *El derecho a la educación en México*. 2a edición. México: INEE.
- Lewin, R., López, A., Martínez, S., Rojas, D. y Zanoocco, P. (2013). *Recursos para la formación inicial de profesores de educación básica. Números. Para futuros profesores de educación básica*. Santiago: Ediciones SM.
- Maza, G. C. (1991). *Enseñanza de la multiplicación y división*. Madrid: Síntesis
- Pólya, G. (1990). *Cómo plantear y resolver problemas*. [título original: How To Solve It?]. México: Trillas. 215 pp.
- Saiz, I. (1994). *Dividir con dificultad o la dificultad de dividir*. En C. Parra, y I. Saiz, *Didáctica*

de Matemáticas. Aportes y reflexiones.

Secretaría de Educación Pública. (2011). *Programa de Estudios 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica Primaria*. Cuarto Grado. México, D.F.: ISBN.

Estrategias de enseñanza para la aplicación del método global y el desarrollo de la lectoescritura en alumnos de primaria

Dayssi Zambrano Muñoz

dayssi.zambrano.mcf2022@enrjism.edu.mx

Escuela Normal Rural “Justo Sierra Méndez”

Zalma Itzel Flores Cisneros

zalma.flores@enrjism.edu.mx

Escuela Normal Rural “Justo Sierra Méndez”

Línea temática 2. Pedagogía y práctica docente en las escuelas normales

Resumen

La práctica docente es una labor compleja puesto que el docente tiene que desarrollar en los estudiantes distintas habilidades a lo largo de su formación académica, una de ellas es la lectoescritura, proceso mediante el cual se aprende a leer y escribir, permitiendo comunicarse y expresarse de manera oral y escrita en el entorno que los rodea, por lo que es importante que los docentes cuenten con estrategias de enseñanza para lograr desarrollar estas habilidades en los primeros años de escolaridad y consolidar las bases comunicativas, como conocer distintas metodologías que ayuden al proceso de adquisición; eligiendo una de acuerdo a las características y necesidades del grupo. Lo que permitirá tener seguridad en los docentes y aumentar la motivación en los estudiantes sin caer en la frustración en el proceso.

El método global está inmerso en los planes y programas de México, si no se cuenta con estrategias de enseñanza diversificadas se puede ver truncada su efectividad. Este artículo muestra que a partir del reconocimiento de la práctica docente se diseñó un plan de acción con el fin de transformar las prácticas de enseñanza con base al método global y favorecer la lectoescritura en los estudiantes de primaria.

Palabras clave: lectura, escritura, estrategias, método global, enseñanza, práctica docente

Planteamiento del problema

Es importante resaltar que el trabajo que se realiza en los primeros años de educación básica es complejo, puesto que se tienen que desarrollar múltiples habilidades en los estudiantes entre ellas las habilidades de lectura y escritura que les permitan comunicarse y expresar sus ideas, tanto en lo oral como en lo escrito, así pues, los docentes que laboran en los primeros años de primaria deben de contar con un acervo de estrategias de enseñanza, donde las identifiquen, conozcan y entiendan para desarrollar la lectoescritura en los estudiantes de acuerdo al contexto en el que se encuentran y al método global, es importante mencionar que dentro de los planes y programas vigentes en educación primaria en México se encuentra inmerso el método global de análisis estructural que tiene como objetivo el desarrollo de la lectura y escritura en alumnos de entre 6 y 7 años de edad que son los que cursan los primeros grados de este nivel.

Además, al no contar con un acervo amplio de estrategias del método global, y el docente al no comprender y conocer dicho método, puede caer en la monotonía de estrategias y perder su efectividad como rol de enseñanza, reflejado en el aburrimiento al desarrollarlo por parte del docente, el desinterés y la desmotivación tanto de los estudiantes como del profesor; manifestando un rezago en los estudiantes. Otro factor es la poca implementación de material didáctico provocando irrelevancia del método, pues se deberán diseñar estrategias de enseñanza acordes a las necesidades e intereses de los estudiantes para evitar la aplicación de actividades descontextualizadas y la complejidad de lograr que los alumnos concrete sus habilidades de lectura y escritura

Es por eso que el objetivo del artículo es mostrar un acervo de estrategias de enseñanza enfocadas en los momentos que plasma el método global para evitar la monotonía en la aplicación y la desmotivación en los alumnos, logrando desarrollar la lectoescritura en dicho nivel, donde se dé a conocer algunos aspectos que se retomaron para el diseño de las mismas

y lograr efectividad del método global, para dar respuesta a la siguiente pregunta de investigación ¿Cómo usar estrategias de enseñanza pertinentes a la metodología de lengua materna para favorecer la práctica docente y la lectoescritura?

Marco teórico

La educación básica es parte fundamental en la vida académica y profesional de cualquier individuo, se orientan a los niños, niñas y adolescentes desde la primera infancia hasta finalizar la adolescencia, donde los propósitos tradicionales de la educación son abarcar el desarrollo personal y social. Donde el individuo será capaz de desarrollar habilidades, conocimientos y destrezas específicas de acuerdo al nivel educativo y al perfil de egreso que demanda cada uno de ellos, por lo que a nosotros como docentes nos compete desarrollar y lograrlo.

El desarrollo de aprender a leer y escribir es un proceso, el cual se manifiesta de muchas maneras, puede ser positiva o negativa, es decir, cuando un docente no tiene claro la metodología a usar divaga en las estrategias de enseñanza y esto repercute en los alumnos al momento de negarse a escribir, tener temor por hacerlo, inseguridad y no darle la importancia Pérez (2014) menciona que “son procedimientos (conjunto de pasos, operaciones o habilidades) que un docente emplea para que el estudiante aprenda significativamente y solucione problemas” (p.6), por otro lado, cuando se tienen estrategias sólidas en este proceso se da de manera natural al ritmo de cada estudiante, apropiándose de las habilidades y el ir realizando producciones de algo que ellos quieren comunicar, comparando con sus compañeros y teniendo la seguridad de tomar un libro para su interpretación, lo cierto es que en este transcurso se tiene que tener un acompañamiento, del docente, compañeros y del contexto.

Por lo que en los primeros grados se tiene que tener un acompañamiento por el profesor durante este proceso como guía y orientador, asumiendo como factor clave “la transformación de esta pedagogía tradicional por otra que se centre en generar aprendices activos, creativos, interesados por aprender y por lograr los aprendizajes de calidad que demanda la sociedad

actual” (SEP, 2017, p.44). Donde se utilice lo aprendido dentro del aula en su cotidianidad y que estas clases no están lejanas a su realidad, siendo capaces los estudiantes de atender situaciones donde apliquen las habilidades comunicativas, cognitivas y afectivas en el mundo en el que viven.

El maestro es un agente que “orienta, dirige y guía, a través de los procesos de enseñanza, la interacción de los alumnos con el saber colectivo culturalmente organizado para que construyan su propio conocimiento” (Fierro, 1999, p.121), pues la finalidad de un docente es que por medio de esas estrategias de enseñanza y las actividades que propone, el niño sea el creador de su aprendizaje y que aumente el conocimiento previo que trae consigo por medio de la interacción con los otros y con esos procesos que el maestro hace que ponga en juego sus habilidades y destrezas.

Las estrategias de enseñanza del método global de análisis estructural en la práctica docente

El docente tiene que tener un conocimiento metodológico que abone al proceso de planificación, diseño, evaluación y sistematización de lo que tiene que aprender el niño y por medio de estrategias lleguen a un fin, por ello la nueva propuesta de enseñar a los niños a leer y escribir, plantea que el aprendizaje sea basado desde la enseñanza de la palabra completa, de esta manera el alumno adquiere una lectura de mayor comprensión puesto que debe ir descubriéndose de lo macro a lo micro de la escritura y la lectura (Gómez Palacio, 1991) y es lo que propone el plan de estudios 2017 el trabajo del método global de análisis estructural, puesto que dicho método cumple con esa visión general del análisis de la lectura y escritura.

El método global surge gracias al pedagogo Belga Ovidio Drecroy menciona que, el niño pasa de lo concreto a lo abstracto. Puesto que se le ofrecen objetos, después frases y por último palabras del mismo, es decir, que se sigue de un método natural, puesto que se le está capacitando al niño a leer sin que piense que es un aprendizaje y sobre todo el ser segmentado por letras o sílabas (citado en Reyes, 1987, p.3). Por lo que, esto al ser un proceso tardío por esa naturalidad que se trabaja, los docentes primerizos en los primeros grados de escolaridad,

se llegan a preocupar por el proceso de adquisición, sin saber que se está profundizando en el proceso para mayor efectividad, por lo que cae, en lo que no se debe de realizar que es en el análisis segmentado de palabras u oraciones para mayor efectividad.

En este método el niño comienza a leer observando enunciados que sean relevantes para él, relacionados con la cotidianidad de su lenguaje, por lo que el principio primordial de este y que se le dé desde un inicio el sentido a lo que se está plasmando con la simbología; que el estudiante sepa que todo va relacionado y que su conocimiento como su pensamiento puede ser plasmado en un papel o en graffías (Reyes, 1987).

También, propone que una de las bases que se tienen que tener para el desarrollo del mismo es el apoyo visual ya que a partir de imágenes se pueden obtener nociones precisas como la imaginación, el mensaje que ellos están creando o se imaginan la interpretación y comprensión del mismo que hacerlo de manera oral que solo se queda como un mensaje vacío, lleno de sonidos que no le transmiten algo importante.

El método global tiene principios fundamentales del sincretismo que consiste en captar de una manera total lo que ve sin analizar las partes, es decir, primero se escribe el todo y después viene la descomposición. También se considera que la clave es la visión para desarrollar dichas habilidades, más que la función auditiva y otros sentidos (Reyes, 1987, p.11).

Como hace mención Reyes (1987), este método no se agota en ejercicios mecánicos, como lo hacen los demás métodos sintéticos, (fonéticos, silábicos) estos atienden los procedimientos mecánicos y no a la comprensión; así como el ecléctico donde se encuentran los analíticos sintéticos, son aquellos que generan una palabra apresuran su análisis de los elementos conduciendo a asociaciones artificiales y carentes de efectividad y dinamismo (p.13).

Este autor también habla de 4 etapas para la aplicación del método global que consisten en:

1. La enseñanza de la lectura y escritura debe partir del lenguaje oral que el niño trae al llegar a la escuela.

2. El niño aprende a escribir frases y a descomponerlas en palabras (componer, descomponer, asociar, comparar, coordinar frases y palabras).
3. Se dedica a dividir las palabras de las oraciones aprendidas y de las nuevas en sílabas por medio de diversos juegos.
4. Aprenderán a conocer consonantes por su nombre y fonética, si bien hasta este instante las usaron siempre ligadas íntimamente a las vocales en función silábica

Estrategias de enseñanza del método global

Carrera (1983) habla que

El método global de análisis estructural tiene que apoyarse en una buena y adecuada selección de técnicas de enseñanza para que auxilien en el cumplimiento de su objetivo: disminuir al mínimo la reprobación en el aprendizaje de la lectoescritura del primer grado de primaria (p.42).

Por lo que se resalta el trabajo colaborativo, la interacción autónoma con los textos escritos, el dictado que se maneje como escritos y no como tal un dictado, realizar variaciones en estos procesos con los cuales se comience con su nombre, realizar comparaciones, analizar e indagar en palabras, enunciados o textos sin caer en la segmentación de los mismos, ver los procesos de los estudiantes para poder comprender lo que necesitan, tener conocimiento de sus gustos e interés, de su nivel cognitivo y de su etapa de desarrollo para facilitar este proceso con acciones y lenguaje acordes a los estudiantes y que esto les facilite el entendimiento de las actividades y no se confundan ni se estresen.

Recursos didácticos

Reyes (1987) sugiere que se debe de estimular al niño y lograr que le interese leer, por medio de tener una mesa con material de lectura, como cuentos ilustrados, tiras cómicas, historietas a color, que tengan más imágenes que texto, pues de esta manera se atraerá la atención,

posteriormente cuando ya dominen un poco más la lectura que esos textos presentan menos imágenes (p.37).

Los recursos didácticos son la parte medular en el proceso de enseñanza y aprendizaje, pues es la interacción que se tiene con el conocimiento y de ahí depende la funcionalidad que cumpla con sus necesidades de cada alumno, cabe resaltar que engloban la utilización de imágenes como punto medular del proceso pues al ser niños que aún tienen facilidad de crear por medio de la imaginación y que se encuentran en ese proceso de andamiaje con lo que los rodea, se tiene que tener inmersas ilustraciones que ayuden en este proceso, en la diversidad de escritos que se les presentan para su interacción.

El proceso de la adquisición de la lecto escritura en los niños

Comúnmente en el nivel educativo de primaria entre maestros y maestras se menciona con regularidad la terminología “Lectoescritura” atendiendo que entre la lectura y la escritura existe una relación importante para desarrollar en los alumnos y alumnas la comprensión lectora, el acercamiento y la adecuada escritura, así como la producción de textos. Por lo que muchos autores tienen sus propias definiciones sobre la lectoescritura donde la mayoría lo dividen en lectura y escritura, lenguaje oral y escrito, a continuación, se rescataron los conceptos y formas de desarrollar dichas habilidades en los alumnos de algunos de estos autores expertos en la materia como:

Sánchez 2009 menciona que

“el lenguaje es el vehículo por el que se transmite el pensamiento y también es el que le permite al ser humano satisfacer la necesidad de comunicarse con los demás. El proceso de comunicación es probablemente la actividad que más influye en el comportamiento del ser humano” (p.2).

Por lo que leer no es meramente extraer información de un texto , si no es un acto en el que se encuentra una interacción entre el texto y el lector, en donde construye el significado del texto con ayuda de la interpretación y esto lo ayuda a entender el mundo que lo rodea, es decir

todos los conocimientos que lleva hacia el texto antes de comenzar a leer es la interpretación y la interacción que se tiene con los escritos, donde los estudiantes comprenden que todo lo que los rodea es parte de una comunicación.

Así pues Kenneth (citado en Ferreiro y Gómez-Palacios, 2016) hace mención que dentro de la escritura se tienen dimensiones espaciales que durante este proceso son importantes para la redacción de los niños como es el tamaño y la direccionalidad de cómo comienzan a escribir sus grafías, por otro lado Sinclair (citado en Ferreiro y Gómez-Palacios, 2016) menciona que los dibujos no es nada aislado de la escritura de los estudiantes pues lleva consigo a una interpretación que le da cada estudiante o persona que lo observe el que tiene la última palabra del significado es el autor de la realización, dado que el habla y la comprensión de la misma procede de la escritura y la lectura.

Al mismo tiempo otros autores como Bloomfield (1933) citado en Ferreiro y Gómez Palacios hace su aportación a este proceso de lectura y escritura mencionando que “los dibujos algunas veces pueden servir como mensajes o recordatorios y muchas veces se llaman escritura pictórica” (p.95) de acuerdo a las necesidades del individuo en medida de lo posible va a comunicarse según sus posibilidades y su conocimiento, por otro lado Wallon (1951) citado en Ferreiro y Gómez Palacios, 2016, hace mención que “el dibujo aparece espontáneamente; su desarrollo está basado en la interpretación que el niño da a sus propios garabatos. la escritura aparece como una imitación de las actividades del adulto” (p. 96).

Por otro lado, Downing citado en Ferreiro y Gómez-Palacios, 2016 definen a la lectura y escritura como una destreza. Siendo esta la actividad que requiere un conjunto complejo de respuestas, ya sean cognitivas, actitudinales o manipulativas” (p. 232) puesto que la integración de dichas destrezas se aprende mediante la práctica, con la finalidad de que comprenda lo que está haciendo y el proceso que lleva a cabo, con la disposición desde un punto de partida que se activa y no de imposición para que este proceso no se caiga en lo tedioso y en que tanto se deja experimentar con la lectura y escritura.

Metodología

La investigación acción es la que subyace en la propia práctica, buscando mejorar y transformar la práctica docente, al momento de generar acciones y darles seguimiento por medio de la valoración y el proceso reflexivo y analítico de lo que se está llevando a cabo, ya que como lo menciona Elliot la Investigación acción aplicada a la educación “tiene que ver con los problemas prácticos cotidianos experimentados por los docentes, más que con problemas teóricos definidos por investigadores dentro de un área del conocimiento” (p.2).

La investigación acción, según Rojas (2012) propone al “docente como analista de su propia experiencia profesional y, a la vez, ofrecer orientaciones para trabajar en comunidad gestando proyectos de intervención socialmente compartidos” (p.1). Asimismo, Latorre (2005) la define como “una indagación práctica realizada por el profesorado, de forma colaborativa, con la finalidad de mejorar su práctica educativa a través de ciclos de acción y reflexión” (p.24).

Por otra parte, Lewin (citado en Raspeo) concibió este tipo de investigación como “la emprendida por personas, grupos o comunidades que llevan a cabo una actividad colectiva en bien de todos, consistente en una práctica reflexiva social en la que interactúan la teoría y la práctica” (p.1), por otro lado, Sirvet (2012) habla que la Investigación-Acción,

Requiere planificar, actuar, observar y reflexionar más cuidadosamente, más sistemáticamente y más rigurosamente de lo que se suele hacer en la vida cotidiana, y significa utilizar las relaciones entre estos momentos distintos del proceso, como fuente tanto de mejora, como de conocimiento.

El propósito de la implementación de la investigación acción es que sean más eficientes las prácticas docentes, mediante la participación del profesorado, bajo el diseño del trabajo para lograr los propósitos establecidos, así como tener un protagonismo activo y autónomo del profesorado, pues se tomará el papel del investigador participativo, donde tendrá el control del proyecto haciendo las modificaciones pertinentes para lograr la mejora de la práctica.

Siguiendo con las características de la metodología de investigación-acción a continuación se muestra la operativización del plan de acción que se llevó a cabo con alumnos de educación primaria

Pregunta general y objetivo general de la investigación	Acciones	Participantes	Tiempo	Recursos	Criterios
<p>Aplicar estrategias didácticas de enseñanza pertinentes a la metodología de lengua materna para favorecer la práctica docente y la lectoescritura de los alumnos de segundo grado de la Escuela Primaria</p>	<p>ACCIÓN 1. Diagnostico grupal</p>	<p>Maestrante y alumnos</p>	<p>Sep- Dic 2022</p>	<p>Bibliografía de autores Test ABC Examen de diagnóstico de conocimientos carpeta de evidencias de trabajos fichas de trabajo de acuerdo a los niveles de conceptualización</p>	<p>¿En qué consiste el método global? ¿Cómo se lleva a cabo el método global? ¿Dificultades que se encuentran en el método global? ¿Qué características presentan los alumnos según los niveles de maduración en la lectoescritura? ¿Qué características se muestran en cada</p>

<p>¿Cómo usar estrategias de enseñanza pertinentes a la metodología de lengua materna para favorecer la práctica docente y la lectoescritura?</p>					<p>uno de los niveles de conceptualización en los estudiantes?</p> <p>¿De qué manera el trabajo personalizado de</p> <p>¿De acuerdo a los niveles de conceptualización favorece el avance de los estudiantes?</p>
	Instrumentos	Listas de cotejo, notas o registros en el diario de campo.			
	ACCIÓN 2: Uso de Material didáctico	Maestrante y alumnos	Abril-junio 2023	<p>Vocabulario de campos semánticos</p> <p>Imágenes de los campos semánticos</p> <p>Hojas de dictados</p> <p>Hojas de enunciados</p>	<p>¿Qué tan favorable resulta trabajar con campos semánticos en las sesiones para el avance de la lectoescritura?</p> <p>¿Qué tan oportuno es trabajar con referentes visuales</p>

				<p>Papelitos con nombres de los estudiantes</p> <p>Hojas para el recado secreto</p> <p>Pictocuentos</p> <p>Cuentos de la biblioteca</p> <p>Tarjetas de acomodo de palabras</p> <p>Comic</p> <p>Producciones de diferentes textos</p> <p>Autoevaluación</p>	<p>para la lectoescritura?</p> <p>¿Cómo impactan las diferentes estrategias del dictado con los estudiantes?</p> <p>¿Cómo beneficia la representación gráfica en los escritos de los estudiantes?</p> <p>¿De qué manera se beneficia la escritura de los estudiantes al realizar textos para compañeros reflejando sus propias ideas?</p> <p>¿Qué beneficios tiene trabajar con los picto cuentos para favorecer la lectoescritura y sus niveles de</p>
--	--	--	--	--	---

					<p>conceptualización en alumnos de segundo grado?</p> <p>¿Cómo se beneficia la comprensión lectora de los alumnos mediante la elección de textos de su interés?</p> <p>¿Qué ventajas y dificultades encuentra al trabajar con acomodo de oraciones o palabras según los niveles?</p> <p>¿Qué dificultades y ventajas se encuentran con la estrategia del comic para trabajar la lectoescritura?</p>
--	--	--	--	--	---

					<p>¿Cómo beneficia la retroalimentación de los escritos entre pares?</p> <p>¿Cómo beneficia y mejora la autoevaluación en las actividades?</p>
	Instrumentos	Registros en el diario de campo, pruebas escritas, lista de cotejo, escala de valoración.			

Fuente: elaboración propia.

Resultados

De acuerdo con la metodología de investigación-acción se siguieron las actividades planteadas con alumnos y docente donde se buscó la mejora de la aplicación del método global de análisis estructural y asegurar su efectividad según los momentos que marca la misma al llevarla a cabo un plan de acción, se diseñó una diversidad de estrategias desde lo autónomo hasta el trabajo colaborativo con los estudiantes, permitiendo que los estudiantes fueran perdiendo el miedo y aumentando su seguridad al diversificar la manera de aplicación.

Así mismo, se consideraron estrategias que cumplieran con las necesidades, intereses y características de los estudiantes a partir de un diagnóstico que permitiera el conocimiento del grupo y lograr el diseño de dichas estrategias de enseñanza, por lo que se reflejó en que el alumnado se mostrara interesado y con motivación en cada una de las estrategias aplicadas, así mismo al docente le permitió tener seguridad en la aplicación de las actividades y lograr tener tiempo de calidad en cada una de las sesiones evitando la monotonía de las mismas y el tiempo.

Al implementar estas estrategias de enseñanza se permite enriquecer los recursos didácticos que fueron complemento para que los estudiantes se mostraran con interés y con un conocimiento durante las sesiones. Si bien, el comenzar de manera individualizada el proceso de la lectoescritura como lo marca el método global, es complejo, ya que muchos de los estudiantes se encuentra en condiciones distintas, de acuerdo al contexto que los rodea o el apoyo que tiene en el hogar, pero también es importante que para que el alumno no se encuentre en una zona de estrés es necesario partir de su realidad pues la realización de campos semánticos a partir de temas de su interés y plasmarlos de manera pictórica es más significativa para ir almacenando información.

Por otro lado, cuando de acuerdo a sus posibilidades redacta un texto con la motivación de que es para un compañero aunque no se tenga del todo este proceso al momento de compartir como es algo significativo para él, al decirlo de manera oral lo hace con seguridad y sin temor al error, también se muestra esa confianza en la retroalimentación que se lleva a cabo por los mismos alumnos, al trabajar con estrategias que impliquen dibujos es muy ventajoso para el proceso pues en este punto es algo que les gusta a los alumnos de esta edad y que no lo ven como una tarea compleja para realizar y por medio del mismo van desarrollando su creatividad y comprensión en los textos que se trabajan.

Discusión y conclusiones

Al experimentar el diseño y la aplicación de estrategias de enseñanza con base al método global se vio una transformación en la práctica docente puesto que al tener un conocimiento profundo de la metodología permitió el diseño y la intervención de calidad en un plan de acción, es importante mencionar que para seleccionar las estrategias a trabajar se partió de un diagnóstico pues este nos mostrará el punto de partida tanto en el conocimiento cognitivo como en la maduración en la que se encuentra cada uno de los estudiantes con la ayuda del test ABC, permitiendo visualizar y saber los alcances de los estudiantes.

Asimismo, es enriquecedor el trabajo al diseñar fichas de trabajo que atiendan a los distintos niveles de conceptualización de los estudiantes pues permitirá valorar y analizar la evolución que tiene cada uno de ellos e implementar distintas modalidades como lo propone la metodología, desde lo autónomo hasta un trabajo colaborativo, permitiéndole a los estudiantes valorar sus propios errores y por medio de las aproximaciones de los escrito de sus compañeros realizar las correcciones que corresponden, retomar en las actividades imágenes para que retengan información y por la edad se interesen más en las actividades por eso se implementó el pictocuento, comic, tarjetas con vocabulario de campos semánticos, recado secreto.

Así pues, al partir de su realidad, intereses y necesidades aumenta la motivación en las clases pues comprenden las indicaciones con claridad en las actividades y las realizan en el tiempo destinado. También es importante, darle autonomía al seleccionar textos de la biblioteca escolar para que comience a familiarizarse con la interpretación y el interés de la lectura. Finalmente, es importante mencionar que el método global trabaja con la naturalidad del niño por lo que es necesario no forzarlo a avanzar más de lo que su experiencia y su contexto próximo le permite.

Referencias

- Carrera, R. (abril de 1983). *Universidad Pedagógica Nacional. El método global de análisis estructurado y su aplicación en el primer grado de educación primaria*. Puebla, Puebla, México: SEP. pp. 24-57.
- Elliot, J. (2005). *El cambio Educativo desde la investigación Acción*, cuarta edición, ediciones moratas, Madrid.
- Ferreiro, E. y Gómez-Palacio, M. (2016). *nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Argentina: siglo veintiuno editores.
- Fierro, C. (1999). *Transformando la práctica docente*. México: Paidós.
- Gómez-Palacio, M. et al. (1991). *Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita*. Dirección General de Educación Primaria.
- Latorre. A. (2005). *La investigación-acción conocer y cambiar la práctica educativa*. Grao.
- Pérez, R. V. y La Cruz, Z. A. (2014). Estrategias de enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura en educación primaria. *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*, pp.1-16
- Raspeo, B. (2002). Una variante pedagógica de la investigación-acción educativa. *Revista iberoamericana*. Colombia. Vol.29
- Reyes, P. M. (1897). *Universidad Pedagógica Nacional. Método Global de Análisis Estructural en la enseñanza de la lectoescritura en el primer año de la escuela primaria*. Xalapa, Veracruz: SEP.
- Rojas, F. (2012) *la investigación acción y la práctica docente*. Universidad Alberto Hurtado, edición. 42.
- Sánchez, M. C. (2009). *La importancia de la lectoescritura en educación infantil. innovación y experiencias educativas*, pp. 2-11.

Secretaría de Educación Pública. (2017). *Plan y Programa de estudios de Educación Primaria 1*. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública. (2017). *Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas*. México: SEP.

Una mirada a la TSD: consigna y medio como pauta al inicio de un saber en geometría con alumnos de primer grado

Valeria Gaytán Reyes

valerian5643@gmail.com

Escuela Normal Rural “Gral. Matías Ramos Santos”

Griselda González Arriaga

greygonzalez1977@gmail.com

Escuela Normal Rural “Gral. Matías Ramos Santos”

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

Resumen

La presente ponencia parte de una investigación para mejorar la formación inicial docente y reconocer el desarrollo de destrezas bajo el marco de la Teoría de Situaciones Didácticas, cuyo reto es dar respuesta a problemas didáctico-matemáticos y comparar intervenciones de práctica profesional de Licenciatura en Educación Primaria con aplicación de contenidos, desarrollados en primer grado sobre geometría.

Las fases más significativas que se analizan, son aquellas que contextualizan e introducen al desarrollo de los contenidos, tal es el caso de la consigna y la preparación del medio. La metodología empleada es de corte cualitativo y recupera la planificación didáctica, así como los registros de clase para identificar las categorías de interés.

Entre los resultados más significativos se encuentra el nivel de razonamiento geométrico (Modelo Van Hiele), de los estudiantes en función de la intención didáctica abordada.

Palabras clave: teoría de situaciones didácticas, consigna, niveles de razonamiento

Planteamiento del problema

El objetivo principal de este artículo es partir del diseño y aplicación de estas situaciones didácticas para saber desarrollar clases de geometría además de atender las diversas limitaciones que los alumnos manifiestan sobre su comprensión acerca de temas de esta rama de las matemáticas, a la cual se le toma muy poca importancia; esto derivado al tipo de enseñanza que se implementa para abordar estos contenidos, mayormente en primer grado de primaria. Ya que, en este caso, el tipo de enseñanza que como docente se emplee, depende, en gran medida, de las concepciones que se tienen sobre lo que es geometría, además de cómo se aprende y conocer el para qué se enseña. Pues abordar geometría desde los primeros años permite desarrollar en los alumnos su percepción del espacio, su habilidad para elaborar primeras conjeturas acerca de las relaciones geométricas en una figura o entre varias y su capacidad de visualización y abstracción.

Estas actividades fueron de gran impacto debido a que estimularon el interés de los alumnos por el aprendizaje geométrico, muestran de una manera distinta la realidad que rodea a cada uno de ellos, dando oportunidad de desarrollar habilidades imaginativas y creativas a través del trabajo con las formas, analizando los niveles de razonamiento de los alumnos.

Marco teórico

Según Rodríguez, M. (2017) Con consignas nos referimos a los enunciados de tareas matemáticas que un docente plantearía en un aula. Es decir, nos circunscribimos al enunciado con la redacción que presente. Una tarea se conforma de tres partes: una consigna, un contexto y el objetivo que el docente plantea y para el cual “elige” esa consigna. El contexto nos dará una idea del trabajo que se viene realizando, cómo se trabaja en la clase, qué contenidos se han trabajado, etcétera.

Brousseau, Guy (1998) propone la siguiente triada didáctica:

Figura 1. Triada didáctica



Donde el medio didáctico aparece como el conjunto de interacciones que se producen entre el saber, el alumno y el profesor.

Esta triada didáctica consiste en el estudio que se hace sobre el alumno, el docente y el saber del contenido actuando en un medio. Este estudio se refiere a la relación que existe entre estos tres elementos y cómo se deforma esta cuando alguno de ellos no aparece o no cumple su papel.

Brousseau G. (1998) plantea la Situaciones Didácticas como una forma para “modelar” el proceso de enseñanza-aprendizaje, de manera tal que este proceso se visualiza como un juego para el cual el docente y el estudiante han definido o establecido reglas y acciones implícitas. Dentro de la interrelación: profesor-estudiante-medio didáctico, hay dos conceptos que vienen a integrarse: la transposición didáctica y el contrato didáctico.

Metodología

La metodología del estudio es de corte cualitativo, empleando como insumos de información la planificación docente. Mediante el registro de clase recuperado de las grabaciones de las situaciones didácticas aplicadas. Como categorías de análisis se recuperan los conceptos de la Teoría de Situaciones Didácticas con la cual nos referimos a la didáctica de las matemáticas, la cual, contribuye a dar respuesta a problemas didáctico-matemáticos o hasta programar una serie de fases para la explicación y abordaje de contenidos, en esta teoría se asocian diferentes

facetas como lo son la psicología al tratar de entender una consigna, interpretarla, accionar, preguntar, responder, etc.

El sujeto de estudio es una maestra en formación (MF), que, en el momento de la aplicación, cursaba el cuarto semestre de la licenciatura en educación primaria.

Resultado

Los resultados derivados de la primera intervención docente, en la cual se les proporcionó un enunciado en forma de indicación donde se les planteo una acción para llegar a un objetivo. La intención didáctica era que los alumnos utilizaran estrategias propias y sugeridas de agrupamiento para cuantificar y comparar colecciones de hasta 100 elementos. La consigna fue la herramienta para orientar el esfuerzo cognitivo y las estrategias de aprendizaje de los alumnos. Las devoluciones contribuyeron para mejorar el aprendizaje y el comportamiento de los estudiantes, favoreciendo el desarrollo de habilidades de autorregulación, es decir, la capacidad de reconocer sus debilidades y fortalezas y así identificar problemas que requieran atención o cuidado.

En la primera intervención la consigna fue la siguiente como se puede observar en el fragmento de clase:

***MF:** Fíjense bien lo que vamos a hacer, nos vamos a juntar por parejas, el compañero que tienen a un lado va a ser su pareja, ¿sí? Por ejemplo, los que están solos levanten la mano, te vas a juntar con él y el con ella. Les voy a dar el sobre que les toque todos tienen lo mismo, pero son pues de diferente color*

(Les entrego el sobre)

***MF:** Ya pueden abrirlo*

Saquen sus tarjetitas del sobre y las van a mover en su banca volteadas al revés

AA: *Por eso nos dijo la maestra que guardáramos todo lo que teníamos en la banca porque si no nos iban a caer las tarjetas*

MF: *fíjense todas las tarjetas, no son iguales, para saber que ganaron ese par, las tarjetas deben de ser números de diez en diez. O cinco en cinco.*

Las consignas generan que ellos mismos creen sus propias ideas de cómo realizar el trabajo, incluso hacen sus propias conjeturas del porqué de las cosas, en este caso, se observa que la consigna no fue directa ni concreta, pues la maestra, sin ningún otro tipo de intervención, solamente se dejaba llevar por los comentarios de los alumnos. Para esto debemos dimensionar el nivel de comprensión que opera en los alumnos para elaborar respuestas acordes.

Figura 2. Alumnas jugando memorama



En la figura 2, se observa que las alumnas si lograron rescatar la consigna como tal, pues los pares que sacaban eran correctamente acertados, ya que, si eran números de diez en diez y de cinco en cinco, como lo es el 10 y el 70 y se observan ahí.

Figura 3. Alumnas jugando memorama



La figura 3, muestra como la alumna deja la tarjeta y la voltea debido a que no es para por que una carta es 55 y la otra es 50 por lo que los dos números no son de diez en diez y tampoco de cinco en cinco si no uno diferente al otro.

Figura 4. Alumnas jugando memorama



En la figura 4, se concluye el proceso en el que los alumnos habrían de encontrar un par, pues son el 30 y el 70 los cuales en efecto al contar de diez en diez hasta el 100 los dos números están presentes, además de que los alumnos encontraron una variación y se puede percatar en el siguiente fragmento de clase:

MF: *Haber hagamos un ejemplo:*

(Saco dos tarjetas)

Si esta tiene 15 y está 40 serán par

AA: *No porque una lleva cinco*

MF: *¿Y si hubiera saco 15 y 45?*

AO: *Ahí si por que los dos son números de diez en diez*

En el diálogo se aprecia que los alumnos vieron que si los dos números terminaban en cero eran par y si terminaban en cinco también y si por lo contrario uno en cinco y el otro en cero les constaba que no era un par.

Es posible identificar que se recurre a la memoria didáctica, al recuperar información que previamente poseían al realizar la tarea de comparación, para identificar los diferentes tipos de

colecciones. Se establece un contrato didáctico que deja en claro lo que la docente espera del alumno y el actuar del mismo durante la sesión.

De igual manera, a partir de la actividad planteada, se logra identificar el nivel de comprensión de los alumnos con las devoluciones realizadas. Dichas estrategias, permitieron dar cuenta si los alumnos comprendieron la consigna, esto no solamente con preguntas directas a los alumnos. En la segunda situación didáctica aplicada, la intención didáctica fue que los alumnos clasifiquen los cuerpos geométricos en los que ruedan y los que no. Para ello se dio la siguiente consigna:

MF: *“Con los materiales que les acabo de entregar, en los equipos que formamos de hombres y acá mujeres haremos una competencia, trazaré una línea con un gis que será la línea de salida y aventarán los objetos de un solo tiro, no dos ni tres, solamente uno, van a observar cómo avanzó cada uno y cuál avanzó más, lanzan, van por el regresan y se lo dan al compañero que sigue para que haga lo mismo, así comprobaremos por ustedes mismos si rueda o no y la rapidez con que lo hagan. ¿Entendido? Si no lo hacen no vamos a saber cómo trabajaremos la siguiente actividad”*

Para promover el aprendizaje de sus alumnos es necesario plantear diferentes tipos de actividades que estén vehiculizadas a través de las consignas, pues cumplen un rol fundamental como mediadoras de los procesos de aprendizaje. Comparar; permite examinar procesos, objetos, ideas, etc., tratando de observar sus interrelaciones, diferencias y similitudes. Dar oportunidades para comparar es importante en todos los niveles de educación escolar. El comparar implica abstraer y retener mentalmente la abstracción, mientras se está atento en los objetos de comparación. En esta actividad se comparó la manera en que rueda o no una pelota y un dado, los alumnos tuvieron que observar las diferencias, similitudes y relaciones que había entre cada objeto, desde mencionaron y anotaron en su cuaderno características de cada objeto, los alumnos estuvieron atentos a las indicaciones y procedimientos reteniendo información que luego plasmaron, tanto la imagen de lo que veían hasta lo que ellos creían.

También los alumnos tenían que observar comparando objetos y analizando que es lo que pasaba con cada movimiento tanto del objeto como del alumno que estaba participando en la actividad. Con lo que descubrieron cosas como, por ejemplo: que los que le impide rodar al cubo, son sus esquinas y lados planos y la pelota rueda sin problema por su forma circular. En una segunda sesión de geometría titulada cajas y galletas la intención didáctica fue que los alumnos relacionaran figuras con caras de cuerpos geométricos.

Para ello se dio la siguiente consigna:

MF: *Conforme me vayan entregando su hojita les entregaré una tarjetita de un animal para armar equipos y eligieran un capitán.*

Se van a juntar en equipos de 5 a 6 personas, a cada equipo se les entregarán algunas galletas de las que trajeron y algunas cajas de diferentes figuras geométricas.

Van a observar y analizar cómo sería más fácil acomodar las galletas en la caja que les tocó y el capitán será el encargado de observar que no se coman las galletas, también en su cuaderno irán dibujando las figuras de las galletas y pasare con cada equipo a que me respondan unas preguntas para saber por qué y cómo acomodaron sus galletas y que caja sería más conveniente para cada galleta, así es que ojo, observen y acomoden para después disfrutar de las galletas de figuras geométricas.

En ella se generalizan las indicaciones, pero a la vez, integra diversos elementos que contribuyen a una buena consigna. Resalta el hecho que, dentro de la preparación del medio se logran integrar demasiados conceptos matemáticos que dan rumbo a la clase, además de crear un ambiente de interés por parte de los alumnos. Vuelve a recurrirse a la memoria didáctica, al ser una situación de continuidad a la primera intervención, se hace uso de conocimientos adquiridos previamente.

Me sorprendió la manera en que los alumnos pueden interesarse tanto si se hace una buena preparación del medio y se explica de manera clara la consigna, pues estos dos importantes momentos van de la mano, es por ello que en estas fases promoví el interés por

conocer los conocimientos previos de los niños, realizando una preparación del medio que ayudó a percibir dichos puntos importantes, además que sirvió como apoyo para guiar al niño a resolver y entender de buena manera una consigna; si esta no se lleva a cabo de buena manera, para eso intervienen las devoluciones, mediante preguntas, afirmaciones o dilemas que puedan brindar pistas del entendimiento de las indicaciones para poder accionar y que en un primer momento el educando construya sus propias hipótesis, procedimientos o aserciones, lo cual es una formalización de sus conocimientos previos con los nuevos; pues solo interviene con pequeñas ayudas en las que no da respuestas.

En la sesión de aplicación de contenido titulada el sobre misterioso se realizó una actividad como preparación del medio que consistía en utilizar lo que ya conocen para aproximar a los alumnos a un contenido cuya intención didáctica era que aprendieran a crear estrategias para cuantificar cantidades de hasta cien, con lo que también podían intervenir operaciones básicas como lo es la suma.

La consigna se aprecia en el siguiente fragmento de clase:

MF: *Fíjense bien niños, nos vamos a colocar en los equipos que formamos ayer para jugar un pequeño juego*

AOS: *Si maestra*

MF: *El equipo uno se forma de este lado y el equipo de este, rapidito*

AOS: *Si maestra*

MF: *¿Alguna vez han visto el programa de televisión de cien mexicanos dijeron?*

AA: *Si tienen que apretar un botón primero para decir la respuesta y el que gane gana puntos*

MF: *Pues precisamente eso vamos a hacer*

De los dos que están aquí enfrente el que presione primero el poyo va a poder decirme cual es el resultado de una suma sencilla, voy a ir anotando que equipo junta más puntos y tendremos un equipo ganador

Se tomó como referencia un programa popular actual para aprovechar un conocimiento significativo, donde los alumnos tenían que sumar dos cantidades y el alumno que dijera el resultado más rápido, sería el ganador y el equipo que acumulara más puntos, obtendría un premio. En las intervenciones se puede observar cómo el alumno, maestro y medio cumplen su papel por eso no se rompe con el objetivo de la actividad que es el de acercar a los alumnos al contenido, rescatando sus conocimientos previos.

Puede decirse que este primer momento de la clase fue fructífero, aunque se puede mejorar la manera en que se incluye a los alumnos. La preparación del medio juega un papel muy importante no solo para recatar conocimientos previos, si no para identificar el nivel de conocimientos previos que se poseen y promover la construcción de nuevos. En esta actividad los alumnos tenían que comparar objetos, para luego mediante la practica sancionar previas conjeturas, en este caso si un dado y una pelota podían o no rodar.

Figura 5. Alumnos comprobando hipótesis



En la preparación del medio se aplicó una actividad que consistía en realizar una hoja de trabajo, dando las siguientes indicaciones como se muestra en el fragmento de clase:

MF: *Muy bien, vamos a trabajar, les voy a entregar esta hojita, que está muy sencilla, ustedes van a observar y comprar objetos, luego los van a recortar y pegar según donde encuentre relación entre objeto y figura.*

AA: *El sol se parece a un círculo*

MF: *Entonces que harás con esa imagen del sol*

AA: *Pegarla en el cuadrito donde viene una ruedita*

Una vez que concluidas las intervenciones, se tomó como referencia para analizar el nivel de logro en el razonamiento geométrico el Modelo de Van Hiele. Que describe los distintos niveles en que se favorece: Visualización, Análisis, Deducción informal, Deducción formal, Rigor

Estas clasificaciones pueden llegar a la repetición en cuanto a un aprendizaje nuevo. El alumno se ubica en un nivel dado al inicio del aprendizaje y, conforme vaya cumpliendo con un proceso, avanza al nivel superior o en ocasiones está en un nivel superior y por implicaciones de otra actividad baja el nivel. Los resultados encontrados mediante el análisis de clase con la aplicación de contenidos de geometría en mi grupo de primer grado reflejan lo siguiente:

Nivel. - Reconocimiento o visualización. Se trata de un nivel de identificación

26/30 niños están este nivel puesto que identifican figuras, pero no reconocen más que eso, percibiendo un objeto o figura completamente, en la que no se sabe más de eso, solamente como una descripción basada en su aspecto físico, estas diferencias parten de una clasificación de semejanzas y diferencias generales, pero se dejan a un lado las propiedades y componentes específicos. Pero producen una copia de cada figura particular y la reconocen.

Nivel. – Análisis. Un alumno en este nivel es capaz de enlistar características de una figura.

20/30 alumnos son capaces de enlistar características, pero no identifican relaciones entre figuras, encontrando aportaciones como las siguientes: Tiene 6 lados, no rueda, si rueda, es circular. Los alumnos pueden ya reconocer y analizar las partes y propiedades particulares de las figuras geométricas y las reconocen a través de ellas, pero no le es posible establecer relaciones o clasificaciones entre propiedades de distintas familias de figuras.

Nivel. - Clasificación, orden o abstracción. En este nivel el alumno puede clasificar objetos de forma lógica en base a las propiedades de cada uno de ellos, tomando en cuenta el razonamiento informal, para después describir figuras de manera formal, ya tomando en cuenta una definición correcta y lógica, pero no tan lógica como para hacer una demostración.

25/30 alumnos logran clasificar objetos, se fijan más en las propiedades y toman en cuenta un razonamiento un tanto informal, pero después se logra apreciar una descripción verbal formal, pero no logran llegar al punto de hacer una demostración. Los alumnos determinan las figuras por sus propiedades y reconocen cómo unas propiedades se derivan de otras, construyen interrelaciones en las figuras y entre familias de ellas. Por otro lado, establecen las condiciones necesarias y suficientes que deben cumplir las figuras geométricas, por lo que las definiciones construidas para ellos adquieren significado. Sin embargo, sus razonamientos lógicos siguen basados en la manipulación. Pero los alumnos no son capaces de entenderlas en su globalidad, por lo que no les es posible organizar una secuencia de razonamientos lógicos que justifiquen sus observaciones.

Nivel. - Deducción, razonamiento o prueba. En este nivel el alumno es capaz de utilizar su razonamiento de forma geoméricamente.

20/30 alumnos son capaces de utilizar su razonamiento geométrico de una manera lógica pues ponen a prueba la posibilidad de llegar a una afirmación que ellos estiman a partir de distintas premisas.

En este nivel ya los alumnos realizan deducciones y demostraciones lógicas y formales, al reconocer su necesidad para justificar las proposiciones planteadas. Comprenden y manejan las relaciones entre propiedades. Comprenden cómo se puede llegar a los mismos resultados partiendo de proposiciones o premisas distintas, lo que le permite entender que se puedan realizar distintas demostraciones para obtener un mismo resultado. Los alumnos pueden desarrollar secuencias de proposiciones para deducir una propiedad de otra, perciben la

posibilidad de una prueba, sin embargo, no reconocen la necesidad del rigor en los razonamientos.

Discusión y conclusiones

Referente a la visión sobre el diseño y aplicación de las situaciones didácticas, puede mencionarse que la consigna, es un elemento fundamental para el desarrollo de la situación problema planteada, de tal manera, que pueda lograrse el razonamiento geométrico en los estudiantes.

El aprendizaje significativo en los contenidos, se asocia en gran medida con la recuperación de aprendizajes previos de los niños y los conocimientos nuevos al culminar.

La teoría de situaciones didácticas, permite comprender y analizar el proceso de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas. Hacer devoluciones para ver si se logró comprender, que los alumnos realicen el trabajo, lo validen mediante comentarios, formulen sus resultados e hipótesis y las den a conocer al grupo es parte esencial en la intervención docente. Cada uno de los momentos de la clase, son importantes para entender la evolución cognitiva del aprendizaje del niño y las habilidades y papel del profesor dentro del saber que actúa en un medio.

Referencias

Brousseau, G. (2007). *Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas*. 1ª Edición. Libros El Zorzal. Buenos aires. Páginas 128. Traducido por Dilma Fregona.

Rodríguez, M. (2017). *Capítulo 2. Consignas para la clase de matemáticas*. En *Perspectivas metodológicas en la enseñanza y en la investigación en educación matemática*. Págs. 25-47. 2a ed. - Los Polvorines. Universidad Nacional de General Sarmiento.

Situaciones didácticas para la enseñanza de suma de fracciones con diferente denominador con base en la Teoría de las Situaciones Didácticas

Edith Bañuelos de Luna

edithdeluna@camzac.edu.mx

Centro de Actualización del Magisterio de Zacatecas

Jesús Eduardo Ortiz Delgado

eduardortiz@camzac.edu.mx

Centro de Actualización del Magisterio de Zacatecas.

Nancy Villalobos Durán

nvillalobos@camzac.edu.mx

Centro de Actualización del Magisterio de Zacatecas

Línea temática 2. Pedagogía y práctica docente en las escuelas normales

Resumen

Esta investigación muestra los resultados de implementar una secuencia didáctica para abordar el contenido de suma de fracciones con diferente denominador, llevada a cabo con alumnos de primer grado de educación secundaria. La secuencia didáctica fue diseñada con base en las orientaciones sugeridas en Aprendizajes Clave para la educación integral (SEP, 2017), correspondiente a la asignatura de matemáticas de secundaria, contrarrestada con la Teoría de las Situaciones Didácticas (TSD) y el uso de material didáctico como medio para el logro de los aprendizajes esperados. Por consiguiente, se demuestra de qué manera el material didáctico fue de gran apoyo para favorecer la comprensión del concepto de números racionales en estudiantes de 12 a 13 años de edad, lo cual se espera que puedan usar ese conocimiento para resolver problemas relevantes de la vida real en diversos contextos.

Palabras clave: secuencia didáctica, Teoría de Situaciones Didácticas y material didáctico, fracciones

Planteamiento del problema

Los docentes de educación primaria y secundaria, con frecuencia enfrentan el reto de superar las dificultades que presentan los alumnos, entre 11 y 13 años de edad, para operar correctamente la suma de fracciones con igual o diferente denominador implícitos en problemas de la vida cotidiana, por tal motivo comenzamos a revisar las situaciones prácticas que lleven al alumno a la construcción del concepto de fracción y sus operaciones. El presente texto tiene como propósito exponer el diseño de dos planes de clase de una secuencia didáctica para el logro de los aprendizajes esperados del tema suma de fracciones con diferente denominador, con alumnos de primer grado de la Secundaria “Pedro Ruíz González”, ubicada en el municipio de Guadalupe, Zac.; en la cual para su diseño se tomó en consideración la TSD y las orientaciones didácticas de los Aprendizajes Clave para la asignatura de matemáticas, así mismo se sugiere el uso del material didáctico como estrategia de enseñanza y aprendizaje. Finalmente se muestran los resultados acerca de las actividades aplicadas con los estudiantes.

Para identificar la problemática particular que presentaban los alumnos se elaboró y aplicó una prueba de diagnóstico al inicio del ciclo escolar 2022-2023, ésta contenía problemas que los alumnos debería ser capaces de resolver toda vez que había concluido sus estudios de educación primaria, según se establecen en los aprendizajes esperados de 6° grado (ver anexo no. 1). Al analizar los resultados se identificó que los alumnos no comprendían las fracciones, presentaban dificultades para identificar sus partes y, consecuentemente, no fueron capaces de sumar o restar números fraccionarios. De igual manera, se aplicó al mismo grupo de estudiantes el test sobre los estilos de aprendizaje de VAK¹ (ver anexo no. 2), con el propósito

¹¹ Según Silva (2018), la VAK, por sus siglas para estilo visual, auditivo y kinestésico, se conoce por ser una prueba que identifica cómo aprenden los estudiantes de todas las edades a través de sus canales sensoriales, definiendo un estilo dominante o preferente. Citada en <file:///C:/Users/PC/Downloads/Dialnet-UnaDescripcionSobreLosEstilosDeAprendizajeVAKDeLos-8518953.pdf>

de conocer su canal de percepción preferencial y tomar en cuenta los resultados en el diseño de cada una de las situaciones que servirán para enseñar la suma de fracciones con diferente denominador.

Los porcentajes que predominan en el grupo acerca de los estilos de aprendizaje corresponden al tipo kinestésico y visual con porcentajes de 46% y 25% respectivamente, en el estilo visual se obtuvo el 13% que en comparación con los anteriores no es el que predomina. (ver anexo no. 3). Por tanto, para poder utilizar el material didáctico en las clases se diseñaron diferentes actividades que conllevan el uso de este, y que a su vez la planeación se fundamenta con la Teoría de Situaciones Didácticas (TSD).

Marco teórico

El diseño de cada plan de clase se fundamentó con la TSD propuesta por Guy Brousseau, se retomó dicha teoría porque permite al profesor trabajar primeramente con la recuperación de los conocimientos previos de los alumnos, posteriormente proponer situaciones problemáticas para que vayan formando su propio conocimiento y, finalmente, llegar a formular y validar los aprendizajes adquiridos. De acuerdo con los Aprendizajes clave, en su apartado siete “¿Cómo y con quién se aprende? La pedagogía” dice:

Un buen docente, partiendo del punto en el que encuentra a sus estudiantes, tiene la tarea de llevarlos lo más lejos posible en la construcción de los conocimientos planteados en los planes y programas de estudio y en el desarrollo de su máximo potencial (SEP, 2017, p.116).

Como se puede ver, someramente, la TSD y los planes y programas de matemáticas en educación secundaria, coinciden en que el docente sobrelleva la responsabilidad para el logro de los aprendizajes de los estudiantes siguiendo ciertas orientaciones, por consiguiente, en el diseño de cada clase se siguieron las fases propuestas por Brousseau para la enseñanza de las matemáticas, las cuales son: fase de acción, formulación, validación e institucionalización.

Tomando en cuenta esta responsabilidad, el docente se encarga de diseñar las actividades para los alumnos, de tal forma que estos sean los protagonistas en la construcción de su propio conocimiento y el docente fungirá como guía para alcanzar el objetivo que se requiere lograr. Según Barraza (2020, p.14) las actividades crean una situación didáctica en la que “se establece una ruta de trabajo donde el alumno desarrolla cierto tipo de actividades a partir de la guía del docente”.

En los planes de clase se diseñaron diversas situaciones² que cumplen dos funciones, una de ellas, en las que el alumno deberá poner a prueba, y sin la intervención del docente, la movilización de sus conocimientos previos para resolver la situación problemática planteada, y las otras en las que el docente guiará su proceso de construcción, generalmente, a través de preguntas.

Guy Brousseau (2007) reconoce las siguientes situaciones para la enseñanza de las matemáticas:

Situación de acción: El alumno se pone en contacto con la situación que el docente ha creado y planteado, con ello se relacionan con el medio y la información que posee de tal manera que puede trabajar sobre ella, retroalimentando saberes. Guy Brousseau (2007) clasifica dos tipos de situaciones, la situación adidáctica y situación didáctica, en la primera el docente no interviene en el quehacer del alumno, mientras que en la segunda el docente se involucra y orienta las decisiones de los estudiantes para llegar la solución del problema propuesto.

Situación de formulación: El alumno comunica la información que posee hacia sus demás compañeros.

²Llámesese situación a un modelo de interacción de un sujeto con cierto medio que determina un conocimiento dado, como el recurso del que dispone el sujeto para alcanzar o conservar en este medio un estado favorable. http://www.udesantiagovirtual.cl/moodle2/pluginfile.php?file=%2F204043%2Fmod_resource%2Fcontent%2F2%2F287885313-Guy-Brousseau-l-niciacion-al-estudio-de-la-teoria-de-las-situaciones-didacticas-pdf.pdf

Situación de validación: Se analiza y cuestiona acerca de los resultados propuestos por los alumnos, se determina si estos son correctos o no.

Situación de institucionalización: “El saber es el producto cultural de una institución que tiene por objeto identificar, analizar y organizar los conocimientos a fin de facilitar su comunicación” (Brousseau y Centeno, 1991, en Brousseau, 2007). En esta fase final, se llega de manera formal al conocimiento correspondiente al tema que se está enseñando.

Por otra parte, el documento de Aprendizajes Clave menciona que la planeación es un ejercicio consciente hecha por el profesor donde plasma los propósitos que desea alcanzar tomando en consideración las necesidades de aprendizaje de los alumnos y, para ello, sugiere tomar en cuenta que el trabajo en el aula debe considerar lo siguiente:

- Poner al alumno en el centro.
- Generar ambientes de aprendizajes cálidos y seguros.
- Diseñar experiencias para el aprendizaje situado
- [...]
- La importancia de que los alumnos resuelvan problemas, aprendan de sus errores y apliquen lo aprendido en distintos contextos.
- Diversifiquen las estrategias didácticas, como preguntas detonadoras, problemas abiertos, procesos dialógicos, juegos, trabajos por proyectos, secuencias didácticas, estudios de caso, dilemas, debates, asambleas, lluvia de ideas, etcétera. [...] (SEP, 2017, pp. 126-127).

Siguiendo estas referencias teóricas y metodológicas en el diseño de secuencias didácticas como estrategia de enseñanza y aprendizaje, en cada una de las clases se propone una situación en la que el alumno se pusiera en contacto con el contenido suma de fracciones con diferente denominador, luego se socializan los hallazgos entre sus compañeros, se analiza

si es correcta su postura y si es capaz de validar el procedimiento que realizó y, finalmente, el docente formaliza los conceptos y/o procedimientos del contenido matemático estudiado.

Con el propósito de acercar el conocimiento a los gustos e intereses de los estudiantes y conscientes de sus canales de percepción se propone el uso del material didáctico como medio de enseñanza, definidos como “los elementos que empleamos los docentes para facilitar y conducir el aprendizaje de nuestros/as alumnos/as” (Guerrero, 2009, p.1).

Guerrero (2009), clasifica los materiales didácticos de la siguiente manera:

- Materiales impresos: libros de texto, de lectura, de consulta (diccionarios, enciclopedias), atlas, monografías, folletos, revistas, boletines, guías.
- Materiales de áreas: mapas de pared, materiales de laboratorio, juegos, aros, pelotas, potros, plintos, juegos de simulación, maquetas, acuario, terrario, herbario bloques lógicos, murales.
- Materiales de trabajo: cuadernos de trabajo, carpetas, fichas, lápiz, colores, bolígrafos.
- Materiales del docente: Leyes, Disposiciones oficiales, Resoluciones, PEC, PCC, guías didácticas, bibliografías, ejemplificaciones de programaciones, unidades didácticas (p. 2).

Metodología

La Teoría de Situaciones Didácticas pueden fungir como una herramienta reguladora de la enseñanza de las matemáticas, donde el profesor diseña y manipula diversas situaciones para enseñarlas, poniendo al alumno en el centro del proceso de aprendizaje. Compensando la TSD con los Aprendizajes Clave fue que se llevó a cabo el diseño de los planes de clase de la secuencia didáctica.

Igualmente se consideró la postura de Barraza (2020), él menciona una estructura general de las secuencias didácticas, las cuales pueden contar con tres momentos, inicio,

desarrollo y cierre; sin embargo, resalta que no son recomendaciones totalmente sólidas puesto que propone que deberían “desarrollar nuevos modelos de secuencias didácticas fundamentados en diferentes perspectivas teóricas” (p. 14).

Por lo tanto, hace énfasis en que los docentes deberían tomar la estructura como orientación, pero agregando los elementos y la fundamentación necesaria para que funcione como guía para el docente, además que la teoría con la que el docente desee fundamentar su secuencia didáctica sea de su preferencia o bien, con base en los objetivos que desea lograr, sin dejar atrás los estilos de aprendizaje de los alumnos.

Mencionado lo anterior, el diseño de cada plan de clase contaba con los tres momentos: inicio, desarrollo y cierre. En el inicio de la sesión se realizaba un ejercicio o ejemplo (medio) para retomar e identificar en los alumnos los conocimientos previos, luego en el desarrollo, se trabaja con las situaciones planteadas por la TSD, situación de acción, situación de formulación y situación de validación.

En la fase de acción se le diseñaba una situación en la que el alumno se pusiera en contacto con el conocimiento, en esta parte se hacía uso del material didáctico como medio, con el fin de que los alumnos pudieran operar las fracciones con diferente denominador con mayor facilidad.

En la fase de formulación, los alumnos dan a conocer sus procedimientos y respuestas de acuerdo con los conocimientos previos que tenían y los elementos que utilizaron como herramienta para resolver lo que se piden en la fase de acción. La fase de validación se revisaron las respuestas que se dieron a conocer y en la fase de formulación se identificaron si eran correctas e incorrectas y.... de no ser así se retroalimentaba.

Por último, en el cierre de clase, se llevaba a cabo la fase de institucionalización, es decir se daba a conocer el teorema, algoritmo o definición formal de suma de fracciones con diferente denominador.

Resultado

El primer plan de clase (ver anexo no. 3) tenía como propósito retomar algunos conocimientos previos de los alumnos acerca de convertir fracciones a número decimal. Se diseñó e implementó como material didáctico un círculo hecho de fomi dividido en 5 partes (ver figura no. 2), este material se pegó en el pizarrón, se les cuestionó a los alumnos lo siguiente: De forma numérica, ¿cómo podríamos expresar lo que representa cada parte del círculo? ¿Cuánto representan dos partes del círculo?, con la finalidad de que los alumnos fueran identificando que cada parte del círculo podía ser expresada con un número racional.

En el momento en que los alumnos pudieron expresar cada parte del círculo como una parte de un todo, se expuso ante el grupo la fracción y se nombró a cada parte de ésta, numerador y denominador, refiriéndose al numerador como las partes que tomaremos del círculo (unidad) y el denominador como las partes en las que se dividió.

Figura 2: Círculo de foami

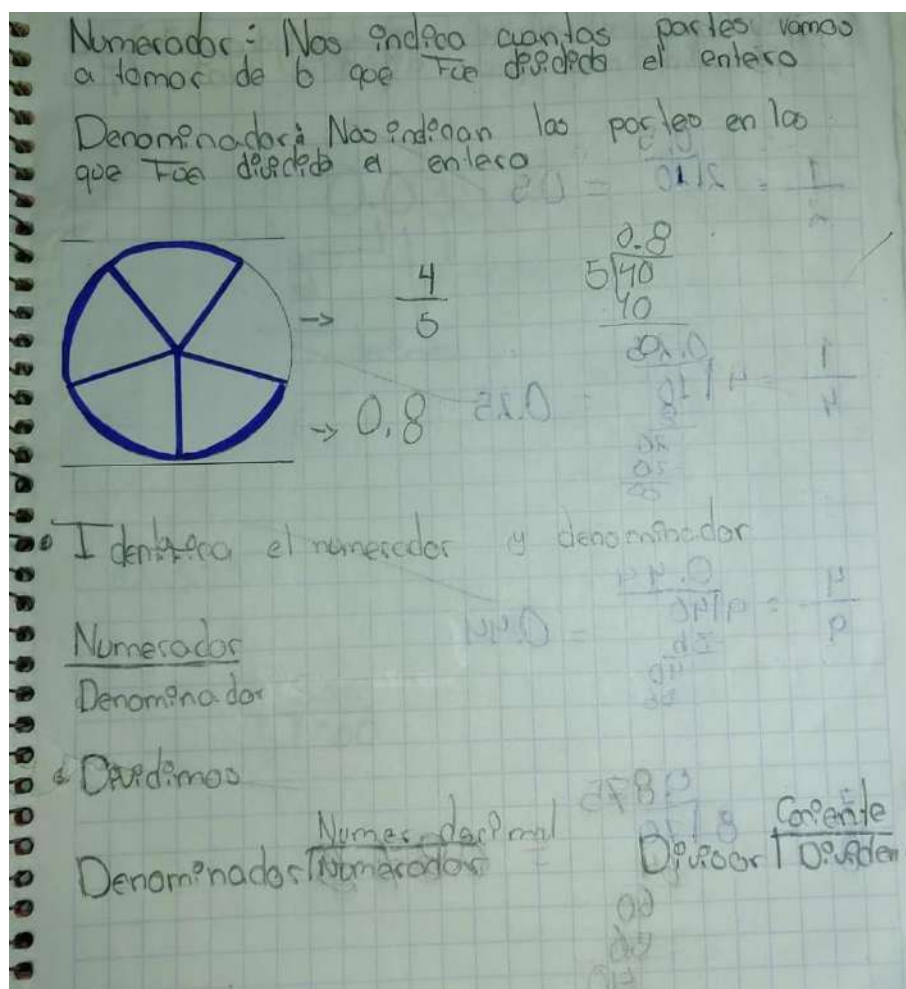


Fuente: Elaboración propia.

Con respecto a lo anterior en dicha fase los alumnos tenían que identificar la fracción que representaba de acuerdo a la ficha que les tocó como se muestra en la figura no. 3, para luego buscar alguna otra representación de esa cantidad, en este caso era de forma decimal. Con ello se les cuestionó a los alumnos, ¿Cómo puedo saber de qué otra forma se puede

representar esa fracción? ¿Qué procedimiento puedo seguir?, varios alumnos identificaron que se podía obtener ese resultado dividiendo el numerador entre el denominador. Siguiendo con la formulación y validación se les pidió a cinco alumnos que pasaran al pizarrón a escribir sus resultados, cada uno de ellos representó su fracción y todos coincidieron en que la forma de llegar a ese resultado era dividiendo.

Figura no. 3: Evidencia de un alumno de 1° "A"



Véase que el alumno fue capaz de representar con número decimal y el cociente de dos números enteros las partes que se tomaron del círculo dividido en 5 partes, así mismo es capaz de operar la división con punto decimal.

Por último, en la fase de institucionalización, se indicó a los alumnos que el estar dividiendo esas dos cantidades se realizaba una conversión de fracción común a número decimal, y ambos representan la misma cantidad, pero expresada de diferente manera. Finalmente, se abordó el algoritmo de la división, explicando cada paso para formalizar el procedimiento.

Al evaluar los resultados de la intervención, se identificó que los alumnos pudieron utilizar sus conocimientos previos para identificar la cantidad que representaba la ficha que cada uno tenía, asimismo el material visual fue de apoyo para representar gráficamente al numerador y al denominador de la fracción.

En el segundo plan de clase (ver anexo no. 4) se abordó la suma de fracciones de diferente denominador, se inició recordando el procedimiento para calcular el mínimo común múltiplo (mcm) mediante ejemplos, como calcular el mcm de 4 y 6 expuestos por el profesor (véase la figura no. 4), porque se podrá en práctica para realizar la suma de fracciones con diferente denominador.

Figura no. 4. Ejercicio para calcular el mcm

Mínimo común múltiplo (mcm)

• Cálculo del mcm

mcm de 4 y 6

4	6	2
2	3	2
1	3	3

} Números primos

} mcm

• Dividir entre 2 los números
 $4 \div 2 = 2$ $6 \div 2 = 3$

• Nuevamente dividir entre 2
 $2 \div 2 = 1$ $3 \div 2 = 1.5$
Debe ser un número entero

• El siguiente número primo es 3
 $1 \div 3 = 0.33$ $3 \div 3 = 1$

Termina: 1 1 12 } mcm

mcm de 4 y 6

4	6	3
4	2	2
2	1	2

} Números primos

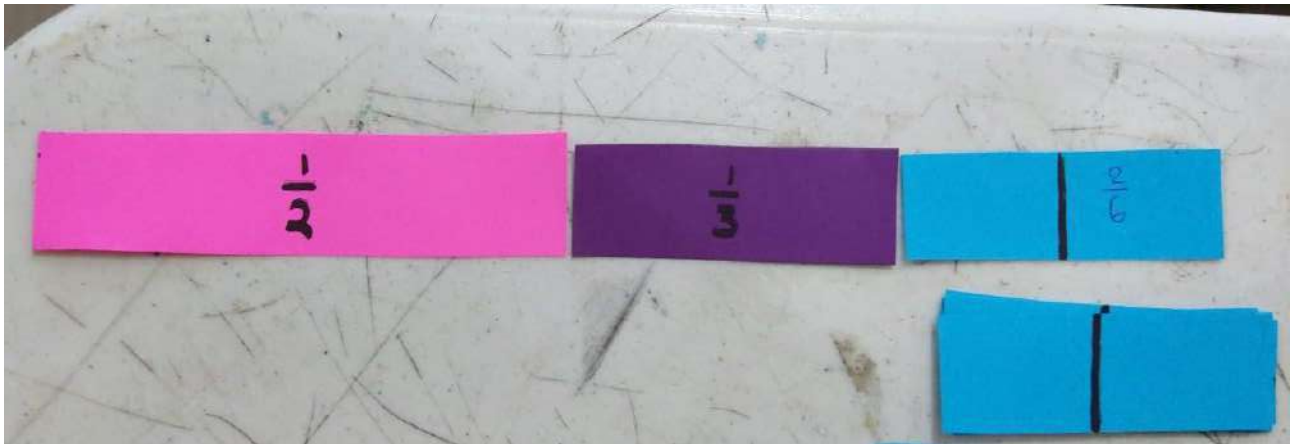
} mcm

• Multiplicar los divisores
 $2 \times 2 \times 3 = 12$

Termina: 1 1 12 } mcm

Luego, para dar inicio con la fase de acción, se utilizó como medio el material didáctico construido con tres tiras de hojas de diferente color, rosa, morado y azul; cada color estaba dividido en partes iguales como se muestra en la figura no. 5, la tira completa representa la unidad.

Figura 5: Tiras de papel cortadas en partes iguales por color



Fuente: Elaboración propia.

En la imagen se puede observar las tiras de colores, y cada una de ellas fueron divididas en partes diferentes, la tira morada está dividida en 3 partes, el rosa en 4 partes y la tira azul en 6 partes iguales. En el pizarrón se pegaron las tiras completas de cada color y en cada una se mostró las partes en las que se encontraban divididas y la fracción que cada una representaba. Posteriormente se realizó la comparación con las unidades y las fracciones de cada color correspondiente que conformaban la unidad para que los alumnos inicialmente relacionaran que la suma de ciertas fracciones daba como resultado la unidad.

Se formaron equipos y se entregaron partes de cada color, con el fin de que los alumnos, primero identificaran qué fracción representaban cada pedazo de la tira, para luego, se les dio la indicación de que juntaran las tiras y sumaran las fracciones para saber qué cantidad tenían en total. La fase de formulación comenzó en esa parte, donde los alumnos en equipos

comenzaron a socializar entre ellos sobre un posible procedimiento para sumar las fracciones que tenían.

Cuando los alumnos ya tenían un resultado se le pidió a un integrante de cada equipo que pasara a colocar sus resultados en el pizarrón, esto con el fin de identificar los diferentes procedimientos y resultados obtenidos en cada equipo, se logró identificar diferentes situaciones, primeramente un equipo sumó de forma directa, lo cual fue incorrecto; otro equipo sumó buscando las fracciones equivalentes fracciones para convertirlas con un mismo denominador y sumar de forma directa, mientras que otro equipo, sumó haciendo uso del mcm para los denominadores.

Así pues, para la fase de validación, se cuestionó a los alumnos, sobre el procedimiento correcto, algunos alumnos expresaron que el primer procedimiento no es correcto, porque las fracciones no tenían el mismo denominador y porque las tiras de colores no estaban divididas en las mismas cantidades, el segundo procedimiento era correcto, solo que obtenían una fracción equivalente y solo teníamos que reducirla al final, por otro lado, el tercer procedimiento, también era correcto y era una forma más corta de obtener el resultado.

La institucionalización, se realizó con base en el tercer procedimiento, se les explicó a los alumnos que calculando el mcm de los denominadores era una forma de sumar fracciones con diferente denominador, así mismo se explicó cada uno de los pasos a seguir de maneja formal para sumar este tipo de fracciones. Se identifica entonces, que los alumnos se basaron en el material que manipularon y visualizaron para obtener sus resultados, identificando las fracciones de diferente denominador.

Discusión y conclusiones

En conclusión, se logró identificar que, cuando se les plantea una situación a los alumnos que los incite a hacer uso de saberes previos en un primer momento de la clase, lo que para Guy Brousseau denomina fase de acción, es de suma importancia que éste encuentre relación en esa situación que se le está planteando con los conocimientos que posee, y puesto que

particularmente en esta intervención los alumnos en su mayoría predomina el estilo visual y kinestésico, el material didáctico como las fichas sombreadas y fichas divididas de colores, hace que el alumno pueda identificar de forma gráfica las veces en que se dividió la unidad. Asimismo, el material apoya a los alumnos a que identifiquen primero de forma visual el concepto de fracción y posteriormente significado de fracción.

Aun y cuando las actividades parecen ser sencillas, se es consciente que esto fue lo que permitió que los alumnos pudieran trabajar de manera autónoma en la construcción de un nuevo aprendizaje, es decir, se diseñó una situación que estuviera acorde a su nivel cognitivo para que no fuera abandonarla por creerla imposible de resolver. Recuérdese que el alumno aprende por descubrimiento y es capaz de identificar sus aciertos y errores, lo que le asegura que ha adquirido un nuevo saber.

Referencias

Barraza-Macías, A. (2020). *Modelos de secuencias didácticas*. México: Universidad pedagógica de Durango. <http://www.upd.edu.mx/PDF/Libros/Secuencias.pdf>

Brousseau, G. (2007). *Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas/ Introduction to study the theory of didactic situations: Didactico/ Didactic to Algebra Study*. Editorial Libros Del Zorza. http://www.udesantiagovirtual.cl/moodle2/pluginfile.php?file=%2F204043%2Fmod_resource%2Fcontent%2F2%2F287885313-Guy-Brousseau-Iniciacion-al-estudio-de-la-teoria-de-las-situaciones-didacticas-pdf.pdf

Guerrero, A. (2009). Los materiales didácticos en el aula. *Federación de enseñanza*, (5), 1-7.

Secretaría de Educación Pública. (2017). *Aprendizajes Clave para la Educación Integral*. Matemáticas. Educación Secundaria. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación. México.

http://www.udesantiagovirtual.cl/moodle2/pluginfile.php?file=%2F204043%2Fmod_resource%2Fcontent%2F2%2F287885313-Guy-Brousseau-Iniciacion-al-estudio-de-la-teoria-de-las-situaciones-didacticas-pdf.pdf

file:///C:/Users/PC/Downloads/Dialnet-

UnaDescripcionSobreLosEstilosDeAprendizajeVAKDeLos-8518953.pdf

Anexos

Anexo no. 1 prueba diagnóstica basado en los aprendizajes esperados de sexto grado de primaria

Nombre completo: _____

Grado y grupo: _____ Fecha: _____

Realiza las siguientes operaciones y anota el resultado:

$$\begin{array}{r} 2 \\ + 3 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 1 \\ + 2 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 2 \\ + 4 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 3 \\ + 3 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 0.80 \\ - 0.77 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 0.14 \\ + 0.23 \\ \hline \end{array}$$

$\frac{1}{6} + \frac{7}{6}$	
$\frac{1}{5} + \frac{3}{20}$	

$2 \overline{)18}$	$3 \overline{)24}$
--------------------	--------------------

5-7=

8-(+2) =

Anexo no. 2 Test para identificar estilos de aprendizaje en los alumnos

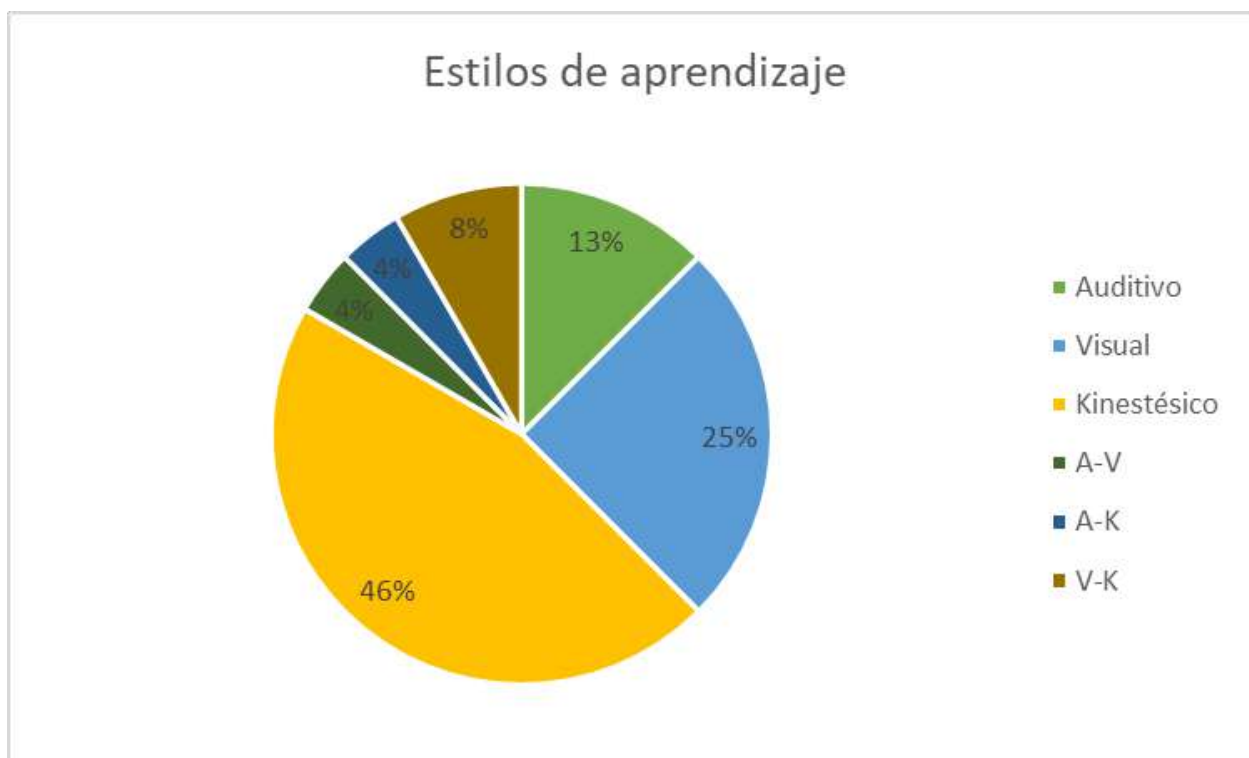
Edad: _____ Grado: _____ Grupo: _____ Fecha: _____

De acuerdo a tus preferencias personales, selecciona la casilla que mejor te defina de cada aspecto:

Parte 1


Aspecto	Visual	Auditivo	Kinestésico
¿Qué te gusta más en una fiesta?	La decoración	La música	Abrazar e interactuar con personas.
¿En clase qué te gusta más?	Hacer diagramas y mapas mentales	Escuchar al profesor	Participar e interactuar con tus compañeros.
¿Qué haces en tu tiempo libre?	Dibujas	Escuchas música	Practicas algún deporte
¿Qué haces cuando te enojas?	Cambio mi cara	Grito	Pateo
Si tuvieras que comprar alguno de los siguientes objetos ¿Cuál comprarías?	Una cámara profesional	Una bocina	Juguetes de lego.

Anexo no. 3. Estilos de aprendizaje predominantes de los alumnos




Anexo no. 4. Plan de clase de la primera sesión de la secuencia didáctica para el logro de los siguientes aprendizajes esperados con alumnos de primer año de secundaria:

- Convierte fracciones decimales a notación decimal y viceversa. Aproxima algunas fracciones no decimales usando la notación decimal.
- Ordena fracciones y números decimales.
- Resuelve problemas de suma con fracciones.

Fecha: martes 22 de noviembre del 2022	Número de sesión: 1	Tiempo: 45 minutos
Intención didáctica: Identificar conocimientos previos sobre el significado de las partes de una fracción y la conversión de números fraccionarios a números decimales.		
Inicio		
Evaluación: Se evaluará que los alumnos recuerden y expresen las partes de una fracción.		
Material: Marcadores, círculo dividido.		Tiempo por momento: 15 minutos.
Actividad:		Observaciones
<p><u>Indicación:</u> En su libreta anoten el tema del día de hoy "Conversión de fracciones a número decimal", anoten la fecha también.</p> <p><u>Consigna:</u> De forma grupal se plantea un ejemplo de partes iguales de un círculo, cuestionando a partir del ejemplo las partes de una fracción.</p>  <p>Todos observen el círculo que está en el pizarrón. Ese círculo representa un entero.</p> <p>¿En cuántas partes está dividido el círculo?</p> <p>¿Cómo podemos saber cuánto representa cada una de las partes del círculo?</p> <p>¿De forma numérica como podríamos expresar lo que representa cada parte?</p> <p>¿Cuánto representan dos partes? (tres, cuatro y cinco)</p> <p>Se escribirán las fracciones en el pizarrón. 1/5, 2/5, 3/5, 4/5, y 5/5=1</p> <p>Se tomará una fracción como ejemplo 1/5 y se preguntará las partes de la misma.</p>		

Anexo no. 5 Plan de clase de la tercera sesión de la secuencia didáctica para el logro de los siguientes aprendizajes esperados con alumnos de primer año de secundaria:

- Convierte fracciones decimales a notación decimal y viceversa. Aproxima algunas fracciones no decimales usando la notación decimal.
- Ordena fracciones y números decimales.
- Resuelve problemas de suma con fracciones.

Actividad	Observaciones:
<p>Consigna: En equipos los alumnos buscan formas de sumar fracciones con diferente denominador.</p> <p>Acción: Voy a pegar cuatro tiras de papel en el pizarrón, indicaré que cada una equivale a un entero.</p> <p>Tiras: Morado: Estará dividida en 3 partes Rosa: Estará dividida en 4 partes Azul: Estará dividida en 6 partes</p> <p>Indicación: Les voy a entregar tres tiras de papel. Cada una de las tiras tiene una fracción escrita, la cual es a la que equivale con respecto a un entero.</p>  <p>Indicación: Se van a reunir por equipos de acuerdo a como están sentados por filas. Y van a sumar las fracciones que tienen entre todos, van a intentar buscar algún procedimiento para hacerlo. Cuando terminen van a pasar al pizarrón y las van a pegar indicando cuánto les dio la suma de la fracción. Nos van a explicar a todos qué fue lo que hicieron.</p> <p>Todos deben tener los procedimientos de lo que hicieron en su libreta.</p> <p>Reúnanse en equipos para ello tienen solo 8 minutos.</p> <p>Formulación y validación: Indicación: Bien conforme vayan terminando vayan pegando las tiras de las hojas en el pizarrón.</p> <p>Indicación: Ya que todos han terminado el equipo de la fila uno nos va a explicar qué fue lo que hicieron, luego el equipo dos y así sucesivamente.</p> <p>Institucionalización: Primero nos damos cuenta que las fracciones no tienen el mismo denominador por lo que no podemos sumar de forma directa. Entonces existe una forma de sumar fracciones cuando tenemos diferente denominador.</p>	

Encuentros literarios a través de proyectos didácticos

María Leticia González Andrade

leticia.gonzalez@normaldeteotihuacan.edu.mx

Escuela Normal de Teotihuacán

María del Socorro Sánchez Serrano

socorro.sanchez@normaldeteotihuacan.edu.mx

Escuela Normal de Teotihuacán

Alejandra Romahn De la Vega

alejandra.romahn@normaldeteotihuacan.edu.mx

Escuela Normal de Teotihuacán

Línea temática 2. Pedagogía y práctica docente en las escuelas normales

Resumen

El aprendizaje de la literatura en educación superior contribuye a favorecer la comunicación y el manejo apropiado de la lingüística del español, es por esta razón que es importante integrar proyectos como base para desarrollar competencias específicas en la formación lectora y literaria de los futuros maestros en la enseñanza del español, siendo sabedores que es relevante considerar a la lectura como una actividad básica en la vida de los individuos, ya que esta es una fuente de conocimiento, enriquecimiento personal y de placer. Por lo anterior se presenta una experiencia de trabajo con el método por proyecto realizada en el curso de Literatura Mexicana con la intención de potenciar la autonomía, la autodidáctica y crear una nueva visión de enseñar la literatura de una manera dinámica con estrategias innovadoras a los estudiantes de educación secundaria. Este proyecto tiene como propósitos manejar aspectos como es: el trabajo en equipo, la innovación, la creatividad, el uso de las Tics y Tacs,

con estas acciones se pretende validar la metodología aplicada en el manejo de contenidos literarios como una propuesta pedagógica para alcanzar los propósitos que establece el curso.

Palabras clave: comunicación, enseñanza, proyecto, estrategia, innovación, creatividad, literatura.

Introducción

“Educar es depositar en cada hombre toda la obra humana que le ha antecedido; es hacer a cada hombre resumen del mundo viviente, hasta el día en que vive; es ponerlo a nivel de su tiempo, para que flote sobre él y no dejarlo debajo de su tiempo, con lo que no podrá salir a flote; es preparar al hombre para la vida”: .José Martí.

Ser profesor entraña un alto grado de responsabilidad al ser su objetivo educar, que en el significado amplio de la palabra indica *“trabajar para la sociedad del mañana”*. Educar no es sólo transmitir un conjunto de conocimientos, es establecer buenas relaciones humanas, es el quehacer diario de profesores competentes, ejemplos a la vez del alumnado, que ejerzan y fomenten la asimilación de saberes y valores, así como del desarrollo cultural y estético. Educar no es cuestión de tiempos, ni de tecnología, ni de modas; es disposición de transmitir experiencias, saberes y valores a través de la cual se cultiva el hombre y se prepara para la vida y la sociedad.

El docente en las escuelas normales tiene el compromiso de ofrecer una formación integral que le de un sustento académico a los futuros profesores, para que pueda iniciar su vida profesional y comenzar a enseñar a los estudiantes, es por ello que se deben preparar a los estudiantes normalistas para que terminen el nivel educativo con un aprendizaje significativo y habilidades sólidas que los ayuden a adaptarse a los cambios que demanda la educación actual, es por consiguiente mencionar que con el Plan y programa 2022 se establece que en el proceso de enseñanza se aborden los contenidos de los cursos que integran la malla curricular a través de proyectos. La Escuela Normal de Teotihuacan tiene muy presente el compromiso de la formación académica, así como en el fomento de la cultura de sus

estudiantes, es por esto que constantemente se busca crear estrategias y actividades interesantes y significativas, que sean parte de proyectos innovativos que permitan a los académicos acercarse cada vez más al desarrollo del perfil de egreso que se marca en el programa de formación inicial en la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Español

Planteamiento del problema

La lectura es un actividad que todas las personas realizamos en el vivir día a día, que está siempre presente en cada lugar y momento, pero que muchos no somos conscientes de los beneficios que nos da, es importante reconocer que en México esta actividad no se le da una preponderancia suficiente, estamos sabedores que es una problemática que se tiene que atender, especialmente en el ámbito educativo leer se hace una actividad tediosa para los alumnos, le tienen poco interés en los momentos de analizar textos, por tal motivo en la Escuela Normal de Teotihuacan se ha tratado de trabajar algunos proyectos con los docentes en formación, desarrollando estrategias dinámicas para el estudio de la literatura que favorezcan su didáctica en las prácticas profesionales que realizan en educación básica.

Marco teórico

La literatura es una de las expresiones artísticas que tiene una gran presencia en los ámbitos educativos, es por ello que se desarrolla su conocimiento a través de los diferentes niveles de educación desde nivel básico hasta la educación superior siendo parte de una preparación integral en la formación académica de los alumnos. En la Escuela Normal de Teotihuacan, se ofrece la Licenciatura en la Enseñanza y Aprendizaje del Español en Educación Secundaria, en su malla curricular del Plan y Programas de Estudio 2018 se encuentra el curso de Literatura Mexicana en el sexto semestre., por su esencia este curso pertenece al trayecto formación para la enseñanza y aprendizaje.

El curso de literatura Mexicana tiene como propósito que el futuro docente caracterice las expresiones literarias mexicanas mediante la identificación de elementos sustanciales y su

relación con los valores, la propuesta estética y las características del contexto de producción, para fomentar el conocimiento y respeto a la diversidad cultural y literaria de México. Con relación a los contenidos del curso estos abarcan un conjunto de temas que abordan la historia de la Literatura Mexicana, desde la literatura prehispánica y novohispana, continuando con el panorama literario de México siglo XIX y XX, hasta la literatura mexicana contemporánea. En este marco es indispensable que los docentes en formación aprendan la literatura desde un enfoque hermenéutico, puesto que el estudiante juega un papel activo en la construcción del sentido de la obra literaria, así mismo esto conlleva que aplique dichos saberes en el diseño y la implementación de situaciones didácticas e innovadoras contextualizadas en una realidad, para propiciar en los estudiantes de secundaria una interacción de forma adecuada, eficaz, autónoma e inclusiva en situaciones comunicativas formales orales como escritas.

El término literatura, del latín -littera -letra- es una traducción del griego que en un principio significó el arte de leer y escribir, la literatura aludía a toda actividad relacionada con la escritura, esta comprende tanto obras literarias como los escritos de filosofía e historia.

La literatura, en el transcurso del tiempo se ha entendido como la actividad de escribir siendo interpretada de manera variada en diferentes épocas dentro de la historia de la humanidad. En la edad media, la literatura se relacionaba con la religión y se expresaba en latín. Con el humanismo renacentista libre de la religión se define a la literatura como el arte liberal donde los escritores se interesan en autores clásicos paganos. En el siglo XVIII en Francia se consideró al escritor como un moralista, un hombre de mundo, que escribía para instruir y deleitar de forma elegante a la buena sociedad de la época. En el neoclasicismo se concibió a la literatura como elemento de las artes universales, siendo una expresión entre el hombre y el mundo, teniendo como auge la crítica. En la primera mitad del siglo XIX se implantó el romanticismo con una clara distinción sobre la literatura como expresión del pensamiento, así como los géneros de ficción y estética, es como queda reconocida la literatura como arte.

Para comprender adecuadamente la importancia de la literatura es analizarla como un fenómeno de comunicación donde intervienen los mismos elementos que en la misma

conversación normal pero de una forma distinta. El emisor es el autor y el receptor es el lector u oyente de la obra literaria. La didáctica se entiende como el “sector más o menos bien delimitado del saber pedagógico que se ocupa explícitamente de la enseñanza” (Vasco, 1990, p.15) Pedagogía es el arte de conducir al niño. Sin embargo, no se puede

Reducir la pedagogía a la reflexión sobre educación de los niños como el prefijo ‘paido’ (del griego “país” “paidos”), parece indicar, pues donde quiera que sean prácticas de educación o formación institucionalizada a todos los niveles puede surgir válidamente la reflexión sobre estas prácticas, qué es entonces reflexión pedagógica (Vasco, 1990, p. 22).

El conocimiento de lingüística contribuye a fundamentar la enseñanza de la lengua y da sustento. Todo el conocimiento teórico, no es suficiente, el conocimiento debe poderse comunicar para que el aprendiente se apropie de ese conocimiento y lo internalice, además es importante practicar una enseñanza transdisciplinar.

De acuerdo a Castillo (2005, p. 66), La tarea del docente de literatura debe convocar los siguientes factores: ofrecer a sus estudiantes la posibilidad de experimentar la comunicación literaria, brindar oportunidades de goce estético como una experiencia subjetiva y particular, así como provocar la lectura y escritura en esa misma experiencia subjetiva y personal.

Existen una variedad de estrategias didácticas con la finalidad de que el contenido se transmita de manera efectiva y permita la colaboración y la participación activa de los receptores de la actividad. Es importante que todos los participantes vivan la experiencia para poder obtener los beneficios de manera directa.

En la Escuela Normal de Teotihuacán, nos hemos comprometido a buscar diferentes maneras de transformar la enseñanza-aprendizaje de la literatura. Las Estaciones de Aprendizaje han servido varios propósitos: aprender vocabulario, saber cómo organizar las estaciones de trabajo en una clase de 50 minutos, revisión de gramática, lectura, escritura así como cualquier área de aprendizaje. Consideramos que las estaciones de aprendizaje promueven el aprendizaje activo del que Molina Edward (2016) habla y que supone

experiencias lingüísticas activas y significativas a través de la construcción de conocimiento por medio de una combinación de experiencia, interpretación e interacciones estructuradas con los integrantes del aula escolar.

Hilberg (2003) maneja las estaciones de aprendizaje como Centros de Actividad y comenta que permiten a los docentes de manera efectiva instruir y apoyar a equipos pequeños de alumnos y de esta manera pueden trabajar de manera colaborativa y también independiente en actividades interconectadas integradas a cumplir un objetivo académico. También indica que estos centros de actividades pueden estar ubicados en cualquier lugar en el salón de clase y las actividades pueden ser tan sencillas como crear un poster o procesos de ciencia o tecnología. Las Estaciones de Aprendizaje promueven actividades centradas en el alumno, apoyan a los alumnos a hacerse responsables de su propio aprendizaje, refuerzan lo que han aprendido, los alumnos trabajan de manera independiente usando herramientas y materiales diversos, se incorporan activamente en el proceso de aprendizaje, de esta manera evitar la monotonía en el salón de clase.

Las Estaciones de Aprendizaje promueven el diseño de materiales, colaboración y participación.

Metodología

En base al plan de estudios de la materia de “Literatura Mexicana” en el sexto semestre de la Licenciatura en Enseñanza y aprendizaje del Español en Educación Secundaria del plan 2018, se desarrolló el proyecto “Encuentros literarios a través de proyectos didácticos”. Se tomaron en cuenta los propósitos y temas de la unidad 2: Panorama Literario de México. Siglos XIX y XX: ruptura temática y estilística.

El propósito de la unidad 2:

Los futuros docentes normalistas consoliden los aprendizajes en torno a los contenidos literarios de las obras a partir de la lectura analítica de obras y autores que dieron identidad a la literatura mexicana para realizar transposiciones en su práctica.

A. Temas

El Romanticismo.

Novelistas de la revolución mexicana.

Realismo mágico: Juan Rulfo y su propuesta narrativa

B. Organización del proyecto

“Encuentros Literarios a través de proyectos didácticos”

Presentación

La Escuela Normal de Teotihuacan ha sido formadora de docentes que adquieren y desarrollan habilidades para la enseñanza. En el presente proyecto los docentes en formación de la LICENCIATURA EN ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL EN EDUCACIÓN SECUNDARIA tiene como finalidad desarrollar estrategias de aprendizaje para que los alumnos del nivel básico fortalezcan sus competencias con base a la lengua materna español.

El proyecto denominado “ENCUENTROS LITERARIOS A TRAVÉS DE PROYECTOS DIDÁCTICOS ” es de gran relevancia para la adquisición de conocimientos en el área de lengua. El conocer sobre literatura va más allá de solo leer por leer, es necesario conocer el aspecto social, cultural, histórico para entender la situación de los autores. En el ámbito de la literatura, el emisor toma el rol de autor literario de la obra, mientras que el receptor es llamado en este caso como lector, por tanto el mensaje viene siendo la obra literaria, la cual nos ayuda a aprender, a transmitir sucesos o pensamientos, además de sentimientos y situaciones que vemos día a día en nuestra vida.

Propósitos

- Presentar estrategias dinámicas para generar y enriquecer el conocimiento de la Literatura Mexicana con alumnos de la Escuela Secundaria Anexa a la Normal de Teotihuacan.

- Reflexionar sobre los valores que proyecta y comparte la sociedad en la época y contextos de los escritos literarios.
- Ampliar el conocimiento de culturas, tradiciones, formas de pensamiento e historias que sirvieron como huella del pasado e influencia de nuestro presente.
- Desarrollar la creatividad, imaginación y pensamiento divergente de los alumnos al involucrarse en actividades literarias didácticas originales.
- Enriquecer las habilidades del perfil docente con los docentes en formación de la LEAEES.
- Fomentar el valor y el respeto de la literatura Mexicana con alumnos de secundaria.
- Aplicar habilidades lingüísticas para impartir nuevos conocimientos.
- Reflexionar el proceso de aprendizaje del curso de literatura Mexicana.

Inicio del proyecto

- *Se trabaja en equipos de 3 alumnos.*
- *Se da el ejemplar del formato para la realización del proyecto al jefe de grupo.*

Temas de estudio

1. Novela romántica costumbrista

- Análisis del movimiento “El Romanticismo”
- Identificar características del movimiento
- Conocimiento del tiempo histórico en México. (periodo, situación social, política y económica)
- Fuentes electrónicas de consulta

- Lista de cotejo
- Reconocer y explicar contenidos de la literatura mexicana en función a prácticas sociales del lenguaje del ámbito de la literatura a través de una historieta o comic.

2. Novelistas de la revolución mexicana

- Identificar valores sociales, morales y éticos de este periodo, por medio de una presentación dramatizada de un corrido de la época de la revolución.
- Videos
- Vestuario
- Identificar características
- Conocimiento del tiempo histórico en México. (periodo, situación social, política y económica)

3. Realismo mágico: Juan Rulfo y su propuesta narrativa

- Analizar los recursos literarios de un autor en el marco de la literatura mexicana en una muestra de teatro de papel.
- KAMSHIBAI (Teatro de papel) Presentación de cuentos
- Identificar características
- Conocimiento del tiempo histórico en México. (periodo, situación social, Política y económica)

Logística de la actividad

- Adecuación espacial de las estaciones de aprendizaje.
- Recepción de los estudiantes adolescentes.

- Distribución de los estudiantes adolescentes en grupos de 5.
- Cada equipo de normalistas atiende en su estación de aprendizaje un grupo de adolescentes.

Desarrollo de la actividad

La forma de trabajar se lleva de la siguiente forma:

1. presentación del Comic

Tema Contenido de una obra literaria romántica; se da una breve introducción sobre la vida y obras del autor.

2. Se realiza la actividad de un cuentacuentos a través de la técnica teatro de papel

(kamishibai) donde se relata la historia mostrando imágenes relacionadas con su contenido.

3. Dramatización de un corrido del tiempo de la revolución mexicana; se da una breve información histórica de este periodo en México, se baila, actúa y canta.

Al final los alumnos de la escuela secundaria participan en actividades lúdicas, y de convivencia,

Resultado

Los resultados obtenidos de estas actividades fueron significativos, los docentes en formación lograron comprender los temas, ilustrar y representar algunos textos que se seleccionaron, expresaron el gusto por el diseño de nuevas actividades pero con cierta dificultad para adaptar la información en el desarrollo de las estrategias elegidas, además, al mostrar y exponer a los estudiantes de primer año de secundaria lograron atraer su atención de los contenidos de cada estrategia presentada, con una interesante participación, por parte de los docentes que acompañaron a los grupos, manifestaron que este proyecto era innovador y atractivo para los

alumnos de educación secundaria en el desarrollo de temas literarios y sugirieron algunas rutas de mejora..

Discusión y conclusiones

Hoy en día en las aulas es importante innovar en el proceso de enseñanza, aunque el contenido de la materia es primordial, también es indispensable la manera de cómo abordar los conocimientos con actividades que lleven la intención de generar la experiencia y llevarla a la vida cotidiana de los estudiantes. La intención del proyecto

El desarrollo de este proyecto tuvo como principal propósito presentar estrategias dinámicas para generar y enriquecer el conocimiento de la literatura con alumnos de la Escuela Normal, El uso de actividades innovadoras permite que los alumnos se interesen y motiven en el desarrollo de temas de corte literario, asimismo, es importante exponer la importancia que tiene el desarrollo de la habilidad lectora durante su formación académica, por tanto, cuando abordamos el tema de la lectura descubrimos que existen diversos problemas de tipo académico que impactan en el gusto por la lectura y más por el estudio de la literatura, interpretando de forma aburrida y tediosa por que requiere disposición y tiempo para adentrarse a los contenidos de las obras o textos, es por ello que se requiere que el alumno tenga gusto e interés por la lectura.

Como diría García Márquez:

"Por la misma causa somos una sociedad sentimental en la que prima el gesto sobre la reflexión, ímpetu sobre la razón, el calor humano sobre la desconfianza. Tenemos un amor casi irracional por la vida, pero nos matamos unos a otros por las ansias de vivir". "Introducir dinámicas catalizadoras e impregnadas de un nuevo sentido, es una necesidad relevante en la construcción del futuro que la humanidad debe asumir como su responsabilidad con la historia y, por supuesto con la educación".

Referencias

- Alatorre, A. (2007). *Sor Juana a través de los siglos*. Tomos I y II. UNAM/El Colegio de México/El Colegio Nacional.
- Álvarez-Barrientos, J. (1996). *Costumbrismo y ambiente literario en Los españoles pintados por sí mismos*. In Romanticismo 6.
- Bauch, P. (1984). *El impacto de las creencias de los profesores en la enseñanza: implicaciones en la investigación y la práctica*. Ponencia presentada en el encuentro anual del American Educational Research Association, New Orleans, EUA.
- Calvo, M. C. (s.f.). *Didáctica de la literatura como proceso de significación y desarrollo de la competencia discursiva*. Valle Colombia: Universidad del Valle - Colombia.
- Castillo-Perilla, M. (s.f.). *Pedagogía y didáctica de la lengua y la literatura*. Praxis pedagógica.
- Escobar, J. (2000). *Costumbrismo entre Romanticismo y Realismo*. Alicante: Biblioteca Virtual Cervantes.
- Hernández, F. y Sancho, J. M. (1993). *Para enseñar no basta con saber la asignatura*. Barcelona: Paidós.
- Marisela, P. C. (s.f.). *Lectura y práctica docente, un acercamiento*. I. Veracruz México: Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad de Veracruz.
- Tusón, A. (1993). Aportaciones de la sociolingüística a la enseñanza de la lengua. En Lomas, C. y Osorio, A., *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.
- Willard, W. (1995). ¿Qué obtienen el maestro de la experiencia? En Arroyo, M. (Coord.), *La atención del niño preescolar. Entre la Política educativa y la complejidad de la práctica*.

Antología (pp. 21-22), México: Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca/
Fundación SNTE.

Los retos del sistema educativo mexicano en la formación docente para la alfabetización inicial

Acaxochic Ojeda Vázquez

a_ojedav@bcenog.edu.mx

Benemérita y Centenaria Escuela Normal Oficial de Guanajuato

Estela Nieto Hernández

e_nietoh@bcenog.edu.mx

Benemérita y Centenaria Escuela Normal Oficial de Guanajuato

Rebeca Sainz Elizarraraz

r_sainze@bcenog.edu.mx

Benemérita y Centenaria Escuela Normal Oficial de Guanajuato

Línea temática 2: Pedagogía y práctica docente en las escuelas normales

Resumen

La presente investigación es un trabajo de corte cualitativo, que pretende dar cuenta de los desafíos que debe enfrentar el sistema educativo mexicano en la formación profesional de los profesores, respecto a la alfabetización inicial. Para lo anterior fueron encuestados 57 maestros que laboran en educación primaria, en tres zonas geográficas del estado de Guanajuato. Todos ellos han enfrentado la tarea de alfabetización inicial en algún momento de su trayectoria docente. Los profesores participantes respondieron preguntas relacionadas a cómo fueron alfabetizados en su infancia, qué recursos teóricos y metodológicos construyeron en su formación normalista, y qué referencias teóricas y metodológicas orientan sus prácticas al alfabetizar. A partir de los datos obtenidos se pone en evidencia que uno de los principales recursos de intervención usados en el aula al alfabetizar, es la propia historia escolar del docente y en consecuencia predomina en la práctica el uso de métodos de alfabetización que

no consideran los recursos teóricos y metodológicos contemporáneos. Se afirma que tal hallazgo es un desafío del sistema educativo añejo que no ha resuelto, por lo que es relevante seguir investigando al respecto. Finalmente se hace hincapié en la importancia de la capacitación y acompañamiento de los docentes que tienen a su cargo la tarea de alfabetizar, pues este proceso inicial de inmersión a la cultura escrita determina la relación de los aprendices con la lectura y escritura, herramientas fundamentales para la vida.

Palabras clave: alfabetización, formación docente y sistema educativo

Planteamiento del problema

Uno de los grandes retos que enfrenta todo profesor que inicia su trabajo docente es el proceso que debe seguir para alfabetizar a sus alumnos en el momento inicial, cómo empezar, cuál es la mejor manera o más fácil para él y para sus alumnos, son preguntas que se hace todo maestro frente a este reto complejo y común en su profesión. Como formadores de docentes, es preocupante observar prácticas profesionales en muchas de las escuelas donde practican los alumnos normalistas, niños que repiten planas de vocales, de letras aisladas, de sílabas, copias de textos sin sentido comunicativo. Se observa a la escritura como un código de transcripción que se aprende a través de la repetición, sin considerar aspectos relevantes, por un lado la psicogénesis de la escritura por la que pasan los niños en el proceso de alfabetización y por otro las consecuencias que se suscitan en el trayecto académico futuro de los aprendices y su relación con la lengua escrita. Algunos docentes han generado su propio método para enfrentar la tarea de alfabetizar, y lo comparten con los demás sin mucho reparo en preguntarse si es el más pertinente o si sus bases están suficientemente fundamentadas.

Este rubro ha representado para la SEP, un desafío constante en lo que refiere a la capacitación de sus profesores en las metodologías de enseñanza para mejorar los aprendizajes de los alumnos. Desde hace décadas se ha identificado como un grave problema en México que sus ciudadanos no hayan alcanzado, mayoritariamente y con solvencia, la capacidad de leer y escribir como una práctica cotidiana para vivir mejor. Lo confirman los

resultados de las pruebas internacionales y nacionales que muestran, de manera reiterada, los bajos niveles alcanzados. De acuerdo al INEE (2019), para 2015, el puntaje de los estudiantes mexicanos en lectura en la prueba PISA fue de 423 unidades, por debajo del promedio general (493 puntos) de los países de la OCDE. El INEE también reportó que de 2012 a 2015 la mayoría de los alumnos de tercero de secundaria se ubicó en los niveles más bajos de las pruebas EXCALE y que en PLANEA, más de 40% de los alumnos de ese grado alcanzó un nivel Básico y solamente 4% alcanzó un nivel Avanzado.

En su análisis el INEE (2008) comenta que "...los resultados de Excale evidencian el deficiente nivel de escritura de los estudiantes mexicanos que egresan de la Educación Básica y, en especial, de los que egresan de la escuela pública". Asimismo, cuestiona las prácticas docentes relacionadas con la enseñanza de la lengua escrita.

Los datos anteriores muestran la necesidad de modificar las prácticas para la enseñanza de la lengua escrita en la educación básica. Durante años se ha planteado la importancia de que en la alfabetización inicial se contemple como punto de partida de la intervención pedagógica el pensamiento particular de los niños sobre la lengua escrita y que dicha intervención se lleve a cabo de acuerdo al enfoque basado en las prácticas sociales del lenguaje. Se insiste en los programas de la SEP que el aprendizaje de la lengua escrita no puede verse como etapas diferenciadas: el momento de la alfabetización inicial, donde se "aprende a leer" y el momento donde se aprende a comprender y disfrutar la lectura. El enfoque actual los visualiza como un proceso continuo y coherente inscrito en la perspectiva de las prácticas sociales asociadas al lenguaje.

En este sentido la SEP, durante varias décadas ha implementado etapas de capacitación con diferentes metodologías al enfrentar el grave problema que se traduce en rezago educativo y en algunos casos en fracaso escolar. Tocaré a nuevas investigaciones indagar la pertinencia de éstas capacitaciones.

En esta investigación el propósito principal es identificar los elementos teóricos y metodológicos con los que cuentan los docentes para alfabetizar a sus alumnos en su etapa inicial, los antecedentes y consecuentes del problema, los retos y desafíos que debe enfrentar el sistema educativo, en la formación de sus profesores.

Para ello se plantean tres preguntas iniciales.

¿Qué recuerdos tienen los docentes sobre la forma cómo fueron alfabetizados en su etapa inicial y el impacto que ello tiene en su práctica profesional?

¿Qué recursos teóricos y metodológicos reconocen haber recibido los egresados de las escuelas normales, durante su trayecto formativo para alfabetizar a sus alumnos en la etapa inicial?

¿Qué referencias teóricas y metodológicas orientan las prácticas de los docentes del estado de Guanajuato para alfabetizar a sus alumnos en su etapa inicial?

Las preguntas anteriores serán esenciales para responder la pregunta de investigación central:

¿Cuáles son los desafíos que debe enfrentar el sistema educativo mexicano en la formación profesional de los profesores, respecto a la alfabetización inicial de los alumnos?

Marco teórico

Lengua escrita, es el nombre con el que se conoce a la expresión gráfica de una lengua, es importante hacer hincapié en que la lengua escrita no es una copia de la oralidad, sino una representación de ella, lo que implica que tiene características particulares que la distinguen de la oralidad. Leer y escribir, son procesos cognitivos de suma importancia en los objetivos de planes y programas, ya que se consideran herramientas fundamentales para aprender cualquier campo formativo.

El papel del maestro en las escuelas de primaria actualmente, dista mucho de aquel que se concebía en los inicios de la escuela, a principios del siglo XIX, los maestros respondían al encargo de la sociedad de enseñar a leer y escribir a los niños, para lo cual no se consideraba necesario que contaran con una preparación especializada.... Con el surgimiento de la escuela pública el Estado asumió la responsabilidad de preparar a los maestros en las escuelas normales. (Rosas, 2003, p. 8)

Al 2023, se espera auténticos profesionales de la educación, que cuenten con conocimientos teóricos y prácticos que les permitan enfrentar con suficiencia profesional el reto de la alfabetización inicial, pues ya no se espera que solo sepan descifrar los códigos dados por otros sino usar la escritura y la lectura como verdaderas herramientas que les permita obtener y emitir información relevante en su vida diaria.

Hoy nadie duda de la importancia de la alfabetización. Este concepto de acuerdo con la ONU (1948) es un componente central del derecho a la educación reconocida en la Declaración Universal de Derechos Humanos, a lo largo de su desarrollo continuo, la alfabetización es un propósito fundamental de la educación básica y su carácter fundamental es un derecho que facilita el logro de otros derechos humanos.

Como lo declaró la UNESCO (2019) “El ‘efecto multiplicador’ de la alfabetización empodera a los pueblos, les permite participar plenamente en la sociedad y contribuye a mejorar la calidad de los medios de subsistencia” (p.1).

Es evidente que el concepto de alfabetización, como toda práctica social, ha sufrido cambios con el tiempo y en la actualidad hace énfasis en sentido amplio, es decir, un proceso de aprendizaje de la lectura y escritura que nunca termina y que son concebidas como herramientas fundamentales para resolver las situaciones cotidianas y construir mejores oportunidades de vida. Se puede opinar, que la alfabetización es un logro intelectual individual y una forma de conocimiento cultural que permite a las personas participar en grupos de actividades que implican leer y escribir. Está íntimamente ligada a relaciones concretas y a

actividades y circunstancias sociales y culturales determinadas (McLane y McNamee, 1999, p. 17).

No se puede ignorar que, respecto a la formación inicial de los profesores, las condiciones fueron precarias. Unos estudios de tres o cuatro años, con una media sobrecargada de cinco horas diarias de clase, con nueve asignaturas anuales, es más una carrera comprimida de obstáculos que un espacio completo de formación para el futuro maestro. En tan poco tiempo con tanta densidad de contenidos, los estudiantes no pueden alcanzar el nivel deseable. La formación que reciben es insuficiente, sobre todo en el apartado más práctico de los recursos didácticos (Cassany, Luna y Sanz, 2003, p. 12).

Davalos (s.f) menciona:

Pensar en la enseñanza de la lectura y de la escritura en los primeros años de escolaridad atemoriza a muchos docentes especialmente a los nóveles. Expresiones tales como “espero que no me asignen primer grado por la lectoescritura” o “no sé qué hacer si tengo que enseñar a leer y escribir” son frecuentes en el ámbito de los alumnos de formación docente o en las escuelas de enseñanza básica (p.9).

Por ello el acto educativo requiere docentes formados, que tengan clara la trascendencia de la intervención educativa que realizan para el sujeto que aprende, pues su labor tiene efectos importantes en la formación del ciudadano que se educa.

Metodología

La presente investigación está planteada con una metodología cualitativa, porque se pretende ver el escenario y a las personas en una perspectiva holística. Las personas, los escenarios o los grupos no son reducidos a variables, sino considerados como un todo. El investigador cualitativo estudia a las personas en el contexto de su pasado y de las situaciones en las que se encuentran (Álvarez-Gayou, 2004, p.24).

El presente trabajo es de corte observacional, porque no se dio la participación directa del investigador con los sujetos encuestados para recoger información sobre el fenómeno a estudiar, exploratorio, porque se quiere observar un fenómeno para ser analizado a la luz de la teoría, de carácter transversal ya que los datos necesarios para su análisis fueron recogidos sólo una vez.

Respecto a los instrumentos implementados se encuestó a 57 maestros que laboran en educación primaria, en tres zonas geográficas del estado de Guanajuato: 20 docentes del sur del estado, 20 del centro y 17 del norte. Todos ellos han enfrentado la tarea de alfabetización inicial en algún momento de su tarea docente. Por tal motivo han tomado decisiones para iniciar, con los elementos teórico-metodológicos que poseen.

Se diseñó un formulario con 5 preguntas abiertas para obtener información sobre las preguntas de investigación en las que interesa reportar los hallazgos y la discusión del presente estudio.

Las dos primeras tienen la intención de saber con cuántos años de servicio cuenta el maestro encuestado y qué grados ha atendido en su experiencia docente, con la intención de identificar su experiencia y los programas de estudio con los que fueron formados en las escuelas normales.

Las otras tres tienen el propósito de identificar qué recuerdos tienen los docentes sobre su alfabetización inicial de pequeños, qué recursos teóricos y metodológicos reconocen haber recibido de la escuela que los formó como docentes y cuáles creen que permean sus prácticas profesionales para la tarea de alfabetización inicial.

Resultado

Respecto a la pregunta que alude a los recuerdos que los docentes tienen sobre cómo fueron alfabetizados en su infancia, los 57 docentes encuestados comentan que iniciaron haciendo ejercicios grafomotores, seguido de la repetición de vocales, continuando con consonantes para poder formar sílabas y luego palabras, considerando que los docentes más antiguos cuentan

con más de 25 años de servicio y los más jóvenes de 2 a 5 años, esto significa que aunque la brecha generacional es de por lo menos veinte años, las prácticas de los docentes en este tema no han cambiado.

Con estas cifras se puede evidenciar como los docentes de mayor o menor antigüedad en el servicio, optan por recurrir a lo que conocen y han experimentado desde su propia historia escolar. En un comentario recogido del formulario, un docente dice: “si yo aprendí bien con ese método, mis alumnos también”.

Nemirovsky dice:

[...] sé que todo aquello que intento que el maestro asuma está en contradicción no sólo con lo que estudió en la etapa de formación profesional, sino con su historia como alumno y las creencias avaladas socialmente respecto a cómo se aprende (Lerner, 2001, p. 47).

Se puede leer en la cita anterior, cómo parece inevitable recurrir a nuestra historia como aprendices al momento de operar en el aula, pero también es posible mencionar cómo esta historia repercute en la dificultad de asumir las nuevas perspectivas teóricas respecto a la alfabetización.

En esta pregunta solo se encontró una categoría, pues las respuestas fueron en un solo sentido, todos reconocen la presencia de un método y siempre de marcha sintética, es decir, partieron de la unidad mínima (grafía) para formar sílabas y luego palabras.

Al respecto Lerner (2001), opina que:

Contribuir a instalar en la escuela las prácticas de lectura y escritura como objetos de enseñanza, comprender por qué resulta tan difícil producir transformaciones profundas en la institución escolar, esas transformaciones que son imprescindibles para que todos los alumnos lleguen a ser lectores y escritores, elaborar herramientas que permitan superar estas dificultades (p.22),

Resulta un reto necesario e impostergable para estos tiempos históricos.

Al analizar las respuestas de la pregunta ¿Con qué elementos teóricos y metodológicos ha llevado a cabo su práctica docente cuando le ha tocado atender grupos de primeros grados, en donde el niño debe adquirir la alfabetización inicial? ¿Cómo los aplica en lo general? Se consideran las siguientes categorías:

- a) Mencionan referentes teóricos
- b) Mencionan un método específico
- c) No mencionan ningún método y dicen que usan de todo un poco
- d) Mencionan una metodología PRONALES

De los 57 maestros que contestaron el formulario, 31 de ellos mencionan que usan un método específico, entre ellos silábico, minjares, onomatopéyico, alfabético, fonético, global y el método Sarita.

16 opinan que es mejor usar de todos un poco, considerando que se puede tomar partes de uno y partes de otro, 10 opinan que usan PRONALES, que es una metodología para lo cual el estado capacitó hace algunos años, a todos los docentes que atendían los primeros dos años de educación primaria, cabe destacar que aunque fué una capacitación oficial, no implicaba la obligatoriedad de su aplicación en las prácticas profesionales.

Un encuestado menciona que se apoya de la propuesta de Skinner para compensar a los niños por su esfuerzo y motivarlos, aunque no menciona qué método o metodología usa al alfabetizar.

Al relacionar los datos con los años de servicio de los profesores, encontramos que los más antiguos mencionan la metodología PRONALES, lo que significa que en algún tiempo el estado se preocupó por capacitar a sus docentes con algún programa específico, pero lo dejó de hacer hace más de diez años. Los maestros con menos años de servicio, mencionan que se han valido de algún método y lo aprendieron fuera de la normal, buscando entre los conocidos cómo resolver el problema cuando les tocó primero y segundo grado. Es preocupante

que de 57 encuestados 56 de ellos no tengan ningún referente teórico que les apoyen u oriente en la tarea de alfabetizar a sus alumnos, dos de ellos mencionan que no es necesario conocer de aportes teóricos para aplicar un método, uno más opina que no se trata de atiborrar al maestro de teoría para conseguir alfabetizar a sus alumnos.

En la pregunta que se refiere a qué apoyos creen que necesitan para alfabetizar a sus alumnos, 47 de ellos opinan que quisieran saber más de métodos, refieren que sería bueno conocer una variedad de propuestas metodológicas para poder elegir la que más convenga, 5 de ellos argumentan que el método tendría que ver con el estilo de aprendizaje de su grupo, por lo que habría que conocer todos los métodos para elegir. Nos parece preocupante que a pesar de que en los últimos programas de estudio de formación normalista, se hace especial hincapié en el proceso de la psicogénesis de la escritura por el que pasa todo individuo que está por construir el principio alfabético, ninguno de los docentes encuestados hagan mención de la importancia de conocer cómo las y los estudiantes aprenden, cómo piensan respecto a la lengua escrita, que concepciones e hipótesis conforman sus conocimientos previos, para pensar en la intervención.

Las respuestas advierten que los profesores conciben grupos homogéneos de alumnos que aprenden todos igual, los 57 consideran que es necesaria la capacitación, ninguno refiere haber salido de la institución formadora con recursos teóricos y metodológicos para enfrentar la tarea de alfabetizar.

Ningún docente hace referencia a las orientaciones de planes y programas o a elementos teóricos planteados desde su formación en las escuelas normales, pareciera que sabiendo seguir los pasos de un método su trabajo está respaldado.

Al respecto se rescata el siguiente párrafo del documento Aprendizajes Clave 2017, menciona lo siguiente:

No es necesario que utilice ningún método adicional para enseñar a leer y a escribir. Para que los estudiantes comprendan y utilicen, de manera autónoma, la escritura para comunicarse

con claridad, apóyese en los Aprendizajes esperados y su desglose, propuestos en el programa de Lengua materna. Español; en las orientaciones didácticas, las sugerencias de evaluación y las actividades para seguir pensando sobre el sistema de escritura (SEP, 2017, p.196).

Cabe destacar que este párrafo viene al final de la revisión del proceso de construcción psíquico de la lengua escrita que construye el aprendiz al alfabetizarse y se remarca en un cuadro en gris con la idea de resaltar la recomendación. Literalmente se invita al docente a no usar ningún método y basarse en lo explicado anteriormente, que es el pensamiento del estudiante. Además, hace hincapié en que las próximas páginas les brindarán una serie de orientaciones didácticas para ser acompañados en el difícil reto de alfabetizar. De acuerdo a las respuestas encontradas es evidente que el docente ignora tales recomendaciones y apoyos.

Discusión y conclusiones

La alfabetización va más allá del mero conocimiento de las letras y sus sonidos, implica que el estudiante comprenda poco a poco cómo funciona el código alfabético, lo dote de significado y sentido para integrarse e interactuar de forma eficiente en una comunidad discursiva donde la lectura y la escritura están inscritas en diversas prácticas sociales del lenguaje, que suceden cotidianamente en diversos contextos. (SEP, 2017, p.69). Los planes y programas actuales contemplan un concepto de alfabetización en sentido amplio, por lo que se hace necesario que la enseñanza de la lengua escrita no se conciba desde una perspectiva de la escritura como la transmisión de un código de transcripción, es decir, que la lengua escrita no se enseñe como una simple copia de la oralidad, a través de la repetición de los signos que la componen, sus sonidos y la unión de estos. Consideramos importante que los docentes enseñen a alfabetizar en congruencia con los planes y programas y las concepciones actuales que predominan sobre la alfabetización. Enseñar la lengua desde la concepción de un código de representación, que no implique sólo aprender las letras y los fonemas sino entender las relaciones subyacentes que dan origen al sistema de escritura y la cultura escrita.

Es urgente la innovación de la práctica de todo docente que entiende su labor y es consciente del peso que tiene su profesión. Es menester hacer de la escuela un espacio acorde con el momento histórico actual, “donde se integren las aportaciones contemporáneas de las ciencias que tienen influencia en el hecho educativo y las contribuciones de la didáctica, en particular, que resignifican lo escolar desde un saber social y rigurosamente construido, así como progresivamente validado”. (Nemirovsky, 2006). Es necesario hacer una revisión de la capacitación y acompañamiento de los docentes de primer grado de primaria pues, a pesar de los múltiples esfuerzos que se realizan en los planes y programas de la formación normalista y los que han de llevar los profesores en servicio, se hace evidente en los resultados de la calidad educativa del país y en las aulas que no está siendo suficiente.

Se puede concluir que resulta urgente poner énfasis en realizar estudios específicos con respecto a las aportaciones teóricas y metodológicas que se hacen en las escuelas primarias en la formación inicial de sus profesores, considerando que al llegar a las escuelas de educación básica, donde deberán realizar sus prácticas profesionales, toman decisiones basadas en los recuerdos que tienen de su propio proceso de alfabetización o se orientan con lo que los colegas están realizando o han realizado, esto significa que egresan de las escuelas que los forman como profesores de educación básica sin conocimientos sólidos y bien sustentados del proceso de desarrollo que siguen los alumnos para la construcción de la lengua escrita, con los aportes teóricos y metodológicos que aportan las investigaciones de expertos.

No es posible que la intervención del docente para la alfabetización inicial esté sustentada en la tradición, en lo que han experimentado, sin considerar los aportes didácticos que exigen otra forma de hacer docencia, se requiere un profesor capacitado y formado para su profesión, dispuesto y comprometido en su formación permanente...

Es menester que se haga conciencia sobre lo que implica la alfabetización, en un amplio sentido, concebido como herramienta indispensable para el aprendizaje de cualquier campo disciplinar, en este sentido Nemirovsky (2006), menciona:

Alfabetizar consiste en contribuir al avance de los sujetos (niños, jóvenes y adolescentes) en el dominio de la lectura y de la escritura; por lo tanto todo docente es alfabetizador (o debería serlo). Pensar en alfabetización desde esta perspectiva, no se limita a acompañar a la construcción inicial del principio alfabético sino a aportar a que en cada año escolar, niñas y niños se apropien a través de la participación activa en la cultura escrita.

Por tal motivo se afirma que el trabajo del docente debe redefinirse y cambiar, el tiempo histórico que se vive en la actualidad requiere de una escuela que propicie espacios de construcción de saberes; por ello las contribuciones de las nuevas didácticas deben aportar elementos que den paso a nuevas prácticas docentes, sustentadas y situadas, para ello deben tomar cartas en el asunto de manera seria y responsable las autoridades educativas, tanto en la formación inicial de los profesores como en la capacitación permanente de los mismos.

En este momento se requieren competencias que no bastan como hace tiempo se creía, en donde el término alfabetizados servía para definir el sujeto que era capaz de firmar del que no lo era. Es evidente que hoy en día el término ya se ha redefinido y tiene un sentido más amplio, pues las necesidades actuales demandan un dominio del lenguaje escrito que excede, con mucho, a la mera posibilidad de firma. Alfabetización entonces se define como: el proceso siempre inacabado e inacabable de avanzar en el dominio del lenguaje escrito... “estamos siempre en proceso de alfabetización” (Nemirovsky, 2006, p. 9). Aprender a leer y a escribir nunca se termina, pues son prácticas sociales que se transforman, cada contexto de escritura tiene sus formas particulares de expresión, es decir, corresponden a una cultura escrita. La lectura y escritura son herramientas de vida indispensables que impactan en el desarrollo personal y profesional de los individuos.

La enseñanza de la alfabetización inicial cobra una especial relevancia, pues es el momento de establecer una primera experiencia de relación con la lengua escrita y la escuela, una relación que se espera estuviera rodeada de momentos gratos de retroalimentación positiva, donde los aprendices descubran cómo funciona el sistema de escritura y vea en dicho sistema una posibilidad de expresión. Que en cada descubrimiento se reconstruya como un ser

capaz de aprender, capaz de vivir leyendo y escribiendo. “Un buen inicio” puede marcar la diferencia en el proceso de alfabetización que prevalece en todos los niveles educativos, pues se está convencido de que leer y escribir transforma vidas.

Referencias

- Álvarez-Gayou Jurgenson, J. L. (2004). *Cómo hacer investigación cualitativa*. México: PAIDÓS.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2003). *Enseñar lengua*. España: GRAÓ.
- Dávalos, A. (s.f). *Diálogos sobre alfabetización Inicial*. México: SEP.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de cultura económica.
- McLane, J. B. y McNamee, G. D. (1999). *¿Qué es la alfabetización?, en Alfabetización temprana*, Madrid: morata (Bruner. El desarrollo en el niño pp. 13-21).
- Nemirovsky, M. (2006). *Sobre la enseñanza de la lengua escrita y temas aledaños*. México: Editorial PAIDÓS.
- Rosas-Carrasco, L.O. (2003). *Aprender a ser maestro Rural*. México: SNTE
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral*. México: SEP
- UNESCO. (12 agosto, 2019). *Alfabetización*. <https://es.unesco.org/themes/alfabetizacion>.

Evaluar para aprender en la formación inicial de docentes: Un estudio de caso

Edgar Omar Gutiérrez

omargutierrez@ensfa.edu.mx

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

Sandra Edith Tovar Calzada

sandratovar@ensfa.edu.mx

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

Erik Eduardo Robles Contreras

erik.robles@ensfa.edu.mx

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

Línea temática 2. Pedagogía y práctica docente en las escuelas normales

Resumen

Actualmente en la ENSFA existe un vacío de conocimiento con respecto a la naturaleza de las prácticas de evaluación de los estudiantes en su última etapa de formación inicial. Por esta razón, se presenta este trabajo de investigación, el cual tiene como objetivo principal explicar y describir las prácticas de evaluación de los aprendizajes que realizan los estudiantes de la LEAES en las aulas de las escuelas secundarias durante los periodos de práctica profesional. El diseño metodológico del presente estudio se orienta desde un enfoque cualitativo, mediante un método de estudio de caso, en el cual se diversifican las técnicas e instrumentos de obtención de información utilizando la entrevista, el análisis documental, la observación no participante y el grupo de discusión. La perspectiva teórica desde la que se aborda el objeto de estudio se sitúa en el enfoque centrado en el aprendizaje, del cual se recupera la evaluación formativa en sus diversos aspectos como la evaluación para el aprendizaje, la evaluación

auténtica centrada en el desempeño y la evaluación desde la socioformación. Cabe destacar que el presente trabajo da cuenta de un reporte parcial de investigación, por lo que continúa en proceso de construcción.

Palabras clave: evaluación formativa, formación inicial de profesores, práctica profesional, aprendizaje autorregulado

Planteamiento del Problema

Con la incorporación de la corriente constructivista, la teoría sociocultural y el humanismo en el ámbito educativo, el enfoque centrado en el aprendizaje e interdependencia con la comunidad se posiciona como el principal sustento psicopedagógico de los modelos educativos de educación básica y educación normal. Por esta razón la evaluación de los aprendizajes desde el enfoque formativo se ha definido como un aspecto prioritario en los modelos de formación docente; incluso en lo que compete a política educativa desde los acuerdos 200 y 499 para educación básica y 261 para educación normal, publicados en el Diario Oficial de la Federación (DOF) en los años 1994, 1999, 2009, 2012 y 2018, en donde se establece que los procesos de evaluación de los aprendizajes deberán estar orientados con un sentido pedagógico formativo.

Por consecuencia, la evaluación formativa en la formación inicial de los futuros maestros es un asunto que, incuestionablemente, es primordial debido a su impacto en la calidad educativa que brinda la escuela normal como institución formadora de docentes. Por consiguiente, en lo que respecta a la formación inicial la evaluación desde el enfoque formativo representa una de las principales competencias profesionales que integran el perfil de egreso y que se manifiestan en el plan y programas 2018 de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español (LEAES), el cual está vigente para al menos dos generaciones más.

En este mismo contexto, cabe señalar que una de las dimensiones del perfil de egreso según la Secretaría de Educación Pública (SEP) se refiere a: “Un docente que organiza y evalúa el trabajo educativo, y realiza una intervención didáctica pertinente” (2018, p.18). De la misma manera una de las competencias profesionales establecidas en el perfil de egreso según la

SEP señala que “Evalúa los procesos de enseñanza y aprendizaje desde un enfoque formativo para analizar su práctica profesional” (2018, p.19). Por ello se establece que, la escuela normal debería brindarles a los estudiantes en el transcurso de trayectoria escolar las experiencias de aprendizaje necesarias para que logren desarrollar las competencias profesionales señaladas en el perfil de egreso.

Por esta misma razón, el análisis y la reflexión de las prácticas profesionales que los estudiantes desarrollan en las escuelas secundarias cobra gran relevancia. Esto debido a que, mediante el seguimiento realizado se encontró como evidencia empírica que los estudiantes de quinto semestre de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español (LEAES) muestran dificultades para evaluar los aprendizajes desde un enfoque formativo. Este hallazgo representa un impacto importante en los procesos académicos de la escuela normal, ya que se pone de manifiesto que no se les está proporcionando a los alumnos normalistas la formación necesaria para realizar esta importante actividad pedagógica.

Tomando como principal referente lo anteriormente expuesto, es importante destacar que en la ENSFA no existen estudios sólidos que permitan comprender y explicar las causas de este fenómeno educativo. Esto debido a que no se tiene conocimiento sobre si los aspectos que inciden de manera directa son las mediaciones curriculares que realizan en cada clase los formadores de docentes o, por otro lado, la pertinencia de la malla curricular establecida en el plan de estudio. Derivado de lo anterior se puede especular que otra causa pueden ser tanto los espacios curriculares como la pertinencia de los contenidos de los cursos.

Históricamente en la ENSFA no existen diagnósticos sistemáticos y confiables en torno a las prácticas de evaluación de los aprendizajes que realizan los estudiantes normalistas en el desarrollo de sus prácticas profesionales en las escuelas secundarias, sobre todo en los estudiantes de quinto a octavo semestres quienes se supone que en el deber ser, ya deberían tener las bases para realizar esta tarea pedagógica sin ningún problema. Por este motivo se advierte que existe un vacío de conocimiento importante, el cual es necesario abordar mediante un estudio sistemático.

De la misma manera, es necesario destacar que tampoco se encuentran antecedentes históricos e investigativos en torno a estudios sobre esta problemática particularmente en la entidad, por lo que resulta ser una problemática importante para aportar al estado de conocimiento. Las prácticas de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes normalistas en su última etapa de formación inicial resulta ser un aspecto del cual existe una carencia de conocimiento, por lo que su relevancia y pertinencia es incuestionable.

Algunas de las dificultades que se han identificado atienden a que desde el proceso de planeación los estudiantes no tienen claridad del qué, cómo y con qué evaluar. Esto debido a que en sus planeaciones se ha identificado que desconocen la complejidad o nivel de demanda cognitiva de los aprendizajes esperados, en otras palabras, no cuentan con una taxonomía que les permita identificar la naturaleza de lo que se va a evaluar, lo cual les permita establecer criterios de evaluación claros. También resulta relevante señalar que el nivel de demanda cognitiva de las metas de aprendizaje permite seleccionar las técnicas, métodos o estrategias de evaluación más idóneos (Stiggins, 2004).

En este mismo orden de ideas, tomando como referente la información recabada en los instrumentos de evaluación (escala de estimación para evaluar el desempeño de los estudiantes en la práctica profesional), se observa que los estudiantes no son conscientes de las actividades de evaluación que realizan sobre todo en lo que se refiere a generar evidencias de aprendizaje, la retroalimentación y sus niveles, así como la importancia de promover la autorregulación del aprendizaje de los alumnos de las escuelas secundarias.

Por otro lado, también desconocen los tipos de instrumentos de evaluación que pueden diseñar y utilizar, esto debido a que se observa que solo utilizan listas de cotejo para evaluar todo, por lo que les falta diversificar el diseño de instrumentos de evaluación. Además del diseño, la correcta implementación de los instrumentos para darle un sentido formativo, es decir, la manera de utilizarlos para realizar devolución y retroalimentación a los alumnos acerca de su desempeño. Puesto que desde el enfoque formativo un instrumento de evaluación se utiliza en diversos momentos y con diferentes propósitos, por ejemplo: al inicio para que los alumnos

tengan claridad acerca del desempeño que se espera que obtengan, durante el proceso para que los estudiantes logren autorregular su aprendizaje y al final para realizar la retroalimentación correspondiente.

En lo que se refiere a la práctica profesional en el aula se ha observado que en pocas ocasiones los docentes les dejan claro a los alumnos lo que van aprender y por consecuencia lo que se les va a evaluar, es decir, no establecen con sus alumnos desde el inicio de las actividades los criterios de evaluación determinando lo que se espera que aprendan y las características de la práctica social del lenguaje que van a realizar socializando previamente el instrumento de evaluación centrado en el desempeño que se puede utilizar.

De la misma manera se ha observado que las actividades de retroalimentación se llevan a cabo solo a nivel valorativo, es decir, sólo se les asigna una calificación a los alumnos sin que ésta tenga un impacto cognitivo en su aprendizaje. En otras palabras, el nivel de retroalimentación que manejan es básico, por lo que las prácticas de evaluación que están realizando no favorece los aprendizajes de sus alumnos y por consecuencia carece de sentido formativo (Martínez, 2012b).

En este mismo sentido, tal como lo menciona Blythe et al. (2008), cuando la finalidad de la enseñanza es la comprensión, el proceso de evaluación deberá estar orientado a favorecer significativamente el aprendizaje, para ello es fundamental lograr la integración del desempeño y la retroalimentación como parte inherente a las estrategias didácticas diseñadas. Tomando en cuenta este planteamiento es de suma importancia hacer énfasis en la trascendencia pedagógica de esta problemática observada, esto debido a que no se puede pensar en evaluación formativa sin una verdadera retroalimentación que permita favorecer el aprendizaje durante el proceso.

También es importante enfatizar en que, en la mayoría de los casos, según lo observado, les cuesta trabajo generar estrategias para favorecer la autorregulación del aprendizaje. En teoría tienen claro que es importante hacerlo; sin embargo, no se conocen las implicaciones

didácticas más idóneas. También se considera fundamental que los estudiantes tengan claridad acerca de la evaluación auténtica centrada en el desempeño a fin de que cuenten con mayores recursos pedagógicos para evaluar los productos finales de los proyectos, los cuales implican prácticas sociales del lenguaje específicas.

Como ya se ha advertido anteriormente, existe un vacío importante de conocimiento en este sentido, pues en términos de Chaverri (2017), nos encontramos ante una ignorancia conocida, puesto que no existe ningún estudio serio con el rigor científico suficiente que permita comprender las prácticas de evaluación en la formación inicial, por lo que es de vital importancia generar conocimiento a fin de aportar elementos para el mejoramiento académico de la institución, esto debido a que hasta el momento se desconocen las causas de dichas carencias.

Por las razones ya mencionadas, resulta imprescindible comprender a profundidad cómo son las prácticas de evaluación reales de los estudiantes a fin de identificar qué situaciones es necesario fortalecer, ya que puede tratarse de un asunto de las propias prácticas de los formadores de docentes, en otras palabras, de la implementación de los programas, de la mediación curricular o incluso de la pertinencia de la propuesta curricular vigente, ya que este plan de estudio es posible que no esté diseñado para atender suficientemente ese aspecto del perfil de egreso.

Sin lugar a duda esta laguna de conocimiento ha limitado las oportunidades de crecimiento académico de la institución, puesto que no existen políticas institucionales ni líneas de acción y/o estrategias claras en el marco del Plan de Desarrollo Institucional (PDI) y el Programa de Fortalecimiento de la Escuela Normal (ProFEN) orientadas a atender este problema de carácter académico fundamental. Por dicha razón se plantea la problemática de que no existe evidencia científica acerca de las prácticas de evaluación de los estudiantes quinto semestre de la LEAES, por lo que no se sabe si son o no congruentes con el enfoque formativo, lo cual limita la toma de decisiones sustentada para atender esta problemática.

En atención a lo anteriormente expuesto, es preciso comprender cómo son dichas prácticas para determinar su congruencia con el enfoque formativo y por ende su impacto real en los aprendizajes de los alumnos de la escuela secundaria, y si esta evaluación también permite mejorar la práctica docente de los propios estudiantes normalistas. En síntesis, la problemática central se refiere concretamente a que existe un vacío de conocimiento en torno a las prácticas de evaluación de los aprendizajes que realizan los estudiantes de sexto de la LEAES de la ENSFA, por lo que no se tiene un sustento sólido para la toma de decisiones limitando el desarrollo académico de la institución, y por consecuencia el logro del perfil de egreso de los estudiantes normalistas.

Con respecto a las delimitaciones empíricas en el aspecto temporal se puede decir que esta problemática se observó de manera directa durante los periodos de práctica profesional: el primer periodo se llevó a cabo del 19 al 30 de septiembre y el segundo periodo se realizó del 21 de noviembre al 2 de diciembre de 2022. En lo que se refiere al aspecto espacial la problemática fue observada en 7 escuelas secundarias 4 técnicas y 2 generales en contextos urbanos donde desarrollaron su práctica 25 estudiantes de la LEAES de quinto semestre, quienes 14 son mujeres y 9 hombres. Cabe destacar que de los 25 alumnos 12 provienen de contextos rurales de los diferentes municipios del estado y 13 del municipio de Aguascalientes en su mayoría de contextos urbano-marginales.

Avanzar de manera sustantiva en la construcción de un estado del conocimiento con respecto a las prácticas de evaluación en el aula, permitirá que la escuela normal tenga la capacidad de proponer alternativas de formación continua orientadas al fortalecimiento de aspectos más específicos para lograr tener un impacto importante en los procesos académicos, sobre todo en la dimensión pedagógico curricular.

Las acciones que se tomen teniendo como base la comprensión de la situación actual de la institución con respecto al asunto de la evaluación, permitirán el progreso de la intervención que realizan los docentes en el aula y por ende una formación inicial más congruente con los requerimientos de la educación básica. Además de la utilidad teórica, este

estudio permitirá aportar herramientas metodológicas para la comprensión de las prácticas de evaluación a partir de una perspectiva formativa, lo cual puede ser utilizado en otros momentos y en otros contextos.

Con respecto a la relevancia metodológica resulta imprescindible mencionar que el camino a seguir para la construcción del saber pedagógico abrirá nuevos caminos que indudablemente serán de gran utilidad para aportar a otros estudios. La vigilancia epistémica permitirá establecer un diseño metodológico congruente con la naturaleza del objeto de estudio, por esta razón el desarrollo de este estudio aportará diferentes perspectivas de cómo abordar una problemática de este tipo.

Por todas las razones ya señaladas surge la siguiente interrogante: *¿Cómo son las prácticas de evaluación de los aprendizajes que llevan a cabo en el aula los estudiantes normalistas de quinto semestre de la licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español (LEAES) de la Escuela Normal Superior Federal de Aguascalientes “Profr José Santo Valdés” (ENSFA)?* Cuestionamiento que es preciso considerar como punto de referencia en el proceso de investigación educativa de este trabajo.

Aunado a lo anterior, cabe destacar que el objetivo general de este trabajo está orientado a *comprender la naturaleza de las prácticas de evaluación de los aprendizajes que realizan los estudiantes de quinto semestre de la LEAES de la ENSFA en las aulas de las escuelas secundarias, con la finalidad de identificar su congruencia con el enfoque formativo y de qué manera impactan estas prácticas en los aprendizajes de los alumnos de educación básica.*

Marco teórico

La evaluación formativa ha tenido una evolución teórica muy interesante, la cual necesariamente depende de las tendencias educativas predominantes en cada momento histórico. Desde los principios instruccionales neo-conductistas orientados hacia la enseñanza-prueba-retroalimentación y corrección a partir del modelo de Bloom, hasta uno de los cambios

más profundos y significativos que se han registrado a partir de la revolución cognitiva con el constructivismo y socio-constructivismo, así como las teorías referentes al aprendizaje situado.

Por este motivo es de suma importancia determinar desde qué mirada nos acercamos al concepto de evaluación formativa, que plantean Black y William (2009):

Una práctica que tenga lugar en el aula será formativa en la medida en que la evidencia sobre el desempeño del alumno se produzca, interprete y use por los maestros, los estudiantes o sus pares para tomar decisiones sobre los pasos siguientes en la instrucción que tienen probabilidad de ser mejores, o de estar mejor fundamentadas, que las decisiones que se habrían tomado en ausencia de dicha evidencia (p. 5).

En este mismo contexto, es preciso definir la evaluación formativa desde la perspectiva de la socioformación, para tal efecto conviene recuperar las aportaciones de Tobón (2017):

La valoración socioformativa es un proceso de retroalimentación continua de los estudiantes para que aprendan a resolver problemas del contexto y desarrollen las competencias necesarias para la sociedad del conocimiento, mediante la auto, co y heteroevaluación, teniendo como base productos de desempeño y buscando el mejoramiento continuo (metacognición) con el apoyo de otros (p. 17).

Atendiendo a lo anteriormente expuesto, se puede advertir que este enfoque permite complementar la perspectiva teórica desde la cual se visualiza este objeto de estudio, esto debido a que es preciso hacer énfasis en el impacto de la evaluación para el desarrollo de competencias

Otra de las aportaciones fundamentales aún vigente es el modelo de evaluación formativa que plantea Sadler (1989), el cuál es explicado con mayor amplitud por Atkin et al. (2001), quienes distinguen tres preguntas fundamentales: ¿A dónde tratas de ir? ¿Dónde estás ahora? ¿Cómo puedes llegar ahí? Aspectos esenciales para que exista una verdadera evaluación formativa: un punto de llegada, es decir, se debe tener claridad sobre lo que los alumnos deben aprender como principal referente de evaluación (aprendizajes esperados).

Así mismo es de suma importancia identificar con claridad el punto de partida acerca del aspecto familiar, social y cultural, el nivel de desarrollo de las competencias establecidas en los referentes curriculares, así como los procesos de desarrollo y aprendizaje de los estudiantes.

En otras palabras, describir y explicar la situación real en la que se encuentra el alumno con respecto al punto de llegada y, finalmente la forma de pasar de un punto a otro. Por consiguiente, para que el alumno logre transitar del punto de partida al punto de llegada, la atención deberá centrarse en el conjunto de mediaciones que tendrá que realizar el profesor para que el alumno logre el aprendizaje esperado, por lo que en este sentido la retroalimentación es un asunto de vertebral para que la evaluación tenga valor formativo. Esto se deriva de manera natural con las aportaciones de la teoría sociocultural del aprendizaje de Vygotsky, al establecer una Zona de Desarrollo Próximo entre lo que el alumno sabe y lo que debería saber.

Entonces podemos entender a la evaluación formativa como todo un proceso reflexivo, sistemático y permanente que permite recuperar información relevante, mediante evidencias tangibles, acerca del aprendizaje del alumno y por consecuencia de la enseñanza, con la finalidad de brindarle al estudiante la mediación o apoyo pedagógico oportuno a través de la retroalimentación para favorecer su proceso de aprendizaje y mejorar de manera permanente la intervención didáctica del profesor.

Como se puede apreciar la retroalimentación es un aspecto esencial de la evaluación formativa, sea cual sea el enfoque desde el cual se posicione, por esta razón es imperativo retomar los planteamientos de Wiggins (1998), citado en Martínez (2012 a), quien pone de manifiesto que la retroalimentación siempre tiene un impacto afectivo y cognitivo en el alumno, por lo que es preciso identificar sus diferentes niveles de complejidad. El primer nivel se denomina valorativo, el segundo descriptivo y el tercero autorregulador. Cada uno de estos niveles exige mayor nivel de demanda cognitiva, puesto que va del nivel más elemental hasta el más complejo donde el alumno reflexiona sobre su propio aprendizaje.

El primer nivel es valorativo, el cual tiene un impacto afectivo en el alumno, no obstante, no tiene un impacto cognitivo, debido a que no aporta elementos para el mejoramiento del aprendizaje. Por otra parte, es necesario señalar que el segundo nivel denominado descriptivo, en el cual el docente manifiesta al alumno en qué se equivocó y da sugerencias para mejorar, por lo que se puede apreciar un impacto afectivo y cognitivo al darle insumos al alumno para mejorar su desempeño y aprendizaje. Por último, el nivel de retroalimentación autorreguladora, en donde el docente promueve la reflexión del alumno acerca de su desempeño, aspecto fundamental para favorecer el aprendizaje.

La autorregulación del aprendizaje es otro de las categorías fundamentales para el desarrollo de la evaluación formativa en el aula, para ello es necesario retomar el planteamiento de Zimmeran, (1998), citado en Gaeta y Herrero (2009 p.75), quien manifiesta que “La autorregulación del aprendizaje es el proceso mediante el cual los estudiantes activan y sostienen cogniciones, sentimientos y comportamientos que se orientan sistemáticamente hacia la consecución de sus metas”.

El citado autor afirma que existen tres fases: la fase previa, la cual se refiere al aspecto motivacional, la fase de ejecución referente a los procesos que ocurren dentro del aprendizaje tomando en cuenta la capacidad volitiva del alumno, y la fase de autorreflexión, misma que tiene lugar después del aprendizaje y se retoma la metacognición como estrategia cognitiva para valorar lo aprendido. En lo que se refiere a la evaluación formativa, como se puede advertir, la autorregulación juega un papel preponderante para aprender a aprender.

A partir de lo anterior, se pueden distinguir categorías fundamentales en torno a la evaluación desde el enfoque formativo. Estas se refieren a la identificación del nivel de demanda cognitiva de las metas de aprendizaje para el establecimiento de criterios de evaluación, la generación de evidencias de aprendizaje, la retroalimentación permanente, el uso de métodos e instrumentos pertinentes, así como la autorregulación del aprendizaje.

Metodología

Los fenómenos educativos son de naturaleza social y compleja, por esta razón la investigación atiende a un enfoque de carácter *cualitativo*, puesto que considerando los fundamentos epistemológicos del objeto de estudio se pretende tener un acercamiento desde una perspectiva *constructivista y fenomenológica* focalizado de manera inductiva, partiendo de la comprensión a profundidad del objeto de estudio para posteriormente llegar a su generalización en otros contextos.

Esta propuesta de investigación tiene la finalidad de comprender las prácticas de evaluación que realizan los estudiantes normalistas en las aulas de las escuelas secundarias, por lo que por su finalidad es un estudio de carácter *descriptivo e interpretativo* mediante el método de *estudio de caso*, por lo que se retoman los planteamientos de Stake (1999). El caso seleccionado es de carácter instrumental, debido a que se selecciona a partir de una problemática general que se presenta en los estudiantes normalistas de la LEAS. Para tal efecto se seleccionaron 25 estudiantes de sexto semestre de la LEAES, a los cuales se les dará seguimiento diversificando las técnicas e instrumentos de obtención de información.

Con respecto a la temporalidad el estudio es de carácter *seccional y transversal*, ya que se pretende recuperar información en un momento específico mediante la observación no participante, entrevistas y revisión documental. Las técnicas de recopilación de información son la observación participante y no participante, la entrevista, el análisis documental y el grupo de discusión. En cuanto a los instrumentos se utilizarán el guion de observación, el diario de campo, guion de entrevista y la lista de cotejo.

Discusión y Conclusiones

Partiendo del hecho de que se trata de una investigación que da cuenta de resultados parciales, debido a que se encuentra en la fase de recuperación de información para su posterior análisis y sistematización, aún no se cuenta evidencia científica que dé cuenta los resultados obtenidos en cada categoría de análisis. No obstante, se espera que los datos cualitativos emanados de

este estudio permitan explicar y describir la naturaleza de las prácticas de evaluación de los aprendizajes que realizan los estudiantes normalistas durante los periodos de práctica profesional.

La generación de este saber pedagógico fundamental permitirá la toma de decisiones sustentada y argumentada en torno a procesos académicos vitales como el desempeño de los formadores de docentes en la implementación de los programas educativos, la evaluación de la pertinencia de la propuesta curricular vigente, la necesidad de espacios de formación complementaria colmo asesorías académicas y talleres extracurriculares.

Con relación al desempeño de los formadores de docentes en la implementación de los cursos es preciso establecer, por una parte, si los contenidos desarrollados en los cursos de los trayectos formativos de práctica profesional y saber pedagógico, así como en el de formación pedagógica, didáctica e interdisciplinar se están aplicando adecuadamente a partir de una mediación curricular activa y adecuada. Por otra parte, resulta imprescindible identificar si las prácticas de evaluación que llevan a cabo los formadores de docentes son congruentes con el enfoque formativo.

En lo concerniente al asunto relacionado con la pertinencia de la propuesta curricular vigente, es necesario revisar si los cursos propuestos para fortalecer la competencia profesional relacionada con la evaluación son suficientes y están bien orientados. En este mismo orden de ideas se puede decir que se trata de un tema referente a la evaluación curricular, puesto que este estudio permitirá valorar la pertinencia de los cursos propuestos en la malla curricular en contraste con las competencias profesionales y disciplinares del perfil de egreso.

En lo que se refiere al asunto correspondiente a la necesidad de una formación complementaria, los resultados permitirán determinar si esta es necesaria. En otras palabras, se podría definir si se requiere implementar un programa de asesoría académica en torno al tema de evaluación, así como impulsar el diseño, desarrollo y evaluación de talleres de formación complementaria tendientes a fortalecer esta competencia profesional.

Como ya se ha advertido de manera explícita, los resultados emanados de este trabajo de investigación, sin lugar a duda, tendrán un impacto importante en el mejoramiento de procesos académicos fundamentales en la escuela normal. Por lo que su trascendencia en los aspectos conceptual, metodológico y socioeducativo alcanza proporciones importantes, debido a que este estudio se puede retomar en otros contextos como un referente para la continuidad del desarrollo teórico de este objeto de estudio referente a los procesos de evaluación de los aprendizajes desde el enfoque formativo en la formación inicial de docentes.

Referencias

- Atkin, J. M., Black, P. y Coffey, J. (2001). *Classroom assessment and the National Science Education Standards*. Washington, DC: National Academy Press.
- Black, P. y William, D. (2009). *Developing a theory of formative assessment, Educational Assessment, Evaluation and Accountability* (in press).
- Blythe, T., Bondy, E. y Kendall, B. (2008). *Evaluación diagnóstica continua. En T. Blythe, La enseñanza para la comprensión. Guía para el docente*. Paidós. pp. 107-128.
- Chaverri, D. (2017). Delimitación y justificación de problemas en ciencias sociales. *Rev. Ciencias Sociales*. 157, pp.185-193.
- Gaeta, M. y Herrero, M. (2009). Influencia de las Estrategias Volitivas en la Autorregulación del Aprendizaje. *Estudios de Psicología* 30(1):73-88. DOI:10.1174/021093909787536317
- Martínez-Rizo, F. (2012a). *Investigación empírica sobre el impacto de la evaluación formativa: Revisión de literatura*. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1607-40412012000100001&script=sci_arttext
- Martínez-Rizo, F. (2012b). *Devolución-retroalimentación. Extractos de la evaluación en el aula, Vol. 1. Promesas y desafíos de la evaluación formativa*. Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Sadler, D. R. (1998). *Formative assessment: revisiting the territory. Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, Vol. 5 (1): 77-84.
- Secretaría de Educación Pública. (2018). *Plan de estudio de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español*. Secretaría de Educación Pública.
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata S. L. Primera edición. Madrid.

Stiggins, R. J. (2004). *Assessment Manifesto: A Call for the Development of Balanced Assessment Systems*. ETS Assessment Training Institute.

Tobón, S. (2017). *Evaluación socioformativa. Estrategias e instrumentos*. Mount Dora (USA): Kresearch. 98 p.

Normalistas a la mitad de su formación inicial: perspectivas sobre la ética profesional

Alexa Guadalupe Vásquez Acosta

19260052@enesonora.edu.mx

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

Rodolfo Ríos Ochoa

r.riosochoa@creson.edu.mx

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

Randy Rene Quero Méndez

20260017@enesonora.edu.mx

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

Línea temática 2. Pedagogía y práctica docente en las escuelas normales

Resumen

El presente estudio tiene el objetivo de describir la percepción sobre la ética profesional que tienen estudiantes que se encuentran a la mitad de la carrera profesional de las Licenciatura en Educación Primaria y Licenciatura en Educación Preescolar, en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora “Profr. Jesús Manuel Bustamante Mungarro”. Los participantes fueron 11 estudiantes que cursan el cuarto semestre de las licenciaturas mencionadas. El enfoque del mismo fue cualitativo, bajo un diseño cualitativo básico con un alcance descriptivo. El instrumento utilizado fue un cuestionario de preguntas abiertas. Los resultados muestran que los alumnos relacionan el concepto de ética profesional con los valores

y normas, aunado a esto, establecieron que los estudiantes de la ByCENES poseen rasgos académicos y de personalidad, esenciales para el desarrollo de la ética profesional.

Palabras clave: ética, ethos, ética profesional, valores, formación inicial

Planteamiento del problema

En los últimos años, los seres humanos han mostrado actitudes de ser muy competitivos en los diversos ámbitos en el que se desarrollan. Atendiendo lo anterior, las personas que inician su educación formal deben elegir entre lo que es bueno y lo que puede ser malo para los individuos, esto basado en lo que se aprende en casa, en la escuela, como espacio de interacción y desarrollo personal, además, de lo que se observa de la sociedad. Concretamente la escuela y el hogar están relacionadas, ya que deben de trabajar en conjunto, buscando siempre el bienestar del educando, la adquisición y desarrollo de valores y el logro de aprendizajes esperados, entre otros aspectos importantes.

Partiendo del espacio escolar, un docente tiene una gran responsabilidad a la hora de actuar frente a grupo, es pieza fundamental en la formación de sus alumnos, tal y como menciona Solano (2020) “ser docente va más allá de la enseñanza de una asignatura, un algoritmo o una ecuación diferencial, conlleva la responsabilidad de enseñar a los niños, niñas y adolescentes a ser empáticos, resilientes, inclusivos y ciudadanos comprometidos con la sociedad” (p. 200). Ahora bien, si esto se traslada a la formación inicial docente, los que egresan de estas instituciones, tienen la idea y son conscientes de lo que implica ser mejor cada día.

Dicho esto, se percibe la importancia de que un docente desde la formación inicial, comprenda la importancia de poseer competencias éticas profesionales, que permitan en su labor la toma de decisiones de manera crítica y reflexiva. Así como el desarrollo de conductas en base a los valores morales y dominio en la resolución de problemas mediante actitudes positivas, fomentando el respeto y la empatía.

Ante esto, en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora "Prof. Jesús Manuel Bustamante Mungarro" (ByCENES), la cual tiene 107 años de formar

generaciones de docentes para atender los niveles de preescolar y primaria, ha logrado cumplir grandes metas, estos esfuerzos han permitido ser una institución formadora de docentes con un gran prestigio debido al esfuerzo, dedicación, amor y pasión de sus docentes y trabajadores, así como la dinámica de los estudiantes normalistas. Se destaca que cada estudiante tiene clara su meta, la cual es ser el mejor maestro, por lo tanto, se hace un esfuerzo en cada clase para obtener los mejores conocimientos.

A partir de lo anterior, es importante conocer si los normalistas van desarrollando aspectos éticos, como parte de su formación, es decir, hacer un corte a la mitad de su licenciatura, con el fin de conocer si ellos conocen sobre lo que es la ética profesional, asimismo, los rasgos que debe de tener el normalista, así como los valores necesarios que deben de practicar para mostrar un comportamiento ético adecuado con la sociedad, de igual manera, mostrarse como un ejemplo ante sus alumnos en los acercamientos a los contextos y en las jornadas de práctica profesional.

El objetivo del presente estudio es describir la percepción que se tiene sobre la ética profesional en los estudiantes que se encuentran a la mitad de la carrera profesional de las Licenciatura en Educación Preescolar y Licenciatura en Educación Primaria, en la ByCENES. Para el desarrollo del mismo, se plantearon las siguientes interrogantes:

- 1.- ¿Qué es para ti la ética profesional?
- 2.- ¿Qué rasgos tiene el normalista que estudia en la ByCENES?

Marco teórico

Para el sustento del presente estudio, se establecieron algunos conceptos básicos que permitieron argumentar los resultados de la investigación, para ello, se hizo una discusión de los mismos, con el propósito de conocer los planteamientos que diversos autores exponen. Primeramente se menciona el concepto de ética, el cual Cortina y Martínez (1996) mencionan que “desde sus orígenes entre los filósofos de la antigua Grecia, la ética es un tipo de saber normativo, esto es, un saber que pretende orientar las acciones de los seres humanos” (p. 9).

Este autor deja claro que cada persona realiza un juicio personal para posteriormente guiarse y cerrar ese juicio según lo que se observa en la sociedad, en otras palabras, se vincula con lo expuesto por Prado (2016), el cual dice que “es la conducta del hombre frente a la responsabilidad que éste tiene ante los ojos de otros hombres” (p. 376).

Otro en el ethos, el cual “proviene del griego y literalmente significa costumbre o comportamiento” (Chapela y Cerda, 2010, p. 19). Esta acepción, se relaciona de manera muy estrecha con la ética, tal como lo dicen Coasaca et al. (2016), este “procede del vocablo griego antiguo ethos que significaba en un principio: estancia, vivienda común” (p. 224), sin embargo, para Cardoso (2017), “se hace comprensible a través de los actos realizados que de manera continua van formando los hábitos” (p. 45).

De acuerdo al objetivo del presente estudio, es fundamental conceptualizar qué es la ética profesional. La autora Hirsch (2003) dice que:

es un campo interdisciplinario, que puede contribuir a aminorar el aislamiento en que se encuentran las especialidades, para integrarlas en una perspectiva de conjunto. La ética compete a todas las profesiones, no sólo a cada una de ellas, sino también a los campos de interacción que se producen para resolver problemas sociales complejos (p. 241).

Esta expresión de la autora, apoya lo que dice Ibarra (2005), el cual manifiesta que “es la expresión de una conciencia moral que posibilita el logro del bienestar social y contribuye a la realización plena del profesionista” (p. 2).

Por otra parte, es necesario comentar que para todo ser humano, los valores son importantes en las personas, ya que, “son creencias e ideales que definen al individuo y que se adquieren en la interacción con el medio en donde convive, por lo tanto, lo conllevan a comportarse de una manera determinada dentro de un contexto” (Núñez, 2017, p. 47). Ante esto, Sandoval (2007) menciona que “la existencia y funcionamiento de los valores mantienen la cohesión social, logran la inteligibilidad de las conductas y generan un ethos compartido que proporciona la certidumbre del funcionamiento de la vida cotidiana” (párr. 2), en conclusión, los

valores forman parte de las características de cada persona y cumplen el papel como orientadores para el desarrollo de la conducta humana.

Finalmente se expone el concepto de formación inicial, García (2015), establece que este se “refiere al proceso que permite al futuro profesional de la educación a adquirir conocimientos, habilidades, valores y principios a desarrollar el proceso docente educativo en un determinado contexto histórico-social e institucional” (párr. 2). En varios aspectos coincide con lo dicho por Enríquez (2007), él menciona que esta formación es una “etapa destinada a preparar a los futuros docentes para desempeñarse en su función. Para ello, se promueve la apropiación de conocimientos teóricos e instrumentales que los habilitan a ejercer su práctica profesional” (p. 89).

Metodología

Respecto a este apartado, es importante destacar que la investigación se realizó bajo un enfoque cualitativo, de acuerdo a Vega et al. (2014) “se basa en métodos de recolección de datos sin medición numérica como la descripción y la observación del fenómeno. El proceso es flexible y se mueve entre los eventos y su interpretación” (p. 526). Se utilizó un diseño cualitativo básico, dado que, Merriam y Tisdell (2016) plantean que este se inclina a construir el significado y el cómo las personas dan sentido a sus vidas, teniendo como objetivo primordial el descubrir e interpretar dichos significados. El alcance fue descriptivo, debido a que busca “describir las representaciones subjetivas que emergen en un grupo humano sobre un determinado fenómeno” (Ramos, 2020, p. 3).

Respecto a los participantes, se seleccionaron 11 estudiantes que estaban inscritos en el cuarto semestre de las licenciaturas en educación primaria y preescolar, a través de una muestra no probabilística por conveniencia. Los sujetos corresponden a seis personas del sexo masculino y cinco del femenino, en un rango de edad entre 19 y 20 años. La técnica para recabar los datos fue la entrevista y el instrumento un cuestionario con seis preguntas abiertas, el cual se aplicó a los estudiantes con la herramienta de google forms.

Para el procesamiento de los datos se apoyó con el software Atlas.Ti, con el cual se obtuvieron familias de categorías, mismas que permitieron la elaboración de redes de análisis. Además, a cada participante se le asignó un código representativo, el cual se compone de: Género, edad, licenciatura, municipio de origen, ocupaciones o hobby extras. Ejemplo: H20_PrimMH_T.

Resultado

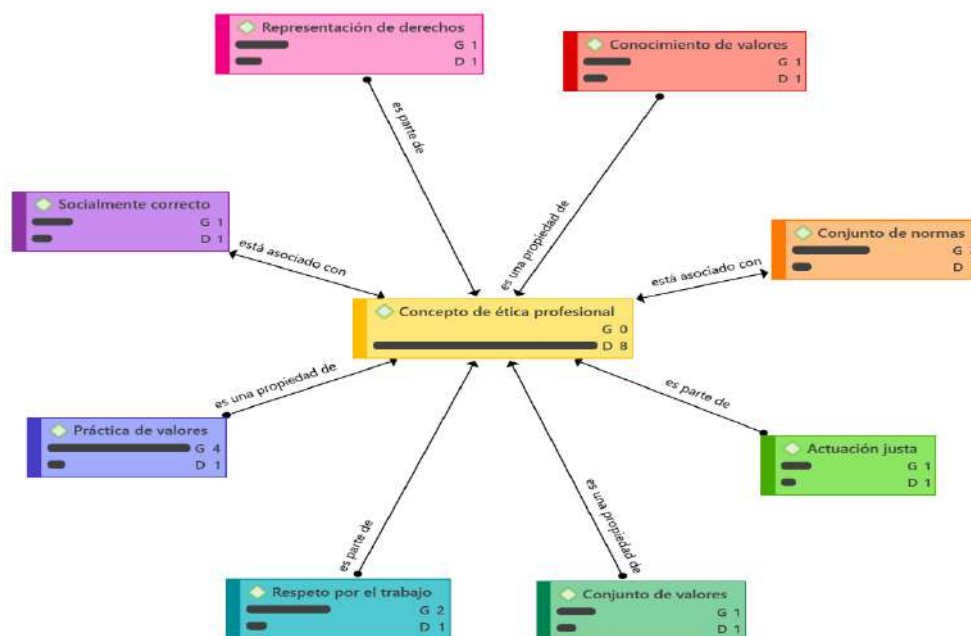
En el presente apartado, se muestran los resultados del análisis de los datos obtenidos a partir del instrumento aplicado, cada uno muestra su respectiva apreciación analítica (descripción de hallazgos y teorización) además, se incluye de manera directa diferentes opiniones de los participantes entrevistados.

Para efecto de este estudio, de la totalidad de las preguntas realizadas a los estudiantes, se seleccionaron solamente dos para su análisis. ¿Qué es para ti la ética profesional? ¿Qué rasgos tiene el normalista que estudia en la ByCENES? Se obtuvieron en estos análisis tres familias de categorías, denominadas: concepto de ética profesional, rasgos académicos y rasgos de personalidad. Estos se muestran a continuación de manera visual resaltando la relación entre cada categorización, así como el número de participantes que establecieron la misma categorización en sus respuestas (frecuencia).

Concepto de ética profesional

En esta sección se analiza el cuestionamiento: ¿Que es para ti la ética profesional?, en base a las respuestas de los entrevistados se formó la siguiente red categórica (ver Figura 1).

Figura 1. *Concepto de ética profesional*



Fuente: Elaboración propia.

Se percibe que los encuestados en su mayoría, mencionan la palabra valores en sus respuestas; en las que se rescata que la ética es un conjunto de valores o que un profesional tenga conocimiento de los valores propios de su trabajo. Así pues, se observa que la frecuencia superior de las categorías se enfoca en que la ética profesional es la práctica de valores dentro de la profesión, debido que son fundamentales para tomar decisiones y crear ambientes de convivencia y de respeto, adecuados. Al respecto un participante mencionó: Es la práctica de valores dentro del ámbito profesional, lo cual nos permite actuar de una manera justa ante las diferentes situaciones que se pueden presentar. (M20_PrimMH_E).

De acuerdo a esto Ibarra (2005) menciona que:

La ética profesional es una ética afirmativa porque detrás de sus principios se encuentran los valores profesionales, por lo que le plantea al profesionista, la posibilidad de ejercer su

libertad y autonomía en la elección y adhesión a los valores profesionales que le son propios (p. 49).

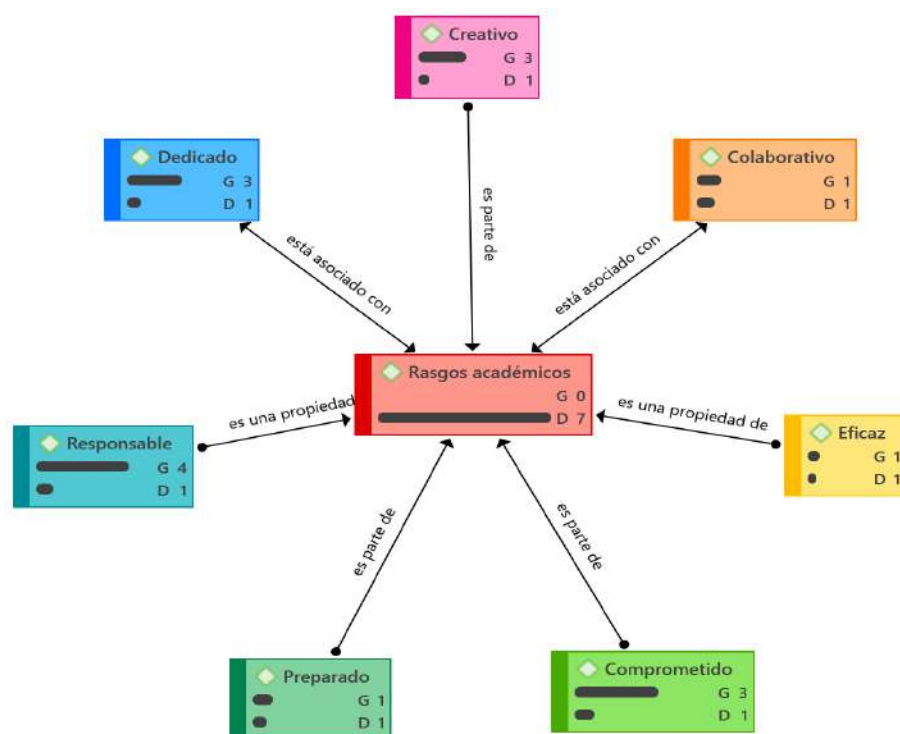
Por otro lado, menos del cuarto de los participantes mencionaron que la ética profesional es un conjunto de normas, las cuales son esenciales para controlar conductas que pueden resultar negativas para el resto de la población, así pues, las normas ayudan a mantener el bienestar de las personas, en ese sentido un participante externó que la ética profesional “es el conjunto de normas y aspectos que debe de tener y regir una persona que ejerce una profesión” (M20_PreeMH_T).

Asimismo, se percibe que otra parte de los participantes comparten el conocimiento de este concepto como una actuación justa, representación de derechos humanos y respeto por el trabajo. Con esto, se muestra que los entrevistados tienen entendimiento de al menos un factor que conlleva tener ética profesional; conceptos que han conocido y desarrollado a lo largo de la formación académica, el cual conforme pasa el tiempo, se van perfilando a la responsabilidad que la docencia implica.

Rasgos de un normalista que estudia en la ByCENES

El segundo cuestionamiento que se le hizo a los estudiantes fue ¿Qué rasgos tiene el normalista que estudia el ByCENES? esto con el fin de conocer las características propias de un normalista de la ByCENES y con ello, analizar de qué manera influyen en el desarrollo de ética profesional. Se generaron dos familias de categorías, denominadas: rasgos académicos y rasgos de personalidad. La familia con mayor incidencia fue el primero de ellos, (ver Figura 2).

Figura 2. Rasgos académicos de los participantes



Fuente: Elaboración propia.

El normalista dice que los rasgos son variados. Primeramente, se muestra que debe ser responsable y comprometido por aprender, lo cual resulta esencial para las relaciones a las que se enfrentará al culminar su preparación docente. Con ello, es necesario buscar un equilibrio entre el bienestar de su persona y el de sus alumnos, asimismo, lo que le rodea. Al respecto, Ramírez (2011) destaca que “[...] la tarea del docente conlleva un compromiso con su labor y por ende, con la sociedad, ya que la representa, así como a su historia, cultura, conocimiento y sus valores” (p. 5).

Por otra parte, el docente en formación, se identifica con el rasgo: preparado. Esto se vincula directamente con la adquisición de conocimientos teóricos suficientes para impartir clases en los contextos educativos. Además, los participantes establecen que el normalista es dedicado y creativo; rasgos fundamentales a la hora de elaborar materiales didácticos, ya que

un docente que se dedica a innovar y desarrollar su creatividad, busca el éxito y pierde el miedo a los riesgos y sobre todo está abierto a experiencias nuevas.

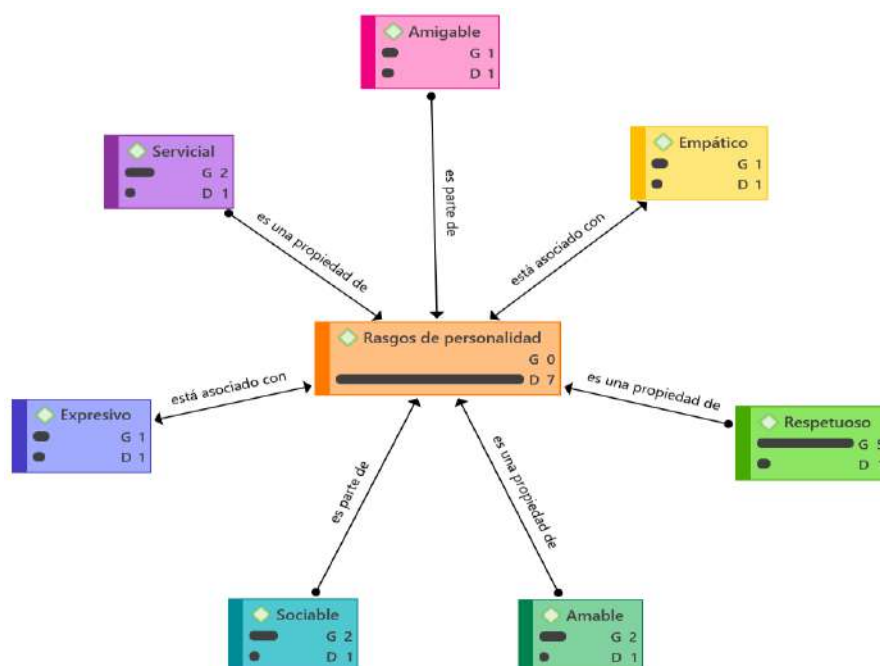
Conforme a lo anterior, hace referencia al rasgo relacionado con el estudiante normalista eficaz, así como menciona un participante: “el normalista posee varios rasgos que lo caracterizan, pero el más importante es que es eficaz, busca siempre atender de la mejor manera lo que se le solicita” (M20_PreeMH_E).

Los rasgos mencionados pueden reflejarlos o no en las sesiones de clases dentro de la ByCENES, de igual manera en el quehacer de la práctica profesional, ya que los estudiantes cuando se adentran en los contextos educativos buscan cumplir con lo que se les pide, así como planear las clases de manera eficaz, ser responsables con los horarios, trabajar de manera colaborativa con el docente tutor, entre otros aspectos importantes que se producen mediante los rasgos académicos que un normalista posee. Lo anterior, se puede inferir por los comentarios y reportes de evaluación que se generan en las visitas que realizan los docentes en las instituciones de educación básica (jardines de niños y escuelas primarias específicamente).

En segunda instancia, se encuentra la familia de categorías: Rasgos de personalidad (ver Figura 3). Los hallazgos muestran que los participantes, se caracterizan como seres sociables, amigables, expresivos, respetuosos, amables y serviciales, así lo expone un participante: “Personas amables que están al servicio de la comunidad cuando se necesite” (M19_Pree_MM_E).

Figura 3

Rasgos de personalidad



Fuente: Elaboración propia.

El estudiante desde sus años de preparación dentro de la escuela normal, está aprendiendo y desarrollándose como un ser social, lo cual implica interactuar con compañeros, docentes, alumnos, etc. Esto tiene como resultado que el normalista pueda expandir sus conocimientos, tomar una postura crítica y reflexiva ante diferentes culturas y así poder formar conexiones que serán de ayuda para su vida laboral.

Al encontrar las dos familias de rasgos: académicos y de personalidad, se denota la relevancia de que sean un conjunto necesario de poseer para los alumnos en formación inicial docente, ya que todos los rasgos, guardan una relación y son sumamente importantes para llevar a cabo las jornadas de observación y ayudantía o bien de práctica intensiva.

Es importante mencionar que cada ser humano tiene una personalidad que lo hace único entre todos, es esencial que los alumnos consideren el rasgo sociable dentro de ella, debido que se prioriza, pues; al tratarse de un docente, este debe de mostrarse como una persona capaz de crear relaciones interpersonales, pues día a día se crean lazos de convivencia con alumnos, compañeros docentes, padres de familia, etc. en donde se espera que se desenvuelva de manera adecuada; con respeto, empatía, siendo servicial, etc.

Ahora bien, una vez analizadas ambas familias de categorías se percibe la relación que la ética profesional tiene con la actitud y valores, es decir, se debe de basar en valores y actitudes para desempeñarse con éxito dentro de su contexto laboral.

Discusión y conclusiones

El objetivo general de la investigación se enfocó a describir la percepción que se tiene sobre la ética profesional en los estudiantes que se encuentran a la mitad de la carrera profesional de las Licenciatura en Educación Preescolar y Licenciatura en Educación Primaria, en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora “Profr. Jesús Manuel Bustamante Mungarro”.

Se encontró que los alumnos tienen una concepción sobre la ética profesional que hace énfasis a los valores y el conjunto de normas predominantes en la profesión docente que permitan una convivencia sana de respeto y justa para todos y todas, buscando la predominancia de los derechos humanos.

Asimismo, se cuestionó sobre los rasgos que debe de tener un normalista de la ByCENES, así pues, se rescató que los estudiantes se consideran de manera académica; dedicados, comprometidos, colaborativos, eficaces, preparados y responsables. Muestran su interés por aprender y adquirir los mejores conocimientos que su alma mater les proporciona. De igual manera, se indagó en los rasgos de personalidad que los docentes en formación inicial tienen, esto con la finalidad de conocer la manera en que se desenvuelven en la sociedad, se

obtuvo que son amigables, empáticos, respetuosos, amables, sociables, expresivos y serviciales.

Como se mencionó anteriormente, los alumnos relacionan la ética profesional con valores, tal es el caso de honestidad, empatía, entusiasmo, respeto, responsabilidad, solidaridad, perseverancia y tolerancia, por lo tanto, se concluye que son necesarios desarrollarlos para su comportamiento ético en la ByCENES y en sus jornadas de práctica profesional; a su vez, apoya en la conformación de la de su ética profesional. Asimismo, las actitudes son esenciales al momento de actuar de acuerdo a diversas situaciones, por lo cual los participantes mencionaron que se requieren de actitudes, como: compromiso, dedicación, resiliencia, paciencia.

Referencias

- Cardoso, R. (2017). *La lectura: Un modo de apropiación del ethos humano en la perspectiva de la vocación universitaria*. [Tesis de maestría inédita, Universidad autónoma de México]. <http://ri.uaemex.mx/bitstream/handle/20.500.11799/67591/TESIS%20Final%20E.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Chapela, M. y Cerda, A. (2010, abril). Ethos, conocimiento y sociedad análisis de Problemas Universitarios, *REencuentro* (57), 18-24, <https://www.redalyc.org/pdf/340/34012514003.pdf>
- Coasaca, N., Argota, G., Celi, L., Campos, R. y Méndez, S. (2016, septiembre). Ética Profesional y su concepción responsable para la investigación científica. *Campus XX1*(22), 223-234, <https://www.usmp.edu.pe/campus/pdf/revista22/articulo7.pdf>
- Cortina A. y Martínez, E. (1996). *Ética*. Ediciones Akal, S. V. https://books.google.es/bookshl=es&lr=&id=_HtC1_tTjfUC&oi=fnd&pg=PA9&dq=que+es+la+etica&ots=hFqLbQW9zK&sig=uPHKNU25leEbwCfWRtvCFxOnI2A#v=onepage&q=que%20es%20la%20etica&f=false
- Enríquez, P. (2007). *El docente-investigador: un mapa para explorar un territorio complejo*. Ediciones LAE. http://lae.unsl.edu.ar/Ediciones/Libros_Electronicos/CAP-4.pdf
- Galdeano, C. y Valiente, A. (2010). Competencias profesionales. *Educación química*, 21(1), 28-32, https://www.google.com/url?q=https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script%3Dsci_arttext%26pid%3DS0187-893X2010000100004&sa=D&source=docs&ust=1687026275997169&usg=AOvVaw2R-yqXzfZuhB4G_Q9spugK
- García, G. (2015). La investigación en la formación docente inicial. Una mirada desde la perspectiva sociotransformadoras. *Saber* 27(1), 143-151,

(scielo.org)http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-01622015000100017

- Gómez, J. P. (2015). Las competencias profesionales. *Revista mexicana de anestesiología*, 38(1), 49-55, <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=55675>
- Hirsch, A. (2003). *Ética profesional como proyecto de investigación*. Universidad de Salamanca. https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/71944/Etica_profesional_como_proyecto_de_inves.pdf?sequence=1
- Ibarra, G. (2005). Ética y valores profesionales. *REencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, (49), 43-50, <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34004907>
- Merriam, S. y Tisdell, E. (2016). *Qualitative Research*. Estados Unidos: Jossey-Bass.
- Núñez, F. (2017). Educación en valores: una necesidad educativa. *Illari*, (4), 46-48, <https://revistas.unae.edu.ec/index.php/illari/article/view/262>
- Prado, J. (2016). *La moral y la ética: Piedra angular en la enseñanza del derecho*. Redalyc, 32(13), 360-390, <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31048483019>
- Ramírez, J. (2011). El compromiso ético del docente. *Revista Iberoamericana de educación*, 55(2), 1-6. <https://rieoei.org/historico/jano3989RamirezJano.pdf>
- Ramos, C. (2020). Los alcances de una investigación. *CienciAmérica*, 9(3), <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7746475.pdf>
- Sandoval, M. (2007). Sociología de los valores y juventud. *Última década* 15(27), 95-118, <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362007000200006>
- Solano, G. (2020). *El docente humanista y su impacto en el desarrollo de competencias*. [Tesis de maestría inédita, Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.]. TP05-4-01-Solano.pdf (ensech.edu.mx)

Vega, J., Vega, A., Camacho, N., Becerril, A. y Leo, G. (2014). *Paradigmas en la investigación. Enfoque cualitativo y cuantitativo*. European Scientific Journal, 42(2), <https://core.ac.uk/download/pdf/236413540.pdf>

La evolución del concepto de pedagogía: desde la antigua Grecia hasta la posteraía del siglo XX, retos y desafíos actuales

Airy Alexandra Zúñiga Ramírez Estudiante

airyalexandra@camzac.edu.mx

Centro de Actualización del Magisterio

Laura Patricia Chacón Ruíz Profesora

pchacon@camzac.edu.mx

Centro de Actualización del Magisterio

Línea temática 2. Pedagogía y práctica docente en las escuelas normales

Resumen

La pedagogía ha evolucionado a lo largo de la historia en respuesta a necesidades cambiantes. Desde Grecia antigua hasta el presente, diversas teorías han influido en la educación. El estudio explora esta evolución y se centra en teorías modernas como conductismo, constructivismo, cognitivismo y conectivismo, que fomentan enfoques centrados en el estudiante y aprendizaje activo. Un análisis detallado de cada período histórico muestra cómo filósofos y teóricos influyeron en la educación, desde Sócrates hasta figuras contemporáneas como María Montessori, Jean Piaget y George Siemens. En el siglo XX, se enfocó en la interacción social, el desarrollo cognitivo y la conectividad digital. El programa educativo actual, "Aprendizajes Clave 2017", abraza habilidades de pensamiento crítico, resolución de problemas y colaboración, adaptándose a la sociedad globalizada y tecnológica. Formar ciudadanos conscientes y adaptables para abordar desafíos sociales, ambientales y tecnológicos es crucial en un mundo en constante cambio.

Palabras clave: pedagogía, evolución histórica, teorías del aprendizaje

Introducción

La pedagogía, como disciplina que se ocupa de la enseñanza y el aprendizaje, ha experimentado una evolución significativa a lo largo de la historia en respuesta a las cambiantes necesidades sociales, culturales y educativas. Desde los tiempos de la antigua Grecia hasta la era contemporánea, diferentes corrientes de pensamiento y teorías han influido en la concepción y práctica de la pedagogía.

Se propone explorar la evolución del concepto de pedagogía a lo largo de los diferentes periodos históricos, comenzando por los antecedentes en la época de los griegos, donde se gestaron las primeras reflexiones filosóficas sobre la educación y la formación del individuo. Posteriormente, se analizará la influencia de la pedagogía durante la época medieval, donde la educación estuvo estrechamente vinculada a la Iglesia. Con el advenimiento del Renacimiento, se produjo un cambio de paradigma en la pedagogía, enfatizando la importancia de la educación humanista y el acceso a la cultura para el desarrollo integral de la persona. Durante la Ilustración, surgieron nuevas perspectivas pedagógicas que promovían la razón, la ciencia y la búsqueda del conocimiento como motores del progreso humano.

Sin embargo, el enfoque principal se centrará en las últimas teorías del aprendizaje, que han emergido como respuesta a los desafíos contemporáneos. Se examinarán en detalle las corrientes del conductismo, constructivismo, cognoscitividad y conectivismo, las cuales ofrecen distintas perspectivas sobre cómo los individuos adquieren conocimiento, se relacionan con su entorno y desarrollan habilidades necesarias para enfrentar los retos del siglo XXI.

Estas teorías del aprendizaje representan una evolución en la pedagogía, promoviendo enfoques más centrados en el estudiante, la participación activa, la construcción del conocimiento y el aprendizaje colaborativo.

En pocas palabras, a través de un recorrido histórico desde la antigüedad hasta la actualidad, se busca examinar la evolución del concepto de pedagogía y su relación con las últimas teorías del aprendizaje. Asimismo, se analizará cómo estas teorías ofrecen enfoques

pedagógicos pertinentes para afrontar los desafíos contemporáneos y preparar a los individuos para los retos sociales, culturales, humanos, climáticos y tecnológicos del mundo actual.

El propósito de este estudio es explorar la evolución de la pedagogía a lo largo de la historia, identificar las teorías del aprendizaje más influyentes en cada periodo y analizar cómo estas teorías se relacionan con el enfoque educativo contemporáneo, como se refleja en el programa "Aprendizajes Clave 2017".

Desarrollo

A lo largo de la historia, el concepto de pedagogía ha evolucionado y ha sido influenciado por diversas corrientes de pensamiento y teóricos. Desde la antigua Grecia hasta la actualidad, se han desarrollado teorías y enfoques pedagógicos que han moldeado la comprensión del aprendizaje y la educación. A continuación, se explorarán algunos de los momentos históricos más destacados y los teóricos relevantes en cada periodo, así como las teorías del aprendizaje más recientes y su aplicación en la formación de individuos.

Antigua Grecia

En la antigua Grecia, la pedagogía se centraba en la educación de los jóvenes ciudadanos y estaba influenciada por filósofos como Sócrates, Platón, Aristóteles, Jenofonte y Pitágoras. Sócrates enfatizaba el diálogo y la reflexión como métodos de enseñanza, pretendiendo formar sabios, amantes de la sabiduría y verdad, mientras que Platón consideraba que la educación debía enfocarse en el desarrollo de virtudes y habilidades necesarias para la vida en la polis, formando gobernantes; legitimidad de su quehacer. Aristóteles, por su parte, abordó la educación desde una perspectiva más individualizada, reconociendo la importancia de adaptar el proceso educativo a las necesidades y habilidades de cada alumno. Por otro lado, Jenofonte pretendía formar trabajadores y súbditos, mientras que Pitágoras quería formar ciudadanos, hombres de bien, virtuosos, capaces de defenderse en un tribunal y desenvolverse en una asamblea (Martínez, 2000).

En términos sociales, la estructura se basaba en la ciudadanía y se enfocaba en la educación de los jóvenes ciudadanos. La participación cívica, la retórica, la discusión y el debate eran valorados. Políticamente, estaba compuesta por diversas polis con diferentes sistemas y formas de gobierno. La educación desempeñaba un papel importante en la formación de ciudadanos virtuosos y participativos. En el ámbito artístico, experimentaron un florecimiento cultural, destacándose en arquitectura, escultura, pintura, teatro y poesía épica. Sus obras reflejaban la búsqueda de la perfección estética. La religión tenía un papel predominante, pues adoraban a múltiples dioses y diosas, creían en la intervención divina y realizaban rituales y ceremonias religiosas. Los mitos y las leyendas también influían en la cultura y el arte de la época. En cuanto al pensamiento filosófico, los filósofos griegos se ocupaban de cuestiones fundamentales sobre la realidad, la moralidad, la política y el conocimiento.

El tipo de individuo que se buscaba formar en la antigua Grecia era aquel que poseía conocimiento, virtud y compromiso cívico, capaz de contribuir al bienestar y a la prosperidad de la comunidad.

Época Medieval

La Época Medieval se caracterizó por un método escolástico criticado por su falta de innovación intelectual (García, 1999, pp. 473-499). La educación desempeñó un papel clave en la expansión del pensamiento medieval y en la configuración del mundo occidental actual (Pulido, 2018).

En términos educativos, la Época Medieval estuvo fuertemente influenciada por la iglesia y la religión. La pedagogía se centraba en la formación religiosa y moral, y las instituciones eclesiásticas tenían la responsabilidad de impartir la educación. La educación debía tener como objetivo principal la salvación del alma y la formación cristiana. La educación medieval buscaba formar individuos que dominaran las enseñanzas religiosas y adquirieran habilidades intelectuales y conocimientos prácticos para la vida cotidiana y el desarrollo de la sociedad.

(Pulido, 2018). Se buscaba formar personas capaces de razonar, debatir, expresarse con elocuencia y aplicar sus conocimientos en diversos contextos. Socialmente, estaba estructurada en torno a la iglesia y la nobleza. El arte y el pensamiento estaban estrechamente ligados a la fe y la religión, reflejando la influencia dominante de la iglesia en todos los aspectos de la vida medieval.

Renacimiento

Durante el Renacimiento, hubo un cambio en la concepción de la educación. Los humanistas como Erasmo de Róterdam abogaron por una educación más amplia, que incluyera el estudio de diversas disciplinas y la adquisición de conocimientos. Erasmo plasmó en sus obras "sobre el método de estudio" (1511) y "la enseñanza firme pero amable de los niños" (1529) sus opiniones progresistas acerca de la educación. Además, defendía las enseñanzas de la educación física, se preocupaba por despertar el interés de los alumnos y se oponía a la disciplina severa (García, 2015).

Juan Luis Vives también destacó en este periodo, promoviendo una educación basada en la experiencia y el aprendizaje activo. De las aportaciones de Vives en el campo de la educación, para él la verdadera filosofía es un continuo aprendizaje sintetizado en un «aprender a vivir». Él fundamenta la necesidad de la educación en todos los aspectos, lo que implica una pedagogía activa del docente y un aprendizaje activo del alumno, resaltando el papel del juego (Casanova, 2010).

Durante el Renacimiento, la educación se enfocaba en el desarrollo intelectual y en la formación del individuo como ciudadano completo. Se valoraba el conocimiento de diversas disciplinas y se promovía el aprendizaje activo. Socialmente, se buscaba cultivar individuos cultos y participativos. Políticamente, se formaban ciudadanos aptos para participar en la vida política. El arte renacentista reflejaba la búsqueda de la belleza y la representación realista. En términos religiosos, se produjo un mayor equilibrio entre la educación religiosa y la educación secular, con una mayor influencia del humanismo.

La Ilustración: Jean-Jacques Rousseau

Durante la Ilustración, hubo una visión racionalista de la educación, donde la razón y la ciencia adquirieron un papel central. Jean-Jacques Rousseau, filósofo destacado de este periodo, planteó una visión radicalmente distinta de la educación. Rousseau propuso un enfoque educativo centrado en el respeto a la libertad y el desarrollo integral de la personalidad del niño. Él enfatizó que el niño debe ser educado según la naturaleza, sin mimos ni precauciones excesivas, poniéndolo en contacto con los elementos naturales de su entorno. También abogó por concederle al niño más libertad verdadera y menos dominio, permitiéndole actuar por sí mismo. Según Rousseau, el uso de castigos en esta etapa es deplorable, ya que el niño no tiene la capacidad de entender las razones detrás de un castigo (Agazzi, 1971, p. 301, citado en Colón Rosa, s.f.).

En términos sociales, durante la Ilustración se impulsó la idea de igualdad de derechos y oportunidades, y se consideró a la educación como un medio para el progreso y la emancipación humana.

Surgieron instituciones educativas laicas y se promovió la difusión del conocimiento y la alfabetización en amplios sectores de la sociedad.

Desde el punto de vista político, se influyó en el surgimiento de movimientos como el liberalismo y en la lucha por la separación de poderes. En el ámbito artístico, se valoró la razón y se buscó la belleza y la armonía en el arte.

En cuanto a la religión, se cuestionó la autoridad y el predominio de la iglesia en la sociedad, fomentando la libertad de pensamiento y la crítica a las doctrinas religiosas establecidas, promoviendo el pensamiento secular y la tolerancia religiosa.

María Montessori

En el siglo XX, surgieron importantes teóricos de la pedagogía que dejaron una huella significativa en la educación. María Montessori desarrolló un enfoque pedagógico centrado en

el respeto al ritmo individual de aprendizaje y el desarrollo autónomo de los niños. Su método se basaba en la manipulación de materiales y el aprendizaje a través de la experiencia sensorial. Su pedagogía se basaba en la generación de un buen clima y ambiente en sus aulas, a través del equipamiento de todos aquellos materiales necesarios para los niños y adaptados a su estatura para que ellos los pudieran manejar. Fomentó en toda su labor educativa, el aprendizaje activo, la implicación del alumno en todo momento en su propio aprendizaje (Santerini, 2013).

En el siglo XX se buscaba formar individuos autónomos y respetuosos del ritmo individual de aprendizaje, como propugnaba María Montessori. Socialmente, se vivieron cambios significativos, con movimientos sociales y luchas por los derechos civiles. Políticamente, se experimentaron diferentes ideologías y sistemas de gobierno. Artísticamente, se vieron corrientes como el cubismo y el surrealismo. Religiosamente, hubo diversidad y pluralidad. Filosóficamente, destacaron corrientes como el existencialismo y el posmodernismo.

El conductismo: Burrhus Frederic Skinner

Durante la época del conductismo, que se enmarca en el contexto histórico del siglo XX, se buscaba formar individuos capaces de responder a estímulos y generar conductas predecibles. El enfoque conductista, representado por Burrhus Frederic Skinner, planteaba que el aprendizaje es el resultado de un condicionamiento y reforzamiento de las conductas.

Desde la perspectiva conductista, Skinner afirmaba que la conducta es intencional en la medida en que el organismo se adapta con el fin de mantener o recuperar su equilibrio. Según él, el aprendizaje consiste en la tendencia de producir cambios o modificaciones en la conducta del individuo en respuesta a las consecuencias que siguen a dicha conducta. En términos simples, la conducta que es seguida por consecuencias placenteras tiende a fortalecerse y repetirse, mientras que la conducta seguida por consecuencias desagradables tiende a no repetirse y no ser aprendida (del Carmen Oviedo y Castillo, 2007).

El conductismo se enfocaba en formar individuos capaces de adquirir habilidades y conocimientos a través de estímulos y reforzamientos. Se destacaba la importancia de la repetición y la práctica en el aprendizaje. Este enfoque se basaba en el aprendizaje observable, es decir, en la relación entre estímulos y respuestas.

En cuanto a las características sociales, políticas y artísticas de la época, en el contexto del siglo XX se vivieron diversas transformaciones en estas áreas. Socialmente, se experimentaron cambios significativos debido a los avances tecnológicos, el crecimiento de las ciudades y el surgimiento de una sociedad cada vez más globalizada. Políticamente, el mundo se vio marcado por conflictos y cambios ideológicos y la lucha por los derechos civiles. En el ámbito artístico, surgieron movimientos como el modernismo y el arte conceptual, que desafiaban las convenciones tradicionales y exploraban nuevas formas de expresión. En términos religiosos, el conductismo no se enfocaba en la influencia y predominio de la religión en la sociedad.

Lev Vygotsky, Jean Piaget y el constructivismo

En el contexto de la teoría sociocultural del aprendizaje, desarrollada por Lev Vygotsky, y la teoría del constructivismo, propuesta por Jean Piaget, se busca formar individuos activos y participativos en su propio proceso de aprendizaje. Estas teorías enfatizan el papel de la interacción social, el lenguaje y la construcción activa del conocimiento.

Lev Vygotsky destacaba la importancia de la interacción con otros más competentes y el apoyo del entorno social en el desarrollo cognitivo de los individuos. Su enfoque sociocultural señala que el aprendizaje se produce en el contexto de la interacción social, y que los signos y el lenguaje son herramientas fundamentales en este proceso (Vygotsky, 1978, citado en Salas, 2001).

Por su parte, Jean Piaget postuló la teoría del constructivismo, que sostiene que los individuos construyen activamente su conocimiento a través de la interacción con su entorno. Piaget enfatizaba la importancia del juego y la experimentación en el aprendizaje, y planteaba

que la meta principal de la educación era formar individuos capaces de crear cosas nuevas y ser críticos en su pensamiento (Piaget, 1984, citado en Fuentes, 2012).

El constructivismo busca formar individuos que sean activos en su aprendizaje, que construyan su propio conocimiento y que sean capaces de aplicar sus aprendizajes de manera significativa. Esta teoría resalta el papel activo del individuo en la construcción de su conocimiento, a través de la interpretación y reinterpretación de la información recibida del entorno (Serrano González-Tejero y Pons-Parra, 2011).

En términos sociales, políticos y artísticos, el contexto en el que se desarrollaron estas teorías fue el siglo XX. Socialmente, este siglo estuvo marcado por cambios significativos, como avances tecnológicos, urbanización y globalización. Políticamente, se vivieron conflictos y cambios ideológicos, como las guerras mundiales y la lucha por los derechos civiles. En el ámbito artístico, surgieron movimientos como el modernismo, que desafiaban las convenciones tradicionales y exploraban nuevas formas de expresión.

En cuanto a la influencia y predominio de la religión en esta época, estas teorías no se enfocaron específicamente en esta temática. Sin embargo, es importante señalar que en el siglo XX hubo una creciente diversidad religiosa y un aumento de la secularización en algunas sociedades, donde la religión no ejercía un papel dominante en la vida de las personas como en épocas anteriores.

Carl R. Rogers

En el contexto del pensamiento filosófico y pedagógico de la época, Carl R. Rogers, psicólogo humanista, propuso una pedagogía centrada en el estudiante, donde se enfatizaba el respeto, la empatía y la autenticidad en la relación entre el profesor y el alumno. Su enfoque se basaba en alcanzar el crecimiento personal a través de una concepción de la vida basada en la libertad (Lamoutte, 1989).

En el siglo XX, se vivieron cambios significativos en términos sociales, políticos y artísticos. Socialmente, se experimentó la expansión de los derechos civiles, el movimiento de

liberación de la mujer y el crecimiento de la conciencia social. Políticamente, se produjeron transformaciones ideológicas y luchas por los derechos humanos. En el ámbito artístico, surgieron movimientos como el expresionismo, el surrealismo y el arte abstracto, que exploraron nuevas formas de expresión y cuestionaron las convenciones establecidas.

En el siglo XX, se observó un proceso de secularización en muchas sociedades, donde la religión perdió parte de su influencia y predominio en la vida cotidiana de las personas.

El cognoscitivismo

Dentro del pensamiento filosófico predominante del siglo XX, el enfoque cognoscitivista, impulsado por teóricos como Jean Piaget, Lev Vygotsky y Carl R. Rogers, se centró en los procesos mentales y cognitivos implicados en el aprendizaje. Este enfoque busca formar individuos que sean capaces de comprender, procesar y organizar la información de manera efectiva.

El individuo que se quiere formar en el cognoscitivismo es aquel que adquiere habilidades para pensar de manera crítica y reflexiva, analizar información de manera sistemática y utilizar estrategias cognitivas para resolver problemas. Se busca promover una comprensión profunda y significativa del conocimiento, permitiendo a los individuos aplicar sus habilidades cognitivas en diferentes situaciones y contextos. El cognoscitivismo se centra en el desarrollo de habilidades cognitivas y promueve un enfoque activo y reflexivo en el proceso de adquisición de conocimientos.

El individuo en la época del Humanismo

En la época del Humanismo, representada por figuras como Abraham Maslow y Paulo Freire, se buscaba formar individuos que alcanzaran su pleno potencial y se desarrollaran integralmente. Tanto Maslow como Freire proponían enfoques educativos centrados en las necesidades y la emancipación de los individuos.

Socialmente, se caracterizó por un enfoque en la valoración y el respeto por la dignidad humana. Políticamente, se promovieron ideales democráticos, participación ciudadana y el reconocimiento de los derechos individuales. En el ámbito artístico, se valoraba la expresión personal y la creatividad como medios para explorar la condición humana y cuestionar las normas establecidas. Se observó un cambio en la influencia y predominio de la religión. Si bien la religión seguía desempeñando un papel importante para algunos individuos, hubo un creciente interés por enfoques humanistas que enfatizaban la importancia de la experiencia humana y el desarrollo individual. El enfoque se centró más en la capacidad de los individuos para alcanzar su pleno potencial a través de la autotranscendencia y el desarrollo personal (Ramos, 2016).

En la época del Humanismo, el pensamiento filosófico predominante se basaba en la importancia de satisfacer las necesidades humanas y la emancipación de los individuos a través de la educación. Abraham Maslow postuló la teoría de la jerarquía de las necesidades, donde planteaba que los individuos deben satisfacer una serie de necesidades básicas para alcanzar su pleno potencial. Paulo Freire, por su parte, propuso una pedagogía crítica que promovía la concientización y la liberación de los individuos a través de la educación, buscando la transformación social y la participación activa en la construcción de una sociedad más justa (Ramos, 2016; Aguilar, 2020).

En la época del Humanismo se buscaba formar individuos que alcanzaran su pleno potencial y se desarrollaran integralmente. Se valoraba la satisfacción de las necesidades humanas y se promovía la emancipación a través de la educación.

El conectivismo: George Siemens

En la época del Conectivismo, representada por teóricos como George Siemens, se busca formar individuos competentes en la gestión de la información y capaces de adaptarse y colaborar efectivamente en entornos digitales. Se enfoca en cultivar habilidades y competencias

necesarias para prosperar en una sociedad cada vez más conectada y en constante transformación.

Socialmente, se caracteriza por la omnipresencia de las tecnologías digitales y la conectividad. Políticamente, se han generado debates en torno a la regulación y el acceso a la información, así como a la protección de la privacidad en un mundo digital. En el ámbito artístico, se han explorado nuevas formas de expresión y creación basadas en la tecnología, como el arte digital, las instalaciones interactivas y la realidad virtual. La influencia y predominio de la religión varían significativamente. Si bien la religión sigue siendo importante para muchos individuos, la sociedad digital ha permitido una mayor diversidad de creencias y la difusión de diferentes perspectivas religiosas. La tecnología y la conectividad también han dado lugar a nuevos espacios de discusión y reflexión sobre la religión, así como al surgimiento de comunidades en línea basadas en la fe. El pensamiento filosófico predominante se centra en la importancia de la conectividad y el acceso a la información en la sociedad digital. George Siemens, teórico del Conectivismo, enfatiza que el aprendizaje se produce a través de la interacción con redes y comunidades de conocimiento, reconociendo el valor económico de las redes de inteligencia humana para crear conocimiento (Siemens, 2004; Gutiérrez, 2012). Esta teoría aborda el aprendizaje en un contexto de redes y tecnologías digitales, promoviendo habilidades de gestión de la información, colaboración efectiva y pensamiento crítico en entornos digitales.

En la época del Conectivismo se busca formar individuos competentes en la gestión de la información, capaces de adaptarse y colaborar en entornos digitales. La sociedad se caracteriza por la conectividad y el acceso a la información, generando debates políticos y transformando las expresiones artísticas. La influencia de la religión varía, y el pensamiento filosófico se centra en la importancia de la conectividad y el acceso a la información en la sociedad digital.

El conductismo se enfoca en el aprendizaje observable y el impacto de los estímulos externos en las respuestas del individuo. Aunque ha sido cuestionado en la educación, su

enfoque en el refuerzo y la repetición sigue siendo relevante en algunos contextos. El constructivismo considera que el aprendizaje es un proceso activo y constructivo, donde el individuo construye su propio conocimiento interactuando con su entorno. El cognoscitvismo se centra en los procesos mentales internos y su influencia en el aprendizaje y la adquisición de conocimiento. El conectivismo reconoce la importancia de la tecnología y la conectividad en el aprendizaje, enfatizando el desarrollo de habilidades de gestión de la información y colaboración en entornos digitales. En resumen, cada enfoque aborda el aprendizaje desde diferentes perspectivas y destaca distintas habilidades para enfrentar los desafíos actuales.

Las teorías de aprendizaje mencionadas ofrecen diferentes perspectivas sobre cómo aprende el individuo y qué se requiere para afrontar los desafíos actuales. El enfoque conductista puede enfocarse en reforzar conductas responsables, mientras que el constructivismo, cognoscitvismo y conectivismo se centran en el desarrollo de habilidades cognitivas, sociales y tecnológicas para abordar de manera efectiva los desafíos sociales, culturales, humanos, climáticos y tecnológicos.

En contraste con esta evolución histórica, el programa de estudio actual para educación secundaria, conocido como "Aprendizajes Clave 2017", propone una serie de planteamientos que reflejan un enfoque educativo más alineado con las teorías contemporáneas del aprendizaje. Este programa busca fomentar habilidades como el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la comunicación efectiva y la colaboración, en línea con las demandas de una sociedad globalizada y tecnológicamente avanzada. Además, el enfoque en competencias transversales como la ética, la empatía y la ciudadanía responsable responde a la necesidad de formar individuos comprometidos con su entorno y capaces de contribuir al bienestar social.

La evolución del concepto de pedagogía refleja un cambio de paradigma en la forma en que se entiende la educación y la formación de ciudadanos. Si bien en el pasado la educación se centraba en la transmisión de contenidos y la conformidad con normas establecidas, en la actualidad se busca formar individuos capaces de enfrentar los desafíos cambiantes de un

mundo globalizado y tecnológico. Los enfoques presentes en el programa "Aprendizajes Clave 2017" valoran la significancia de desarrollar destrezas y capacidades que vayan más allá de las asignaturas convencionales y que equipen a los alumnos para el futuro.

El desafío actual en la formación de nuevos ciudadanos radica en la necesidad de equilibrar la adquisición de conocimientos con el desarrollo de habilidades esenciales para la vida en sociedad. Los avances tecnológicos, la interconexión global y los cambios socioculturales demandan un enfoque educativo que promueva la adaptabilidad, la resiliencia y la capacidad de aprender a lo largo de toda la vida. Los nuevos ciudadanos deben ser capaces de comprender y evaluar información, resolver problemas éticamente complejos y colaborar con personas de diversas culturas y perspectivas.

Además, la formación de ciudadanos conscientes de su impacto en el entorno social y medioambiental se ha vuelto fundamental en un contexto de desafíos climáticos y sostenibilidad. El programa "Aprendizajes Clave 2017" busca promover una educación que fomente la responsabilidad social, el pensamiento crítico sobre cuestiones globales y la participación activa en la construcción de soluciones.

Discusión y conclusiones

En conclusión, a lo largo de la historia, el concepto de pedagogía ha evolucionado significativamente, influenciado por diferentes corrientes de pensamiento y teóricos destacados. Desde los antiguos filósofos griegos hasta los teóricos contemporáneos, cada periodo ha dejado su huella en la comprensión de cómo aprenden los individuos y cómo debe abordarse la educación. Las últimas teorías del aprendizaje, como el conductismo, el constructivismo, el cognoscitivismo y el conectivismo, ofrecen perspectivas diversas sobre la forma en que los individuos aprenden y se desarrollan. Para afrontar los desafíos actuales, es fundamental integrar estas teorías en la formación de los individuos, promoviendo un enfoque educativo centrado en el estudiante y potenciando habilidades clave para enfrentar los nuevos retos de la sociedad.

La evolución del concepto de pedagogía ha llevado a un cambio en la forma en que se concibe la educación y la formación de ciudadanos. Los planteamientos del programa de estudio actual reflejan la necesidad de preparar a los estudiantes para un mundo en constante transformación, donde las habilidades cognitivas, sociales, éticas y tecnológicas son esenciales. El desafío actual consiste en forjar individuos capaces de enfrentar los retos del siglo XXI de manera informada, ética y colaborativa, contribuyendo al bienestar individual y colectivo.

Referencias

- Aguilar, E. C. (2020). La educación transformadora en el pensamiento de Paulo Freire. *Educere*, 24(78), 197-206.
- Casanova, M. G. G. (2010). Los clásicos en el renacimiento. La labor educativa de Juan Luis Vives. *Revista Panamericana de Pedagogía*, (17).
- Colón-Rosa, H. W. (s.f.). *Jean-Jacques Rousseau y su filosofía educativa: más allá de Emilio*. Comité de Investigación. Recuperado de: [enlace URL]
- Del Carmen-Oviedo, Y. y Castillo, N. M. (2007). Enseñanza desde el enfoque conductual de Skinner. *Revista EDUCARE-UPEL-IPB-Segunda Nueva Etapa 2.0*, 11(2).
- Durán, J. L. (2015, abril 9). *Humanismo: Erasmo de Rotterdam*. Aulafacil.com; AulaFacil.com. Recuperado de: [enlace URL]
- Fuentes, R., Gamboa, J., Morales, K., Retamal, N., y Víctor-San Martín, R. (2012). Jean Piaget, aportes a la educación del desarrollo del juicio moral para el siglo XXI. *Convergencia educativa*, (1), 55-69.
- García, F. (2015, abril 9). *La enseñanza en la Edad Media: aproximación bibliográfica*. In J. I. Iglesia (Ed.), *La enseñanza en la edad media: X Semana de Estudios Medievales*. Nájera: Instituto de Estudios Riojanos, 1999. p. 473-499.
- Gutiérrez, L. (2012). Conectivismo como teoría de aprendizaje: conceptos, ideas y posibles limitaciones. *Revista educación y tecnología*, (1), 111-122.
- Lamoutte, E. M. C. (1989). El proceso educativo según Carl R. Rogers: la igualdad y formación de la persona. RIFOP: *Revista interuniversitaria de formación del profesorado: continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales*, (6), 599-603.

- Martínez, F. V. (2000). Las corrientes educativas en la Grecia clásica desde la perspectiva del concepto postura. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 30(1), 89-116.
- Pulido, M. L. (2018). Principios educativos de la educación occidental: la Edad Media. *Revista Brasileira de Educação*, 23.
- Ramos, I. (2016). *Maslow aportes de esta teoría al campo educativo*. Recuperado de: [enlace URL]
- Salas, A. L. C. (2001). Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vygotsky. *Revista educación*, 25(2), 59-65.
- Santerini, M. (2013). *Grandes de la educación: María Montessori. Padres Y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, (349). Recuperado de: [enlace URL]
- Serrano González-Tejero, J. M., y Pons-Parra, R. M. (2011). El Constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista electrónica de investigación educativa*, 13(1), 1–27. Recuperado de: [enlace URL]
- Siemens, G. (2004). *A learning theory for the digital age* [en línea]. Disponible en: <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm> [Consulta 20/02/2008].

Los lenguajes artísticos como alternativa en el proceso de alfabetización inicial

Evelin Monserrat Huchin Chan

eve_monse2206@hotmail.com

Escuela Normal de Licenciatura en Educación Primaria de Calkiní

Gloria Eugenia Medina Pérez

gloriamedinaperez@hotmail.com

Escuela Normal de Licenciatura en Educación Primaria de Calkiní

Engels Herbé May Medina

piaget_engels@hotmail.com

Escuela Normal de Licenciatura en Educación Primaria de Calkiní

Línea temática 2. Pedagogía y práctica docente en las escuelas normales

Resumen

El presente trabajo de investigación tuvo como propósito principal desarrollar la autonomía a través de los lenguajes artísticos para favorecer la alfabetización inicial en los alumnos del primer grado. La metodología de investigación se orientó bajo el enfoque cualitativo, con alcance descriptivo y diseño investigación-acción. Durante su aplicación se abordó la identificación de los niveles de conceptualización de lectoescritura, la evolución del proceso de alfabetización, la implementación de estrategias que promuevan la autonomía y los lenguajes artísticos como estrategia que favorece el proceso de lectoescritura, así como la valoración de los resultados para reconocer las habilidades de lectura y escritura que se lograron desarrollar. Los alcances de los objetivos propuestos fueron el resultado de la implementación de las estrategias en el desarrollo del plan de acción y su valoración mediante los instrumentos diseñados. La interpretación de los resultados, se fundamentaron en las aportaciones teóricas

de diversos autores expertos, obteniendo hallazgos congruentes en las sesiones de trabajo donde se logró el avance de los alumnos en la adquisición del lenguaje oral y escrito. Por lo tanto, se concluye que el desarrollo de la autonomía a través de los lenguajes artísticos favorece la alfabetización inicial de los estudiantes de primer grado.

Palabras clave: alfabetización inicial, autonomía, lenguajes artísticos, estrategias.

Planteamiento del problema

Descripción del problema

Actualmente, los profesionales de la educación han sido concientizados a favor de la importancia que tiene favorecer el desarrollo de habilidades lingüísticas en los alumnos de educación básica, dadas las circunstancias y el momento que se vive, su desarrollo se ve varado, porque se sostiene la idea de que el lenguaje se adquiere y educa en la interacción social mediante la participación en intercambios orales variados, así como en actos de lectura y escritura plenos de significación (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2017). Lo anterior remarca la necesidad de generar un acompañamiento a través de un profesional que pueda aprovechar cualquier situación para contribuir al desarrollo de estas capacidades a favor de una mejor comunicación.

De esta manera, la adquisición del lenguaje como de su desarrollo dentro del proceso educativo se considera esencial para favorecer al aprendizaje de los discentes, así como la potenciación de las habilidades que se utilizan para participar en el acto de la comunicación. Su importancia radica a partir de la utilización de estas últimas para desarrollar una competencia lingüística en la sociedad en donde comunica sus ideas de manera correcta y al mismo tiempo, aportar algo nuevo.

Teniendo en cuenta lo anterior, se realizó un diagnóstico donde fue detectada la falta de autonomía como factor que afecta el proceso de alfabetización inicial en los alumnos del primer

grado grupo A de la escuela primaria *Carmen Meneses* de la ciudad de Calkiní, Campeche a través de la observación participante, donde se pudo interactuar con el grupo y, a través de la ejecución de actividades se pudo constatar la carencia de habilidades que les permitan seguir instrucciones y resolver problemas sencillos por sí solos, acorde a su edad.

De acuerdo con lo planteado anteriormente, los alumnos demostraron poco interés por involucrarse de manera voluntaria en las actividades diseñadas por la maestra de grupo; esperaban a que esta les indicara qué hacer, sin intentarlo por sí mismos. De igual manera, presentan problemas en la comprensión de reglas, normas e instrucciones. En consecuencia, surge la necesidad de abordar el tema de investigación titulado *Los lenguajes artísticos como alternativa en el proceso de alfabetización inicial*.

Preguntas de investigación

Pregunta general

¿Cómo influye la autonomía a través de los lenguajes artísticos en el desarrollo de la alfabetización inicial en los alumnos del primer grado de la escuela primaria Carmen Meneses de la ciudad de Calkiní, Campeche en el ciclo escolar 2022-2023?

Preguntas generadoras

- ¿Cuáles son las habilidades de autonomía de los alumnos del primer grado?
- ¿Cuáles son los niveles de conceptualización de la lectoescritura en los alumnos del primer grado?
- ¿Qué lenguajes artísticos como estrategias favorecen el desarrollo de la autonomía, en la alfabetización inicial de los alumnos del primer grado?
- ¿Cuál es el alcance obtenido por los estudiantes en autonomía una vez aplicadas las estrategias de lenguaje artístico para la alfabetización inicial?

Con la intención de guiar el estudio se plantean los objetivos siguientes:

Objetivos

Objetivo general

Desarrollar la autonomía a través de los lenguajes artísticos para favorecer la alfabetización inicial en los alumnos del primer grado de la escuela primaria Carmen Meneses de la ciudad de Calkiní, Campeche en el ciclo escolar 2022-2023.

Objetivos específicos

- Identificar las habilidades de la autonomía para reconocer las dimensiones de intervención.
- Reconocer los niveles de conceptualización de lectoescritura para el desarrollo de la autonomía en la alfabetización inicial.
- Aplicar los lenguajes artísticos como estrategia didáctica para favorecer el desarrollo de la autonomía en la alfabetización inicial.
- Valorar el alcance obtenido de la aplicación de los lenguajes artísticos como estrategia didáctica para el desarrollo de la autonomía en la alfabetización inicial.

Justificación

La adquisición y el dominio de la lectoescritura se han constituido en las bases conceptuales determinantes para el desarrollo cultural del individuo, donde el docente tiene la función de ser guía y facilitador, al proporcionar las herramientas necesarias para que los alumnos pongan en práctica sus competencias comunicativas y contribuyendo a la mejora de nuevos aprendizajes.

Hoy en día la importancia de ambos reside en que son las herramientas indispensables para el desarrollo oportuno tanto personal como social; son el medio para acceder a los nuevos saberes educativos y a la cultura existente. La adquisición de ellas posibilita la comunicación, siendo fundamental para vivir en sociedad, donde el individuo pueda expresarse tanto de forma

oral como escrita. Ulzurrun (2011) afirma que “la lectura y la escritura son dos actividades complejas que resultan altamente necesarias para acceder a los saberes organizados que forman parte de una cultura; son procesos interpretativos a través de los cuales se construyen significados” (p. 11).

En este sentido, es necesario favorecer el desarrollo de la capacidad creadora en los alumnos, de tal forma que logren adquirir destrezas y habilidades comunicativas. De ahí que Jiménez (2006) destaca la educación temprana como el contexto más probable para encontrar soluciones efectivas a futuros problemas y dificultades de aprendizaje ocasionados por los niveles deficientes de lectoescritura.

Por su parte, de acuerdo con el *Plan y Programa de estudios Aprendizajes Clave para la Educación Integral 2017*, se pretende generar oportunidades de aprendizaje para que los niños y adolescentes se vuelvan autónomos. Actualmente la falta de autonomía en algunos estudiantes repercute en sus habilidades, actitudes, pero principalmente, en el desarrollo de su personalidad, la cual se sabe tiene un impacto muy grande en la vida de las personas. Cuando un alumno desarrolla su autonomía es capaz de actuar de manera independiente y mostrarse seguro de sus capacidades, permitiéndole alcanzar el éxito en sus actividades y todo aquello que se proponga.

Delimitación del problema

La delimitación del problema de investigación tiene como objetivo establecer la población específica que se estudiará, el tiempo necesario para poder estudiarla y el espacio donde se llevará a cabo. Delimitar un tema de estudio significa, enfocar en términos concretos el área de interés, especificar sus alcances, determinar sus límites, es decir, llevar el problema de investigación de una situación o dificultad muy grande de difícil solución a una realidad concreta, fácil de manejar. Desde la óptica de Sabino (1986), citado por Hernández (2014) la delimitación habrá de efectuarse en cuanto al tiempo y el espacio, para situar el problema en un contexto definido.

Además, según Montealegre y Forero (2006) “en la alfabetización inicial, la conciencia del conocimiento psicolingüístico mediante el análisis fonológico, léxico, sintáctico y semántico le permiten al sujeto operar de manera intencional y reflexionar sobre los principios del lenguaje escrito” (p.25). Por esta razón, la lectura y escritura son considerados procesos complejos.

Por otro lado, Dewey (2008), establece que el concepto de las bellas artes arranca de su conexión con las cualidades descubiertas en la experiencia ordinaria, podrá indicar los factores y las fuerzas que favorecen la transformación de las actividades humanas comunes en asuntos de calor artísticos.

Retomando las ideas de Venemedia, (2014), quien menciona que: “la autonomía se describe como la capacidad que tiene un individuo de sentir, pensar y tomar decisiones por sí mismo” (p. 24) hace referencia a que cuando el niño se reconozca a sí mismo, sea consciente y responsable de sus actos tomando en cuenta los diferentes campos de aprendizaje en que se desenvuelva por sí solo y el maestro sólo sea un guía, este habrá desarrollado su capacidad de independencia.

Hipótesis y/o supuestos

Las hipótesis son respuestas tentativas a la pregunta de investigación e indican aquello que se trata de probar con respecto a un fenómeno que está siendo investigado (Hernández, 2014). En este sentido, la hipótesis de acción estratégica del trabajo de investigación es:

El desarrollo de la autonomía a través de los lenguajes artísticos favorece la alfabetización inicial en los alumnos del primer grado de la escuela primaria *Carmen Meneses* de la ciudad de Calkiní, Campeche en el ciclo escolar 2022-2023.

Marco teórico

El término *arte* es subjetivo, visto como el conjunto de obras y movimientos artísticos expresivos y estéticos correspondientes a una época, un estilo o un país, así como la capacidad o habilidad de expresión y de estética para hacer algo. Según Restrepo, (2005) menciona que:

Es la parte estética que le da sentido al arte, expresando belleza, a través de la pintura, la música, la poesía, etcétera y expresando sentimientos humanos materializados en obras que plasman la realidad o la distorsionan de una forma consciente, contribuyendo no solo a la expresión de sentimientos del autor, sino también al cambio social, a través de denuncias y críticas sociales (p. 58).

De esta manera, el arte es un conjunto de actividades artísticas clasificada en varios tipos a lo largo de la historia, entre las que destacan las bellas artes que son la música, literatura, danza, teatro, pintura, escultura y la arquitectura. Además, constituye una forma de expresión que sirve como medio de comunicación entre los hombres para transmitir ideas. Es el producto de una actividad que requiere de creatividad y desde los tiempos modernos, innovación y originalidad. En síntesis, el concepto de arte evoluciona constantemente, lo que da lugar a nuevas manifestaciones artísticas.

Dado que, el arte desarrolla la creatividad, permite en los estudiantes de educación primaria, la alegría, el deleite, el gozo. Cabe señalar que, para los niños su máxima expresión es el dibujo, teatro, canto en su relación con la música, la danza. El arte se constituye en un instrumento generador de la creatividad (Salvo, 2010). Otra de sus características, es que, es concebido una forma de comunicación, porque a través de sus manifestaciones y presentación expresan un pensamiento completo, sobre la historia y el desarrollo de sus culturas. En su accionar el arte vislumbra valores, estructuras de creencias, niveles de organización, patrones sociales y formas de creencias donde los individuos paulatinamente aprenden a aprender.

La autonomía se rige como una capacidad específicamente humana que permite modelar el comportamiento de esta, tanto como un ser individual o social. No obstante, deja

muy claro que la autonomía permitirá la acción de la persona dentro de unos límites, los cuales se atribuyen como normas.

Por su parte, García (1988) citado por García (2004) propone lo siguiente “la educación puede ser entendida como un proceso de asimilación cultural y moral, y al mismo tiempo como un proceso de separación individual” (p. 17). Durante la acción educativa el profesor ejerce cierto tipo de conocimientos sobre el educando, lo prepara para que este tenga control sobre el mundo de los adultos a través de herramientas como el lenguaje, aportes científicos, normas conductuales, etc., que le permitirán actuar en una realidad determinada.

Así, Piaget (1968) citado por García (2004) define autonomía como “un procedimiento de educación social que tiende, como todos los demás, a enseñar a los individuos a salir de su egocentrismo para colaborar entre sí y someterse a las reglas comunes” (p. 16). Esto, conllevaría a que en un futuro los niños lleguen a convertirse en adultos independientes y puedan valerse por sí mismo. A su vez, en el programa Aprendizajes Clave, indica:

La autonomía puede desarrollarse en dos ámbitos principales: el moral y el intelectual. La autonomía moral se considera como la capacidad de distinguir el bien y el mal: más aún, buscar el bien para sí mismo y los demás, tomar decisiones y actuar en función de lo que le beneficia a los demás. La autonomía intelectual es cuando la persona es capaz de pensar y resolver problemas haciendo uso de sus recursos y experiencias (SEP, 2017, p. 548).

En consecuencia, la autonomía debe ser entendida como la capacidad que tiene una persona para tomar decisiones o realizar acciones por sus propios medios y se va originando de manera gradual, gracias a las interacciones del entorno. De tal manera que, en el programa actual de estudios determina la autonomía como la capacidad que tiene la persona para tomar decisiones y buscar siempre el bien para sí mismo y los demás.

Por lo tanto, en el proceso de apropiación de la lengua escrita, es fundamental partir del contexto sociocultural, donde el niño y la niña están inmersos, porque es el medio donde interactúan y se relacionan con los demás. Es en ese contexto, donde mediante diferentes

formas, gestos o palabras, el niño y la niña expresan sus sentimientos y pensamientos, constituyendo un aspecto importante en este proceso, en la medida en que van adquiriendo la necesidad de comunicarse, al descubrir su mundo. Al respecto Ferreiro (2009) indica que:

Los procesos de leer y escribir son construcciones sociales, donde cada circunstancia histórica da nuevos sentidos, y donde la madurez para la lectoescritura, dependerá de las interacciones sociales e intercambios orales, permitiendo a los niños, comprender cognitivamente la información que reciben de su entorno al hacer uso de la lengua y de interactuar con los otros; en prácticas de lectura y escritura motivadas por la necesidad de comprender, expresar o compartir una perspectiva sobre el mundo, y en toda clase de interacción lingüística originada en la necesidad de entender o integrarse al entorno social (p.54).

La adquisición de la lengua escrita es vista como un proceso donde el niño y la niña construyen mediante la interacción con su entorno y las experiencias concretas y significativas.

Metodología

Tipo de estudio y diseño de investigación

El presente trabajo de investigación se desarrolló de acuerdo con el enfoque cualitativo, según Hernández (2014) este tipo de estudio tiene el propósito de observar, analizar, interpretar, así como explicar y comprender las causas de una situación problema. De esta manera, el enfoque cualitativo se basa en un esquema inductivo que permite explorar, describir y generar perspectivas teóricas, partiendo de lo particular a lo general.

Asimismo, Sandín (2013) describe a la investigación como

una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a

la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimiento (p. 123).

Por lo tanto, la investigación se efectúa en un contexto real donde se identifica, analiza y comprende un problema en específico para transformarlo.

Por ello, el resultado del estudio será de carácter descriptivo, en las palabras de la autora Cortés (2016) este “busca especificar propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis” (p. 56). El carácter descriptivo trata de alcanzar los objetivos de la investigación preguntándose cómo resolver los problemas desde el comportamiento de los supuestos.

La investigación acción representa una alternativa viable para dar respuesta a los problemas cotidianos y acuciantes que se experimentan, con el fin de producir mejoras en las prácticas. Según Lewin (1946), su creador, y otros autores que desarrollaron este tipo de investigación como Carr y Kemmis (1988), dicha investigación implica la visión dialéctica entre la investigación y la acción, de modo que ambos procesos quedan integrados y complementados a través de fases cíclicas que proponen planificar, actuar, observar y reflexionar. Se trata de una investigación transformadora de la realidad y la enseñanza, una actividad cuestionadora, reflexiva, contextualizada, participativa que articula la teoría y la práctica, el conocimiento y la acción.

Ubicación y tiempo de estudio

La aplicación de este proyecto se llevó a cabo en la Escuela Primaria *Carmen Meneses*, turno matutino con C.C.T. 04DPR0356S, perteneciente a la zona escolar 016 ubicada en la Calle 18 No. 142 de la ciudad de Calkiní, Campeche; con horario escolar que va desde las 8:00 hasta la 13:00 horas.

El proyecto se dividió en tres momentos diferentes acordes a los propósitos seleccionados; cada momento tiene una duración de tres semanas para su aplicación; en la semana se diseñan las actividades correspondientes a dos sesiones de trabajo, cada una de las sesiones tiene una duración de 90 minutos aproximadamente.

Sujetos o participantes

La investigación cualitativa no mantiene su enfoque en la representación estadística sino en el análisis concienzudo de los actores sociales que estudia para engrandecer el conocimiento de los mismos y su realidad, tal como afirma Cortés (2004) e Iglesias (2004), “el llamado objeto de la investigación es aquella parte de la realidad objetiva sobre la cual va a actuar el investigador (sujeto) desde el punto de vista, tanto práctico como teórico, para lograr la solución del problema”. Por tal motivo, la población de estudio para este proyecto se obtuvo en la Escuela Primaria Carmen Meneses, específicamente en el primer grado, grupo A, integrado por 30 alumnos, de los cuales 14 son del sexo femenino y 16 del sexo masculino, con edades que oscilan entre los 6 y 7 años.

Para desarrollar la propuesta de intervención se identificó los estilos de aprendizaje, considerados como el conjunto de características, que hacen que un método, o estrategia de enseñar sea efectivo en unos estudiantes e inefectivo en otros, para ello se utilizó la prueba de VAK, dando como resultado que, de una población total de 30 alumnos, 9 tienen un estilo de aprendizaje visual, 10 tienen un estilo de aprendizaje auditivo, 11 tienen un estilo de aprendizaje kinestésico. De igual forma se identificó sus ritmos de aprendizaje donde 9 de ellos tienen un ritmo de aprendizaje lento; otros 10 alumnos presentan un ritmo moderado; otros 11 niños presentan un ritmo rápido.

Instrumentos de evaluación

De acuerdo con los objetivos planteados en esta investigación, se establecieron instrumentos de acopio de información, según Sánchez y Reyes (2006), “todo instrumento debe contar con

lo que se ha propuesto medir, vale decir que demuestre efectividad al obtener los resultados de la capacidad, conducta, rendimiento o aspecto que asegura medir” (p. 154).

Cuestionario: Según la autora Cortés (2016) “El cuestionario consiste en recopilar información sobre una parte de la población, como datos generales, opiniones, sugerencias o respuestas a preguntas formuladas sobre los diversos indicadores que se quieren investigar” (p. 78).

Escalas de actitudes: Que evaluarían variables en un nivel de medición ordinal a través de un conjunto de ítems para asignar una puntuación total que permite precisar en mayor o menor grado la presencia del atributo o variable (Blanco, 2000).

Guía de observación: Según Cortés (2016) menciona que “sirve para recopilar información útil y suficiente sobre la problemática que se estudia” (p. 77). Esta puede redactarse en afirmaciones o en forma de preguntas.

Para la evaluación del plan de acción y la revisión del alcance de los propósitos, se delimitaron tres instrumentos, los cuales son: escala de actitudes para el primer propósito, la escala estimativa para el segundo propósito y la rúbrica para el tercer propósito.

También, se realizó la triangulación de los resultados a través del análisis exhaustivo de los instrumentos aplicados durante el diagnóstico de la investigación como la encuesta y las pruebas, además de los desarrollados durante su aplicación, así como las percepciones que el docente recolectó y analizó durante el proceso de investigación, registrados en los diversos instrumentos de recolección de datos como la guía de observación para dar una conclusión verídica y argumentada del resultado de la aplicación.

Procedimientos

Según Cortés (2016) “Metodológicamente hablando, procedimiento se traduce en cada uno de las acciones concretas que realizan unas tras otra a lo largo de la investigación” (p. 103). Por

consiguiente, en este apartado se debe de anotar con claridad todo lo realizado durante la investigación desde el diagnóstico hasta la concertación de los resultados a través del análisis de los instrumentos.

La primera fase del proyecto correspondió a la planeación de la investigación, donde se consideraron varios aspectos para iniciar el trabajo, empezando por el análisis del FODA que se realizó al grupo de primer grado grupo A, con la finalidad de comprender por medio del planteamiento del problema, delimitar la ubicación y el tiempo del estudio como parte de la metodología. De este modo se identificaron estrategias para tratar la problemática a través de estrategias investigadas.

Después de la presentación, como parte de esta fase, se abordó la fase de ejecución donde el primer objetivo pretendía la presentación del proyecto de investigación que sería aplicado a la población estudiada, los niños del primer grado, al director, maestra titular, así como a los padres de familia quienes se enteraron en el desarrollo de la sesión A, donde se les comunicó el título del trabajo, los objetivos que se perseguían pretendían lograr. El cierre de la sesión tuvo como producto un cuestionario respondido por los padres de familia, en el que cada uno de ellos proporcionó información relevante de sus hijos respecto a su nivel de autonomía.

Finalmente, con la tercera fase correspondiente a la evaluación y alcance del proyecto, se valoró el objetivo número cuatro a través de la aplicación de una actividad que pretendía poner en marcha las cinco habilidades de la autonomía, conjuntamente al proceso de alfabetización inicial. Asimismo, se aplicó un segundo test que permitió contrastar los resultados iniciales propiamente de los niveles de lectoescritura en los alumnos. De modo que, al tener los resultados de los instrumentos aplicados, se procedió a realizar su triangulación. Posteriormente, el análisis se complementó con las evidencias del portafolio de experiencias elaborado durante el transcurso de la propuesta de intervención.

Resultados

El primer instrumento utilizado para valorar el primer objetivo específico Identificar las habilidades de la autonomía para reconocer las dimensiones de intervención fue la aplicación de un cuestionario integrado por preguntas dirigidas a los padres de familia de los alumnos del primer grado, con la finalidad de conocer las perspectivas del tutor hacia su hijo y su postura ante la problemática a tratar.

Este instrumento estuvo estructurado por un total de 12 preguntas abiertas (de diseño propio), clasificadas en dos categorías, mismas que se dividieron en cuatro subcategorías con la intención de recuperar información sobre la percepción de los procesos de lectoescritura y el grado de autonomía de sus hijos.

Para el segundo objetivo, *Reconocer los niveles de conceptualización de lectoescritura para el desarrollo de la autonomía en la alfabetización inicial*, se aplicó el Test de análisis de lectura y escritura (TALE-2000) comprendido por una serie de pruebas que miden distintas habilidades de lectura y escritura, dirigidas a los alumnos del primer grado de educación primaria con la finalidad de reconocer el nivel de lectoescritura en que se ubicaban los discentes. Al tratarse de un instrumento estandarizado, es alta la confiabilidad para su utilización, por lo tanto, es viable para ser aplicado en este estudio de investigación.

La aplicación de los lenguajes artísticos como estrategia, constituyó el tercer objetivo, *Aplicar los lenguajes artísticos como estrategia didáctica para favorecer el desarrollo de la autonomía en la alfabetización inicial*, siendo el eje principal del trabajo de investigación. La selección y diseño de cada una de las actividades partió de las condiciones del grupo identificadas en el diagnóstico y las carencias presentes asociadas a las categorías de investigación, reconocidas en las valoraciones de los primeros dos objetivos.

Las estrategias didácticas se organizaron en un Plan de acción abordando 10 sesiones, con una duración aproximada de 90 minutos; dichas sesiones estaban vinculadas al objetivo general de investigación. El periodo comprendido fue del 14 de marzo de 2023 al 27 de abril de

2023. Para evaluar el cumplimiento de este objetivo, se requirió el uso de diferentes instrumentos, tales como escalas estimativas, listas de cotejo, escalas de actitudes y rúbricas, diseñadas acorde a las variables que orientaban las actividades de cada secuencia.

Cabe mencionar que, se llevaron a cabo situaciones didácticas, empleando como principal recurso diferentes tipos de textos para su análisis mediante modalidades y estrategias de lectura orientadas a la construcción de palabras, enunciados y la elaboración de un producto específico en cada sesión. Además, consistió en implementar prácticas artísticas como un proceso integrador y transversal de contenidos, permitiendo construir un conocimiento complejo del lenguaje desde diversas miradas o perspectivas.

Para valorar el alcance del objetivo cuatro, se aplicó nuevamente el Test de análisis de lectura y escritura (TALE-2000) a la población estudiada, el cual estuvo compuesto por 20 preguntas de opción abierta y múltiple, que se establecieron para evaluar el nivel de destreza de los alumnos en el proceso de lectoescritura, verificando la apropiación obtenida por parte de los discentes. En la aplicación de esta prueba, se procedió al registro de la puntuación obtenida en tablas, en las cuales se situaron los niveles de lectura y escritura alcanzado por cada uno de los alumnos; los tres rangos de valoración manejados fueron los siguientes: *Nivel esperado*, *En desarrollo* y *Requiere Apoyo*.

Discusiones y conclusiones

El diseño de investigación se focalizó en el desarrollo de la autonomía para el proceso de alfabetización inicial, lo cual implicó la aplicación del tratamiento, es decir, la implementación de estrategias didácticas por medio de los lenguajes artísticos para promover la mejora en la autonomía de los estudiantes.

Al retomar el supuesto planteado al inicio de la investigación que refiere a *Desarrollar la autonomía a través de los lenguajes artísticos para favorecer la alfabetización inicial en los alumnos del primer grado de primaria*, se reconoce la efectividad de su aplicación por medio de

los resultados congruentes que sustentan los expertos en la materia dentro de esta investigación en el ámbito educativo.

De esta manera, al revisar la literatura correspondiente, se demostró que las estrategias de expresión y apreciación artística ofrecen expectativas de eficacia en la práctica educativa, de ahí que se requiere aplicarlas en el proceso de enseñanza-aprendizaje y lograr los aprendizajes esperados, tal como las conceptualiza Schunk (1991) citado por Tobón (2008), son planes orientados hacia la consecución de metas de aprendizaje. El mismo autor cita a Bernard (1999) quien la concibe como el conjunto organizado, consciente y controlado de los procesos realizados por los aprendices con el fin de alcanzar una meta implicada en la elaboración de una tarea compleja. En el caso particular, el alcance de las habilidades de lectura y escritura.

Al abordar el tema de investigación denominado *Los lenguajes artísticos como alternativa en el proceso de alfabetización inicial*, se obtuvieron resultados favorables en el aprendizaje y adquisición del lenguaje oral y escrito. La aplicación de la propuesta de trabajo con enfoque interdisciplinario adjunta al campo de formación Lenguaje y Comunicación, y el área de desarrollo personal y social de Artes, a través de las prácticas sociales del lenguaje, permitió situar a la lectura y escritura como elementos importantes dentro del ámbito social.

También, con la aplicación de estrategias de lenguajes artísticos para su intervención, contribuyeron al alcance de resultados positivos en la formación de las competencias lectoras y escritoras, así como al desarrollo de las capacidades cognitivas, físicas y emocionales. Respecto al proceso de investigación, estuvo constituido por la determinación de los niveles de conceptualización de lectoescritura, la influencia de la autonomía en el proceso de alfabetización, la implementación de estrategias de lenguajes artísticos para favorecer el proceso de adquisición de la lectoescritura, así como la valoración de los resultados del proceso de intervención, posibilitaron el análisis de la información y la obtención de resultados.

Referencias

- Bernard, L. (1999). *El arte y sus estrategias en la escuela primaria*. México; Libros
- Cortés, P. (2005). *Metodología en la investigación*: Perú
- Hernández, F. (2000). *Educación y Cultura visual*. Octaedro: Barcelona
- Jiménez, J. (2006). *Teoría del Arte*. Madrid: Técnos.
- Restrepo, M. (2018). *Autonomía para la vida infantil*. España: SABERES.
- Rosero, P., y Urmendiz, A. (2011). *El uso de la expresión plástica como estrategia en el preescolar*. Universidad de San Buenaventura Cali, Facultad de Educación, Colombia.
- Sánchez, K. (2011). *Expresión y apreciación artística: artes plásticas*. México: Trillas
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral*. México: SEP
- Tobón, K. (2006). *La autonomía y su influencia en el infante*. Ecuador
- Tuneu, P. (2017). *El arte infantil. Conocer al niño a través de sus dibujos*. Barcelona: Paidós.
- Yana, T., y Macedo, P. (2020). *Los lenguajes artísticos en primaria*. UAM Ediciones, Madrid.

El método Pólya como estrategia para el desarrollo de competencias matemáticas

Karla Adriana Interian Collí

karla.interia3@gmail.com

Escuela Normal de Licenciatura en Educación Primaria de Calkiní

Engels Herbé May Medina

piaget_engels@hotmail.com

Escuela Normal de Licenciatura en Educación Primaria de Calkiní

Bartolo May Puc

bachomay60@hotmail.com

Escuela Normal de Licenciatura en Educación Primaria de Calkiní

Línea temática 2. Pedagogía y práctica docente en las escuelas normales

Resumen

El presente trabajo de investigación tuvo como propósito desarrollar competencias matemáticas a través de este método para favorecer la resolución de problemas en los alumnos del segundo grado grupo A de la Escuela Primaria “Carmen Meneses” de Calkiní, Campeche durante el ciclo escolar 2022-2023. La investigación consideró una población de estudio conformado por 32 discentes, 18 hombres y 14 mujeres, entre los 7 y 8 años. La metodología se orientó bajo el enfoque cualitativo, con alcance descriptivo y diseño de investigación-acción. Durante su implementación se abordó la identificación del nivel de las competencias matemáticas, el reconocimiento de las técnicas y procesos que influyen en la resolución de problemas, la aplicación de estrategias de acuerdo con las fases del método seleccionado, así como la valoración de los resultados para identificar el avance que obtuvieron. Los alcances de los objetivos propuestos fueron el resultado de las estrategias implementadas en el plan de acción y de la valoración mediante instrumentos de evaluación. La interpretación de los resultados, se

fundamentaron en aportaciones de autores, obteniendo hallazgos congruentes para el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes. Además, se concluyó que la implementación del método Pólya favorece al desarrollo de competencias matemáticas de los alumnos.

Palabras clave: competencia matemática, resolución de problemas, método pólya, estrategias didácticas, evaluación.

Planteamiento del Problema

Descripción de la Situación Problema

En educación básica, la importancia de preparar alumnos competentes y críticos para la vida en sociedad es una de las premisas que se busca, sin embargo, durante el proceso pueden existir dificultades que imposibilitan el cumplimiento de los objetivos trazados, entre los cuales se encuentra, el desarrollo de habilidades matemáticas para favorecer la resolución de problemas matemáticos. Este es uno de los desafíos más notorios a nivel nacional y se le atribuye ser uno de los principales causantes de la deserción escolar; esto se debe a dificultades relacionados con la capacidad para comprender, analizar y elegir de qué manera resolver un ejercicio y los pasos a utilizar para solucionar consignas provenientes de contextos, surgidos tanto en la vida diaria, en las ciencias o en las propias matemáticas (Secretaría de Educación, 2017).

La asignatura de matemáticas representa el espacio donde los estudiantes ostentan mayores dificultades, realidad demostrada en las bajas calificaciones del examen diagnóstico aplicado por la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU) al inicio del ciclo escolar, demostrando que los discentes no logran comprender los problemas matemáticos, ni son capaces de identificar los datos, definir la incógnita o construir un plan de solución donde puedan argumentar sus respuestas, causando errores en los resultados obtenidos en diversas situaciones planteadas.

Por otro lado, la guía de observación permitió reforzar el conocimiento sobre las destrezas y habilidades de los alumnos, brindando la oportunidad de recabar información sobre su proceso de aprendizaje, y posteriormente, elaborar un cuadro de Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas (FODA) del segundo grado, que permitió detectar las debilidades del grupo, reconociendo la falta de comprensión, desarrollo de estrategias al momento de resolver problemas matemáticos, así como un bajo nivel en su capacidad para compartir y argumentar su resultado obtenido.

Por tal motivo, el presente trabajo de investigación pretende favorecer el desarrollo de las competencias matemáticas de los alumnos en educación básica, puesto que se considera como una base hacia el fortalecimiento de conocimientos y obtención de beneficios significativos al desarrollar en el alumnado las habilidades necesarias para comprender, resolver y comprobar cualquier problema matemático. Ante ello, es preciso señalar que la problemática fue detectada durante la jornada de observaciones diagnóstico en el segundo grado, grupo “A” de la Escuela Primaria Urbana Carmen Meneses de Calkiní, Campeche.

Preguntas de Investigación

Pregunta general

¿Cómo el método Pólya favorece el desarrollo de competencias matemáticas en los alumnos del segundo grado grupo “A” de la Escuela Primaria Urbana “Carmen Meneses” de Calkiní, Campeche durante el ciclo escolar 2022-2023?

Preguntas generadoras

- ¿Qué dificultades presentan los alumnos en la resolución de problemas matemáticos?
- ¿Cómo aplicar el método Pólya para el desarrollo de competencias matemáticas?
- ¿Cuál es el alcance de la aplicación del método Pólya como estrategia para desarrollar competencias matemáticas?

Objetivos

Objetivo general

Implementar el método Pólya como estrategia para el desarrollo de competencias matemáticas en los alumnos del 2° grado grupo “A” de la Escuela Primaria Carmen Meneses durante el ciclo escolar 2022-2023.

Objetivos específicos

- Identificar las dificultades de los alumnos en la resolución de problemas para establecer las técnicas y procesos que afectan el desarrollo de la competencia matemática.
- Aplicar el método Pólya para el desarrollo de competencias matemáticas.
- Valorar el alcance de la aplicación del método Pólya para el desarrollo de competencias matemáticas.

Justificación

La metodología empleada en matemáticas, es un elemento clave para el logro satisfactorio de aprendizajes en los estudiantes porque emplean una forma de pensamiento que les permite reconocer, plantear y resolver problemas. La propuesta didáctica de solución de problemas a través del método de Pólya se desarrolla a través del proceso reflexivo, con el cual se estimula la conectividad de la información. El método de Pólya contribuye a la enseñanza de la matemática, ya que causa en el estudiante capacidad, habilidad y desarrollo del conocimiento para comprender y resolver problemas matemáticos.

Frade (2009), considera que una metodología para desarrollar competencias debe tener en cuenta: una situación didáctica que le genere un conflicto cognitivo que el estudiante deba resolver, el cual debe ser interesante para él, responder a sus necesidades de aprendizaje y estar vinculada con la vida real; una secuencia didáctica con una serie de actividades que lleven al estudiante a resolver el conflicto cognitivo. En conclusión, con este trabajo de investigación,

se pretende beneficiar a los alumnos del segundo grado en el desarrollo de competencias matemáticas, por medio de la implementación del método Pólya y favorecer la resolución de problemas matemáticos.

Delimitación del problema

De acuerdo con Sabino (2017), la delimitación de un problema de investigación, consiste en enfocar términos concretos nuestras áreas de interés, en la búsqueda de información relevante que le impondremos a nuestro estudio. Para poder definir los objetivos de la propuesta de intervención, se necesitan precisar los conceptos que inciden directamente con el supuesto a comprobar, por ello se tomará especial importancia en dos concepciones: competencia matemática y método Pólya.

En este caso, la competencia matemática PISA (2016) lo define como “la capacidad de un individuo para formular, emplear e interpretar las matemáticas en una variedad de contextos, incluye el razonamiento matemático y el uso de conceptos, procedimientos, datos y herramientas matemáticas para describir, explicar y predecir fenómenos”. Con relación al método Pólya, Peñaloza (2019) lo define como un método heurístico enfocado directamente a la solución de problemas lógico-matemáticos; son estrategias didácticas que siguen una secuencia de cuatro pasos o actividades que van desde la comprensión hasta la evaluación de los resultados fortaleciendo la competencia matemática de los estudiantes, pone en juego la curiosidad por tratar de resolver situaciones con sus propios medios usando la experimentación y el descubrimiento.

El alcance del trabajo es de importancia porque beneficiará a los alumnos del segundo grado grupo A, de la escuela primaria Carmen Meneses de la ciudad de Calkiní, en el desarrollo de sus competencias matemáticas que permitan enfrentarse a la solución de problemas, adaptarse a nuevas situaciones, establecer relaciones entre los diferentes procedimientos y conceptos matemáticos. Asimismo, constituirá un referente para próximas investigaciones que

deseen seguir esta línea temática para asegurar la eficacia de las competencias profesionales en la educación.

Hipótesis y/o supuestos

Según Hernández (2014) refiere a la hipótesis como aquello que “nos indica lo que estamos buscando o tratando de probar y pueden definirse como explicaciones tentativas del fenómeno investigado” (p. 104). En este sentido, deben de formularse a manera de proposiciones, de hecho, se consideran como respuestas provisionales a las preguntas de investigación. En esta propuesta la hipótesis planteada es la siguiente: implementar el método Pólya como estrategia para favorecer el desarrollo de competencias matemáticas en los alumnos del 2° grado grupo “A” de la Escuela Primaria Urbana “Carmen Meneses” durante el ciclo escolar 2022-2023.

Marco teórico

Competencias matemáticas

Uno de los primeros usos del vocablo “Competencias” lo encontramos en la Grecia Clásica en un escrito de Platón; la raíz de la palabra es “ikano”, es una derivación de “iknoumai”, que se traduce como “llegar”. En la antigua Grecia tenía un equivalente para competencia, que es ikanótis (ικανότης), esta es la cualidad de ser “ikanos” (capaz), tener la “habilidad de para conseguir algo”, es una destreza. El origen del término competencia también aparece en la antigua Roma, del latín “competens”, que significa “ser capaz de”.

El Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes, por sus siglas PISA 2015 define “competencia matemática” como:

La capacidad del individuo para formular, emplear e interpretar las matemáticas en distintos contextos. Incluye razonar matemáticamente y utilizar conceptos, procedimientos, herramientas y hechos matemáticos para describir, explicar y predecir fenómenos. Esto ayuda a las personas a reconocer la presencia de las matemáticas en el mundo y a emitir juicios y

decisiones bien fundamentados que necesitan los ciudadanos constructivos, comprometidos y reflexivos (OCDE, 2017, p. 64).

Así pues, la competencia matemática, no solo abarca conocimientos, habilidades y destrezas, sino también la manera de aplicarlas, por lo tanto, es necesario fomentar actitudes y emociones relacionadas con la confianza en sí mismo, la curiosidad, la noción de lo relevante y el deseo de hacer o comprender cosas, entre otras. Los procesos matemáticos que los estudiantes aplican cuando intentan resolver un problema se denominan “competencias matemáticas”, y están relacionadas con la forma del problema y con sus requisitos particulares para poder resolverlo con éxito.

En educación básica, según el plan y programas de estudio Aprendizajes Claves, las matemáticas son definidas como:

Un conjunto de conceptos, métodos y técnicas mediante los cuales es posible analizar fenómenos y situaciones en contextos diversos; interpretar y procesar información, tanto cuantitativa como cualitativa; identificar patrones y regularidades, así como plantear y resolver problemas. Proporcionan un lenguaje preciso y conciso para modelar, analizar y comunicar observaciones que se realizan en distintos campos (SEP, 2017, p. 234).

Por tal motivo, cada docente se convierte en un mediador, un líder transformador que tiene la función de preparar a los alumnos para que actúen de forma eficaz en cada ámbito de la vida, por lo que es necesario un cambio en su manera de pensar para generar un cambio en su manera de actuar en el proceso enseñanza– aprendizaje, comprendiendo que su labor educativa es enseñar a aprender y aplicar lo aprendido en su diario vivir, considerando que las actitudes, aptitudes y contenidos son los factores que intervienen en dicho aprendizaje.

Resolución de problemas matemáticos

La resolución de problemas se hace a lo largo de la educación básica, aplicando contenidos y métodos pertinentes en cada nivel escolar, y transitando de planteamientos sencillos a cada vez más complejos. Esta actividad incluye la modelación de situaciones y fenómenos, la cual no implica obtener una solución.

Por consiguiente, “en la educación básica, la resolución de problemas es tanto una meta de aprendizaje como un medio para aprender contenidos matemáticos y fomentar el gusto con actitudes positivas hacia su estudio” (SEP, 2017, p. 301). Por ello, el estudio de las matemáticas consiste en usar de una manera crítica y flexible conceptos, técnicas, métodos o contenidos en general, aprendidos previamente. Además de desarrollar procedimientos de resolución que no necesariamente les han sido enseñados con anterioridad.

Para Villarroel (2008), el proceso de resolución de un problema se inicia necesariamente con una adecuada comprensión de la situación problemática. Asimismo, es preciso que el estudiante llegue a tener muy claro de qué se está hablando, qué es lo que se quiere conocer, cuáles son los datos que se conocen. Cabe señalar que en la mayor parte de los casos los problemas se plantean en forma escrita, de modo que la comprensión lectora constituye un elemento crítico.

Luego de comprender el contenido del problema, comienza la búsqueda de una estrategia para su resolución. Aquí se trata de ver la relación que existe entre la información que se desea obtener y los datos o información de que se dispone, con la intención de determinar cuál o cuáles de estos datos se podrían utilizar para llegar a la solución con ayuda de alguna herramienta matemática.

También, es importante destacar, según indica Villarroel (2008), que la determinación de la estrategia de solución constituye la etapa más compleja dentro del proceso de resolución, ya que exige tener claridad respecto del contenido de dicha problemática, identificar la información conocida relevante y eventualmente la información que podría ser necesaria pero que no se

tiene a mano, manejar el significado de los conocimientos matemáticos disponibles y seleccionar las herramientas matemáticas más apropiadas.

El método Pólya

Esta investigación tiene como estrategia pedagógica la propuesta de enseñanza de resolución de problemas de George Pólya, matemático húngaro nacido en 1887, quien hizo aportes importantes a las matemáticas que continúan siendo tenidos en cuenta por investigadores y profesores en la actualidad. Al referirse a solución de problemas Pólya (1981) citado por Meneses y Peñaloza (2019) dice:

Un gran descubrimiento resuelve un gran problema, pero en la solución de todo problema, hay un cierto descubrimiento. El problema que se plantea puede ser modesto; pero, si pone a prueba la curiosidad que induce a poner en juego las facultades inventivas, si se resuelve por propios medios, se puede experimentar el encanto del descubrimiento y el goce del triunfo (p. 7).

Este método sigue una secuencia de pasos o actividades que van desde la comprensión hasta la evaluación del resultado, en ese proceso se pone en juego facultades inventivas y curiosidad por tratar de resolver situaciones problemáticas con los propios medios usando la experimentación y el descubrimiento de la solución, lo cual se desarrolla en cuatro pasos o etapas: comprender el problema, diseñar un plan, ejecutar el plan y mirar hacia atrás.

El método de Pólya consiste en la búsqueda y determinación de estrategias para la solución de problemas matemáticos. Arapa (2018) expone las siguientes características de dicho método:

- a) Es racional, porque utiliza el razonamiento lógico para resolver problemas matemáticos.
- b) Es objetivo, porque su adecuada aplicación conduce a dar una respuesta concreta a la resolución de problemas de manera adecuada y significativa.

c) Es sistemático, porque utilizamos pasos para resolver problemas de matemática en forma ordenada.

d) Es flexible, porque a pesar de ser un método constituido por momentos ordenados, éstos se pueden suprimir o retroceder para perfeccionar.

Metodología

Tipo de Estudio y Diseño de Investigación

El presente estudio emplea un enfoque cualitativo, de acuerdo a Hernández (2014), porque tiene el propósito de observar, analizar, interpretar y actuar para explicar y comprender las causas de una situación problema. Por otro lado, se basa en un esquema inductivo, pues busca explorar, describir y fundamentar por medio de perspectivas teóricas siendo este, el punto de partida del tema a desarrollar.

Es de alcance descriptivo, y su principal objetivo, es desarrollar en los estudiantes el pensamiento crítico a partir de la aplicación del método Pólya por medio estrategias didácticas que favorezcan las habilidades matemáticas, de esta manera se lograría dar respuesta a una de las problemáticas más notables de los estudiantes a nivel nacional e internacional. Por consiguiente, la investigación emplea una hipótesis de acción estratégica, planteada a partir de la revisión bibliográfica sobre la problemática central. Se retoma la idea de Bisquerra (2004) que define a la hipótesis como un “enunciado que relaciona una idea con una acción. Una pregunta (idea), con una respuesta (acción)” (p. 384).

La metodología llevada a cabo en este trabajo de investigación fue la investigación-acción, que en palabras de Rodríguez y Valderiola (2007) tiene la finalidad de “transformar la realidad, es decir, se centra deliberadamente en el cambio educativo y la transformación social” (p. 54). Para dar atención a dicha problemática se diseñó un plan de acción con actividades innovadoras que contribuyan a despertar el interés de los alumnos por aprender.

Ubicación y Tiempo de Estudio

El presente trabajo de investigación se llevó a cabo en la Escuela Primaria “Carmen Meneses” con Clave del Centro de Trabajo (CCT) 04DPR0356S, perteneciente a la zona escolar 018, que se encuentra ubicada en la calle 18 No. 142, código postal 24904, Barrio de San Luisito, en la ciudad de Calkiní, estado de Campeche durante el ciclo escolar 2022-2023.

La duración del estudio correspondió al periodo comprendido del 1° de marzo al 27 de abril de 2023, previo a esto se realizó una observación con la finalidad de diagnosticar el nivel del grupo de segundo grado, así como un plan de acción desarrollado en cuatro semanas con tres sesiones semanales de 90 minutos cada una. La aplicación del proyecto estuvo integrada de 18 sesiones de trabajo, de las cuales, cuatro fueron orientadas para la identificación de las debilidades y fortalezas sobre la problemática detectada, así como información que sirvió de base para reconocer el conocimiento de los discentes; por otro lado, 10 sesiones se enfocaron a la aplicación de las estrategias del plan de acción; destinando los cuatro restantes, a la recopilación de resultados y evaluación de los alcances tras la intervención.

Sujetos o Participantes

La población del presente proyecto de investigación corresponde al segundo grado grupo “A” de la Escuela Primaria Urbana “Carmen Meneses” de la ciudad de Calkiní, Campeche, integrado por un total de 32 alumnos entre los 7 y 8 años de edad. De los cuales 14 corresponde al sexo femenino y 18 al sexo masculino.

Se consideró importante el conocimiento de los ritmos y estilos de aprendizaje de la población de estudio, con la finalidad de reconocer su proceso de apropiación del conocimiento. El 25% (8 alumnos) del grupo poseen un estilo de aprendizaje visual. El 34.3% (11 alumnos) son auditivos. Y por último el 40.6% (13 alumnos) se encuentra en el estilo kinestésico. Por su parte, el 31.2% (10 alumnos) del grupo se encuentran en un ritmo de aprendizaje rápido; mientras que el 46.8% (15 alumnos) se ubican en el ritmo moderado; finalmente, 21.8% (7

alumnos) poseen un ritmo lento, pues demoran en cumplir con las actividades y requieren apoyo u orientación en el desarrollo de los procedimientos.

Instrumentos de Acopio de Información

Cuestionario: Gómez (2006) menciona que este instrumento permite establecer contacto con la realidad investigada, además se adquiere conocimiento a través de sus aspectos más relevantes, para posteriormente precisar el tipo de preguntas a diseñar en la verificación de las hipótesis.

Rúbrica: definida por Condemarín y Medina (2000) como “una pauta de valoración que ofrece una descripción del desempeño de un estudiante en un aspecto determinado (aprendizajes logrados) a través de un proceso continuo, dando mayor consistencia a los resultados” (p. 33). Por tal motivo, su finalidad fue identificar las fortalezas y debilidades que poseen los alumnos frente a la resolución de problemas.

Guía de observación: Rojas (2002) la define como “una guía de observación o conjunto de preguntas elaboradas de acuerdo con ciertos objetivos e hipótesis formuladas correctamente a fin de orientar nuestra observación” (p. 61).

Escala estimativa: Pérez (2013) define este instrumento como “una serie de indicadores articulados y definidos por la frecuencia presentada ante alguna actividad específica de desempeño” (p. 35).

Portafolio de evidencias: definidos como la colección de los trabajos más significativos elaborados por los alumnos, durante el periodo de tiempo establecido en los cuales se identifica el progreso de los discentes durante la aplicación del plan de acción (Seefeldt, 2012).

Procedimientos

La primera fase del trabajo consistió en la planeación del proyecto; esta permitió sistematizar las bases de la investigación a través del planteamiento del problema, además de situar la ubicación, así como el tiempo de estudio, considerados elementos imprescindibles para la metodología. Fue necesario elaborar un plan de acción para definir las estrategias pertinentes priorizando el cumplimiento de los objetivos trazados en la investigación.

En la segunda fase, se dio paso a la ejecución del plan de acción. En el primer objetivo se aplicó un cuestionario dirigido a los padres de familia y alumnos para recabar información verídica y confiable para sustentar el proceso de investigación. En adición, se aplicó una rúbrica, encaminada a identificar el nivel de competencia de los alumnos en la resolución de problemas a partir de sus habilidades. Para el segundo objetivo, correspondiente a la aplicación del método Pólya para el desarrollo de competencias matemáticas se aplicaron cuatro escalas estimativas para valorar cada una de las cuatro fases que comprenden la metodología: Entender el problema; Configurar un plan; Ejecutar el plan; Mirar hacia atrás.

La tercera fase correspondió al proceso de evaluación, espacio enfocado a la valoración de la implementación estratégica, para ello, se utilizó la rúbrica y guía de observación del primer objetivo, a fin de reconocer el alcance que tuvieron los alumnos, tras la aplicación de las actividades didácticas, valorando el desarrollo de su competencia matemática logrado en función a los problemas matemáticos. Finalmente, se consideraron las evidencias del portafolio de experiencias elaborado durante el transcurso de la propuesta de intervención.

Resultados

Para analizar los resultados, se empleó la Rúbrica para Evaluar la Competencia Matemática en Educación Primaria” (RECMAT 6-12) de Alsina, Abarca y Grabulosa (2020) cuya estructura considera cinco indicadores para la valoración del nivel de Competencia matemática deseable en los alumnos del segundo grado grupo A.

En resumen, de la población de estudiantes, se consideraron cuatro niveles en función a su Competencia matemática, obteniendo los siguientes resultados: el 19% (6 alumnos) se ubicó en el Nivel Novel; a su vez, el 37% (12 alumnos) se situaron en el nivel Aprendiz; mientras que, el 28% (9 alumnos) alcanzó el nivel Avanzado; y finalmente, el 16% (5 alumnos) lograron un nivel Experto en la resolución de problemas matemáticos.

En este sentido, se reconoció el avance en la disminución de las dificultades que presentaban los alumnos en aspectos como el análisis e interpretación de los problemas, la identificación de la incógnita, la realización del procedimiento, así como la comprobación y argumentación del resultado. Además, se observó que todas estas problemáticas fueron atendidas a través de las estrategias en la implementación de la alternativa de solución, cada una de las actividades aportó información útil para el alcance del objetivo general, que de igual forma tuvieron que ver con el desarrollo de las competencias matemáticas.

Discusión y conclusiones

Discusión

El tratamiento de la temática de investigación vinculada al desarrollo de competencias matemáticas involucró la implementación de una serie de acciones y actividades de enseñanza aplicadas en diferentes estrategias propicias para la construcción del conocimiento. En este sentido, resultó imprescindible favorecer el proceso de resolución de problemas matemáticos a través de la metodología Pólya.

Al retomar el supuesto planteado al inicio de la investigación que refiere a La implementación del método Pólya como estrategia para el desarrollo de competencias matemáticas en los alumnos del segundo grado grupo "A" de la Escuela Primaria Carmen Meneses, se describe que los resultados son congruentes con la literatura recuperada, aportando datos significativos en la investigación.

En síntesis, a partir de la investigación es posible afirmar que cada una de las fases del método Pólya favorece distintas habilidades matemáticas. A continuación se describen: la primera fase o etapa llamada Entender el problema, permitió desarrollar en los alumnos la capacidad de comprender la situación, los datos que aporta; así como la incógnita que se solicita; por su parte, la etapa Concebir un plan orientó la formulación de preguntas guía para la reflexión del proceso de resolución del problema; a su vez, la fase Ejecutar el plan posibilitó un acercamiento al uso de conceptos, herramientas y estrategias diversas para apropiarse y apoyar su proceso de una manera más autónoma; por último, Mirar hacia atrás cumplió con las habilidades de comunicación y argumentación, retomando lo que hizo en todo su proceso, autoevaluándose y comparando sus estrategias con el de otros compañeros enriqueciendo su aprendizaje.

Conclusiones

Abordar el tema de investigación denominado *El método Pólya como estrategia para el desarrollo de competencias matemáticas*, representó resultados favorables en el aprendizaje de los educandos, pues permitió la adquisición de nuevas técnicas y procesos de resolución de problemas al implementar una serie de pasos lógicos y secuenciales que permiten no solo buscar una respuesta correcta, sino que además haga uso de conocimientos, habilidades y actitudes, así como recursos y herramientas que expandan su creatividad y autonomía.

Las selecciones de las estrategias didácticas para el diseño del plan de acción se orientaron en actividades creativas instauradas en el método Pólya, con la finalidad de promover un análisis reflexivo en la resolución de problemas matemáticos. Su implementación constituyó un avance significativo puesto que las acciones despertaron el interés de los estudiantes quienes se apropiaron de nuevas técnicas y métodos para dar solución a cualquier situación problemática. En conclusión, es posible afirmar que la implementación del método Pólya tiene una gran influencia en el proceso de resolución de problemas, mismo que propicia el aprendizaje a partir del análisis sobre la planificación y ejecución de procedimientos, la elaboración de argumentos, la construcción de posturas ante las interpretaciones de resultados,

así como su explicación oral y escrita, misma que conlleva a promover las competencias matemáticas.

Referencias

- Alsina, A., y Abarca, M. (2020). *Evaluando la competencia matemática: construcción y validación de una rúbrica*. España: Universidad de Girona.
- Alsina, A. (2018). La evaluación de la competencia matemática: ideas clave y recursos para el aula. *Revista de Educación Matemática*. Vol. 32, núm. 3,
- Alsina, A., y Coronata, C. (2014). *Los procesos matemáticos en las prácticas docentes: diseño, construcción y validación de un instrumento de evaluación*. Edma: Educación Matemática en la Infancia.
- Álvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- Barrón-Parado, J., Basto-Herrera, I., y Garro-Aburto, L. (2021). *Método Polya en la mejorar del aprendizaje matemático en estudiantes de primaria*. Digital Publisher
- Becerra, J. (2017). *Concepciones sobre competencias matemáticas en profesores de educación básica, media y superior*.
- Gualdrón, E. (2020). Las operaciones básicas y el método heurístico de Pólya como pretexto para fortalecer la competencia matemática resolución de problemas. *Revista Espacios* Vol. 41
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. D. F. México. McGraw-Hill.
- Izagirre, A. (2020). *La competencia matemática en Educación Primaria mediante el aprendizaje basado en proyectos*.
- Meneses, M., y Peñalosa, D. (2019). Método de Pólya como estrategia pedagógica para fortalecer la competencia resolución de problemas matemáticos con operaciones básicas. *Zona Próxima*, 31, pp. 7-25.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2018). *El programa PISA de la OCDE. Qué es y para qué sirve*. París: OCDE.

Oviedo, P. E. (2006). La resolución de problemas. Una estrategia para aprender a aprender. *Revista de la Universidad de La Salle*, (41), pp. 31-39.

Pólya, G. (1965). *Cómo plantear y resolver problemas*. México D.F.: Trillas.

Estrategias didácticas para favorecer el cálculo mental en niños de educación primaria

Juan Eduardo Qui Uc

piaget_engels@hotmail.com

Escuela Normal de Licenciatura en Educación Primaria de Calkiní

Engels Herbé May Medina

piaget_engels@hotmail.com

Escuela Normal de Licenciatura en Educación Primaria de Calkiní

Bartolo May Puc

bachomay60@hotmail.com

Escuela Normal de Licenciatura en Educación Primaria de Calkiní

Línea temática 2. Pedagogía y práctica docente en las escuelas normales

Resumen

El presente trabajo de investigación, tuvo como propósito principal implementar el cálculo mental como estrategia didáctica para favorecer la resolución de problemas aritméticos, en el tercer grado, grupo "A", de la Escuela Primaria Basilio Vadillo de Tepakán, Calkiní, Campeche. La metodología de investigación se orientó bajo el enfoque cualitativo, con un alcance de estudio descriptivo y diseño de investigación-acción. Durante su implementación se abordó la identificación de las habilidades de cálculo mental, las causas que dificultan el proceso para la resolución de problemas aritméticos, la aplicación de estrategias para fomentar las habilidades de cálculo mental, así como la valoración de los resultados obtenidos. Los alcances de los objetivos propuestos fueron el resultado de los tres momentos de aplicación estratégica, en el desarrollo del plan de acción y los instrumentos de evaluación. En cuanto a la interpretación de los resultados, se sustenta con las aportaciones teóricas de diversos autores del campo.

disciplinar, de quienes se retomaron orientaciones pedagógicas imprescindibles, obteniendo hallazgos coherentes con las sesiones efectuadas del plan de acción. De esta forma, se concluye que el desarrollo del cálculo mental a través de estrategias didácticas favorece la resolución de problemas aritméticos en los alumnos.

Palabras clave: cálculo mental, estrategias, instrumentos, evaluación, problemas aritméticos.

Planteamiento del problema

Descripción de la situación problemática

En la escuela primaria existen diversas dificultades durante el proceso de enseñanza, mismas que representan ser limitaciones para los alumnos, sobre todo para alcanzar los aprendizajes esperados en cada contenido o desarrollar sus habilidades por medio de actividades implementadas por el docente, acorde al currículo vigente.

Una de las dificultades está ligada con la asignatura de Matemáticas, específicamente en la resolución de problemas aritméticos de manera mental, mismo que mantiene relación con el pensamiento matemático, generando la deserción escolar y bajas calificaciones, debido a la nula aplicación de estrategias didácticas que favorezcan el cálculo mental. El cálculo mental (CM) como parte de las matemáticas brinda al alumno una apertura a nuevas formas de pensar y agilidad mental que le ayudará a resolver problemas de forma más competitiva. Actualmente, hablar sobre cálculo mental no es común en las escuelas primarias a pesar de ser tomado en cuenta como una de las habilidades básicas en la educación según el Manual Exploración de Habilidades Básicas para primaria, mismo que evalúa el cálculo mental en la educación primaria, (SEP, 2018). Por esta razón se hace sustancial conocer los avances de los alumnos en el cálculo mental, para identificar de manera oportuna a los que requieren apoyo e implementar una intervención docente oportuna.

Es importante mencionar que esta problemática se detectó durante el primer periodo de Práctica Profesional y Servicio Social, donde se realizó un diagnóstico en el tercer grado, grupo "A", de la Escuela Primaria Basilio Vadillo de Tepakán, Calkiní, Campeche a través de la técnica

de observación participante con apoyo de una guía de observación, con la cual se detectó la falta de cálculo mental, por consiguiente, la mayoría de los estudiantes presentaron dificultades en la resolución de problemas aritméticos de suma, resta y multiplicación.

En adición, se aplicó la prueba diagnóstica de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU) al inicio del ciclo escolar 2022-2023, donde se reconoció la debilidad de los estudiantes. Se llevó a cabo el análisis de los resultados de la asignatura de Matemáticas percibiendo carencias en la asignatura, ya que, únicamente el 40 % del total del grupo, resolvió correctamente los problemas en la unidad de análisis “Número, álgebra y variación”; también se pudo notar que en la unidad de análisis “Forma, espacio y medida” solo el 46.66% de los alumnos logró acertar en sus respuestas; por último, en la sección “Análisis de datos”, se aprecia el 26.66 % de aciertos en los discentes. Por consiguiente, los resultados obtenidos en esta prueba ubicaron al 53.33% de los educandos en un nivel de desempeño insuficiente, el 20% constituyeron el nivel de desempeño básico, el 13.33% se encontraron en el nivel satisfactorio y el 13.33 % alcanzaron el nivel sobresaliente.

Asimismo, se aplicó una evaluación diagnóstica, donde se valoraron los aprendizajes previos que poseían los alumnos en el área de matemáticas. Los resultados obtenidos en la prueba diagnóstica ubicaron al 53.33% de los estudiantes en un nivel de desempeño insuficiente, el 20% constituyeron el nivel de desempeño básico, el 13.3% se encontraron en el nivel satisfactorio y el 13.3% alcanzaron el nivel sobresaliente. Lo anterior, se evidenció durante la aplicación de la prueba donde se observó que varios estudiantes tuvieron dificultades para comprender las situaciones problemáticas, así como una variedad de obstáculos en cuanto al proceso a seguir para obtener la solución correcta de diferentes problemas matemáticos, por lo que se necesitó de orientación y retroalimentación constante de parte del docente.

En función a la información anterior, se definió como tema de investigación “Estrategias didácticas para favorecer el cálculo mental en niños de educación primaria”. La temática toma importancia tomando en cuenta el enfoque de la asignatura de matemáticas, el cual consiste en “utilizar secuencias de situaciones problemáticas que despierten el interés de los alumnos y

los inviten a reflexionar, a encontrar diferentes formas de resolver los problemas y a formular argumentos que validen los resultados” (SEP, 2011, p. 65).

Preguntas de Investigación

Pregunta general

¿Cómo el cálculo mental favorece la resolución de problemas aritméticos en los alumnos del 3° grado, grupo “A”, de la escuela primaria Basilio Vadillo turno matutino de Tepakán, Calkiní, Campeche en el ciclo escolar 2022-2023?

Preguntas generadoras

- ¿Cuáles son las habilidades de cálculo mental de los alumnos de tercer grado?
- ¿Cuáles son las estrategias de cálculo mental utilizadas por los alumnos para la resolución de problemas aritméticos?
- ¿Qué estrategias didácticas favorecen el cálculo mental en los alumnos de tercer grado?
- ¿Cuál es el alcance de las estrategias didácticas que promueven el cálculo mental para la resolución de problemas aritméticos en los alumnos de tercer grado?

Objetivos

Objetivo general

Implementar el cálculo mental como estrategia didáctica para favorecer la resolución de problemas aritméticos en los alumnos de tercer grado grupo A de la Escuela Primaria Basilio Vadillo turno matutino de Tepakán, Calkiní, Campeche en el ciclo escolar 2022-2023.

Objetivos específicos

- Identificar las habilidades de cálculo mental para reconocer las dificultades en los alumnos de tercer grado.

- Reconocer las estrategias de cálculo mental empleadas por los alumnos para resolver problemas aritméticos.
- Aplicar estrategias didácticas que favorezcan el desarrollo del cálculo mental en los alumnos del tercer grado.
- Valorar los resultados de las estrategias didácticas para determinar el alcance del cálculo mental en la resolución de problemas aritméticos.

Justificación

En la educación actual es necesario brindar herramientas que permitan a los alumnos obtener resultados favorables en donde se tenga mayor dificultad y uno de los mayores problemas a nivel mundial, sin duda, son las matemáticas. Dentro del contexto escolar, el campo formativo Pensamiento Matemático busca que los estudiantes desarrollen esa forma de razonar tanto lógica como no convencional y que al hacerlo aprecien el valor de ese pensamiento, lo que ha de traducirse en actitudes y valores favorables hacia las matemáticas, su utilidad y su valor científico y cultural (SEP, 2017).

Ahora bien, en los programas de estudio de Matemáticas, el cálculo mental es un conocimiento que se desarrolla desde primero a sexto año de la enseñanza primaria en el tercer periodo, con el propósito de promover en el estudiante desde primera edad, dominio de propiedades numéricas y destrezas mentales, necesarias para la resolución de problemas. También, se caracteriza por realizarse solo mentalmente, es más rápido y se apoya con las propiedades de los números y de las operaciones aritméticas. De modo que para conseguir buenos resultados en su aplicación es importante el interés y la concentración, que permitirán desarrollar ciertas habilidades con los números (orden de actuación, descomposición, recolocación, etc.), que mejorarán sensiblemente con la práctica diaria.

La enseñanza del cálculo mental en las aulas es imprescindible si se desea incrementar la competencia matemática de los alumnos de Educación Primaria. En efecto, la habilidad de

cálculo contribuye a la formación matemática de los alumnos, porque contribuye a profundizar en la comprensión de los números, colabora en la profundización de las estructuras numéricas, relacionando las operaciones entre sí y haciendo uso de sus propiedades, mejora la exactitud en los resultados y por tanto el rendimiento aritmético.

Calcular de manera mental se considera una capacidad fundamental para la resolución de problemas aritméticos de la suma, resta y multiplicación y su aprendizaje. Sin esto los alumnos tendrán una alta dificultad para encontrar el resultado de un determinado ejercicio, en contraste, si los estudiantes desarrollan y emplean el cálculo mental obtendrán resultados exitosos de manera versátil.

Delimitación del problema

De acuerdo con Sabino (2017), la delimitación de un problema de investigación consiste en enfocar en términos concretos nuestro campo de interés, especificar sus alcances, determinar sus límites. Para definir los objetivos de la propuesta de intervención, se requiere precisar los conceptos que inciden directamente con la hipótesis a comprobar, por ello se tomará especial importancia en tres concepciones: cálculo mental, estrategias didácticas y resolución de problemas aritméticos.

Para los propósitos de este estudio, las estrategias didácticas hacen referencia a un conjunto de acciones que, a través de una planificación previa, se desarrollan sistemáticamente para alcanzar un objetivo determinado (Tobón, 2008). En este caso, las estrategias son procedimientos que presentan diferentes tácticas o técnicas de aprendizaje. Por ello las estrategias a emplear se verán reflejadas en las acciones que se pondrán en práctica para minimizar la problemática.

Se consideró que las resoluciones de problemas aritméticos se basan en una capacidad y habilidad de encontrar respuestas de distintas maneras mediante el cálculo mental. Resolver un problema matemático es un proceso que implica la realización de una serie de pasos o

acciones que debe simplificarse mediante el uso del cálculo mental y de esta forma ser más rápido.

Se denomina pensamiento matemático a la unidad de procesos y contenidos, dentro de los cuales está el razonamiento, resolución, planteamiento de problemas, comunicación, modelación y elaboración, comparación y ejercitación de procedimientos (Pérez, 2014). Por lo tanto, son procedimientos desarrollados por los alumnos para resolver el problema, esto es verificable a través de sus producciones y participaciones en el desarrollo de la investigación.

Ahora bien, lo que refiere al cálculo mental se considera una serie de procedimientos mentales que realiza una persona sin la ayuda de papel y lápiz, y que le permite obtener la respuesta exacta de problemas aritméticos sencillos (Mochón, 1995). En último término, se enfocará la investigación en un planteamiento didáctico en el campo formativo Pensamiento matemático, específicamente en la asignatura de Matemáticas, donde se analizan diversas y estrategias que contribuirán al desarrollo del cálculo mental.

Hipótesis y/o Supuestos

Las hipótesis son respuestas tentativas a la pregunta de investigación e indican aquello que se trata de probar con respecto a un fenómeno que está siendo investigado (Hernández, 2014). En este sentido, la hipótesis de acción estratégica del trabajo de investigación es: El desarrollo del cálculo mental a través de estrategias didácticas favorece la resolución de problemas aritméticos en los alumnos del tercer grado grupo A de la Escuela Primaria Escuela Primaria Basilio Vadillo turno matutino de Tepakán, Calkiní, Campeche en el ciclo escolar 2022-2023.

Marco teórico

Calcular, medir, estimar o realizar operaciones prácticas son situaciones que se presentan de manera cotidiana y que requieren el uso habilidades propias del cálculo mental. Según Gómez (1989) citado por Crespo (2014) señala que el cálculo mental consiste en la realización de cálculos matemáticos utilizando sólo el cerebro, sin ayudas de otros instrumentos como material físico, lápiz y papel, máquinas (calculadora, ordenador) o los dedos para contar fácilmente. En

sentido, la capacidad de cálculo es la habilidad para acceder, utilizar, interpretar y comunicar información matemática e ideas para involucrarse con y gestionar las demandas matemáticas que se presentan en ciertas situaciones de la vida adulta.

Las operaciones básicas según Martínez (2011), presentan un procedimiento para resolverse basado en números, para ello es importante que los estudiantes sepan agrupar, desagrupar y escribir cantidades, así como la posición numérica de los números. Esta definición denota que toda operación se resuelve a través de un procedimiento con reglas base que permitirán, a partir de una variedad de datos, obtener otros diferentes, denominados resultados.

De acuerdo con Orton (1958) citado por Santos (2007) “la resolución de problemas se concibe ahora como generadora de un proceso a través del cual quien aprende combina elementos del conocimiento, reglas, técnicas, destrezas y conceptos previamente adquiridos para dar una solución a una situación nueva” (p. 51). Desde esta concepción, los problemas no se consideraban situaciones en las cuales se desarrolle un trabajo de búsqueda y construcción de soluciones o en las que se generan aprendizajes nuevos para los alumnos eran situaciones en las que solo se aplicaba un mecanismo ya conocido.

De acuerdo con lo anterior, el principal autor sobre cómo se deben abordar los problemas para su enseñanza eficiente dentro del aula es Pólya (1996) que citado por May (2015), nos describen los cuatro pasos fundamentales para su resolución:

Comprender el problema: mediante preguntas como: ¿Cuál es la incógnita? ¿Cuáles son los datos? El estudiante debe contextualizar el problema. Generalmente esta etapa es la más complicadas de superar, puesto que muchas veces un joven inexperto busca expresar procedimientos antes de verificar que puedan llevarse a cabo.

Concebir un plan: en esta fase, Pólya sugiere encontrar algún problema similar al que se confronta. En este momento se está en preámbulos de emplear alguna metodología. Esta es la forma en que se construye el conocimiento.

Ejecución del plan: toda vez que se tiene en claro un plan de ataque, este debe ejecutarse y observar los resultados. Desde luego que el tiempo para resolver un problema es relativo, en muchas ocasiones, es necesario un ir y venir entre la concepción y la ejecución del plan para obtener resultados favorables.

Examinar la solución obtenida: en esta etapa la resolución de un problema da pie a un gran descubrimiento. El autor señala que en esta frase se procura extender la solución de un problema a algo más trascendente.

En efecto, las estrategias de enseñanza-aprendizaje son considerados “instrumentos de los que se vale el docente para contribuir a la implementación y desarrollo de las competencias de los estudiantes” (Pimienta, 2012, p. 1). De modo que deben ser implementadas con base en una secuencia didáctica que contenga inicio, desarrollo y cierre, para favorecer el proceso educativo en los alumnos.

Metodología

Tipo de estudio y diseño de investigación

Para llevar a cabo una investigación de forma eficiente se debe seleccionar el enfoque, metodológico pertinente a la problemática planteada y a los propios objetivos de la investigación, ante ello Tafur (2016) menciona que el diseño metodológico es “el programa que precisa el proceso y control de la investigación, indicándose los procedimientos y condiciones para lograr la información necesaria que permitirá alcanzar los objetivos del estudio” (p. 187).

Hernández, Fernández y Baptista (2010), señalan que el enfoque cualitativo se selecciona cuando se busca comprender la perspectiva de los participantes (individuos o grupos pequeños de personas a los que se investigará) acerca de los fenómenos que los rodean. Por lo tanto, el presente trabajo de investigación se orientó bajo el enfoque cualitativo, ya que se centra en descripciones observadas a partir de un proceso de intervención por parte del investigador.

Por consiguiente, se consideró un estudio de carácter descriptivo, en las palabras de Cortés (2016) señala que “busca especificar propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis” (p. 56).

Adicionalmente, la investigación emplea una hipótesis acción o acción estratégica, que se planteó posterior a la revisión de la bibliografía correspondiente a la problemática central. Bisquerra (2004) define a la hipótesis como un “enunciado que relaciona una idea con una acción. Una pregunta (idea), con una respuesta (acción)” (p. 384).

Ubicación y tiempo de estudio

El presente proyecto de investigación se aplicó en la Escuela Primaria Basilio Vadillo con Clave de Centro de Trabajo (C.C.T.) 04DPR0363B, perteneciente a la zona escolar 018. Se encuentra ubicada en la calle 7 No. 102 de Tepakán, Calkiní, Campeche. Esta institución rige su servicio educativo con base en la Normalidad Mínima de Operación escolar para el funcionamiento regular, además la escuela cuenta con una organización completa, es de turno matutino, de sostenimiento federal.

Las acciones emprendidas para la investigación abarcaron del 29 de agosto de 2022 al 9 de junio de 2023, en este lapso se llevó a cabo el diseño y aplicación del plan de acción mismo que se integró en un total de 18 sesiones de trabajo con una duración de 90 minutos cada una.

Sujetos o participantes

En este estudio la población objeto de estudio estuvo integrada por un total de 15 alumnos entre los 8 y 9 años de edad, de los cuales 6 son del sexo femenino y 9 son del sexo masculino, que conformaron la matrícula del grupo escolar del tercer grado grupo A, de la Escuela Primaria Basilio Vadillo.

Para desarrollar la propuesta de intervención se identificó los ritmos de aprendizaje, considerados como la velocidad con la que aprenden los alumnos, para ello se utilizó la prueba de VAK, dando como resultado que, de una población total de 15 alumnos, 4 tienen un ritmo de

aprendizaje rápido, 4 tienen un ritmo de aprendizaje moderado y 7 tienen un ritmo de aprendizaje lento. De igual forma se identificó sus estilos de aprendizaje donde 3 de ellos tienen un estilo de aprendizaje visual; otros 2 alumnos presentan un estilo auditivo; otros 10 niños presentan un estilo kinestésico.

Instrumentos de evaluación

De acuerdo con los objetivos planteados en esta investigación, se establecieron instrumentos de acopio de información. Cada objetivo planteado contiene una serie de instrumentos de evaluación con la finalidad de obtener resultados para la reflexión y análisis de los mismos.

En función de lo anterior, para el cumplimiento de los primeros dos objetivos específicos, se realizó un taller dirigido a los padres de familia, donde se aplicó un cuestionario dirigido a los padres de familia. Asimismo, se implementó una secuencia didáctica a los alumnos donde de igual manera se aplicó un cuestionario dirigido a los alumnos. Gómez (2006) menciona que este instrumento permite establecer contacto con la realidad investigada, a través de sus aspectos más relevantes, para posteriormente precisar el tipo de preguntas a diseñar en la verificación de las hipótesis.

De igual forma, se aplicó la prueba estandarizada del Sistema de Alerta Temprana en educación básica (SisAT) que consiste en “un conjunto de indicadores y procedimientos que permite obtener información sistemática y oportuna acerca de los alumnos que están en riesgo de no alcanzar los aprendizajes clave” (SEP, 2017, p. 6).

A través de una rúbrica de elaboración propia se registró la observación de una serie de indicadores que permiten ubicar el grado de desarrollo de los conocimientos, las habilidades, actitudes y los valores, en una escala determinada (SEP, 2013). Por lo tanto, la rúbrica permitió reconocer las estrategias de cálculo mental empleadas por los alumnos para resolver problemas aritméticos.

Por otro lado, se empleó la técnica de la observación, con la finalidad de identificar las dificultades presentadas por los alumnos con relación a la resolución de problemas aritméticos. Se utilizó una guía de observación, que Rojas (2002) la define como “una guía de observación o conjunto de preguntas elaboradas de acuerdo con ciertos objetivos e hipótesis formuladas correctamente a fin de orientar nuestra observación” (p. 61).

Para el tercer objetivo específico, los instrumentos empleados fueron: la lista de cotejo, la rúbrica y la escala estimativa, estos se constituyeron de indicadores con la intención de evaluar el desempeño del estudiante durante la ejecución del plan de acción enfocado a aplicar estrategias didácticas que favorezcan el desarrollo del cálculo mental.

Lista de cotejo: SEP (2013) menciona que “es una lista de palabras, frases u oraciones que señalan con precisión las tareas, las acciones, los procedimientos y las actitudes que se desean evaluar” (p. 57).

Rúbrica: Condemarín y Medina (2000) la definen como “una pauta de valoración que ofrece una descripción del desempeño de un estudiante en un aspecto determinado (aprendizajes logrados) a través de un proceso continuo, dando mayor consistencia a los resultados” (p. 33).

Escala estimativa: para Ramos (2003) estas “concentran la atención sobre un rasgo determinado exclusivamente, pero lo matizan de tal manera que se pueda conocer en qué grado ese rasgo es poseído por el alumno” (p. 13).

Para el cuarto objetivo se retomaron los instrumentos de los primeros dos objetivos, en complemento se empleó el portafolio de evidencias definidos como la colección de los trabajos más significativos elaborados por los alumnos, durante el periodo de tiempo establecido (Seefeldt, 2012). Se empleó de manera individual una lista de control donde se establecieron las diferentes evidencias que constituyeron el portafolio y el desempeño obtenido.

Procedimiento

La primera fase del trabajo correspondió a la planeación de la investigación, donde fue necesario considerar los aspectos planteados en el análisis FODA realizado en el tercer grado grupo A. Además, fue necesario elaborar el plan de acción donde se definieron las estrategias aplicadas para el cumplimiento de los objetivos del trabajo de investigación. De igual forma, fue sustancial recoger información para sustentar las actividades durante la intervención, así como la validez del enfoque didáctico articulado a través del marco teórico elaborado. Dentro de esta fase también se seleccionaron los instrumentos para recolectar información y se adecuaron recurriendo a revisiones en su planteamiento y estructura.

En la segunda fase de ejecución, fue necesario comunicar los objetivos del trabajo al director del plantel, así como al docente del grupo y los padres de familia. Posteriormente, se aplicaron diferentes instrumentos para la recuperación de información con la finalidad de identificar las habilidades de cálculo mental y las posibles técnicas o procesos que afectan la resolución de problemas aritméticos; encauzando a su vez la determinación en cuanto a la dimensión de intervención.

En los primeros dos objetivos se aplicaron dos cuestionarios con la misma finalidad, el primero fue destinado a los padres de familia y el segundo fue dirigido a los alumnos, el cual, a modo de diagnóstico permitió apreciar la realidad del grupo previo al proceso de intervención. De esta forma se construyó la situación inicial de los participantes desde dos perspectivas diferentes. Seguidamente, se empleó como instrumentos una rúbrica y la prueba estandarizada SisAT que en complemento con una guía de observación permitió reconocer las deficiencias que los alumnos presentaban en torno al desarrollo del cálculo mental y las habilidades matemáticas aplicadas en diferentes situaciones problemáticas; de esta forma se realizó el diagnóstico del grupo.

Para el tercer objetivo, primeramente, se aplicó una lista de cotejo para de valorar el desarrollo de habilidades y estrategias de cálculo mental de los alumnos. Posteriormente, se

utilizó una rúbrica para evaluar las habilidades y estrategias de cálculo mental adquiridos por los educandos para resolver problemas aritméticos (suma, resta y multiplicación). Por último, se empleó una escala estimativa para valorar el progreso de las técnicas y procesos de los alumnos para la resolución de problemas aritméticos a través del método Pólya. Los resultados obtenidos constituyeron un referente de análisis del avance en el tratamiento aplicado.

La tercera fase correspondió al proceso de evaluación, la cual fue vinculada con las etapas de análisis e interpretación de resultados, para el cumplimiento de esta fase se realizó la triangulación de los resultados, misma que fue articulada mediante las opiniones de los educandos y de los padres de familia a modo de evaluación diagnóstica, así como la valoración del proceso formativo que se obtuvo en la aplicación de la alternativa de solución y la recuperación de la perspectiva obtenida aplicando nuevamente los cuestionarios a los alumnos, así como a los padres de familia.

Resultados

Para alcanzar el logro del primer y segundo objetivo identificar las habilidades de cálculo mental para reconocer las dificultades en los alumnos de tercer grado y reconocer las estrategias de cálculo mental empleadas por los alumnos para resolver problemas aritméticos se realizó un taller dirigido a los padres de familia, efectuado el 7 de marzo. A partir de ello y con la finalidad de delimitar algunas acciones que demuestran características correspondientes, se aplicó un cuestionario cuya estructura considera dos categorías conforme a los supuestos de la investigación, con 12 preguntas abiertas, los resultados del cuestionario demostraron carencias en cuanto al apoyo de los padres hacia los niños, en consecuencia, no se veían totalmente involucrados en la educación de sus hijos, específicamente en el área de matemáticas en el desarrollo de habilidades de cálculo mental y resolución de problemas. Posteriormente, se aplicó durante una secuencia didáctica el cuestionario dirigido a los alumnos, donde se identificó que los alumnos no manifiestan actitudes favorables en el desarrollo del cálculo mental para la resolución de problemas.

En complemento con lo anterior, se utilizó un instrumento estandarizado, el cual consistió en una prueba estandarizada del Sistema de Alerta Temprana en educación básica (SisAT) para identificar las habilidades de cálculo mental de los alumnos del tercer grado. Esta prueba se aplicó durante la secuencia didáctica A, efectuada el 8 de marzo del 2023. de los 15 alumnos, el 66.66% (10 alumnos) se encontraron en el nivel de requiere apoyo, lo cual quiere decir que no logran identificar y aplicar los procedimientos necesarios para resolver operaciones de igual manera no comprenden las distintas expresiones numéricas o del tipo de operación requerida, esto aunado a que no logran realizar las operaciones correspondientes a su grado; el 20% (3 alumnos) se ubicaron en el nivel en desarrollo, porque logran identificar la mayoría de las expresiones numéricas y la operación requerida para su solución, pero, requiere consolidar estrategias de cálculo mental, por último el 13.33% (2 alumnos) se ubicó en el nivel esperado, es decir, consigue comprender las expresiones numéricas y utiliza adecuadamente los procedimientos de cálculo necesarios, lo que le permite comunicar con rapidez y precisión el resultado.

En adición, para complementar la perspectiva científica sobre la identificación de las habilidades de cálculo mental se aplicó una rúbrica de elaboración propia que permitió reconocer las habilidades y estrategias de cálculo mental empleadas por los alumnos para resolver problemas aritméticos. Los resultados de la rúbrica, de acuerdo con los indicadores, los alumnos no poseían habilidades y estrategias de cálculo mental, la mayoría de los alumnos no identificaba la información necesaria para resolver problemas etc. En adición, se aplicó una guía de observación compuesta de 10 ítems, a través de la técnica de observación participante, aplicada el 14 de marzo del 2023, durante la secuencia didáctica B. Los resultados permitieron identificar las dificultades de los alumnos respecto a la comprensión de las expresiones numéricas, procedimientos y estrategias de cálculo mental y estrategias de resolución de problemas. Los anteriores resultados contribuyeron a tener un referente inicial de las variables para minimizar los errores y mejorar la alternativa de solución dentro del margen posible en la investigación.

En el tercer objetivo se comenzó con la aplicación de estrategias didácticas que fueron diseñadas en el plan de acción. Para la evaluación de este objetivo se utilizaron una lista de cotejo, una rúbrica y dos escalas estimativas dependiendo de la variable a la que estaban orientadas las actividades de cada secuencia, ya sea el cálculo mental o la resolución de problemas. Además, se contemplaron criterios de valoración dependiendo del instrumento, así como indicadores extraídos de los elementos de las secuencias didácticas. Los diferentes instrumentos empleados, arrojaron resultados progresivos, es decir, conforme las estrategias avanzaban los alumnos iban mejorando sus niveles de desempeño.

En el cuarto objetivo, para la argumentación de los resultados e identificación del avance obtenido en el desarrollo del cálculo mental para la resolución de problemas aritméticos se retomaron se realizó una segunda aplicación del cuestionario a los padres de familia como a los alumnos, con la finalidad de comparar la información obtenida en la matriz de congruencia elaborada al inicio de la investigación, con la matriz obtenida en la aplicación del cuestionario al finalizar la intervención. Asimismo, se retomó la prueba estandarizada SisAT de cálculo mental, donde se obtuvieron resultados favorables en comparación a su primera aplicación.

El nivel de desempeño requiere apoyo desaparece, por lo que ningún estudiante se ubicó en él, esto quiere decir que del total de 15 alumnos, el 20% (3 alumnos) se ubicaron en el nivel en desarrollo porque logran identificar la mayoría de las expresiones numéricas y la operación requerida para su solución, sin embargo requieren consolidar estrategias de cálculo mental, por último el 80% (12 alumnos) se ubicó en el nivel esperado, por lo tanto, consigue comprender las expresiones numéricas y utiliza adecuadamente los procedimientos de cálculo necesarios, lo que le permite comunicar con rapidez y precisión el resultado. Los principales progresos se vieron reflejados en la disminución de las dificultades que presentaban los alumnos en las habilidades de cálculo mental, en aspectos como la comprensión de expresiones numéricas en las operaciones, así como, del uso de estrategias.

En general, los instrumentos utilizados para valorar el alcance de la aplicación de las estrategias didácticas del plan de acción, mostraron resultados favorables, se reconoció un

incremento en las habilidades y estrategias de cálculo mental para resolver problemas aritméticos, por consiguiente, las dificultades se redujeron de manera considerable en aspectos como el análisis e interpretación de los problemas, la identificación de la incógnita, la realización del procedimiento, así como la comprobación y argumentación del resultado.

Discusión y conclusiones

En ese sentido, un problema para Pólya (1990) citado por Barrantes (2008) es como un arte el cual representa la heurística moderna, para él, es una forma de descubrimiento, que facilita revelar nuevos problemas y nuevas posibles soluciones para aumentar su aprendizaje. Estas ideas coinciden con el enfoque del trabajo de investigación y el de la asignatura de matemáticas, el cual menciona que, en la educación básica, la resolución de problemas es tanto una meta de aprendizaje como un medio para aprender contenidos matemáticos y fomentar el gusto con actitudes positivas hacia su estudio (SEP, 2017).

Para las percepciones sobre el desarrollo del cálculo mental para favorecer la resolución de problemas matemáticos anteriormente mencionadas, se retoman planteamientos de Galeano (2008) quien afirma que resolver problemas del mundo real los cuales requieran razonar con números y aplicar operaciones implica tomar una serie de decisiones como decidir qué tipo de respuesta es apropiada, decidir qué herramienta de cálculo es eficiente y accesible para escoger una estrategia, aplicarla, finalmente revisar los datos y resultados. Con esta consideración, se entiende el vínculo entre las habilidades de cálculo y la resolución de problemas para obtener resultados satisfactorios, relacionarlos posibilita la búsqueda de resultados satisfactorios a los problemas matemáticos.

Abordar el tema de investigación denominado *Estrategias didácticas para favorecer el cálculo mental en niños de educación primaria*, permitió reconocer que el estudio del cálculo mental constituye un aspecto que incide directamente en el pensamiento matemático considerado los distintos métodos y estrategias que contribuyen a la resolución de problemas. Por consiguiente, representó resultados favorables en el desarrollo e incremento de las

habilidades de cálculo mental propiciando que los estudiantes mejoren en la resolución de problemas aritméticos.

Referencias

Alfaro, C. (2006). Las ideas de Pólya en la resolución de problemas. *Cuadernos de investigación y formación en educación matemática*, Año 1, Núm. 1.

Gómez, B. (1989). *Numeración y cálculo*. Madrid: Síntesis

Hernández, R., Fernández C., y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. D.F. México. McGraw-Hill.

Ortega, T., y Ortiz, V. (2002). *Cálculo Mental: 1º Ciclo de Educación Primaria*. España. Recuperado de <http://www.seiem.es/docs/educacion/CM1ciclocompleto.pdf>

La modelización como estrategia para la enseñanza de las ciencias en educación primaria

Elizabeth Neri González

elinerigon@gmail.com

Escuela Normal Superior del Valle de Toluca

Cristina Suárez López

cristinasuarezlopez36@gmail.com

Escuela Normal Superior del Valle de Toluca

Arlen Torres Rosas

arlentorresrosas@gmail.com

Escuela Normal Superior del Valle de Toluca

Línea temática 2. Pedagogía y práctica docente en escuelas normales

Resumen

Como docentes de Educación Básica, una de las tareas principales radica en lograr intervenciones educativas innovadoras y significativas para tal efecto, implementé la investigación acción porque pretendo reflexionar, analizar y criticar el ser y hacer del hecho didáctico, la presente investigación se centró en la enseñanza de las Ciencias Naturales en Educación Primaria porque pretendí hacer un cambio en el desempeño académico, consideramos que dentro de las intervenciones innovadoras para dicha asignatura está la “modelización” en el proceso de enseñanza y aprendizaje, cabe destacar que estas prácticas pueden aportar estructura científica y autónoma a las ciencias ampliando la perspectiva del contexto en el cual se está trabajando y permitiendo la interacción de los estudiantes con su contexto educativo.

Palabras clave: ciencia escolar, modelización, estrategias de enseñanza e investigación acción.

Planteamiento del problema

La presente investigación se realizó en la Escuela Primaria “Vicente Guerrero”, cabe señalar que se necesitaba un cambio de rutinas para hacer más significativa las clases específicamente para la asignatura de Ciencias naturales y para ello requería de una metodología que me permitiera dar cuenta de las áreas por mejorar y hacer un cambio radical de la práctica docente.

Cabe aclarar que dicha investigación es de corte cualitativo porque emerge en el campo de las ciencias de la educación como una opción metodológica válida para el abordaje de los problemas socioeducativos, además se realizó un diagnóstico pedagógico seguido de la aplicación de técnicas e instrumentos tal como: grabación de clases, diario del docente, cuestionarios, perfiles, parámetros e indicadores para dar soluciones factibles al problema detectado.

Dicho análisis arrojó que durante la implementación de estrategias didácticas no aplicaba aquellas que permitieran al estudiante visualizar o comprender los fenómenos de la naturaleza, como lo plantea la SEP (2011) “fomentar el uso de los modelos para el desarrollo de representaciones que posibiliten un acercamiento a la comprensión de procesos y fenómenos naturales” (p. 90). Por ello, se articulan los siguientes objetivos para hacer cambios en la práctica docente:

Objetivo general

- Diseñar estrategias de enseñanza que conlleven a la relación entre teoría y realidad para lograr un aprendizaje significativo en los alumnos.

Objetivos particulares

- Aplicar la estrategia de modelización durante el proceso de enseñanza y apropiarse de los conocimientos significativos.

- Lograr que los alumnos utilicen la modelización como parte de su aprendizaje en la enseñanza de las ciencias.
- Desarrollar la comprensión al utilizar la modelización durante el proceso de enseñanza.

Marco teórico

La ciencia en la escuela debe permitir a los niños, niñas y jóvenes poder participar activamente de las cosas del mundo, debe ser, la ciencia en la escuela, un espacio diverso, rico de diálogos, debate, cuestionamiento y posibilidades de cambio y reestructuración de ideas como también el surgimiento de otras nuevas. Desde esta perspectiva, la ciencia escolar se construye y concibe desde una imagen profundamente humana que rescata valores, vivencias, experiencias y situaciones contextuales y personales propias, rescata la cultura de un momento, de un tiempo o de una época con sus limitaciones y grandezas.

Al respecto, Chalmers (2000) afirma que “la ciencia es especial porque se basa en los hechos, se supone que los hechos son afirmaciones acerca del mundo que pueden ser verificadas directamente por un uso cuidadoso y desprejuiciado de los sentidos” (p.13) esto es, la ciencia es la mayor empresa colectiva de la humanidad, nos permite vivir más tiempo y mejor, cuida de nuestra salud, nos proporciona medicamentos que curan enfermedades y alivian dolores y sufrimientos, nos ayuda a conseguir agua para nuestras necesidades básicas incluyendo la comida, suministra energía y nos hace la vida más agradable, pues puede desempeñar un papel en el deporte, la música, el ocio y las últimas tecnologías en comunicaciones; finalmente, aunque no por ello menos importante, la ciencia alimenta nuestro espíritu.

Como ya se mencionado, la ciencia funge un papel relevante en la sociedad y con ello los docentes fomentamos este conocimiento a través de la construcción de conceptos y representaciones acordes a los contextos de desarrollo de las sociedades, se agrega el uso de estrategias didácticas entendidas como aquellas actividades que utilizan los profesores y alumnos en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Parra y Keila, 2010) con ellas se pretende

que el estudiante logre un desarrollo cognitivo adecuado, por eso también se conocen como estrategias para la mediación pedagógica, formas de enseñanza o actividades didácticas pues dichas estrategias incluyen métodos, técnicas, actividades y recursos para el logro de los objetivos de aprendizaje.

Por otro lado, Díaz (1998) las define como: “procedimientos y recursos que utiliza el docente para promover aprendizajes significativos, facilitando intencionalmente un procesamiento del contenido nuevo de manera más profunda y consciente” (p. 19) es entonces que el concepto de estrategias didácticas se puede ver desde dos perspectivas diferentes, estrategias de aprendizaje y estrategias de enseñanza. Las primeras consisten en un procedimiento o conjunto de pasos o habilidades que un estudiante adquiere o emplea de forma intencional como instrumento flexible para aprender significativamente y solucionar problemas y demandas académicas. Las estrategias de enseñanza son todas las ayudas planteadas por el docente para facilitar al estudiante un procesamiento más profundo de la información, se puede decir que las estrategias de aprendizaje están más enfocadas en los alumnos y las estrategias de enseñanza son las propuestas del docente frente a grupo.

Ahora bien, para Rodríguez y Roggero (2014) “la modelación o modelización es un método del conocimiento científico, una praxis cognitiva que supone la construcción de una representación mental del objeto de la modelización” (p. 421) lo que significa que los enfoques de modelización son los recursos que acompañan el desarrollo de las actividades en las aula, como: analogías, maquetas, representaciones pictóricas, modelos a escala, los experimentos mentales, las escenificaciones personificadas o las simulaciones.

Cabe aclarar que la modelización como una estrategia didáctica durante el proceso de enseñanza-aprendizaje para que se convierta en significativo, considerando la teoría del aprendizaje por descubrimiento, ya que con la modelización se puede tener este proceso, los alumnos pueden ir descubriendo sus propios conocimientos manejando una modelización en la cual pueden experimentar.

Metodología

Teniendo como base la metodología de la investigación acción, se procedió a diseñar el plan de acción general, el cual fue fundamental para lograr concretar la estrategia a efecto de buscar alternativas para atender la situación problema.

En la primera fase se diseñó la estrategia de enseñanza que conlleva a la relación entre teoría y realidad para lograr un aprendizaje significativo en los alumnos, por lo que se implementó el “huerto casero” específicamente en el grupo de cuarto grado de Educación Primaria, donde el enfoque humanista actual de la educación tiene la finalidad “contribuir a desarrollar las facultades y el potencial de todas las personas, en lo cognitivo, físico, social y afectivo en condiciones de igualdad” (SEP, 2017, p. 29), de esta manera el alumno tendrá la oportunidad de manipular ciertos objetos y elementos que lo acercaran al objeto de estudio.

Dicha intervención se organizó para desarrollarse en dos sesiones de un lapso de dos horas. Primeramente, se desarrollaron actividades prácticas fuera del salón de clases, se conformaron 5 equipos, se solicitó que observarán su alrededor y realizarán un listado en su libreta, luego se les específico observar las plantas, árboles y la naturaleza en general, con la información recabada se llevó a cabo una lluvia de ideas para que durante la participación los alumnos generarán una idea con una sola palabra.

Una vez organizados por equipos se les dio una breve explicación sobre el plato del buen comer y sobre las plantas medicinales, se les mostró un modelo sobre un huerto casero, después se fue solicitando el apoyo a un integrante de cada equipo para ir formando un rompecabezas sobre el plato del buen comer, seguido se les proyectó un video sobre el proceso de elaboración de un huerto casero y su importancia, se les repartió unas hojas impresas donde venia el proceso del huerto y tenían que identificar el procedimiento de acuerdo al video observado, además, se solicitó indagar sobre las plantas medicinales previa a la segunda intervención planificada.

Para la segunda fase se rescataron saberes previos comenzando con las siguientes interrogantes: ¿qué es el huerto casero?, ¿cuál es la importancia del huerto casero?, ¿qué plantas puedo sembrar?, luego se les repartió materiales para crear su huerto casero utilizaron: huacales de madera, una bolsa grande negra, tierra fertilizada, semillas y agua.

Además, se solicitó realizar su modelo “huerto casero” con el proceso y las características vistas en clase, además se les proporcionó una fotocopia la cual contenía una evaluación formativa, es decir, se les aclaró a los estudiantes que dicha hoja les iba a permitir hacer una valoración conceptual, actitudinal y procedimental sobre lo aprendido en clase.

Se complementó la actividad con la participación de cada alumno para hacer una breve exposición del huerto casero explicando su importancia, además para obtener mayor prueba de lo aprendido en clase se aplicó un pequeño cuestionario para retroalimentar sus conocimientos.

Resultados

Durante este proceso se reflexiona que la intervención tuvo mayor acercamiento a conocimientos significativos en los alumnos, ya que en la planificación fue más precisa, es decir, se trabajaron los intereses de los alumnos, además se observó mayor participación de los alumnos lo cual propició un conocimiento y saberes formales dentro de un ambiente de aprendizaje colaborativo.

La implementación de modelización durante el proceso de la clase fue muy satisfactoria, ya que se logró que los alumnos se apropiaron de los conocimientos y tuvieron un aprendizaje significativo, asimismo, las actividades diseñadas propiciaron la indagación de conocimientos previos puesto que un factor influyente en el proceso de aprendizaje fue partir de los ritmos e interés de los estudiantes

Además, considero que hubo un gran avance en la estrategia implementada porque seguí considerando las áreas de oportunidad de mi práctica docente y se reforzó aquellas donde había mayor preocupación, tales como: orden lógico de acuerdo a la propuesta, respeto

de tiempos en cada actividad y que las habilidades, destrezas y actitudes científicas fueron estandarizadas de acuerdo con el currículo para sensibilizar, motivar e indagar saberes previos y así rescatar los conocimientos que tienen los alumnos.

Se agrega que es de vital importancia dejar en claro a los estudiantes el aprendizaje esperado y el objetivo al que pretende llegar, porque es el punto de partida para lograr prácticas exitosas de igual forma el rescate de los saberes previos son una base fundamental para desarrollar intervenciones. Recordando que la estrategia se desarrolla en forma secuencial, para lograr la conceptualización y la comprensión del aprendizaje esperado.

Conviene resaltar que la complementación de experimentos son un gran referente para hacer clases significativas y enriquecedoras de conocimiento científico, también para fomentar la participación se debe considerar practicar actividades individuales y grupales, ya que se le permite al estudiante aprender entre pares y se evita al docente como centro de conocimiento.

Otro rasgo relevante es que las indicaciones sean claras y precisas para que los alumnos no se pierdan en el proceso de aprendizaje, enfatizó que fui brindando acompañamiento y aunque las instrucciones fueron precisas se debe de promover la socialización de saberes, los alumnos investigaron, observaron, y que pongan en práctica la comparación, clasificación y selección de información para poder crear acciones que solucionaran el problema que se les planteó.

Considero que son varios los factores que intervienen en el momento que se desarrolla la planificación y la estrategia didáctica, un punto clave pues considerando los resultados debo de trabajar con el tiempo, los recursos que cuentan los alumnos, intereses y claro está en que las estrategias utilizadas estén basadas en la modelización, ya que al aplicarla me pude percatar que fue de gran ayuda para que los alumnos estén interesados en la clase y tengan un conocimiento significativo.

Cabe señalar que se implementó la metodología por descubrimiento, pues es un método factible donde los niños utilizan su mente, imaginación, conocimientos previos y que permite a

los estudiantes construir su concepto y conocimiento. Sin duda, la actividad de la modelización con énfasis en el proceso de la fotosíntesis fue muy buena, ya que los niños se mostraron interesados en conocer, en explorar y experimentar sus conocimientos que ellos ya tenían, les agrado trabajar con material como la plastilina, el moldear los elementos, el organizarse para trabajar en equipo, etc., fue una actividad de mucho provecho y muy significativa tanto para los alumnos como para el docente que se forma a través de un posgrado y que sigue investigando.

Siempre se llevó el acompañamiento a los alumnos ante dudas, y monitoree, cada una de las actividades, aun cuando fueran en equipo e individuales, dando las precisiones sobre el trabajo a desarrollar. Sí bien los alumnos de cuarto grado apenas están acercándose al conocimiento científico, se les está orientando a que reflexionen aquellas ideas iniciales que tenían de la experimentación y la modelación.

Discusión y conclusiones

A manera de conclusión el análisis de la práctica fue muy satisfactoria, ya que los alumnos se mostraron muy interesados en realizar la actividad, trabajaron muy bien en equipo, se organizaron y ellos mismos descubrieron sus conocimientos teniendo en cuenta lo que ya conocían y lo nuevo que estaban por conocer. Si bien hubo una exposición grupal de la modelización que realizaron sobre el huerto casero todos participaron y tuvieron un aprendizaje por descubrimiento.

Considero que la modelización desde el punto de vista pedagógico es adecuado para niños, porque acercan al alumno al conocimiento científico, siempre y cuando todos lo realicen para tener mayor impacto, asimismo el permitir la autoevaluación, favoreció sin duda al propio conocimiento de los alumnos y dejando ver que se cumplió el aprendizaje esperado y propósito.

Con la realización de la investigación educativa de mi propio actuar contribuí a mi práctica docente y por supuesto se vio reflejado en los resultados de los estudiantes, pues dentro del análisis mediante un cuestionario aplicado a los estudiantes me pude dar cuenta de que a los alumnos si les interesa la materia, ya que es una en las que pueden realizar actividades

didácticas, les agrada conocer, experimentar, descubrir y la mejor manera en que los alumnos adquieran los conocimientos es la modelización, ya que es un método en el que se les acerca a la realidad.

El trabajo de investigación se seguirá desarrollando para profundizar y aprender en lo metodológico, epistemológico y pedagógico, a efecto de lograr una tesis con solidez y aportaciones para los docentes de educación primaria en congruencia con las necesidades de formación de los alumnos a cargo.

Referencias

Chalmers, A. (1984). *¿Qué es esa cosa llamada ciencia?*, Madrid: Siglo XXI.

Díaz, F., y Rojas, G. (2002). *Estrategias para el aprendizaje significativo*.

Parra, F., y Keila, N. (2010). El docente de aula y el uso de la mediación en los procesos de enseñanza y aprendizaje. *Investigación y Postgrado*, 1(25).

Rodríguez-Jiménez, A. (2017). Métodos científicos de indagación y de construcción del conocimiento. *Revista Escuela Administración de Negocios*, 27.

Secretaría de Educación Pública. (2011). *Programa de estudios 2011. Guía para el maestro Primaria. Cuarto grado*

Secretaría de Educación Pública. (2017). *Aprendizajes Clave para la Educación Básica*. México: SEP primera edición.

Las prácticas evaluativas: semejanzas y diferencias en la formación inicial de profesores de matemáticas

Jorge Hernández Márquez

jhmpren@yahoo.com.mx

Escuela Normal Superior Pública del Estado de Hidalgo

Ruth Anahí Hernández Hernández

anahi75980@gmail.com

Escuela Normal Superior Pública del Estado de Hidalgo

Daniel Avilés Quezada

avil.d@ensupreh.edu.mx

Escuela Normal Superior Pública del Estado de Hidalgo

Línea temática 2. Pedagogía y prácticas docentes en las escuelas normales

Resumen

El presente reporte final es resultado de un proceso de investigación cuya finalidad fue analizar las prácticas de evaluación entre estudiantes y profesores de la Licenciatura en enseñanza y aprendizaje de las matemáticas en educación secundaria, se desarrolló en la Escuela Normal Superior Pública del Estado de Hidalgo, México. El dispositivo metodológico se ubica en el paradigma cualitativo, bajo el enfoque de las Representaciones Sociales propuesto por Serge Moscovici, y empleando los métodos de la asociación libre de palabras y la entrevista, dado que, los profesores y alumnos elaboran sus representaciones sobre la evaluación para el aprendizaje a partir del conocimiento que poseen, su actuación en la vida cotidiana, y la realidad social donde se insertan. La mirada teórica se construye a partir del enfoque de la evaluación formativa y de la teoría de las representaciones sociales. Los resultados evidencian que docentes y alumnos normalistas poseen un concepto de evaluación centrado en la medición y

verificación, y la reducen a emitir una calificación sujeta a las disposiciones normativas dictadas por las áreas administrativas de las instituciones educativas, por ello se concluye que las prácticas de evaluación se limitan a examinar y calificar, olvidando cualquier oportunidad de realimentación para elevar la calidad del aprendizaje.

Palabras clave: evaluación, prácticas, docentes, alumnos, representaciones sociales.

Planteamiento del problema

Establecer las semejanzas y diferencias de las prácticas evaluativas de las y los profesores de la escuela normal en la cotidianidad de las aulas y las que realizan las y los estudiantes normalistas en su estancia en las escuelas secundarias de educación básica, condujo al análisis de las disposiciones normativas que existen al respecto, encontrando que el Plan y programas de estudio de la Licenciatura en la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas en educación básica (2018) se construye bajo el enfoque de la evaluación por competencias, donde la objetividad y la demostración son componentes ineludibles para dar cuenta del rendimiento académico de las y los estudiantes, siendo su finalidad la calificación, en tanto el modelo educativo de la Nueva Escuela Mexicana (2022) que opera en la educación básica se define desde la mirada de la evaluación formativa, es decir, la evaluación se encuentra dentro de la relación pedagógica profesor-alumno con la doble finalidad de mejorar los procesos de enseñanza y retroalimentar el aprendizaje de las y los estudiantes. En este contexto se plantea la pregunta: ¿Cuáles son las prácticas evaluativas que realizan los docentes y estudiantes de la Escuela Normal Superior Pública del Estado de Hidalgo en la Licenciatura de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas en educación básica?, consecuentemente, se traza el objetivo de analizar las prácticas de evaluación de los aprendizajes en matemáticas de las y los docentes y las y los alumnos, para establecer sus semejanzas y diferencia.

Marco teórico

A lo largo de la historia, en las instituciones educativas el término evaluación ha estado presente, sin embargo, sus sentidos, significados y usos han sido distintos, lo cual le da la característica de ser polisémico, así por ejemplo tenemos que:

Para Stufflebeam la evaluación es el proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado, con el objetivo de servir de guía para la toma de decisiones [...] Cronbach señala: La concepción de evaluación también tiene un carácter práctico y unitario, ya que la evaluación tiene que ser útil para tomar decisiones que permitan mejorar el proceso y el programa. La evaluación consiste en la recogida y uso de información para tomar decisiones sobre un programa educativo [...] Féneyrou indica, la evaluación es todo juicio de valor a partir de informaciones referidas a uno o más alumnos y conduce a una decisión (1987, como se citó en Giné y Parcerisa, 2018, p. 18).

En tanto García la considera como “una actividad o proceso de identificación, recogida y tratamiento de datos sobre elementos y hechos educativos con el objetivo de valorarlos primero y, sobre dicha valoración, tomar decisiones” (1989, como se citó en Lavilla, 2011, p. 11).

Considerando a la polisemia del término como producto de los contextos donde se realiza genera distintos conceptos, así se tiene que, en la enseñanza y aprendizaje de la matemática, “La evaluación debe tener en cuenta no sólo el dominio de definiciones y conceptos, sino que debe contemplar competencias más generales, incluyendo la actitud hacia la propia Matemática” (Socas y Camacho, 2003, p. 168), lo que hace suponer la existencia de una evaluación formativa.

La evaluación formativa es fundamental puesto que se puede efectuar en cualquier momento de la clase, informa acerca de los logros obtenidos, le brinda al docente información oportuna acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje que se está llevando a cabo dentro del aula, señala dónde y en qué nivel se presentan dificultades de aprendizaje permitiendo a la

y el docente tomar acciones oportunas sobre su enseñanza con el propósito de corregirlas e introducir en tiempo real modificaciones oportunas, de igual manera le ayuda a la y el alumno adecuar sus formas de aprendizaje e identificar sus errores para trabajar en ellos.

De acuerdo con Díaz y Hernández (2002) se habla de evaluación formativa cuando se desea conocer si los objetivos de enseñanza están siendo alcanzados o no, y lo que se debe efectuar para mejorar el desempeño de los estudiantes. Su finalidad es tomar decisiones respecto a las alternativas de acción y dirección que se van surgiendo conforme avanza el proceso de enseñanza y aprendizaje (como se citó en Cruz y Quiñones, 2012, p. 100).

Por otra parte, López y Pérez (2017) definen la evaluación formativa como “todo proceso de evaluación cuya finalidad principal es mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar dentro del aula” (p. 37), desde esta perspectiva, la evaluación formativa le permite a la y el docente reflexionar sobre su práctica profesional y de los procesos de enseñanza y aprendizaje, porque brinda mayor importancia a los procesos cognitivos matemáticos que a los resultados. No importa tanto valorar los resultados, sino entender el proceso, supervisar e identificar los posibles obstáculos o fallas que pudiera haber en el mismo, y en qué medida es posible corregirlos con nuevas adaptaciones didácticas *in situ* (Díaz Barriga y Hernández, 2002).

Trelles (2017) propone seis etapas para desarrollar un proceso de evaluación en el aprendizaje de la matemática:

Determinación del objeto a evaluar: Dentro del proceso educativo se pueden evaluar muchos aspectos, es importante que como primer paso se determine qué se desea evaluar [...] el docente al momento de determinar el objeto a evaluar, está especificando el punto al cual llegar. *Determinación de los criterios de evaluación:* Permiten tener un parámetro de referencia con los cuales el evaluador puede juzgar si se está o no alcanzando los objetivos planteados en el punto anterior [...] *Recolección de información:* Se deben de emplear instrumentos de evaluación, como portafolios, rúbricas,

cuestionarios, pruebas, etc., que permitan recolectar información acerca del desempeño de los alumnos. *Análisis de la información:* Se deben de emplear instrumentos de evaluación, como portafolios, rúbricas, cuestionarios, pruebas, etc., que permitan recolectar información acerca del desempeño de los alumnos. *Emisión de juicios:* Constituye un aspecto importante del proceso, es la etapa en la cual el evaluador emite un juicio de valor de naturaleza cualitativa acerca del desempeño que han alcanzado los estudiantes. *Toma de decisiones:* Todas las etapas anteriores trasladan al aspecto más importante de la evaluación, la toma de decisiones, las cuales deben estar siempre enfocadas a conseguir mejoras significativas en el proceso educacional (p. 38).

Para continuar entendiendo cómo las y los estudiantes y las y los profesores construyen sus prácticas evaluativas se recurre a la postura de la Teoría de las Representaciones Sociales, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos, situadas en el punto donde se interceptan lo psicológico y lo social. Pertenece a la manera de cómo los sujetos sociales aprenden los conocimientos de la vida diaria, las características del medio ambiente, informaciones que en él circulan y a las personas del entorno próximo y lejano, denominándose conocimiento espontáneo o conocimiento de sentido común.

De acuerdo con Moscovici (1979, como se citó en Mora 2002) define a la Representación Social como una modalidad particular del conocimiento, cuyo trabajo es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos, la representación es un cuerpo organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a los cuales las personas hacen tangible la realidad física, social, y se agrega en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios. En tanto Jodelet (1986) designa a las Representaciones Sociales como:

Una forma de conocimiento específico, el saber de sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados. En este sentido, designa una forma de pensamiento social. Las Representaciones Sociales constituyen modalidades de pensamiento práctico orientados hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal [...] la caracterización de los contenidos o de los procesos de representación deben de referirse a las condiciones y a los contextos en los que surgen las representaciones (pp. 474-475).

De este modo, la Representación Social es el conocimiento de sentido común que tiene el propósito de comunicar y sentirse dentro del ambiente social, se origina en el intercambio de comunicaciones de un grupo, es una forma a través de la cual quien conoce se coloca dentro de lo que conoce; es decir, las personas identifican la realidad mediante los procesos de comunicación y de pensamiento social, las Representaciones Sociales sintetizan dichos procesos y como consecuencia hacen referencia a un tipo de conocimiento específico que juega un papel fundamental para conocer cómo la gente piensa.

Metodología

Analizar las prácticas de evaluación de los aprendizajes en matemáticas de las y los docentes y las y los alumnos, para establecer sus semejanzas y diferencia requirió un proceso de investigación al amparo del paradigma cualitativo – interpretativo, dado que se “producen y analizan datos descriptivos como: las propias palabras de las personas habladas o escritas y la conducta observable” (Taylor y Bogdan, 1984, p. 5).

El enfoque investigativo lo aportó la Teoría de las Representaciones Sociales dado que las y los profesores y las y los alumnos normalista han construido un conjunto de saberes colectivos en las interacciones cotidianas de los salones de clase, al mismo tiempo, en lo individual modifican o construyen sus propios saberes que aplican en las estancias que realizan en la educación básica y en el desempeño en la escuela normal, a través de procesos cognitivos

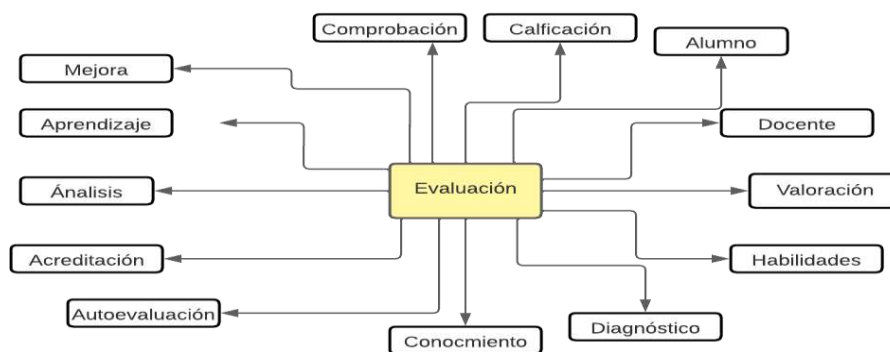
y metacognitivos que demandan las prácticas evaluativas en la enseñanza y el aprendizaje de la matemática.

La recuperación del dato empírico se hizo con los métodos de asociación libre de palabras y la entrevista; la primera se usó considerando que las y los profesores y las y los estudiantes participantes en el estudio, han tenido contacto con la palabra evaluación y que son capaces de asociarlas a múltiples términos y conceptos que refleja su hacer evaluativo. La segunda fue una entrevista no estructurada en la que se estableció una conversación libre entre los participantes que permitió identificar los conocimientos, creencias y representaciones sobre las prácticas evaluativas en matemáticas. En el estudio intervinieron 5 profesores y 39 estudiantes integrantes de la Licenciatura en enseñanza y aprendizaje de las matemáticas en la educación.

Resultados

Al procesar la información referente a la asociación libre de palabras en torno al análisis de las prácticas de evaluación de los aprendizajes en matemáticas de docentes y alumnos, para establecer sus semejanzas y diferencia, se encontró que de los 103 términos que se relacionan con las prácticas de evaluación 63 los aportaron estudiantes y 40 los profesores, de ellos son 13 palabras coinciden entre ambos.

Fig. 1. Coincidencia de términos



Fuente: Elaboración propia (2022).

Otros términos planteados por las y los profesores que resultan significativos por su frecuencia (más de un profesor los menciona) son: *escuela, directivos, ciclo, cuantitativa y cualitativa*; en tanto las y los alumnos citan: examen, prueba, desempeño, enseñanza, rubros, instrumentos, trabajos, proceso y participación.

El tratamiento del dato empírico recuperado a través de las entrevistas refleja que: las y los alumnos de la escuela normal conciben a la evaluación como: medir el aprendizaje que han adquirido los estudiantes ante un tema o una actividad que se ha desarrollado a lo largo del tiempo; es un proceso que comprueba lo emprendido sobre algo que se estaba enseñando y que se suponía debía aprender; es hacer un análisis de lo aprendido y asignarle una calificación; es conocer como un alumnos aprende y que conocimientos posee para que a partir de ellos se pueda plantear la forma de trabajo en el aula; es un proceso que sigue tanto dentro del aula como fuera de esta, más que nada nos centramos en revisar e identificar la parte cognitiva de los alumnos, pero también la parte de valores, y de actitudes frente a las actividades que se desarrollan dentro, y fuera de ella, como convive con sus demás compañeros; y aplicar el conocimiento que de alguna manera adquirió o desarrollo dentro del aula.

Las y los profesores formadores de docentes conceptualizan a la evaluación como un término complejo pues depende del contexto y los sujetos que la definen, sin embargo, aseguran que es un proceso de análisis que trata de medir el alcance de las y los alumnos en la apropiación de los conocimientos que se enseñan; es verificar el nivel de aprendizaje de los estudiantes; es un proceso permanente, qué permite identificar las debilidades y fortalezas de las y los profesores en el momento de enseñar; es interpretar las dificultades y errores en los que incurren los estudiantes en el proceso de aprendizaje y finalmente es registrar, de manera sistemática, los avances de los estudiantes en el logro de los aprendizajes.

Las y los estudiantes de la Normal distinguen dos procesos para evaluar, el primero tiene que ver con el aprendizaje de las y los alumnos que atienden en sus estancias en las escuelas de educación básica, del cual desprenden tres momentos: se tiene que hacer primero una evaluación de diagnóstico que me ayuda a conocer desde qué conocimientos el alumno tiene,

que conocimientos previos, para posteriormente ver qué actividades puedo implementar con ellos y así, ir las desarrollando en la hora de clase y finalmente realizó otra serie de preguntas o evaluación con actividades para ver en ellos qué están mejorando. En las clases evaluó las participaciones de los alumnos entonces yo a través de estrategias como los palitos con nombre hago que prácticamente todos los alumnos participen en clase, de esa manera yo voy evaluando el cómo van aprendiendo los chicos y si van aprendiendo o dónde hay todavía dificultades de los temas.

El segundo atiende aspectos relacionados con la enseñanza, en él, se definen dos momentos: identificar los errores que cometen los estudiantes en la apropiación del aprendizaje e implementar procesos de retroalimentación. También me permite reflexionar sobre mi práctica docente si hay algo que está fallando y que por ello los alumnos no están alcanzando este aprendizaje esperado como tal y entonces ahí poder hacer un cambio o también alguna retroalimentación para poder cerrar la brecha en ese tema en específico.

Si bien no se identifica una sucesión de pasos perfectamente definidos para la evaluación del aprendizaje, si manifiestan distintas actividades que permiten vislumbrar aspectos de un procedimiento de evaluación.

En el caso de las y los profesores de la escuela normal hacen evidente que para evaluar el aprendizaje depende mucho del tipo de asignatura, las asignaturas que tienen que ver con los contenidos matemáticos y las asignaturas de tipo pedagógico didáctico, por ello es necesario partir del programa de estudios, después es hacer una dosificación de los contenidos, luego se trata de establecer los criterios con los que voy a evaluar, después seleccionó el instrumento, si se trata de cursos de matemáticas utilizó el examen que calificó para darle al estudiante su calificación. A diferencia de las y los estudiantes; las y los profesores no hacen alusión a la evaluación de la enseñanza.

Discusión y conclusiones

Considerando las posturas de las y los docentes que participaron en la investigación, un docente indica que la evaluación es cómo hacer un análisis de tratar de medir el alcance de algunos conocimientos que pretendemos que nuestros estudiantes posean, esta idea es semejante a lo que propone un segundo docente y un estudiante, es algo que nos sirve para para medir el nivel de aprendizaje de un alumno, es cómo medir el aprendizaje que han adquirido los estudiantes ante un tema o una actividad que se ha desarrollado a lo largo de un tiempo, las definiciones anteriores indican, que la principal función que posee la evaluación es medir el aprendizaje. Para Quesada (1988) la medición es el proceso de asignar una cantidad al atributo medido, después de haberlo comparado con un patrón, [...] la medición no es evaluación porque no proporciona juicios de valor, sirve de base para la evaluación, pero no la comprende (p. 2), sin embargo, es cierto que los procesos administrativos la medición ha sido un componente fundamental en la acreditación y certificación de las y los estudiantes.

En otra perspectiva, un estudiante señaló que la evaluación es hacer un análisis de lo aprendido y darle una ponderación, en este sentido, medir y asignar una ponderación son acciones que forman parte de las prácticas de evaluación, pero la evaluación no se reduce a eso.

La evaluación como un proceso de verificación y comprobación se observó cuando un profesor citó: la evaluación es una manera de verificar el aprendizaje de los estudiantes y el grado también en que ese aprendizaje se ha dado en los estudiantes la cual se iguala con una definición de una estudiante que mencionó es un proceso en que una persona comprueba lo que se ha aprendido a lo largo de un periodo de tiempo. Verificar y comprobar no son sinónimo, la y el docente debe de comprobar o verificar que los estudiantes hayan alcanzado los objetivos establecidos y aprendido durante el trayecto. Pero es importante diferenciar entre la verificación y la evaluación de los aprendizajes. La verificación es revisar lo aprendido por la y el alumno mientras que la evaluación es un proceso que valora los resultados que no necesariamente conlleva a una calificación.

Así mismo, en los conceptos anteriores, existe una palabra que está presente de manera continua: el aprendizaje, si bien la evaluación se utiliza para analizar la información que se obtiene del proceso de aprendizaje y llevar a cabo una toma de decisiones, de igual manera, debe servirle a la y el docente para mejorar su enseñanza, realizar modificaciones en el momento oportuno e implementar acciones didácticas basadas en el contexto y de acuerdo a las características de las y los estudiantes, todo con la finalidad de mejorar el aprendizaje. Así, para Casanova (1998):

La evaluación aplicada a la enseñanza y al aprendizaje radica en un proceso riguroso de recogida de datos, asociado al proceso educativo desde su inicio, de manera que sea posible disponer de información continua y significativa, formar juicios de valor con respecto a ella y tomar de decisiones pertinentes para proseguir la actividad educativa (p. 70).

Al respecto Brown plantea:

Los procesos evaluativos son medios para que los docentes aprendan a partir de la evaluación de sus estudiantes; por ello, la evaluación de los aprendizajes prepara a los estudiantes durante su formación, ayudándoles a generar procesos de mejoramiento permanente, donde se espera que desarrollen habilidades personales y pensamiento crítico que les sirva para la vida (2007, como se citó en Pereira, 2015, p. 407).

La evaluación es un proceso estructurado, que se lleva a cabo a través de una serie de fases. No es un proceso lineal, sino, que intervienen distintos elementos que están relacionados entre sí. Los procesos de evaluación se pueden dar en tres fases, principalmente: la proactiva donde se encuentra la programación o planificación del proceso, la fase activa donde existe la interacción en el aula docente-alumno y la fase post activa en esta se analiza la fase anterior, de este modo, la evaluación es un conjunto de acciones y elementos que permiten tomar decisiones fundamentales en cualquiera de estas fases para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los elementos que conforman los procesos de evaluación son

diversos, pero principalmente son: los instrumentos, propósito, criterios, actores involucrados, tiempo y lugar. Suárez sugiere:

Antes de efectuar una evaluación, deberán responderse las siguientes interrogantes: ¿para qué se va a evaluar?, ¿qué se va a evaluar?, ¿a quién se va a evaluar?, ¿cuándo y dónde se va a evaluar?, ¿cómo se va a evaluar?, ¿qué instrumentos se emplearán?, ¿cómo se van a analizar los datos? y ¿cómo se van a comunicar los resultados? (1991, como se citó en Del Río, 2007, p. 62).

Los criterios responden a la pregunta ¿qué se va a evaluar? García (2010) menciona que “los criterios son los principios, normas o ideas de valoración en relación a los cuales se emite un juicio valorativo sobre el objeto evaluado, debe permitir entender que conoce, comprende y sabe hacer el alumno” (p. 81). Para obtener los criterios de evaluación es oportuno considerar cada contenido que se pretende que desarrollen las y los alumnos, es decir, especificar el tipo y el grado de aprendizaje a lograr.

Con respecto a lo anterior, son distintos los criterios que se establecen para evaluar a las y los estudiantes de educación básica con respecto a las y los alumnos de las escuelas de nivel superior como es el caso de la normal, porque son diferentes niveles de aprendizaje y de formación, a pesar de ello, las y los docentes y las y los alumnos de la escuela normal presentaron algunas similitudes como la participación en clase, el examen y las tareas; estos criterios no reflejan el aprendizaje que se espera de ella y el alumno, solo son materiales e instrumentos que consideran para asignar una calificación.

En esta perspectiva, otro elemento a considerar son los instrumentos de evaluación, todo proceso requiere la recolección de información respecto del objeto que se está evaluando. Ibarra y Rodríguez (2011) proponen: los instrumentos son aquellas herramientas reales y físicas utilizadas para valorar el aprendizaje, sirven para sistematizar las valoraciones del evaluador sobre los distintos aspectos del proceso de aprendizaje, es decir, es todo aquello que permite

obtener información respecto a la adquisición y grado del logro de los aprendizajes de las y los estudiantes.

Los instrumentos tienen que asegurar la obtención de evidencias válidas y confiables sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje, porque la información obtenida orienta la toma de decisiones, Sanmartí (2007) menciona que:

Es necesario diversificar los instrumentos de evaluación. Dado que cualquier aprendizaje contempla diversos tipos de objetivos, es preciso que los instrumentos de recolección de información sean múltiples y variados. Las estrategias para analizar los datos y promover la regulación deben favorecer la autonomía del alumnado (p. 15).

Las y los docentes, y las y los alumnos normalistas, emplean los mismos instrumentos de evaluación, pero les dan distinto nivel de importancia, es decir, el instrumento que más señalaron es el examen; entre otras razones porque las y docentes buscan criterios objetivos para justificar sus calificaciones ante posibles reclamaciones de las y los alumnos por lo que las calificaciones han de dar apariencia de objetividad, para Perrenoud (1990) el examen como criterio sirve para justificar y respaldar una calificación ante las autoridades y los padres de familia; en este sentido, si bien, utilizan rúbricas y listas de cotejo para recolectar información pertinente del aprendizaje; consideran al examen cómo un instrumento esencial para evaluar, existe la creencia que en el examen se reflejan los conocimientos que posee el alumno. En palabras de Álvarez (2000, como se citó en Barajas y Gilio s/f) el examen “hace que los estudiantes sobrevaloren este instrumento y lo consideren el objeto de su educación, los alumnos estudian para aprobar [...] desde una perspectiva crítica el examen como instrumento de evaluación es vulnerable y difícilmente sostenible” (p. 4).

El ¿para qué se va a evaluar? debe ser el punto de partida de los procesos de evaluación, el docente tiene que conocer cuál es la finalidad u objetivo de su evaluación y que pretende alcanzar al llevarla a cabo; las finalidades definen los tipos de evaluación.

La evaluación debe ser altamente formativa, lo que significa que no solo debe servir para verificar o acreditar el aprendizaje adquirido, sino que debe traer beneficios para la y el docente y la y el alumno. Este tipo de evaluación debe de realizarse de manera continua y permanente puesto que, tiene el objetivo de identificar el grado de adquisición de los aprendizajes para ayudar, orientar y prevenir, tanto a la y el docente cómo a las y los estudiantes. De acuerdo a Boyd (2001):

Reconocer las fallas o debilidades durante el proceso de evaluación coadyuva al fortalecimiento del aprendizaje y la enseñanza en dos sentidos: en primer lugar en las prácticas docentes, porque el profesor identifica las debilidades y fortalezas de sus decisiones respecto a los mecanismos para alcanzar un objetivo, esta información le ayuda a modificar y reorientar sus estrategias de enseñanza; y en segundo lugar en las actividades de aprendizaje, debido a que los estudiantes pueden identificar que requieren mejorar antes del término del periodo establecido para alcanzar un objetivo, lo que contribuye a elevar sus niveles de desempeño en el continuo del proceso de aprendizaje (p. 19).

Los proceso de evaluación que llevan a cabo dentro de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas dentro de la Escuela Normal Superior del Estado de Hidalgo se basa en la acreditación porque está presente en gran medida el examen como instrumento y criterio de evaluación, no toman en cuenta las opiniones de los estudiantes, utilizan criterios que no van acorde al grado de enseñanza y a lo que se pretende que la y el alumno aprenda, el propósito de la evaluación está orientado al cumplimiento de programas de estudio y no al desarrollo de aprendizajes.

Las y los profesores en sus concepciones manejan palabras que concuerdan con algunas definiciones propuestas por la literatura, es decir, a pesar de que no poseen un concepto bien definido, tienen algunas nociones que son apropiadas con respecto a la definición de evaluación. A pesar de ser dos niveles distintos en los que trabajan, uno a nivel superior y otro a nivel básico, el término de evaluación debe ser el mismo o semejante para ambos niveles,

con la excepción de la aplicación de diferentes instrumentos y propósitos de enseñanza y aprendizaje. Pero el análisis, reflexión y la toma de decisiones dentro del proceso de evaluación para la enseñanza y aprendizaje deben de estar presentes en cualquier definición.

No tomar en cuenta las opiniones de los estudiantes dentro del proceso de evaluación, ocasiona que el ambiente dentro del aula sea tenso, y que las y los estudiantes no les interese su proceso de aprendizaje porque se sienten excluidos por la y el docente, siendo este la única autoridad dentro del aula, es decir, el que toma y ejerce las decisiones.

Los exámenes no benefician al estudiante porque promueven aprendizajes superficiales, memorísticos que se olvidan fácilmente y no favorecen el proceso de retroalimentación a través del cual los alumnos observan sus errores e intenten corregirlos. Es por ello, que el docente debe seleccionar de manera correcta el instrumento de evaluación a utilizar acorde a su propósito para que, de esta manera, ayude a potencializar los conocimientos de las y los estudiantes, y a promover su autonomía.

Un factor importante dentro de la evaluación formativa es la toma de decisiones, esta debe realizarse de manera compartida, el docente tiene que tomar en cuenta las opiniones de las y los estudiantes para determinar los criterios, el proceso y la utilidad que le darán a la información que se genere, pero fundamentalmente para desarrollar acciones de retroalimentación.

La retroalimentación debe surgir de un proceso compartido, donde se busca que los alumnos sean autocríticos, capaces de desarrollar de manera autónoma y paulatina actitudes y aptitudes que le permitan un pensamiento amplio sobre cómo hacerse responsable de la construcción de su propio conocimiento (Nicol y Macfarlane-Dick, 2006, p. 199).

Referencias

- Álvarez-Méndez, J. M. (2005). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. 2ª edición. España: Morata.
- Barajas, M. y Gilio, M. (s. f.). *El examen dentro de un proceso de evaluación participativa: Una experiencia en matemáticas de bachillerato*. X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Recuperado 8 de junio de 2023, de https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_14/ponencias/1339-F.pdf
- Boyd, B. L. (2001). Formative classroom assessment: Learner focused. *The Agricultural Education Magazine*, 73(5), pp. 18-19.
- Casanova, M. A. (1998). *La evaluación educativa. Escuela básica* (1.ª ed.). SEP- Muralla. (pp. 67-102). Recuperado de: https://jesusvasquez.files.wordpress.com/2010/06/la_evaluacion_educativa.pdf
- Cruz, F. y Quiñones, A. (2012). La importancia de la evaluación y la autoevaluación en el rendimiento académico. *Revista de Estudios en Educación Universidad del Norte*. 16, pp. 96-104. Recuperado de <https://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/view/3062/2760>
- Del Río, F., Candelas, M. y Farrand, J. (2007, julio-diciembre). Diseño de Estrategias de Aprendizaje con Enfoque en el Proceso Administrativo. *Revista Mexicana de Agronegocios*, XI, pp. 425-434.
- Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. (McGraw-Hill, Ed.) (2a ed.). México, D.F.
- Féneyrou, R. (1991). Incidencias psicológicas de l'avaluación. *Butlletí del C.O. de doctors i Llicenciats de Catalunya*, 74, pp. 36-44.

- García, I. (2010). Sistema de evaluación. Universidad de Salamanca.
- García, J. (1989). *Bases pedagógicas de la evaluación. Guía práctica para educadores*. Síntesis, Madrid.
- García, S., Calva, I., y Sánchez, F. (2021). *La evaluación en la Escuela Normal: percepciones de las estudiantes de Licenciatura Preescolar*. Congreso nacional de investigación sobre educación normal. Recuperado 13 de septiembre de 2022, de <https://conisen.mx/Memorias-4to-conisen/Memorias/1195-1918-Ponencia-doc-.pdf>
- Ibarra-Sáiz, M. S. y Rodríguez-Gómez, G. (2011). Los procedimientos de evaluación. En Rodríguez e Ibarra, *e-evaluación orientada al e-aprendizaje estratégico en educación superior*. Madrid: Narcea.
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, conceptos y teoría. In S. Moscovici (Ed.), *Psicología Social II: Pensamiento y vida social* (pp. 469-494). Barcelona, Paidós. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/327013694_La_representacion_social_fenomenos_concepto_y_teoría
- López, M. y Pérez, A. (2017). *Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas*. León: Universidad de León. (e-book). <https://buleria.unileon.es/handle/10612/5999>
- Mora, M. (2002). *La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici*. Universidad de Guadalajara (México). <https://ddd.uab.cat/pub/athdig/15788946n2/15788946n2a8.pdf>
- Nicol, D. y Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218.
- Perrenoud, P. (1990). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Paideia-Morata.

- Plan de estudios de la educación básica 2022. (2022). *Nueva escuela mexicana*. Recuperado 21 de octubre de 2022, de <https://info-basica.seslp.gob.mx/wp-content/uploads/2022/07/ULTIMA-VERSION-Plan-de-estudios-de-la-educacion-basica-2022-20-6-2022.pdf>
- Planeación y Evaluación. (2018). *Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas en Educación Secundaria*. <https://www.dgesum.sep.gob.mx/public/planes2018/MAT/1431.pdf>
- Quesada, R. (1988). Conceptos básicos de la evaluación del aprendizaje. *Perfiles educativos*, pp. 41-42. <https://www.iisue.unam.mx/perfiles/descargas/pdf/1988-41-42-48-51>
- Sanmartí, N. (2007). *10 ideas claves: Evaluar para aprender*. Madrid: Graó. <http://www.xtec.cat/~ilopez15/materials/ambitpedagogic/avaluacio/evaluarparaaprender.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral*. Plan y Programa de estudios para la educación básica. https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/10933/1/images/Aprendizajes_clave_para_la_educacion_integral.pdf
- Socas, M. y Camacho, M. (2003). Conocimiento Matemático y Enseñanza de las Matemáticas en la Educación Secundaria. Algunas Reflexiones. *Boletín de la Asociación Matemática Venezolana*, 10(2), 151-171.
- Stufflebeam, D. y Shinkfield, A. (1987). *Evaluación sistemática Guía teórica y práctica* (ed., Vol. 1). Madrid. Ediciones Paidós- MEC.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1984). *Introduction to Qualitative Research Methods: The Search for Meanings*, 2e ed. New York: Wiley.

Trelles, C., Bravo, F. y Barraqueta, J. (2017). ¿Cómo Evaluar los Aprendizajes en Matemáticas?
Revista mensual de la UIDE extensión Guayaquil, 2(6), 35-51.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6076490>

La docencia emergente en la elaboración del informe de prácticas: un análisis en el acompañamiento sobre la investigación

Daniela Patricia Martínez Hernández

dpmartinezh@enoi.edu.mx

Escuela Normal Oficial de Irapuato

Filomeno Ambris Mendoza

ambrism@enoi.edu.mx

Escuela Normal Oficial de Irapuato

Alejandro Trejo Ávila

atrejoa@enoi.edu.mx

Escuela Normal Oficial de Irapuato

Línea temática 2. Pedagogía y práctica docente en las escuelas normales

Resumen

Esta investigación surge en una Normal de Guanajuato, donde se encontró que las líneas de investigación de asesores que acompañan el informe de prácticas, es desarrollado por sus estudiantes, sin diversificar objetos. Se entrevistó a los docentes para conocer qué tipo de docencia se evidenciaba y se planteó como pregunta de investigación ¿Cuáles son las características de la docencia sumergida que permiten que los estudiantes se apropien de líneas de investigación de los asesores metodológicos?

Las respuestas asumieron la responsabilidad del estudiante en la elección, por lo que se emprendió una investigación cualitativa, con estudio de caso y referenciada teóricamente por autores como Wilbert (1999) y Zemelman (2011), quienes abordan a la comprensión de la realidad desde las epistemologías emergentes.

Se entrevistó a 12 estudiantes que fueron acompañados por los profesores en mención y se encontró que el tipo de docencia que se promueve es la emergente, pues el profesor no expresa abiertamente su influencia en la elección, sin embargo, la orientación es abierta y se le atribuyen significados relacionados con la seguridad para el proceso y la formación y la proyección del estudiante en las mejoras que elige en los distintos roles en los que se desempeña.

Planteamiento del problema

Las investigaciones en nuestros días, se posiciona como menester del conocimiento de la realidad, como alternativa a los pensamientos positivistas e instrumentales; las posiciones y proposiciones teóricas asumen nuevos conocimientos que deben ser comprendidos en las experiencias de los sujetos, de lo contrario, se vuelven saberes sin sentido, expuestos en momentos históricos y sociales ajenos al presente.

En esta nueva visión y en la lectura de realidad en sus tres niveles, los investigadores educativos, asumen la tarea de generar nuevas líneas de conocimiento que les permitan conocer las relaciones dialógicas de los sujetos; los procesos en los que se gestan las condiciones de formación, permeadas por la cultura y la experiencia que es otorgada por el sistema social en el que se encuentran inmersos los sujetos.

Estas condiciones de formación que superan la realidad disciplinar y que forman a los estudiantes en función de la racionalidad de los sujetos y del contexto de la propia interacción, fue denominado por Martínez y Vidal (2022) como “lo que se observa, se escucha y se acuerda como colectivo, mientras que la sumergida es lo que se obtiene de lo no declarado, no acordado, aceptado no de manera explícita, pero se observa en lo emergido” (p.122). Esto implica que existen interacciones aceptadas por los que interactúan en el marco de la conciencia, mientras la docencia emergida es aquello que no es meramente un pacto, pero que sí forma en los límites de lo no dicho.

Y es justo la docencia sumergida el objeto de investigación que se presenta en este documento y que parte de un proceso de observación que se sistematizó para ser considerado como un proceso de investigación sobre la interacción de docentes que fungieron como Asesores Metodológicos de estudiantes de 7mo y 8vo semestre en una Normal del Estado de Guanajuato.

Para el cierre de entrega de productos de titulación, se convocó a los docentes que fungen el rol anteriormente dicho y se expusieron los títulos de los documentos que construyeron los estudiantes por asesor. Llamó la atención que los objetos de las investigaciones construidas concentraban de manera directa o indirecta las líneas de formación de los profesores que dirigieron los mismos documentos o bien las líneas de investigación bajo las cuales difunden conocimiento. Por ello, se solicitó a la comisión de titulación tener acceso a los Curriculum Vitae (C.V.) de los profesores para analizar el objeto que se estudió, pero también se solicitó al área de Recursos Humanos tener acceso a los documentos que acreditaban a los docentes en algún programa de posgrado o las líneas de investigación desarrolladas, para verificar lo observado.

Se menciona que esta solicitud fue a petición expresa del perfil del formador de formadores como servidor público y sólo se solicitaron elementos de formación/investigación, sin acceder a ningún otro tipo de información y sólo se tuvo acceso al título de los documentos producidos, sin acceder al cuerpo del documento, a pesar de que son procesos de investigación viables a ser divulgados. Una vez que se realizó el proceso anterior, se confirmó lo mencionado y que se resume en la siguiente tabla.

Tabla 1. Sistematización de las líneas de formación/investigación de los asesores

Objeto de estudio	Formación del profesor	Producciones del profesor	Número de estudiantes atendidas	Número de estudiantes que producen con respecto del objeto
Aspectos socioemocionales	Maestría en Educación e Investigación.	1 libro publicado y 6 ponencias	2	2
Proceso de lecto-escritura	Doctorado en pedagogía	5 ponencias	4	4
Proceso de evaluación	Doctorado en pedagogía	2 ponencias y 1 artículo	4	3
Procesos de evaluación	Doctorado en ciencias de la Educación	8 ponencias y dos artículos	6	6
Atención a niños sordos o con hipoacusia	Maestría en Innovación en la escuela	Dos ponencias y 1 capítulo de libro. Además, la asesora presenta esta condición.	4	4
Matemáticas y Pensamiento matemático	Maestría en Educación	Tres artículos publicados	2	2
Matemáticas y Pensamiento matemático	Doctorado en Ciencias de la Educación	Dos ponencias	1	1

Para sistematizar la tabla anterior, se extrajeron los contenidos clave de los títulos de los documentos y se organizaron por campo semántico/línea de formación y en el caso de los docentes, se seleccionó la formación de los docentes, así como su producción académica reportado en los C.V previamente proporcionados. Se menciona también que esto se observó en siete asesores de ocho que conforman este colectivo en una licenciatura.

Una vez sistematizada la información, se tuvo acercamiento con dichos docentes para entablar una entrevista semiestructurada que nos permitiera conocer el caso presentado. En el instrumento en mención, se consideraron preguntas genéricas y particulares. En el caso de las preguntas genéricas se preguntó por su formación y líneas de investigación y en las preguntas particulares, se les establecieron dos preguntas. La primera, consideró si ellos ¿Saben por qué los estudiantes eligieron su tema de estudio? y además, ¿Cómo los orientaron para que lo encontrara? Sobre estas dos últimas preguntas, se basó el análisis del caso, en particular para encontrar respuestas que permitieran saber si lo que se generó fue una docencia emergida o sumergida.

Dentro de las primeras respuestas, que corresponden al bloque de las preguntas genéricas, se confirmó lo expresado por los docentes en su CV, decantado más por la experiencia en la investigación que lo contenido en los programas de posgrado que cursaron. Por ello, en los siete casos se les preguntó (fuera del guion de entrevista) si consideraban relevante su formación en posgrado. El total de profesores coincidió en esta importancia y asumieron que los programas cursados, les dio las bases y orientaciones para especializarse en una línea de saber.

Sin embargo, todos los docentes consideraron que la especificidad del saber, la han obtenido al entrar constantemente al campo y estudiar lo que ellos consideraron que conocen con cierto dominio de complejidad, pero que, además, les apasiona, condición relevante porque, además, fue expresada por el total de los entrevistados. Con este discurso se refirieron a las investigaciones realizadas como parte del desarrollo de la investigación en su perfil.

Con respecto a las preguntas particulares referidas a ¿Saben por qué los estudiantes eligieron su tema de estudio? y ¿Cómo los orientaron para que lo encontrara? Las respuestas se unificaron de acuerdo con codificaciones que se sugirieron por campos semánticos para englobar las respuestas emitidas por los docentes.

En la primera pregunta del párrafo inmediato anterior, la totalidad de los docentes respondieron que los estudiantes eligieron el tema/objeto de estudio de acuerdo a las indagaciones que realizaron sobre la práctica y además, consideraron que eran problemáticas de su formación o su intervención y que, por lo tanto, era un objeto viable a ser investigado.

Del total de docentes entrevistados, cinco de ellos, además, agregaron que eligieron el tema/objeto porque los estudiantes además de considerarlo como un área de oportunidad la apreciaron como tema de interés, y por lo tanto, la eligieron por dos razones, una causal de la otra.

Con respecto de la segunda pregunta, referida a ¿Cómo los orientaron para que lo encontrara?, los docentes expresaron que orientaron a los estudiantes de dos modos. El primero de ellos, que fue expresado por los siete docentes, refirió a que en conjunto, reflexionaron sobre cuál sería el elemento que pudiera articular los elementos que consideraron como área de oportunidad en el diagnóstico de las competencias del perfil de egreso, de acuerdo a los Planes y Programas de Estudio 2018 y en esta reflexión, encontraron que los objetos que se trabajaron en los Informes de Práctica y que son las líneas de investigación de los docentes, era el punto de articulación entre todo lo encontrado en el diagnóstico.

En la segunda línea de agrupación de respuestas, seis de los docentes expresaron que además de lo anterior, se indagó en la teoría, bajo diferentes enfoques para que las estudiantes identificaran la particularidad del objeto de investigación, en tanto es concepto y, además, los posicionamientos teóricos para verificar lo anterior.

Las respuestas de los profesores permitieron generar una serie de reflexiones y cuestionamientos, en torno a que, a pesar de que los profesores afirmaron que fue iniciativa de los estudiantes la elección del objeto, ¿cómo es que se coincide en la elección del mismo con las líneas de investigación que produce el docente?

Por ello, se prosiguió a entablar una pregunta de investigación que refirió a ¿Cuáles son las condiciones y/o características de la docencia sumergida que permiten que los estudiantes

de último grado, en la elaboración de los Informes de Prácticas Profesionales, se apropien de las líneas de investigación de los asesores metodológicos? y como propósito “Indagar las características y/o condiciones de la docencia sumergida que permiten que los estudiantes de último grado, en la elaboración de los Informes de Prácticas Profesionales se apropien de las líneas de investigación de los asesores metodológicos”.

Lo anterior permitió asumir la investigación desde la perspectiva que englobó lo anterior como un caso, considerando que este se enfoca en el conocimiento de una situación que, observada en la interacción se manifiesta como recurrente en distintos sujetos. Esta condición se enmarcó como metodología y se muestra en lo posterior.

Marco teórico

Con fines de posicionamiento y referencia, se pasó a generar una revisión sobre las teorías que pueden aportar al respecto. Se comenzó por analizar la psicoterapia integral, o psicología integral, propuesta por Wilbert (1999); combina diversas escuelas psicológicas y disciplinas que van más allá de la propia psicología, y las aplica de forma conjunta o integral en la práctica curativa de la persona. En general, cualquier persona puede beneficiarse de la psicoterapia integral, y además del beneficio psicológico, puede encontrar en estos argumentos de comprensión sobre la conducta humana.

En este posicionamiento, el autor de este posicionamiento que combina en métodos transdisciplinarios, asume que existen “peldaños o niveles fundamentales de la escalera del desarrollo y los estadios de transición (o estadios del self) que van desplegándose a medida que el self «asciende» o progresa” (Wilbert, 1999, p. 33) lo que implica que la conformación de la consciencia o del yo y por lo tanto del pensamiento y de la acción esté matizada por cuestiones jerárquicas de aprendizaje e interacción.

En esta idea, el self, entendido como la consciencia y la cognición es mediada por etapas y de acuerdo con este autor, en la tercera, se asume la voluntad del sujeto, para aprender, ser,

hacer y demás acciones que conforman al “yo” desde el momento histórico-contextual en el que se desenvuelve.

3. Voluntad. El self es el locus de la decisión libre, pero su libertad está restringida por los límites que impone el nivel de adaptación propio de la estructura básica en la que se halle. (En el peldaño 3, o preop, por ejemplo, el self no es libre como para formular hipótesis; eso sólo puede ocurrir a partir del peldaño 5 o formop.) (Wilbert, 1999, p. 34).

En el nivel en mención, es necesario que el sujeto se caracterice por la emancipación de su ser y pensar. Sin embargo, ese deseo aspiracional de libertad estará mediado por las condiciones contextuales en el que se encuentra inmerso y de las cuales se apropia. Es entonces, cuando se genera la adaptación del sujeto, en tanto es sujeto a la experiencia e interacción con los otros que están en su entorno inmediato.

Este posicionamiento psicológico, se completa con las aportaciones de Zemelman (2011) quien asume dos conceptos clave: realidad y movimiento. En el primero de ellos, asume que “la percepción de los sujetos es lo que denominan realidad y trasciende la percepción solamente de los sentidos” (p. 76). La realidad se asume desde el segundo concepto denominado movimiento.

Si se pretende captar el movimiento de lo real, no se debe olvidar el dinamismo que caracteriza a los procesos reales; es por eso que nos referimos a la necesidad de distinguir procesos que poseen un dinamismo de transformación estructural, en el sentido de que su movimiento es independiente de la praxis social, de aquellos que constituyen una manifestación de la praxis de los sujetos sociales. A los primeros los denominaremos dinanismos estructurales y, a los segundos, dinanismos coyunturales (Zemelman, 2011, p. 23).

El movimiento de la realidad implica entonces que determinar un dinamismo de transformación de lo que se considera como real, se considere a partir de las experiencias que

tienen los sujetos y que se constituyan como intersubjetividad asumida desde las subjetividades de cada sujeto.

Este proceso gesta en sí mismo un proceso de razonamiento. La primera función del mismo es garantizar la apertura a lo real objetivo, mediante un trabajo basado en una concepción unitaria de la realidad (procesos articulados) que no presuponga la aplicación de un modelo teórico, es decir, de un esquema jerárquico de las relaciones entre procesos.

Además de lo anterior Acosta (2011) asume que la principal cualidad de los sujetos es la colectividad, entendida como “el consenso de códigos, lenguajes, símbolos, que dan pie a movimientos y organizaciones sociales a los sujetos y no puede ser entendida desde el sujeto” (p. 17). Es decir, la colectividad es el resultado del intercambio y aceptación de experiencias que les permiten tener a los sujetos reestructuraciones de saberes y conocimientos para ser implementados en la vida cotidiana.

Los posicionamientos teóricos, permitieron asumir que las interacciones, son fenómenos sociales que permean en las estructuras culturales-individuales para gestar en ello, procesos de exteriorización-interiorización-exteriorización de la formación; la cultura, que es externa al sujeto es internalizada por el mismo, asumida de manera crítica y externalizada a través del lenguaje y esta comprensión de los fenómenos sociales nos llevó al diseño de una estructura metodológica.

Metodología

El posicionamiento teórico que dio sustento a la investigación, permitió generar el diseño de una estrategia metodológica centrada en un estudio cualitativo misma que se caracteriza por ser “inductiva, permite que el investigador vea al escenario y a las personas desde el punto de vista holístico” (Álvarez-Goyou, 2003, p. 8), lo que implica que las investigaciones que se concentran en este enfoque, no busquen generalizar el conocimiento, sino por el contrario, acotarlo para conocer las particularidades en las que se produce dentro de un contexto determinado.

Esta investigación alojó la metodología de estudio de caso, la cual “consiste en un análisis cualitativo sobre un objeto o sujeto específico. Se trata de conocer acabadamente el tema estudiado, con el objetivo de elaborar hipótesis, comprobarlas, o bien, alcanzar conocimientos nuevos” (Stake, 1999, p. 32).

Este tipo de metodología centra sus esfuerzos por conocer a profundidad las condiciones y las características en las que los involucrados se encuentran inmersos, en este caso, con la relación de significación entre lo que el docente orienta y el pensamiento del estudiante que elige una misma línea de investigación.

El caso, que resulta de una visualización diagnóstica, se planteó en el apartado del planteamiento del problema en donde se entrevistó a los docentes a fin de conocer la significación en mención. Sin embargo, ningún docente expresó abiertamente mencionar una orientación deliberada a la elección, por lo tanto, se asumieron condiciones de docencia emergida, aquella que no es deliberada ni consciente, más que de docencia emergente, aquella que encuentra una lógica de actuación basada en la decisión del docente.

Por tanto, se entrevistó a 12 normalistas de la Licenciatura en Educación Preescolar que cerraron su proceso de titulación en la modalidad de Informe de Prácticas Profesionales, documento en el que se evidencio el objeto en mención y que fueron acompañados por los docentes en comento.

Dentro de la entrevista, instrumento que se caracteriza por ser una “conversación que tiene una estructura y un propósito [...] busca entender el mundo desde la perspectiva del entrevistado, y desmenuzar los significados de sus experiencias” (Álvarez-Gayou, 2003, p. 109), lo que implica ser un instrumento que recupera, además, significados se consideraron aquellos elementos que nos permitieran dar respuesta a la pregunta de investigación.

El diseño de la entrevista, considerada como semi estructurada, a fin de poder implementar algunos otros cuestionamientos que surgieran de las respuestas de los participantes, consideró las preguntas en relación a lo siguiente, además de los datos generales

como el nombre, la edad, la confirmación de la licenciatura en la que se formó y la modalidad de titulación que construyó.

1. ¿Por qué elegiste el objeto de estudio que se plasmó en tu documento?
2. ¿Qué papel jugó tu asesor en la elección?
3. ¿Por qué te interesó ese objeto de estudio?

La aplicación de la entrevista consideró un tiempo aproximado de 30 minutos, se desarrolló en las instalaciones de la misma institución, con la aprobación de los participantes. Se aplicó de manera personal a fin de conocer las particularidades de elección-relación de cada estudiante para ser sistematizado.

Las respuestas que se generaron fueron sistematizadas en ATLAS ti. En este software, las respuestas que se capturaron por participante se concentraron en una Unidad Hermenéutica y de esta, se generaron dos métodos. Primero la codificación abierta que funcionó a manera de categorización por campo semántico y la segunda a través de la elaboración de redes-nubes de palabras para poder articular tesis que, en su interpretación, generen el conocimiento centrado en la significación centrada en la relación de la elección entre el estudiante y el docente.

Resultados

Con respecto a la primera pregunta, referida a ¿Por qué elegiste el objeto de estudio que se plasmó en tu documento?, el total de los estudiantes expresaron la elección por interés por que consideraron que, desde el diagnóstico, fue la categoría con mayor área de oportunidad que presentaron al elaborar este apartado de su informe. Por ende, se les preguntó cómo fue que lo encontraron, considerando que el instrumento, en su carácter semiestructurado, permitió integrar nuevas cuestiones.

En las respuestas, de nuevo se agruparon las condiciones al respecto. Cuatro estudiantes mencionaron que fue a través de una red en donde, en relaciones bidireccionales,

generaron jerarquías de relación para la elección y que, después de haber generado esta caracterización, se procedió a la delimitación. Por ello, se les cuestionó cómo fue que jerarquizaron estas relaciones y siete estudiantes respondieron que fue con la orientación del profesor que fungió como asesor, pues consideraron dos cosas. La primera, que les falta lectura y conocimiento de todas las categorías encontradas en el diagnóstico y que, además, consideraron que el profesor tiene los elementos para acompañarlas.

Los estudiantes restantes, mencionaron que el proceso de encuentro fue a través de un árbol de problemas, en el cual, en el árbol colocaron el problema, en las raíces sus causas y en la copa de este las consecuencias. Por ende, también se les preguntó por las condiciones de ubicación y sistematización de la respuesta. El total de estudiantes expresó que, en la construcción, fueron acompañados por sus docentes, quienes les fueron orientando y un estudiante utilizó el término “explicando” las relaciones establecidas en el mismo gráfico de acuerdo con lo siguiente:

5-. Es que yo no podía ver cuál era mi problema, porque no sabía, porque me falta conocimiento, pero mi asesor me apoyó, por ejemplo, me decía, ¿Qué es más amplio? y me daba tres conceptos, pero como me bloqueaba o no sabía y él me decía ¿Cómo ves la evaluación? por ejemplo y me explicaba por ejemplo la tipología y cómo se relacionaba por ejemplo con los ambientes de aprendizaje y así si le entendía. Y pues si, tenía razón.

Las respuestas anteriores se centraron en la categoría que refiere a la mejora de la práctica. En el caso de la elección de las mejoras en el estudiante que los normalistas atendieron, las respuestas en su totalidad se centraron en la elección por el interés personal, mismo que reflejó sus condiciones en el aprendizaje en al menos dos momentos, uno consecuencia del otro. El primero de ellos, en su experiencia como estudiante al tener dificultad para aprender la misma disciplina o contenido y que esta dificultad se transportó al entendimiento de la didáctica en ello.

E-. 6. Lo elegí porque siempre fue mi coco y quería quitarme como eso, o sea, cómo entender cómo aprender. Por ejemplo, soy malísima, pero malísima en la escritura, no sé cómo le hice para hacer el documento, pero soy mala. Y luego en la clase aquí en la normal, no me quedaba claro el proceso de escribir o más bien, cómo enseñar a escribir.

En esta respuesta, fue recurrente encontrar argumentos de índole personal, asume también que es un deseo de comprensión sobre su formación, a fin de “sanar” aquello que no se aprendió y que, por lo tanto, en la formación como profesores, no se comprendió.

Con respecto de la pregunta ¿Qué papel jugó tu asesor en la elección?, el total de los estudiantes fue determinante pues mencionaron que el saber del profesor en el objeto elegido permitió a los estudiantes varios elementos. El primero de ellos, la confianza por saber que sería un trabajo con las condiciones requeridas al respecto de su proceso de titulación y dos mencionaron que este aspecto, sería una condicionante “para que no se les regresara el trabajo” en la revisión con los lectores que fungieron como sinodales, respuesta emitida por los estudiantes 4 y 11.

Además, nueve de ellos, mencionaron que la orientación del profesor, satisfizo las expectativas de formación, pues consideraron que este proceso implica particularidades de conocimiento que deben evidenciar en un examen recepcional que es distinto a lo aprendido y trabajado en las clases que correspondieron a los cursos de la malla curricular, añadiendo que la formación de los profesores facilita a los estudiantes la construcción del documento. En esta satisfacción, se confirma que se visualizan con áreas de oportunidad en cualquier objeto.

E 11-. Es que ellos son fundamentales, bueno, mi asesor fue fundamental, porque, si él no sabe, yo menos, y pues no me titulo porque no me va a enseñar y más porque siempre nos dicen del examen recepcional y que debemos defender lo que hicimos y pues si, no es la típica clase que le dices al compañero que exponga y ya después te toca. Acá no.

Acá eres tu y entonces te agarras de lo que sabe bien tu asesor o de lo que escuchas que sabe.

En esta pregunta, llamó la atención de dos respuestas en donde se asoció la seguridad del profesor por un lado y en la otra la seguridad de los estudiantes. En la primera de ellas se comentó lo siguiente:

E 3-. Por ejemplo, cuando elegí el tema, yo le decía a mi asesor que quería trabajar algo de barreras para el aprendizaje. Nunca me dijo que no, pero si fue abierto en decirme que no tenía experiencia al respecto, que podía buscar a un experto, entonces preferí trabajar las emociones, porque las conoce y además, cuando me pidió que leyera algunos textos, pues si, vi tenía razón, sin emoción no hay aprendizaje y entonces hay barreras.

En la segunda respuesta en comentario, se alude a la seguridad del estudiante e incluso a la comodidad que encuentra en que sea su asesor quien le oriente en el tipo de información que debe producir, más que el propio rigor metodológico que debe evidenciar por se una investigación.

E 9-. Es que yo había tomado otro tema, pero mis compañeras si retomaron lo de socioemocional y yo andaba preguntando aparte, pero llegó un momento en el que me perdí y la verdad, al escuchar a mis compañeras, me daba cuenta que algo andaba mal, porque hasta mis asesorías eran en otro momento, así que mejor lo cambié por socioemocional.

En esta respuesta se asume la seguridad y confianza que brinda que acompañamiento del asesor, pero también estos elementos son asumidos para el estudiante. Finalmente se implementó la pregunta ¿Por qué te interesó ese objeto de estudio?, en este cuestionamiento, los estudiantes aportaron que les interesó por que consideraron que era un área de oportunidad

a trabajar y podría aportar a la disminución de las otras áreas de oportunidad detectadas. Sin embargo, llamó la atención algunas de las respuestas emitidas:

E 3-. Me interesó porque mi asesora me enamoró del tema, porque yo algún día, quiero hablar como ella.

E 6-. Porque mi asesor me mandó a leer y si, me gustó, y era lo que quería hacer, no lo sabía al inicio, pero si lo supe después y me gustó lo que hice.

Con estas preguntas se cerró la aplicación de las entrevistas a los estudiantes en mención y su sistematización permitió gestionar algunos elementos que pudieran ser profundizados en otras investigaciones y que, desde esta perspectiva asumen la respuesta a la pregunta de investigación desde perspectivas distintas a la educación.

Discusión y conclusiones

Dentro de la sistematización de las respuestas, mismas que se mostraron en los resultados, y con la redacción de tesis que surgieron de las nubes-redes de palabras se consideró lo siguiente. La primera condición por la que hay una asociación entre el objeto en el que se formó el asesor y que se evidenció en los estudiantes fue que el estudiante se visualiza como un sujeto en formación, que se traduce a un sujeto con áreas de oportunidad en cualquier objeto, por lo que, al elaborar los diagnósticos que fueron el primer insumo determinante, cualquier objeto, para a decir de ellos, es viable a investigar, a fin de ser fortalecido.

Ante ello, la satisfacción y seguridad en la elección se la da el profesor, pues en la interacción, el docente expresa su experiencia, que es la faltante en el estudiante, en la investigación sobre los objetos, por lo que se concentra más un fenómeno psicológico de seguridad en la experiencia del otro, que puede ser aprehendida y aprendida por el estudiante.

Por tanto, el asesor, cumple dos funciones. La primera de ellas, de seguridad-comodidad para gestionar y desarrollar el proceso de formación y la segunda, es visto como un mediador-seguridad de formación. En la primera función, el hecho de que el profesor domine un objeto

de conocimiento implica que, racionalmente, un estudiante tenga menos dificultades en el proceso de aceptación del documento ante los otros que fungirán como sus lectores, por lo que les da comodidad y seguridad e inmediatamente lo hace parte del proceso.

En la segunda función, se asume el proceso de formación; lo que el docente sabe, puede ser sabido y aprendido por el profesor en formación inicial, por lo tanto, es el punto medio o el tercero incluido que vincula aprendizaje-estudiante. En este entendido, el estudiante excluye procesos de autogestión pedagógica y asume como verdad absoluta, el saber del profesor, por “tener experiencia” y porque se genera un proceso de convencimiento sobre la relevancia y posicionamiento del objeto de investigación sobre otros objetos.

En el informe de prácticas profesionales, el estudiante elige dos categorías. La primera con respecto de una mejora que se centra en la práctica y la segunda, con respecto de la promoción del aprendizaje de los estudiantes de Educación Básica que atiende. En la elección de la mejora de la práctica se visualiza que el estudiante hace una proyección con su asesor y que esta elección, en tanto debe manifestar un nivel complejo de dominio, está determinada por lo que sabe o conoce el asesor, es decir, es su parámetro de aceptación y su meta de logro.

Sin embargo, el estudiante normalista también se asume o proyecta en el estudiante que atiende en las Escuelas de Básica, porque la elección del objeto en este sentido es más una cuestión personal y de su experiencia de formación como estudiante, no como investigador, es decir, es un deseo utópico de comprender por qué no se aprendió la disciplina en el momento de su formación y como un mecanismo para disminuir los cuestionamientos propios del porqué no se logró. Es decir, en ambas categorías está proyectado en los otros sujetos que interviene, pero con roles distintos que se conjuntan en el mismo estudiante normalista; ambas categorías son él y su deseo aspiracional por ser.

Finalmente, se asume que la racionalidad que es mencionada por Zemelman (2011), en este caso, se construye entre ambos actores y está centrado en la importancia del objeto que le da seguridad al docente para asesorar y al estudiante para la aceptación de un determinado

nivel de complejidad del proceso de titulación, pero también desde la formación. Se vuelve colectividad (Acosta, 2011) cuando el estudiante asume que este nivel de complejidad que debe evidenciar, debe ser una aceptación por otros (los lectores) quienes son jueces de la formación que evidencia el estudiante, pero también de las herramientas que le dotó el profesor. Por ello, el docente conduce al estudiante a la elección del mismo objeto, pues se pone en juego y evaluación las capacidades de acompañamiento de este. La realidad en movimiento (Zemelman, 2011) encuentra un punto de articulación, cuando la colectividad asume como válidos los procesos que se pusieron de manifiesto en el informe de prácticas.

Finalmente, se asume que estas características reflejan condiciones de docencia emergente. Si bien, el docente no lo expresa abiertamente, las acciones por las que orienta a los estudiantes, en la práctica, si se muestra, pues el discurso es explícito para la elección del mismo objeto o para otorgar la importancia o relevancia del objeto. Lo sumergido está en el estudiante, cuando “se enamora” o se apropia del discurso del profesor.

Referencias

- Acosta, Y., y Falero, A. (2011). *Pensamiento crítico y sujetos colectivos en América Latina. Perspectivas interdisciplinarias*. Ed. TRILCE
- Álvarez-Goyou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa*. Paidós.
- Martínez, D. y Vidal, G. (2023). *Las implicaciones y condiciones de la docencia sumergida y emergida en la formación de formadores. Una experiencia formativa*. PAX
- Starke, R. (1999). *Investigación con estudio de caso*. Morata.
- Wilbert, K. (1999). *Psicología Integral*. Editorial Kairós.
- Zemelman, H. (2011). *Conocimiento y Sujetos Sociales Contribución al estudio del presente*. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello

Perfiles académicos y profesionales de los docentes que imparten el trayecto-práctica profesional y saber pedagógico del plan de estudios 2022, para la formación de maestras y maestros de educación básica en las escuelas normales de Baja California

Diana Elizabeth Osuna Ulloa

dosunau@adm.edubc.mx

Benemérita Escuela Normal Educadora Rosaura Zapata

Fabio Andrés Bernal Rincón

fabernal@benejpl.edu.mx

Benemérita Escuela Normal Estatal Profesor Jesús Prado Luna

Brian Michael Corrales Maytorena

bcorrales@benejpl.edu.mx

Benemérita Escuela Normal Estatal Profesor Jesús Prado Luna

Línea temática 2. Pedagogía y práctica docente en las escuelas normales

Resumen

El docente normalista es figura que incide en la formación profesional de nuevos profesores, siendo estos agentes de destacada relevancia para el desarrollo humano de los educandos y para la transformación social del país. De ahí la imperante necesidad de identificar los perfiles profesionales y académicos con los que cuentan para ofrecer una formación docente que responda a las características y necesidades del entorno social actual. El presente reporte parcial de investigación descriptiva de corte cualitativo tiene como objetivo presentar rasgos profesionales y académicos de los docentes formadores que inciden específicamente en la preparación para la práctica profesional y desarrollo del saber pedagógico de los futuros

profesores que se preparan en las Escuelas Normales del Estado de Baja California. El principal hallazgo de este trabajo es que existe congruencia entre los Perfiles Académicos Sugeridos en el curso Análisis de prácticas y contextos escolares, y los perfiles que poseen los formadores responsables de dicho curso en el segundo semestre del Planes de Estudio 2022.

Palabras clave: educación normalista, formación de formadores, formación docente, saberes docentes, perfil profesional.

Planteamiento del problema

En México, los docentes de Escuelas Normales (EN) desempeñan un papel fundamental en la formación de profesores de educación básica, ya que son encargados de preparar a los futuros docentes, a través del acompañamiento en la formación inicial y continua, para la construcción de saberes profesionales (conocimientos, habilidades, actitudes y valores) que permitan su desarrollo efectiva al campo laboral, es decir, sientan los cimientos de una educación sólida y de calidad para enfrentar la realidad de las escuelas.

En este sentido, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2020) señala que “la profesión de formador de docentes requiere acceso al aprendizaje permanente para fomentar un aprendizaje continuo en los docentes a los cuales están formando” (p. 49), lo cual mantiene congruencia con las ideas de la Coalición Latinoamericana para la Excelencia Docente (2020), ya que es enfática en la necesidad de actualizar a los profesores de las instituciones de educación superior que imparten formación inicial docente, a fin de mejorar los perfiles de los formadores de docentes.

No obstante, Arredondo (2007) destacó la ausencia de investigación sobre la preparación del formador de docentes en México, y asume que en gran medida esto se debe a la falta de enfoque, reconocimiento, marcos teóricos y visibilidad académica en este campo. Lo anterior se visualiza en la falta de definición de perfiles, parámetros de competencias, aptitudes docentes, investigación y otros factores que exige la formación de docentes (Instituto Nacional

de Evaluación Educativa, 2015), y los cuales contribuyen en la formación de futuros docentes de manera efectiva para enfrentar los desafíos de la educación actual.

Desde este contexto, la Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales (Secretaría de Educación, 2019), tuvo como uno de sus objetivos, el fortalecimiento de la formación de los futuros docentes y mejorar la calidad de las EN. Dentro de sus ejes estratégicos, el tercero refiere al desarrollo profesional de los formadores de docentes, y en el que se contempla el fortalecimiento de los perfiles académicos, la actualización, profesionalización, investigación, movilidad académica, reflexión y la generación de conocimiento, como acciones para la mejora de la oferta educativa en estas instituciones de educación superior.

En la reciente reforma en Educación Normal (EN), publicada en el Diario Oficial de la Federación, mediante el ACUERDO 16/08/22, se establecen los Planes y Programas de Estudio para las Licenciaturas de Formación Inicial de Maestras y Maestros de Educación Básica 2022 (PyPE 2022). Cada licenciatura está integrada por mallas curriculares, organizadas en cinco trayectos formativos: Fundamentos de la educación; Bases teóricas y metodológicas de la práctica docente; Práctica profesional y saber pedagógico; Formación pedagógica, didáctica e interdisciplinar y Lenguas, lenguajes y tecnologías digitales. Los cursos que integran cada trayecto formativo presentan un Perfil Académico Sugerido (PAS), indicando algunos rasgos, tanto de tipo profesional como académicos, así como algunas características deseables de los docentes que los impartirán.

En este contexto, se expone el presente trabajo el cual es un reporte parcial de investigación que deriva del proyecto de investigación: Perfiles y saberes del Formador de docentes que atienden los cursos del trayecto formativo Práctica Profesional y Saberes Pedagógicos. Se ubica en el área de Procesos de Formación, en la línea temática: Procesos sociohistóricos institucionales en la formación inicial y continua. Responde la siguiente pregunta: ¿Cuáles son los perfiles profesionales de los docentes que atienden los cursos del trayecto de práctica profesional y saber pedagógico los PyPE 2022 para la formación de

maestras y maestros de EB, de las Escuelas Normales de Baja California?, siendo el objetivo de la ponencia, presentar rasgos profesionales y académicos de los docentes formadores que inciden específicamente en la preparación para la práctica profesional y desarrollo del saber pedagógico de los futuros profesores, que se preparan en el estado de Baja California.

Marco teórico

Estado de la cuestión

Para profundizar en el interés investigativo y con la intención de reconocer la producción de conocimiento referente al objeto de estudio, se presentan algunas investigaciones acerca del Formador de Docentes y de la Educación Normal. Al respecto, se realizó una indagación documental en bases de datos como Google Académico, la Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (Redalyc) y Scientific Electronic Library Online (SciELO). También, se recurrió a la búsqueda de referentes en memorias en extenso de congresos en investigación educativa, como, el Congreso Nacional de Investigación Educativa y el Congreso Nacional de Investigación en Educación Normal.

Las palabras clave que se emplearon para seleccionar los documentos fueron: Formador de Docentes, Educación Normal, Formación Docente y Docente Normalista. Otro criterio de elección fue que los textos tuvieran entre cinco y seis años publicados como máximo. De la totalidad de artículos encontrados, para este reporte parcial se presentan ocho, por vincularse estrechamente con el tema investigativo y servir como referente para este estudio.

López Serrano y López Auyón (2017) propusieron comprender la concepción y vivencia del desarrollo profesional de los formadores de docentes, mediante una investigación cualitativa de tipo etnográfica, en la que participaron docentes de EN. Como hallazgo, identificaron que los documentos normativos de las instituciones orientan sus procesos de formación permanente en búsqueda de mejores resultados académicos. Sin embargo, los autores concluyen que, aunque se han generado propuestas de capacitación, actualización y profesionalización, no

necesariamente se cumplen los objetivos de mejora, toda vez que influyen factores personales y laborales de los profesores normalistas.

Con el objetivo de analizar el estado actual del formador de docentes, respecto a su perfil profesional, Albarrán y Jiménez (2017), realizaron un estudio exploratorio, a través de revisión documental, con la participación de siete directores y dos subdirectores de escuelas normales del Estado de México, así como con personal de recursos humanos y funcionarios de la autoridad educativa estatal. En él identificaron que los docentes de las EN, provienen principalmente con experiencia profesional en educación básica, e ingresan, a partir de criterios como el perfil profesional, preparación académica y experiencia profesional.

Ávalos (2017) tuvo como objetivo, contrastar las competencias de los profesionales de la educación establecidas en los planes y programas de estudio vigentes en México, con las de un centro de preparación de profesores en Francia. Para el desarrollo de la investigación, empleó la pedagogía comparada y encontró que en ambos países las competencias de los profesores formadores tienen como referencia las prácticas educativas de las instituciones a las que pertenecen y las escuelas en las que los estudiantes realizan las actividades de práctica profesional.

Así también, Núñez, Burrola y Morales (2017) en un estudio de corte cualitativo bajo la teoría fundamentada, describen el perfil deseable de los docentes de las EN de Chihuahua. Se obtuvieron resultados distintos a los sugeridos por el Programa para el Desarrollo Profesional Docente, para el Tipo Superior (ProDEP), destacando capacidades humanísticas, didácticas, de formación académica y de dominio del programa que aplican los docentes formadores.

Por otro lado, Santos y Capriles (2019), se propusieron identificar la articulación entre el discurso oficial y las estrategias para la profesionalización de los docentes formadores, por medio de un estudio cualitativo-interpretativo en una aproximación a la EN. En este estudio identificaron disposiciones administrativas, referentes a la formación y actualización, dirigidas a los docentes en servicio en EB, pero escasa para los docentes formadores.

Asimismo, Muñiz y Hernández (2019), presentaron una investigación de tipo cuantitativo para identificar si el grado académico y perfil profesional del personal docente de las EN públicas de Tamaulipas, impactaron en los resultados que obtuvieron los egresados en el concurso de oposición para el ingreso del Servicio Profesional Docente (SPD). En él participaron docentes formadores de las seis EN que impartieron el plan de estudios 2012, a la generación 2012-2016. Uno de los principales resultados de su trabajo, fue que el grado académico no siempre coincidió con el perfil logrado por el formador de docentes y que no en todos los casos, el perfil de los formadores se relacionaba con los resultados obtenidos por los estudiantes.

En el 2021, Murrieta, caracterizó a los docentes de educación superior que presentan eficacia docente. Su estudio de corte cuantitativo, de diseño no experimental, transeccional descriptivo, empleó encuestas con escala tipo Likert a 20 docentes y 480 alumnos de cinco licenciaturas de una Escuela Normal de la región centro de México. En los resultados identificó la edad intermedia de los docentes, los años de experiencia, algunos aspectos de tipo personal, y rasgos del desempeño profesional asociados a la eficacia docente.

Un referente importante, por ubicarse en Baja California, es el estudio de García-Poyato, Cordero y Rivera, (2021) quienes desarrollaron un estudio cuantitativo, cuyo objetivo fue caracterizar a los profesores de la Licenciatura en Educación Primaria. En éste, participaron docentes de las seis EN que imparten Educación Primaria, La caracterización de los docentes concluyó presentando rasgos académicos y laborales, así como algunas necesidades de formación y de satisfacción laboral; además de diferencias entre docentes con formación de origen normalista y no normalistas.

Como resultado, en esta revisión documental, se identificaron tres categorías en las que se pueden ubicar los textos: la primera asociada a la profesionalización y/o actualización del formador, López y López (2017) y Santos y Capriles (2019); la segunda vinculada a análisis comparativos, Ávalos (2017) y Murrieta (2021) y la tercera referida a los perfiles académicos, Albarrán y Jiménez (2017), Núñez, Burrola y Morales (2017) y Muñiz y Hernández (2019).

Encontrando como vacío que ninguno de los documentos establece rasgos, ni perfiles requeridos por un profesional en la formación de docentes.

Metodología

Este estudio obedece a una investigación descriptiva de corte cualitativo, que se entiende como un análisis crítico e interpretativo de las narrativas de las experiencias reales de la gente, e implica la búsqueda de la construcción de un fenómeno y sus significados. De acuerdo con Taylor y Bodgan (1987) se caracteriza por producir datos descriptivos, a partir de las palabras habladas o escritas de las personas, además de las conductas que presentan. El diseño de la investigación es de tipo no experimental transeccional, ya que se indaga la incidencia de las modalidades, categorías o niveles de una o más variables en una población (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

El reporte parcial, pretende caracterizar los perfiles profesionales y académicos, del profesorado que prepara a los futuros maestros en la construcción de saberes disciplinarios, la pedagogía y la didáctica, establecidos en los cursos del trayecto formativo: Práctica Profesional y Saberes Pedagógicos, de los PyPE 2022.

Con el objetivo de identificar los rasgos académicos de los docentes que imparten el curso Análisis de Prácticas y Contextos escolares, se diseñó como instrumento un cuestionario, organizado por tres componentes: Perfil académico, Nivel académico y Experiencia docente, elaborando los ítems a partir de cada rasgo identificado en el Perfil Académico Sugerido en el curso, tal como se muestra en la Tabla 1.

Tabla 1. Perfil académico sugerido en el curso análisis de prácticas y contextos escolares

Componente	Rasgos
Perfil académico	Profesional con experiencia en la docencia en la escuela normal. Conocimiento de la Educación Básica.

	<p>Con dominio de los conocimientos disciplinares y del enfoque del plan y programa de Educación Básica.</p> <p>Con manejo pedagógico del Plan de Estudios de la educación básica.</p> <p>De preferencia con experiencia en investigación.</p>
Nivel académico	<p>Obligatorio: Nivel de licenciatura en Educación Preescolar o Primaria o secundaria, Ciencias de la Educación, Sociología de la educación, Pedagogía, o afines.</p> <p>Deseable: Preferentemente maestría o doctorado en el área de Educación.</p>
Experiencia docente	<p>Desarrollar el enfoque establecido en el Plan de Estudios.</p> <p>Evaluar y realimentar oportunamente al estudiantado.</p> <p>Monitorear y dar seguimiento a prácticas profesionales.</p>

Fuente. Elaboración propia a partir del Programa del curso Análisis de prácticas y contextos escolares, Segundo semestre (SEP, 2022).

Con la intención de realizar un análisis preliminar de los ítems, se realizó una validación de caso único (INEE, 2019), en el que dos docentes de diferentes EN, dieron respuesta al instrumento, emitiendo opinión respecto a la claridad de las preguntas, así como a la organización del cuestionario, lo cual permitió, realizar los ajustes correspondientes, en el orden en que estaban organizadas algunas preguntas en razón de los componentes y al tipo de opciones cerradas o abiertas que podían responderse para recuperar mejor la información:

Para la realización de la encuesta, se organizó el instrumento por medio de la herramienta formularios de Google, el cual se suministró durante el mes de abril de 2023 a la población total, es decir, 17 docentes que atienden el curso: Análisis de prácticas y contextos escolares, correspondiente al 2º semestre del trayecto de práctica profesional y saber pedagógico del Plan de Estudios 2022 en Baja California. El formulario estuvo dispuesto

durante dos semanas, no obstante, la participación fue de ocho profesores formadores, muestra que permitió una aproximación al objetivo del estudio, como resultado parcial, toda vez que existe representación tanto de las licenciaturas que se ofertan, como de la ubicación geográfica de los municipios en los que se encuentran las EN de la entidad.

Resultado

Los hallazgos se exponen a partir de los tres componentes del Perfil Académico sugerido: perfil académico, nivel académico y experiencia docente. En el Perfil académico, los ocho participantes refirieron experiencia académica en educación básica, cuatro de ellos como docentes, dos en funciones directivas y dos además de docentes, cubrieron puestos de administración escolar. Asimismo, tres de ellos, han participado en actividades de diseño curricular en EB. Cabe señalar que sólo dos de los ocho formadores, combinan actualmente el servicio profesional en EN, con EB.

Ante estos resultados, se puede referir que el 100% de los docentes, cuentan con conocimiento de la EB y poseen un acercamiento a los conocimientos disciplinarios y del enfoque de los planes y programas de EB, sin embargo, al no estar actualmente en funciones en alguno de los niveles educativos, difícilmente se podría hablar de dominio y manejo pedagógico de los Planes de EB, tal como establece el Perfil Académico Sugerido (PAS).

Con relación al nivel académico, siete de los participantes, cuentan con licenciaturas en educación, dos en preescolar, uno en educación indígena, uno en telesecundaria, uno en primaria, dos en educación en ciencias sociales. Se identifica uno con formación no docente, en el área de psicología, que, si bien no es propiamente en educación, sí corresponde al área de humanidades. Contrastando con los criterios establecidos en el PAS, se identifica que poseen formación inicial en educación o afín. Respecto a estudios de posgrado, siete tienen estudios de maestría en el área educativa; cuatro de ellos cuentan con doctorado, también en el campo educativo. Se distingue un docente sin estudios de posgrado. Al respecto se

encuentra, que el 100% de los participantes cuentan con el nivel académico obligatorio y el 87.5% con el perfil deseable.

Al respecto de experiencia docente, seis participantes, refieren que han trabajado con otros planes de estudio de EN, y dos de ellos sólo han trabajado con el actual PyPE 2022; siete refieren participación en el diseño curricular de planes de estudio para la formación de docentes; cuatro han desarrollado proyectos de investigación inherentes a su función como docentes de la EN, y tres han realizado publicaciones derivadas de sus tareas como formadores. Respecto a su experiencia en el acompañamiento de estudiantes en la práctica profesional, siete de ellos refieren participación en este tipo de actividades, mientras que uno expone no haberlo realizado con anterioridad.

El PAS, en el componente de Experiencia docente, recomienda capacidad para desarrollar el enfoque establecido en el PyPE 2022, evaluar y realimentar oportunamente al estudiantado, monitorear y dar seguimiento a prácticas profesionales. Al respecto se identifica que el 87.5 % de los participantes presentan experiencia docente, para afrontar la tarea de impartir el curso Acercamiento a prácticas educativas y comunitarias.

Discusión y conclusiones

A partir de estos hallazgos, es posible dar respuesta al planteamiento inicial del estudio, identificando que los docentes cuentan con el Perfil Académico Sugerido por el curso Programa del curso Análisis de prácticas y contextos escolares, correspondiente al segundo semestre del PyPE 2022. Otro hallazgo destacable, es que la actual propuesta curricular PyPE 2022, en los cursos de la malla curricular, establece de forma explícita perfiles tanto académicos como profesionales, siendo éste un importante referente para que el subsistema de Educación Normal identifique los retos formativos que se presentan a los formadores de docentes para la EB. Derivado de lo anterior, es posible asegurar que el objetivo del reporte parcial fue alcanzado, ya que se presentaron los rasgos profesionales y académicos de los docentes formadores que

inciden en la formación de la práctica profesional y el saber pedagógico de los futuros profesionales de la educación en BC.

El formador de la Escuela Normal, como sujeto del sistema y del proceso educativo, cuenta con la responsabilidad y tarea esencial de permanecer en constante actualización y profesionalización. Esta exigencia de actualización constante por parte del formador de docentes responde a la constante evolución y cambios que se dan en el ámbito educativo, tales como nuevas propuestas curriculares y transformación social del contexto histórico que se vive en el país.

Referencias

- Albarrán, J., y Jiménez, E. (2017). La formación de formadores, una mirada a la situación actual. En *Memoria del congreso nacional de investigación sobre educación normal*. Tecnológico Nacional de México. <http://conisen.mx/memorias/memorias.html>
- Arredondo, M. (2007). Formadores de formadores. *Revista mexicana de investigación educativa*, 12(33), 473-486. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S140566662007000200473&lng=es&tlng=es.
- Ávalos, A. (2017). Las competencias profesionales de los formadores de formadores: Un estudio comparativo entre Francia y México. En *Memoria del congreso nacional de investigación sobre educación normal*. Tecnológico Nacional de México. <http://conisen.mx/memorias/memorias.html>
- Coalición Latinoamericana para la Excelencia Docente. (2020). *Declaración sobre la formación inicial docente*. <https://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2020/10/Declaración-sobre-la-formación-inicial-docente.pdf>
- Diario Oficial de la Federación. (2022). *Acuerdo número 16/08/22 por el que se establecen los Planes y Programas de Estudio de las Licenciaturas para la Formación de Maestras y Maestros de Educación Básica que se indican*. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5662825&fecha=29/08/2022#gsc.tab=0
- García-Poyato, J., Cordero, G., y Rivera, K. (2021). El académico normalista de las Escuelas Normales de Baja California, México. En Cordero, G. y Carnicero, P. (Eds.). *¿Quién forma a los futuros docentes? Un estudio conjunto en cuatro países*. (pp. 75-100). Octaedro.

- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. (Quinta Edición). México: McGraw-Hill. <https://www.icmujeres.gob.mx/wp-content/uploads/2020/05/Sampieri.Met.Inv.pdf>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2015). *Directrices para mejorar la formación inicial de los docentes de educación básica*. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1F101.pdf>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2019). *Cuadernillo técnico de evaluación educativa Desarrollo de instrumentos de evaluación: cuestionarios*. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/08/P2A355.pdf>
- López-Serrano, M., y López-Auyón, R. (2017). El Desarrollo Profesional de los Formadores de Docentes: Una mirada desde la complejidad. En *Memoria del Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal*. <http://conisen.mx/memorias/memorias.html>
- Muñiz, M., y Hernández, T. (2019). El perfil académico del formador de docentes en contraste con el impacto en los resultados que obtienen los egresados de las escuelas normales en el concurso de oposición de ingreso al servicio profesional docente. En: *XV Congreso Nacional de Investigación Educativa*. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/2426.pdf>
- Murrieta, R. (2021). Caracterización del profesorado de educación superior que muestra eficacia docente. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(22), 1-28. <https://doi.org/10.23913/ride.v11i22.901>
- Núñez, L., Burrola, L., y Morales, L. (2017). El Perfil Deseable de los Maestros para la Formación Docente en las Escuelas Normales del Estado de Chihuahua. En *Memoria del Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal*. Tecnológico Nacional de México. <http://conisen.mx/memorias/memorias.html>

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). *Guía para el desarrollo de políticas docentes*. UNESCO
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374226>
- Santos, R. y Capriles, C. (2019). La profesionalización docente como estrategia de mejora educativa en las escuelas normales (un estudio interpretativo). En: *XV Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Acapulco, México.
<https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/2826.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2019). *Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales*. <http://gaceta.diputados.gob.mx/Gaceta/64/2019/nov/MejEscNormales.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2022). *Programa del curso Análisis de prácticas y contextos escolares Segundo semestre*. Licenciatura en Educación Preescolar Plan de Estudios 2022. <https://dgesum.sep.gob.mx/public/planes2022/4224.pdf>
- Taylor, S., y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. PAIDÓS. Barcelona.

Las artes: una alternativa para la enseñanza de la historia

Maritza Esmeralda Orzua Martínez

esmeralda.orzua121212@gmail.com

Escuela Normal de Sinaloa

Rosa Elizabeth Zepeda Ontiveros

rosybelzepeda@gmail.com

Escuela Normal de Sinaloa

Sandra Luz Rivera Beltrán

sanluzrb1@gmail.com

Escuela Normal de Sinaloa

Línea temática 2. Pedagogía y práctica docente en las escuelas normales

Resumen

Esta ponencia se basa en un estudio de carácter cualitativo realizado durante la intervención de las prácticas profesionales en un grupo de quinto grado de la Escuela Primaria Lázaro Cárdenas, ubicada en Culiacán, Sinaloa. La investigación se centró en explorar la integración de las artes como una alternativa para mejorar la enseñanza de la Historia. Este enfoque se basó en modificar las estrategias educativas tradicionales e incorporar la Educación Artística como un medio efectivo para alcanzar los objetivos del perfil de egreso establecidos en el Plan de Estudios 2011 de Educación Básica.

La metodología fue cualitativa donde el método de investigación acción se utilizó para llevar a cabo el estudio, permitiendo una participación y colaborativa de los estudiantes en el proceso educativo. En este sentido, analizaremos cómo esta innovadora aproximación no solo

enriquece la experiencia educativa de los estudiantes, sino que también contribuye al desarrollo de habilidades fundamentales en la enseñanza de la Historia.

Esta investigación proporciona información valiosa sobre la efectividad de la integración de las artes en el aula y su impacto en la motivación y el aprendizaje de los estudiantes.

Palabras clave: artes, historia, educación artística, interdisciplina, proyectos.

Planteamiento del problema

Siendo la historia una de las asignaturas más importante para desarrollar la conciencia histórica y el desarrollo del pensamiento histórico y crítico en los niños, llama la atención como en los contextos escolares se presenta una falta de interés por su aprendizaje, como es el caso específico de un grupo de quinto grado de educación primaria, en donde esta es una de las que menos le gusta y muestran apatía, desinterés e inclusive problemas de aprendizaje, dicha situación puede atribuirse a una serie de factores que impactan negativamente en su motivación, participación y por ende en su aprendizaje.

Estos factores pueden incluir una enseñanza poco atractiva, la percepción de la Historia como una materia aburrida y distante, o la falta de conexión entre los eventos históricos y su vida cotidiana. Identificar la causa principal de esta falta de interés se convierte en una prioridad, ya que servirá como punto de partida para desarrollar estrategias pedagógicas efectivas que puedan reavivar el interés de los educandos por el conocimiento histórico. En este sentido la incorporación de las artes en la enseñanza y aprendizaje de la historia se constituye como una alternativa pedagógica innovadora.

Según Eisner, "la educación artística en primaria no solo fomenta la expresión creativa, sino que también mejora el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la capacidad de comunicación de los estudiantes" (Eisner, 2002, p. 78). Este enfoque subraya la importancia de abordar el tema de la integración de las artes en la enseñanza de la Historia como un área de oportunidad para el desarrollo de las nociones de tiempo y espacio históricos, así como en el

manejo de la información de los sucesos y procesos del pasado que han configurado a las sociedades actuales con un enfoque crítico y reflexivo.

Dadas las reflexiones previas, el interés radica en investigar el diseño de estrategias pedagógicas encaminadas a un conocimiento histórico reflexivo y crítico con el uso de los lenguajes artísticos. Con este propósito, se han establecido los siguientes objetivos específicos:

Desarrollar un gusto por el aprendizaje de la historia y su relevancia para fomentar el pensamiento crítico.

Distinguir y dominar los ejes de enseñanza de la educación artísticas para planear bajo nociones históricas y/o conceptos de segundo orden.

Exponer las modificaciones que se deben implementar en la enseñanza de la historia con la intención de ejercer prácticas educativas significativas.

Explicar cómo se articulan los enfoques de la asignatura de historia y educación artística para desarrollar la interdisciplina.

Manifestar la importancia de planear con base a las nociones históricas en quinto año.

Cabe aclarar que la presente ponencia se enfoca solo en los hallazgos encontrados al momento de diseñar y aplicar las intervenciones planeadas bajo los lenguajes artísticos y diversas asignaturas en el quinto grado de primaria donde se realizó la investigación, enfatizando los contenidos y propósitos de la materia de Historia.

Marco teórico

La forma de impartir y guiar a los alumnos por medio de las artes para consolidar contenidos de historia es una tarea que tiene la intención de acercar a los alumnos a un análisis de su entorno de manera crítica, y reflexiva, además de que: la historia permite hacer del aprendizaje un proceso de construcción permanente, tanto personal como social, mediante el desarrollo y

fortalecimiento de los valores para la convivencia democrática, la identidad nacional y el legado histórico de la humanidad (SEP, 2011b, p. 145).

La enseñanza de la Historia se basa en nociones históricas, como el tiempo histórico, el cambio y la permanencia, la espacialidad, la causalidad, la empatía, la relevancia y la evidencia, como señalan Arteaga y Camargo (2014). Los maestros tienen la responsabilidad de desarrollar estas nociones en su enseñanza.

La competencia artística y cultural implica la utilización de conocimientos, habilidades, valores y actitudes para que los alumnos comprendan, interpreten y expresen críticamente el arte y la cultura en diversos contextos. Esto se logra a través de los lenguajes de artes visuales, expresión corporal y danza, música y teatro, potenciando su capacidad estética y creativa, esto se favorece mediante la articulación de las nociones históricas o conceptos de segundo orden.

La Historia a través de los lenguajes artísticos.

La historia como asignatura escolar desempeña un papel crucial en la formación académica al conectar el pasado, el presente y el futuro. Va más allá de la memorización de fechas, involucrando la exploración profunda de experiencias humanas, procesos sociales, políticos y culturales, y las interacciones entre sociedades. Los lenguajes artísticos, como las artes visuales, la música, el teatro y la danza, enriquecen la enseñanza de la historia al permitir una conexión emocional y creativa con el pasado. Estos lenguajes posibilitan explorar perspectivas históricas, analizar contextos culturales y reflexionar sobre el impacto de los eventos históricos en la sociedad.

Lo anterior, está alineado a el Programa de estudios 2011 de educación básica:

La comprensión de la historia es una herramienta valiosa para desarrollar habilidades de análisis, de comprensión, y un pensamiento claro y ordenado. La clase de Historia debe convertirse en un ámbito que lleve a los alumnos a reflexionar sobre su realidad (SEP, 2011b, p. 148).

Por su parte Arteaga et al (2008) comparte:

Pienso en una enseñanza de la historia que aspire no tanto a acumular conocimientos como a enseñar a pensar, a dudar, a conseguir que nuestros alumnos no acepten los hechos que contienen los libros de historia como si fuesen datos que hay que memorizar, certezas como las que se enseñan en el estudio de las matemáticas, sino como opiniones e interpretaciones que se pueden y se deben analizar y discutir (p. 6).

La combinación de lenguajes artísticos y nociones históricas en la enseñanza de la historia promueve el pensamiento crítico, la creatividad, el análisis de fuentes históricas y la expresión comunicativa de los estudiantes. También fomenta habilidades interdisciplinarias al conectar la historia con el arte, la literatura, la música y la danza.

Metodología

Como proceso metodológico se implementó la investigación cualitativa enfocada en el método de investigación-acción. Este involucra la reflexión conjunta, la identificación de problemas, la planificación de intervenciones y la evaluación continua para mejorar la práctica educativa. Según Elliot (1993 citado en Latorre 2005), la investigación-acción se define como "un estudio de una situación social con el objetivo de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma" (p. 24).

Elliot (1993) destaca la importancia de la participación activa de los docentes y estudiantes en el proceso de investigación, lo que contribuye al desarrollo de soluciones prácticas y a la mejora del entorno educativo. Este método fomenta el cambio y la innovación a través de la acción y la reflexión, lo que lo convierte en una herramienta valiosa para investigar y mejorar la enseñanza y el aprendizaje en la educación.

La investigación se utilizó la técnica de observación participante para comprender a fondo la realidad social estudiada durante dos ciclos reflexivos. Se emplearon diversos

instrumentos como diarios de observación, registros anecdóticos, diarios de clase y registros de observación. Además, se complementó con entrevistas a la docente titular y a los alumnos. También se utilizaron medios audiovisuales, como videos y fotografías, para tener una representación más clara de lo que ocurrió durante el estudio y documentar el trabajo realizado.

Resultado

El trabajar con la propuesta de Educación Artística es una forma de contribuir en el desarrollo integral de los estudiantes de quinto año, además del desarrollo continuo del profesor en su praxis. En este sentido, encontramos que el plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria (2018) promueve que;

El estudiantado normalista transitará por el mismo proceso que puede promover en sus futuros estudiantes de educación primaria, garantizando el aprendizaje vivencial y significativo, que puede garantizar desarrollar la expresión artística y el derecho a vivirla: el arte manifestado desde y por contextos específicos (contextualización) (SEP, 2018, p. 23).

De acuerdo con los planes de estudios 2011 para educación básica y el perfil de egreso de la educación de las escuelas Normales, la apreciación artística permite establecer un encuentro con el arte desde un aprendizaje vivo con tres ejes: contextualización, apreciación y expresión.

Durante el diagnóstico de los educandos en relación con el objeto de estudio, se observó que la mayoría de ellos no manifestaba un interés significativo por la asignatura de Historia, expresando desinterés e incluso desagrado. Un factor relevante en este contexto es la limitada frecuencia de las clases de Historia, a pesar de que el Plan de Estudio de educación básica contempla solo 2 horas a la semana. Ante esto, la intervención planteada mediante planeaciones basadas en proyectos que incluían la integración de diversas materias, fungía como una propuesta pedagógica alternativa para obtener resultados favorables en las prácticas docentes.

Para poder ejercer un cambio en la manera de presentar la materia de Historia, se implementó el diseño de las planeaciones didácticas, donde se utilizó la metodología de aprendizaje por proyectos comunitarios, la cual permite la reconstrucción de significados a partir de diversos escenarios pedagógicos y acciones transformadoras del entorno (SEP, 2023, p. 3).

El objetivo era lograr un aprendizaje interdisciplinario entre el mayor número de asignaturas y consolidar un producto final que recopilara las evidencias de los estudiantes. Dentro de la planeación por proyectos, se integraron estrategias basadas en la interdisciplina entre Historia y la educación artística, otra materia que también ha experimentado una reducción en el tiempo brindado por los docentes.

Con el propósito de familiarizar a los estudiantes de quinto año con los lenguajes artísticos del programa de Educación Artística, integrándolos con contenidos de Historia y otras asignaturas en un enfoque interdisciplinario, se implementaron dos estrategias iniciales durante el primer ciclo de clases. Estas estrategias se llevaron a cabo a lo largo de cinco sesiones. El proyecto se estructuró en tres etapas: planificación, acción e intervención. La primera situación didáctica se denominó "Bailemos un vals" y la segunda "Titeriteando con la historia".

A lo largo del primer proyecto titulado "Bailemos un vals" y "Titeriteando con la historia" fueron utilizados los ejes mencionados con anterioridad, estos han sido primordiales en las actividades de historia. Para cumplir con un buen desempeño docente con los alumnos, la planeación bajo las nociones históricas es clave, como lo menciona Arteaga en su libro "Pensamiento Histórico", donde se destaca una enseñanza de la historia basada en nociones históricas tal como se aprecia en la bitácora del diario del profesor:

Luego de darme cuenta de que el teatro guiñol fue una actividad bien recibida, y que en cambio bailar el vals Alejandra no, opté por preguntarles a las niñas y niños cómo les gustaría una clase de Historia ideal, a lo que muchos respondieron con actividades como

ver documentales, ver videos les gusta mucho, hacer dibujos y hacer actividades como la representación de los acontecimientos (Orzua, 2023, p. 4).

En las siguientes sesiones, se procedió con la fase de implementación del proyecto. Después de plantear el problema y definir el objetivo final, que consistía en la creación de una obra de teatro de títeres y la interpretación de un vals, se comenzó a recopilar la información y los recursos necesarios para alcanzar este objetivo. En la segunda sesión, se utilizó la asignatura de español para realizar un debate, donde se explicaron las funciones y elementos clave de este tipo de actividad.

En la tercera sesión, se inició una investigación documental sobre el vals "Alejandra". Esto implicó explorar su evolución a lo largo del tiempo y su conexión con la cultura de Sinaloa. Se dedicó tiempo a preguntar a los estudiantes si alguna vez habían bailado un vals y si tenían conocimiento de sus raíces en Sinaloa. Como tarea previa, se les solicitó ver un vals en línea a través de un enlace de YouTube. Durante la sesión, se llevaron a cabo investigaciones adicionales sobre el vals "Alejandra" para comprender su evolución y continuidad, así como para explorar su relevancia en la sociedad actual.

Durante el desarrollo de las actividades se aprecia diferentes nociones, que dan cabida a un desarrollo del pensamiento histórico en los alumnos. Como es el caso la noción de cambio y continuidad, al momento de conocer y buscar sobre el vals Alejandra en la época de Porfirio Díaz, y como prevalece en nuestros días bajo otro contexto: la danza de un vals en graduaciones, bodas y XV años.

En el segundo ciclo reflexivo, después del análisis y mejoramiento en espiral que establece la metodología de investigación-acción se optó por el proyecto de "Historia: Arte, cultura y democracia: legado de la Revolución", título otorgado por la naturaleza los contenidos de asignaturas adicionales como Formación Cívica y Ética, Español, Historia y Educación Artística. Los alumnos se propusieron presentar una obra teatral sobre la Revolución Mexicana y apreciar corridos que forman parte de la cultura mexicana desde esa época.

Se enfatizó en las tres fases de la planificación de proyectos a través de la intervención comunitaria. El principal propósito fue llevar a cabo una representación teatral que explorará los temas vinculados con la Revolución Mexicana, desde sus inicios hasta la promulgación de la Constitución Mexicana en 1917. Además, se buscó promover la apreciación de los corridos, que son una parte arraigada de la cultura mexicana desde la época de la Revolución.

La travesía comenzó con la fase inicial, en la que se realizó una evaluación diagnóstica para identificar los conocimientos previos de los participantes, basándose en las lecciones previas. En esta actividad, los alumnos se pusieron en el papel de campesinos de la época de Porfirio Díaz y expresaron sus demandas de cambio durante su mandato a través de un ejercicio de escritura. Trabajaron en equipos de cuatro miembros para llevar a cabo esta tarea.

Esta actividad inicial marcó el punto de partida para el proyecto y estableció una base sólida para abordar de manera más efectiva los temas relacionados con la Revolución Mexicana y su contexto histórico en las siguientes etapas de la intervención comunitaria.

Dado que los estudiantes mostraron interés en el vals de Alejandra durante sesiones anteriores, decidimos proyectar un video documental sobre la Constitución Mexicana. Después de la proyección, abrimos un espacio para que respondieran preguntas que promovieran la reflexión y el análisis.

Una vez finalizado el documental y compartidas sus opiniones, procedimos a escuchar la canción "La Chamuscada" y, al mismo tiempo, leer su letra. El propósito de esta actividad era comprender el contenido de la canción y analizar el contexto al que hacía referencia. Esto se hizo con el fin de compararla con corridos contemporáneos que los alumnos pudieran haber escuchado en su comunidad o a nivel nacional.

En la segunda sesión de intervención, nos enfocamos en el contenido de español, específicamente en conocer la estructura de un guion teatral. Para hacer las actividades más claras y comprensibles para los niños, les proporcionamos una hoja interactiva en la que debían

colocar las partes de un guión, las cuales proyectamos en la pantalla para facilitar su comprensión.

Durante la intervención con las artes, los alumnos expresaron comentarios positivos, destacando su entusiasmo por participar en actividades como la creación de obras de guiñol, la pintura y la reducción de escritura en clase. “Sí, quiero hacer otra obra de guiñol, me gustó mucho”, “maestra, ¿ahora si vamos a pintar?”, “que bueno así no escribo tanto” (Orzua, 2023, p. 5).

En el desarrollo del proyecto, se explicaron las dinámicas de trabajo en la clase de artes y se realizó una breve representación por parte de otros estudiantes como referencia para el proyecto. Luego, se llevó a cabo una rifa para determinar los temas de trabajo. Se formaron tres equipos, dos de 12 integrantes y uno de 11.

Siguiendo la naturaleza transversal del proyecto en la fase dos, se introdujo un texto como fuente primaria relacionado con el contexto histórico de la Constitución de 1917 y se enfatizó en el término "democracia", que era el tema principal de la materia de Formación Cívica y Ética.

La implementación de actividades concretas y resumidas hace posible una mayor comprensión del alumno, sin tener que leer de forma excesiva el libro de texto, y llegar a lo concreto. Esto permite al alumno dar más tiempo a atender dudas, y estar en un ambiente más profundo con el análisis de un ejemplo, y no memorizando conceptos.

En el aspecto de Historia, la proyección de documentales es una verdadera estrategia favorable, todos los alumnos presentes están atentos a los documentales y se preocupan por escuchar la información que reciben, y es en este espacio donde se encuentran con la apreciación de material histórico.

Discusión y conclusiones

La investigación desempeña un papel fundamental en la educación al permitirnos explorar y comprender de manera más profunda los procesos de enseñanza y aprendizaje. Cuando se combina con la interdisciplinariedad entre materias como las artes y la historia, se crea una unión excepcional que enriquece la experiencia educativa. Las artes y la historia tienen la capacidad de complementarse mutuamente, ya que las artes proporcionan una vía creativa y emocional para explorar los eventos históricos, mientras que la historia brinda el contexto y la base de conocimientos necesarios para dar profundidad y autenticidad a las expresiones artísticas.

Esta colaboración entre disciplinas permite a los estudiantes desarrollar una comprensión más completa y significativa de los temas históricos, al tiempo que fomenta habilidades interdisciplinarias esenciales, como el pensamiento crítico, la creatividad y la capacidad de expresión. En conjunto, esta combinación de investigación y enfoque interdisciplinario contribuye significativamente a la consecución de los objetivos educativos establecidos en el plan de estudios, fortaleciendo así la formación integral de los estudiantes.

El objetivo principal de esta investigación giraba en torno a diseñar y aplicar estrategias didácticas para fortalecer los contenidos y propósitos de la asignatura de Historia a través de los ejes de enseñanza que indica la educación artística: apreciación, contextualización y expresión, en los cuatro lenguajes artísticos; favoreciendo con ello las nociones históricas en alumnos de quinto grado, considerando que resulta de gran interés para la mejora de la práctica profesional docente y el acercamiento a los alumnos a diversas experiencias con el arte y su historia como ser social perteneciente a una comunidad.

Como reflexiones finales se puede concluir que la integración de las artes, en particular el teatro, la música, la danza y las artes plásticas, en la enseñanza de la historia enriquece significativamente la comprensión y el compromiso de los estudiantes con los temas históricos.

Estas disciplinas permiten una exploración más profunda y emocional de los eventos pasados, fomentando el pensamiento crítico y la creatividad.

La interdisciplinariedad entre las materias de arte e historia desempeña un papel crucial en el logro de los objetivos del plan de estudios, al promover habilidades interdisciplinarias esenciales y brindar una visión más completa de la historia. La colaboración entre ambas disciplinas enriquece la experiencia educativa y fortalece la formación integral de los estudiantes.

La investigación y la planificación cuidadosa de proyectos educativos que integren las artes y la historia son fundamentales para el éxito de esta metodología. La aplicación de estrategias pedagógicas basadas en nociones históricas y/o conceptos de segundo orden y la adaptación de contenidos curriculares permiten una enseñanza más efectiva y significativa, promoviendo un aprendizaje duradero y una mayor apreciación de la historia y las artes en el contexto cultural y social.

Referencias

- Arteaga, B., y Camargo, S. (2014). *Educación histórica, una propuesta para el desarrollo del pensamiento histórico en los estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria*. (p. 13)
- Eisner, E. (2002). *El Arte y la creación de la mente*. Ediciones Paidós. España.
- Hurtado, M. (s/f). *Fuentes primarias y secundarias en la construcción de conocimiento histórico*. P. 1: <https://docplayer.es/207112-Fuentes-primarias-y-secundarias-en-la-construccion-del-conocimiento-historico.html>
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó: <https://www.uv.mx/rmipe/files/2019/07/La-investigacion-accion-conocer-y-cambiar-la-practica-educativa.pdf>
- Martínez, I., y Pagés, J. (2017). Aprender historia y ciencias sociales utilizando las canciones: Resultados de una investigación. *Clío y Asociados*, (24), pp. 83-89. En Memoria Académica: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8158/pr.8158.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2011a). *Plan de estudios de educación básica 2011*.
- Secretaría de Educación Pública. (2011b). *Programas de estudios 2011. Historia guía para el maestro educación básica primaria quinto grado*.
- Secretaría de Educación Pública. (2011c). *Programas de estudios 2011. Educación Artística guía para el maestro educación básica primaria quinto grado*.
- Secretaría de Educación Pública. (2018). *Orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación*. DGESUM-SEP: https://dgesum.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepree/antecedentes/modalidades_titulacion

Secretaría de Educación Pública. (2018). *Perfil de egreso de la educación normal*. DGE-SUM-SEP: https://dgesum.sep.gob.mx/reforma_curricular/plan_de_estudios/perfil_egreso

Los recorridos históricos y su importancia sociocultural para la preservación del patrimonio cultural, Dzibilnocac, Campeche

Jonatan Benjamín Hernández Hernández

hernandezhernandez.jonatan@educampeche.mx

Normal Superior del Estado de Campeche

“Brígido A. Redondo Domínguez”

Abraham Abdiel Manzanilla Regalado

20040090@educampeche.mx

Escuela Normal Superior del Estado de Campeche

“Brígido A. Redondo Domínguez”

Guadalupe del Jesús Pech Bacab

20040094@educampeche.mx

Escuela Normal Superior del Estado de Campeche

“Brígido A. Redondo Domínguez”

Línea temática 2. Pedagogía y práctica docente en las escuelas normales

Resumen

Este trabajo presenta los recorridos históricos como medio para lograr la preservación del patrimonio cultural de la zona arqueológica de Dzibilnocac un lugar que aporta relevancia sociocultural para su misma comunidad y región. Se desarrolla a través de un enfoque cualitativo, a partir del recorrido presencial de observación y entrevista semiestructurada, a fin de rescatar desde el nivel local la importancia histórica y continuar la preservación de esta y otras zonas que funcionan como un patrimonio cultural, de México. En los resultados de la

investigación cualitativa se refleja la importancia de la implementación de un recorrido histórico presencial que sirve para desarrollar herramientas como un recorrido virtual. Se concluye en reafirmar y obtener diversificada información y un mayor análisis para alcanzar el aprendizaje significativo como deber histórico de un patrimonio, y que sirve en el desarrollo de la Educación Patrimonial en la enseñanza y aprendizaje de los alumnos para conocer el Patrimonio Cultural. Como docentes en formación la elaboración de este tipo de proyectos demuestra las capacidades y competencias que deben desarrollar para identificar problemáticas y buscar soluciones que brinden al alumnado de educación secundaria un mejor aprendizaje.

Palabras claves: recorridos históricos, recorrido virtual, patrimonio cultural, zona arqueológica, educación patrimonial.

Planteamiento del problema

La introducción de la educación patrimonial en los distintos niveles de educación como estrategia de enseñanza y aprendizaje para conocer los distintos patrimonios culturales, requiere bien de un trabajo mucho más allá del que se puede encontrar en un aula de clase.

El enfoque y la idealización para enseñar en este caso zonas arqueológicas como patrimonio cultural de la nación, no cumplen con el impacto significativo para poder crear interés a la preservación que requieren ni generar la importancia histórica como lugar que conserva rasgos de identidad cultural.

Los jóvenes en formación, después de analizar y reflexionar sobre la jornadas de práctica docente, se notó la falta de nuevos recursos y herramientas para implementar en la educación histórica del patrimonio y lo que esto implicaba que es formar un alumno con valores sociales y culturales sobre su entidad, pero esto suele ser un trabajo poco enriquecedor al no emplear recursos innovadores, en donde si no es posible salir del aula para conocer el material tangible y real de temas como los patrimonios y zonas arqueológicas, se busque una nueva alternativa de llevar estos al aula, como los recorridos históricos virtuales.

La necesidad creciente de no solo enseñar en fechas y relatos cuantificados de datos históricos abre una brecha para buscar una manera más impactante de poder llevar esta información y desarrollar competencias en aprendizajes basados en la metodología de proyectos, como un rescate de hechos empíricos que sirven para formar una identidad sociocultural que estas mismas zonas aportan. De aquí surge el cuestionamiento que guía este proyecto de investigación ¿Cuál es la importancia de realizar recorridos históricos para generar el interés sobre la preservación de un patrimonio cultural?

Marco teórico

La modalidad presencial de los recorridos históricos educativos se realiza según el nivel educativo de los alumnos con la intención de asegurar su interés; Torrealba Peraza (2004) establece que “La educación presencial es un acto comunicativo donde un profesor imparte clases a sus alumnos, en un mismo lugar y tiempo”. De esta forma el docente desarrolla estrategias para desarrollar sus clases; los recorridos históricos presenciales forman parte de una estrategia para dar a conocer a los alumnos sobre la historia de un lugar por medio de una visita realizada; desarrollando capacidades de aprendizaje de forma presencial para los alumnos.

Los recorridos históricos educativos en su modalidad virtual, Javier López (2020) los define como una recreación de un entorno completamente virtual sobre el que se puede interactuar, conocer y recorrer diferentes espacios o lugares de determinado entorno libremente. Así mismo, un recorrido virtual se compone de fotografías o vídeos en donde las personas recorran de una zona a otra. Como mencionan Fernández y González (2019) los recorridos virtuales son la forma más sencilla y económica para que el museo pueda acercarse a otros públicos. Así mismo, permite en los alumnos hacer uso de los recursos tecnológicos desde la comodidad de su hogar o en el lugar de su agrado para explorar a través de la pantalla de su dispositivo electrónico.

La preservación de un patrimonio cultural consiste en el cuidado del área para conservar su importancia y relevante historia para el Estado; tal y como mantiene Cuenca (2013), el patrimonio es un constructo social que permite el conocimiento integral de las diferentes sociedades, tanto del pasado como del presente, dando lugar a estructuras de identidad social que se convierten en símbolos culturales. De ahí su importancia en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales y, de ahí también, la necesidad de que forme parte de la formación inicial de los futuros docentes. Además, el patrimonio es una herramienta fundamental para la adquisición de competencias y a la hora de fomentar la participación del alumnado en la vida cultural, razones por las cuales es más que necesario capacitar al profesorado para trasladarlo al aula.

El desarrollo de la educación por medio de los recorridos históricos es una forma de innovación para los alumnos en el cual puedan conocer de la historia de una forma práctica y dinámica dejando a un lado la forma tradicional como se conoce; Meirieu (1998) comparte que “Educar no es solo desarrollar una inteligencia formal capaz de resolver problemas de gestión de la vida cotidiana o de encararse a dificultades de orden matemático. Educar es, también, desarrollar una inteligencia histórica capaz de discernir en qué herencias culturales se está inscrito”; de esta manera el autor comparte la creación de nuevas estrategias de aprendizaje para la enseñanza de los alumnos a través de actividades con las que adquieran conocimientos de la historia a través de recorridos históricos.

De acuerdo con Simone (2006) el término de patrimonio histórico se comienza en la Francia posrevolucionaria en el cual se designa como patrimonio histórico a un conjunto de bienes entendidos como herencia del pueblo y de una nación, siendo a través de patrimonios culturales. Un patrimonio cultural consiste en el cuidado del área para conservar su importancia y relevante historia para el Estado; tal y como mantiene Cuenca (2013), el patrimonio es un constructo social que permite el conocimiento integral de las diferentes sociedades, tanto del pasado como del presente, dando lugar a estructuras de identidad social que se convierten en símbolos culturales. De ahí su importancia en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las

Ciencias Sociales y, de ahí también, la necesidad de que forme parte de la preparación inicial de los futuros docentes. Además, el patrimonio es una herramienta fundamental para la adquisición de competencias y a la hora de fomentar la participación del alumnado en la vida cultural, razones por las cuales es más que necesario capacitar al profesorado para trasladar el conocimiento de los patrimonios culturales al aula por medio de recorridos históricos.

La enseñanza de los patrimonios culturales es parte de las acciones que se pueden implementar en la educación de los alumnos con una pedagogía que dirige fortalecer la identidad, el sentido de pertenencia, el aprecio por lo propio, recibido como herencia y la capacidad para hacer de esa herencia un factor de enriquecimiento personal y colectivo, y de progreso material y moral de las sociedades. En ello radica su importancia para conocerlo, crear y formar a ciudadanos conscientes de lo que tienen; es así como surge el interés por enseñar la educación patrimonial desde el aula.

La educación patrimonial que consiste en un campo de estudio en la enseñanza cultural del pasado a la actualidad manteniendo la conservación del lugar en constante cuidado. Para Cantón (2009).

La acción educativa consiste en ser organizada y sistematizada dirigida a la formación de sujetos a partir del reconocimiento y la apropiación de su sustento cultural, histórico, político y ético-espiritual. Es decir, a partir del reconocimiento de su particularidad y de la apropiación plena, subjetiva y emancipadora de su cultura, entendida ésta como un complejo sistema de valores, creencias, tradiciones, costumbres y horizontes utópicos constitutivo y constituyente de bienes materiales y espirituales únicos, irrepitibles e históricamente determinados.

En la educación sobre los patrimonios culturales se debe considerar comenzar con el origen del lugar para dar a conocer y explicar su enseñanza hacia a los alumnos sobre la importancia historia y cultural de los patrimonios culturales a través de los recorridos históricos.

La propuesta de los recorridos históricos en las escuelas para la educación de los alumnos es un proceso de innovación de nuevas ideas y formas para expandir conocimiento, gracias a esto, las experiencias que se obtienen tras realizar un recorrido histórico son compartidas por el profesor y los alumnos para analizar el aprendizaje obtenido. Sin embargo, la educación patrimonial en México en algunas escuelas se enseña a través de los libros, los cuales enumeran y enlistan los tipos de patrimonios, por tanto, el cuestionamiento del alumno causa una problemática en su enseñanza y aprendizaje de los patrimonios históricos, ya que no experimentan con visitas al lugar.

Con la propuesta de innovar la enseñanza de los alumnos por medio de los recorridos históricos en la modalidad presencial como virtual, se busca establecer en la educación de los alumnos que puedan experimentar con visitas a los lugares, obteniendo evidencias y anécdotas, donde los alumnos compartan sus experiencias de lo que fue un recorrido histórico; empleando esta propuesta para la educación de los alumnos, la capacidad de desarrollar un aprendizaje en los alumnos por medio de los recorridos históricos resulta ser mejor que describir el lugar desde una narración, impidiendo al alumno aprovechar sus capacidades intelectuales durante la visita del lugar.

De acuerdo con Lee (2011) un marco histórico hace referencia a comprender la historia del lugar con un contexto previo, son necesarios "para que el alumnado se oriente en el tiempo". Para que el alumnado pueda "ver el presente y el futuro en el contexto del pasado", ellas y ellos deben estar "equipados" con dos tipos de herramientas: una comprensión de la disciplina histórica y un marco referencial utilizable. En el marco histórico, el docente tiene la premisa de que la historia va ligada a la memoria, pues, el contexto tiene connotaciones políticas, sociales y culturales que permiten la comprensión de la realidad inmediata, haciendo proyecciones sobre los posibles hechos históricos que estarán por acontecer. Se establece una relación entre el pasado.

La educación a través de los recorridos históricos parte de comprender la historia con una enseñanza del pasado al presente, con nuevas formas de transmitir un conocimiento que

se transmite a los estudiantes esperando que los mismos tomen una posición sobre los hechos históricos y la actualidad.

Metodología

Se trabajó desde un enfoque cualitativo, en el cual como estudiantes de la Licenciatura en enseñanza y aprendizaje de la Historia en Educación secundaria a través del curso Proyectos didácticos: Diversos Contextos, vivimos la experiencia de poder realizar un recorrido histórico con el cual crearíamos un recorrido virtual en el que específicamente se aborda el patrimonio cultural.

Para ello se realizó la elección de un sitio histórico que actualmente no sea popularmente reconocido pero que tenga algún impacto en la historia de nuestro Estado. Se consultó en distintas fuentes de información, se analizó los beneficios, y el lugar elegido terminó por ser la comunidad de Vicente Guerrero (Iturbide) en donde se encuentra la Zona Arqueológica de “Dzibilnocac”, construida por los mayas, ubicada en el Estado de Campeche, municipio de Hopelchén.

Al escoger a Dzibilnocac como nuestro trabajo, nos dimos la tarea de investigar y visitar Dzibilnocac esto para descubrir más de las maravillas que ofrece por ser un amplio lugar para explorar, desde sus arquitecturas, su historia, ya que existen distintos detalles curiosos e importantes, que solo habitantes como mayas contemporáneos a través de la explicación oral desde el enfoque de la historia popular aportan para rescatar la historia del poblado y la zona arqueológica, y que solo podría ser rescatados al estar recorriendo los lugares de manera presencial, y que con esto se pueda transmitir la historia de manera virtual dentro la educación patrimonial.

Dzibilnocac, es parte de una región de la península de Yucatán conocida como “Región de los Chenes” que fue la capital regional de la civilización maya durante el periodo clásico tardío, así como muchas otras urbes, que de la misma manera ejercían un control sobre los

bienes y recursos del territorio que dominaban y, por ende, la rendición de tributos de la zona dominada.

Por tal motivo el haber realizado este viaje hacia Dzibilnocac fue para experimentar los recorridos históricos presenciales para recreación de recorridos virtuales para dar a conocer la historia del lugar que se está visitando, así mismo a rescatar información sobresaliente que pueda servir para enriquecer en el Patrimonio Cultural de Dzibilnocac; empleando esta dinámica de trabajo en estudiantes y entre más personas se puede expandir el conocimiento histórico de Dzibilnocac y sus acontecimientos relevantes en los años de la Guerra de Castas que fue un conflicto entre mayas y mestizos que tuvo origen en la localidad de Vicente Guerrero (Iturbide).

Lo mencionado arriba se logró utilizando el método de recorrido perceptivo (uso de los cinco sentidos) pues como menciona Bravo (2004) la percepción es un proceso complejo que es a la vez cognoscitivo y fisiológico y no siempre inicia en el individuo, sino que puede iniciar con la experiencia, es decir con un estímulo; por tanto, esto nos sirvió de una manera más significativa para describir las características naturales, culturales y de los monumentos durante el recorrido. Aunque de igual manera parte de la investigación se recabará a través de distintas fuentes fidedignas.

La zona arqueológica de Dzibilnocac a pesar de no tener ningún costo el acceso, pocas personas acuden a visitar el templo que elaboraron los mayas en el periodo Preclásico tardío. Habiendo ingresado, se observó y grabó para realizar material histórico virtual sobre este lugar, entre lo que se observó había grandes estructuras de piedras que se encuentran en el edificio principal donde destacan sus tres torres, la torre central, la del este y la del oeste; un pozo prehispánico y una estructura redonda de piedra en la cual, se cree que se realizaban sacrificios y rituales.

Para recabar información relevante no solo explorando el lugar, se aplicaron entrevistas semiestructuradas al guardia de la zona que nos compartió algunos datos de la zona arqueológica de Dzibilnocac; por ejemplo, la localidad de Vicente Guerrero (Iturbide) surgió a

través del asentamiento de los españoles posterior a la Guerra de castas por tanto, construyeron encima de edificios que elaboraron los mayas; también nos compartió que hace algunos años se encontraban esculturas de piedra dentro de los edificios que conforman la zona arqueológica de Dzibilnocac; sin embargo, un poblador se dedicaba a vender fuera de la localidad de Vicente Guerrero (Iturbide) lo que encontraba alrededor del lugar, algunas piezas que aún existen se encuentran almacenadas en el Museo de Arquitectura Maya Baluarte de Nuestra Señora de la Soledad en el Centro histórico de San Francisco de Campeche.

De esta manera, la zona arqueológica de Dzibilnocac lo cual forma parte del Patrimonio Cultural de la UNESCO, si tiene importancia en la historia y relevancia para nuestro Estado, y que compartir la información mínima con los habitantes de Campeche, cambiaría la percepción de como un espacio, monumento, imagen, etc., es una fuente de conocimiento que ayudaría en la preservación de estos sitios.

Dzibilnocac solo es un ejemplo de que el trabajo de un recorrido histórico puede transformarse en una herramienta virtual que puede ocuparse para llevar al aula de clase y comenzar el trabajo en educar desde el patrimonio de su entidad.

Resultado

Los resultados que se presentan son de acuerdo con el cumplimiento de los objetivos (general y específicos) durante la ejecución de los recorridos históricos en la educación patrimonial para enseñanza y aprendizaje de los alumnos acerca de la Historia. Con la visita presencial a la zona arqueológica de Dzibilnocac, se logró fomentar la relevancia histórica del lugar siendo parte de un patrimonio cultural importante en el Estado de Campeche.

Los conocimientos básicos con los que se acudieron al lugar se incrementaron gracias a la explicación impartida por el responsable del cuidado de la zona arqueológica de Dzibilnocac, además compartió algunas características del lugar con relación a la comunidad de Vicente Guerrero (Iturbide) que aporta parte de la relevancia histórica de Dzibilnocac con

acontecimientos sucedidos en el pasado, la más resaltante fue donde ocurrió la Guerra de Castas.

Con la adquisición de información recolectada del lugar de manera presencial, se logró enriquecer la información por medio de una entrevista hacia el guardia del lugar, obteniendo más información de Dzibilnocac; para llevar a cabo la ejecución del recorrido histórico de manera virtual para implementar en la educación de los alumnos de secundaria sobre la preservación de la zona arqueológica de Dzibilnocac.

Los programas educativos en la asignatura de Historia de las escuelas secundarias deben implementar visitas a lugares históricos para generar conciencia de la importancia de los patrimonios culturales del Estado. Esto se puede lograr por medio de recorridos históricos en donde se trabaje un desarrollo adecuado en los conocimientos de los alumnos de la enseñanza y aprendizaje de la educación patrimonial de los lugares históricos.

La elaboración del recorrido histórico se logró por medio de filmaciones de la estructura de las torres de la zona arqueológica de Dzibilnocac. Las capturas de imagen y grabaciones de vídeo como de audio es una forma de trabajo dinámico e innovador para las propuestas educativas pedagógicas, esto son recursos que los docentes deben diseñar para involucrar a los alumnos en la historia de los patrimonios culturales en las zonas arqueológicas del estado. Puesto que hoy en día existe una diversidad de modos de enseñanza en la historia, la educación sobre los patrimonios culturales se puede realizar desde casa y hasta por medio de los recorridos históricos virtuales.

Cabe destacar que las estrategias de hoy en día con el uso de recursos tecnológicos y la elaboración de recorridos virtuales deben ser aprovechadas por el docente, lo anterior para coadyuvar a potenciar las capacidades que los alumnos tienen en aprender de forma innovadora, sobre promover la conciencia histórica en la importancia de un patrimonio cultural como “Dzibilnocac” transmitiendo una información histórica del lugar de manera clara y precisa,

de modo de mantener la conservación del lugar en perfecto estado, así como de otros lugares históricos donde se empleen los recorridos históricos.

Para los docentes en formación, la elaboración de este tipo de proyectos didácticos contribuye a desarrollar las capacidades y competencias del perfil de egreso, que servirán para identificar opciones y oportunidades que le brinden al alumnado un mejor aprendizaje.

Considerando que los conocimientos, capacidades, habilidades, destrezas y actitudes se han puesto en acción, de tal modo que se ha vivido una perspectiva distinta sobre la búsqueda de recursos, herramientas y estrategias para abordar nuevos retos en la educación y llegado el momento de estar en situaciones reales como profesionales, permitirá una comprensión más amplia sobre algunas cuestiones fundamentales para trabajar sobre estos aspectos que son parte de las competencias profesionales.

La elaboración de recorridos virtuales para enseñar sobre la educación patrimonial no es tarea fácil, pero si es una gran alternativa para motivar el interés de los aspectos que conlleva educar desde el patrimonio, los estudiantes aprendieron una forma diferente de enseñar la historia a través de este tipo de estrategias y herramientas que propician competencias tanto como para los docentes, como para los alumnos de educación secundaria.

Referencias

- Ávila-Albuja, S., Morales-Galárraga, A. S., Vergelín-Almeida, J. A., y Sánchez Sánchez, R. P. (2022). Enseñanza-aprendizaje del arte a través de recorridos virtuales 3D en el contexto de la ciudad de Quito en el año 2021. *RHS-Revista Humanismo y Sociedad*, 10(1), pp. 1-30. [fecha de Consulta 23 de Junio de 2023]. Disponible en: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/617/6173169003/>
- Belvedresi, R. E. (2021). ¿Qué define a un acontecimiento histórico? La comprensión del pasado y la vida de las comunidades sociales. *Cuadernos de historia* (Santiago), (55), pp. 21-36. <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-12432021000200021>
- Bonfil, G. (1993). Nuestro patrimonio cultural: laberinto de significados, en *Florescano, El patrimonio nacional de México*, FCE/CONACULTA, México. Cantón, V 2009 La educación patrimonial como estrategia para la formación ciudadana, {en línea}, consultado, 2 de marzo de 2013, <http://www.correodelmaestro.com/anteriores/2009/marzo/incert154.htm>.
- Bravo, L. (2004). Las destrezas perceptuales y los retos en el aprendizaje de la lectura y la escritura. Una guía para la exploración y comprensión de dificultades específicas. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 4(1), 0.
- Cantón, V. (2009). *La educación patrimonial como estrategia para la formación ciudadana*, en línea, consultado, 2 de marzo de 2013, <http://www.correodelmaestro.com/anteriores/2009/marzo/incert154.htm>
- Castaño, E. J. (2012). Recorrido histórico por la educación. En: *Revista Académica e Institucional, Páginas de la UCP*, 92 (Julio-Diciembre, 2012); pp. 23-36.
- Landau, M. (2016). Los discursos en las prácticas educativas mediadas por TIC. Aportes desde una perspectiva sociocultural. *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, (26), pp. 105-125.

López-Casarín, J. (2020, 30 septiembre). *Recorridos virtuales, una forma actual de conocer un espacio*. El Economista. <https://www.eleconomista.com.mx/opinion/Recorridos-virtuales-una-forma-actual-de-conocer-un-espacio-20200929-0109.html>

Romero-Mayoral, J., García-Domínguez, M., Roca-González, C., Sanjuán Hernán-Pérez, A., y Pulido-Alonso, A. (2014). Diseño de un aprendizaje adaptado a las necesidades del alumno. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 15(3), pp. 172-189.

Soria, G. (2014). *El pensamiento histórico en la educación primaria: estudio de casos a partir de narraciones históricas*. <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/285095/gmsl1de1.pdf>

La enseñanza del inglés en preescolar: la práctica en el aula

María del Carmen Hernández Ita

hernandezita.1234@gmail.com

Benemérito Instituto Normal del Estado “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla”

Gema Elisa Herrera Arellano

herrera.arellano.ge@bine.mx

Benemérito Instituto Normal del Estado “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla”

Bertha María Limón Vázquez

limon.vazquez.bm@bine.mx

Benemérito Instituto Normal del Estado “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla”

Línea temática 2. Pedagogía y práctica docente en las escuelas normales

Resumen

El objetivo de esta investigación fue recuperar los significados de las experiencias de la práctica docente de la lengua extranjera inglés tanto de educadoras como de especialistas del idioma en el aula de preescolar. Se parte de la pregunta de investigación, ¿cuáles son los significados de educadoras y especialistas del idioma inglés con respecto a sus experiencias de enseñanza de la lengua extranjera en preescolar? La estrategia metodológica se basó en un enfoque cualitativo, con alcance descriptivo y método fenomenológico. La técnica utilizada fue entrevista a profundidad y el instrumento fue el guion de entrevista. Asimismo, las categorías establecidas fueron con respecto a las planeaciones didácticas de los participantes, las estrategias de enseñanza en su práctica docente y los desafíos que han enfrentado al impartir la asignatura de Lengua Extranjera inglés en preescolar. Los resultados destacan que las educadoras refieren tener poco o nulo conocimiento de la didáctica del idioma inglés, por lo que han tenido que investigar por su cuenta para lograr contribuir a la enseñanza, mientras que las

especialistas refieren enfrentarse al reto de enseñar a niños de edad preescolar, a pesar de conocer a la perfección el idioma inglés.

Palabras clave: lengua extranjera, enseñanza del inglés, educación preescolar, práctica docente, estrategias de enseñanza, planeación didáctica.

Introducción

El aprender un nuevo idioma, como el inglés, resulta ser una oportunidad para ampliar el conocimiento sobre otra cultura, facilitar el proceso de comunicación con las personas que le rodean, sin olvidar que esto ayuda a que los individuos se desenvuelvan como profesionales en el futuro. Por esta razón, es importante que el docente fomente la enseñanza de esta lengua desde edades tempranas para evitar que surjan complicaciones en un futuro, contribuyendo así a que los sujetos se enfrenten a una sociedad cada vez más competitiva.

El presente documento tiene un enfoque cualitativo, que compara y contrasta la práctica de especialistas en la enseñanza del idioma inglés que imparten clases en preescolar con las de educadoras que imparten esta lengua extranjera a su grupo titular. Se identificaron los aspectos que toman en consideración ambos actores educativos para realizar su planeación, la manera que llevan a cabo su práctica educativa con relación a lo plasmado en su planeación. Asimismo, se exploraron los desafíos que estos han enfrentado en el aula de preescolar al enseñar inglés como lengua extranjera. En el desarrollo de la investigación de campo, se identificó la poca o nula producción de artículos a nivel internacional y nacional relacionados con esta temática; en su mayoría, se abordan las estrategias que se usan para la enseñanza del idioma. Sin embargo, no son enfocadas en niños preescolares de 3 a 6 años de edad, resaltando lo evidente que es la falta de bibliografía en los estados de la república mexicana y la necesidad de continuar realizando investigaciones alrededor de esta temática.

Planteamiento del problema

La educación preescolar resulta primordial en el desarrollo del niño, porque es la etapa idónea para maximizar las capacidades, habilidades y conocimientos, por lo que la enseñanza del inglés no es la excepción. Existen diferentes necesidades y realidades con respecto a la enseñanza del inglés en nivel preescolar. En algunos jardines de niños las educadoras imparten clases de inglés a los educandos debido a que así lo estipula la malla curricular. En algunos otros, las instituciones cuentan con docentes especializados en la enseñanza del inglés. Ambos actores se han enfrentado a experiencias y retos en el aula debido a diferentes factores. Tomando en cuenta su formación inicial docente, resulta interesante conocer los significados que asignan a su práctica docente, así como el enfoque pedagógico en el que se centran para promover un aprendizaje significativo en los preescolares. Recordando lo que la Secretaría de Educación Pública (SEP) señala como propósito del 1er ciclo, el cual considera a la educación preescolar desde 3er grado, es que “los estudiantes se sensibilicen y familiaricen con una lengua distinta a la materna, y puedan reaccionar y responder a necesidades de comunicación básicas y personales en contextos rutinarios definidos” (SEP, 2017, p. 166). Asimismo, en trabajar las prácticas sociales del lenguaje (PSL) para que los alumnos participen en acciones de comunicación y no solo para repetir o trabajar con actividades aisladas.

La problemática de este tema se ve reflejada en el estudio de López-Montero (2019), quien en los resultados de su investigación señala que existen más limitaciones que fortalezas en el sistema de enseñanza del idioma inglés a niños de preescolar, situación que debería alarmar al sistema educativo pues no se está logrando una educación de calidad, siendo la falta de capacitación docente en el área de inglés para preescolares el primer gran desafío. A partir de lo anterior, surge la inquietud de conocer lo que sucede en la práctica docente de un especialista en el idioma dando la clase de inglés y cuando la educadora que está frente a grupo imparte la asignatura del mismo. De esta manera, resulta enriquecedor conocer la manera en que realizan su planeación, tomando en cuenta si parten de los intereses de los alumnos, si se centran en las Prácticas Sociales del Lenguaje (PSL), el grado de complejidad, además de

conocer los significados que le asignan a su experiencia en el aula, sin olvidar los desafíos que ambos actores educativos han enfrentado, contribuyendo a que los educandos adquieran un aprendizaje significativo sobre una lengua extranjera. Partiendo de la problemática mencionada, surge la siguiente interrogante eje de investigación: ¿Cuáles son los significados que educadoras y especialistas del idioma inglés asignan a la práctica docente de la lengua extranjera en preescolar?

Preguntas de investigación

- 1) ¿Qué aspectos toman en cuenta las educadoras y los especialistas para realizar las planeaciones sobre la asignatura de inglés en preescolar?
- 2) ¿Cómo es la práctica de un especialista en el idioma y una educadora, en cuanto a la enseñanza del inglés en preescolar?
- 3) ¿Cuáles son los desafíos que las educadoras y los especialistas en el idioma han enfrentado al momento de impartir clases de inglés en el aula de preescolar?

Objetivo general

Describir los significados que educadoras y especialistas del idioma inglés asignan a sus experiencias de práctica docente de la lengua extranjera en el aula de preescolar.

Objetivos específicos

- Identificar los aspectos que educadoras y los especialistas toman en cuenta para realizar las planeaciones sobre la asignatura de inglés en preescolar.
- Describir cómo es la práctica de especialistas en el idioma y educadoras, en cuanto a la enseñanza del inglés en preescolar.
- Indagar los desafíos que las educadoras y los especialistas en el idioma han enfrentado al momento de impartir clases de inglés en el aula de preescolar.

Marco teórico

Importancia de la enseñanza del inglés en preescolar

Existen múltiples ventajas que benefician a los individuos, desde términos neurológicos, de acuerdo con Arzate (2013), porque existe una mayor flexibilidad en el cerebro de los pequeños de edad preescolar para adquirir nuevos conocimientos, entonces, a mayor edad que el individuo tenga, será más difícil que se apropie y domine un idioma. Por otra parte, Cameron (citado en Álvarez, 2015, p. 24) argumenta que iniciar un nuevo idioma, a edades tempranas es benéfico debido a “la plasticidad cerebral del niño y a susceptibilidad hacia nuevos aprendizajes”, es decir, “el esfuerzo mental que se requiere para el aprendizaje de un segundo idioma es menor” por parte del individuo.

Prácticas sociales del lenguaje

El enfoque que toma la SEP, con respecto a lengua extranjera inglés en preescolar, se basa en las PSL, las cuales son “pautas o modos de interacción que enmarcan la producción e interpretación de los textos orales y escritos” (Carrasco, 2014) que incluyen los diferentes modos de participar en los intercambios orales y analizarlos, de leer, interpretar, estudiar y compartir los textos y de aproximarse a su escritura.

En la lengua extranjera inglés, se busca que, mediante las PSL, los alumnos tengan “oportunidades para participar en diversos intercambios comunicativos que demandan el uso adecuado de conocimientos, habilidades, actitudes y estrategias, y para reflexionar sobre distintos aspectos de la lengua, el lenguaje y la cultura” (SEP, 2017a, p. 170), por lo que, el docente que imparte la asignatura debe buscar la manera de hacer esto posible. Del Ángel (2015, p. 41) señala que las PSL son “pautas o modos de interacción que, además de la producción o interpretación de textos orales o escritos, incluyen una serie de actividades vinculadas con éstas. Cada práctica está orientada por una finalidad comunicativa”, por lo que, cada actividad de la asignatura inglés debe promover acciones de interacción para desarrollar competencias propias del idioma, como hablarlo y entenderlo.

El rol del docente

El profesor tiene el papel de ser el modelo de habla y escritura en el idioma, debe ser un usuario competente y se concibe como agente crítico e informado de los aspectos relacionados con la lingüística (SEP, 2017a), con el fin de que los alumnos tengan los conocimientos necesarios del idioma. Con base en lo anterior, el docente ha de mostrar dominio del idioma emplea las PSL al comunicarse con los demás, facilitando en los estudiantes los aspectos lingüísticos del idioma, planeando actividades que articulen oportunidades de participación y que generen el contacto permanente con el inglés por medio de textos orales y escritos (Aprendizajes clave, SEP, 2017a).

Desafíos que enfrentan los docentes en la clase de inglés

La formación brindada en la escuela formadora de docentes es muy diferente a la que se necesita para impartir la enseñanza del inglés, lo anterior se comprueba en el estudio de López-Montero (2019), quien en los resultados de su investigación señala que existen más limitaciones que fortalezas en el sistema de enseñanza del idioma inglés a niños de preescolar, situación que debería alarmar al sistema educativo pues no se está logrando una educación de calidad, siendo la falta de capacitación docente en el área de inglés para preescolares el primer gran desafío.

Con base en lo anterior, las educadoras mencionan que

[...] la mayoría de capacitaciones van dirigidas al mejoramiento lingüístico o bien, a la metodología, pero a nivel de primaria, la cual se diferencia de la preescolar pues el cuerpo docente necesita actualización en actividades para crear un ambiente en el que se motive a la población estudiantil a producir desde edad temprana (López-Montero, 2019, párr. 4).

Por otra parte, los grupos numerosos es una variable que no juega a favor en la enseñanza del idioma. Para algunos docentes, el hecho de que haya muchos alumnos en la clase dificulta la atención personalizada (López-Montero, 2019), mientras que, para otros, el

éxito de la clase depende del número de educandos (González y Sierra, 2008), con lo que se concluye que, para algunos, el tener grupos pequeños es una necesidad.

Otro desafío que se les puede presentar a los docentes es en cuanto al dominio en la didáctica de la lengua extranjera inglés, porque en su mayoría, no poseen las herramientas necesarias para planear una situación didáctica, porque en la institución formadora de docentes se oferta el curso, sin embargo, es muy diferente aprenderlo de manera personal a saber planificar una clase, con la metodología adecuada, para un grupo en particular. Del mismo modo, un gran desacierto es que se le “dé a los docentes la responsabilidad de enseñar inglés a niños [...], sin estar necesariamente certificados como profesores de inglés” (Clavijo, 2016, p. 9). Conviene subrayar que probablemente estos últimos estén acatando las órdenes que su superior le ha mandado o tomen la iniciativa de impartir la asignatura por el bienestar de sus alumnos, pero como no conocen la pedagogía en el idioma, existe la posibilidad de que no sean capaces de educar a los individuos como usuarios de la lengua.

Metodología

La investigación fue realizada bajo un enfoque cualitativo. Hernández, Fernández y Baptista (2014) señalan que “se fundamenta en una perspectiva interpretativa centrada en el entendimiento del significado de las acciones de seres vivos, sobre todo de los humanos y sus instituciones” (p. 9), donde la “realidad” se conoce al interpretar la “realidad” de los participantes, ya que, todo individuo tiene una manera distinta de ver el mundo y experimenta de diferente manera. Por otra parte, Taylor y Bogdan (1987) argumentan que la realidad que es la que cada individuo ve, y depende de su perspectiva. Mediante la investigación, se conoció y comprendió el fenómeno a través del punto de vista de los participantes, recordando que la investigación cualitativa proporciona profundidad, riqueza interpretativa, contextualización a los datos sin olvidar que propicia experiencias únicas (Hernández, et al., 2014).

El alcance de esta investigación es de tipo descriptivo debido a que en tanto tiene como fin “especificar las propiedades, las características y los perfiles importantes de personas,

grupos, comunidades, o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis” (Morán y Alvarado, 2010, p. 8). Con respecto al método fenomenológico sirvió como base de la investigación de campo debido a que tiene como propósito “explorar, describir y comprender las experiencias de las personas con respecto a un fenómeno y descubrir los elementos en común de tales vivencias” (Hernández, et. al, 2014, p. 493). Por lo tanto, se puede obtener y conocer la perspectiva de los participantes hacia determinado tema, en este caso, sobre la enseñanza del inglés. Gayou (2003) explica que la fenomenología “se caracteriza por centrarse en la experiencia personal” (p.85), la cual tiene que ver con objetos, personas, sucesos y situaciones, mientras que, Taylor y Bogdan (1987, p.23) señalan que la fenomenología depende de la conducta humana, es decir, “lo que la gente dice y hace, es producto del modo en que define su mundo”. De esta manera, se sitúa y aterriza al contexto de los mismos. En consecuencia, lo que se busca es comprender el mundo desde la óptica de educadoras y especialistas del idioma mediante entrevistas con preguntas que buscan la comprensión de significados para la persona a investigar.

Contexto y participantes

Participaron 8 especialistas en el idioma inglés, así como 8 educadoras (de distintos contextos en jardines de niños de Puebla). Su edad fluctúa entre los 25 y 45 años. Todos con experiencia en la enseñanza del inglés a alumnos de preescolar. Los años de servicio con los que cuentan van de 3 a 12 años. Lo anterior, en el nivel preescolar (como educadoras) o en otros niveles educativos (como especialistas), aunque, cabe destacar que, estos últimos han dado clases a alumnos de preescolar.

Técnica e instrumento

La técnica utilizada en esta investigación fue la entrevista. El tipo de entrevista que se usó fue la semiestructurada en donde “se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener más información” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 403). Gayou (2003) refiere que las

entrevistas semiestructuradas se usan en las investigaciones cualitativas y que estas “tienen una secuencia de temas y algunas preguntas sugeridas” (p. 113). El instrumento diseñado, alineado con la técnica de recolección de información, fue el guion de entrevista, el cual es “una lista con temas y preguntas que pretende hacer un entrevistador a su entrevistado” (Mejía, 2021, párr. 1).

Proceso de análisis de datos

Se realizó la transcripción de información, categorización y codificación de la misma, por lo que, para facilitar este proceso se determinaron las categorías antes de la elaboración del instrumento de recolección de información, es decir, el guion de entrevista, el cual se diseñó a partir de un cuadro de alineación. Una vez realizada la transcripción, categorización y codificación, fue necesario realizar la triangulación de información, de acuerdo con Arias (2000) “los investigadores también pueden triangular con fuentes de datos” p.3, lo que permite que se encuentren convergencias para encontrar temas que los participantes tengan en común desde su perspectiva. El análisis de los resultados se divide de acuerdo a la información obtenida por parte de especialistas del idioma y educadoras. Se muestran códigos en vivo y se dividieron por categorías a priori.

Resultados

-Dimensión: planeación: punto clave a destacar es el significado que las participantes asignan a la planeación del inglés, siendo para EDU 1

[...] va enfocado más a desarrollar un, bueno, a comenzar a desarrollar la habilidad comunicativa en el inglés con cosas, pues, muy básicas, ya que [...] no se permite o no da para una apertura mucho mayor a la, a la enseñanza de este idioma o a tener un acercamiento más, pues, más real con los niños, ya que, pues para nada están familiarizados con ello, entonces, lo que trato es de incluirlos a este” “es parte fundamental porque te sirve como base para lo que vas a dar en la clase [...] aunque no siempre a veces sale

(ESP 3), e inclusive “realmente no le doy la importancia que se le tiene que dar, este, pero sí la llevo a cabo con formas muy sencillas, porque de igual forma, pues yo no soy como que muy buena en ese aspecto” (EDU 4).

En este sentido, la planeación de inglés es fundamental para que ellas puedan realizar las actividades en su salón de clase, la cual, funge como guía para lograr lo que se propone al finalizar la clase, y, en especial para el idioma inglés, debe contribuir a desarrollar la habilidad comunicativa para desarrollar las competencias necesarias e incluirlos o acercarlos al idioma; sin embargo, una participante no le da tanto valor a la planeación, porque no se siente preparada para elaborarla, aunque tienen la iniciativa de impartir la clase a sus alumnos.

-Categoría. “Elementos de la planeación”: estos elementos se consideraron, debido a que son fundamentales en el plan de acción en el salón par que los pequeños logren adquirir y desarrollar habilidades o conocimientos, por lo que, para la SEP (2018), la planeación tiene como fin organizar de manera anticipada el diseño de las actividades de aprendizaje, considerando el tiempo, espacio, características y necesidades particulares del grupo, los materiales, así como experiencia profesional del docente, principios pedagógicos del Modelo Educativo, etc., donde se enfatiza que las educadoras y los especialista del inglés sí toman en cuenta esto a la hora de elaborar su planeación, debido a que, en palabras de EDU 1 dice que considera

[...] el material, el tema que voy a abordar con los niños [...] cercanos a su realidad [...], en lo referente a la planeación, pues, todo lo que esta incluye, aprendizajes esperados, eh, el componente curricular, este, eh, inicio, desarrollo, cierre, el propósito, los recursos y también, siempre trato de que sean en ambientes, o más bien, en espacios abiertos, también, la EDU 4 señala que

[...] para empezar, pues que, qué grado tengo ¿no?, de ahí pues me voy a los aprendizajes previos que ellos tienen [...] de ahí parto para saber qué tipo de temas les voy a enseñar [...] pongo mi objetivo y, ya, van las actividades como tal [...] los recursos,

mientras que la ESP 3 menciona

[...] lo que tomo en cuenta es el nivel de inglés que tengan los niños, por ejemplo, si están en cero, entonces, comienza por lo más básico [...] el programa (PRONI) nos da el lesson plan, entonces, por lo regular incluye ahí materiales, tiempo que vas a utilizar, este, la metodología a lo mejor algún método que vayas a utilizar, que yo le agrego cuál es el objetivo de mi planeación con cómo voy a realizar esas actividades,

lo que demuestra que si parten de lo que la SEP argumenta como elementos que se utilicen en la realización de la planeación para alcanzar los propósitos establecidos, a favor del desarrollo de los alumnos.

-Categoría. “Estrategias didácticas”: las educadoras señalan que para ellas

[...] sería, como el procedimiento, las fases que yo voy a seguir para que mi alumno pueda adquirir un aprendizaje, serían todas las técnicas que yo voy a ocupar, todo, eh, los recursos a los que voy a recurrir, los tiempos, la intervención, todo lo que va a ser necesario para que mi alumno pueda adquirir ese conocimiento, para que yo pueda impartir esa enseñanza a, al alumno (EDU 1),

así mismo, la ESP 2 dice

[...] son esta esta parte de que los docentes tenemos que estar todos al 100 para que los alumnos los alumnos lleguen a, a ese aprendizaje al que queremos llegar [...] para mí es algo muy importante, las estrategias didácticas, y más cuando hay consejos técnicos y los maestros nos ayudamos en mira a mí me funcionó esto, ah, qué tal a ti, y es ese como intercambio de estrategias.

Retomando a Tebar (2003) quien argumenta que las estrategias didácticas son “procedimientos que el agente de enseñanza utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los estudiantes”, lo que demuestra que el maestro encargado de impartir la clase de inglés, tienen conocimiento de lo que son y cómo pueden

ponerlas en práctica para que los niños aprendan el idioma.

Aunado a esto, entre las estrategias didácticas que más se usan en los salones de clases al impartir una clase de inglés son “el juego simbólico, las dramatizaciones, eh, los proyectos, el aprendizaje cooperativo” y “lo que son flashcard, este, y, bueno, yo a veces también cantó con ellos y hago la mímica, también a partir de juegos” (EDU 1 y ESP 1, respectivamente), por mencionar algunas. Las informantes destacan que el usar estas estrategias, depende en gran mayoría sobre el tema a tratar, de ahí se basa la elección por decidir cuál es la óptima (de acuerdo con las características de su grupo), y de acuerdo a lo que se pretende lograr en la sesión de inglés.

En cuanto al uso de las canciones, algunas de las respuestas obtenidas destacan que “Son un buen recurso y una buena manera de plantear, alguno de estos, de vocabulario, de palabras, entonces, al ser interesantes para los niños ellos lo hacen y es más fácil que se las aprendan” (EDU 2), por otro lado (ESP 3) dice “Sí, canciones sí para todos los temas que vamos a ver, siempre escojo una canción, siempre tiene que haber una canción porque aparte así se aprende, se aprenden oraciones completas”, donde se analiza de acuerdo a lo que Mayoral (2016) considera que se deben elegir teniendo el conocimiento y el criterio de acuerdo a los contenidos del programa, las habilidades de los alumnos y lo que esperamos que nuestros alumnos aprendan lo que comprueba que las educadoras actúan de acuerdo a lo que señala el autor al decir que la elección de las canciones es “En el tema en el que voy a desarrollar (..) que no sean difíciles, principalmente me baso en eso” (EDU 3) y “En el tema, lo que se vaya a trabajar, (...) que no sea aburrido y que la pronunciación sea la correcta”. En cuanto a la repetición, las opiniones son divididas, ya que, educadores y especialistas, aunque sí usan la repetición lingüística o en cuanto a vocabulario (como lo señalaban en las respuestas), consideran que sí favorece en cuanto a aspectos de escucha y pronunciación, mientras que otros dicen que no, pues, la memorización se favorece, lo que no es conveniente para los alumnos debido a que, no comprenden lo que están diciendo, es decir, no existe un proceso cognitivo que los ayude a aprender de manera significativa el idioma. Ahora bien, al centrarnos

en las rutinas, las educadoras y especialistas abordan mucho el saludo, el pedir permiso para ir al baño, frases de cortesía como Thank you, la fecha del día, y las despedidas en inglés, señalando que, las rutinas favorecen al grado de que los pequeños sean conscientes de que, aunque es un idioma diferente al suyo, se puede emplear para los mismos fines en la vida cotidiana.

-*Categoría. “Materiales didácticos”*: los materiales más usados, de acuerdo a la bibliografía consultada en el presente documento son las flashcard y realia, ya que, son los más comunes al enseñar un nuevo idioma, e inclusive cualquier otra materia, por lo que, se les cuestiono a especialistas y educadoras con respecto a estos dos materiales, donde las respuestas que se obtuvieron son

Claro que sí es una de las herramientas que más ocupo en todos los niveles bueno más de, de preescolar y Primaria funciona muchísimo porque con eso puedes realizar miles actividades con las flascards [...] no fallan con los teachers de inglés para los de preescolar sí funcionan muchísimo [...] los temas tal cual en el vocabulario específicamente es donde lo ocupamos (ESP 2),

así mismo, “Sí, de hecho [...] las uso bastante, también, creo que es un material que te aporta [...] cuando ya quieres ver qué tanto lo están adquiriendo y que tanto no, es cuando yo suelo apoyarme de las flashcards” lo que nos abre el panorama de acuerdo a lo que González (2013) señala al decir que “éstas nos sirven para presentar nuevo vocabulario y para repasar y afianzar el vocabulario ya estudiado”.

Las maestras han abordado de todos los temas con las flashcards, como los animales, frutas y vegetales, comida, partes del cuerpo, etc. Enfocándonos en realia, los informantes clave señalan que “es mejor, este, pues, el utilizar como los objetos con material como real” (ESP 2) o que “sí, siempre, siempre trato de que sean lo más reales posibles para que puedan tener esa, ese acercamiento y la manipulación con ellos” (EDU 1), y si lo relacionamos con que realia favorece “tratando de conectar así la realidad de sus estudiantes con el contexto de la propia

lengua” (Anós, 2017, p.19), por lo que se detecta que, para algunas maestras es mejor usar este material didáctico, pues relacionan la palabra con lo que ven, y aunque pueden hacer lo mismo con las flashcard, la realidad es que ponen más atención cuando tienen el objeto en vivo y a color.

-Dimensión. Proceso de enseñanza: para indagar en esta dimensión, fue necesario hacer preguntas con respecto a lo que sucede en el salón de clases, para poder identificar cómo es la aplicación de la planeación de un especialista en el idioma y una educadora, en cuanto a la enseñanza del inglés en preescolar, abordando aspectos como las PSL, la importancia del idioma lenguaje, y la relación que sucede en el desarrollo de las actividades.

-Categoría. “Importancia del inglés”: Arzate (2013) señala la importancia de aprender un idioma a temprana edad, ya que, nos ratifica que es favorable porque existe una mayor flexibilidad en el cerebro de los pequeños de edad preescolar para adquirir nuevos conocimientos, y algunas de las respuestas que se apegan al autor son las siguientes

[...] yo creo que sí es importante un nuevo idioma en los niños. Si ese niño sale del kínder, y llega a la primaria y en la primaria le siguen dando inglés, pues, ya tiene un conocimiento previo ¿no? Entonces, ya a lo mejor ¡Ah, esto sí lo vi! Entonces, ya lo va relacionando, a lo mejor ya no se le dificulta como si no tuviera ese conocimiento antes (ESP 1),

así mismo,

[...] ya es, es parte de una necesidad como seres humanos que tenemos de comunicación [...] y presentarlos a los niños [...] creo que los puede motivar muchísimo en niveles en niveles superiores y que puede fomentar ese gusto incluso por este idioma (EDU 1),

o bien,

[...] sirva como base porque los chicos se dan cuenta de que existe algo diferente y de

que lo pueden emplear y que lo pueden [...] a veces ya he tenido alumnos que los tuve en preescolar y luego los tengo en primaria, entonces, si ya llevan una base de algo tan simple como colores, saludo, número, ya podemos continuar en el siguiente tema y no tenemos que volver a regresarnos ¿no? Sí, definitivamente inglés en preescolar si es importante (ESP. 3).

Con lo anterior, las educadoras le atribuyen un significado importante al hecho de impartir clases de inglés en preescolar, pues consideran que el aportar al conocimiento y al desarrollo de habilidades en los pequeños desde muy pequeños, les puede apoyar en el sentido de que estos se interesen en el idioma, y no lo vean como algo difícil, tedioso, e incluso que no pueden hablarlo o entenderlo. Las educadoras y especialistas del idioma ponen en práctica lo que plasman a su planeación, y tratan de apegarse a ella; sin embargo, mencionan que pueden surgir situaciones de las cuales no están preparados, pero deben poner en práctica alguna de las estrategias didácticas de las que tienen conocimiento para regresar o dar un giro a la planeación original.

-Categoría. “Rol del docente”: esta se contempló porque el docente debe ser un usuario competente en el idioma y se concibe como agente crítico e informado de los aspectos relacionados con la lingüística (Aprendizajes clave, 2017), debe tener un dominio en el idioma porque es diferente saber el idioma para un uso meramente personal, lo que significa que no porque sepas inglés eres capaz de enseñar a otros, y más a los pequeños, pues, se ponen en juego diferentes aspectos, como los que se desarrollan en este escrito. Por lo anterior, las educadoras y especialistas opinan que

[...] debe ser un guía [...] debe de [...] estar ahí con ellos de, de hacerte también de alguna manera su par para que los niños puedan tener esa confianza contigo para que puedan acercarse, para que puedan sentir esa parte de reconocimiento, de motivación, cuyas características al impartir la clase es

[...] ser muy activo siempre, siempre muy, muy activo. [...] una actitud positiva una actitud en donde tú les transmitas y les contagies el gusto por lo que están haciendo [...] debe ser siempre muy entusiasta, alegre y tener esta parte también, de paciencia, de comprensión hacia ellos y, pues, eso en conjunto pues hace, hace que el clima en el aula sea de, de mucha confianza y sobre todo pues de trabajo (EDU 1).

Con lo anterior, se puede agregar que el significado que las especialistas otorgan al hecho de dar clases de inglés en preescolar es que es difícil hacer el trabajo que hace una educadora, de hecho, ellas sienten que es difícil enseñar inglés a niños de edad preescolar y siendo especialistas en el idioma, pues argumentan que no es lo mismo trabajar con alumnos más grandes que con los preescolares, ha sido un reto para ellas, pero a su vez, es algo gratificante. Por otra parte, las educadoras coinciden, en su mayoría, en que es un reto, pues a pesar de que ellas tienen dominio en el idioma, no es suficiente lo que poseen para poder impartir una clase a los educandos, y que, aunque tengan la iniciativa de dar clases en inglés, la realidad es que dependen de otros factores externos a ellas, e inclusive, no sienten estar preparadas para dar las clases. Asimismo, ambas partes (las que cuentan con maestro especialista en su salón) piensan que es un trabajo en equipo, lo que se ve en la clase de inglés se puede retroalimentar en la jornada laboral normal, y hasta con los padres de familia. Todo en pro de que los alumnos adquieran las habilidades lingüísticas.

-Dimensión. Desafíos en el aula: la última dimensión a abordar hace hincapié en indagar los desafíos que las educadoras y los especialistas en el idioma han enfrentado al momento de impartir clases de inglés en el aula, pues, como se menciona, la didáctica es un factor clave para desempeñarse como maestro frente a grupo para impartir el idioma. Por ello, y con base en la bibliografía, los principales desafíos que se encontraron son los siguientes:

-Categoría. “Capacitación docente”: las instituciones formadoras de docentes se olvidan que, al estar frente a grupo, se necesita algo más que aprender el idioma para uso personal, ya que, debemos satisfacer las necesidades que nuestro contexto demanda, tal ejemplo, es dar las clases en la asignatura inglés. La falta de capacitación docente es una constante dentro de

los resultados aquí obtenidos, pues en palabras de EDU 1

[...] yo creo que, a lo mejor no, no es todo lo que tú quisieras [...] pero, que, pues, también por el programa que se lleva no te da la apertura a eso ¿no? de pronto en las normales el, si te dan la materia de inglés, pero es más como para ti, más como para que tú lo aprendas para que tú, tú tengas esta parte del idioma más no tanto para que tú lo enseñes.

-Categoría. “Dominio de la lengua extranjera”: uno de los grandes retos que se presentan es la falta de dominio en la lengua extranjera y, por ende, en la didáctica. Recordemos que el profesor debe

[...] comprender tanto la esencia del objeto de estudio (prácticas sociales del y con el inglés) como los “saberes”, “haceres” y “valores” que de este se derivan, de modo que pueda adoptar estrategias didácticas acordes con su naturaleza y con un enfoque de acción (SEP, 2017, p. 173),

por lo anterior, la persona encargada de dar la clase debe conocer lo que se tiene que desarrollar en el idioma; lo anterior nos da una idea de que, aunque es una especialista en el idioma, se tuvo que enfrentar a dar clases a niños de preescolar, sin que en su institución de estudios superiores les haya dado clases del desarrollo del niño, y temas de esta índole.

-Categoría. “Grupos numerosos”: otro problema detectado fue que existen salones con un cupo amplio de estudiantes, lo que impide que las educadoras y especialistas les ofrezcan una enseñanza de calidad, por lo que, el desarrollo de habilidades se ve permeado, y aunque a veces el docente quiera atender a todo su grupo, la realidad es que es casi imposible en el tiempo determinado para inglés. Tal como lo señala (López-Montero, 2019), los grupos numerosos es una variable que no juega a favor en la enseñanza del idioma, pues para algunos docentes, el hecho de que haya muchos alumnos en la clase dificulta la atención personalizada. Lo que se asimila a lo que las informantes nos señalan

[...] a veces minimizas la atención a ciertos chicos, a lo mejor hay actividades en las que ellos tienen que hacer pregunta y respuesta, pregunta y respuesta y (...), son muchos niños y entonces, no sé, los primeros 5 animados, no sé, te cuentan todo y todos le ponen atención, pero, ya vas a la mitad del salón y dos (niños) con qué aburrido y se ponen a jugar y se ponen a platicar, pero sí, definitivamente un salón grande con muchos sí siempre lo va a afectar (ESP 3).

Discusión y conclusiones

Con base en lo anterior y de manera general, las informantes clave sí consideran los aspectos que SEP señala en el objetivo de la planeación, y, por ende, los usan en la planeación de la asignatura de inglés, los cuales son los mismos que emplean en la aplicación de la misma, es decir en la práctica, tales como el tiempo, los aprendizajes esperados, aprendizajes previos, materiales didácticos, necesidades y características del grupo, por mencionar algunos. Tanto educadoras como especialistas del inglés, señalan, en su mayoría, que el partir de los aprendizajes previos de los alumnos es difícil porque los alumnos no cuentan con un acercamiento hacia el idioma; sin embargo, no es impedimento para que ellos puedan tomar la iniciativa de acercarlos al idioma dependiendo de lo que hay a su alrededor y de los intereses que ellos demuestren en las clases, lo que da pauta para que tomen en consideración lo que a los niños les gusta y poder realizar en su próxima planeación. Por otro lado, uno de los grandes desafíos que destacan es que las educadoras no tienen conocimiento de la didáctica del idioma, por lo que, han tenido que investigar por su cuenta para lograr contribuir a la enseñanza del idioma a los alumnos, mientras que las especialistas desconocen sobre la enseñanza a niños de edad preescolar y, también han tenido que investigar por cuenta propia sobre cómo trabajar con alumnos de esa edad.

Lo anterior se basa en la falta de capacitación docente en las escuelas normales y universidades, pues no brindan las herramientas necesarias, o las deseadas por los estudiantes, para poder enfrentarse y desenvolverse de manera óptima en su salón de clases.

Considerando el supuesto de investigación planteado, se concluye que las prácticas pedagógicas de la lengua extranjera inglés en preescolar, se realizan con base en la formación inicial docente y experiencia pedagógica en el aula, con base en la información proporcionada por los informantes EDU 1 “debo confesarte que al principio no”; sin embargo, la experiencia les ha ayudado a mejorar sus intervenciones pues así lo destaca la misma participante “pero creo que también esta parte de la experiencia, de arriesgarte a hacerlo, de decir bueno tomo el reto y pues, investigo, busco la manera de acuerdo a lo que voy observando, lo voy perfeccionando y lo vas aprendiendo”, es decir, no se queda sin hacer nada, todo lo contrario, toma la iniciativa por el bienestar de sus alumnos, y aunque, no se sentía segura al inicio de su carrera docentes, hoy en día, considera que la didáctica no es determinante en su intervención, pues la misma experiencia le ha permitido equivocarse y aprender. En cuanto a la participación de los especialistas, una de ellas indica que

No, para nada, hubiera querido, pero no, la verdad es que no fue así, este, todo fue con prácticas de la vida real tal cual. Yo me acuerdo que cuando me dijeron va a dar clase de, se me dio la oportunidad de dar clases en preescolar y yo ¡ok aquí tú vas a demostrar de qué estás hecha!, muchas veces no te dicen en la universidad las miles de situaciones que te van a pasar [...] no te dicen tal cual, la realidad de lo que te vas a enfrentar ¿no? todo eso lo vas adquiriendo con la práctica, de la realidad de estar frente a un grupo (ESP 2).

Referencias

- Álvarez-Gayou, J. (2003). *¿Cómo hacer investigación cualitativa?* Paidós.
<http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/como-hacer-investigacion-cualitativa.pdf>
- Álvarez, M. (2015). *El aprendizaje del idioma inglés por medio del juego en niños de 4 años*. Tesis de grado académico.
file:///C:/Users/pc/Desktop/BINE/7mo/TESIS%20DE%20INVESTIGACIÓN/alvares_mh.pdf
- Arias, M. y Castiblanco, D. (2015). *El juego como estrategia pedagógica para el aprendizaje de vocabulario y desarrollo de la habilidad oral en inglés*.
<https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/8433/EL%20JUEGO%20COMO%20ESTRATEGIA%20PEDAG%20GICA%20PARA%20EL%20APRENDIZAJE%20DE%20VOCABULARIO%20Y%20DESARROLLO%20DE%20LA%20HABILIDAD%20ORAL%20EN%20INGL%20S.pdf?sequence=1>
- Arzate, T. (2013). *La importancia de la enseñanza del idioma inglés, como segunda lengua en el nivel preescolar*. Tesina. <http://200.23.113.51/pdf/29725.pdf>
- Chang, C. (2017). Uso de recursos y materiales didácticos para la enseñanza del inglés como lengua extranjera. *Revista Pueblo Continente*. Volumen 28. pág. 262.
<http://journal.upao.edu.pe/PuebloContinente/article/viewFile/772/714>
- Del Ángel, S. (2015). *Las prácticas sociales del lenguaje como herramienta para la adquisición del inglés como segundo idioma en el segundo ciclo de educación primaria en la "Escuela Primaria José Azueta" de la delegación Tlalpan del Distrito Federal*.
<http://200.23.113.51/pdf/31561.pdf>
- González, A. y Sierra, N. (2008). Retos y posibilidades de la enseñanza del inglés basada en contenidos en la educación superior: Visión de los docentes en una experiencia en

Colombia. *Revista Scielo*. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97842008000100007

Hernández-Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista P. (2014). Metodología de la investigación. McGraw-Hill. *Revista Formación Universitaria*. Vol. 10. pp. 81-92. <https://www.redalyc.org/pdf/3735/373551306009.pdf>

López-Montero, R. (2019). Enseñanza del inglés a nivel preescolar en un contexto de educación pública. *Revista Educación*. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/440/44060092013/html/index.html>

Mayoral, P. (2018). *Estrategias didácticas para la enseñanza del idioma inglés a niños de preescolar: El caso de un colegio en Colima, México*. <https://rei.iteso.mx/bitstream/handle/11117/3790/TOG%20Pedro%20Mayoral.pdf?sequence=3>

Mejía, T. (2021). *Guión de entrevista*. Lidefer. <https://www.lifeder.com/guion-de-entrevista/>

Morán, G. y Alvarado, D. (2010). *Métodos de investigación*. Ed: Pearson. <https://mitrabajodegrado.files.wordpress.com/2014/11/moran-y-alvarado-metodos-de-investigacion-1ra.pdf>

Pérez, M. y Villamizar, G. (2018). Propuesta para enseñar inglés en preescolar a partir del análisis realizado en dos instituciones educativas de Santander. I+D *Revista de Investigaciones*, Vol. 12, pp. 6-18. DOI: <https://doi.org/10.33304/revinv.v12n2-2018001>

Rubio, A. y García, I. (2013). El uso de juegos en la enseñanza del inglés en la educación primaria. *Revista de formación e innovación educativa universitaria*. 3(6).

Secretaría de Educación Pública. (2017a). *Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Lengua Extranjera. Inglés. Educación básica*. SEP.

Secretaría de Educación Pública. (2017b). *Estrategia nacional de inglés. Estrategia nacional para el fortalecimiento de la enseñanza del inglés*. SEP.

Secretaría de Educación Pública. (2018). *Evaluar y planear. La importancia de la planeación en la evaluación con enfoque formativo*. SEP.

Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Ed: Paidós. <http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2011/12/Introduccion-a-metodos-cualitativos-de-investigaci%C3%B3n-Taylor-y-Bogdan.-344-pags-pdf.pdf>

Temas para la educación. (2012). *Revista digital para profesionales de la enseñanza*. ISSN 1989-4023. Andalucía. <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd9773.pdf>

Estrategias lúdicas para propiciar el desarrollo socioemocional con alumnas de cuarto semestre de la licenciatura en educación preescolar

Braidosqui Antonio Aké Dzul

antonio.ake.dzul.10@gmail.com

ENLEP “Prof. Pastor Rodríguez Estrada”

Víctor Escalante Burgos

vick0519@outlook.es

ENLEP “Prof. Pastor Rodríguez Estrada”

María Eliud Reyes Pinzón

reyespinzon.maria@educampeche.mx

Normal Superior del Estado de Campeche Brígido A. Redondo Domínguez

Línea temática 2. Pedagogía y práctica docente en las escuelas normales

Resumen

El propósito de la presente investigación es comprobar la importancia de las estrategias lúdicas para propiciar un desarrollo socioemocional en la formación del estudiantado de la Escuela Normal de Preescolar Profesor Pastor Rodríguez Estrada, Módulo Hecelchakán, Campeche. La lúdica es un proceso educativo contemporáneo que reconoce lo relevante del juego en el aprendizaje en la educación preescolar. Esta investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo el cual asume una realidad subjetiva, dinámica y compuesta por multiplicidad de contextos. Mediante un estudio descriptivo que permite descripciones rigurosas de los fenómenos. El diseño de la investigación es a través de la investigación – acción que permite transitar a través de ciclos reflexivos. Se implementó un guion de entrevista para obtener datos que permitieron determinar cómo el juego puede integrarse para fortalecer los vínculos

emocionales en la formación de formadores en educación preescolar como una estrategia didáctica eficaz, destacando su impacto para el desarrollo cognitivo, social y emocional de las estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar. Considerando la lúdica y las habilidades socioemocionales como estrategias didácticas del eje de las competencias profesionales que todo estudiante normalista en educación preescolar debe diseñar e implementar con la finalidad de innovar su praxis educativa.

Palabras clave: lúdica, educación preescolar, estrategias didácticas, desarrollo socioemocional, juego.

Planteamiento del problema

La lúdica hace referencia a todo accionar que, de una u otra forma, le permite al ser humano conocer, expresarse, sentir y relacionarse con su medio, una actividad libre que produce satisfacción y alegría logrando el disfrute de cada una de sus acciones cotidianas (Omeñaca-Ruíz, 2005, p. 7). Por tal motivo la enseñanza en educación preescolar no es simplemente un paso adelante de la educación formal, por el contrario, son los desafíos didácticos, cómo el juego, las cuales son una poderosa herramienta en la educación preescolar. Los docentes actualmente derivados del proceso postpandemia del COVID-SARS enfrentan diversos desafíos al intentar integrarlos en su práctica diaria, abordar estos desafíos requiere capacitación, recursos, apoyo institucional y, lo más importante, una creencia profunda en el valor transformador del juego en el aprendizaje.

Hoy en día la realidad muestra que las estrategias lúdicas no se están ejecutando en las aulas, debido a que los formadores de docentes no le dan prioridad a esta clase de actividades de enseñanza y aprendizaje las cuales son indispensables para el desarrollo y desempeño académico de los estudiantes normalistas. Sin embargo, son los mismos alumnos que no demuestran un interés por desarrollar y adquirir estas habilidades y competencias para alcanzar ese conocimiento e implementarlas, solo repiten lo que buscan en el internet sin saber su razón de uso. Cabe señalar que el docente que impartía los cursos que tratan sobre el desarrollo

socioemocional de la malla curricular de la Licenciatura en Educación Preescolar únicamente se centró en la teoría, la memorización de contenidos se limita a explicar temas y no a implementar actividades lúdicas que permitan una participación activa dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje.

La integración del juego y la didáctica en preescolar es fundamental para un aprendizaje efectivo, emocional y significativo. Esto requiere que los futuros docentes de educación preescolar diseñen y planifiquen actividades de juego pedagógicamente atractivas, efectivas y detonen las emociones, aunque requieran tiempo, creatividad y habilidad para implementarlas y utilizarlas. Estas acciones son las razones por las que los docentes de preescolar prefieren no utilizar el juego como estrategia didáctica lúdica.

Y si a esto le sumamos que a la hora de realizar la evaluación les resulta un reto saber cómo evaluar el aprendizaje a través de actividades lúdicas, resulta fácil imprimir una plantilla y aplicarla con la finalidad de valorar al alumno normalista durante el desarrollo de las actividades de aprendizaje. Carecen de reconocer las valoraciones lúdicas que se realizan con la finalidad de que el alumno reflexione a través del juego, la diversión y la recreación (Nunes de Almeida, 2002, p. 19).

De ahí la importancia de mantenerse al día con las últimas tendencias pedagógicas y didácticas para mejorar sus prácticas en la educación preescolar, utilizando el juego como detonante de la enseñanza y el aprendizaje en la formación de las normalistas, se requiere de optimizar continuamente el compromiso por parte del formador de formadores para mejorar la educación normal.

Sin embargo, a pesar de los avances en la comprensión del desarrollo infantil y el aprendizaje temprano, en algunas instituciones todavía existen métodos tradicionales que no explotan plenamente el potencial del juego como herramienta pedagógica. Aquí es donde surge la pregunta de investigación: ¿Cuáles estrategias lúdicas se pueden implementar en el aula que

permitan propiciar un desarrollo emocional favorable en las alumnas de cuarto semestre de Licenciatura en Educación Preescolar?

Si esta institución no enfatiza la importancia del juego y no ofrecen las herramientas necesarias para su aplicación en el aula, es posible que la próxima generación de educadores no esté preparada para explotar plenamente el potencial del juego en la educación preescolar.

Marco teórico

En la infancia el juego adquiere especial relevancia, debido a que el juego se convierte en el principal medio de aprendizaje, socialización, desarrollo cognitivo, emocional y motor.

La educación preescolar es una etapa fundamental en el desarrollo de los niños, donde se sientan las bases para el aprendizaje y el desarrollo integral. La lúdica, entendida como el conjunto de prácticas, juegos, actividades recreativas y culturales, tiene un papel esencial en esta etapa (Pellegrini, 2009). En el municipio de Hecelchakán, en la Licenciatura de Preescolar Profesor Pastor Rodríguez Estrada es necesario comprender cómo la lúdica debe integrarse y aplicarse en la educación socioemocional, y por ende en los niveles de educación preescolar, buscando mejorar y enriquecer las prácticas educativas.

El juego es una actividad inherente al ser humano, en especial en la infancia. Vygotsky (1978) argumentó que el juego es una actividad que permite al niño superar sus capacidades actuales, actuando por encima de su desarrollo real. A través del juego, los niños pueden asumir roles, experimentar con ideas y aprender de manera significativa. En ese sentido, el juego no solo es una actividad recreativa, sino también una herramienta educativa poderosa.

Las principales teorías del juego en educación se deben a Jean Piaget (1951). Este psicólogo suizo consideraba el juego una actividad importante para el desarrollo cognitivo de los niños. Según Piaget, el juego permite a los niños adquirir sus propios conocimientos, adaptarse al entorno y desarrollar habilidades como el pensamiento lógico. Por ejemplo, los juegos simbólicos y los juegos con reglas son manifestaciones de determinadas etapas del desarrollo cognitivo de un niño.

El concepto de lúdica va más allá del simple acto de jugar. La lúdica engloba un conjunto de actividades que, además de divertir, tienen un propósito pedagógico (Brougère, 1995). Estas actividades pueden incluir juegos tradicionales, cuentos, canciones, teatro, entre otros. Todas estas prácticas tienen en común el hecho de que implican una participación por parte del niño y ofrecen oportunidades para el aprendizaje.

En el contexto de la educación preescolar, la lúdica se presenta como una estrategia didáctica esencial. Los niños en esta etapa están en constante descubrimiento del mundo y de sí mismos, y las actividades lúdicas les permiten explorar, experimentar y aprender en un ambiente seguro y motivador. Según Huizinga (1955), el juego es una actividad libre, que se realiza por el placer que genera, y es precisamente este carácter voluntario y placentero lo que lo hace tan efectivo como herramienta educativa.

Goleman (1995) define la inteligencia como la capacidad de resolver problemas, o de crear productos, que sean valiosos en uno o más ambientes culturales. Forjar una nueva visión acerca del papel de que deben desempeñar las escuelas de preescolar, obliga a los futuros docentes y a los formadores de maestros desempeñar una educación integral, reconciliando en las aulas la mente con el corazón, para ello es importante que se apliquen y desarrollen estrategias didácticas, basados en la lúdica para fortalecer los principios fundamentales de la inteligencia emocional. Tales como las habilidades esencialmente humanas como el autoconocimiento, el autocontrol, regulación emocional, empatía, bienestar personal y colaboración con los demás.

Las habilidades socioemocionales son herramientas que permiten a los futuros docentes entender y regular sus emociones, mostrando empatía por los demás, establecer y desarrollar relaciones afectivas y responsables, así como definir y alcanzar metas personales (SEP, 2022).

En la escuela normal de licenciatura en educación preescolar del municipio de Hecelchakán, se puede generar la integración de la lúdica en la formación de los futuros docentes en preescolar bajo la urgencia de propiciar el desarrollo socioemocional, basados en

estrategias lúdicas como los juegos y actividades tradicionales de la región, lo que permitiría a los niños conectarse con su cultura y tradiciones, a la vez que aprenden habilidades y contenidos educativos.

Es importante la lúdica como estrategia didáctica y el desarrollo socioemocional, debido a que tiene el poder de transformar la educación preescolar, haciéndola más significativa, activa y centrada en el alumnado y después en el niño de preescolar. En el municipio de Hecelchakán, es esencial promover prácticas lúdicas que reflejen la cultura y tradiciones locales, ofreciendo a los futuros docentes una formación integral para que en sus prácticas profesionales los niños y niñas obtengan una educación cognitiva, emocional y contextualizada.

En el programa sectorial de educación 2020-2024 (PSE) se manifiesta “Que los maestros y maestras como agentes de la transformación educativa” que uno de los retos para lograr la transformación del modelo educativo, es garantizar el aprendizaje bajo una enseñanza activa basados en estrategias y acciones lúdicas que respeten la diversidad y sean proactivos e inclusivos...

Es importante que los futuros docentes integren teoría y práctica, donde las estrategias de juego permiten a los profesores en formación poner en práctica los conceptos teóricos aprendidos en el aula, consolidando su aprendizaje y preparándolos para la realidad del aula (Freire, 1970).

Así mismo es prioridad la creación de un entorno positivo para integrar el juego en la formación docente, se crea un entorno de aprendizaje positivo en el que el fracaso se considera una oportunidad de aprendizaje y donde se valoran la investigación y la experimentación (Deci y Ryan, 1985).

Profesionalizar a los alumnos de la licenciatura en preescolar para la variedad en el aula, a través del juego, donde los futuros docentes aprenden a desarrollar las habilidades socioemocionales adaptarse a diferentes situaciones y responder a las diversas necesidades de los estudiantes, preparándolos para aulas heterogéneas y dinámicas (Banks, 2004).

Dentro de la educación preescolar normal, el juego es aún más importante. Los futuros educadores aprenden que cada juego es una herramienta y una estrategia para descifrar y facilitar el proceso de aprendizaje. Al incorporar el juego a su educación, se preparan para crear aulas donde el aprendizaje no sea una tarea ardua, sino una aventura. Donde cada niño, armado con la espada de la curiosidad y el escudo del juego, se convierte en explorador del vasto reino del conocimiento.

Metodología

La necesidad de comprender los problemas educativos desde la perspectiva del actor, a partir de la interrelación del investigador con los sujetos de estudio, para captar el significado de las acciones sociales, es lo que ha llevado al estudio del problema desde un enfoque cualitativo.

El término investigación cualitativa, designa comúnmente la investigación que produce y analiza los datos descriptivos, como las palabras escritas o dichas, y el comportamiento observable de las personas (Taylor y Bogdan, 1984, p. 5). Es por ello que la presente investigación se desarrolla bajo un enfoque cualitativo, a través de esta se pretende indagar, entender, comprender, profundizar e interpretar las realidades sociales de las alumnas, ponderando la aplicación de la lúdica como estrategia didáctica en su formación continua.

El estudio es de carácter descriptivo. A tal efecto, Danhke citado por Hernández et al (2003) afirma que “Los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis” (p. 117). La investigación descriptiva tiene por objeto proporcionar la visión de un evento, condición o situación. La investigación descriptiva cualitativa pretende proporcionar esta visión a partir de datos en forma de palabras.

El diseño se basa en la investigación-acción, se presenta como una metodología de investigación orientada hacia el cambio educativo y se caracteriza entre otras cuestiones por ser un proceso como señalan Kemmis y MacTaggart (1988).

De forma genérica se puede decir que la investigación acción se desarrolla siguiendo un modelo en espiral en ciclos sucesivos que incluyen diagnóstico, planificación, acción, observación, reflexión y evaluación.

La escuela normal donde se llevó a cabo el estudio es una escuela de carácter pública bajo una modalidad por cooperación, se encuentra en un entorno urbano, comparte instalaciones con una Secundaria General en el turno vespertino, la cual está ubicada en el municipio de Hecelchakán, en el estado de Campeche.

Para determinar la efectividad y percepción de estrategias lúdicas como herramienta didáctica en estudiantes normales de la licenciatura en preescolar se realizó la selección de una muestra que contempla a 25 alumnas del cuarto semestre. Para documentar todo el proceso de la presente investigación se realizó un guion de entrevista estructurado con la finalidad de identificar y las percepciones de los estudiantes sobre la efectividad de la lúdica como las estrategias de juego y los beneficios de implementarlas. Las preguntas que se realizaron fueron de carácter exploratorio para obtener opiniones y experiencias de los participantes, la aplicación fue de manera individual, las respuestas fueron orales y otras escritas. Las preguntas que se realizaron fueron acerca de, cómo definen la lúdica, su relevancia en el ámbito educativo, qué impacto tienen las estrategias lúdicas en el desarrollo socioemocional, cuáles habilidades se pueden potenciar a través de actividades lúdicas y cómo consideran que los juegos pueden ayudar a los estudiantes a manejar y expresar sus emociones de manera saludable además se cuestiona sobre cómo los educadores de preescolar pueden implementar estrategias lúdicas para abordar los temas de ansiedad, bajo autoestima y falta de habilidades de comunicación.

En cada clase impartida se implementó la técnica de observación participante dado que el docente se involucró con el grupo con el propósito de sistematizar la información que permita determinar si se aplican o implementan las estrategias lúdicas en las clases, así como también valorar la participación y reacciones en cuanto a su desarrollo socioemocional.

Resultado

La investigación reveló que propiciar estrategias lúdicas en las alumnas mejora significativamente sus habilidades socioemocionales. Cabe señalar que las alumnas participaron en todo momento donde manifestaron y mostraron empatía, autoconocimiento, regulación emocional y una comunicación asertiva con su grupo de clase.

Para llevar a cabo las estrategias didácticas empleando la lúdica como eje rector de la enseñanza eficaz, se ponderó una planificación de los tiempos y contenidos del semestre para optimizar recursos y ejercicios. Es importante manifestar que los temas seleccionados para llevar a cabo este proyecto fueron las habilidades y competencias socioemocionales en las educadoras en formación.

Las estrategias didácticas que se implementaron dentro y fuera del aula son las siguientes: el espejo emocional que buscó fortalecer el autoconcepto y la aceptación de las alumnas, el tablero del rol socioemocional donde se divirtieron enfrentándose a inesperadas situaciones, prevaleciendo las relaciones interpersonales y su autoconocimiento. La danza de las emociones, en esta estrategia se organizó al grupo en equipos de a 5 integrantes con tal de que asociarán ideas y luego seleccionarán alguna canción que manifieste las emociones.

De igual forma se llevaron a cabo juegos de roles, cooperativos, reflexivos donde las dinámicas del feedback, la lotería de las emociones, el rompecabezas y el jenga gigante de las emociones detonaron las estrategias siendo efectivas y de crucial relevancia en la armonía del ambiente de respeto, seguridad y confianza, garantizando que se logre un ambiente positivo, cálido e inclusivo libre de juicios.

Lo anterior nos conlleva a valorar los resultados con alumnas del cuarto semestre de la licenciatura de educación preescolar del plan de estudios 2018. Los datos recopilados fueron pertinentes y relevantes para comparar los niveles de las habilidades socioemocionales que lograron desarrollar mediante la lúdica que propicie el desarrollo socioemocional. De esta forma dentro de los hallazgos se determinó que el grupo cambió su comportamiento, actitud,

desenvolvimiento tanto personal como grupal, generando una mejora significativa en sus habilidades socioemocionales, como son la empatía, la gestión emocional y la comunicación asertiva, precisando lo mejor en su autoconocimiento y autoconcepto.

Discusión y conclusiones

Para las estudiantes de la licenciatura en educación preescolar la lúdica es de suma importancia en su formación, debido a que es una estrategia didáctica que integra en conjunto los saberes y capacidades de las competencias socioemocionales que deben adquirir durante su trayecto estudiantil.

El impacto de las estrategias lúdicas en el desarrollo socioemocional es notable y urgente en las aulas de clases de esta licenciatura, desde la perspectiva holística, el juego proporciona una forma versátil y natural para explorar, experimentar y expresar las emociones, favoreciendo las habilidades sociales.

Dentro de las estrategias lúdicas aplicadas los resultados fueron positivos y favorables, la armonía y convivencia del grupo, ponderando la empatía, sobre todo ampliando su fichero de actividades y estrategias que las educadoras puedan implementar en sus prácticas profesionales, conduciéndose con el manejo de sus emociones proporcionando así, que logren manejar y expresar sus emociones libremente con la lúdica. Con ello capacitamos a los futuros docentes con herramientas para abordar desafíos específicos, en distintos escenarios emocionales, superando las barreras del entorno social.

Para finalizar la lúdica no es solo una moda o un complemento de la educación, es lo contrario, es una pieza fundamental y esencial para el desarrollo socioemocional de los estudiantes. El juego, es una estrategia que coadyuva en los procesos pedagógicos de las educadoras, siendo el papel principal reconocer el valor de la lúdica como el corazón de la pedagogía y la práctica profesional, donde el actuar y que hacer docente tiene que estar sujeto a estas premisas como una responsabilidad de vocación y formación.

Dentro de las entrevistas que se realizaron las alumnas manifestaron las siguientes recomendaciones, las cuales consideramos actuar de forma inmediata.

Consideran que los maestros de la escuela deben de actualizarse en cuanto a las estrategias didácticas, y aplicar juegos para motivarlas para aprender y luego llevarlo a la práctica en el jardín de niños”.

Valdría la pena organizar talleres para los docentes o en su caso diseñar un curso-taller para fortalecer estas debilidades que los estudiantes manifiestan.

Para finalizar el proyecto de investigación generó un fortalecimiento en las actitudes, siendo de carácter positivo. En un comienzo fue complicado regular las emociones al momento de diseñar las estrategias didácticas con la lúdica, se estresaban, enojaban y lloraban, sin embargo, bajo las precisiones correctas, fueron interiorizando sus emociones y controlándolas, aceptando que las equivocaciones o errores son parte de la creación e innovación de la lúdica como eje principal de las estrategias didácticas en el área del desarrollo socioemocional.

Referencias

- Banks, J. A. (2004). *Diversity and citizenship education: Global perspectives*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Elliot, J. (2000). *La investigación-acción en educación*. Morata.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.
- Garnerd, H. (1979). *Inteligencias múltiples de la teoría en la práctica*. Paidós. Obtenido de <https://bit.ly/2FyHRHR>
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Kariós. Obtenido de <https://bit.ly/2w4xMdl>
- Jones, S. M., y Bouffard, S. M. (2012). *Social and emotional learning in schools: From programs to strategies*. Society for Research in Child Development.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Piaget, J. (1962). *Play, dreams, and imitation in childhood*. London: Routledge.
- Programa sectorial 2020-2024.
<https://www.planeacion.sep.gob.mx/medianoplazo.aspx#:~:text=El%20PSE%202020%2D2024%20define,12%20par%C3%A1metros%20para%20su%20seguimiento>
- Robinson, K. (2011). *Out of our minds: Learning to be creative*. John Wiley y Sons.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Curso-Taller: enfoque STEAM con metodología de indagación para futuros docentes, planeación e implementación

Azalia Griselda Martínez Hinojosa

azalia.martinez@norcuauh.edu.mx

Escuela Normal Urbana Cuauhtémoc

Martín Javier Ramírez Morín

martin.ramirez@norcuauh.edu.mx

Escuela Normal Urbana Cuauhtémoc

Melissa Alejandra Arredondo Villanueva

melissa.arredondo@norcuauh.edu.mx

Escuela Normal Urbana Cuauhtémoc

Línea temática 2. Pedagogía y práctica docente en las escuelas normales

Resumen

Este proyecto es una propuesta de intervención ante la necesidad apremiante de formar docentes con bases sólidas sobre la metodología de indagación con enfoque STEAM propuesto por la Nueva Escuela Mexicana para educación primaria dentro del campo formativo Saberes y pensamiento científico que enmarca diversas disciplinas como lo son Matemáticas, Ciencias Naturales, Tecnología, entre otras, el cual surge como resultado de la implementación de los nuevos libros de texto gratuito en el ciclo escolar 2023-2024 en los seis grados, hoy organizados en tres fases. La metodología es cualitativa a través de investigación-acción buscando resolver problemas cotidianos e inmediatos de los futuros docentes y mejorar prácticas concretas. Así mismo, se pretende que los estudiantes normalistas se apropien de los planteamientos didácticos y

pedagógicos de la NEM para que al ir a sus prácticas profesionales o bien ya como docentes frente a grupo tengan un desempeño de excelencia ante la sociedad mexicana.

Palabras clave: enfoque STEAM, indagación, educación normal, formación docente.

Planteamiento del problema

Ante la necesidad de brindar a los estudiantes normalistas una orientación más firme sobre las nuevas metodologías propuestas dentro de las Sugerencias metodológicas de los proyectos educativos (Secretaría de Educación Pública, 2022) con base a los requerimientos de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), es de vital importancia que los futuros docentes estén preparados para afrontar estos cambios que están presentes a partir del ciclo escolar 2023-2024 en los diversos niveles educativos, desde preescolar hasta secundaria e inmersos en todas las fases que corresponden y atendiendo a los propuesto en el programa del curso de Intervención didáctico-pedagógica de tercer semestre de la licenciatura en educación primaria que corresponde al plan de estudios 2022:

Busca que el estudiante avance en el diseño e implementación de secuencias y situaciones didácticas para materializar los programas y contenidos de la educación primaria y los adapte en función de las reacciones del grupo de alumnos, el análisis y reflexión de su docencia y el alcance que esta tiene de acuerdo con los aprendizajes de los alumnos, el contexto, la cultura y la lengua (Dirección General de Educación Superior para el Magisterio, 2023, p. 5).

Es por ello, que se plantea poner en práctica el Curso-Taller: Enfoque STEAM con metodología de indagación para futuros docentes, planeación e implementación, para poder fortalecer sobre todo el diseño de las secuencias didácticas con base en la metodología propuesta para el campo formativo donde recae la disciplina de las matemáticas y llevar a la práctica algunos proyectos propuestos en los Libros de Texto Gratuito (LTG) para educación primaria.

Un curso se realiza con la finalidad de complementar los conocimientos que se han adquirido durante el desarrollo de la carrera profesional, así como también estar preparados para las problemáticas que se puedan presentar. Es por ello que se propone desde este Curso-Taller trabajar lo que corresponde a las características propias de la metodología de indagación, enfoque STEAM y la forma de planear un proyecto desde esta perspectiva. De la misma manera, se propone llevar a la práctica algunos proyectos del Campo formativo Saberes y pensamiento científico desde la estrategia de un taller donde Careaga et al. (2006) nos dan a conocer que:

El taller implica como su nombre lo indica, un lugar donde se trabaja y se elabora. Se aprende desde lo vivencial y no desde la transmisión. Se trata entonces de un aprender haciendo, donde los conocimientos se adquieren a través de una práctica concreta, realizando algo relacionado con la formación que se pretende proporcionar a los participantes (p. 5).

De esta manera, el alumno normalista tendrá una formación sólida sobre lo que se requiere desde la perspectiva de la NEM, su formación como futuro docente y el diseño, planeación y ejecución de los proyectos didácticos correspondientes.

Objetivos

General

Realizar una propuesta de intervención educativa para lograr el dominio de contenidos relacionados a la metodología por indagación con enfoque STEAM para alcanzar los planteamientos didácticos y pedagógicos de la NEM.

Específicos

- Analizar a profundidad los elementos teóricos de la metodología por indagación con enfoque STEAM.

- Diseñar planeaciones didácticas con base en proyectos, metodología por indagación y enfoque STEAM, así como practicar e implementar dichos proyectos y algunos propuestos en los libros de texto gratuito para educación primaria.

Marco teórico

La NEM propone que para atender las necesidades del ámbito científico a través de la metodología sugerida la cual es el Aprendizaje basado en indagación, STEAM como enfoque (Secretaría de Educación Pública, 2022, p. 69) donde se justifica que “El Campo formativo de Saberes y pensamiento científico demanda un enfoque interdisciplinario y transdisciplinario para ofrecer explicaciones desde las ciencias y los saberes de las comunidades” (p.69).

Como parte de la NEM se busca que los estudiantes le den sentido a los fenómenos naturales de su contexto, siendo este el aula, la escuela y la comunidad y de esta manera desde el planteamiento de preguntas y la aplicación de conocimientos, se busca generar la comprensión de experiencias que a su vez contribuyen al desarrollo de sus ideas desde el acercamiento a los procesos científicos (Ochoa et al., 2018, p. 21).

Desde la metodología de indagación, relacionado a la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias orientada desde la indagación:

Es un enfoque pedagógico que tiene en cuenta la forma en que los estudiantes construyen progresivamente sus ideas científicas, desde el desarrollo de habilidades que hacen parte de la dinámica científica como: formular preguntas, plantear y ejecutar una metodología de investigación, analizar los resultados, concluir y abrir espacios de discusión y socialización (InterAcademy Panel on International Issues, 2010, p. 23).

La visión STEM integra en una primera instancia, la ciencia, la tecnología, la ingeniería y las matemáticas, desempeñando un papel singular como se menciona a continuación:

- El de la ciencia es desarrollar interés y comprensión del mundo vivo, material y físico, y desarrollar las habilidades de colaboración, investigación experimental, investigación crítica, exploración y descubrimiento.

- La ingeniería es el método de aplicar el conocimiento científico y matemático a la actividad humana.

- La tecnología es lo que se produce a través de la aplicación del conocimiento científico para la solución de una necesidad (Visión STEM para México, 2019, p. 17).

Todas y cada una de las estrategias STEAM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería, Arte y Matemáticas por sus siglas en inglés) tienen como base las matemáticas, donde se busca desarrollar la capacidad numérica, así como también las habilidades y enfoques que permitan interpretar y analizar información, simplificar y resolver problemas, evaluar riesgos y tomar decisiones informadas. Pero cuando hacemos referencias a STEAM es necesario hacer notar que se lleva a la práctica con un enfoque interdisciplinario y transdisciplinario el cual reconoce que la educación debe ser integral y por lo tanto humanista. Es por esta razón que STEAM hace uso y se apropia de lo relacionado con las artes y la lengua (Visión STEM para México, 2019, p. 16).

Es de vital importancia que todos los implicados en el diseño, elaboración e implementación de los proyectos educativos del campo formativo Saberes y pensamiento científico muestren amplio dominio sobre la metodología propuesta para esta área del saber, que es la metodología por indagación con enfoque STEAM y que en las siguientes líneas se dan a conocer:

Fase 1. Ciclos de aprendizaje para la educación en STEAM

- Se introduce al tema.
- Se usan conocimientos previos sobre el tema a desarrollar para generar disonancia por las diferentes ideas que puedan surgir y orientarlas para aprender más.

- Se identifica la problemática general a indagar y el establecimiento de las preguntas específicas que orientarán la indagación. Dichos problemas deben ser sociales vinculados con la comunidad.

Fase 2. Ciclo de aprendizaje para la educación en STEAM

- Se acuerda para cada pregunta específica de la indagación: ¿Qué se va a hacer ante cada pregunta de indagación?, ¿quién o quiénes lo realizará(n)?, ¿cómo?, ¿cuándo?, ¿dónde?, ¿para qué?, ¿con qué?

- Se lleva a cabo la indagación en el aula, de manera que se contesta cada una de las preguntas específicas de la indagación y se genera una explicación inicial a partir de los datos o información recabada, considerando:

- Describir
- Comparar
- Identificar cambios y estabilidad
- Identificar patrones o regularidades
- Explicaciones
- Otros aspectos que se consideren necesarios

Fase 3. Ciclo de aprendizaje para la educación en STEAM

- Se establecen conclusiones relacionadas con la problemática general. Específicamente:
 - Se analizan, organizan e interpretan datos.
 - Se sintetizan ideas.

→ Se clarifican conceptos y explicaciones.

Fase 4. Ciclo de aprendizaje para la educación en STEAM

- Se presentan los resultados de indagación.
- Se elaboran propuestas de acción para resolver la problemática general identificada, en la medida de lo posible.

Fase 5. Ciclo de aprendizaje para la educación en STEAM

- Se reflexiona sobre todo lo realizado: los planes de trabajo, las actuaciones personales o grupales, los procedimientos e instrumentos, los logros, las dificultades y los fracasos. (Secretaría de Educación Pública, 2022, pp. 72-73).

En los tres tipos de libros de proyectos publicados en los libros de texto gratuitos de la Secretaría de Educación Pública, siendo estos Proyectos de Aula, Proyectos de Escolares y Proyectos Comunitarios, se trabaja bajo estos ciclos en el campo formativo de Saberes y pensamiento científico en la fase 4 y 5, con los siguientes nombres:

Fase 1. Saberes de nuestra comunidad.

Fase 2. Indagamos.

Fase 3. Comprendemos.

Fase 4. Socializamos y aplicamos.

Fase 5. Reflexionamos el camino andado.

Para la fase 3, son los siguientes:

Fase 1. Saberes de nuestra comunidad.

Fase 2. Plan y acción.

Fase 3. Acuerdos.

Fase 4. Comunicación y aplicación.

Fase 5. Reflexión sobre nuestros aprendizajes. (Dirección General de Materiales Educativos, 2023).

Metodología

Este estudio se basa en un enfoque cualitativo para explorar en profundidad las percepciones y experiencias de los estudiantes normalistas, además de la comprensión, diseño e implementación de secuencias y situaciones didácticas en relación con las nuevas metodologías educativas propuestas en la NEM.

Según Salgado (2007), la investigación - acción tiene como propósito “resolver problemas cotidianos e inmediatos, y mejorar prácticas concretas. Su propósito fundamental se centra en aportar información que guíe la toma de decisiones para programas, procesos y reformas estructurales” (p. 72). Por lo tanto, partimos del supuesto de que el alumno normalista debe conocer e identificar los paradigmas en los cambios de los planes de estudio, así como tener herramientas para la implementación en la práctica docente.

La población objetivo comprende a todos los estudiantes normalistas matriculados en los terceros y quintos semestres de la Escuela Normal Urbana Cuauhtémoc durante el presente ciclo escolar de la licenciatura en Educación Primaria, en la ciudad de Nuevo Laredo, Tamaulipas.

El Curso-Taller "Enfoque STEAM con metodología de indagación para futuros docentes, planeación e implementación" consta de tres etapas distintas, cada una diseñada para cumplir objetivos específicos. La primera etapa se enfoca en abordar las principales características del enfoque STEAM aplicado a los contenidos del campo formativo "Saberes y Pensamiento Científico".

La segunda etapa, por su parte, tiene como objetivo abordar los aspectos fundamentales de la planeación didáctica, proporcionando a los participantes las herramientas y conocimientos necesarios para planificar eficazmente actividades educativas que incorporen el enfoque STEAM.

Finalmente, la tercera etapa se centra en la aplicación práctica de los conocimientos adquiridos en las dos etapas anteriores. En esta fase, los participantes trabajan en la ejecución de diversos proyectos educativos que se encuentran propuestos en los Libros de texto gratuito (LTG). Esta etapa se asemeja a un taller, ya que implica la puesta en práctica de lo aprendido y la creación de experiencias concretas de enseñanza-aprendizaje.

En resumen, las dos primeras etapas cumplen con las características de un curso, ya que se centran en la adquisición de conocimientos y habilidades, mientras que la tercera etapa se asemeja a un taller al enfocarse en la aplicación práctica de estos conocimientos en proyectos reales.

A continuación, se describen las actividades a realizar durante el curso-taller con base a sus etapas:

Etapa 1. Descubriendo el enfoque STEAM y la indagación

Proporcionar a los estudiantes documentos clave de la NEM, como la Ley General de Educación, los planes Sintéticos y ejemplo de los planes Analíticos diseñados por los centros escolares de educación primaria de nuestra ciudad y documentos relacionados. Analizar y resumir los puntos clave, identificar cambios con respecto al sistema educativo anterior y discutir las implicaciones.

Además, se asignan lecturas y artículos académicos relacionados con la Metodología de Indagación y STEAM. Luego, se pide a los estudiantes que realicen revisiones de la literatura y presenten resúmenes o análisis críticos. Para terminar esta etapa se pide a los estudiantes abordar las políticas educativas actuales y discutan su impacto en la educación.

Etapa 2. Planificando con creatividad

Proporcionar ejemplos de proyectos propuestos por los LTG, junto con plantillas de planeación y oportunidades para que los estudiantes del curso diseñen sus propias planeaciones en el ámbito del campo formativo. Esto se llevará a cabo mediante la ejecución de una contextualización cuidadosa que permita abordar las particularidades de los alumnos.

En este contexto, se buscará: Identificar las principales características del formato de planeación, centrándose en los elementos más relevantes para una planeación efectiva. Establecer y aprovechar herramientas tecnológicas de apoyo para la creación de planeaciones educativas enriquecedoras. Desarrollar estrategias pedagógicas sólidas que fomenten el aprendizaje significativo. Esto incluye el diseño de actividades educativas pertinentes y desafiantes. Identificar objetivos de aprendizaje claros y alineados con el enfoque STEAM, asegurando una progresión adecuada de contenidos. Seleccionar cuidadosamente recursos y materiales didácticos, incorporando elementos innovadores y apropiados para el entorno de aprendizaje. Presentar el diseño de rúbricas y criterios de evaluación, con un enfoque en la evaluación formativa y sumativa del proceso de indagación.

Esto permitirá una retroalimentación efectiva y facilitará la mejora continua en el diseño de las planeaciones. Este curso-taller proporcionará a los participantes no solo ejemplos concretos de proyectos pedagógicos, sino también las herramientas y el conocimiento necesario para que puedan diseñar sus propias planeaciones en sintonía con las particularidades de sus alumnos y el enfoque STEAM. Además, se prestará una atención especial a la evaluación y la mejora continua de las prácticas pedagógicas.

Etapa 3. Diseño, práctica e implementación de proyectos STEAM por indagación

Se fomenta la creación de actividades de indagación con enfoque STEAM emocionantes con el objetivo de aprender cómo diseñar tareas que estimulen la curiosidad de nuestros

estudiantes, motivándolos a investigar, explorar y abordar problemas de manera activa y participativa.

El proceso implica la selección de proyectos de interés directamente desde un listado proporcionado por el docente responsable del Curso-Taller. Estos proyectos están específicamente diseñados para estudiantes de educación primaria y corresponden a las fases 3, 4 y 5 de la NEM, centrándose en el campo de Saberes y Pensamiento Científico.

Una vez seleccionado un proyecto, se lleva a cabo de manera práctica en las siguientes sesiones. En este proceso, se ejemplifican y aplican cada una de las fases del enfoque de indagación según lo indicado en los LTG. Esto incluye la integración de recomendaciones y reflexiones pertinentes sobre la tarea en cuestión.

Para culminar, se organiza una sesión exclusiva de valoración y reflexión. Esta última etapa permite a los estudiantes consolidar su aprendizaje, compartir sus experiencias y reflexionar sobre el proceso en su conjunto, brindando un espacio para el enriquecimiento del aprendizaje colectivo y el perfeccionamiento de las prácticas pedagógicas.

En resumen, durante las sesiones no sólo se propone el enfoque en el diseño de actividades de indagación, sino que también asegura una aplicación práctica y una oportunidad valiosa para la reflexión y el crecimiento profesional de los estudiantes del Curso-Taller.

Tabla 1. Proyectos del campo formativo Saberes y pensamiento científico de los LTG

Grado	Tipo de proyecto	Nombre del proyecto	Páginas
1º	Aula	¿Qué tan resistente es un tubo de papel?	216 - 225
2º	Aula	¡Se puede estirar!	126 - 137
3º	Escolar	El jardín del sol	174 - 193
4º	Escolar	Desalinizando el agua	168 - 183

5º	Comunitario	¡Los seres vivos, muy vivos!	108 - 123
6º	Comunitario	Descubre un tesoro en el suelo	144 - 159

Fuete: Dirección General de Materiales educativos, 2023.

Se propone llevar a cabo un total de 10 sesiones presenciales, cada una con una duración de dos horas, impartidas en el Laboratorio de Matemáticas en las instalaciones de la escuela Normal. Además, se asignan dos horas adicionales de trabajo independiente para cada sesión, lo que sumará un total de cuarenta horas de trabajo para este Curso-Taller. Este programa se extenderá a lo largo de tres meses, con la intención de comenzar en noviembre y concluir en enero, con la finalidad de brindar a los estudiantes una constancia con validez ante USICAMM para apoyar en el logro de las 200 horas que se solicitan para obtener una mejor puntuación en el concurso de admisión al Sistema Educativo Nacional. A continuación, se presenta el cronograma de actividades propuesto:

Tabla 2. Cronograma de actividades

2023-2024											
Etapas	Actividades	Noviembre				Diciembre		Enero			
		Sem. 1	Sem. 2	Sem. 3.	Sem. 4.	Sem 1.	Sem 2.	Sem 1.	Sem 2.	Sem 3.	Sem. 4
1. Descubriendo el enfoque STEAM y la indagación	NEM y el campo formativo Saberes y pensamiento científico.										
	Metodología de indagación y enfoque STEAM										
	Metodología de indagación y enfoque STEAM										
2. Participación con creatividad	Planeación por proyectos										
	Planeación por proyectos										
	Planeación por proyectos										
3. Diseño, práctica e implementación de proyectos STEAM por indagación	Diseño de proyectos										
	Práctica de proyectos										
	Implementación de proyectos										
	Valoración										

Fuente: Elaboración propia, 2023.

Resultado

Se espera que los estudiantes normalistas, a través de este curso-taller, consoliden sus conocimientos y habilidades en la metodología de indagación con enfoque STEAM. El objetivo es que puedan diseñar, planificar y aplicar lo que han aprendido tanto en sus cursos como en su futura carrera profesional. Esta consolidación es fundamental, ya que se requiere un profundo entendimiento de los conocimientos necesarios para aplicar efectivamente esta metodología.

Los resultados esperados deben reflejar la capacidad de los estudiantes para llevar a cabo revisiones críticas de la literatura, identificando tendencias, puntos clave y posibles áreas de mejora en la aplicación de la Metodología de Indagación y STEAM en la educación primaria.

Al finalizar el curso-taller, se espera que los estudiantes hayan adquirido un sólido entendimiento de la NEM, con un enfoque particular en su implementación en la educación primaria. Esto incluirá una revisión exhaustiva de documentos fundamentales, como la Ley General de Educación y los planes escolares, para identificar los principios y objetivos esenciales. Además, se espera que identifiquen claramente los cambios significativos que se han producido en comparación con el sistema educativo anterior, abarcando aspectos como los currículos, enfoques pedagógicos, evaluación y otros elementos clave.

Adicionalmente, se deben considerar las posibles ventajas y desventajas de estos cambios al debatir las implicaciones que tienen en los estudiantes, los docentes, los padres y la comunidad educativa en general.

El objetivo final es que los estudiantes normalistas estén preparados para aplicar de manera efectiva los conocimientos adquiridos en sus futuras prácticas profesionales y, de manera continua, cuando se integren de manera definitiva en la labor docente. Deben ser capaces de poner en práctica estos aprendizajes y actualizarlos de acuerdo con las últimas tendencias y requisitos de la NEM.

Discusión y conclusiones

Un curso-taller extracurricular refuerza lo aprendido en clase y logra despertar el interés y la curiosidad por querer aprender y prepararse cada vez más para disipar dudas y estar seguros de que lo que se imparte en cada salón de clase es un conocimiento con fundamentos teóricos sólidos y al llevarlos a la práctica se logra un aprendizaje significativo el cual será transmitido a los alumnos de educación básica con seguridad y apego a los propuesto en la NEM.

De este modo, con docentes que cuentan con este dominio del saber se podrá brindar a la comunidad una educación de calidad y de excelencia enmarcada bajo los principios de la NEM y que hoy en día lo demanda la sociedad del mundo globalizado.

Con respecto a los objetivos, al poner en práctica la propuesta de intervención educativa se logra que los estudiantes normalistas demuestren el dominio de contenidos relacionados a la metodología por indagación con enfoque STEAM para alcanzar los planteamientos didácticos y pedagógicos de la NEM, así mismo a través de las actividades propuestas se analizan a profundidad los elementos teóricos de la metodología por indagación con enfoque STEAM, así como también se diseñan planeaciones didácticas con base en proyectos, metodología por indagación y enfoque STEAM, se practica e implementan dichos proyectos y algunos propuestos en los libros de texto gratuito para educación primaria.

Se espera que se formulen recomendaciones y conclusiones sólidas, las cuales serán documentadas para su análisis y determinación sobre las posibles adecuaciones al presente proyecto. Esto podría incluir sugerencias para mejorar la implementación de la NEM, partiendo de los conocimientos consolidados durante el curso- taller.

Referencias

Alianza para la promoción de STEM. (2019). *Visión STEM para México*.

Cano, L. (2018). *La indagación como estrategia para la educación STEAM. Guía práctica*. Columbia: Organización de Estados Americanos.

Careaga, A., Sica, R., Cirillo, A., y Da Luz, S. (2006). Aportes para diseñar e implementar un taller. Comunicación presentada en el 8vo. *Seminario-Taller en Desarrollo Profesional Médico Continuo (DPMC)*.

Dirección General de Materiales Educativos. (2023). *Proyectos Aula Primer grado*.
<https://libros.conaliteg.gob.mx/2023/P1PAA.htm>

Dirección General de Materiales Educativos. (2023). *Proyectos Aula Segundo grado*.
<https://libros.conaliteg.gob.mx/2023/P2PAA.htm>

Dirección General de Materiales Educativos. (2023). *Proyectos Escolares Tercer grado*.
<https://libros.conaliteg.gob.mx/2023/P3PEA.htm>

Dirección General de Materiales Educativos. (2023). *Proyectos Escolares Cuarto grado*.
<https://libros.conaliteg.gob.mx/2023/P4PAA.htm>

Dirección General de Materiales Educativos. (2023). *Proyectos Comunitarios Quinto grado*.
<https://libros.conaliteg.gob.mx/2023/P5PCA.htm#page/1>

Dirección General de Materiales Educativos. (2023). *Proyectos Comunitarios Sexto grado*.
<https://libros.conaliteg.gob.mx/2023/P6PCA.htm>

Dirección General para de Educación Superior para el Magisterio. (2023). *Intervención didáctico-pedagógica y trabajo docente*. <http://www.cevie-dgesum.com/index.php/planes-de-estudios/planes-2022>

InterAcademy Panel on International Issues. (2010). *International Conference: Taking Inquiry-Based Science Education into the Secondary School*.
www.interacademies.net/File.aspx?id=15174

Ochoa, L., Valenzuela, A., Gallego, D., Márquez, F., Govea, D., Valderrama, K., y Cano, L. (2018). *La indagación como estrategia para la educación STEAM. Guía práctica*. Columbia: Organización de Estados Americanos.

Salgado-Lévano, A. C. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit. Revista Peruana de Psicología*, 13(13), 71-78.

Secretaría de Educación Pública. (2022). *Sugerencias metodológicas de los proyectos educativos Ciclo escolar 2022-2023*. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2023/03/Sugerencias-Methodologicas-proyectos.pdf>

Aprendizaje vivencial de las artes en la formación inicial docente

Lorena Arrieta Pardo

lorepar5@gmail.com

Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”

Delsa Esther Castro Córdova

asledt17@gmail.com

Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”

Línea temática 2. Pedagogía y práctica docente en las escuelas normales

Resumen

En un mundo globalizado donde prevalece la cultura del consumo y la impermanencia, mantener el interés por aprender se torna un verdadero reto para el docente. Ante esta problemática surge el cuestionamiento sobre el papel que juegan las artes en la educación. Para ello se muestran los resultados de la investigación Hacia un aprendizaje vivencial de las artes en el proceso formativo de las estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”. En la cual, a través de un estudio cualitativo con un enfoque fenomenológico se planteó como objetivo establecer cuáles elementos artístico-pedagógicos del aprendizaje vivencial de las artes intervienen favorablemente en el proceso formativo de las estudiantes.

Los resultados del estudio se muestran en las categorías de análisis: artes, sensibilización y proceso formativo. Se concluye que, a partir de un trabajo vivencial de acercamiento a las artes, donde el aspecto lúdico es fundamental, se logra un proceso metacognitivo que permite fomentar en las estudiantes actitudes y valores como el respeto a las distintas opiniones de los compañeros, la apertura al diálogo, la disposición para el trabajo

colaborativo, la concertación para la toma de acuerdos, así como el desarrollo de habilidades que favorecen su formación integral.

Palabras clave: aprendizaje vivencial, artes, proceso formativo, sensibilización.

Planteamiento del problema

Este estudio responde a la necesidad de promover la resignificación de las artes y su pertinencia en el proceso formativo de las estudiantes de la licenciatura en Educación Preescolar de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”. Enfatizando su pertinencia como herramienta didáctica para la formación integral de los niños que cursan el nivel educativo de Preescolar.

En el momento actual, un número significativo de estudiantes normalistas se encuentran inmersas en una sociedad plagada de distractores y con una insatisfacción constante, lo que en ocasiones favorece la búsqueda de aquello que resulta fácil, rápido, lo que implique menor esfuerzo posible; y que conlleva a un desinterés por las cosas que no atrapan la atención. De acuerdo con Bauman (2013) “el modo de vida en el que han nacido los jóvenes de hoy, hasta el punto de que no conocen otro, es una sociedad de consumidores y de la cultura del <aquí y ahora>, inquieta y en perpetuo cambio” (p. 43).

La sociedad de consumo cuyo sistema es globalizador robustece la idea de que las cosas son efímeras y para que resulten atractivas e interesantes deben crear un goce y una satisfacción pasajera, es decir “el consumismo de hoy no se define por la acumulación de cosas sino por el breve goce de esas cosas” (Bauman, 2005, p. 29). Por otra parte, el vivir en un mundo sobresaturado de información no impide que entre las estudiantes normalistas se dé un desconocimiento de las opciones que otorgan las artes en los procesos formativos, situación que en parte se ve favorecida por la manera en que han interactuado con las artes a lo largo de su trayecto escolar, el contexto familiar en el que han crecido, la situación económica y el entorno social en el que se han desarrollado.

Además, las artes en el nivel educativo preescolar regularmente son integradas con una intencionalidad recreativa más que formativa, por lo que son relegadas a un segundo plano tanto en la planeación como en las estrategias didácticas del docente. Aunado a que regularmente se espera que las asignaturas con contenidos artísticos queden a cargo de los profesores de enseñanzas musicales. No obstante, la realidad del Sistema Educativo Mexicano es que no todos los centros educativos tienen la posibilidad de contar con este recurso y por tal razón, son las educadoras quienes realizan las actividades artísticas.

Igualmente, es necesario que la educadora tenga la formación en el ámbito de las artes de una manera vivencial para poder vincular los aprendizajes de esta área con otros campos de formación académica aprovechando su carácter lúdico. Esto lleva a plantear la siguiente interrogante: ¿cuáles son los elementos artístico/pedagógicos del aprendizaje vivencial de las artes que inciden favorablemente en el proceso formativo de las estudiantes de la licenciatura en Educación Preescolar de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”?

Para dar respuesta a esta pregunta se propuso como objetivo de la investigación el establecer cuáles elementos artístico/pedagógicos del aprendizaje vivencial de las artes inciden favorablemente en el proceso formativo de las estudiantes de la licenciatura en Educación Preescolar de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen.

Marco teórico

La Educación Artística es un constructo formado por dos palabras susceptibles de distintos significados acordes al enfoque y punto de vista de quien la define. Para Juan Acha (2001) la palabra educación se encuentra integrada por elementos de la pedagogía y la didáctica, aunados a estos, el adjetivo de artística implica las diversas formas del arte con sus respectivos lenguajes, principios, medios y fines específicos.

La Educación Artística es un campo amplio que abarca diferentes realidades y por lo tanto clasificaciones. En este caso se retoma a Juan Acha (2001) y Lourdes Palacios (2005) quienes la dividen en: Educación Artística Profesional y Educación Artística Escolar.

La primera es aquella que se imparte en las escuelas o academias de arte, lugar donde se enseñan de forma especializada las diferentes disciplinas artísticas, con programas de estudio que proveen a los estudiantes de técnicas y procedimientos indispensables para la interpretación o creación de obras artísticas. Mientras que la Educación Artística Escolar es aquella cuyo eje rector es el de contribuir al desarrollo de las potencialidades humanas a través de los recursos que el arte ofrece en sus diferentes formas.

A lo largo de la historia, teóricos y educadores plasman en sus escritos varios argumentos que justifican la necesidad de las artes en el ámbito escolar. Al respecto Palacios (2005) en su libro “Arte, asignatura pendiente, un acercamiento a la educación artística en primaria”, hace referencia a diversos argumentos y muestra algunas reflexiones sobre la importancia de la Educación Artística en el ámbito escolar.

Igualmente, Acha (2001) menciona que los criterios emergentes priorizan la integralidad del educando, promueven la apreciación artística y la expresión verbal y crítica de sus experiencias para formar en el alumno la sensorialidad, sensibilidad, mente y fantasía. Estos criterios marcan el rumbo de la educación artística escolar cuyos fines están encaminados al desarrollo de las principales facultades psíquicas, afectivas y emocionales del ser humano.

En este proceso Beltrán (2004) se refiere al principio de sensibilización que indica que el profesor debe lograr un contexto mental adecuado dentro del alumno, de manera que éste tenga conciencia clara de lo que ha de conseguir (estado de meta), conozca su estado inicial de conocimientos (estado de partida) y se sienta sensibilizado para transformar el estado de partida en estado de meta (p. 31).

A través de esta sensibilización es necesario lograr que el estudiante esté motivado para aprender. La motivación puede ser extrínseca o intrínseca. La primera propicia que las estudiantes se centren en los resultados y está asociada al paradigma conductista en virtud de que se recurre a los premios y castigos para el logro del aprendizaje. En el caso de la segunda, el estudiantado se enfoca en el proceso lo cual es característico del paradigma cognitivista y humanista.

Beltrán (2004) menciona que: “La motivación intrínseca se origina ante estímulos novedosos, inesperados, sorprendentes, que provocan la ruptura del equilibrio intelectual y activan la exploración de rutas nuevas para superar el problema” (p. 38). Para fortalecerla es necesario “crear un ambiente favorable para el aprendizaje y crear un clima emocional adecuado que implica motivación, actitudes y control emocional” (Beltrán, 2004, p. 31). Existen cuatro líneas motivacionales estratégicas para esto: la curiosidad, el desafío, la competencia y la fantasía. De éstas se retoman como referentes básicos del estudio, la fantasía y la curiosidad por su valor implícito en la sensibilización de los estudiantes hacia la importancia de las artes en sus procesos formativos.

La fantasía promueve la creatividad de las estudiantes al evocar escenarios imaginarios que les permiten el uso de ambientes de aprendizaje para trabajar una variedad de necesidades emocionales. En el plano de la fantasía, las artes son una fuente inagotable de recursos para el docente ya que, por sus características inherentes contienen en sí mismas gran variedad de elementos que promueven la fantasía y la curiosidad.

Por otro lado, la curiosidad es una tendencia inherente al ser humano de querer saber y conocer. Al respecto Beltrán (2004) afirma que:

En la naturaleza del hombre está la tendencia a conocer y a descubrir lo que el ser humano tiene a su alrededor. Cuando uno es un niño, la fiebre de aprender define su conducta. Está lleno de admiración por todo: ver, examinar, tocar, probar, sostener, alcanzar (p. 35).

Además, la curiosidad tiene un valor intrínseco para el aprendizaje continuado, es decir, donde la posibilidad de transitar de un descubrimiento a otro.

Para lograr esta curiosidad en los estudiantes Beltrán (2004) propone la utilización de tres métodos:

[...] El socrático, que consiste en formular preguntas que hagan pensar a los estudiantes, la realización de debates y el planteamiento de problemas que produzcan un conflicto cognitivo [...] El asociativo, que [implica] presentar tanto problemas reales resueltos por personas expertas utilizando los conocimientos aprendidos, como imaginarios que permitan al estudiante identificarse con ellos [...] El experimental, que [involucra] actividades prácticas y simulaciones de un fenómeno (p. 40).

En este sentido, los estímulos sensoriales desempeñan un papel fundamental para motivar a las estudiantes normalistas en las actividades artísticas. Las conexiones que éstas hacen de lo que perciben con lo que viven y sienten, es lo que da un significado a su experiencia, como lo menciona Barrena (2015): “la experiencia es una interacción del organismo con su ambiente, una conexión intrínseca del yo con el mundo” (p. 132).

Los sentidos son la vía a través de la cual se perciben las obras artísticas generando en el estudiantado diferentes emociones que permiten dar significado a la experiencia vivida a partir de la reflexión. Como lo señala Barrena (2015) retomado a Dewey, “la experiencia concreta es la fuente primaria de toda educación desde el pragmatismo, pues el pensamiento no surge de la nada, sino de experiencias directamente vividas” (p. 132). Esta idea de experiencia trasciende los datos de los sentidos pues contiene todo lo que nos rodea y afecta, lo que permite unificar y conectar lo que sucede y lo que está alrededor.

De acuerdo con Barrena (2015), la experiencia tiene dos momentos importantes que se dan de manera conjunta y son la observación y la reflexión. Ella considera que es recomendable que el estudiante aprenda a observar los hechos sin que las ideas preconcebidas o prejuicios

los desvirtúen, también sugiere que la experiencia debe ser real y tener un interés para el alumno para que encuentre en ella un vínculo con lo que siente, hace y vive.

Al respecto Rogers (1983) menciona que existen dos tipos de aprendizaje. El primero que carece de significado para el alumno, solo es memorístico y, por lo tanto, en el proceso no intervienen las emociones solo la mente de modo que lo aprendido no tiene significación personal. Al contrario, existe un aprendizaje sugerente, significativo, experimental o vivencial que lleva a la persona a involucrar tanto sus pensamientos como sus sensaciones en el momento de la acción por lo que lo aprendido difícilmente será olvidado. De manera que tanto las sensaciones como las emociones que éstas generan y que se producen en la vivencia o experiencia son elementos fundamentales para lograr el aprendizaje significativo.

Además de la motivación a través de generar la curiosidad y la fantasía, es necesario mencionar la relevancia de algunas actitudes que se requieren para lograr el aprendizaje. De acuerdo con Beltrán (2004) dichas actitudes son: el esfuerzo, el entusiasmo y la autodisciplina.

El esfuerzo implica voluntad y perseverancia para lograr un objetivo. Sin esfuerzo no hay logro o meta que se pueda alcanzar. Éste tiene dos elementos de especial significación para la formación académica: el primero es el proyecto personal y el segundo la exigencia del profesor. Estos dos elementos pueden mover al estudiante a querer o no realizar un esfuerzo por aprender.

El entusiasmo es otra actitud necesaria para lograr significación en el aprendizaje de las estudiantes normalistas y tiene que ver con el ánimo que produce algo, que despierta el interés o admiración, que cautiva y capta la atención. Y para ello, es determinante la intervención del docente, quien de manera creativa puede proponer las actividades de modo que logre atraer a sus estudiantes hacia su propuesta con un interés genuino.

Las estudiantes normalistas evalúan al docente desde el momento en que éste se introduce en el aula. Las palabras, gestos y expresión corporal, son lenguajes que las alumnas están percibiendo todo el tiempo, por lo que si se pretende motivar a las estudiantes es

recomendable empezar por cambiar la actitud del docente para facilitar el aprendizaje. Como lo menciona Beltrán (2004): “sin unas buenas actitudes o disposiciones es difícil que el aprendizaje sea lo que debe ser” (p. 44).

En este sentido cabe resaltar la pertinencia del modelaje por parte del docente en los procesos de enseñanza aprendizaje, ya que es conveniente mostrar entusiasmo al momento de aplicar sus estrategias didácticas en clase. De esta manera habrá congruencia entre el decir y el hacer, promoviendo en el grupo el interés por la participación lo cual es un elemento indispensable para el logro de los objetivos planteados.

Por último, la autodisciplina es una actitud ligada íntimamente al esfuerzo y contribuye a desarrollar las habilidades mientras se estudia. La autodisciplina es uno de los elementos básicos para alcanzar las metas y superar los desafíos que se presentan durante el proceso del aprendizaje.

Una vez que se han descrito las actitudes que se requieren para la sensibilización en el logro del aprendizaje, es necesario destacar la importancia de las artes y la función que desempeñan en este proceso. Éstas en sus diferentes disciplinas: Música, Danza, Artes Visuales y Teatro generan sentimientos, pensamientos y actitudes que favorecen el aprendizaje y permean diferentes aspectos de su formación tanto en el plano epistémico, como en el heurístico y el axiológico.

En el plano epistémico se favorece el pensamiento creativo, la imaginación, el pensamiento reflexivo, el pensamiento matemático, el lenguaje, conocimiento de diferentes culturas, desarrollo de la memoria, entre otras habilidades. En el plano heurístico se desarrollan las habilidades motoras finas y gruesas, ubicación espacial, conciencia del cuerpo, capacidades auditivas, vocales, por mencionar algunas. En el axiológico se promueve: la capacidad de integración, el trabajo en equipo, respeto a la diversidad, aprecio por el patrimonio cultural, entre otras.

Metodología

Esta investigación es de corte cualitativo debido a que, como Pérez (2004) enfatiza, éste describe la interrelación entre las situaciones, las interacciones de las personas y sus experiencias, creencias, pensamientos y reflexiones propias. El enfoque fue fenomenológico debido a que se retomó como elemento para la interpretación, la experiencia personal y percepción subjetiva de las estudiantes. Como destaca Sandín (2013) las características que aporta la investigación fenomenológica son:

La primacía que otorga a la experiencia subjetiva inmediata como base del conocimiento, el estudio de los fenómenos desde la perspectiva de los sujetos, teniendo en cuenta su marco referencial, y el interés por conocer cómo las personas experimentan e interpretan el mundo social que construyen en interacción (p. 63).

De acuerdo con el grado de participación en la investigación, la observación realizada fue participante, puesto que se generó un involucramiento con las estudiantes en sus actividades y en los eventos artísticos a los que se asistió. Sobre este aspecto, Pérez (2004) menciona que:

La observación participante es un medio para llegar profundamente a la comprensión y explicación de la realidad por lo cual el investigador participa de la situación que requiere observar, es decir, penetra en la experiencia de los otros, dentro de un grupo o institución (p. 25).

Las técnicas o procedimientos que se utilizaron para la recogida de datos pudieron adaptarse a los objetivos fijados en el estudio. Según Rodríguez et al., (1999) “en la construcción de estos procedimientos y técnicas es, precisamente, la intencionalidad de quien hace la investigación la que determina su carácter más o menos estructurado o el grado en que se guía la respuesta de los sujetos” (p. 145).

En este estudio se realizaron acciones como la descripción de situaciones y el análisis e interpretación de lo que las estudiantes mostraron en sus escritos reflexivos, así como en sus dibujos y fichas de apreciación artística. Por lo que los registros que se utilizaron, con base en la clasificación de Gloria Pérez Serrano fueron narrativos y proyectivos.

En el caso de los registros narrativos, se integraron como instrumentos los testimonios plasmados en: fichas de apreciación artística y escritos reflexivos. En las fichas de apreciación artística cada estudiante Normalista reflejó, de forma escrita, su valoración de lo que observó durante la visita a los diferentes eventos artísticos a que asistió. Cada ficha elaborada por las estudiantes incluyó: datos generales, descripción del evento, conocimientos previos, emociones experimentadas y opiniones.

Los escritos reflexivos utilizados para el análisis de datos fueron elaborados por las estudiantes de la asignatura de Educación Artística y redactados al final del semestre como un texto argumentativo donde mostraron qué y cómo aprendieron los contenidos del curso. Describieron y reflexionaron acerca de la importancia de las artes en su formación profesional y el impacto que tuvieron en ellas el haber presenciado y vivenciado las diferentes formas de expresión artística. Para este ejercicio reflexivo, las estudiantes también realizaron una bitácora COL (Comprensión Ordenada del Lenguaje) donde respondieron preguntas acerca de qué hicieron, qué sintieron y qué aprendieron de las actividades realizadas.

Para las técnicas proyectivas se utilizó como instrumento el dibujo. Después de haber visitado la Galería de la facultad de Artes Plásticas de la Universidad Veracruzana y el Palacio de Bellas Artes en Ciudad de México se les solicitó a las estudiantes que plasmaran sus impresiones sobre la experiencia que vivenciaron en ambos eventos y algún comentario acerca de lo que sintieron y pensaron de esas actividades teniendo en consideración los contenidos abordados durante el curso.

Otro instrumento empleado para el registro de datos fue la guía de observación con sus respectivos indicadores, a través de la cual la docente que acompañaba a las estudiantes

realizaba las anotaciones específicas para cada uno de los rubros contenidos en la guía: curiosidad, motivación, interés y entusiasmo.

En cuanto al análisis de datos se concibió como “un conjunto de manipulaciones, transformaciones, operaciones, reflexiones, comprobaciones [que se realizan] sobre los datos con el fin de extraer significado relevante con relación a un problema de investigación” (Rodríguez et al., 1999, p. 200). Asimismo, Rodríguez et al. (1999) consideran que el análisis de datos es un proceso intuitivo y flexible orientado a encontrar sentido a los datos y para lo cual se requiere un talento artístico que implica ciertas cualidades por parte del investigador, entre otros, la creatividad, la imaginación y la perspicacia.

Para llevar a cabo el proceso de análisis de datos cualitativos, existen distintos procedimientos. En el presente estudio se retomó un esquema general “según el cual en el análisis concurren tareas [como] reducción de datos, presentación o extracción y verificación de conclusiones” (Rodríguez et al., 1999, p. 204). En cuanto a la reducción de datos las formas más representativas son la categorización y codificación.

En el caso de este estudio se realizó la reducción de datos con el siguiente criterio: después de leer las evidencias, la información recabada se organizó en tres categorías: artes, sensibilización y proceso formativo. Para realizar esta tarea se delimitaron indicadores por cada categoría y con base en ellos se sistematizó la información recopilada en los instrumentos.

Resultado

En cuanto a la categoría de artes se evidenció el elemento del gozo experimentado al realizar los ejercicios y actividades de expresión artística. Este gozo fue un factor que favoreció en gran medida la participación de las estudiantes, el trabajo colaborativo y la integración grupal. Esta última fue reconocida por ellas como algo significativo, ya que al inicio del curso era evidente la falta de la misma y el desinterés por participar de forma colectiva en las actividades propuestas en clase.

A través de este disfrute en las actividades vivenciales de acercamiento a las diferentes técnicas artísticas se logró la apropiación de los códigos artísticos, identificando y haciendo uso de los materiales y recursos de cada disciplina artística. Así como el reconocimiento de códigos disciplinares como la altura, duración, intensidad y timbre, pulso, ritmo, melodía y su aplicación práctica. Esto se evidenció en la apreciación de los eventos a los que asistieron en los que distinguieron las diferentes familias de instrumentos de una orquesta sinfónica por sus nombres, materiales con los que fueron contruidos y timbres que los caracterizan.

En cuanto a la categoría de sensibilización uno de los elementos que detonaron la curiosidad en las estudiantes fue lo novedoso. Por ejemplo, durante la visita a la muestra de grabado, la actividad propuesta por el expositor permitió que las estudiantes tuvieran la posibilidad de manipular los materiales e instrumentos que se emplearon para la realización de la obra gráfica.

El manejo de la voz y del lenguaje corporal fueron otros elementos que permitieron captar su atención e incentivar la participación de las estudiantes. Un ejemplo se dió durante el recorrido por los murales del Palacio de Bellas Artes donde el primer guía fue muy dinámico usando una narrativa interactiva que provocaba en las estudiantes un interés genuino por dar respuesta a las interrogantes que les fueron planteadas.

El ánimo y la alegría influyen mucho en el entusiasmo de las estudiantes, pues como lo menciona Beltrán (2004):

Los estudiantes no pueden sentir entusiasmo por aprender si el profesor no pone entusiasmo al enseñar. Es un efecto de contagio. Si el profesor explica el tema con entusiasmo, demostrando que es interesante, importante o atractivo, los estudiantes adoptarán probablemente esta misma actitud (p. 64).

Otro elemento identificado fue el manejo del tema propiciando la fantasía, en el caso antes ejemplificado, el guía mostraba sus conocimientos acerca de las obras narrando anécdotas que nutrían la imaginación y el interés de las estudiantes. En contraposición de lo

ocurrido con otro guía que se incorporó a la mitad del recorrido en cuya exposición se hizo evidente la variación en la actitud de las estudiantes, quienes a partir de ese momento se mostraron aburridas, situación atribuida en parte a una narrativa histórica lineal de las obras.

Igualmente, integrar lo sensorial en las actividades fue un elemento que favoreció el logro de los aprendizajes debido a que al entrar en contacto físico con los materiales se generaron estímulos y conexiones entre lo que sintieron y percibieron llevando a la apropiación. Como menciona Barrena (2015) “la experiencia es una interacción del organismo con su ambiente, una conexión intrínseca del yo con el mundo” (p. 132).

En la categoría de proceso formativo, se identificó como elemento el pensamiento reflexivo. Debido a que se evidenció el cambio en las actitudes de algunas estudiantes a partir de sus experiencias con las artes, del diálogo y del ejercicio introspectivo que se hizo en cada clase y al final del curso. Al momento de autoevaluarse las estudiantes se dieron cuenta que las actitudes eran un factor determinante para el logro de los aprendizajes que esperaban alcanzar.

Las actividades artísticas promovieron en las estudiantes cambios en sus actitudes, así como: apertura al diálogo, concertación para la toma de acuerdos, comunicación para realizar los trabajos en equipo y atención para escuchar las propuestas o ideas de las demás, tolerancia, respeto, desprendimiento para compartir materiales, tiempo y espacio con las compañeras del grupo.

Discusión y conclusiones

A partir de esta investigación se lograron identificar algunos elementos artístico/pedagógicos del aprendizaje vivencial de las artes que incidieron favorablemente en el proceso formativo de las estudiantes de la licenciatura en Educación Preescolar de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen. Entre los que se destacan el gozo, el entusiasmo, el manejo del tema propiciando la fantasía y haciendo uso de la voz y del lenguaje corporal para

mantener la atención de los estudiantes, así como la sensorialidad y la reflexión para lograr la apropiación de los códigos artísticos y su reconocimiento a través de las actividades vivenciales.

Además de experimentar sentimientos y emociones agradables las estudiantes se pudieron dar cuenta de la variedad de formas de aprendizaje transversal de las artes. El aspecto lúdico en éstas es fundamental para lograr aprendizajes significativos, pues, el hecho de poder disfrutar el proceso de aprendizaje permite a las estudiantes entusiasmarse e interesarse. Se destaca la relevancia de la actitud del docente en este aspecto ya que incide de manera favorable o limitante.

A partir de un trabajo vivencial de acercamiento a las artes, las estudiantes lograron apreciar los saberes axiológicos adquiridos entre los que se destacan el respeto a las distintas opiniones de los compañeros, la apertura al diálogo, la disposición para el trabajo colaborativo y la concertación para la toma de acuerdos. En lo que respecta a los saberes heurísticos, el desarrollo de habilidades que favorecen su formación integral como vencer el temor a expresarse a través del canto, del movimiento del cuerpo, de la palabra, por medio del uso de títeres, de forma gráfica a través del dibujo y de diferentes técnicas gráfico-plásticas que pudieron aplicar en sus planeaciones y en su práctica educativa. En lo epistémico lograron la apropiación de los contenidos del programa de forma significativa y el reconocimiento de sus propios procesos cognitivos.

Sensibilizar a las estudiantes en torno a la relevancia que tienen las artes en su formación docente es una acción pertinente y necesaria, ya que éstas impactan de manera positiva en su quehacer profesional y contribuyen al logro de los aprendizajes esperados en los programas educativos con una repercusión directa en los diferentes ámbitos de formación.

Referencias

- Acha, J. (2001). *Educación artística escolar y profesional*. México: Trillas.
- Barrena, S. (2015). *Pragmatismo y educación*. España: Machado.
- Bauman, Z. (2005). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. España. Gedisa.
- Bauman, Z. (2013). *Sobre la educación en un mundo líquido*. España Paidós.
- Beltrán, J., y Pérez L. (2004). *El proceso de sensibilización*. Madrid: Foro Pedagógico de Internet.
- Dewey, J. (1998). *Democracia y educación*. Madrid España. Morata Lumen.
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. España. Paidós.
- Eisner, E. W. (1994). *Educar la visión artística*. Barcelona. Paidós.
- Gardner, H. (1994). *Educación artística y desarrollo humano*. México: Paidós.
- Palacios, L. (2005). *Arte: asignatura pendiente. Un acercamiento a la educación artística en primaria*. México: UACM.
- Pérez, G. (2004). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I Métodos*. Madrid. La Muralla.
- Pérez, G. (2004). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. II Técnicas y análisis de datos*. Madrid. La Muralla.
- Rodríguez, G., y García. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga. Aljibe.
- Rogers, C. R. (1983). *Libertad y creatividad en la educación*. México: Paidós.
- Sandín, M. P. (2013). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid. McGraw-Hill.

El ejercicio de la narrativa para la reconstrucción de la experiencia docente desde la visión del estudiante normalista

Martha de Jesús Moreno

marthadejesus67@gmail.com

Benemérita Escuela Normal Urbana “Prof. Domingo Carballo Félix”

Marco Antonio Savín Castro

marco.savin@benu.edu.mx

Benemérita Escuela Normal Urbana “Prof. Domingo Carballo Félix”

Alfredo García Velarde

alfredo.garcia@benu.edu.mx

Benemérita Escuela Normal Urbana “Prof. Domingo Carballo Félix”

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

Resumen

En este trabajo se comparten los resultados parciales de una investigación, en proceso, sobre las experiencias obtenidas con alumnos normalistas que actualmente cursan el segundo semestre de las licenciaturas de educación preescolar y primaria pertenecientes al Plan de Estudios 2022, sobre la aplicación de la narrativa como un recurso que permite la reconstrucción de la experiencia docente. La narrativa representa una estrategia pedagógica importante en la formación de los docentes en su etapa inicial, porque su impacto es directo en la confirmación de la identidad profesional y en la significación de las tareas docentes, la realidad escolar y las relaciones de la escuela y la comunidad en la que se ubica. Representa un acercamiento a las percepciones brindadas por 49 estudiantes normalistas, en forma oral y escrita, sobre sus primeras experiencias en la práctica docente bajo la conducción del formador de docentes y como parte de un ejercicio áulico en clases, por tanto, es una investigación mixta

de tipo descriptivo cuyo objetivo es conocer la experiencia y valoración sobre la manera en que estos estudiantes asimilaban inicialmente el ejercicio de la narrativa, los retos enfrentados y su potencial para el registro y la reflexión de la práctica docente.

Palabras clave: narrativa, experiencia docente, formación, diario, estudiantes normalistas.

Planteamiento del problema

En agosto de 2022 dio inicio la aplicación del Plan de Estudios para las licenciaturas en educación preescolar y primaria 2022. Este plan está estructurado con 5 trayectos formativos: Fundamentos de la educación; Bases teóricas y metodológicas de la práctica; Práctica profesional y saber pedagógico; Formación pedagógica, didáctica e interdisciplinaria y, Lenguas, lenguajes y tecnologías digitales; para impartirse en 3 fases o periodos formativos: inmersión, profundización y despliegue. Fases que integran un conjunto de experiencias, saberes teóricos y prácticos que constituyen progresivamente el perfil profesional del futuro profesor de educación preescolar y primaria.

En cada fase se construye una perspectiva desde donde se va desarrollando una forma de aprender la docencia y de asumir la práctica profesional; con la incorporación progresiva y gradual de recursos técnicos y teóricos que permiten su procesamiento como experiencias registradas en narrativas para posibilitar formas más profundas de involucramiento en la tarea de formarse; tales como la metacognición que consolida la práctica como experiencia vivida y como experiencia reflexionada, y como parte de ese proceso metacognitivo, la integración de conocimientos de distintas asignaturas del plan de estudios también, de los diversos saberes aprendidos a lo largo de la vida personal y de contenidos incluidos en el plan de estudios 2022 para las licenciaturas en educación preescolar y primaria. Aunque en este sentido cabe aclarar que la elaboración de los programas de las 55 asignaturas que contempla el plan 22, apenas las 16 asignaturas de los dos primeros semestres ya se elaboraron, ocho se encuentran en proceso de elaboración y las otras 31 aún no inician este proceso en el caso de la licenciatura en educación primaria.

En el caso de la asignatura de Acercamiento a las prácticas educativas y contextos escolares: se establece que:

El propósito formativo general del curso es recabar información a partir del uso de diferentes técnicas asociadas con los enfoques cualitativos de investigación, desarrolle habilidades para formular preguntas, contextualizadas y abiertas, mediante técnicas e instrumentos de observación, entrevista, cuestionario, encuesta y otros medios, para construir narrativas que representen lo relevante del aula, el contexto escolar y su interacción (SEP, 2022, p. 22).

Se busca pues la construcción de una estructura de saber compleja y llena de matices sobre la práctica docente, alimentada desde los distintos cursos del plan, pero concentrada en las demandas cognitivas y teórico-prácticas de la formación inicial, en la escuela normal y la construcción de narrativas de lo aprendido desde la experiencia de estar en la escuela, en la perspectiva de la práctica docente en escenarios reales. Con este propósito, se busca trabajar la narrativa como medio de registro y expresión de la experiencia y como recurso potencial de reflexión del impacto de la práctica en la construcción de la identidad, de las formas de pensar y de hacer la docencia por parte de los estudiantes normalistas.

Marco teórico

La práctica narrada como experiencia y posteriormente compartida, contrastada y reflexionada, propicia lo que Korthagen señala como la integración de la práctica, la teoría y la persona. (Korthagen,2010), es decir, la integración de un aprendizaje que se construya desde esas tres dimensiones práctica-teoría-emociones. Sin embargo, la experiencia narrada, a pesar de estar escrita, y con ello aparentemente “lista” para su explicación, discusión y confrontación; ofrece un campo complejo y variable, que se va reconstruyendo dialécticamente conforme se analiza y reflexiona sobre ella, en especial si se comparte para su análisis con otros, esto es, si se enfrenta a la interpretación de aquellos con la que la compartimos. El potencial metodológico que ofrece la narrativa enriquece el análisis que integra la vivencia de la práctica como

experiencia y el saber docente que se deriva de ella; logra progresivamente reescribirla, resignificarla en sus momentos de continuidad y cambio.

La narrativa puede cumplir la función discursiva que según Contreras consiste en “mostrar la experiencia de aprendizaje, para que quien la lea pueda restablecer los vínculos entre la experiencia relatada, las formas subjetivas de vivirla y el origen y significado de las preguntas pedagógicas que se ha hecho” (Contreras, 2010, p. 70).

En esta línea de lo experiencial, sujeto a reescritura; consideramos que es importante también revisar desde la perspectiva de Ferry la acción de formar y formarse, y conectarla con las posibilidades de la narrativa y lo que define como mediación, cuando señala que: “Aunque es verdad que ninguna persona se forma a través de sus propios medios (es necesario tener mediaciones), tampoco se puede formar por un dispositivo, ni por una institución, ni por otra persona” (Ferry, 1997, p. 43). Aquí entonces, lo que se deriva como análisis y confrontación de la experiencia con otros a partir de lo narrado, se convierte en una poderosa mediación para la formación de los nuevos docentes.

En este sentido: “Formarse no puede ser más que un trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado, deseado y perseguido, realizado a través de medios que se ofrecen o que uno mismo se procura” (Ferry, 1997, p. 43), en la lógica propuesta por el educador francés; como formadores no podemos caer en la ilusión narcisista de darle forma a un profesional, más bien el formando (nuestro alumno) debe encontrar su forma, él es el que se desarrolla, cada quien se forma a sí mismo, pero por un proceso de mediación, de intercambio, cuestionamiento. Los mediadores son aquellos elementos que interpelan al yo en formación, y desde los cuales el yo mismo se interpela, se contrasta. De esta manera, el ejercicio de la narrativa puede ser un potente mediador en el proceso de formación inicial de profesores. Ya que como afirma Huízar (2012), la formación no es algo que tenemos de manera innata, inmediata, el mismo Huízar reafirma con una cita de Honoré (1980): “La formación, dice, Lhotellier, es la capacidad de transformar en experiencia significativa los acontecimientos cotidianos generalmente sufridos, en el horizonte de un proyecto personal y colectivo” (p. 20).

Desde esta perspectiva, la formación inicial se puede asumir como el proceso de mediación en el que se busca ubicar al sujeto en su horizonte de vida, con un destino profesional que para el formando probablemente sea aún difuso, a través de diversos mediadores, como diferentes formadores, textos, experiencias de la práctica, relaciones interpersonales y la narrativa pedagógica, como relato de la experiencia docente, como acto de narrar y narrarse como sujeto que busca su forma.

Por otro lado, coincide con una concepción de la práctica docente como trabajo relacional, para Ferry (1987):

Considerar la práctica de la enseñanza como un trabajo esencialmente relacional, es a la vez, situarla personalmente, vivirla y asumir la dinámica de las interacciones con sus modalidades de reciprocidad, dominación, de dependencia, de conflicto. Juego apasionante o más bien compromiso pasional al que uno deja de jugar, donde la pedagogía asume riesgos, y conjura el miedo de no lograr dominar fuerzas que de todas maneras actúan, pero que ya no se pueden ignorar (p. 42).

Fuerzas que no necesariamente provienen del mundo concreto, de lo tangible; sino del amplio y profundo mundo de lo imaginario, de lo subjetivo y emocional, de lo que a fin de cuentas aporta los elementos más significativos de la experiencia docente.

Metodología

Al inicio del segundo semestre del ciclo escolar 2022 -2023, se aplicó una breve encuesta a los estudiantes que se atendieron en el primer semestre, un grupo de la licenciatura en educación preescolar y otro grupo de la licenciatura en educación primaria, con el objetivo de conocer su experiencia y valoración sobre la manera en que ellos asimilaban inicialmente el ejercicio de la narrativa y su potencial para el registro y la reflexión de la práctica docente. El total de alumnos invitados fue de 58, el número de respuestas fue de 49, cabe aclarar que existen tres grupos más, dos de la licenciatura en educación primaria y uno de la licenciatura en educación preescolar (a los que no se consideró en la encuesta, por no haber sido alumnos de quien

coordino los ejercicios de la narrativa en el primer semestre), por lo que los resultados no son estadísticamente generalizables al total de estudiantes de primer grado de la BENU “Prof. Domingo Carballo Félix”.

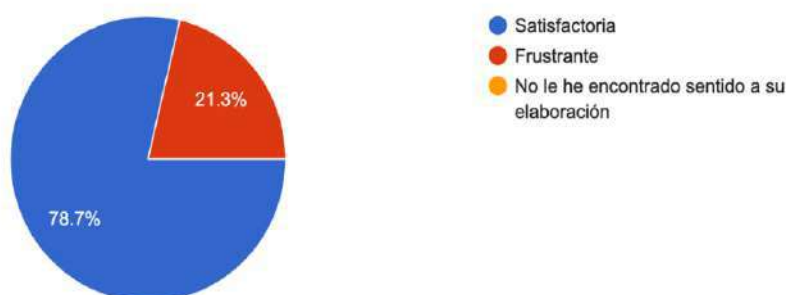
La intención de esta indagación es obtener información que permita establecer las diversas fortalezas y áreas de oportunidad de los estudiantes en el manejo de la narrativa, así como reconocer el potencial de la narrativa como recurso metodológico en la formación inicial de maestros, y el impacto que ellos perciben en sus procesos de aprendizaje con el uso de este recurso. Con los hallazgos, se busca explorar la narrativa como un ejercicio de recuperación de la experiencia práctica para la reflexión y análisis permanente de las habilidades docentes que se experimentan en los momentos de acercamiento a la realidad educativa para la que se forman los futuros maestros de educación preescolar y primaria. Reconocer en la narrativa, un ejercicio metodológico que más que instrumentar habilidades para la investigación educativa, permite la apertura a formas más profundas de reflexión de la práctica docente, la reconstrucción de la experiencia pedagógica, la integración de saberes, el fortalecimiento de la identidad profesional estimulando la apreciación, descripción y desarrollo de las capacidades docentes. El proceso de la narrativa hemos decidido explorarlo a través de dos vías, la que se refiere a los requerimientos teórico-prácticos y a los efectos formativos que tiene sobre los estudiantes que la realizan.

Análisis de los resultados de la encuesta

Gráfica 1. La experiencia

¿Cómo ha sido tu experiencia en la realización de las narrativas de tus jornadas de observación?

47 respuestas



En general los alumnos han mostrado disposición para la elaboración de las narrativas de las visitas a la escuela primaria, sin embargo, casi el 21.3% afirma que esta tarea les ha resultado frustrante, contra el 78.7%, que ha encontrado satisfactoria.

Al respecto una estudiante de la licenciatura de educación primaria comenta:

Realizar una narrativa se puede convertir en un trabajo tedioso si no se lleva una buena organización, querer describir todas las cosas que se observaron en un sólo documento es complicado, y mucho más cuando un equipo no está al 100% entregado. Fue muy interesante pasar por todo el proceso de obtención de información, conocer los distintos aspectos de la escuela, fortalezas y debilidades, me ayudan a nutrir mi conocimiento para fortalecer mi camino hacia la docencia.

Como se observa en el comentario de la estudiante, lo tedioso consiste en no organizar bien lo observado y registrado, debe haber un esfuerzo de organización, pero también de síntesis por todos los implicados en la elaboración de la narrativa, revisar la observación y visitar los registros de lo observado (Bianchini, 2007) es una tarea que rinde frutos, que nutre el conocimiento. Esa fuente original de frustración pasa más por lo que espera de otros que por lo que hace ella misma; se podría pensar que lo que reconoce como “tedioso” es el momento del análisis compartido en equipo, que al parecer es cuando espera un “100%” de compromiso, o de “entrega” por parte de sus iguales, como ella misma dice.

Para algunos estudiantes las actividades de observación, entrevista y recorridos por la comunidad no son suficientes, se vive ansiedad por tener roles más activos como docentes y desean enfocar su tarea a otras cosas. En este sentido la narrativa puede no resultar una tarea muy significativa e importante, como lo dice este alumno de la licenciatura de educación primaria: “Me agrada la idea de visitar la escuela, pero siento que para lo que vamos a hacer nos dan muchos días, me gustaría que nos proporcionarán más actividades por hacer”.

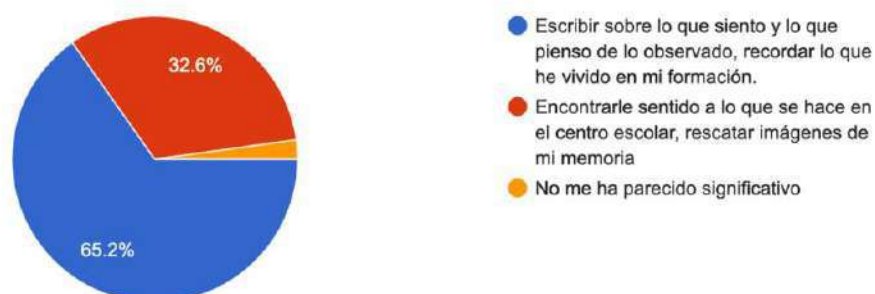
Sin embargo si valoramos la respuesta de la estudiante en su justa dimensión, vemos que su aparente expresión de incomodidad, no pasa por el ejercicio de la narrativa en sí, sino

por el momento de formación que dicta el semestre que cursa, el hecho de sólo visitar la comunidad y la escuela, sin tener la posibilidad aún de iniciar con algún tipo de intervención docente como ella al parecer se imaginó cuando eligió la carrera; ingresar a la escuela normal para trabajar con los niños en sus salones de clase.

Gráfica 2. Lo más significativo

¿Qué es lo que te ha parecido más significativo de escribir sobre tu experiencia de las jornadas de observación?

46 respuestas



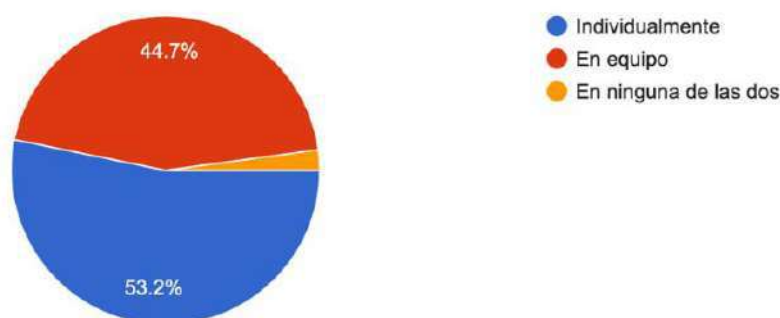
Respecto a lo que les ha parecido más significativo de escribir (narrar) sobre su experiencia; el 65.2% escogió escribir sobre lo que siento y lo que pienso de lo observado, recordar lo que he vivido en mi formación; el 32.6% eligió que lo más significativo fue encontrarle sentido a lo que se hace en el centro escolar, rescatar imágenes de mi memoria. En el otro extremo, una estudiante escogió que no le pareció significativo escribir sobre su experiencia de las jornadas de observación, esta opinión coincide con lo expresado por ella misma, de no encontrarle sentido a la experiencia. Este posicionamiento puede ser una manifestación de la falta de comprensión de lo propuesto y analizado en las sesiones de clase o de una falta de conexión con la actividad propuesta con sus expectativas personales, sobre lo que se debe aprender en una asignatura del trayecto de práctica profesional.

La narrativa de las jornadas de práctica tuvo dos formas de presentación, una versión elaborada por equipo, solicitada después de la primera jornada. Para la segunda jornada se solicitó de manera individual, la intención de trabajar estas dos formas, respondió a la intención

de fortalecer las habilidades necesarias para el trabajo en equipo, la organización, confrontación y consenso de ideas y toma de acuerdos para la elaboración y presentación de las narrativas; en la segunda jornada se solicitó la entrega individual de la narrativa con la intención de que los estudiantes profundizaran en los registros de sus observaciones y entrevistas y ejercitaran sus capacidades narrativas en la comunicación por escrito de sus experiencias más significativas y sobre los indicadores elaborados previamente en sus proyectos de visita.

Gráfica 3. Narrativas

En qué forma de elaboración de tus narrativas, sientes que ha aprendido más?
47 respuestas



La opción individualmente obtuvo 53.2% y la de en equipo el 44.7%, lo que no representa una gran diferencia, y que si se analiza a la luz de los testimonios de algunos estudiantes, puede indicar que el trabajo en equipo ha resultado quizá más problemático y complejo, pero probablemente más enriquecedor. Esto comenta un estudiante de la licenciatura de primaria:

En este lapso me he podido desenvolver cada vez más y aprendiendo sobre las personas que rodean la comunidad escolar. El hecho de que podamos observar todo lo que rodea la escuela primaria y podamos compartirlo me hace ver que cada quien tiene una versión y forma de ver las cosas muy diferente, por eso es importante el trabajo en equipo, así para poder tener una idea más clara de la “observación”.

En cambio, en algunos equipos el conflicto y el desacuerdo se ha hecho presente, porque no todos los integrantes trabajan a la misma velocidad ni con las mismas capacidades. La siguiente es una petición de una alumna de la licenciatura de primaria:

Solamente que sí me gustaría tener su apoyo para poder llevar a cabo el trabajo en equipo de mejor manera ya que tenemos una compañera que nos ha causado mucho conflicto, con excepción de ella las demás hemos colaborado de maravilla, lo que sucede con ella es que nos retrasa demasiado, tenemos que esperar que haga lo le que corresponde y cuando nos los envía es muy tarde además de que lo tenemos que volver a hacer nos causa mucho retraso [...].

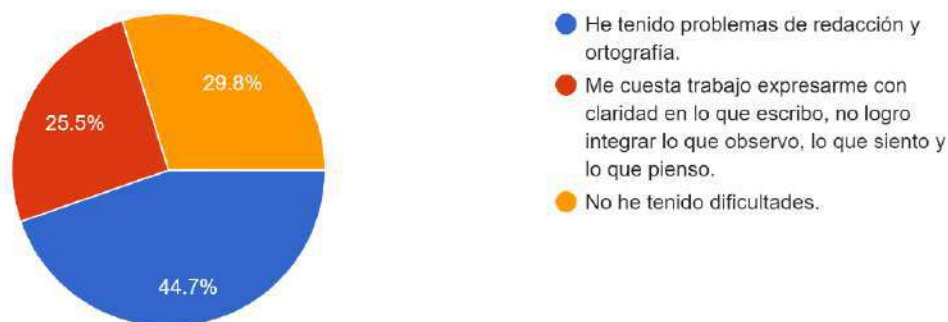
Dificultades en la escritura de las narrativas

Aparte de la necesidad de consolidar las habilidades y conocimientos para el trabajo en grupo y de autogestión de sus aprendizajes, los estudiantes ubican a la redacción y ortografía como las principales áreas de dificultad, expresarse con claridad y la dificultad de integrar lo que observa, casi el 45% de los encuestados así lo manifiesta. En cuanto escribir sobre lo que sienten y lo que piensan, fue señalado por poco más 25%; uno de cada tres estudiantes indica que no ha tenido dificultades en la elaboración de sus narrativas.

Gráfica 4. Dificultades

¿Qué dificultades has tenido para elaborar tus narrativas?

47 respuestas



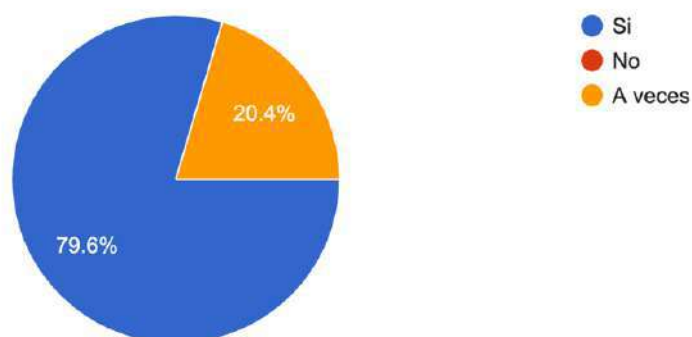
Los elementos mencionados arriba, sin duda también entran en juego en la elaboración de las narrativas, aunque formalmente sean muy importantes, no son necesariamente determinantes de una narrativa que pueda satisfacer los fines que se propone para la asignatura; que es promover la adquisición de los recursos para la observación, el registro y análisis de la práctica docente, las dinámicas de la escuela y las relaciones de la escuela con la comunidad. Sin embargo, le ejercicio mismo de esta actividad, deberá realizarse bajo el compromiso de perfeccionarlas progresivamente.

Instrumentos de registro, el uso del diario

Gráfica 5. Registro de observaciones

¿Has llevado diario para registrar tus observaciones , dudas y reflexiones sobre lo observado?

49 respuestas



Un reto, tanto para los alumnos como para el maestro que coordina la narrativa, fue el uso del diario como instrumento de registro de lo observado y de las reflexiones que sobre la marcha que pueden surgir en el proceso de observación. El diario es un recurso que sin duda es fundamental, pero que requiere de disciplina, tanto para el mantenimiento del foco de observación, como del registro cotidiano de lo visto y analizado. En este sentido, solo poco menos del 80% afirma que lo ha utilizado, con poco más del 20% que a veces lo ha hecho. Es necesario que como formadores podamos invertir un esfuerzo permanente y sistemático en la conducción de los diferentes cursos de la carrera, para promover el uso del diario y los recursos

metodológicos para su aprovechamiento; evitar llegar a banalizarlo o transformarlo en una actividad innecesaria y tediosa; sino convertirlo en una parte importante del *habitus* profesional que pretendemos que nuestros estudiantes construyan.

En cuanto al impacto del ejercicio de la narrativa en los aprendizajes que consideran haber obtenido; las opiniones se dividen entre lo adquirido de manera individual y lo adquirido por equipo, debe precisarse que se dio el caso de una estudiante que por motivos del cuidado de su salud, tuvo que hacer sus observaciones en la población donde reside su familia (fuera de la ciudad de La Paz).

Queda claro que todos los estudiantes valoran la forma de escribir que da la narrativa pedagógica para ser aplicada en tramos superiores de su formación, al registrar sus observaciones y los análisis de la experiencia que se les soliciten. Sin embargo, será importante que los profesores asuman el sentido del rigor científico de la observación y del registro de lo observado desde una posición que rescate la construcción subjetiva de la profesión docente, y por tanto deberán tener clara la distinción entre narrativa, reflexión e investigación, sobre todo los límites y alcances de cada una de estas acciones, los conocimientos de base para cada una de ellas y los procesos en que se involucran y se retroalimentan, teniendo claro que en la investigación se instrumentan estos procesos, pero en la docencia pueden y deben desvelar el *habitus* para reconstruirlo.

Discusión y conclusiones

El uso de la narrativa implica la adquisición de hábitos y disciplina, así como el desarrollo de habilidades para la observación, registro, análisis, reflexión y escritura sistemática entre otras; lo que implica trabajar por un buen tiempo en la ejercitación de la narrativa, mucho más que lo que marcan los dos semestres iniciales.

Si bien elaborar narrativas implica el uso correcto de las reglas gramaticales y de redacción, su dominio y rigor no deben ser el punto central de su evaluación, sino el impacto de su elaboración en la potenciación de la reflexión y la comprensión de los fenómenos educativos,

en la reconstrucción de sus experiencias, así como la búsqueda de los elementos y mediaciones para formarse como docente. Evidentemente el desarrollo de las narrativas también deberá contemplar el ejercicio y perfeccionamiento de las reglas gramaticales y de redacción de textos académicos.

La narrativa es un poderoso recurso para dar mayor significado a las experiencias de los estudiantes, al abrir las posibilidades de integración de los saberes, los significados subjetivos y las emociones que implica el trabajo docente y el proceso de aprenderlo, recuperando el sentido de análisis y reflexión en la práctica y para la práctica, que es lo que hace posible el verdadero reconocimiento del avance permanente en la profesión.

Los resultados hasta ahora obtenidos en la producción de las narrativas con los estudiantes encuestados en este primer tramo de su formación, deben ser una base importante para los siguientes grados, como punto de partida para consolidar su elaboración y su lugar en el *habitus* docente que pretendemos que nuestros alumnos construyan.

Referencias

- Bianchini, M. L. (2007). Revisitar la mirada sobre la escuela. Espacios en Blanco. *Revista de Educación*, 290.
- Contreras-Domingo, J. E. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Ediciones Morata S.L.
- Ferry, G. (1997). *El trayecto de la formación. los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México, D.F.: UNAM-UAM-Editorial Paidós Mexicana.
- Huizar-Aguilar, A. (julio -diciembre de 2012). La conveniencia de estudiar los significados sobre la docencia de estudiantes normalistas en sus prácticas profesionales. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 5(2), pp. 17- 35. Recuperado el 5 de 08 de 2022
- Korthagen, F. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (68), pp. 83 -101.
- Secretaría de Educación Pública. (2022). *Anexo 5 del Acuerdo 16/08/22 Plan de Estudios de la Lic. en Educación Primaria*. Ciudad de México.
- Vasalos, K. F. (2009). De la reflexión a la presencia y la plena conciencia. *Conferencia EARLI*. Amsterdam: CETAR, VU University.

El desarrollo socioemocional en alumnos de escuelas primarias

Hilda Alicia Guzmán Elizondo

hilda.guzman@enmfm.edu.mx

Escuela Normal “Miguel F. Martínez”

Edith Arévalo Vázquez

edith.arevalo@enmfm.edu.mx

Escuela Normal “Miguel F. Martínez”

Óscar Adán Becerra Gómez

oscar.becerra@enmfm.edu.mx

Escuela Normal “Miguel F. Martínez”

Línea temática 2. Pedagogía y práctica docente en las escuelas normales

Resumen

La presente investigación tiene como objetivo identificar el nivel de desarrollo de las competencias socioemocionales de los alumnos de quinto y sexto grados de cinco escuelas primarias de Monterrey. La investigación es de carácter cualitativo y de corte exploratorio. La selección de la muestra fue de 203 alumnos de estos grados, distribuidos en cinco escuelas primarias de contextos diversos en donde los estudiantes normalistas desarrollan sus jornadas de observación y práctica. El instrumento utilizado fue la Encuesta sobre Convivencia Escolar publicado por la SEP para instituciones de Educación Básica. Los indicadores de análisis del instrumento fueron los primeros cinco ejes: *Autoestima*, *Manejo de emociones*, *Convivencia*, *Reglas y acuerdos*, como último, *Resolución de conflictos*. La aplicación se realizó durante y al final de la JOPP, integrándose en un formulario para concentrar los hallazgos. En la escuela normal se abrió una sesión de discusión sobre los resultados y las dificultades con las que se enfrentaron durante este proceso investigativo. Los resultados arrojaron que los ejes que

requieren mayor atención son la *Autoestima* y el *Manejo de emociones*. Los estudiantes concluyeron que el avance sobre el aspecto socioemocional ha sido de consideración, a pesar del tiempo de confinamiento.

Palabras clave: educación socioemocional, práctica profesional, alumnos, educación primaria.

Planteamiento del problema

El pasado confinamiento derivado de la pandemia por COVID-19 mostró los estragos que el desarrollo socioemocional sin control puede hacer en infantes y adultos. El regreso a clases de muchos alumnos y sus padres con temores, pérdidas de familiares, secuelas de la enfermedad, pérdidas de empleo (padres), entre otros, mostraron una población infantil con efectos en su equilibrio emocional que impedía el desarrollo óptimo de su vida cotidiana y, por ende, de su reinserción a la escuela. Quedando evidente que, el equilibrio y control de las emociones es un factor que posibilita o no la sana convivencia de las personas.

El trabajo que se presenta se deriva de una investigación con fines diagnósticos, realizada con estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria (LEP) de sexto semestre de su formación inicial docente, con respecto al nivel de desarrollo socioemocional de alumnos de cinco escuelas primarias (EP) donde realizaron sus prácticas profesionales; a un año del regreso a clases por el confinamiento de la pandemia por COVID-19 y alrededor de dos años alejados de la interacción social en las escuelas.

En este sentido, la educación socioemocional como concepto se ve reflejada en palabras de Bisquerra (2000) como un proceso educativo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento indispensable del desarrollo humano; con la intención de capacitarle para la vida y para incrementar su bienestar personal y social. Para la SEP (2021) se constituye en un “proceso en el cual la persona despliega y utiliza sus habilidades sociales y emocionales en ciertas situaciones para manejar asertivamente sus emociones y sentimientos, determinar sus metas, tomar decisiones y establecer relaciones de convivencia sana y dialógica” (p. 5).

Es por lo anterior que se considera que este proceso es decisivo en las relaciones familiares, sociales, laborales, entre otras, de los alumnos de educación básica. Por tanto, su estudio, cobra especial relevancia en la formación docente inicial. Por su parte, el curso de Estrategias para el desarrollo socioemocional (SEP, 2021) pretende que los estudiantes normalistas seleccionen, apliquen y evalúen estrategias para fomentar el desarrollo de las habilidades socioemocionales, con la intención de contribuir a un sano y óptimo crecimiento de los alumnos del nivel de educación primaria. Para ello, deberán profundizar en el análisis de las características del desarrollo socioemocional, con el fin de diseñar acciones docentes pertinentes a los contextos y realidades en las que van a desempeñarse como maestros en servicio.

Previamente, los normalistas deberán identificar en ellos mismos los aspectos que integran los indicadores de logro de este Campo de formación académico, para posteriormente, observarlos en los alumnos con los que trabajarán en sus Jornadas de Observación y Práctica Profesional (JOPP). Se espera que sean capaces de entender la importancia del equilibrio emocional en ellos, ya que esto favorecerá que valoren y evalúen los aspectos socioemocionales en el aula¹.

El trabajo implicó que los estudiantes normalistas realizaran una investigación documental para analizar los postulados teóricos de Rafael Bisquerra, Goleman y Antoni y Zentner, en un primer momento; lo que permitió estudiar el instrumento de *Sana Convivencia* publicado por la SEP (2019), con la finalidad de valorar algunos aspectos del desarrollo socioemocional de los niños de educación primaria.

A partir de estas acciones, los estudiantes advirtieron el impacto y lo significativo de este aspecto; tanto, en las posibilidades de lograr los aprendizajes de sus alumnos, como de las condiciones para las relaciones que éstos pudieran tener en su vida cotidiana. Es por ello que

¹ Información que se presenta en otra investigación paralela.

la pregunta general que orientó la investigación fue ¿Cuál es el nivel y estado de desarrollo de las competencias socioemocionales de los alumnos de quinto y sexto grados de escuelas primarias de la localidad de Monterrey? Planteando como objetivo Identificar el nivel de desarrollo de las competencias socioemocionales de los alumnos de quinto y sexto grados de cinco escuelas primarias de la localidad de Monterrey.

Marco teórico

Educación socioemocional

El plan y programas de la Licenciatura en Educación Primaria (DOF, 2022, Anexo 5) “[...] plantea la importancia de reconocer los saberes de la comunidad y la diversidad de las y los estudiantes para diseñar situaciones y progresiones de aprendizaje situados” (párr. 2). De esta manera, los normalistas deben identificar y valorar las condiciones y el nivel de desarrollo de los alumnos que atenderán en las JOPP, respondiendo a las necesidades auténticas que se presentan en cada contexto, elaborando planeaciones pertinentes para apoyar el avance y logro de los aprendizajes esperados.

Al respecto, García (citado en Manzano, 2015) señala que la investigación educativa como fuente de conocimiento, pretende ser útil a los docentes para dar respuesta a los problemas que surgen en la práctica profesional en el aula. Razón por la que se convierte en una herramienta que el formador de docentes utiliza para que el normalista aprenda, a través de la práctica *in-situ*, a diseñar planeaciones acordes a la realidad de los contextos educativos que atiende.

Pero, adentrándonos en la temática en cuestión, nos preguntamos ¿qué es la emoción? ¿por qué cobra relevante importancia para el saber docente? Antoni y Zentner (2014) consideran que “la emoción –en suma- es una guía de cómo estoy. Una guía u orientación relativa a la autoconservación, a la reproducción y a la relación. Y también acerca de cómo está el otro” (p. 20). De esta forma, para el docente es importante saber interpretar aquello que se expresa a través de actitudes y acciones en sus estudiantes, lograr conocerlos e identificar

cómo ayudarlos y qué emociones son las que experimentan en su tiempo en la escuela, favorecerá la posibilidad de contactar con ellos mismos y la interacción con otros.

Para estos autores (Antoni y Zentner, 2014) el miedo, la rabia, la alegría y la tristeza son las cuatro emociones básicas. Cada una de ellas con distinta calidad de energía y que en definitiva poseen funciones distintas. Asimismo, estas emociones se presentan en tres niveles: el corporal (sensaciones físicas), emocional (las emociones que producen las sensaciones que experimentan) y cognitivo (qué pienso al sentir lo que siento).

Por otra parte, Bisquerra y Pérez (2007) consideran que hay evidencia que deja ver que los conocimientos académicos generan aprendizaje significativo cuando el alumnado está motivado y controla sus impulsos; es decir, el control emocional se convierte en un elemento determinante, en cierta forma, para el logro de los procesos de aprendizaje.

Por su parte, Bisquerra (2017, 0:22) señala que la inteligencia emocional (IE) es un conjunto de competencias que ayudan a hacer frente a los retos que tiene planteada la sociedad actual. Son habilidades para la vida, permiten afrontar el estrés, la ansiedad, la depresión y los conflictos con mayores posibilidades de éxito. Toda persona a lo largo de su vida puede desarrollar competencias emocionales; en este sentido, tanto la psicología positiva como la neurociencia indican el camino para potenciar la inteligencia emocional en las personas. Los beneficios de la IE son múltiples, ayudan al autoconocimiento de uno mismo, a tener conciencia de la realidad y a regular las emociones (figura 1).

Figura 1. Inteligencia emocional



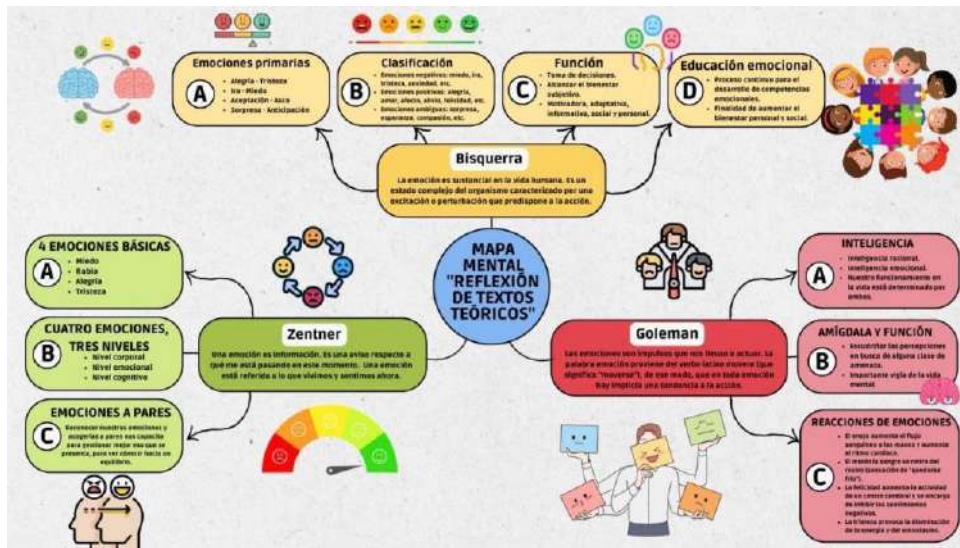
Fuente: Basado en Vivas, Gallegos y González (2007).

Para Goleman (2019, 0:48) la capacidad de ser inteligente al utilizar las emociones es necesaria para que un individuo logre la felicidad, sea feliz, viva en sociedad y deje vivir; además habla de cómo se desenvuelve él mismo y se relaciona con sus pares. Considera que se pueden identificar cuatro partes en la inteligencia emocional: La primera, tiene que ver con la conciencia de uno mismo, lo que siente y por qué lo siente. El segundo, es sobre gestionarse a uno mismo, lograr ser capaz de cumplir las metas, sobre todo, controlar las emociones que le perturban para que no lo desajusten y afecten irremediablemente su vida. La tercera es la empatía, entender cómo se siente el otro, los demás, comprender esos puntos de vista. La cuarta es manejar bien las relaciones, resolver conflictos para convivir en sociedad y alcanzar las metas y objetivos en la vida.

Desde la perspectiva de estos autores el control de las emociones, la competencia y la inteligencia emocionales, se convierten en elementos que posibilitan en mayor medida los aprendizajes en el aula; creando oportunidades de aprender con el otro, y del otro, en un ambiente propicio y alfabetizador.

A pesar de que Bisquerra (2017), establece en su clasificación emociones positivas y negativas, tal como se aprecia en la figura 2, este último concepto no alude a un sentimiento malo, lo negativo tiene que ver con lo adverso, con la emoción que se genera para digerir y procesar lo que se vive. Lo que propone con la IE se refiere a equilibrar las emociones negativas para convertirlas en positivas, superándolas al resolver el conflicto.

Figura 2. El desarrollo emocional desde perspectivas de Bisquerria, Goleman y Zentner



Fuente: Gráfico elaborado por estudiantes de sexto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria (2023) basado en Bisquerria (2009), Goleman (2018) y Antoni y Zentner (2014).

Metodología

El enfoque de la investigación es de carácter cualitativo. Al respecto, Bonilla y Rodríguez (2005) señalan que:

El método cualitativo se orienta a profundizar casos específicos y no a generalizar. Su preocupación no es prioritariamente medir, sino cualificar y describir el fenómeno social a partir de los rasgos determinantes, según sean percibidos por los elementos mismos que están dentro de la situación estudiada (p. 10).

La intención de la selección fue comprender y dar sentido al fenómeno estudiado, logrando un análisis que integre el punto de vista de los involucrados en la acción, en el contexto seleccionado. Logrando la perspectiva *in situ* que el plan de estudios vigente sugiere (SEP, 2022). El tipo fue no experimental, ya que no se utilizó la manipulación deliberada de variables, sino que se observó el fenómeno en su contexto natural para después analizarlo en el colectivo áulico.

Es un estudio transversal, dado que se hizo acopio de datos en un momento específico y único; para este caso, en la JOPP realizadas por los estudiantes normalistas de sexto semestre de una escuela normal (EN) del Estado de Nuevo León, en marzo de 2023. El alcance es exploratorio, debido a que la intención es descubrir algunas de las implicaciones de la pandemia COVID-19 en el desarrollo socioemocional de los alumnos de quinto grado de educación primaria, atendidos y seleccionados por normalistas de este semestre.

La selección de la muestra fue de 203 alumnos quinto y sexto grado distribuidos en cinco escuelas primarias de contextos diversos y responden a la selección que la Escuela Normal Miguel F. Martínez realiza para integrar el banco de escuelas para el desarrollo de la JOPP. La edad de los alumnos seleccionados fue de entre 11 y 12 años.

El instrumento utilizado fue la Encuesta sobre Convivencia Escolar publicado por la Secretaría de Educación Pública (2019) para instituciones de Educación Básica. De este, se seleccionaron cinco aspectos del desarrollo socioemocional con la intención de identificar el problema a atender en la JOPP. Los indicadores de análisis del instrumento fueron los primeros cinco ejes: *Autoestima, Manejo de emociones, Convivencia, Reglas y acuerdos, como último, Resolución de conflictos.*

Asimismo, cada eje se compone de ocho aspectos que fueron observados (tabla 1). La escala de valoración fue de: *esperado, en fortalecimiento, requiere apoyo y no aplica.* No aplica se consideró para los casos en los que no fue posible observar el aspecto durante la JOPP.

Tabla 1. Ejes a observar

Eje	Aspecto 1	Aspecto 2	Aspecto 3	Aspecto 4	Aspecto 5	Aspecto 6	Aspecto 7	Aspecto 8
Autoestima	Expresa claramente sus ideas y necesidades	Cuida su apariencia personal	Se respeta a sí mismo	Reconoce sus fortalezas	Manifiesta actitudes de auto cuidado	Mantiene contacto visual al interactuar con los demás	Se preocupa por los demás	Reconoce sus áreas de oportunidad
Manejo de emociones	Expresa como se siente ante diferentes situaciones	Regula la expresión de sus emociones	Actúa en forma asertiva en situaciones que le enojan	Tiene tolerancia ante situaciones que lo frustran	Da evidencia de no tener fluctuaciones constantes en sus estados de ánimo	Reconoce y valida las emociones de los demás	Está regularmente de buen humor	Es congruente con lo que siente y expresa
Convivencia	Respeta diferentes formas de pensar y/o actuar de los demás	Convive respetuosamente con sus compañeros	Se dirige a los demás por su nombre y no por apodos	Se integra fácilmente a las actividades con otros	Trabaja en equipo adecuadamente	Comparte sus cosas	Ayuda a compañeros cuando lo requieren	Avisa a una autoridad en el momento que agreden a alguien
Reglas y acuerdos	Cumple la mayoría de reglas y acuerdos del salón y la escuela	Acepta la redirección del maestro	Sigue reglas y acuerdos aun cuando no lo están observando	Expresa asertivamente desacuerdo con alguna regla o acuerdo	Es capaz de llegar a acuerdos en forma adecuada	Escucha diferentes opiniones para elaborar un acuerdo	Propone reglas o acuerdos de convivencia en el salón o escuela	Respeto y cede ante reglas y acuerdos a pesar de no estar de acuerdo con ellas
Resolución de conflictos	Escucha con atención y respeto el punto de vista de los demás	Evita conflictos en la escuela y su entorno	Se involucra para ayudar solucionar conflictos dentro del salón y escuela	Es capaz de negociar con otros para solucionar un conflicto	Recupera fácilmente la calma después de un conflicto	No apoya a otros o no participa en agresiones a otros niños	Logra solucionar sus conflictos en forma asertiva	Es respetuoso con las autoridades de la escuela

Fuente: Encuesta sobre Convivencia Escolar publicado por la SEP (2019).

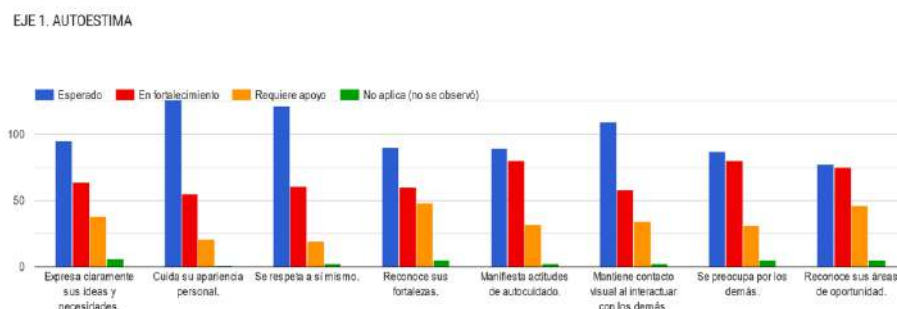
El procedimiento implicó que los normalistas, en un primer momento revisaran las teorías de Bisquerra, Goleman y Antoni y Zentner, con la intención de tener un panorama sobre el desarrollo socioemocional. Posteriormente, exploraron el instrumento y lo aplicaron con la muestra seleccionada en la JOPP. La aplicación se realizó durante y al final de la JOPP, integrándose en un formulario para concentrar los hallazgos. El criterio de inclusión fue alumnos de quinto y sexto grado de primaria, que fluctuaban entre los 11 y 12 años. En la escuela normal se abrió una sesión de discusión sobre los hallazgos y las dificultades con las que se enfrentaron, llevando un registro anecdótico de los sucesos relevantes.

Resultado

Una vez concluida la Jornada de práctica, en la escuela normal y desde el curso *Estrategias para el desarrollo socioemocional*, se analizaron los resultados entre estudiantes y profesor. En grupo, se discutió sobre los hallazgos derivados de lo observado y del registro de los casos que formaron parte de la muestra de cada escuela primaria. Los resultados se agruparon conforme a los cinco aspectos ya señalados, incluyendo sus respectivas gráficas.

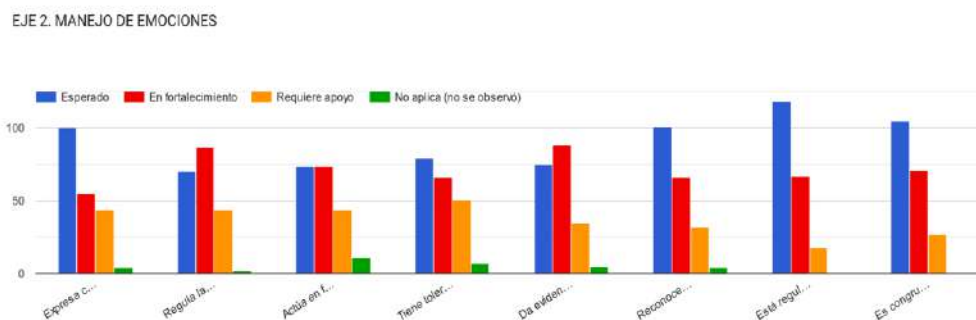
Con respecto, a la Autoestima la cual se basa “[...] en una adecuada valoración e identificación de las propias capacidades, limitaciones y potencialidades, como individuos y como miembros de una comunidad” (SEP, 2017, p. 357), la muestra reflejó que el 46.7% está en el nivel esperado con respecto a: *Expresa claramente sus ideas y necesidades*, mientras que el 31.5% está en fortalecimiento y el 18.7% requiere de apoyo; de esta forma es evidente que la dinámica de los grupos fue bastante nutrida en la expresión oral. En *Cuida su apariencia personal*, el 62% está en el nivel esperado, quedando solamente un 10.3% en requiere apoyo. El aspecto que en segundo lugar observó el nivel esperado fue *Se respeta a sí mismo*, con un 59.6% y solamente un 9.3% requiere apoyo. El aspecto que en menor medida obtuvo el nivel esperado fue *Reconoce sus áreas de oportunidad*, con 37.9% y con un 22.6 % en requiere apoyo (figura 3).

Figura 3. La autoestima



Con respecto al *manejo de las emociones*, los estudiantes normalistas observaron un buen control en la mayoría de los alumnos (figura 4). En este sentido, Bisquerra (2009) refiere que es el elemento esencial de la educación emocional, y está compuesto por aspectos como la tolerancia a la frustración, manejo de la ira, desarrollo de empatía, entre otros. Para los normalistas, los alumnos de quinto grado mostraron momentos donde el control de las emociones no siempre les permitió conciliar sus intereses, mejorando en pequeños grupos. En este sentido, López *et al* (2016) manifiestan que “...manejar y controlar las emociones adecuadamente es fundamental para establecer relaciones positivas con los demás y lograr nuestro sentido de bienestar” (p. 17). En los hallazgos se observó que en *Es congruente con lo que siente y expresa*, fue donde el mayor porcentaje se ubicó en el nivel esperado, con un 51.7%, mientras un 13.3% requiere apoyo. El menor porcentaje de nivel esperado fue en *Regula la expresión de sus emociones*, con un 35.9%, mientras que en requiere apoyo obtuvo un 21.6%; recordando que la edad de los alumnos está en la preadolescencia, por lo que el hallazgo es congruente.

Figura 4. El manejo de emociones



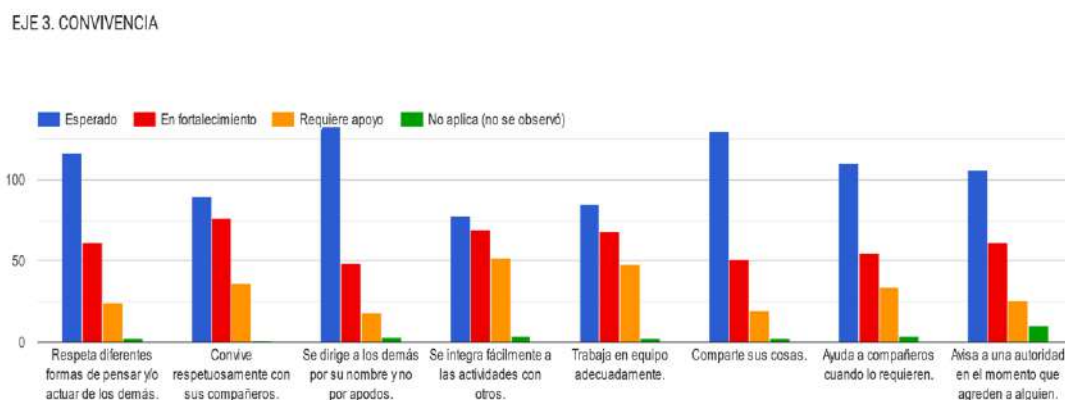
Con respecto a *la convivencia*, se puede afirmar que los alumnos,

[...] aprenden más cuando asisten a escuelas donde se sienten acogidos y se dan relaciones de cordialidad y respeto entre alumnos y profesores. Un buen clima escolar

es sinónimo de una escuela con un funcionamiento armónico, donde la comunidad educativa se relaciona positivamente (Treviño *et al.*, 2010, citado en SEP, 2018, p. 2).

Los resultados arrojaron como área con mayor porcentaje del nivel esperado en *Se dirige a los demás por su nombre y no apodos*, con el 65.5% y solo el 8.8% requiere apoyo. El nivel más bajo de esperado fue en *Se integra fácilmente a las actividades con otros*, con el 38.4%, mientras que el 25.6% requiere apoyo. Esto último se relaciona con porcentajes muy similares en *Trabaja en equipo adecuadamente*, con una diferencia del 2% en el nivel esperado y de requiere apoyo (figura 5); lo que deja entrever que los alumnos presentan problemas para integrarse en equipos y aprender con y del otro. En la discusión se mencionó que desde la convivencia en equipos se observó que había momentos de quiebre para conciliar intereses en algunos alumnos, pero que se seguía trabajando en ello. La convivencia en el aula en general mostró la tendencia a fracturarse en pequeños grupos.

Figura 5. La convivencia en el aula

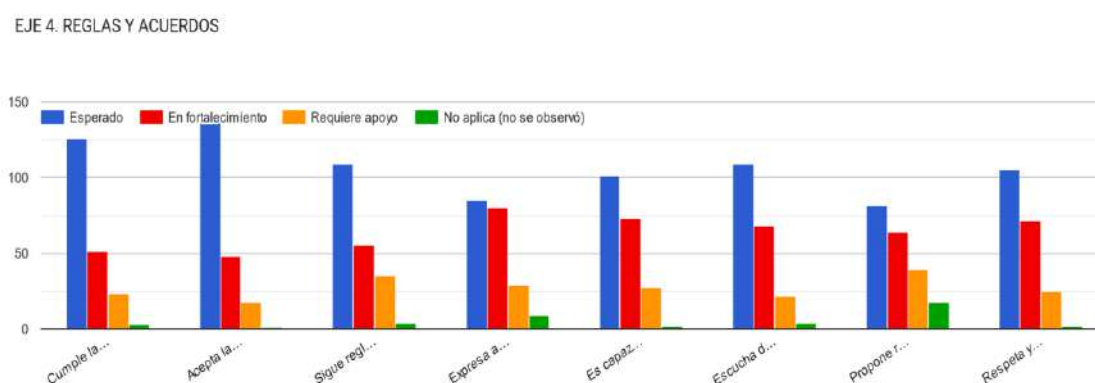


El aspecto de *reglas y acuerdos* presentó en gran medida el nivel esperado como se observa en la figura 6. Al respecto, los normalistas expresaron que los alumnos tenían mucha disposición para seguir y respetar las reglas; sin embargo, de manera constante se incluían como parte de los aspectos a favorecer el trabajo individual y de equipo. Al respecto, López *et al* (2016) refieren que el ambiente educativo es el lugar donde los alumnos aprenden a entender

cómo se convierten o se hacen miembros de un grupo o comunidad. Implica que deben aprender a que toda persona debe ceder en algún momento sobre algo de su individualidad para lograr el bien común o social. Conlleva a una transición de sentido del “yo” al de “nosotros”.

En los hallazgos se observó que el aspecto de *Acepta la redirección del maestro*, fue el más alto en nivel esperado con un 66.9%, y un 8.8% requieren apoyo, seguido por un 4% de diferencia por *Cumple la mayoría de las reglas y acuerdos del salón y escuela*. Sin embargo, el más bajo en nivel esperado fue *Propone reglas o acuerdos de convivencia en el salón o escuela con un 40.3%* y un 19.2% que requieren de apoyo; lo que refleja la necesidad de favorecer acciones propositivas con los estudiantes. Sin duda, las reglas y normas deben estar presentes en todo ambiente educativo. Los adultos debemos explicar con ejemplos el por qué existe una norma o costumbre, hecho que ayudará a promover el entendimiento y respeto a dicha normas y costumbres, posibilitándoles internalizar su importancia y la forma en que contribuyen a entablar buenas relaciones con otros y a construir una mejor sociedad; tal como lo promovieron los estudiantes normalistas durante la jornada de práctica.

Figura 6. Reglas y acuerdos

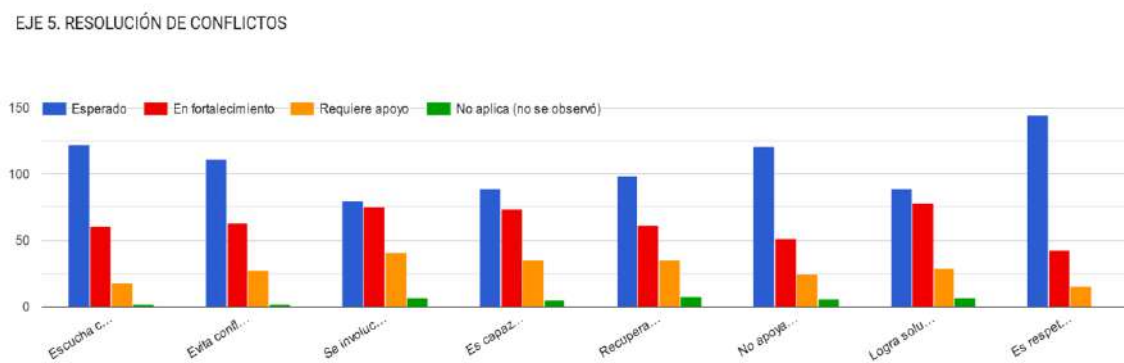


La *resolución de conflictos* de acuerdo con el Programa Nacional de Convivencia Escolar (SEP, 2018) son:

Las habilidades de resolución de conflictos que implican que el alumno sea capaz de generalizar estrategias para analizar la situación y decidir qué hacer y responda de manera asertiva ante la situación de conflicto. Es primordial que reconozcan que los conflictos son parte de la convivencia y aprendan a solucionarlos por la vía pacífica (p. 7).

En los resultados se observó que el aspecto que se colocó en mayor medida en el nivel esperado fue *Es respetuoso con las autoridades de la escuela* con un 71.4%, mientras que solo el 7.3% requiere apoyo. El aspecto que en menor medida se colocó en el nivel esperado fue *Se involucra para solucionar conflictos dentro del salón y escuela* con un 39.4% y un 20.1% que requiere apoyo. El aspecto menos observado fue *Recupera fácilmente la calma después de un conflicto* (figura 7). La resolución de conflictos es de relevancia para cualquier aspecto de la vida cotidiana, es por ello que se considera debe permanecer como un elemento a favorecer de manera cotidiana y transversal.

Figura 7. Resolución de conflictos



Discusión y conclusiones

La investigación que se presenta permitió realizar una exploración en colaboración con estudiantes de pregrado de la Licenciatura en Educación Primaria y el profesor formador.

Reflejó las dudas de los estudiantes sobre la objetividad de la observación y cómo sus hallazgos tienen relación con los aportes teóricos de especialistas en el tema.

Los resultados arrojaron que los ejes que requieren mayor atención son la *autoestima* y el *manejo de emociones*. El primero presentó el aspecto con más bajo porcentaje de esperado en *Reconoce sus áreas de oportunidad* con un 37.9% en la muestra, en ese mismo rubro *Reconoce sus fortalezas* fue el que más apoyo requiere, con un 23.6% de la muestra. El *manejo de emociones* presentó en *Regula la expresión de sus emociones* solamente el 35.9% de esperado y el 25.1% requiere apoyo en *Tiene tolerancia ante situaciones que lo frustran*.

Por otra parte, el trabajo de investigación permitió que los estudiantes normalistas lograran identificar la investigación como una herramienta para mejorar el trabajo docente, desmitificándola como inalcanzable y fuera de sus posibilidades. Mendoza y Roux (2016) señalan que la investigación docente apuesta a la participación de los maestros en procesos de investigación en sus aulas encaminados a resolver problemáticas muy específicas y contextualizadas.

Asimismo, la revisión teórica, el análisis y aplicación del instrumento favorecieron para responder la pregunta central acerca del nivel y estado de desarrollo de las competencias socioemocionales de los alumnos de 5º y 6º grado de cinco escuelas primarias de la localidad de Monterrey. Los estudiantes concluyeron que el avance en el aspecto socioemocional ha sido de consideración, a pesar del tiempo de confinamiento. La autoestima es uno de los aspectos que en mayor medida requiere atención, la discusión colocó en primer plano la edad de los alumnos, que fluctúan alrededor de los 11 y 12 años, ubicándolos en la preadolescencia; edad que impacta en esta categoría.

El control de las emociones fue un parteaguas para que los normalistas se vieran a sí mismos, al analizar el instrumento se percataron de situaciones necesarias para detectar en sí mismos que antes no habían contemplado. La discusión fue rica y mostró que, en algunos

casos, los normalistas están predispuestos a juzgar por las apariencias, pero que en sus reflexiones vuelven atrás y rescatan situaciones de interés para su valoración.

El método seleccionado por los estudiantes para resolver la situación problemática encontrada fue el método por proyectos, los argumentos que expresaron fue que les permitía enlazar las acciones con otras disciplinas, integrando en una sola acción varios propósitos educativos. El trabajo de investigación reflejó en un momento decisivo para los normalistas (a unos meses del último año de formación inicial), la importancia de la valoración y el diagnóstico como elementos indispensables para una planeación con posibilidades de éxito en el desarrollo socioemocional de sus alumnos de educación básica.

Referencias

- Antoni, M. y Zentner, J. (2014). *Las cuatro emociones básicas*. Herder Editorial.
- Bonilla, E. y Rodríguez, S. (2005). *Más allá del dilema de los métodos: la investigación en Ciencias sociales*. Editorial Norma.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*.
- Bisquerra, R. (2017). *Sobre la inteligencia emocional IL3-UB*. Conferencia YouTube <https://www.youtube.com/watch?v=OZk37Ne2zgw>
- Diario Oficial de la Federación. (2022). *Anexo 5. Plan de Estudio de la Licenciatura en Educación Primaria*.
- Goleman, D. (2018). *Inteligencia emocional*. Lelibros.
- Goleman, D. (2019). *Inteligencia emocional*. Conferencia YouTube <https://www.youtube.com/watch?v=KvpsjJOpPoQ>
- López, A., Agrinsoni, M. A., Figueroa, W., Ortiz, R. y Corujo, G. (2016). *Alcanzar la Comunidad de Aprendices mediante Prácticas Apropriadas para la Niñez Temprana (0-6 años)*. Puerto Rico: Centro de Investigaciones Educativas.
- Manzano-García, B. (2015). La investigación en educación llevada a la práctica para la mejora en los procesos educativos. Tomé, M y Manzano, B. (Ed.) *Investigación en la Práctica Docente*.
- Mendoza, J. y Roux, R. (2016). La investigación docente y el desarrollo profesional continuo: un estudio de caso en el noreste mexicano. *Innovación educativa (México, DF)*. 70(16), México ene./abr. 2016. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732016000100043

Secretaría de Educación Pública. (2017). *Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Educación Primaria 5º grado. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública. (2018). *Documento base del programa nacional de convivencia escolar para autonomía curricular ciclo 2018-2019*. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/414833/Documento_base_del_Programa_Nacional_de_Convivencia_Escolar_para_Autonom_a_Curricular_ciclo_2018_final.docxlo.pdf

Intervención para mejorar la comprensión del álgebra en alumnos de educación secundaria

Paola Castañón Castañeda

paolacasta@camzac.edu.mx

Centro de Actualización del Magisterio en Zacatecas

César Sotelo Pichardo

Centro de Actualización del Magisterio en Zacatecas

Alejandra Fabiola Huitrado Mora

Centro de Actualización del Magisterio en Zacatecas

Línea temática 2. Pedagogía y práctica docente en las escuelas normales

Resumen

En el presente trabajo se delimita el contexto de la escuela secundaria Técnica No. 34 “Francisco Tenamaxtle”, asimismo, se dan a conocer las características de los grupos con los que se estuvo practicando, a partir de dicha caracterización y de la manera en que se estuvo trabajando durante la primera jornada de prácticas se logró identificar un problema, el cual se delimita y explica en el presente trabajo.

Dicho problema corresponde a las dificultades que tienen los estudiantes cuando trabajan con álgebra, sin embargo, no se consideran solo las dificultades que los estudiantes tienen, sino que también las causas de estas, como las actividades que diseña el docente para dar a conocer un tema. Con base al problema en el presente trabajo se interviene en el grupo con la finalidad de que se mejore. Para lograrlo se establece una hipótesis, objetivos de lo que se pretende alcanzar, así como una metodología para en esta establecer los métodos que serán usados a lo largo de todo el trabajo. A partir de tener lo anterior, se formulan un conjunto de

propuestas para intervenir en la siguiente práctica y obtener un cambio o mejora en el problema, para ello se tomó en cuenta lo que se hizo en la primera jornada de prácticas, y a partir de ello cambiar aspectos que no funcionaron o no se aplicaron como lo fue el trabajo colaborativo, las hojas de trabajo, así como el uso del material didáctico, al previamente haber trabajado con el grupo ya se identificaron situaciones y aspectos con los que se puede trabajar, así establecer actividades que fueran de verdadera utilidad, discriminar lo que funcionó y lo que probablemente funcione con los grupos a partir de esto lograr mejorar aspectos que realmente pueden servir en que los estudiantes mejoren su comprensión en el álgebra.

Palabras clave: álgebra, dificultades, educación secundaria, propuesta, mejora, intervenir.

Introducción

Actualmente los estudiantes de Educación secundaria generan una gran diversidad de dificultades en la Enseñanza – Aprendizaje del álgebra, de modo que se requiere de una diversidad de estrategias para que dichas dificultades se puedan ir disminuyendo. A lo largo del presente proyecto se describe el contexto de la comunidad estudiantil y de forma particular los dos grupos donde se estuvo realizando las prácticas profesionales de sexto semestre de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas en Educación Secundaria. Se da a conocer lo que sucedió en la primera jornada de prácticas, con base en ello, se diseñan estrategias para intervenir y finalmente se dan a conocer los resultados de la segunda intervención.

Caracterización

La Escuela Secundaria Técnica No.34 “Francisco Tenamaxtle” está ubicada en el boulevard Jesús Reyes Heróles, Tecnológica, 98099 Zacatecas, con clave 32DST0034R, es de turno matutino. La escuela tiene un total de 651 alumnos distribuidos en 18 grupos. Los docentes son quienes cuentan con un espacio para dar clases, por tanto, los alumnos se mueven de aula de acuerdo a la clase que les corresponde. Hay estudiantes que aunque lleven el uniforme le dan el uso que ellos desean. En cuestión de los comportamientos, hay estudiantes están cuidando

su comportamiento para no ocasionar problemas, sin embargo, existen otros elementos que siempre están gritando y en contacto físico - agresivo con los demás.

Diagnóstico 1° "E"

El grupo de 1° "E" cuenta con un total de 33 estudiantes de los cuales. Para Jiménez (2010) los valores se definen como principios que nos permiten orientar nuestro comportamiento. No se desarrollan valores por lo que no se favorece a un clima áulico sano, no se escuchan entre ellos y tampoco existe respeto entre los integrantes, los estudiantes suelen dirigirse a los demás compañeros para golpear o insultarlos. Académicamente es un grupo que se distrae constantemente pero el vocabulario que utilizan es formal respecto a los distintos temas y tienen ideas clave en las clases, no cumplen con tarea, pero si participan, trabajan en los módulos pero es necesario que se les esté llamando la atención para que se pongan a trabajar, así como mencionando el tiempo que les queda para realizar el trabajo, porque si esto no se hace comienzan a platicar y no realizan nada de las actividades.

Diagnóstico 1° "F"

El grupo consta de un total de 32 estudiantes. Son estudiantes que guardan silencio con frecuencia, muestran tener interés y atención a la hora de que se les explica un tema, realizan los trabajos y no es necesario estar pendiente de lo que hacen porque en su mayoría trabajan, son poco participativos y cuando lo hacen su lenguaje no es formal, para los procedimientos matemáticos es necesario explicar más de una vez y dar a conocer varios ejemplos. Watson (1924) menciona que la conducta es lo que el organismo hace o dice, incluyendo bajo esta denominación tanto la actividad externa como la interna. Los diversos comportamientos de cada uno de los estudiantes no afectan negativamente al desarrollo de las clases, esto debido a que atienden con frecuencia a las indicaciones, aunque estas se les tengan que estar repitiendo. Hay algunos días donde si suelen ser muy ruidosos y se distraen con facilidad, pero si se les llama la atención no tardan en acatar lo que se solicita y poner orden.

Delimitación y explicación del problema

El problema enmarca las diversas dificultades que presentan los estudiantes en educación secundaria en la enseñanza y aprendizaje del álgebra, no obstante, el problema no solo se limita a eso, también, se reconoce que existen causas ante las diversas dificultades, debido a que son generadas por una gran diversidad de factores. El hecho de que álgebra contenga números, letras, diversas leyes, así como, errores y los contenidos no comprendidos que se tienen en la aritmética, genera en los estudiantes una serie de conflictos porque se desarrollan confusiones en cómo se realizan las operaciones algebraicas, en este sentido comienzan a desarrollar dificultades que impiden un buen desarrollo. Las estrategias que utilizan los docentes es un factor de suma importancia, debido a que cuando se dan a conocer los temas algebraicos las clases no son significativas para los estudiantes, las actividades no son suficientes o no están bien diseñadas, por tanto, influyen en que se desarrollan dificultades y actitudes negativas en el estudio del álgebra. Solo influye porque cabe mencionar que existen muchos otros factores como el desarrollo cognitivo del alumno y las dificultades que se tienen con la aritmética.

Planteamiento del problema

Se plantea la preocupación de que los estudiantes avanzan de nivel educativo con dificultades algebraicas que siguen desarrollando por las deficiencias aritméticas y lo que van construyendo algebraicamente, no tienen una orientación de lo que es correcto, lo que llega a tener un impacto negativo en los siguientes años de estudio.

Hipótesis

Cuando se estudia álgebra aplicando actividades dinámicas que llamen la atención de los estudiantes y estrategias como el aprendizaje colaborativo, a través del descubrimiento y retroalimentación los alumnos logran comprender los contenidos algebraicos y no tienen tantas dificultades en su aprendizaje.

Justificación

Se percibe importancia de las estrategias utilizadas por los docentes en la enseñanza del álgebra y la aritmética, si los docentes aplican la transposición didáctica de manera consciente y reflexiva, pueden lograr buenos resultados en el aprendizaje de los estudiantes. Además, los estudiantes tienen un papel crucial en su propio proceso de aprendizaje. Si muestran disposición para estudiar y adquirir nuevos conocimientos de manera autónoma, pueden apoyar de manera efectiva las estrategias implementadas por los docentes. Sin embargo, muchos estudiantes desean que todo el conocimiento les sea entregado de forma pasiva, sin esfuerzo propio, lo que limita su comprensión y aplicación práctica de los conceptos matemáticos. La falta de contextualización en la enseñanza del álgebra puede llevar a los estudiantes a percibir que estos conceptos carecen de relevancia en su vida diaria. Además, la mayoría de los docentes no diseñan estrategias efectivas para mejorar la enseñanza de álgebra y aritmética, lo que contribuye a un bajo desarrollo en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Marco teórico

De acuerdo con las investigaciones que se estuvieron realizando se encuentra que de acuerdo con Palarea y Socas (1999) consideran al obstáculo cognitivo como conocimientos que han sido satisfactorios para la resolución de ciertos problemas durante un tiempo, por ende, resulta inapropiado enfrentarse a otros planteamientos.

Las estrategias de enseñanza se logra definir las como el conjunto de decisiones y situaciones que toma y diseña el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos. Según Jean Díaz Bordenave (1985: 124) las actividades “Son instrumentos para crear situaciones y abordar contenidos que permiten al alumno vivir experiencias necesarias para su propia transformación”. El hecho de diseñar situaciones que permitan al estudiante experimentar probablemente se va a tener un mejor resultado en su aprendizaje. Philippe Perrenoud (2007: 53) habla del sentido del trabajo, de los saberes, de las situaciones y de los aprendizajes, y afirma que el sentido se construye considerando los valores

y las representaciones de una cultura, y que dicha construcción se produce en una situación determinada a través de las interacciones y los intercambios. Por lo que se considera importante el diagnóstico que se tiene de los grupos de tal modo que se satisfaga con una buena contextualización a las diversas situaciones planteadas.

Objetivos de la Intervención

- Diseñar e implementar estrategias y actividades efectivas para aumentar la comprensión de los estudiantes en los contenidos algebraicos, de forma que puedan resolver problemas y ejercicios por ellos mismos.
- Implementar actividades de aprendizaje colaborativo para que los estudiantes participen y se comuniquen entre ellos logrando llegar a conclusiones verdaderas en los contenidos.
- Dar retroalimentación de los contenidos algebraicos de modo que no queden dudas o desarrollen un conocimiento erróneo que impida un buen desarrollo de aprendizaje posteriormente.

Metodología

El concepto central de este texto es la "transposición didáctica", según Chevallard y Joshua (1982). Esto se refiere al proceso en el que el conocimiento experto se convierte en un conocimiento que debe ser enseñado y aprendido. En otras palabras, se trata de llevar el "saber sabio" a un nivel de comprensión y enseñanza accesible para otros. El álgebra es un tema que requiere una transposición didáctica, ya que la comprensión de este tema se facilita al contextualizarlo con ejemplos y actividades cotidianas.

En cuanto a la metodología de investigación, se utilizará una metodología mixta, que combina datos cuantitativos y cualitativos. Para este proyecto se va a utilizar la metodología mixta. Según Creswell, es "una investigación en la que el investigador recopila, analiza e integra tanto datos cuantitativos como cualitativos en un solo estudio o serie de estudios que aborda las preguntas de investigación diferentes pero relacionadas" (2014). La combinación de estos

dos enfoques permite a los investigadores obtener una comprensión más profunda y completa del problema estudiado. Esto permitirá una comprensión más profunda del problema en estudio. Los datos cuantitativos se recopilarán mediante la revisión de libretas, hojas de trabajo y exámenes, y se centrarán en aspectos medibles y cuantificables. Por otro lado, los datos cualitativos se obtendrán a través de observaciones y entrevistas, lo que proporcionará información descriptiva y permitirá evaluar la efectividad de las estrategias implementadas en el proyecto de intervención.

Los materiales didácticos que se implementaron en esta jornada fueron diversos, se utilizaron algunas cartulinas donde ellos debían organizar o colocar las respuestas, esto en la jerarquía de operaciones y leyes de los signos.

Para dar a conocer el tema y que conocieran lo que es una ecuación, se trabajará con una balanza, algunos cubos para colocarlos y con valores para que conozcan cómo se encuentra el valor de la "x" y lo que se tiene que hacer para encontrar dicho valor. Cuando se comienza a explicar en el pizarrón se seguirá recordando cómo se trabajó con la balanza para así ir describiendo los pasos para encontrar el valor de la incógnita.

En la segunda jornada no se van a implementar hojas de trabajo que conlleven problemas o tablas, sino que más bien se les proporcionará una que les pudiera llamar la atención, se les dará un laberinto donde deberán resolver de acuerdo como van encontrando el valor de las incógnitas en las distintas ecuaciones lineales, de modo que tienen que conocer el proceso de cómo resolverlas y al ir obteniendo los valores de la incógnita ir coloreándolos de modo que se pudiera llegar al fin.

Propuestas de acción o innovación para el cambio o mejora

Para dar a conocer el tema se trabajará con la transposición didáctica, para que los alumnos conozcan los temas con un vocabulario apto para ellos y ejemplos de su vida diaria, por tanto, en este sentido la propuesta de cambio es utilizar material físico que lo relacionen con su vida cotidiana para explicar el tema y poner ejemplos, así como vocabulario que los alumnos

comprendan, pero sin dejar de lado lo académico. Según Guitert y Giménez (1997) el trabajo colaborativo es un proceso en el que cada individuo aprende más de lo que aprendería por sí solo, fruto de la interacción de los integrantes del equipo. En la primera jornada de práctica no se implementó trabajo colaborativo con ninguno de los grupos debido a la caracterización previa realizada. No obstante, ya se tuvo la experiencia de trabajar con ambos grupos, por ende, algunas ideas sobre dichos grupos cambiaron por lo que se pudieron idear estrategias que permitieran el trabajo colaborativo en la segunda jornada. El trabajo colaborativo se pretende desarrollar con el fin de que entre ellos compartan resultados, así como procedimientos de modo que si alguno no comprende cómo se debe desarrollar sea apoyado por alguno de sus compañeros para que así reconozca la manera en cómo se debería de hacer. El uso de esta estrategia de trabajo también apoya la formación de valores de tal manera que deben aprender a escuchar y a dialogar entre ellos. Para poderla llevar a cabo se implementarán reglas y acuerdos para que no exista desorden, como respetar las opiniones de los demás, escuchar, el equipo que realice desorden y se le llame la atención tres veces se le cancelará su trabajo, esto para que se concentren en lo que se les pide y dejen de lado el desorden.

Otra de las propuestas de intervención es plantear situaciones problema relacionadas con su contexto será un aspecto por tomar en cuenta a la hora de planear, de modo que los estudiantes comprendan un poco más del por qué se está estudiando el tema y tomen razonamiento a la hora de resolverlo de manera que traten por ellos mismos de crear un autoconocimiento o mínimo realicen algunas hipótesis para partir de ello. En la jornada pasada esto no se trabajó, fueron aplicados ejercicios sin ningún contexto, por lo que probablemente no le encontraban lógica por qué no lo relacionaron con la vida cotidiana. Asimismo, se aplicarán más ejercicios y problemas, en la primera jornada esto casi no se implementó y por tanto probablemente fue un factor para que el tema no se comprendiera del todo, con mayor cantidad de ejercicios y problemas de modo que los alumnos comprendan de una mejor manera el tema y reconozcan no sólo lo conceptual sino también lo procesual.

Los materiales didácticos son herramientas usadas por los docentes en las aulas de clase, en favor de aprendizajes significativos; en este sentido, el interés de la investigación radicó en analizar la intencionalidad que le dan los docentes (Orozco, 2013). Respecto los materiales didácticos, se pretende que en su mayoría sean de manipulación en grupo para que entre conjunto puedan hacer conclusiones y generar situaciones que les permitan obtener aprendizajes, los materiales tendrán la finalidad de que el tema sea mayormente comprendido, en la primera jornada de prácticas no se implementó el uso de materiales manipulables porque se caracterizaron como grupos muy desordenados e irrespetuosos por lo que se evitó usarlos por temor a que ocasionarán más desorden con el material o en lugar de trabajar lo maltrataran. Al ya haber trabajado con ellos se percibió que pueden trabajar de buena manera.

En ocasiones los alumnos llegan muy fastidiados y no quieren trabajar, o bien, al finalizar la clase ya se encuentran estresados y con una actitud de cansancio, para este fenómeno se pretende impulsarlos a trabajar por medio de participaciones y puntos extra, quienes terminen primero algún trabajo o realicen una participación, se les dará un punto, o participaciones para su calificación, con la finalidad de que se interesen por trabajar y terminar lo que se les solicita. Asimismo, se llevarán cuadros mágicos o retos matemáticos que los saquen de la zona de confort y desarrollen su pensamiento lógico matemático, si los resuelven se les dará un punto extra.

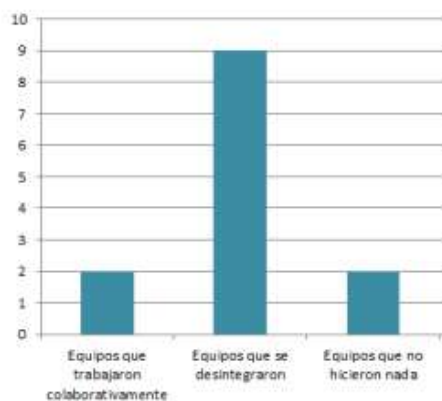
Respecto a las hojas de trabajo, en lugar de aplicar hojas de trabajo normales con ejercicios, problemas o tablas, se les proporcionará hojas de trabajo que les atraigan su atención, se utilizará estas como trabajo en clase, pueden ser actividades que sean un poco dinámicas como serpientes y escaleras, laberinto, etc., de modo que les cause interés resolver lo que se solicita, para poder resolver este tipo de hojas generalmente tienen que conocer la forma correcta en que se resuelve los problemas que se solicitan, por tanto deberán de dominar el tema para poder terminarla, no obstante, en caso de que no logren realizarla debido a la falta de conocimiento se puede hacer una retroalimentación del tema de modo que se apoye para que se comprenda totalmente y así se pueda culminar con la hoja de trabajo.

Estas son las propuestas de acción que se tenían planteadas, todas con la intención de que el tema quede suficientemente claro y así se pueda disminuir el número de dificultades, errores y obstáculos que se tienen en temas aritméticos que pueden afectar posteriormente en el estudio del álgebra, o bien, en caso de que asignen un tema algebraico, directamente tratar con dichas dificultades, errores y obstáculos, son propuestas que en la jornada anterior no se habían realizado debido a la caracterización de los grupos, no obstante, algunas otras propuestas son nuevas, se implementarán para percibir cambios favorables.

Resultado

Los resultados obtenidos en el trabajo colaborativo fueron distintos en cada grupo, el trabajo consistió en resolver un conjunto de problemas, estos se les dictaron y se les solicitó que lo trabajaran en binas.

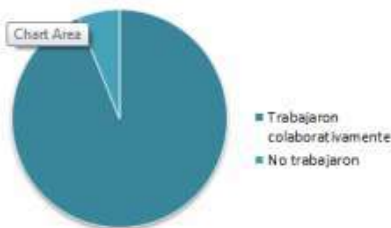
En primero “E” después de algunos minutos de estar conformados en equipos los estudiantes comenzaban a conversar sobre otros temas y el desorden iba en incremento, no obstante, se les llamó la atención un par de veces y se les fue sacando frijoles del bote, de modo que comenzaban a incitar a los demás compañeros que guardaran silencio y se pusieran a trabajar. Al concluir con el tiempo, se les pidió que en equipo eligieran a una persona para que pasara a colocar una de las soluciones de uno de los problemas en el pizarrón, sólo un equipo terminó todos los problemas, comenzaron a pasar y en varios equipos tenían mal los



resultados, en este grupo no pudo funcionar el trabajo colaborativo debido a que constantemente se desviaban del tema generando desorden y conversaciones que no tenían influencia en el tema, a pesar de que se estuvo pendiente de lo que estaban haciendo y recordándoles la forma en que debían trabajar, no lo hacían, nueve equipos se fueron desintegrando, es decir, mientras una persona se ponía a resolver los problemas, los otros dos integrantes estaban conversando, no lo hicieron colaborativamente, en

su mayoría fue individual porque acerca del tema no compartieron ideas. Dos equipos no realizaron nada. Se puede mencionar con ello que solo el 12.12% trabajo colaborativamente, el 54.54% no siguió los pasos para trabajar de forma adecuada y el 12.12% no realizó nada, lo anterior fue notorio al momento en que pasaron al pizarrón y colocaron sus procesos y resultados, así como al estar observando la manera en que trabajaba cada equipo.

No obstante, en el grupo de primero “F” la actividad funcionó de manera exitosa, se realizaron las mismas indicaciones y las especificaciones mencionadas con anterioridad, el grupo reaccionó de muy buena manera al trabajar en conjunto, compartieron ideas y algunos equipos terminaron unos minutos antes del tiempo planeado, se les permitió a los demás equipos terminar o avanzar más pero cuando se llegó el tiempo planeado se comenzaron a compartir ideas, en su mayoría terminaron, todos los integrantes del equipo tenían lo mismo y cuando se estuvo analizando cómo trabajaban fue notorio que lo hicieron comentando sus ideas y conocimientos, apoyando a aquellos que no comprendieron, esto lo realizaron a través de explicaciones y ejemplos cuando estaban resolviendo algún problema, de modo que iban



trabajando en conjunto, manifestaron entre ellos algunas dudas, pasaron distintos integrantes de cada uno de los equipos hasta que se logró terminar con todos los problemas, estos fueron analizados y algunos explicados para que nadie se quedara con dudas, los que se volvieron a explicar fueron dos donde se identificó que la mayoría tuvo confusión. Solo un equipo no trabajó de manera bien y correspondió a 6.25%, mientras que el

93.75% trabajó de manera adecuada.

Plantear situaciones problema relacionadas con su contexto es una estrategia que funcionó, los estudiantes de ambos grupos se manifestaron atentos ante lo que se les solicitaba, ellos mismos por medio de la problemática a la que se presentaban iban obteniendo las ecuaciones, para posteriormente resolverlas, gracias a los problemas contextualizados les fue más sencillo hacerlo debido a que cuando se les daban solamente ejercicios como se hizo en

un inicio no lograban obtener los resultados por el procedimiento que realizaban, cuando se empezó con la contextualización, la situación cambió, debido a que iban formulando la ecuación y de acuerdo al contexto que se les daba, por lógica iban sacando los pasos a seguir.

La actividad de las cartulinas sobre las leyes de los signos y jerarquía de operaciones en ambos grupos fue muy funcional debido a que les llamó la atención participar con la manipulación del material didáctico, se corrigió cuando se tuvo errores y se les dio las razones y argumentos correspondientes para que lo comprendieran para que lo comprendieran adecuadamente. Los estudiantes participaron activamente y entre ellos se iban corrigiendo si había algún error.

En la formalización del tema con el uso de la balanza la mayoría de los alumnos de ambos grupos se mostraron interesados cuando se estuvo manipulando esta, se logró percibir su atención y reconocieron lo que es una ecuación, así como la forma en que se debe encontrar el valor de la incógnita, por ellos mismos iban desarrollando un proceso para encontrar el valor de "x" por lo que les fue más sencillo el algoritmo matemático a seguir.

El material didáctico funcionó debido a que pudieron visualizar físicamente como encontrar el valor de la incógnita y en el concepto de ecuación. Se les impulso al interés por medio de puntos extra y de participaciones, quienes terminaran primero algún problema o trabajo se les daba o bien, quien quisiera pasar al pizarrón, esta estrategia en ambos grupos fue de éxito debido a que todos desean terminar primero para obtener la recompensa, todos los alumnos al menos lo intentaban, esto redujo el desorden en las clases y permitió que todos al menos intentarán resolverlo, a través de esta estrategia surgieron dudas al tema por lo que apoyó a que estas fueran resueltas en el pizarrón por la practicante con participaciones de los estudiantes, también impactó en el tiempo debido a que lo terminaban rápido y siempre pedían algún otro problema o ejercicio que les permitiera obtener la recompensa, en los dos grupos apoyo a la práctica debido a esto y siempre se les apoyaba si tenían complicaciones.

En la hoja de trabajo del laberinto que se aplicó con los grupos se obtuvo que en primero “E” un 3% no se mostró interesado y un 97% quería obtener bien su laberinto, en el primero “F” un 6% no mostró interés y el 94% si, esto se identificó por la manera en cómo lo resolvieron y cuando preguntaban a los que no se les consideró interés fue porque ni siquiera se tomaron el tiempo de leer o entender lo que se debía de realizar en la hoja, manifestaron que por que estaban cansados y otros porque se sentían mal.

En esta actividad sucedieron algunas dudas en donde se les explicó cada una de ellas. El interés por terminar fue tanto que hasta los estudiantes que no comprendían el tema por no poner atención y no trabajar en las clases lo querían resolver. Al tener a todos los estudiantes interesados por seleccionar el camino correcto se obtuvo disciplina y todos se encontraban trabajando.

Discusión y conclusiones

De acuerdo a las estrategias que se implementaron a lo largo de las jornadas de práctica, las actividades planteadas en la segunda jornada resultaron de buena manera, los estudiantes por ellos mismos lograron llegar a los procedimientos a seguir para la resolución de los distintos problemas que se les plantearon, lo que permitió que se dialogaran en grupo y se dieran conclusiones, permitiendo que algunos de los procedimientos utilizados fueran válidos, la intención de las clases siempre se tuvo clara, así como la de cada una de las actividades debido a que aunque se utilice material didáctico o actividades dinámicas no se debe de perder la intencionalidad de por qué se realizan, en la intervención realizada no se perdió la intención que fue lograr que comprendieran el tema y practicaran, por tanto cada actividad fue de apoyo para que los estudiantes comprendieran de mejor manera cada aspecto del tema. Es importante conocer las características de los grupos, debido a que las mismas estrategias no funcionan para todos, existen grupos con los que pueden funcionar y con otros que puede ocasionar desorden u otro factor negativo para la construcción de conocimientos, esto fue lo que sucedió por ejemplo en el trabajo colaborativo, en el grupo “F” se logró obtener buenos resultados y en

el grupo “E” no trabajaron, es importante estar haciendo retroalimentación para que si tienen algún error no lo sigan desarrollando y usando como un conocimiento.

Referencia

- Castro, E. (s/f). *Dificultades en el aprendizaje del álgebra escolar. Difficulties in learning school algebra*. Edu.co. Recuperado el 24 de enero de 2023, de <http://funes.uniandes.edu.co/11199/2/Castro2012Dificultades.pdf>
- De Faria, E. (s/f). *Transposición didáctica: definición, epistemología, objeto de estudio*. Centro de investigaciones Matemáticas y MetaMatemáticas. Edu.co. Recuperado el 24 de enero de 2023, de www.cimm.ucr.ac.cr/edefaria <http://funes.uniandes.edu.co/21211/1/DeFaria2006Transposici%C3%B3n.pdf>
- Dummit, D. S. y Foote, R. M. (2004). *Abstract Algebra*. Wiley.
- María, C. S., Jorge, O. B., Galan, C. y Meta, C. (s/f). *Errores y dificultades en procesos de representación El caos de la generalización y el razonamiento algebraico*. Edu.co. Recuperado el 24 de enero de 2023, de <http://funes.uniandes.edu.co/710/1/errores.pdf>
- Neira, G. I. (s/f). *Vista de Dificultades detectadas al pasar del álgebra al cálculo en educación matemática*. Edu.co. Recuperado el 24 de enero de 2023, de <https://geox.udistrital.edu.co/index.php/infancias/article/view/4919/7111>
- Orozco, A. M. M. y Henao, A. M. G. (2013). El material didáctico para la construcción de aprendizajes significativos. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 4(1), 101-108
- Revelo-Sánchez, O., Collazos-Ordóñez, C. A., y Jiménez-Toledo, J. A. (2018). El trabajo colaborativo como estrategia didáctica para la enseñanza/aprendizaje de la programación: una revisión sistemática de literatura. *TecnoLógicas*, 21(41), 115-134.
- Socas, M. M. (s/f). *Dificultades y errores en el aprendizaje de las matemáticas. Análisis desde el enfoque lógico semiótico*. Edu.co. Recuperado el 24 de enero de 2023, de http://funes.uniandes.edu.co/1247/1/Socas2008Dificultades_SEIEM_19.pdf

La codocencia: una experiencia exitosa en la práctica docente de estudiantes del tercer semestre de la licenciatura en educación primaria de la ENPCAC

Marisa Uribe Cruz

marisauribe@enpcac.edu.mx

Escuela Normal Profesor Carlos A. Carrillo

Myrna Liliana Carrasco Guzmán

myrnalilianacarrasco@enpcac.edu.mx

Escuela Normal Profesor Carlos A. Carrillo

María Araceli Salgado Monárrez

mariaaracelisalgado@enpcac.edu.mx

Escuela Normal Profesor Carlos A. Carrillo

Línea temática 2. Pedagogía y práctica docente en las escuelas normales

Resumen

La presente investigación gira en torno a la codocencia, entendida como aquella actuación didáctica que es compartida relativa a planificar, diseñar, poner en práctica y evaluar durante determinado tiempo por dos o más docentes en el mismo espacio físico. Dicha investigación se llevó a cabo durante la jornada de práctica docente con 60 estudiantes del tercer semestre de la Licenciatura en Educación Primaria como una experiencia exitosa, se realizó en la Escuela Normal Profesor Carlos A. Carrillo ubicada al norte del Estado de Durango, bajo la metodología de investigación acción, utilizando la observación participante y el grupo focal como técnicas de recogida de información, así como el diario de campo como instrumento de registro. Los hallazgos de la presente evidencian que La estrategia de codocencia para desarrollar las prácticas docentes en el tercer semestre de la Licenciatura en Educación Primaria, es viable

para trabajar en diversos contextos, por lo que los resultados obtenidos dan oportunidad de sugerirla para ser incluida como modalidad de trabajo en este semestre, no únicamente en el Plan de estudios 2018, sino en planes posteriores.

Palabras clave: codocencia, formación inicial, normalismo, práctica docente.

Planteamiento del problema

Durante los últimos cuarenta y seis años, la Escuela Normal Profesor Carlos A. Carrillo (ENPCAC), Institución de Educación Superior (IES) que se encuentra ubicada en Santa María del Oro, una comunidad perteneciente al municipio de El Oro, al norte del Estado de Durango, constituyó la única oferta educativa de nivel superior en esta región del Estado, gestionada en el año de 1977 por un grupo de jóvenes docentes de educación básica que buscaban atender las necesidades educativas del Estado, pero sobre todo brindar a la población rural de la región, una oportunidad de estudio y de movilidad social.

La mayoría de sus estudiantes, hijos de campesinos de la región, quienes no podían estudiar una carrera universitaria por falta de recursos económicos, constituyeron la nueva institución educativa que a la fecha ha egresado a más de cuarenta generaciones de profesores y licenciados en Educación Preescolar y Educación Primaria.

La institución originalmente llevó el nombre de Escuela Normal Experimental Prof. Carlos A. Carrillo, como muchas normales experimentales que surgieron en esta época, siendo una de las pocas que logró sostenerse gracias a su creciente matrícula y excelentes resultados en la formación de profesores en Educación Primaria y Preescolar, pasando a ser una Normal Urbana a partir del año 1996.

En la actualidad la ENPCAC ofrece las Licenciaturas en Educación Preescolar y Educación Primaria, es una escuela en crecimiento constante que cuenta con una matrícula de casi 400 estudiantes.

Los estudiantes proceden de distintos contextos, siendo originarios principalmente de comunidades de los estados de Chihuahua y Durango, captando esporádicamente alumnos de Coahuila y Sinaloa. El equipo directivo lo componen tres maestros, mientras que la planta docente está constituida por 30 catedráticos, los cuales atienden cursos de ambas licenciaturas.

La Misión de la escuela es:

Formar docentes competitivos, capaces de actuar con apego a los valores morales y profesionales inmersos en una sociedad del conocimiento y la información, hábiles en el dominio y desarrollo de competencias genéricas y profesionales que, apoyados en la innovación, propicien el desarrollo integral de los educandos para contribuir a una formación equitativa y de calidad en beneficio propio y de la sociedad.

Mientras que la Visión es:

Somos una institución formadora y actualizadora de docentes, comprometida con las demandas y exigencias de la actual sociedad del conocimiento y de la información, capaces de transformar la realidad social, propiciando el desarrollo de las capacidades intelectuales, artísticas y humanísticas de los docentes en formación, así como de una actitud reflexiva y valoral; reconocida por la calidad de la oferta educativa a través de la evaluación y acreditación de los programas y sustentada en la conformación de redes de colaboración de cuerpos académicos e intercambios de estudiantes y docentes en el entorno nacional e internacional. Teniendo como soporte una infraestructura física, académica y tecnológica que permite la innovación.

La ENPCAC promueve la práctica de valores relacionados con la profesión, principalmente los que apoyan los rasgos del perfil de egreso; de manera transversal se promueven valores como la responsabilidad, el respeto, la solidaridad, el compañerismo, la paz, así como los valores cívicos, entre otros que requiere el docente en formación y el docente novel al enfrentarse al trabajo en el Servicio Profesional Docente. A fin de garantizar la práctica armónica de dichos valores, la institución cuenta con una serie de reglamentos que rigen la vida institucional, tales como los reglamentos de Biblioteca Escolar, Sala Interactiva, Sala de

idiomas, Laboratorio de Matemáticas, Aula de cómputo, así como los reglamentos de la Práctica Docente, de Viajes y el Reglamento General para regular la conducta de los estudiantes de la ENPCAC.

Su lema “Unión, Fuerza e Inteligencia”, se ha convertido en más que eso, siendo una aspiración tanto para los estudiantes como para los docentes que laboran en ella.

En el contexto descrito, se encuentran múltiples posibilidades de mejora a través de la investigación permanente y sistemática de la realidad, que permita no solamente conocer el estado de las cosas sino incidir positivamente en ella a fin de cambiarla, pero sobre todo mejorarla a favor de las metas institucionales.

Es por ello que se hace necesario tratar asuntos de relevancia para la mejora de competencias del estudiantado, específicamente de los jóvenes que cursan el tercer semestre de la Licenciatura en Educación Primaria (LEPri) y que por primera vez se enfrentan a la práctica docente en las escuelas primarias del área de influencia de la Escuela Normal.

Los normalistas del tercer semestre de la LEPri, con una serie de inseguridades, así como de áreas de oportunidad en la práctica docente, requieren del apoyo de sus compañeros para la realización de sus prácticas docentes, de ahí que se hace necesaria la conformación de pares académicos para sus primeras prácticas docentes.

Atendiendo a lo anterior, la idea central de la investigación es el trabajo en codocencia en un grupo de estudiantes del tercer semestre de la LEPri.

Pregunta de investigación

¿Cómo influye el trabajo de codocencia en la práctica docente de los estudiantes normalistas del Tercer semestre de la LEPri en la Escuela Normal Profesor Carlos A. Carrillo?

Objetivo de investigación

Proponer estrategias de mejora de la práctica docente de los estudiantes normalistas del Tercer semestre de la LEPri de la Escuela Normal Profesor Carlos A. Carrillo, a partir de la codocencia.

Justificación

La razón de ser de las Instituciones Formadoras y Actualizadoras de Docentes (IFADs) es, sin lugar a dudas, la formación de competencias para la docencia, los jóvenes normalistas encuentran en las aulas de las Escuelas Normales, así como en las aulas de educación básica, el mejor escenario para la profesión docente.

La práctica docente, que inicia como tal en el tercer semestre de la Licenciatura en Educación Primaria, es la actividad más importante del Trayecto de Práctica Profesional en el Plan de Estudios 2018 y, por supuesto, en los anteriores y subsecuentes planes, en ella confluyen todos los esfuerzos del resto de los trayectos formativos que componen la malla curricular, a fin de formar docentes que respondan a los rasgos del perfil de egreso de la LEPri.

Las Escuelas Normales, tienen la posibilidad de atender las necesidades del contexto en el que se encuentran enclavadas, tomando las decisiones que mejor convengan al desarrollo de sus estudiantes en particular y de la escuela en general, por lo que, en el afán de encontrar mejores oportunidades para la práctica docente de los jóvenes del tercer semestre, se tomó la decisión de organizarlos en duplas para la realización de sus primeras prácticas.

El contexto en el que se encuentra la ENPCAC, rodeada de comunidades rurales, la mayoría de ellas con escuelas multigrado, dificulta el desarrollo de las prácticas de los estudiantes quienes, por decisión de la propia escuela normal, en el tercer semestre requieren acercarse a escuelas de organización completa para ir conociendo su funcionamiento, por lo que encontrar 90 grupos de educación primaria para el mismo número de estudiantes se vuelve una tarea difícil para la ENPCAC, de ahí que se tomara la decisión de organizar a los estudiantes en duplas para realizar actividades de codocencia.

La investigación es relevante al analizar una experiencia innovadora en un contexto en el que históricamente la práctica docente se ha realizado en solitario, es decir, un docente en formación frente a un grupo de educación primaria, por lo que de esta investigación se podrán encontrar fortalezas y debilidades en esta forma de trabajo a fin de replicarla si así conviene, o simplemente dejarla como una experiencia más del trabajo docente que se realiza en las escuelas normales, siempre en la búsqueda de oportunidades de mejora para sus estudiantes.

Marco teórico

Cook y Friend, (1995), la define como dos o más profesionales ofreciendo instrucción sustantiva a un grupo diverso, o mixto, de estudiantes en un espacio físico único. así como aquella actuación didáctica que es compartida relativa a planificar, diseñar, poner y en práctica y evaluar durante determinado tiempo por dos o más docentes en el mismo espacio físico.

Se entiende por docencia compartida la cooperación que se establece en un aula entre dos profesores. Uno de ellos asume el rol de tutor mientras que el otro es considerado como profesor de apoyo. Esto puede ser una forma de atender a la diversidad del alumnado, así como también una formación para el profesorado (Duran y Miquel, 2003).

Para Pla-Campas., Simó-Gil, y Asumí-Prat. (2022) La codocencia se inició como un enfoque instructivo para apoyar a los estudiantes con discapacidad en las aulas de educación general y posteriormente se tomó como un enfoque para la inclusión educativa en el que un docente y un especialista trabajan conjuntamente.

Otros autores la describen como una metodología que fomenta el trabajo colaborativo al estar en una misma aula dos o más docentes, lo que permite una mayor atención al alumnado. Además, se pretende dar paso al derecho a la educación de los niños y las niñas y profundizar en el proceso de aprendizaje y desarrollo de habilidades, capacidades y valores que le permitan. También se identifica como un modelo que beneficia al alumno como a profesores y ayuda en el comportamiento en el aula.

Zeichner y Gore (1989 como se cita en Sánchez Ponce, 2012) plantean que la Formación Inicial Docente se desarrolla como experiencia socializadora en tres contextos distintos: Uno de educación general y cursos de especialización académica que se dan fuera de las escuelas, departamentos e institutos de educación, para la adquisición de saberes. Otro en que se transmiten métodos y cursos generales que se realizan en las unidades específicas de educación. Un tercero, de experiencias en terreno, que suele llevarse a cabo en las aulas de la escuela primaria y secundaria, conocidos comúnmente como prácticas.

Fierro, Fortul y Rosas (1999) definen la práctica docente como “una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso” (p. 21).

Vergara (2016) integra además que es dinámica contextualizada y compleja, que posee aspectos muy característicos, como diferentes agentes, y es ejercida en determinada realidad. Además, que existen elementos subjetivos que dan vida al actuar de cada uno de los agentes que participan en el proceso educativo, siendo un ejercicio social multivariado, concluyendo que es una práctica intencional que requiere de algunas acciones realizadas por el docente para facilitar que el educando adquiera conocimientos.

Se encontraron investigaciones similares, la primera de ellas es la realizada por Urbina Hurtado, C, Basualto Rojas, P., Durán Castro, C. y Miranda Orrego, P. (2017). En donde se analizaron -desde el marco de la educación inclusiva- las prácticas co-docentes de una dupla del Programa de Integración Escolar, PIE (educadora diferencial y profesora regular) en una

escuela municipal de la V región, Chile. El método empleado fue un estudio de caso a partir de la revisión de documentos de trabajo de la dupla, observación directa en aula y entrevistas reflexivas sobre la práctica. El estudio se desarrolló utilizando análisis de contenido a través del método de comparación constante. Se identificaron siete categorías que fueron organizadas en tres dimensiones de análisis (práctica, política, cultura) las cuales facilitaron la comprensión de esta experiencia de trabajo codocente. Los resultados permiten identificar la modalidad de apoyo como el enfoque de práctica predominante de la dupla y deducir, desde un marco inclusivo, barreras y facilitadores para el desarrollo de un trabajo colaborativo en las escuelas.

Otro estudio fue el elaborado por Pla-Campas, Arumí-Prat y Simó-Gil, 2022. Con la finalidad de mejorar la enseñanza en la universidad se presenta el estudio de un proyecto de innovación didáctica en la educación superior que se corresponde con el modelo de codocencia de creación de equipo. El proyecto implica la integración de dos asignaturas con profesores, objetivos, cargas formativas e incluso tipos de aulas diferentes. El trabajo pretende mostrar los efectos de la aplicación de un modelo de docencia no convencional en la experiencia académica del alumnado y del profesorado. Mediante un enfoque cualitativo y a través de cuestionarios, grupos de debate y entrevistas en profundidad se analizan los efectos de la codocencia en tres categorías de análisis distintas: la logística del programa, el aprendizaje del alumnado y el rol del profesorado. Los resultados indican que los efectos son de magnitud diferente en cada dimensión de análisis y, además, que los efectos en estas dimensiones se perciben de manera distinta según los agentes. El trabajo concluye los tres efectos más significativos para iniciar y mantener proyectos de codocencia en educación superior.

La codocencia ha sido descrita como una de las actuaciones educativas de éxito en el contexto universitario. Según Castro-Zubizarreta, A. y Briones-Pérez, E. (2017), éstas prácticas de enseñanza cooperativa desarrollada por dos o más docentes generando un marco de retroalimentación constante para el profesorado implicado, al compartir su experiencia y conocimientos durante el desarrollo de las clases. En este trabajo se encuentra el diseño y valoración de una experiencia de co-docencia desarrollada en la Facultad de Educación de la

Universidad de Cantabria. La experiencia educativa se diseña como una modalidad de codocencia en estaciones a través de la mentoría entre estudiantes. Se abordan desde la perspectiva de las docentes implicadas en el desarrollo de la codocencia, sus expectativas iniciales, los beneficios que según ellas se deriva de esta práctica educativa, las dificultades encontradas y las propuestas de mejora para la continuidad de esta práctica docente. Asimismo, se recogen algunos resultados de aprendizaje en los estudiantes. Los resultados del trabajo ponen de manifiesto la valoración positiva de la experiencia y el compromiso de las docentes con este tipo de actividades a pesar de las limitaciones temporales y organizativas encontradas.

Metodología

El trabajo de investigación se orienta hacia la metodología cualitativa al respecto Debus, 1995, p. 3, (citado en Alonso y Saladrigas 2015, p. 33) menciona que:

Es un tipo de investigación formativa que ofrece técnicas especializadas para obtener respuestas a fondo acerca de lo que las personas piensan y cuáles son sus sentimientos. Esto permite comprender mejor las actitudes, creencias, motivos y comportamientos de la población estudiada.

Entre las características que se destacan podemos mencionar algunas como su flexibilidad, carácter abierto y capacidad de adaptarse en cada momento y circunstancia, se centra en las relaciones dentro de un sistema o cultura., hace referencia a lo personal a lo inmediato, se interesa por la comprensión de un escenario social concreto, exige que el investigador permanezca en el lugar de estudio durante un largo tiempo, requiere que el investigador se constituya en el instrumento de investigación y agudice su capacidad de observación, además incorpora el consentimiento informado y la responsabilidad ética, requiere del análisis conjunto de los datos, los criterios de selección en el diseño cualitativo son criterios de comprensión y pertinencia, y no de representatividad estadística en este diseño no es relevante la cantidad, sino la composición adecuada de los grupos, en el enfoque cualitativo

todo está determinado por los objetivos. Se pretende «desentrañar» significados siempre en relación con los objetivos delimitados.

Método de investigación –acción.

Se utilizó el método de investigación acción que según Kemmis (1998) citado en Alonso y Saladrigas 2015, p. 33):

[...] es una forma de investigación llevada a cabo por parte de los prácticos sobre sus prácticas. Es una forma de búsqueda autorreflexiva, llevada a cabo por participantes en situaciones sociales para perfeccionar y comprender mejor dichas prácticas, así como las situaciones en que ellas se efectúan. Es una actividad integral que combina la investigación social, el trabajo educativo y la acción.

Técnicas de recogida de información.

Entre las técnicas sugeridas en este paradigma y método, se seleccionaron dos en la intención de cruzar información y llenar huecos que hubiera a partir de los diseños de los instrumentos, de esta manera se considera el grupo focal y la observación participante y el registro en el diario del profesor formador.

De la diversidad de instrumentos que se emplean en la investigación cualitativa para la recopilación de datos, nos interesa situar la relevancia que tienen aquellos donde la interacción entre los agentes implicados en el hecho social y el investigador, permiten construir los significados y sentidos que de la realidad se ha construido. Estas técnicas permiten un diálogo constitutivo que posibilita esclarecer las múltiples interrogantes del investigador que a través de todo el trabajo de campo van surgiendo (Franco-García, 2017). Bello-Olano, (2017, p. 7) recupera:

El objetivo fundamental del grupo focal es alcanzar o lograr el descubrimiento de una estructura de sentido compartida, si es posible consensualmente, o en todo caso, bien fundamentada por los miembros del grupo. El grupo focal de discusión es “focal” porque

centra su atención e interés en un tema específico de estudio e investigación que le es propio, por estar cercano a su pensar y sentir; y es de “discusión” porque realiza su principal trabajo de búsqueda por medio de la interacción discursiva.

Los grupos focales poseen elementos de ambas técnicas, y, aunque mantienen su unicidad y distinción como método de investigación, son como “un modo de oír a la gente y aprender de ella” (Morgan, 1998, p. 9).

Para el grupo focal se elabora un guion de temas centrales para provocar la discusión y el diario del docente para tomar notas a partir de la experiencia durante un semestre en el cual la comunicación cercana se dio entre los investigadores y los sujetos objeto de investigación.

Centrándonos en los principios de la investigación-acción, y hemos hecho una apuesta por la observación participante en los diferentes contextos de aprendizaje construidos a lo largo de la investigación. La observación participante es un método interactivo de recogida de información que requiere de la implicación del observador en los acontecimientos observados, ya que permite obtener percepciones de la realidad estudiada, que difícilmente podríamos lograr sin implicarnos de una manera afectiva (Rodríguez, Gil y García, 1996, citado por Vizcarra y Macazaga, 2014, p. 8).

La investigación se llevó a cabo en los meses comprendidos entre agosto de 2021 y enero de 2022, los participantes fueron dos grupos, en la Escuela Normal Profesor Carlos A. Carrillo, cada uno de 30 estudiantes en edades entre 19 y 21 años, la experiencia sistematizada se genera a partir del curso de Iniciación al Trabajo docente, de tercer semestre de la licenciatura en educación primaria correspondiente al Plan de estudios 2018, para las Escuelas Normales.

Se involucran además dos docentes, formadores de docentes uno por grupo responsables del mismo curso.

Resultado

La organización del grupo focal corrió a cargo de las docentes formadoras quienes seleccionaron de los 60 involucrados a los participantes del universo de estudio, una muestra representativa de 10 estudiantes por grupo, haciendo un total de 20 estudiantes, 10 hombres y 10 mujeres.

El grupo focal se llevó a cabo en el espacio que ocupa la Sala de Cuerpos Académicos de la ENPCAC, en un horario vespertino de 15:00 a 17:30 hrs., se utilizó una grabadora de audio con el fin de recuperar toda la discusión, la moderadora fue una de las docentes responsables de la investigación, mientras que el resto del equipo se dio a la tarea de tomar notas sobre las actitudes de los participantes que pudieran ser relevantes para la investigación.

Posterior a la conversación, se realizó la transcripción del audio, lo cual permitió detectar unidades significativas, que una vez organizadas y codificadas dieron como resultado cinco categorías, las cuales fueron: diagnóstico, preparación de la práctica docente, acompañamiento, evaluación y trabajo en codocencia.

El método de investigación- acción refiere como ingrediente principal la reflexión del quehacer docente en todo momento, Schön (1998) señala que la reflexión ha de ser antes, durante y después de la acción por lo que los temas se organizaron atendiendo estos tres momentos.

Se diseñó un guion de temas para orientar la discusión dentro del grupo focal, sin embargo, no todos fueron de la relevancia que se esperaba, focalizando la atención en algunos de ellos que a los participantes les parecieron más significativos.

Los temas abordados fueron: antes de la acción, el diagnóstico de la cultura escolar, diseño de secuencias didácticas, el diseño de materiales y recursos educativos; durante, el trabajo entre pares, actitudes de los involucrados ante la docencia, seguimiento de los aprendizajes y después, evaluación de los aprendizajes, uso del diario y reflexión de la docencia.

El acompañamiento de la práctica docente, por parte de los docentes formadores, se dio de manera transversal a los tres momentos a través de la observación participante teniendo como instrumento para la recogida de información en el campo, al diario del investigador, el cual se utilizó a lo largo de la investigación constituyéndose como elemento fundamental.

La información encontrada en los diarios de las investigadoras se procesó, atendiendo a las mismas categorías de análisis que la encontradas en el grupo focal, con la intención de cruzar los hallazgos de ambas técnicas; así mismo, se encontraron otras dos categorías: la preparación de las jornadas de práctica docente, que incluyen aspectos como, las reuniones de academia de los docentes que atienden las diferentes asignaturas del semestre, la búsqueda de escuelas para llevar a cabo la práctica docente, el diseño de instrumentos para el seguimiento y evaluación, el diseño de las rutas para supervisión de la práctica la designación de docentes para el acompañamiento y las actitudes de los agentes involucrados ante el trabajo de codocencia.

La observación recae sobre la acción, ésta se controla y registra a través de la observación y nos permite ver qué está ocurriendo. La investigación acción prevé una mejora de la práctica profesional. Los datos recogidos en la observación nos permiten identificar evidencias o pruebas para comprender si la mejora ha tenido lugar o no. Latorre (2005) describe que la observación participante:

[...] se usa con frecuencia para designar una estrategia metodológica que implica la combinación de una serie de técnicas de obtención y análisis de datos entre las que se incluyen la observación y la participación directa. La observación participante es apropiada para el estudio de fenómenos que exigen que el investigador se implique y participe para obtener una comprensión del fenómeno en profundidad, como es el caso de los docentes investigadores. Esta técnica es una estrategia inherente a la investigación-acción, como lo es a la enseñanza, pues el profesional debe estar comprometido con el estudio de su práctica profesional (p. 57).

En esta investigación las docentes involucradas en el proceso utilizaron la investigación acción en sus diferentes fases a fin de alcanzar el objetivo primordial el cual giró en torno a la propuesta de estrategias de mejora de la práctica docente de los estudiantes de tercer semestre de la licenciatura en educación primaria de la Escuela Normal Profesor Carlos A. Carrillo, a partir de la codocencia.

De esta manera, las investigadoras se implicaron y participaron para obtener una comprensión del fenómeno en profundidad, atendiendo a las categorías de análisis señaladas anteriormente.

Discusión y conclusiones

La investigación acción aplicada a un grupo social, implica una reflexión constante para la mejora permanente, en este caso, se aplicó a un grupo de estudiantes normalistas en el desarrollo de su práctica docente mediante la estrategia de codocencia.

Analizar una experiencia, que en este contexto resulta innovadora, puesto que históricamente la práctica docente se ha realizado en solitario, es decir, un docente en formación frente a un grupo de educación primaria permite encontrar áreas de oportunidad, para que los normalistas visualicen, en el trabajo colaborativo una posibilidad de aprendizaje y mejora.

La codocencia entre estudiantes normalistas de tercer semestre, como estrategia para la intervención docente, resulta una excelente opción para sus primeros acercamientos a la docencia que resultan en la mayoría de las situaciones, procesos difíciles no solo en el dominio de los saberes profesionales sino, más aún en el manejo de las emociones en el campo.

La codocencia permiten que, en sus primeros acercamientos a la práctica docente, los normalistas enfrenten la responsabilidad con el apoyo de sus pares siendo esto benéfico para la consolidación de sus competencias.

En lo que respecta a las categorías de análisis, los resultados obtenidos fueron:

- Diagnosticar la cultura escolar desde la codocencia, permitió tener dos puntos de vista diferentes pero complementarios en el análisis de la situación del contexto, llevando a los miembros de la dupla a profundizar en la importancia de la cultura escolar y su influencia en el trabajo docente.
- Diseñar secuencias didácticas es a la vez un reto y una ventaja, es un reto porque se unen dos estilos de docencia diferentes, dos perspectivas que deben coincidir en el diseño y en la ejecución, a fin de alcanzar los aprendizajes esperados de la escuela primaria; mientras que es una ventaja en la medida en que permite agilizar el trabajo, complementarlo con las ideas del otro, optimizando los tiempos y los recursos empleados.
- Para diseñar materiales y recursos educativos, resulta enriquecedor el trabajo en codocencia, ya que se potencializa la creatividad e innovación de los medios para el aprendizaje de las niñas y los niños, además se ve favorecida la cuestión económica, al compartir los gastos que genera la preparación de la práctica docente.
- El trabajo entre pares fue una experiencia que la mayoría de los estudiantes acogieron como una excelente manera de acercarse a la práctica docente, valoraron positivamente el apoyo y compromiso del otro para la realización y ejecución de las actividades.
- En lo que respecta a las actitudes de los agentes involucrados ante el trabajo de codocencia, cabe señalar que algunos estudiantes no empatizaron con el otro, situación que obstaculizó el alcance de los objetivos de la estrategia, no obstante, la experiencia fue buena en el sentido de trabajar colaborativamente con un colega.
- Los docentes formadores, integrantes de la academia del tercer semestre de LEPri realizaron acciones de seguimiento en cada una de las etapas del trabajo, involucrándose de manera activa desde del diseño de planes de clase, materiales didácticos, instrumentos de evaluación y preparación teórica de los contenidos, así como el diseño del proyecto didáctico que fundamenta la jornada de práctica docente.

- Las evaluaciones de los aprendizajes se hicieron en tres momentos, desde el diseño de las planeaciones y elaboración del material didáctico que correspondieran al diagnóstico grupal, a los aprendizajes esperados, a los enfoques de las asignaturas y al contexto de la escuela con orientación y retroalimentación puntual, de la misma manera, a través de la observación directa durante la jornada de práctica docente, tanto por parte de los docentes integrantes de la academia como de los titulares (docentes de los grupos de práctica) bajo un instrumento de evaluación previamente diseñado, así como el diario del investigador, después, al regresar de la jornada, se hizo el análisis de la experiencia en plenaria al interior del grupo, así como con los integrantes de la academia, para destacar la fortalezas y debilidades que tenían los alumnos de este semestre ante la práctica docente, finalmente, ya en solitario, las maestras responsables de los estudiantes hacen una revisión general de todos los instrumentos recabados para convertir el proceso de evaluación formativa en una sumativa que evidencia el desarrollo de la competencias profesionales en la práctica docente.

- La información del diario fortalece la reflexión del estudiante sobre sus propios aprendizajes, ya que se analizan varios aspectos de su experiencia docente; el uso del diario del profesor, como una forma de analizar las prácticas en aras de mejorarlas, constituyó una excelente manera de atender la investigación, pues dio la oportunidad de visualizar, desde la redacción, las áreas de oportunidad en la estrategia de codocencia, así como las fortalezas que, tanto los normalistas como las investigadoras encontraron.

- La preparación de las jornadas de práctica docente es una de las principales actividades de los cursos del Trayecto de Práctica Profesional en el Plan de Estudios 2018 de la LEPri, constituyeron la oportunidad perfecta para favorecer las competencias en los estudiantes; la revisión de la planificación didáctica, el diseño de instrumentos y materiales didácticos, la preparación científica o teórica, todo ello recayó en la figura del docente acompañante, quien tuvo la labor de llevar a sus acompañados a una práctica docente lo más completa posible, para atender sus necesidades de formación, así como las necesidades de aprendizaje de las niñas y niños de su grupo de práctica.

Tomando en cuenta lo señalado, concluimos en que la estrategia de codocencia para desarrollar las prácticas docentes en el tercer semestre de la Licenciatura en Educación Primaria, es viable para trabajar en diversos contextos, por lo que los resultados obtenidos dan oportunidad de sugerirla para ser incluida como modalidad de trabajo en este semestre, no únicamente en el Plan de estudios 2018, sino en planes posteriores.

Referencias

- Castro-Zubizarreta, A., y Briones-Pérez, E. (2017). *La co-docencia en el contexto universitario como estrategia para la innovación docente*. In-Red 2017. III Congreso Nacional de Innova
- Cook, L., y Marilyn, F. (1995). Co-teaching: Guidelines for creating effective practices. Focus on exceptional children 28.
- Duran, D., y Miquel, E. (2003). Cooperar para enseñar y aprender. *Cuadernos de pedagogía*, 331, pp. 73-76.
- Fierro, C., Fortoul, B., y Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente*. Paidós Mexicana.
- Franco-García, M. J. (s.f.) Diversidad y Encuentro. *Revista de Estudios e Investigación Educativa. Los grupos focales en investigación educativa: posibilidades y posicionamiento*.
- García, L. (2021). *Codocencia. El mejor trabajo es el que se hace en equipo*
- Latorre, A. (2005). *Investigación - acción conocer y cambiar la práctica educativa*. España: Graó
- Pla-Campas, G., Arumí-Prat, J. y Simó-Gil, N. (2022). Análisis de los efectos de un proyecto innovador de codocencia en la universidad. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(1), 93-104.
- Rekalde, I., Vizcarra, M. T. y Macazaga, A. (2014). La Observación Como Estrategia De Investigación Para Construir Contextos De Aprendizaje Y Fomentar Procesos Participativos. *Educación XX1*, 1(17), 2014, pp. 201-220 Universidad Nacional de Educación a Distancia Madrid, España
- Sánchez-Ponce, C. (2013). Estructuras de la formación inicial docente: Propuesta de un sistema clasificatorio para su análisis. *Perfiles educativos*, 35(142), 128-148. Recuperado en 29

de agosto de 2023, de
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982013000400009&lng=es&tlng=es.

Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós

Urbina-Hurtado, C., Basualto-Rojas, P., Durán-Castro, C., y Miranda-Orrego, P. (2017). Prácticas de co-docencia: el caso de una dupla en el marco del Programa de Integración Escolar en Chile. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 43(2), 355-374. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000200019>.

Vergara-Fregoso, M. (2016). La práctica docente. Un estudio desde los significados. [Teaching practice. A study from the meanings]. *Revista Cumbres* 2(1), 73-99. <https://bit.ly/2QPgMDL>

Las prácticas de los normalistas y la nueva propuesta curricular de preescolar

Carina María García Ortiz

garcia.ortiz.carina@gmail.com

Escuela Normal de Ixtapan de la Sal

Magali Hernández García

magali.hernandezgd@normalixtapan.edu.mx

Escuela Normal de Ixtapan de la Sal

María de Socorro Garibay Delgado

magaryd.mg@gmail.com

Escuela Normal de Ixtapan de la Sal

Línea temática 2. Pedagogía y práctica docente en las escuelas normales

Resumen

Se presenta el avance de una investigación que se realiza en una escuela normal que imparte la licenciatura en educación preescolar, el objetivo de la investigación es implementar una estrategia que permita a los normalistas desarrollar sus jornadas de práctica en los jardines de niños en apego al enfoque y principios del plan y programa de estudios 2022 de educación preescolar. Esta investigación emergió ante la necesidad de armonizar las prácticas profesionales que establecen los cursos de este trayecto formativo con la nueva propuesta curricular de educación básica.

La metodología empleada es la investigación acción mediante ciclos de mejora. Se acentúa como estrategia para la actualización del colectivo docente, la inmersión de las titulares de los cursos del trayecto de práctica profesional en los consejos técnicos y en el taller de

formación continua de educación preescolar, así como asesorías, conferencias, cursos y talleres, por el personal de educación básica. Estas acciones permiten contar con referentes para orientar el diseño y desarrollo de las prácticas con fundamento en el plan y programa de estudio vigentes. Las conclusiones señalan los retos para la escuela normal relacionados con conocer los fundamentos, principios y estructura curricular del plan de estudio y de los programas sintéticos.

Palabras clave: práctica profesional, planes de estudio, programas de estudio, capacidades, saberes docentes.

Planteamiento del problema

En el ciclo escolar 2022-2023, dio inicio el cambio de plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria y se establecieron los nuevos planes de estudio de la educación normal, esto para que la educación de los niños y jóvenes, así como la formación de los futuros docentes sea acorde con los principios de la nueva escuela mexicana, lo cual implica considerar la condición local y contextual de los procesos de enseñanza y de aprendizaje de las niñas y los niños. En los nuevos planes de estudio para la formación de maestras y maestros de educación básica el trayecto de práctica profesional se considera articulador y dinamizador de los saberes, conocimientos, contenidos y actividades de los diferentes cursos.

En la educación normal a la par del plan de estudio 2022 se continúa con la formación de docentes con los planes 2018, hasta el egreso de la última generación que será en el año 2025. Es decir, las escuelas normales en este ciclo escolar tienen alumnos de los grados de primero y segundo con una formación que se fundamenta en un enfoque de capacidades, expresados en dominios y saberes, y estudiantes de los grados de tercero y cuarto, con una orientación curricular en competencias profesionales.

En la escuela normal donde se desarrolla esta investigación, la práctica de los alumnos normalistas de la Licenciatura en Educación Preescolar de ambos planes de estudio, se diseñó hasta el ciclo escolar 2022-2023 conforme al perfil de egreso, los campos formativos, los

organizadores curriculares, los aprendizajes esperados y las modalidades didácticas del modelo de Aprendizajes Clave 2017. No obstante, al iniciar el ciclo escolar 2023-2024 y publicarse el acuerdo por el cual entra en vigor el nuevo plan de estudio en todos los grados de educación preescolar, las docentes se encuentran ante el reto de orientar el diseño, desarrollo y evaluación de las prácticas de los estudiantes normalistas con fundamento en la actual propuesta curricular, lo cual llevó a preguntarse qué hacer para conocer el currículo de educación básica además de la autoformación a partir de la lectura de los documentos y conferencias diversas que se ofrecen por medios virtuales. El colectivo docente se plantea ¿cómo lograr que las jornadas de práctica de los alumnos de todos los grados de licenciatura estén armonizadas con el plan de estudio vigente de educación preescolar?

Esta es una prioridad en la formación inicial de las futuras educadoras, porque a partir de este ciclo escolar la educación básica exige a los estudiantes normalistas trabajar con los principios de la nueva escuela mexicana, independientemente del plan de estudio con el cual se estén formando; en ese sentido, ahora se tiene el reto de diseñar una planeación y de llevar a cabo una intervención didáctica que responda a los ejes articuladores, los campos formativos, los contenidos y los procesos de desarrollo de aprendizaje (PDA) establecidos en el programa sintético de educación preescolar y los programas analíticos de las escuelas de práctica.

El desafío es para todos los docentes que imparten curso en los cuatro grados de la licenciatura, con mayor incidencia en los alumnos de los semestres superiores que llevan a cabo jornadas de prácticas con mayor profundidad y temporalidad, de quienes se espera un desempeño académico que demuestre el conocimiento que tienen de los fines y principios del modelo educativo de la nueva escuela mexicana, es decir, capaces de “resignificar la educación de las niñas, los niños, adolescentes y jóvenes con un enfoque holístico e integral” (ACUERDO 16/08/2022, Anexo 1, 2022, p. 2). El punto es que, para lograr estos propósitos, el tiempo apremia al colectivo docente normalista, porque la respuesta debe ser inmediata.

Marco teórico

Los Planes y Programas de Estudio de las Licenciaturas para la Formación de Maestras y Maestros de Educación Básica 2022 establecen un enfoque de capacidades que recupera el sentido humanista de la educación, éstas se expresan en dominios de saber y desempeños docentes como saber ser y estar, saber conocer y saber hacer.

El enfoque curricular por capacidades entiende que éstas pueden ser innatas y otras que se desarrollan a través de procesos formativos complejos en el seno familiar, comunitario e institucional. Las capacidades pueden ser o no medibles, porque están asociadas a las subjetividades del ser humano constituidos por espiritualidad, emociones, creencias y símbolos que median en los procesos complejos de adquisición de conocimientos en la escuela y en la comunidad. Las capacidades se amalgaman, interdisciplinariamente, en el ser y estar en el mundo, en la interdependencia con los demás en su entorno social y natural (Acuerdo 16/08/2022, Anexo 1, 2022, pp. 8-9).

De acuerdo con Roegiers (2010), las características de las capacidades, entendidas como la facultad o aptitud de hacer algo que se manifiesta por la aplicación práctica, son: a) transversalidad, se movilizan en el conjunto de las disciplinas; b) evolutividad, se desarrollan a lo largo de la vida de diferentes maneras; c) transformación, al contacto con el entorno, contenidos, situaciones y con otras capacidades, interactúan, se combinan y dan lugar a nuevas capacidades más funcionales; d) no evaluabilidad, se puede evaluar la puesta en acción en una situación particular, pero es complicado objetivar el grado de dominio de una capacidad (pp. 67-73).

Por otra parte, Tardif (2010) señala que los saberes docentes provienen de diferentes fuentes y propone la siguiente clasificación: 1. Saberes personales de los docentes; 2. Saberes procedentes de la formación escolar anterior; 3. Saberes procedentes de la formación profesional para la docencia; 4. Saberes procedentes de los programas y los libros didácticos utilizados en el trabajo y 5. Saberes procedentes de su propia experiencia (p. 48). Al respecto

de los saberes experienciales estos surgen como núcleo vital del saber docente “están formados por todos los demás, pero traducidos, “pulidos” y sometidos a las certezas construidas en la práctica y en la experiencia” (p. 41), de ahí la relevancia de que los docentes los exterioricen para que lleguen a ser reconocidos como productores de un saber derivado de la práctica.

Un componente curricular para favorecer y desarrollar capacidades es la práctica profesional en las escuelas de educación básica, en estos espacios formativos es donde los estudiantes normalistas evidencian los dominios del saber señalados en el perfil general de egreso y en el perfil profesional.

El trayecto formativo de práctica profesional y saber pedagógico se considera articulador y dinamizador de los planes y programas de estudios 2022 para la formación de maestras y maestros de educación básica, porque permite “generar experiencias de aprendizaje interdisciplinarias que repercuten en el saber y saber hacer del docente en formación, propicia la integración de distintos tipos de conocimientos, tanto para el diseño didáctico como su aplicación” (Acuerdo 16/08/2022, Anexo 3, 2022, pp. 17-18), a través de los cursos de este trayecto los alumnos profundizan en la comprensión de situaciones y problemas educativos situados en contextos específicos.

En el marco de este enfoque de la formación inicial de los docentes, se presenta el reto de conocer y aplicar los principios y fines de la nueva escuela mexicana en educación básica, que se expresan en un plan de estudios 2022 que, apuesta por la autonomía profesional del magisterio, la integración curricular, la comunidad como el núcleo integrador de los procesos de enseñanza y aprendizaje, el derecho a la educación como un derecho humano, el aprendizaje como una experiencia formativa, los ejes articuladores y los campos formativos, la definición de un programa sintético y de programas analíticos.

Se trata de trabajar en escenarios reales con un marco curricular abierto, que no tiene contenidos rígidos, que parte de recuperar y valorar los saberes locales y contextuales, de

establecer una relación con la realidad de los alumnos para convertirla en problema u objeto de estudio que lleva a preguntarse sobre los conocimientos disciplinares necesarios para los alumnos, por lo tanto, todo lo que rodea el alumno puede ser un potencial detonador curricular y cobra especial relevancia la capacidad del docente de problematizar la realidad, en ese sentido, invita al docente a arriesgarse a una práctica pedagógica diferente (Díaz-Barriga, 2022).

Si se permite la relación de esta nueva propuesta curricular con el pensamiento de Freire (2016), se puede afirmar que “plantea al educador la cuestión de saber cuál es este poder ser de la educación, que es histórico, social, político”, “discutir dónde puede, cómo puede, con quién puede, cuándo puede” (p. 23), para contribuir a la transformación social, para reinventar el mundo; para lograrlo el docente necesita reconocer que su trabajo no es individual que se da en la práctica social de la que él es parte y que le exige una participación comprometida, crítica y afectiva.

Metodología

La metodología empleada es la investigación-acción con base en la propuesta de Elliot (2005), quien la considera como “el estudio de una situación social para tratar de mejorar la calidad de la acción en la misma” (p. 88), en el ámbito educativo se trata de mejorar la práctica teniendo en cuenta los procesos y los resultados, por ello hay que indagarla, analizarla, reflexionarla in situ, de tal forma que se logre perfeccionarla mediante “el desarrollo de las capacidades de discriminación y de juicio del profesional en situaciones concretas, complejas y humanas” (p. 70).

Elliot (2005) señala que una condición necesaria para realizar investigación acción es sentir la necesidad de hacer cambios, de innovar, de identificar preocupaciones comunes, de querer resolver los dilemas que se enfrentan en el día a día; por lo tanto, se trata de asumir una postura comprometida con la realización de cambio que consideren valioso para el aprendizaje

de los alumnos, ello supone la transformación de la cultura profesional hacia una reflexión cooperativa de los colectivos docentes.

La espiral de actividades se organiza en ciclos de acción que consisten en: identificar y aclarar la idea general; reconocimiento y revisión de la situación, estructurar un plan general (paso 1, 2, y 3 de la acción); implementación del paso 1, revisión de la implementación y sus efectos; reconocimiento (explicación de fallos en la implementación y sus efectos); nueva revisión de la idea general para concretar un plan corregido e implementar nuevamente los pasos 1, 2 y 3 de la acción que corresponde a un segundo ciclo de mejora y así consecutivamente hasta lograr los resultados esperados (Elliot, 2005, p. 90).

Con base en esta propuesta, se está desarrollado un primer ciclo de acción entorno a la situación o estado de la cuestión que se desea mejorar en la formación inicial, en este caso, que las prácticas de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar en los jardines de niños estén fundamentadas, diseñadas y desarrolladas con base en el programa de estudios vigente de la educación preescolar, para lo cual es necesario que los docentes responsables de los cursos de esta licenciatura conozcan el plan de estudio 2022 de educación básica a partir del estudio autónomo de los documentos oficiales; la incorporación a los consejos técnicos del nivel de preescolar, el trabajo colegiado con supervisoras, directoras y educadoras y a la inmersión en la formación continua del personal docente de ese nivel educativo.

Este primer ciclo de acción abarcará el diseño de las jornadas de práctica docente del primer semestre del ciclo escolar 2023-2024 a partir de los referentes que los formadores de docentes están recuperando del estudio y trabajo con las colegas de educación preescolar, se pretende al finalizar el semestre concluir con las propuestas de mejora a ser aplicadas en el segundo ciclo de mejora que a la vez corresponderá al segundo semestre del ciclo escolar actual. Esquemáticamente las actividades que integran el plan de mejora del primer ciclo se muestran en la tabla 1.

Tabla 1. Primer ciclo de acción

Paso	Actividad
1.	<ul style="list-style-type: none"> ● Diseño colectivo de la estrategia a aplicar para la aproximación al conocimiento del plan de estudios 2022 de educación preescolar. ● Gestión ante las autoridades de educación básica para implementar la estrategia. ● Preparación de la participación de las docentes de los cursos del trayecto de práctica profesional en la fase intensiva del consejo técnico y en el taller intensivo de formación continua a partir de la revisión de los insumos proporcionados por la Secretaría de Educación Pública. ● Asistencia y participación de cinco docentes en la fase intensiva del consejo técnico y en el taller intensivo de formación continua en zonas escolares donde son asignados los estudiantes normalistas. ● Socialización de la experiencia de trabajo en reuniones de academia con el colectivo docente de la Licenciatura en Educación Preescolar.
2.	<ul style="list-style-type: none"> ● Participación de docentes de los cursos del trayecto de práctica profesional y de alumnos de tercero y cuarto grado de licenciatura en las sesiones de consejo técnico y del taller de formación continua programadas en el calendario escolar. ● Trabajo colegiado entre la academia de la Licenciatura en Educación Preescolar y supervisoras, directoras y educadoras. ● Asesoría a estudiantes normalistas sobre el plan de estudios 2022 de educación preescolar por parte de personal directivo y docente de ese nivel educativo.
3.	<ul style="list-style-type: none"> ● Diseño de las planeaciones didácticas de los estudiantes con fundamento en el programa de estudios vigente de educación preescolar ● Seguimiento y evaluación de las jornadas a partir de la observación y el desempeño de los alumnos y de las reuniones con docentes tutoras de educación básica

4.	<ul style="list-style-type: none">● Reflexión del colectivo docente de los resultados obtenidos en la aplicación de este primer ciclo de mejora.● Diseño en colectivo de propuestas de mejora para implementar el segundo ciclo.
----	---

Fuente: Elaboración propia.

Resultados

Si bien está en ejecución el primer ciclo de mejora, es pertinente señalar que, en el ciclo escolar 2022-2023 al advertir el cambio curricular, el colectivo docente de la escuela normal inició con un plan de academia en el que se programó el acercamiento a la propuesta de la nueva escuela mexicana, para ello se revisó el marco curricular del plan 2022 con base en preguntas detonadoras como ¿Qué tienen que aprender mis estudiantes?, ¿Qué le está exigiendo la educación básica, a mis alumnos?, ¿De qué manera puedo contribuir a que mis alumnos atiendan exitosamente las exigencias de la institución de educación básica?, ¿De qué manera como docente estoy contribuyendo al logro del perfil de egreso de mis estudiantes?, ¿Qué otras orientaciones pedagógicas debo considerar para promover el logro del perfil de egreso de mis estudiantes? y ¿Cómo empatar el perfil de egreso de las licenciaturas ofertadas en la institución, con las exigencias que la educación básica plantea a nuestros estudiantes?

Además, se programó y desarrolló una asesoría de Acercamiento a la propuesta curricular de Educación Básica 2022 impartido por una supervisora y una directora del nivel de educación preescolar. Aunado a ello el colectivo docente participó en conferencias, asesorías y cursos convocados por las autoridades nacionales y estatales de educación normal sobre esta reforma a la educación.

Durante la jornada de planeación institucional de la escuela normal del ciclo escolar 2023-2024, cinco de las docentes asignadas a los cursos del trayecto de práctica profesional se incorporaron al consejo técnico intensivo y al taller de formación continua para docentes, estuvieron asignadas a las zonas escolares en donde los estudiantes de la escuela normal realizarán sus prácticas profesionales, esta actividad tuvo una aceptación plena por parte de

las autoridades de educación preescolar, la consideraron una decisión acertada porque es una necesidad que escuela normal y educación básica generen acciones de vinculación que permitan una formación inicial de las futuras educadoras que corresponda a las exigencias de la educación preescolar.

La participación en estas actividades de educación preescolar, permitieron a las docentes de educación normal el estudio, análisis y reflexión de los documentos curriculares 2022, de esta forma la escuela normal da cumplimiento a su propio plan de estudios en cuanto a la dimensión institucional que señala fortalecer las relaciones con las escuelas de práctica a partir de proyectos colectivos que enriquezcan los procesos formativos de ambas comunidades educativas que impacten de manera especial en la formación de los estudiantes.

El segundo momento es la socialización de la experiencia de trabajo, estudio y análisis obtenido durante el consejo técnico y el taller de formación continua al colectivo de la escuela normal que imparte los diferentes cursos de los planes 2018 y 2022, para ello el trabajo consiste en jornadas de academia en las cuales los docentes trabajan por licenciatura y por semestre en el conocimiento de la ruta de implementación del plan de estudios de educación preescolar y en la definición de la organización y planeación de las jornadas de práctica de los estudiantes.

La experiencia de trabajo con las actividades hasta el momento realizadas detonaron toma de decisiones en la atención a procesos académicos como: las fechas de las jornadas de práctica, la orientación y las actividades que se realizarán en cada una; la reorientación de los protocolos para la elaboración de los trabajos de titulación para que sean acordes al nuevo plan de estudios; los tiempos y organización de las academias institucionales, así como los temas prioritarios que serán abordados en el trabajo colegiado.

Discusión y conclusiones

Los retos por trabajar en la emergencia del cambio curricular para la escuela normal con los estudiantes de todos los grados de licenciatura, particularmente con alumnos de quinto y séptimo semestres que de forma inmediata se incorporan a la práctica son:

1. Análisis de la base legal y filosófica de la nueva escuela mexicana establecida en la Ley General de Educación y en el Marco curricular del plan de estudios 2022 de educación básica.
2. Conocer el perfil de egreso de la educación básica, en tanto define el ideal de la formación de ciudadanas y ciudadanos que requieren las sociedades democráticas.
3. Clarificar los componentes de la integración curricular: integración de la experiencia, integración social e integración de los conocimientos. (Torres, 2023).
4. Saber trabajar la integración curricular a partir del primer nivel de concreción que en este caso son los ejes articuladores: inclusión, pensamiento crítico, interculturalidad crítica, igualdad de género, vida saludable, apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura, artes y experiencias estética, por lo tanto, comprender cómo los ejes articuladores vinculan los contenidos con la realidad de los niños y de las niñas.
5. Articular el primer nivel de concreción con el segundo nivel que son los campos formativos: lenguajes; saberes y pensamiento científico; ética, naturaleza y sociedades; de lo humano y lo comunitario; su enfoque, la pluralidad de saberes y conocimientos de distintas disciplinas mediante los cuales se lleva a cabo el acercamiento a la realidad, momento en que se ponen en movimiento.
6. Conocer las finalidades, los contenidos y los procesos de desarrollo de aprendizaje (PDA) de cada campo formativo de la fase dos, la forma de organizarse y de abordarse, entendiendo a los PDA como “recorridos o rutas posibles que dan cuenta de las formas en las que niñas, niños y adolescentes se apropian de aprendizajes que les permiten comprender el mundo que les rodea e intervenir en distintas situaciones” (ACUERDO 08/08/23, Anexo, p.4)
7. Reconocer que el punto central es cómo el profesor problematiza la realidad, la cual es diferente dependiendo el territorio, las preocupaciones personales o del mundo de los alumnos.
8. Comprender que es el contexto y la situación local lo que hace que cobren sentido el eje articulador y el campo formativo.

9. Plantear un aprendizaje situado desde la comprensión integral de la realidad (Bayón y Gallardo, 2023).

10. Conocer los programas sintéticos en tanto integran contenidos de carácter nacional, así como el proceso de elaboración de los programas analíticos

11. Resignificar “a la escuela como un centro de aprendizaje comunitario en el que construyen y convergen saberes, se intercambian valores, normas y culturas y formas de convivencia en la comunidad y en la nación” (Acuerdo 14/08/22, Anexo, p. 4)

Por otra parte, la academia de la escuela normal considera indispensable continuar el trabajo colegiado con los docentes de básica, por ello la incorporación de las docentes de los cursos de práctica profesional a las sesiones de consejo técnico a realizarse en el transcurso del ciclo escolar, docentes que a la vez fungirán como multiplicadoras de los referentes obtenidos al colectivo docente, este trabajo entre pares académicos es favorable porque se socializa, se aprende, pero también se construye nuevo conocimiento que beneficiará a ambos niveles educativos y se verá reflejado en el desempeño de los normalistas en sus jornadas de práctica para llegar a hacer realidad el éxito de todos los alumnos, porque ese es el fin que se persigue, y es el docente figura central que coadyuva a ese logro.

En este contexto la escuela normal tiene la enorme responsabilidad de repensar sus concepciones y sus procedimientos relacionados con la formación inicial, se requiere que tanto los docentes de educación normal como los docentes en formación generen un ambiente de enseñanza y aprendizaje que se caracterice por la conversación permanente, las preguntas desafiantes, el desarrollo de la investigación como una forma de responder a los problemas, la lectura y relectura del mundo, la argumentación y el debate (Ortiz, 2018), en suma se trata de conservar la esperanza de que la educación es lo que nos hace ser mejores personas, porque educar es edificar, es ennoblecer al ser humano, es guiarse por el ideal de tener una sociedad más justa, más democrática, en donde todos tienen cabida para desarrollar sus talentos, sus potencialidades en beneficio sí personal, pero sobre todo comunitario.

Referencias

- Bayón, H. y Gallardo, A. (5 de julio de 2023). *Conferencia en línea: La integración curricular: retos en su desarrollo*. [Video]. <https://www.youtube.com/watch?v=qFNuELYZEok>
- Diario Oficial de la Federación. (19 de agosto de 2022). *Acuerdo número 14/08/22 por el que se establece el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria*. Anexo https://www.dof.gob.mx/2022/SEP/ANEXO_DEL_ACUERDO_14_08_22.pdf
- Diario Oficial de la Federación. (29 de agosto de 2022). *Acuerdo número 16/08/22 por el que se establecen los Planes y Programas de Estudio de las Licenciaturas para la Formación de Maestras y Maestros de Educación Básica que se indican*. Anexo 1. Disposiciones Generales de los Planes y Programas de Estudio de las Licenciaturas para la Formación de Maestras y Maestros de Educación Básica https://www.dof.gob.mx/2022/SEP/ANEXO_1_DEL_ACUERDO_16_08_22.pdf
- Diario Oficial de la Federación. (29 de agosto de 2022). *Acuerdo número 16/08/22 por el que se establecen los Planes y Programas de Estudio de las Licenciaturas para la Formación de Maestras y Maestros de Educación Básica que se indican*. Anexo 3. Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar https://www.dof.gob.mx/2022/SEP/ANEXO_3_DEL_ACUERDO_16_08_22.pdf
- Diario Oficial de la Federación. (15 de agosto de 2023). *Acuerdo número 08/08/23 por el que se establecen los Programas de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria: Programas Sintéticos de las Fases 2 a 6*. Anexo. Programas de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria: programas sintéticos de las fases 2 a 6. https://www.dof.gob.mx/2023/SEP/ANEXO_ACUERDO_080823_FASES_2_A_6.pdf
- Díaz-Barriga, A. (19 de mayo de 2022). *Retos de la docencia ante el marco curricular 2022*. [Video]. <https://www.youtube.com/watch?v=sJFRDb8pLc>
- Elliott, J. (2005). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Morata.

Freire, P. (2016). *El maestro sin recetas. El desafío de enseñar en un mundo cambiante*. Siglo veintiuno editores.

Ortiz, F. (2018). Pensamiento crítico y formación docente: retos de la educación superior. En Páez, R., Rondón, G. y Trejo, J. (Eds). *Formación docente y pensamiento crítico en Paulo Freire*, (pp. 168-175). CLACSO. CRESUR.

Roegiers, X. (2010). *Una pedagogía de la integración*. FCE.

Tardif, M. (2010). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.

Torres, R. (14 de junio de 2023). *Asesoría colectiva: Integración curricular, campos formativos y programa analítico*. [Video]. <https://www.youtube.com/watch?v=-IG5bK2M-SY>

La motivación y estimulación del aprendizaje en educación preescolar: la clave del éxito académico

Karla Denisse Pacheco Ayala

kpacheco@edubc.mx

Benemérita Escuela Normal Educadora Rosaura Zapata

José Ignacio Enríquez Monzón

jenriquezmonzon@adm.edubc.mx

Benemérita Escuela Normal Educadora Rosaura Zapata

Línea temática 2. Pedagogía y práctica docente en las escuelas normales

Resumen

El presente documento es resultado de una investigación realizada por una estudiante de 4to semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar Plan 2018, a partir de su experiencia como practicante en un jardín de niños. Se mencionan las habilidades y actitudes que desarrolló durante su intervención en el aula, donde se enfatiza su habilidad e importancia de motivar y estimular el aprendizaje en el contexto educativo. Se destaca la relevancia de estas habilidades para el desarrollo cognitivo y emocional de los niños, a partir del planteamiento de las siguientes preguntas: ¿cómo impacta esta habilidad en el desarrollo de los niños? y ¿cuáles son las estrategias más efectivas para estimular el aprendizaje? Se presenta de manera fundamentada con autores como Abraham Maslow y su teoría de las necesidades, se mencionan recursos y métodos pedagógicos, como el uso de materiales didácticos, la gamificación, el trabajo colaborativo y la tecnología educativa. Además, se analiza la relación que tiene la habilidad de “motivar y estimular cognitivamente a los estudiantes” desde el proceso de planificación, intervención y evaluación. Destacando la necesidad de fomentar la autonomía y la

autodeterminación de los niños, así como el uso de estímulos externos, como recompensas y reconocimientos, para motivar su participación en el aprendizaje.

Palabras clave: motivación, estimulación, aprendizaje, habilidades, estrategias pedagógicas.

Planteamiento del problema

La educación es un proceso complejo que involucra múltiples factores, incluyendo las bases teóricas, la planificación, las estrategias pedagógicas, los ambientes de aprendizaje, los recursos didácticos y la evaluación del aprendizaje, entre otros. Durante la intervención en los ambientes de aprendizaje que se generan, la motivación y la estimulación son habilidades esenciales en el perfil de un docente, al desempeñar un papel fundamental en el desarrollo cognitivo y emocional de los niños.

Como parte de un proyecto global en el cuarto semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar, se les solicitó a las estudiantes normalistas que reflexionaran sobre sus jornadas de práctica con el objetivo de identificar fortalezas, áreas de oportunidad y proponer mejoras. En este contexto, la estudiante Karla Pacheco que se encontraba practicando en un grupo de tercer año en el jardín de niños “Jomai Piña” ubicado en Mexicali, Baja California, logró identificar que una de sus grandes habilidades docentes es “motivar y estimular el aprendizaje”.

Este descubrimiento cobró relevancia debido a que en los cursos “Educación socioemocional” y “Estrategias para el desarrollo socioemocional” de la LEP se destaca la relevancia de la importancia de promover el desarrollo emocional en los niños, construyendo ambientes de aprendizajes propicios para la enseñanza. Según la Secretaría de Educación Pública (2018) “los docentes deben comprender los principios fundamentales para implementar programas de Educación Socioemocional apropiados al contexto y etapa de desarrollo del niño, contando con estrategias para generar un clima del aula que promueve el bienestar socioemocional de sus estudiantes” (p. 5).

Es importante plantearse las siguientes preguntas: ¿cómo un docente puede potenciar la motivación y estimulación del aprendizaje?, ¿de qué manera esta habilidad impacta en el

desarrollo cognitivo y emocional de los niños?, ¿qué estrategias pueden ser las más efectivas para impactar en la estimulación del aprendizaje? Durante la formación profesional, se reconoce la importancia de desarrollar estrategias para comprender y realizar la motivación de manera adecuada en el aula, donde los niños se sientan motivados, interesados y entusiasmados por participar activamente en las actividades.

Además, al analizar la influencia de la motivación y estimulación del aprendizaje, se logra adquirir una comprensión más completa del papel como futura docente, que implica transmitir conocimientos mientras se promueve el desarrollo integral de los niños, impactando tanto en su desarrollo cognitivo como emocional. Asimismo, esta investigación proporciona herramientas, estrategias y recursos pedagógicos que se pueden implementar en futuras jornadas de práctica con el fin de obtener mejores resultados en los niños preescolares.

Marco teórico

Actualmente la escuela es el núcleo central de la educación, cumpliendo un papel formativo en la vida de niños, niñas y jóvenes. Cumple diversas funciones sociales, desde impartir conocimientos hasta formar ciudadanos competentes y responsables para la sociedad. La Secretaria de Educación Pública, afirma lo siguiente:

La función de la escuela ya no es únicamente enseñar lo que no se sabe, sino contribuir a que los estudiantes desarrollen la capacidad de aprender a aprender, que sean capaces de aprender a pensar, cuestionar y a valorar lo que se aprende en conjunto con otros (p. 33).

Por ello, resulta fundamental crear ambientes de aprendizaje propicios, donde tanto el entorno físico como el social desempeñan un factor determinante en el desarrollo académico y emocional de los estudiantes. Los ambientes de aprendizaje se definen como “el escenario en el que existen y se desarrollan condiciones favorables de aprendizaje, un espacio y tiempo dinámico en el que se desarrollan capacidades, competencias, habilidades y valores, el espacio

debe ir cambiando a medida que se introduzcan innovaciones” (Castro, 2019). Por ello, estos ambientes tienen un impacto significativo en el aprendizaje y en el desarrollo de los estudiantes.

La motivación es todo lo que promueve el interés y la participación en las actividades, juega un rol crucial en este contexto (Ajello, 2003, citado en Naranjo, 2009). Según Naranjo, la motivación es “la fuerza que impulsa el desarrollo de aquellas actividades que son significativas para la persona y en las que esta toma parte” (p. 2).

En un entorno escolar, la planificación, la intervención y la evaluación son elementos clave para promover la motivación y el aprendizaje de los estudiantes. Ruiz (2019) define a la planeación didáctica como “la herramienta que permite al docente organizar el pensamiento y la acción, ordenar la tarea, estimular el compartir, el confrontar, ayudar a establecer prioridades, a concientizarse sobre eso que va a enseñar, sobre la distribución del tiempo” (p. 51). Durante esta etapa, los docentes pueden diseñar estrategias y actividades que fomenten tanto la motivación intrínseca como la extrínseca. Por ejemplo, seleccionar contenidos relevantes y desafiantes, que se ajusten a los intereses y necesidades de los niños, de modo que el aprendizaje sea atractivo y estimulante.

En la fase de intervención, los docentes implementan estas estrategias y actividades en el aula, creando un ambiente de aprendizaje para el desarrollo de capacidades, competencias, habilidades y valores en los estudiantes. Para estimular la motivación, los docentes pueden recurrir a una variedad de recursos y métodos pedagógicos, como el uso de materiales didácticos innovadores, la gamificación, el trabajo colaborativo y la integración de la tecnología educativa.

Existen varias teorías sobre la motivación, entre ellas la teoría de Abraham Maslow sobre las necesidades humanas, que presenta una jerarquía de necesidades que van desde las fisiológicas, de seguridad, de pertenencia y amor, de estimación y hasta la autorrealización. En el contexto escolar, se pueden identificar dos tipos de motivación: intrínseca y extrínseca. En la

primera, Bello y Bustamante (2019) la definen como “aquella que se activa voluntariamente en el individuo, al realizar una determinada acción por su propia cuenta, en el momento que lo desea” (p. 11) que se caracteriza de la autonomía. En contraste, la motivación extrínseca se activa a través de factores externos, como recompensas o castigos.

A partir de esto, (Maslow, 1943 como se citó en Bello y Bustamante, 2019) confirman:

Una persona que alcanza la autorrealización posee las siguientes características: una percepción más clara y eficaz de la realidad; mayor apertura para las experiencias; mayor integración, totalidad y unidad de la persona; mayor espontaneidad y expresividad; un yo real; mayor objetividad, creatividad, capacidad de amor y estructura democrática de carácter (pp. 3-5).

En el aula de preescolar, es esencial fomentar tanto la motivación intrínseca como la extrínseca para estimular el aprendizaje de los niños. La motivación intrínseca se nutre al ofrecer actividades significativas y desafiantes que se relacionen con los intereses y necesidades de los niños, permitiéndoles elegir y participar activamente en su aprendizaje. Esto les brinda la oportunidad de desarrollar autonomía y autodeterminación, lo que aumenta su motivación interna para explorar y adquirir conocimientos.

Además, es esencial realizar un seguimiento del progreso y los logros de los estudiantes mediante la evaluación, los docentes pueden identificar las fortalezas y áreas de mejora de cada estudiante, así como el impacto de las estrategias y actividades implementadas. La retroalimentación desempeña un papel crucial en este proceso, ya que permite a los estudiantes reflexionar sobre su propio aprendizaje y establecer metas para mejorar.

La motivación extrínseca también puede desempeñar un papel significativo en el aula de preescolar. Los docentes pueden emplear estrategias que involucren recompensas y reconocimientos para estimular la participación. Por ejemplo, establecer un sistema de estrellas o puntos que los niños puedan ganar al demostrar comportamientos positivos. Estas recompensas pueden actuar como estímulos externos que refuerzan la conducta deseada,

generando un entusiasmo en los niños por participar en su proceso de aprendizaje. Ramirez (2017) lo explica de la siguiente manera:

Las recompensas y los cambios en los estados motivacionales modulan diversos procesos cognitivos. Particularmente, la realización de las tareas en un contexto con un incentivo disponible provoca un aumento en el desempeño de las niñas y los niños, en procesos tales como el mantenimiento de la memoria de trabajo, de la atención, de la memoria episódica y de la toma de decisiones.

Aunque la motivación extrínseca puede ser efectiva para impulsar ciertas conductas, es fundamental que el objetivo final sea el desarrollo de la motivación intrínseca. En el aula de preescolar, se busca un equilibrio entre ambas, proporcionando desafíos y autonomía para fomentar la motivación interna, al mismo tiempo que se utilizan estímulos externos, como recompensas y reconocimientos, para estimular la participación y el entusiasmo de los niños por el aprendizaje.

Metodología

Para abordar el problema planteado y profundizar en la importancia de fomentar la motivación y la estimulación del aprendizaje en un contexto preescolar, se implementó una reflexión y análisis personal de las prácticas de enseñanza de la estudiante normalista. El estudio de esta investigación se basó en un enfoque cualitativo para obtener una comprensión más detallada con la técnica de acopio de la observación, supervisada por un docente de la Benemérita Escuela Normal Educadora Rosaura Zapata que asistió al jardín de niños "Jomai Piñaá" para evaluar cómo la estudiante Karla Pacheco aplicaba sus habilidades de motivación y estimulación del aprendizaje en el aula.

Durante este proceso, los docentes y la propia estudiante lograron identificar y reflexionar sobre gran habilidad docente, la cual se enfoca en la motivación y estimulación del aprendizaje en niños preescolares, siendo un punto de partida para este estudio. Posteriormente, se realizó

una revisión teórica relacionada con la motivación, la estimulación y el papel del docente en contextos escolares, incorporando conceptos clave de las teorías de la motivación, tales como la pirámide de necesidades de Maslow y las diferencias entre la motivación intrínseca y extrínseca.

La recopilación de datos se realizó mediante observaciones sistemáticas en el aula, durante un período de tiempo determinado. Durante este proceso, se registraron actitudes, interacciones y actividades que reflejaban la habilidad de la estudiante para motivar y estimular el aprendizaje de los niños preescolares.

Los resultados obtenidos de este estudio se presentarán en la sección de resultados, destacando las estrategias efectivas identificadas y su impacto en el desarrollo cognitivo y emocional de los niños preescolares. Estos hallazgos contribuyen a la mejora continua de prácticas pedagógicas más efectivas y centradas en la motivación y estimulación del aprendizaje.

Resultado

Durante el trayecto en la Licenciatura en Educación Preescolar, la estudiante ha desarrollado conocimientos, habilidades, actitudes y valores esenciales para la enseñanza. En su experiencia en la práctica en el jardín de niños "Jomai Piña", lo cual permitió aplicar estos conocimientos y reflexionar sobre el papel como futura docente. En esta intervención, logró desarrollar habilidades clave, como la gestión del aula, la resolución de problemas y la comunicación efectiva.

Su actitud positiva y habilidad para crear un ambiente emocionalmente seguro, cálido y positivo establecieron un vínculo afectivo con cada uno de los niños. Esto les brindó seguridad y confianza para expresarse, explorar y aprender, lo que a su vez contribuye a estimular su motivación. Además, empleó una variedad de recursos pedagógicos y aplicó estrategias de enseñanza con el fin de mantener la atención de los niños en el proceso educativo. Utilizando

recursos como pelotas, ganchos, gafetes con los nombres de los niños, lo que generó entusiasmo por saber quién era el siguiente en participar.

La implementación de distintas estrategias, como la asignación de roles, el uso de canciones, materiales atractivos como micrófonos, guiñoles, cajas sorpresas y el uso de la tecnología, se reflejó en el entusiasmo de los niños por involucrarse en las actividades, explorar, hacer preguntas y compartir sus ideas. El papel de la futura docente fue ser una guía y una persona que pudiera impulsar su aprendizaje, acompañándolos en su proceso de descubrimiento, brindándoles retroalimentación y fomentando su autonomía.

En algunas ocasiones, se enfrentó con desafíos relacionados con niños que presentaban una falta de motivación o experimentaban dificultades para participar activamente.

Estos desafíos fueron abordados mediante la implementación de comunicación individualizada y la asignación de roles específicos. En determinadas situaciones, se optó por utilizar la motivación extrínseca, como recompensa en forma de calcomanías o estrellas, pero se explicó a los niños el motivo de haberla adquirido y por qué no, con el objetivo de reconocer sus logros y mantener un equilibrio con la motivación intrínseca.

No obstante, también se identifican áreas de oportunidad que requieren mejoras. Entre estas se encuentra la necesidad de planificar actividades más innovadoras y superar los obstáculos de la evaluación de los procesos de aprendizaje.

Discusión y conclusiones

La motivación y la estimulación en el aprendizaje son procesos complejos que abarcan diversos factores, desde los conocimientos teóricos hasta la planificación, la intervención y la evaluación. Durante la experiencia en su práctica, se ha comprendido la importancia de considerar estos aspectos desde el inicio de cualquier proceso educativo.

La etapa de la planificación se ha convertido en un espacio de creatividad y reflexión, donde se han diseñado actividades desafiantes y atractivas que se adaptan a las necesidades

e intereses de los niños. Asimismo, teniendo en cuenta la diversidad presente en el aula y la selección de temas relevantes la recopilación y el análisis de información, rescatando las necesidades principales e intereses de los niños para diseñar actividades desafiantes y acordes a su desarrollo, considerando estilos y ritmos de aprendizaje para un aprendizaje significativo.

La evaluación desempeña un papel esencial en la motivación y el estímulo del aprendizaje, la retroalimentación constante ha permitido que los niños identifiquen sus fortalezas y áreas de mejora. La estudiante de la Licenciatura de Educación Preescolar considera haber desarrollado habilidades en la creación de un ambiente de aprendizaje positivo y en la atención a la diversidad en el aula. Sin embargo, se reconoce la necesidad de mejorar en áreas como la planificación de actividades innovadoras.

La ambientación del espacio donde se llevaron a cabo las actividades fue crucial para el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que influye en la obtención de aprendizajes significativos. La planeación incluyó estrategias para hacer que el espacio fuera estimulante y motivador para los niños, a través de juegos introductorios, adivinanzas y preguntas que se relacionaban con sus experiencias previas. Las actividades presentadas fueron un estímulo para que los niños se involucraran directamente en su propio proceso de aprendizaje, ya que se basaron en recursos y actividades poco comunes para ellos.

En el momento de la intervención en el aula, se observó cómo los niños mostraban curiosidad y disposición para explorar nuevos conocimientos. Esto respalda la idea de que la motivación es la fuerza que impulsa el desarrollo de actividades significativas para cada individuo. Al considerar diferentes formas de motivación, tanto intrínseca como extrínseca, se crea un enfoque equilibrado que promueve un mayor compromiso de los estudiantes en su proceso de aprendizaje.

Para finalizar, se comprende la importancia de tener un perfil amplio de conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para llevar a cabo la enseñanza de manera efectiva. Este trabajo ha destacado el papel fundamental del docente en el proceso de enseñanza-

aprendizaje, la motivación y estimulación del aprendizaje son aspectos esenciales en la educación. La investigación y análisis de estas habilidades docentes brindan una comprensión más profunda de su impacto dentro y fuera del aula al crear entornos de aprendizaje enriquecedores, donde los niños se sientan motivados, entusiasmados y dispuestos a aprender, sentando las bases para un desarrollo cognitivo y emocional a lo largo de sus vidas.

Asimismo, en el proceso de evaluación, desempeñé un papel esencial para la motivación y estimulación del aprendizaje. Es crucial que los docentes registren el progreso de los estudiantes y proporcionen retroalimentación constante y constructiva. Esta retroalimentación contribuye a una mayor motivación intrínseca, ya que los niños se sienten valorados y reconocidos por sus esfuerzos.

Referencias

- Bello, J., y Bustamante, M. (2019). *¿Es posible incrementar extrínsecamente la motivación intrínseca laboral?* (Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas) https://repositorioacademico.upc.edu.pe/bitstream/handle/10757/628119/BelloT_J.pdf?sequence=3#:~:text=La%20motivaci%C3%B3n%20intr%C3%ADnseca%20es%20aquella,a%20la%20necesidad%20de%20autorrealizaci%C3%B3n.
- Bisquerra, R. (2001). *Educación emocional y bienestar*. (6ª Ed.). Barcelona: Wolters Kluwer <https://dialnet.unirioja.es/descarga/libro/655308.pdf>
- Castro, M. (2019). Ambientes de aprendizaje. *Sophia*, 15(2) http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1794-89322019000200040&script=sci_arttext
- Naranjo, M. (2009). Motivación: Perspectivas Teóricas Y Algunas Consideraciones De Su Importancia En El Ámbito Educativo. *Revista Educación* 33(2) <https://www.redalyc.org/pdf/440/44012058010.pdf>
- Ramírez, V. (2017). La perspectiva didáctica de la estimulación motivacional en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*. <https://www.redalyc.org/pdf/440/44012058010.pdf>
- Ruiz, B. (2017). *La planeación didáctica y evaluación de los aprendizajes bajo el enfoque de competencias en el III nivel de Educación inicial del Centro Escolar Público Japón del distrito V de Managua, durante el segundo semestre del año 2017*. Maestría thesis, Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua <https://repositorio.unan.edu.ni/12185>
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Aprendizajes Claves*. México. SEP. <https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/preescolar/1LpM-Preescolar-DIGITAL.pdf>
- Secretaria de Educación Pública. (2018). *Programa del curso educación socioemocional* <https://dgesum.sep.gob.mx/public/planes2018/LePreelB/LePreelB301.pdf>

El aprendizaje socioemocional como factor del rendimiento académico en alumnos de tercer grado de primaria

Carlos Euclides Santelices Aranda

crlsaa2200@gmail.com

Instituto de Estudios Superiores de Educación Normal

“General Lázaro Cárdenas del Río”

Salvador Rodarte Barrón

salrodbar@hotmail.com

Instituto de Estudios Superiores de Educación Normal

“General Lázaro Cárdenas del Río”

Línea temática 2. Pedagogía y práctica docente en las escuelas normales

Resumen

Con el propósito de entender los factores que pueden incidir en la construcción de conocimientos, han surgido distintas perspectivas, orientadas en analizar, la manera en que se procesa la información que proviene del entorno, gracias a esto se ha demostrado la relación que tienen las emociones y la interacción social, en el rendimiento académico. Es así como mediante esta ponencia se muestra un estudio realizado a un grupo de tercer grado de primaria, que surgió durante la práctica profesional, al identificar que los alumnos experimentaban, disregulación emocional, baja autoestima y dificultades para la toma de decisiones, que incidían en la comprensión de contenidos. A partir de esto, se implementó un proyecto de intervención con la finalidad de promover el aprendizaje socioemocional para el uso de habilidades en las actividades escolares. La metodología se realizó desde el enfoque cualitativo y el método etnográfico para conocer el origen de las manifestaciones socioemocionales de los alumnos en la escuela. Al analizar los resultados se concluyó lo valioso que es considerar los procesos cognitivos y socioemocionales en las prácticas educativas, partiendo de conocer a los alumnos

y el impacto que como docentes podemos generar, incluso fuera del aula al suscitar este proceso de aprendizaje.

Palabras clave: estrategias didácticas, educación socioemocional y rendimiento académico.

Planteamiento del problema

Las emociones son inherentes al ser humano, pues en todo momento estamos percibiendo e interpretando lo que sucede a nuestro alrededor, mientras la información que se va obteniendo, se almacena en nuestra mente a través de la construcción de conceptos emocionales, para la comprensión de futuras interacciones. Entonces, si consideramos que la experiencia emocional puede incidir en la respuesta que se emite ante una situación determinada, sería conveniente promover la incorporación de experiencias de aprendizaje orientadas a la comprensión emocional y el cultivo de habilidades socioemocionales para que el alumno sea capaz de identificar las causas que le han producido algún pensamiento o emoción y se vuelva el protagonista de su aprendizaje.

Sin embargo, ¿qué sucede cuando existe una ausencia en la promoción de las habilidades socioemocionales?

Esta situación se identificó, al iniciar las prácticas profesionales para concluir la Licenciatura en Educación Primaria (LEP), en la “Escuela Primaria Instituto 18 de Marzo Matutino A”, que se ubica en la zona centro de la ciudad de Gómez Palacio, perteneciente al estado de Durango.

Donde al llegar al grupo del tercer grado, se realizaron diagnósticos enfocados en identificar cuatro áreas específicas que fueron; 1) El estilo de aprendizaje predominante de cada alumno; 2) alcance de los aprendizajes fundamentales de acuerdo al grado que cursaban; 3) dominio de las dimensiones socioemocionales (autoconocimiento, autorregulación, autonomía, empatía y colaboración) mostradas en el plan y programa de estudios aprendizajes clave para

la educación integral de la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2017); así como 4) los vínculos que habían formado como grupo.

Es así como al comenzar a observar y escuchar a los alumnos, mientras interactuaban dentro y fuera del aula, fue posible notar la manifestación de la ausencia, en el conocimiento de las propias emociones y los posibles efectos al producirlas, descontrol emocional cuando se producía una carga emocional elevada de manera habitual, la autonomía como área de oportunidad de forma predominante en la toma de decisiones, donde uno de los factores, también era la baja autoestima que era evidente en algunos alumnos cuando utilizaban expresiones para menospreciar sus capacidades, esto en conjunto tenía repercusiones en la construcción de aprendizajes y de manera subsecuente en su rendimiento académico, pues al finalizar los diagnósticos se identificó un alto rezago escolar en la mayoría de los alumnos.

Lo impactante de esto era el tener la oportunidad de observar la modificación en la percepción y actuar del alumno, -por ejemplo, contener la emoción y el llanto cuando había pensado que no podría realizar una actividad e intentarlo-, al observar el comportamiento de un compañero que manifestara habilidades socioemocionales, durante la situación de aprendizaje, desvaneciendo la dificultad cognitiva manifestada inicialmente.

A partir de esto, surgió el interés por comprender qué estrategias didácticas basadas en la educación socioemocional, ayudarían a mejorar el rendimiento académico de los alumnos.

Adicionalmente se produjeron cuestionamientos como: 1) ¿Qué tanta influencia tiene la educación socioemocional en el rendimiento académico de los alumnos?; 2) ¿Cómo se puede identificar cuando el alumno ha cultivado habilidades socioemocionales?; 3) ¿De qué manera el rol del docente ayuda a fomentar el uso de habilidades socioemocionales dentro del aula? pues la escuela es un espacio de aprendizaje en el que todos los alumnos deben tener la oportunidad de fortalecer

su desarrollo personal y social, ya que el trabajo docente implica ser un guía en la formación integral de los alumnos.

Sin embargo, las respuestas sólo se descubrirían al concluir la investigación. A fin de conocer más sobre esto, se invita a continuar con la lectura, donde se muestran las bases teóricas que contribuyeron al diseño del estudio.

Marco teórico

Ante la situación manifestada en el grupo y el interés por conocer de qué manera se podría guiar a los alumnos a través de estrategias didácticas basadas en educación socioemocional, se indagaron las teorías existentes con el propósito de precisar en qué corriente de pensamiento se podría encontrar información relevante, así como entender, los conceptos, argumentos e ideas que se han desarrollado.

En relación con esto, se consideró fundamental comprender que las estrategias didácticas se pueden diseñar con el propósito de estructurar y organizar el proceso de aprendizaje, mientras se ponen en práctica las estrategias de enseñanza, para que el alumno construya e implemente de forma autónoma sus estrategias de aprendizaje, es por esto que puede ser de utilidad clasificar las estrategias según el tiempo en el que se estima que se llegaran a utilizar.

Respecto a esto, Díaz Barriga y Hernández (2010), mencionan que las estrategias, pueden dividirse en tres momentos, iniciando con las pre-instruccionales que preparan al alumno, en relación a qué y cómo aprender, funcionan como despertador de recuerdos, con respecto a sus conocimientos y experiencias previas, que le ayudan a ubicarse en el contexto del aprendizaje, están las co-instruccionales que sirven para que el alumno identifique la información y establezca una conceptualización del contenido, mientras se mantiene la motivación, por último están las pos-instruccionales, aquellas que se muestran para que el alumno, reafirme su conceptualización del contenido.

Sin embargo, existen factores imprescindibles a considerar, para el diseño de estrategias didácticas, con el propósito de estimar resultados efectivos en el aprendizaje, pues como señala Bixio (2000):

Tenemos así dos cuestiones que nos interesa rescatar en este apartado: los instrumentos que utiliza el docente como mediación instrumental, las interacciones que produce y las ayudas que brinda o estimula a los alumnos que se brinden entre sí, trabajando en la zona de desarrollo próximo, como mediación social (p. 5).

Para lograrlo es fundamental que el docente establezca metas, al analizar y diseñar, un plan elaborado, en donde organice y jerarquice, qué y cómo lo va a enseñar. En este sentido si el propósito es guiar a los alumnos a fortalecer sus habilidades socioemocionales, durante este proceso será imprescindible comprender que es la educación socioemocional.

En el plan y programa de estudios aprendizajes clave para la educación integral SEP (2017), se expone a la educación socioemocional como un proceso de aprendizaje, en el que el alumno aprende a fortalecer su desarrollo personal y social, mediante el cultivo de dimensiones específicas, a través de cinco habilidades para cada una.

Pues mediante este proceso de aprendizaje se busca que el alumno favorezca su capacidad de introspección, fortalecer la conciencia de los propios pensamientos, la regulación de emociones, contribuir a la construcción del sentido de liderazgo y apertura, favorecer la toma de perspectiva, promover el trato digno hacia los demás, así como para la construcción de vínculos funcionales entre el alumno y la otredad desde un sentido de interdependencia.

Adicionalmente, han surgido distintas propuestas hacia la forma en que se puede guiar al aprendizaje socioemocional y desde un enfoque didáctico-metodológico, Bisquerra (2016), plantea la lectura emocional con cuentos que inviten a la reflexión, la elaboración de dibujos para canalizar una emoción, técnicas

de relajación mediante la respiración profunda, el uso de materiales visuales dentro del salón que le permitan al alumno meditar sobre que emoción están experimentando, entre otros, explicando que al hacerlo el alumno podría mejorar la percepción que tiene de sí mismo y hacia los demás, así como reducir la conducta disruptiva y mejorar el rendimiento académico.

Pues como menciona Marti (2003) en el rendimiento académico, intervienen distintos factores, como la personalidad, la motivación y las emociones, porque suponen un esfuerzo y satisfacción por lo que se estudia, pues las emociones influyen en la disponibilidad de los recursos de atención, en la recuperación de la memoria, además, facilitan el uso de estrategias de aprendizaje y el pensamiento crítico.

Para continuar sería fundamental realizar una evaluación donde se consideren todos aquellos factores que pudieron incidir en el proceso de aprendizaje, pues como se menciona a través de la SEP (2017) al enseñar bajo un enfoque integral, la evaluación debe corresponder al proceso de aprendizaje del alumno, tomando en cuenta, el transcurso por el que este, llegó a la construcción del conocimiento, valorando su formación académica y personal, donde se propone el uso de técnicas de evaluación como guías de observación, escalas de valoración, así como portafolios de evidencias.

Metodología

En esta sección se presentan los aspectos metodológicos que fueron de utilidad, incluyendo los apartados de “paradigma”, “enfoque de investigación”, “métodos del enfoque”, “técnicas e instrumentos”, así como el “proyecto de intervención” diseñado para contribuir al proceso de aprendizaje del alumno.

Para comenzar es conveniente mencionar que el estudio se realizó desde el paradigma interpretativo, pues a través de este, es posible estudiar y analizar el comportamiento de los sujetos de estudio, se observa y aprende de los mismos. Mediante este paradigma, se comprende que la realidad es dinámica y diversa

dirigida al significado de las acciones humanas, la práctica social y a la comprensión.

Cabe destacar que, los sujetos de estudio conformaban una cantidad de 27 alumnos, entre las edades de 8 y 9 años que cursaban el tercer grado de educación primaria por lo tanto, el objetivo fue demostrar, que, mediante el uso de estrategias didácticas basadas en educación socioemocional de acuerdo a su nivel cognitivo, podrían mejorar su rendimiento académico, al cultivar habilidades socioemocionales, estimando que de forma posterior las aplicarían, durante su proceso de aprendizaje, mientras se favorece su construcción personal y su interacción social.

De manera subsecuente se eligió el enfoque cualitativo de investigación, pues a través de este se invita a la elaboración de diseños para intervenir de forma multimetodica, en el que se incluye un acercamiento interpretativo a los sujetos de estudio, ya que se busca estudiar las cosas en sus ambientes naturales, de esta manera se pretende darle sentido o interpretar los fenómenos, en base a los significados que las personas les otorgan, al tener una perspectiva orientada a la comprensión interpretativa de la experiencia humana.

Sobre esto, Bernal (2016) afirma que se debe tomar como punto de partida, conocer el entorno social y cultural en el que los sujetos de estudio interactúan, con el propósito de que al realizar un análisis a profundidad sea posible comprender las causas y las respuestas que emiten ante una situación determinada.

Desde este mismo planteamiento Sampieri (2014), explica que, a través del enfoque cualitativo, se indagan y evalúan los acontecimientos que han surgido, para la construcción de teorías con la finalidad de dar respuesta a lo que se ha observado, pues el rol del investigador es conocer las experiencias de los sujetos de estudio. Es conveniente mencionar que entender esto contribuyó al diseño del proceso de investigación para realizar análisis desde distintos puntos de vista de los actores que participaron directa e indirectamente.

En seguida se definió el método. Es por ello que se optó por utilizar el método etnográfico, que favoreció la comprensión de las manifestaciones de los alumnos, pues mediante este es posible “develar los significados de las acciones emprendidas por las personas dentro de sus grupos sociales, aportando desde una visión holística la percepción más convincente para la indagación y la comprensión de las interacciones e interrelaciones sociales” (Hernández y Romero, 2015, p. 72)

Es así como se eligieron las técnicas e instrumentos para la reunión de datos con el propósito de realizar un seguimiento al proceso de enseñanza-aprendizaje, donde algunos, fueron utilizados con prioridad, de acuerdo al momento de aplicación estimado en el proyecto de intervención, pues al ser un método que tiene como base la experiencia personal, a través de las prácticas profesionales, se buscaba comprender el origen de las manifestaciones socioemocionales de los alumnos en la escuela, a partir de la interacción con estos, para determinar de qué manera el cultivo de habilidades de cada uno podía incidir en su rendimiento académico. A continuación, se describen algunos de los instrumentos aplicados.

El primero fue la entrevista, a través de esta se recolectó información para la interpretación, clasificación y descripción. Esta técnica, sirvió para conocer que sabían los sujetos de estudio y personas cercanas a ellos, es decir los alumnos, padres de familia y docentes que estaban a cargo del grupo, con respecto al significado de las emociones, el concepto de habilidades socioemocionales, así como los factores que podrían incidir en el rendimiento académico, para comenzar a reflexionar sobre el origen de los saberes de los alumnos y como los habían construido.

Las técnicas de observación también fueron imprescindibles durante la investigación, porque a través de estas se hizo posible el profundizar en los diagnósticos, pero también para realizar un análisis y comparar los estados inicial y final de los alumnos, mediante los registros elaborados, con un formato sistemático para actividades específicas y criterios previamente establecidos, así como de forma asistemática, para momentos libres especialmente fuera del aula en donde

surgían manifestaciones socioemocionales y comportamientos auténticos a través de la interacción social

Además, se utilizaron instrumentos como test a través de distintos materiales, para conocer el desarrollo cognitivo del alumno, orientado a los aprendizajes que podían construirse a través de las disciplinas académicas y el aprendizaje socioemocional que habían adquirido en su proceso de desarrollo personal, a través de esto junto con las técnicas de observación, se identificaron los conocimientos y habilidades que habían adquirido hasta ese momento, así como de las dificultades que podían presentar con un tema en particular,

A la par, también se realizaron escalas de valoración para reunir datos específicos con respecto al proceso de aprendizaje de los alumnos. Mediante este instrumento, se encontró información valiosa, que favoreció la medición del dominio de habilidades socioemocionales de los alumnos, para sistematizar su desarrollo durante la intervención, como se puede observar en la figura 1.

Figura 1. Escala de valoración en educación socioemocional

Nombre del alumno: _____

Fecha: _____

ASPECTOS A EVALUAR		Deficiente (1)	Regular (2)	Bueno (3)	Excelente (4)	Total
AUTOCONOCIMIENTO	Identifica como se manifiestan las propias emociones, analiza sus causas y consecuencias.					
	Reconoce cuando las emociones ayudan a aprender y a estar bien, y cuando dañan las relaciones y dificultan el aprendizaje.					
AUTORREGULACIÓN	Identifica cómo el pensamiento puede modificar el comportamiento que genera una emoción.					
	Emplea técnicas de atención y regulación de impulsos, para aprender del error la dificultad.					
AUTONOMIA	Manifiesta iniciativa personal en la toma de decisiones utilizando sus conocimientos y habilidades.					
	Reconoce que su capacidad de agencia depende de la práctica y el compromiso con el aprendizaje.					
EMPATÍA	Pide, recibe y ofrece ayuda, y puede explicar las emociones que surgen al apoyar y ser apoyado.					
	Es capaz de percibir las emociones de los demás, sin considerar prejuicios.					
COLABORACIÓN	Toma el uso de palabra respetando los turnos de participación y tiempos de espera en un ambiente de colaboración.					
	Promueve la inclusión de todos para definir y asignar tareas en un trabajo colaborativo.					

Es importante mencionar que, si bien la escala presentada es de elaboración propia, las dimensiones y algunos de los aspectos a evaluar, se eligieron con base al planteamiento de la educación socioemocional expuesto en el plan y programa de estudios aprendizajes clave para la educación integral de la SEP (2017), dicho instrumento fue utilizado en más de un momento de intervención, como suplemento a los procesos evaluativos para verificar estados iniciales y finales, en la sección de resultados se profundizará más sobre esto.

Para continuar, el proyecto de intervención que se diseñó, tuvo por nombre “Comprende y Gestiona”, integrado por siete estrategias didácticas basadas en educación socioemocional, distribuidas en tres momentos de aplicación, adicionalmente se implementó una estrategia de manera permanente al comenzar el primer momento, e identificar que para continuar, era imprescindible, consolidar aprendizajes que podrían fortalecerse de manera continua, a través del apoyo visual

en clase, por lo que esta se implementó hasta que finalizó la aplicación del proyecto. Con el propósito de brindar una mayor explicación al lector, se invita a observar la tabla 1, donde se muestran las estrategias del proyecto, de forma sistematizada.

Tabla 1. Estrategias del proyecto de intervención

MOMENTOS	ESTRATEGIA	PROCEDIMIENTO	EVALUACIÓN	NO. ANEXO
Primer momento	No. 1 Recuerda y Fortalece	Compartieron opiniones sobre el significado de las emociones, participaron adivinando el nombre de una emoción escrita en tarjetas, posteriormente plasmaron en una hoja situaciones con dibujos representativos de cómo habían experimentado cada emoción.	Registro anecdótico.	1
	No. 2 Escucha y Conócete	Mediante una técnica de relajación, llegaron al sentimiento de calma, después identificaron en fragmentos de películas infantiles las emociones que se estaban expresando y dentro de un dibujo de sí mismos escribieron en donde habían tenido una reacción del cuerpo al escuchar cada fragmento.	Registro anecdótico y una Escala de Valoración.	2
Después de la primera estrategia	Permanente	Fortalecieron el autoconocimiento y la autorregulación emocional al interactuar con distintos materiales, que propiciaban el cultivo de estas dos dimensiones socioemocionales.	Guion de Observación.	3
Segundo momento	No. 3 La Presentación	Realizaron descripciones de sí mismos de manera física, así como de sus habilidades y áreas de oportunidad, crearon un títere de calcoetín representativo de sí mismos y lo presentaron a un compañero.	Guion de Observación y una Escalera de Valoración.	4
	No. 4 Tiempo Fuera	Profundizaron en un recuerdo donde habían experimentado, miedo, tristeza o enojo en la escuela, lo escribieron y lo dibujaron en una hoja, posteriormente escucharon orientaciones para generar el sentimiento de calma y escribieron un consejo que se darían a sí mismos para lograrlo.	Autoevaluación para los alumnos y Registro Anecdótico.	5
	No. 5 ¿Qué eliges?	Cultivaron la consciencia de la toma de decisiones a través de la observación de fragmentos de películas infantiles, posteriormente leyeron distintas situaciones escolares donde niños de su edad tenían que tomar decisiones para su aprendizaje (se presentó una guía como sugerencia para tomar decisiones) y escribieron una decisión que tomarían para cada situación.	Evaluación oral y Registro Anecdótico.	6
Tercer momento	No. 6 La caja de apoyo	De manera anónima, escribieron y depositaron en una caja situaciones de conflicto que tenían en la escuela, posteriormente cada niño paso a tomar una tarjeta, leerla en voz alta y dar un consejo al compañero anónimo para dar respuesta a su situación, mientras los demás escribían aquellos consejos que consideraran útiles para su estudio.	Evaluación oral y Registro Anecdótico.	7
	No. 7 Paso a paso	Integraron equipos y se apoyaron tomando distintos roles, el primero alumno no podía hablar, el segundo no podía utilizar sus manos y el tercero no podía ver, los tres alumnos debían comunicarse sin salirse del rol asignado y como equipo dar un recorrido alrededor de un circuito de ida y vuelta cuidando las reglas de la estrategia. Para dar cierre elaboraron una exposición con dibujos sobre las emociones que habían experimentado durante las actividades, que les había gustado de trabajar como un equipo y las ventajas que podían tener al apoyarse también durante las clases.	Coevaluación por integrantes de equipos y Registro de observación asistémica.	8

Una vez mostrado esto, se procede a mencionar que, en el estudio de las manifestaciones socioemocionales, es fundamental considerar evaluaciones orientadas de manera predominante desde el enfoque formativo, para realizar una medida de logros y construcción de conocimientos de forma continua, es por ello por lo que se invita a observar la figura 2, donde se muestra un instrumento elaborado para una estrategia del proyecto.

Figura 2. Autoevaluación para los alumnos en la estrategia 4

Indicaciones: Por favor, lee sincera y honestamente, los indicadores de color verde y marca con una (x) la opción que señale la opción más correcta para ti, al terminar suma los puntos y escribe el resultado en la casilla final "total". Posteriormente puedes escribir en el espacio "me propongo mejorar en".

Nombre del alumno: _____

No.	Indicadores	Siempre (3)	A veces (2)	Me hace falta hacerlo (1)
1	Distingo entre las emociones que tengo durante el día.			
2	Identifico cuando tengo miedo, tristeza o enojo, dentro de la escuela.			
3	Puedo explicar porque tengo esa emoción.			
4	Soy capaz de llegar al sentimiento de calma cuando noto que tengo una de las emociones mencionadas.			
5	Comprendo cómo llegue al sentimiento de calma.			
				Total:
Me propongo mejorar en:				

Así como este se realizaron distintos instrumentos de evaluación con diferentes modalidades donde en algunos el alumno era el evaluador, como la autoevaluación presentada en la figura 3, a fin de involucrarle en su proceso de aprendizaje, al fortalecer el autoconocimiento de sus habilidades y la forma en que puede realizar modificaciones para establecer metas de aprendizaje y lograrlas.

Resultado

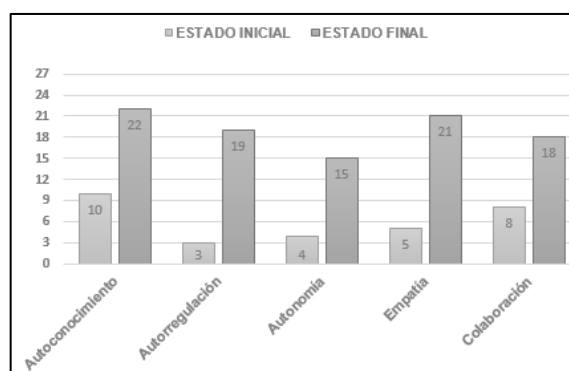
A partir del proceso que cada alumno había tenido durante la investigación, así como al aplicar nuevamente los instrumentos de evaluación que se habían utilizado para los diagnósticos, se determinó un resultado final para cada uno al concluir el proyecto, esto favoreció la comprensión del avance que habían logrado tanto en el rendimiento académico, como en el cultivo de habilidades socioemocionales, así mismo a través de esto se identificaron las estrategias que habían tenido un mayor

impacto y aquellas que podrían modificarse. Con el propósito realizar un muestreo visual, se procedió a concentrar los resultados en figuras del programa Excel donde se presenta el estado inicial y final de los alumnos.

Análisis en el cultivo de las dimensiones socioemocionales

Para la evaluación de este proceso de aprendizaje se definieron niveles esperados de acuerdo con cada dimensión socioemocional, en la figura 3 se muestra la cantidad de alumnos que alcanzaron dicho nivel, esto para establecer una comparación entre el antes y después de la intervención. Como es posible notar, existe una diferencia considerable con respecto al avance que lograron entre la dimensión “autonomía” y “autoconocimiento”, pues se identificó que el cultivar habilidades enfocadas en emplear una reflexión crítica proveniente desde su construcción identitaria, requería de un mayor tiempo de autogestión. De forma adicional también fue posible identificar que en ninguna dimensión se alcanzó el cultivo en su totalidad.

Figura 3. Cultivo de las Dimensiones Socioemocionales



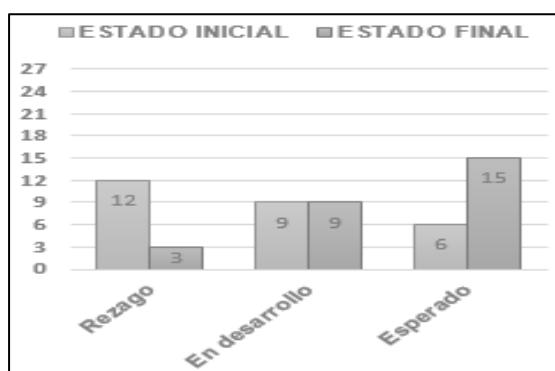
Análisis sobre el refuerzo en el rendimiento académico

A diferencia del análisis anterior, para la medición del rendimiento académico, se establecieron tres niveles que en este sentido fueron representados como “rezago” para aquellos alumnos que no habían logrado los aprendizajes fundamentales para el tercer grado de primaria, también estuvo el nivel “en desarrollo”, para aquellos alumnos habían expresado mayor conocimiento, pero aún podían fortalecerlo, así

como el nivel “esperado”, en donde ya se habían consolidados las bases de aprendizaje, correspondientes al perfil de egreso para el grado que cursaban.

En la figura 4 se muestra el avance de los alumnos donde se puede observar la reducción hacia la cantidad de alumnos, que se encontraban en rezago pasando de 12 a 3 integrantes, en el estado final, pues la mayoría de estos alumnos avanzaron al nivel en desarrollo, mientras los que tenían inicialmente este segundo nivel de aprendizaje lograron llegar al nivel esperado.

Figura 4. Refuerzo en el Rendimiento Académico



Discusión y conclusiones

Al terminar los análisis de resultados, se dio paso a la reflexión sobre aquello que había sido más significativo durante la investigación, en donde se identificó lo valioso que fue comenzar la intervención, con una introducción gradual a las dimensiones de autoconocimiento y autorregulación, pues a partir de estas los alumnos, comenzaron a fortalecer sus conceptos hacia el significado de las emociones y la apertura para comprender las causas que les originaban una emoción, esto último se pudo observar, mientras podían autorregularse y de forma posterior en la reducción de los factores socioemocionales que incidían como barreras para su aprendizaje, al observar con menor regularidad, la manifestación de un descontrol emocional al no comprender una consigna entre otros.

Se comprendió lo esencial que puede ser crear material diversificado, para que el alumno pueda observar, escuchar, pero también interactuar con este y

establecer mejores concreciones de aprendizaje. En adición a esto cuando el principal referente para el diseño proviene de los gustos e intereses de cada uno se favorece el interés por aprender y para lograrlo es fundamental propiciar espacios de aprendizaje en donde el alumno pueda expresarse de forma auténtica, a fin de conocerle y darle la apertura de empezar a conocerse a sí mismo, validando sus emociones.

Destacando que la paciencia durante este proceso es imprescindible pues cada alumno es distinto y cada uno manifestará resultados a partir de su desarrollo personal, sin embargo, identificar esto, es interesante y muy gratificante, pues aún, cuando no son los resultados esperados, se puede aprender más del grupo y de la misma práctica docente.

Es importante mencionar la influencia que podemos tener en la promoción del aprendizaje socioemocional dentro de las aulas, pues como docentes somos un referente de interpretación y comportamiento, para nuestros alumnos. Por último, sería conveniente mencionar la importancia de que las investigaciones enfocadas en la educación socioemocional se sigan promoviendo, para ampliar la conciencia de lo significativo que es brindar espacios de este proceso de aprendizaje hacia aquellos niños que en un momento conformaran a la población adulta de la sociedad en el país.

Referencias

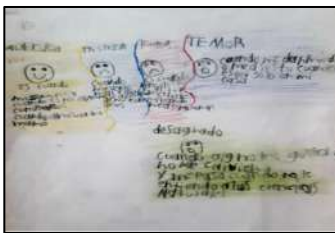
- Bernal, C. (2016). *Metodología de la investigación. Administración, economía, humanidades y ciencias sociales*. (4ta ed.). Pearson.
- Bisquerra, R. (2016). *10 ideas clave para la educación emocional*. GRAÓ, de IRIF, S.L.
- Bixio, C. (2000). *Las estrategias didácticas y el proceso de mediación. En Enseñar a aprender*. Homo Sapiens. Rosario. Santa Fe.
- Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. MC. Graw Hill.
- Hernández, A., y Romero, M. (2015). El método etnográfico y su relación con el análisis de dominio. *Biblios. University of Pittsburgh*, (61), pp. 70-84.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista-Lucio, M. (2014). *Metodología de la investigación* (6a ed.). McGraw-Hill Interamericana.
- Martí, E. (2003). *Representar el mundo externamente: la adquisición infantil de los sistemas externos de representación*. Kalamo. La Puebla de Montalban, España.
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Aprendizajes Clave Para La Educación Integral. Plan y programas de estudio para educación básica*. México.

Anexo

1. Recuerda y fortalece.



2. Escucha y concéctete.



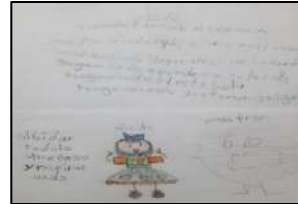
3. Estrategia permanente.



4. Estrategia la presentación.



5. Tiempo Fuera.



6. ¿Qué eliges?

HABILIDADES: Toma de decisiones y comparación:	
APROPIADA	REGISTRADO
<p>SELECCIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> -Reflexión que lleva a elegir las opciones más adecuadas en los diferentes momentos. -La selección que se da a cada situación planteada. -Contextualización: entender algo que implica tomar. -El uso de referencias antes de tomar como la guía sugerida o la opinión de un compañero. -Decisiones que se toman como tomar las cosas cuando se dan. 	

7. La caja de apoyo.



8. Paso a paso.



Seguimiento de prácticas in situ de los docentes en formación. Fortalezas y áreas de oportunidad

Claudia León Rodríguez

claudialeonrodriguez214@gmail.com

Escuela Normal Rosario María Gutiérrez Eskildsen

Nancy del Rocío De la cruz

delacruznanicydelrocio@gmail.com

Escuela Normal Rosario María Gutiérrez Eskildsen

Eneyda Álvarez Hernández

eneyalvarez@gmail.com

Escuela Normal Rosario María Gutiérrez Eskildsen

Línea temática 2. Pedagogía y práctica docente en las escuelas normales

Resumen

Las prácticas profesionales tienen la finalidad de contribuir en la formación integral del alumno, las cuales permiten ante realidades concretas, consolidar las competencias profesionales. El presente trabajo se planteó como objetivo identificar las fortalezas y áreas de oportunidad de los estudiantes del curso Estrategias del trabajo docente mediante el seguimiento in situ de sus prácticas de intervención para mejorar su desempeño en las prácticas profesionales futuras. Se enmarcó en un paradigma cuantitativo no experimental de alcance descriptivo, con una muestra de 82 docentes en formación del 4º semestre de la Licenciatura en Educación Primaria.

El instrumento aplicado estuvo integrado por veinticinco indicadores clasificados en 4 secciones. La investigación expone un reporte parcial de los resultados obtenidos de la sección 2 denominado Secuencia Didáctica dentro de su fase de Inicio en donde los menos observados

fueron el 3, 6, 7 y 8, relacionados con la recuperación de conocimientos previos, evaluación y materiales didácticos.

Los resultados permitirán que los docentes responsables del 5º semestre cuenten con elementos para diseñar acciones de mejora que contribuyan en la consolidación de sus fortalezas y atención de las áreas de oportunidad de manera que le aporten al perfil de egreso.

Palabras clave: competencias, evaluación, formación, indicador, prácticas, seguimiento.

Planteamiento del problema

A partir de que la formación docente en educación primaria se profesionalizó en el año de 1984, consideró la necesidad de formar personas no sólo con el conocimiento adecuado para entender la realidad social sino también, capaces de enfrentarla y modificarla, por ello la importancia de la práctica. Con el paso de los años y los cambios en el currículum, las Instituciones Formadoras de Docentes (IFD) así lo han entendido y su compromiso con la sociedad las ha llevado a establecer distintas formas de relaciones con la comunidad a la cual sirven.

Los nuevos profesionales de la educación deben cumplir con ciertas características y competencias que el aspecto teórico no puede cubrir de forma aislada, esto ha sido definido claramente en cada uno de los diferentes planes de estudios (1984, 1997, 2012, 2018 y actualmente en el 2022) de la Licenciatura en Educación Primaria. La profesionalización de la carrera ha integrado el aspecto práctico como algo importante en el desarrollo integral del futuro docente. Los espacios para ello van desde establecer horas prácticas en los cursos de la malla curricular, el servicio social y las prácticas profesionales, todas ellas consideradas como evidencias de desempeño y que cobran relevancia al ser la instancia donde el alumno se pone en contacto con el que será su ambiente laboral de forma profesional.

A través de estos espacios de interacción “reales”, los futuros profesionales tienen la oportunidad de conocer y poner en práctica los conocimientos adquiridos de acuerdo a las

necesidades y requerimientos del entorno en donde se desenvuelven, por ello tienen la finalidad de

[...] contribuir en la formación integral del alumno, las cuales le permiten ante realidades concretas, consolidar las competencias profesionales, enfrentándolos a situaciones reales de la práctica de su profesión; desarrollar habilidades para la solución de problemas; y reafirmar su compromiso social y ético (Universidad Autónoma de Baja California, 2011, p. 7).

Sin embargo, a pesar de que los programas de los cursos plantean claramente las prácticas como evidencias de desempeño e insumo evaluable para el logro de las competencias, presentan un vacío en la definición de los indicadores y en consecuencia de los instrumentos.

En los cursos del Trayecto de Práctica Profesional, los docentes por lo general diseñan sus propias rúbricas, escalas, listas de cotejo, entre otros, para contar con los instrumentos que le permitan proporcionar a los alumnos un dato numérico con el que se refleje su nivel de desempeño, según lo establecido en el curso y el encuadre del mismo al inicio de semestre, sin embargo, aunque los docentes formadores cuentan con sus propios instrumentos, las percepciones y las condiciones son distintas. Ante la situación anterior, surge la necesidad de por lo menos unificar los indicadores, criterios e instrumentos, de tal manera que con los resultados obtenidos, sea posible realizar un análisis comparativo entre los diferentes actores educativos (practicante, docente responsable del curso y tutor), a partir de distintos contextos y situaciones, que a su vez permitan mediante el trabajo colaborativo se diseñen alternativas para mejorar el desempeño en la Práctica Profesional.

El presente trabajo presenta un informe parcial del seguimiento in situ realizado a la última generación del plan de estudios 2018, en el curso de Estrategias del trabajo docente durante el semestre de febrero a junio de 2023. Se planteó como objetivo el siguiente:

Identificar las fortalezas y áreas de oportunidad de los estudiantes del curso Estrategias del trabajo docente mediante el seguimiento in situ de sus prácticas de intervención para mejorar su desempeño en las Prácticas Profesionales futuras.

La pregunta que orientó la investigación fue la siguiente: ¿Cuáles son las fortalezas y áreas de oportunidad identificadas en el seguimiento in situ de las prácticas realizadas por los estudiantes del curso Estrategias del trabajo docente?

Marco teórico

Dentro del marco de los planes de estudio, la evaluación de los aprendizajes adquiridos planteada desde el año 2012 se observa que, a partir de la reforma a la educación normal se le confieren a las escuelas normales atribuciones y responsabilidades como instituciones de educación superior, para la promoción de la valoración más formativa de los futuros docentes y retomando el Acuerdo 649, señala con precisión que en el enfoque basado en competencias, la evaluación es un proceso de recolección de evidencias sobre un desempeño competente del estudiante para construir y emitir juicios de valor a partir de su comparación en referencia de las competencias establecidas, sus unidades o elementos y los criterios de desempeño, al igual que en la identificación de aquellas áreas que requieren ser fortalecidas para alcanzar el nivel de desarrollo esperado en cada uno de los cursos del Plan de Estudios y en consecuencia en el perfil de egreso.

Asimismo, establece la función sumativa y formativa de los procesos de evaluación para el desarrollo de competencias. Señala que cada curso incluye las competencias genéricas y profesionales a las que contribuye y que deben ser alcanzadas y demostradas por el alumno, brindando a su vez sugerencias de evaluación.

De esta manera la evaluación basada en competencias implica, que éstas deben ser demostradas, por lo que requieren de la definición de evidencias, así como los criterios de desempeño que permitirán inferir el nivel de logro. Este tipo de evaluación no excluye la verificación del dominio teórico y conceptual que necesariamente sustenta la competencia. En

ese sentido, se requiere una evaluación integral e integrada de conocimientos, habilidades, actitudes y valores en la acción.

Desde esta perspectiva:

[...] la evaluación cumple con dos funciones básicas, la formativa, que da seguimiento a procesos de aprendizaje paulatinos y graduales del estudiante que adquiere a largo de su trayectoria de formación, dando cuenta de los niveles de logro y dominio y; la sumativa, de acreditación/certificación de dichos aprendizajes que establece cohortes acerca de lo que el estudiante tiene que demostrar, ya sea como producto o desempeño en cada uno de los momentos y etapas de su formación (SEP, 2018b, p. 15).

Con base en lo anterior, la evaluación basada en competencias se caracteriza por centrarse en las evidencias de los aprendizajes -definidos en parámetros y en criterios de desempeño- y por ser integral, individualizada y permanente; para ello, es importante utilizar las propias tareas de aprendizaje como *evidencias*, ya que permiten una evaluación del proceso de aprendizaje y no sólo de los resultados. Si la evaluación pretende ser integral, habrá de utilizar métodos que permitan demostrar los conocimientos, las habilidades, las actitudes y los valores en la resolución de problemas, además de estrategias acordes para el tipo de desempeño a evaluar.

Para el caso del curso de Estrategias de trabajo docente ubicado en el trayecto de práctica profesional en el 4º semestre de la Licenciatura en Educación Primaria, se plantea como propósito:

Ofrecer herramientas teórico, metodológicas, didácticas y técnicas que favorezcan el diseño de estrategias de enseñanza-aprendizaje situadas e inclusivas con apego a los enfoques prescritos en los planes y programas de estudios, a los contextos, así como a las características culturales, sociales y lingüísticas de sus alumnos (SEP, 2018a, p. 6).

Se encuentra estructurado en 2 unidades a las que le corresponden 2 semanas de prácticas a cada una.

Sugiere dos tipos de evidencia, de producto y de desempeño, en las segundas considera las que “proviene de la ejecución y aplicación de los conocimientos en contextos de intervención específica” (SEP, 2018a, p. 16), mismos que en el caso particular del docente titular del curso le faculta para:

Elaborar una estrategia de seguimiento y evaluación del desempeño con instrumentos claros que se apeguen a lo que el curso aporta y que potencie las experiencias que obtienen los estudiantes durante la jornada de prácticas de intervención (SEP, 2018a, p. 22).

Metodología

La investigación se enmarcó en un paradigma cuantitativo no experimental de alcance descriptivo, por ello no se diseñó hipótesis. La muestra correspondió a 82 docentes en formación del 4º semestre de la Licenciatura en Educación Primaria, última generación del Plan de Estudios 2018.

La unidad de análisis se enfocó en la actividad (práctica/desempeño) de los sujetos muestra en contextos de práctica determinados, con el objetivo de: Identificar las fortalezas y áreas de oportunidad de los estudiantes del curso Estrategias del trabajo docente mediante el seguimiento in situ de sus prácticas de intervención para mejorar su desempeño en la Prácticas Profesionales futuras.

El instrumento aplicado se diseñó en un formulario de Google el cual se requisitó durante la observación de una secuencia didáctica con una temporalidad promedio de 50 minutos a 1 hora. Cada indicador se ponderó con el valor 1 en caso de que se lograra observar y 0 si no se observaba. Estuvo integrado por 25 indicadores clasificados en 4 secciones:

SECCIÓN 1. DATOS GENERALES. Conformado por 3 datos que se solicitaban. Nombre del docente en formación, asignatura que se encontraba interviniendo y la fecha.

SECCIÓN 2. SECUENCIA DIDÁCTICA. Integrada por 15 indicadores que recuperaban información relacionada con los momentos:

Fase de Inicio.	8 indicadores
Fase de Desarrollo.	5 indicadores
Fase de Cierre.	2 indicadores

SECCIÓN 3. AMBIENTES DE APRENDIZAJE. Conformada por 4 indicadores.

SECCIÓN 4. MATERIALES Y RECURSOS EDUCATIVOS. Integrada por 3 indicadores.

El proceso estuvo integrado por cuatro momentos de acuerdo con Kemmis (1989, citado por Latorre, 2002), principalmente porque su orientación se inclina hacia el ámbito educativo; en el sentido estratégico se consideró la acción y la reflexión; en el eje organizativo, la planificación y la observación.

a) Planificación. Para este momento se diseñaron de manera colegiada con los titulares del curso de los 3 grupos, los planes de clase que se pondrían en marcha en cada una de las sesiones del curso en las que se revisaría y reflexionaría la teoría. Asimismo, en éste se socializaron y comprendieron cada uno de los instrumentos de evaluación del desempeño de las prácticas que se emplearían durante las jornadas. Cabe mencionar que éstos ya fueron validados y aplicados durante dos generaciones ahora ya egresados de la licenciatura. Recogen información tanto del desempeño del estudiante en sus prácticas in situ desde la perspectiva del docente titular del curso, del docente tutor de la escuela primaria y posteriormente del mismo docente en formación.

b) Acción. En este momento se llevó a cabo la aplicación de las secuencias planeadas por sesiones y la evaluación de planes de clase que aplicarían en su jornada de prácticas mismos que fueron evaluados previamente mediante un instrumento de valoración junto con sus materiales y recursos.

c) Observación. En éste, se aplicaron los instrumentos durante el periodo de prácticas in situ, con la intención de identificar fortalezas y áreas de oportunidad en los estudiantes, desde tres perspectivas: la del docente responsable del curso, la del docente titular de grupo de educación primaria y la del propio docente en formación.

d) Reflexión. A partir de los resultados obtenidos, este momento estuvo presente hacia dos sentidos:

Reflexión de la práctica de los docentes titulares del curso: al valorar cada una de las actividades emprendidas, productos solicitados y la pertinencia de los instrumentos.

Reflexión de la práctica de los docentes en formación: con la valoración de las fortalezas y áreas de oportunidad identificadas.

Resultado

Como bien se expuso, el presente trabajo es un informe parcial de un proceso integrado por cuatro momentos, en éste se describen los resultados de la fase de observación en el seguimiento realizado con base en el instrumento aplicado por el docente responsable del curso durante la segunda jornada de prácticas de intervención, destacando los resultados obtenidos en los indicadores relacionados con la aplicación de la secuencia didáctica en el momento del Inicio.

TABLA 1
Nombre del indicador 1: Presentó el tema de la sesión

Grupos Participantes	Número de alumnos en el grupo	Cantidad de alumnos que presentaron el indicador	Porcentaje alcanzado
A	28	24	86%
B	29	29	100%
C	25	24	96%

Total	82	77	94%
-------	----	----	-----

Fuente: Elaboración propia.

TABLA 2

Nombre del indicador 2: Dio a conocer el aprendizaje esperado de la sesión

Grupos Participantes	Número de alumnos en el grupo	Cantidad de alumnos que presentaron el indicador	Porcentaje alcanzado
A	28	21	75%
B	29	27	93%
C	25	23	92%
Total	82	71	87%

Fuente: Elaboración propia.

TABLA 3

Nombre del indicador 3: Recuperó los conocimientos previos

Grupos Participantes	Número de alumnos en el grupo.	Cantidad de alumnos que presentaron el indicador.	Porcentaje alcanzado.
A	28	24	86%
B	29	29	100%
C	25	25	100%
Total	82	54	66%

Fuente: Elaboración propia.

TABLA 4

Nombre del indicador 4: Promovió el conflicto cognitivo como parte del aprendizaje por competencias

Grupos Participantes	Número de alumnos en el grupo	Cantidad de alumnos que presentaron el indicador	Porcentaje alcanzado
----------------------	-------------------------------	--	----------------------

A	28	23	82%
B	29	26	90%
C	25	21	84%
Total	82	70	85%

Fuente: Elaboración propia.

TABLA 5

Nombre del indicador 5: Explicó de qué se trata el producto de la sesión

Grupos Participantes	Número de alumnos en el grupo	Cantidad de alumnos que presentaron el indicador	Porcentaje alcanzado
A	28	26	93%
B	29	26	90%
C	25	20	80%
Total	82	72	88%

Fuente: Elaboración propia.

TABLA 6

Nombre del indicador 6: Explicó los criterios a evaluar en el producto de la sesión

Grupos Participantes	Número de alumnos en el grupo	Cantidad de alumnos que presentaron el indicador	Porcentaje alcanzado
A	28	14	50%
B	29	19	66%
C	25	16	64%
Total	82	49	60%

Fuente: Elaboración propia.

TABLA 7

Nombre del indicador 7: Mencionó para qué servirá lo aprendido

Grupos Participantes	Número de alumnos en el grupo	Cantidad de alumnos que presentaron el indicador	Porcentaje alcanzado
A	28	19	68%
B	29	10	34%
C	25	19	76%
Total	82	48	59%

Fuente: Elaboración propia.

TABLA 8

Nombre del indicador 9: Mencionó los materiales que van a requerir en la sesión

Grupos Participantes	Número de alumnos en el grupo	Cantidad de alumnos que presentaron el indicador	Porcentaje alcanzado
A	28	26	93%
B	29	10	34%
C	25	19	76%
Total	82	55	67%

Fuente: Elaboración propia.

Discusión y conclusiones

En relación con el indicador 1, se observa que solamente 5 estudiantes no presentaron el tema de la sesión, el cual es uno de los aspectos necesarios e importantes que se le da a conocer al niño (a), así como lo que se espera que aprendan, desarrollen o potencien en la sesión, esto último evaluado en el indicador 2, y en el cual se observó una mayor cantidad de docentes en formación que lo omitieron.

Uno de los desafíos en la práctica es considerar las experiencias previas de los estudiantes de manera que clarifiquen sus concepciones y resignifiquen sus conocimientos, el indicador 3, evaluó la recuperación de las ideas previas al inicio de la secuencia didáctica, mismo que se demostró con un total de 28 alumnos (as) que olvidaron realizarlo.

El sentido de las actividades de apertura es variado en un primer momento permiten abrir el clima de aprendizaje, si el docente logra pedir que trabajen con un problema de la realidad, o bien, abrir una discusión en pequeños grupos sobre una pregunta que parta de interrogantes significativas para los alumnos, éstos reaccionarán trayendo a su pensamiento diversas informaciones que ya poseen, sea por su formación escolar previa, sea por su experiencia cotidiana.

Establecer actividades de apertura en los temas, constituye un reto para el docente, pues como profesor le es más fácil pensar en los temas o pedir a los alumnos que digan qué recuerdan de él, que trabajar con un problema que constituya un reto intelectual para los estudiantes (Díaz, 2013, p. 6).

El indicador 4 evaluó la promoción de un conflicto cognitivo como parte del aprendizaje por competencias, y en el cual 12 docentes en formación no se les observó que lo aplicaran. Este momento es importante que lo desarrollen, ya que consiste en “Establecer un conflicto cognitivo a resolver, es decir una pregunta o cuestionamiento que despierte el interés por aprender por parte del estudiante” (Frade, 2009, p. 46).

Los indicadores 5 y 6 se centraron en informar el producto de la sesión y dar a conocer los criterios que se considerarían, en éstos el no. 6 fue el menos observado, el 40% de los docentes en formación no lo llevaron a cabo. Este momento es prioritario, sobre todo porque los alumnos (as) deben saber que los docentes están centrados en observar el desempeño en el uso del conocimiento adquirido en la resolución de problemas cotidianos más que en identificar qué tanto saben.

El indicador 7 valoró si el docente en formación explicó para qué servirá lo aprendido, pero más que decirlo, promover con hechos que la actividad fuese significativa.

El rasgo principal de cualquier situación que se escoja es que debe partir de una circunstancia real, que impulse a los estudiantes a buscar el conocimiento necesario para explicar lo que ahí sucede o bien resolverla. Esto equivale a elegir un escenario donde la competencia seleccionada se ponga en práctica en el salón de clases (Frade, 2009, p. 46).

En el 41% de los normalistas no se observó este momento.

Por último, el 33% de los docentes no consideraron al inicio de la secuencia didáctica el mencionar los materiales que se iban a requerir en la sesión, esto resulta determinante según Frade (2009): “se establecen los materiales a utilizar con la finalidad de que estén completos antes de llevar a cabo la situación didáctica dentro del salón” (p. 46).

Como se puede observar, las fortalezas identificadas en la mayoría de los docentes en formación fueron las siguientes:

- Informó el tema de la sesión
- Dio a conocer el aprendizaje esperado
- Promovió el conflicto cognitivo
- Explicó de qué se trata el producto de la sesión.

Los indicadores menos observados fueron el 3, 6, 7 y 8, los cuales nos indican que las áreas de oportunidad identificadas en la segunda jornada de prácticas fueron:

- Recuperación de los conocimientos previos.
- Explicación de los criterios a evaluar en el producto de la sesión.
- Dar a conocer para qué servirá lo aprendido.

- Mencionar los materiales que van a requerir en la sesión.

A partir de lo expuesto, se puede concluir que es necesario continuar con estrategias de acompañamiento que fortalezcan los momentos de las secuencias didácticas. Los resultados obtenidos permitirán que los docentes responsables del 5º semestre cuenten con elementos para diseñar acciones de mejora que permitan consolidar sus fortalezas y atender las áreas de oportunidad de manera que contribuyan al perfil de egreso.

Referencias

- Diario Oficial de la Federación. Acuerdo 649
<http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/9721849d-666e-48b7-8433-0eec1247f1ab/a649.pdf>
- Díaz-Barriga, Á. (2013). *Guía para la elaboración de una secuencia didáctica*. UNAM.
- Frade-Rubio, L. (2009). *Planeación por competencias*. México. Inteligencia educativa.
- Kemmis, S., y McTaggart, R. (1992). *Cómo planificar la Investigación Acción*. España: Editorial Laertes.
- Latorre, A. (2002). *La Investigación Acción, conocer y cambiar la práctica educativa*. España: Graó.
- Secretaría de Educación Pública. (2018a). *Estrategias de trabajo docente. Plan de estudios 2018*.
- Secretaría de Educación Pública. (2018b). *Normas específicas de control escolar relativas a la selección, inscripción, reinscripción, acreditación, regularización, certificación y titulación de las licenciaturas para la formación de docentes de educación básica, en la modalidad escolarizada (planes 2018)*.
- Tobón, S., Pimienta, J., y García, J. (2010). *Secuencias Didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. Distrito Federal, México: Pearson-Prentice Hall.
- Universidad Autónoma de Baja California. (2011). *Reglamento interno para las prácticas profesionales*. Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa.

Los saberes del normalista y su práctica docente

Celina Italia Echavarría González

celina.echavarria.21@benft.edu.mx

Benemérita Escuela Normal Federalizada de Tamaulipas

Nayma Karina Jasso Camacho

nayma.jasso.21@benft.edu.mx

Benemérita Escuela Normal Federalizada de Tamaulipas

Línea temática 2. Pedagogía y práctica docente en las escuelas normales

Resumen

El presente trabajo es un estudio de tipo documental exploratorio de enfoque cualitativo, dicho esto permitió la comprensión del problema de investigación, así mismo las aplicaciones metodológicas y los aspectos éticos que se enfocan a dar una respuesta explicativa de cómo los normalistas van avanzando en su desarrollo en el escenario de la práctica. Este análisis visibiliza la importancia de reflexionar cómo los saberes de los normalistas se ponen en juego al momento de accionar en la práctica docente y cómo estos permiten la definición de las estrategias didácticas que implementan conforme avanzan en su trayecto formativo. Se trata de un trabajo de análisis teórico cuyo propósito ha llevado a reflexionar a las normalistas acerca de experiencias donde se articulan los conocimientos disciplinarios, didácticos, científicos y tecnológicos con las particularidades y necesidades de la realidad escolar.

Palabras clave: formación docente, saberes docentes, estrategias didácticas.

Planteamiento del problema

Como alumnos en proceso inicial de formación docente durante los primeros semestres de la licenciatura en educación primaria Plan 2018 los alumnos se van acercando paulatinamente a la realidad de las escuelas de educación básica, y esto se da específicamente en las

asignaturas que corresponden al trayecto de práctica profesional, hasta hoy en el desarrollo de las cuatro primeras asignaturas de ese trayecto se ha tenido la oportunidad de cursar las siguientes: Herramientas para la observación y análisis de la práctica educativa, Observación y análisis en prácticas y contextos escolares, Iniciación al trabajo docente, Estrategias de trabajo docente.

En las mismas, la experiencia de inmersión en la práctica docente se experimenta desde una perspectiva de aprendizaje en la acción, como alumnos normalistas se van comprendiendo las dimensiones de la docencia al reflexionar la tarea del docente a partir del primer momento que se realiza la práctica inicial, aprendiendo de las experiencias vividas en las aulas y del sustento teórico que aportan las asignaturas del plan de estudios.

En ese sentido se han planteado los siguientes cuestionamientos: ¿De qué manera se aplican los saberes docentes por parte del alumno normalista al desarrollar la práctica docente?, ¿cómo incorporar esos saberes a nuestro actuar cotidiano en la práctica y reflexionar este proceso con la intención de construir las estrategias didácticas que requieren aplicarse ante el grupo de práctica?

Objetivo de investigación

Describir teórica y reflexivamente la manera que los futuros docentes aplican los saberes experienciales, pedagógicos, didácticos, profesionales, disciplinares y docentes, al plantear las estrategias didácticas en sus prácticas docentes.

Identificación del problema:

Los saberes docentes y las habilidades didácticas en la formación inicial de los futuros maestros.

Marco teórico

Práctica y formación docente

Para (Cecilia Fierro, 2014), la docencia contribuye al fortalecimiento de las actitudes de los estudiantes ante la vida, por lo cual la educación ha de comprenderse en un panorama político, social y cultural que incluya el entorno en el que los niños desarrollan su aprendizaje; como estudiantes normalistas es necesario partir de la influencia del contexto escolar sin perder de vista los saberes que la teoría brinda al desarrollo de la práctica.

Ante esto al ejercer la docencia se reconoce la interacción de múltiples saberes entre los que se tienen; el pedagógico, experiencial, didáctico, disciplinar y curricular, todos trabajan en conjunto, es decir, es un proceso creativo a través del cual los sujetos que enseñan y los que aprenden interactúan con un objeto de conocimiento, y dan paso a la construcción y transformación de saberes. El docente construye sus propios saberes, los pone en práctica y genera experiencias que servirán de fundamento a la resolución de problemas situados.

Si resalta que el concepto de práctica docente le da un marco reflexivo al maestro y al alumno en su papel de sujetos que intervienen e interactúan en el proceso educativo, ambos son sujetos que participan en el mismo.

Por otro lado, se describe la práctica docente como el conjunto de acciones que se realizan de forma sistemática dentro del aula en función de objetivos de formación con la participación de actores específicos que inciden directamente en el aprendizaje; para el docente en formación es el momento donde debe demostrar sus conocimientos y enfrentar nuevos retos que implica más que transmitir conocimientos.

Formarse para la docencia es un camino de ida y de regreso entre la teoría y la práctica con el fin de formar de manera situada y a partir de la reflexión al joven normalista en los saberes y experiencias que requerirá para aplicar en su práctica.

De acuerdo con Fierro, Fortuol y Rosas (2000), se recupera el siguiente concepto acerca de práctica docente:

Es un objeto de estudio complejo, una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los principales agentes

implicados en el proceso de enseñanza y aprendizaje: maestro y alumno, así como los aspectos político-institucionales, administrativos y normativos que cada institución y país delimitan respecto a la función del maestro.

Como normalistas comprendemos que para desarrollar un saber reflexivo es necesario considerar todos esos aspectos que las autoras mencionan, así como también para (Tardif, 2010), el “saber docente es un saber plural, formado por una amalgama, más o menos coherente, de saberes procedentes de la formación profesional y disciplinares, curriculares y experienciales”.

Todo saber implica un proceso de aprendizaje y formación, cuanto más desarrollado, formalizado y sistematizado esté, más largo y complejo se vuelve el proceso de aprendizaje que, a su vez, exige una formalización y una sistematización adecuadas. Durante la acción en la práctica, los saberes y la producción de saberes constituyen dos polos complementarios e inseparables por eso es tan importante que en el trayecto del normalista se produzca la interacción entre la teoría y la práctica real.

Es importante señalar que, es en la práctica donde se demuestra los diversos conocimientos y habilidades de acuerdo con la situación y las condiciones que se enfrentan en el aula, siendo la conjunción de los saberes pedagógicos, disciplinares, curriculares y experienciales o prácticos los que van construyendo la profesión del futuro docente.

(Vargas, 2013) El saber pedagógico del docente se evidencia cuando se conocen las maneras de conducir el conocimiento adecuado para el entendimiento del alumno, enseñar a aprender desde métodos y procesos; este tipo de saber se deriva de “la pedagogía que es la disciplina que se encarga de estudiar la educación, trata de analizar y reflexionar el hecho educativo, para ello cuenta con el método científico” por lo que se considera como la fundamentación teórica del educador.

Mientras que el saber experiencial está presente en la naturaleza de la clase misma, vivir y sentir lo que se quiere enseñar y lo que se va a aprender se convierte en un recuerdo

significativo que sabrán situar los normalistas de forma automática cuando se requiera. Cuando el docente domina el contenido y sabe explicar desde distintos enfoques en alguna materia, se manifiesta el saber disciplinar el cual facilita el camino al proveer la información suficiente para adaptar cualquier estrategia y/o medios didácticos disponibles; esto es una de las mejores herramientas del docente.

El saber profesional se apoya del trabajo cotidiano en las aulas y en las escuelas y al igual que cualquier otro trabajador, el docente dispone de recursos cognitivos y prácticos específicos para la realización de su tarea, estos se presentan como doctrinas o concepciones provenientes de reflexiones racionales y normativas sobre la práctica educativa que conducen a sistemas más o más o menos coherentes de representación teórico-científica.

Por otro lado, la didáctica supone el estudio de la acción del docente en el aula para llegar a un punto en el que las prácticas de enseñanza resulten optimizadas y creativas, así que el saber didáctico es uno de los elementos esenciales que el docente debe dominar para facilitar la enseñanza-aprendizaje, y es una herramienta esencial que permite la innovación educativa como un rasgo importante del normalista durante sus prácticas, ya que al realizar el material didáctico o elaborar estrategias va concientizando su ser profesional.

Es así que en nuestra formación, además de un fuerte sustento teórico y disciplinar que se lleva a comprobar durante las jornadas de práctica, desarrolla en cada uno la habilidad del diseño e implementación de estrategias didácticas útiles para la enseñanza desde su fundamento curricular y pedagógico, apoyándose en todos los diferentes saberes que el futuro docente pone en interacción y es muy significativo ir concientizando la manera en que esto sucede durante dicho proceso, pues se movilizan los saberes, capacidades y habilidades que configuran el perfil del docente.

Una de las características de los practicantes de una escuela normal es su preparación teórico-didáctica. La interacción permanente de la práctica y la teoría conforma un bucle creativo y dinámico, que expande el conocimiento y transforma la realidad, al transformar al

propio sujeto que conoce y actúa como consecuencia de su interacción con la realidad. (Pérez Gómez, 2010).

Nuestra formación da fundamento a las decisiones a tomar y las acciones que sean propias del rol que cumplimos. Un docente que es como sólo él mismo; un líder y guía del conjunto de elementos a participar por la adquisición de un aprendizaje, vivencias, organización y conocimientos que a manera de ciclo se impulsan uno al otro y que a mayor experiencia mejor es el dominio que le permite la eficacia y éxito, reafirmando su autoconocimiento y preparación.

Las teorías declaradas, verbalizadas, y las teorías en uso, el conocimiento en la práctica de cada individuo, constituyen universos relacionados complementarios, pero independientes y a veces discrepantes (Argyris, 1993).

Desde la perspectiva normalista, se crean experiencias que enriquecen la construcción de nuevos conocimientos y aprendizajes, así mismo se requiere de disposición y de una mente abierta, por ello el docente es considerado como un agente de cambio que conoce la realidad, así como los desafíos y oportunidades de los alumnos, busca mejorar y diseñar nuevas competencias y estrategias que faciliten la enseñanza-aprendizaje de los educandos; en otras palabras innovar y proponer nuevas estrategias formadora, éticas y humanistas que enseñan valores que van formando el desarrollo integral tanto del maestro en práctica como del alumno.

Durante el proceso de formación docente, el estar en práctica ha sido una experiencia satisfactoria y formativa, pues nos permite el aprendizaje situado al vivirlo de forma cotidiana de acuerdo con las bases del Plan de estudios de educación Primaria en relación a cada campo disciplinar, las competencias y aprendizajes esperados. Es en esta experiencia donde comprendemos la manera en que los distintos saberes pedagógicos, disciplinares, curriculares y experiencial nos conducen a la práctica reflexiva que nos lleva a desenvolvernos mejor dentro del aula. (Tardiff, 2010).

Consideramos de relevancia, el saber disciplinar pues corresponde a diversos campos del conocimiento, en forma de disciplinas y son las que se contemplan en los programas

escolares y surgen de la tradición cultural y científica. Un campo disciplinar es definido como un conjunto específico de conocimientos que constituyen el objeto de estudio de la disciplina, sus referencias teóricas y sus desarrollos individuales en relación a lo que cada campo le compete, siendo así una línea científica, cívica, lógica o de comunicación entre otros. Es un espacio de construcción que va permitiendo a los normalistas habilitarse e identificar fortalezas y debilidades en cada una de las disciplinas, e incluso tener la capacidad de establecer diferentes vertientes que conduzcan a una interdisciplinariedad no solo para movilizar el conocimiento de los niños, también para prepararnos en una planeación didáctica integrada.

Dentro de los Planes y Programas de Estudio 1993, 2011 y 2017 para la Educación Primaria se ha propuesto el aprendizaje significativo para que los niños los apliquen en su vida; y aunque no es sencillo la clave está en la metodología y en la necesidad de apoyarse en las estrategias didácticas que faciliten el entendimiento de las tareas a realizar, así también las habilidades necesarias y el conjunto de saberes que demuestren el aprendizaje funcional tanto del normalista como del alumno de primaria. De ahí que podamos rescatar que en este momento esto se transforma en un laboratorio que genera un aprendizaje multidireccional donde los futuros docentes van adquiriendo sus saberes y activando sus competencias.

Para Tobón (2010) las estrategias didácticas son “un conjunto de acciones que se proyectan y se ponen en marcha de forma ordenada para alcanzar un determinado propósito”, por ello en el campo pedagógico se entiende como un plan de acción que se pone en marcha por parte del docente para lograr los aprendizajes del alumno.

Durante las prácticas normalistas se han utilizado como estrategias básicas el juego, fortalecido con el uso de material lúdico y didáctico, así se logra el desarrollo de la enseñanza-aprendizaje en función de cada asignatura para que los alumnos puedan obtener el conocimiento para ser aplicado no solo a nivel escolar, también a nivel práctico; por ello antes de organizar y aplicar dicha estrategia se realiza un plan de acción en el que se pueda garantizar la integración, articulación y continuidad de esfuerzos, de manera ordenada, coherente y sistemática. Primeramente, se observa de qué manera el alumno aprende y cuáles son las

necesidades que tiene para construir dicho aprendizaje, con base a eso se diseñan actividades pertinentes.

A razón de las actuales necesidades durante y después de la reciente pandemia, se han desarrollado he implementado otro tipo de estrategias didácticas mediante el uso de la tecnología siendo aplicadas algunas como el uso de dispositivos tecnológicos como proyectores, bocinas y computadoras. En las prácticas normalista se han utilizado el pizarrón digital, materiales multimedia obtenidos de plataformas digitales para reproducir videos informativos, proyectar ejercicios dinámicos, diapositivas, juegos lúdicos interactivos, imágenes como recurso didáctico y más; teniendo siempre el material apropiado para uso pedagógico y la previa observación diagnóstica del grupo que es base para elegir cada material didáctico que se utiliza para la clase.

Desde la perspectiva normalista, la formación es de naturaleza escolarizada y profesional, ya que fortalece los aprendizajes teórico-metodológicos adquiridos en el transcurso del estudio con cada práctica y viceversa. Las prácticas poseen un objetivo distinto en cada Jornada Intensiva de Práctica, Observación y Ayudantía de acuerdo con la base curricular del semestre, siempre en contribución al saber experiencial como docente en formación, complementando al conjunto de saberes a desarrollar y aplicar en ellas.

Esto representa para el futuro docente un conjunto de prácticas, donde se analiza la teoría, aplicación de metodologías y estrategias puestas en acción desde un papel de estudiante. Es innegable que un estudiante está en su proceso de formación profesional, sin embargo, quien continúa preparándose para un posgrado también lo está al igual que el que aplica aquellos saberes, conocimientos, habilidades y destrezas desarrollados con la simple o compleja experiencia; elemento fundamental para la formación personal y profesional que solo el tiempo y la vida sabe otorgar.

Una importante reflexión nos lleva a comprender que la formación no se limita a los saberes y conocimientos específicos de un objeto de estudio, sino más bien al conjunto de

aprendizajes y acciones que aplicar de acuerdo con las situaciones que se nos presentan cada día, solucionar problemáticas no escritas en los textos y mantener una flexibilidad para confrontar los cambios, adquiridas no por otra sino por la misma experiencia docente; el saber experiencial. La formación docente pasa de ser un proceso educativo para lograr un título y se convierte en la construcción personal del docente como tal.

Metodología

El presente es un tipo de investigación documental exploratoria que mediante el análisis teórico de diversas fuentes impresas como libros, revistas y textos científicos, se enfocó a describir la manera en que los estudiantes normalistas en formación vinculan la teoría con las dimensiones de la práctica *in situ* y cómo esto los conduce a construir esquemas teóricos propios que les dan un bagaje en constante evolución en su formación, traducido en la construcción de saberes fundamentales que configuran la profesión. Las participantes del trabajo son dos estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria que actualmente cursan quinto semestre y que durante su proceso de aprendizaje han abordado la reflexión teoría-práctica mediante técnicas de investigación cualitativa como lo son; la observación, la entrevista, la teoría fundamentada; con instrumentos como el Diario del Profesor donde evidencia los saberes docentes puestos en práctica durante las Jornadas de Práctica Docente aplicando categorías en las que se realiza un registro ampliado y con base a eso se elabora un informe, así mismo registros de observación y entrevistas, entre otros; siempre teniendo como fuente de análisis la práctica docente desde la mirada de la teoría que cada curso aporta.

Resultado

Es necesario tener presente que el proceso de enseñanza produce transformación sistemática en los individuos, alumnos, maestros, practicantes, de manera gradual y ascendente, por lo tanto, es un proceso progresivo y dinámico, cuya esencia es la adquisición de nuevos conocimientos y aprendizajes.

El conocimiento teórico y fundamentos bibliográficos de diversas fuentes y naturaleza son esenciales para el normalista al dar paso al proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos, esto con fundamento en criterios y decisiones que organizan de forma global la acción didáctica en el aula y de este modo encontrar las estrategias afines a los campos disciplinares para motivar al niño a interesarse en el objeto de aprendizaje.

La estrategia didáctica proyecta, ordena y orienta el quehacer educativo, pretende dar sentido y coordinación a todo lo que se hace para llegar al desarrollo de competencias, pues como ya se expresó; a cada campo disciplinar se le puede implementar una estrategia exclusiva con materiales didácticos y recursos de diferentes tipos que faciliten el aprendizaje a los estudiantes de acuerdo con su respectivo fundamento teórico.

Se exponen algunas experiencias de la manera como en la práctica desde la perspectiva experiencial se implementan estrategias didácticas con éxito retomadas del Diario del profesor de las alumnas normalistas:

Experiencia 1:

“Para la asignatura de Matemáticas, se llevó a cabo la actividad de la “Tiendita” con alumnos de quinto grado, en la cual se elaboraron dos puestos de venta con material reciclable como cartón, botellas de plástico y tapas, así como también pintura, pegamento y foamy, para ello se les encargó a los alumnos envolturas de sabritas, chocolates, dulces, botellas de plástico, entre otros. De este modo, los alumnos le colocaron un valor al producto y lo acomodaron en los puestos, se organizaron en equipos de cinco integrantes y cada equipo tomó diez productos. En una cartulina inventaron cinco problemas razonados con los productos que tomaron, en la cual escribieron un problema de suma, uno de resta, uno de multiplicación y dos de división, posteriormente ya que todos terminaron, rotaron las cartulinas con otros equipos y resolvieron los problemas, apoyándose con ábacos, tableros de números y frijoles. Al término de resolverlos por equipos, se revisaron los problemas algunos tuvieron dificultades en resolverlos, ya que les

faltaba estructura al problema o datos, otros estaban muy bien escritos y fue fácil su comprensión”.

Reflexión

El objetivo de la actividad fue que el alumno se apropiara en la resolución de problemas de suma, resta, multiplicación y división, con el fin de ponerlos en práctica en su día a día, así mismo desarrollar su capacidad cognitiva y matemática, poniendo a prueba sus conocimientos y estrategias para su resolución. El trabajo colaborativo también fue una herramienta esencial para la realización del trabajo y la resolución del mismo, enriqueciendo las habilidades matemáticas de cada uno de los integrantes. La actividad se propuso con el fin de que los alumnos pongan en práctica sus habilidades y métodos en la resolución de problemas razonados.

Fue un trabajo que se llevó a cabo con éxito, logrando así el aprendizaje esperado y el enfoque pedagógico de la asignatura, el trabajo colaborativo y la resolución de problemas fue una retroalimentación de los conceptos básicos de problemas aritméticos, y se pusieron en práctica los conocimientos adquiridos durante su trayecto formativo a nivel básico.

Los saberes aplicados fueron; el didáctico, ya que la actividad que se llevó a cabo se llama la “Tiendita” para que los alumnos se relacionen y entiendan con su actuar de su vida diaria y pongan en práctica sus conocimientos aritméticos, a su vez es disciplinar porque los alumnos cumplieron con la tarea de traer cinco productos y le colocaron un valor, nuevamente fue metodológico al formar equipos para la realización de la actividad y por último pedagógico cumpliendo con éxito el trabajo colaborativo con los demás integrantes del equipo, proponiendo ideas y dialogando entre ellos para la realización de los problemas razonados.

Experiencia 2

Mientras que para trabajar el área de Historia con alumnos de cuarto grado se realizó una investigación a partir de fuentes primarias, secundarias y conceptos de segundo orden. Primeramente y para familiarizarse con el contexto histórico a manera de introducción, se les

presentó un modelo a escala de una embarcación de la época durante una explicación a manera de cuento sobre esa parte de la historia que se conocería después. Una vez entrado en el tema, se les proyectó la copia de un mapa original de la época en el que buscarían información valiosa como fuente de investigación a partir de guías de observación propias del material de los conceptos de segundo orden; que en este caso fue tomado el de La fuente primaria como fuente de investigación. Organizados en equipos se repartieron aspectos a investigar en el mapa presentado, pasando frente al pizarrón una persona por equipo a la vez para no obstaculizar la vista. En continuación al tema, también se les proyectó a manera de diapositiva una representación cartográfica de la distribución territorial del momento y cómo sería esa distribución en la actualidad, dándose la tarea de ubicarse a sí mismos en ese panorama con ayuda de un segundo mapa sobrepuesto de manera digital. (DCI, 2023, pp. 20-21)

Se planteó como aprendizaje esperado que los alumnos identificaran la duración del Virreinato aplicando los términos década y siglo, localizando el territorio que ocupó, sin embargo, la razón principal de elegir esta estrategia en la asignatura de Historia fue que se desprendieran del concepto de que la historia es aburrida y que solo implica comprensión lectora, pues a diferencia de lo que realmente es la historia esta debería ser una asignatura igual de experiencial que las ciencias pues después de todo se trata de la vida a través del tiempo y las circunstancias. Un trabajo colaborativo e interactivo con una buena guía metodológica como lo son estas herramientas de investigación en apoyo del buen uso de la tecnología facilitan el paso hacia el aprendizaje sin hacerlo tan tedioso y más bien dando oportunidad a la exploración y al cuestionamiento.

Reflexión

Esta fue una de las estrategias más destacadas de una de las jornadas de práctica y con éxito los alumnos aprendieron sobre la investigación a la par que conocían sobre el pasado mezclándolo un poco con su respectivo futuro que gracias a la tecnología se volvió nuestro presente. Sin duda volvería a utilizarse recursos didácticos tecnológicos y/o audiovisuales como

parte del proceso de la enseñanza-aprendizaje, contando siempre con un buen fundamento y dominio del contenido en su campo disciplinar.

En este caso está más presente el saber disciplinar con el dominio del tema y los métodos de investigación que encausan a su aprendizaje, sin dejar de lado el saber didáctico con la implementación de material lúdico como lo fue el modelo a escala trabajado en interacción y colaboración entre los alumnos guiados por el saber pedagógico del docente que le permitió preparar su clase con un fuerte sustento teórico.

Discusión y conclusiones

Concluyendo; en el proceso de formación académica y profesional del normalista se está en búsqueda de un aprendizaje auténtico, en el cual el proceso de reconstrucción parte del sujeto activo que aprende desde la perspectiva de alumno y practicante, reconstruyendo conocimientos que, aunque ya sean parte de su acervo cognoscitivo sigue nutriendo lo que ya sabe.

Así también, se visibiliza de manera fundamental la diversidad de estrategias y recursos didácticos a la hora del actuar docente en sus diferentes contextos y su naturaleza respondiendo a las necesidades del día o del campo disciplinar. Por ello es importante que se tengan en consideración los siguientes aspectos:

- La estrategia parte de la necesidad.
- El alumno manifiesta la necesidad.
- El maestro determina la estrategia.
- El alumno demuestra el éxito de la estrategia.

Por tanto, las estrategias parten de las necesidades del alumno y del maestro en confrontación con cada campo disciplinar, utilizando todos los saberes ya referidos; y que como normalistas se manifiestan en las jornadas de práctica facilitado la didáctica en la

estrategización y desarrollo curricular. Es importante señalar que las estrategias van siempre acompañadas de un sustento teórico ya sea disciplinar, curricular, pedagógico y/o psicológico, entre otros, por lo que un docente en dominio de su práctica no aplica simplemente cualquier estrategia que mejor le acomode a la asignatura y el contexto grupal, sino que ha de poseer el fundamento que argumente el éxito de sus estrategias y planes de acción.

Referencias

- Argyris, C. (1993). *Knowledge for Action. A guide to overcoming barriers to organizational change*. San Francisco: Jossey Bass.
- Echavarría, C. (2023). *Diario del Profesor. Benemérita Escuela Normal Federalizada de Tamaulipas*. P. 20-1.
- Echavarría, C., y Jasso, N. (2023). Formación docente: formar para el aula y para la vida. Teoría vs Práctica. *7° Congreso Internacional en Investigación Educativa. Benemérita Escuela Normal Federalizada de Tamaulipas*. P. 5-6.
- Hernández-Arteaga, I., Recalde-Meneses, J. y Luna, J. A. (2015). Estrategia didáctica: una competencia docente en la formación para el mundo laboral. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 11(1), 73-94.
- Jasso, N. (2023). *Diario del Profesor. Benemérita Escuela Normal Federalizada de Tamaulipas*. P. 20-1.
- Muñoz-Bravo, J. O. (2019). Las Escuelas Normales, orientan la formación de maestros superiores, comprometidas con la educación y la Práctica Pedagógica Investigativa. *Revista historia de la educación colombiana*, 23(23), 139–171. <https://doi.org/10.22267/rhec.192323.62>
- Parra, G. (2013). *Prácticas pedagógicas en la básica primaria: un espacio para reconocer al otro*. Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud alianza de la Universidad de Manizales y el CINDE. Manizales <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20140805063641/AnyellaMarcelaparra2013.pdf>
- Pérez, G. (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24,2).
- Rica, C., y Vargas-Jiménez, I. (s/f). *Pedagogía Y Administración Escolar: Retos Y Desafíos Pedagogy And Managing School: Challenges*. Unirioja.es. Recuperado el 3 de agosto de 2023, de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5580822.pdf>

Shulman, L. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57. P 1-22.

Tardiff, M. (2010). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid.

Desarrollo de habilidades docentes para superar la fragmentación de contenidos en el ámbito de la lengua escrita

Claudia Arlin Martínez Reyna

claudia.martinezr@iea.edu.mx

Escuela Normal Rural “Justo Sierra Méndez”

Fernando Bernal Acevedo

fherbernal@hotmail.com

Escuela Normal Rural “Justo Sierra Méndez”

Línea temática 2. Pedagogía y práctica docente en las escuelas normales

Resumen

Este trabajo tiene como propósito establecer estrategias que permitan evitar la fragmentación de contenidos, tomando en cuenta la complejidad de las prácticas sociales del lenguaje. Un reto al que nos enfrentamos los docentes en este nivel es como superar la fragmentación del conocimiento en el ámbito de la lengua escrita, que trae como consecuencia la presentación a los alumnos de contenidos breves, simples y que se tratan de manera superficial. En la actualidad las prácticas sociales del lenguaje son la base de la enseñanza del campo formativo de lenguaje, pues involucran contenidos complejos y procesos graduales de acuerdo con las características de los estudiantes, además de que se requiere de involucrar contenidos orales de redacción y de lectura de diferentes textos escritos. Para abordar esta problemática se eligió una metodología cualitativa con un enfoque de investigación acción. Se puso en práctica un plan de acción con la finalidad de transformar aspectos de la práctica docente. El plan de acción consistió en la aplicación de cinco acciones. La actividad principal fue la aplicación de secuencias didácticas basadas en una práctica social del lenguaje en la cual se articulan contenidos. Los resultados dan cuenta de que las Prácticas sociales del lenguaje permiten

articular contenidos ya sea por la misma línea temática, porque son contenidos de contraste o por que se complementan.

Palabras clave: contenidos, articulación, prácticas, fragmentación.

Planteamiento del problema

En la actualidad uno de los problemas que enfrentamos los profesores del nivel básico en el campo formativo de los lenguajes es la fragmentación de los contenidos. En la práctica cotidiana es sumamente difícil presentar los contenidos de una manera articulada porque venimos de una tradición en la cual los contenidos se desarrollan de manera aislada o muy específica. Esta problemática se complejiza aún más porque en el caso de México, los profesores hemos enfrentado múltiples reformas al currículo en relativamente poco tiempo.

A partir del 2009, se han realizado multitud de cambios al currículo de la educación primaria en nuestro país, dando mayor importancia a la lectura y escritura, pues son capacidades o habilidades que no solo se utilizan en la escuela, sino que trascienden fuera de las cuatro paredes de la institución (Lerner, 2001). Dentro de la escuela, la lectura y la escritura permiten desarrollar en los estudiantes diferentes capacidades como el pensamiento crítico, expresar puntos de vista, ser autónomos, buscar información y solucionar problemas. A partir de un análisis de mi propia práctica he podido constatar que en mi caso particular estas habilidades no se desarrollan en mis estudiantes de una manera adecuada, brindando contenidos aislados, sencillos y sin sentido.

El reto al que nos enfrentamos los docentes es la fragmentación de contenidos, es un reto enlazar las actividades, aplicar estrategias que permitan una articulación de los contenidos. Enlace que se hace de una actividad con otra no es la correcta.

Anteriormente, en los Planes y Programas de Estudio, los contenidos que se trabajaban en el aula eran concretos y por lo tanto se podía plantear actividades de manera aislada. Con la Reforma Integral de Educación Básica en el 2011, estos contenidos se han vuelto más complejos, pues proponen el trabajo a partir de las practicas sociales del lenguaje y por lo tanto

no se pueden trabajar de la misma manera. Es necesario diseñar secuencias didácticas que permitan vincular las actividades, que tengan relación y coherencia entre ellas. buscar la manera de vincularlas para no trabajar contenidos aislados, ya que las practicas sociales del lenguaje implican contenidos más complejos que no se pueden ver con simples ejercicios.

Al respecto, Lerner (2001) plantea que se pueden articular los propósitos didácticos y comunicativos a través del trabajo por proyectos. Se pueden favorecer el desarrollo de estrategias de lectura y escritura y se abre una relación entre el tiempo y el saber. A través de esta estrategia se evita la yuxtaposición de actividades que no tienen relación. Lerner (2001) menciona que gracias a esta manera de trabajar es posible lograr que los alumnos sean autónomos y se evita la parcelación y permite que los alumnos reconstruyan el sentido que tienen de la lectura y la escritura.

En la práctica docente se trabajan contenidos separados, vemos un tema y al ver que los estudiantes lo comprendieron se avanza con uno nuevo contenido. Es necesario articular esas actividades para que estén acordes con el enfoque de las practicas sociales del lenguaje que estamos trabajando dentro del salón de clases.

La enseñanza de la lectura y la escritura se ha vuelto más compleja, dejando de lado los contenidos aislados. El reto de los docentes es buscar maneras de relacionar los objetivos de las practicas sociales y los didácticos.

Al respecto, Molinari y Brena (2008) señalan que ya no se enseñan solo las letras, sino que el sistema de escritura funciona a través de las practicas sociales de lectura y escritura que tiene distintos propósitos. Hablan sobre las prácticas culturales e indica que no son actividades aisladas, debe haber una continuidad y relación para que los textos tengan sentido. Las mismas autoras presentan a los proyectos didácticos como modalidades organizativas de las situaciones didácticas y en las cuales se propone una relación distinta entre saber-duración. Proponen prácticas no fragmentables que se comunican a lo largo del tiempo que plantean y resuelven problemas constantemente.

Al llevar a cabo la evaluación es difícil aplicar una evaluación formativa, ya que al trabajar contenidos aislados la evaluación se hace misma manera, se evalúan contenidos simples y no un producto que se elaboró en una práctica social, que impliquen contenidos complejos y no meras actividades aisladas y sin sentido. Es un reto decidir cuál es el instrumento de evaluación que hay que aplicar, se hace uso de instrumentos y estrategias desvinculadas, pues se utilizan instrumentos específicos para contenidos específicos. Como se fragmenta el conocimiento y se abordan contenidos aislados, la evaluación se realiza del mismo modo. Es un desafío realizar una evaluación formativa que considera una articulación de los contenidos porque la práctica que llevo a cabo la realizo sin atender esta articulación.

Lo descrito anteriormente me ha conducido al planteamiento de la siguiente pregunta fundamental: ¿Cuáles son las habilidades con las que tienen que contar los docentes para articular contenidos del ámbito de la lengua escrita y superar la fragmentación de contenidos?

Anticipo que, al implementar diferentes modalidades o estrategias de articulación, partiendo de reconocer la complejidad de aprendizajes de las prácticas sociales del lenguaje, se evita la fragmentación del contenido en el desarrollo de la práctica docente.

Marco teórico

En la historia se ha tratado de superar una enseñanza de contenidos fragmentados, tratando de integrar los conocimientos, en las escuelas se han planteado diversos métodos o técnicas que logren superar esta fragmentación

La preocupación por evitar la fragmentación no es un tema actual, como lo señala Narváez (2006), los docentes han buscado la manera de superar esa parcelación de contenidos, trabajar el contenido como un todo y no como partes de ese todo. A finales del siglo XIX surgió un movimiento en Europa llamado Escuela nueva o como otros autores también lo mencionan escuela activa, escuela moderna o escuela del trabajo; este movimiento tenía como propósito cambiar las maneras de trabajo de los docentes, dejar a un lado las prácticas tradicionales de la enseñanza.

Según el mismo autor, este movimiento consideraba que la niñez es un momento indispensable y no solo es un escalón para la vida adulta, se veía al niño como un ser activo y en continuo desarrollo, se creía que se aprende haciendo e interviniendo en su propia educación.

Menciona Narvárez (2006) que varios autores apoyaron este movimiento, entre ellos Montessori, Dewey, Freinet y Decroly, cada uno aportando diferentes ideas, pero todas encaminadas a un mismo fin, superar la enseñanza tradicional y poner a los niños en acción.

Al buscar la articulación de los contenidos han surgido diferentes propuestas, cada una de ellas de acuerdo con su contexto y atendiendo ciertas condiciones. Una propuesta se da en un contexto multigrado, Weiss (2000) menciona que se busca incansablemente no parcelar el conocimiento, no separar los grupos, sino trabajar de una manera globalizada, en la cual el docente plantea un tema para todos los grados que atiende, sin ver un contenido para cada uno de ellos.

A pesar de que esta propuesta se ha llevado a cabo en este tipo de escuelas aún queda un hueco por llenar: la profundidad de los temas. Al separar a los grupos y ver temas diferentes para cada uno, se tiene la ventaja de que cada estudiante recibe el conocimiento que le corresponde, pero tiene poco tiempo de atención por parte del docente, ya que no tienen el tiempo suficiente para explicar y hablar a todos; los contenidos se ven de manera superficial, los docentes buscan tener el control y guiar la enseñanza; en cambio, cuando se hace una enseñanza globalizada el maestro puede atender a los estudiantes más tiempo, juntar los grados permite eliminar los tiempos de espera, en el cual los alumnos están sin realizar actividades, pero ellos reciben contenidos que no son acordes con su grado o a sus necesidades, significa la reducción de contenidos, los alumnos pequeños se apropian de conocimientos superiores a su grado, pero los de los grados superiores ven contenidos inferiores a los que deberían.

Se han puesto en marcha también varias propuestas para combatir una enseñanza tradicionalista, en la que se enseñan contenidos aislados y no se permite al alumno construir su propio conocimiento, Lerner (1994) propone una enseñanza constructivista basada en los proyectos y las prácticas sociales. En esta propuesta el docente debe tener un papel activo, permitir a los estudiantes estar en contacto con conocimientos que talvez no estarían a su alcance; permitir que se sistematice el conocimiento, pero que también sea un conocimiento más profundo. Lerner (1996) señala que el docente debe delegar a los alumnos la responsabilidad para construir su conocimiento.

Las Prácticas sociales del lenguaje son la base de la enseñanza del campo formativo de lenguaje y comunicación en los programas de la educación básica (SEP, 2011, 2017), enfoque pedagógico que los docentes tienen como guía principal para construir su práctica docente. Los contenidos se basan en esas prácticas de lectura y escritura con propósitos didácticos y a la vez comunicativos, que requieren de una enseñanza sin parcelación.

La Nueva Escuela Mexicana también propone las Prácticas sociales del lenguaje como objeto de aprendizaje del campo formativo de Lenguajes (SEP, 2022) pues consideran procesos graduales tomando en cuenta la edad, contexto y desarrollo de los estudiantes. Además de que estas prácticas incluyen diferentes tipos de textos escritos y la oralidad y son diferentes dependiendo de los ámbitos y comunidades en las que se pongan en práctica.

Como lo menciona Lerner (2001), son prácticas indisociables que no se pueden fragmentar, se resisten a la secuenciación, al parcelarlas se pueden perder el sentido para los estudiantes, dejará de ser importante lo que se aprende en la escuela porque no se usa en su contexto, los contenidos aprendidos en la escuela no le servirán en su vida diaria.

Es necesario evitar la fragmentación de contenidos y superar la enseñanza de contenidos aislados para así lograr que los alumnos reconstruyan su sentido. Hay que abandonar aquellas actividades mecánicas, que no resulten de interés de los alumnos, pues los alejaran de las prácticas de lectura y escritura y no se trata de eso, sino de irlos sumergiendo

a situaciones que les produzcan placer, que nos permita formar escritores y lectores capaces de comunicarse, produzcan sus propios textos o no solo copien información, sean autónomos y competentes.

Durante mucho tiempo los docentes trabajaban con actividades más breves y esporádicas creyendo que había aprendizaje en los estudiantes, al respecto Nemirovsky (2000) mencionaba que era casi seguro que no se generaba aprendizaje con las situaciones aisladas y momentáneas, sólo se obtenía la memorización de conceptos que los estudiantes olvidarían con el paso del tiempo, pues no le generaban ningún interés y para ellos no tenía ninguna aplicación útil en su vida cotidiana.

Metodología

A partir de un análisis de la práctica docente se determinó llevar a cabo un proceso de investigación acción con un corte cualitativo, que implica un proceso reflexivo con la intención de mejorar la práctica (Kemmis y McTaggart, 1998, citado en Latorre, 2005). Las principales características de este enfoque y que resultan útiles en el presente trabajo es en primer lugar, que es un esquema de investigación práctica (Zuber-Skerriett, 1992, citado en Latorre 2005), pues no solo se generan avances en el campo del conocimiento, sino mejoras en la práctica docente. Además de que constituye un proceso de espiral cíclico, en el cual se planifica, implementa y se observa y reflexiona para tomar decisiones (Kemmis y McTaggart, 1998, citado en Latorre, 2005).

En el diagnóstico se llevó a cabo un análisis y reflexión de diversos aspectos de la práctica. Para ello, se hizo uso de diversos instrumentos de recolección de información como el diario de campo y el análisis de las producciones realizadas por los estudiantes.

Resultado

Para poder lograr una transformación de la práctica en este aspecto, se propuso un plan de acción en el cual se realizaron diversas actividades que permitieron ver el avance que se tenga

al vincular las actividades tomando en cuenta los contenidos que implican un proceso gradual, en el que no se fragmenten los contenidos en el desarrollo de la práctica.

En el plan de acción se diseñaron cinco acciones que implicaron actividades específicas con la intención de mejorar la problemática encontrada en la práctica docente. Cada una de ellas contó con criterios específicos que reflejaron los aspectos que se tendrían que ir mejorando al poner en práctica las acciones y actividades diseñadas en el plan de acción. Estos criterios mostraron el avance para evitar la fragmentación de contenidos.

Para tener evidencia de los avances se diseñaron instrumentos que mostraron mejora en diversos aspectos de la práctica. La mayoría de ellos dieron a conocer la mejora del trabajo docente y otros estaban más relacionados a evaluar estrategias que se planteen a los estudiantes y observar si permiten la vinculación de las actividades.

La primera acción consistió en analizar los planes y programas de estudio para encontrar los puntos de articulación. Como docente hay que tener la habilidad para identificar los puntos de articulación, ser capaz de identificar los aprendizajes que se puedan reunir en una sola actividad y articular contenidos en una secuencia que pueden estar en orden, contar con la habilidad de articular los contenidos por temática, por complemento o por contraste. El criterio planteado para dar seguimiento a esta acción fue la capacidad para identificar la profundidad y la relación de los contenidos y se utilizó como instrumento de evaluación una rúbrica de autoevaluación que proporcione información acerca de los avances que se tienen sobre la relación de contenidos y la manera en la que se pueden articular.

En la segunda acción se estableció a la práctica social del lenguaje como referente para el desarrollo de la práctica docente, teniendo en cuenta la complejidad de las mismas. Como criterio se tuvo si se reconoce la complejidad de las prácticas sociales del lenguaje. Para esta acción se llevó a cabo una rúbrica en la cual la docente registró si identifica algunos aspectos de la práctica social y si las actividades planteadas se relacionan evitando la fragmentación de contenidos.

Para la tercera acción se buscaron estrategias que permitan la articulación de contenidos diferentes a las Prácticas sociales del lenguaje. En esta acción el criterio fue si se tiene conocimiento para identificar estrategias que articulen los contenidos y como instrumento una lista de cotejo sobre la estrategia que se planteó a los estudiantes. Este instrumento proporcionó información sobre los avances que tiene la docente al identificar estrategias que eviten la fragmentación de contenidos.

Como cuarta acción se desarrolló la secuencia didáctica, buscando que fueran situaciones comunicativas reales al contexto de los estudiantes, sin que se perdiera el propósito didáctico ni comunicativo de las prácticas. Para dar seguimiento el criterio fue la habilidad que tiene la docente en el planteamiento de secuencias reales, con sentido para los alumnos, en el cual se tome en cuenta el contexto y propósito cultural y didáctico y como Instrumento se aplicó una lista de cotejo y diario de campo para evaluar el desarrollo de la secuencia didáctica.

Para finalizar el plan de acción se buscó implementar una evaluación formativa, tomando en cuenta contenidos articulados. Cada instrumento de evaluación tiene una finalidad distinta, se diseñó el instrumento de evaluación acorde a la necesidad y contenidos a evaluar y se aplicó en distintos momentos para llevar a cabo una evaluación formativa. El criterio utilizado fue la capacidad para identificar el instrumento con el que se evalúan los contenidos y usarlo de acuerdo con su finalidad. Como instrumento se usó una escala estimativa para dar seguimiento en la aplicación de una estrategia de evaluación formativa.

Una de las acciones diseñada en el plan de acción fue encontrar los puntos de articulación de los contenidos en el plan y programas de estudio, pues los docentes para no fragmentar contenidos articulan contenidos de manera intuitiva, uniendo contenidos porque ellos creen que se pueden unir. Al explorar el Plan y programas de estudio de la Nueva Escuela Mexicana se menciona que los contenidos se pueden relacionar a partir de un mismo vínculo temático, porque son contenidos complementarios o ya sea porque son de contraste estableciendo rutas de contenidos articulados. En la institución educativa, los docentes

organizaron los contenidos del programa de estudios de acuerdo con estos aspectos y se prosiguió a elegir los contenidos que se relacionaran con una Práctica Social del Lenguaje.

Una vez que se tuvo la práctica social del lenguaje y los contenidos articulados, se siguió con la acción más importante del plan de acción que fue la implementación de la secuencia didáctica, esta vez se realizaría la lectura dramatizada de una obra de teatro, para eso se diseñaron diez sesiones:

- En la primera sesión, con la exploración de los conocimientos previos y el comunicado del proyecto que iniciarían, se formaron los equipos de trabajo y se les proporcionó un personaje de algún cuento que ellos conocían.
- Se prosiguió en una segunda sesión con el acercamiento a los guiones de teatro y que conocieran su estructura, marcando de diferentes colores cada parte en un guion teatral de su libro de texto.
- En la tercera sesión se analizó la escenografía de un guion de su libro de lecturas y después se reunieron en equipos para describir la escenografía del cuento que les tocó.
- Para la cuarta sesión los estudiantes identificaron algunas acotaciones y las cambiaron para posteriormente dar lectura al guion teatral de su libro, pero cambiando esas acotaciones.
- Realizaron un guion teatral del cuento que les tocó en la quinta y sexta sesión, se revisaron los errores y se estuvo monitoreando el avance en la redacción de los textos, resultó interesante para los alumnos, pues los cuentos eran conocidos para ellos, además de que los personajes los pudieron elegir y los niños que no querían un personaje se les asignó el narrador.
- Se pidió el apoyo de los padres de familia para que pudieran brindar títeres de los personajes de cada cuento y en la séptima sesión se realizó un ensayo de la lectura dramatizada, se dieron recomendaciones. Los títeres emocionaron más a los estudiantes y eso hizo que dramatizaran un poco más la lectura, cambiaban las voces y movían sus títeres realizando las acciones que decían las acotaciones.

- En la octava sesión los alumnos realizaron la presentación de la lectura dramatizada frente a compañeros de otro grupo y al finalizar los alumnos les dieron algunas recomendaciones para futuras presentaciones.
- Para realizar parte de la evaluación, en la novena sesión se les pidió que realizaran los créditos del trabajo, se pudo observar que se pusieron de acuerdo muy fácil, fueron honestos y cada uno aceptó el trabajo que habían realizado para llevar a cabo el proyecto.
- Y para finalizar, en la décima sesión los alumnos realizaron una autoevaluación, se les brindó retroalimentación y compartieron sus experiencias.

El conjunto de acciones realizadas como parte del plan de acción y la reflexión que se hizo en cada una de ellas muestra que es posible una práctica articulada de manera efectiva, tomando en cuenta contenidos relacionados porque son complementarios, dejando de lado, por ahora, las otras formas de articular contenidos ya sea por línea temática o porque son contenidos de contraste.

Discusión y conclusiones

Como se mencionó anteriormente, un problema que con frecuencia enfrentan los docentes es la fragmentación de contenidos, presentando a los alumnos actividades simples y sin sentido. Al realizar un análisis de la práctica docente se ha tomado conciencia de la existencia de esa problemática en mi propia práctica. Al reflexionar sobre las acciones que realicé y las actividades que planteé a mis estudiantes solo veía contenidos aislados y solo transmitía conocimiento, enseñando en un sentido tradicionalista.

Es un reto permitir a los alumnos interactuar con sus compañeros, no era consciente de la importancia que tiene que los alumnos se relacionen con los demás, como menciona Lerner (1994) que el aprendizaje solo es posible en interacción con los otros.

En el Plan de estudios (2022) se señala que las Prácticas sociales del lenguaje son procesos graduales en el cual se toma en cuenta la edad, el contexto y el desarrollo de los

estudiantes, por mucho tiempo se diseñaron actividades en base a contenidos fragmentados, sin tomar en cuenta los intereses, contexto y necesidades de los niños y niñas. Lerner (1994), ha señalado que todos los docentes que saben escuchar a sus alumnos pueden plantear problemas para que los estudiantes puedan poner en acción sus propias estrategias para resolverlos, en la práctica docente faltaba poner atención a lo que mis estudiantes me decían.

También Lerner (1996) indicaba que una situación debía cumplir con dos condiciones esenciales, la primera era que esta situación tuviera sentido en el campo de conocimiento de los alumnos y que a su vez pudieran poner en práctica los conocimientos que han adquirido pero que estos no fueran suficientes y necesiten construir nuevos conocimientos. Por lo tanto, en esta investigación se ha tratado de que las situaciones problemáticas que se planteen a los alumnos despierten interés y que tengan algún conocimiento del tema pero que a la vez generen conflicto y puedan adquirir nuevos conocimientos.

Lerner (2001) menciona que las practicas son indisociables y dificilmente secuenciables, en concordancia con la autora, en muchas ocasiones los docentes fragmentamos el conocimiento por que se nos dificulta articular los contenidos, creemos que todas las secuencias generan aprendizaje y vinculamos contenidos porque para los docentes esos contenidos se relacionan, olvidamos que los contenidos tienen que estar relacionar a partir de un vínculo temático, porque se complementan o porque son de contraste.

Evitar la fragmentación de contenidos en el ámbito de la lengua escrita requiere de cambios y transformaciones de las prácticas docentes, es necesario llevar a cabo un conjunto de actividades y una constante reflexión y análisis.

Las practicas sociales del lenguaje permiten articular contenidos, ya que son procesos graduales y no se pueden separar, son la base de la enseñanza del campo formativo de Lenguajes, además de que son acordes a los intereses y contexto de los alumnos. Son parte de las culturas e incluyen contenidos orales, escritos y de lectura, implican contenidos más complejos, dejando de lado las actividades simples y breves.

Referencias

- (1996) La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición. En: Castorina, J, Ferreiro, E, Kohl, M & Lerner, D (1996) *Piaget- Vigotsky. Contribuciones para replantear el debate*. Paidós.
- Latorre, A. (2005). *La investigación- acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó.
- Lerner, D. (1994). *El aprendizaje de la lengua escrita en la escuela*. Aique.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México, D.F.: SEP.
- Molinari, C. y Brena, G. (2008). Intervención docente en la alfabetización inicial. Leer y escribir en proyectos para saber más sobre un tema. *Revista del Proyecto de Capacitación en Alfabetización Inicial*, pp. 27-48.
- Narvárez, E. (2006). Una mirada a la escuela nueva. *Educere* v. 35(10)
- Nemirovsky, M. (2000). *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito...y temas aledaños*. Paidós Ibérica Ediciones S. A.
- Secretaría de Educación Pública. (2011). *Programa de estudios 2011. Guía para el maestro. Educación Básica. Primaria. Tercer grado*
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Educación Primaria. 3°. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*.
- Secretaría de Educación Pública. (2022). *Avance del contenido del Programa sintético de la Fase 4*. [Material en proceso de construcción].
- Secretaría de Educación Pública. (2022). *Marco curricular y plan de estudios 2022 de la Educación Básica Mexicana*. [Material en proceso de construcción].
- Weiss, E. (2000). La situación de la enseñanza multigrado en México. *Perfiles Educativos*, 90(XXII).

El juego como estrategia de mejora de la práctica docente: una experiencia con el uso de legos

Christian Omar Santos Lozano

santos.christian@isencolima.edu.mx

Instituto Superior de Educación Normal del Estado de Colima

Julián Granados del Toro

julian.granados.ceb@isencolima.edu.mx

Instituto Superior de Educación Normal del Estado de Colima

Mónica del Carmen Amador Chávez

amador.monica@isencolima.edu.mx

Instituto Superior de Educación Normal del Estado de Colima

Línea temática 2. Pedagogía y práctica docente en las escuelas normales

Resumen

El juego es una actividad que facilita y dinamiza el proceso de enseñanza-aprendizaje. El homo ludens toma su nombre de que los seres humanos jugamos desde la infancia, hasta la adultez. En esta investigación se relata la intervención de tres investigadores con el uso de legos como estrategia didáctica, esta se desarrolló en el Instituto Superior de Educación Normal del Estado de Colima, Profr. Gregorio Torres Quintero (ISENCO), con el objetivo de mejorar la práctica docente.

El trabajo se inscribe en el paradigma sociocrítico, el enfoque cualitativo y el método de investigación-acción; para el análisis de la información se empleó el software estadístico Atlas.ti 23, además se emplearon técnicas e instrumentos para recabar información como el diario del profesor, la observación y observación participante. Se concluye que el uso de legos como

estrategia didáctica genera cambios relevantes en los paradigmas de los investigadores y los aproxima a una enseñanza activa y situada, mientras que para el estudiantado resulta en aprendizajes significativos, motivación una forma de constatar sus propios procesos de aprendizaje a través de la lego construcción.

Palabras clave: práctica docente, legos, investigación acción, enseñanza-aprendizaje, juego, aprendizaje situado.

Planteamiento del problema

Las y los docentes se encuentran en constante evolución y cambios en su práctica docente. Dentro de las escuelas normales, los procesos reflexivos y la transformación del quehacer pedagógico no son la excepción, tradicionalmente estas han ido adaptando sus modelos de acuerdo con las diversas políticas públicas y han transitado por diversos enfoques y metodologías que impactan directamente en quienes egresan, no obstante en muchas ocasiones se han encontrado un desfase con las propuestas de educación básica debido a que se implementa más de un programa de forma simultánea o por la incorporación de un nuevo modelo como es el caso de la Nueva Escuela Mexicana.

La propuesta de las escuelas normales en México es el aprendizaje situado y en contextos globales que permita el fortalecimiento de los dominios y desempeños del estudiantado. A la par que los planes y programas se transforman las y los docentes se encuentran en la búsqueda de fortalecer sus habilidades, conocimientos y consolidar una enseñanza significativa y contextualizada. En este tenor la investigación que aquí se presenta se realizó con tres grupos de estudiantes que se forman para docentes y correspondientes a los grupos de cada uno de los investigadores, esta se realizó con la finalidad de profundizar en su quehacer didáctico y pedagógico al utilizar los legos como estrategia de mejora de su práctica docente.

Una de las preguntas cotidianas del magisterio es ¿cómo se puede mejorar la labor docente?, máxime cuando se trata de la enseñanza de temas de investigación, donde lo aprendido tiene trascendencia en los documentos de titulación, tesis, informes, portafolios, pero escasean los maestros y maestras de educación básica que se convierten en investigadores, lo anterior pone en cuestionamiento la utilidad que se le brinda a los procesos investigativos y con ello a la significatividad de su enseñanza.

Actualmente el Plan de Estudios 2022 de las escuelas normales formadoras de docentes en México se basa en cuatro grandes ejes: el trabajo interdisciplinar articulado, el aprendizaje situado, la educación inclusiva y el pensamiento crítico, los cuales constituyen lo novedoso y preocupante al incluir situaciones auténticas, donde el sujeto moviliza saberes y resuelve problemas de su contexto. Es decir que se encuentre impregnado de significado para las y los docentes en formación (Dávila, Esquivel, Velázquez, Salas, 2023).

Ante las preocupaciones y novedades, el aprendizaje situado incorpora elementos del constructivismo, donde su consolidación se encuentra localizada en contextos físicos específicos, con determinados sujetos. Es decir, lo situado coloca al estudiantado en una situación real o similar al proponer situaciones, problemas, proyectos entre otras actividades que movilizan conocimientos, actitudes, habilidades. Tal como refiere Trujillo (2017):

En el aprendizaje situado, la construcción del conocimiento tiene una alta dependencia de la interacción cognitiva individual y la realidad, de modo que tanto la internalización como la transferencia del conocimiento se produce a instancias de la interacción social, y por tal, el individuo aprende en el contexto que está situado y en función de la dinámica del mismo, se genera el conocimiento (Trujillo, 2017, p. 36).

El juego es un elemento fundamental en el desarrollo del ser humano, se considera un aspecto cultural ya que se juega desde edades tempranas hasta la adultez; además; muchos animales comparten el juego como parte de sus rituales. De ahí la denominación de homo ludens “el hombre que juega” (Huzinga, 2008). En este trabajo investigativo se propone al juego

con legos como estrategia didáctica para la mejora de la práctica docente de tres investigadores.

Los legos son figuras plásticas con diversas formas que al ensamblarse facilitan la representación de ideas, diseños y estructuras y que además de emplearse como juego y entretenimiento; también han sido utilizados en el contexto empresarial, organizacional y de liderazgo, que incluso han propuesto metodologías para dicho ámbito.

En el aspecto educativo el uso de legos es menos común y conforme se transita de grado en grado de escolarización se vuelve menos común su utilización, tanto como el acto de jugar. Debido a los planteamientos antes expuestos y con la finalidad de mejorar la propia práctica se decidió implementar el uso del juego como estrategia con tres grupos de las licenciaturas en telesecundaria, primaria y secundaria con especialidad en matemáticas de los campus Tecomán (los primeros dos) y Cuauhtémoc; cada uno integrado por 25, 11 y 14 estudiantes respectivamente. Se realizó la intervención en los cursos de investigación de la práctica docente (curso optativo) y el de metodología de la investigación del quinto y séptimo semestre del plan de estudios 2018.

Se planteó la siguiente pregunta de investigación: ¿Es posible mejorar la práctica docente y fortalecer los aprendizajes mediante el uso de legos para el trabajo en clase?

Objetivo general

Mejorar la práctica docente, a través del uso de legos en el aula con las y los estudiantes del Instituto Superior de Educación Normal del Estado de Colima (ISENCO), Profr. Gregorio Torres Quintero (ISENCO).

Objetivo específico

Generar aprendizajes significativos, mediante el uso de legos como estrategia didáctica para fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje de las y los estudiantes.

Marco teórico

El acto didáctico

Los estudios e investigaciones sobre modelos didácticos que explican y dan claridad de qué, cómo y para qué aprenden los estudiantes tienen un largo trayecto, y en los tiempos recientes se promulga nuevamente por una pedagogía y/o aprendizaje situado, que permita centrar el aprendizaje en los sujetos para que construyan su propio conocimiento e interaccionen permanentemente con sus contextos y la confrontación directa con el objeto de estudio.

El acto didáctico, como expresión donde confluyen una serie de componentes a los que las y los docentes le dan vida en el salón de clases, demanda la implementación de estrategias de enseñanza que favorezcan el tratamiento de contenidos de aprendizaje de manera creativa, reconsiderando que una enseñanza sin sentido, que no focaliza las posibilidades de situarse en los contextos y escenarios reales de quienes aprenden, se convierte en limitante y no significativa. Por consiguiente, el proceso de enseñanza y de aprendizaje como acto didáctico, debe entenderse como ese momento en que se procesa la información y los diferentes implicados adquieren un sentido pedagógico: lo mediacional, lo contextual, las estrategias (Fernández, 1997).

Según Torre (2001), citado por Meneses Benítez (2007), el acto didáctico de las y los docentes se articula con la comunicación, como la primera vía de interacción con el estudiante y el propio contenido de aprendizaje; por otro lado, se reconoce que el proceso de enseñanza y de aprendizaje debe asumirse como “sistema de comunicación intencional que se produce en un marco institucional y en el que se generan estrategias encaminadas a provocar el aprendizaje” (Contreras, 1990, p. 3).

Bajo esta perspectiva, se puede aprender jugando no importa el campo disciplinar de que se trate. Por ejemplo, el uso de Legos como estrategia de aprendizaje, se convierte en una oportunidad para identificar que las y los estudiantes asuman un rol activo y de involucramiento en la tarea o actividad encomendada. Estamos habituados a esquemas acartonados y

prescritos desde lo que debe enseñarse y no desde lo que el estudiante necesita aprender; independientemente de la buena intención y pretensión de favorecer una relación dialógica.

En este sentido, el vínculo que se establece entre profesor-contenido de aprendizaje-estudiante, con base a los legos, no es mediada por una secuencia didáctica rígida, sino desde la reelaboración de los propios estudiantes. Partiendo de esta premisa, abre la posibilidad de que el estudiantado reconstruya o reconsidere la necesidad de investigar y argumentar sus puntos de partida y de llegada sobre lo aprendido.

Los legos y el aprendizaje

Los modelos tradicionales delimitan una práctica docente que excluye a los estudiantes de la construcción de su propio conocimiento, se enfatiza en la simple adquisición de conocimientos con énfasis riguroso en la memorización; los reforzadores positivos, los premios o castigos, la extinción, los cuales no son condicionantes para el aprendizaje.

Caso contrario con las propuestas constructivistas donde el trabajo entre docentes y estudiantes favorece el aprendizaje social e interactivo, de carácter socio-constructivista para lograr comprender las zonas próximas en las que se encuentran las y los estudiantes a partir de la pregunta detonadora o problematizadora, un caso, o una situación con perspectiva globalizadora.

De acuerdo con Vigotsky, citado por Hernández Rojas (1999) se debe destacar que en la zona de desarrollo próximo, apuntala la idea de que entre aprendizaje y desarrollo puede existir una influencia que podría juzgarse recíproca y no sólo unidireccional, de unidad dialéctica si se quiere, pero en la que el aprendizaje fincado en la creación de zona de desarrollo próximo, es decir, en el contexto de colaboración con los otros (lo cual sería un auténtico co-aprendizaje) y que desempeña un papel crucial.

Por otro lado, la perspectiva de la teoría del aprendizaje significativo toma rumbo en tanto los estudiantes interactúan, aún desde sus silencios, para sus argumentos conceptuales (de hechos), de representaciones o de tipo proposicional. De acuerdo con Chrobak (2017):

Así, el desarrollo de un buen clima pedagógico de las clases debería caracterizarse por una serie de elementos que aportan a la formación de las competencias creativas, tales como: tener respeto por la individualidad del estudiante; centrar el proceso de formación en sus necesidades y posibilidades para elevar los niveles de motivación; tender a un proceso de enseñanza-aprendizaje que considere el ritmo de desarrollo de cada estudiante para lograr el pensamiento y el aprendizaje creativo; y, por último, propiciar la libertad y responsabilidad para experimentar, problematizar y discrepar desarrollando la independencia de acción, juicio e imaginación. Ninguna de estas características se cumplirá si no conseguimos que la docencia universitaria sirva para que los estudiantes se formulen sus propias preguntas (Chobak 2017, p. 7).

El juego como estrategia para el aprendizaje permite al estudiante procesar la información y reconstruirla o representarla con cierto grado de flexibilidad, sin la rigidez que demandan ciertas tareas escolares. Desde la postura de quien coordina u observa el trabajo con legos, es identificable la coparticipación de todos los estudiantes, aún en su expresión mínima de intervención; aspecto que no es común en un proceso de enseñanza y aprendizaje tradicional. Esto significa que con los legos se promueve la participación y colaboración activa, libre, espontánea-natural, creativa de cada estudiante.

En los nuevos modelos educativos, tal como es el caso de la Nueva Escuela Mexicana, se están incorporando metodologías desde la pedagogía situada globalizadora o del aprendizaje situado; esto significa que se concibe “la actividad en contexto como el factor clave de todo aprendizaje, ubica a la educación como parte integrante e indisociable de las diversas prácticas de la vida cotidiana” (Sagástegui, 2004, p. 2).

Aprender jugando es la manifestación auténtica de encontrar sentido y significado a cada actividad que se realiza dentro y fuera del aula; en el aula o salón de clases confluyen toda posibilidad de interacción entre el docente y los estudiantes y, si este encuentro favorece el

intercambio de experiencias y la promoción de nuevos aprendizajes en forma divertida, se consolida la construcción del conocimiento y el desarrollo de competencias procedimentales. Santos et al. (2023) precisa que:

[...] cuando se juega se diversifica el acto de enseñar y de aprender. Aprender jugando se convierte en una estrategia lúdica que favorece la interactividad afectiva-emocional, cognitiva o psicomotriz potenciando las formas en que se construye el conocimiento, sin importar el campo disciplinar que se trate (Santos, 2023, p. 3).

La incorporación de estrategias de enseñanza y de aprendizaje vinculadas al juego propician de las actividades escolares un acto divertido, que permite reconocer que el proceso de aprender mejora en la medida en que se aprende para comprender y se comprende para aplicar, luego, el estudiante reflexiona sobre lo realizado y puede lograr una dimensión distinta de su aprendizaje. La enseñanza lo es si promueve el aprendizaje (Yáñez, 2013, p. 23).

Legos y práctica docente

El quehacer docente está influenciado por múltiples expresiones pedagógicas y didácticas; pues quien ejerce la docencia necesita de altas dosis de creatividad para no caer en lo rutinario o en la derivación de una práctica docente rígida, poco atrayente para los estudiantes y carente de estrategias que dinamicen el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

El proceso de enseñanza y de aprendizaje involucra una serie de concepciones didácticas que suelen enmarcarse en tres dimensiones que ayudan a interpretar y comprender las formas en que se interrelacionan: el docente, el estudiante, los contenidos y actividades de aprendizaje, la metodología para dinamizar el aprendizaje, la evaluación del aprendizaje, entre otros códigos y señales que se establecen en el aula cuando se ponen en escena. Estas concepciones didácticas se superponen en el salón de clases como comunicación, en forma sistémica y en correlación con el currículum (Meneses, 2007).

Metodología

La investigación cualitativa es un esquema que nos lleva a la búsqueda del conocimiento y/o entendimiento de realidades que no se pueden medir estadísticamente, por lo que se utilizan textos, imágenes, audios, documentación, notas de campo, etc., para comprender la realidad de estudio, desde un modo figurativo, se entiende que el enfoque cualitativo tiene un proceso orgánico, documentando además eventos no esperados, en dónde el análisis se profundiza desde varias perspectivas para poder entenderlo.

La información que nos genera la investigación cualitativa permite, que el investigador se replantee ideas que pudo haber tenido antes de iniciar un estudio, es decir, en el momento en que se analiza el evento ocurrido bajo una intención determinada, desde distintas discusiones de puede revelar elementos que no se habían contemplado. Lo anterior, tiene relación a que el investigador puede tener la disposición a sumergirse en un análisis profundo de lo que mira y entender las causas que lo llevan al evento que observa. En el análisis, se debe cuestionar la intencionalidad del estudio y lo que se puede replantear ante los hechos.

La estrategia lúdica experimentada con los legos nos abre cuestionamientos que debemos analizar desde el trabajo del profesor hasta el entendimiento que se tuvo con los estudiantes; sin dejar de lado los antecedentes y el contexto que se marcan con cada uno de los grupos de estudiantes, es por ello que el enfoque de este trabajo se enmarca en lo cualitativo y se realizó mediante el método de la investigación-acción.

El método de la investigación-acción implica el planteamiento de un problema de la práctica, que se resuelve mediante la indagación, en dónde se tiene la posibilidad de replantear posibles soluciones y realizar nuevamente las intervenciones para solucionar el problema identificado. Es por eso que la investigación acción:

[...] constituye una opción metodológica de mucha riqueza ya que por una parte permite la expansión del conocimiento y por la otra va dando respuestas concretas a

problemáticas que se van planteando los participantes de la investigación (Colmenares y Piñero, 2008).

En el proceso metodológico se empleó la propuesta de Tójar-Hurtado (2006) que consiste en la elaboración de un diagnóstico, la construcción de un plan de acción, la ejecución y los resultados de la acción. Durante el desarrollo de la propuesta se problematizó sobre las prácticas docentes del ISENCO, incluidas las de los investigadores, se diseñó un plan de acción consistente en tres intervenciones en cursos de investigación correspondientes a los semestres en que se encontraban desarrollando la docencia en ese momento; la intervención consistió en emplear la estrategia de los legos como cierre de clases en donde se trabajó el tema de los paradigmas de investigación y sus métodos, con la finalidad de comprender los paradigmas, sus características y su relación con cada método.

Se abordaron los paradigmas sociocrítico, interpretativo y positivista y se les dio la instrucción de que con lo aprendido previamente en clases usarían los legos para realizar su representación, en todos los casos se trabajó en equipos de 3 hasta 5 según la extensión de cada grupo, una vez dada la orientación de la clase el estudiantado construyó sus interpretaciones y explicaciones usando piezas de legos que se colocaron en una caja en el centro del salón de clases. En el cierre de las intervenciones cada equipo presentó su construcción con legos y brindó una explicación de estas.

Durante las intervenciones los tres investigadores se acompañaron con sus respectivos salones de clase y se utilizó el diario del profesor y las notas de campo para rescatar los principales sucesos; además al término de cada intervención los estudiantes respondieron una serie de preguntas sobre su experiencia mediante un formulario de Google, también se realizó un registro fotográfico y videográfico de las tres sesiones.

Análisis de la información cualitativa

El proceso de análisis de la información se realizó mediante el uso del Atlas. Ti 22, programa computacional de estructuración teórica de datos cualitativos. Esta herramienta permite incluir

Discusión y conclusiones

Durante el proceso de análisis surgieron 6 categorías derivadas de la reflexión de los investigadores; se organizaron en 6 categorías: *el aprendizaje con legos, el cambio de paradigma, la concepción de la enseñanza-aprendizaje con legos, las aplicaciones prácticas, los aspectos relevantes, así como la reflexión de lo aprendido. A continuación, se describe cada una se realiza el contraste con algunos aspectos teóricos.*

Sobre el *aprendizaje con legos*: los investigadores se refieren la importancia en la mejora de la práctica, la asociación de la estrategia con una perspectiva de la niñez y el análisis de que dicha estrategia desplaza la enseñanza tradicional, brinda claridad en el proceso de enseñanza-aprendizaje, genera dinamismo y diversión que permiten mejorar la práctica docente. Tal como refiere Salazar (2013) al expresar que mientras que en la pedagogía tradicional el estudiante repite, receta sin que se contemplen sus ideas previas y estableciendo relaciones forzadas en la pedagogía constructivista se establecen vinculaciones no impuestas y en ambiente de libertad.

El *cambio de paradigma* es otra de las categorías que emergieron del análisis, en esta se rompen los esquemas acartonados de la clase estructurada y rígida basada en la disciplina evitando los dogmas y la estricta formalidad que obligan a cuestionarse si se ha enseñado correctamente, además de valorar lo que el estudiantado sabe y es capaz de evidenciar con la estrategia, así como la idea de que es posible desaprender lo aprendido y jugar e investigar en clase. Al respecto la construcción mental de la forma de pensar de los investigadores se transforma, se deconstruye, reconstruye a la par de su concepción de las formas de enseñanza y la concepción del aprendizaje.

Se debe pasar de un estudiante pasivo, que escuchaba clases magistrales a un estudiante protagonista, para construir el conocimiento conjuntamente con su profesor como orientador. Ya no se puede pensar el proceso de enseñanza- aprendizaje disociando por un lado al profesor y por otro al alumno (Roa-Acosta, 2006, p. 105).

La concepción de la enseñanza y aprendizaje con legos es una categoría que recupera cambios en la concepción de la enseñanza y el aprendizaje con la implementación de la estrategia. Al respecto los investigadores refieren que consideran que la estrategia aligera el trabajo académico y pueden construir, explorar y hacer evidente lo que se sabe y se desconoce en un corto tiempo (20 a 25 minutos), así mismo le permite establecer el Nivel de Desarrollo Real (NDR) y la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) del estudiantado creando una mejora en el ambiente de aprendizaje al considerarlo un reto cognitivo que permite corroborar la lego construcción y lo asimilado cognitivamente.

Pedagógicamente los docentes rescatan elementos constructivistas como la ZDP y Piaget con la asimilación-acomodación, en este aspecto algunos elementos destacados del aprendizaje de acuerdo con Graus (2019) son la dialéctica del proceso, más no lineal, es individual pues cada individuo se apropia y construye su propio aprendizaje, aunque a su vez social al compartir, interactuar e intercambiar ideas; además refleja la realidad y la concepción de cada estudiante; es significativo pues parte de los saberes previos de cada estudiante y es constructivo al interactuar los nuevos contenidos con los anteriores, aspecto donde se reestructura y se asocia al nuevo aprendizaje (p. 36).

La categoría de *aplicaciones prácticas* destaca por la prospectiva generada a partir de la intervención docente, en ella se visualizan estrategias, temas y formas dónde se podría implementar el uso de legos, al respecto se visualizan en diversos momentos de clase: en el inicio, el desarrollo y los cierres, como repaso, para la representación de casos o situaciones, para atender y comprender dinámicas grupales, en la presentación de evidencias finales, en tutoría y en la reconstrucción de las prácticas docentes que suelen hacer las y los docentes en formación en la escuela normal. Además, destaca su utilización en la elaboración de tutoriales y la tutoría para abordar los temas relacionados a la violencia y sus formas.

Los *aspectos relevantes* son otra de las categorías con mayores elementos propuestos. En ella se comprende lo que las y los estudiantes dijeron e hicieron durante las intervenciones: su participación con un rol activo, el intercambio y confrontación de ideas y la habilidad para argumentar las diversas respuestas, así mismo se hizo presente el grado de autonomía, independencia, flexibilidad y mayor grado de involucramiento que permite el uso de los legos. Así mismo el ambiente generado por la lego-construcción es informal, creativo y sin rigidez en la reglamentación lo cual favorece la participación, la confrontación de ideas, la habilidad para la argumentación, así como la presencia de liderazgos naturales.

Por último, se hace patente el elemento relacionado con las habilidades que propician los legos, tales como la atención, memorización, argumentación, creatividad, interpretación y reinterpretación de la realidad, en un ambiente de independencia, libertad, alegría que promueven una energía grupal diferente a una clase tradicional.

Reflexión de lo aprendido. El acto de reflexionar constituye una de las categorías centrales al tratarse de la reflexión del quehacer y el método de investigación-acción, “en el contexto educativo, la reflexión es el acto a través del cual los docentes pueden juzgar su propio accionar con la finalidad de mejorar su práctica” (Torres, Yépez y Lara, 2020, p. 90), esta categoría rescata los aprendizajes de los investigadores al implementar el uso de legos como estrategia didáctica el docente se visualiza como guía que es capaz de comunicar de forma horizontal sus ideas para reaprender de su experiencia y de los aportes de la clase.

Además, existe una comprensión más profunda sobre cómo se construye el conocimiento ya que la estrategia visibiliza los aspectos del pensamiento “es como quitarse un velo de los ojos” (al comprender lo construido con legos y asimilado en pensamiento). En esta interiorización cada estudiante plasma “su huella digital” que es el equivalente a sus procesos complejos del pensamiento, los tridimensionaliza, les da vida y con ello aproxima al docente a entender, reflexionar, repensar en su actuar para lograr aprendizajes con mayor significado.

Cómo séptimo aspecto se rescatan comentarios realizados por el estudiantado sobre su aprendizaje y la estrategia del uso de legos que dan luz sobre su comprensión y utilidad de esta estrategia:

“Me parece una estrategia muy buena, ya que permite que sea de una manera divertida el aprendizaje, pues la construcción de los temas mediante ellos siento que es una manera de relacionar distinta cosas” (Estudiante 1, campus Tecomán).

Se puede usar como material manipulable para crear muchas cosas, entre ella el conocimiento, aprendí que en realidad si sabía muchas cosas, solo me faltaba como demostrarlo y los legos fue una buena manera. Además, es una manera divertida de crear conocimientos (Estudiante 2, campus Tecomán).

Estuvo interesante porque el uso de estas herramientas a pesar de ser diseñadas para que los niños en específico desarrollen la creatividad, también sirven para cualquier edad y eso se vio el día de hoy al momento creamos algo con los legos (Estudiante 1, campus Cuauhtémoc).

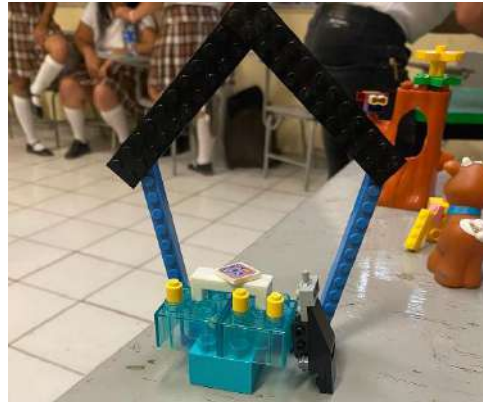
“Me siento cómodo y como si estuviera en una zona donde me concentro, pienso que podemos usarlos como un objeto para relacionar nuestras ideas abstractas”

“Sí, usar legos ayudará a que los niños entiendan temas ya que los legos son llamativos y en cierta manera creativos” (Estudiante 2, campus Cuauhtémoc).

“Preocupada en un inicio por cómo hacer la actividad, pero después surgieron las ideas y me emocionaba construir todo” (Estudiante 3, campus Cuauhtémoc).

Las ideas de las y los estudiantes rescatan elementos emocionales como la alegría y motivación, lo asocian con la construcción de ideas abstractas, así como una visión distinta del material con nuevas ideas para su uso como estrategia, pero además reconocen la facilidad de hacer visible su pensamiento: tridimensionalizarlo a través de las figuras de legos

Figura 2. Estudiantes al momento de la utilización de la estrategia del uso de legos



Se concluye que la estrategia del uso de legos genera cambios en los paradigmas, ideas y formas de pensamiento sobre la propia práctica docente y las maneras en que se construye el conocimiento, permitió a los investigadores darse cuenta de su pensamiento y transitar a nuevas ideas con enfoque activo, mayor participación y evitando la rigidez y el acartonamiento de una pedagogía tradicional; en consecuencia se replantean estrategias y acciones que pueden ser implementadas a partir del uso de los legos y que se encuentran en concordancia con las pedagogías situadas globalizadoras y una visión constructivista de la enseñanza. En suma, transformar la práctica docente es posible y se prospectan ideas, proyectos y esfuerzos redirigidos que posibilitan nuevas posibilidades de aprender, de enseñar y reaprender en el contexto de la escuela normal y en otros cursos diferentes a los de investigación, siempre y cuando se acompañen de procesos reflexivos que permitan reorientar las acciones pedagógicas.

Sobre los procesos de aprendizaje y su significatividad en el estudiantado destaca que el aprendizaje adquiere un mayor significado: es decir, al tridimensionalizar lo aprendido, se dan cuenta de asimilado y lo que hace falta, al explorar nuevas zonas de desarrollo proximal en sus procesos de aprendizaje, influyendo notablemente en el ambiente ludificado, relajante y enriquecedor que propician los legos y que les permite expresar su creatividad, imaginación y aprender de forma dinámica y entretenida, pues, la estrategia es efectiva y significativa.

Para finalizar los investigadores prospectan continuar con el trabajo de legos y poner en práctica las ideas surgidas de la propia investigación como el uso de los legos en tutoría y en diversos momentos de clase para dar continuidad con el tema y generar mayor comprensión de la estrategia.

Referencias

- Bausela-Herreras, E. (2004). La docencia a través de la investigación-acción. *Revista iberoamericana de educación*, 35(1), pp. 1-9.
- Casasola-Rivera, W. El papel de la didáctica en los procesos de enseñanza y aprendizaje universitarios. *Comunicación* [online]. 2020, 1(29), pp. 38-51. ISSN 1659-3820. <http://dx.doi.org/10.18845/rc.v29i1-2020.5258>.
- Chrobak, R. (2017). El aprendizaje significativo para fomentar el pensamiento crítico. *Archivos De Ciencias De La Educación*, 11(12), e031. <https://doi.org/10.24215/23468866e031>
- Colmenares, A. M. y Piñero, M. L. (2008). La investigación acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. *Laurus*, 14(27), pp. 96-114.
- Dávila, C. E. V., Esquivel, D. U. R., Velázquez, S. A. G., y Salas, J. A. B. (2023). Lo novedoso y lo preocupante del enfoque de la Licenciatura en educación Primaria. Plan 2022. *Revista Panamericana de Pedagogía*, (35), pp. 235-249.
- Hernández-Rojas, G. (31 de agosto de 2023). La zona de desarrollo próxima. Comentarios en torno a su uso en los contextos escolares. *Perfiles Educativos* [en línea]. 1999, (86), ISSN: 0185-2698. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13208604>
- Huizinga, J. (2008). *Homo ludens: proeve eener bepaling van het spel-element der cultuur*. Amsterdam University Press.
- Martínez-Miguélez, M. (2015). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. Trillas
- Meneses-Benitez, G. (2007). *Interacción y aprendizaje en la Universidad*. Universitat Rovira I Virgili.
- Mercado, E. (2007). *Ser maestro: prácticas, procesos y rituales en la escuela normal*. Plaza y Valdés. México, D.F. Trillas.

- Roa-Acosta, R. (2006). Formación de profesores en el paradigma de la complejidad. *Educación y educadores*, 9(1), 149-157.
- Sagástegui, D. (4 de septiembre de 2023). Una apuesta por la cultura: el aprendizaje situado. Sinéctica, *Revista Electrónica de Educación*. 2004, (24), pp. 30-39, ISSN: 1665-109X. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99815918005>
- Salazar, R. (2013). Pedagogía tradicional versus pedagogía constructivista. *Repetir un saber; No!*. https://www.researchgate.net/profile/Ronnie-Salazar-Jaramillo/publication/303821327_Pedagogia_Tradicional_Versus_Pedagogia_Constructivista_Repetir_un_saber_No_Construirlo_Si/links/5756096e08ae0405a57580d1/Pedagogia-Tradicional-Versus-Pedagogia-Constructivista-Repetir-un-saber-No-Construirlo-Si.pdf
- Santos-Lozano, C., Granados del Toro, J., y Cervantes-Gutiérrez, M. (2023). Juego y aprendizaje: una experiencia en la formación docente. *Revista Invecom / ISSN En línea: 2739-0063*, 3(2), pp. 1–17. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8055857>
- Tójar-Hurtado, J. C. (2006). Investigación cualitativa: comprender y actuar. *Investigación cualitativa: comprender y actuar*. La muralla, S.A.
- Torres, M., Yépez, D., y Lara, A. (2020). La reflexión de la práctica docente. *Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades*, (10), pp. 87-101.
- Van-Manen, M. (1998). *Tacto en la enseñanza*. Paidós.
- Yáñez-Velazco, J. C. (2013). *Aprendiendo a enseñar. Los caminos de la docencia*. Dirección General de Publicaciones /Universidad de Colima.

La metodología sociocrítica del proyecto Aprendizaje Basado en Problemas (ABP): una oportunidad en el cambio paradigmático de la planeación y la enseñanza en el aula

María Belén Torres Mayo

bellytm75@gmail.com

Escuela Normal Rosario María Gutiérrez Eskildsen

Katia Monserrat Cerino Ovando

katiamonserrat.cerino.ov0827@tab.nuevaescuela.mx

Escuela Normal Rosario María Gutiérrez Eskildsen

Luis Alberto Morales Arias

luismoralesarias02@gmail.com

Escuela Normal Rosario María Gutiérrez Eskildsen

Línea temática 2. Pedagogía y práctica docente en las escuelas normales

Resumen

En atención a los cambios que ha denotado la Nueva Autonomía Curricular del Plan y Programa 2022 ha surgido la necesidad de atender una de las competencias profesionales del plan 2018 de la Licenciatura en Educación Primaria en donde el docente en formación debe diseñar planeaciones aplicando un conjunto de conocimientos curriculares, psicopedagógicos, disciplinares, didácticos y tecnológicos tomando como referencia la aplicación del plan y programa de estudios. Sin lugar a dudas es un reto el formar a una generación bajo un modelo diferente como lo es el 2018, sin embargo, las experiencias y el enriquecimiento que brindan los encuentros que los docentes en formación tienen en sus escuelas de prácticas resultan en adquirir y fortalecer las competencias del perfil de egreso, la experiencia de la Semana de Fase Intensiva derivó en poner sobre la mesa un conjunto de saberes para determinar una forma de

trabajo que beneficie al docente en formación, al docente titular de primaria y a los docentes formadores de la Escuela Normal del Estado.

Palabras clave: Nueva Escuela Mexicana, metodología sociocrítica, aprendizaje basado en problemas, plan y programas de estudio 2022.

Planteamiento del problema

La Nueva Escuela Mexicana (NEM) ha propuesto nuevos retos a los docentes de la educación básica, entre ellos el que los maestros logren desarrollar competencias propias de su labor como el diseño de planeaciones en donde se integren los conocimientos y habilidades necesarios para promover en el aula un espacio de inclusión y convivencia donde se tomen en cuenta las necesidades de los alumnos tomando como referente el Plan y Programas de Estudios 2022 vigente.

Lo último es <<sustancial>> para lograr desarrollar correctamente una planeación, al ser el documento eje que organiza y orienta al docente en el trabajo que realiza en el aula, si bien la flexibilidad de currículo que propone la NEM es positivo en algunos aspectos de la planeación, el docente debe poner en juego muchos de sus saberes entre ellos el aplicar el plan y programa de estudio para alcanzar resultados favorables en relación a los propósitos trabajados. Esto se llevará acabo al utilizar las metodologías propuestas en el mismo Plan y Programas de Estudio 2022. La planeación es uno de los quehaceres más importantes de la práctica educativa y por lo tanto se deben desarrollar las competencias profesionales necesarias para ello.

La complejidad de la planeación por proyecto se determina dado lo reciente con el Plan y Programas de Estudios 2022 de la Nueva Escuela Mexicana, convirtiéndonos en un primer momento en inexpertos al momento de desarrollar una planeación, empleando una nueva metodología, otros elementos curriculares y en concreto una nueva forma de organización y trabajo. En tal sentido se ha diseñado una propuesta de formato de planeación partiendo de la metodología ABP integrando los demás elementos curriculares y pedagógicos que integra la NEM.

Existen dos preguntas centrales que definieron el desarrollo del presente trabajo ¿Qué elementos curriculares y pedagógicos son necesarios incluir en la Planeación Didáctica por proyectos que plantea la NEM? y ¿Cómo desarrollar la metodología ABP articulando más de dos campos formativos y los LTG?

Marco teórico

La planeación didáctica es uno de los quehaceres más importantes de la práctica educativa y por lo tanto se deben desarrollar las competencias profesionales necesarias para ello, puesto que representa una herramienta para el docente desarrolle las estrategias didácticas orientadas al propósito u objetivo de aprendizaje; en síntesis, es un documento en el que está implícita la forma de enseñanza del profesor al alumnado. Es un acto de inteligencia cuyo propósito es racionalizar la selección de alternativas para definir con claridad los fines a los que se orienta la acción, y desentrañar los mejores medios para alcanzarlos (Hernández, 2001).

Autores como Díaz Barriga et al (1990) expone que “la planeación busca prever diversos futuros en relación con los procesos educativos: especifica fines, objetivos y metas, permite la definición de acciones y, a partir de éstas, determina los recursos y estrategias más apropiadas para lograr realizaciones favorables”.

Monroy Farías (s/f) en su libro de “La planeación didáctica” menciona lo siguiente:

La planeación es una actividad profesional, es un espacio privilegiado para valorar y transformar la actuación docente sobre lo que sucede o podrá suceder en el aula. Es la reflexión que hace el docente de manera individual, aunque sería mejor si se realizara con otros docentes para identificar y organizar las acciones en el aula. La planeación está vinculada estrechamente con la evaluación de la práctica educativa.

Así mismo reitera que “Elaborar la planeación expresa el dominio del conocimiento disciplinario, pedagógico y psicológico, así como la actitud ética de la profesión docente y, en general, sus fundamentos filosóficos” (Monroy Farías, s/f).

El autor Monroy menciona en su libro cuatro componentes muy importantes de la planeación educativa y didáctica, ellos nos ayudarán a orientar nuestra práctica, ejerciendo con profesionalismo la planeación, estos son:

1. Los propósitos, las intenciones o los objetivos.
2. Los contenidos.
3. La situación de la enseñanza y del aprendizaje.
4. La evaluación del aprendizaje.

Por su parte el involucrar el trabajo por proyecto representa un reto a nivel de educación primaria, porque no solamente implica desarrollar los contenidos y los PDA, si no que se atañen los Libros de Texto Gratuito (LTG), los diversos tipos de metodologías, las propias necesidades educativas de los alumnos y en general la caracterización del grupo.

Sin embargo, Ander-Egg, E. (1993), aporta de los primeros indicios en relación al desarrollo del Proyecto curricular de una Institución Educativa, el cual conceptualiza de la siguiente forma:

Es el proyecto que cada institución educativa elabora teniendo en cuenta las exigencias de la legislación educativa, adecuado al entorno y circunstancia en la que se va a realizar la tarea educativa. En otras palabras, es el esfuerzo de adaptar las propuestas educativas generales, a la realidad concreta en la que funciona cada centro educativo.

Para Ezequiel Ander- Egg (1993) Su elaboración tiene tres propósitos fundamentales:

1. Adecuar al contexto el proyecto educativo y el modelo curricular.
2. Garantizar la coherencia de la práctica educativa dentro de la institución y en el marco del régimen de libertad de cátedra que es necesario respetar.

3. Ayudar al mejoramiento de la competencia de los docentes, mediante la reflexión de su propia práctica y a través del esfuerzo para explicitar los criterios que justifican las propuestas que hacen, las decisiones que toman y los métodos que utilizan.

Si bien el trabajo por proyectos no es algo nuevo, dado que con anterioridad se podían ir desarrollando en el aula con plena libertad, son precisamente “las metodologías sociocríticas” para el abordaje de cada Campo formativo, lo que logra causar conflictos en algunos docentes al momento de articular o vincular más de un campo formativo y para esto es muy importante no perder de vista la flexibilidad y la autonomía profesional de los maestros en esta actividad.

La Nueva Escuela Mexicana propone el trabajo por proyectos bajo el siguiente argumento:

Coadyuvar a que las y los estudiantes se reconozcan como sujetos que forman parte de una comunidad, a la cual pueden contribuir desde la escuela en su mejoramiento o en la conservación de saberes, tradiciones y creencias, a partir de la colaboración (Secretaría de Educación Pública, 2022).

Existen cinco metodologías sociocríticas y cada una de ellas corresponde a un campo formativo, dadas las fases y momentos que los integran:

La primera metodología sociocrítica es “Aprendizaje basado en proyectos comunitarios”, la cual es conveniente desarrollar en el campo formativo de Lenguajes.

La segunda metodología es “Aprendizaje basado en indagación (STEAM)”, el cual se sugiere aplicar en el campo de Saberes y pensamiento científico.

La tercera metodología se llama “Aprendizaje Servicio (AS)”, de la cual se desarrolla el presente trabajo y se asocia con el campo formativo De lo humano a lo comunitario.

Es útil por el alcance que tiene para fomentar e impulsar los fines de la NEM, al integrar el servicio a la comunidad con el estudio académico y a su vez crear comunidad y red social para que los alumnos desarrollen sentido de responsabilidad y compromiso con la comunidad, por lo que contribuye a que el alumnado aprenda a desarrollarse y participar en proyectos que relacionan su interés personal y el de la comunidad. La metodología las integra en un solo proyecto tanto los objetivos de aprendizaje como los objetivos de servicio, por lo que exige la interdisciplinariedad y el trabajo conjunto de alumnos, maestros y tutores. Además, también es una actividad escolar que abona al desarrollo integral del alumnado y su proyección social, por lo tanto, se trata de una manera en la que el aprendizaje se provoca mediado por procesos de acción, reflexión y aplicación (Secretaría de Educación Pública, 2022).

En el Avance del contenido para el libro del docente. Primer grado. Proporcionado a los maestros durante las Sesiones de Consejo Técnico describe las fases, pasos o etapas de la metodología, el cual consta de cinco: 1. Punto de partida, 2. Lo que sé y lo que quiero saber, 3. Organicemos las actividades, 4. Creatividad en marcha y 5. Compartimos y evaluamos lo aprendido.

Finalmente, la cuarta metodología sociocrítica es “Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)” el cual puede emplearse en el campo formativo de Ética, Naturaleza y Sociedades.

Abordando el campo formativo “De lo humano a lo comunitario”, el Programa de estudios 2022, refiere que:

Este campo reconoce que el ser humano interactúa con su comunidad mediante un proceso dinámico y continuo de construcción personal y social, y de participación auténtica en un espacio donde toda persona en colectividad, desde sus primeros años, acceda a una vida digna, justa y solidaria, contribuyendo así al goce de un mayor bienestar.

Se puede traducir a que el alumno adquiera el valor de ciudadano, arraigue su sentido de pertenencia y valore su identidad nacional desde la parte humanista.

Lo anterior el mismo plan y programa de estudios lo señala cuando menciona que:

[...] su objeto de aprendizaje son experiencias cognitivas, motrices, socioafectivas y creativas que permitan a niñas, niños y adolescentes favorecer progresivamente la construcción de su identidad, el sentido de pertenencia a diversos grupos, la conciencia de interdependencia, la conexión emocional, y el compromiso ético para la satisfacción de necesidades humanas (Secretaría de Educación Pública, 2022).

Los contenidos como elemento curricular implícito están orientados a identificar, fortalecer y poner en práctica conocimientos, saberes y valores a partir de las experiencias individuales y colectivas, así como de las características del lugar en el que se encuentran (Secretaría de Educación Pública, 2022).

Metodología

El presente trabajo se aborda desde el paradigma cualitativo, su enfoque es hermenéutico, comprensivo y su tipo es investigación acción, sin embargo, es necesario especificar que dentro de los cuatro momentos que lo implican: diagnóstico, planeación, intervención y evaluación, esta investigación se encuentra en el momento de planeación o propuesta, para continuar con el desarrollo de las siguientes dos fases durante el primer trimestre del ciclo escolar 2023-2024. Su metodología cualitativa implicada en el análisis de datos condujo al análisis de contenido de documentos oficiales y demás apoyos bibliográficos. Para la realización de esta investigación participaron una docente en formación normalista, una docente titular de educación primaria y dos docentes formadores de la Escuela Normal del Estado.

Para la recolección de datos e información durante el transcurso de la investigación en la que se empleó el análisis documental y observación no participante en los trabajos colaborativos de la Semana de Fase Intensiva impartidos en todas las escuelas primarias del país, en el que se recolectaron datos mediante anotaciones o apuntes de las sesiones.

Además, se realizó el análisis documental de los trabajos y archivos proporcionados por la Secretaría de Educación Pública, por investigadores como el Dr. Sergio Tobón e incluso

creadores de contenido para lograr construir una perspectiva más amplia del trabajo que se quería lograr.

Finalmente se integraron cada una de las técnicas para la obtención de la información y se concluyó con la elaboración de un producto.

Resultado

A través del análisis llevado a cabo de los diferentes materiales como las guías y materiales de los Consejos Técnicos Escolares, en específico el documento “Sugerencias metodológicas para el desarrollo de los proyectos educativos”, el plan y programa 2022, documentos de la NEM y de autores como Díaz Barriga, videos de plataformas digitales, el plan analítico y el diagnóstico escolar en el que se detectan las problemáticas a atender; estos dos últimos son herramientas de carácter sustancial para el desarrollo de una planeación didáctica.

Todo lo anterior permitió identificar los elementos curriculares pedagógicos y curriculares necesarios para tomar en cuenta en una planeación didáctica, tales como: la problemática del contexto que atenderá el proyecto, fase y grado en la que será aplicado, nombre del proyecto, fechas de inicio y cierre (duración del proyecto), Campos formativos (el central y los articulados), los ejes articuladores, los contenidos, los PDA, los propósitos, la metodología sociocrítica del proyecto, libros de texto a emplear con especificación de páginas, los productos esperados de acuerdo a las aventuras de aprendizaje de los LTG.

Abordando con más énfasis los elementos pedagógicos, en donde se ven inmersas las estrategias didácticas para el aprendizaje que los docentes desarrollan en el aula, es decir, en este punto se inicia con las secuencias didácticas a desarrollar durante el tiempo especificado en el que se abordará la problemática detectada y señalada en el plan analítico.

Este apartado constituye elementos en los que el maestro desarrollará los momentos y fases pertinentes de la metodología sociocrítica a emplear para desarrollar el proyecto, en este trabajo será abordado el “Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), dado que el campo formativo central es De lo humano a lo comunitario, además de lo anterior se establecen las

fechas, el tiempo, las actividades a desarrollar y la evaluación de la sesión, que de acuerdo al Plan y Programa 2022 debe ser de carácter formativa. Al final, pero sin denigrar su importancia se proponen los recursos y los materiales a emplear.

El ejercicio anterior resultó en el rediseño de una propuesta inicial de formato de planeación didáctica propuesta por el Dr. Sergio Tobón. A continuación, se presenta el formato del autor:

TÍTULO: CUIDÁNDOME DEL IMPOSTOR			
Fase: 5	Grado: 6	Fecha de inicio: 30 de octubre de 2023	Fecha de cierre: 20 de noviembre de 2023
Propósito: Identificar las noticias confiables y diferenciarlas de las noticias falsas mediante con el apoyo de una infografía			
Problema del contexto: transmisión de noticias falsas que llevan a tomar decisiones que afectan a las personas			
CAMPO FORMATIVO	PROCESOS DE DESARROLLO DE APRENDIZAJE		
Lenguajes	Consulta distintos medios de comunicación escrita y selecciona noticias de su interés, justificando las razones de su elección. Da seguimiento a las noticias de su interés en distintos medios de comunicación escrita e identifica las fuentes de las que proviene la información: testimonios, agencias de noticias, otros diarios y revistas. Identifica relaciones de contraste, complementariedad, causa consecuencia y temporalidad entre las diferentes notas informativas sobre el mismo hecho noticioso. Reflexiona sobre las diferentes formas de expresar y abordar el mismo hecho noticioso en diferentes medios de comunicación escrita: extensión, manera de presentarlo, opiniones de las autoras y los autores, tipo de información que se revela. Escribe y comparte sus conclusiones sobre el hecho noticioso y sus reflexiones sobre las razones por las que pueden presentarse de diferente manera en cada medio de comunicación escrita.		

	Lee textos informativos y reflexiona sobre su organización. Identifica información específica sobre asuntos de su interés, y comprende el tema central.					
Saberes y Pensamiento Científico	Establece relaciones entre problemas asociados a la alimentación: sobrepeso, obesidad y desnutrición con factores de riesgo como consumo de alimentos y bebidas ultra procesadas.					
Producto esperado en el proyecto del libro de texto: infografía con los criterios para determinar la información pertinente y confiable.						
Adaptación: en vez de una infografía con los criterios para determinar sitios de internet con información confiable (están en el libro “Nuestros Saberes”, página 59), mejor solicitarles la infografía de una noticia en internet en torno a la alimentación saludable y que se indique cómo cumple con dichos criterios.						
EJES ARTICULADORES:						
Inclusión	Pensamiento crítico	Interculturalidad crítica	Igualdad de género	Vida saludable	Apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura	Artes y experiencias estéticas
	x				x	
Momento del proyecto	Página del libro	Tiempo (horas)	Actividades			Evaluación
Identificamos	50	1	<ol style="list-style-type: none"> 1. Leer en equipos de cinco integrantes y en voz alta el relato sobre Camila que estudia la obesidad infantil en su comunidad y encontró una noticia en torno a la pulsera antiobesidad y sus efectos milagrosos. Buscar que cada equipo seleccione a un compañero al azar para realizar la lectura en voz alta. 2. Cada estudiante debe seguir la lectura en su libro de texto. 			Valorar: -Lee en voz alta un texto -Participa en la actividad siguiendo la lectura colectiva en voz alta. -Aporta al menos 1

			<p>3. En cada equipo dialogar y responder las cinco preguntas reflexivas que están: si la pulsera antiobesidad ayudará a bajar de peso, de dónde proviene el contenido informativo, cómo verificar si es confiable, qué otros contenidos sobre control de peso conocen y cómo se identifica si una noticia es falsa o verdadera. Al azar, seleccionar a un integrante de cada equipo para que comparta un informe de al menos dos preguntas.</p>	<p>idea en el diálogo grupal de 5 integrantes para comentar el relato. -Responde de forma escrita al menos 1 pregunta, y se comprende la respuesta.</p>
Recuperamos	52	1	<ol style="list-style-type: none"> 1. Leer en parejas el diálogo entre Camila y Carlos sobre los medios que utilizan para informarse. 2. En plenaria, dialogar sobre los principales medios de comunicación masiva y alternativos utilizados en la comunidad para informarse. 3. Solicitarles a los alumnos ejemplos de noticias falsas y confiables transmitidas en los medios de comunicación, y en qué se basan para el análisis. Que las escriban en su libreta de apuntes en una tabla junto con los criterios de valoración. 	<p>Valorar: -Se expresa de manera oral -Argumenta una idea -Redacta una síntesis de una noticia falsa y una noticia, y argumenta la clasificación.</p>
Planificamos				
Vayamos y volvamos				
Reorientamos y seguimos				

Difundamos				
Consideramos				
Avanzamos				
Recursos	-Libro de texto “Nuestros Saberes” -Libreta de apuntes -Biblioteca escolar -Computador o celular de un familiar, e internet			

Fuente: Proyecto: cuidándome del impostor, de Sergio Tobón. Libro de texto: Proyectos Comunitarios, Sexto Grado, páginas: 50-61. Metodología de proyectos: Aprendizaje basado en proyectos comunitarios

Sin embargo, dado a los elementos curriculares y pedagógicos descritos anteriormente, se propone el siguiente formato de planeación desarrollando la metodología sociocrítica de ABP, trazando una articulación con más de dos campos formativos, iniciando con el desarrollo de la metodología:

PROPUESTA DE PLANEACIÓN

PROYECTO: Normas, valores y prácticas de convivencia en mi familia, escuela y comunidad			
Problemática del contexto:			
La indisciplina y el incumplimiento de las normas escolares en la escuela primaria.			
Propósitos:			
<ul style="list-style-type: none"> ● Proponer formas de organización y reglas de convivencia, para contribuir al bienestar de la comunidad. ● Reconocer los beneficios de consumir alimentos frescos en comparación con los alimentos procesados y tomar decisiones que les permitan cuidar el gasto familiar. ● Establecer estrategias para el cuidado del agua en tu comunidad y lo compartirás mediante una exposición, promoviendo el diálogo, la argumentación y la toma de acuerdos. 			
Fase: 4	Grado: 3	Fecha de inicio: 11 de septiembre de 2023	Fecha de cierre: 06 de octubre de 2023
Libro de texto	Páginas del libro de texto	Metodología del Proyecto: Aprendizaje Servicio	Duración del proyecto: 1 mes=4 semanas.
<i>Proyectos Escolares</i>	278-287		

<i>Proyectos de Aula</i>	10-25		
<i>Proyectos comunitarios</i>	102-113		
<i>Nuestros saberes</i>	22, 24, 26		
<i>Múltiples Lenguajes</i>	66		

Campo formativo central: De lo humano a lo comunitario.

CAMPO FORMATIVO	CONTENIDOS	PROCESOS DE DESARROLLO DE APRENDIZAJE
Lenguajes	Diálogo para la toma de acuerdos y el intercambio de puntos de vista.	Reconoce y usa pautas que norman los intercambios orales, como respetar el turno para hacer uso de la palabra, prestar atención, adecuar el volumen de voz, emplear formulas de cortesía, mantener el interés, plantear preguntas. Escucha las ideas de otros, y expresa las propias con respeto. Reconoce que expresar sus ideas con claridad y acompañadas de las razones que la sustentan, son aspectos que ayudan a que otros las comprendan.
Saberes y Pensamiento Científico	Alimentación saludable, con base en el Plato del Bien Comer, así como prácticas culturales y la toma de decisiones encaminadas a favorecer la salud y el medio ambiente y la economía familiar.	Propone y practica acciones para favorecer una alimentación saludable, como consumir alimentos naturales, de la localidad y de la temporada, en la cantidad recomendada para su edad, beber agua simple potable; disminuir el consumo de alimentos con exceso de grasa, azúcares, sales, entre otros.
De lo humano y lo comunitario	Entendimiento mutuo en la escuela.	Participa en distintas situaciones para acordar reglas en la familia, la escuela y la comunidad.

		Reflexiona sobre el seguimiento de reglas para expresar las semejanzas y diferencias.
Ética, Naturaleza y Sociedades	Interculturalidad y sustentabilidad: formas en las que los pueblos originarios y otras culturas del país se relacionan con la naturaleza para contribuir a reducir el impacto negativo de la humanidad en el medio natural y social, así como acciones colectivas para promover el bienestar con respeto y protección, a fin de preservar la naturaleza y fortalecer la conciencia geográfica.	Conoce y analiza otras cosmovisiones o formas de relación de la sociedad con la naturaleza de pueblos originarios, campesinos y de otras culturas del país, que han establecido patrones de uso y de los ecosistemas, sustentado en valores que tiene como principio una relación de respeto, equilibrio y reciprocidad, con los ecosistemas de la tierra y los otros seres vivos, así como su contribución en un manejo responsable o sustentable de su riqueza natural y en su preservación.

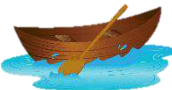

EJES ARTICULADORES:

Inclusión	Pensamiento crítico	Interculturalidad crítica	Igualdad de género	Vida saludable	Apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura	Artes y experiencias estéticas
X	XX		X	X		X

Producto esperado en el proyecto del libro de texto

Proyectos Escolares		- Escribir un Reglamento escolar		
Proyectos de aula		- Cartel informativo sobre estrategias para el cuidado del agua en tu comunidad y exponerlo.		
Proyectos comunitarios		- Elaborar un control de gastos que permita reconocer los beneficios de consumir alimentos frescos en comparación de los alimentos procesados, que permitan cuidar el gasto familiar.		
Momento del proyecto	Fecha	Tiempo (horas)	Actividades	Evaluación
Punto de partida	Lunes 11 de septiembre	2 horas (120 m)	<p>Campo formativo para trabajar: LENGUAJES</p> <p>4. Leer a los alumnos la lectura “El problema de la magia”, para hablar acerca de la importancia de llegar a acuerdos. https://www.guiainfantil.com/ocio/cuentos-infantiles/el-problema-de-la-magia-cuento-para-ninos-sobre-la-importancia-de-llegar-a-acuerdos/ (Anexo 1).</p> <p>5. Cuestionar a los alumnos con las siguientes preguntas para socializar la lectura:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué particularidad tenía el pueblo de Ensoñación? - ¿Por qué discutían los vecinos? - ¿A ti te parece buena la solución que propuso el maestro? - ¿Qué hubieras pedido tú? - ¿Qué otra solución propondrías tú para evitar las discusiones? <p>6. Dictar a los alumnos diez palabras.</p> <p>7. Jugar “Basta” (Anexo 2).</p> <p>8. Indicar a los alumnos abrir el libro de “Proyectos de Aula” en la página 10, “¡Gotita a gotita, se acaba la agüita!”.</p>	<p>Valorar:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Lee en voz alta un texto -Participa en la actividad siguiendo la lectura colectiva en voz alta. -Aporta al menos 1 idea en el diálogo grupal de 5 integrantes para comentar el relato. -Responde de forma escrita al menos 1 pregunta, y se comprende la respuesta.

			<p>9. Presentar a los alumnos el propósito de la aventura de aprendizaje.</p> <p>10. Indagar con los alumnos acerca de sus saberes previos en relación al cuidado del agua.</p> <p>11. Observar y comentar las imágenes que se presentan en las páginas 10 y 11 del libro de texto.</p>	
		<p>1:30 minutos</p>	<p>Campo formativo para trabajar: PENSAMIENTO Y SABERES CIENTÍFICO</p> <p>1. Indicar a los alumnos abrir el libro de "Proyectos Comunitarios" en la página 102, "¡Ganar, ganar!".</p> <p>2. Presentar a los alumnos el propósito de la aventura de aprendizaje.</p> <p>3. Iniciar la aventura de aprendizaje en el primer momento "Saberes de nuestra comunidad".</p> <p>4. Observar y comentar las imágenes que se presentan en las páginas 102 y 103 del libro de texto.</p> <p>5. Dibujar en su libreta sobre los lugares donde sus familias realizan</p>	

			<p>las compras de los alimentos que consumen en casa y escribir sus nombres.</p> <p>ACTIVIDAD PARA CASA: Con tu familia platica acerca de los lugares en los que realizan las compras de casa y escríbelos en una lista en tu cuaderno.</p>	
	<p>Martes 12 de septiembre</p>	<p>2:30 horas</p>	<p>Campo formativo para trabajar: De lo humano a lo comunitario</p> <p>ACTIVIDAD PERMANENTE:</p> <p>1. Dictar a los alumnos los siguientes dos ejercicios:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Un señor y sus 2 hijos quieren pasar un río en una balsa, pero la balsa solo aguanta 80kg. Él  pesa 80Kg y cada uno de sus hijos 40kg ¿Cómo pasarán? ¿teniendo que llevar la balsa otra vez de vuelta para que pasen todos? <p>Solución: Primero sus 2 hijos, luego 1 hijo le lleva a su padre la balsa. El padre cruza el río y se baja. El niño va a buscar a su hermano y van los 2 juntos hasta donde está su padre.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cuatro gatos en un cuarto, cada gato en un rincón, cada gato ve  tres gatos, adivina cuántos gatos son. <p>Solución: Cuatro Gatos.</p>	
<p>Lo que sé y lo que quiero saber</p>			<p><i>NOTA: Dada la extensión del archivo se decidió recortar el contenido de algunas sesiones.</i></p>	

Organicemos las actividades				
Creatividad en marcha				
Compartimos y evaluamos lo aprendido				
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> -Libro de texto "Nuestros Saberes" -Libreta de apuntes -Biblioteca escolar -Computador o celular de un familiar, e internet 			
Materiales				

Discusión y conclusiones

Las competencias profesionales que implica el diseño de planeaciones didácticas son adquiridas en la formación, aplicadas y mejoradas en el ejercicio de la práctica para ser compartidas con el gremio magisterial para proponer y sugerir fortalezas y áreas de oportunidad de la propuesta.

Como docente en formación es necesaria la formación en base a la Nueva Autonomía Curricular de la Nueva Escuela Mexicana, dado que, nuestra práctica docente estará enmarcada en nuevos desafíos por lo que la actualización es necesaria e innegable.

Adquirir las competencias profesionales de la Licenciatura en Educación Primaria, me permitirán poseer las habilidades para el campo de trabajo, sin embargo, los elementos y bases se deben adquirir en la formación para que de esta forma podamos responder a las exigencias sociales y educativas de la actualidad.

Para lograr una articulación que implique integrar tres aventuras de aprendizaje (una por cada libro de proyectos) con diferente campo formativo y además vincular las disciplinas que

define el libro de Múltiples Lenguajes y los contenidos de Nuestros Saberes; es sin duda una nueva competencia que podría definir a nuestra formación docente, porque además no deben perderse de vista los propósitos, las metodologías sociocríticas y los PDA; sin duda alguna los docentes de la educación básica deben centrarse en verdaderamente atender las exigencias contextuales que encuadran su práctica.

Referencias

- Díaz-Barriga, F. et al. (1990). *Metodología de Diseño Curricular para la Educación Superior*. México: Trillas. Se puede encontrar un resumen en: http://www.benavente.edu.mx/archivo/mmixta/lect_opc/LO_pe1.doc Consultado en noviembre 2007.
- Hernández, P. (2001). *Diseñar y enseñar. Teoría y técnicas de la programación y del proyecto docente*. Madrid: Narcea.
- Monroy-Farías, M. (s/f). La planeación didáctica. pp. 454-487.
- Secretaría de Educación Pública. (2022). *Avance del contenido para el libro del docente. Primer grado*. [Material en proceso de edición]. pp. 64-82; 23 y 24.
- Secretaría de Educación Pública. (2022). *Programas de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria*. Programas Sintéticos de las fases 2 a 6. pp. 149-242.

Autoevaluación de competencias del docente en formación frente al retorno a prácticas presenciales

María Margarita Teresa Zapiain Bazdresch

margarita.zapiain@ensfa.edu.mx

Escuela Normal Superior Federal de Aguascalientes

“Prof. José Santos Valdés”

María Balois Arroyo Lagunas

balois.arroyo@ensfa.edu.mx

Escuela Normal Superior Federal de Aguascalientes

“Prof. José Santos Valdés”

Víctor Manuel Farías Villalobos

victor.farias@ensfa.edu.mx

Escuela Normal Superior Federal de Aguascalientes

“Prof. José Santos Valdés”

Línea temática 2. Pedagogía y práctica docente en las escuelas normales

Resumen

La investigación presenta resultados de autoevaluación por parte de estudiantes normalistas en tiempos de normalización a partir del confinamiento social causado por la reciente pandemia sanitaria, y cómo se tomaron acciones para realizar las prácticas profesionales en las escuelas secundarias. La parte fundamental se centra en las competencias de los docentes en formación que iniciaron séptimo semestre en el mes de agosto de 2021 y terminaron su formación académica de octavo semestre en julio de 2022, para identificar el grado de dominio ante las

prácticas profesionales presenciales en puerta, considerando que venían trabajando a distancia de forma virtual durante los cuatro semestres anteriores.

El propósito de la investigación fue valorar desde la perspectiva de los estudiantes sus competencias en base al Perfil de egreso, para identificar las áreas de oportunidad que requieren fortalecer por causa del rezago que originó la pandemia.

El enfoque de la investigación es cualitativo, con alcance descriptivo y explicativo, con la participación de 18 estudiantes, se utilizó técnicas, la entrevista y el cuestionario. Los resultados concluyen que las clases y prácticas profesionales llevadas a distancia no fueron suficientes para desarrollar y fortalecer las competencias del Perfil de egreso, en especial las disciplinares seguidas por las profesionales.

Palabras claves: competencias, perfil de egreso, práctica profesional.

Planteamiento del problema

Los estudiantes de la Licenciatura de Enseñanza y Aprendizaje de la Matemáticas en Educación Secundaria se incorporaron de manera presencial a las prácticas profesionales en las escuelas secundarias en el semestre que inició en agosto de 2021, después de estar practicando a distancia aproximadamente durante año y medio, lo que perduró el confinamiento sanitario a causa del COVID-19.

La investigación pretende identificar las condiciones en que los docentes en formación se incorporaron a las prácticas profesionales en séptimo semestre, después de haber trabajado de manera síncrona y asíncrona con recursos y herramientas digitales. Es importante conocer desde la visión del dominio de las competencias, cómo el estudiante se percibe al momento de pasar de una modalidad de trabajo a otra. El estudio se basa en su percepción de acuerdo con los elementos descriptores de cada una de las competencias del Perfil de egreso.

Derivado de la justificación anterior, y con la finalidad de orientar el sentido del trabajo, se formuló una pregunta general para detonar la investigación; *¿Cuál es la percepción sobre el dominio de competencias que señala el Perfil de egreso, de los docentes en formación de la licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas en Educación Secundaria, al regreso a prácticas profesionales presenciales?* Para dar respuesta a este planteamiento se formularon otras preguntas que la complementan; *¿Cuáles fueron las condiciones de la práctica profesional de los docentes en formación durante el confinamiento escolar a consecuencia de la pandemia?, ¿De qué manera los docentes en formación valoran su desempeño en la práctica profesional a partir de la autoevaluación de sus competencias atendiendo el Perfil de egreso?*

El objetivo general de la investigación es *valorar desde la perspectiva de los docentes en formación sus competencias en base a los elementos descriptores que determina el Perfil de egreso, para identificar las áreas de oportunidad que requieren fortalecer por causa del rezago que originó la pandemia.* Para ello, se establecen dos objetivos específicos:

- *Reconocer las condiciones de trabajo en tiempo de confinamiento social de los docentes en formación mediante la revisión de las políticas implementadas por la institución para atender la práctica profesional en las escuelas secundarias.*
- *Identificar el nivel de dominio de las competencias por medio de la autoevaluación de los docentes en formación, que permita valorar su alcance con relación al Perfil de egreso.*

Sustento teórico

Para hablar de competencias es importante y necesario citar autores, que se han preocupado por describir y conceptualizarlas, tal como lo menciona Bunk (1994) técnica, metodológica, social y participativa. Mientras que para la UNESCO (1995) las agrupa en cognitivas, técnicas y formativas, el ICFES (2003) en interpretativas, argumentativas y propositivas. Mertens, L. (1996) competencias básicas, genéricas y específicas.

Cariola y Quiroz (2000) las clasifican en genéricas, básicas, de empleabilidad, interpersonales, organizacionales o sociales, técnicas, que clasifica en diferenciadoras, de umbral, también hace otra clasificación relacionada con el saber. Iñigo et al. (2006) las clasifican en profesionales básicas y profesionales específicas. Otro estudioso de las competencias es Tobón (2006) quien las clasifica como: Básicas, obligatorias, optativas y adicionales.

Argudín (2015), hace referencia que el concepto de competencia, tal y como se entiende en la educación, resulta de las nuevas teorías de cognición y básicamente significa saberes de ejecución. Puesto que todo proceso de “conocer” se traduce en un “saber”, entonces es posible decir que son recíprocos en competencia del saber; saber pensar, saber desempeñar, saber interpretar.

Después de revisar y de analizar lo que cada autor refiere como competencia y sus características se concluye que todos los autores convergen en que las competencias están conformadas por tres componentes:

- Componente cognitivo. - El saber- conocimientos
- Componente procedimental. – saber hacer - habilidades
- Componente actitudinal. – saber ser – actitudes y valores

El perfil de egreso del docente normalista es el elemento que expresa de forma contundente el desarrollo de dichas competencias y su relación entre educación y sociedad en el aspecto vinculado con la formación profesional saber actuar en diferentes escenarios, desde sí y para los demás dentro de un contexto determinado.

De acuerdo con la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESuM, 2018), definen de manera clara y precisa, las características específicas que el alumno normalista deberá de cumplir al egresar de la Escuela Normal y que a la letra dice:

Las competencias genéricas atienden al tipo de conocimientos, disposiciones y actitudes que todo egresado requiere desarrollar como parte fundamental de su formación inicial, y que, posteriormente a lo largo de su vida profesional se fortalecerán; éstas le permiten regularse como un profesional consciente de los cambios sociales, científicos, tecnológicos y culturales.

Las competencias profesionales sintetizan e integran el tipo de conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para ejercer la profesión docente en los diferentes niveles educativos. Están delimitadas por el ámbito de incumbencia psicopedagógica, socioeducativa y profesional. Permitirán al egresado atender situaciones y resolver problemas del contexto escolar, del currículo de la educación obligatoria, de los aprendizajes de los alumnos, de las pretensiones institucionales asociadas a la mejora de la calidad, así como de las exigencias y necesidades de la escuela y las comunidades en donde se inscribe su práctica profesional.

Las competencias disciplinares ponen de relieve el tipo de conocimientos que en el ámbito de los campos de formación académica requiere adquirir cada docente para tratar los contenidos del currículum, sus avances en campo de la ciencia, la pedagogía y su didáctica.

De esta manera es posible decir, que una competencia en la educación normalista es una convergencia de los comportamientos sociales, afectivos y las habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente un papel, un desempeño, una actividad o una tarea.

El plan de estudios de la educación normal y de acuerdo con la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio en la página oficial, menciona que las prácticas profesionales

Se entienden como el conjunto de acciones, estrategias y actividades que los estudiantes desarrollarán de manera gradual, en contextos específicos, para ir logrando las

competencias profesionales que se proponen. Éstas ocupan un lugar importante dentro de la malla curricular en cuanto se convierten en espacios de articulación, reflexión, análisis, investigación, intervención e innovación de la docencia (DGESuM, 2018).

En ese sentido, se reconoce que la práctica profesional está relacionada de manera estrecha con la teoría y con la realidad en la que el estudiante se enfrenta con los grupos de trabajo docente para concretizar los aprendizajes que obtiene de los diferentes cursos del Plan de estudios, por lo que constituye un espacio favorecido para en donde, del saber aplica el hacer.

Por otro lado, las prácticas profesionales establecen que son el conjunto de actividades que se realizan antes de ingresar al campo laboral y permiten tener los primeros contactos con el ambiente de trabajo de manera temporal. La experiencia de una práctica profesional representa para el alumno una amplia gama de posibilidades, entre las principales:

- El aprendizaje.
- El trabajo en equipo.
- El conocimiento de reglas y normas laborales.
- La experiencia

Las prácticas profesionales supervisadas, son aquellas en las que se presenta un acompañamiento por medio de alguna autoridad, ya sean profesores o personal la institución donde se llevan a cabo el trabajo de campo, con la finalidad de retroalimentar el desempeño del estudiante mediante la participación y observación directa de su trabajo frente a grupo.

De acuerdo con la Dirección General Superior de Educación para el Magisterio (DGESuM, 2018), Considera que el Plan de estudios es el documento rector en que se establece que la práctica profesional para maestros en educación, tiene la finalidad de que los estudiantes apliquen los conocimientos de su formación en la práctica, llevándolo a reflexionar y analizar los resultados para proponer nuevas formas para mejorar su propia practica y cumplir

con los propósitos de la clase. Durante estas prácticas los estudiantes utilizan las herramientas metodológicas, teóricas, técnicas, didácticas e instrumentales para comprender, por la vía de la observación y el contacto directo con docentes, alumnos y padres de familia, la manera en que se establecen los vínculos con la comunidad, así como con los diferentes agentes educativos.

En el caso de los alumnos normalistas, al igual que todos los estudiantes de nivel superior en el mundo, se vieron afectados por la situación y tuvieron que adaptarse a las condiciones adversas dictadas por la pandemia. Lo mismo aplica para las prácticas profesionales, que tuvieron que llevarse a cabo a distancia, buscando estrategias para poder estar en contacto con el mayor número de alumnos posible, tomando en cuenta los impedimentos antes citados. Por tanto, se vieron obligados a movilizar sus competencias para poder completarlas satisfactoriamente.

Metodología

El enfoque metodológico es cualitativo y se sustenta en la propuesta de Hernández et al. (2010), puesto que se origina en un ambiente natural, en donde se recogen datos y se retoman las experiencias de los participantes a través de instrumentos de recolección de información. Al respecto Thomas et al. (2005), detallan algunas características básicas de la investigación cualitativa, mencionando que se caracteriza por ser inductiva, resolutive, pequeña, natural, y se sustenta en el mundo real que se apega a la caracterización del objeto de estudio y del propósito que parte de la percepción de los sujetos participantes con la investigación.

El método utilizado es participativo con alcance descriptivo y explicativo. El universo de la población corresponde a 540 estudiantes de la Escuela Normal, y la muestra está representada por un grupo de 18 estudiantes que inician el curso de séptimo semestre de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas en Educación Secundaria sin criterios de exclusión. El muestreo es por conveniencia, que de acuerdo con McMillan y Schumacher (2001), es una técnica de muestreo no probabilístico, que se utiliza para crear muestras de acuerdo a la facilidad de acceso, la disponibilidad de las personas de formar parte

de la muestra, en un intervalo de tiempo dado o cualquier otra especificación práctica de un elemento particular.

Las técnicas de recolección de la información fueron la entrevista estructurada con preguntas abiertas y el cuestionario con escala de tipo Likert en base a los descriptores que señalan las competencias genéricas, profesionales y disciplinares del Perfil de egreso.

La entrevista se llevó a cabo de manera presencial con la responsable del Área de docencia para conocer las condiciones de trabajo antes y después de la pandemia, en especial lo correspondiente a las acciones implementadas por la institución para atender la práctica profesional en las escuelas secundarias. En cuanto al cuestionario, se aplicó al iniciar el séptimo semestre de los docentes en formación, mediante un formulario digital a distancia, que permitió procesar la información de manera efectiva.

El método de análisis de los resultados fueron las respuestas verbales obtenidas de manera directa de la entrevista estructurada vinculando la información obtenida con los resultados del cuestionario que se analizaron a partir de los gráficos obtenidos de la herramienta digital utilizada y de un vaciado de datos con el programa informático Excel.

Resultado

Respecto a la organización del trabajo académico de manera síncrona y asíncrona, se reconoce que fue complicado, ya que, además del reacomodo de docentes y de estudiantes. El trabajo para la Escuela Normal fue un verdadero desafío, además, las autoridades nacionales publicaron un comunicado en donde señalaba que no era obligatoria la asistencia a clases de los estudiantes, y que el lineamiento del porcentaje de asistencia para tener derecho a una calificación aprobatoria de momento perdía su aplicación.

El grupo de Matemáticas al momento de iniciar la pandemia se encontraba cursando el tercer semestre, y al término de la misma, se encontró ya en séptimo semestre, y, además, regresando a clases presenciales practicando con mitades de grupo de acuerdo a la implementación de la nueva normalización por parte de la autoridad estatal.

En cuanto a la revisión del instrumento aplicado para identificar el nivel de dominio de las competencias por medio de la autoevaluación de los docentes en formación, que permita valorar su alcance con relación al Perfil de egreso los resultados fueron los siguientes:

El cuestionario permitió identificar que los docentes en formación con respecto a *las competencias genéricas* descritas en cinco elementos que atienden los conocimientos, disposiciones y actitudes de carácter transversal hacia las competencias profesionales, reconocen que en gran medida pueden solucionar problemas para la toma de decisiones utilizando un pensamiento crítico y creativo.

En relación con los contenidos de las Matemáticas con las demás disciplinas del Plan de estudios vigente, la mayoría de los participantes mencionan que en gran medida y totalmente aprenden de manera autónoma y muestra iniciativa para autorregularse y fortalecer su desarrollo personal.

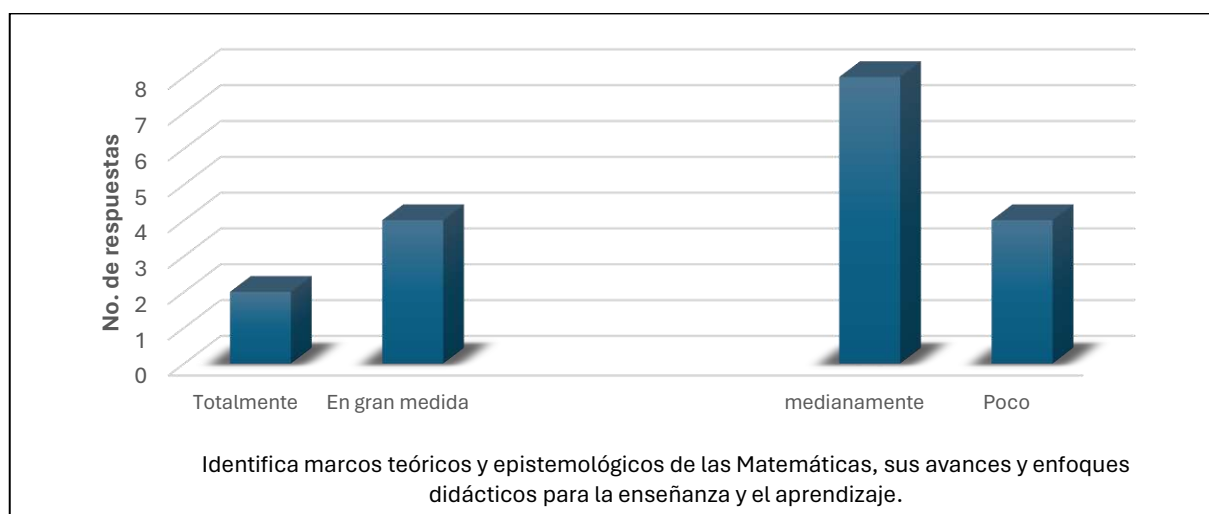
En contraste, cuando se trata de colaborar con diversos actores para generar proyectos innovadores de impacto social y educativo, la mitad de los participantes reconocen que tienen poco y medianamente el desarrollo de esta competencia, seguida por la competencia de aplicación de habilidades lingüísticas y comunicativas en diversos contextos.

Por otra parte, una de las competencias presentes de manera importante durante el confinamiento, es la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación de manera crítica, las respuestas en su mayoría son positivas, sin embargo, en cuatro casos reconocen poco y medianamente conocimiento y dominio de ellas.

Referente al análisis de *las competencias profesionales* que sintetizan e integran el tipo de conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para ejercer la profesión docente, integrada por la psicopedagogía socioeducativa y profesional para atender situaciones y resolver problemas del contexto escolar y del currículo para atender las necesidades en donde los docentes en formación realizan sus prácticas profesionales. En la competencia profesional se utilizan conocimientos de las Matemáticas y su didáctica para hacer transposiciones de

acuerdo con las características y contextos de los estudiantes a fin de abordar los contenidos curriculares de los planes y programas de estudio vigentes. Los resultados permitieron identificar que los docentes en formación dominan de manera importante la relación de sus conocimientos con los contenidos de otras disciplinas desde una visión integradora para propiciar el aprendizaje de sus estudiantes siendo capaces de caracterizar a la población estudiantil con la que va a trabajar para hacer transposiciones didácticas congruentes con los contextos y los planes y programas. En su mayoría son capaces de articular el conocimiento de las Matemáticas y su didáctica para conformar marcos explicativos y de intervención, mientras que se encuentran algunas dificultades para utilizar los elementos teórico-metodológicos de la investigación como parte de su formación permanente.

Figura 1. Competencias profesionales



Fuente: resultados del instrumento aplicado en relación con la enseñanza de las Matemáticas.

Los resultados permiten identificar que una buena parte de los docentes en formación tienen complicaciones para atender la enseñanza de las matemáticas con el diseño de actividades bajo el enfoque pedagógico que señala el programa de estudios de la materia. Por otro lado, son capaces de diseñar procesos de enseñanza y aprendizaje considerando el contexto y las características de los estudiantes para lograr aprendizajes significativos, así

como evaluar los procesos de enseñanza y aprendizaje desde la parte formativa con la finalidad de analizar su práctica profesional a través de la reflexión y en base a los resultados de la evaluación que busquen mejorar su propia práctica. También se destaca que en pocos casos el diseño y utilización de diferentes instrumentos, estrategias y recursos para evaluar los aprendizajes y desempeños de los estudiantes es parte de las competencias que requieren fortalecerse.

En cuanto a la competencia de gestión de aprendizajes colaborativos e inclusivos para propiciar el desarrollo integral de los estudiantes, la competencia para la utilización de la innovación como parte de su práctica docente para el desarrollo de las competencias de los estudiantes, y la competencia de actuación con valores y principios cívico, éticos y legales inherentes a su responsabilidad social y su labor profesional con perspectiva intercultural y humanista. Los resultados permiten determinar que los docentes en formación refieren no tener problemas, pues en gran parte señalan alcanzar el dominio de forma totalmente y en gran medida.

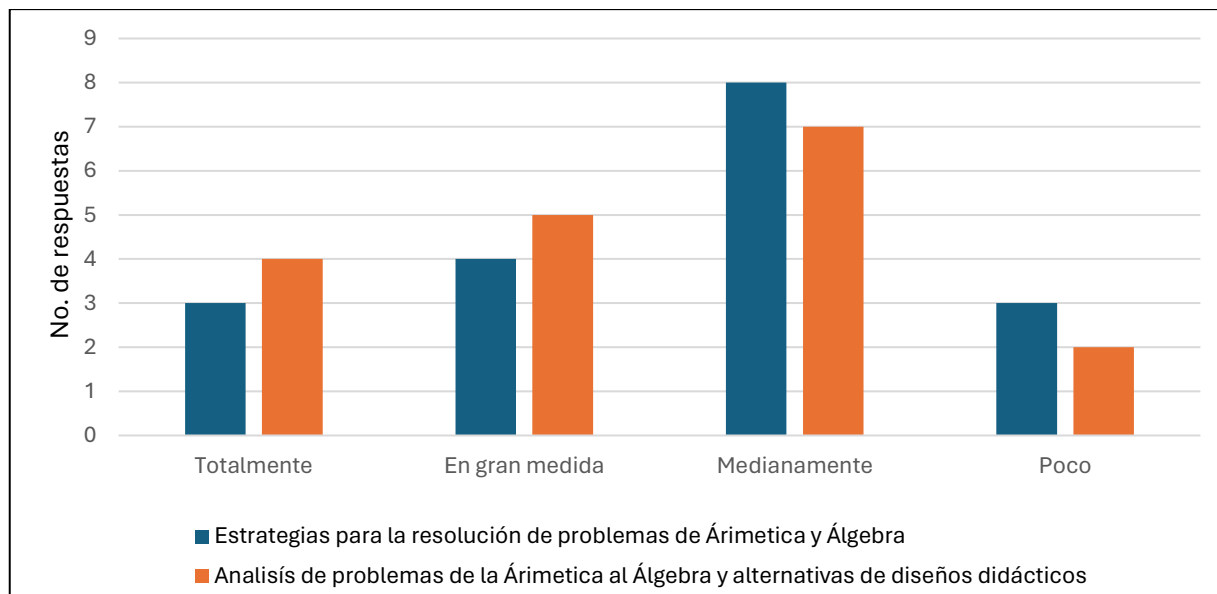
En tanto, las competencias disciplinares exponen de relieve el tipo de conocimiento que en el ámbito de los campos de formación académica requiere el docente alcanzar para tratar los contenidos del currículo propio de la especialidad o disciplina, que le permitan, reconocer el nivel de dominio de sus saberes, para incidir de manera directa en la transferencia del conocimiento, mediante los contenidos de los programas correspondientes a su licenciatura.

En este sentido, están descritas a través de seis competencias basadas en elementos descriptivos, en el primero que refiere a construir argumentos para diseñar y validar conjeturas en todas las áreas de las matemáticas en diferentes situaciones permite reconocer que la tercera parte de los docentes en formación requieren fortalecer el análisis de situaciones para diseñar conjeturas, diseñar estrategias para validarlas a partir del análisis de información cuantitativa y cualitativa, así como argumentar de forma coherente y claro, si estas conjeturas son verdaderas o falsas.

Un segundo elemento de las competencias disciplinares es la articulación de las distintas ramas de las matemáticas incorporando otras disciplinas para facilitar el análisis de una situación modelada, los resultados indican que existe medianamente dificultad en la construcción de las relaciones entre la geometría y el álgebra, el álgebra y la estadística y la aritmética y la probabilidad, entre las principales, así como el uso de herramientas tecnológicas para analizar y modelar situaciones. Por otro lado, en relación con las funciones y variables con uso de lenguaje gráfico y algebraico, y de situaciones modeladas descritas de diferentes maneras en las expresiones matemáticas, no manifiestan inconvenientes en el dominio.

En divergencia a las anteriores, en la utilización abstracta algebraica con las particularidades de la aritmética para relacionar el lenguaje cotidiano con el lenguaje algebraico en la resolución de problemas, los resultados muestran que existe una debilidad en dos de sus elementos descriptores como se muestra en la siguiente gráfica:

Figura 2. Competencias disciplinares



Nota: Se muestra la dificultad que tienen el estudiante normalista para enseñar temas de Aritmética y Álgebra.

Se puede observar que, una buena parte de la muestra presenta conflicto para diseñar estrategias de enseñanza y recursos didácticos para impartir temas en relación con la aritmética y el álgebra, y que corresponde al eje temático número tres de programa de Matemáticas de la educación secundaria con temas relacionados al sentido numérico y pensamiento algebraico.

Otro de los elementos de análisis es la demostración con argumentos coherentes de las propiedades geométricas de figuras planas y sólidos en la construcción del pensamiento geométrico. En lo que respecta a este apartado, los docentes en formación no tienen problemas con los contenidos relacionados pues en su mayoría relacionan, resuelven y construyen argumentos coherentes. Solamente en tres casos manifiestan tener medianamente dominio de refutaciones en torno a las propiedades geométricas básicas de figuras y sólidos y pueden articular la geometría y el álgebra para obtener expresiones analíticas de lugares geométricos.

Por contraparte, en la resolución de problemas a partir del análisis de la información cuantitativa y cualitativa derivado del pensamiento matemático, si bien no tienen problema con la organización de la información y del análisis de datos para resolverlos, se reconoce que poco más de una tercera parte de la muestra considera de manera mediana que tienen inconvenientes con la construcción de tablas y gráficas a partir de la información obtenida y del diseño de estrategias para validar conjeturas a partir del análisis de la información y del análisis de los problemas matemáticos que dan origen a la probabilidad.

Finalmente, en cuanto al elemento que establece relaciones funcionales algebraicas y trascendentes entre variables, para modelar y resolver problemas que impliquen máximos y mínimos, se observa un buen dominio del uso de la herramienta funcional para el cálculo de ciertas áreas, pero también se destacan problemas de poco menos del tercio de la población en reconocer medianamente y poco dominio de la generalización y variación funcional para resolver problemas y para el cálculo de ciertas áreas, destacando que la mitad de la muestra señala alcances en donde medianamente relacionan los procesos locales con los procesos globales.

Discusión y conclusiones

Los resultados muestran que la Escuela Normal, tiene un proceso definido para llevar a cabo las actividades de las prácticas profesionales en las escuelas secundarias. Se reconoce que, las actividades académicas de manera presencial se perciben como un proceso de buen funcionamiento y buena vinculación con los agentes educativos de las escuelas de práctica.

Las acciones implementadas durante el confinamiento permiten identificar que, si bien en un inicio se desconocían formas y mecanismos de trabajo a distancia, la respuesta institucional por el área de docencia propició a que se establecieran alternativas de trabajo a través de herramientas y plataformas digitales que poco a poco fueron permeando para dar cátedra de manera síncrona y asíncrona. Se rescata la intención de la planta docente para que de manera autónoma se autorregularan sobre el uso de recursos tecnológicos y digitales para dar sus clases.

En relación con la autoevaluación de las competencias de los docentes en formación, que se aplicó cuando se reincorporaron de manera presencial a las prácticas profesionales. Las competencias genéricas muestran la necesidad de atender dos elementos; el primero en relaciona a la colaboración con diversos actores para generar proyectos innovadores de impacto social y educativo, y la segunda, corresponde a la aplicación de habilidades lingüísticas y comunicativas en diversos contextos. De alguna manera ambas están vinculadas por las condiciones de aislamiento que trajo la pandemia. Sin embargo, al ser competencias que todo estudiante de nivel superior requiere dominar, se propone dar mayor atención en las clases para fortalecerlas.

En las competencias profesionales se debe de poner énfasis para atender el diseño de los procesos de enseñanza y aprendizaje de acuerdo con los enfoques vigentes de las matemáticas considerando el contexto de los estudiantes para lograr aprendizajes significativos. Llama la atención esta necesidad, en virtud de que tiene que ver con la planeación y el diseño de las estrategias a partir del enfoque de enseñanza en la educación secundaria,

puesto que se vienen trabajando con intensidad en el trayecto formativo a partir del tercer semestre de su formación, y a la fecha llevan cuatro semestres, que independientemente de los efectos del confinamiento debieron de haberse detectado y atendido.

En cuanto a las competencias disciplinares, es donde se muestra mayor debilidad de dominio por parte de los docentes en formación, pues en mayor o menor medida, se observa que requieren de atender los elementos que las integran, en especial en temas de álgebra y aritmética, tanto en el dominio de contenidos como en el diseño de actividades, estrategias y materiales que deben desarrollarse desde la planificación que señalan las competencias profesionales. El trabajo de los catedráticos de la especialidad se hace ineludible para atender esta necesidad, pues los contenidos con las adecuadas metodologías de enseñanza son obligatorios para poder impartir clases en las escuelas secundarias.

El equipo investigador concluye, en que, los resultados obtenidos son importantes y representan una aportación institucional, pues permitieron detectar los puntos importantes que desde la percepción de los estudiantes que están cursando séptimo semestre, se requieren de atender por parte de la Escuela Normal en los dos últimos semestres de su formación, para que se implementen estrategias y se refuercen las competencias del Perfil de egreso, preparándose de esta forma, a tener un mejor desempeño tanto en el Examen de Ingreso al Servicio Profesional Docente como en el desempeño de su profesión.

Referencias

- Argudín, Y. (2015). *Educación basada en Competencias*. Universidad Iberoamericana de Puebla, Repositorio Institucional.
<https://repositorio.iberopuebla.mx/bitstream/handle/20.500.11777/521/Magistralis20-Argudin.pdf?isAllowed=y&sequence=1>
- Bunk, G. (1994), La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento de profesionales en la RFA. *Revista europea de formación profesional*, CEDEFOP, nº 1, pp. 8-14. Berlín.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21301603>

- Cariola, M. L., y Quiroz, A. M. (s/f). Competencias generales, competencias laborales y curriculum. En *Competitividad, redes productivas y laborales: ¿homogeneidad o segmentación?* (pp. 51-77).
https://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/file_publicacion/novick_0.pdf
- Dirección General de Educación Superior para el Magisterio. (2018). *Perfil de Egreso. Licenciatura en Educación Secundaria*, <https://dgesum.sep.gob.mx/planes/les>
- González, V. (2006). La formación de competencias profesionales en la universidad, *Revista XXI Educación*, Universidad de Huelva, volumen 8.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, L. del P. (2010). *Metodología de la investigación*. Quinta edición. México. McGrawHill
- McMillan, J. H., y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa una introducción conceptual*. Editorial Pearson (5a. edición) https://desfor.infed.edu.ar/sitio/upload/McMillan_J._H._Schumacher_S._2005._Investigacion_educativa_5_ed.pdf
- Mertens, L. (1996). *Competencias laborales: sistemas, surgimiento y modelos*. Cinterfor/OIT. Montevideo
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Cultura y la Ciencia. (1995). *Documento de política para el cambio y el desarrollo en educación superior*, París – Francia.
- Thomas, J. R., Nelson, J. K., y Silverman, S. J. (2005). *Métodos de investigación en actividad física*. Editorial Cinética Humana.
- Tobón, S. (2006). *Aspectos básicos de la formación basada en competencias, proyecto Mesesup, Talca*.

Formación docente basada en la práctica generativa a través de simulaciones guiadas, enfocadas en las habilidades del siglo XXI

Laura Patricia Flores y Tenorio

laurafloresytensorio@gmail.com

Escuela Normal Superior Federalizada del Estado de Puebla

Línea temática 2. Pedagogía y práctica docente en las escuelas normales

Resumen

Este es un reporte final de investigación bajo la sistematización de la práctica docente dentro de una propuesta de intervención educativa. Este estudio tiene como propósito presentar un proyecto de formación docente basado en prácticas generativas a través de simulaciones guiadas tomando en cuenta las habilidades de pensamiento crítico, cooperación y creatividad. El objetivo se sostiene en la premisa de que llegar a un salón de clase y ejercer como docente no es tan sencillo. Por tal motivo, se trabajó con una propuesta diseñada en tres fases para que cada estudiante tuviera la oportunidad de ser profesora o profesor antes de llegar a su escuela de práctica; siempre tomando en cuenta su plan de estudio y un tema de cada unidad. A diferencia de otras prácticas dentro del salón de clase, ésta se diferencia al estar basada en simulaciones guiadas a través de la práctica generativa. Los resultados fueron positivos y dentro de éstos resaltó la necesidad de practicar constantemente el quehacer académico antes de llegar a un grupo real.

Palabras clave: Pedagogía y práctica docente, habilidades del siglo XXI, simulaciones guiadas, prácticas generativas, formación docente.

Introducción

El término *formación docente* es un vocablo polisémico e incluso polémico. Para Ferry (1990) “la formación es un proceso que rebasa todo ámbito e implica una construcción permanente del sujeto sobre sí mismo”. Las escuelas formadoras de docentes se caracterizan

por ejercer la práctica profesional previa al ejercicio real de la profesión. Cada semestre, dentro del plan curricular, los y las aprendientes deben cubrir horas de ejercicio profesional en las escuelas correspondientes al grado escolar que cada uno de ellos estudia dentro de su licenciatura. Sin embargo, Figueroa (s.f.) señala que no es hasta 1997 que en el *Plan de Estudios* de la Escuela Nacional de Maestros se considera, “además de las habilidades intelectuales y obligadas y de dominios de contenido de enseñanza, los aspectos de identidad profesional y ética”. Precisamente bajo esta nueva estructura se atienden los siguientes puntos dentro de las actividades académicas: la formación inicial tiene un carácter nacional, pero con flexibilidad ante la diversidad; la relación estrecha entre formación inicial y práctica docente laboral; los avances tecnológicos para apoyar la formación permanente.

De acuerdo con lo anterior, a finales del siglo XX, las Escuelas Normales prestan gran atención a la práctica docente laboral. Se podría decir que los y las alumnas normalistas practican su *expertise* dos veces al semestre. De hecho, serían, aproximadamente ocho veces en total, con duración de ocho días por sesión en la que las y los estudiantes pueden estar frente a grupo y mostrar lo que han aprendido en el aula con sus propias alumnas y alumnos.

Planteamiento del problema

Al parecer nunca en la historia de la humanidad los cambios económicos, sociales, educativos, tecnológicos, etc. se están presentando de manera acelerada. Sin duda, el fenómeno tecnológico es lo que mueve a todos los ámbitos por el que transitan los seres humanos. Por ejemplo, tanto la robótica, como la inteligencia artificial se encuentran en cualquier parte; su inserción en los contextos arriba señalados cambiará sin duda el comportamiento y forma de vida de la mayoría de las personas. Las diversas tecnologías educativas están cambiando la forma de transmitir el conocimiento, la adquisición de este y lo que cada alumno y alumna hacen con estos saberes.

Oppenheimer (2018) sostiene que la innovación tecnológica cambiará el desempeño de las profesiones en el siglo XXI. En su texto *¡Sálvese quien pueda!*, el autor expone cómo los

trabajadores de la salud, analistas, ingenieros, programadores, la policía digital, los asesores de ventas, los artistas, deportistas y hasta los consejeros espirituales modificarán su desempeño laboral debido a la innovación tecnológica. Sin embargo, él profundiza en el sector educativo; en específico, se refiere a los maestros y maestras y su forma de trabajar frente a grupo. Además, Oppenheimer se adentra en el futuro del aprendizaje de las y los alumnos de diferentes niveles educativos. La realidad virtual es inevitable para que ellos puedan entender mejor los conocimientos; de hecho, particularmente se enfoca en el aula invertida y la nuevas inteligencias tecnológicas y robóticas:

Cuando visité el Departamento de la Realidad Virtual de Google en Silicon Valley, me hicieron una demostración que me convenció de que los visores de realidad virtual y realidad aumentada serán una herramienta tan efectiva como los robots, sino más, para mejorar el aprendizaje (Oppenheimer 2018, p. 219).

De acuerdo con lo antes mencionado, las y los futuros docentes se enfrentarán a cambios tecnológicos, modelos de enseñanza híbridos como clases en línea y clases presenciales, entornos cambiantes, a situaciones complejas como la pandemia del COVID. No obstante, estas y estos futuros maestros se encontrarán con un factor más complejo que lo citado arriba: el mismo Ser Humano. Las y los niños y jóvenes confrontan una realidad compleja, difícil, incierta y volátil. La mayoría de ellas y ellos han estado expuestos a la tecnología, al mundo visual; viviendo en un posmodernismo que, sin duda, permea en su comportamiento y en la forma en la que ven al mundo. Una de las características de la sociedad contemporánea y que representa a las juventudes es el consumo de masas. Baudrillard (1969) afirma que vivimos en el tiempo de los objetos. Para él, los productos son creados para un consumo rápido e inmediato, más allá de la duración de su funcionalidad y que se vuelven obsoletos, aunque todavía funcionen bien. Esta característica de la inmediatez permea en el desarrollo de la personalidad de muchos seres humanos; por ejemplo, todo debe ser inmediato, rápido porque si no, se pierde el interés. Desafortunadamente, lo anterior se refleja incluso en el comportamiento de las y los estudiantes. Si un docente no les gusta en el primer minuto que le

conocen, su atención hacia él o ella es mínima. En la actualidad, es necesario que una maestra o un maestro entiendan el contexto social e histórico que rodea a sus aprendientes, y además ella o él debe caminar hacia una formación integral bajo un modelo, probablemente, constructivista y bajo un entorno digital.

Lo expuesto hasta este punto nos encamina hacia la problemática, como formadores de formadores no sólo debemos centrarnos en el programa académico, en el desarrollo del plan de estudios, sino que debemos pausar y cuestionarnos cuándo y cómo aprenden a aplicar sus conocimientos nuestros alumnos, y al decir aplicar es, exactamente, a lo que nos referimos en cuanto a la práctica profesional. Mientras tanto, vendría la reflexión sobre cómo se aprende a enseñar, ¿basta 16 clases de práctica docente en seis meses para poder ejercer una práctica profesional? ¿Qué hace el docente para guiar esa práctica, cómo se puede lograr simulaciones guiadas de la práctica generativa?

Luego entonces, la pregunta de investigación se establece de la siguiente forma: ¿Las prácticas generativas a través de simulaciones guiadas y enfocadas en las habilidades del siglo XXI, dentro del salón de clase, ayudarán a que las y los estudiantes ejerzan mejor su práctica docente real? En suma, sí hay una problemática que debe atenderse y que dentro de la formación académica en las Escuelas Normales, se podría trabajar aún más para la preparación de las futuras y futuros docentes en formación a través de simulaciones guiadas de la práctica generativa dentro del salón de clase.

Marco teórico

Un término importante de definir en este marco teórico, sin duda es el de formación docente.

El campo de estudio de la formación docente en las universidades incluye un amplísimo y a la vez profundo horizonte de perspectivas epistemológicas, académicas, políticas, laborales y prácticas, en virtud de las diversas aristas que implica la adquisición de conocimientos, actitudes y habilidades para enseñar y propiciar el aprendizaje en la

comunidad de profesores y profesoras (Chehaybar y Kuri, 1996, 1999; Ducoing, 2013; Rueda, 2016; Sandoval, 2015; Steinert, 2014 en Sánchez et al.).

Y ciertamente, libros, artículos, debates, han tratado de definir lo que una formación docente debe ser. En la página de *Mejoredu* se establece que en el Programa de formación de docentes en servicio 2022-2026, “se busca contribuir a hacer realidad el derecho de maestras y maestros a una formación continua pertinente y relevante que impulse su desarrollo profesional y los revalore como profesionales protagonistas de la mejora de la educación” (Garza et al., 2022). Darling-Hammond (2001) se enfoca en las futuras maestras y maestros y en su propuesta de formación docente; planteando a ésta dentro de un marco en el que se sepa preparar a profesores para “un mundo en constante cambio”.

De acuerdo con Nussbaum (2022), desde hace más de 20 años ya se mencionaban a las habilidades del siglo XXI. Para él, la comunicación, la colaboración, el pensamiento crítico y la creatividad son, principalmente, las habilidades centrales del siglo XXI. Las habilidades periféricas, según este docente, son la alfabetización digital y la informática, además de las habilidades sociales. Para Luna Scott () las habilidades y competencias necesarias para poder “funcionar eficazmente” en el siglo XXI son habilidades relacionadas a la personalización, la colaboración, la comunicación, el aprendizaje informal, la productividad y la creación de contenidos. Ella distingue tres tipos de competencias, las primeras; competencias personales como la capacidad de iniciativa, la resiliencia, la responsabilidad, la asunción de riesgos y la creatividad. Posteriormente, menciona a las competencias sociales como el trabajo en equipo, el trabajo en red, la empatía y la compasión. Y finalmente, ella señala a las competencias de aprendizaje como la gestión, la organización, las capacidades cognitivas y la habilidad de convertir las dificultades en oportunidades.

Otro término importante por definir es la práctica generativa. Grossman, s.f., Ball, s.f., Forzani, s.f., et al., en Meneses (2022) establecen que la práctica generativa se sostiene en la idea de la posibilidad de establecer un “conjunto de prácticas nucleares” para la enseñanza y que se basan en la investigación. En suma, y de acuerdo con Meneses, la práctica generativa

se denomina de esta forma porque “son prácticas que **generan** el potencial de una enseñanza ambiciosa” por parte de nuestros estudiantes.

Metodología

Esta investigación se sustenta en la necesidad de que las y los estudiantes en formación adquieran mayor práctica profesional antes de llegar a un salón de clase real. Para este propósito, se trabajó a través de la *simulación guiada* en el Plan de estudios 2018 de la Licenciatura en Educación Preescolar con el programa del curso: *Desarrollo de la competencia lectora*. En este punto, es preciso señalar lo que se entiende como *simulación guiada*. Simulación guiada es el ejercicio profesional dentro de un ambiente ficticio, pero igual de valioso que el verdadero y donde las y los alumnos ejercitan su quehacer como docentes previos a las prácticas profesionales oficiales.

El contexto en donde se llevó a cabo esta investigación es dentro de la escuela Normal Superior Federalizada del Estado de Puebla (ENSFEP). La asignatura para la cual se desarrolló esta investigación es la correspondiente al *Desarrollo de la Competencia Lectora* durante el semestre par 2022-2023. El tema de estudio seleccionado fue el concerniente a *condiciones necesarias en las situaciones didácticas de lectura*. Las estudiantes son futuras docentes de 4º semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar.

En cuanto al perfil del grupo, como se mencionó, las alumnas se ubican en el cuarto semestre de la licenciatura en Educación Preescolar y cabe resaltar que, esta clase está conformada por veintiséis alumnas; todas mujeres. Al inicio del curso, en el módulo uno, se les aplicó un cuestionario para saber qué tan comprometidas estaban con la lectura, y cuál era su nivel lector. Desafortunadamente, la mayoría de ellas sólo leía un libro o menos al año. Lo anterior obligó a replantear el rumbo de este proyecto de investigación por una simple razón: si las alumnas enseñarían fomento a la lectura, ellas tendrían que ser lectoras ávidas. El módulo en donde se practicó con la simulación guiada fue en el tres, el cual se localiza al final del curso. Para este momento ya se había conseguido que muchas alumnas, la mayoría de ellas,

estuvieran comprometidas con la lectura y que poseyeran conocimientos sobre lo qué significa promover la lectura, los tipos de libros infantiles, la pedagogía del fomento a la lectura; es decir, en este punto, ellas ya sabían cómo plantear momentos y actividades de prelectura y postlectura. El diseño de esta investigación se planteó en las siguientes 3 fases:

La primera: preparación de las alumnas como promotoras de lectura. En ese momento, se impartió un pequeño taller de promoción lectora, diseño de actividades de pre y post lectura, y el último de comunicación oral.

En la segunda fase, se solicitó a las futuras docentes que prepararan una clase presencial o virtual para que pudieran desarrollar una práctica generativa. La tarea consistió en que ellas seleccionaran, en primer lugar, un libro infantil. Luego prepararon una o dos actividades de prelectura, y posterior a la lectura del libro, diseñaron una o dos actividades de postlectura. Esta fase fue crucial porque ellas eligieron un texto infantil con temas como la inclusión, el *bullying*, la nutrición, y cuidado al medio ambiente. Cabe mencionar que las actividades de prelectura y de postlectura debían evidenciar el desarrollo de habilidades del siglo XXI y que para propósitos de este estudio fueron elegidas: pensamiento crítico, la colaboración y la creatividad, y que además, se construyeran alrededor de una simulación guiada dentro de la práctica generativa.

En la tercera y última fase, inició la práctica generativa a través de la simulación guiada. Cada estudiante tenía una rúbrica que evaluaba el diseño de las actividades de pre y postlectura, el momento de la lectura del cuento y la comunicación oral, en específico, las habilidades verbales, visuales y vocales. Cada alumna tuvo un tiempo de 15 minutos para presentar su clase simulada. Sin embargo, es necesario resaltar que, en esos momentos, en la ciudad de Puebla se vivió una contingencia ambiental derivada de la erupción del volcán Popocatepetl, lo que llevó a que algunas alumnas presentaran su clase virtualmente, a través de la plataforma *Zoom*. Posterior a la exposición de clase, y en donde algunas alumnas jugaron

roles como la niña enferma, la niña enojada, la niña triste, la niña distraída y la niña platicona, se abrió una discusión productiva entre pares para generar una retroalimentación.

Fue en este momento donde se analizaron los aciertos y las áreas de oportunidad como docente de cada una de las estudiantes. Los siguientes puntos se tomaron en cuenta para la construcción de la rúbrica en evaluación de pares:

1. Tiempo
2. Elementos visuales en la lectura o narración
3. Elementos vocales en la lectura o narración
4. Temática de la historia acorde al nivel preescolar
5. Presentación de actividades de prelectura
6. Presentación de actividades de postlectura
7. Control del grupo
8. Reacción y acción en las situaciones inesperadas de la simulación guiada.

Resultado

Para presentar los resultados, un factor clave es tomar en cuenta que a las estudiantes se les preparó a través de simulaciones guiadas en prácticas generativas, lo cual les permitió ensayar y practicar su ejercicio docente antes de que estuvieran frente a grupo. Los resultados esperados en este proyecto de investigación precisamente eran que las alumnas mejoraran su práctica docente en grupo real, después de haber estado expuestas a las simulaciones guiadas. A cada una se le pidió que subiera al *Google Classroom* una evaluación de esta actividad y una reflexión sobre su ejercicio docente, después de realizar las prácticas. El 80% de ellas, señaló que hubo una mejoría amplia en su práctica profesional después de haber realizado la simulación y de haber obtenido una retroalimentación. Incluso hubo un comentario de una estudiante que externó su preocupación por el excesivo nerviosismo al estar frente al grupo.

Ella comentó que, gracias a este ejercicio, pudo sentirse más cómoda en su práctica. Otras observaciones fueron en el tenor de que se necesita más ejercicio en cuanto a simulaciones guiadas para poder entender mejor los contextos en un salón de clase real. El 90% de las estudiantes compartieron el haber estado satisfechas desde la fase del diseño hasta la presentación de la clase ficticia porque este ejercicio les permitía, también, desarrollar su plan de trabajo completo. En suma, a través de este proyecto de investigación se logró:

1. Que las futuras docentes desarrollaran y diseñaran una clase pensada en las habilidades del siglo XXI, en específico, que se desarrollara el pensamiento crítico.
2. Qué se practicara, a través de simulaciones guiadas, el ejercicio docente.
3. Qué a través de esta práctica generativa, las estudiantes pudieran, y valga la redundancia, practicar y practicar antes de llegar a su salón de clase real.
4. Qué las futuras docentes se sientan cada vez más preparadas antes de presentarse a un grupo real.
5. Que se trabajara un tema de la unidad del programa académico del curso, pero de manera interactiva y práctica.

Discusión y conclusiones

Después de estudiar a profundidad lo que implica una práctica generativa a través de simulaciones guiadas, se decidió que era importante aplicar el modelo con las y los estudiantes para que mejoraran su práctica profesional. Realmente fue sorprendente la aceptación que las estudiantes tuvieron para “aprehender” el tema de estudio y diseñar una experiencia didáctica que fuera evaluada, revisada, analizada por sus pares y por la docente. Como se mencionó en los resultados, la mayoría de las alumnas quedaron muy satisfechas y sorprendidas con esta práctica. Ellas señalaron que casi nunca habían hecho este ejercicio en su estancia académica; que generalmente los profesores imparten su asignatura, pero los contenidos no se llevan a la práctica. Se sugiere que cada clase tenga al menos un tema a practicar dentro de una práctica

generativa a través de simulaciones guiadas. Por último y para concluir, es interesante compartir el siguiente comentario: “—¿Verdad doctora que echando a perder se aprende? —“ “No, yo te diría que la práctica hace al maestro”.

Referencias

- Baudrillard, J. (1969). *El sistema de los objetos* (pp. 23-30). Gallimard, Paris. https://monoskop.org/images/1/18/Baudrillard_Jean_El_sistema_de_los_objetos_1969.pdf
- Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender*. Jossey Bass Inc., Publishers. <http://www.sigeyucatan.gob.mx/materiales/1/d1/p1/116978264-Derecho-a-aprender.pdf>
- Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación: los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Universidad Nacional Autónoma de México. <https://yessicr.files.wordpress.com/2013/03/g-ferry.pdf>
- Figueroa-Millán, L. M. (2000). La formación de docentes en las escuelas normales: entre las exigencias de la modernidad y las influencias de la tradición. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXX(1), 117-142. https://www.cee.edu.mx/rlee/revista/r1991_2000/r_texto/t_2000_1_05.pdf
- Garza, S., y Ramírez, M. (2022). *Programa de formación de docentes en servicio 2022-2026*. Mejoredu. <https://www.mejoredu.gob.mx/images/programa-formacion-docente/docenteseb/programa-docentes-servicio-eb.pdf>
- Luna-Scott, C. (2015). El futuro del aprendizaje 2 ¿Qué tipo de aprendizaje se necesita en el siglo XXI? *Investigación y prospectiva en educación: documentos de trabajo*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000242996_spa#:~:text=La%20resolución%20de%20problemas%2C%20la,el%20trabajo%20del%20siglo%20XXI.
- Meneses, A. et al. (s. f.). *formación docente basada en la práctica para desarrollar habilidades del siglo XXI*. (MOOC) Coursera <https://www.coursera.org/learn/formacion-docente-habilidades-siglo-veintiuno/home/info>

Nussbaum, M. et al. (s. f.). *formación docente basada en la práctica para desarrollar habilidades del siglo XXI*. (MOOC) Coursera <https://www.coursera.org/learn/formacion-docente-habilidades-siglo-veintiuno/home/info>

Oppenheimer, A. (2018). *¡Sálvese quien pueda! El futuro del trabajo en la era de la automatización* (pp. 213-240). Penguin Random House.

Sánchez, M., Torres, R., y Martínez, G. (s.f.). *Capítulo 1: ¿Qué es la formación docente y cuál es su importancia para la universidad?* Cuaieed UNAM

<https://cuaieed.unam.mx/publicaciones/libro-formacion-docente-universidades/pdf/Cap-01-Formacion-Docente-en-las-Universidades.pdf>

Las pausas activas como estrategia para regular la conducta en nivel preescolar

Dana Paola Barrales Contreras

barralesdp.lepe19@bine.mx

Benemérito Instituto Normal del Estado “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla”

Gema Elisa Herrera Arellano

Herrera.arellano.ge@bine.mx

Benemérito Instituto Normal del Estado “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla”

Bertha María Limón Vázquez

limon.vazquez.bm@bine.mx

Benemérito Instituto Normal del Estado “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla”

Línea temática 2. Pedagogía y práctica docente en las escuelas normales

Resumen

Esta investigación tiene como objetivo fortalecer la práctica docente al implementar las pausas activas como estrategia para regular la conducta en nivel preescolar. Por lo anterior, se plantea la pregunta de investigación, ¿Cómo mejorar mi práctica docente haciendo uso de las pausas activas como estrategia para la regulación de la conducta en los niños de preescolar? La conducta en niños es un tema muy extenso e importante considerar, pues una de las particularidades del ser humano en la niñez es su espontaneidad y reacciones impredecibles en sus formas de actuar, sin embargo ¿qué pasa cuando estas características se desarrollan en ambientes sin reglas? estas actitudes pasan de ser algo innato en los niños a una rémora que al ingresar al preescolar, irrumpe y obstaculiza constantemente la práctica del docente, puesto que los alumnos muestren una conducta dispersa e inadecuada dentro del aula. Se

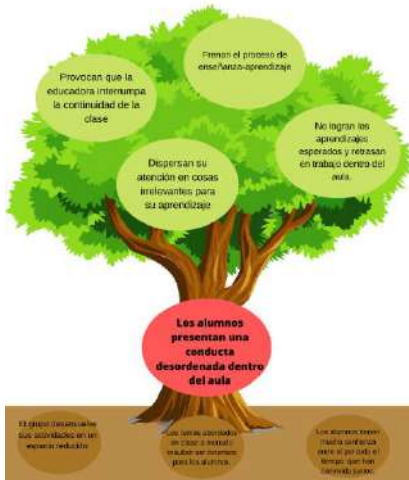
realizó con un enfoque cualitativo, con el método de investigación-acción, Kemmis (1989); se aplicó en un jardín de niños en el estado de Puebla. Se exponen los resultados y hallazgos encontrados, llegando a la conclusión que la práctica docente se fortaleció a través de la implementación de pausas activas como estrategia para regular la conducta en preescolar.

Palabras clave: práctica docente, problemas de conducta, pausas activas, estrategia, preescolar.

Planteamiento del problema

Dentro de la práctica realizada se detectó una problemática que se presentaba constantemente en el salón de clases del tercer año grupo A del Jardín de niños Tepeyac, donde asisten 26 alumnos, de los cuales 14 son niñas y 12 son niños, el grupo a pesar de ser un poco numeroso realiza sus actividades en un espacio reducido y con mobiliario limitado, los alumnos al no contar con espacio suficiente para desarrollar sus actividades libremente, impiden que el proceso de enseñanza-aprendizaje se lleve a cabo de manera continua. Para obtener un panorama más concreto de la problemática que se presentaba se elaboró un árbol de problemas como técnica metodológica, que, como lo menciona Evans (2010) permite describir el problema de manera en la que se puedan comprender las causas y efectos de la problemática detectada.

Árbol de problemas



En el árbol se observa cómo es que derivado de que el grupo desenvuelva sus actividades en un espacio reducido durante prolongadas jornadas trabajo tengan como consecuencia que los alumnos presenten una conducta desordenada dentro del aula, volviéndolos más propensos a exponerse a agentes distractores que obstaculizan el desarrollo de las actividades académicas lo cual, a su vez, trae consigo repercusiones dentro del desarrollo de la práctica del docente y la interrupción continua del proceso de enseñanza-aprendizaje para poder negociar con los alumnos su comportamiento, lo cual al final termina siendo un pérdida de

tiempo innecesaria que se puede extender hasta quince minutos; en este sentido se busca reemplazar esa interrupción inoportuna que abarca mucho tiempo de la práctica por una pausa breve que permita regular la conducta de los alumnos de manera didáctica y así lograr favorecer la práctica. Con base en lo anterior se plantea la siguiente pregunta: ¿Cómo mejorar mi práctica docente haciendo uso de las pausas activas como estrategia para la regulación de la conducta en los niños de preescolar?

Por otro lado la distracción que presentan constantemente los alumnos de 3° año grupo A dentro del salón de clases, ha ido afectando progresivamente la aplicación de las actividades académicas a lo largo de la práctica educativa, debido a que en determinados momentos de la jornada escolar algunos de los alumnos comienzan a hablar entre sí y otros conflictúan constantemente, lo cual induce a que el resto del grupo comience a estarse parando de sus lugares en todo momento; un mal hábito que sin duda alguna promueve este tipo de comportamientos es que la educadora titular les da apertura a sentarse donde ellos elijan, es ahí donde entonces se crean pequeños grupos sociales entre ellos y las jornadas de trabajo al ser prolongadas por lo temas que se abordan debido al grado en el que se encuentran, incitan aún más la distracción durante clases hasta el punto de provocar mucho ruido, que va de mesa

en mesa hasta provocar que todos comiencen a dispersarse y hablar con un tono de voz muy alto, todos estos aspectos recaen en que unos distraen a otros hasta descontrolar el grupo casi por completo y lograr en consecuencia que la educadora pierda la atención y el orden dentro del grupo, por ende el proceso de enseñanza se interrumpe, entorpeciendo por completo la práctica del docente.

Teniendo de manera clara y extensa la panorámica de los aspectos que formaban parte de la problemática detectada, se retoma esta información para plantear los objetivos que guiaron en todo momento el sentido de esta investigación, planteando como objetivo general: Favorecer mi práctica docente mediante la implementación de pausas activas como estrategia para regular la conducta en niños de preescolar; y como objetivos específicos:

- Diseñar pausas activas que permitan impactar en la conducta de los alumnos para favorecer mi práctica docente.
- Aplicar pausas activas en momentos estratégicos de la jornada escolar que contribuyan a contrarrestar los problemas de conducta de los alumnos permitiendo una mejora de mi práctica.
- Evaluar las pausas activas diseñadas y aplicadas, para comprobar la efectividad y el impacto obtenido en la mejora de la práctica.

Teniendo claro que es lo que quería lograr y como pretendía alcanzar ese logro me hizo considerar la siguiente hipótesis de acción: se favorece mi práctica docente mediante la implementación de pausas activas como estrategia para regular la conducta en niños de preescolar.

Marco teórico

Dentro de este apartado se mostrará una exposición coherente y ordenada que sustentará esta investigación, otorgándole a las problemáticas detectadas un sentido, pues, el marco teórico va

a asumir su función como marco de referencia dentro del proceso de investigación (Daros, 2002).

Se inició con la recolección y consulta de información mediante la construcción de un instrumento de Revisión y análisis documental (RAD), que como lo mencionan Barbosa et al. (2013), el implementar este tipo de estrategia de extracción de datos nos va a permitir adquirir una base sólida que nos de paso a analizar y apropiarnos de los referentes teóricos que existen acerca de lo que se pretende investigar, resaltando lo siguiente.

Práctica docente

La práctica docente está conformada por categorías cognitivas, sociales y emocionales, que hacen el “deber ser” del docente, un trabajo que se desarrolla cotidianamente y se caracteriza por su significación social (Achilli, 1988); se hace énfasis en que el docente dentro de su práctica, debe que tener claro que es importante determinar las actividades que va a implementar dentro de su salón de clases, pero, también tomar en cuenta que es igual de importante definir las estrategias, técnicas y herramientas que va a utilizar para la interpretación de esas actividades, cabe aclarar que la funcionalidad y éxito de las actividades que el docente aplique, van a depender del enfoque metodológico que utilice para llevarlas a cabo, y paralelo a ello denotar si cumple con los objetivos de su labor que corresponde a cubrir las necesidades del alumnado.

Pausas activas

Las pausas activas son ejercicios de tipo físicos o mentales que se realizan por un corto periodo de tiempo a lo largo de la jornada, con el fin de obtener y activar la energía corporal y proporcionarle un momento de descanso a la mente (Jiménez y Monroy, 2015).

Hablando específicamente de estos beneficios que se adquieren tras la implementación de pausas activas, nos podemos referir a la mejora de las condiciones de salud y las mejoras en ambientes educativos; dependiendo de su aplicación y los objetivos de su implementación

los beneficios pueden ser muchos y en diferentes ámbitos (Anglada y Cid, 2021), un ejemplo de estos son los que se mencionan a continuación:

- **Beneficios fisiológicos:** A nivel físico encontramos beneficios como el aumento de la condición física, mejora del estado de salud y la preparación del cuerpo para actividades posteriores a las que nos encontremos realizando.
- **Beneficios psicológicos:** Las pausas activas logran la disminución del estrés generando un mejor rendimiento y un aumento en la concentración.
- **Beneficios en el rendimiento escolar:** Las pausas activas le van a otorgar a los alumnos momentos de descanso y activación que les permitan impulsar su aprendizaje y enriquecer la práctica del docente.

Lo consultado por Anglada & Cid (2021) en la idea anterior, permite reflexionar en que, esta parte de los beneficios que se tienen al trabajar con las pausas activas hace denotar que su aplicación dentro de la educación no solo les otorga beneficios a los alumnos o al docente, si no que van más allá de eso, pues impactan directamente en el desarrollo del alumno, beneficiando distintos ámbitos de su vida.

Problemas de conducta en niños

Los problemas de conducta son aspectos que se presentan muy comúnmente dentro de la educación, sin embargo, son un tema preocupante no solo dentro de las instituciones educativas, si también dentro de la sociedad, la preocupación que surge ante los problemas de conducta surge de las consecuencias negativas que engloban, como por ejemplo la forma en la que afecta el rendimiento escolar, la deserción escolar, el rechazo hacia los alumnos que presentan estas conductas, etc. (López et al., 2016), partiendo de esta idea los autores realizan una investigación en torno a los problemas de conducta que presentan los niños es etapa preescolar, en donde tras su implementación concluyeron en que cada una de los problemas de conducta que presentan los niños, siempre traerán consigo consecuencias dentro de su

desarrollo, esto debido a que muestran un bajo rendimiento dentro del entorno en el que desenvuelven. De igual manera los autores refieren a que los problemas de conducta en niños son originados por la naturaleza de los contextos en los que se desarrollan.

El papel de las pausas activas dentro de la educación.

Las pausas activas son una herramienta muy usada actualmente debido a los resultados positivos que se obtienen tras su implementación dentro de distintos espacios, convirtiéndose en una herramienta muy reciente dentro de la educación, pues, fue hasta el año 2017 con la implementación del en ese entonces nuevo plan y programa de estudios Aprendizajes clave, donde se menciona por primera vez a los “hábitos de pausar cotidianamente” dentro de la educación básica, sin embargo aún no se concebía como tal el concepto de “pausas activas”, dentro de este plan de estudios se propone dar espacios entre actividades para otorgarle momentos de descanso a los alumnos, indicando que estos momentos pueden llevarse a cabo al inicio, durante o al final de la jornada escolar, además se hacía énfasis en que sería una buena estrategia de autoconocimiento para el alumno (SEP, 2017).

Una de las teorías más destacadas dentro del ámbito de la implementación de pausas activas en la educación, es donde se menciona que “las pausas activas, como el descanso en un entorno agradable, podrán desarrollarse en condiciones satisfactorias y debidamente controladas siempre que se disponga del tiempo y la frecuencia necesaria” (Ochoa et al., 2020, p. 286), esto quiere decir que la efectividad de las pausas activas que se implementen dentro del aula va a depender no solo de la propia pausa, sino también del tiempo, el espacio, el número de veces que se implementen y la regularidad con la que se utilicen.

Las pausas activas como estrategia de mejora en la práctica docente

Una de las investigaciones más recientes acerca de las pausas activas con relación a la práctica docente, es la realizada por los autores Díaz et al. (2020), en donde lo que ellos buscaban demostrar, era que la implementación de pausas activas permitía beneficiar las actividades docentes, mejorando la conducta de los alumnos; esta investigación partió de la necesidad de

crear una adecuación en el tiempo de trabajo del docente para que los alumnos tuvieran un descanso. Como hacen mención los autores, las pausas activas son una estrategia pedagógica muy completa, que no requiere de mucho tiempo y no presenta ningún tipo de riesgo u obstáculo dentro de la educación, pero sí otorga una gran variedad de beneficios a los alumnos y sobre todo a la práctica del docente.

Se considera que la perspectiva y el enfoque en el que los autores ya mencionados abordan las pausas activas como propuesta para trabajarla entorno a la mejora de la práctica, denota no solo la utilidad de implementar algo actualmente novedoso, sino que realmente la aplicación de pausas activas ya no es únicamente una herramienta o estrategia para el docente, pues se ha convertido en una necesidad dentro de su práctica, implementar pausas activas dentro del aula, va a permitir abrir momentos necesarios de descanso o activación para los alumnos.

Pausas activas como estrategia para regular la conducta

Vivimos en un mundo cada vez más complejo y tecnológico y la poca atención a la que están expuestos los alumnos desde la etapa preescolar, son factores que incitan a que estén propensos a desarrollar problemas de conducta, las razones pueden ser muchas dependiendo del contexto en el que los alumnos se desenvuelven, sin embargo pienso que es la obligación del docente ofrecer a los alumnos una educación con base en sus necesidades en un espacio adecuado para aprender sin importar la diversidad de los mismos, es por eso que la implementación de pausas activas ofrecen un mejor rendimiento a los alumnos dentro de la jornada escolar e incluso porque no, aprendizajes significativos para ellos.

La construcción y análisis de este marco teórico dio las bases y fundamentos necesarios para la construcción de un cuadro de alineación, del cual surgen las acciones a implementar en respuesta a la problemática detectada al momento del diseño, aplicación y evaluación, derivadas del objetivo general y los objetivos específicos, el cual se muestra a continuación.

Objetivo general	Objetivo particular	Dimensión	Definición con autor	Categoría	Definición	Subcategoría	Definición	Acciones (actividades)
Favorecer mi práctica docente mediante la implementación de pausas activas como estrategia para regular la conducta en niños de preescolar.	Diseñar pausas activas que permitan regular la conducta de los alumnos en momentos donde se encuentren dispuestos para favorecer mi práctica docente.	Pausas activas	Las pausas activas son consideradas como unos breves descansos para que las personas recuperen energías para un desempeño eficiente en su trabajo, a través de diferentes técnicas y juegos que ayudan a reducir los trastornos osteomusculares, prevenir el estrés, disminuir la fatiga física y mental. Ochoa, Díaz, C. E., Machado Maliza, M. E., & Guzmán Chacha, K. A. (2020).	Pausas activas Preparatoria	Se la realiza previamente al inicio de la habitual jornada o posteriormente del almuerzo. Es una un tipo de pausa activa de activación física directa y está por lo general contiene instrucciones de estimamiento, movilidad y preparación de los segmentos del cuerpo específicos de la labor (Valbuena Santos, J. E., 2020).	Pausas activas rítmicas	Es un conjunto de actividades, juegos y ejercicios que se acompañan con música alegre. El objetivo de este tipo de pausas activas combinar la actividad física y la movilidad para fomentar la interacción interpersonal entre los colaboradores (Flores, 2021).	Tomando en cuenta todos los conceptos derivados del objetivo particular se llevarán a pausas activas como estiramientos, pausas activas rítmicas, lúdicas, pasivas, entre otras, esto, de manera en la que le otorgue a la educadora en formación las herramientas necesarias para regular la conducta de los alumnos en momentos estratégicos dentro de la jornada escolar.
				Pausas activas Compensatoria	Esta se la realiza entre lapsos durante todo el transcurso de la jornada. Esta tiene el objetivo de activar de una manera corta pero eficaz las partes del cuerpo que habitualmente se encuentran en un estado de pausa o dormidas debido a la baja actividad que estas realizan. Lo que busca este tipo de pausa.	Pausas activas lúdicas	Este tipo de pausas activas tiene el objetivo de liberar la fatiga y el estrés del trabajo de una forma más dinámica. Esta consta de distintas actividades y juegos que requieren coordinación de ojos y manos, así como juegos de mesa y juegos de agilidad y destreza (Flores, 2021).	

Cuadro de alineación

Resultante de la concentración de la información presentada en este cuadro de alineación derivan la clasificación de las pausas activas y de los problemas de conducta presentados comúnmente en niños:

Clasificación	Tipo	Descripción	Tipos de conductas		
			Tipos	Comportamiento	
Pausa activa Preparatoria	Pausas activas rítmicas	El objetivo de este tipo de pausa activa es combinar la actividad física y la movilidad para fomentar la interacción interpersonal entre los colaboradores.	Trastornos de infra control (Hiperactividad)	-Le implica mucho esfuerzo permanecer quieto en un mismo sitio por espacios cortos de tiempo.	
			Trastorno disocial (Desobediencia)	-Muestra una actitud indiferente ante los estímulos que recibe. -Presenta falta de interés en las actividades de grupo.	
Pausa activa Compensatoria	Pausas activas lúdicas	Este tipo de pausa activa tiene el objetivo de liberar la fatiga y el estrés del trabajo de una forma más dinámica.	Conducta difícil	-Se le dificulta entender instrucciones y ejecutarlas al ritmo del resto del grupo. -Tiene actitudes descorteses con sus compañeros que inducen al conflicto entre ellos.	
Pausa activa Relajación	Pausas pasivas	Son un descanso para relajar la mente y renovar nuestra energía a través de música relajante o terapéutica.	Conducta desafiante	-Normalmente no trata con cuidado los materiales y recursos del salón además de los propios. -Constantemente quiere estar fuera del salón y en muchas de las ocasiones se sale de este.	
Pausa activa de Movimiento articular	Pausas activas de flexibilidad	Las pausas activas para estimular la flexibilidad dinámica de los músculos.	Comportamiento racional	Racionalidad	
	Pausas activas de movilidad articular	Usualmente, esta pausa activa está orientada a trabajar el cuello, las rodillas y los tobillos, pues son las articulaciones que suelen presentar más problemas después de estar sentado mucho tiempo.	Comportamiento impulsivo	Interrupción	-Se encuentra hablando constantemente durante clase.
Pausa activa de Estiramientos	Pausas de activación muscular	relajar nuestra musculatura cuando sea necesario		No respetar turnos Ser espontáneo	-No logra regular y modular el volumen de su voz al momento de expresarse en clase o relacionarse con sus compañeros.
Pausa activa Mentales y visuales	Pausas activas creativas	diseñar juegos y actividades tanto físicas como mentales que potencien la productividad en el trabajo y quiten las tensiones acumuladas en el día.	comportamiento emotivo	Actitud insegura	-No puede realizar la actividad solo; necesita ayuda directa y permanente.
				Actitud de confianza	

Metodología

La investigación-acción como metodología de indagación puede referirse a la idea de que el docente se investigue a él mismo buscando una mejora de su práctica (Latorre, 2005). La metodología de la investigación va a ser ese rigor metodológico que nos permita abordar de manera disciplinar el objeto de estudio; dentro de este apartado se describirán los

procedimientos y técnicas para el estudio que se llevaron a cabo con la finalidad de hacer frente a la problemática detectada, así como describir los métodos y herramientas aplicados.

La investigación es un proceso organizado y riguroso conformado por métodos y metodologías que en conjunto buscan resolver las problemáticas detectadas; dentro estos se encuentra el enfoque, el cual cumple con la tarea de guiar la investigación, utilizado como referencia para llevar a cabo las acciones de mejora frente a una problemática (Latorre, 2005), para esta ocasión el enfoque que se utilizará será el socio-critico debido a que como lo menciona Arnal (1992) “tiene como objetivo crear transformaciones sociales que den respuesta a problemas presentes en el espacio en el que nos desenvolvemos, pero con la participación de los involucrados” (p. 10).

Por otro lado, el alcance de esta investigación será de tipo descriptivo; debido a que este tipo de alcance busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis. El alcance descriptivo se va a centrar en únicamente medir o recoger información de manera independiente o conjunta sobre los conceptos o las variables a las que se refieren, esto es, su objetivo no es indicar cómo se relacionan éstas (Hernández et al., 2017).

Con respecto al diseño de esta investigación se comenzó con la caracterización de los participantes, debido a que “la investigación-acción debe realizarse en grupo siempre que sea posible, dadas las ventajas y el enriquecimiento mutuo que trabajar en grupo comporta, tiene como punto de mira el Yo, pero es hecha con y para otra gente” (Latorre, 2005, p. 41).



Es importante enfatizar en que la transformación y mejora que la práctica docente, se va a llevar a cabo de manera colaborativa para obtener mejores resultados; por lo tanto mi papel como educadora en formación se caracterizó, por ser la encargada de la construcción de la investigación para su análisis y reflexión, mientras que el papel de mi práctica es ser el centro de la investigación-acción, es así como se tomará en cuenta para el diseño, aplicación y evaluación de actividades para su mejora; por otro lado los alumnos de tercer año grupo A se caracterizan por ser el medio a través del cual se llevará a cabo la investigación para actuar a favor de los problemas de conducta que presentan; el cuarto participante dentro de esta investigación fue la educadora titular, quien se caracterizó por proporcionarle retroalimentación a mi práctica docente mediante la observación y evaluación de mi intervención.

En sentido a esta investigación, la técnica que se desarrollará a lo largo de su desarrollo será la observación pues esta le va a dar apertura al investigador de poder describir con sus vivencias, “la observación no es sólo una actividad fundamental vinculada a la investigación-acción, sino una de las técnicas básicas de recogida de información” (Latorre, 2005, p. 58), con esta técnica se buscó comprobar si todas las acciones realizadas tuvieron un impacto o respuesta frente a la problemática de esta investigación, ayudando a su vez a comprobar o desmentir la hipótesis planteada.

Complementario a esto las técnicas a utilizar como instrumentos de acopio para la recolección de datos fueron el diario del investigador, la escala estimativa y las notas de campo.

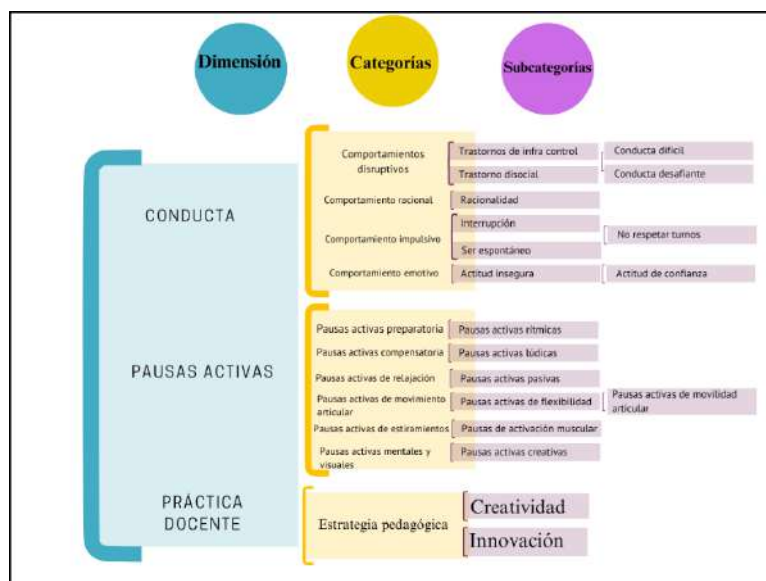
Para esta investigación se considera el modelo de Kemmis (1989), dentro del cual Latorre (2005) menciona que este modelo el proceso aplicado a la enseñanza está organizado sobre dos ejes: uno estratégico, constituido por la acción y la reflexión; y otro organizativo, constituido por la planificación y la observación, estas dimensiones en conjunto contribuyen a resolver los problemas y entender aspectos importantes de las prácticas que se viven día con día dentro de la escuela.

Teniendo esto en cuenta se llevaron a cabo dos ciclos de mejora, para lo cual inicialmente se elaboró un diagnóstico el cual permitió conocer los problemas de conducta más comunes que se estaban presentando dentro del salón de clases, una vez teniendo esta información clara se procedió a complementar estos resultados con la información recolectada dentro de mi cuadro de alineación elaborado previamente, de esta manera determine las pausas activas que utilizaría dentro de este primer ciclo de mejora y las conductas en las que impactarían, resultando organizado de la siguiente manera:



Resultado

Para el análisis de información y obtención de resultados se utilizó un cuadro de alineación donde se parte del objetivo general, objetivos específicos y con en ello se obtuvieron las dimensiones, categorías y subcategorías, para posteriormente proponer acciones a realizar, ambos ciclos se planificaron, así como los instrumentos de evaluación.



Dentro del primer ciclo de esta investigación, se pudo conocer mediante la observación, aquellas conductas que mostraron cada uno de los niños a lo largo de la implementación de las pausas activas, registrando mediante los instrumentos de acopio las acciones para regular, autorregular y comprender sus conductas.

En este primer ciclo de mejora se aplicaron seis pausas activas, en donde cada una de ellas contó con sus respectivas evaluaciones, la observación de las actividades realizadas me dio parte a identificar las fortalezas, debilidades y logros.

El análisis de resultados y la reflexión de este primer ciclo me permitió identificar qué podemos cambiar o seguir implementando de las pausas activas ejecutadas, así como mejorar

las estrategias en aquellas actividades donde no se obtuvieron resultados satisfactorios, para retomarlas y mejorarlas en su ejecución en el segundo ciclo de mejora.

Discusión y conclusiones

Considerando las reflexiones llevadas a cabo durante cada ciclo de mejora, retomo las observaciones, comentarios y análisis realizados con anterioridad para de manera general reflexionar acerca de todo el proceso experimentado a lo largo del desarrollo de esta investigación, en este sentido hago mención de los siguientes puntos:

- A lo largo de la investigación, el considerar a las pausas activas como estrategia pedagógica en lugar de estrategia didáctica, abrió un panorama rico en teorías, en información, en beneficios e incluso en formas de enriquecer práctica, es importante considerar que una herramienta de este tipo siempre va a ser útil dentro de la práctica del docente, sin embargo si contribuimos a que estén personalizadas a las necesidades no solo conductuales de los alumnos, si no a sus necesidades en general, podemos un crear un sin fin de actividades, trabajar el área cognitiva y social e incluso podemos establecer vínculos con el alumno.
- En relación con el diseño y aplicación de las pausas activas a lo largo de mi práctica docente, es importante tomar en cuenta las siguientes recomendaciones: el hecho de haber podido aplicar pausas activas que diseñé y propuse tomando en cuenta las necesidades conductuales de los alumnos, las categorías y subcategorías resultantes del cuadro de alineación y sobre todo buscando la mejora de mi práctica, me permitió darme cuenta del poder de cambio que tiene el docente dentro de su salón de clases, pues, para él poder implementar estrategias que surgen de la necesidad de resolver dificultades presentes dentro de su práctica, debe considerar realizar un análisis de la problemática presente y de qué manera afecta el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que considerar estos aspectos le va a permitir tener un panorama más amplia de la problemática y obtener el punto de partida para idear las soluciones más pertinentes para resolverla.

Referencias

- Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Evans, E. (2010). *Orientaciones metodológicas para la investigación-acción. Propuesta para la mejora de la práctica pedagógica*. Recuperado de http://proyectosespeciales.upeu.edu.pe/wp-content/uploads/2014/06/MINEDU-libro-orient_metod_investigacion-accion-EVANS.pdf.
- Fierro, C., Rosas, L., y Fortoul, B. (1989). *Más allá del salón de clases: la investigación participativa aplicada al mejoramiento de la práctica docente*. Centro de estudios educativos.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., y Baptista-Lucio, P. (2017). *Alcance de la Investigación*.
- Jiménez-Castelblanco, F. M., y Monroy-Tovar, J. D. (2015). *Las pausas activas escolares como estrategia pedagógica para influenciar la atención escolar en los estudiantes del grado primero del colegio IED Francisco José de Caldas sede C*.
- Larrañaga, A. (2012). *El modelo educativo tradicional frente a las nuevas estrategias de aprendizaje* (Master's thesis).
- Latorre, A. (2003). *La investigación - acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó.
- Sandín, E. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. España: Mc Graw Hill.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo modelo de la enseñanza y del aprendizaje en las profesiones*. Barcelona. Paidós/MEC.

Club de lectura “Una Puerta Hacia la Libertad” como estrategia para despertar el interés a la lectura en hijos y madres privadas de la libertad

María José Díaz Quinteno

diazqmj.lei21@bine.mx

Benemérito Instituto Normal del Estado “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla”

Judith Yadely Sampayo Gonzalez

sampayogjy.lei20@bine.mx

Benemérito Instituto Normal del Estado “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla”

Elda Idalia Juárez Titla

juarez.titla.ei@bine.mx

Benemérito Instituto Normal del Estado “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla”

Línea temática 2. Pedagogía y práctica docente en escuelas normales

Resumen

En el presente escrito, se propone la creación de un club de lectura enfocado en las madres de familia e infantes dentro de los centros penitenciarios; el cual busca que los infantes y las madres adquieran un acercamiento e interés para en la primera infancia. La intervención tiene un enfoque conductual, haciendo partícipe en la primera infancia a la lectura como una herramienta de enseñanza - aprendizaje, debido a que los Infantes nacidos en centros penitenciarios no tienen la oportunidad de conocer y experimentar la lectura. Se plantean objetivos precisos que, con ayuda de las actividades permanentes y rotativas diseñadas, se busca el cumplimiento de los mismos; así como funciones tanto internas como externas, las cuales buscan un desarrollo en los infantes como individuos y también a nivel de la comunidad con quién se vinculan, en este caso, con las madres y las agentes educativas en formación.

Posteriormente, se encontrarán títulos de textos literarios que facilitarán el acercamiento e interés de la lectura para madres e hijos privados de la libertad, así como los recursos, tanto humanos, horarios e instalaciones que son necesarios para que este proyecto sea una realidad.

Palabras clave: primera infancia, lectura, madres y niños privados de la libertad, educación inicial, vínculo, aprendizaje.

Introducción

Este proyecto es una propuesta hacia una comunidad poco conocida y atendida por la educación, pretende hacer uso de los conocimientos de las agentes educativas en formación para dar respuesta a una necesidad importante como lo es el acercamiento e interés por la lectura desde la primera infancia, tomando esta misma como impulsora de los enormes beneficios en el desarrollo integral de la niñez y la vida adulta.

Planteamiento del problema

Una investigación sobre los penales arrojó que ninguna prisión cuenta con espacios ni instrumentos aptos para el desarrollo de los menores, ni con la atención adecuada para las mujeres embarazadas y las madres, ya que son espacios que siempre habían sido pensados por y para hombres. La situación en la que viven las reclusas no es la adecuada, debido a factores como el aislamiento, una alimentación inadecuada y la falta de acceso a la educación, dónde la lectura, en el último caso, toma un papel muy importante. En consecuencia, de lo anterior la estabilidad emocional de las madres y niños se ve afectada provocando la adquisición de habilidades de supervivencia. Lo anterior afecta la creación de vínculos de las madres con sus hijos al no tener la intención y motivación de participar en el proceso de crianza y desarrollo de sus pequeños.

Ante esto, el desarrollo de los pequeños en sus esferas se ve limitado, así como en el acercamiento nulo a la lectura, debido a la falta de interés o conocimiento de la madre la cual se refleja en el hijo.

Los factores de alimentación y nutrición de las reclusas colocan en riesgo la salud de la madre y del bebé durante la gestación y el desarrollo del bebé hasta los tres años que permanece en el reclusorio.

Los recursos tanto económicos como físicos para brindar un espacio adecuado, son escasos o inexistente dentro de los centros; un factor que consideramos problemático dentro de los centros penitenciarios es que no se brindan talleres a las personas privadas de la libertad (en adelante ppl), los cuales puedan promover la socialización entre ellas, ayuden a su crecimiento personal y mejor aún, promuevan la cercanía con sus hijos desde la primera infancia. Dichos talleres deberían ayudar al desarrollo integral de los niños en compañía de sus progenitoras dándoles a conocer la importancia de ser partícipes en este periodo de vida tan preciado que es la infancia, así como hacer de su conocimiento los grandes beneficios de tener una crianza sana y respetuosa.

De acuerdo al Senado de la República Instituto Belisario Domínguez (2017), “La edad máxima permitida para que las niñas y niños estén con sus madres en prisión es de 3 años de acuerdo con la Ley Nacional de Ejecución Penal (LNEP) vigente desde junio de 2016.”, pero, ¿qué pasaría si las madres privadas de su libertad estuvieran enteradas que la etapa más importante para introducir a los infantes a la lectura es la que ellas tiene permitido por la ley, y que gracias a ello pueden brindarles conocimientos, habilidades, estímulos etc.; a su hijo o hija, los cuales le ayudarán para toda su vida?

Marco teórico

Los niños y niñas no saben leer es la respuesta más común que se obtiene cuando se pregunta si es importante la lectura en la primera infancia, pero ¿es verdad?, gracias a estudios realizados por especialistas en el tema, se ha podido demostrar que esa respuesta es errónea; que los niños y niñas, desde que nacen tienen la capacidad de ‘leer’ rostros, voces, expresiones, aromas, posturas y emociones del mundo que los rodea (Carrasco, 2020).

Pero si es muy importante considerar las siguientes interrogantes: ¿Qué pasa con los infantes que nacen dentro de los centros penitenciarios?, ¿las madres de esos infantes tienen conocimiento de la importancia que tiene la lectura dentro de los primeros años de vida de sus hijos o hijas?

Es por ello, que el presente club de lectura “Una Puerta Hacia la Libertad”, tiene como objetivo general, que las niñas y niños nacidos dentro de los centros penitenciarios, adquieran un amor por la lectura, transmitido por su madre y guiado por nosotras como agentes educativas. Y como objetivos específicos, el introducir la lectura a las madres e infantes dentro de los centros penitenciarios; así como crear un ambiente de calidad y confianza, donde convivan y se comparta información sobre la importancia de la lectura en la primera infancia, el qué, cómo y por qué de la misma.

Tomando en consideración todo lo antes mencionado, y de acuerdo a lo que dice (Muñoz, 2011), la madre es la lectora principal, pues es quien comparte con su hijo libros que no son desafiantes en términos de lenguaje y conceptos, por lo que deberá de hacer conexiones entre lo que ella lea y la vida de su hijo o hija, tomando en consideración sus temas de interés, a partir de los cuatro niveles de abstracción (los dos primeros requieren un pensamiento concreto, y los otros dos se basan en información que infiere en la lectura y en la comprensión de los infantes).

Por ello es recomendable leerles libros ilustrados, de no ficción e informativos, puesto que les permitirá adquirir información específica sobre un tema, los preparará para enfrentarse a textos más complejos, a informarse y comprender gradualmente cómo funciona el mundo y qué lugar tienen en él, considerando que son infantes que no tienen un acercamiento directo con el mundo exterior, por eso es importante enseñarles a las madres, que al momento de narrar se debe de disfrutar y sentir la lectura (Perriconi, 2008).

Y de acuerdo con Yolanda Reyes (2020), la lectura en la primera infancia permitirá adquirir una capacidad de representación significativa; una construcción simbólica del otro,

estimulación en su imaginación, lenguaje y pensamiento; lo que generará un desarrollo intelectual e integral en el infante, permitiéndole reconocerse a sí mismo.

Considerando todo lo anterior, la intervención que se pondrá en marcha será con un enfoque conductual, ya que lo que se busca es la disminución del desinterés y de la falta de conocimiento, ocasionando una interferencia en el aprendizaje de los infantes que nacen dentro de los centros penitenciarios, la cual dificulta el establecimiento de la relación de la lectura con las madres y con los infantes.

Es por ello, que llevaremos a cabo, acciones específicas y claras para lograr el cumplimiento del objetivo general, las cuales son: enseñarles a las madres la importancia de la narración natural en un clima agradable y tranquilo, manteniendo el disfrute de la narración y el sentimiento por la misma; usar imágenes de apoyo (no en exceso), favoreciendo los estímulos para la iniciación del diálogo; hacer uso de cuentos tradicionales, folklóricos y actuales, siempre respetando la maternidad y dándoles un sentido objetivo; brindar indicaciones con propiedad y claridad; ser sujetos de compañía para el infante y madre; elegir libros de acuerdo a las diferentes necesidades y características de los infantes, así como lo marca (Perriconi, 2008).

También se buscará formar un vínculo de manera apropiada y apasionante con la lectura, como lo marca Ramirez (2013), en la lectura 'La Lectura en la Primera Infancia'; siendo así facilitadoras de herramientas para que los infantes puedan comprender los textos escritos u orales, así como facilitarles y ofrecerles experiencias significativas por medio del lenguaje y ambientes de aprendizaje enriquecidos, brindándoles siempre una motivación que los acerque cada vez más al cariño y amor por la lectura y la escritura.

Metodología

Esta investigación está enfocada a la metodología etnográfica educativa, en la que se estudian situaciones particulares de la vida cotidiana. Retomamos el objetivo que es aportar datos descriptivos de los medios o contextos, de las actividades y creencias de los participantes en los escenarios educativos para descubrir patrones de comportamiento en un marco dinámico

de relaciones sociales (Bisquerra, 2009). Con base en esta metodología se analizan las características que cuentan los centros penitenciarios en relación a la atención para la primera infancia.

Resultado

Proyecto club de lectura “Una puerta a la libertad”

Objetivo general

Lograr que las niñas y niños de 0 a 3 años, nacidos dentro de los centros penitenciarios, adquieran un interés propio por la lectura, transmitido por su madre y guiado por nosotras como agentes educativas.

Objetivos específicos

- Introducir la lectura a las madres e infantes dentro de los centros penitenciarios.
- Crear un ambiente de calidad y confianza, donde convivan y se comparta información sobre la importancia de la lectura en la primera infancia, el qué, cómo y por qué de la misma.

Funciones internas

Las funciones internas de este proyecto son actividades enfocadas en metas dirigidas al desarrollo de los infantes dentro de los centros penitenciarios, con ayuda de las agentes educativas en formación y madres de familia privadas de su libertad.

→ Que los infantes de 0 a 3 años, nacidos dentro de un centro penitenciario, a través de la literatura adquieran una capacidad de representación significativa; una construcción simbólica del otro, estimulación en su imaginación, lenguaje y pensamiento; lo que generará un desarrollo intelectual e integral en los infantes, permitiéndoles reconocerse a sí mismos; tal como lo marca Carrasco, (2020).

→ Que los infantes de 0 a 3 años, nacidos dentro de un centro penitenciario comprendan los textos escritos u orales, brindándoles siempre una motivación que los acerque cada vez más al cariño y amor por la lectura y la escritura.

→ Que los infantes de 0 a 3 años, nacidos dentro de un centro penitenciario generen un vínculo de manera apropiada y apasionante con la lectura por medio de la interacción que se establezca con los libros; como lo marca Ramirez (2013), en la lectura 'La Lectura en la Primera Infancia' Ya que los infantes no consideran a los libros como medio de entretenimiento únicamente, sino, como un medio de exploración y descubrimiento.

Funciones externas

Las funciones externas por el contrario son actividades enfocadas en metas dirigidas al contexto del niño y de las personas con las que se vinculan.

→ Introducir la lectura a las madres dentro de los centros penitenciarios, debido a que ellas serán las lectoras principales, quienes compartirán con sus hijos libros que no son desafiantes en términos de lenguaje y conceptos, pues ellas deberán ofrecer las conexiones entre lo que lean y la vida de sus hijos e hijas, tomando como punto de partida sus intereses individuales y las necesidades lingüísticas de los infantes, tal como lo menciona Muñoz, (2011) en la lectura "Manual de lectura temprana compartida: ¿Por qué es importante y cómo leer con niños de 0 a 7 años?"

→ Crear un ambiente de calidad y confianza, donde convivan y se comparta información sobre la importancia de la lectura en la primera infancia, el qué, cómo y por qué de la misma.

Recursos

Personal

- Cuatro agentes educativas.

Horario

- Una vez por semana, con una duración de 1 hora.

Fondo documental (Anexo 1)

Instalaciones

- Habitación amplia, que permita un desplazamiento libre, con ventilación suficiente y buena iluminación natural.

Equipamiento

- Libros.
- Canastas.
- Marionetas.
- Sillones.
- Tapetes.
- Almohadas.
- Mantas.
- Cuneros.
- Peluches.
- Mesas y sillas.
- Repisas para colocar los libros.
- Colchonetas.

Actividades permanentes

La recomendación del día': Siempre se dará inicio saludando y recomendando un cuento infantil que se haya leído durante la semana con los infantes, y comentando por qué fue que lo eligieron, si fue decisión del infante o de la madre, etc.

1. Lecturas grupales: Se les pedirá a las madres de familia y a los infantes que se sienten en las almohadas o sillones que se encuentran alrededor, de manera que se sientan cómodos. Se hará selección de un cuento recomendado en 'Las recomendaciones del día'; y posteriormente se solicitará que de manera voluntaria, una madre de familia lea el libro seleccionado en voz alta, ante la audiencia.

2. Lecturas íntimas: Se les indicará a las madres de familia que leerán de manera conjunta con sus hijos un libro de su agrado, en donde las Agentes Educativas estarán para apoyarlas y brindarles la confianza para expresarse de una mejor manera al momento de relatar el cuento; esto se hará con el fin de que la madre y el infante puedan explorar con libertad el libro, en donde puedan compartir tiempo de calidad y así mismo fortalecer el vínculo madre-hijo.

3. Reflexiones y datos interesantes: Al finalizar cada jornada, se invitará a que todas las madres tengan un momento de reflexión en donde compartan sus experiencias en el desarrollo de las actividades, los conocimientos que adquirieron tanto de las interacciones con otras madres, con otros infantes, con las agentes, y en especial, con sus propios hijos e hijas, por medio de la lectura. Una vez concluyendo el tiempo de las reflexiones, las agentes educativas les proporcionarán 'Datos interesantes', los cuales serán nuevas estrategias y habilidades a las madres de familia que podrían poner en práctica tanto en el desarrollo integral de sus hijos e hijas, como en su desarrollo personal como madres de familia.

Actividades rotativas

1. Se llevará a cabo el taller 'Mi creación', donde las agentes educativas brinden el espacio y la guía a las madres de familia, pero sobre todo la motivación, para que crean su propio cuento

corto respecto a un tema de interés; esto con el fin de fomentar y reforzar el interés y la integración a la lectura de su hijo o hija.

La actividad consistirá en que una vez realizado el cuento, la madre de familia haga lectura y relate el cuento ante su hijo o hija, y posteriormente ante la audiencia, donde las demás madres de familia brinden opiniones constructivas.

2. Una vez por semana se llevará a cabo, una obra de teatro protagonizada por las madres de familia, en donde todas se disfrazarán y representarán un libro que haya sido presentado a lo largo de la jornada y que más haya llamado la atención de los infantes.

Discusión y conclusiones

Los resultados obtenidos, ha sido el logro de la gestión por parte de la Licenciatura de Educación Inicial del Benemérito Instituto Normal del Estado “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla”, con el Centro Penitenciario Estatal Cd. Serdán, para poder desarrollar el proyecto. Todo por medio de una egresada de la Licenciatura en Educación Inicial, que se encuentra laborando dentro de las instalaciones, como una opción laboral al futuro.

En el transcurso del año del 2023, se ha generado la necesidad de generar espacios que atiendan a la primera infancia, conducidos a cumplir y contar con las características establecidas en la Ley Nacional de Ejecución Penal (LNEP) vigente desde junio de 2016, la cual marca que se deben de generar más espacios en los centros penitenciarios con las características marcadas anteriormente, consiguiendo así, el bienestar de la primera infancia.

A través de las intervenciones que se buscan realizar, consideramos que el club de lectura es como su nombre lo indica “Una puerta hacia la libertad”, ya que gracias a él, las madres privadas de su libertad lograrán involucrarse más en la lectura; consiguiendo que sientan, muestren un gusto por ella, logren cambiar el pensamiento que tienen sobre la lectura, incluso establecer y fortalecer el vínculo con sus hijos e hijas; lo cual beneficiará y ayudará a los infantes ah adentrarse y conocer el mundo de la literatura, pero no solo por fuera, sino todo

lo que conlleva adentrarse en ella, todo lo que la lectura puede significar dentro de su desarrollo como personas, y la construcción de su identidad y conocimientos.

Así como les va a permitir tener una mayor libertad de imaginación y exploración desde una edad temprana, y no hasta su ingreso en la sociedad exterior, la cual será un mundo nuevo y ajeno al contexto en el que crecieron durante sus primeros años de vida.

También es importante resaltar que el presente club de lectura, permitirá que los infantes conozcan el mundo que los rodea, el mundo exterior y ajenos a ellos, ya que no están acostumbrados a él, así como adquirir herramientas que les permitirán enfrentarlo, y saber cómo actuar ante él; incluso el poder comprender las razones por las cuales se encuentran privados de su libertad junto con su madre; es por ello la importancia de la intervención de la madre como de las agentes educativas en el proceso de la adquisición de la lectura; todo con el fin de que la literatura sea una realidad dentro de los centros penitenciarios y en la vida de cada uno de los infantes que se encuentran ahí.

Referencias

- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa*. Colección Educación y Enseñanza, serie universitaria. Ediciones CEAC.
https://www.academia.edu/38170554/METODOLOG%C3%8DA_DE_LA_INVESTIGACI%C3%93N_EDUCATIVA_RAFAEL_BISQUERRA_pdf
- Camarillo, M. (16 de febrero, 2023). *Penal de Ciudad Serdán, el que más bebés de madres reclusas alberga*. Estado21. <https://estado21.com/2023/02/16/penal-de-ciudad-serdan-el-que-mas-bebes-de-madres-reclusas-alberga/>
- Carrasco, A. (2020). *¿Por qué es importante la lectura en la primera infancia?* (pp.2-3). pdf. cndh.org. <https://informe.cndh.org.mx/menu.aspx?id=50087>
- Espejel A. (2022, 28 de noviembre). Ceresos de Puebla, Tepexi Serdán cuentan con 55 presos que son analfabetas. El Sol de Puebla. <https://www.elsoldepuebla.com.mx/local/ceresos-de-puebla-tepexi-y-serdan-cuentan-con-55-presos-que-son-analfabetas-9254256.html>
- Galeana, M. (7 de enero, 2021). *Mujeres en la cárcel narraron lo que ocurre en el CERESO más grande de Puebla: prostitución, falta de atención médica y de higiene*. ManatíMX. <https://manati.mx/2021/01/07/mujeres-en-la-carcel-puebla-san-miguel/>
- Gómez, A. (28 de noviembre, 2021). Inician campaña para ayudar a internas del Cereso. *El diario*. <https://diario.mx/juarez/inician-campana-para-ayudar-a-internas-del-cereso-20211127-1867645.html>
- Gómez, C. (2017). *Senado de la República Instituto Belisario Domínguez. Cuadernillo de Investigación. Menores que viven con sus madres en centros penitenciarios: legislación en México*. (p. 04). pdf.
- Juárez, G. (30 de abril, 2023). *Viven 11 menores con sus madres en Cereso de Serdán*. Contra República. <https://puebla.contrarepública.mx/nota-Viven-11-menores-con-sus-madres-en-Cereso-de-Serdan-202330434>

- Méndez, P. (22 de marzo, 2023). *Trasladan a una cuarta parte de la población de internas en Puebla a la nueva cárcel femenil en Ciudad Serdán*. La Jornada de Oriente. <https://www.lajornadadeoriente.com.mx/puebla/trasladan-a-una-cuarta-parte-de-la-poblacion-de-internas-en-puebla-a-la-nueva-carcel-femenil-en-ciudad-serdan/>
- Montes, G. (1996). *¿Si la literatura sirve?* (pp. 61-63). pdf.
- Muñoz, B., y Anwandter, A. (2011). *Manual de lectura temprana compartida: ¿Por qué es importante y cómo leer con niños de 0 a 7 años?* pdf.
- Perriconi, G., y Digistani, E. (2008). *Los niños tienen la palabra. Desde la adquisición de la lengua materna hasta el disfrute literario*. (pp. 44-67). pdf.
- Ramírez, C., y De Castro, D. (2013). *La Lectura en la Primera Infancia*. pdf.

Las canciones como estrategia didáctica para el desarrollo de la expresión oral

Luis Rosario Paredes Acuña

enr.lparedes@creson.edu.mx

Escuela Normal Rural “Gral. Plutarco Elías Calles”

Francisco Jusacamea García

enr.fjuzacamea@creson.edu.mx

Escuela Normal Rural “Gral. Plutarco Elías Calles”

Elizabeth Osiris Galván Sánchez

enr.egalvan@creson.edu.mx

Escuela Normal Rural “Gral. Plutarco Elías Calles”

Línea temática 2. Pedagogía y práctica docente en las escuelas normales

Resumen

La Escuela Normal Rural “Gral. Plutarco Elías Calles”, única en el estado de Sonora con modalidad de internado, ha mostrado en los últimos años en sus alumnos de nuevo ingreso, presentan áreas de oportunidad en sus habilidades comunicativas como la expresión oral y escrita, así como en sus competencias lingüísticas. Intentando brindar la posibilidad de mejorar en estas áreas del aprendizaje para los estudiantes, se llevan a cabo cursos y talleres complementarios; por lo anterior este trabajo se centra, en demostrar que, implementando estrategias didácticas, vinculadas con el canto y la expresión musical, los alumnos mejoran sustancialmente, su expresión oral y su capacidad para comprender e inferir información. Este estudio, de modalidad cualitativa, bajo el enfoque de la Investigación Acción, se llevó a cabo con una muestra de 26 alumnos del primer año de la Licenciatura en Educación Primaria, durante el ciclo escolar 2018- 2019. La información recabada, se obtuvo a través de la

observación participante, diario de campo y sobre todo, la aplicación de dos test; uno de diagnóstico y un Post Test. Los resultados demostraron que, efectivamente la música contribuye a que los alumnos mejoren su dicción, pronunciación y comprensión de las palabras.

Palabras clave: formación docente, música, expresión oral, competencias comunicativas.

Planteamiento del problema

El mundo en que actualmente vivimos se caracteriza por cambios constantes, con diversos adelantos en los campos de la actividad humana sobre todo en el relacionado con la evolución de la ciencia y tecnología. Nos encontramos en una era globalizada, la comunicación en sus variadas modalidades cobra vital importancia, puesto que la sociedad vigente demanda una eficiente capacidad comunicativa. Las oportunidades de trabajo, para el estudio, de relaciones sociales y la superación dependen en gran medida de la capacidad para interactuar con los semejantes y la herramienta imprescindible que deben desarrollar los individuos es la expresión oral.

La palabra constituye un instrumento sustancial de comprensión o incomprensión; de éxito, de fracaso, frustración o marginación entre las personas. En estos términos, el habla o la palabra hablada viene a ser un proceso trascendental que admite la comunicación con los demás, acrecentando la posibilidad de coexistir en una colectividad tan competitiva como la actual. En ese tenor, el proyecto de investigación reconoce la inquietud de colocar de relieve el formidable poder motivador que poseen las canciones para la enseñanza y el aprendizaje en el área de las Prácticas Sociales de Lenguaje o comunicativas en los estudiantes de la Escuela Normal Rural General Plutarco Elías Calles (ENRGPEC) de El Quinto, Etchojoa, Sonora.

El objetivo principal se basa en la experiencia del acercamiento como docente en el nivel de normales, al observar en los últimos periodos escolares una notoria desvalorización de las actividades de canto entre los jóvenes, mismas que deberán llevar a la práctica con niños de las escuelas primarias, lo cual motivó la inquietud creciente de desarrollar una posible

revalorización de esta magnífica actividad y herramienta didáctica, sobre todo, en la ENRGPEC, donde actualmente se labora.

El canto en sus diversas modalidades, en la escuela es una práctica encaminada al desuso. Como mencionó Manchado (1991, p. 75) “Hoy en día es cada vez más patente el hecho de que en nuestra sociedad se canta menos. También en la escuela las actividades de canto van disminuyendo su presencia a medida que la edad del niño es mayor”. Aun cuando las actividades de canto aportan un gran valor educativo, cantar está pasando de ser una actividad lúdica y llamativa en los niveles básicos de la enseñanza, a ser considerada como una práctica poco divertida en los cursos de educación primaria e incluso, en los niveles de educación superior.

Existen dos formas de concebir la música, la primera es aquella vivida de manera natural, aprendida por la propia transmisión del sonido y su repetición, y la segunda es adquirida de manera artificial y que implica una teorización (Vilar, 1997, pp.102-103). Ambas deben complementarse en la escuela con el fin de que el alumnado se apropie de las herramientas necesarias para un adecuado uso, con sentido crítico y estético en la apreciación de la música a la que está expuesto en su vida cotidiana, y así abordar música de diferentes estilos, épocas y culturas.

Durante el proceso de observación, se identificó que en la Escuela Normal Rural no se pone énfasis en las artes, específicamente en plástica, artes escénicas (danzas y teatro) y música; por tanto, cuando llega a contemplarse a las artes en las aulas los estudiantes muestran gran motivación, agrado e interés. Tomando en cuenta lo anterior, se propuso como recurso didáctico el empleo de las canciones como medio para potenciar la expresión oral de los estudiantes normalistas, que en un futuro llevarán esas enseñanzas a los niños de las escuelas primarias.

La propuesta se implementó en tres fases: sensibilización, aplicación y creación y actividades complementarias. Se empleó la modalidad de sesiones taller para lo que se

diseñaron actividades basadas en las letras de las canciones infantiles, modernas, folclóricas y populares, con el fin de mejorar los procesos de expresión oral.

Visto de esta manera, el problema se hace interesante en todas las etapas del proceso educativo. Por lo general, se planifica en función del programa de estudio y no en función de los intereses de los estudiantes, en sus vivencias, creencias, etc.

La investigación proporciona datos valiosos puesto que alcanza información sistematizada, técnica y operativa en cuanto a la solución de un problema educativo con su variante didáctica, pedagógica y metodológica del empleo de la canción en las sesiones de aprendizaje en el Área de la Competencia Comunicativa, así como el empleo de las variables, dimensiones e indicadores de logro.

A través de la presente se alcanza una valiosa fuente de consulta tanto para los docentes en formación como para los maestros ya en función que estén interesados en conocer cómo y en qué momento se emplean las estrategias didácticas musicales en las aulas. La presente información les servirá como guía para mejorar su labor profesional y para entender la problemática del Área de la Competencia Comunicativa.

Para la concreción de los fines educativos de la presente investigación se diseñaron los objetivos siguientes.

Objetivo general

Favorecer el desarrollo de la expresión oral en los estudiantes de primero y segundo semestre del ciclo escolar 2018- 2019 de la Escuela Normal Rural “Gral. Plutarco Elías Calles”, a partir de la utilización del canto como estrategia didáctica.

Objetivos específicos

Desarrollar la pronunciación y entonación del texto oral en los estudiantes de primero y segundo semestre de la Escuela Normal Rural “Gral. Plutarco Elías Calles”, a partir del uso de la canción como estrategia didáctica.

Describir cómo la canción, aplicada como estrategia didáctica en el Área de la Competencia Comunicativa, contribuye al desarrollo de la capacidad de inferencia y producción de los textos orales en los estudiantes de primero y segundo semestre de la Escuela Normal Rural “Gral. Plutarco Elías Calles”.

Preguntas de Investigación

En el desarrollo de la presente investigación, surgen las siguientes preguntas, que dan cauce a la aplicación de los instrumentos y la interpretación de los resultados:

¿La música y específicamente el canto, ayuda a mejorar las habilidades comunicativas de los alumnos?

¿De qué forma, el canto contribuye en fortalecer las habilidades para hacer inferencias, comprensión y creación de textos escritos en los alumnos de primero y segundo semestre de la ENR?

Marco teórico

La voz, según el diccionario de la Real Academia Española de la Lengua (RAE), es una palabra proveniente del latín *vox*, *vocis* y quiere decir: “sonido que el aire expelido de los pulmones produce al salir de la laringe, haciendo que vibren las cuerdas vocales”. Para The New Grove Dictionary of Music and Musicians (Sadie y Grove, 1980), el canto es “el arte de modular la voz acentuando o apoyando sus diversas inflexiones para producir sonidos que convierten la palabra en música”. Dicho de otra manera, voz es el sonido producido en nuestra garganta, producto de la vibración de las cuerdas vocales, y se entiende por canto el convertir las palabras en música, animados por sonidos que producimos. Por tal motivo, la voz se puede usar en dos “modos” o “funciones” (Pascual, 2010).

Utilizar la voz como instrumento musical no es nuevo ni actual. Desde la antigüedad, los primeros hombres encontraban esencial deleite al reproducir sonidos que escuchaban del

entorno. Sin embargo, es sabido que la historia de la música y del canto se suele limitar a las áreas de la zona planetaria de occidente, concretamente a la música europea.

Durante el siglo XVII, surgen escuelas de canto para educar a niños; estos cantantes eran llamados “músicos”; las mujeres no cantaron hasta tiempo más tarde, por lo tanto, las voces agudas eran producidas por los “castrati”. En este periodo se inicia la preparación de niños para este cruel fin aun cuando se empieza a usar las voces femeninas, (sobre todo voces de soprano). Esta práctica ejerce gran importancia en el canto y adquiere relevancia en las composiciones de la época (Sadie y Grove, 1980).

Para el siglo XX se explora el uso de la voz en diversas maneras. Se da un estilo de expresión vocal, medio hablado y medio cantado (recitado). Se experimenta con la voz, explorando varios efectos como el glissando y los gritos controlados. Surge el micrófono y las técnicas electrónicas de amplificación; pero lo que vino a cambiar el curso de la historia del canto fue el invento del gramófono lo que permitió grabar lo cantado, se integraron repertorios y recopilaciones, podemos ver la trayectoria de un cantante, se corrigen errores, escuchar un canto sin necesidad de estar al lado del cantante, etc.

La canción

El término “canción”, para la Real Academia Española de la Lengua (2012), tiene varias acepciones. Es una composición en verso, que se canta, o hecha a propósito para que se pueda poner en música. También es música con la que se canta una canción. Asimismo, antigua composición poética, que podía corresponder a distintos géneros, tonos y formas, con todos los caracteres de la oda (RAE, 2012).

Los sonidos emitidos de la voz humana, considerada o valorada como expresión de sentimientos, anhelos, vivencias, recuerdos, pensamientos, reflexiones y proyecciones, se unifican armónicamente a otras vibraciones de la música para convertirse en creación mágica, imperecedera e insustituible del espíritu humano. Como explicó Santos, la unión olímpica e inmortal de la Poesía y la Música. ¡Eso es una Canción! (Santos, 2016).

Las canciones ya sean desde su creación empíricas o líricas contienen alto nivel de subjetivismo. Las temáticas trabajadas en ellas son de variado contenido, mantienen correlación en su función expresiva y poética, descrita a manera de monólogo y siempre acompañada por música. La canción, es una composición escrita en verso para interpretarse por voces humanas, regularmente acompañada por instrumentos musicales y puede ser ejecutada a una o varias voces. Sus sinónimos son: canto, oda, balada, melodía (González, 2001).

La canción, por su excelencia, cuenta con una función expresiva y otra poética donde se relacionan significantes con significados. Asimismo, el ritmo y la música diferencian los géneros musicales existentes. De acuerdo con su ritmo las canciones son poemas cantados que abarcan elementos culturales, semánticos, emocionales y sociales; son una forma de expresar sentimientos, emociones y formas de ver el mundo. Una canción narra una historia que se debe proyectar a través de la voz humana, en ella, la idea se puede comprender fácilmente dado que representa una forma didáctica de lectura (Thomas, 1999).

La canción en la escuela

Según Huerga, con la música se desarrollan aspectos como la imaginación, la creatividad y, además, supone una forma divertida de expresarse. Quienes aprenden a escuchar canciones tienden a confiar más en el uso de las palabras, mostrando soltura en el vocabulario que utilizan (Huerga, 2008).

Por su parte, Barahona (Citado por Aguilera, 2002), indicó que partiendo de una canción se logra desarrollar distintos ámbitos. Por un lado, la identidad y autonomía personal; el cuerpo, el movimiento o el conocimiento y la imagen de sí mismo. Por otro lado, el medio físico y social; el acercamiento a la naturaleza, a la cultura y a los objetos. Y, por último, la comunicación y representación; el uso y conocimiento de la lengua y la expresión corporal.

Las etapas evolutivas forman parte del desarrollo integral del individuo y por consiguiente se manifiestan no sólo en la música, sino en las otras áreas curriculares escolares; por lo tanto, merecen la atención de los docentes en las instituciones educativas. Por consecuencia, es importante integrar la expresión musical en el proceso educativo escolar para propiciar aprendizajes dinámicos y novedosos (Lavanchy, 1993).

Expresión oral

Según la consulta al Diccionario Enciclopédico de Educación (2003, p. 192), la expresión oral es la capacidad de expresar oralmente los conocimientos adquiridos o las propias ideas, sentimientos y experiencias, de forma sintáctica, con una articulación y entonación correcta, un vocabulario rico y adecuado. Por otro lado, Flores (2004) explicó que la expresión oral es la capacidad para comunicarse con claridad, fluidez y coherencia, utilizando de manera eficiente los recursos verbales y no verbales, además de saber escuchar respetando las ideas y el orden de participación (Flores, 2004).

Metodología

Se utilizaron los métodos de investigación cualitativa, ya que, según Sampieri (2014), la investigación cualitativa favorece una estrategia de investigación relativamente abierta y no estructurada, más que una en la cual el investigador decide por adelantado lo que va a investigar y cómo lo va a hacer. La característica fundamental de la investigación cualitativa es ver los acontecimientos, acciones, normas, etc., y desde la perspectiva del objeto de estudio antes de generar leyes universales, busca la descripción y comprensión de escenarios particulares. El tipo de investigación desarrollada bajo esta metodología es investigación-acción la cual se describe a continuación (Hernández-Sampieri, Fernández-Collado y Baptista, 2014).

En esta investigación-acción se trabajó de una manera organizada partiendo de un ciclo basado en el proceso de investigación de Burns (1999), el cual inició con una serie de observaciones para recolectar datos que se basaban en el profesor, el desarrollo de la clase y el comportamiento de los estudiantes durante la misma en cuanto a su actitud frente al

aprendizaje y todo lo que lo involucra. Después de haber hecho las respectivas observaciones donde se recolectaron los datos, se hizo una reflexión, sobre los datos recolectados de una manera analítica sobre los elementos más relevantes de las observaciones.

Posteriormente, con base en el análisis hecho, se hicieron algunas conjeturas, sobre los beneficios de las canciones en el desarrollo de la expresión oral de los alumnos de la ENR, objeto de estudio de esta investigación, lo cual conllevó a concluir que las canciones como estrategia didáctica, contribuyen en gran medida al fortalecimiento de la competencia lingüística, y con mayor fuerza, la oral.

Partiendo de los datos recolectados mediante la observación participante, y el estudio de los mismos, al inicio del ciclo escolar 2018-2019, se aplicó un Pretest, tipo entrevista, el cual consta de 14 reactivos, dividido en tres dimensiones; 1° Dimensión: Pronunciación y entonación de las letras de las canciones (4 preguntas); 2° Dimensión: Infiere el significado (5 preguntas); y 3° Dimensión: Produce textos orales (5 preguntas).

Después de analizar los resultados de ese primer test, en cada una de sus dimensiones y reactivos, se inició con la aplicación de estrategias relacionadas con el canto, para demostrar, que, mediante las canciones, los alumnos mejoran sus habilidades orales y, por ende, comunicativas. Cabe mencionar, para las sesiones, se tomó en cuenta en primer lugar, los objetivos para demostrar que el canto puede ayudar a los normalistas en el desarrollo o fortalecimiento de su expresión oral. Durante breves momentos de una asignatura y en tiempos extracurriculares, fuera de horario que fue adaptado en común acuerdo con el grupo en cuestión, para ir desarrollando las actividades.

Las canciones seleccionadas fueron las clasificadas como: canciones infantiles, folklóricas (tanto de México como de otros países, en idioma español y lenguas autóctonas), populares y modernas. Éstas, fueron adaptadas de acuerdo a las necesidades del grupo y otras permanecieron en su originalidad.

Se aplicaron las técnicas de observación participante para una inmersión en el contexto y una entrevista cualitativa como técnica o actividad que, conducida con naturalidad, hace imperceptible su importancia y potencialidad. A partir de relatos se construyen un lugar de reflexión, de autoafirmación (de un ser, de un hacer, de un saber), de “objetivación” de su propia experiencia. El diario de Campo fue un instrumento de recopilación de datos, con cierto sentido íntimo, recuperado por la misma palabra diario, que implicó la descripción detallada de acontecimientos, y se basó en la observación directa de la realidad, por eso se denomina de campo. Es útil para la descripción, el análisis y la valoración de la realidad escolar, mediante registros que ayudan a valorar las prácticas.

Se recolectaron y analizaron los datos a partir de la triangulación, el contraste plural de fuentes, métodos, informaciones, recursos. Su objetivo fue provocar el intercambio de pareceres o la contrastación de registros o informaciones. Comparar las diferentes perspectivas de los diversos agentes con las que se interpretan los acontecimientos del aula es un procedimiento indispensable, tanto para clarificar las distorsiones y sesgos subjetivos que necesariamente se producen en la representación individual o grupal de la vida cotidiana del aula, como para comprender el origen y proceso de formación de tales representaciones subjetivas, ofreciendo la posibilidad a los alumnos/as, docentes e investigadores de relativizar sus propias concepciones, admitir la posibilidad de interpretaciones distintas e incluso extrañas, enriquecer y ampliar el ámbito de la representación subjetiva y construir más críticamente su pensamiento y su acción (Elliott, 1993).

Para efectos de lograr los objetivos planteados en el desarrollo de esta investigación se tomaron a 26 alumnos que integran un grupo del primer año, para ser observados y analizar sus comportamientos y actitudes ante las estrategias implementadas. Todos los sujetos seleccionados son menores de 20 años y con poca experiencia en el ejercicio del canto de manera formal.

El desarrollo de esta investigación se dividió en tres fases: la primera fase fue la diagnóstica, la cual se llevó a cabo con la observación y la aplicación del primer test tipo

entrevista; la segunda fase fue la de implementación de las estrategias y la tercera la de conclusiones, con apoyo del segundo test tipo entrevista. En la fase de diagnóstico, se hizo a través de la observación y diario de campo; además la aplicación de test para ver cómo se encontraban los alumnos en sus habilidades comunicativas, específicamente, las de expresión oral.

Las dimensiones del test son las siguientes:

- Dimensión 1: Pronunciación y entonación de las letras de las canciones (4 preguntas);
- Dimensión 2: Infiere el significado (5 preguntas); y
- Dimensión 3: Produce textos orales (5 preguntas).

Resultado

La implementación de las estrategias, para el desarrollo de la expresión oral, se hicieron de manera acertada, obteniendo buenos resultados con los alumnos inscritos del primer año.

Cuadro 1. Resultados generales por dimensión en % por test aplicado

Dimensiones	PRE TEST %			POST TEST %		
	S	N	AV	S	N	AV
Dimensión 1. Pronunciación y entonación de las letras de las canciones	22	42	37	63	23	15
Dimensión 2. Infiere el significado	0	25	72	96	0	4
Dimensión 3. Produce textos orales	33	32	35	8	0	20

S= SI N=NO AV= A VECES

En el cuadro de concentrado anterior, se presentan expresado en porcentaje, los resultados obtenidos en los dos test aplicados. Cabe mencionar, que no se debe interpretar comparando dichos porcentajes, debido a que las preguntas de ambos test, fueron formuladas

diferente, por lo que la información es meramente ilustrativa y no comparativa. Para hacer una correcta interpretación de los resultados, se deben analizar los porcentajes por test, por dimensión y por pregunta.

Según los datos obtenidos en el pretest o test de diagnóstico. En la dimensión 1 de pronunciación y entonación de la música de las canciones, el porcentaje de alumnos que contestaron afirmativamente fue del 22%; negativamente el 42 % y A veces, el 37%. Las preguntas de esta dimensión son las siguientes: ¿Cuándo en participas algunas clases tienes problemas al pronunciar palabras? ¿Consideras que el canto (individual y coral) te puede ayudar a pronunciar mejor las palabras? ¿Empleas tu expresión corporal al momento de entonar un canto? ¿Te sientes seguro al entonar una canción?

Los alumnos expresan en un porcentaje muy cercano al 100%, que tiene problemas con la pronunciación de las palabras en sus clases; es aquí donde esta investigación cobra importancia, porque se trata de ver, de qué manera, el canto y las canciones como herramienta didáctica, contribuye a que los alumnos mejoren su expresión oral y escrita.

De igual manera, con un porcentaje superior al 90, los alumnos están convencidos que el canto, puede ayudarles a pronunciar correctamente las palabras, es decir, que contribuye a darle más fluidez y dicción, al momento de hablar. La pregunta tres y cuatro, que están relacionadas con la soltura, con la inhibición, los estudiantes evidenciaron que les falta mayor seguridad en sí mismos, porque en un alto porcentaje, no se atreven a emplear su expresión corporal, ni se sienten seguros al entonar alguna canción.

En la dimensión 2 es posible visualizar algunas problemáticas que presentan los estudiantes, en el cual denotan las respuestas negativas y las de A veces. En la pregunta que tiene que ver con la deducción, con un porcentaje de 27, los alumnos dijeron que se les dificulta deducir las características de los personajes que se mencionan en las canciones, lo que indica poca capacidad y habilidad espacial y de comprensión, entre otros problemas. De la misma manera, la pregunta seis, resalta los problemas de comprensión de algunas palabras que se

utilizan en el idioma musical; la pregunta siete, ocho y nueve, siguen demostrando, la poca o nula habilidad de los alumnos para inferir información en las canciones, lo que se traduce en alumnos que tienen problemas para comprender e interpretar información.

Los porcentajes en la dimensión dos, se cargan en su inmensa mayoría hacia la respuesta de No y A veces, lo que indica que existen muchos problemas, como se acaba de expresar en el párrafo anterior. Esta información diagnóstica, es muy importante para poder demostrar las bondades que ofrece, en el desarrollo de las habilidades comunicativas de los alumnos, el ejercicio de la expresión oral, a través del canto y las canciones.

En los resultados obtenidos en la dimensión tres, los estudiantes que contestaron el Test a manera de entrevista mencionaron en casi el 100%, que han realizado textos escritos en sus clases, lo que se considera normal, porque en la formación de docentes, predomina, como estrategia didáctica, la producción de textos escritos. En contraparte, los alumnos mencionan en un porcentaje casi del 60%, que no les gusta la producción de textos, como los cuentos, las poesías y los cantos; más bien sus escritos que elaboran, tienen que ver con resúmenes, síntesis o conclusiones de las lecturas que se analizan en clases.

Los participantes de esta investigación contestaron que algunas veces, los maestros les han solicitado, elaborar una estrofa para una canción; la inmensa mayoría, con poco más del 90%, dicen que es muy importante conocer el tema de la canción, para poder elaborar una estrofa.

De manera general, los párrafos anteriores, muestran los resultados obtenidos, de manera diagnóstica, de los estudiantes de la ENR y deja ver importantes áreas de oportunidad en su formación y, sobre todo, en sus habilidades comunicativas, específicamente relacionadas con la expresión oral y la redacción y comprensión de textos escritos. Por tanto, las estrategias vinculadas con la expresión musical deben contribuir a mejorar esos aspectos, relacionados con las competencias lingüística y lectora.

Es importante mencionar que este Post test, se aplicó en mayo, casi para concluir el ciclo escolar 2018- 2019. Los alumnos mencionan en un 90%, que ya no presentan dificultades para pronunciar palabras y el 10% restante, menciona que solo presenta, dichas dificultades a veces. El 100% menciona que el canto les ayuda o ayudó a mejorar las pronunciaciones de las palabras y algo muy sobresaliente de este trabajo, es que el 80% de los alumnos de la muestra poblacional, ya utiliza mímicas o gestos al cantar, mejorando la seguridad al expresarse a través de las canciones.

Los resultados de esta dimensión del Post test son sobresalientes y sorprendentes, porque los alumnos se muestran con mayor seguridad, fluidez y dicción al expresar sus ideas frente al grupo. Sin duda alguna, han mejorado su capacidad oral, lo que contribuye a desarrollar mejores clases expositivas ante sus alumnos y ante sus mismos maestros.

De igual manera, los resultados de la dimensión dos del Post Test, en comparación con las del Pre Test, son sobresalientes. Los alumnos mejoraron su capacidad para comprender y deducir información; el significado de las palabras y distinta información contenida en las canciones, y por ende en el material escrito, ampliando su léxico y sus habilidades para comprender y entender el mensaje contenido en la música.

En la dimensión tres del Post test, también se muestran resultados significativos, en cuanto al gusto de los alumnos por escribir y su capacidad para hacerlo de manera correcta.

Es sorprendente, la manera en que el ejercicio de las canciones y la música ayuda a desarrollar el gusto por la redacción de textos, la pronunciación de las palabras y la capacidad para entender las ideas contenidas en el material escrito y audible.

De esta manera, se concluye con la interpretación de los resultados obtenidos, con la aplicación de los dos test, en esta investigación, resaltando los buenos resultados, que como se dijo al principio de este trabajo, que dichos resultados también tiene que ver, con las actividades que en otros cursos, con el resto de la planta docente de la ENR, aplican para

desarrollar la expresión oral, pero sin duda, la música y el canto, ha quedado demostrado, que contribuyen en gran medida al desarrollo de las competencias comunicativas y lingüísticas.

Discusión y conclusiones

Lamentablemente en Educación Básica y Media Superior, se le da poca o nada de importancia a las clases de música y cuando esos alumnos, llegan a las aulas de la EN, ya no traen ese interés genuino por la música y se dificulta en despertarlo, así como el talento musical. En algunas ocasiones ya no se logra, pero en muchas otras si se puede, y emergen grandes talentos musicales, que llevan a las aulas y hacen verdaderos escenarios de aprendizaje en cada sesión de clases.

El docente, es una persona que siempre debe estar lista para asumir retos, para organizar sus clases y buscar las mejores herramientas para captar la atención de sus alumnos. Sin duda alguna, el canto y las canciones son las herramientas que más ayudan a captar ese interés por las clases. Al compartir sus experiencias musicales, implementadas en el aula de clases, muchos maestros concuerdan, en los enormes beneficios que tiene la música para el desarrollo de sus contenidos.

Grandes personajes de la historia, como se ha mencionado antes, escuchaban música para inspirar sus más grandes obras, porque las melodías hacen que conectemos nuestro cerebro con el corazón, las neuronas con la razón y la inteligencia con las más grandes ideas.

Los resultados mostrados en este estudio demuestran con contundencia, que la música efectivamente, contribuye de manera significativa al desarrollo de la expresión oral de los alumnos en formación de la ENR y es necesario implementar estos ejercicios en otras instituciones, para atender las áreas de oportunidad que presentan los estudiantes en el desarrollo de estas competencias. Se alcanzaron los objetivos planteados y se contestó de manera completa la pregunta de investigación.

Referencias

- Aguilera, B. (2002). *Importancia de la Música para la Vida y la Educación*. El Pilar, Estado Sucre, Venezuela: Congreso de Educación Musical.
- Bromley, K. Y. (1984). *Desarrollar la competencia lingüística a través de la canción*. Caracas, Venezuela: Reading Teacher.
- Burns, T. Y. (1998). *Modelos de investigación acción*. Barcelona: Paídos.
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Flores, E. (2004). *Ministerio de Educación*. Madrid: OTP.
- González, P. (2001). *Diccionario Enciclopédico Universal*. Bogotá, Colombia. : UGAS.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Baptista, L. P. (2014). *Metodología de la investigación* (SEXTA ed.). D.F., México: MCGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V.
- Hurga, R. (2008). *La canción en la escuela*. Barcelona, España: Brujas.
- Lavanchy, S. (1993). *La educación preescolar: desafío y aventura. Los contenidos o temas en el nivel preescolar*. Santiago de Chile: Universitaria. .
- Lengua, R. A. (2012). *Diccionario*. Madrid, España: RAE.
- Pascual, P. (2010). *Didáctica de la Música*. Madrid, España: Pearson Educación.
- Sadie, S. y Grove, G. (1980). *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*. Washington, DC: Macmillan Publishers Limited.
- Santos, J. (2016). *De la música contemporánea a La canción*. Barcelona, España. : Graó.
- Thomas, F. (1999). *Los estragos del amor. El discurso amoroso en los medios de comunicación*. Bogotá. Colombia: Universidad Nacional de Colombia.
- Vergara, C. (20 de Noviembre de 2018). *Actualidad en psicología*. Obtenido de <https://www.actualidadenpsicologia.com/la-teoria-de-los-estilos-de-aprendizaje-de-kolb/>

Enseñanza de la geometría en estudiantes con TDAH en secundaria por medio del uso de material tangible

Ma. del Refugio Roldan Salazar

ma.roldan.zalazar@bycened.mx

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango

Dulce María Reyes Rojas

dulce.reyes.rojas@bycened.mx

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango

Karla Rocío Campos Martínez

karla.campos.martinez@bycened.mx

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango

Línea temática 2. Pedagogía y práctica docente en las escuelas normales

Resumen

Actualmente hay una fuerte necesidad de inclusión en el aula, estudiantes que se hayan diagnosticado con algún tipo de trastorno como lo es el Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad (TDHA) y que en algún momento han cursado diferentes niveles educativos con problemas para poder desarrollar o concretar un conocimiento en específico y que quizás no pueda ser logrado. Es por esto que se busca desarrollar nuevas estrategias para incluir a los estudiantes diagnosticados con este trastorno en las actividades escolares y en la asignatura de matemáticas en específico, el presente documento propone una secuencia de estrategias didácticas para la enseñanza de la geometría, diseñada específicamente para un estudio de caso con un estudiante de secundaria que enfrenta el Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad, por medio del uso de material tangible.

Palabras clave: TDAH, geometría, material tangible.

Planteamiento del problema

Conforme a mi experiencia en secundaria como maestra practicante de matemáticas, he atendido y convivido con un mínimo de 60 estudiantes por cada jornada de prácticas profesional. Durante estos lapsos, me he encontrado con diferentes problemáticas sobresalientes, entre ellas, la búsqueda y adecuación curricular de trabajo y las estrategias didácticas adecuadas para trabajar con estudiantes enfrentan el Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad (TDH) en la asignatura de matemáticas.

Según Mayor (2019):

En la actualidad vivimos en una sociedad en la que cada vez encontramos más casos de población infantil con TDAH, independientemente del centro, familia, localidad u otros aspectos sociales y personales. En este momento se da una tasa de entre un tres y un siete por ciento de casos (Mayor, 2019, p. 6).

En las secundarias podemos percatarnos que los alumnos que enfrentan este tipo de trastorno asisten con las personas encargadas del departamento de Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) en varias ocasiones a la semana. Aun así, es común encontrar estudiantes que necesitan una adecuación curricular durante el ciclo escolar, ya que, en muchas ocasiones el trabajo se reduce a ciertos trabajos o asignaturas. En este sentido, muchas de las ocasiones se trabajan poco con la materia de matemáticas.

Sobre la comprensión de las matemáticas, también, Mayor (2019) comenta:

A aquellos que tienen Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad se les diferencia en el ámbito escolar por tener un nivel madurativo inferior al resto de sus compañeros de aula. Debido a esta circunstancia, los problemas de atención tienen un papel muy importante en la adquisición de lectura y escritura en la etapa de preescolar. Posteriormente, en cursos superiores, aparecen los problemas relacionados con la

asignatura de matemáticas que se debe a una mala organización del tiempo de estudio y a la dificultad en programar actividades (Mayor, 2019, p. 21).

Sobre el uso de materiales que pueden ser útiles en la enseñanza del estudiante con TDAH comenta CADAH (2012) que es importante que se desarrolle material que motive, trabaje el control de la conducta, atraiga la atención del estudiante y ayude a estimular la planificación, su autocontrol y las emociones.

Es por ello por lo que se busca encontrar diferentes estrategias didácticas en el área de matemáticas que puedan apoyar y promover su aprendizaje, enfocado en geometría, con la intención de diseñar material tangible y promover la enseñanza con estudiantes diagnosticados con TDHA.

Formulación de Hipótesis o supuestos

El material tangible diseñado fortaleció el aprendizaje de la geometría en estudiantes de educación secundaria que enfrentan el trastorno de déficit de atención e hiperactividad.

Objetivo General:

- Implementar material concreto por medio de una secuencia didáctica para facilitar la enseñanza de la geometría en estudiantes con alumnos de educación secundaria que enfrentan el Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad.

Objetivos específicos:

- Diseñar e implementar una secuencia didáctica con el uso de material didáctico para la enseñanza de la Geometría.
- Evaluar los resultados de las implementaciones de las estrategias a partir de la recolección de evidencias necesarias para el análisis de la resolución de cada una de las actividades.
- Documentar en un documento de titulación.

Pregunta de investigación

¿La secuencia didáctica, diseñada con apoyo de material tangible, promueve el desarrollo de la geometría con estudiantes con TDH en secundaria?

Marco teórico

Sobre el trastorno de déficit de atención e hiperactividad el Instituto de Salud Mental (s.f) lo define como “uno de los trastornos más comunes en la niñez y que puede continuar hasta la adolescencia y la edad adulta. los síntomas incluyen dificultad para concentrarse y prestar atención, dificultad para controlar la conducta e hiperactividad (actividad excesiva)” (p. 1).

Según Pascual-Castroviejo (2008) el TDH se diagnostica por la presencia de tres síntomas fundamentales: 1. Disminución de la atención. 2. Impulsividad. 3. Hiperactividad. En realidad, es mucho más que un trastorno. Es un síndrome de dimensiones enormes, que alcanza una gran cantidad de facetas y se debería denominar “Síndrome de Déficit de Atención e Hiperactividad (SDAHA) con mucha más propiedad que TDA. Estos alteran la conducta de los estudiantes y dificultan su aprendizaje.

Sobre el aprendizaje y la teoría del desarrollo cognitivo de Jean Piaget Aguilera et. al., (2012) comentan sobre la naturaleza y el desarrollo de la inteligencia humana. A continuación, la descripción de los autores. Las transformaciones se refieren a toda clase de cambios que pueda experimentar una persona o cosa. Fue desarrollada por primera vez por el psicólogo del desarrollo suizo Jean Piaget. Piaget creía que la infancia del individuo juega un papel vital y activo con el crecimiento de la inteligencia, y que el niño aprende a través de hacer y explorar activamente. La teoría del desarrollo intelectual se concentra en la percepción, la adaptación y la manipulación del entorno que los rodea.

La segunda etapa de Piaget, la etapa de las preoperaciones, se inicia cuando el niño comienza su aprendizaje del habla, a los 2 años y dura hasta la edad de 7 años. Durante esta etapa previa a las operaciones de desarrollo cognitivo, Piaget observó que los niños aún no entienden lógica concreta y no pueden manipular mentalmente la información.

El estudio de las operaciones concretas es el tercero de los cuatro estadios de la teoría del desarrollo cognitivo de Piaget. Este estadio, que sigue al estadio preoperacional ocurre durante las edades de 7 a 11 años y se caracteriza por el uso adecuado de la lógica. Durante este estadio, los procesos de pensamiento de un niño se vuelven más maduros y “como un adulto”. Empieza solucionando problemas de una manera más lógica. El pensamiento hipotético, abstracto, aun no se ha desarrollado y los niños solo pueden resolver problemas que se aplican a eventos u objetos concretos.

Se conoce como el estadio de las operaciones formales (adolescencia y en la edad adulta, alrededor de los 12 años hacia adelante) siendo este el campo de trabajo, y la edad promedio en que los alumnos ingresan a su educación secundaria nos centraremos en este estadio. Aquí, la inteligencia se demuestra a través de la utilización lógica de símbolos relacionados con los conceptos abstractos. En este punto, la persona es capaz de razonar hipotética y deductivamente. Durante este tiempo, las personas desarrollan la capacidad de pensar en conceptos abstractos. Piaget creía que se vuelve importante el razonamiento hipotético-deductivo en el estadio de las operaciones formales. Este tipo de pensamiento implica situaciones hipotéticas y a menudo se requiere en la ciencia y las matemáticas.

La teoría del aprendizaje significativo es la propuesta que hizo David P. Ausubel en 1963 en un contexto en el que, ante el conductismo imperante, se planteó como alternativa un modelo de enseñanza/aprendizaje basado en el descubrimiento, que privilegiaba el activismo y postulaba que se aprende aquello que se descubre. Ausubel entiende que el mecanismo humano de aprendizaje por excelencia para aumentar y preservar los conocimientos es el aprendizaje receptivo significativo, tanto en el aula como en la vida cotidiana (Ausubel, 1976, como se cita en Rodríguez, M., 2011).

Por esta razón el uso de material tangible o concreto genera un aprendizaje significativo. Según Baez y Iglesias (2002): El uso de materiales concretos, como un primer acercamiento, parece ser que se asume en forma incuestionable. Es importante que el uso del material no comprenda toda la atención de los alumnos, desplazando la propia reflexión matemática. El

aspecto central no es solo el material concreto, sino la situación didáctica integral, que atiende tanto a la práctica como al discurso, de la que emergen las técnicas y estructuras conceptuales matemáticas.

Es por esto por lo que el uso de material didáctico podría favorecer y estimular el aprendizaje de los estudiantes con TDAH, ante las características de este diagnóstico, el uso de material concreto podría favorecer el entendimiento de la geometría, apoyándolo en otro tipo de desarrollo de habilidades como el trabajo organizado, estructurado y con el cual se pueda llamar su atención. Y con ello generar en los estudiantes con TDAH un aprendizaje significativo, por medio de diversas estrategias de aprendizaje, basadas en su desarrollo cognitivo y el material tangible.

Metodología

El estudio que se presenta es una investigación de corte cualitativo ya que Miles & Hubberman (1994) señalan:

[...] una actividad principal es explicar las maneras en que la gente en condiciones particulares comprende, explica, toma decisiones y maneja situaciones cotidianas. El análisis [de los datos] es descrito [en un texto organizado de tal manera que permita] al investigador contrastar, comparar, analizar y reconocer patrones (p. 7).

En este tipo de investigaciones se estudian problemáticas y procesos “que no se examinan o miden en forma rigurosa en términos de cantidad, monto, intensidad o frecuencia” (Denzin y Lincoln, 1994, p. 4).

En las investigaciones cualitativas los resultados se presentan en un texto extendido, en el que se describen las ideas con las que se elaboran y sustentan las conclusiones a partir de observaciones, entrevistas o documentos. Los instrumentos que facilitan la recolección de datos en las investigaciones cualitativas son: diarios, grabaciones de audio y video, productos de las actividades que elaboran los participantes, entre otros (Miles y Hubberman, 1994). Así, esta investigación es considerada de naturaleza cualitativa, por ser este tipo de investigación la

apropiada para analizar las formas de razonamiento involucradas en el desarrollo de ideas matemáticas en el contexto de resolución de problemas.

Estudio de caso

Sobre los estudios de caso (Rodríguez y Gil y García, 1999, citados por López, G, 2013) es la investigación empírica de un fenómeno del cual se desea aprender dentro de su contexto real cotidiano. El estudio de caso es especialmente útil cuando los límites o bordes entre fenómenos y contexto no son del todo evidentes, por lo cual se requieren múltiples fuentes de evidencia. En un estudio de caso, un investigador conoce una realidad, un caso, acercándose a esa realidad según conveniencia o siendo informado off-line desde ella, independientemente de si se sigue una postura positivista o interpretativa. Al final emite un informe conocido coloquialmente como “el caso”. Los estudios de casos presentan diversas variaciones dependiendo de las siguientes variables:

- Cantidad de casos (simple o múltiple).
- Unidades de análisis (holístico o detallado).
- Objetivo de la investigación (descriptiva, demostrativa, generativa).
- Temporalidad (diacrónica, sincrónica).

Se pretende trabajar la metodología de Estudio de caso simple donde se centra únicamente en un caso. Su uso se fundamenta en la medida que el caso único tenga carácter crítico, es decir, que permita confirmar, cambiar, modificar o ampliar el conocimiento sobre el objeto de estudio, lo que puede ser un factor importante para la construcción teórica. El carácter único, irrepetible y peculiar de cada sujeto que interviene en un contexto educativo o en el estudio de los síndromes en medicina, son ejemplos donde se justifica este tipo de estudio por el carácter extremo de los mismos. Otra justificación para usar este tipo de diseño, es el carácter revelador del caso. Este se produce cuando el investigador puede observar, una situación objeto o hecho, que antes era inaccesible para la investigación científica. Como ejemplo

tenemos la situación creación de instituciones educativas donde podía tener un carácter revelador de intenciones políticas de ir privatizando las escuelas.

Participantes

Las estrategias didácticas que se diseñarán para la secuencia se implementarán con un estudiante diagnosticado con TDAH de una secundaria del Estado de Durango.

Implementación de las estrategias

El instrumento de trabajo propuesto es el diseño de una secuencia didáctica. Ángel Díaz Barriga (2012) la define como:

La secuencia didáctica es el resultado de establecer una serie de actividades de aprendizaje que tengan un orden interno entre sí, con ello se parte de la intención docente de recuperar aquellas nociones previas que tienen los estudiantes sobre un hecho, vincularlo a situaciones problemáticas y de contextos reales con el fin de que la información que a la que va acceder el estudiante en el desarrollo de la secuencia sea significativa, esto es tenga sentido y pueda abrir un proceso de aprendizaje, la secuencia demanda que el estudiante realice cosas, no ejercicios rutinarios o monótonos, sino acciones que vinculen sus conocimientos y experiencias previas, con algún interrogante que provenga de lo real y con información sobre un objeto de conocimiento (p. 4).

Se proponen tres estrategias didácticas que conforman la secuencia didáctica, estimando que cada una se pueda desarrollar en dos módulos de 50 minutos.

- Estrategia 1: ¿Dónde están los polígonos?
- Estrategia 2: Llamemos a la pizzería
- Estrategia 3: ¡Ya encontramos los polígonos!

Recolección y análisis de datos

Se recolectarán los datos por medio de hojas de trabajo resueltas, videograbaciones y fotografías, todo esto con el apoyo de un permiso oficial y ético para llevar a cabo la recolección de estas evidencias.

Resultado

A continuación, se proponen tres estrategias para integrarse en la secuencia didáctica:

- Estrategia 1: ¿Dónde están los polígonos?

Cómo una fase de exploración y ordenamiento se mostrarán diferentes figuras hechas con polígonos regulares, con la intención de analizar cómo están representadas y el orden en el que se encuentran.

Planteamiento de la situación: *Una pizzería está buscando crear una pizza diferente a lo común. Buscando que la pizza sea individual, pero con una figura diferente. El prototipo de caja de empaquetado es una caja cuadrada que mide 20 cm por lado.*

- Estrategia 2: Llamemos a la pizzería

Se solicitará a los alumnos construir un cuadrado. Se les entregarán 5 palitos de madera, 4 del mismo tamaño y 1 de tamaño diferente. Una vez realizado el polígono con el palito diferente se tendrá que trazar una diagonal de un vértice del cuadrado a otro. A través de diversas preguntas como, por ejemplo: ¿Cómo se calcula el área de un cuadrado?, ¿Qué pasa una vez que trazamos la diagonal?, ¿Qué podemos percibir? Partiendo de esto, comenzaremos con la explicación del área del triángulo que es la parte más relevante e importante para lograr calcular el área de cualquier polígono. ¿Cuál es el área de un triángulo? $b \cdot h / 2$. Se puede trabajar con base en la propuesta de hojas de trabajo (Figura 1 y 2) pero en conjunto con el material tangible para hacer los diseños y visualizar la triangulación.

Figura 1

Hoja de trabajo 1



Fuente: Elaboración propia.

Figura 1

Hoja de trabajo 2



Fuente: Elaboración propia.

Estrategia 3: ¡Ya encontramos los polígonos!

Una vez que conocemos la fórmula para encontrar el área del triángulo podemos ir deduciendo que: cada uno de los lados del polígono representan la base del triángulo (cuando el polígono ha sido ya triangulado). Enseguida podemos percibir que la altura del triángulo se relaciona con la apotema de cualquier polígono regular. Entonces se llega a que: La fórmula para calcular el área de cualquier polígono regular es igual a: $\text{perímetro} \times \text{apotema} / 2$.

Figura 3

Ejemplo 1



Fuente: Elaboración propia.

Figura 4

Ejemplo 2



Fuente: Elaboración propia.

Se solicitará a los alumnos realicen diferentes tipos de pizza, para así concretar y dar significado a la manipulación del material (Figuras 3 y 4).

Discusión y conclusiones

Finalmente, se espera continuar con la refinación de las estrategias didácticas y su implementación hacia la población a la que va dirigida. También, la documentación y recopilación de los resultados de cada una de las respuestas de la resolución de las estrategias.

Referencias

- Ausubel, D. (1983). *Teoría del aprendizaje significativo*. Fascículos de CEIF, 1(1-10), 1-10.
- Báez, R., y Iglesias, M. (2007). Principios didácticos a seguir en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la geometría en la UPEL "El Mácaro". *Enseñanza de la Matemática*, 12, 67-86.
- Díaz-Barriga A. F., y Rojano, W. (2002). Estrategias para el aprendizaje significativo: Fundamentos, adquisición y modelos de intervención. En: *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. McGraw-Hill, México, pp. 231-249.
- Fundación CADAH. (2012). *Materiales y técnicas para docentes de alumnos con TDAH*. <https://www.fundacioncadah.org/web/articulo/materiales-y-tecnicas-para-docentes-de-alumnos-con-tdah.html>
- Instituto de Salud Mental. (s.f.). *Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH)*.
- López, G., y Orlando, W. (2013). El estudio de casos: una vertiente para la investigación educativa. *Educere*. 56(17), pp. 139-144.
- Mayor-Rubio, P. (2019). *Intervención educativa con alumnado TDAH en el área de matemáticas de Educación Primaria*.
- Miles, B. M., y Hubberman, A. M. (1994). *Quantitative Data Analysis*. USA: Sage Publications.
- Pascual-Castroviejo, I. (2008). Trastornos por déficit de atención e hiperactividad (TDAH). Asociación Española de Pediatría y Sociedad Española de Neurología Pediátrica. *Protocolos de Neurología*, 12, pp. 140-150.
- Rodríguez, M. (2011). La teoría del aprendizaje significativo: una revisión aplicable a la escuela actual. IN. *Revista electrónica de Investigación, Innovación Educativa y Socioeducativa*, 1(3), pp. 29-50.

Toledo-Castellanos, M., Mares-Chacón, J., Rocha-Martínez, M., y García-García, Z. (2014). *Metodología de la investigación* (Sexta edición). Roberto Hernández.

Yanes-Rivero, C. (2018). *Materiales didácticos para estudiantes con TDAH*. Universidad de la Laguna • Facultad de educación.

Actitudes inclusivas de los maestros en formación durante su práctica profesional

Dulce Carolina López Leal

carolina.leal02@hotmail.com

Escuela Primaria “Carlos M. Calleja”

Emigdio Germán Martínez Vázquez

Centro Regional de Educación Normal “Rafael Ramírez Castañeda”

José Francisco Acuña Esquer

cren.jacuna@creson.edu.mx

Centro Regional de Educación Normal “Rafael Ramírez Castañeda”

Línea temática 2. Pedagogía y práctica docente en las escuelas normales

Resumen

El objetivo de la presente investigación es determinar cuál es la postura de los normalistas en relación con la implementación de estrategias inclusivas durante las jornadas de prácticas. Se consideró una muestra de 105 alumnos del octavo semestre de la licenciatura en educación primaria plan 2018 del Centro Regional de Educación Normal “Rafael Ramírez Castañeda” ubicada en la ciudad de Navojoa, Sonora. Se obtuvieron 79 respuestas de mujeres y 27 de hombres, con una edad promedio entre los 21 y 24 años.

Para conocer las posturas y creencias que tienen los maestros en formación sobre prácticas inclusivas se implementó como instrumento de investigación un cuestionario-escala adaptado del test “Actitudes y Prácticas Docente hacia la Inclusión Educativa” (Beaven, 2020) sobre la integración educativa e inclusión de personas con necesidades educativas especiales y diversas, el cual pasó por un proceso de validez por expertos y confiabilidad con un grupo piloto.

Los datos obtenidos de la escala de Likert se analizaron en el programa estadístico SPSS, donde se pudo obtener como resultado que los estudiantes normalistas consideran la inclusión educativa como un verdadero reto, sin embargo, mantienen una actitud favorable y buena disposición para implementar estrategias diversificadas y así mismo crear espacios inclusivos.

Palabras clave: maestro en formación, inclusión educativa, barreras para el aprendizaje, prácticas inclusivas.

Planteamiento del problema

La problemática acerca de la exclusión es algo que se ha ido manifestando en la sociedad desde hace ya mucho tiempo, excluir a las personas desde distintos ambientes: familiares, sociales, escolares, por distintos motivos; ya sean diversidad de condiciones, necesidades, puntos de vista e intereses. De esta problemática nace la necesidad de involucrar a todas las personas sin distinción alguna.

Hace algunos años en la educación básica no se tomaban en cuenta las características, necesidades e intereses de los estudiantes, en caso de presentar alguna particularidad; ya sea intelectual o conductual era ignorado, basándose únicamente en lo cognitivo. Así mismo, al padecer alguna discapacidad se trasladaba a instituciones de servicios únicamente de educación especial.

La escuela tiene un gran compromiso y responsabilidad en el desarrollo de una educación inclusiva, por ello se deben de generar espacios que propicien y sean un apoyo de acuerdo a las características de los estudiantes, dependiendo de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, estilos de aprendizaje, para así enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje, desgraciadamente es una realidad que aún no se ha logrado culminar esto dentro de las instituciones educativas regulares, si bien, poco a poco han ido incluyendo prácticas que

se han ido acercando a la inclusión, siguen siendo escasas las escuelas que cumplen con los requerimientos al cien por ciento.

Un aspecto negativo que se ha detectado referente a la inclusión educativa se basa en la actitud y postura en la que se encuentran algunos los maestros titulares y maestros en formación de las escuelas primarias. Si bien, se manifiestan distintas perspectivas, hay quienes aparentemente trabajan desde la inclusión, externando estar de acuerdo con estas prácticas, sin embargo; al momento de implementar sus clases no toman en cuenta todo lo que ello engloba, desde favorecer el trabajo cooperativo, realizar ajustes razonables, fomentar la participación, evaluar adecuadamente a los estudiantes, tanto al inicio como al final de las temáticas desde una postura integral.

A pesar de que desde la formación docente se establece que todos los seres humanos tienen características, necesidades, contextos e intereses diferentes, se menciona que es importante tomarlo en cuenta para el desarrollo de aprendizajes de los alumnos. Además, se incluyen asignaturas tales como atención a la diversidad e inclusión educativa, sin embargo: ¿son aprovechadas y aplicadas de la manera adecuada? En base a observaciones en periodos de práctica se piensa que los docentes en formación no se interesan del todo en el tema y no buscan la manera de organizar sus clases de manera inclusiva, detectando que muchas veces dejan de lado a los estudiantes rezagados o con necesidades educativas específicas, enfocándose en su mayoría a los alumnos que se encuentran en un “nivel adecuado”.

Es necesario que los futuros docentes se encuentren informados, capacitados y actualizados en relación con el tema de inclusión educativa, debido a que hoy en día es considerada como una de las prioridades en el sistema educativo, teniendo la obligación de conocer e implementar prácticas inclusivas en las aulas para así favorecer el acceso, avance, permanencia, aprendizaje y participación de todos los estudiantes en igualdad de oportunidades.

El estudiante normalista tiene acercamientos a las aulas en sus prácticas profesionales, involucrándose a la realidad de los escenarios y situaciones que se presentan en los centros educativos, donde se convive y trabaja con diversidad de estudiantes con múltiples características y necesidades, por lo que es preciso reconocer los términos, prácticas y medidas adecuadas.

El objetivo central de la investigación consiste en Identificar las actitudes inclusivas desarrolladas durante la práctica profesional de los maestros en formación del 8° semestre de la licenciatura en educación primaria del Centro Regional de Educación Normal “Rafael Ramírez Castañeda” generación 2018 - 2023.

Por tal motivo, el presente estudio pretende generar aportaciones en relación al tema, permitiendo captar la actual percepción de los futuros docentes, la cual se ha percibido como negativa. Sin embargo, se determinarán sus posturas, actitudes y prácticas inclusivas, desde sus propias experiencias, conocimientos y competencias desarrolladas en su formación, valorando y permitiendo reflexionar ¿Cuáles son los factores por los que los maestros en formación no realizan prácticas inclusivas dentro del aula?

Marco teórico

Es importante que los estudiantes normalistas reflexionen y evalúen sus intereses, propósitos y metas, ya que deben de tomar en cuenta las responsabilidades que tendrán al ingresar al área profesional con quienes tendrán mayor cercanía, (en este caso sus alumnos) para ello deberán contar con múltiples destrezas que pondrán en práctica en los salones de clase.

En la licenciatura en educación primaria se trabaja en conjunto con la teoría y práctica mediante la reflexión y análisis de los contenidos revisados en cada una de las asignaturas, las cuales permiten que un egresado desarrolle las capacidades, conocimientos, y saberes pedagógicos involucrados en los desempeños propios de la profesión docente para implementarlos en los subsistemas de educación básica. Secretaría de Educación Pública. (2022).

La inclusión se ha considerado hoy en día como una prioridad en la educación, es por ello que se ha buscado preparar a los futuros docentes desde su formación con el objetivo de adquirir las habilidades necesarias para favorecer el desarrollo de sus alumnos, propiciando espacios incluyentes tomando en cuentas las necesidades de sus estudiantes.

La malla curricular de la licenciatura se compone de asignaturas que integran saberes, propósitos, metodologías y prácticas que los maestros en formación van desarrollando a lo largo de ocho semestres. Su estructura se divide en cinco trayectos formativos: psicopedagógico, preparación para la enseñanza y el aprendizaje, lengua adicional y tecnologías de la información y la comunicación, cursos de optativas y práctica profesional (Dirección General de Educación Superior para el Magisterio, s.f.).

El trayecto que se considera relacionado con la inclusión educativa es el establecido por el psicopedagógico, el cual se conforma por cursos de tipo teórico-práctico, de los cuales cuatro de ellos se imparten a lo largo de los primeros semestres para obtener las herramientas pertinentes para ponerlos en práctica en las aulas.

El concepto de Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) se incorporó inicialmente en el año de 1999 por Ainscow y Booth, autores del documento *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*, traducido en el 2000 al español como Índice para la inclusión o Guía para la educación inclusiva, donde propusieron sustituir el término de necesidades educativas especiales por el de barreras para el aprendizaje y la participación, dejando de centrarse únicamente en los alumnos que presentaban alguna discapacidad, sino asegurando el acceso, permanencia y participación del total de los alumnos, independientemente presenten o no alguna NEE.

El enfoque que toman Booth y Ainscow permite que se profundice en las necesidades, características e intereses de los estudiantes más vulnerables a la exclusión en el sistema educativo. Asegurando que las BAP surgen de la interacción entre los y las estudiantes y sus

contextos; las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas (Booth y Ainscow, 2002).

Una de las variables del presente estudio se enfoca en las prácticas inclusivas que implementan los maestros en formación en los salones de clase, por lo cual es relevante tener claro dicho concepto para el análisis del mismo. Booth (2002), quien ha sido un gran aporte del tema de inclusión que define las prácticas inclusivas como el asegurar que las actividades en el aula y fuera de ella promuevan la participación de todo el alumnado y tengan en cuenta el conocimiento y la experiencia adquirida por éstos.

Para hablar acerca de actos inclusivos se involucran las actitudes de los docentes, la apertura que tenga con este tema, el conocimiento y capacidad de crear espacios diversificados, valorando y trabajando en garantizar el respeto a opiniones divergentes, mostrando actitudes amables y cordiales hacia todos, fomentando la solidaridad y colaboración entre pares, favoreciendo el cumplimiento de compromisos y responsabilidades personales en el marco del trabajo en equipo, entre otras.

Contribuye a que el futuro docente integre los saberes en la acción, que le permita, a partir de la reflexión y el análisis de las situaciones concretas de la docencia, proponer estrategias más adecuadas para lograr los propósitos que se planteó. Así, esta reflexión sobre la acción posibilita que el estudiante incorpore diferentes formas de trabajo pertinentes e innovadoras.

Metodología

Esta investigación se trabajó desde un enfoque cuantitativo, debido que el instrumento del estudio se conforma por un test-escala dividido por dimensiones, aplicado a sujetos de manera aleatoria, sin previa observación ni intervención que altere los resultados.

Su aplicación y análisis fue de la manera más objetiva posible, obteniendo valores numéricos, centrando el análisis en los resultados estadísticos obtenidos. El trabajo se delimita bajo un alcance descriptivo, debido a que se hacen presentes las dos variables relacionadas

con el tema, siendo los maestros en formación y las prácticas inclusivas, describiendo cada una de ellas de manera independiente.

Se emplea un diseño de investigación no experimental, debido a que se analizarán situaciones ya existentes en su propio contexto, en este caso, las actitudes y prácticas inclusivas que implementan los participantes dentro de las aulas en sus jornadas de prácticas profesionales

Hipótesis de investigación: El maestro en formación desarrolla prácticas inclusivas, a medida que adquiere un mayor conocimiento sobre la inclusión.

Hipótesis nula: El maestro en formación no necesariamente desarrolla prácticas inclusivas, a medida que adquiere un mayor conocimiento sobre la inclusión.

Inicialmente se indagó en distintos instrumentos relacionados al tema de igual manera con las variables descritas en el estudio. Considerando lo anterior, se analizó detenidamente el instrumento de la tesis de maestría “Actitudes y Prácticas Docente hacia la Inclusión Educativa: Un estudio de Profesores de Educación Primaria del Estado de Sonora” la cual fue diseñada por la maestra Nabil Itzel Beaven Ciapara en la ciudad de Hermosillo, Sonora, México, en agosto del año 2020.

Siendo un “Cuestionario-Escala sobre la integración educativa e inclusión de personas con necesidades educativas especiales y diversas”, el cual se conformó por treinta y tres reactivos, dirigidos a profesores de educación primaria cuyo propósito era conocer sus opiniones hacia la inclusión educativa. Una vez analizado se detectaron algunos ajustes necesarios para enfocarlo a la población, actualidad y objetivos de la presente investigación. Debido a que el instrumento original sería modificado fue pertinente cumplir con el proceso de evaluación por expertos para determinar la validez.

El diseño final del instrumento constó de datos de identificación, seguido de cuatro preguntas abiertas en relación a su experiencia con alumnos que enfrentan BAP y su opinión acerca de qué tipos de escuelas deberían asistir los mismos (regulares o especiales),

posteriormente un total de cincuenta reactivos divididos por las siguientes dimensiones involucradas con el tema: dimensión 1. Deben ser educados en régimen de integración e inclusión los estudiantes que presenten, dimensión 2. Eliminación de las BAP, dimensión 3. Actitudes hacia la inclusión, dimensión 4. Cultura de la diversidad, dimensión 5. En mi práctica docente empleo y dimensión 6. Competencias que he desarrollado en la escuela Normal en relación con prácticas inclusivas.

Posteriormente a la validación por expertos se realizaron pruebas piloto en tres grupos del 8vo semestre de la Escuela Normal Rural “General Plutarco Elías Calles” para poder dar confiabilidad al instrumento, se les envió el instrumento a noventa y cinco estudiantes mediante el programa de Google forms, obteniendo una respuesta de cincuenta y cinco.

Para interpretar las respuestas se utilizó el coeficiente Alfa de Cronbach, resultando una gran cantidad de coeficientes de correlación. “Puede considerarse como la media de todas las correlaciones de división por mitades posibles, otro método de cálculo de consistencia interna, las buenas junto las malas” (Cohen y Swerdlik, 2001, p. 250).

Por lo que una vez obtenidas las respuestas de los maestros en formación se continuó con el proceso de registrar las respuestas de cada uno de los participantes, seguido de sustituir la fórmula del alfa con los datos obtenidos en el registro. Teniendo un total de cincuenta ítems, una sumatoria de varianza de ítems de 30.8 y una varianza total del instrumento de quinientos ocho, obteniendo un alfa de 0.9585409, lo cual indica que el instrumento tiene una confiabilidad muy alta.

Tabla 1. Resultado de la confiabilidad del instrumento

α (alfa) =	0.9585409
K (número de ítems) =	50
$\sum V_i$ (varianza de cada ítem) =	30.8
Vt (varianza total) =	508

El instrumento cuestionario escala se dividió en seis dimensiones relacionadas a las prácticas y actitudes de los maestros en formación en relación con la inclusión educativa, componiéndose por un total de cincuenta reactivos, los cuales fueron aplicados a cinco estudiantes normalistas del último semestre.

Con el objetivo de obtener el porcentaje y las frecuencias de las respuestas, se sometió a cada uno de los ítems al programa estadístico Statistical Package for Social Sciences [SPSS] traducido al español como Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales. En el presente apartado se presentarán y describirán algunos de los ítems más significativos de cada una de las dimensiones, analizando la postura de los futuros docentes en relación a la inclusión educativa.

Dimensión 1. Deben ser educados en régimen de integración e inclusión los estudiantes que presenten.

Tabla 2. Discapacidades físicas y/o intelectuales

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	3	2.9	2.9	2.9
	Escasamente	2	1.9	1.9	4.8
	Frecuentemente	10	9.5	9.5	14.3
	Casi siempre	15	14.3	14.3	28.6
	Siempre	75	71.4	71.4	100.0
	Total	105	100.0	100.0	

Según los resultados se indica que para los normalistas los educandos que presentan alguna discapacidad ya sea física y/o intelectual deben de ser educados desde la integración e inclusión, debido a que la respuesta siempre fue seleccionada por un total de 75 estudiantes, siendo la más frecuente, teniendo un porcentaje del 71.4%. Por lo contrario, la opción nunca se eligió 3 veces, obteniendo el menor porcentaje con un 2.9%.

Se considera que mantienen una postura positiva debido a que se ha transformado la perspectiva que anteriormente se tenía referente a que los alumnos con alguna discapacidad debían asistir únicamente a escuelas especiales.

Tabla 3. Barreras para el aprendizaje y la participación

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	1	1.0	1.0	1.0
	Escasamente	4	3.8	3.8	4.8
	Frecuentemente	12	11.4	11.4	16.2
	Casi siempre	14	13.3	13.3	29.5
	Siempre	74	70.5	70.5	100.0
	Total	105	100.0	100.0	

Los resultados demuestran que el ítem más frecuente fue siempre, siendo 74 veces seleccionado, indicando que el 70.5% de los encuestados consideran que los alumnos que enfrenten una BAP deben de ser educados desde la integración e inclusión, teniendo como minoría un 1.0% demostrando que solamente una persona considera lo contrario.

Se puntualiza la relevancia en las asignaturas que ofrece el plan de estudios en relación con la inclusión, del tal motivo me parece que influye en la decisión que toman los docentes en la selección de esta respuesta. Específicamente, el curso de educación inclusiva, cursado en

el quinto semestre de la licenciatura, hace alusión a las barreras para el aprendizaje y la participación, permitiendo al maestro en formación identificar y familiarizarse con este término, reconociendo sus elementos y diferentes categorías.

Dimensión 2. Eliminación de las BAP

Tabla 4. Busco el acceso, avance, permanencia, aprendizaje y/o participación de mis alumnos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Escasamente	1	1.0	1.0	1.0
	Frecuentemente	12	11.4	11.4	12.4
	Casi siempre	26	24.8	24.8	37.1
	Siempre	66	62.9	62.9	100.0
	Total	105	100.0	100.0	

Basándose en los resultados de la tabla 4, la frecuencia más alta fue del indicador siempre, siendo 66 veces seleccionado por los encuestados, obteniendo el 62% del total.

Cuando los estudiantes se enfrentan a una barrera para el aprendizaje y la participación se impide el acceso, la participación y el aprendizaje, esto debido a que pudieran enfrentarse a cualquiera de las clasificaciones de la BAP, las cuales pudieran ser estructurales, normativas y didácticas.

Tabla 5. Reconozco e implemento normas y políticas que favorezcan la educación y participación de NNA

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	2	1.9	1.9	1.9
	Escasamente	2	1.9	1.9	3.8

Frecuentemente	18	17.1	17.1	21.0
Casi siempre	33	31.4	31.4	52.4
Siempre	50	47.6	47.6	100.0
Total	105	100.0	100.0	

La presente tabla indica que el 47.6% de los estudiantes encuestados identifican las políticas y normas relacionadas a inclusión. Por su parte, solamente dos estudiantes afirman que nunca han puesto en práctica dichas políticas, lo cual se toma como el 1.9% del total.

Es importante que se analice esta área, debido a que es fundamental reconocer y hacer valer los derechos de los estudiantes con el fin de beneficiar su desarrollo y en este caso su aprendizaje.

Tabla 6. Mis planeaciones atienden características y/o condiciones diversas del grupo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Escasamente	9	8.6	8.6	8.6
	Frecuentemente	15	14.3	14.3	22.9
	Casi siempre	39	37.1	37.1	60.0
	Siempre	42	40.0	40.0	100.0
	Total	105	100.0	100.0	

Los resultados del cuestionamiento sobre la diversificación en las planeaciones demuestran que el 40% responde a las características y/o condiciones de sus alumnos al momento de diseñar las clases, por consiguiente, como minoría se refleja un 8.6%, lo que indica que 9 de los futuros maestros no toman en cuenta estos indicadores al momento de planear sus clases.

Dimensión 3. Actitud hacia la inclusión

Tabla 7. La inclusión del alumno mejorará su desarrollo y aprendizaje

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	1	1.0	1.0	1.0
	Escasamente	1	1.0	1.0	1.9
	Frecuentemente	10	9.5	9.5	11.4
	Casi siempre	19	18.1	18.1	29.5
	Siempre	74	70.5	70.5	100.0
	Total	105	100.0	100.0	

Los reactivos de la tercera dimensión hacen referencia a la actitud de los maestros en formación hacia la inclusión. En este indicador el 70.5% consideran que si se trabaja desde la inclusión se obtendrá un mejor desarrollo y aprendizaje en los alumnos. Los normalistas en el primer semestre de la licenciatura, mediante la asignatura de desarrollo y aprendizajes tienen un acercamiento desde los inicios de su formación con la postura de diversos importantes autores que han contribuido a la educación, acerca de la evolución del niño, su desarrollo, etapas, estilos de aprendizaje entre otras cosas más.

Tabla 8. Preferiría no tener alumnos con BAP en mi aula

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	31	29.5	29.5	29.5
	Escasamente	29	27.6	27.6	57.1

Frecuentemente	22	21.0	21.0	78.1
Casi siempre	12	11.4	11.4	89.5
Siempre	11	10.5	10.5	100.0
Total	105	100.0	100.0	

En la siguiente tabla se demuestra que 31 encuestados, en concreto, el 29.5% seleccionaron la opción nunca en el reactivo que indica “Preferiría no tener alumnos con BAP en mi aula”, a diferencia de 11 docentes en formación, siendo el 10.5% mantienen una postura contraria, enunciando que ellos prefieren no tener alumnos que enfrenten alguna BAP.

En este apartado hubo variedad de respuestas, ya que aún se está en el proceso de transformación ante una educación inclusiva. El atender a un alumno que enfrenta una BAP pudiera parecer un reto, trabajo extra para buscar y diseñar estrategias que beneficien el proceso de enseñanza-aprendizaje y todo lo que esto implica.

Dimensión 4. Cultura de la diversidad

Tabla 9. En la institución se cuenta con una filosofía inclusiva

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	1	1.0	1.0	1.0
	Frecuentemente	16	15.2	15.2	16.2
	Casi siempre	30	28.6	28.6	44.8
	Siempre	58	55.2	55.2	100.0
	Total	105	100.0	100.0	

La dimensión 4 se centra en la cultura de la diversidad, por lo que el siguiente indicador se enfoca en cuestionar si la institución cuenta con una filosofía inclusiva. Obteniendo como

resultado que la mayoría están de acuerdo con esta afirmación siendo el 55.2% y como minoría el 1.0% señalando lo contrario.

De tal manera como se describió en la tabla anterior, la educación inclusiva es un derecho en la cual las instituciones educativas se han visto en la obligación de ofertar en sus centros educativos. Desde aceptar a todo el alumnado independientemente si cuenta o no con una necesidad educativa específica, además de una infraestructura adecuada.

Tabla 10. Conozco el protocolo de canalización para los alumnos que enfrentan BAP

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	10	9.5	9.5	9.5
	Escasamente	10	9.5	9.5	19.0
	Frecuentemente	26	24.8	24.8	43.8
	Casi siempre	27	25.7	25.7	69.5
	Siempre	32	30.5	30.5	100.0
	Total	105	100.0	100.0	

Se les preguntó a los encuestados si conocen el protocolo de canalización para los alumnos que enfrentan BAP de los cuales 32 maestros en formación, es decir, el 30.5% respondieron favorablemente. En su defecto, 10 de los sujetos correspondientes al 9.5% del total afirman lo contrario.

Tabla 11. Informo y promuevo la inclusión educativa

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	1	1.0	1.0	1.0
	Frecuentemente	13	12.4	12.4	13.3
	Casi siempre	23	21.9	21.9	35.2
	Siempre	68	64.8	64.8	100.0
	Total	105	100.0	100.0	

Como se refleja en la tabla presentada anteriormente, se puede apreciar que el 68 de los encuestados, es decir, el 64.8% respondió favorablemente, indicando que ellos informan

y promueven la inclusión educativa. A diferencia de un normalista, reflejando el 1.0% del total, respondiendo lo contrario de la mayoría.

La práctica profesional se encuentra estrechamente relacionada con la teoría, por lo que entre mayor conozcan los futuros docentes acerca del tema se encontrarán más sensibilizados en relación con la inclusión.

Dimensión 5. En mi práctica docente empleo

Tabla 12. Identificación de las características cognitivas, creativas, emocionales y sociales

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Escasamente	3	2.9	2.9	2.9
	Frecuentemente	22	21.0	21.0	23.8
	Casi siempre	32	30.5	30.5	54.3

Siempre	48	45.7	45.7	100.0
Total	105	100.0	100.0	

Se consideró relevante el cuestionamiento dirigido a la identificación de las características cognitivas, creativas, emocionales y sociales de los alumnos, teniendo como mayor número de respuestas el indicador afirmativo, siendo el 45.7%, a su diferencia el que corresponde al nivel más bajo fue la opción “escasamente” con un 2.9%.

Gracias a este cuestionamiento se puede percatar que un normalista tiene la capacidad de identificar la diversidad en su aula, no solamente hablando académicamente, sino el área afectiva, aspectos emocionales, creativos y sociales.

Tabla 13 Ajustes razonables para alumnos que enfrentan BAP

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	3	2.9	2.9	2.9
	Escasamente	6	5.7	5.7	8.6
	Frecuentemente	13	12.4	12.4	21.0
	Casi siempre	27	25.7	25.7	46.7
	Siempre	56	53.3	53.3	100.0
	Total	105	100.0	100.0	

Según los resultados del siguiente indicador 56 de los encuestados, es decir, el 53.3% afirman que realizan ajustes razonables para los alumnos que enfrentan una BAP. Sin embargo, tres docentes en formación, siendo el 2.9% señalaron una respuesta opuesta.

Un profesional de la educación debe de dominar ciertas habilidades y competencias, dentro de ellas es la elaboración de planes de clase, evaluaciones, elaboración de material

didáctico, entre otras más. Según los resultados obtenidos se puede demostrar que la mayoría de los futuros maestros reconocen que en un salón pueden presentarse alumnos con los que se requiera realizar un ajuste para que se garantice el aprendizaje.

Tabla 14. Capacitaciones y actualizaciones

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	3	2.9	2.9	2.9
	Escasamente	5	4.8	4.8	7.6
	Frecuentemente	21	20.0	20.0	27.6
	Casi siempre	30	28.6	28.6	56.2
	Siempre	46	43.8	43.8	100.0
	Total	105	100.0	100.0	

Según las opiniones de los 105 encuestados únicamente 46 de ellos, equivalente al 43.8% expresan estar capacitados y actualizados en relación con el tema de inclusión educativa. En su defecto, solamente 3 de los normalistas, es decir, el 2.9% mencionan no sentirse capacitados en esta área.

Dimensión 6. Competencias que he desarrollado en la escuela normal

Tabla 15. Utilizo estrategias para minimizar o eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	1	1.0	1.0	1.0
	Escasamente	4	3.8	3.8	4.8
	Frecuentemente	16	15.2	15.2	20.0
	Casi siempre	34	32.4	32.4	52.4
	Siempre	50	47.6	47.6	100.0
	Total	105	100.0	100.0	

Según las respuestas del indicador descrito anteriormente se percibe que el 47.6% de los maestros practicantes hacen uso de estrategias para minimizar o eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación, mientras que en su minoría se representa solamente el 1.0%.

Al iniciar su educación como docente la mayoría de los estudiantes tienen la idea que una barrera para el aprendizaje y la participación es responsabilidad del alumno. Es sino hasta que avanza y tiene mayor formación en relación al tema que reconoce que una BAP es externa al alumno y que hay múltiples factores que las generan, teniendo el deber como profesional de la educación el buscar eliminarla o minimizarla.

Tabla 16. Actúo de manera ética ante la diversidad de situaciones que se presentan en la práctica profesional

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	1	1.0	1.0	1.0

Válid o	Frecuenteme nte	11	10.5	10.5	11.4
	Casi siempre	19	18.1	18.1	29.5
	Siempre	74	70.5	70.5	100.0
	Total	105	100.0	100.0	

Finalmente, se hace alusión al actuar de manera ética ante la diversidad de situaciones que se presentan en la práctica profesional, obteniendo 74 respuestas positivas, representando el 70.5%, por lo contrario, únicamente el 1.0% como respuesta negativa.

Toda profesión tiene como objetivo que los estudiantes logren alcanzar ciertas competencias profesionales. En el caso de los docentes, la escuela normal te permite desarrollar y dominar habilidades relacionadas con el perfil que un maestro debe de tener, por tal motivo, considero que un estudiante normalista de último semestre, el cual está por concluir su preparación como maestro ya ha adquirido la mayoría de las competencias que rige la institución.

Discusión y conclusiones

De acuerdo con los resultados encontrados con el empleo de la metodología cuantitativa, los cuestionamientos de investigación, los objetivos e hipótesis planteados en el estudio. Se puede señalar que para el desarrollo de prácticas inclusivas dentro del aula es indispensable la actitud del docente.

Sin embargo, en este estudio se llega a la conclusión que los maestros en formación de la escuela normal presentan una actitud favorable hacia la inclusión educativa, manteniendo una buena disposición para trabajar desde la misma dentro de sus aulas, interesándose en la motivación, mayor atención y búsqueda de estrategias que permitan favorecer el aprendizaje de todos los estudiantes, además de implementar ajustes razonables en caso de ser necesario,

adaptándose a las necesidades de los alumnos. Brindándole a su vez al normalista la posibilidad de crear experiencias enriquecedoras para su formación docente.

Se detectó que los maestros en formación se desenvuelven en una cultura desde la diversidad, esto gracias a las herramientas que brinda la escuela normal en relación a inclusión. Brindando una formación de calidad, permitiendo que los futuros docentes desarrollen competencias indispensables para implementar en las aulas, con el fin de crear espacios inclusivos, detectando necesidades específicas en los alumnos y promoviendo un actuar ético.

Esto se ve reflejado en sus prácticas profesionales, donde en su trabajo docente buscan constantemente eliminar las BAP mediante su intervención, implementando estrategias de enseñanza diversificadas, promoviendo en los centros educativos valores que generen espacios inclusivos, tales como la empatía, respeto, tolerancia e igualdad, haciendo valer el derecho a la educación desde una filosofía inclusiva.

Lo señalado anteriormente y partiendo de los resultados obtenidos, permite demostrar que existe una relación significativa entre la actitud y la práctica docente, logrando demostrar que la actitud predice de la práctica docente. Alcanzando de tal manera el cumplimiento de la hipótesis de investigación planteada, la cual afirma que, el maestro en formación desarrolla prácticas inclusivas, a medida que adquiere mayor conocimiento sobre la inclusión.

Referencias

- Baptista, P., Fernández, C., y Hernández, R. (1997). *Metodología de la investigación*. Colombia. Metodologia-de-la-InvestigaciÃ³n_Sampieri.pdf
- Baptista, P., Fernández, C., y Hernández, R. (2014). *Metodología de la investigación*. México. http://metabase.uaem.mx/xmlui/bitstream/handle/123456789/2776/506_6.
- Beaven-Ciapara, N. I. (2020). *Actitud Docente ante la Inclusión de Alumnos con Necesidades Educativas Especiales en Escuelas Regulares: Un estudio en Educación Básica*. [Tesis de Maestría, Universidad de Sonora]. http://148.225.114.121/bitstream/unison/4553/1/beavenciaparanabilitzelm.pdf?fbclid=IwAR1OFsf5Y0GCDTQKdCcdKzdf_xqi32n3Lrrl5ypBkCsnVkuftk6byKIUCUY
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools*. Bristol. CSIE (Centre for Studies on Inclusive Education).
- Dirección General de Educación Superior para el Magisterio. (s.f.). *Planes de estudio 2018*. Secretaria de Educación Pública. <https://dgesum.sep.gob.mx/planes2018>
- Secretaría de Educación Pública. (2022). *Perfil de ingreso a la educación normal*. <https://www.aefcm.gob.mx/dgenam/archivos-2022/Requisitos-generalesv2.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2012). *Malla curricular*. https://dgesum.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepri/malla_curricular
- Solla, C. (2013). *Guía de Buenas Prácticas en Educación Inclusiva*. España. https://www.aecid.es/Centro-Documentacion/Documentos/Publicaciones%20coeditadas%20por%20AECID/Guia_de_Buenas_Practicas_en_Educacion_Inclusiva_vOK.pdf
- Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. (s.f.). *El proceso de investigación*. https://www.uaeh.edu.mx/docencia/VI_Lectura/bachillerato/documentos/LEC7.2.

Club de lectura para la primera infancia: el armario de las letras

Brenda Valeria Otero Aguilar

oteroav.lei20@bine.mx

Benemérito Instituto Normal del Estado “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla”

Mary Carmen Saldaña Paredes

saldanapmc.lei20@bine.mx

Benemérito Instituto Normal del Estado “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla”

María Alejandra Díaz Ramirez

diaz.ramirez.ma@bine.mx

Benemérito Instituto Normal del Estado “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla”

Línea temática 2. Pedagogía y práctica docente en escuelas normales

Resumen

El armario de las letras es una propuesta de “Club de lectura itinerante” dirigido a niños y niñas de 12 a 24 meses y sus familias. Este proyecto surge tras identificar la necesidad de crear espacios de lectura dedicados a la primera infancia. La investigación se sitúa en el paradigma socio crítico con un enfoque cualitativo, pues partimos de diferentes datos para describir, comprender e interpretar acciones. Nos apoyamos de la investigación-acción, pues representa un proceso de investigación por ciclos, es decir, se investiga al mismo tiempo que se interviene. Se diseñaron actividades lúdicas permanente enfocadas a niños y niñas, así como talleres informativos sobre la primera infancia para los padres de familia como actividades rotativas. Se realizó un primer acercamiento a la aplicación práctica del proyecto a través de un taller impartido en la Licenciatura en Educación Inicial, en el cual gracias a las dudas que surgieron por parte de los padres de familia pudimos reafirmar que no se cuenta con espacios suficientes

para que los niños y niñas de la primera infancia y sus familias tengan el acercamiento con la lectura. Consideramos que la implementación de “El armario de las letras” traerá consigo grandes beneficios para este sector.

Palabras clave: club de lectura, primera infancia, educación inicial, agente educativa, hábitos de lectura, investigación-acción.

Planteamiento del problema

La lectura es un pilar en el desarrollo de los niños y niñas, especialmente durante la primera infancia que es cuando empiezan a descubrir el mundo. Los beneficios que la lectura le brinda a los infantes son inmensurables y, desgraciadamente, son desaprovechados por una sociedad sin acercamiento a la literatura. La cultura sin hábitos de lectura es notoria en las ciudades. De lo anterior surge nuestro interés por emprender un proyecto que atienda a esa problemática, es por ello que en el presente trabajo explicaremos la propuesta del Club de Lectura “El armario de las letras”, un proyecto que busca una manera de fomentar la lectura niños y niñas de 12 a 24 meses y sus familias dentro de la comunidad BINE que no cuentan con acceso a algún espacio de lectura o a los mismos libros.

Marco teórico

El club titulado “El armario de las letras” es un proyecto que busca fomentar la lectura en la primera infancia, específicamente con bebés, niños y niñas de 1 a 2 años. Con este club se pretende compartir la experiencia individual de la lectura en un espacio comunitario para generar la oportunidad de conocer el proceso lector a nivel inicial y que cada uno de los niños y niñas participantes pueda disfrutar y aficionarse a leer a lo largo de todo su crecimiento.

Sin duda alguna los actores principales del club de lectura son los niños y las niñas, pero al ser un proceso de lectura compartida, los padres de familia y personal responsable también estarán involucrados. La lectura en niños de 12 a 24 meses no solo consiste en leer libros, sino también engloba la lectura de los gestos, movimientos y acciones, por ello se diseñó un espacio

para introducirlos al mundo de la lectura, con acceso a libros acordes a la edad y temas de interés, espacios tranquilos que pretenden crear una conexión con los futuros lectores.

Entonces, ¿por qué un club para niños de 12 a 24 meses? Esta delimitación surge ante la necesidad de crear no solo espacios de lectura, sino también para poder sumergir a los infantes y a sus padres al mundo literario, llevando a cabo la lectura compartida, y que de acuerdo con Bernadita Muñoz en su “Manual de la lectura temprana compartida” donde enfatiza la necesidad e importancia de “leer desde la cuna” para aumentar las oportunidades de comunicación, de habla, de observación y de la formación de vínculos que propiciarán el conocimiento de los niños respecto al mundo que les rodea.

En este mismo manual, se comparte una serie de sugerencias, las cuales hemos tomado a consideración para crear conciencia a todos los padres y madres de familia respecto al impacto que tiene la lectura a nivel inicial, pero sobre todo hacer uso de esas herramientas que estimularán y prepararán a los niños y niñas durante su proceso de transición a la educación básica.

Analizando el impacto que tiene la relación entre los cuidadores y el bebé para su desarrollo e interés por la lectura, Reyes afirma que “lo que definitivamente sella la relación de un pequeño con la lectura es aquello que circula por debajo y que no está escrito en los renglones de un libro: la pareja adulto-niño, amarrada con palabras” (2016, p.39). Siguiendo con el argumento de Reyes, podemos decir que el bebé se interesa por la lectura por una responsabilidad compartida entre todos los miembros que están presentes en su vida. Gracias a ellos y a la forma en la que introduzcan la lectura al bebé, él mismo denotará entonces, su interés por leer todo lo que le rodea para después acercarse a los libros.

Se tiene el pensamiento erróneo de creer que los bebés no están preparados para la lectura, lo que es completamente falso, ya que como lo menciona la autora, si se les estimula leyéndoles constantemente y se le brindan estímulos visuales y auditivos, los bebés son capaces de construir sus propios significados y explicaciones para poder adaptarse mejor en el

mundo. Ellos son capaces de leer desde que tienen meses de vida y lo hacen al analizar el ambiente en el que se desenvuelven, los rostros de sus familiares, las voces, los sonidos, los aromas, las emociones, gestos, etc.

Son capaces de comunicarse con sus cuidadores, aunque todavía no puedan entonar palabras completas, pero ellos se comunican a través del llanto, el balbuceo y el lenguaje corporal. Dentro de este proceso de leer el mundo, es esencial que los cuidadores brinden protección, atención y cariño al bebé para que él pueda sentirse seguro y confiar en que puede ser escuchado, además de ir construyendo significados o la representación simbólica de sí mismo y del otro al ampliar sus experiencias culturales.

La Educación Inicial, para muchas personas puede ser el grado escolar en el que los niños y niñas se van preparando para el preescolar, lo que significa que, en esta etapa como agentes educativas, deberíamos impartirles la enseñanza de la lectura y la escritura, sin embargo, estos no son los objetivos de la educación inicial, pues esta se enfoca en ir desarrollando las diferentes áreas que le ayuden a los infantes a su vida futura, tales como la social, la intelectual, la afectiva y motora. Pero esto no quiere decir que los niños y niñas tengan que estar limitados ante estos temas.

Leer implica una actividad intelectual donde el lector interactúa con el texto escrito para extraer un significado mediante la interrelación del conocimiento del lector y del contenido del texto (Fraca,2003). Desde la edad temprana, los niños comienzan a conocer a las personas de manera visual, a explorar el mundo y, por lo tanto, van construyendo una relación con la lengua escrita aún sin saberlo. La labor de los docentes radica en poder darles a los niños experiencias diversas que los vayan adentrando al mundo de la lengua escrita, como el poder explorar un libro, el relacionar imágenes con algún texto, e incluso dejándolo leer, aunque él no esté consciente de que lo hace. Debe estar preparado, pues si solo se dedica a implementar una manera de enseñar a leer a los niños, esto sólo lo llevará a un resultado en el cuál, no entenderán nada y para ellos, solo serán sonidos o palabras sin sentido alguno.

Por último, la lectura no solo es basada en libros si no también implica leer imágenes así como los diferentes expresiones y tonalidades, por otra parte se debe de tener en cuenta que el adulto es quien enseña mostrando diversas estrategias que lo ayuden a complementar su acercamiento, haciendo que este pueda encontrarse diversas sorpresas, sentimientos y emociones que lo ayudan a favorecer su acercamiento a la lectura.

Funciones Internas. Al hablar sobre lectura en primera infancia, debemos reconocer que siendo una etapa inicial el concepto de lectura, así como sus procesos son completamente diferentes, en este nivel no está entre sus objetivos la enseñanza formal de la lectura, sin embargo, no debe limitarse a la iniciación al conocimiento de la misma. Se introducirá al infante en edad temprana al mundo de la literatura a través de cuentos, libros, música, imágenes o letreros, ejercitando habilidades que lo conducirán hacia la madurez.

La lectura es un proceso interactivo, se dice que un niño está leyendo cuando toma un libro de cuentos con la intención de leerlo, observa las palabras, visualiza las imágenes y va construyendo una historia. De igual manera Fraca (2003) nos dice que los niños realizan lectura cuando escuchan el relato de un cuento, es importante entender que durante esta etapa los bebés están muy interesados en el sonido de la voz humana y en observar la cara de la persona que habla y al escuchar los cuentos, se desarrolla su capacidad cognitiva y lingüística.

Durante el periodo de los 0 a 2 años es cuando el aprendizaje de los niños y niñas está mediado por la familia, ya que es cuando aparece la comunicación como una clara manifestación del desarrollo (Ramírez y de Castro, 2013, p.10), y como lo plantea Vigotsky, “la función primaria del lenguaje es la comunicación, el intercambio social” (1982, p. 13).

Makin en el 2006 definió que entre los 8 y 12 meses los bebés se encuentran en “fase prelingüística” y que su comunicación tiene lugar por medio de gestos paralingüísticos, como las vocalizaciones, el lenguaje corporal, los gestos y las expresiones faciales.

De acuerdo con esta información podemos decir que, durante los dos primeros años de vida, los niños:

- Desarrollan el conocimiento y la comprensión de cómo funciona el lenguaje.
- Desarrollan un vocabulario variado y diverso para su uso.

Entre las habilidades que se pueden esperar de esta edad es que el infante muestra comprensión de la escucha a través de dirigir su mirada hacia el emisor expresando o repitiendo palabras mencionadas. Usa gestos y vocalizaciones para reñir, bromear y avisar. Escucha atento a nombrarle objetos en ilustraciones.

Funciones externas. La guía dentro de este club de lectura se verá reflejada por parte de todo el personal, sin embargo, el papel de la madre y el padre con su hijo pasa a formar una parte importante dentro de su acompañamiento, los padres le brindarán esa confianza, así como la motivación que el infante necesita para comenzar sus primeros acercamientos con la lectura.

La madre dentro de este club formará una parte indispensable para que el niño entre en un clima de confianza y seguridad para la exploración de todos los componentes que se encuentran él mismo. Según Bonachera (2018) menciona que “El resultado fue claro: a mayor implicación de los padres, mayores niveles de interés y curiosidad por la lectura”. Independientemente del acompañamiento de las agentes y del personal de apoyo, la madre o el padre podrán brindarles beneficios como:

- El hablar y crecer juntos
- Tener buenas experiencias lectoras
- Expresar emociones y sentimientos
- Fortalecer el vínculo afectivo a base de una nueva experiencia
- Crearán la motivación para que las niñas puedan tener mayor aproximación a la lectura compartida.

Metodología

Dentro de este apartado se presenta el procedimiento metodológico a seguir, incluyendo las características de la investigación, así como los métodos, técnicas e instrumentos a utilizar.

El presente proyecto para el logro de los objetivos se enmarca en un paradigma socio crítico, ya que incluye una investigación participante, emancipadora y transformadora debido a que el investigador se involucra en el análisis de las transformaciones sociales, implica la autorreflexión con la finalidad de estructurar el plan para dar respuesta a determinados problemas ya que la investigación y la acción tienen una interacción permanente y buscan mejorar la práctica. La investigación-acción es un proceso que sugiere que el docente integre las acciones y la reflexión para lograr una mejora dentro de la práctica, dicho proceso “es una espiral de ciclos de investigación y acción constituidos por las siguientes fases: planificar, actuar, observar y reflexionar” (Latorre, 2003, p.32).

El enfoque fue cualitativo, puesto que se estudió la realidad en un contexto natural tal como sucede empleando estrategias metodológicas en grupos pequeños en los cuales sea posible observar de manera directa ya que fue un proceso sistemático e imparcial. Bajo el método de la investigación acción que en palabras de Elliott lo define como “una reflexión sobre las acciones humanas y las situaciones sociales vividas por el profesorado que tiene como objetivo ampliar la comprensión de los docentes de sus problemas prácticos” (Latorre, 2005, p. 24).

La investigación acción nos permite realizar adecuaciones pertinentes con un grupo de personas implicadas en este proceso que se caracteriza por su carácter cíclico debido a que es una espiral de ciclos de investigación y acción constituidos por las siguientes fases: planificar, actuar, observar y reflexionar con el fin de mejorar la práctica.

Para esta investigación nos apoyamos del modelo de Elliott, el cual remodela la espiral de la siguiente manera:

- Identificación de la idea a inicial

- Reconocimiento (Descubrimiento y análisis de los hechos)
- Plan general
- Implementación del paso 1
- Revisión de la implementación y sus efectos
- Reconocimiento (explicación de fallos en la implementación y sus efectos) y así sucesivamente.

Dentro de la primera fase Elliot menciona que se realiza la identificación de una idea inicial, ya sea que represente una problemática o no, posteriormente se analiza la idea para proponer una hipótesis de acción, así como las acciones que pueden llevarse a cabo para una mejora. Una vez realizado esto se empieza con el diseño del plan y aquí es donde el autor realiza la propuesta de implementar únicamente la primera acción de dicho plan para después revisar los efectos que presentó, reconociendo los efectos y fallos que se presentaron (Latorre 2005).

Se debe regresar a la revisión de la idea general para así realizar las mejoras y correcciones y continuar con la implementación de la segunda acción y realizar los mismos pasos, esto nos permitió tener un mayor conocimiento de la efectividad de estas acciones y de no ser así realizar los cambios necesarios, este plan de acción se basa en la investigación-acción, que hace referencia al estudio e indagación de forma autorreflexiva de una situación social para llevarlas a cabo una variedad de estrategias que me permitieron la comprensión de la práctica educativa y por consiguiente la mejora de esta mediante la aplicación de ciclos de acción (Latorre, 2003). “El armario de las letras” es una propuesta de proyecto que se trabajó en el cuarto semestre de la Licenciatura en Educación Inicial del Benemérito Instituto Normal del Estado “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla”. Se trata de un club de lectura itinerante que se establecerá primero en la institución del BINE y posteriormente se moverá por diferentes lugares de la ciudad. La finalidad de esto es que durante ese tiempo se trabajen diferentes actividades donde se promuevan los hábitos de lectura y se conforme una comunidad lectora

para que posteriormente ellos puedan seguir inculcando ese hábito en los pequeños. Para llegar a dichos lugares nos movilizaremos en una casa rodante, misma que será acompañada de una bodega móvil donde llevaremos los materiales necesarios, mediante sesiones llevadas a cabo los fines de semana con personal capacitado para apoyar y guiar a los padres de familia e infantes.

Las actividades diseñadas para el club se enfocan a niños y niñas de 1 a 2 años ya que es en esta edad cuando empiezan a tener sus primeras vocalizaciones y desarrollar el lenguaje oral. Sin embargo, reconociendo la necesaria y correcta interacción del niño-libros a partir de la guía de padres y agentes y la importancia de despertar el interés del niño por la literatura, invitamos a toda la familia a integrarse en las actividades del club. Por lo anterior se han seleccionado libros para diferentes edades.

El objetivo es crear un espacio donde se realicen prácticas de lectura significativas con los infantes de 1 a 2 años y sus familias para promover la formación de una comunidad lectora. Lo que nos permitirá investigar, reflexionar y difundir cómo es el proceso de lectura en la primera infancia. Diseñar actividades innovadoras pero acordes al contexto de las comunidades. Facilitar el acceso a una gama de libros que sean adecuados para bebés, niños y niñas de 1 a 2 años. Promover la creación de hábitos de lectura entre las familias, favoreciendo la socialización y creación de vínculos entre todos los integrantes del club de lectura. Propiciar un ambiente de diversidad basado en el respeto, la empatía y solidaridad entre todos los miembros del club.

El acercamiento a la lectura en la primera infancia debe ser indudablemente acompañado de las familias de los niños y niñas. Por ello tendremos diversos invitados a manera de talleristas que brindarán información a los padres de familia sobre diferentes temas relacionados a la primera infancia. Entre los especialistas que contemplamos se encuentra una agente educativa invitada que dará una plática y un taller sobre la primera infancia, un pediatra y dentista que dará un taller respecto a la temática de salud e higiene, un nutriólogo que brindará una plática sobre una nutrición adecuada, un músico que dará dos actividades sobre la temática de música,

un cocinero o chef para realizar una actividad respecto al tema de cocina, un maestro de artes plásticas que dará actividades a la temática de artes plásticas y por último un maestro de educación física.

Los horarios que se establecieron para este proyecto son los sábados y domingos de 10:00 am a 14:00 pm. Esto para facilitar la participación de las familias, especialmente de los padres trabajadores que no cuentan con disponibilidad de tiempo entre semana.

La duración total del club de lectura es de 12 semanas, considerando que cada sábado se brindará el taller impartido por los especialistas previamente mencionados. Se contará con una casa rodante, una bodega móvil, colchonetas, alfombras, cojines, mesas plegables, materiales para acompañar lecturas (títeres, antifaces, disfraces, etc.).

Actividad diagnóstica. Como primer acercamiento se realizó una vinculación con los padres de familia de la comunidad, en donde se les dio a conocer la importancia de la lectura en la primera infancia, recomendaciones de libros, estrategias para el fomento de lectura en casa y finalmente se hizo la invitación para participar en el club de lectura “El armario de las letras”. Esto con la finalidad de saber cuál era la disponibilidad de los padres y el conocimiento que tenían sobre la lectura en la primera infancia.

Actividades Permanentes. Las actividades permanentes son aquellas que consideramos prioritarias para consolidar el desarrollo lector en la edad de 12 a 24 meses, por ello serán actividades que se realizarán cada fin de semana a lo largo de las 12 semanas. Estas actividades son:

1. *Nanas:* Cada sábado al iniciar las actividades en el club de lectura se le pedirá a una madre o padre de familia que le enseñe al grupo una nana o arrullo para que la cantemos en conjunto.

2. *Círculo de lectura:* Posterior al canto de las nanas se les pedirá a los padres que hagan un círculo para hacer la lectura del cuento con la temática de la semana (Infancia, salud e higiene, música, cocina, artes plásticas y educación física). Esta lectura será realizada por las

agentes educativas, con participación de los padres e hijos y con apoyo de materiales como disfraces, marionetas, antifaces, etc.

3. Lectura libre y socialización: Los domingos se sacarán todos los libros del club y se habilitará un espacio de lectura con colchonetas, almohadas, etc donde los padres puedan leer con sus hijos cualquiera de los títulos. Se destinarán 3 horas para la lectura libre, aunque en todo momento se encontrará el personal del club por cualquier duda. En la última hora le pediremos a todos los participantes que hagan un círculo y uno a uno deberán contarnos cuál fue su lectura favorita y por qué. Este relato lo pueden hacer tanto niños y niñas como un padre o madre de familia.

Actividades Rotativas. Cada sábado, después del círculo de lectura, habrá un espacio para realizar una actividad con un especialista en el tema de la semana. Serán seis temáticas diferentes (Infancia, salud e higiene, música, cocina, artes plásticas y educación física) a lo largo de las 12 semanas y se abordarán durante dos sábados cada una, Cabe mencionar que se contará con la participación de invitados especialistas en el tema. Las actividades que se realizarán son:

1. Agente educativa que de una plática sobre la primera infancia y cómo es el desarrollo de los niños en esta etapa.
2. Agente educativa que dé un taller sobre la estimulación temprana para niños de 12 a 24 meses.
3. Pediatra que dé un taller sobre los hábitos de higiene.
4. Dentista para dar una plática sobre el correcto lavado de dientes y cuáles son los cambios que se pueden observar en niños de 1 a 2 años.
5. Nutriólogo para dar una plática sobre las dietas adecuadas para niños de 1 a 2 años.
6. Chef o cocinero para realizar una receta sencilla con las familias donde puedan participar tanto niños como adultos.

7. Maestro de música para realizar la elaboración de instrumentos musicales caseros con todos los participantes del club.
8. Maestro de música para enseñar una canción a los participantes del club con los instrumentos que realizaron previamente.
9. Maestro de educación física para realizar un circuito con los niños y niñas.
10. Maestro de educación física para enseñar ejercicios de activación que los padres puedan hacer con sus hijos en casa.
11. Se invita a un docente de artes plásticas que realice una actividad con los niños, niñas y padres de familia.

Resultado

El primer paso fue el desarrollo teórico donde se realizó una investigación profunda para tener claridad sobre qué es la lectura en la primera infancia, ya que se conforma por procesos diferentes de la adquisición de lectura, pues incluso desde el vientre el bebé se acostumbra a la musicalidad de la lengua. Posteriormente cuando nace continúa este proceso con las percepciones y sensaciones. Este conocimiento es necesario para que se pueda compartir con los padres de familia y la sociedad, que sepan que la Educación Inicial que existe la *lectura* en la primera infancia.

Posteriormente como un primer acercamiento a la aplicación práctica del proyecto y en conjunto con el Cuerpo Académico “Formación docente y su impacto en la educación” se realizó un taller de acercamiento a la lectura en la primera infancia con madres y padres de familia del BINE, este taller se impartió en la sala de prácticas de la Licenciatura de Educación Inicial con el objetivo de dar a conocer la importancia de la lectura en la primera infancia así como una serie de recomendaciones de libros previamente seleccionados para este grupo en específico.

A lo largo de este taller nos dimos cuenta de que los padres de familia no conocían mucho sobre la Educación Inicial, la primera infancia o la lectura en la primera infancia. Sin embargo,

también se notó la disponibilidad que tenían para aprender, de conocer donde pueden encontrar este tipo de espacios y qué estrategias pueden implementar ellos en casa. Se notó su motivación al pedir más talleres de ese tipo. Fue gracias a todas esas dudas que surgieron por parte de los padres de familia que pudimos reafirmar la necesidad de crear espacios de lectura, ya que no hay espacios suficientes para que niños y niñas en la primera infancia y sus familias tengan un primer encuentro con los libros.

Discusión y conclusiones

Los resultados que se obtuvieron a través del taller, así como toda la información recopilada durante la elaboración del proyecto permiten tener un primer panorama de la problemática donde se puede identificar que crear espacios de lectura para la primera infancia es una necesidad latente en la sociedad actual. Crear espacios de lectura para la primera infancia, es crear espacios donde los niños y niñas junto a sus familias puedan explorar, descubrir, compartir los libros y el mundo. Es nuestra responsabilidad como agentes educativas el impulsar estos espacios para que desde los niños y niñas en la primera infancia puedan experimentar el acercamiento a los libros y la lectura.

Creemos que este proyecto en sus primeras fases nos permitió como agentes educativas tener un acercamiento previo con los espacios de lectura. Esto es fundamental ya que para brindar estas experiencias a los infantes y sus familias antes debemos haberlo experimentado. Así mismo es un proyecto flexible que si bien está pensado para implementarse en diferentes contextos y etapas.

El implementar espacios de lectura como “El armario de las letras” traerá consigo grandes beneficios para los niños y niñas en la primera infancia. Es así que, aproximarlos desde una edad temprana a la lectura permitirá desarrollar y fortalecer su capacidad creadora, la expresión de ideas y el desarrollo del pensamiento. No se pretende que los niños y niñas lean de manera convencional, sino que tengan encuentros con los textos en espacios compartidos

con sus familias y las agentes educativas, los cuales serán los encargados de promover e incentivar el deseo por la lectura.

La finalidad es crear ambientes de lectura, construir experiencias significativas que impliquen el uso de diferentes lenguajes, que trasciendan el espacio escolar, en el que se involucren las familias, cuidadores y agentes educativas. En donde las familias participen activamente, pues son el referente para su integración social y cultural.

Referencias

- Anónimo. (2018). *La importancia de los padres en el desarrollo de la lectura en los niños*. Literatura SM.
- Flores, A., y Martín, M. (2006). El aprendizaje de la lectura y la escritura en Educación Inicial. *Revista Universitaria de Investigación*.
- Fraca, L. (2003) *Pedagogía integradora en el aula*. Los libros de El Nacional.
- Hernández, R., Fernández C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México.
- John, E. (2005). *La investigación – acción en educación*. Madrid, España. Ediciones Morata
- Latorre, A. (2003). *La investigación – Acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. España. Graó
- Muñoz, B., y Anwandter, A. (2011). *Manual de Lectura Temprana compartida*.
- Noreña, C. A. y de Castro, D. P. (2013). La lectura en la primera infancia. *Revista Grafías*, pp. 7-22.
- Ramirez, C., y Castro, D. (2013). *La Lectura en la Primera Infancia*. Cognición y Cultura de Investigación.
- Reyes, Y. (2016). *La poética de la infancia*. Luna Libros.
- Vygotsky, L. S. (1982). *Pensamiento y palabra*. En: Tomo II. Obras Escogidas España: Aprendizaje Visor.

Desarrollo de la expresión oral en preescolar: análisis de las estrategias en la práctica docente

Patricia Judith Guzmán Ordaz

patriciaguzman929@gmail.com

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora, Profr. Jesús Manuel Bustamante Mungarro

Mariana Solis Corral

marianaasc02@hotmail.com

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora, Profr. Jesús Manuel Bustamante Mungarro

Cynthia María Morán Favela

cynthiamoranf@gmail.com

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora,
Profr. Jesús Manuel Bustamante Mungarro

Línea temática 2. Pedagogía y práctica docente en las escuelas normales

Resumen

A través de la siguiente investigación, la docente practicante de un Jardín de Niños, ubicado en el municipio de Hermosillo, Sonora, realizó un informe de práctica profesional, centrado en una problemática detectada, se desarrollan las actividades, el contexto de la institución, del aula, grupo, contexto y comunidad. Con la finalidad de aportar conocimientos a las características de los estudiantes y lo que los rodea, y lograr que sean atractivas para ellos y obtener grandes avances.

La expresión oral es un aspecto fundamental en el proceso del lenguaje y la comunicación. La investigación cuenta con un enfoque metodológico que permite realizar una investigación sistemática y reflexiva sobre la práctica educativa con el objetivo de mejorarla y generar conocimiento relevante en el contexto educativo; se reflexiona sobre la importancia que tienen los cuentos para favorecer la expresión oral en la educación preescolar y su relevancia para el desarrollo integral de los niños. Por último, se presentan conclusiones basadas en los resultados obtenidos durante las prácticas y estrategias aplicadas por la practicante, con el propósito de enriquecer las prácticas pedagógicas y brindar orientación a futuras intervenciones usando como conducto pedagógico los cuentos para lograr la expresión oral de los niños en educación preescolar.

Palabras clave: estrategias, expresión oral.

Planteamiento del problema

Durante las prácticas se pudo observar la importancia de conocer a profundidad al alumno para comprender sus necesidades, intereses, habilidades y desafíos individuales que permite al docente establecer una relación significativa con él. Esto implica escuchar activamente, observar y comunicarse en todo momento con el estudiante para comprender sus emociones, gustos y metas.

Al establecer una relación positiva y empática, los docentes pueden crear un entorno de aprendizaje seguro y de apoyo, lo que promueve el crecimiento académico y personal del estudiante. Además, conocer a profundidad a los estudiantes ayuda a identificar sus estilos de aprendizaje. Al adaptar las estrategias de enseñanza a sus estilos individuales, los educadores pueden mejorar la comprensión y retención de la información que facilita el proceso de aprendizaje.

Dentro del aula se detectaron cuatro alumnos que no contaban con un diagnóstico médico, se encontraban observados con dificultad severa de la comunicación, a los alumnos les costaba comunicarse y expresar sus ideas, tres de los alumnos no se lograba comprender

su pronunciación y lo hacían en un tono de voz bajo debido a su poca seguridad al momento de participar.

Al ser un grupo mixto con dos estudiantes de primer grado y dieciséis de segundo grado, se pueden considerar que son estudiantes en periodo de adaptación a la nueva rutina a la que se enfrentan por ser escolarizados de nuevo ingreso. Para algunos de los alumnos la asistencia a la institución se considera de los primeros contactos con el exterior, así como una comunicación con personas fuera de su núcleo familiar. Es por eso que cuentan con un ritmo lento de trabajo. Los estilos de aprendizaje que predominan en el grupo actualmente son funcionales en lo individual.

Martínez (2014) les menciona a los docentes la importancia de brindar de forma clara los conocimientos a los estudiantes:

Por esto el maestro de preescolar debe facilitar el acceso al conocimiento y tener en cuenta las inteligencias múltiples, y los ritmos y estilos de aprendizaje dominantes de los estudiantes, entre los ritmos están los niños de aprendizaje lento, talentosos o superdotados, los cuales pueden aprender con mayor facilidad según sus preferencias.

Los dos alumnos de primer año son apoyados por los alumnos de segundo. Esto es favorecedor para los alumnos. Su experiencia, conocimientos y habilidades pueden ser de gran beneficio para los estudiantes más pequeños. Es una práctica enriquecedora que fomenta el aprendizaje mutuo y fortalece la comunicación, como lo dice Álvarez C. (2009):

En un grupo diverso es normal que las niñas y los niños con aprendizajes más avanzados ayuden y expliquen nuevos conceptos a los de menor edad, quienes sin duda se ven favorecidos, esto nos lleva a la idea de aprendizaje asistido propuesto por Vigotsky, el cual se da a partir de interacciones con personas más conocedoras que brindan el apoyo requerido para lograr nuevas habilidades y conocimientos, este apoyo es conocido como andamiaje (p. 6).

Los estudiantes mantienen una comunicación cordial con sus compañeros. A pesar de tener un problema severo de comunicación, dos estudiantes de los cuatro en todo momento hacen su mayor esfuerzo por comunicarse de alguna manera. Por el contrario, las otras dos estudiantes son temerosas al tratar de comunicar sus pensamientos o ideas, se observan en ellas dificultades al compartir objetos; sin embargo, al serle mencionado la importancia de compartir lo realizan sin inconveniente.

Al no desarrollar una convivencia constante en el grupo, las alumnas cuentan con un problema severo de comunicación dentro del aula; por lo que se buscó generar un ambiente afectivo y de confianza para favorecer una relación de armonía desde un marco de valores promoviendo una amistad entre compañeros:

[...] el aula supone el medio idóneo para las relaciones entre los niños, entre compañeros, que deben entenderse desde la amistad, considerándose sobre una esfera prosocial, compartiendo y ayudando, desde la aceptación y la cooperación, en el respeto y la tolerancia (Luque, 2015, p. 370).

Las docentes implementan estrategias para desarrollar la inclusión en cada uno de los grupos desde las particularidades de cada alumno como se menciona "en este sentido, la escuela inclusiva abarca la diversidad cultural que tenemos actualmente en las aulas, producto en unos casos de la inmigración, en otros de factores genéticos o metabólicos y en la mayoría de los aspectos socioculturales (Sánchez y Robles, 2013, p. 26).

Marco teórico

Al elegir el cuento como estrategia de expresión oral, se busca favorecer la oralidad, pues representa un papel fundamental en el desarrollo de los niños en edad preescolar. Los cuentos estimulan la imaginación y la creatividad. Por otro lado; al escuchar o contar historias, las personas son transportadas a mundos diferentes, pueden visualizar escenas y personajes en su mente y utilizar su propia imaginación para llenar los espacios en blanco, al escuchar y contar

historias, se familiarizan con diferentes palabras, expresiones y estructuras, lo que contribuye a su desarrollo lingüístico.

Además. Bonilla (2021) señala que la lectura del cuento:

Es considerado un valioso método de enseñanza y una gran herramienta pedagógica, pues este tiene la particularidad de permitir mejorar la expresión oral de quien lee y escucha, así como de ampliar el vocabulario y dar un estímulo a la imaginación, especialmente durante la etapa de la infancia (p. 14).

Es crucial fomentar en los preescolares el lenguaje, la imaginación y la comunicación. Para ello, los cuentos ofrecen una oportunidad única para promover distintos aprendizajes y habilidades al permitir a los niños explorar su creatividad, mejorar su vocabulario y desarrollar habilidades comunicativas de manera lúdica y participativa.

Como dice Martínez (2022):

Los niños aprenden mucho con los cuentos infantiles gracias a la fantasía, que despierta en ellos curiosidades, estimulan el lenguaje tanto oral como escrito ya que, a través de los cuentos los niños(a) añadirán palabras a su vocabulario y aprenderán diferentes expresiones. La intención de los cuentos en los niños(a) es que sean divertidos para entretenerlos, y ponernos a reflexionar, despertar sentimientos, de tristeza, amor, alegría, etc. Despertar la creatividad, la ocurrencia y la fascinación por la lectura (p. 60).

De la misma manera, otros autores mencionan que "El lenguaje adquiere una importancia crucial, ya que es a través de él que los niños pueden expresar sus pensamientos, necesidades y emociones, así como comprender y relacionarse con los demás" (González y García, 2019, p. 569).

Otro de los términos imprescindibles durante el desarrollo de la comunicación y el desarrollo del lenguaje de los estudiantes es la expresión oral, pues esta les brinda la

oportunidad de comunicarse, interactuar con los demás, expresar sus pensamientos, emociones y necesidades de manera efectiva. Navarro (2020) sostiene que:

La expresión oral en preescolar es fundamental para el desarrollo del lenguaje es una capacidad específica y unas de las necesidades vitales de los hombres, por ello es necesario que dentro del aula se brinden oportunidades que permita a los niños desarrollar y obtener mayores habilidades lingüísticas, por medio del diálogo, relacionándose con otras personas para hacer conocer sus pensamientos, opiniones y deseos, desarrollando su capacidad expresiva (p. 1).

La aplicación de actividades que ayuden al desarrollo de las áreas del conocimiento es una de las tareas esenciales en la escuela en donde se busca que todos los alumnos potencialicen sus capacidades y en la diversidad encontrar fuentes de aprendizaje para todos. La inclusión en el aula es un principio fundamental en la educación que busca garantizar la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes, sin importar sus culturas o grupo al que pertenezcan.

Es importante trabajar la inclusión en los ejercicios y realizar los ajustes necesarios al impartir las diversas actividades; por lo que, Cañola (2013) comparte que un gran reto sería transformar las instituciones con un espacio igualitario donde se dé a los alumnos atención equitativa a cada una de las necesidades de los estudiantes. La práctica educativa involucra un gran reto para esa atención diferenciada comprendiendo que el ser diferente es natural, no solo incluye la equidad con los alumnos sino con las docentes y toda gestión escolar.

Los alumnos con riesgo de rezago dentro del salón de clases representan un reto para el docente, requieren la aplicación de actividades en las que sean capaces de desarrollarse adecuadamente, además, considerar la representación de los resultados de distintas formas, según sean las características de los alumnos.

Existen gran variedad de factores que pueden generar la no adecuada adquisición del lenguaje oral en nivel preescolar, sin embargo, en el caso de los alumnos con los que se trabajó,

no se detectaron barreras para el aprendizaje y la participación, pues la docente en todo momento consideraba sus habilidades para la realización del trabajo, además los padres de familia estaban en comunicación constante y armonía con la escuela, lo niños mostraban interés por ayudar a sus compañeros, y no se contaba con un diagnóstico médico que explicara la situación. Por lo anterior se determinó, junto a la maestra de apoyo, que se trataban de dificultades severas de comunicación, pues como su concepto lo dice, González y García (2019):

El lenguaje es un proceso complejo que depende de infinidad de factores para su correcto funcionamiento. Los trastornos de la comunicación comprenden las alteraciones del lenguaje, el habla y la comunicación y se incluyen dentro de los trastornos del neuro desarrollo para facilitar las decisiones diagnósticas. El uso de instrumentos estandarizados adecuados constituye una clave fundamental para el diagnóstico y la comprensión de las entidades nosológicas tanto en lo que al estudio neuropsicológico se refiere como en la evaluación psicoeducativa y clínica.

La expresión oral les permite organizar sus pensamientos, formular preguntas, expresar sus opiniones y participar en discusiones, lo que contribuye a su desarrollo intelectual y a la construcción de conocimiento. "La expresión oral es saber captar las intenciones de los demás, sus deseos y pensamientos, los mensajes no verbales que se transmiten a través de la cara y los gestos, el doble sentido de los mensajes y metáforas" (Bohorquez y Rincon, 2018, p. 17). A través de esta, los niños empiezan a distinguir las intenciones de sus compañeros, muchas veces por otros medios como sus expresiones faciales entre lo que dicen.

Metodología

Al comenzar las prácticas profesionales, se detectaron áreas de oportunidad en los alumnos, que influyen en la adquisición del aprendizaje, existían situaciones que requerían de atención, pero en especial, la expresión oral en dos alumnos fue una preocupación para las docentes del grupo. Después de la aplicación de la evaluación diagnóstica, se detectaron cinco alumnos del

grupo, no lograban expresarse de manera correcta, mostraban timidez e inseguridad al participar, por lo que se rezagan del resto del grupo.

Se indagó acerca de la importancia de la expresión oral en preescolar y al concluir que es un área que aporta al resto de los contenidos curriculares, se decidió plantear acciones para su mejora en un grupo de niños. En conjunto con la docente titular del grupo, se revisaron una serie de estrategias como opción para trabajar con los niños, concluyendo, según las entrevistas, que el cuento era una herramienta muy aceptada por los niños. Se diseñaron una serie de actividades, que al mismo tiempo que se aplicaron, se fueron evaluando, permitiendo así, la modificación de lo que no se consideraba prudente para los propósitos a alcanzar.

Se trabaja el enfoque cualitativo pues este enfoque "se interesa por captar la realidad social "a través de los ojos de la gente que está siendo estudiada, es decir, a partir de las percepciones que tiene el sujeto de su propio contexto" (Monje, 2011, p. 13).

La metodología que fue implementada en este estadio fue la investigación acción pues al combinar la teoría con la acción con base en una problemática social se pueden obtener cambios al mismo tiempo que se analizan los procesos y las causas. Se destaca que en una investigación-acción una de las principales razones por las que la observación es importante es porque permite a los investigadores captar información contextual y situada en el entorno educativo, a diferencia de otros métodos de recopilación de datos.

La observación es fundamental, ya que proporciona información directa y detallada sobre la práctica, por medio de la observación cuidadosa y detallada, se pueden recopilar datos objetivos y descriptivos que les permiten comprender y analizar en profundidad diferentes aspectos de la realidad educativa. Altamirano (2020) dice que:

La Investigación-Acción permite adentrarse en una situación y conocer a los individuos involucrados, brindando información que difícilmente se podría conseguir de manera cuantitativa. En los contextos educativos, surgen casos particulares con problemáticas

que solo pueden solucionarse al ser estudiadas de manera presencial, mediante la observación, el análisis y la interpretación (p. 10).

Resultado

Para alcanzar los resultados que se esperaban, se diseñó un plan de acción, el cual incluía un cronograma de actividades, consideradas en los momentos de práctica, la aplicación de actividades diseñadas de manera intencionada para alcanzar los objetivos deseados, la evaluación constante de los resultados con distintas herramientas, y la reflexión acerca de la oportunidad de continuar con lo establecido.

Se implementaron distintas actividades, a través de la estrategia del cuento, es decir todas relacionadas con este género literario, fueron planteadas acorde las características de los estudiantes en los que se enfocó el trabajo, pero también adecuadas para el resto del grupo, pues en toda ocasión se intervino con la totalidad de los niños. Durante y después de cada clase se analizaron los resultados por medio de la observación, diario de trabajo y rúbricas de evaluación diseñadas según los propósitos buscados que eran facilitar su capacidad para expresar pensamientos, deseos y necesidades.

Conforme el plan de acción avanzaba, los alumnos mostraron mayor seguridad al compartir con sus compañeros sus ideas, expresar las formas en las que realizaron un trabajo o al solicitar las participaciones de los niños durante las actividades. Hubo ejercicios que mostraron mayores avances que otros, sin embargo, se destaca que la motivación de los estudiantes, el generar seguridad en sus acciones, así como plantear estrategias que sean de su agrado, fueron factores que influyeron en la obtención de resultados positivos.

Es por ello que Alemán et al. (2018) consideran que la motivación de aprendizaje es fundamental en la enseñanza; ya que, van de la mano con el método que el docente utilice para lograr que el conocimiento de los estudiantes fluya, y a la vez esté ligado con la motivación de los estudiantes puesto que es transmitida a sus estudiantes. Se debe considerar que es

esencial en los docentes debido que un profesor desmotivado, se muestra menos eficiente y el proceso de enseñanza-aprendizaje no se logran en conjunto.

Las participaciones orales de los alumnos avanzaron de manera gradual, un par de niños, mostraron avance en la manera de comunicar sus ideas, durante las primeras actividades, los otros dos, aunque avanzaron, seguían mostrando dificultad para expresarse, su tono de voz era casi imposible de escuchar, además, que sólo emitían palabras cortas y aisladas, por lo que requerían la interpretación por parte de la docente.

En la recta final de la aplicación del plan de acción, los alumnos que mostraron avances rápido comenzaron a expresarse de manera eficaz, se notaban entusiasmados por pasar al pizarrón en el desarrollo de las actividades, además, que en las colaboraciones que hacían dentro de los equipos de trabajo, se apreciaba la adquisición de los aprendizajes.

Los dos alumnos que continuaron presentando dificultades en la expresión oral, reflejaban inseguridad en sus participaciones, mostraban mucho interés por el desarrollo de las actividades, les gustaba el trabajo a través del cuento, pues era una acción que les gustaba llevar a cabo, además que les permitía interactuar entre ellos, con lo que ya sabían, pero al momento de solicitar su participación o que expresaran a todo el grupo sus ideas, cambiaban su actitud, se mostraban retraídos, y el volumen de su voz era mucho más bajo que al conversar con sus compañeros.

El trabajo realizado con los alumnos ayudó a la adquisición total de la oralidad en tres de los cinco alumnos seleccionados para la investigación, generó motivación en el grupo escolar, además, propició la colaboración entre iguales, al desarrollar situaciones entre el total de los niños, o en equipo. En cuanto a los dos alumnos en los que no se lograron los mismos avances, se rescata el progreso en cuanto a la recepción de las ideas, y en la expresión con pocas personas.

Discusión y conclusiones

El desarrollo de la investigación acción permitió a la practicante normalista la participación activa en el estudio atendió una necesidad que consideró relevante en su grupo de práctica, permitió la reflexión constante acerca de lo aplicado. Se analizó desde la perspectiva de la docente como fue desarrollada cada actividad; de igual forma como reaccionaron los estudiantes con las propuestas didácticas, si fueron de su agrado, si lograron favorecer el propósito deseado.

Al realizar la investigación acción se favoreció el perfil que como futuro docente se debe tener, ya que en diferentes momentos se realizaron actividades que mostraban los aprendizajes adquiridos. Cuando las competencias profesionales se manifiestan, “expresan desempeños que deben demostrar los futuros docentes de educación básica, tienen un carácter específico y se forman al integrar conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para ejercer la profesión docente y desarrollar prácticas en escenarios reales” (Secretaría de Educación Pública, 2018b, párr. 9).

Cada estudiante tiene necesidades específicas, y la responsabilidad como docente es adaptar estrategias y enfoques para satisfacer esas necesidades que en ocasiones puede llegar a generar dificultad; valorar la importancia de brindar un ambiente inclusivo y respetuoso, para motivar a los a estudiantes para que no se sientan excluidos, y se desarrollen actividades en donde todos los alumnos se sientan seguros para expresarse y participar activamente en el proceso educativo.

Es importante destacar que el presente trabajo de investigación-acción ha demostrado la importancia de la mejora de la expresión oral por medio de los cuentos como elemento fundamental en el desarrollo integral de los niños y niñas, esto a través de la implementación de diferentes estrategias y actividades diseñadas específicamente para promover y fortalecer la expresión oral.

Referencias

- Alemán, B., Navarro, O., Suárez, R., Izquierdo, Y., y Encinas, T. (2018) *La motivación en el contexto del proceso enseñanza-aprendizaje en carreras de las Ciencias Médicas*. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1684-18242018000400032
- Altamirano, S. (2020). La investigación acción: un reto para el docente en su práctica educativa. *Presencia Universitaria*, 8(15), pp. 6-15. <https://doi.org/10.29105/pu8.15-1>
- Álvarez, C., Araya, Y., Herrera, D., y Murillo, K. (2009). La estrategia de grupos heterogéneos en el nivel de educación inicial implementada por el ministerio de educación pública de Costa Rica. *Revista Electrónica publicada por el Instituto de Investigación en Educación*, 9(1), pp. 1-29. <https://doi.org/10.15517/aie.v9i1.9374>
- Bohórquez, M., y Rincón, Y. (2018). *La expresión oral: Estrategias pedagógicas para su fortalecimiento [Tesis de maestría inédita]*. Universidad pedagógica y tecnológica de Colombia. https://repositorio.uptc.edu.co/bitstream/handle/001/2345/TGT_995.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Bonilla, E. (2021). *El cuento en el desarrollo de la oralidad en niños de segundo año de EGB de la Unidad Educativa Vygotsky, en el periodo 2020-2021*. [Tesis universitaria]. Universidad Nacional de Chimborazo. <http://dspace.unach.edu.ec/handle/51000/8227>
- Cañola, K. (2013). *Los docentes deben asumir el reto de la educación inclusiva*. Universidad de Piura. <https://www.udep.edu.pe/hoy/2013/10/los-docentes-deben-asumir-el-reto-de-la-educacion-inclusiva/>
- González, J., y García, J. (2019) *Trastornos del lenguaje y la comunicación*. https://www.aepap.org/sites/default/files/pags._569-
- Luque, D. (2015). Relaciones de amistad y solidaridad en el aula: Un acercamiento psicoeducativo a la discapacidad en un marco inclusivo. *Revista Mexicana de*

Investigación Educativa. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=\\$1405-66662015000200003&script=sci_abstract](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=$1405-66662015000200003&script=sci_abstract)

Martínez, M. (2022). El cuento como estrategia didáctica para el fortalecimiento del lenguaje oral en los niños de la etapa preescolar. *Revista nacional científica estudiantil*, 3(1), pp. 54-71. <https://doi.org/10.46498/renacipb.v3i1.1826>

Martínez, S. (2014). *Ritmos y estilos de aprendizaje en el nivel preescolar en la corporación Instituto educativo del Socorro*, [Tesis de pregrado]. Universidad de Cartagena. <https://hdl.handle.net/11227/2645> <http://dx.doi.org/10.57799/11227/8807>

Monje, C. (2011). *Metodología de la investigación Cuantitativa y Cualitativa*. Universidad Surcolombiana. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Guia-didactica-metodologia-de-la-investigacion.pdf>

Navarro, S. (2020). *Expresión oral en estudiantes* [Trabajo de investigación]. Universidad Científica del Perú. <http://repositorio.ucp.edu.pe/bitstream/handle/UCP/1238/NAVARRO%20NARO%20LUCY%20JANINA%20-%20TRABAJO%20DE%20INVESTIGACION.pdf?sequence=4&isAllowed=y>

El juego matemático en la enseñanza-aprendizaje de ecuaciones lineales en primer año de secundaria

Sinhue Reyes Reyes

sreyes@enijtb.edu.mx

Instituto Jaime Torres Bodet

Claudia Rodríguez Juárez

crodriguez@enijtb.edu.mx

Instituto Jaime Torres Bodet

Jesús Álvarez Mialma

sinhuerey@gmail.com

Instituto Jaime Torres Bodet

Línea temática 2. Pedagogía y práctica docente en las escuelas normales

Resumen

Durante las jornadas de observación docente en séptimo semestre, se detectó en un grupo de primer año de secundaria, la dificultad de resolver problemas matemáticos que involucran ecuaciones lineales. Mediante una metodología de investigación-acción se implementaron juegos matemáticos para enfrentar esta problemática. Los resultados permitieron observar en los estudiantes un refuerzo en los lazos de compañerismo entre ellos, el desarrollo de su memoria, de su competencia creativa e imaginativa, de su autonomía, de su autoestima, e incremento en el interés y atención hacia la clase, lo que favoreció la comprensión del contenido, la motivación y el razonamiento (Delgado, 2011), superando esquemas rutinarios de ejercitación mecánica.

Palabras clave: juego matemático, estudiantes de secundaria, ecuaciones lineales.

Planteamiento del problema

Durante las jornadas de observación docente en séptimo semestre, se detectó en un grupo de primer año de secundaria que los estudiantes no pueden resolver problemas matemáticos que involucran ecuaciones lineales, experimentan dificultades en el tránsito de la aritmética al álgebra.

Uno de los propósitos del plan de estudios para este nivel educativo es que el alumno “resuelva problemas mediante la formulación y solución algebraica de ecuaciones lineales” (SEP, 2017, p. 313). Sin embargo, es un proceso complicado para los estudiantes, dada la dificultad de traducir el lenguaje natural al lenguaje matemático y viceversa.

El tema de ecuaciones lineales es de suma importancia en los estudiantes porque “permite la interpretación de modelos matemáticos para la resolución de una finalidad de situaciones que contengan el mismo caso” (Hernández, 2020, p. 3). En la vida cotidiana, resolver una ecuación lineal “permite solucionar problemas del día a día relacionados con costos, ofertas, gastos, no solo de dinero, sino también de tiempo, consumos, ganancias, entre otros, lo cual posibilita medir, predecir y organizar determinados asuntos del diario vivir” (Orozco, 2022, p. 25); por lo cual, este aprendizaje es un elemento importante en la formación de todo estudiante, ya que posibilita el desarrollo de una competencia matemática para la vida, en el caso de que no dominen este saber, tendrán muchas dificultades para adquirir aprendizajes de mayor nivel en el campo del álgebra.

Como plantea Echenique (2006, p. 10), con respecto a los estudiantes,

[...] se trata de enseñarles a pensar matemáticamente, es decir, a que sean capaces de abstraer y aplicar ideas matemáticas a un amplio rango de situaciones y, en este sentido, los propios problemas serán las ‘herramientas’ que les llevarán a ello.

En consecuencia, es necesario desarrollar estrategias didácticas que despierten el interés del estudiante para acercarse a este tema matemático, puesto que su atención es mayor cuando la problematización está basada en situaciones de su interés, de esta forma, se podrá

desarrollar en el estudiante una mejor comprensión de las ideas matemáticas (Santos, 2011). Una estrategia que facilita el acercamiento al tema es el juego matemático en la enseñanza-aprendizaje de ecuaciones lineales en primer año de secundaria.

Marco teórico

Ecuaciones lineales

Una ecuación es una igualdad en la cual hay términos conocidos y términos desconocidos. El término desconocido se llama incógnita y se representa generalmente por las últimas letras del abecedario: x , y o z , aunque puede utilizarse cualquiera otra letra. Según Barnett et al. (2000, p. 43), una ecuación de primer grado o ecuación lineal significa “un planteamiento de igualdad, involucrando una o más variables a la primera potencia, que no contiene productos entre las variables; es decir, una ecuación que involucra solamente sumas y restas de una variable a la primera potencia”.

Resolver una ecuación consiste en encontrar el valor de la incógnita que hace verdadera la igualdad. Cuando en la ecuación la variable presenta al uno como único exponente se dice que la ecuación es lineal o de primer grado.

El juego

A lo largo de la historia, el juego “ha estado siempre presente en todas las culturas y sociedades, incluso en las más primitivas. Forma parte de la genética de la persona. Se nace, crece, evoluciona y vive con el juego” (Paredes, 2003, p. 32).

El juego es una actividad fundamental para el desarrollo integral de las personas. Con su práctica se fomenta la adquisición de valores, actitudes y normas necesarias para una adecuada convivencia en sociedad. En algún momento todos hemos aprendido a relacionarnos con nuestro ámbito familiar, material, social y cultural a través del juego.

Se han formulado distintas definiciones sobre el juego. Viciano, Conde y Conde (2002) definen el juego como “un medio de expresión y comunicación de primer orden, de desarrollo

motor, cognitivo, afectivo, sexual, y socializador por excelencia” (pp. 100-101). Para estos autores, el juego es un elemento clave para el desarrollo de las potencialidades afectivas, sensorio motrices, cognitivas, relacionales y sociales de las personas.

En el mismo sentido, Carmona y Villanueva (2006) expresan que el juego es “un modo de interactuar con la realidad, determinado por los factores internos (actitud del propio jugador ante la realidad) de quien juega con una actividad intrínsecamente placentera, y no por los factores externos de la realidad externa” (p. 11). Podríamos decir que cotidianamente muchas de las actividades que se realizan constituyen un medio para conseguir una meta determinada, mientras que el juego constituye un fin en sí mismo, ya que la acción lúdica produce placer, alegría y satisfacción al ejecutarla.

Por su parte Garaigordobil y Fagoaga (2006) definen al juego como:

[...] una actividad vital e indispensable para el desarrollo humano en distintos aspectos: desde el punto de vista biológico es un agente de crecimiento del cerebro; desde el psicomotor, el juego potencia el desarrollo del cuerpo y de los sentidos; desde la sociabilidad, por el juego se entra en contacto con los iguales, y ello ayuda a ir conociendo a las personas del entorno, a aprender normas de comportamiento y a descubrirse a sí mismo en el marco de estos intercambios. El juego es una actividad que procura placer, entretenimiento y alegría de vivir, que permite expresarse libremente, encauzar las energías positivamente y descargar las tensiones.

Para Vygotsky (1966), el juego es una actividad social en la cual, gracias a la cooperación de los participantes, se logran adquirir papeles o roles que son complementarios entre ellos.

Ortiz (2009, p. 62) plantea las fases esenciales que posee el juego: a) introducción. Comprende los pasos o acciones que posibilitará iniciar el juego, esto incluye los acuerdos o convenios que se logren establecer normas o tipos de juegos; b) desarrollo. Se produce la actuación de los estudiantes en dependencia de lo establecido por las reglas del juego; y c) culminación: Cuando un jugador o grupo de jugadores logra alcanzar la meta en dependencia

de las reglas establecidas, o cuando logra acumular una mayor cantidad de puntos, que demuestre un mayor dominio de los contenidos y desarrollo de habilidades.

El juego en la educación

Ortiz y Hernández (s.f.) mencionan que el juego es muy antiguo y que en la comunidad primitiva era utilizado para el desarrollo de habilidades en los niños y jóvenes que aprendían de los mayores la forma de cazar, pescar, cultivar y otras actividades que se transmitidas de generación en generación.

Con base en la definición anterior se comprende que el juego es una actividad amena de recreación que sirve de medio para desarrollar capacidades mediante una participación activa y afectiva de los estudiantes, por lo que en este sentido el aprendizaje se transforma en una experiencia satisfactoria. A través de la participación en el juego los estudiantes desarrollan métodos de dirección y conducta correcta, y se constituye una forma de trabajo docente que brinda una gran variedad de procedimientos para el entrenamiento de los estudiantes en la toma de decisiones para la solución de diversas problemáticas.

La diversión y la sorpresa del juego provocan un interés profesional episódico en los alumnos, válido para concentrar la atención de los mismos hacia los contenidos técnicos (Ortiz y Hernández, s.f.).

En la misma línea, Bautista (2004) plantea que los juegos no son un recurso nuevo, pero sí productivo, siempre y cuando se coordinen con un propósito claro y de manera organizada. Los objetivos, contenidos, y métodos de enseñanza deben tener correspondencia con el ritmo de aprendizaje de los estudiantes, las pautas acerca de la evaluación y la organización en el aula.

Cada actividad debe comprender las competencias y capacidades a lograr, así como las reglas claras, ya que esto optimizará el aprendizaje de los estudiantes en una situación determinada. En tal contexto se sugiere considerar los aprendizajes esperados, la descripción y reglas del juego, los materiales a emplear, el aprendizaje e internalización de los

conocimientos conseguidos en dicha actividad impulsada por el juego didáctico, la edad de los estudiantes y el ritmo de aprendizaje de los mismos.

La relación entre juego y aprendizaje es natural. Ambos vocablos conllevan la superación de obstáculos, la forma de encontrar el camino, el entrenamiento, la deducción e invención para llegar a ganar y pasarla bien (Ángeles y García, s.f.).

La actividad lúdica es atractiva y motivadora, capta la atención de los alumnos hacia la materia, bien sea para cualquier área que se desee trabajar, los juegos requieren de la comunicación y provocan y activan los mecanismos de aprendizaje. Permite cambiar el rol del docente para dejar de ser el centro de la clase, y convertirse en facilitador-conductor del proceso de enseñanza-aprendizaje, además de potenciar con su uso el trabajo en pequeños grupos o parejas.

El juego educativo permite cumplir un fin didáctico y desarrolla la atención, memoria, comprensión y conocimientos de los estudiantes (Delgado, 2011).

Pavía (2006) explica que los docentes utilizan el juego como una estrategia didáctica, la cual genera en el estudiante interés y motivación. Para hacer uso del mismo utilizan tres características: 1) conocer lo que se hace; 2) explicar para qué se hace; y 3) comprender cómo se desarrolla. Esto permite al educando tomar un papel activo en su aprendizaje para construir su propio conocimiento, de una forma entretenida y divertida.

Allvé (2003) plantea que través del juego se pueden comunicar principios y valores como la generosidad, dominio de sí mismo, entusiasmo, fortaleza, valentía, autodisciplina, capacidad de liderazgo, altruismo, entre otros. En consecuencia, los juegos educativos son importantes para los estudiantes porque, durante el juego, el estudiante inicia animado, ejercita el lenguaje, se adapta al medio que le rodea, descubre nuevas realidades, forma el carácter, contribuye a desarrollar la capacidad de interacción y demuestra lo que ha aprendido (Allvé, 2003).

Gutton (2002) señala que el juego debe considerar algunos factores para que su aplicación sea correcta y logre el cometido de recreación y educación. Entre estos están la participación, el dinamismo, el entretenimiento, el desempeño de roles y la competencia.

El juego matemático

Diversos autores señalan la estrecha relación entre las matemáticas y los juegos matemáticos (Fournier, 2003; Rojas, 2009; Ferrero, 2001) al permitir desarrollar técnicas intelectuales, que propician el pensamiento lógico y el razonamiento matemático.

Pérez (2004) argumenta que los juegos en la matemática hacen aportaciones significativas, puesto que facilitan diversos procesos cognitivos, como la adquisición, interpretación, organización y comunicación de la información.

Olfos y Villagrán (2001) mencionan algunos juegos utilizados en las matemáticas escolares:

- Juegos de pre-instrucción, co-instrucción y post instrucción.
- Juegos de conocimiento y de estrategia.
- Juegos con lápiz y papel, calculadoras, fichas (ajedrez), y juegos por hacer.
- Juegos de numeración, cálculo, cuentas, operaciones, criptogramas, series, adivinanza de números con el sistema métrico y la divisibilidad.
- Juegos aritméticos, algebraicos, geométricos, topológicos, manipulativos y lógicos.

Estos mismos autores señalan que es posible utilizar también los juegos tradicionales en beneficio de la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas, modificando algunos detalles para adaptarlos a las clases.

Metodología

El presente trabajo de investigación está basado en una investigación cualitativa, debido a que esta tiene como fin evaluar las cualidades del aprendizaje que adquieran los estudiantes. Hernández, Fernández y Baptista (2006, p. 7), definen la investigación cualitativa como aquella que “utiliza la recolección de datos sin medición numérica para descubrir o afinar preguntas de investigación, hipótesis, generar teorías y conocimientos nuevos o novedosos en el proceso de interpretación”.

Sigue una metodología de investigación-acción, considerando que es el estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma (Latorre, 2005). En el mismo contexto nos basamos en el modelo de Kemmis (1989), que opera en una espiral de ciclos y en el que cada ciclo se compone de cuatro fases: planificación, acción, observación y reflexión.

La población con la cual se trabajó fue el grupo de primer grado grupo “B”, el cual tiene un total de 47 estudiantes, 28 mujeres y 19 hombres, con un rango de edad de entre los 14 y 15 años.

Las técnicas de investigación utilizadas fueron la observación participante y la encuesta. La primera es una modalidad de la observación que pone el énfasis en el rol del observador (Colás, 1998). En su caso, la encuesta consiste en la aplicación de un procedimiento estandarizado para recabar información (oral o escrita) de una muestra amplia de sujetos (Cea, 2001). Para realizar la observación se utilizó el diario de campo y una rúbrica como instrumentos utilizados para recabar información y, para la encuesta, se utilizó un cuestionario.

El trabajo consideró dos ciclos siguiendo la metodología de investigación-acción de Kemmis (1989). El primer ciclo abarcó del 17 de enero al 03 de febrero de 2023. Comenzó con una sesión teórica, en la cual se abordó el tema de Números con signo. En este tema se comenzaron a introducir los juegos con enfoque matemático. Concluido lo anterior se abordó un nuevo tema, el cual llevó como nombre “laberinto de términos semejantes” con el propósito

de que el estudiante identificara y redujera términos semejantes. De igual manera se realizaron juegos con enfoque matemático que satisficieran el tema. A continuación, se desarrolló el tema de “Lenguaje algebraico” el cual tuvo como propósito de convertir el lenguaje natural a lenguaje matemático.

El transcurso del segundo ciclo abarcó del 07 al 24 de febrero de 2023, la primera semana de trabajo se enfocó en introducir al estudiante en el tema de ecuaciones lineales, es decir, ecuaciones de primer grado. Para ello se elaboró una balanza con materiales que el alumno cuenta en su hogar. Posteriormente se utilizó para demostrar las propiedades de la igualdad que poseen las ecuaciones lineales; también se comprobaron dentro del aula a través de ecuaciones sencillas. Posteriormente se realizaron e implementaron juegos matemáticos en los cuales el estudiante volvió a utilizar estas propiedades. Al final de cada ciclo se realizó un cuestionario digital en el cual se recabó información relevante.

Resultado

En el transcurso de la jornada de práctica profesional se trabajó con 47 estudiantes de primer año de secundaria. Durante el primer ciclo se implementaron diversas actividades que se diseñaron con el propósito de facilitar el proceso de enseñanza aprendizaje de ecuaciones lineales a través del uso de juegos matemáticos. En este ciclo se utilizó el juego “Buscando a mi pareja” que tenía el propósito de reafirmar y reforzar el tema de adición y sustracción de números con signo. En el patio escolar algunos estudiantes se colocaban una tarjeta que tenía los sumandos y el otro tenía el resultado de la suma. Con esta actividad se logró estimular y captar la atención de los estudiantes hacia el tema. En algún otro momento se hizo una variante de este juego utilizando ejercicios de emparejamiento de lenguaje natural con su respectivo planteamiento en lenguaje matemático.

Otro juego fue el “Pavo de los signos”. Este juego consistió en colocar en el centro el dibujo de un pavo con señas de secciones que debían colorearse de acuerdo con la resolución de algunos ejercicios. Al resolver cada ejercicio se obtenía un color que iluminaba el pavo. La

actividad concluyó cuando el dibujo estuvo totalmente coloreado correctamente; como resultado se obtuvo un dibujo alusivo a un vitral. Esta actividad reforzó a la anterior y permitió identificar el nivel que poseía cada uno de los estudiantes de acuerdo con el tema de adición y sustracción de números con signo.

Un juego más fue el “Laberinto de términos semejantes” que tuvo el propósito de Identificar y reducir términos semejantes. En esta actividad los estudiantes partían desde la misma casilla; en el interior de la misma se encontraban términos algebraicos, algunos de ellos semejantes entre sí, y otros que no lo eran. El estudiante tuvo que analizar la casilla e identificar cuáles de los términos eran semejantes; cuando lograba obtener la respuesta, tenía que escoger entre tres caminos para seguir avanzando en el laberinto correcto escogido que contenía la respuesta antes obtenida.

La siguiente actividad lleva como nombre “Bolsillo de preguntas”. Esta actividad tuvo como propósito identificar a los estudiantes que tenían mayor dificultad para desenvolverse en el tema de términos semejantes. Para ello se utilizó un tablero en el cual estaban cosidos 20 pequeños bolsillos. Para implementarla se solicitó al azar a dos estudiantes que pasaran al pizarrón, uno de ellos escogía un bolsillo, dentro del mismo se encontraba un ejercicio, una pregunta y/o cuestión que los estudiantes tenían que resolver. Los estudiantes competieron para ver quien lograba resolver o contestar el ejercicio en menor cantidad de tiempo. Se asignaba un puntaje si la solución era la correcta. Esta actividad fue muy fructífera, debido a que los estudiantes, estaban muy motivados y constantemente querían seguir participando.

Otro juego implementado fue el “Memorama de lenguaje algebraico”, cuyo propósito fue reforzar la conversión de lenguaje natural a lenguaje matemático (lenguaje algebraico). Para esta actividad se necesitó un material didáctico de grandes dimensiones, el cual estaba construido de madera y pintado con colores que provocan un interés y atención de los estudiantes. La actitud que poseían los estudiantes durante el transcurso de la actividad fue de un interés total, gracias a su participación activa y afectiva de los mismos.

Con esta actividad se concluyó el primer ciclo, valorando los resultados de cada actividad mediante la observación directa y el uso de rúbricas, para poder reflexionar sobre lo alcanzado y revisar las actividades para implementar el segundo ciclo. Con respecto a la actividad “Buscando a mi pareja”, hubo muy buenos resultados, reforzando los lazos de compañerismo entre los estudiantes y también reforzando la memoria de los mismos. La actividad número dos el “Pavo de los signos”, desarrolló la competencia creativa e imaginativa de los estudiantes, a la par que reforzaban los conocimientos adquiridos en la sesión anterior. La actividad número tres denominada “Laberinto de términos semejantes”, también contribuyó al desarrollo de la creatividad e imaginación. Con respecto a la cuarta actividad denominada “Bolsillo de preguntas”, marcó un antes y aún después en este trabajo, debido a que el interés y la atención del estudiantado fue totalmente de un 100% con respecto al tema. Los juegos desarrollaron la autonomía e iniciativa de los estudiantes, lo que favoreció la comprensión del contenido, la motivación y el razonamiento, como lo expresa Delgado (2011), y todo esto fue gracias a que se rompió totalmente con la rutina de los ejercicios mecánicos.

Con respecto a las actividades realizadas durante el transcurso del segundo ciclo, Se utilizó nuevamente la balanza de ecuaciones propuesta por Filloy (1999), la cual es considerada como una de las principales herramientas didácticas. Esto se debe a que se ha reconocido que el uso de las diferentes formas representacionales puede contribuir al aprendizaje de los estudiantes y además estimular el pensamiento relacional a través del juego.

La actividad consistió en que un estudiante pasaba al pizarrón, en el cual ya se encontraba una balanza con peso en ambos extremos y tenía que nivelarla para encontrar el resultado y posteriormente expresarlo algebraicamente. La actividad tuvo un buen resultado debido a que cada estudiante mostró un buen razonamiento sobre la relación entre la balanza y la ecuación; lo que permitió lograr encontrar fácilmente el resultado de la incógnita. El recurso que se utilizó simulaba adecuadamente el equilibrio que debía mantener la balanza de forma similar que en una ecuación.

En el mismo sentido se utilizó el juego de “Laberinto de ecuaciones” con el propósito de resolver ecuaciones lineales utilizando las propiedades de la igualdad, porque estas propiedades son las que se utilizan para la trasposición de términos en una ecuación, siendo uno de los pasos a seguir para resolver estas. En este juego, los estudiantes resuelven ecuaciones de manera individual y recorren un laberinto de ecuaciones lineales, cuyos resultados permiten encontrar el camino correcto hacia la salida del mismo.

A su vez, esta actividad permitió conocer a los estudiantes que tenían un buen dominio de las operaciones algebraicas, específicamente en la transposición de términos entre los dos miembros de la ecuación.

La última actividad planeada para este ciclo, tuvo como título “Bolsillo de preguntas”, en la cual cada estudiante demostró lo aprendido en la sesión de trabajo anterior, la cual correspondió a resolver ecuaciones utilizando las propiedades de la igualdad, pero ahora participando tres estudiantes en lugar de dos, para observar a una mayor cantidad de ellos y, al mismo tiempo, detectar su dominio, así como sus áreas de oportunidad, por ejemplo, multiplicar los puntos por dos o cambiar de pregunta.

Después se trabajó el “Dominó de ecuaciones”, el cual consistió en utilizar el juego del Dominó como base. En esta actividad el estudiante tuvo que recurrir a los temas abordados anteriormente desde las leyes de los signos para la suma y resta, hasta términos semejantes. Posteriormente se utilizó el método de la balanza para resolver ecuaciones lineales utilizando las propiedades de la igualdad. Respecto a estas actividades, los estudiantes en ningún momento perdieron el interés y la motivación para desarrollar los juegos anteriormente descritos, debido a que todo fue un proceso gradual y progresivo.

Con respecto a los análisis de las actividades correspondientes al segundo ciclo de este trabajo de investigación, la primera actividad tuvo el propósito de introducir al concepto de igualdad. Posteriormente se utilizó el método de la balanza, actividad muy positiva, debido a

que el estudiantado lograba observar como la balanza tenía que estar siempre en equilibrio y cómo un simple desbalance terminaba en errar el resultado.

La segunda actividad tuvo el propósito de resolver ecuaciones de primer grado usando balanzas y descomposición y correspondencia uno a uno. Para esto se utilizó el juego “Bolsillo de preguntas” el cual nuevamente dio muy buenos resultados, además que se logró detectar a los estudiantes que empiezan a dominar el tema y a los que les cuesta un poco más. La siguiente actividad constó de abordar las propiedades de la igualdad, fue una sesión más teórica que didáctica, sin embargo, fue de importancia para relacionarlas con la actividad de ese día, la cual fue un “Laberinto de ecuaciones” en el que el estudiante tuvo que resolver las ecuaciones utilizando las propiedades de la igualdad para encontrar el camino hacia la salida.

La quinta actividad siguió desarrollando el pensamiento y el razonamiento del estudiante, y constaba de un dominó de ecuaciones. En esa actividad se abordaron los temas desarrollados en el segundo ciclo, en el cual los estudiantes tenían que encontrar la ficha que se relacionaba con la ficha asignada, para esto tenían que resolver las ecuaciones aplicando sus conocimientos. Su actitud fue muy positiva, también la manera en que participaron fue la correcta y óptima.

Discusión y conclusiones

Al término de la implementación de juegos matemáticos en la enseñanza-aprendizaje de ecuaciones lineales en primer año de secundaria, es posible considerar que hubo muy buenos resultados. En primer lugar, durante el proceso se observó un refuerzo en los lazos de compañerismo entre los estudiantes al participar en las actividades en las que se veían involucrados, lo que permitió mejorar en ánimo entre los estudiantes y la atracción hacia el aprendizaje de los contenidos de la asignatura.

En segundo lugar, se observó que los estudiantes mejoraron su memoria con referencia a la operación para resolver ecuaciones lineales, ya que abreviaron el tiempo al enfrentarse a ellas mejorando su asertividad para poder avanzar en el juego.

En tercer lugar, fue notorio el desarrollo de la competencia creativa e imaginativa de los estudiantes, percibiendo que les agrada realizar juegos en donde utilicen sus colores, lo que permitió facilitar la adquisición de conocimientos adquiridos relacionados con las ecuaciones lineales.

En cuarto lugar, los estudiantes mostraron que se mejoró su propia autonomía, pues las situaciones requerían de su participación individual acertada, derivando también en el incremento de su autoestima, factor muy importante en el desarrollo de la personalidad de los adolescentes.

En quinto lugar, con la implementación de juegos matemáticos en el tratamiento de ecuaciones lineales los estudiantes mostraron mucho interés y su atención en la clase fue elevado, de manera que se favoreció la comprensión del contenido, la motivación y el razonamiento (Delgado, 2011), gracias a que se rompió totalmente con la rutina de la ejercitación mecánica.

De manera general, es posible expresar que las actividades que obtuvieron resultados favorables, fueron aquellas donde el estudiante tuvo una interacción lúdica con el contenido matemático a través de los juegos y también en donde tenían que utilizar su cuerpo, es decir aquellas actividades que estaban diseñadas y enfocadas para divertirse, pero también para aprender significativamente, ya que los estudiantes lograron realizar una mejor adquisición y retención de los contenidos para solucionar ecuaciones lineales o ecuaciones de primer grado, satisfaciendo cada uno de los pasos requeridos.

La búsqueda de nuevas estrategias de enseñanza como la inclusión de juegos matemáticos para superar la ejercitación mecánica en el área de matemáticas deberían estar presentes diariamente en las aulas. Sorprender positivamente a los estudiantes con el objetivo de incrementar su atención y fomentar la participación a través del juego, definitivamente ayuda a que adquieran conceptos matemáticos.

Finalmente, no hay que olvidar que los conceptos adquiridos en la asignatura de matemáticas durante este periodo son considerados básicos y esenciales, ya que serán importantes y necesarios al transitar por el aprendizaje de nuevos conceptos que se verán en grados superiores, por lo que se requiere construir aprendizajes duraderos.

Referencias

Allvé, J. (2003). *Juegos de ingenio* (2da ed.). Editorial Parragón S.A.

Ángeles, A. A. y García, M. (s.f.). *Actividades lúdicas en la enseñanza del LFE: el juego didáctico*. Universidad Política Valencia.

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/pdf/01/cvc_ciefe_01_0016.pdf

Barnett, R. A., Ziegler, M. R., y Byleen, (2000). *Álgebra*. (6ta ed.). Editorial McGraw- Hill

Bautista, J. (2004). *El juego como método didáctico. Propuestas didácticas y organizativas*. Editorial Adhara.

Carmona, M., y Villanueva, C. V. (2006). *Guía práctica del juego en el niño y su adaptación en necesidades específicas (desarrollo evolutivo y social del juego)* (1ra ed.). Editorial Granada.

Cea, M. (2001). *Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*. Editorial Síntesis.

Colás, M. P. (1998), Métodos y técnicas cualitativas de investigación en psicopedagogía en *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Editorial Mc Graw Hill.

https://www.icmujeres.gob.mx/wp-content/uploads/2020/05/LEONOR-Metodosde-investigacion-en-psicopedagogia-medilibros.com_.pdf

Delgado, I. (2011). *El juego infantil y su metodología* (1ra ed.). Editorial Paraninfo.

https://books.google.com.ec/books?id=sjidLgWM9_8C&printsec=copyright&hl=es#v=onepage&q&f=false

Echenique, I. (2006). *Matemáticas resolución de problemas*. Gobierno De Navarra (1ra ed.). Editorial Departamento de Educación.

<https://www.orientacionandujar.es/2014/12/04/completo-taller-de-resolucion-problemas-para-todos-los-cursos-de-primaria/resolucion-de-problemas-primaria-isabel-echenique/>

Ferrero, L. (2001). *El juego y la matemática* (5ta ed). Editorial La Muralla.

https://books.google.com.mx/books/about/El_juego_y_la_matem%C3%A1tica.html?id=hZaxDDGa74MC&printsec=frontcover&source=kp_read_button&hl=es&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false

Filloy, E. (1999). *Aspectos teóricos del álgebra educativa*. Colección Sociedad Mexicana de Matemática Educativa. Grupo Editorial Iberoamérica.

Fournier, J. (2003). *Aritmética Aplicada E Impertinente: Juegos Matemáticos*. Editorial Gedisa.

Garaigordobil, M., y Fagoaga, J. M. (2006). *El juego cooperativo para prevenir la violencia en los centros escolares* (1ª ed). Editorial Secretaría General Técnica.

<https://sede.educacion.gob.es/publiventa/PdfServlet?pdf=VP12153.pdf&area=E>

Gutton, P. (2002). *El juego de los niños*. Editorial Hogar del libro. (2da ed). Editorial Hogar del libro.

Hernández, L. (2020). *Aplicaciones de ecuaciones lineales* [Diapositivas].

<https://repository.uaeh.edu.mx/bitstream/bitstream/handle/123456789/19674/aplicacion-ecuacioneslineales.pdf?sequence=1#:~:text=Las%20ecuaciones%20lineales%20permiten%20la,%2C%20ropa%2C%20verduras%2C%20en%20donde>

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2006) *Metodología de la investigación*. (6ta edición). Editorial McGraw – Hill Education.

https://www.uv.mx/personal/cbustamante/files/2011/06/Metodologia-de-la-Investigaci%C3%83%C2%B3n_Sampieri.pdf

Kemmis, S. (1989): Investigación en la acción, en Husen, T.; Postlethwaite, T.N.: *Enciclopedia Internacional de la Educación*, vol. 6, pp. 3330-3337. Vicens-Vives/MEC.

Latorre, A. (2005) *La investigación – Acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. (3ra ed.). Editorial Graó.

<https://www.uv.mx/rmipe/files/2019/07/La-investigacion-accion-conocer-y-cambiar-la-practica-educativa.pdf>

Olfos y Villagrán (2001). *Actividades lúdicas y juegos en la iniciación al álgebra*. DM UVM

<http://matclase.pbworks.com/f/JUEGO2.pdf>

Orozco, A. (2022). *Enseñanza de ecuaciones lineales y solución de problemas, a partir del diseño e implementación de un proyecto de aula*. [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Colombia].

<https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/81790/1152196462.2022.pdf?sequence=3&isAllowed=y>

Ortiz, A. (2009). *Temas pedagógicos, didácticos y metodológicos*. Editorial Antillas.

Ortiz, A. I. y Hernández, D. (s. f.). *Cómo utilizar los juegos didácticos en la escuela*. Contexto educativo.

<https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/1158/912#:~:text=EI%20juego%20did%C3%A1ctico%20profesional%20es,propicia%20la%20adquisici%C3%B3n%20de%20conocimientos>

Paredes, J. (2003). *Juego, luego soy. Teoría de la actividad lúdica*. Editorial Deportiva.

Pavía, V. (2006). *Jugar de un modo lúdico. El juego desde la perspectiva del jugador* (1ª. Ed.). Editorial Noveduc.

Pérez, J. (2004) *Teoría de Juegos* (2da ed.). Editorial Garceta.

Rojas, L. M. (2009). *El juego como potencializador del desarrollo del pensamiento lógico matemático, en niños de 5 a 6 años del grado transición, del colegio club de desarrollo mundo delfín*. [Licenciatura en educación preescolar, universidad de santa buenaventura].

<https://bibliotecadigital.usb.edu.co/server/api/core/bitstreams/352ba4df-29ac-4263-a5f3-7bcec201874e/content>

Santos, L. (2011). La Educación Matemática, resolución de problemas, y el empleo de herramientas computacionales. *Cuadernos de Investigación y Formación en Educación Matemática*. 6(8), pp. 35-54.

<http://funes.uniandes.edu.co/21369/1/Santos2011La.pdf>

Secretaría de Educación Pública. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Matemáticas*. Educación Secundaria.

https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/10933/1/images/Aprendizajes_clave_para_la_educacion_integral.pdf

Viciano, V., Conde, J., y Conde, J. (2002). El juego como vehículo para la adquisición de los aprendizajes. *Tavira: Revista electrónica de formación de profesorado en comunicación lingüística y literaria*, 18, pp. 91-106.

<https://rodin.uca.es/bitstream/handle/10498/7747/31481115.pdf?sequence=1>

Vygotsky, L. (1966). El papel del juego en el desarrollo. En L. S. Vygotsky, *El desarrollo de los procesos superiores*. Crítica.

La Educación Socioemocional que transforma la formación docente

Silvia Mendoza Curiel

mex22doc15@gmail.com

Escuela Normal de Tecámac

Rita Yáñez Garnica

mex22doc18@gmail.com

Escuela Normal de Tecámac

Lina Xochitl García Sánchez

mex22doc13@gmail.com

Escuela Normal de Tecámac

Línea temática 2. Pedagogía y práctica docente en las escuelas normales

Resumen

La formación inicial de docentes desde las Escuelas Normales, tiene una focalización precisa con relación a las formas y procesos de intervenir para mejorar el desarrollo socioemocional de los alumnos, considerando que nos encontramos en una dinámica social vertiginosa, exigente, competitiva sin omitir las exigencias del mercado laboral que han propiciado un foco de atención especial en el desarrollo socioemocional; más aún en tiempos pos pandémicos donde nos vemos en la necesidad de contribuir de manera más profunda en el desarrollo de competencias profesionales que demandan los planes y programas de estudio para la formación de maestros para la educación básica. La presente investigación derivó del curso de Educación socioemocional y Estrategias de Desarrollo Socioemocional a partir de implicar al docente en

formación en el mejoramiento de su proceder propiciando una participación más empática, solidaria, condescendiente y fraterna con sus compañeros de grupo, comprendiendo de mejor manera los estilos de comunicación, socialización y respeto, de tal forma que las interacciones sociales permitan observar a un docente más resiliente que perciba las condiciones del contexto donde intervine, y por ende, establezca mejoras en las condiciones de formación de los alumnos de educación básica.

Palabras clave: educación socioemocional, formación docente.

Planteamiento del problema

Los tiempos actuales tienen mayor exigencia en el desempeño social, es la labor docente que está expuesta al escrutinio público a través de la formación de los alumnos, más aún en la etapa de confinamiento por efecto de pandemia, donde la educación a distancia, propicio el uso extremo de la tecnología y el docente entró a los hogares de los alumnos, pero el docente duplico el número de audiencia pese a que en la mayoría de los casos las cámaras de los dispositivos electrónicos se encontraban apagadas.

Si bien en la vida cotidiana en la presencialidad de la formación en las aulas, las exigencias sociales y profesionales ponían al límite al profesional de la educación, la educación a distancia llevó al extremo de horas de trabajo al docente y al alumno de educación normal, aunado la multiplicidad de funciones y tareas; el propio aislamiento y las repercusiones que por efectos del virus afectó la integración de las familias, la economía, las restricciones sociales y las limitaciones de los servicios médicos para la atención a la salud, propiciaron cierto caos en las emociones de propios y extraños.

Casos como lo mencionado anteriormente se evidenciaron a través de la educación a distancia, motivos que incrementaron el estrés de los educadores y educandos, si bien se puede recurrir a resiliencia como la forma de sobreponerse a las circunstancias para continuar en la interacción social de manera equilibrada, lo cierto es que, muchos estábamos padeciendo de lo mismo.

En la búsqueda de alternativas para atender una situación social específica, la mirada se concentró en los cursos de la malla curricular 2018 de la Licenciatura en Educación Preescolar, en el *Trayecto Formativo de Bases teórico metodológicas para la Enseñanza* se encuentra *Educación socioemocional* y en el *Trayecto Formación para la Enseñanza y el Aprendizaje* se encuentra el curso de *Estrategias para el desarrollo socioemocional*, lo que se convierte en el centro de atención para desarrollar una investigación con estudio caso, poniendo en marcha los contenidos que propician el reconocimiento teórico de la disciplina y por otra parte, poniendo en práctica para la formación.

Primeramente, el cuestionamiento surge ¿Por qué los cursos se encuentran en trayectos formativos distintos? ¿Qué relación existe entre ambos? ¿Qué implicaciones tienen para la intervención? Preguntas que llevan a reflexionar sobre el enfoque del proceso formativo y de las bases teóricas que conllevan al reconocimiento del docente que se forma en la escuela Normal. Si bien esas condiciones se encuentran a lo largo de la revisión teórica, la pregunta detonadora es ¿Qué impacto tiene la intervención con el enfoque Ruler en la formación de los futuros profesores? Justo este último cuestionamiento es un detonador para ofrecer una nueva mirada en la formación inicial de docentes que implique mejorar conductas, actitudes y actuar con resiliencia, atribuyendo que las estrategias del enfoque Ruler sean parte del aprendizaje y del cambio

Marco teórico

Ante los retos que imponen las condiciones sociales actuales, la inserción a una nueva normalidad post pandemia y las políticas educativas en sus diferentes niveles, la formación de docentes en las escuelas Normales impera una comprensión profunda de los programas de estudio y una visión holística de la formación inicial, en este caso, del nivel preescolar. Concebir de manera integral estos procesos, implican poner especial atención a un tema que hasta hace poco, estuvo ausente en el currículo de la Licenciatura en Educación Preescolar: la educación socioemocional.

El tema de las emociones ha cobrado especial atención desde el año de 1990 cuando Mayer y Salovey aportan los primeros constructos formales para conceptualizar la inteligencia emocional, misma que en 1995 fue difundida por Goleman, teniendo un gran impacto alrededor del mundo debido al cambio de concepciones y paradigmas con los que proponen comprender el desarrollo del ser humano.

Si bien es cierto que existen diversos aportes en torno a las emociones desde diferentes posturas tales como la perspectiva psicosocial, la psicológica e incluso la psicosexual, en el ámbito educativo hasta hace poco tiempo se reconoció la relevancia de considerar la dimensión socioemocional como un aspecto que contribuye a la formación integral de los sujetos, aportando una visión mucho más compleja de lo que implica el ámbito educación.

Con base en lo anterior, se pone de manifestó la imperante necesidad de que las escuelas formadoras de docentes avancen a pasos agigantados hacia la transformación de su realidad y hacia la ruptura de esquemas rígidos y tradicionales para dar paso a una formación más integral y abierta que contemple la transformación y la mejora de nuestra forma de “formar docentes” desde la dinamización de lo que hacemos al interior de nuestra aulas de clases, en la intervención, las interacciones, las formas de comunicación, etc.

Desde esta perspectiva, el Acuerdo 14/07/2018 (Secretaría de Educación Pública, 2018) en el que se establece el programa de estudio de la Licenciatura en Educación Preescolar, por primera vez, de manera formal, le otorga un espacio curricular a la educación socioemocional en dos cursos insertados dentro de dos trayectos formativos.

El plan de estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar 2018, dentro de su malla curricular aborda en dos de sus trayectos formativos la atención a la educación socioemocional:

1. En el Trayecto formativo de Bases teórico-metodológicas, en el tercer semestre, las estudiantes cursan Educación Socioemocional cuyo propósito es que el estudiantado desarrolle sus propias competencias socioemocionales y adquiera las estrategias de educación socioemocional que le permita hacer transferencias y transposiciones didácticas para construir

ambientes de aprendizaje incluyentes y promover el sano desarrollo socioemocional de todos sus estudiantes. (Secretaría de Educación Pública, 2019).

2. En el Trayecto formativo de Formación para la enseñanza y el aprendizaje, durante el cuarto semestre se inserta el curso de Estrategias para el desarrollo socioemocional, que tiene como propósito general que cada estudiante normalista seleccione, aplique y evalúe estrategias socioemocionales que contribuyan al sano desarrollo de los alumnos de educación preescolar en ambientes de aprendizaje incluyentes, mediante la recuperación de saberes previos, la contrastación de los mismos y la reflexión de experiencias, para incorporar estrategias afectivas a la práctica docente (Secretaría de Educación Pública, 2019).

Atender estos cursos ha representado un desafío amplio en las escuelas Normales debido a la diversidad con relación a la formación profesional, pero también por el hecho de que en muchas ocasiones se minimiza su importancia, se considera que no se constituye como conocimiento profesional y académico, porque la dimensión emocional alude a lo personal y privado, o bien, porque se desconoce el tema. Para dar atención a los cursos antes mencionados y a los desafíos que de ello emergen, de entre muchas estrategias revisadas, se seleccionó para su implementación el enfoque RULER como herramienta que coadyuva a la innovación de la práctica y la mejora del aprendizaje en la formación inicial docente.

Es en este contexto que surge la presente investigación, considerando la necesidad de tener una mayor comprensión y asertividad en los procesos de intervención con los cursos de Educación Socioemocional y Estrategias para el desarrollo socioemocional. El objetivo general estriba en: *Identificar el impacto de las estrategias de enseñanza basadas en el Enfoque Ruler en la formación docente dentro del grupo 1 de la cohorte generacional 2020-2024.* El enfoque que permea la investigación es cualitativo, considerando el estudio de caso como método que posibilitara apuntalar al logro del objetivo planteado.

Metodología

La presente investigación retoma un enfoque de tipo cualitativo, debido a que la intención central de la investigación estriba en describir los efectos y no en cuantificar, verificar o medir elementos concretos de la realidad.

La investigación de tipo cualitativo a partir de un largo proceso de construcción con un devenir histórico:

Tiene como objetivo explicar, predecir, describir o explorar el por qué o la naturaleza de los vínculos entre la información no estructurada. El objetivo de la investigación cualitativa es el proceso inductivo en lugar del resultado deductivo. Los datos objetivos de la investigación cualitativa proporcionan información no sobrecargada, por lo tanto, el investigador tiene que buscar patrones narrativos explicativos entre las variables de interés, y llevar a cabo la interpretación y descripción de dichos patrones. (Alvarez-Gayou, 2019, p. 29)

En ese mismo sentido, la investigación cualitativa abona a partir de sus siguientes características:

- La investigación cualitativa es inductiva (va de lo particular a lo general), puede ser originada desde interrogantes formuladas sin mucho esfuerzo en un comienzo e incluso dudas que surgen en un momento inesperado, en donde el investigador va puliendo para generar una interrogante que permita guiar y desplegar una investigación.
- Se desarrolla en ambientes naturales/reales, es decir, el proceso de investigación cualitativa no busca la alteración del espacio ni las condiciones en los que se centra la investigación, busca obtener las interpretaciones más reales posibles ya que de eso dependerá el ritmo y recorrido de la investigación.
- Retoma además las concepciones, experiencias e ideales de los sujetos que participan en el fenómeno o situación.

- Las estrategias para obtener la información son flexibles y se acoplan a la situación momentánea durante la recolección de los datos mientras que los métodos se consideran humanistas.
- El investigador busca comprender y no juzgar la visión e ideales de los sujetos que forman parte de la investigación.
- El investigador debe hacer de lado sus ideas, perspectivas, opiniones y mantenerse en un estado objetivo, es decir, la investigación debe seguir su ritmo natural pues el conocimiento se origina desde la interacción directa con los participantes e incluso siendo parte del fenómeno.

Dentro de las características de la investigación cualitativa se enfatiza la importancia y la riqueza que significa para el investigador el hecho de tener contacto con los sujetos y el fenómeno de manera directa, por lo que, a partir de ello, el método que se ha seleccionado debido a las características del tema y las intenciones es el estudio de caso.

El estudio de caso, en el ámbito de la investigación educativa, se configura como una forma de investigación que otorga la posibilidad de construir conocimientos a partir del estudio de aspectos particulares y específicos, “como una herramienta para crear teorías con mecanismos causales” (Yacuzzi, s/f, p. 4).

En el estudio de caso que se aborda, se realizó en el grupo 1 del cohorte generacional 2020-2024 de la Escuela Normal de Tecámac, recordando que según Simons y Firella (2012) “el estudio de caso puede ser una persona, un aula, una institución, un programa, un sistema” (p. 21), considerando que dentro del estudio de caso se da la posibilidad de llegar a comprender los elementos que configuran el ambiente de aprendizaje a partir del análisis de datos y su interpretación.

El propósito de realizar un proceso de investigación con un estudio de caso se centra en la comprensión de un fenómeno visto desde la particularidad, ya sea esta un sujeto, una

institución educativa o un grupo. Entones, la realidad y el contexto se convierten en un eje que articula y da sentido a la construcción y reconstrucción permanente del objeto de estudio.

Resulta pertinente utilizar un estudio de casos, pues es conveniente desarrollarlo “para analizar aquellos problemas o situaciones que presenten múltiples variables y que están estrechamente vinculadas al contexto en el que se desarrollan” (Alvarez y San Fabián, 2012, p. 4)

Según Álvarez y San Fabián (2012), es importante reconocer algunas de las principales ventajas de la realización de estudios de caso, entre las que destacan: descubrir hechos que probablemente con otro método no hubieran salido a la luz, develar significados profundos para la toma de decisiones, informar de realidades educativas complejas, aportar al tema de estudio, utilizar técnicas e instrumentos de los enfoque cualitativos y cuantitativos y la triangulación de la información.

Desde la propia experiencia, se puede mencionar que una de las principales ventajas de los estudios de caso es el acercamiento a la realidad desde perspectivas de análisis diferentes que proporcional al investigados una visión más holística del fenómeno que se estudia.

Es imposible, dejar a un lado la idea de que la parte epistemológica se hace evidente de manera tácita y explícita mientras construimos el caso dejando entrever la complejidad que conlleva realizar este tipo de investigación.

En el caso que se construye, el diagnóstico aporta información importante para justificar la relevancia de los ambientes de aprendizaje como objeto de estudio que guía y da sentido al caso, es decir, se convierte en un delgado hilo que nos lleva a comprender la realidad de manera sistémica. De ahí la importancia de tener claridad en la ruta que se desea tomar para la construcción metodológica del proceso.

Dentro del estudio de caso, se pretende recuperar la siguiente ruta metodológica propuesta:

- 1º La selección y definición del caso.
- 2º Elaboración de una lista de preguntas.
- 3º La localización de las fuentes de datos.
- 4º El análisis de la interpretación.
- 5ª La elaboración del informe (Barrio et al., s/f, p. 5)

Lo anterior, sentó las bases para una aproximación y delimitación de la forma en que se abordó el caso para visualizar una forma más concreta de construir conocimiento y reflexionar sobre una particularidad del tema educativo: el impacto del método Ruler en el grupo.

El enfoque RULER coadyuva a la innovación de la práctica y la mejora del aprendizaje en la formación inicial docente, se constituye como un apoyo en la mejora y transformación permanente reconociendo que “una innovación educativa que no contemple la formación del profesorado es tan insuficiente como una formación que prescindiera de la innovación” (Torre y Barrios, 2012, p. 83), por tanto, la formación y la innovación son dos ejes que al articularse a través del uso educativo de la tecnología potencializan la enseñanza y el aprendizaje.

El enfoque Ruler, es una innovación del Yale Center for Emotional Intelligence que se sostiene en el entrenamiento de las habilidades emocionales a través del uso de herramientas que le permiten al docente desarrollar experiencias que le otorguen la posibilidad de articular la teoría en que se fundamenta la innovación y la investigación educativa con la realidad que enfrentan dentro de las escuelas y de las aulas de clase en las que desarrollan su intervención.

Las siglas del enfoque RULER significan, en inglés: Recognizing, Understanding, Labeling, Expressing y Regulating (reconocer, entender, etiquetar, expresar y regular), aspectos que explicitan los objetivos de dicho enfoque.

En la página oficial del Yale Center for Emotional Intelligence, se expresa que las habilidades de RULER ayudan a personas de todas las edades a usar sus emociones sabiamente, abriéndonos oportunidades para que tengamos éxito en la escuela, en el trabajo y en la vida. Estas habilidades son tanto personales como sociales, de modo que surge una red con cambios positivos reforzados, entonces, se pueden utilizar independientemente del nivel educativo o de la modalidad con la que se trabaje.

Para trabajar de manera completa la propuesta del enfoque RULER, se propone el uso de cuatro herramientas básicas que se pueden implementar en la formación de integral de los estudiantes:

Charter: construye y mantiene climas emocionales positivos mediante la creación de normas acordadas sobre cómo las personas quieren sentirse y cómo pueden ayudarse mutuamente a experimentar esos sentimientos.

Mood Meter: Mejora la conciencia social y personal y apoya el desarrollo de un vocabulario emocional matizado y una variedad de estrategias para regular las emociones.

Meta-Momento: proporciona un proceso para responder a situaciones emocionales con estrategias que se alinean con lo mejor de uno mismo y que apoyan las relaciones saludables y el bienestar personal.

Blueprint: apoya el desarrollo de la empatía y las habilidades de resolución de conflictos al servir como guía para reflexionar sobre los conflictos y restaurar las comunidades afectadas (Yale Center for Emotional Intelligence, 2020).

El enfoque Ruler fue aplicado durante dos semestres con el grupo, en el tercer semestre con el curso de Educación Socioemocional y en cuarto semestre con el curso de Estrategias para el desarrollo socioemocional, mismos con los que se desarrolla el estudio de caso.

Si bien es cierto que la educación socioemocional es un tópico en torno al cual se realizan numerosas investigaciones dentro de los diferentes niveles educativos, en las Escuelas

Normales del Estado de México y de manera específica, en la Escuela Normal de Tecámac, aún falta mucho trayecto por recorrer, pues incorporar la Educación socioemocional (ESE) al curriculum no es suficiente para asegurar que se cumplan los propósitos de los cursos planteados y garantizar que se alcancen a desarrollar las competencias que el perfil de egreso establece en relación al tema.

Para hacer de la intervención con los cursos de ESE, un proceso con sentido y significado, el formador de docentes precisa una comprensión holística del plan de estudios, pero también, el reconocimiento de los nodos que se establecen entre los cursos y trayectos formativos.

En el caso específico de los cursos de Educación Socioemocional y Estrategias para el desarrollo socioemocional, a pesar de que llevan el mismo “apellido”, vale la pena preguntarse ¿Por qué se encuentran en trayectos formativos distintos?, ¿Qué relación existe entre ambos?, ¿Qué implicaciones tienen para la intervención?, entre otros cuestionamientos que después de un proceso de reflexión, llevan a indagar en torno a ¿Qué impacto tiene la intervención con el enfoque Ruler en la formación de los futuros profesores?

Lo anterior constituye una vicisitud, debido a las condiciones sociales, contextuales e institucionales, a los retos que plantea el curriculum al incorporar la ESE, e incluso, al desarrollo profesional de los formadores que imparten el curso. Lo anterior, fue el punto de partida para la presente investigación, en la que se construyó un caso que llevó a resignificar lo que implica y significa: formar docentes.

Para realizar el seguimiento de la aplicación del enfoque Ruler y su seguimiento como parte del estudio de caso, se seleccionaron algunos contenidos específicos del curso, mismos que se sistematizan en las siguientes tablas.

Educación Socioemocional			
Tercer Semestre			
Unidad 1. Fundamentos científicos y pedagógicos de la educación socioemocional			
Contenido	Estrategia metodológica. Plan 2018.	Herramienta RULER	Instrumentos de seguimiento
La educación socioemocional y el bienestar	Aprendizaje colaborativo. Estrategia de enseñanza y aprendizaje que consiste en el trabajo en grupos reducidos con una interdependencia positiva, se busca avanzar en la generación de comunidades de aprendizaje y coadyuva a la práctica reflexiva para la solución de problemas complejos.	Charter o carta. Herramienta que consiste en elaborar un documento en el que se explicitan las expectativas y compromisos en relación con ¿cómo quieren sentirse en el aula de clases? Así como los acuerdos de convivencia que pueden abonar a la construcción de un clima emocional positivo en el aula. Para el curso, se decidió aplicar al inicio de este, y revisarlo de manera periódica para su actualización.	Diario grupal Coevaluación
La relación entre emociones, motivación y aprendizaje	Aprendizaje basado en casos de enseñanza. Es una estrategia en la que se comparten historias o narrativas de situaciones problemáticas (en su mayoría reales) para que los estudiantes realicen su análisis y propongan una posible solución.	Mood Meter o medidor emocional. Herramienta que se compone de cuatro cuadrantes identificados por diferentes colores, cada cuadrante representa una serie de emociones y sentimientos que puede valorar el estudiante. En este caso, se utilizó al inicio de la clase.	Registro anecdótico del docente Diario grupal

Estrategias para el Desarrollo Socioemocional			
Cuarto Semestre			
Unidad de aprendizaje II. La evaluación de las habilidades sociales y emocionales en el nivel preescolar			
Contenido	Estrategia metodológica. Plan 2018.	Herramienta RULER	Instrumentos de seguimiento
Competencias socioemocionales Clasificación de las habilidades socioemocionales Conceptualización de las emociones	Aprendizaje por proyectos En esta estrategia metodológica, los futuros profesores participan de manera activa en la realización de una tarea o un producto, teniendo la oportunidad de movilizar y desarrollar sus competencias para dar respuesta a un problema, situación o necesidad.	Meta-momento Es una herramienta que se basa en procesos metacognitivos como la reflexión sobre las propias acciones, el autoanálisis. Implica hacer un alto y pensar antes de actuar. En este semestre, se utilizó en cuatro ocasiones a partir de la necesidad y las situaciones emergentes que se presentaron, algunas asociadas a la contingencia sanitaria y otras a las prácticas profesionales.	Diario del grupo Buzón de comentarios
Diagnóstico socioemocional de los niños en preescolar	Aprendizaje en el servicio. Estrategia basada en la perspectiva experiencial y situada, incluye procesos de formación y servicio a la comunidad, en este caso, las prácticas profesionales en las que se engarzan el aprendizaje y el servicio en una sola actividad educativa atendiendo y articulando diversas dimensiones que apoyan a la atención de necesidades de la comunidad.	Blueprint Es la última herramienta del enfoque, pero quizá la más compleja, debido a que busca integrar las habilidades previamente desarrolladas y consolidar una cultura y un clima emocional positivos.	Registros de atención a tensiones Diario grupal

Resultado

Dentro del estudio de caso, hablar de la formación docente en términos de educación socioemocional involucra una serie de retos, es menester trascender de una concepción de la enseñanza como algo estático e inamovible, como una receta o un conjunto de acciones lineales que hay que seguir; a reconfigurar los propios esquemas cognitivos y de acción para lograr asumirla desde la innovación, entendida como “un conjunto articulado de acontecimientos, actividades diversas y estrategias complejas en las que se dan relaciones dinámicas y transformadoras”(Torre y Barrios, 2012, p. 48) que desde la dimensión pedagógica incluyen el diseño, la implementación, y la evaluación permanente de la práctica.

El conjunto de vivencias y experiencias adquiridas durante estos dos semestres de trabajo con el ámbito socioemocional, develan que intervenir e intentar dar seguimiento para distanciarse y realizar la investigación y el seguimiento para construir el caso, no es un trabajo fácil como muchos piensan, sino que existe un gran número de retos, habilidades y tareas que los formadores de docentes requieren visualizar, desarrollar y valorar para hacer de investigación una herramienta de mejora continua.

El enfoque Ruler pretende “desarrollar estrategias constructivas para fomentar el crecimiento personal, alentar y mantener relaciones positivas, producir un mayor bienestar general y la consecución de objetivos fijados” (Brackett, 2021, p. 176), en este caso, el objetivo es la formación de docentes de manera integral, considerando que la educación socioemocional como un eje que se presenta de manera tácita en todo el plan de estudios.

Dentro del tercer semestre, después de realizar un ejercicio de codificación, categorización y jerarquización con la información recabada en los instrumentos, se pudo decir que fue complejo que las estudiantes desarrollaran su conciencia social para definir sus prioridades, establecer acuerdos colectivos y proponer acciones concretas que los llevaran a lograr las metas grupales establecidas.

Charter, resultado significativo para los estudiantes por su nivel de participación, pero también porque les permitió identificar que las estrategias que se propone los pueden apoyar a resolver no sólo dificultades académicas o de la clase, sino que se aplican a cualquier situación o problemática que se presente al interior de grupo, con un enfoque preventivo.

Dentro del desarrollo de la experiencia con el medidor emocional, se identificó que en ocasiones un simple ajuste a la forma de organización del grupo puede contribuir a la mejora de los aprendizajes y al logro de los propósitos educativos.

En consonancia con lo anterior, y con base en el análisis y sistematización de los resultados recabados, que el impacto de las estrategias planteadas a partir del enfoque Ruler fueron las siguientes:

- *Motivación.* Las estudiantes asistían y participaban en clase, manifestando una mayor apertura y disposición en el desarrollo de las actividades de aprendizaje.
- *Clima emocional.* El grupo manifestó una mejora en el clima emocional, caracterizándose por una mayor tolerancia, respeto y empatía.
- *Diversificación de estrategias metodológicas de enseñanza.* La demanda de las estudiantes y la comprensión del curso obligó a redefinir los métodos y estrategias de enseñanza, haciendo de la innovación una necesidad.
- *Transversalidad.* A decir de las estudiantes, el curso de educación socioemocional funciona como el pegamento de todos los cursos que hasta el momento cursaban.
- *Potencializar el desarrollo de la autoconciencia y la autoconciencia social:* como habilidades que permite conocer mejor a nuestros estudiantes y a nosotros mismos.
- *Intervención contextualizada:* que se fundamenta en el reconocimiento no sólo de lo que saben y pueden hacer nuestros alumnos, sino también en lo que sienten y necesitan, atendiendo la formación docente desde una visión más holística.

Estrategias para el desarrollo socioemocional (EDS), como se mencionó con antelación, se cursa en el cuarto semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar y pertenece al Trayecto formativo: Formación para la enseñanza y el aprendizaje, así que, su implementación fue completamente distinta, los objetivos y actividades propuestas demandaron la realización de adecuaciones en dos sentidos:

1. Adecuaciones a partir de los requerimientos sociales y contextuales que han surgido ante la nueva realidad en la que nos colocó el Sars-Cov-2.
2. Adecuaciones al propio modelo docente, reconfigurar la práctica, educar y formar en el marco de la nueva normalidad.

El curso de Estrategias para el desarrollo socioemocional, desde su constitución, plantea una ruta metodológica que transita de un posicionamiento teórico en el que se reconocen las diferentes perspectivas que sustentan el desarrollo emocional de los sujetos y la evaluación de las habilidades emocionales (diagnóstico), hasta llegar al diseño de estrategias pertinentes para el nivel preescolar, aspecto que resultó evidente en los registros del docente, y en el diario de los estudiantes.

Dentro de los resultados encontrados en los instrumentos de seguimiento y a partir de la ruta de análisis, se encuentra la necesidad de reorientar las formas de enseñanza potenciando procesos de gestión del aprendizaje y de las emociones, puntos centrales para la generación de saberes duraderos, con sentido y significado para los futuros docentes, así como lo afirman Goleman y Lantieri “el éxito académico depende de la capacidad del estudiante para mantener relaciones sociales positivas” (2009, p. 35).

Otro de los hallazgos fundamentales es que el trabajo con las estrategias metodológicas de proyectos y aprendizaje en el servicio, abrió la coyuntura para elaborar propuestas de intervención cercanas a los estudiantes, buscando ejemplos adyacentes que también atendieran las condiciones que la pandemia impuso.

En el meta-momento, uno de los resultados más significativos de este proceso fue descubrir que para implementar el meta-momento, no hay momento. Es una herramienta que se puede utilizar en cualquier contexto, cualquier día y a cualquier hora, pues depende de la necesidad de las estudiantes; se prioriza la parte académica, pero apoyar y orientar el descubrimiento de la comprensión como mecanismo para la gestión de las emociones y la construcción de relaciones sanas, es fundamental para la construcción de conocimientos y el desarrollo de competencias genéricas y profesionales, pues “la habilidad central de la comprensión es la búsqueda del tema subyacente o causa posible que alimenta la emoción” (Brackett, 2021, p. 116).

El trabajo con el blueprint se limitó a la planificación debido a que no se presentaron circunstancias para realizarlo de manera virtual, recordando que este semestre se trabajó 100% en línea, es una gran área de oportunidad por atender.

Del segundo momento de análisis y sistematización de los resultados, se puede rescatar que se impactó en los siguientes aspectos:

- *Valoración cognitiva.* Se identificó la importancia de la valoración cognitiva en el funcionamiento de la emoción, hacer un alto y reflexionar sobre los orígenes que nos predisponen a la acción.
- *Comunicación.* La apertura para escuchar y a establecer relaciones dialógicas con los otros, con los mismos conocimientos y experiencias, dio la pauta para mejorar el clima emocional.
- *Recursos lingüísticos.* En su discurso académico, las estudiantes comenzaron a ampliar su lenguaje emocional.
- *Atención.* Reconocer, comprender, nombrar y expresar las emociones, implícitamente llevó a las estudiantes a mirar con mayor atención la realizar e interpretarla, haciendo de este un tema de investigación para obtener su grado académico.

Sin duda, el trabajo con estos dos cursos tuvo ventajas en múltiples áreas formativas, sin embargo, también puso de manifiesto áreas de oportunidad que es menester atender si se espera apuntalar a una formación docente holística, entre las más relevantes se encuentran las siguientes:

- Incertidumbre ante la pandemia. Las condiciones de salud que permearon el desarrollo de la presente experiencia hicieron de ella un desafío para la intervención en el ámbito socioemocional.
- Organización de los tiempos. Hablar de emociones requiere su tiempo, pero también se requiere cubrir con los contenidos propuestos en el curso.
- Formas de interacción. Las emociones expresan la parte humana del hombre, y al hacerlo frente a una pantalla, sin contacto directo, sin estar frente a frente, fue muy complejo.
- Conocimientos superficiales. En términos de neuroeducación, resultó evidente la necesidad imperante de profundizar en cómo funciona el cerebro y su importancia para comprender procesos básicos como la atención, la memoria, la comprensión, etc.

Discusión y conclusiones

La construcción de un estudio de caso ha sido una experiencia significativa e innovadora. Desde una perspectiva personal, ha implicado tener la oportunidad de mirar más allá de lo evidente, de reconocer y resignificar los saberes previos para construir una nueva visión en torno a cómo se articulan y entretajan la intervención y la investigación en el ámbito educativo.

La educación socioemocional en la formación de docentes, enmarcada en el Plan de estudios 2018 de la Licenciatura en Educación Preescolar, se configura como un pilar fundamental que se manifiesta explícitamente en dos cursos dentro de la malla curricular, pero que atraviesa toda la malla como un hilo conductor que pocos ven, pero que todos viven de manera tácita en su día a día.

Realizar un estudio de caso derivado de las vivencias y experiencias de los dos semestres de trabajo, llevó a reconocer que el formador que asuma la responsabilidad de impartir e impactar en la formación docente con los cursos de educación y desarrollo socioemocional, requiere tener presentes algunos aspectos fundamentales:

- Claridad en relación con el enfoque del curso. Cuando existe una comprensión de los planteamientos curriculares y del enfoque, se tiene gran parte del camino avanzado pues constituyen los cimientos sobre los que se edifica la intervención.
- Estrategias metodológicas contextualizadas. El diseño que se realiza desde el proceso de planificación debe estar permeado por estrategias metodológicas que respondan a las características y necesidades de los estudiantes, al contexto de la institución, al curriculum establecido y a la naturaleza del curso.
- Romper paradigmas. Involucrarse en el tema de las emociones obliga a transitar a un posicionamiento diferente de lo que es e implica enseñar, aprender y ser docente.
- Desarrollo profesional docente. Las escuelas normales tienen delante un camino difícil para llegar a hacer de esta nueva realidad, una oportunidad; para hacer que el “después de la pandemia” sea mucho mejor que aquello a lo que denominábamos “normalidad”, una noción de desarrollo profesional docente que contemple la dimensión socioemocional, puede ser el eje de las nuevas rutas de acción postpandemia.

Por otro lado, en cuanto a la implementación del enfoque RULER, los docentes tenemos un largo trayecto por recorrer en relación con lo socioemocional. El sentido formativo del uso de las herramientas implementadas permite diversificar las formas de enseñar y posibilita hacer uso del enfoque para romper paradigmas.

El caso que aquí se construyó fue sólo una perspectiva para comprender la realidad, es importante reconocer las múltiples posibilidades y modalidades con las que se puede intervenir e investigar en educación socioemocional. La pandemia nos ha enseñado, entre otras cosas, a

enseñar y aprender de manera divergente, a construir nuestros propios andamios para enfrentar las condiciones sociales actuales y a tener presente que “se trabaja con emociones, emocionando”.

Referencias

- Alvarez, C., y San Fabián, J. L. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 28(1-10).
- Alvarez-Gayou, J. L. (2019). *Cómo hacer investigación cualitativa: Fundamentos y metodología*.
- Barrio, O., González, J., Padín, L., Peral, P., y Sánchez, I. (s/f). *El estudio de casos*. Universidad Autónoma de Madrid.
- Brackett, M. A. (2021). *Permiso para sentir: Educación emocional para mayores y pequeños con el método ruler*.
- Goleman, D., y Lantieri, L. (2009). *Inteligencia emocional infantil y juvenil*. Plaza Edición.
- Secretaría de Educación Pública. (2018). *Acuerdo número 14/07/2018 por el que se plantean los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica*. Diario Oficial de la Federación.
- Secretaría de Educación Pública. (2019). *Programa del curso Educación Socioemocional. Tercer Semestre*.
https://drive.google.com/file/d/17_UbT41ppFGmUCzXVKDD_AyiSTwS8YP0/view
- Simons, H., y Filella, R. (2012). *Estudio de caso: Teoría y práctica*.
<http://www.digitaliapublishing.com/a/24100/>
- Torre, S., y Barrios, O. (2012). *Estrategias didácticas innovadoras: Recursos para la formación y el cambio*.
- Yacuzzi, E. (s/f). *El estudio de caso como metodología de investigación: Teoría, mecanismos causales, validación*.

Importancia del juego como recurso educativo en aulas de educación primaria

Yessica Elideth Camargo Almanza

yessica.elidethj@gmail.com

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora

“Profr. Jesús Manuel Bustamante Mungarro”

Mónica Andrea Moroyoqui Flores

monicamoroyoquiflores@gmail.com

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora

“Profr. Jesús Manuel Bustamante Mungarro”

Karem Villa Carmona

karem.villa@enesonora.edu.mx

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora

“Profr. Jesús Manuel Bustamante Mungarro”

Línea de temática 2. Pedagogía y práctica docente en las escuelas normales

Resumen

El juego es parte fundamental de la etapa infantil, puesto que les permite aprender, explorar, socializar y divertirse al mismo tiempo. Es cuando se requiere reforzar actitudes positivas que estimulen su desarrollo físico, cognitivo, social y emocional. Por consiguiente, se propone que en esta investigación se analice la perspectiva de docentes de educación primaria sobre la importancia del juego como recurso para el aprendizaje. La metodología es de carácter cualitativo, con alcance descriptivo y diseño narrativo. Para la recolección de datos, se aplicó una entrevista semiestructurada, la cual, consta de siete cuestionamientos. Al ser un estudio

parcial, solo se toma en cuenta la siguiente pregunta: ¿por qué es importante considerar el juego como recurso de aprendizaje para atender a las necesidades de sus alumnos? seleccionando una muestra de 15 docentes, laborando en dos escuelas primarias ubicadas en la zona urbana de Hermosillo, Sonora.

Dentro de los hallazgos se destaca la utilización del juego como un recurso educativo para concretar aprendizajes de contenidos establecidos, involucrar a los educandos respetando sus ritmos y estilos de aprendizaje, así como presentarse como un apoyo llamativo, de gran interés para el estudiante que lo motive a intervenir en su proceso de aprendizaje.

Palabras clave: juego, recurso didáctico, aprendizaje.

Introducción

A medida que el ser humano va creciendo, el aprendizaje se vuelve más estructurado y formal, mismo que se genera en los distintos niveles educativos, sin embargo, cabe señalar que es importante buscar actividades que no solamente generen aprendizaje, sino también alegría y placer por realizarlas; partiendo de lo anterior, es importante destacar que es en la niñez donde se descubre que la práctica del juego aporta ambos aspectos, tanto para el aprendizaje como para el juego, convirtiéndose así en una actividad fundamental para el desarrollo integral de todo individuo. Dentro del proceso enseñanza-aprendizaje para Torres (2002), el juego ha sido considerado como una actividad de carácter universal, común a todas las razas, en todas las épocas y para todas las condiciones de vida.

La introducción del juego al sistema educativo tradicionalista en distintas instancias, representa un cambio significativo, donde actualmente se cuentan con múltiples vertientes y perspectivas sobre dicha temática como recurso para el aprendizaje, sin embargo, poco se habla sobre la didáctica, que dentro del aula, logran permear al cumplimiento de diversas necesidades educativas, que impactan directa o indirectamente en el logro académico de la institución, logrando así una educación de calidad.

Es importante mencionar que los niños tienen como una actividad central el juego, en

dónde el estar jugando representa una actividad indispensable para ellos, puesto que les permite liberar su energía mediante las dinámicas que realicen, así como el manipular y poder experimentar con su entorno, representa una etapa llena de curiosidad por lo que les rodea, por lo que necesitan involucrarse en el espacio con el que están conviviendo.

Las nuevas exigencias, buscan una educación en la cual se atraiga al alumno a ser partícipe en su proceso de enseñanza-aprendizaje. Actualmente, la idea de una educación de calidad se concibe como una integración entre los planes y programas de estudios vigentes, así como las características y necesidades del contexto real del aula, esto desecha la idea de optar por una educación tradicionalista, en la cual se prioriza la memorización de determinados saberes, que eran vaciados en pruebas y exámenes con poco aprendizaje trascendental.

Dichas didácticas educativas, son principalmente implementadas como estrategias para motivar e impulsar a los educandos, permitir que se involucren y socialicen dentro y fuera del aula, logren explorar su entorno desde perspectivas, favoreciendo la resolución de problemas mediante el desarrollo del pensamiento crítico, analítico y creativo, así como la reflexión sobre sus capacidades y el apoyo entre pares.

Mencionado lo anterior, la presente investigación tiene como objetivo analizar la perspectiva de docentes de educación primaria sobre la importancia del juego como recurso para el aprendizaje, en donde Vargas (2015), define al juego como “Una actividad amena de recreación que sirve de medio para desarrollar capacidades mediante una participación activa y afectiva de los estudiantes, por lo que en este sentido el aprendizaje creativo se transforma en una experiencia feliz” (párr. 8). Con relación a lo anterior, podemos inferir que el juego representa una correlación entre los saberes y la lúdica para la enseñanza, siendo la profesión docente el medio para desarrollar estrategias que favorezcan a la creación de aprendizajes significativos.

Marco teórico

Paredes (como se cita en Gallardo, 2018) menciona que

A lo largo de la historia, el juego ha estado siempre presente en todas las culturas y sociedades, incluso en las más primitivas. Forma parte de la genética de la persona. Se nace, crece, evoluciona y vive con el juego (p. 5).

Desde una temprana edad, los seres humanos adquirimos una inclinación natural hacia el juego, con él los niños exploran el mundo, y con ello aprenden habilidades y conocimientos sobre sí mismos y su entorno. A partir de este planteamiento, podemos inferir que la práctica del juego desempeña un papel fundamental en el desarrollo cognitivo, emocional, social y físico de todo ser humano.

Una de las características principales de la docencia es fomentar espacios para que el alumno se desenvuelva y alcance el máximo desarrollo de sus capacidades, es por ello que, se debe reconocer que el proceso de enseñanza-aprendizaje debe desarrollar experiencias significativas para cada uno de los estudiantes, por lo que los docentes buscan distintos métodos, técnicas, estrategias y dinámicas para conseguirlo. Caballero (2021) menciona que:

A través del juego los niños aprenden acerca de las cosas que les rodean, sobre sí mismos y sobre las personas que juegan con ellos; aprenden distintas experiencias, tales como: ganar, perder, compartir, conocer y aceptar las limitaciones propias y la de los demás, soñar, etc. Logran respetar las normas y reglas morales, éticas y sociales, estableciendo lazos de cohesión, ayuda, cooperación, integración y autonomía; expresan sus emociones, sensaciones, deseos, impulsos, sentimientos y estados de ánimo; aprenden a vivir y ensayan la forma de actuar en el mundo; aprenden los valores, normas y formas de vida de los adultos; establecen lazos emocionales, adoptan roles diferentes, hacen amigos [...] gracias a este se establecen relaciones, desarrollan capacidades, habilidades, destrezas y competencias (p. 868).

En este sentido, vemos como el impacto del uso de estrategias lúdicas en el aula,

permiten abrir nuevas perspectivas y visiones sobre el mundo que rodea tanto al educando, como a los demás actores educativos, en donde el alumno se convierte en generador activo de su propio aprendizaje, es decir, es el protagonista del proceso educativo. Cada estudiante es único, con sus propias habilidades, intereses y estilos de aprendizaje.

Tal como lo menciona otro de los documentos proporcionados por la SEP (2019) expone que el primer principio orientador de la Nueva Escuela Mexicana representa: “El derecho de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes a la educación significa que son sujetos activos en el desarrollo de sus potencialidades” (p. 18), por lo que ellos mismos con sus propias habilidades y capacidades son capaces de crear nuevos aprendizajes. En el mismo documento, dentro del segundo apartado, mencionan la promoción de pausas activas, las cuales sean desarrolladas en momentos insertos en la jornada escolar, con el fin de enfocar la atención, mantenerla continuidad de la actividad, relajarse, poniendo en juego el cuerpo y los sentidos. Siendo pues los momentos lúdicos, una parte fundamental en este nuevo marco curricular y sobre todo que los docentes incorporen esta práctica dentro del aula.

De igual manera, es preciso reconocer la relación que hay entre la aplicación del juego y las pausas activas en el aula, las cuales promueven de manera íntegra el desarrollo físico, social, emocional y cognitivo de los estudiantes, mejora su bienestar y contribuye a un ambiente de aprendizaje significativo. Es fundamental que los docentes integren estas prácticas en su planificación y con ello logren cumplir con los propósitos y aprendizajes previamente establecidos.

El juego en el contexto educativo puede adoptar diferentes formas, como juegos de mesa, actividades al aire libre, juegos de roles, simulaciones, entre otros. Estas actividades permiten a los alumnos aprender de manera activa y participativa, promoviendo la motivación y el interés por el aprendizaje, pueden explorar, experimentar, resolver problemas y aprender de manera lúdica. El juego fomenta la creatividad, la imaginación, la colaboración y el pensamiento crítico.

Los maestros deben diseñar actividades y dinámicas de juego con una buena planificación y estructura que cumpla con los respectivos objetivos para el logro del aprendizaje. Lo anterior evita que el juego se utilice de manera de improvisación dejando jugar a los niños sin ningún propósito.

Moreira (2012), expone que el “Aprendizaje significativo es aquél en el que ideas expresadas simbólicamente interactúan de manera sustantiva y no arbitraria con lo que el aprendiz ya sabe” (p. 30), en otras palabras, podemos decir que el aprendizaje significativo representa la interacción y estructuración mental entre los nuevos saberes y los que ya se poseen, por ello, se establecen conexiones relacionales y con ello, un aprendizaje aplicable en diversos contextos.

A partir de esta conceptualización nos encontramos con una de las perspectivas que se presentan dentro del campo educativo referente a la temática del juego como recurso para el aprendizaje en el aula, ya que este no solo debe ser visto como un momento de diversión, sino una oportunidad para crear verdaderos ambientes de aprendizaje de carácter significativo, recordando que los menores aprenden mejor lo que les interesa.

Vargas (2017), expone que “los recursos educativos didácticos son el apoyo pedagógico que refuerzan la actuación del docente, optimizando el proceso de enseñanza-aprendizaje” (p. 68), con esto en mente, podemos decir que el uso de recursos educativos permite dar una mayor retroalimentación y práctica de los saberes y conocimientos que se están promoviendo en el aula, permitiendo que los alumnos manipulen, observen, escuchen e interactúen con los objetivos de aprendizaje. De igual modo, el docente posee una mayor facilidad para explicar y contextualizar el contenido a trabajar en el aula. Así mismo, como lo menciona Morales (como se cita en Vargas, 2017), se entiende por recurso didáctico como:

Conjunto de medios materiales que intervienen y facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos materiales pueden ser tanto físicos como virtuales, asumen como condición, despertar el interés de los estudiantes, adecuarse a las características físicas

y psíquicas de los mismos, además que facilitan la actividad docente al servir de guía; asimismo, tienen la gran virtud de adecuarse a cualquier tipo de contenido (párr. 4).

Por ello, podemos entender que el recurso educativo representa un medio más para aproximar al estudiante al aprendizaje esperado, mediante estrategias que le permitan participar en dicho proceso, favoreciendo que, como docentes, establezcamos adecuaciones óptimas para atender los diversos estilos de aprendizaje en el aula.

El docente, la escuela, el alumno y el juego son elementos interrelacionados en el proceso educativo. Un docente comprometido y una escuela que propicie un entorno favorable, junto con el uso adecuado del juego, pueden potenciar el aprendizaje y el desarrollo integral de los alumnos los cuales cuentan con ciertas características, condiciones y aptitudes, pero que con la utilización del juego como estrategia de aprendizaje desarrollarán múltiples beneficios para su desarrollo integral, tanto en un nivel personal como en colectivo.

Metodología

En esta sección se describe cómo se llevó a cabo el proceso y método de investigación, así mismo se expone la técnica utilizada para la recopilación y fiabilidad de los datos. Además, se menciona la población y muestra utilizada. La presente investigación tiene como objetivo principal explorar las perspectivas de los docentes de Educación Primaria sobre la importancia del juego como recurso para el aprendizaje en el aula, desde el punto de vista de los propios autores.

Para lograr este objetivo, se presenta un enfoque cualitativo, el cual permite indagar a partir de las distintas percepciones de los docentes de educación primaria, mediante la réplica de la siguiente pregunta detonante, la cual guía el desarrollo de la presente investigación: ¿por qué es importante considerar el juego como recurso de aprendizaje para atender a las necesidades de sus alumnos?

Para recopilar la información, se realizó una entrevista semiestructurada abierta, presentando un alcance descriptivo al indagar, describir y caracterizar situaciones específicas,

siendo nuestro caso, el uso del juego en el aula como eje principal de la investigación. Como resultado, se obtuvieron múltiples y variadas respuestas, atendiendo al diseño de investigación narrativo, basado en la recopilación y análisis de sus experiencias y perspectivas. Igualmente, el objeto de estudio se centró en profesores de educación primaria, seleccionando una muestra de 15 docentes de dos escuelas primarias. Los participantes poseen edades que oscilan entre los 25 y 61 años, teniendo un tiempo de servicio que varía entre cuatro y 30 años.

Resultado

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en las entrevistas aplicadas, específicamente en el cuestionamiento: ¿por qué es importante considerar el juego como recurso de aprendizaje para atender a las necesidades de sus alumnos?

A partir de los datos recopilados por los docentes participantes, se llevó a cabo una categorización abierta, donde se analizó la frecuencia de las respuestas obtenidas. Como resultado de este análisis, se identificaron dos categorías principales: ámbito educativo y ámbito recreativo (ver Figura 1).

Figura 1. Categorías que surgen de las respuestas a la interrogante sobre la importancia del uso del juego



Analizando y examinando detalladamente las respuestas obtenidas en las categorías mencionadas previamente, partimos desde una visión dentro del ámbito educativo, donde se rescatan las perspectivas y experiencias de los propios docentes, enfocado a la intención que el educador pretende lograr a partir de los contenidos del plan de estudios vigente y con ello

permitir la adquisición de aprendizajes significativos dentro y fuera del aula.

En la dimensión educativa, se encuentran tres subcategorías: aprendizaje, cognitivo y conductual (ver Figura 2). Se observa que los docentes consideran que el juego como recurso educativo, está arraigado al cumplimiento de determinados aprendizajes, es decir que tiene un fin y propósito a seguir, relacionados directamente a los contenidos, necesidades y áreas de oportunidad presentes en el aula, al igual que el desarrollo de ambientes de aprendizaje óptimos para los alumnos.

Uno de los docentes expresó lo siguiente:

Los alumnos aprenden de diferentes formas y una manera para acercar o contextualizar los contenidos de aprendizaje a los niños, resulta ser ese uso del juego, pues permite que de cierto modo el niño ponga en práctica lo que ya estuvo viendo.

Así mismo uno de los principales aportes realizados por los autores Piaget y Vigotsky (como se cita en Alfonso, 2021) hacen mención en que: “El juego está vinculado al desarrollo mental del niño, es un instrumento de desarrollo de la inteligencia, el medio a través del cual se desarrolla el pensamiento y el lenguaje” (p. 14).

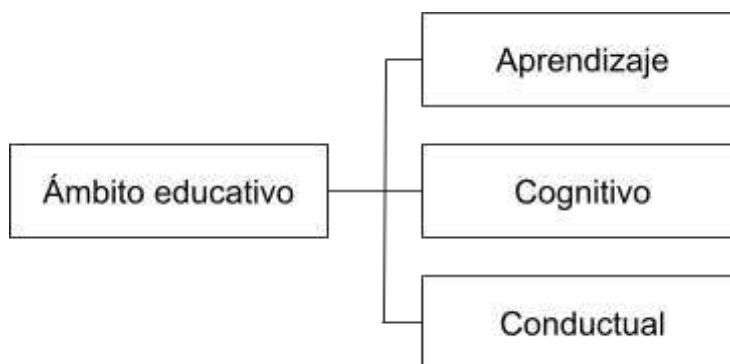
En este sentido, se observa que las ideas que el autor expone y el docente en servicio expresa, presentan relación entre sus argumentos, puesto que se menciona que el niño requiere de esos estímulos para el desarrollo y estructuración de los nuevos saberes y los que ya posee, es decir, mediante la manipulación física o cognitiva con los contenidos explorados, el educando va creando relaciones e interpretando los nuevos conocimientos favoreciendo el uso de su pensamiento lógico y racional para la adquisición de aprendizajes significativos. De igual modo, permiten fomentar diversos elementos de la parte cognitiva de los alumnos, como lo es atender a sus ritmos y estilos de aprendizaje, así como fomentar el desarrollo del pensamiento crítico, analítico y creativo para la resolución de problemas en determinados contextos.

Por otra parte, bajo una perspectiva conductual, la implementación del juego permite analizar las capacidades para auto-regularse y auto-controlarse por parte de los alumnos, además, permite el trabajo colaborativo e individual, observando las reacciones y comportamientos de los educandos para atender a las mismas, así como la confianza y participación que tengan tanto hacia la actividad, su entorno, sus compañeros y el docente a cargo. En una de las respuestas recopiladas, uno de los docentes expresó: *El juego es muy enriquecedor porque puedes observar, las facetas del alumno, de su temperamento, de la forma en la que quiere las cosas, como resuelve, si se enoja, si se frustra, ósea como que descubres más aspectos de él, más reales pues, como reacciona, si le gusta demasiado y no quiere dejar de hacerlo, ves más la faceta de la persona, del niño.* Caballero (2021), menciona que:

A través del juego los niños aprenden acerca de las cosas que les rodean, sobre sí mismos y sobre las personas que juegan con ellos; aprenden distintas experiencias, tales como: ganar, perder, compartir, conocer y aceptar las limitaciones propias y la de los demás, soñar, etc. Logran respetar las normas y reglas morales, éticas y sociales, estableciendo lazos de cohesión, ayuda, cooperación, integración y autonomía; expresan sus emociones, sensaciones, deseos, impulsos, sentimientos y estados de ánimo; aprenden a vivir y ensayan la forma de actuar en el mundo; aprenden los valores, normas y formas de vida de los adultos; establecen lazos emocionales, adoptan roles diferentes, hacen amigos... gracias a este se establecen relaciones, desarrollan capacidades, habilidades, destrezas y competencias (p. 868).

Uno de los aspectos que los docentes entrevistados expresaron en el instrumento de investigación fue que, poner en práctica la estrategia del juego como recurso educativo, entre muchos de sus beneficios para el docente, permite crear un ambiente facilitador de análisis para el mismo, siendo la dimensión conductual de las y los estudiantes una de las más frecuentes e importantes, ya que son en estos espacios donde los alumnos son capaces de comportarse de una manera real y sin filtros, permitiendo observar múltiples facetas del niño, como este se comunica, reacciona, resuelve, aprende, adapta, etcétera.

Figura 2. Ámbito educativo



En la dimensión recreativa, se desglosan dos subcategorías: motivación y juego (ver Figura 3). Se encuentra que la mayor parte de los educadores, expresan la implementación del juego como estrategia lúdica en el aula tiene un impacto motivador para el desarrollo de nuevos conocimientos, sacando al alumno de lo rutinario y de un espacio monótono de aprendizaje, permitiendo activar su interés, captar su atención, así como presentar el contenido de un modo atractivo para ellos. Una de las respuestas recuperadas del instrumento, expone que: *La importancia de ellos... es como te digo, se divierten, hay sonrisas, gritos, alegrías, aparte de que aprenden, o sea, [...] yo busco una manera de que ellos aprendan y no aprendan como la escuelita de antes tan monótona, que ellos busquen la manera...los motiva, busca una manera de entender. O sea, si es muy divertido el juego, pero también están reforzando su aprendizaje.* Andrade (2020), menciona que:

El juego es recreación, ya que toda actividad lúdica va en función de aumentar el conocimiento de la vida y de las relaciones involucradas en él, es el centro de la vida del niño, es la única actividad que tiene a su alcance, como diversión básica, se constituye en una necesidad vital tanto para su desarrollo físico y psicológico como para el proceso de aprendizaje (p. 134).

Una de las respuestas con mayor frecuencia obtenidas a partir del instrumento de investigación hacía mención que, al niño por el hecho de ser niño encontraba a la práctica del juego como una actividad de esparcimiento, placentera y divertida, por lo que el simple hecho de aplicarla genera una fuente de emoción y motivación para los estudiantes, convirtiéndose en partícipes directos de su proceso de aprendizaje.

Así mismo, vemos que, en la subcategoría denominada como juego, se contemplan los beneficios intrínsecos que se obtienen a partir de su práctica, como lo son las funciones de motricidad, impulsando al alumnado a interactuar con su entorno, favoreciendo su concentración, su coordinación, su equilibrio, su fuerza y su resistencia, presentándose como un elemento clave para el desarrollo integral de los educandos, creando una conexión con contexto y los factores que en este intervienen. En una de las respuestas proporcionadas por los participantes menciona que:

Porque los niños [...] es lo que les encanta... es como ellos van aprendiendo, entonces, es [...] es parte de su formación, es parte de su desarrollo, no es nada más estar aquí [...] sentado, sino que a través del juego es como ellos se están involucrando Gallardo (2018).

El participante del IV Congreso Virtual Internacional sobre Innovación Pedagógica y Praxis Educativa nos expone que “El juego es la actividad principal en la vida del niño; a través del juego desarrolla sus habilidades motrices, sensoriales, cognitivas, sociales, afectivas, emocionales, comunicativas y lingüísticas” (p. 10).

Se observa cómo el docente en servicio pretende favorecer prácticas que apoyen a que el alumno se desenvuelva y logre explorar el entorno, con el fin de que el alumno, no perciba a la educación como un proceso monótono, en el que deba estar siempre frente a un cuaderno de trabajo, sino que involucra también el poder experimentar, visualizar, escuchar, cantar, bailar e ir más allá de lo que uno puede imaginar. Así mismo, se observa que el autor, apoya esta idea, puesto que hace una relación entre el juego y el desarrollo de las capacidades y

habilidades del infante, es decir, esos momentos en que el educando se siente en total libertad y confianza de explorar e involucrarse en su entorno, ya sea de manera individual o colaborativamente.

Figura 3. **Ámbito recreativo**



Discusión y conclusiones

Después de examinar y analizar los resultados obtenidos mediante la aplicación de las entrevistas semiestructuradas a los docentes de educación primaria, con el propósito de conocer sus perspectivas sobre la importancia del juego como recurso para el aprendizaje, se procede a llevar a cabo una serie de discusión y conclusiones que contribuyan a fortalecer la investigación. A continuación, se enfoca la discusión en los aspectos más relevantes que se han extraído de los datos recopilados.

Dentro del ámbito educativo es importante que los docentes busquen distintos métodos y estrategias para alcanzar sus objetivos, y más aún cuando cada uno de sus estudiantes es único en características y ritmos de aprendizaje, a partir de ello resulta fundamental estar en constante actualización y preparación en torno a los distintos paradigmas que se presentan en el ámbito educativo, los cuales tienen relación directa en la motivación e interés de los educandos a fin de fomentar el desarrollo de un aprendizaje activo y significativo.

En este sentido, es importante rescatar que los educandos de educación primaria necesitan de un estímulo visual, auditivo o kinestésico, para ampliar sus conocimientos, siendo el juego una de las principales estrategias implementadas. Tal como lo menciona uno de los docentes entrevistados: *Es algo que llama su atención, es lo que a ellos les gusta, estar*

jugando... Y sobre todo los niños más pequeños, que vienen del jardín, que están acostumbrados a trabajar, no sé, en el piso, parados, ¿qué recortar y qué hacer? Entonces, habría que aquí en Primaria, variar las dinámicas y a lo mejor, y jugando, logramos más que haciendo unas preguntas que haciendo algo.

Así mismo, Luna, Bagué y Pérez (2018), mencionan que la importancia recae en la tarea docente, al mencionar que:

Desde esta perspectiva de la lúdica se presenta la propuesta de crear, cada vez más, áreas de juego en la primaria como una vía para la inclusión educativa, la cual presupone ejercer una docencia más alegre, amena, creativa, más cercana a la vida cotidiana del niño (p. 37).

Ante ello, se retoma la idea de que los educadores, tienen un rol fundamental en la creación e implementación de estrategias lúdicas que impacten positivamente en los educandos, más aún dentro de su trayecto en la escuela primaria, tomando como referente la etapa de desarrollo en la que se encuentre.

Otro de los hallazgos encontrados a partir de las respuestas proporcionadas por los docentes entrevistados, se manifiesta que el docente, el alumno y el juego son elementos interrelacionados en el proceso educativo. Por ello, se recupera lo mencionado por uno de los educadores, quien expresa que: *Es algo gustoso para los niños, por medio del juego conviven, se desarrollan, todo lo que, en sí, para lograr con diferentes formas para el aprendizaje.*

Los autores Luna, et al. (2018), exponen que el juego tiene un impacto intrapersonal y de carácter comunitario en los infantes, al mencionar que “Se aprovechen cada una de las posibilidades, recursos, materiales y humanos, que tiene la escuela, explorando todas las posibilidades de la lúdica desde el valor social, pedagógico, didáctico y psicológico del juego” (p. 37).

A manera de conclusión, podemos decir que un docente comprometido y un ambiente escolar que propicie un entorno favorable, junto con el uso adecuado del juego, pueden potenciar el aprendizaje y el desarrollo integral de los alumnos, la escuela debe fomentar espacios óptimos para el desarrollo de aprendizajes significativos. Además, otra de las tareas docentes, representa la implementación de recursos creativos, que permitan captar el interés de los alumnos y con ello adquieran, practiquen y reflexionen en torno a sus saberes sobre los contenidos trabajados, al mismo tiempo que se involucran socialmente con sus compañeros e ideen formas de dar solución a diversos problemas según su criterio.

Ante ello, las perspectivas recuperadas sobre la importancia del uso del juego como recurso educativo en el aula, es necesario reconocer que este documento representa una investigación parcial, por lo que el estudio está centrado en una visión general sobre la temática abordada, por ello, se recomienda abrir espacio a futuras investigaciones que analicen las características, dificultades y perspectivas para la selección del juego.

Referencias

- Alonso, N. (2021, junio). El juego como recurso educativo: Teorías y autores de renovación pedagógica. *Facultad de Educación de Palencia. Universidad de Valladolid*, <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/51451/TFG-L3005.pdf?sequence=1>
- Andrade, A. (2020, abril-junio) El juego y su importancia cultural en el aprendizaje de los niños en educación inicial. *Revista Ciencia e Investigación* 5(2), 134, <https://doi.org/10.5281/zenodo.3820949>
- Caballero, G. (2021). Las actividades lúdicas para el aprendizaje. *Polo de Conocimiento: Revista científico-profesional*, 6(4), 861-878.
- Gallardo, J. (2018). Teorías del juego como recurso educativo. *IV Congreso Virtual Internacional sobre Innovación Pedagógica y Praxis Educativa INNOVAGOGÍA 2018*, <https://rio.upo.es/xmlui/bitstream/handle/10433/6824/Gallardo-LpezJos-AlbertoGallardo-VzquezPedro.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Luna, M., Bagué, Y., y Pérez, V. (2018, octubre). El juego en la Educación Primaria. Una vía para el fortalecimiento de la inclusión educativa. *Revista Conrado*, 14(65), 33-38, <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>
- Secretaría de Educación Pública. (2022). Plan de Estudios de la educación básica 2022, <https://info-basica.seslp.gob.mx/programas/departamentos-educativos-programas/plan-de-estudios-de-la-educacion-basica-2022/>
- Torres, C. (2002). El juego: una estrategia importante. *Educere*, 6(19), 289-296, <https://www.redalyc.org/pdf/356/35601907.pdf>
- Moreira, M. (2012, marzo). ¿Al final, qué es aprendizaje significativo? *Revista Currículum*, 25, 29-56, <http://hdl.handle.net/10183/96956>
- Vargas, C. (2015, septiembre). El juego en el aprendizaje. *Revista Vinculando*, Párr. 8. <https://vinculando.org/educacion/juego-en-aprendizaje.html>
- Vargas, G. (2017, junio). Recursos educativos didácticos en el proceso enseñanza aprendizaje. *Cuadernos hospital de clínicas*, 58(1), 68-74, http://scielo.org.bo/pdf/chc/v58n1/v58n1_a11.pdf

El rincón científico como estrategia para desarrollar el interés por el conocimiento de la naturaleza en la asignatura de biología con alumnos de primer grado de telesecundaria

Paola Michelle Velázquez Cortés

paola-velazquez@benmac.edu.mx

Benemérita Escuela Normal “Manuel Ávila Camacho”

Línea temática 2. Pedagogía y práctica docente en escuelas normales

Resumen

La educación básica debe inspirar y potenciar el interés y disfrute del estudio, así como motivar al estudiantado a la participación y creación de actividades que apoyen el pensamiento científico. El objetivo general de la presente investigación es desarrollar el interés por el conocimiento de la naturaleza en la asignatura de biología en alumnos de primer grado de telesecundaria por medio de la implementación del rincón científico como estrategia, partiendo de un diagnóstico realizado en la primera jornada de práctica en el que se identificó una problemática para crear soluciones de mejora. El trabajo está orientado a la metodología de investigación-acción, se aplicó en un aula de 16 estudiantes. La importancia se orienta a las construcciones buenas y malas que se dan en la praxis, las cuales forman parte importante de nuestro enriquecimiento conceptual, teórico y vivencial dentro de las aulas a las que asistimos aun estando en formación.

Palabras clave: pensamiento científico, naturaleza, estrategias didácticas, diagnóstico, intervención.

Introducción

Actualmente soy docente en formación del séptimo semestre de la LEAT en la BENMAC, mi trayecto formativo encaminado a la práctica del quinto semestre estuvo orientado a elaborar

proyectos de intervención que implicarían una innovación en los procesos de enseñanza; la cual se dividió en cuatro momentos, el primero la elaboración de un diagnóstico socio-educativo como resultado de la primera jornada, en el cual se identificaron tres posibles objetos de estudio para intervenir: el aprendizaje autónomo como habilidad, el aprendizaje significativo y un propósito específico de la biología que maneja el plan de estudios 2017 “Aprendizajes clave para la educación integral” (interés por el conocimiento de la naturaleza), el segundo la elaboración del proyecto de innovación, prosiguiendo con su implementación y finalizando con la reflexión y la evaluación.

Sin embargo, por el tiempo corto de la segunda jornada se optó por el diseño de una planificación innovadora que fomentara el interés por el conocimiento de la naturaleza a través de diversidad de actividades que se conjuntarían en un rincón científico, tratando de atender la problemática que fue más llamativa para mí durante la elaboración del diagnóstico.

Esta situación me permitió realizar una búsqueda de estrategias de trabajo en el aula para trabajar diversas actividades que potenciaran el aprendizaje significativo, colaborativo e inclusive individualista y que fueran de gran ayuda para la construcción de conocimientos científicos de los alumnos, en donde el contenido respondiera a la estrategia y viceversa, así como la distinción autónoma de sus aprendizajes previos y lo construido, es decir a dónde ha llegado o qué tanto ha comprendido un tema con el uso de determinada estrategia implementada.

Siguiendo la línea de desarrollar actitudes en el estudiante hacia el interés, reto y motivación; el docente es el encargado de tomar en cuenta el nivel del aprendiz, así como lo que llama su atención en momentos y espacios determinados, para crear retos y situaciones que le ayuden a pensar de manera crítica y responsable con el fin de satisfacer sus necesidades, por lo que la raíz de la problemática podrían ser las estrategias que casualmente se utilizan en las aulas a las que acudimos como practicantes.

Para corroborar esta situación como problema, se revisaron los resultados de los instrumentos de evaluación aplicados a las asignaturas en las que me toca intervenir, fichas descriptivas de cada estudiante del grupo, evidencias recabadas, guías de observación, registros anecdóticos y algunas entrevistas empleadas a los estudiantes y al docente titular del grupo, los cuales reflejan la diferencia de las formas de trabajo en las diversas áreas. Además, comenzó con un análisis interno del aula, partiendo de la premisa de por qué es un problema, siguiendo con un externo en la prueba “Programa Internacional para la Evaluación de Alumnos” (PISA), en donde los resultados obtenidos en el área de las ciencias han decaído a partir del 2012 hasta el estudio más actual (Yanez y Vargas, 2018). Por otra parte en las entrevistas realizadas, los estudiantes dicen que la biología no les agrada porque es aburrida, mucho leer, no sirve de mucho y otras afirmaciones que se generalizan en más de la mitad del grupo, además el titular menciona que es casi imposible recabar evidencias en esta asignatura ya que con nada logra llamar la atención de sus aprendices por diferentes factores como inasistencias, desinterés, falta de motivación de aprender ciencias a comparación por ejemplo de las matemáticas. Actualmente el pensamiento científico es una de las áreas más importantes que se debe de ver fortalecida en las aulas, ya que hay avances muy significativos en la sociedad, así como diversos fenómenos que suceden día a día que tienen una explicación dentro de la ciencia. Arriaga. (2018), afirma que:”un alumno, al que se le estimula en el desarrollo de su pensamiento científico, aprende a resolver problemas en situaciones reales, además de ejercitarse en la deducción” (párr.7), entonces podemos decir que mejora la capacidad de razonamiento, y desarrolla la habilidad de pasar nociones básicas a complejas.

Con los datos presentados anteriormente, se planteó la siguiente pregunta de investigación:

- ¿Cómo contribuye la implementación del rincón científico para desarrollar el interés por el conocimiento de la naturaleza en la asignatura de biología en alumnos de primer grado de telesecundaria?

Es importante enseñarle al alumno conocimientos clave que son la base para entender aspectos básicos de su ciclo de vida, desde que nace hasta que muere, así mismo lo que hace posible su relación con las demás ciencias. La biología es parte del conjunto de asignaturas que se acreditan en secundaria y esta se cursa en el primer grado. Zita (2022) dice que: “es la ciencia que estudia el origen, la evolución y las características de los seres vivos, así como sus procesos vitales y su interacción con el medio ambiente” (párr.17). En la educación secundaria, se espera que el estudiante explore la estructura y la variedad biológica, estableciendo conexiones de sistemas, en donde identifique la diversidad de estructuras como resultado de una evolución, es importante que valore y se distinga como un ser vivo con procesos vitales específicos que lo hacen parte de un ecosistema diverso y relevante en su mundo, así como el respeto por los demás que interactúan en su medio como plantas y animales (Secretaría de Educación Pública [SEP],2017). Es relevante que el docente diseñe actividades que retén al estudiante en las aulas a la estimulación de su pensamiento científico, en donde a cada acción que observa y presencia le otorgue una explicación construida a base de lo que ha adquirido en el salón de clase. La SEP (2017), dice que: “una buena enseñanza y un buen aprendizaje de las ciencias requieren crear condiciones en las cuales la participación activa de los estudiantes, mediada por el docente, sea prioritaria” (p.359), el profesor acompaña al aprendiz planteando actividades que inciten el pensamiento crítico, creativo y autónomo que vayan cambiando de complejidad según el nivel en el que se encuentra.

Por otro lado, el pensamiento científico es un modo de razonamiento sustentado en el escepticismo, observación y experimentación que son utilizados como procedimientos para generar conocimientos en la actividad y la conciencia humana (López, 2004), sin embargo para ayudar a fortalecerlo, el docente debe contar con conocimientos constantemente construidos así como la disponibilidad de actualización, pues Davini, (2005) dice que: “nadie enseña realmente lo que no conoce en verdad” (p. 33), es decir ser parte importante y benefactora en ese proceso.

La búsqueda de estrategias es infinita pues existe una gran variedad, sin embargo, debemos asegurarnos de que la que hemos elegido es la más adecuada para darle solución a la situación que hemos encontrado en el aula, es decir checar contenidos, viabilidad, factibilidad y seguridad en lo que creemos que tendremos al final del estudiante partiendo de la hipótesis de acción y reestructuración continua en búsqueda de la mejora. El rincón de ciencia es una metodología activa, en la cual los estudiantes pueden aprender a aprender por descubrimiento de su realidad, cuando así lo desea su curiosidad, en donde la tarea del docente es favorecer la investigación científica en el aula por medio de la observación, lúdica y la experimentación (Urrea, 2017). El papel que desempeñan los estudiantes en las aulas de telesecundaria al aprender cualquier asignatura debe de ser activo en el intercambio de ideas, argumentación, presencia de saberes, y formulación de resultados, centrándonos en la biología, debe de comprender el aprendizaje situado, colaborativo e individualista para que en conjunto inciten el interés, en donde la planeación es un punto clave.

El aprendizaje situado se fundamenta en el constructivismo. Ortiz (2015) considera que [...] el conocimiento es una construcción del ser humano: cada persona percibe la realidad, la organiza y le da sentido en forma de constructos gracias a la actividad de su sistema nervioso central, lo que contribuye a la edificación de un todo (p. 98).

Considero que la biología se presta gracias a su enfoque, el cual incluye la experimentación, pues este tipo de aprendizaje plantea que se deben emplear ejemplificaciones vivenciales, analogías, ilustraciones, discusiones y sobre todo demostraciones que le confirmen al alumno que algo existe o no y por qué desde su propia experiencia e indagación.

Ahora bien, el aprendizaje colaborativo es la manera de trabajo que nos ayuda a los docentes a explotar lo mejor de cada uno de nuestros estudiantes, comprendiendo que la interacción está ligada a la mejora, en donde todos puedes apoyarse de todos, pues bien el conocimiento también reside en el exterior. La Universidad Peruana Cayetano Heredia (UPCH, 2015), menciona que:

La teoría sociocultural de Vigotsky afirma que el desarrollo del ser humano está íntimamente ligado a su interacción con el contexto socio histórico-cultural; de esta interacción el sujeto logra desarrollar sus potencialidades que serán la base de su desarrollo como individuo y aprendiz (párr. 6).

El rincón científico que se ha diseñado está dividido en dos momentos. El primero es cuando el estudiante llega a poner a prueba sus conocimientos previos y después cuando identifica un saber construido, entonces se pretende lograr el aprendizaje significativo de Ausubel el cual afirma que “el sujeto relaciona las ideas nuevas que recibe con aquellas que ya tenía previamente de cuya combinación surge una significación única y personal” (Ortiz, 2015, p.96). El planificar es fundamental para la organización de los procesos, “un estudiante va a aprender todo aquello que requiere desde su propia dimensión” (Llatas, 2014, p. 28). La dimensión del estudiante es su contexto real.

Metodología

Después de identificar una situación determinada en el grupo, se decidió orientar el trabajo hacia la metodología de la investigación-acción. Elliot (1993) citado en Latorre, (2005), dice que: es "un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma" (p.24). Se pretende hacer una autorreflexión de la práctica docente, que engloba la elaboración de una propuesta de intervención, aplicación del plan de acción y su evaluación que parte del objetivo y comparación de la expectativa y realidad, con la finalidad de mejorar la situación que se ha identificado en el grupo, así como lograr el aprendizaje esperado del contenido.

Partiendo de la revisión empírica y teórica, se identificó la estrategia activa más adecuada para favorecer la intervención docente en la segunda jornada la cual fue incluir la construcción de un rincón científico, y que parte de la idea de “potenciar el desarrollo de las habilidades científicas en los alumnos mediante la **curiosidad**, el **asombro** y la **indagación** de su entorno” (Gómez y Ruiz, 2015,párr. 5), es importante la relación del docente con el contexto

inmediato, así como hasta dónde puede intervenir con el uso e implementación de acciones. Comprendiendo este punto, se han diseñado actividades como procesos de experimentación, construcción de maquetas, folletos, carteles, retos, interacción con el medio y socialización.

Esta estrategia activa se implementó durante la segunda jornada de práctica docente a favor al siguiente aprendizaje esperado: “comparación de la diversidad de formas de nutrición, relación con el medio y reproducción e identificación del resultado de la evolución”, el cual está relacionado con el tema de “*Las funciones comunes de los seres vivos*”. Todo esto ha tenido lugar de aplicación en la escuela telesecundaria “Francisco García Salinas, ubicada en la comunidad de La Purísima, Pinos, Zacatecas.

Se diseñó una secuencia didáctica tomando en cuenta un propósito en cada sesión, los cuales se han establecido partiendo del aprendizaje esperado general e intención didáctica, así como del contexto del estudiante. Se utilizaron diversidad de materiales prácticos. En esta situación identificada, las actividades están totalmente diseñadas para una participación activa y práctica por parte de los alumnos. En general, buscan que exista total relación entre el aprendizaje previo y lo que pueden llegar a construir por medio de la estimulación de su pensamiento científico.

Resultado

La primera actividad tuvo como propósito conocer los aprendizajes previos (diagnóstico) de los estudiantes acerca de las funciones vitales de los seres vivos, así como analizar un frasco que contenía un animal que recolectó en su contexto inmediato, se realizó de manera grupal (lluvia de ideas) e individual (análisis de su frasco), fue el primer momento de la construcción del rincón científico. En un papel bond, el alumno paso al frente a escribir o dibujar a través de la consigna; ¿cómo somos los seres vivos?, hubo diferentes respuestas como dibujos, frases y simples palabras que se complementaron en plenaria y se diseñó con el fin de que el estudiante al final del proyecto diferenciará cómo se encontraba al principio y qué aprendió al final;

normalmente, los estudiantes no diferencian ambas formas de conocimiento y, en lugar de cambiar sus ideas previas y asimilar las teorías científicas, asimilan la idea del científico destruyendo el conocimiento que ya tenían, formando distintas mezclas o combinaciones entre ambas (Pozo, citado en Blanco, s. f., párr. 11).

Dentro de mi experiencia en mis jornadas de práctica, siempre trato de que los aprendizajes previos queden plasmados en un lugar, con el fin de que se enriquezcan desde el principio en la interacción social, así como al final con otra perspectiva.

Durante la segunda actividad se experimentó bajo el propósito de identificar distintas reacciones de seres vivos frente a los estímulos del medio ambiente, el cual se realizó con el organismo de la lombriz, en donde la actividad del alumno inició desde la elaboración de hipótesis, comprobación o refutación, así como la justificación por medio de la indagación en distintas fuentes y medios como videos que se le proporcionaron en el aula de clase. La SEP (2017), dice que: “la intención sustantiva del estudio de las ciencias es coadyuvar en la formación de una ciudadanía que participe democráticamente, con fundamentos y argumentos en la toma de decisiones acerca de asuntos científicos” (p.355). Considero que las evidencias que se han realizado ayudan a contrarrestar las ideas iniciales con las que en un principio se encuentra el estudiante, sin embargo, han sido útiles para comenzar a relacionar al estudiante con un lenguaje científico y con el porqué de algunas situaciones a las que en ocasiones no les ponen atención, pero pueden ser interesantes y benefactoras en su contexto.

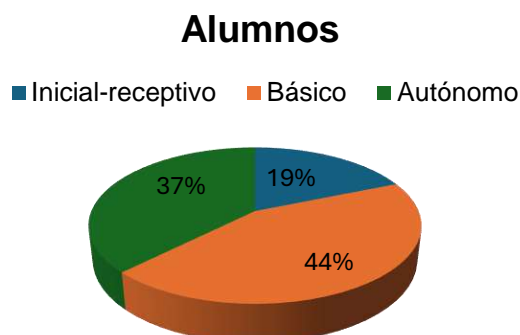
En la tercera actividad se estableció el propósito de que el estudiante identificará los procesos de nutrición de los seres vivos, iniciando con la elaboración de un dibujo de “una cadena trófica” tomando en cuenta lo que ellos saben sobre el tema, lo cual se colocó en el espacio de “lo que sabemos” en su rincón. Posteriormente, se hizo uso de un podcast diseñado por mí para la relación conceptual, así como interacción con materiales visuales y libro de texto. El tema se llevó a discusión y finalmente la producción final (“lo que hemos construido”) consistió en la presentación de una maqueta diseñada con el uso de materiales reciclados y especies de juguete que los alumnos tenían en casa. Las actividades prácticas son importantes,

permiten al estudiante la creación a base de su imaginación en relación con la representación de distintos fenómenos y transformaciones de hechos cotidianos en hechos científicos (SEP, 2017), además todo aquello que se usa como novedad en el aula, considero que llama más su atención.

La cuarta actividad trató de buscar que el estudiante reconociera los procesos de reproducción de los seres vivos, ha tenido la misma dinámica, es decir, dividir la sesión en aquello que ellos conocen previamente sobre el tema en comparación con lo que pueden llegar a construir al final. Se han observado una serie de videos y un recurso conceptual para lograr el contraste del principio y el término. La evidencia se recabaría en un folleto informativo, sin embargo, por petición de los estudiantes se realizó un cartel que ellos pegaron por los patios de su institución.

La quinta actividad fue la evaluación de la implementación de estrategias diversificadas para la construcción del rincón científico, consistió en dar respuesta a una prueba escrita (crucigrama), el cual abordaba de manera general todos los temas tratados en esta secuencia. No fue simplemente contestar, pues se formaron equipos para potenciar las habilidades y mejorar las debilidades de cada uno de los estudiantes. Se diseñó un reto fuera del aula, por medio de diferentes rutas, cada equipo busco pistas por un recorrido en la escuela, cada pista contenía un camino distinto, así como el desbloqueo de “niveles”, al acertar cada consigna planteada.

Figura 1: Niveles de desempeño antes de la implementación del proyecto de innovación



Nota. La figura muestra el nivel de desempeño en el que se encontraba el estudiante en las sesiones de recopilación de los aprendizajes previos.

Para el análisis y reflexión del principio de la implementación de este proyecto de innovación, se diseñó una serie de categorías, inicial-receptivo (BAS: el estudiante no identifica cuáles son las funciones que distinguen a un ser vivo de un inerte, pero se identifica como uno de ellos), básico (BAS: el estudiante conoce en palabras coloquiales las funciones básicas de los seres vivos, como saltar, movimiento, comer) y autónomo (AUT: el estudiante conoce algunas funciones vitales de los seres vivos, de acuerdo a las actividades que él realiza). Al inicio de la implementación de este proyecto, sin la construcción del rincón científico, se ha ubicado el 19% del grupo en el nivel I-R, el 44% en un básico y el 37% en un nivel autónomo.

El momento de experimentación ha sido de los más importantes y de los cuales obtuvo mejores resultados en la intervención de los estudiantes. Estuvo mediado por dos momentos: la elaboración de hipótesis (lo que sabemos) y la comprobación e indagación del por qué los resultados de la experimentación (lo que construimos). Se diseñó una serie de categorías, inicial-receptivo (I-R: el estudiante no se interesó por manipular o ser parte de la creación de estímulos para atraer reacciones de la lombriz, además en su evidencia no distingue su hipótesis de los resultados finales), básico (BAS: el estudiante no se interesó por manipular o

ser parte de la creación de estímulos para atraer reacciones de la lombriz, sin embargo en su evidencia ha registrado los cambios que observa sin encontrar el por qué) y autónomo (AUT: el estudiante se interesó por iniciativa propia por la intervención y observación participante en la experimentación, creando estímulos para obtener reacciones. En su evidencia distingue su hipótesis e investiga acerca de por qué la reacción a esos estímulos del medio ambiente). En esta actividad se ubicó el 25% en IR, el 44% en BAS y el 31% en AUT.

Durante el desarrollo de las actividades como la realización de la maqueta y folleto se evaluaron como desarrollo de avance, estas dos producciones son parte importante de la construcción del rincón científico (“lo que sabemos” y “lo que construimos”). Se establecieron diferentes categorías de análisis para las dos. Para la maqueta: inicial-receptivo (I-R: el estudiante no ha logrado identificar los procesos básicos de nutrición del ser vivo. Ha hecho su evidencia en una hoja de máquina, sin colorear y sin distinguir la distinta nutrición de cada ser), básico (BAS: el estudiante logra identificar los tipos de consumidores, pero no los procesos (autótrofos, heterótrofos y productores). Su evidencia está hecha en una cartulina, solo identificando lo ya mencionado anteriormente) y autónomo (AUT: el estudiante distingue los diferentes procesos de nutrición (autótrofos, heterótrofos y productores), tipos de consumidores (primarios, secundarios y terciarios), los ubica en diferentes cadenas y ecosistemas. Su evidencia es una maqueta, elaborada en cartel o cartón e incluye diferentes materiales). Se obtuvieron los siguientes porcentajes: 12% en I-R, 50% en BAS y 38% en AUT. Analizando los resultados de las producciones anteriores, el nivel de aprendizaje autónomo se ha mantenido entre 5 y 6 estudiantes, sin embargo, en el nivel básico ha habido poco a poco un avance de los estudiantes que se encontraban en el inicial receptivo, creo que todo se conjunta en pequeños logros que se establecen para bienes comunes ayudando a los estudiantes a avanzar, aunque sea un poco del nivel en el que se encuentran, más en un periodo tan corto como lo es 15 días.

A pesar de que la interacción es parte fundamental de llegar al papel autónomo y según la zona de desarrollo en la que se encuentra el alumno, se beneficia de lo que su entorno dice, como maestros, padres e incluso entre sus mismos compañeros; Regader (2015), dice que:

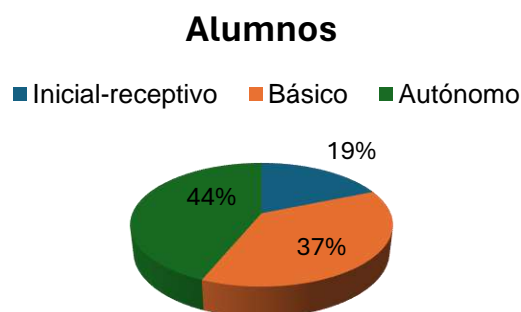
Según la Teoría Sociocultural de Vygotsky, el papel de los adultos o de los compañeros más avanzados es el de apoyo, dirección y organización del aprendizaje del menor, en el paso previo a que él pueda ser capaz de dominar esas facetas, habiendo interiorizado las estructuras conductuales y cognoscitivas que la actividad exige (párr. 4).

Para el folleto (cartel) en análisis se hizo bajo lo siguiente: inicial-receptivo (I-R: el estudiante no ha logrado reconocer los procesos de reproducción, no sabe la relación que existe entre seres vivos para la nueva existencia de especies, sin embargo conoce aspectos básicos de su sexualidad, como cambios en la pubertad, sin construir conceptualmente), básico (BAS: El estudiante logra identificar su tipo de reproducción, sus cambios, y la relación que existe entre un hombre y una mujer para poder procrear, es decir; conoce la reproducción sexual) y autónomo (AUT: el estudiante distingue la reproducción sexual de la asexual, además comienza a relacionarse con las sub categorías e identifica el tipo de reproducción de algunas especies que observa en su entorno inmediato). Se obtuvieron los siguientes porcentajes: 19% en I-R, 62% en BAS y 19% en AUT. A pesar de haber sido muy gráfica en los ejemplos y explicaciones que mostré, no han sido los suficientes. Calderón (2016), dice que: “el lenguaje es uno de los aspectos fundamentales en el desarrollo del niño, es el arma maravillosa que abre miles de puertas a otros conocimientos, es la herramienta de relación con otros y permite interaccionar adecuadamente” (párr. 5), en ocasiones me ha pasado que creo que lo que es fácil para mí lo puede ser para mis estudiantes, y considero que en esta actividad es algo que me ha sucedido, el tema ha sido complicado y no he logrado buscar la mejor estrategia para lograr el propósito de la sesión.

Por último, la evaluación final se ha denominado como “reto entre pequeños científicos”, la cual consistió en una prueba escrita. las categorías de análisis han sido las siguientes: inicial-receptivo (I-R: el estudiante no ha logrado identificar las funciones comunes de los seres vivos,

sin embargo ya se distingue como uno de ellos por distintas características, sin embargo no logra diferenciar sus concepciones iniciales de las finales), básico (BAS: El estudiante se distingue como un ser vivo identificando algunos conceptos, distingue procesos de nutrición en términos básicos, así como su propia sucesión de reproducción, se apoya de las construcciones que hace al final del tema (lo que construimos), es decir ya no toma en cuenta sus aprendizajes previos pero si los construidos) y autónomo (AUT: el estudiante se identifica como parte de la evolución, conoce los procesos de nutrición y reproducción, además de los estímulos y reacciones que presenta el medio ambiente ante los seres vivos y los relaciona en determinados contextos, logra argumentar sus ideas previas a base de las construidas y viceversa). Se han obtenido los siguientes resultados: un 19% en I-R, el 37% en BAS y el 44% en AUT.

Figura 2: Niveles de desempeño en la evaluación final de la implementación del proyecto de innovación



Nota. La figura muestra el nivel de desempeño en el que se finalizó el estudiante al término de la implementación del proyecto de innovación.

Alcalá (2011), el trabajo en equipo “es una alternativa dentro de la enseñanza, ya que fomenta dentro del salón de clases la participación de los alumnos, responsabilidad, diálogo y la tolerancia” (párr. 9). Las actividades en conjunto dieron buenos resultados principalmente en las personas que al principio se ubicaban en un nivel inicial-receptivo, pasando a un nivel básico, en donde son capaces de con la compañía de sus pares, explotar su creatividad, participación y argumentación para validar sus conocimientos; es decir en un ambiente en donde ellos son transparentes y únicos. El establecer retos en el aula ha sido una buena

actividad sin embargo se pudiera mejorar mediante la existencia de una motivación extrínseca para desarrollar la intrínseca. Pavlov, se centra en el estudio de la conducta observable para predecir posibles acciones, nosotros como investigadores nos damos cuenta de todo lo que sucede en el aula, así como lo que llama o no la atención de nuestros alumnos, sin embargo, este tipo de dinámicas podrían obtener mejores resultados mediante estimulaciones en donde haya un premio de por medio.

Discusión y conclusiones

Partiendo de la hipótesis de acción de esta investigación acerca de la influencia de la construcción de un rincón científico, se concluye que:

- El rincón científico es una estrategia que contribuye al desarrollo del interés del conocimiento de la naturaleza en la asignatura de biología en alumnos de primer grado de telesecundaria.
- El relacionar los aprendizajes previos con los construidos en su contexto inmediato y diversidad de fenómenos le ayuda al estudiante a vincularse con su realidad y reflexionar sobre el nuevo conocimiento que ha adquirido, pues se hace de manera natural.
- Los procesos de experimentación favorecen la motivación e interés de los estudiantes en su activación y participación en las diferentes actividades que le permiten manipular con su entorno. Se favorecen los aprendizajes esperados, cuando observa y crea por sí mismo en contextos reales y experiencias fundamentadas en un aprendizaje esperado.
- El rincón científico le permite al estudiante identificar su momento inicial con el momento final al consolidar una serie de actividades con el mismo propósito que se va complementando dentro de una sesión.
- El rincón científico le permite al alumno explotar su creatividad frente a la creación de evidencias diversas que sabe que tienen un objetivo de divulgación en su escuela.

- La enseñanza de la biología requiere un enfoque totalmente práctico y de aprendizaje activo para que el alumno tenga interés por participar y relacionar todo lo que ocurre en una clase con su contexto real inmediato.

Referencias

- Alcalá. C. (2011, Marzo). *Importancia del trabajo en equipo dentro del aula*. <https://www.kidinternet.com.mx/revista/importancia-del-trabajo-en-equipodentro-del-aula/>
- Arriaga. M. (2015, Julio). El diagnóstico educativo, una importante herramienta para elevar la calidad de la educación en las manos de los docentes. *Revista científica pedagógica Atenas*. Vol. 3. (31). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=478047207007>
- Davini, M. C. (2005). *La Formación Docente en Cuestión Política y Pedagogía*, Buenos Aires. Paidós
- Gómez, C. y Ruíz, J. (2016). El rincón de la ciencia y la actitud hacia las ciencias en educación infantil. *Revista Eureka sobre la enseñanza y divulgación de las ciencias*. Vol 3. (3), p. 643-666 <https://www.redalyc.org/journal/920/92046968010/html/>
- Latorre. A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Grao.
- Llatas. L. (2014). *Programa Educativo para el Aprendizaje Autónomo basado en Estrategias didácticas fundamentadas en el uso de las tecnologías y comunicación. La investigación formativa de los estudiantes del primer ciclo de la USAT*. Universidad de Málaga.
- López. J. (2004). *Pensamiento científico*. <https://www.uv.mx/anmarin/html-src/curses/metcien6.html> .
- Ortiz, D. (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. Sophia, *Colección de Filosofía de la educación*, núm. 19, 2015, pp. 93-110.
- Regader. B. (2015, Junio). *La teoría sociocultural de Lev Vygotsky*. <https://psicologiaymente.com/desarrollo/teoria-sociocultural-lev-vygotsky>
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*: SEP

Universidad Peruana Cayetano Heredia. (2015, Mayo). *La teoría sociocultural y su implicancia en la planeación didáctica*. <https://faedu.cayetano.edu.pe/noticias/785-la-teoria-sociocultural-y-suimplicancia-en-la-planificacion-didactica.html>

Urrea. M. (2017, Diciembre). *Los beneficios del rincón de ciencias*. <https://redsocial.rededuca.net/los-beneficios-del-rincon-de-ciencias-en-el-aula-de-infantil>

Vargas. M., y Yanez, M. (2019, Diciembre). *¿Qué lecciones nos dejan los últimos resultados de la prueba PISA 2018 para América Latina?* <https://blogs.worldbank.org/es/latinamerica/que-lecciones-nos-dejan-losultimos-resultados-de-pisa-2018-para-america-latina>

Zita, A. (2022, Agosto). Biología. <https://www.significados.com/biologia/>

Estrategias didácticas para desarrollar la oralidad con docentes en formación

Eva Monserrat Cuevas Rodriguez

cuevaseva_d@normalsultepec.edu.mx

Aneth Lucia Hernandez Roque

hernandezaneth_d@normalsultepec.edu.mx

Maria Guadalupe Cruz Vazquez

cruz.guadalupe.03@normalsultepec.edu.mx

Línea temática 2. Pedagogía y práctica docente en las escuelas normales

Resumen

La presente investigación aborda el proceso de la competencia oral en los docentes en formación de la LEAEEES, Plan de Estudios 2018 de la Escuela Normal de Sultepec; Estado de México. Surge la problemática después de evaluación institucional en la primer jornada académica, de seguimiento a Planes y Programas, diagnóstico del logro de competencias profesionales, disciplinares, específicas y comunicativas de los estudiantes al inicio del ciclo escolar 2021-2022 considerando las cuatro habilidades lingüísticas: leer, escribir, hablar y escuchar; dónde se observa que las acciones para la comprensión y producción oral no han impactado en el aprendizaje significativo del estudiantado y en la calidad educativa.

El documento integra el fundamento teórico sobre la oralización en la Escuela Normal de Sultepec (ENOSU), incluye planteamiento del problema, marco teórico, metodología, resultados, discusión y conclusiones.

El impacto de la investigación se observa cuando los docentes en formación diseñan, implementan y valoran sus estrategias didácticas de oralidad en las escuelas secundarias de práctica, logrando así fortalecer el perfil de egreso de la licenciatura y el logro de competencias

comunicativas que promueven la oralización en los estudiantes y el logro de sus aprendizajes esperados de Lengua Materna Español.

Palabras clave: estrategias didácticas, oralidad, competencias, perfil de egreso, aprendizajes esperados, diagnóstico.

Introducción

Transmitir ideas de manera oral es parte esencial del ser humano y más aún si se trata de un maestro, la voz constituye el principal medio por el cual se transmiten los conocimientos y los mensajes en el aula. La presente investigación describe el proceso para desarrollar la competencia oral en los docentes en formación de 1° a 4° de la LEAEES en la ENOSU. El objetivo principal es analizar, diseñar, implementar y valorar estrategias didácticas para desarrollar la oralidad en los docentes en formación que impacte en el logro del perfil de egreso de la LEAEES, Plan de estudios 2018.

A lo largo de su formación los estudiantes van desarrollando competencias genéricas, específicas y profesionales, sin embargo, se desconoce el grado en que se desarrollan cada una de las anteriores, por esta razón se decide investigar el proceso de desarrollo de la competencia oral. La investigación surge de la inquietud de conocer las fortalezas y debilidades de los docentes en formación con relación a la producción oral y así poder utilizar estrategias didácticas que permitan fortalecer y potencializar la oralidad ya que se considera esencial para ejercer como docente.

La investigación se realiza en la Licenciatura de Enseñanza y Aprendizaje del Español de primero a cuarto grado, la metodología empleada corresponde a la investigación acción. En primer lugar, se aplicó un diagnóstico en la muestra para conocer la situación actual de la habilidad oral en los alumnos de la Escuela Normal, posteriormente se emplearon instrumentos como el cuestionario, el grupo focal, la observación no participante y la entrevista para obtener datos.

Los docentes en formación de la LEAES poseen ya ciertas habilidades lingüísticas, sin embargo, algunos alumnos no expresan sus ideas de manera adecuada de forma oral. Por lo que la presente investigación tiene el propósito de analizar cuales estrategias son adecuadas y cómo aplicarlas para que los alumnos de la ENOSU desarrollen las competencias orales.

El principal motivo para la presente investigación se retoma de las competencias (genéricas, profesionales y disciplinares) del plan de Estudios 2018 (DGESPE, 2018):

Las *competencias genéricas* atienden al tipo de conocimientos, disposiciones y actitudes que todo egresado de las licenciaturas para la formación inicial debe desarrollar a lo largo de su vida”. De las cinco competencias genéricas que enlista el perfil de egreso se destacan dos:

- Utiliza las tecnologías de la información y la comunicación de manera crítica.
- Aplica sus habilidades lingüísticas y comunicativas en diversos contextos.

Por su parte las *competencias profesionales* integran el tipo de conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para ejercer la profesión docente. De aquí se retoma:

- Utiliza las TIC, TAC y TEP como herramientas de construcción para favorecer la significatividad de los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Utiliza conocimientos del español y su didáctica para hacer transposiciones de acuerdo con las características y contextos de los estudiantes de los planes y programas de estudio vigentes.
- Diseña los procesos de enseñanza y aprendizaje de acuerdo con los enfoques vigentes del español, considerando el contexto y las características de los estudiantes para lograr aprendizajes significativos.
- Evalúa los procesos de enseñanza y aprendizaje desde un enfoque formativo para analizar su práctica profesional.

Con relación a las *competencias disciplinares* son las que ponen de relieve el tipo de conocimientos que en el ámbito de los campos de formación académica requiere adquirir cada docente para tratar los contenidos del currículum, ciencia, pedagogía y didáctica.

De las competencias disciplinares se retoman las siguientes:

- Evalúa estrategias didácticas para promover la comprensión y la producción de discursos orales y escritos.
- Utiliza la competencia comunicativa para el pensamiento, comprender y producir discursos orales y escritos propios de las distintas prácticas sociales del lenguaje”.

A partir de la problemática identificada respecto a las habilidades lingüísticas de los alumnos normalistas se plantean los siguientes objetivos:

- Analizar el Marco Teórico e histórico de la oralidad en los docentes en formación de la LEAEES.
- Diseñar el Marco Metodológico para identificar el contexto de la Oralidad en los docentes en formación de la LEAEES.
- Aplicar la Metodología de la Oralidad en los docentes en formación de la LEAEES.
- Diseñar e implementar la Propuesta Didáctica para desarrollar la Oralidad en los docentes en formación de la LEAEES
- Valorar la Propuesta Didáctica de la oralidad en los docentes en formación de la LEAEES.

El impacto y logro de la investigación fue de forma ascendente con los docentes en formación y el logro de sus competencias lingüísticas y comunicativas, estos a su vez tuvieron jornadas de práctica docente en las escuelas secundarias, dónde implementaron estrategias didácticas que permitieron fortalecer la competencia oral en sus estudiantes y finalmente la comunidad se beneficiará al tener ciudadanos competentes e inclusivos en su contexto social.

La lengua oral constituye un código, tiene sus propias reglas y condiciones de uso, es decir tanto lo oral se ha de enseñar. Por lo que es importante ejercitar funciones comunicativas tales como qué decir, qué callar, cuándo y cómo decirlo y cómo adecuarlo a las situaciones comunicativas en las que intervienen los siguientes elementos: ritmo, entonación, énfasis, etc.

Los rasgos que caracterizan a la oralidad son los siguientes: su adquisición es ontogenética mente anterior a la escritura, es decir; primero habla y más tarde escribe, es mediador didáctico, la lengua oral es la base de la comunicación diaria, la presencia “cara a cara” del interlocutor los factores paralingüísticos y extralingüísticos y el contexto de la producción tiene una importancia considerable en la comunicación, las emociones más intensas y personales exigen los sonidos de la voz, desde el punto de vista de la ocurrencia léxica, el habla es más pobre que la escritura, y el discurso oral tiene como unidad de análisis el enunciado, la prosodia, la entonación y el énfasis; sin embargo, es importante utilizar estrategias de autocorrección.

Las Competencias orales: El uso oral de la lengua requiere del individuo una serie de competencias que a continuación se mencionan, esperar su turno de palabra, escuchar y memorizar lo que el otro dice, hablar sobre un tema y proporcionar información de forma organizada, ilustrar su discurso con ejemplos pertinentes, desarrollar puntos de vista y respetarlos para convencer al otro, exponer un suceso con conocimientos, explicar a otro un fenómeno, verificar si el otro a comprendido bien lo que se le ha querido decir, callar cuando procede y comunicar debidamente, contar acontecimientos o sucesos de la vida cotidiana.

Para (Hymes, 2003) menciona ocho componentes de la comunicación oral, enunciados en un acróstico que dan lugar a la palabra speaking: *Situation, situación o localización espacial y temporal, Participants, participaciones; características socioculturales y relaciones entre ellos, Ends, finalidades o metas sociales y particulares, Act sequences, secuencias de actos; organización y estructura de la interacción del tema, Key, clave; grado de formalidad o informalidad en la interacción que hacemos, Instrumentalitis, instrumentos; canal, variedad de*

habla, cinesia y proxemia, Norms, normas; normas de interacción, turnos de habla, interpretación, actos de habla indirectos e implicaciones y Genre, tipos de interacción, comunidades discursivas.

Recomendaciones para la oralidad: a la hora de plantear la enseñanza de la lengua debemos de tener en cuenta las recomendaciones siguientes:

- Recuperar la palabra de la clase. Dando el silencio al valor que tiene, pero no más. El aula debe ser un lugar donde se hable y se aprenda a hablar y a exponer en público.
- Estudiar desde una iniciación de preescolar los contextos de comunicación, con un uso más formal y elaborado de los recursos de la lengua; porque el progreso del niño en el habla está ligado al desarrollo de la capacidad discursiva.
- Es necesario describir el grado de competencia oral de cada alumno de modo que sepamos cuál es la situación inicial de cada uno y los logros al final de cada nivel educativo.
- Narrar, describir o relatar oralmente sucesos de la vida ordinaria, es decir tomar a la palabra como vehículo de emociones, ideas, temas, estructuras y formas fijas
- Enseñanza y aprendizaje de la comunicación oral: Técnicas de expresión oral
- Técnicas de diálogo: la conversación, la discusión, el debate, las preguntas y respuestas, el torbellino de ideas y la dramatización.
- Técnicas de monólogo: la narración o el relato, la exposición o explicación, la argumentación, la descripción y la recitación.
- Técnicas de lectura oral: individual- monologada y colectiva-dialogada.
- Evaluación de la comunicación oral: El modelo evaluador de (Reyzabal, 2003) para la comunicación oral exige una evaluación procesual y formativa que enliste las técnicas e instrumentos que permitan poner en práctica lo dicho; por lo que se sugiere los pasos:
- Programar la unidad didáctica que se va a desarrollar.

- En función de sus objetivos elaborar los instrumentos adecuados para una evaluación continua.
- Observar directamente y registrar los datos desde el comienzo del ejemplo.
- Grabar las actividades del aula para disponer de los datos en un contexto apropiado a su registro.
- Escuchar la grabación las veces que sea necesario.
- Completar los registros con la recogida de datos.
- Analizar los datos permanentemente para regular la actuación.
- Valorar los resultados obtenidos e informar sobre los mismos.
- Tomar medidas para la continuación adecuada del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Los conceptos anteriores permitieron definir la comunicación oral, involucrando los elementos en el acto comunicativo y seleccionar las estrategias, dinámicas y técnicas de oralidad en situaciones reales de la vida cotidiana de los normalistas y adolescentes en las escuelas secundarias.

Marco teórico

Oralidad

Conceptualización

El lenguaje es una actividad humana compleja que atiende a la comunicación en el intercambio social, como a la presentación mental relacionada con el pensamiento que se vincula con la lengua y se manifiesta de forma oral.

La lengua oral constituye un código, tiene sus propias reglas y condiciones de uso, es decir tanto lo oral se ha de enseñar. Por lo que es importante ejercitar funciones comunicativas tales como qué decir, qué callar, cuándo y cómo decirlo y cómo adecuarlo a las situaciones comunicativas en las que intervienen los siguientes elementos: ritmo, entonación, énfasis, etc.

Características

Los rasgos que caracterizan a la oralidad son los siguientes: Su adquisición es ontogenética, precede a la escritura, es decir; primero habla y más tarde escribe, es mediador didáctico, la lengua oral es la base de la comunicación diaria, la presencia “cara a cara” del interlocutor, los factores paralingüísticos y extralingüísticos y el contexto de la producción tiene una importancia considerable en la comunicación, las emociones más intensas y personales exigen los sonidos de la voz, desde el punto de vista de la ocurrencia léxica, el habla es más pobre que la escritura, el discurso oral tiene como unidad de análisis el enunciado, la prosodia, la entonación y el énfasis; sin embargo, es importante utilizar estrategias de autocorrección.

Competencias

Los usos orales de la lengua requieren del individuo una serie de competencias que a continuación se mencionan: esperar su turno de palabra, escuchar y memorizar lo que el otro dice, hablar sobre un tema y proporcionar información de forma organizada, ilustrar su discurso con ejemplos pertinentes, desarrollar puntos de vista y respetarlos para convencer al otro, exponer un suceso con conocimientos, explicar a otro un fenómeno, verificar si el otro ha comprendido bien lo que se le ha querido decir, callar cuando procede y comunicar debidamente.

Componentes

Para Hymes menciona ocho componentes de la comunicación oral, enunciados en un acrónimo que dan lugar a la palabra

speaking: Situation, situación o localización espacial y temporal, participants, participaciones; características socioculturales y relaciones entre ellos, ends, finalidades o metas sociales y particulares, act sequences, secuencias de actos; organización y estructura de la interacción del tema. Key, clave; grado de formalidad o informalidad en la interacción que hacemos. Instrumentalitis, instrumentos; canal, variedad de habla, kinesia y proxemia. Y Norms, normas; normas de interacción, turnos de habla,

interpretación, actos de habla indirectos e implicaciones. Genre, tipos de interacción, comunidades discursivas.

Enseñanza y aprendizaje de la comunicación oral.

Técnicas de expresión oral

- Técnicas de diálogo: la conversación, la discusión, el debate, las preguntas y respuestas, el torbellino de ideas y la dramatización.
- Técnicas de monólogo: la narración o el relato, la exposición o explicación, la argumentación, la descripción y la recitación.
- Técnicas de lectura oral: individual- monologada y colectiva-dialogada.

El modelo evaluador de Reyzabal (2003), para la comunicación oral exige una evaluación procesual y formativa que enliste las técnicas e instrumentos que permitan poner en práctica lo dicho; por lo que se sugiere los pasos: Programar la unidad didáctica que se va a desarrollar, en función de sus objetivos elaborar los instrumentos adecuados para una evaluación continua, observar directamente y registrar los datos desde el comienzo del ejemplo, grabar las actividades del aula para disponer de los datos en un contexto apropiado a su registro, escuchar la grabación las veces que sea necesario, completar los registros con la recogida de datos, analizar los datos permanentemente para regular la actuación, valorar los resultados obtenidos e informar sobre los mismos, tomar medidas para la continuación adecuada del proceso de enseñanza y aprendizaje

Metodología

La metodología empleada en la presente investigación es la investigación acción. Primero se enuncian algunos conceptos que han proporcionado los teóricos. Para Elliot (Bisquerra, 2009) es un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma. Por su parte (Kemmis, 1984) la concibe como una forma de indagación auto reflexiva realizada por quienes participan (profesorado, alumnado, o dirección, por ejemplo) en las

situaciones sociales para mejorar la racionalidad y la justicia. También la investigación-acción se relaciona con los problemas prácticos cotidianos experimentados por los profesores, en vez de con los "problemas teóricos" definidos por los investigadores puros en el entorno de una disciplina del saber.

Dentro de las características de la investigación acción propuestas por (Martínez, 2000) se tiene: Es participativa las personas trabajan con la intención de mejorar sus propias prácticas, la investigación sigue una espiral introspectiva: una espiral de ciclos planificación, acción, observación y reflexión, es colaborativa se realiza en grupo por las personas implicadas, crea comunidades autocríticas de personas que participan y colaboran todas las fases del proceso de investigación, es un proceso sistemático de aprendizaje, orientado a la praxis, somete a prueba las prácticas, las ideas y las suposiciones, implica registrar, recopilar, analizar nuestros propios juicios, reacciones e impresiones en torno a lo que ocurre, exige llevar un diario personal en el que se registran nuestras reflexiones, empieza con pequeños ciclos de planificación, acción, observación y reflexión, avanzando hacia problemas de más envergadura, la inician pequeños grupos de colaboradores, expandiéndose gradualmente a un número mayor de personas.

La investigación-acción interpreta "lo que ocurre" desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan en la situación problema. Para (Elliott, 2000) la investigación acción es una práctica reflexiva, como forma de autoevaluación, la investigación acción consiste en que el profesorado evalúe las cualidades de su propio "yo" tal como se manifiestan en sus acciones. El proceso de investigación se inicia con una observación de clases donde el investigador va tomando nota de cómo se desarrollan las habilidades productivas en el caso particular de la oralidad en los docentes en formación de la Escuela Normal.

A partir de la observación se decidió emplear los siguientes instrumentos: Los formatos de observación son muy sencillos se registra el día, la hora y se van haciendo listado de los elementos a considerar y de cuáles no. Con relación al cuestionario el cual debe estar basado en los subtemas que se obtendrían de la observación permite obtener información más

específica mediante distintos tipos de pregunta, el grupo focal se consideró ya que permite tener un estudio más específico del total de la muestra, la observación de clase y las notas de reflexión estas actividades se requieren de forma permanente y continua durante la investigación. Una vez que los instrumentos se han validado y piloteado. Prosigue su aplicación en el siguiente orden: Cuestionario, grupo Focal, observación de clase y notas de reflexión.

La confiabilidad de un instrumento de medición se refiere al grado en que su aplicación repetida al mismo individuo u objeto produce resultados iguales, es decir, grado en que un instrumento produce resultados consistentes y congruentes. Los cálculos de confiabilidad y validez con los que se aseguró la rigurosidad y calidad de la investigación. En primer lugar, se redactó un consentimiento para los participantes con el cual se formaliza el proceso de investigación. Los instrumentos son revisados por los integrantes del grupo de interés de la investigación, se aplican entre ellos y posteriormente se aplican a los alumnos. Los datos se mantendrán puros lo más posible sin que el investigador se involucre o los manipule, los instrumentos se aplican de forma estratégica lo que permitirá ir de lo general a lo particular lo cual garantizará que los resultados sean auténticos y profundos. La investigación será revisada por expertos de la materia y por el asesor así que se espera que los resultados sean de calidad. Se piensa retomar la idea de presentar los resultados mediante una historia donde narren y especifiquen con claridad la relación entre los resultados y preguntas, resultados y objetivos, resultados e hipótesis, resultados y preguntas de investigación planteadas. El universo serán los estudiantes de la Escuela Normal de Sultepec con sus licenciaturas que oferta: Licenciatura en Educación Primaria (LEP), Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria (LEAT) y Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español en Educación Secundaria (LEAEES) considerando una matrícula para el ciclo escolar de 366 estudiantes inscritos, sin embargo, del total se retomará como muestra los docentes en formación de la LEAEES con 27.

Ciclo uno: planificación, acción, observación y reflexión

En *la planificación* se diseñó conforme al diagnóstico de los estudiantes considerando el gusto de las habilidades lingüísticas, es decir se partió de que ocasionalmente les agradable

hablar en sus clases y contextos socioculturales, habían leído y escrito, pero poco expresado oralmente. También se consideró la revisión y selección de los contenidos y temáticas de los cursos del quinto y sexto semestre de la LEAEES, y estos fueron: investigación de qué es oralizar, elementos de la oralidad, factores socioculturales, características del lenguaje, teorías lingüísticas, etapas del lenguaje oral, oralidad coloquial y formal, el desarrollo de la lengua oral en la escuela y su didáctica y evaluación de la expresión oral.

Para el diseño de las actividades de expresión oral en la Escuela Normal se retoma el formato de planeación emitido por el área de Planes y Programas regido por el Sistema de Gestión de Calidad que incluye datos generales, nombre del curso, docente formador, presentación, diagnóstico del grupo (énfasis en oralidad), descripción de las actividades, enfoque didáctico, materiales, tiempo, producto, evaluación y autorización.

En *la acción* se aplicaron tres estrategias como piloto en la valoración de la expresión oral: la primera se titula “preguntas abiertas” la cual consiste en que el estudiantado respondiera preguntas a la docente formadora de un tema específico y al brindar su respuesta hablará sin límite de tiempo.

La segunda estrategia fue la producción de “audios y videos” con el tema qué y para qué enseñar a oralizar en la escuela secundaria, consiste en que el estudiante haga un listado de ideas y experiencias sobre el tema en sus escuelas de práctica, posteriormente entrelazarán sus ideas en un discurso oral que es grabado en aplicaciones del celular y plataformas con un límite de tiempo de tres minutos.

La tercera estrategia “juegos de palabras” consiste en darles unas palabras clave al azar y mediante la mímica frente a sus compañeros debían adivinar su significado.

La observación de las estrategias permite recuperar los siguientes indicadores: cuando al estudiante se le solicita un discurso oral directo sin un guión o borrador del mismo no se logra el objetivo, en cambio cuando se permite hacer borradores da mejor resultado. Trabajar la

oralidad individualmente es complejo, se propone hacer pequeños discursos en pequeños equipos.

Los normalistas no consideran los ocho elementos del acto comunicativo que sugiere

Situation, situación o localización espacial y temporal, Participants, participaciones; características socioculturales y relaciones entre ellos, Ends, finalidades o metas sociales y particulares, Act sequences, secuencias de actos; organización y estructura de la interacción del tema, Key, clave; grado de formalidad o informalidad en la interacción que hacemos, Instrumentalitis, instrumentos; canal, variedad de habla, cinesia y proxemia, Norms, normas; normas de interacción, turnos de habla, interpretación, actos de habla indirectos e implicaciones y Genre, tipos de interacción, comunidades discursivas.

Solo se limitan al emisor, receptor y mensaje.

La reflexión del primer ciclo el diagnóstico en la implementación de las estrategias permite un panorama general del grupo conforme a su competencia oral, partiendo desde qué es oralizar, elementos de la oralidad, factores socioculturales, características del lenguaje, teorías lingüísticas, etapas del lenguaje oral, oralidad coloquial y formal, el desarrollo de la lengua oral en la escuela y su didáctica y evaluación de la expresión oral. Es necesario implementar más estrategias específicas por modalidades, tiempos, formas de organización y que fortalezcan el enfoque sociocultural de la Enseñanza y Aprendizaje de Lengua Materna Español.

Ciclo dos: planificación, acción, observación y reflexión

Planificación: se diseñaron diez estrategias didácticas en el sexto semestre con la intención de desarrollar la didáctica de la lengua oral en el aula, se utiliza el mismo formato de planificación, pero se agrega instrumentos de evaluación de la oralidad como lo son: diario de clase, bitácora, rubricas y listas de cotejo.

La acción: las diez estrategias elegidas se distribuyeron en los meses de abril, mayo y junio; 2023 y son:

1. Las estatuas: todos sentados en una ronda grande y uno en el centro qué es el docente camina contando diez segundos y cuando se detiene frente a otro este improvisa un discurso oral.
2. Juegos de rol: Coordinado por la docente cada alumno asume un rol o personalidad (vender autos, productos, cantar, ser médico, ser maestro, ser chef, etc) es espontaneo y canaliza emociones.
3. Camino a las convenciones- poemas con historia y melodías: consiste entre parejas se escuche un poema y el otro complete el discurso.
4. Improvisaciones de distintos personajes: el docente elige y selecciona un personaje que es sorteado entre los alumnos para que exprese y comunique de forma verbal y paraverbal (el cartero repartiendo correo, andar en el auto, relatar un partido de futbol).
5. Reproducir una escena de vida cotidiana: consiste en repartir un objeto a cada estudiante y este explica una escena de su vida cotidiana donde la utiliza.
6. Recortar fotos y describirlas: consiste en seleccionar una foto de su vida cotidiana, pegarla y hacer un afiche dándole su nombre.
7. Obras de teatro: repartir mini obras de teatro por equipos y estos deben improvisar su presentación en el grupo.
8. Adivinanzas, dichos y pregones: consiste en hacer equipos donde se plantea una adivinanza y después el otro compañero da la respuesta.
9. Acompañar una narración con instrucciones: consiste en movilizar a un estudiante de un lugar a otro mediante instrucciones y dibujar un objeto conforme a la instrucción.

10. Cantar y bailar acompañado de palmas: presentar un karaoke musical, cantar y bailar al ritmo de la música con movimientos corporales. Los estudiantes en sus escuelas de práctica (secundarias generales) implementaron más estrategias didácticas de oralidad tales como: mesa redonda, panel de discusión, lectura en voz alta, lectura en atril, noticias, exposición, inventar cuentos, lectura y escucha de poemas y canciones, refranes, dichos y preguntas.

La observación: La implementación de estrategias en la escuela normal permitió que los estudiantes diseñaran y aplicarán en sus escuelas de práctica estrategias con sus estudiantes mediante proyectos didácticos y escolares.

Se logro intervenir de forma individual y equipos de trabajo para los actos comunicativos en contextos socioculturales. El uso de los tiempos en los discursos orales fue extenso y de calidad, omitiendo la timidez, miedo y pánico oral. Los recursos y materiales utilizados en las estrategias fueron variados: bibliográficos, tecnológicos y didácticos. La evaluación de la expresión oral diagnóstica, formativa y final permitió el uso de instrumentos variados para la triangulación y valoración de evidencias globales: documentar sus estrategias didácticas en un álbum. La implementación de talleres y proyectos didácticos en las escuelas secundarias permite visualizar cómo fortalecen el perfil de egreso.

La reflexión: es importante hacer consiente a los normalistas del logro del perfil de egreso y las competencias- unidades; que permitan una identificación con la carrera.

La expresión oral se fortalece en contacto directo con la práctica de discursos coloquiales y formales en contextos socioculturales de la vida cotidiana.

Resultado

Los resultados de la observación, cuestionarios, grupo focal y entrevistas realizado a los docentes en formación, docentes formadores, titulares de prácticas y actores educativos que se involucran en la formación de los futuros docentes actualmente se encuentra en la competencia oral de la siguiente forma:

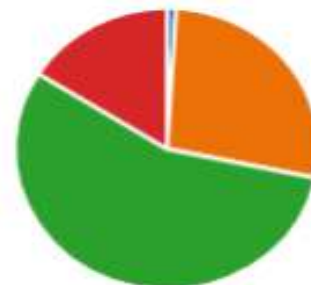
Agrado por participar oralmente en sus clases

Figura 1

3. Qué tan frecuente participas de manera oral en tus clases

[Más detalles](#)

 Nunca	1
 Casi siempre	29
 Ocasionalmente	59
 Siempre	17



Por lo que se percibe que ocasionalmente los docentes en formación oralizan en las aulas de clases, en sus familias y contextos sociales y culturales.

Gusto por hablar y contextos donde les gusta expresarse

Figura 2

6. en general, consideras que te gusta hablar

[Más detalles](#)


 Sí	89
 No	17



Figura 3

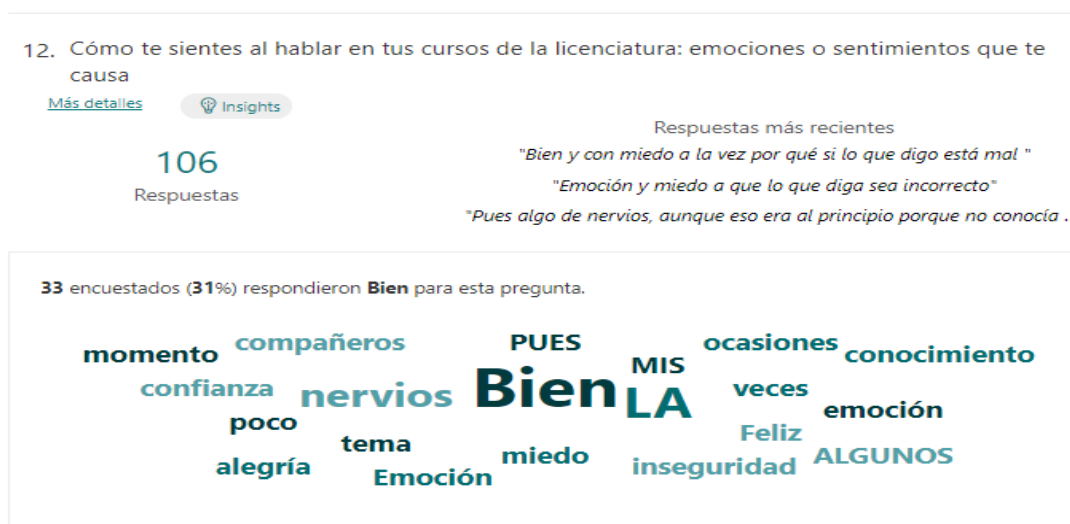
34 encuestados (32%) respondieron **casa** para esta pregunta.



A los estudiantes les gusta hablar en la casa, calle, amigos, compañeros, público; pero desafortunadamente en la escuela no creamos los ambientes de aprendizaje idóneos ni las estrategias para promover la competencia oral.

Sentimientos y emociones al expresarse oralmente

Figura 4



Se observa que la mayoría de los estudiantes presenta nerviosismo, inseguridad y desconfianza en las aulas de clase quizá por las metodologías y enfoques didácticos tradicionalistas de sus docentes en educación básica y media superior.

Importancia de la competencia oral

Figura 5

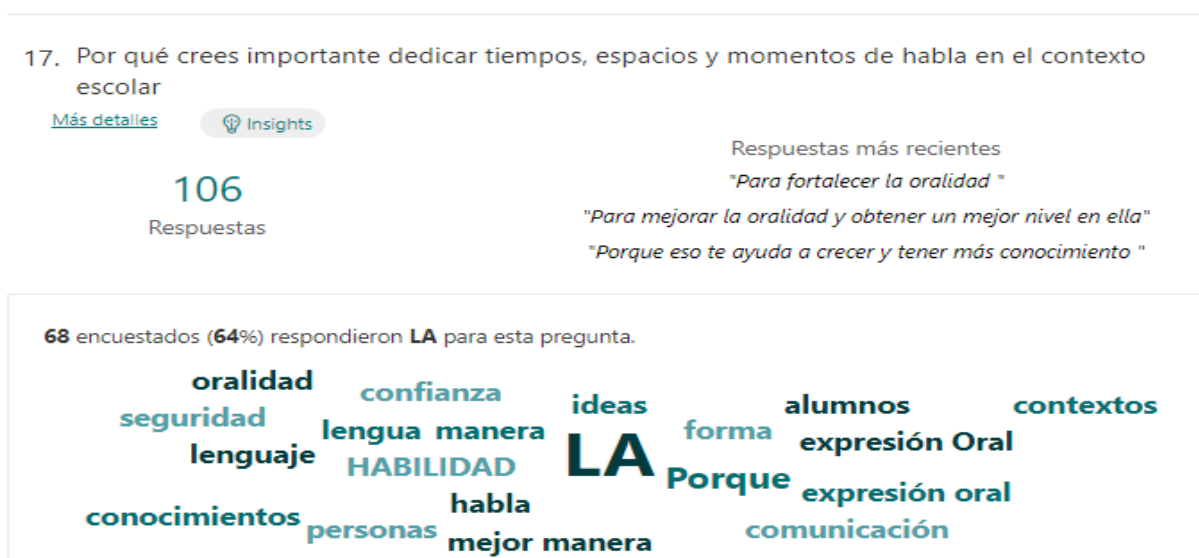
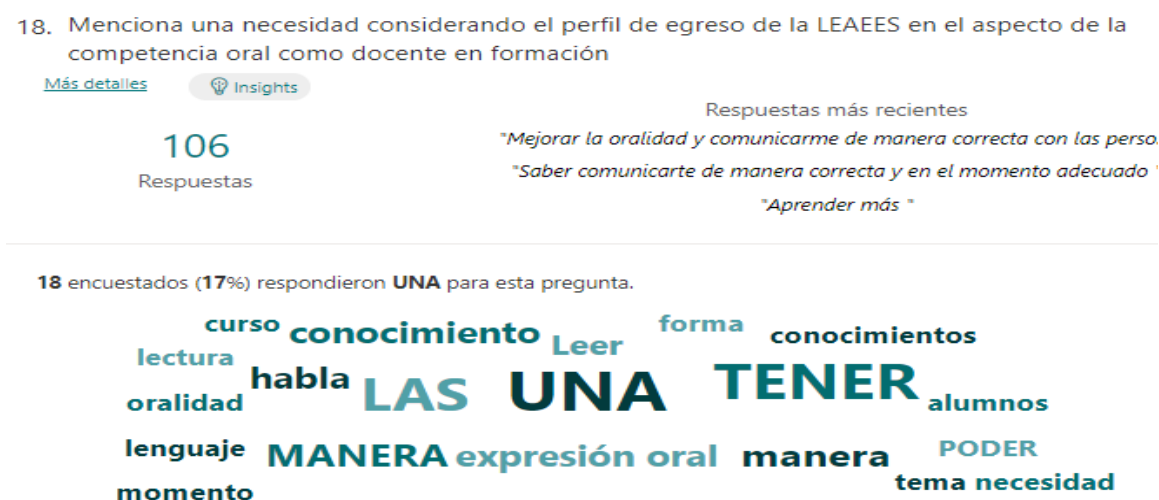


Figura 6



Los estudiantes reafirman que conforme a su perfil de egreso de la LEAEES ellos deben desarrollar la habilidad en diferentes contextos implementando conocimientos, habilidades, aptitudes y valores que les permitan desarrollar sus competencias profesionales, disciplinares y específicas.

Discusión y conclusiones

El lenguaje es una actividad humana compleja que atiende a la comunicación en el intercambio social, como a la presentación mental relacionada con el pensamiento que se vincula con la lengua y se manifiesta de forma oral. En cuanto a la actualidad de la investigación la competencia oral es un tema actual y de constantes cambios, porque tras enfoques tradicionales se promueve constantemente la renovación del lenguaje. La trascendencia de la investigación es de relevancia y pertinencia porque está sujeto al EDINEN 2022-2024, CIEES 2018, Seguimiento a Planes y Programas y al logro del Perfil de egreso de la LEAEES, Plan de Estudios 2018.

El tema de oralidad es una habilidad lingüística para desarrollar en los alumnos de la LEAEES, pero también una primacía atender por el colectivo docente de la institución, partiendo de la prioridad educativa: mejora de los aprendizajes, para garantizar la continuidad y consolidación de las competencias. No se han llevado a cabo investigaciones de oralidad en la ENOSU que vislumbren factores culturales, económicos y sociales que impiden desarrollarla, además de la poca utilización de los textos orales, así como no planear las estrategias didácticas de aprendizaje entre los campos de formación de la licenciatura.

Los aportes teóricos que se mencionan son una parte del sustento, a través de ellos se diseñan las acciones de las secuencias didácticas para fortalecer en los alumnos sus procesos de producción oral. La investigación acción es una práctica reflexiva, como forma de autoevaluación, la investigación acción consiste en que el profesorado evalúe las cualidades de su propio “yo” tal como se manifiestan en sus acciones. Las docentes formadoras aplicaron

una propuesta didáctica que integro estrategias didácticas para fortalecer y desarrollar las competencias orales en sus estudiantes con el fin de complementar el perfil docente normalista.

Referencias

Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla.

Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación. (2018). *Plan de Estudios 2018, Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español en Educación Secundaria*. México: SEP.

Elliott, J. (2000). *La investigación acción en Educación*. Madrid: Morata.

Hymes, D. (1995). *Acerca de la competencia comunicativa*. Madrid: Edelsa.

Kemmis. (1984). *Investigación Acción en las Ciencias Sociales*. Madrid: Notas Universitarias.

Martinez, M. (2000). *La investigación acción en el aula*. Caracas: Universidad Simón Bolívar.

Reyzabal, M. V. (2003). *La comunicación oral y su didáctica*. México: La muralla.

ANEXO

Ciclo dos: acción.

Estrategia de oralidad; café literario.

Estrategia de oralidad con el aprendizaje esperado; participa en una mesa redonda sobre temas de su interés



Juicios y supuestos del currículum en los docentes normalistas

Cecilia Aldaz Ponce

cecy_tulus@hotmail.com

Escuela Normal Experimental “Miguel Hidalgo”

Laurencio Prieto Quintana

Escuela Normal Experimental “Miguel Hidalgo”

Bertha Lisset Balderrama Legarreta

Escuela Normal Experimental “Miguel Hidalgo”

Línea temática 2. Pedagogía y práctica docente en las escuelas normales

Resumen

Esta investigación recurre al currículum en su práctica desde los procesos de enseñanza aprendizaje que se viven en las aulas de Educación Normal en las escuelas normales federalizadas del estado de Chihuahua. Profundizar en este estudio cobró relevancia en el sentido de identificar los juicios y supuestos de los docentes en el tema de currículum. El enfoque de esta investigación es de carácter cualitativo, se empleó la estrategia metodológica etnográfica y se recurrió a la observación y entrevista como principales técnicas de recopilación de datos. Los sujetos de estudio son 33 docentes elegidos aleatoriamente por sus atributos determinados por el investigador. En el marco teórico se recurre a las categorías de currículum en sus diferentes enfoques justicia curricular desde la visión crítica de Paulo Freire, Grundy y Stenhouse. El objetivo fue analizar desde un enfoque crítico los juicios y supuestos de los docentes respecto a modelos del currículum, sus nociones conceptuales y su definición de modelo al interior de su práctica las prácticas dentro de las aulas de una escuela formadora de docentes profundizando en los usos y posicionamientos en la comunicación curricular en la enseñanza de futuros docentes.

Palabras clave: currículum, comunicación curricular, práctica curricular.

Planteamiento del problema

Estudiar el currículum permite mirar desde muchas perspectivas los resultados que se obtienen al diseñarlo, pero sobre todo al transmitirlo. Esta práctica es hasta hoy uno de los elementos centrales en los que se dividen los estudios del currículum y que concierne a esta investigación. Los aportes que hasta hoy existen sobre este tema despertaron el interés por profundizar en lo que se vive en la formación de futuros docentes y las implicaciones que tiene en la educación de los niños de educación básica.

Mirar desde la perspectiva crítica la intencionalidad de los sujetos implicados en su operatividad, permite identificar los rasgos que predominan en la ideología, conocimientos, comunicación y respuesta en el ejercicio diario de la enseñanza. Este estudio permite conocer los significados que tiene para los docentes el currículum y sus enfoques desde la práctica, vivir de cerca los procesos comunicativos que emergen de la clase como estrategias de los docentes para generar conocimiento, analizar las respuestas de los estudiantes ante tales situaciones e identificar cuáles de estos rasgos permean en su propia construcción del perfil docente.

Marco teórico

Definir currículum incita a profundizar en la revisión de diferentes teóricos que han participado en diversos debates al respecto, sin embargo, cada definición refleja la visión de un autor concreto en un tiempo determinado y desde un punto de vista meta-teórico, lo que implica convertir el *currículum* en un objeto de estudio. Por lo que, en este caso, identificar el punto crítico de alguno de ellos hace mirar a Stenhouse (1974, p. 5) quien lo define como “un intento de comunicar los principios esenciales de una propuesta educativa de tal forma que quede abierta al escrutinio crítico y pueda ser traducida efectivamente a la práctica”.

En esta definición es notoria la importancia concedida a las propuestas educativas, vistas desde la acción del docente el cual asume por sí mismo la forma de implementarlas. Esto supone orientar el ejercicio en dos visiones: objetos y sujetos. Ambas perspectivas conducen a

la necesidad de estudiar el currículum desde sus perspectivas.

El currículum en una escuela responde a una doble fisonomía, por un lado, está lo que ocurre realmente en la escuela en momento y espacio determinados, y por otro, las acciones que “debieran” hacerse para orientar esta realidad hacia un fin.

El reto de este apartado es escudriñar desde diferentes visiones teóricas el currículum presente en las escuelas mexicanas de manera tal que sea posible identificar modelos y prácticas, esto es, que pueda explicarse el fenómeno educativo en una institución y que, a la vez se dé cuenta de los factores y procesos que ocurren y cómo interactúan en la orientación de su operatividad, construyendo así la esencia de una institución educativa, con la suficiente flexibilidad para captar las particularidades de sus manifestaciones y de los distintos modelos que la conforman.

Enfoque curricular técnico

Supone un quehacer de las ciencias empírico-analíticas. Este interés se basa en la necesidad de sobrevivir y reproducirse de la especie humana, para lograrlo, las personas se conducen por medio del control. Este tipo de saber es conocido como “positivismo” legado de Comte a la producción del saber basada en la observación y la experiencia positiva del mundo. Existe una relación entre ciencia y técnica, es decir, que saber es poder.

En palabras de Grundy (1998) se entiende que en cuanto a la práctica del currículum es extrañamente posible partir de cero, tanto docentes como alumnos siguen el estrecho compromiso de la práctica curricular, sin embargo, estas prácticas son criticables a razón del alcance y logro en la producción de aprendizajes.

El modelo técnico conocido ampliamente como modelo por objetivos, está orientado al producto, sobre la base de intenciones bien determinadas y previamente establecidas, es decir, está preocupado por los resultados de aprendizaje deseados en los estudiantes.

En este tipo de diseño, el currículum es entendido como un plan de instrucción en el que

se explicitan los objetivos de aprendizaje y las estrategias de acción que debe seguir el profesor para conseguir los resultados esperados, para que el alumno desarrolle su inteligencia

Metodología

La etnografía es una concepción y práctica de conocimiento que busca comprender los fenómenos sociales desde la perspectiva de sus miembros y su elemento más distintivo es la descripción.

Durante esta investigación, se considera este como principal elemento para la recogida de información debido a que, al interiorizar las prácticas en el aula, esta perspectiva metodológica permite interpretar lo observado con la visión del investigador. “Una buena descripción es aquella que no los malinterpreta, es decir, que no incurre en interpretaciones etnocéntricas, sustituyendo su punto de vista, valores y razones, por el punto de vista del investigador” (Guber, 2001, p. 13).

En este trabajo de investigación se pretende analizar, describir y desentrañar ideas y formas de pensar y de actuar; darle significado a la rutina educativa y ver desde la perspectiva participativa cómo ocurren las prácticas curriculares en las aulas.

A diferencia del razonamiento técnico, el práctico no es instrumental, por el contrario, el razonamiento práctico se requiere cuando los fines y medios permanecen abiertos, las personas han de decidir el curso adecuado y juicioso de la acción al enfrentarse a situaciones sociales complejas que han de ser vividas.

Mientras algunos pueden creer que la buena enseñanza es reductible al seguimiento de reglas, la mayoría de los profesores estarán de acuerdo en que su trabajo requiere un constante juicio práctico: la elección no solo se hace sobre medios alternativos para conseguir fines determinados, sino en relación con qué fines y con qué tipos de fines en competencia y en conflicto deben ser perseguidos en un momento determinado (Kemmis, 1988, p. 65).

El interés práctico apunta a la comprensión. Se trata de un interés por comprender el medio, de modo que el sujeto es capaz de interactuar con él. Se trata del interés por llevar a cabo la acción correcta en un ambiente concreto.

El currículum informado por el interés emancipador implica a los participantes en el encuentro educativo, tanto profesor como alumno, en una acción que trata de generar transformación, develar ideologías. Supone una relación recíproca entre autorreflexión y acción. Desde el enfoque crítico, emancipador, reflexivo, se significa con mayor precisión el problema que se aborda. Se parte de la idea de que la enseñanza es una actividad compleja que se desarrolla en determinados contextos. El docente debe concebirse como un artista e intelectual que resignifica la vida en el aula. El conocimiento vincula necesariamente los dos términos de la oposición: la experiencia y la indagación teórica. La autonomía se logra en la investigación que emerge desde la práctica, ilumina la teoría y, retoma revisada y analizada al cuerpo teórico.

Emancipación, según Habermas (1994), significa independencia de todo lo que está fuera del individuo y esta solo es posible en el acto de la autorreflexión. Aunque este sea un proceso individual, la emancipación nunca puede desprenderse de la acción social por su constante interacción y es, por lo tanto, apegada a la justicia y la igualdad.

Se trata de un interés por liberar a las personas de la restricción ejercida por lo técnico y del posible fraude de la práctica. Se considera emancipación como un principio evolutivo implícito en el auténtico acto de habla que separa a las personas de otras formas de vida. Este tipo de modelo genera ideas críticas en los alumnos, teorías acerca de las personas y sobre la sociedad, buscan la explicación de la restricción y la deformación en la inhibición social.

Resultado

La presente investigación aborda los diferentes juicios y supuestos que los docentes emiten sobre el tema de currículum, sus nociones conceptuales y su definición de modelo al interior de su práctica. Durante la investigación se entrevistó cerca de la mitad de los docentes con diferentes tipos de nombramiento de cada una de las EN referidas con anterioridad. Esta técnica

buscó comprender e interpretar lo que dijeron y así darle un sentido.

La diversidad de características que presentan estos docentes posibilitó el contraste de sus supuestos y así obtener diversidad de elementos conceptuales para dar sentido a este estudio.

De estas respuestas se identificaron una gran diversidad de conceptos que van desde el uso de tecnicismos, referencias a algunos autores, hasta comentarios de corte crítico, pasando por casos en los que el docente no tiene una clara idea de qué es o a qué se refiere y aquellos que momentáneamente se apoyan de sus exploradores de internet para una respuesta que los ayude a salir librados del cuestionamiento. Los planes y programas de estudio son en este caso el mayor referente que tienen los maestros docentes de las EN para referirse al respecto. Estos responden a diferentes intereses y distintos sentidos. Mientras que para algunos son una norma para seguir, para otros son simplemente una orientación.

Es posible suponer que las respuestas captadas a las interrogantes ¿Qué es el currículum? y ¿Qué modelos curriculares están presentes en su práctica?, en la mayoría de los casos, obedecen al tipo de formación profesional que han adquirido, las capacitaciones, actualizaciones docentes y su propia capacidad de análisis para concretar su práctica a un solo concepto y modo de ejercer su docencia. Es importante mencionar que entre los entrevistados se encuentran docentes con estudios de maestría titulada en Universidades públicas y privadas, no titulados de maestría y doctorado de escuelas privadas con sede en otro estado y por último los que cuentan con doctorado titulado en universidades e institutos privados del estado de Chihuahua.

Estos intereses se clasifican para este estudio según Habermas (1972) citado por Grundy (1991) en tres formas: la empírico-analítica (técnica) la histórico-hermenéutica (práctica) y la crítica (emancipadora). En un primer bloque de interpretaciones, y siguiendo este parámetro, se clasifica a los docentes que conceptualizan currículum como todo lo que tiene que ver con los programas establecidos por el sistema educativo, el desarrollo de competencias y cómo

darle seguimiento al saber de los estudiantes, docentes que, cabe enfatizar, refieren su concepción de currículum al uso estricto del plan y programas de estudio. En esta primera clasificación se encuentran más de la mitad de los docentes entrevistados y sus respuestas son similares en el sentido de considerarse reproductores del instrumento como principal actividad del ser educador. Esta aseveración es perceptible en el siguiente aserto:

E: Hola maestra, que gusto saludarla, hace rato que no nos topábamos, ¿Cómo está? (sonríe)

En2: Muy bien, pero no tan bien como usted, que bárbara (hace un visible escaneo a la entrevistadora)

E: Hay maestra (risas) Oiga que bueno que me la topo, sabe que estoy haciendo un estudio sobre currículum y me interesa mucho tener sus concepciones, ¿está muy ocupada como para tener una charla?

E: claro que no, dígame maestra, aunque no crea que sé mucho. (Sonríe de modo irónico)

E: Maestra, podría decirme ¿Qué es para usted Currículum?

En2: Mmm, (hace muecas con la boca) ¿Es examen? Jaja no te creas, bueno pues ¿Te lo digo así de mi ronco pecho?

E: Si claro

En2: Bueno pues el currículum te permite saber mediante planes de estudio lo que vas a enseñar a tus estudiantes, es decir, es una meta y un camino a seguir para poder enseñar a los alumnos en una dirección, sin perdernos, y que permita el logro de ciertas habilidades, destrezas y valores en los estudiantes que la SEP nos marca estrictamente (16052018/ENT/04).

Evidentemente, en este específico caso, el currículum es considerado como un medio

que le proporciona al entrevistado la seguridad en su actividad docente por medio del control de los aprendizajes preestablecidos en un programa, el cual, en sus palabras, debe seguir estrictamente.

Aunque este concepto está referido desde antes del siglo XVII como “Plan de estudios” y descrito por Comenio (1998), aún permanece en la mayoría de los docentes bajo la definición de ser un señalamiento amplio del conjunto de temas para trabajar en el sistema escolar.

La organización de los aprendizajes en el aula de estos docentes sigue un camino claramente detallado por los programas oficiales y, por lo tanto, es posible inferir que también la valoración del desempeño del estudiante sea mediante la teoría y por lo mucho o poco que su práctica se parezca a ella. El currículum es, para esta parte representativa de docentes, lo que debe ser aprendido y enseñado; Es, por tanto, entendido como un instrumento diseñado por agentes externos a la institución, aquellos que, por medio de este, ejercen poder en el docente y abonan así a la formación de estudiantes y, por tanto, futuros docentes con el perfil deseable del sistema actual. En esta mayoría de seguidores, es considerado como un libro bíblico que respetar al pie de la letra o, en su defecto, como se sigue un recetario de cocina.

Al escuchar la respuesta de otro maestro, cuando se le pregunta su concepto de currículum, su respuesta es aún más técnica y ofrece una mayor ventaja para ser ubicarlo en esta misma categoría. Este docente en particular se refiere al programa del curso como el librito del maestro, término no distinto a la idea antes expresada y que, aunque es única esta expresión en los maestros, el significado en su uso es el mismo entre esta clasificación.

(El entrevistado se encuentra sentado en su oficina, leyendo tranquilamente)

E: Hola profe que tal, ¿Cómo está?

En34: Hola maestra, que gusto tenerla por aquí (Sonríe) pásele, siéntese

E: Gracias, pues aquí haciéndole una visita académica, ¿Cree que le pueda hacer unas preguntitas?

En34: ¡Claro! (se recarga en su asiento y lo reclina hacia atrás, cruza los dedos de las manos y las posiciona en sus piernas)

E: ¿Qué es currículum?

En34: Pues es el librito del maestro mijá, aunque ahora ya ve que todo viene en la computadora, pero yo lo mando imprimir y con ese me llevo todo el curso, ¿Para qué buscarle?

E: ¿Qué contiene ese librito profe?

En34: Pues mire, si lo seguimos, así como viene ni tenemos que pensar, ya hasta viene planeado, osea que ya viene todo.

E: ¿Usted sigue al pie de la letra su librito?

En34: ¡Claro! Jajaja (risas fuertes) por eso soy buen profe (en tono de ironía) y para eso me pagan (16052810/ENT/06).

Esta hipótesis legaliforme del currículum, definición adoptada para referir al plan y programas como única verdad por este maestro sugiere la idea de que quien sigue su programa, se convierte en un buen maestro, no se refiere en ningún momento al aprendizaje del estudiante, pero lo posiciona en un lugar preferente en su propia adaptación a la labor como docente por la cual se recibe un salario.

Desde este punto de vista, se le define entonces como todo aquello que los docentes pueden hacer en el aula. Difícilmente logra entenderse como un proyecto ampliado de la escuela para la escuela, del maestro para sus alumnos o diseñado en conjunto por la comunidad escolar.

En este conjunto de definiciones se encuentra inmerso el modelo particular técnico que resulta de la definición del rendimiento, logro, objetivo o fin alcanzado por el estudiante al finalizar un ciclo o un curso en un tiempo determinado relacionado estrictamente con la teoría

explícita y precisa para depositar en el estudiante.

En coincidencia con este autor, el considerar el currículum desde esta perspectiva, imposibilita la participación de los estudiantes en su construcción, la acción está normada por la teoría y, en consecuencia, difícilmente aplicada en relación afectiva y efectiva con el entorno educativo en el que el estudiante se desenvuelve, sin oportunidad de involucrar un proceso cognitivo que le permita resolver problemas, evaluar situaciones o poner a prueba su aprendizaje.

Las implicaciones de implementar un currículum como este que plantea Tyler (1973), tan preciso, prescrito, y técnico son que deja sin posibilidades para la innovación del docente, asegura la formación de un estudiante dócil, manejable, ad hoc a un sistema que desea que sus ciudadanos sólo reproduzcan lo que se les enseña, pero sin cuestionarlo ni proponer cambios sobre la marcha, de esta forma, lo que logra observarse en las realidades de su práctica, es que hay poca evidencia de esta innovación y mucha de su reproducción.

Siendo una práctica compleja, el definir currículum, no es raro encontrar diferentes perspectivas y puntos de vista, aspectos parciales de su automatismo, enfoques con diferentes amplitudes y alguna que otra innovación en el campo. Sin embargo, lo que aquí se busca es encontrar el lado más pedagógico de su uso, y como tal, es importante conocer las diferentes versiones en donde se identifica las menciones antes referidas.

El currículum en estos casos deja notar también la propia práctica pedagógica y con ella sus diversos estilos al servicio de fines diversos, concretándola así en una práctica pedagógica fluida y difícil de aprehender.

E: Maestro, ¿sería tan amable de decirme qué es para usted currículum?

En13: Pues para mí...(silencio) el currículum...(silencio)...pues mira, así como yo lo interpreto, lo organiza el docente y le permite tener una idea (hace movimientos balanceados con la palma de la mano) de lo que hay que hacer, organizar lo que se va a enseñar a los estudiantes y tomar decisiones dentro del grupo... es decir, son medios

para poder lograr un claro fin en los estudiantes” (22052018/EN/01).

Si estos maestros consideran el currículum como una acción práctica se puede interpretar entonces que la preocupación es el aprendizaje y no la enseñanza, con la posibilidad de discriminar contenidos. Esta concepción como experiencia sobre el currículum va más acorde con la idea de ver a la escuela desde una perspectiva socializadora y cien por ciento educadora, es decir, se visualiza como todo un proyecto de acción en y para la educación. Según Sacristán (1989, p. 49), “La atención a los procesos educativos y no solo a los contenidos es el nuevo principio que apoya la concepción de currículum como la experiencia del alumno e las instituciones escolares”.

En las Escuelas Normales, dentro de esta categoría, se detecta una cantidad notoriamente menor a la media de docentes entrevistados con una definición que se aproxima al hecho de hacer práctico el currículum aún y cuando los programas estén condicionados a ciertas acciones. Se considera una libertad de cátedra, la flexibilidad curricular y la discriminación de contenidos como medio para el logro de un determinado fin. Según Grundy (1991, p. 33),

Los conceptos clave asociados con el interés cognitivo práctico son la comprensión y la interacción [...] El diseño del currículum se considera como un proceso en el que alumno y profesor interactúan con el fin de dar sentido al mismo.

Pensar que esta práctica del currículum sugiere no solo el resultado sino también valorar el proceso, es pensar en las actividades, el contexto, aportaciones de los estudiantes, el dialogo abierto, resolución de problemas y la formación de docentes y alumnos que profundizan en su práctica por medio de la reflexión, el análisis y la investigación.

Este enfoque del currículum es construible a través de un proceso de implantación y concreción en las prácticas pedagógicas como resultado de diversas intervenciones. Tiene mayor valor para los alumnos que aprenden contenidos y depende de esos procesos reales de transformación a los que se ve sujeto.

En este sentido, se muestra un docente que infiere el currículum desde su propia práctica docente, con la flexibilidad de adaptarlo a las necesidades de sus estudiantes y, sobre todo, a los contextos a los que ellos se acercan. Cuando se le preguntó cómo define currículum respondió de la siguiente manera:

En18: Maestra, permítame unos minutos para explorar mis notas, no quiero irle a contar mentiras

E: Claro, como usted se sienta más cómodo.

(Explora su computadora y después de 6 minutos responde)

En18: Mire maestra, para mí, el currículum es lo que el maestro hace, es cómo él, según sus estudios, su experiencia, su conocimiento del tema, adapta lo que los materiales del curso le ofrecen, a lo que pretende enseñar. Por eso dicen que cada maestro tiene su librito. No todos enseñamos igual y por eso, aunque tengamos un mismo programa, lo que nos hace diferentes es cómo lo usamos.

E: ¿Usted cómo lo usa?

En18: Pues yo solo me guío con él, no crea que le hago mucho caso, no me gustan mucho las lecturas que me ofrece, yo procuro que los chavos tengan más tela de donde cortar y que la lectura les ayude a reflexionar en lo que hacen con sus niños, que a fin de cuentas es lo que importa. (22052018/EN/04)

El diseño que hacen los docentes de su enseñanza es un momento importante en su práctica y por lo tanto, es posible considerar esta acción desde el currículum práctico, puesto que les permite actuar con individualidad o como grupo organizando conjuntamente en el proceso de enseñar. Esta organización tiene consecuencias en la práctica y por lo tanto en los resultados. “Lo que se ha denominado como vocalización de los currícula se ha convertido en una fuerza que lleva a seleccionar contenidos por su valor de aplicación” (Sacristán, 2012, p. 42).

Entender pues que esta parte de los docentes construye de cierta forma su currículum, (aunque no se realiza al vacío, tiene una base organizada) es ubicarlo en una posición no renunciable del proceso de toma de decisiones en su función dentro de la planificación.

Desde la investigación sobre cómo operan los profesores en el diseño en condiciones reales es difícil concluir un esquema normativo [...] pero si nos proporcionan un marco para pensar la función de la planificación en la práctica de la que se extraen los elementos de referencia que son base para las estrategias mentales y prácticas de los profesores y a través de los que llegamos a comprender cómo se comportan éstos dentro de un marco de circunstancias (Sacristán, 1996, p. 357).

Este momento decisivo en la práctica del currículum enfatiza en dos momentos esta práctica, en un primer momento las consideraciones en base a los contenidos de enseñanza y en un segundo, todo lo referente al diseño de acciones. La decisión sobre el primero supone seleccionar, transformar o definir contenidos, tomar opciones sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes y en el segundo, complementa esta acción con la toma de decisiones en el proceso, la adaptación al ambiente y sobre todo, el desarrollo de su propio proceso como docente reflejado en sus alumnos.

Tener una visión de quienes siguen una formación en la pedagogía crítica, permite ver la otra cara de la moneda. Siendo la formación académica un factor evidentemente clave para la apreciación y definición del concepto de currículum, es preciso interpretar lo que los estudiantes de un instituto de pedagogía crítica, docentes de las EN, piensan al respecto, bajo el supuesto de que el modelo pedagógico crítico esté influyendo en su práctica:

E: Maestra, entiendo que usted sigue una formación en la pedagogía crítica, ¿es correcto?

En3: Si

E: Me pudiera decir ¿Qué es para usted currículum?

En3: Currículum es el plan que se diseña para cumplir con un proyecto educativo, pero en este está implícito lo ideológico, lo epistemológico, he ahí que puede darse el currículum oculto, al servicio de quien está ese currículum y por supuesto, buscar con él la emancipación en el proceso y sobre todo en su praxis.”

E: pudiera decirme ¿A qué se refiere con currículum oculto?

En3: Ah pues, es todo lo que hacemos en nuestra práctica para modificar conciencias y que no está expresado en un currículum técnico como los programas (16052018/ENT/03).

Al momento de cuestionar a esta docente, además de mostrar seguridad en su respuesta, manifiesta palabras claves que hacen posible interpretar que su formación académica le ha permitido visualizar al estudiante como principal actor en la práctica del currículum, y aunque lo manifiesta como un proyecto educativo, es posible mirar desde la idea de la emancipación su labor como docente. Al momento de pedir que definiera “currículum oculto”, la maestra hace notar que hay acciones que se emprenden al interior de las aulas cuando nadie está siendo supervisado u observado, acciones que le permiten fomentar el aprendizaje en la praxis y en la propia libertad del estudiante.

Discusión y conclusiones

Definir el currículum desde una perspectiva crítica implicaría ver más allá de un programa de estudio, aunque estos elementos son un tanto compatibles con la visión anterior, es posible identificar ciertas diferencias en la construcción del conocimiento. Desde esta perspectiva, los docentes definen el currículo como el medio que les permite reflexionar en su praxis, les posibilita la selección de contenidos por ellos y por los estudiantes, un enfrentamiento a la realidad y a la construcción conjunta del conocimiento. Habermas (citado por Grundy, 1991, p. 35) sugiere que “la autorreflexión es a la vez intuición y emancipación, comprensión y liberación de dependencias dogmáticas. El dogmatismo que deshace la razón...es falsa conciencia: error y existencia no libre en particular”.

A partir de este planteamiento, es interesante hacer notar que de entre todos los docentes entrevistados, solo una minoría, reflejada en 3 docentes, identifica este modelo en su concepción de currículum. Puntualizar esta situación refleja una visión más amplia sobre la base en la que se sustenta el área de la práctica curricular de los maestros normalistas.

Es evidente que la respuesta estructurada de este docente es a partir de ciertos elementos teóricos que rescata sobre el tema y con los que según él se identifica. Su comentario hace notar la importancia que le da al diseño curricular desde el propio docente y sobre todo la integración de diferentes elementos que le permitan transformarlo, ampliarlo, construirlo por los mismos participantes, dejando al aire si su aplicación responde verdaderamente a las necesidades de los estudiantes, por y para ellos o si solo es en discurso puesto que en este momento no pudo verificarse en la observación.

Las características que presenta un currículum desde esta definición se visualizan meramente emancipador y por lo tanto, su desarrollo estaría encaminado a fomentar la reflexión, el análisis, la problematización y una apertura a la participación activa de los estudiantes. Considerar el currículum como un complemento entre teoría y práctica. Esto no significa que el docente deje de tener un papel que desempeñar en la selección de los contenidos de aprendizaje, el carácter de esta función curricular sería más bien cayendo en ambos actores (docente-alumno) la responsabilidad de contribuir al contenido curricular.

Las orientaciones fundamentales hacia el razonamiento técnico o el práctico no aseguran que se facilite el interés, aún más fundamental, por la autonomía y la responsabilidad. Debe tratarse de un interés por liberar a las personas de la restricción ejercida por lo técnico y del posible fraude de la práctica. “Es el interés por la emancipación, el llamado interés emancipador” (Grundy, 1991, p. 37).

Así pues, concebir el interés desde alguna de estas perspectivas permite identificar que las escuelas Normales, actualmente viven una diferencia marcada en cuanto a sus nociones y efectos del currículum en su práctica docente desde su entendimiento como parte de un sistema

(hegemónico y controlador) que perfila al docente individualista y reproductor en el oficio de enseñar. Un sistema comprendido por los docentes guiados a través de instrumentos serviles al sistema que abandona la ideología y el compromiso.

Referencias

- Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del currículum*. Ediciones Morata.
- Guber, R. (2001). *La etnografía: método, campo y reflexividad*. Siglo XXI editores.
- Habermas, J. (1994). Observaciones sobre el concepto de acción comunicativa (1982). *Teoría de la Acción Comunicativa: Complementos y Estudios Previos*. Ediciones Cátedra: Madrid.
- Kemmis, S. (1988). McTaggart. (1988). *El planificador de investigación de acción*.
- Sacristán, J. (2012). *¿Qué significa el currículum?*
- Stenhouse, L. (1974). *Investigación y Desarrollo del currículum*, Ediciones Morata, España, 1ª edic.
- Stenhouse, L. (1991). *Investigación y Desarrollo del currículum*, Ediciones Morata, España, 3ª edic.
- Tyler, R. (1973). *Principios básicos del currículum*. Editorial Troquel, S.A. Buenos aires. Quinta edición.

La indagación como estrategia de enseñanza en la ciencia escolar con énfasis en física

María Cecilia Desales Domínguez

cecilia.desales@gmail.com

Escuela Normal Superior del Valle de Toluca

Salomón Dávila Carrillo

sdma69@gmail.com

Escuela Normal Superior del Valle de Toluca

Moisés Cruz Ventura

moises.cruz@seiem.edu.mx

Escuela Normal Superior del Valle de Toluca

Línea temática 2. Pedagogía y práctica docente en las escuelas normales

Resumen

La presente contribución es el resultado de un proceso de investigación-acción desde la perspectiva de Elliot, metodología que permitió el planteamiento del problema mediante el diagnóstico, el cual, dio cuenta de las limitaciones de enseñanza y aprendizaje en torno a la ciencia escolar con énfasis en física. Posteriormente, se llevó a cabo la fundamentación teórica bajo el desarrollo de dos categorías: a) La enseñanza de las ciencias con énfasis en física en educación secundaria y b) La indagación en la enseñanza de las ciencias. Al contar con la explicación del objeto de estudio, se procedió al desarrollo del proceso metodológico, con la intención de diseñar y aplicar nuevos procesos didácticos a través de la indagación como estrategia de enseñanza, misma que sirvió de guía para orientar nuevas prácticas al enseñar contenidos de física a partir de la levitación y magnetismo.

La implementación de nuevos procesos pedagógicos basados en la indagación al enseñar y aprender ciencias, permitieron desarrollar tres periodos de intervención con alumnos

de segundo grado de educación secundaria, los cuales fueron analizados y reconstruidos a través de tres ciclos de reflexión, para sistematizar procesos de mejora de la práctica docente y aprendizaje de los alumnos.

Palabras clave: ciencia, física, indagación, estrategia, enseñanza y aprendizaje.

Planteamiento del problema

El problema de la investigación se planteó con base al diagnóstico pedagógico, proceso metodológico que permitió aplicar técnicas e instrumentos para recuperar información fehaciente de la práctica docente, al enseñar ciencia escolar con énfasis en física (Ciencia y Tecnología), en dos grupos de tercer grado de educación secundaria. Al considerar como base el diagnóstico, fue importante tomar en cuenta que, “la sistematización de los procesos reflexivos inherentes a la investigación-acción, hace necesaria la indagación, consulta y diseño de instrumentos que permitan la valoración y análisis de la práctica” (Cruz, 2022, p.207).

El diagnóstico se realizó con la aplicación de técnicas e instrumentos, tales como la observación participante, la cual se valió de la guía de observación y diario del profesor, estos permitieron el registro de problemas de enseñanza de las ciencias, destacando; limitadas estrategias de enseñanza en relación a los aprendizajes esperados, explicaciones descontextualizada de los contenidos, poco análisis de los conceptos científicos, escasa ejemplificación ante la realidad de los alumnos, continuamente dictados de textos relacionados con las ciencias. Aunado a lo señalado por parte de los profesores, fue notable la poca participación de los alumnos en el aula por la poca expresión del lenguaje científico, poco desarrollo de habilidades científicas que permitiesen el dominio de saberes científicos y práctica de los mismos, en efecto, fue evidente la desmotivación y desinterés en ellos.

Al tener los primeros elementos del diagnóstico y la visualización del proceso de enseñanza y aprendizaje, fue posible valorar que, realizar la planificación de clase no es suficiente para garantizar el logro de los aprendizajes esperados, puesto que, derivado del

análisis de las problemáticas detectadas, se configura una realidad distinta a la que se piensa o se cree desde la práctica cotidiana de los docentes.

Para enriquecer el diagnóstico y tener elementos puntuales en torno a una problemática, se llevó la triangulación de lo recuperado al cruzar información obtenida de la guía de observación, el diario del profesora y análisis de contenido de los Perfiles Parámetros e Indicadores para docentes de educación secundaria, con la finalidad de configurar juicios sobre el alcance de los aspectos pedagógicos que debemos cumplir en el desempeño profesional al enseñar ciencias con énfasis en física. Derivado de esa triangulación se pudo dar cuenta que:

a) Los docentes observados tienen poco conocimiento de los alumnos, puesto que los tratan con igualdad de posibilidades cuando se sabe que todos tienen particularidades en sus saberes y experiencias, además, de señalar la esporádica indagación de los conocimientos previos y habilidades cognitivas y procedimentales sobre las ciencias con énfasis en la física.

b) Los docentes demostraban poca articulación entre el conocimiento disciplinar de la física con el pedagógico, limitando el desarrollo de intervenciones didácticas innovadoras, así como los procesos de evaluación formativa de los aprendizajes de los alumnos.

Las problemáticas detectadas a través del diagnóstico pedagógico, conllevó al análisis crítico de lo que sucedía en dos grupos de educación secundaria, asimismo, permitió cuestionamientos que orientaron la búsqueda de mejoras al reconocer que esas problemáticas afectaban el desarrollo de las habilidades científicas en los alumnos, planteando la siguiente pregunta: ¿Qué estrategias de enseñanza debe poseer el docente para favorecer el desarrollo de las habilidades científicas en los alumnos para que puedan resolver problemas en ciencias con énfasis en física?

Derivado del problema planteado en la investigación, se tuvo como objetivo general, fortalecer la práctica docente con la implementación de estrategias de enseñanza que permitan el desarrollo de habilidades científicas en los alumnos de segundo grado de educación secundaria al resolver problemas relacionados con la física.

Marco teórico

Para argumentar el problema de investigación, se desarrolló un proceso de investigación documental en obras impresas y digitales, con la finalidad de contar con explicaciones teóricas que permitieran dar cuenta del objeto de estudio. Las categorías de análisis que se abordaron son: a) La enseñanza de las ciencias con énfasis en física en educación secundaria y b) La indagación en la enseñanza de las ciencias.

La enseñanza de las ciencias con énfasis en física en educación secundaria

La enseñanza de la ciencia tiene que despertar en los estudiantes la curiosidad, que les permitiera tener un panorama que los lleve a investigar, reflexionar, relacionar, formular hipótesis, construir modelos e indagar sobre el comportamiento de los fenómenos naturales que su entorno les presenta, por tanto, los docentes tenemos que conocer la diversidad de recursos y metodologías necesarias para brindar una enseñanza que permita el logro de los aprendizajes esperados en ciencias con énfasis en física.

El desarrollo de la física se enfoca en el estudio de la materia, la energía, el tiempo y espacio que nos rodea en la vida cotidiana, así como las propiedades y relaciones de los humanos con estos elementos.

Muchos nos preguntamos ¿Qué actividades se relacionan con la física y cuál es su importancia en la sociedad?, es importante destacar que la física es una de las profesiones más llamativas dentro de la ciencia, desde hace mucho tiempo (al menos los últimos 500 años), personal de investigación se apoya en la física para hacer hallazgos importantes que sirvan a la humanidad, las leyes fundamentales del movimiento y la ley de gravitación universal van ganando un terreno autónomo que la distingue de otras ciencias como la química orgánica, matemática o biología.

Pero, ¿Qué actividades se relacionan con la física y cuál es su importancia en la sociedad? Sin duda, el mundo sería un lugar muy diferente sin la física, ya que esta ciencia nos ha ayudado como especie a sobrevivir, gracias a sus aportes en áreas como la meteorología,

la biología, la nanotecnología y muchas más, y en conjunto, su importancia radica en el desarrollo que nos ha dado en la sanidad, la defensa, la educación, la energía y la comunicación.

La física, aunque no nos demos cuenta, está inmersa en cada actividad que realizamos diariamente. Tan solo la gravedad, nos permite estar en un lugar y desplazarnos hacia donde se quiera, cuando comemos un helado, al hervir agua, los transportes, cuando lanzamos una pelota, ¿Lo habías pensado?, esto forma parte de la importancia del estudio de la física.

Derivado de estas situaciones, es muy importante que los profesores de educación secundaria tengan conocimiento de los contenidos que se abordarán y que las actividades que se planteen se dirijan a los alumnos al desarrollo de habilidades científicas.

En el documento de Aprendizajes Clave (SEP, 2022), se establece el objetivo para el campo de formación académica Exploración y comprensión del mundo natural y social que consiste en:

Un objetivo central de este campo es que los educandos adquieran una base conceptual para explicarse el mundo en que viven, que desarrollen habilidades para comprender y analizar problemas diversos y complejos; en suma, que lleguen a ser personas analíticas, críticas, participativas y responsables (p. 328).

Es importante que los docentes de educación secundaria tengan tener presente el objetivo central para la realización de sus planificaciones, ponderar el desarrollo de habilidades científicas, promover en los alumnos el desarrollo de su curiosidad, imaginación e interés por aprender, a partir de situaciones de aprendizaje se contribuye a que reconozcan las características de la naturaleza.

En congruencia con el objetivo de las ciencias, Gutiérrez (2015), puntualiza que, para la enseñanza de la ciencia, la indagación es una posibilidad porque:

Este enfoque pedagógico permite que los estudiantes comprendan ideas y conceptos científicos y aprendan como estudiar el mundo que los rodea a través del desarrollo de habilidades relacionadas con la indagación científica (elaborar preguntas, planear investigaciones, usar instrumentos de medición, observar, predecir y analizar datos, formular explicaciones y comunicar sus conclusiones, entre otras (p. 7).

La indagación en la enseñanza de las ciencias

Enseñar ciencia a través de la indagación es permitir que los estudiantes conceptualicen un problema que haya sido resuelto mediante un descubrimiento científico, y después pedirles que busquen soluciones mediante un descubrimiento científico, posterior a ello solicitarles que busquen soluciones posibles a dicho problema, sin comunicarles la solución. La enseñanza de la ciencia basada en la indagación desde el punto de vista de Rodríguez (2015), consiste en plantear actividades a los alumnos mediante las cuales desarrollaran el conocimiento y entendimiento de ideas científicas, así como la comprensión de cómo los científicos estudian el mundo real.

Es importante promover la enseñanza de las ciencias basada en la indagación, considerando en la planificación las tres dimensiones (conceptual, procedimental y actitudinal), a la vez, reflexionar constantemente nuestra práctica docente que permitan el análisis y contrastación de las acciones planteadas en la planificación de tal manera que las actividades que desarrollen los estudiantes permitan el desarrollo de habilidades científicas (investigar, reflexionar, relacionar, formular hipótesis, construir modelos e indagar sobre el comportamiento de los fenómenos naturales) que son imprescindibles en la enseñanza de las ciencias.

Para el desarrollo de competencias y saberes que promuevan la indagación los profesores desempeñan un papel de facilitador, es quién diseña y acompaña las actividades; selecciona los recursos de apoyo al tiempo que promueve la participación de los estudiantes.

Podemos identificar el papel de los docentes como moderadores y dosificadores de las experiencias; en la indagación mediante el diálogo se utiliza la curiosidad del estudiante, se dirige al pensamiento reflexivo a través de cuestionamientos y acciones.

De acuerdo a los roles de los docentes y estudiantes, se diseñaron las fases de la indagación como estrategia de enseñanza:

1. Determinación del aprendizaje esperado: Se selecciona el tema a desarrollar considerando el contenido programático de la asignatura de Ciencia y Tecnología énfasis en Física.
2. Diseño de la planeación didáctica: Se identifican los elementos que contiene una planeación didáctica para el diseño de una secuencia didáctica, considerando aspectos de los planes y programas emitidos por la SEP para la asignatura de Ciencias y Tecnologías énfasis en Física, de los componentes que se deben de incluir bajo el enfoque de competencias y el método de indagación dirigida, en esta fase se determinan:
 - 2.1. Selección de las tareas o actividades basadas en la indagación – Las actividades, se adaptan a los tiempos de ejecución de la secuencia didáctica, el inicio, desarrollo y cierre; considerando los conocimientos previos, la realización de los bloques de cuestionamientos que dirigirán la propuesta de indagación que describen las actividades de desarrollo y que son el puente para alcanzar el aprendizaje esperado y las actividades de cierre que posibilitan la socialización y retroalimentación del tema.
 - 2.2. Los recursos a utilizar – Se hace referencia a la infraestructura, los materiales físicos, los recursos digitales, los contenidos y formatos impresos además de los materiales de apoyo.
 - 2.3. Los tiempos de aplicación – Se considera el desarrollo de la estrategia, y los tiempos de implementación de acuerdo con el inicio desarrollo y cierre de la secuencia

considerando los periodos lectivos destinados en una semana para la clase de la asignatura de física.

2.4. Los productos o evidencias de aprendizaje – Se selecciona aquellos productos o evidencias que representen el aprendizaje esperado, donde se pueda contrastar el logro obtenido a través de la evaluación de proceso.

2.5. Instrumentos y tipos de evaluación del aprendizaje – Herramientas que permitan valorar el logro de los aprendizajes, la adquisición de competencias y habilidades; haciendo uso de la evaluación de proceso.

3. Diseño de los recursos didácticos de apoyo – Creación de materiales de apoyo impresos, digitales, láminas, esquemas, etc.
4. Implementación de la secuencia didáctica – Etapa de ejecución, donde se lleva a cabo la implementación de lo planificado.
5. Acompañamiento e intervención docente – Algunas tareas del docente son las de proporcionar instrucciones para la ejecución de las actividades, argumentar los sucesos en la puesta en marcha de la secuencia didáctica para propiciar el significado, encontrar y mencionar relaciones cercanas entre el conocimiento y la cotidianidad del alumno, reorientar el conocimiento además de que en esta etapa es importante el establecer comunicación cercana con los estudiantes.
6. Evaluación. La fase de evaluación se lleva a cabo durante todo el proceso, sin embargo, existen tareas que es necesario puntualizar, se menciona a los estudiantes los rubros de evaluación con la finalidad de que los conozcan y accedan a los niveles de desempeño más elevados, se elabora una propuesta para la autoevaluación y se proporciona retroalimentación que permite mejorar los aprendizajes.

Metodología

Para abordar la problemática detectada la investigación se basó en los principios de la investigación-acción, la cual se desarrolló durante el ciclo escolar 2022-2023, en una muestra conformada por dos docentes y 96 alumnos distribuidos en dos grupos de segundo grado de la Escuela Secundaria “Revolución Estudiantil 2001”, ubicada en San Mateo Oztzacatipan, Toluca, Estado de México.

El proceso desarrollado dio lugar a la elaboración de un plan de acción, el cual partió de la recuperación de los elementos curriculares que permitieron organizar y sistematizar la intervención docente con base a la indagación como estrategia de enseñanza, con el propósito de desplegar las habilidades científicas en los alumnos, acciones que tuvieron lugar durante tres periodos de intervención docente durante el ciclo escolar. Derivado de cada periodo de intervención, se llevaron a cabo ciclos de reflexión en apego a lo propuesto por Elliot (1998) y Kemmis (1988), autores que permitieron analizar la organización de las actividades, la planeación, la ejecución, la valoración y evaluación; acciones que desarrollaron con sentido crítico para reconocer los procesos, alcances y limitaciones en relación a la estrategia implementada.

Resultado

Los resultados que se presentan se derivan de un proceso de reflexión de la investigación-acción, al organizar, planificar, intervenir, valorar y evaluar los procesos y resultados del hacer docente en torno al contenido de Ciencias y Tecnología con énfasis en física: la levitación magnética, al tener como aprendizaje esperado: Describe la generación, diversidad y comportamiento de las ondas electromagnéticas como resultado de la interacción entre electricidad y magnetismo.

Algunas preguntas que despertaron el interés por nuevas prácticas docentes y procesos de aprendizajes asociadas a la atención al problema fueron:

- ¿Cómo imaginas que levita la pirinola o la peonza? ¿Has jugado alguna vez con los imanes? ¿Qué sentiste?
- ¿Dónde has visto que se utilizan los imanes?
- ¿Intentaste alguna vez juntar 2 imanes? ¿Qué ocurrió?

Los conceptos que los alumnos identificaron al investigar, le permitieron explicar conceptos y situarlos con ejemplos de su cotidianidad: magnetismo, imanes, campo magnético, levitación, tipos de imanes, transporte interurbano, transportes en el futuro.

Para enriquecer lo investigado, los grupos se organizaron en equipo para exponer con base a las siguientes preguntas:

- ¿De qué depende que el magnetismo de un imán sea más fuerte que otro?
- Menciona algunas aplicaciones del magnetismo
- ¿Qué es el campo magnético en un imán?
- ¿Qué es la levitación magnética?
- ¿Qué es un imán?
- ¿Cuáles son sus aplicaciones de la levitación magnética?

Las actividades que realizaron los alumnos fueron diferentes a las cotidianas, dado el caso que, fue notable su emoción porque paulatinamente fueron relacionando lo teórico con lo que observan y viven en la cotidianidad. Desde las exposiciones al utilizar carteles con materiales de reúso e imanes para construir sus maquetas del tren interurbano Toluca-México. Para generar nuevas hipótesis y rutas de indagación para el aprendizaje, se planteó el siguiente cuestionamiento: ¿La levitación magnética puede ser el futuro en el transporte interurbano para generaciones futuras?

Con base a los procesos de la investigación-acción y la indagación como estrategia de enseñanza y resignificación de los aprendizajes (Díaz Barriga y Hernández, 2002), es importante reflexionar nuestra práctica pedagógica que desarrollamos día a día, para analizar sobre la forma que interactuamos con los alumnos y al mismo tiempo como se desarrollan las actividades para lograr con éxito el proceso de enseñanza-aprendizaje con el propósito de lograr los aprendizajes esperados.

La investigación-acción, desde la perspectiva de Elliot (1993), nos presentó el camino a seguir en el proceso de análisis reflexivo de nuestra experiencia como responsables de intervenciones pedagógicas, al tener presente la acción y la reflexión con los alumnos del segundo grado de la Escuela Secundaria “Revolución Estudiantil 2001”, en la asignatura de Ciencias y Tecnología con énfasis en física, logrando impactar en 96 alumnos y 2 docentes titulares de asignatura.

En los resultados, fue posible detectar los aciertos y las áreas de oportunidad que ocurrieron en el desarrollo de la intervención docente y a partir del análisis crítico se detectaron las formas de mejorar o transformar las áreas de oportunidad en el proceso de enseñanza de las ciencias, al tomar, al desplegar acciones basadas en la indagación como estrategia de enseñanza en pro del desarrollo de habilidades científicas.

Con respecto a la pregunta: ¿De qué manera el uso de la pregunta favorece el desarrollo de las habilidades científicas en la resolución de problemas en física? Nos dimos cuenta que, para lograr el desarrollo de las habilidades científicas, una de las grandes posibilidades de enseñar ciencias es a partir de la indagación, por generar la curiosidad, reflexión, búsqueda, análisis de lo más cercano a los alumnos y hasta lo más complejo o alejado, tal como lo hacen los niños a temprana edad sin método y, en su caso, los científicos de forma metódica.

Cabe mencionar que el objetivo de la investigación se logró, porque se emplearon procesos sistemáticos de la indagación y los alumnos lograron aprender de forma diferente al desarrollar habilidades científicas mediante la observación, confrontación, planteamiento de

hipótesis, análisis, reflexión, verificación y contextualización de los saberes conceptuales al articularlos con su realidad. Ante lo alcanzado, aún falta consolidar procesos cognitivos y metacognitivos, sin embargo, el avance ha sido significativo porque se ha logrado resultados favorables que dan cuenta de nuevas formas de enseñar y aprender ciencias con énfasis en física.

Discusión y conclusiones

Como investigadores de la práctica docente en el campo de las ciencias, debemos ser sujetos flexibles ante lo que hacemos pedagógicamente, porque enseñar ciencia escolar con acentuación en la física, es una actividad que representa la conjugación de procesos de orden científico desde lo experimental ante lo social. Luego entonces, el docente de ciencias es un sujeto que siente y vive en un contexto sociocultural y natural específico, en el cual aprende a enseñar y a investigar; procesos que desde la investigación-acción se han articulado para el bien común a partir de una problemática que fue atendida mediante la búsqueda de mejoras al poner en práctica la indagación como estrategia de enseñanza en segundo grado de educación secundaria.

La indagación como estrategia de enseñanza, posibilita en los alumnos el desarrollo de habilidades científicas de manera gradual y, en el docente, aprender nuevas formas de cuestionar la realidad de los alumnos como de los contenidos curriculares y de los saberes que en ese andamiaje se genera. Resaltando que los cuestionamientos no son solamente para conocer una respuesta, sino, el porqué de esa respuesta ante lo que se pregunta y, al hacerlo de forma metódica permite llevar un orden de preguntas, pero, cabe mencionar que, muchas veces las respuestas conllevan a nuevas preguntas y éstas a otras respuestas, las cuales contribuyen al enriquecimiento de los contenidos curriculares como las experiencias de los alumnos y docentes. Desde esta perspectiva, es notable que la investigación y la docencia, no son dos procesos alejados, al contrario, se complementan cuando se tiene definida una metodología, la cual permite la interacción de los sujetos, los problemas y alternativas o soluciones.

Derivado de los procesos de la indagación, las actividades didácticas se traducen en el desarrollo del aprendizaje de los alumnos, tal como se hizo con el contenido denominado: imanes y los campos magnéticos. En el desarrollo de ese contenido, los alumnos de segundo grado de educación secundaria, fueron capaces de comprender y significar al reflexionar lo que sucede en los campos magnéticos con ejemplos de su contexto, al referir el transporte, aparatos eléctricos, principalmente.

Debido a la acción y reflexión de la práctica docente y aprendizaje de los alumnos, es posible detectar los aciertos y los errores que ocurren en las aulas al enseñar ciencias y, a partir del análisis crítico se reconocer las áreas de oportunidad del docente y fortalezas de los alumnos.

Como docentes e investigadores educativos, es complicado reconocer que existen limitaciones graves en la práctica docente, sin embargo, cuando se hace el análisis con sentido crítico y con consciencia de la realidad que vivimos al interactuar con los alumnos, por ende, desarrollar el proceso de enseñanza y aprendizaje, poco a poco vamos asumiendo la responsabilidad de lo que implica ser docente y que, como titular de una asignatura tan compleja por la carga de contenidos curriculares, inclusión de saberes científicos y matemáticas, suelen existir limitaciones en el docente como en los alumnos. Ante el reconocimiento de lo que se padece, es importante buscar alternativas de mejora y, la investigación-acción, es una posibilidad real.

La investigación-acción como metodología cualitativa es congruente con las actuales posturas pedagógicas, porque permite no solamente emplear técnicas e instrumentos para contar con un diagnóstico que explique el estado real de la práctica docente, sino, diseñar y aplicar estrategias que permitan procesos de mejora. Desde esta tesitura, la investigación realizada ha dejado buenas experiencias que contribuyen a los procesos del mejor desempeño de la intervención docente y desarrollo de habilidades científicas de los alumnos de educación secundaria al abordar contenidos científicos de las ciencias desde la física, tales como: levitación y magnetismo.

Finalmente, podemos resaltar que la investigación-acción, permite diagnosticar, reflexionar, proponer y mejorar nuestra práctica docente, mediante el análisis de la información recabada en los instrumentos señalados y mediante los ciclos reflexivos reconocer nuestras áreas de oportunidad, debido a ello, se pudieron corregir las deficiencias pedagógicas que se manifiestan al desarrollar la labor docente y, que en ocasiones por desconocimiento seguimos incurriendo en ellas trayendo como consecuencia un resultado en un bajo aprovechamiento escolar, lo cual no es culpa de los alumnos, si no, de prácticas con limitaciones que, como docentes realizamos, y que mediante la la praxis pedagógica, visualizamos un cambio en nuestras estrategias pedagógicas y por consecuencia mejores aprendizajes en nuestros alumnos.

Referencias

- Cruz, M., y Villavicencio, A. (2022). *Perspectivas teóricas y metodológicas en la enseñanza de la ciencia escolar*. (México). ExLibris-ENSVT.
- Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una Interpretación constructivista*. (México). McGraw Hill.
- Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. (España). Morata.
- Gutiérrez, R. (2015). La Enseñanza de la Ciencia en la Educación Básica. *Antología sobre indagación*. (México). Innovación de la Enseñanza de la Ciencia A.C.
- Kemmis, S. y Carr, W. (1988). *La investigación - acción en la formación del profesorado*. (España). Morata.
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Plan y programas de estudio. Aprendizajes clave para la formación integral*. (México) SEP.
- USICAMM. (2022). *Perfiles profesionales, criterios e indicadores para el personal docente, técnico docente, de asesoría técnica pedagógica, directivo y de supervisión escolar*. (México). SEP. Disponible en http://public-file-system.usicamm.gob.mx/2023-2024/compilacion/EB/Marco_EB.pdf

El planteamiento de problemas en la formación docente: elaciones y estructuras de la división con números naturales

Maricela Soto Quiñones

soquima@gmail.com

Orlando Daniel Jiménez Longoria

orlandojimenez@benmac.edu.mx

Benemérita Escuela Normal “Manuel Ávila Camacho”

Luis Manuel Aguayo Rendón

l_aguo@yahoo.com.mx

Universidad Pedagógica Nacional

Línea temática 2. Pedagogía y práctica docente en las escuelas normales

Resumen

El estudio que se presenta es el resultado de un proceso de indagación con estudiantes para profesor derivado de la formulación de problemas asociados a una situación semiestructurada de la división con números naturales. El planteamiento de problemas se inscribe en el perfil profesional de los actuales programas de estudio de las Escuelas Normales, donde los alumnos a partir de una situación y concepto matemático, como la división con números naturales, pretende que los alumnos identifiquen las diversas estructuras que componen a un problema matemático y a partir de dichos conocimientos puedan crear y formular problemas matemáticos. El trabajo muestra algunos de los planteamientos que los alumnos normalistas diseñan a partir de las relaciones y estructuras más representativas que sobre división han construido en sus primeros acercamientos de formación docente.

Palabras clave: planteamiento de problemas, división, formación docente, matemáticas.

Planteamiento del problema

Desde hace años la resolución de problemas se ha insertado como un enfoque para la enseñanza de las matemáticas en los diversos niveles educativos, situación por la cual resulta común observar la resolución de problemas en los contextos áulicos. En este sentido se observan diversas perspectivas de análisis que centran su atención en los estudios derivados de la resolución de problemas, de donde se desprende una línea de análisis más específica referida al planteamiento de problemas matemáticos. Siguiendo a Espinoza, Lupiañez y Segovia (2014) a partir de la década de los ochenta, la resolución de problemas es parte de la actividad central de la matemática en la escuela, es a partir de esta etapa donde surgen investigaciones centradas en el manejo de situaciones problemáticas, estos autores señalan los trabajos de Castro (2008), Krutetskii (1976), Polya (1979) y Freudenthal (1973) como precursores para el análisis de la formulación y resolución de problemas y su importancia en integrar esta experiencia matemática a la formación de los estudiantes.

De acuerdo con lo anterior, la resolución de problemas se encuentra presente a lo largo de la educación básica, tanto como medio para el aprendizaje de contenidos matemáticos como meta de aprendizaje sobre contenidos y métodos pertinentes a cada nivel escolar, en los que se busca la modelación de situaciones diversas (SEP, 2017), es en este proceso donde corresponde al profesor seleccionar, adecuar y formular los problemas que serán planteados a los alumnos.

En cuanto a la formación docente, la resolución de situaciones problemáticas tiene como propósito ampliar y profundizar el conocimiento matemático, en espera de que los alumnos elaboren procedimientos de solución personales y no necesariamente formales, para comprender que ante nuevos problemas por lo general los primeros procedimientos de solución derivan de ensayo y error, pero que progresivamente transitan a la formalidad (SEP, 2022).

Plantear un problema matemático constituye entonces una habilidad inherente a la resolución, dicha habilidad contribuye al desarrollo de otras como el lenguaje, el manejo de

operaciones mentales para el desarrollo del pensamiento lógico, heurístico y creativo, así como la adquisición de conocimientos, habilidades y hábitos matemáticos (Duardo, González y Rodríguez, 2020). Durante la formación inicial los estudiantes normalistas presentan dificultades para poner en juego estas habilidades y para identificar, interpretar y plantear diversos problemas matemáticos. Por otro lado, el planteamiento de problemas ocasionalmente es visto como un objeto de enseñanza particular, es decir pocas veces se brindan elementos donde la resolución de problemas sea herramienta para la revisión de su estructura intrínseca y la formulación de nuevas situaciones problemáticas en la enseñanza y el aprendizaje de las diversas operaciones aritméticas.

De manera particular, la división de números naturales ha manifestado un mayor grado de dificultad, al involucrar la necesidad previa del uso de la resta, la suma y la multiplicación tanto en la resolución de problemas como en su algoritmo. Los alumnos que ingresan a las Escuelas Normales tienen por lo general ciertos saberes limitados sobre la división, tanto en el planteamiento y resolución de problemas como en el dominio de la técnica algorítmica, de ahí que el objetivo de este trabajo sea identificar las relaciones y estructuras que ponen en juego ante una actividad de esta naturaleza.

Marco teórico

El planteamiento y resolución de problemas constituye un elemento nodal en la formación matemática de los estudiantes normalistas, ya desde 1945 la atención en este tópico se volvía necesaria, cuando Polya (1981) hacía referencia a cómo plantear y resolver problemas, desde este autor un problema implica buscar una acción apropiada para lograr un objetivo establecido, pero que el alcanzarlo no se presenta de manera inmediata.

Por su parte Álvarez (1984) lo concibe como un objeto de estudio que se considera también herramienta de enseñanza, en este sentido el concepto de problema se retoma como una situación inherente a un objeto, que implica la necesidad del sujeto de relacionarse con un

objeto matemático, que sirve como punto de partida tanto para el diseño como para el desarrollo del proceso de enseñanza y de aprendizaje.

En tanto que Charnay (1994) señala que el término problema no se reduce a un enunciado-pregunta, sino que se define como una terna entre situación-alumno-problema, donde este último se percibe sólo si existe una dificultad u obstáculo a superar. Otros autores (Brousseau, 1986, Mancera, 2000 y Rojas, 2015 en Espinoza 2017) enuncian la idea de problema como un reto para los estudiantes, una situación que hace pensar a los alumnos y que es propuesta por los profesores para favorecer la adquisición de nuevos saberes, hecho que se valida cuando el estudiante lo pone en práctica desde cualquier contexto de enseñanza y a veces sin una indicación intencional.

Por su parte, hablar del planteamiento de problemas constituye un proceso matemático a través del cual se construyen nuevos problemas y la reformulación de situaciones previas que derivan de una interpretación personal o significado propio de cada estudiante ante una situación concreta o a un problema previamente establecido, lo que puede presentarse antes, durante o después de la resolución del problema (Espinoza, Lupiáñez y Segovia, 2016).

El planteamiento de problemas se encuentra vinculado con la resolución de problemas, de hecho, ambas actividades se hacen presentes en los Programas de Estudio en el área de matemáticas de los Planes de estudio 2022 para la Educación Normal, de manera particular en el curso Aritmética, su aprendizaje y su enseñanza (SEP, 2022), donde para la división con números naturales se integra la formulación de problemas con diversa estructura por parte de los alumnos normalistas.

En este sentido, existen tres formas a través de las cuales se podrían plantear problemas: situación libre, situaciones semiestructuradas y situaciones estructuradas, en el primer tipo de situación los alumnos no tienen una condición previa o restricción para el planteamiento, mientras que la semiestructurada precisa de un punto de partida, es decir se propone el planteamiento de un problema tomando como referencia una experiencia o un

contexto previamente representado en una ilustración, dibujo o texto, en cuanto a las situaciones estructuradas, su planteamiento se basa en un problema dado en el que se modifica su condición (Stoyanova, 1998 en Espinoza, et al, 2014).

Durante la formación de profesores es necesario destacar la existencia de los diversos significados para una misma operación, así como la existencia de diversas técnicas de resolución o sus algoritmos, igualmente es preciso que los estudiantes para profesores analicen los procesos de construcción de técnicas operatorias a partir de la resolución de situaciones problemáticas. En la escuela primaria, la enseñanza de las cuatro operaciones básicas ocupa un lugar central y por tradición ha tendido a identificarse con la enseñanza de los algoritmos convencionales, por lo que, en la escuela normal, la división constituye un tema clave para la reflexión sobre el contenido matemático y los procesos por los cuales los alumnos pueden apropiarse de él.

La división en general es vista desde diversas perspectivas y significados, entre aquellas que se vinculan al planteamiento y resolución de situaciones problemáticas destaca Freudenthal (1973, en Fischbein, et-al., 1985) quien enuncia que se le pueden asociar significados como el reparto, la partición-reparto, la medida, el agrupamiento, la velocidad, el área y el volumen, entre otros.

Por su parte Block (1995) enuncia dos tipos de relaciones entre los datos de un problema que corresponden a división: el reparto y el agrupamiento o tasativo. Dentro de la división, este tipo de situaciones pueden reflexionarse a partir del análisis de las variables que le subyacen, variables como tamaño y tipo de números implicados, contexto, estructura semántica y forma de presentación de datos, los cuales en conjunto determinan la complejidad de su resolución. Es esta última perspectiva la que orienta el análisis de resultados.

A) *Problemas de división tipo reparto*

Este tipo de problemas se caracteriza por establecer una relación entre dos magnitudes diferentes, donde una -que representa la cantidad total- se divide entre un determinado número

de subgrupos de otra magnitud. Un ejemplo de este tipo de problemas sería el siguiente: Miguel les dio 20 chocolates a sus cuatro hijos. Les dijo que se los repartieran de manera que a todos les toque igual. ¿Cuántos chocolates le tocan a cada uno? En este caso, la magnitud total corresponde al dividendo -número de chocolates- que se van a repartir, el divisor -número de hijos- representa la segunda magnitud entre la que se tiene que dividir la cantidad inicial y la interrogante se ubica en los elementos de cada subgrupo, es decir el número de chocolates por nieto.

B) Problemas de división por agrupamiento o tasativos

En este tipo de problemas se relacionan dos cantidades del mismo tipo, tratando de identificar cuántas veces cabe una en otra, Ejemplo. María tiene 20 chocolates. Quiere regalar cinco a cada uno de sus invitados. ¿A cuántos invitados le podrá dar? En el contexto del problema, los datos que se expresan tienen los siguientes significados: el dividendo refleja el número de elementos de un conjunto (el total de chocolates), el divisor el número de elementos de cada subgrupo (los chocolates de cada invitado) y el cociente representa en este caso, el número de subgrupos (los invitados a los que les va a tocar chocolates).

La división no se considera pues, como un concepto unívoco, ya que aparece con una multiplicidad de significados, repartir y agrupar constituyen los significados que corresponden a la escuela primaria adquiriendo el denominador común de la relación inversa de la multiplicación con la resolución de problemas, situación que no es tan evidente de entrada, sino que implica el manejo constante de situaciones que demanden el uso de la división. Dependiendo de la estructura semántica del problema y de las variables numéricas que se consideren, la relación que se establece entre los datos es distinta y el nivel de dificultad varia. Otras variables que han sido analizadas para la resolución de problemas corresponden a las explicitadas por Fuenlabrada (1995), quien establece la siguiente categorización:

Cálculo relacional

Son las relaciones que se establecen entre los datos para llegar a la solución de un problema, más que las operaciones que deben aplicarse, es decir, pueden plantearse problemas con relaciones diferentes en sus datos, aunque se resuelvan con la misma operación (Ávila, 1994) donde la posición de la incógnita (cociente, dividendo, divisor o residuo) determina la complejidad y estructura del problema.

Orden de presentación de los datos

El orden en que se manejan los datos es una determinante de la dificultad del problema, resulta más sencillo por ejemplo resolver un problema que muestra la secuencia de resolución, es decir, colocar en primer término el número a dividir (dividendo) y luego el número entre el que se divide (divisor), que a la inversa.

Rango numérico

La dificultad de un problema también reside en el rango de los números inmersos, comprender el enunciado de un problema no es sólo interpretar las palabras que se enuncian, sino también imaginar una manera de responder o manipular los numerales inscritos en el problema para encontrar una solución al menos parcial y poder construir una estrategia de base.

De acuerdo con lo anterior, los estudiantes para profesor pueden plantear problemas a partir de cada uno de los significados de la división, la relación entre los datos a partir de la incógnita, aumentando o disminuyendo el rango numérico o modificando el orden de presentación de los datos, lo que llevaría a la inquietud de Polya (1981) cuando cuestiona, ¿cómo plantear el problema de forma diferente? o ¿cómo transformar el problema descartando parte de la condición planteada inicialmente?

A este respecto, resulta conveniente que los estudiantes normalistas identifiquen los significados, estructuras y variables que subyacen al tratamiento de la división con la finalidad de puntualizar actividades didácticas en la escuela primaria, que tiendan a la construcción

conceptual de los alumnos, graduando el nivel de dificultad y acercamiento en el planteamiento de problemas para propiciar la evolución cognitiva y la aplicación funcional de conocimientos.

Metodología

El trabajo corresponde a un enfoque cualitativo, con un alcance descriptivo que muestra los tipos de relaciones que utilizan los profesores en formación al plantear problemas de división con diferente estructura, el estudio se llevó a cabo a su ingreso a la escuela normal y previo a la enseñanza formal de la división para el planteamiento de problemas derivados.

Se realizó con 25 estudiantes de la licenciatura en educación primaria, que cursaban el primer semestre y la asignatura de Aritmética. Su aprendizaje y enseñanza del Plan de estudios 2022, quienes tuvieron la consigna de plantear de manera escrita tres problemas diferentes entre sí que se derivaran de la división $81 \div 7$, por lo tanto se trató del planteamiento de una situación semiestructurada que permitió el análisis total de 75 problemas, se trabajó con un rango numérico bajo ya que el propósito primordial era revisar las relaciones expresadas en los problemas planteados y el tipo de variante que los estudiantes normalistas ponían en juego para el planteamiento.

Resultado

La creación de problemas permite establecer las relaciones entre conceptos y nociones matemáticas, así como el manejo de las estructuras numéricas involucradas por lo que implica un alto nivel de abstracción que lleva a la reflexión y razonamiento lógico tendiente a la construcción de nuevos conocimientos matemáticos. Las relaciones y estructuras expresadas en los 75 problemas planteados por los estudiantes se distribuyen en las siguientes categorías de análisis:

Tabla 1. Clasificación de problemas planteados.

Tipo de problema	Porcentaje
A) Reparto	62.7%

B) Tasativo	12%
C) Residuo	9.3%
D) Multiplicativo	6.7%
E) Datos adicionales	4%
F) Sin estructura	4%
G) Combinado	1.3%
Total	100%

La tabla 1, muestra que los problemas con estructura de reparto son los de mayor recurrencia en las conceptualizaciones de los estudiantes normalistas donde se presenta el 62.7% del total de problemas planteados, lo que manifiesta una complejidad conceptual en la identificación de otro tipo de relación en la división. Los porcentajes mencionados para los problemas de reparto se identifican en los ejemplos siguientes:

A1) El tío de Juan tiene 81 naranjas. Las quiere repartir en 7 bolsas, ¿cuántas naranjas tendrá cada bolsa?

A2) Pedro tiene 81 chocolates y los quiere repartir entre 7 amigos que lo acompañan, ¿de cuántos chocolates le tocan a cada uno?

A3) Un granjero tiene una huerta de manzanas, en la primera cosecha sacó 81 manzanas, las cuales distribuirá en 7 rejas, ¿cuántas manzanas tendrá cada reja?

Los problemas anteriores son enunciados por una gran mayoría del grupo de estudio, los verbos repartir y distribuir continúan manifestándose ante la necesidad de evidenciar que se trata de un reparto o bien de una división y la distinción reside exclusivamente en el marco contextual empleado. Por otra parte, los problemas tasativos o de agrupamiento se encuentran en un reducido número con sólo el 12% del total. Algunos problemas fueron los siguientes:

B1) Antonio tiene 81 canicas y quiere hacer montoncitos de 11 canicas cada uno, ¿cuántos montoncitos alcanzará a hacer con las 81 canicas?

B2) Gisela tiene 81 dados y quiere hacer torres de 11 dados cada una, ¿cuántas torres formará?

B3) Alan le dio a cada uno de sus amigos 11 canicas, él sólo se acuerda del total de las canicas, las cuales eran 81, pero lo que no recuerda es cuántos amigos eran. ¿Tú me lo puedes decir?

Este tipo de tipo de problemas representa la relación de división entre dos magnitudes iguales (canicas entre canicas, dados entre dados) con una estructura donde la incógnita se ubica en el divisor y cuyo manejo resulta una nueva experiencia vivenciada apenas en la preparación como docentes. Podría entenderse que, ante una situación nueva, los estudiantes aún no fortalecen esta conceptualización y requieren un acercamiento constante con este tipo de relación. Si bien una operación de división representa las relaciones anteriormente enunciadas, también es cierto que un problema presenta mayor o menor complejidad según el acomodo de la incógnita; es decir, de su estructura, al respecto un pequeño porcentaje de estudiantes hizo inferencias para distinguir un problema de otro, colocando la incógnita en el residuo:

C1) Martha tiene 81 dulces, si a 7 de sus amigos le dio 11 dulces a cada uno, ¿cuántos le sobran?

C2) Si Pepe tiene 81 mangos y les da 11 a cada uno de sus 7 amigos, ¿cuántos le sobran?

C3) La maestra llevó 92 bombones para repartirlos entre siete niños, pero quiere que a todos les toque lo mismo, ¿cuántos bombones sobran?

Los planteamientos de este tipo aparecen en un 9.3% de los problemas planteados, en algunos casos, los estudiantes colocaban los datos del dividendo, divisor y cociente para facilitar la identificación del residuo; mientras que en otros -como el C3 el cociente también era desconocido, para problematizar más la resolución. Por su parte, los problemas con estructura multiplicativa -aquellos donde la incógnita se ubica en el dividendo-, se encontraron en un menor porcentaje, esto se observó sólo en un 6.7% de los problemas:

D1) Si siete niños tienen 11 dulces cada uno y sobran cuatro dulces más que una señora les dio, ¿cuántos dulces son si los juntan todos?

D2) Don Juan tiene 7 rejas para manzanas si a cada reja le pone 11 manzanas y les sobran cuatro, ¿cuántas manzanas tendrá?

D3) Imelda trajo muchas paletas a la fiesta y cuando se los dio a sus 7 amigos a cada uno le tocaron 11 y sobraron cuatro, ¿cuántas paletas trajo Imelda?

Los alumnos que plantearon este tipo de problemas fueron también quienes hicieron referencia a situaciones de reparto y agrupamiento. Por tanto, puede afirmarse que han tenido aproximaciones previas a la diversidad de significados que resuelve una misma operación. Por su parte, un 4% de los problemas enunciados reflejaron que, en su intento por cumplir la consigna, algunos estudiantes trataron de integrar datos adicionales para hacer más complejo tanto la comprensión como la resolución del problema. Ejemplo de ello podría ser lo siguiente:

E1) en la Fiesta de Mario se compraron 10 bolsas de dulces para darles a los niños, en total son 81 dulces y los van a repartir a 7 niños, ¿cuántos dulces le tocan a cada niño?

E2) Se ha detectado que existen 81 libros en la sala, en el comedor, en el closet, en 2 recámaras y en 2 baños. En los 3 primeros lugares mencionados, la cantidad de libros es proporcional y en los otros 2 lugares que son pares de baños y de recámaras, la cantidad es desproporcionada, se quieren acomodar equitativamente en estos lugares mencionados, ¿cuántos hay en cada lugar y cómo hará para distribuirlos por igual?

El caso E1 agrega el número de bolsas de dulces, dato irrelevante puesto que también se menciona el total de dulces. Sin embargo, desde la lógica de un alumno de la escuela primaria, pudiera significar un obstáculo más para llegar al resultado. En el caso E2, la redacción es demasiado extensa para la interrogante que plantea, sin contar que se pide una distribución equitativa sin tomar en cuenta el residuo. Los esquemas implicados en el diseño de este problema indican el afán por complejizar el problema de reparto; que de ser planteado a los alumnos del nivel básico seguramente presentará dificultades sobre todo de comprensión, en este mismo sentido, pero con una lógica diferente, se encontró un 4% de los problemas, elaborados sin alcanzar una estructura específica:

F1) Juan tiene 81 dulces que le regalaron y quiere repartirlos entre sus amigos en formas iguales, ¿a cuántos les puede dar?

F2) Si en la papelería de Pepito hay 81 lápices y con ellos quiere hacer paquetes de lápices, si ya los hicieron y sobraron 4 lápices, ¿cuántos paquetes hicieron y de cuántos lápices cada uno?

La ausencia del divisor o del cociente, provoca que el problema no pueda ser resuelto o bien que, al resolverlo estos datos con distintos rangos numéricos lleven también a resultados que, aunque correctos, no cumplen con la consigna dada. Una última categoría de problemas planteados fueron aquellos combinados o de estructura mixta donde para la resolución era necesario desarrollar primero otra operación, aunque la relación de división continuaba siendo de reparto:

G1) En una granja se plantaron mangos, de estos mangos se cosecharon 100 pero al momento de transportarlos 19 se echaron a perder. Si se requieren empaquetar 81 mangos en 7 cajas, ¿cuántos mangos caben en cada caja?

G2) Miguel juntó 20 pesos, Daniel otros 20 pesos, Juan juntó 30 pesos, Óscar juntó 1 peso, Miguel Ángel juntó otros 22 pesos, Víctor juntó 13 pesos y Enrique juntó 10 pesos, pero juntaron todo el dinero y no supieron cuánto puso cada quien y al no saber cuánto

puso cada quien comenzaron a repartirse el dinero en partes iguales, ¿De a cuánto le toca a cada quien?

En el problema G1 era preciso restar a los 100 mangos totales los 19 que se echaron a perder. Sin embargo, en el mismo planteamiento aparece este resultado que a la vez se convierte en dividendo. Dicha resta, entonces, resulta innecesaria para la resolución. En contraste, el caso G2 implica una adición inicial cuyo resultado se reparte entre el número de sujetos mencionados, no obstante, la sumatoria de cantidades no coincide con el dividendo señalado en la consigna general. Este tipo de problemas ocupa el 1.3% lo que indica que una pequeña parte del grupo se adhiere a la primera categorización con el dominio de la relación de reparto. La integración de dos o más operaciones para hacerlos diferentes refleja que aún no han sido identificados los diversos significados o relaciones de la división.

Discusión y conclusiones

Los datos encontrados permitieron afirmar que el planteamiento de problemas favoreció, en un primer acercamiento, la comprensión conceptual de las nociones y conceptos matemáticos de los estudiantes normalistas al enfrentarse a una consigna que indicaba de inicio, la existencia de diversas relaciones y estructuras en los problemas de división con números naturales, lo que favoreció a su vez el análisis procedimental para la resolución del planteamiento.

A través de los problemas planteados fue posible observar que los estudiantes normalistas tienen ciertas aproximaciones para comprender que existen diversas relaciones implícitas en un problema de división, el reparto constituye en su mayoría el único significado atribuido sin embargo la relación de agrupamiento o tasativa aunque tuvo una presencia relativamente baja en sus planteamientos, también formó parte de esa categorización. Fue visible también que cuando se trata de diferenciar los problemas de división un gran porcentaje de alumnos lo hacen integrando una operación adicional al problema o modificando los elementos contextuales, pero conservando la relación de reparto.

Los datos indican cierta dificultad para comprender que los problemas tienen una estructura dinámica, es decir el lugar en que se ubica la incógnita (dividendo, divisor, cociente y residuo) también hace diferente a una situación problemática, no obstante, la presencia de un pequeño porcentaje que alude al residuo permite deducir que existe cierto conocimiento sobre el manejo de diversas estructuras numéricas y que el acercamiento a este tipo de situaciones permitirá progresivamente la distinción y comprensión de la división en su conjunto.

Los resultados encontrados permiten deducir que la formulación de problemas por los estudiantes para profesor, indican el dominio de aquello que se está aprendiendo, de un saber disciplinar que parte de sus primeras aproximaciones y se consolidará progresivamente hacia saberes convencionales, los problemas planteados son muestra de los conocimientos y habilidades propias de cada alumno y sobre todo el punto de partida para nuevos aprendizajes.

Referencias

- Álvarez, C. (1984). *Fundamentos teóricos de la dirección del proceso de formación del profesional de perfil ancho*. Cuba.
- Block, D. (1995). *La enseñanza de las matemáticas en la escuela primaria. Taller para Maestros. Primera parte*. Programa Nacional de Actualización Permanente. SEP. México.
- Charnay, R. (1994). Aprender (por medio de) la resolución de problemas. En C. Parra e I. Sais (Eds.), *Didáctica de matemáticas. Aportes y reflexiones* (pp. 51- 64). Barcelona: Paidós.
- Duado, C., González, G. y Rodríguez, F. (2020). La formulación de problemas con texto en el proceso de enseñanza aprendizaje de la matemática. *Conrado [online]*. 16(74), pp. 276-283.
- Espinoza, J. (2017). La resolución y planteamiento de problemas como estrategia metodológica en clases de matemáticas. *Atenas*, 39(3), pp. 64-79.
- Espinoza, J., Lupiáñez, J. L., y Segovia, I. (2014) La invención de problemas y sus ámbitos de investigación en educación matemática *Revista Digital: Matemática, Educación e Internet*, 2(14), pp. 1-12. Instituto Tecnológico de Costa Rica Cartago, Costa Rica
- Espinoza, J., Lupiáñez, J. L., y Segovia, I. (2016). La invención de problemas aritméticos por estudiantes con talento matemático. *Electronic Journal or Research in Educational Psychology*, 14(2), pp. 368-392.
- Fischbein, E., Deri, M., Nello, M. S., y Marino, M. S. (1985). The role of implicit models in solving verbal problems in multiplication and division. *Journal for Research in Mathematics Education*, 16(1), pp. 3–17.
- Pólya, G. (1981). *Cómo plantear y resolver problemas*. México: Trillas.
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*. México.
- Secretaría de Educación Pública. (2022). *Programa del curso Aritmética. Su aprendizaje y enseñanza. Primer semestre*. Licenciatura en Educación Primaria. México.

El uso de la papiroflexia como estrategia didáctica en la enseñanza del de la geometría en los alumnos de primaria

Carmen Citlalli Avila Valdés

2021.carmen.avila@bycenj.edu.mx

Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco

Anette Sofia Nuño González

2021.anette.nuno@bycenj.edu.mx

Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco

Línea temática 2. Pedagogía y práctica docente en las escuelas normales

Resumen

En el presente trabajo se presenta un reporte final de investigación derivado de la aplicación de una estrategia didáctica para la enseñanza de la geometría en alumnos de primaria, elaborada por estudiantes de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco.

Derivada de un análisis de observación registrado de una clase de sexto grado de primaria se identifica la necesidad de innovar en las prácticas docentes. A través de la estrategia se establecen los niveles de conceptualización en los que se encuentran los alumnos y se logra conceptualizar los términos de recta y punto con el uso de la papiroflexia como herramienta pedagógica. La aplicación fue realizada en una presentación de proyectos donde asistieron alumnos de dos primarias de la zona metropolitana de Guadalajara.

Palabras clave: estrategia didáctica, aprendizaje significativo, pensamiento geométrico

Planteamiento del problema

En el curso de geometría del cuarto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria plan 2018 se identificó la necesidad de innovar en las prácticas docentes en los temas relacionados con la geometría a la educación primaria.

Se realizó el análisis de una clase de geometría en un grupo de sexto grado integrado por 38 alumnos de los cuales 18 eran niños y 20 niñas, de una escuela primaria ubicada en la zona metropolitana de Guadalajara. La clase se centró en el contenido de cálculo de la longitud de una circunferencia mediante diversos procedimientos específicamente a partir del trazo de una circunferencia, calcular su longitud mediante diversos procedimientos.

El análisis se centró en la forma de llevar a cabo el proceso de enseñanza, como resultado se identificaron las siguientes situaciones en la metodología empleada para desarrollar el contenido:

- La clase se desarrollaba de manera expositiva, en esta se presentaban las fórmulas necesarias para calcular la circunferencia de círculos ante esto los alumnos acudían a la toma de apuntes para conceptualización.
- El papel del docente consistió en presentar la ejemplificación del cálculo de una circunferencia de 28 cm. De manera oral exponía la fórmula de la circunferencia en donde los alumnos debían copiar la fórmula y ejemplos en su cuaderno.
- Los alumnos repetían dicha fórmula de manera oral para llegar a una memorización, partiendo de la visualización que tenían proyectada en el pizarrón.
- Se ejemplificaba con imágenes en el proyecto o utilizaban como recurso el libro de texto para nombrar y reconocer las características de los círculos a los que hacían referencias.
- Recurren al cuaderno, lápiz y compás (en algunos casos) como únicos materiales para la recreación de los círculos sin tener acceso a una manipulación de algún objeto y presentan una falta de visualización espacial.

Después del análisis anterior centramos nuestra mira en la importancia de la innovación en la práctica educativa considerando un cambio en metodologías que incluyan una ampliación en materiales o recursos que favorezcan la conceptualización de la geometría en primaria. Hernán y Carrillo (1989) emplean el término “recursos para el aula” en un sentido probablemente más amplio que el de materiales, pues comprende también el planteamiento de situaciones abiertas o investigaciones en cuyo desarrollo no intervienen elementos distintos del lápiz y el papel.

Los resultados del análisis permitieron reconocer que existen diversos recursos que se pueden aprovechar para llevar a cabo actividades relacionadas con las matemáticas, y más concretamente con la geometría y que favorecen para que el estudiante aprenda de forma significativa y construya su conocimiento de manera adecuada a su nivel de razonamiento. Con dichos resultados surgió la siguiente pregunta de investigación: ¿Qué estrategias favorecen el interés de los alumnos para favorecer el pensamiento geométrico en primaria?

Con base en los resultados de la observación realizada se diseñó una estrategia donde se recurre a la elaboración de un origami que llamaremos “casa” debido a la forma semejante del resultado que se obtiene con una construcción real que los niños pueden percibir diariamente.

Marco teórico

De acuerdo con Godino y Ruiz (2002) el saber matemático no se limita al conocimiento e identificación de definiciones y propiedades de los elementos matemáticos, sino que es la capacidad de usar el lenguaje y los conceptos matemáticos para resolver problemas, puesto que es necesario relacionar los objetos matemáticos con problemas del contexto para que éstos tomen sentido. A través de la didáctica de las matemáticas podemos entender el proceso de aprendizaje del niño para conocer de qué forma, cómo y cuándo se debe enseñar, lo que nos lleva a cuestionarnos ¿Cómo podemos mejorar en la enseñanza de las matemáticas?

Los mismos autores consideran que la comunicación es esencial en el estudio de matemáticas porque permite dar sentido y continuidad a las ideas y transmitir las a los demás. Los estudiantes que comunican sus ideas a los demás, ya sea de forma oral o escrita aprenden a ser claros y contundentes, asimismo los estudiantes que escuchan a sus compañeros son capaces de hacer sus propias interpretaciones de la información recibida. Entablar estos diálogos permite expresar diferentes perspectivas y ayuda a los estudiantes a adaptar su pensamiento y a relacionar conceptos. Los debates en donde se debe argumentar son favorables para mejorar la comprensión matemática y desarrollar un lenguaje adecuado y conciso para expresar las ideas matemáticas.

Por otro lado, Martínez, X. (2017) la enseñanza de las matemáticas de manera significativa es posible gracias a la interacción con los demás y con las situaciones problema, a la cooperación y al discurso, y el aprendizaje es posible a través de símbolos, materiales y herramientas tecnológicas que están en el entorno. Es por esto por lo que, el docente debe permitir que los estudiantes formulen y solucionen problemas de interés para él, puesto que de esta manera desarrollan la capacidad de hacer hipótesis y conjeturas, usar distintos sistemas de representación, comunicar y validar y confrontar soluciones.

Godino y Ruiz (2002) menciona la transposición didáctica como aquella actividad que permite que el conocimiento matemático sea transformado para que el estudiante lo pueda comprender más fácilmente, por lo que es necesario que los docentes no enseñen los conceptos matemáticos en la escuela de una manera compleja y equivocada.

Didáctica de la geometría

La geometría es una disciplina relevante en investigación porque nos dará punto de referencia en la clasificación de las etapas del aprendizaje en las que se encuentran los estudiantes y a través de la didáctica podremos saber de qué manera intervenir en nuestra práctica docente para lograr desarrollar el pensamiento espacial, con el objetivo de orientar el conocimiento geométrico. Así también para Martínez, X. (2017) es de importancia crear

ambientes favorables que al presentar actividades confronten al alumnado con experiencias, situaciones, problemas y objetos propios del mundo cotidiano para establecer relaciones, hacer conjeturas, ordenaciones y demás operaciones que les permita llegar a las determinadas definiciones y a estados más formales del saber geométrico. García Roa (2006) afirma:

Creemos que es básico partir de las cosas cotidianas para llegar a las definiciones. No importa el nivel escolar que se pretende trabajar, la relación con los elementos tangibles hace parte de la pragmática que maneja el individuo, se habla de cuanto maneja porque debe poder moverse en cualesquiera de los niveles elementales en que se encuentra el concepto a tratar (p. 14).

Esto implica que “esos niveles anteriores en los que aparece el concepto en formas aún elementales hacen parte de la estructura del pensamiento del individuo, y la escuela se ocupa de ayudar a esta formación” (p.14). También es importante contemplar teorías del conocimiento espacial para conducir la enseñanza de la geometría, por consiguiente consideramos a Vann Hiele como un referente teórico que como docentes nos permite conocer los niveles de razonamiento que tiene el alumno desde etapas tempranas como el preescolar, hasta la universitaria, con la intención de diseñar, organizar e implementar actividades que vayan desarrollando cada vez más, niveles superiores de razonamiento y de esta manera no saltar estas fases y fijar ciertas condiciones de exigencia, porque como lo dice García Roa (2006): “No se le puede pedir a un estudiante que clasifique si antes no ha reconocido los elementos con los cuales va a trabajar o que deduzca sin analizar”(p. 26).

La construcción de la unidad didáctica se consideran las fases de aprendizaje de acuerdo con García Roa (2006, p. 26).

- Información, en la cual se identifican los presaberes de los estudiantes.
- Orientación dirigida, en donde se proponen actividades para la construcción de los conceptos básicos de la temática estudiada.
- Explicitación, que permite argumentar los procedimientos y los resultados obtenidos.

- Orientación libre, que propone actividades para profundizar los conocimientos adquiridos.
- Integración, donde se resumen los conocimientos nuevos con los ya existentes.

Aprendizaje significativo

Ausubel (1983) plantea que el alumno aprende cuando relaciona los conocimientos previos que ya posee con la nueva información con el fin de que ésta tenga significado para él y sea integrado a su estructura cognitiva de manera firme y trascendental. Por esto esta teoría apoya la construcción de conceptos y proposiciones contextualizadas con lo que el estudiante maneja, así como su estructura cognitiva, para orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje hacia el aprovechamiento de todas las experiencias y conocimientos que el niño posee.

Por consiguiente, la estrategia didáctica que es el recurso que se emplea para promover el aprendizaje significativo de las nociones básicas de geometría plana, deben tener en cuenta los conocimientos previos de los estudiantes para que los pueda relacionar con los contenidos nuevos que se le van a presentar, con el fin de ser comprendidos y asimilados de manera duradera y no se conviertan sólo en conocimientos memorísticos momentáneos.

Se considera que el material que se va a trabajar con los niños debe de lograr presentar conceptos organizados de forma lógica y jerárquica, a manera que los alumnos comprendan con facilidad y logren crear relaciones ya que no solo es importante el contenido sino la forma en que se presentan. La estrategia debe ser interesante para el estudiante, con el propósito de estimular y motivar al niño hacia el deseo de aprender las temáticas a trabajar, consiguiendo que éste tenga una actitud favorable hacia las actividades propuestas.

La didáctica de la geometría es una disciplina importante para esta investigación porque permite entender cómo aprende, en qué etapa del aprendizaje se encuentra el estudiante y de qué manera éste logra desarrollar su pensamiento espacial, con el objetivo de orientar el conocimiento geométrico desde la práctica docente y de esta manera propiciar ambientes y presentar actividades que confronten al educando con experiencias, situaciones, problemas y

objetos propios del mundo cotidiano para establecer relaciones, hacer conjeturas, ordenaciones y demás operaciones que les permita llegar a las determinadas definiciones y a estados más formales del saber geométrico.

García Roa (2006) sostiene que el origami, también conocido como papiroflexia, es el arte o técnica de origen japonés que consiste en doblar papel para construir una figura deseada.

Martínez, X. (2017) Menciona que etimológicamente papiroflexia es una palabra de origen latino que deriva de Papiro papel y Flectere doblar (p. 26). Consideramos la papiroflexia recurso de enseñanza y aprendizaje para la geometría porque esta técnica permite elaborar figuras siguiendo instrucciones por parte del docente o un manual, así como resolver problemas mediante el doblado del papel.

López & García (2008) afirman que: “al hacer los dobleces implícitamente los alumnos están en contacto con diversos conceptos geométricos: cuadrado, diagonal, triángulo, triángulo rectángulo, etcétera” (p. 85). Permite fortalecer el vocabulario geométrico que poseen los estudiantes, puesto que como lo manifiesta López y García (2008) “la papiroflexia puede trabajarse dando las indicaciones oralmente o por escrito usando términos geométricos y cuestionando a los alumnos sobre las figuras que van obteniendo y sus características” (p. 86).

Metodología

Este trabajo se desarrolló en el marco de la investigación cualitativa que según Taylor y Bogdan (1987) señalan que en su más amplio sentido es la investigación que produce datos descriptivos: las palabras de las personas, habladas o escritas y la conducta observable. Desde el punto de vista de estos autores, el modelo de investigación cualitativa se puede distinguir características de las que distinguimos:

La investigación cualitativa es inductiva: los investigadores desarrollan conceptos y comprensiones partiendo de pautas de los datos y no recogiendo datos para evaluar modelos, hipótesis o teorías preconcebidos. Los investigadores siguen un diseño de

investigación flexible, comenzando sus estudios con interrogantes vagamente formuladas.

A través de la papiroflexia se pretende introducir al estudiante al lenguaje geométrico, y a su vez se apropie de las cualidades de ese mismo lenguaje al ir interactuando con material concreto. Cada indicación dada por el docente va en función de que vaya reconociendo las rectas y los puntos.

Así mismo se introduce al estudiante a que vaya reconociendo que las figuras geométricas se conforman por líneas rectas, en ese proceso el estudiante va descubriendo como de una figura geométrica se puede derivar otras. También se le da valor al resultado del estudiante, permitiendo que su producto ya realizado, sea un recuerdo contextual de la geometría.

Propósito de la propuesta de intervención.

Desarrollar en los alumnos de primaria los conceptos de punto y recta con la implementación de la papiroflexia como herramienta pedagógica.

Sujetos

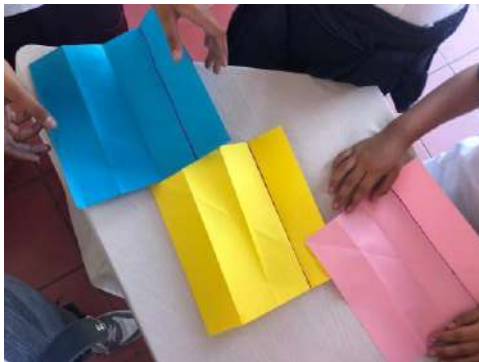
La propuesta didáctica se llevó a cabo en un evento de presentación de proyectos, por lo que se tuvo la participación de los alumnos de dos primarias de la zona metropolitana de Guadalajara.

Desarrollo y aplicación de la propuesta didáctica

- Preparar alrededor de los alumnos se encuentra una isla central se encuentran hojas de colores variados de medida 20x20 cm, marcadores de colores, crayolas, colores de madera o material que pueda servir para decorar el producto final.
- El docente explica en qué consiste la elaboración del producto, ejemplificar con una muestra

- Los alumnos reciben una hoja de color de 20x20 cm, para seguir con los siguientes pasos (figura 1):
 - Observar la hoja y se lleva a la conclusión guiada de que tiene las características de un cuadrado.
 - Doblar el cuadrado por la mitad de manera horizontal para formar ahora reconocer que tiene características de ser un rectángulo.
 - Desdoblar para mostrar que el cuadrado se puede volver rectángulo y repetir el ejercicio si es necesario.
 - Doblar el rectángulo de manera horizontal otra vez para ahora tener cuatro rectángulos horizontales marcados en el cuadrado inicial.

Figura 1. Visualización

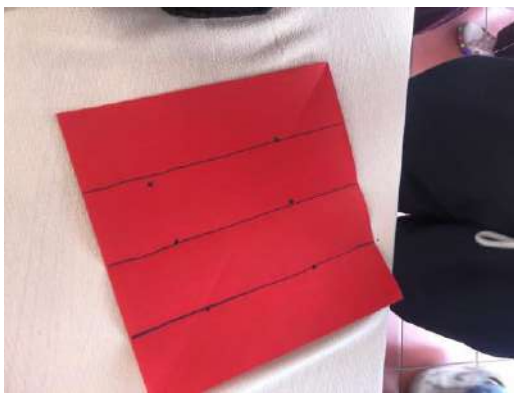


Fuente: Elaboración propia.

- Doblar el rectángulo superior hacia abajo y el rectángulo inferior hacia arriba. Junto a todo el ejercicio anterior doblamos por la mitad vertical y nos queda un cuadrado.
- Pedir que a través del tacto coloquen su dedo sobre las pestañas dobladas y nombrar qué características reconocen, texturas, que sentían, relieves, etc. Esto para reconocer que se forman rectas.

- Ahora con un plumón o lápiz de color marcar los dobleces que hicieron en para formar los cuatro rectángulos para obtener en total cuatro rectas dentro del cuadrado original de 20 x 20 cm.
- Abrir ese cuadrado y por la recta que quedó marcada en medio llevar las pestañas de los lados hacia esa recta para hacer otra vez un cuadrado con dos cuadrados más pequeños dentro superpuestos formados por un doblez.
- Con el mismo plumón o lápiz de color marcar todas las rectas que encuentren.
- Marcar con un color o lápiz el lugar donde se ubican las rectas interceptadas o dónde se unen. Esto para que identifiquen los puntos que existen en la elaboración (ver Figura 2).

Figura 2. Visualización



Fuente: Elaboración propia.

- Se concluye con los alumnos que el punto es una ubicación en cualquier espacio, no tiene dimensión, longitud, área, volumen, ni otro ángulo dimensional.
- Tomar las pestañas de los cuadrados pequeños y llevar las hacia a fuera para formar un polígono con las características de un triángulo (Figura 3).

Figura 3. Visualización



Fuente: Elaboración propia.

- Voltear el producto a manera de que los dobleces anteriores queden abajo y decorar la casa de papel que ahora tenemos.

De esta manera finalizamos la estrategia con un producto final elaborado y nombrado "La casa de papel" con el cual logramos establecer los conceptos de recta y punto en alumnos de segundo hasta sexto grado de primaria determinando por el nivel de conceptualización en el que se encuentran, las habilidades de psicomotricidad fina que cada alumno posee y el seguimiento de instrucciones. Así mismo con la implementación de la estrategia logramos obtener un análisis que nos arrojó resultados y nos permitió evaluarla.

Resultado

Los resultados obtenidos en la estrategia didáctica fueron satisfactorios ya que desde un inicio llamó la atención de los niños el hecho de armar una casa de papel, consideramos que esta actividad es para desarrollarse con todos los grados ya que se presentó con un grupo de 35 alumnos desde 2° hasta 6° grado de primaria.

Al llegar los alumnos cuestionan el propósito de la estrategia, nosotros mencionamos que construirían una figura de "origami" o "papiroflexia" ante esto se cuestionaba sobre los conocimientos previos y el acercamiento que tenían con actividades de papiroflexia, si sabía de

lo que se iba a tratar o no. Consideramos tener éxito en la papiroflexia en implementación con temas la geometría ya que con el desarrollo de la estrategia se alcanzaron los 4 niveles de conceptualización que refiere Jaime y Gutiérrez (1990):

- Nivel 1 Reconocimiento o visualización: Los estudiantes perciben las figuras geométricas como un todo global, limitándose a describir su aspecto físico. No se reconocen explícitamente las partes de que se componen las figuras, ni sus propiedades matemáticas.
- Nivel 2 Análisis: Los estudiantes pueden, siempre de una manera informal, las partes que integran una figura y enunciar sus propiedades, pero son incapaces de ver relaciones entre propiedades y entre figuras. Tampoco pueden elaborar o comprender definiciones.
- Nivel 3 Deducción informal o clasificación: Los estudiantes pueden dar definiciones matemáticamente conectas y distinguir entre necesidad y suficiencia de un conjunto de propiedades en la determinación de un concepto. Pueden entender una demostración que da el profesor o el libro de texto, pero no serían capaces de construirla por sí mismos.
- Nivel 4 Deducción formal: Los estudiantes pueden entender y realizar razonamientos formales, por lo que pueden construir demostraciones. También comprenden la estructura axiomática de las matemáticas.

Obtuvimos respuestas de los alumnos que sorprendían porque encontraban otra forma de ver las cosas, como una camisa y mencionan palabras que no estimamos. La logística presentada a la hora de estar presentar la estrategia con los alumnos fue pertinente, porque nosotros como docentes aplicadores fuimos activos, favoreció el seguimiento de indicaciones en los alumnos se aplicaba a manera de taller donde primero se daban las indicaciones y después se procedía con una demostración del docente para finalizar con la puesta en práctica del alumno.

Figura 4. Productos finales



Fuente: Elaboración propia.

Discusión y conclusiones

Como futuros docentes nos dimos cuenta de que todo es muy funcional para los niños siempre y cuando lo puedan manipular y observar. Consideramos que mientras ellos iban viendo lo que se iba a realizar podían sacar sus propias deducciones sobre lo que observaban y las preguntas que se les realizaba para así poder llegar a los resultados con más facilidad.

Como mencionamos en los resultados de la estrategia aplicada en los alumnos de primaria consideramos que impulsamos el desarrollo del pensamiento espacial, ya que ellos encontraban las figuras geométricas que los dobleces de las hojas llevaban y era muy común escuchar distintas respuestas donde siempre estaba presente alguna relación con la respuesta estimada. También a la hora de pedirles que tocaran con sus dedos las "líneas" de las hojas mencionaban mucho que se sentía suave, por lo regular a la primera no acertaban con la respuesta que necesitábamos para poder avanzar ahí es donde nosotros hacíamos preguntas guías en donde se les decía que si se hacía como curva el dedo y de ahí ellos ya decían que

no, que era una línea recta, por lo que llegamos a la conclusión que es muy importante la mediación que se tiene con los alumnos para que logren conceptualizar a través de las preguntas y también entender las respuestas que ellos dan ya que las mismas pueden llevar a diferentes situaciones en tu práctica.

Por último, es importante mencionar que hacer este tipo de actividades con la papiroflexia son de gran utilidad para los niños porque que es una forma útil y simple con los que se abordan contenidos de geometría ya que existe gran variedad de productos finales que se pueden obtener con los dobleces necesarios. En esta actividad confirmamos que el niño necesita manipular su material de trabajo para poder llegar a distintos resultados de trabajo. Como docentes el aplicar la papiroflexia sería muy funcional pues en algún punto en la clase de geometría también lo hemos usado y de ahí fue la idea de desarrollar la papiroflexia en el corredor matemático.

Referencias

- Ausubel, D., Novak, J., y Hanesian, H. (1983). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Baldor, J. (2004). *Geometría plana y del espacio con una introducción a la trigonometría*. Vigésima reimpresión. México: Publicaciones Cultural.
- Bressan, A., Bogisic, B., y Crego, K. (2013). *Razones para enseñar geometría en la educación básica*. (3° Reimpresión). Argentina: Ed. Novedades educativas.
- García-Roa, M. A. (2006). *Didáctica de la geometría euclidiana: conceptos básicos para el desarrollo espacial*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio
- Godino, J. y Ruiz, F. (2002). *Geometría y su didáctica para maestros*. Granada: ReproDigital.
- Hernan, F. y Carrillo, E. (1988). *Recursos en el aula de Matemáticas, Síntesis, Madrid. I.E.P.S.* (1986): La Geometría en el aprendizaje de las Matemáticas, Narcea, Madrid.
- Jaime, A. y Gutiérrez, A. (1990). *Una propuesta para la enseñanza de la Geometría: El modelo Van Hiele. Teoría y práctica en educación matemática*. Sevilla: Alfar.
- López, O., y García, S. (2008). *La enseñanza de la geometría. Materiales para apoyar la práctica educativa. Obtenido de Instituto Nacional para la evaluación de la Educación: <http://www.inee.edu.mx/mape/themes/Temalnee/Documentos/mapes/geometriacompletoa.pdf>*
- Martínez, X. (2017). *La papiroflexia como estrategia didáctica. Universidad Santo Tomás, Bucaramanga Facultad de Educación. Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Matemáticas*.
- Secretaría de Educación Pública. (2014). *Desafíos matemáticos. Libro para el maestro. Sexto grado*. México; SEP.
- Taylor, S., y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Primera edición. Barcelona. Buenos Aires. México. Ediciones Paidós.

Acercamiento a la enseñanza del inglés en la práctica de estudiantes de la LEPREE: uso de insumos lingüísticos en preescolar

Bertha Elizabeth Amador Perea

bettyamadorp@hotmail.es

Centro Regional de Educación Normal "Marcelo Rubio Ruiz"

Zita Luz Gandarilla Romero

zita_gandarilla2@hotmail.com

Centro Regional de Educación Normal "Marcelo Rubio Ruiz"

Línea temática 2. Pedagogía y práctica docente en las escuelas normales

Resumen

La formación integral de los alumnos en las escuelas normales afronta retos y exigencias, por lo que se ha vuelto viable generar una docencia que centre su interés en la promoción y movilización de saberes y experiencias individuales y colectivas que favorezcan la adquisición, construcción y el desarrollo de experiencias de aprendizajes del estudiantado. Este estudio se enfoca en describir de forma cualitativa las experiencias que los alumnos normalistas de segundo semestre de la licenciatura en educación preescolar del Centro Regional de Educación Normal "Marcelo Rubio Ruiz, de Loreto, B.C.S., México, vivenciaron en un primer acercamiento a la enseñanza del inglés bajo el rol de facilitadores. En él, participaron 26 alumnos de la Lic. En Educación Preescolar (LEPREE); poniendo en evidencia que la implementación de actividades de acercamiento al inglés puede ser beneficioso a corto o largo plazo en los niños de preescolar por parte de los normalistas ante la ausencia de un maestro de inglés especialista en los jardines de niños del municipio.

Palabras clave: enseñanza, inglés, insumos, estrategias, preescolar, práctica.

Planteamiento del problema

“El inglés es particularmente importante para el estudiantado, debido a su papel en los escenarios multinacionales comunicativos” (Hylland, 2001 citado en SEP, 2023, p. 6). Desde 2012, el currículo ha incluido el idioma inglés dentro de los programas de estudio de la Licenciatura de Educación Preescolar (LEPREE), con la finalidad de mejorar la competencia comunicativa del profesorado en formación y se continuó con su inclusión y mejoramiento en el plan 2018. Su importancia como lengua franca, está creciendo para acceder a la información, hacer contactos útiles, comprender otras culturas y participar en actividades culturales.

El curso de inglés. Comunicación Básica, se desarrolla en el segundo semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar, plan 2022 y se basa en los principios y orientaciones pedagógicas de La Nueva Escuela Mexicana (SEP, 2019) que fomentan la comprensión y el aprecio por la diversidad cultural y lingüística, así como el diálogo y el intercambio cultural, sobre una base de equidad y respeto mutuo.

El problema de enfoque en este caso de estudio se basa en que los niños de nivel preescolar de Loreto, B.C.S. no están siendo beneficiados con clases de inglés y con esto, no se está aprovechando la temprana etapa de desarrollo en la que se encuentran. Por lo que, se analizan en este problema; el panorama educativo en los preescolares del municipio en relación al “Programa Nacional de Inglés” (PRONI), así como el nivel de inglés de los alumnos normalistas en el Centro Regional de Educación Normal “Marcelo Rubio Ruiz”.

PRONI, surge en el marco de la Reforma Integral de la Educación Básica en el año 2009 como fase piloto frente a grupo en las 32 entidades federativas desde tercero de preescolar a sexto de primaria; en el 2011 inicia con la etapa de prueba en secundaria; continuando hasta el año 2015 con la fase de expansión (*¿Qué es el Programa Nacional de Inglés (PRONI)?*, s. f.). Sin embargo, en el municipio de Loreto para el ciclo escolar 2022-2023, de acuerdo con la Plataforma Nacional de Transparencia Baja California Sur, sólo se cuenta con dos maestros en primaria y ninguno en preescolar. La contratación de Asesores/as Externos/as

Especializados/as Voluntarios/as con el perfil idóneo respecto a las nuevas reglas de operación representa un gran reto, aunado a la falta de presupuesto.

Respecto al nivel de inglés de los alumnos normalistas de la LEPREE del plan de estudios 2022, se realizó un diagnóstico y examen de ubicación online de Cambridge. Los resultados obtenidos, arrojaron que el 95.6% de los estudiantes se ubicaba en un nivel básico correspondiente a A1, solamente una estudiante se ubicó en el nivel B1, de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER).

El diagnóstico arrojó, que la gran mayoría de los alumnos al momento del cierre de las escuelas por el COVID-19, se encontraba por terminar la educación secundaria, por lo que, primero y segundo grado del nivel medio superior fue cursado completamente a distancia o virtual, por lo que, se hizo visible la ausencia de acompañamiento en el curso de inglés, además de que para el tercer grado, los estudiantes seleccionan una especialidad, en la que no siempre se tiene al inglés como parte de la currícula, lo que deja en claro los datos arrojados por el examen de ubicación respecto al aprendizaje del inglés de los alumnos participantes en este estudio.

Dentro de las orientaciones para el aprendizaje y enseñanza en el programa del curso, SEP (2023) sugiere que “el estudiantado normalista cuente con pedagogía básica, para implementar actividades de acercamiento al inglés en el alumnado preescolar, que además les permita continuar mejorando su dominio del inglés, como lo sostuvo Joseph Joubert, al postular “enseñar es aprender dos veces” (p. 14). Por lo que, a través de este estudio se da respuesta a la pregunta ¿Cómo describen los estudiantes normalistas su primer acercamiento a la enseñanza del inglés con alumnos de preescolar bajo el rol de facilitadores? y con el fin de dar respuesta a dicho cuestionamiento, se expone el siguiente objetivo general: describir la experiencia de los alumnos normalistas de la LEPREE del Centro Regional de Educación Normal “Marcelo Rubio Ruiz, de Loreto, B.C.S., México, al trabajar actividades de acercamiento a la enseñanza del inglés en una de sus jornadas de práctica con alumnos de preescolar bajo el rol de facilitadores.

Marco teórico

La etapa de preescolar es propicia para desarrollar diversos aprendizajes en los niños, el idioma inglés no es la excepción, por las características de desarrollo de los infantes. Para López y Rodríguez (2017) “el aprendizaje de otras lenguas se convierte en una tendencia en crecimiento, marcando una evidente importancia de fomentar la educación bilingüe desde edades tempranas” (p. 2). SantaMaría (2015) añade que “es necesario aprovechar la capacidad de aprendizaje que se desarrolla en la etapa infantil para adquirir una lengua extranjera como el inglés que pueda ser útil en el futuro” (p. 3). Para esto, es importante utilizar métodos y estrategias adecuadas a su edad y nivel de desarrollo. Por ejemplo, se pueden utilizar canciones, juegos y actividades lúdicas para que aprendan de forma divertida y natural.

Es fundamental que los profesores estén capacitados para enseñar inglés a los niños en preescolar, ya que requiere de una metodología y enfoque específicos; que reciban formación en enseñanza de inglés como lengua extranjera y que estén actualizados en las últimas tendencias y metodologías en este campo. De esta manera, se garantiza una enseñanza de calidad, además de efectiva para los niños en preescolar (Nominis, 2023). Por lo que, para los estudiantes normalistas, el dominio de un segundo idioma es un requerimiento que se promueve desde los últimos años en las escuelas normales, así como en el campo laboral, por lo que se ha convertido en una prioridad buscar estrategias de enseñanza que fortalezcan el aprendizaje, con el fin de elevar el aprovechamiento académico en el curso de inglés. Como parte de su formación inicial, el curso contribuye al logro del perfil general de egreso en varios dominios, entre estos:

Se comunica de forma oral y escrita en las lenguas nacionales, tiene dominios de comunicación en una lengua extranjera, hace uso de otros lenguajes para la inclusión; es capaz de expresarse de manera corporal, artística y creativa y promueve esa capacidad en el estudiantado (SEP, 2023, p. 9).

Lo que de acuerdo con (Lindeman, citado por Knowles, 2006) también es importante considerar que, la educación de adultos es un proceso por el cual los alumnos cobran conciencia de sus experiencias más importantes, se motivan a aprender cuando experimentan necesidades e intereses que el aprendizaje satisfará, la orientación hacia el aprendizaje se centra en la vida y la experiencia es el recurso más rico con que cuentan. El programa de estudios de la licenciatura en cuestión propone que el docente conozca los perfiles de sus estudiantes, entre estos, su nivel de inglés. Para lograr un mayor y mejor nivel de dominio del idioma, cada estudiante necesita invertir de su propio tiempo fuera del aula, de acuerdo con el MCER, el tiempo invertido suele ser insuficiente para que el estudiantado logre el nivel requerido de inglés (SEP, 2023). De igual forma, se espera que estos aprendan de manera más efectiva al hacer. Aprender "haciendo" refuerza el aprendizaje a través del impacto emocional de la actividad real y de los microensayos en la práctica real (Ellis, 2000). Lo cual resulta complicado, ya que, actualmente la demanda de profesores de inglés está rebasada.

El Programa Nacional de Inglés, no cuenta con la cobertura de atención suficiente en las escuelas de nivel básico de acuerdo a la Plataforma Nacional de Transparencia. Bajo este escenario es que surge la necesidad de brindar herramientas necesarias a los estudiantes (futuros docentes); como el acercamiento a la pedagogía del idioma, a través del uso de insumos lingüísticos como materiales y estrategias prediseñadas aplicables en preescolar para poder impartir el idioma bajo un rol de facilitador, al no tener a un tutor en la escuela de práctica.

En la primera infancia la actividad lúdica produce grandes emociones, de modo que los docentes deben implicarlas en el aprendizaje. El niño aprende mientras está manoseando, tocando los materiales que tiene a su disposición, manipular es sinónimo de aprender, y para que pueda aprender, es necesario que proveamos a los alumnos de los materiales necesarios para tal aprendizaje (Hernández, 1990). Para optimizar el aprendizaje de una lengua extranjera, el cerebro necesita de la repetición de todo aquello que tiene que asimilar. Por ello, una buena estrategia de neuroeducación es que la repetición del material se haga de diferentes formas y desde una variedad de actividades y experiencias (Despaigne y Perea, 2021). El uso de

canciones constituye un medio para desarrollar la audición a través de la repetición, además, permiten que se repase el vocabulario (Coyle y Gómez, 2014) y la gramática de forma “natural” incluso fuera del aula. La principal ventaja es que los niños estarán aprendiendo un nuevo idioma, casi sin darse cuenta. También es de interés que el tema tratado en el formato de interacción conecte con temáticas como los colores, los números, la ropa, los alimentos, las sesiones del año, los animales, el cuerpo humano y la familia, tal como se recogen en los videos interactivos (Fonseca y Martín-Pulido, s.f). Actividades que incluyan rutinas diarias, etc. Buscando que los conocimientos nuevos se acomoden a los previos, produciéndose un verdadero aprendizaje significativo.

Metodología

La presente investigación se basa en el paradigma cualitativo, considera el diseño de estudio de casos múltiples, es de tipo descriptiva y transversal. El enfoque cualitativo recaba datos sobre las características del fenómeno que se observa, los cuales permiten comprender las opiniones, los comportamientos y el significado que las personas les atribuyen a diversas situaciones o acontecimientos. Al ser descriptivo pretende detallar la información que se recopila, Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) indican que, “los estudios descriptivos pretenden especificar las propiedades, características y perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis” (p. 108). En este caso, el estudio se enfoca en describir las experiencias que los alumnos normalistas de segundo semestre de la licenciatura en educación preescolar vivenciaron en un primer acercamiento a la enseñanza del inglés, bajo el rol de facilitadores, por tanto, su temporalidad es transversal, considerando que captura las opiniones de un grupo de personas en un momento específico.

Es aquí donde el método de estudio de casos múltiples interviene, ya que este considera la recolección de información sobre un grupo de individuos y la revisión de los casos es similar, de acuerdo con Yin (2013) estos diseños poseen mayor validez y puede ser utilizada como “una herramienta valiosa de investigación, y su mayor fortaleza radica, en que a través del mismo se

puede registrar y describir la conducta de las personas involucradas en el fenómeno estudiado” (Yin, 1984 citado en González, 2013, p. 140). El mismo autor recomienda para este método, la utilización de múltiples fuentes de datos y el principio de triangulación para dar validez a la investigación.

Las técnicas empleadas fueron la observación y entrevista, la primera para recolectar datos sobre el desarrollo de una clase en preescolar, así como del contexto en el que el alumno normalista llevaría a cabo la práctica, la cual se apoyó de un guion de observación como instrumento, además se obtuvieron videos de la aplicación de los insumos lingüísticos implementados. Por otra parte, se consideró una entrevista abierta para socializar la experiencia con los compañeros del grupo, el cual está conformado por un total de 26 alumnos participantes, que cursan el segundo semestre de la licenciatura en educación preescolar, plan 2022, en el Centro Regional de Educación Normal “Profr. Marcelo Rubio Ruiz”, ubicado en Loreto, B.C.S.

Por otra parte, la intervención se llevó a cabo durante el mes de mayo del año 2023, fecha correspondiente al segundo periodo de práctica del segundo semestre de la licenciatura en mención, donde los alumnos practicantes asistieron a los jardines de niños de la comunidad, con autorización previa de las docentes titulares de los grupos asignados para realizar la práctica, específicamente los docentes en formación usaron diversos insumos lingüísticos y estrategias apropiadas para los niños en edad preescolar, analizados y seleccionados con anterioridad en acompañamiento y supervisión de una docente de inglés experta, mismos que contemplaron posteriormente en sus planeaciones.

Para este método, el criterio de máxima validez (Saumure y Given, 2008, citado en Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018) implica que el investigador haya comprendido el significado profundo de las experiencias de los participantes y para ello se narran únicamente las experiencias auténticas que fueron analizadas bajo triangulación, considerando diferentes perspectivas teóricas, lo que permite también reforzar el criterio de credibilidad.

Resultado

Como parte del acercamiento a la enseñanza del inglés, se pudieron rescatar las experiencias de los alumnos normalistas al trabajar actividades en una de sus jornadas de práctica con alumnos de preescolar, bajo el rol de facilitador. Para tal fin, se precisó la revisión de textos con la intención de conocer cómo se enseña una lengua extranjera en la primera infancia, como referente para analizar insumos lingüísticos que pudieran ser utilizados por los alumnos de la escuela normal. Las canciones infantiles en inglés tuvieron gran importancia considerando el nivel educativo en el que se realizaría la práctica, cada alumno seleccionó el insumo que consideró con mayor pertinencia para el grupo de niños al que iba dirigido, tomando en cuenta la información recabada con anterioridad sobre el contexto en el cual estuvieron inmersos, la intervención que observaron de la educadora titular del grupo y las características específicas de los niños preescolares.

Posteriormente, los estudiantes de la licenciatura en educación preescolar diseñaron la planeación de actividades con elementos básicos, incluyendo una actividad introductoria, una de aprendizaje relacionada con los números, colores o con opuestos, para el momento de desarrollo y una actividad de cierre para finalizar y despedir la intervención. Considerando que la intervención sería en un lapso breve, aproximadamente de 20 a 30 minutos y que en el segundo semestre aún no diseñan planeaciones muy extensas. Este proceso fue acompañado y coordinado por la docente que imparte el curso de inglés en el segundo semestre de esta licenciatura.

Para la práctica, el docente en formación contó con los insumos necesarios que le permitieran desarrollar las actividades, llevaban en memoria y en su teléfono celular las canciones a utilizar y otros recursos, como imágenes impresas. Así mismo, recabaron información sobre la experiencia en este acercamiento a la enseñanza del inglés y grabaron su intervención. En este sentido, una alumna expresó que “los retos fueron grandes, primeramente, fue el aprender o memorizar las canciones en inglés, la pronunciación,

aprendernos los pasos, el ritmo porque algunas canciones iban rápidas, el tiempo y redactar una planeación”.

Al momento de compartir sus vivencias con el resto de los compañeros y preguntar *¿cómo fue tu experiencia con el acercamiento a la enseñanza del inglés durante tu jornada de práctica?* las respuestas fueron diversas, una alumna comentó que “los niños se aprendieron las canciones y se notaba el interés que tenían por aprender un nuevo idioma”, en otro de los casos se menciona que “los niños no accedían o no se tenía iniciativa para la participación en las actividades, pero durante los días se logró su participación” y otra alumna expresó “no se tenía una expectativa de cómo los niños iban a reaccionar ante las actividades”.

Otra de las opiniones referentes a esta experiencia fue que “en algunos jardines había niños que sí tenían un conocimiento más amplio sobre el inglés ya que eran llevados a clases particulares y gracias a esto eran los niños que más participación tuvieron al cantar, otro comentario fue que “los menores tenían mayor participación en las actividades e incluso lograban mencionar palabras de las canciones mediante su tiempo en el recreo”. Finalmente, un alumno expresó que “la aplicación de los cantos fue muy agradable, los menores tuvieron interés por las actividades aplicadas y esto sirvió de motivación”.

Considerando los resultados, los alumnos lograron expresar sus experiencias relacionadas al acercamiento a la enseñanza del inglés, que vivenciaron en la práctica del segundo semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar, consideran que fue un reto seleccionar y utilizar insumos lingüísticos, estos agradaron a los niños, quienes se mostraron participativos.

Discusión y conclusiones

Una vez analizados los resultados obtenidos, se hace la selección de algunas de las experiencias expresadas por los alumnos, las cuales se obtuvieron a través de la entrevista abierta y la observación, encontrando casos donde se menciona que los insumos lingüísticos utilizados, específicamente las canciones infantiles en inglés fueron pertinentes y agradables

para los alumnos, por ejemplo cuando se menciona que “los niños se aprendieron las canciones y se notaba el interés que tenían por aprender un nuevo idioma” o “la aplicación de los cantos fue muy agradable, los menores tuvieron interés por las actividades aplicadas y esto sirvió de motivación”, sin embargo, en otro de los casos se menciona que “los niños no accedían o no se tenía iniciativa para la participación en las actividades” y en otro se mencionó que “no se tenía una expectativa de cómo los niños iban a reaccionar ante las actividades”. En ambos casos se utilizaron las canciones infantiles como insumos, tal como menciona Hernández (1990) es necesario que se provea a los alumnos de materiales o recursos que propicien el aprendizaje, por otra parte, Coyle y Gómez (2014) sugieren el uso de las canciones, como un medio para desarrollar el aprendizaje del inglés. Por tanto, en la etapa preescolar, se considera pertinente utilizar canciones infantiles como insumo lingüístico para la enseñanza del inglés, es atractivo y motivador para los niños.

Los estudiantes normalistas experimentaron situaciones desafiantes en el acercamiento a la enseñanza del inglés, en un caso se expresa que “los retos fueron grandes, primeramente, fue el aprender o memorizar las canciones en inglés, la pronunciación, aprendernos los pasos, el ritmo porque algunas canciones iban rápidas, el tiempo y redactar una planeación.” Al respecto SEP (2003) establece que los alumnos normalistas deben tener dominio de comunicación en una lengua extranjera que les permita a su vez desarrollarla en sus alumnos, por otra parte los estudiantes crean conciencia de sus vivencias y se motivan a aprender cuando experimentan (Lindeman, citado por Knowles, 2006) y Entonces se puede decir que los docentes en formación no necesitan un nivel muy alto de dominio del inglés para propiciar el aprendizaje de esta lengua extranjera en los alumnos de preescolar, pues los niños muestran una gran capacidad para apropiarse gradualmente del mismo.

Los estudiantes normalistas lograron describir su primer acercamiento a la enseñanza del inglés con alumnos de preescolar, bajo el rol de facilitadores, derivada de la aplicación de actividades en las cuales utilizaron como insumos lingüísticos las canciones infantiles en inglés, principalmente.

Referencias

- Coyle, Y., y Gómez, R. G. (2014). Using songs to enhance L2 vocabulary acquisition in preschool children. *ELT Journal*, 68(3), 276-285. doi: 10.1093/elt/ccu015
- Despaigne, O. y Perea, R. (diciembre del 2021). *Neuroeducación y el aprendizaje de una lengua extranjera en la primera infancia*. <https://revista.sied.mdp.edu.ar/index.php/boletin/article/view/67/87>
- Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación. (2019). *Inglés. Inicio de la comunicación Básica*.
- Ellis, R. (2000). Task-based research and language pedagogy. *Language Teaching Research*, 4(3), 193–220. <https://doi.org/10.1177/136216880000400302>
- Gobierno del estado de México. (2022). Reglas de operación del Programa Nacional de Inglés para el ejercicio fiscal 2023. En *Diario Oficial de la Federación*. Recuperado de https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5676237&fecha=30/12/2022#gsc.tab=0 [07/09/2023]
- González, W. (2013). El estudio de casos: una vertiente para la investigación educativa. *Educere*, 17(56), 139-144.
- Greeno, J. G. (1991). Number sense as situated knowing in a conceptual domain. *Journal for Research in Mathematics Education*, 22(13), 170-218. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/356/35630150004.pdf>
- Hernández, J. (1990). El material como medio de aprendizaje y de relación pedagógica en la actividad física. *Apunts. Educación Física y Deportes*, (22), 23-30. Recuperado de https://revista-apunts.com/wp-content/uploads/2020/11/022_023-030_es-1.pdf
- Hernández-Sampieri, R., y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cualitativas, cuantitativas y mixtas*. Mc Graw Hill.

- Knowles, M. (2006). *Andragogía*. México: Oxford.
- López, R., y Rodríguez, K. (2017). Reflexiones del programa de extensión docente English for Kids de la Sede del Pacífico de la Universidad de Costa Rica. *Revista Educación*, 41(1), 1-15. doi: <https://doi.org/10.15517/revedu.v41i1.19285>
- Nominis. (2023). La importancia de la enseñanza de inglés en la educación preescolar. *Nominis Blog*. <https://nominis.es/blog/importancia-ensenanza-ingles-educacion-preescolar/>
- Programa Nacional de Inglés. (s. f.). *¿Qué es el Programa Nacional de Inglés (PRONI)?* | <http://educacion.chihuahua.gob.mx/proni/historia#:~:text=El%20PRONI%20inici%C3%B3%20en%202009,secundaria%2C%20a%C3%B1o%20en%20el%20que>
- Santa-María, S. (2015). *Enseñanza del Inglés en Educación Infantil desde una perspectiva lúdica*. [Tesis de maestría, Universidad de Valladolid]. Repositorio Facultad de Educación de Palencia. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/15864/TFG-L1014.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Yin, R. (2005). *Estudio de caso: planeamiento e métodos*. Porto Alegre, RS: Bookman.

El proyecto integrador transversal e interdisciplinario como estrategia para la formación docente

Maricela Hernández Montoya

maricela.hernandez@seiem.edu.mx

Escuela Normal Superior del Valle de México en Tlalnepantla

Elaine Turena Pérez Baltazar

elaine.perez@seiem.edu.mx

Escuela Normal Superior del Valle de México en Tlalnepantla

Manuel Aguado Castaño

manuel.aguado@seiem.edu.mx

Escuela Normal Superior del Valle de México en Tlalnepantla

Línea temática 2. Pedagogía y práctica docente en las escuelas normales

Resumen

La ponencia que se presenta contiene una experiencia entre los formadores en una de las escuelas normales del Estado de México, acerca de la implementación de lo que implica un Proyecto Integrador, Transversal e Interdisciplinario a mediano plazo, en tres líneas de acción: Como estrategia metodológica de enseñanza-aprendizaje en el aula, como proceso de investigación formativa y como estrategia para el desarrollo del pensamiento crítico, elementos sustantivos para el desarrollo del perfil de egreso normalista en las tres licenciaturas que se imparten en la escuela Normal Superior del valle de México en Tlalnepantla.

Su propósito fue realizar un proceso reflexivo sobre esta propuesta metodológica como un dispositivo de formación entre los alumnos normalistas y para ello se desarrolló un estudio exploratorio a partir de la aplicación de un formulario en línea en la que participaron los docentes

de la institución para recuperar experiencias que tienen desde hace 5 años sobre ello, presentándose algunos datos que muestran aspectos sustantivos acerca de sus perspectivas. Fueron utilizados algunos referentes sobre lo que implica un proyecto, la transversalidad y la interdisciplinariedad desde varios referentes teóricos.

Palabras clave: proyecto integrador, multidisciplinariedad, transversalidad, formación docente, dispositivo de formación.

Planteamiento del problema

Sin duda en la segunda década del siglo XXI se demanda que las escuelas de educación superior y en particular que la normales formen estudiantes con capacidad de pensar por sí mismas para tomar decisiones en su ámbito profesional y personal, bajo un sentido humanista, comprometidos con su comunidad y con responsabilidad social para contribuir a la construcción y desarrollo de una sociedad justa, inclusiva y democrática tal como le establece la Ley General de Educación Superior 2021, Sección Tercera Artículo 31; por tanto es importante mencionar que para la Escuela Normal Superior del Valle de México en Tlalnepantla, estos preceptos solamente confirmaron lo que ya se tenía planteado desde hace cinco años, en su proyecto institucional “Esculpiendo la escuela que queremos ser” por lo que la Ley General vino a dar certeza a las acciones que se realizaban con antelación en la escuela, conforme a los planes de estudio 2012 y 2018 que se han implementado en tres licenciaturas, educación preescolar, primaria y secundaria en su Licenciatura en Enseñanza y aprendizaje de la Formación Ética y Ciudadana.

Si bien, el Plan de Estudios 2012 de las escuelas normales en México tenía un enfoque basado en competencias entendidas como el

[...] desempeño que resulta de la movilización de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, así como de sus capacidades y experiencias que realiza un individuo en un contexto específico, para resolver un problema o situación que se le presente en los distintos ámbitos de su vivir (2012),

y el Plan de Estudios 2018 un enfoque centrado en el aprendizaje, que reconoce la capacidad del sujeto de aprender a partir de sus experiencias y conocimientos previos, lo que implica una “mediación pedagógica que involucra una actividad coordinada de intención-acción-reflexión entre los estudiantes y el docente” (p. 10).

Sin embargo, en la implementación de dichos planes de estudio a partir de una autorreflexión de su práctica identificaron que continuaban presentándose prácticas hacia de lo que denominó Freire como una educación bancaria en donde la mayoría de los estudiantes asumieron un rol de receptores del conocimiento, y los docentes en su intervención generaban aprendizajes fragmentado y poco significativos lo que definitivamente no contribuía al desarrollo de competencias profesionales, genéricas y específicas planteadas en ambos planes de estudio, y ello dificultaba a los estudiantes enormemente elaborar proyectos de intervención en su práctica profesional congruentes con los planes de estudio para la educación básica, así como la producción del documento recepcional con propuestas innovadoras – creativas; de aquí que el colectivo docente se planteó algunas interrogantes tales como: qué hacer para transformar sus prácticas docentes y promover la transformación hacia un aprendizaje significativo más significativo entre sus estudiantes? ¿Qué estrategia metodológica permitirá a los formadores promover y dinamizar las habilidades investigativas y metacognitivas para la resolución de problemas y toma de decisiones? ¿Cómo formar docentes que resignifiquen sus saberes desde un enfoque integral, inclusivo e intercultural situado en sus procesos de construcción de saberes?

Marco teórico

Ante la problemática que se presentaba entre los estudiantes normalistas de la ENSVMLA para fortalecer su perfil de egreso, una de las propuestas a implementar fue recuperar la propuesta metodológica propuesta en las escuelas normales desde lo denominado como Proyecto integrador desde el cual se propuso cristalizar los saberes de las competencias profesionales propuestos en los planes de estudio de las distintas licenciaturas, y que por el proceso complejo

que implica en la evaluación sumativa se le otorga un 50% de la acreditación de cada uno de los cursos.

Para llevar a la práctica este proceso metodológico realizaron espacios de diálogo para realizar intercambios sobre la interpretación que cada uno daba a lo que implicaba el Proyecto Integrador como proceso formativo para los futuros docentes.

Esta situación generó entre los formadores la necesidad de analizar conceptualmente a mayor profundidad lo que implica un Proyecto Integrador, formulándose algunas preguntas como las siguientes: ¿en qué consiste un proyecto integrador? Y ¿cómo se concreta?

Para ello se revisó la propuesta de Rivas y Ravelo (2009) para analizar el concepto de un proyecto, quienes señalaron que epistemológicamente el término:

[...] proviene de los verbos latinos *proicere* y *proiectare*, que significa arrojar algo hacia adelante, por lo que en estos términos proyecto es pensar en algo o tener la disposición de hacer algo que conlleva a una meta o particularmente a un logro (p. 10).

Ampliando la definición *Proicere* y *Proiectare*, el proyecto se compone de actividades articuladas y coherentes para alcanzar un objetivo, generalmente el objetivo es solucionar un problema académico, mediante una metodología definida; por otro lado, Hewitt (2007) concibe al proyecto integrador como una estrategia pedagógica, sustentada en el paradigma sociocultural y en el aprendizaje significativo de Ausubel, a partir de estos paradigmas define al docente como un mediador del aprendizaje quien basa la enseñanza en el descubrimiento, de tal manera que:

[...] los alumnos aprenden a medida que experimentan y consultan la bibliografía disponible, analizan la información nueva con la lógica del método científico de la disciplina y deducen sus propios conocimientos (Hewitt, 2007, p. 236).

Por lo tanto, el proyecto integrador se convierte en un ejercicio investigativo académico, que realizan los estudiantes para reconstruir e integrar los saberes a aprender en forma

significativa durante un curso, entre las habilidades que han desarrollado los estudiantes de la Universidad San Buenaventura en Bogotá se encuentran: Aprender a seleccionar información, integrarla e interpretarla integrar los distintos saberes que hacen parte, y son necesarios para responder al núcleo del problema en cada uno de los niveles de formación universitaria, además el proyecto integrador de acuerdo a Hewitt, 2007, fortalece el desarrollo del pensamiento crítico, la comunicación oral y escrita, la capacidad de análisis, habilidades metacognitivas como la planeación, la argumentación, pero principalmente la solución de problemas y la toma de decisiones.

Sin embargo, en las mallas curriculares de las escuelas normales del Plan 2018 se propone al proyecto integrador como parte de una evaluación que integra los distintos cursos de un semestre en la malla curricular, por lo que el modelo que plantea Hewitt, 2007, solamente es útil para un curso y se focaliza en el desarrollo académico, mientras que los planes de estudio 2012 y 2018 se centran en el desarrollo de competencias para potencializar el desarrollo integral del estudiante.

Por otro lado, existe una propuesta sobre un proyecto integrador interdisciplinario propuesta por Suárez, Martínez y Lara (2018), que surge ante la necesidad de transformar una concepción esencialmente disciplinar de la ciencia en las prácticas universitarias, para reorientarla hacia un proceso formativo integral, de tal suerte que el problema que se presenta desde las experiencias de profesores de algunas universidades del Ecuador es la fragmentación del proceso de conocimiento, de tal manera que Suárez, Martínez y Lara (2018) plantean como pregunta de investigación ¿Cómo puede materializar la universidad ecuatoriana la concepción interdisciplinaria en los proyectos integradores en aras de la formación de un profesional que se desempeñe exitosamente en la solución de problemas que caracterizan la sociedad moderna? Y al respecto su colaboración fue considerarlo como:

Una metodología de trabajo interdisciplinar para el desarrollo de los proyectos integradores, que propicie la imbricación consciente y planificada de las diferentes disciplinas correspondientes al período académico en cuestión, en la formación de las

competencias respectivas para la solución integrada de los problemas profesionales abordados (p. 4).

La construcción del proyecto tiene diversas fases donde destacan el comprender conceptualmente, la interdisciplinariedad y contextualización en los proyectos integradores, expresión por excelencia de la visión interdisciplinar y exigencia de la enseñanza-aprendizaje en la universidad ecuatoriana.

De aquí entonces que entenderemos como interdisciplinariedad, a partir de las aportaciones como la de Touriñan (2015) que la definen como “la integración debe ocurrir entre las diferentes asignaturas del ciclo, de manera horizontal, con niveles de sucesión adecuados” consolidando a la vez una concepción interdisciplinaria por parte de los profesores quienes guían la construcción de saberes inter y transdisciplinares. como resultado de la visión mesoaxiológica (p. 8).

Por otra parte, autores como Suárez, Martínez y Lara (2018) mencionan que existen ciertos factores necesario para concretar un proyecto integrador interdisciplinario, el medular consiste en entender el proyecto como una

[...] una estrategia didáctica que consiste en un conjunto articulado de actividades para resolver uno o varios problemas del contexto, lo que implica un trabajo colaborativo a través del fomento de una comunicación interpersonal, para que los estudiantes desarrollen una o varias competencias del perfil de egreso (Tobón, 2013).

La propuesta ecuatoriana, se acerca a la visión con la que coincide esta institución formadora de formadores desde lo que planteado por Martínez (2018) quien propone como Proyecto Integrador, Transversal e Interdisciplinario (PITI) en la Educación Superior desde tres funciones sustantivas: cómo estrategia metodológica, como estrategia de investigación formativa y como estrategia para el desarrollo del pensamiento crítico, estas tres funciones coinciden con el Proyecto institucional de la escuela ENSVMTIal. “Esculpiendo la escuela que queremos ser”, además Martínez menciona que el proceso tridimensional globalización-

desarrollo y occidentalización ha ampliado la brecha entre los países generando enormes brechas entre los países, por lo que Martínez (2018) plantea: “La necesidad de asumir la globalización de manera crítica y propositiva, donde la universidad se pregunte constantemente sobre el ¿qué?, ¿por qué? ¿cómo? ¿dónde? ¿con qué? y ¿para qué? de los procesos y resultados educativos” (p. 15).

De acuerdo con lo anterior es tarea de la educación superior desarrollar el pensamiento crítico, pasando por procesos de interpretación, argumentación, reflexión por lo que el proyecto integrador Transversal e interdisciplinario (PITI) es una estrategia que desarrollará paulatinamente este pensamiento durante el proceso formativo de cuatro años normalistas.

A partir de los referentes teóricos analizados, se diseñó la estrategia para la implementación de Proyectos integradores con un carácter interdisciplinario transversal en la ENSVMTlal, con la participación de todos los estudiantes y académicos de la institución.

Se estableció que efectivamente el proyecto integrador es una estrategia didáctica sustentada en el paradigma sociocultural y en el aprendizaje significativo, pero su función no solamente es integrar en forma horizontal los diferentes cursos de un semestre, el proyecto integrador tiene relevancia en tanto sea Transversal e Interdisciplinario, porque esta condición permite además de la integración de saberes una intersección de éstos, mediante el diálogo reflexivo planteado por Freire y de Zubiría.

Además, considerando que la apropiación del conocimiento parte siempre del análisis de la realidad que se vive, pero analizándola desde diferentes dimensiones y niveles de profundidad de acuerdo con los cursos que integran un semestre para un grupo en particular, se ha decidido que para la elaboración de los proyectos integradores es indispensable que el colegiado de cada grupo realice un análisis de los cursos que se trabajarán considerando los propósitos, el nivel de inserción, además reconocer las características del grupo, tanto en lo cognitivo como en lo profesional, social y socioemocional, a este proceso le denominamos en

palabras de Tobón desde un enfoque socioformativo, identificar el contexto problematizador, base de la planeación del proyecto integrador.

A partir del contexto problematizador de cada grupo, fue posible comprender los obstáculos o fortalezas que ha tenido el grupo durante su proceso formativo, además permitirá establecer cómo las mentes de los estudiantes aprehenderán haciendo uso desde los primeros semestres de la investigación como dispositivo heurístico que permita la comprensión de la complejidad del mundo, de ahí que la escuela propone que mediante el PITI, los formadores de formadores logren articular los diversos cursos para ampliar la posibilidad de un aprendizaje significativo, y el desarrollo competencial del estudiante.

Se ha pretendido que con el recurso del PITI se convierta en la oportunidad de colocar a la mesa una formación integral haciendo participe activo al estudiante y al docente donde ambos aprenden a pensar, analizar, y tomar decisiones a partir de un contexto real y, Conforme lo establece la Estrategia Nacional de Mejora de las escuelas Normales (2019) se generen procesos pedagógicos que trasciendan la transmisión de información, para formar docentes que sean constructores de conocimientos y de experiencias significativas, en un acto ético basado en el principio que quien enseña aprende porque retoma los saberes contextualizados de sus estudiantes (p. 9) de tal manera que un elemento sustantivo en el PITI son las prácticas profesionales, porque movilizan el conocimiento aprehendido en el semestre para diseñar su proyecto de intervención innovador, conforme al nivel de inserción establecido para cada semestre en la malla curricular, lo que implica que el colegiado de cada grupo reconozca la función de las prácticas profesionales en el semestre y licenciatura para contemplarlas en el PITI. Este, de acuerdo con Martínez (2018),

[...] también es una estrategia de investigación formativa, porque constituye el escenario pedagógico, a través del cual el educando es capaz de aprender y aprehender las herramientas epistemológicas, metodológicas, teóricas, conceptuales y prácticas del saber disciplinar, asumiendo con ello una posición interpretativa, argumentativa y propositiva de la realidad que se estudia (p. 115).

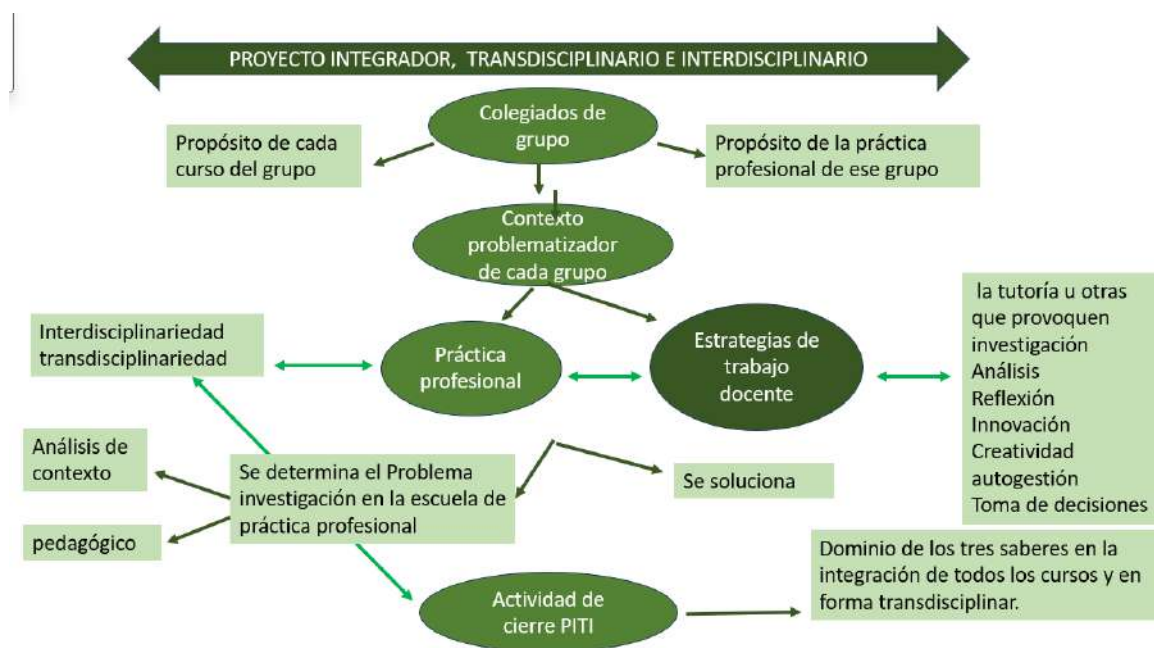
La ENSVMTIal. considera que la investigación es elemento clave para provocar el interés, involucramiento, y gusto por el estudio en tanto activa el cerebro, moviliza las neuronas porque se investiga mediante el planteamiento de preguntas que generan conocimiento, nuevas interrogantes centradas en las problemáticas que se viven en la escuela de práctica profesional, de ahí que la normal propone un PITI que establezca momentos de investigación, socialización, aplicación y reflexión durante el proceso de aprendizaje, para tal efecto se establecen problemáticas a indagar durante las prácticas profesionales, por ejemplo para los estudiantes de los primeros semestres, los colectivos en apego al Plan de estudios vigente plantean determinadas preguntas que les permitan establecer ¿cuáles son las dimensiones de gestión de la escuela de práctica profesional? ¿cuál representa un área de oportunidad para la mejora y por qué?, ya para los semestres intermedios se comienza a detectar ¿cuál es el problema pedagógico que presenta el grupo? Y si su intervención contribuyó a atenderlo bajo otros paradigmas el problema o lo amplió más, finalmente para los semestres finales los estudiantes realizan todo un proyecto de investigación para determinar ¿cuál es el problema pedagógico que presenta el grupo? ¿cuáles son los factores que contribuyeron a su existencia? Y ¿cómo atenderlo mediante una intervención reflexiva, innovadora, apegada a los principios de la educación establecidos en el Artículo Tercero Constitucional, así como al Plan de estudios vigentes para la educación básica.

Finalmente, el PITI es considerado como estrategia para el desarrollo del pensamiento analítico, crítico y heurístico, y por supuesto no podría ser de otra manera porque si el colegiado genera ambientes de aprendizaje interdisciplinario y transdisciplinario, a partir de las características del grupo, donde en el día a día el estudiante investiga, moviliza sus saberes apropiados en los diferentes cursos y en la educación informal para analizar, reflexionar, reconstruir saberes, fortalecer competencias de diferente orden, propone nuevas formas de intervención pedagógica en la escuela de prácticas, entonces durante el proceso va desarrollando diferentes niveles del pensamiento crítico. Con la finalidad de valorar el dominio de los tres saberes, la escuela realiza una actividad al final de cada semestre, denominada

presentación de los proyectos integradores, ésta es planeada por el colegiado desde el inicio del semestre a partir del contexto problematizador y las estrategias de solución planteadas por el colegiado.

Es importante mencionar que el PITI que se ha construido hasta el momento en la ENSVMTLA., tiene como eje articulador las prácticas profesionales, en sus diferentes modalidades de profundización, porque conforme a estas se realiza en una investigación que permite detectar la problemática, a partir de ésta se movilizan los saberes de cada curso para investigar, identificar problemas y propuestas apegadas a los Planes vigentes para educación básica, en forma esquemática la propuesta que está llevando a cabo la ENSVMTLAL que es la siguiente:

Figura 1. Modelo de desarrollo del proyecto integrador de la ENSVMTIa 2023



Fuente: Elaboración Propia.

Metodología

Para recuperar las experiencias de los formadores de la ENSVMTLA respecto a los significados que ha tenido sobre sus experiencias sobre el Proyecto Integrador como recurso metodológico, se elaboró un estudio de tipo exploratorio en el que se empleó un formulario en línea en el que se diseñaron algunos ítems que tienen que ver con el imaginario que tienen los formadores normalistas relacionados con el proyecto integrador desde la experiencia, considerando aspectos epistemológicos y metodológicos que recuperan su perspectiva y experiencia sobre este dispositivo formativo que de alguna manera ha apoyado el desarrollo de saberes pedagógicos entre los estudiantes.

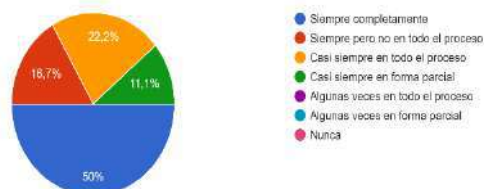
Se aplicó un formulario en línea con 15 ítems el cual permitió sistematizar los datos que arrojó información que permitió recuperar datos relevantes para el estudio exploratorio propuesto para generar procesos de autorreflexión que les sirvan de base para reorientar procesos formativos entre los estudiantes normalistas repensando nuevas formas de intervención pedagógica.

Resultado

Como parte de la recuperación de resultados, se aplicó un cuestionario a los académicos de la institución, para conocer su opinión y sugerencias para la mejora del mismo. El Proyecto integrador se ha concretado en la ENSVMTLA, con la participación de todos los docentes, aunque con diferentes niveles de involucramiento como se aprecia en la figura 2.

Figura 2. Niveles de participación en el proyecto integrador de la escuela

4. Considera que con su participación se ha colaborado en el diseño, desarrollo e implementación del proyecto integrador interdisciplinario?
18 respuestas

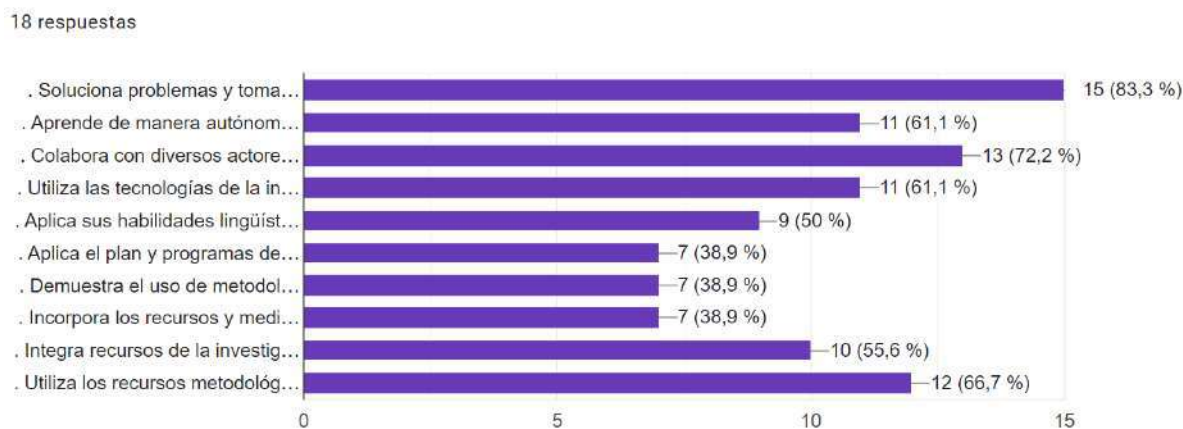


En cuanto al conocimiento del colectivo docente sobre lo qué es un proyecto integrador interdisciplinario, las respuestas indican que el 100% tienen un conocimiento general, pero existen diferencias en ubicarlo como una estrategia, una metodología o una actividad, sin embargo, en cuanto al propósito de éste resulta significativo que los académicos no emiten una definición única, pero al reunir los enunciados aportados existen puntos en común, que al leerlos conforman el propósito del proyecto integrador interdisciplinario, en tanto para algunos el propósito es contribuir al desarrollo de diferentes competencias y ponerlas a prueba en alguna actividad, lo que implica unir la práctica con la teoría, reforzar la áreas de oportunidad del estudiante.

En cuanto al beneficio percibido en la implementación del proyecto integrador interdisciplinario destaca el hecho de que los docentes consideran que favorece efectivamente el desarrollo de competencias, la integración de conocimientos y saberes, otros mencionan que permite fomentar la creatividad, autogestión, el uso de las tecnologías, pero sustantivamente se están formando de manera integral, desarrollan un pensamiento analítico crítico, se convierten en protagonistas de su propio aprendizaje.

Respecto a las competencias profesionales y genéricas que se fortalecen con el proyecto integrador el 83% considera que la que más se favorece es la relativa a solucionar problemas y toma decisiones utilizando su pensamiento crítico y creativo, como se aprecia en la figura 2.

Figura 3. Competencias que favorece el proyecto integrador interdisciplinario



Por otro lado, el 60 % de docentes considera que el proyecto integrador Transversal e interdisciplinario permite solucionar el problema contextualizador.

Respecto a los problemas que han enfrentado durante la operatividad del proyecto destaca la falta de organización, comunicación entre el colectivo, tiempo para realizar el seguimiento al proceso, reconocer la organización de los tutores y el área académica han impulsado la realización exitosa de los proyectos.

Ante la pregunta sobre ¿qué sugerencias harías para participar en este proyecto integrador transdisciplinar, interdisciplinario? Las respuestas se centraron en una mayor organización y compromiso, plantear claramente los objetivos, fortalecer el trabajo colaborativo, proponen realizar una reunión al término de cada unidad de aprendizaje, establecer roles y responsabilidades, utilizar las TICS, TACS, para que sean propuestas innovadoras, mayor trabajo en la comprensión del proyecto integrador transversal interdisciplinario analizando las bases epistemológicas, teóricas y prácticas.

Es importante mencionar que los docentes consideran que entre los proyectos más completos se encuentran: El museo del juguete y pueblos mágicos, Revista digital, Feria intercultural ética y ciudadana, Rally pedagógico, mesas de diálogo, porque los estudiantes han logrado integrar sus conocimientos, demostrar análisis y reflexión ante los retos

planteados, han aprendido a mirar la práctica profesional desde el conglomerado de conocimientos integrados, van más allá de los cursos en tanto los conocimientos apropiados en las escuelas de prácticas, son movilizados, puestos a debate.

Discusión y conclusiones

En los últimos cinco años entre los formadores de la ENSVMTIa se ha establecido un debate amplio respecto al proceso metodológico para implementar el Proyecto Integrador Transversal e Interdisciplinario, ya que ha sido difícil romper con la perspectiva del enfoque positivista y disciplinario que ha prevalecido en la formación de los formadores, sin embargo a partir de los espacios de dialogo e intercambio de experiencias poco a poco se ha ido considerando al PITI como un dispositivo que integra saberes, desarrolla la autogestión y fomenta la creatividad a partir del desarrollo de un pensamiento heurístico, analítico y crítico.

Aunque como debilidad hay un aspecto de llamar la atención que la mayoría considera que los proyectos escasamente abordan los contenidos del plan de estudios lo cual se deduce que no favorece a su dominio, sin embargo, se reconoce que como dice Martínez (2018) se ha implementado como una estrategia de investigación formativa.

Dispositivo heurístico que permita la comprensión de la complejidad del mundo, de ahí que la escuela propone que mediante el PITI como un dispositivo formativo que desarrolla un pensamiento heurístico y dinamiza el desarrollo de competencias.

Ahora bien, en lo que corresponde a las reconsideraciones que ha dejado la práctica de esta experiencia los formadores de la ENSVMT la reconocen que tal como lo propone Zubiria, la metodología del PITI, implica el fomento del diálogo reflexivo acerca de lo que implica en sí mismo y como dispositivo formativo.

Se reconoce que ha resultado un reto reconocer lo que implica la integralidad, transversalidad e interdisciplinariedad que implica reconocer que este tipo de proyectos consideran una realidad compleja y en movimiento, por lo que ha de repensarse de manera colegiada la manera de concretarlos. Y aunque no se expresa de manera abierta para tener

congruencia con este enfoque holístico hace falta la mirada de los estudiantes que complemente la mirada respecto a las potencialidades que puede tener el PITI.

Referencias

- Hewitt, N. (2007). *El proyecto integrador: Una estrategia pedagógica para lograr la integración y la socialización del conocimiento*. Recuperado de https://www.academia.edu/69051062/El_proyecto_integrador_una_estrategia_pedag%C3%B3gica_para_lograr_la_integraci%C3%B3n_y_la_socializaci%C3%B3n_del_conocimiento
- Martínez, K. M. (2018). *Aproximaciones teóricas sobre un Proyecto Integrador, Transversal e Interdisciplinario (PITI) en la educación Superior*. Recuperado de <https://investigaciones.uniatlantico.edu.co/revistas/index.php/CEDOTIC/article/view/1972/2289>
- Rivas, V. y Revelo, C. (2007). *El Proyecto integrador como proceso investigativo en el aula*.
Recuperado de <https://dspace.palermo.edu/ojs/index.php/actas/article/download/2935/4303/>
- Secretaría de Educación Pública. (2012) *Acuerdo No. 649 por el que se establece el Plan de estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria*. Recuperado de https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5264718&fecha=20/08/2012#gsc.tab=0
- Secretaría de Educación Pública. (2018). *Acuerdo No. 14/07/18 por el que se establecen los planes de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica*.
- Suárez, N., Martínez, A., y Lara, D. G. (2018). *Interdisciplinariedad y proyectos integradores: un desafío para la universidad ecuatoriana*.
- Touriñán-López, J. M. (2015). *Pedagogía mesoaxiológica y concepto de educación*. En <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7835037.pdf>

Propuestas innovadoras en los procesos de enseñanza - aprendizaje en el jardín de niños

Iveth pioquinto torres

ivethpioquintotorres@gmail.com

Normal de Ixtapan de la sal

Andrea Gómez Carrillo

Normal de Ixtapan de la sal

Raymundo Ladislao Carrera Bahena

Normal de Ixtapan de la sal

Línea temática 3. Formación docente, culturas digitales y tecnologías educativas

Resumen

El objetivo de la ponencia es dar a conocer de qué manera impacta la creación de propuestas innovadoras en la construcción de aprendizajes de alumnos de educación preescolar, a través de investigación-acción, la valoración de la práctica docente, el reconocimiento de los retos que se enfrentan en ella y la importancia de mantenerse actualizado para generar nuevos ambientes de aprendizaje. Es un trabajo parcial de investigación con un enfoque cualitativo y un método de investigación-acción, integrado por técnicas de observación y la entrevista semiestructurada.

Palabras clave: innovación, práctica docente y procesos de enseñanza-aprendizaje, jardín de niños.

Planteamiento del problema

En la práctica docente se aplican diversas estrategias de enseñanza que favorecen el trabajo en el aula, esto implica enfrentar retos que demandan la búsqueda, transformación e innovación de los conocimientos que se han adquirido durante el estudio de teorías y metodologías de

aprendizaje. Es importante reflexionar sobre las acciones y situaciones que se viven en la práctica porque permite reconocer ¿qué estoy haciendo para que los alumnos aprendan? y ¿qué otras estrategias impulsan el desarrollo de competencias, habilidades, aptitudes y aprendizajes que contribuyan a mejorar la intervención con el grupo?

Plantear y dar respuesta a las preguntas producen un proceso difícil de acción debido a que involucra un rediseño de actividades y situaciones didácticas. Por esta razón, durante la planificación se generan ideas erróneas como: continuar trabajando con estrategias que han brindado los resultados esperados a lo largo de los años, puesto que, hay una interrogación latente por no saber qué sucederá si las adecuaciones o transformaciones realizadas serán productivas o generarán nuevos obstáculos.

Lo anterior provoca que se pierda de vista lo significativo que es la innovación en la práctica, puesto que no se trata de un simple cambio, sino de una transformación o ruptura de esquemas, como lo establece la UNESCO (2016), lo cual conlleva la reconstrucción de actividades, materiales y situaciones didácticas con las que se interviene, para que se refleje “en el enfoque mismo de la educación, en el rol del docente, en las estrategias de enseñanza centradas en el aprendizaje” (UNESCO, 2016, p. 14) y en los ambientes donde interactúan los estudiantes.

Analizar los aspectos sobre ¿en qué consiste realmente la innovación?, generó los siguientes planteamientos: en prácticas e intervenciones pasadas no se incluyeron, de manera continua, estrategias que utilizaran y compararan diversos recursos que fomentaran la innovación en el aula, por ende, la transformación y el rediseño de situaciones didácticas produjeron poco impacto en el proceso de aprendizaje de los alumnos. Reflexionar ambos aspectos, detonó la siguiente pregunta: ¿de qué manera impactará la creación de propuestas innovadoras en el proceso de enseñanza-aprendizaje?

Para responder a ello, se diseñaron distintas situaciones didácticas, en las cuales se innovó el proceso de enseñanza a través de actividades, materiales, organización y espacios

de intervención, para favorecer el proceso de aprendizaje de los alumnos de 2º “A”, del jardín de niños “Pablo Moncayo”, de la comunidad de Llano Grande, Coatepec Harinas.

Supuesto

Innovar las prácticas tendrá un impacto en la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos de 2º “A” del jardín de niños “Pablo Moncayo”.

Objetivo General

- Analizar la importancia de innovar las prácticas como un proceso favorable para la enseñanza y el aprendizaje del grupo de 2º “A” del jardín de niños “Pablo Moncayo”.

Objetivos Específicos

- Reconocer y explicar la importancia de innovar los procesos de enseñanza-aprendizaje para la intervención en el aula.

Marco teórico

La investigación pretende analizar y reconocer la importancia de innovar las prácticas como un proceso favorable para la enseñanza y el aprendizaje, por lo tanto, las categorías que engloba son: “procesos de enseñanza-aprendizaje” e “innovación en la práctica docente”.

Procesos de enseñanza-aprendizaje

Zabala (2000) expone que en los procesos de enseñanza-aprendizaje, la psicología y la didáctica están interrelacionadas, a tal punto que es difícil responder “[...] a la pregunta de cómo enseñar, objeto de la didáctica, si no sabemos cómo se producen los aprendizajes” (p. 20). Por ello, no pueden separarse ambos procesos, puesto que, para que el docente trabaje en el aula debe considerar “los niveles de desarrollo, los estilos cognitivos, los ritmos de aprendizaje, las estrategias de aprendizaje, etc., [...] para precisar las pautas que hay que tener en cuenta al tomar las decisiones didácticas” (Zabala, 2000, p. 20).

Además, “La concepción que se tenga respecto a la manera de realizar los procesos de aprendizaje constituye el punto de partida para establecer los criterios que han de permitirnos tomar las decisiones en el aula.” (Zabala, 2000, p. 20), es decir, contemplar todo lo que puede influir en el desarrollo de los alumnos, ayuda a conocer qué estrategia, actividad, situación o metodología, favorecerá la construcción de aprendizajes gracias a los espacios y experiencias que el docente propicie.

Es importante reconocer que la unidad básica del proceso enseñanza-aprendizaje, como establece Zabala (2000), son las actividades o tareas como “por ejemplo: una exposición, un debate, una lectura, una investigación bibliográfica, una toma de notas, una acción motivadora, una observación, una aplicación, una ejercitación, el estudio, etc.” (p. 15). Asimismo, para hacer más significativas las actividades en este proceso, se deben crear secuencias de actividades o secuencias didácticas para poder analizar la práctica, puesto que “permitirá el estudio y la valoración bajo una perspectiva procesual que incluya las fases de planificación, aplicación y evaluación” (Zabala, 2000, p. 16).

Innovación en la práctica docente

De acuerdo con la UNESCO (2016), lo que ha provocado que la innovación forme parte de la educación se debe a “los cambios que vive la sociedad en el conocimiento, la tecnología, la información, los nuevos lenguajes, la comunicación y la investigación” (p. 11), dado que es fundamental, que tanto las escuelas como los que forman parte de ella, adecuen el trabajo a la época en la que se desarrollan los niños. Desde años pasados se ha involucrado a partir de dos vertientes “por una parte, con la incorporación de las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la Educación y, por otra, con el protagonismo de las instituciones educativas y docentes en el cambio ‘desde abajo’” (UNESCO, 2016, p. 13).

Es necesario reconocer que la innovación, requiere implementar situaciones de juegos, experimentos, o el uso de las TIC, también demanda el empleo de diferentes estrategias de enseñanza para poder considerarse como un recurso didáctico para favorecer la enseñanza,

puesto que, al emplearlas han de contribuir con “elementos práctico-pedagógicos que se realizan en el interactuar de los docentes y alumnos para generar ambientes significantes que generen aprendizajes significativos mediante la interacción lúdica” (Gutiérrez y Gómez, 2018, p. 2).

En la práctica docente la innovación se presenta como:

[...] un medio para mejorar y abordar situaciones educativas de forma diferente a las usuales, donde la participación y la aceptación de quienes se involucren en ella, será un aspecto imprescindible para que se convierta en una experiencia innovadora. De acuerdo con lo anterior, la innovación en el campo educativo supone un esfuerzo deliberado y planificado, donde se parte de reconocer aquello que se pretende cambiar; se tiene una clara intencionalidad, además de establecer de manera explícita sus motivaciones para el desarrollo de la práctica innovadora (Canedo, 2018, p. 10).

Por último, es importante destacar que las prácticas innovadoras, como establece el INEE (2017; citado en Canedo, 2018) son un:

conjunto de acciones que se realizan para contribuir al logro de los aprendizajes esperados planteados en los programas de estudio, a fin de mejorar una situación específica de la convivencia en el aula o en el centro escolar, o en la gestión pedagógica; a través de la incorporación de elementos o de procesos que sean originales o novedosos en el contexto específico en que se planearon y llevaron a cabo (p. 9).

Metodología

La investigación se desarrolló con los alumnos de 2º “A” del jardín de niños “Pablo Moncayo”, de la comunidad de Llano grande, Coatepec Harinas. En ella se empleó el método de investigación-acción porque este tipo de investigación “se puede considerar como un término genérico que hace referencia a una amplia gama de estrategias realizadas para mejorar el sistema educativo y social” (Latorre, 2005, p. 23).

El propósito fundamental de la investigación-acción no es tanto la generación de conocimiento como el cuestionar las prácticas sociales y los valores que las integran con la finalidad de explicitarlos. La investigación acción es un poderoso instrumento para reconstruir las prácticas y los discursos (Latorre, 2005, p. 27).

Además, se utilizó la modalidad “práctica” de la investigación-acción, porque involucra la [...] transformación de la conciencia de los participantes así como cambio en las prácticas sociales. La persona experta es un consultor del proceso, participa en el diálogo para apoyar la cooperación de los participantes, la participación activa y las prácticas sociales (Latorre, 2005, p. 30).

Se utilizó la técnica de observación participante a través del diseño y aplicación de situaciones didácticas que pretendían innovar la práctica docente mediante el uso de nuevas actividades, ambientes de aprendizaje y metodologías, se consideraron estos recursos por los aspectos analizados en el diagnóstico del grupo y la reflexión de prácticas anteriores. También, se aplicaron entrevistas semiestructuradas a cada alumno, las cuales parten de los criterios de evaluación establecidos en las guías de observación elaboradas para evaluar la participación de los pequeños en la intervención.

Situaciones didácticas aplicadas

En cada secuencia se implementaron distintas estrategias que involucraron la innovación de actividades, la organización del grupo, las metodologías de aprendizaje y la manera en que el grupo podía participar. En la Tabla 1, se presentan las situaciones didácticas clasificadas en tres apartados, con el fin de explicar qué actividades o momentos generaron la innovación en la práctica:

Tabla 1. Clasificación de las Situaciones Didácticas (SD):

INNOVACIÓN EN LAS ACTIVIDADES	INNOVACIÓN EN LA ORGANIZACIÓN DEL GRUPO	INNOVACIÓN EN LAS METODOLOGÍAS DE APRENDIZAJE
<p>-SD. “Científicos locos”: a través de la elaboración de un cuadro POE, los alumnos mencionaron sus supuestos e hipótesis sobre lo que pasaría en un experimento. Para ello, el aula se convirtió en un laboratorio.</p> <p>- SD. “¿De dónde salen los colores?”: los pequeños experimentaron las sensaciones, texturas y colores que se obtienen al mezclar la pintura, para ello, se colocaban pintura en una mano y la chocaban con un compañero, con el objetivo de compartir y plasmar sus resultados en una cartulina.</p> <p>-SD. “Las pulgas de Tobi”: a través del juego con palomitas de maíz, los alumnos contaron colecciones. Se les dictaba una cantidad y ellos colocaban en un plato las palomitas de maíz solicitadas, posteriormente debían sustraer otra cantidad y así contar lo que tenían en su plato.</p>	<p>-SD. “Anécdotas terroríficas”: la organización consistió en sentar a los alumnos en círculo (quitando mesas y sillas), simulando un campamento donde se colocaron sonidos del bosque, compartieron sus anécdotas y comieron bocadillos.</p> <p>-SD. “Mensajito de amor”: al inicio se colocaron las sillas como si fuera un teatro y se adaptó un espacio para poder contar un cuento con títeres de palo. Al final, se unieron todas las mesas para formar una sola. De esta manera los alumnos podían observar a todos sus compañeros y compartir su material de trabajo.</p>	<p>-SD. “¿En qué trabaja mamá y papá?” e “Imitando a mamá y papá”: se aplicó la metodología Aprendizaje Basado en el Juego (ABJ), específicamente, el juego simbólico, para que al imitar los niños presentaran las nociones que tienen sobre la vida real. En este caso, para conocer lo que sabían sobre el oficio de sus padres y qué beneficios producen para su localidad. Durante las actividades los alumnos jugaron a ser constructores, ganaderos, comerciantes y mecánicos.</p>

Recuperado de la planeación didáctica

Resultados

Las situaciones didácticas se aplicaron durante la segunda intervención de prácticas que abarcaban las semanas del 05 al 09 y del 12 al 16 de junio. A continuación, se presenta una breve descripción de los resultados de cada una:

SD. “Científicos locos”: se realizó el experimento “el globo que se infla solo” pero utilizando diferentes sustancias, de esta manera debían predecir si al mezclar bicarbonato con refresco, aceite, vinagre y jugo, lográbamos inflar un globo. La innovación en esta situación fue la elaboración de un cuadro POE (predicción, observación y explicación), debido a que en intervenciones pasadas solo se anotaban sus supuestos en el pizarrón.

Fue complicado trabajarlo porque al inicio no se logró explicar cómo realizarlo, sin embargo, mediante dibujos como un foco (para predicción), un ojo (para observación) y una lupa (para explicación) los alumnos comprendieron qué debían colocar en cada columna. Evaluar y cuestionar a cada niño sobre lo que sucedió en el experimento demostró que ilustrar y plasmar sus ideas permite una mayor comprensión sobre lo que han realizado.

SD. “¿De dónde salen los colores?”: los alumnos experimentaron la mezcla de colores a través del contacto directo con la pintura, se mostraron confundidos al inicio porque era la primera vez que se les permitía tocarla directamente. Muchos de ellos cuestionaban la indicación diciendo “¿Con las manos maestra? ¿Segura?”. Esta manera de trabajarlo favoreció los productos finales porque mezclaron todos los colores posibles, compartieron ideas sobre qué otros colores podían mezclar para obtener los que sus compañeros crearon y fue significativo porque durante el resto de la clase continuaban haciendo mezclas para obtener nuevos colores.

SD. “Las pulgas de Tobi”: se planteó a los alumnos una situación donde debían contar diferentes colecciones, para ello les narré una historia sobre las pulgas que tenía un perrito llamado Tobi. Cuando se les indicaba, ellos colocaban cierta cantidad de palomitas de maíz en su plato, después se comían algunas y nuevamente contaban las que les sobraban. Con ello

se buscó que, a través de un material novedoso, lograran contar, sustraer y agregar cantidades. Permitir que comieran algunas ayudó a mantener el orden y la atención del grupo, puesto que veían la actividad como algo divertido.

SD. “Anécdotas terroríficas”: para realizarla, se movieron mesas y sillas. Se solicitó que se imaginaran en el bosque acampando junto a una fogata. Para acompañar la actividad, se colocaron sonidos del bosque y algunos bocadillos, de esta manera los pequeños se interesaron en contar sus anécdotas relacionadas a una leyenda muy conocida “la llorona”. La intervención favoreció la participación porque todos estaban motivados por hablar, incluso una de las alumnas que no participa en clase, solicitó la palabra para contar dos anécdotas. Todos sus compañeros estaban muy atentos a lo que decía y entre ellos mismos solicitaban a los demás guardar silencio para poder escucharla.

Aplicarlo así fue conveniente porque en intervenciones pasadas los alumnos no estaban interesados en contar alguna anécdota y solo repetían los comentarios de otros compañeros. Sin embargo, para mejorar la experiencia de la actividad, se podrían realizar cambios como: salir al patio, para que los niños puedan utilizar los elementos naturales y logren narrarla e interpretarla al mismo tiempo. También, se pueden incluir instrumentos musicales u objetos que les ayuden a producir sonidos para sus narraciones, debido a que, al narrar buscaron objetos que les ayudaran a producir sonidos como un golpe, rechinado de una puerta y ruidos de la noche.

SD. “Mensajito de amor”: antes de iniciar la clase, se organizó el salón como si fuera un teatro, las mesas se colocaron a manera de teatrino y las sillas en dirección a este. Posteriormente, se leyó a los alumnos la adaptación del cuento “cartas en el bosque”, durante la narración se utilizaron títeres de palo y se mostró una carta de las que se mencionaban en el cuento. Observaron todos los datos e información que contenía. Como propuesta de un alumno, elaboraron una carta para sus papás, en ella colocaron un mensaje de amor relacionado al día del padre. Al final, realizaron un sobre siguiendo los pasos de un instructivo.

Al cuestionar a los alumnos sobre la actividad mencionaron que era “mejor escribir mensajes en el teléfono, pues así llegaban más rápido”. Esto demostró que es importante incluir en el contenido temático recursos de la actualidad, lo cual se considerará para futuras planeaciones, por el interés que tiene el grupo por trabajar con recursos tecnológicos.

SD. “¿En qué trabaja mamá y papá?” e “Imitando a mamá y papá”: para aplicar la metodología (Aprendizaje Basado en el Juego), el primer día se trabajó con los oficios y profesiones que conocía el grupo, después comentaron en qué trabajan sus papás, qué actividades hacen en su oficio y qué beneficios producen para la localidad de Llano Grande. De tarea investigaron en qué consistía el oficio de sus papás y llevaron al aula un instrumento de su oficio. El segundo día expusieron su información y mostraron la manera en que sus papás utilizan su instrumento o herramienta de trabajo.

Por último, por mesas se les planteo una situación diferente, por ejemplo: “esta mesa es un servicio de automóviles, aquí deben reparar, lavar y secar autos, decidan quién hará cada cosa, recuerden que alguien debe cobrar por el servicio que brinden”. De esta manera los alumnos demostraban las nociones que tienen sobre cómo funciona el mundo laboral, además, fue productivo hacerlo mediante el juego porque comprendían que si alguien no cumplía con su rol, no podían terminar y no obtenían un buen resultado. Al evaluarlos, la mayoría reconoció lo importante que son los oficios que tienen sus papás, pues sin ellos no se tendría comida o recursos como dinero, casas y carros.

Evaluaciones

Para evaluar a los alumnos se emplearon seis guías de observación, en ellas se agregaron distintos criterios que consistían en el desglose del aprendizaje esperado que se trabajaba con cada secuencia didáctica. Por lo tanto, para el desarrollo de la investigación, los criterios fueron considerados como las preguntas de la entrevista semiestructurada, pues al dar respuesta a estos, se compartían las participaciones y comentarios que los alumnos realizaban, demostrando lo que habían aprendido durante la intervención.

Asimismo, a partir de un diario de clases y las evaluaciones se guio la autoevaluación de la aplicación de las situaciones didácticas para conocer, en primer lugar, si fueron productivas en el desarrollo de los aprendizajes esperados (proceso de aprendizaje) y, en segundo lugar, para analizar si la reconstrucción y transformación de actividades favorecían el proceso de enseñanza. De esta manera se reconoce que: en las situaciones didácticas “Anécdotas terroríficas”, “Mensajito de amor” e “Imitando a mamá y papá”, es necesario realizar modificaciones y rediseños para atender y resolver las áreas de oportunidad presentadas, la cuales consisten principalmente en utilizar otras áreas de la institución donde los pequeños puedan tener mayor interacción y espacio de trabajo.

Discusión y conclusiones

Al comparar los resultados de la aplicación de las situaciones didácticas se encontró que, por muy pequeños que sean los cambios o adecuaciones en el aula, producen resultados diferentes, tanto en el desarrollo de aprendizajes como en la comprensión de los contenidos y en el interés de los alumnos por participar. Por ende, se comprueba que: innovar las prácticas (desde el rediseño, transformación y búsqueda de nuevas actividades) impacta en el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo cual se refleja en la intervención con los alumnos de 2º “A”, del jardín de niños “Pablo Moncayo”.

Como establece Zabala (2000), al contemplar los niveles de desarrollo, los ritmos, estilos y estrategias de aprendizaje, se pueden tomar mejores decisiones sobre lo que se desea enseñar y la manera en que queremos hacerlo. Esto demuestra que, observar y reflexionar el desempeño en las intervenciones, permite comprender que la innovación en la práctica es necesaria, porque de esta manera se atienden los aspectos establecidos en el diagnóstico del grupo, a la vez que, se resuelven las áreas de oportunidad que han surgido en la práctica.

Además, analizar las evaluaciones de los alumnos, confirma que el diseño de situaciones didácticas con un enfoque de innovación en la práctica genera nuevos ambientes de aprendizaje, los cuales se vuelven significativos para los pequeños, como mencionan Gutiérrez

y Gómez (2018), puesto que interactúan con diversos materiales que les permiten reforzar los conocimientos que van adquiriendo, hasta desarrollar los aprendizajes esperados.

Utilizar el método de investigación-acción, permitió que el rediseño de actividades favoreciera el proceso de enseñanza, ya que, durante el desarrollo de las situaciones didácticas, se podía observar de manera directa el trabajo con los niños, para reflexionar y encontrar solución a los problemas y situaciones que se producen. A manera de conclusión, se plantea que es importante mantenerse actualizado e informado sobre todo lo que puede inferir en los procesos de enseñanza-aprendizaje para enriquecer la práctica y favorecer el desarrollo cognitivo de los alumnos.

Referencias

- Canedo, G. (2018). *Prácticas educativas innovadoras. Experiencias para documentar y compartir*. INEE
- Gutiérrez, J. y Gómez, F. (2018). *Estrategias Didácticas De Enseñanza y Aprendizaje Desde Una Perspectiva Interactiva*.
<https://www.conisen.mx/memorias2018/memorias/2/P845.pdf>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2010). *Procesos de enseñanza y aprendizaje*. <https://inee.org/es/eie-glossary/procesos-de-enseñanza-y-aprendizaje>
- Lafuente, C. y Marín, A. (2008). Metodologías de la investigación en las ciencias sociales: fases, fuentes y selección de técnicas. *Revista Escuela de Administración de Negocios*, 64, pp. 5-18. Universidad EAN.
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó.
- Novaes, D. et al. (2009). *Procedimientos de enseñanza: una propuesta para trabajar con estudio de caso*.
<http://13www.eteab.com.br/downloads/Procedimentos%20de%20Ensino.doc>, acceso el 20/03/2009.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2016). *Serie Herramientas de apoyo para el trabajo docente. Texto 1. Innovación educativa*. Perú: UNESCO. Oficina de Lima. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247005>
- Romero, F. (2009). *Aprendizaje significativo y constructivismo*.
<https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd4981.pdf>
- Zabala, A. (2000). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Graó.

Necesidad de tutorías virtuales en la comunidad normalista

Rosa Isela Valdivia Hernández

ivamir1977@gmail.com

Escuela Normal Del Valle De Mexicali

Oscar Manuel Montenegro Carrillo

ommc0404@gmail.com

Escuela Normal Del Valle De Mexicali

Aidé Carolina Cristerna Becerra

acristerna@edubc.mx

Escuela Normal Estefanía Castañeda Y Núñez De Cáceres

Línea temática 3. Formación docente, culturas digitales y tecnología educativa.

Resumen

Introducción: En el contexto de la Escuela Normal del Valle de Mexicali, Ej. Campeche, no se ha llevado a cabo un seguimiento de tutorías donde se promueva el uso de las tecnologías que se adecúen a las necesidades de los estudiantes. Asimismo, las formas en que se han tratado de resolver la situación de la distancia y falta de tiempo en el contexto de la escuela no han sido favorables. **Objetivo:** Analizar la necesidad de llevar a cabo un proceso de tutorías virtuales en la Escuela Normal del Valle de Mexicali, Ejido Campeche **Método:** Se realizó un estudio descriptivo, cuantitativo, transversal y no experimental, por medio de la aplicación de un cuestionario en escala Likert sobre la necesidad de tutorías, a una muestra de 116 estudiantes. **Resultados:** Con relación a la necesidad de los estudiantes en materia de tutorías, se encontró una relación lineal estadísticamente significativa, moderada y directamente proporcional, entre las tres categorías: Conocimiento y participación, formación profesional y consejería

académica. Conclusiones y discusiones: Se sugieren futuras investigaciones con la finalidad de observar los avances en los alumnos en cuanto a su aprovechamiento académico, satisfacción y reducción del índice de abandono escolar, esto relacionado con la implementación de las tutorías virtuales y las recomendaciones antes mencionadas.

Palabras clave: tutorías virtuales, educación, aprendizaje, rendimiento académico, normalistas.

Planteamiento del problema

La tutoría en el nivel superior es una labor clásica a la vez que actúa, debido a su potencialidad para concretar diversos principios que orientan la formación universitaria en el contexto propio de Educación Superior (enfoques de enseñanza centrados en el estudiante, individualización, mejora de las tasas de retención, desarrollo de competencias transversales, mejor calidad educativa y resultados positivos en la eficiencia terminal, entre otros). De igual manera, López (2016) menciona que es una tarea intrínseca a la actividad del profesorado universitario, capaz de ser el punto de encuentro y sentido para apoyar a los estudiantes en su proceso formativo.

Por otro lado, la UNESCO (1998), en la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI, hace énfasis en que una de las responsabilidades del profesorado universitario es “ofrecer al alumnado, cuando sea necesario, orientación y consejo, cursos de apoyo educativo y recuperación, estrategias para el estudio y el aprendizaje y otras formas de asesoramiento que permitan mejorar su situación y sus condiciones de vida”.

En la actualidad, debido a los cambios que se han venido generando en el plano de la educación concerniente al avance tecnológico y la pasada pandemia provocada por el Covid-19, vinieron a evidenciar las carencias metodológicas en el ámbito de tutorías por parte de la Escuela Normal del Valle de Mexicali, Ejido Campeche y en la necesidad de dar un seguimiento adecuado a los estudiantes, lo cual hasta el momento no se ha abordado.

Lo anterior son situaciones que se han dejado de lado, esto observado en la falta de equipamiento y en la capacidad de llevar un seguimiento adecuado a los alumnos, utilizando las tecnologías pertinentes. Tales problemáticas se fueron comprobando durante el regreso a clases presenciales, donde se presentaron situaciones de deserción escolar, depresión, estrés y ansiedad, por parte del alumnado.

En el contexto de la Escuela Normal mencionada, no se ha llevado a cabo un seguimiento de tutorías donde se promueva el uso de las tecnologías que se adecúen a las necesidades de los estudiantes. Asimismo, las formas en que se han tratado de resolver la situación de la distancia y falta de tiempo en el contexto de la escuela no han sido favorables. Por otro lado, la falta de uso de tales herramientas hace que el seguimiento que se les da a los alumnos no sea oportuno para evitar situaciones como la deserción escolar y el bajo nivel académico.

Lo anteriormente descrito, se vuelve una problemática, ya que la institución tiene como objetivo que los alumnos lleven un proceso académico favorable y pese a que la mayoría de los alumnos consiguen sus metas y objetivos, se tiene un compromiso con la totalidad de estudiantes que ingresan a la institución.

Debido a lo que anteriormente se argumenta con relación a la importancia del uso de las tecnologías para un desarrollo integral de las tutorías, así como las problemáticas en las que pueden estar inmersos los estudiantes a raíz de los cambios que han tenido posterior a la pandemia por el Covid-19 y en general por las situaciones de su contexto en el que se desenvuelven. Surgen las siguientes interrogantes que ayudan a guiar esta investigación:

- ¿Existe la necesidad de llevar a cabo un proceso de tutorías virtuales en la Escuela Normal del Valle de Mexicali, Ejido Campeche?
 - ¿Cuál es la percepción de los estudiantes sobre la necesidad de tutorías?
 - ¿Existe correlación entre las tutorías virtuales y una mejoría en el rendimiento académico?

Objetivo general

- Conocer si existe la necesidad de llevar a cabo un proceso de tutorías virtuales en la Escuela Normal del Valle de Mexicali, Ejido Campeche

Objetivos específicos

- Conocer la percepción de los estudiantes sobre la necesidad de tutorías durante su formación académica.
- Conocer si existe correlación entre las tutorías virtuales y las categorías evaluadas.

Marco Teórico

La acción tutorial o tutoría

La tutoría consiste en un proceso de acompañamiento durante la formación de los estudiantes, que se concreta mediante la atención personalizada a un alumno o a un grupo reducido de alumnos, por parte de académicos competentes y formados para esta función, apoyándose conceptualmente en las teorías del aprendizaje más que en las de la enseñanza (ANUIES, 2000).

Esta se ha introducido dentro de las instituciones académicas con la finalidad de resolver y prevenir problemáticas que obstruyan al desarrollo de los estudiantes. Carrillo-Méndez y Ruíz-Saldaña (2017), mencionan que las tutorías son un recurso de las instituciones de nivel superior que surgieron como resultado de las problemáticas académicas, personales y sociales de los estudiantes. Siendo la tutoría un medio en el que el profesor brinda un servicio al alumno, de una manera sistemática, con una serie de objetivos, programas y organización determinada, mediante la utilización de técnicas de enseñanza apropiada, es una herramienta propicia para dar un seguimiento eficaz durante la vida durante el proceso de estudios del alumno.

La ANUIES, propone el programa institucional de tutorías académicas en las instituciones de educación superior, para abatir los índices de reprobación y rezago escolar, disminuir las tasas de abandono de los estudios y mejorar la eficiencia terminal (ANUIES, 2000, p. 7).

La incorporación de la tutoría a las actividades académicas de la institución requiere de la construcción de un sistema institucional de tutoría, el cual es un conjunto de acciones dirigidas a la atención individual del estudiante (la tutoría propiamente dicha), aunado a otro conjunto de actividades diversas que apoyan la práctica tutorial, pero que necesariamente deben diferenciarse, dado que responden a objetivos de carácter general y son atendidos por personal distinto al que proporciona la atención individualizada al estudiante (Romo, 2011).

De igual manera menciona que conviene diferenciar la tutoría de la asesoría académica. Siendo esta última una actividad tradicionalmente asumida para objetivos muy precisos como el hecho de dirigir tesis, proyectos de servicio social, coordinación de prácticas profesionales y para la resolución de dudas y problemas de aprendizaje de los alumnos durante cualquier curso. En lo que la tutoría, pretende resolver problemas con relación a la deserción y desempeño escolar.

Desde ese punto de vista las tutorías son una condición necesaria para que pueda darse esa formación integral del estudiante; el objetivo está encaminado a lograr la participación conjunta entre el tutor y el estudiante. (Medellín-Ledezma y Abreu, 2019). Entre los problemas más complejos y frecuentes que buscan enfrentar las instituciones del país en el nivel de licenciatura, se encuentran la deserción, el rezago estudiantil. Tanto la deserción como el rezago son condiciones que afectan el logro de una alta eficiencia terminal en las instituciones.

La atención a los problemas de deserción escolar, se intenta regularmente a través de estrategias de carácter general donde solamente se enfocan en poblaciones con las mismas características, sin reconocer las particularidades de la diversidad de los estudiantes. Por lo cual se generan resultados que no son satisfactorios.

En este contexto, el establecimiento de un programa institucional de tutoría podría tener un efecto positivo en la resolución de los problemas en cuanto a la elevación de la eficiencia terminal y, sobre todo, en la formación integral del estudiante. Asimismo, se entiende que la atención personalizada favorece un mejor trato de los problemas que enfrenta el alumno, en cuanto a su adaptación al ambiente universitario y a las exigencias individuales para un desempeño aceptable durante su formación en virtud de su contexto relacional. Lo que impacta también en otro aspecto académico como es el rendimiento escolar.

Por lo anterior, se concluye que debe ser un proceso continuo y sistemático de la acción educativa que facilite el proceso de aprendizaje y alcance el desarrollo personal e integral del alumnado (Álvarez, 2017, Álvarez-Justel, 2017; Ceballos, 2017). Según Valenzuela y Sales (2016) los tutores coordinan el trabajo del equipo docente favoreciendo una práctica educativa coherente y un enfoque globalizador de la acción educativa. Por ello es apremiante la utilización de las formas virtuales. Para autores como González-Palacios y Avelino-Rubio (2016) debe dejarse de hablar en singular de tutoría para referirnos a tutorías, siendo esto debido al mismo objetivo integral y progresivo que estas conllevan.

Metodología

El diseño de la investigación fue de tipo cuantitativo, descriptivo, transversal y no experimental. Dicho trabajo se llevó a cabo en la Licenciatura de educación primaria de la escuela normal del Valle de Mexicali Ejido Campeche, para lo que se consideró específicamente un universo de 140 individuos, en donde se toma como muestra a todos los que participan en la resolución del formulario aplicado. Para la recolección de los datos se escogió a la siguiente muestra:

Tabla 1. Descripción de la muestra estudiada en cuanto al sexo y semestre al que pertenecen.

Variable	N
Sexo	Femenino= 105 (75%) Masculino= 35 (25%)
Semestre	Primero= 28 (20%) Tercero= 60 (42.9%) Quinto= 33 (23.6%) Séptimo= 19 (12.6%)

El diseño para esta Investigación fue estructurado de la siguiente manera:

1. Se estableció la necesidad de conocer el impacto de la puesta en práctica de un Programa de Tutorías en la Licenciatura a atender.
2. Se estructuró dentro de la investigación el alcance de la misma para conocer la necesidad de llevar a cabo un acompañamiento académico con los estudiantes de la licenciatura que mejore la calidad educativa y la eficiencia terminal.
3. Se estructuraron planteamiento del problema, justificación y objetivos de la misma.
4. Se elaboró un Marco teórico, para conocer la opinión de diversos autores de cómo impacta la puesta en práctica de un Programa de Tutorías virtual en la época actual.
5. Se aplicó un cuestionario tipo formulario a la totalidad de la población estudiantil, para conocer la necesidad de los estudiantes sobre el Programa de Tutorías Virtual.
6. Se realizó un análisis estadístico de los gráficos obtenidos a través del cuestionario-formulario aplicado a los estudiantes que requieren el acompañamiento virtual.

Instrumento

El instrumento utilizado es un cuestionario con 16 ítems en escala Likert, el cual consiste en tres categorías: conocimiento y participación, formación profesional y consejería académica. Acorde al objetivo que se pretende en el presente estudio, se establecieron los datos de identificación tales como la edad, sexo, estado civil, y escolaridad. Las preguntas en general tienen como objetivo reconocer la percepción de los estudiantes en cuanto al conocimiento de un proceso de tutorías académicas, su percepción sobre la importancia de estas y el impacto positivo en su formación académica. El cuestionario tiene una confiabilidad de .85 según el de Alpha de Cronbach, asimismo, la dimensión de conocimiento y participación posee un Alpha de Cronbach de .791, el área de formación profesional un Alpha de Cronbach de .827 y la dimensión de consejería académica tiene un Alpha de Cronbach de .79 (Tabla 2).

Tabla 2. Resultado del análisis de confiabilidad del instrumento general y sus dimensiones.

Dimensiones	Alpha de Cronbach
Conocimiento y participación	.791
Formación profesional	.827
Consejería académica	.79
Cuestionario en general	.85

Resultados

Con relación al análisis de la información se tiene que en la categoría de conocimiento y participación en el programa de tutorías hubo un 25% muy satisfactorio, 56.6% satisfactorio, mientras que un 16.4% Medianamente satisfactorio y solo el 1.7% insatisfactorio. Lo anterior describe el grado de participación y conocimiento del programa de tutorías en la escuela normal (Tabla 3).

Tabla 3. Conocimiento y participación del programa de tutorías en la ENVMEC

Conocimiento y Participación			
	Frecuencia	Porcentaje	
Válidos	Insatisfactorio	2	1.7
	Medianamente satisfactorio	19	16.4
	Satisfactorio	66	56.9
	Muy satisfactorio	29	25.0
	Total	116	100.0

En cuanto a la dimensión sobre formación profesional que es una necesidad que suple el programa de tutorías se tiene que un 77.6% considera las tutorías como una herramienta necesaria para su formación profesional.

Tabla 4. Percepción de los alumnos sobre la importancia de las tutorías en su formación profesional.

Formación Profesional			
	Frecuencia	Porcentaje	
Válidos	Muy innecesaria	2	1.7
	Innecesaria	3	2.6
	Medianamente necesaria	21	18.1
	Necesaria	69	59.5
	Muy Necesaria	21	18.1
	Total	116	100.0

En la categoría de Consejería Académica, se tiene que el 87.9% considera el aspecto de la consejería académica como un aspecto necesario para su formación académica. De igual manera se observa que solamente el 10.3% piensa en la consejería académica como una actividad medianamente necesaria y un 1.7% la considera innecesaria.

Tabla 5. Percepción de los alumnos sobre la necesidad de la consejería académica durante su desarrollo académico.

Consejería Académica		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Innecesaria	2	1.7
	Medianamente necesaria	12	10.3
	Necesaria	74	63.8
	Muy Necesaria	28	24.1
	Total	116	100.0

De igual manera, se realizó una prueba de correlación de Pearson con el propósito de determinar el grado de significancia entre las categorías antes mencionadas. Con relación a la necesidad de los estudiantes en materia de tutorías, se encontró una relación lineal estadísticamente significativa, moderada y directamente proporcional, entre las tres categorías (Tabla 6)

Tabla 6. Correlación de Spearman de las categorías evaluadas sobre necesidad de tutorías en la Escuela Normal.

N		<i>P</i>	<i>P</i>
Conocimiento del Programa de Tutorías-Formación Profesional	.218	0.019	116
Conocimiento del Programa de Tutorías-Consejería Académica	.245	.008	116
Formación Profesional-Consejería Académica	.764	.000	116

Discusión y conclusiones

Al realizar el análisis teórico se observa la importancia que conlleva un programa de tutorías para el aprovechamiento de los alumnos durante su carrera normalista, resolución de conflictos y evitar la deserción escolar, haciendo todavía más importante considerar establecer un programa de tutorías virtuales para facilitar el proceso educativo de los estudiantes.

En cuanto a los resultados de la importancia de la tutoría virtual, donde se demuestra que el 29.3% está de acuerdo en que requieren un tutor académico y un 25% totalmente de acuerdo. Un 33.6% no está ni de acuerdo, ni en desacuerdo, mientras que el 8.6 está en desacuerdo y el 3.4% totalmente en desacuerdo.

El 43.1% del alumnado reconoce que una tutoría académica en línea sería importante debido a las situaciones actuales, un 23.3% está totalmente de acuerdo. Se relaciona con los resultados de Pérez-Serrano *et al* (2020), donde comenta que la tutoría virtual, o e-tutoría, introduce, en general, cambios respecto a la realizada de manera presencial, y potencia el uso y valor de esta actuación docente.

En cuanto a las diferencias de las tutorías virtuales y presenciales, sostiene que, aunque cada vez menos, existe, en la labor del profesorado, una separación clara entre una y otra tutoría, tutoría en línea aumenta el número de contactos, sin límite de tiempo, encontrando el alumnado una ventana siempre abierta a su disposición en el momento del estudio o la elaboración de trabajos, que es cuando se multiplican las dudas, que agiliza y evita esperas.

Por otro lado, Baratau (2011), en su investigación sobre tutoría virtual menciona que con estos objetivos se ha querido establecer si la gestión por tutorías produce o no mejores resultados si se desarrolla en el ambiente virtual, puesto que las características que éste brinda generan una actitud más adecuada en docentes y estudiantes. Esto concuerda con lo señalado sobre la importancia de las tutorías en línea y la necesidad que presentan los alumnos al momento de llevar su proceso académico.

Por lo anterior, la tutoría se convierte en una opción adecuada y guía de apoyo académico hacia los alumnos normalistas que están atravesando dificultades actuales tanto de necesidades de medios de aprendizaje (computadoras, celulares, Tablet etc.) como de redes de conexión que de alguna manera afectan a su formación profesional y a su eficiencia terminal.

Recomendaciones

En virtud de los resultados obtenidos, se redactan las siguientes recomendaciones, para verter y plantear lo más preponderante, y una serie de actividades y aspectos que de alguna manera pudieran ayudar a solucionar o por lo menos aminorar la problemática sustentada y vivida por la comunidad normalista mencionada.

- Brindar el servicio tutorial de manera virtual a todos los estudiantes de la escuela Normal del Valle de Mexicali Ejido Campeche B.C.
- Detectar las necesidades académicas que viven los estudiantes normalistas en los tiempos actuales, posterior al confinamiento por COVID 19.
- Involucrar a todo el personal docente que labora en las actividades docentes como posibles tutores virtuales de los estudiantes.
- Que los docentes y estudiantes conozcan la función que a cada uno corresponde dentro del desarrollo de la tutoría.
- Detectar a través de medios virtuales como por ejemplo un formulario, algunas de las necesidades que presentan los normalistas en su desarrollo académico actual.
- Plantear algunas acciones a ejecutar, que ayuden a la solución de las problemáticas de los estudiantes.
- Establecer algunas metas a lograr en la mejora académica de los normalistas.
- Priorizar la tutoría virtual como una guía en el desarrollo y formación académica actual para los docentes en formación
- Difundir el Programa de Tutorías ante toda la comunidad normalista
- Motivar a los estudiantes a participar en el programa tutorial por medio de Conferencias, pláticas, y cursos relativos al tema tutorial.

Asimismo, se sugieren futuras investigaciones con la finalidad de observar los avances en los alumnos en cuanto a su aprovechamiento académico, satisfacción y reducción del índice de abandono escolar, esto relacionado con la implementación de las tutorías virtuales y las recomendaciones antes mencionadas.

Referencias

- ANUIES. (2000). *Programas Institucionales de tutoría. Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior*. México, ANUIES.
- Álvarez, V., García, Gil, J. y Romero, S. (2004). *La enseñanza universitaria. Planificación y desarrollo de la docencia*. EOS Universitaria.
- Álvarez-González, M. (2017). Hacia un modelo integrador de la tutoría en los diferentes niveles educativos. *Revista Educatio Siglo XXI*, 35(2), 21-42. doi:10.6018/j/298501.
- Baratau, G. (2011). Evaluación de la Tutoría Virtual con los estudiantes de la Facultad de Especialidades Empresariales y de la Facultad de Universidad Católica de Santiago. *Universidad Católica de Santiago*.
- Carrillo-Mendez, D. y Ruíz-Saldaña, (2017). La Tutoría: Una Herramienta Indispensable para el Estudiante Universitario. *Salud y Administración*, 41-51.
- Carrillo-Ortiz, M., Zuñiga de la Torre, B. L. y Toscano de la Torre, B. A. (2015). *Las tutorías individual y grupal como herramienta fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje en la facultad de contaduría y administración de la universidad autónoma de chihuahua*. Tijuana Baja California, México: AIIES.
- Ceballos, N. (2017). La tutoría como espacio de democracia: una mirada desde la voz de los docentes en formación. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(1), 86-103. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338252055007>
- Gamboa, Y. (2013). *La tutoría virtual. Quehaceres para el buen desempeño*. EDUTECH, Costa Rica. Recuperado de [yaha_80.pdf \(uned.ac.cr\)](#)

- García-Castro, E. B., A. V. (2021). Acción tutorial y rendimiento académico de los estudiantes de Ciencias Contables - Administrativas y Economía de la Universidad Nacional del Altiplano. *Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*, 142-154.
- Gallardayd-Morales, S., Flores-Asencios, A., Padilla-Guzmán. M., López-Novoa, I. y Norabuena-Figueroa, E. (2019). *Acción tutorial y el desarrollo de las competencias del ejercicio ciudadano democrático e intercultural Propósitos y Representaciones*, 7(2), 457-478. doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.330>
- González-Palacios, A. y Avelino-Rubio, I. (2016). Tutoría: Una revisión conceptual. *Revista de Educación y Desarrollo*, 38, 57-68. Recuperado de: www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anterioresdetalle.php?n=38
- López Gómez, E. (2016). *La tutoría universitaria como relación de ayuda. Opción*, 32(9), 1007-1024. [fecha de Consulta 16 de septiembre de 2022]. ISSN:1012-1587. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31048482057>
- López-Mayor, C. y Cascales-Martínez, A. (2019). Acción tutorial y tecnología: propuesta formativa en educación primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), 233-249. Doi: 10.6018/reifop.22.3.347231
- Medellín-Ledezma, F. E., J. L. (2019). Tutorías ¿Estrategia para la deserción escolar? *Daena: International Journal of Good Conscience*, 497-505.
- Obaya V. A. y Vargas, R. Y. M. (2014). La tutoría en la educación superior. *Educación química*, 25(4), 478-487. Recuperado en 24 de septiembre de 2022, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-893X2014000400012&lng=es&tlng=es.
- Pérez-Serrano, M. J., Rodríguez-Pallares, M. y González-Alonso, M. Y. (2020). Utilidad de las tutorías académicas en la universidad. Resultados agregados de un estudio

multidimensional en diferentes ciencias. *Revista de Ciencias de la Comunicación e Información*, 25(1), 57-74. doi: [http://doi.org/10.35742/rcci.2020.25\(1\).57-74](http://doi.org/10.35742/rcci.2020.25(1).57-74)

Ramírez, C, Vales, J. (2003) *Detección de necesidades de profesionalización docente en instituciones educativas de nivel medio superior. Enseñanza e Investigación en Psicología*. pp. 63-72

Romo-López, A. (2011). *La tutoría: una estrategia innovadora en el marco de los programas de atención a estudiantes*. México, D.F.: ANUIES.

Tejeda-Rodríguez, M. (2016). *La tutoría académica en el proceso de formación docente Opción*, 13(32), 2016, pp. 879-899 Universidad del Zulia Maracaibo, Venezuela.

UNESCO. (1998). *Conferencia mundial sobre la educación superior* (2nd ed., Vol.9). José Silvio.

Valenzuela, C. y Sales, A. (2016). Los efectos de la participación dentro del aula ordinaria. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*. 9(2), 71-86. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=560028>

Yucra-Mamani, Y. J. (2021). Tutoría universitaria en tiempos de pandemia, una prioridad para los estudiantes del altiplano de Puno. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 37(23).

El uso de cognados en la comprensión lectora en inglés

Sandra Verónica Torres Luna

torressandra_d@normalzumpango.edu.mx

Escuela Normal de Zumpango

Línea temática 3. Formación docente, culturas digitales y tecnologías educativas

Resumen

El interesar, motivar y facilitar la comprensión lectora en inglés en alumnos de segundo semestre de la Escuela Normal con un nivel Principiante de dominio del idioma según el MCER (Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas) es un reto docente en general y más aún en la educación en línea. Para generar conocimiento sobre los procesos de comprensión lectora y la mejora en el desarrollo de esta habilidad, esta investigación de la práctica con perspectiva cualitativa aborda este tema de interés educativo con el análisis contrastivo de dos niveles diferentes de dominio del idioma inglés: uno básico y otro avanzado, además de emplear la plataforma Newsela, que ofrece el audio de la lectura en tiempo real. Los resultados encontrados muestran que aún en una época de pandemia y de enseñanza en línea, es posible utilizar herramientas tecnológicas y diseñar una actividad innovadora y atractiva que centre al alumno en el proceso de mejora de su comprensión lectora en el idioma.

Palabras clave: motivación, interés, cognados, lectura de comprensión, formación inicial.

Introducción

El Inglés es el idioma que tiene más importancia a nivel mundial como lengua franca, es decir, que permite la comunicación entre personas de todo el mundo con diferentes nacionalidades y orígenes. Es por eso que su enseñanza y aprendizaje en nuestro país ha cobrado gran relevancia e interés particular. En este marco, la Secretaría de Educación Pública (SEP), en el 2017, siendo entonces secretario, Aurelio Nuño Mayer, se estableció el Programa Nacional de

Inglés (PRONI) para el fortalecimiento de la enseñanza del inglés. Dicha estrategia resalta que “... además de reforzar el aprendizaje del español y las lenguas indígenas, el Nuevo Modelo Educativo fortalece el inglés para toda la educación obligatoria, alineando el currículo a estándares nacionales e internacionales”. La visión entonces era que en un plazo de 20 años, “todos los mexicanos puedan terminar su educación obligatoria hablando Inglés con una certificación de reconocimiento internacional” En otras palabras, los estudiantes de nivel básico “sean capaces de comprender y redactar textos complejos y puedan darse a entender en cualquier parte del mundo.” (Secretaría de Educación, 2017)

¿Qué tanto se enseña el inglés en México a nivel nacional? Según la Estadística 911 de la SEP y, como se muestra en la siguiente tabla, durante el ciclo escolar 2014-2015, tres entidades reportaron cobertura total: dos entidades superan el 50% y once el 28.94 % de cobertura. También se presenta el tiempo estimado de cobertura total de la Enseñanza del Inglés en un rango de 5 a 7 años.

Tabla 1. Base de Datos de Estadística 911 (Secretaría de Educación, 2017)

Entidad	Cobertura actual (2014)	Tiempo estimado para la cobertura total
Nuevo León	99.20%	Cobertura total
Tamaulipas	90.40%	Cobertura total
Aguascalientes	90.18%	Cobertura total
Ciudad de México	51.04%	5 años
Coahuila	50.87%	5 años
Sinaloa	47.49%	5 años
Morales	42.33%	5 años
Baja California Sur	40.38%	5 años
Tlaxcala	38.47%	5 años
Chihuahua	35.96%	5 años
Colima	35.40%	5 años
Durango	32.97%	5 años
Yucatán	31.06%	5 años
San Luis Potosí	30.68%	5 años
Estado de México	28.95%	5 años
Sonora	28.30%	7 años
Nayarit	27.93%	7 años
Baja California	22.47%	7 años
Quintana Roo	22.27%	7 años
Zacatecas	21.72%	7 años
Guerrero	19.63%	7 años
Tabasco	16.86%	7 años
Querétaro	14.62%	7 años
Campeche	14.06%	7 años
Oaxaca	12.11%	7 años
Hidalgo	11.58%	7 años
Jalisco	11.57%	7 años
Puebla	10.92%	7 años
Guanajuato	8.86%	7 años
Michoacán	8.86%	7 años
Chiapas	7.28%	7 años
Veracruz	4.79%	7 años
Total general	27.30%	

En la Tabla No. 1 se observa que los tres estados con mayor cobertura al 2014 eran Nuevo León, Tamaulipas y Aguascalientes con más del 90%, y los tres con menor cobertura Veracruz, Chiapas y Michoacán con el casi 9% hacia abajo, lo que nos habla de una gran desigualdad en el acceso a la enseñanza del inglés en el país. Por lo que uno de los puntos establecidos dentro de la “Estrategia Nacional de inglés” para lograr el 100% de cobertura en su enseñanza en la educación obligatoria partiendo del 27.30% como promedio nacional que se muestra en la Tabla No. 1, es la selección y contratación de Formadores de Inglés C en las Escuelas Normales de todo el país desde el 2018. El Estado de México ocupa el lugar 15 de 31 con una cobertura de casi el 29%, estado en el cual me desempeñé como Formadora de Inglés C en la Escuela Normal de Zumpango, experiencia que me ha llevado a plantearme las siguientes dos preguntas.

¿Qué nivel de dominio del idioma Inglés tienen los alumnos de nuevo ingreso a la ENZ generación 2020-2024? ¿Qué actividad puedo diseñar para ejercitar y mejorar su comprensión lectora a través del uso de cognados y herramientas digitales?

Marco teórico

El aprendizaje se da en condiciones de seguridad física, emocional y mental tanto para docentes como para alumnos, estas condiciones han sido puestas a prueba durante este año de pandemia y enseñanza en línea. Dentro de los retos docentes durante la enseñanza en línea “En los últimos años, los investigadores han mostrado un renovado interés por el “interés”. Especialmente en el campo de la psicología de la educación se han realizado muchos estudios para analizar cómo el aprendizaje y el rendimiento están influenciados por factores motivacionales y cognitivos, que están conectados con intereses individuales y / o situacionales”. (Krapp, 1999)

La transferencia interlingüística es un elemento relevante en el proceso de adquisición de una segunda lengua. “Transfer is the influence resulting from similarities and differences between the target language and any other language that has been previously (and perhaps

imperfectly) acquired” (Odlin 1989, p. 27). El término ‘influencia’ en la definición surge, de los juicios conscientes o inconscientes que hace el aprendiz sobre el hecho de que algún aspecto de la segunda lengua le puede resultar similar a su lengua materna. Odlin se refiere al fenómeno de la cognación como parte esencial de la teoría de la transferencia interlingüística. La similitud más notable entre el inglés y el español es la gran cantidad de cognados que comparten (Cartaya, 2011).

El Diccionario de Etimología en línea dice acerca de la palabra 'Cognate'. Nos informa que esta palabra proviene del latín y significa "nacer juntos" (de com "juntos" + gnatus "nacer") (Harper, 2016).

Los cognados son más de 25,000 palabras en Inglés de uso frecuente que son inconfundiblemente entendidas por hablantes de español, francés, italiano, portugués, rumano y catalán, entre otros. Son palabras similares en dos idiomas en su estructura y significado.

Tabla 2. Ejemplos de cognados en español

Animales: elefante, león, tigre, jirafa, cebra, pingüino, delfín, gorila, cocodrilo, hipopótamo, rinoceronte, iguana, canario, dinosaurio
Frutas: banana, melón, papaya, mango, limón, mandarina, coco
Otros alimentos: vegetales, patata, tomate, brócoli, coliflor, cereal, yogurt, sándwich, chocolate, hamburguesa, pizza
Adjetivos: excelente, inteligente, diferente, increíble, similar, delicioso, honesto, paciente, persistente, moderno, dedicado, natural, sincero, especial, original, creativo, práctico, único, precioso, horrible
Misceláneos: refrigeradora, computadora, teléfono, cámara, secretaria, fútbol, básquetbol, tenis, música, agosto, septiembre, octubre, noviembre, diciembre, acción, comedia, suspenso, romance, terror, vocabulario, restaurante, cafetería, banco, aeropuerto, supermercado, cine, hospital

Los cognados falsos, se ven similares en estructura, pero tienen significados diferentes, existen alrededor de 450 de ellos (The Dictionary of Cognates, 2021).

Tabla 3. Ejemplos de cognados falsos Inglés-Español (False English-Spanish cognates, 2019)



English / Spanish
False Friends

actualmente = <i>current</i>	vs	actually = <i>en realidad</i>
aviso = <i>notice/warning</i>	vs	advice = <i>consejo</i>
apología = <i>defense of</i>	vs	apology = <i>disculpa</i>
carpeta = <i>file/folder</i>	vs	carpet = <i>moqueta</i>
casualidad = <i>coincidence</i>	vs	casualty = <i>victima</i>
comprensivo = <i>understanding</i>	vs	comprehensive = <i>exhaustivo</i>
constipado = <i>cold (sick)</i>	vs	constipated = <i>estreñido</i>
discusión = <i>argument</i>	vs	discussion = <i>debate</i>
el pan = <i>the bread</i>	vs	the pan = <i>la sartén</i>
el pie = <i>the foot</i>	vs	the pie = <i>el tarta</i>
facilidades = <i>ability/ease</i>	vs	facilities = <i>instalaciones</i>
la grosería = <i>the rudness</i>	vs	the grocery (store) = <i>la tienda de ultramarinos</i>
largo = <i>long</i>	vs	large = <i>grande</i>
realizar = <i>make</i>	vs	realise = <i>darse cuenta</i>
suceso = <i>event</i>	vs	success = <i>éxito</i>

El uso de cognados en el aprendizaje de idiomas reinventa la base de un gran número de métodos de enseñanza, así mismo generan una adquisición del idioma más sencilla y motivadora.

Una vez que los alumnos son plenamente conscientes del aspecto afín de ciertos idiomas, se produce un efecto asociativo inmediato y permanente que afecta a la mayoría de las entradas y salidas de idiomas futuros, independientemente del enfoque o método que se utilice.

Los cognados son motivadores innatos; no hay nada mejor que un lenguaje comprensible para fomentar el aprendizaje y la producción del lenguaje.

Con relación al aprendizaje de una segunda lengua Krashen considera las siguientes teorías:

1. La hipótesis de entrada. Esto indica que los estudiantes progresan en su conocimiento del idioma cuando comprenden la entrada del idioma que es un poco más avanzada que su nivel actual. Krashen llamó a este nivel de entrada "i + 1", donde "i" es el interlenguaje del alumno y "+1" es la siguiente etapa de la adquisición del lenguaje.

2. La hipótesis de adquisición-aprendizaje afirma que existe una estricta separación entre adquisición y aprendizaje; Krashen vio la adquisición como un proceso puramente subconsciente y el aprendizaje como un proceso consciente, y afirmó que la mejora en la capacidad del lenguaje solo dependía de la adquisición y nunca del aprendizaje.

3. La hipótesis del monitor establece que el lenguaje aprendido conscientemente sólo se puede utilizar para supervisar la salida del lenguaje; nunca puede ser la fuente del habla espontánea.

4. La hipótesis del orden natural establece que el lenguaje se adquiere en un orden particular y que este orden no cambia entre los alumnos y no se ve afectado por la instrucción explícita.

5. "La hipótesis del filtro afectivo. Esto establece que la capacidad de los alumnos para adquirir el lenguaje se ve limitada si experimentan emociones negativas como el miedo o la vergüenza. En esos momentos se dice que el filtro afectivo está "arriba" (Krashen 2019).

De estas cinco teorías se resalta y se relaciona con la estrategia propuesta, el que el alumno requiera de un nivel más avanzado de su nivel actual para progresar en el aprendizaje de la lengua, así como el que experimente emociones positivas al hacerlo.

La comprensión lectora es la capacidad de procesar un texto, comprender su significado e integrarse con lo que el lector ya sabe. Las habilidades fundamentales requeridas en la comprensión de lectura eficiente son el conocimiento del significado de las palabras, la capacidad para comprender el significado de una palabra a partir del contexto del discurso, la capacidad para seguir la organización del pasaje e identificar antecedentes y referencias en él, la capacidad para extraer inferencias de un pasaje sobre su contenido, capacidad para identificar el pensamiento principal de un pasaje (The Stands4 Network, 2021).

Newsela es una plataforma sin costo en sus funciones más básicas, centrada en la instrucción que fomenta la lectura, al presentar textos audibles de diversos temas agrupados como: Inglés, idioma y artes, Ciencia y Estudios Sociales. Estos textos audibles inspiran, educan, buscan formar a ciudadanos globales-líderes activos, empodera a los maestros, con contenido original, en un idioma simple, claro, preciso, con 10 textos nuevos por día, cuidan los sentimientos de los alumnos al terminar la lectura, fomentan la lectura independiente, evita los mensajes racistas, de adicciones y violencia, con contenido justo y balanceado dando espacio a las diferentes voces relacionadas a un tema. Además de presentar cada texto en 5 posibles niveles de dificultad, permite generar, revisar y registrar actividades de lectura a grupos determinados de alumnos (Newsela, 2021).

Metodología

Se desarrolló en enfoque reflexivo comprensivo de investigación- acción en dos etapas: en la primera la evaluación diagnóstica y en la segunda la aplicación del ejercicio de comprensión lectora.

La población de estudio está formada por los 103 alumnos de segundo semestre del ciclo escolar 2020-2021 de las dos licenciaturas que ofrece la Escuela: Educación Primaria y Enseñanza y Aprendizaje de la Historia

Se realizaron encuestas directas individuales en línea generadas en Google Forms para conocer el sector al cual pertenecen las Escuelas a las que asistieron en la Primaria, Secundaria

y Nivel Superior, así como cuántos años han recibido clases de Inglés durante su vida académica.

Se desarrolló un ejercicio de identificación de cognados, así como de evaluación de la comprensión lectora de un mismo artículo científico en dos niveles de dificultad: más bajo o sencillo y más alto o complejo.

Plan y programa de intervención

Objetivo: mejorar la comprensión lectora a través de la identificación de cognados en una lectura con el nivel más bajo y el nivel más alto de comprensión.

Justificación: el desarrollo y aprendizaje de las habilidades de comunicación del Inglés es un reto que requiere de motivación, seguridad y confianza, a través de la identificación de cognados de una lectura se busca lograr estos tres objetivos

Tabla 4. Plan de acción

Actividades	Recursos	Tiempos
Encuesta diagnóstica sobre el historial académico del Inglés en la población de estudio	Encuestas hechas en Google Forms	3 días
Selección de la lectura en la plataforma Newsela	Usuario, contraseña uso plataforma Newsela	1 día
Ejercicio de identificación de los cognados y lectura de comprensión nivel más bajo en una sesión sincrónica con la población	Sesión sincrónica, lectura nivel más bajo, cuestionario de evaluación	1 día

Ejercicio de identificación de los cognados y lectura de comprensión nivel más alto en una sesión sincrónica con la población	Sesión sincrónica, lectura nivel más alto, cuestionario de evaluación	1 día
---	---	-------

La plataforma Newsela de donde se tomó el texto de Ciencia permite definir el nivel de complejidad del mismo identificado por el número de palabras que contiene, en este caso de 261, 416, 558, 608 y 695 palabras. En el Anexo 1 al final de este trabajo se puede conocer los dos textos seleccionados tanto en el nivel más bajo de comprensión con 261 palabras y el nivel más alto de comprensión de 695 palabras. Se seleccionaron ambos niveles para poder contrastar los resultados obtenidos siguiendo la idea de Krashen de exponer a un nivel más avanzado a los alumnos.

El ejercicio de comprensión lectora se realizó el lunes 26 de Abril de 2021 con la población de estudio como se planeó en tres grupos en tres horarios diferentes vía una sesión sincrónica por Microsoft Teams.

Resultados

1. Diagnóstico

La ENZ tiene una población estudiantil total inscrita en el ciclo escolar 2020-2021 de 283 alumnos que se encuentran estudiando una de los dos Licenciatura que ofrece la Escuela: Licenciatura en Educación Primaria (LEP) y Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia (LEAH).

Del total de alumnos anterior, 105 (37%) son de primer ingreso generación 2020-2024, cursan su segundo semestre, y son la población quienes serán sujetos de estudio de la presente

investigación. Se encuentran distribuidos entre ambas licenciaturas como se muestra a continuación:

Tabla 5. Matrícula ciclo 2020-2021 Escuela Normal de Zumpango

	Licenciatura en Educación Primaria (LEP)	Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia (LEAH)
Alumnos inscritos	73	32

Es importante mencionar que estos alumnos estudian el Plan de Estudios 2018 para ambas Licenciaturas (Primaria, Secundaria, 2018), dentro del cual, el Inglés se considera dentro del trayecto formativo de Lengua adicional como materia obligatoria con 6 horas semanales de clase como lo planteó se haría la “Estrategia Nacional de Inglés”. (Secretaría de Educación, 2017)

A continuación, presento datos relacionados con el aprendizaje del Inglés, de los alumnos de primer ingreso a la ENZ generación 2020-2024, quienes cursan al día de hoy el segundo semestre.

Tabla 6. Resultados encuesta alumnos segundo semestre ambas licenciaturas

Aspectos a analizar	Porcentaje de alumnos de la Licenciatura en Educación Primaria (LEP)	Porcentaje de alumnos de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia (LEAH)
Estudió la Primaria en una escuela privada	3%	4%
Estudió la Primaria en una escuela pública	97%	96%
Estudió la Secundaria en una escuela privada	1%	0%
Estudió la Secundaria en una escuela pública	99%	100%

Estudió el nivel Medio Superior en una escuela privada	12%		4%	
Estudió el nivel Medio Superior una escuela pública	88%		96%	
Recibieron clases de Inglés en Primaria	62%		42%	
Recibieron clases de Inglés en Secundaria	94%		100%	
Recibieron clases de Inglés en el nivel Medio Superior	99%		100%	
Número de años que recibieron clases de Inglés en Primaria	0 años	59%	0 años	54%
	1 año	3%	1 años	12.5%
	2 años	16%	2 años	5%
	3 años	3%	3 años	12.5%
	4 años	3%	4 años	5%
	5 años	6%	5 años	3%
	6 años	10%	6 años	8%
Número de años que recibieron clases de Inglés en Secundaria	0 años	5%	0 años	0%
	1 año	5%	1 año	4%
	2 años	6%	2 años	21%
	3 años	84%	3 años	75%
Número de años que recibieron clases de Inglés en el nivel medio superior	0 años	0%	0 años	0%
	1 año	3%	1 año	0%
	2 años	13%	2 años	12%
	3 años	84%	3 años	88%

Como se puede observar en los datos de la tabla anterior, se resaltan los siguientes puntos sobre la experiencia educativa de los alumnos en el nivel Básico y el Medio Superior:

1. En un rango del 88% y el 100% de los alumnos han estudiado en Escuelas del Sector Público,

2. En un rango del 42% al 100% han recibido clases de Inglés,
3. En un rango del 54% al 59% de alumnos no recibieron clases de Inglés en la Primaria,
4. En un rango del 75% al 84% de los alumnos sí recibieron clases de Inglés 3 años en la Secundaria,
5. En un rango del 88% al 84% de los alumnos sí recibieron clases de Inglés por 3 años en el nivel Medio Superior.

Se aplicó una evaluación diagnóstica en las primeras semanas del ingreso de los alumnos a la Escuela en octubre de 2020, cuyo resultado comparto a continuación:

Tabla 7. Resultados aplicación examen de ubicación alumnos primer ingreso

Nivel obtenido según el Marco Común Europeo	Licenciatura en Educación Primaria (LEP)	Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia (LEAH)
A 2.2	4	1
A 2	28	19
A 1	41	13
A 0	1	0
Total de alumnos evaluados	74	33



Common European Framework of reference for languages

Estos resultados nos dicen que casi el 100% de alumnos se encuentran en un nivel de dominio BÁSICO A1 y A2 con el desarrollo de habilidades como a continuación se explica.

El nivel A1 implica que los alumnos pueden comprender y utilizar expresiones cotidianas familiares y frases muy básicas destinadas a la satisfacción de necesidades de tipo concreto. Puede presentarse a sí mismo y a los demás y puede hacer y responder preguntas sobre detalles personales, como dónde vive, las personas que conoce y las cosas que tiene. Puede interactuar de forma sencilla siempre que la otra persona hable lenta y claramente y esté dispuesta a ayudar.

El nivel A2 describe que los alumnos pueden comprender oraciones y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de relevancia más inmediata (por ejemplo, información personal y familiar muy básica, compras, geografía local, empleo). Puede comunicarse en tareas simples y rutinarias que requieren un intercambio simple y directo de información sobre asuntos familiares y rutinarios. Puede describir en términos simples aspectos de su experiencia, entorno inmediato y asuntos en áreas de necesidad inmediata.

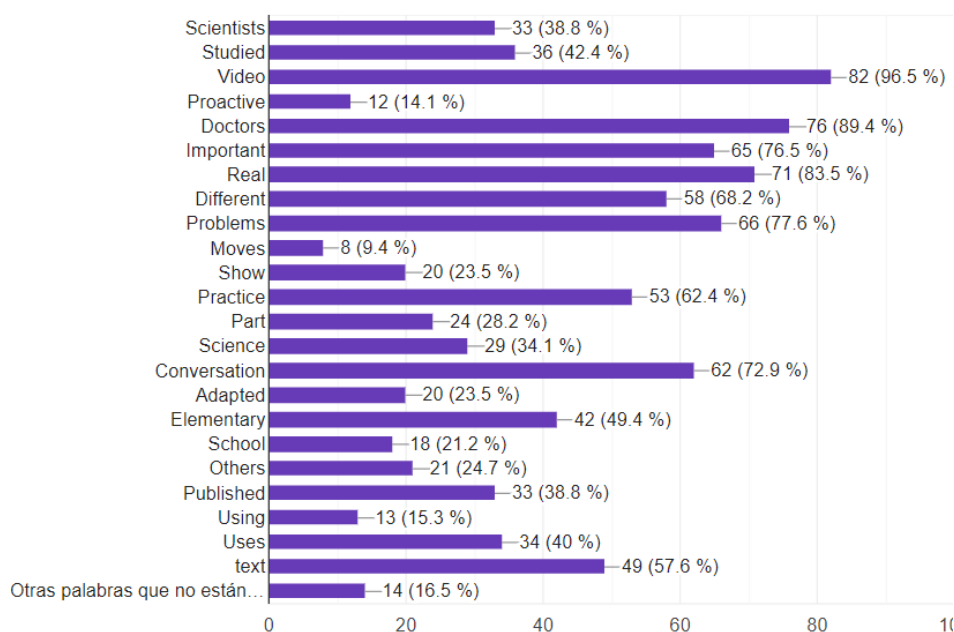
Ante esta situación, el objetivo principal de esta investigación busca facilitar y elevar el nivel de aprendizaje del Inglés, a través del uso de cognados y herramientas tecnológicas como estrategia didáctica, reflejado en la comprensión lectora.

2. Diseño de clase del ejercicio de comprensión lectura

La lectura audible se hizo utilizando la plataforma Newswela en tiempo real con la población de estudio dividida en tres grupos, en tres momentos diferentes, siguiendo las siguientes instrucciones: la lectura se hará tres veces, debes lograr generar un listado identificando los cognados (palabras similares en Español e Inglés por ejemplo: doctor-doctor) escrito en tú cuaderno, escribir todas las ideas que comprendas de la lectura, así como una reflexión sobre qué te gustó más del ejercicio y lo que menos te gustó del mismo. A continuación, presento los resultados obtenidos para los dos textos utilizados.

Resultados lectura con el nivel más bajo de dificultad (261 palabras). Anexo 1

Figura 2. Cognados identificados en el texto



En la Figura 2 se observan los cogandos identificados de mayor a menor como sigue: video, doctors, real, problems, conversation, different, practice and text en un rango del 57.6% al 96.5%.

Enseguida muestro algunos ejemplos de las ideas principales del texto que fueron comprendidas por los alumnos:

1. Este artículo habla sobre los video juegos en los niños, se comenta que está presente en sus vidas, usan las manos y su inteligencia hacen a mención de la palabra "doctor" como una forma de referirse a los niños que se vuelven expertos jugando. Comentan también que el juego no es aburrido y es una forma de vida para hacer o tener amigos.

2. La gran pregunta: ¿Son buenos los juegos para los niños? Científicos han estudiado video juegos. algunas personas piensan que son malos o inútiles Si tienes una buena práctica usas el cerebro, incluso algunos doctores juegan video juegos y son buenos usando las manos y con los juegos las mueven mejor. Los video juegos también ayudan en otras cosas, como en la vida real, ayuda a resolver problemas de forma feliz, a conseguir amigos como el juego de la vida.

3. ¿Los videojuegos son buenos para los niños?, realmente si lo son ya que te ayudan a usar más el cerebro, y a no rendirte jamás, son buenos ya que son los movimientos que haces vas mejorando en mover tus manos, y también gracias a los videojuegos haces nuevos amigos.

4. Pues trata sobre el impacto que tienen los videojuegos en las personas así también habla de las tecnologías, en lo negativo pueden alucinar cosas por jugar tanto tiempo asimismo traumas y en lo positivo ha ayudado a que las personas sean más inteligentes y también a desarrollar nuevas habilidades en sus vidas.

5. The text help to know how video games are good for brain beacause children can use different part of their body helps you think strategies for win, also is very important understant that video game are only a game and aren't part of real life. Some people playing viseo games, the videogames are based winth movies o escens, have some levels- Some people think that video

games are bad but it's not real because when they play video games, they use their brain. Winning isn't easy, is necessary strategies.

6. No se habla sobre los usos de los videojuegos como así son buenos para los niños o no, yo quiero muchas personas consideran que no lo son. Sin embargo, es bastante bueno, ya que hace que uses tu cerebro, lo estimula y mejora de las habilidades, inclusive hay doctores que juegan videojuegos y tienen gran habilidad con las manos, igual ayudan en la enseñanza, a resolver problemas, e inclusive reunirse con los amigos o hacernos nuevos.

7. Habla sobre algunos beneficios que trae el jugar videojuegos como ejercitar el cerebro con las estrategias que se ejecutan en este, como el socializar

8. Cuando tu juegas video juegos, los doctores sugieren que es bueno para las manos.

9. En los videojuegos, también tienes que ser inteligente. Ganar no es fácil. Necesitas probar cosas diferentes para ganar. Resolver problemas puede ser divertido.

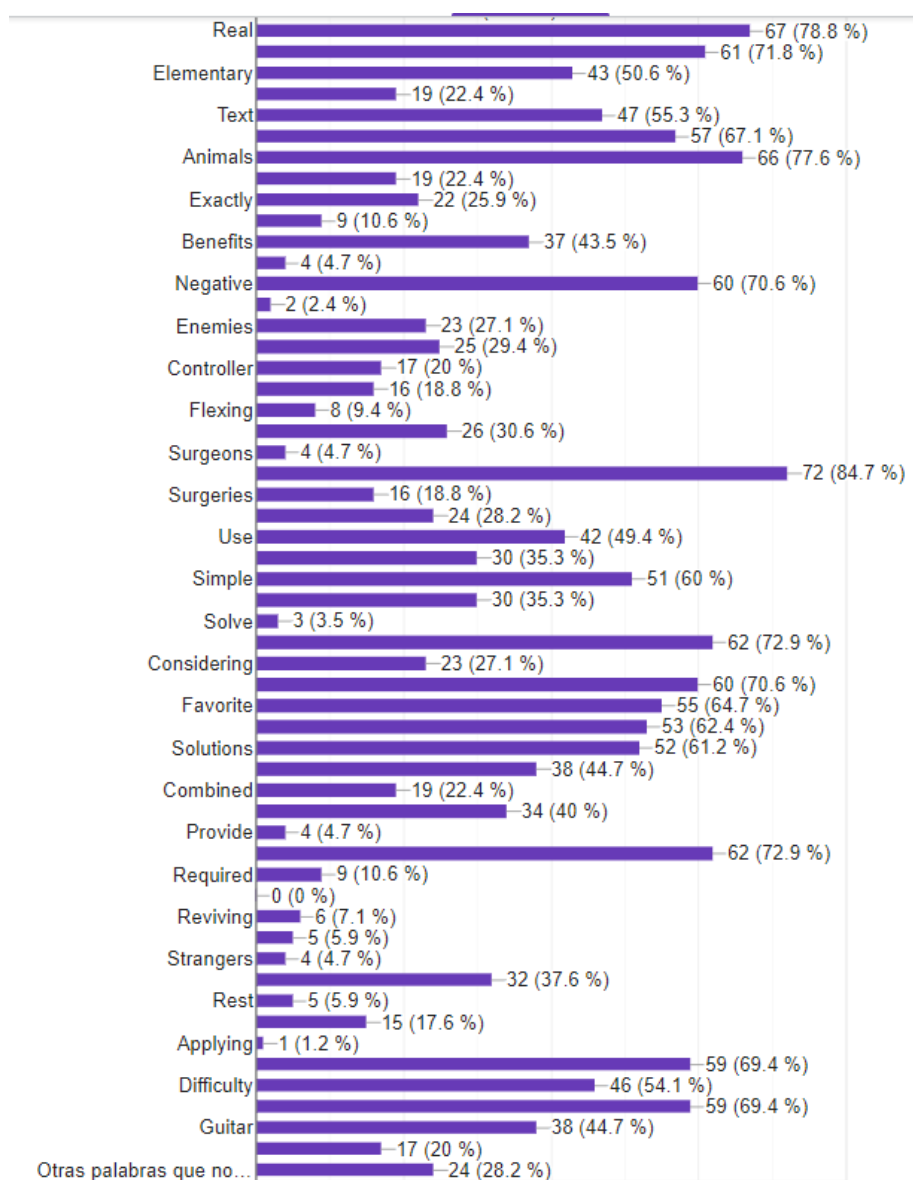
10. What I understood from reading is that games are not always bad, but they can help improve manual skills, learn to work in a team, and solve problems.

Dentro de las reflexiones generadas al hacer el ejercicio resalto las siguientes, el cómo identificar los cognados y comprender el texto al mismo tiempo es difícil para la mayoría de los alumnos, por lo que las instrucciones necesitan ser más claras, pidiendo hacer la identificación primero, y luego la comprensión lectora, en general la actividad les gustó, divirtió y los mantuvo atentos todo el tiempo con su total enfoque a la pantalla. Por otro lado, algunos alumnos se sintieron presionados por que no podían regresar a la lectura y no tenían control de la misma, a la mayoría les pareció un buen ejercicio para la comprensión lectora, ya que escuchar la lectura les ayuda a seguirla con mayor interés y atención. La experiencia fue una nueva, algunos la sintieron como el ver una película con subtítulos. Fue claro para ellos que al identificar los cognados y su significado primero les ayudó a comprender el significado del texto, así como

que el tema de la lectura les pareció interesante, relevante a su formación, actual y enriquecedor fácil de seguir. Y por último, el escuchar la lectura y comprender les recordó los ejercicios de escucha de la Preparatoria por la exposición audible.

Lectura con el nivel más alto de dificultad (695 palabras). Anexo 1

Figura 3. Cognados identificados en el texto



En la Figura 3 se observan los cogandos identificados de mayor a menor como sigue: surgeons, real, animals, elementary, negative, simple, solve, considering, favorite, solutions, provide, applying, difficulty and text en un rango del 50.6% al 84.7%.

Enseguida muestro algunos ejemplos de las ideas principales del texto que fueron comprendidas por los alumnos:

1. In this text explained that video games aren't only for kids also scients can use in other peoples before of surgeries. Talks about the studies on the videogames, the video games are negative in th live Some people think video games are bad, but they actually help develop skills and the brain can grow by playing video games. Doctors play video games before surgery to exercise their brain. Video games are like real life

2. Los videojuegos estimulan el cerebro, constituyen a retos para que los niños puedan desarrollar sus habilidades, trabajar en equipo y resolver problemas complejos.

3. Here the reading talks about some advantages of playing video games, for example, it improves skills such as that you never have to give up, also that you can make friends through this medium and that many doctors play video games.

4. Varias cosas en movimiento. muchos beneficios tienen sobre los videojuegos. personas piensan que jugar videojuegos es negativo. tu cerebro amo los desafíos. razones para que los jugadores sean mejores. pueden desarrollar habilidades. te enseñan a no rendirte. te enseñan a ser perseverante. también te pueden enseñar a tocar algunos instrumentos musicales que piensen que son aburridos, pero en el juego son geniales

5. La persistencia que tú utilizas en tu trabajo y en los vídeo juegos ayudarían en tu archivo de tus metas ambos dentro o fuera del vídeo juego. Para ser el jefe final o jugador final tienes que ser muy buen jugador y esto no es siempre fácil. También te habla sobre las estrategias que utilizas para ganar y para resolver los problemas probando diferentes soluciones, habla igualmente del trabajo en equipo y los beneficios que puedes obtener con tus amigos y ayudarse

entre sí. Utilizas el cerebro para jugar y con cada nivel va aumentando la dificultad. Al final habla del juego de rock con la guitarra y que es más fácil en la vida diaria que en los video juegos. Algo así entendí...

6. In videogames strategies have to be developed, in a video game different solutions are considered.

7. Los video juegos ayudan a generar habilidades como tocar la guitarra, e incluso lo podemos hacer junto con amigos y por medio de los video juegos conocer más amigos, pero no siempre es tan fácil la vida real como los video juegos.

8. Habla sobre si los videojuegos son buenos para los niños y como aprenden el trabajo colaborativo y a no rendirse

9. Es algo parecido al texto anterior ya que también menciona de los beneficios que tienen los videojuegos o las habilidades que generan en las personas, por ejemplo las personas son más visuales y le prestan mas atención a ciertas cosas o pueden identificar con facilidad algún objeto y esto se puede ver en las personas que juegan fortnite o rocket league y también que los mejores cirujanos normalmente son buenos en los videojuegos y algunos los juegan antes de una cirugía. solo que tienes que saber diferenciar entre un videojuego y la vida real, lo que realizas en ellos con que sentido lo haces.

10. Habla sobre si los videojuegos son buenos para los niños, ya que en la actualidad muchas personas aseguran que es malo debido a la corta edad, pero científicos aseguran que no es tan malo y puede ser bueno ya que desarrollan diferentes habilidades.

Comparto las opiniones más comunes generadas al terminar la actividad, como que la velocidad de lectura la sintieron muy rápida y más complejo el texto, fue más difícil comprender el texto por su mayor extensión, en este segundo texto la diferencia entre el número de palabras es grande. También comentaron que la identificación de los cognados y su significado les ayudó

comprenderlo, sin embargo, la mayoría no pudo identificar los cognados y comprender el texto al mismo tiempo como creían antes de inicial, con lo que reflexiono que las instrucciones deben ser lo suficientemente claras para identificar los cognados primero y luego comprender el texto.

Evaluación y replanteamiento del problema

La información recabada es significativa e importante para relacionar la identificación de los cognados en la lectura.

El contraste de un nivel bajo con un nivel alto demuestra que la identificación de los cogandos en el texto facilita la comprensión del mismo sin importar el nivel del texto, lo que se relaciona con la Teoría de Krashen sobre el input + 1.

Los alumnos se sienten motivados con la actividad de seguir una lectura con audio bajo la presión de no poder regresar al a misma, le parece emocionante, además que el tema les interesa. Se volvió una especie de juego y competencia entre ellos por identificar y comprender el texto

La idea general del texto fue comprendida por la mayoría de la población de estudio, falta hacer preguntas más específicas sobre el mismo y registrar la frecuencia en las respuestas.

Esta propuesta tuvo un impacto positivo en la población de estudio de la Escuela Normal interesando la participación de los alumnos, así como ejercitando su comprensión lectora y el uso de la tecnología. Su utilización puede tener un impacto similar en otras Escuelas Normales a nivel estatal, y así fortalecer la lectura de comprensión de los alumnos.

¿Cómo se puede mejorar el diseño y aplicación de la actividad de comprensión lectora? Al elegir tres niveles de domino o complejidad del texto, el más bajo, un intermedio y el más alto para poder tener un mejor punto de referencia, así como el ser más claro en las instrucciones, que la primera vez se enfoquen en identificar cognados, y las siguientes dos en la comprensión del texto.

Los alumnos en su mayoría prefieren aprender con el acompañamiento de un Maestro quien explique y modele el idioma, la comprensión lectora es una habilidad de comunicación que requiere de concentración y de tener un vocabulario mínimo, existen diferentes estrategias de lectura.

La población de alumnos en estudio tiene un nivel inicial de dominio del idioma Inglés, por lo que prácticamente están iniciando a desarrollar la habilidad de comprensión lectora.

Al darme cuenta que la lectura les parece poco atractivo y complicado a los alumnos, busqué una manera de hacerlo más atractivo y fácil a través de la identificación de cognados en un texto con el audio a través de la plataforma Newsela, con un artículo de Ciencia con nivel bajo con el menor número de palabras y con el nivel más alto con el máximo número de palabras.

Referencias

- Cartaya-Febres, C. N. (2011, 5 junio). *Estudio léxico contrastivo inglés-español: Los cognados en la adquisición léxica del Inglés Científico-Técnico*.
<https://buleria.unileon.es/bitstream/handle/10612/1883/2011ON-CARTAYA%20FEBRES,%20CLARA%20NOELA%20I.pdf?sequence=1>
- CEFR. (2019). *Abeschool Formazione Linguistica*. Recuperado 11 de mayo de 2021, de <http://www.abeschool.it/wp/en/cefr-english/>
- [False English-Spanish cognates].
<https://i.pinimg.com/736x/19/59/a4/1959a46c7af93923d3cb8b3be09cbdab.jpg>
- Harper, D. (2001-2016). *Online etymology dictionary*. Retrieved <http://www.etymonline.com> (July 30, 2016).
- Historia_3S. (2018). *Secretaría de Educación*. Recuperado 20 de marzo de 2021, de <https://cevie-dgespe.com/index.php/planes-de-estudios-2018/118>
- Krapp, A. (1999). *Interest, motivation and learning: An educational-psychological perspective*. *European Journal of Psychology of Education*, 14(1), 23-40. Retrieved May 12, 2021, from <http://www.jstor.org/stable/23420114>
- Krashen, S. (2019, 1 julio). *Principles and practice in second language acquisition*.
http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf.
- Newsela | Instructional Content Platform*. (2021). Newsela. Recuperado 5 de mayo de 2021, de <https://newsela.com/content/browse/browse-home/ckcdgr4qy00003hof00i2mwlq/#news-articles-latest>
- Odlin, T. (1989). *Language transfer: Cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Primaria_3S. (2018). *Secretaría de Educación*. Recuperado 20 de marzo de 2021, de <https://www.cevie-dgesum.com/index.php/planes-de-estudios-2018/124>

Secretaría de Educación Pública. (2017, 11 julio). *Comunicado 184.-*

Presenta Nuño Mayer la Estrategia Nacional de Inglés, para que México sea bilingüe en 20 años.

https://www.gob.mx/sep/prensa/comunicado-184-presenta-nuno-mayer-la-estrategia_nacional-de_ingles-para-que-mexico-sea-bilingue-en-20-anos



The Stands4 Network. (2021). *Definitions*. Recuperado 7 de mayo de 2021, <https://www.definitions.net/definition/reading+comprehension>

Velez, J. (2021, 13 abril). *Newsela | Big Questions: Is gaming good for kids?* Newsela. <https://newsela.com/read/ela-is-gaming-good-for-kids/id/2001019838/>

Velez, J. (2021b, abril 13). *Newsela | Big Questions: Is gaming good for kids?* Newsela.

<https://newsela.com/read/ela-is-gaming-good-for-kids/id/2001019839/>

Anexo 1

<p>https://newsela.com/read/ela-is-gaming-good-for-kids/id/2001019839/</p>	<p>https://newsela.com/read/ela-is-gaming-good-for-kids/id/2001019838/</p>
<p>LECTURA NIVEL MÁS BAJO 261 PALABRAS</p>	<p>LECTURA NIVEL MÁS ALTO 695 PALABRAS</p>
<p>Science</p>	<p>Science</p>
<p>Big Questions: Is gaming good for kids?</p>	<p>Big Questions: Is gaming good for kids?</p>
	
<p>In addition to being fun, video games can build real-world skills. Photo: Brothers91/Getty Images By The Conversation, adapted by Newsela staff Published:04/13/2021 Word Count:261 Recommended for:Lower Elementary School - Upper Elementary School</p>	<p>In addition to being fun, video games can build real-world skills. Photo: Brothers91/Getty Images By John Velez, The Conversation Published:04/13/2021 Word Count:695 Recommended for:Lower Elementary School - Upper Elementary School</p>
<p>Text Level:2 Scientists have studied video games. They found that they help people who play them.</p>	<p>Text Level:6 Gamers, have you ever noticed that you're the first person to spot animals at the zoo? Or if someone drops candy on the ground, you know exactly where every piece landed? That may be because you play video games.</p>
<p>Some people think video games are useless. Some people think they are bad. Scientists might think they are wrong.</p>	<p>Research has shown people who play video games such as "Fortnite" or "Rocket League" have higher visual acuity. This means they can keep track of multiple moving objects at once. They might even see things in the fog or rain that others cannot. It's one of the many benefits researchers like me have discovered about playing video games.</p>
<p>Good Practice When you play video games, you make moves on a screen. This uses your brain. That is the part of your body that helps you think.</p>	<p>You might know people who think video games are a waste of time or a negative force in your life. It might be worth showing them what the latest science has to say.</p>
<p>Your brain loves this. It can grow from playing video games.</p>	<p>Developing Skills When you keep an eye on your enemies, grab the best loot and change your inventory without even looking at the controller, you are essentially flexing your brain. Your brain loves challenges like this. It can actually grow from</p>
<p>Some doctors play video games. Doctors are good at using their hands. Video games help them use their hands better.</p>	
<p>Video games help with other things, too. They teach you to never give up. They show that hard work is important. This helps in video games and in real life.</p>	

Helping Others

In video games, you also have to be smart. Winning is not easy. You need to try different things to win.

Solving problems can be fun. Video games teach you how to think.

Video games bring friends together. You can make new friends. You can play with your old friends. You can learn how to work together.

Video games teach you to help others. You might start doing that in real life.

The Game Of Life

Video games can make you feel strong. But games are like life on the easiest level. Real life is harder.

Think about playing an easy game. It can get boring. Harder games are more fun. That is why life can be more rewarding than video games.

So have fun playing video games. Also remember to live your life.

playing video games. It is one reason why video game players make better surgeons. Some doctors even use video games to warm up before big surgeries.

Video games can develop other skills, too. For example, they can teach you to never give up, no matter how many times it takes to beat the final boss or reach the next level. The persistence you use in video games shows that hard work will help you achieve your goals, both inside and outside the video game.

To succeed in video games, you can't just work harder. You have to work smarter, too. Beating the final boss or another really good player is not simple. You can't just use the same strategy over and over again. Instead, video games train you to solve problems by considering and trying different solutions.

Think about your favorite games. They give you lots of different problems with multiple solutions. This makes you realize solving problems can be really fun. Playing video games can teach you critical thinking skills. Combined with hard work, they will bring you a lot of success.

One of the very best things about playing video games is the friends – not just the new friends you make, but hanging out with your old friends, especially during times when you may not be able to see them at school or at their house.

Habilidades digitales y su rendimiento académico en las ciencias naturales en educación primaria

Rubayyath Gildebardo Escamilla Flores

cren.rescamilla@creson.edu.mx

José Francisco Acuña Esquer

cren.jacuna@creson.edu.mx

Irma Vianey Torres Romero

vianytorres94@gmail.com

Línea temática 3. Formación docente, culturas digitales y tecnologías educativas

Resumen

El objetivo de la presente investigación es determinar el impacto de las habilidades digitales en el rendimiento académico de las ciencias naturales, en la educación a distancia con alumnas de nivel primaria, en un grupo de quinto grado, en la escuela primaria Álvaro Obregón, de Navojoa, Sonora. Con un total de 31 alumnas del género femenino, sus edades son entre los 10 y 11 años. Es un estudio de enfoque cuantitativo, con diseño no experimental, de alcance descriptivo-correlacional y cohorte transversal. Se diseñaron instrumentos validados por expertos que se aplicaron a través de Formularios Google. En la primera variable se aplicó un instrumento para evaluar habilidades digitales en relación al uso de las TIC. Los hallazgos del estudio mostraron que el 61.3% del total de las alumnas indican que tienen un excelente desarrollo en las habilidades digitales y el 38.7% muestran un muy buen resultado. Respecto a la segunda variable, el rendimiento académico de las ciencias naturales, se clasificaron los resultados de acuerdo con las calificaciones obtenidas en el examen, el 77.4% tienen un rendimiento alto, el 12.9% un rendimiento medio, y el resto, con un 12.9% un rendimiento bajo. El promedio general del grupo logró un 8.03 en la asignatura de ciencias naturales, enfocado de los cuatro ámbitos de estudio. Finalmente se obtuvo una correlación positiva entre ambas

variables indicando que el manejo de las TIC ha influenciado mayormente en su aprendizaje de las ciencias naturales, en su educación en línea.

Palabras clave: TIC, habilidades digitales, ciencias naturales, rendimiento académico, educación primaria.

Planteamiento del problema

Con el objetivo de hacer llegar la educación a todo aquel que la necesita, aparecieron las prácticas de educación a distancia. Estas prácticas han exigido siempre la existencia de un elemento mediador entre el docente y el alumno. Generalmente, este mediador ha sido una tecnología, que ha ido variando en cada momento (Bates, 1995).

La contingencia ha ocasionado que los docentes busquen diversas maneras de seguir impartiendo las clases a los alumnos, y que estos busquen los medios para seguir cumpliendo en su educación. Frente a este contexto, la educación a distancia, la educación virtual y la educación en línea son algunas de las modalidades que pueden ser implementadas.

La presente investigación, se centra principalmente en determinar el impacto que tienen las Tecnologías de la Información y Comunicación, enfocadas en las habilidades digitales básicas y cómo estas influyen en el rendimiento académico de la asignatura de las ciencias naturales en alumnas de quinto grado hoy en día en la educación a distancia en los alumnos de educación primaria, puesto que afectó con mayor énfasis a los países que no se encontraban preparados para esta situación.

La diferencia más importante entre la educación en la presencialidad y en la virtualidad reside en el cambio de medio, no podemos hacer lo mismo en medios distintos, aunque nuestras finalidades educativas y los resultados que perseguimos sean los mismos, pero debemos saber de antemano que el camino que debemos recorrer es distinto. Las TIC se han convertido en una herramienta crucial para el futuro de la educación, estas pueden suponer oportunidades importantes para mejorar la educación de los estudiantes y docentes (Tapia, Martínez y de la Luz, 2016).

En el contexto educativo actual, cada vez existe un mayor acercamiento con los dispositivos portátiles, ya que ofrecen gran potencial para establecer comunicación en todo momento y lugar, acceder a información y manejar aspectos de organización. Sin embargo, se considera que requieren mejorar las estrategias pedagógicas para potencializar los beneficios que pueden proporcionar (Durall, Gros, Maina, Johnson y Adams, 2012). Incluso, como señalan Casillas, Ramírez y Ortiz (2014), el nivel de destreza para el manejo de tecnologías que poseen los estudiantes puede propiciar el éxito o fracaso escolar.

Los beneficios pedagógicos de la incorporación de la tecnología en las aulas es aún un aspecto controversial. Según PISA (2015) sobre el uso de las herramientas digitales en el rendimiento escolar señala que los países que han invertido fuertemente en TIC en los últimos años para la educación no han visto una mejora notable del rendimiento escolar de sus alumnos en lectura, matemáticas o ciencias. Se destaca en las conclusiones internacionales de dicho estudio sobre el uso moderado y planificado de la tecnología si se quieren mejorar los resultados escolares y en la necesidad de un plan de estudios sobre habilidades digitales, de una preparación pedagógica de los docentes para integrar la tecnología en la enseñanza y de que los estudiantes sepan planificar sus búsquedas y diferenciar información importante de la no importante. Las habilidades requeridas en un contexto digital pueden y deben enseñarse, subraya el estudio.

Marco teórico

Habilidades digitales

Entendemos por habilidades digitales al conjunto de saberes (Saber hacer y saber sobre el hacer) relacionados con el uso de herramientas de comunicación, acceso, procesamiento y producción de la información. Saber moverse en este mundo con alto uso de tecnologías de información y participar en los variados tipos de intercambios mediados por las TIC puede definirse como estar integrado a la cultura digital. Para esto es necesario contar con habilidades digitales (DGTIC, UNAM, 2014).

Aprendizaje de las ciencias naturales

A lo largo de estos años, las Ciencias Naturales han encontrado un nuevo lugar en las aulas de la escuela Primaria a medida que fue avanzando la implementación del nuevo plan de estudios de educación básica. Como una aproximación al conocimiento científico, la integración de las TIC a los procesos de enseñanza en las instituciones educativas, se presenta como una alternativa de transformación para estos escenarios a partir de la incorporación de herramientas tecnológicas que permiten el acceso a la información y el conocimiento.

Como lo señala Ortiz, J. (2012), estas herramientas pueden contribuir a aspectos tan importantes como el desarrollo cognitivo, la promoción de habilidades básicas y aptitudes, el mejoramiento en los vínculos comunicativos, el fortalecimiento de la identidad cultural y el reconocimiento de los autores en las comunidades educativas y se presenta como una herramienta de aprendizaje de carácter participativo e interactivo para los estudiantes, desde las diferentes áreas del conocimiento como lo es esta materia.

Rendimiento académico

El Rendimiento académico es entendido como el sistema que mide los logros y la construcción de conocimientos en los estudiantes, los cuales se crean por la intervención de didácticas educativas que son evaluadas a través de métodos cualitativos y cuantitativos en una materia (Navarro, 2003).

Metodología

La presente investigación tiene un enfoque cuantitativo con un alcance descriptivo correlacional, de tipo no experimental y con corte transversal; debido a que se busca recolectar datos sobre las variables, para describir y analizar el impacto de las habilidades digitales en el rendimiento académico de las ciencias naturales en la educación a distancia con alumnas de nivel primaria, en un grupo de quinto grado.

Participantes

Se utilizó un muestreo de tipo no probabilístico, cuyo criterio inicial fue la disponibilidad del centro escolar para colaborar en la investigación (un grupo de quinto año de una escuela de educación primaria urbana de Navojoa, Sonora, México). La muestra corresponde a 31 estudiantes, los cuales pertenecen al género femenino, mismas que se encuentran entre 10 y 11 años de edad. Dentro de las características demográficas de los participantes se tiene que los alumnos pertenecen a un nivel socioeconómico de medio (C) a medio bajo (D+), debido a la zona en que se sitúa la institución.

Instrumentos

“Instrumento para evaluar habilidades digitales”, este instrumento tiene el propósito de determinar la posesión de equipos portátiles de los estudiantes y su nivel de habilidad digital para manejar tales dispositivos con un propósito educativo. Las destrezas de interés se ubicaron en las dimensiones: manejo de información, manejo de comunicación, manejo de tecnología, y organización.

La estructura del cuestionario se compone de 29 reactivos, cinco para datos generales y 24 son los enunciados que se dirigen a las dimensiones mencionadas. Las alumnas autoevaluarán su dominio de habilidades digitales frente al uso de las TIC, con base a la siguiente escala de opciones de respuesta del 5 al 10: donde 5, lo desconocía; 6, No soy capaz de hacerlo; 7, Si, pero con ayuda; 8, lo haría sin ayuda; 9, Lo hago, pero no sabría explicar; y 10, Si, y lo sabría explicar. La confiabilidad del instrumento fue medida mediante la obtención del alfa de Cronbach, siendo éste de 0.91, lo cual implica un alto grado de confiabilidad. Con respecto a la validez de contenido, está se realizó mediante el juicio de 3 expertos del área de las TIC en la educación, quienes evaluaron el grado en que los ítems que conforman el cuestionario representan el contenido que el instrumento trata de medir.

“Examen de ciencias naturales”, el cual servirá para medir los conocimientos de los alumnos en torno al aprendizaje que tienen en la asignatura de ciencias naturales, permitiendo conocer las habilidades y conocimientos que han adquirido en el transcurso del ciclo escolar.

Para este instrumento se diseñaron 20 ítems de opción múltiple, de las temáticas abordadas por el docente titular en los trimestres, tomando en cuenta los ámbitos de estudio que abarca las ciencias naturales. Los ámbitos por evaluar son: desarrollo humano y cuidado de la salud, biodiversidad y protección del ambiente, cambio e interacciones en fenómenos y procesos físicos, propiedades y transformaciones de los materiales y conocimiento científico y tecnológico en la sociedad. Para la validez de contenido de este instrumento, al igual que el anterior, se recurrió a 3 expertos en la asignatura, quienes analizaron e hicieron las observaciones pertinentes para que el examen quedará listo para su aplicación. Respecto a la confiabilidad, a este tipo de instrumentos no se realiza, debido a la naturaleza misma del instrumento y que sus respuestas no están estandarizadas.

Metodología

El instrumento para medir habilidades digitales se aplicó durante el horario escolar un día martes, donde por medio de WhatsApp se solicitó a los padres, que comunicaran a las alumnas la importancia de contestarlo. El procedimiento para llevar a cabo su aplicación fue a través de Formularios de Google, por el cual se tuvo la oportunidad que cada niña diera respuesta a lo solicitado; tuvieron dos días para poder contestarlo, mismo que les tomaba alrededor de 15 minutos, sin dudas presentes se obtuvo respuesta de todo el grupo.

Seguidamente el segundo instrumento examen de ciencias naturales se aplicó al inicio del tercer trimestre del ciclo escolar; de igual manera se solicitó el apoyo a los padres por medio de WhatsApp. La aplicación de este instrumento fue durante el horario escolar un día martes por la mañana; todo el grupo logró contestar el examen aproximadamente en 20 minutos con la herramienta digital Google Form.

Resultados

En primera instancia se mostrarán los resultados obtenidos en la aplicación del “Instrumento para evaluar habilidades digitales”, posteriormente se describirán las calificaciones alcanzadas por las alumnas en el examen de ciencias naturales y, por último, se analizarán las correlaciones encontradas entre las habilidades digitales de las estudiantes y el rendimiento académico de ciencias naturales.

Tablas de frecuencia por dimensiones de acuerdo a escala de respuesta

Tabla 1. Manejo de la información

	Frecuencia absoluta	Porcentaje	Frecuencia acumulada	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Lo desconocía	4	12.90	4	12.90	12.90
No soy capaz de hacerlo	5	16.12	9	16.13	29.03
Sí, pero con ayuda	4	12.90	13	12.90	41.94
Lo haría sin ayuda	1	3.22	14	3.23	45.16
Lo hago, pero no sabría explicar	2	6.45	16	6.45	51.61
Lo hago y sabría explicar	15	48.38	31	48.39	100.00
TOTAL	31	99.97%		100%	

De los resultados en cuanto a los indicadores de esta categoría nos indica que 15 de las 31 alumnas cuentan con las destrezas básicas del manejo de información, tienen en cuenta los peligros de dar a conocer información personal por internet, utilizan motores de búsqueda, utilizan información encontrada para el apoyo de tareas escolares, entre otras. Donde además de hacerlo, pueden explicar a otras personas con un 48.38%, el alumno debe tomar en cuenta la importancia del manejo de la información en las TIC.

Tabla 2. Manejo de la comunicación

	Frecuencia absoluta	Porcentaje	Frecuencia acumulada	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Lo desconocía	7	22.58	7	22.58	22.58
No soy capaz de hacerlo	1	3.22	8	3.23	25.81
Sí, pero con ayuda	7	22.58	15	22.58	48.39
Lo haría sin ayuda	0	0	15	0	48.39
Lo hago, pero no sabría explicar	6	19.35	21	19.35	67.74
Lo hago y sabría explicar	10	32.25	31	32.26	100.00
TOTAL	31	99.98%		100%	

El alumno debe desarrollar mensajes de forma personal, y utilizar plataformas necesarias para su educación, reflejando esta tabla que 10 de 31 alumnos lo hacen y pueden explicarlo, con un 32.26% del total. Esto indica que recurren a medios de comunicación para compartir y recibir actividades escolares, también utilizan mensajes de texto, usan redes sociales, participan en plataformas escolares, realizan video llamadas a través de su celular o computadora, reconocen palabras comunes para navegar por internet, entre otras.

Tabla 3. Manejo de la tecnología

	Frecuencia absoluta	Porcentaje	Frecuencia acumulada	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Lo desconocía	3	9.67	3	9.68	9.68
No soy capaz de hacerlo	4	12.90	7	12.90	22.58
Sí, pero con ayuda	9	29.03	16	29.03	51.61
Lo haría sin ayuda	3	9.67	19	9.68	61.29
Lo hago, pero no sabría explicar	3	9.67	22	9.68	70.97
Lo hago y sabría explicar	9	29.03	31	29.03	100.00
TOTAL	31	99.98%		100%	

De los resultados reflejados en esta categoría podemos observar que el 29.03% conoce conceptos tecnológicos básicos, puede dar cuidado a los diferentes dispositivos y pueden explicarlo, aunado al otro 29.03% que lo conoce, pero lo hace con ayuda. Identifican aspectos básicos de su dispositivo, saben actualizar sistemas operativos, manejan distintos tipos de conexión, instalan y desinstalan aplicaciones, además identifican los elementos de una computadora.

Tabla 4. Organización

	Frecuencia absoluta	Porcentaje	Frecuencia acumulada	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Lo desconocía	12	38.70	12	38.71	38.71
No soy capaz de hacerlo	3	9.67	15	9.68	48.39
Sí, pero con ayuda	5	16.12	20	16.13	64.52
Lo haría sin ayuda	3	9.67	23	9.68	74.19
Lo hago, pero no sabría explicar	2	6.45	25	6.45	80.65
Lo hago y sabría explicar	6	19.35	31	19.35	100.00
TOTAL	31	99.96%		100%	

El alumno debe organizar sus actividades, controlar tiempos y disponer de información contextual, y de acuerdo con esta tabla nos muestra que el 38.70% lo desconoce. Esto nos dice que gran parte del alumnado lo conoce, pero no lo lleva a cabo al usar tecnologías, al igual que conectarse a internet vale dinero.

Escala de calificación conceptual

En la construcción de un sistema de calificación es necesario fijar una escala de calificación. Esta se inscribe en las modalidades de escalas de medición general, por lo cual para evaluar habilidades digitales se asignó una escala numérica y conceptual de acuerdo con los puntajes máximos. Las escalas conceptuales son mucho más descriptivas que las numéricas y se ajustan a las necesidades de cada instancia evaluativa, en este caso para apreciar cantidad y calidad.

Tabla 5. Para la Dimensión 1 y Dimensión 3, cuentan con seis preguntas, donde lo más alto a obtener son 60 puntos, el valor de cada respuesta es de 10, misma en la que se asignaron 5 categorías

De	A	Categoría
0	12	Muy deficiente
13	24	Deficiente
25	36	Regular
37	48	Bien
49	60	Excelente

Tabla 6. Para la dimensión 2 el máximo a sacar son 70, con un 10 de valor máximo por respuesta, de siete preguntas en total

De	A	Categoría
0	14	Muy deficiente
15	28	Deficiente
29	42	Regular
43	56	Bien
57	70	Excelente

Tabla 7. Para la dimensión 4, fue un máximo 50 puntos, de 5 preguntas

De	A	Categoría
0	10	Muy deficiente
11	20	Deficiente
21	30	Regular
31	40	Bien
41	50	Excelente

Tabla 8. Calificaciones del “Instrumento para evaluar habilidades digitales”

Alumnas	Calificación
Alumna 1	6.4
Alumna 2	8.8
Alumna 3	9.5
Alumna 4	8.6
Alumna 5	8.3
Alumna 6	7.7
Alumna 7	7.8
Alumna 8	7.0
Alumna 9	9.1
Alumna 10	8.8
Alumna 11	8.5
Alumna 12	7.8
Alumna 13	9.8
Alumna 14	8.6
Alumna 15	8.4
Alumna 16	9.0
Alumna 17	9.2
Alumna 18	8.3
Alumna 19	5.9
Alumna 20	8.9
Alumna 21	7.3
Alumna 22	8.0
Alumna 23	9.5
Alumna 24	8.3
Alumna 25	5.8
Alumna 26	8.7
Alumna 27	8.8
Alumna 28	7.4
Alumna 29	7.5
Alumna 30	6.7
Alumna 31	7.1

Tablas de frecuencia por dimensiones de acuerdo con las categorías

Tabla 9. D1. Manejo de la información. (Agrupada)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Regular	3	9.7	9.7	9.7
	Bien	9	29.0	29.0	38.7
	Excelente	19	61.3	61.3	100.0
	Total	31	100.0	100.0	

Como se observa en la anterior tabla las categorías sobresalientes en la investigación es regular, bien y excelente, así pues, en la dimensión de manejo de información sobresale que los resultados son excelentes con una frecuencia máxima de 19 de 31 alumnas, el cual nos indica un 61.3% del total.

Tabla 10. D3. Manejo de la tecnología. (Agrupada)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Regular	1	3.2	3.2	3.2
	Bien	14	45.2	45.2	48.4
	Excelente	16	51.6	51.6	100.0
	Total	31	100.0	100.0	

Dado que en la dimensión 3 refleja que se obtuvieron resultados nuevamente excelentes, nos indica que un 51.6% del total de las alumnas poseen buen manejo de la tecnología, sin embargo, se agrega que 14 niñas más se encuentran en una categoría de bien, sumando el 97% válido en esta dimensión.

Tabla 11. D4. Organización. (Agrupada)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Regular	2	6.5	6.5	6.5
	Bien	18	58.1	58.1	64.5
	Excelente	11	35.5	35.5	100.0
	Total	31	100.0	100.0	

En esta dimensión sobresale que los resultados son buenos, esto indica que las alumnas tienen organización en el manejo de las TIC, con un 58.1%, del cual en segunda instancia nos dice que la categoría excelente con 11 niñas, se lleva el 35.5% del total.

Tabla 12. D2. Manejo de la comunicación. (Agrupada)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Regular	2	6.5	6.5	6.5
	Bien	10	32.3	32.3	38.7
	Excelente	19	61.3	61.3	100.0
	Total	31	100.0	100.0	

Al igual que en la dimensión 3, la presente tabla nos indica que en la 2 de manejo de comunicación se obtuvieron resultados excelentes con un 61.3% del total del alumnado, donde 19 alumnas tienen un índice alto en utilizar los medios de comunicación, redes sociales, plataformas, entre otras, para actividades educativas.

Análisis de resultados de la variable 2: Rendimiento en las Ciencias Naturales

A continuación, se muestra los resultados del instrumento de preguntas con opción múltiple que se obtuvieron en la aplicación del mismo.

Tabla 13. Calificaciones del examen de Ciencias Naturales

N° de alumna	Aciertos	Calificación
Alumna 1	18 / 20	9
Alumna 2	18 / 20	9
Alumna 3	16 / 20	8
Alumna 4	16 / 20	8
Alumna 5	16 / 20	8
Alumna 6	17 / 20	8.5
Alumna 7	14 / 20	7
Alumna 8	19 / 20	9.5
Alumna 9	18 / 20	9
Alumna 10	19 / 20	9.5
Alumna 11	18 / 20	9
Alumna 12	19 / 20	9.5
Alumna 13	20 / 20	10
Alumna 14	16 / 20	8
Alumna 15	19 / 20	9.5
Alumna 16	17 / 20	8.5
Alumna 17	15 / 20	7.5
Alumna 18	16 / 20	8
Alumna 19	9 / 20	4.5
Alumna 20	15 / 20	7.5
Alumna 21	19 / 20	9.5
Alumna 22	17 / 20	8.5
Alumna 23	18 / 20	9
Alumna 24	13 / 20	6.5
Alumna 25	10 / 20	5
Alumna 26	16 / 20	8
Alumna 27	17 / 20	8.5
Alumna 28	18 / 20	9
Alumna 29	9 / 20	4.5
Alumna 30	17 / 20	8.5
Alumna 31	18 / 20	9

Considerando en la escala del 1 al 10 las calificaciones, se estima que:

- Rendimiento alto = $8 < 10$
- Rendimiento medio = $5.5 < 7.5$
- Rendimiento bajo = $1 < 5$

En la tabla 13 se muestran los resultados obtenidos de forma grupal, se observó que, de un total de 31 alumnos, solamente el 3.125%, o sea 1 alumna logró alcanzar la calificación máxima de 10, lo que indica 23 alumnas con un 71.875% se acercó al total máximo deseado con calificaciones arriba de 8 rendimiento alto. Con un rendimiento medio tenemos al 12.5%, y finalmente con rendimiento bajo tenemos al 12.5%.

El promedio general del grupo logró un 8.03, esto nos indica que han logrado los aprendizajes esperados en la asignatura de ciencias naturales enfocado en los cuatro ámbitos de estudio como lo son conociendo el desarrollo humano y sus características, el cuidado de la salud y la protección del medio ambiente, así como la transformación de los materiales y el conocimiento científico en la sociedad.

Correlación de variables

Para la correlación de las variables se utilizó la prueba estadística “coeficiente de Pearson”. El cual se presenta a continuación:

Tabla 14. Correlaciones. Prueba de Pearson

		Calificación Habilidades Digitales	Calificación Ciencias Nat	D2
Calificación Habilidades Digitales	Correlación de Pearson	1	.393*	.900**
	Sig. (bilateral)		.029	.000
	N	31	31	31
Calificación Ciencias Naturales	Correlación de Pearson	.393*	1	.404*
	Sig. (bilateral)	.029		.024
	N	31	31	31

*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

**. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

La significancia bilateral de .029, es una excelente correlación, puesto que se busca en el objetivo general de la investigación, que es, analizar si hay correlación significativa entre las habilidades digitales y el rendimiento académico de las ciencias naturales, por lo tanto, ¿la relación entre las variables es “positiva” o “negativa”? Sin duda los resultados reflejados en la tabla muestran que es una correlación positiva.

En la presente correlación con la prueba de Pearson nos indica que la calificación obtenida en la evaluación de habilidades digitales, en específico, la dimensión 2 de manejo de la comunicación es significativa con la calificación de ciencias naturales, entonces existe una correlación entre variables ya que el dato es .024, siendo menor a 0.05 en significancia bilateral.

Por consiguiente, ¿Cuál es la relación causan entre las variables? Que los medios de comunicación, las redes sociales, plataformas de video llamadas, plataformas escolares, entre otras, han influenciado mayormente en el aprendizaje significativo de las ciencias naturales en su educación a distancia.

Discusiones y conclusiones

En el presente documento se realizó una investigación acerca de las habilidades digitales que disponen alumnas de quinto grado de educación primaria, y posteriormente comprobar si existe una correlación con el rendimiento académico en la asignatura de ciencias naturales. Es importante mencionar que dicha investigación fue llevada a cabo durante educación a distancia, donde existieron limitantes, pero no fue impedimento para obtener resultados y lograr los objetivos planteados en la misma.

Los resultados coinciden con la investigación “Uso de tecnologías y rendimiento académico en estudiantes adolescentes” de García Martín y Cantón Mayo (2018), por lo tanto, este artículo afirma que el uso de las herramientas tecnológicas en las aulas afecta de forma significativa el rendimiento de los estudiantes en asignaturas analizadas como ciencias, matemáticas, lengua castellana e inglés.

La pregunta de investigación tuvo respuesta positiva, ya que los resultados obtenidos en los instrumentos arrojaron que el manejo adecuado de las TIC en la educación si eleva de forma significativa el rendimiento académico de las ciencias naturales, dando lugar también a la aceptación de la hipótesis de investigación “las habilidades digitales a través del uso de las TIC favorecen de forma significativa el rendimiento académico de las ciencias naturales en quinto grado”, reflejando el dominio de los ámbitos de “Desarrollo humano y cuidado de la salud” y “Biodiversidad y protección del ambiente”, de la asignatura de ciencias del plan de estudios 2011.

Entre los principales hallazgos encontrados en el estudio se encontró que el 61.3% del total de las alumnas indican que tienen un excelente desarrollo en las habilidades digitales y el 38.7% muestran un muy buen resultado. Respecto a las ciencias naturales el 77.4% tienen un rendimiento alto, el 12.9% un rendimiento medio, y el resto, con un 12.9% un rendimiento bajo, de acuerdo con las calificaciones obtenidas en el examen y los autores mencionados en la investigación.

En el presente estudio, es importante destacar que los padres de familia fueron de gran importancia, ya que gracias a su apoyo se lograron obtener los resultados de ambos instrumentos aplicados, ya que debido a la contingencia del COVID-19 no fue posible emplear de manera presencial los antes mencionados.

De esta manera, podemos reflexionar acerca de la necesidad de profundizar en algunas líneas de investigación sobre la forma de orientarse con recursos didácticos en internet para favorecer la promoción de las competencias en el uso de las TIC, ya que la expectativa de la incorporación de estas en la educación básica es que propicien una mejora en la comunicación, construcción del conocimiento, procesamiento de información y desarrollo cognitivo.

Referencias

- Bates, A. (1995). *Technology, open learning and distance education*. Londres: Routledg.
- Casillas, M. A., Ramírez, A. y Ortiz, V. (2014). El capital tecnológico una nueva especie del capital cultural. Una propuesta para su medición. En A. Ramírez Martinell y M. A. Casillas Alvarado (Eds.), *Háblame de tic: Tecnología Digital en la Educación Superior*. Córdoba, ar: Brujas.
- DGTIC, UNAM. (2014). *Matriz de habilidades digitales*. Recuperado de <http://www.educatic.unam.mx>
- Durall, E., Gros, B., Maina, M., Johnson, L. y Adams, S. (2012). *Perspectivas tecnológicas: educación superior en Iberoamérica 2012-2017*. Austin, Texas: The New Media Consortium.
- García, S. y Cantón, I. (2018). *Uso de tecnologías y rendimiento académico en estudiantes adolescentes*. Madrid, España.
- Navarro, E. (2003). El rendimiento académico, concepto, investigación y desarrollo. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2), 45-72.
- PISA. (2015). *Programa para la evaluación internacional de alumnos*.
- Ortiz, J. (2012). *El proceso de integración de las nuevas tecnologías a los procesos educativos*. Global Conference on Business and Finance Proceedings, 7
- Tapia, J. A. R., Ávila, M. M. y Paz, M. D. L. L. S. (2016). El impacto de las TICs en la calidad de la educación superior. *Revista de investigación en ciencias contables y administrativas*, 1(1), 28-44. Recuperado de: <http://ricca.umich.mx/index.php/ricca/article/view/1/45>

Apps para la educación básica. Sistema Androide

Francisco Javier García Reyes

garciafrancisco_d@ensem.edu.mx

Escuela Normal Superior del Estado de México

Beatriz Lara Montoya

larabeatriz_d@ensem.edu.mx

Escuela Normal Superior del Estado de México

María del Socorro Arredondo Zárata

arredondomaria_d@ensem.edu.mx

Escuela Normal Superior del Estado de México

Línea temática 3. Formación docente, culturas digitales y tecnologías educativas

Palabras clave: tecnologías, educación, apps, android.

Planteamiento del problema

Una hipótesis es afirmar que históricamente la enseñanza centra la atención en los procedimientos (recetas), y es independiente de la materia que se enseña, las razones son varias entre ellas toda la educación básica está centrada en métodos y a los maestros nos formaron en ella, la afirmación es confirmada asistiendo a cualquier sesión de clase (existen excepciones), las variaciones de estas formas de enseñanza han sido reportadas por Edwards (1997), creemos que la situación de la pandemia (entre 2019-2022) acentuó la forma algorítmica de la enseñanza, las clases vía la web condicionaban las formas de enseñanza, incrementadas por la falta de experiencia de los maestros y alumnos con la tecnología; la herramienta para “saber leer rostros” que empleamos los maestros como guía para las decisiones durante el desarrollo de la clase desapareció, los alumnos perdieron “las pistas de sus maestros leyendo”

el lenguaje oral, corporal y facial de los maestros como fuente para dar las respuestas esperadas.

Cuando empezamos a regresar a las escuelas maestros y alumnos reaprendimos a comunicarnos, los colegas comentaban los rostros inexpresivos de los estudiantes, similares a los de las capturas de pantalla, los compañeros de educación física señalaban que los estudiantes no sabían caminar, no era raro verlos dar traspies, eran torpes para botar o pegarle a una pelota. Las causas de la apatía, el desinterés, la falta de atenciones sociales hacia el otro, el rechazo y confrontamiento frontal con las normas culturales, todos esos elementos fueron comunes entre los estudiantes egresados en 2022 de la *Ensem*, las razones pueden tener parte del origen en los años de confinamiento.

Existen particularidades donde la pandemia afectó el juicio de personas con cargos administrativos y los indicadores surgen en afirmaciones como: “Piaget y Vygotsky han perdido vigencia después de la pandemia”, hipótesis que sugieren ignorancia profunda o afecciones de otra naturaleza; también hay compañeros que proponen olvidar la pandemia, aunque lo intentáramos no es posible soslayar sus consecuencias, somos seres históricos, somos el resultado histórico de la sociedad y el tiempo, afirmación que también sostienen más colegas.

En situaciones escolares previas a la pandemia se desarrollaban diferentes aspectos de la educación (Mercado, 2002), (Mercado y Luna, 2013), pero la característica de los maestros es su experiencia en la docencia, y los estudiantes de la Normal la inician en sus periodos de práctica (aproximadamente 500 horas dando clase), por ello conviene hacer esfuerzos en el intento por poner el acento en las relaciones, y conexiones entre los distintos contenidos de la enseñanza, que es la forma de pensar de los maestros con experiencia en la docencia de por lo menos 10 años.

La formación en las escuelas normales tradicionalmente ha seguido una secuencia de contenidos aislados pensando en las diferentes disciplinas necesarias para la educación inicial de los maestros, tal forma de organización parecía funcionar en el pasado donde la demanda

de la vida de todos los días era simple comparándola con las exigencias actuales, ahora, la cantidad de información y el acceso a ella demanda diferentes formas de pensar la formación de los estudiantes para maestro.

En otras palabras, empezamos a tomar conciencia de que la solución de los problemas reales de la enseñanza y el aprendizaje requiere ser construida desde diferentes visiones, con la característica que sean integradas, es una forma distinta de pensar, no es suficiente aceptar: “El todo es la suma de cada una de las partes”, esta es una idea parcial falta por pensar en el resultado de todas y cada una de las secciones del todo en términos de relaciones, conexiones e interdependencias. Tal forma de cambiar las bases de la formación inicial de los estudiantes para maestro es una complicación porque nuestra educación está constituida como “la división de la realidad en porciones”, además de existir otros obstáculos propios de la adquisición del trabajo de los maestros.

Durante la pandemia de COVID fue obvio que los maestros no teníamos la suficiente experiencia con la manipulación de las herramientas tecnológicas, como se pudo las usamos, de esa experiencia en la *Ensem* y durante los últimos dos semestres del año 2022-2023, decidimos mostrar a los estudiantes una forma de crear *apps* para celular y pedirles construyeran las propias. A cambio de enfatizar la programación por ella misma, centramos la atención en el interés por la enseñanza, para ello, usamos la plataforma APP INVENTOR, que es similar a SCRATCH (una plataforma empleada en la educación primaria). La programación es por bloques y tiene la ventaja de enfatizar la atención en el conjunto a cambio de los detalles en cada. Una idea fundamental, en ambas plataformas, es convertir a los usuarios en creadores y no en consumidores de software.

De ello, el problema que iniciamos resolverse es:

Describir las formas de pensar la enseñanza, de los alumnos de la Ensem, durante la construcción de apps para teléfonos móviles

Para el desarrollo de las *apps*, es posible construirlas para sistemas operativos Android e iOS, sin embargo, en este momento en la *Ensem* sólo disponemos equipo para Android.

En las primeras prácticas escolares los estudiantes piensan a la planeación como un instrumento que determina la enseñanza, así, ponen énfasis en los contenidos programáticos y sus formas de enseñanza como: Juegos, “retos” y “actividades interesantes” que conforme crece la experiencia en los salones de clase incorporan características del entorno escolar, (aunque no lo hagan por escrito), tales como el horario de la clase y los recursos materiales disponibles, por último toman conciencia de que son las respuestas particulares de sus alumnos particulares quienes determinan la planeación en la acción y no hay forma para determinar con antelación los factores aleatorios vinculados con el medio de enseñanza y desarrollo en el salón de clase.

Conocer a los alumnos es indispensable para desarrollar la enseñanza y sin su participación tampoco es posible desarrollarla (Mercado y Luna, 2013). La planeación de los estudiantes de la Normal donde incluyen problemas y ejercicios para el tema por abordar supone la factibilidad de que sus alumnos los resuelvan, pero no hay manera de averiguarlo previamente, en la elaboración de una *app* para la educación es indispensable conocer los intereses de los alumnos, así como suponer sus habilidades, durante la prueba del funcionamiento de la *app* hay que imaginar las posibles acciones de los usuarios paso a paso.

Marco teórico

Los estudiantes son los sujetos de estudio de la educación y de ellos las ideas son los objetos de interés de la escuela; las ideas guían todas las acciones de los humanos, sin embargo, para trabajar con ideas es indispensable transformarla en alguna representación (una cosa que toma el lugar de otra cosa), a la idea transformada en alguna representación la manipulamos de tal forma que las transformaciones hechas en ella genera otra colección de representaciones cuyas conexiones e interdependencias producen conciencia de aspectos de la idea original

(Freudenthal, 1983) y también la modifican (el elemento “representación” es un agregado de la *Ensem*).

Idea → Representación → Manipulación.

Noúmeno → Representación → Phenomena

En la enseñanza un problema central es la construcción de representaciones que medien la elaboración de colecciones de ideas en la mente de los alumnos de tal manera que auxilien en el proceso de “pensar pensamientos” (Ryle, 2009) y los pensamientos transformados en representaciones permitan la comunicación de las concepciones. Las ideas objetivadas en expresiones verbales, escritas, en modelos físicos o modelos virtuales son muestra de las formas de pensar de los estudiantes y maestros.

Del conjunto de propuestas sobre los medios para la elaboración de las representaciones asociadas con la producción de sentido y la aprehensión de ideas centramos la atención en los medios tecnológicos, en especial en la elaboración de *apps* en el entorno de programación App Inventor.

En el ambiente de App Inventor, el diseño tiene un papel central, la primera pantalla tiene que ser atractiva para el usuario y su manipulación amigable; las tareas intentan ser interesantes y “atrapar” la atención de los alumnos para que la desarrolle sólo por su interés por hacerlo, estas son las pretensiones de las *apps*; de hecho, suponemos reinventan las ideas educativas involucradas en las tareas. La meta es que el alumno haga hipótesis, piense en posibles estrategias de solución, experimente, reelabore y cree (crear), vía la experiencia en un ambiente donde tienen sentido las tareas que hace; con relación a los estudiantes para maestro la creación de *apps*, suponemos, les generan herramientas conceptuales para pensar la enseñanza (Noss y Hoyles, 2029), (Papert, 2002).

Otra razón para emplear las *apps*, es intentar incluir la cultura tecnológica social de los alumnos en situaciones de enseñanza y aprendizaje, son comunes sus participaciones en las

redes, como también son conocidas sus actitudes de rechazo para las clases en el salón porque no se usan herramientas digitales, como animación, audio, etc., todos esos elementos contribuyen al rechazo de la educación etiquetada “tradicionalista”.

Metodología

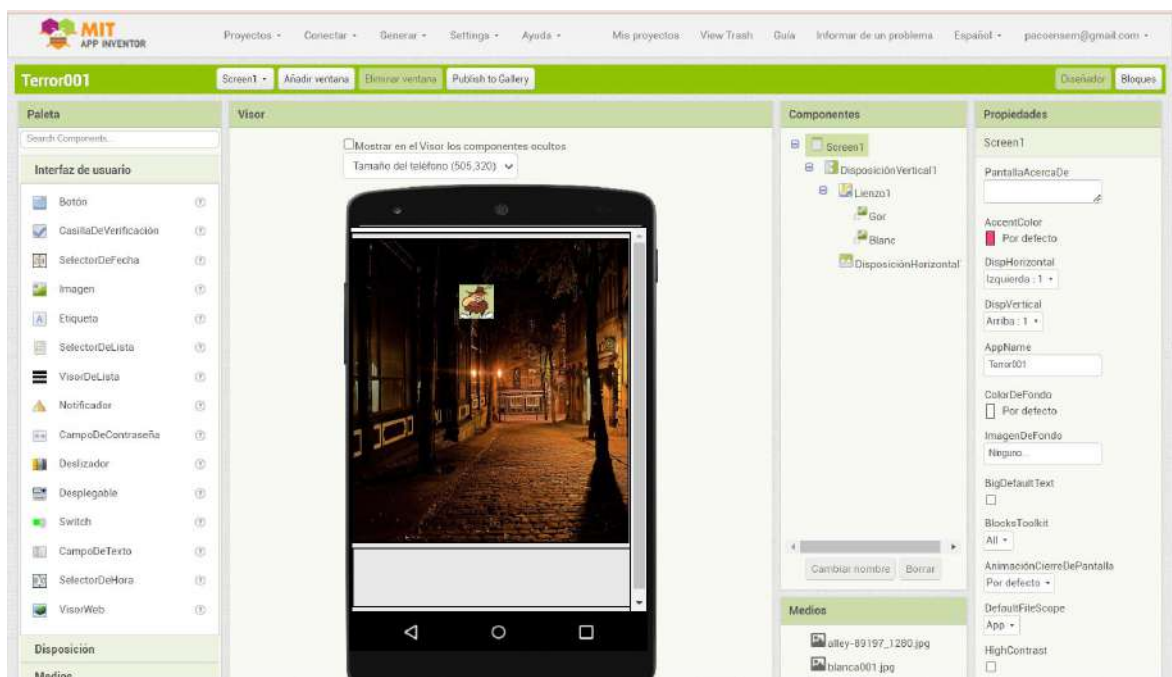
El enfoque teórico corresponde a la visión etnográfica, cualitativa y social, se trata de dar cuenta de los sucesos a través de las descripciones, dando por hecho que la enseñanza y el aprendizaje es una construcción entre seres humanos. Durante los dos últimos semestres (el proceso se inicia en el sexto semestre) los estudiantes de la Enseñanza tienen que elaborar los documentos para el examen recepcional, al mismo tiempo asisten a las escuelas de práctica para experimentar sus propuestas de enseñanza asociadas con sus documentos, las sesiones de enseñanza están precedidas por las planeaciones de ellas.

En los semestres séptimo y octavo es donde se consolidan las competencias docentes en la práctica y en condiciones reales de trabajo. En el documento recepcional que elaboran los estudiantes dan cuenta de la adquisición de su formación inicial para ser maestro. Para la elaboración del documento de la licenciatura se requiere de la totalidad de las competencias del perfil de egreso en por lo menos en un mínimo aceptable, por ello se decidió el desarrollo de las *apps* como parte de la construcción de los documentos reccionales.

Para este trabajo se tomó el trabajo de una alumna (Ru) de matemáticas (de más de 40), pese a ser un solo caso, las respuestas y formas de pensar de Ru fueron semejantes a otros de sus colegas; la edad de Ru es de 23 años desarrolló su práctica para el documento en una escuela secundaria de la ciudad de Toluca.

Para usar la plataforma de App Inventor es suficiente con tener una cuenta de Google y con ella ingresar, toda la información es guardada en el servidor de Inventor. La organización de toda la información de las *apps* se reúne en el “Proyecto”. Durante la construcción de la *app* es posible ver el comportamiento de ella “en tiempo real”, se accede vía la ventana “conectar”,

se necesita la App *MIT AI2 Companion*, descargable gratuitamente en Play Store (véase imagen)



La estructura para la organización para la construcción de la *app* tiene dos secciones, el “Diseñador”, la parte donde se decide cómo verá el usuario la *app*, y “Bloques” es la sección en la que se hace la programación; cada *app* se constituye por “pantallas”, cada una “une” la parte que ve el usuario y la programación de cada elemento de la pantalla. En nuestro caso una *app* convino formarla con un máximo de tres pantallas (más resultaba “muy pesada”).

Con todo el grupo de octavo semestre (40 alumnos) se desarrollaron tres sesiones de dos horas cada una para hacer una introducción a App Inventor, el lugar fue el laboratorio de la *Ensem*. Se discutió la estructura de las *apps*, la forma de organización y se desarrollaron ejemplos simples para transformar texto a voz. En cada sesión se les dejó experimentar con la plataforma para ello se les sugirió consultar los tutoriales de App Inventor en YouTube. Como tarea se les indicó elaborar una *app* pensada para un contenido que desarrollarían con sus estudiantes.

Resultados

Las *apps* desarrolladas por el grupo de estudiantes para maestros, alrededor de un tercio del grupo, estaban centradas en “calculadoras” numéricas, dados dos números por el usuario la *app* mostraba el resultado, otro tercio daban la solución a las ecuaciones de primer grado o segundo grado cuando el usuario proporcionaba los datos, esta información se obtuvo durante la presentación de sus *apps* al grupo, en ella, se hicieron observaciones en el sentido de que había *apps* comerciales gratuitas con más herramientas y mejor diseñadas (Photomat, Calculadora Gráfica ...), pero no tienen descripciones en audio como tampoco una secuencia de enseñanza asociadas con ellas y ya se habían usado en forma aislada.

El tema de matemáticas elegido por Ru fue el sistema de ecuaciones de dos por dos, y pensó usar la *app* que ella creó como una guía de instrucciones para las tareas asociada con la *app* “Calculadora Gráfica”, en la que se da la expresión y se muestra la gráfica, además, Ru les pidió a sus alumnos hacer registros en papel y lápiz.

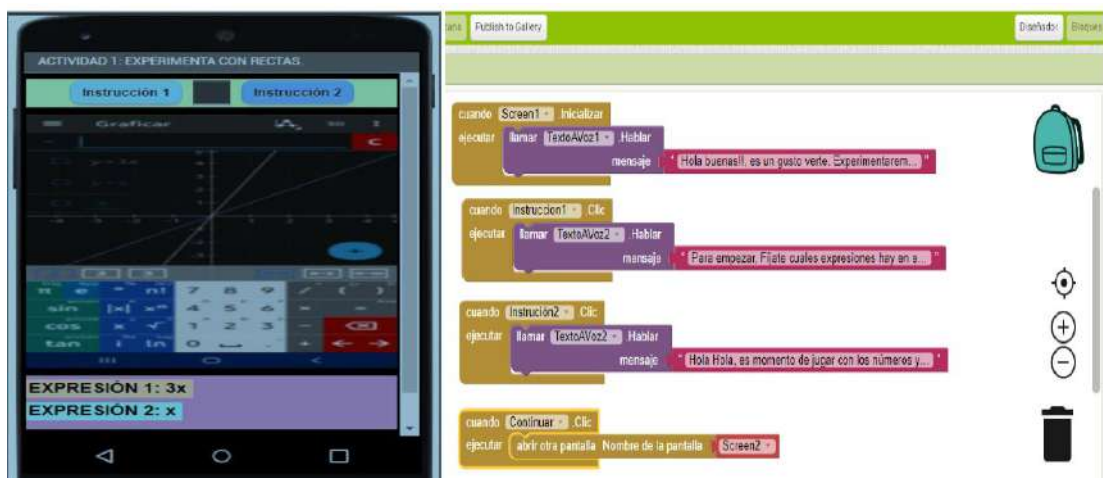
Descripción de Ru:

[...] la clase fue de las 11:30 am a las 12:20 pm, al llegar al salón les expliqué qué finalidad tenía el utilizar las 2 aplicaciones, allí les conté que era parte de mi documento de titulación y esa era la propuesta para abordar el tema de sistema de ecuaciones lineales 2×2 y que necesitaba de su total disposición para realizar las actividades. Entonces los alumnos se sorprendieron porque la aplicación la había diseñado yo.

(El desarrollo) Consistió en que los alumnos debían observar la pantalla de la aplicación y escribir en el cuaderno las dos ecuaciones que se mostraban allí, después tenían que ir a la segunda aplicación llamada Calculadora gráfica de Math Lab. Para usar esta aplicación tuve que orientarlos para que pudieran posicionarse en una de las 3 opciones (calcular, tabular y graficar), usaríamos “graficar”, en esta tenían que escribir la primera ecuación: $y=3x$ y la segunda ecuación, en otra entrada, $y=x$. En esta parte algunos alumnos tuvieron dificultades para escribir las ecuaciones en la aplicación, ya que no

encontraban la letra x o interpretaban que debían escribir un “asterisco”, y les aclaré dónde estaba la letra “ x ” y la letra “ y ”.

En la imagen siguiente se muestra la imagen de la *app* vista por los alumnos, en la parte derecha la programación asociada con la pantalla, cuando se abre la pantalla se escuchan las instrucciones, los botones, cuando se presionan son para que la “*app* diga” las instrucciones que siguen, con el último bloque se abre la pantalla dos.



En la misma pantalla se muestra la imagen que el alumno deberá buscar tener en la Calculadora Gráfica, el supuesto básico de enseñanza consiste en suponer que las diversas representaciones pueden elaborar una idea más completa del tópico de estudio. En situaciones de papel y lápiz normalmente se les pide a los alumnos transcribir lo expuesto en el pizarrón en su cuaderno, después de hacerlo muestran su trabajo al maestro para verificar su respuesta, en este ambiente el alumno tiene un criterio de evaluación de su trabajo sin recurrir al profesor.

El abordaje del sistema de ecuaciones de 2 por 2, normalmente está centrado en las diferentes formas de solución algebraicas (sumas y restas, por sustitución, ...), la asociación entre la expresión escrita y gráfica también se presenta con un proceso de solución. En la *app* de Ru en la pantalla dos, aparece la gráfica de una recta que pasa por los cuadrantes 1, 2 y 4.

La tarea consiste en escribir una expresión que corte a la primera recta con la condición de no pasar por el cuadrante dos. En palabras de Ru:

Los alumnos tuvieron que ver la forma de buscar una ecuación que corresponda a la recta de color verde. Además, buscaron una ecuación que no pasara por el cuadrante 2 o que estuviera por debajo del eje x (horizontal). Para concluir, la ecuación que encontraron la plasmaron en el cuaderno (en un plano cartesiano) y la segunda ecuación también la representaron.

La imagen “ACTIVIDAD 2: CONSTRUYE CONOCIMIENTO”, corresponde a la tarea que Ru les pidió a sus estudiantes. Es una recta con pendiente negativa, los puntos de intersección con los ejes son: (0, 3) y (3, 0), con ellos se puede determinar la magnitud de la pendiente, pero

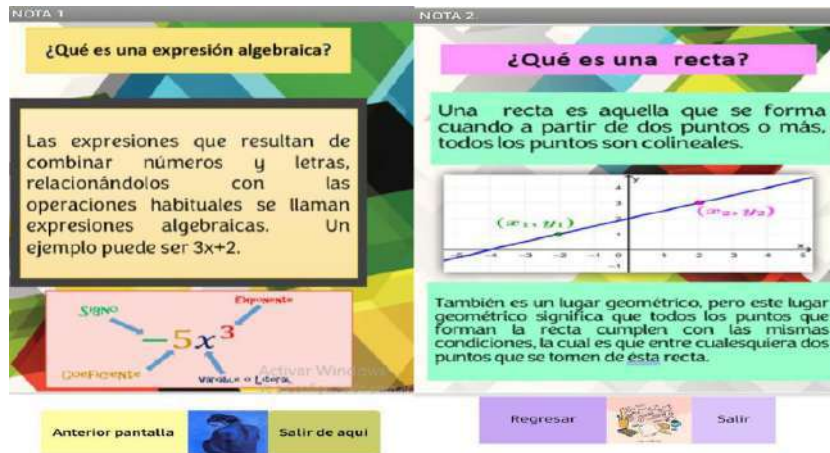


Ru no quiere que empleen ese procedimiento, a cambio, los induce a pensar en una recta cuya ordenada al origen sea cero o menor.

Continúa Ru: Al ver que muchos alumnos tenían conflictos al establecer la ecuación, decidí darles pistas para formularla (la ecuación), entonces les dije “escriban $-x+y=10$ en la aplicación de la Calculadora gráfica”, con eso ellos pudieron observar que pasaba por el cuadrante 2 y entonces les planteaba la pregunta ¿esta recta te serviría? y me respondían pues sí se interseca con la primera recta y pasa por el cuadrante 2 entonces no me sirve.

La intención de Ru fue hacer conscientes a sus alumnos del efecto de la ordenada al origen con relación de la gráfica, sus alumnos empezaron a encontrar las expresiones para dibujar la gráfica con las condiciones indicadas, y después todos terminaron con la tarea pedida por Ru por la comunicación entre ellos; el lenguaje usado así como los significados asociados con las expresiones algebraicas ya tenían sentido y disponían de un ámbito donde podían verificar sus hipótesis.

Ru, inició el trabajo de su *app* tratando de trasladar su forma de enseñanza “normal”, de ello en la pantalla tres la programó para dar información que después tomó conciencia que era demasiado y tenía poca relación con la tarea en discusión. Imagen “NOTA 1”.



Parte de la información que se da en la “NOTA 1”, es la que se acostumbra en el salón de clase, hay información general seguida del énfasis en los casos específicos, sin embargo, no es un enfoque adecuado porque en este momento carece de sentido para los alumnos, para ellos, suponemos, es parte de la información que deben tener el algún lado y puede ser motivo de las preguntas de los exámenes sólo eso, sin relación con los tópicos desarrollados con los procesos de solución del sistema de ecuaciones de 2 por 2. Para Ru después de experimentar con sus alumnos la *app*, le resultó inadecuada la información de la pantalla “NOTA 1”, sin embargo, ya no hubo tiempo para corregirla.

Discusión y conclusiones

La pandemia que hemos sufrido nos hizo conscientes de la necesidad de ser usuarios eficientes de la tecnología, la intensión para la construcción de las *apps* tiene que ver con cambiar el rol de usuario a diseñador y experimentador de nuestras propias propuestas de *apps* para la educación, hay *apps* comerciales, es cierto, sin embargo no hay *apps* elaboradas para nuestras condiciones y alumnos específicos, además, la tarea para desarrollar *apps* personales

genera saberes sobre el funcionamiento de las tecnologías que no es posible acceder con sólo usarlas.

En la *Ensem* la construcción de *apps* es un tema relativamente nuevo, la creación de ellas para la educación por los alumnos de Normal y pensadas para sus estudiantes es más reciente. Los primeros acercamientos están asociados con intentar trasladar las formas de enseñanza del salón de clase a las *apps* (como calculadoras), el descubrimiento de trasladar texto a voz abre posibilidades de uso, la asociación entre las *apps*, pensada para dar indicaciones y las *apps* comerciales como medio para desarrollar la tarea es el segundo momento. Las etapas siguientes están para ser averiguadas. Hay otras facilidades de App Inventor, como animación, envío de mensajes, GPS, etc., que hace falta experimentar y con ellas hacer propuestas de enseñanza, además de pensar en las posibilidades para hacer conexiones entre diferentes contenidos en al ambiente de *apps*.

Referencias

- Edwards, V. (1997). Las formas del conocimiento en el aula. En E. Rockwell, *La escuela cotidiana* (págs. 145-172). México: Fondo de cultura económica.
- Freudenthal, H. (1983). *Didactical Phenomenology of Mathematical Structures*. Dordrecht/Boston/Lancaster: D. Reidel Publishing Company.
- Mercado, R. (2002). *Los saberes docentes como construcción social. La enseñanza centrada en los niños*. México: FCE.
- Mercado, R. y Luna, M. (2013). *Saber enseñar. Un trabajo de maestros*. México, D.F.: SM.
- Mercado, R. y Luna, M. E. (2013). *Saber enseñar: un trabajo de maestros*. México: SM Cinvestav.
- Noss, R. y Hoyles, C. (2029). Micromundos, Constriccionismo y Matemáticas. *Educación matemática. Vol 31 Número 2*, 7-21.
- Papert, S. (2002). Constructionism. En I. Harel, y S. Papert, *Research reports and essays 1985-1990 by epistemology ald learning research group. MIT* (pág. 67 90). Norwood, N. J.: Ablex Pub. Corp.
- Ryle, G. (2009). The Thinking of Thoughts What is 'Le penseur' Doing. En G. Rylr, *Collected Essays 1929-1968* (págs. 494-509). New York: Routledge.

Impacto de RECREA para la transformación de las prácticas docentes: el caso de la BENV

Ana Graciela Cortés Miguel

anagcomi@gmail.com

Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”

Kena Vásquez Suárez

kevasu2002@gmail.com

Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”

Elisa Contreras Hernández

elisaconthe@gmail.com

Línea temática 3. Formación docente, culturas digitales y tecnologías educativa.

Resumen

El desarrollo profesional de los maestros implica un proceso de formación continua, de tal modo que, de manera constante, se encuentren inmersos en procesos que les permitan transformar, cuestionar su propia práctica para mejorar. En este sentido, la profesionalidad puede alcanzarse tanto desde aspectos experienciales que el mismo ejercicio docente ofrece, como a través de cursos y certificaciones formales. En esta investigación, de corte cualitativo, realizada a tres años de haberse concluido el Proyecto RECREA, se estudia la forma en que contribuyó a la transformación de las prácticas docentes en una escuela normal; el Proyecto RECREA es una propuesta de innovación que implicaba un seguimiento puntual y sistemático, bajo la metodología de la investigación-acción que diera evidencia de la transformación de la práctica así como la identificación de zonas de oportunidad en la formación de los profesores; entre los resultados se identifica que la estrategia implementada permitió que los docentes modificaran

su práctica, específicamente en sus procesos de planeación, rasgo que han mantenido en los diferentes espacios en los que ejercen la docencia.

Palabras clave: formación docente, diseño instruccional, educación normal.

Planteamiento del problema

Las características de la sociedad actual dejan de manifiesto la necesidad de un cambio radical en la forma en que se genera, se apropia y utiliza el conocimiento. Este rasgo representa uno de los retos más importantes de la educación. Los docentes y los formadores de docentes deben tener en cuenta que “las reglas del mundo están cambiando. Es hora de que las reglas de la enseñanza y del trabajo de los docentes varíen con ellas” (Hargreaves, 1999, p. 287). Es decir, se hace indispensable una revisión de los modos de enseñanza en función de lo que la sociedad requiere.

Por su parte, Bindé (2005) plantea la necesidad de que los sujetos desarrollen una capacidad para continuar aprendiendo a lo largo de su vida, y sean capaces de enfrentar la incertidumbre y el cambio constante que permita innovar; sin duda, éste sería uno de los rasgos deseables en cualquier académico, y principalmente de la Escuela Normal.

En ese orden de ideas, el Proyecto Red de Comunidades para la Renovación de la Enseñanza-aprendizaje en Educación Superior (RECREA), tuvo como objetivo la formación de comunidades de práctica, a partir de las cuales los profesores transformen e innoven la práctica que realizan en las aulas de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen (BENV). Así, desde el mismo proyecto se plantea que la transformación de la práctica se emprende a partir de una habilitación en el diseño instruccional enmarcado por los siguientes ejes de transformación: el pensamiento complejo-enfoque por competencias, la investigación-docencia y el uso de las tecnologías de la información y comunicación; dando cuenta de la innovación a partir de un seguimiento de la práctica desde la investigación-acción.

En cuanto a las prácticas docentes en la Escuela Normal, en las relatorías de la mesa de trabajo *La escuela normal proyección hacia el futuro*, en el marco del evento “Hacia el congreso Nacional para el Fortalecimiento y Transformación de las Escuelas Normales Públicas”, se manifiesta la necesidad de que los docentes de la escuela renueven sus prácticas, información que se recupera como diagnóstico institucional inicial. De tal modo que, ante la evidencia de que a los profesores se les demanda realizar innovaciones, el Proyecto RECREA planteó la oportunidad de formación orientado a renovar la práctica docente.

En ese marco de ideas, se llevó a cabo una investigación cualitativa a través del estudio de casos con el objetivo de evaluar el impacto que tuvo el Proyecto RECREA en la transformación de la práctica docente desde la experiencia de haber participado en él.

Pregunta de investigación

- ¿Cómo se ha transformado la práctica docente, tomando en cuenta las estrategias de seguimiento implementadas por el Proyecto RECREA?

Objetivos de la investigación

General

- Evaluar la transformación de la práctica, a partir de las estrategias diseñadas para el seguimiento por los profesores, enmarcada en el proyecto RECREA.

Específico

- Analizar aspectos de la práctica docente que permitieron transformar los instrumentos de seguimiento.

Esta investigación parte del supuesto de que las estrategias de seguimiento que los docentes implementan en el marco del Proyecto RECREA les permitirá transformar su práctica, de tal modo que puedan mejorarla e innovarla. Es así como el profesorado ofrecerá una educación de calidad que permita al estudiantado aprender significativamente, pero además la forma en que éstos, a través del modelaje, también puedan promover el aprendizaje significativo en los aprendientes de básica.

Marco teórico

Imbernón (s/f) establece que la profesión docente “requiere una reconceptualización importante” (p. 3), en la que el docente deberá desarrollar nuevas competencias profesionales que le permitan atender a las demandas actuales, pero, además plantea que los docentes deben pugnar por una autonomía que les permita “tomar decisiones sobre los problemas profesionales” (p. 3) que de manera cotidiana enfrentan. Asumir la profesión como “un conocimiento profesional dinámico” (Imbernón, s/f, p. 7) que el maestro desarrolla a lo largo de su carrera.

De esta manera, Imbernón (s/f) propone una nueva metodología para la formación de docentes que fomente en el estudiantado:

[...] una actitud de investigación que tenga en cuenta tanto la perspectiva teórica como práctica, la observación, el debate, la reflexión, el contraste de puntos de vista, el análisis de la realidad social, el aprendizaje vicario mediante estudio de casos, simulaciones y dramatizaciones (p. 9).

Además, expone que es fundamental que los formadores de docentes implementen estrategias que permitan “generar conocimiento pedagógico en su práctica” (p. 9), a partir de reflexionarla para transformar, mejorar y difundir su experiencia.

En las Escuelas Normales deberá ofrecerse una “formación flexible, el desarrollo de una actitud crítica que englobe formas de cooperación y colegiación” (Imbernón, s/f, p. 11). Asimismo, señala que el conocimiento profesional de los docentes, en servicio o en formación inicial, debe ir construyéndose a través de la reflexión.

El formador de docentes deberá, por un lado, desplegar en el estudiantado las competencias para que sean capaces de acompañar procesos formativos en una sociedad del conocimiento, y por otro, realizar ejercicios reflexivos que le permitan conformar un conocimiento profesional que lo lleve a su profesionalización y a la mejora de la práctica.

Entre las opciones institucionales de formación de docentes que la DGESPE (actualmente DGSuM) impulsó, se encuentra el Proyecto RECREA, mismo que llega a las Escuelas Normales del país en julio de 2017 con la propuesta de hacer parejas, entre docentes integrantes de cuerpos académicos de universidades y escuelas normales. En Veracruz, se eligieron a la BENV y la Universidad Veracruzana (UV), participando 2 académicos de cada institución en la experiencia formativa nacional considerada de primer nivel, y con base en ella, tenían el compromiso de promover, colaborativamente, la formación de docentes en las normales participantes del estado.

En ese sentido, en la BENV en agosto de 2018, se realizó la formación de segundo nivel, consistente en compartir la estrategia desarrollada a nivel nacional entre los docentes miembros de los CAs que integraban el nodo de sur-sureste (BENV-UV); lo cual implicaba formarse en cuanto al diseño instruccional y el seguimiento de la propuesta de innovación, para su aplicación. Para ello, los participantes, diseñaron y aplicaron en dos cursos; uno de agosto de 2018 a enero de 2019 y otro de febrero a julio de 2019. Los resultados que este proceso de formación y aplicación tuvo, se recuperan del informe correspondiente (Vásquez y Cortés, 2018):

- a) Concreción del rediseño del curso durante el desarrollo del taller.
- b) Vinculación y complementación de la propuesta metodológica de RECREA entre colegas de la UV y BENV.
- c) Involucramiento de los participantes en la tarea.
- d) Comprensión de los ejes metodológicos de RECREA.

Es importante mencionar que el Proyecto RECREA está orientado hacia la innovación, por lo que para su comprensión y aplicación es necesario un marco referencial, en este sentido Zabalza y Zabalza (2012) definen la innovación como “introducir elementos nuevos, en lo que se venía haciendo a través de acciones que llevará un tiempo completar y que exigen continuidad y esfuerzo” (p.25). Estos autores caracterizan la innovación como respetuosa a lo

ya existente, que debe implantarse con paciencia pues implica un tiempo para que el cambio se asiente.

Por otra parte, es importante resaltar que la evaluación de la innovación permita reconocer en los profesores cambios en cuanto a sus ideas, su forma de asumir la innovación, la forma de hacer mejoras en su docencia, modificar la práctica, las relaciones entre docentes y alumnos, y las estrategias de enseñanza, etc.

Aunado a lo anterior, Cargua, Posso-Pacheco, Cargua y Rodríguez (2019), postulan que en los procesos de innovación los docentes son el pilar fundamental para implementarlos, de ahí que sea necesario que le encuentren sentido, respondan a sus preocupaciones y necesidades sólo así se alcanzaran cambios profundos y permanentes; de ahí que “su formación es una estrategia de cambio y un factor clave para el éxito de la innovación” (p. 146).

En ese sentido en la BENV en agosto de 2019, recuperando la experiencia de los participantes de los cuerpos académicos en el Proyecto, se propone y realiza la formación de un nuevo grupo de 40 profesores de las cinco licenciaturas que en ella se ofrecen, dirigida únicamente a docentes de primer semestre del plan de estudios 2012, con la intención de que cada docente rediseñara su programa y se propiciara la actualización del mismo, bajo la propuesta del Proyecto RECREA (estando ya fuera de vigencia oficialmente).

Esta investigación se realiza recuperando la experiencia de 3 docentes que participaron en ambas fases, como aprendices y como facilitadores, con la intención de valorar los cambios logrados en su práctica a partir de participar en éste.

Metodología

En cuanto al enfoque metodológico, se trata de una investigación de corte cualitativo, bajo el método de estudio de casos, con un alcance descriptivo, cuyos participantes fueron 3 académicos que contaron con la experiencia de haber participado en el primer grupo de formación como aprendices, en el segundo grupo como facilitadores y haber planeado (por lo menos) un curso bajo la propuesta del Proyecto RECREA. Las técnicas e instrumentos que

permitieron la recolección de la información fue una entrevista semiestructurada con apoyo de un guion validado por expertos, si bien se consideró en el protocolo de investigación hacer un análisis del seguimiento realizado por cada docente, lo cierto es que ningún participante lo llevó a cabo. La información obtenida se transcribió para realizar el análisis.

El análisis se efectuó a partir de una codificación temática, misma que permite reconocer, a lo largo de las transcripciones, uno o más pasajes que aluden al tema sintetizado en el nombre de cada código preestablecido (Gibbs, 2012), dejando abierta la posibilidad de encontrar nuevos códigos. Además, se contó con apoyo del programa MAXQDA para esta tarea.

Resultados

Los resultados obtenidos en cuanto a la categoría *cambios en la práctica*, referida a las evidencias que dan cuenta de que el docente realizó mejoras en su práctica y/o encuentra nuevas formas de realizarla; en cuanto a dicha categoría, inicialmente se propusieron los códigos: explicaciones y cambios explícitos, pero con el análisis de las transcripciones se identificaron tres códigos emergentes: aprendizajes de los estudiantes, aportes a los cursos y difusión de la experiencia. En la figura 1 se hace evidente que, a pesar de que los planes de seguimiento no se realizaron o concretaron, los profesores hablan de cambios en la práctica docente, así como de un impacto en el aprendizaje de los estudiantes.

Figura 1. Respuestas de los docentes sobre la transformación de su práctica.

Sistema de códigos	Mtro. 1	Mtro. 2	Mtro. 3
<ul style="list-style-type: none"> <input checked="" type="checkbox"/> Transformación de la práctica <ul style="list-style-type: none"> <input checked="" type="checkbox"/> Aprendizajes de los estudiantes <input checked="" type="checkbox"/> Aportes a los cursos <input checked="" type="checkbox"/> Difusión <input checked="" type="checkbox"/> Cambios explícitos <input checked="" type="checkbox"/> Explicaciones 	<ul style="list-style-type: none"> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

Tanto el maestro 1 como el 3, expresan que, a partir de planear, como lo propone el Proyecto RECREA, el estudiantado logró aprendizajes importantes, por ejemplo:

“ya estaban dominando cuestiones de eh, evaluación, de planeación, ya identificaban este... los momentos de una planeación sin haber estado lo suficientemente en la práctica” (M1EntreC3).

“uno de los propósitos del curso es que bueno, es que los alumnos vean este vínculo investigación - docencia y pues que es uno de los ejes de, de RECREA ¿no?... ellos van elaborando un, un sitio web en donde en el cual van, este... este todas las actividades que van realizando” (M3EntreC3).

“se desarrolla mucho la competencia en las habilidades en búsqueda de la información, y también en cuanto al pensamiento complejo” (M3EntreC3).

El profesorado plantea que el estudiantado se inicia en el manejo de conceptos relevantes aun antes de que tengan suficiente práctica; además, consideran que al incorporar en su práctica los ejes de transformación de RECREA, los estudiantes se inician en su conocimiento y habilidad, como es el caso del pensamiento complejo y la incorporación de la investigación-docencia.

En las entrevistas, los profesores identifican que el proyecto les permitió además hacer aportes a los cursos como incluir contenidos: herramientas para la búsqueda de artículos, motores de búsqueda, uso de repositorios y abordaje del pensamiento complejo.

En cuanto a los cambios señalados por los profesores, en la figura 1 se identifica que el maestro 1 es quien ahonda en el asunto y, en menor medida, los docentes 2 y 3, pero todos señalan cambios en su práctica.

“si me quedé corto, pero si, si te puedo decir que mi práctica educativa si cambió, porque eh, me sentía más a gusto con este curso que, que con otros.

... yo te puedo decir que el, el uso de la tecnología, bueno, aunque suene un poco redundante, fue súper importante, porque... (silencio) digamos que promovía yo un aprendizaje autónomo de los estudiantes.

... creo que mi práctica fue, de mayor, eh, más interactiva que expositiva salí mejor valorado en el, en el (curso) de planeación y evaluación que en el anterior.

me llevó a repensar, los, el, el, (silencio) el mmm... digamos el tamaño de los contenidos ¿no? Y su secuencia dentro del curso, eso creo que es def... y eso antes no lo hacía...

... creo, que la planeación si se relaciona muy estrechamente, no solo con ... la práctica, sino con tu perfil ¿no?, con el perfil, con tu experiencia previa, con tu dominio disciplinar del, del curso y los contenidos del curso y si, definitivamente es un, es un parte, un parteaguas eso ¿no?

me invitaron a hablar básicamente de la investigación-acción ¿no? Y su vínculo con la docencia, entonces pues ahí recupere algunas experiencias que yo había hecho y que no había yo socializado, no había yo analizado que era investigación-acción.

De hecho, también incorporé un poco de RECREA en el curso de posgrado que me tocó dar en la maestría (M1EntreC3).

Los anteriores registros hacen evidente que el docente valora que su práctica sufrió un cambio: modificó su rol al asumir que la hizo interactiva; incluso expresa salir mejor valorado en el instrumento que institucionalmente se aplica para evaluar el desempeño docente de todos los académicos de la BENV. Alude específicamente al proceso de planeación bajo el diseño instruccional que plantea RECREA, en el sentido de que revisó los contenidos del curso para priorizar y secuenciarlos en aras de mejorar el mismo. Además, menciona que el cambio ha sido permanente en cuanto a los diferentes semestres en los que ha dado clase, incluso al trasladar algunos aspectos desarrollados en el proyecto a su docencia en posgrado.

En cuanto al maestro 2, expresa los cambios en diferentes aspectos de su docencia, como la planeación y la intervención.

“ya lo tenía planeado (el curso) pero se replantea a partir de lo que veo ahí

... retroalimentación que a mí me gustó, que a mí me forzó a ser como más sistemática en hacerla

el cuestionario que se hizo al final, pues me dio pauta para ver si algunas cosas las dejen pasar como, dentro de lo que sería una clase, en que, que me falta y siempre salgo con que me falta ser más sistemática en evaluación

El nivel de dificultad, en que, sí son cíclicas, etcétera. Todo eso fue bueno para mí y fue como una forma distinta de planearlo

ese si me da elementos para mejorar, aunque a lo mejor no lo hago” (M1EntreC3).

El maestro 2 alude a un cambio en relación con la planeación bajo la propuesta de RECREA, además se vislumbran actitudes de apertura y flexibilidad para modificar su plan original; también expresa que el seguimiento le hace *ver* aspectos de su docencia que puede mejorar. Al igual que el maestro 1, señala que el diseño instruccional le permite modificar su planeación en cuanto a la dificultad de las actividades y la recursividad de las situaciones.

Por su parte, el maestro 3 expresa sus cambios en la planificación docente en los siguientes comentarios:

“seguí todo el diseño instruccional toda la estructura de este... con RECREA si me ayudó un poco al ir como que desmenuzando todos los contenidos ¿no? todas las tareas y, y eso me ayudó bastante ¿no? incluso a ver qué contenidos eran los principales ir organizándolos poder la, la dosificación tratar de organizarla... primero para la organización de los contenidos, me ayudó bastante ¿no? Y, y esto del pensamiento complejo también para involucrarlo como, cómo podrían abordar las problemáticas...

empiezas ahí por plantear qué es la investigación, como la puede vincular con la docencia, herramientas de búsqueda de la información, eh... eh... los métodos de estudio cuantitativo, cuali... el análisis de resultados bueno, todo el proceso...

me gustó y de hecho he seguido implementando en algunos de los demás cursos que este, estuve impartiendo...

en mis demás cursos trato de que identifiquen y vean de su entorno ¿no? Y vincularlo con los contenidos que estoy, que estoy viendo

involucrarme un poquito más de, de, de este como se relacionan entre ellas, que otros aspectos puedo tomar en cuenta ¿no? de sus intereses” (M3EntreC3).

El maestro 3 señala que entre sus cambios identifica el proceso de planeación que siguió gracias al diseño instruccional, resaltando la selección, priorización de contenidos y la incorporación de los ejes de transformación: pensamiento complejo, incorporación de la tecnología y la investigación-docencia; además, la necesidad de vincular lo que aprenden con su entorno y fortalecer el vínculo entre el maestro y los estudiantes.

Los tres profesores aluden al diseño instruccional como un aspecto significativo en su participación en el proyecto RECREA, impactando en la competencia de planeación. Si no expresan un cambio completo en este sentido, resaltan una transformación en cuanto al diseño de la competencia de salida, la organización y secuenciación a partir de la priorización; por otra parte, el maestro 3 señala entre sus cambios la incorporación del pensamiento complejo y la vinculación de los contenidos con el entorno. Dos de los tres maestros manifiestan que los cambios han sido permanentes.

Discusión y conclusiones

Es necesario mencionar que el Proyecto RECREA, propone un seguimiento puntual y sistemático haciendo uso de la metodología de investigación-acción, pero ninguno de los maestros se apegó como tal a la metodología, sin embargo, hacen uso de formatos e instrumentos para evaluarse, propios de este tipo de investigación.

Entre los cambios en la práctica que identifican los profesores se encuentra la incorporación de los tres ejes propuesto por el proyecto: el pensamiento complejo, investigación-docencia y la incorporación de las TIC. En cuanto al pensamiento complejo lo relacionan con el diseño instruccional como si, al seguir éste, se alcanzara aquél; sin embargo, lo anterior se evidencia cuando hablan de situaciones o problemas relacionados con la profesión, lo que se refiere a que tratan de lograr un conocimiento pertinente (Morin, 1999).

El eje investigación-docencia se refiere al uso de la docencia para que el estudiantado, de forma autónoma y frecuente, haga consultas de textos disponibles actuales y pertinentes que les permita la resolución del proyecto, problema que los profesores plantearon a los alumnos de tal forma que aprendan investigando. Los profesores del estudio señalan que las plataformas, herramientas para la búsqueda de artículos, motores de búsqueda y repositorios que emplearon permitieron esto, por lo que lograron, como lo señala uno de ellos, el manejo de conceptos con cierta profundidad que con otra estrategia no lograban.

En cuanto al eje relacionado con la incorporación de las tecnologías de la información y comunicación, mencionan el uso de dispositivos, plataformas, repositorios y Apps como Facebook; con ello se identifica que, por un lado, integran el eje a su práctica como se sugiere en el proyecto, pero, por el otro, que están proponiendo ambientes de aprendizaje mediados por la tecnología tratando de generar la mejora del trabajo individual, la autonomía del alumnado y la facilidad para realizar trabajo en equipo y colaborativo. Sin embargo, es necesario que se sigan desarrollando hábitos para la utilización de los medios tecnológicos que faciliten el aprendizaje (Barrera y Guapi, 2018), y que además permitan el estudio de la propia práctica de los profesores.

En relación con los cambios que lograron los profesores en la práctica, señalan de manera reiterada a la estrategia de planeación propuesta por el Proyecto RECREA, sustentada en un diseño instruccional de cinco pasos (Aseguramiento de la Calidad en la Educación y en el Trabajo para el Proyecto RECREA Red de comunidades para la renovación de la enseñanza-aprendizaje en Educación Superior, 2017), integrando transversalmente los ejes de transformación: pensamiento complejo, investigación-docencia y tecnologías de información y comunicación.

A este respecto, las acciones de formación del profesorado para planear desde este diseño instruccional se programaron en academias de curso, es decir, reuniendo a los profesores con los compañeros que impartirían la misma materia. Así, al tener en cuenta esta organización, se mostró paso a paso el citado diseño, de tal forma que se compartió el modelo

de planeación al tiempo que planeaban el curso que impartirían. A lo largo de la formación, el colegiado fue tomando las decisiones para ajustar los programas a la propuesta del proyecto con esto se reconoce la reflexión que conlleva la deliberación, hacer elecciones y la toma de decisiones sobre las alternativas de acción docente (Van Manen, 1998), tal como lo hicieron los profesores durante su planeación.

Entre los pasos del diseño que resultaron relevantes para los profesores investigados, específicamente nombran los siguientes (Aseguramiento de la Calidad en la Educación y en el Trabajo para el Proyecto RECREA Red de comunidades para la renovación de la enseñanza-aprendizaje en Educación Superior, 2017):

1) *Paso uno: Propósito de la asignatura*, mismo que se concreta con la competencia de salida y que señalan dio claridad en cuanto a qué enseñar, así como relacionar el programa del curso con el campo laboral;

2) *Paso dos: Tareas de aprendizaje complejo*, que se refiere a la elección de las tareas, situaciones o problemas que los estudiantes como profesionales enfrentarían y resolverían para lograr la competencia de salida del curso; señalan que les permitió integrar la recursividad y dar el grado de dificultad a dichas tareas, así como integrar el pensamiento complejo a la planeación del curso;

3) *Paso tres: Contenido de la asignatura*, donde aluden a la priorización y secuenciación que hicieron de ésta.

Es necesario mencionar que los profesores dan un peso importante en sus cambios a la forma de planeación de los cursos, además de expresar que han establecido, desde este modelo, cursos subsiguientes, lo que hace pensar que los cambios han sido permanentes. Los pasos del diseño instruccional fueron altamente valorados por los docentes participantes en la investigación pues los consideran útiles para sistematizar su forma de planeación.

A partir de los resultados puede concluirse que a más de 4 años de implementar la el Proyecto RECREA, los casos de estudio manifiestan que la transformación se ha mantenido,

pues retoman los aspectos que les fueron significativos para integrarlos en su práctica docente cotidiana.

En lo referente a las reflexiones y cambios que identifican los profesores que generaron la experiencia de RECREA, señalan la transformación en su modo de planeación, haciendo uso del diseño instruccional que se propone; así, la investigación permite identificar que éste fue significativo, pues han continuado planeando de esta manera.

El Proyecto RECREA permitió a los profesores fortalecer una mejor relación maestro-estudiante a partir de reconocer los conocimientos previos, las características y la situación emocional del estudiantado con la finalidad de generar un mejor ambiente para el aprendizaje, donde se manifieste más motivado para involucrarse en la resolución de la situación-problema por considerarla significativa.

La estrategia que el Proyecto RECREA plantea para la formación del profesorado se reconoce como efectiva en cuanto al Diseño instruccional y su impacto en la competencia de planeación de los profesores participantes en la investigación, sin embargo, es necesario que se plantee una propuesta de formación en cuanto a la sistematización para el seguimiento de la práctica, ofreciendo elementos de la investigación-acción para realizarlo.

Referencias

- Aseguramiento de la Calidad en la Educación y en el Trabajo para el Proyecto RECREA Red de comunidades para la renovación de la enseñanza-aprendizaje en Educación Superior. (2017). *Pasos para la planeación de una asignatura con base en tareas de aprendizaje complejo*. México: ACET.
- Barrera R., V. F. y Guapi M., A. (2018): “La importancia del uso de las plataformas virtuales en la educación superior”, *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*. <https://www.eumed.net/rev/atlante/2018/07/plataformas-virtuales-educacion.html>
- BENV (2029). “Hacia el congreso Nacional para el Fortalecimiento y Transformación de las Escuelas Normales Públicas” PROYECTO-INFORME, BENV
- Bindé, J. (2005). *Hacia las Sociedades del Conocimiento*. Informe Mundial de la UNESCO. Francia: UNESCO.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. España: Morata.
- Hargreaves, A. (1999). *Profesorado, cultura y postmodernidad (cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. España: Morata.
- Imbernón, F. (s/f). La profesión docente ante los desafíos del presente y del futuro. Consultado en:
http://www.ub.edu/obipd/docs/la_profesion_docente_ante_los_desafios_del_presente_y_del_futuro_imbernon_f.pdf
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Francia: UNESCO-Santillana.
- Van Manen, M. (1998). La relación entre la reflexión y la acción. En *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica* (pp.111-135). España: Paidós Educador.
- Vásquez, K. y Cortés, A. (2018). *Informe RECREA*, (1), BENV.

Zabalza, M. A., y Zabalza C., M. A. (2012). *Innovación y cambio en las instituciones educativas*.
Argentina: Homo Sapiens.

La influencia de los objetos de aprendizaje para la mejora del aprovechamiento escolar en estudiantes de educación primaria indígena

Ramos Martín silva Castro

rmsc22@hotmail.com

Escuela Normal “Juan de Dios Rodriguez Heredia”

Landy Aracelly Loeza Rosado

landy.loero@gmail.com

Escuela Normal “Juan de Dios Rodriguez Heredia”

Gloria Guadalupe Dzib Kumul

gloriagdk7@gmail.com

Escuela Normal “Juan de Dios Rodriguez Heredia”

Línea temática:3. Formación docente, culturas digitales y tecnologías educativas.

Resumen

Esta investigación tiene el objetivo de comprobar la influencia de los Objetos de Aprendizaje Virtuales (ODA) para la mejora del aprovechamiento escolar en estudiantes de Educación Primaria Indígena. Es común encontrar internet una gran variedad de recursos multimedia sea en inglés o español, pero ¿Existen materiales audiovisuales en lengua indígena?

El estudio tuvo como eje principal las variables; ODA y proceso de E/A de la lengua Maya, con una metodología de tipo correlacional-causal, diseño cuasiexperimental, realizado en la comunidad de Nahbalam, Temozón, con alumnos del tercer grado. Para el tratamiento se desarrolló ODA bilingües, tales como: videos, infografías, gifs, presentaciones y podcast en lengua Maya y castellana.

La educación indígena necesita la sinergia de la lenguas indígenas y tecnología a fin de construir ciberespacios, es través de los ODAS la posibilidad de un repositorio virtual bilingüe de utilidad para docentes, maestros, padres de familia y comunidad, caminando hacia una verdadera Educación Intercultural, otorgando el valor curricular, cultural y pedagógico de enseñar una lengua vernácula.

Palabras clave: objetos de aprendizaje, tecnología, lengua maya, indígena, sociolingüístico, aprovechamiento.

Planteamiento del problema

El estudio aportará teóricamente un acervo histórico de los precursores de la TIC y la lengua maya con énfasis en la educación, incluyendo aportaciones internacionales, nacionales y locales, tejiendo un panorama general del uso de Objetos de Aprendizaje Virtuales Bilingües en la lengua Maya, vinculando el uso de un idioma de origen indígena con aspectos psicopedagógicos, resaltando la transposición digital como catalizador de aspectos lingüísticos.

Los resultados tendrán su utilidad metodología, a través del plan de acción efectuado para el tratamiento del grupo de experimentación, cómo los ODA y los temas sociolingüísticos articulados influyeron sobre los aprendizajes de infantes de primaria indígena. Abriendo líneas de investigación en las áreas de TIC, aplicaciones educativas, sociolingüística y Maya, revalorizando la enseñanza de su cultura dialéctica. Será el catalizador que determine la funcionalidad ODA bilingües en maya en contextos multilingües en la búsqueda de mejores resultados académicos e inclusivos.

La pregunta de investigación del presente estudio es: ¿Cómo influyen los Objetos de Aprendizaje Virtuales en la mejora del aprovechamiento escolar en estudiantes de tercer grado de la Escuela Primaria Indígena Lázaro Cárdenas del Rio ubicada en la comunidad de Nahbalam, Temozón, Yucatán, durante los ciclos escolares 2019-2020 / 2020 -2021?

El objetivo general de la presente investigación es: comprobar la influencia de los Objetos de Aprendizaje en el aprovechamiento escolar de los estudiantes de Educación Primaria

Indígena. Por lo que se plantea, las siguientes hipótesis tipo correlacional causal, debido que se analiza la mejora aprovechamiento escolar al emplear Objetos de Aprendizaje:

H_i: Los Objetos Aprendizaje Virtuales influyen positivamente en la mejora del aprovechamiento escolar en estudiantes de Educación Primaria Indígena.

H₀: Los Objetos de Aprendizaje Virtuales influyen negativamente en la mejora del aprovechamiento escolar en estudiantes de Educación Primaria Indígena.

Marco teórico

El nacimiento de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) están ligados a los sistemas de Educación a Distancia y con los llamados sistemas abiertos no escolarizados, orientados a ampliar las oportunidades educativas hacia zonas geográficas y sectores poblacionales sin acceso a la educación como medio de superación individual y social. No significa seguir utilizando el método de enseñanza tradicional y emplear un computador para su transmisión, Ferreiro (2000) determina que no se trata de insertar lo nuevo en lo viejo, o de seguir haciendo lo mismo con los nuevos recursos tecnológicos, el objetivo es innovar, haciendo uso de los aciertos de la Pedagogía y la Psicología contemporáneas aunada con nuevas tecnologías.

La innovación educativa se produce cuando va asociada a una mejora significativa del proceso de enseñanza-aprendizaje: el uso de hipertextos, recursos multimedia y de web. No significa automáticamente un aumento de la calidad pedagógica de la enseñanza, solo significa un incremento de la multiplicidad de medios y oferta de nuevas formas de organización y representación de la información (Trigueros Cano et al., 2012)

Según Saenz (2012), el protagonismo indiscutible del docente es la clave para un éxito en la aplicación de los citados enfoques, por lo que se deben apreciar las valoraciones con las que cuentan respecto al uso de las TIC y la práctica que están desarrollando en los procesos de enseñanza-aprendizaje (2012, p.5).

Dehaene (2019) demuestra en su investigación que la adquisición de una lengua se puede acelerar si se realiza juegos lingüísticos desde su nacimiento, es decir, la estimulación temprana. El empleo de un ODA, más allá de la simplicidad de su aplicación, el impacto tendrá lugar cuando sea utilizando a través de una planeación didáctica considerando los estilos de aprendizaje de los niños, sus características y requerimientos para aprender empleado recursos informáticos.

Los Objetos de Aprendizaje Virtuales en el ámbito educativo aparecen implícitamente a través de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) cristaliza su potencial con la idea de tener unidades de aprendizaje autocontenidas, interoperables (implementadas en diferentes plataformas) reutilizables, durables y actualizables.

El primero en definir este concepto fue Hodgins en 1992, cuando trabajaba en el desarrollo de algunas estrategias de aprendizaje. Estando en su hogar, observó a su hijo jugar con bloques de plástico interconectables LEGO y dedujo que este juego podría servir de metáfora para explicar la formación de materiales educativos en pequeñas unidades, que permitieran el aprendizaje de una forma sencilla y que pudieran conectarse entre sí (Tovar et al., 2014)

Los objetos se clasifican en; instrucción: artículos, talleres, seminarios, casos de estudios; colaboración: foros, chat, elluminate, reuniones on-line; prácticas: simulaciones, softwares, laboratorios on-line, proyectos de investigación, entre otros; evaluación: entre otros, la evaluación parcial, la evaluación final y la certificación (Torre & Domínguez, 2012). Debe cumplir una serie de características para que realmente pueda ser considerado como tal;

- Formato digital: capacidad de actualización y/o modificación constante; es decir, es utilizable desde Internet y accesible a muchas personas simultáneamente y desde distintos lugares.

- Propósito pedagógico: el objetivo es asegurar un proceso de aprendizaje satisfactorio. Por tanto, el OAV incluye no sólo los contenidos, sino que también guía el propio proceso de aprendizaje del estudiante.
- Contenido interactivo: Implica la participación activa de cada individuo (profesor-alumno/s) en el intercambio de información. Para ello es necesario que el objeto incluya actividades (ejercicios, simulaciones, cuestionarios, diagramas, gráficos, diapositivas, tablas, exámenes, experimentos, etc.) que permitan facilitar el proceso de asimilación y el seguimiento del progreso de cada alumno.
- Es reutilizable: Contextos educativos distintos. Determina que un objeto tenga valor, siendo uno de los principios que fundamentan el concepto de objeto de aprendizaje.

En 1997 el gobierno norteamericano inicio el programa ADL (Advanced Distributed Learning), programa del Departamento de Defensa los Estados Unidos y de la Oficina de Ciencia y Tecnología de la Casa Blanca desarrollando principios y guías de trabajo para la eficiente, efectiva y en gran escala de formación educativa basada en servicios y herramientas de la Web (Zapata, 2005). Más tarde, surge SCORM:(Sharable Content Object Reference Model, Modelo de Referencia para Objetos de Contenidos Intercambiables) trata de satisfacer una serie de requisitos destaca: accesibilidad a través de tecnologías web, adaptabilidad en función de las necesidades, durabilidad, independientemente de la evolución de la tecnología, interoperabilidad para poder ser empleados por diferentes tipos de plataformas y reusabilidad para su empleo dentro de diferentes aplicaciones y contextos

Cabría preguntar: ¿Por qué el docente necesita ser programador y diseñador ODA?, a causa de la pandemia sanitaria el sistema de educación a distancia llevo de manera acelerada sin fecha cercana a un retorno a clases presenciales. Recientemente, los docentes implícitamente están creando Objetos de Aprendizaje Virtuales compartidos entre la comunidad escolar en el alcance de los aprendizajes esperados. Según Matos (2013), el responsable del proceso de enseñanza se ve en la necesidad de adquirir nuevas habilidades electrónicas, que

sean reflejadas en secuencias didácticas contextualizadas. Al finalizar la investigación, los ODA bilingües con la lengua Castellana y Maya estarán disponibles en una página web con el objetivo que las docentes enfocadas a Educación Intercultural Bilingüe.

En la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en su artículo segundo fracción VIII, menciona que “para abatir las carencias y rezagos que afectan a los pueblos y comunidades indígenas, dichas autoridades, tienen la obligación de: apoyar las actividades productivas y el desarrollo sustentable de las comunidades indígenas mediante acciones que permitan alcanzar la suficiencia de sus ingresos económicos, la aplicación de estímulos para las inversiones públicas y privadas que propicien la creación de empleos, la incorporación de tecnologías para incrementar su propia capacidad productiva, así como para asegurar el acceso equitativo a los sistemas de abasto y comercialización” (Última reforma-28-05-2021)

En América Latina y en México, la interculturalidad se define, a partir del postindigenismo de la década de 1990, como una alternativa a la Educación Indígena Bicultural Bilingüe vigente desde 1978, y se produce una: ecuación bilingüe+inter- cultural+indígena (Dietz y Mateos, 2011). La intercultural bilingüe enfrenta desafíos relacionados con la persistencia de currículos deficientemente diversificados o contextualizados, así como la permanencia de prácticas castellanizadoras y con nulo o escaso uso de la lengua indígena en los procesos de aprendizaje (Dietz y Mateos, 2011; Jiménez y Mendoza, 2012)

En su estudio de investigación Plata (2002) determina que es importante impulsar procesos de formación profesional al personal docente, favorecer el diálogo entre la comunidad indígena y la institución educativa para poder orientar la toma de decisiones en pro del bienestar y el progreso de los mismos.

La neurociencia inicia sus aportaciones analizando cómo el cerebro aprende, qué procesos realiza y qué permite el cambio de cognoscitivo en el infante. Dehaene (2019), acompañado por un grupo de especialistas (maestros, psicólogos y lingüísticas) presenta investigaciones sobre el cerebro que lee y cómo sus experimentos aunados con la tecnología

de laboratorio revelan las áreas del sistema nervioso que intervienen en el aprendizaje. Generó un paso trascendental en el esclarecimiento de los mitos que giraban alrededor de cómo aprende un cerebro bilingüe, sus estudios experimentales demostraron que no existe una diferencia neuronal, sino que todo depende del contexto social – familiar al cual es expuesto el niño desde su primera infancia.

Metodología

La investigación de tipo cualitativa, con un diseño experimental, tipo correlacional causal, con base en sus variables ODA y proceso de E / A de la lengua Maya, determinan cuál es la influencia de la tecnología en la educación indígena. La población participante fue un total de 48 alumnos de tercer grado que oscilan entre los 8 y 9 años de edad, teniendo un grupo de control y experimental, ambos emparejados, compartiendo rasgos socio-comunicativos.

El instrumento de investigación constituye un cuestionario de 24 reactivos, divididos de manera equitativa en los indicadores de: conocimiento, comprensión y aplicación, es decir, ocho ítems por cada categoría.

Tabla 1. Libro de códigos.

Variable	Indicador	Ítem	Categorías	Códigos
Conocimiento	Conocer la escritura de los animales acuáticos, terrestres y aéreos.	¿Cómo se llama? / Bix u k'aaba'	a) Wakax b) Áak c) Ku'uk	1 0 0
		¿Cómo se llama? / Bix u k'aaba'	a) Tsíimin b) Miis c) Cho'	0 1 0
		¿Cómo se llama? / Bix u k'aaba'	a) Téel b) Kay c) Péepen	1 0 0
		¿Cómo se llama? / Bix u k'aaba'	a) Peek' b) Tso' c) Ku'uk	1 0 1

Conocimiento	Reconocer el valor numérico de la simbología maya.	¿Bajux u tojol? / ¿Cuánto vale?	a) 6 b) 2 c) 1	1 0 0
		¿Bajux u tojol? / ¿Cuánto vale?	a) 1 b) 5 c) 10	0 0 1
Conocimiento	Escribir el nombre de los números del sistema vigesimal en maya.	¿Cómo se llama? / Bix u k'aaba'	a) Jo'o b) Jun c) Óox	0 0 1
		¿Cómo se llama? / Bix u k'aaba'	a) Mixba'al b) Kan c) Wak	1 0 0
Conocimiento	Asociar el nombre de los colores con el tono real de los dibujos.	Ba'ax oochela' yaan uts u boonilo'ob / ¿Qué imagen tiene los colores correctos?	a) Boox, k'an, chak. b) Boox, Samalchak, k'an. c) Ya'ax, chukwa', chak.	0 0 1
Comprensión	Ordenar las grafías para formar el nombre de frutas y verduras.	Ba'ax yach máan ki' yaan ti' le xaako' / ¿Qué frutas hay en la canasta?	a) Pak' b) Ik c) On	1 0 0
			a) K'úum b) Woob c) Nal	1 0 0
			a) On b) Ja'as c) Maango	0 1 0
Comprensión	Identificar el nombre de los miembros de la familia.	Ba'ax k'aaba'obo biin ti láak'tsil / ¿Qué nombres faltan en el árbol genealógico?	a) Yuum, tene' b) Na', yuum. c) Nool, ten,	1 0 0

Comprensión	Correlacionar el nombre de la profesión con su imagen.	Ba'ax un'ukul'a uti'al meyaj / ¿Qué herramienta usan para trabajar?	a) Tup'káak'	0
			b) Kolnáal	0
			c) Ajts'aak	1
			a) Waach	0
			b) Xka'ansaj	1
			c) Jmeen waaj	0
Aplicación	Enlista adjetivos calificativos para describir animales, personas y objetos.	Bix le ba'alche'o / ¿Cómo es el animal?	a) Úuchben	0
			b) Nojoch	1
			c) Chichan	0
			a) Polok	0
			b) Chichan	1
			c) Sak	0
			a) Chowak	1
			b) Aal	0
			c) Chich	0
Aplicación	Ordenar oraciones con la sintaxis: Numero + clasificador + adjetivo + sustantivo.	Máakalmáak le ts'íib ma'alob / ¿cuál es el escrito correcto?	a) Waxaktúul wakax	1
			b) Bolontúul peek	0
			c) Oox wakax	0
			a) Jo'péel pak'	1
			b) Ka'p'éel pak'	0
			c) Ooxpéel on	0

Nota: La asignación del valor positivo a la respuesta correcta, permite utilizar el estadístico SPSS.

Los resultados de la prueba fueron sometidos a la confiabilidad del estadístico Alfa de Cronbach alcanzando un puntaje de 0.95. Es validado por dos expertos en el campo disciplinar, maestro de Educación Indígena a nivel primaria, con dominio amplio en la lengua Maya, el segundo es académico en nivel superior y posgrado en Educación.

En la aplicación del tratamiento, los temas sociolingüísticos fueron desarrollados, empleando una educación semipresencial a causa de la situación de pandemia del COVID-19, la sociedad del conocimiento estará marcada por un sistema educativo híbrido en el que convergerán los sistemas presenciales. La estructura pedagógica trabajada fue la siguiente:

Tabla 2. Temas sociolingüísticos.

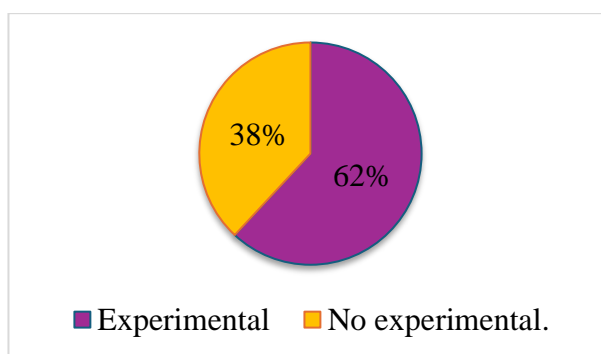
Temas	Contenido curricular	Objetivo:
Mi animal favorito. In ba'alche'	Animales	Conocer la escritura de animales acuáticos, terrestres, aéreos en lengua maya.
Yo y mi familia. In láak'o'obe'	Familia	Identificar los miembros de la familia en maya.
¿Qué quiero ser cuando sea grande? In meyaj	Profesiones	Identificar las profesiones predominantes en la comunidad.
Números mayas. K'alab xokp'éelalo'ob	Números	Interpretar la simbología maya 1-10 Escribir el nombre de los números del 1 al 10 en lengua maya.
El arcoíris. Chéelo'	Colores	Conocer la escritura de los colores básicos.
El mercado. K'íiwik	Verduras y frutas.	Identificar el nombre de verduras y frutas típicas de la comunidad.
¿Cómo son los animales, personas y objetos? Bix Tene'	Adjetivos calificativos.	Identificar adjetivos calificativos de una imagen.
Mi primera oración. In yáax ts'ílb	Construcción de oraciones.	Conocer el clasificar de "Túul" .

Nota: Temas seleccionados para el tratamiento.

Resultado

A continuación, se observa el nivel de aprovechamiento del 3°A y 3°B contrastado los aciertos obtenidos durante la posprueba, se tiene una diferencia del 32%. Significa entonces, que los ODAS pueden influir positivamente en las estrategias de enseñanza, cuando estos están diseñados con la posibilidad que sean adaptables a diferentes plataformas sea en teléfonos, tabletas electrónicas u otro dispositivo móvil, a fin de que los niños puedan aprender a través de una imagen, video u audio.

Figura 1



Nota: Comparación de las medias entre el grupo experimental y no experimental.

Según el grado de significancia al aplicar la prueba T determina si la hipótesis nula se acepta o se rechaza con la condición de: “Sí Sig (significancia) es menor a 0.5 se rechaza, si es mayor a 0.5 no se rechaza” (Hurtado, 2012). En este caso se obtuvo una significancia de 0.36, por eso, se rechaza la H_0 , aceptando la H_1 : “Los Objetos Aprendizaje Virtuales influyen positivamente en la mejora del aprovechamiento escolar en estudiantes de Educación Primaria Indígena.”

Figura 2

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas	
		F	Sig.
Puntuación	Se han asumido varianzas iguales No se han asumido varianzas iguales	4.655	.036

Nota: Resultados obtenidos con la prueba T de Student usando el programa SPSS.

Discusión y conclusiones

Los ODAS empleados se alojaron en páginas tales como: Youtube, Canva y redes sociales, que están disponibles para su reutilización y ubicuidad según el aprendizaje esperado. Contribuyendo al área educativa en materiales bilingües que no solamente las escuelas indígenas pueden usar, sino hasta las escuelas generales, siendo herramientas para promover la interculturalidad.

En conclusión, los ODAS sí influyen en el aprovechamiento escolar de los estudiantes de Educación Primaria Indígena. Es a través de un ambiente educativo usando materiales audiovisuales, donde la sinergia de la pedagogía y tecnología hacen posible el logro de los aprendizajes esperados. Cabe mencionar la importancia de una planeación enfatizada al desarrollo del ODA trabajando en equipo, en un ambiente de inclusión, evaluando desde un enfoque formativo, reconociendo avances en las dos lenguas, resaltando el reto pedagógico del infante en comunicarse bilingüemente.

Los niños yucatecos necesitan volver a sus raíces lingüísticas a través de una Educación Intercultural, revitalizar la lengua Maya en plataformas y redes sociales empleando infografías, videos, audios, gif, entre otros, es una oportunidad para extrapolar la enseñanza al espacio virtual. Dando la pauta para la construcción de repositorios digitales, es decir, invertir en crear una plataforma gratuita donde se pueda encontrar canciones, videos, podcast, juegos,

simuladores, imágenes interactivas; ODAS bilingües accesibles para docentes, niños y padres de familia.

Actualmente, el estudio de investigación tuvo presencia en la Cumbre de Lengua Mayenses 2023, resaltando la importancia de la creación de material digital en lengua Maya, como medio para la revitalización de la lengua, siendo un proyecto enfocado a niños, la interactividad, el empleo de recursos multisensoriales requiere de implementar acciones pedagógicas que permitan ubicar al ODA en una situación de aprendizaje real.

De igual manera, Cultural Survival, asociación internacional, con el objetivo de la defensa de los derechos de los Pueblos Indígenas, apoya la autodeterminación, las culturas y la resiliencia política de las comunidades Indígenas desde 1972. En función a su área de trabajo “*Jóvenes indígenas*”, con base en la convocatoria ha destinado ingresar el trabajo practico en sus proyectos, con el propósito de colaborar con la iniciativa desde un enfoque comunitario, a fin de transpolar el trabajo educativo con los saberes comunitarios.

Referencias

- Belloch, C. (1994). *Aplicaciones Multimedia*. 1–13.
- Benítez, G. S. (2013). El uso didáctico de las TIC en escuelas de educación básica en México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, XLIII(3), 99–131.
- Dirección General De Educación - Indígena. (2012). Educación pertinente e inclusiva . La discapacidad en educación indígena. In *Guía- Cuaderno 2: Atención educativa de alumnos y alumnas con discapacidad Auditiva*.
- Orozco, S. S. (2014). Experiencias educativas entre los mayas de Yucatán: retos y debilidades. *Desacatos. Revista de Ciencias Sociales*, 15(33), 183. Recuperado en: <https://doi.org/10.29340/33.363>
- Pastor Angulo, M. (2005). Educación a distancia en el siglo XXI. *Apertura: Revista de Innovación Educativa*, 5(2), 60–75.
- Plata Ramos Angélica (2022) Las causas del bajo rendimiento escolar en jóvenes migrantes indígenas en el Estado de Sinaloa
- Torre Navarro, L. M., & Domínguez Gómez, J. (2012). Las TIC en el proceso de enseñanza aprendizaje a través de los objetos de aprendizaje TT - ICT in the teaching-learning process based on learning objects. *Revista Cubana de Informática Médica*, 4(1), 83–92.
- Trigueros Cano, F., Sánchez Ibáñez, R., & Vera Muñoz, M. (2012). El profesorado de Educación Primaria ante las TIC: realidad y retos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 15(1), 101–112.

El uso de herramientas digitales para el fortalecimiento de la lectura en el aula de clases en educación primaria

Miguel de la cruz Hernández

miguel.delacruz@gmail.com

Escuela Normal “Rosario María Gutiérrez Eskildsen”

Eneyda Álvarez Hernández

Escuela Normal “Rosario María Gutiérrez Eskildsen”

Aldo Augusto Alejandro Gallegos

Escuela Normal “Rosario María Gutiérrez Eskildsen”

Línea temática 3. Formación docente, culturas digitales y tecnologías educativas

Resumen

El nuevo brote de coronavirus que se expandió por distintos países al igual que México tuvieron que optar por cambiar la metodología de la educación. Los grandes retos de la educación en México es el ofrecer las garantías para el acceso universal a la tecnología e internet, ya que esto puede ayudar a los estudiantes y a cualquier persona para acceder a herramientas de educación. En la actualidad existen diversas herramientas digitales que benefician al docente y a los alumnos durante el proceso de enseñanza- aprendizaje. El uso vertiginoso de plataformas digitales y dada la facilidad de adquisición de estos medios conlleva a la apropiación de nuevas estrategias en el aula. Las Tecnologías de la Información, Comunicación, Conocimiento y Aprendizaje Digital (TICCAD) Con la presente ponencia se pretende dar a conocer a los docentes herramientas mediante las TICCAD en beneficio de alumnos de las escuelas primarias para que, a través de la implementación de estrategias didácticas de manera innovadora y útil la importancia de la lectura y literatura en sus vidas. Para dar conocimiento de estas actividades

realizadas durante la práctica docente se realizó una investigación con metodología cualitativa que permitió de manera humanista analizar los acontecimientos de manera profunda.

Palabras clave: Fortalecer, Lectura, digital, alumnos, herramientas y aula.

Planteamiento del problema

Las pandemias modifican la cotidianidad de todos los ciudadanos. El nuevo brote de coronavirus que se expandió por distintos países igual que México tuvieron que optar por cambiar la metodología de la educación. De acuerdo con datos del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), la cuarentena para evitar la propagación rápida del virus COVID-19 generó que, de todos los niveles educativos presenciales, tuvieran que dejar de ir a sus centros escolares porque se suspendieron las clases.

En este sentido, se puede aseverar que la situación actual de la educación en México no estaba preparada para una disposición extrema como las medidas de una cuarentena. Esto se debe a que la educación en México no es una práctica común, pues el sistema educativo depende en su mayoría de las clases presenciales, además de que en el país no existen los medios suficientes para llevar el aprendizaje en línea a cada alumno.

Los grandes retos de la educación en México es el ofrecer las garantías para el acceso universal a la tecnología e internet, ya que esto puede ayudar a los estudiantes y a cualquier persona para acceder a herramientas de educación, crear comunidades enfocadas en un tema en específico e intercambiar ideas con diferentes alumnos.

En la actualidad existen diversas herramientas digitales que benefician al docente y a los alumnos durante el proceso de enseñanza- aprendizaje. El uso vertiginoso de plataformas digitales y dada la facilidad de adquisición de estos medios conlleva a la apropiación de nuevas estrategias en el aula. Las Tecnologías de la Información, Comunicación, Conocimiento y Aprendizaje Digital (TICCAD) según la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2020) se definen como el:

Resultado de la digitalización y convergencia tecnológica de procedimientos técnicos, manuales, operativos e intelectuales; desaberes, soportes, redes, instrumentos, contenidos, servicios y usos sociales y socializados de distintos medios, utilizados en las telecomunicaciones, la teledifusión y la informática computacional para el acceso, la adquisición y la construcción de conocimientos. (p. 89)

Debido a las actualizaciones dentro del mundo digital, las TICCAD son el foco central para la innovación en la práctica educativa haciendo una transición del uso de herramientas digitales obsoletas a unas más contemporáneas.

Bajo las experiencias obtenidas en prácticas profesionales en la escuela de educación primaria se implementó uso de herramientas tecnológicas o las TICCAD en las aulas, especialmente en la Escuela “Ramon Mendoza Herrera” C.C.T. 27DPR0076T, Sector Educativo 02, Zona Escolar No. 14, Av. Mártires de canena s/n col. Indeco ciudad industrial, Villahermosa Tabasco. En un grupo de cuarto grado con 34 alumnos 17 niñas y 17 niños.

Marco teórico

Entender que hablar de literatura no es sinónimo de leer, va más allá de eso, es adentrarse a un mundo oculto donde las letras se rigen por normas inimaginables, donde las sanciones por redactar mal se pagan muy caro, es descubrir nuevos significados dentro de una misma frase, se convierte en un modo de vivir, requiere de interés y motivación permanente para continuar.

Donde el papel fundamental de los docentes es ser guía, mediador y promotor de la cultura literaria dotando a sus alumnos de las herramientas que faciliten su proceso de aprendizaje de manera innovadora; siendo las TICCAD, la base para el desarrollo de un nuevo orden en la didáctica escolar. Por medio de la educación literaria, los niños podrán explorar y descubrir a través de diversas fuentes el acontecer mundial, aprenderán a tomar decisiones de manera sustentada, serán receptores de múltiples escenarios que le abrirán las puertas en su futuro profesional y personal.

Los lectores son personas críticas, analíticas y pensadoras, que al construir un hábito son capaces de ver desde otra perspectiva la situación real de una determinada acción. En los niños desarrolla la creatividad, imaginación, percepción, etc. Que a su vez permite su desarrollo emocional, social, cognitivo y analítico. Asimismo, los niños van desarrollando habilidades de lenguaje, su capacidad de retención, redacción, ortografía, creación, manipulación, etc.

La integración de las TIC es considerada una serie de elementos que proporcionan oportunidades específicas para mejorar e innovar los procesos de aprendizaje. Las instituciones que incorporan estas estrategias promueven el desarrollo de habilidades y destrezas, además de actitudes para que el educando logre gestionar, construir y discriminar nueva información.

El problema se identificó a partir de los retos enfrentados por la reciente pandemia, donde los docentes incorporaron las TIC en sus procesos de enseñanza. En educación, las TIC han jugado un papel fundamental en la incorporación de contenidos académicos, sin embargo, su aplicación ha estado presentes de manera aislada, se desconoce la manera de aplicarlas en el aula y los agentes participantes (docentes y alumnos) no aprovechan lo que el mundo digital ofrece.

TICCAD

En la actualidad los estudiantes nacen con diversos privilegios a raíz de las constantes actualizaciones y avances tecnológicos que ha experimentado la sociedad, un alumno ya cuenta a su disposición algún dispositivo electrónico con el cual entretenerse, así como pueden ser objetos para el ocio se considera útil que puedan beneficiar a la educación. De este modo, el concepto que promete resolver esta inquietud y poca información se posee son las TICCAD, sus siglas corresponden a las “Tecnologías de la Información, Comunicación, Conocimiento y Aprendizaje Digitales”

La SEP (2020) define el concepto TICCAD como:

Resultado de la digitalización y convergencia tecnológica de procedimientos técnicos, manuales, operativos e intelectuales; de saberes, soportes, redes, instrumentos,

contenidos, servicios y usos sociales y socializados de distintos medios, utilizados en las telecomunicaciones, la teledifusión y la informática computacional para el acceso, la adquisición y la construcción de conocimientos. (p.86)

De este modo, el uso de las TICCAD en las aulas representa una convergencia de herramientas digitales que permiten un óptimo proceso de enseñanza de contenidos; facilitando el uso de la tecnología mediante plataformas que faciliten y guíen dicho proceso. Es aplicable a cualquier nivel educativo y, representa una manera innovadora y atractiva de propiciar el interés de los estudiantes.

Estrategias didácticas

En educación se necesitan de herramientas innovadoras que generen aprendizajes significativos desde una perspectiva atractiva para el alumno. Las estrategias didácticas en palabras de Mancero et al. (2015) “son estructuras de actividad que concretan los objetivos y contenidos” (p.34), dichas actividades van guiadas de acuerdo a los estilos de aprendizaje de los alumnos, el contexto áulico, disposición de recursos, actitudes de los educandos y flexibilidad de los docentes.

Jiménez y Robles (2016, como se citó en Portilla y Baque, 2021) mencionan que:

Para desarrollar un modelo de enseñanza mediante el aprendizaje significativo, se debe tener en consideración al estudiante como un ser activo y crítico en la construcción de su conocimiento, la necesidad de atender a sus diferencias individuales de aprendizaje, así como la conveniencia de favorecer su desarrollo personal. (p.9)

Estrategia de enseñanza y aprendizaje

Para cumplir con las metas propuestas es necesario la selección correcta de las estrategias de enseñanza y aprendizaje a implementar. Para Campos (2000) son:

Las estrategias de aprendizaje son una serie de operaciones cognoscitivas y afectivas que el estudiante lleva a cabo para aprender, con las cuales puede planificar y organizar

sus actividades de aprendizaje. Las estrategias de enseñanza se refieren a las utilizadas por el profesor para mediar, facilitar, promover, organizar aprendizajes, esto es, en el proceso de enseñanza (p. 1).

Adquirir conocimientos requiere de plantear actividades que son planificadas para que los educandos puedan aprender de la mejor manera. Sin embargo, no todos los estudiantes aprenden por igual, los estilos que manejan son diferentes. Aprender supone un cambio de conocimientos que previamente fueron adquiridos, es modificar lo pensado y replantearlo según lo visto durante su proceso formativo, de esta manera va enriqueciendo su progreso.

El uso de las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), favorecen la comunicación y la gestión del conocimiento en un plazo breve de tiempo, el desarrollo tecnológico será parte sustancial de los modelos de enseñanza y aprendizaje, además, el nuevo perfil de la formación para el empleo, exige un planteamiento flexible a lo largo de la vida, que se ajuste a ritmos de aprendizajes diferentes y que permita superar barreras derivadas de las distancias a los centros educativos tradicionales (p.12).

Enseñanza de la literatura

Desde tiempos remotos la enseñanza de la literatura ha tenido un auge imprescindible en la historia de la humanidad porque brinda de sentido a la sociedad, forja raíces, cambia formas de pensar, interviene en la toma de decisiones y un sinnúmero de usos de la cotidianidad. Sin embargo, Colomer (2001) menciona que:

A lo largo de nuestro siglo, el sistema educativo ha ido retirando a la literatura el favor que había ostentado durante siglos como eje vertebral de la enseñanza lingüística, de la formación moral, de la conciencia de una cultura con raíces clásicas y, desde el siglo pasado, de la aglutinación de las colectividades nacionales. (p.2-3)

Al considerar la didáctica de la literatura como una enseñanza tradicionalista, los sistemas educativos dejaron de hacer hincapié en su uso, dando paso a los sistemas

tecnológicos, de este modo, reemplazando los libros por herramientas que implicaran el uso de las nuevas tecnologías.

Literatura infantil

Inicialmente, hablar sobre literatura infantil hace alusión a todos aquellos textos que son creados y adaptados para los niños y niñas de la sociedad en general. Cervera (1989) acoge el término, “bajo el nombre de literatura infantil deben acogerse todas las producciones que tienen como vehículo la palabra con un toque artístico o creativo y como receptor al niño”. (p. 157)

Esta afirmación condiciona a los creadores de contenido literario a centrarse en la niñez sin dejar de relacionar contenidos educativos y sociales que la sociedad demande.

Literatura digital

En la actualidad existen diferentes formas de acceder a la información, ya sea que se haga por medios impresos o medios digitales. La literatura digital para Gainza y Domínguez (2017) es:

Un tipo de escritura concebida para ser leída en la pantalla de un dispositivo electrónico. Esto conlleva no solo una amplitud en las posibilidades de la creación, sino que también analizar la práctica de su lectura puede permitirnos identificar características vinculadas a la lectura en digital. (p.44) Al estar en contacto de manera habitual con diferentes dispositivos electrónicos es muy fácil acceder a una literatura digitalizada que pretende atraer al lector descubrir nuevos medios de presentación de la información.

Para que se le pueda otorgar el nombramiento de literatura digital a un texto no solamente se trata de convertirlo en un archivo que se encuentre en alguna plataforma digital, por el contrario, para ser denominado literatura digital tiene que haber pasado por un proceso arduo de conversión a un formato interactivo.

Metodología

La metodología implementada fue investigación-acción debido al corte cualitativo de la investigación. El trabajo aporta un amplio panorama respecto a la incorporación de las TICCAD para programar contenidos sobre literatura. El propósito de la investigación es develar qué sucede cuando se vinculan las TICCAD para el mejoramiento de la didáctica literaria. La teoría que la sustenta es el conectivismo.

Para alcanzar los objetivos de mi proyecto de investigación estoy convencido que la metodología cualitativa me permitirá de manera humanista analizar los acontecimientos de manera profunda, además la investigación se basa en explicación de un fenómeno social, en este sentido. Aravena (2006) señala: “En esta perspectiva el investigador es parte del mundo social que estudia. Este supuesto significa asumir el carácter reflexivo del hecho social e implica considerar al investigador como el principal instrumento de investigación” (p.39).

En base a este señalamiento la investigación cualitativa es la que mejor que responde a los objetivos planteados y me brinda las mejores posibilidades de conocer a profundidad como las experiencias de innovación educativa en los alumnos del quinto semestre de la licenciatura en educación primaria. La investigación intenta poner en relación una serie de eventos determinados con la participación de personas que en su ámbito.

Cabe mencionar que la investigación cualitativa buscó interpretar la realidad de un proceso o un programa en acción a partir de su propio contexto. tiene como finalidad propiciar el uso de diagnósticos, evaluaciones y análisis de la práctica para identificar aspectos específicos sobre los que se puedan generar propuestas de innovación utilizando, preferentemente, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), así como los recursos, dispositivos y programas que están al alcance de los docentes, las familias y los alumnos.

Para Stake (1995) “El investigador no descubre sino construye el conocimiento”. Estos conocimientos son interpretados a raíz de los datos que el propio sujeto de investigación me

proporcione, en esta investigación fue una profesora que trabajo en un sexto grado de educación primaria.

La investigación etnográfica se centra en las experiencias de la vida cotidiana de los individuos y permite así comprender mejor las prácticas sociales existentes. El análisis se basa en el discurso de los individuos que participan en estas prácticas. Para realizar la recolección de datos se utilizarán entrevistas de investigación que permiten obtener un contexto abundante y detallado. La entrevista **semi estructurada**, ayudara recopilar la información pactada entre dos personas en la que el entrevistador utiliza una guía de entrevista para ayudar a orientar la conversación hacia los temas de interés. Entre sus herramientas, la mayoría de las entrevistas cualitativas utilizan una lista de temas, a veces llamada guía o agenda, así como grabadoras de audio o video.

La entrevista no estructurada es flexible y abierta, en ella se procede sin un concepto preconcebido del contenido o flujo de información que se desea obtener, aunque los objetivos de la investigación rigen las preguntas. El contenido, orden, profundidad y formulación se hallan sujetos al criterio del entrevistador. Las entrevistas no estructuradas se efectúan mediante conversaciones y en medios naturales. Su objetivo es captar la percepción del entrevistado, sin imponer la opinión del investigador. Si bien el investigador, sobre la base del problema, los objetivos y las variables, elabora las preguntas antes de realizar la entrevista, modifica el orden, la forma de encauzar las preguntas o su formulación para adaptarlas a las diversas situaciones y características particulares de los sujetos de estudio.

Resultados.

Biblioteca Virtual

Biblioteca Virtual es un espacio virtual que contiene una selección amplia de lecturas, cuyas actividades van encaminadas al interés y evolución lectora. Se consultan libros, se comentan y comparten con una red de apoyo (alumnos, maestros, padres, externos, entre otros).

La plataforma no brinda acceso a menores, es controlada por un tutor o docente. El

maestro selecciona los libros en función de las necesidades de sus alumnos, propone los cuestionarios predeterminados y pueden añadir libros a sus bibliotecas personales para que las compartan con sus amigos, de igual manera, pueden inspirarse en las lecturas, reseñas y comentarios de sus compañeros para ampliar su repertorio literario.

Al comenzar a implementar biblioteca virtual se encontraron con fallas técnicas de la plataforma que impedía continuar con la lectura por completo del libro. Sin embargo, permitió llamar la atención de los estudiantes quienes se mostraban interesados por descubrir las siguientes líneas del texto. De esta manera, se extraían los títulos para posteriormente investigarlos en sitios de internet para completar la lectura de estos o generar curiosidad y trabajar en actividades como el cambio de finales y la continuidad de manera verbal de la obra; propiciando el uso de su imaginación.

Cuenta cuentos

La manera en que se aplicó la estrategia consistió en seleccionar un cuento diario, proceder a reproducir la animación o leer el cuento (leer y escuchar o simplemente escuchar, de las dos maneras era posible) y comentar en plenaria de qué manera actuarían, qué personaje elegirían o si les gustó o no el final y cómo finalizarían la historia. Aunado a ello, la plataforma permite en algunos casos la visibilidad de un cuadro donde se está narrando la historia con Lengua de Señas Mexicana (LSM).

El uso de la plataforma fue un éxito total, en ella se organizan las obras por categorías de cuentos: cuentos clásicos, mitos y leyendas, cuentos bilingües, cuentos de amistad, cuentos del medio ambiente y la naturaleza, etc., a su vez, permitió ejemplificar contenidos mediante el uso de cuentos. Asimismo, tiene una sección de “conversar, crear y descubrir, ideas para después de leer” las cuáles presentaron una fascinación en el grupo. Dentro de ellas se encuentran: información sobre el personaje principal o la obra, espacio que incita a la conversación (incluye preguntas detonadoras), juegos (espacio de adivinanzas, material para descargar y colorear, etc.) y un espacio de “encuentra tu biblioteca” más cercana o digital gratuita

con recomendaciones literarias de acuerdo con lo leído.

Una plataforma que fue descubierta sobre la marcha es Spotify con la sección de Podcast de cuentos infantiles de Onírca y Leo cuentos de José David Pérez. Los cuáles son audio cuentos que incluyen la narración de diversos textos y concluyen con preguntas de comprensión lectora. Esta plataforma mantenía a los alumnos en completa concentración porque sabía que tenían que dar respuestas a las preguntas finales.

Al principio no se tenía contemplado hacer uso de esta herramienta, sin embargo, jugó un papel muy importante en la apropiación de la lectura, debido al interés que generaba en los alumnos.

Los resultados obtenidos demuestran que es posible vincular el uso de tecnología y enseñanza de literatura porque en los alumnos generó un interés tan visible, por ejemplo: el día que se omitía la lectura diaria (antes de iniciar la jornada escolar), se mostraban impacientes y recordaban que no se había realizado la actividad lectora.

Los viernes principalmente o cuando terminaban sus actividades, solicitaban hojas blancas para escribir cuentos o cambiarle el final al escuchado. Con el paso de los días su interés incrementaba y mencionaban que en casa también practicaban la lectura.

Discusión y conclusiones

Se concluye que las TIC como estrategia para la enseñanza de la Literatura son una forma innovadora y creativa para que los alumnos se conviertan en lectores y escritores y, generen el interés por el mundo literario. En la actualidad los niños en general tienen a disposición un teléfono inteligente, una tablet, conexiones a internet, etc., que les facilitan el acceso a diversas fuentes de información, plataformas y herramientas que se encuentran en un solo clic. La relación de los dos términos mencionados forjó en ellos el desarrollo de diversas habilidades y competencias como la creatividad, la imaginación, la curiosidad, la toma de decisiones, el reconocimiento de actitudes morales, éticas, entre otras, los cuales representan aprendizajes significativos para la vida.

Vincular las TICCAD y la didáctica de la literatura en las aulas, representa una estrategia de enseñanza y aprendizaje para el mundo actual, dirigida a una sociedad globalizada y dinámica. La Nueva Escuela Mexicana en el sexto eje articulador que corresponde a la apropiación de las culturas a través de la lectura y escritura, hace hincapié en la importancia de rescatar los valores literarios para generar experiencias culturales y sociales que contribuyan a los ejercicios que propicien los hábitos lectores y escritores. De esta manera, es redituable incluir en la práctica educativa el uso de las TICCAD para el beneficio de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Referencias

- Bravo Mancero, P., y Varguillas Carmona, C. S. (2015). *Estrategias didácticas para la enseñanza de la asignatura Técnicas de Estudio en la Universidad Nacional de Chimborazo*. Sophia, Colección de Filosofía de la Educación, (19), 271-290.
<https://www.redalyc.org/pdf/4418/441846096014.pdf>
- Campos y Covarrubias, y Martínez. (2012) La observación, un método para el estudio de la realidad. *Revista Xihmai* VII (13), 45-60.
- Campos, Y. (2000). *Estrategias de enseñanza aprendizaje*.
<https://www.uv.mx/personal/yvelasco/files/2012/08/estrategias-E-A.pdf>
- Cervera, J. (1988). *En Torno a la Literatura Infantil*. Cauce: Revista Internacional de Filología, Comunicación y sus Didácticas, 12, 157-168.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=87702>
- Colomer, T. (2001). *La enseñanza de la literatura como construcción del sentido*. Revista latinoamericana de lectura "lectura y vida" ISSN 0325/8637
https://campuseducativo.santafe.edu.ar/wp-content/uploads/ensenanza_literatura_construccion_sentido_colomer.pdf
- Colomer, T. (2010). *La evolución de la enseñanza literaria*. Editorial Del Cardo. Biblioteca virtual Miguel de Cervantes <https://biblioteca.org.ar/libros/155227.pdf>
- García-Rodríguez et al. (2017). *Literatura digital infantil y juvenil en tabletas y smartphones: una oportunidad para lograr nuevos lectores*. Anuario ThinkEPI, v.11, pp.
<https://thinkepi.profesionaldelainformacion.com/index.php/ThinkEPI/articulo>
- Garrido, M. (2004). Estudios literarios. *El portal de la tesis*.
P. 38 https://recursos.uco.mx/tesis/estudios_literarios.php

- Gutiérrez, L. (2012). *Conectivismo como teoría de aprendizaje: conceptos, ideas y posibles limitaciones*. Revista educación y tecnología, 1, 111-122.
<https://revistas.usal.es/tres/index.php/0212-5374/article/view/4079/4103>
- Kozak, C. (2015). *Literatura digital y materialidad. Cómo se lee*. Dialnet.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5580600>
- La Salle Neza. (2021, 3 mayo). *TICCAD Tecnologías de la Información, Comunicación, Conocimiento y Aprendizaje Digital* [Vídeo]. YouTube.
https://www.youtube.com/watch?v=Hpf_ANfWbBU
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Fondo de Cultura Económica.
- Lomas, C. (1996). *La educación lingüística y literaria en Secundaria*.
<https://educrea.cl/wp-content/uploads/2015/05/Documento-Ensenar-Lengua-y-Literatura-.pdf>
- Observación participante*. (s. f.).
https://www.ugr.es/%7Eerescate/practicum/observaci_n_participante.htm
- Onnetto, H., (2004). *Constructivismo*, en Psicología. Pharos, 11(1), 37-49.
<https://www.redalyc.org/pdf/208/20811105.pdf>
- Ortega, C. (2023). Muestreo no probabilístico: definición, tipos y ejemplos. QuestionPro.
<https://www.questionpro.com/blog/es/muestreo-no-probabilistico/>
- Ortiz D. (2015). *El constructivismo como teoría y método de enseñanza*. Sophia, Colección de Filosofía de la Educación, (19), p. 94
<https://www.redalyc.org/pdf/4418/441846096005.pdf>
- SEP (2017). *Aprendizajes claves: para la educación integral. Segundo grado*. Secretaría de Educación Pública. SEP (2020). *Agenda Digital Educativa*.
<https://infosen.senado.gob.mx/sgsp/gaceta64/2/2020->

El desarrollo de competencias profesionales en la formación docente de la licenciatura de educación primaria de la Escuela Normal de Santiago Tianguistenco

Marbell Fernández Vargas (docente)

marbellfv@hotmail.com

Escuela Normal de Santiago Tianguistenco

María Araceli García Sánchez (docente)

Ara19741209@gmail.com

Escuela Normal de Santiago Tianguistenco

Magali Elizabeth Herrera Fernández. (Estudiante)

Escuela Normal de Santiago Tianguistenco

Línea temática 3. Formación docente, culturas digitales y tecnologías educativas

Resumen

La investigación tiene como propósito efectuar el seguimiento de los docentes en formación sobre cómo van fortaleciendo sus competencias profesionales que establece el perfil de egreso que establece el plan de estudios 2018, a lo largo de cuatro años de formación académica en la Escuela Normal de Santiago Tianguistenco (ENST). Estas competencias, dan cuenta de los conocimientos, habilidades y actitudes que poseen los estudiantes para atender a los estudiantes de educación básica. Es un estudio de corte cualitativo, con una metodología etnográfica en la que se recupera la información a través de entrevistas y formularios.

Palabras clave: formación docente, competencias profesionales, práctica docente.

Planteamiento del problema

La Estrategia de fortalecimiento y transformación de las Escuelas Normales tiene como propósito, entre otros aspectos, garantizar que las Escuelas Normales continúen siendo el pilar

de la formación de los maestros de México en congruencia con los retos educativos del siglo XXI.

Las Escuelas Normales encargadas de formar a los maestros que atenderán a la niñez del país, son las responsables de poner en práctica los diferentes Planes de Estudios para la formación docentes, pero también de efectuar un seguimiento de cómo se desarrollan dichos programas de estudio, cuáles son los resultados que se obtienen y que es necesario lograr el perfil de egreso que establece cada plan de estudios.

El Plan de Estudios escribe las orientaciones fundamentales, los elementos generales y específicos que lo conforman, de acuerdo con las tendencias de la educación superior y con los enfoques del plan de estudios de educación básica. En el Plan de estudios encontramos el perfil de egreso, el cual expresa lo que el egresado será capaz de realizar al término de su formación educativa. Se integra por las competencias genéricas y profesionales, así como sus unidades o elementos.

Las competencias se han organizado tomando como referencia las cinco dimensiones enunciadas en el documento de Perfiles, Parámetros e Indicadores y a continuación se enlistan dimensiones:

- Un docente que conoce a sus alumnos, sabe cómo aprenden y lo que deben aprender.
- Un docente que organiza y evalúa el trabajo educativo, y realiza una intervención didáctica pertinente.
- Un docente que se reconoce como profesional que mejora continuamente para apoyar a los alumnos en su aprendizaje.
- Un docente que asume las responsabilidades legales y éticas inherentes a su profesión para el bienestar de los alumnos.

- Un docente que participa en el funcionamiento eficaz de la escuela y fomenta su vínculo con la comunidad para asegurar que todos los alumnos concluyan con éxito su escolaridad. (SEP, 2018, p. 10).

Con los resultados obtenidos por los docente en formación que egresan de la escuela normal y que participan en el proceso de obtención de plazas, las cuales son brindadas por la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y Maestros (USICAM), se hace necesario que la Escuela Normal de Santiago Tianguistenco, efectuó el proceso de seguimiento de las competencias profesionales que los estudiantes van desarrollando a largo de la formación académica, con intención de garantizar el logro del perfil egreso del educando al concluir la carrera profesional, pero al mismo tiempo otorgan los conocimientos necesarios para presentar el examen de conocimientos, el cual tiene un elevado porcentaje en dicho proceso.

Por lo que se plantea como objetivo en esta investigación identificar las competencias que han fortalecido los docentes en formación de la Licenciatura en Educación Primaria de la Escuela Normal de Santiago Tianguistenco, para el logro del perfil de egreso que establece el Plan de Estudios 2018.

Todo ello a partir de efectuar un seguimiento personal a través de un formularios, que permita identificar como llega al estudiante al inicio de la licenciatura y como va cambiando en el transcurso de su estancia en la Escuela Normal de Santiago Tianguistenco, para ello se empleará la observación y algunos instrumentos como el cuestionario y los formularios los cuales que se aplican al concluir cada semestre para recuperaran los avances que va logrando el estudiante, pero al mismo tiempo ir buscando alternativas para fortalecer los procesos que no se han consolidado.

Antecedente y contexto de la investigación

La investigación se está efectuando durante el periodo 2020-2023, en la Escuela Normal de Santiago Tianguistenco, con un grupo de Licenciatura en Educación Primaria, que cursa el Plan

de Estudios 2018. El desarrollo de dicha investigación se efectúa en dos trayectos formativos para obtener mayor precisión de la información.

El primero es el trayecto de Formación para la enseñanza y el aprendizaje que comprende la formación en el saber disciplinario, su pedagogía y didáctica específica que se requieren para desarrollar una práctica docente de alta calidad. Establece una relación permanente entre los contenidos teóricos, su evolución, su naturaleza en el campo de conocimiento de la propia disciplina científica y su tratamiento didáctico, particularmente asociado a la enseñanza en educación primaria. Distingue la especificidad de los contenidos de acuerdo con los campos y áreas de conocimiento y reconoce que, dependiendo de los temas del currículum, el grado, nivel y contexto, se habrá de considerar la complejidad y profundidad con la que se aborden en el aula.

La formación que se desprende de este trayecto está sustentada en la diferenciación, articulación e integración de conocimientos de las disciplinas, trascendiendo los requerimientos de la educación básica, para permitir al futuro maestro su comprensión y su tratamiento didáctico específico en donde realice su práctica educativa.

Y el segundo trayecto es el de práctica profesional el cual tiene la finalidad de desarrollar y fortalecer el desempeño profesional de los futuros docentes a través de acercamientos graduales y secuenciales en la práctica docente en los distintos niveles educativos para los que se forman.

Este trayecto también mantiene una relación directa con los otros cursos de la malla curricular, en particular con los referentes teórico-disciplinarios y didácticos que se desprenden de cada uno de ellos. Los cursos que integran el trayecto permiten establecer una relación estrecha entre la teoría y la práctica, para potenciar el uso de las herramientas metodológicas y técnicas para sistematizar la experiencia y enriquecer la formación, propiciando la mejora e innovación.

Como trayecto atiende a tres principios básicos: gradualidad, secuencialidad y profundidad, mismos que están asociados a la manera en que se conceptualiza y materializa el enfoque por competencias y centrado en el aprendizaje en este Plan de Estudios y en particular su armonización con los enfoques del plan y programas de estudio para la educación básica, vigentes.

La *gradualidad* es la creciente amplitud y complejidad con la que se entiende y desarrolla la docencia; asociada al aprendizaje de los estudiantes.

La *secuencialidad* es la articulación que existe entre cada uno de los cursos, particularmente por las competencias a las que contribuye y los aprendizajes que promueve en cada uno de los estudiantes.

La *profundidad* es la capacidad para desarrollar meta habilidades que permitan mayores niveles de comprensión, explicación y argumentación de sus intervenciones en el aula. (SEP, 2018, p. 8).

Tiene un carácter integrador en el sentido de que recupera los trayectos formativos para dar respuesta a las situaciones problemáticas encontradas o sugeridas intencionalmente para la formación profesional.

La investigación, surgió de la necesidad de valorar el trabajo que se está efectuado al interior de las aulas, de la Escuela Normal de Santiago Tianguistenco y que sin lugar a duda influye la formación de los futuros docentes y en el logro del perfil de egreso.

La Escuela Normal de Santiago Tianguistenco, ha podido hacer una valoración de la formación académica que esta brindado, como está formando a los futuros maestros que atienden a la niñez del país e identifica si está cumpliendo con el perfil de egreso que establece el plan de estudios de la licenciatura en educación primaria. Después de hacer el análisis de la problemática, se plantea la siguiente pregunta de Investigación: ¿Cómo se van fortaleciendo las competencias profesionales de los docentes en formación Licenciatura en Educación Primaria, Plan de Estudios 2018 de la Escuela Normal de Santiago Tianguistenco?

Marco teórico

En la educación, la profesionalidad implica nuevos saberes de acción y de reflexión que abran el desarrollo de nuevas identidades institucionales percepciones y prácticas, asimismo deberá desarrollar cada vez mayores conocimientos teóricos y técnicos, para hallar y definir orientaciones que permitan no dejarse sumergir por las corrientes informaciones que nos invaden para los proyectos de desarrollo individual y colectivo.

Para que un docente sea capaz de resolver problemas o desarrollar proyectos en tiempo oportuno movilizándolo integralmente un saber realizar, conjuntamente con los saberes conceptuales pertinentes y con capacidades diversas de acción y de relación de calidad, es necesario conocer lo que se realiza, tener conciencia de sus consecuencias y capacidad de evaluar la acción. Todo ello se logra al desarrollar las competencias genéricas y profesionales que establece el perfil de egreso del Plan de Estudio 2018, para la formación de Licenciados en Educación primaria.

Contar con estas competencias supone la capacidad para aprender, innovar y generar nuevos conocimientos. Ser competente supone la capacidad de ver, analizar e intervenir en un mundo complejo en el que se interrelacionan aspectos estrictamente técnicos culturales, sociales, éticos, políticos y tecnológicos. Pero también es la su capacidad de transferibilidad hacia otras situaciones o procesos de acción.

El futuro maestro requiere de capacidades de reflexión, de creatividad, de decisión y de acción altamente profesionalizadas para poner en práctica en el ejercicio profesional de los responsables de la gestión del conocimiento, lo que implica el despliegue de capacidades básicas para trabajar.

Como responsable del proceso educativo, también debe posicionarse como actor y agente de la transformación, conociendo las fortalezas, debilidades, oportunidades y desafíos que enfrentan en cada situación particular y vinculándola con un proceso de transformación,

para ello es fundamental destacar las competencias educativas que se ponen en práctica de forma colectiva.

Estas competencias se concentran en el perfil de egreso del plan de estudios 2018, entendiendo que el perfil de egreso es el elemento referencial que el egresado será capaz de realizar al término del programa educativo; este perfil de egreso concentra los conocimientos, habilidades, actitudes y valores involucrados en los desempeños propios de la profesión docente, se integra de competencias genéricas y profesionales, unidades y elementos.

Las competencias se organizan tomando como referencia las cinco dimensiones enunciadas en el documento de Perfiles, Parámetros e Indicadores, por tanto, el nuevo docente contará con las competencias indispensables para incorporarse a su quehacer docente.

Las competencias genéricas atienden al tipo de conocimientos, disposiciones y actitudes que todo egresado de las distintas licenciaturas para la formación inicial de docentes debe desarrollar a lo largo de su vida; éstas le permiten regularse como un profesional consciente de los cambios sociales, científicos, tecnológicos y culturales. Por tanto, tienen un carácter transversal y están explícita e implícitamente integradas a las competencias profesionales, por lo que se incorporan a los cursos y contenidos curriculares del Plan de Estudios. (SEP, 2018, p. 10).

Y las competencias profesionales sintetizan e integran el tipo de conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para ejercer la profesión docente en los diferentes niveles educativos. Permiten al egresado atender situaciones y resolver problemas del contexto escolar, del currículo de la educación básica, de los aprendizajes de los alumnos, de las pretensiones institucionales asociadas a la mejora de la calidad, así como de las exigencias y necesidades de la escuela y las comunidades en donde se inscribe su práctica profesional, las competencias profesionales son:

Detecta los procesos de aprendizaje de sus alumnos para favorecer su desarrollo cognitivo y socioemocional.

- Plantea las necesidades formativas de los alumnos de acuerdo con sus procesos de desarrollo y de aprendizaje, con base en los nuevos enfoques pedagógicos.

- Establece relaciones entre los principios, conceptos disciplinarios y contenidos del plan y programas de estudio en función del logro de aprendizaje de sus alumnos, asegurando la coherencia y continuidad entre los distintos grados y niveles educativos.

Aplica el plan y programas de estudio para alcanzar los propósitos educativos y contribuir al pleno desenvolvimiento de las capacidades de sus alumnos.

- Utiliza metodologías pertinentes y actualizadas para promover el aprendizaje de los alumnos en los diferentes campos, áreas y ámbitos que propone el currículum, considerando los contextos y su desarrollo.

- Incorpora los recursos y medios didácticos idóneos para favorecer el aprendizaje de acuerdo con el conocimiento de los procesos de desarrollo cognitivo y socioemocional de los alumnos.

Diseña planeaciones aplicando sus conocimientos curriculares, psicopedagógicos, disciplinares, didácticos y tecnológicos para propiciar espacios de aprendizaje incluyentes que respondan a las necesidades de todos los alumnos en el marco del plan y programas de estudio.

- Elabora diagnósticos de los intereses, motivaciones y necesidades formativas de los alumnos para organizar las actividades de aprendizaje, así como las adecuaciones curriculares y didácticas pertinentes.

- Selecciona estrategias que favorecen el desarrollo intelectual, físico, social y emocional de los alumnos para procurar el logro de los aprendizajes.

- Construye escenarios y experiencias de aprendizaje utilizando diversos recursos metodológicos y tecnológicos para favorecer la educación inclusiva.

Emplea la evaluación para intervenir en los diferentes ámbitos y momentos de la tarea educativa para mejorar los aprendizajes de sus alumnos.

- Evalúa el aprendizaje de sus alumnos mediante la aplicación de distintas teorías, métodos e instrumentos considerando las áreas, campos y ámbitos de conocimiento, así como los saberes correspondientes al grado y nivel educativo.
- Elabora propuestas para mejorar los resultados de su enseñanza y los aprendizajes de sus alumnos.

Integra recursos de la investigación educativa para enriquecer su práctica profesional, expresando su interés por el conocimiento, la ciencia y la mejora de la educación.

- Emplea los medios tecnológicos y las fuentes de información científica disponibles para mantenerse actualizado respecto a los diversos campos de conocimiento que intervienen en su trabajo docente.
- Usa los resultados de la investigación para profundizar en el conocimiento y los procesos de aprendizaje de sus alumnos.
- Utiliza los recursos metodológicos y técnicos de la investigación para explicar, comprender situaciones educativas y mejorar su docencia.

Actúa de manera ética ante la diversidad de situaciones que se presentan en la práctica profesional.

- Orienta su actuación profesional con sentido ético-valoral y asume los diversos principios y reglas que aseguran una mejor convivencia institucional y social, en beneficio de los alumnos y de la comunidad escolar.
- Previene y soluciona conflictos, así como situaciones emergentes con base en los derechos humanos, los principios derivados de la normatividad educativa y los valores propios de la profesión docente.

➤ Decide las estrategias pedagógicas para minimizar o eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación asegurando una educación inclusiva.

Colabora con la comunidad escolar, padres de familia, autoridades y docentes, en la toma de decisiones y en el desarrollo de alternativas de solución a problemáticas socioeducativas.

➤ Diseña y aplica diferentes diagnósticos para identificar problemáticas que afectan el trabajo en la escuela y en el aula.

➤ Distingue los factores y aspectos asociados a la gestión escolar que contribuyen a mejorar los aprendizajes y la calidad del servicio educativo.

➤ Participa en procesos de evaluación institucional y utiliza sus resultados en la planeación y gestión escolar para mejorar la calidad de la educación que ofrece la institución. (SEP, 2018, pp. 10-11).

Metodología

La investigación es de corte cualitativo y emplea un método etnográfico que ha permitido efectuar un proceso descriptivo de los hechos y analizar la información obtenida, durante la investigación se han recuperado las prácticas profesionales que efectúan los docentes en formación ya que en ellas ponen en juego las competencias profesionales para enfrentarse en los contextos reales.

Con los resultados obtenidos de la aplicación de instrumentos se tiene una visión para generar acciones que fortalezcan aquellas competencias que no han sido consolidadas, pero también los docentes en formación de la Licenciatura en Educación Primaria, en empezado a reflexionar y valorar sus competencias profesionales que van desarrollando así mismo tomar conciencia de la importancia que tiene el que se asuman con responsabilidad y el compromiso su proceso de formación.

Los titulares, responsables de los diferentes cursos han identificado y observado el impacto que están teniendo las estrategias didácticas que aplican en el desarrollo de sus clases, pero también el rol que están efectuando al interior del aula.

Una de las acciones que se ha realizado en las prácticas profesionales a los docentes en formación es el seguimiento de su desempeño en cada una de las escuelas donde están practicando, donde reflejan los elementos adquiridos en los diversos cursos a través de la gradualidad, profundidad y secuencialidad. Así mismo se aplica un formulario tipo cuestionario que recupera la valoración del desarrollo de las competencias profesionales que hasta este momento han consolidado.

Otro seguimiento que también se realiza es a través de las evaluaciones que emiten los alumnos, los titulares de grupo, los tutores y el docente responsable del curso de prácticas de la Escuela Normal de Santiago Tianguistenco, así como los docentes en formación; haciendo un ejercicio de triangulación de la información al término de las jornadas de práctica con la finalidad de identificar fortalezas, debilidades, amenazas y áreas de oportunidad, en la intención de plantear nuevas estrategias a desarrollar.

Conclusiones

A través de los formularios aplicados a los titulares de grupo sobre las competencias profesionales que presentan los docentes en formación, se resalta: los docentes en formación son capaces de detectar los procesos de aprendizaje de sus alumnos para favorecer su desarrollo cognitivo y socioemocional esto a través del diagnóstico y test de estilos de aprendizaje que aplican a sus estudiantes al inicio de cada jornada de práctica de observación y ayudantía.

Con lo que respecta a la competencia de aplica el plan y programas de estudio para alcanzar los propósitos educativos y contribuir al pleno desenvolvimiento de las capacidades de sus alumnos y diseña planeaciones aplicando sus conocimientos curriculares, psicopedagógicos, disciplinares, didácticos y tecnológicos para propiciar espacios de

aprendizaje incluyentes que respondan a las necesidades de todos los alumnos en el marco del plan y programas de estudio, el 90% de los titulares del grupo consideran que los estudiante han consolidado estas competencias, pues son la que más ponen en práctica en el trabajo diario.

Con lo que respecta a la competencia, se emplea la evaluación para intervenir en los diferentes ámbitos y momentos de la tarea educativa para mejorar los aprendizajes de sus alumnos, los cuales aún muestran un gran vacío al evaluar los aprendizajes esperados, y a pesar de que llevan una materia sobre evaluación, se hace necesario seguir fortaleciendo esta competencia.

En la competencia integra recursos de la investigación educativa para enriquecer su práctica profesional, expresando su interés por el conocimiento, la ciencia y la mejora de la educación, los alumnos han avanzado favorable en este proceso y esto lo han logrado gracias al diario de clases que elaboran día con día y a los informes que realizan al finalizar sus prácticas de conducción.

Entre otras opiniones también se destaca que “es necesario fortalecer en mayor medida los procesos de evaluación, así como el empleo de metodologías que permitan el desarrollo de los aprendizajes”. Lo cual ahora se realiza en plataformas virtuales, lo que hace menester que los formadores de docentes potencialicen el conocimiento de las diversas formas de evaluar el trabajo de sus estudiantes que permitan el aprendizaje; si bien se emplea la tecnología como medio, en muchos casos la enseñanza tradicionalista aún impera.

Ante estos retos, la institución ha optado por generar en mayor medida cursos de capacitación y actualización con el personal docente relacionados con el empleo de tecnologías y su uso pedagógico para contribuir en el desarrollo de las competencias del perfil de egreso.

Los espacios de colegio y academia institucional que se desarrollan semanalmente permiten analizar los resultados obtenidos en las valoraciones de los estudiantes dentro de los procesos académicos y administrativos para tomar decisiones que beneficien a los estudiantes.

De igual manera, la tutoría es el espacio de diálogo entre tutor y tutorados donde se plantean estrategias que fortalezcan el desarrollo de competencias profesionales.

En la competencia actúa de manera ética ante la diversidad de situaciones que se presentan en la práctica profesional, los docentes en formación han dado muestra de su compromiso y responsabilidad que les caracteriza para desempeñar su labor docente, pues se ven identificados con la docencia.

Esta última competencia de colabora con la comunidad escolar, padres de familia, autoridades y docentes, en la toma de decisiones y en el desarrollo de alternativas de solución a problemáticas socioeducativas, los estudiantes han mostrado mayor avance y consolidación pues han dado cuenta de la solidaridad y compromiso que tienen para ayudar a la comunidad escolar, participar con los padres de familia y en las convivencias de los niños como es 30 de abril y la festividad decembrina. Los docentes en formación han fortalecido sus competencias profesionales en un 90 por ciento, sin embargo, es necesario seguir incidiendo en ellas.

Referencias

- Blázquez, D. (2013). *Diez competencias docentes para ser mejor profesor de educación física*. España: INDE.
- Corvalán, O., y Tardif, J. (2013). *Fundamentos teórico prácticos de la educación por competencias*. En Corvalán, O., y Tardif, J. (Coord.), *Metodologías para la innovación curricular universitaria basada en el desarrollo de competencias* (pp.17-55). México: ANUIES.
- Díaz Barriga, F., y Hernández G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw-Hill.
- Perenoud, Ph. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Rodríguez, G. G., y Gil, F. J. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Ruiz, M. (2011). *El concepto de competencias desde la complejidad*. México: Trillas.
- SEP. (2018). *Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria*. Retomado de: <https://www.cevie-dgespe.com/index.php/planes-de-estudios-2018/124>

Las herramientas digitales como apoyo para el desarrollo del pensamiento reflexivo en alumnos normalistas

Ana Emilia Carrizoza Torres

20260116@enesonora.edu.mx

Benemérita y Centenaria Escuela Normal Del Estado De Sonora "Prof. Jesús Manuel Bustamante Mungarro"

Jazmín Guadalupe González Montoya

20260055@enesonora.edu.mx

Benemérita y Centenaria Escuela Normal Del Estado De Sonora "Prof. Jesús Manuel Bustamante Mungarro"

Melissa Maribel Mejía Orozco

20260011@enesonora.edu.mx

Benemérita y Centenaria Escuela Normal Del Estado De Sonora "Prof. Jesús Manuel Bustamante Mungarro"

Línea temática 3. Formación docente, culturas digitales y tecnologías educativas

Resumen

La presente investigación tiene como objeto de estudio los dispositivos de formación docente que apoyan a la construcción del pensamiento reflexivo de los futuros profesores a través de las herramientas digitales. Se define qué es un dispositivo de formación, así como la importancia que estos tienen en la práctica de los formadores de los futuros docentes para la construcción del pensamiento reflexivo.

Por ser una investigación con resultados parciales, se presentan los hallazgos obtenidos con respecto a cuáles son los dispositivos más utilizados para la construcción del trabajo a

realizar.

Se logra rescatar que los docentes perciben el pensamiento reflexivo de forma cognitiva, por el pensamiento de manera crítica y que ayuda en la formación docente por el análisis de diversas situaciones. Reconocen que los celulares y laptops son dispositivos digitales que contribuyen al pensamiento reflexivo y en los que podemos consultar libros digitales, foros en línea, apps educativas, entre otras herramientas que colaboran en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Palabras clave: pensamiento reflexivo, dispositivos digitales, práctica reflexiva, herramientas digitales.

Planteamiento del problema

Las escuelas de educación superior que forman a los futuros profesores en México son las encargadas de desarrollar procesos cognitivos básicos en los estudiantes. Algunas de estas son encaminadas a la reflexión sistemática sobre su práctica como medio para mejorarla, pues un docente que se desempeña eficazmente debe comprender que su labor también implica capacidades para reflexionar sobre su propia práctica.

Un aspecto importante de la formación docente es que un maestro no debe de accionar con base en su propia experiencia, sino que se necesita indagar, reflexionar y producir nuevos conocimientos para poder buscar soluciones a distintas situaciones. Agregar la importancia de las herramientas digitales:

Al hablar de las herramientas digitales se puede decir que son sumamente útiles e innovadoras, ya que permiten mejorar la manera en la que los docentes enseñan a sus estudiantes. Así mismo, a través de estas herramientas se obtiene un proceso de enseñanza que resulta más dinámico con el fin de aumentar el interés y la motivación en los alumnos. (Mero, 2021) plantea que:

Para gestionar un cambio positivo e integrador dentro del aula de clases, es necesario

contar con herramientas digitales educativas manipulables, de fácil acceso que garanticen una buena educación, esto facilitaría el aprendizaje y mantenerse en contacto en actividades en línea. (p. 720).

Es importante que los docentes integren a su quehacer el uso de herramientas digitales, pues son fundamentales para facilitar actividades que les permitan a los estudiantes la comprensión de diversos contenidos y enfrentar obstáculos que se presenten al poner en práctica los conocimientos y tener un buen logro de aprendizajes.

Marco teórico

El problema de investigación se deriva a través de la práctica reflexiva y las herramientas digitales que tienen los docentes de educación Normal, para esto se analizan distintos conceptos: El primero de ellos es la práctica reflexiva que se define como “proceso que puede progresar hacia formas más profundas de reflexión y de acción transformadora” (Chuquilin y Zagaceta, 2019, p. 4). (Pereda, 2022) comparte que:

La práctica reflexiva se transforma en una ayuda significativa para los docentes, toda vez que los lleva a ser críticos, a pensar y hasta contar su experiencia pedagógica, permitiéndoles redirigir y reparar las habilidades sociales, cognitivas y de planificación de acuerdo a las técnicas seleccionadas, llevándolos a modificar su práctica pedagógica con el mismo fin de dar lo mejor a la educación de los estudiantes (p. 3).

Por otra parte, Dewey (como se citó en Serrano, 2005) nos habla acerca del pensamiento reflexivo planteando que “es el tipo de pensamiento que permite darle vueltas a un tema en la cabeza y tomárselo en serio con todas sus consecuencias” (p. 155).

Se dice que el pensamiento reflexivo les permite a los docentes aprender mediante la experiencia y a partir de ello racionalizar para poder aplicarlo en el contexto que nos rodea actualmente. Además, se tiene la capacidad de enfrentarse a un problema y no solo se trata de tener ideas, sino que implica buscar la mejor solución a dicho problema a través de un proceso.

Es así como el pensamiento reflexivo tiene como principales hábitos, el dudar, el sorprenderse, el plantearse preguntas, el leer, el transcribir determinadas reflexiones, el discutir y el reflexionar en voz alta. Lo anterior añadido a los conocimientos teóricos contribuye a expresar con palabras los estados de ánimo y a dar forma a la experiencia (Perrenoud, 2004, como se cita en Galbán et al., 2017).

Por su parte, (Dewey, 1989, como se citó en Ortiz, 2021) menciona que “la reflexión es una estructura consecencial ordenada de ideas, donde una idea es el resultado de la anterior y causa de la siguiente idea” (p. 44).

Para (Schön, 1988, como se citó en Ortiz, 2021), “el pensamiento reflexivo se presenta en dos momentos: reflexión en la acción y reflexión sobre la acción” (p. 45).

Esto quiere decir que el conocimiento asimilado se presenta de manera explícita, después se analiza y finalmente se comprueba por medio de acciones en el que se puede ver el conocimiento teórico con los problemas que hay que enfrentar. Mientras que la reflexión sobre la acción es el análisis que se realiza después de la práctica de estas acciones.

Otro aspecto importante, son las herramientas digitales, que son un beneficio para los docentes en estos tiempos, Carcaño (2021) señala que:

Las herramientas digitales para el desarrollo de aprendizajes son aquellos programas de software que propician el aprendizaje activo y colaborativo, simplifican las tareas de aprendizaje y junto con los repositorios constituyen un acervo que evita a los docentes preparar material que ya existe en la red constituyen así, una herramienta de gestión del tiempo (párr. 1).

Por su parte, Moreno (2016) nos dice que “la utilización de las herramientas digitales orientadas en acciones más precisas hacia el aprendizaje resulta útil a los profesores que día a día plantean procesos para la construcción de conocimiento en sus alumnos” (p.77).

Con esto, podemos destacar la importancia de la utilización de la tecnología para la

educación en la actualidad, dando función a una nueva forma de aprendizaje-enseñanza en docentes y alumnos.

En consonancia con esta perspectiva, es fundamental explorar cómo los conceptos anteriores se entrelazan con la enseñanza-aprendizaje, Cassarini (como se citó en Estévez, 1999) menciona que la enseñanza se visualiza como una acción planificada con el propósito de facilitar la adquisición de una variedad de conocimientos, según objetivos específicos; asimismo, se concibe como un proceso dinámico y flexible, el cual tiene como fin el garantizar los resultados y obtener mejoras en las metas planteadas.

Dicho esto, enfatiza la necesidad de adaptarse a las necesidades cambiantes de los estudiantes y a los desafíos que puedan surgir en el camino educativo. Esto nos lleva a una reflexión sobre la importancia de la evaluación continua y la retroalimentación en el proceso educativo. La capacidad de ajustar en tiempo real las estrategias de enseñanza para maximizar el aprendizaje de los estudiantes, lo cual refleja un enfoque pedagógico receptivo y orientado al crecimiento.

El concepto de que la enseñanza y el aprendizaje son inseparables refleja una verdad fundamental en el ámbito educativo. Como menciona Alfonso (2003), el aprendizaje se presenta como la adquisición de un conjunto valioso de habilidades, conocimientos y capacidades que tienen el potencial de moldear no sólo el presente, sino también el futuro de los estudiantes.

Esta idea resalta la importancia de que la enseñanza se oriente hacia la construcción de competencias que tengan relevancia en contextos más allá del aula. En otras palabras, la educación no debe limitarse a la transmisión de información aislada, sino que debe diseñarse de manera que fomente el desarrollo de habilidades transferibles y la capacidad de aplicar lo aprendido en situaciones reales.

El vínculo inseparable entre enseñanza y aprendizaje también nos insta a considerar la responsabilidad compartida que tienen tanto educadores como estudiantes en este proceso. Los educadores actúan como guías y facilitadores, pero es el compromiso activo del estudiante

lo que impulsa la adquisición significativa de conocimiento y la formación de habilidades.

Esta perspectiva nos invita a considerar la enseñanza como un acto de equilibrio entre la planificación y adaptación, entre estructura y flexibilidad. Al explorar cómo estos conceptos, se destaca la necesidad de ser conscientes y reflexivos acerca de cómo cada elección pedagógica afecta el progreso de los estudiantes.

Metodología

Esta investigación tiene como objetivo principal describir los dispositivos de formación que apoyan en la construcción del pensamiento reflexivo en los alumnos de la Licenciatura en Educación Primaria. Además, los objetivos específicos son identificar los dispositivos digitales y herramientas del trabajo docente que apoyan en la construcción del pensamiento reflexivo en los futuros docentes.

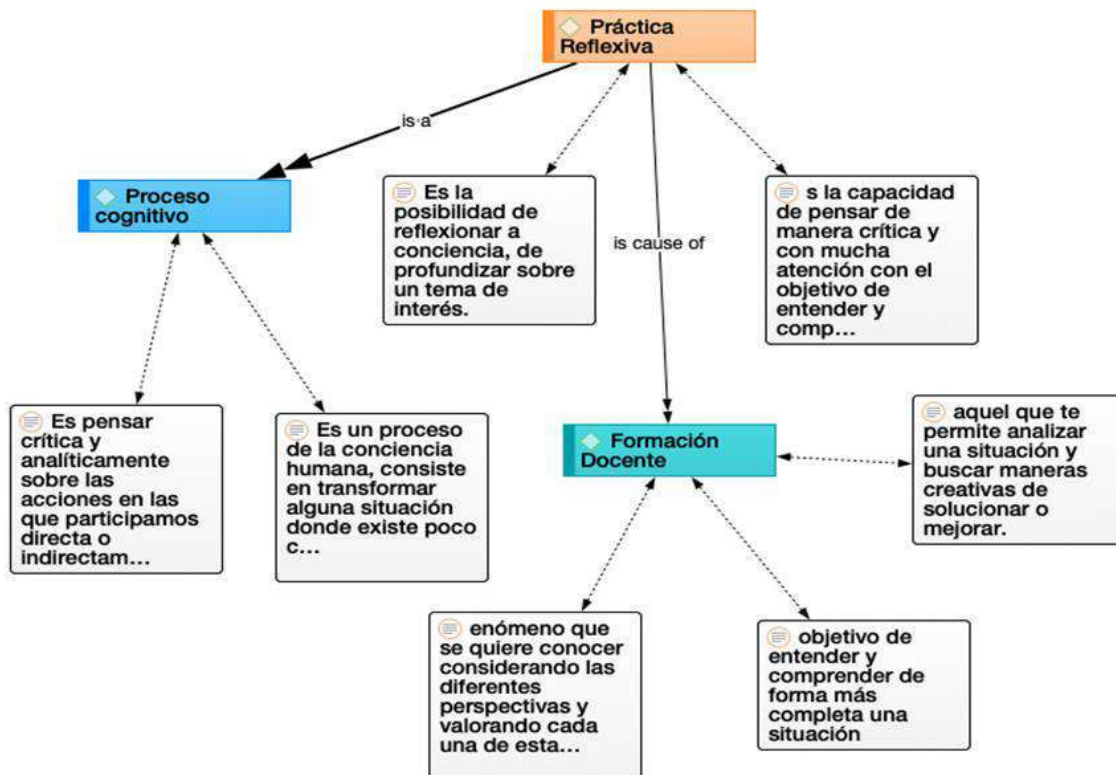
Se trata de un estudio basado en enfoque cualitativo, el cual se encarga de realizar análisis de datos no cuantificables. Este enfoque según Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), “busca conocer o capturar la realidad externa o fenómeno estudiado tal y como es, o al menos, aproximarse lo mejor posible a ello”. (p. 7).

La técnica para recolectar información es una entrevista semiestructurada. Según Hernández-Sampieri et al. (2014) “las entrevistas semiestructuradas se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información” (p.403), esta se realiza a los docentes de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora.

Las preguntas de Investigación fueron: Bajo su perspectiva ¿qué es el Pensamiento Reflexivo?, ¿de qué manera cree que impacta el uso de herramientas digitales en clase para el desarrollo de Pensamiento Reflexivo del estudiante Normalista?, ¿qué dispositivos digitales utiliza para que sus estudiantes piensen reflexivamente antes de sus prácticas educativas?, ¿cómo evalúa el desarrollo del Pensamiento Reflexivo en los estudiantes Normalistas?

Resultados

Red 1. Perspectivas del pensamiento reflexivo



Nota: Elaboración propia

En la primera categoría con respecto al pensamiento reflexivo, los resultados indican que la práctica reflexiva por un lado es la posibilidad de reflexionar tomando conciencia y profundizando en el tema de interés. También, es la capacidad de pensar de manera crítica y con atención para poder comprender y entender.

La reflexión sobre la acción se refiere al análisis que hace el sujeto, posterior a la práctica, sobre la acción realizada; una vez finaliza la práctica o ejecuta la acción el sujeto puede analizar con calma lo hecho y utilizar sus propios instrumentos y estrategias para comprender, valorar y reconstruir su práctica (Gimeno y Pérez, 2000, como se citó en Ortiz, 2021, p. 45).

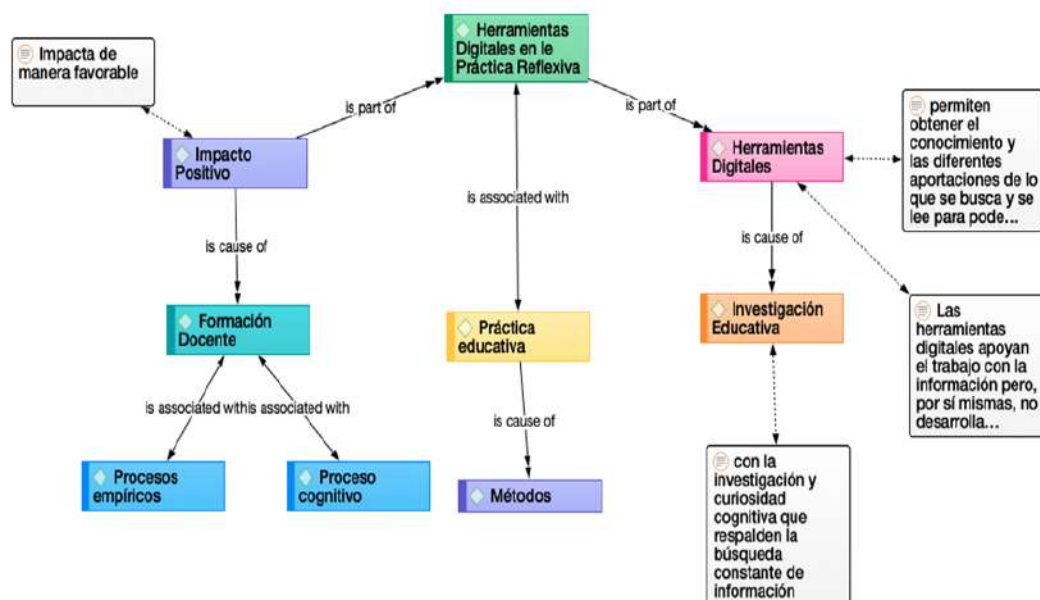
Proceso cognitivo

Los resultados obtenidos en esta subcategoría, por un lado, señalan que se trata de pensar de manera crítica sobre las acciones en las que participamos directa o indirectamente, mientras que por el otro se dice que es un proceso de la conciencia humana, la cual consiste en transformar alguna situación.

Formación docente

En la segunda subcategoría se muestran los resultados arrojados, en primer lugar, se menciona que el pensamiento reflexivo se lleva a cabo en la formación docente siendo un fenómeno que se quiere conocer considerando diferentes perspectivas. Después nos dice que se tiene como objetivo entender y comprender de forma más completa la situación que se presente. Ortiz (2021) comparte que “el pensamiento reflexivo en el marco de la formación práctica de los maestros le permite al sujeto aprender de la experiencia y racionalizar este para aplicarlo en un contexto real” (p. 42).

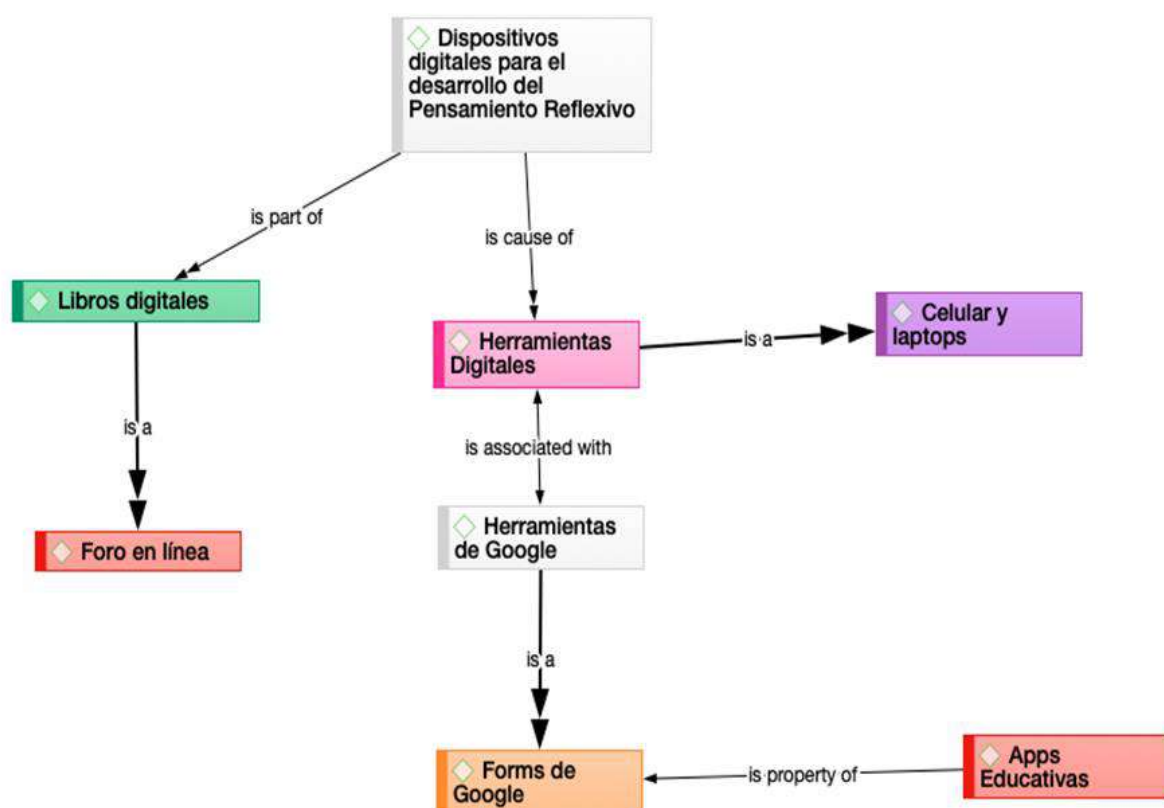
Red 2. Impacto del uso de las herramientas digitales



Nota: Elaboración propia.

Esta categoría demuestra el impacto de las herramientas digitales que los docentes usan en las clases para lograr desarrollar el pensamiento reflexivo en sus alumnos, en la que resulta un impacto favorable en la formación docente, pues se logra asociar con los procesos empíricos y cognitivos a través de herramientas digitales que apoyan en las tareas, trabajos e investigaciones que se realizan para recabar información y que contribuyen directamente en los estudiantes en el ámbito académico y la práctica reflexiva durante sus jornadas de práctica profesional.

Red 3. Dispositivos digitales para el desarrollo del pensamiento reflexivo



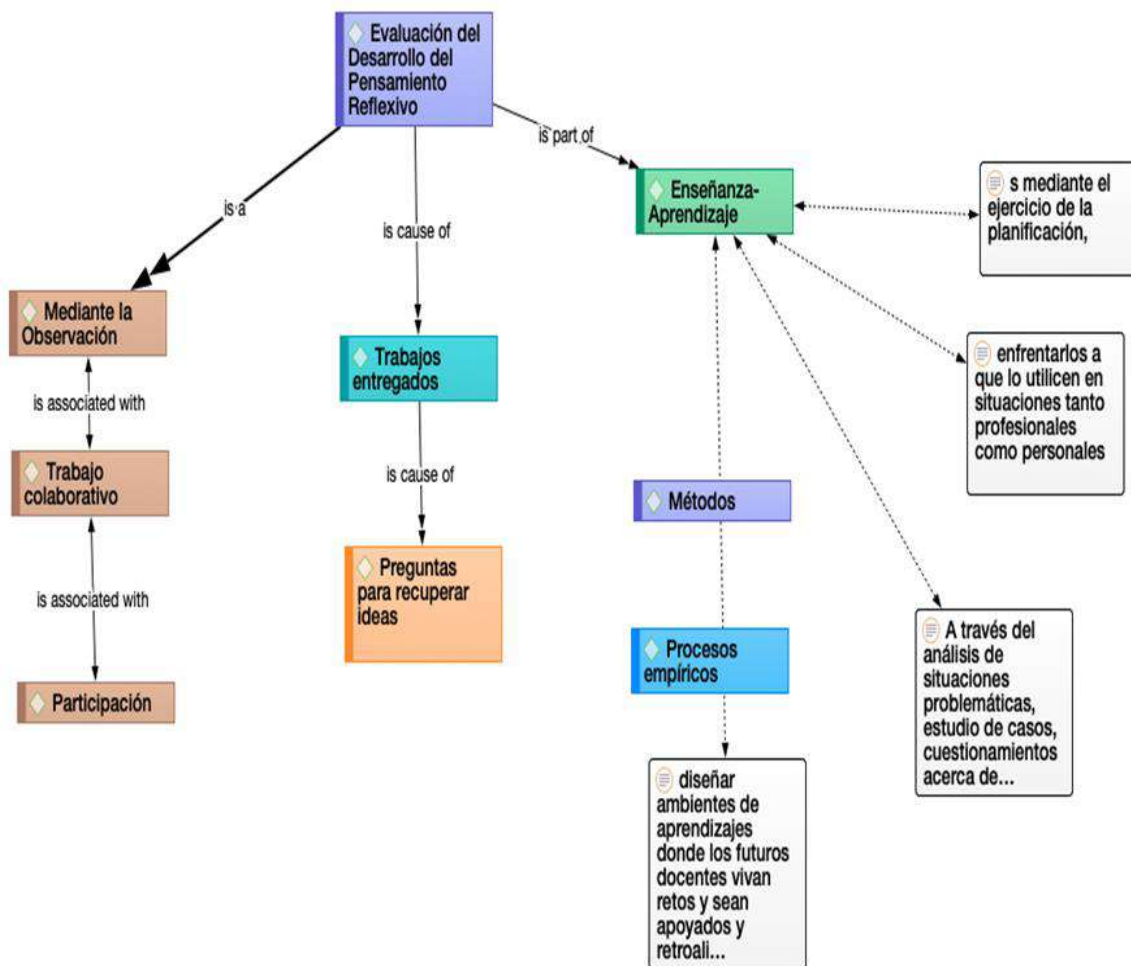
Nota: Elaboración propia

Dentro de esta red, observamos los dispositivos digitales más utilizados por los docentes normalistas, por ejemplo, los libros digitales, las herramientas que brinda la plataforma de

Google y otras aplicaciones, con el fin de lograr el desarrollo del pensamiento reflexivo, Pérez (como se citó en Rodríguez y Rodríguez-Illera, 2010) nos hace mención que:

El profesor debe ser un aprendiz activo y la metodología adoptada debe integrar sus experiencias, sus vivencias y sus prácticas educativas, para confrontarlas con los saberes construidos de la pedagogía, en una dinámica de reconstrucción y reestructuración de sus conocimientos (p.4).

Red 4. Evaluación del desarrollo del pensamiento reflexivo



Nota: Elaboración propia

En esta red se puede observar cómo evalúan los docentes el desarrollo del pensamiento reflexivo en los estudiantes, por lo que se obtuvo como resultado que evalúan mediante la observación, trabajo colaborativo, participación, trabajos entregados y preguntas para recuperar ideas. A su vez, se expone que en la enseñanza-aprendizaje se evalúa a través de diferentes métodos y procesos empíricos que van desde diseñar ambientes de aprendizaje donde los futuros docentes vivan retos y sean apoyados, hasta con las planificaciones, análisis de situaciones problemáticas profesionales y personales.

Discusión y conclusiones

Con los resultados obtenidos en esta investigación, es importante destacar el rol que desempeñan al desarrollar en los futuros maestros pensamiento reflexivo a través del uso de diversos dispositivos de formación digital, con el objetivo de reflexionar sobre, en y para la propia práctica. Relacionado con lo anterior, podemos responder la pregunta planteada.

Es imprescindible que los profesores de las escuelas formadoras cuenten con dispositivos de formación ligados a la práctica reflexiva como apoyo para la construcción del pensamiento reflexivo en sus alumnos, concordando con Dueñas, Alvarado y Carrillo (2017) quienes afirman que se deben diseñar e implementar dispositivos didácticos que cultiven las actitudes del pensamiento reflexivo en los futuros profesores, puesto que gracias a ellos, los estudiantes pueden hacer una relación de la teoría analizada en sus clases con el conocimiento empírico adquirido durante las jornadas de observación y práctica.

En primer lugar, se pretendía analizar la percepción de los docentes en cuanto al pensamiento reflexivo. Los resultados muestran cómo perciben este concepto en la práctica educativa y en la formación docente siendo este una capacidad de pensar y reflexionar sobre ciertas acciones para resolución de problemas o situaciones que se presenten durante la práctica para al final tomar decisiones que resulten eficaces. “La reflexión cuestiona la práctica y contrasta con la teoría y a partir de este hecho, se genera el conocimiento que permite los cambios necesarios para resolver una situación problemática” (Albertín, 2007, como se citó en

Díaz Suazo y Núñez, 2021, p. 44).

En segundo lugar, se aspiró a conocer el impacto que tiene el uso de las herramientas digitales que utilizan los maestros, obteniendo que efectivamente se tiene un impacto positivo, debido a que se logra desarrollar el pensamiento reflexivo en los estudiantes asociándose con los procesos empíricos y cognitivos.

En tercer lugar, se buscó conocer los dispositivos y herramientas digitales que utilizan los docentes para promover el pensamiento reflexivo, en la que se concluye que utilizan dispositivos como laptops y celulares para utilizar las herramientas de libros digitales, apps educativas, foros en línea, cuestionarios de Google, etc.

Y en cuarto lugar se tomó en cuenta la evaluación del desarrollo del pensamiento reflexivo que los docentes estiman los procesos de enseñanza-aprendizaje para evaluar a través de observación o análisis de trabajos entregados.

Tomando en consideración los resultados que se obtuvieron, se encontró que los docentes si utilizan y les dan importancia a los dispositivos digitales ya sea para evaluar o utilizarlo durante las clases y que van desde libros digitales, aplicaciones educativas, herramientas de Google, celular y laptops, foros en línea, etc.

Finalmente, es fundamental mencionar que los dispositivos digitales tienen un gran impacto positivo en la formación docente y en la práctica educativa, ya que estos facilitan el trabajo que se realiza porque atiende a ciertas necesidades formativas de los docentes.

Referencias

- Alfonso, I. (2003). Elementos conceptuales básicos del proceso de enseñanza-aprendizaje. *Scientific Electronic Library Online*.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1024-94352003000600018
- Carcaño, E. (2021). Herramientas digitales para el desarrollo de aprendizajes. *Revista Vinculando*. <https://vinculando.org/educacion/herramientas-digitales-para-el-desarrollo-de-aprendizajes.html>
- Chuquilin, J. y Zagaceta, M. (2019). *Progresión de la práctica reflexiva en docentes de educación básica de México*. [Ponencia]. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, México.
- Díaz Suazo, E. y Núñez, C. (2021). Implementación del diálogo pedagógico como estrategia metodológica que contribuye al desarrollo del pensamiento reflexivo en la formación inicial docente. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 18(36),42-54.
<https://cuaderno.pucmm.edu.do/index.php/cuadernodepedagogia/article/view/424/499>
- Dueñas, A., Alvarado, E. & Carrillo, E. (2017). *Los procesos del pensamiento reflexivo en la práctica docente de los profesores en formación*. Ponencia en el XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, México.
- Estévez, E. (1999). *La enseñanza basada en el uso de estrategias cognitivas*. Sonora, México: Universidad de Sonora.
- Galbán, S., Nicolas, M. & Ortega, F. (2017). Las series de televisión como medio para el desarrollo del pensamiento reflexivo en la enseñanza de la ética profesional. *Primera Revista Electrónica en Iberoamérica Especializada en Comunicación*, 21(3), 150-166.
- Hernández- Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª Ed.). McGrawHill.

- Hernández-Sampieri, R. & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativas, cualitativas y mixta*. McGrawHill
- Mero, J. (2021). Herramientas digitales educativas y el aprendizaje significativo en los estudiantes. *Revista Científica Dominio de las Ciencias*, 7(1), 712-724. file:///C:/Users/SAM%60S%20CLUB/Downloads/Dialnet-HerramientasDigitalesEducativasYEIAprendizajeSigni-8385914.pdf
- Moreno, H. (2016). Incorporación de las TIC en las prácticas educativas: el caso de las herramientas, recursos, servicios y aplicaciones digitales de Internet para la mejora de los procesos de aprendizaje escolar. *REencuentro. Análisis de los Problemas Universitarios*, 72, pp. 71-92.
- Ortiz, M. (2021). Pensamiento reflexivo en la formación práctica de los maestros. *Revista Boletín Redipe*, 10(4), 42-59. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/1248/1156>
- Pereda, H. (2022). *Práctica reflexiva y desarrollo profesional docente. Revisión sistemática*. [Tesis doctoral, Universidad César Vallejo]. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/83048/Pereda_LHW-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Rodríguez, R & Rodríguez Illera, J. (2014). El portafolio digital como soporte de la práctica reflexiva en la formación docente. *Redined*. Recuperado de <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/178585/v.65%20p%2053-74.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Serrano, J. (2005). Reseña de "Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo" de John Dewey. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 7(2), 154-162. <https://www.redalyc.org/pdf/802/80270211.pdf>

Classroom: una herramienta en la asesoría de Titulación en la Formación Inicial Docente.

Salvador Edgar Momox Salgado

smomox@enijtb.edu.mx

Escuela Normal Instituto Jaime Torres Bodet

Sinaí Guerrero Campos

sguerrero@enijtb.edu.mx

Escuela Normal Instituto Jaime Torres Bodet

Israel Elizondo Velázquez

ielizondo@enijtb.edu.mx

Escuela Normal Instituto Jaime Torres Bodet

Línea 3. Formación Docente, Culturas Digitales y Tecnologías Educativas

Resumen

El presente estudio tiene como objetivo evaluar el impacto del uso de la plataforma virtual Classroom en la asesoría y gestión del Informe de Prácticas Profesionales en la formación docente preescolar. Se realizó un estudio cualitativo utilizando entrevistas semiestructuradas a estudiantes y profesores involucrados en el proceso además de un plan de intervención a través de la metodología de investigación acción. Los resultados indicaron que el uso de Classroom puede mejorar la asesoría de titulación, proporcionando un espacio de retroalimentación y colaboración en tiempo real. Los resultados indican que el uso de Classroom como herramienta para la asesoría y gestión del Informe de Prácticas Profesionales tiene un impacto significativo en la formación docente, ya que permite una mayor eficiencia en la retroalimentación y seguimiento de los informes, también mejora la comunicación entre docentes y estudiantes. Asimismo, se identificaron aspectos que pueden ser mejorados en cuanto a la implementación y uso de Classroom, proporcionando recursos y herramientas adicionales para la práctica

profesional. Los hallazgos de este estudio pueden ser de utilidad para mejorar la formación docente en la licenciatura en educación preescolar, así como para fomentar el uso de plataformas virtuales en la asesoría y gestión de informes de prácticas profesionales.

Palabras clave: Classroom, informe de prácticas profesionales, formación docente, práctica profesional, calidad de la formación docente.

Planteamiento del problema

En la Escuela Normal Instituto Jaime Torres Bodet el proceso de titulación se concibe como una etapa final en la que se culminan los estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar y con base en Orientaciones Académicas para la elaboración del trabajo de titulación (2018) menciona.

Es por ello que en el presente trabajo de investigación los autores ejercemos un rol vivencial al ser partícipes en el proceso de titulación con los estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar a partir del 7mo. semestre en la modalidad de Informe de prácticas profesionales.

Aunado a lo anterior los autores de este documento y asesores que participamos en este proceso de construcción del informe de prácticas profesionales con los estudiantes, sabemos de la importancia que tiene el generar un documento pertinente, reflexivo y original que les permita a los docentes en formación adquirir las herramientas elementales y avanzadas para investigar además de mejorar su práctica profesional en los últimos semestres de su formación profesional, de acuerdo a Orientaciones Académicas para la elaboración del trabajo de titulación (2018) “Consiste en la elaboración de un informe analítico-reflexivo del proceso de intervención que realizó en su periodo de práctica profesional, que se elabora en el tiempo curricular establecido en el plan de estudios vigente, de tal forma que el proceso de titulación no implica más tiempo ni recursos, una vez concluidos los estudios profesionales”.

Derivado de la pandemia por Covid-19 iniciada en marzo del año 2020 en nuestro país, las Escuelas Normales al igual que todas las escuelas de nivel básico y media superior cerraron

sus puertas por lo tanto los maestros en coordinación con los estudiantes tuvimos la necesidad de buscar nuevos medios para comunicarnos para continuar formándonos a la distancia. Considerando los elementos anteriormente mencionados los asesores decidimos apoyarnos de la plataforma digital Classroom de Google y las videoconferencias por Google Meet para mantener comunicación con los estudiantes asesorados que nos permitiera avanzar en la construcción de su documento de informe de prácticas profesionales.

La experiencia que al inicio vivimos tanto estudiantes como asesores implicó un reto amplio en el uso de la propia plataforma, los fallos en el internet y el hecho de lograr el objetivo común que es el desarrollar el informe de prácticas profesionales. Cabe destacar que esta experiencia narrada en estas líneas se realizó en tres años consecutivos del proceso de titulación, los primeros tres años (Ciclos escolares 2019-2020, 2020-2021, 2021-2022) se trabajaron con los estudiantes normalistas completamente en línea a través de la plataforma ya mencionada, el cuarto ciclo escolar se inició el trabajo en línea y se concluyó de manera híbrida, es decir, una parte en línea y la otra con clases presenciales, este año corresponde al ciclo escolar 2022-2023.

Adicionalmente estas experiencias adquiridas en 4 procesos de titulación nos permitieron adicionar, mejorar y reconstruir nuestras propias experiencias en el manejo de las plataformas y la dosificación de los conocimientos en relación al proceso de titulación, convirtiéndose estas herramientas en esenciales para la asesoría de documentos de titulación en la modalidad de informe de prácticas profesionales

Por lo tanto, el problema de investigación que se plantea es el siguiente: ¿Cuál es el impacto de la plataforma Classroom en la asesoría y gestión del Informe de Prácticas Profesionales en la formación docente preescolar? A partir de este problema se pueden plantear una serie de preguntas más específicas, como, por ejemplo: ¿Cómo afecta la implementación de Classroom en la gestión de los informes de prácticas profesionales? ¿Qué ventajas y desventajas tiene el uso de esta plataforma en la asesoría de los informes? ¿Cómo perciben

los docentes y estudiantes su experiencia en el uso de Classroom para la gestión de los informes de prácticas profesionales?

La respuesta a estas preguntas puede contribuir a la identificación de estrategias efectivas para mejorar la calidad de la formación docente preescolar y optimizar la gestión y asesoría de los informes de prácticas profesionales en este ámbito.

Objetivo general

Mejorar la asesoría de titulación a través de la herramienta de Classroom en la formación inicial docente.

Objetivos específicos

- Identificar los aspectos positivos y negativos del uso de la plataforma Classroom.
- Analizar la eficiencia del uso de Classroom en las asesorías de titulación.
- Evaluar la mejora de los avances de los documentos de titulación.

Preguntas de investigación

¿Cuáles son las ventajas y desventajas de la plataforma Classroom en la asesoría del Informe de Prácticas Profesionales en la formación docente preescolar?

¿Cómo afecta la implementación de Classroom en la eficiencia y calidad de la asesoría del Informe de Prácticas Profesionales en la formación docente preescolar?

¿Qué impacto tiene el uso de la plataforma Classroom en la satisfacción y percepción de los estudiantes y docentes acerca de la asesoría del Informe de Prácticas Profesionales en la formación docente preescolar?

Marco teórico

En la actualidad, existen diversas herramientas digitales que pueden ser utilizadas para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, como las plataformas en línea y las aplicaciones

móviles. Las plataformas en línea como Moodle, Edmodo y Google Classroom han revolucionado la forma en que se enseña y se aprende, proporcionando a los estudiantes y docentes un espacio virtual para interactuar y colaborar en tiempo real. Además, estas plataformas también permiten a los docentes distribuir materiales didácticos, crear evaluaciones y realizar un seguimiento del progreso de los estudiantes de manera más eficiente (Abdous, Facer & Yen, 2016).

Por otro lado, las aplicaciones móviles también se han convertido en una herramienta valiosa para la enseñanza y el aprendizaje. Las aplicaciones como Kahoot!, Quizlet y Duolingo permiten a los estudiantes aprender de manera interactiva y autónoma, lo que puede mejorar su motivación y su compromiso con el aprendizaje (Pilgrim & Bledsoe, 2017). Además, estas aplicaciones también permiten a los docentes monitorear el progreso de los estudiantes y personalizar la enseñanza para satisfacer sus necesidades individuales.

Classroom es una plataforma en línea desarrollada por Google que ha ganado popularidad en el ámbito educativo. Esta herramienta permite a los docentes crear aulas virtuales para sus estudiantes, en las que pueden compartir recursos y asignar tareas (Google, s.f.). Según Tang y Hew (2017), Classroom es una herramienta muy intuitiva y fácil de usar, lo que la hace atractiva para los docentes que buscan una forma sencilla de administrar su clase en línea.

Una de las ventajas de Classroom es que está integrada con otras herramientas de Google, como Drive y Docs, lo que permite a los docentes compartir archivos y documentos con sus estudiantes de manera rápida y sencilla (De Freitas, 2020). Además, los docentes pueden asignar tareas y actividades a sus estudiantes, y hacer un seguimiento del progreso de estos a través de la plataforma (Tang & Hew, 2017).

Classroom es una plataforma en línea desarrollada por Google que permite a los docentes crear y administrar aulas virtuales para sus estudiantes. A través de esta herramienta,

los docentes pueden compartir recursos y asignar tareas, lo que facilita la administración de sus clases en línea.

Por otra parte, se menciona que la formación docente es un proceso fundamental para garantizar la calidad de la educación que se brinda en cualquier nivel educativo (García, 2019). Es a través de la formación docente que se prepara a los futuros maestros para desempeñar su trabajo de manera efectiva y para estar al tanto de los avances en la educación.

En el caso de la formación docente preescolar, es importante que los futuros maestros reciban una formación sólida que les permita entender la importancia de los primeros años de vida en el desarrollo cognitivo y emocional de los niños y niñas (Falcón, 2017). Según Falcón (2017), “la formación docente debe incluir temas relacionados con el desarrollo infantil, la pedagogía y la didáctica, así como también el uso de tecnología en el aula y el trabajo en equipo con otros profesionales de la educación”

En este sentido, la formación docente debe ser una combinación de teoría y práctica (García, 2019). Es importante que los futuros maestros tengan la oportunidad de aplicar los conocimientos adquiridos en situaciones reales y trabajar de manera colaborativa con otros profesionales de la educación (Falcón, 2017). De esta manera, los futuros maestros podrán desarrollar habilidades y competencias que les permitan desempeñarse de manera efectiva en el aula.

La formación docente es un proceso fundamental para garantizar la calidad de la educación. En el caso de la formación docente preescolar, es importante que los futuros maestros reciban una formación sólida que les permita entender la importancia de los primeros años de vida en el desarrollo cognitivo y emocional de los niños y niñas.

También es importante considerar que las prácticas profesionales son un componente importante de la formación docente preescolar, ya que permiten a los estudiantes aplicar los conocimientos teóricos adquiridos en el aula en un entorno real de trabajo (García, 2019).

Durante las prácticas profesionales, los estudiantes pueden desarrollar habilidades y competencias necesarias para su futura labor docente.

En el caso de la formación docente preescolar, las prácticas profesionales deben realizarse en un ambiente adecuado que permita al estudiante interactuar con los niños y niñas de manera responsable y ética (Monsalve, 2018). Es por ello que las prácticas profesionales deben ser una oportunidad para que los estudiantes puedan experimentar diferentes dinámicas de trabajo y poner en práctica las habilidades y competencias adquiridas durante su formación docente.

“Además, las prácticas profesionales permiten a los estudiantes establecer relaciones con otros profesionales de la educación, lo que les permitirá tener una visión más amplia sobre el trabajo docente y las necesidades educativas de la población preescolar” (Monsalve, 2018). También les brinda la oportunidad de trabajar en equipo con otros profesionales de la educación, como psicólogos, trabajadores sociales y terapeutas ocupacionales, para poder ofrecer una atención integral a los niños y niñas.

Las prácticas profesionales son un componente importante de la formación docente preescolar. Durante las prácticas, los estudiantes pueden aplicar los conocimientos teóricos adquiridos en el aula en un entorno real de trabajo, desarrollar habilidades y competencias necesarias para su futura labor docente, establecer relaciones con otros profesionales de la educación y trabajar en equipo para ofrecer una atención integral a los niños y niñas.

El Informe de Prácticas Profesionales, es un documento en el que se detallan las actividades que el estudiante realizó durante su práctica profesional y las reflexiones que realizó sobre su experiencia. Esta herramienta es esencial para evaluar la formación del futuro docente (García, 2019), ya que permite conocer los conocimientos y habilidades que el estudiante ha adquirido durante su formación docente y cómo los ha aplicado en la práctica.

Es importante asegurar que el proceso de asesoría y gestión del Informe de Prácticas Profesionales sea lo más efectivo posible. Para ello, se deben establecer criterios claros y precisos para su elaboración, teniendo en cuenta que el informe debe ser completo, bien estructurado y coherente (Santos, 2017). Además, es importante que el estudiante reciba una adecuada orientación por parte de los tutores y supervisores para la elaboración del informe.

El Informe de Prácticas Profesionales debe incluir una descripción detallada de las actividades realizadas por el estudiante durante su práctica, así como de las reflexiones que ha realizado sobre su experiencia. “También debe incluir una evaluación de las competencias adquiridas por el estudiante y de las dificultades que haya podido encontrar durante su práctica” (Báez, 2020).

El Informe de Prácticas Profesionales es una herramienta esencial para evaluar la formación del futuro docente. Es importante asegurar que el proceso de asesoría y gestión del informe sea lo más efectivo posible, estableciendo criterios claros y precisos para su elaboración y proporcionando una adecuada orientación al estudiante.

El uso de Classroom en la asesoría y gestión del Informe de Prácticas Profesionales puede tener un impacto significativo en la formación docente preescolar. Según Gómez, Álvarez y Gómez (2018) “el uso de plataformas virtuales como Classroom permite una mayor comunicación y colaboración entre el docente y el estudiante, así como una mayor organización y control de las tareas y actividades realizadas durante el proceso de prácticas profesionales”

Además, el uso de Classroom puede mejorar la retroalimentación que se brinda a los estudiantes en relación con el Informe de Prácticas Profesionales. Según Soto (2018), esta plataforma permite a los docentes proporcionar retroalimentación en tiempo real y de manera individualizada, lo que puede mejorar la calidad del trabajo realizado por los estudiantes y, por lo tanto, mejorar su formación.

Por otro lado, el uso de Classroom también puede mejorar la accesibilidad y disponibilidad de recursos y herramientas para los estudiantes durante el proceso de elaboración del Informe de Prácticas Profesionales. Según Luján (2019), “Classroom puede proporcionar a los estudiantes acceso a recursos y materiales de apoyo en línea, lo que les permite mejorar su proceso de aprendizaje y desarrollo profesional”

El uso de Classroom en la asesoría y gestión del Informe de Prácticas Profesionales puede tener un impacto positivo en la formación docente preescolar, mejorando la comunicación, la retroalimentación y el acceso a recursos y herramientas para los estudiantes durante el proceso de elaboración del informe.

Metodología.

En la investigación-acción aplicada en el área educativa, los docentes y otros actores educativos son considerados como participantes activos en la investigación, ya que se espera que colaboren en la identificación de problemas, la recolección de datos, el análisis de resultados y la implementación de soluciones. La idea es que los propios docentes y otros profesionales de la educación se conviertan en investigadores de su propia práctica, en lugar de ser simplemente sujetos pasivos de investigación.

La investigación-acción en el área educativa puede llevarse a cabo de varias maneras, pero generalmente implica la colaboración estrecha entre los investigadores y los docentes para identificar problemas en el aula, diseñar intervenciones y soluciones para mejorar la enseñanza y el aprendizaje, implementar las soluciones, y evaluar su efectividad. Esta metodología puede ayudar a mejorar la calidad de la educación y a empoderar a los docentes para que se conviertan en agentes de cambio en su propia práctica.

Modelo

La metodología de investigación-acción de Kemmis involucra a los participantes en un proceso cíclico de cuatro fases: planificación, acción, observación y reflexión. En la fase de planificación, los participantes colaboran en la identificación de un problema y en la elaboración de un plan

de acción para abordarlo. En la fase de acción, se implementa el plan. En la fase de observación, los participantes recopilan datos sobre los efectos de la acción implementada. Finalmente, en la fase de reflexión, se analizan los datos recopilados para determinar si se lograron los objetivos y cómo se podría mejorar la acción en el futuro.

Se utilizará un enfoque de investigación-acción que involucrará la participación activa de los estudiantes, tutores y supervisores en el proceso de evaluación y mejora de la asesoría y gestión del Informe de Prácticas Profesionales. Se realizarán encuestas y entrevistas a estudiantes, tutores y supervisores para recopilar datos cuantitativos y cualitativos sobre la eficacia de Classroom en el proceso de asesoría y gestión del Informe de Prácticas Profesionales.

Se realizarán observaciones y análisis documental para complementar los datos recopilados a través de las encuestas y entrevistas. Los resultados de la evaluación se discutirán y analizarán en reuniones y talleres participativos con los estudiantes, tutores y supervisores para identificar las fortalezas y debilidades de Classroom y para proponer recomendaciones para su mejora.

Población: Docentes en formación de la Licenciatura en Educación Preescolar del Instituto Jaime Torres Bodet.

Sujetos de estudio: Docentes en formación de 7º y 8º semestre que realizaron su Informe de Prácticas Profesionales en los ciclos escolares 2019-2020, 2020-2021, 2021-2022

Instrumentos de evaluación: Cuestionario para docentes en formación: Se creó un cuestionario para que los estudiantes que utilizaron Classroom para sus prácticas profesionales respondan preguntas sobre su experiencia, su percepción de la calidad de la asesoría recibida y la efectividad del sistema para la gestión del Informe de Prácticas Profesionales.

Evaluación de desempeño de los estudiantes: Una herramienta útil para evaluar el impacto de Classroom en la formación de los estudiantes es la evaluación de desempeño. Se desarrolló un instrumento para evaluar el desempeño de los estudiantes durante las prácticas

y comparar los resultados de los estudiantes que utilizaron Classroom con aquellos que no lo hicieron.

Análisis estadístico: Se realizó un análisis estadístico de los datos obtenidos de los instrumentos de evaluación para comparar las calificaciones y la calidad de los informes de prácticas profesionales de los estudiantes que utilizan Classroom con aquellos que no lo utilizan. Los análisis estadísticos pueden ayudar a determinar si hay diferencias significativas en el desempeño de los estudiantes en ambas condiciones.

Grupo de discusión: Se aplicó un grupo de discusión con los estudiantes que utilizaron Classroom para sus prácticas profesionales. Esta estrategia permite obtener información detallada sobre su experiencia y percepción de la calidad de la asesoría y la gestión del Informe de Prácticas Profesionales a través de Classroom.

Prueba de conocimientos: Se diseñó una prueba de conocimientos para evaluar si los estudiantes que utilizaron Classroom para sus prácticas profesionales tienen un mayor conocimiento sobre la asesoría y la gestión del Informe de Prácticas Profesionales que aquellos que no lo utilizaron.

Plan de acción

Etapa 1: Selección y capacitación

Identificar un grupo de estudiante y asesores que participarán en la evaluación y mejora de la asesoría y gestión del Informe de Prácticas Profesionales utilizando Classroom. Realizar una sesión informativa sobre la investigación-acción y la metodología que se utilizará.

Brindar una capacitación sobre el uso de la plataforma Classroom y cómo se integrará en el proceso de asesoría y gestión del Informe de Prácticas Profesionales. Definir los roles y responsabilidades de cada participante en el proceso.

Etapa 2: Diseño y aplicación de encuestas y entrevistas

Diseñar una encuesta dirigida a los estudiantes para evaluar su percepción sobre la utilidad de Classroom en la asesoría y gestión del Informe de Prácticas Profesionales. Diseñar una encuesta dirigida a los asesores para evaluar su percepción sobre la eficacia de Classroom en la asesoría y gestión del Informe de Prácticas Profesionales. Realizar entrevistas a profundidad con un grupo seleccionado de participantes para obtener información más detallada y comprender mejor sus experiencias con Classroom en el proceso de asesoría y gestión del Informe de Prácticas Profesionales.

Etapa 3: Realización de observaciones y análisis documental

Realizar observaciones del uso de Classroom en el proceso de asesoría y gestión del Informe de Prácticas Profesionales. Analizar los registros y documentos relacionados con el Informe de Prácticas Profesionales y la asesoría y gestión del mismo para complementar los datos recopilados a través de las encuestas y entrevistas.

Etapa 4: Análisis de los datos recopilados y discusión de los resultados

Analizar los datos recopilados a través de las encuestas, entrevistas y observaciones para identificar patrones y tendencias. Realizar reuniones y talleres participativos con los estudiantes, tutores y supervisores para discutir los resultados y obtener sus comentarios y opiniones. Identificar las fortalezas y debilidades de Classroom en el proceso de asesoría y gestión del Informe de Prácticas Profesionales y proponer mejoras y recomendaciones.

Etapa 5: Propuesta

Elaborar una propuesta de mejora basada en los resultados de la investigación-acción. Presentar la propuesta a las partes interesadas y discutirla con ellos para obtener retroalimentación y opiniones. Implementar la propuesta y evaluar su efectividad.

Resultados

La aplicación de la plataforma Classroom en la asesoría y gestión del Informe de Prácticas Profesionales en la formación docente preescolar ha generado un impacto significativo en el

proceso de enseñanza y aprendizaje. Los datos recopilados durante la investigación indican que los estudiantes y asesores que utilizaron la plataforma han experimentado mejoras en la organización, seguimiento y evaluación de las prácticas profesionales. En términos de la selección y capacitación de los participantes, se observó que los estudiantes se mostraron interesados y motivados por aprender a utilizar la plataforma, mientras que los tutores y supervisores demostraron una actitud positiva y proactiva durante el proceso de capacitación.

Las encuestas y entrevistas aplicadas para recopilar datos arrojaron resultados favorables en cuanto a la eficacia de Classroom en el proceso de asesoría y gestión del Informe de Prácticas Profesionales. Los participantes destacaron la facilidad de uso, la capacidad de personalización de la plataforma y la disponibilidad de recursos y herramientas que les permitieron optimizar el tiempo y mejorar la calidad del proceso de asesoría y gestión.

Las observaciones y análisis documental realizados complementaron los datos obtenidos a través de las encuestas y entrevistas. Se observó que los participantes que utilizaron la plataforma mostraron una mayor organización y planificación en la realización de las prácticas profesionales, así como una mejor comunicación y colaboración entre los diferentes actores involucrados.

Los resultados obtenidos indican que la implementación de Classroom en la asesoría y gestión del Informe de Prácticas Profesionales en la formación docente preescolar ha tenido un impacto positivo en el proceso de enseñanza y aprendizaje. La selección y capacitación adecuada de los participantes, así como la aplicación de encuestas y entrevistas para recopilar datos y la realización de observaciones y análisis documental para complementar la información, permitieron obtener resultados confiables y válidos.

Discusión y conclusiones.

Los resultados obtenidos muestran que el uso de Classroom ha tenido un impacto positivo en el proceso de asesoría y gestión del Informe de Prácticas Profesionales. Los estudiantes, tutores y supervisores participantes en esta investigación-acción reportaron que la plataforma

permitió una mayor comunicación, interacción y colaboración en la retroalimentación de los informes de prácticas profesionales. Además, se observó que el uso de Classroom contribuyó a una mayor organización y seguimiento del proceso de evaluación y mejora de los informes de prácticas profesionales.

Estos hallazgos sugieren que la implementación de Classroom en la formación docente preescolar puede ser una herramienta útil para mejorar el proceso de asesoría y gestión del Informe de Prácticas Profesionales.

Referencias

- Abdous, M., Facer, B. R., & Yen, C. J. (2016). Academic uses of social media: A review of literature. *Journal of Educational Technology Development and Exchange (JETDE)*, 9(1), 1-14.
- Báez, S. (2020). Informe de prácticas profesionales. En I. Gutiérrez, A. Silva y A. García (Eds.), *Manual para la elaboración de informes académicos* (pp. 123-142). Universidad Nacional de Colombia.
- De Freitas, S. (2020). Educational technology and the fourth industrial revolution: Reflections on promises and challenges. *Postdigital Science and Education*, 2(3), 515-523.
- DGESuM (2018). Orientaciones Académicas para la elaboración del trabajo de titulación. Planes de estudio 2018. https://dgesum.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepree/antecedentes/modalidades_titulacion
- Falcón, L. M. (2017). Formación de maestros en educación preescolar. En *Actas del III Congreso Nacional de Educación Preescolar* (pp. 101-111). Universidad Autónoma de Guerrero.
- García, M. (2019). La formación docente como elemento fundamental en la mejora de la calidad educativa. *Revista Científica de Educación*, 34(2), 129-136.
- Gómez, J., Álvarez, M., & Gómez, M. (2018). Classroom como herramienta de apoyo para la formación docente en prácticas profesionales. *Revista de Educación a Distancia*, 55(18), 1-13.
- Luján, M. (2019). Implementación de la plataforma Classroom en la asesoría de prácticas profesionales. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 13(1), 77-89.

- Monsalve, M. (2018). Prácticas profesionales en la formación de maestros. *Revista de Investigación Académica*, 14, 56-68.
- Pilgrim, M., & Bledsoe, C. (2017). The impact of mobile technology on student achievement in rural schools. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 14(1), 1-12.
- Santos, L. (2017). La importancia del informe de prácticas profesionales. *Revista de Investigación Académica*, 13, 45-56.
- Soto, A. (2018). Classroom: Una herramienta de apoyo para la formación docente. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 18(3), 1-17.
- Tang, Y., & Hew, K. F. (2017). Teacher's acceptance and use of an educational portal. *Journal of Educational Computing Research*, 55(4), 473-497.

Fortaleciendo la Práctica Docente a través del Pensamiento Reflexivo y Herramientas Digitales

Andrea Lizbeth Contreras Pasillas

20260066@Enesonora.Edu.Mx

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora "Profr. Jesús Manuel Bustamante Mungarro"

Rosa De Lima Valenzuela Duarte

20260016@Enesonora.Edu.Mx

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora "Profr. Jesús Manuel Bustamante Mungarro"

Aimeé Villanueva Álvarez

19260051@Enesonora.Edu.Mx

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora "Profr. Jesús Manuel Bustamante Mungarro"

Línea temática 3. Formación docente, culturas digitales y tecnologías educativas

Resumen

El objetivo fue estudiar los dispositivos de formación docente que respaldan la construcción del pensamiento reflexivo en futuros profesores a través de herramientas digitales. Se define qué se entiende por "dispositivo de formación" y se destaca la importancia que estos tienen en la práctica de los formadores de futuros docentes para desarrollar el pensamiento reflexivo.

Asimismo, se presentan los resultados obtenidos en la investigación, donde un grupo de nueve docentes entrevistados comparten cómo fomentan el pensamiento reflexivo en los alumnos de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora "Jesús Manuel Bustamante Mungarro". Describen las herramientas y métodos que emplean para este propósito, al tiempo que definen el pensamiento reflexivo como un proceso que implica una reflexión crítica sobre las acciones y la identificación de posibles soluciones.

Palabras clave: pensamiento reflexivo, dispositivos digitales, práctica reflexiva, herramientas digitales

Planteamiento del problema

Las instituciones de educación superior en México responsables de formar a los futuros docentes desempeñan un papel esencial en el desarrollo de habilidades cognitivas fundamentales en los estudiantes. Algunas de estas instituciones se orientan hacia la reflexión sistemática sobre la práctica docente como una vía para su mejora. Es fundamental que un docente eficaz reconozca la importancia de reflexionar sobre su labor para desempeñarse de manera óptima.

Un aspecto crucial de la formación docente radica en que un educador no debe basar sus acciones únicamente en la experiencia personal, sino que debe explorar, reflexionar y generar nuevos conocimientos para abordar diversas situaciones. En este sentido, se valen de herramientas, como las digitales, que enriquecen y benefician la práctica docente, ofreciendo una amplia gama de ventajas en el ámbito educativo.

En primera instancia, estas herramientas permiten a los estudiantes acceder fácilmente a recursos en línea como libros, videos y tutoriales, ampliando el proceso de aprendizaje más allá del aula. Su impacto no se limita solo a la comunicación, sino que también desempeñan un papel crucial en la adquisición de habilidades tecnológicas vitales para el futuro de los estudiantes. La incorporación constante de herramientas digitales en la educación prepara a los alumnos para enfrentar los desafíos tecnológicos tanto en su carrera como en su vida diaria.

Además, estas herramientas fomentan el aprendizaje activo al ofrecer simulaciones y proyectos interactivos que permiten a los estudiantes aplicar sus conocimientos en situaciones prácticas y reales. Esto impulsa una comprensión más profunda y un compromiso más activo en su propio proceso de aprendizaje.

Marco teórico

Práctica Reflexiva

La práctica reflexiva se refiere a un proceso mediante el cual los profesionales, en este caso, los docentes de educación primaria, examinan de manera crítica su propia labor pedagógica. Esta reflexión implica un análisis en profundidad de las acciones y decisiones adoptadas durante la enseñanza de las matemáticas, con el fin de identificar puntos fuertes y áreas de mejora para tomar decisiones informadas y elevar la calidad de la enseñanza. Según Ramón (2013) esto se traduce en una "construcción de conocimiento a través de la resolución de problemas inherentes a la profesión; en este proceso, la propia experiencia se convierte en objeto de reflexión y análisis, constituyendo una vía privilegiada para mejorar la práctica docente" (p. 25).

La práctica reflexiva, en esencia, representa una evaluación de las acciones dentro de la profesión. Dewey (1998), fue uno de los pioneros en proponer la reflexión como un "examen activo, persistente y minucioso de cualquier creencia o forma de conocimiento a la luz de sus fundamentos y conclusiones" (p. 25). En el ámbito educativo, esta reflexión se basa en la premisa de que la enseñanza efectiva no es un proceso estático y unidireccional, sino que requiere una evaluación y adaptación constantes por parte del docente.

La práctica reflexiva exige un enfoque continuo y sistemático para analizar la acción en la práctica, tomando en consideración todas las experiencias vividas, las técnicas empleadas, las teorías aplicadas y los contextos educativos. Esto facilita evaluaciones y comprensiones fundamentadas y reflexivas, dotando al docente involucrado en este proceso de la capacidad de tomar decisiones bien fundamentadas y respaldadas (Cerecero, 2016, p. 79).

Pensamiento reflexivo

El pensamiento reflexivo se considera una herramienta de autoevaluación que asiste a las personas en la mejora de diversos aspectos de su práctica, involucrándose en un análisis crítico de cómo pueden progresar y proponiendo soluciones para enriquecer su conocimiento. Es

relevante destacar que este pensamiento reviste una gran importancia, ya que capacita a las personas para desarrollar un aprendizaje autónomo.

En esta línea, Gutiérrez (2017) cita a Dewey (1989), quien expone que

el pensamiento reflexivo como objetivo educativo facilita escapar de la rutina y planificar de manera consciente e intencional la actividad académica, persiguiendo metas más científicas, humanas y sociales, teniendo en mente el convertirse en un 'pensador experto en un campo especial (p.16).

Como previamente mencionado, los autores hacen referencia al pensamiento reflexivo como una herramienta que potencia mejoras en diversos ámbitos, haciendo hincapié en lo académico. El pensamiento reflexivo asiste a los docentes en mejorar sus clases, además de afinar sus estrategias y técnicas para que sus estudiantes adquieran un pensamiento de mayor relevancia.

Mastrapa, García y Lautín (2016) citan a Lipman (1988), quien considera que el pensamiento reflexivo es una faceta del pensamiento crítico que posibilita hacer preguntas, evaluar, corregir y tomar posturas. Lipman sostiene que la reflexión no es mera meditación, sino una competencia en el manejo de habilidades de pensamiento (p.126).

Estos mismos autores definen el pensamiento reflexivo como un medio para evaluar acciones propias y buscar una mejora constante que no solo beneficie a una persona, sino también a sus colaboradores. Del mismo modo, el pensamiento reflexivo permite al maestro mejorar sus clases, adquirir nuevos conocimientos y facilitar el crecimiento de sus estudiantes.

Mastrapa, García y Lautín (2016), también citando a Zapata (2010), argumentan que el pensamiento crítico se origina en el deseo de libertad intelectual, un concepto promovido por Kant y Dewey, cuyo núcleo es la habilidad de analizar y reflexionar sobre el conocimiento teórico, comportamiento y acciones. Añaden que el pensamiento reflexivo posibilita la construcción de autonomía y libertad intelectual, llevando consigo la responsabilidad de pensar y actuar de manera crítica y razonable (p.126).

Finalmente, estos mismos autores exponen que el pensamiento reflexivo contribuye al desarrollo del pensamiento libre y el aprendizaje autónomo, estimulando el deseo de mejora constante. Este concepto se integra en la educación continua de los docentes, recalcando la necesidad fundamental de mantenerse actualizados y a la par con la evolución de la sociedad.

Herramientas digitales

En la actualidad, las herramientas digitales han surgido como elementos centrales en diversos ámbitos de nuestras vidas, y la educación no es una excepción. Estas herramientas, con su versatilidad tecnológica y su capacidad para transformar nuestra interacción con la información, han encontrado un terreno especialmente fecundo en el campo educativo.

Conceptualmente, las herramientas digitales abarcan un amplio espectro de soluciones tecnológicas diseñadas para optimizar tareas específicas y enriquecer procesos. En el contexto educativo, engloban desde plataformas de aprendizaje en línea y aplicaciones móviles especializadas hasta programas informáticos adaptados al entorno educativo. Estas herramientas representan un conjunto de programas, plataformas y aplicaciones orientadas a generar contenido atractivo con el objetivo de mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Facilitan la interacción, personalización y acceso a recursos educativos en formato digitalizado. Según Martínez-Bahena et al. (2017), la integración de estas herramientas en la educación es crucial, ya que acerca a los alumnos al mundo del conocimiento. Además, Pastora (2021) subraya que estamos en una era digital en constante evolución y crecimiento, subrayando la necesidad urgente de adoptar y adaptar estas herramientas en los procesos educativos para asegurar una formación acorde con las cambiantes demandas de la sociedad contemporánea.

Fernández et al. (2019) señalan que las herramientas digitales, las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y las plataformas de redes sociales pueden tener un rol significativo en la educación superior. Estos recursos adicionales pueden ser aprovechados para estimular la motivación de los estudiantes y fomentar su participación activa en el proceso educativo. Los docentes, al utilizar estas herramientas, tienen la oportunidad de potenciar su

efectividad en la enseñanza, creando un ambiente propicio para un aprendizaje más impactante y significativo.

El impacto de estas herramientas digitales en la educación es profundo y amplio. Han democratizado el acceso a la educación al superar barreras geográficas y económicas, posibilitando que individuos de diferentes lugares accedan a conocimientos de calidad. Además, estas herramientas promueven el aprendizaje personalizado, adaptándose a las necesidades individuales y estilos de aprendizaje de cada estudiante.

Enseñanza-aprendizaje

El proceso de enseñanza-aprendizaje se configura como una dinámica comunicativa que involucra la implementación de estrategias pedagógicas con el propósito de estimular el aprendizaje. Según Abreu, Y.; Barrera, A.; Breijo, T. y Bonilla, I. (2018), esta dinámica es esencialmente comunicativa, ya que el docente estructura, comunica y socializa con los estudiantes. Por lo tanto, es imperativo contar con una comprensión clara tanto de la enseñanza como del aprendizaje, antes de poder apreciar la relación directa, evidente y bidireccional que existe entre estos dos conceptos fundamentales en la pedagogía, no solo en teoría, sino también en la práctica.

Los procesos de enseñanza y aprendizaje de acuerdo con lo que mencionan Abreu et al. (2018), convergen en una unidad integral, enfocada en contribuir al desarrollo completo de la personalidad del estudiante y en fomentar la adquisición de diversos conocimientos, habilidades, competencias, destrezas y valores. Esta fusión de elementos es esencial para brindar a los estudiantes una educación que no solo abarque la adquisición de información, sino que también cultive aspectos esenciales para su desarrollo integral.

Finalmente, el proceso de enseñanza-aprendizaje es una interacción comunicativa compleja que implica la aplicación de estrategias pedagógicas para promover el aprendizaje. Esta relación comunicativa, como sostienen Abreu et al. (2018), no solo requiere un entendimiento claro de la enseñanza y el aprendizaje, sino que también unifica estos procesos

con el propósito de moldear la formación completa del estudiante y cultivar una variedad de habilidades, competencias, destrezas y valores.

Metodología

El propósito principal de esta investigación es describir los dispositivos de formación que respaldan la construcción del pensamiento reflexivo en los estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria según la perspectiva de los docentes. También, se plantean objetivos específicos que incluyen la identificación de dispositivos digitales y herramientas pedagógicas que contribuyan a la formación del pensamiento reflexivo en los futuros docentes.

Para la recopilación de datos, se llevó a cabo una entrevista estructurada con maestros de la institución educativa ByCENES. Esta entrevista consta de ocho preguntas diseñadas para obtener una comprensión profunda de la perspectiva de los docentes en formación acerca del Pensamiento Reflexivo.

Enfoque y diseño

Esta investigación se basa en un enfoque cualitativo con un diseño básico. Este diseño implica un proceso de exploración cualitativa que se adapta de manera flexible al desarrollo de la teoría. El propósito del enfoque cualitativo es "reconstruir" la realidad tal como los investigadores la perciben dentro de un sistema social predefinido (Latorre, 2005, p. 19). Por otro lado, Merriam y Tisdell (2016) señalan que el diseño básico de investigación está impulsado por un interés intelectual en un fenómeno y busca ampliar el conocimiento existente sobre él (p. 33), es decir, profundizar en la comprensión de un fenómeno. Por lo tanto, este diseño resultó ser el más adecuado para cumplir el objetivo de esta investigación: describir los dispositivos de formación que respaldan la construcción del pensamiento reflexivo en los estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria según la perspectiva de los docentes.

En este sentido, consideramos que el enfoque cualitativo con diseño básico es apropiado para nuestra investigación debido a la conexión que se establece entre el investigador y el objeto de estudio, como menciona Vasilachis (2019). Además, este enfoque permite construir

una imagen holística y compleja, analizar palabras y presentar perspectivas detalladas de los informantes, lo que resulta esencial en la labor docente debido a las múltiples circunstancias que enfrenta. Por otra parte, el enfoque cualitativo se presenta como una forma de investigación viable y cercana a la realidad, proporcionando herramientas útiles y accesibles que nos permiten sumergirnos en el mundo de la indagación, la recopilación de datos y el análisis.

Técnica e instrumento

El instrumento seleccionado para este estudio fue la entrevista estructurada, que busca obtener la perspectiva de los docentes de ByCENES sobre el Pensamiento Reflexivo y las herramientas digitales que emplean para fomentarlo en sus alumnos. Para comprender el concepto de entrevista, Hernández-Sampieri et al. (2014, p.403) la definen como "una reunión para conversar e intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado) u otras (entrevistados)", es decir, un diálogo entre dos o más individuos con el propósito de recopilar datos para la investigación en curso.

En este contexto, la entrevista estructurada, el instrumento seleccionado, implica que "el entrevistador sigue una guía de preguntas específicas y se adhiere exclusivamente a ella (el instrumento establece qué preguntas se deben formular y en qué orden)" (Hernández-Sampieri et al. 2014, p. 403). En otras palabras, consiste en una serie de preguntas predeterminadas diseñadas para recopilar información sobre la problemática investigada, lo que proporciona la ventaja de la sistematización y el análisis de los datos.

El instrumento desarrollado fue creado específicamente para esta investigación y consta de ocho preguntas que se centran en el Pensamiento Reflexivo percibido por los docentes, así como en las herramientas digitales que incorporan en su práctica para fomentarlo en el entorno educativo.

Resultados

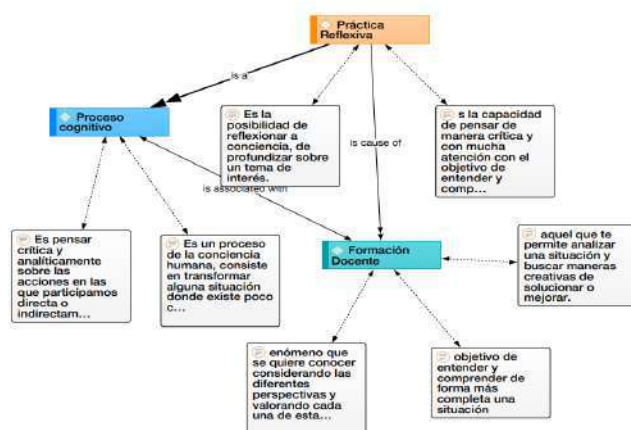
Para conocer los datos recabados por medio de la entrevista estructurada, se eligieron cuatro preguntas ubicadas dentro del instrumento, las cuales son: *1 Bajo su perspectiva ¿qué es el*

pensamiento reflexivo?, 2 Desde su experiencia y conocimiento, ¿cómo se desarrolla el pensamiento reflexivo en los futuros docentes?, 4 ¿qué dispositivos digitales utiliza para que sus estudiantes piensen reflexivamente antes de sus prácticas educativas? y 8 ¿qué dispositivos digitales recomendaría para apoyar el desarrollo del pensamiento reflexivo en los estudiantes normalistas?

En todas las respuestas obtenidas en el primer cuestionamiento, se resalta la importancia de profundizar en la comprensión de situaciones y temas, más allá de las superficies obvias. Esto implica explorar de manera minuciosa y considerar de forma crítica diversas perspectivas para alcanzar una comprensión integral. En el análisis de las respuestas, se identifican dos categorías: "Proceso Cognitivo" y "Formación Docente". En la primera, los docentes enfatizaron que se trata de un proceso inherente a la conciencia humana que capacita para el pensamiento crítico y analítico en situaciones en las que se participa, ya sea directa o indirectamente.

Por otro lado, en la categoría "Formación Docente", los profesores destacaron que implica analizar diferentes situaciones para comprenderlas y, al mismo tiempo, buscar soluciones creativas. Finalmente, se observan dos subdivisiones que reflejan las definiciones proporcionadas por los docentes entrevistados acerca de lo que constituye la Práctica Reflexiva donde se destaca la reflexión y pensamiento crítico para la comprensión de determinado tema.

Red 1. Pensamiento reflexivo



Nota: elaboración propia

A continuación, se presentan los resultados obtenidos respecto a cómo los futuros docentes desarrollan el pensamiento reflexivo. Para el análisis de los datos, se categorizaron las respuestas en cinco áreas: "Proceso Cognitivo", "Formación Docente", "Investigación Educativa", "Práctica Educativa" y "Enseñanza-Aprendizaje".

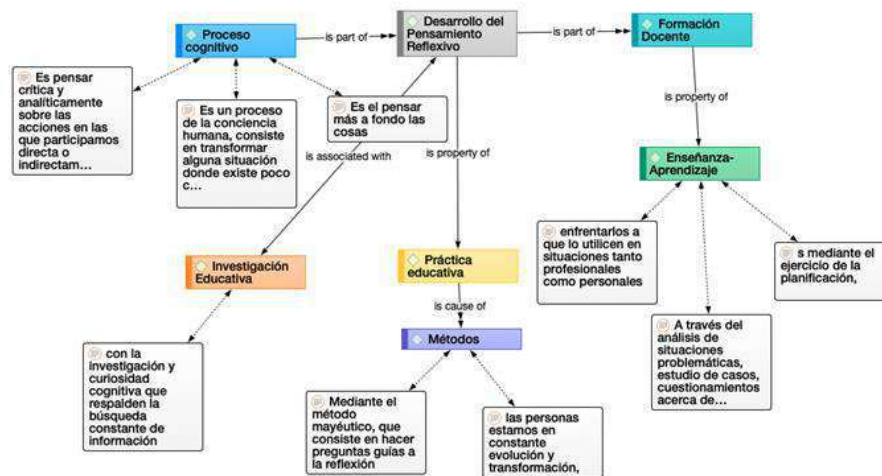
En la primera categoría, los docentes señalaron que para fomentar el pensamiento reflexivo es necesario ejercer un pensamiento crítico y analizar las acciones emprendidas, con el propósito de evaluar y reevaluar sus resultados. Además, describieron este proceso como una toma de conciencia que transforma situaciones, y lo definieron como un análisis más profundo de las cuestiones.

La segunda categoría, vinculada con "Enseñanza-Aprendizaje", recoge respuestas en las que los docentes enfocaron su atención en las prácticas educativas de los alumnos. En estas situaciones, los estudiantes deben enfrentarse a desafíos personales y profesionales, reflexionando sobre sus acciones y sus consecuencias. Destacaron la relevancia de la reflexión en la planificación para lograr un aprendizaje significativo en los alumnos en formación.

En la tercera categoría, los docentes destacaron que el pensamiento reflexivo de los estudiantes se fomenta a través de la participación en la investigación educativa. Esta experiencia despierta su interés y curiosidad, alentándolos a mantenerse informados y expandir su conocimiento de manera constante.

Por último, en la cuarta categoría, los docentes también centraron sus respuestas en la "Práctica Educativa", enfocándose en los métodos que promueven el pensamiento reflexivo en los alumnos. Mencionaron la importancia de la mayéutica y la evolución personal como elementos clave para impulsar la transformación y el desarrollo del pensamiento reflexivo en los individuos.

Red 2. Desarrollo Pensamiento reflexivo



Nota: elaboración propia.

En el siguiente análisis, se presentan los descubrimientos obtenidos acerca de los dispositivos digitales que los docentes emplean para fomentar la reflexión en sus estudiantes. Este análisis se estructura en tres categorías: "Herramientas Digitales", "Práctica Reflexiva" y "Dispositivos Digitales".

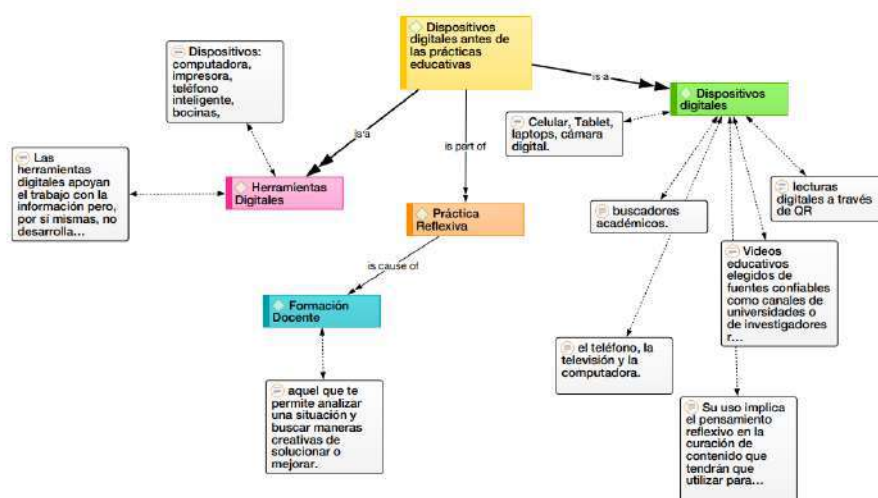
En la primera categoría, "Herramientas Digitales", los docentes hacen referencia a diversas aplicaciones y sitios web que facilitan el proceso de enseñanza. Estos recursos incluyen buscadores académicos, lecturas digitales, videos educativos y artículos de investigación.

En la categoría "Práctica Reflexiva", se vuelve a mencionar la relación con los dispositivos digitales, ya que estos forman parte integral de la práctica reflexiva. Los dispositivos se utilizan para el análisis y el respaldo en la reflexión, brindando un apoyo valioso como recursos educativos.

Por último, en la sección de "Dispositivos Digitales", según lo señalado por los profesores, se engloba una variedad de dispositivos electrónicos que son útiles en la práctica

docente. Entre ellos se encuentran computadoras, impresoras, teléfonos inteligentes y bocinas. Estos dispositivos contribuyen a enriquecer la dinámica educativa y a fomentar la reflexión en el entorno educativo.

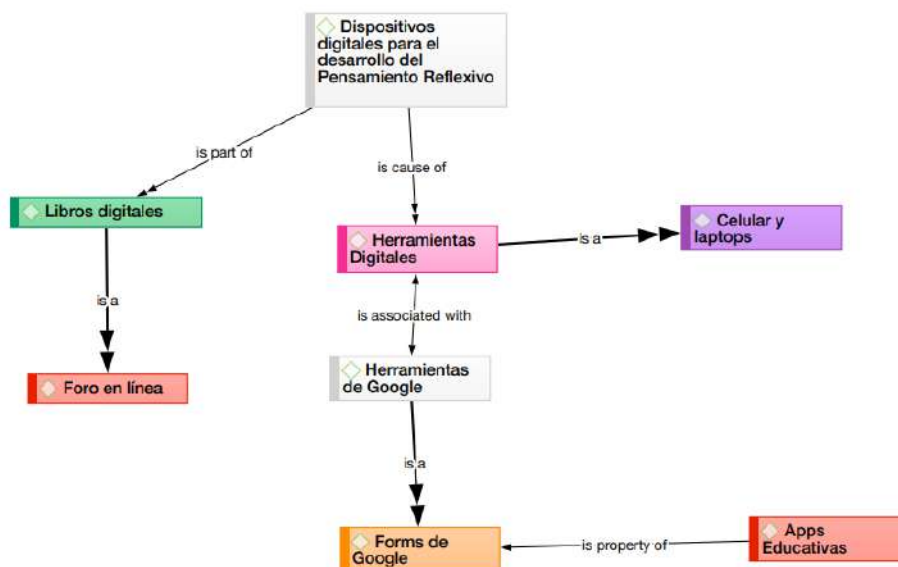
Red 4. Dispositivos digitales



Nota. Elaboración propia.

A continuación, se presenta en esta red cómo los educadores utilizan dispositivos digitales para fomentar el Pensamiento Reflexivo en su entorno educativo, tanto dentro como fuera del aula. Como se observa, se emplean foros en línea como herramienta principal, complementados por dispositivos físicos como teléfonos celulares y laptops. Además, se destacan las herramientas basadas en Internet, entre las cuales se encuentran los formularios de Google, que forman parte integral de las aplicaciones educativas utilizadas.

Red 8. Dispositivos digitales para el desarrollo del Pensamiento Reflexivo



Nota. Elaboración propia.

Discusión y conclusiones

Con los resultados obtenidos en esta investigación, es importante destacar el rol que desempeñan los profesores al desarrollar en los futuros maestros el pensamiento reflexivo a través del uso de diversos dispositivos de formación digital, con el objetivo de reflexionar sobre, en y para la propia práctica: ¿Cómo se promueve la construcción del pensamiento reflexivo en los futuros docentes de educación primaria mediante el uso de herramientas digitales?

Además, resulta evidente que la gran mayoría de los docentes coinciden en que el pensamiento reflexivo se adquiere al abordar de manera crítica y analítica las acciones que se llevan a cabo en la esfera escolar, profesional y personal. No se trata únicamente de pensar, sino también de buscar soluciones y estrategias para mejorar en todas las áreas. Es imperativo destacar que el desarrollo de un pensamiento crítico en los futuros docentes es fundamental a lo largo de su formación, ya que constituye un elemento que contribuye al aprendizaje constante tanto de los docentes actuales como de los futuros profesionales.

Asimismo, el empleo de herramientas digitales como apoyo para los estudiantes representa un aspecto altamente positivo. Este enfoque va de la mano con la evolución de la sociedad, pues el pensamiento reflexivo no se está desarrollando exclusivamente en la actualidad, sino que se ha gestado a lo largo de años, incluso antes de que la tecnología se convirtiera en una parte esencial de la vida cotidiana.

Es de vital importancia que las instituciones educativas formadoras proporcionen a los profesores en formación dispositivos de aprendizaje que están intrínsecamente vinculados a la práctica reflexiva. Esto contribuye a la construcción del pensamiento reflexivo en los alumnos, en consonancia con el planteamiento de Dueñas, Alvarado y Carrillo (2017), quienes sostienen que es crucial diseñar y aplicar instrumentos didácticos que fomenten las actitudes del pensamiento reflexivo en los futuros educadores. Estos dispositivos permiten a los estudiantes establecer conexiones entre la teoría aprendida en sus clases y los conocimientos empíricos adquiridos durante las actividades de observación y práctica.

Referencias

- Abreu, Y.; Barrera, A.; Breijo, T. y Bonilla, I. (2018). El proceso de enseñanza-aprendizaje de los Estudios Lingüísticos: su impacto en la motivación hacia el estudio de la lengua. *Mendive* 16 (4) 610 – 623. En: <http://scielo.sld.cu/pdf/men/v16n4/1815-7696-men-16-04-610.pdf>
- Cerecero, I. (2016). Teorización de los procesos de resignificación de la práctica del docente de lengua (tesis doctoral). Universidad Autónoma de México, México.
- Dewey, J. (1998). *Cómo pensamos: nueva exposición de la relación entre el pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Dueñas, A., Alvarado, E. y Carrillo, E. (2017). *Los procesos del pensamiento reflexivo en la práctica docente de los profesores en formación*. Ponencia en el XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, México.
- Fernández, L., Martínez, N., López, D., García, M. C., Kutsyr, O., Noailles, A., y Maneu, V. (2019). Herramientas digitales como recurso para la resolución de cuestionarios dentro y fuera del aula. <http://hdl.handle.net/10045/99178>
- Gutiérrez Giraldo, M. (2017). La formación del pensamiento reflexivo en la educación básica. Estudio de casos en un escenario presencial y en otro apoyado en las TIC. *ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES*, 91-101.
- Hernández- Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª Ed.). McGrawHill.
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó.
- Martínez-Bahena, E., López-Escogido, D. & Escamilla-Regis, D. y. (2017). La importancia de las plataformas educativas virtuales como herramienta de apoyo. *Revista de Tecnología y Educación*, 1 (1), 16-24.

https://www.ecorfan.org/republicofperu/research_journals/Revista_de_Tecnologia_y_Educacion/vol1num1/Revista_de_Tecnolog%c3%ada_y_Educaci%c3%b3n_V1_N1_3.pdf

Mastrapa-García, R., García-Gutiérrez, A., & Lautín-Lópeztegui, I. (2016). Particularidades del pensamiento reflexivo. *Redalyc*, 123-133.

Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation [Investigación Cualitativa. Una guía de diseño e implementación]* (4ta Ed.). John Wiley & Sons.

Pastora, B. (2021). La planificación de estrategias de enseñanza en un entorno virtual de aprendizaje. *Uisrael Revista Científica* 8 (1) 63-81. <https://doi.org/10.35290/rcui.v8n1.2021.341>

Ramón, R. (2013). *La reflexión como punto de partida para mejorar la práctica docente* [Tesis de Maestría]. Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.

Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona, España: Editorial Paidós.

Vasilachis, I. (2019). *Estrategias de investigación cualitativa*. Volumen II. Gedisa.

Habilidades digitales de los alumnos de nuevo ingreso de la Escuela Normal Experimental de El Fuerte

Samuel Inzunza Tapia

samuel_inzunza@hotmail.com

Escuela Normal Experimental de El Fuerte “Profesor Miguel Castillo Cruz”

Jesús Martín Salas Carreón

jmsalasc91@gmail.com

Escuela Normal Experimental de El Fuerte “Profesor Miguel Castillo Cruz”

Jorge Trujillo Segoviano

jtrujillose@gmail.com

Escuela Normal Experimental de El Fuerte “Profesor Miguel Castillo Cruz”

Línea temática 3. Formación docente, culturas digitales y tecnologías educativas

Resumen

Este trabajo de investigación tiene como finalidad determinar, basados en la autopercepción del estudiante, cuáles son las habilidades digitales que tienen al ingresar a la Escuela Normal Experimental de El Fuerte (ENEF). La indagación consistió en el diseño, validación y aplicación del cuestionario “Habilidades digitales de los alumnos de nuevo ingreso a la Escuela Normal Experimental de El Fuerte” y el instrumento de investigación es una encuesta tipo Likert y se aplicó en línea a 89 estudiantes de la institución a través de un formulario de Google. Se utilizó una metodología de corte cuantitativo, no experimental con un diseño transversal y un alcance descriptivo. Los resultados encontrados indican que, en general, los estudiantes afirman tener las habilidades digitales básicas, cumpliendo con ello lo señalado en el perfil de ingreso a las

instituciones formadoras de docentes, sin embargo, existen lagunas que nos invitan a reflexionar en posibles estrategias de mejora.

Palabras clave: habilidades digitales, tecnologías, recursos digitales, formación docente.

Planteamiento del problema

El uso de recursos digitales para el desarrollo académico y el desempeño como estudiantes, así como para la realización de trabajo en clase y tareas, es un elemento crucial al realizar estudios académicos de cualquier nivel. Los aprendices deben contar con elementos teóricos y prácticos que se vuelven indispensables en los tiempos actuales, por lo que la capacitación y adquisición de competencias en ese campo es imperativa desde los niveles de educación más básicos. Es por ello que los planes y programas de estudios cuentan con orientaciones que integran el uso de las TIC en el desarrollo de las actividades, ayudando al desarrollo de esas habilidades en los estudiantes.

En el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, al ser un aspecto que se convirtió en cotidiano para la vida social y en la educación en general, se da por hecho que se desarrollan habilidades al respecto de manera automática, mismas que pudieran ser suficientes para la atención de lo establecido en los planes y programas de estudios de los diversos niveles académicos, desde educación básica hasta educación media superior. Sin embargo, es preciso mencionar que el desarrollo de las competencias puede ser realidad en algunos casos, pero la implementación de los mismos programas en diversos contextos y con estudiantes de diversos niveles económicos, así como diferentes dificultades en términos de equipamiento tecnológico y digital, genera una brecha que separa el nivel de preparación entre los mismos alumnos.

Aunado a lo anterior, es importante hacer una comparación entre el perfil de egreso de la educación media superior establecidos en instituciones como CONALEP, COBAES, UAS, entre otras, mismas que coinciden en que los estudiantes egresados utilizan adecuadamente las tecnologías de la información y la comunicación para investigar, resolver problemas,

producir materiales, expresar y desarrollar ideas en búsqueda de la innovación, conocen y manejan recursos y herramientas digitales para diversos contextos, entre otras características similares. Como resultado de lo anteriormente mencionado, los alumnos llegan a las Instituciones de Educación Superior (IES) con ciertas competencias aparentemente adquiridas y desarrolladas. Esto, se conecta con los elementos con los que deben contar los aspirantes a ingresar a las escuelas normales, establecidos en el perfil de ingreso a la educación normal. Estos rasgos, según el ACUERDO número 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica, hablan de que los aspirantes deben de contar al ingreso con la habilidad para buscar, sintetizar y transmitir información proveniente de distintas fuentes, haciendo referencia al uso de las TIC en dichos procesos (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2018).

Además, cada una de las materias establecidas dentro de los programas hacen referencia al uso de las TIC para el desarrollo de estrategias y habilidades que van de la mano al desarrollo académico de los estudiantes. Asimismo, hablando de dichas asignaturas, se maneja un enfoque donde el uso de las tecnologías y habilidades digitales se vuelve imperativo y necesario, siendo requerido un conocimiento previo para el desarrollo óptimo de las mismas, teniendo como necesidad conocer desde el uso básico e intermedio de un equipo de cómputo, además de herramientas digitales y virtuales que son inherentes del desarrollo de trabajos académicos y de la comunicación a distancia.

La relevancia de tener conocimientos en habilidades digitales radica en que hoy en día el uso de los recursos digitales se volvió la normalidad aplicable a cualquier contexto educativo, tal y como lo establecen Beltrán et al. (2013, p. 197):

Dada la progresiva relevancia adquirida por las tecnologías de la información y la comunicación en nuestra sociedad y sus repercusiones en el ámbito personal y profesional, surge la necesidad de garantizar a todo el alumnado la consecución de unas competencias básicas en las TIC que le permitan integrarse y actuar en este nuevo modelo de sociedad.

Por todo lo anterior, es importante identificar y hacer un análisis de los conocimientos y aptitudes que tienen los alumnos de nuevo ingreso en el tema en cuestión, para así tener un referente real de las competencias con las que cuentan y, a su vez, poder determinar estrategias y acciones para atender las problemáticas derivadas de la falta o carencia de ciertas habilidades necesarias para la realización de las actividades derivadas de las asignaturas y los planes de estudios.

Marco teórico

Las tecnologías de la información y comunicación (TIC) provocaron cambios disruptivos en todos los estratos sociales, trajeron consigo nuevas formas de organización, comunicación, hacer negocios, colaboración, distribución de conocimientos, adquisición de la información, entre otras. Calandra y Araya (2009), señalan que desde inicios de los 90's, las tecnologías de la información y comunicación (TIC), desataron una explosión sin precedentes en la forma de comunicarse y con el surgimiento del internet se modificaron las pautas de interacción social. De ahí la importancia de que los estudiantes desarrollen habilidades digitales en su paso por la educación básica y media superior y con ello tengan mejores condiciones al llegar a la educación superior.

González (2018), describe que una buena parte de estudiantes ingresan a las universidades con una serie de habilidades que les permiten utilizar nuevos tipos de aplicaciones y tecnologías; es decir, sus habilidades digitales son amplias, aunque no necesariamente adecuadas. Cabe señalar que existen muchos factores que impiden que todos los estudiantes lleguen con un mismo nivel en cuanto al uso de las TIC, uno de estos factores es la denominada brecha digital, consistente en la desigualdad existente en el uso y acceso de las nuevas tecnologías.

Una habilidad es aquella capacidad que tiene una persona para hacer una cosa correctamente y con facilidad. De acuerdo con la Real Academia Española (RAE), la habilidad

es la capacidad para desempeñar de manera correcta y con facilidad una tarea o actividad determinada, ya sea de índole física, mental o social.

La habilidad digital se refiere a la capacidad y destreza con que las personas utilizan herramientas digitales en su quehacer cotidiano. En este sentido, Sandoval (2017) las concibe como “un conjunto de destrezas que permiten la aplicación de conocimientos en una situación dada, con la mediación de algún dispositivo o recurso tecnológico, y que propicia una transformación a dicha situación o evento” (p. 100). Por su parte Burin et al. (2016), mencionan que las habilidades digitales aluden no solo al dominio técnico y operacional, sino sobre todo al dominio cognitivo, como habilidades de búsqueda y navegación, integración, evaluación de fuentes, y de uso estratégico de la información.

Visto de esta forma, estas habilidades nos van a permitir utilizar tecnología para diversos propósitos entre ellos: aprender, informarse, trabajar, entretenimiento, comprar y, uno muy de moda, participar en sociedad. La organización internacional del trabajo publicó en su sitio web una nota diciendo que básicamente se vinculan con casi todos los aspectos del trabajo y la vida, y permiten a los individuos mejorar sus condiciones de empleabilidad, productividad, creatividad y su capacidad de resiliencia para responder a los sucesivos cambios tecnológicos del futuro. De hecho, las competencias digitales que se requieren hoy son diferentes a las exigidas hace 5 años; lo que deja en evidencia la necesidad de desarrollar competencias digitales básicas, pero, a su vez, competencias para actualizar continuamente en aprendizajes a lo largo de la vida.

Un estudio realizado por Lagarto y Chenoll (2021). Dicen que “la percepción docente es que de los alumnos que llegan al primer año universitario, supuestos nativos digitales, no tienen madurez digital que les permita enfrentar adecuadamente los obstáculos académicos, así como los futuros desafíos de la vida profesional” (p. 1). En otras palabras, el uso de las tecnologías, en los jóvenes, se centra en el uso de redes sociales principalmente con actividades de entretenimiento, ejerciendo con esto, una gran influencia a nivel social y emocional.

Algunos resultados de investigaciones realizadas en diversos países sobre el nivel en cuanto a las habilidades digitales de los estudiantes aportan datos a nuestra investigación. Por ejemplo: Lagarto y Chenoll (2021), en un estudio realizado a jóvenes al momento de entrar a la universidad, afirman que las habilidades digitales de un porcentaje muy significativo de los encuestados aun no son los necesarios ni los adecuados según el perfil de ingreso de la universidad.

Por su parte, Olavarría y Lozano (2021) mencionan que, durante la navegación en internet, los estudiantes pasan una mayor parte en actividades para el entretenimiento y distracción, aun así, ese tiempo les ha permitido desarrollar su habilidad en el uso de las TIC, por lo que se debe seguir encauzando hacia la realización de actividades académicas.

Otro estudio, concluye que a pesar de que los alumnos cuentan con habilidades digitales en el uso de las TIC, les faltan conocimientos de tipo instrumental de la tecnología, detectando también, áreas de oportunidad en cuanto a la valoración y manejo de la información a la que acceden y proponen establecer programas que doten de dichas competencias a los estudiantes (Avitia y Uriarte, 2017).

Diversos organismos alrededor del mundo se han preocupado por medir las habilidades que poseen los estudiantes en el uso de las herramientas digitales, Caccuri (2018). Señala que diversos organismos internacionales establecieron marcos de referencia para las competencias digitales que tanto docentes como alumnos debemos adquirir para enseñar, aprender, trabajar y vivir en el presente y en el futuro.

Algunos de estos organismos son La Sociedad Internacional para la Tecnología en Educación (ISTE), quien publicó en el 2016 “los Estándares ISTE 2016 para los Estudiantes”, estos enfatizan las habilidades y competencias que deseamos para los estudiantes, permitiéndoles participar y prosperar en un mundo digital conectado.

Por otro lado, encontramos a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), y propone un su documento Habilidades y competencias del siglo XXI

para los aprendices del nuevo milenio en los países de la OCDE. Esto con el objetivo de: por un lado, conceptualizar y analizar desde una perspectiva comparativa los efectos de las nuevas tecnologías digitales en el desarrollo cognitivo de los jóvenes, así como en sus valores, estilos de vida y expectativas educativas y, por otro lado, examinar las respuestas al surgimiento de este fenómeno en términos de política y práctica educativas.

Otro organismo que se ha dado a la tarea de investigar en esta área es la Dirección de Innovación en Tecnologías para la Educación (DITE) de la DGTIC de la UNAM, desarrollaron una matriz de habilidades en el uso de tecnologías de información y comunicación basada en algunos de los estándares nacionales e internacionales de certificación en TIC que se aplican a jóvenes de 15 años, con el propósito de estructurar y organizar en distintos niveles las habilidades tecnológicas a desarrollar en los estudiantes de bachillerato y licenciatura.

Metodología

Se utilizó una metodología de corte cuantitativo, no experimental con un diseño transversal y un alcance descriptivo. El objetivo fue determinar, si los alumnos de nuevo ingreso de la ENEF, cuentan con las habilidades digitales mínimas necesarias para sobrellevar su proceso de formación en una institución formadora de docentes. Los datos obtenidos de la investigación permitirán reflexionar en cuanto a necesidades de formación de los estudiantes y con ello proponer, en caso de ser necesario, un plan de mejora que minimice el riesgo de rezago y abandono escolar.

El presente estudio se realizó a partir del diseño, validación y aplicación del cuestionario “Habilidades digitales de los alumnos de nuevo ingreso a la Escuela Normal Experimental de El Fuerte”, el cual consiste en una en escala tipo Likert, se conforma de 80 indicadores y mide 6 categorías: Hardware y software, Administración de la información, Acceso a la información, Comunicación y colaboración en línea, Manejo de medios y Seguridad de la información. Estas escalas se pueden considerar instrumentos psicométricos y representan una gran herramienta en la investigación científica, de acuerdo Cañadas y Sánchez-Bruno (1998) y Dawes (1975)

citado en Matas (2018), con reconocidos entre los instrumentos más utilizados para la medición en Ciencias Sociales.

Se autoadministró el cuestionario, por medio de un formulario de Google, a una muestra no probabilística de 89 estudiantes normalistas de nuevo ingreso de las Licenciaturas en Educación Primaria y Licenciatura en Educación Preescolar de la ENEF. Previo a esta aplicación fue llevado a cabo el pilotaje del instrumento donde participaron estudiantes de segundo semestre de la licenciatura en educación primaria, cabe destacar que estos son diferentes a los estudiantes de la muestra, este proceso dio pie a la realización de ajustes significativos en muchos de los ítems del instrumento. En palabras de Díaz-Muñoz (2020, p. 104) el pilotaje de un instrumento de investigación es un paso esencial en el proceso de investigación, el cual se centra en evaluar los aspectos metodológicos y procedimentales de una investigación posterior de mayor escala, por tanto, su planeación, ejecución y divulgación deberá ser rigurosa.

Posterior al pilotaje, se analizaron sus resultados con el software estadístico SPSS versión 23 y se obtuvo un Alfa de Cronbach de .96 lo que denota una alta fiabilidad en cuanto a su consistencia interna. En este sentido el coeficiente alfa de Cronbach se puede considerar una fórmula general que permite estimar la fiabilidad de un instrumento (Rodríguez-Rodríguez y Reguant-Álvarez, 2020).

Finalmente se administró el cuestionario a nuestra muestra objeto de estudio, con los siguientes escalonamientos: Siempre, A veces, Casi nunca y Nunca. Los valores utilizados son del 4 al 1, respectivamente y una vez aplicado se sistematizó la información obtenida mediante técnicas de estadística descriptiva a través del paquete estadístico SPSS, versión 23. El SPSS uno de los Softwares más utilizados, a nivel mundial. para estudios en la rama de las Ciencias Sociales y en otras áreas de investigación (Rivadeneira et al., 2020).

Resultados

En atención al objetivo de investigación antes presentado, se realiza el análisis de los datos de manera general y, además, en dos de sus categorías: una de ellas es la referente al área de “Comunicación y colaboración en línea (14 ítems) y la otra es en área de “Manejo de medios” (5 ítems).

A continuación, en la gráfica 1 se presentan los resultados generales del instrumento desde la percepción de los estudiantes normalistas en relación con sus habilidades digitales, donde de encontramos que un 54% de los alumnos consideran tener un nivel adecuado de habilidades digitales, el 45% manifestó contar con un nivel suficiente, mientras que el 1% de los encuestados dice tener un nivel deficiente.

Gráfica 1. Habilidades digitales de los estudiantes de nuevo ingreso de la ENEF.

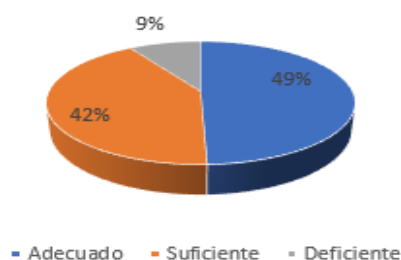
Habilidades digitales de los estudiantes de nuevo ingreso de la ENEF



Aunado a lo anterior, se analizaron los resultados en el área correspondiente a la Comunicación y colaboración en línea (ver gráfica 2), en ella se observa que el 49% de los estudiantes consideran que su nivel en esta área es adecuado, un 42% dicen tener un nivel suficiente y el restante 9% manifiesta abiertamente no contar con las habilidades digitales suficientes.

Gráfica 2. Habilidades digitales en el área de Comunicación y colaboración en línea.

Habilidades digitales en el área de Comunicación y colaboración en línea



Otra categoría de análisis en esta investigación es la referente al área de manejo de medios, como podemos observar en la gráfica 3, existen alumnos que necesitan del apoyo por parte de la institución para el fortalecimiento de estas habilidades. Los resultados obtenidos muestran como el 1% se identifica como muy deficiente, el 11% dice que sus habilidades en esta área son deficientes y los restantes 35% y 53% declaran que su habilidad es adecuada y suficiente respectivamente.

Gráfica 3. Habilidades digitales en el área de Manejo de medios.

Habilidades digitales en el área de Manejo de medios



Discusión y conclusiones

La adquisición de habilidades digitales permite a las personas abrir nuevas oportunidades y mejorar la capacidad para tener éxito en un mundo cada vez más digitalizado. En el contexto

de la educación normal, las habilidades digitales permiten el acceso de los estudiantes a nuevos espacios, formas de participación y socialización, es decir, nuevas maneras de relacionarse, aprender y de pensar ante las demandas educativas actuales.

Derivado del análisis realizado a los datos, podemos deducir, de manera general, que la gran mayoría de los estudiantes de nuevo ingreso a los programas de estudio de la Escuela Normal Experimental de El Fuerte, cuentan con habilidades básicas necesarias para que su trayecto formativo en la escuela normal se lleve a cabo con menos complicaciones, sin embargo existen áreas de análisis donde no todos presentan habilidades digitales mínimas necesarias, tal es el caso de las áreas de Comunicación y colaboración en línea y el área de Manejo de medios.

El área de Comunicación y colaboración en línea tiene que ver con habilidades para comunicar en entornos digitales, compartir recursos a través de herramientas en línea, conectar y colaborar con otros a través de herramientas digitales, interactuar y participar en comunidades y redes. Aquí los estudiantes de la ENEF manifiestan, en su mayoría, contar con las habilidades básicas necesarias, pero se encontró un porcentaje que, aunque pequeño, no deja ser una responsabilidad institucional. Otra de las áreas de oportunidad encontrada, durante el análisis, tiene que ver con el Manejo de medios, la cual se refiere a la capacidad del estudiante de manejar imagen, audio y video en diferentes formatos; aquí el 12% de los alumnos manifiestan encontrarse en un estado de vulnerabilidad. Conocer esta información de permitirá a la escuela normal llevar a cabo programas de programas de nivelación tecnológica para sus alumnos. En este sentido Sáez (2010) menciona que:

Todo esto supone la necesidad de ofertar, diseñar y desarrollar un proceso de enseñanza aprendizaje, que además de potenciar diversas áreas de conocimiento y valores para la formación integral de la personalidad del individuo, desarrolle las habilidades respecto a uso de las TIC que son y serán demandadas por su contexto cotidiano, académico y profesional.

Por lo anterior, los datos encontrados suponen desafíos para la institución educativa, algunos pueden ser la habilitación digital a corto plazo de los estudiantes con niveles no deseables y el diseño estrategias transversales que fortalezcan el uso de las herramientas digitales desde la implementación de los planes y programas de estudios.

Las posibles causas de que los estudiantes no fortalezcan sus habilidades digitales en media superior pueden ser: el uso centrado de las TIC solo para ocio y recreación, la desigualdad en el acceso, uso o impacto de las TIC entre grupos sociales (brecha digital), la escasa infraestructura tecnológica en algunas instituciones de educación media superior, limitado uso y fomento del uso de las TIC de algunos docentes, entre otras. En el mismo sentido, un estudio elaborado por González (2018), describe que una parte importante de los estudiantes traen consigo habilidades digitales amplias, aunque no necesariamente adecuadas.

Finalmente podemos concluir que hay avances significativos en la formación de los estudiantes durante el bachillerato, aún existe una brecha que debe ser vista como un área de oportunidad para la institución formadora de docentes, y en este sentido, diseñar estrategias que permitan a los alumnos con carencias en el tema de habilidades digitales ponerse al nivel del resto de sus compañeros.

Referencias

- Avitia Carlos, P., y Uriarte Ramírez, I. (2017). Evaluación de la habilidad digital de los estudiantes universitarios: estado de ingreso y potencial educativo. *Eduotec: revista electrónica de tecnología educativa*, 61, 1-13. ISSN. 1135-9250
- Beltrán, M., Carlón, V., y Díaz, F. (2013). Evaluación de competencias básicas en tics de los docentes y alumnos de las escuelas normales de Sonora. *Educación Handbook TI*. 189 – 201.
- Burin, D., Coccimiglio, Y., González, F. y Bulla, J. (2016). Desarrollos recientes sobre Habilidades Digitales y Comprensión Lectora en Entornos Digitales. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 6(1), 191-206.
- Caccuri, V. (2018). *Competencias digitales para la educación del siglo XXI*. Revista Users, Argentina.
- Calandra Bustos, P. y Araya Arraño, M. (2009). *Conociendo las TIC*. Editor Marco Mocelli Inestrosa. Chile
- Díaz-Muñoz, G. (2020). Metodología del estudio piloto. *Revista chilena de radiología*, 26(3), 100-104. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-93082020000300100>
- González Bello, E. O. (2018). Habilidades digitales en jóvenes que ingresan a la universidad: realidades para innovar en la formación universitaria. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 8(16), 670-687. <https://doi.org/10.23913/ride.v8i16.363>
- Lagarto, J., y Chenoll, A. (2021). Competencias digitales de los jóvenes en el momento de entrada en la universidad. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, (21), 1-22.
- Matas, A. (2018). Diseño del formato de escalas tipo Likert: un estado de la cuestión. *Revista electrónica de investigación educativa*, 20(1), 38-47.

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412018000100038&lng=es&tlng=es.

Olavarría, C. S., y Lozano, M. E. E. C. (2021). Competencias digitales en educación superior. *Etic@ net: Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 21(1), 28-50.

Organización Internacional del Trabajo [OIT]. (s/f). Habilidades digitales. <https://www.oitcinterfor.org/digitalizacion/habilidades-digitales>

Real Académica Española [RAE]. <https://www.rae.es/>

Rivadeneira Pacheco, J. L., Barrera Argüello, M. V. y De La Hoz Suárez, A. I. (2020). Análisis general del spss y su utilidad en la estadística. *E-IDEA Journal of Business Sciences*, 2(4), 17-25. <https://revista.estudioidea.org/ojs/index.php/eidea/article/view/19>

Rodríguez-Rodríguez, J. y Reguant-Álvarez, M. (2020). Calcular la fiabilidad de un cuestionario o escala mediante el SPSS: el coeficiente alfa de Cronbach. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 13(2), 1-13.

Sáez López, J.M. (2010). Utilización de las TIC en el proceso de enseñanza aprendizaje, valorando la incidencia real de las tecnologías en la práctica docente. *Revista Docencia e Investigación*, 35(20), 183-204. ISSN 1133-9926.

Sandoval, J. O. (2017). Semáforo de habilidad digital para estudiantes universitarios. *REXE-Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 16(32), 99-110.

Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2018). ACUERDO número 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica que se indican. Publicado en el Diario Oficial de la Federación el 03/08/2018.

Culturas digitales en la formación inicial docente durante la pandemia: un estudio de caso desde la percepción de los estudiantes

Juan David González Fraga

gonzalez.juan@upnslp.edu.mx

Escuela Normal de Estudios Superiores del Magisterio Potosino

Claudia Nallely Piña Moreno

nallely694@hotmail.com

Universidad Pedagógica Nacional Unidad 241

Johana Heredia González

johanaheredia@upnslp.edu.mx

Universidad Pedagógica Nacional Unidad 241

Línea temática 3: Formación docente, culturas digitales y tecnologías educativas

Resumen

La presente ponencia expone los resultados parciales derivados del proyecto de investigación Gestión Académica en la Formación Inicial de Profesores durante la Pandemia, mismo que se desarrolló durante la edición 25 del Verano de la Ciencia de la Región Centro. El estudio de enfoque cualitativo se centra en la percepción de los estudiantes de la Escuela Normal de Estudios Superiores del Magisterio Potosino, Plantel 01, con el propósito de ampliar la mirada sobre las culturas digitales que de manera emergente se desarrollaron durante la pandemia por el COVID-19. Los resultados se vinculan a la necesidad de desarrollar la cultura digital de la institución, para evitar la reproducción de prácticas que se utilizan de manera presencial, con la intención de buscar estrategias que desarrollen la innovación y el pensamiento crítico en los estudiantes normalistas. Además, se documentan las problemáticas que enfrentaron en el

espacio físico de su hogar y que a través de diversas acciones lograron resolver. Por último, se describen algunas formas de relación o socialización digital que fueron determinantes para continuar su formación inicial y que, con la incorporación de las TIC, vale la pena continuar indagando para el desarrollo de una docencia distinta en un contexto post-pandemia.

Palabras clave: Formación inicial de profesores, cultura digital, educación normalista, tecnologías de la información y comunicación.

Introducción

Como parte de las funciones sustantivas de las instituciones de Educación Superior, la Escuela Normal de Estudios Superiores del Magisterio Potosino participa en el Verano de la Ciencia de la Región Centro, un programa que entre sus objetivos busca motivar y habilitar a los estudiantes de licenciatura para que incorporen en su proceso formativo metodologías, herramientas y habilidades para la investigación.

Derivado de la edición 25 de este programa, dos estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 241 realizaron su estancia colaborando en el proyecto de investigación Estrategias de Gestión Académica en la Formación Inicial de Profesores durante la Pandemia.

El proyecto del verano de la ciencia tuvo el propósito de realizar un estudio exploratorio que permitiera caracterizar las estrategias de gestión académica que surgieron durante la pandemia como respuesta para continuar la formación inicial de los estudiantes normalistas.

Los antecedentes se remontan en González, López y Martínez (2023) quienes documentaron las condiciones institucionales del trabajo docente durante el confinamiento en instituciones formadoras de docentes del estado de San Luis Potosí, destacando las problemáticas que se enfrentaron en la adecuación curricular relacionada con la planeación de los cursos, las estrategias y recursos para el aprendizaje y el trabajo colegiado. Cabe mencionar que, la información recuperada se centró en la mirada de los docentes y directivos de las

Escuelas Normales a través de las técnicas de análisis documental y grupos focales (Rodríguez, Gil y García, 1996).

Para la presente ponencia, se exponen los resultados de investigación desde las percepciones de los estudiantes normalistas, con la finalidad ampliar la mirada sobre las culturas digitales que de manera emergente se desarrollaron durante la pandemia por el COVID-19 específicamente con los estudiantes normalistas.

Planteamiento del Problema

De acuerdo con Aguayo y Calderón (2021), la contingencia sanitaria por causa del COVID-19 provocó la transformación de la educación, “el espacio físico cobró un nuevo sentido, la casa se volvió escuela aparte de hogar, se adecuaron espacios para que sus hijos y padres tuvieran un lugar donde estudiar simultáneamente, donde dar clases” (p. 12). En este sentido, necesariamente se recurrió al uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación –en adelante TIC- como medio para continuar los procesos de enseñanza y aprendizaje en las instituciones.

El panorama de la enseñanza virtual desde casa, se mostró poco favorecedor en virtud de la serie de dificultades y retos sin precedentes en la formación inicial docente, pues en medio de restricciones y el distanciamiento social, la Escuela Normal de Estudios Superiores del Magisterio Potosino se vio obligada a transitar de la modalidad presencial a la educación a distancia; ante esta transición abrupta se vio una afectación no solamente en los estudiantes normalistas sino también en los formadores de la institución por la necesidad de adquirir nuevas habilidades tecnológicas y pedagógicas para el manejo de plataformas y herramientas educativas.

De esta manera, con la finalidad de recuperar la experiencia de los estudiantes normalistas en el uso de las TIC durante la pandemia por COVID-19 se plantearon como preguntas de investigación: ¿cómo la Escuela Normal enfrentó el reto de la formación inicial docente con el uso de las TIC?, ¿Qué aspectos de la cultura digital fueron necesarios desarrollar

para la continuación del servicio educativo? y ¿Qué retos enfrentaron los estudiantes normalistas en el desarrollo de culturas digitales durante la pandemia?.

Marco teórico

La perspectiva teórica para entender las culturas digitales en el marco de la formación inicial docente en tiempos de pandemia implica necesariamente la conceptualización de las implicaciones de las TIC como aquellos recursos que facilitan una variedad de nuevas acciones humanas, que van más allá de las formas preestablecidas que se masifican y que se orientan a la integración del mundo de manera más universal.

De acuerdo con Riveron (2016) las TIC no solo producen formas diferentes de hacer las cosas, sino que producen nuevas actividades, afirmándose que son de integración y no de sustitución, por lo tanto, constituyen nuevas formas, espacios y tiempos de relaciones sociales, nuevas formas institucionales, nuevos estratos de aprehensión de la experiencia personal y social y nuevas dimensiones de la cultura.

A través de la historia de la humanidad, las tecnologías han sido clave para el incremento de transformaciones e innovaciones sociales. En el desarrollo de la cultura digital han sido recurrentes innovaciones en las nuevas TIC las que han logrado un rol como configuradoras de nuevas formas de hacer en lo social y lo cultural. Para Cancino (2012) la cultura digital es una cultura autóctona resultante de las comunidades virtuales, no es sólo la cultura que emerge del uso de la computadora, sino la cultura que está abiertamente mediada por la computadora.

Con respecto a la formación inicial docente es conocida como uno de los procesos que engloban las políticas y procedimientos enfocados en la preparación de profesores para la adquisición de los conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para desarrollar de forma eficaz la labor docente, uno de los temas más controversiales en el ámbito educativo es la formación inicial docente; siendo esta percibida como área de conflicto al no existir consenso acerca de cuál es la mejor ruta para la preparación de docentes.

De acuerdo con Marcelo y Vaillant (2009) la formación inicial del maestro es el primer punto de acceso al desarrollo profesional, por lo que las críticas desde los informes de la OCDE para América Latina hacen alusión que se caracteriza por un énfasis excesivo en el método basado en la exposición oral, frontal y muy poca atención a técnicas pedagógicas apropiadas para los estudiantes socialmente desfavorecidos, lo cual se ve notoriamente agravado por la mala calidad de la educación básica y media superior que reciben los estudiantes aspirantes a maestros.

Si bien, el debate sobre la formación inicial docente sigue presente, otros autores se centran, más que en señalar las problemáticas de formación, en los aspectos y procesos académicos de enseñanza, aprendizaje e investigación insertos en soportes institucionales que tienen como propósito específico preparar para el diseño y manejo de contextos de aprendizaje y del uso de recursos para la enseñanza en función del desarrollo personal y social (Ávalos y Matus, 2010).

Desde la postura anterior, la formación inicial docente debe proporcionar una base sólida de conocimientos pedagógicos y disciplinarios, lo que incluye el pleno dominio de teorías educativas, enfoques de enseñanza, estrategias didácticas para aplicarlas en el aula, por ello se considera que la formación inicial docente debe responder a los desafíos que impone un mundo globalizado con cambios y transformaciones que demandan a su vez de nuevas tendencias pedagógicas que contribuyan al desarrollo de la capacidad investigativa de los futuros docentes, que les permita responder el reto de mejorar la calidad de la enseñanza (García, 2015).

En este sentido, durante la pandemia por COVID-19 la formación inicial docente se enfrentó al reto de incorporar de manera necesaria las TIC y, por lo tanto, transitar de lo presencial a lo virtual, donde el tiempo y el espacio no fueron obstáculos para el logro de los propósitos educativos, a decir de López y Bernal (2015), pero no podemos obviar que la tecnología sin pedagogía no es suficiente, por lo tanto, las TIC ayudaron a traspasar las fronteras de las instituciones educativas, posibilitaron el trabajo cooperativo de estudiantes y

ampliaron las fuentes de información; pero además, es necesario desde las culturas digitales analizar la transformación o reproducción de las instituciones educativas en función de la concepción de la enseñanza “en función de las nuevas maneras de producción del saber, como son la hipertextualidad, la interactividad, la conectividad y la colectividad” (López y Bernal, 2015, p. 107).

Metodología

La investigación se realizó desde un enfoque cualitativo y paradigma interpretativo con el método de estudio de caso propuesto por Stake (2000) mediante la técnica de grupo focal (Krueger y Casey, 2000). Para la recopilación de la información se diseñó un cuestionario semiestructurado organizado en cuatro categorías: los estudios durante la pandemia, formación inicial docente, uso de las TIC y estrategias didácticas. Para el análisis de la información se realizó la transcripción textual de la información recopilada mediante la grabación de audio para posteriormente proceder a la codificación y categorización.

El caso lo integraron 11 estudiantes normalistas (5 hombres y 6 mujeres) del sexto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria provenientes de la Escuela Normal de Estudios Superiores del Magisterio Potosino, Plantel 01 ubicado en la capital del estado de San Luis Potosí. Estos estudiantes ingresaron a la institución en el año 2020 realizando todo su proceso a distancia, mismo que continuaron durante los primeros dos años de su formación inicial a través de la modalidad virtual.

Resultados

Para la presentación de los resultados, se utilizaron citas textuales de los sujetos informantes (datos empíricos) que permitieran la argumentación y teorización de la información, por lo cual, se utiliza la siguiente nomenclatura: iniciales de sus apellidos y nombres; por ejemplo, MMJL; año en el que se realizó la entrevista; por ejemplo, 2023 y la página en la que se encuentra la cita textual en el editor de texto: por ejemplo, p.4.

Desarrollo de la Cultura Digital en la Escuela Normal: Nuevos Medios, Mismos Fines

Durante el distanciamiento social, la Escuela Normal implementó de manera estratégica el uso de diversos recursos tecnológicos para que los estudiantes normalistas continuarán su formación inicial docente, entre ellos se puede mencionar la gestión de correos electrónicos institucionales que desde la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio –antes DGESPE- fueron implementados para tener acceso a las herramientas digitales que proporciona la compañía de Google bajo el dominio @normales.mx.

De esta manera, los docentes y estudiantes tenían acceso a la comunicación sincrónica mediante el servicio de videotelefonía Google Meet y a la comunicación asincrónica en la plataforma Google Classroom. Cabe mencionar que, de manera institucional, los docentes tuvieron libertad para utilizar otros recursos para la comunicación, de tal forma que existió una diversidad de medios para esto: Zoom, WhatsApp, Facebook, Teams, entre otros.

Transitar de la educación presencial a la virtual implicó usar otras formas de comunicación para lograr el mismo fin. Riverón (2016) señala que la convergencia digital necesita la reorganización de modos de acceso a los bienes culturales y las formas de comunicación, por lo tanto, la interactividad como una de las características de la cultura digital traspasa fronteras no solamente geográficas, sino entre épocas y niveles educativos que permiten contar con más recursos en internet posibilitando la desterritorialización y deslocalización.

Se esperaba que a través del uso de diversos recursos mediados por las TIC los alumnos normalistas continuarán su formación inicial, sin embargo, no todo ocurrió de esta manera, se continuaron poniendo en práctica estrategias metodologías tradicionalistas, que sólo fueron desplazadas a las pantallas de forma mecánica “otros maestros utilizaban el resumen que también ya era muy tedioso porque eran libros digitales y se cansa la vista de estar leyendo” (MRAA, 2023, p. 24).

Las exposiciones catedráticas a través de las pantallas de los teléfonos celulares, tabletas o computadoras, donde los estudiantes ejercieron un papel de oyentes limitando la importancia de fortalecer el trabajo colaborativo con el fin de perfilar esquemas que resultarán en verdaderas comunidades de aprendizaje y redes de apoyo, según Monsalve y Monsalve (2015), aún se presenta la resistencia de algunos docentes para implementar la tecnología potenciando los procesos de enseñanza y aprendizaje.

A partir de los datos empíricos se puede decir que aparecían dos tipos de estrategias didácticas, aquellas tradicionalistas empleadas comúnmente de manera presencial y aquellas innovadoras que impulsaban la motivación de los estudiantes, aunque también se puede reflexionar sobre aquellas estrategias didácticas que se consideraban innovadoras por el simple hecho de utilizar las TIC, pero que en realidad seguían siendo tradicionalistas como las exposiciones que manifestaron los estudiantes ahora empleando el uso de presentaciones de Microsoft Power Point, “nos pedían organizadores gráficos: mapas mentales y conceptuales, se implementaba todo ese tipo de organizadores de información que ya sabíamos usar antes de la pandemia” (DAH, 2023, pp. 25-26). Por lo tanto, una problemática presentada descrita por los sujetos informantes es el desarrollo de la cultura digital en la Escuela Normal, que no solo por el simple hecho de incorporar las TIC, la institución se encuentra inmersa en ella.

La Cultura Digital como Necesidad del Uso de la Tecnología

A diferencia de la categoría anterior donde se pudo definir como problemática el desarrollo de la cultura digital en la Escuela Normal, en ésta se documentaron estrategias didácticas favorables a partir de la necesidad inmediata de incorporar las TIC durante la pandemia.

Utilizar las TIC como recurso para la formación inicial se vinculó con el conocimiento disciplinar y los saberes pedagógicos de los maestros de la Escuela Normal, de esta manera, la tecnología sirvió como eje transversal y articulador para el logro de los aprendizajes en los estudiantes normalistas, “aprendimos el uso de las tecnologías, a manipularlas, a verificar también sobre de dónde sacamos la información y el conocer más plataformas” (MRAA, 2023,

p. 26 - 27). Esto implicó, de manera repentina, deconstruir subjetividades en torno a la aplicación de las TIC en las prácticas educativas y transformar el quehacer docente alineado, ahora, a la virtualización, (Olivares Parada et al., 2021).

Si bien, antes de la pandemia la inclusión de la computadora en las aulas de clase, proponía la creación de entornos virtuales de aprendizaje (EVA), lo que implicaba no solamente el uso de las herramientas tecnológicas para conformar el ambiente educativo, sino la construcción didáctica y la forma de cómo se puede generar y consolidar el aprendizaje significativo (Díaz Barriga, 2013), de tal manera que durante la pandemia se acrecentó la necesidad de usar la tecnología y por lo tanto, los estudiantes normalistas como los docentes se vieron implicados en un instante y sin darse cuenta en la cultura digital.

El reporte del Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [IESALC-UNESCO, (2020)] señala que en las instituciones educativas no solo se tenía la exigencia de incorporar las TIC, sino el originar o transformar procesos donde los agentes educativos pusieron en uso ciertas capacidades y habilidades para hacer frente a una situación que demandaba respuestas inmediatas, por ejemplo, el uso de diversas plataformas, como lo señala un estudiante normalista “creo que lo reglamentario era usar Classroom para las entregas de trabajos, y como medio de comunicación se hacía uso del WhatsApp” (MMJL, 2023, p. 15), es así como se asevera que el punto crítico no reside solo en el uso de herramientas digitales, sino en aprovecharlas con fines didácticos a favor de los procesos de evaluación, enseñanza y aprendizaje abriendo paso a verdaderos entornos virtuales de aprendizaje.

González, López y Martínez (2023) señalan que fue necesario el cambio paradigmático en la formación docente al incorporar herramientas tecnológicas, la creación de los entornos virtuales de aprendizaje y la re-significación de las estructuras organizativas de las instituciones formadoras de docentes a favor de los aprendizajes.

En referencia a los alumnos, la integración de las TIC se vio influenciada por problemas relacionadas al contexto o lugar de origen, donde el acceso y conectividad al uso del internet era limitado. Un alumno comenta “yo que soy de una comunidad, no tenía internet, fue buscar esta parte de la telecomunicación para poder adaptarlo y acoplarme a esta nueva forma de trabajo que surgía” (DAH, 2023, p. 4); en efecto el estar en esta situación de no tener esta conexión a internet inmediata limitó su participación e interacción con los demás en las clases en línea (de manera sincrónica), por lo que su aprendizaje no fue óptimo, además en el uso de plataformas los alumnos no estaban familiarizados lo que dificultó su adaptación y comprensión de cómo utilizarlas de manera eficiente.

Para Monsalve y Monsalve (2015), los docentes están de acuerdo con el uso de herramientas tecnológicas para propiciar el aprendizaje significativo; en este caso manifiestan que la computadora y otros elementos permiten reforzar algunas temáticas impartidas en clase, innovar en las estrategias del proceso de enseñanza y aprendizaje, aumentar el nivel de motivación de los estudiantes a aprehender, sin embargo en la integración de las TIC se visibilizaron desigualdades que obstaculizaron su implementación

el hecho de utilizar estas nuevas aplicaciones o recursos con los que se estaban trabajando, desde Google Meet o subir un trabajo a Classroom, yo no sabía cómo hacerle con estas nuevas formas de trabajo, desde lo más básico se te complicaba las plataformas, como subir un archivo a drive y cómo compartirlo (DAH, 2023, p. 14).

Por lo tanto, como señala Cabero y Llorente (2020) las tecnologías digitales pueden desempeñar un papel mediador para los participantes en sus intentos de alcanzar los objetivos de aprendizaje y que desde el punto de vista de los estudiantes normalistas fue necesario desarrollar la cultura digital en la Escuela Normal para favorecer los procesos de formación inicial.

Espacios de Aprendizaje en Casa: Superando Desafíos Educativos en la Virtualidad

El colapso que ha caracterizado la pandemia causada por el COVID-19 alrededor del mundo es indescriptible y como resultado ha generado cambios inimaginables en las dinámicas sociales contemporáneas, de aquí surge la transición tan compleja que se vivió al retirar el proceso de enseñanza y aprendizaje de las cuatro paredes de las aulas educativas e insertarlo dentro de los hogares, dejando claro que los docentes no sólo padecieron las dificultades pedagógicas propias de trasladar de emergencia la enseñanza presencial a un entorno virtual, sino que tuvieron que confirmar su papel como actores fundamentales del proceso educativo.

Fue así hasta el primer trimestre del año 2020, dado que, a partir de circunstancias críticas en el tema de salud, “la educación presentó uno de los cambios más relevantes en el sistema escolarizado de todos los niveles, departamentos, instituciones y campos en México y en el mundo; reconceptualizando abruptamente diseños, modelos, estructuras y gestiones” (Aran y Ríos, 2022, p. 107).

El primer desafío fue la falta de un espacio conveniente para estudiar, en vista de que muchos alumnos no contaban con espacios silenciosos y libres de distracciones en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Un alumno normalista señala que en el lugar donde vivía “no había buena señal, hay mucho bullicio dentro de la casa, en todo momento están trabajando, cocinando, alguien está barriendo o cortando telas, etcétera; entonces a la hora de las reuniones se escuchaba todo eso” (MMJL, 2023, p. 2), ante esta situación la mayoría del alumnado no tenía un sitio destinado por la insuficiencia de cuartos en el hogar para una participación sin ruidos porque muchos tenían hermanos.

De acuerdo con Rivera (2021) acostumbrarse a la nueva dinámica de tomar clases en línea y poner atención a las temáticas que se desarrollaban de manera sincrónica, con la

presencia del resto de integrantes de la familia en el mismo espacio, trajo consigo la poca atención por parte del alumnado.

La reorganización del espacio físico familiar, la casa se modificó, la insuficiencia de espacios dentro de la misma influyó en la participación sincrónica de los estudiantes normalistas, un estudiante señala:

Cada una tenía sus clases y yo también tenía las mías, el problema es que no había cuartos suficientes, entonces lo que hacíamos era participar lo más indispensable, ya hasta que acomodamos ciertas cosas me fui a un rincón, mi hermana a otro rincón y la otra a otro; si era complicado estar así interrumpiéndonos (MMJL, 2023, p. 13).

La adaptación del espacio en casa representó un reto polémico y significativo en la vida de los alumnos, además otro tipo de desafío vinculado al espacio físico fue la conectividad por medio del internet, que sobre todo en los estudiantes de comunidades rurales no cuentan con este servicio de comunicación y no contaban con los recursos suficientes para cubrir los gastos de datos en su teléfono celular; aunque se deduce que la mayoría de las dificultades fueron superadas para continuar con sus estudios en el entorno virtual.

Nuevas Formas de Relacionarse: Socialización Digital y su Impacto en el Aprendizaje

La educación a distancia suscitó un sinnúmero de problemas en la socialización durante el confinamiento, “la socialización es el proceso por el cual los individuos, en su interacción con otros, desarrollan las maneras de pensar, sentir y actuar que son esenciales para su participación eficaz en la sociedad” (Vander Zanden, 1990, p.126); sin una socialización no se generaron experiencias o nuevos conocimientos con otras personas, sin embargo, la interacción con docentes y alumnos desde entornos virtuales de aprendizaje permitió mantener la comunicación de manera limitada, pero claramente no es lo mismo que en presencial, debido a que existieron inconvenientes.

La falta de contacto cara a cara fue un factor determinante donde la ausencia de interacción física tuvo repercusiones por el hecho de que solo se comunicaban para trabajos y

no podían establecer una relación más cercana, porque en la pandemia muchos de los estudiantes cambiaron física y mentalmente. Un alumno reconoce que:

Fue raro, al menos así lo considero porque yo no vi a mis compañeros físicamente hasta después de un año y medio, te imaginas a la persona tanto física, personalidad y hasta mentalmente, (te formas una idea de él / ella), pero ya cuando lo conoces físicamente existe este choque como que es muy diferente de cómo se comportaba en línea que ahora que lo conocemos en presencial (MMJL, 2023, p.10).

Como hasta ahora se afirma, la socialización es el mayor reto en el ámbito educativo, considerando que a partir de esta problemática los alumnos buscaron alternativas para mantenerse comunicados por WhatsApp, Facebook y videollamadas, estos recursos fueron fundamentales para mantener contacto con sus compañeros.

La dificultad para formar amistades en línea fue un proceso complejo porque las personas en lugar de convivir cara a cara sienten que están hablando solamente con un perfil y esto evita que se formen lazos de confianza en el ámbito educativo, “la pandemia quitó esa emoción de llegar a un lugar nuevo, conocer a tus compañeros nuevos, cosa que sí nos hizo falta” (DAH, 2023, p. 10).

Con el paso del tiempo, de regreso a la presencialidad se cultivó la esperanza de que pudieran experimentar la emoción de conocer físicamente a la persona y recuperar la importancia del rol socializador de la escuela, tal como señala Sandoval (2021) en la escuela se da el proceso por el cual nosotros adquirimos hábitos, actitudes, aprendemos y de alguna manera este aprendizaje nos permite establecer este proceso de socialización.

Conclusiones

La pandemia por COVID-19 trajo consigo el crecimiento acelerado y necesario de las TIC como medio para asegurar la continuación del servicio en todos los niveles educativos. En el caso de la Escuela Normal de Estudios Superiores del Magisterio Potosino, Plantel 01 no fue la excepción, lo que permitió la formación inicial docente a través del uso de plataformas y

recursos que implicaron el cambio paradigmático para el desarrollo de entornos virtuales de aprendizaje.

Si bien las herramientas digitales para el desarrollo de actividades de manera asincrónica y el uso de videollamadas o videoconferencias se utilizaron para la comunicación sincrónica se puede concluir, a decir de los estudiantes normalistas entrevistados que fue necesario el desarrollo de la cultura digital tanto por los propios estudiantes como los docentes, ya que al utilizar las TIC en modalidad a distancia nuevos medios y perseguir los mismos fines hay evidencias de prácticas y estrategias que tienden a la reproducción, lo que no permite la innovación y desarrollo del pensamiento crítico.

La necesidad del uso de la tecnología fue determinante, aunque se presentaron diversas problemáticas que los alumnos refieren desde la modificación del espacio físico de sus hogares, hasta los tiempos que no se delimitaban a la permanencia en la institución de alrededor de ocho horas, ahora el tiempo dedicado al descanso, al estudio, a la recreación se encontraban alienados por el cumplimiento de las responsabilidades como estudiantes; además de las problemáticas referidas a los recursos económicos para disponer de internet aunque fuera en su teléfono celular y un aparato electrónico (Tablet, computadora, celular u otro) para el desarrollo de las actividades.

Además, la nueva forma de relacionarse entre los estudiantes fue limitada, la incertidumbre de conocer a los nuevos compañeros el primer día de clase llegó de manera virtual, que, a decir de los propios sujetos informantes, al llegar a la presencialidad en algunos casos fue el rompimiento de las relaciones porque las actitudes y comunicación sincrónica era diferente; lo que vale la pena indagar sobre la personalidad de los estudiantes normalistas cuando se comunican a través de una pantalla.

Por último, el impacto en el aprendizaje de los estudiantes se concibe desde las reflexiones que realizan en su proceso de formación inicial docente, se asumen como una generación distinta donde las TIC son necesarias para desarrollar una docencia distinta en las

aulas y que las estrategias y recursos diversos pueden ser aprovechados para su práctica profesional en un contexto pospandemia.

Referencias

- Aguayo Rendón, L. M., & Calderón López Velarde, J. (2021). Ser profesor y doctorante en tiempos de incertidumbre. Aportes al desarrollo profesional desde y sobre la pandemia. Zacatecas: Taberna Librería Editores.
- Aran, A., Gutiérrez, L., Ríos, L., Magallanes, A., Méndez, R., Corral, S., Coord. Sandoval, J., Cervantes, E. (2022). Formación docente en tiempos de COVID-19. Desafíos y propuestas. Volumen.4, Editorial: Investigar, intervenir y evaluar en educación: Ciudad Juárez, Chihuahua, México. Recuperado de: <https://elibros.uacj.mx/omp/index.php/publicaciones/catalog/book/214>
- Ávalos, Beatrice y Claudia Matus (2010). La FID en Chile desde una óptica internacional. Informe nacional del estudio internacional IEA TEDS-M, Santiago de Chile, Ministerio de Educación
- Cabero-Almenara, Julio y Carmen Llorente-Cejudo (2020), "covid-19: transformación radical de la digitalización en las instituciones universitarias", Campus Virtuales, vol. 9, núm. 2, pp. 31.
- Cancino Velásquez, J. A. (2012) Cultura digital. Web 2.0 y herramientas tecnológicas. Tecnología. URL: <https://www.gestiopolis.com/cultura-digital-web20-herramientas-tecnologicas/>
- Díaz-Barriga, F. (2013). TIC en el trabajo del aula. Impacto en la planeación didáctica. Revista Iberoamericana de Educación Superior, 4(10), 3-21. Doi: 10.1016/S2007-2872(13)71921-8
- García, G (2015). La investigación en la formación docente inicial. una mirada desde la perspectiva socio transformadora. Revista Multidisciplinaria del Consejo de Investigación de la Universidad de Oriente, 27(1),143-151. ISSN: 1315-0162. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=427739474018>

- González, López y Martínez. (2023). Estrategia de Gestión Académica en las Instituciones Formadoras de Docentes durante la Pandemia: El Caso de San Luis Potosí. En Tapia, F., Robalino, M., Crespo, C., Páez, R., X Encuentro Internacional Red Kipus. La docencia en tiempos de pandemia y postpandemia: aprendizajes, aportes y desafíos. Libro de resúmenes. (pp. 255-261). Quito, Ecuador: Editorial Universidad Tecnológica Indoamérica. Quito, Ecuador, 2023.
- IESALC-UNESCO (2020), Covid-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones, Santiago de Chile.
- Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2000). Focus groups: A practical guide for applied researchers (3.a ed.). Thousand Oaks, CA, EE. UU.: Sage.
- López Gil, M. M., & Bernal Bravo, C. (2015). La cultura digital en la escuela pública. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 103-110. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5573949>
- Marcelo, C., & Vaillant, D. (2009). Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar? Madrid: NARCEA, S. A de EDICIONES.
- Monsalve, M. y Monsalve, C. (ED.). (2015). “La inclusión de la computadora en el aula por docente de quinto grado de básica primaria como herramienta para propiciar el aprendizaje significativo en los estudiantes”. Obtenido de <http://www.scielo.org.co/pdf/ean/n79/n79a04.pdf>
- Olivares-Parada., Gerson, Olivares-Parada., Paola., y Parada-Rico, Doris. (2021). El contexto de la Covid-19 como espacio para repensar la virtualización educativa en docentes universitarios. Revista Educación y Humanismo, 23(40), 1-17. Obtenido de <https://doi.org/10.17081/eduhum.23.40.4276>

Rivera, J. (2021). La pandemia y el confinamiento: un análisis de la experiencia de estudiar en casa entre jóvenes de nivel superior en San Luis Potosí, México- Ichan Tecolotl. La Casa del Tecolote

Riverón Rodríguez, G. (2016). La cultura digital en la sociedad moderna. Revista De Investigación En Tecnologías De La Información, 4(8), 1–6. Obtenido de <https://doi.org/10.36825/RITI.04.08.001>

Rodríguez Gregorio, Gil Javier, García Eduardo. Metodología de la Investigación Cualitativa. España, Ediciones Aljibe, 1996.

Sandoval, D. (2021). Socializar tras la pandemia de COVID- 19. Obtenido de <https://criterionoticias.wordpress.com/2021/09/20/socializar-durante-la-ninez-tras-pandemia-de-covid-19/>

Stake, R. (2000). *Investigación con estudio de caso*. Madrid: Morata.

Vander Zanden, J. W. (1990). Manual de psicología social, 126. Barcelona: Paidós Ibérica.

La hoja de cálculo excel para el desarrollo del sentido numérico bajo la perspectiva de la enseñanza situada en niños de primer grado de primaria

Malibé Aguiar Pérpuli

Perpuly82@hotmail.com

Centro Regional de Educación Normal “Marcelo Rubio Ruiz”

Armando Rafael Castro Sánchez

rafarmando@hotmail.com

Centro Regional de Educación Normal “Marcelo Rubio Ruiz”

Julia Graciela Arce Mayoral

yulay131@hotmail.com

Centro Regional de Educación Normal “Marcelo Rubio Ruiz”

Línea temática 3. Formación docente, culturas digitales y tecnologías educativas

Resumen

Las tecnologías incorporadas al campo de la didáctica para el desarrollo del sentido numérico son una herramienta susceptible de incidir favorablemente en el aprendizaje. En este estudio cualitativo, transversal, descriptivo se indagó por medio del método clínico acerca del desarrollo del sentido numérico utilizando la hoja de cálculo por alumnos de primer grado de primaria a partir de la implementación de una propuesta de tareas que rescata principios de la didáctica situada, enfatizando beneficios y barreras, la muestra estuvo conformada por cinco alumnos, de la comunidad de Loreto, B.C.S. Los resultados muestran que los beneficios de la didáctica situada pueden aprovecharse para el desarrollo progresivo del sentido numérico por medio del diseño y la aplicación de tareas para alumnos de primer grado de primaria.

Palabras Clave: hoja de cálculo excel, sentido numérico, enseñanza situada, matemáticas primer grado.

Planteamiento del problema

Este trabajo versa sobre una investigación centrada en el análisis pedagógico, mismo que es llevado a cabo a la luz de un posicionamiento epistemológico (De Berríos y Briceño de Gómez, 2009) sustentado en el constructivismo socio cultural, y más localmente, desde el paradigma de la enseñanza situada (Coll, 2001, citado en Díaz Barriga y Lemini, 2006). En el primer grado de educación primaria el logro en la construcción del sentido numérico para la resolución de problemas del ámbito matemático está relacionado con la forma de percibir, organizar y comprender la información brindada. Actualmente, la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2022) señala que los saberes expresan la relación entre los sujetos de la educación con el conocimiento y la realidad de su vida cotidiana. A propósito de los aspectos contextuales, si algo caracteriza a la sociedad actual es que gran cantidad de interacciones se sostienen en la tecnología. Las sociedades más avanzadas sustentan su bienestar bajo la perspectiva de una compleja interacción recíproca entre desarrollo, tecnología y educación. La pregunta de investigación de este trabajo es ¿cuáles son los beneficios y barreras de aplicar una propuesta de tareas en la hoja de cálculo Excel para el desarrollo del sentido numérico en niños de primer grado de primaria, bajo la perspectiva de la enseñanza situada? En tanto que el objetivo de investigación es identificar esos beneficios y barreras.

Marco teórico

De acuerdo con Hernández (1991), el núcleo central de la psicología educativa lo constituye el aprendizaje, no obstante, es importante definir qué se aprende y para qué. Para Díaz Barriga y Lemini (2006) existe una constatación de importantes implicaciones psicológicas y pedagógicas de entre la cuales la enseñanza situada es posiblemente una de las más relevantes, en la cual adquiere un papel decisivo “la consideración lúcida y sistemática de las situaciones en que el educando ha recreado o deberá recrear el conocimiento a adquirir en los escenarios escolares”

(p.11). De acuerdo con Viens y Rioux (2002, citados en Espinosa, 2010): “la orientación socio constructivista es prometedora en los ambientes informáticos de aprendizaje” (p. 21).

Aunado a ello, Martínez y Prendes (2004) coinciden en que derivado de la expansión del uso de las Tecnologías de la información y la comunicación (TIC) “las transformaciones sociales y todavía más si son tan profundas como ahora, tienden a traducirse en una nueva agenda de funciones y demandas que reclaman la acomodación de los sistemas escolares a sus lógicas” (p. 26), por lo que la escolarización es un espacio privilegiado que goza de un valor sin precedentes, justamente por las posibilidades que brinda a la construcción de capacidades y habilidades requeridas por el contexto. Con respecto a la escolarización, se prevén nuevos escenarios o “ámbitos del saber sobre el hombre... para hacerse una idea aproximada de la cultura de nuestro tiempo...” (Martínez y Prendes, 2004, p. 43) y que, de la misma forma “la educación no es una excepción de las tendencias y características que están definiendo el nuevo mundo...” (Martínez y Prendes, 2004, p.43) por lo que “las nuevas tecnologías pueden suponer oportunidades importantes para mejorar la educación ” (Martínez y Prendes, 2004. p. 30). En consecuencia, el diálogo recíproco entre tecnología y educación “implica que el alumno se sienta mayormente motivado con relación a lo que aprende al estar en condiciones de hacer un uso funcional del conocimiento adquirido” (Díaz Barriga y Lemini, 2006, p. 11). Por ello resulta interesante llevar a cabo un análisis acerca del binomio sentido numérico y enseñanza situada en la hoja de cálculo, y revisar sus posibilidades de integración conjunta a los guiones pedagógicos. Al mismo tiempo que se promueve una escolarización para el desarrollo a fin de lograr el despliegue de saberes tales como el pensamiento crítico, la elaboración de hipótesis de cara al futuro ante las novedades tecnológicas y la adopción colectiva de decisiones que hagan posible el progreso integral de todos los alumnos.

Para Díaz Barriga y Lemini (2006), “el alumno es un ser social que efectúa una apropiación o reconstrucción de saberes culturales y participa en prácticas que le permiten aculturarse y socializarse” (p.16), por lo que el aprendiente es preparado para resolver retos. “Desde una visión situada, los educandos deben aprender al participar en el mismo tipo de

actividades que enfrentan los expertos en diferentes campos del conocimiento, con la salvedad de que éstas deben ajustarse pedagógicamente a sus grados iniciales de competencia” (Hendricks, 2001, citado en Díaz Barriga y Lemini, 2006 p. 24). Cuando entran a la escuela primaria y tienen experiencias educativas enriquecedoras, los niños avivan su desarrollo intelectual, se vuelven más curiosos, quieren explorar y conocer todo, preguntan mucho y buscan que alguien les hable sobre lo que desconocen. Si tienen las experiencias adecuadas comienzan el camino que los lleva a consolidar sus capacidades físicas, cognitivas y sociales. No es inusitado el hecho de que la organización de la enseñanza es un fenómeno bastante explorado, pero no agotado de la actividad investigativa. El aprendizaje situado constituye una apuesta por la cultura y por formar a las personas bajo la marca de su tiempo, es por ello que sus características sustanciales involucran diferentes propósitos y articula varias disciplinas y teorías, no obstante, la referencia principal se halla en un principio básico que consiste en que la escuela debe gestionar una educación que sea el producto de:

La forma en que los procesos cognoscitivos individuales se ven conformados en la actividad por una constelación de elementos que se ponen en juego, tales como percepciones, significados, intenciones, interacciones recursos y elecciones... son el resultado de la acción dinámica que se establece entre quien aprende y el entorno sociocultural en que ejerce su acción o actividad (Sástegui, 2004, p. 31).

La cognición situada se trata de una forma de concebir la cognición y el aprendizaje, no una técnica de enseñanza. Derivado de lo anterior, puede decirse que el conocer va a depender del uso y la acción sobre diversos artefactos y herramientas, que emanan principalmente del lenguaje y la cultura. Estos elementos en conjunto con el ambiente que resulta de la interacción de los sujetos en contexto constituyen los medios, formas y palabras mediante los cuales ocurre la cognición, en tanto que la solución de problemas supone el razonamiento acerca de los propósitos relacionados con los recursos y herramientas que ofrece una situación determinada. Es por ello que las herramientas y artefactos, son dispositivos culturales que emanan de dichos principios de la cognición situada. “Las herramientas reflejan la historia de la cultura. Permiten

o limitan el pensamiento y los procesos intelectuales, también proporcionan medios poderosos para la transmisión de la cultura” (Wilson y Meyers 2000, citados en Díaz Barriga y Lemini, 2006, p. 24).

Metodología

La metodología adoptada es un estudio de casos múltiples debido a que son parte de la tradición educativa (Colin, Gerring, y Mahoney, 2016; Yin, 2006). Se adopta para este trabajo investigativo el enfoque cualitativo, con diseño no experimental, transversal, descriptivo. Se aprovecha la ventaja de involucrar a cinco sujetos (González, 2013), a fin de “registrar y describir la conducta de las personas involucradas en el fenómeno estudiado” (p. 140). Se recurrió al método clínico en el cual queda implícita la observación (Piaget, 1926, citado en Delval, 2012) para el estudio del pensamiento del niño (Delval, 2012). Se destaca que al colocar al niño en interacción con un material consistente en una propuesta de tareas recuperando los principios de la enseñanza situada se pretendió identificar expresiones en los que el estudiante pequeño organiza sus ideas, se dio también énfasis a las contradicciones o errores, puesto que pueden resultar muy enriquecedores a la hora de la reflexión por parte del investigador. Todo ello en función de la acción sobre el material y la mirada puesta particularmente en las conductas y respuestas espontáneas (Piaget, 1924, citado en Delval, 2012). Delval (2012) añade que no se ha de suponer que “el sujeto nos va a explicar el curso de su pensamiento” (p. 73).

El tamaño de la muestra obedeció a los criterios pragmático y estratégico, es decir, a la capacidad operativa de recolección y análisis (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). De acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2010) en los estudios de casos, como éste, se propone trabajar con “uno o varios” alumnos (p. 395). La muestra de este estudio “se denomina autoseleccionada, ya que las personas se proponen como participantes en el estudio” (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p.397). Fueron utilizados dos instrumentos para recabar información y su ulterior revisión bajo el análisis interpretativo: el diario de campo y la propia propuesta en Excel, y en virtud de la naturaleza de las respuestas indicadas en el método

clínico, no se realizó la devolución de las transcripciones. La intervención se llevó a cabo, previo pilotaje en el CREN, un aula no escolar adaptada ex profeso, sin la presencia de otras personas, con dos sesiones semanales de una hora programada para cada niño, del 18 de agosto del 2020 al 14 de septiembre del 2020. No se efectuaron grabaciones audiovisuales para resguardar la privacidad de los participantes, aspecto que fue asentado en el consentimiento informado autorizado por los padres de los niños. La Tabla 1 expresa la categoría teórica preliminar, así como las categorías emergentes.

Tabla 1. Categoría preliminar y categorías emergentes

Sujetos	Categoría preliminar	Categorías emergentes	Documentos
Pr ofesora LU ALU ALU ALU ALU 5)	Beneficios y barreras de la aplicación de una propuesta para el desarrollo del sentido numérico bajo la perspectiva de la enseñanza situada.	Beneficio: Flexibilidad de la propuesta para la adquisición y manejo de información que permiten afrontar un problema a partir del pensamiento del alumno, la compatibilidad con el currículo y con otros materiales. Barrera: El diseño de tareas requiere habilidades para el manejo de Excel.	Diario de campo Hoja de cálculo Excel

Nota: Elaboración propia.

El rigor se sustenta en la consistencia lógica definida como “el grado en que diferentes investigadores ... generen resultados equivalentes” (Saumure y Given, 2008, citados en Hernández- Sampieri y Torres, 2018, pp. 501-502). El trabajo fue puesto a consideración de expertos en el tema llegando a interpretaciones congruentes (Hernández- Sampieri y Torres, 2018). Para cumplir con el criterio de máxima validez, los resultados se describen con

objetividad (Saumure y Given, 2008 citados en Hernández- Sampieri y Torres, 2018). Las experiencias son sustentadas también con teorías, lo que se conoce como triangulación, a fin de reforzar el criterio de credibilidad. Para la transferencia (Savin-Baden y Major, 2013, citados en Hernández- Sampieri y Torres, 2018, p. 506), no se busca la extrapolación de resultados, si no, brindar algunas soluciones que puedan ser de utilidad en otros contextos.

Resultado

El beneficio identificado es la flexibilidad de la propuesta para la adquisición y manejo de información que permiten afrontar un problema a partir del pensamiento del alumno, la compatibilidad con el currículo y con otros materiales.

Los principios educativos de la cognición situada (Wilson y Meyers, 2000, citados en Díaz Barriga y Lemini, 2006) orientan la enseñanza situada, en ellos deben considerarse los artefactos y herramientas utilizados para apoyar el aprendizaje. A continuación, se describen cualidades de la enseñanza situada que dan cuenta de las habilidades resultantes de trabajar mediante la concepción de problemas (Díaz Barriga y Lemini, 2006) y que se desprenden también de los dispositivos culturales, esto de acuerdo con lo detectado en la experiencia investigativa.

Con respecto a ALU 1 se pudo observar que a pesar de que el teclado numérico constituye un apoyo para identificar el orden y los símbolos numéricos de los números dígitos, de inicio, no identificó tales características. Este alumno se muestra interesado tanto por las regletas como por el trabajo con la computadora. Muestra habilidad motriz para trabajar con el mouse. Le gusta conformar números tecleándolos, por ejemplo, el 32, e intenta nombrarlo (observación directa del 18 de agosto del 2020).

Por su parte ALU 2, sí observó el orden el teclado numérico (observación directa del 18 de agosto del 2020). En el caso de ALU 3 demuestra habilidad para coordinar el movimiento el mouse y para transitar por la hoja de cálculo. Fue capaz de identificar que los números están en orden el teclado, y que están presentes en el teclado numérico y el alfanumérico, de manera

intuitiva descubrió en la primera sesión la función de color de relleno. Así también, fue capaz de transitar por las diferentes hojas de ejercicios (observación directa del 19 de agosto del 2020). En el caso de ALU 4, debido a la curiosidad manifestada y las preguntas formuladas, el primer día se le dio una explicación de qué es la computadora, para qué sirve y cuáles son sus componentes. Al igual que los otros alumnos, le resulta fácil manipular el mouse y el teclado en general (observación directa del 19 de agosto del 2020). La adquisición y manejo de la información es una habilidad para la resolución de problemas, consiste en conseguir, filtrar, organizar y analizar la información proveniente de distintas fuentes (Díaz Barriga y Lemini, 2006). Lo anterior deja evidencia de la capacidad y disposición de los alumnos para colocarse en interacción directa, explorar e identificar variedad de fenómenos que emergen de herramientas como la computadora y Excel, y que no le son del todo ajenas debido a que son elementos de su cultura vinculados con su realidad próxima (SEP, 2022).

Con respecto a ALU 1, en una de las sesiones se le recibió con mucho entusiasmo ya que la clase anterior había sido cancelada por mal estado del tiempo:

INVEST 1: ¿prefieres trabajar en la computadora o con las regletas?

ALU 1: decido trabajar con la computadora... tenía tantas ganas de venir. (Comunicación personal del 25 de agosto del 2020).

Los alumnos muestran en general una actitud favorable hacia el trabajo en Excel, así como disposición para seguir instrucciones de los ejercicios planteados y aprender sobre el manejo de Excel. Una característica de la enseñanza situada que se deja ver es el compromiso activo de los niños con la situación problema (Díaz Barriga y Lemini, 2006).

Derivado de la tarea Verbalizando (2), realizada por ALU 5 en Excel, se dio la siguiente comunicación:

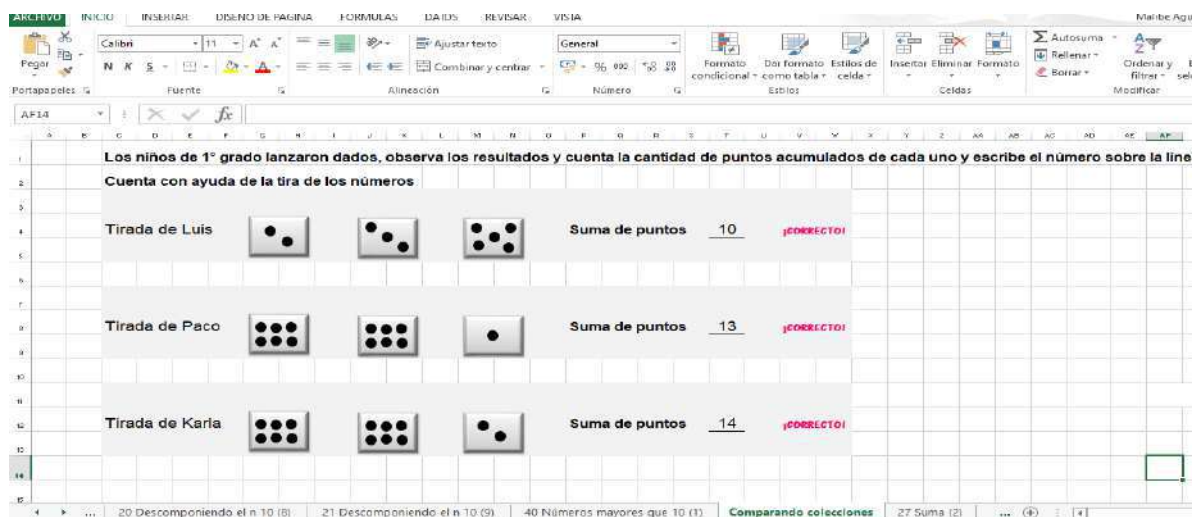
ALU 5: ¡ya sé, ya sé, ya sé!, los tienes que revolver y yo los voy a acomodar. Acomoda los bloques con las colecciones de objetos en el orden siguiente: 1, 5,7 ,4, 6, 8,3,9, 10, 1, 2. Los ordené por tamaño y algunos los conté. Comienza la teclear los números, escribe primero el 1,

sigue con el 2. Se percata de que después de presionar la tecla Enter se selecciona en automático la tecla de abajo. Mejor voy a empezar por arriba con el 10. Teclea las etiquetas numéricas en orden descendente, al llegar al 7, realiza un conteo de los elementos de la colección tocando la pantalla y teclea el 7, no se percata de que el orden de los números en el teclado puede servir de guía. (Comunicación personal del día 26 de agosto del 2020)

Otro hecho que debe enfatizarse en la didáctica situada es “la sintonía del conocimiento adquirido con la posibilidad de afrontar problemas y situaciones” (Díaz Barriga y Lemini, 2006, p. 21). En experiencias como la anterior se puede observar que en caso de que el alumno no detecte esa posibilidad, como el orden de los números en el teclado como apoyo para resolver el problema, hay un área de oportunidad en la cual se podría incidir.

También, a ALU 5, se le propuso una actividad para trabajar con datos relacionada con comparación de colecciones en cuanto a su numerosidad (Comparando colecciones, Figura 1).

Figura 1. Evidencia de trabajo de ALU 5, comparando colecciones



Nombre	Tirada 1	Tirada 2	Tirada 3	Suma de puntos	Resultado
Luis	2	3	5	10	¡CORRECTO!
Paco	6	6	1	13	¡CORRECTO!
Karla	6	6	2	14	¡CORRECTO!

Fuente: Libro de tareas de ALU 5.

Nota: Elaboración propia.

La comunicación que se gestó fue de la siguiente manera:

ALU 5: lee ella misma las instrucciones.

INVEST 1: pide a ALU 5 elegir la regleta que representaba el valor de cada uno de los dados y las coloca en línea.

ALU 5: realiza la primera tirada, alinea las regletas y coloca encima la del 10. Son 10. En el caso de la segunda, repite la acción cuenta el excedente. Son 13. Repite la acción en la tercera tirada.

INVEST 1: sugiere una estrategia. Si te colocas en la celda que da el resultado puedes hacer lo siguiente escribes $+2+3+5$ y presiona Enter.

ALU 5: muestra cara de sorpresa. ¡Wow!, si mi mamá fuera maestra ya no tendría que ir a la escuela. (Comunicación personal del día 26 de agosto del 2020)

La experiencia anterior revela que una tarea colocada en Excel es flexible en apego a los criterios de la enseñanza situada, contribuyendo a la apreciación de múltiples perspectivas (Díaz Barriga y Lemini, 2006), en tanto que el sujeto que aprende puede ser orientado a indagar con material concreto como las regletas y a comprobar resultados con la función de sumatoria. Aquí el alumno desentraña un “misterio” mediante diferentes recursos partiendo de sus conocimientos previos dando un siguiente paso hacia el desarrollo de su conocimiento tecnológico-cultural y matemático.

Por otro lado, con ALU 3, en una de las sesiones se sostuvo la siguiente conversación con la intención de guiar el inicio de la clase a partir de las preferencias de la alumna:

INVEST 1: ¿quieres trabajar con sumas rápidas con regletas o en la computadora?

ALU 3: prefiero trabajar con la computadora.

INVEST 1: ¿cómo se llama el programa con el que trabajamos?

ALU 3: no me acuerdo.

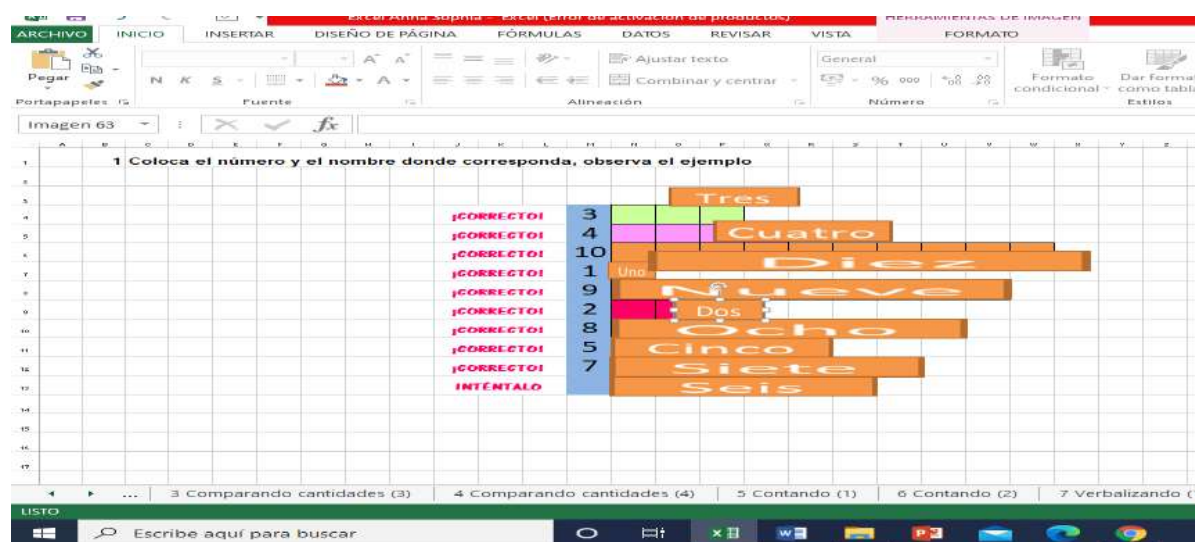
INVEST 1: Excel. Prende la computadora... escribe la contraseña... y abre el archivo de Excel que tiene tu nombre.

ALU 3: Realiza las acciones correctamente.

INVEST 1: ¿recuerdas la actividad en la cual en la que te quedaste la clase anterior?, ¿quieres realizarla?

ALU 3: sí me acuerdo. Localiza la hoja sin dificultades, emplea la función de rellenar celdas y usa el teclado numérico con destreza, confunde el símbolo del número 6 con el de 9 por lo que cuenta de uno en uno en el teclado numérico para ubicarlos. Concluye la tarea quedando de acuerdo a la Figura 2. (Observación directa del 25 de agosto del 2020)

Figura 2. Evidencia de trabajo de ALU 3, Verbalizando (2)



Fuente: Libro de tareas de ALU 3.

Nota: Elaboración propia.

Resulta interesante que una propuesta de tareas situada en Excel se adapte a los intereses de la alumna, esto tiende a indicar que el mecanismo de mediación y ayuda se ajusta

a las necesidades de quien aprende. Esto en concordancia con lo que señalan Díaz Barriga y Lemini (2006):

El punto de partida de la enseñanza seguirá siendo lo que el educando realmente sabe, puede hacer y desea saber, así como la intención de que las experiencias educativas aborden mejor sus necesidades personales. Al mismo tiempo, se enfatizarán la búsqueda del sentido y el significado en torno a los contenidos que se han de aprender. Pero al mismo tiempo, se establece la importancia que tiene el uso funcional y pertinente del conocimiento adquirido en contextos de práctica apropiados (p. 21).

Barrera identificada

El diseño de tareas requiere habilidades para el manejo de Excel, las barreras en la aplicación de las tareas no dejan de estar presentes, las dificultades forman parte del fenómeno educativo. Algunas manifestaciones fueron las siguientes:

ALU 5: se mostró algo inquieta. ¡Quiero trabajar con las regletas! (Comunicación personal del 26 de agosto del 2020).

En el caso de ALU 4, al trabajar con la tarea de los dados nombrada Comparando colecciones, manifestó:

ALU 4: para sumar puntos corrobora las sumas contando los puntos de 1 en 1, con dos dados, mismas que no le causan dificultades tratándose de número menores de 10. Al tratarse de resultados mayores a 10, titubea para dar las respuestas, o desvía la mirada, esto tanto al contar dados en la computadora como con dados en físico. Al jugar al dado oculto, encuentra los resultados contando con los dedos de 1 en 1. Al jugar con tres dados, no da el resultado cuando es mayor a 10. Está muy difícil. Ya me enfadé.

INVEST 1: escoge entre varias hojas.

ALU 4: ¡no quiero hacerlas!

INVEST 1: ¿por qué?

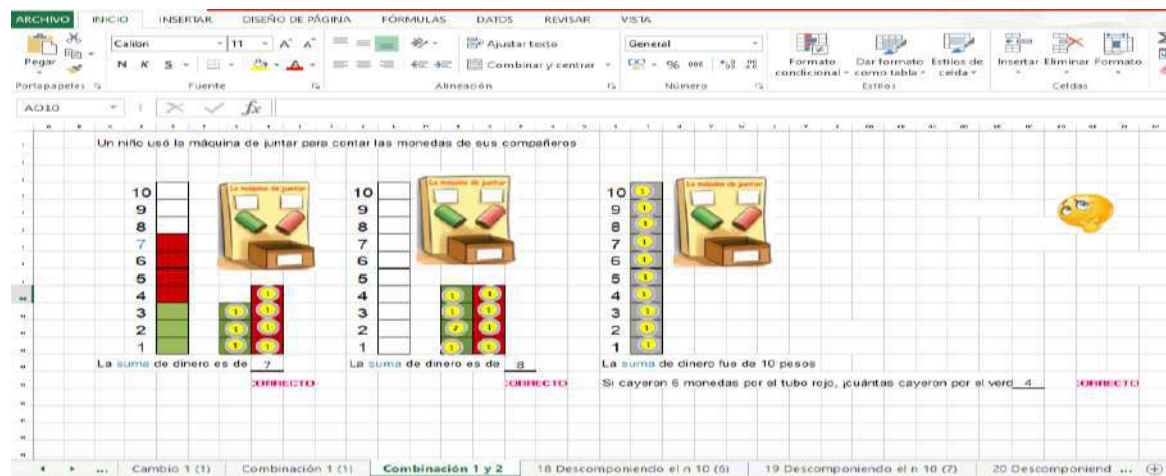
ALU 4: es que están feyitas y difíciles. No toca ni observa la computadora para continuar.

INVEST 1: da las instrucciones de la actividad nuevamente.

ALU 4: concluye la tarea satisfactoriamente. (Comunicación personal del 31 de agosto del 2020).

Para la tarea de la máquina de sumas, Combinación 1 y 2 (Figura 3) se le invitó a resolver los problemas bajo los siguientes términos:

Figura 3. Evidencia de trabajo de ALU 4, Combinación 1 y 2



Un niño usó la máquina de juntar para contar las monedas de sus compañeros.

10		10		10	
9		9		9	
8		8		8	
7		7		7	
6		6		6	
5		5		5	
4		4		4	
3		3		3	
2		2		2	
1		1		1	

La suma de dinero es de 7 **CORRECTO**

La suma de dinero es de 8 **CORRECTO**

La suma de dinero fue de 10 pesos. Si cayeron 5 monedas por el tubo rojo, ¿cuántas cayeron por el verde? 4 **CORRECTO**

Fuente: Libro de tareas de ALU 4.

Nota: Elaboración propia.

INVEST 1: lee las instrucciones y resuelve tú solita.

ALU 4: empieza por contar de 1 en 1 las monedas tocando con el dedo la pantalla de la computadora. Da respuesta a los 3 planteamientos.

INVEST I: ¿cómo supiste la respuesta de la tercera?

ALU 4: no responde.

INVEST 1: escribe 2 opciones de operaciones en una hoja de papel. ¿Cuál es la operación que resuelve el problema $10-6=4$ ó $6+ _ =10$?

ALU 4: no da respuesta.

INVEST 1: explica qué significa cada opción. ¿Cuál te parece mejor?

ALU 4: la segunda. (Comunicación personal del 31 de agosto del 2020)

En otra ocasión, con ALU 4, también, se dio otro intercambio:

ALU 4: ¿por qué no hacemos esta y luego hacemos otra actividad?

INVEST 1: ¿hacemos sumas en papel?

ALU 4: no, quiero hacer ésta, ésta me falta. Selecciona una hoja de libro de Excel para trabajar. (Comunicación personal del 09 de septiembre del 2020)

Identificar los niveles adecuados para que los alumnos se esfuercen para resolver los planteamientos no es una tarea fácil, al igual que propiciar el desarrollo de una curiosidad natural por el aprendizaje, que hagan preguntas y se involucren en retos mayores para el desarrollo del pensamiento científico (SEP, 2022). Por lo que la reorientación o rediseño de una actividad en Excel de manera oportuna se hace necesaria, y ello requiere habilidades en el manejo la hoja de cálculo por parte del profesor.

Discusión y conclusiones

Se puede afirmar que sí es posible colocar en la hoja de cálculo Excel una propuesta para la construcción del sentido numérico en alumnos primer grado de primaria, bajo la perspectiva de la didáctica situada En cuanto a los beneficios, se considera flexibilidad de la propuesta para la adquisición y manejo de información que permiten afrontar un problema, derivada del pensamiento del alumno y la compatibilidad con el currículo y con otros materiales. La adquisición y manejo de la información que establece la sintonía del conocimiento adquirido

con la capacidad de afrontar la situación problema donde se requiere el empleo del sentido numérico. La propuesta tiene la característica de la flexibilidad, esta puede ser caracterizada porque la adquisición de la información emerge de la libertad de pensamiento y la selección de rutas de acción o puesta en práctica de estrategias espontáneas. Esa flexibilidad también radica en que se puede manejar en ella información compatible con el currículo, susceptible de ser corroborada con otros materiales para fomentar la transferencia. Igualmente, radica un requisito de vital importancia para el éxito de toda experiencia de aprendizaje consistente en que la adquisición y manejo de la información puede ajustarse también a lo que el alumno sabe, puede y desea hacer. Mediante la propuesta es posible atender a las necesidades del alumno: cognitivas, motrices, educativas y de intereses.

En cuanto a las barreras, seleccionar los niveles de dificultad adecuados en las situaciones y las actividades que más se ajusten a sus intereses requiere observación y análisis, así como conocimientos tanto didácticos como pedagógicos, habilidades digitales y dominio disciplinar para dar giros a la secuencia de las tareas sin perder de vista el objetivo de la sesión de aprendizaje en el ánimo de incidir de manera positiva en la construcción del sentido numérico bajo los principios en los cuales se sustenta la didáctica situada.

Referencias

- Benavides, D.; Madrigal, V. y Quiroz, A. (2009). La enseñanza situada como herramienta para el logro de un aprendizaje significativo. *Fronteras educativas*. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/37157698_La_ensenanza_situada_como_herramienta_para_el_logro_de_un_aprendizaje_significativo
- Colin, E., Gerring, J., y Mahoney, J. (2016). Case study research: putting the quant into the qual. *Sociological Methods & Research*, 45(3), 375-391.
- De Berríos, O., y Briceño de Gómez, M. (2009). Enfoques epistemológicos que orientan la investigación de 4to. nivel. *Visión gerencial*, (), 47-54. . [fecha de Consulta 19 de Julio de 2021]. ISSN: 1317-8822. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=465545882009>
- Delval, J. (2012). *Descubrir el pensamiento de los niños: introducción a la práctica del método clínico*. México: Siglo Veintiuno editores.
- Díaz Barriga, F. D. y Lemini, M. (2006). *La enseñanza situada, vínculo entre la escuela y la vida*. México: MacGraw-Hill
- Espinosa, J., (2010). *Profesores y estudiantes en las redes: universidades públicas y tecnologías de la información y la comunicación (TIC)*. México: Juan Pablos Editor.
- González, W. (2013). El estudio de casos: una vertiente para la investigación educativa. *Educere*, 17(56), 139-144.
- Hernández, P. (1991). *Psicología de la Educación. Corrientes actuales y Teorías aplicadas*. México: Trillas.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: MacGraw-Hill.

Hernández-Sampieri, R., y Torres, C. (2018). Metodología de la investigación (Vol. 4). México: McGraw-Hill Interamericana.

Martínez, F., y Prendes, M. (2004). Nuevas tecnologías y educación. España: Pearson- Prentice Hall.

Sástegui, D. (2004). Una apuesta por la cultura: el aprendizaje situado. Sinética, Revista electrónica en educación (24), 30-39. Fecha de consulta: 25 de enero del 2021. ISSN: 1665-109X. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/998/99815918005.pdf>

Secretaría de Educación Pública (2022) Plan de estudios de la educación básica. SEP: México.

Yin, R. (2005). Estudio de caso: planeamiento e métodos. Porto Alegre, RS: Bookman.

Análisis del uso de la plataforma ReadTheory para promover la lectura de comprensión autónoma en la Centenaria y Benemérita Escuela Normal del Estado de Querétaro “Andrés Balvanera”

Yukiko Yanome Gutiérrez

yukiko.yanome@gmail.com

Centenaria y Benemérita Escuela Normal del Estado de Querétaro “Andrés Balvanera”

Lydia Samantha León Benavides

leonsamantha27@gmail.com

Centenaria y Benemérita Escuela Normal del Estado de Querétaro “Andrés Balvanera”

Línea 3. Formación docente, culturas digitales y tecnología educativa

Resumen

La lectura es esencial para el aprendizaje y la vida. La comprensión lectora, crucial pero compleja, requiere práctica y estrategias específicas, especialmente en segundas lenguas. Sin embargo, el tiempo en clase es insuficiente para fomentar lectura de comprensión a profundidad y desarrollar estrategias lectoras adecuadas. Los alumnos no realizan suficiente lectura autónoma ni son totalmente conscientes de las estrategias que pueden usar o que ya usan.

Esta investigación se apoya de la tecnología para mejorar la comprensión lectora en inglés y el trabajo autónomo. Empleando un enfoque mixto y la metodología de investigación-acción, se presenta el análisis de encuestas y el uso de la plataforma ReadTheory relacionados con la comprensión lectora y el uso de estrategias lectoras en inglés. Los resultados respaldan ajustes estratégicos para apoyar la comprensión lectora.

Tras un año de trabajo, los resultados de MetaMetrics indican progresos en la comprensión lectora, pero el desarrollo de estrategias sigue siendo crucial para aumentar la conciencia de los estudiantes sobre su aplicación durante la lectura.

Concluimos que la plataforma es útil, pero se requiere mayor integración de actividades en clase para complementar el trabajo autónomo y continuar fortaleciendo las estrategias de comprensión lectora.

Palabras clave: lectura, aprendizaje autónomo, segunda lengua, tecnología.

Planteamiento del problema

La lectura es una habilidad vital que nos permite seguir aprendiendo a lo largo de la vida. En México, el INEGI reportó en 2022 que “En los últimos doce meses, el promedio de libros leídos por la población fue de 3.9. Este es el dato más alto registrado desde 2016”, además de que “el 71.8% de la población alfabetizada de 18 y más años declaró leer alguno de los materiales considerados por el Módulo sobre Lectura (MOLEC): libros, revistas, periódicos, historietas y páginas de Internet, foros o blogs” (INEGI, 2022). Si bien estas cifras representan un avance en comparación a otros años, aún hay mucho por hacer en torno a la lectura en general, y en lo que concierne a la lectura en inglés las acciones deben ser aún mayores.

Por su parte EducationFirst (EF) publica cada año su reporte de English Proficiency Index (EPI) basado en los resultados de la Prueba Estándar de Inglés (EF SET) la cual es una prueba adaptativa de inglés en línea que determina las habilidades de lectura y escucha del aplicante. Se trata de una prueba estandarizada, con puntuación objetiva, diseñada para clasificar las habilidades lingüísticas de los examinados en uno de los seis niveles establecidos por el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) (EF EPI 2022 – EF English Proficiency Index – Sobre EF EPI, s.f.) con los cuales se hace una clasificación de países y regiones basados en sus habilidades en el inglés realizando reportes anuales. En el 2022 EF EPI recabó datos de 2.1 millones de participantes en 111 países ubica a México en el lugar 88 con un nivel de aptitud muy bajo y el lugar 19 de 20 en Latinoamérica. En la imagen 1 se presenta la ficha Regional Informativa EF EPI 2022 de México.

Figura 1. Ficha Regional Informativa EF English Proficiency Index 2022



La puntuación general ubica a México en lo que corresponde a un Nivel B1 del MCER. Dentro de estos datos cabe destacar que Querétaro se encuentra a la cabeza del resto de los estados con una puntuación promedio de 529, lo que corresponde a Nivel B2 del MCER. Es importante continuar con los esfuerzos para que Querétaro siga avanzando hacia un uso más eficaz del inglés.

El aprendizaje de un idioma requiere de diversas habilidades, dentro de la que se encuentra la comprensión lectora. El tiempo de clase es insuficiente para poder dedicar el espacio requerido a cada una de estas habilidades por lo que se vuelve un factor esencial que el alumno pueda tener mayor práctica de manera autónoma. En las clases de inglés se detectó que las estrategias lectoras en los alumnos no estaban siendo desarrolladas lo suficientemente, ni tampoco el tiempo que dedicaban a leer era lo necesario para convertirse en lectores fluidos y eficaces en este segundo idioma. Se detectó también que los alumnos no buscan leer textos en inglés fuera del salón, por lo que se centraron los esfuerzos en buscar una mayor motivación

y confianza al acercarse a textos en inglés de manera autónoma, así como mejorar las estrategias de comprensión lectora.

Por otro lado, durante la pandemia se detectó que, a pesar de vivir en una sociedad inmersa en la tecnología, los alumnos demostraron una falta de habilidades para su uso destacando la necesidad de hacer uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) como parte de los cursos para poder sacar el mayor beneficio de ellas e impactar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Por lo que se decidió vincular tanto la necesidad de promover y exponer a los alumnos a mayor exposición de lectura en inglés como el usar las tecnologías de modo que los alumnos reciban una enseñanza de calidad, centrada en el desarrollo de habilidades de lectura en inglés, y que tengan acceso a una amplia variedad de materiales de lectura adecuados para su nivel de competencia. Puesto que la práctica constante, la exposición a diferentes tipos de textos y la interacción activa con el idioma contribuyen a mejorar sus habilidades de lectura en inglés como segunda lengua.

Marco teórico

La lectura es una habilidad de suma importancia para el aprendizaje y para la vida. Krashen (Krashen, 2004) en su teoría del input comprensible habla sobre la importancia de obtener un input a través de lo que se lee y escucha para lograr una mejor adquisición del idioma, pero cuidando que el material que se recibe(input) sea ligeramente más avanzado que el nivel del aprendiz, pero además que pueda entender. Por otro lado, Cummins (Shaw, 2000) en sus investigaciones respecto al aprendizaje de una segunda lengua, reporta que no solo se debe poner énfasis en las destrezas de la descodificación de una lengua, sino también en el desarrollo del vocabulario y comprensión de la lectura, como profesores se deben proporcionar amplios y variados espacios para leer, así como enseñar explícitamente estrategias de comprensión lectora.

Para Richard Day y Julian Bamford (Day & Bamford, 2012) en el aprendizaje de un segundo idioma participan muchos factores, entre ellos la lectura extensiva, entendiéndose por ella a una gran cantidad de lectura que resulte fácil y agradable y que se centre en una comprensión general más allá de la comprensión del lenguaje, sin diccionario y saltándose aquellas palabras que no se entiendan pues se trata de leer lo más posible.

Dan Kurland (2010) por su lado, menciona que la lectura crítica es esencial al hacer inferencias, reconocen y analizan la información en nivel de contenido, lenguaje y estructura. Teoría que va de la mano con la de Josef Essberger (English Club: Learnor Teach English Today, 2018) al mencionar que la lectura es un proceso activo donde los alumnos usan su cerebro para aprender vocabulario, estructuras gramaticales correctas y el uso correcto del lenguaje.

La comprensión lectora es un proceso complejo que requiere de práctica y estrategias específicas. La lectura efectiva y eficiente se presenta como una habilidad vital para que los estudiantes desarrollen nuevo vocabulario y trabajen en estrategias cognitivas que los harán sentirse más seguros en el aprendizaje permanente. Los estudiantes necesitan leer mucho para convertirse en lectores fluidos. El caso de la lectura en un segundo idioma no se queda aparte.

Leer en inglés te da acceso a una cantidad considerablemente mayor de información y contenido actualizado. Pruebas internacionales como PISA están centrando sus esfuerzos en evaluar la competencia en una segunda lengua, y en el próximo ciclo PISA 2025, comprenderá, por primera vez, una evaluación opcional en lenguas extranjeras. La globalización, la innovación tecnológica y los flujos de migraciones humanas han hecho que las interacciones entre personas de diferentes países y culturas sean casi inevitables, por lo que un gran número de personas debe alcanzar cierto nivel de competencia en más de una lengua para poder comunicarse e interactuar con los demás (Foreign Language Assessment - PISA, s.f.).

A través de los cursos de inglés se busca apoyar a mejorar el dominio en esta lengua, así como la comprensión lectora de los alumnos. Al leer en inglés, no solo se mejoran las habilidades lingüísticas, sino que también se desarrolla la mente y la capacidad de análisis y comprensión, y estas habilidades benefician todas las esferas de la vida.

Por otro lado, las TIC han transformado las vidas de todos. En el ámbito educativo se han convertido en un medio para contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación y en un motor generador de cambios y transformaciones pedagógicas (Oviedo, s.f.). La importancia de las TIC en el aprendizaje autónomo ha sido reconocida por expertos en educación y tecnología. Felix Berumen (General @prende.mx, s.f.) resalta la importancia de las TIC, ya que brindan una amplia gama de herramientas y aplicaciones que permiten a los estudiantes monitorear su progreso, recibir retroalimentación instantánea y ajustar su enfoque de estudio, lo que los empodera en su proceso de aprendizaje. Así mismo Cabrol y Severin (2010) señalan tres dinámicas clave en el uso de las TIC: 1-personalización, que posibilita una educación al mismo tiempo masiva y personalizada; 2-precisión, acceso a información actualizada y uso correcto de los datos y la información disponible para la toma de decisiones; y 3-profesionalización, es decir, la formación continua de los profesores, quienes han de ser aprendices cada día de los procesos que gestionan en las escuelas.

Integrar de manera efectiva las TIC en el proceso de aprendizaje puede empoderar a los estudiantes, aumentar su autonomía y desarrollar habilidades de autorregulación que serán valiosas a lo largo de su vida educativa y profesional. Es por esto que lograr la vinculación entre las TIC, el aprendizaje autónomo y la lectura en inglés se convirtió en una propuesta para el desarrollo de esta investigación-acción.

Metodología

A lo largo de un año se realizó una investigación con enfoque mixto mediante el uso de encuestas que arrojaron datos cualitativos y la aplicación de las tecnologías de comunicación e información mediante el uso de la plataforma ReadTheory arrojando datos cuantitativos respecto a sus niveles de comprensión lectora en inglés a través de MetaMetrics para corroborar si, después de un año de uso, los alumnos habían avanzado en dicho rubro.

Se trabajó mediante una metodología de investigación-acción, delimitando el problema, elaborando un plan de acción que se aplicó por dos semestres para finalmente realizar una

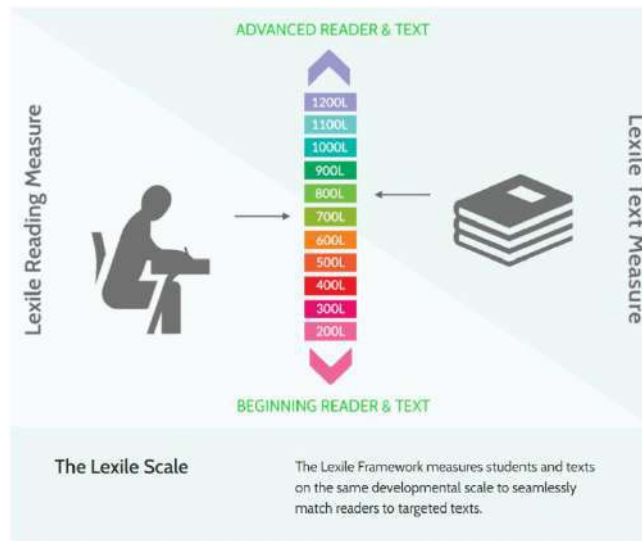
evaluación y replantear el uso de la plataforma con la aplicación de estrategias en clase, pasos descritos por Cristóbal y Álvarez Balandra (Cristóbal et al., s.f.).

Ante la problemática descrita, se realizó una primera encuesta en septiembre de 2022 mediante Google Forms a 220 alumnos de tercer y quinto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria, y de tercer semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar, sobre las estrategias lectoras que ellos reconocen utilizar.

Posteriormente, se inició el trabajo con la plataforma ReadTheory como parte de un Proyecto de Lectura Autónoma que se asignó en los cursos de inglés. La plataforma ReadTheory presenta varias ventajas: los alumnos pueden trabajar de forma autónoma en una plataforma gratuita, mientras que los docentes pueden monitorear el progreso individual o grupal. Contiene más de mil textos sobre distintos temas y niveles, su interfaz es sencilla, está gamificada lo que resulta motivador para algunos alumnos, y se adapta al nivel y progreso de los alumnos, ya que utiliza medidas Lexile (Lexile® Measures), que brindan a los educadores una herramienta interpretativa para medir el crecimiento de los estudiantes en sus capacidades lectoras y predecir el éxito futuro.

Hay dos medidas Lexile (*AboutLexile® Measuresfor Reading*, s.f.): la medida de lectura Lexile (LRM) y la medida de texto Lexile (LTM). Un estudiante obtiene una medida de lectura Lexile de una prueba o programa de lectura. Un libro, artículo o fragmento de texto obtiene una medida de texto Lexile cuando es analizado por MetaMetrics®. En la figura 2 se muestra la relación entre ambos y cómo el conocerlos nos ayuda a asignar los textos adecuados a los alumnos en el momento correcto.

Figura 2. Escala Lexile



Nota: Esta imagen muestra por un lado la Medida de Lectura Lexile (LRM) y del otro la Medida de Texto Lexile (LTM) y cómo se asigna un texto a un alumno de un nivel ligeramente superior a su nivel lector. Recuperada de MetaMetrics.

Para trabajar en dicha plataforma, los alumnos crearon una cuenta en ReadTheory y accedieron a su grupo correspondiente dado de alta por el profesor con anterioridad usando el código proporcionado. Como primer paso, la plataforma realiza una evaluación diagnóstica que dura entre 20 y 30 minutos, donde se les presentan textos variados tanto en tema como complejidad, y se les pide que contesten preguntas que van desde la identificación de datos literales hasta inferencias, análisis de ideas principales y secundarias, así como identificar el propósito del autor.

Las respuestas son analizadas por MetaMetrics y brindan la medida de lectura Lexie (LRM) de cada alumno. A partir de este momento, cada estudiante recibe textos acordes a su nivel. Una vez realizado el diagnóstico correcto, cada estudiante debía cubrir una cantidad de 4 a 6 lecturas mensuales aprobadas, es decir, cada alumno realizaba en realidad distinta cantidad de lecturas en caso de haberlas reprobado, pues el objetivo es que las aprueben.

Después de dos semestres de trabajo, se recopilaron resultados y estadísticas del programa para ser analizadas por los docentes y dar retroalimentación a los estudiantes. Al tener lectura de comprensión trabajada de manera independiente, en clase se pudieron trabajar algunas estrategias de lectura extras. La plataforma ReadTheory arrojó diversas estadísticas con relación a los avances en el LRM de los alumnos, así como la complejidad de los textos leídos y el tipo de preguntas contestadas.

En junio de 2023, se les pidió que completaran nuevamente la encuesta de Google Forms sobre sus estrategias de comprensión lectora, agregando algunas preguntas dirigidas a su percepción sobre el uso de la plataforma ReadTheory y sus avances en comprensión lectora. En esta ocasión contestaron la encuesta 210 alumnos de segundo, cuarto y sexto semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar y de cuarto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria.

Resultado

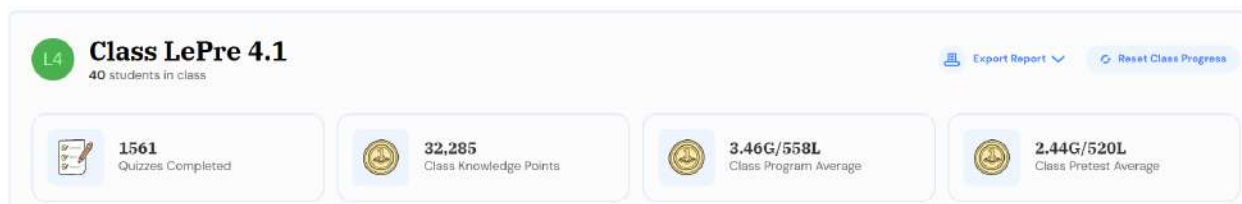
Como se mencionó antes, algunas de las ventajas por las que se eligió ReadTheory fue que tiene un proceso de análisis en el que después de una evaluación diagnóstica y usando MetaMetrics, la plataforma asigna lecturas con un LTM acorde al LTR de los alumnos, logrando así que puedan avanzar en su proceso de comprensión lectora ya que las lecturas son del nivel apropiado y van poco a poco aumentando en complejidad ya que el LTM se va ajustando de acuerdo a las respuestas de los estudiantes además de que el tipo de preguntas también va cambiando y se enfoca a diversas habilidades y estrategias lectoras, mismas que se trabajaban en clase con otros textos.

Estos son los avances mostrados en las habilidades lectoras evaluados por la plataforma ReadTheory en dos de los grupos donde se trabajó durante los dos semestres completos el programa.

El primer caso es un grupo de la Licenciatura en Educación Preescolar que comenzó a trabajar con la plataforma en tercer semestre y terminó en cuarto. Al iniciar su proceso la media

de LTR era de textos de 520 palabras, lo que equivale a un grado 2.44. Para finalizar la media subió a 558 palabras y un grado de 3.46 como se puede apreciar en la Figura 3.

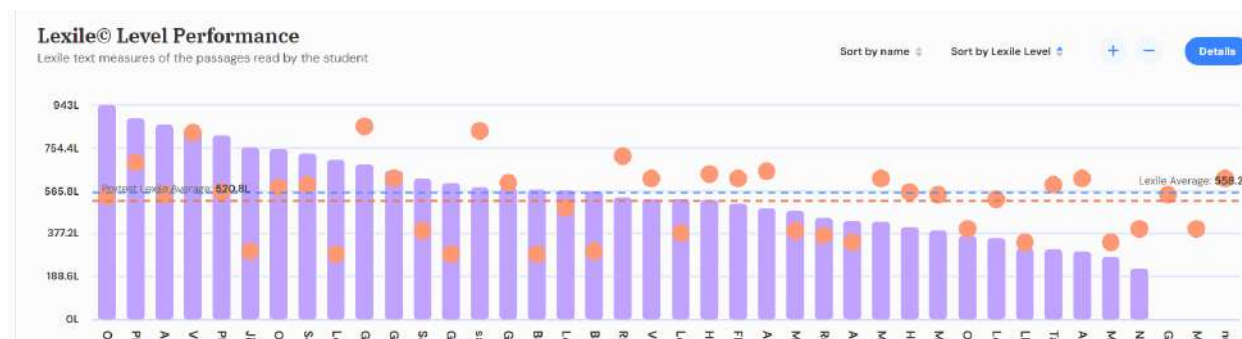
Figura 3. Reporte general del grupo 4.1 de la Licenciatura en Educación Preescolar



En total, el grupo realizó 1561 lecturas con sus respectivos cuestionarios (quizzes) con preguntas de comprensión de los cuales el 68% fueron aprobados.

En la figura 4 se muestran los resultados por alumno del mismo grupo. El punto rojo representa el resultado de su evaluación diagnóstica y la barra lila el avance durante los dos semestres.

Figura 4. Nivel de Desempeño Lexile del Grupo 4.1 de la Licenciatura en Educación Preescolar

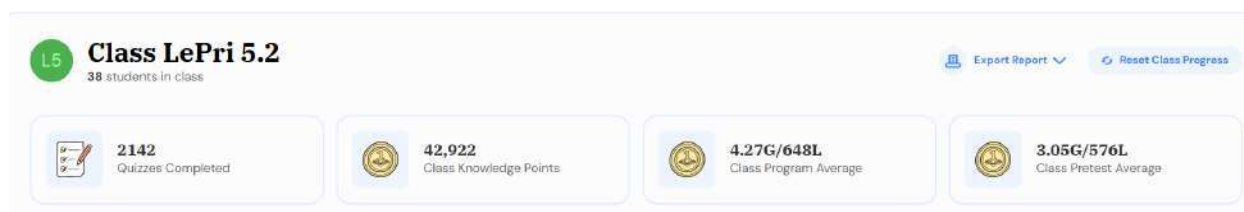


Como se puede apreciar hubo alumnos que aumentaron considerablemente su nivel de lectura en comparación a su examen diagnóstico mientras que otros disminuyeron. El 60% de los alumnos terminó con un nivel superior al que comenzaron en su examen diagnóstico mientras que el 40% terminó haciendo ejercicios de un nivel inferior a su valoración diagnóstica. Las 3 alumnas que se muestran al final de la lista son alumnas que iniciaron con una cuenta, pero al perder su contraseña y no poder ingresar crearon una nueva con la cual trabajaron el

resto del tiempo. La medida de lectura de los alumnos varió desde un rango 230 hasta uno de 943 con una media de 558 LRM.

El caso del siguiente grupo de la Licenciatura en Educación Primaria es similar. Ellos usaron la plataforma durante el quinto y sexto semestre. La figura 5 muestra que como grupo hay un avance tanto en el grado que va de 3.05 a 4.27 como en el nivel Lexile de 576 a 648 al finalizar ambos semestres. De los 2142 ejercicios realizados el grupo aprobó el 63% de los mismos.

Figura 5. Reporte general del Grupo 6.2 de la Licenciatura en Educación Primaria.



El análisis individual de la figura 6 muestra un avance en la mayoría de los alumnos, el 51% de los alumnos incrementaron su nivel respecto a su prueba diagnóstica, el 27% se mantuvo, y el 22% tuvo problemas para llegar a su nivel diagnóstico. Los 3 alumnos que se muestran al final de la lista son alumnos que iniciaron con una cuenta pero al perder su contraseña y no poder ingresar crearon una nueva con la cual trabajaron el resto del tiempo.

Figura 6. Reporte general del Grupo 6.2 de la Licenciatura en Educación Primaria.



Con respecto a las encuestas cualitativas en las que los alumnos analizaron y contestaron cómo se perciben con relación a sus técnicas, estrategias y habilidades lectoras. En la figura 7 se enlistan las preguntas realizadas a los alumnos y se muestra el porcentaje de alumnos que sí realizaron la acción propuesta. El primer número corresponde a las respuestas de la encuesta realizada en septiembre de 2022 y el segundo a los resultados de junio de 2023. Se marcaron en rojo los porcentajes en donde se vio una disminución en el uso de la estrategia y en verde en los que hubo un aumento.

Figura 7. Resultados de la encuesta cualitativa aplicada a los estudiantes por medio de Google Forms.

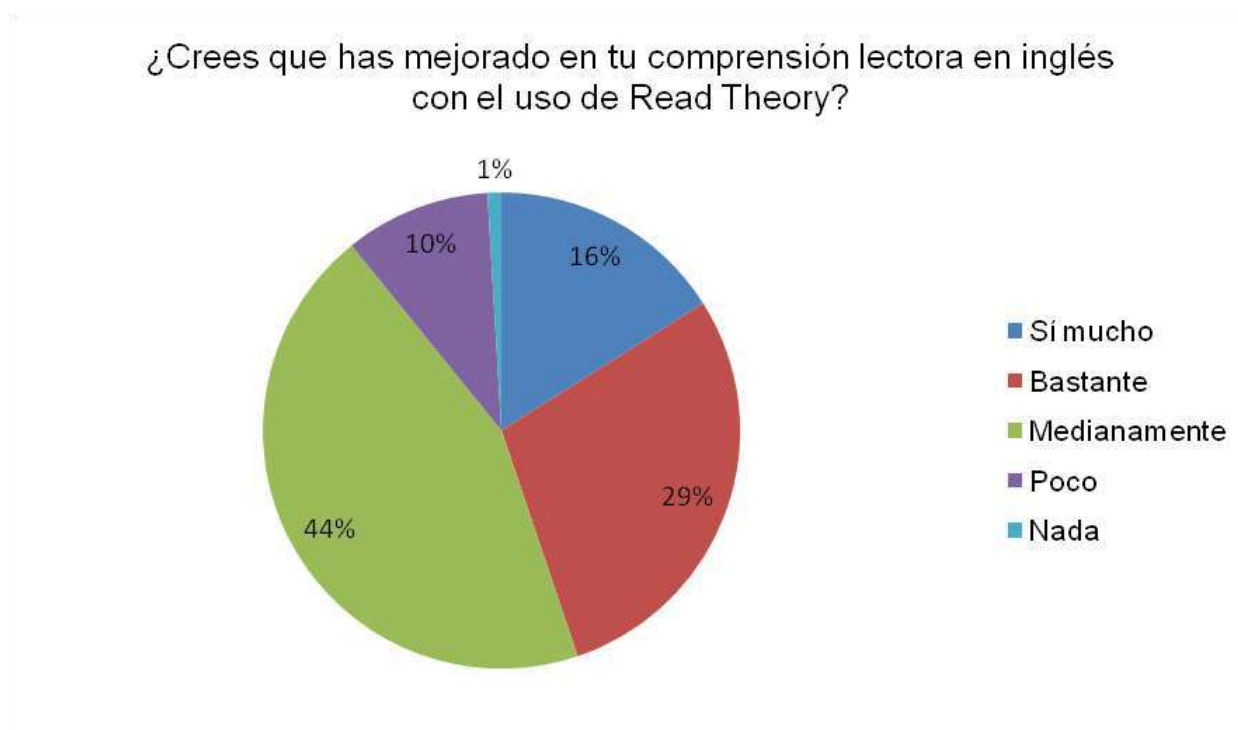
	% 2022	% 2023
Tengo un objetivo claro cuando leo.	22	19
Escaneo primero el texto para ver de qué se trata.	34	40
Analizo el contenido para ver si se adapta a mi objetivo de lectura.	29	19
Reviso los atributos del texto como su extensión y su organización.	23	24
Cuando leo, decido lo que quiero leer con mayor profundidad y lo que quiero ignorar.	20	13
Uso las tablas, figuras e imágenes en el texto para aumentar la comprensión del mismo.	60	48
Cuando leo, uso referencias en el contexto para que me ayuden a entender.	36	40
Analizo y evalúo de forma crítica el texto.	17	15
Reviso y repaso lo que comprendo cuando encuentro nueva información.	27	20

Tomo notas mientras leo para que me ayuden a comprender lo que estoy leyendo.	19	9
Cuando el texto se dificulta, leo en voz alta para ayudarme a entender.	46	34
Subrayo o circulo información para que me ayude a recordarla.	44	12
Uso referencias, como un diccionario, que me ayude a entender lo que estoy leyendo.	16	18
Mientras leo, voy del inicio al final de texto buscando relación entre la información.	30	38
Me hago preguntas cuya respuesta espero encontrar en el texto.	12	18
Evalúo mi velocidad de lectura de acuerdo a lo que leo.	15	10
Cuando el texto se dificulta, reviso con detenimiento lo que estoy leyendo.	55	48
Me detengo en ciertos momentos para analizar lo que estoy leyendo.	40	45
Intento formar imágenes de la información que leo para ayudarme a recordarla.	32	27
Cuando el texto se dificulta vuelvo al inicio para aumentar mi comprensión.	54	55
Cuando leo intento adivinar el significado de las palabras o frases que no entiendo.	26	34

Como se puede apreciar hubo tanto aumentos como depresiones en el uso de las diferentes técnicas, habilidades y estrategias lectoras propuestas en la encuesta. Es interesante observar que los alumnos mencionan haber disminuido el uso de referentes gráficos al leer o subrayar. Por otro lado, los alumnos comentan un aumento en el análisis durante la lectura al hacerse preguntas y utilizar el contexto para entenderlo.

Finalmente se presentan los resultados de una pregunta que se agregó en la encuesta de junio de 2023 con la intención de conocer la percepción de los alumnos en torno al uso de la plataforma ReadTheory.

Figura 8. Resultados de la pregunta ¿Crees que has mejorado en tu comprensión lectora en inglés con el uso de ReadTheory?



Se puede apreciar que la mayoría de los alumnos mencionan que mejoraron en algún porcentaje su comprensión lectora después del uso de la plataforma ReadTheory, únicamente el 1% de los alumnos encuestados reporta no haber notado mejoras mientras que el 45% reporta sí haber visto cambios.

Respecto al uso de la plataforma el 75% de los alumnos reportó haber realizado más lecturas de las solicitadas por su maestra y solo 1 alumno de los 210 encuestados mencionó no haber realizado el trabajo asignado.

Discusión y conclusiones

Las estadísticas proporcionadas por ReadTheory y el número de lecturas realizadas por los alumnos muestran los avances en las habilidades lectoras cumpliendo con el objetivo de promover la lectura autónoma en inglés.

Algunos alumnos reportaron dificultades con el acceso a internet en casa y es por ello por lo que se buscarán estrategias para que puedan trabajar en la escuela en las áreas de cómputo, de modo que los alumnos no tengan como barrera el acceso a la tecnología y además cuenten con un docente que los pueda apoyar.

Al implementar el uso de ReadTheory como parte complementaria de lectura en inglés esperábamos ver un avance significativo en las estrategias lectoras de los alumnos, sin embargo, este avance no se ve reflejado en las respuestas de las encuestas, a pesar de que los alumnos comentaron en su mayoría haber usado la plataforma incluso más de lo solicitado por las maestras y haber notado mejoras en su comprensión lectora en inglés en general. Esto se debe a que posiblemente se deba realizar un refuerzo en clase donde los estudiantes cobren consciencia del tipo de estrategias que están usando y puedan aplicarlo en sus lecturas autónomas.

El realizar un análisis cualitativo con relación a velocidad lectora y vocabulario adquirido en inglés podría clarificar algunas de las respuestas. También sería necesario considerar factores como el hecho de hacer las lecturas en un dispositivo electrónico como posible causa de la disminución del subrayado o la toma de notas para comprender el texto.

Si bien nuestras encuestas cualitativas con relación a la percepción de los alumnos sobre las estrategias que los alumnos creen utilizar no muestran una mejora significativa en muchos de los rubros hay otras como la visualización y el uso del contexto que sí denotan un avance, se deben explorar las causas para saber si el uso de ReadTheory tuvo algún impacto en ese cambio o fue el trabajo en clases y las estrategias o incluso un complemento de ambos lo que provocó este cambio.

Si bien la mayoría de los alumnos reporta haber tenido entre un mediano a un avance significativo en su comprensión lectora, faltarían datos para determinar si sus avances se deben al uso de la plataforma ReadTheory o a un conjunto de factores como pueden ser avances en sus otros cursos y las intervenciones realizadas en clase.

Sin duda alguna el dotar a los alumnos de herramientas como el uso de esta plataforma abre las puertas para su aprendizaje autónomo al darles acceso a materiales en inglés y una forma de progresar en su comprensión lectora. Los datos que la plataforma arroja permiten del mismo modo redirigir los esfuerzos en clase para trabajar las estrategias necesarias y enriquecer el vocabulario y gramática de los alumnos de modo que cada vez puedan enfrentarse con éxito a textos más complejos en inglés.

Referencias

- About Lexile® Measures for Reading. (s.f.). Lexile. <https://lexile.com/educators/understanding-lexile-measures/about-lexile-measures-for-reading/>
- Cabrol, M. y Severin, E. (2010). TICS en educación: una innovación disruptiva. Banco Interamericano de Desarrollo. USA. <https://publications.iadb.org/publications/spanish/viewer/TICS-en-Educaci%C3%B3n-Una-Innovaci%C3%B3n-Disruptiva.pdf>
- Cristóbal, A., Balandra, Á., & Tenorio, V. (s.f.). Métodos en la investigación educativa. <https://www.aefcm.gob.mx/dgenam/desarrollo-profesional/archivos/biblioteca/metodos-invet-educ.pdf>
- Day, R. R., & Bamford, J. (2012). Extensive reading in the second language classroom. Cambridge University Press.
- EnglishClub: Learn or Teach English Today. (2018). EnglishClub. <http://www.englishclub.com>
- EF EPI 2022 – EF English Proficiency Index – Sobre EF EPI. (s.f.). [Www.ef.com.mx](http://www.ef.com.mx). Recuperado el 15 de junio, 2023, de <https://www.ef.com.mx/epi/about-epi/#proficiency-bands>
- Foreign Language Assessment - PISA. (s.f.). [Www.oecd.org](http://www.oecd.org). <https://www.oecd.org/pisa/foreign-language/>
- General @prende.mx, D. (s.f.). TIC en la educación: un reto aún por afrontar. [Gob.mx](http://www.gob.mx). Recuperado el 18 de junio, 2023, de <https://www.gob.mx/aprendemx/es/articulos/tic-en-la-educacion-un-reto-aun-por-afrontar?idiom%3Des#:~:text=Las%20TIC%20presentan%20m%C3%BAltiples%20ventajas%20para%20el%20aprendizaje%2C>
- INEGI. (2022). Comunicado de Prensa No. 191 (INEGI, Ed.) [Revisado del Comunicado de Prensa No. 191]. Boletines de Prensa; INEGI.

https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2022/EstSociodemo/MOLE_C_2022.pdf

Krashen, S. D. (2004). The power of reading insights from the research. Westport, Conn. Libraries Unlimited.

Kurland, D. (2010). Strategies for critical reading and writing. www.criticalreading.com

Oviedo, D.C. (s.f.) Enseñanza del inglés como lengua extranjera en preescolar apoyada en materiales audiovisuales auténticos. Universidad de Antioquia. Colombia. https://bibliotecadigital.udea.edu.co/dspace/bitstream/10495/9528/1/OviedoDiana_2017_EnsenanzaInglesPreescolarAudiovisuales.pdf

Shaw, S. (2000). Intercultural education in European classrooms: intercultural education partnership. Trentham.

Percepciones de formadores de docentes sobre la integración de dispositivos móviles en los procesos de Enseñanza-Aprendizaje en el aula de clases

David Flores Corral

davidflores@enpcac.edu.mx

Escuela Normal Profesor Carlos A. Carrillo

Modesta Corral Ramos

modecorral_24@hotmail.com

Escuela Normal Profesor Carlos A. Carrillo

Samuel Villa Martínez

samuelyvilla@enpcac.edu.mx

Escuela Normal Profesor Carlos A. Carrillo

Línea temática 3. Formación docente, culturas digitales y tecnologías educativas

Resumen

La presente ponencia tiene como objetivo conocer las percepciones de los formadores de docentes sobre la integración de dispositivos móviles en sus procesos de Enseñanza-Aprendizaje en el aula de clases. Esta investigación es de tipo cualitativa, se utiliza el método de la narrativa, que plantea una construcción social y experiencial, de saberes que se construyen desde las perspectivas de formadores de docentes. A partir de ello, se analizan narrativas de 8 docentes que imparten clases en la Licenciatura en Educación Primaria de una Escuela Normal del estado de Durango. Dicho análisis se lleva a cabo con el apoyo de la herramienta digital Microsoft Excel. Los hallazgos de esta investigación muestran la existencia de dos categorías finales sobre la opinión que tienen los formadores de docentes respecto a la

integración de dispositivos móviles dentro del aula de clases, tales categorías finales son: 1. Aprendizaje móvil (Mobile Learning) y 2. Competencias digitales.

Palabras clave: educación Normal, Formador de docentes, Dispositivos móviles, Enseñanza, Aprendizaje.

Planteamiento del problema

Los dispositivos móviles se han convertido en herramientas tecnológicas comunes en la era digital actual y tienen el potencial de impactar fuertemente en la educación. Para los formadores de docentes representa tanto oportunidades como desafíos, preparar a los futuros educadores para trabajar en un entorno educativo cada vez más tecnológico y dinámico, en el que continuamente se integran dispositivos móviles en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

El uso de los dispositivos móviles se ha generalizado en la sociedad, lo que obliga a los formadores de docentes a modificar sus métodos de instrucción y preparación, incluyendo el uso y manejo de las tecnologías en la formación profesional de los futuros docentes. En este contexto, es crucial investigar las percepciones de los formadores de docentes con respecto a la inclusión de dispositivos móviles en la formación de docentes.

En este sentido, el presente estudio pretende identificar percepciones de los formadores de docentes respecto a la integración de dispositivos móviles en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula de clases; así mismo se pretende identificar cómo tales apreciaciones inciden la preparación de los futuros educadores.

Marco teórico

Para sustentar el presente trabajo investigativo, se realiza el estado del arte mediante búsquedas de referencias bibliográficas, y se localizan estudios, uno de ellos, Dispositivos móviles en la educación: Percepción de los usuarios sobre los dispositivos móviles como herramienta de aprendizaje; estudio en el que se concluye que, para implementar un programa de formación apoyado por dispositivos móviles es necesario, por un lado, tomar en cuenta las

opciones que disponen los usuarios actualmente pero, por el otro, es indispensable conocer el grado en el que manejan algunas de esas herramientas. Probablemente con el paso de los meses esta situación cambie debido a que cada vez es más fácil adquirir dispositivos más sofisticados y con un mayor número de herramientas (Muñoz et al., 2012).

Otro interesante estudio es El reto de la formación docente para el uso de dispositivos digitales móviles en la educación superior; donde se concluye que el profesorado percibe que los dispositivos digitales móviles pueden ser útiles y funcionales desde una perspectiva didáctica cuando se usan para poder realizar videoconferencias, para gestionar de forma ubicua chats y foros académicos relacionados con las asignaturas o para el fomento de la participación del alumnado en la vida académica e investigadora. Asimismo, la creación y visualización de videos es considerada una actividad didáctica que los dispositivos digitales móviles favorecen en el actual contexto móvil y ubicuo de la Educación Superior (Vázquez, 2015).

En el artículo Actitudes de docentes universitarios frente al uso de dispositivos móviles con fines académicos, la principal conclusión es que, la implementación de tecnologías educativas como es el caso de dispositivos móviles, facilita la movilidad, accesibilidad e interactividad en los procesos educativos; algunos hallazgos son: la falta de promoción por parte de la academia, limitada capacitación de los docentes, poca autonomía de aprendizaje en los alumnos y dificultades de accesibilidad a dispositivos móviles adecuados para los estudiantes (Valencia et al., 2018).

En el artículo Cómo integran los docentes los dispositivos móviles en el aula, se muestran hallazgos que permiten identificar que la integración de ellos al proceso de formación puede contribuir a la transformación de la práctica docente; siendo importante reflexionar acerca de los escenarios en los que se integren tales dispositivos. Así mismo, es importante dejar que sea el maestro, a partir de la reflexión sobre su práctica docente, quien decida cómo integrar los dispositivos y no que este proceso se haga a partir de adaptar las prácticas de otros profesores; resultando indispensable analizar y reflexionar acerca de los beneficios de incorporar la tecnología, y así evitar hacerlo sólo porque está de moda (Boude, 2019).

Alvarez et al. (2015) llevan a la reflexión, ¿para facilitar el aprendizaje, utilizar dispositivos móviles o fijos? Ellos se inclinan por los dispositivos móviles, ya que estos permiten diferentes actuaciones significativas, relevantes y memorables dentro y fuera del aula.

Cuando durante el proceso enseñanza-aprendizaje se recurre al uso de dispositivos móviles con acceso a conectividad inalámbrica se hace referencia a la estrategia educativa Mobile Learning (Pérez, 2017), que potencia que las personas pueden aprender, acceder a la información y participar en actividades educativas en cualquier momento y lugar.

Según Alonso et al. (2011) dicen que “Un dispositivo móvil se puede definir como un aparato de pequeño tamaño, con algunas capacidades de procesamiento, con conexión permanente o intermitente a una red, con memoria limitada” (p. 1).

Un dispositivo móvil es un dispositivo electrónico portátil que ofrece una variedad de funciones, desde comunicación y acceso a Internet hasta entretenimiento y productividad. Su popularidad y versatilidad han transformado la forma en que se interactúa con la información y se establece comunicación con la sociedad moderna.

De acuerdo con International Business Machines (IBM, s.f), la tecnología móvil es la que va a donde va el usuario y a través de los dispositivos móviles se comparten voz, datos y aplicaciones.

En los últimos años, apoyar el aprendizaje a través de dispositivos móviles ha tenido un gran impacto y atención por parte de las instituciones educativas que buscan interesar mucho más a los alumnos acerca de diversas temáticas y hacer más dinámico el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el contexto de la sociedad de la información se pretende construir nuevos conocimientos y para ello se apela a los dispositivos móviles como soportes fundamentales (Delgado, 2019).

Utilizar dispositivos móviles posibilita enriquecer y mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje al proporcionar herramientas y oportunidades que promuevan el aprendizaje activo, la colaboración y el desarrollo de habilidades esenciales para insertarse en la sociedad digital actual.

Ramírez y García (2017) señalan que, el dispositivo móvil está llamado a revolucionar las prácticas educativas por aportar unos grados de libertad que otras tecnologías anteriores no ofrecían. Se potencia la conectividad ubicua y las posibilidades de contar con el acceso a las fuentes de conocimiento en un dispositivo de bolsillo como el teléfono o la tableta, dotados de una capacidad de procesamiento superior,

El uso de dispositivos móviles en la educación busca aprovechar la familiaridad de los estudiantes con la tecnología, fomentar la participación activa, personalizar el aprendizaje y brindar oportunidades de exploración y descubrimiento. Sin embargo, es importante implementar el uso de estas tecnologías de manera reflexiva y considerada, teniendo en cuenta desafíos potenciales, como las distracciones y la brecha digital.

Álvarez et al. (2015) destacan que, la ventaja del uso de dispositivos móviles se centra en tres cuestiones: la portabilidad, la integración funcional y la posibilidad de acceso autónomo a internet.

Después del fundamento teórico presentado, se plantea como objetivo general de esta investigación: Conocer las percepciones de los formadores de docentes sobre la integración de dispositivos móviles en sus procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula de clases.

Metodología

En esta investigación de corte cualitativo se recurre al método de la narrativa, que en opinión de Blanco (2011), es una de las maneras más recomendables para aprender y ejercitarse en la generación de conocimientos, formando pequeños grupos de personas que se reúnen con frecuencia para compartir textos narrativos contruidos desde la experiencia.

Los participantes en la presente investigación fueron ocho formadores de docentes de la Licenciatura en Educación Primaria de la Escuela Normal Profesor Carlos A. Carillo, institución ubicada en la localidad de Santa María del Oro, El Oro, Durango.

El instrumento utilizado fue un guion de entrevista compuesto por la siguiente pregunta central: ¿Cuáles son las percepciones de los formadores de docentes sobre la integración de dispositivos móviles en sus procesos de Enseñanza-Aprendizaje dentro del aula de clases?

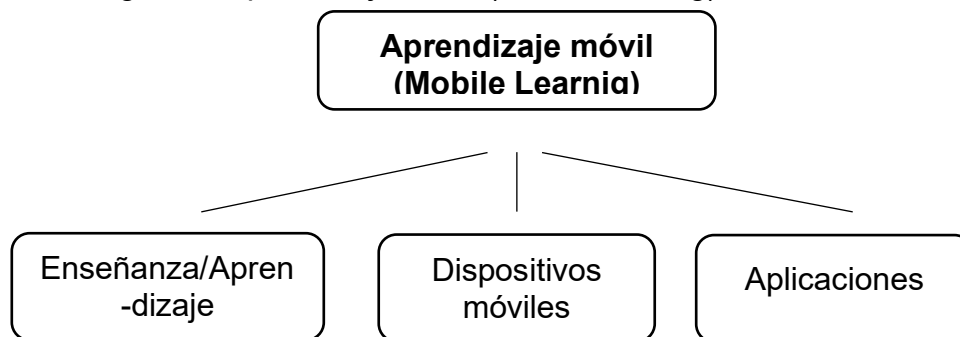
Las historias experienciales contadas por los ocho formadores de docentes fueron analizadas, se hicieron codificaciones y categorizaciones en busca de significados, relaciones e intencionalidades. Dicho proceso fue realizado con la herramienta de análisis de información cualitativa Microsoft Excel, posteriormente las historias fueron reconstituidas, integrando con ello, el cuerpo de conclusiones en torno a los resultados del estudio.

Resultados

Los resultados muestran dos categorías finales sobre la opinión que tienen los formadores de docentes acerca de su experiencia dentro de su práctica educativa con relación al uso de dispositivos móviles en los procesos de enseñanza y aprendizaje que se dan dentro del aula de clases.

Categoría final 1. Aprendizaje móvil (Mobile Learnig), la cual se compone de tres metacategorías: 1) Enseñanza/Aprendizaje, 2) Dispositivos móviles y 3) Aplicaciones

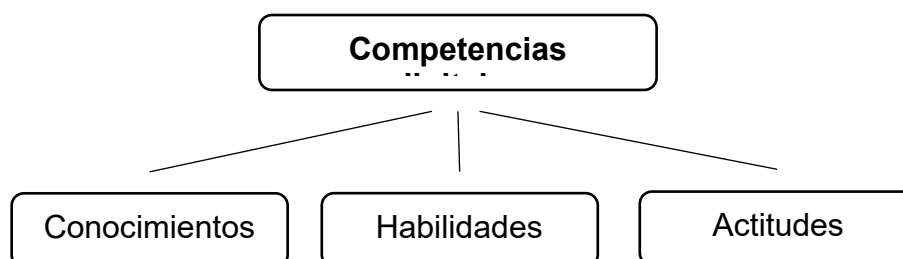
Figura 1. Categoría 1 Aprendizaje móvil (Mobile Learnig)



Categoría final 2. Competencias digitales, que integra tres metacategorías:

1) Conocimientos, 2) Habilidades y 3) Actitudes

Figura 2. Categoría 2 Competencias digitales



Discusión de los resultados

Enseguida se realiza la discusión de las dos categorías en cuestión; es decir, de los principales hallazgos en las narrativas de los formadores de docentes, resultado de su práctica docente con el apoyo de dispositivos móviles. Dentro de la categoría Aprendizaje móvil (Mobile Learnig), los formadores de docentes mencionan que la integración de dispositivos móviles en sus procesos de enseñanza y aprendizaje ha favorecido en gran medida el avance en el logro de los propósitos educativos que se plantean dentro de los programas de estudio, ya que, al usar diferentes aplicaciones en los dispositivos móviles, éstas promueven la participación, la colaboración y aprendizajes autónomos dentro y fuera del salón de clases. Los formadores de docentes hablan sobre la Enseñanza/Aprendizaje en los siguientes términos:

“Una ventaja clave de los dispositivos móviles en el aula, es la flexibilidad que brindan. Nosotros podemos adaptar la enseñanza a diferentes ritmos y estilos de aprendizaje de nuestros estudiantes. Si un estudiante necesita más tiempo para comprender un concepto, los recursos digitales estarán disponibles en la red para apoyar su proceso de aprendizaje” (FD2).

“Los dispositivos móviles han transformado la forma en que mis estudiantes interactúan entre sí y con los contenidos. Los debates en línea, las discusiones en grupos de chat y las colaboraciones en tiempo real a través de herramientas digitales están fomentando un

aprendizaje más activo y participativo. Los estudiantes están aprendiendo a comunicarse de manera efectiva en un entorno digital” (FD4). “Uno de los aspectos más emocionantes es cómo los dispositivos móviles están derribando las barreras geográficas en la educación. Te puedes imaginar a un estudiante interactuando con compañeros de todo el mundo en proyectos integradores e interdisciplinarios. Esta globalización del aprendizaje amplía los horizontes de los estudiantes y los prepara para un mundo cada vez más conectado y cambiante” (FD6). “La enseñanza con dispositivos móviles no sólo se trata de contenidos académicos, sino también de formar ciudadanos digitales responsables. Actualmente estamos asumiendo un rol importante en enseñar a los estudiantes sobre la ética en línea, la privacidad de los datos y la verificación de información en un mundo digital lleno de desafíos” (FD8).

En lo que respecta a Dispositivos móviles los formadores de docentes dicen:

“...es fundamental recordar que los dispositivos móviles son herramientas, no el objetivo principal. Nosotros como formadores de docentes debemos mantener en el enfoque los procesos de aprendizaje de nuestros estudiantes normalistas. Si los dispositivos móviles contribuyen a una experiencia de aprendizaje más efectiva y enriquecedora, entonces su uso tiene sentido y significado, es por eso que tenemos que ser buenos mediadores entre la tecnología y el aprendizaje” (FD1). “Las tabletas son una excelente opción para el aula debido a su versatilidad. Pueden funcionar como libros electrónicos, pizarras interactivas y herramientas de creación multimedia. Además, son lo suficientemente portátiles para que los estudiantes las utilicen tanto en el aula como fuera de ella” (FD3). “No subestimemos el potencial educativo de los smartphones. Muchos estudiantes ya los tienen, por lo que integrarlos en el aprendizaje puede ser sencillo. Las aplicaciones educativas, las notas compartidas y las investigaciones en línea son sólo algunas formas en que los smartphones pueden enriquecer el proceso educativo” (FD5). “Los iPads tienen un gran potencial para la educación, yo por ejemplo los uso en clase, especialmente en lo que respecta a la realidad aumentada. Normalmente mis estudiantes exploran modelos 3D interactivos de conceptos

abstractos, o visitan virtualmente lugares históricos. Los iPads pueden llevar la experiencia de aprendizaje a un nivel completamente nuevo” (FD7).

Por último, en lo que respecta al uso de Aplicaciones móviles, los formadores de docentes aportan que:

“Las aplicaciones móviles ofrecen una forma única de personalizar el aprendizaje para cada estudiante. Es importante que la gran variedad de aplicaciones disponibles se alinee con los objetivos de aprendizaje de la clase y al nivel de habilidad de cada estudiante, brindando una experiencia más adaptada y efectiva” (FD1). “Las aplicaciones móviles transforman el aula en un espacio interactivo y práctico. Los estudiantes pueden participar en simulaciones virtuales, resolución de problemas y actividades interactivas que van más allá de la teoría. Esto no sólo fomenta un aprendizaje activo, sino que también ayuda a consolidar conceptos a través de la práctica” (FD4). “Las aplicaciones móviles son una fuente rica de recursos educativos más allá del aula. Mis estudiantes acceden a lecturas adicionales, videos explicativos y ejercicios de práctica en cualquier momento y lugar. Lo anterior, fomenta el aprendizaje autodirigido y permite a los estudiantes explorar conceptos a su propio ritmo” (FD6). “Lo bueno del uso de dispositivos móviles es que podemos usar aplicaciones para realizar cuestionarios, pruebas y actividades de evaluación en tiempo real. Esto de alguna forma brinda información inmediata y precisa sobre el progreso de nuestros estudiantes (FD8).

Es importante contrastar lo que dicen los formadores de docentes respecto a “Aprendizaje móvil (Mobile Learning)”, con lo que dicen algunos autores:

Grund y Gil (2011) dicen que Mobile Learning es un concepto que se podía traducir del inglés como aprendizaje electrónico móvil (algunos lo simbolizan como “m-learning”, otros como ML). Se trata de una metodología de enseñanza y aprendizaje que se vale de dispositivos móviles, como son los teléfonos, agendas electrónicas, tablets PC, reproductores de mp3, iPads, ..., y todo dispositivo de mano que tenga alguna forma de conectividad inalámbrica. Como indican los autores, se trata de un término ubicuo que relaciona la movilidad con el

contexto de aprendizaje. Entre sus ventajas radican la flexibilidad espaciotemporal, su versatilidad, la facilidad de comunicación y sobre todo, su motivación intrínseca en los estudiantes, acostumbrados a este tipo de tecnología para sus relaciones y su comunicación cotidiana.

Vosloo (2012) en su libro publicado en UNESDOC Biblioteca Digital dice que las tecnologías móviles están en constante evolución. Las opciones de la tecnología móvil incluyen hoy una gama diversificada de dispositivos, que el día de mañana ya será otra. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) reconoce sencillamente que los dispositivos móviles son una herramienta educativa, son digitales, fáciles de transportar y pueden posibilitar o facilitar toda clase de tareas, como la comunicación, el almacenamiento de datos, la grabación de vídeo y audio, el posicionamiento global, etcétera, todo esto dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Esto implica que los estudiantes pueden aprender en diferentes situaciones y en cualquier momento, no solo dentro del aula, sino fuera también, ya que llevan consigo estas tecnologías de bolsillo o portátiles. Al utilizar aplicaciones y recursos en estos dispositivos, se busca enriquecer la experiencia educativa y mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje de una manera más divertida y dinámica. Sin embargo, la clave está en cómo el docente planifica su uso dentro del aula.

En lo que refiere a la categoría Competencias digitales, algunos formadores de docentes dicen que se requiere preparación y capacitación para adquirir los conocimientos que permitan desarrollar las habilidades necesarias para el uso correcto de dispositivos móviles y que derivado del uso de estos sea posible generar una serie de actitudes que se traduzcan en emociones, para esta investigación principalmente, positivas.

Respecto a Conocimientos expresan lo siguiente:

“Es esencial contar con un sólido conocimiento en el manejo de dispositivos móviles dentro del aula. Ya que no sólo se trata de saber cómo operar estas herramientas, sino de

comprender cómo integrarlas de manera efectiva en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Debemos estar al tanto de las últimas tendencias en aplicaciones educativas y plataformas interactivas, adaptándolas a los diferentes modelos educativos que van surgiendo” (FD2). “...es crucial que se comprenda las implicaciones de seguridad y privacidad al utilizar dispositivos móviles con los estudiantes, ya que se debe de trabajar en entornos seguros y enriquecedores” (FD3). “Debemos ser capaces de seleccionar aplicaciones y herramientas que se alineen con nuestros objetivos pedagógicos, fomentando así la interacción y el compromiso de nuestros estudiantes. Además, es importante saber cómo establecer normas y límites para un uso adecuado de los dispositivos móviles y cómo abordar posibles distracciones que se puedan generar dentro del aula” (FD5).

En lo que respecta a Habilidades, los formadores de docentes narran lo siguiente:

“...es crucial que comprendamos cómo crear un ambiente de aprendizaje equilibrado, donde la tecnología sea una herramienta complementaria, no una distracción para nuestros alumnos” (FD2). “Es importante fomentar la participación activa y colaborativa de los estudiantes a través de actividades interactivas y estimulantes que involucren el uso adecuado y moderado de dispositivos móviles con reglas bien establecidas con el fin de regular el comportamiento de los alumnos” (FD3). “Debemos estar bien preparados para solucionar problemas técnicos y orientar a los estudiantes en el uso responsable y seguro de la tecnología” (FD4). “... debemos estar inmersos en una variedad de aplicaciones y plataformas educativas para poder adaptarnos a las necesidades cambiantes del aula y de nuestros propios estudiantes” (FD5). “Es importante tener la habilidad de una comunicación clara y de la instrucción efectiva para poder guiar a nuestros estudiantes en el uso de los dispositivos móviles y sus aplicaciones.” (FD6). “... debemos de ser capaces de construir conexiones entre el contenido curricular y las aplicaciones móviles que usemos dentro del aula” (FD7). “La gestión del tiempo es esencial, ya que el uso excesivo de la tecnología puede afectar negativamente la dinámica escolar del aula” (FD8).

Con relación a Actitudes, los formadores de docentes expresan que:

“Es alentador ver cómo algunos compañeros han abrazado de buena manera el uso de dispositivos móviles en el aula de forma creativa. Están aprovechando la tecnología para hacer que el aprendizaje sea más interactivo y participativo” (FD2). “Los estudiantes se sienten más comprometidos y motivados cuando pueden utilizar sus dispositivos para investigar, colaborar y presentar sus ideas de manera innovadora” (FD3). “... debemos aprender a guiar a nuestros alumnos para que utilicen estos dispositivos de manera estratégica, evitando distractores y manteniendo el enfoque en los objetivos de aprendizaje. La clave está pues en orientar a nuestros estudiantes a utilizar sus dispositivos móviles de manera ética y responsable” (FD5).

Es importante contrastar, lo que dicen los formadores de docentes, con lo que dicen algunos autores con respecto a las *“Competencias digitales”*:

Marza y Cruz (2018) dicen que las competencias digitales desde un panorama educativo son asumidas a manera de instrumentos de gran utilidad que permiten la movilización de actitudes, conocimientos y procesos; por medio de los cuales los discentes adquieren habilidades para facilitar la transferencia de conocimientos y generar innovación.

Por otra parte, la Secretaría de Comunicaciones y Transportes (SCT, 2019) dice que de acuerdo con la UNESCO y la Unión Internacional de Telecomunicaciones (UIT), en 2017 las habilidades digitales se definieron como la combinación de conductas, conocimientos técnicos especializados, experiencias prácticas, hábitos de trabajo, rasgos de carácter, disposición y entendimiento crítico que la economía digital exige para la formación y capacitación.

Las competencias digitales en el manejo de dispositivos móviles representan la combinación de conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para interactuar efectivamente con ellos. El conocimiento abarca la comprensión de las funciones y características de los dispositivos, así como la conciencia de cuestiones de seguridad y privacidad. Las habilidades involucran la capacidad de utilizar aplicaciones, enviar mensajes, realizar llamadas, descargar contenido, personalizar la configuración según las preferencias individuales, etc. Las actitudes engloban la disposición para aprender y adaptarse a las

actualizaciones tecnológicas, así como el uso responsable y equilibrado de los dispositivos en la vida diaria.

Discusión y conclusiones

Los formadores de docentes resaltan la importancia de utilizar dispositivos móviles con un propósito educativo definido, integrándolos en el aula de manera contextualizada para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. La adaptabilidad y la flexibilidad que brindan estos dispositivos son vistas como ventajas cruciales para atender las diferentes necesidades, intereses y formas de aprender de los estudiantes.

De la variada gama de dispositivos móviles, cada uno tiene sus propias ventajas y aplicaciones específicas en el entorno educativo, siendo indispensable identificar y aprender sus funciones y utilizarlos conforme a determinados fines educativos.

El uso de aplicaciones a través de dispositivos móviles, en el aula de clases, ha demostrado ser una estrategia educativa valiosa. El uso de estos dispositivos tecnológicos ofrece la posibilidad de personalizar el aprendizaje al permitir que los docentes adapten las actividades y los recursos a las necesidades individuales de los estudiantes. El uso de aplicaciones móviles en el aula presenta una oportunidad emocionante para enriquecer el proceso educativo, promover un aprendizaje más activo y proporcionar a los estudiantes las habilidades digitales necesarias para el futuro.

Con relación a la categoría de análisis Aprendizaje móvil (Mobile Learning) se concluye que, la incorporación de dispositivos móviles en el aula se ha revelado como una estrategia innovadora y transformadora, que le abona al enfoque centrado en el alumno, al mismo tiempo que permite aumentar la efectividad de la enseñanza; cultivando en ambos agentes educativos: alumno y docente, habilidades digitales esenciales en el manejo de diferentes aplicaciones, las cuales promueven la participación, la colaboración y la autonomía. En conjunto, esta integración brinda una emocionante oportunidad para enriquecer la educación y promover un aprendizaje activo.

En la era actual, donde la tecnología desempeña un papel fundamental en diversos aspectos de la vida, es esencial que los formadores de docentes estén bien preparados para aprovechar al máximo las herramientas digitales en el aula. No se trata sólo de adquirir conocimientos técnicos básicos, sino de desarrollar una comprensión profunda de cómo estas herramientas tecnológicas y digitales pueden mejorar la experiencia de aprendizaje de los estudiantes.

Las habilidades en el manejo de dispositivos móviles dentro del aula abarcan la integración curricular, la competencia tecnológica, la pedagogía efectiva, el buen uso del tiempo y la promoción de una ciudadanía digital responsable.

En el contexto educativo actual, las actitudes de los docentes hacia el uso de dispositivos móviles son variadas y reflejan una gama de perspectivas y experiencias. Mientras algunos educadores abrazan entusiastamente el uso de dispositivos móviles y aplicaciones tecnológicas como herramientas valiosas para enriquecer la enseñanza y el aprendizaje, otros pueden expresar preocupación por posibles distracciones y falta de control. Para efectos de esta investigación, las percepciones de los formadores de docentes en cuanto a tales actitudes fueron positivas.

Referente a la categoría denominada “Competencias digitales” se concluye que, un docente capacitado y bien preparado en el manejo de dispositivos móviles en el aula, tiene el potencial de aportar a la transformación de la educación, promoviendo en sus estudiantes la colaboración, la creatividad, la innovación, a través de la adquisición de conocimientos y el desarrollo de habilidades y actitudes que se requieren para vivir en el siglo XXI. Destacando que, esta transformación amerita un enfoque reflexivo y una formación continua que permita a los educadores adaptarse a un entorno educativo en constante evolución.

Referencias

- Alonso, A. B., Artime, I. F., Rodríguez, M. Á., y Baniello, R. G. (2011). Dispositivos móviles. *EPSIG Ing. Telecomunicación Universidad de Oviedo*, 12.
- Álvarez Herrero, J. F., García García, D., García Navarro, E., Giráldez Hayes, A., Miralpeix Bosch, A., Monteagudo Galisteo, J., Murillo Ribes, A., Rives, M., Trujillo Sáez, F., Ufartes Ollé, G. (2015). De los ordenadores a los dispositivos móviles: Propuestas de creación musical y audiovisual. España: EDITORIAL GRAO.
- Blanco, M. (2011). *Investigación narrativa: una forma de generación de conocimientos*. Scielo, 135-156.
- Boude, O. R. (2019). Como integran los docentes los dispositivos móviles en el aula. *Revista Espacios*, 40(29).
- Delgado, R. Z. (2019). El M-Learning, las ventajas de la utilización de dispositivos móviles en el proceso autónomo de aprendizaje. *ReHuSo: Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales*, 4(3), 29-38.
- Grund, F. B., y Gil, D. J. G. (2011). *Mobile learning: Los dispositivos móviles como recurso educativo*. Mad.
- International Business Machines Corporation. (s.f.). *¿Qué es la tecnología móvil?* Obtenido el día 15 de agosto de 2023 de IBM: <https://www.ibm.com/mx-es/topics/mobile-technology>
- Marza, M., y Cruz, E. (2018). Gaming como Instrumento Educativo para una Educación en competencias Digitales desde los Academic Skills Centres. *Revista General de Información y Documentación*, 28(2), 489-506. Doi: <http://dx.doi.org/10.5209/RGID.60805>

- Muñoz, P. C., Neri, Y. G., y Barranco, C. C. (2012). Dispositivos móviles en la educación: Percepción de los usuarios sobre los dispositivos móviles como herramienta de aprendizaje.
- Pérez, O. (2017). M-Learning en el aprendizaje de la mediación a los estudiantes del octavo semestre de la carrera de derecho de la Universidad Nacional de Chimborazo. (Tesis de maestría). Universidad Regional Autónoma de Los Andes, Ambato, Ecuador. Recuperado de <http://dspace.uniandes.edu.ec/bitstream/123456789/6553/1/PIUMCJ007-2017.pdf>
- Ramírez-Montoya, M. S., y García-Peñalvo, F. J. (2017). La integración efectiva del dispositivo móvil en la educación y en el aprendizaje.
- Secretaría de Comunicaciones y Transportes. (2019). *Marco de Habilidades Digitales Marzo de 2019 Proyecto*. SCT: México.
- Valencia-Arias, A., Benjumea Arias, M. L., Morales Zapata, D., Silva Cortés, A., y Betancur Zuluaga, P. (2018). Actitudes de docentes universitarios frente al uso de dispositivos móviles con fines académicos. *Revista mexicana de investigación educativa*, 23(78), 761-790.
- Vázquez-Cano, E. (2015). El reto de la formación docente para el uso de dispositivos digitales móviles en la educación superior. *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*, 54(1), 149-162.
- Vosloo, S. (2012). *Aprendizaje móvil y políticas: Cuestiones clave*. UNESCO.

El software educativo JClic como herramienta tecnológica viable para favorecer el conteo de un grupo de niños preescolares

Rafael Alejandro Zavala Carrillo

Rafaelzavala@Benmac.Edu.Mx

Benemérita Escuela Normal "Manuel Ávila Camacho"

Maricela Soto Quiñones

Soquima@Gmail.Com

Benemérita Escuela Normal "Manuel Ávila Camacho"

Orlando Daniel Jiménez Longoria

Orlandojimenez@Benmac.Edu.Mx

Benemérita Escuela Normal "Manuel Ávila Camacho"

Línea temática 3. Formación docente, culturas digitales y tecnologías educativas

Resumen

Este trabajo de investigación tuvo lugar en el tercer año, grupo B, de un Jardín de Niños de organización completa de Fresnillo, Zacatecas, durante el ciclo escolar 2022-2023. El estudio tuvo como objetivo desarrollar recursos *JClic* para así medir el grado de incidencia de este software en la habilidad de conteo del grupo de preescolares mencionado. Los resultados dan evidencia de que los recursos multimedia de *JClic* contribuyen al fortalecimiento de la habilidad de conteo en infantes.

Palabras clave: *JClic*, habilidad de conteo, preescolar y niños.

Planteamiento del problema

En las primeras semanas del ciclo escolar 2022-2023, el docente asignado al tercer año, grupo B, diseñó y realizó situaciones didácticas en las que se abordaron aspectos de los distintos campos de formación académica (Lenguaje y Comunicación, Pensamiento matemático,

Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social) y de las áreas de desarrollo personal y social (Artes, Educación Socioemocional y Educación Física) propuestos en el programa de estudio *Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Educación Preescolar*, con la finalidad de contar con información sobre el dominio y logro alcanzado por los infantes en el ciclo escolar 2021-2022.

Para tal propósito, se construyeron tanto listas de cotejo como rúbricas con base a los aprendizajes esperados seleccionados¹ de los componentes antes mencionados, y se llenaron a partir de lo que se observaba e identificaba en el alumnado durante la aplicación de las situaciones de aprendizaje en las mañanas de trabajo.

A partir de la sistematización y análisis de los datos obtenidos a través de los instrumentos, se evidenció que el alumnado del tercer año, grupo B, tuvo un logro diferenciado en los diferentes campos y áreas curriculares que conforman el nivel educativo de preescolar, siendo más evidente en el campo de formación de pensamiento matemático, tal y como se muestra en la tabla (1). Lo que constituyó la problemática de la presente investigación.

Tabla 1. Desempeño académico del alumnado (fase diagnóstica)²

Sujetos	Lenguaje y Comunicación	Pensamiento matemático	Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social	Educación Emocional	Artes	Educación Física
1	II	I	III	II	III	III
2	I	I	II	II	II	III
3	II	I	II	III	III	III
4	II	II	III	II	II	III
5	I	I	I	I	I	I
6	II	I	II	II	III	II

¹ El colectivo docente determinó algunos aprendizajes fundamentales con base en lo sugerido en la ficha de trabajo de la fase intensiva del Consejo Técnico Escolar (CTE), a fin de recabar y contar con datos sobre la situación real del alumnado para la debida organización y planificación del trabajo docente.

² Para referirse al logro académico alcanzado por el estudiantado, se empleó la siguiente categorización: III (esperado), II (en proceso) y I (requiere apoyo).

7	I	I	I	I	II	II
8	I	I	II	I	II	II
9	I	I	II	I	II	II
10	II	III	II	II	III	III
11	III	II	II	II	II	II
12	II	II	II	II	III	III
13	I	I	I	I	I	II
14	III	II	III	III	III	III
15	I	I	II	I	II	II
16	II	I	II	III	II	III
17	II	II	III	II	III	III
18	II	I	II	III	III	II
19	II	II	I	II	II	III
20	II	I	I	II	III	II
21	I	I	I	I	I	I
22	II	I	II	I	I	I
23	I	I	II	II	I	II
24	III	II	II	I	II	I

Nota. En esta tabla de elaboración propia se presenta el nivel de desempeño conseguido por el alumnado de tercer año, grupo B, en los campos de formación académica y áreas de desarrollo personal y social.

El registro de la tabla (1) mostró que un 66.67%, 29.17% y el 4.16% del alumnado requería apoyo, estuvo en proceso y poseía las bases necesarias para continuar con la adquisición de nuevos aprendizajes en el campo de pensamiento matemático, respectivamente. Estos resultados incitaron a profundizar más al respecto a fin de reconocer aspectos concretos de las fortalezas, así como las áreas de oportunidad que poseían los infantes en este campo.

Para lograr obtener esta información, se tomó la decisión de continuar con la implementación de situaciones de aprendizaje basadas en aprendizajes específicos de dos de los organizadores curriculares³ del campo de formación de pensamiento matemático. Al

³ Se rescataron aprendizajes esperados de los organizadores curriculares de Número, Álgebra y Variación, y de Forma, Espacio y Medida.

organizar, sistematizar y analizar los resultados, se detectó que una de las habilidades matemáticas que demandaban mayor atención, era la del conteo.

Situación que dejó entrever la necesidad de fortalecer tal habilidad en las niñas y los niños del tercer año, grupo B. Esto con la intención de que adquirieran, desarrollaran y fortalecieran nuevos conocimientos matemáticos durante el tiempo restante del ciclo escolar, y para que lo conseguido sirviera de basamento para sus futuras trayectorias escolares, tanto a corto como largo plazo.

A saber, se consideró que esta problemática pudo haberse suscitado a raíz de la propuesta e implementación de actividades desfasadas al enfoque del campo de pensamiento matemático, por el desinterés de los propios alumnos, por la falta de materiales o recursos que apoyaran al abordaje de los contenidos, así como por diferentes oportunidades, posibilidades y experiencias que tuvieron en casa.

A raíz de ello, se estableció como objetivo general Desarrollar recursos multimedia *JClic* que permitan medir el grado de incidencia de este *software* en la habilidad de conteo de niñas y niños en edad preescolar, para así conocer la viabilidad de integrar este tipo de herramientas en el abordaje y desarrollo de aprendizajes relacionados a tal habilidad, en el campo formativo de pensamiento matemático en el nivel de educación preescolar.

El supuesto de este estudio fue el siguiente. La habilidad de conteo de las y los alumnos del tercer grado, grupo B, del Jardín de Niños “Beatriz González Ortega” puede ser fortalecida con su participación e involucramiento en recursos multimedia elaborados en el *software* de *JClic*.

Marco teórico

Autores del campo de la investigación educativa, se han interesado por estudiar la **habilidad de conteo**, considerada por diversos investigadores como una capacidad de alto impacto para el aprendizaje de las matemáticas (Miranda et al., 2018, p. 26) y, paralelamente, determinante para el logro escolar del educando en esta área (Villaroel, 2009, citado por Pajuelo, Ponce y

Reynoso, 2021). Es definida como la capacidad de “asignar a cada objeto una palabra-número siguiendo la serie numérica” (González & Weinstein, 1998, pp. 46-57). En otras palabras, es “la asignación sucesiva de símbolos y/o etiquetas verbales a las entidades de un conjunto (Miranda et al., 2018, p. 26).

Para Gelman (1975, citado por Pineda, 2019) tal destreza posee dos características: es natural y universal. Es decir, todos los seres humanos, sin excepción, la desarrollan en algún momento de su vida derivado de las herramientas cognitivas que poseen como herencia natural. Al respecto, Villarroel (2009, citado por Pajuelo et al., 2021) ha afirmado que tal conocimiento constituye la primera adquisición matemática en el sujeto.

En esta tesitura, la habilidad de conteo tiene su origen en la etapa sensorio motriz, que corresponde al primer estadio de desarrollo de la teoría cognitiva propuesta por Jean Piaget (Pineda, 2019). Se fortalece tanto de manera paulatina como jerárquica en las diferentes etapas de desarrollo cognitivo de la persona, como consecuencia de la adquisición, mejoramiento y nivel de dominio de los **principios propuestos por Gelman & Gallistel** (Pineda, 2019).

El principio de *correspondencia uno a uno* refiere a la capacidad de asignar relaciones biunívocas entre los elementos de la colección y los números de la serie numérica empleados para tal acción (Ortiz, 2009). El de *orden estable* enfatiza el saber decir o nombrar los números en el orden de la serie numérica (SEP, 2004).

El principio de *cardinalidad* implica entender que la última etiqueta nombrada o asignada al contar una colección, constituye la cantidad total de elementos de la misma (Ortiz, 2009). El de *abstracción* consiste en reconocer que todos los objetos pertenecientes a un conjunto pueden ser contados, independientemente de las características o rasgos físicos que posean (Ortiz, 2009). Finalmente, el de *irrelevancia del orden* demanda comprender que el orden en el que se asignen las etiquetas a los objetos de una colección resulta intrascendente para su debida cuantificación, siempre y cuando se designe un número por cada objeto contado (SEP, 2004).

Ahora bien, es incuestionable la existencia de la inmensidad de medios tecnológicos que pueden ser utilizados para apoyar eficientemente a los procesos de formación de los sujetos que se atienden en las aulas, por lo que encontrar el recurso que mejor se adapte a las características del alumnado requiere claridad respecto al propósito educativo que se quiere favorecer o abonar, o bien, la necesidad educativa a combatir o reducir, entre otros aspectos.

Una de las diferentes alternativas a las que pueden tener acceso los educadores, son los **programas de autor**. Definidos como “herramientas que permiten a los docentes el diseño de actividades educativas en soporte digital de un modo relativamente sencillo, y con unos resultados de calidad interesantes” (Tárraga, 2012, p. 123).

Este tipo de software permite al usuario diseñar actividades educativas específicas a partir de una estructura base, sin la necesidad de elaborarlas desde cero. A saber, el trabajo de diseño o producción se realiza de acuerdo con la configuración propuesta inicialmente por el o los creadores de la aplicación. Esto favorece a que el profesorado personalice los ejercicios de acuerdo a sus intereses; y, también, con base a los contenidos escolares, a las características del alumnado que atiende, así como a las condiciones escolares (Tárraga, 2012).

Bajo el rótulo de programas de autor se halla el recurso multimedia de **JClic** definida como “conjunto de recursos informáticos diseñados con la intención de ser utilizados en contextos de enseñanza-aprendizaje” (Soto, 2014, citado por Núñez, 2020, p. 42). En otras palabras, es una herramienta que permite al usuario (profesor) diseñar -de manera libre y gratuita- una variedad de recursos a partir del empleo de elementos multimedia (texto, audio, animación e imagen), con fundamento en el conocimiento que cuenta de las características específicas de los alumnos que atienden, de los contenidos propuestos en los planes y programas de estudio, así como de las demandas institucionales.

El entorno de *JClic* ofrece la posibilidad de diseñar siete tipos básicos de materiales interactivos: los de *asociaciones* demandan observar e identificar vínculos existentes entre dos conjuntos de datos; los *juegos de memoria* exigen encontrar la(s) pareja(s) de elementos con

alguna relación entre sí mismos; las de *exploración, identificación e información* muestran datos específicos sobre un tópico, por lo tanto, se caracterizan por partir de un conjunto de datos; *los rompecabezas o puzzles* plantean la organización o acomodo de información (gráfica, sonora y/o textual) que se encuentra -en un inicio- de manera desordenada; los de *respuesta escrita* requieren de la escritura de una palabra o frases para ser resultas; las *actividades de texto* exhortan completar, comprender, ordenar o modificar conceptos, frases y/o párrafos de un texto; así como *sopas de letras y crucigramas* (Asociación Ibn Firnás, 2009).

Algunas de las herramientas base mencionadas poseen algunas variantes. Esto hace que, el usuario, tenga la oportunidad de crear -de manera personalizada- 16 opciones de ejercicios, para abordar diferentes tipos de contenidos escolares propuestos en las diferentes asignaturas o campos del conocimiento (Chuqui, 2018), por lo que con ello se enriquece el proceso de enseñanza y aprendizaje, e incrementan las probabilidades de que el alumnado alcance los propósitos establecidos en el tema, bloque o unidad de estudio.

Por otro lado, **Moodle** es “parte de un LMS (Learning Management Systems, por sus siglas en inglés: Sistema de Gestión del Aprendizaje). Ésta ofrece una diversidad de reportes [...] basados en desglose de competencias, intuiciones (predicciones), bitácoras, reportes de actividades, participaciones y finalización de actividades” (González & Flores, 2021, p. 12).

Moodle cuenta con las siguientes particularidades. Es gratuito, posee una interfaz sencilla que facilita su correcta navegación, es revisado y mejorado continuamente para responder a los requerimientos tanto actuales como de los propios usuarios, es personalizable a las características de éstos, es adaptable a cualquier tipo de organización y cantidad de usuarios, vela por la seguridad y privacidad de los participantes, puede ser empleada en cualquier momento, espacio, así como dispositivo, integra herramientas para el aprendizaje en línea o mixto, cuenta una variedad de complementos, entre otras características (Moodle, 2022).

Metodología

La presente investigación se sustentó en un enfoque y diseño cualitativo y descriptivo, respectivamente. La población estuvo conformada por 127 niños preescolares inscritos en el jardín de niños seleccionado de la ciudad de Fresnillo, Zacatecas. La técnica de muestreo empleada en este trabajo de investigación fue de tipo no probabilístico. Y, por último, la muestra fue por conveniencia. Dicho lo anterior, la muestra de este estudio se conformó por 23 alumnos: 10 niños y 13 niñas.

Los criterios de inclusión y exclusión, es decir, las características de los individuos participantes en este estudio fueron: estar inscritos en el jardín de niños; tener una edad comprendida entre los 5 y 6 años; cursar el tercer grado de preescolar; y, finalmente, pertenecer al grupo B.

Del total de niñas y niños del grupo, se registró un 85% y 15% de participación activa e inconsistente, respectivamente. Las técnicas de recolección de información seleccionadas fueron la revisión documental, así como la encuesta. En la primera técnica, se empleó un registro de niveles de desempeño para así tener sistematizada la información en torno al resultado individual conseguido por los preescolares en la actividad evaluativa de cada una de las sesiones del curso; asimismo, en el pre-test y post-test.

Para abonar a la segunda técnica, se administró el instrumento titulado *Exploración de habilidades básicas en lectura, escritura y conteo. Herramienta para la escuela*, que fue elaborado y presentado por la Subsecretaría de Educación Básica por medio de la Dirección General de Desarrollo de la Gestión Educativa, instancia perteneciente a la SEP (2018).

Esta herramienta tiene como propósito “conocer los avances de los alumnos de tercer grado de educación preescolar en componentes específicos del proceso de alfabetización inicial y de las nociones numéricas, para identificar oportunamente a los niños que requieren apoyo y así sustentar una intervención docente” (SEP, 2018, p. 7).

De acuerdo con la naturaleza del curso y, sobre todo, a los objetivos de este estudio, sólo se aplicó el componente de conteo de la herramienta antes mencionada. Lo que favoreció en contar con una perspectiva o referente respecto a las técnicas y principios de conteo que empleaban los alumnos de tercer grado, grupo B, para dar solución a situaciones específicas.

La aplicación de los instrumentos estuvo supeditada por el desarrollo del curso, de los datos que se querían extraer y, en algunos casos, de la naturaleza del mismo. A continuación, se expone la forma de aplicación y organización que se efectuó para así recabar y organizar la información requerida.

La herramienta *Exploración de habilidades básicas* se efectuó en dos momentos: previo a la implementación del curso y al finalizar el mismo. En cada uno de estos períodos se siguieron puntualmente las orientaciones y sugerencias de aplicación propuestas en el manual de la herramienta.

Se asignó una puntuación específica a las respuestas o acciones demostradas por los alumnos. De acuerdo con el instrumento, los códigos de respuesta empleados fueron: 1 (respuesta correcta), 1C (respuesta correcta con apoyo del docente) y 0 (respuesta equivocada o sin respuesta).

Al conseguir el puntaje total de todos los alumnos, se procedió a la asignación y/o determinación del nivel de logro alcanzado. Para tal tarea, se consultó el apartado de resultados del manual de la herramienta aplicada. En la cual se especifican los siguientes niveles de desempeño: esperado (8 a 10), en desarrollo (5 a 7) y requiere apoyo (0 a 4).

Las actividades de *JClic* se subieron en un espacio del servidor *Moodle* de la Unidad Académica de Psicología de la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ) (ver figura 18), y fue proporcionado por el actual encargado de la Licenciatura en Psicología.

Dada la naturaleza de la presente investigación, los recursos y las actividades que se emplearon para el curso fueron las siguientes: *JClic*, archivo, página y foro. Cada una de estas opciones fueron elementales para el logro de los propósitos estipulados en las diferentes

sesiones de aprendizaje. A pesar de ello, la que tuvo mayor presencia fue la de *JClic*, puesto que constituyó uno de los ejes clave del presente proyecto de investigación.

El espacio de Moodle se organizó en siete secciones. La primera de ellas correspondió a la identificación del docente a cargo del grupo y, a su vez, a la forma de trabajo dentro del mismo espacio. Las secciones restantes aludieron al reconocimiento de la serie (1 al 30) y, sobre todo, al abordaje de principios de conteo a través de actividades *JClic*. A saber, se plantearon de cinco a siete proyectos recursos multimedia en cada uno de los espacios. En la siguiente figura (1) se da un ejemplo de lo efectuado.

Figura 1. Ejemplo de las actividades multimedia implementadas



Nota. Esta figura da muestra del trabajo efectuado por las y los niños preescolares en la actividad “Manos a la obra”, de la sesión 4. La cual correspondió al favorecimiento del principio de conteo de cardinalidad.

Los recursos *JClic* planteados se desarrollaron bajo las modalidades presencial y a distancia. La primera se implementó en el centro de cómputo del jardín de niños, mientras que la segunda se desarrolló desde la residencia de los usuarios, o bien, en los espacios elegidos por los tutores de éstos.

Resultados

Los resultados obtenidos a través de la aplicación de la herramienta *Exploración de habilidades básicas en lectura, escritura y conteo* se han organizado en dos tablas de datos.

Tabla 2. Resultados obtenidos por el alumnado en la herramienta (primer momento)

TABLA DE REGISTRO												
CONTEO												
CCT:	Grupo:	Fecha: 13 y 14 de octubre										Ciclo escolar:
	3-B											2022-2023
	Nombre del alumno	Resultados por acción										Total
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
1	AAAY2	1C	1C	0	0	0	0	0	0	0	0	2
2	AAGC1	1	1	1C	1C	1	0	0	0	0	0	5
3	ARRAE2	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	8
4	ANBAJ2	1	1	1C	1	1	1	1C	0	0	0	7
5	AGJAD1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	2
6	ACLB2	1C	1	1	1	1	1	1	1C	1C	1	10
7	AVGD2	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	3
8	APMG2	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1	7
9	AMPI1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	9
10	ARGKS1	1	1	0	1C	1	0	0	0	0	0	4
11	AZRL2	1	1	1	1	1	1C	1	1	0	1	9
12	AHMLA2	1C	1C	1C	0	0	0	0	0	0	0	3
13	ADRLE2	1	1C	1C	1C	1	0	0	0	0	0	5
14	AERMAM1	1	1	1	1C	1C	1	1	0	0	0	7
15	AHNMV1	1C	1C	1C	1	1	0	1	0	0	0	6
16	AGGNA1	1	1	1C	0	0	0	0	0	0	0	3
17	APAR1	1	1	1	1	1	1C	1	0	0	1	8
18	AMBRA1	1	1	1	1	1	1C	0	1	0	0	7
19	AETS2	1	1C	1C	1	1	1C	0	0	0	0	6
20	ASASA1	1C	1C	0	0	0	0	0	0	0	0	2
21	AVMXY1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
22	ALRYP1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	9
23	AJFM2	1	1	1	1C	1	1	1	1C	1C	1	10

Nota. En la tabla se muestran los resultados por acción que consiguió el alumnado en el primer momento de aplicación de la herramienta administrada.

Tabla 3. Resultados obtenidos por el alumnado en la herramienta (segundo momento)

TABLA DE REGISTRO												
CONTEO												
CCT:	Grupo:	Fecha: 12 y 13 de										Ciclo escolar:
	3-B	enero										2022-2023
	Nombre del alumno	Resultados por acción										Total
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
1	AAAY2	1C	1C	0	0	0	0	0	0	0	0	2
2	AAGC1	1	1	1	1	1	1C	1	0	0	0	7
3	ARRAE2	1	1	1	1	1	1	1	1	1C	1	10
4	ANBAJ2	1	1	1	1	1	1	1	1C	0	1	9
5	AGJAD1	1	1	1C	1C	1	0	1C	0	0	0	6
6	ACLB2	1	1	1	1	1	1	1	1	1C	1	10
7	AVGD2	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
8	APMG2	1	1	1	1C	1	1	1	0	0	0	7
9	AMPI1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
10	ARGKS1	1	1	1C	1	1	1C	1	0	0	0	6
11	AZRL2	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	9
12	AHMLA2	1	1	1	1C	1	0	1	0	0	0	6
13	ADRLE2	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	7
14	AERMAM1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	8
15	AHNMV1	1	1	1C	1	1	0	1	0	0	0	6
16	AGGNA1	1	1	1	1C	1C	0	0	0	0	0	5
17	APAR1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	9
18	AMBRA1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	9
19	AETS2	1	1	1	1	1	1C	1	0	0	0	7
20	ASASA1	1C	1	0	0	0	0	0	0	0	0	2
21	AVMXY1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
22	ALRYP1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
23	AJFM2	1	1	1	1	1	1	1	1	1C	1	10

Nota. En la tabla se muestran los resultados por acción que consiguió el alumnado en el segundo momento de aplicación de la herramienta administrada.

Al contar con el puntaje total, se procedió a comparar ésta con los rangos establecidos en la herramienta administrada para así establecer el nivel de desempeño. Al hacerlo, se halló lo siguiente. En el primer momento de aplicación, el 30.43% del alumnado mostró un desempeño esperado, un 38.78% denotó un grado medio de apropiación, es decir, su resultado correspondía a un nivel en desarrollo y el porcentaje restante, 34.78%, evidenció necesidad de apoyo para apropiarse de la habilidad evaluada.

En el segundo momento de aplicación, en cambio, el 43.48% de los alumnos mostraron un nivel de desempeño esperado, un 39.13% manifestó un desempeño medio, es decir, una habilidad de conteo en proceso de consolidarse y el 17.30% restante demostró un grado bajo de apropiación.

Los datos mostrados en las tablas (2 y 3), permiten reconocer la incidencia que tuvieron los recursos *JClic* desarrollados e implementados en el fortalecimiento de la habilidad de conteo de los usuarios que se involucraron y participaron activamente en el mismo.

De acuerdo con los datos, los sujetos que no se involucraron o participaron en el curso tuvieron un resultado similar en los dos momentos de aplicación, con excepción de uno de ellos. A saber, este sujeto (AVGD2) obtuvo un puntaje menor en la segunda aplicación. Respecto al resto de los niños, se identificó que mejoraron en su nivel de desempeño en la prueba, ya sea al dar una respuesta de manera autónoma y/o realizarla con acompañamiento del docente.

Para dar cuenta de lo mencionado, se citan los siguientes casos. La alumna con clave *AAGC1* obtuvo el siguiente resultado. En el primer momento tuvo tres, dos y cinco respuestas correctas, acertadas con ayuda y erróneas, respectivamente. En el segundo momento, consiguió seis ejecuciones deseadas, una solución con orientación del profesor y tres errores.

El alumno con clave *AHMLA2* tuvo el siguiente registro. En el primer momento, tuvo tres respuestas acertadas con apoyo del docente, mientras que el resto de las acciones realizadas fueron incorrectas. En el segundo momento, consiguió seis respuestas correctas de manera

autónoma, una acertada con base a la orientación del profesor frente a grupo y el resto erróneas.

Del alumno con clave de identificación *AJFM2* se tiene el siguiente registro. En la primera aplicación, tuvo las diez acciones correctas; no obstante, tres de ellas fueron con orientación del educador y el resto las realizó sin ayuda. En el segundo momento, el niño nuevamente obtuvo las diez respuestas correctas, pero ahora nueve las efectuó sin ayuda y una con el debido acompañamiento del profesor.

Discusión y conclusiones

Hoy día, la educación preescolar constituye una excelente oportunidad de aprendizaje, ya que en este nivel se edifican las bases académicas, personales, emocionales y sociales de la persona. Las cuales son determinantes para garantizar un buen desenvolvimiento personal y profesional, tanto a corto como a largo plazo (SEP, 2017).

Alcanzar este propósito, demanda, entre otras cosas, una gran tarea y responsabilidad por parte de los docentes. A saber, han de proponer y llevar a cabo situaciones de aprendizaje significativas e innovadoras que permitan a los infantes fortalecer los saberes adquiridos en el contexto social, familiar y académico en el que se desenvuelven, y, sin duda alguna, la apropiación de nuevos conocimientos.

El profesorado, por tanto, ha de estar a la vanguardia en torno a la didáctica y estrategias de enseñanza para el correcto abordaje de los aprendizajes esperados establecidos en el programa de estudio de preescolar. Aunado a ello, ha de conocer, usar y manejar herramientas digitales para su debida integración en la práctica pedagógica. Al hacerlo, creará un ambiente de aprendizaje óptimo que despertará el interés del alumnado por aprender (SEP, 2017).

La presente investigación se sustenta en ello. En ese sentido, y a partir de la debida aplicación y revisión de las acciones propuestas en la presente investigación se acepta el supuesto planteado. Esto a partir de que se reconoció que el 26.09% de los alumnos que no se involucraron y/o participaron en el curso mantuvieron un resultado similar en los dos momentos

de aplicación del instrumento administrado, mientras que el porcentaje de alumnos que participó, 73.91%, logró obtener resultados favorables en el segundo momento de administración.

De acuerdo con lo revisado en la literatura y, principalmente, a lo observado a partir de la aplicación de recursos *JClic* se reconoce a este *software* como un programa viable y factible de ser aplicado por el profesorado de educación preescolar para el debido abordaje de los aprendizajes esperados que componen o estructuran el campo de formación académica de pensamiento matemático.

En esta tesitura, se inserta el estudio efectuado por Castillo & Lino (2019). Para estos autores el programa de *JClic* puede ser implementado por los docentes de educación infantil. Sin embargo, éstos han de tener en cuenta ciertas consideraciones, tales como el considerar las características específicas del alumnado, establecer un objetivo pedagógico, diseñar e implementar actividades que favorezcan la interacción y, por último, emplear diferentes recursos (imágenes, sonidos, colores y textos) en la construcción de los materiales multimedia. Aspectos que se retomaron y, por tanto, se validan a partir del presente estudio.

Es por ello que, si el docente de educación preescolar desea generar aprendizajes significativos y duraderos en el alumnado que atiende, se ha de dar a la tarea de diseñar e implementar actividades y/o experiencias educativas novedosas y, por tanto, no considerar solamente los ejercicios rutinarios de lápiz y papel. En este panorama, los recursos de *JClic* constituyen una excelente opción para el logro de tales propósitos.

Con la presente investigación se evidencia la viabilidad y utilidad de implementar recursos multimedia de JCLC en el nivel educativo de preescolar; y, específicamente, en el abordaje de los aprendizajes esperados del campo de formación académica de pensamiento matemático.

Ahora bien, con el propósito de enriquecer los resultados obtenidos en la presente investigación, en posteriores estudios pueden diseñarse y aplicarse actividades multimedia de

JClic que favorezcan o abonen no sólo a otros aprendizajes esperados del campo de pensamiento matemático, sino también los establecidos en los otros campos de formación académica y áreas de desarrollo personal y social del programa de educación preescolar.

Referencias

- Asociación Ibn Firnás (2009). *Creación de actividades educativas multimedia con JClíc. ZonaClíc*. <https://repositorio.upn.edu.pe/handle/11537/25271>
- Chuqui, R. E. (2018). *El programa JClíc en el desarrollo del lenguaje comprensivo de los niños de 3 a 5 años* [Tesis de licenciatura, Universidad Técnica de Ambato]. <https://repositorio.uta.edu.ec/handle/123456789/27644>
- González, A. & Weinstein, E. (1998). *¿Cómo enseñar matemática en el jardín? Número – Medida – Espacio. Ediciones Colihue*. <https://conociendolasmaticas.files.wordpress.com/2012/11/el-numero-y-la-serie-numerica.pdf>.
- González, N. & Flores, G. M. (2021). Incorporación de la tecnología a la actividad docente. En Muñoz, M. O. & Flores, G. M. (Coords.) *Moodle 3.X. Sistema de gestión de aprendizaje. Guía ilustrada para docentes y administradores* (pp. 6-16). Editorial Didáctica. https://drive.google.com/file/d/1o1RZ1AYRIJZzND06YLfbE_iBCY9nG9N7/view
- Miranda, F., Espinosa, J., López, F. & Romero, P. (2018). ¿Cómo Cuentan cuando Cuentan? Cardinalidad en Niños de Preescolar. *Acta de investigación psicológica*, 8(3), 25-35. <https://doi.org/10.22201/fpsi.20074719e.2018.3.03>
- Moodle (13 de mayo de 2019). *Instalar plugins*. Moodle. Recuperado el 13 de septiembre de 2022 de https://docs.moodle.org/all/es/Instalar_plugins#Eligiendo_los_mejores_plugins_para_su_sitio
- Núñez, S. P. (2020). *Jclíc estrategia pedagógica para fortalecer la escritura convencional, en el desarrollo de las habilidades comunicativas de los estudiantes de preescolar de la Institución Educativa Gallardo del municipio de Suaza-Huila* [Tesis de maestría,

Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología].
<https://repositorio.umecit.edu.pa/handle/001/2936>

Ortiz, M. E. (2009). Competencia Matemática en Niños en Edad Preescolar. *Psicogente*, 12(22). Recuperado de <http://revistas.unisimon.edu.co/index.php/psicogente/article/view/1173>

Pajuelo, J. R., Ponce, S. & Reynoso, K. R. (2021). *Percepción visual y competencia matemática en niños preescolares de dos instituciones públicas en Villa El Salvador-2016* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/21381>.

Pineda (2019). *El conteo como estrategia pedagógica para el desarrollo del pensamiento matemático de los estudiantes del grado jardín del nivel preescolar del colegio Colombo Británico del municipio de Envigado* [Tesis de licenciatura, Universidad Santo Tomás]. <https://repository.usta.edu.co/handle/11634/18576>

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2004). *Programa de Educación Preescolar 2004*. Secretaría de Educación Pública. https://efmexico.files.wordpress.com/2008/06/prog_educ_preescolar_2004.pdf

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2018). *Manual. Exploración de Habilidades Básicas en Lectura, Escritura y Conteo. Herramienta para la Escuela*. Secretaría de Educación Pública. <https://newz33preescolar.files.wordpress.com/2018/12/herramienta-para-la-escuela.pdf>

Tárraga, R. (2012). JClic y Edilim: programas de autor para el diseño de actividades educativas en soporte digital para educación infantil y primaria. @tic. *Revista d'innovació educativa*, (9), 123-126. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349532305015>

Habilidades STEAM como introducción a la *Robótica Educativa* para el desarrollo de habilidades matemáticas

Fabián Manuel Gómez Rosas

gomzfabian@gmail.com

Escuela Normal Superior del Estado de Puebla

Sol Felipe Hernandez Guerrero

sol.hernandez.gue@pu.nuevaescuela.mx

Escuela Normal Superior del Estado de Puebla

Oswaldo González Farfan.

Farfandota@gmail.com

Escuela Normal Superior del Estado de Puebla

Línea temática 3. formación docente, culturas digitales y tecnologías educativas

Resumen

El objetivo de este proyecto fue enseñar matemáticas de manera interdisciplinaria a través de la construcción de un Solar Bot que funciona con energía solar, para construir los conceptos básicos de ecuaciones lineales de la forma $f(x)=mx+b$ y la modelación de prototipos funcionales. Se utilizó una metodología de investigación-acción y el enfoque del Aprendizaje Basado en Indagación (ABI), que permitió a los estudiantes involucrarse activamente en su propio aprendizaje y descubrir el conocimiento por sí mismos.

Esta investigación se enfoca en el proyecto interdisciplinar en la materia de *Robótica Educativa*. En él se describen las diferentes secuencias didácticas que se llevaron a cabo, materiales y recursos tecnológicos utilizados como fue el caso de Geo Gebra, y las consignas

planteadas a los estudiantes para buscar obtener el resultado a través de diferentes heurísticas. Además, se reflexiona sobre los elementos que funcionaron y los que podrían mejorarse en futuras generaciones interesadas en esta forma de enseñar. CITeMA y STEAM buscan capacitar a los estudiantes para ser innovadores, emprendedores y capaces de adaptarse a un mundo en constante cambio. Además, se muestra cómo la construcción de un Solar Bot puede ser una herramienta valiosa para enseñar matemáticas.

Palabras claves: matemáticas, STEAM, Geo Gebra, robótica educativa.

Planteamiento del problema

La forma de enseñar matemáticas en el mundo ha cambiado, debido a la pandemia ocasionada por el COVID-19 y la globalización, donde, las nuevas tecnologías han creado la necesidad de buscar nuevas estrategias de aprendizaje para la educación básica y el docente debe de ser el partidario de estas nuevas formas de enseñar.

Aprender matemáticas mediante la metodología STEAM es una necesidad en los estudiantes y el docente, debido a que tienen que trabajar en conjunto para el diseño e implementación de proyectos, y estos deben influir en la rama de las ciencias.

A nivel internacional, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), reconoce el desarrollo sostenible como uno de los principales desafíos del futuro. Para afrontarlo, necesitamos una educación que desarrolle habilidades de pensamiento de orden superior como el pensamiento crítico y la capacidad de resolver problemas en situaciones no familiares.

El pensamiento crítico es una habilidad importante que caracteriza el uso de una educación interdisciplinar, está enfocado en el trabajo de la Ciencia, Tecnología, Ingeniería, Matemáticas y Arte (por sus siglas en inglés STEAM y siglas en español CITeMA)

En la escuela secundaria donde se llevó a cabo la investigación del proyecto se observó que los alumnos ingresaron a la institución con muchas deficiencias en la materia de

matemáticas, mostrando un rezago en conocimientos básicos como en la resolución de problemas que se pueden situar en la vida cotidiana. Según los datos del Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática (INEGI), las clases en línea y el nulo interés en querer aprender por parte de los estudiantes, hicieron que más de 5 millones de alumnos dejaran la escuela por la pandemia (INEGI, 2021).

Por otro lado, la forma de aprender de los estudiantes se ha visto situada en un constante aprendizaje con clases tradicionales, dejando a un lado la tecnología y el uso de aplicaciones y simuladores que ayudan a fortalecer los aprendizajes en el alumno. Con todos estos problemas, los alumnos cada vez faltan más a clase, ponen menos atención al docente y olvidan las tareas.

La necesidad de encontrar nuevas formas de enseñar la matemática de manera didáctica y de una forma en la que el alumno pueda demostrar el aprendizaje construido, es lo que le da vida a este proyecto generando la pregunta.

¿Cómo desarrollar las habilidades STEAM en la construcción de un robot, durante el proceso de enseñanza de la matemática?

En las prácticas profesionales del DFI, mediante la construcción de un robot se pretende introducir al alumno a la robótica educativa, una de las materias que desarrolla las habilidades STEAM, con la idea de que al finalizar la construcción se empleen nuevas estrategias para la resolución de problemas.

Para vincular los conceptos matemáticos, el uso de Geo Gebra replicará algunos movimientos y figuras geométricas que se observan en el robot. Las propuestas se basarán en los siguientes aprendizajes esperados:

- Solución de problemas en ecuaciones de primer grado mediante la construcción de engranajes en el Software Geo Gebra.
- Comprende las propiedades de las circunferencias.
- Calcular valores faltantes en problemas de proporcionalidad directa.

- Resuelve problemas mediante la formulación y solución algebraica de ecuaciones lineales.

En todo este proceso se espera generar conciencia en materias como la física, donde el robot, al realizar movimiento gracias a la luz solar, concientiza al estudiante a trabajar con energía limpia y buscar nuevas formas de cuidar el medio ambiente.

El fin de desarrollar un proyecto STEAM en el salón de clases es poder formar ciudadanos informados y que puedan reflexionar y pensar de manera científica, creativa, objetiva y dar un propósito en la vida cotidiana, esto no quiere decir que en un futuro el estudiante se dedique a un ámbito científico o en el área de las ciencias exacta, sino que pueda afrontar en un futuro con creatividad, trabajo en equipo y comunicación.

Cuando se trabaja en grupo y se participa, explora, experimenta y expresan ideas a la hora de resolver problemas vinculados al mundo real maximiza el aprendizaje (Kim y Song, 2015).

Todo esto busca que el estudiante tenga herramientas suficientes para adentrarse a las tecnologías actuales, que genere por su cuenta el hábito del estudio y, además, pueda vincular sus conocimientos adquiridos dentro de la escuela en su vida diaria, teniendo así, un aprendizaje significativo.

Para la elaboración de este proyecto, se presentó la idea al maestro de grupo, el cual dio luz verde para realizar la gestión con el director de la escuela secundaria "Presidente Cárdenas".

Se entabló un diálogo con el director acerca de los contenidos del proyecto, los costos, las ventajas de trabajar con material STEAM y los materiales que se necesitan para llevar a cabo el trabajo.

Para la gestión de los robots, se sugirió platicar con los padres de familia en una junta el día 25 de noviembre con la tutora del grupo, donde se propondrá el trabajo con el material solicitado y comentará los dos posibles casos para realizar la compra:

- Pedir una cooperación de \$20 o \$10 a los alumnos del grupo 1° "E" y el resto del dinero sería por parte del DFI.
- Otra de las opciones sería solventar todos los gastos por parte del DFI.

Todo esto con el objetivo de obtener el mayor número de materiales posibles. Se pretende comprar 8 robots, si el estudiante coopera se comprarían 9 piezas para así formar 9 equipos de 4 y 5 integrantes.

El material se usaría una semana después de ser ordenado, para empezar con la realización del proyecto.

El proyecto pretende mejorar el trabajo colaborativo entre alumnos y fomentar el desarrollo de habilidades matemáticas y sociales, para la organización de los equipos se llevó a cabo la selección de 9 líderes, los cuales serán los responsables de equipo, seguidos de los moderadores y monitores, así como los encargados de recursos. Estos equipos serán los mismos durante todo el trabajo, el DFI y el maestro titular evaluarán tanto avances como resultados en los periodos de tiempo establecidos esto permitirá ser evaluados de manera individual y colectiva ante el producto final del robot.

Una de las herramientas principales será el uso del teléfono celular, este será exclusivamente para trabajar con la aplicación de Geo Gebra. Los recursos que ofrece el software Geo Gebra, ayudará a analizar los resultados reales de estudiantes, de los cuales se busca potenciar su pensamiento crítico y analítico en torno a los conocimientos matemáticos. Como herramienta de apoyo al usar Geo Gebra, nos reafirma esa necesidad del uso de la tecnología como herramienta educativa.

Para una eficiencia en el trabajo, el DFI propone algunos lineamientos para el uso adecuado del tiempo y materiales durante la elaboración del proyecto:

- Uso del teléfono celular exclusivamente en actividades que lo requieran, el uso inadecuado de este será sancionado por el DFI, el docente titular y las autoridades educativas correspondientes.
- Los materiales que se necesiten durante el desarrollo del proyecto se pedirán con días de antelación y se revisarán antes de realizar la actividad.
- En la elaboración del proyecto, el equipo deberá traer los materiales solicitados con antelación para poder realizar las actividades correspondientes.
- El trabajo en equipo será monitoreado por el DFI y el maestro titular, se resolverán dudas e ideas para las futuras evaluaciones.
- La calificación que se asigne en cada actividad considerará la calidad, dificultad, creatividad y entrega del mismo, de acuerdo a los dictámenes de evaluación del maestro titular y del DFI.

Marco teórico

Una de las referentes más importantes a nivel nacional en la metodología STEAM es la Dra. Guadalupe Carmona Domínguez. A través de sus investigaciones y proyectos, ella ha demostrado que la educación CITEMA (Ciencia, Ingeniería, Tecnología, Matemáticas y Artes) puede producir resultados que favorecen los aprendizajes en los estudiantes, al lograr una interdisciplinariedad a partir de los proyectos de intervención.

En México, se ha empezado a considerar la metodología CITEMA como una forma de trabajar con estas disciplinas, teniendo enfoques similares a los de STEAM. Actualmente, la Dra. Carmona presenta un proyecto de un "Campus Viviente", en el que se explica la participación de la educación CITEMA para el aprendizaje en los estudiantes. El objetivo de este proyecto es integrar a los alumnos desde temprana edad en el uso de nuevas tecnologías que

sirvan como medio en la preparación de nuevas generaciones en la construcción de habilidades en CITEMA. En palabras de la doctora, *es importante acercar a los jóvenes a estas carreras para que puedan cumplir con los retos y problemas que nos presenta la sociedad.*

Los softwares educativos actuales buscan una forma dinámica de entender, interpretar y explicar las matemáticas, que en papel y lápiz sería difícil de construir y visualizar. Una herramienta destacada en este campo es Geo Gebra, un software gratuito que combina la matemática con la geometría dinámica para la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas. Esta aplicación es muy amigable para los estudiantes, ya que permite construir distintas gráficas, figuras, funciones, tablas y más.

Uno de los expertos más destacados en el uso de software educativo es el Dr. José Lorenzo Sánchez Alavez, un matemático y profesor de posgrado en México que ha trabajado extensamente con Geo Gebra. El Dr. Sánchez reconoce que los recursos tecnológicos son un parteaguas para cambiar la forma de aprender matemáticas en la actualidad. Los trabajos de investigación que ha realizado con Geo Gebra sirven como inspiración para el modelo que se pretende utilizar para construir conocimientos.

En una entrevista reciente, el Dr. Sánchez Alavez mencionó que el uso de Geo Gebra no solo muestra las soluciones de manera gráfica o geométrica, sino que también genera curiosidad en los estudiantes para observar cómo se realiza la construcción. De igual forma, argumentó la manera en que los alumnos interpretan los resultados obtenidos en las actividades a partir de consignas y confrontaciones.

Esta investigación deja en evidencia que el uso del software Geo Gebra para el modelo de conceptos matemáticos a través de la construcción de un prototipo en la *Robótica Educativa*, lleva un rigor matemático que puede favorecer al estudiante a construir un aprendizaje espacial. La modelación de un robot a partir de Geo Gebra pretende funcionar como un inicio a la geometría dinámica.

En su investigación más reciente "El aula enriquecida con tecnología digital", el Dr. Sánchez Alavez hace mención de la necesidad de trabajar no solo con software que permita la comprensión de los temas de matemáticas, sino también que los estudiantes puedan aprender a partir de las diferentes habilidades desarrolladas a través de más programas y aplicaciones que se integren en el aula.

Una comparación entre los trabajos actuales de la Dra. Guadalupe Carmona Domínguez y el Dr. José Lorenzo Sánchez Alavez es la integración de la tecnología en el aula, la cual es fundamental en la actualidad para generar una interdisciplinariedad en el aprendizaje del alumno. Aunque el Dr. Sánchez no mencione un enfoque específico en la educación CTeMA en sus investigaciones, la manera en que trabaja e influye en el aula con la variedad de herramientas tecnológicas, situaciones didácticas y la resolución de problemas, es un claro ejemplo de cómo el alumno puede desarrollar habilidades STEAM, mismas que la Dra. Carmona destaca en su proyecto Campus Viviente. Además, tanto la Dra. Carmona como el Dr. Sánchez enfatizan en la importancia de estructurar modelos matemáticos que faciliten la comprensión de los contenidos matemáticos.

Metodología

Este trabajo de investigación se enfoca en identificar los problemas que surgen en el aula al resolver algún proyecto o actividad, con el objetivo de generar procesos de enseñanza y trabajar juntos para encontrar soluciones, generando aprendizaje en conjunto entre el docente y los alumnos. La ventaja de utilizar la investigación-acción durante el desarrollo de las actividades del proyecto es que permite valorar los resultados a partir de las actividades planteadas, con la finalidad de reflexionar sobre los avances de los estudiantes. Esta herramienta se enfoca en la resolución de problemas, ya que los alumnos construyen su conocimiento a partir de la experiencia y pueden resolver problemas prácticos a partir de la reflexión y la acción.

Latorre (2005) considera que la investigación-acción es un término genérico que hace referencia a una amplia gama de estrategias utilizadas para mejorar el sistema educativo y

social. Esto significa que la investigación-acción es vista como una indagación práctica realizada por el profesorado de forma colaborativa, con la finalidad de mejorar su práctica educativa.

Elliot (1993) retoma la investigación-acción al descubrir que el docente debe llevar a cabo un proceso de resolución de problemas para llevar a la práctica sus valores educativos.

Kurt Lewin, considerado el padre de la investigación-acción, desarrolló esta metodología a principios de la década de 1940. Lewin sostenía que la investigación-acción es un proceso cíclico que implica la reflexión sobre la práctica, la identificación de problemas y la toma de medidas para resolverlos. Estas ideas son fundamentales para la elaboración de proyectos, ya que conllevan la comprobación de ideas en la práctica como medio de mejorar las condiciones sociales e incrementar el conocimiento.

El trabajar con una investigación-acción implica una constante reflexión de las actividades que se están realizando dentro del aula para comprobar si las consignas y confrontaciones impartidas por el docente están funcionando para la construcción del conocimiento en los alumnos.

Resultados

Para la organización de los equipos se llevó a cabo la selección de 9 líderes, los cuales fueron los responsables de equipo, seguidos de los moderadores y monitores, así como los encargados de recursos. Estos equipos fueron los mismos durante todo el trabajo, el Docente en Formación Inicial (DFI) y el maestro titular evaluaron tanto avances como resultados en los periodos de tiempo que duró el proyecto.

Una de las herramientas principales fue el uso del teléfono celular, exclusivamente para trabajar con la aplicación de Geo Gebra. Los recursos que ofrece el software Geo Gebra, ayudó al analizar los resultados reales de estudiantes, de los cuales se buscó potenciar su pensamiento crítico y analítico en torno a los conocimientos matemáticos. Como herramienta

de apoyo al usar Geo Gebra, nos reafirma esa necesidad del uso de la tecnología como herramienta educativa.

Se dividió en 4 sesiones, en las que se visualizó la construcción del Solar Bot de los estudiantes y su adecuada modelación.

En la *primera sesión* se presentó una introducción al software Geo Gebra que plantea trabajar con un problema del *Solar bot* que implica la graficación de una función, apoyándonos con la opción algebraica con la que cuenta este software. A partir de ello, el alumno identificó la importancia de los puntos donde interseca la función, así también se comprendió dónde se encontraban las respuestas según la gráfica obtenida. El trabajo se desarrolló de manera colaborativa, se compartieron ideas, procesos y debatieron los resultados en plenaria.

La *segunda sesión* del proyecto enfatizó la importancia de priorizar que los alumnos desarrollen un aprendizaje autónomo a través de las actividades que propone el docente y en este caso fueron encaminadas a la simulación de un robot solar. El docente debe guiar a sus estudiantes y darles las herramientas necesarias para que exploren diferentes heurísticas para encontrar una posible solución a las problemáticas planteadas.

El diseño del DFI en las secuencias didácticas para el análisis de los engranajes a partir de su construcción en Geo Gebra, así como el resolver los problemas escritos a partir de consignas, favorecerá la justificación del empleo de los conocimientos para la construcción del *Solar Bot*.

Con ello, el estudiante deberá valorar sus conocimientos básicos en geometría y poner en práctica los conceptos de álgebra que se desarrollaron en las sesiones del DFI.

El modelo matemático se pudo observar en la *tercera sesión*. Los modelos matemáticos son fundamentales no sólo para entender los avances realizados de los estudiantes durante las secuencias didácticas del salón de clase, sino para vincular los aprendizajes construidos en las demás ramas de la ciencia.

Los softwares educativos han cambiado la forma de dar clases y en la materia de las matemáticas no han sido ajenas a estas herramientas, con el propósito de que los estudiantes aprendieran matemáticas durante la elaboración de su robot se empleó el uso de Mathigon y Graspable Math como apoyos en los contenidos de las ecuaciones de primer grado. Las actividades tuvieron como objetivo que cada uno de los alumnos que integraron los equipos aplicarán sus aprendizajes construidos a través del software Geo Gebra, para la resolución de problemas y a partir de los resultados identificaron en el prototipo, ¿cuál fue la importancia de las piezas que sostuvieron y como se generaron el adecuado movimiento del Solar Bot?

En la *cuarta y última sesión*, el DFI busco estrategias didácticas para que los alumnos reflexionaran sobre la construcción del *Walker Bot* y el cómo y porqué al trabajar con Ciencia, Tecnología, Ingeniería, Artes y Matemáticas (STEAM), puede ayudar en la construcción del proyecto y de esta manera abonar al desarrollo de la *Robótica Educativa* en las aulas de clase.

La idea central del desarrollo de las secuencias didácticas fue la total comprensión del proyecto, las consignas y las confrontaciones estaban orientadas para que a través de ellas generarán un debate entre ellos y con las respuestas de cada uno de ellos se comprendiera la construcción del proyecto.

Las actividades propuestas estuvieron orientadas para que los alumnos por sí solos construyeran sus robots, y al tener una total comprensión de todo el proyecto estaban en condiciones para que argumentaran en plenaria sus procesos de construcción con el software de Geo Gebra y se evaluarán sus prototipos a través de alguna rúbrica y herramientas digitales como Quizziz para valorar sus aprendizajes.

Las actividades fueron bien recibidas en el salón de clases, ya que ningún estudiante había trabajado con el software Geo Gebra ni habían participado en la elaboración de un robot solar, la presentación de actividades fue a través de consignas y confrontaciones adecuadas que planteaba el DFI para generar un aprendizaje significativo, esto generaba la posibilidad de

trabajar con distintas heurísticas, pues había alumnos que realizaban diferentes construcciones, pero aun así llegaban al resultado requerido.

El trabajo colaborativo se vio en aumento, ya que al ser un grupo de primer año estaba dividido los alumnos, pero con el enfoque de equipos integrados por roles de los participantes, se generó un mejor ambiente, llegando a trabajar y participar alumnos que muchas veces no se integraban en materias que no fueran matemáticas. Esto ayudó en la comprensión de conceptos matemáticos, en las situaciones didácticas presentadas por el DFI se cuestionaba el análisis y conclusiones del equipo, y el papel del docente era la validación con los argumentos científicos, el por qué el resultado era correcto o en su defecto el por qué el trabajo no conseguía su cometido.

Discusión y conclusiones

Los resultados obtenidos en el proyecto de intervención propuesto por el DFI demuestran que los estudiantes desarrollaron un sentido de pertenencia a la comunidad educativa y el ambiente generado en el salón de clases fue propicio para el desarrollo de las habilidades construidas a través de las secuencias didácticas.

Con relación al trabajo de investigación, se observaron circunstancias beneficiosas en el desempeño de las tareas asignadas, con una mayor implicación por parte de los estudiantes y una mejora en la presentación de resultados ante no solo el equipo, sino ante todo el grupo. Esto indica que los alumnos lograron desarrollar sus habilidades de comunicación y pensamiento crítico, al abordar y solucionar problemas.

El DFI notó que cuando los estudiantes aplicaban diferentes estrategias para resolver los problemas, el equipo siempre pedía que explicaran su método. Esto no solo sirvió para demostrar que su enfoque también podría arrojar resultados satisfactorios, sino para compartir distintas formas de abordar el problema. De esta forma, los equipos aprendieron a identificar por sí mismos los procedimientos erróneos y a buscar soluciones alternativas, sin necesidad de correcciones externas. Este enfoque se mostró óptimo para su construcción de conocimiento.

Es importante destacar que, durante la elaboración del proyecto, la construcción del conocimiento fue fundamental para resolver problemas matemáticos. Sin embargo, la interdisciplinariedad con la que se trabajó permitió el desarrollo del aprendizaje en otras asignaturas, como ciencias naturales, física, tecnología e incluso artes, lo cual resultó más atractivo para algunos alumnos. Esta metodología de aprendizaje logró que los estudiantes pudieran vincular sus conocimientos no solo en la materia de matemáticas, sino también en otras áreas de su interés, lo que a su vez refuerza lo aprendido en las materias que les gustaban. Uno de los beneficios que tomó en cuenta el DFI en la construcción del *Solar Bot* fue la atención y el empeño de los alumnos con la que se llevó a cabo cada situación didáctica, donde se pudo ver el compromiso y la responsabilidad de cada equipo, esto en el salón de clases fue fundamental para que los estudiantes desarrollaran hábitos de responsabilidad en su persona.

Ante esto, se observaron situaciones en que los alumnos ya estaban preparados en equipos antes de entrar al salón, materiales completos solicitados previamente, investigación extra del tema visto previamente y un aula participativa en cada una de las sesiones, esto ayudó a que la mayoría de los alumnos comprendieran los temas y el ambiente permitió que los alumnos preguntaran sus dudas y en algunas veces los mismos integrantes apoyaban a su compañero para un avance grupal.

Los resultados obtenidos fueron evidentes en el hecho de que los alumnos desarrollaron sus conocimientos de manera diferente, debido a sus habilidades previas al inicio del trabajo. Esto es indispensable para lograr la interdisciplinariedad en el aula, ya que cada uno de los alumnos que participaron tenía una inclinación diferente hacia el proyecto a desarrollar. Algunos se inclinaron hacia la elaboración con materiales concretos, mientras que otros se enfocaron en el uso de software simuladores, lo cual permitió el desarrollo de habilidades esperadas.

Los alumnos al estar en una era digital, el uso de estas herramientas tecnológicas permitió adentrarse a las ideas de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC), debido a que el trabajar con modelos matemáticos en la construcción del robot fue

fundamental con el uso del software Geo Gebra. Gracias a Geo Gebra el alumno pudo visualizar y manipular objetos matemáticos, lo que les ayudó a comprender mejor los conceptos abstractos y la forma en que funcionaba el *Solar Bot*.

Referencias

- Aguirre, J. P. S., Vaca, V. D. C. C., & Vaca, M. C. (2019). *Educación Steam: entrada a la sociedad del conocimiento. Ciencia Digital*, 3(3.4.), 212-227.
- Armstrong, T., Rivas, M. P., Gardner, H., & Brizuela, B. (1999). *Las inteligencias múltiples en el aula*. Buenos Aires: Manantial.
- Carrillo, A. (2009). *Geo Gebra, mucho más que geometría dinámica* ISBN 978-84-7897-939-4 – RAMA Editorial
- Cilleruelo, L., & Zubiaga, A. (2014). Una aproximación a la Educación STEAM. Prácticas educativas en la encrucijada arte, ciencia y tecnología. *Jornadas de Psicodidáctica*, 18, 1-18.
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción, Conocer y cambiar la práctica educativa*. País:España, Editorial Graó.
- Monroy, A. A., Martínez, M. D. C. O., Betancourt, A. L., & Herrera, J. O. H. Desafíos de la Profesionalización Docente en Educación en CITeM. REUNIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN EN CIENCIAS, INGENIERÍA, TECNOLOGÍA Y MATEMÁTICAS.
- Perignat, E. y Katz-Buonincontro, J. (2019). STEAM en la práctica y la investigación: una revisión integradora de la literatura. *Habilidades de pensamiento y creatividad*, 31.
- Sánchez, E. (2003). La demostración en geometría y los procesos de reconfiguración: una experiencia en un ambiente de geometría dinámica. *Educación matemática*, 15(2), 27-53.
- Vargas Alejo, V., Escalante, C. C., & Carmona, G. (2018). Competencias matemáticas a través de la implementación de actividades provocadoras de modelos. *Educación matemática*, 30(1), 213-236.

El uso de la pizarra interactiva para fortalecer los dispositivos básicos de aprendizaje: una propuesta de intervención

Yara Dhamar Orduña Aguilar

ver05125018@normales.mx

Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”

Liliana Aidé Galicia Alarcón

ver05000067@normales.mx

Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”

Marysol García Piedra

ver05000069@normales.mx

Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”

Línea temática 3. Formación docente, culturas digitales y tecnologías educativas

Resumen

Este trabajo presenta los resultados de una propuesta de intervención educativa llevada a cabo en un Centro de Atención Múltiple del Estado de Veracruz en el nivel formativo que comprende educación inicial, preescolar y primaria (modalidad multigrado), compuesto por alumnos y alumnas en situación de discapacidad motriz; derivado de condiciones como parálisis cerebral infantil, retraso en el desarrollo e hidrocefalia, entre otras. El propósito de la propuesta se enfocó a fortalecer los dispositivos básicos de aprendizaje (DBA) utilizando una pizarra interactiva como apoyo para la intervención. Los resultados se categorizaron por DBA: sensopercepción, motivación, atención y memoria.

Palabras clave: Dispositivos Básicos de Aprendizaje, Aprendizaje Digital, Pizarra interactiva, TICCAD.

Planteamiento del problema

La propuesta de intervención que se presenta en este documento plantea el uso de la tecnología como mediadora del aprendizaje en alumnado en situación de discapacidad. Parte del reconocimiento de que el uso de la tecnología ha sido un apoyo específico para personas con discapacidad, de hecho, es un campo en constante desarrollo, generalmente con el propósito de mejorar la calidad de vida, proporcionar mayor autonomía y ser mediadora en los aprendizajes escolares. Sobre este tema, el Consejo Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las personas con Discapacidad (CONADIS) reconoce que las nuevas tecnologías apoyan a la reducción de situaciones de dependencia, además incrementan la autonomía de las personas con discapacidad, mejoran la calidad de vida y el acceso al empleo (CONADIS, 2016).

En un estudio realizado por Molero-Aranda, Lázaro, Vallverdú y Gisbert (2021) se concluyó que:

Las Tecnologías Digitales (TD), teléfonos inteligentes, *tablets*, tecnologías llevables (*wearables technologies*) y ordenadores, se han convertido en potentes dispositivos para la comunicación, pero no solo para ello. El incremento del uso de las TD por personas con discapacidad puede ayudar a fomentar su calidad de vida, así como contribuir en su autonomía y participación social (p.266).

En el caso de esta propuesta también se reconoce a la tecnología y sus aportaciones en aspectos relacionados con el aprendizaje, específicamente para el trabajo en aula se dispuso de una pizarra interactiva, una tecnología que permitiría la interacción con imágenes y la construcción de experiencias multimedia a los usuarios, niños y niñas con discapacidad que requerían fortalecer sus DBA y experimentar nuevas formas de interactuar y de aprender.

Por otro lado, el trabajo desarrollado se realizó en un servicio de educación especial, considerada una modalidad de la educación básica, los Centros de Atención Múltiple (CAM), de acuerdo con la Autoridad Educativa Federal en la ciudad de México (AEFCM) son aquellos que brindan “atención escolarizada integral a niños, niñas y jóvenes con discapacidad, discapacidad

múltiple o trastornos graves del desarrollo, condiciones que dificultan su ingreso en escuelas regulares” (2017, párr. 6). Con este antecedente y reconociendo las características contextuales y necesidades de la población se planteó la siguiente interrogante: ¿De qué manera una pizarra interactiva favorece los DBA: sensopercepción, motivación, atención y memoria del alumnado en situación de discapacidad?

Marco teórico

En el año 2021, en la revisión de la Ley General de Educación, se planteó la iniciativa de reforma de los artículos 9 y 53 para incluir en la ley apartados específicos sobre el uso de la tecnología, el Internet y las competencias digitales, de tal forma que se diera seguimiento a las recomendaciones de la UNESCO. Por primera vez en la historia de México, se incluye la educación digital en la Ley General de Educación, lo que es tanto una responsabilidad como un reconocimiento del valor de las tecnologías digitales en la labor educativa. En el artículo 9 se hace alusión a cómo las tecnologías aportan al ejercicio pleno del derecho a la educación, en el artículo 18 se identifica a las TICCAD como parte de la orientación integral que tiene el Sistema Educativo Nacional, en el artículo 53 se menciona el impulso de la tecnología en todas las regiones del país.

Aunado a ello, es en el capítulo XI, titulado *De las tecnologías de la Información, Comunicación, Conocimiento y Aprendizajes Digital para la formación con orientación integral del educando*, que se dedican los artículos 84, 85 y 86 a normar el quehacer y responsabilidades de las autoridades educativas en el ámbito de las TICCAD, así como el establecimiento de una Agenda Digital Educativa por parte de la Secretaría de Educación.

Ciertamente, en los procesos educativos la tecnología ha ingresado paulatinamente, aunque no siempre con eficacia, en gran medida depende de las habilidades o competencias digitales de los docentes, por lo que la formación en esta área también se identifica como una necesidad en los distintos niveles educativos y modalidades de la educación pública y privada. La evolución de la tecnología y del uso que se le da a ésta ha llevado conceptualizarla de

distintas formas, desde Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), Tecnologías del Aprendizaje y Conocimiento (TAC), Tecnologías para el Empoderamiento (TEP) y el actual reconocimiento de las Tecnologías de la Información, Comunicación, Conocimiento y Aprendizaje Digitales (TICCAD), esta última que incluye a las anteriores y es resultado de la propia evolución conceptual del término TIC y de la aplicación y uso en los campos del aprendizaje, adquisición, construcción y divulgación del conocimiento, que nacieron a principios de la primera década del siglo XXI (INFOSEN, 2021. p.12)

En este sentido, docentes y estudiantes en formación inicial se han ido familiarizando con el uso de distintas herramientas, aceptando el reto de la nueva era tecnológica y también, aprovechando los beneficios que brindan los mecanismos modernos, entre los cuales, en este caso se retoma la Pizarra Interactiva (PI), más allá del uso aislado de otros dispositivos como un celular o un proyector.

Gallego y Dulac (2005) definen la PI como un sistema tecnológico, integrado por un ordenador, un video proyector y un dispositivo de control de puntero, que permite proyectar (en una superficie interactiva) contenidos digitales en un formato idóneo para visualización en grupo, logrando interactuar directamente sobre la superficie de proyección.

De igual forma, Ruiz, y Mármol (2006), se refieren a la PI como el ordenador, video proyector y un tablero de carácter interactivo que permite escribir directamente sobre ella y controlar programas informáticos con un puntero o incluso con los dedos. La PI como un medio de aprendizaje y una herramienta que fomenta una actitud de cambio en la interacción de docentes, estudiantes y tecnología. Además, da lugar a nuevas estrategias metodológicas, destacándose la creatividad como un elemento de integración en el aula, definida como la habilidad de producir un trabajo que es, a la vez, novedoso, original o inesperado, y apropiado, útil o adaptativo según la tarea (Valiente, 2017, p.56).

Sin duda alguna, la PI representa un elemento innovador dentro del aula, propicia la interacción directa con los contenidos, Marqués y Casals (2003) plantean que una de las

mayores ventajas de utilizar las PI en el aula es la posibilidad que brinda de aprovechar diferentes canales para el aprendizaje: visual, auditivo y táctil, y no únicamente el canal visual que se utiliza predominantemente en las pizarras tradicionales. Traducido a una situación de aula, significa que los alumnos pueden aprender de la información visual que aparece en la pizarra (al igual que las pizarras tradicionales), pero también escuchando la información que se emite a través de los altavoces de la pizarra, o de la manipulación de la misma, estimulando así los sentidos del alumnado.

Las ventajas del uso de la PI se hacen especialmente interesantes en el alumnado de menor edad, ya que la diversidad de canales sensoriales facilita su aprendizaje, así como para quienes presentan Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, derivadas de alguna situación de discapacidad. En muchos casos de este tipo se presentan déficits sensoriales o perfiles sensoriales diferentes a los habituales, y por tanto deben suplir esta dificultad a través del resto de canales de acceso a la información (Tarrega, 2012. p.6). Además, al ser la PI una herramienta que permite hacer uso de una gran variedad de recursos como: proyección de videos, visualización de imágenes, trabajo directo sobre su superficie (entre otras), es que permite implementar actividades diversificadas.

El tema central de la propuesta hizo hincapié en favorecer los DBA. La relación entre los DBA y el desempeño académico (DA) se ha abordado en diversas investigaciones, en los que prevalece el análisis de forma individual (en sensopercepción: Dhingra, Manhas & Kohli, 2010; en motivación: Lemos y Veríssimo, 2014; en atención: Cortez et al., 2013; Llorente, Oca, Solana y Ortiz, 2012; en memoria: López, 2013), o solo la asociación de dos de ellos (atención y memoria: Gray, Rogers, Martinussen y Tannock, 2015; Lacunza, Contini y Castro, 2010; Solovieva, Loredó, Quintanar y Lázaro, 2013; Stipek y Valentino, 2015) que coinciden en señalar una relación significativa entre estas variables, y denotan, a su vez, que los DBA se investigan desde enfoques distintos al educativo, de manera que se le da la importancia como proceso formal.

Metodología

El Centro de Atención Múltiple en el que se implementó la propuesta se encuentra ubicado en una zona urbana y cuenta con una plantilla completa que incluye personal directivo, personal administrativo, al menos un docente por grupo y un equipo interdisciplinario compuesto por áreas de psicología, comunicación, trabajo social y educación física. En el aula, cada alumno tenía a su alcance mobiliario para el trabajo en mesa, sin embargo este no estaba adaptado a las características (desarrollo físico y motriz) del grupo, por lo que al usarlo se debían hacer adecuaciones como: colocar tapas bajo las patas de una mesa para elevar su altura, sentarlos sobre dos sillas para que alcanzaran las mesas, sujetarlos a las sillas con tiras de tela para que no se cayeran y en el caso de los alumnos que presentaban parálisis cerebral, se le adaptaba un tablero de plástico que se colocaba sobre sus piernas.

El aula contaba con diversos materiales para trabajo concreto, por ejemplo, juguetes, bloques, texturas y pintarrón; las únicas herramientas tecnológicas estaban representadas por una pantalla para visualizar videos y un dispositivo para reproducir música.

Participantes

La población delimitada para la aplicación de la propuesta compartía características en el nivel formativo y canal de aprendizaje, el cual era visual-kinestésico, en los que también, se debían de fortalecer los DBA como una NEAE, priorizando la motivación y atención para enriquecer la manera en que se efectuaba el proceso de enseñanza-aprendizaje. En la tabla 1. se describen las características del alumnado.

Tabla 1. Características de los participantes

Alumnos	Características
01	De tres años, diagnóstico de hidrocefalia y discapacidad motriz que presentaba periodos de atención muy cortos (menos de 10 minutos). Solo atendía una indicación a la vez y era prioritario el uso de recursos visuales para llamar su atención, así como, repetir información hasta

que atendiera a la indicación, ya que se distraía con todo lo que acontecía a su alrededor.

02 De cuatro años con el diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista, quien no lograba mantener la atención por periodos largos, por lo que había que brindarle instrucciones de un paso a la vez para que las ejecutara y brindar acompañamiento personalizado para que concluyera lo que estaba realizando.

03 De cinco años y diagnóstico de parálisis cerebral infantil, quien la mayoría del tiempo comprendía indicaciones, sin embargo, era necesario situar su atención e incentivar su participación con recompensas (como tiempo de juego libre o escuchar música). Regularmente prefería mirar al techo o al suelo y se interesaba por las situaciones que acontecían a su alrededor, por lo que era necesario enfatizar las indicaciones y repetirlas consecutivamente para que las atendiera, una a la vez.

Nota: Se presenta la información de estos tres alumnos con la finalidad de centrar los resultados en algunos casos. Sin embargo, el grupo estaba conformado por 8 alumnos y alumnas en total.

Forma de trabajo

Las actividades con la PI fueron diseñadas como apoyo a la priorización de contenidos y de manera específica para el fortalecimiento de los DBA de alumnado presentado en la tabla 1. Sin dejar de considerar la participación del resto del grupo, para que existiera continuidad de los contenidos a trabajar en la programación semanal. La enseñanza y el aprendizaje fueron evaluados a través de rúbricas y listas de cotejo que permitieron identificar el cumplimiento de los propósitos de la propuesta de intervención implementada.

Los recursos de uso permanente fueron el proyector, la PI (*Mimio teach*), una bocina, internet, presentaciones de *PowerPoint* según la temática de los proyectos planificados, derivados de los procesos de diagnóstico. Las características de las proyecciones de la PI comprendían imágenes grandes, coloridas y uso de archivos *.gifs* acompañados de sonido para el fortalecimiento de los DBA.

El desarrollo consistió en el trabajo en: a) proyectar la actividad propuesta, b) tiempo de visualización y escucha de las instrucciones, c) un espacio para interactuar con los contenidos haciendo uso del dispositivo puntero (lápiz) o un palito de madera como adecuación para que fuera alcanzable. Esto último en el caso del alumno 01, que usaba una silla de ruedas.

Para el uso de la PI, se destinó un espacio en específico del aula para permitir la visualización y facilitar la participación del alumnado, organizándolos en un semicírculo para que al pedir su participación no existiera algo que interfiriera en su desplazamiento.

La propuesta de intervención contempló la aplicación de diecinueve sesiones, realizadas en un tiempo promedio de hora y media entre las actividades de rutina y el trabajo directo con la PI. La intervención se dio entre los meses de diciembre de 2022 a marzo de 2023.

Resultados

Los resultados se presentan de acuerdo con la categoría de análisis inicialmente planteadas y que forman parte de los DBA: 1. Sensopercepción. 2. Motivación 3. Atención y 4. Memoria.

1. *Sensopercepción*: a través de las actividades de la propuesta de intervención, al inicio, sólo se trabajó la sensopercepción exteroceptiva en primer lugar con estímulos visuales y auditivos que hacían notar la aplicación de un dispositivo tecnológico, la PI, a lo que hubo reacciones con gestos y emitiendo sonidos al observar elementos que eran de su interés, como personajes y canciones. Posteriormente, se complementó la sensopercepción exteroceptiva táctil con material concreto en las sesiones de la nueve a la quince, se identificó que se incrementó la participación y dio paso al DBA de la motivación para participar activamente en clase.

2. *Motivación*: fue posible identificar que el uso de la PI fue un elemento innovador en el aula, ya que era un recurso del que la escuela no disponía, y fue el primer contacto que los alumnos tuvieron con contenidos interactivos, por lo que este elemento de novedad fue motivante. Las expresiones para solicitar el incremento del tiempo usando la PI fue un indicador

de interés y motivación. Al inicio del ciclo escolar el estudiante 02 mostraba falta de atención e interés en las actividades áulicas. Sin embargo, a partir de la implementación de la PI que hubo mayor motivación por interactuar y participar en las actividades. A partir de la sesión 3 el alumno 02 pudo permanecer en su lugar y con el apoyo de la docente responsable del grupo y se vio motivado a imitar los movimientos, canciones, palabras o sonidos; incluso solicitó participar de manera voluntaria extendiendo la mano para que se le otorgara el lápiz puntero, algo que no había hecho con anterioridad.

3. *Atención:* El trabajo con este DBA dio pauta a que los alumnos tuvieran una mayor permanencia en las actividades, se incrementó el número de minutos de atención sostenida en una tarea. Además, se logró que los alumnos 01 y 03 se centraran en tareas específicas como resolver actividades que incluían distractores y atender solo a las consignas en las que requerían seleccionar una característica de los objetos de entre otras, por ejemplo, *seleccionar solo frutas de color rojo* en una actividad; incrementando así el trabajo de la atención selectiva, dando pauta a que escucharan y atendieran indicaciones por más tiempo cada vez y selectivamente, lo cual era una tarea compleja al inicio del ciclo escolar. En la sesión 14 se logró identificar su interés por los animales marinos, se mantuvo visualizando el video sin distracciones durante 5 minutos y al concluir, permaneció en su lugar sin necesidad del acompañamiento de alguien más, dando seguimiento a la actividad que continuaba.

4. *Memoria:* Durante la fase diagnóstica, se identificó que este DBA era uno de los que mayormente debía de fortalecerse. Era muy común que ante cuestionamientos como ¿qué comiste ayer?” o ¿qué es lo que hacemos después de saludarnos?” y ante esto, no había respuesta del alumnado. Solo miraban hacia las ventanas o respondían: “no sé”. Sin embargo, al emplear las proyecciones y los elementos visuales de las tareas que se realizaban, a partir de la décima sesión, se logró que los alumnos se apropiaran de las actividades de rutina, siendo ellos quienes indicaban la secuencia de actividades que realizaríamos.

La primera sesión realizada fue una de las más significativas, ya que a partir de esta fue donde se identificó si la PI podría considerarse un recurso y del interés de los alumnos. El uso

de la PI fue un elemento innovador en el aula, ya que era un recurso del que la escuela no disponía, y fue el primer contacto que los alumnos tuvieron con contenidos digitales interactivos.

Durante esta sesión, no hubo necesidad de solicitar la participación, ya que fue voluntaria. Cumpliendo con el propósito de fomentar la participación e interacción del alumnado en clases a través del uso de la Pizarra Interactiva para favorecer el aprendizaje.

Posteriormente, se identificó que a pesar de que los alumnos ya contaban con el referente visual y auditivo de las presentaciones, era necesario realizar ajustes razonables en el uso de la pizarra, empleando para cada clase material que pudieran manipular para complementar los estímulos visuales y auditivos y favorecer la sensopercepción en el ámbito táctil.

Fue posible identificar que al emplear ambos recursos (visuales y material concreto), los alumnos respondían de mejor manera las indicaciones que se proporcionaban, complementando su aprendizaje con estímulos a través de diversos canales de sensopercepción, por lo que no solamente fue el uso de la PI sino también de los recursos que complementaron las actividades tecnológicas.

De igual forma se evidenció que el trabajo realizado en la PI permitió que los alumnos se apropiaran de las actividades de rutina; dando pauta al aprendizaje el cual se vio antecedido por los DBA que se mencionaron con anterioridad. Aunado a ello, la relación alumno-alumno mejoró al ampliar formas de comunicación y esto derivó en un mayor involucramiento de manera voluntaria por parte del alumnado en las clases.

Antes de la implementación de la pizarra interactiva, se evidenciaban actitudes de desinterés por las actividades propuestas para el desarrollo de las sesiones, que consistían en el uso de imágenes impresas, trabajo en mesa con fichas y ocasionalmente la proyección de videos en una pantalla. En cambio, al hacer uso de la pizarra interactiva, el interés, curiosidad y asombro fueron evidentes, favoreciendo la disposición para el trabajo y aumentando considerablemente la participación de los alumnos (fue posible observar esto en las rúbricas

aplicadas y los registros realizados en los diarios de campo), propiciando incluso la interacción entre ellos con miradas, gestos, sonidos y palabras para ayudar a resolver lo que se les indicaba, y de manera directa también se favoreció el lenguaje oral y gestual como respuesta a las actividades y proyecciones visualizadas; actitudes que con anterioridad no se apreciaban.

Discusión y conclusiones

A través del análisis de los resultados obtenidos, es posible determinar que se cumplió con los propósitos de la propuesta de intervención, logrando así fortalecer los DBA para favorecer el aprendizaje de los alumnos. Esto fue posible, gracias a que se partió desde los intereses del alumnado, motivando la participación, un elemento fundamental para el proceso educativo.

Asimismo, hacer uso de actividades diversificadas fue una elección acertada, pues permitió responder a cada uno de los intereses y estilos de aprendizaje del alumnado; además, contar con el servicio de internet en la escuela, fue un recurso indispensable para el desarrollo de las actividades, ya que en la mayoría de las ocasiones se requería de éste para reproducir los recursos empleados para las sesiones o para navegar en las plataformas de los juegos interactivos.

Sin duda, emplear una PI en el aula de CAM, se trató de una tarea innovadora que cambió y favoreció la manera en que se efectuaba el proceso de enseñanza-aprendizaje, dando paso a un nuevo panorama y al uso de los recursos ofrecidos por las TICCAD. Sin embargo, es importante mencionar que se debía de tener en cuenta que era posible que existieran incidencias en el funcionamiento de los recursos empleados y de los servicios como: fallas en el internet o en el equipo tecnológico, por lo que, al prever dichas situaciones, es que se pudo resolver aquellos imprevistos en el menor tiempo posible.

Se identificó que el uso de las TICCAD trajo ventajas consigo, ya que ofreció una gran variedad de recursos al alcance de un clic, útil cuando se necesitó de adecuaciones al desarrollarse las clases como: usar el buscador para brindar referentes a los alumnos de

imágenes o videos del tema que se estaba abordando cuando era necesario para que comprendieran los contenidos.

También, la PI resultó ser de utilidad para fomentar que el alumnado participara activamente en las clases, cumpliendo con los propósitos establecidos en la propuesta didáctica llevada a cabo, debido a que a través de la implementación de esta, se brindó un espacio de aprendizaje activo, motivador y personalizado, que fue adaptado a las necesidades e intereses del grupo, ofreciendo una dinámica distinta a la habitual para el trabajo en el aula al hacer de las TICCAD un elemento permanente para el desarrollo de las actividades de rutina y también en el trabajo con los contenidos abordados.

Al hacer uso de recursos distintos a los habituales para las actividades (proyecciones con las que podían interactuar), fue que se fomentó la participación del alumnado, y a través de las cuales se dio pauta a que interactuaran entre ellos emitiendo sonidos y gestos, cuando anteriormente, las relaciones establecidas entre alumno-alumno debían de ser mediadas por la docente para que se llevaran a cabo.

Por otra parte, fue posible identificar que los juegos interactivos dieron pauta al interés, motivación y participación del alumnado, ya que lo visualizaban únicamente como un “juego”, no como una tarea, facilitando la disposición para el trabajo con contenidos enfocados a favorecer los DBA. Para ello, se hizo uso de recursos como: videos introductorios a los temas, proyección de cuentos, juegos interactivos para trabajar los distintos tipos de atención, memoramas y presentaciones de PowerPoint con tareas específicas como la asociación e identificación de sobras con su figura y seriaciones.

Al situar al alumnado ante actividades que implicaban la resolución de diversas tareas, la colaboración fue evidente; existiendo una intención comunicativa por parte de aquellos que se encontraban visualizando lo que trabajaban sus compañeros en la PI, siendo un factor que animaba a quien estaba participando a continuar con la actividad.

Hacer uso de la PI como recurso para fortalecer los DBA implicó habilidades docentes en el manejo de las TICCAD para diseñar los recursos que se utilizarían en las sesiones, también, considerar los gustos e intereses del alumnado e investigar sitios web educativos con recursos funcionales para el desarrollo de los DBA.

Referencias

- Cámara de Diputados. (2021). *Ley General de Educación*. Consultado en <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>
- CONADIS. (2016). *La tecnología y la discapacidad*. Consultado en <https://www.gob.mx/conadis/articulos/la-tecnologia-y-la-discapacidad>
- Cortez, R., García, F., Maranhão, S., Guerra, A., Diniz, N., Falcão, R. & Pires, H. (2013). O desenvolvimento dos mecanismos atencionais em estudantes brasileiros do ensino fundamental. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 31(1), 165-180. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/799/79928610014.pdf>.
- Dhingra, R., Manhas, S. y Kohli, N. (2010). *Relationship of Perceptual Abilities with Academic Performance of Children* Kamla-Raj. *J Soc Sci*, 23(2), 143-147. Recuperado de <http://www.krepublishers.com/02-Journals/JSS/JSS-23-0-000-10Web/JSS-23-2-000-10-Abst-PDF/JSS-23-2-143-10-575-Dhingra-R/JSS-23-2-143-10-575-Dhingra-R-Tt.pdf>.
- Gallego, D. J., Cacheiro, M. L., y Dulac, J. (2009). *La pizarra digital interactiva como recurso docente*. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 10(2), 127-145.
- Gray, S., Rogers, M., Martinussen, R. y Tannock, R. (2015). Longitudinal relations among inattention, working memory, and academic achievement: testing mediation and the moderating role of gender. *Peer J*, 3, e939. Doi: 10.7717/Peerj.939.
- Hernández, J, Márquez, A. y Palomar, J. (2006). Factores asociados con el desempeño académico en el EXANI-I Zona metropolitana de la ciudad de México 1996-2000 (versión electrónica). *Revista Mexicana de investigación Educativa Comie*, 029, 547-581.
- Lacunza, A., Contini, N. & Castro, A. (2010). Las habilidades cognitivas en niños preescolares. Un estudio comparativo en un contexto de pobreza. *Acta Colombiana de Psicología*, 13(1), 25-34. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/798/79815637002.pdf>.

- Lemos, M. y Veríssimo, L. (2014). The relationships between intrinsic motivation, extrinsic motivation, and achievement, along elementary school. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 112, 930-938. Recuperado de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042814012683>.
- Llorente, C., Oca, J., Solana, A. & Ortiz, T. (2012). Mejora de la atención y de áreas cerebrales asociadas en niños de edad escolar a través de un programa neurocognitivo. *Revista del Consejo Nacional de Estado*, 1(1), Recuperado de https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=15800
- Marqués, P., y Casals, P. (2003). *La pizarra digital en el aula de clase*. Una de las tres bases tecnológicas de la escuela del futuro. *Revista Fuentes*, 4.
- Martinic, S. (2005). *Aportes de la investigación educativa latinoamericana para el análisis de la eficacia escolar*. Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile, Facultad de Historia, Geografía y Ciencias Políticas.
- Molero-Aranda, Tania; Lázaro Cantabrana, José Luis; Vallverdú-González, Mireia; Gisbert Cervera, Mercè (2021). Tecnologías Digitales para la atención de personas con Discapacidad Intelectual RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, vol. 24, núm. 1, Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia, España
- Ruiz, F., y Mármol, M. (2006). *Internet y educación: Uso educativo de la red España: Visión Libros*.
- Ruiz, G. y Zorrilla, M. (2007). Validación y optimización de un modelo de mejora de la eficacia escolar para Iberoamérica. *Revista electrónica Iberoamericana sobre calidad, Eficacia y cambio en Educación Reice*, 56. Recuperado de <http://www.comie.Org.mx/congreso/memoria/va/ponencia/ati3/PRE1178902778.pdf>.
- Solovieva, Y., Loredó, D., Quintanar, L. y Lázaro, E. (2013). Caracterización neuropsicológica de una población infantil urbana a través de la evaluación neuropsicológica infantil

Puebla-Sevilla. *Pensamiento Psicológico*, 11(1), 83-98. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80127000010>.

Stipek, D. & Valentino, R. (2015). Early childhood memory and attention as predictors of academic growth trajectories. *Journal of Educational Psychology*, 107(3), 771-778. Recuperado de [https://cepa.stanford.edu/sites/default/files/Stipek %20 %26 %20Valentino, %20final.pdf](https://cepa.stanford.edu/sites/default/files/Stipek%20%26%20Valentino,%20final.pdf).

SEP. (2020) Agenda digital educativa ADE.mx https://infosen.senado.gob.mx/sgsp/gaceta/64/2/2020-02-05-1/assets/documentos/Agenda_Digital_Educacion.pdf

Tarrega Minguez, Raúl. (2012). La pizarra digital interactiva como herramienta de transmisión de información en el aula. *3c TIC: cuadernos de desarrollo aplicados a las TIC*, 1(1), 3.

Valiente, C. M. (2017). La creatividad, una revisión científica. *Revista científica de Arquitectura y Urbanismo*, 38(2), 53-62.

El uso de la tecnología para la enseñanza en los formadores de docentes de la Escuela Normal Experimental de El Fuerte

Samantha Rocío Alcántar García

samy1442@hotmail.com

Escuela Normal Experimental de El Fuerte “Profesor Miguel Castillo Cruz”

Jorge Trujillo Segoviano

jtrujillose@gmail.com

Escuela Normal Experimental de El Fuerte “Profesor Miguel Castillo Cruz”

Lizeth López García

lizeth.lopez@hotmail.com

Escuela Normal Experimental de El Fuerte “Profesor Miguel Castillo Cruz”

Línea temática 3. Formación docente, culturas digitales y tecnologías educativas

Resumen

La evolución de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en la sociedad del conocimiento, exigen un cambio en el ámbito educativo y en la forma de enseñar. En este sentido, en las Escuelas Normales, las TIC se han incorporado desde hace más de dos décadas, sin embargo, su uso no se ha concretado como se esperaba. Específicamente en la Escuela Normal Experimental de El Fuerte (ENEF), a través de una investigación cualitativa realizada con el propósito de identificar los tipos y usos de medios digitales que los docentes movilizan para el desarrollo de sus prácticas docentes; se aplicó una entrevista estructurada a docentes que cuentan con un rango de años de servicio que van de los 3 a los 27 años. Se identificó una escasa diversidad de medios digitales empleados por los docentes como apoyo para el proceso de enseñanza; sin embargo, se evidencia que los usan para: buscar

información, compartir documentos, dar instrucciones, evaluar y obtener material sugerido por los programas.

Palabras clave: medios digitales, tecnología educativa, proceso de enseñanza.

Planteamiento del problema

La sociedad actual se caracteriza por el uso cada vez más generalizado de las TIC en diversas áreas, una de ellas es en la educación, en la que se ha generado un cambio de modelo de enseñanza y de aprendizaje acorde a las exigencias socioculturales que la modernidad demanda. El arribo de estas tecnologías en la educación fue evidente a finales del siglo pasado en la mayoría de los contextos educativos en México, fenómeno caracterizado por el desarrollo y comercialización de la computadora; este fenómeno tecnológico nos impuso retos y lo sigue haciendo en la medida que éste se desarrolla y se democratiza.

La incorporación de las TIC en las Escuelas Normales tiene sus antecedentes en el año 1996 con el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico en Escuelas Normales (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2003), por tal razón, se espera que actualmente las tecnologías sean parte del uso cotidiano en las diversas áreas de las Escuelas Normales, incluyendo su uso óptimo en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La experiencia vivida por los docentes de la ENEF a causa del COVID 19, en la que se tuvo que implementar de forma repentina una enseñanza a distancia, principalmente utilizando medios electrónicos, puso de manifiesto el escaso conocimiento y habilidades en la utilización de diversos recursos y herramientas tecnológicas, aunado a la resistencia para emprender nuevas formas de enseñanza. El panorama anterior, sugiere retos docentes, los cuales impliquen el fortalecimiento de competencias digitales para la enseñanza, más allá del uso del PowerPoint, el cual es una herramienta que se observa que conduce al docente a desarrollar una clase tipo cátedra, y el alumno se centra en transcribir y poco a escuchar al docente, en este sentido, cuando el docente carece del manejo de diversos recursos tecnológicos, hace uso

excesivo de este recurso, el cual puede contravenir un modelo de enseñanza centrado en el estudiante.

Por otra parte, el escenario educativo nacional demanda de competencias docentes para la enseñanza a distancia; dichas competencias están relacionadas con uso de las TIC, lo que implica, de acuerdo a Sancho (2008) no sólo integrarlas en el aula, sino hacer que éstas sean un instrumento de inclusión digital, un recurso para el aprendizaje y un agente de innovación educativa; lo que implica la necesidad de transitar de un modelo del dominio de las TIC, hacia otro centrado en el de las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC), se trata, según Cabero (2015) de su empleo como medio didáctico para el aprendizaje, y no únicamente desarrollar habilidades tecnológicas.

Existe una responsabilidad y compromiso en los docentes de las escuelas normales, debido a que se tiene que cumplir con las exigencias curriculares expresadas en los planes de estudios vigentes, por ejemplo, en el plan de estudios 2018 se espera que se egrese con competencias para que profesor utilice las TIC de manera crítica, así como para propiciar espacios de aprendizaje y que le permita usarlos para su actualización profesional (Acuerdo número 14/07/18, 2018); por otra parte, en el Plan 2022 se hace explícito que el normalista al egresar “desarrolla una cultura digital para generar procesos de aprendizaje significativo, colaborativo e incluyente en diferentes escenarios y contextos” (Acuerdo 16/08/22, 2022,p.14).

Por lo anterior, en esta ponencia se plantea informar los resultados de la investigación la cual centró su objetivo en identificar los tipos y uso de las TICS que despliegan los docentes de la ENEF en el Proceso de enseñanza y aprendizaje.

Marco teórico

La educación ha estado en constante cambio conforme al paso de los años, a través de sus reformas constitucionales y modelos educativos ha evolucionado en diversos aspectos, donde el propósito principal es la formación integral de los estudiantes, formándolos para la vida. Entre los principales cambios que se han dado, se encuentran atender a la diversidad, la

interculturalidad y la inclusión, y sin duda alguna el uso de las TIC, estas últimas, debido al progreso científico y tecnológico que se ha venido dando al pasar de los años, las cuales han incursionado en la sociedad como principal fuente de acceso a la información tanto en lo cotidiano como en lo profesional, a través de los recursos básicos como la computadora, el internet y dispositivos móviles (Lizárraga et al, 2020).

Las TIC son “el conjunto de tecnologías que permiten el acceso, producción, tratamiento y comunicación de información presentada en diferentes códigos (texto, imagen, sonido)” (Belloch, 2011, p.1). Así mismo, para Mascarell (2019), son herramientas que facilitan el almacenamiento y procesamiento digital de la información (audiovisual y multimedia). El uso de estas tecnologías permite el acceso a información de manera inmediata, posibilitando su uso para favorecer la práctica educativa.

La importancia del uso de las TIC en la educación es un tema que ha ido tomando mayor relevancia día con día en cuestiones académicas y profesionales de todas las áreas del conocimiento. “Vivimos en un mundo dominado por la ciencia y la tecnología y el uso de éstas está generando nuevas y distintas formas de aprender” (Sanchez,1999, como se cita en Delgado et al., 2009). Lo que ha traído consigo un reto sustancial para los docentes, debiendo fortalecer sus competencias y habilidades que les permitan hacer uso de herramientas tecnológicas para favorecer el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Tapia (2020), advierte que el uso de las tecnologías en las Instituciones de Educación Superior se ve reflejado en diversos ámbitos que van más allá de la educación a distancia. Según el autor el uso de las TIC:

Se desplaza en primer momento hacia el uso instrumental y administrativo (mejorar, apoyar y hacer eficiente y eficazmente las actividades) y en segundo momento, en menor medida, hacia el uso educativo, el cual hace énfasis en un uso intencionado, específico, objetivo, reflexivo, estratégico y bajo un propósito durante cuatro procesos específicos:

planificación de la enseñanza, enseñanza y aprendizaje, apoyo al proceso de enseñanza y aprendizaje del estudiante (p.30).

En lo que respecta a la educación normal, la incorporación de las TIC tiene sus antecedentes en el año 1996 con el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico en Escuelas Normales (SEP, 2003). Posteriormente, a través de los planes y programas de estudio, se ha buscado dar respuesta a las demandas de la sociedad; primeramente, con los planes de 1997 para educación primaria y 1999 para educación preescolar, donde el uso de las TIC se incorpora como parte de las actividades de formación complementarias enfocadas al uso de computadoras y acceso a redes de información como principal medio para consulta y la adquisición de información y conocimiento (Cruz, et al., 2015).

Para el año 2011 lo que establecían los planes de estudio 1997 y 1999 ya no cumplían las necesidades actuales respecto al perfil requerido de los profesores, esto debido al creciente progreso científico y tecnológico, que orilló a reformar tales planes y programas de estudio, incorporando en la malla curricular materias relacionadas con la tecnología y computación durante los dos primeros semestres, debido a que la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), reconoce que entre las competencias principales para afrontar lo requerido por la sociedad del conocimiento es el uso y manejo de las herramientas tecnológicas y la información (Pinelo et al, 2018), y actualmente en los planes de estudios vigentes, como se enunció anteriormente, la importancia del desarrollo de saberes relacionados al uso de las TIC, aun continua como una prioridad en la educación normal.

Es fundamental que el profesorado se habilite y fortalezca sus competencias referentes a las TIC, que le permita hacer uso de ellas como parte de sus recursos didácticos comunes, siendo que son reconocidas como un elemento que favorece el aprendizaje en los estudiantes (Perrenoud, 2004). Por su parte, Díaz (2010) menciona que, en las escuelas formadoras de docentes, es imperioso el dominio y la incorporación de los recursos tecnológicos para la mejora de la práctica docente. La Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales, refiere dentro de los conocimientos que requieren los docentes de Siglo XXI, la incorporación de las

tecnologías como medios para desarrollar una mejor práctica profesional que incida en los aprendizajes de los normalistas (SEP, 2019). Por ello la importancia del uso constante de herramientas tecnológicas en el aula de clases, que además de favorecer los procesos de enseñanza y de aprendizaje, les forje una cultura digital, que reproduzcan con los estudiantes de educación básica durante su trayecto académico y profesional.

Los formadores de docentes se enfrentan a grandes retos, para lograr el perfil requerido en la actualidad. Uno de ellos es el lograr que sus alumnos adquieran aprendizajes permanentes y significativos, creando ambientes de aprendizaje adecuados que favorezcan la enseñanza, siendo estos “el escenario en el que existen y se desarrollan condiciones favorables de aprendizaje, un espacio y tiempo dinámicos en el que los individuos desarrollan capacidades, competencias, habilidades y valores, lo cual lleva a pensar que el espacio debe ir cambiando a medida que se introduzcan innovaciones” (Castro, 2019, p.42). En este sentido, el uso de recursos tecnológicos de manera significativa permitirá enriquecer conocimientos, crearlos y generarlos, motivando al estudiante a transformar su práctica, haciendo cosas distintas (Cabero y Martínez, 2019).

En diversas investigaciones se menciona que la adecuada utilización de las TIC, facilitan al docente la manera de enseñar. Cabero y Martínez (2019), señalan que, gracias a las TIC, “se han impulsado determinadas metodologías y estrategias de enseñanza ampliado los escenarios de formación se han propiciado nuevas formas de interacción entre discentes y docentes facilitando el acercamiento a los contenidos” (p.248). Lo que permite al docente crear entornos adecuados que faciliten el desarrollo de las inteligencias múltiples existentes en los estudiantes.

Por otra parte, Vega et al. (2021), señala que las TIC cobran relevancia en el desarrollo de las relaciones interpersonales y al mismo tiempo incrementan el interés de los estudiantes y su motivación por aprender. A su vez Cruz et al. (2015), infiere que estimula la creatividad del alumno, despierta el interés por conocer y descubrir, lo que permite en ellos construir su aprendizaje de manera autónoma. En este sentido, los docentes deben utilizar las diversas

herramientas y recursos tecnológicos como medios de enseñanza que actualmente existen. Aunado a lo anterior, el uso de las TIC trae mejora en la práctica docente, “puesto que el profesor también aprende al enseñar. El nivel de competitividad será más alto a medida que se utilicen más las tecnologías de la información y comunicación para proyectos, tareas y ejercicios en clase” (Molinero y Chaves, 2019).

Actualmente la forma de educar con herramientas tecnológicas permite descubrir nuevas tendencias educativas, como menciona Delgado, et al (2009), tanto los docentes como estudiantes tienen a la mano, información de expertos de las diversas ramas del saber, noticias que les permitan analizar y reflexionar o incluso interactuar con personas sobre un tema de interés en común, en tiempo real y actualizado. Así mismo, pueden favorecer la enseñanza y aprendizaje utilizando imágenes o escuchando sonidos; a todo esto, se le conoce como internet aplicado a la educación.

De acuerdo con Marqués (2001), se presentan algunas ideas para aprovechar las posibilidades educativas del ciberespacio en la labor educativa: Pizarra digital en el aula de clase; Web del centro escolar, de los profesores, de la asignatura y de los alumnos; Centros virtuales de recursos temáticos; Portafolios virtuales; Plataformas e-centro; Foros virtuales; Comunidades virtuales y comunidades de aprendizaje.

Por otro lado, Molinero y Chaves, (2019), mencionan herramientas tecnológicas con mayor uso en la actualidad: Microsoft Word; Microsoft PowerPoint; Navegadores de internet; Skype; Canvas y Socrative; Google Docs; Adobe Acrobat; Prezzi. Así mismo, Viteri et al. (2021) considera que Moodle es una plataforma virtual que usan las instituciones educativas frecuentemente, por generar ambientes de aprendizaje personalizados que coadyuvan a la construcción de aprendizajes en las diferentes áreas del conocimiento.

Metodología

Para la realización del presente estudio se toma como base el enfoque cualitativo, se desarrolla un diseño fenomenológico, de acuerdo con Hernández et al. (2015), “se explora, describe y

comprende lo que los individuos tienen en común de acuerdo con sus experiencias con un determinado fenómeno ...los investigadores trabajan directamente las unidades o declaraciones de los participantes y sus vivencias” (p.493).

Los datos se obtuvieron a través de la aplicación de una entrevista estructurada, esta se aplicó a diez docentes; se eligieron tres grupos de docentes (de 1 a 9 años de servicio, 10 a 20, y más de 20). Fue una muestra no probabilística, denominada muestra diversa, “estas muestras son utilizadas cuando se busca mostrar distintas perspectivas y representar la complejidad del fenómeno estudiado, o bien documentar la diversidad para localizar diferencias y coincidencias, patrones y particularidades” (Creswell (2013b), Hektner (2010), Henderson (2009) y Miles y Huberman (1994) como se citó en Hernández et al., 2014, p.387). La intención de la entrevista fue recopilar información en relación con los tipos de TIC y usos que estos docentes despliegan en su proceso de enseñanza y aprendizaje.

Resultado

La mayoría de los docentes entrevistados, mencionan que utilizan el video como principal medio en el proceso de enseñanza. Algunos de ellos también utilizan libros electrónicos, documentos digitales, nubes de ideas, quizz para la aplicación de exámenes, plataforma Moodle y WhatsApp para compartir información. Así mismo, varios docentes utilizan únicamente PowerPoint para la presentación de contenidos en el aula de clases. Lo anterior, da muestra del escaso uso de medios digitales utilizados por los docentes de la ENEF en las aulas, así como la poca diversidad de medios digitales; por otra parte, aún hay docentes que prefieren no utilizarlas, sino únicamente medios convencionales como el pintarrón, por ejemplo, dicen: “me gusta mejor trabajar a la antigüita”.

De acuerdo con los datos obtenidos de las entrevistas realizadas a los docentes de la ENEF, se advierten diversos usos de recursos tecnológicos para la enseñanza y el aprendizaje.

Los docentes sostienen que utilizan la Web para buscar información relacionada con los cursos que imparten, así mismo, algunos otros la utilizan para que también sus estudiantes

hagan búsquedas de diversos recursos digitales asociados a la temática a desarrollar en clase. De los diez profesores entrevistados, cinco hacen alusión a este recurso para buscar información, sin embargo, solo dos enuncian que la utilizan para que sus alumnos la obtengan; externaron comentarios como: “busco información en diversos sitios, siempre que vengan de fuentes confiables”, “trato de buscar los materiales sugeridos por el curso en internet y hecho mano de algunos otros documentos, artículos que estén en concordancia con el tema a tratar”, “les doy la indicación y ellos buscan la información”; este recurso tecnológico posibilita el aprendizaje tanto de docentes como de estudiantes normalistas.

Se pueden identificar otros usos de las TICS que se despliegan en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Los docentes utilizan diversas herramientas para impartir la clase a través de diapositivas de PowerPoint y videos para compartir información o materiales digitales tales como: libros, revistas, videos, entre otros; la mayoría de los docentes coincide que brindan a sus alumnos recursos para el aprendizaje a través de WhatsApp, Gmail o por la plataforma institucional (Moodle), sin embargo, este tipo de recursos también les permite dar instrucciones a su estudiantes en relación a las actividades, las reciben y las evalúan. Lo anterior se hace evidente por comentarios externados por la mayoría de los docentes: “todo el material se comparte en la plataforma, me refiero a los archivos, presentaciones, artículos, videos, así el grupo la puede ver cuando guste, pero también por medio de WhatsApp”, “si la actividad se envía por medio de la plataforma institucional, pues por ese mismo medio se retroalimenta”.

Por otra parte, llama la atención que existe un grupo menor de docentes que sostiene que solo utilizan la Web para “bajar materiales”, “descargar los planes”, “para que los alumnos descarguen algún material”, estos comentarios nos dan idea que los docentes usan este recurso tecnológico de forma básica, solo la requieren para obtener los programas y materiales sugeridos y brindárselos a los alumnos de forma digital o impresos. Algunos otros comentarios de este grupo sostienen: “si hay algo que no encuentro en biblioteca, pues si descargo material”, “bajo algunos materiales, lo que no encuentro, pero siempre tengo mis mismas clases, y voy guardando mis archivos, a menos que cambie algo”. Se advierte que esta acción de bajar los

materiales y los programas puede limitar su propia formación y la enseñanza y, por ende, el aprendizaje al enfocarse únicamente a los materiales sugeridos por los planes y programas de estudio, sin explorar otros alternativos o complementarios, que se ajusten a su realidad contextual.

Discusión y conclusiones

Los tipos de medios y sus usos que muestran los docentes de la ENEF, es considerado escaso y poco diverso, esto con base en las entrevistas aplicadas a dichos profesores. Lo anterior puede atribuirse a diversas causas, como lo es: la aplicación de política para la habilitación y capacitación, la formación de los profesores en diferentes épocas que los limita a enseñar de la forma en que ellos aprendieron, la resistencia al cambio; se muestra claro desconocimiento sobre la importancia de usar diversos tipos de medios digitales que favorecen el proceso de enseñanza, por vivir en un mundo donde las tecnologías se han vuelto parte de la vida de los seres humanos.

A pesar de que las TIC se incorporaron a las escuelas normales desde el año de 1996 según la SEP (2003), a la fecha no se ha concretado como se esperaba, puesto que se observa que existe docentes en la institución que se resisten al uso de algún medio tecnológico como apoyo a su práctica educativa o se supeditan al uso de videos sugeridos por los planes y programas de estudio y el PowerPoint para presentación de las diversas temáticas. Sin embargo, existe un grupo menor de docentes que utilizan una diversidad más amplia de medios como apoyo a la enseñanza como la plataforma educativa, redes sociales, libros digitales y aplicaciones tecnológicas para el desarrollo de actividades. Estos hallazgos coinciden con el estudio realizado por Lizárraga et al. (2020), en el cual encuentra que docentes de escuelas de Baja California poseen un bajo nivel de apropiación sobre las TIC, para implementar escenarios educativos apoyados con los diversos medios digitales existentes, lo cual limita la participación activa de los estudiantes normalistas.

Es evidente que el uso que hacen de recursos tecnológicos los docentes de la Normal se relaciona con el poco y elemental tipo de recurso que movilizan para la enseñanza. Aquellos docentes que utilizan diversos recursos tienen la posibilidad de utilizarlos para diversificar formativas personales y para el desarrollo de actividades didácticas. Lo deseable es que la mayoría de los docentes movilicen múltiples recursos digitales para la enseñanza y con usos variados, así atender necesidades de formación de sus estudiantes, en congruencia con las demandas que enfrentan sus estudiantes normalistas para enfrentarse a un contexto digital.

Los resultados mostrados anteriormente, muestran un panorama de retos de formación profesional, lo que implica implementar de forma puntual políticas institucionales de formación continua en relación con el uso de tecnologías para la realización de diversas actividades en beneficio de los estudiantes. Ciertamente hay docentes que manejan diversos recursos tecnológicos para diferentes fines educativos, estos pueden ser recursos humanos importantes que se deben de aprovechar para contribuir al desarrollo de competencias de todos los formadores de docentes.

Por otra parte, este estudio posibilita plantearse nuevos escenarios investigativos, así profundizar en causas puntuales que orienten con cierta certeza las causas que contribuyen que un grupo importante de docentes hagan un uso muy básico o nulo de las tecnologías para la enseñanza; así también se puede plantear objetivos para saber cómo utilizan los docentes determinadas tecnologías en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Además, es posible fortalecer este planteamiento investigativo a partir de implantación de metodologías cuantitativas en la que se pueda implicar a todos los docentes de la institución.

Se puede concluir que, en la ENEF existen algunos docentes que utilizan una variedad de recursos tecnológicos para atender diversas necesidades de enseñanza y aprendizaje, por otra parte, hay docentes que los usan de forma básica, es decir en ocasiones utilizan PowerPoint y videos para dar una clase, y otros que en ocasiones o nunca las utilizan. Sin embargo, se logra percibir algunos usos que le dan a la tecnología implementada en su práctica docentes, como los siguientes: para buscar información, impartir clases, compartir información

a sus alumnos (libros, artículos científicos, videos etc.), dar instrucciones, evaluar y obtener material sugerido por los programas de estudio.

Referencias

- Acuerdo número 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica que se indican.* Diario Oficial de la Federación. (2018)
https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5533902&fecha=03/08/2018#gsc.tab=0
- Belloch, O. C. (2011). Las tecnologías de la información y comunicación (TIC). *Univ. Val., Unidad Tecnol. Educ.*, (951), 1-7.
<http://pregrado.udg.mx/sites/default/files/formatosControlEscolar/pwtic1.pdf>
- Cabero, A., & Martínez, G. (2019). Las tecnologías de la información y comunicación y la formación inicial de los docentes: modelos y competencias digitales.
<https://idus.us.es/handle/11441/89544>
- Castro, F. M. (2019). Ambientes de aprendizaje. *Sophia*, 15(2), 40-54.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7069222>
- Cruz, P. K., Loya, M. A., Perdomo, L. K., & Rivera, R. S. (2015). Las TIC en el diseño curricular de normales. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, 2(3). <https://www.pag.org.mx/index.php/PAG/article/view/467>
- Delgado, M., Arrieta, X., & Riveros, V. (2009). Uso de las TIC en educación, una propuesta para su optimización. *Omnia*, 15(3), 58-77. E-ISSN: 1696-4713.
<https://www.redalyc.org/pdf/737/73712297005.pdf>
- Díaz, A. O. (2010), "Formación tecnopedagógica: DIY para tecnófobos", *Apertura. Revista de Innovación Educativa*.
- Hernández, S., R., Fernández, C., C. y Baptista, L., P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). *Mc-Graw Hill education*

- Lizárraga, J., López, R. & Martínez, I. J. (2020). Apropiación tecnológica en el manejo de competencias digitales por los profesores de escuelas normales en México. *Revista Boletín Redipe*, 9(6), 157-167. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/1009>
- Marqués, Pere (2001). Ideas para aprovechar el ciberespacio en educación. Extraído el 15 de febrero de 2005 de: <http://dewey.uab.es/pmarques/buenidea.htm>. (Última revisión: 8/01/05)
- Mascarell, P. D. (2019). El concepto TIC en la educación en Artes Visuales en nuestra contemporaneidad. Influjos educativos en el aprendizaje en movilidad en el siglo XXI. *Quaderns Digitals*, 2019, num. 89, p. 50-64. <https://roderic.uv.es/handle/10550/74054>
- Moliner, B. M., & Chávez, M. U. (2019). Herramientas tecnológicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje en estudiantes de educación superior. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 10(19). ISSN 2007 – 7467. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-74672019000200005
- Perrenoud, P. (2004). Diez nuevas competencias para enseñar. Barcelona. Graó
- Pinelo, A. W., Graciela, W. F., & Marisol, S. M. (2018). Implementación de las TIC en el Programa de Estudio de la Escuela Normal Primaria. <nWMnyhkBwRKO8L4xKzwY6wMhgWX6Hxu99IQwGbM7.pdf> (virtualeduca.red)
- SEP (2003). El mejoramiento de la gestión institucional en las escuelas normales. SEP-SEByN.
- SEP. (2019). Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales. <http://gaceta.diputados.gob.mx/Gaceta/64/2019/nov/MejEscNormales.pdf>
- Tapia, C. C. (2020). Tipologías de uso educativo de las Tecnologías de la Información y Comunicación: una revisión sistemática de la literatura. *EduTec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, (71), 16-34. Recuperado de:

Vega, G. E., Calmaestra, V., & Ortega, R. (2021). Percepción docente del uso de las TIC en la Educación Inclusiva. *Pixel-Bit*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8049437>

Viteri, R. L., Valverde, A. M., & Torres, G. M. (2021). La plataforma Moodle como ambiente de aprendizaje de estudiantes universitarios. *Revista Publicando*, 8(31), 61-70. <https://doi.org/10.51528/rp.vol8.id2234>

Dilemas curriculares en torno al programa de estudios Las TIC en la Educación

Melina Cano Corona

tlxdoc031@normales.mx

Escuela Normal Rural “Lic. Benito Juárez” Panotla, Tlax.

Gilgames Zempoalteca González

tlxdoc009@normales.mx

Escuela Normal Rural “Lic. Benito Juárez” Panotla, Tlax

Rodolfo Mendoza Meléndez

rodolfomendozamelendez@gmail.com

Escuela Normal Urbana de Tlaxcala “Lic. Emilio Sánchez Piedras”

Línea temática 3. Formación docente, culturas digitales y tecnologías educativas

Resumen

El presente trabajo titulado *Dilemas curriculares en torno al programa de estudios Las TIC en la Educación*, es un producto parcial de una investigación que tiene la finalidad identificar la articulación de los elementos curriculares del curso Las TIC en la Educación a través de la indagación de evidencias empíricas de corte cuantitativo que se recabaron con las estudiantes de la Licenciatura en Educación Normal, plan 2012 mediante la aplicación de un cuestionario con escala Likert, en el que se recuperan las perspectivas curriculares que construyen las estudiantes entorno al proceso formativo de logro de competencias del perfil de egreso.

Palabras clave: Formación docente, currículum, TIC en Educación, programa de estudios, perfil de egreso.

Planteamiento del problema

Los programas de formación inicial de docentes en México respecto a la incorporación de las tecnologías en el currículum han sido incipientes, inciertos y contradictorios; en las últimas décadas en la Educación Normal se concretó la reforma curricular que dio origen al plan y programas de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria 2012, en cuya malla curricular se incorporó el Trayecto formativo Lengua adicional y Tecnologías de la Información y la Comunicación que estaba integrado por cinco cursos de Inglés y los cursos de *Las TIC en la Educación* en el primer semestre y *La tecnología aplicada a los centros escolares* en el segundo semestre, era la primera vez que se integraba de manera formal a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el currículum de los docentes en formación inicial, se consideró un gran avance, pues se reconocía la necesidad de que los futuros docentes desarrollarán habilidades digitales y tecnológicas que les permitieran enriquecer el trabajo en el aula y favorecer el aprendizaje permanente y autónomo, rompiendo las barreras de espacio y tiempo (SEP, 2012).

En un primer análisis documental al programa de *Las TIC en la Educación* se identificó que en su diseño curricular permea un paradigma dominante que viene reproduciéndose en el ámbito educativo respecto al uso casi exclusivo de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje dejando a las Tecnologías del Aprendizaje (TAC) y el Conocimiento y las Tecnologías del Empoderamiento y Participación (TEP) fuera del uso formativo en las prácticas educativas y en los aporte teóricos; así lo demuestran los diferentes estudios e investigaciones realizadas por Pere Marqués (2001, 2011), Julio Cabero (1999, 2007, 2010, 2011, 2012, 2013), César Coll (2006, 2009), Coll y et al., (2007, 2008), Ángel Díaz Barriga (2013), entre otros.

En esta aproximación documental, se identificó que los contenidos del programa de *Las TIC en la Educación* tendían a desarrollar competencias del perfil de egreso de la Licenciatura en Educación Primaria que pueden ser ubicadas en el enfoque de Nociones básicas en TIC establecidas en los Estándares de Competencia en TIC para docentes (EDC-TIC, 2008) promovidos por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la

Cultura (UNESCO), en este enfoque la integración de competencias en TIC en los planes de estudio promueve una alfabetización tecnológica en los docentes que consiste en el uso de software básico de aplicación (office), servicios básicos de Internet (correo electrónico, transferencia de archivos) y utilización de tutoriales de instrucción y práctica en la adquisición de conocimientos en diferentes asignaturas escolares; por tanto este diseño curricular se considera poco pertinente para el proceso de formación de docentes de Educación Primaria, plan 2012.

Es así, que surge el interés por realizar la presente investigación, en la que se plantea la necesidad de conocer la congruencia curricular que guardan todos los componentes del curso Las TIC en la Educación que confluyen en la implementación del programa de estudios.

Teniendo como objeto de estudio el análisis de la articulación curricular de todos los elementos que integran el curso Las TIC en Educación en términos de desarrollo de competencias, se busca conocer las perspectivas de las estudiantes en torno a la integración de las TIC en los procesos de formación inicial como estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria.

Marco teórico

Análisis Curricular

Para realizar el análisis curricular del programa de estudios se retoma como referente teórico el propuesto por George Posner (2005) quien estipula cuatro orientaciones generales mediante las cuales se ha de seguir el análisis curricular, considerando a este como proceso reflexivo, que está orientado hacia el estudio de la documentación y los orígenes del currículo, el currículo formal, el currículum en uso y la crítica curricular, de tal modo que para el presente trabajo solo se retomaran las dos primeras que señala el autor.

La clasificación de George Posner (2005) establece la existencia de cinco tipos de currículos que se pueden encontrar en el ámbito educativo, uno es el currículum oficial descrito en documentos formales, en este caso plan y programas de estudios de los cursos que integran

la malla curricular de la LEP 2012; otro es el currículum operativo que son las prácticas de la enseñanza, que aluden a los procesos de enseñanza y aprendizaje que se llevan a cabo durante el desarrollo del curso Las TIC en la Educación; otro es el currículum oculto referido a normas y valores institucionales ejercidos por los funcionarios del plantel y por los docentes, se refiere a la carga valoral de los docentes cuando ponen en práctica el currículum formal, concretada en ideologías, prejuicios, tendencias, visiones o posiciones políticas, personales, grupales e institucionales en las Escuelas Normales.

Otro tipo es el currículum nulo que son aquellas materias que no se enseñan y el currículum adicional que son las experiencias planteadas fuera del currículum formal, es decir son materias extracurriculares implementadas por una institución educativa para fortalecer aspectos que se consideran relevantes en la formación de los estudiantes normalistas; en este caso se analizará el currículum operativo concerniente al programa de estudios del Curso Las TIC en la Educación.

La Generación Net y su impacto en la formación de estudiantes

El avance vertiginoso de las tecnologías digitales en la Sociedad de la información, ha permeado todos los ámbitos de la vida humana, el social, el político, el económico, el cultural y el educativo, entre otros; hoy ya no se puede vislumbrar el hacer educativo sin el uso de herramientas tecnológicas, sobre todo después de la pandemia por COVID- 19, periodo en el que se demostró que los docentes y alumnos no estaban preparados para utilizar las TIC con un enfoque didáctico y/o pedagógico.

Este avance tecnológico ha abierto más la brecha de competencias digitales entre docentes y alumnos; un docente tiene que conocer cómo son sus alumnos: características, interés, ritmos y estilos de aprendizajes, conocimientos, habilidades y actitudes que posee como estudiante, sus motivaciones, su forma de comunicarse e interrelacionarse con los demás, su bagaje emocional y valoral como persona; pero también debe reconocer las habilidades que poseen los alumnos para manejar el uso de tecnologías como videojuegos,

contenidos multimedia y no perder de vista una característica distintiva de la generación Net que es la producción de contenido a través de plataformas como Facebook, TikTok, Snapchat, YouTube, Instagram u otras aplicaciones que sean de su interés para comunicarse, de acuerdo con Regalado (2020) el Internet en mayor medida ha desplazado a la televisión.

Todo este potencial que poseen los niños y jóvenes en relación al uso de la tecnología digital está al servicio de sus espacios de entrenamiento, esparcimiento y ocio, al cual le dedican muchas horas, según el Instituto Federal de Telecomunicaciones (como se citó en Regalado, 2020) en México, de acuerdo a la Encuesta Nacional sobre disponibilidad y uso de Tecnología de Información en los Hogares 2019 había 80.6 millones de usuarios de Internet, destacando que el grupo con mayor proporción de usuarios de internet era el de 18 a 24 años con un 91.2%, mientras que el 51.6% del total de población usuaria eran mujeres y que el 76.6% de usuarios se concentraban en zonas urbanas; a partir de esta información podemos visualizar que en este grupo de población se encuentran las estudiantes que cursan la Licenciatura en Educación Primaria en nuestra institución, esto no significa que necesariamente las jóvenes sepan utilizar las tecnologías digitales con un enfoque formativo,

De acuerdo con Matute (2021) la generación net, son un conjunto de niños y jóvenes que incorporan la tecnología como un elemento de su vida cotidiana, entre las características que los distinguen se encuentran: ser innovadores, ser prosumidores (generadores de contenidos y creadores de ideas y opiniones), participan de manera colaborativa de forma virtual, son navegantes permanentes en la red de Internet, buscan la inmediatez, aprenden mediante la práctica.

Por lo tanto los docentes enfrentan nuevos retos en la formación de generación net, es indispensable que se le planteen a los estudiantes actividades de carácter independiente como la observación, la exploración, la búsqueda, la comparación, el ordenamiento, la clasificación de la información, entre otras, que conlleven desarrollar habilidades de pensamiento superior como la síntesis, el análisis, la abstracción y la generalización en un ámbito completamente formativo, que sea útil en su vida escolar y en otros ámbitos donde se desenvuelva.

Para llevar a cabo estos cambios se requiere de utilizar nuevas estrategias de enseñanza y de aprendizaje en los procesos educativos, se tienen que repensar los nuevos espacios educativos tanto presenciales como los a distancia, en los que es necesario incluir a las TIC en los procesos didácticos, visualizando el nuevo rol que tienen que desempeñar los docentes y los alumnos ante el uso de herramientas tecnológicas.

Ante estas circunstancias, que demanda el contexto educativo, el docente tiene la responsabilidad de actualizarse, porque es el encargado de aprovechar los beneficios de las TIC para lograr una formación integral que sea acorde a los retos que impone la actual sociedad.

Metodología

Se utilizó una metodología de corte cuantitativo, el tipo de estudio utilizado en esta investigación es de corte descriptivo, pues busca indagar datos y factores que generan el fenómeno de estudio a través del uso de la estadística inferencial, para determinar las interrelaciones de los elementos curriculares del curso de Las TIC en la Educación y las competencias profesionales de la Licenciatura en Educación se aplicó un cuestionario a alumnas de la Normal Rural.

Población de estudio

Al ser una investigación de tipo cuantitativo, los sujetos pertenecen a un grupo o nivel determinado por autoselección, por lo que se puede determinar que hay una población a la que está dirigida la aplicación del cuestionario, que cumple con ciertos criterios que son:

- Ser estudiantes que hayan cursado el primer semestre de la Licenciatura en Educación Primaria, plan de estudios 2012, modalidad escolarizada
- Ser alumnos que hayan estudiado el Curso Las TIC en la Educación

Por lo tanto, la población que se eligió fue de 19 estudiantes de segundo semestre, sección "B", que estudiaron el curso Las TIC en la Educación durante el ciclo escolar 2014-2015, este número de alumnas representan una muestra de las tres secciones "A", "B" y "C"

Diseño de instrumentos y recopilación de información

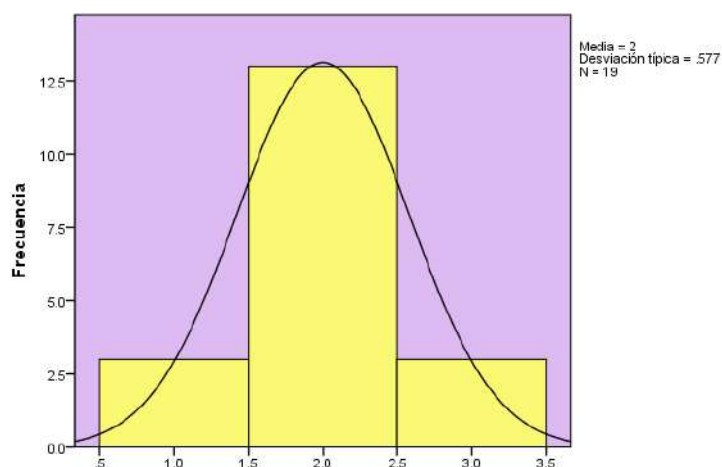
Se diseñó un cuestionario con escala Likert para medir la congruencia curricular entre los componentes curriculares del curso Las TIC en la Educación, se elaboraron 10 preguntas con cuatro opciones de respuesta 1) “Siempre”, 2) “Algunas veces”, 3) “Casi nunca” 4) Nunca, se realizó un borrador, el cuestionario se aplicó después de una revisión por parte del maestro de Estadística y no se realizó ninguna prueba piloto; se encuestaron a 19 alumnas y posteriormente se integró una base de datos en el programa estadístico SPSS, donde se procesó la información para obtener datos de medidas de tendencia central y gráficos sobre cada uno de las preguntas formuladas y las respuestas obtenidas.

Resultados

Interpretación de datos

En este apartado se presentan los resultados obtenidos de la aplicación de los cuestionarios con el grupo de segundo semestre, sección “B”, los datos fueron procesados mediante el programa estadístico SPSS.

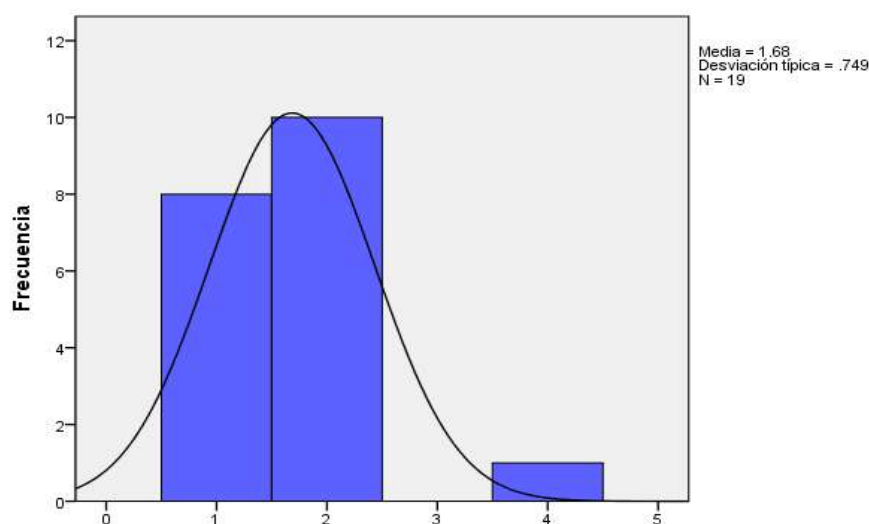
Gráfica 1. Conocimiento sobre los programas curriculares en TIC



Fuente: Elaboración propia (2015).

La gráfica 1 muestra que la mayor parte de estudiantes eligieron la opción de respuesta “algunas veces”, esto significa que tienen un conocimiento poco afianzado acerca de qué cursos enfocados en TIC están integrados en la malla curricular del plan de estudios; aunque las alumnas en primer semestre han tenido un acercamiento formativo en el ámbito educativo del uso de las tecnologías digitales y han continuado en el segundo semestre con un curso con enfoque en TIC, se les dificulta identificar qué cursos en TIC son parte de su formación inicial como docentes.

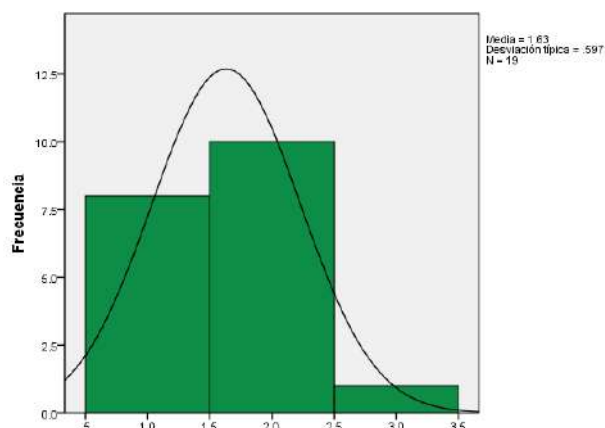
Gráfica 2. Relación entre competencias profesionales y del curso



Fuente: Elaboración propia (2015).

En la gráfica 2 se muestra que las alumnas consideran que “algunas veces” y “siempre”, las competencias del curso contribuyen al desarrollo de competencias del perfil de egreso, es así que el uso de las TIC como competencia genérica: manejo de programas, Internet y búsqueda de información, posibilita el desarrollo de competencias profesionales como la investigación educativa a través del uso de herramientas digitales.

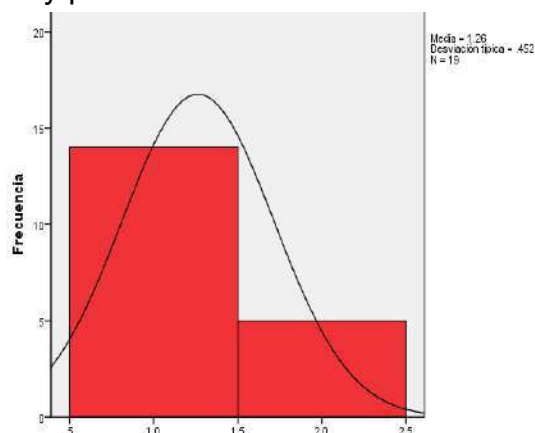
Gráfica 3. Metodología de trabajo mediante situaciones problemáticas



Fuente: Elaboración propia (2015).

En la gráfica 3 se muestra que casi la mitad de alumnas encuestadas refieren que en el desarrollo del curso se utiliza el planteamiento de situaciones problemáticas como una estrategia para potenciar el aprendizaje de las estudiantes, mientras que la otra mitad refiere que siempre aprenden por problemas; ambas respuestas se contradictorias en el sentido que en otras respuestas expresan que la metodología de trabajo se enfoca en ejercicios prácticos del manejo del software, expresando que en el desarrollo de habilidades para el manejo de programas realizan pocos procesos reflexivos.

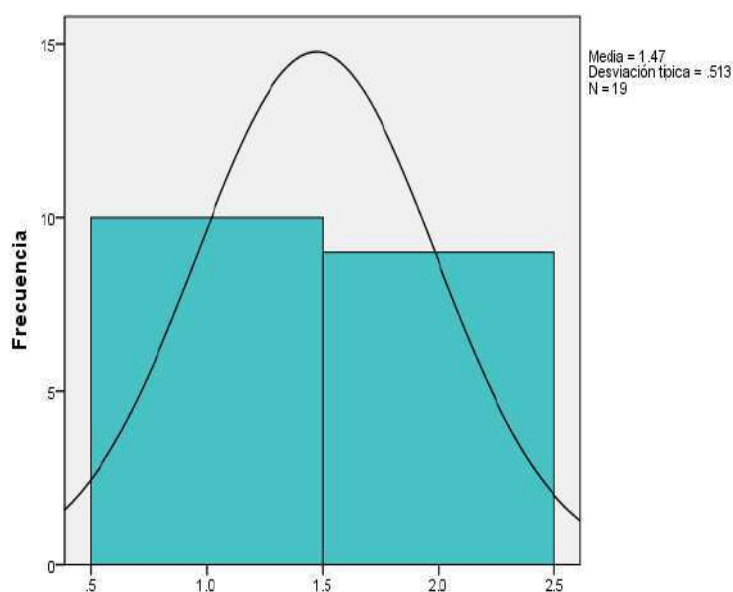
Gráfica 4. Actividades teóricas y prácticas



Fuente: Elaboración propia (2015).

En la gráfica 4 se muestra que la mayor parte de las alumnas optaron por la respuesta “siempre” y solo 5 alumnas opinan que “algunas veces” realizaban actividades teóricas, esto significa que se privilegia la práctica sobre la teoría; en este curso los fundamentos teóricos abordados son pocos, es así que las alumnas perciben que la formación está centrada en el desarrollo de habilidades prácticas para el uso de diversos softwares y no se profundiza en el conocimiento teórico de estos programas, ni se analiza o reflexiona acerca de para que les pudieran servir.

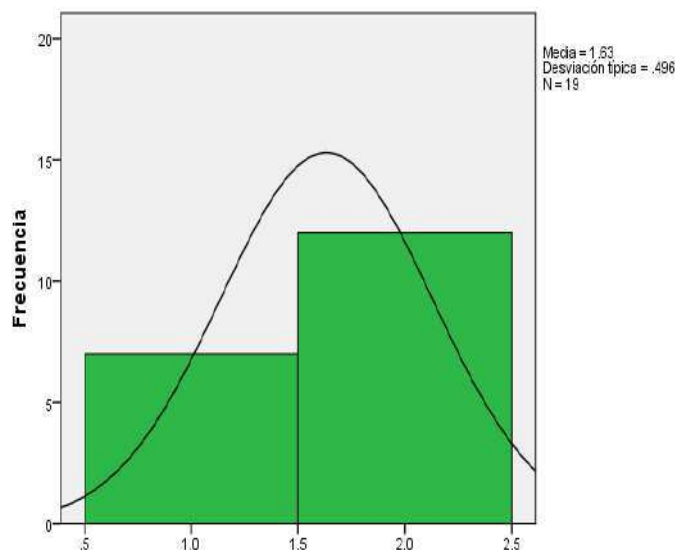
Gráfica 5. Vinculación del curso de Las TIC con otros cursos de la malla curricular



Fuente: Elaboración propia (2015).

En la gráfica 5 se muestra que más de la mitad de las alumnas respondieron que “siempre” hay vinculación de las TIC con otros cursos, esto significa que las alumnas reconocen que se utilizan las TIC en la realización de actividades académicas en otros cursos primer semestre, como: videos, presentaciones de PowerPoint para hacer exposiciones, elaboración de blogs para subir tareas, uso de computadora celular e internet para hacer búsqueda de información, uso de Word para elaborar ensayos, cuadros, esquemas, etc.

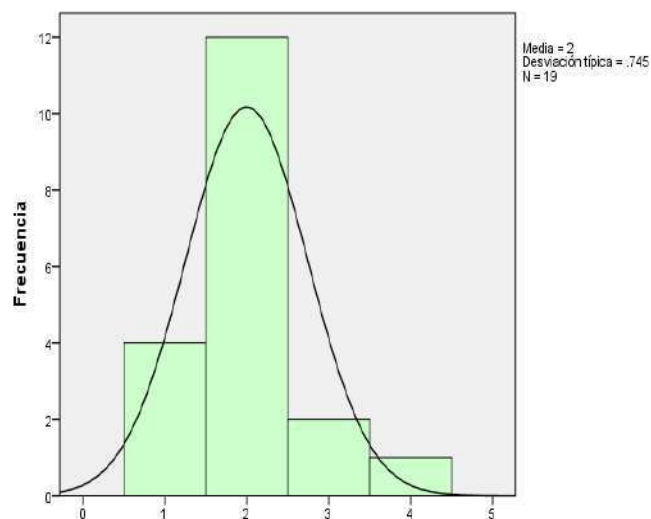
Gráfica 6. Formas de evaluación y competencias profesionales



Fuente: Elaboración propia (2015).

En la gráfica 6 se muestra que la mayor parte de las alumnas respondió que “algunas veces” las formas de evaluación, evidencias de aprendizaje y criterios de desempeño utilizados en el curso de las TIC son pertinentes en la valoración de su aprendizaje y que contribuyen a visualizar el logro de las competencias profesionales. La evaluación era de carácter práctica, cada alumna organizaba las evidencias de aprendizaje en portafolios digitales, en el integraban evidencias de aprendizaje que contemplaban el uso de herramientas ofimáticas aplicando la mayor parte de sus funciones, para realizar una exposición con PowerPoint, diseñaban diapositivas con transiciones, sonidos, imágenes, grabaciones o en Word tenían que cambiar el color de la hoja, establecer los márgenes.

Gráfica 7. Recursos tecnológicos



Fuente: Elaboración propia (2015).

En la gráfica 7 se muestra que las estudiantes en su mayoría perciben que “algunas veces”, cuentan con los recursos tecnológicos para el desarrollo de actividades que les permitan el logro de competencias tecnológicas. Una de las dificultades que obstaculizaron el desarrollo del curso fue la infraestructura tecnológica en relación a las fallas de Internet ya que era de muy baja calidad y no se lograba una condición óptima para conectarse o a veces no había luz eléctrica, principalmente en época de lluvia, también señalaron que había deficiencias en las computadoras en cuanto al número de estas y mantenimiento de los programas.

Discusión y conclusiones

Las respuestas de las estudiantes en relación a la perspectiva de cómo visualizan el logro de competencias en el ámbito teórico, metodológico y didáctico del programa de estudios Las TIC y la Educación, denotan que la mayoría de las estudiantes perciben que es un curso eminentemente práctico que poco aborda la teoría, que las formas de evaluación también se centran en demostraciones prácticas de cómo usar algunas herramientas digitales y que no contaban con los recursos tecnológicos necesarios para lograr los aprendizajes, lo que

obstaculizaba el logro de competencias. Este enfoque carente de una formación didáctica requiere necesariamente un replanteamiento que se adecue a las necesidades y contexto actual, debido a que los docentes siguen utilizando la computadora de un modo tradicional, ya que su acción educativa está permeada por creencias, valores que determinan su tarea educativa en relación al uso de tecnologías

Contrariamente a los docentes los estudiantes normalistas pertenecen a la generación Net o finger o bien son nativos digitales, están familiarizados con la tecnología lo que representa una oportunidad; sin embargo esto no implica que sepan utilizar las TIC de un modo formativo y didáctico, los normalistas tendrán que desarrollar sus competencias docentes en relación a las TIC durante su formación inicial, por lo tanto se reafirma la necesidad de flexibilizar curricularmente el programa de estudios *Las TIC en la Educación* con el propósito de actualizar la formación docente de acuerdo al contexto.

Cambiar el currículum no es suficiente, el mayor reto se encuentra en cambiar las prácticas pedagógicas de los docentes que tienen a su cargo la formación de los estudiantes normalistas, una de estas es la metodología basada en problemas que aparece como elemento curricular del programa curricular pero que no es llevado a cabo en la práctica docente, otra es la transversalidad como elemento de articulación y vinculación con otros cursos del mismo semestre e incluso de toda la malla curricular.

Se requiere generar propuestas curriculares que fortalezcan la formación inicial docente en el dominio de TIC a partir de generar un pensamiento crítico-reflexivo sobre su propio quehacer docente, donde los normalistas sepan utilizar diversos procesos para la apropiación de saberes, habilidades y actitudes de carácter didáctico que les permitan resolver problemas que le plantea la docencia en el uso formativo de TIC en un contexto de cambio permanente.

Referencias

- Colas, Bravo Ma. del Pilar. Los métodos de investigación en Educación.
- Matute, O. (2021). La generación Net en la era digital. Revista arbitrada del Centro de Investigación y Estudios Gerenciales (CIEG), número 48 marzo-abril 2021. Venezuela
- Posner, G. (2005). Análisis del currículum. McGraw-Hill. Tercera Edición. Traducido por Miguel Ángel Martínez Sarmiento. pp. 6-20
- Regalado, C. (2020). Los menores ante los peligros digitales en México y su protección legal. Universos Jurídicos, 236-259.
- SEP. (2011) Documento base para la consulta nacional. Reforma Curricular de la Educación Normal: Licenciatura en Educación Primaria, Licenciatura en Educación Preescolar y Licenciatura en Educación Preescolar Intercultural Bilingüe. Dirección General de Educación Superior para profesionales de la Educación/Subsecretaría de Educación Superior. México, D.F. pp. 1-40
- SEP. (2011). Las TIC en la Educación. Primer semestre Licenciatura en Educación Primaria 2011. Subsecretaría de Educación Superior/Dirección General de Educación Superior para profesionales de la Educación. México, D.F. p. 20
- SEP. (2012). Programa del curso El sujeto y su formación profesional como docente, Psicología del desarrollo infantil, Historia de la Educación en México, Panorama actual de la Educación Básica en México, Aritmética: su aprendizaje y su enseñanza, Desarrollo físico y salud y Observación y análisis de la práctica educativa. Secretaría de Educación Pública/Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación. México. 120 páginas.

- SEP. (2013). Las TIC en la Educación. Programa del Curso. Primer semestre Licenciatura en Educación Primaria 2012. Subsecretaría de Educación Superior/Dirección General de Educación Superior para profesionales de la Educación. México, D.F. p. 20
- SEP. (2014) Documento base Educación Normal. Foros de Consulta Nacional para la revisión del Modelo Educativo. Plan integral de diagnóstico, rediseño y fortalecimiento para el Sistema de Normales Públicas.
- Vaillant, D. y Marcelo (2012). Las TIC y la Formación Docente En Integración de TIC en los sistemas de formación docente inicial y continua para la Educación Básica en América Latina. Programa TIC y Educación Básica. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). Buenos Aires, Argentina páginas 23 y 24.

Perspectiva sobre la capacitación sobre lenguajes artísticos en ambientes digitales

Gandhy Francisco Hernández Trejo
gf.hernandez@ibycenech.edu.mx

“Institución Benemérita y Centenaria” Escuela Normal del Estado de Chihuahua Profesor Luis
Urías Belderráin

Lynda Salinas Cervantes
l.salinas@ibycenech.edu.mx

“Institución Benemérita y Centenaria” Escuela Normal del Estado de Chihuahua Profesor Luis
Urías Belderráin

Dra. Karla Ivette Nieto Chávez
k.nieto@ibycenech.edu.mx

“Institución Benemérita y Centenaria” Escuela Normal del Estado de Chihuahua Profesor Luis
Urías Belderráin

Línea temática 3: Formación docente, culturas digitales y tecnologías educativas

Resumen

Los medios tecnológicos y los nuevos modelos de enseñanza hacen posible que la capacitación en diferentes ámbitos sea viable desde la distancia. Es por eso que el presente trabajo tiene como objetivo conocer la perspectiva de los estudiantes normalistas con respecto a la capacitación en lenguajes artísticos en ambientes digitales. Para ello, se sigue un enfoque cualitativo, de tipo exploratorio; como instrumento se recurre a un cuestionario autoadministrado a estudiantes de las tres licenciaturas de una escuela normal al norte de México. Entre los resultados destaca que la mayoría de los estudiantes tienen saberes previos sobre los lenguajes artísticos, algunas de sus manifestaciones y sus disciplinas, al mismo tiempo que logran relacionarlo con la cultura y con su práctica docente. Además, se rescatan las principales

plataformas digitales que les permiten interactuar con diferentes expresiones artísticas. Por último, se identifican las características de los dispositivos móviles que, desde los procesos educativos previos de los estudiantes, marcan la educación móvil. En conclusión, se determina que una capacitación de este tipo resulta factible, pues los maestros en formación muestran interés por el desarrollo de más habilidades, tanto las que apoyan su crecimiento personal como aquellas que abonan a una mejor práctica profesional.

Palabras claves: Ambiente digital, capacitación, lenguajes artísticos.

Planteamiento del problema

En un contexto de educación superior, las escuelas formadoras de docentes, generalmente escuelas normales, suman a sus aulas personas que persiguen la meta de ser licenciados en educación de nivel básico, por lo que sus conocimientos de cualquier tipo son potencialmente transmisibles a sus futuros estudiantes. El presente trabajo se basa en la experiencia artística de los estudiantes que cursan las licenciaturas en Educación Preescolar, Educación Primaria e Inclusión Educativa en la “Institución Benemérita y Centenaria” Escuela Normal del Estado de Chihuahua Profesor Luis Urías Belderráin.

Al observar a estos alumnos, se evidencia que sus gustos, intereses y formación académica son diferentes, lo cual hace pensar que la diversidad de futuros docentes es significativa. De ahí que resulta interesante conocer más sobre la relación que existe entre ellos y los lenguajes artísticos, de tal forma que se rescate la perspectiva que tienen sobre estos y el tipo de acercamiento que generalmente se presenta, para por último establecer una relación entre el conocimiento y su práctica docente.

En esta última deben reflejarse las competencias desarrolladas por los alumnos durante su formación docente; sin embargo, la misma dinámica institucional y el programa en el que se basa este proceso educativo son insuficientes para que el alumno domine todos los contenidos a utilizar en el nivel educativo en el que se desarrollará. Por ello, suele recurrirse a espacios de

capacitación que abonen en cuanto a calidad y contenido de diferentes temas, útiles para un buen desarrollo profesional y conforme a los gustos e intereses de los alumnos.

Es con base en lo planteado que surge esta investigación, la cual tiene como objetivo conocer la perspectiva de los estudiantes normalistas con respecto a la capacitación en lenguajes artísticos en ambientes digitales. Esto con la finalidad de promover acercamientos culturales entre los maestros en formación, borrando las barreras espaciales y temporales de la educación presencial que facilitan la accesibilidad al contenido. Si bien la investigación se centra en los estudiantes normalistas, existen otros beneficiarios de este proyecto, entre los que se encuentran todos los niños de educación básica que pasarán por las aulas de estos docentes preparados y con conocimientos culturales.

Marco teórico

Los estudiantes de las escuelas normales están inmersos en su propia cultura por cuestiones contextuales, como el aspecto geográfico que enmarca expresiones propias de cada región, especialmente en un país cuya diversidad cultural es muy amplia, pero incluso dentro de las mismas áreas se generan variantes que hacen más rica la diversidad.

Así también cuentan con conocimientos, prácticas y actitudes propias de su lugar de origen, lo que les da una identidad, la cual expresan de manera consciente e inconsciente; son seres culturales no solo por estar inmersos en los componentes físicos naturales, como las Barrancas del cobre en Chihuahua, o los fabricados como la torre Eiffel en París. Los bienes inmateriales es donde lo simbólico del concepto cultural tiene su mayor cabida.

Geertz (citado por Giménez, 2011) afirma que “la cultura se define como telaraña de significados o, más precisamente, como estructuras de significación socialmente establecidas” (párr. 1), y que Giménez (2005) menciona en sus tesis que es posible asignar un campo específico y relativamente autónomo a la cultura, entendida como una dimensión de la vida social, si la definimos por referencia a los procesos simbólicos de la sociedad” (p. 4). Es en sí

un producto resultante de la complejidad de las relaciones humanas que identifican a los individuos entre ellos, sus ideales, sentimientos y conocimientos, en sí, su cultura.

Por su parte, el arte, según el diccionario Oxford (s.f.), se describe como el uso de la imaginación para expresar ideas o sentimientos, particularmente en pintura, dibujo y escultura. En sí el término artes se refiere a las demás formas de expresión, como la música, el teatro, la danza, la arquitectura y la escritura. Por su parte, la Real Academia de la Lengua Española - RAE- (s.f.), afirma que es vista como "una manifestación de la actividad humana mediante la cual se interpreta lo real o se plasma lo imaginado con recursos plásticos, lingüísticos o sonoros" (definición 2).

Por lo que del arte se derivan varios conceptos relacionados que explican las diversas acciones, como la expresión artística, esa parte sensible de cómo las personas materializan las ideas y emociones, que requiere de una técnica artística, es decir, el conjunto de habilidades y destrezas, tanto físicas como mentales para que emane de forma expresiva la idea o emoción.

En sí, el arte, al ser un producto del hombre, tiene funciones diversas que emergen de una dimensión primordialmente social y es en esta convivencia donde se estructuran pensamientos y acciones, en que el lenguaje está presente. Este da significados que en relación con cada intención del ser humano genera signos, de manera estructurada, para poder registrar y, a su vez, expandir el mismo lenguaje en otras formas de expresión. Por ejemplo, en la música, pues al querer registrar los sonidos ordenados en el tiempo y con intensidad adecuada, da como resultado un lenguaje musical.

Así como hay una variedad de manifestaciones artísticas, existe para cada una de ellas su propio lenguaje. Por tanto, no solo es necesario tener las bases de la teoría del color ni saber cómo las mezclas de colores primarias dan los secundarios. Lo anterior nos da como resultado una expresión de un lenguaje plástico; explicar es más complejo que realizarlo y viceversa, ya que, al enfocarse en líneas para poder expresar ideas, sentimientos y vivencias, es similar a

solo poner vocales aisladas, tiene que existir un orden y lógica; lo que permite que al usar el lenguaje artístico con sus elementos estéticos.

Un aspecto importante relacionado con los lenguajes artísticos, y que tiene una vinculación directa con la educación, es la manera en cómo este se gesta en el individuo; pues, al igual que el lenguaje materno, es en el seno familiar en donde se aprende a reconocer los sonidos. Se le confiere carga significativa para dar lugar a palabras que los padres confieren a los elementos del entorno, incluido lo físico y lo intangible de la cultura, creando en el arte y sus lenguajes específicos manifestaciones que expanden la expresión conforme se reflexiona en las prácticas, las ideas y emociones. Es en este punto donde el docente en formación puede encontrar fortalezas en las competencias del lenguaje y similitudes entre formas de manifestación.

Hablando de educación, debe señalarse que existen diversos autores que desde su perspectiva han desarrollado sus propios conceptos del término enseñanza, por lo que existe un vasto número de definiciones sobre el concepto. Uno de los más destacados es Freire (citado por Jara, 2017), quien asegura que “enseñar no es transferir conocimientos, sino crear las condiciones para su producción o construcción” (párr. 1).

Por su parte, Neuner (citado por Navarro y Samón, 2017) lo concibe como “un sistema de acciones del maestro encaminado a organizar la actividad práctica y cognoscitiva del estudiante con el objetivo de que asimile sólidamente los contenidos de la educación” (párr. 20). En cambio, para Álvarez (citado por Navarro y Samón, 2017) se trata de aquellas técnicas y actividades empleadas por el docente para lograr objetivos educativos, “que tiene sentido como un todo y que responde a una denominación conocida y compartida por la comunidad científica” (párr. 21)

Esto implica dimensionar la enseñanza como parte del binomio enseñanza-aprendizaje en que el maestro debe facilitar los contenidos esperados al alumno, lo cual es parte de la gran mayoría de definiciones encontradas a lo largo de la historia. No obstante, es importante

conceptualizar a la enseñanza desde una idea más moderna, esto es, como un “proceso orientado a facilitar el desarrollo de la personalidad del ser humano” (Tintaya, 2016, párr. 2), entendiendo que las artes son parte fundamental de esta.

Por ello, resulta imprescindible que los docentes en formación reciban educación en las artes como parte de su perfil, ya que, como asegura Damasio (citado por Barrero, 2017), la expresión artística contribuye a la formación de ciudadanos con capacidad de innovar, que además favorece es aspecto de la salud emocional que impacta en la conducta de los individuos.

Además, conlleva al desarrollo de habilidades y destrezas de los alumnos de las normales para desempeñarse en su vida profesional, pues como docentes de educación básica deben tomar las riendas del proceso educativo de sus propios alumnos para que sus estudiantes construyan su propio aprendizaje. La forma ideal de lograrlo es manipulando, coloreando, cantando, dibujando, actuando o bailando, de manera que se estimule el desarrollo físico, emocional y social.

En este sentido, y con el afán de propiciar que los futuros docentes egresen de las escuelas formadoras lo mejor preparados, es necesario recurrir a procesos de capacitación externos que faciliten el desarrollo de competencias claves para la profesión. Para autores como Torrego, Monge, Pedrajas y Martínez (citado en Andino, 2018), la capacitación es “un medio de desarrollo profesional de los docentes, que, en un sentido positivo, permite establecer mejores procesos de gestión de problemas observados en las aulas” (párr. 12).

Si bien la definición anterior hace referencia a los problemas, como la violencia escolar, no se limita a ellos. En el caso de esta investigación, se plantea tratar con un área de oportunidad, capaz de aportar elementos que van más allá de lo estético al proceso educativo. Ahora bien, el auge de la incorporación de las Tecnologías de la Información y Comunicación - TIC- a los ambientes de aprendizaje demuestra que son herramientas que pueden promover

una mejor calidad educativa y facilitar el aprendizaje. Es por ello que trasladar los procesos de capacitación a entornos virtuales es una posibilidad.

Según Rodríguez (s.f.), el ambiente de aprendizaje se refiere a aquellos espacios en los que se desarrollan las actividades, ya sean áulicos, reales o virtuales. Por su parte, los ambientes virtuales son los que se crean mediante el uso de las TIC, y buscan dotar al alumnado de recursos que les faciliten el aprendizaje. El autor añade que estos ambientes implican las condiciones físicas, sociales y educativas en las que se da el proceso de enseñanza-aprendizaje, el cual se conforma de “condiciones naturales o propias del entorno en el que el estudiante se desarrolla y por aquellas que la institución educativa planifica y provee, y se gestiona, diseña y recrea por parte del docente” (Rodríguez, s.f., párr. 73). Es así que el maestro se convierte en el encargado del ambiente natural con recursos para el aprendizaje.

Se entiende también por ambientes de aprendizaje digital al entorno de interacción en que se lleva a cabo el proceso enseñanza-aprendizaje, ya sea de forma sincrónica o asincrónica, a través de un sistema que permite administrar dicho proceso. Por ello, Chan (s.f.) afirma que “la gestión de un ambiente de aprendizaje supone el diseño de los entornos que lo estructuran” (párr. 3); esto se refiere al entorno de conocimiento, colaboración, asesoría, experimentación y gestión, los cuales juegan un papel importante en la práctica educativa.

Calderón, Arias y Abello (2017) mencionan que es aquel espacio de actuación y transformación de las personas, en el cual se dan las actitudes y las condiciones, tanto materiales como afectivas, al igual que las interacciones entre personas, pautas de comportamiento y los roles que cada uno tiene. Estos pueden verse tanto en el aula, el entorno escolar y los ambientes virtuales, que son parte de los ambientes de aprendizaje educativos.

Capacitar a los alumnos normalistas en los lenguajes artísticos con la ayuda de dichos ambientes virtuales es necesario, debido a que la capacitación es fundamental, gracias a que, mediante esta, pueden adquirir no solo los conocimientos teóricos y prácticos, sino las

habilidades y actitudes para su desempeño como profesionistas y cumplir con sus funciones de manera óptima.

Además, la capacitación puede beneficiar una constante adquisición y actualización de conocimientos, que les permita enfrentar las necesidades de los alumnos de las futuras generaciones. “En un mundo donde la única constante es el cambio, obtener el beneficio del aprendizaje continuo es una oportunidad para mantener la vigencia laboral y desarrollar e innovar en los procesos de trabajo” (Procuraduría Federal de la Defensa del Trabajo - PROFEDET-, 2018, párr. 3).

Metodología

La metodología utilizada para este trabajo parte del enfoque cualitativo y es de tipo exploratorio, pues busca examinar un tema poco abordado, pues ofrece información diagnóstica para poder investigar más a profundidad el problema e, incluso, plantear una posible solución (Hernández, 2014). Por su parte, el instrumento utilizado es un cuestionario autoadministrado por *Google Forms*.

Para su elaboración, se comenzó por definir las categorías sobre las cuales se planteaba recuperar información, como son los saberes previos de los lenguajes artísticos, las experiencias con los lenguajes artísticos y la perspectiva respecto a la capacitación digital. De ellas surgieron diez preguntas abiertas, pues el objetivo era que los participantes expresaran y proporcionan ejemplos en relación con sus opiniones.

Una vez que se diseñó el formato deseado, se procedió a pilotear el instrumento. En este proceso participaron cinco alumnos de octavo semestre de las diferentes licenciaturas. Cabe aclarar que este segmento no forma parte de la investigación final. Una vez analizados los resultados de esta fase y los comentarios de quienes las respondieron, se procedió a modificar el instrumento y se dio nuevamente a conocer a los participantes para su aprobación. Por tanto, el instrumento ya validado se envió a un grupo de cuarto semestre de cada una de las licenciaturas, obteniendo un total de 61 respuestas.

Resultados

En este apartado se presenta un análisis de los resultados obtenidos por medio del instrumento aplicado. En él se identifican similitudes y diferencias entre las distintas opiniones, las cuales son clasificadas dentro de las categorías previamente establecidas. Además, la información obtenida se reafirma con comentarios rescatados de las respuestas de los participantes y otros datos relevantes.

Saberes previos de los lenguajes artísticos

Al preguntar a los estudiantes sobre su acercamiento a los lenguajes artísticos, solo el 15% aseguró no haber tenido contacto con alguna de estas manifestaciones. Por su parte, se rescata que el porcentaje restante ha estado en contacto con estos lenguajes desde diferentes momentos y contextos. En su mayoría hacen referencia a la música, el dibujo y el baile, al señalar que son actividades en las cuales participan debido a sus propios intereses o por la oportunidad escolar de participar en ellas, como en el caso de los talleres de danza folklórica.

Las respuestas anteriores reflejan que gran parte de los alumnos consideran que el acercamiento al arte implica su creación. Son pocos los que en sus participaciones se centran en la contemplación de momentos lingüísticos, como el cine, los festivales y las exhibiciones. Si bien entra en juego la decisión personal y los intereses propios para ser un creador o un mero observador del arte, es importante que se identifiquen ambas posibilidades y no solo se limite a una de ellas.

En este sentido, es importante recordar que las experiencias previas son las que brindan una base sólida para futuras creaciones; es decir, es necesario primero identificar elementos que permitan inventar, para después poderlos combinar y constituir en algo nuevo. En el ámbito educativo esto se traduce en la responsabilidad del docente de ofrecer a sus estudiantes experiencias creativas que sirvan como base para nuevas creaciones o recreaciones artísticas (Ros, 2004).

Ante este planteamiento, se cuestionó a los maestros en formación sobre la relación entre su práctica docente y el acercamiento propiciado por ellos entre sus estudiantes y los lenguajes artísticos. Solo el 12% admitió no aplicar actividades relacionadas con el arte, mientras que los demás afirman haberlo realizado. Además, se rescatan las relacionadas con la pintura, entre las cuales mencionan haber presentado galerías de arte para exponer los dibujos o pinturas de sus alumnos, así como manualidades que asemejan esculturas.

Otras se relacionan con la música y sus variaciones, como el canto y el uso de diferentes objetos para generar sonidos y armonías. También hacen referencia a aquellas expresiones artísticas que se apoyan de la danza, como bailables escolares. Incluyen además ejemplos de actividades literarias, como la lectura o escritura de cuentos y poemas, relacionándola incluso con las interpretaciones dramáticas.

Entre sus justificaciones para utilizarlas, mencionan que resultan en momentos de relajación que permiten un mejor desarrollo de las clases, al mismo tiempo que permiten a sus estudiantes expresar sentimientos, emociones e incluso los avances académicos. Esto deja de manifiesto el objetivo de las artes en los niveles educativos, pues no se centra en la formación de artistas, sino en brindar oportunidades para conocer diferentes lenguajes artísticos, para el desarrollo de diversas capacidades, como la abstracción, el pensamiento crítico y la apropiación de valores culturales (Ros, 2004).

Ahora bien, los participantes señalan que justamente la relación entre lenguajes artísticos y cultura se establece desde la manifestación de la identidad de los individuos, al mismo tiempo que crea un sentimiento de pertenencia con su comunidad. En palabras de una participante, “los lenguajes artísticos agregan a nuestro sentido de pertenencia a nuestra comunidad, además nos acerca a una descripción del mundo diferente”.

En este tenor, señalan también el papel que esto tiene para transmitir costumbres, tradiciones y conocimientos regionales de generación en generación, al mismo tiempo que permite el intercambio con otras culturas. Otro participante mencionó que “cada cultura tiene

diversas formas de usar los lenguajes artísticos, por lo que cada uno de ellos es particular, y son importantes porque hay que conservarlos”.

Experiencias con los lenguajes artísticos desde la virtualidad

Esta categoría busca alejar los lenguajes artísticos del mundo físico, relacionando la música, danza, actuación y las artes visuales con los espacios virtuales que los estudiantes frecuentan comúnmente. Esto con el objetivo de identificar el valor artístico que rescatan del contenido digital que consumen, pues la mayoría de las plataformas o aplicaciones a las que recurren no representan exclusivamente alguno de los lenguajes artísticos.

En cuanto a la música, las dos respuestas principales son el sitio web *YouTube* y la plataforma *Spotify*, pues algunos señalan que recurren a ellas para escuchar música y ver videos musicales. Cabe mencionar que la familiaridad con estas plataformas resulta lógica, pues se habla de que *YouTube* recibe aproximadamente dos mil millones de visitas al mes (Las estadísticas de *YouTube* 2023, 2023), mientras que *Spotify* es considerada la plataforma de consumo de música digital más grande, con más de 207 millones de suscriptores (UCAYA, s.f.).

Con relación a la danza, también se encuentra *YouTube* como el sitio web más frecuentado para disfrutar de este lenguaje. Además, se hace presente la red social *TikTok*, la cual posibilita la creación de videos para expresar y difundir coreografías con diferentes fines. En este sentido, los *trends* que de él surgen, mencionados constantemente por los participantes, les permiten ser tanto observadores como partícipes.

Una vez más, *YouTube* está presente en el lenguaje artístico de la actuación, pues los maestros en formación mencionan que en él encuentran videos dramatizados de diferentes temáticas y orígenes. Incluso, mencionaron grabaciones de obras de teatro. Sin embargo, entre las respuestas también aparecen plataformas como *Netflix*, *Prime Video* y *Star+*, principalmente por el acceso que brindan al gran repertorio de películas y series con el que cada una cuenta.

Por último, sobre la fotografía, pintura, escultura y otras artes visuales, la aplicación y red social *Instagram* es la principal. Esto debido a la cantidad de imágenes y videos en las que se

da a conocer este tipo de lenguaje artístico, pues se apoya de diferentes efectos visuales para transmitir no solo la apariencia sino también una emoción al espectador.

Perspectiva respecto a la capacitación digital

Dado que esta investigación busca ser base para la elaboración de una propuesta de capacitación digital en lenguajes artísticos, resulta importante conocer los atributos que los estudiantes identifican particularmente en el uso de dispositivos móviles para poder así adaptarlo a las necesidades y contenidos que necesitan ser desarrollados.

Es así que al cuestionarse sobre las características de los dispositivos móviles que facilitan el aprendizaje, los participantes señalan la importancia de la disponibilidad de recursos en un solo lugar. Adicionalmente, mencionan que pueden encontrar información en diferentes formatos, ya sean visuales, como audio o video; esto les permite adaptarlo a su estilo de aprendizaje. Otra de las cualidades de utilizar estos medios para fines educativos identificada por los alumnos es la capacidad de almacenar información y su portabilidad, haciendo el conocimiento más accesible y flexible a sus propios intereses.

Por el contrario, la principal dificultad ante la implementación de estrategias digitales la relacionan con los distractores que se presentan, como chats, redes sociales y juegos, entre otras. Además, no dejan de lado el factor de conectividad, pues este limita las posibilidades de acercarse al conocimiento. Otra razón que para ellos suele representar una desventaja es la poca comunicación que puede darse con los docentes al no coincidir físicamente en el mismo espacio.

Aun con este análisis de características, el 92% de los maestros en formación considera que una capacitación en lenguajes artísticos es viable. También resalta que los participantes mencionan tener interés por conocer más sobre el arte, así como de su gusto por alguna disciplina en particular. Por tanto, consideran útil este conocimiento de manera personal, y logran identificarlo como una oportunidad de desarrollo personal y de nuevas habilidades. Además, consideran que es relevante para su formación profesional, pues los lenguajes

artísticos se convierten en herramientas funcionales en su práctica docente. No obstante, mencionan que el trabajarlos tendría fines culturales, más allá de ser solo actividades de entretenimiento.

En cuanto a realizarlo dentro de un ambiente digital, los maestros en formación se centran en la posibilidad que esto representaría para ahorrar tiempos de traslado y costos, además de permitirles avanzar a su propio ritmo. Así mismo, mencionan las ventajas que este tipo de capacitaciones brindan a su perfil profesional, pues las Tecnologías de la Información y Comunicación -TIC- ya son una constante en el ámbito educativo del que ellos formarán parte.

Al respecto y detallando el uso de las TIC, Coll et al. (citados en Valdés et al., 2011), reconocen que estas hacen más sencillas las tareas relacionadas con el quehacer educativo, al tomar en cuenta tres elementos que aseguran un mejor desarrollo del mismo. Estos elementos, según los autores, son “a) el contenido que es objeto de enseñanza y aprendizaje; b) la actividad educativa e instruccional del profesor y c) la actividad de aprendizaje de los alumnos” (Coll et al., citados en Valdés et al., 2011, p.212).

Conclusiones

El arte es parte importante de toda cultura y sociedad. Por ello, incluir asignaturas que contribuyan a los procesos de enseñanza-aprendizaje, es indispensable en toda currícula. Más, conforme la sociedad evoluciona, dicho proceso cambia y las estrategias deben adaptarse también. En tiempos modernos no se puede pensar en la educación dejando de lado las tecnologías digitales, por ello, la enseñanza de las artes ha ido adoptando el uso de herramientas tecnológicas y digitales que contribuyen al aprendizaje de las artes. Tan es así que, hoy en día, las experiencias con los lenguajes artísticos de los maestros en formación son muy diversas, lo cual permea su concepto de los mismos y lo que esperan hacer con ellos.

Su acercamiento a las artes ocurre de varias maneras, en gran medida por medios virtuales, gracias a diferentes plataformas a las que tienen acceso de forma permanente. Cabe resaltar que estas experiencias son tanto académicas como de esparcimiento, debido a sus

características generacionales, existe una predilección por su uso. Es decir, suelen sentirse atraídos por diversas herramientas que están de moda entre personas de su edad, por lo que pueden encontrar contenido conforme a sus gustos y preferencias.

Por tanto, es viable capacitar a los maestros en formación en cuanto a lenguajes artísticos en un ambiente digital, ya que no solo pueden considerarlo atractivo y afín a sus intereses, sino que es una forma de que el aprendizaje resulte verdadero y significativo. Además, esto los provee de herramientas que pueden utilizar en su propia práctica docente, pues no solo les permite conocer otros recursos, sino también ponerlos en práctica y decidir cuáles son pertinentes para sus clases conforme a su diseño, grado de dificultad y relevancia de acuerdo con los contextos de las escuelas de práctica.

Esto resulta primordial para el sistema educativo mexicano, pues a pesar de que las artes son parte de las mallas curriculares, no existe una verdadera capacitación en educación artística. Ello se debe a diversos factores; Uno de los más documentados es la desigualdad social y económica, que no permite que algunos estudiantes tengan acceso a una buena capacitación. Si se toma en cuenta que el uso de las tecnologías acerca a alumnos de diversos contextos a un mayor número de recursos puede concluirse que las TIC pueden beneficiar al proceso de enseñanza-aprendizaje tratándose de lenguajes artísticos.

Así mismo, que el maestro en formación lo viva como alumno y practicante le facilita ser capaz de aprovechar los recursos cuando sea profesionista y deba diseñar e impartir sus clases conforme a las necesidades e intereses de sus estudiantes. Cabe destacar que generación tras generación va aumentando la necesidad del uso de las tecnologías, por lo que como profesionistas es fundamental que estén preparados en este aspecto. Además, el uso de las nuevas tecnologías en las artes conlleva el desarrollo de habilidades y adquisición de conocimientos que les facilita el convertirse en ciudadanos culturalmente activos.

Referencias

- Andino, R. (2018). Capacitación docente: Pilar para la identificación y gestión de la violencia escolar. ALTERIDAD. Revista de Educación, 13(1), 108-119.
- Barrero, C. (2017). La educación artística: un análisis de los planes y programas de estudio 1997-2012 de la Educación Normal "Juan de Dios Rodríguez Heredia". Universidad Pedagógica Nacional 31-A Mérida, Yucatán. <http://200.23.113.51/pdf/34339.pdf>
- Calderón, D., Arias, LM y Abello, M. (2017). Estado del Arte Ambientes de Aprendizaje Accesibles. Proyecto ACACIA. <https://acacia.red/udfjc/>
- Chan (s. f.). Entornos de aprendizaje digitales. 10 de noviembre de 2004. Vol. 5, No. ISSN: 1607-6079 <https://www.revista.unam.mx/vol.5/num10/art68/int68.htm>
- Giménez, G. (2005). Teoría y análisis de la cultura. Volumen I. México, CONACULTA
- Giménez, G. (2009). Cultura, identidad y memoria: Materiales para una sociología de los procesos culturales en las franjas fronterizas. *Frontera norte*, 21(41), 7-32. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-73722009000100001&lng=es&tlng=es.
- Jara., O. (s. f.). Enseñar es aprender. <https://www.dvv-international.de/es/educacion-de-adultos-y-desarrollo/ediciones/ead-862019-el-buen-educador-de-adultos/columna/ensenar-es-aprender#:~:text=%E2%80%9CEnse%C3%B1ar%20no%20es%20transferir%20conocimientos,%E2%80%93%20Pedagog%C3%ADa%20de%20la%20Autonom%C3%ADa>.
- Las estadísticas de YouTube 2023. (2023). Kolqsquare. <https://www.kolsquare.com/es/blog/las-estadisticas-de-youtube-2023/#:~:text=Con%20dos%20mil%20millones%20de,YouTube%20parece%20muy%20poco%20probable>.

- Metodología de la Investigación. Capítulo 5 Definición del alcance de la investigación que se realizará: exploratorio, descriptivo, correlacional o explicativo. Hernández Sampieri, R, Fernández Colado, C y Baptista Lucio, P (2014). Metodología de la Investigación (6ta Ed). México: Mc Graw Hill]
- Navarro, D. y Samón, M. (2017). Redefinición de los conceptos método de enseñanza y método de aprendizaje. <https://www.redalyc.org/journal/4757/475753184013/html/>
- Oxford English Dictionary. (s.f.). Citación. En el *Oxford Learner's dictionaries*. https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/art_1
- Procuraduría de la Defensa del Trabajo, (s. f.). La importancia de la capacitación para las y los trabajadores.gob.mx. <https://www.gob.mx/profedet/es/articulos/la-importancia-de-la-capacitacion-para-las-y-los-trabajadores?idiom=es>
- Real Academia Española. (s.f.). Cultura. En *Diccionario de la lengua española*. <https://dle.rae.es/cultura?m=form>
- Rodríguez, H. (s. f.). Ambientes de aprendizaje. *Ciencia Huasteca*. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. <https://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/huejutla/n4/e1.html>
- Ros, N. (2004). El lenguaje artístico, la educación y la creación. *Revista Iberoamericana de educación*, 35(1), 1-8.
- Tintaya, P. (2016). Enseñanza y desarrollo personal. *Revista de Investigación Psicológica*, (16), 75-86. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2223-30322016000200005&lng=es&tlng=es.
- UCAYA. (s/f). Soundcharts. Soundcharts.com. <https://soundcharts.com/es/spotify-analytics>
- Valdés, Á., Angulo, J., Urías, M., García, R., y Mortis, S. (2011). Necesidades de capacitación de docentes de educación básica en el uso de las TIC. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (39), 211-223.

El pensamiento creativo durante el ejercicio docente en el empleo de la tecnología educativa en la Escuela Normal Rural de Ayotzinapa

Felipe Castro Nava

fcastro7803@gmail.com

Escuela Normal Rural Raúl Isidro Burgos de Ayotzinapa

Línea temática 3. Formación docente, culturas digitales y tecnologías educativas

Resumen

La tecnología educativa es una herramienta poderosa para mejorar el aprendizaje de los estudiantes, sin embargo, su uso efectivo depende en gran medida de la creatividad y la habilidad de los profesores normalistas para integrarla en su práctica pedagógica y cómo esto puede impactar en el aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes.

El presente trabajo tuvo como objetivo identificar las fortalezas y debilidades de los profesores del tercer semestre en el dominio de las TAC, con el apoyo de instrumentos de recolección de información (observación y entrevistas) para perfeccionar sus conocimientos, habilidades y destrezas en el empleo de las mismas.

El enfoque que se utilizó en esta investigación es de corte cualitativo con un diseño de investigación-acción, el método fue una secuencia metodológica de inmersión en el campo de estudio, las técnicas que se aplicaron son la observación, grupo focal y análisis de desempeño. Como resultado se implementó un Ambiente Virtual de Aprendizaje donde se concentran evidencias sobre el empleo de las TAC que los docentes emplean. En conclusión, es importante fomentar el empleo de la tecnología educativa de forma creativa en las sesiones de clase para crear una cultura escolar donde su uso sea de manera cotidiana.

Palabras clave: tecnología educativa, innovación educativa, pensamiento creativo, práctica docente, interculturalidad.

Planteamiento del problema

En 2018, en un estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje promovido por la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos) dirigido a docentes y directores de educación secundaria conocido como TALIS (Teaching and Learning International Survey -encuesta internacional sobre enseñanza y aprendizaje-), cuyo objetivo es obtener información que ayude a los países a desarrollar su política educativa sobre el profesorado y el proceso de enseñanza-aprendizaje, de acuerdo a su informe en OCDE (2020) se reconoce que

Los datos de la encuesta TALIS no permiten conocer cómo se integra la tecnología en las prácticas docentes, por ejemplo, no hay información disponible acerca de si los docentes están haciendo un uso innovador o simplista de las TIC en clase (p.77).

Este análisis, llevó a reflexionar como maestro normalista sobre el nivel de conocimiento de las tecnologías, su aplicación en la didáctica escolar y de qué manera se promovía que los alumnos la aplicaran en la Escuela Primaria Bilingüe.

Así pues, el pensamiento creativo durante el ejercicio docente con el apoyo de la Tecnología Educativa en la Escuela Normal Rural “Raúl Isidro Burgos” surgió a partir de la intención de conocer el nivel de dominio que los profesores del tercer semestre tenían respecto al uso de las Tecnologías del Aprendizaje y del Conocimiento (TAC) en su desempeño docente en un primer momento.

Posteriormente con la pandemia, se cambió el estatus a un problema de investigación, debido al poco uso que los docentes en general y específicamente del tercer semestre de la Licenciatura en Educación Primaria Bilingüe hicieron de la tecnología para la atención, seguimiento y evaluación de las diferentes actividades y trabajos académicos.

En un segundo momento identificar de qué manera contribuía el profesor de la Escuela Normal con su ejemplo a lograr los rasgos del perfil de egreso del futuro Licenciado en Educación Primaria con enfoque Intercultural Bilingüe.

Lo anterior, específicamente en el logro de las competencias genéricas identificadas en el Plan de estudios (2018)

emplea las tecnologías de la información y la comunicación, aplica sus habilidades digitales en diversos contextos, usa de manera crítica y segura las tecnologías de la información y la comunicación, participa en comunidades de trabajo y redes de colaboración a través del uso de la tecnología.

Astorgano (2011) en una entrevista menciona que “se tienen escuelas del siglo XIX, con profesores del siglo XX y alumnos del siglo XXI”, mostrando una realidad con un panorama un tanto desigual.

Por un lado, la situación de infraestructura y equipo con que cuenta la Escuela Normal formadora de docentes, en la que a la fecha (2023) se tiene un servicio de internet ineficiente para brindar cobertura a los estudiantes normalistas, dado que la ubicación de la escuela no reúne los requisitos para la interconexión del servicio, se carece de contacto con bibliotecas virtuales, el centro de cómputo estudiantil sólo cuenta con 50 computadoras, se carece de un sistema informático que administre la vida institucional de los diferentes actores escolares; todo se lleva a cabo con programas aislados que resuelven parcialmente los problemas de cada área y no existen programas institucionales enfocados a la capacitación y/o actualización del personal en general.

En el Plan de Desarrollo Institucional (2008) se manifiesta que “No existe un programa institucional que contemple la capacitación o actualización permanente de los docentes en las distintas áreas del conocimiento, son ellos quienes por iniciativa propia, participan en talleres, cursos, conferencias, etc.”, por consiguiente, al quedarse solo como diagnóstico, se planteó la

necesidad pero no se dio solución, ni tomó alguna decisión que iniciara un proceso de atención a estos problemas relacionados con la gestión escolar.

Por otro lado, según la estadística 911 del año 2022, se contaba con personal docente con el grado mínimo aceptable de estudios y otros con el grado preferente, así como pocos maestros con estudios de doctorado, en la Subdirección académica no se cuentan con registros o antecedentes que proporcionen datos sobre el desempeño académico de los profesores normalistas, ni del uso y dominio de algún tipo de tecnología educativa, ni de cómo ésta es empleada dentro de las aulas para el desarrollo de competencias profesionales de los estudiantes. Te hace falta señalar cuál es tu problemática o preguntas de investigación.

Marco teórico

A saber, del precursor de la teoría del conectivismo, George Siemens (1950) de origen canadiense, que es un teórico en la enseñanza en la sociedad digital. Es el autor del artículo Conectivismo: Una teoría de la enseñanza para la era digital y del libro Conociendo el conocimiento, una exploración del impacto del contexto cambiante y de las características del conocimiento.

El conectivismo, llamado también por George Siemens como “la teoría de aprendizaje para la era digital”, sostiene que éste se produce por una serie progresiva y sistemática de conexiones que provienen de las redes del pensamiento, esto es a razón de que actualmente estamos influenciados por la tecnología en todos los ámbitos: educación, hogar, salud, deportes, etc.

Así pues, se obliga a la configuración de un nuevo escenario, donde la tecnología juega un rol trascendental, la antigua estructura de la era industrial se transforma en una sociedad donde “La revolución de la tecnología de la información ha transformado los modos de hacer negocios, la naturaleza de los servicios y productos, el significado del tiempo en el trabajo, y los procesos de aprendizaje” Fenwick (2001).

Según Siemens, esta teoría de aprendizaje se ha de contextualizar en la era digital, la cual se caracteriza por la influencia de la tecnología en el campo de la educación.

Entonces, es respecto al área de educación la que nos ocupa en este sentido por lo que es necesario hacer una reflexión y análisis en torno a este fenómeno y sus alcances.

Según Siemens, el rol del docente y de alumno en el conectivismo se describe como sigue:

Conectivismo	
Papel del docente	Papel del alumno
El papel del docente en esta teoría del aprendizaje, según el autor, es orientar a los estudiantes a elegir fuentes confiables de información y a su vez “seleccionar” la información más importante, es decir, tener la habilidad para discernir entre la información que es importante y la que es trivial.	El papel del estudiante se centra en adquirir la habilidad para seleccionar entre tantas formas y medios de información y de comunicación

Siemens (2004) ha definido los siguientes principios del Conectivismo:

- Aprendizaje y conocimiento se encuentran en la diversidad de opiniones.
- Aprendizaje es un proceso de conexión especializada de nodos o fuentes de información.
- Aprendizaje puede residir en artefactos no humanos.
- La capacidad para conocer más es más importante que lo actualmente conocido.
- Alimentar y mantener las conexiones es necesario para facilitar el aprendizaje continuo.
- La habilidad para identificar conexiones entre áreas, ideas y conceptos es esencial.

- La toma de decisiones es un proceso de aprendizaje en sí mismo.
- Seleccionar qué aprender y el significado de la información entrante, es visto a través de los lentes de una realidad cambiante.

La razón de incluir este importante aporte como teoría del aprendizaje para quienes proponemos un ambiente de trabajo con el apoyo de la tecnología educativa, es principalmente para tener un sustento teórico que respalde cada una de las acciones que se encuentren relacionadas con implementar la creatividad, la innovación con el apoyo de las nuevas herramientas tecnológicas, como por ejemplo el acceso a toda la red global, a la web 2.0, y demás herramientas de que se puede echar mano en un mundo totalmente globalizado.

Sin embargo, no hacemos a un lado nuestra realidad, como se ha mencionado en capítulos anteriores, el tema de la desigualdad social limita en gran medida el poder asociar esta nueva “teoría de aprendizaje” en nuestra realidad, pues Gutiérrez (2012) menciona al respecto que acceder a los servicios en línea es una necesidad fundamental para el Conectivismo, sin embargo, es bien sabido que el acceso a las tecnologías, particularmente el acceso a Internet no es igualitario, pues es evidente que en los países pobres y en desarrollo el acceso a la tecnología es menor al de los países desarrollados y ricos. Sin embargo, inclusive al interior de los países desarrollados, el acceso a la tecnología no es el mismo para todos sus habitantes.

Y es entonces cuando la brecha tecnológica hace acto de presencia, al recordarnos un país, un estado, una sociedad, con muchas desigualdades, sin restar importancia a este gran aporte que con el paso de las generaciones se irá asimilando como una teoría de aprendizaje o solo una perspectiva pedagógica.

Metodología

Actualmente, la sociedad se caracteriza por el uso continuo de las tecnologías de información y la comunicación. Dicha situación ha cobrado especial relevancia durante el presente contexto de pandemia, donde gran parte de las actividades se desarrollan a través de medios digitales.

Así, las nuevas tecnologías se han convertido en un recurso del que podemos valernos para entablar relaciones con personas de otros contextos culturales.

De hecho, incluso, utilizando las “redes sociales, ahora es posible acercar las culturas, tanto sincrónica como asincrónicamente”, generando espacios para visibilizar y revalorar las diferencias culturales.

Reflexionar sobre los “beneficios que suponen de las nuevas tecnologías en relación con el reconocimiento y visibilidad de las culturas”.

Sin embargo, los mismos han disminuido durante los últimos años; por lo que, aún queda pendiente evaluar qué estrategias se pueden implementar en el marco de las políticas públicas para promover un enfoque de interculturalidad en todos los ámbitos.

Si bien el contexto de pandemia significó un escenario de múltiples desafíos, también nos permitió darnos cuenta de los beneficios que generaron el uso de las nuevas tecnologías.

Por tanto, cabe preguntarnos si realmente estamos aprovechando todos los recursos disponibles para generar un país que reconoce y valora sus culturas.

Queda pendiente que el Gobierno generalice el enfoque de interculturalidad en el diseño e implementación de todas las políticas públicas, pero queda a nuestro cargo evitar que se extingan prácticas culturales que deben ser reconocidas y valoradas.

Ahora bien, Conjugar los elementos anteriores (tecnología educativa e interculturalidad), fue el reto para atender una situación problemática que se detectó específicamente en nuestras formas de relación maestro-alumno al interior de nuestra institución, de dominio y manejo de

la tecnología, de intercomunicación y que afectaba directamente en la formación de los alumnos normalistas, buscando concientizar a los profesores de la escuela normal que con sus prácticas didáctico-pedagógicas innovadoras comenzaríamos a incidir en una mejor práctica docente.

Se trató de plasmar el proceso analítico-reflexivo que se desarrolló una vez detectado el problema en particular, implementando las alternativas de solución como se indica en el Plan de estudios (2018) “describiendo las acciones, estrategias, los métodos y los procedimientos llevados a cabo” con la finalidad de transformar una realidad.

Los pasos que se siguieron recuperaron los principios de la Investigación-acción, que de igual manera se encuentran plasmados en el mismo Plan de estudios (2018), en los que se destaca:

La Intención, explica la relevancia e importancia que se tiene en la mejora o transformación la realidad, la forma en que está implicado, así como el tipo de compromisos que se asumen, como responsables de su propia práctica y acción reflexiva, incluye además las ambigüedades y conflictos que se enfrentan.

La Planificación, da cuenta del problema de la práctica que se desea mejorar. Incluye un diagnóstico de la situación que permite describir y analizar los hechos alrededor del problema.

La Acción, incluye el conjunto de estrategias, procedimientos, propuestas y diseños cuyo fin primordial es incidir en la mejora de la práctica y en consecuencia en sus resultados. En ella se ponen en juego los conocimientos teórico-metodológicos y didácticos que contribuyen a transformar la práctica profesional del futuro docente. Los datos y evidencias que se recaben, mediante un procedimiento técnico pertinente, propiciarán el análisis y evaluación de cada una de las acciones emprendidas.

La Observación y Evaluación, que implica la utilización de diferentes recursos metodológicos y técnicos que permitan evaluar cada una de las acciones realizadas y/o evidencias obtenidas, con la finalidad de someterlas a ejercicios de análisis y reflexión que conduzcan a su replanteamiento.

Es importante destacar que se requiere utilizar los instrumentos más adecuados y pertinentes para dar seguimiento y evaluar permanentemente las acciones que realiza el estudiante en su práctica profesional.

La reflexión es el proceso que cierra y abre el ciclo de mejora. Permite el replanteamiento del problema para iniciar un nuevo ciclo de la espiral auto reflexiva. Involucra una mirada retrospectiva y una intención prospectiva que forman conjuntamente la espiral autorreflexiva de conocimiento y acción. Da paso a la elaboración del informe.

Otro agregado más que se tuvo muy en cuenta es lo que Martínez (2000) menciona, que la metodología de la IA representa un proceso por medio del cual los sujetos investigados son auténticos coinvestigadores, participando muy activamente en el planteamiento del problema a ser investigado (que será algo que les afecta e interesa profundamente), la información que debe obtenerse al respecto (que determina todo el curso de la investigación), los métodos y técnicas a ser utilizados, el análisis e interpretación de los datos, la decisión de qué hacer con los resultados y qué acciones se programarán para su futuro.

El investigador actúa esencialmente como un organizador de las discusiones, como un facilitador del proceso, como un catalizador de problemas y conflictos, y, en general, como un técnico y recurso disponible para ser consultado.

Particularmente, fue posible aplicar esta metodología con los profesores de la academia del tercer semestre de la Licenciatura en Educación Primaria Indígena con enfoque Intercultural Bilingüe.

Resultados

Los profesores, como lo han manifestado y demostrado con su desempeño docente, confirman que el empleo efectivo de las Tecnologías del Aprendizaje y del Conocimiento, aunado a la creatividad y su habilidad para integrarlas en su práctica pedagógica, se convierten en una herramienta muy poderosa para mejorar el aprendizaje de los futuros Licenciados en Educación

Primaria con enfoque Intercultural Bilingüe para fortalecer los rasgos del perfil de egreso que demanda el Plan de Estudios 2018.

Los 6 docentes del tercer semestre de la Licenciatura en Educación Primaria con enfoque Intercultural Bilingüe, culminaron el curso de habilidades tecnológicas básicas para el desarrollo de competencias docentes, manifestando un alto porcentaje de trabajo con las herramientas en el ámbito educativo, sin embargo es necesario seguir con la habilitación permanente, por la versatilidad de las TAC y la constante actualización de las aplicaciones aprovechando su interés por continuar su proceso de capacitación y actualización docente en dicha área.

Ha sido notorio el cambio respecto a la inclusión de las Tecnologías del Aprendizaje y del Conocimiento en las sesiones académicas dentro de la Escuela Normal, así lo manifiestan los estudiantes de dicha licenciatura.

La Oficina de Apoyos Académicos que es el área encargada de administrar los recursos de apoyo didácticos y recursos tecnológicos, ha reflejado un incremento en las solicitudes de los mismos para la utilización en las aulas de clase.

La dirección de la escuela ha propuesto un programa de habilitación y capacitación permanente a fin de continuar actualizando a los profesores en el uso y manejo de herramientas tecnológicas para que docentes de los otros semestres, incluyendo la otra licenciatura, se motiven y participen en dichas actualizaciones.

Se implementó un Ambiente Virtual de Aprendizaje con el propósito de administrar el trabajo de tutorías dentro de la Escuela Normal, para conocer los avances y logros académicos de los estudiantes de manera sistemática.

Discusión y conclusiones

Las tecnologías del aprendizaje y del conocimiento, jugaron un papel muy importante como apoyo para el desarrollo de competencias en nuestros alumnos normalistas y fue tarea del profesor de la escuela normal dejar de utilizarlas de una manera simplista, es decir, empezaron

a manejarse desde un rol de mediador, logrando la interactividad en las sesiones de clase y con ello un mejor logro de los rasgos del perfil de egreso.

La creatividad es un proceso mediante el cual los maestros involucrados, expresaron una cierta capacidad para percibir problemas, detectar fallos, formular hipótesis, verificarlas, modificarlas y presentar resultados novedosos al interior de las aulas.

La multiculturalidad y el pluriculturalismo en la cotidianidad de nuestra Escuela Normal, por su naturaleza y el impacto en las escuelas de educación primaria, se promovió de manera permanente, atendiendo sus características y particularidades, además de fomentar el empleo de los valores tendientes a incidir en la concientización de aplicarse para mejorar las relaciones maestro-alumno, alumno-alumno y de la comunidad escolar en general.

Uno de los rasgos del perfil de egreso de la Licenciatura en Educación Primaria Indígena con enfoque Intercultural Bilingüe, es que los estudiantes de la escuela normal rural, estén en la constante mejora de sus prácticas docentes en la escuela primaria donde aplican sus conocimientos, es por ello que en todo momento se buscaron las mejores alternativas que resultaron óptimas para lograr la innovación con el apoyo de las TAC dentro del aula, una vez que los docentes de la escuela normal iba aplicando sus conocimiento de manera progresiva.

La generación de ambientes de aprendizaje innovadores es uno de los objetivos por los cuales se implementaron las TAC en la escuela normal rural y por todo lo que estas tecnologías representan, una vez que se hizo del empleo de las tecnologías una cultura y forma de vida institucional, se mejoraron las prácticas y los desempeños de nuestros estudiantes en las diferentes escuelas primarias.

Durante la investigación se observó que al enriquecer el aula con tecnología digital favorece los procesos de aprendizaje y enseñanza, motiva a los alumnos, contribuyendo a la construcción de conocimiento, y al interés por aprender a desarrollar habilidades tecnológicas.

Como lo mencionó un profesor del tercer semestre de la Licenciatura en educación Primaria que formó parte de este proceso de investigación-acción, “ha sido un taller muy

productivo, sin embargo, hace falta mucho por hacer, para seguir fomentando el uso de las TAC en nuestro trabajo frente a grupo”.

Queda la tarea a nuestras autoridades académicas correspondientes, retomar esta propuesta de trabajo para incidir en el resto de las academias y con ello continuar involucrando de manera paulatina el uso de la innovación en el quehacer docente, la creatividad, los estilos de aprendizaje, etc., todo ello con el apoyo de los beneficios que trae consigo el uso de las Tecnologías del Aprendizaje y del Conocimiento a nuestra institución para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Referencias

- Agudelo, M. (2009). Importancia del diseño instruccional en ambientes virtuales de aprendizaje. En J. Sánchez (Ed.): Nuevas Ideas en Informática Educativa, Volumen 5, pp. 118 – 127, Santiago de Chile.
- Alonso Monreal, C. (2000) Qué es la creatividad. Biblioteca Nueva. Madrid.
- Amabile, T. (1996) Creativity in context. Westview Press. Boulder.
- Boneu, J. (2007). Plataformas abiertas de e_learning para el soporte de contenidos educativos abiertos. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento, 4(1).
- Cabero, J. (2006). Bases pedagógicas del e-learning. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento, 3(1). Recuperado de <http://www.uoc.edu/rusc/3/1/dt/esp/cabero.pdf>
- Carbonell, J. (2015). Pedagogía del siglo XXI. Alternativas para la innovación educativa. Barcelona. Octaedro.
- Fendiwick, Tara. 2001. Tides of change. New themes and questions in workplace learning. In Tara Fenwick (ed.), Socio-cultural perspectives on learning through work (pp. 3-17). San Francisco: Jossey Bass.
- Gagné, R.M. et al. (2005). Principles of Instructional Design (5ª ed.) Belmont, CA: Thomson
- INEGI (2020). Estadísticas a propósito del día internacional de los pueblos indígenas (9 de agosto). Recuperado en <https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2020/indigenas2020.pdf>
- Izarra, C. (2010). Mobile Learning. Maestría en Educación Mención Informática y Diseño Instruccional. Universidad de los Andes. Facultad de Humanidades y Educación. Mérida.
- López, J. M. (1996). Los estilos de aprendizaje y los estilos de enseñanza. Un modelo de categorización de estilos de aprendizaje de los alumnos de enseñanza secundaria desde el punto de vista del profesor. Psicología, 12 (2), 179-184.

- Lozano, A. y Burgos, V. (2007) (Coord.). Tecnología educativa: en un modelo de educación a distancia centrado en la persona. Distrito Federal, México: Limusa.
- Lozano, A. (2011). De las TIC a las TAC Tecnologías del Aprendizaje y del Conocimiento. Anuario ThinkEPI.
- Marin. 2020. Innovación y tecnología educativa en el contexto actual latinoamericano. Redalyc (Ve), vol. 26, 2020.
- Martínez. (2000). La investigación acción en el aula. Agenda Académica Volumen 7, No 1.
- Menchen Bellon, F. (1998) Descubrir la creatividad: desaprender para volver a aprender. Ediciones Piramide. Madrid.
- Mishra, Punya; Koehler, Matthew J. Technological pedagogical content knowledge: a framework for teacher knowledge. Teachers College Record, v. 108, n. 6, p. 1.017-1.054, june 2006.
- OCDE. (2020). Aprovechar al máximo la tecnología para el aprendizaje y la formación en América Latina.
- Paredes. (2015). La innovación y la tecnología educativa como base de la formación inicial de profesorado. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 14(1).

Concepciones docentes sobre el uso de las TICCAD y la Pizarra Interactiva en el aula de CAM

Yara Dhamar Orduña Aguilar

ver05125018@normales.mx

Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”

Marysol García Piedra

maestritamary@gmail.com

Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”

Línea temática 3. Formación docente, culturas digitales y tecnologías educativas

Resumen

La labor docente requiere de una actualización constante para responder a las tareas que demanda el proceso educativo, en donde cada vez hay una mayor presencia y relación con las Tecnologías de la Información, Comunicación, Conocimiento y Aprendizaje Digitales (TICCAD). El presente trabajo tiene la finalidad de compartir las concepciones que tienen un grupo de docentes de educación especial sobre el uso de las TICCAD y la Pizarra Interactiva (PI) así como sus implicaciones en el aula a partir del análisis de una encuesta aplicada en un Centro de Atención Múltiple (CAM) en la ciudad de Xalapa, Veracruz.

Palabras clave: concepciones docentes, TICCAD, pizarra interactiva, educación especial, CAM.

Planteamiento del problema

Como parte de la finalización de una propuesta de intervención educativa, se llevó a cabo una demostración en un Centro de Atención Múltiple (CAM), que se trata de un servicio educativo donde se brinda atención escolarizada integral a niños, niñas y jóvenes con discapacidad,

discapacidad múltiple, trastornos graves del desarrollo y/o condiciones que dificultan su ingreso a escuelas regulares (SEV, 2017, p.56). En dicho servicio se implementó el uso de una pizarra interactiva (PI) como recurso para fortalecer los Dispositivos Básicos de Aprendizaje.

En la actividad, participaron los docentes del centro educativo en conjunto con sus alumnos, quienes pudieron conocer los logros y beneficios en la implementación de la PI, como también, visualizar su funcionamiento e interactuar con la misma. Sin embargo, durante el transcurso del desarrollo de la propuesta surgió la inquietud de conocer sobre las ideas que tenían los docentes acerca de las Tecnologías de la Información, Comunicación, Conocimiento y Aprendizaje Digitales (TICCAD), es por ello que la pregunta de investigación fue ¿Cuáles son las concepciones que tienen los docentes de CAM de las TICCAD?

Marco teórico

A raíz del confinamiento social ocasionado por la pandemia de covid-19, hubo una transición hacia los medios virtuales para interactuar aún en la distancia; trasladando incluso las aulas de todos los niveles educativos a plataformas de video conferencia (como Zoom Meetings, Google Meet, Microsoft Teams, entre otras) y a canales de televisión para continuar con el proceso educativo, es por ello que la mayoría de las personas hoy en día cuentan con una variedad de recursos tecnológicos que utilizan de distintas maneras, como computadoras, tabletas o celulares (solo por mencionar algunos de estos dispositivos) y que se han incorporado en el aula como recursos de uso permanente en el ámbito educativo.

Ciertamente, en los procesos educativos, la tecnología ha ingresado lentamente, y no siempre de manera eficaz, es así como las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación), se transforman en TICCAD (Tecnologías de la Información, Comunicación, Conocimiento y Aprendizaje Digitales), como resultado de la evolución conceptual del término TIC y de su aplicación y uso en los campos del aprendizaje, adquisición, construcción y divulgación del conocimiento, que nacieron a principios de la primera década del siglo XXI (SEP, 2020. p.12).

En este sentido, la Educación Especial (EE) representa un área de oportunidad para la innovación pedagógica y científica, teniendo como objetivo la resolución de problemáticas que actualmente presenta este campo educativo (Rodríguez Fuentes y Gallego Ortega, 2019). Partiendo de esa premisa, la EE presenta retos para estimular un aprendizaje óptimo de sus alumnos (Allam y Martin, 2021) ante la gran variedad de características, canales y ritmos de aprendizaje de la población que esta modalidad de la educación atiende.

Es posible identificar además, que un factor que influye de manera significativa en el desarrollo de alumnos atendidos por la EE, se concentra tanto en las estrategias didácticas y la motivación, que el docente aplica, como en las aulas designadas para EE ya que en su mayoría carecen de las condiciones mobiliarias y tecnológicas óptimas, propiciando un aprendizaje desfavorable para los alumnos con discapacidad, consecuencia de la falta de presupuesto, guía curricular y material de instrumentación, elementos que deben ser prioritarios para su atención (Warren y Hill, 2018).

Por ello actualmente, las Tecnologías Educativas (TE) representan una posibilidad de innovación en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Cagiltay et al., 2019) debido a que el uso de estas permite la transversalidad de los procesos de educación (Carrasco-Mullins y Villero-Pacheco, 2022).

De este modo, como parte de la finalización de la propuesta de intervención aplicada en un CAM de la ciudad de Xalapa, Veracruz, durante el ciclo escolar 2022-2023, en la que se hizo uso de las TICCAD, mediante la aplicación de una Pizarra Interactiva (PI), definida por Gallego y Dulac (2009) como un sistema tecnológico, integrado por un ordenador, un video proyector y un dispositivo de control de puntero, que permite proyectar (en una superficie interactiva) contenidos digitales en un formato idóneo para visualización en grupo, logrando interactuar directamente sobre la superficie de proyección.

Se pretendieron conocer las concepciones que tienen los docentes referente a este recurso. Las concepciones docentes son el conjunto de significados especiales que los

profesores atribuyen a un fenómeno, los cuales van a guiar la interpretación y la acción docente (Feixas, 2010).

Las concepciones no son sólo un producto, sino que están relacionadas con procesos que ocurren en el contexto de una actividad. Dependen de un sistema subyacente que representa un marco de significación. En las concepciones expresadas se pueden identificar acciones, momentos significativos y procesos de construcción mental influenciados por experiencias individuales que afectan su significado.

Toda concepción tiene dos componentes: uno tiene que ver con el qué se concibe y el otro con cómo se concibe. Conformando los marcos de referencia desde los cuales actúa el ser humano; son el prisma a través del cual se percibe y el contexto sobre el cual procesa la información. “Son el conocimiento personal que los seres humanos poseen”, Carmona (1997).

Metodología

El tipo de estudio fue a través de un estudio de caso el cual se define como aquel estudio de uno o muy pocos objetos de investigación, lo cual permite conocer en forma amplia y detallada los mismos; por ejemplo, una o pocas unidades tales como individuos, grupos, instituciones o comunidades (Monje, 2011, p.102).

La población fue un CAM, ubicado en la ciudad de Xalapa, Veracruz, durante el ciclo escolar 2022-2023, el cual contaba con un personal de 22 integrantes, entre ellos 1 directora, 7 docentes distribuidos en los niveles de inicial, preescolar y secundaria, 3 de formación para el trabajo, 2 psicólogas, 1 trabajadora social, 3 administrativos, 2 maestras que cumplen el papel de asistente educativo y 3 intendentes.

Para esta investigación, se optó por una muestra de la población, la cual consistió en la participación de los 7 docentes de los niveles inicial, preescolar y secundaria, de los cuales 6 de ellos son licenciados en educación especial y 1 es psicólogo de formación inicial, todos con más de 10 años de experiencia frente a grupo.

Como cierre de la propuesta de intervención, durante la demostración educativa, se realizó la evaluación de la actividad, la técnica aplicada fue una encuesta, proporcionada a cada uno de los docentes que asistieron; cada encuesta tenía 3 cuestionamientos: 1.¿Conoce el término TICCAD?, 2.¿Cuál es la impresión (concepción) que deja en usted el uso de la Pizarra Interactiva (PI)? y 3.¿Considera que la PI es un recurso que implementaría en su práctica docente, sí, no y por qué?

Para el análisis de cada uno de los cuestionamientos, la metodología se basó en la utilización de las siguientes 3 técnicas, con el fin de obtener información valiosa y una mejor comprensión de los datos y textos analizados.

El gráfico de barras es una representación visual que utiliza barras rectangulares para mostrar la comparación entre diferentes categorías o conjuntos de datos.

Los pasos para crear un gráfico de barras son:

- Identificar las categorías o conjuntos de datos que se desean comparar.
- Establecer un eje horizontal (eje x) para representar las categorías y un eje vertical (eje y) para representar los valores numéricos.
- Para cada categoría, dibujar una barra rectangular cuya altura corresponda al valor numérico asociado.
- Asegurarse de que las barras no se superpongan y que tengan el mismo ancho.
- Opcionalmente, agregar etiquetas a los ejes y títulos al gráfico para proporcionar una referencia clara.
- Interpretar el gráfico de barras, comparando las alturas de las barras y analizando las diferencias entre las categorías.

Por otra parte, la nube de palabras (o *word cloud* en inglés) es una representación visual que muestra las palabras más frecuentes en un texto, en la que el tamaño de cada palabra es proporcional a su frecuencia de aparición (Aggarwal y Zhai, 2012).

Los pasos para crear una nube de palabras son:

- Obtener el texto o conjunto de textos que se desea analizar.
- Realizar un preprocesamiento del texto, que puede incluir la eliminación de palabras irrelevantes (como artículos, pronombres, etc.), la normalización de palabras (pasar todo a minúsculas, por ejemplo) y la eliminación de caracteres especiales.
- Contar la frecuencia de aparición de cada palabra en el texto.
- Asignar un tamaño proporcional a cada palabra según su frecuencia de aparición. Las palabras más frecuentes serán más grandes en la nube de palabras.
- Visualizar las palabras en la nube, distribuyéndolas de manera aleatoria, pero asegurándose de que sean legibles.
- Interpretar la nube de palabras, identificando las palabras más grandes y su relevancia en el contexto del texto analizado.

Finalmente, el sociograma, es un gráfico que posibilita visualizar de manera gráfica la ubicación de cada persona en el conjunto, además de todas las conexiones que existen entre los diferentes miembros (Pineda et al., 2009).

Resultados

Los resultados se presentan a través de los gráficos anteriormente mencionados y permiten visualizar de una manera clara las respuestas y comparar los datos obtenidos.

Cabe destacar que este análisis se realizó de la pregunta 2 y 3 ya que de manera unánime al cuestionar a los docentes sobre si conocían el término TICCAD, el cien por ciento de ellos (los 7) respondieron que no.

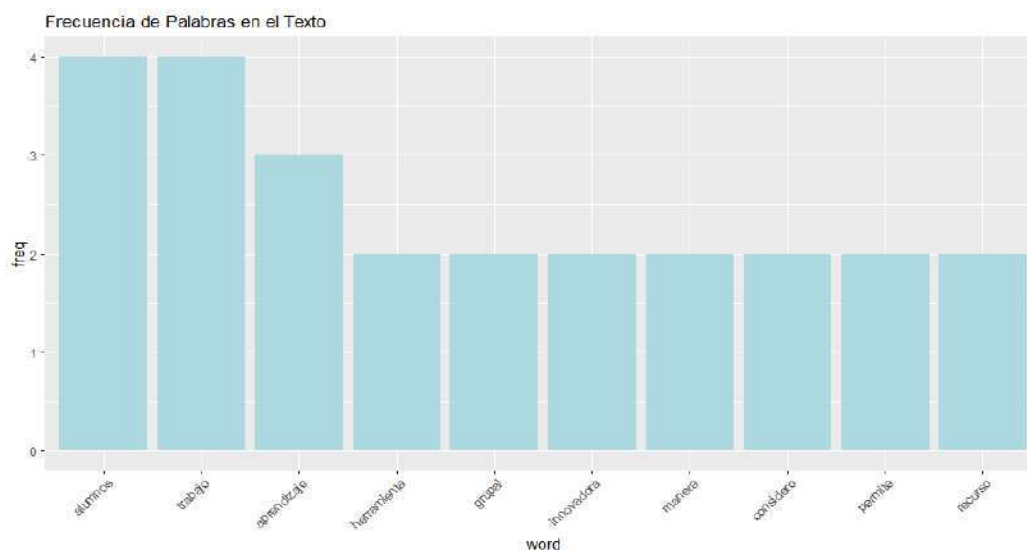
Figura 1. Nube de palabras, pregunta 2.



En la nube de palabras (ver figura 1) ¿Cuál es el comentario sobre su impresión (concepción) en el uso de la Pizarra interactiva (PI)?, como interrogante número 2, se tuvieron cuatro palabras más sobresalientes, las cuales fueron: trabajo, alumnos, herramienta y aprendizaje, en el contexto del uso de la pizarra interactiva. La palabra trabajo, indica que el uso de la PI requiere esfuerzo y dedicación por parte del docente. Por su parte la palabra alumnos, sugiere que la pizarra interactiva está relacionada con los estudiantes, es decir que se emplea esta tecnología para involucrar a los alumnos de manera más efectiva en el proceso de aprendizaje.

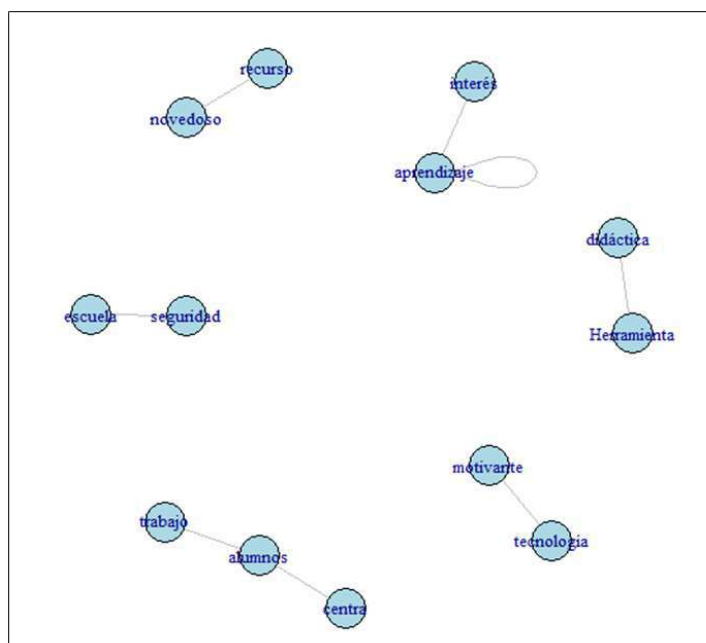
La palabra herramienta indicaría el uso de este tipo de tecnología para la enseñanza que utilizarían los docentes, y finalmente la palabra aprendizaje es fundamental en el contexto educativo y podría indicar que se está utilizando la PI como una herramienta para facilitar y potenciar el aprendizaje del alumnado, tal como lo fue mediante la propuesta de intervención sobre los Dispositivos Básicos de Aprendizaje, mejorando la experiencia de adquisición de conocimientos.

Figura 2. Frecuencia de palabras en la pregunta 2.



Dentro del análisis textual, en el gráfico de barras (ver figura 2) se observa que las palabras que tuvieron mayor frecuencia es decir que los docentes mencionaron más, fueron alumnos, trabajo, aprendizaje, seguido de herramientas, grupal, innovadora, entre otras.

Figura 3. Sociograma de palabras de la pregunta 2.



Finalmente, las asociaciones de palabras del sociograma (ver figura 3) ofrecen una visión más amplia y detallada de las impresiones (concepciones) sobre el uso de la PI en el contexto educativo.

A continuación, se describen las 6 relaciones sobresalientes.

- **Novedoso y Recurso:** La conexión entre "novedoso" y "recurso" sugiere que los docentes consideran la pizarra interactiva como una herramienta innovadora o moderna del entorno educativo. Podría indicar que se percibe esta tecnología como algo fresco y valioso para los métodos de enseñanza.
- **Interés y Aprendizaje:** La relación entre "interés" y "aprendizaje" es positiva, lo que puede indicar que la pizarra interactiva despierta el interés de los alumnos y, a su vez, mejora su proceso de aprendizaje. Esto refleja una percepción positiva de su impacto en la motivación de los estudiantes.
- **Didáctica y Herramienta:** La asociación de "didáctica" y "herramienta" sugiere que los docentes consideran la pizarra interactiva como una herramienta valiosa para la enseñanza. Puede indicar que la ven como una herramienta que facilita la transmisión de conocimientos y la interacción en el aula.
- **Escuela y Seguridad:** La conexión entre "escuela" y "seguridad" puede interpretarse de varias maneras. Podría reflejar la percepción de que la pizarra interactiva contribuye a un entorno escolar más seguro, o podría indicar que consideran que esta tecnología es una inversión segura en la educación.
- **Motivarte y Tecnología:** La asociación de "motivarte" y "tecnología" sugiere que conciben la tecnología, en este caso, la PI, como algo que puede motivar a los estudiantes. Esto es importante ya que la motivación es un factor clave en el proceso de aprendizaje, e incluso motivar al docente a realizar sus sesiones de manera innovadora.

- Trabajo, Alumnos y Central: La conexión entre "trabajo", "alumnos" y "central" podría indicar que conciben la pizarra interactiva como una parte central y fundamental del trabajo docente, especialmente en relación con los alumnos. Esto sugiere que consideran que esta tecnología desempeña un papel crucial en la enseñanza.

En general, las asociaciones de palabras del sociograma reflejan una percepción positiva de la PI como una herramienta valiosa en el proceso educativo; también, parece que se considera que esta tecnología es novedosa y motivante para los alumnos.

Como resultado de la pregunta 3. ¿Considera que la PI es un recurso que implementaría en su práctica docente, sí o no y por qué? El cien por ciento de los docentes contestó que sí. Los encuestados consideran que la PI es un recurso valioso en su práctica docente para mejorar el proceso de aprendizaje de sus alumnos, haciéndolo más dinámico, actualizado y centrado en los estudiantes.

En la nube de palabras (ver figura 4) los conceptos más importantes relacionados con la PI en la enseñanza fueron:

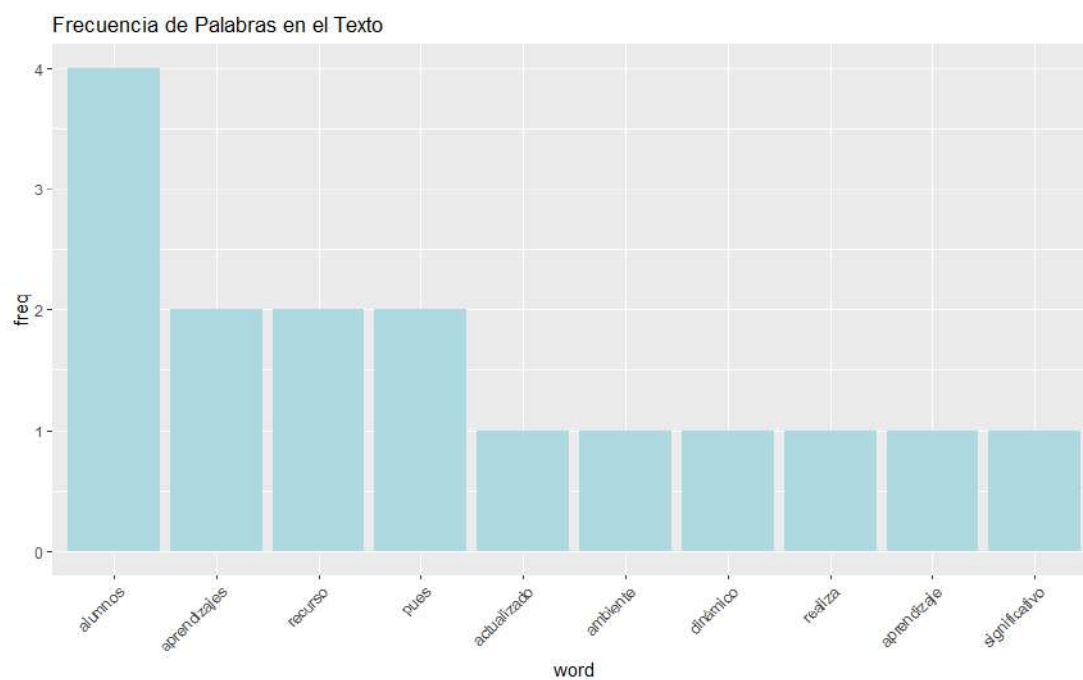
Figura 4. Nube de palabras pregunta 3.



- Alumnos: Esta palabra destaca la importancia de los estudiantes en el proceso educativo. La PI puede ser un recurso valioso para involucrar y comprometer a los alumnos en el aprendizaje.

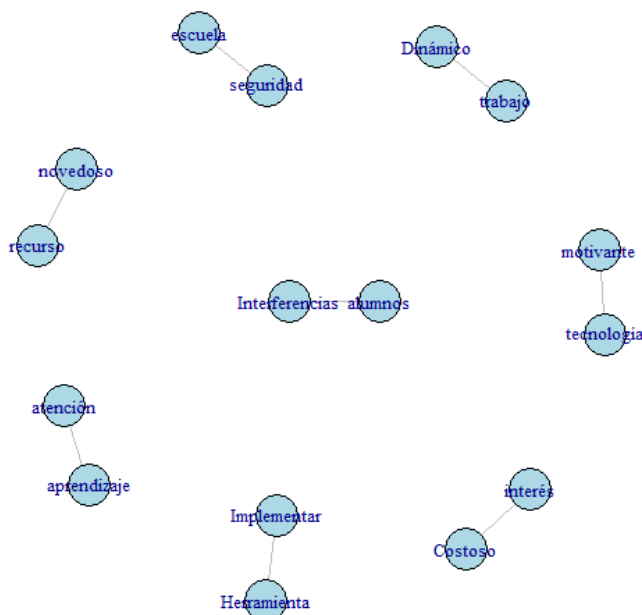
- **Aprendizajes:** Indica que la implementación de la PI se asocia con el proceso de aprendizaje. Esto sugiere que se está considerando cómo esta tecnología puede mejorar o enriquecer la experiencia de aprendizaje de los alumnos.
- **Recursos:** Implica que la PI se ve como un recurso educativo que puede utilizarse para mejorar la enseñanza y el aprendizaje en el aula.
- **Dinámico:** Esta palabra sugiere que la PI puede agregar dinamismo y participación a las actividades dentro del aula, lo que puede mantener a los estudiantes más interesados y comprometidos.
- **Ambiente:** Esto podría estar relacionado con la creación de un entorno de aprendizaje enriquecido y estimulante mediante la incorporación de la PI.
- **Actualizado:** Indica que se valora la relevancia y la actualización y que la PI podría ser vista como una forma de innovar en la enseñanza de los contenidos.

Figura 5. Frecuencias de palabras de la pregunta 3.



En el gráfico de barras de palabras (ver figura 5), se observa que las palabras que tuvieron mayor frecuencia, es decir que los docentes mencionaron más, fueron: alumnos, aprendizaje, seguido de recursos, entre otras.

Figura 6. Sociograma de palabras de la pregunta 3.



Con el sociograma (ver figura 6), para justificar el uso de la PI dentro del aula en la práctica docente, las relaciones encontradas fueron 8, de las cuales 3 de ellas también surgieron durante la segunda interrogante: escuela y seguridad, novedoso y recurso, y motivarte y tecnología. Sin embargo, surgieron 5 relaciones más:

- Dinámico y Trabajo: Sugiere que la PI se ve como una herramienta que puede agregar dinamismo al trabajo en el aula. Esto podría referirse a cómo esta tecnología puede hacer que las sesiones de clase sean más interactivas y atractivas.
- Implementar y Herramienta: Esta asociación resalta que la PI se ve como una herramienta que se puede implementar en la enseñanza. Implica que se considera que esta tecnología tiene un propósito claro en el proceso educativo.

En estas últimas 3 relaciones, se denotan algunas preocupaciones que los docentes podrían tener sobre la implementación de la PI dentro del aula.

- **Interferencia y Alumno:** La asociación entre "interferencia" y "alumno" podría indicar preocupaciones sobre cómo la tecnología, o en este caso la PI, podría interferir o distraer a los estudiantes en lugar de ayudar en su aprendizaje, esto dependiendo de nivel de atención y motivación que cada uno tenga.
- **Atención y Aprendizaje:** Indica que se asocia la atención de los estudiantes con el proceso de aprendizaje al considerar la implementación de la PI. Puede reflejar la preocupación por mantener la atención de los estudiantes durante las sesiones, si bien por un lado puede favorecerla, bien por el otro puede ser un distractor.
- **Costoso e Interés:** La asociación entre "costoso" e "interés" podría indicar preocupaciones sobre los costos asociados con la implementación de la PI y cómo esto podría afectar el interés o la viabilidad de su uso en la escuela, debido principalmente a la falta de recursos económicos dentro de las instituciones educativas.

Discusión y conclusiones

A manera de conclusión, mediante los resultados obtenidos con el análisis, es posible determinar que los docentes encuestados desconocían sobre la terminología actual, TICCAD, quizá por la falta de cursos de actualización o recursos que den respuesta a las necesidades educativas; sin embargo, sí reconocen que existen distintos medios para potenciar el aprendizaje, como lo son el uso de dispositivos tecnológicos.

A partir de la demostración educativa, reconocieron y dieron más importancia y utilidad al uso de las TICCAD en el ámbito educativo, y una vez que tuvieron conocimiento sobre la PI, la conciben como un recurso o herramienta actualizada, que puede mejorar y enriquecer el proceso de enseñanza y la experiencia de aprendizaje del alumnado, pudiendo incluso ser más significativo durante la práctica docente y responder a las necesidades del estudiantado de EE.

Por lo tanto, es preciso insistir en las políticas públicas, para que exista la posibilidad de transitar de estilos de enseñanza rígidos, basados en el papel y el lápiz, hacia el uso de la última tecnología, es de reconocer que esto, no es una tarea fácil y que los costos de inversión son altos, lo que dificulta que las instituciones educativas cuenten con los recursos necesarios.

Sin embargo, como docentes es preciso tomar conciencia de las deficiencias en actualización tecnológica que se tienen y se debe crear un compromiso para la capacitación constante, el conocimiento y fortalecimiento de habilidades tecnológicas diversas, más allá del celular, con miras a una cultura digital que permita una innovación revolucionaria en el aula, para motivar al alumnado y crear aprendizajes significativos, destacando a la Educación Especial como un área en la que también se pueden implementar las TICCAD, pues la discapacidad no es una limitante para aprender a través de entornos mediados por tecnología.

Finalmente, quedará pendiente hacer un análisis de qué opinan o como conciben los alumnos el uso de las TICCAD en el aula, pues dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje ellos son el principal actor en los cuales se centra la educación.

Referencias

- Aggarwal, C.C., y Zhai, C. (2012). Mining Text Data. *Springer US*.
- Allam, F. C., y Martin, M. M. (2021). Issues and Challenges in Special Education: A Qualitative Analysis from Teacher's Perspective. *Southeast Asia Early Childhood Journal*, 10(1), 2021–2058.
<http://ejournal.upsi.edu.my/index.php/saecj><https://doi.org/10.37134/saecj.vol10.1.4.20>
- Cagiltay, K., Cakir, H., Karasu, N., Islim, O. F., y Cicek, F. (2019). Use of educational technology in special education: Perceptions of teachers. *Participatory Educational Research*, 6(2), 189–205. <https://doi.org/10.17275/per.19.21.6.2>
- Carrasco-Mullins, R., y Villero-Pacheco, M. F. (2022). TIC, globalización y educación: triada emergente en el nuevo orden social. *Delectus*, 5(1), 78–86. <https://doi.org/10.36996/delectus.v5i1.164>
- Feixas, M. (2010). Enfoques y concepciones docentes en la universidad. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 16(2), 1-27.
- Gallego, D. J., Cacheiro, M. L., y Dulac, J. (2009). *La pizarra digital interactiva como recurso docente*. Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información, 10(2), 127-145.
- López, R. A. (2001). En el reconocimiento de las concepciones docentes se encuentra el camino del mejoramiento continuo de la calidad docente. *Revista Docencia Universitaria*, 2(2).
- Monje A. C. A. (2011) Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa, Guía didáctica. Universidad Surcolumbiana. Facultad de Ciencias Sociales y humanas. NEIVA.
- Pineda, Isaura, Renero, Leslie, Silva, Yamel, Casas, Emma, Bautista, Eliseo, y Bezanilla, José Manuel. (2009). Utilidad del sociograma como herramienta para el análisis de las interacciones grupales. *Psicología para América Latina*, (16)

R Core Team (2020). R: A language and environment for statistica computing. R Foundation for Statistical Computing, Vienna,Austria. URL <https://www.R-project.org/>

Rodríguez Fuentes, A., y Gallego Ortega, J. L. (2019). Bibliometric analysis about Special Education. Profesorado, 23(1), 307–327.
<https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.52458>

SEP. (2020). Agenda digital educativa ADE.mx
https://infosen.senado.gob.mx/sgsp/gaceta/64/2/2020-02-05-1/assets/documentos/Agenda_Digital_Educacion.pdf

SEV. (2017). Lineamientos para el Funcionamiento de los Servicios de Educación Especial en el estado de Veracruz. In SEV.
https://www.sev.gob.mx/educacionbasica/especial/wpcontent/uploads/sites/17/2018/09/070318_Lineamientos-231117_Impresion-CD.pdf

Warren, P., y Hill, L. (2018). Revisiting Finance and Governance Issues in Special Education. Getting Down to Facts II, September.

Implementación de un taller de robótica dirigido a docentes de educación básica para trabajar el manejo de emociones

Estrella Félix Michelle

michel_estrella_97@hotmail.com

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora

“Prof. Jesús Manuel Bustamante Mungarro”

Melendres Pérez Rosa Briseyda

melendresrb@gmail.com

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora

“Prof. Jesús Manuel Bustamante Mungarro”

Takaki López Carmen Cristina

cristy.takaki1@gmail.com

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora

“Prof. Jesús Manuel Bustamante Mungarro”

Línea temática 3: Formación docente, culturas digitales y tecnologías educativas

Resumen

Implementar un taller de robótica en la educación logra un impacto positivo, basado en el manejo de las emociones, porque propicia en gran medida la reflexión, el autoanálisis y la creatividad pues le permite al docente utilizar la robótica como metodología dentro de su praxis, trabajando de manera individual, en pares o en grupo general y aplicarlo en cualquiera de las asignaturas que forman parte del programa de estudios.

La elaboración de este proyecto tiene como objetivo diseñar e implementar un taller de robótica dirigido a los docentes de Educación Básica para trabajar el manejo de las emociones, específicamente durante el confinamiento ante el COVID-19 y a su vez brindarle al docente una propuesta de trabajo que favorezca el aprendizaje de los alumnos mediante la robótica educativa, siendo esta, una herramienta con transversalidad. Se presenta un proyecto de intervención didáctica diseñado para dos grupos de docentes de las escuelas primarias Gildardo F. Avilés y Ernesto Salazar Girón, ubicadas en las localidades de Querobabi y Hermosillo, en el estado de Sonora.

Palabras Clave: educación socioemocional, estrategia innovadora, robótica educativa, aprendizaje significativo.

Planteamiento de problema

La educación se ha visto en la necesidad de realizar algunos cambios en los planes y programas de estudio, de manera que estos puedan cubrir las necesidades que la misma sociedad va demandando y así poder dar la importancia necesaria a cada una de las asignaturas que forman parte de la formación en educación básica. Si bien es cierto, en los últimos años el sistema educativo tuvo que realizar un ajuste necesario, tras la emergencia sanitaria ocasionada en el año 2020 a causa del Covid-19, invitando a los docentes a llevar una educación a distancia de manera que los alumnos tuvieran ese acercamiento con los contenidos a abordar, utilizando como herramienta principal a las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC).

Sin embargo, pese a que se brindaron una gran variedad de cursos y capacitaciones, solo algunos de estos, iban enfocados al sentir del docente en esta pandemia, cómo la estaba pasando él en los meses de confinamiento y cuáles eran sus actitudes y comportamientos con los que lo rodeaban. Partiendo de esta situación, se despertó el interés de buscar un apoyo para los docentes que atendiera estas necesidades y que a su vez se trabajara con una estrategia innovadora que le pudiera ser útil para aplicarlo en su práctica. Con la finalidad de conocer más de cerca los alcances que se han logrado hasta hoy sobre el tema a estudiar para

realizar esta investigación, se analizaron algunos estudios que se relacionan sobre el uso de la robótica como estrategia didáctica, mostrando diferentes perspectivas y reflexiones sobre el impacto que tiene aplicar dicha estrategia.

En España se destaca la investigación de Hervás-Gómez, C., Ballesteros-Regaña, C., & Corujo-Vélez, C. (2018) sobre la robótica como estrategia didáctica para las aulas de Educación Primaria con alumnos de 6 a 12 años de edad. En ella, plantean la experiencia del emplear la robótica educativa, por medio de proyectos rotativos para desarrollar habilidades como la búsqueda, selección y análisis; mostrando finalmente las ventajas y múltiples posibilidades de su ejecución como estrategia en el aula.

Mencionan que para que en su implementación los alumnos pudieran tener un acercamiento intuitivo, se utilizaron el software Scratch versión 1.4 y el hardware Lego WeDo; cerrando la intervención con la exhibición de sus proyectos, observándose un impacto positivo en los miembros de la comunidad escolar implicados, tanto en docentes como alumnos.

La autora García Romero, J. N. (2021) realizó una investigación en Perú, con metodología cuantitativa y transversal; con el objetivo de evidenciar que la robótica educativa como recurso tecnológico para desarrollar habilidades. En ella, se llega a la conclusión de que el implementar la robótica en las aulas durante las clases, logra que los estudiantes mejoren el desarrollo de sus aprendizajes curriculares y blandos, lo cual le será de utilidad a lo largo de su vida.

Por consiguiente, se analizó la investigación de García y Reyes (2013) titulada “La robótica educativa y su potencial en el desarrollo de competencias”, realizada en el Distrito Federal, México. Los autores se basan en la alfabetización científica y hacen una conexión con la robótica educativa y su potencial formativo con los fines perseguidos por la alfabetización científica en términos de las habilidades científicas.

Su estudio se centró en el contexto educativo y la importancia del uso de nuevas tecnologías. Tras analizar los resultados se identificaron las ventajas e interés por desarrollar la

robótica, mencionan que, si está presente en los educandos de educación básica y media superior, por lo tanto, es preciso elaborar e implementar los recursos lúdicos pertinentes. La robótica educativa proporciona un ambiente constructivista para el aprendizaje, permite abordar problemas concretos y muy contextualizados para el desarrollo de habilidades científicas de complejidad diversa. La evaluación de la alfabetización científica fue mediante una prueba escrita y para la robótica se hace mención de actividades acorde a sus contenidos, competencias y habilidades en Ciencias Naturales. Los datos finales indican que se alcanzó satisfactoriamente su diseño.

Finalmente, esta investigación tiene como objetivo el diseño y realización de un taller de robótica educativa para trabajar el manejo de las emociones en los docentes, el cual consta en desarrollar actividades que proporcionen un conocimiento específico acerca de cómo las emociones influyen en nuestro comportamiento, así como el mostrar que el uso de la robótica educativa es una herramienta que facilita el desarrollo de dicho taller y cómo esta puede ser aplicada a cualquier contenido y grado de educación básica, siempre y cuando se realice el ajuste necesario.

Marco teórico

La contingencia provocó que se modificaran algunas acciones en el ámbito educativo, de manera que los docentes tuvieron que adaptarse a la nueva modalidad de trabajo, sin embargo, hubo quienes ni siquiera se preocuparon por buscar nuevas estrategias, pero siguieron ofreciendo una educación “tradicionalista” de manera que sus alumnos pudieran construir su aprendizaje y así lograr adquirir y construir un nuevo conocimiento y así llevarlo a la práctica. El ofrecer una educación de calidad implica una serie de factores, pero uno de los más importantes es que el docente se encuentre bien de salud y como parte de ese estar y sentirse bien, está el cómo se siente emocional y físicamente.

La Secretaría de Educación Pública (SEP, 2017a) menciona que

La Educación Socioemocional es un proceso de aprendizaje a través del cual trabajan e integran en su vida los conceptos, valores, actitudes y habilidades que les permiten comprender y manejar sus emociones, construir una identidad personal, colaborar, establecer relaciones y aprender a manejar situaciones retadoras. (p.518).

Es decir, las personas que desarrollan mejor sus habilidades socioemocionales están mejor preparadas para manejar los diferentes retos a los que se enfrentan.

Daniel Goleman (1995) considera en su teoría acerca de las emociones que la inteligencia emocional se enfoca en conocer y manejar las propias emociones para automotivarse y, así mismo reconocerlas para finalmente establecer relaciones. De esta manera se entiende que la inteligencia emocional es una meta-habilidad que debería enseñarse en el sistema educativo con la intención de formar a las Niñas, Niños y Adolescentes para la vida, más allá de los conocimientos concretos de las asignaturas incluidas en el currículum escolar.

De manera que la inteligencia emocional es el uso inteligente de las emociones, es así que, de forma intencional, hacemos que nuestras emociones trabajen para nosotros, utilizándose con el fin de que apoyen el proceso de mejora del comportamiento. Es así que, como docentes, sirve promover el uso de la robótica en el aspecto educativo para propiciar el manejo de emociones y el aprendizaje significativo a través del juego.

La mayoría de los docentes se cuestionan constantemente acerca de las estrategias que utilizan para el desarrollo de sus clases. Sin embargo, no hay una respuesta errónea a esa interrogante, porque esto depende de diferentes factores como el tipo de grupo, la cantidad de alumnos, el contexto, etc.

Una estrategia innovadora es aquella que va a permitir el logro y desarrollo de diferentes capacidades en las personas en las que se ponga en práctica. A los profesores les corresponde tomar decisiones sobre la estrategia a seguir en la acción educativa dentro de su centro escolar, estos recursos, normalmente, requieren adaptaciones a las propias necesidades. (García, 2004). Si pretendo innovar, tengo que estar dispuesto al cambio, por lo que el docente tiene

que utilizar su imaginación e ingenio para hacer las adaptaciones y ajustes necesarios para que esa herramienta pueda ser una nueva manera de aprender y esta pueda ser aplicada a cualquier asignatura y contexto.

Los modelos educativos han evolucionado en los últimos años, por lo que se ha visto la necesidad de crear nuevas formas de trabajar los contenidos dentro y fuera del aula. Como parte de esa indagación esta utilizar métodos innovadores que motiven a los estudiantes a adquirir un aprendizaje más significativo. Una de las maneras más utilizadas en los países de primer mundo y en algunas ciudades de nuestro país es el uso de la robótica educativa. Esta se define como “un nuevo sistema de enseñanza interdisciplinaria que abarca diferentes áreas del currículo y que permite un aprendizaje activo por parte del alumnado mediante aparatos o herramientas mecánicas, electrónicas y tecnológicas” (Vivas, L., & Sáez, J., 2019, p.109).

Como parte del construir un nuevo conocimiento está el ver la manera en la que este se adquiere y como se retiene; Durante este aprendizaje se busca concientizar la importancia del entorno social y emocional de los docentes, así como utilizar los recursos que ofrece la robótica para un aprendizaje significativo. Se ha demostrado que el uso de este material didáctico favorece el aprendizaje y la expresión de emociones del individuo y se logra ver plasmado la construcción de situación-acontecimiento mediante los LEGOS. Este tiene lugar cuando el individuo es “constructor de su propio conocimiento, establece relaciones entre los conceptos a aprender y les da sentido a partir de la estructura conceptual que ya posee, vale decir, de sus conocimientos previos y de las experiencias” (Rojas, Urneta, Guevara & Beltrán, 2014, p. 95).

Muchos países expertos en enseñanza han realizado diferentes investigaciones con el fin de dar sustento en cuanto al uso de la robótica educativa en las aulas. Si bien es cierto, el uso de esta estrategia no es novedoso en otros países, por lo que ya existen algunos estudios que demuestran la efectividad de la misma. La pregunta sería ¿qué beneficios traería aplicar el uso de la robótica educativa en docentes de nivel primaria, para trabajar el manejo de emociones? Dentro de este análisis se destacan las que se exponen a continuación.

Metodología

En el siguiente apartado se exponen los procedimientos que se llevaron a cabo para el desarrollo de esta investigación, así como el alcance y método utilizado para implementar la estrategia; como también el análisis de instrumentos, las cuales se consideraron más apropiados para su aplicación.

Teniendo las consideraciones y las problemáticas generadas por la pandemia del Covid-19 y con base a la delimitación de la problemática principal que es atender las habilidades socioemocionales de los docentes, se buscaron estrategias que se adaptaran a los objetivos principales, por lo que se llegó a la conclusión de diseñar la estructura del taller en donde se puntualizan actividades que atendieran a las necesidades principales de los docentes, escuchar sus inquietudes y brindarles herramientas innovadoras que les sirvan de apoyo para trabajar con ellos mismos y aplicarlo en un futuro a sus alumnos.

Debido al alcance que ha generado trabajar la robótica en educación, a la necesidad que tenía el docente de ser escuchado y atender sus necesidades socioemocionales y los problemas emocionales y psicológicos que trajo consigo esta pandemia. Se llegó en común acuerdo el trabajar el taller de educación socioemocional en docentes de educación primaria para que conocieran esta estrategia y a través de ella pudieran desarrollar las actividades previamente diseñadas. Se llevó a cabo en las escuelas primarias Gildardo F. Avilés, y Ernesto Salazar Girón, ubicadas respectivamente en las localidades de Querobabi, y Hermosillo, pertenecientes al estado de Sonora. Para su puesta en marcha, se realizaron en las instalaciones de las primarias.

El área socioemocional se atiende mediante la robótica, como estrategia principal; debido a que como se ha estudiado en el marco teórico y antecedentes, su implementación apoya al adentrarse al campo de estudio por sus múltiples cualidades en la educación:

Por lo tanto, una primera razón para proponer un proyecto educativo con robótica debería estar ligada al beneficio que los estudiantes obtendrán de él. Por lo tanto, será necesario pensar

en las habilidades sociales, cognitivas y tecnológicas a favorecer y los niveles de apropiación que se promoverán desde esa iniciativa.” (Zúñiga, L., 2012, p.10).

Es por ello que, al abordarse por medio de la robótica, los docentes que cursan el presente proyecto desarrollan y ponen en práctica las habilidades necesarias para trabajar el ámbito socioemocional, desde las sesiones con objetivos específicos a lograr.

Taller

Educación socioemocional de los docentes en tiempos de pandemia

Duración: 8 sesiones

Modalidad: Semi presencial

Horario: 120 minutos

Propósito:

Este taller tiene como propósito concientizar la importancia del entorno social y emocional de los docentes en el salón de clases, así como utilizar los recursos que ofrece la robótica para lograr un aprendizaje significativo.

Temas:

- 1.- Demostración de situaciones socioemocionales (durante la pandemia).
- 2.- Conociéndome a través de las emociones (práctica con legos)
- 3.-Conociéndome a través de lo social (cómo fui, como he sido con los demás en tiempos de pandemia).
- 4.- Estrategias para fortalecer las habilidades socioemocionales. (Presencial).
- 5.- Importancia de la robótica en la educación.
- 6.-Intervención socioemocional en el aula con el uso de la robótica.

7.- La robótica cómo parte del aprendizaje

8.- Elaboración de un plan de trabajo.

9.-Plática con un profesional en el tema “El docente y sus emociones”.

Materiales:

-Legos

-Equipo de cómputo

El presente proyecto se implementó en las escuelas primarias anteriormente mencionadas, las cuales se encuentran en los municipios de Querobabi, Carbó y Hermosillo, Sonora; con una durabilidad de 120 minutos por 8 sesiones cada una. El taller se desarrolla en sesiones organizadas y planteadas según las necesidades de cada espacio, en este caso; virtual y presencial según corresponda. Las actividades planteadas están acorde al propósito de cada tema previo a analizar, así mismo se trabajan en modalidades distintas ya sea en equipo, parejas o bien individual.

El taller se integra por docentes, un especialista en el área de psicología quien imparte una sesión para concluir y quienes lo imparten. Cada uno de estos actores desarrolla parte fundamental en el papel que corresponde.

Resultados

De acuerdo al análisis realizado durante el proyecto de intervención y debido a la accesibilidad a ello, los instrumentos utilizados para la evaluación del mismo, fueron formularios realizados a través de la aplicación de Google puesto que la practicidad para responder facilita a los y las docentes participantes, estos se componen de cuestionamientos mixtos; es decir, preguntas abiertas y cerradas, con la intención de conocer cualidades que los mismos maestros y maestras tuvieran la facilidad de expresar su sentir según se indique. Se realizó un formulario por cada sesión aplicada del taller, sin embargo, en esta ocasión nos enfocaremos solamente

en las reuniones, 1, 5 y 9 ya que engloban la mayor parte de la información obtenida a lo largo de dicho taller.

Se consideraron a 12 profesionales de la educación para llevar a cabo las 9 sesiones del Taller de robótica para trabajar el manejo de las emociones, entre estos de sexo femenino y masculino, pertenecientes a las zonas 019 y 025 del estado de sonora. En consecuencia, se aprecian opiniones diversas, puesto al contexto variado donde ejercen la labor docente y, además, de la particularidad del sentido crítico y reflexivo.

Ahora bien, al iniciar la primera sesión del taller se apreció a los maestros, de cierta forma inquietos y ansiosos al ver el material que utilizarían, en primer momento con la proyección de la introducción al tema, la cual consiste en demostrar situaciones socioemocionales que vivieron durante la pandemia; obteniendo los siguientes resultados: se aplicó el instrumento a 4 hombres (62.5%) y 8 mujeres (37.5%) entre ellos oscilan en 0 y 5 años de servicio (62.5%) y de 5 y 10 años de servicio (37.5%). De los cuales el 75% mencionó que explicar una situación personal a través de los legos les parecía fácil, mientras que el 25% restante acordó lo contrario.

Por consiguiente, respondieron de manera abierta el cuestionamiento ¿Cómo influyeron en su labor docente, estas situaciones socioemocionales por las que pasó? para un sujeto influyó mucho la situación de pandemia, ya que algunos alumnos no se conectaban ni les interesaba el tomar clase, también menciona que resultaba preocupante la parte de poder enfermar. Otros mencionan sobre la empatía que desarrollaron en la modalidad de trabajo presentada, pero también la frustración con la que ocasionalmente atendían a sus alumnos.

Seguido de ello, se llevó a cabo un cuestionamiento para identificar las emociones que predominan en la experiencia propia atendiendo la situación durante la pandemia donde el 12.5% menciona la alegría, 25% sorpresa, 12.5% tranquilidad, 37.5% angustia y el 12.5% restante miedo (Anexo 2) En el siguiente reactivo, se les pregunta sobre la utilidad de la actividad para expresar su sentir durante los meses de confinamiento, para lo cual el 87.5% respondieron de manera afirmativa, mientras que el 12.5% tal vez.

En la sesión 5 del taller nombrada “La importancia de la robótica en la educación” se tiene que el 75% de los docentes encuestados nunca han tenido alguna experiencia con la robótica educativa, el 12.5% solo ha escuchado sobre ella y el 12.5% restante si ha trabajado con la robótica, el 100% de los educadores consideran que la robótica es un buen método de aprendizaje y también hacen mención que les gustaría aplicar la robótica dentro de sus aulas por todos los beneficios que tiene “Es algo innovador, de interés para los alumnos pequeños y grandes”... “La transversalidad que se le puede dar” “El razonamiento matemático.” “trabajo en equipo” ... “Es muy llamativa para el alumno”

Para finalizar el taller, la sesión 9 consta de la participación de una plática con un profesional titulado “El docente y sus emociones”, el cual se evaluó con formulario para conocer el impacto que se generó en los maestros; desde el identificar sus emociones y la manera de regularlo con las técnicas que se le brindaron durante el taller y la plática.

La pregunta número uno cuestiona sobre las emociones que les resulta fácil regular a los docentes, teniendo como resultado mayoritario la ira con un 50% de preferencia, posteriormente la alegría con el 37.5% de elección, y por último la angustia en un 12.5% de los encuestados.

Por el contrario, la segunda pregunta revela algunas de las emociones que se les dificulta regular a los maestros; teniendo la libertad de elegir más de una opción, siendo mayoritarios la tristeza, angustia y miedo con un 37.5% cada uno; así como la alegría y la ira en un 12%. La pregunta número tres, va encaminada a que el docente exprese libremente las maneras en que regula sus emociones; resultando con más concordancia la meditación y respiración (6), hacer otras actividades (5), y por último el actuar ante la situación y la emoción (1).

En el cuestionamiento número cuatro, los maestros expresan las estrategias que más pertinentes consideran para regular las emociones que les dificulta; obteniendo los resultados: técnica de respiración (3), el autocontrol (3), buscar un distractor (2), uso de legos (1), y todas las mencionadas (1).

El quinto cuestionamiento se refiere al aprendizaje con el que el docente se queda de la última sesión del taller; a lo que se recibieron diferentes retroalimentaciones expresadas, pero en todas mencionando la habilidad de regular las emociones en un 100% de las respuestas recibidas.

Así mismo, en la pregunta 6 mencionan en unanimidad que fue una gran experiencia; de igual manera, impactando en la respuesta de la pregunta 7 al tener un 100% de recomendación del taller presentado con otros docentes, para que lo conozcan e implementen posteriormente como ellos en sus aulas. Finalmente, en el último cuestionamiento se solicitaron recomendaciones para mejorar el taller cursado, para su implementación en instituciones o planteles posteriores; a lo que se recibieron las siguientes retroalimentaciones: Ninguna (4), contemplar el contexto (1) y que se aplique durante el ciclo escolar (1).

Conclusiones

Dentro del desarrollo de este proyecto se analizaron diferentes aspectos, en relación al uso de la robótica como herramienta para el manejo de emociones en los docentes, donde, apoyándose de algunas teorías y el diseño e implementación del taller aplicado en dos primarias del estado de Sonora, se logró identificar, con apoyo de los instrumentos de evaluación (formularios de Google), el impacto y nivel de logro que tiene el utilizar este método.

Esta investigación se realizó bajo diferentes teorías, sin embargo, la de Goleman es la que más se acerca a nuestros objetivos, pues en su teoría acerca de las emociones afirma que la inteligencia emocional se enfoca en conocer y manejar las propias emociones para automotivarse y, así mismo reconocerlas para finalmente establecer relaciones. A partir de los resultados y el análisis de los mismos, se destaca que la robótica como estrategia didáctica puede servir como una herramienta para utilizarla en cualquier nivel de educación básica, por lo que permite adentrar a los participantes en las actividades planeadas e ir construyendo un nuevo conocimiento o como es el caso, abrirse a expresar sus emociones.

A pesar de que esta estrategia se aplicó a docentes, se mostraron empáticos en las sesiones del taller y pudieron desarrollar sus habilidades y destrezas de manera más fácil, poniendo en práctica su sentir y su experiencia personal, mismo que dio oportunidad a que se generará un ambiente de trabajo de confianza y seguridad en ellos mismos y el respeto hacia los demás. Estos fueron elementos clave para concluir las sesiones con éxito. Además, se fomentó el trabajo en equipo logrando así que compartieran sus experiencias y lo aprendido en cada sesión.

Es importante mencionar, que esto puede resultar ser una experiencia significativa al aplicarlo en sus aulas pues para los alumnos les permitirá desarrollar nuevas habilidades al utilizar los legos y a los docentes conocer el sentir de los educandos y cuáles son sus necesidades o bien fortalecer un aprendizaje esperado.

Apoyándonos de la teoría antes mencionada, se llegó a la conclusión de que, el trabajar y reforzar la inteligencia emocional, permitirá tener un mayor control en las demás emociones y así poder relacionarnos y desenvolvemos mejor en nuestro entorno. De igual forma, se concluyó que utilizar la robótica como estrategia didáctica puede ser adaptada a cualquier nivel y asignatura de educación básica, pues al momento de realizar la secuencia didáctica no tuvieron problema alguno. Los docentes mencionaron que fue una experiencia diferente a las capacitaciones que se les solicitaron durante el confinamiento, que, aunque el tiempo las circunstancias de aplicación no fueron tan favorables, les gustó la dinámica que se utilizó. Mencionaron que las sesiones estaban bien distribuidas y que el tiempo destinado a cada una estuvo completo y llamativo.

Por otra parte, se observó que, aunque era experiencia para cada docente, los momentos en los que se tenía que compartir con los demás, lograron hacerlo sin ningún problema y en un ambiente de confianza; pues cuando comparten entre pares están en una misma sintonía logrando así hacer más ameno el resultado.

Como parte de una propuesta en el ámbito educativo para expandirlo a otras instituciones, se pudiera hacer un comparativo y ver si docentes de instituciones privadas muestran otros resultados y aunque se está consiente que la experiencia es personal sabemos que los resultados van a ser diferentes, sin embargo, puede que el sentir del docente haya sido distinto al tener mejor conexión con sus alumnos en el tiempo de trabajo a distancia.

Con la finalidad de hacer una propuesta y crear el interés por nuevas investigaciones acerca de dicha estrategia, sería bueno profundizar en nuevos aspectos tales como la factibilidad en aplicarlo y fortalecer el grado de concentración de los docentes, ver cuáles son las actividades indicadas donde se pueda lograr buenos objetivos en este nuevo método de enseñanza, cómo favorece el aprendizaje colaborativo y, de esta manera, ampliar la información acerca del tema, agregando así otros elementos que a su vez lo complementen.

Referencias

- García Romero, J. N. (2021). La robótica educativa como recurso tecnológico para desarrollar habilidades blandas en los estudiantes de educación básica regular: revisión sistemática.
- García, S. M. (2004). Estrategias innovadoras para una enseñanza de calidad. *Education Siglo XXI*, (22), 265-267. Recuperado de <https://revistas.um.es/educatio/article/view/111>
- García, Y., & Reyes, D. (abril, 2013). Robótica educativa y su potencial en el desarrollo de las competencias asociadas a la alfabetización científica. *Revista Educación y Tecnología 2* (11), 42 - 55. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4502555.pdf>
- Goleman, D. (1995). *La Inteligencia Emocional*. Javier Vergara Editor, S.A. Buenos Aires, Argentina. 1.997. *Revista Iberoamericana de Educación* (ISSN: 1681-5653) <https://rieoei.org/historico/deloslectores/527Ariola.pdf>
- Hervás-Gómez, C., Ballesteros-Regaña, C., & Corujo-Vélez, C. (2018). La robótica como estrategia didáctica para las aulas de Educación Primaria. *Hekademos: revista educativa digital*, (24), 30-40.
- Rojas, C., Urneta, J., Edy, M., Guevara, M., & Beltrán, L. (2014). Estrategias para el aprendizaje significativo de procesos de fabricación mediante orientación constructivista. *Opción*, 30(75), 92-103. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/310/31035400006.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (2017). *Educación Socioemocional y tutoría. La educación socioemocional en educación básica en Aprendizajes Clave. Educación Básica. Primaria*. México: Autor.
- Vivas Fernández, L., & Sáez López, J. M. (2019). Integración de la robótica educativa en Educación Primaria. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa. RELATEC*, 18(1), 107-128.

Zúñiga, A. L. (2012). Diseño y administración de proyectos de robótica educativa: Lecciones aprendidas. Revista teoría de la educación y cultura de la sociedad de la información, 13 (3), 6-27. Recuperado de <https://revistas.usal.es/tres/index.php/eks/article/download/9126/9355>

Experiencias STEM en el aula de matemáticas y español en secundaria, implementación por docentes en formación primeras impresiones

Rocío Maldonado Barrios

rociomaldonado@benuff.edu.mx

Benemérita Escuela Normal Urbana Federal Fronteriza

Ricardo Agustín Ceseña Zepeda

ricardocesena@benuff.edu.mx

Benemérita Escuela Normal Urbana Federal Fronteriza

Silvia Ruth Quirazco González

silviaquirazco@benuff.edu.mx

Benemérita Escuela Normal Urbana Federal Fronteriza

Línea temática 3. Formación docente, culturas digitales y tecnologías

Resumen

El presente trabajo muestra los resultados de la implementación de proyectos STEM en escuelas de educación secundaria tras un arduo trabajo colaborativo, multidisciplinar e innovador llevado a cabo por los estudiantes de la Licenciaturas de Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas en Secundaria (LEAMES) y de la Licenciatura de Enseñanza y Aprendizaje del Español (LEAEES) en Secundaria a través de su trayecto de práctica, y deja ver, desde una perspectiva cualitativa cuales son las primeras impresiones que emergen de este trabajo para ellos como docentes en formación al buscar dar cumplimiento a las demandas de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), a través de la implementación de prácticas innovadoras en las aulas de educación básica.

Palabras clave: STEM, trayecto de práctica, innovación, secundaria, NEM.

Planteamiento del problema

En la actualidad más que nunca la educación se encuentra viviendo cambios de manera constante, al encontrarnos en la era del conocimiento y la información como se le conoce a la época presente, y resulta de gran importancia el poner énfasis en los contenidos temáticos que se deben abordar en las aulas de educación básica, para preparar a las niñas, niños y jóvenes que hoy se encuentran en las aulas en el país, pero sobre todo en las aulas de la Escuela Normal (EN) que es donde se están forjando los futuros docentes que tendrán que hacer frente desde ya a las demandas de la educación actual. Se les debe proveer de las herramientas necesarias que les permitan desenvolverse de manera satisfactoria y les brinden la oportunidad de una inserción al campo laboral con las habilidades, capacidades, destrezas y competencias necesarias para ser competitivos y socialmente responsables.

Es por eso por lo que se plantea la problemática detectada en cuanto a la falta de implementación de proyectos con metodologías activas en las aulas de educación básica, así como la importancia de la adecuada formación de los futuros docentes en estas áreas y las implicaciones y fortalezas que abonan al cumplimiento de los objetivos y estrategias planteadas tanto en la Nueva Escuela Mexicana (NEM), como en los planes de estudio 2022. Tomando en consideración la relevancia de acercar a las niñas, niños y jóvenes a las ciencias desde un enfoque multidisciplinar y de manera atractiva.

Hoy en día una de las metodologías activas que permite a las niñas, niños y jóvenes ir creando bases sólidas desde edades tempranas en el aprendizaje y uso de las ciencias y la tecnología es STEM (Por sus siglas en inglés: Ciencia, Tecnología, ingeniería y Matemáticas). Previo al surgimiento del modelo educativo STEM en los años 80's surgió SMET (Por sus siglas en inglés: Ciencia, Matemáticas, Ingeniería y Tecnología), (Sanders, 2009), fue una iniciativa creada por la Fundación Nacional de las Ciencias de Estados Unidos, la cual pretendía dotar a todos los estudiantes de habilidades de pensamiento crítico que les permitiera desarrollarse

como personas capaces de resolver problemas de forma creativa y, en última instancia, más competitivas en el mercado laboral (Butz et al., 2004). Fue hasta el 2001 que se convierte en STEM y se vuelve un modelo de aprendizaje oficial en Estados Unidos, generando así experiencias educativas STEM.

En México aún existe muy poca investigación aplicada a la educación básica relacionada a este tema, y se detecta una formación docente desactualizada ya que muchos de los maestros que se encuentran frente a grupo hoy en día, carecen de las herramientas básicas para poder desarrollar proyectos de esta índole, ya sea por falta de capacitación o por falta de equipamiento en las escuelas.

Es así como se estipula una necesidad de formación docente que favorezca la implementación de la metodología STEM en las aulas de todos los niveles de la educación básica, con la intención de acercar a los estudiantes de manera activa y participativa con las áreas del conocimiento que esta metodología promueve, y potencializar la divulgación de las ciencias en edades tempranas, logrando un interés genuino por parte del docente y por ende evitar implementar proyectos de manera errónea.

Por ello es necesario preparar a los docentes en formación en estos temas y sobre todo llevarlos a la práctica, y de esta manera abonar a la finalidad de la implementación de proyectos STEM en las aulas de educación básica (en este caso secundaria), donde los docentes en formación a través del trabajo colaborativo, multidisciplinar e interdisciplinar de distintas licenciaturas, den cumplimiento a las demandas de la NEM y los nuevos planes de estudio a través del fortalecimiento del trayecto de práctica con el uso de las metodologías activas.

Marco teórico

En este apartado se define que es STEM, los proyectos STEM, la formación docente en la actualidad y la importancia de la aplicación de proyectos STEM para la enseñanza y aprendizaje de las ciencias en educación básica, así como su relación con la NEM. Empecemos por entender ¿qué es STEM?, un término en boga en la actualidad surge como una metodología

que busca acercar los contenidos de las disciplinas que trabaja a los niños, niñas, adolescentes y jóvenes, desde edades muy tempranas con la intención de motivar su participación e indagación en contenidos de las mismas.

Oliva (2019) hace referencia a un enfoque educativo que integra contenidos matemáticos y científicos, utilizando el proceso de diseño de ingeniería con el fin de desarrollar, a través del trabajo en equipo y el uso de tecnologías, soluciones a problemas del mundo real conectado con el proceso de enseñanza-aprendizaje suscitado dentro del aula.

El enfoque STEM es interdisciplinar, transdisciplinar e integral, tiene en el centro problemas no triviales y complejos, y requiere de habilidades como el pensamiento creativo, el trabajo colaborativo, el pensamiento crítico, la comunicación efectiva, investigación, innovación, así como el desarrollo sostenible y el bienestar social; y valores como la democracia, la inclusión, el respeto a la diversidad natural y social, y por la dignidad humana; busca impulsar, de forma intencional, estrategias educativas que favorezcan en nuestra población la adquisición de herramientas que ayuden a dar solución a los problemas del ámbito local y de la comunidad global, así como cambiar los paradigmas con responsabilidad. (Rojas y Segura, 2019), es un reto muy interesante y al mismo tiempo enriquecedor.

El enfoque que presenta la metodología STEM, permite ver a la tecnología como un enlace entre la ingeniería y los procesos de enseñanza aprendizaje, que permiten no solo la oportunidad de acceder a más información y de manera más sencilla, sino que su uso propicie, el desarrollo de la creatividad y la innovación que a su vez contribuye a la generación de nuevos conocimientos.

Proyectos STEM

Al hablar de STEM, se hace referencia a una metodología predominantemente práctica que reúne varias disciplinas a la vez. Esta metodología propone el trabajo mediante proyectos que surjan de las necesidades detectadas en la comunidad, fomentando vocaciones tecnológicas y científicas que permita a los estudiantes ampliar su visión a la hora de elegir sus estudios o

definir su carrera profesional. Favorece la adopción de manera natural del método científico y ayuda a desarrollar el pensamiento crítico, trabajando de manera interdisciplinar en cualquier ámbito profesional.

Lleva a los docentes a abandonar la función tradicional de ser el poseedor de los conocimientos a volverse un apoyo en la construcción de conocimientos de los estudiantes. Debe trabajarse a través de una planeación bien realizada, estructurada, detallada y fundamentada de manera adecuada para que sea funcional.

Lo ideal es que los proyectos surjan de una situación detectada en el propio contexto de los estudiantes y que les permita sentirse vinculados de manera emocional con una necesidad de aprendizaje específica. A través de un proceso de investigación guiado, ellos podrán descubrir las herramientas necesarias que les permitan aportar soluciones creativas a problemas reales. Todo esto se puede lograr utilizando múltiples estrategias, desde los modelos de aprendizaje basados en proyectos, hasta la gamificación, permite emplear actividades lúdicas y si se cuenta con los recursos y las tecnologías adecuadas se puede incluir la robótica, la cual no es indispensable, pero puede ser de utilidad.

La formación docente en la actualidad

Hoy en día, hablar de formación docente tiene muchas implicaciones, podemos hacer referencia a la educación formal que se adquiere durante la licenciatura, si es que se trata de una escuela formadora de formadores, o incluso de una licenciatura de alguna otra disciplina que más adelante se perfila para estar frente a grupo, podemos hacer hincapié en la educación continua, que es aquella que le permite al maestro mantenerse actualizado una vez que ya se encuentra trabajando en el aula o en la experiencia pedagógica que se adquiere con la práctica; pero, cuál es realmente el tipo de formación que se requiere en estos tiempos; Tobón (2017) hace alusión al hecho de que varios países han trascendido la sociedad de la información para dar paso a la sociedad del conocimiento, desde una perspectiva humanista y compleja, se enfocan

en resolver problemas con base en la colaboración de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), y de los valores universales como el respeto, la honestidad y la equidad.

Para la sociedad del conocimiento, la educación tiene un papel elemental en el desarrollo de las habilidades, capacidades y competencias de los ciudadanos, ya que debe prepararlos para hacer frente a los retos, situaciones y problemáticas actuales; respetando los derechos humanos y siendo socialmente responsables. Esto implica que los docentes deben ser dotados de las competencias profesionales necesarias para desarrollar de manera exitosa su práctica profesional.

La metodología STEM representa un conjunto de dominios y saberes que puestos en práctica de manera colaborativa en el aula puede llevar a los estudiantes a dar soluciones a problemáticas reales a través del uso de distintos recursos aprendidos en sus diferentes materias, y el formar a los docentes en el uso de estas metodologías activas les permitirá a su vez el poder guiar a sus estudiantes en la realización de proyectos que evidencien estos saberes.

STEM en el marco de la NEM

La educación en México se encuentra en un importante momento de transición y plantea un cambio en la conciencia de los ciudadanos, haciendo énfasis en los principios de la NEM. Esta nueva propuesta curricular sitúa a la comunidad como el núcleo integrador de los procesos de enseñanza aprendizaje, es decir concibe a la escuela como un centro de aprendizaje comunitario en el que se construyen y convergen saberes, se intercambian valores, normas, culturas y formas de convivencia en la comunidad y en la nación.

A su vez el perfil de egreso de la educación básica nos habla de ciudadanas y ciudadanos que se reconocen y que pueden ejercer su derecho a la vida digna, viven, reconocen y valoran la diversidad, reconocen que hombres y mujeres son personas que gozan de los mismos derechos, valoran sus potencialidades cognitivas, físicas y afectivas, desarrollan una forma de pensar propia que emplean para analizar y hacer juicios argumentados; se perciben como parte

de la naturaleza; interpretan fenómenos hechos y situaciones históricas, culturales, naturales y sociales; interactúan en procesos de diálogo con respeto y aprecio a la diversidad; intercambian ideas, cosmovisiones y perspectivas mediante distintos lenguajes y desarrollan un pensamiento crítico que les permite valorar los conocimientos de las ciencias y humanidades.

Pero para lograr consolidar este perfil de egreso en los estudiantes es necesario trabajar de manera interdisciplinar y multidisciplinaria los ejes articuladores a través de los campos formativos que dan vida a la propuesta de la NEM, no se puede seguir trabajando como se hacía en el pasado, las exigencias de la actualidad nos hablan de enseñanza situada, enfoques experienciales y comunitarios; generando educación para la inclusión en todos los aspectos, atender a la igualdad de género para combatir el alto índice de deserción escolar de las mujeres, viendo la interculturalidad como una posibilidad de convivencia entre todos los grupos sociales y étnicos y trabajar los métodos comunitarios.

Es aquí donde surge la importancia de apostar al trabajo con las metodologías activas tales como STEM siendo un enfoque que nos permite dar congruencia a dicha propuesta. STEM, es una metodología que busca dar solución a problemas reales a través de la implementación de proyectos que fomentan el trabajo colaborativo y multidisciplinar entre los distintos saberes de las ciencias, la tecnología, los principios de la ingeniería y las matemáticas, se sustenta en el aprendizaje basado en proyectos y busca el trabajo activo del estudiante con el mundo real; fomenta las vocaciones científicas, la transversalidad con las disciplinas involucradas, aplicación de metodologías activas y utilización de tecnologías. Permite observar, formular preguntas, elaborar hipótesis, diseñar planes para comprobar las hipótesis, experimentar, analizar resultados, extraer conclusiones, diseñar, fabricar y evaluar prototipos o modelos para dar solución a una necesidad real.

Encaja perfectamente en el desarrollo de los cuatro campos formativos, ya que al ser multidisciplinar desarrolla los lenguajes, estimula y promueve los saberes y el pensamiento científico, siendo parte de sus ejes rectores el dar respuesta a los Objetivos de desarrollo sostenible de la agenda 2030 de la ONU, abona a la conciencia y desarrollo de la ética, la

naturaleza y las sociedades y permite trabajar directamente con la resolución de problemas y necesidades de lo humano y lo comunitario y a su vez promueve de manera directa e indirecta el trabajo con los siete ejes articuladores.

Es por ello por lo que surge la inquietud de dar prioridad a la problemática y dotar a los docentes en formación con las herramientas necesarias que les permitan la aplicación de proyectos multidisciplinarios de esta índole, atendiendo a las necesidades de los nuevos planes y programas de estudio y como respuesta a los requerimientos de la NEM.

Metodología

Por sus características la presente ponencia muestra los resultados de una investigación bajo un enfoque cualitativo, Munarriz define la investigación cualitativa como “el proceso de llegar a soluciones fiables para los problemas planteados a través de la obtención, análisis e interpretación planificadas y sistemáticas de los datos”. (Munarriz, 1992, p. 102). La implementación de los proyectos en las aulas de secundaria fue bajo el enfoque de la de la metodología STEM y previo a su aplicación se llevó a cabo un diagnóstico de cada una de las escuelas receptoras, y de los grupos asignados a los estudiantes normalistas, mismos quienes fueron los responsables de la ejecución del proyecto.

Para dar acompañamiento y seguimiento al trabajo de los estudiantes normalistas fue necesaria la aplicación de dos cuestionarios, uno de expectativas o de inicio donde se indagó acerca de las propuestas de proyecto y así poder retroalimentar y hacer las observaciones pertinentes antes de la puesta en marcha; y uno de resultados o de término donde ellos autoevaluaron de manera subjetiva los resultados obtenidos en la aplicación de los proyectos y realización de los prototipos. Así mismo podrá considerarse cualquier otro instrumento o insumo considerado por la academia correspondiente.

Esta investigación se llevó a cabo bajo la supervisión de los actores involucrados de la Escuela Normal (EN) en colaboración con los directivos y docentes involucrados de tres escuelas secundarias de práctica seleccionadas para su aplicación y fue aplicado directamente

por los estudiantes normalistas de LEAMES y LEAEES de cuarto semestre en los grupos de práctica.

Los beneficios que se busca lograr con la implementación de proyectos son:

- Que los estudiantes normalistas consoliden el aprendizaje de trabajo con la metodología STEM.
- Que los estudiantes de educación básica involucrados en la elaboración de dichos proyectos tengan la posibilidad de adquirir conocimientos a través de estrategias de metodologías activas e innovadoras que les permitan ubicar los contenidos de los cursos en la comunidad y la vida diaria.
- La comunidad escolar de las escuelas participantes, al trabajar con proyectos que den solución a problemáticas locales y comunitarias se verán beneficiados de las propuestas que logren consolidarse y llevarse a cabo.
- Que la comunidad normalista al ser partícipes y observadores de la feria STEM y poder constatar los productos y resultados que se obtienen al trabajar esta metodología.
- Los docentes titulares de grupo de las escuelas de práctica, al poder ser partícipes y adquirir ideas para implementar a futuro.

El maestro del trayecto de práctica (con apoyo de los docentes de la academia de cuarto semestre) fue el coordinador del proyecto y encargado de asignar las distintas actividades a los estudiantes normalistas, estos a su vez fueron quienes ejecutaron las actividades en las escuelas receptoras en conjunto con los alumnos de los grupos asignados a su cargo. Así mismo se estableció un cronograma de actividades con las pautas a seguir.

Se establecieron los criterios de evaluación y los factores externos que pudieran afectar a la implementación de dichos proyectos.

Indicadores de evaluación del proyecto y factores externos

Nivel de resultados	Fuentes de comprobación	Factores externos o prerequisites de éxito
<p>Objetivo General:</p> <p>Cumplir con las demandas de la NEM y los nuevos planes de estudio a través del fortalecimiento del trayecto de práctica de los estudiantes normalistas mediante la aplicación de proyectos STEM como estrategia para fomentar el trabajo colaborativo, multidisciplinar e interdisciplinar en las aulas de educación básica, así como la concreción de un proyecto integrador para la academia correspondiente en la BENUFF.</p>	<p>Asimilación y aplicación de la metodología STEM por parte de los alumnos normalistas en las jornadas de práctica.</p> <p>Trabajo colaborativo entre los estudiantes de ambas licenciaturas.</p> <p>Concreción del proyecto integrador por la academia de cuarto semestre.</p>	<p>Colaboración y motivación de los alumnos normalistas para aprender y trabajar con la metodología STEM.</p> <p>Disposición para el trabajo colaborativo entre estudiantes de ambas licenciaturas.</p> <p>Participación y apoyo al proyecto por parte de los actores involucrados (directivos, docentes y alumnos) en las escuelas receptoras y en la EN.</p>
<p>Objetivos específicos:</p> <p>Implementar proyectos bajo el enfoque STEM en las aulas de educación básica para trabajar contenidos de manera multidisciplinar.</p> <p>Promover e incentivar el interés por la investigación científica y/o tecnológica de los estudiantes y propiciar ambientes de aprendizaje colaborativos, inclusivos y con perspectiva de género.</p> <p>Concretar un proyecto integrador para la academia de cuarto semestre de las licenciaturas involucradas.</p>	<p>Elaboración de proyectos bajo el enfoque de la metodología STEM por parte de los alumnos de secundaria.</p> <p>Concreción del proyecto integrador por la academia de cuarto semestre.</p>	<p>Participación y apoyo al proyecto por parte de los actores involucrados (directivos, docentes y alumnos) en las escuelas receptoras.</p> <p>Participación y apoyo al proyecto por parte de todos los docentes de la academia.</p>
<p>Meta:</p> <p>Feria de proyectos STEM en la cual todos los estudiantes normalistas que conformen los equipos de trabajo deberán presentar un prototipo terminado del proyecto seleccionado que represente el trabajo realizado con el grupo que les fue asignado, dicho prototipo deberá cumplir con las características que requiere el enfoque STEM.</p>	<p>Presentación de Feria STEM en escuelas receptoras de practica y en la BENUFF</p>	<p>Participación y apoyo al proyecto por parte de los actores involucrados (directivos, docentes y alumnos) en las escuelas receptoras y en la EN, así como de los padres de familia para permitir la movilidad de los estudiantes seleccionados para participar en la BENUFF</p>

<p>Productos:</p> <p>Elaboración de prototipos diversos de acuerdo con los proyectos trabajados en base a los contenidos asignados por las escuelas de práctica.</p>	<p>Presentación de los prototipos elaborados bajo el enfoque de la metodología STEM realizados por los estudiantes de secundaria.</p>	<p>Que los estudiantes cuenten con los recursos y materiales necesarios para la elaboración de los prototipos de los proyectos elegidos.</p>
--	---	--

Resultados

La finalidad de la investigación fue consolidar los aprendizajes de los estudiantes normalistas con respecto a la aplicación de metodologías activas para la enseñanza y aprendizaje de los distintos contenidos abordados en clase, centrándose en el enfoque STEM y como meta se estipuló que, al finalizar la segunda jornada de práctica del cuarto semestre, se realizaría una feria de proyectos STEM en la EN en la cual todos los estudiantes normalistas, quienes trabajaron en binas (un estudiante de LEAMES y uno de LEAEES), que conformaron los equipos de trabajo deberían presentar un prototipo terminado del proyecto seleccionado que representaría el trabajo realizado con el grupo que les fue asignado, dicho prototipo debería cumplir con las características que requiere el enfoque STEM y través de dichos prototipos evaluar el cumplimiento de las metas y objetivos planteados con dicho proyecto (previo a la feria STEM en la EN se llevó a cabo una feria STEM interna en cada una de las escuelas receptoras para la selección del trabajo representativo de cada grupo).

En palabras de los propios docentes en formación y de los actores involucrados en todo el proceso los resultados fueron muy satisfactorios. A continuación, se presentan algunos de los cuestionamientos más significativos que se les hicieron y cuáles fueron las conclusiones a las que ellos llegaron.

¿Qué puedo aportar a los estudiantes con la aplicación de un proyecto STEM?

Melissa, comenta: que desarrollen diferentes conocimientos y habilidades en distintas áreas aplicándolo en un solo proyecto. En este caso en español, matemáticas, geografía (buscando el lugar del que provienen las leyendas), historia (buscando el año en que surgió), artes escénicas (teatro), artes (uso de la creatividad al desarrollar y presentar el proyecto) y uso de

las tecnologías. Por otra parte, Alexa comenta puedo fomentar en los estudiantes el desarrollo del pensamiento crítico para diagnosticar problemas de su comunidad y que a partir de ello puedan crear una solución, para así promover que sean ciudadanos innovadores y dado el momento que se enfrenten a problemas de su vida diaria tenga la motivación y confianza de plantear una solución y verdaderamente hacer un cambio. Todo esto teniendo un acercamiento a las ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas, y que sirva de inspiración para posible vocación profesional. Sin duda los docentes en formación tienen muy clara la función que tiene el trabajo de las metodologías activas en el aula y sobre todo tienen la disposición para trabajarlas.

¿Qué habilidades espero desarrollen los estudiantes con la aplicación del proyecto STEM?

Las habilidades y capacidades a desarrollar en los estudiantes de educación básica a través de la implementación de proyectos STEM es muy rica pero lo más importante es que el docente que los aplica lo tenga claro y fomente las estrategias pertinentes para desarrollarlas en sus alumnos, Melissa comenta: trabajo en equipo, conocimiento de diferentes culturas, investigación y selección de información para un trabajo, desarrollo y aplicación de encuestas, utilización de gráficas para la representación de información, uso de la creatividad para hacer trabajos llamativos; a su vez Alexa complementa hablando: desarrollo de la creatividad, colaboración y trabajo en equipo, comunicación, pensamiento crítico, innovación, capacidad de razonamiento y análisis, así como también el valor de la responsabilidad y perseverancia.

¿Cómo percibiste la participación de los alumnos de secundaria con respecto a los proyectos propuestos?

El notar en los estudiantes normalistas el entusiasmo al trabajar en las aulas y transmitir esta disposición a sus alumnos es muy gratificante, Tania menciona que la disposición de sus estudiantes fue muy buena, le pusieron mucho empeño y dedicación a sus proyectos y a sus explicaciones. Por otro lado, Alan menciona: los miré muy motivados porque desde un principio se les comentó que un equipo sería elegido para representar a su salón en la EN, esto los llenó

de energía para realizar las actividades propuestas, e hicieron el trabajo de una manera positiva, poco a poco ellos elaboraban su proyecto siempre preguntando si lo estaban haciendo bien porque querían representar a su salón.

¿A manera de reflexión qué puedes concluir de la implementación de la metodología STEM en educación secundaria?

Este sin duda fue el cuestionamiento más interesante, Tania: al principio sí me pareció muy pesado empezar con algo que ni conocía, pero conforme se fue practicando fui cambiando de parecer, si fue un gran esfuerzo, pero valió la pena, creo que esta metodología es excelente para motivar a los alumnos a crear cosas que pueden ser muy interesantes y que no solo eso que también lleven las matemáticas, la ingeniería, las ciencias, la tecnología y hasta las artes. Me gustó mucho, creo que fue una experiencia retadora, pero con un fin muy bueno, me gustaría seguir aprendiendo de esta metodología para que mis alumnos vean que las matemáticas no son aburridas ni difíciles y que pueden estar en cualquier lado.

Para Alan: estamos a la par de las nuevas metodologías que se aplican en el ámbito educativo, y eso es digno de admirar, a pesar que la metodología STEM se desarrolló hace algún tiempo, no es desde el año 2019 que se está aplicando en la zona IX de secundarias en Mexicali, Baja California, obteniendo resultados favorables para los estudiantes y de esta manera tener un aprendizaje que abarque más temas de interés en las nuevas generaciones, esta metodología se enfoca en darle interés a los estudiantes por las ramas de la ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas, estas son las bases de una sociedad próspera, es por ellos que se le está dando enfoque a esta metodología como seguimiento a los alumnos para que busquen lo que les apasiona en la vida.

Sin duda los estudiantes de 4to semestre de LEAMES y LEAEES encontraron muy satisfactoria la implementación de proyectos STEM en las aulas de educación secundaria.

Discusión y conclusiones

Sin duda cada vez resulta más imperante el hecho de probar con las distintas metodologías activas que permitan a los docentes en formación estar preparados para los retos que les presenta la educación en la actualidad y así como las demandas de los planes de estudio 2022 y la NEM, las primeras impresiones que resultan de la aplicación e implementación de proyectos STEM trabajando de manera multidisciplinar los contenidos en este caso específicamente de matemáticas y español y aterrizarlos en proyectos multidisciplinarios bajo el enfoque STEM resultó en el agrado y satisfacción de todos los actores involucrados, docentes de la práctica, docentes en formación, docentes y directivos de las escuelas de práctica así como los mismos estudiantes de educación secundaria.

Se encontraron áreas de oportunidad y situaciones a mejorar, pero los beneficios fueron buenos.

Referencias

- Aguirre, J. P. S., Vaca, V. D. C. C., y Vaca, M. C. (2019). Educación STEAM: entrada a la sociedad del conocimiento. *Ciencia Digital*, 3(3.4.), 212-227. <https://cienciadigital.org/revistacienciadigital2/index.php/CienciaDigital/article/view/847/2047>
- Baena, G. (2017). Metodología de la Investigación. Serie Integral por competencias (3er ed.) Grupo Editorial Patria.
- Blanco, T. F., González-Roel, V., Diego-Mantecón, J. M., y Ortiz-Laso, Z. (2021). Análisis de la conexión arte-matemáticas en los libros de texto de Educación Primaria. *Educación matemática*, 33(3), 67-93. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2448-80892021000300067&script=sci_arttext
- Butz, W. P., Kelly, T. K., Adamson, D. M., Bloom, G. A., Fossum, D., & Gross, M. E. (2004). Will the scientific and technology workforce meet the requirements of the federal government? Pittsburgh, PA: RAND
- Cilleruelo, L., y Zubiaga, A. (2014). Una aproximación a la Educación STEAM. Prácticas educativas en la encrucijada arte, ciencia y tecnología. *Jornadas de Psicodidáctica*, 18, 1-18. <https://www.augustozubiaga.com/web/wp-content/uploads/2014/11/STEM-TO-STEAM.pdf>
- Domínguez Osuna, P. M., Oliveros Ruiz, M. A., Coronado Ortega, M. A., y Valdez Salas, B. (2019). Retos de ingeniería: enfoque educativo STEM+ A en la revolución industrial 4.0. *Innovación educativa* (México, DF), 19(80), 15-32. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-26732019000200015&script=sci_arttext

- García-Fuentes, O.; Raposo-Rivas, M.; Martínez-Figueira, M. (2023). El enfoque educativo STEAM: una revisión de la literatura. *Revista Complutense de Educación*, 34(1), 191-202. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8738941>
- Martín, O., & Santaolalla, E. (2020). Educación STEM. *Revista Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers*, 381, 41-46 https://www.researchgate.net/profile/Elsa-Santaolalla/publication/340239858_Educacion_STEM_Formacion_con_conciencia/links/5eeca60992851ce9e7f097f2/Educacion-STEM-Formacion-con-conciencia.pdf
- Navarro Martell, M. A. (2021). Ciencias bilingües: how dual language teachers cultivate equity in dual language classrooms. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 1-17.
- Oliva, H. (2019). + ciencia, - violencia. Modelo STEM, como propuesta de intervención contra la violencia escolar. San Salvador: UFG Editores.
- Peralta Ferreyra, I. La tecnología amplía el futuro del arte. *Aularia -- V. 10 (2)*, 2021 <http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/20755>
- Rodríguez, M. C. (2021). Diálogos entre la Tecnología, el Arte, la Ciencia y las Humanidades en contextos educativos: de los modelos STEAM y SHAPE al TACH-di. *Educación artística: revista de investigación (EARI)*, (12), 43-60. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8204311>
- Rojas, G. y Segura, L. (2019). *Visión STEM para México*, Alianza para la promoción STEM
- Saint-Denis, P. (2021). Cerrando la brecha de STEM+ Artes (STEAM) para la investigación e innovación socialmente inclusivas: evidencia de países de ingresos bajos y medianos. <https://idl-bnc-idrc.dspacedirect.org/bitstream/handle/10625/59963/IDL%20-%2059963.pdf?sequence=2>

Salazar-Gómez, E, y Tobón, S. (2018). Análisis documental del proceso de formación docente acorde con la sociedad del conocimiento. *Revista Espacios*, 39 (53).

Sampieri, R. H., Collado, C. F., y del Pilar Baptista Lucio, M. (2014). *Metodología de la Investigación*. McGraw-Hill / Interamericana Editores.

Sanders, M. (2009) STEM, STEM education, STEMmania. *The Technology Teacher*, 68(4). 20-26.

Serón Torrecilla, F. J., y Murillo Ligorred, V. (2020). Arte contemporáneo y STEAM en la formación de maestros de educación primaria: Intersecciones arte y ciencia (No. ART-2020-119746). <https://zagan.unizar.es/record/95615>

Tobón, S. (2017). Conceptual analysis of the socioformation according to the knowledge society. *Knowledge Society and Quality of Life (KSQL)*, 1(1), 9-35.

White, D. (2014). What is STEM education and why is it important? *Florida Association of Teacher Educators Journal*. 14. 1-8. https://www.researchgate.net/publication/264457053_What_is_STEM_education_and_why_is_it_important

El podcast como recurso para el aprendizaje en la formación docente

Sandra Ameyalli García Pérez

sagarciap@envm.edu.mx

Escuela Normal “Valle del Mezquital”

Sara Elvira Gómez Maturano

sgomez@envm.edu.mx

Escuela Normal “Valle del Mezquital”

María Antonieta Bravo Gallardo

mbravo@envm.edu.mx

Escuela Normal “Valle del Mezquital”

Línea temática 3. Formación docente, culturas digitales y tecnologías educativas

Resumen

El creciente interés que los jóvenes han tenido sobre los contenidos digitales de audio como el podcast, lo ha posicionado en los escenarios educativos como un recurso para el aprendizaje que puede ser creado por docentes y estudiantes en beneficio de la difusión de conocimiento y creación de contenido contextualizado.

Este trabajo muestra la sistematización de una experiencia de trabajo docente con estudiantes de un grupo de la Licenciatura en Educación Preescolar de la Escuela Normal Valle del Mezquital, al promover su interacción con las tecnologías digitales para generar podcast, como una alternativa para mejorar la experiencia de aprendizaje respecto a la lectura de textos académicos en la formación docente.

Los principales resultados obtenidos permiten identificar cuáles fueron los aprendizajes de los estudiantes al emplear el *podcast* como recurso de aprendizaje en el curso: Creación Literaria, a partir de narrativas de los estudiantes, donde se advierten la creación de contenido en formato en este formato contribuye a fortalecer la comprensión de los textos académicos, crear una red de intercambio de información y conocimiento en el grupo como audiencia, así como el desarrollo de competencias comunicativas.

Palabras clave: podcast educativo, formación docente, aprendizaje.

Planteamiento del problema

La investigación se desarrolló a partir de la experiencia de enseñanza en el curso: Creación Literaria, que pertenece al sexto semestre del plan de estudios 2018, con un grupo de 32 estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar de la Escuela Normal “Valle del Mezquital”, en el estado de Hidalgo.

Al realizar el diagnóstico inicial en el semestre, se retomó una actividad del quinto semestre, donde los estudiantes tuvieron oportunidad para expresar sus intereses sobre la lectura y el impacto que esta actividad, y en específico la literatura infantil; tuvieron en sus primeros años escolares. Para ello escribieron una narrativa y fue a partir de este ejercicio que se detectó el escaso interés en leer y las experiencias poco relevantes que tuvieron alrededor de la lectura en el contexto escolar de preescolar y primaria, aspecto que trascendió en su formación profesional como docentes de educación preescolar. En los textos de los integrantes del grupo se encontraron fragmentos de interés que dan a conocer la postura de los estudiantes ante la lectura recreativa y académica a partir de sus experiencias de vida, como:

Mi lectura era fluida y mi escritura era mucho mejor que antes, pero no me gustaba leer pues los maestros nos daban libros grandísimos y de temas que no entendía y después de leerlo tenía que hacer un reporte de lo que había entendido y eran mínimo 10 cuartillas, pues eran muy grandes los libros, entonces lo hacía por obligación y no por gusto (Comunicación personal, 3 de enero de 2023).

En mi familia, no hay miembros que hayan logrado tener una buena relación con la lectura, puesto que su interés por leer un libro o periódico en algún momento libre es muy mínimo. Es por ello que desde pequeña no tengo el suficiente interés por la lectura como lo tienen otras personas, sin embargo, debo de admitir que me gustaría tener ese hábito y gusto. (Comunicación personal, 3 de enero de 2023).

Mi maestra de preescolar era amante de las lecturas infantiles, eso me hizo seguir teniendo ese gusto y atracción por los cuentos, no voy a mentir... ¡Amaba que me los leyeran!, leerlos por mí misma, casi no era muy común en mí, solo me agradaba ver las imágenes [...] Entré a primaria, y dejé de darle importancia a ello, ahora solo leía por indicaciones escolares, era algo forzado, no era por mi intención (Comunicación personal, 3 de enero de 2023).

Sobre el impacto de estas experiencias en su interés por leer en el ámbito de su formación profesional, manifestaron ideas como:

Pierdo el interés cuando únicamente nos dejan leer lecturas muy largas y hacer presentaciones, considero que leo solo por obligación y no sacaba provecho a lo que quería comunicar el autor (Comunicación personal, 3 de enero de 2023).

Durante los primeros semestres en la normal puedo decir que proporcionan diferentes textos de los cuales algunos si llegan a ser de mi interés y tengo una buena comprensión lectora, pero en su mayoría no son de mi interés, y en cuanto a la escritura cuando ingresé y me solicitaban realizar escritos; al inicio me costó tener una fluidez de redacción y de palabras coherentes que extendieran mi pensamiento de acuerdo al tema que se me solicitaba, pero conforme avanzaba en las tareas de este tipo y la redacción del diario de campo me fue ayudando para mejorar mi redacción, así como mi vocabulario (Comunicación personal, 3 de enero de 2023).

En la normal me di cuenta de que en los primeros semestres leía por obligación, no me gusta leer, además creía que leer o novelas o poesía, no era leer [...] Pienso que escuchar leer en voz alta como cuentos, poesías, capítulos de novelas, etc., son situaciones fundamentales en la formación de lectoras y lectores tanto en los contextos literarios como en otros (Comunicación personal, 3 de enero de 2023).

Estas ideas expresan su escaso interés por leer en el ámbito académico, partiendo de experiencias anteriores, ya que relacionan la actividad lectora con producciones académicas tediosas y poco productivas para su aprendizaje, teniendo un impacto negativo en la práctica lectora que realizan en la Escuela Normal, puesto que en reiteradas ocasiones encuentran poco significativas las experiencias con los textos y más apegadas a la obligación.

Tomando en cuenta que la actividad lectora es indispensable para la formación profesional docente, se advierte la necesidad de emplear un recurso que fortalezca la comprensión de textos académicos y genere una alternativa novedosa y de interés para que los estudiantes aborden materiales de lectura indispensables para su formación docente. Además, al tomar en cuenta el programa del curso, en cuanto a los propósitos; pone énfasis en la necesidad de desarrollar procesos de aprendizaje que fortalezcan su capacidad para la expresión oral y escrita a través de actividades diversas de lectura y escritura que involucren la reflexión. También sugiere que tomen en cuenta las características del grupo y sus potencialidades para el lenguaje oral y escrito, además, al desarrollarse como seminario taller se sugiere promover el uso de Tecnologías de la Información, Comunicación, Conocimiento y Aprendizaje Digitales (TICCAD) para alcanzar los propósitos.

Ante tales condiciones, se advierte la necesidad de plantear una estrategia de aprendizaje que genere interés en la lectura de temas académicos y que considere el uso de las tecnologías y recursos educativos, que enriquezcan la experiencia de aprendizaje de los estudiantes en el curso: Creación literaria.

En consecuencia, se considera el uso del *podcast* como recurso educativo digital para fortalecer la experiencia de aprendizaje en torno al abordaje de materiales académicos, como alternativa a la lectura y como oportunidad de producción de material de audio con contenidos relevantes para el curso. Al respecto se plantea la pregunta: ¿Cuáles son los aprendizajes de los estudiantes al emplear el *podcast* como recurso de aprendizaje en el curso: ¿Creación Literaria?

Marco teórico

Para abordar la investigación es importante comprender, como menciona Huarca (2022), que los estudiantes que en su formación básica presentaron dificultades en la lectura presentan limitantes en el desarrollo de esta habilidad durante la educación superior, puesto que se enfrentan a las lecturas más densas que requieren de mayor comprensión del texto. Para hacer frente a esta situación el alumno debe crear hábitos lectores para el logro de su aprendizaje ante una variada tipología de textos de la formación profesional, como: informes, ensayos, monografías y los trabajos de investigación; todos ellos relacionados con el proceso de lectura y escritura.

Esta autora recupera las ideas de Van Dijk, al explicar que

La audición y la lectura son vías para la comprensión textual pues este es el proceso mental que permite al hombre acceder como destinatario a los textos (orales y escritos) que en el proceso de comunicación se emiten. De esta manera desarrolla capacidades para entender, construir significados, decodificar mensajes y reconstruirlos a partir de su experiencia vivencial (en Huarca, 2022, p. 199).

En términos académicos el *podcast* puede ser creado por docentes o estudiantes, al respecto Reynoso, Maldonado y Zepeda (2016), lo reconocen como un medio didáctico que consiste en un archivo de audio digital con contenidos educativos. Éste incluye varias características fundamentales; que son creados con una intención, orientados con un objetivo

de aprendizaje, dirigidos a un grupo académico de oyentes y forman parte de una estrategia de enseñanza aprendizaje en el marco de una planificación didáctica.

Como explican Solano y Sánchez (2019), el podcast educativo es parte de lo que se ha denominado “aprendizaje móvil” y posee como característica la ubicuidad, dado que es posible publicar archivos de audio en este formato para reproducir y escuchar cada vez que se requiera, en cualquier lugar; además de la posibilidad de publicarlos en distintas plataformas para hacerlos accesibles a mayor cantidad de personas, sí así se desea. Además, es reconocido como un recurso educativo de valor porque permite la auto-expresión para compartir ideas y generar comunidad.

Los grandes beneficios del podcast educativo, según menciona Boada (2015), son que: facilita la comprensión, explica que la palabra hablada contribuye a la comprensión, añadiendo claridad y significado, por ello lo define como un salto cualitativo en cuanto a entrada sensorial respecto al texto escrito. Otro aspecto consiste en que contribuye a la asimilación, con lo que la experiencia de aprendizaje puede ser más satisfactoria. También representa una variedad de formato más interesante para los estudiantes y aumenta la variedad de recursos digitales a disposición del estudiante para aprender. Por último, reconoce la comodidad de este recurso para el estudiante, ya que puede tener los contenidos en audio y realizar al mismo tiempo otra actividad.

Metodología

El trabajo de investigación se enfoca en conocer la experiencia de aprendizaje de los estudiantes en el quinto semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar, Plan 2018, de la Escuela Normal “Valle del Mezquital”, en el curso: Creación literaria, a partir de la creación y uso de podcast como recurso para el aprendizaje.

El proceso metodológico se enmarca en el enfoque cualitativo, con un tipo de investigación que “produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas

o escritas, y la conducta observable” (Taylor y Bogdan, 2013, p. 7), por lo cual se recurre a la observación participante y análisis de narrativa biográfica.

Para realizar la sistematización de la experiencia se consideran tres etapas, cada una con un propósito específico: diagnóstico de necesidades formativas del grupo, la implementación del proyecto formativo y la sistematización de la experiencia. Cabe mencionar que para la implementación del proyecto formativo se consideraron cinco fases para el desarrollo de un podcast educativo por parte de los estudiantes: Planeación, Análisis, Diseño, Desarrollo y Evaluación propuestas por Reynoso, Zepeda y Rodríguez.

Los datos para la sistematización de la experiencia de aprendizaje con el uso de podcast se obtuvieron durante las sesiones de clase de forma presencial, mediante la observación participante y a partir del análisis de textos narrativos escritos por los estudiantes. Como población se consideró la totalidad del grupo, integrado por 32 estudiantes.

La sistematización de experiencias es una práctica investigativa para la construcción de conocimiento pedagógico y para la transformación de prácticas educativas. Ésta cobra relevancia en la medida en que posibilita el reconocimiento de saberes como punto de partida del proceso investigativo y la resignificación de estos mismos saberes al hacer del trabajo educativo una práctica más intencionada y crítica, por ello se considera que:

La sistematización de experiencias es un proceso de investigación en el cual el participante objetiva su práctica, esto le permite, a través de la reflexión sobre la práctica misma de la investigación, crear las disposiciones teórico-metodológicas para interrelacionar, en un mismo plano de sentido, pedagogía y construcción de conocimiento (Rico, 2019, p. 21).

Resultados

Siguiendo a Reynoso, Zepeda y Rodríguez (2019), para el desarrollo de un podcast educativo, se tomaron en cuenta cinco fases que siguieron los estudiantes durante el semestre: Planeación, Análisis, Diseño, Desarrollo y Evaluación. En cada una de éstas se tomaron

decisiones con impacto en la producción del podcast dentro del proceso de aprendizaje. Las etapas mencionadas formaron parte de la implementación del proyecto formativo, por lo cual se les dio seguimiento a través de la observación participante y los datos recabados permitieron la sistematización de la experiencia a partir de los aprendizajes de los estudiantes.

En la primera etapa se presentó la propuesta de creación de podcast a los estudiantes, como alternativa para abordar los materiales de lectura propuestos en el curso, partiendo de las necesidades identificadas en el diagnóstico de grupo. Los estudiantes se integraron en grupos de trabajo para propiciar la colaboración, por ello como parte de la actividad de planeación del podcast identificaron los textos del curso que más se les dificultaba lograr comprensión al leerlos y tomaron decisiones sobre las temáticas, autores o lecturas que querían abordar mediante la creación de podcast.

Una vez que identificaron sus necesidades y seleccionaron los textos que les parecían más complejos, pasaron a la etapa de Análisis, que estuvo relacionada con el objeto de aprendizaje y consistió en identificar los contenidos esenciales o fundamentales para presentar el podcast. Esto implicó realizar las lecturas de forma individual y comentar en grupo los aspectos que consideraron más relevantes para incluir en el podcast, así como las dudas que tenían sobre el texto, comentarios personales acerca del contenido y ejemplos que ayudaran a la comprensión del material.

Continuando con el diseño del podcast, esta etapa consistió en elaborar el guion, ya que la creación no era una improvisación sino una aportación organizada y coherente. Además, determinaron el tiempo de duración más adecuado, consideraron el perfil de los contenidos y la audiencia a la que estaría dirigido, así como los recursos tecnológicos disponibles para grabar y difundir el podcast. En este aspecto, se consideró como primera audiencia al mismo grupo, puesto que el contenido de los podcasts brindaría una oportunidad de escuchar el análisis de las lecturas del curso en voz de sus compañeros, acompañados de preguntas, comentarios o ejemplos para apoyar la comprensión de los materiales de lectura.

La etapa de desarrollo consideró la creación del material con las herramientas tecnológicas seleccionadas por los estudiantes y todo el proceso creativo para el podcast, que implicó la mejora de su guion, de acuerdo con las necesidades de su audiencia. Finalmente, la evaluación consideró aspectos como: creatividad y originalidad; que el contenido motivara a los oyentes a incrementar su aprendizaje y “enganchara” de inmediato; presentación de información clara, concisa y con intención comunicativa; uso del lenguaje; y en cuanto a la estructura del podcast; que incluyera introducción, desarrollo y cierre, con elementos sonoros como música.

Para fortalecer la sistematización de la experiencia, los estudiantes realizaron una narrativa a partir de los aspectos más significativos en el proceso de creación del podcast, así como la experiencia de escuchar los podcasts que produjo el grupo y el impacto que estos tuvieron en su aprendizaje como alternativas para fortalecer el abordaje de textos académicos en el curso.

Al respecto se recuperan testimonios de los estudiantes registrados en sus textos narrativos, a partir de los cuales se identifican diferentes ámbitos positivos sobre la experiencia de aprendizaje, como: fortalecer la comprensión de los textos académicos y su pensamiento crítico, crear una red de intercambio de información y conocimiento en el grupo, así como el desarrollo de las competencias comunicativas. A partir de estos hallazgos se obtienen elementos para responder a la pregunta de investigación.

Uno de los aspectos principales que se favoreció es el desarrollo de competencias investigadoras, vinculado al aprender a aprender y la competencia digital, así como la reflexión y comprensión de las lecturas revisadas para desarrollar el contenido en formato de audio, como se identificó en las narrativas de estudiantes:

Considero que cada uno de los podcasts realizados fueron una pieza clave para la comprensión y reflexión de cada tema visto durante los cursos ya que de esta manera

pude detectar que era lo que había aprendido hasta el momento y que es lo que me hacía falta por conocer (Comunicación personal, 20 de mayo 2023).

El uso del podcast fue muy interesante, organizarlo de esa manera me hacía más fácil entender el contenido, además que se trabajó de una manera innovadora fue de gran utilidad para mí (Comunicación personal, 20 de mayo 2023).

Respecto a los contenidos en podcast que más reproducciones tuvieron, se destacan temáticas y textos como: “Conciencia sobre la escritura como base para la creación” y “Experiencias en la lectura” que abordaba a diversos autores que leídos en el curso.

Por otra parte, el podcast como recurso educativo favoreció la mejora de las competencias de comunicación lingüística, puesto que al elaborar el guion y utilizarlo como base para participar de forma oral, exponiendo sus ideas, preguntas y aprendizajes, les apoyó para comunicar; explicar y argumentar, como se comenta a continuación:

Me ayudó a desarrollar habilidades verbales, de escucha y en cuanto a mi pensamiento crítico, por la constante selección de información para compartir. Lo considero una buena estrategia para reforzar lo aprendido, ya que puedo compartir lo que aprendí a los demás (Comunicación personal, 20 de mayo 2023).

Me ayudó a narrar lo aprendido, a través del podcast, ya que al emplear nuestro guión redactábamos lo aprendido sobre las lecturas y autores. Nos abrimos [...] empleamos conversaciones basadas en las propias experiencias de cada uno, fuimos poniendo en práctica y usando lo teórico, y era más fácil de comprender (Comunicación personal, 20 de mayo 2023).

Vale la pena destacar que este recurso contribuyó a promover la creatividad, la expresión oral libre y horizontal de la información en los equipos de trabajo. Así como organizar una red de intercambio de información y conocimiento en el grupo para alcanzar una experiencia de aprendizaje más significativa.

Compartir el podcast en las redes sociales, como Facebook, WhatsApp e incluso Spotify, me permitió escuchar las evidencias de trabajo de los demás, así para de forma amena pude analizar lo que abordaban las compañeras [...] contrastar las experiencias lectoras y de escritura, me permite adecuar las situaciones didácticas dentro y fuera del salón de clase, en vinculación con referentes teóricos y en mejora de mi práctica docente (Comunicación personal, 20 de mayo 2023).

[...] Los reproducía y eso hacía que yo pudiera enriquecer mis proyectos literarios de mis jornadas de práctica, lo que pienso poner en marcha es una de las actividades del dadaísmo, pues me gustaron mucho porque son innovadoras y sé que a los niños les llamaría mucho la atención realizarlas pues les gusta explorar cosas nuevas además de que despierta su imaginación y creatividad (Comunicación personal, 20 de mayo 2023).

Por otra parte, se advierte que la naturaleza de este recurso de audio hace posible repetir la información mediante las reproducciones que requiera el usuario para ampliar la comprensión. Los estudiantes aprovecharon esta cualidad y escuchaban en trayectos de su casa a la escuela y volvían a reproducir cuando tenían dudas o para apoyar la elaboración de otras actividades del curso.

Cuando uno de los estudiantes menciona que:

Realizaba un contraste del contenido, de la estructura y de los recursos que utilizaban mis compañeras y los que yo utilizaba. Elaborar un podcast de manera autónoma me permitió reconocer la diversidad de recursos con los que cuento y los cuales podría utilizarlos para mi práctica; el uso de la tecnología es algo innovador que se va aplicando cada vez en las aulas (Comunicación personal, 20 de mayo 2023).

Se hace referencia a las herramientas para la creación y difusión utilizadas, como YouTube, Canva y Spotify. En este sentido, explorarlas para la creación de contenido favoreció la alfabetización informacional y digital. Puesto que se vivió un proceso de exploración de cada

aplicación digital, de análisis de la misma y de una selección de los contenidos y temas a tratar durante la duración del podcast aprovechando los recursos que cada herramienta brindaba.

Finalmente, se destacan reflexiones de estudiantes como la siguiente, donde se reconoce que se enriqueció la experiencia y se favorece el interés en la lectura para crear contenido más asequible, además se identificó que transitar del texto escrito a la oralidad favoreció la alfabetización mediática y el aprendizaje discursivo en contenidos académicos, de manera que los estudiantes tomaron conciencia de la información necesaria para construir y transmitir un mensaje más claro acerca de los textos abordados.

La elaboración podcast tanto de forma individual o colaborativa, me permitió enriquecer mi experiencia de aprendizaje, potenciando mi atención y reflexión de la importancia de la literatura en preescolar, además, al momento de la elaboración de la grabación se pasaba un momento ameno en donde se compartían las ideas y desacuerdos sobre los referentes teóricos (Comunicación personal, 20 de mayo 2023).

Al analizar los aprendizajes mencionados por el grupo se reconoce el uso del podcast como recurso educativo como un acierto, puesto que permitió impulsar participaciones más diversas en el aula. Se reflexiona acerca de la mayoría de los métodos tradicionales de enseñanza que parten de la lectura. Cuando este mismo método se usa siempre genera cansancio, incluso aburrimiento y falta de interés por parte de los estudiantes, debido a que a través de la lectura no siempre alcanzan concentración y comprensión de los materiales propuestos en clase. Ante esta situación, como explica García-Bullé (2019); el podcast con contenidos informativos y educativos ofrecen un cambio de ritmo en la clase, contribuyen a mejorar y mantener la atención del estudiante, además de que facilita la conversación que da contexto al conocimiento.

Discusión y conclusiones

Atender necesidades en la formación de los estudiantes normalistas implica reconocer las dificultades que enfrentan y los aspectos que limitan su acceso a la información y al

conocimiento, es decir, situar el proceso formativo en escenarios reales. En este sentido, optar por incorporar recursos educativos digitales, como el podcast de audio, requirió que el docente identificará las necesidades específicas que atendería al emplearlo el grupo de estudiantes.

Sin embargo, como nos explican Bárcenas y Soto, en ocasiones, al hacer uso de herramientas digitales se pone énfasis en una enseñanza por encima de la interiorización de aspectos procedimentales y actitudinales vinculados a la cognición, generando con ello consecuencias evidentes tanto en los procesos formativos como en el desarrollo de pensamiento crítico y reflexivo en los estudiantes (Bárcenas y Soto, 2021). Por esta razón fue indispensable pensar en procesos de aprendizaje y un recurso educativo que permitiera al estudiante desarrollar una actitud positiva ante la lectura y el estudio de materiales de texto para su formación, a partir de una experiencia más interesante y activa.

Esta experiencia muestra la importancia de implementar estrategias de aprendizaje donde los propios alumnos gestionen el proceso de creación de contenido educativo, logrando una experiencia más significativa y logrando un cambio relevante en la figura del estudiante, donde se juega un papel activo en la lectura de textos académicos mediante la creación de podcast acerca de estos contenidos, teniendo como resultado la comprensión estos materiales de texto que les resultan complejos. En este sentido el análisis de los resultados muestra que tanto los docentes como los estudiantes obtienen ventajas concretas al utilizar el podcast, con mayor impacto cuando las dificultades de los estudiantes están relacionadas con procesos de comprensión, interpretación y expresión. Por ello, esta experiencia ha sido considerada con éxito en su implementación, al permitir a los estudiantes lograr aprendizajes relevantes sobre el ámbito de la teoría en la literatura infantil y creación literaria.

Referencias

- Bárceñas, T., Soto, M. (2021). Sistematización de experiencias como método para la retroalimentación de la práctica educativa. *Revista Ciencias de la Actividad Física*, vol. 22, núm. 2, pp. 1-11, 2021
- Boada, R. (2015). Profcasts: Aprender y enseñar con podcasts. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya. *Revista De Medios Y Educación*, (47), 231–232.
- García-Bullé, S. (1 de abril de 2019). 5 beneficios de los podcasts como herramienta educativa. <https://observatorio.tec.mx/edu-news/cinco-beneficios-podcasts-educacion/>
- Huarca, P. (2022). La lectura en la educación superior y el rol del docente en su desarrollo. *Revista Cubana de Educación Superior*, (41) 1, publicado 01 de marzo de 2022. Recuperado en 29 de mayo de 2023, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S025743142022000100010&lng=es&tlng=es
- Llano, A. y Guevara, I. (2020). El uso del podcast en la enseñanza de la historia: De las versiones tradicionales a las alternativas comunicacionales. *Medios y Tecnologías*, 17-22. DOI:10.31219/osf.io/pe6u8
- Reynoso, A., Zepeda, I. y Rodríguez, R. (2019) *Podcast educativo: planeación, análisis, diseño, desarrollo y evaluación*. UNAM: Colegio de Ciencias y Humanidades.
- Rico, A. y Cogollo, C. (2019). *La sistematización de experiencias: Apuesta investigativa para innovar y transformar escenarios educativos y pedagógicos*. Bogotá: Ediciones USTA.
- Solano, I. y Sánchez, M. (2010). Aprendiendo en cualquier lugar: el podcast educativo. *Revista de Medios y Educación*. Universidad de Sevilla, (36), 125-139.
- Taylor, S., y Bogdan, R. (2013). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados. España: Paidós.

Concepciones docentes del impacto didáctico de las herramientas tecnológicas educativas de gamificación

María del Mar Álvarez Rodríguez

alvarezrm.bprim18@gmail.com

Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”

Gabriela Itzel Ayala Sánchez

gaayala@msev.gob.mx

Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”

Elizabeth Islas Chagoya

elislas@msev.gob.mx

Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”

Línea temática 3. Formación docente, culturas digitales y tecnología educativas

Resumen

Esta investigación presenta el análisis de concepciones del profesorado de Educación Básica Nivel Primaria sobre el impacto de estrategias de gamificación como recurso tecnológico en los procesos de enseñanza aprendizaje en el alumnado de 1º a 6º grado en el aula virtual. Con enfoque mixto, de diseño exploratorio descriptivo, se valoró una muestra de 16 participantes con labor actual en una escuela primaria en Xalapa, Veracruz. Se construyó un test basado en las variables: a) saberes digitales, b) uso de herramientas digitales y c) estrategias de gamificación, con el objetivo de identificar la percepción del profesorado acerca de la educación mediada por la tecnología, así como las experiencias de innovación educativa que se han implementado en el aula virtual y su aporte al logro de los planteamientos curriculares para la Educación Primaria. Se conoce que la gamificación en el aula virtual o presencial es una estrategia didáctica que se ha posicionado como una herramienta valiosa en la praxis docente. Se encontró que aunque el profesorado reconoce que el uso de la tecnología tiene un impacto

positivo, la integración de estrategias de gamificación es limitada lo cual desfavorece el desarrollo de experiencias de innovación educativa en el alumnado.

Palabras clave: concepciones del profesor, educación primaria, métodos de enseñanza, proceso enseñanza aprendizaje, recursos tecnológicos.

Planteamiento del problema

Debido a la emergencia sanitaria ocasionada por la propagación del virus SARS-COV-2, se originó el distanciamiento social en nuestro país establecido en el acuerdo 02/03/2020; publicado el 16 de marzo de 2020 para todos los niveles educativos para disminuir el riesgo de propagación de la enfermedad COVID 19. Para miles de alumnos y de maestros, esta indicación dio lugar a un cambio trascendental en el ámbito educativo, la Secretaría de Educación Pública (SEP), dio la instrucción de seguir brindando educación a toda la comunidad de estudiantes del país del nivel de Educación Básica, con el programa Aprende en Casa a través del uso de las tecnologías, cuya primera versión, tuvo como finalidad llevar los contenidos de los programas educativos, a través de la transmisión masiva a distancia empleando como principal recurso la televisión.

Sin embargo, a pesar de la implementación de esta estrategia, el profesorado tuvo la necesidad de adoptar el uso de plataformas digitales, para dar continuidad al trabajo académico y complementar los contenidos estipulados. Al respecto, Villafuerte (2020), menciona que el nivel básico ha quedado atónito ante la cruda vivencia que ha configurado este cambio tan inesperado, siendo la Educación virtual un entorno totalmente desconocido para la mayoría del profesorado.

La realidad a la que se enfrentó la comunidad educativa no permitió identificar si realmente se adquirirían los conocimientos estipulados en el plan de estudios vigente para cada nivel educativo, pues los desafíos y los retos a lo que se ha enfrentado el alumnado en la modalidad virtual no han sido menores, y fueron de diversa índole, ya sea de corte tecnológico, socioemocional, pedagógico, familiar y personal, así como de uso y manejo del uso de las

tecnologías en el trabajo académico. Lo que sí ha podido percibirse es la falta de motivación al aprendizaje en los tiempos de pandemia.

El profesorado implementó estrategias de intervención didáctica diversificadas en función del contexto y necesidades de los alumnos, algunos docentes emplearon los dispositivos móviles para generar instrucciones académicas, otros las plataformas educativas abiertas o financiadas para establecer un proceso dinámico de aprendizaje.

Por lo anteriormente descrito, cabe mencionar que la gamificación cobra sentido y fuerza en las prácticas docentes durante y posterior a la pandemia. El interés por analizar las concepciones docentes del impacto didáctico de la gamificación en Educación Básica nivel Primaria, surge de las experiencias derivadas de la observación e intervención docente in situ llevadas a cabo por primera ocasión y de manera inédita en modalidad virtual, dado que la formación del estudiantado normalista se sostiene por premisas que establecen que en el Trayecto formativo de la práctica profesional:

- 1) El estudiante ha realizado un acercamiento gradual a los contextos, instituciones y aulas de clase; los cuales le brindaron la posibilidad de sistematizar y analizar información relacionada con los procesos de interacción pedagógica que genera el docente con sus alumnos.
- 2) La segunda premisa sugiere que las posteriores intervenciones del estudiante serán cualitativamente distintas si se reconoce que el diseño de las estrategias requiere de una articulación más profunda entre las disciplinas de enseñanza, sus métodos, enfoques y principios psicopedagógicos (SEP, 2012, p. 2).

Por lo anterior, la presente investigación pretende responder cuáles son las concepciones del profesorado de Educación Básica nivel Primaria sobre el impacto de las estrategias de gamificación mediadas por la tecnología en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Marco teórico

En el escenario educativo permeado por las Tecnologías de la información y comunicación (TIC) es necesario que la calidad de la educación mediada por la tecnología sea observada a través de uno de sus principales actores, el profesorado. De acuerdo con Romero, et al. (2018), “De forma generalizada, las TIC potencian habilidades como el trabajo cooperativo, el desarrollo de prácticas innovadoras, fomentan las competencias digitales, la alfabetización tecnológica, nuevas formas de socialización, etc.” (p. 87). Romero hace hincapié en la potencialidad del trabajo docente con el uso de las tecnologías, y es que la motivación del alumno para el aprendizaje a distancia requiere de la selección de recursos o herramientas digitales que de forma creativa enganchen o capten la atención del alumno para el desarrollo de la comprensión de contenidos.

De lo anteriormente descrito, se puede afirmar que:

El impacto de las TIC dentro de la sociedad del conocimiento ha traído grandes cambios respecto a forma y contenido, el efecto ha sido masivo y multiplicador, de tal forma que el sentido del conocimiento ha calado en la sociedad en general, y una de las grandes implicancias y modificaciones es la educación (Hernández, 2017, p. 329).

En paralelo cabe señalar que el uso de la tecnología forma parte de las innovaciones de desde hace varias décadas, aún más con el inicio de la modalidad educativa a través de la Telesecundaria y uso de recursos analógicos para la transmisión de clases mediados por la tecnología se ha llevado la educación a contextos rurales y semirurales. De acuerdo con Perdomo y Rojas (2019), “Una de las grandes revoluciones en la enseñanza y la pedagogía, fue y ha sido la gradual introducción de las TIC en los diferentes espacios de construcción del conocimiento” (p. 162).

Unido a ello, tal como lo menciona Ortiz (2018):

Las tendencias e inquietudes actuales exigen cada día más una respuesta a las generaciones de jóvenes que necesitan encontrar respuesta en el contexto educativo a

sus expectativas tecnológicas y necesidades más inmediatas. Esto trae consigo la responsabilidad de profesores e instituciones a la hora de innovar en metodologías emergentes que intenten incorporar en sus clases estrategias que aumenten la motivación y el compromiso de proporcionar todas las herramientas y recursos posibles que favorezcan el aprendizaje autónomo y significativo de sus alumnos. (p. 2).

Así es como la tarea de innovar en el proceso de enseñanza aprendizaje se volvió parte de la agenda del docente. Es por esta razón que hablar de gamificación como estrategia didáctica, le permitió al docente posicionarse de una herramienta valiosa en sus prácticas educativas, ya que según Hambleton (2020), “es una estrategia didáctica muy útil para motivar o “engancha” a los estudiantes de las nuevas generaciones, que suelen ser apáticos frente a las formas tradicionales de enseñanza” (p. 272). De manera paralela, de acuerdo con Perdomo y Rojas (2019):

La “ludificación” (gamificación) es una de las estrategias pedagógicas contemporáneas que poco a poco han venido adquiriendo una gran importancia en el campo de la enseñanza. Debido al rápido avance de la tecnología y de la informática, estrategias de este tipo gradualmente han expandido fronteras del aprendizaje permitiendo así trascender los enfoques educativos tradicionales que restringen este proceso a espacios físicos como las aulas de clase (p. 161).

Esta concepción del autor lleva a la reflexión de la importancia en la selección de los recursos para la gamificación, la importancia de la que habla va más allá de solo llevar a cabo la expansión de fronteras, sino de la trascendencia en cada alumno, de cada grupo y cada escuela.

Metodología

La investigación fue realizada a una muestra conformada por el profesorado de Educación Básica de nivel Primaria de la Escuela “Adolfo Ruiz Cortines” ubicada en un contexto urbano-

céntrico en la Ciudad de Xalapa, Veracruz. Se aplicó un muestreo intencional no probabilístico a 16 docentes frente a grupo distribuidos en 6 cohortes de primero a sexto grado.

Para el acopio de información se diseñó y validó el instrumento mediante juicio de expertos, conformado por 22 ítems: 14 en escala de Likert y 8 preguntas abiertas, relacionadas con las variables de interés: a) saberes digitales, b) uso de herramientas digitales y c) estrategias de gamificación. Ante la ausencia del contacto físico con el profesorado, para la aplicación de la encuesta a la muestra seleccionada se aprovechó la practicidad de las Redes Sociales Digitales (RSD) con énfasis en la mensajería instantánea, vía WhatsApp se envió el enlace del formulario, esta actividad se llevó a cabo en un periodo de dos días laborales.

Hipótesis

La integración de estrategias de gamificación mediadas por la tecnología por parte del profesorado de Educación Básica nivel Primaria es limitada lo cual desfavorece el desarrollo de experiencias de innovación educativa en el aula virtual.

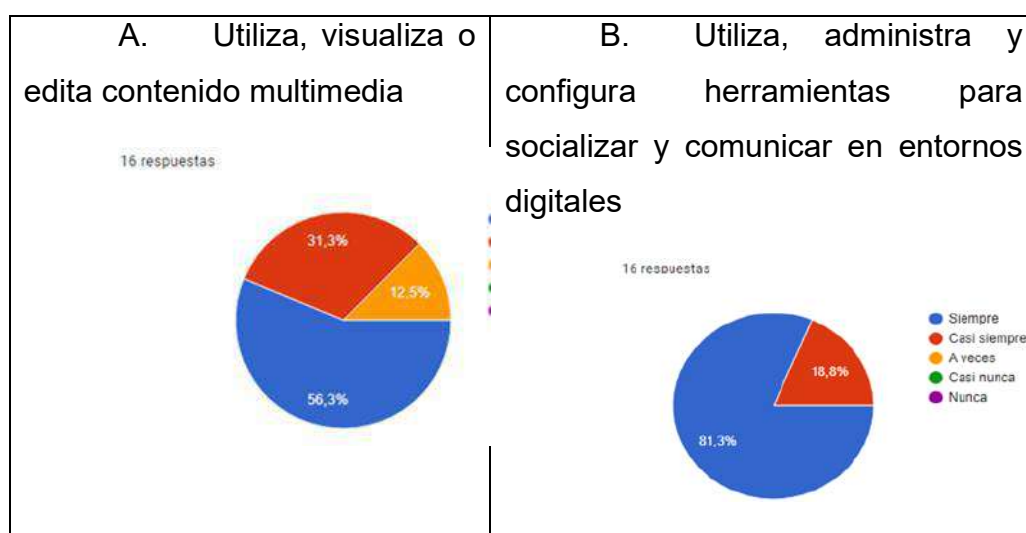
Resultados

Derivado de la aplicación del instrumento y en relación con la variable a) saberes digitales, Ramírez y Casillas (2020), proponen diez, sin embargo, para efectos de la presente investigación, se presentan los dos ítems (figura 1) que indagan sobre saberes relacionados con la “Comunicación y socialización en entornos digitales”:

- 1) Saber comunicarse en entornos digitales: conocimientos y habilidades para la identificación (por el contenido o atributos del archivo); reproducción (visualizar videos, animaciones e imágenes y escuchar música o grabaciones de voz); producción (realizar video, componer audio, tomar fotografías); edición (modificación o alteración de medios); e integración de medios en un producto multimedia y su respectiva distribución en diversos soportes digitales.

2) Saber socializar y colaborar en entornos digitales: conocimientos y habilidades orientadas a la difusión de información (blogs y microblogs); la interacción social por medio de redes sociales como Facebook, Twitter, Instagram; la presencia en web a través de acciones como dar “me gusta”, hacer comentarios en servidores de medios o blogs y marcado social. Asimismo, construir conocimientos y habilidades a partir del trabajo grupal mediado por la web sobre plataformas de colaboración (Ramírez y Casillas, 2014).

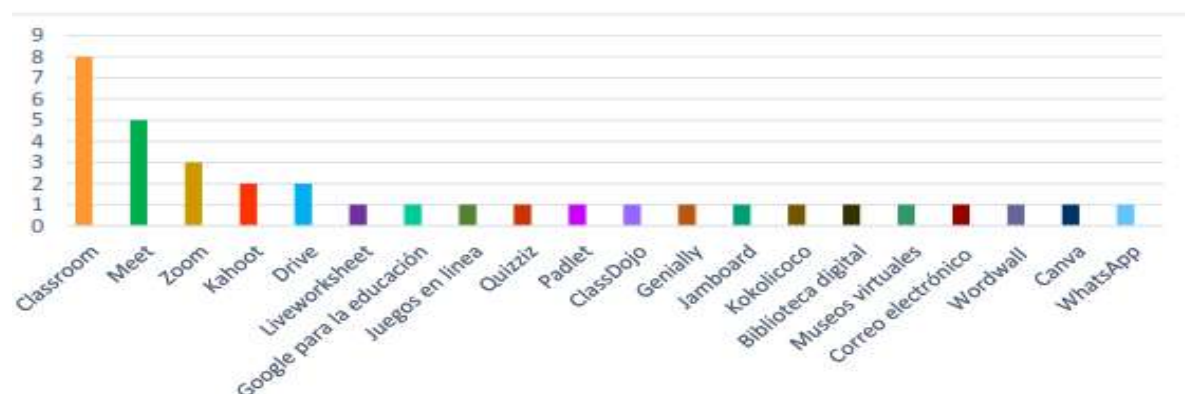
Figura 1. Saberes digitales de comunicación y socialización en entornos digitales



Se encontró que un poco más de la mitad del profesorado considera utilizar, visualizar o editar contenido multimedia siempre, por otro lado, el 31.3% eligió la opción casi siempre al igual que en la opción a veces; ningún docente hizo referencia a que nunca o casi nunca manifieste estos saberes digitales. Se observó que son mayoría los docentes que consideran utilizar siempre herramientas digitales de interacción social. Las opciones a veces, casi nunca y nunca no fueron consideradas. El profesorado tuvo que diversificar sus estrategias de enseñanza-aprendizaje a la modalidad virtual. A partir de esto, se encontró que la mayoría del

profesorado está relacionado con la utilización, visualización, y comunicación en entornos digitales (figura 2).

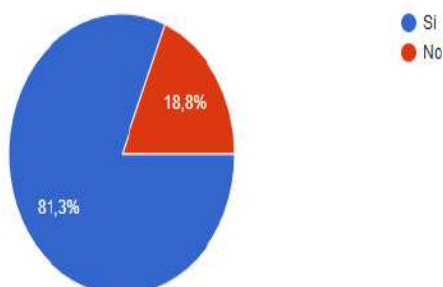
Figura 2. Herramientas tecnológicas educativas utilizadas por el profesorado



Se encontró que predomina el uso de plataformas como: Classroom, Meet, Zoom, Kahoot y Drive, entre otras. Respecto a la variable 3) Estrategias de gamificación, se encontró que el profesorado no está totalmente familiarizado con este concepto (figura 3).

Figura 3. ¿Conoce qué es la gamificación?

16 respuestas



El 81.3 % dijo conocer qué es la gamificación y manifestó que “Incluir el juego en el aprendizaje se convierte en un facilitador de conocimientos” y mencionan requerir una búsqueda continua. Con esto se observó que el profesorado es consciente del impacto que puede tener en el aula la gamificación y por ende la necesidad de estar actualizados en temas

relacionados con las TIC (figura 4).

Figura 4. En caso de que su presupuesta sea afirmativa: ¿Cómo considera sus conocimientos y habilidades para trabajar con gamificación?



La palabra “considero” y “conocimientos” son las que destacan más en la nube como aquellas que tuvieron mayor frecuencia en las respuestas del profesorado, expresando que se llegó a una reflexión para dar respuesta clara acerca de sus conocimientos y habilidades con gamificación. Entre las palabras más destacadas se encuentran “aceptables”, “suficientes”, “básicas” “aprendizaje”, “habilidades”, “integrarla”, “conozco” y “buenos”. Por otro lado, también expresó: “Considero que aún me falta mucho por conocer acerca de la gran variedad que existe en internet”, por lo que en la nube de palabras también se observaron las palabras “requiero”, “falta”, “escasos”, “búsqueda” y “mejorar”, las cuales hacen referencia a la necesidad de desarrollar más conocimientos sobre el tema. En adición, se observó (figura 5) una diversidad de herramientas digitales de gamificación “Quizizz”, “Word Wall”, “Genially”, “ruletas”, y “ClassDojo”; pizarras digitales como “Padlet” y “Jamboard”; herramientas de diseño “Canva” y “Prezzi”; así como también herramientas de almacenamiento como “Drive” y “Classroom”.

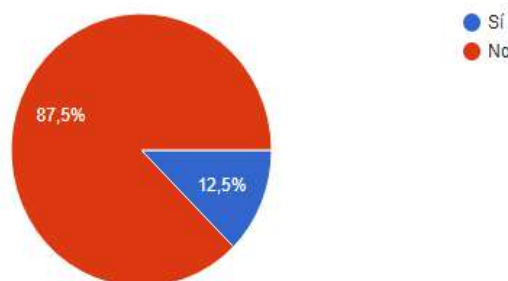
Figura 5. ¿Qué herramientas de gamificación conoce y ha llevado a la práctica?



Dentro de la nube también se encontraron las palabras “ninguna”, “no”, “pocas”, las cuales hacen referencia a los docentes que manifestaron no conocer qué es la gamificación y por ende no han llevado a la práctica ninguna herramienta. A partir de lo anterior, se indagó en el profesorado la participación reciente en actividades de actualización en materia de TIC con énfasis en gamificación (figura 6).

Figura 6. ¿Ha tomado algún curso, taller o similares, para implementar estrategias de gamificación en los últimos dos años?

16 respuestas



Se observó que la mayoría de docentes 87.5% no ha tomado algún curso, taller o similar para implementar estrategias de gamificación en los últimos dos años, mientras que la minoría seleccionó si haberlos tomado. Lo que nos indica que el profesorado ha adquirido habilidades para el manejo de herramientas y plataformas de gamificación de manera autónoma y

Las palabras “alumnos” y “herramientas” se encuentran en la nube como aquellas que tuvieron mayor frecuencia en las respuestas de los docentes, expresando que el alumnado siempre debe estar al centro de todo proceso educativo y que se necesita de herramientas que ayuden a estimular la motivación de estos.

Otros conceptos de mayor frecuencia fueron “acceder”, “poder”, “docentes” y “digitales” haciendo referencia a que la integración o implementación de gamificación en el aula requiere que los docentes puedan acceder a herramientas digitales que favorezcan la participación del alumnado. Al respecto, resultó relevante cuestionar al profesorado sus percepciones del impacto de la gamificación mediada por la tecnología (figura 9).

Figura 9. ¿Qué percepción tiene acerca del aprendizaje del alumnado a través de estrategias didácticas de gamificación mediadas por la tecnología?



Se encontró que “alumnos” nuevamente esta al centro como la palabra con más frecuencia, otras palabras que también se destacan son “herramientas” “resultados”, “aprenden”, “atención”, “considero”, “interés” y “siempre” expresando que la gamificación en el aula tiene un impacto positivo en el alumnado. En palabras del profesorado “Son de gran ayuda para despertar el interés y motivar los alumnos, así como la sana convivencia”. Con esto se observó (figura 10), que los resultados que se pueden obtener a través de las estrategias didácticas de gamificación contribuyen al aprendizaje de una manera que puede ser tanto enriquecedora como dinámica.

Figura 10. ¿El alumnado está solo aprendiendo a usar los recursos tecnológicos o también está alcanzando los aprendizajes esperados declarados en los planes y Programas de estudio para la Educación Básica?



Entre las palabras más destacadas se encuentran “aprendizajes”, “aprende”, “alcanzando”, “también”, “esperados”, “conocimientos” y “tecnológicos”, las cuales hacen referencia a que el profesorado considera que se están alcanzado ambos, tanto a usar los recursos tecnológicos como los aprendizajes esperados declarados en los planes y programas para cada grado.

Así como los docentes manifestaron que “Si, está alcanzando los aprendizajes esperados, y al mismo tiempo aprende a usar los recursos tecnológicos que tiene a su alcance” también expresaron que “Están alcanzando los aprendizajes, pero no a un nivel óptimo aún, la causa es que no todos los alumnos cuentan con equipo en casa” por lo que tener acceso a los recursos tecnológicos es un factor que incide en el aprendizaje de los alumnos.

Discusión y conclusiones

De acuerdo con los objetivos específicos, y del análisis de resultados se encontró que las TIC tienen un impacto positivo y contribuyen al aprendizaje en gran medida, sin embargo, el profesorado refirió la necesidad de actualizarse, consolidándose este argumento en la información recuperada en las nubes de palabras donde se observan los resultados específicos.

Como respuesta al segundo objetivo específico, el cual se refiere a identificar las experiencias de innovación educativa que el profesorado de Educación Básica nivel Primaria ha implementado en el aula virtual, se encontró que los docentes tienen acceso y conocen una diversidad de herramientas digitales entre las que destacan pizarras digitales, herramientas de diseño así como también herramientas de almacenamiento y algunas de gamificación, sin embargo, presentaron la necesidad de capacitarse y tener las herramientas necesarias para poder implementarlas en el aula, en palabras del profesorado una buena propuesta sería: “Que se capacitara a los docentes y se brindaran ejemplos basados en contenidos de cada grado y se diera un acompañamiento a los docentes desde el diseño y planificación hasta la implementación y la evaluación”.

En relación con el tercer objetivo específico distinguir cuál ha sido el impacto didáctico de las herramientas tecnológicas educativas de gamificación para el alumnado, se reconoce que la gamificación puede ser una herramienta útil que facilite alternativas para el profesorado, con la finalidad de motivar al alumnado hacia el aprendizaje, a través de una experiencia agradable. Se observó que algunos alumnos no tienen ninguna actividad complementaria en las cuales hagan uso de plataformas digitales, no obstante, un gran porcentaje lleva a cabo actividades por medio de diversas aplicaciones. Por lo tanto, la gamificación puede ser una herramienta tecnológica educativa de gran alcance que promueva el aprendizaje colaborativo entre el alumnado y un cambio de actitud de los mismos frente a las actividades presentadas.

En relación con la hipótesis formulada, se comprobó que la integración de estrategias de gamificación mediadas por la tecnología por parte del profesorado de Educación Básica nivel Primaria es limitada, llega a desfavorecer el desarrollo de experiencias de innovación educativa en el aula virtual. Por lo tanto, se sugiere capacitación en el uso y manejo crítico de las herramientas y/o recursos digitales que favorezcan la innovación con la presencia de la gamificación para favorecer el proceso de enseñanza- aprendizaje.

Referencias

- Hambleton Mercado M. (2020) La gamificación como estrategia didáctica en la materia de introducción al estudio del derecho en la universidad panamericana. Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de investigaciones Jurídicas. pp. 265-277
Recuperado de: <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/13/6350/17.pdf>
- Hernández, R.M. (2017). Impacto de las TIC en la educación: Retos y Perspectivas. Propósitos y Representaciones, 5(1), 325–347. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2017.v5n1.149>
- Perdomo, I. y Rojas, J. (2019) La ludificación como herramienta pedagógica: algunas reflexiones desde la psicología. Revista de Estudios y Experiencias en Educación, 18 (36), pp. 161-175. doi: 10.21703/rexe.20191836perdomo9
- Ortiz, A., Jordán, J. y Agredal, M. (2018). Gamificación en educación: una panorámica sobre el estado de la cuestión. Educação e Pesquisa. Recuperado de: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201844173773>.
- Ramírez-Martinell, A. y Casillas, M. (2014). Hojas de trabajo de los saberes digitales. Blog del proyecto de Brecha Digital en Educación Superior. https://www.uv.mx/blogs/brechadigital/2014/08/24/hojas_saberes_digitales/.
- Romero, S., González, I., García, A. y Lozano, A. (2018). Herramientas tecnológicas para la educación inclusiva. Revista Tecnología, Ciencia y Educación, 9, 83-112.
- Secretaría de Educación Pública. (2012). Licenciatura en Educación Primaria. Estrategias de trabajo docente, p. 2
https://dgesum.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepri/malla_curricular
- Secretaría de Educación Pública. (2012). Licenciatura en Educación Primaria. Proyectos de intervención socioeducativa, p. 2.
https://dgesum.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepri/malla_curricular

El saber del profesor: vínculo y sentido en la construcción de lo didáctico en el uso de objetos virtuales de conocimiento

Rafael Benjamín Culebro Tello

culebro.benjamin@upnslp.edu.mx

Universidad Pedagógica Nacional

Línea temática 3. Formación docente, culturas digitales y tecnologías educativas

Resumen

El presente reporte de investigación emplea la perspectiva metodológica de estudio de caso instrumental (Stake, 2000), aplica como técnica de investigación el guión narrativo anecdótico (Becerra Soto, Bertely, Puente) en el contexto de un taller para profesores sobre el codiseño de Objetos Virtuales de Aprendizaje MERGE (OVAM). Los datos obtenidos fueron procesados en matrices clásicas desde la perspectiva de análisis de contenido con apoyo del software quality research QDA miner 1.4. freeware. Se emplearon las categorías de investigación, *principio de alteridad* y *principio de reflexividad* (Larrosa, 2009) y como dispositivo (Foucault, 1982) para recuperar las nociones que constituyen el saber del profesor (Tardif, 2014), en la revisión del sentido didáctico del OVAM. La evidencia concluye que el saber del profesor no se limita a una cuestión cognitiva o epistemológica sino social (Tardif, 2014), la práctica adquiere sentido en relación con la situación colectiva, resultado de negociaciones, reconocimiento social y trayecto profesional; una realidad social que materializa objetos virtuales de conocimiento.

Palabras clave: saber del profesor, didáctica, MERGE, OVAM, vivencia, sentido de lo didáctico.

Planteamiento del problema

Un tema pendiente, asociado al desarrollo profesional de los docentes, aun en el contexto de la NEM (Nueva Escuela Mexicana), es incorporar una visión pedagógica y didáctica para la integración de las nuevas tecnologías de la información a la práctica docente cotidiana; este

planteamiento es complejo dado que aborda consideraciones de carácter estructural, organizativo, de acceso tecnológico a las escuelas, pedagógico y curricular.

Esta complejidad la explica Adell (1997), desde los retos conceptuales y procedimentales que tienen los docentes al interactuar con el cúmulo de información y los procesos cognitivos en los que la práctica docente debe incidir con los estudiantes tenemos entre conocimiento e información:

[...] es habitual la confusión entre información y conocimiento. El conocimiento implica información interiorizada y adecuadamente integrada en las estructuras cognitivas de un sujeto. Es algo personal e intransferible: no podemos transmitir conocimientos, sólo información, que puede (o no) ser convertida en conocimiento por el receptor, en función de diversos factores (los conocimientos previos del sujeto, la adecuación de la información, su estructuración [...]) (p. n/d).

Es necesario considerar que la complejidad del proceso enseñanza-aprendizaje se centra en la capacidad del profesor para transponer didácticamente el conocimiento, ofrecer experiencias en consideración de las estructuras cognitivas en cuestión, no solo en el contexto del diseño instruccional, sino de las características histórico-contextuales que les otorgue significatividad; un aspecto que no puede escapar a cuestiones formativas en el docente y la experiencia.

El contexto en donde se manifiestan estos fenómenos responde a condiciones *hipermodernas* (Bauman, 2003; Lipovetsky, 2006); dado que el mito de la institución escolar como proveedora de información compite con medios más eficientes, accesibles, atractivos y ubicuos. En otras palabras, lo educativo se difumina en múltiples escenarios educativos, al considerar la mediación de elementos tecnológicos en la difusión de la cultura y los valores dominantes de una sociedad evidentemente líquida; el aula como unidad de acción *espacio-temporal*, al ser ajena a la línea canónica de esta modernidad, es descrita por sus críticos como la crónica de una muerte anunciada; dado que pese a las reformas no pude entender que el

aprendizaje no es una actividad confinada a paredes, la escuela ya no tiene el monopolio del aprendizaje y es evidente que poco a poco las escuelas vivirán un proceso de *desinstitucionalización* (Bosco, 1995) y la creación de nuevos entornos de aprendizaje ubicuos.

Desde una postura muy reservada, la virtualidad no puede sustituir en su totalidad el espacio y proceso de aprendizaje, la interacción humana, la mirada cara a cara entre docente y docente son aspectos del desarrollo psicogenético que ni la inteligencia artificial podrá sustituir en los próximos años, sin embargo, aún queda pendiente el tema de la oferta del espacio escolar, por lo que el docente requiere de desarrollar una caja de herramientas didácticas que permita enriquecer la experiencia de los estudiantes, centrándose en atender la estructuras del pensamiento superior como la metacognición, el pensamiento crítico, creativo y divergente con el apoyo de tecnologías para constituir un nuevo espacio escolar, finalmente, el gran motivador en esta apuesta es la noción de que educar es una tarea del presente centrada en esa utopía que no mantendrá caminado.

En consideración a este panorama socioeducativo es necesario indagar y documentar los procesos de construcción, desarrollo y significación de los saberes del profesor en el contexto de implementación de un recurso educativo que lo invita a colaborar *codiseñando* un currículo que se niega a entender (interacción con programas sintéticos y analíticos). Esta apuesta implica reinventar creativamente una serie de metodologías (ABP con filosofía STEM) y contenidos centrados en las necesidades y condiciones del estudiante, fomentando la autonomía, imaginación, y la capacidad crítica; herramientas ciudadanas para recuperar el sentido activo y el compromiso con su entorno. En el contexto de este planteamiento se define la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo se configura el saber del profesor desde su experiencia narrativa en la implementación de un OVAM? Esta pregunta central permite establecer los siguientes propósitos de investigación:

- Identificar los componentes sociales, cognitivos y conceptuales que configuran lo que identifican como saberes docentes.

- Documentar la vivencia de la experiencia (Larrosa, 2009) de los profesores en la implementación de OVAM.
- Identificar en las narrativas los procesos deconstructivos de la práctica docente, en el sentido de ambigüedad y contradicción desde la vivencia de los componentes curriculares.

Marco teórico

El saber pedagógico del profesor se refiere al conocimiento teórico y práctico sobre la enseñanza y el aprendizaje; este se caracteriza por: conocimiento de los contenidos, conocimiento pedagógico general, conocimiento del contexto educativo, conocimiento práctico, conocimiento reflexivo. Para Tardif (2014) el “saber docente es un saber plural, formado por una amalgama, más o menos coherente, de saberes procedentes de la formación profesional y disciplinarios, curriculares y experienciales” (p.29); estos, en la lógica sobre el desarrollo del profesor, las cuatro edades del profesionalismo (Hargreaves, 1996), se desarrollan en diversos momentos de la formación inicial y continua.

El saber del profesor es la concreción de una realidad social; Tardif (2014), comenta al respecto: “los saberes de un profesor son una realidad social materializada a través de formación, programas, prácticas colectivas, disciplinas escolares, pedagogía institucionalizada, etc., y son también, al mismo tiempo, los saberes de él” (p. 14). El profesor es un dispositivo discursivo que produce un conjunto de representaciones desde donde interpreta, comprende y orienta su práctica; con el potencial de pensar la articulación entre lo que sabe cómo actor y su saber individual. Generar estos espacios de reflexión sobre el saber es necesario considerar hilos conductores de significatividad:

- El saber y el trabajo: estar en servicio deja marcas, huellas, heridas e incorpora elementos a la identidad personal y profesional; el saber sobre el trabajo es en realidad un cuerpo de múltiples formas de simbolización y operativización.
- Diversidad del saber: es el compuesto heterogéneo de variadas fuentes.

- Temporalidad del saber: enseñar supone aprender a enseñar, o sea, aprender a dominar progresivamente los saberes necesarios para la realización del trabajo docente.
- La experiencia como fundamento del saber: la experiencia laboral es un espacio en el que el maestro aplica saberes, en esta ocurren: reflexividad, recuperación, reproducción, reiteración de lo que se sabe en lo que se sabe hacer, a fin de producir su propio estilo de docencia.

En lo que respecta a la demanda social sobre el saber del profesor se espera: "... que responda a criterios de calidad y competitividad, y que desarrolle competencias laborales acordes con el nuevo escenario económico-social, siendo monitoreada por sistemas estandarizados de evaluación de resultados" (Cárdenas, et. Al, 2012, p. 481). Hay una preocupación sobre la capacidad profesional para cumplir con sus tareas de formación y que en el contexto de la implementación de políticas educativas se priorizan condiciones para transformar la profesión.

En la opinión de Cárdenas, et. Al (2012), el principal obstáculo es la desvinculación de la oferta de formación inicial y continua sobre el papel del profesor y las condiciones que demanda la política educativa para realizar su trabajo; sin embargo, el trabajo del profesor ofrece formas de producción de conocimientos y un saber acumulado; finalmente la revisión que Cárdenas, et. Al, (2012) hacen sobre la relación entre la práctica profesional y el objeto de la pedagogía en el saber del profesor es que cuentan con una estrecha relación en la producción de conocimiento, desde la noción de episteme de Foucault (1997, 1982), en la que se establece una relación entre el saber, el discurso y el contexto, a manera de un conjunto de configuraciones del discurso pedagógico: "Sería un saber social, ideológico, colectivo, empírico; un saber que permite un desempeño en la situación educativa cotidiana; por tanto, un saber no metódico".

Este saber se expresaría en los espacios relacionales y discursivos del profesorado (Cárdenas, et. Al, 2012, p. 483). En consideración a esta postura el profesor es un sujeto de

conocimiento y un saber hacer que se construye desde su propia práctica, otorgándole estructura y sentido; como práctica social, constituye un capital simbólico que puede accederse a este a través de las representaciones como formas de apropiación de la realidad, organizadas en categorías (Calonge, 2002).

Como capital simbólico se constituye desde la experiencia del profesor; Skliar, Larrosa (2009), comentan, pensar en la experiencia es pensar en posibilidades en el campo educativo siempre y cuando seamos precisos sobre lo que estamos pensando... “podríamos decir que la experiencia es “eso que me pasa”. No eso que pasa, sino “eso que me pasa” (p. 14). Este posicionamiento nos hace asumir que la experiencia radica en dos categorías básicas: 1) El “eso”, principio de alteridad o exterioridad; 2) El “me pasa”, principio de subjetividad o reflexividad.

La experiencia es un acontecimiento contextual (Larrosa, 2009) que se encuentra fuera de la voluntad de los profesores, eso que pasa, al contrario de, eso que me pasa, la experiencia es la aparición de "algo", "alguien", "eso" en un acontecimiento fuera de mí, no es mi propiedad, ni mis ideas, sentimientos, no es previamente captura por mis ideas, ni palabras, ni por mi saber, ni voluntad. La experiencia es esa exterioridad del acontecimiento que no es interiorizada, se mantiene en alteridad, irreductible a mis palabras, sentimientos, saber, poder, voluntad.

Sin embargo, “eso que me pasa” (Larrosa, 2009), lo que pasa por mí, la experiencia es exterior pero el lugar de la experiencia soy yo; la experiencia es "mí" cuando entran: mis palabras, ideas, representaciones, saber, poder, voluntad, donde la experiencia tiene lugar. La experiencia en el "mí" es un movimiento de ida y vuelta al encuentro con el acontecimiento, la experiencia afecta al "mí", el sujeto de experiencia se enajena se altera con el acontecimiento; el sujeto "permite" que "algo pase", uno hace y padece su propia experiencia, el sujeto hace de la experiencia su transformación, forma y transforma, el resultado de la experiencia, no es el saber o el poder sino la formación y la transformación, en el sentido la experiencia propone sujetos de la formación no del aprendizaje; el autor concluye:

Desde el punto de vista de la experiencia, es cuestionar cómo la lectura de Kafka (o de Platón, o de Paulo Freire, o de cualquier...) puede ayudarme a decir lo que aún no sé decir, o lo que aún no puedo decir, o lo que aún no quiero decir. Lo importante, desde el punto de vista de la experiencia, es que la lectura de Kafka (o de Platón, o de cualquier...) puede ayudarme a formar o a transformar mi propio lenguaje, a hablar por mí mismo, o a escribir por mí mismo, en primera persona, con mis propias palabras (Larrosa, 2009, p. 21).

El aspecto reflexivo de la experiencia, como dispositivo auto conversacional del profesor, es la máquina que permite recuperar el conjunto de construcciones simbólicas que dan significado y sentido a la práctica.

Metodología

La perspectiva metodológica se fundamenta en el estudio de caso instrumental, Stake (1999), lo define: “La finalidad de este estudio de casos instrumental es comprender otra cosa...” (p.17), el estudio de casos es un instrumento para conseguir algo diferente a la comprensión concreta; esta postura metodológica permite asumir el hecho de que el caso es el pretexto para identificar un fenómeno consecuencia de su estudio, la otra cosa es producto del caso, el diseño permite profundizar en el aspecto fenoménico, el instrumento, un dispositivo que permite al investigador extender la trama sobre el objeto del saber docente.

La ruta metodológica propuesta para esta investigación se resume con los siguientes pasos: 1) contextualización del escenario, 2) Definición de las dimensiones para constituir el caso, 3) Definición del caso, 4) caracterización, muestreo, y aplicación de los instrumentos, 5) contraste entre el dato obtenido y el caso, 6) Reporte de hallazgos. El caso se integra con los siguientes elementos:

- Contextualización del escenario de interacción: Un Taller para profesores de educación primaria que laboran en un contexto rural en el ámbito del codiseño establecido por el cambio curricular de la nueva escuela mexicana (NEM).

- Los sujetos y sus interacciones: Profesores en proceso de consolidar un estilo de docencia, como lo refiere Hargreaves (1996), entre los 5 y 15 años de servicio; de educación pública, foráneos y multigrado, cumpliendo funciones de docencia.
- La manifestación del saber del profesor. Narrativas, la herida y su desconstrucción.

La técnica consistió en la recuperación de narrativas de los profesores como evidencia de un ejercicio de problematización sobre la implementación ODAM, presentado en momentos sobre el desarrollo del taller. Las narrativas fueron procesadas en cuatro pasos, empleando matrices de análisis para la construcción de categorías sociales, intermedias y de investigación; tomando como fundamento metodológico la propuesta de Bertely (2000), para el procesamiento de dato; los datos permitieron elaborar micro ensayos que constituyeron los hallazgos de la investigación.

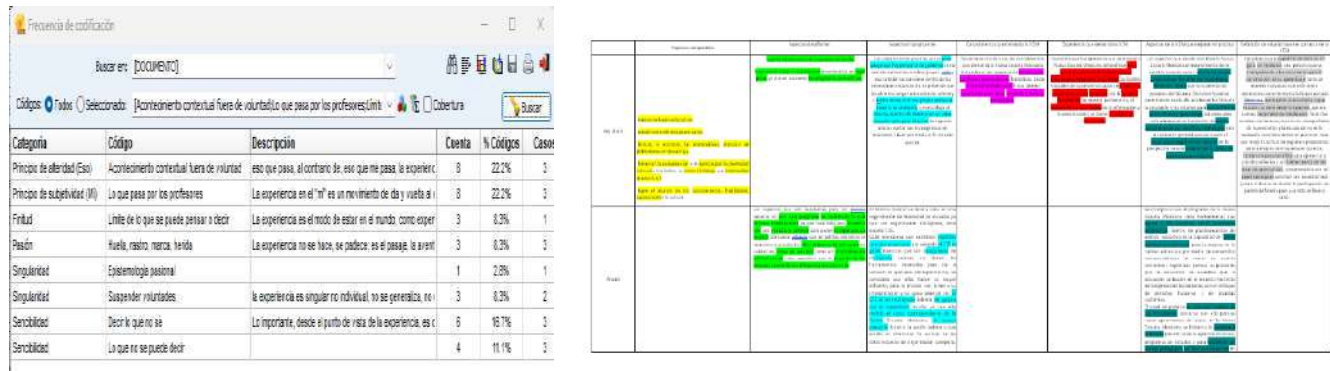
Resultados

Con la finalidad de presentar una lógica de construcción de los hallazgos y conclusiones de forma deductiva, este apartado expone tres momentos: 1) El procesamiento del dato; 2) Los hallazgos; 3) dar respuesta a la pregunta de investigación.

Los datos se recuperaron de porciones narrativas. Estos textos se construyeron en tres momentos del taller (inicio, desarrollo al cierre) y se empleó una pauta con temas que se debía considerar par su redacción; en total se recuperaron 15 instrumentos, sometidos a un proceso de selección por conveniencia para verificar que cumplieran con criterios de calidad en su redacción y contenido; al final fueron aptos 8, estos se sometieron a un proceso de selección y subrayado sobre 7 criterios para recuperar discursos, posterior se procedió a la clasificación en una matriz analítica, la construcción de categorías relacionadas con la configuración del saber, con estas se elaboraron micro ensayos y se procedió a identificar hallazgos.

El reporte de los datos analizados en QDA se muestran en la figura 1. Muestra de matriz analítica de porciones discursivas:

Figura 1. Matriz de porciones discursivas y reporte de datos en QDA



Fuente: QDA Mainer 1.4, reporte de análisis de las categorías empleadas en el análisis de porciones, fuente propia, 2023.

El criterio para elaborar las categorías parte de dos consideraciones conceptuales revisadas en Larrosa (2009) y Tardif (2014). El saber profesional es jerarquizado sobre el conflicto cognitivo, las tensiones, dilemas y contradicciones para ubicarlos en diferentes planos en función a la utilidad en la enseñanza; por su parte Larrosa complementa con los aspectos: Finitud, Pasión, Singularidad, Sensibilidad como elementos de la experiencia, de cierta forma Larrosa responde a Tardif en la reflexión: ...Por ejemplo, ¿se sirven de todos esos saberes de la misma manera? ¿Privilegian ciertos saberes y consideran periféricos, secundarios o accesorios otros? ¿Valoran unos saberes y desprecian otros? ¿Qué principios rigen esas jerarquizaciones?... La experiencia es saber sobre el trabajo del saber.

En consideración a esta perspectiva se presenta la figura 2. Esquema analítico sobre la configuración del saber.

Los hallazgos.

Figura 2. Esquema analítico sobre la configuración del saber

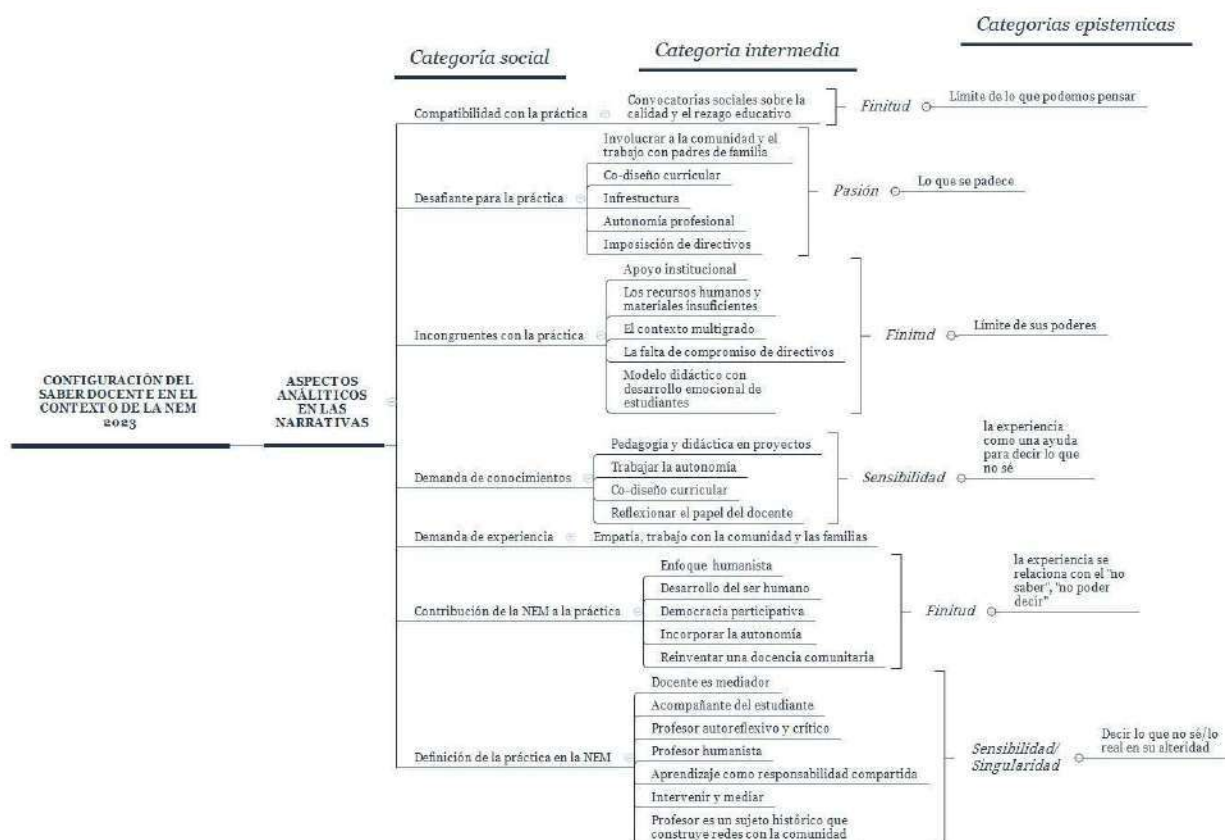


Figura 2. Esquema analítico de los datos ordenados por categorías; el esquema presenta los resultados del análisis categorial mediante la triangulación del dato debido a las dimensiones que propone Larrosa (2014); para caracterizar el concepto de experiencia desde el principio de alteridad o exterioridad.

Discusión y conclusiones

El saber se configura en la medición de una red de inercias institucionales, la función del profesor se disloca, ya no consiste en formar individuos, sino en responder a la lógica de los aparatos institucionales; Tardif (2014), comenta sobre estar inercias: "En vez de formadores,

serían mucho más informadores o transmisores de informaciones potencialmente utilizables por los clientes escolares” (p. 37).

La clave sobre esta condición propone Tardif (2014), radica en cuatro aspectos fundamentales sobre el saber: identificar-ser consciente, dominar, integrar y movilizar, la posición docente en esta red es privilegiada, sin embargo, carece del prestigio para liderar este sistema de producción, dado los discursos curriculares, que objetivan al profesor, como portadores u objetos transmisores.

El saber del profesor se configura en el entrecruce de fuerzas, tendencias, dinámicas y dispositivos; sin embargo, el saber es una herida que se sufre (Larrosa, 2009), un espacio de *hiperreflexión*, dado que escapa a condiciones contingentes, para reconocer lo que no se sabe, es un ejercicio deconstructivo de la incongruencias entre el discurso oficial y la realidad escolar; esta dimensión *hiperreflexiva*, basada en el reconocimiento de los que no se sabe, lo que no se puede decir, o hacer es producto de la experiencia con las convocatorias institucionales, constituye un área de oportunidad para incorporar modelos de reflexión sobre la práctica docente; como ejemplo, la dimensión del saber pedagógico Cárdenas, Soto, Dobbs, Bobadilla (2012) concluyen: “Conjuntamente, el saber pedagógico se construye en la experiencia de “mirarse” a sí mismo como profesor y como la persona que se es” (p. 490).

La implementación de tecnologías de la educación y la didáctica contemporánea enfrentan un desafío significativo: la brecha entre el potencial de la tecnología y su aplicación efectiva en el entorno educativo. Si bien el uso de herramientas digitales y recursos en las aulas tiene el potencial de cambiar la oferta de aprendizaje, también presenta una serie de dificultades que se vinculan con el papel del profesor las herramientas que usa para diversificar esta oferta en, el sentido de estilos de aprendizaje e inclusividad; la evidencia apunta a que las tecnologías de la información implementadas en educación tienden a discriminar, y desvincular el sentido pedagógico-didáctico por un técnico-hedonista.

Uno de los principales problemas identificados en los relatos de los profesores es la falta de capacitación en el uso de la tecnología en el aula, reportan que carecen de la formación para integrar de manera coherente herramientas digitales en los procesos de enseñanza. Por lo general se manifiesta un uso inadecuado de la tecnología, se simplifica, reemplazando lo tradicional en lugar de mejorar la experiencia de aprendizaje.

Los hallazgos apuntan a que los estudiantes y profesores están expuestos a una sobrecarga de información, sobre estimulación sensorial que pueden acompañar al uso de la tecnología, una curva de dominio técnico y práctico que demanda de tiempos y espacios específicos para cubrirla; los resultados se reportan a mediano plazo, posterior a la experiencia sobre el uso de OVAM.

Otro de los aspectos se relaciona con la evaluación del aprendizaje también es un desafío. Medir de manera precisa y justa el progreso y el conocimiento de los estudiantes en un entorno digital es complicado, los métodos tradicionales de evaluación no se traducen de manera efectiva a este entorno.

En resumen, si bien la tecnología tiene el potencial de transformar la oferta del espacio escolar, su implementación y su integración efectiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje presentan desafíos importantes; en esta línea se pueden recomendar las siguientes áreas impacto sobre el desempeño tecnológico: 1) El uso de OVAM no se limita al aprendizaje de tecnologías sino a generar una experiencia de interacción diversa para aprender nuevas cosas; 2) OVAM para ser efectivo debe promover que los estudiantes hagan cosas, no limitar la experiencia solo con la interacción de objetos; 3) OVAM debe centrarse en la colaboración; 4) aspirar a naturalizar el uso de tecnologías que acompañen al aprendizaje; 5) es necesario desarrollar habilidades heurísticas para seleccionar sentido no solo información; 6) el aprendizaje en tecnologías tiene un fundamento en la creación de artefactos, dispositivo de conversación y diálogo; 7) el uso de tecnologías en el aprendizaje debe mover emociones y sentimientos para generar conexiones; 8) Las tecnologías más importantes son las que

dominan los estudiantes no el profesor, es necesario implementar el codiseño en cada una de las etapas de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Estas condiciones abordan aspectos estructurales desde la capacitación de docentes, la equidad en el acceso a la tecnología, la gestión de la información y nuevas perspectivas de evaluación del aprendizaje. Abordar estos desafíos requerirá un enfoque colaborativo y un compromiso continuo con la mejora de la didáctica y la adaptación de las prácticas educativas para aprovechar al máximo el potencial de la tecnología en la educación.

Referencias

- Adell, J. (1997). Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías de la información. EDUTEC, Revista Electrónica de Tecnología Educativa, nº 7, noviembre de 1997. Disponible: https://nti.uji.es/docs/nti/Jordi_Adell_EDUTEC.html
- Bauman, Z. (2003). Modernidad líquida. México: Fondo de Cultura Económica, 2003.
- Bertely, M. (2000). Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura. México: Paidós.
- Calonge, S. (2002). Representaciones sociales y prácticas pedagógicas no formales. *Revistadepedaqoio.ri*. Disponible en: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So798-97922002000100005&lng=es&nrm=iso&tlng=es.
- Cárdenas Pérez, A. Soto-Bustamante, A M., Dobbs-Diaz, E. y Bobadilla Goldschmidt. M. (2012). El saber pedagógico: componentes para una reconceptualización. *Educ.* 15(3).
- Foucault, M. (1982). La arqueología del saber. México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1997). Las palabras y las cosas. Madrid: Siglo XXI.
- Hargreaves, A. (1996). Cuatro edades del profesionalismo y el aprendizaje profesional. Seminario internacional sobre formación inicial y perfeccionamiento docente, 1996. Santiago de Chile.
- Lipovetsky, G. (2006). El imperio de lo efímero. La moda y su destino en las sociedades modernas.
- Skliar, C. y Larrosa, J. (2009). Experiencia y Alteridad en Educación. Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Stake, R. (1999). Investigación con estudio de casos. Madrid: Morata.

Tardif, M. (2014). Los saberes del docente y su desarrollo profesional. Narcea, S.A. de Ediciones, Madrid.

El uso de las TIC para fortalecer el pensamiento matemático en un preescolar de Colima

Isis Nayelli Ibarra Ledesma

isis.ibarra.gc@isencolima.edu.mx

Instituto Superior de Educación Normal del Estado de Colima

América Isabel Castillo Lozano

america.castillo.7042@isencolima.edu.mx

Instituto Superior de Educación Normal del Estado de Colima

Nency Yadira Macías Quintero

macias.nency@isencolima.edu.mx

Instituto Superior de Educación Normal del Estado de Colima

Línea temática 3. Formación docente, culturas digitales y tecnologías educativas

Resumen

La presente investigación se desarrolló en un preescolar de Colima con el objetivo de fortalecer el campo de pensamiento matemático en niños de 2°, a través del uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación a propósito del trabajo de las prácticas profesionales desarrolladas en 7° y 8° semestre por una estudiante de la Licenciatura en Educación Preescolar. Se abordó bajo el paradigma cualitativo con el método de la investigación-acción, poniendo énfasis no solo en la atención de la problemática del grupo vinculada con el pensamiento matemático, sino también un área de oportunidad identificada en la práctica educativa de la estudiante normalista. Entre los principales resultados se encuentra que los niños muestran gran interés hacia la incorporación de las TIC en el aula, ello facilita el abordaje de algunos contenidos; sin embargo, los tiempos de las actividades y la organización del grupo influye en la participación y desarrollo sin contratiempos de estas.

Palabras clave: TIC, pensamiento matemático, educación preescolar.

Planteamiento del problema

Desde el siglo pasado las tecnologías de la información y la comunicación han modificado radicalmente las dinámicas de las sociedades, para la educación es importante reconocer y entender el alcance de estas transformaciones y las dimensiones que se ponen en juego en estos tiempos de cambio. La pandemia por COVID-19 puso el foco sobre el uso y apoyo de las TIC en los procesos educativos, al ser estas en muchos casos, la posibilidad de mantener un vínculo educativo entre los estudiantes y los docentes para atenuar la suspensión de la presencialidad por la contingencia.

Para el nivel de preescolar trabajar vía remota en las etapas de confinamiento masivo, no fue una tarea sencilla ni para las educadoras ni para los niños y niñas, pues, previo a la contingencia de salud, no se privilegiaba el uso de las TIC sobre la interacción del niño con sus pares y el desarrollo de las actividades lúdicas y vivenciales considerando las características biopsicosociales de esta etapa de vida. En muchos preescolares, pese a diversas iniciativas que se han desarrollado a lo largo de los años para la educación básica en México, aún hay una brecha en el ámbito digital, tanto en el equipamiento de las escuelas, como por las educadoras y el acceso en las familias.

Este panorama, puede ser un tema económico de la política nacional, o bien, la valoración de la pertinencia de la incorporación de las TIC en edades tempranas. Después de la etapa de confinamiento en la pandemia, el regreso presencial a clases se ha modificado y se ha vuelto trascendental la incorporación de las TIC en procesos de enseñanza aprendizaje. El uso de estas herramientas como medio para facilitar el aprendizaje de los niños es un desafío, resulta fundamental la existencia de un entorno pedagógico que permita un acercamiento entre el niño y material pedagógico, moderado y guiado por la educadora para asegurar la intencionalidad en el uso de las TIC.

Al respecto Calderón, Padilla y Fornaguera (2013) establecen que usar dentro de la práctica docente las TIC permite a la educación preescolar ampliar las experiencias de los niños y fortalecer sus procesos de aprendizaje, ya que estos niños son nativos digitales y es importante desde la escuela enseñarles a hacer un uso adecuado y ético de estas herramientas conforme a su edad.

Ante este escenario y con los retos que representa para un estudiante de la Licenciatura en Educación Preescolar hacer un uso adecuado de las TIC para facilitar la enseñanza y el aprendizaje, se desarrolló la presente investigación para acercar a los alumnos a diferentes formas de aprender y reconocer en estas herramientas una alternativa a la enseñanza tradicional, en donde los niños también ven en las TIC una posibilidad de aprendizaje y no solo de esparcimiento como regularmente sucede en casa. Este uso se focalizó al área de oportunidad más significativa del diagnóstico grupal realizado al inicio del ciclo escolar 2022-2023, donde el campo de formación de pensamiento matemático requería mayor trabajo, especialmente lo vinculado con el conteo y la identificación de figuras geométricas.

Antecedentes

En los países en vías de desarrollo las políticas están más enfocadas en la accesibilidad y cobertura de las tecnologías que en las potencialidades que se pueden impulsar a partir del contacto de la infancia con la era digital. La UNESCO (2014), indica que existe la necesidad de establecer programas en el desarrollo de estrategias para evidenciar las capacidades necesarias para mediar de manera positiva el uso de las TIC por parte de la niñez o equipar las aulas de los preescolares sin una verdadera capacitación que permita a las educadoras potencializar el uso de estas herramientas.

En el caso de México, más de un tercio de los usuarios de medios digitales son niños y jóvenes, sin embargo, no existe una política clara acerca del uso de las TIC en la población escolar, aunque se realizan esfuerzos y propuestas aisladas, sigue apuntándose hacia la cobertura (Espinoza y Rodríguez, 2019), pese a que está identificado en diversas

investigaciones que el uso pedagógico de las TIC con los niños de preescolar ofrece oportunidades innovadoras para el aprendizaje de los alumnos y el desempeño de las educadoras.

En este sentido, Benito, Benítez y Cuevas (2017), desarrollan un sistema multimedia llamado “el circo de las matemáticas” para niños de preescolar y trabajar el aprendizaje de los números, obteniendo un importante avance en el aprendizaje de los alumnos con mayores dificultades, además de desplegar un ambiente ameno e interactivo. De igual forma Oviedo, Álvarez y Barajas (2017), después de la valoración del impacto de las TIC con niños de 3° de preescolar, demuestran que estos responden adecuadamente a los juegos aplicados, se familiarizan con las tecnologías rápidamente, facilitan su aprendizaje y los motivan a la participación.

En esto último, Briceño, Flores y Gómez (2019), coinciden, pues en su estudio con docentes de preescolar, estudiantes y padres de familia para comprender el uso y apropiación de las TIC en este nivel educativo, reconocen el potencial del uso de las TIC, al existir una apropiación casi inmediata de los niños con las diversas herramientas, sobre todo cuando ello les implica juego y tienen la posibilidad de explorar por sus propios medios las herramientas.

Marco teórico

Las TIC y la Educación

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) son herramientas, recursos y programas que se emplean para procesar y almacenar información en un formato digital. Son parte fundamental en la sociedad, nos permiten acceder a una variedad de información y lograr una inmediata comunicación, favoreciendo la difusión de la información. Además, son factibles para la diversidad de actividades que se pueden realizar, reduciendo el tiempo y esfuerzo para llevarlas a cabo.

En las instituciones educativas son incorporadas con el propósito de hacer cambios pedagógicos en la enseñanza tradicional hacia un aprendizaje más constructivo, promoviendo el desarrollo de habilidades y destrezas para los estudiantes y los docentes. Gonzáles, García y Mena afirman que las TIC han ofrecido a los sistemas educativos “una serie de recursos que les han permitido incursionar en terrenos novedosos para desarrollar modelos y estrategias pedagógicas que promuevan distintas acciones que fortalezcan el proceso de enseñanza y de aprendizaje” (2015, p.7).

El progreso acelerado de las TIC impacta la forma en la que se construyen, adquieren y transmiten los conocimientos, es decir, cambia la forma en la que se enseña y se aprende, además que contribuye en la atención de problemas de motivación, interés y atención por el simple hecho de que los alumnos entran en contacto con elementos propios de su contexto (Vela, 2010). El alumno es protagonista de su propio aprendizaje al darle la posibilidad de manejar e interactuar con las TIC, además de llevar su propio ritmo en la exploración y desarrollo de habilidades y conocimientos.

En la actualidad son muchas las herramientas didácticas disponibles para su uso en el aula, lo que evita la apatía en los estudiantes, favoreciendo el interés, la motivación y facilitando además la diversidad en el aula. Por lo cual, la introducción de los juegos interactivos dentro de la dinámica de la didáctica escolar es una forma de innovar en el proceso de enseñanza y aprendizaje ofreciendo al niño toda la posibilidad de aprender mientras juega. Por lo cual, los juegos interactivos permiten a los educadores aprovechar el potencial de energía psíquica liberado en el juego a favor de procesos sistemáticos de aprendizaje (Ruiz y Vélez, 2022).

Las TIC en la Educación Preescolar

El uso de las herramientas digitales en Educación preescolar es de suma importancia para la enseñanza y el aprendizaje; puesto que, la misma genera en los estudiantes destrezas, y de una vez a su edad temprana se sumerjan en el mundo de la TIC (Gonzáles, García y Mena, 2021). De acuerdo con Briceño, Flores y Gómez es importante “considerar la mediación de las

TIC para favorecer el proceso de enseñanza y aprendizaje, como complemento a múltiples experiencias que deben tener los niños de preescolar” (2019, p. 35).

Los niños que ingresan a la educación preescolar deben recibir una formación adecuada a sus necesidades, que les permita integrarse fácilmente a niveles superiores de su vida social y a un sistema educativo más avanzado. Las educadoras se darán a la tarea de crear conductas sociales que lo ayuden a desenvolverse mejor en el ambiente que lo rodea, logrando que el pequeño adquiera experiencias que influyan en sus actitudes hacia el proceso de aprendizaje.

La orientación curricular de preescolar adopta como fin central facilitar el desarrollo integral del niño y al ser orientado por la maestra implica una interacción profunda entre el niño, la familia y la comunidad. Teniendo como propósito formar un niño participativo, autónomo, espontáneo creativo y crítico. Briceño, Flores y Gómez (2019), plantean que las TIC brindan como elemento fundamental el juego, entendido como actividad que posibilita acceder a información, construir conocimiento al corroborar ideas y disfrutar con nuevos aprendizajes, en este caso tanto para los niños como para las docentes de preescolar.

En este sentido, las TIC son herramientas que ayudarán a los niños adquirir nuevos conocimientos de manera lúdica, de igual manera permiten a la educadora hacer cambios necesarios y actualizados facilitando un ambiente en donde se propicien aprendizajes significativos.

Pensamiento matemático, campo formativo en preescolar

Desde los primeros años de vida, el ser humano está en contacto con las formas y los números, se ubica en el espacio, clasifica, cuenta, realiza multitud de procesos y desarrolla múltiples destrezas y capacidades en relación con la matemática. Durante los primeros seis años de vida, “el desarrollo cognoscitivo de los niños alcanza enormes progresos y gran parte de ellos se llevan a cabo en el área de las matemáticas” (Fernández, Gutiérrez, Gómez, Jaramillo y Orozco, 2004, p. 47).

El plan de estudios vigente para la educación básica en el ciclo escolar 2021-2022 en México, pretende que los alumnos usen el razonamiento matemático en diversas situaciones que involucren el conteo y los primeros números. Asimismo, que comprendan las relaciones entre los datos de un problema y sean capaces de utilizar procedimientos propios para resolverlos (SEP, 2017). Las habilidades matemáticas constituyen uno de los propósitos del nivel preescolar que pretende estimular en los niños experiencias y aprendizajes más significativos, utilizando como estrategia principal actividades de juego matemático en el desarrollo de sus aprendizajes.

Metodología

El estudio es de tipo cualitativo bajo el método de la investigación-acción. Ese tipo de investigación permite al docente mejorar su práctica desde una perspectiva sistemática. Elliot (1993), plantea que la investigación acción es el estudio de una situación problema que vive el docente, con la finalidad de ampliar su comprensión y aumentar la posibilidad de realizar acciones encaminadas a modificar esa situación problema. Es decir, desde esta perspectiva el docente es sujeto de su propia investigación para orientar el cambio educativo desde el aula, desde su práctica.

Participantes

Los sujetos de investigación fueron los alumnos del grupo en el que se desarrolló la práctica profesional durante el 7° y 8° semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar para el ciclo escolar 2022-2023, así como la practicante (para ese periodo) que desarrollaba la investigación, en aras de fortalecer su formación inicial docente.

Participaron en total 22 alumnos, de los cuales 12 son niños y 10 niñas entre los 4 y 5 años, mientras cursaban el 2° grado de preescolar. La investigación se realizó en el jardín de niños Pomposa Silva Palacios. T.M ubicado en el centro del municipio de Villa de Álvarez, Colima en una zona socioeconómica medio-baja.

Instrumentos

Los instrumentos en este proceso de reflexión de la práctica son fundamentales, pues a través de ellos se documentan los diálogos, las perspectivas y los sentimientos de los sujetos. Por ello para documentar y evaluar los procesos de enseñanza y aprendizaje en esta investigación desde los diferentes sujetos, se utilizó como punto de partida una autoevaluación a manera de valorar el uso de las TIC en la práctica, el diario docente, la lista de cotejo y una escala estimativa. A continuación, se detalla cada uno de los cinco instrumentos empleados:

- Autoevaluación, considerándola como un compromiso implícito en la actividad docente, para el caso de esta investigación, se desarrolló un instrumento partiendo de la competencia del perfil de egreso del plan de estudios 2018 de la Licenciatura en Educación Preescolar que se quería fortalecer: El uso de las TIC para fortalecer el proceso de Enseñanza y Aprendizaje. Los criterios valorados refieren al uso de las TIC en el dinamismo de las clases, la planeación y cumplimiento de los objetivos.
- Diario docente, recupera de manera sistemática la dinámica de lo acontecido durante la intervención, focalizando en la organización de la actividad, la participación de los alumnos, su actitud e interés al utilizar las TIC e imprevistos surgidos durante el desarrollo de las sesiones.
- Lista de cotejo, que permite dar un seguimiento puntual a través de indicadores de desempeño de los niños donde se valoró el logro, el proceso y el tipo de apoyo que requieren para el aprendizaje de los números y las figuras geométricas.
- Escala estimativa, se utilizó para recuperar la perspectiva de los alumnos sobre el uso que se le dio a las TIC en las sesiones y el logro de los aprendizajes esperados.
- Plan de acción, se plantea como instrumento, pues sirvió como guía para poner en marcha las acciones desarrolladas en dos ciclos de intervención para atender el problema de investigación.

Resultados

Primer ciclo de intervención

Partiendo de la problemática detectada en el diagnóstico del grupo se desarrollaron actividades específicas con el uso de las TIC durante diez días para fortalecer el conocimiento sobre las figuras geométricas y los números. Para su abordaje se utilizaron diversos juegos interactivos de la WEB que se ajustaron al nivel cognitivo y desarrollo de los niños del grupo. Se trabajaron en promedio 20 minutos diarios en diferentes momentos de la jornada, es importante mencionar que cuando la actividad se prolongaba más tiempo los alumnos perdían interés en el desarrollo de esta.

De los juegos que se tenían planeados todos se llevaron a cabo según lo establecido. Algunas ocasiones se trabajó en equipo y otras individual, lo que facilitó mantener la atención de los niños en el juego y que todos participaran activamente. Las distintas formas de organización utilizadas para iniciar los juegos despertaron la curiosidad y el interés por cada una de las actividades lo que facilitó su desarrollo con pocos contratiempos. Por su parte, el desarrollo de la planeación especialmente durante este ciclo de intervención representó un reto pues debía documentar y explorar diversas plataformas para la selección y ajustes de las actividades interactivas.

La integración de las TIC con el campo de formación del pensamiento matemático favoreció el aprendizaje, al finalizar el primer ciclo de trabajo, los resultados muestran que la mayoría de los alumnos son capaces de identificar los números, así como también realizar el conteo de objetos. Quienes no lo han logrado, muestran dificultad al identificar el número y lo confunden, son capaces de realizar el conteo de objetos, pero se pierden en la sucesión numérica. En cuanto a la identificación de las figuras geométricas, los alumnos ya reconocen el total de las figuras geométricas trabajadas y las asocian por el color; sin embargo, la mayoría aun no identifican las características que les son propias y cuando hay alguna modificación de color en la figura geométrica, algunos muestran dificultad para identificarlas.

En la aplicación de cada juego interactivo, se realizaron dos rondas, para que los alumnos tuvieran la oportunidad de participar dos veces, por un lado, para darles oportunidad de interactuar en el juego y si tuvieran algún error replantearan individualmente o con apoyo del grupo su respuesta; y por el otro, observar y analizar el avance de su aprendizaje en cada actividad. Las participaciones de los alumnos resultaron positivamente, todos mostraron interés y motivación por querer responder y ayudar a sus compañeros, asimismo también respondían a las preguntas que se realizaban al inicio y al final de la aplicación del juego.

Las mejoras que se realizaron a partir de la valoración de la primera aplicación con los diversos instrumentos, es ajustar el tiempo de aplicación de cada actividad para que no sea mayor a 20 minutos, pues como se mencionó anteriormente después de ese tiempo, los alumnos pierden interés en lo que se realiza. De igual forma se reflexiona sobre la evaluación que hacen los alumnos de las actividades. Tanto para los alumnos como para la practicante es la primera experiencia que tienen en este tipo de valoraciones y no funcionó como se tenía planeado. Sin embargo, sí permitió el ajuste en su desarrollo para el siguiente ciclo de práctica. A continuación, se sintetizan las fortalezas y debilidades que se identificaron a partir de la reflexión de los datos de los diferentes instrumentos (ver tabla 1):

Tabla1. Autoevaluación primer ciclo de intervención

PRIMER CICLO DE INTERVENCIÓN	
Fortalezas	Debilidades
<ul style="list-style-type: none"> • Buscar juegos interactivos acorde a la edad y las necesidades de aprendizaje de los infantes. • Aprender el funcionamiento de los juegos interactivos aplicados. • La implementación de instrumentos de evaluación para registrar el aprendizaje de los alumnos. 	<ul style="list-style-type: none"> • La evaluación de los alumnos a las actividades por parte de la escala estimativa mediante papeletas para que colorearan, no funcionó. • La duración de aplicación de cada juego. • El control de grupo en algunas aplicaciones del juego.

	<ul style="list-style-type: none">• La aplicación de juegos que no les ocasionaron interés o gusto a los alumnos.
--	---

Fuente. Elaboración propia.

Segundo ciclo de intervención

Considerando las áreas de oportunidad del primer ciclo de intervención, se desarrollaron y los ajustes necesarios a la práctica, es importante mencionar que para el segundo ciclo se aplicaron cinco sesiones. Para mantener el interés de los niños en los juegos, se buscaron juegos con relación a los intereses de los niños, juegos con figuras que son parte de su contexto, coloridos y con música, además se ajustó el grado de complejidad para que fuera acorde a los que los niños ya habían aprendido.

En este segundo ciclo de intervención los resultados obtenidos destacan una mejoría a comparación del primer ciclo de intervención, los alumnos muestran un desempeño favorable en el conteo de objetos y las sucesiones numéricas, pues al contar los números llevan un orden, lo mencionan correctamente del número 1 al 20; además, son capaces de identificarlos. De igual manera, en las figuras geométricas, la mayoría de los alumnos las reconoce y mencionan nombre, número de lados y características, son pocos los alumnos que se encuentran en este aprendizaje en proceso de consolidación.

Se implementó la misma forma de organización que en el primer ciclo, ya que fue una estrategia que favoreció mucho para el orden del grupo, permitiendo desarrollar adecuadamente la actividad. De igual forma se siguieron aplicando dos rondas por juego; sin embargo, la actividad se realizó más rápida y dinámica para que no se tardara mucho por alumno al participar, de tal manera se mantenía la atención y el interés de los infantes. Los comentarios que expresaron los alumnos hacia el uso de las TIC y los juegos aplicados eran que estaban muy divertidos, les gustó que estuvieran relacionados con los números y las figuras geométricas, así como también de los personajes o animaciones que caracterizaban cada

juego. Al inicio de cada actividad se les cuestionaba sobre las TIC para saber los conocimientos que tienen de ellas, de igual forma al finalizar el juego se les realizaron preguntas para promover la reflexión del tema abordado.

La aplicación de este segundo ciclo de intervención permitió reflexionar y analizar las áreas de oportunidad que se presentaron en el primer ciclo, con el fin de hacer una mejora a la práctica y obtener resultados satisfactorios para fortalecer el uso de las TIC como herramienta de enseñanza y aprendizaje y atender de una forma alternativa las áreas de oportunidad que tenían los alumnos en términos del pensamiento matemático. De igual forma el ajuste en la forma de evaluar los niños la actividad y autovalorar su aprendizaje, funcionó, pues ahora ellos debían asignar una estrella en el pizarrón según la pregunta que se les hiciera para valorar. En la tabla 2 se pueden ver de manera sintética las fortalezas y debilidades que se identificaron en la práctica para mejoras posteriores.

Tabla 2. *Autoevaluación segundo ciclo de intervención*

SEGUNDO CICLO DE INTERVENCIÓN	
Fortalezas	Debilidades
<ul style="list-style-type: none"> • La implementación de una nueva estrategia de evaluación de los alumnos en las actividades. • La aplicación de las actividades más rápidas y dinámicas para agilizar la actividad y no duren mucho tiempo. • El control de grupo • Buscar diferentes juegos con los intereses y gustos de los alumnos acorde a su nivel de aprendizaje. 	<ul style="list-style-type: none"> • La aplicación de algunos juegos que no les ocasionaron interés o gusto a los alumnos.

Fuente. Elaboración propia.

Discusión y conclusiones

El uso de las TIC en la educación preescolar es importante para el aprendizaje de los niños pues se da un cambio en la concepción que tiene el docente del aprendizaje, se enriquece lo tradicional acercando diversidad de herramientas y materiales tecnológicos para el desarrollo de sus clases. Es importante reconocer que en la actualidad y con el antecedente del trabajo virtual durante la pandemia, los niños preescolares en su mayoría tienen al alcance las TIC, y es importante en el aula aprovecharlas para facilitar el aprendizaje y no solo se usen como entretenimiento.

La comunidad docente tiene el compromiso de emplear estrategias y herramientas que faciliten a los estudiantes el aprendizaje y potenciar sus capacidades. Iniciar desde la etapa de preescolar con el uso racional de las TIC, permite ir formando en los niños un pensamiento consciente y crítico sobre las ventajas y desventajas que estas tienen, para que en un futuro tomen decisiones éticas en favor de ellos y de su comunidad ante el desarrollo y uso de los avances tecnológicos (Camacho y González, 2008).

En este sentido es importante que, como docente de preescolar, exista una actualización no solo en el uso de las TIC, sino también en el desarrollo de estas herramientas en colaboración interdisciplinaria con expertos en la materia. Los retos educativos y de inclusión que presenta la cotidianidad del aula exigen replantear el sentido del ser docente, es importante desarrollar mayor agentividad para atender las problemáticas cotidianas del grupo con una perspectiva integral y de apertura al uso diverso de las TIC y por qué no, de la inteligencia artificial.

De igual forma, como lo menciona Archad (2021), sí es importante contar con el equipo, la infraestructura y la formación para hacer una buena incorporación y uso de las TIC en el proceso de enseñanza aprendizaje, pero la utilización por sí misma de estas no garantiza mejores logros en los aprendizajes de los niños o mejores prácticas de los docentes, es trascendental el rol que se tiene como profesor, recordando que los juegos interactivos, los

videos, las proyecciones, entre otros, no generan el aprendizaje sin la reflexión e intervención que como docente se realiza al momento de desarrollar las actividades.

Hablar de educación y TIC es más que hablar de equipos, computadoras, dispositivos y programas, es la oportunidad de reflexionar acerca de cómo se está pensando la educación desde el preescolar, para efectos de esta investigación, de cómo los niños y los docentes aprenden y enseñan, del compromiso que se tiene con la profesión, con los niños y con la sociedad actual y futura. El desarrollo de este trabajo representó un reto en tanto el uso de las TIC no habían sido parte de las prácticas y el proceso metodológico de reflexión sistemática de la investigación-acción, confrontó la realidad del aula y el quehacer cotidiano de lo educativo. Ser sujeto de investigación e investigador a la vez, no es fácil, pues cómo distanciarte de tu propia realidad cuando la estudias desde dentro.

Referencias

- Archad, I. (2021) ¿Nuevo Rol o nueva identidad docente en la era digital? En J. García y S. García (Ed.), *Las tecnologías en (y para) la educación*. FLACSO.
- Benito, M. Benítez, L. y Cuevas A. (2017). Usando TIC para enseñar Matemática en preescolar: El Circo Matemático. *Revista Cubana de Ciencias Informáticas*, 11(1), 168-181.
- Briceño, L. Flórez, R. y Gómez, D. (2019). Usos de las TIC en preescolar: hacia la integración curricular. *Revista Panorama*, 13(24), 21-32.
<http://dx.doi.org/10.15765/pnrm.v13i24.1203>
- Calderón, M., Padilla, M., y Fornaguera, J. (2013). Introducción de tecnologías en el aula de dos preescolares públicos costarricenses: estrategias de autogestión, alcances y limitaciones. *Actualidades Investigativas en Educación*, 13(2), 1-23.
- Camacho, M. y González, V. (2008). Desafíos de la educación preescolar en la era digital. *InterSedes: Revista de las Sedes Regionales*, 9(16), 69–88.
<https://www.redalyc.org/pdf/666/66615063006.pdf>
- Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación acción*. Morata.
- Espinoza, L. y Yáñez, M. (2021). La importancia de las TIC en la asignatura de matemática. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*. 12(2).
<https://ojs.europublications.com/ojs/index.php/ced/article/view/569>
- Fernández, K. Gutiérrez, I. Gómez, M. Jaramillo, L. y Orozco, M. (2004). El pensamiento matemático informal de niños en edad preescolar. Creencias y prácticas de docentes de Barranquilla (Colombia). *Zona Próxima*, (5), 42-72.
<https://www.redalyc.org/pdf/853/85300503.pdf>

- González, A. García, D. y Mena, S. (2021). Uso de herramientas digitales en Educación Inicial frente a pandemia. *Revista Interdisciplinaria de Humanidades, Educación, Ciencia y Tecnología*, 13(7). <https://doi.org/10.35381/cm.v7i13.472>
- Oviedo, A. Álvarez, F. y Barajas A. (2017). Estrategia de implementación de tic's en la educación preescolar. [Archivo PDF]. <https://doi.org/10.22169/revint.v12i26.1300>
- Ruiz, R. y Vélez J. (2022). Juegos interactivos y su importancia en el desarrollo del pensamiento lógico matemático de los estudiantes de 4 años. *Revista EDUCARE*, 26, 393–417. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v26iExtraordinario.1694>
- Secretaría de Educación Pública. (2017). Aprendizajes clave para la educación integral. Educación Preescolar Plan y programa de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación.
- UNESCO. (2014). *Enfoques estratégicos sobre las TIC en educación en América Latina y el Caribe*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000223251>
- Vela, D. (2010). México y las TIC en la educación básica. *Revista e-Formadores*, 2, 1-10. http://red.ilce.edu.mx/sitios/revista/e_formadores_pri_10/articulos/.pdf

Competencias docentes en TIC y su impacto en la enseñanza a distancia en educación primaria

Araceli Cantúa Beltrán

aralicantb@outlook.com

Escuela Normal Superior Plantel Navojoa

Misael Enríquez Félix

menriquezfelix@gmail.com

Escuela Normal Superior Plantel Navojoa

Rubayyath Gildebarido Escamilla Flores

cren.rescamilla@creson.edu.mx

Centro Regional de Educación Normal Rafael Ramírez Castañeda

Línea temática 3. Formación docente, culturas digitales y tecnologías educativas

Resumen

Esta investigación tiene como objetivo principal identificar el nivel de competencias en TIC que posee el colectivo docente de nivel primaria, tomando como referencia el modelo propuesto por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) de Colombia en el año 2013 y cómo estas impactan en sus métodos y estrategias de enseñanza a distancia. La investigación tiene un enfoque cuantitativo con alcance descriptivo y diseño no experimental en el que se miden los niveles de las competencias TIC del modelo MEN a partir de las dimensiones de competencias presentes en los maestros. El estudio se desarrolló en la escuela primaria “Luis Donaldo Colosio Murrieta” de Navojoa, Sonora. La muestra seleccionada fue la planta docente compuesta por 12 maestros, estos respondieron una escala tipo Likert; por otra parte la muestra de alumnos fue compuesta por 130 estudiantes, cuyas edades oscilan entre los 6 y 12 años; se aplicó la escala alumnos de todos los grados académicos que desarrollaron clases en modalidad híbrida; de

manera global los resultados muestran que los docentes exhiben un buen nivel de competencias TIC y que estas impactan en el desarrollo y progreso de sus alumnos pero resultan más significativos en los grados superiores, de 4° a 6°.

Palabras clave: competencias, enseñanza a distancia, tecnologías de la información y comunicación.

Planteamiento del problema

La emergencia sanitaria ocasionada por la pandemia de COVID-19, notificada por primera vez en Wuhan (China) el 31 de diciembre del 2019 (Organización Mundial de la Salud OMS, 2019), ha traído cambios en el ámbito social, económico y sobre todo educativo, tras la recomendación de las autoridades del sector salud “Quédate en casa”, como estrategia de prevención y salvaguardar la vida de las personas e intentar disminuir la probabilidad de contagios, implicó que el sector educativo desplegara acciones conducentes para continuar con el derecho a la educación que tienen todos los mexicanos.

Esta situación ha sido un parteaguas para reinventar los modelos educativos, puesto que supone un gran reto educativo para todos los docentes; ya que la presente suspensión de asistencia presencial de los centros escolares tuvo una drástica adaptación a la que no todos los docentes estaban preparados.

Las tecnologías de la información y comunicación durante la pandemia mundial del COVID-19 han sido el recurso y la herramienta más cercana a los docentes para poder realizar su labor, cuando hablamos de TIC nos referimos al conjunto de tecnologías desarrolladas para gestionar información y enviarla de un lugar a otro, estas abarcan un abanico de soluciones muy amplio. Incluyen las tecnologías para almacenar información y recuperarla después, enviar y recibir información de un sitio a otro, o procesar información para poder calcular resultados y elaborar informes.

En ese sentido, las TIC, como herramientas de gestión del conocimiento y facilitadoras de la comunicación global, juegan un papel importante en la adquisición de los saberes, ya que

pueden mejorar las oportunidades de aprendizaje, facilitar el intercambio de información científica e incrementar el acceso a contenidos lingüística y culturalmente diversos, además de ayudar a promover la democracia, el diálogo y la participación cívica (UNESCO, 2010).

Dentro del contexto educativo, ante la pandemia, la tecnología ha detonado una gran importancia para apoyar la toma de decisiones de millones de personas que se encuentran en la educación; ya que son estas nuevas estrategias de aprendizaje que vamos desarrollando con los alumnos. Y es justo aquí en donde entran en juego las competencias docentes, no podemos frenar la educación y es difícil parar nuestra vida, por ello como docentes debemos abonar nuestro esfuerzo para poder sacar adelante los propósitos y aprendizajes esperados en nuestros alumnos, debemos anclar en nuestras fortalezas y trabajar en nuestras áreas de oportunidad.

La incorporación de TIC en la enseñanza permite que el estudiante se transforme en participante activo y constructor de su propio aprendizaje; y el profesor asume el rol de guía y facilitador, lo cual varía su forma de interactuar con sus educandos, la forma de planificar y de diseñar el ambiente de aprendizaje.

En cuanto a lo mencionado con anterioridad, dentro de la escuela primaria “Luis Donaldo Colosio Murrieta”, el uso de plataformas y recursos digitales ha sido la principal herramienta puesta en práctica, ya que estas ayudan y facilitan las tareas de alumnos y docentes. Cabe destacar que una parte de los docentes no se encuentran capacitados para trabajar por medio de ellas; es decir, carecen de las competencias en el área de TIC, lo que causa problemas para trabajar con los alumnos, pensamientos negativos ante la implementación de estos recursos en clase, promueve el desinterés de actualizarse porque no lo ven necesario para poder realizar su trabajo y caen en los métodos tradicionales.

Por su parte, los alumnos, al no experimentar nuevos recursos, se van quedando atrás, perdiendo el interés por aprender y cumplir con sus actividades; no logran desarrollar nuevas

capacidades, carecen de la interacción con el resto de sus compañeros; es decir, no se promueve la naturaleza social del conocimiento, etc.

Evidentemente, la implementación de las TIC en el aula genera nuevos retos, tanto para docentes y alumnos como para los padres de familia; sin embargo, los maestros debemos prepararnos, tener una actitud positiva y dominar estas tecnologías para que, de esta manera, logremos encaminar a nuestros alumnos a darles un uso apropiado, sacarle el mayor provecho y utilizar este recurso de manera consciente, crítica, positiva y en pro de un mejor aprendizaje. Por lo tanto, las interrogantes de la presente investigación son, ¿Cuál es la importancia de que los docentes sean competentes en TIC?, y ¿Qué impacto tienen estas dentro de la enseñanza a distancia?

Marco teórico

Competencia tecnológica

Dentro del contexto educativo, la competencia tecnológica se puede definir como la capacidad para seleccionar y utilizar de forma pertinente, responsable y eficiente una variedad de herramientas tecnológicas entendiendo los principios que las rigen, la forma de combinarlas y las licencias que las amparan. (Ministerio de Educación Nacional, 2013, p. 36).

Las tecnologías que se prestan para usos pedagógicos pueden ser aparatos como el televisor, el proyector o el computador, que hay que saber prender, configurar, utilizar y mantener, o también puede ser software con el que se puede escribir, diseñar, editar, graficar, animar, modelar, simular y tantas aplicaciones más. Algunos ejemplos de estas tecnologías son los dispositivos móviles, la microscopia electrónica, la computación en la nube, las hojas de cálculo, los sistemas de información geográfica y la realidad aumentada.

El rol del profesor en entornos tecnológicos de formación

El papel de los profesores en este contexto es de suma importancia porque son los pilares en el proceso de la educación, son facilitadores en el acercamiento a los medios de información y

de producción y, de acuerdo con las nuevas demandas de competencias profesionales, están en el deber de actualizarse para responder a las exigencias de los estudiantes con el objetivo de mejorar la calidad de vida de la comunidad y promover el desarrollo socio- cultural de los educandos. Por su parte, los estudiantes deben hacer parte activa del proceso de enseñanza- aprendizaje, ya que ahora no solo son receptores de la información que le suministran los profesores, sino que juntamente con sus conceptos previos y la información que pueden sustraer de los medios tecnológicos y de información, crean su propio conocimiento.

De acuerdo con Ryan y otros (2000), (citado en Martínez & Ávila, 2014), el rol central del docente es actuar como mediador o intermediario entre los contenidos y la actividad constructivista que despliegan los alumnos para asimilarlos. Los roles y responsabilidades del docente en línea se pueden agrupar en cuatro categorías: pedagógica, social, administrativa y técnica.

Educación a distancia

Para Miguel Casas Armengol (1982)

El término educación a distancia cubre un amplio espectro de diversas formas de estudio y estrategias educativas, que tienen en común el hecho de que ellas no se cumplen mediante la tradicional contigüidad física continua, de profesores y alumnos en locales especiales para fines educativos; esta nueva forma educativa incluye todos los métodos de enseñanza en los que debido a la separación existente entre estudiantes y profesores, las fases interactiva y pre-activa de la enseñanza son conducidas mediante la palabra impresa, y/o elementos mecánicos o electrónicos (p.11).

En palabras de José Luis García Llamas (1986)

La educación a distancia es una estrategia educativa basada en la aplicación de la tecnología al aprendizaje sin limitación del lugar, tiempo, ocupación o edad de los estudiantes. Implica nuevos roles para los alumnos y para los profesores, nuevas actitudes y nuevos enfoques metodológicos (p.10).

Metodología

La presente investigación tiene un enfoque cuantitativo con alcance descriptivo, de tipo no experimental y con corte transversal; debido a que se busca recolectar datos sobre las variables, para describir y analizar el nivel de competencias en TIC que poseen los docentes de nivel primaria y como estas favorecen la educación a distancia.

Participantes

La población total de la investigación es el personal docente y alumnos de la Escuela Primaria “Luis Donald Colosio Murrieta”, dicho plantel educativo cuenta con clave de centro de trabajo 26DPR1310P, se encuentra ubicada en zona urbana en la colonia INFONAVIT Sonora, en la ciudad de Navojoa Sonora.

En esta investigación se utilizó un muestreo de tipo no probabilístico, cuyo criterio inicial fue la disponibilidad del personal del centro escolar para colaborar en la investigación, dicho esto se determinó trabajar con una muestra de 12 docentes titulares y un total de 130 alumnos, los estudiantes son de todos los grados es decir de primero a sexto grado, se seleccionó esta población, ya que son los que asisten de manera presencial y estos tienen la experiencia de las dos modalidades, lo que ahora llamamos modalidad híbrida.

Instrumentos

Escala sobre competencias TIC entre docentes según el modelo del Ministerio de Educación Nacional (MEN)

La escala Likert fue extraída de otra investigación titulada “Competencias TIC para el desarrollo profesional docente en educación básica”. Dicha escala se titula “*Escala sobre competencias TIC entre docentes según el modelo del Ministerio de Educación Nacional (MEN)*” y tiene el objetivo de determinar los diferentes tipos de competencias TIC que tienen los docentes de la Escuela Primaria “Luis Donald Colosio Murrieta” de la ciudad de Navojoa Sonora; cuenta con instrucciones de llenado, agradecimientos y se encuentra dividida en 5 dimensiones

(competencia tecnológica, competencia comunicativa, competencia pedagógica, competencia de gestión y competencia investigativa). La escala de respuesta se compone de cinco opciones: “Nada competente” (1), “Poco competente” (2), “Competente” (3), “Muy competente” (4), y “Totalmente competente” (5).

El proceso de confiabilidad del instrumento a través del Coeficiente Alpha de Cronbach, por dimensión, se obtuvieron los siguientes resultados: tecnológicas: 0,874 (15 ítems), pedagógicas: 0,950 (17 ítems), comunicativas: 0,906 (16 ítems), de gestión: 0,972 (19 ítems), investigativas: 0,953 (18 ítems) y total del instrumento: 0,976 (85 ítems). De estos datos se deduce que los valores obtenidos avalan la alta confiabilidad del instrumento en todas las escalas que lo componen, y que oscilan entre 0.87 y 0.97.

Escala sobre evaluación de alumnos hacia docentes en relación con la enseñanza a distancia y el manejo de TIC

La escala Likert titulada “Escala sobre evaluación de alumnos a docentes en relación a la enseñanza a distancia y el manejo de TIC”, está dirigida a los alumnos con el principal objetivo de que ellos puedan valorar a sus maestros en relación a las estrategias de enseñanza-aprendizaje que fueron aplicadas durante el trabajo en esta modalidad, así como evaluar las competencias que poseen sus docentes en relación al uso de las TIC, las cuales fueron aplicadas durante el confinamiento, al mismo tiempo, conocer un poco sobre su experiencia trabajando en esta modalidad. La escala cuenta con instrucciones de llenado, solicita datos como sexo, edad, grado y fecha, así como sus respectivos agradecimientos, cuenta con cinco opciones de respuesta: “Siempre” (5), “La mayoría de las veces sí (4), “Algunas veces sí, algunas veces no” (3), “La mayoría de las veces no” (2), y “Nunca” (1). El diseño del instrumento fue sometido a un proceso de validez a través del juicio de 3 expertos hasta obtener su versión final, una vez atendidas sus sugerencias y realizados los ajustes, los expertos emitieron su carta de validación del instrumento, aceptando que ya es apto para llevarlo al proceso de aplicación. La confiabilidad del instrumento se realizó con el “Coeficiente alfa Cronbach”, el resultado de la prueba arrojó 0.71, el cual indica que la confiabilidad del instrumento es aceptable.

Procedimiento

En este sentido, la investigación se podrá analizar por medio de la estadística descriptiva, la cual tiene como objetivo resumir la evidencia encontrada en una investigación de manera sencilla y clara para su interpretación. En esta ocasión, consta de tablas de frecuencia y gráficos, los cuadros se utilizan para resumir datos y mostrar cifras puntuales, dicha información será interpretada y sustentada por autores, toda la información se utilizará para hacer una comparativa entre los datos de mayor relevancia y se podrá tener un panorama más amplio respecto a la experiencia del docente en comparación a los alumnos.

Resultados

Escala sobre competencias TIC entre docentes según el Modelo del Ministerio de Educación Nacional (MEN)

El análisis de resultados de la escala titulada “Escala sobre competencias TIC entre docentes según el modelo del Ministerio de Educación Nacional (MEN)” se realizará por dimensiones y se tomarán las preguntas más significativas que tengan mayor impacto en el estudio, donde el docente demuestre sus competencias en el área de tecnología.

Dimensión 1.- Competencia tecnológica

Diseña ambientes virtuales de aprendizaje para fortalecer el desarrollo de competencias en los estudiantes

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nada competente	1	8.3	8.3	8.3
	Poco competente	5	41.7	41.7	50.0
	Competente	3	25.0	25.0	75.0
	Muy competente	2	16.7	16.7	91.7
	Totalmente competente	1	8.3	8.3	100.0
	Total	12	100.0	100.0	

En relación a este ítem y sus resultados, podemos decir que difícilmente los docentes logran crear estos ambientes de aprendizaje virtual para desarrollar nuevas competencias y aprendizajes en sus alumnos, solamente un 8.3% de los docentes expresa ser totalmente competente, siendo este un porcentaje muy bajo en comparación al total del colectivo docente, esto quiere decir que es necesario indagar sobre cuáles son los motivos o necesidades que presentan los docentes que impidan el desarrollo de estos ambientes.

Utiliza herramientas tecnológicas para ayudar a los estudiantes a construir un aprendizaje significativo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nada competente	1	8.3	8.3	8.3
	Poco competente	2	16.7	16.7	25.0
	Competente	4	33.3	33.3	58.3
	Muy competente	2	16.7	16.7	75.0
	Totalmente competente	3	25.0	25.0	100.0
	Total	12	100.0	100.0	

Con relación a este ítem podemos decir que el aprendizaje significativo facilita la adquisición de nuevos conocimientos relacionados con los ya aprendidos y produce una modificación de la estructura cognitiva del alumno mediante reajustes de la misma para integrar la nueva información. Durante la educación a distancia, lograr tener este impacto cognitivo en los alumnos, fue una de las partes más desafiantes para los docentes, analizando los resultados, podemos decir que se obtuvieron datos muy similares, pero predomina el ser competente con un 33.3%, esto quiere decir que los maestros buscaron las herramientas más apropiadas para lograr ese impacto a pesar de la distancia, muchos debido a que no se encontraban capacitados; por medio de las aplicaciones de su uso diario, comenzaron a entablar conversación con los padres para organizarse y lograr continuar con la educación de los pequeños.

Dimensión 2.- Competencia pedagógica

Como un docente competente aprendo por iniciativa personal

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Poco competente	1	8.3	8.3	8.3
	Competente	5	41.7	41.7	50.0
	Muy competente	2	16.7	16.7	66.7
	Totalmente competente	4	33.3	33.3	100.0
	Total	12	100.0	100.0	

La autonomía e iniciativa personal es una competencia básica que permite al docente tomar conciencia de sus conocimientos y competencias, y de su entorno, y poder actuar sobre él. En relación con los resultados obtenidos en este ítem, podemos saber que al menos 5 de los 12 docentes se consideran competentes, esto nos dice mucho sobre el desempeño que cada uno de los maestros desarrolla, la iniciativa propia de aprendizaje y sobre la importancia que tiene para ellos mantenerse a la vanguardia de las nuevas metodologías, estrategias y en ocasiones exigencias que presenta el alumnado para lograr un mayor impacto en el aprendizaje de sus alumnos y aprendizaje propio también. El desarrollo de esta competencia busca la mejora en la capacidad de idear, definir y afrontar proyectos y la adaptación a los cambios que presenta la sociedad actual. Es el motor para el desarrollo académico, personal y social.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Poco competente	4	33.3	33.3	33.3
	Competente	4	33.3	33.3	66.7
	Muy competente	3	25.0	25.0	91.7
	Totalmente competente	1	8.3	8.3	100.0
	Total	12	100.0	100.0	

Este es uno de los ítems que contempla 2 palabras clave que los docentes deben tomar en cuenta al momento de diseñar e implementar ambientes de aprendizaje virtuales, como punto de referencia siempre debemos considerar el desarrollo cognitivo de los alumnos y la parte de desarrollo psicológica, ya que a partir de ello es posible marcar un punto de partida hacia el progreso y mejora de las estrategias.

Al realizar el análisis de la tabla de frecuencia podemos ver 2 respuestas en un mismo nivel, esto quiere decir que 4 de los maestros se consideran poco competentes y esto puede llegar a ser un área de oportunidad para ellos, por otra parte, otros 4 docentes se consideran competentes, es decir se consideran pertenecer a un punto medio, esto se puede interpretar como un balance entre el diseño y aplicación de los ambientes tomando en cuenta esos dos aspectos.

Tres de los docentes, expresan ser muy competentes, eso nos dice que, al momento de diseñar estas estrategias, toman en cuenta los aspectos como punto primordial de partida. Finalmente, uno de los docentes es totalmente competente, lo cual quiere decir que antes de su diseño toma como referencia el desarrollo y nivel cognitivo de los niños.

Dimensión 3.- Competencia comunicativa

Sistematizo y hago seguimiento al uso exitoso de TIC en el proceso de enseñanza aprendizaje

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Poco competente	2	16.7	16.7	16.7
	Competente	4	33.3	33.3	50.0
	Muy competente	4	33.3	33.3	83.3
	Totalmente competente	2	16.7	16.7	100.0
	Total	12	100.0	100.0	

Continuando con el análisis, con relación a este ítem como docentes competentes en ello se logra dar un seguimiento al uso exitoso de TIC para el proceso de enseñanza, esta parte es estrechamente relacionada con la investigación, analizando los resultados podemos ver que hay dos respuestas iguales, 4 docentes se consideran competentes y 4 muy competentes.

El uso exitoso de las tecnologías en el ámbito educativo impacta de manera positiva en el aprendizaje académico. Por un lado, aumenta la motivación e interactividad de los estudiantes. Por otro lado, fomenta la cooperación entre alumnos e impulsa la iniciativa y la creatividad. En relación con los resultados, 4 docentes logran desarrollar esta competencia de manera satisfactoria, por otra parte, los otros cuatro de igual manera lo realizan; sin embargo, se presentan ciertas dificultades que impiden lograr exitosamente su implementación. Del total del colectivo docente, solamente dos se consideran totalmente competentes, es decir cumplen con todos los criterios y desarrollan estos ambientes de aprendizaje de manera exitosa, poniendo en práctica sus conocimientos, habilidades, actitudes, destrezas y valores, todo ello impactando de manera significativa en el aprendizaje de sus alumnos.

Dimensión 4.- Competencia de gestión

Motivo a mis colegas para que integren las TIC de forma innovadora en sus prácticas pedagógicas

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Nada competente	2	16.7	16.7	16.7
Poco competente	2	16.7	16.7	33.3
Competente	6	50.0	50.0	83.3
Muy competente	1	8.3	8.3	91.7
Totalmente competente	1	8.3	8.3	100.0
Total	12	100.0	100.0	

Durante las clases a distancia, en muchas ocasiones los docentes emitían comentarios negativos ante la implementación de las TIC en el desarrollo de sus clases, es emotivo ver que

la mitad, 50% de los docentes, se sienten competentes en este ámbito; ya que de alguna manera aportan su granito de arena en relación a la incorporación de las TIC para un mejor desarrollo de las clases, compartiendo sus experiencias al resto del colectivo.

Dimensión 5.- Competencia investigativa

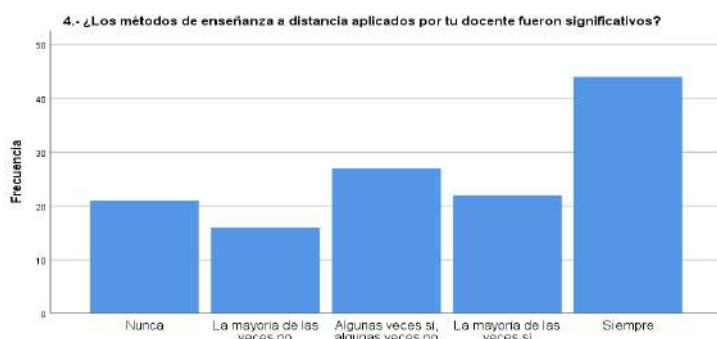
Analizo la información encontrada disponible en internet

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Poco competente	1	8.3	8.3	8.3
	Competente	2	16.7	16.7	25.0
	Muy competente	5	41.7	41.7	66.7
	Totalmente competente	4	33.3	33.3	100.0
	Total	12	100.0	100.0	

La sociedad actual caracterizada por ser una sociedad de la información, del conocimiento múltiple y de la continua movilidad personal y profesional, en este sentido, analizando los datos obtenidos, podemos ver que 5 maestros, correspondiente al 41.7% de los docentes, expresan ser muy competentes en este ítem, lo cual significa que son muy selectivos con la información que se encuentran en las diferentes sitios web encontrados en Internet, y ese es un aspecto muy importante a la hora de implementarlo con los alumnos; ya que es necesario tomar en cuenta diversos factores para hacerles llegar la información de manera apropiada a su desarrollo cognitivo, utilizando la información de Internet con una actitud crítica y reflexiva.

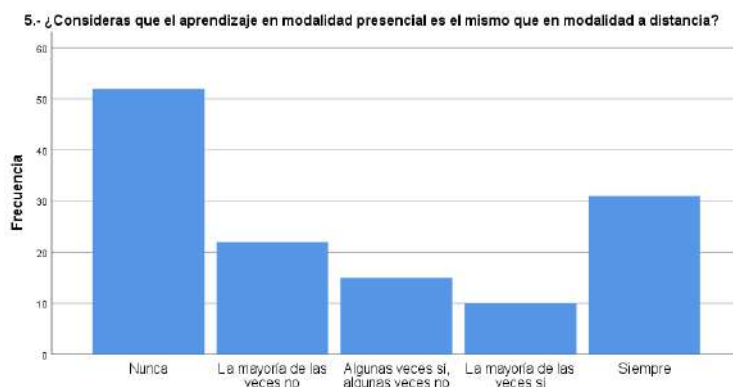
Escala sobre evaluación de alumnos hacia docentes en relación con la enseñanza a distancia y el manejo de TIC.

Gráfica 1.



En este ítem, los alumnos expresan que sus docentes aplicaron métodos significativos; ya sea digitales o no, en este sentido más allá de la tecnología como un medio para transmitir, se encuentra la pedagogía, entendida como la ciencia social que tiene como propósito entender el sentido de las propuestas didácticas, dicho esto, algunos docentes emplearon contenidos y métodos educativos con uso de TIC y en otros casos no, algunos ejemplos de recursos que no hacen uso de TIC son materiales para seguir fortaleciendo cuadernillos de trabajo, libros de texto, hojas de trabajo, etc., y existen los que sí se encuentran digitalizados como materiales videos, audios, imágenes, artículos y más.

Gráfica 2.



La respuesta obtenida a este ítem es muy clara y dominante, ya que la mayoría expresa que esta modalidad de aprendizaje no es igual que la presencial, hubo un porcentaje que expresó que sí, esto se debe a que algunos alumnos sí cuentan con los recursos tecnológicos y posiblemente para ellos fue una experiencia académica de mayor impacto que la de un alumno que carece de las mismas oportunidades.

Gráfica 3.



La respuesta es muy clara, en primer lugar, están las plataformas digitales, aplicaciones informáticas que permiten la ejecución integrada y relacionada de una serie de tareas vinculadas, por ejemplo, con la administración escolar, el seguimiento de los expedientes de los alumnos, la comunicación con las familias y, por supuesto, en este caso con el trabajo escolar. La idea de estas es extender la presencia de la escuela más allá de los horarios y de las paredes del aula gracias a la tecnología, a la vez de utilizar su potencial para mejorar la gestión y aprendizaje del centro desde una perspectiva global. Así, desde su propia casa los alumnos pueden continuar realizando actividades, incluso de carácter cooperativo, utilizando la plataforma común, desarrollar ejercicios e, incluso, enviar sus tareas a los docentes.

Las nuevas tecnologías aplicadas a la educación mejoran el proceso de enseñanza y aprendizaje y también la gestión de los centros educativos. Las TIC deben ser utilizadas como un recurso de apoyo de materias y también para la consecución y progreso de competencias TIC.

En general, a manera de síntesis de resultados entre lo que los maestros y alumnos expresan, se puede decir que el desempeño de los alumnos depende en gran medida de las competencias con las que cuentan los docentes, ya que aquellos maestros que estuvieron sobre sus alumnos en todo momento, apoyando a los padres, dando tiempo extra para que se lograra comprender el uso de una plataforma o incluso temas académicos, dando palabras de aliento, etc., son aquellos que reflejan buenas experiencias de aprendizaje en la modalidad y se sienten competentes en este aspecto, incluso pueden demostrarlo, ya que a estas alturas de la experiencia muchos alumnos ya logran subir y manejar de manera autónoma diferentes plataformas de trabajo.

Discusiones y conclusiones

Entre los principales hallazgos encontrados por medio de la metodología aplicada, se encontró que las competencias docentes en TIC influyen en la práctica y métodos de enseñanza a distancia en Educación Primaria, por medio del análisis de los diferentes instrumentos aplicados se puede asegurar que el hecho de que los maestros sean competentes en las TIC impacta de manera positiva en sus estrategias y métodos de enseñanza hacia sus alumnos; ya que, además de favorecer el uso de dichas herramientas, los alumnos de igual manera se vuelven competentes en esta área al grado de poder acceder a los recursos y aplicaciones de manera autónoma.

Otro de los hallazgos que es al mismo tiempo uno de los principales retos durante el desarrollo de las clases en esta modalidad es la complejidad que presenta para los alumnos comprender la asignatura de matemáticas, sobre todo la dificultad se inclina hacia el desarrollo correcto y entendimiento de los procesos algorítmicos y alfabetización para los más pequeños en español.

Por otra parte, al momento de hacer uso de las TIC, impacta mucho el nivel educativo además de las condiciones socioeconómicas, ya que los docentes de grados superiores expresan que para ellos, por el grado de madurez que sus alumnos presentan, se les facilita

más brindar explicaciones para que ellos puedan seguirlas, ya sea en contenidos escolares o seguimiento sobre el uso de una aplicación; además, ya cuentan con dispositivos electrónicos propios, conocen más sobre el uso de las plataformas y, por el contrario en los grados inferiores difícilmente los alumnos pueden acatar las indicaciones y ponerlas en práctica, dependen en gran parte del apoyo e instrucción de los padres de familia, en el caso particular de la docente en formación siempre que brindaba clases virtuales, los primeros que aparecían en pantalla eran los papás, ellos enlazaban a la videollamada y los manipulaban.

En conclusión, se puede decir que aún existen muchos desafíos para los docentes, la sociedad actual demanda al sector educativo mantenerse actualizados constantemente, todo esto con la finalidad de generar cambios en la práctica educativa, ya que la educación poco a poco está implementando una enseñanza crítica y abierta, además se debe considerar al alumno como eje central, las metodologías actuales implican que el alumno conteste sus actividades para recibir una calificación, sin embargo, es importante que el docente lo haga parte del proceso de enseñanza, escuchando sus opiniones, propuestas sobre uso de plataformas o temas para enriquecer la práctica educativa.

En el ámbito académico, la formación digital y el conocimiento pedagógico sobre el uso de las TIC permiten a los docentes mejorar su práctica pedagógica y apoyan simultáneamente la adquisición de competencias por parte de los estudiantes. Sin embargo, muchos docentes son migrantes digitales, lo que significa que manejan la tecnología con regularidad con fines instrumentales (búsqueda de distintos tipos de información, actividades de ocio y recreación), pero, aun así, necesitan aumentar su nivel de competencia en el manejo de las TIC para que su empleo resulte eficaz dentro del aula de clase.

Referencias

- Casas Armengol, M. (1982). Ilusión y realidad de los programas de educación superior a distancia en América Latina, Proyecto Especial 37 de Educación a Distancia, O.E.A. Recuperado de: https://cursos.clavijero.edu.mx/cursos/138_sacl/modulo1/contenidos/documentos/definicion_ead.pdf
- García Llamas, J.L. (1986). Un modelo de análisis para la evaluación del rendimiento académico en la enseñanza a distancia, Madrid, OEI. Recuperado de: http://espacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:20258/hacia_definicion.pdf
- Martínez, L., & Ávila, Y. (2014). Papel del docente en los entornos virtuales de aprendizaje. *Órbita Pedagógica*, 2(2 (2016)), 50-52. Obtenido de <https://refcale.ulead.edu.ec/index.php/enrevista/index>
- Ministerio de Educación Nacional. (2013). Competencias TIC para el desarrollo profesional docente (Sin obras derivadas). Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles339097_archivo_pdf_competencias_tic.pdf
- Organización Mundial de la Salud OMS. (2019). Brote de enfermedad por coronavirus (COVID-19). Recuperado de: <https://www.who.int/es/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019>
- UNESCO. (2010). Towards Inclusive Knowledge Societies. Recuperado el junio de 2012, de, <http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/resources/publications-and-communication-materials/publications/full-list/towards-inclusive-knowledge-societies-a-review-of-unescos-action-in-implementing-the-wsis-outcomes/>

El juego de la oca motriz con código QR para desarrollar el autoaprendizaje y las capacidades físico-motrices en estudiantes normalistas

Jared Said González García

jaredgonzalez@benmac.edu.mx

Benemérita Escuela Normal “Manuel Ávila Camacho”

Luis Humberto Jasso García

luisjasso@benmac.edu.mx

Benemérita Escuela Normal “Manuel Ávila Camacho”

Iram Rafael Contreras Bañuelos

iramcontreras@benmac.edu.mx

Benemérita Escuela Normal “Manuel Ávila Camacho”

Línea temática 3. Formación docente, culturas digitales y tecnologías educativas

Resumen

El presente trabajo reconoce el juego de la oca motriz como una experiencia innovadora y de autoaprendizaje para el desarrollo de las capacidades físico-motrices en estudiantes normalistas, además de fomentar la creatividad y el pensamiento estratégico en los mismos. Este juego surgió durante la pandemia mundial de COVID-19 en España como una alternativa para realizar actividad físico-motriz en el entorno del hogar, demostrando que al llevarlo al contexto escolar en educación superior y complementándolo con dos códigos QR, de los cuales uno proporciona las instrucciones específicas para el juego, mientras que el otro ofrece acceso a una ruleta en línea que se utiliza para determinar el número de casillas que avanza cada participante durante el juego. Evaluando la pertinencia de este juego motor a través de un enfoque metodológico cualitativo, y obteniendo como resultados por parte de los participantes

que es un excelente medio para estimular las capacidades físico-motrices así como una excelente propuesta lúdica para favorecer estimular el activismo.

Desde esta perspectiva, se propone la utilización de códigos QR y la adaptación de juegos de mesa populares al entorno escolar como una propuesta didáctica innovadora que fomente el movimiento corporal y haga uso de los recursos digitales.

Palabras clave: juego motor, innovación, capacidades físico-motrices, código QR.

Planteamiento del problema

La Educación Física desempeña un papel esencial en el desarrollo integral de los estudiantes, promoviendo hábitos de vida saludable, trabajo colaborativo y el desarrollo de las habilidades físico-motrices. Sin embargo, en los últimos años, se ha observado una disminución significativa en el entusiasmo de los alumnos por participar en dichas clases, este fenómeno es dado por múltiples factores, siendo uno de los principales, la escasa vinculación de los juegos, actividades y/o estrategias didácticas con los recursos digitales (aplicaciones móviles, dispositivos de seguimiento de actividad física, plataformas en línea entre otras). Destacando que la Educación Física ha quedado rezagada en este aspecto por lo que sigue contribuyendo al desinterés de los alumnos hoy en día, los estudiantes han crecido inmersos en un mundo altamente digitalizado, lo que hace innegable su relación con la tecnología. La falta de conexión entre su entorno digital y las clases de Educación Física genera una percepción de irrelevancia, falta de interés y motivación en comparación con otros cursos.

En este sentido, las propuestas contemporáneas de Educación Física consideran que las nuevas tendencias deben integrar los modelos pedagógicos con las TIC, TAC y TICCAD. Por lo tanto, es necesario implementar estrategias como el uso de códigos QR para fomentar la acción físico-motriz, aprovechando los recursos digitales cotidianos de los estudiantes.

Marco teórico

El Juego de la Oca de acuerdo con Ortín et al. (2008), es un juego popular de mesa de origen español los denominados de persecución, se juega con un tablero en forma de espiral con casillas numeradas, una serie de instrucciones y obstáculos a lo largo de su trazado. El objetivo del juego es ser el primero en llegar a la casilla final, que suele estar representado por la imagen de una oca.

El tablero de juego de la oca está compuesto por 63 casillas numeradas y dividido en varias secciones con diferentes instrucciones. Los jugadores avanzan en dicho tablero, lanzando un dado y moviendo su ficha el número de casillas indicado por el dado. A medida que avanzan, pueden encontrarse con diferentes tipos de casillas, como casillas neutrales, casillas con instrucciones especiales o casillas que implican retrocesos o avances adicionales.

Un elemento distintivo de este juego es la casilla “de la oca”, que aparece en varias casillas a lo largo del tablero. Cuando el participante cae en esta casilla, puede avanzar a la siguiente casilla “de la oca” y seguir avanzando en progresión geométrica, sumando los números de las casillas hasta llegar a la casilla final. Además de la casilla mencionada con anterioridad, el juego también presenta otras casillas especiales, como la cárcel, en donde de caer ahí el participante debe permanecer una cierta cantidad de turnos antes de poder continuar, o los puentes, que permiten al participante saltar a una casilla más adelante en el tablero.

Por último, el juego de la oca puede jugarse con un mínimo de dos participantes y no hay límite máximo. Tradicionalmente este juego se juega en familia o con amigos ya que se considera un juego divertido y entretenido para todas las edades.

La Oca del confinamiento es una variante del clásico juego de la Oca, adaptado a la situación del confinamiento dada en su momento por la pandemia de COVID-19. Los materiales para desarrollarlo son: un tablero de juego con el diseño de la oca propuesto por Arasa (2020), un dado físico o digital para determinar los movimientos, así como fichas o marcadores para

cada jugador. Respecto a las reglas: colocar el tablero el tablero en una superficie plana, el juego puede realizarse con dos o más participantes, los participantes deberán turnarse para lanzar el dado o girar la ruleta y avanzar el número de casillas indicadas, el tablero tiene diferentes actividades o situaciones relacionadas con el confinamiento en cada casilla, al caer en una de estas casillas el jugador deberá realizar la acción correspondiente antes de continuar; al igual que en el juego de la Oca clásica, habrá casillas de penalización que harán retroceder al participante a casillas anteriores; el primer jugador que llegue a la casilla final del tablero será el ganador.

Señalando que, como primer aspecto para la realización de este trabajo, el nombre original del juego “La Oca del confinamiento” fue sustituido por el “Juego de la Oca motriz”, con la intención de darle un nombre actualizado al presente y por el que a partir de este momento se estará haciendo referencia a lo largo de este trabajo al recurso didáctico del autor citado con anterioridad, mismo que tenía y tiene como intención ser un juego motor didáctico que le brindar al alumnado, una forma motivadora e innovadora para favorecer capacidades físico-motrices de manera lúdica, fomentando el aprendizaje autónomo, cooperativo y reflexivo dentro de la clase de Educación Física, en cada casilla del tablero de juego se propone la realización de algún ejercicio físico o alguna actividad relacionada a dichos contenidos, debiendo cumplir con cada uno de estos para poder continuar y/o avanzar.

El juego motor es un recurso didáctico fundamental y muy valioso para la clase de Educación Física que proporciona un entorno de aprendizaje divertido, participativo y autónomo, donde los estudiantes y/o alumnos desarrollan habilidades motoras, sociales y cognitivas de manera integrada. Además de fomentar el disfrute por el ejercicio físico, permitiendo a los alumnos participar activamente, experimentar, explorar e interesarse por desarrollar sus capacidades físico-motrices.

Aunado a lo anterior, el juego motor puede ser amoldado de manera específica por el profesor para trabajar distintas habilidades motrices, tales como: caminar, saltar, escalar, reptar, lanzar y capturar, entre otras. Así mismo el desarrollo de habilidades sociales como: la

cooperación, la comunicación y el trabajo en equipo, mismas que les permitirá a los estudiantes respetarse y valorarse entre sí.

Durante la práctica de estos juegos, los participantes deberán utilizar también sus habilidades cognitivas haciendo referencia al razonamiento, la toma de decisiones, la planificación, la resolución de problemas y el autoaprendizaje. Importante destacar que para que un juego sea considerado motor o motriz, deberá incluir carreras, saltos, lanzamientos, juegos de persecución, juegos de equilibrio y juegos de manipulación de objetos.

Aprendizaje autónomo o autoaprendizaje, hace referencia a un proceso de adquisición de conocimientos y habilidades en el que el individuo asume la responsabilidad de su propio aprendizaje, sin depender exclusivamente de un profesor, en el aprendizaje autónomo implica que el alumno o estudiante sea capaz de dirigir y regular su propio proceso de aprendizaje.

En este sentido, el alumno o estudiante se convierte en el principal agente de su propio aprendizaje, tomando las decisiones de qué y cómo aprender, siendo ellos los responsables de diseñar la estrategia más adecuada para lograr los objetivos o metas planteadas por parte del profesor en cada una de sus clases. Conllevando y favoreciendo en los primeros mencionados en este párrafo, la productividad, la organización, la motivación, así como sus intereses para la adquisición de nuevos conocimientos.

El aprendizaje autónomo en el contexto escolar generalmente se basa en la utilización de recursos tales como libros, internet, cursos en línea, tutoriales, materiales multimedia, entre otros... Brindándole de esta manera al alumno o estudiante la libertad de que sea él quien tome la decisión sobre el más adecuado, de mayor dominio y facilidad para atender sus diversas necesidades, adaptando su ritmo de aprendizaje según su propio estilo y tiempo.

Deduciendo que el aprendizaje autónomo es de suma relevancia e importancia en la actualidad ya que mucha información con la que se cuenta hoy en día es muy amplia, diversa, de fácil acceso y disponible en cualquier momento, haciendo referencia al Internet o al uso de los recursos digitales. Permitiendo que los alumnos o estudiantes adquieran nuevas habilidades

y conocimientos sin depender exclusivamente de la educación formal o de la instrucción directa de un profesor.

Los recursos digitales en educación en el ámbito académico suelen emplearse como herramientas y materiales en formato, utilizados por los profesores, alumnos y/o estudiantes, con la plena intención de apoyar y facilitar cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje. Dichos recursos suelen ser muy amplios y se pueden considerar los siguientes tales como: como softwares educativos, aplicaciones móviles, plataformas en línea, contenidos multimedia, recursos interactivos como simulaciones, juegos educativos, libros electrónicos y mucho más.

De entre las principales bondades de dichos recursos podemos encontrar: el acceso universal y gratuito a la información y conocimiento, ampliando así las posibilidades de aprendizaje de los alumnos y estudiantes; la interacción y experiencias que ofrecen estos recursos respecto a actividades que favorecen la participación activa de las y los estudiantes o alumnos, fomentando a su vez la motivación; la adaptación a las necesidades individuales, permitiendo un aprendizaje más personalizado; retroalimentación inmediata que les permitirá identificar áreas de mejora y reforzar los conceptos aprendidos; facilitan la colaboración entre pares, así como la comunicación entre profesor-alumno, lo que fomenta el trabajo en equipo y la construcción colectiva de conocimiento; disponibilidad en cualquier momento y lugar, lo que brinda la flexibilidad para aprender a ritmo propio y desde diferentes dispositivos.

En este sentido, es importante destacar que los recursos digitales en el ámbito de la educación son complementarios a la labor de cualquier docente, será quien fungirá un papel fundamental en la selección, diseño y uso adecuado de estos recursos para promover un aprendizaje efectivo y significativo con sus alumnos o estudiantes. Para el presente trabajo se retoma como recurso digital el código QR, utilizando este como complemento para facilitar y favorecer la auto enseñanza.

Código QR o código de puesta rápida (QR), es un tipo de código de barras bidimensional que puede ser escaneado utilizando la cámara de un dispositivo móvil o una aplicación

específica para leer dichos códigos. En el ámbito educativo los códigos QR suelen ser utilizados por los profesores para proporcionarle al estudiante principalmente, información adicional, enlaces directos a recursos en línea o actividades interactivas que faciliten el entendimiento y la adquisición del conocimiento respecto al curso o cursos que imparte.

Algunas de las formas en las que actualmente se utilizan los códigos QR en el ámbito educativo son: colocando materiales para imprimir, libros de texto, carteles o folletos, proporcionando al estudiante un acceso rápido a estos recursos relacionados con el contenido que se esté abordando; realizar actividades interactivas por ejemplo: en la clase Educación Física al realizar un rally en las inmediaciones de la institución, donde los participantes deberán escanear códigos QR en cada una de las estaciones establecidas, obteniendo de esta manera la información para resolver o atender la tarea ahí asignada; también suelen ser utilizados para enlazar trabajos o proyectos de los estudiantes almacenados en la nube, compartiendo rápido y fácilmente sus trabajos con quién se lo solicite; así como para que el profesor recopile información de sus estudiantes, redirigiéndolos a encuestas en línea con formularios permitiéndole conocer sus opiniones de manera rápida y sencilla.

Importante considerar que para poder emplear códigos QR en el ámbito educativo, el docente debe asegurarse de que los estudiantes tengan acceso a dispositivos móviles con capacidad para escanearlos. Además de verificar y garantizar que los recursos a los que los códigos QR se dirigen sean apropiados, seguros y relevantes para el aprendizaje de los mismos.

Metodología

La metodología apropiada para el desarrollo de esta propuesta es Investigación-acción, Beltrán (2003), señala que este tipo de metodología hace referencia a “una amplia gama de estrategias realizadas para mejorar el sistema educativo y social” (p. 23), y que de acuerdo con Mondragón (2013), esta metodología de investigación es de carácter cualitativo ya que permite un análisis categorial de contenido, de carácter inductivo. Dicho análisis a juicio de Pérez-Samaniego et al.

(2011), permitirá extraer y comparar sistemáticamente categorías temáticas procedentes de distintos relatos, así como establecer relaciones con cuestiones teóricas para la facilitación y comprensión de datos.

El estudio se realizó en la Benemérita Escuela Normal “Manuel Ávila Camacho” ubicada en la capital del estado de Zacatecas en México, institución formadora de docentes que cuenta con cinco programas educativos entre ellos la Licenciatura en Educación Física y de donde se tomó el grupo que cursa el VI semestre, integrado por 17 estudiantes, mujeres, hombres, con edades entre los 20 y 21 años. La muestra es seleccionada por los contenidos que abordan en cada uno de sus cursos correspondientes a dicho semestre y en donde están previos a cursar el siguiente semestre que es el VII, mismo que se caracteriza por profundizar los días de jornadas de prácticas en educación básica y donde requerirán de todos estos conocimientos para facilitar los procesos de enseñanza-aprendizaje ante sus alumnos a cargo.

Como parte de la metodología señalada al inicio del capítulo se parte con un ciclo, el cual se compone por las siguientes cuatro fases: *planificación, acción, observación y reflexión*. A continuación, se describen de manera individual y en el mismo orden cada una de las fases anteriormente mencionadas.

En la *planificación*, se parte de la utilización del tablero que lleva por nombre “la Oca del confinamiento” un recurso diseñado y elaborado por Arasa, (2020), propuesta que fue modificada y adecuada por los autores del presente trabajo, añadiendo dos códigos QR en la parte inferior izquierda del tablero original específicamente en la casilla de salida; uno de los códigos contiene las instrucciones y pasos a seguir para la correcta realización del juego y el segundo código, redirige al participante a la página web: AppSorteos misma que posee una ruleta aleatoria online previamente diseñada y que será utilizada por los participantes en cada uno de sus turnos para definir el número de casillas a avanzar. Cabe mencionar que los tableros de juego con las adecuaciones anteriormente mencionadas fueron impresos en material de lona con medidas aproximadas de 1 m. de largo por 60 cm de ancho (Véanse en la Figura 1).

En la *acción*, se organizó el grupo en cuatro equipos, 3 equipos integrados por 4 estudiantes y el equipo restante integrado por 5 dándonos un total de 17 participantes. A cada equipo se le solicitó nombrara a un líder o representante, indicándoles que preferentemente sea quien porte un Smartphone con acceso Internet ya sea a través de red Wi-Fi o bien con sus datos celulares. Posteriormente, el profesor encargado del grupo le entregó a cada estudiante participante una tapa rosca de plástico que servirá como su guía personal en el tablero de juego, seguido de esto, les indicó a los mismos que el primer paso a realizar es escanear en conjunto el código QR que lleva por nombre “instrucciones de juego” mismo que servirá para que todos los equipos estén enterados de lo que trata y consiste. Posteriormente y de manera individual, deberán escanear el código QR “ruleta digital” ya abierto este recurso en el Smartphone utilizado para el juego, cada participante deberá presionar el botón de girar para indicar el número de casillas a avanzar en el tapete de juego e ir cumpliendo a su vez con cada una de las tareas físico-motrices asignadas en la casilla que le toque, resaltando que hasta que se dé el cumplimiento con dicha tarea se podrá continuar con el juego, ganando aquella o aquel estudiante participante que llegue primero a la casilla de meta. El juego termina una vez que todos los integrantes del equipo se encuentren en esta casilla. (Véanse en la Figura 2).

Respecto a la fase de *observación*, el profesor recorría cada uno de los equipos momentáneamente, con la intención de verificar que se estuviera desarrollando el juego de manera correcta y en el caso de que no, intervenir inmediatamente, asimismo para corregir las posturas y ejecución de las tareas físicos-motrices a realizar por cada uno de los estudiantes participantes, señaladas en cada casilla del tablero de juego. Se priorizó el cuidar que no se cometiera algún tipo de trampa, considerando que lo importante de este trabajo como se señala desde un inicio es que el profesor interviniera lo menormente posible, para cumplir con el objetivo de favorecer el autoaprendizaje por parte de los participantes. El mismo profesor encargado de cubrir esta fase, señaló que mientras realizaba los recorridos, la gran mayoría de los estudiantes participantes se mostraron colaborativos, manifestando interés, entusiasmo y motivación al estar realizando el juego, así como cada una de las tareas físico-motrices que les

tocaba ejecutar, demostrándolo a través de comentarios y de interacciones entre los mismos compañeros e incluso externándose directamente al profesor.

Para la fase de la *reflexión* y como se observa en el trabajo de Úbeda-Colomer y Alventosa (2016), se les solicitó a los estudiantes tomaran una pluma y una hoja de su libreta para realizar su valoración personal por escrito respecto al juego motor en el que habían participado, siendo esta la forma para recopilar datos y obtener información relevante, misma que fue utilizada para conocer la percepción una vez ya finalizada la realización del Juego de la Oca desde la dinámica físico-motriz. Para evitar condicionar las respuestas y con el propósito de conseguir puntos de vista personales, se les indicó que dicha valoración sería libre y anónima, teniendo como prioridad la confidencialidad de cada uno de los datos, obteniendo un total de 17 valoraciones correspondiente al 100% de los estudiantes participantes, mismas que tuvieron una extensión que osciló entre un cuarto y media cuartilla de hoja. Llegando en este punto a la última fase y cierre del ciclo correspondiente al proceso metodológico empleado.

Figura 1. Códigos QR con acceso a la información correspondiente para la realización del “Juego de la Oca motriz”

La Oca del confinamiento adecuada (Recursoséf, 2020).	Instrucciones de juego	Ruleta aleatoria online
		

Fuente: Elaboración propia

Figura 2. Código QR con acceso a fotografías sobre el desarrollo del “Juego de la Oca motriz”



Fuente: Elaboración propia

Resultado

Para este apartado se retoma la misma estructura utilizada por Úbeda-Colomer y Alventosa (2016), misma que está compuesta por ocho categorías de las cuales se adaptaron algunas para el campo de la Educación Física, sustituyendo todas las palabras “blog” por “Juego de la Oca motriz”, particularmente en las categorías tres, cinco, seis, siete y ocho, los textos originales fueron modificados considerablemente, adecuándolos a las necesidades particulares del presente trabajo. Conservando tal cual los apartados de frecuencia (f) y porcentaje (%).

Los dos apartados citados en el párrafo anterior (frecuencia f y porcentaje %) indicarán el número de repeticiones y el porcentaje correspondiente con el que aparecen las palabras respecto a cada categoría, estas, señaladas en las valoraciones individuales de los estudiantes participantes.

Después de realizar el procedimiento de análisis a cada una de las valoraciones, en la tabla 1 se observa la frecuencia y el porcentaje al que se hacen referencia dichas valoraciones con respecto a cada categoría.

Tabla 1. Frecuencia y porcentaje de referencias por categoría

Categoría	f	%
Satisfacción con la experiencia	6	35,3
El Juego de la Oca motriz como recurso didáctico-innovador que fomenta la implicación	9	52,9
El Juego de la Oca motriz como recurso de interés para los participantes.	13	76,5
El Juego de la Oca motriz como espacio de convivencia y cooperación entre compañeras/os	4	23,5
El Juego de la Oca motriz como estimulante del pensamiento creativo	6	35,3
El Juego de la Oca motriz como recurso didáctico para favorecer el aprendizaje autónomo	6	35,3
El Juego de la Oca motriz como medio didáctico para la mejora físico-motriz	15	88,2
Percepción lúdica (juego)	17	100,0

Fuente: Elaboración propia

A continuación, se enlista cada una de las ocho categorías, así como el número de valoraciones que contienen referencias a cada una de estas.

1.- Satisfacción con la experiencia

En general, en esta categoría el 35,3% de los participantes afirman y expresan una opinión positiva respecto a la realización del Juego de la Oca motriz. Estos destacan de manera particular que la experiencia con dicho juego ha sido muy satisfactoria para desarrollar las capacidades físico-deportivas.

2.- El Juego de la Oca motriz como recurso didáctico-innovador que fomenta la implicación.

Dado que la mayoría de los estudiantes normalistas nunca habían realizado un trabajo con estas características, 52,9% de los participantes afirman que el Juego de la Oca motriz es un recurso didáctico innovador, expresando opiniones favorables respecto a su uso en las clases de Educación Física.

3.- El Juego de la Oca motriz como recurso de interés para los participantes.

El 76,5% de los estudiantes participantes se refirieron al Juego de la Oca motriz como un recurso que les ha permitido desarrollar de una manera más interesante y atractiva las capacidades físico-deportivas. Por lo tanto, dicho juego fue intrigante y actualizado.

4.- El Juego de la Oca motriz como espacio de convivencia y cooperación entre compañeras/os.

De manera particular el 23,5% de los estudiantes participantes, señalaron en sus valoraciones qué el potencial que brinda el Juego de la Oca motriz es que los participantes de cada equipo pueden interactuar y comunicarse entre sí, favoreciendo la socialización y la cooperación, Así, estos también afirman que les ha resultado muy interesante conocer las aportaciones y observaciones de sus compañeros para corregir o eficientizar cada uno de los ejercicios a realizar señalados en las casillas del tablero.

5.- El Juego de la Oca motriz como estimulante del pensamiento creativo

La contribución del Juego de la Oca motriz a fomentar un aprendizaje más creativo es otro de los aspectos que han comentado el 35,3% de los estudiantes normalistas participantes. En este sentido, manifiestan opiniones positivas de dicho juego, y algunos incluso señalan diferencias significativas respecto a los juegos motrices tradicionales a los que están acostumbrados.

6.- El Juego de la Oca motriz como recurso didáctico para favorecer el aprendizaje autónomo.

El 35,3% de los estudiantes destacan la autonomía, que se les ha dado como uno de los aspectos más admirables del presente juego. Por lo tanto, éstos han valorado al juego de la

oca motriz como "un juego donde se asume de manera personal un rol activo durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, al tomar decisiones y resolver problemas", enfatizando en que los propios estudiantes tendrán la libertad de tomar la decisión sobre la estrategia más adecuada, de mayor dominio y facilidad para enfrentar los desafíos, superando los obstáculos durante el juego, adaptando su ritmo de aprendizaje según su propio estilo y tiempo.

7.- El Juego de la Oca motriz como medio didáctico para la mejora físico-motriz.

El 88,2% de los estudiantes participantes señalaron que la implementación de este juego es de gran ayuda para el desarrollo y mejora de las capacidades físico-motrices en conjunto y de manera lúdica, al desarrollar diferentes habilidades motrices, tal es como la coordinación, equilibrio, agilidad, entre otros, así como capacidades físicas condicionales hablando específicamente de la fuerza, resistencia y flexibilidad. Por lo que es considerado un excelente medio didáctico para generar ambientes lúdicos y estimulantes al enfrentar cada uno de los retos señalados en las casillas del tablero de manera activa y participativa por los estudiantes.

8.- Percepción lúdica (juego).

De manera sorpresiva, los 17 estudiantes normalistas es decir el 100% de los participantes en el juego de la oca motriz manifestaron disfrutarlo, pero lo más importante, señalan que el juego se presenta como algo sumamente divertido y entretenido, resultando muy favorable para generar un ambiente de aprendizaje ameno, interesante y motivador para desarrollar el trabajo físico, convirtiendo este proceso tan desgastante y fatigante en una experiencia atractiva para los participantes.

Discusión y conclusiones

La aplicación del Juego de la Oca motriz a través de la utilización de códigos QR ha demostrado ser un medio innovador y eficaz para favorecer el autoaprendizaje y el desarrollo de las capacidades físico-motrices de los estudiantes normalistas. Así mismo las reacciones positivas manifestadas en las valoraciones escritas por los estudiantes respecto a este juego, señalan que es una forma atractiva e interesante que cumple con las necesidades actuales del

alumnado para ser fomentada en cualquier patio escolar. Proporcionando a los estudiantes dicho juego una experiencia de aprendizaje más activa y participativa, donde asumen un papel protagónico en su propio proceso de formación al resolver cada uno de los ejercicios físico-motrices señalado en cada casilla del tablero, qué por el lado del código QR los participantes tendrán la oportunidad de adquirir nuevas habilidades digitales y perfeccionar las ya existentes, lo que fomentará su innovación en el aprendizaje.

Es importante considerando que la efectividad de este juego puede variar según la conexión Wi-Fi y/o red celular, así como la adaptación del nivel de los ejercicios y particularidades del alumno o estudiante según sea el caso, además de requerir un monitoreo constante para evaluar el desarrollo de dicho juego, principalmente en la decodificación de los códigos QR y en la correcta ejecución de cada uno de los ejercicios contenidos en cada una de las casillas.

En conclusión, la aplicación del Juego de la Oca motriz acompañado de los códigos QR para su realización dentro de la clase de Educación Física, tiene el potencial de favorecer la motivación, el autoaprendizaje y la mejora de las capacidades físico-motrices de los estudiantes de una manera más atractiva. Al combinar elementos lúdicos y digitales con el desarrollo de las habilidades físico-motrices crearán una experiencia educativa enriquecedora, que motiva y estimula el aprendizaje participativo de los estudiantes. Resaltando y haciendo énfasis en que el código QR favoreció en gran medida el aprendizaje participativo, siendo este el principal impulsor de la autonomía y la autorregulación en el aprendizaje, por lo que dicha experiencia lúdica aumento la motivación de los estudiantes normalistas, así como el compromiso propio de aprendizaje durante la ejecución y realización de cada uno de los ejercicios físico-motrices señalados en las casillas del juego.

No obstante, es importante enfatizar qué quien aplique este juego deberá continuar investigando para mantenerlo actualizado y adecuado a las necesidades que requiere el alumno día con día, garantizando así su efectividad en los diferentes contextos educativos. El seguir innovando y vinculando los recursos digitales con los métodos y medios de enseñanza

tradicionales, permitirá que los alumnos y/o estudiantes a nuestro cargo, desarrollar y estimular su: autoaprendizaje, interés, innovación, pensamiento creativo, así como la socialización, la cooperación y las capacidades físico-motrices desde la clase de Educación Física, contribuyéndoles de esta manera a todos los participantes una mejor formación integral.

Referencias

- Arasa, I. Z. (2020). La oca del confinamiento. Recursos educativos digitales. <https://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/ecoescuela/recursosdigitales/2020/04/24/la-oca-del-confinamiento/>
- Beltrán, A. L. (2003). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa* (Vol. 179). Grao.
- Mondragón, R. F. P. (2013). Prácticas de ciberbullying entre estudiantes del grado 10 de educación media en Bogotá, Colombia. *Revista de Investigación Educativa del Tecnológico de Monterrey*, 3(6), 16-23.
- Ortín, N. U., Villanueva, F. U., y López, F. A. (2008). Una propuesta de evaluación para las habilidades motrices básicas en Educación Primaria a través de un juego popular: la oca. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (14), 35-42.
- Pérez-Samaniego, V, Fuentes, J., y Devís-Devís, J. (2011). El análisis narrativo en la educación física y el deporte. *Movimiento*, 17(4), 11-42.
- Úbeda-Colomer, J., y Alventosa, J. P. M. (2016). El blog como herramienta didáctica en educación física: la percepción del alumnado. *Apuntes Educación Física y Deportes*, 32(126), 37-45.

Competencia digital docente en la formación inicial de profesores de telesecundaria

Sergio Rodríguez Ayala

sergiorodriguez@benmac.edu.mx

Benemérita Escuela Normal Manuel Ávila Camacho

Aldo Esaú Rodríguez Guevara

aldorodriguez@benmac.edu.mx

Benemérita Escuela Normal Manuel Ávila Camacho

Carlos Valentín Córdova Serna

carloscordova@benmac.edu.mx

Benemérita Escuela Normal Manuel Ávila Camacho

Línea temática 3. Formación docente, culturas digitales y tecnologías educativas

Resumen

La presente ponencia tiene como propósito dar a conocer los resultados parciales de la investigación realizada sobre las competencias digitales docentes de los estudiantes de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria de la Benemérita Escuela Normal Manuel Ávila Camacho, enfatizando en el área contenidos digitales del Marco de Referencia de la Competencia Digital Docente (MRCDD) 2022. Resulta pertinente y relevante conocer las competencias digitales que los docentes en formación inicial poseen y desarrollan al transitar por espacios curriculares enfocados a ello, con el objetivo de implementarlas en su práctica profesional para que propicien experiencias formativas complementadas por tecnología. La experiencia de investigación pertenece a un proyecto macro, donde en este reporte solo se rescatan los resultados obtenidos en la aplicación de un cuestionario sobre búsqueda, selección, creación, modificación, gestión, protección e intercambio de contenidos digitales en

la práctica profesional. Se utilizó una metodología cuantitativa para la obtención y análisis puntual de los datos, la información obtenida se introdujo al Producto de Estadística y Solución de Servicio (SPSS por sus siglas en inglés) para su correlacionar, validar, tabular y graficar. Los resultados obtenidos brindarán información significativa para la mejora en el diseño e implementación de los programas de estudio del plan 2022.

Palabras clave: competencia digital, práctica profesional, tecnología.

Planteamiento del problema

La inserción de la tecnología en el ámbito educativo es innegable. La generación de experiencias de enseñanza y aprendizaje complementadas por la tecnología son cada día más viables y presentes en las aulas de los diferentes niveles educativos del sistema educativo mexicano. Uno de los puntos que se han ido introduciendo de manera gradual ha sido la consideración de los avances tecnológicos a la par de la evolución de educación, las diferentes reformas curriculares consideran a la era digital un aliado para la construcción de saberes y la formación de individuos integrales que tengan la capacidad de percepción y respuesta a las condiciones de su entorno.

En la formación inicial de docentes la inclusión de la tecnología ha ido tomando una posición importante dentro las mallas curriculares, cada vez se contemplan asignaturas destinadas al desarrollo de competencias enfocadas al conocimiento, manejo e implementación de lo digital, partiendo del uso de tecnología analógica en planes de estudios de hace más de 20 años, por ejemplo, en el plan de estudios 1999 para la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Telesecundaria (LESET) la presencia de la asignatura *el uso de los medios en la enseñanza*, donde se posibilitaban experiencias de formación basadas en la televisión, radio y fotografía, siendo la primera fundamental en el inicio de la Telesecundaria en nuestro país en el año de 1968.

Caso contrario, a la evolución de lo digital en los planes 2018 y 2022 de la misma licenciatura, actualmente denominada Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en

Telesecundaria (LEAT), donde se logra percibir un proceso de avance de las TIC (Tecnologías de la información y comunicación), pasando por las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC), Tecnologías del Empoderamiento y la Participación (TEP) y las Tecnologías de la Relación, Información y Comunicación (TRIC) hasta las Tecnologías de la Información, Comunicación, Conocimiento y Aprendizaje Digitales (TICCAD).

Lo anterior visibiliza un avance, es decir, una progresión en la conceptualización (saber), pero también en el uso, manejo e implementación (saber hacer) de la tecnología, asumiéndola “como herramientas de construcción para favorecer la significatividad de los procesos de enseñanza y aprendizaje” (SEP, 2018, p. 26). Los avances tecnológicos no son indiferentes al ámbito educativo, en la actualidad, la presencia de inteligencia artificial obedece a procesos móviles y disruptivos que cambian dinámicas establecidas, por lo tanto, los agentes deberían encaminarse hacia la adaptación, pero prioritariamente, hacia la actualización, autoformación y sensibilización de la era digital en la que se vive.

Existe la necesidad de la integración de las herramientas digitales en el hacer educativo, pues coadyuvan a la construcción de conocimiento, a la innovación y a la intervención pedagógica contextualizada. Frente a un panorama como en el que se cimienta la formación de profesores en la actualidad, es necesario actuar en consecuencia, es decir, accionar para identificar las bondades reales de la tecnología en el aula, abordaba desde una esfera meramente didáctica y revolucionaria del hacer docente. Es por ello, que como punto de partida del proyecto macro de investigación, se realiza la siguiente interrogante:

¿Cuáles son las competencias digitales docentes con énfasis en contenidos digitales que poseen los estudiantes de la LEAT que han cursado asignaturas referidas al conocimiento, uso, manejo e implementación de la tecnología en su práctica profesional?

Además, para abordar de manera particular la competencia contenidos digitales, se han desglosado los siguientes apartados que sean fusionado desde lo que establece el MRCDD 2017 y 2022:

- *Desarrollo de contenidos digitales:* Modificar y adaptar los contenidos educativos digitales respetando las condiciones de uso (obras derivadas y limitaciones recogidas en los derechos de propiedad intelectual) establecidas por cada licencia. Crear nuevos contenidos educativos digitales de forma individual o en colaboración con otros profesionales dentro de entornos seguros.
- *Integración y reelaboración de contenidos digitales:* Localizar, evaluar y seleccionar contenidos digitales de calidad para apoyar y mejorar la enseñanza y el aprendizaje.
- *Derechos de autor:* Catalogar los contenidos educativos digitales y ponerlos a disposición de la comunidad educativa y del colectivo profesional utilizando entornos seguros. Proteger eficazmente los contenidos digitales. Respetar y aplicar correctamente la normativa sobre propiedad intelectual y derechos de autor en la gestión y compartición de contenidos digitales.

Para este primer acercamiento, se considera fundamental la ubicación del punto de partida en cuanto a los estudiantes, sus competencias y los programas que abonan a ellas, sin embargo, la aplicabilidad en la práctica profesional de los saberes construidos requiere revisarse y analizarse, para poder conocer la incidencia, mejora y reflexiones alcanzadas.

Marco teórico

Hablar de herramientas tecnológicas resulta algo común y cotidiano dentro del desarrollo del ser humano. La tecnología ha crecido, evolucionado y posicionado como un ámbito adherido ampliamente a la vida de los individuos. En el terreno de la educación su presencia es más notoria y con importantes ventajas. Molinero y Chávez (2019), destacan que:

En el contexto educativo, desde que apareció la era de la computación, es bastante común que los estudiantes utilicen varias de estas herramientas al momento de realizar sus tareas académicas. Sin duda dichos recursos les han facilitado su trabajo: el tiempo que utilizan ahora es menor al que utilizaban anteriormente. Antes se tenía que ir físicamente a la biblioteca, por ejemplo; ahora ya no es necesario desplazarse, pues la

consulta de material informativo puede realizarse desde casa a través de una computadora portátil o de escritorio, teléfono móvil, tableta, en fin, cualquier dispositivo que esté conectado a Internet (p. 6).

Desde la docencia, contar con amplia y variada clasificación de herramientas es una ventaja, pero se convierte en desventaja cuando ese excesivo número de aplicaciones no son direccionadas de manera correcta en la actividad que el sujeto desarrolla, es decir, la confusión de no saber cuál brinda mejores elementos para fortalecer el proceso educativo y cuáles pueden ser catalogadas para un más personal genera que no exista claridad en aquellas que tendrían un beneficio mayor en clase o en alguna actividad, por lo que es importante que se tengan en cuenta ciertas consideraciones para su aprendizaje y enseñanza.

La incorporación de la tecnología en las aulas debería ir más allá de un simple uso técnico, enfatizando en la educación superior, su implementación requiere un dominio y uso consciente y coherente. García-Valcárcel (2007), puntualiza que:

No se trata de pensar en modernizar la enseñanza universitaria introduciendo cada vez medios más sofisticados y novedosos, sino valorar las posibilidades didácticas de estos medios en relación con los objetivos y fines que se pretendan alcanzar. La reflexión pedagógica que se haga de las TIC debe estar centrada en cómo y en qué sentido benefician esos medios a los posibles usuarios, qué representan en el currículum, qué aprendizajes, actitudes, habilidades, etc., pueden promover en los alumnos, sin perder de vista, como es lógico, el ciudadano y profesional que la sociedad demanda. Es decir, la potencialidad de las TIC no solo descansa en sus atributos, en la bondad o calidad tanto técnica como pedagógica de su diseño, sino en el marco del método pedagógico bajo el cual se insertan y se utilizan didácticamente (p. 126).

La clave radica en que por ningún motivo, ninguna herramienta tecnológica, ya sea para la enseñanza o el aprendizaje, se convierta en el fin último del fundamento pedagógico, es decir, siempre tendrá que fungir como un medio que contribuya a que se posibiliten los aprendizajes

que se esperan, pues de lo contrario, su incorporación en términos educativo no será útil ni fructífera. Lo anterior no es una situación simple, requiere que se tengan presentes las bondades de las tecnologías digitales, pero también sus límites.

La reforma actual en los niveles de la educación básica en México se direcciona hacia la incorporación de las nuevas tecnologías como herramientas pedagógicas, a través de la integración de dispositivos electrónicos, plataformas en línea y recursos digitales, para fomentar el aprendizaje colaborativo, la creatividad y la resolución de problemas, así como facilitar el acceso a contenidos actualizados y relevantes (CEDIE, párr. 3, 2023).

Por lo que los docentes en formación inicial deben adquirir las competencias digitales para responder a las necesidades contextuales, en consecuencia, fundamentar su práctica desde los referentes curriculares propuestos.

Metodología

El propósito de este reporte parcial de investigación es identificar el uso y dominio de la competencia digital docente, específicamente, del área 2 Contenidos digitales, tomando como referente el Marco de Referencia de la Competencia Digital Docente (MRCDD) 2022, de un grupo de estudiantes del octavo semestre de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria en el semestre enero-julio del 2023.

Este grupo de estudiantes es la antepenúltima generación que egresa producto del plan de estudios 2018, mismo que maneja un enfoque por competencias, desglosadas en genéricas, profesionales y específicas. Actualmente, en el contexto donde sitúa la investigación, se encuentran vigentes dos planes de estudio en la formación de docentes de Telesecundaria, primer y tercer semestre con el plan 2022 y quinto y séptimo con el 2018. Lo anterior propicia la pertinencia y relevancia de esta investigación para generar mejoras y contribuciones al plan 2022 que aún está en construcción y que, además, permite la participación de los formadores de formadores en el codiseño nacional, así como la posibilidad de diseñar y proponer programas para el contexto estatal y local de cada Escuela Normal.

Este estudio se considera de corte cuantitativo con un nivel descriptivo, ya que “este tipo de estudios miden los conceptos o variables a los que se refieren y se centran en medir con la mayor precisión posible” (Hernández, 2010, p.119), por lo que se echará mano de paquetes estadísticos que brinden fiabilidad y soporte al proceso investigativo, tal es el caso de la técnica Chi-cuadrado de Pearson, el cual es un “estadístico que mide la distancia que existe entre lo que ocurre y lo que cabría ocurrir si no hubiera absolutamente nada de relación, es decir, si ambas variables fueran totalmente independientes” (Manzano-Arrondo, 2014, p. 2).

El muestreo es de tipo no probabilístico por conveniencia, es decir, “suponen un procedimiento de selección informal, el cual permitirá realizar inferencias sobre la población” (Sampieri, 2010, p. 326). El número de alumnos que participaron en el proceso investigativo y contestaron el instrumento fue de treinta.

Resultados

La aplicación del instrumento se dio a través de un formulario en Google Forms, las tablas se obtuvieron del paquete estadístico SPSS. Los ítems se clasifican por datos generales (género, edad y contexto de procedencia) y competencia digital docente, creación de contenidos (desarrollo de contenidos digitales (4), integración y reelaboración de contenidos digitales (5) y derechos de autor (4). Respecto a la validación del instrumento, se realizó un análisis de fiabilidad mediante el Alfa de Cronbach, cuyo resultado arrojado por el SPSS se determina como una escala válida y confiable de 0.897. Es relevante mencionar que el cuestionario completo contiene 44 elementos, sin embargo, en este reporte solo se incluyen los ítems referentes a la competencia digital docente.

En un primer momento los datos generales de la muestra, de las cuales 16 (53.3%) son mujeres y 14 (46.7 %) hombres, las edades oscilan de entre 21 a 23 años (80 %) y 18 a 20 años (20 %). Se rescató el contexto de procedencia, arrojando que 18 estudiantes (60 %) provenían de entorno semiurbano, 10 de rural (33.3 %) y 2 del urbano (6.7 %).

A continuación, muestran los resultados de 13 ítems que han sido rescatados del Marco Común de Competencia Digital Docente. Se pone énfasis en el área de competencia 3. Creación de contenidos en algunos niveles de sus componentes; 3.1 Desarrollo de contenidos digitales, 3.2 Integración y reelaboración de contenidos digitales y 3.3 Derechos de autor;

Desarrollo de contenidos digitales

Busco y encuentro en la red tutoriales sobre cómo utilizar aplicaciones para la creación de contenidos digitales.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Siempre	11	36.7	36.7	36.7
Casi siempre	11	36.7	36.7	73.3
Algunas veces	7	23.3	23.3	96.7
Nunca	1	3.3	3.3	100.0
Total	30	100.0	100.0	

Nota: Información sobre búsqueda y localización de tutoriales para la utilización de aplicaciones y crear contenido digital.

La tabla muestra información sobre la acción de búsqueda en la red por parte de los estudiantes sobre cómo utilizar aplicaciones para crear contenido, destacando el 36.7% con respuesta siempre y casi siempre, 23.3% algunas veces y 3.3% nunca, por lo que dentro del grupo es recurrente tal actividad para crear contenidos digitales.

Edito textos y presentaciones de forma avanzada en mi práctica docente y tengo en cuenta que sean atractivos para mis alumnos

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Siempre	11	36.7	36.7	36.7
Casi siempre	14	46.7	46.7	83.3
Algunas veces	5	16.7	16.7	100.0
Total	30	100.0	100.0	

Nota: Información sobre edición y presentación de información cuidando sean llamativos para el alumnado

La tabla aborda la acción enfocada en la edición de textos y presentaciones de forma avanzada en la práctica docente de los estudiantes, teniendo en cuenta que dicho contenido sea atractivo para el alumnado, resultando con un 46.7% la respuesta casi siempre, 36.7% siempre y 16.7% algunas veces, por lo que existe de manera habitual la ejecución de dicha actividad, misma que guarda relación con las distintas consideraciones que realizan de la práctica que realizan en las escuelas telesecundarias.

Guardo y almaceno en carpetas organizadas de mis dispositivos los documentos y presentaciones que elaboro para mi práctica docente

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Siempre	18	60.0	60.0	60.0
Casi siempre	6	20.0	20.0	80.0
Algunas veces	6	20.0	20.0	100.0
Total	30	100.0	100.0	

Nota: Información sobre el resguardo de recursos de manera organizada

La tabla contiene información referente a la acción de guardar y almacenar en carpetas los documentos y presentaciones que lo estudiantes elaboran para su práctica profesional, destacándose con un 60% la respuesta siempre, con un 20% casi siempre y algunas veces con

20%, lo que denota la organización y sistematización que los docentes en formación tienen de sus materiales y recursos digitales que utilizan en su hacer dentro del aula.

Utilizo programas y servicios de edición de imágenes, material icónico, audios y vídeos, tanto en local como en la nube, para adaptar material digital y reaprovecharlo en mi práctica docente

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Siempre	15	50.0	50.0	50.0
Casi siempre	9	30.0	30.0	80.0
Algunas veces	4	13.3	13.3	93.3
Casi nunca	2	6.7	6.7	100.0
Total	30	100.0	100.0	

Nota: Información sobre utilización programas para edición y su posterior adaptación en el aula

La tabla muestra datos respecto a la acción utilizo programas y servicios de edición de imágenes, material icónico, audios y vídeos, tanto en local como en la nube, para adaptar material digital y reaprovecharlo en la práctica docente, resultando el 50% con respuesta siempre, seguido de 30% con casi siempre, 13.3% algunas veces y 6.7% casi nunca, por lo que el grupo manifiesta experiencias frente a este tipo de programas y servicios haciendo uso de la adaptación e implementación en el aula.

Integración y reelaboración de contenidos digitales

Busco y localizo materiales y recursos educativos en portales y repositorios especializados, que luego utilizo en mi práctica docente

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Siempre	9	30.0	30.0	30.0
Casi siempre	9	30.0	30.0	60.0
Algunas veces	12	40.0	40.0	100.0
Total	30	100.0	100.0	

Nota: Información sobre la búsqueda y localización de materiales para uso en el aula

La tabla contiene información partiendo de la acción busco y localizo materiales y recursos educativos en portales y repositorios especializados, que luego utilizo en mi práctica docente, destacando el 40% con respuesta algunas veces, 30% siempre y 30% casi siempre, lo cual denota visitas recurrentes en este tipo de espacios, teniendo como fin último la implementación dentro del procesos de enseñanza-aprendizaje.

Conozco y utilizo algún programa o aplicación con la que edito algún recurso o material educativo procedente de la red para usarlo en mi práctica docente

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Siempre	12	40.0	40.0	40.0
Casi siempre	11	36.7	36.7	76.7
Algunas veces	5	16.7	16.7	93.3
Casi nunca	1	3.3	3.3	96.7
Nunca	1	3.3	3.3	100.0
Total	30	100.0	100.0	

Nota: Información sobre el conocimiento y utilización de aplicaciones para edición y posterior uso en el aula

La tabla desglosa información acerca de la acción conozco y utilizo algún programa o aplicación con la que edito algún recurso o material educativo procedente de la red para usarlo en la práctica docente, resultando el 40% con la respuesta siempre, 36.7% casi siempre, 16.7% algunas veces, 3.3% casi nunca y 3.3% nunca, por lo que la mayoría del grupo tiene

conocimiento de alguna aplicación o programa, además de que la ha utilizado en la práctica profesional que realiza.

Conozco y accedo a alguna plataforma o portal de contenidos educativos (comercial o libre) para buscar archivos o recursos para mi práctica docente

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Siempre	5	16.7	16.7	16.7
Casi siempre	10	33.3	33.3	50.0
Algunas veces	12	40.0	40.0	90.0
Casi nunca	2	6.7	6.7	96.7
Nunca	1	3.3	3.3	100.0
Total	30	100.0	100.0	

Nota: Datos sobre el acceso y conocimiento de espacios digitales para la implementar en el aula

La tabla muestra información sobre el conocimiento y acceso de los estudiantes a plataformas o portales de contenidos educativos para la búsqueda de archivos o recursos para su práctica, teniendo como resultado que el 40% señala algunas veces, 33.3% casi siempre, 16.7% siempre, 6.7% casi nunca y 3.3% nunca, por lo que existe una tendencia hacia la realización de conocer y acceder a dichos espacios digitales, lo que posibilita su uso en el aula de Telesecundaria, aunque es importante señalar que existen estudiantes que señalan no realizar tal acción.

Considero que debo adaptar a mi alumnado los materiales o recursos didácticos digitales que encuentro en internet

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Siempre	11	36.7	36.7	36.7
Casi siempre	6	20.0	20.0	56.7
Algunas veces	11	36.7	36.7	93.3
Casi nunca	2	6.7	6.7	100.0
Total	30	100.0	100.0	

Nota: Información sobre la acción de adaptación de materiales que se encuentran en la red

La tabla desglosa datos encaminados a la adaptación de materiales o recursos didácticos digitales existentes en la red considerando las características de los alumnos de educación básica por parte de los docentes en formación, destacando el 36.7% con respuesta siempre, mismo porcentaje con algunas veces, 20% casi siempre y 6.7% casi nunca, por lo que existe en la gran mayoría la consideración del alumnado para cualquier implementación tecnológica, situación que se encamina a un uso crítico y contextualizado.

Modifico archivos o recursos que he descargado de internet para adaptarlos a las necesidades de mi alumnado

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Siempre	13	43.3	43.3	43.3
Casi siempre	9	30.0	30.0	73.3
Algunas veces	6	20.0	20.0	93.3
Casi nunca	2	6.7	6.7	100.0
Total	30	100.0	100.0	

Nota: Datos sobre la modificación de recursos para adaptar en el aula

A diferencia de la anterior, se adentra y enfatiza en la modificación de archivos o recursos existentes en internet para la adaptación de acuerdo con las necesidades de los alumnos, teniendo como resultado que el 43.3% responde con siempre, 30% casi siempre, 20% algunas veces y 6.7 casi nunca, guardando relación con la información de la tabla 48, puesto que la

gran mayoría no solo se queda en la caracterización, sino que ejecuta las acciones al modificar de acuerdo a la necesidad por solventar.

Derechos de autor.

Soy consciente de que la información, las aplicaciones, los audiovisuales o cualquier otro producto digital que uso en mi práctica docente deben respetar los derechos de autor

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Siempre	19	63.3	63.3	63.3
Casi siempre	7	23.3	23.3	86.7
Algunas veces	3	10.0	10.0	96.7
Casi nunca	1	3.3	3.3	100.0
Total	30	100.0	100.0	

Nota: Información sobre la consciencia frente al respeto de derechos de autor

La tabla se centra y muestra datos referentes a la acción consciente del estudiante en formación sobre el uso de los diversos recursos o información digital bajo la premisa del respeto a los derechos de autor, destacándose con un 63.3% la respuesta siempre, 23.3% casi siempre, 10% algunas veces y 3.3% casi nunca, por lo que existe la concientización referente a que se debe respetar la autoría de los diversos materiales.

Sé que existen contenidos educativos de dominio público que puedo utilizar en mi docencia.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Siempre	18	60.0	60.0	60.0
Casi siempre	9	30.0	30.0	90.0
Algunas veces	3	10.0	10.0	100.0
Total	30	100.0	100.0	

Nota: Datos sobre la existencia de contenidos educativos de dominio público para usa en el aula

La tabla señala información del conocimiento existente de contenidos educativos que están a disposición del dominio público, mismos que se pueden llevar al aula del docente en formación, resultando la respuesta siempre con un 60%, casi siempre con 30% y 10% algunas veces, lo que direcciona al grupo hacia el conocimiento de aquellos recursos que pueden toparse en la red y que son de utilidad pública.

Considero reprobable cualquier tipo de conducta de plagio o utilización ilegal de los contenidos digitales.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Siempre	20	66.7	66.7	66.7
Casi siempre	3	10.0	10.0	76.7
Algunas veces	7	23.3	23.3	100.0
Total	30	100.0	100.0	

Nota: Información sobre las consideraciones frente a conductas de uso ilegal de la tecnología

La tabla contiene datos sobre la actuación reprobable al incurrir en conductas de plagio o utilización ilegal de los contenidos digitales, destacando con 66.7% la respuesta siempre, 23.3% algunas veces y 10% casi siempre, por lo que se tiene la actitud presente sobre la gravedad o ilegalidad que representa hacer uso de contenidos sin priorizar su origen y autoría.

Trato de compartir en la red contenidos con derechos de autor con sus permisos correspondientes.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Siempre	12	40.0	40.0	40.0
Casi siempre	9	30.0	30.0	70.0
Algunas veces	6	20.0	20.0	90.0
Casi nunca	2	6.7	6.7	96.7
Nunca	1	3.3	3.3	100.0
Total	30	100.0	100.0	

Nota: Información sobre la compartición de contenido digital con sus respectivos permisos

A diferencia de las tablas anteriores, esta se centra en la acción de compartir en la red contenidos con derechos de autor con sus respectivos permisos, existiendo respuestas diversas, dado que el 40% responde con siempre, 30% casi siempre, 20% algunas veces, 6.7% casi nunca y 3.3% nunca, lo que genera una percepción de uso, pero no de distribuir o compartir tal contenido, lo que se centra en la utilización y la concientización, pero quedando por mejorar de manera generalizada la divulgación para que otros compañeros puedan conocer e implementar contenidos con dichas características.

Discusión y conclusiones

La integralidad entre la competencia digital docente y el hacer en la práctica profesional resulta una bina que debe corresponderse para lograr la inclusión efectiva de la tecnología en el aula. En lo que refiere a la creación de contenidos es fundamental desarrollar el sentido crítico para pensarlos “en función y de modo específico, el objetivo de aprendizaje, el contexto, el enfoque pedagógico y los destinatarios” (MRCDD, 2022, p. 61).

Es por ello que se demanda y requiere un profesional con esa característica, con un desarrollo de su competencia digital pero que sepa ponerla en práctica en su hacer cotidiano bajo cualquier limitante o situación. Teniendo en cuenta que:

Un docente que es competente digitalmente debería disponer de las habilidades, actitudes y conocimientos requeridos para promover un verdadero aprendizaje en un contexto

enriquecido por la tecnología. Para ello, deben ser capaces de utilizar la tecnología para mejorar y transformar las prácticas del aula y para enriquecer su propio desarrollo profesional e identidad (Hall, Atkins y Fraser, 2014, p. 27 como se cita en Esteve-Mon, Cervera y Lázaro-Cantabrana, 2016, p. 49).

De tal manera que su formación es clave para que pueda generar aprendizajes desde una dualidad pedagógica y tecnológica, donde se organicen espacios beneficiados por el desarrollo de sus competencias digitales, donde se posibiliten nuevas oportunidades de acceso y construcción de saberes, que se desarrolle la profesión desde una prescripción abierta y no anclada a un modelo, forma o estrategia. La existencia de múltiples problemáticas, necesidades e incidentes está demandando un profesor plural metodológico y competencialmente, donde las tecnologías digitales resultan ser el complemento adecuado.

Referencias

- CEDIE. (2023). Innovación Educativa en la Nueva Escuela Mexicana: Transformando la Educación para el Siglo XXI [Blog educativo].
- Esteve-Mon, M., Cervera, M., y Lázaro-Cantabrana, J. L (2016). La competencia digital de los futuros docentes: ¿cómo se ven los actuales estudiantes de educación? Perspectiva Educativa, Formación de Profesores. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333346580004>
- García, V. y Muñoz-Repiso, A. (2007). Herramientas tecnológicas para mejorar la docencia universitaria. Una reflexión desde la experiencia y la investigación. RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=331427207006>
- INTEF. (2017). Marco común de competencia digital docente. – septiembre 2017. España
- Molinero, M. del C., y Chávez, U. (2019). Herramientas tecnológicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje en estudiantes de educación superior. RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo 2020. <https://doi.org/10.23913/ride.v10i19.494>
- MRCDD. (2022). Marco de Referencia de la competencia digital docente. España.
- Salinas, J. (2004). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. RUSC. Universities and Knowledge Society Journal. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=78011256001>
- Sanz Manzanedo, M. (2020) Formación del profesorado en TIC: diseño e implementación de un curso Blended Learning para la mejora de la competencia digital docente en la provincia de Livorno (Italia). DOI: 10.36443/10259/5461

Secretaría de Educación Pública. (2018). Plan de estudios 2018. Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria. Dirección general de Educación para Profesionales de la Educación. Primera edición. México.

WhatsApp: una herramienta para fomentar la lectura y escritura en niños de cuarto de primaria

Nancy Ordoñez Robles

nancy-dany1@hotmail.com

Escuela Normal Regional de la Montaña

Rosalía Ortíz Muñoz

rosaliaortizmunoz085@gmail.com

Escuela Normal Regional de la Montaña

Línea temática 3. Formación docente, culturas digitales y tecnologías educativas

Resumen

El objetivo de esta investigación es fortalecer la lectura y escritura en alumnos de 4° grado de educación primaria a través de las herramientas TIC para desarrollar habilidades comunicativas. El paradigma que se utilizó es cuantitativo, con un enfoque de investigación-acción, aplicándose las técnicas de observación, análisis de desempeño y de interrogatorio, los instrumentos fueron la guía de observación, el diario de trabajo, la lista de cotejo y el cuestionario; la muestra de estudio fueron 17 alumnos de sexo masculino y femenino. Los resultados arrojaron que el WhatsApp fue la aplicación más interesante para que pudieran desarrollar habilidades comunicativas como escuchar, leer, hablar y escribir, al utilizar esta aplicación enviaron sus videos y audios perdiendo el miedo de ser escuchados, también aprendieron a escuchar otras lecturas que emitían sus compañeros al grupo; en escritura elaboraron resúmenes de los textos leídos y los enviaban al grupo a través de fotografías o documentos para que fueran corregidos. En conclusión, es importante que los docentes apliquen estrategias didácticas mediante las TIC, para que dinamicen y garanticen la movilización de conocimientos y procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura en los niños.

Palabras clave: comunicación, escritura, habilidades, lectura, tecnología de la información.

Planteamiento del Problema

Durante mi proceso como docente en formación he observado que, en la sociedad actual, el uso de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC), se ha convertido en una parte fundamental de la vida cotidiana. En este contexto, la educación no es una excepción, y su relación con las TIC es cada vez más evidente y crucial. En particular, en el ámbito de la lectura y escritura en niños de educación primaria, las TIC juegan un papel determinante, lo que plantea una serie de desafíos y oportunidades que requieren atención y análisis.

La lectura y la escritura son habilidades fundamentales en el proceso educativo de los niños, ya que forman la base de su desarrollo académico y personal. Sin embargo, en la actualidad la presencia de las TIC ha transformado la forma en que los niños interactúan con la información y la forma que se comunican, esto plantea el siguiente problema ¿Cuál es la importancia de las TIC, en el desarrollo de habilidades de lectura y escritura en niños de cuarto de primaria y cómo influye esta relación en su aprendizaje?

Este problema se origina en la necesidad de comprender en profundidad cómo las TIC están influyendo en el proceso de adquisición de habilidades de lectura y escritura en los niños de cuarto grado de educación primaria, a medida que los dispositivos electrónicos y las plataformas digitales se vuelven cada vez más accesibles en el entorno educativo y en los hogares, es esencial examinar si su uso beneficia o perjudica en el desarrollo de esas habilidades esenciales en los estudiantes de este nivel.

Por lo tanto, se plantearon las siguientes interrogantes ¿Cómo están utilizando los niños de cuarto grado de primaria las TIC en el proceso de lectura y escritura? ¿Qué impacto tienen las TIC en la motivación y el interés de los niños por la lectura y la escritura? ¿Cómo pueden los educadores aprovechar las TIC de manera efectiva para fomentar el aprendizaje de la lectura y escritura en niños de cuarto grado de primaria?

El abordaje de este problema es esencial para desarrollar estrategias educativas que integren de manera adecuada las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura y escritura, garantizando que los niños adquieran las habilidades necesarias para tener éxito en un mundo cada vez más digital y al mismo tiempo preservando la calidad de la educación. El objetivo de esta investigación es: Fortalecer la lectura y la escritura en los alumnos de cuarto grado de primaria a través de las herramientas TIC para desarrollar sus habilidades comunicativas.

Marco teórico

El uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en la educación ha revolucionado la forma en que se enseña y se aprende.

Según los autores Toro y Monroy (2016), definen a las TIC como “un conjunto de medios conformados por diversos aparatos, redes y servicios que se fusionan en un sistema de información interconectado computadoras, procesadores de textos, software, recursos en línea, entre otros, propiciando una nueva concepción del aprendizaje” (p. 139).

Los beneficios que se obtienen de las TIC en la educación es que ayudan a superar barreras geográficas y socioeconómicas al proporcionar acceso a la educación a personas que no puedan acceder a ella, como estudiantes rurales o de bajo recursos; además estimula la innovación en la pedagogía ya que los estudiantes pueden experimentar con enfoques de enseñanza más dinámicos y centrados en el estudiante brindando oportunidades para el aprendizaje interactivo a través de simulaciones de juegos educativos y actividades multimedia a la vez permiten la colaboración y comunicación a través de plataformas de aprendizaje, también permite la flexibilidad en el tiempo y el lugar de estudio por lo tanto preparar a los estudiantes para enfrentar los desafíos del mundo digital y laboral actual.

Las TIC en la educación representan una herramienta poderosa para mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje ya que pueden ser eficaces, cómodos y motivantes, y pueden ser preocupantes para aquellos que no hayan incursionado como usuarios en ellas y/o que no

las manejen con propiedad. El aprendizaje es “activo, responsable, constructivo, intencional, complejo, contextual, participativo, interactivo y reflexivo” (Castro, Guzmán y Casado, 2007, p. 220).

Habilidades comunicativas a través de las TIC

La incorporación de la aplicación de las TIC en la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura incide favorablemente en la motivación del estudiante y en su disposición para aproximarse a la lectura y la redacción de textos.

Es decir, es importante mencionar que “la incorporación de la tecnología en los procesos de lectura y escritura en las instituciones educativas obedezca a una planificación por parte del docente” (Molina, Morales y Rodríguez, 2019, p. 175), por eso se hace énfasis en que se trata de procesos sistemáticos académicamente, entre los beneficios que se obtienen se encuentran el fortalecimiento de las habilidades comunicativas.

El uso de las TIC para los niños de educación primaria ha experimentado un crecimiento significativo en los últimos años. Los rápidos progresos de las tecnologías de la información y la comunicación “modifican la forma de elaboración, adquisición y transmisión de conocimientos” (Castro, Guzmán y Casado, 2007, p. 220). Estas herramientas digitales pueden desempeñar un papel fundamental en el fortalecimiento de las habilidades de lectura y escritura en los estudiantes de esta edad.

La importancia de las TIC en los escenarios educativos busca mejorar “el proceso de enseñanza-aprendizaje en la lectura y escritura, incorporar recursos y herramientas tecnológicas para mejorar las competencias y destrezas que estas requieren en diferentes disciplinas del conocimiento” (Luna, García, Castro y Erazo, 2020, p. 715).

Las TIC ofrecen a los niños la oportunidad de interactuar con una variedad de contenidos en línea, como sitios web educativos, videos, juegos y redes sociales. Este acceso a diversas formas de comunicación escrita y oral amplía su vocabulario y mejora su comprensión lectora. Además, la escritura de mensajes, correos electrónicos y la participación en foros en línea

promueven la expresión escrita y la gramática. Para lograr todo esto se requiere de “conocimiento, habilidad, actitud, principios y valores” (Ruíz, 2016, p. 112). A continuación, se hace referencia sobre las habilidades comunicativas que se fortalecen a través de las TIC:

Habilidades de lectura crítica

El uso de las TIC también impulsa la capacidad de los niños para analizar y evaluar información en línea. Aprenden a distinguir entre fuentes confiables y no confiables, a identificar riesgos y a desarrollar un pensamiento crítico al leer y consultar información en la web. Esto contribuye a su habilidad para formar opiniones informadas y comunicarse de manera efectiva.

Habilidades de comunicación oral

Las videoconferencias, las llamadas en línea y las grabaciones de voz permiten a los niños interactuar y comunicarse oralmente de manera efectiva a través de las TIC. Esto mejora sus habilidades de dicción, entonación, claridad y escucha activa, así como su capacidad para expresarse de manera coherente y persuasiva.

Habilidades de lectura y comprensión

Los niños pueden desarrollar su capacidad de leer y comprender textos digitales, como páginas web, correos electrónicos y documentos en línea. Esto implica la habilidad de analizar, sintetizar y extraer información relevante de diferentes fuentes

Metodología

El trabajo de investigación se llevó a cabo en la Esc. Prim. Bil. Agustín Melgar en el grupo de cuarto año, es una escuela pública de organización completa que se encuentra ubicada en la periferia de la ciudad de Tlapa de Comonfort, Gro. La muestra fueron 17 alumnos con edades de 9 a 10 años, utilizando el tipo de muestra casual o incidental, porque se trata de un proceso en el que se selecciona directa e intencionadamente a los individuos de la población para extraer la información requerida en la investigación. La selección de los participantes se debió a que se realizaron jornadas de práctica intensiva durante 24 semanas consecutivas en el

séptimo y octavo semestre de la licenciatura en educación primaria con enfoque intercultural bilingüe, plan de estudios 2018.

El paradigma que se utilizó en esta investigación es de corte cualitativo, ya que se estudian “las cosas en su entorno natural intentando dar sentido a los fenómenos o interpretarlos desde el punto de vista de los significados que les dan las personas” (Flick, 2005, p. 3) A su vez lo que se pretende con este paradigma es cambiar el problema estudiado o producir conocimiento que sea relevante en la práctica.

Se trabajó bajo un enfoque de investigación-acción que para Velasco (2018), la define como “una intención de ocasionar una mejora” (p.10). Este enfoque de investigación tiene como objetivo promover las transformaciones sociales, dando como respuestas a problemas específicos presentes en todo tipo de comunidad sin olvidarse de la participación de los miembros. Para ello se retomaron las siguientes fases de la investigación-acción: Planificación, acción, observación y reflexión.

Fase 1. La Planificación

Se realizó un diagnóstico con referencia a la lectura y la escritura, se detectó que presentaban dificultades en el proceso de decodificación, comprensión, retención, análisis, valoración, lateralidad, espacio gráfico, memorización visual; también se les aplicó un cuestionario con las siguientes interrogantes ¿Conoces el internet?, ¿Para qué se utiliza?, ¿Qué entiendes por la palabra tecnología?, ¿Qué utilidad le das a la tecnología?, ¿Has hecho buen uso de la tecnología al realizar actividades de alguna asignatura? ¿Cómo lo sabes?; también se realizó una actividad donde se dio una explicación de lo que son las TIC, ventajas y desventajas en PowerPoint. Al finalizar con todas las actividades se realizó una lista de cotejo considerando los siguientes criterios: ubica y conoce lo que son las TIC, hace uso de las TIC para su beneficio, logra identificar la relación que existe con las TIC y la educación. Se pudo apreciar que no todos salieron bien en su evaluación, puesto que era un tema nuevo y no tenían conocimiento sobre el tema de las TIC.

La mayoría de los alumnos no acertaron a las preguntas planteadas en el cuestionario, más sin embargo si conocen lo que son las TIC puesto que hacen uso de ellas, pero no le dan un buen aprovechamiento.

Fase 2. La Acción

En esta fase se diseñó un proyecto titulado “Las TIC en los procesos de lectura y escritura en los estudiantes de cuarto grado en educación primaria”, organizado por 18 sesiones donde se abordaron las siguientes temáticas: “adivina qué aplicación soy” en esta actividad los alumnos tomaron tarjetas de las aplicaciones que ellos conocen y daban a conocer algunas características, también se les proyectó en PowerPoint una “lotería de las aplicaciones”, la dinámica consistía en darles características de las aplicaciones y ellos deberían de colocar en la lotería la aplicación que se les estaba indicando; también realizaron la actividad “conozcamos más de las TIC” en esta actividad venía una imagen de alguna aplicación y ellos tenían que escribir lo que consideran de la aplicación y en qué consiste, así como sus beneficios, en el otro apartado buscarían en internet lo que consideren más destacable de la aplicación. Al culminar esta actividad los alumnos eligieron trabajar con la aplicación de WhatsApp para trabajar la lectura y la escritura.

También se trabajó lo siguiente: “mi cuento favorito”, que era sacado de internet y tenían que compartirlo con sus compañeros a través de WhatsApp, en otras sesiones seleccionaban un cuento de la biblioteca o que tenían en casa y tenían que darle lectura a través de audio de WhatsApp, de la misma manera se trabajó con “mi libro favorito” dónde tenían que hacer un resumen para compartirlo en el grupo de WhatsApp a través de fotografías y posteriormente darle lectura para que los escucharan sus compañeros a través del audio o de videos; también se trabajó la escritura ya que los alumnos al elaborar sus resúmenes de los cuentos los mandaban al grupo de WhatsApp, hacían alusión de que habían realizado la escritura y sus compañeros podían hacer observaciones o correcciones sobre su escritura. Al finalizar la actividad se volvió a plantear nuevamente un cuestionario con las mismas interrogantes.

Fase 3. La Observación

En este trabajo de investigación se aplicaron las técnicas de la observación, análisis de desempeño y de interrogatorio, también se utilizaron los siguientes instrumentos, guía de observación, el diario de trabajo, lista de cotejo y el cuestionario.

Fase 4. La Reflexión

Esta es la fase más interesante y complicada ya que te invita a reflexionar sobre los datos obtenidos para replantear un nuevo ciclo reflexivo, por lo tanto, en el apartado de resultados se estará atendiendo lo indicado en esta fase.

Resultados

Fueron los instrumentos de recolección de información los que permitieron indagar aspectos sobre el uso de las TIC en los procesos de lectura y escritura. A continuación, se describe lo obtenido en cada pregunta. Para lo cual fue necesario en primera instancia identificar lo que piensan los estudiantes con la implementación de las tecnologías de la información y la comunicación en los procesos de lectura y escritura.

En las primeras preguntas ¿Conoces el internet?, ¿Sabes para qué se utiliza?, 13 niños respondieron que si, 2 de ellos respondieron que no y 2 dijeron que no sabían nada acerca de ello, lo que demuestra que la mayoría de estudiantes ya manejan lo que es el internet, esto permite emplear diversos procesos relacionados con ello, lo cual concuerda con lo que menciona Delmastro (2008) las TIC pueden ser utilizadas como andamiajes “para ejemplificar la importancia de las ayudas, es decir el apoyo de carácter intencional y transitorio que la tecnología pueden proporcionar en situaciones específicas de enseñanza-aprendizaje”.

En la segunda pregunta, ¿Qué entiendes por la palabra Tecnología? 7 de ellos respondió favorablemente, dando una explicación razonable, 5 de los niños respondió de manera regular sin tanta fundamentación y 5 de ellos no supo responder nada, esta información permite deducir que a gran parte de los estudiantes les queda claro lo que significa la palabra tecnología puesto

que en la actualidad desarrollan en gran nivel sus habilidades para manipular los recursos tecnológicos que están a su alcance y son muy pocos los que no están conectados con la era tecnológica. Como lo menciona Grande, Cañón y Cantón, (2016) la tecnología es “el conjunto de conocimientos técnicos, científicamente ordenados, que permiten diseñar y crear bienes y servicios que facilitan la adaptación al medio ambiente y satisfacer tanto las necesidades esenciales como los deseos de la humanidad” (p. 2).

En la tercera pregunta, ¿Qué utilidad le das a la tecnología?, solo 4 de los estudiantes respondió que le dan un buen uso, ya que están en supervisión de sus padres o hermanos mayores, mientras que 11 de ellos respondió que no le dan un buen uso, esto se debe a que nadie los había orientado acerca de las TIC y no sabían y sólo 2 de ellos no usan las herramientas TIC porque no tienen teléfono o no les prestan el celular que hay en casa. Lo cual demuestra que la mayoría de los estudiantes no le dan un buen uso a la tecnología puesto que se distraen por los juegos que existen en línea entre ellos el Free fire. Cabe resaltar que, en el caso de hacer un mal uso de la tecnología esta no solo se volverá un hábito muy malo, sino que también se volverá una necesidad del alumno, pero sin beneficios de aprendizaje.

En la cuarta pregunta, ¿identificas las aplicaciones básicas y su uso? 9 de los estudiantes respondió que sí, porque sus padres y hermanos les hablan de esas aplicaciones, 5 dijeron que no, ya que solo se interesan por jugar juegos en línea y los otros 3 dijeron que no las conocían, ya sea por falta de explorar más el teléfono, no se los prestan o no tienen. Jaspers (2013, como se citó en Farevalo y Hernández, 2019), menciona que “la tecnología es sólo un medio, ni bueno ni malo en sí. Todo depende de lo que el hombre haga con ella, para qué propósito le sirva, bajo qué condiciones la utilice”.

En la quinta pregunta, ¿Con qué tipo de aplicación te gustaría trabajar? 10 de los estudiantes respondió que, con WhatsApp, puesto a que ya le entienden y se les facilita responder por medio de audios, imágenes, videos o textos, 4 de los alumnos respondieron que Facebook les llama la atención y aparece más publicidad y solo 3 de ellos comentaron que, con ninguna porque no saben hacer buen uso de las aplicaciones. Lo que se deduce que la mayoría

de los estudiantes se sienten cómodos con la utilización del WhatsApp porque tiene más herramientas básicas que ellos ya pueden manipular y conocen por medio de sus familias que también hacen uso de esa aplicación.

En la sexta pregunta, ¿Las herramientas TIC nos ayudan a aprender a leer y a escribir? 13 de los estudiantes respondió que sí, porque es más fácil y por medio de ellos pueden consultar dudas y buscar ejemplos, mientras que 4 de ellos dijeron que no, porque no saben cómo manejar la información y tampoco cuentan con un celular de apoyo. La mayoría de los alumnos se enfoca en lo que puede aprender si se utilizan las herramientas TIC.

En la séptima pregunta, ¿Compartes las actividades que ves en internet con tus compañeros? 5 niños respondieron sí, 2 respondieron a veces y 10 respondieron no, de lo cual se puede inferir que los estudiantes comparten las actividades virtuales, posiblemente esto se debe a que en la actualidad las redes sociales se han convertido más que en una necesidad, en un hábito en el cual se ven involucrados.

En caso de la Lectura, 12 alumnos enviaban videos, retomaban textos cortos de su libro de texto, entre ellos destacan los siguientes: La mosca que soñaba que era un águila, Tlaloc, la llovizna de abril, el león y la liebre; es importante mencionar que se llevaban cuentos del aula para fomentar la lectura, entre ellos destacan, los tres cochinitos y el lobo feroz, ricitito de oro, el traje del rey, entre otros.

Al usar la aplicación de WhatsApp para enviar sus videos y audios de lectura beneficiaron mucho a los alumnos, porque perdieron el miedo de ser escuchados por sus compañeros y también aprendieron a escuchar las lecturas que sus demás compañeros emitían en el grupo.

Aprendieron a leer, hablar y escuchar las diferentes lecturas que se compartían, también visualizaban a sus compañeros quienes salían en el video y trataban como grupo de reaccionar con los diferentes emojis que la aplicación emite, así también como decirles a sus compañeros mediante audios que la lectura estuvo interesante y en caso de que se encontrara alguna duda mandaban audios preguntando a cerca de la lectura.

En cuanto a la escritura, la mayoría de los alumnos elegían cuentos cortos, existentes en el salón y la minoría los sacaban de internet, los transcribían y mandaban sus evidencias mediante fotografías en el WhatsApp, haciendo noción de que habían realizado la escritura.

La escritura lo realizaban en su cuaderno de doble raya, puesto que debían mejorar la caligrafía de su letra, ya que en algunas ocasiones no era entendible. En ciertos casos había niños que mandaban su cuento escrito mediante el WhatsApp para que sus compañeritos lo visualizaran y los pudieran leer.

En su mayoría no querían mandar textos escritos, puesto que tenían miedo de redactar mal o incluso de que su cuento no tuviera reacciones por falta de interés o de que no se entendió.

El uso de la aplicación de WhatsApp para compartir textos, audios y videos también tuvo un gran obstáculo, puesto que el 20% no hizo uso de la aplicación por falta de asistencia en la escuela o porque no quería usar la aplicación para su buen uso.

Incluso se les motivó a los niños para que se unieran al grupo, ya que las lecturas que compartían sus compañeritos eran muy interesantes, y se les premiaba en el aula de clase con un diploma del mejor lector y escritor de la semana, así mismo fue como ellos empezaron a redactar más, enviar sus evidencias y claro no se olvidaban de reaccionar a las lecturas que se compartían.

Cabe mencionar que tanto la lectura como la escritura y el uso de las TIC, los utilizamos en todo momento, mandamos textos, audios, videos, reacciones entre otras. Lo más básico debemos de implementar en nuestros niños, ya que les servirá de mucho en un futuro para el desarrollo de su aprendizaje

Por otra parte, para este objetivo se hizo uso de la lista de cotejo para registrar el aprendizaje de acuerdo con las actividades que se desarrollaron, se logró promover la escritura y generar un aprendizaje significativo, puesto que de este surgieron una diversidad de emociones, además de encontrar algunas dificultades.

De lo que se deduce que, aunque en la institución se fomente diariamente el hábito de lectura subvalora el proceso escritor, lo que de alguna manera puede incurrir en bajo nivel de desarrollo en este tipo de habilidad y bajo desempeño académico. Además, la aplicación de WhatsApp se compone de un plan de accesos a los cuales el alumno ya tiene conocimiento, esto incentiva a los estudiantes a incrementar su hábito de lectura, en él se pueden compartir, crear ya sean lecturas cortas, audios o videos de algún cuento corto. Lo que de alguna manera permite que a su corta edad los estudiantes logren identificar los tipos de aplicaciones que benefician y perjudican a su persona.

Es importante mencionar aquí que los estudiantes encontraron en esta aplicación como crear y compartir audios y videos de lecturas que a ellos les agradaba. Para concluir, es necesario mencionar que los estudiantes de cuarto grado se sintieron interesados en este proyecto, puesto que de este lograron ampliar su interés en cuanto a adquirir cada vez más conocimientos a través de la tecnología y mejorar los procesos de lectura y escritura y adaptándose a nuevos contextos tecnológicos y educativos.

Discusión y conclusiones

Muchas instituciones educativas, incluida la Esc. Prim. Bilingüe Agustín Melgar no cuentan con estrategias didácticas, ni métodos para el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura en los estudiantes; existe poco interés y conocimiento de la aplicación de nuevas metodologías y estrategias didácticas mediadas con las TIC que favorezcan el proceso cognitivo y significativo de los estudiantes y por ende elevar los resultados académicos en todas las áreas del conocimiento.

Es pertinente que el docente de cuarto grado involucre en el aula estrategias didácticas de aprendizaje mediadas con las TIC, que dinamicen y garanticen la movilización de conocimientos y a la vez complementen con el poco conocimiento que los niños poseen, para tener una mejor calidad de educación y transformar los procesos de enseñanza aprendizaje.

Las actividades desarrolladas a través de la aplicación de WhatsApp permitieron que los estudiantes se motivaran a utilizar más el lenguaje escrito permitiéndoles comunicarse de manera rápida y sencilla con sus compañeros, además el uso de emojis y stickers fomentó la creatividad y expresión emocional en la escritura. Aunque también se debe fomentar el equilibrio entre el uso de la aplicación y otras actividades relacionadas con la lectura y escritura. Es fundamental enseñarles la importancia de utilizar un lenguaje adecuado en todas las situaciones comunicativas tanto en ámbito digital como en el presencial.

La incorporación de la aplicación de WhatsApp en la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura incidió favorablemente en la motivación del estudiante y en su disposición para aproximarse a la lectura y la redacción de cuentos cortos, muchos de ellos obtenidos de internet y de la biblioteca áulica. A la vez aprendieron a distinguir entre fuentes confiables y no confiables, a identificar riesgos y a desarrollar un pensamiento crítico al leer y consultar información en la web.

Por lo tanto, los docentes debemos implementar las aplicaciones básicas en su plan de estudios, y usar actividades para incentivar la lectura en los niños y niñas, ya que para ellos resulta divertido e intuitivo utilizar los programas, se han convertido en un importante recurso para acelerar el proceso de aprendizaje de los niños.

La ejecución de las actividades permitió confirmar que los procesos de enseñanza aprendizaje dentro del aula de clase y con la incorporación de las TIC no pueden dejarse al azar sino que se debe realizar un proceso asertivo de los recursos virtuales al ser seleccionados, planeados y organizados de acuerdo a la edad y desarrollo cognitivo de los estudiantes que conforman el grupo experimental, para no incurrir en indisciplina o desinterés por parte de los estudiantes al no funcionar los equipos o herramientas que se hayan seleccionado, teniendo en cuenta los espacios y disposiciones de la infraestructura de las instituciones educativas, como las necesidades de los educandos.

Referencias

- Castro, S., Guzmán, B., y Casado, D. (2007). Las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje. *Revista de Educación Laurus*, 212-234.
- Delmastro, L. (junio de 2008). *Scielo*. Obtenido de http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512008000100011
- Farevalo, y Hernández. (2019). La sociedad y el Ámbito Tecnológico Empresarial. *Revista Iberoamericana de Ciencias*, 44-51.
- Flick, U. (2005). *El diseño de investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Grande, M., Cañón, R., y Cantón, I. (2016). Tecnologías de la información y la comunicación: evolución del concepto y características. *Revista internacional de investigación e innovación educativa*, 1-13.
- Luna, C., García, D., Castro, Z., y Erazo, J. (2020). Uso alternativo de las TIC en educación básica elemental para desarrollar la lectoescritura. *Revista Arbitraria Interdisciplinaria KOINONIA*, 711-730.
- Molina, I., Morales, J., y Rodríguez, S. (2019). *Importancia de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje*. Bogotá: Universidad Sergio Arboleda.
- Ruíz, M. M. (2016). *Habilidades comunicativas*. Universidad Miguel Hernández.
- Toro, C., y Monroy, M. (2016). Las TIC: estrategia para mejorar la competencia lectora-interpretativa en el área de lenguaje. *Revista Universidad Luis Amigó*, 126-148.
- Velasco, S. (2018). *Estrategias para favorecer el desarrollo de las habilidades comunicativas*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.

Las TIC en los ambientes de aprendizaje para el mejoramiento de las prácticas educativas

Rosario Alejandra Romo Casas

alejandra.romo@ensfa.edu.mx

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

Sandra Edith Tovar Calzada

sandratovar@ensfa.edu.mx

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

Teresa Gutierrez Pedroza

teresa.gutierrez@ensfa.edu.mx

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

Línea temática 3. Formación docente, culturas digitales y tecnologías educativas

Resumen

El trabajo que se desarrolla en las escuelas normales tiene un doble compromiso, son estas instituciones las que forman a los futuros docentes de educación básica. Entre las actividades más importantes están las prácticas profesionales, siendo un espacio en donde los docentes en formación intervienen de acuerdo con los dominios y saberes que han adquirido en su paso por la escuela normal. El presente documento da cuenta de un reporte parcial de investigación, el cual tiene como objetivo describir el impacto de la implementación de las TIC y las TAC en el proceso de planeación, desarrollo y evaluación de las prácticas profesionales de los estudiantes de la Licenciatura en Historia. El abordaje metodológico se presenta desde un paradigma interpretativo, la importancia de abordar este trabajo desde un enfoque cualitativo es necesario por la naturaleza del objeto de estudio, este trabajo se propone desde un diseño fenomenológico. Al ser resultados parciales, se espera que los resultados sean un referente

para la toma de decisiones sustentadas que permitan fortalecer los procesos académicos centrados en el trayecto formativo de práctica profesional.

Palabras clave: ambientes aprendizaje, proceso enseñanza aprendizaje, práctica profesional, tecnologías de la información y la comunicación.

Planteamiento del problema

El tema que se aborda en el presente proyecto manifiesta aspectos relevantes acerca de lo que implica la docencia y su influencia en la transformación de los sujetos y su contexto, desde una mirada crítica, transformadora de la actividad educativa, es importante que desde la formación inicial, los futuros docentes asuman una actitud profesional reflexiva mediante la construcción de un pensamiento pedagógico disruptivo e innovador orientado a la mejora permanente de todos los aspectos de su desempeño profesional.

Desde la perspectiva de la práctica profesional de los estudiantes normalistas se aprecia como un factor clave, el papel que desempeñan los formadores de docentes, implica predicar con el ejemplo de su actuar como un aspecto que indudablemente influye en el perfil profesional establecido en la propuesta curricular vigente. Las prácticas que realizan los formadores de docentes para construir ambientes de aprendizaje formativos mediados por las TIC y TAC, resultan de gran relevancia como modelaje en la formación pedagógica de los futuros docentes.

Durante el periodo escolar en la que transitan los estudiantes normalistas durante cuatro años que comprende la formación inicial que se oferta en la escuela normal, las actividades académicas orientadas a la práctica profesional y saberes pedagógicos constituyen una serie de experiencias de aprendizaje fundamentales atendiendo a los Dominios del saber: saber ser y estar, saber conocer y saber hacer de los futuros docentes de educación básica.

En este trayecto formativo convergen todos los cursos que integran la malla curricular enfocado hacia la interdisciplinariedad. La práctica profesional es el espacio privilegiado donde los alumnos tienen la oportunidad de observar, investigar, aprender de la realidad y movilizar los saberes construidos en las actividades escolarizadas.

Aunado a lo anterior, se destaca el papel que juegan las TIC y TAC, como mediadoras para el desarrollo en los procesos de enseñanza y aprendizaje, teniendo como objetivo la mejora del trabajo áulico buscando que sea innovador, atractivo y eficaz que ayudará a enriquecer de esta forma el desarrollo de las habilidades digitales de los futuros docentes, TIC y TAC se convierten en un elemento en las aulas que puede apoyar en la transformación de las prácticas pedagógicas de los maestros. Lo anterior se refiere al impacto que tienen estos recursos tecnológicos aplicados a los procesos de enseñanza y aprendizaje con un sentido pedagógico en el contexto de las metodologías activas.

Es de suma importancia hacer énfasis en que el simple hecho de utilizar dispositivos tecnológicos en las clases no garantiza la transformación de la práctica docente, y por consecuencia la generación de ambientes de aprendizaje innovadores. La clave está en la forma en que los docentes usan estas tecnologías para contribuir al desarrollo integral de los estudiantes de educación básica de acuerdo con las intervenciones pedagógicas y actividades didácticas propuestas.

Atendiendo a las características de la formación inicial de los docentes, se pueden apreciar dos escenarios importantes, uno en la escuela normal (práctica escolarizada) y el otro en las escuelas secundarias (práctica profesional). En el trabajo que se desarrolla en las actividades escolarizadas dentro de la escuela normal se les imparten dos cursos que se relacionan con el uso de las tecnologías, estos son: “Las TIC en la educación” y “La tecnología informática aplicada a los centros escolares”, ambos tienen un sentido fundamentalmente didáctico-pedagógico que abona al logro del perfil de egreso.

De acuerdo con el curso “Las TIC en la educación” del plan de estudios de Historia, se enmarcan los estándares de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la ciencia y la cultura (UNESCO) acerca de competencias en TIC para docentes, los cuales mencionan el interés para que los profesores desarrollen métodos innovadores de utilización de la tecnología para propiciar entornos de aprendizaje más eficaces que proporcionen los recursos para acceder y generar conocimiento.

Ambos cursos se relacionan con el trayecto de práctica profesional, éste se convierte en el espacio de articulación, análisis, reflexión, investigación e innovación de la docencia. La práctica se convierte en un lugar para la generación y aplicación innovadora de conocimientos disciplinarios, didácticos, científicos y tecnológicos con los que viven y experimentan cotidianamente en las escuelas y en los contextos en donde llevan a cabo sus prácticas profesionales los maestros en formación.

Partiendo de esa idea, en el caso de las aulas de las escuelas normales, la responsabilidad del formador de formadores tiene un fuerte impacto, si éste concibe la docencia desde un marco pragmático eso es lo que impulsará en sus estudiantes como dispositivo pedagógico; pero, por el contrario, si no tiene formación pedagógica y no hace el esfuerzo de prepararse y actualizarse al respecto, el impacto en la formación de los estudiantes será poco asertivo.

Hablando concretamente con respecto a la tecnología, esta es una herramienta que le permite a las personas relacionarse entre sí y sobre todo con el medio que les rodea, de forma eficaz y eficiente en diversos ámbitos. Las TIC son un aspecto de crucial importancia, actualmente la sociedad está viviendo en una era donde la supremacía la tienen las tecnologías y están inmersas en la vida cotidiana, favoreciendo y/o facilitando la vida de los individuos.

El perfil del educador implica el uso del conocimiento, habilidades y actitudes, con lo que se pretende provocar el desarrollo integral de todo individuo; sin embargo, en la sociedad actual ya no es suficiente tan solo adquirir un conocimiento o dominar alguna técnica, sino que es necesario que tanto el alumno como el docente dominen ambas tareas de una forma integral. Por todo lo anterior, el presente trabajo versa acerca de un proceso de indagación de carácter fenomenológico orientado a describir el impacto de las TIC y TAC en los procesos de formación inicial de docentes de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia.

Las experiencias formativas que los estudiantes adquieren durante estas actividades son determinantes para la construcción de su propio estilo e identidad profesional como docentes,

es decir, el tipo de profesionales de la educación que pueden llegar a ser. La práctica profesional desde una mirada reflexiva y crítica brinda la oportunidad de aprender a enseñar, en otras palabras, la reflexión y durante la acción permite que los profesores en formación logren reconstruir de manera permanente sus experiencias de enseñanza en el aula.

Por lo anterior, se realiza el presente estudio, que tiene como objetivo describir el impacto de la implementación de las TIC y las TAC en el proceso de planeación, desarrollo y evaluación de las prácticas profesionales de los estudiantes de la Licenciatura en Historia. En este sentido es importante denotar que la práctica profesional desarrollada desde una perspectiva de la práctica reflexiva se constituye como una epistemología de formación docente.

Derivado de lo anterior, cabe destacar que estos espacios curriculares son privilegiados, puesto que se enfatiza en la importancia de recuperar las experiencias, desde la perspectiva de los alumnos en formación con relación al trabajo realizado en la práctica profesional, a fin de identificar los conocimientos disciplinares, didácticos, científicos y tecnológicos que se desarrollaron a partir de su experiencia en la incorporación de las TIC y TAC en los procesos enseñanza y aprendizaje, así como los procesos de seguimiento y evaluación que subyacen a la práctica profesional de los estudiantes normalistas.

Marco Teórico

La experiencia que los estudiantes normalistas adquieren durante la práctica profesional constituye un aspecto clave en el fortalecimiento del perfil de egreso del futuro docente de educación básica. Uno de los aspectos que en la actualidad se han convertido en parte del proceso educativo, es el uso de la tecnología, por esta razón es importante comprender que es una herramienta que le permite a las personas relacionarse entre sí y sobre todo con el medio que les rodea, de forma eficaz y eficiente en diversos ámbitos. Las TIC y TAC son un aspecto de crucial importancia, ya que actualmente la sociedad está viviendo en una era donde la supremacía la tienen las tecnologías y están inmersas en la vida cotidiana, favoreciendo y/o facilitando la vida de los individuos.

Cada vez más, es necesario saber utilizar las TIC y ser eficaces en ello, para lograr acceder a la información y conocimiento de nuestro medio. El avance que tienen las TIC ha cambiado la forma de vida impactando en muchas áreas de la misma. Todos los ámbitos de nuestra vida están mediados por la tecnología, por lo que, en la actualidad en el contexto de la sociedad de la información y la sociedad del conocimiento, la alfabetización digital es un tema prioritario.

Hablar de tecnología, sin duda presenta un *impacto en la educación*, esta ha experimentado una fuerte evolución que se refleja en el contenido y orientación de los programas de estudio y como consecuencia en los programas de los cursos de la licenciatura en Historia. Esto deriva en el desarrollo de nuevos recursos didácticos y tecnologías educativas donde actualmente se benefician a los estudiantes adquieren un mayor protagonismo, intervención y control del proceso formativo, haciendo uso de recursos y herramientas las más adecuadas para ellos.

Actualmente uno de los principales objetivos de los docentes es hacer uso de la tecnología como recurso didáctico con el propósito de crear estrategias de enseñanza-aprendizaje, en este sentido “La práctica docente debe buscar en los/as estudiantes una mejor apropiación del saber, a partir de estrategias novedosas y eficientes no solo para el desarrollo de conocimientos teóricos, sino también de habilidades prácticas necesarias para el ejercicio profesional” (Ferrada Bustamante et al, p.150). Aunado a lo anterior, las tecnologías de la información dictan el manejo de la información y el acceso a las redes de aprendizaje, representando otra forma de educación que contribuirá a una sociedad del conocimiento.

A partir del planteamiento anterior, en este trabajo se recupera como fundamento los principios del paradigma del conectivismo, para ello es necesario destacar la perspectiva de Altamirano et al. (2010, p. 22), quien manifiesta que “La propuesta conectivista está centrada en la inclusión de las tecnologías web como parte de la propia actividad cognitiva para aprender y conocer”. El conectivismo, establece dentro de sus principios una forma distinta de gestionar los procesos de enseñanza y aprendizaje, en donde las TIC, desempeñan un rol preponderante.

La tecnología de la información con una variedad de diseños instrumentales apropiados promueve el uso de habilidades superiores de pensamiento y un entorno de aprendizaje colaborativo y comunicativo. La evolución de las TIC cambia diferentes formas de enseñar y aprender. El docente debe actualizarse con las características y funciones pedagógicas del programa a realizar, utilizándolo como medio de enriquecimiento de los métodos de enseñanza. En ese orden de ideas, las TIC como medio de enseñanza, ha ayudado al desarrollo tecnológico obligando a crear nuevos enfoques en las teorías sobre la enseñanza y el aprendizaje usando las nuevas tecnologías de la información y la comunicación como medio para tal fin (Zeballos, 2020, p. 87).

El uso de la tecnología en la educación, se enfoca en gran parte a mejorar la calidad del proceso educativo debido a que permite eliminar las barreras de espacio y tiempo, promoviendo una mayor comunicación e interacción entre el docente y alumno; lo anterior mediante la generación de espacios virtuales donde se promueva la participación activa en la construcción del conocimiento, provocando que los individuos lleven un proceso donde se desarrollan una serie de habilidades para su desempeño educativo.

El trabajar con la tecnología en la educación, genera beneficios, algunos de los cuales son propiciar el aprendizaje colaborativo, facilidad de comunicación síncrona o asíncrona, además, el uso de la Internet que permite un acceso igualitario hacia la información y al conocimiento, siendo así en un medio importante de comunicación.

El perfil de egreso describe los dominios y desempeños que un estudiante debería haber desarrollado durante su proceso de formación académica para ser considerado como graduado o egresado. Centrando el discurso en la práctica profesional reflexiva, es preciso señalar que la preparación, desarrollo y evaluación de la práctica profesional conlleva todo un proceso pedagógico complejo desde la planeación didáctica en la cual los estudiantes adquieren los dominios y saberes para diseñar, poner en práctica y evaluar situaciones de aprendizaje contextualizadas, auténticas, significativas, motivantes y útiles.

Para lograr lo anterior, es fundamental en el referente del diagnóstico a fin de conocer la realidad educativa en la cual llevarán a cabo su práctica profesional hasta la ejecución de la planeación mediante la intervención docente directa, esto, sin lugar a duda tiene implicaciones importantes con respecto al seguimiento y evaluación del desempeño de los alumnos por parte de los formadores de docentes, directivos y docentes de las escuelas secundarias.

Atendiendo a los Dominios del saber: saber ser y estar, saber conocer y saber hacer, que enmarca el *Perfil general* de egreso que plantea el Anexo 15 que presenta el Plan y Programas de Estudio de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia, existe uno que enfatiza el trabajo profesional del docente, este es “2. Planifica, desarrolla y evalúa la práctica docente de acuerdo con diferentes formas de organización de las escuelas (completas, multigrado) y gestiona ambientes de aprendizaje presenciales, híbridos y a distancia” (DOF, 2022, p. 9).

Como se puede apreciar, los rasgos del *perfil de egreso general* tienen presente la importancia de que el alumno realice la intervención en el aula, considerando el antes, durante y después, además retoma las diferentes modalidades de atención que son la presencial, híbrida y a distancia. Este rasgo del perfil de egreso se convierte en un punto central del desarrollo de la presente investigación. Aunado a lo anterior, se encontró que el egresado:

Reconoce las culturas digitales y usa sus herramientas y tecnologías para vincularse al mundo y definir trayectorias personales de aprendizaje, compartiendo lo que sabe e impulsa a las y los estudiantes a definir sus propias trayectorias y acompaña su desarrollo como personas (DOF, 2022, p. 9).

Lo anterior, es otro rasgo del perfil de egreso, el cual enfatiza el desarrollo de conocimientos y habilidades en torno al uso de la tecnología. Por lo tanto, se vislumbra que los estudiantes normalistas están atendiendo su formación tanto de la práctica reflexiva así como con el desarrollo de dominios y saberes en función de las tecnologías de la información y la comunicación.

Dentro de otro apartado del anexo 15 del Plan y Programas de Estudio de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia, existe otro momento que se presenta el perfil de egreso, pero específicamente relacionado a los estudiantes de la disciplina de Historia, plan 2022, en este aparece un rasgo que expresa el uso de las TIC y su vinculación con el trabajo en las aulas, es por esta razón que se analiza en el presente estudio, con la finalidad de fortalecer en los estudiantes normalistas estos dos aspectos claves que son la práctica profesional y el uso de las TIC. El rasgo en cuestión menciona:

Fundamenta y utiliza psicopedagógicamente la innovación de las tecnologías de la información y la comunicación y la participación y las incorpora a la práctica docente para el desarrollo del pensamiento histórico, congruentes con los planes y programas de estudio vigentes (DOF, 2022, p. 13).

Es importante recordar que los conocimientos y habilidades expresadas están relacionados con el uso y la comprensión de la tecnología y las herramientas digitales, las cuales son cada vez más importantes en la sociedad actual, la tecnología juega un papel fundamental en diversas áreas de la vida, como la educación, el trabajo, las comunicaciones y el entretenimiento.

En ese sentido, las experiencias formativas que los estudiantes adquieren durante los acercamientos a condiciones reales de trabajo en las instituciones de educación secundaria, los proveen de experiencias que son determinantes para la construcción de su propio estilo e identidad profesional como docentes, es decir, el tipo de profesionales de la educación que pueden llegar a ser.

La práctica profesional desde una mirada reflexiva y crítica brinda la oportunidad a los estudiantes de aprender permanentemente a enseñar, en otras palabras, la reflexión antes, durante y después de la acción permite que los profesores en formación logren reconstruir de manera permanente sus experiencias de enseñanza en el aula, por esta razón la práctica

profesional desarrollada desde una perspectiva de la práctica reflexiva se constituye como una epistemología de formación docente, estos espacios curriculares son privilegiados.

Entre los principales recursos se utilizan el internet, plataformas digitales, aplicaciones con fines didácticos, mensajería instantánea y redes sociales, sin embargo, para poder hacer uso de estos en el ámbito educativo se requiere su dominio, no sólo se trata del uso de nuevos recursos tecnológicos sino un cambio en la metodología de trabajo tomando en cuenta las nuevas tendencias educativas. Esto implica un reto tanto para los estudiantes normalistas como para los formadores de docentes responsables de la práctica profesional.

Lo expuesto hasta este momento destaca que la práctica profesional es una actividad fundamental en la formación inicial de los futuros docentes de las licenciaturas en enseñanza y aprendizaje, representando un espacio en donde los estudiantes tienen la oportunidad de poner en juego y movilizar los dominios y saberes desarrollados en las actividades escolarizadas, además también representa una oportunidad para promover procesos de análisis y reflexión sobre la práctica docente.

Metodología

El paradigma desde el cual se desarrolla la investigación es el Interpretativo, este paradigma se centra en la interpretación y comprensión de las acciones humanas. Por lo que hablar de un enfoque cualitativo, es primordial, se considera que la intención fue realizar una descripción de la percepción y experiencias de los participantes (Hernández y Mendoza, 2018), lo que permite a la interpretación y comprensión del significado que las personas atribuyen a sus experiencias y acciones en contextos específicos, siendo así las principales características del paradigma.

La presente investigación se realiza desde un diseño fenomenológico, la información se obtendrá del entorno de los participantes, es decir, partiendo de la idea de comprender la realidad de un grupo ante una situación, dadas las circunstancias, en este tipo de estudios, se debe tener cuidado de no generalizar, (Hernández y Mendoza, 2018), en este tipo de diseño la

intención es entender la o las percepciones o experiencias de un grupo específico sobre un fenómeno.

La fenomenología se centra en captar además de describir los significados subjetivos que los participantes atribuyen a un fenómeno en particular, sin tratar de explicarlo o generalizarlo, además de buscar acceder a la vivencia directa de los participantes y comprender cómo perciben, interpretan y dan sentido una situación o un objeto.

Con relación a la población y muestra, la escuela normal donde se realiza el trabajo se encuentra ubicada en el centro del país, con 45 años desde su creación, inicialmente atendió los estudios de Licenciatura en Educación Media en las áreas de Español, Matemáticas, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Inglés y Psicología Educativa. Posteriormente, en 1984; los estudios que imparte adquieren el grado de Licenciatura, para atender a estudiantes con antecedente académico de bachillerato y profesionistas que se han incorporado al sector educativo como docentes. De esta manera, junto con las demás escuelas normales; se agrega a las instituciones de educación superior.

Actualmente en el plantel se ofertan las licenciaturas para la formación de maestras y maestros de: Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español, Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas, Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Geografía, Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Física, Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia, Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Química, Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Biología, Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Formación Ética y Ciudadana, Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Inglés y la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria.

El estudio se llevará a cabo concretamente con la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia, la muestra se realizará mediante un método no probabilístico la cual es una técnica de muestreo donde se recoge un proceso que no brinda a todos los individuos

de la población iguales oportunidades de ser seleccionados, no existe una representatividad y se realizará por conveniencia.

En el mismo orden de ideas la muestra será de casos tipo, la cual “se caracteriza por analizar los valores, experiencias y significados de un grupo social” (Hernández y Mendoza, 2018, p. 430). El estudio se realizará considerando población en su totalidad, de 29 alumnos, con la finalidad de clarificar los datos para organizarlos y generar mayor comprensión del fenómeno, para obtener información relacionada al tercer semestre de su formación.

Para la selección de instrumentos de recolección de información, se deben elegir en “correspondencia con el problema, los objetivos y el diseño de investigación” (Arias, 2011), en opinión personal, una vez que se elige el método más idóneo para la investigación, es más sencillo para el investigador ir eligiendo la ruta y las técnicas e instrumentos idóneos para su desarrollo. Por lo anterior, se definió trabajar mediante la técnica de Observación con el apoyo de una guía establecida, una entrevista no estructurada, el análisis de documentos y el diario de práctica.

Para el análisis de datos se determinó que, una vez obtenida la información, se retomará el Excel en el cual se desarrolla una base de datos. Aunado a lo anterior se elaborarán en Word algunas bitácoras para complementación de la información, además notas de campo y textos que darán cumplimiento a lo antes mencionado.

Resultados

Debido a que es una investigación que se encuentra en proceso, no es posible por el momento hacer una presentación total de resultados, sin embargo, se espera que estos permitan valorar la experiencia de los estudiantes en torno a su práctica profesional, y con esto, se puedan tomar decisiones importantes para solventar necesidades detectadas, además de fortalecer algunos procesos que se identifiquen como positivos en el proceso de enseñanza aprendizaje con el uso de la tecnología.

Se espera obtener un panorama de la importancia de que los profesionales de la educación asuman una actitud profesional reflexiva, esto mediante la construcción de un pensamiento pedagógico disruptivo e innovador orientado a la mejora permanente de todos los aspectos de su desempeño profesional. Para que este proceso se dé, resulta indispensable la tarea del formador de maestros que implica el ejemplo de su actuar como un factor que indudablemente influye en el desarrollo de Dominio y desempeños que los docentes adquieren en su trayecto de formación inicial.

Discusión y conclusiones

Entre las principales conclusiones al abordar esta investigación parcial, es el aprendizaje que se ha logrado hasta el momento sobre los procesos de investigación, por otro lado, la búsqueda teórica que respalda la presente investigación, así como el conocimiento de las opiniones de quienes son la finalidad del actuar docente, los alumnos.

Sin duda, el trabajo se sigue desarrollando bajo consideraciones éticas y legales son fundamentales en cualquier investigación y deben guiar la conducta del investigador en todo momento, siendo un proceso ético y respetuoso. Para dar continuidad al desarrollo de la investigación se hará con algunas consideraciones como lo son el consentimiento informado, es decir, los participantes deben ser completamente informados sobre el propósito de la investigación, los procedimientos involucrados, los riesgos y beneficios y recordando que tienen el derecho de participar de forma voluntaria y de retirarse en cualquier momento, además de ser confidencial.

Entre las principales conclusiones parciales se encuentra que la tecnología cumple un papel fundamental en el trabajo que actualmente se lleva a cabo en la escuela normal, si bien no es el único medio, no se puede estar ajeno a su implementación en el proceso de enseñanza y aprendizaje, en las prácticas profesionales que los docentes en formación realizan en las escuelas secundarias.

La visión del educador debe estar en constante transformación, por lo que los cambios sociales, van marcando la pauta para que, los avances tecnológicos sean parte de la vida institucional y del desarrollo integral de los estudiantes de los diferentes niveles educativos, permitiendo promover motivación, trabajo en equipo, creatividad, la equidad.

Referencias

- Altamirano Carmona, E., Becerra Correa, N., y Nava Casarrubias, A. (2016). Hacia una educación conectivista. *Revista alternativa*, 22, 22-32.
- Arias, V, N., y Flórez Romero, R. (2011). Aporte de la obra de Piaget a la comprensión de problemas educativos: su posible explicación del aprendizaje. *Revista colombiana de educación*, (60),93-105. Redalyc. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413635253006>
- DOF. (2022). Anexo 15 del Acuerdo 16_08_22. Secretaría de Educación Pública. ANEXO_15_DEL_ACUERDO_16_08_22.pdf (dof. gohttps://www.dof.gob.mx/2022/SEP/ANEXO_15_DEL_ACUERDO_16_08_22.pdf.mx)
- Ferrada-Bustamante, V., González-Oro, N., Ibarra-Caroca, M., Ried-Donaire, A., Vergara-Correa, D., y Castillo-Retamal, F. (2021). Formación docente en TIC y su evidencia en tiempos de COVID-19. *Revista saberes educativos*, (6), 144-168.
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza Torres C.P. (2018) *Metodología de la investigación*. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. Ed.McGraw Hill Education.
- Secretaría de Educación Pública. (2012). Trayecto de Práctica Profesional: orientaciones para su desarrollo. Secretaria de Educación Pública. Subsecretaría de Educación Superior.
- Secretaría de Educación Pública. (2018). Diario Oficial de la Federación. Secretaría de Educación Pública <https://acortar.link/PZZ3bK>
- Zeballos, M. (2020). La evaluación de los aprendizajes mediadas por las TAC. *Revista Docentes* 2.0, 9(1), 83–95. <https://doi.org/10.37843/rted.v9i1.98>

El uso de la tecnología para el favorecimiento de las actitudes hacia el aprendizaje de la ciencia

Maria Nieves Vásquez Fraijo

maria.nieves.vasquez@enesonora.edu.mx

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora

“Prof. Jesús Manuel Bustamante Mungarro”

Leslie Renee Noriega Encinas

18265492@enesonora.edu.mx

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora

“Prof. Jesús Manuel Bustamante Mungarro”

Julio Cesar Morales Andrade

20260006@enesonora.edu.mx

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora

“Prof. Jesús Manuel Bustamante Mungarro”

Línea temática 3. Formación docente, culturas digitales y tecnologías educativas

Resumen

Esta investigación de carácter cualitativo tiene como propósito analizar las manifestaciones de actitudes científicas en alumnos de cuarto grado de educación primaria al interactuar con un recurso educativo digital, buscando la construcción de aprendizajes significativos en temas relacionados con la asignatura de ciencias naturales. Para identificar estas actitudes se implementó una guía de observación basada en las actitudes hacia el aprendizaje de la ciencia que enmarca la teoría de Pozo y Gómez. Los datos obtenidos fueron recuperados y analizados

a partir de las grabaciones hechas durante su aplicación, encontrando que el recurso didáctico empleado apoyo en el desarrollo de actitudes hacia el aprendizaje de la ciencia.

Palabras clave: enseñanza de las ciencias, actitudes científicas, tecnología, prototipo didáctico.

Planteamiento del problema

En la enseñanza de ciencias naturales se pueden utilizar la tecnología para favorecer el logro de los aprendizajes esperados. Existen un número grande de recursos digitales que el o la docente puede utilizar en las actividades que realice de manera asincrónica y sincrónica con los estudiantes para el logro del aprendizaje significativo. Hoy en día es de gran efectividad el utilizar la tecnología como una estrategia motivadora para atrapar a los estudiantes en el abordaje de los temas relacionados con el favorecimiento de las habilidades científicas.

La estrategia analizada para la reflexionar sobre la manifestación de actitudes científicas en el aprendizaje de los estudiantes, fue el uso de un prototipo didáctico digital donde se conocía sobre el tema del sistema solar y con él se simulaba realizar un viaje por el espacio al interactuar sobre detalles referidos con el tema, buscando identificar tanto conocimientos previos como la estructura de otros nuevos aprendizajes, logrando atrapar la atención de los alumnos por medio del uso de la tecnología.

Marco Teórico

Actitudes científicas

Pozo y Gómez (2009), mencionan que las actitudes son “reglas o patrones de conducta, disposiciones a comportarse de modo consistente” (p. 36). Se pueden diferenciar tres tipos de actitudes científicas, según su objetivo, que se deben promover en los alumnos: hacia la ciencia, hacia el aprendizaje de la ciencia y hacia las implicaciones sociales de a la ciencia. Cada una de estas es explicada en su investigación, pero también describen qué es necesario para alcanzarlas y los obstáculos que pueden impedir su desarrollo.

Motivación: Tiene un componente cognoscitivo y al respecto Deci y Ryan (como se citó en Meece, 2000), sostienen que, a partir del lugar de la causalidad, analizamos las actividades relacionadas con el logro. Es decir, estamos motivados intrínsecamente cuando nos sentimos como la causa de nuestro comportamiento. Por el contrario, nos percibimos motivados extrínsecamente cuando el lugar de la causalidad es externo (premios, aprobación de los demás o evitar consecuencias negativas).

Recurso didáctico: Para Navarro y Guerra (2010), “los recursos didácticos tienen una función mediacional entre la realidad y el conocimiento de dicha realidad, por ejemplo, un texto es un medio idóneo para transmitir abstracciones, mientras que un video lo será para mostrar una situación dinámica” (p. 11). El término demuestra que un tipo de recurso didáctico puede enseñar algo de una manera, que si fuera por otro medio se dificultaría su comprensión.

Metodología

La presente investigación está conformada por un tipo de enfoque cualitativo, debido a que concuerda con el tipo de instrumentos y técnicas de estudio que se desean aplicar, así como al tipo de datos que se esperan recolectar. Para Gibbs (2007), la investigación cualitativa intenta acercarse al mundo de ahí fuera, con esto a lugares de investigación especializados como es el caso de los laboratorios. Asimismo, se pretende entender, describir y explicar fenómenos sociales desde el interior, haciendo referencia a interrogar a las personas involucradas en la situación. La forma en que se puede obtener esto es analizando las experiencias de los individuos o de los grupos; examinando las interacciones y comunicaciones mientras se desarrollan; así como estudiando documentos o huellas similares de las experiencias o interacciones.

Es preciso decir que el alcance de la investigación es exploratorio, ya que “se efectúa sobre un tema u objeto desconocido o poco estudiado, por lo que sus resultados constituyen una visión aproximada de dicho objeto, es decir, un nivel superficial de conocimientos” (Arias, 2006, p. 23). El diseño es narrativo, pues según Hernández, et al. (2010), “el investigador

recolecta datos sobre las historias de vida y experiencias de ciertas personas para describirlas y analizarlas” (p. 504). Cumpliendo con estas características porque tiene en su procedimiento el registrar las actitudes científicas que se manifestaron en la experiencia de los alumnos con el prototipo didáctico, para así redactarlas y reflexionar sobre porque razón se desarrollaron estas o en caso contrario qué sería necesario para lograr observarlas.

En el presente estudio contó con una muestra de 21 alumnos de los 27 que conformaron el grupo de cuarto grado de educación primaria en un centro escolar ubicado en Hermosillo, Sonora, México. Se seleccionó como técnica de investigación la observación y específicamente una observación participante y estructurada. La observación participante es para Arias (2006), aquella donde el investigador pasa a formar parte de la comunidad donde se efectúa el estudio. Por lo tanto, resulta adecuada utilizarla, ya que permite interactuar con los alumnos y al mismo tiempo evaluar los aspectos considerados. Añadido a esto, la observación es estructurada, porque se utiliza una guía, en específico una lista de cotejo, en donde se indican los elementos que serán observados durante la intervención didáctica. Para recabar la mayor cantidad de información, se tomaron en cuenta dos tipos de observaciones, las realizadas durante la aplicación del prototipo y las hechas al reproducir la grabación que quedó de la clase, con el fin de recuperar aquellas frases de los alumnos que en su momento no fueron escuchadas, así como otras situaciones que no se detectaron.

Uno de los instrumentos empleado fue la lista de cotejo como el mejor medio para revisar si se observaron o no las actitudes hacia el aprendizaje de la ciencia que mencionan la teoría de Pozo y Gómez. Otro instrumento que resultó de ayuda para la recolección de datos fue un registro anecdótico, que es un “informe que describe hechos, sucesos o situaciones concretos que se consideran importantes para el alumno o el grupo, y da cuenta de sus comportamientos, actitudes, intereses o procedimientos” (SEP, 2013, p. 27).

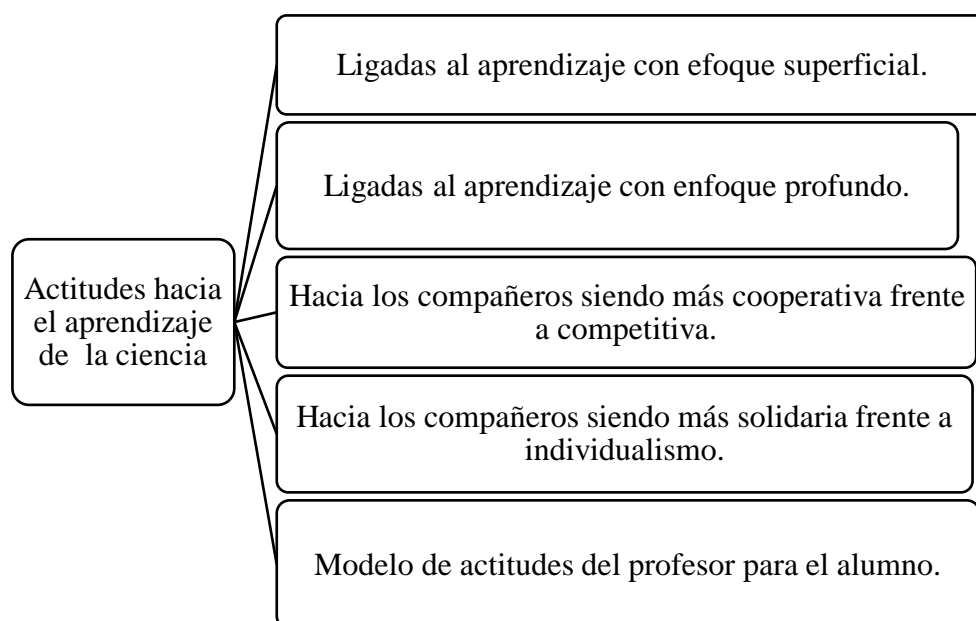
Por último, se empleó una entrevista, para Arias (2006), este tipo de entrevista se realiza desde una guía previamente diseñada que lleva las preguntas que serán formuladas a la persona entrevistada. En este caso se elaboró una guía de preguntas dedicadas a la docente

titular del grupo con el propósito de conocer su perspectiva sobre la aplicación del prototipo didáctico, así como indagar si alcanzó a observar en sus estudiantes la manifestación de actitudes científicas al interactuar con este recurso.

Resultados

Las actitudes científicas son para Pozo y Gómez (2009), formas de tener un acercamiento a los problemas, métodos de indagación y experimentación usualmente ligados a la ciencia. Se pueden diferenciar tres tipos de actitudes científicas, según su objetivo, que se deben promover en los alumnos: hacia la ciencia, hacia el aprendizaje de la ciencia y hacia las implicaciones sociales de a la ciencia. Para efectos de este estudio, únicamente se han contemplado las ligadas al aprendizaje de este campo de estudio, que hacen referencia a que los alumnos deben concebir la ciencia como un proceso que incluye una serie de fases que deben cumplirse, pero también que intenten aprenderla de esta misma forma.

Figura. Actitudes hacia el aprendizaje de la ciencia



Fuente: Elaboración propia.

Enfoque superficial

Esta actitud, según Pozo y Gómez (2009), se encuentra en el carácter reproductivo del aprendizaje de hechos y datos que consiste en la copia literal de estos, se aprenden por repetición, se adquieren de una vez y se olvidan rápidamente sin repaso. Además, los aprendices no ponen mucho de su parte, más que el esfuerzo de memorizarse estos en comparación con el aprendizaje de conceptos que consisten en relacionarlos con conocimientos previos, se aprenden por comprensión, se adquieren gradualmente y se olvidan de manera más lenta y sucesivamente. También, en este tipo de aprendizaje se requieren procesos cognitivos más complejos en donde los estudiantes harán uso de herramientas mentales superiores como el analizar, explicar, sintetizar, cuestionar, etc.

Esta actitud se observó durante el juego en algunos casos, cuando sus respuestas eran generadas porque se habían memorizado el dato. Por otro lado, esta actitud no fue identificable en aquellos estudiantes que al ser cuestionados de por qué creían que era verdadero o falso, expresaban que era debido a las experiencias que obtuvieron en las actividades que se basaron en la manipulación de objetos, observaciones, escucha activa, dinámicas grupales, que les brindaron la oportunidad de comprender los conceptos, tal como lo demuestra el siguiente comentario de una participante: *Yo recuerdo la respuesta porque mi compañera era Marte* (PRI4M18-A-B2) haciendo alusión a la dinámica donde cada alumno representaba un planeta y todos simulaban sus movimientos de traslación y de rotación.

Al cuestionar al docente titular del grupo sobre si observó en la intervención el enfoque superficial respondió: *No, porque los alumnos siempre cuestionaban cuando no comprendían, hasta lograr el aprendizaje. El tema quedó muy claro y aprendieron* (PRI4H19-A-B2). En este comentario se puede identificar un enfoque profundo hacia el aprendizaje de la ciencia.

A partir de estos resultados se puede razonar que el tipo de enfoque que aplicaron los alumnos iba en relación con el tipo de pregunta que arrojaba el juego, pero también iba influenciada por su dinámica. Cuando la pregunta partía de las actividades que fueron más

divertidas para ellos demostraban que conocían la respuesta porque habían comprendido el concepto y además en estas partes fueron los momentos donde más cuestionaban. Sin embargo, las preguntas como: Júpiter tarde 88 días en dar una vuelta al sol, no generaron una respuesta por comprensión sino por memorización. Aunado a esto, se comprendió con la teoría y la experiencia, el hecho de integrar las respuestas “correctas” en un los materiales y actividades de aprendizaje debe ser evitado si lo que queremos generar es la comprensión y el desarrollo de la búsqueda de significado y sentido.

Enfoque profundo

Pozo y Gómez (2009), añaden que el enfoque profundo se manifiesta cuando el alumno está aprendiendo en busca del significado y del sentido, y no únicamente repitiendo la información proporcionada por el docente o de un texto. Además, trata de comprender lo que tienen a sus manos y así es como crea su propia comprensión la cual será diferente a la que realice otro sujeto, porque el significado que forme será en base a sus conocimientos previos y como sabemos cada persona puede tener diferentes experiencias e información sobre una temática.

Además, se pretende que el estudiante intente aprender la ciencia desde un modo constructivo, que surge por la adaptación constituida por dos procesos, la asimilación, en donde interactúan los conocimientos previos, y la acomodación en donde el estudiante cambia sus ideas o crea nuevas. Este tipo de enfoque se manifestó en los estudiantes al usar el prototipo, así como lo afirma en su comentario la docente titular del grupo: *Definitivamente sí, porque la maestra acerco a los alumnos a identificar y observar de manera real las estrellas, el sol, los cuestionaba sobre cómo aplicarlos en su vida cotidiana (PRI4H7-A-B1).*

Con estos resultados se puede afirmar la presencia de un enfoque profundo hacia el aprendizaje de la ciencia y lo acertado que fue acercar el aprendizaje a la realidad del alumno, así como brindar reforzamiento positivo a sus inquietudes y el ser un modelo de profesor. Un motivo del ímpetu generado en los educandos por alimentar su curiosidad fue porque el material didáctico empleado es un recurso que profundiza en el conocimiento del sistema solar y las

preguntas inmersas en su contenido brindaron la oportunidad de energéticamente continuar ofreciéndoles más información al respecto.

Cooperativa frente a competitiva

En el aprendizaje de la ciencia dentro del área educativa, los alumnos van decidiendo, según el contexto, las instrucciones del mediador y sus propias motivaciones de qué manera comportarse con sus compañeros, elegirán si deben cooperar o competir con ellos, ayudarles cuando presentan problemas o dejarlos que los resuelvan solos (Pozo y Gómez, 2009).

Couso, Jiménez-Liso, Refojo, y Sacristán (2020), mencionan que es común que en la mayoría de los trabajos en equipo no exista la cooperación y en cambio de esta se establezcan en cada participante una parte de la tarea que al final será unida para formar el trabajo final, por lo tanto hay que enseñar específicamente estrategias de cooperación, diseñando actividades que fomenten y entrenen su uso, que también deben ser supervisadas por los docentes.

Al estar jugando con el prototipo didáctico los alumnos se encontraban con preguntas complejas, pero quien la comprendía, tomaba la iniciativa de explicarla a sus compañeros, ya sea de manera oral o solicitando el apoyo de algún material, como es el caso de un estudiante que utilizó el globo terráqueo para enseñar a sus compañeros la rotación de Venus: *Miren la Tierra gira así, pero Venus para este lado* (PRI4M18-A-B2).

Con estas evidencias se puede comprender la importancia de ser un modelo de actitudes, porque si los alumnos observan que su docente le gusta ayudar y se esfuerza para que sus estudiantes puedan comprender los conceptos, ellos también querrán hacer lo mismo con sus compañeros. Otro factor que influye son las reglas de los juegos, si se decide premiar a quien logre un mejor desempeño, los alumnos no desearán ayudar a sus semejantes y llegarán a no ser muy honestos en sus resultados, puesto que desean obtener ese reconocimiento; pero si al contrario creamos actividades donde se de a entender que el error es parte del aprendizaje y que puede seguir practicando hasta lograrlo y al mismo tiempo se valore el proceso de aprendizaje de todos los alumnos, ayudará a generar tanto confianza como

el interés de volver a utilizarlo.

Solidaria frente a individual

Esta actitud recae en un estudiante que Pozo y Gómez (2009), categoriza como alumno sociable, aquél que mantiene una necesidad de tener buenas relaciones de amistad con sus semejantes; que está dispuesto a ayudar a sus compañeros en todas las actividades escolares, no siente miedo de cometer errores porque conoce que es parte del proceso para alcanzar el éxito y da mayor importancia a las relaciones personales que a las actividades académicas.

Los estudiantes fueron solidarios en el tiempo que interactuaron con el prototipo y sus actividades, como prueba está el hecho de que compartieron materiales entre equipos para formar las constelaciones y para contestar las preguntas del juego. Si a un equipo le hacía falta un recurso para terminar el proyecto ellos voluntariamente se ofrecían prestar los suyos o regalarles de los que les sobraban. Algunos de los materiales fueron tijeras, pegamento, marcadores, lápices, entre otros. El observador no participante confirmó lo anterior en el siguiente comentario: *Siempre mantuvieron comunicación, empatía, colaboración de cada uno de los integrantes (22PRI4MO).*

Con estos hechos se puede afirmar que para desarrollar una actitud solidaria en los estudiantes, es necesario que el docente fomente el trabajo en equipo en sus actividades planificadas, pero que también se convierta en un mediador de conflictos, cuyo papel sería intervenir de manera imparcial y neutral en las problemáticas que vayan surgiendo, brindando a su vez soluciones basadas en la empatía, el respeto, el diálogo, la inclusión, la escucha activa, la comunicación entre ambas partes, entre otras.

Hacia el profesor

Pozo y Gómez (2009), anuncian que el docente sirve como modelo de muchas actitudes, esto se refiere a que el alumno puede resolver una problemática de la misma manera que su profesor, así como comportarse igual que este al estar en una situación parecida. El estudiante puede resolver sus dudas de la misma forma en que lo hace su profesor, ya sea indagando en

diversas fuentes y materiales como videos, textos, entrevistas, experimentos, etc., o tener la preferencia en solo uno, como ciertos libros.

De igual manera, otra conducta que los alumnos observan en el docente es su elección de ofrecer o negar ayuda a sus estudiantes en una situación específica y esa actitud ellos también la pueden aplicar con sus compañeros, por ejemplo, cuando están buscando la respuesta a un problema y notan que hay alguien que no la encuentra, pueden ser como su maestro y apoyarlo al decirle qué debe mejorar o en otro caso llegarían a solo decirle la respuesta, porque vieron que su profesor hacía lo mismo.

Pozo y Gómez (2009), también señalan en su estudio el hecho de que los docentes llegan a manifestar estas conductas de manera inconsciente. Por lo tanto, es necesario que los docentes realicen una autoevaluación de su práctica educativa vinculada a la ciencia y a otras áreas. También, es necesario que conozca qué conductas debe reflejar para ser un buen modelo para sus estudiantes en el aprendizaje de la ciencia.

Algunas de estas conductas, son las que sugieren a continuación Osborne y Freyberg (1991):

Enunciar explícitamente el objetivo de la lección o del experimento de forma que los alumnos puedan reconstruir por sí mismos los problemas a resolver o la tarea de aprendizaje; estimular a los alumnos a hacerse, y a hacer entre ellos preguntas que centren la atención e inicien un aprendizaje generativo; animar a los alumnos a aceptar la responsabilidad de, y también a dirigir, su propio aprendizaje; elegir situaciones de probado interés para los alumnos siempre que sea factible; estimular a los alumnos a reflexionar sobre sus propias ideas y sobre las de otros; que el docente se muestre sensible a las ideas preexistentes de los alumnos, puesto que juegan un papel importante en el aprendizaje, el ser capaz de escuchar es inherente al papel de 'diagnosticador' que tiene el profesor.

Discusión y conclusiones

El objetivo de la investigación fue analizar la manifestación de las actitudes científicas en alumnos de cuarto grado de educación primaria al interactuar con un prototipo didáctico ligado al aprendizaje de la ciencia. Dicho objetivo fue alcanzado, debido a que se lograron observar y analizar las actitudes que los alumnos demostraron las conductas hacia el aprendizaje de la ciencia que señala la teoría escogida. Además, fueron vistas y escuchadas cuando utilizaron el recurso educativo digital, identificando que los resultados obtenidos en este estudio son coherentes con los objetivos marcados.

Si comparamos el tema del sistema solar que aparece en el libro de texto del alumno, con los de versiones anteriores podemos identificar que la información ha sido modificada debido a los avances tecnológicos y nuevos descubrimientos en la ciencia, por ejemplo, el concebir la tierra como un planeta con forma ovoide, esfera ligeramente achatada en los polos y ensanchada en el ecuador y no esférica como se creía antes. Así también han mejorado sus imágenes que fueron sustituidas por unas que telescopios y satélites han captado con fotografías que son más realistas. También, otra serie de conceptos han sido corregidos y otros omitidos para enseñar al alumno únicamente lo esencial.

Dicho tema trabajado por medio de la gamificación promueve el aprendizaje significativo y las habilidades científicas. Sin embargo, hace falta algo esencial en el aprendizaje de la astronomía y esto es la observación en tiempo real, parte importante de esta área y es la forma en que reconocidos astrónomos como Aristóteles, Copérnico, Ptolomeo y Eudoxo, lograron explicar lo que sucede en la naturaleza.

Por lo que se propone que para mejorar dicha situación se debería colocar el tema al inicio del ciclo escolar y que entre sus actividades se incluyan proyectos de observación y la toma de datos durante todo el ciclo escolar para comprender la traslación de la Tierra; de 28 días con el objetivo de analizar las fases de la luna; de 24 horas y así observar la rotación de nuestro planeta; de 12 horas para registrar la hora del amanecer y la del atardecer; entre otros

proyectos que puedan surgir.

Asimismo, otras apariciones que deben ser aprovechados por los docentes y estudiantes para su estudio son los fenómenos menos frecuentes como los eclipses, la alineación de planetas, el acercamiento de cometas, la lluvia de estrellas, las auroras, la caída de meteoritos, entre otros. También, son relevantes los acontecimientos causados por el ser humano como el lanzamiento de cohetes; el descubrimiento de un exoplaneta; los nuevos hallazgos del Sol, de los planetas, las estrellas, de la galaxia, del universo y más elementos. Este estudio demuestra que existen alumnos con conocimientos previos de estos nuevos descubrimientos, por ejemplo, el conocer sobre la desaparición de los anillos de Saturno y el descubrimiento de exoplanetas.

Los medios de comunicación como periódicos, noticieros, revistas de ciencia difunden dicha información, la tarea aquí del docente sería acercar a los alumnos a esta información y fomentar una actitud crítica hacia ella. De igual manera, el profesor puede hacer uso de los softwares educativos, implementados en la investigación presente, puesto que son excelentes herramientas para observar fenómenos en el cielo y en el espacio que ocurrirán en el futuro o que ya fueron parte del pasado.

El uso de la gamificación daría un extra a las estrategias antes mencionadas y generaría altamente en los participantes, actitudes ligadas a su aprendizaje en la ciencia. Los resultados demuestran que su contenido despertó el interés por el tema, desafió sus conocimientos previos y los animó a formularse preguntas complejas, así como a desear conocer su respuesta y ésta era en parte esperada, porque a su edad ellos se caracterizan por ser curiosos, cuestionando lo que sucede a su alrededor. Es, por tanto, que este deseo de conocer más allá de lo presentado no debe ser ignorado y merece total atención por parte de los docentes, porque a partir de ella se pueden generar otras actitudes que indica la teoría de Pozo y Gómez.

Referencias

- Arias, F. G. (2006). *El Proyecto de Investigación. Introducción a la metodología científica*. Venezuela: Editorial Episteme.
- Couso, D., Jiménez-Liso, M.R., Refojo, C. & Sacristán, J.A. (Coords) (2020). *Enseñando Ciencia con Ciencia. FECYT & Fundación Lilly*. Madrid: Penguin Random House. Recuperado de <https://www.fecyt.es/es/publicacion/ensenando-ciencia-con-ciencia>
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: McGRAW-HILL.
- Meece, J. (2000). *Desarrollo del niño y del adolescente. Compendio para educadores*. México: McGraw-Hill
- Navarro, R. E., & Guerra, C. (2010). Recursos didácticos para la educación a distancia: hacia la contribución de la realidad aumentada. *Ide@s CONCYTEG*, 5(61), 702-715. https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/37574188/61052010_RECURSOS_DIDACTICOS_EDUCACION_A_DISTANCIA-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1655790772&Signature=Ude2CyUFZhg0haszVWI~uL3g8ijg8RBkmNKkBTYuklmlOnzslqBt-XDvBcx2yJEfQoAPJzGsJJqHxVLxA-hCyHqGCHEcEx~ZDoIHU189fx2qmKHpZulkXoo9hxoNBL3fnHCG8MBUHjy6~3vYDVd dPUDUilUQdugKPhLcoN~8e8aHmbx5mprThy9kohjoJctK~Wig0FPmpub60V3Xbv2soSQI66bMu3zWXIvMnl5hntYUG4NQuMcPlu9CDBIP12fyiMCmvxF3CTnqykLveCRoBw0cd8wrSDxL3-RyqZ8QUi2fU4Zqqn53g~bolsgz8eA7MLPqsvt4HDGEEAXy1YHrQ__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA
- Pozo, J. & Gómez, M. (2009). *Aprender y enseñar ciencias*. Madrid, España: Morata.
- Secretaría de Educación Pública. (2013). *Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo*. México: Autor.

Los saberes digitales de los estudiantes de las licenciaturas en educación primaria y aprendizaje y enseñanza en telesecundaria

Elizabeth Islas Chagoya

elislas@msev.gob.mx

Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”

Magali Suárez Ortigoza

magalisua.benv@gmail.com

Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”

Gabriela Itzel Ayala Sánchez

gaayala@msev.gob.mx

Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”

Línea temática 3. Formación docente, culturas digitales y educativas

Resumen

El presente trabajo de investigación tiene como principal objetivo identificar el nivel de dominio de los saberes digitales en 60 docentes en formación de las Licenciaturas en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria y Educación Primaria de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen” durante el ciclo escolar 2022-2023. La metodología es mixta con enfoque exploratorio. El instrumento para la obtención de los datos se construyó en Google forms y se aplicó en dos momentos para dar lugar a los resultados de la Parte I Resultados diagnóstico de inicio de semestre y Parte II o resultados de fin de semestre.

En relación a lo anterior y la aplicación del instrumento, se mostraron datos contundentes en ambas partes, de manera general se aprecian datos donde pareciera ser que los estudiantes dominan los saberes digitales, sin embargo al finalizar el semestre reflexionan y las estadísticas

muestran resultados que señalan la necesidad de acompañarlos en su proceso formativo con cursos optativos o talleres intersemestrales, esto con miras a potenciar el proceso de enseñanza aprendizaje en educación básica y cumplimiento de su perfil de egreso.

Palabras clave: saberes digitales, competencias digitales, competencias docentes, TICCAD.

Planteamiento del problema

La malla curricular de Educación Normal para las licenciaturas en Educación Primaria y Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria están formadas por cuatro campos formativos que señalan componentes disciplinarios, que aportan sus teorías, conceptos, métodos, procedimientos y técnicas alrededor de un propósito definido para contribuir a la preparación profesional de los estudiantes (SEP, 2018). Los estudiantes normalistas de las Licenciaturas en Educación Primaria y Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria tienen como perfil de egreso dentro estos planes y programas desarrollar sus competencias en el uso y manejo de la tecnología, este es un gran reto que se asume para formar parte del cambio y adaptarse a las necesidades actuales del sistema educativo.

Ante una situación postpandemia ocasionada por el virus SARCOV 2 en el año 2020 en nuestro país, la tecnología invadió los hogares de todos los mexicanos; a nivel educación normal los docentes y alumnos tuvieron una abrupta familiarización con el uso de las tecnologías: El perfil de egreso de los docentes en formación estaba tomando un curso asertivo para el manejo de las TICCAD, sin embargo la claridad para la formación en los saberes digitales que impactaran el proceso de enseñanza aprendizaje apenas está tomando su rumbo.

Por consiguiente, se considera importante investigar desde donde partimos para adecuar la enseñanza en educación normal que brinde claridad del uso de las tecnologías a partir de la clasificación de los saberes digitales en los estudiantes y realizar un análisis que permita identificar posibles cursos que favorezcan el cumplimiento del perfil de egreso.

Marco teórico

El Plan de estudios especifica que las Escuelas Normales diseñarán los cursos optativos, y serán validados por las autoridades educativas locales responsables de la educación normal. Adicionalmente, la Dirección General de Educación Superior Universitaria DGESU (antes DGESPE), pondrá a disposición cursos con diversos temas para su elección. Entre la diversidad de cursos optativos se podrán considerar aquellos relacionados con el componente de autonomía curricular del plan de estudios de educación básica vigente.

La Dirección de Educación Normal del estado de Veracruz de Ignacio de la Llave, a través de la Academia Interinstitucional de Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), ha creado el trayecto formativo Optativos: Competencias Digitales Educativas, y está compuesto por cuatro cursos cuya intención es diversificar las alternativas de formación de los estudiantes normalistas, de acuerdo con sus intereses y necesidades, así como a los proyectos y posibilidades institucionales, en el marco de la autonomía de gestión.

Cabe mencionar que, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés) definió los lineamientos específicos de competencias digitales a desarrollar en las futuras generaciones (2016), y en la legislación mexicana se encuentran planteamientos genéricos en los programas sectoriales de educación al respecto. Atendiendo lo anterior, para los cursos de este trayecto optativo se tomaron también en consideración los diez saberes digitales de Ramírez y Casillas (2016).

En relación con el uso de la tecnología, ésta ha cambiado en las últimas décadas la forma de comunicarnos, de expresarnos a través de ellas en los diferentes contextos, en cambiar la visión y apreciación de las diferentes culturas; en materia educativa. en introducir recursos digitales que en su mayoría favorecen el proceso de enseñanza aprendizaje. Si bien los diferentes recursos y herramientas tecnológicas facilitan el proceso educativo, su uso y manejo de forma crítica y creativa se diferencian a través de los saberes digitales.

La educación primaria y telesecundaria en nuestro sistema educativo está formado por seis grados que retoman contenidos de historia, geografía, lengua materna: español, matemáticas, ciencias, educación física, tecnológica, así como educación cívica y ética principalmente, cuyos docentes emplean acorde al contexto videos, audios, juegos en plataformas, internet, herramientas como computadora, cañón, pizarra electrónica, y otros recursos mediados por tecnología desde un aula unigrado hasta la multigrado en contextos urbanos, semiurbanos y rurales, es tan diverso el uso que se le da a la tecnología que es preciso favorecer el perfil de egreso desde las aulas en educación normal.

De lo anterior es importante mencionar las competencias que un docente debe poseer de acuerdo con el Plan de Estudios 2006 citado en Ramírez y Casillas (2006) son: competencias para el aprendizaje permanente, competencias para el manejo de la información, competencias para el manejo de situaciones, competencias para la convivencia y competencias para la vida en sociedad. En dichas competencias por su conceptualización están presente la aplicación de las TICCAD, en dicha investigación los mismos autores señalan la estrecha relación del uso de acervos impresos y medios electrónicos, selección de información con fines específicos, tener habilidad para trabajar con la transdisciplina donde la tecnología sea un vehículo creativo para enganchar y motivar a los alumnos de educación básica; no obstante desde la educación en el nivel normal se debiera partir del diagnóstico de necesidades en relación a los saberes digitales para que el proceso de enseñanza aprendizaje cumpla con su propósito y facilite proveer de una educación de calidad.

De forma paralela a lo anterior podemos mencionar que el uso de las TICCAD forman parte de la era digital ya que facilita aprendizajes, desarrollo de habilidades digitales, y conectividad en tiempo real en diversos contextos, en la formación inicial del futuro docente de educación primaria y Telesecundaria se requiere adoptar el uso de las tecnologías de la información como herramientas para potenciar sus competencias docentes, esto permitirá ampliar el conocimiento, comunicación, búsqueda de información, creación, divulgación, gestión del conocimiento, y almacenamiento de información. Es importante mencionar que el

docente en formación necesita identificar los saberes digitales que le permitan potenciar su práctica docente, no olvidemos que debe llevar el proceso educativo a diferentes contextos y no precisamente al contexto rural, sino también el urbano y urbano marginal, por tanto el uso crítico mediado por la reflexión de la aplicación de las diferentes herramientas y recursos digitales son una pieza clave para transformar realidades y motivar a los alumnos de educación básica a continuar realizando sus estudios.

Podemos mencionar que en cada nivel educativo el docente posee particularidades diferenciadas para la impartición de cada asignatura o curso, de ello desprende que cada docente desarrolla una serie de competencias en el manejo de la tecnología para llevar a cabo su práctica docente, de esta manera Ramírez y Casillas (2017), señalan 10 saberes digitales que en la idoneidad debieran conocer todos los docentes:

1. Saber usar dispositivos.
2. Saber administrar archivos.
3. Saber usar programas y sistemas de información especializados.
4. Saber crear y manipular contenido de texto y texto enriquecido.
5. Saber crear y manipular conjuntos de datos.
6. Saber crear y manipular medios y multimedia.
7. Saber comunicarse en entornos digitales.
8. Saber socializar y colaborar en entornos digitales.
9. Saber ejercer y respetar una ciudadanía digital.
10. Literacidad digital.

Ahora bien, en forma paralela podemos mencionar que las TICCAD son herramientas mediadoras en la construcción de saberes que representan un elemento importante dentro de

los procesos educativos actuales, su introducción ha ido evolucionando y generando un impacto significativo en el aprendizaje, la enseñanza, el alumnado y la sociedad en general. Diferentes referentes las catalogan como un complemento que favorecen la autonomía, la significatividad de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Metodología

Se utilizó una metodología mixta que permitió cuantificar los niveles de alcance de cada uno de los saberes digitales y competencias en tecnología, así como conocer los obstáculos para alcanzar este tipo de saberes. El tipo de estudio fue exploratorio pues el objetivo general pretendió indagar una situación específica: Identificar cuáles son los saberes digitales de los estudiantes normalistas de las licenciaturas en Educación Primaria y Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria. El desarrollo de esta investigación pretende ser útil en la toma de decisiones futuras acerca de la incorporación del curso optativo que favorezca el cumplimiento del perfil de egreso en cumplimiento con el programa de estudios que cursa el estudiante normalista.

Descripción de la población: 60 estudiantes, un grupo de cada licenciatura, los instrumentos de investigación consistieron en un cuestionario que identificó los saberes digitales aplicados al inicio y término de semestre; el cuál consta de 27 ítems de opción múltiple y una pregunta abierta, cuenta con una escala tipo Likert con cinco opciones (Muy bien, bien, regular, poco y nada).

Resultados

Derivado del diagnóstico aplicado al inicio y la aplicación del mismo instrumento al final del semestre A ciclo escolar 2022-2023, se realizó el análisis de los saberes digitales, las preguntas que fueron respondidas se encuentran clasificadas en cada uno de los diez saberes digitales, tal como se muestra en la siguiente tabla:

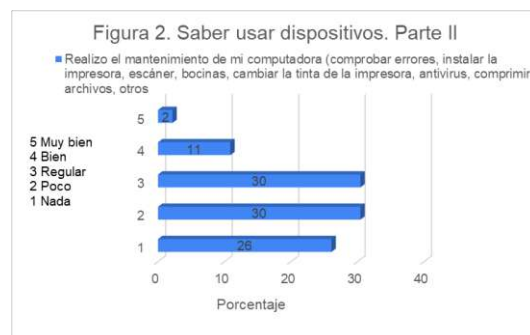
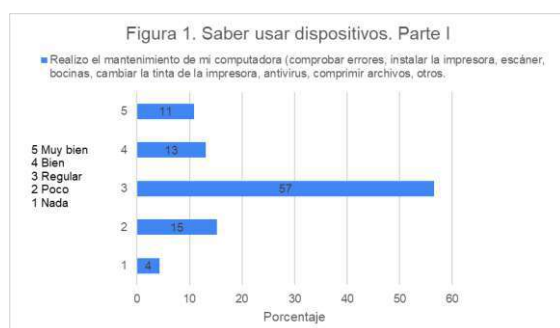
Tabla 1. Saberes digitales, características y preguntas relacionadas

No.	Saberes digitales	Características	No. de pregunta
1	Saber usar dispositivos	Manejo de hardware, admón. de impresora, admón. de redes	1,2,3
2	Saber administrar archivos	Sistema operativo, utilidades y artillería, admón. de archivos locales y en la nube.	4,5,6,7,8
3	Saber usar programas y los sistemas de información especializados	Software de tutoría, software educativo, aplicaciones tecnológicas especializadas.	25
4	Saber crear y manipular contenido de texto y texto enriquecido	Uso de procesador de texto, creación de documentos, formato de documento, objetivos, preparación de salidas.	9
5	Saber crear y manipular conjuntos de datos	Uso de hoja de cálculo (presentación, diseño, gráficos y salidas).	10, 11
6	Saber crear y manipular medios y multimedia	Reproducción y producción de medios, edición de objetivos multimedia, producción multimedia.	13, 14, 15,16.17,18,19,20,21,22
7	Saber comunicar en entornos digitales	Comunicación sincrónica y asincrónica mediante texto, audio o video.	24
8	Saber socializar y colaborar en entornos digitales	TIC en la vida cotidiana, administración de correo electrónico, uso de herramientas sociales, uso de herramientas y servicios para la colaboración y distribución de contenidos.	23
9	Saber ejercer y respetar una ciudadanía digital	Cuidado de presencia digital, publicación responsable de contenidos, prácticas digitales legales.	26,27
10	Literacidad digital	Pensamiento crítico, búsquedas efectivas y valoración de la información, extracción de información relevante, análisis, síntesis y valoración, internet uso del buscador, uso de la web y salidas.	12

De la clasificación anterior y para efecto de evaluar el aprendizaje de los alumnos a través del curso con tecnologías de la información, comunicación, conocimiento y aprendizaje digital, se muestran figuras de la 1 a la 22 con resultados donde para efecto de análisis la Parte I muestra los resultados del diagnóstico al inicio del semestre A y la Parte II muestra los resultados obtenidos al finalizar el semestre.

1. Saber usar dispositivos

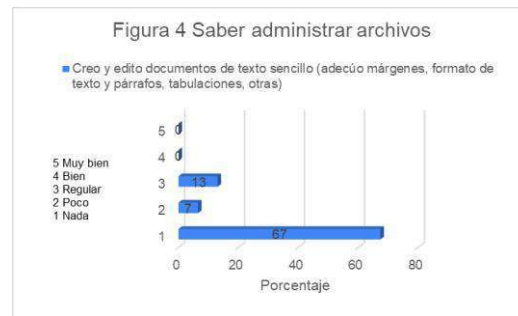
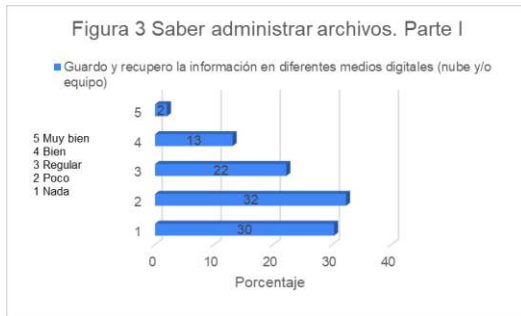
Los estudiantes pueden realizar mantenimiento de su computadora, a inicio del semestre dadas sus percepciones personales y acorde a las figuras 1 y 2, el 11 % lo hace muy bien, el 13 % bien, el 57% regular, sin embargo, al finalizar el semestre toman conciencia de los que implica saber usar los dispositivos y sus tendencias de respuesta se vuelven a 11% dice que lo hace bien, 30 % lo hace regular, otro 30% lo hace poco y crece a un 26 % que no lo sabe hacer.



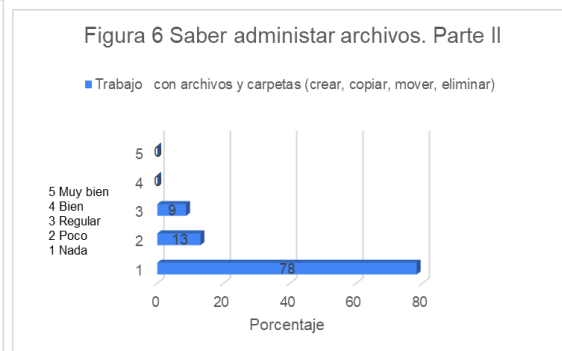
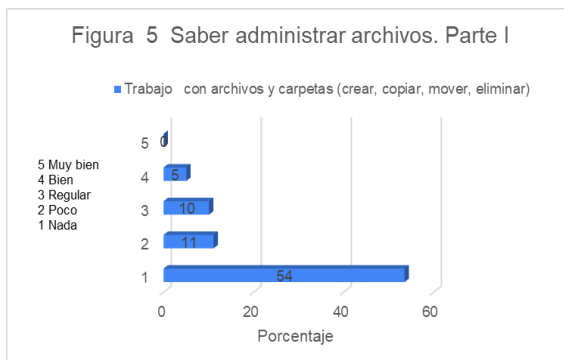
2. Saber administrar archivos

De la pregunta 5 en relación con el saber administrar archivos, se elaboraron las figuras para cada una de ellas en la parte I y parte II. El saber guardar y recuperar información, los estudiantes de ambas licenciaturas tal como lo muestran las figuras 3 y 4, al inicio lo hacen bien en un 13%, regular 22%, poco 32% y nada 30% y al final del semestre muestran una tendencia hacia una casi nula habilidad para administrar archivos. Es probable que su respuesta se deba a que al finalizar el semestre son más conscientes de sus habilidades.

El saber guardar y recuperar información, los estudiantes de ambas licenciaturas al inicio lo hacen bien en un 13%, regular 22%, poco 32% y nada 30% y al final del semestre muestran una tendencia hacia una casi nula habilidad para administrar archivos. Es probable que su respuesta se deba a que al finalizar el semestre son más conscientes de sus habilidades.

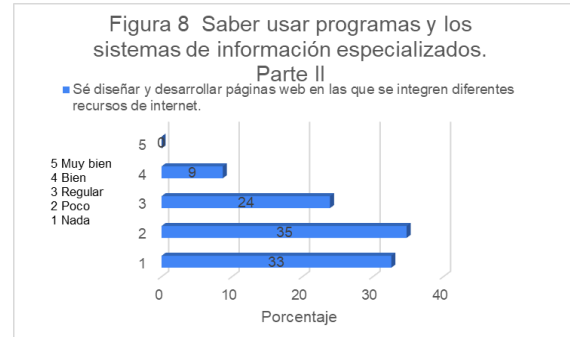
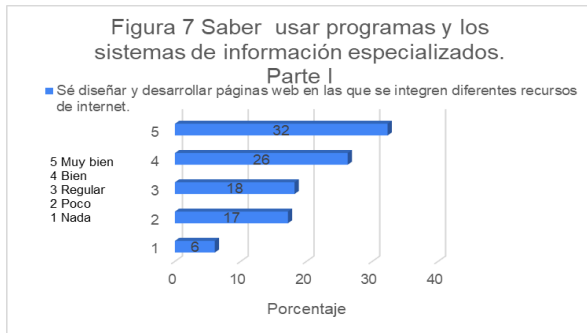


De las figuras 5 y 6 y con relación al saber de trabajar con archivos y carpetas, tanto al inicio como al final del semestre no hubo cambio significativo en su habilidad, por ejemplo, al inicio señalan que un 54% no saben administrar archivos y al final un 78%.



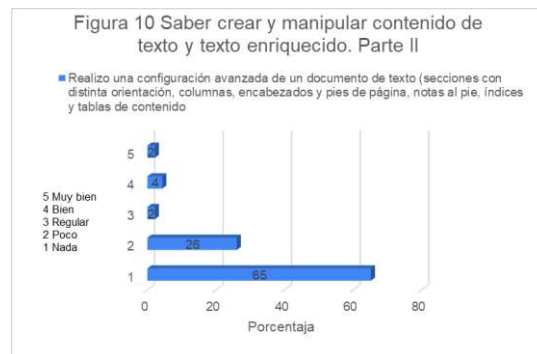
3. Saber usar programas y los sistemas de información especializados

Para identificar el saber usar programas y sistemas de información especializados, se analiza la pregunta número 25 y se aprecia en las figuras 7 y 8 que en relación al saber diseñar y desarrollar páginas como parte de este saber, al inicio del semestre la mayoría tiende a señalar que lo hacer muy bien 32 %, bien 36 % y 18% como regular, sin embargo al desarrollar actividades durante el semestre se aprecia que cambia la orientación de los resultados, los alumnos reflexionan y se vuelven más críticos en su apreciación del dominio del saber, ya que el 34 % señala un 24 de dominio, el 35% dice que poco y un 33% señala que nada, lo cual es indicativo que necesita reforzar el conocimiento.



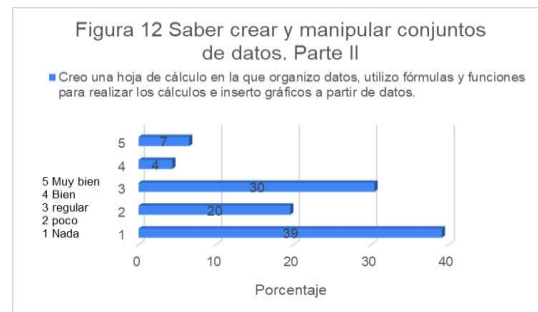
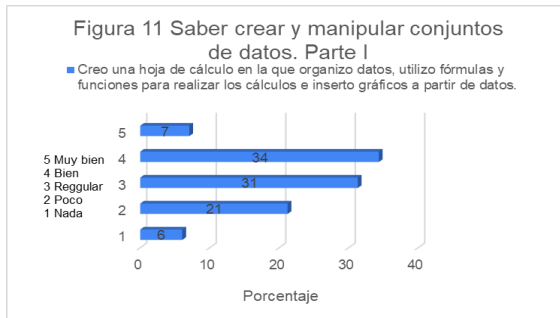
4. Saber crear y manipular contenido de texto y texto enriquecido

Los estudiantes al inicio del semestre tienen una apreciación muy variada del saber configurar documentos de texto, de acuerdo con las figuras 9 y 10 el 18% dice que lo hace bien, el 16% lo hace de manera regular, un 39% lo hace poco y el 23% no lo sabe hacer; sin embargo, para el final del semestre un 28% menciona que lo sabe hacer poco y un 65% que no lo sabe hacer.



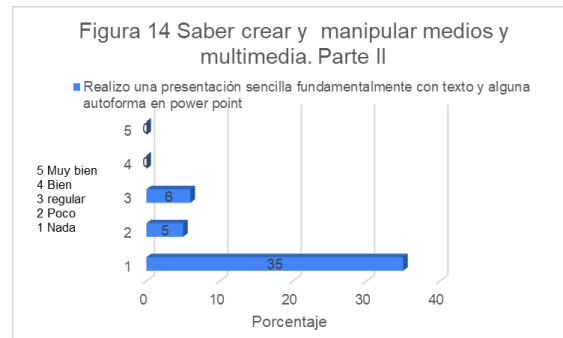
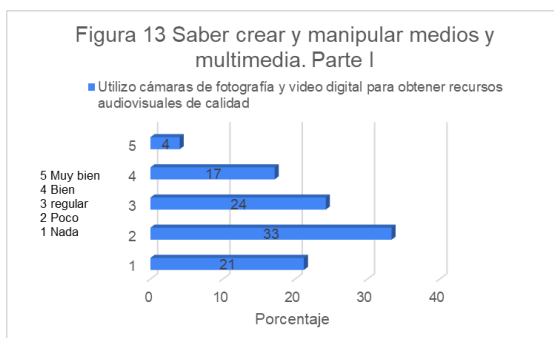
5. Saber crear y manipular conjuntos de datos

El manejo de conjuntos de datos es indispensable para la práctica docente, para la pregunta 10 del instrumento en cuestión, la distribución de los resultados es variable, las figuras 11 y 12 muestran que el 7% de la población señala que lo hace muy bien, el 34% lo hace bien, el 31% regular, un 21% lo hace poco y un 6% no lo hace; sin embargo al finalizar el semestre un 7% lo hace muy bien, un 4% bien, el 30% lo hace de manera regular, un 20% poco y un 39% no lo hace, lo cual es preocupante dado que los docentes en formación deben de saber manipular los conjuntos de datos para la evaluación de los alumnos de educación básica.



6. Saber crear y manipular medios y multimedia

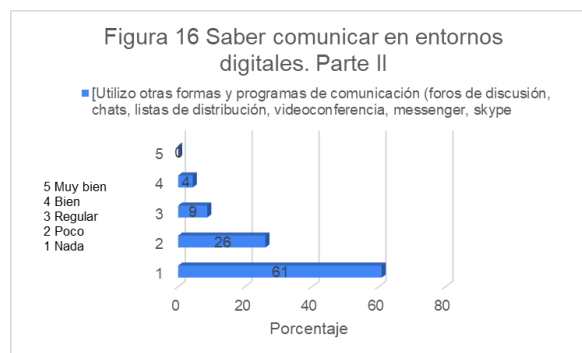
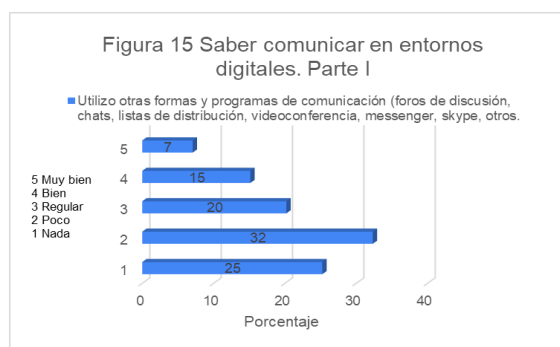
En cuanto a utilizar recursos multimedia para la práctica docente, al inicio del semestre su percepción de acuerdo con los resultados consiste en saber medianamente trabajar este saber, las figuras 13 y 14 muestran en la Parte I que un 21 % señala no saber crear, manipular medios y multimedia, y al finalizar el semestre (Parte II) la tendencia está dirigida en reconocer sus habilidades y los resultados reflejan que un 35% no sabe emplear la fotografía y video digital en la práctica docente.



7. Saber comunicar en entornos digitales

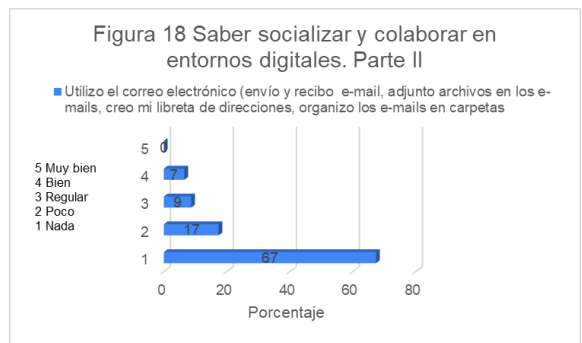
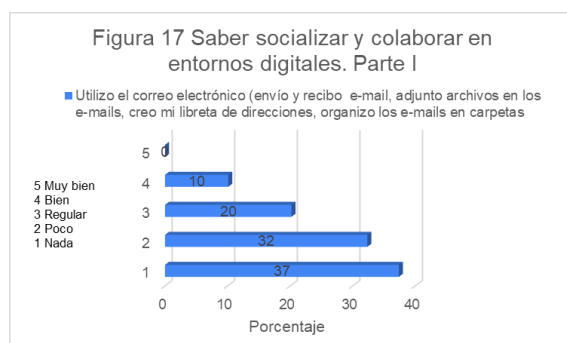
La pregunta 24 está enfocada en saber si los estudiantes normalistas saben usar formas y programas de comunicación en entornos virtuales, las figura 15 señala que al inicio del semestre sus respuestas con variadas, aunque el 25 % señala no saber. Mientras que para finales del semestre (Parte II) un 61 % de manera más consciente menciona que no tiene la

habilidad para utilizar foros de discusión, mails, listas de distribución, medios de videoconferencias, Messenger y/o Skype.



8. Saber socializar y colaborar en entornos digitales

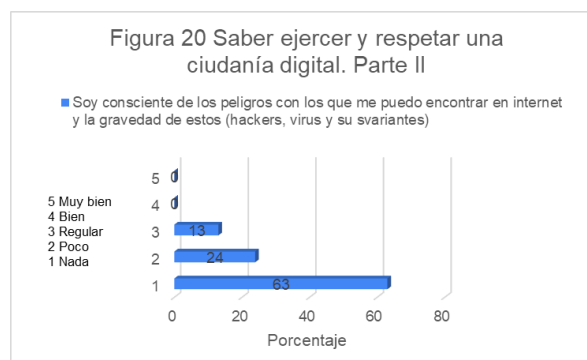
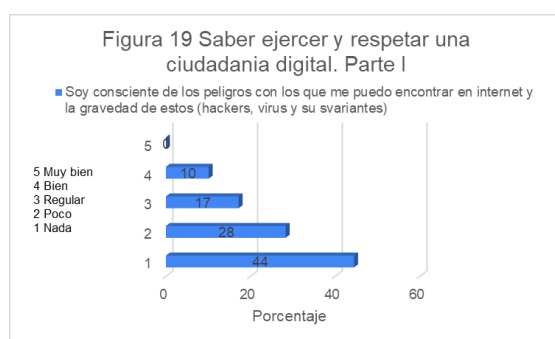
Socializar y colaborar en entornos digitales es una práctica docente necesaria para el proceso educativo, no solo postpandemia, sino por los tiempos actuales, la pregunta 23 es precisa cuando indaga si el estudiante utiliza el correo electrónico, adjunta correos en el mail y éstos los organiza en carpetas. Al inicio del semestre la apreciación es variada (Figura 17), sin embargo predomina el no saber hacerlo con un 37%, y al finalizar el semestre (Figura 18) los estudiantes desarrollaron esta competencia en un 67%.



9. Saber ejercer y respetar una ciudadanía digital

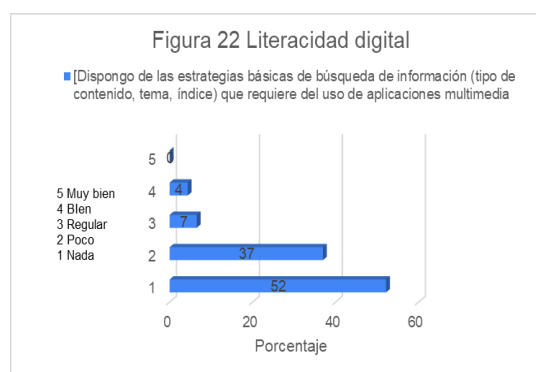
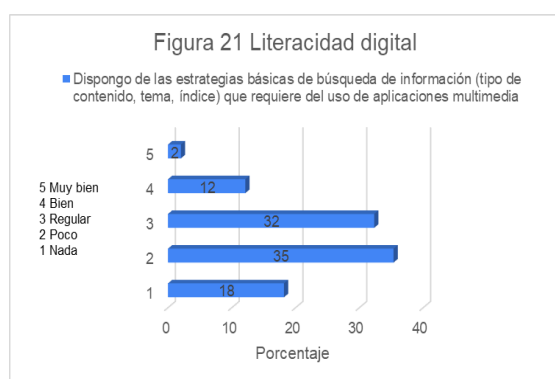
Como docentes en formación es importante cobrar consciencia de los peligros de hacer un mal uso del internet y otros recursos digitales, en este sentido tanto al inicio (Figura 19) como al

término del semestre (Figura 20) existe un 44% y 63% de estudiantes que respondieron “nada” al inicio y final del semestre, no saben del manejo de este saber, y es de esperarse dadas las condiciones en las que se incorporaron a los estudios postpandemia en abril 2022.



10. Literacidad digital

El ideal para un docente en formación es la búsqueda crítica y confiable de la información en diversas fuentes, así después de contestar la pregunta 12 del instrumento al inicio del semestre se muestran las figuras 21 y 22 donde podemos apreciar que un 12 % lo hace bien, 32 % regular, 36 % poco y 18 % no lo sabe hacer, este saber se desarrolló en el semestre, sin embargo para finalizarlo el 52% sigue sin tener la habilidad de búsqueda efectiva y relevante para el proceso educativo.



Discusión y conclusiones

Dados los resultados anteriores, los saberes digitales de los estudiantes normalistas que forman parte del ciclo escolar 2022-2023 requieren fortalecer sus competencias digitales que les permita potenciar su práctica docente, los esfuerzos debieran canalizarse al dominio crítico reflexivo de su aplicación pertinente dentro del proceso educativo a través de talleres o cursos optativos específicos (TICCAD).

Referencias

- Guzmán, F. y Velázquez, M. (2020). *Saberes digitales de estudiantes universitarios de pueblos originarios en México*. <https://www.redalyc.org/journal/270/27063236014/>
- Ramírez, A., y Casillas, M. A. (2016). *Encuesta de Saberes Digitales de los Actores Académicos*. Versión septiembre 2016.
- Ramírez, A., y Casillas, M. A. (2017). *Saberes Digitales de los docentes de educación básica, una propuesta para la discusión desde Veracruz*
- Secretaría de Educación Pública. (2018). *Plan y programa de Educación Inclusiva*. <https://www.cevie-dgespe.com/index.php/planes-de-estudios-2018/51>
- Secretaría de Educación Pública. (2020). *Agenda digital Educativa*. ADE.MX. https://infosen.senado.gob.mx/sgsp/gaceta/64/2/2020-02-05-1/assets/documentos/Agenda_Digital_Educacion.pdf

Los relatos digitales personales como estrategia para la construcción de saberes

Abner Ortiz Castro

abnerwein@gmail.com

Benemérito Instituto Normal del Estado, "Gral. Juan Crisóstomo Bonilla"

Hadi Santillana Romero

hadisantillana@gmail.com

Benemérito Instituto Normal del Estado, "Gral. Juan Crisóstomo Bonilla"

Ariana Castillo Morales

ariana.castillo.morales@gmail.com

Benemérito Instituto Normal del Estado, "Gral. Juan Crisóstomo Bonilla"

Línea temática 3. Formación docente, tecnologías digitales y tecnologías educativas

Resumen

En este artículo se presentan los resultados de un estudio sobre las significaciones que las docentes en formación de la Licenciatura en Educación Preescolar de una Escuela Normal les otorgan a los Relatos Digitales Personales (RDP) como estrategia para la construcción de saberes profesionales y pedagógicos. La investigación se situó desde un paradigma interpretativo, con una metodología cualitativa y el método fenomenológico hermenéutico. Fue desarrollada con la participación de tres formadores de docentes y 120 alumnas incluidas según disponibilidad y criterios definidos, en los cursos de inglés; Bases filosóficas, legales y organizativas del sistema educativo mexicano y Expresión corporal y danza. Como técnica de producción de información se emplearon los RDP y el análisis de datos se realizó por un proceso de categorización. Se consideró la triangulación de intersujetos para garantizar la credibilidad de la información. Los principales resultados evidencian que desde la perspectiva

de las docentes en formación los RDP son una estrategia didáctica que permite identificar los saberes curriculares, didácticos-pedagógicos y evaluativos, y que son medio y fin para representar el cimiento de su identidad profesional, cuya dimensión experiencial se constituye en el principal marco referencial sobre el cual resuelven emocional e intuitivamente las situaciones de enseñanza.

Palabras clave: saberes docentes, formación de docentes, innovación educativa, TIC.

Planteamiento del problema

Todo docente busca que sus estudiantes aprendan y fortalezcan sus competencias, que aprendan a trabajar unos con otros, que construyan conocimientos, desarrollen habilidades y valores a través de experiencias significativas. El uso de estrategias didácticas innovadoras, coadyuva a que estos objetivos del docente se hagan realidad. Una de las ventajas de las estrategias educativas innovadoras es que permiten trabajar de manera transversal y en algunos casos, ayudan a unificar formas de trabajo entre planes de estudio que buscan la transformación docente. En el caso de la Licenciatura en Educación Preescolar, los planes de estudio 2018 y 2022, presentan la oportunidad de encontrar estrategias de enseñanza-aprendizaje innovadoras que ayuden a los estudiantes en la construcción de saberes. En ese sentido se esbozó como pregunta de investigación: ¿cómo es que los Relatos Digitales Personales promueven la construcción de saberes dentro de la formación inicial docente? particularmente en los cursos de Expresión Corporal y Danza, Bases filosóficas, legales y organizativas del sistema educativo mexicano e inglés. Hacia las nuevas perspectivas globales.

Así, el objetivo que guio la experiencia de investigación fue analizar el uso de RDP como estrategia de aprendizaje para la construcción de saberes en cursos que pertenecen a distintos planes de estudio en la Licenciatura en Educación Preescolar en una escuela normal pública del centro del país.

El análisis de datos se realizó mediante un proceso de categorización y también se recurrió a la triangulación que desde la visión de Denzin (1990), es la “aplicación y combinación

de varias metodologías de la investigación en el estudio de un mismo fenómeno” (p.297). La triangulación de investigadores para de esta forma incrementar la calidad y la validez de los datos.

Marco Teórico

Dentro de la Licenciatura en Educación Preescolar en las Escuelas Normales de México, actualmente coexisten dos planes de estudios: el Plan de estudios 2018 y el Plan de estudios 2022. Ambos tienen características particulares, y más importante, un enfoque que les define y que define la forma de comprender la educación y la enseñanza-aprendizaje.

El Plan de estudios 2018 para la Licenciatura en Educación Preescolar, es un plan basado en un enfoque de competencias que busca alinear las transformaciones que se llevaban a cabo dentro de la educación básica a la par de la nueva formación de futuras docentes en educación preescolar. Este plan adopta una flexibilidad curricular para valorar la diversidad de cada contexto particular; impulsa la creación de futuros docentes con competencias investigativas, capaces de transformar su entorno; promueve la adquisición de competencias didácticas a través de la práctica docente en situaciones reales y cotidianas que les permitan reflexionar sobre su labor docente y su rol dentro de la comunidad educativa; y permite que los docentes de los distintos cursos trabajen de manera colaborativa para consolidar las competencias en los docentes en formación, mismas competencias que se trabajan de manera transversal en los diferentes trayectos (ANEXO 3 del ACUERDO número 14/07/18).

A su vez, el Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar 2022 fortalece algunos puntos del plan anterior como una mayor flexibilidad curricular para abordar contenidos de cada contexto particular, y por otro lado se enfoca en una mayor interdependencia comunitaria, en donde se promueva una construcción de saberes comunitarios y también una revaloración de los saberes propios de cada contexto social. Además, se fomenta un enfoque socioconstructivista y sociocultural en donde el aprendizaje se establece a partir de experiencias activas, dialógicas e interdisciplinarias donde el docente en formación es un agente

transformador, reflexivo, crítico y analítico, que labora desde la innovación para alcanzar una sociedad más digna y justa. (ANEXO 3 del ACUERDO número 16/08/22).

Dentro del Plan de estudios 2018, en el quinto semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar, se encuentran los cursos Expresión Corporal y Danza e inglés. Hacia nuevas perspectivas globales. El curso de inglés busca que los estudiantes desarrollen su habilidad comunicativa en entornos personales y sociales y así establecer relaciones y resolver situaciones que se presenten de manera cotidiana (SEP, 2018). Por su parte, el curso de Expresión Corporal y Danza busca que los estudiantes reflexionen, a partir de la experiencia propia, respecto a qué lugar ocupa la danza y la expresión corporal en sus vidas (SEP, 2020).

En cuanto al Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar 2022, en el primer semestre se encuentra el curso Bases filosóficas, legales y organizativas del sistema educativo mexicano. Dentro de este curso se busca que los estudiantes analicen y expliquen los principios y fundamentos legales, filosóficos y organizativos que garantizan el derecho a la Educación en México desde una perspectiva interseccional, con el objeto de que tomen una postura personal y puedan aplicarlo desde una mirada crítica (SEP, 2022).

A pesar de la gran diferencia entre los cursos previamente mencionados y de los planes en los que se encuentran, es innegable que el propósito de todo curso es la construcción de saberes. El saber se construye a partir de construcciones sociales en donde el estudiante “debe aprender a ‘usar’ las cosas, apropiarse de los sistemas de usos y de los sistemas de expectativas” (Heller, 1977, p. 334), en donde la experiencia cotidiana, que se forma a partir de las experiencias de vida, deviene saberes cotidianos, saberes apropiados que surgen de la integración o el rechazo de la confrontación de ideas. Es así como, dentro de los cursos, los estudiantes aprenden cuando construyen saberes a partir de las interacciones cotidianas y a partir de la apropiación o la negación de otros saberes, pero también construyen nuevos saberes en la acción y al llevar a cabo las distintas estrategias de aprendizaje-enseñanza.

Ambos planes de estudio ya mencionados buscan la transformación educativa, para lo cual es necesario un proceso de innovación educativa. Para lograr una práctica educativa innovadora, según Carbonell, se requiere “una serie de intervenciones, decisiones y procesos, con cierto grado de intencionalidad y sistematización que tratan de modificar actitudes, ideas, culturas, contenidos, modelos y prácticas pedagógicas” (2012, p. 17). En este sentido, es importante que las estrategias seleccionadas permitan un cambio y una mejora en las prácticas didácticas y en los resultados que se observan a partir de la implementación de dichas estrategias. De igual forma, Pila Martínez et al. (2020), refuerza la idea que la innovación educativa está ligada al cambio y la mejora de la práctica docente y de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Es así que se busca que las estrategias didácticas seleccionadas permitan una mejora en la construcción de saberes y en la forma de aprender de los estudiantes.

Una estrategia de aprendizaje que permite aprender de forma innovadora es los Relatos Digitales Personales (RDP). Esta estrategia hace uso de recursos y lenguajes digitales para la construcción de relatos (Londoño Monroy, 2012). Los relatos, por su parte, son narrativas personales breves que dan sentido a nuestra historia personal y a nuestro entorno (Bruner, 1991), ayudan a construir una identidad personal (Bolívar, 2016) y fomentan creatividad y encuentros en comunidad (Londoño Monroy, 2012). Los RDP como estrategia de aprendizaje-enseñanza, además, promueven la construcción de una identidad narrativa personal (Rodríguez Illera y Annacontini, 2019), la reflexión en torno a experiencias personales, (Herreros Navarro, 2019), y la construcción de textos con base en formatos y lenguajes digitales (Acosta, 2018).

Tomando en cuenta a los RDP como estrategia de innovación educativa y que ambos planes de estudio previamente mencionados, 2018 y 2022, buscan formar docentes transformadores a partir de estrategias innovadoras y de experiencias activas que promuevan la construcción de saberes individuales y comunitarios; además, tomando en cuenta que ambos planes de estudio fomentan el trabajo interdisciplinario, nos preguntamos cómo es que una

estrategia de enseñanza-aprendizaje innovadora, como los Relatos Digitales Personales, ayudaría en la construcción de saberes.

Estrategia metodológica

La andadura metodológica que guio la investigación se enmarca un posicionamiento cualitativo que desde las ideas de Taylor y Bogdan (1986), permite rescatar datos descriptivos de diversas informaciones empíricas con la intención de recuperar significados de vivencias individuales de las docentes en formación en sus procesos de formación. Si la idea nos situaba en la comprensión del fenómeno vivido por los alumnos, se planteó una aproximación fenomenológica en las aportaciones de Heidegger (1998), para recuperar significados sin prejuicios para comprender e interpretar el proceso de formación como una experiencia concreta desde un sujeto consciente.

Se consideró que esta mirada recuperaba mediante los RDP significado desde la propia visión de mundo-vida, sus costumbres, saberes y valores, vividos intersubjetivamente con los otros. Así, en este tipo de enfoque, el sentido de una experiencia se vive a través de los ojos de los participantes y se construye a través de interacciones entre participantes e investigador. El número de sujetos participantes en esta investigación se definió a partir de tres cursos en una escuela normal pública del centro del país. Las informantes clave eran mujeres, con edades entre los 20-23 años. De esta población se definió recuperar las narrativas más ricas en significados.

Resultados

A partir del análisis de contenido sobre la forma en que los RDP permitieron a las participantes construir saberes dentro de los cursos de Expresión Corporal y Danza, Bases filosóficas, legales y organizativas del sistema educativo mexicano e inglés. Hacia las nuevas perspectivas globales, se identificaron tres categorías dentro de la dimensión Construcción de saberes. Las categorías son: Objetivos del curso, Competencias genéricas / Perfil general, y Competencias profesionales / Perfil profesional. Así, se pudo observar que las participantes consideraron que

el uso de los RDP les permitió desarrollar tanto los objetivos del curso como las competencias genéricas y profesionales, o niveles de logro, que abonan a su perfil de egreso, tanto genérico como profesional. En esta sección se comparten los resultados respecto a cada una de estas categorías antes mencionadas.

Objetivos del curso

Uno de los objetivos del curso de inglés. Hacia las nuevas perspectivas globales es desarrollar la habilidad de uso del inglés para comunicarse en ámbitos personales y sociales. Las participantes lograron desarrollar estas habilidades lingüísticas a través del uso del inglés para la construcción de sus relatos personales. Al responder las preguntas detonadoras ¿Quién fui?, ¿Quién soy?, y ¿Quién quiero ser?, las participantes se enfocaron en el uso de tiempos gramaticales distintos: el uso de pasado simple, presente y pasado perfecto, presente simple, presente continuo y futuro simple: “Since I was a little girl, I liked grading with crayons” [desde niña me gustaba calificar con crayones] (RDP51-2-21). “I had never traveled by plane” [nunca había viajado en avión] (RDP51-6-21). “I think that I will be very happy teaching my students” [creo que seré muy feliz al enseñarle a mis alumnos] (RDP51-30-21).

Esto permitió que las participantes pudieran abordar los contenidos gramaticales que se pedía en el programa de inglés y usarlos de manera significativa para la construcción de textos en donde hablaran sobre ellas mismas, sobre su historia de vida, sus rutinas, sus metas a seguir e incluso expresaran sus emociones, haciendo completa la labor comunicativa al expresar quiénes eran dentro de un contexto digital y social. “From that moment I had more confidence with my parents” [Desde ese día tuve más confianza con mis papás] (RDP51-17-21).

En el caso de Bases filosóficas, legales y organizativas del sistema educativo mexicano el curso debe permitir a los estudiantes tomar una postura personal y crítica sobre los fundamentos legales, filosóficos y organizativos que garantizan el derecho a la educación, los docentes en formación desde un enfoque centrado en los derechos humanos e interculturalidad lograron construir un discurso propio dando voz a su propia historia familiar en la educación.

A partir de las experiencias educativas de acceso a la educación de sus familiares cercanos lograron ubicar el tiempo histórico en el contexto y cómo esto afecta a la visión de la educación “Mi abuelo entró a la escuela hasta los 7 años, pero ya sabía contar su papá era panadero y si no salía la cuenta le pegaban” RDPA17, “Doña Alicia no pudo cumplir su sueño de estudiar, su mamá le decía que solo gastaría porque seguramente saldría embarazada y así ya no podría lograr nada” RDPC29 “Yo creo que no deberían existir las palabras derechos humanos porque si en verdad nos reconociéramos seres humanos, sin ninguna diferencia que segregue o límite la palabra derecho saldría sobrando, pero nuestras formas de actuar o referirnos siguen lastimando a otros” RDPC18 “Mi abuelo está un poco enojado con la vida, no logro ir a la escuela y dice que si estuviera en nuestro lugar seguro llegaría a ser alguien muy importante” RDPC30.

Discusión y Conclusiones

Competencias genéricas / Perfil general

Respecto a las competencias genéricas, el uso de los RDP ayudó a que las participantes utilizarán tecnologías de la información y la comunicación de manera crítica en los tres cursos. Además, al crear contenido a través de recursos tecnológicos, las participantes solucionaron problemas y tomaron decisiones usando su pensamiento crítico y creativo. Las participantes tuvieron que pensar qué tipo de herramientas serían más eficientes para cada una de las etapas en la creación de los RDP, desde la creación del storyboard, la grabación de audio, la edición de imágenes y en ensamblado del video. Para el diseño y la creación de su relato, tuvieron que investigar y seleccionar aquellas herramientas que mejor solucionaran las necesidades de su relato de acuerdo también a las posibilidades de cada una de las participantes.

En el caso del curso de inglés. Hacia las nuevas perspectivas globales, las participantes también fortalecieron la competencia de aplica sus habilidades lingüísticas y comunicativas en diversos contextos ya que a través de los RDP pudieron comunicarse en una segunda lengua para hablar de su persona y de metas a futuro. El uso de esta estrategia les permite establecer

una comunicación en otros contextos ya que se retoman canales digitales, y de este modo la comunicación no solo se da con su contexto inmediato sino, incluso, podría traspasar a un nivel global.

Por su lado en Bases filosóficas, legales y organizativas del sistema educativo mexicano los RDP permitieron fortalecer el perfil general de egreso posicionándose críticamente como sujeto histórico frente a los problemas políticos, sociales, económicos, ecológicos e histórico-culturales de México, así como de su entorno, actuando desde el respeto, la cooperación, la solidaridad, la inclusión y la preocupación por el bien común e interculturalidad crítica de diálogo.

Competencias profesionales / Perfil profesional

La estrategia de RDP además permite fortalecer competencias profesionales o el perfil profesional. En los tres cursos, esta estrategia de aprendizaje permite consolidar la competencia de integra recursos de la investigación educativa para enriquecer su práctica profesional, expresando su interés por el conocimiento, la ciencia y la mejora de la educación. Al trabajar con herramientas digitales, las participantes agregan nuevos recursos tecnológicos a su quehacer docente y encuentran nuevas formas de comunicarse con la comunidad escolar. Esta estrategia ayuda también a enriquecer su práctica profesional ya que permite un espacio para reflexionar sobre su práctica y su quehacer docente: De igual manera, las estudiantes pueden hacer uso de esta estrategia para adquirir conocimientos y habilidades que usarán en su práctica e incluso usar la estrategia como evidencia de su desarrollo profesional y del fortalecimiento de sus competencias del perfil de egreso.

En la intervención pertinente en situaciones educativas diversas, y aportar experiencias y reflexiones al campo de la educación preescolar. Valorando y aplicando la investigación educativa como proceso complejo, continuo y crítico que permite reconocer los procesos de desarrollo, de enseñanza y aprendizaje, así como la realidad sociocultural de las niñas y los niños de preescolar.

A partir de los resultados que se encontraron se puede concluir que los RDP es una estrategia de aprendizaje que permite a los estudiantes construir saberes de manera significativa. Esta construcción de saberes, además, se lleva a cabo tanto de manera personal como de manera colectiva, ya que sin importar que los RDP se construyan de manera personal o colaborativa, estos relatos se comparten con la comunidad y esto fomenta que los aprendizajes de cada uno de los estudiantes sea compartido, confrontado y evaluado por los demás, lo cual resulta en una experiencia de aprendizaje mucho más significativa que una construcción de saberes que se pueda dar de manera individual sin compartir con otras personas.

Por otro lado, los RDP como estrategia educativa innovadora, permite trabajar de manera transversal sin desatender las necesidades particulares de cada curso que se involucre en el proceso. Es así como cursos que podrían resultar tan dispares como Expresión Corporal y Danza, Bases filosóficas, legales y organizativas del sistema educativo mexicano e Inglés. Hacia las nuevas perspectivas globales, pueden coexistir en un mismo espacio interdisciplinario y presentar una forma de trabajo unificada para que los estudiantes puedan aprender a narrar sus experiencias de aprendizaje dentro de cada uno de estos cursos, tomando en cuenta los objetivos particulares de aprendizaje particulares y desarrollando estos conocimientos a través de una estrategia creativa, digital y que se puede compartir con la comunidad.

Además, el uso de RDP funciona como una estrategia unificadora que ayuda a consolidar el trabajo que se puede desarrollar entre distintos planes de estudio. Esta estrategia permite dicho trabajo ya que parte del propio estudiante y de su historia de vida y de sus experiencias personales, y esto hace que el estudiante sea el centro de su propio proceso de aprendizaje. Asimismo, los RDP fomentan la reflexión de las experiencias y de los conocimientos que se han construido y a través de esta reflexión, tanto personal como comunitaria, esta estrategia busca la transformación a partir de la persona y de su historia de vida.

Por último, la estrategia de RDP ayuda en la construcción creativa de textos a través del uso de recursos y lenguajes digitales lo cual permite dialogar con otros a través de distintos

canales. El uso de estas herramientas digitales permite que los estudiantes resuelvan problemas de manera creativa y que se comuniquen con otros no solo dentro de su contexto inmediato sino también a distancia. Esto fomenta la construcción de comunidades escolares que no solo conviven de manera física. En estos tiempos en los que nuestros futuros docentes deben mantener una comunicación constante con otros actores de la comunidad educativa, es importante que aprendan a utilizar estrategias para comunicarse y para construir en comunidad para beneficio de los aprendientes.

Los Relatos Digitales Personales son una estrategia que permite un sinnúmero de usos dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje. A todos nos gusta que nos cuenten un buen relato, y qué mejor si este relato está contado de manera personal y a través del uso de distintas tecnologías. Si además de eso la construcción de este relato nos permite aprender y construir y consolidar saberes, esta estrategia se vuelve más significativa: especialmente si el compartir dicho relato permite la confrontación de ideas y conceptos y la construcción colectiva del saber. Esta estrategia de aprendizaje efectivamente es lo mejor de los dos mundos: de lo digital a lo íntimo, de lo individual a lo colectivo, de lo creativo a lo reflexivo, los RDP permitirán la construcción de saberes de manera significativa en diversos contextos, diversos cursos y diversos planes de estudio.

Referencias

- Acosta, A. H. (2018). Innovación, tecnologías y educación: las narrativas digitales como estrategias didácticas. *Killkana sociales: Revista de Investigación Científica*, 2(2), 31-38. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6538367.pdf>
- Aguilar Gavira, Sg Barroso Osuna, J. (2015). LA TRIANGULACIÓN DE DATOS COMO ESTRATEGIA EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (47),73-88.[fecha de Consulta 8 de Septiembre de 2023]. ISSN: 1133-8482. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36841180005>
- ANEXO 3 del ACUERDO número 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica que se indican (03/08/2018). https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5533902&fecha=03/08/2018#gsc.tab=0
- ANEXO 3 del ACUERDO número 16/08/22 por el que se establecen los Planes y Programas de Estudio de las Licenciaturas para la Formación de Maestras y Maestros de Educación Básica que se indican (29/08/22) https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5662825&fecha=29/08/2022#gsc.tab=0.
- Bolívar, A. (2016). Las historias de vida y construcción de identidades profesionales. *A nova aventura (auto) biográfica*, 1, 251-287. http://www.ugr.es/~abolivar/Publicaciones_2014-15_files/Reciente3_1.pdf
- Bruner, J. (1991). The narrative construction of reality. *Critical inquiry*, 18(1), 1-21. <http://extendeddayresources.pbworks.com/w/file/fetch/122302386/Bruner%201991.pdf>
- Carbonell, J. (2012). *La aventura de innovar*. Morata.
- Flores Lueg, C., Alvarado Retamal, T., Gutiérrez Oyarce, T. B., & Medel Lilo, S. P. (2022).

Saberes pedagógicos para la enseñanza infantil desde la perspectiva de personas educadoras de infantes. *Actualidades Investigativas En Educación*, 22(1), 1–33.
<https://doi.org/10.15517/aie.v22i1.47433>

Heller, A. (1977). *Sociología de la vida cotidiana*. Península.

Herreros Navarro, M. (2019). *La auto-representación del Yo (Self) a través del Digital Storytelling: el digital Storytelling como herramienta para trabajar la identidad personal (Self) en bachillerato* [Tesis doctoral]. Universitat de Barcelona.

Londoño Monroy, G. (2012). Aprendiendo en el aula: contando y haciendo relatos digitales personales. *Digital Education Review*, (22), 19-36.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4195432.pdf>

Pila Martínez, J. C., Andagoya Pazmiño, W. G., y Fuertes Fuertes, M. E. (2020). El profesorado: un factor clave en la innovación educativa. *Revista Educare*, 24(2), 212-232.
<https://revistas.investigacion-upelipb.com/index.php/educare/article/download/1327/1297>

Rodríguez Illera, J. L. y Annacontini, G. (2019). *Metodologías narrativas en educación*. UB.

Secretaría de Educación Pública. (2018). *English V: Opening new global perspectives*. SEP.

Secretaría de Educación Pública. (2020). *Expresión corporal y danza*. SEP.

Secretaría de Educación Pública. (2022). *Bases filosóficas, legales y organizativas del sistema educativo mexicano*. SEP.

La tensegridad como proyecto para el aprendizaje de matemática en la formación de docentes

José Antonio Nahú Chavarría Cuellar

achavarria@enijtb.edu.mx

Instituto Jaime Torres Bodet

Sinhue Reyes Reyes

sreyes@enijtb.edu.mx

Instituto Jaime Torres Bodet

Claudia Rodríguez Juárez

crodriguez@enijtb.edu.mx

Instituto Jaime Torres Bodet

Línea temática 3. Formación docente, culturas digitales y tecnologías educativas

Resumen

El propósito de este documento es la propuesta de elaboración de una silla por tensegridad, aplicada desde la metodología de un Aprendizaje Basado en Proyectos y así fortalecer las competencias, habilidades de los docentes en formación y ser como una guía para en el caso dado, aplicarlo en las escuelas de jornada de prácticas profesionales o bien al concluir la licenciatura.

En el presente documento se analiza lo que nos menciona la Nueva Escuela Mexicana con respecto a los cambios a realizar en el Sistema Educativo, las exigencias del Plan y Programas de estudios 2018 y 2022 con respecto a un Aprendizaje Basado en Proyectos que nos lleve a un Aprendizaje Significativo, así como el origen, concepto, características, propiedades, módulos, aplicaciones de la tensegridad para poder construir sillas o mesas por

dicho sistema. Aunado a ello, se explicará la relación que existe entre la física (leyes de la estática y las fuerzas involucradas), es importante mencionar que la relación que guarda con la asignatura de matemáticas específicamente Geometría de la medida es de vital importancia.

Por otro lado, el entrelace con la tecnología fue relevante para generar sus bocetos y visualizar qué estructura quedaría mejor, posteriormente se menciona el desarrollo del proyecto con los procesos de construcción y se enumeran los resultados obtenidos en el trabajo de investigación.

Palabras clave: tensesguridad, silla, Aprendizaje Basado en Proyectos, física, matemáticas.

Planteamiento del problema

El proceso de enseñanza aprendizaje de la matemática desde la educación básica hasta los niveles superiores han sido compartida y aprendida sin un análisis o reflexión sobre cada tema y subtema de la misma es decir la memorización y la repetición de procesos es uno de los problemas comunes al cual se enfrenta cualquier persona al aprender matemáticas, la aplicación de la misma tanto en problemas obtenidos de un libro de texto o planteados por el profesor son considerados solo ejercicios sin una visualización de los mismos o por lo menos simularlos.

Otro de los problemas que podemos encontrar ya sea al resolver cualquier ejercicio sin importar la rama de las matemáticas es solo corroborar el resultado obtenido a través de las respuestas que se encuentran en los libros o bien el profesor da la respuesta a la cual se tiene que llegar sin importar el cómo o por qué se llegó a ese resultado sin la reflexión y análisis.

Durante la estancia en la educación básica primero como alumno y después como docente me percate que la matemática en este nivel es memorística o por medios repetitivos los cuales pueden ser un problema o ejercicio puesto que, al cambiar algún número, literal o símbolo provoca una inestabilidad emocional ya que generaba frustración y terminaba por abandonar los ejercicios.

Lo antes mencionado se sigue presentado en los niveles educativos medio superior y superior, en el caso de los normalistas en formación de la licenciatura en enseñanza y aprendizaje de la matemática en educación secundaria ha sido una constante con esta problemática.

Es importante mencionar que en la actualidad el problema al que los docentes se enfrentan es la utilización de uso de la tecnología en los procesos de enseñanza como un entre lance para apoyar el análisis y la reflexión del aprendizaje de la matemática en sus diferentes ramas.

Marco teórico

El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) o Project Based Learning (PBL) en inglés, es un modelo educativo en el cual los estudiantes trabajan de manera activa, planean, implementan y evalúan procesos que tienen aplicación en el mundo real más allá del aula de clase (Harwell, 1997; Martí, 2010). Este método educativo busca que el estudiante sea el protagonista de su propio aprendizaje (Pérez, et al., 2021).

El aprendizaje y la enseñanza basados en proyectos forman parte del ámbito del “aprendizaje activo”, donde:

El conocimiento no es una posesión del docente que deba ser transmitida a los estudiantes sino el resultado de un proceso de trabajo entre estudiantes y docentes por el cual se realizan preguntas, se busca información y esta información se elabora para obtener conclusiones (Ministerio de educación, cultura y deporte, 2015).

El papel del estudiante no se limita a la escucha activa, sino que se espera que participe activamente en procesos cognitivos de rango superior: reconocimiento de problemas, priorización, recogida de información, comprensión e interpretación de datos, establecimiento de relaciones lógicas, planteamiento de conclusiones o revisión crítica de preconceitos y creencias.

El papel del docente se expande más allá de la exposición de los contenidos. La función principal del docente es crear la situación de aprendizaje que permita que los estudiantes puedan desarrollar el proyecto, lo cual implica buscar materiales, localizar fuentes de información, gestionar el trabajo en grupos, valorar el desarrollo del proyecto, resolver dificultades, controlar el ritmo del trabajo, facilitar el éxito del proyecto y evaluar el resultado.

Los objetivos de aprendizaje planteados en un proyecto derivan de estándares de aprendizaje y competencias clave de la materia.

- Requiere pensamiento crítico, resolución de problemas, colaboración y diversas formas de comunicación, deben escuchar a otros y también ser capaces de exponer con claridad sus ideas. Ser capaces de leer diferentes tipos de materiales y también expresarse en diferentes formatos. Estas son las llamadas capacidades para el siglo XXI.
- La investigación es parte imprescindible del proceso de aprendizaje, así como la necesidad de crear algo nuevo. Los alumnos deben formular preguntas, buscar respuestas y llegar a conclusiones que los lleven a construir algo nuevo: una idea, una interpretación o un producto.
- Crea la necesidad de aprender contenidos esenciales y de alcanzar competencias clave. El trabajo por proyecto le da vuelta a la forma en que tradicionalmente se presenta la información y los conceptos básicos. Se empieza por una visión del producto final que se espera construir. Esto crea un contexto y una razón para aprender y entender los conceptos clave mientras se trabaja en el proyecto.
- Permite algún grado de decisión a los alumnos. Aprender a trabajar independientemente o de manera colaborativa y aceptar la responsabilidad cuando se les pide tomar decisiones acerca de su trabajo y de lo que crean. La oportunidad de elegir y de expresar lo aprendido a su manera también contribuye a aumentar la implicación del alumno con su proceso de aprendizaje.

- Incluye un proceso de evaluación y de reflexión. Los alumnos aprenden a evaluar y ser evaluados para mejorar la calidad de los productos en los que trabajan; se les pide reflexionar sobre lo que aprenden y cómo lo aprenden.

Fuller comenzó a desarrollar su visión en la década de 1920, en un momento en que muchos exploraban nuevas direcciones en el diseño y la arquitectura. Pero fue su alumno, el escultor Kenneth Snelson, quien, en 1948, creó la primera estructura que se definió como una "tensegridad". Como lo explica Snelson, él logró la escultura llamada "X-column" utilizando dos puntales de madera en forma de "X" suspendidos en el aire por un cable de nylon. Snelson la presentó a su profesor y Fuller se dio cuenta de que era un modelo que estaba explorando. (Ruichen, T. 2018).

Al mismo tiempo, pero independientemente el húngaro David Georges Emmerich investigaba los diferentes tipos de estructuras basadas en prismas tensados. Sus estudios le llevaron a definir y patentar sus redes auto-pretensadas que eran exactamente el mismo tipo de estructuras que las descubrieron Fuller. (Prieto, J. s/f).

Muchos de sus investigadores lo definen desde la poética, la estética o la técnica, pero es el conjunto de todas estas definiciones lo que permite tener una idea de lo que comprende este sistema.

Pequeñas islas de compresión en un mar de tensiones

La palabra tensegridad es un invento: es la contracción de integridad tensional. Tensegridad describe un principio estructural en el que la forma estructural está garantizada por un número finito cerrado, integral, con tensión continua en el sistema y no por las conductas exclusivamente locales de los miembros de compresión discontinua... (Fuller, 1975).

En ausencia de fuerzas externas, se deja que un conjunto de cuerpos rígidos en una configuración específica tenga conexiones sin torque (por ejemplo, mediante rótulas sin fricción). Entonces ésta forma una tensegridad si la configuración dada puede ser estabilizada

mediante un conjunto de miembros internos a tracción, es decir, conectados entre los cuerpos rígidos. La configuración no es una tensegridad si no se requieren elementos de tracción y / o hay un conjunto de elementos a tracción para estabilizar la configuración.” (Skelton y Oliveira, 2009).

Continuando con la descripción del sistema se podría mencionar que entre sus propiedades se tiene (Díaz, 2014):

La mayoría de los sistemas tensegríticos son enantiomórficos. Esto significa que aparecen con igual geometría, pero dispuesta en sentido inverso

Los módulos elementales tensegríticos pueden ser ensamblados juntos para así conformar torres, emparrillados o conglomerados tensegríticos compuestos por iguales o distintas figuras elementales.

Debido a que los componentes a compresión son discontinuos, sólo trabajan localmente; la compresión está ceñida a líneas de acción cortas y específicas, luego éstos no son susceptibles de colapsar por pandeo.

Los módulos de tensegridad se pueden obtener a partir de sólidos poliédricos y su construcción se puede dar por tres caminos (Villate, 2008):

A partir de aristas: Donde las aristas del sólido pasan a ser barras y los vértices las uniones tensor – Barra.

A partir de caras: Donde las barras se ubican sobre las caras del polígono sin tocarse entre sí. En este caso si las barras se ubican en las diagonales de las caras de un prisma, independientemente del polígono que conforma la tapa, va a lograrse un antiprisma cuando la estructura entre en tensión.

Metodología

Para la elaboración de este proyecto se utilizó la investigación acción con un enfoque cualitativo fundamentado en el modelo de Kemmis, (1989) quien idea un modelo para aplicarlo a la

enseñanza. El modelo se encuentra construido por cuatro fases: planificación, acción, observación y reflexión. Cada uno de los momentos implica una mirada retrospectiva, y una intención prospectiva que forman conjuntamente una espiral auto reflexiva de conocimiento y acción.

Se llevó a cabo la investigación durante un semestre de la licenciatura en enseñanza y aprendizaje de la matemática en educación secundaria mediante la aplicación se trabajó en la asignatura Geometría de la mediada y se entrelazo con asignaturas a la par que se impartían como lo son cálculo diferencial, así como teoría de funciones es relevante mencionar que durante el desarrollo del mismo se entrelazo con el software dinámico GeoGebra para modelar el proyecto.

Es importante mencionar que durante el desarrollo del proyecto los alumnos presentaron sus avances de los procesos matemáticos y los primeros diseños de las sillas y mesas aplicando los contenidos y mostraron el material a utilizar, en algunos casos las herramientas y software que utilizarían para modelar el diseño.

Resultados

El proyecto desarrollado por los docentes en formación de la creación de sillas y mesas tenseguridad proporciono ideas, así como pudieron aplicar procesos matemáticos de las asignaturas antes ya mencionadas, pero deja algo importante en los conocimientos y habilidad de los docentes en formación que lo que ellos pensaban que no se podía lograr o relacionar con la utilización de las matemáticas en aspectos reales lo diseñaron y no solo eso sino que pudieron modelar en diferentes softwares sus creaciones.

La importancia de implementar proyectos con docentes en formación durante sus respectivos semestres buscando la aplicación de los contenidos matemáticos de manera situada o contextualizada es relevante puesto que desde su formación puede analizar la aplicación de todos los contenidos matemáticos logrando con esto que su práctica docente sea más innovadora y al finalizar su licenciatura haya logrado concretar sus competencias genéricas

y profesionales dando lugar a contestar la pregunta que todo estudiante hace a sus docentes del cualquier área pero en relación a la matemática siempre se presenta ¿para qué me sirve lo que me está enseñando? Con esto se buscó que el docente en formación sea autónomo en sus procesos investigativos, descubra el sin fin de aplicaciones matemáticamente posibles en diferentes situaciones de su vida y la importancia de relacionar dichos contenidos con aspectos que puedan apoyar no solo al docente sino a los estudiantes a ver la variedad de aspectos que pueden utilizar para generar sus propias fuentes de empleo y la búsqueda de inserción a la sociedad de forma activa en todos los sentidos.

Por otro lado, se concilio que los normalistas investigaran sobre softwares educativos que apoyan el desarrollo de sus competencias tecnológicas y de aplicaciones matemáticas y aunaron en la utilización de otros que pudieran mejorar sus construcciones ya sea para corregir sus medidas como su producto final.

Para finalizar los normalistas llegaron a la aplicación de la física durante su creación y construcción de su silla y mesa con cables de tensión por lo cual abrió un panorama a una materia de la cual tenían un conocimiento previo básico, logrando profundizar en la misma para la mejora en el momento en que tomaran dicha asignatura.

Discusión y conclusiones

La realización de este proyecto tuvo un gran impacto social y educativo tanto así, que puede ser muy útil a los docentes en formación para la utilización de sus prácticas profesionales como en la aplicación de la matemática. Siendo así, que el proyecto puede abarcar diferentes temas tanto dentro de las ramas de las matemáticas y la física, de tal forma que sepuede tratar como los siguientes temas; la medición de los ángulos, la medición delos cuadrados al momento que se arma la silla, leyes de newton, fuerza normal, la forma de como calcular la tensión de las cuerdas, al igual de conocer conceptosnuevos como la tensegridad y del cómo es que se pueden formar una estructura requiriendo pocos materiales, además de que al alumno le sirve saber de estos conocimientos, dada la circunstancia de que se incorpore al mundo laboral.

La intervención llevada mediante este proyecto desde la silla por tensegridad permitió principalmente el desarrollo del pensamiento complejo del normalista, se enfrentó a nuevos problemas y formas para solucionarlos, valiéndose del análisis, síntesis y evaluación de información que permitió adquirir conocimientos, habilidades y actitudes apoyados en la investigación es decir, adquirir capacidad para explorar, aprender y abordar, por sí mismos, problemas y tareas las cuales le permitieron potenciar el aprendizaje significativo.

Referencias

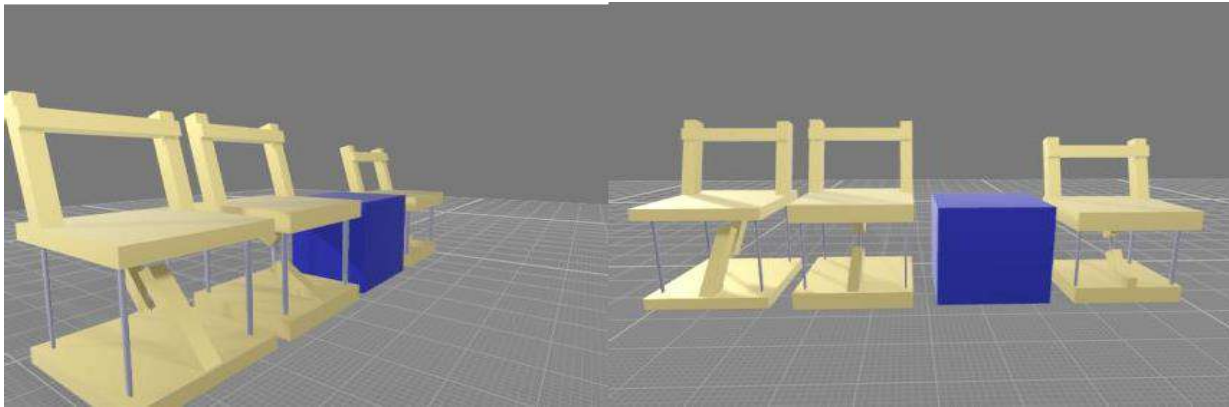
- Díaz, N. (2014). *Los sistemas de tensegrity*. Universidad Politécnica de Catalunya.
- Fuller, B. (1975). *Synergetics. Explorations in the geometric of thinking*. New York, USA: Macmillan Publishing Co. Inc.
- Fuller. Prezi.Com. <https://prezi.com/p/jm8jyhfx5x47/tensegridad-la-geometria-y-estabilidad-en-fuller/>
- Martí, J. (2010). *Educación y tecnologías*. ISBN: 978-84-7786-647-3
- Martín, I. (2004). *Física General*.
https://www.liceoagb.es/ondas/texto/fisica_general_ignacio_martin.pdf
- Ministerio de educación, cultura y deporte. (2015). *Aprendizaje basado en proyectos. Infantil, Primaria y Secundaria*.
<https://sede.educacion.gob.es/publiventa/PdfServlet?pdf=VP17667.pdf&area=E>
- Pérez de Albéniz, A. (coord.), Fonseca, E.(coord.) y Lucas, B. (coord.). (2021). *Iniciación al Aprendizaje Basado en Proyectos. Claves para su implementación*.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/libro/785222.pdf>
- Prieto, J. (s/f). La tensegridad. Materiales avanzados.
https://www.academia.edu/27245585/La_tensegridad_Materiales_avanzados
- Ruichen, T. (2018). Tensegridad y arquitectura.
https://oa.upm.es/51843/1/TFG_Tang_Ruichenop.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2019). *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*. <https://nuevaescuelamexicana.sep.gob.mx/>
- Secretaría de Educación Pública. (2021). Plan y Programa de Estudios Aprendizajes clave 2018. <https://www.cevie-dgesum.com/index.php/planes-de-estudios-2018/120>

Skelton, R., & De Oliveira, M. (2009). *Tensegrity systems*. New York, USA:Springer.

Villate, M. (2008). *Estructuras no convencionales en arquitectura* (1ª edición ed.). Bogotá, Colombia: Facultad de artes, Universidad Nacional de Colombia.

Anexos

Aplicación con cables de tensión en 3D y presentación de proyecto, en esta imagen se puede observar la utilización del software en tercera dimensión donde se elaboró el bosquejo.



En estas imágenes se puede observar la presentación y explicación del proyecto de los alumnos con docentes integrantes de la academia.



Presentación y comprobación del proyecto de los docentes en formación con los docentes de la academia de matemáticas.



Estudio exploratorio sobre el uso de la inteligencia artificial por parte de estudiantes de la ENP

Roberto Pérez Corona

robertoperezcorona@enpfmm.edu.mx

Escuela Normal Preescolar Profra. Francisca Madera Martínez

Heber Isaac Hernández Meneses

heberi_2005@hotmail.com

Escuela Normal Preescolar Profra. Francisca Madera Martínez

Ana María Taigi Fernández Vázquez

anamariataigif@gmail.com

Escuela Normal Preescolar Profra. Francisca Madera Martínez

Línea temática 3. Formación docente, culturas digitales y tecnologías educativas

Resumen

El presente proyecto de investigación tiene como objetivo realizar un estudio exploratorio sobre el uso de la inteligencia artificial por parte de los estudiantes de la Escuela Normal Preescolar. La inteligencia artificial (IA) ha experimentado un rápido avance en los últimos años y ha comenzado a tener un impacto significativo en diversos campos, incluida la educación. Sin embargo, existe una escasez de investigaciones específicas sobre el uso de la IA por parte de estudiantes en formación y sus usos. Esta investigación busca comprender el nivel de conocimiento, las percepciones y las experiencias de los estudiantes de la Escuela Normal Preescolar en relación con la IA, así como explorar las posibles implicaciones pedagógicas de su uso en el aula.

Objetivos

1. Evaluar el nivel de conocimiento de los estudiantes de la Escuela Normal Preescolar sobre la inteligencia artificial.
2. Investigar las percepciones de los estudiantes hacia el uso de la inteligencia artificial en el entorno educativo.
3. Explorar las experiencias previas de los estudiantes con aplicaciones de inteligencia artificial en su vida cotidiana.
4. Identificar posibles implicaciones pedagógicas del uso de la inteligencia artificial en el aula preescolar.

Metodología

1. Revisión de la literatura: Se realizará una revisión exhaustiva de la literatura existente sobre el uso de la inteligencia artificial en la educación, centrándose en investigaciones relacionadas con el nivel preescolar.
2. Diseño del cuestionario: Se desarrollará un cuestionario estructurado para recopilar datos cuantitativos y cualitativos sobre el conocimiento, las percepciones y las experiencias de los estudiantes en relación con la inteligencia artificial.
3. Recopilación de datos: El cuestionario se administrará a una muestra representativa de estudiantes de la Escuela Normal Preescolar. Los datos recopilados se analizarán de manera descriptiva y se utilizarán técnicas de análisis cualitativo para obtener información adicional.
4. Análisis de datos: Se analizarán los datos recopilados para identificar patrones, tendencias y relaciones entre las variables de interés. Se realizará un análisis descriptivo de los resultados cuantitativos, mientras que los datos cualitativos se someterán a un análisis de contenido temático.

5. Implicaciones pedagógicas: A partir de los hallazgos obtenidos, se identificarán posibles implicaciones pedagógicas del uso de la inteligencia artificial en el aula preescolar y se propondrán recomendaciones para futuras implementaciones.

Resultados esperados

Se espera que este estudio exploratorio proporcione información valiosa sobre el conocimiento, las percepciones y las experiencias de los estudiantes de la Escuela Normal Preescolar en relación con la inteligencia artificial durante su formación. Además, se espera que los resultados del estudio sirvan como base para futuras investigaciones y para el diseño de estrategias pedagógicas que integren de manera efectiva la inteligencia artificial en el entorno educativo.

Planteamiento del problema

En la actualidad, la inteligencia artificial (IA) ha comenzado a tener un impacto significativo en diversos ámbitos, incluida la educación. Sin embargo, existe una falta de investigaciones específicas que aborden el uso de la inteligencia artificial por parte de estudiantes que cursan la Licenciatura en Educación Preescolar. La Escuela Normal Preescolar, como institución dedicada a la formación de futuros docentes, debe estar al tanto de las nuevas tecnologías educativas y preparar a sus estudiantes para enfrentar los desafíos que plantea la era digital.

El uso de la inteligencia artificial en la educación puede ofrecer numerosas oportunidades, como el apoyo en la personalización del aprendizaje, la generación de contenidos interactivos, el análisis de datos para la toma de decisiones pedagógicas, entre otros. Sin embargo, antes de implementar estas tecnologías en el aula, es fundamental comprender el nivel de conocimiento, las percepciones y las experiencias de los propios estudiantes con respecto a la inteligencia artificial.

Por lo tanto, surge la necesidad de realizar un estudio exploratorio que analice el uso de la inteligencia artificial por parte de los estudiantes de la Escuela Normal Preescolar. Es fundamental conocer si los estudiantes tienen un conocimiento básico o avanzado sobre la inteligencia artificial y si perciben su uso como algo positivo o negativo en el ámbito educativo.

Además, se requiere explorar las experiencias previas de los estudiantes con aplicaciones de inteligencia artificial en su vida cotidiana, lo que permitirá comprender mejor sus expectativas y posibles reticencias hacia su implementación en el aula.

El planteamiento del problema se resume en las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Cuál es el nivel de conocimiento de los estudiantes de la Escuela Normal Preescolar sobre la inteligencia artificial?
2. ¿Cuáles son las percepciones de los estudiantes hacia el uso de la inteligencia artificial en el entorno educativo?
3. ¿Cuáles son las experiencias previas de los estudiantes con aplicaciones de inteligencia artificial en su vida cotidiana?
4. ¿Cuáles son las posibles implicaciones pedagógicas del uso de la inteligencia artificial en el aula preescolar?

Responder a estas preguntas proporcionará información relevante para comprender cómo los estudiantes de la Escuela Normal Preescolar están preparados para utilizar y aprovechar la inteligencia artificial como herramienta educativa, así como para identificar los desafíos y oportunidades que se presentan al implementarla en el nivel preescolar.

Marco teórico

1. Inteligencia Artificial en la educación:

Hablar de la historia de la inteligencia artificial (IA) es un recorrido fascinante que abarca varias décadas. La idea de crear máquinas inteligentes que pudieran realizar tareas humanas se remonta a la antigüedad, pero el desarrollo de la IA como campo científico comenzó en la década de 1950, dentro de las cuales podemos destacar algunos hitos de la historia que marcaron sus pasos hasta llegar a nuestra era.

Década de 1950: Nacimiento de la IA: El término "inteligencia artificial" fue acuñado en 1956 por John McCarthy, quien organizó la primera conferencia sobre el tema en Dartmouth. Durante esta década, se desarrollaron los primeros programas de IA, como el Logic Theorist de Newell y Simon, que podía resolver teoremas matemáticos.

Década de 1970: Limitaciones y avances: A medida que los sistemas de IA se volvían más complejos, también se volvía evidente que las soluciones basadas únicamente en la lógica y reglas tenían limitaciones. Se produjo un cambio hacia técnicas de aprendizaje automático y redes neuronales.

Década de 1980: Auge y caída de la IA: Hubo un resurgimiento de la IA durante este período, con el desarrollo de sistemas basados en el conocimiento y la aplicación de técnicas de aprendizaje automático. Sin embargo, las expectativas excesivas llevaron a un declive conocido como "invierno de la IA" a fines de la década.

Década de 1990: Internet y nuevos enfoques: Con el auge de Internet, se produjo un cambio hacia el procesamiento de grandes cantidades de datos. Se desarrollaron algoritmos de aprendizaje más avanzados y se aplicaron con éxito en áreas como el reconocimiento de voz y el procesamiento del lenguaje natural.

Década de 2000: Big Data y Deep Learning: El aumento de la potencia computacional y la disponibilidad de grandes conjuntos de datos permitieron avances significativos en el campo del aprendizaje profundo (Deep Learning). Estos enfoques revolucionaron áreas como la visión por computadora y el reconocimiento de patrones.

Década de 2010: La era de la IA: Con el surgimiento de empresas de tecnología líderes, la IA se convirtió en un tema de gran interés, en esta década se lograron grandes avances en el procesamiento del lenguaje natural y el aprendizaje profundo se aplicaron en diversos campos, desde automóviles autónomos hasta asistentes virtuales.

Es esencial mencionar que la historia de la IA no ha terminado, y la investigación y desarrollo continúan hasta el día de hoy. La IA sigue evolucionando y promete tener un impacto

significativo en nuestras vidas en el futuro, desde la medicina y la robótica hasta la toma de decisiones empresariales y por supuesto, la educación.

Podáramos entonces acuñar una definición de inteligencia artificial como la capacidad de las máquinas y sistemas informáticos para imitar y realizar tareas que normalmente requerirían la inteligencia humana. Estos sistemas pueden procesar datos, aprender de ellos, reconocer patrones, tomar decisiones, solucionar problemas y comunicarse de manera autónoma (Norvig, 2010).

La integración de la inteligencia artificial (IA) en la educación es un campo en constante crecimiento que ha experimentado avances significativos en los últimos años, aunque su historia no es tan larga como la de la IA en general, ha habido desarrollos interesantes, dentro de ellos podemos ver como se fue introduciendo en nuestro quehacer docente.

Década de 1980: Primeros intentos de IA educativa: En esta época, surgieron los primeros sistemas de tutoría inteligente, como el programa "Intelligent Tutoring Systems" (ITS) (Joseph Psothka, 1988), diseñado para brindar retroalimentación individualizada a los estudiantes y adaptarse a sus necesidades de aprendizaje.

Década de 1990: Surgimiento de plataformas educativas en línea: Con el auge de Internet, comenzaron a aparecer plataformas educativas en línea que incorporaban elementos de IA para proporcionar recomendaciones personalizadas de contenido y rutas de aprendizaje basadas en el rendimiento y las preferencias del estudiante, destacando FirstClass, el cual fue un producto de Softarc una empresa tecnológica Sueca, al principio esta plataforma estuvo enfocada a solo los sistemas operativos de Macintosh, esta plataforma incorporaba funcionalidades como foros y correos; Podríamos decir que Firstclass fue la primera plataforma de e-learning que propició la interconexión entre profesores y alumnos a diferencia de las anteriores plataformas que necesitaban instalarse en computadores y estaban limitadas en cuanto a conectividad (aganini, Stevenson, & Edwards, 2007).

Década de 2000: Aparición de las LMS (*Learning Management System*): Un sistema de gestión de aprendizaje o LMS, es un tipo de software o tecnología soportada en línea que permite crear, implementar y desarrollar un programa de entrenamiento o un proceso de aprendizaje específico que facilita la administración y distribución de contenidos educativos/formativos, el registro y evaluación del progreso de los aprendices y la comunicación entre sus usuarios, principalmente alumnos y profesores, (Almonte, 2021).

Década de 2010: Auge de MOOC y tutoría virtual: La última década presenció la popularización de los Cursos en Línea Masivos y Abiertos (MOOC), donde la IA se usó para evaluar automáticamente el trabajo de los estudiantes y proporcionar retroalimentación. Además, los chatbots educativos y la tutoría virtual se volvieron más comunes, brindando asistencia a los estudiantes en línea de manera más inmediata y accesible (Andreas M. Kaplan, 2016).

Década de 2020: IA para la personalización y la evaluación: En la última década, la IA se ha utilizado para personalizar aún más el aprendizaje, proporcionando experiencias de aprendizaje adaptadas a las necesidades y estilos de aprendizaje individuales de los estudiantes. Además, se han implementado sistemas de evaluación automatizada que utilizan IA para calificar exámenes y tareas escritas.

Metodología

Se utilizará una metodología mixta, entre cuantitativa y cualitativa, con las cuales se pretende por un lado buscar respuestas concretas sobre el uso de las Inteligencias artificiales y por otro lado buscar las experiencias y percepciones de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar.

1. Diseño del cuestionario:

Se desarrollará un cuestionario estructurado que aborde los objetivos y las preguntas de investigación planteadas. El cuestionario contendrá una combinación de preguntas cerradas y

abiertas para recopilar datos cuantitativos y cualitativos sobre el conocimiento, las percepciones y las experiencias de los estudiantes en relación con la inteligencia artificial.

2. Recopilación de datos:

El cuestionario se administrará a una muestra representativa de estudiantes de la Escuela Normal Preescolar, las cuales incluirá a los 3 primeros semestres de la licenciatura (2do, 4to y 6to Semestre). Se solicitará el consentimiento informado de los participantes y se garantizará la confidencialidad de los datos recopilados.

3. Análisis de datos:

Se realizará un análisis descriptivo de los datos cuantitativos obtenidos del cuestionario, utilizando técnicas estadísticas como el análisis de frecuencias, porcentajes y medidas de tendencia central. Para los datos cualitativos, se emplearán técnicas de análisis de contenido temático para identificar patrones, tendencias y relaciones entre las respuestas abiertas. Además, se realizarán comparaciones y correlaciones entre las variables relevantes.

4. Implicaciones pedagógicas:

A partir de los hallazgos obtenidos, se identificarán posibles implicaciones pedagógicas del uso de la inteligencia artificial en el aula y sus posibles usos también para el nivel de preescolar. Se buscará establecer recomendaciones para futuras implementaciones, considerando aspectos como la formación docente, los recursos tecnológicos necesarios y las estrategias pedagógicas que podrían aprovechar la inteligencia artificial de manera efectiva.

Resultados

A continuación, se presentan los resultados encontrados en el instrumento aplicado, este contenía 4 apartados los cuales son, datos generales, conocimiento sobre la IA, las percepciones sobre el uso de la IA y Experiencias con las IAS en la educación, las cuales exponemos los resultados a continuación.

Conocimiento sobre inteligencia artificial

En relación con el conocimiento de las IA se observó que las respuestas proporcionadas reflejan un grado de conocimiento y comprensión variado sobre el tema de la inteligencia artificial (IA). Al analizar las respuestas, podemos identificar algunos patrones clave:

1. Concepto de inteligencia artificial: La mayoría de las respuestas mencionan que la inteligencia artificial es un campo de la ciencia informática que se enfoca en crear sistemas capaces de realizar tareas que normalmente requerirían inteligencia humana, como el aprendizaje, el razonamiento y la percepción. Algunas respuestas también destacan que la IA es una tecnología que imita, copia o mejora el comportamiento humano a través de la programación.

2. Capacidades y funciones de la IA: Las respuestas sugieren que la inteligencia artificial tiene la capacidad de aprender, tomar decisiones basadas en datos y resolver problemas cognitivos. Se mencionan algoritmos inteligentes, sistemas que pueden realizar tareas complejas, y programas que actúan como si fueran personas.

3. Relación con la tecnología: Muchas respuestas vinculan la inteligencia artificial con la tecnología y su evolución. Se menciona que la IA todavía es un campo lejano y misterioso, pero que está cada vez más presente en nuestras vidas cotidianas.

4. Uso y aplicaciones: Las respuestas resaltan diversas aplicaciones de la inteligencia artificial, como el apoyo en diversos ámbitos, la mejora de la educación, la facilitación de la resolución de problemas y la capacidad de dar respuestas en diferentes temas.

5. Limitaciones y advertencias: Algunas respuestas mencionan que la inteligencia artificial tiene límites y que se debe aprender a utilizarla sin abusar de ella.

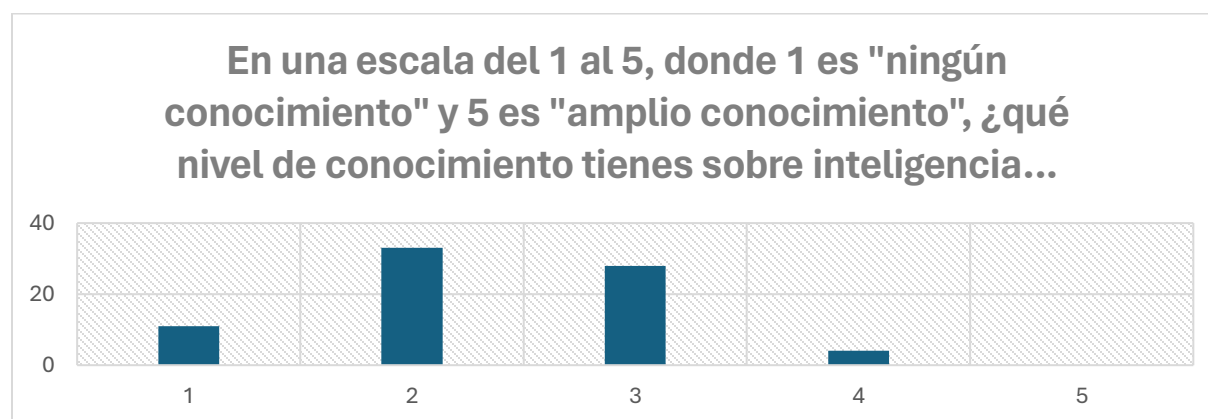
6. Expresiones ambiguas y falta de conocimiento: Algunas respuestas contienen expresiones ambiguas, como "algo que le da respuesta a todo" o "es una mente conformada con nuevos

conocimientos". También hay respuestas que admiten no saber exactamente qué es la inteligencia artificial.

En general, las respuestas reflejan una comprensión básica de la inteligencia artificial y sus aplicaciones, aunque algunas pueden ser más precisas y claras que otras.

La gráfica 1 representa que tan familiarizadas están con las IAS, en la cual podemos observar que la mayoría de las estudiantes encuestadas se sienten con pocos conocimientos sobre el tema.

Gráfica 1. Cómo se perciben en el conocimiento de las IAS



Percepciones sobre el uso de la inteligencia artificial en la educación

En este punto se plantearon diferentes preguntas que refieren al potencial que ellas creen sobre el uso de las IAS en los centros escolares, las respuestas proporcionadas en su mayoría muestran una percepción positiva hacia el uso de la inteligencia artificial (IA) en el ámbito educativo. A manera de lista se muestran las diferentes opiniones:

1. Beneficios de la inteligencia artificial en la educación: Muchas respuestas mencionan que la inteligencia artificial puede ser útil en el proceso de enseñanza-aprendizaje, brindando información adicional, facilitando actividades y proporcionando nuevas formas de aprendizaje.

Se resalta su capacidad para ofrecer retroalimentación personalizada, análisis de datos de rendimiento y preferencias de los alumnos, y la creación de planes de clases adaptados a cada estudiante.

2. Potencial para la innovación: Varias respuestas enfatizan que la IA tiene un potencial innovador para mejorar la educación al crear prácticas creativas, dinámicas e innovadoras. Se menciona que puede ampliar el conocimiento, brindar nuevas oportunidades de investigación y acceso a información, así como facilitar la realización de trabajos y productos escolares.

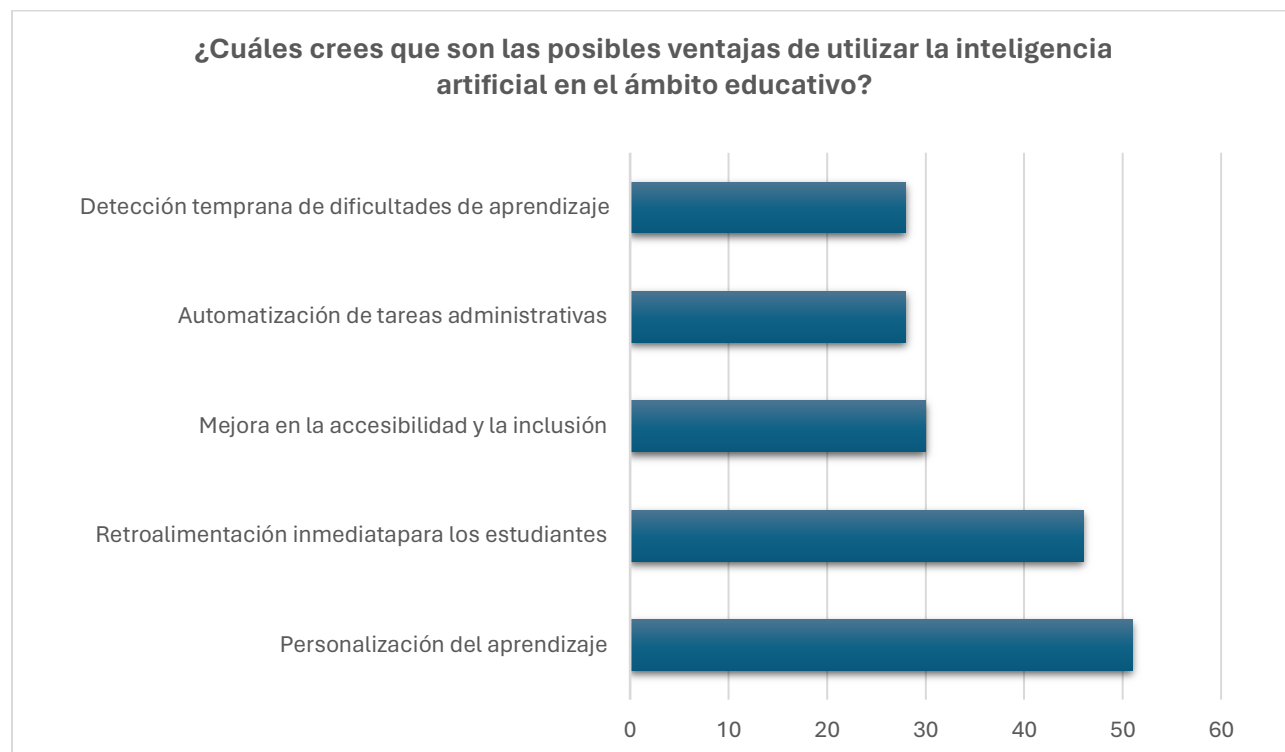
3. Dependencia del uso adecuado: Algunas respuestas reconocen que el impacto positivo de la IA en la educación depende del uso adecuado y consciente de esta tecnología. Se menciona que su utilización debe ser equilibrada para no alejar a los alumnos de los métodos manuales y fomentar su reflexión.

4. Dudas y ambigüedad: Algunas respuestas expresan dudas o desconocimiento acerca del impacto de la IA en la educación. Se mencionan respuestas como "La verdad no lo sé" o "Probablemente, ya que debemos actualizarnos constantemente".

En general, las respuestas demuestran que existe una conciencia creciente sobre el potencial de la inteligencia artificial en el ámbito educativo. Se percibe que la IA puede ser una herramienta poderosa para apoyar y mejorar el proceso educativo, pero también se reconoce que su uso adecuado y equilibrado es crucial para obtener beneficios significativos.

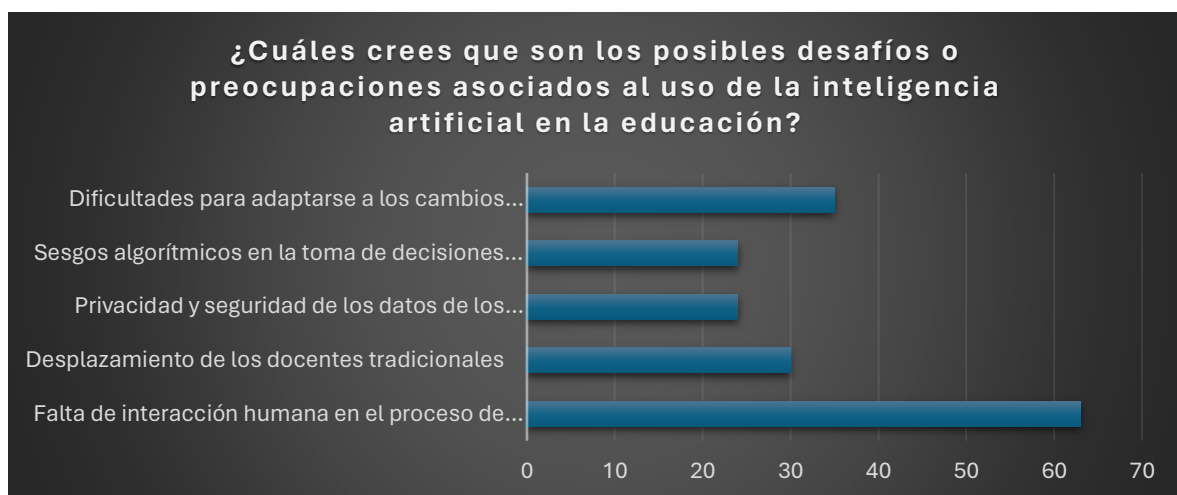
La gráfica 2 muestra que para las estudiantes el mayor valor que otorga el uso de las IAS en la educación es la "personalización del aprendizaje" seguido de la "retroalimentación inmediata".

Gráfica 2. ¿Cuáles crees que son las posibles ventajas de utilizar la inteligencia artificial en el ámbito educativo?



La gráfica 3 muestra que perciben que la IA puede llegar a sustituir a los formadores, así como el temor a adaptarse a los cambios tecnológicos.

Gráfico 3. Posibles desafíos o preocupaciones asociados al uso de la inteligencia artificial en la educación



Experiencias con la inteligencia artificial en la educación

A continuación, se presenta el último apartado del instrumento aplicado y este hace referencia a la experiencia durante su formación. Las respuestas proporcionadas muestran una diversidad de opiniones y experiencias con respecto al uso de la inteligencia artificial (IA) y la tecnología en general, de entre ellos podemos identificar:

1. Respuestas negativas o escépticas: La mayoría de las respuestas son negativas o neutrales en cuanto al uso de la inteligencia artificial en la educación. Hay una cantidad significativa de respuestas que simplemente dicen "No", y algunas expresan que aún no han tenido experiencias o que no han tenido una buena experiencia con la IA en el ámbito educativo.

2. Menciones a experiencias específicas: Algunas respuestas mencionan experiencias puntuales en las que la inteligencia artificial se ha utilizado en la educación. Se mencionan, cursos de tecnologías, el uso de nuevos programas de cómputo para realizar trabajos, y la elaboración de presentaciones con elementos dinámicos gracias a la IA.

3. Preocupaciones y dificultades: Algunas respuestas mencionan preocupaciones o dificultades al utilizar la inteligencia artificial en la educación. Se mencionan problemas

relacionados con el manejo de plataformas, la complejidad del uso de IA menos conocida, y preocupaciones sobre limitaciones o pagos.

4. Uso limitado: Varios participantes mencionan que han utilizado la IA de manera limitada o que no han tenido experiencias significativas en su aplicación.

Aunque hay algunas respuestas positivas sobre el uso de la inteligencia artificial en la educación, en general, las respuestas reflejan una percepción neutral o negativa hacia su implementación. Algunas personas han tenido experiencias positivas o ven el potencial de la IA en ciertas situaciones, como apoyar con la obtención de información, analizar temas o elaborar material didáctico creativo. Sin embargo, otras respuestas indican que no han tenido una buena experiencia con la IA, o que su uso ha sido limitado y poco claro.

Finalmente, en la gráfica 4 se visualiza la percepción de las estudiantes sobre el impacto que han tenido las IAS en su formación como futuras educadoras.

Gráfica 4. experiencias con la inteligencia artificial sobre el desarrollo como futuro educador



Conclusiones

La interpretación de las respuestas anteriores refleja una diversidad de opiniones y experiencias con respecto al uso de la inteligencia artificial (IA) en la educación, mientras algunas estudiantes ven el potencial y beneficios de la IA en el proceso de enseñanza-aprendizaje, otras muestran escepticismo o preocupaciones sobre su implementación. Algunas respuestas destacan experiencias positivas en las que la IA ha sido útil para obtener información, analizar temas o crear material didáctico creativo. Sin embargo, también hay menciones de dificultades al usar IA menos conocida y preocupaciones sobre su impacto en el aprendizaje. Es importante tener en cuenta que el uso de la inteligencia artificial en la educación sigue siendo un campo en desarrollo, y la percepción de su efectividad y aceptación puede variar según las experiencias individuales.

Las experiencias positivas mencionadas, como la obtención de información, la personalización del aprendizaje y la creación de contenido dinámico, indican que la IA tiene el potencial de ofrecer beneficios significativos en el ámbito educativo, no obstante, también es evidente que se necesita una mayor comprensión y claridad en el uso de la inteligencia artificial para superar las preocupaciones y dificultades planteadas. Es esencial que las instituciones educativas, profesores y estudiantes se familiaricen con las tecnologías de IA adecuadas y aprendan a utilizarlas de manera efectiva y equilibrada.

Las respuestas también muestran cierta preocupación acerca de la complejidad de algunas plataformas de IA y sus posibles limitaciones. Es importante tener en cuenta que la inteligencia artificial en la educación sigue siendo un campo en desarrollo y que su efectividad y aceptación pueden variar según la implementación y las experiencias individuales.

Es importante resaltar que las respuestas proporcionadas reflejan una variedad de opiniones y experiencias con respecto al uso de la inteligencia artificial en la educación. Mientras que algunos ven su potencial y beneficios, otros pueden tener reservas o han tenido experiencias poco satisfactorias.

Se afirma en conclusión que la inteligencia artificial representa una herramienta prometedora para el futuro de la educación, pero su éxito dependerá de cómo se implemente y se adapte a las necesidades y objetivos educativos. El desarrollo continuo y la investigación en el campo de la IA en la educación son fundamentales para maximizar su potencial y garantizar que realmente beneficie a los procesos de aprendizaje y enseñanza.

Referencias

- Aganini, R., Stevenson, M., & Edwards, B. (18 de 10 de 2007). *web.archive.org*. Obtenido de *web.archive.org*:
<https://web.archive.org/web/20071103114818/http://www.opentext.com/news/pr.html?id=1947>
- Almonte, M. G. (24 de Agosto de 2021). *aprendizajeenred*. Obtenido de *aprendizajeenred*:
<https://aprendizajeenred.es/plataformas-lms-definicion-caracteristicas-tipos-diferencias/>
- Andreas M. Kaplan, M. H. (2016). Higher education and the digital revolution: About MOOCs, SPOCs, social media, and the Cookie Monster. *Business Horizons*, 441-450.
- Joseph Psotka, S. A. (1988). *Intelligent Tutoring Systems: Lessons Learned*. Lawrence Erlbaum Associates. En S. A. Joseph Psotka, *Intelligent Tutoring Systems: Lessons Learned*. Lawrence Erlbaum Associates (pág. 552). USA: Psychology Press .
- Norvig, S. J. (2010). *Artificial Intelligence: A Modern Approach*. En S. & Russell, *Artificial Intelligence, A Modern Approach, Third Edition* (págs. 1-5). United States: Pearson Education.
- ONU. (SEPTIEMBRE de 2015). ONU. Obtenido de <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>

Estimulación del pensamiento científico mediante la aplicación del método STEAM en estudiantes de segundo grado de primaria

Samuel Eduardo Castillo Carlos

samuelcastle21@gmail.com

Centro Regional de Educación Normal Javier Rojo Gómez, Bacalar, Quintana Roo

Mónica Ledezma Reyes

monicaledezma@crenjrg.edu.mx

Centro Regional de Educación Normal Javier Rojo Gómez, Bacalar, Quintana Roo

Claudia Yahaira Balam Güemez

claudiabalam@crenjrg.edu.mx

Centro Regional de Educación Normal Javier Rojo Gómez, Bacalar, Quintana Roo

Línea temática 3. Formación docente, culturas digitales y tecnologías educativas

Resumen

Esta ponencia es la tesis de investigación realizada para obtener el título de Licenciatura en Educación Primaria. Es un estudio cuantitativo, cuasi experimental con el objetivo de estimular, a través de la metodología STEAM (ciencia, tecnología, ingeniería, arte y matemáticas), el pensamiento científico de estudiantes de segundo de educación primaria en Chetumal, Quintana Roo, durante el segundo semestre del ciclo escolar 2022-2023. Se diseñó un plan de acción compuesto por tres proyectos: "El sonido... ¿Un supervillano?", "La escuela es lava" y "Lo que el agua se llevó" con el propósito influir en el desarrollo de las competencias de investigación, experimentación y discurso científico. Se aplicaron dos encuestas: "Evaluación de las competencias científicas" y "Evaluación final de las competencias científicas", ambas cumplen los requisitos de validez y confiabilidad. Los resultados indican que, después de la

intervención pedagógica, se observó un aumento del 40% en lo que respecta a la capacidad de investigación y un incremento del 25% en relación con el discurso científico dentro de la comunidad estudiantil, haciendo referencia a la eficacia de esta metodología.

Palabras clave: pensamiento científico, STEAM, proyectos.

Planteamiento del problema

En la actualidad, el rápido avance tecnológico ha tenido un profundo impacto en la vida cotidiana y en todos los aspectos de la sociedad, desde dispositivos móviles e internet hasta la inteligencia artificial, convirtiéndose en una parte esencial de la existencia humana. Esto se refleja en la comunicación, el trabajo y el proceso de aprendizaje.

En el campo de la enseñanza, la tecnología ha simplificado el acceso a la información y el conocimiento, eliminando la necesidad de una búsqueda laboriosa en bibliotecas y permitiendo obtener información instantáneamente con solo una palabra en un navegador web. En pocas palabras, el conocimiento ahora está al alcance de un clic.

En presencia de tal revolución, en Aprendizajes Clave para la Educación Integral (SEP, 2017), en correspondencia al perfil de egreso, incorporó la manipulación de estos elementos de vanguardia como una competencia a favor del aprendizaje mencionando que, al término de la educación primaria, el colegiado “identifica una variedad de herramientas y tecnologías que utiliza para obtener información, crear, practicar, aprender, comunicarse y jugar” (p. 26).

No obstante, es evidente que el uso inapropiado de estos dispositivos ha restringido la atención de los niños a actividades de entretenimiento y socialización, relegando el deseo de aprender y la interacción directa a un segundo plano. Esta actitud pasiva, caracterizada por el consumo de contenido sin cuestionamientos ni comparaciones, en realidad disminuye la curiosidad en lugar de fomentar la exploración y la experimentación, elementos esenciales del pensamiento científico.

Además, limita el tiempo al aire libre necesario para desarrollar habilidades científicas basadas en la observación y la interacción con el entorno, lo que es esencial según la Nueva Escuela Mexicana (NEM).

Debido a este planteamiento y, considerando la etapa de desarrollo cognitivo en la que se encuentran los y las estudiantes de segundo grado de primaria, la presente investigación busca incidir en el pensamiento científico a través de enfoques pedagógicos progresistas como lo es el método STEAM (aprovechando su auge en el presente). Al cultivar el interés, la creatividad, el espíritu investigativo y el razonamiento crítico desde temprana edad, se prepara al estudiantado para enfrentar los retos del mundo actual y convertirse en ciudadanos informados y con habilidades sólidas utilizando las herramientas que están a su alcance.

A manera de preludio, se puede enunciar que el enfoque STEAM proporciona a los estudiantes habilidades clave en ciencia, tecnología, ingeniería, artes y matemáticas para su éxito en la educación y la carrera, promoviendo un aprendizaje activo y participativo.

De igual forma, un aspecto que potencia este trabajo es el deseo particular del autor/investigador de involucrar a la niñez en la ciencia y que desarrollen una pasión por esta disciplina, convirtiéndose en inspiración para otros. A pesar de los esfuerzos por fomentar una cultura científica en México, persisten desafíos como la falta de inversión gubernamental y promoción, así como las limitaciones familiares. En el ámbito educativo, se destaca la necesidad de actualizarse y prepararse para marcar la diferencia en la docencia y reescribir la historia.

El desarrollo de esta indagación pretende contribuir a los principios en los que se fundamenta la Nueva Escuela Mexicana y sus logros en la sociedad infantil. En el contexto de esta nueva visión educativa, se reconoce la importancia de promover el pensamiento científico desde las primeras etapas de formación escolar. De hecho, en su presentación escrita, indica que:

Quienes son formados en la Nueva Escuela Mexicana emplean el pensamiento crítico gestado a partir de análisis, reflexión, diálogo, conciencia histórica, humanismo y argumentación fundada para el mejoramiento de los ámbitos social, cultural y político. Asimismo, poseen capacidades que favorecen el aprendizaje permanente, la incorporación de métodos colaborativos e innovadores, avances tecnológicos e investigación científica y usan la libertad creativa para innovar y transformar la realidad (SES, 2019, p. 6).

Por lo tanto, la importancia social de esta intervención, además de colaborar en el campo teórico de este tópico, reside en los siguientes aspectos:

- El progreso de habilidades mismas del pensamiento científico: los infantes aprenden a cuestionar, analizar y examinar los datos objetivamente buscando siempre una mejor comprensión de su entorno.
- Resolución de problemas: se orienta a la aplicación de diversos métodos para identificar y resolver desafíos a través de la observación, formulación de hipótesis, experimentación y difusión.
- Creatividad e innovación: al explorar el escenario natural y ejecutar experimentos científicos, se fomenta el pensamiento creativo y la proposición de ideas innovadoras.
- Participación en actividades STEAM: se despierta el interés por los campos STEAM (ciencia, tecnología, ingeniería, arte y matemáticas) y se fomenta la participación de estas áreas en el futuro.
- Reestructuración del paradigma de enseñanza: se presenta una alternativa académica para desempeñar una labor docente lúdica, activa y constructivista. Además, cambia en los discentes las concepciones negativas que tienen sobre las matemáticas, ciencias y artes.

Objetivo general

El objetivo principal de esta tesis de investigación es estimular, a través de la metodología STEAM (ciencia, tecnología, ingeniería, arte y matemáticas), el pensamiento científico de los alumnos de segundo de educación primaria.

Objetivos específicos

A partir del objetivo general, se pueden desprender los siguientes objetivos específicos:

- Introducir a los estudiantes al enfoque STEAM mediante actividades que vinculen el contexto natural con el factor cultural.
- Promover la curiosidad y el interés por la ciencia y la experimentación.
- Desarrollar estrategias de comunicación para compartir y presentar los hallazgos y conclusiones de manera clara y efectiva.
- Evaluar y comparar las competencias científicas adquiridas en contraste al estado inicial previo a la intervención.

Pregunta de Investigación

¿El método STEAM (ciencia, tecnología, ingeniería, arte y matemáticas) es efectivo para estimular el pensamiento científico en niños de segundo grado de educación primaria?

Hipótesis

La hipótesis planteada para este estudio es la siguiente:

- La incorporación de proyectos STEAM en la praxis educativa impulsa el pensamiento científico en los alumnos de segundo grado, reflejado en el aumento de las capacidades de investigación, experimentación y discurso científico.

De igual forma, con el objetivo de comprobar si la suposición anterior es completamente sólida en el proceso de indagación, se formula una hipótesis nula:

- La aplicación de proyectos STEAM en el proceso de aprendizaje de los alumnos de segundo grado no genera un incremento en las capacidades de investigación, experimentación y discurso científico intrínsecas al pensamiento científico.

Definición de variables

Variable independiente: La implementación de la metodología STEAM.

Variable dependiente: La estimulación y el aumento de competencias relacionadas al pensamiento científico; en específico investigación, experimentación y discurso científico.

Marco teórico

La necesidad de la formación científica

La curiosidad y el deseo de aprender han sido motores del progreso humano a lo largo de la historia, conduciendo a avances en tecnología, ciencia y cultura. Es por esto que, en el entorno educativo, se promueve la alfabetización y la investigación científica para seguir avanzando en este camino de desarrollo e innovación. Además, la UNESCO (2021), señala que “la expansión del relativismo extremo y la amplia circulación de falsedades en diferentes medios de comunicación exigen una alfabetización científica sólida y altamente reflexiva” (p. 75).

En contexto, el relativismo extremo hace referencia a “la postura filosófica que piensa a la verdad en términos relativos, no absolutos” (Segundo, 2017). Es decir, que todas las perspectivas son igualmente válidas. En consecuencia, su generalización puede debilitar la veracidad de los hechos científicos establecidos, generando confusión y ambigüedad.

En la era de internet y las redes sociales, la difusión de información dudosa es un desafío significativo. Las noticias falsas se propagan rápidamente y pueden afectar negativamente a quienes las consumen. La alfabetización científica, al promover la comprensión de los métodos científicos, ayuda a evaluar críticamente las afirmaciones y tomar decisiones basadas en pruebas. También implica la habilidad de identificar fuentes confiables, corregir datos inexactos y participar de manera responsable en la resolución de problemas. Por ende, resulta plausible

anticipar que este compromiso se traduzca un sistema educativo contemporáneo, ampliamente respaldado, por docentes y directivos con la preparación adecuada.

En este caso, los planes y programas de estudio adquieren cierto protagonismo para incidir en la capacitación objetiva, global y sistemática. La Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación (2021), propone que “los planes de estudio deberían crecer a partir de la riqueza del conocimiento común” (p. 67). Debido a ello, despliega los subsiguientes lineamientos:

- Considerar por tanto los métodos, hallazgos y ética de la ciencia como algo interconectado.
- Fomentar un compromiso con la defensa de la verdad científica y el desarrollo de las capacidades de discernimiento y una investigación sincera de la verdad, que es compleja y llena de matices.
- Derecho a un conocimiento preciso que contribuya al bienestar humano.

México, un país en cambio continuo en cuanto al sector educativo, se rige por el Artículo Tercero Constitucional que estipula que la educación “será de excelencia, entendida como el mejoramiento integral constante que promueve el máximo logro de aprendizaje de los educandos, para el desarrollo de su pensamiento crítico y el fortalecimiento de los lazos entre escuela y comunidad” (CPEUM, 2019, p. 7).

Por lo tanto, los Aprendizajes Clave para la Educación Integral (SEP, 2017), adopta el marco legal y filosófico que suministra dicho artículo para delinear un modelo de enseñanza acorde con los valores y exigencias para la vida. En correspondencia a la formación científica, este menciona que el alumnado deberá “resolver problemas aplicando estrategias diversas: observar, analizar, reflexionar y planear con orden, obtener evidencias que apoyen la solución que propone y explicar sus procesos de pensamiento” (p. 74).

El pensamiento científico

Cuando un niño se encuentra ante un fenómeno que cautiva su atención, en su mente, comienza una serie de revoluciones que impactan sus esquemas cognitivos de manera impresionante. En primera instancia, la intriga se despierta solicitando más y más información (“¿qué es?, ¿por qué es así?”) para formular una comprensión lógica de lo que está observando. A medida en que se va involucrando en el tema, su conducta cambia de tal manera que el sujeto se vuelve más receptivo a vivir y realizar cosas nuevas (“¿qué pasa si hago esto?, ¿es probable que...?”). Asimismo, la imaginación adopta un papel integrador: busca conexiones entre conceptos y ejemplos a fin de esclarecer las causas posibles (“¿fue por esto?, ¿se relaciona con esto?”). Todo lo anterior se traduce como pasos clave a la construcción del conocimiento objetivo basado en evidencias.

La curiosidad es una característica innata en los seres humanos, especialmente en los niños de segundo grado, una etapa crucial para su desarrollo científico. La combinación de interés, atención, experimentación e imaginación motiva a estos niños a investigar, hacer preguntas y explorar su entorno, lo que se relaciona con el pensamiento científico.

Segura (2013), en su aportación para la revista “Infancias imágenes”, define el pensamiento científico como:

La capacidad para elaborar preguntas y sorprenderse; a la habilidad para encontrar relaciones entre aspectos aparentemente distantes o distintos; a la confianza en los otros, como colectivos y como individuos; y, finalmente, a la necesidad que, como un imperativo, lleva al individuo a comunicarse con los otros con la intención de compartir una vivencia o de convencer racionalmente a los otros de un planteamiento (p. 132).

Por otro lado, Feynman (1981), citado por Furman, et al (2016), lo conceptualiza como “el placer de descubrir las cosas” (p. 13). En síntesis, el pensamiento científico es un enfoque sistemático y lógico para comprender el mundo natural mediante la observación, investigación, razonamiento crítico y experimentación (que son habilidades evaluadas en la intervención

descrita en este documento). Se fundamenta en métodos rigurosos, la búsqueda de explicaciones respaldadas por evidencia empírica y el discurso científico.

Se tiene la idea que, desde una edad temprana, algunos principios elementales del pensamiento científico ya están presentes (por ejemplo, entusiasmo por aprender o teorías intuitivas), no obstante, “se requiere de una instrucción formalizada antes de pasar a ser parte del repertorio conceptual del individuo” (Gallego, Castro y Herrera, 2008, p. 25). A la par con esta idea, se recalca que este tipo de pensamiento necesita una notable cantidad de entrenamiento y ejecución a lo largo de un extenso periodo de tiempo.

El desarrollo del pensamiento científico no ocurre de inmediato; requiere una educación objetiva y guiada. Los adultos, especialmente las y los docentes, desempeñan un papel crucial al fomentar la curiosidad y las habilidades de investigación en los niños. Esto implica ajustar la complejidad de las tareas y los datos para que los niños puedan enfrentarlos de manera exitosa y evitar la frustración. La enseñanza destinada a promover el pensamiento científico se vuelve más compleja a medida que los niños crecen, hasta cierto límite.

Metodología STEAM

La educación está experimentando una transformación radical gracias a la adopción de métodos innovadores que buscan revolucionar la forma en que se enseña y se aprende. Se ha dejado atrás (o al menos eso se intenta) un modelo educativo que fragmenta los conocimientos y recurre a la memorización y reproducción de datos. Ahora, se da prioridad a un aprendizaje interconectado, analítico y constructivista que propicie el involucramiento activo de los discentes en su medio social. Uno de estos enfoques vanguardistas es el enfoque STEAM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería, Arte y Matemáticas).

Toral (2021), define el STEAM como “un sistema innovador que busca romper las barreras que han sido impuestas por la educación tradicional, dando énfasis en los pilares de la ciencia, la tecnología, la ingeniería, el arte y las matemáticas” (sp). En concordancia, Bilbao, Romero, Tejada y Garay (2022), expresan lo siguiente:

La metodología STEAM (...) pretende impulsar la formación de carácter técnico-científico y artístico en todas las etapas educativas. Eso sí, con un enfoque diferente, integrador y transversal. Se trata de una metodología eminentemente práctica, que aúna diferentes disciplinas. En un primer momento se puso el enfoque únicamente en las de carácter científico, como las Ciencias, la Tecnología, las Matemáticas y la Ingeniería; sin embargo, posteriormente se añadió el ámbito de las Artes (enfoque humanístico), buscando una sinergia interdisciplinaria que potenciase la creatividad (sp).

Por lo tanto, el STEAM va más allá de lo previsto con un enfoque interdisciplinario que propulsa el pensamiento crítico, la intriga y la creatividad. Al fusionar el rigor científico con el poder de la imaginación artística, “sitúa (...) un nuevo marco de aprendizaje, donde a partir de problemas deseados, de las ganas de saber, la curiosidad se convierte en motor y guía del conocimiento, un punto de partida para la exploración de diferentes soluciones” (Cilleruelo y Zubiaga, 2014, p. 2).

Metodología

Tipo de estudio

Considerando la inmersión en el campo, la interacción cercana con los participantes, los factores involucrados y la objetividad del proceso, se ejecutó un análisis de naturaleza cuantitativa para adquirir información.

Diseño de la investigación

Se utilizó un enfoque de investigación de índole cuasiexperimental con evaluación, debido a que los sujetos de estudio, es decir, los y las menores de segundo grado (grupo único), fueron seleccionados con base a características preexistentes o criterios específicos, en lugar de seguir un proceso aleatorio. Esta variante surge de la convergencia entre la investigación no experimental y la investigación experimental.

Población

Se trabajó con la totalidad del segundo grado, grupo "B", que está compuesto por veinte estudiantes, trece del género masculino y siete del género femenino. La edad de los participantes se encuentra en el rango de siete a ocho años.

Instrumento

Con el objetivo de medir el impacto de los proyectos STEAM en el desarrollo de las competencias inherentes al pensamiento científico (investigación, experimentación y discurso científico), se aplicaron dos encuestas: "Evaluación de las competencias científicas" y "Evaluación final de las competencias científicas". Ambas cumpliendo con los requisitos de validez (por consulta y juicios por expertos) y confiabilidad (confiabilidad inter-observador con una tasa de aprobación del 83.33%).

La evaluación de las competencias científicas en sus dos versiones, inicial y final, se diseñaron teniendo en cuenta el nivel de desarrollo cognitivo (operaciones concretas) y el grado de dominio de la lecto-escritura (alfabético y silábico-alfabético) del alumnado. En consecuencia, se utilizaron recursos iconográficos en las opciones de respuesta para evitar cualquier confusión o ambigüedad, garantizando la fiabilidad de dichas herramientas. Además, en ambos instrumentos, se hace referencia a los aspectos fundamentales del pensamiento científico delineados por el equipo de Richard Duschl (2007), en su análisis "Taking science to school" (llevar la ciencia a la escuela):

- Conocer, usar e interpretar explicaciones científicas del mundo natural.
- Generar y evaluar evidencia y explicaciones científicas.
- Participar productivamente en las prácticas y el discurso científico (citados por Furman, et al 2016).

Cada instrumento está conformado por tres escenarios relacionados con situaciones de la vida cotidiana, seguidos de una pregunta clave al final de cada enunciado. Cada situación

dispone de tres alternativas, brindando al educando la posibilidad de seleccionar la opción que mejor represente su respuesta.

Para llevar a cabo la recopilación de datos, fue necesario implementar un enfoque de interacción personalizado con el grupo bajo estudio. En este escenario específico, el encuestador establece un contacto directo y presencial con el respondiente, garantizando una comunicación cara a cara (Romo, 1998).

Estrategia de intervención

El proyecto denominado "El sonido... ¿Un supervillano?" busca identificar el proceso de generación del sonido, su unidad de medida y los impactos en el cuerpo humano relacionados con la intensidad. Dentro de esta secuencia, se propone la manufacturación de instrumentos musicales utilizando materiales reciclables con el propósito de determinar la cantidad de decibeles que emiten cada vez que se manipulan.

La iniciativa titulada "La escuela es lava" tiene el objetivo de examinar el proceso de erupción volcánica y su clasificación como desastre natural. Aprovecha la elaboración a escala de un volcán para apreciar la forma, identificar sus partes, y determinar el impacto de la lava en el área circundante.

Finalmente, la unidad didáctica nombrada "Lo que el agua se llevó" se orienta a reconocer los factores contaminantes presentes en los sistemas acuíferos y contribuir a su preservación mediante propuestas o acciones de sensibilización. Se fundamenta en el experimento "Ácidos y bases" para evaluar la calidad del agua, además de involucrar procesos de reflexión sobre la escasez de este recurso biótico.

Resultados

Al contrastar los resultados de la Evaluación de las competencias científicas y la Evaluación final de las competencias científicas se puede notar un cambio radical. Por ejemplo, en las situaciones que evalúan la habilidad de investigación, al inicio, solo un 20% (4) de los

estudiantes sucumbía ante su curiosidad, no obstante, después de la intervención con los proyectos STEAM, se presentó un incremento al 45% (9) entre la comunidad estudiantil, simbolizando así que eran más niños los que se interesaban en su entorno. De igual forma, la capacidad que concierne al discurso científico requería de cierto apoyo debido a que, inicialmente, solo la mitad del colegiado estaba dispuesto a comunicar los conocimientos que adquirirían de diversos procesos, ahora, es el 75 % (15) que se orienta a mejorar su discurso científico con beneficio a la sociedad.

El segundo grado grupo “B”, ya contaba destrezas enfocadas a la experimentación, por lo que no fue posible apreciar una mejora significativa. En realidad, el poder experimentar forma parte de su estado integral y cognitivo (por la etapa de desarrollo en el que se ubican) por lo que podría justificar este patrón en los recursos estadísticos.

Discusión y conclusiones

En esta investigación, se evaluó el impacto de la metodología STEAM en la estimulación del pensamiento científico entre los estudiantes de segundo grado. Los resultados obtenidos ofrecen valiosas perspectivas sobre la efectividad de esta propuesta pedagógica en la formación de una nueva generación de individuos críticos, creativos y comprometidos con el desarrollo científico y tecnológico.

La hipótesis planteada fue corroborada de manera parcial, puesto que, se observó un notable incremento del 45% entre el estado inicial y el estado final en las aptitudes para la investigación, así como un incremento del 25% en las habilidades relacionadas al discurso científico. Respecto a las habilidades relacionadas con la experimentación, no se produjo un cambio drástico, pero tampoco se registró un impacto negativo.

Durante la intervención los educandos aprovecharon adecuadamente la tecnología y comprendieron que no todas las fuentes de información disponibles contienen datos fidedignos, de hecho, recomendaron la necesidad de llevar a cabo una búsqueda inteligente en sitios

confiables. Esto coincide con uno de los enfoques que propone Furman (2016), para la instrucción del pensamiento científico:

El enfoque de enseñanza por indagación, para el que existe un extenso consenso en la bibliografía académica y en los currículos de todo el mundo, implica la realización de actividades que posicionen a los niños en el rol de activos investigadores de la naturaleza, acompañándolos en la observación de los fenómenos que los rodean, en la formulación de preguntas y la planificación de modos de responderlas (p. 50-70).

El docente desempeña un rol esencial en la introducción de cualquier tecnología, por lo tanto, es primordial adquirir una formación adecuada sobre recursos digitales. Además, desarrollar una mentalidad flexible y creativa, así como una perspectiva interdisciplinaria, para concebir estrategias educativas y establecer entornos de aprendizaje propicios a las condiciones del alumnado con el propósito de estimular el desarrollo cognitivo y, en especial, el pensamiento científico.

Es esencial señalar que, si bien esta tesis proporciona evidencia significativa sobre la efectividad de la metodología STEAM en la estimulación del pensamiento científico, siempre habrá espacio para continuar investigando y perfeccionando en lo que respecta a su aplicación en el aula.

Referencias

- Casado, R.; Checa-Romero, M. (2023). Creatividad, pensamiento crítico y trabajo en equipo en educación primaria: un enfoque interdisciplinar a través de proyectos STEAM. *Revista Complutense de Educación*, 34(3), 629-640.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (1917). Página 7. México, Diario Oficial de la Federación.
- Furman, M. (2016). *Educación de mentes curiosas: la formación del pensamiento científico y tecnológico en la infancia* (1a edición). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Santillana
- Romo, H. L. (1998). La metodología de la encuesta. *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*, 33-74.
- Saldarriaga, P. J., Bravo, G. del R., & Loor, M. R. (2016). La teoría constructivista de Jean Piaget y su significación para la pedagogía contemporánea. *Dominio de las ciencias*, 2(2477-8818), 127-137.
- Secretaría de Educación Pública. (2021). Aprendizajes clave para la educación integral: Educación Básica (pp. 26, 74). Recuperado de: <https://sector2federal.files.wordpress.com/2021/06/2c2b0-aprendizajes-clave.pdf>
- Segundo, J. P. (2023). Relativismo: qué es, críticas, ejemplos y características. *Enciclopedia Humanidades*. Recuperado de: <https://humanidades.com/relativismo/>
- Segura, D. de J. (2013). El pensamiento científico y la formación temprana. *Dialnet*, 12(1), 132. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4817226>
- Subsecretaría de Educación Superior. (2019). *La nueva escuela mexicana: principios y orientaciones pedagógicas* (p. 6).
- Toral, E. (2021). ¿Qué es la educación STEAM? El enfoque educativo del siglo XXI. *Rededuca.net*. Recuperado de: <https://redsocial.rededuca.net/educacion-steam>

Torres, A. P. G., Montaña, J. E. C., & Herrera, J. M. R. (2008). El pensamiento científico en los niños y las niñas: algunas consideraciones e implicaciones. *Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia MEMORIAS CIIEC, 22-29.*

UNESCO y Fundación SM. (2022). Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación (pp. 54-75).

Zubiaga, A. (2014). STEM to STEAM (p. 2). Recuperado de:
<https://www.augustozubiaga.com/web/wp-content/uploads/2014/11/STEM-TO-STEAM.pdf>

Exploración del uso de la impresión 3D como herramienta educativa para fomentar la creatividad en estudiantes de diseño industrial

Lorena Cabrera-Frías

Facultad de Informática, Universidad Autónoma de Querétaro

lorenacafri@gmail.com

Diana Margarita Córdova-Esparza

Facultad de Informática, Universidad Autónoma de Querétaro

diana.cordova@uaq.mx

Línea temática: Formación docente, culturas digitales y tecnologías educativas
Ciencia, tecnología e innovación

Resumen

El presente trabajo de investigación plantea una exploración de como la impresión 3D al aplicarse como herramienta didáctica facilita el desarrollo del pensamiento creativo en los estudiantes y cómo el docente puede buscar incentivar la implementación de este tipo de herramientas de acuerdo con las competencias que presenta cada uno de los estudiantes en el salón de clases y de esta manera impulsar sus capacidades creativas al considerar su estilo de aprendizaje. Hacer uso de la impresión 3D como herramienta educativa permite iterar y motivar el proceso creativo, por lo que, se requieren definir y diseñar estrategias metodológicas que ayuden a desarrollar, activar y promover habilidades cognitivas al tener en cuenta para qué se diseña, para quién y cómo hacerlo; generar un pensamiento creativo que brinde la oportunidad de resolver problemas y a su vez, mejorar la interrelación con otras áreas del conocimiento.

Palabras clave: impresión 3D, herramienta educativa, pensamiento creativo, tecnología educativa

Planteamiento del problema

Se ha demostrado en la literatura que la impresión 3D al incluirse en el proceso de enseñanza-aprendizaje como una tecnología educativa, es capaz de desarrollar habilidades cognitivas e impulsar capacidades creativas en los estudiantes, debido a esto, el uso de este tipo de herramienta ha tenido una repercusión en las diferentes áreas de desarrollo, tanto laborales, institucionales como personales.

Como punto de partida, la tecnología, como menciona Casanova (2002) “puede incrementar notablemente la participación y la interacción de los alumnos, logrando su integración e involucramiento en situaciones de aprendizaje... pero el nuevo conocimiento no es un producto de construcción en común... sino, la comprensión que ocurre en mentes individuales” (pp. 4,7). De esta manera, es evidente que la ejecución de este tipo de tecnología, específicamente de la impresión 3D, debe tener un uso educativo para una mejora externa de colaboración y cooperación y, al mismo tiempo, un desarrollo de habilidades y procesos cognitivos por parte de los propios estudiantes.

De tal forma que, que no se trata sólo del uso de la herramienta en sí misma, sino el pensar cómo puede ser utilizada, en específico, para desarrollar el pensamiento creativo, al tener presente que, cada uno de los estudiantes aprende de manera diferente. Por lo tanto, es de interés conocer si la impresión 3D como herramienta educativa permite desarrollar el pensamiento creativo en los estudiantes y, sobre todo, cómo empezar a generar esta competencia.

Sin embargo, a pesar de que la impresión 3D se usa en las aulas, su integración como herramienta cognitiva y de desarrollo en las competencias de los estudiantes, es incipiente, porque no es un proceso natural, este debe ser estimulado de manera estructurada y organizada. Por lo tanto, al reconocer las destrezas individuales de los estudiantes y el potencial que tiene la impresión 3D como un recurso educativo, se podrá aprovechar mejor para contribuir a su aprendizaje.

Marco teórico

Hablar de una apropiación tecnológica en cuanto a práctica es referirse a un “conjunto de actividades a través de las cuales los sujetos expresan el vínculo que establecen con las tecnologías, lo que implica la adaptación creativa... a sus propias necesidades, convicciones e intereses” (Cabello y López, 2017, p. 41). Es decir, el estudiante bajo ciertos motivos decide de qué manera, algo que no conoce, puede formar parte o no de su quehacer cotidiano. Cuando logra identificarlo y al mismo tiempo tiene acceso a dicha información, puede promover un aprendizaje a través de diferentes procesos que le permitan desarrollar ciertas habilidades para su utilización.

Es evidente que, “una sociedad del conocimiento debe garantizar el aprovechamiento compartido del saber... con el cual los progresos del conocimiento producen a largo plazo más conocimientos, gracias a estas innovaciones tecnológicas. De esta manera, se acelera la producción de estos” (Person-Bindé, 2005, pp. 18-19). Sin embargo, aunado a esto, se requiere de una sociedad creativa ya que “el éxito no dependerá de cuánto sabemos, sino de nuestra capacidad para pensar y actuar creativamente... siendo un método basado en el diseño y construcción del objeto por parte de los aprendices, el denominado espiral del pensamiento creativo” (Bordignon et al., 2018, pp. 29-30); por lo tanto, no habrá un

solo camino a seguir, es necesario conocer y generar estudiantes que sepan enfrentarse a diferentes problemáticas y buscar soluciones creativas.

De igual forma, la impresión 3D como herramienta educativa, y la manera iterativa que requiere en su trabajo, permite desarrollar este tipo de pensamiento creativo con la generación de prototipos que no necesariamente funcionan al primer intento, sino que el estudiante accede a ir ajustando su idea hasta la obtención del objeto con el propósito de encontrar una resolución al problema planteado; Resnick (2007) menciona que, en todos los casos, el mensaje es el mismo: iterar, iterar e iterar de nuevo. El tiempo, es esencial en este proceso. Si se pasa por el ciclo sólo una vez, se pierde la parte más importante del proceso creativo.

Se puede señalar que, cada persona tiene diferente potencial cognitivo que permitirá desarrollarlo de una manera u otra, y esto lleva a reafirmar que los estudiantes aprenden de formas diferentes, de modo que, “lo interesante es que el docente trabaje no las limitaciones sino las potencialidades, implica entonces enfatizar en el desarrollo de las habilidades cognitivas y en el uso de la mediación como estrategia que facilita este proceso” (Suárez et al., 2010, p. 93).

Se requieren estrategias metodológicas diversas que ayuden a aprovechar su capacidad o bien, en desarrollar o activar otras competencias, como la generación del pensamiento creativo que les permitirá resolver problemas y mejorar su interrelación con otras áreas del conocimiento.

Metodología

Se tiene planteado realizar una intervención educativa con un enfoque cualitativo bajo una estrategia metodológica investigación-acción, en un proceso sistémico que parte de un diseño instruccional con base en el modelo ADDIE (acrónimo que

corresponde a las fases: Análisis, Diseño, Desarrollo, Implementación y Evaluación). Por tal motivo, para comenzar a trabajar en la primera fase del modelo que corresponde al análisis y que tiene por objetivo conocer las características de la población de estudio, se realizó en este trabajo de investigación la exploración del tipo de aprendizaje de cada estudiante, tarea que es fundamental para desarrollar etapas subsiguientes y que permitirán diseñar e implementar la herramienta didáctica con el uso de la impresión 3D (Ver Figura 1).

Figura 1

Modelo ADDIE. Análisis de la población. Cuestionario de Honey y Alonso (CHAEA)



De esta forma se aplicó a la población de estudio, el Cuestionario de Honey y Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA) como instrumento de medida, “porque cada estilo tiene unas características sobresalientes... y los motivos de su elección vienen determinados por su base conceptual sobre el proceso de aprender de forma cíclica” (Amaya et al., 2014, pp. 16-17), el cual constó con 80 ítems, veinte por cada categoría, es decir, activo, reflexivo, teórico o pragmático, con respuesta dicotómica

(+ o -) que los estudiantes tuvieron que responder según estuvieran de acuerdo o desacuerdo.

Se buscó identificar el estilo de aprendizaje predominante en el salón de clases y definir si el estudiante es activo, reflexivo, teórico o pragmático, porque esto permitirá plantear las actividades y diseñar los materiales didácticos adecuados como parte de la intervención educativa y así verificar si la inclusión de la impresión 3D favorece el aprendizaje y aporta al pensamiento creativo.

El cuestionario se aplicó a manera de exploración a 7 estudiantes de 6º semestre que cursan actualmente la materia de CAM en la Licenciatura de Diseño Industrial de la Universidad Autónoma de Querétaro. El objetivo de utilizar el CHAEA (Cuestionario de Honey y Alonso de Estilos de Aprendizaje) es para conocer el estilo de aprendizaje predominante de la población de estudio y así tener un referente para elaborar recursos pedagógicos basados en la impresión 3D.

Conocer de forma definida el estilo de aprendizaje de cada estudiante permitirá precisar una estrategia didáctica adaptada a sus características, debido a que las herramientas educativas que se utilizan en actualidad en aula no se focalizan al aprendizaje individual de cada estudiante. De esta forma se registraron las respuestas que permitieron conocer a esta generación de estudiantes de Diseño Industrial con la que se estuvo trabajando, en la Tabla 1 se muestra un ejemplo de las puntuaciones referentes a los estilos de aprendizaje obtenidos por un estudiante. En la Tabla 2 se observa los estilos de aprendizaje de la población de estudio.

TABLA 1

Estilos de aprendizaje. Puntuaciones del cuestionario. Estudiante #1

I		II		III		IV	
ACTIVO		REFLEXIVO		TEORICO		PRAGMATICO	
PREG	CALIF	PREG	CALIF	PREG	CALIF	PREG	CALIF
3	0	10	1	2	1	1	0
5	1	16	0	4	1	8	1
7	1	18	1	6	0	12	1
9	1	19	1	11	1	14	1
13	1	28	1	15	0	22	0
20	1	31	1	17	1	24	1
26	1	32	1	21	1	30	1
27	1	34	1	23	0	38	0
35	0	36	1	25	0	40	1
37	1	39	1	29	1	47	1
41	1	42	1	33	1	52	1
43	1	44	1	45	1	53	0
46	0	49	1	50	1	56	0
48	1	55	0	54	1	57	1
51	1	58	1	60	0	59	1
61	0	63	1	64	1	62	0
67	0	65	1	66	0	68	1
74	0	69	1	71	1	72	0
75	1	70	1	78	1	73	1
77	1	79	1	80	0	76	0
SUMA	14	SUMA	18	SUMA	13	SUMA	12

I	II	III	IV
ACTIVO	REFLEXIVO	TEORICO	PRAGMATICO

PUNTUACIONES POR ESTILO				
TIPO	I	II	III	IV
CALIF	14	18	13	12

TABLA 2

Estilos de aprendizaje. Siete estudiantes de diseño industrial.

Estilo de Aprendizaje Estudiante	ACTIVO	REFLEXIVO	TEÓRICO	PRAGMÁTICO
#1	Preferencia alta	Preferencia alta	Preferencia moderada	Preferencia moderada
#2	Preferencia muy alta	Preferencia alta	Preferencia alta	Preferencia muy alta
#3	Preferencia moderada	Preferencia moderada	Preferencia baja	Preferencia muy baja
#4	Preferencia alta	Preferencia moderada	Preferencia alta	Preferencia moderada

Estilo de Aprendizaje Estudiante	ACTIVO	REFLEXIVO	TEÓRICO	PRAGMÁTICO
#5	Preferencia baja	Preferencia alta	Preferencia moderada	Preferencia baja
#6	Preferencia muy bajo	Preferencia alta	Preferencia alta	Preferencia muy alta
#7	Preferencia moderada	Preferencia moderada	Preferencia muy alta	Preferencia baja

Se trabajó con un baremo, es decir, una escala de puntuaciones obtenidas que permitió su interpretación mediante la atribución de un valor determinado a cada una de ellas y así su preferencia de estilo de aprendizaje (Ver Tabla 3).

TABLA 3

Baremo para establecer el nivel de preferencia en su estilo de aprendizaje.

	Preferencia muy baja	Preferencia baja	Preferencia Moderada	Preferencia Alta	Preferencia muy alta
Activo	0-6	7-8	9-12	13-14	15-20
Reflexivo	0-10	11-13	14-17	18-19	20
Teórico	0-6	7-9	10-13	14-15	16-20
Pragmático	0-8	9-10	11-13	14-15	16-20

Nota: Baremo general abreviado según preferencias en estilos de aprendizaje.

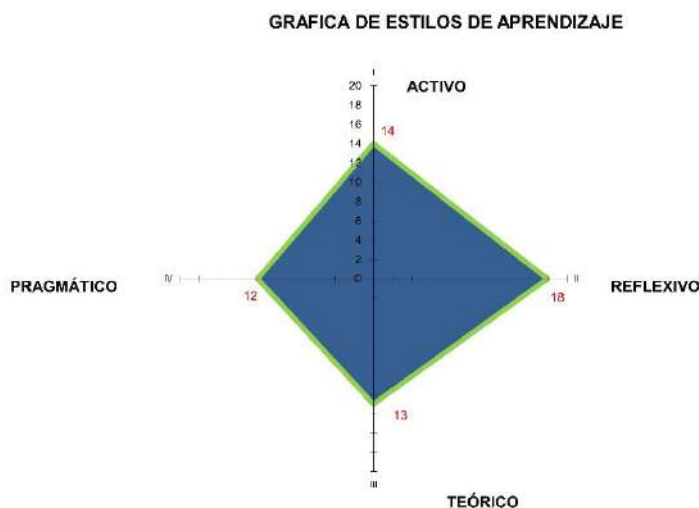
(Alonso et al., 1995)

Resultados

Se identificó que los siete estudiantes tenían dos estilos de aprendizaje predominantes que eran el activo y el reflexivo. De allí, se toma como ejemplo el estudiante #1, cuyos resultados iniciales indican una preferencia alta en ambos estilos. De la misma manera se registra la gráfica que permite visualizar los resultados de acuerdo con su preferencia de estilo de aprendizaje (Ver Gráfico 1).

Gráfico 1

Estilo de aprendizaje. Estudiante #1



Los resultados de este estudiante indican que tiene un nivel de preferencia alta de su estilo de aprendizaje tanto activo como reflexivo, quedando los estilos teórico y pragmático en una preferencia moderada.

En el estilo activo “acometen con entusiasmo las nuevas tareas... se crecen ante los desafíos que suponen nuevas experiencias... son personas de grupo” (Alonso et al., 1995, p. 70). Este estilo de aprendizaje se encontró como predominante en cuatro de los estudiantes; por lo que, la forma en que ellos

aprenderán mejor será planteando actividades que sean un desafío y que tengan un resultado inmediato; si dentro de estas características se potencializa la creación de modelos para hacer uso de la impresión 3D que dé la oportunidad de trabajar de manera iterativa y colectiva los diferentes bocetos que ellos realizan, podría favorecer la forma en la que los propios estudiantes con este estilo de aprendizaje puedan desarrollarse y mejorar sus habilidades creativas, donde tendrán la oportunidad de refinar sus ideas mediante la creación de prototipos, lo que promueve la resolución de problemas.

Ahora bien, en cuanto al estilo de aprendizaje reflexivo, que se registra de preferencia alta también en este grupo de estudiantes, se tiene que “les gusta considerar las experiencias y observarlas desde diferentes perspectivas... considerar todas las alternativas posibles antes de realizar un movimiento” (Alonso et al., 1995, p. 70), es decir, son observadores y analizan antes de llegar a una conclusión. En concordancia, la impresión 3D exige evaluación constante y flexible que considere múltiples factores durante todo el proceso permitiendo a estos estudiantes adaptar sus soluciones de manera efectiva a medida que vayan enfrentándose a desafíos en un enfoque de diseño iterativo.

Con ambos estilos trabajando de forma preferente alta en el salón de clases, se tiene la oportunidad de desarrollar la parte creativa con la generación de ideas innovadoras y a su vez, previsores de alternativas que les permita recopilar la información obtenida con detalle para trabajar con la impresión 3D de forma iterativa y fomentar este tipo de pensamiento al analizar las opciones posibles antes de decidirse por una, pero una vez que lo hagan, ellos experimentarán y ajustarán los diseños de manera novedosa y argumentada.

Cabe mencionar que, antes de conocer el estilo de aprendizaje de cada uno de los estudiantes los ejercicios que se estaban aplicando como recurso para favorecer el aprendizaje creativo no estaban focalizados para fortalecerlo, es decir no se habían considerado la realización de actividades que representaran un reto o que produjeran un resultado inmediato con la utilización de la impresión 3D como herramienta educativa.

Discusión y conclusiones

De acuerdo con la exploración realizada, es posible concluir que los estudiantes en su constante aprendizaje y la forma en la que participan dentro de su proceso educativo, el desarrollo de habilidades cognitivas puede irse modificando y adaptando. Por lo tanto, si lo que se busca es propiciar el pensamiento creativo, el uso de la impresión 3D como herramienta educativa tiene muchas posibilidades de ser explorada y trabajada debido a que los mismos estudiantes tendrán la oportunidad de desarrollar esta competencia en la medida que se vayan involucrando en el transcurso de la iteración de sus ideas dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El desarrollo de instrumentos y actividades pedagógicas que permitan de manera clara dirigir el trabajo del pensamiento creativo en aulas es buscado tanto por el docente como por los propios estudiantes, porque aun cuando se lleva a cabo, se realiza sin profundizar en el estilo de aprendizaje de cada estudiante.

El desarrollo del pensamiento creativo en los estudiantes y la manera óptima de fomentarlo, permitirá cumplir los objetivos planteados dentro del proceso de aprendizaje, el propósito fundamental será incrementar una habilidad que los ayude en su proceso con la utilización de herramientas tecnológicas y de innovación que están cada día más presentes en las aulas; porque de acuerdo con Colombia et al.

(2015) “formar profesionales creativos e innovadores implica estar dispuestos al cambio, propiciando ambientes de libertad... la implementación de metodologías es efectiva para la potenciación de la creatividad siendo la estimulación y la apertura mental la base para el desarrollo del proceso” (pp. 143-144); de esta manera, conocer su estilo de aprendizaje permitirá el desarrollo de herramientas específicas que ayuden a potencializar su pensamiento creativo para la resolución de problemas de manera interna y externa a la propia universidad.

Si se contempla a la universidad como ese espacio donde se conjuntan los valores sociales de grupo y los intereses mutuos, fortaleciendo su identidad con una aportación para el mismo proceso de producción, queda claro que cada producto cultural tiene su propio objetivo, usuario y forma de resolverse, por lo que, la impresión 3D generadora de productos culturales personalizados influye en dicho proceso y en una aportación tecnológica.

Al conocer el estilo de aprendizaje y las características que la impresión 3D ofrece, se facilita el analizar y conocer la manera óptima para dirigir, programar y llevar a cabo las actividades correspondientes para incentivar este tipo de habilidad cognitiva en búsqueda del pensamiento creativo.

Para transformar la forma de estudiar, la manera de desarrollar los proyectos, promover el trabajo en equipo y la creación de alianzas, se requiere generar nuevos planteamientos teniendo en cuenta para qué se diseña, para quién y cómo hacerlo. La clave es la colaboración y romper las barreras del lenguaje, conociendo las habilidades individuales y desarrollándolas en conjunto, primero internamente entre diferentes áreas y posteriormente con el exterior al generar redes de trabajo entre los distintos sectores que permite fortalecer la industria del conocimiento.

Referencias Bibliográficas

- Alonso, C., Gallego, D., & Honey, P. (1995). *Los Estilos de Aprendizaje. Procedimientos de Diagnóstico y Mejora* (7a.). Gestingraf.
- Amaya, T., Alarcón, A., y Callejas, M. (2014). *Cuestionario Honey Alonso de Estilos de Aprendizaje una herramienta que fomenta el mejoramiento del proceso enseñanza- aprendizaje en la informática*. Revista Politécnica. <https://politecnicojic.academia.edu/RevistaPolitecnica>
- Bordignon, F., Iglesias, A. A., y Hahn, Á. (2018). *Diseño e Impresión de Objetos 3D. Una guía de apoyo a escuelas*.
- Cabello, R., y López, A. (2017). *Contribuciones al estudio de procesos de apropiación de tecnologías* (1st ed.). Ediciones del Gato Gris.
- Casanova, G. (2002). El uso de las nuevas tecnologías para la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* , 4(1). <http://redie.ens.uabc.mx/vol4no1/contenido-waldegg.html>
- Colombia, N., Hernández, I., Alvarado, J. C., y Luna, S. M. (2015). *Creatividad e innovación: competencias genéricas o transversales en la formación profesional*. Revista Virtual Universidad Católica Del Norte, (44), 135–151. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194238608010>
- Person-Bindé, J. (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento: informe mundial de la UNESCO*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000141908>

Resnick, M. (2007). *All I Really Need to Know (About Creative Thinking) I Learned (By Studying How Children Learn) in Kindergarten.*

Suárez, J., Maiz, F., y Meza, M. (2010). *Inteligencias múltiples: una innovación pedagógica para potenciar el proceso de enseñanza aprendizaje.*
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65822264005>

Condiciones institucionales de la enseñanza y el aprendizaje del inglés en las escuelas normales de Guanajuato

Alberto Santiago Pohls Ramírez

as_pohlsr@bcenog.edu.mx

Benemérita y Centenaria Escuela Normal Oficial de Guanajuato

Lucia Herrera Rivas

lherrerar@enoi.edu.mx

Escuela Normal Oficial de Irapuato

Alexandra Delgado González

adelgadog@enoi.edu.mx

Escuela Normal Oficial de Irapuato

Línea temática 4. Políticas educativas para la formación docente

Resumen

Este estudio se centra en la implementación de la Estrategia Nacional de Inglés (ENI) en las escuelas normales del estado de Guanajuato, específicamente en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal Oficial de Guanajuato (BCENOG) y la Escuela Normal Oficial de Irapuato (ENOI). Esta estrategia busca fortalecer la enseñanza y el aprendizaje del inglés en la formación de docentes. El marco teórico del estudio explora la relación entre la política educativa, las condiciones institucionales y la enseñanza del inglés en las escuelas normales; La ENI, implementada en 2018, se considera un factor clave en esta relación. La metodología del estudio se basa en un enfoque de estudio de caso. Se recopilaron datos cualitativos a través de entrevistas y datos cuantitativos a través de encuestas y análisis de documentos. Los resultados muestran que ambas escuelas implementaron la ENI de manera exitosa. La organización de grupos por niveles fue una estrategia clave que facilitó la progresión de

contenidos y la adaptación a las necesidades de los estudiantes. Además, se llevaron a cabo acciones de fortalecimiento, como talleres y actividades de práctica de inglés en escuelas de educación básica.

Palabras clave: Enseñanza de idiomas, inglés, formación de docentes, instituciones de enseñanza, aprendizaje, procesos de aprendizaje.

Planteamiento del problema

Los planes de estudio vigentes en los programas de Licenciatura en Educación Primaria, Educación Preescolar e Inclusión Educativa incorporan cursos de inglés en la malla curricular. Desde el año 2012, se ha incluido en los planes y programas de estudio de las licenciaturas en educación primaria y preescolar, y desde el 2018 en la licenciatura en inclusión educativa. Entre los propósitos de los cursos se incluye el desarrollar habilidades de comunicación para desarrollarse en diversos contextos e insertarse en un mundo global. El inglés es cada vez más relevante para el éxito académico y profesional. Se estima que aproximadamente una cuarta parte de la población mundial es capaz de comunicarse en inglés y es el medio de comunicación mayoritario en áreas de educación, ciencia y tecnología (Crystal, 2003).

Los cursos de inglés contribuyen al perfil general y profesional de los estudiantes normalistas a través del desarrollo de habilidades comunicativas, comprensión de la diversidad cultural e interculturalidad crítica y uso de las tecnologías de la información, entre otros. Además, los cursos de inglés amplían las oportunidades de desarrollo profesional, mejoran la comunicación intercultural y facilita el acceso a recursos educativos globales, lo que en última instancia beneficia tanto a los docentes como a sus estudiantes.

Es por ello que en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal Oficial de Guanajuato (BCENOG) y en la Escuela Normal Oficial de Irapuato (ENOI) se han implementado acciones para el fortalecimiento de la enseñanza y el aprendizaje del idioma, fundamentadas principalmente por cambios en políticas educativas que impulsan este fortalecimiento. En

particular, por la Estrategia Nacional de Inglés, que entró en vigor a partir de 2018, con impacto en las escuelas normales a nivel nacional (SEP, 2017),

Existen datos recientes disponibles sobre las características de la educación superior y la educación normal en el estado de Guanajuato. En el documento “Panorama Educativo de Guanajuato 2021”, en el ciclo escolar 2020-2021 se registró una matrícula de 4,113 estudiantes en alguna licenciatura de la educación Normal. De acuerdo con datos de la Secretaría de Educación Pública, para el ciclo escolar 2021-2022 en el estado de Guanajuato se registró una matrícula de 4,786 estudiantes que atendían la educación Normal en la entidad (SEP, 2022).

Una necesidad detectada en el estado de Guanajuato ha sido el poder brindar las facilidades para que los estudiantes normalistas tengan acceso a oportunidades de aprendizaje del idioma inglés. Para ello, es necesario realizar un análisis de las características de los docentes, la matrícula atendida, la atención por niveles de dominio del idioma, las actividades de fortalecimiento y las acciones para la certificación.

Uno de los planteamientos para el fortalecimiento del perfil profesional de los estudiantes normalistas es la certificación en el idioma inglés. Las orientaciones curriculares para los cursos de inglés señalan a la certificación en el idioma como una forma de evaluación, revalidación y acreditación de cursos de los cursos. Para el caso de la BCENOG y la ENOI, una estrategia para el fortalecimiento del perfil de los estudiantes y el acceso a oportunidades de movilidad académica ha sido la promoción de la certificación del idioma inglés en el alumnado.

Propósito y preguntas de investigación

El propósito del presente estudio es comparar las condiciones institucionales de la enseñanza y el aprendizaje del inglés y sus resultados a cinco años de la implementación de la Estrategia Nacional de Inglés (ENI).

Las preguntas de investigación de este trabajo son las siguientes:

1. ¿Cómo se llevó a cabo la implementación de la Estrategia Nacional de Inglés para las escuelas normales en el caso de la BCENOG y la ENOI?
2. ¿Cómo se comparan las características de la implementación entre las dos escuelas normales analizadas?
3. ¿Qué resultados han tenido las escuelas normales analizadas luego de cinco años de implementación de la ENI?

Marco teórico

En este apartado se identifica la manera en que se relaciona la política educativa con las condiciones institucionales y el impacto que ambas tienen en la enseñanza y el aprendizaje del inglés en las Escuelas Normales. La política educativa se refiere a las decisiones, planes y estrategias que establece un gobierno para guiar el sistema educativo en un país. Incluye metas educativas, pedagogía, asignación de recursos, reglamentos y normas. La política educativa puede abordar varios aspectos, como la formación docente, los planes de estudio, las finanzas y otros factores que afectan el sistema educativo (Martínez, 2018).

Estas políticas pueden ser desarrolladas por el gobierno federal, los gobiernos estatales y otras agencias gubernamentales, en colaboración con expertos en educación y grupos de interés. Las políticas educativas también pueden verse influidas por investigaciones y prácticas educativas de éxito internacional (Martínez, 2018). En este nivel macro podemos encontrar las políticas educativas referentes a la enseñanza y el aprendizaje del inglés, en particular, la Estrategia Nacional de Inglés, que se presentó en 2017 y fue implementada a partir de 2018.

En el nivel meso se encuentran las decisiones que se toman a nivel estatal en lo que respecta a la implementación de la ENI y en el nivel micro podemos analizar las condiciones institucionales que se presentan en las escuelas formadoras de docentes (Rueda et al., 2019). Las condiciones institucionales se refieren a los factores que influyen en el desempeño de las escuelas. Estos factores pueden incluir la infraestructura, es decir, la disponibilidad de aulas,

laboratorios, instalaciones deportivas, tecnología y otros recursos físicos necesarios para la enseñanza y el aprendizaje.

Otro factor relevante son los recursos humanos, es decir, la pertinencia y cantidad de docentes, administrativos y personal de apoyo, así como su formación y condiciones de trabajo. Además, se considera también el Plan de estudios y materiales didácticos, en específico, el diseño y contenido del programa, así como la disponibilidad de material didáctico adecuado. Sin dejar de lado la gestión escolar, entendida como la forma específica con que operan las instituciones educativas, incluida la toma de decisiones y la comunicación.

Los aspectos fundamentales de la Estrategia Nacional de Inglés (ENI), (SEP, 2017), son diversos y tienen impacto en todos los niveles del Sistema Educativo Nacional. En lo que respecta a la educación básica y media superior (EMS) se presenta, por un lado, la adecuación del currículo de inglés que “permita contar con un programa articulado de inglés que abarque la educación básica y media superior” (p. 59) y, por otro lado, “el ingreso de nuevos docentes a la EMS por concurso del Servicio Profesional Docente” (p. 60).

Además de los anteriores, otro aspecto fundamental de la ENI (SEP, 2017), planteó incidir en las Escuelas Normales Públicas del país, en particular a través de “el rediseño de la malla curricular de las licenciaturas ofertadas en las escuelas normales” incluyendo clases de inglés del primero hasta el sexto semestre de la formación inicial docente. Para esto lanzó una convocatoria llamada Concurso para la Selección y Contratación de Docentes para el Fortalecimiento del Idioma Inglés en Escuelas Normales, mediante la que se contrataron docentes con “dominio probado en el idioma—mínimo C1 del MCER” (Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas), (p. 50).

Uno de los objetivos de la ENI (SEP, 2017), específicamente en lo que respecta a las Escuelas Normales fue que “los estudiantes puedan transitar del nivel A1 al nivel C1 en modalidad curricular” (p. 63) y que desde el planteamiento inicial requería de la colaboración de

las entidades federativas para su implementación. Considerando esto, se planteó una meta a veinte años de lograr que todos los estudiantes normalistas egresaran con nivel C1 del inglés.

Es importante recuperar lo planteado en la Estrategia Nacional de Inglés ya que estuvo en implementación desde 2018 hasta 2022. En 2022 se emite el acuerdo 16/08/22 (DOF, 2022), con los nuevos planes de estudio para la educación normal y con ellos, hubo una reducción de número de horas para la enseñanza del inglés por semestre y en el caso de algunas licenciaturas, la reducción de semestres de clases curriculares de inglés. Sin embargo, aún con este cambio curricular, se mantienen otras condiciones como los docentes contratados para impartir las asignaturas de inglés.

Metodología

El presente trabajo se presenta bajo un enfoque de estudio de caso (Stake, 1999), que hace uso de métodos mixtos. Los métodos mixtos son cualquier combinación de metodologías y métodos que pueden incluir diseños de investigación y técnicas de recolección y análisis de datos tanto cualitativos como cuantitativos (Guetterman y Fetters, 2018).

Al ser una investigación cuyo propósito es comparar las condiciones institucionales de la enseñanza y el aprendizaje del inglés y sus resultados a cinco años de la implementación de la Estrategia Nacional de Inglés en el caso particular del estado de Guanajuato, se optó por una investigación encabezada por un estudio de caso que incluye a ambas instituciones. Se recopilaron datos cuantitativos y el componente cualitativo se realizó mediante un estudio de caso colectivo que incluyó tres casos.

El diseño es convergente, con base a la propuesta de Cresswell y Plano Clark, pues el estudio involucró una sola fase en la que se recopilaron, analizaron e integraron datos cualitativos y cuantitativos, con el propósito de comparar o relacionar los resultados de las dos formas de investigación (2011). Los datos cualitativos se obtuvieron por medio de técnicas tradicionales de recogida, particularmente la entrevista semiestructurada (Bryman, 2006). Los

datos cuantitativos se obtuvieron mediante el análisis de reportes y documentos, así como de una encuesta.

La integración de métodos se hizo por medio del enfoque *comparación de resultados* propuesto por Greene (2007). A través de un proceso de comparación, se encontró que los resultados cualitativos y cuantitativos son diferentes, pero también interdependientes. Se identificaron resultados interconectados, se explicitan similitudes, diferencias y contradicciones entre los resultados (Greene, 2007).

Resultados

Los resultados de esta investigación se presentan bajo tres ejes de análisis, primero, la manera en que se implementó la Estrategia Nacional de Inglés en la BCENOG y en la ENOI, esto a partir de datos cualitativos. Luego, a partir del análisis cuantitativo, se presentan las características y los resultados de la implementación a cinco años de su inicio.

Para la recopilación de datos cualitativos se realizó una entrevista a dos docentes de la BCENOG y a dos docentes de la ENOI. Los cuatro docentes seleccionados para el proceso de entrevista son aquellos que estuvieron involucrados en la implementación de la Estrategia Nacional de Inglés en las escuelas normales analizadas en este estudio.

Implementación de la Estrategia Nacional de Inglés en la BCENOG

Entre los hallazgos obtenidos se encuentran que los motivos para establecer la forma de trabajo con grupos de inglés por niveles han sido por el reconocimiento de la importancia del inglés, la pertinencia de crear grupos por nivel como una práctica que permite la progresión de los contenidos curriculares de una forma adecuada según las necesidades del estudiantado y de acuerdo con su formación previa en el idioma. El proceso para llevarlo a cabo implicó el planteamiento de la aplicación de un examen de ubicación inicial a toda la matrícula de estudiantes y rediseñar la organización de grupos, docentes y horarios, de manera que pudiera haber grupos que llevarán el curso de inglés simultáneamente, además de que aumentó la

necesidad de mantener una colaboración de trabajo de equipo entre docentes de inglés para el seguimiento del avance de los distintos grupos y establecer criterios de evaluación comunes.

Entre los beneficios reportados de trabajar por niveles se encuentran que el ejercicio de planeación de curso y planes de clase se ha facilitado para el docente al tener un grupo con características de desempeño en el idioma similares disminuyendo así la cantidad de ajustes. Asimismo, el ritmo para la progresión de contenidos y la elección de formas y criterios de evaluación son aspectos que los docentes señalan que consideran favorables en este esquema de trabajo.

Implementación de la Estrategia Nacional de Inglés en la ENOI

En el caso de ENOI, la responsable del área de idiomas comentó que los cuatro formadores de inglés lograron unificar la decisión de organizar los cursos de inglés por niveles, ya que ofrece numerosas ventajas. La propuesta se presentó a las autoridades educativas y se encontraron con una apertura muy favorable que autorizó el cambio.

Entre los argumentos que se presentaron al secretario académico y director para dividir a los estudiantes según su nivel de inglés, la responsable de idiomas mencionó los siguiente:

Tiene un impacto positivo en la motivación de los estudiantes porque no es una clase demasiado difícil que los aburra o demasiado fácil que los aburra, además fomenta una mayor participación y confianza y fomenta un ambiente de aprendizaje más inclusivo y participativo.

Otra ventaja que se presentó fue que es posible programar una progresión gradual del aprendizaje, lo que les permite desarrollar habilidades de manera más sólida y les proporciona un sentido de logro a medida que avanzan. En cuestión emocional, hay una reducción de la frustración, pues los estudiantes que se encuentran en niveles similares se acompañan en desafíos similares. Es posible lograr una motivación sostenida que lleva a los estudiantes a mantener una mayor motivación y compromiso con su aprendizaje.

Los formadores de inglés contaron con el apoyo necesario de los directivos para llevar a cabo el proceso. Cabe mencionar que la división, se hizo con todos los estudiantes, no solamente con los estudiantes del plan 2018. Se inició con la aplicación del examen de ubicación, *Oxford On-line Placement Test*, mismo que fue proporcionado por autoridades nacionales. Los resultados de este examen de ubicación fueron determinantes para asignar el nivel. Fue una estrategia bien recibida por los estudiantes, ya que su participación fue activa y todos compraron el libro texto sugerido y subsidiando de la editorial de Cambridge. Una vez que se recogieron los resultados, el equipo de docentes de inglés, se dio a la tarea de analizar el protocolo de Oxford para asignar niveles. La responsable de idiomas comentó:

“Se puede describir la experiencia global como excelente. Pensamos que sería difícil que las autoridades educativas aceptaran, pero como ellos estaban convencidos de la pertinencia, recibimos todo su apoyo.”

Uno de los retos fue organizar la logística para formar los grupos por niveles, pues fue necesario considerar aspectos como el número de docentes de inglés, que en este caso fue de cuatro en el 2018, cantidad de alumnos por licenciatura y semestre, nivel de inglés, aulas disponibles y horarios. La convicción del secretario académico y del director, sobre los beneficios de dar clase por niveles fue fundamental para lograr vencer este reto y estar en condiciones de satisfacer las necesidades de la población estudiantil.

La experiencia de los formadores de inglés fue descrita como excelente, en gran medida a la comunicación que las autoridades de la institución establecieron con los encargados de áreas y coordinaciones de las cuatro licenciaturas; Educación Especial, Inclusión Educativa, Educación Preescolar y Educación Primaria. Organizar a toda la escuela normal requirió aceptación al cambio propuesto por la Estrategia Nacional de Inglés, que se extendió a todos los grupos de los cuatro programas. El secretario académico mencionó:

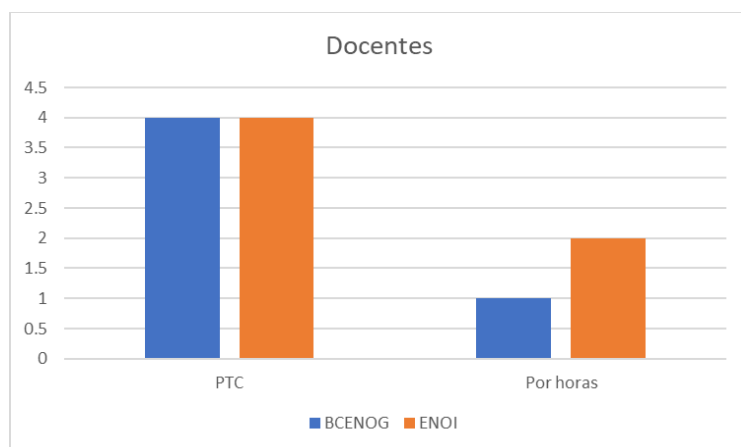
El proceso para implementar la estrategia nacional de inglés no fue una cosa sencilla, ya que debíamos tener el apoyo de las diferentes áreas y de la dirección y lograr implementar una estrategia que fuera acorde a las necesidades de la escuela.

De acuerdo con el secretario académico, uno de los retos a enfrentar fue lograr una buena comunicación con los coordinadores de las áreas para convencerlos de las bondades de la estrategia, establecer horarios y contar con su apoyo. Organizar los cursos de inglés por niveles resultó en una complejidad que se caracterizó por tener a toda la escuela reorganizada en subgrupos compuestos por estudiantes de diversas licenciaturas, diversos semestres y diversos grupos.

Características de la implementación

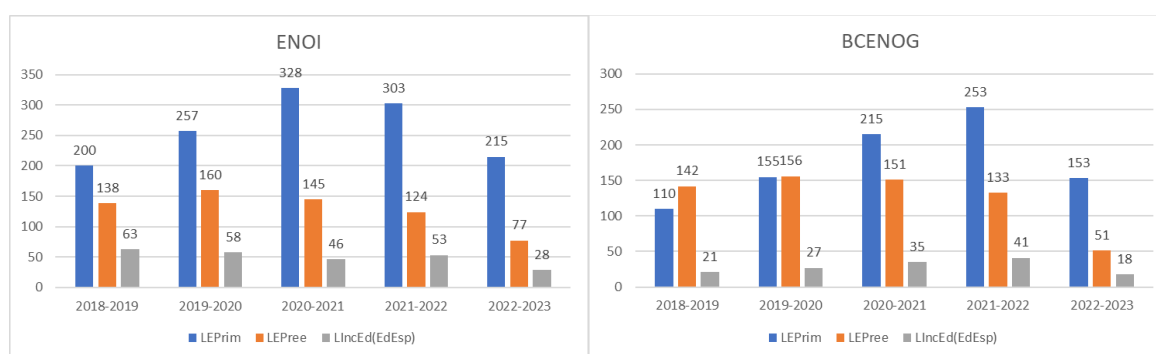
Como punto de partida para comparar las características de la implementación de la ENI se analizan los docentes en cada una de las escuelas normales. En la Figura 1 se muestra que tanto BCENOG como ENOI cuentan con cuatro profesores de tiempo complemento con nombramiento de “Formador de Inglés C” que son el resultado de la iniciativa a nivel nacional para proveer de docentes que enseñen inglés en las escuelas normales de toda la república. Luego, cada escuela tiene de manera independiente la posibilidad de contratar docentes por horas para complementar la enseñanza del inglés.

Figura 1. Docentes de inglés por Escuela Normal



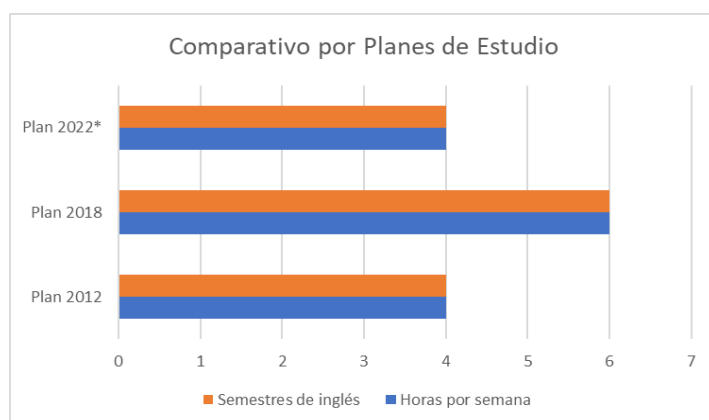
En la Figura 2 se presenta la atención a estudiantes normalistas con clases de inglés para los tres programas educativos que se imparten en ambas escuelas: Licenciatura en Educación Primaria, Licenciatura en Educación Preescolar y Licenciatura en Inclusión Educativa (antes Licenciatura en Educación Especial). En este resultado se hace evidente que para los cinco años de implementación se ha atendido con clases de inglés a alumnos de las tres licenciaturas. Las diferencias mostradas se deben a la diferencia en la matrícula de cada institución formadora.

Figura 2. Alumnos atendidos por ciclo escolar



En estos cinco años de implementación se han operado tres planes de estudio en las dos escuelas normales que son parte de este trabajo. De acuerdo con los programas educativos que tienen las dos escuelas se han operado plan 2012, plan 2018 y plan 2022. En la Figura 3 se presenta el número de horas por semana que se designa en cada plan para las clases de inglés y también se muestra el número de semestres que tienen clases de inglés curricular.

Figura 3. *Tiempo para clases de inglés en los planes*



Nota: *El plan 2022 tiene número de semestres distinto para los tres programas, cuatro semestres para LEPrim, seis semestres para LEPre y dos semestres para LIncEd.

Además de los resultados anteriores, se han realizado acciones de fortalecimiento para el aprendizaje del inglés, algunas de ellas se presentan en la Tabla 1. En particular, uno de los aspectos de mayor impacto para el aprendizaje es la atención por niveles, ya que permite un avance más homogéneo entre los estudiantes, este factor está presente en ambas escuelas.

Tabla 1. *Acciones complementarias de apoyo al aprendizaje del inglés*

Escuela Normal	Atención por niveles	Talleres de fortalecimiento	Actividades de inglés en la práctica
BCENOG	si	si	no
ENOI	si	si	si

Aunado a lo anterior, en la Tabla 1 se muestra que en ambas escuelas se han ofrecido e impartido talleres de fortalecimiento, en particular para lograr la certificación de inglés. Una diferencia que se identifica está en lo que respecta a las acciones complementarias es que en

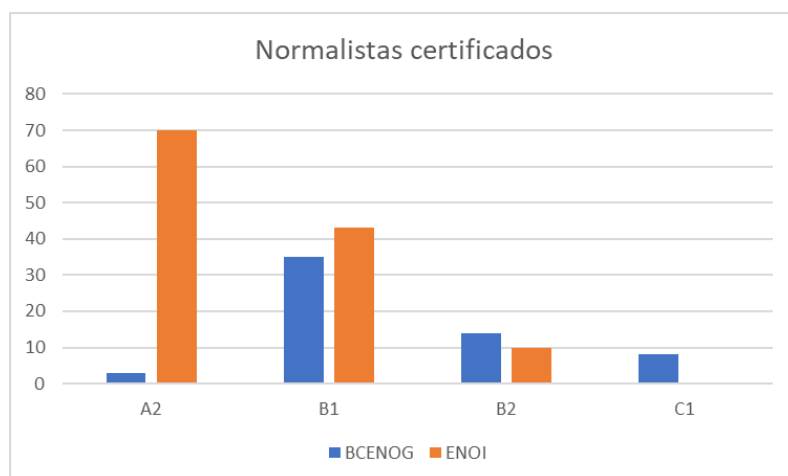
la ENOI se han llevado a cabo actividades de acercamiento al inglés por parte de los normalistas durante los periodos de práctica en las escuelas de educación básica.

Resultados de la implementación a cinco años

Luego de estos cinco años de implementación de la Estrategia Nacional de Inglés para las escuelas normales del estado de Guanajuato, en particular la BCENOG y la ENOI, se han tenido varios logros que se identifican como resultado de este cambio de política educativa. Algunos de los logros son poco cuantificables como el acercamiento de los normalistas un ambiente multicultural, otros son referentes al impacto que puede tener esta estrategia en la identidad docente de los estudiantes.

Entre los resultados cuantificables que se pueden recuperar está el número de certificaciones en inglés logradas por los estudiantes normalistas en estos cinco años. En la Figura 4 se muestra en número de certificaciones para cada nivel de inglés que se han logrado.

Figura 4. *Normalistas certificados en inglés*



Discusión y conclusiones

La Estrategia Nacional de Inglés surgió como una modificación de la política educativa en el momento de su implementación, sin embargo, en cada escuela normal su implementación fue

llevada a cabo de forma distinta, de acuerdo con las condiciones institucionales prevalentes en cada institución de educación superior.

En esta investigación centramos la atención a dos escuelas normales en el estado de Guanajuato la Benemérita y Centenaria Escuela Normal Oficial de Guanajuato y la Escuela Normal Oficial de Irapuato. Ambas instituciones comparten los programas educativos que operan y cuentan con cuatro formadores de inglés cada una.

Es por lo anterior que el propósito de este trabajo es comparar las condiciones institucionales de la enseñanza y el aprendizaje del inglés y sus resultados a cinco años de la implementación de la Estrategia Nacional de Inglés (ENI). Esto a través de entrevistas con los docentes responsables de su implementación y el análisis de documentos y reportes acerca de las características y resultados de las clases de inglés en las dos escuelas normales.

Entre los principales hallazgos se encuentra que para ambas escuelas, la BCENOG y la ENOI es la organización de grupos por niveles uno de los aspectos clave para el desarrollo de las clases de inglés que permiten una progresión adecuada de los estudiantes normalistas. En las entrevistas se reporta que este tipo de organización conlleva un reto logístico, sin embargo, las autoridades de las instituciones consideran que vale la pena en relación con los resultados obtenidos.

En la comparación entre condiciones institucionales se encuentra que ambas normales tienen condiciones muy similares en cuanto a recursos humanos, la organización de los cursos por niveles y que ambas instituciones ofrecen talleres de fortalecimiento orientados a ayudar a los normalistas a lograr un buen desempeño en los exámenes de certificación. Sólo se pudo identificar la diferencia en cuanto a llevar actividades de acercamiento al inglés por parte de los normalistas a la educación básica durante los periodos de práctica, esto se presenta en la ENOI.

Los resultados de las certificaciones son favorables para ambas escuelas, se identifica una diferencia que encontramos se debe principalmente a la diferencia de matrícula atendida

en cada institución. Sin embargo, se puede notar que los niveles de inglés alcanzados en las certificaciones son más altos para el caso de la BCENOG.

En conclusión, a cinco años de la implementación de la Estrategia Nacional de Inglés, las escuelas BCENOG y ENOI del estado de Guanajuato, han podido llevar de manera adecuada el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés, con resultados tangibles, tanto en lo cuantitativo como en lo cualitativo.

Referencias

- Bryman, A. (2006). Integrating quantitative and qualitative research: How is it done? *Qualitative Research*, 6(1), 97–113. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1468794106058877>
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and Conducting Mixed Methods Research* (2nd ed.). Thousand Oaks Sage Publications.
- Crystal, D. (2003). *English as a Global Language* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Diario Oficial de la Federación (2022) ACUERDO número 16/08/22 por el que se establecen los Planes y Programas de Estudio de las Licenciaturas para la Formación de Maestras y Maestros de Educación Básica que se indican.
- Greene, J. C. (2007). *Mixed methods in social inquiry*. Jossey-Bass.
- Guetterman, T. C., y Fetters, M. D. (2018). Two Methodological Approaches to the Integration of Mixed Methods and Case Study Designs: A Systematic Review. *American Behavioral Scientist*, 62(7), 900–918. <https://doi.org/10.1177/0002764218772641>
- Martínez Rizo, F. (2018). Reflexiones sobre las políticas educativas. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* 48(2), 71-96.
- Rueda, M., Fernández, N., García, P., Bakieva, M., González, J., Jornet, J. M., Sancho, C., Canales, A., Cisneros-Cohernour, E., Contreras, J., López, J., Parra, N., Inciarte, A., Fuenmayor, J. y Bozo, A. J. (2019). Prácticas y condiciones institucionales para el desarrollo de la docencia en universidades iberoamericanas. *Publicaciones*, 49(1), 19–37. doi:10.30827/publicaciones.v49i1.9850
- Secretaría de Educación de Guanajuato. (2021). *Panorama Educativo de Guanajuato*. Edición 2021.

Secretaría de Educación Pública. (2017). Estrategia Nacional de Inglés.

Secretaría de Educación Pública. (2022). Estadística Educativa Guanajuato. Ciclo Escolar 2021-2022.

Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*.

La educación normal superior. Génesis, desarrollo, tensiones y contradicciones

Rosalina Romero Gonzaga

rrgonzaga@comunidad.unam.mx

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, IISUE

Línea temática 4. Políticas educativas para la formación docente

Resumen

Se presenta el avance de un proyecto de investigación más amplio que ofrece una aproximación inicial a la creación, desarrollo y funcionamiento de la educación normal superior (ENS) en México, a partir de las reformas dirigidas a este nivel educativo, prolongadas por los distintos gobiernos a lo largo de más de medio siglo. Con el fin de conocer el desarrollo institucional del subsistema de escuelas normales superiores (SENS) y las políticas educativas establecidas, en primera instancia se recupera la categoría sociológica de reforma desarrollada por Thomas Popkewitz a través de la cual se concibe como un dispositivo y práctica institucional de control, supervisión y regulación de la política gubernamental para dirigir y orientar la vida académica, institucional y administrativa de las instituciones formadoras. En seguida, se realiza un acercamiento histórico al conjunto estructurado de instancias e instituciones que conformaron el SENS, destacando las políticas de reforma dirigidas a este tramo educativo; por último, se establecen algunas consideraciones que revelan continuidades, divergencias y contradicciones para el subsistema.

Palabras clave: subsistema, escuelas normales superiores, educación normal, reforma educativa, instituciones de educación superior.

Planteamiento del problema

En México, dentro de la literatura existente sobre las transformaciones que ha experimentado la educación superior en las últimas décadas, el tema de las escuelas normales superiores apenas se aborda y su alusión sólo ha sido para llevar a cabo reformas curriculares en aras de alcanzar su “transformación” en instituciones de educación superior. En el país como en otras latitudes, las escuelas normales superiores han sido el sector olvidado. Debido a que el sistema de educación pública se construyó comenzando por las universidades, éstas absorbieron los esfuerzos de las élites y los gobiernos para establecer como prioritarias las políticas públicas relativas a este sector. Mientras tanto, la educación normal superior, a pesar de su papel trascendental en la formación del profesorado de educación secundaria y, sobre todo, en los resultados educativos, se ha visto descuidada.

Por consiguiente, se sabe poco acerca de los orígenes y desarrollo institucional de las escuelas normales superiores, así como el impacto de las reformas dirigidas a este nivel educativo, a pesar de que las instituciones formadoras proveen la formación inicial a los futuros docentes que se encargarán de atender la educación básica, el nivel escolar más numeroso del sistema educativo nacional.

El estudio de las escuelas normales superiores ofrece un panorama muy revelador para el análisis del subsistema centrado en los profesionistas que se consideran no universitarios ni técnicos. Se trata de un trabajo exploratorio que intenta dar un panorama general y apuntar cuáles han sido los aspectos relevantes en la evolución de dichas instituciones formadoras de nivel superior.

La reforma como dispositivo de regulación y control

Desde la perspectiva de Thomas Popwetz, especialista en teoría del cambio, las reformas educativas son prácticas históricas, sociales y políticas que responden a “determinadas transformaciones de las condiciones sociales, económicas y culturales” (Popwetz, 1994, p. 120). En ese sentido, la reforma se convierte en un dispositivo y práctica institucional de control,

supervisión y regulación de la política gubernamental para dirigir y orientar la vida académica, institucional y administrativa de las instituciones formadoras. La reforma como fenómeno sociológico y politológico tiene en cuenta las relaciones sociales y de poder al poner de manifiesto nuevas pautas, acciones y prácticas de regulación que forman parte de la reformulación y modernización del Estado en su relación con el campo de la formación inicial docente. Las reformas educativas, bajo el enfoque sociocrítico, se instalan como un mecanismo estratégico del desarrollo del Estado para reorganizar y coordinar sectores u organismos de influencia o control político.

El subsistema de educación normal superior (SENS) representa un subsector de la política educativa en el cual se evidencia “la reestructuración de la capacidad administrativa del Estado” (Popwetiz, 1994, p. 150), al establecerse un conjunto de pautas, directrices generales, programas que dan cuenta de la racionalidad y modernidad de las prácticas institucionales. El SENS ha sido desde su creación un subsector que atraviesa por un deterioro permanente, producto de estar sujeto al Estado mexicano -vía la Secretaría de Educación Pública- en cuanto a su estructura, organización interna, proyectos institucionales, planes y programas de estudio; al estar bajo el dominio del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) a través de la operación y vigilancia de los servicios de la educación normal y la actualización del magisterio, así como al experimentar un desarrollo institucional constreñido y distorsionado por intereses de los gobiernos en turno. El campo de la formación inicial de los docentes de secundaria al tener un impacto más lento que la formación permanente del magisterio en servicio, no ha sido una prioridad en la agenda pública del gobierno mexicano.

Conformación del SENS y las políticas de reforma educativa

En el gobierno de Lázaro Cárdenas (1934-1940), la educación normal superior nació bajo el cobijo y la tutela del Estado mexicano por la Ley Orgánica de Educación de 1939 que estableció la organización de la enseñanza normal superior a nivel nacional. Para ello se fundó el Instituto de Mejoramiento del Profesorado de Enseñanza Secundaria (IMPES), que más tarde se transformó en Escuela Normal Superior, el cual quedó bajo la jurisdicción administrativa y

técnica del Departamento de Enseñanza Secundaria. El Instituto nace como escuela de perfeccionamiento con el objetivo de “capacitar para ejercer la docencia como profesores de educación normal, secundaria, técnica o de cualquier grado de la educación superior” (SEP, 1939, p. 15). Además, orientó el diseño de los planes y programas de las secundarias con los requerimientos de la escuela socialista. Pocos años después el Instituto fue sustraído de la educación secundaria y elevado al nivel de alta especialización disciplinar. De este modo, el Estado mexicano creó la Escuela Normal Superior (ENS), para reivindicar el derecho a intervenir de manera directa en la educación normalista superior, asumiendo la responsabilidad por la vía de instaurar una forma de gobierno dependiente del poder público, el cual concedió una participación controlada, acotada y supervisada a la comunidad normalista superior.

En el gobierno de Manuel Ávila Camacho (1940-1946), el IMPES, que para entonces se nombró Centro de Perfeccionamiento para Profesores de Enseñanza Secundaria (CPPEs), siguió articulado con las finalidades del poder político, al erigirse como una poderosa institución emisora y reproductora de ideología nacionalista. En el marco de la Ley Orgánica de la Educación Pública de 1942, se decretó homologar los estudios realizados en el ENS con cualquier otra institución de nivel superior, además de definirla como la única institución formadora de maestros de secundaria. La medida significó sustraer al Centro de la Dirección de Enseñanza Secundaria para reubicarlo dentro del Departamento de Enseñanza Normal y Mejoramiento Profesional del Magisterios -posteriormente Departamento de Estudios Pedagógicos- de la Dirección General de Enseñanza Superior e Investigación Científica (DGESIC) de la SEP.

La educación normal superior se equiparó con los estudios universitarios al establecer que “los cursos superiores que bajo los mismos lineamientos se hagan en universidades, tendrán igual validez que los realizados en escuelas normales superiores”. (SEP, 1942, p. 14), sin embargo, fueron pocos los esfuerzos del gobierno federal para apartarla de su carácter de segunda enseñanza y elevarla a la categoría de las instituciones universitarias.

La educación normal se concibió como un ámbito de educación superior y a la ENS como una escuela profesional del magisterio “cuya tarea sería la de superar constantemente a los maestros” (SEP, 1945, p. 79). No obstante, en la práctica se siguió aceptando en las normales a maestros con primaria para estudiar el plan de seis años, tres de secundaria y tres de Normal. Aún era incipiente el número de profesores de secundaria con estudios normalistas superiores terminados.

Las normales superiores ampliaron su campo de acción hacia la formación de profesores de posprimaria, media superior y superior al aumentar la demanda de maestros para educación media. El nuevo tipo de profesorado o normalistas superiores se convirtió en una profesión que fue monopolio del gobierno federal por medio de la SEP y baluarte del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). La autoridad educativa promovió reformas para orientar sus planes y programas de estudio, establecer su normatividad administrativa y su financiamiento por medio del control técnico y administrativo derivado de la intervención de diferentes dependencias y actores: la autoridad federal, la organización sindical, los gobiernos estatales, los particulares.

Los gobiernos posrevolucionarios posteriores concibieron a la ENS como única institución no sólo para formar maestros posprimarios sino para preparar burócratas, intelectuales y especialistas. De este modo, el naciente subsistema de educación normal superior (SENS), fue conformándose en función de las reformas que experimentaron los planes y programas de estudio de la ENS, por lo que la fundación de las primeras normales superiores en provincia siguieron el modelo de la institución formadora. Desde su fundación hasta su desaparición, la Escuela Normal Superior de México fue considerada como la institución rectora y orientadora en la formación de docentes de secundaria en el país, donde las escuelas normales superiores de provincia acudieron a ella para solicitar materiales de estudio, asesoría académica, programas escolares.

En una época donde los gobiernos estuvieron más preocupados por el crecimiento económico, la incipiente educación normal superior de carácter público se estancó, en cambio,

los secretarios de Educación y funcionarios invitaron a los particulares a participar en la creación de nuevas escuelas superiores. (Torres Septién, 1997). A nivel estatal, apenas despuntaban las escuelas normales superiores de provincia, destacando las particulares.

Al terminar la década de los cuarenta, había 24 escuelas urbanas para profesores, establecidas en las capitales de los estados, 10 escuelas normales rurales y sólo dos normales superiores, la ENS, de sostenimiento federal, y la Escuela Normal Superior del Estado de Coahuila, creada en 1944, de sostenimiento estatal. Unos años después fueron creadas la Escuela Normal Superior “Federación de Escuelas Particulares, FEP” y la Escuela Normal Superior “Nueva Galicia” en Guadalajara, ambas de sostenimiento particular obtuvieron su incorporación a la SEP. Las escuelas normales particulares ya funcionaban desde 1925 “con siete normales pertenecientes a privados y otras doce a instituciones oficiales, donde se preparaban maestros y otros profesionistas, que representó 23.5% o una cuarta parte de la educación nacional. (Torres Septién, 1997, p. 293). En contraste, la educación universitaria contaba con 20 instituciones: 12 universidades públicas estatales, 3 instituciones nacionales y 5 privadas (Rangel Guerra, 2001, p. 70).

En los gobiernos del desarrollo estabilizador, la expansión de la educación secundaria provocó una creciente demanda de profesores de secundaria no sólo en la Ciudad de México sino en los estados. Se masificaron los cursos de verano en la Normal Superior de México y aumentó la demanda de ingreso a las normales superiores de los estados, las que proliferan en aquellos años.

En esa época, las prioridades gubernamentales se concentraron en la formulación de políticas y programas de educación superior universitaria e investigación científica, por lo que las escuelas normales superiores recibieron poco apoyo por parte del gobierno federal, mientras las normales superiores particulares fueron impulsadas por parte de la iniciativa privada y de la Iglesia, debido a “la actitud complaciente de las autoridades oficiales que no pusieron trabas al creciente desarrollo de las instituciones educativas privadas y la preocupación por contrarrestar la formación recibida en las normales oficiales, donde eran preparados concienzudamente para

la siembra del comunismo" (Torres Septién, 1997, p. 294). En el sexenio (1958-1964), la participación de los particulares en la educación normal presentó un crecimiento sostenido a partir de los años cincuenta. De 2 normales superiores privadas que funcionaban en 1952, el número se incrementó a 4 en 1958. Mientras, sólo hubo 4 escuelas normales superiores oficiales, el resto lo conformaban 6 normales dependientes de las universidades de las universidades de provincia.

Cuadro 1. Escuelas normales superiores, 1945-1968

Control administrativo	1945-50¹	1952-54²	1958-64³	1966-68⁴
Federales	1	1	1	1
Estatales	1	2	3	8
Particulares Incorporadas a la Federación		2	4	5
Particulares Incorporadas a los Estados				1
Incorporadas a la Universidad			6	2
Total	2	5	14	17

Fuente: Elaboración propia con base en:

¹ Meneses, 1988; ² Arnaut, 1996; ³ Meneses 1998 y Bahena, 1996; ⁴ Pérez López, 1998.

Frente al escaso apoyo gubernamental proliferaron varias escuelas normales superiores de provincia, estatales, particulares y de universidades, gran parte de ellas surgieron a partir de la necesidad de diversificar este tipo de escuelas en el interior del país, las cuales se abrieron con el apoyo de personajes vinculados a los empresarios, grupos de padres de familia, organizaciones católicas o la iglesia. Debido a la presencia de una regulación laxa hacia el sector privado de la educación superior (Acosta 2005; De Garay y Navarro 2019), las normales superiores privadas encontraron condiciones para su crecimiento y expansión, el cual

representó el 39.2% del sector. Ante el aumento presentado las autoridades educativas prohibieron expedir títulos a sus egresados. La medida coincidió con las presiones ejercidas ante el gobierno por parte del SNTE. (Torres Septién, 1997). La educación superior universitaria contaba en la década de 1950 a 1959 con 34 universidades: 3 nacionales, 22 estatales, 3 institutos tecnológicos regionales y 6 particulares. (Rangel Guerra, 2001, p. 72).

En un ambiente de agitación social, crisis económica y de la profesión, la máxima casa de estudios del magisterio, la Normal Superior, enfrentó una nueva reforma del plan de estudios y los programas, la cual se dio en un ambiente de enconados debates entre los colegios de las especialidades, la sociedad de alumnos y el Consejo Técnico por el cambio académico y administrativo. Aunado a ello, las normales superiores presenciaron el aumento de las normales superiores particulares. En 1968 existían además de la ENS de sostenimiento federal, 16 escuelas normales superiores en el país: 8 del sistema estatal y 5 particulares incorporadas a la SEP, 2 dependientes de la Universidad e Instituto de Enseñanza Superior y una particular incorporada al estado.

En la etapa del desarrollo compartido, los gobiernos de Luis Echeverría (1970-1976) y José López Portillo (1976-1982), operaron reformas educativas alineadas a las reformas administrativas, como dispositivo para institucionalizar la planeación y la racionalidad administrativa. La renovada reforma educativa consistió en la orientación del currículo a partir de áreas globalizadoras, con la intención de formar maestros de secundaria en poco tiempo con habilidades generales transferibles a otras materias. La propuesta fue rechazada por la ENSM, institución rectora de la educación normalista superior, lo que provocó conflictos con la autoridad educativa. La decisión del gobierno de incorporar la educación normal a nivel superior en la Ley Federal de Educación (1973), no tuvo un impacto real en el sector normalista superior debido a que siguió manteniéndose como subprofesión al carecer del bachillerato, no se emitieron títulos de licenciatura y se estableció la titulación masiva por acuerdo presidencial.

Para el sector normalista superior el gobierno federal y la SEP implementaron proyectos y programas educativos que oscilaron entre los intentos de ejercer un mayor control técnico y administrativo, regular su matrícula hasta abstenerse en cuanto a no limitar la proliferación de escuelas normales superiores particulares, las cuales se abrieron con la anuencia y el apoyo financiero de algún funcionario federal, estatal, maestros, directores, autoridades educativas estatales (Araujo-Olivera y Estrada Ruiz, 2009), grupos políticos, sindicatos estatales de maestros, asociaciones civiles, el SNTE. Este último pugnó por su reconocimiento oficial (Pérez López, 1998), a la vez que contribuyó al desarrollo anárquico de las normales superiores.

Lo que realmente le preocupaba al SNTE no era la expansión de las normales superiores al margen de la SEP, sino su multiplicación y crecimiento sin la posibilidad de ejercer su influencia directa e indirectamente sobre muchas de esas escuelas [...] Frente al acelerado crecimiento, es notable el escaso interés del gobierno federal en ese nivel, su política fue la de dejar hacer a los gobiernos de los estados y a las instituciones autónomas y privadas (Arnaut, 1996, p. 139).

Así, la reforma a las normales superiores significó que “los maestros para la enseñanza media se siguieron improvisando, sin que la Secretaría les ofrezca ayudas adecuadas a su preparación tanto científica como pedagógica” (Latapí, 1980, p. 100). La reforma educativa echeverrista fue rechazada por las escuelas superiores de México, Guerrero, Nayarit, La Laguna-Durango, las cuales demandaban intervenir en los procesos de gestión académica y gobierno escolar de las instituciones formadoras. En el ámbito de la gestión, aunque formalmente las escuelas normales superiores federales formaron parte del sistema de educación superior, este subsistema mantuvo una escasa articulación con las instituciones formadoras. El organismo de coordinación del sector normalista, Consejo Nacional Consultivo de la Educación Normal, tuvo limitada incidencia en la reconfiguración del subsistema en etapas de mayor efervescencia política y social, al depender del SNTE. Por su parte, los sistemas educativos de las entidades federativas, ante la falta de armonización con la legislación federal,

mantenían a las normales superiores estatales y particulares adscritas a las direcciones de educación básica o las de formación y actualización docente.

La expansión del sistema educativo nacional, como resultado de la expansión de las escuelas secundarias y la bonanza petrolera, provocó el crecimiento de las normales superiores públicas y particulares, controladas y administradas por distintos grupos. Para 1971 existieron 20 normales superiores, 13 públicas y 7 particulares; seis años después se contaron 33 normales superiores, 18 públicas y 15 particulares (INEE, 2015, p. 88) o anexas a las universidades, fuera de control de los gobiernos. En 1978, se contabilizaron 39 escuelas normales superiores, de las cuales 2 eran federales, 13 estatales, 12 particulares incorporadas a los estados, 5 particulares incorporadas a la Federación, 3 incorporadas a las Universidades, 2 en proceso de incorporación y 2 sin reconocimiento (cuadro 2). La participación de la educación normal superior privada siguió teniendo un crecimiento sostenido, por lo que el gobierno federal trató de limitarla mediante la prohibición de nuevas normales y la ampliación de grupos, lo que representó el “18.7% del sector” (Torres Septién, 1997: 338). En 1976 el sector universitario contabilizaba 197 instituciones educativas, 53 de ellas estaban en el Distrito Federal (Rangel Guerra, 2001, p. 90), acentuando el fenómeno de la centralización educativa, a pesar de que se planteó una reforma integral de la educación superior y una política de desconcentración.

Cuadro 2. Escuelas normales superiores, 1978-1993

Tipo	1978¹	1983²	1993³
Federales	2	2	10
Estatales	13	8	32
Particulares Incorporadas a la Federación	5	5	5
Particulares Incorporadas a los Estados	12	18	12
Incorporadas a la Universidad	3	4	
Particulares en proceso de incorporación	2	3	
Sin reconocimiento	2		
Total	39	40	59

Fuente: Elaboración propia con base en:^{1, 2, 3} Pérez López, 1998; ² Meneses, 1988 y Arnaut, 1996.

Durante este periodo la SEP siguió asumiendo una política flexible en la autorización y reconocimiento de los estudios realizados en las escuelas normales superiores estatales, particulares y de universidades públicas (Arnaut, 1996). Esta política tuvo como consecuencia que la educación normal superior desarrollara una dinámica propia, orientada por distintos funcionarios federales, estatales, grupos políticos, sindicatos estatales de maestros, asociaciones civiles, el SNTE. Sus rasgos iban desde carencias en el marco jurídico, insuficiencias y anarquía en su manejo administrativo y organizativo.

En los gobiernos neoliberales se implementó la descentralización de la educación normal en todo el país, la cual ubicó a la educación normal en el nivel de educación superior. La “universitarización” de las escuelas normales (Arnaut, 2013), provocó un clima de incertidumbre y desorden para las normales superiores federales al perder dos de sus principales atractivos: empleo seguro y prestigio institucional.

La decisión gubernamental significó clausurar la ENSM, las normales superiores de Oaxaca, Guerrero, Puebla y Monterrey y abrir cuatro sedes estatales: Sonora, Aguascalientes, Querétaro y Veracruz, estableciéndose como escuelas normales federalizadas. A partir de entonces, se reguló la inscripción y apertura de grupos en las escuelas normales superiores públicas y privadas, para disminuir la cantidad de maestros de secundaria. Además, las relaciones históricas SEP-SNTE rindieron frutos para reestablecer el control de las normales superiores federales por la vía de la homologación del personal docente de educación normal superior federal con los del Instituto Politécnico Nacional (IPN), proceso que privilegió la antigüedad y no la carrera profesional.

La crisis y devaluación de 1982, colocó a las escuelas normales superiores en una situación difícil y complicada al tener que ajustarse a un conjunto de políticas de planeación, programación, evaluación y autoevaluación a partir de apoyos suplementarios a su presupuesto ordinario, y condicionar la renovación de subsidios especiales, semejante a las que se instrumentaron en las universidades públicas y privadas en mejores condiciones. El número de las escuelas de normal superior experimentaron una caída considerable al disminuir estatales

y aumentar las particulares. Paradójicamente, se limitó la creación de nuevas normales superiores particulares (Torres Septién, 1997), pero se permitió la apertura de aquellas avaladas por el SNTE como concesiones otorgadas a los líderes para restablecer el control sobre los maestros disidentes mediante el clientelismo político. (González, Arredondo y Espinosa, 2009). De esta manera, siguió prevaleciendo un crecimiento sostenido de las normales superiores privadas, 14, frente a las normales superiores estatales (8) y federales (9).

En el marco de la federalización, las normales superiores fueron sometidas a políticas de evaluación del desempeño y distribución de financiamientos públicos condicionados y diferenciados en torno a los objetivos postulados por el Programa de Modernización Educativa. Durante el periodo neoliberal, sólo fueron creadas la Escuela Normal Superior, Plantel Navojoa, Sonora y Escuela Superior Lic. Miguel Alemán Valdés, Tlaxcala, de sostenimiento estatal y particular, respectivamente.

Se impuso una nueva reforma con la puesta en marcha del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales (PTFAEN), como dispositivo para resolver tensiones y conflictos presentados en el subsistema. La gestión del programa se enfrentó con dificultades de desarticulación entre la educación secundaria y la Normal: débil vinculación de las Normales con las escuelas, pobreza en recursos de aprendizaje, ausencia de trabajo en equipo, escaso uso de la evaluación, falta de trabajo colegiado (Deceano, 2000).

Fue creada la Escuela Normal Superior “Andrés Quintana Roo y abrió una unidad académica desconcentrada de la Escuela Normal Superior del Estado de Nuevo León. El número limitado de escuelas normales superiores daba cuenta de que la configuración del subsistema respondió más a consensos políticos que a criterios y objetivos educativos, lo que generó una estructura de educación superior sumamente desigual, con un subsistema avanzado como el universitario, en detrimento del subsistema normalista con graves rezagos y fuertes problemas.

Consideraciones: tensiones y contradicciones en el subsistema de educación normal superior

La reforma como un proceso de regulación de las relaciones de poder (Popkewitz, 1994), ha sido empleado como dispositivo de regulación en el que el subsistema de las escuelas normales superiores operó como un ámbito estratégico de acción para regular las prácticas sociales y centrarse en problemas de carácter administrativo. De este modo, la reforma como práctica política ha estado relacionada con la estabilidad y la continuidad de los aspectos institucionales, materializadas en estructuras de coordinación, gestión, supervisión y regulación social erigidas con la aparición del Estado moderno.

El subsistema de escuelas normales superiores se estructuró como un campo que respondió a los objetivos de la política de reforma instalada desde principios del siglo XX y robustecida en la década de 1980. En un primer momento, el normalismo superior estuvo asociado a aspectos sociales y morales que vinculaban la vida del profesorado con la obligación y el servicio a la comunidad. Posteriormente, se desarrolló un discurso sobre la práctica profesionalizada centrado en el saber objetivo, instrumental, abstracto y desinteresado.

La reforma, instaurada con el desarrollo del estado moderno, partió de vincular el progreso con la razón y la intervención humana en las instituciones sociales. La modernidad supuso resolver asuntos sociales de carácter democrático, justo y equitativo, en donde la formación del profesorado se incorporó como ámbito de regulación y una forma moderna de disciplina social.

Para el profesorado, la modernidad consistió en hacerlos responsables de sus condiciones sociales, sus conocimientos y su formación, lo cual se ejerció a través del establecimiento de relaciones de poder diferenciados. Quienes tuvieron acceso a la escolarización fueron ordenados mediante “la aritmética política del Estado” (Popkewitz, 1994, p. 50) y sistemas de organización y supervisión social. Se justificaba la individualización de los asuntos sociales a partir de discursos organizados en torno a la racionalidad, la libertad y el

progreso. La formación y profesionalización docente significó racionalizar la planificación, coordinación y evaluación del trabajo de las y los profesores.

Las comunidades profesionales adoptaron el compromiso con el progreso social basado en la razón, la racionalidad y la competitividad, todos ellos valores del capitalismo moderno. El subsistema de normales superiores fue organizado bajo pautas burocráticas y de producción técnica, sujeta al escrutinio y control político-administrativo. Las reformas educativas se establecieron como dispositivos o tecnologías para “resolver tensiones y conflictos sociales complejos” (Popkewitz, 1994, p. 92).

Los movimientos de reforma que siguieron durante las décadas de 1980 y 1990, basados en la racionalidad económica, la competencia y gestión empresarial, mantuvieron las prácticas discursivas sobre el individualismo, el progreso y la eficacia. Las reformas se propusieron aumentar la profesionalización de los docentes y de los subsistemas educativos a través de cambios administrativos, incentivos financieros y nuevas pautas de regulación social.

En ese sentido, el subsistema de escuelas normales se vinculó cada vez más con los principios de la competitividad, la eficiencia, la mejora de los sistemas educativos, por lo que se puso en marcha sendos programas de reforma educativa y curricular de corte técnico e instrumental, los cuales modificaron los modelos de formación, las condiciones de trabajo de los docentes y sus responsabilidades, como medidas hacia la reestructuración de los sistemas educativos, la eficacia del mercado y la razón instrumental.

Referencias

- Acosta Silva, A. (2005). "La educación superior privada en México", IESALC – UNESCO. <https://www.ses.unam.mx/curso2016/pdf/11-nov-Acosta.pdf>. [Consulta: 4 de marzo de 2023].
- Araujo-Olivera, S. y Estrada Ruiz, M. (2009). "La Escuela Particular Normal Superior del Estado: apuntes sobre su emergencia" en Adelina Arredondo, (coordinadora). *Historias de normales, memorias de maestros*. México, Universidad Autónoma del Estado de Morelos-Juan Pablos Editor-Universidad Pedagógica Nacional, pp. 33-62.
- Arnaut, A. (1996). Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México, 1887-1994. México, SEP, Biblioteca de Normalista.
- Arnaut, A. (2013), "Los maestros de educación básica en México: Trabajadores y profesionales de la educación", Seminario, organizado por el CIDE, BID y Senado. https://www.senado.gob.mx/comisiones/educacion/foros/docs/130613_presentacion1.pdf
- Bahena, U. (1996) Historia de la Escuela Normal Superior de México. Tomo 1, Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio.
- Deceano, F. (2000). "La reforma de la educación normal, 1996-2000". Memoria del Quehacer Educativo, 1995-2000, Vol. I, México, SEP.
- De Garay, A. y Navarro, E. (2019). "El rompecabezas de la educación superior privada. Algunas piezas locales para comprender las nuevas dinámicas del sector privado en México", *El Cotidiano*, año 34, número 213, enero-febrero, pp. 106-122.
- González Villarreal, R.; Arredondo, A. y Espinosa Obispo, J. (2009). "La normal del sindicato: apuntes sobre una escuela particular" en Adelina Arredondo, (coordinadora). *Historias de normales, memorias de maestros*. México, Universidad Autónoma del Estado de Morelos-Juan Pablos Editor-Universidad Pedagógica Nacional, pp. 137-157.

- INEE, (2015). Los docentes en México. Informe 2015. México,
- Latapí, P. (1980). Análisis de un sexenio de educación en México, 1970-1976. México, Editorial Nueva Imagen.
- Meneses Morales, E. (1998) Tendencias Educativas Oficiales en México, 1976-1988. México, Centro de Estudios Educativos, Universidad Iberoamericana.
- Pérez López, F. M. (1998) “Historia del Normalismo en México. Gestión Pedagógica de la Escuela Normal Superior de México, 1974-1984”, Tesis para optar por el grado de Maestría en Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 444 pág. <<http://132.248.9.195/pdbis/262237/262237.pdf>> [Consultado: enero de 2022].
- Popkewitz, T. (1994). Sociología de las reformas educativas. El poder/saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación. Ediciones Morata, S.L, Fundación Paidea, España.
- Rangel Guerra, A. (2001). “La educación superior en México en el siglo XX”, David Piñera Ramírez, La educación superior en el proceso histórico, México, Tomo I, SEP-UABC-ANUIES, pp. 67-106.
- Secretaría de Educación Pública. (1939). Ley Orgánica de la Educación Pública, Reglamentaria de los Artículos 3º; 27, Fracción III; 31, Fracción I; 73 fracciones X y XXV; y 123, fracción XII Constitucionales. https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/3f9a47cc-efd9-4724-83e4-0bb4884af388/ley_03021940.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (1942). Ley Orgánica de la Educación Pública, Reglamentaria de los Artículos 3º, 31, Fracción I; 73 fracciones X y XXV; y 123, fracción XII de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. https://sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/3f9a47cc-efd9-4724-83e4-0bb4884af388/ley_23011942.pdf

Secretaría de Educación Pública. (1945). Segundo Congreso Nacional de Educación Normal.
Tomo II. México, SEP.

Torres Septián, V. (1997). La educación privada en México, El Colegio de México.
<https://www.jstor.org/stable/j.ctv5138wq>

Debates por la educación sexual y la formación de docentes normalistas, hoy

Salvador Camacho Sandoval

camacho_sal@yahoo.com.mx

Universidad Autónoma de Aguascalientes

Mayela Legaspi Lozano

legaspimayela@gmail.com

Universidad Autónoma de Aguascalientes

Línea temática 4. Políticas educativas para la formación docente

Resumen

El propósito de esta ponencia es analizar el debate contemporáneo sobre la educación de la sexualidad, tomando como referente los libros de texto gratuitos y los planes de estudio de educación normal. Desde una perspectiva cualitativa y mediante un proceso analítico sintético, se examinan libros, artículos, ponencias de congresos y fuentes primarias. En los resultados se encuentra que los libros de texto, como instrumento de política educativa, han estado sujetos al rechazo de diversos actores políticos y sociales. Los planes de estudio para la educación normal han considerado la educación para la sexualidad de manera itinerante, pueden tener una perspectiva meramente biológica o una más integral. Se concluye que la educación de la sexualidad es un derecho de niñas, niños y adolescentes. Una posible ruta para su atención es fortalecer las capacidades de los formadores de docentes en el ámbito de la educación de la sexualidad para que los futuros docentes que egresen de las escuelas normales cuenten con las herramientas para acompañar a sus estudiantes.

Palabras clave: educación de la sexualidad, educación normal, libros de texto.

Planteamiento del problema

El objetivo de esta ponencia es analizar el debate contemporáneo sobre la educación de la sexualidad, ante la necesidad de apoyarla en el sistema educativo mexicano, especialmente en las escuelas normales del país, las cuales tienen la misión de formar a los y las docentes que, a su vez, formarán en la educación básica a las nuevas generaciones. Se parte de la tesis de que, frente a la resistencia y ataques de grupos conservadores, la legislación y la planeación de la educación en el país reivindican el derecho que tienen las niñas, niños, adolescente y jóvenes para recibir una formación integral, que incluya, por ende, la educación de la sexualidad.

Para tal efecto, se presenta inicialmente un planteamiento teórico y metodológico y, posteriormente, a modo de resultados, se expone el debate sobre los libros de texto, el cual recoge una vieja confrontación entre el gobierno mexicano y organizaciones políticas y sociales, vinculadas estrechamente a la Iglesia católica, y luego se hace un análisis de los planeamientos de los planes de estudio para la formación inicial de docentes con la intención de hacer visible cómo los libros de texto fueron objeto de diversas disputas para abordar la educación de la sexualidad. También se expone cómo es que los futuros profesores recibían poca o nula formación en estos temas. En otro apartado se presenta la base normativa que obliga al Estado mexicano a ofrecer educación de la sexualidad a las nuevas generaciones y, finalmente, se concluye con propuestas para que en las escuelas normales del país se refuerce la enseñanza de la sexualidad y que los egresados adquieran las competencias para que sean profesionales en la materia, de suerte que en su posterior labor docente estén en las mejores condiciones para impartir una educación sexual de excelencia a sus estudiantes.

La reforma educativa del gobierno federal, encabezado por Andrés Manuel López Obrador, ha removido las viejas discusiones sobre la educación que deben tener las niñas, los niños y los adolescentes en el país. Según las autoridades de la Secretaría de Educación Pública (SEP), la educación que promovían los gobiernos anteriores desatendió los problemas sociales y la población en situaciones de pobreza; las medidas –dijeron- fueron neoliberales y

patriarcales. Por su parte, para los opositores de los nuevos libros de texto, los contenidos de la Nueva Escuela Mexicana están elaborados para impulsar un adoctrinamiento ideológico y político, porque, según ellos, lo que se busca es que se vote por el partido político Movimiento de Regeneración Nacional (MORENA) y se apoye el proyecto del presidente de la República. Hay quienes, desde la oposición, creen que los libros de texto mantienen el “virus del comunismo”, pero contra esta idea, el presidente de la República rechazó tal acusación, señalando que no hay contenidos en los libros que “inyecten” el comunismo. “En todos los libros –declaró públicamente- sólo hay referencias al comunismo en un poema, pero como hay referencia también al catolicismo, y hay referencia al nazismo” (López, 24 de agosto, 2023).

La educación de la sexualidad vuelve a aparecer en la escena pública y se vuelve a cuestionar la perspectiva de género. Para la oposición, lo que ellos llaman la “ideología de género” está distorsionando la naturaleza humana, puesto que sólo hay dos posibilidades genéticas en las personas: ser hombre o ser mujer, lo demás –dice la oposición- es antinatural y depravación. La polémica, se sabe, no es exclusiva de México, pues se trata de un debate internacional que está adquiriendo mayor fuerza. Los partidos políticos, iglesias y organizaciones sociales han asumido posturas que trascienden el ámbito educativo, para posicionarse cultural y políticamente en la esfera pública.

Marco teórico

Como referente teórico se plantea que los libros de textos para la educación básica y los planes de estudio para la educación normal son instrumentos a través de los cuales se deslizan las políticas públicas, entendidas como el conjunto de acciones intencionadas y causales que buscan atender cuestiones de interés público y de beneficio social, aunque en su formulación intervienen diversos actores de la ciudadanía. Una de las características de las políticas públicas es que son planes específicos de acción que buscan resolver un problema público o mejorar una situación específica de la vida social (Aguilar, 2010), en este caso es el acceso a la educación de la sexualidad de niños, niñas y adolescentes. Por tratarse de libros de texto y planes de estudio, se circunscriben dentro de las políticas educativas que buscan transformar

la realidad educativa (INEE-IIPE UNESCO, 2018), e incluyen al menos tres elementos: la justificación del problema, el propósito a lograr y el conjunto de supuestos que explican cómo será alcanzado (Espinoza, 2009).

En lo que respecta a la educación de la sexualidad, Álvarez – Gayou (2001) expone que prefiere retomar esta conceptualización porque incluye lo biológico, lo psicológico y lo social, mientras que la educación sexual se limita a lo biológico exclusivamente. Desde esta perspectiva la educación de la sexualidad se puede presentar de dos maneras, la informal que es la que se recibe y comparte en la cotidianidad con la familia, los medios de comunicación, los amigos, etc., basada principalmente en mitos y prejuicios con refuerzo de roles estereotipados, y la formal, en la que este autor indica que es “el proceso de enseñanza aprendizaje con una estructura, un programa, con propósitos y contenidos, en la que existe una relación didáctica docente – educando” (Álvarez-Gayou, 2001, p. 11), que se fundamente en información científica, promueve el respeto a las diferencias y busca flexibilizar los roles de género.

Al respecto Rodríguez (2004) menciona que hay una diversidad de modalidades educativas. En Europa, Estados Unidos y América Latina se concentran en dos enfoques, una visión conservadora y una progresista, la primera contiene un mensaje a los jóvenes basado en el valor de la castidad para alejarse de tentaciones o debilidades sexuales que traen como consecuencia la disolución de la familia, los embarazos fuera del matrimonio y la proliferación de enfermedades. La segunda se basa en información científica y trata a los jóvenes como seres en desarrollo que pueden decidir sobre su comportamiento sexual.

En México, hay una controversia en relación a lo que se ha llamado “educación sexual” en las escuelas porque, como se observará en los siguientes párrafos, grupos conservadores han promulgado que el único lugar en donde se puede impartir es en el hogar y otros grupos, con mayor apertura, consideran que es esencial para la salud de los mexicanos porque se atiende desde una perspectiva de la prevención para que se puedan aminorar enfermedades

de transmisión sexual, problemas de pareja, violaciones, abusos sexuales a infantes y los estereotipos de género, entre otros (Álvarez-Gayou, 2001).

Metodología

Este estudio se realizó desde una perspectiva cualitativa, mediante un proceso analítico-sintético en el que se agrupó, organizó e integró información pertinente en libros, artículos y ponencias de congresos, así como fuentes primarias en torno al tema de estudio. Para el análisis se construyeron matrices acordes con los planteamientos de Miles, Huberman y Saldaña (2014), en las que es esencial la intersección de dos listas cronológicas, una la de los libros de textos y la otra la de los planes de estudio de educación normal que giraron en torno a la educación de la sexualidad.

Resultados

En México la educación de la sexualidad fue un tema que apareció durante el gobierno de Porfirio Díaz al iniciar el siglo XX, pero fueron la Iglesia católica y sus organizaciones las que impidieron que se impulsara en las escuelas del país. Los contenidos de “educación sexual” en los programas de Educación Primaria se quisieron difundir durante los gobiernos posrevolucionarios. En particular, en los años treinta, siendo titular de la SEP Narciso Bassols (1931–1934), se tomaron decisiones a favor de la coeducación y la “educación sexual”, vista desde una perspectiva de salud y de comprensión de la naturaleza humana. Esta iniciativa no tuvo el éxito deseado (Arteaga, 2002). Por su parte, en lo que refiere a la formación de profesores sólo las Escuelas Regionales Campesinas mediante el sistema de internados llevaban a cabo experiencias de coeducación dirigidas a los estudiantes normalistas (Camacho & Legaspi, 2023).

Durante el gobierno del presidente Lázaro Cárdenas (1934 -1940), el artículo tercero de la Constitución se cambió, dándole a la educación el carácter de socialista. Esta reforma provocó el descontento y la férrea oposición de la Iglesia católica y diversos grupos de la sociedad, los cuales se expresaron mediante manifestaciones callejeras, llamados a los padres

de familia para no enviar a los hijos a la escuela, publicación de periódicos y volantes, acoso a docentes y, entre otras medidas, violencia que llegó al asesinato de maestras y maestros. Esta oposición fue más beligerante en algunos estados, sobre todo del centro occidente del país (Quintanilla y Vaughan, 1994; Trujillo, Pérez y Camacho, 2022). En la educación normal se continuó con la coeducación y se propuso preparar a los maestros con un nuevo sentido social y político, enfocado hacia la capacitación de los sectores populares; también se consideró que la convivencia de ambos sexos favorecería la liberación de prejuicios con relación a limitar la educación de las mujeres a labores del hogar y favorecer su incorporación al mercado de trabajo (Rivera, 2020).

En el gobierno encabezado por Adolfo López Mateos (1958-1964), se repartieron a todos los niños mexicanos libros de texto gratuitos. En este caso, la protesta no fue por contenidos específicos, sino por el hecho de que se obligaran y unificaran los contenidos. La consigna que se repitió y siguió repitiéndose tiempo después fue que se violaban los derechos de los padres de familia para elegir el tipo de educación y materiales escolares para sus hijos e hijas. También se afirmó que el gobierno quería llevar a los mexicanos al comunismo. Fue tal la intensidad de protestas que el gobierno se vio obligado a permitir el uso de otros textos complementarios sin dejar fuera los oficiales (Loaeza, 1988; Torres-Septién, 2011). En lo que refiere a la educación normal, con el Plan de Once Años se crearon los Centros Regionales de Educación Normal (CREN) para atender la demanda de profesores de educación primaria en el medio rural, para ello, los futuros docentes serían formados en un plan de estudios experimental (Camacho & Legaspi, 2023), que mostró que la educación de la sexualidad en la formación de profesores estaba lejos de alcanzarse, pues en su programa se hacían diferencias entre las materias que habían de cursar las mujeres (puericultura) y los hombres (educación sanitaria) (Meneses, 2002).

Más tarde, con la publicación y distribución de nuevos libros de textos gratuitos, durante el gobierno de Luis Echeverría Álvarez (1970-1976), volvió la oposición, ya no contra su obligatoriedad, sino en contra de contenidos presuntamente pro-socialistas y de “educación

sexual”. La Unión Nacional de Padres de Familia (UNPF), en particular, rechazó categóricamente el texto de Ciencias Sociales “por contener una ideología tendenciosa, socializante y medio sutil del gobierno para transformar su estructura liberal en un claro socialismo de estado, tendiente a desembocar en un comunismo ateo” (Citado en Torres-Septien, 2011, p. 191). La UNPF también rechazó los contenidos de “educación sexual” en los libros de Ciencias Naturales. La jerarquía eclesiástica, por su parte, se refirió a la importancia de la educación moral y al papel protagónico de maestros y, sobre todo, de los padres de familia. Ante la virulenta postura de la UNPF, la jerarquía procuró evitar la confrontación directa con el gobierno (Castillo, 1997; Camacho, 2019).

En lo que refiere a la educación normal en este periodo se implementó el plan de estudio 1969 que consideraba las materias de Ciencias de la Salud y Biología. En una evaluación que se hizo a este plan en la II Asamblea Nacional de Educación Normal en Guadalajara, en 1973, se recomendó ajustarlo a lo dispuesto en la educación primaria. Derivado de lo anterior, se impulsaron dos planes de estudios, primero el de 1972 y después el 1975 reestructurado, que contemplaron las materias de Ciencias Naturales en diversos semestres. Es posible que con estas materias surgieran los primeros indicios de la formación inicial de docentes en la educación de la sexualidad. Esto se explica por la solicitud de la Asamblea de buscar la concordancia de los contenidos que se atendía en educación normal con los de educación básica y a que los libros de textos para los estudiantes de sexto grado hicieran referencia “claramente de los fenómenos de la pubertad; eyaculación y menstruación; las modificaciones de los cuerpos de niños y niñas en la pubertad” (Meneses, 2002, p. 286).

Paradójicamente, cuando Vicente Fox Quesada (2000-2006) y Felipe Calderón Hinojosa (2006-2012) llegaron a la presidencia de la República por el Partido Acción Nacional, se publicaron y distribuyeron libros de texto gratuitos en escuelas de educación secundaria con contenidos de “educación sexual” en el libro de primero de Biología, que causaron rechazo por parte de los grupos que antes habían cuestionado esta temática. Por su parte en la educación normal, en estos periodos, en el plan de estudios 1997 para la Educación Primaria se

contemplaban en sus cursos de “Ciencias Naturales y Su Enseñanza I y II” el conocimiento del cuerpo (SEP, 2002a y b) desde una perspectiva fisiológica, mientras que el plan de estudios 1999 para preescolar en el curso “Desarrollo Infantil I” contemplaba las principales manifestaciones de la sexualidad en el niño (SEP, 2001a). Para secundaria en el curso de “Desarrollo de los Adolescentes” se abordaban aspectos biológicos del crecimiento físico y de la maduración sexual (SEP, 2001b). Posteriormente, el Plan de Estudios 2018 en el curso de “Introducción a la Naturaleza de la Ciencia” en Educación Primaria, retomó el conocimiento del cuerpo humano y la función de reproducción (DGESPE, 2018a). Por lo anterior, la educación de la sexualidad en la formación inicial de docentes se limitaba a que se reconocieran los procesos por los que transitaban los estudiantes de educación básica y no en apropiarse de didácticas específicas para su enseñanza.

Lo contrario ocurrió con el Plan de Estudios 2012 para Educación Preescolar y Primaria que consideraban el curso de “Desarrollo Físico y Salud”, que se pretendía que el futuro docente aprendiera las bases para una educación sexual integral del alumno (SES-DGESPE, 2012; DGESPE, 2013). En este mismo sentido, el Plan de Estudios 2018 para la formación de docentes de Educación Secundaria en la especialidad de Biología, en el curso “Desarrollo en la Adolescencia” (DGESPE, 2018b) se buscaba que se prepararan en la educación de la sexualidad de manera integral, considerando lo biológico, psicológico y social.

Volviendo a los contenidos de educación en la sexualidad en el libro de Biología de secundaria, una de las personas que participaron en este proceso fue Ana Rosa Barahona Echeverría, investigadora y profesora de la UNAM. Según ella, el contenido pretendió trascender la enseñanza sobre la reproducción para abordar temas, algunos de los cuales ya se ofrecían en los libros de primaria. Atendiendo a las indicaciones de la SEP, se concibió la sexualidad no sólo desde la perspectiva científica, sino también desde su relación con la literatura, la historia y el desarrollo de la sociedad. También eran contenidos relevantes el placer, la prevención del abuso sexual, el respeto a la diversidad sexual y los sentimientos de amor (Camacho, 9 de octubre, 2015).

Una de las primeras reacciones en contra de estos contenidos fue, otra vez, la de la UNPF, luego se sumaron organizaciones de la Iglesia católica. El presidente de la Comisión de Educación de la Conferencia Episcopal, Ramón Godínez Flores, dijo que debía retirarse dicho libro porque sus contenidos eran “dañinos”, al promover la masturbación y la búsqueda del placer a través del sexo, y porque sugerían “la práctica de parafilias” e “inducían al uso de material pornográfico” (CEM, 2015).

En 2016, la oposición a la educación sexual en libros de texto nuevamente se manifestó. Todo surgió por una falsa noticia que desató inconformidades. Se habló de la implementación de programas de sexualidad en preescolar, primaria y secundaria, los cuales, según los opositores, consideraban la perspectiva de género, el matrimonio igualitario y las adopciones de niños por parejas del mismo sexo. En esos días, se discutió también la aprobación en los estados la *Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes*; además, se rechazó la iniciativa del presidente Enrique Peña Nieto para legalizar el matrimonio igualitario en México. La Archidiócesis de México rechazó de inmediato tal iniciativa (Beauregard, 28 de junio, 2018) y se sumaron el Frente Nacional por la Familia (FNF) y la UNPF.

En la actualidad, estos opositores se manifestaron en contra de los libros de texto de la Nueva Escuela Mexicana que impulsa el gobierno Andrés Manuel López Obrador. Se dijo que los libros formaban parte de una estrategia de ideologización procomunista y que la educación sexual, a la que se le enfatizaba la perspectiva de género y el placer, era reprobable. Así lo manifestó, por ejemplo, el Frente Nuevo León en Defensa de los Niños (Carrera, 1 de agosto, 2023). Varios colectivos, como la *Red Familia*, señalaron que los libros promovían la “hipersexualización” de los niños y “las relaciones sexuales a temprana edad”, sin distinción de sexo (López-Castro, 29 de agosto, 2023). Esta oposición fue usada política y electoralmente, pues la dirigencia del PAN a nivel nacional involucró a las y los gobernadores panistas para que impidieran que los libros de texto se distribuyeran en las escuelas de sus respectivas entidades. Para el 28 de agosto de 2023 se anunció que estos estados eran: Chihuahua, Coahuila, Querétaro, Guanajuato, Aguascalientes y Yucatán (Yáñez, 28 de agosto, 2023).

Por su parte, en la educación normal en el año 2022 se emite un nuevo plan de estudios, en el caso de Educación Secundaria en el curso “Desarrollo de la Adolescencia y Juventud” (DGESuM, 2022) se planteó una educación de la sexualidad integral, aunque no pasó lo mismo para la Educación Preescolar y Primaria. Una posible explicación es que el Plan tiene diversos espacios de flexibilidad curricular para temas específicos que consideren las escuelas normales o entidades como necesarios desarrollar en sus estudiantes (SEP, 2022). Es quizás ahí donde se podría incluir la educación de la sexualidad.

Discusión y conclusiones

Tener y ofrecer educación de la sexualidad es un derecho que tienen las niñas, los niños y los adolescentes en México. Así lo señalan la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y las leyes que de ella se derivan. La Constitución Política, en su artículo tercero señala que los planes y programas de estudio en educación básica tendrán “perspectiva de género y una orientación integral”; además, que se incluirá el conocimiento de las ciencias y humanidades, y en ellas la “promoción de estilos de vida saludables, la educación sexual y reproductiva” (Secretaría de Gobernación, 6 de junio, 2023, p. 6).

La *Ley General de Educación*, en su Artículo 30, derivado de lo anterior, señala que los contenidos de los planes y programas de estudio de educación básica deberán atender la “educación sexual integral y reproductiva”, que implica “el ejercicio responsable de la sexualidad, la planeación familiar, la maternidad y la paternidad responsable, la prevención de los embarazos adolescentes y de las infecciones de transmisión sexual” (Secretaría de Gobernación, 30 de septiembre de 2019, pp. 13-14). De igual forma, la *Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes* señala, en su Artículo 58, que las autoridades de gobierno, en todos sus niveles, están obligadas a “Promover la educación sexual integral conforme a su edad, el desarrollo evolutivo, cognoscitivo y madurez, de las niñas, niños y adolescentes” (Secretaría de Gobernación, 26 de mayo de 2023, p. 29).

De esta legislación, se desprenden los planteamientos y objetivos del *Plan Nacional de Desarrollo, 2019-2024* y del *Programa Sectorial de Educación, 2020-2024*. De este último, por ejemplo, se tiene como uno de los objetivos centrales “ofrecer orientación integral, que comprenda, entre otros, la salud, educación sexual y reproductiva, deporte, literatura, artes, en especial la música, inglés y desarrollo socioemocional” (Secretaría de Educación Pública, 6 de julio de 2020, p. 216).

Los planteamientos que el gobierno mexicano hace sobre la educación de la sexualidad no son ajenos a lo que en esta materia se discute y propone. Por ejemplo, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y otras organizaciones internacionales plantean, en el contexto de la Metas del Milenio, que es urgente “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos”, que incluye “la educación integral en sexualidad en relación con la educación para el desarrollo sostenible” (UNESCO y otras, 2016, p. 79). Por esto y otros factores, la SEP se ha dado a la tarea de revisar y presentar nuevos contenidos en los libros de textos gratuitos, que, como se ha señalado, ha sido sujeto de diversas presiones por parte de diversos actores civiles y gubernamentales. En el caso de los planes de estudio para la educación normal también ha habido una revisión y codiseño de contenidos curriculares. En el Acuerdo 16/08/22, por ejemplo, se establece en las Licenciaturas para la Formación de Maestras y Maestros de Educación Básica (2022) el tema de la sexualidad; sin embargo, parece que no representa un tema prioritario o, debido a su controversia, se prefiere evadir.

Ciertamente, y no sólo en México, la sexualidad ha sido un tema cargado de significados, de juicios y prejuicios, de actitudes negativas y de creencias y valores. Las consecuencias de ello, a lo largo del tiempo, han surgido concepciones erróneas que provocan problemas personales y sociales, como la violencia de género, abusos sexuales, infecciones de transmisión sexual (ITS), embarazos no deseados, profusión de pornografía, una mala convivencia, baja autoestima, falta de responsabilidad y respeto, entre otros” (Heredia y Rodríguez, 2021, p. 45).

En los planes de estudio de Educación Normal, la educación de la sexualidad bien puede encontrarse en las Ciencias Naturales; pero, en casi todos los planteamientos se manifiesta la ausencia de un manejo integral y no se orientan hacia un desempeño de los futuros docentes como educadores sexuales. En este sentido, lograr que se implemente plenamente las políticas educativas que buscan salvaguardar el derecho de las niñas, los niños y los adolescentes a una educación de la sexualidad, requiere, además de salvaguardar el acceso a los libros de texto gratuitos, volver la mirada a la educación normal, puesto que es el espacio privilegiado para la formación de los futuros docentes de educación básica. Al dar mayor importancia al fortalecimiento de sus capacidades en el ámbito de la educación de la sexualidad, se promoverá la inclusión de cursos específicos en el plan de estudios de educación normal, de manera que los nuevos docentes que egresen de las escuelas normales cuenten con los conocimientos y herramientas necesarias para acompañar a los estudiantes de educación básica en el proceso de aprendizaje de la educación integral de la sexualidad. A partir de ahí será posible efectuar cambios en las creencias, juicios y prejuicios de la sociedad mexicana.

Referencias

- Aguilar, L. F. (2010). *Política pública*. Escuela de Administración Pública del DF y Secretaría de Educación del DF y Siglo XXI editores. <https://tinyurl.com/ygvgccb8>
- Álvarez-Gayou, J.L. (2001). La educación profesional de la sexualidad, una necesidad impostergable en México. *Educación*, 17, pp. 8-19.
- Arteaga, B. (2002). *A gritos y sombrerazos: Historia de los debates sobre educación sexual en México, 1906-1946*, Miguel Ángel Porrúa.
- Beauregard, L. P. (28 de junio, 2018). Gais, quesadillas y la Iglesia mexicana, *El País*.
- Camacho S. (2019). *La temible sexualidad. Reformas educativas en México y libros de texto en debate*, UAA.
- Camacho, S., y M. Legaspi (2023). Procesos contradictorios en la construcción histórica del Sistema de Educación Normal en México. *Revista Mexicana De Historia De La Educación*, 11(21), 61–81. <https://doi.org/10.29351/rmhe.v11i21.408>
- Carrera, V. (1 de agosto, 2023). Padres rechazan nuevos libros de la SEP por contenidos sobre sexualidad, *ABC Noticias*. <https://lc.cx/NKesvu>
- Castillo, C. (1997). *La oposición a la educación sexual, durante el gobierno de Luis Echeverría, 1970-1976*, Tesis de Licenciatura en Historia, UAA.
- Conferencia del Episcopado Mexicano (CEM). (2015). [htmhttps://lc.cx/lZojxC](https://lc.cx/lZojxC)
- DGESPE. (2013). *Programa del Curso Desarrollo Físico y Salud*. Licenciatura en Educación Primaria. Primer Semestre. SEP.
- DGESPE. (2018a). *Programa del Curso Introducción a la Naturaleza de la Ciencia*. Licenciatura en Educación Primaria. Primer semestre. SEP.

- DGESPE. (2018b). *Programa del Curso Desarrollo en la Adolescencia*. Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Biología en Educación Secundaria. Primer semestre. SEP.
- DGESuM. (2022). *Programa del Curso Desarrollo de la Adolescencia y Juventud*. Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de Biología. Plan de Estudios 2022. Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales. SEP.
- Espinoza, O. (2009). Reflexiones sobre los conceptos de "política", políticas públicas y política educacional. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 17,1-13. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275019727008>
- Heredia, A. L. y A. Rodríguez (2021). Antecedentes de la educación sexual en México a un siglo a su creación: eugenesia y moral. *Elementos*, 121, pp. 45-51. <https://lc.cx/4vN-Ud>
- INEE-IIPE UNESCO (2018). *La política educativa de México desde una perspectiva regional*. México: INEE-IIPE UNESCO.
- Loaeza, S. (1988). *Clases medias y política en México. La querrela escolar, 1959-1963*, El Colegio de México.
- López, A. M. (24 de agosto, 2023). Fracasó la campaña del "virus del comunismo" contra libros de texto: *Contralínea*, AMLO. <https://lc.cx/lZojxC>
- López-Castro, F. (29 de agosto, 2023). Contenidos inapropiados en libros de la SEP: papás exhiben páginas que "promueven la hipersexualización", *Infobae*. <https://lc.cx/piNXQO>
- Meneses, E. (2002). *Tendencias Educativas Oficiales en México. 1964-1976*. Centro de Estudios Educativos, Universidad Iberoamericana. <https://tinyurl.com/28rq4vxq>
- Miles, M., Huberman, A., Saldaña, J. (2014). *Qualitative Data Analysis. A methods Sourcebookp* (3a Ed.). SAGE Publications, Inc.

- Quintanilla, S. y M. K. Vaughan (Coords.) (1994). *Los avatares de una reforma educativa: la educación socialista en el contexto regional (1934-1940)*, CNCA.
- Rivera, G. (2020). Lázaro Cárdenas: Visión a futuro: La Educación Cardenista. En VV. AA., *Lázaro Cárdenas: Modelo y Legado* (T. III, pp. 163-184). Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México (INEHRM). <https://tinyurl.com/yjwv9582>
- Rodríguez, G. (2004). ¿Cuáles son los beneficios de la educación sexual? Libertades Laicas. Red Iberoamericana por los Derechos Civiles en el Estado Laico. <https://tinyurl.com/27vuf6je>
- SEP. (2001a). *Desarrollo Infantil I y II*. Programas y materiales de apoyo para el estudio. Licenciatura en Educación Preescolar 1° y 2° semestres. SEP. <https://tinyurl.com/28tq8msy>
- SEP. (2001b). *Desarrollo de los Adolescentes I. Aspectos Generales. Desarrollo de los Adolescentes II. Crecimiento y Sexualidad*. Programas y materiales de apoyo para el estudio. Licenciatura en Educación Secundaria. 1° y 2° semestres. SEP. <https://tinyurl.com/28yaqt5b>
- SEP. (2002a). *Ciencias Naturales y su Enseñanza I*. Programa y materiales de apoyo para el estudio. Licenciatura en Educación Primaria. 4° semestre. SEP. <https://tinyurl.com/2y7t6kj8>
- SEP (2002b). *Ciencias Naturales y su Enseñanza II*. Programa y materiales de apoyo para el estudio. Licenciatura en Educación Primaria. 5° semestre. SEP. <https://tinyurl.com/275hw7ly>
- SEP. (2020, 6 de julio). Programa Sectorial de Educación, 2020-2024, *Diario Oficial de la Federación*, SG.
- SEP. (2022, 29 de agosto). Acuerdo número 16/08/22 por el que se establecen los Planes y Programas de Estudio de las Licenciaturas para la Formación de Maestras y Maestros

de Educación Básica que se indican. *Diario Oficial de la Federación*.
<https://tinyurl.com/28e2jyht>

Secretaría de Gobernación. (26 de mayo, 2023). Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, *Diario Oficial de la Federación*, SG.

Secretaría de Gobernación. (6 de junio, 2023). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, *Diario Oficial de la Federación*, SG. <https://acortar.link/48Va8y>

Secretaría de Gobernación. (30 de septiembre, 2019). Ley General de Educación, *Diario Oficial de la Federación*, SG. <https://acortar.link/hfOw0y>

SES-DGESPE (2012). *Desarrollo Físico y Salud*. Licenciatura en Educación Preescolar. Primer semestre. SEP. <https://tinyurl.com/2bg6np9x>

Torres-Septién, V. (Julio-diciembre, 2011). Estado contra Iglesia/Iglesia contra Estado. Los libros de texto gratuito: ¿un caso de autoritarismo gubernamental. 1959-1962? *Historia y Grafía*, 19 (37), Universidad Iberoamericana, pp. 45-77.

Torres-Septién, V. (2011). Los libros de texto gratuitos y su impacto en la Iglesia y en la derecha mexicana. En R. Barriga (ed.). *Entre paradojas: a 50 años de los libros de texto gratuitos*. COLMEX, SEP, CONALITEG, pp. 179-219.

Trujillo, J., F. A. Pérez y S. Camacho (Coords.) (2022). *La educación socialista en México: revisiones desde los estados y regiones*, Colección Historia de la Educación en México. Vol. 2, SOMEHIDE.

UNESCO y otras instituciones (2016). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo Sostenible 4. Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*. UNESCO, UNICEF, PNUD, OIT, ONU Mujeres.

Yáñez, B. (28 de agosto, 2023). Libros de texto gratuitos 2023: ¿En qué estados no los distribuirán? *Expansión Política*. <https://lc.cx/oSzFA0>

Entrevistas

Entrevista de Salvador Camacho Sandoval a Ana Rosa Barahona Echeverría, comunicación personal, 9 de octubre, 2015.

Autonomía y discrecionalidad en la Nueva Escuela Mexicana: Una propuesta para la formación docente

Miriam Lizbeth Martínez Sandoval

miriamlmtz@gmail.com

Universidad Iberoamericana

Erick Juárez Pineda

ejuarezp@correo.uam.mx

Universidad Autónoma Metropolitana

Línea temática 4. Políticas Educativas para la formación docente

Resumen

El presente texto tiene como objetivo hacer una propuesta que surge desde la autonomía docente como ejercicio de la discrecionalidad de los actores educativos para la formación docente. Todo esto ante un contexto de incertidumbre y preocupación a raíz de la última reforma educativa en México: la Nueva Escuela Mexicana. Se retoma que la incertidumbre y cambio en la estructura curricular ha generado preocupaciones entre los docentes, quienes buscan orientación sobre cómo adaptarse a esta nueva propuesta. El marco teórico de esta propuesta recurre al concepto de "burocracias a nivel de calle" de Lipsky para comprender la importancia de la discreción y la adaptación de los docentes en la implementación de políticas. Se sugiere la creación de comunidades de aprendizaje como una forma de aprovechar la discreción de los docentes y mejorar la práctica docente. Se presentan ejemplos de programas que transforman las escuelas en comunidades de aprendizaje basadas en el diálogo y la colaboración, que pueden ser aplicadas tanto dentro como fuera del Consejo Técnico Escolar, con el fin de abordar los objetivos propuestos por la Secretaría de Educación Pública y mejorar la calidad de la educación en México.

Palabras clave: Nueva Escuela Mexicana, burocracias a pie de calle, formación docente, autonomía.

Planteamiento del problema

En los últimos años, las reformas en el ámbito educativo han adoptado diversos enfoques y han puesto un énfasis variable en diferentes aspectos de la educación, como la escuela, la evaluación, la comunidad y los alumnos. Sin embargo, en estas reformas, el papel de los maestros ha adquirido una importancia crítica en la implementación de estas políticas.

La reforma educativa impulsada por el presidente Andrés Manuel López Obrador (AMLO) se presentó como un cambio radical en relación con la reforma anterior. Desde el principio, se llevaron a cabo acciones para deshacer las políticas establecidas durante el mandato del presidente Enrique Peña Nieto. Se eliminaron los procesos de evaluación, lo que resultó en la desaparición del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), que era el órgano principal encargado de la evaluación en el país. También se reestructuraron los recursos destinados a infraestructura educativa, otorgándolos directamente a comités de maestros y padres de familia. Se estableció la obligación del Estado de proporcionar educación superior gratuita y universal, lo que llevó a la creación de la Universidad para el Bienestar "Benito Juárez" y sus múltiples sedes. Se buscó fortalecer las escuelas formadoras de docentes, como las Escuelas Normales, la Universidad Pedagógica Nacional y los Centros de Actualización del Magisterio. Por último, se presentó la "Nueva Escuela Mexicana (NEM)" como el proyecto educativo más destacado del gobierno actual.

La Ley General de Educación (DOF, 2019) define la Nueva Escuela Mexicana como un enfoque que busca la equidad, la excelencia y la mejora continua en la educación, con un enfoque en el máximo logro de aprendizaje de los estudiantes.

Sin embargo, durante gran parte del sexenio, la Nueva Escuela Mexicana no se discutió ampliamente en el debate público, hasta enero de 2022. En ese momento, comenzaron a circular versiones filtradas y no oficiales de un documento llamado "Marco curricular y plan de

estudios 2022 de la educación básica mexicana", que enfatizaba la integración del concepto de comunidad en el sistema educativo.

Este documento buscaba redefinir el enfoque universalista y nacionalista del conocimiento en la educación básica, reconociendo la diversidad como punto de partida y destacando lo comunitario como horizonte de la formación básica.

Sin embargo, se notó que en versiones posteriores de este documento, la referencia a la Nueva Escuela Mexicana fue disminuyendo, aunque el enfoque en lo comunitario se mantuvo.

Además, se anunció una nueva familia de libros de texto para acompañar esta transformación. Sin embargo, la filtración de un libro titulado "Un libro sin recetas para la maestra y el maestro" en enero de 2023 generó inquietud entre los docentes. Este libro busca proporcionar una teoría que respalde la revolución que se está llevando a cabo en las aulas.

Este contexto ha generado numerosas preguntas e inquietudes entre los docentes, especialmente en el nivel de primaria y secundaria, que se enfrentan a un cambio significativo en la estructura curricular. La falta de capacitación adecuada y la transferencia de información imperfecta a través de los Consejos Técnicos Escolares (CTE) han dejado a los docentes en un estado de incertidumbre sobre cómo adaptarse al nuevo modelo educativo.

Los docentes están dispuestos a abrazar el cambio propuesto por la Nueva Escuela Mexicana, pero la falta de orientación y formación adecuada se ha convertido en un desafío significativo que dificulta su implementación. Esta incertidumbre se agrava por la necesidad de abordar el rezago educativo entre los estudiantes, especialmente después de los desafíos planteados por la pandemia.

Marco teórico

Como parte de la perspectiva teórica que recupera esta propuesta de formación docente, se parte del concepto de burocracias a pie de calle, acuñado por Lipsky (1980), en el cual afirma

que los trabajadores de alguna dependencia gubernamental son considerados servidores públicos. En el ámbito educativo, los docentes de cualquier escuela pueden ser considerados como tales.

Desde la perspectiva de análisis de políticas hay algunos servidores públicos que se pueden llamar “burócratas a nivel de calle”, pues son aquellos funcionarios que tienen una interacción directa con los ciudadanos para la prestación y entrega de bienes y servicios, por lo que sus acciones al momento de implementar las políticas resultan determinantes (Casas et al., 2021).

Lipsky (1980) argumenta que los funcionarios que trabajan en la base de la burocracia, conocidos como "burocracia a nivel de calle" (BNC), enfrentan la necesidad de improvisar y adaptarse a situaciones específicas, y sus acciones pueden estar influenciadas por sus ideologías, expectativas y limitaciones estructurales.

En este contexto, Lipsky (1980) señala que estos funcionarios a nivel de calle experimentan su trabajo como una lucha constante para alinear sus acciones con su compromiso hacia el servicio público y las altas expectativas que tienen para sus carreras. Muchas personas ingresan al servicio público con la aspiración de servir a la comunidad, ya sea como maestros, trabajadores sociales, abogados de oficio o agentes de policía, pero a menudo descubren que la realidad de sus trabajos no coincide con sus ideales, lo que puede llevar a la frustración.

Esta lucha, adaptación y a veces frustración que experimentan los docentes mexicanos no es una situación universal, pero es común en el ámbito de la enseñanza en el servicio público. La investigadora Claudia Alaniz-Hernández (2020) de la Universidad Pedagógica Nacional ha explorado el malestar entre los docentes de educación básica en México, relacionado con las limitaciones para su desarrollo profesional y las difíciles condiciones laborales que enfrentan en las escuelas.

Además, los funcionarios a nivel de calle tienen un alto grado de discrecionalidad en su trabajo. Este concepto se refiere al margen de libertad que tienen para tomar decisiones más allá de lo que está establecido en programas y regulaciones. Esta discrecionalidad se manifiesta en la creación de rutinas y estrategias para lidiar con la incertidumbre y las altas cargas de trabajo.

Por lo tanto, todas las políticas o programas implementados dependen en gran medida de las decisiones discrecionales de estos funcionarios, que se ven influenciadas por sus creencias personales sobre su labor docente, su papel en la mejora de los aprendizajes y sus expectativas sobre lo que pueden lograr para superar los desafíos que enfrentan.

Para abordar estas situaciones, los docentes de educación básica desarrollan estrategias en el aula, tanto de manera individual como colaborativa, para hacer frente a la complejidad de la vida escolar y las demandas específicas de diversas situaciones y entornos educativos. Esta discrecionalidad que ejercen los docentes puede considerarse beneficiosa, ya que les permite adaptarse creativamente a las necesidades cambiantes y potenciar los logros educativos. Sin embargo, algunos docentes pueden no ser conscientes de esta libertad y limitarse a seguir lo establecido por la estructura o hacer lo mínimo necesario para cumplir con sus tareas.

Metodología

La ruta metodológica de esta propuesta toma como base una revisión de literatura respecto a trabajos teórico y /o empíricos que recuperen iniciativas sobre comunidad de aprendizaje como formas de desarrollo profesional; esto, porque uno de los ejes centrales que propone la Nueva Escuela Mexicana es cambiar paradigmas para ver a “la comunidad como el núcleo integrador de los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como la relación de la escuela con la sociedad” (DOF, 2022, 19 de agosto). En el mismo sentido, se refiere al pensamiento crítico reflexivo y el diálogo de saberes como uno de los ejes articuladores para el aprendizaje del plan de estudios propuesto (Secretaría de Educación Pública, 2022).

Para esto se revisaron un *handbook* sobre la investigación en educación dialógica (Mercer et al., 2020); tres revisiones de literatura, la primera sobre el diálogo igualitario como metodología de investigación en contextos educativos y de impacto social (Roca et al., 2022), la segunda sobre tertulias literarias dialógicas y su evidencia para reducir desigualdades (Ruiz-Eugenio et al., 2023) y la tercera sobre aproximaciones dialógicas en Iberoamérica (Fernández-Cárdenas & Reyes-Angona, 2020); un libro sobre el aprendizaje dialógico en la sociedad de la información (Aubert et al., 2010); dos capítulos de libros (Hymes, 2005; Lefstein & Snell, 2020) que abordan modelos de interacción del lenguaje y vida social, y etnografías lingüísticas para estudiar el diálogo en el salón de clases, respectivamente; así como veinte artículos de investigación que se integrarán al análisis.

Discusión y conclusiones

Como hallazgos y discusiones, se considera que en la primera línea del servicio educativo, tanto los docentes como los directivos trabajan juntos para desarrollar estrategias y establecer alianzas con el objetivo de alcanzar diversas metas. Desde una perspectiva positiva, considerando la discreción con un enfoque beneficioso, la autonomía y el juicio personal de cada docente y de sus grupos pueden fortalecer la ejecución de cualquier proyecto o reforma educativa, sin importar las condiciones políticas o legales vigentes.

Una sugerencia específica para aprovechar estas acciones discrecionales es la creación de comunidades de aprendizaje como espacios de crecimiento profesional que no necesariamente están definidos o propuestos en la política educativa, como es el caso del Consejo Técnico Escolar. Estas comunidades operan en el margen de autonomía para fomentar el desarrollo de habilidades docentes y la mejora de la práctica profesional.

Existen diversas perspectivas para definir la creación y funcionamiento de una comunidad de aprendizaje. A continuación, se describen dos ejemplos nacionales y uno internacional de la creación de tales comunidades, de los cuales se pueden extraer elementos

que podrían servir para respaldar la implementación de la política de la Nueva Escuela Mexicana.

El primer caso se refiere a las comunidades promovidas por el Consejo Nacional para el Fomento Educativo (CONAFE), que enfatiza la importancia de convertir el salón de clases convencional en una comunidad de aprendizaje basada en el interés de cada estudiante. Esto se logra a través del modelo Aprendizaje Basado en la Colaboración y el Diálogo (ABCD), que se implementa en zonas de alta marginación en México. Estos espacios de colaboración y diálogo involucran a instructores comunitarios, alumnos y padres de familia.

Un segundo ejemplo proviene del programa de la Asociación Civil "Vía Educación", que trabaja en colaboración con escuelas públicas de educación básica en México desde 2015. Este programa se basa en transformar la escuela en una comunidad de aprendizaje mediante "actuaciones educativas de éxito", que se centran en el aprendizaje a través del diálogo, la interacción de familias y miembros de la comunidad en la escuela, y las interacciones dialógicas en el aula.

El tercer ejemplo es la perspectiva de Manabu Sato, un pedagogo japonés, que busca establecer relaciones de escucha y colaboración en el aula a través de "tareas colaborativas" entre estudiantes en un ambiente de confianza, cuidado y respeto. Para lograr esto, se requieren cambios a nivel de la escuela, lo que implica que los profesores participen en conversaciones pedagógicas, observen las clases de sus colegas y mantengan diálogos continuos para mejorarlas.

Estas tres perspectivas se centran en la creación de espacios de diálogo y colaboración, donde la colaboración permite potenciar diferentes tipos de aprendizaje para los estudiantes. En el contexto de la implementación de la Nueva Escuela Mexicana, es crucial que los docentes mexicanos utilicen su discreción y autonomía para reflexionar sobre la creación de estos espacios de diálogo y colaboración, tanto dentro como fuera del Consejo Técnico Escolar, así como en otros niveles de colaboración docente, con el fin de abordar los temas propuestos por

la Secretaría de Educación Pública y mejorar la práctica docente y el aprendizaje de los estudiantes mexicanos.

Referencias

- Alaniz-Hernández, C. (2020). El Servicio Profesional Docente: Percepción de las condiciones laborales en educación básica en tres entidades de México. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 30 (30) <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i30.2680>
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., & Racionero, S. (2010). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Hipatia.
- Casas Arango, G. I., Aguirre Henao, C. D., & Mancilla López, L. P. (2021). Burócratas y ciudadanos. La burocracia de nivel de calle en la implementación de la política pública de seguridad alimentaria y nutricional en el departamento de Antioquia. *Estudios Políticos*, (61), 125–152. <https://doi.org/10.17533/udea.espo.n61a06>
- Diario Oficial de la Federación. (2019, 4 de febrero). Decreto por el que se expide la Ley General de Educación y se abroga la Ley General de la Infraestructura Física Educativa. Gobierno de México https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5573858&fecha=30/09/2019#gsc.tab=0
- Diario Oficial de la Federación (2022, 19 de agosto). Acuerdo número 14/08/22 por el que se establece el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5661845&fecha=19/08/2022#gsc.tab=
- Documento no oficial. (2022). Marco curricular y plan de estudios 2022 de la educación básica mexicana. Se puede consultar en https://revistadgepe.gob.mx/wp-content/uploads/2022/01/1_Marco-Curricular_ene2022.pdf
- Fernández-Cárdenas, J., & Reyes-Angona, S. (2020). Dialogic international approaches in iberoamerican countries. A systematic mapping review. En N. Mercer, R. Wegerif, & L. Major (Eds.), *The Routledge International Handbook of Research on Dialogic Education* (pp. 100-118). Routledge.

- Hymes, D. (2005). Models of the Interaction of Language and Social Life: Toward a Descriptive Theory. En *Intercultural Discourse and Communication* (pp. 4-16). John Wiley & Sons, Ltd. <https://doi.org/10.1002/9780470758434.ch1>
- Juárez, E. (2023, 16 febrero). *Un libro sin recetas para la maestra y el maestro y la Nueva Escuela Mexicana: un acercamiento*. Revista Aula. <https://revistaaula.com/un-libro-sin-recetas-para-la-maestra-y-el-maestro-y-la-nueva-escuela-mexicana-un-acercamiento/>
- Lipsky, M. (1980). Street Level Bureaucracy: Dilemmas of the Individual in Public Services. en Dussauge, M., Cejudo, G., & Pardo, M. D. (2018). *Las burocracias a nivel de calle* (pp. 27-40).
- Mercer, N., Wegerif, R., & Major, L. (Eds.). (2020). *The Routledge international handbook of research on dialogic education*. Routledge/Taylor & Francis Group.
- Ornelas, C. (2022). *Las etapas de la Nueva escuela mexicana*. Nexos. <https://educacion.nexos.com.mx/las-etapas-de-la-nueva-escuela-mexicana/>
- Roca, E., Merodio, G., Gomez, A., & Rodriguez-Oramas, A. (2022). Egalitarian Dialogue Enriches Both Social Impact and Research Methodologies. *International Journal of Qualitative Methods*, 21, 16094069221074442. <https://doi.org/10.1177/16094069221074442>
- Ruiz-Eugenio, L., Soler-Gallart, M., Racionero-Plaza, S., & Padrós, M. (2023). Dialogic literary gatherings: A systematic review of evidence to overcome social and educational inequalities. *Educational Research Review*, 39, 100534. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2023.100534>
- Secretaría de Educación Pública. (2022). El diseño creativo. En Avance del contenido para el libro del docente. Primer grado. [Material en proceso de construcción], pp. 25-32.

Diagnóstico de clima organizacional del personal administrativo de la Escuela Normal de Estudios Superiores del Magisterio Potosino

Cynthia Zamora Pedraza

czamorapedraza@yahoo.com.mx

Escuela Normal de Estudios Superiores del Magisterio Potosino

Víctor Mendoza Vigil

mvigil.victor@gmail.com

Escuela Normal de Estudios Superiores del Magisterio Potosino

Carmen del Pilar Suárez Rodríguez

pilar.suarez@uaslp.mx

Universidad Autónoma de San Luis Potosí

Línea temática 4. Políticas Educativas para la formación docente

Resumen

El clima organizacional es considerado como una herramienta cuyo propósito es conocer el ambiente laboral, la apreciación e interpretación que tienen los empleados que prestan servicios en la organización. El conocimiento de la realidad que se vive en la institución promueve la generación de políticas educativas que fortalezcan las capacidades de gestión y ofrezcan oportunidades de desarrollo institucional y profesional de sus miembros. No solo el personal académico es parte fundamental para el crecimiento institucional, también lo es la parte administrativa, por tanto el objetivo del presente reporte parcial de investigación es identificar algunos aspectos del clima organizacional del personal administrativo de una escuela normal. Se abordó desde el paradigma simbólico interpretativo, con un cuestionario de 57 preguntas cerradas conforme las dimensiones del clima organizacional de Likert y Gibson. En el estudio

participaron el 70% del personal administrativo de un plantel, los resultados muestran que poseen sentido de pertenencia, externan la necesidad de mejorar los canales de comunicación entre ellos y la capacitación ante nuevos procesos. Se concluye que son diversos los factores y problemáticas que aquejan el clima organizacional (extrínsecos e intrínsecos), por lo que es necesario la implementación de políticas que permitan mejorar condiciones laborales y de capacitación.

Palabras clave: clima organizacional, política educativa, personal administrativo.

Planteamiento del problema

Las exigencias actuales del siglo XXI ameritan el continuo mejoramiento laboral en las instituciones públicas y privadas, en la búsqueda del aumento de la productividad que repercute en la calidad de los servicios, lo que conlleva a tomar en cuenta siempre a sus conformantes el recurso humano en todas las áreas y programas.

Al respecto el sistema educativo enfrenta retos constantes ante las situaciones políticas oficiales y sindicales que demanda en cada cambio de gobierno, lo que impacta en los diferentes niveles, el básico, medio superior y superior partiendo desde cambio en el currículo, planes y programas de estudios, las normas de control escolar correspondientes a cada plan académicamente hablando, y laboralmente en el ingreso, selección y promoción del personal (USICAMM, 2023).

Actualmente en el sistema educativo los cambios normados respecto al ingreso del personal han venido a provocar en algunos casos la búsqueda de la mejora continua en cada trabajador, es necesario mencionar que cuando hay una promoción se recibe un estipendio al respecto. En cuanto al personal administrativo la asignación de plazas ha sido a través de comisiones institucionales o bien por concurso dentro de la institución dependiendo en todo momento de la disponibilidad generada por una jubilación o deceso (Normas que regulan las condiciones de trabajo del personal no docente de las escuelas del subsistema de Educación

Normal), documento emitido el 3 de septiembre de 1984 y que a la fecha no ha tenido modificación.

En la Escuela Normal de Estudios Superiores del Magisterio Potosino (ENESMAPO) el personal administrativo y de servicios son contratados por honorarios, lo que incrementa significativamente la complejidad de pertenencia y la gestión en la institución.

El ambiente o lugar donde una persona o grupo desempeña su labor diariamente implica la relación, convivencia y trato entre iguales con un jefe inmediato o superior, directivos, docentes, administrativos, personal de servicio, estudiantes entre otros, que concretan el equipo de trabajo; todos estos elementos van conformando lo que se denomina clima organizacional este caso de una institución educativa (Bernal, Farías, Pedraza y Lavín; 2015).

Se ha comprobado que un buen ambiente de laboral mejora la producción lo que repercute en resultados favorables del trabajo de sus conformantes (Segredo, 2011).

¿La identificación de los factores que determinan el clima organizacional en la ENESMAPO, permitirá realizar propuesta de política educativa que repercutan en la mejora de los procesos administrativos y condiciones laborales de la institución?

Por lo que el objetivo principal de este trabajo fue: Diagnosticar el clima laboral con base a cada una de sus dimensiones entre el personal administrativo de la Escuela Normal de Estudios Superiores del Magisterio Potosino para determinar las áreas de oportunidad, y realizar una propuesta desde la política educativa que repercuta en la mejora de la cultura organizacional y en el buen funcionamiento de la calidad de los servicios ofertados por la institución.

Marco teórico

En el año de 1965 Rensis Likert establece que el comportamiento adjudicado por los empleados dependientes a su vez de otra u otras personas, obedecen directamente del comportamiento

administrativo y las condiciones propias de la organización que los mismos trabajadores perciben, lo cual permite afirmar que la reacción estará determinada por la percepción.

Para Likert el personal de forma individual, realizan el papel de “alfileres” de unión que sirven como estabones entre los trabajadores quien se constituye como una cadena de fortaleza y de resistencia generando un colectivo que difícilmente llega a ser remplazado, de acuerdo a las condiciones que imperen en determinado momento (Likert y Gibson, 1986). La comunicación en la estructura grupal propicia lealtad, provocando el intercambio de información de forma libre; el establecimiento de equipos en el trabajo y en ciertos momentos permiten tener mayor influencia hacia arriba de la jerarquía lo que repercute en la productividad y el rendimiento de la organización.

La teoría de Likert maneja las siguientes dimensiones estructurales y de procesos organizacionales: liderazgo, motivación, comunicación, interacción, toma de decisiones, establecimiento de metas y rendimiento (Likert y Gibson, 1986).

Otra de las teorías imprescindibles de reconocer es la descrita por Elton Mayo la cual menciona que cuando una organización da a conocer los objetivos a los trabajadores este visualiza el trabajo que realiza como aporte para el cumplimiento de los mismos; lo que conlleva a reconocer la importancia de la comunicación dentro de la organización. De igual manera, Elton Mayo aseguraba que si un trabajador estaba satisfecho la organización podían conseguir resultados positivos (citado en Ramos y Triana, 2007).

Chiavenato (2001, 2006) exhibe la cultura organizacional como un modo de vida, un sistema de creencias y valores, una forma aceptada de interacción y relaciones típicas determinadas de una cierta organización al mismo tiempo, de ser un conjunto de cargos funcionales y jerárquicos a cuyas reglas y normas de comportamientos deben sujetarse todos sus miembros.

En una institución educativa la comunicación es fundamental, desde el punto de vista administrativo el trabajo colaborativo, se vuelve imprescindible para desempeñar cada uno su

función laboral, este se da cuando existe una reciprocidad entre un conjunto de individuos que saben diferenciar y contrastar sus puntos de vista de tal manera que llegan a generar un proceso de construcción de conocimiento” (Guitert y Simérez, 2000, citado en Maldonado, 2006, p. 269).

Entre los estudios realizados en Educación Superior, se encuentran las investigaciones desarrolladas por Mercado y Toro (2008), quienes realizaron un estudio exploratorio denominado “Análisis comparativo del clima organizacional en dos universidades públicas de Latinoamérica: México y Colombia”, cuyo objetivo determinar la calidad del clima en dos universidades similares desde la perspectiva académica, organizacional y administrativa. Los resultados para la universidad mexicana se inclinaron hacia el trabajo en equipo y trato interpersonal mientras que en la universidad colombiana los resultados positivos hacia la estabilidad y el sentido de pertenencia. Con ello se demostró que el clima organizacional es una variable que impacta con el logro de metas institucionales y que los resultados dependieron de la percepción de sus conformantes.

Metodología

La ENESMAPO, es una institución que cuenta con cinco sedes plantel 01 San Luis Potosí, 02 Cd. Valles, 03 Matehuala, 04 Rioverde y 05 Tamazunchale, este estudio únicamente se realizó en el plantel central la muestra fueron 12 personas de las diferentes áreas (control escolar, recursos humanos, financieros, materiales) de la normal y representan el 70 % del personal administrativo.

En la ENESMAPO no se cuenta con techo financiero, lo que implica que la mayoría de sus integrantes trabajen bajo un contrato de honorarios de personal (docente administrativa y personal de servicios), a nivel federal, recibe los programas de fortalecimiento institucional a las escuelas normales EDINEN, que adquieren relevancia a partir de que de ellos se derivan las políticas que resultan en la mejora de la calidad educativa, pues son además una herramienta valiosa para la planeación estratégica de las instituciones. El modelo educativo seguido por la

Normal es el marcado por los planes de estudio vigente emitidos por la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio DGE SuM.

El tipo de metodología que se aplicó para la elaboración del diagnóstico del clima organizacional, en la ENESMAPO fue de tipo descriptivo, ya que buscó explicar las peculiaridades de un grupo, el cuestionario aplicado fue de 57 preguntas cerradas tomando como categorías las dimensiones del clima organizacional (adaptado de los ya estandarizados para evaluar el clima organizacional). En este caso únicamente se describirán las analizadas hasta el momento por eso se considera un informe parcial de investigación: planeación, comunicación, motivación, pertinencia y participación.

Resultados

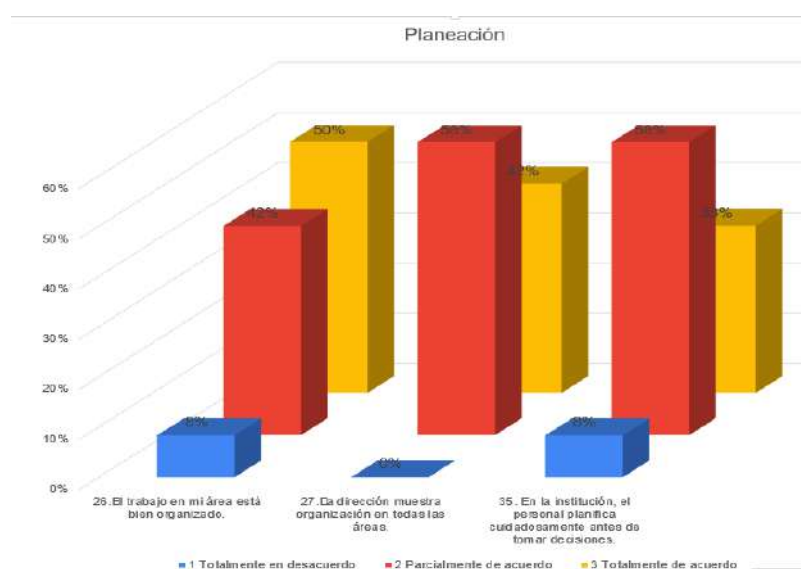
Los resultados obtenidos fueron derivados de la aplicación del cuestionario a 7 personas del sexo femenino y 5 masculino, el 66% tienen una antigüedad laboral en la institución menor a 5 años mientras que el resto 34 % de entre 6 a 12 años. El tipo de contratación del 80 % de ellos es por honorarios, el resto tiene plaza base.

Su escolaridad es desde carrera trunca el 12 %, carrera técnica el 23 %, Licenciatura el 23 % y el 42 % grado de maestría. El rol y funciones del personal cambian de acuerdo con las necesidades de la institución. No hay un periodo de tiempo específico para el cambio de roles y en consecuencia las funciones a desarrollar.

La Figura 1 muestra los resultados de tres preguntas agrupadas en la dimensión de planeación cuyos resultados fueron que en su área respectiva (control escolar, recursos humanos, financieros, materiales) ¿el trabajo se encuentra organizado? el 50% totalmente de acuerdo, 42 % parcialmente de acuerdo y el 8 % del personal está en total desacuerdo. Lo anterior coincide con las respuestas obtenida acerca de la planificación sólo el 58% están en parcial acuerdo de que se realiza y nuevamente el 8% en total desacuerdo. Además, comentan que las reuniones son escasas, esta es un área de oportunidad para la elaboración en colaboración del plan de anual de trabajo y que sea compartido y presentado al personal con

sus objetivos y metas planteados y los tiempos para cumplirse. La planeación estratégica permite marcar el camino y busca lograr el máximo provecho de los recursos internos seleccionando el entorno donde se activa la estrategia planeación (Chaves y Valderrama, 2018).

Figura 1. Gráfica correspondiente a la dimensión de planeación con las preguntas 26, 27 y 35



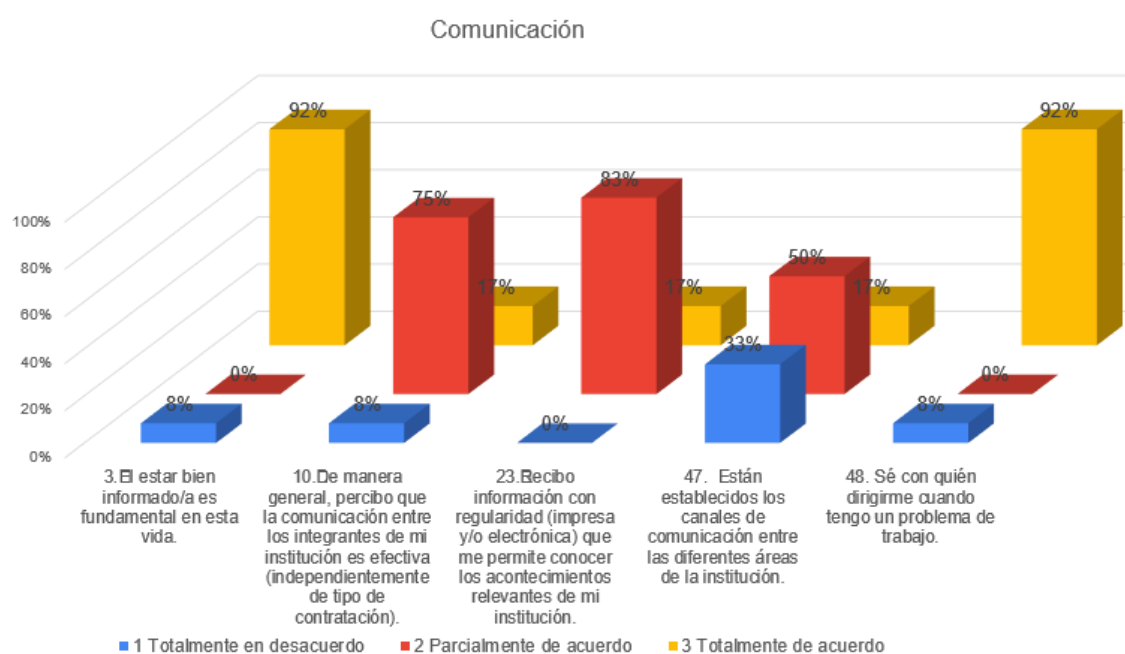
Respecto al trabajo en colaboración el 75 % del personal encuentra el apoyo en su jefe directo, el 50% con sus compañeros de área el 67% cuenta al menos con un compañero en su área en el que puede confiar el 83% reconoce que como equipo son capaces de buscar soluciones para atender los problemas que se presenten.

Un estudio realizado por Aguilar (2016) se comprobó que el trabajo en equipo es importante para que los empleados puedan desempeñar mejor su labor y a la vez exista un buen clima organizacional dentro de la empresa (p. 59).

La Figura 2 corresponde a la dimensión de comunicación y cooperación al respecto el 92% contestaron que es necesario estar bien informados, el 75% dicen que están parcialmente

de acuerdo en que la comunicación entre los integrantes de la institución es efectiva y el 83 % reciben información con regularidad a través de diferentes medios. Sin embargo, el 50 % reconocen canales de comunicación entre las diferentes áreas este dato es preocupante ya que un 33% las desconoce, aunque el 92 % saben con quien dirigirse cuando consideran tener un problema de trabajo.

Figura 2. Comunicación en el personal administrativo de la ENESMAPO con las preguntas 3, 10, 23, 47 y 48



La comunicación efectiva entre los colaboradores de una organización es imprescindible lo dice los resultados obtenidos con un 92% que dijeron los encuestados, aunado a ello también comentan que saben con quien dirigirse cuando requieren cierta información. Sin embargo, el personal dice que deben existir los canales adecuados para realizarlo puesto que el 17% contestó que no existen en la institución respectiva en cada una de áreas (Figura 2). Retomando la definición de comunicación como “trato, correspondencia entre dos o más personas.” (RAE, 2023).

En una institución este término va más allá debido a que puede dividirse en dos tipos externa (todo lo relacionado con oficios emitidos por las autoridades educativas) e interna (la difusión de la información solicitada y requerida para entrega o cumplimiento) pero sobre todo la propia (el grado de expresión que cada individuo posee para relacionarse con el resto de su grupo de trabajo), como factor primordial que nos permite expresar nuestras opiniones e inconformidades entre otros aspectos más sobrevivir, socializar es parte del ser humano y una buena comunicación puede hacer la diferencia para convertimos en personas exitosas (Roa, s.f.).

Otros puntos por describir es la pertenencia y el compromiso con la institución y área de trabajo va consigo el sentirse identificado como parte del equipo. El 50 % del personal dedica horas extras a las actividades de la organización cuando así se requiere para evitar la acumulación del mismo y el 75 % responden los llamados fuera de horario de laboral. El 92 % se siente orgulloso de pertenecer al plantel y el 58 % reconoce los éxitos del plantel requieren el 50 % muestra de disposición al trabajo y mayor compromiso en el área que se desarrolla.

Discusión y conclusiones

Con lo anterior se demuestra que el clima laboral puede ser vínculo u obstáculo para el buen desempeño de la institución así como un factor de distinción e influencia en el comportamiento de quienes la integran, por lo tanto, su conocimiento proporciona retroalimentación acerca de los procesos que determinan los comportamientos organizacionales, permitiendo además, permite diseñar, elaborar y proponer estrategias e implementar cambios planificados, políticas institucionales que permitan superar de manera anticipada posibles causas negativas detectadas afecten la eficiencia de los procesos.

Por citar un ejemplo, al inicio de semestre los catedráticos entregan la planeación de su asignatura al área de docencia, las evaluaciones tienen calendarización y son presentadas al personal administrativo de control escolar para que se continúen con los procesos de registro, validación y acreditación ante el departamento de secretaría de educación pública en el

departamento de registro y certificación. Los procesos a seguir en tiempo y forma que depende del registro y autorización de los programas institucionales y del buen funcionamiento de ello, lo que demanda el compromiso y el conocimiento por parte del personal para llevar acabo. Por ello el clima organizacional refleja la interacción entre características personales y organizacionales. Los procesos administrativos que repercuten en el funcionamiento de la Institución y del personal administrativo.

Se logró identificar que la comunicación entre los miembros de una organización es fundamental, así como el trabajo colaborativo: “proceso en el que cada individuo aprende más de lo que aprendería por sí solo, fruto de la interacción de los integrantes del equipo. La pertenencia es parte de la identificación subjetiva del individuo y por tanto sentirse parte del equipo de trabajo (Dávila y Jiménez, 2014).

El clima organizacional constituye uno de los factores determinantes de los procesos organizativos, de gestión, cambio e innovación y adquiere relevancia por su repercusión inmediata, tanto en los procesos como en los resultados, lo cual incide directamente en la calidad del propio sistema y su desarrollo (Hall, 1998).

Una vez que se logre realizar todo el análisis de la presente investigación se considera que será de gran impacto debido a que dará sustento a las acciones y decisiones que se pueden proponer y tomar para el desarrollo administrativo en la ENESMAPO. Lo que se obtenga de la aplicación de la propuesta de cambio puede llegar a tener un efecto positivo en las personas que laboran en la institución y en consecuencia en el desarrollo eficiente en tiempo y forma de los procesos en la organización.

Las condiciones encontradas son muy similares a las instituciones normalistas a nivel estatal y nacional, el presente documento busca también la finalidad de que sea un aporte apoyar o abonar a que se pueda abatir las debilidades para encontrar los cuses y la suma de voluntades de los equipos directivos de las instituciones formadoras de docentes en conjunto con las autoridades oficiales y sindicales.

Por su tamaño y complejidad en sus operaciones, cuando alcanzan una cierta dimensión, las organizaciones necesitan que las administre un conjunto de personas estratificadas en diversos niveles jerárquicos que se ocupen de asuntos diferentes, lo que implica planear, organizar, estructurar, controlar las actividades realizadas en una organización, desde las diferentes áreas por la repartición del trabajo (Chiavenato, 2006).

Una vez que se tengan los resultados en su totalidad constituirán una oportunidad fundamental para el análisis y la reflexión de la práctica administrativa entre directivos, administrativos docentes y demás personal, lo cual permite reforzar las fortalezas y disminuir las debilidades para incrementar la calidad en el servicio.

En conclusión, son diversos los factores que fortalece o debilitan el clima de una organización, pueden ser extrínsecos e intrínsecos uno de ellos es la cultura organizacional en este caso influye la condición laboral (base o contrato) del personal. Es indiscutible que el clima puede ser afectado no sólo por ello, sino por la insatisfacción monetaria, carga horaria.

Hay que considerar que encontró un mayor número de fortalezas respecto a las debilidades, sin embargo, obliga a realizar un análisis de las amenazas que se pueden abordar para ser factor de cambio convirtiendo las debilidades en oportunidades que sumen al trabajo colectivo del personal administrativo desde por lo menos algunas de las dimensiones del clima organizacional. Lo obtenido se considera base para el diseño de políticas que busquen la mejora de los procesos y del personal en la institución.

Referencias

- Bernal, G. I., Farías, M. G. M. Pedraza, M. N. A., y Lavín, V. J. (2015). El clima organizacional en instituciones académicas: un estudio exploratorio. *Innovaciones de negocios*. 1(1).
- Chiavenato, I. (2001). *Administración Teoría, proceso y práctica*. Tercera edición. Mc GrawHill. Bogotá. Colombia.
- Chiavenato, I. (2006). *Introducción a la Teoría de la Administración*. Mc GrawHill. Bogotá. Colombia
- Dávila, D. L.C., y Jiménez, G. G. (2014). Sentido de pertenencia y compromiso organizacional: predicción del bienestar. *Revista de Psicología*, 32 (2)
- García, S. M. (2009). *Clima Organizacional y su Diagnóstico: Una aproximación Conceptual Cuadernos de Administración*. Universidad del Valle. 42.
- Hall, H. R. (1998). *Organizaciones: Estructura y Proceso*. Editorial Prentice Hall. Colombia.
- Likert, R. y Gibson, J. (1986). *Nuevas Formas para Solucionar Conflictos*. Editorial Trillas.
- Maldonado, P. M. (2007). El trabajo colaborativo en el aula universitaria *Laurus, Revista de Educación*. vol. 13(23). Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/761/76102314.pdf>
- Mercado, S. P., Toro, Á. F. (2008). Análisis comparativo del clima organizacional en dos universidades públicas de Latinoamérica: México y Colombia. *Revista Interamericana de Psicología Ocupacional*. Recuperado de <http://revista.cinzel.com.co/index.php/RPO/article/view/89>
- Ramos, L. G. E., y Triana, G. M. L. (2007). Escuela de relaciones humanas y su aplicación en una empresa de telecomunicaciones *Scientia Et Technica*, vol. XIII, núm. 34, mayo, 2007, pp. 309-314 Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/849/84934052.pdf>
- Real Academia Española. (2023). *Diccionario*. Recuperado de: <https://dle.rae.es/comunicaci%C3%B3n>

Roa, V. (s.f.). La comunicación y los efectos en el clima organizacional Trabajo presentado como opción de grado de Administración de Empresas. Universidad Militar Nueva Granada. Administración de Empresas.

Sandoval, C. M. C., Magaña, M., Deneb, E., Surdez, P. E. G. (2013). Clima organizacional en profesores investigadores de una institución de educación superior. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*. 13 (3)

Segredo Pérez, Alina María. (2011). La gestión universitaria y el clima organizacional. *Educación Médica Superior*, 25(2), 164-177. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412011000200013&lng=es&tlng=es.

Unidad del sistema para la carrera de las maestras y los maestros USICAMM, (2023). Convocatoria del proceso de admisión en educación básica ciclo escolar 2023-2024. Recuperado de http://public-file-system.usicamm.gob.mx/2023-2024/ad_basica/convocatoria/Basica_AB-24.pdf

La perspectiva de género en el currículo de educación secundaria en México, 2001-2022

Paulina Araceli Romo Rodríguez

paulina.romo@edu.uaa.mx

Universidad Autónoma de Aguascalientes

Línea temática 4. Políticas educativas para la formación docente

Resumen

La perspectiva de género (PG) es definida como una mirada sobre la realidad de las personas a partir de la diferencia sexual, permite detectar diferencias en la vida, experiencias y problemas que se derivan de atribuciones culturales y sociales. En el ámbito educativo, la PG constituye un objetivo declarado para que forme parte del diseño, implementación y evaluación de estrategias nacionales de desarrollo, las políticas y las intervenciones que garanticen el derecho a la educación. En este trabajo se describen los hallazgos de un rastreo histórico de los planes y programas de estudio en el periodo 2001-2022, el cual es definido gracias a la identificación de temáticas de género a partir del plan de estudios 2006.

Palabras clave: género, currículum, profesores, política educativa, educación secundaria, formación docente.

Planteamiento del problema

En México se han experimentado cambios significativos en el currículo de la educación básica y en el trabajo de los profesores. Las intervenciones de política diseñadas e impulsadas por el gobierno tienen la intención de resolver inconsistencias, dichas acciones han sido objeto de discusión en la investigación educativa. Comúnmente, tienen como objetivo la mejora y fortalecimiento de la enseñanza y el aprendizaje, así como la participación de todos los actores

involucrados en las escuelas (directores, maestros, alumnos, padres de familia, etcétera.), para ello, se transforman diferentes elementos, desde los planes de estudio hasta el quehacer diario de los docentes en las aulas.

En materia de género, entre las medidas para lograr el cambio que se pretende, se requiere de campañas que ayuden a modificar los roles asignados a las personas en función de la diferencia sexual y que los actores educativos (desde las autoridades hasta los docentes) trabajen en conjunto para reorientar la forma en que los maestros llaman, tratan y enseñan a sus alumnos, lo mismo aplica dentro del sistema educativo nacional y en los miembros del gobierno (Hernández Fernández, 2019).

En los siguientes párrafos se describen cuatro consideraciones respecto a la formulación y aplicación de política educativa con perspectiva de género (Garduño Rubio, 2023).

La primera es la necesidad de incluir datos relevantes como la presencia de mujeres profesionistas y madres solteras con economía precaria, la persistencia de violencia, abusos y acoso, así como los procesos burocráticos que obstaculizan procesos judiciales. Se fundamenta que el establecimiento de la PG en la educación es visibilizar de igual forma los intereses, necesidades y prioridades de las niñas y los niños, sin embargo, si no se muestra cómo lograrlo en los contenidos, resulta difícil que la igualdad entre hombres y mujeres sea un eje estructural en las escuelas. Los directivos y profesores deben estar convencidos de que la igualdad es una urgencia social para que las estudiantes perciban respeto, escucha y protección de las autoridades.

La segunda es el replanteamiento de valores, creencias y prácticas en el perfil de egreso de la educación básica que incrementen la participación de la mujer en la sociedad. Es preciso agregar que la sociedad posee creencias tradicionales sobre el papel de la mujer y el hombre, resultaría necesario agregar objetivos que involucren la erradicación de la violencia de género, la reducción del estigma hacia la diversidad sexual y el reconocimiento del género tanto en lo público como en lo privado. Si bien los y las estudiantes pueden tomar conciencia de la

importancia de la igualdad entre mujeres y hombres, es probable que no sepan cómo emprender acciones en un contexto donde diversos delitos en razón de género no son atendidos y muy pocas veces son castigados.

La tercera es que la responsabilidad de fomentar una perspectiva de género involucra a todos los estratos sociales. Para ello sería deseable hacer un análisis crítico de las leyes y dinámicas sociales patriarcales, ya que el Estado también debe garantizar sanciones en materia de violencia de género, abuso, acoso, violación y feminicidio.

Por último, una cuarta consideración es que no es suficiente con presentar reflexiones sobre igualdad de género, además, se identifica una falta de sustento sobre el modelo patriarcal machista y también aparece un obstáculo epistemológico al relacionar cualidades masculinas con el control de la calidad.

Las propuestas derivadas de las políticas de género no llegan a concretarse en el aula como las autoridades educativas lo esperan, toda vez que existen problemas que provocan distanciamiento. Los cambios no siempre representan mejoras para las escuelas, pueden surgir resistencias y rechazo por parte de los docentes cuando observan que su trabajo está inmerso en un ambiente de modificaciones frecuentes que no están relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje en contextos reales (Clement, 2014).

Se aprecia que la política educativa pretende atender las necesidades sustanciales de la comunidad escolar, especialmente las relacionadas con el desarrollo de competencias que permitan a los adolescentes vivir plenamente en sociedad, para tal efecto, es deseable que se formulen a partir de la realidad educativa. Es fundamental que las autoridades, en primer lugar, tomen conciencia de que sin la participación de las y los docentes, la instrumentación de las políticas estarán lejos de cumplir con los objetivos y las metas señaladas. En segundo lugar, dentro de los obstáculos en la aplicación de programas con perspectiva de género están los conflictos personales que los profesores tengan para abordar estos contenidos. La experiencia cotidiana en el aula y su relación directa con las y los estudiantes ofrecen una riqueza

irremplazable para cumplir con los propósitos de ofrecer una educación de excelencia para todas y todos los niños mexicanos.

Marco teórico

La perspectiva de género (PG) es definida como una mirada sobre la realidad de las personas a partir de la diferencia sexual, permite detectar diferencias en la vida, experiencias y problemas que se derivan de atribuciones culturales y sociales (Valencia, 2016). La PG implica hacer conciencia de que “una cosa es la diferencia sexual y otra cosa son las atribuciones, ideas, representaciones y prescripciones sociales que se construyen tomando como referencia a esa diferencia sexual” (Lamas, 1996, citado en Valencia Ávila, 2016, p. 21).

El Instituto Jalisciense de las Mujeres (2008), en conjunto con el Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES), menciona que consta de integrar consideraciones basadas en la desigualdad existente en la distribución de tareas y los roles que hombres y mujeres asumen, factores que influyen en las posibilidades que cada género tiene en cuanto acceso a bienes, servicios, desarrollo y bienestar. La PG requiere incorporar conceptos sobre el uso del tiempo, violencia de género, autonomía, toma de decisiones, empoderamiento, entre otros (Orozco, 2010).

Entre los cambios que se han dado lugar con el paso de los años, las propuestas relacionadas con temáticas de género fueron adquiriendo mayor relevancia al incorporarse en todos los niveles y modalidades educativas. La perspectiva de género se ha venido incorporando en el ámbito político y académico, empezando por el empleo de un lenguaje “políticamente correcto” para evitar la exclusión de las mujeres e incorporar temas sobre la subordinación femenina en las agendas políticas. Valencia Aragón (2014) declara que las políticas de género son estrategias de intervención pública que se aplican para combatir los desequilibrios entre las personas debido a su sexo, mismas que buscan compensar la posición de desventaja que enfrentan las mujeres.

La PG es un principio rector que se constituye como un objetivo declarado en todos los planes considerados para que forme parte del diseño, implementación y evaluación de las estrategias nacionales de desarrollo, las políticas y las intervenciones que garanticen el derecho a la educación. Se destaca su importancia para eliminar, o bien, reducir la discriminación contra las mujeres y garantizar el acceso a todos los niveles educativos, así como concebir al sistema educativo como “motor de cambio cultural” que promueva una sociedad más igualitaria (SITEAL, 2019).

En un análisis sobre políticas educativas con perspectiva de género, se observan seis patrones (Stromquist, 2006):

1. Priorizan el acceso universal a la educación, enfatizando el apoyo a la mujer, por otro lado, se centran en la educación básica sobre los demás niveles y enfatizan el acceso en lugar de contenidos que reflejen las experiencias de los y las estudiantes.

2. Se basan en el principio de igualdad de oportunidades. Pretenden asegurar un acceso igualitario, pero no se consideran los patrones de dominación, reduciendo la atención al contexto ideológico de la educación que reproduce relaciones sociales de género.

3. La capacitación a docentes en cuestión de género, tanto en la formación inicial como en servicio, no se encuentra explícita en documentos de política.

4. Los contenidos sobre relaciones sociales de género y de sexualidad son cuestionados y, en algunos casos, su aplicación es restringida.

5. Raramente se involucra a grupos o académicas feministas en la discusión y elaboración de las políticas.

6. Las políticas que buscan compensar o corregir antiguas desigualdades han logrado pasar a la fase de implementación sólo en algunos países.

En el caso de la educación en México, la PG ha sido parte de la política educativa y sus fundamentos se han modificado con el tiempo. Es frecuente que se recurra al incremento de la

cobertura como una estrategia para lograr la equidad en la educación de los y las adolescentes, por otro lado, la dimensión de género implica considerar la incorporación de la diversidad como principio pedagógico que promueva y construya alternativas creativas y estratégicas para adoptarla en las escuelas (Solís Sabanero, 2016).

Metodología

Se realizó una investigación documental como parte de un estudio que pretende identificar y describir las actitudes de profesores de secundaria hacia la perspectiva de género en el currículum.

Resultados

A continuación, se da cuenta de un breve rastreo histórico de la educación con perspectiva de género en la política educativa del 2001 al 2022, específicamente en las propuestas para el nivel secundaria. Este rango se define con base en los resultados del rastreo, identificando la incorporación de temáticas de género a partir del Plan de Estudios 2006.

Las propuestas del Programa Nacional de Educación (2001-2006) relacionadas con el género tuvieron como fin contribuir en la disminución de las desigualdades entre mujeres y hombres en dos sentidos: reducir las inequidades en el ámbito laboral y contribuir a que mujeres indígenas tuvieran acceso a la educación. La propuesta fue contribuir a la igualdad entre hombres y mujeres a través de la adopción de un enfoque de género en las políticas educativas.

La consideración de la equidad de género en la educación secundaria fue fundamental por los procesos de cambio que se experimentan en la adolescencia. Se planteó un conjunto de tareas para propiciar una perspectiva que permitiera enfrentar los retos que una relación interpersonal trae consigo, de ellas desprendieron las características del perfil para el profesional de la educación básica: el plan estableció que las y los profesores, particularmente de la asignatura Formación Cívica y Ética (F. C. y E), fueran los responsables de favorecer la reflexión y el análisis grupal sobre las consecuencias de ejercer cualquier forma de maltrato y discriminación a causa del género.

En el proceso de construcción de materiales educativos, y con el establecimiento del currículum 2006, se impulsó un proceso paulatino para apoyar el proceso de enseñanza y aprendizaje, tanto de docentes como de estudiantes. Las acciones emprendidas para el plan de estudios 2011 en materia de género fueron las siguientes: 1) revisión y mejora de los materiales para vigilar la pertinencia de las actividades, el lenguaje, las imágenes y la transversalidad de temas sobre género; 2) empleo de vocabulario que consideró normas sociolingüísticas relacionadas con la juventud en función de parámetros relativos a jerarquías de género; 3) promover el respeto entre géneros.

La asignatura F. C. y E contempló el trabajo transversal de los contenidos para recuperar situaciones o temáticas de perspectiva de género abordadas en otras asignaturas y así generar una reflexión ética. Se guio por ocho competencias entre las que se enfatiza “Respeto y valoración de la diversidad” porque incluyó nociones, habilidades y actitudes basadas en la equidad de género y la diversidad cultural.

Un ejemplo de los contenidos propuestos es el bloque II para segundo grado “Los adolescentes y sus contextos de convivencia”. Se identifican temáticas sobre relaciones de amistad y compañerismo en la adolescencia, clasificación de condiciones que benefician o afectan a los jóvenes en relación con la equidad de género, sexualidad, reproducción y vinculación afectiva.

Años después, el modelo educativo (ME) se presentó en 2016 y sustentó los cambios curriculares a partir de 2017. La SEP enfatizó que una diferencia importante respecto al currículum anterior (2011) era que en el ME avanzaba hacia una manera explícita de la perspectiva de género al incluir el tema de “igualdad y perspectiva de género” en segundo y tercer grado de secundaria. Se buscaba combatir las barreras que dificultaban el aprendizaje para crear las condiciones necesarias para implementar el planteamiento pedagógico, para ello, se esperaba que los docentes, padres de familia, directores y otros actores educativos respondieran a la educación inclusiva y con equidad como principio intrínseco de la tarea educativa.

En este caso, los aprendizajes se encontraban organizados en ejes curriculares para que fuera posible promover la formación ética y ciudadana de las y los estudiantes, el tercer eje “Sentido de pertenencia y valoración de la diversidad” incluyó temas sobre igualdad y perspectiva de género para promover el mismo acceso, trato y oportunidad de que mujeres y hombres ejercieran sus derechos. Por ejemplo, en las orientaciones didácticas para primer grado de secundaria se encuentra el tema “igualdad y perspectiva de género” para que las y los jóvenes analizaran las implicaciones de la equidad de género en situaciones cercanas como el noviazgo, la amistad y el compañerismo en la escuela, y así, fueran capaces de detectar formas de inequidad o discriminación.

Con el surgimiento de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) en 2019, se emprendieron acciones para reorientar el Sistema Educativo Nacional (SEN) e incidir en la cultura educativa por medio del impulso a la transformación social en la escuela y la comunidad. La generación de un currículo con perspectiva de género tiene como fundamento lo siguiente: “los planes y programas de estudio tendrán perspectiva de género y una orientación integral, por lo que se incluirá el conocimiento de las ciencias y humanidades” (SEP, 2022, p. 74). Se observa que la igualdad de género es el cuarto de siete ejes articuladores transversales que buscan abordar temáticas con relevancia social.

La importancia del establecimiento de este eje es visibilizar los intereses y necesidades de las mujeres de la misma forma en que se consideran los de los hombres. La transformación del currículo a partir de la PG propicia un replanteamiento de los contenidos de las ciencias y las humanidades para reconocer la igualdad entre hombres y mujeres, por ello, la SEP expone dos implicaciones: 1) es necesario resignificar valores, creencias y prácticas que tienen una doble consecuencia, por una parte reducen la participación de las mujeres en la sociedad para cumplir parámetros de rendimiento y productividad, por la otra, favorecen la violencia contra las mujeres obstaculizando trayectorias educativas, el desarrollo integral y las expectativas a futuro de las estudiantes; 2) transformar los libros de texto, específicamente con contenidos,

imágenes, ejemplos y actividades no sexistas para que se recuperen saberes situados de personas, evitando el masculino como genérico.

En cuanto a la formación, capacitación y actualización de los y las docentes, se menciona que el Estado garantizará que el personal docente tenga opciones de acceso a estas actividades, en cuya elaboración se incluye la perspectiva de género y un enfoque de derechos humanos.

El Plan de Estudios 2022 menciona que se deberá considerar esta perspectiva en los procesos de enseñanza y aprendizaje para analizar diversas problemáticas en la comunidad, establece que el desarrollo integral de los estudiantes se basará en la formación en conocimientos, habilidades y capacidades académicas, físico-corporales, emocionales y afectivas, y de responsabilidad social.

Discusión y conclusiones

Se reconoce que la integración de la PG en la política educativa ha sido considerada un medio para señalar la necesidad de replantear los contenidos, por otro lado, es fundamental que las autoridades educativas tomen en cuenta que la cultura y diversos factores sociales intervienen en las relaciones personales que hombres y mujeres construyen, tales como los roles de género, discriminación, violencia y otros presentes en la sociedad donde los docentes se desempeñan.

La distancia entre los objetivos de políticas y las prácticas reales no es exclusiva de aquellas relacionadas con el género, pero en este caso se percibe mayor. Se identifican cuatro hipótesis que pueden explicar el limitado cumplimiento de estas políticas (Stromquist, 2006): 1) las características de las políticas de género carecen de explicaciones claras, es común que los funcionarios estatales no se encuentren capacitados en temas de género, por lo tanto, la traducción de las nuevas leyes en lineamientos es difícil de interpretar por los profesores; 2) los grupos organizados de mujeres y organizaciones feministas no participan en la formulación de políticas educativas en cuestión de género; 3) lo anterior se vincula con el reconocimiento de

que algunos estados conservan una mirada masculina y patriarcal donde la educación presenta símbolos de legalidad, racionalidad y democracia que son fundamentales para construir significados en la interacción social, sin embargo, es posible que las políticas de género sólo creen ilusiones, por esto mismo son necesarias las políticas formuladas “desde abajo” organizadas por grupos especialistas en género; 4) expone que los cambios culturales, como las relaciones sociales en función del género, se modifican en un largo periodo.

Se considera que la PG requiere de un análisis personal que involucre valores, creencias, prácticas y conductas basadas en lo que culturalmente se atribuye a un hombre o una mujer. Por esta razón es importante una formación docente que integre la PG para sensibilizar al profesorado en aspectos relativos al currículo oculto por medio de una práctica autorreflexiva que permita revisar la propia trayectoria de vida con respecto al género y cómo impacta en su labor docente.

El currículo oculto reúne los valores, actitudes, conocimientos, significados, habilidades, entre otros, no intencionales que ocurren en el contexto escolar y que se reproducen y expresan tanto en objetivos, metas y contenidos, como en las relaciones de poder y autoridad; códigos y formas de comunicación; lenguaje formal y no verbal; interacciones escolares y sociales; ambiente escolar y de trabajo; actividades extraescolares; y en los criterios con los que se formularon todos los componentes del contexto escolar (Quijano Velasco y Vallejo Tapia, 2023).

Dada la función de los y las docentes, es clave tener conciencia de que así como enseñan diferentes contenidos, también lo hacen con estereotipos, prejuicios y modelos culturales de ser y actuar que se pueden observar a través de bromas, indicaciones sobre el aspecto físico, la higiene, la vestimenta, el lenguaje, posturas corporales aceptadas y rechazadas, expectativas, etc. (Ames, 2006). La reflexividad desde la PG implica cuestionamientos que permitan al profesor revisar sus prácticas, por ejemplo: ¿Qué significa ser hombre o ser mujer? ¿Qué significa identificarse con otra identidad sexo-genérica en la práctica docente? ¿Cuáles son las desigualdades y tipos de violencia que el orden de género

produce en la comunidad educativa y en la propia práctica docente? (Quijano Velasco y Vallejo Tapia, 2003).

También cabe considerar la falta de una visión de las masculinidades en los contenidos de política de igualdad entre hombres y mujeres. Se requieren estrategias que ayuden a comprender y cambiar la mentalidad y conducta de los hombres basadas en ideas de superioridad que derivan en el ejercicio de violencia y discriminación, afectando la vida de las mujeres e incluso en la de los propios hombres, por ejemplo, en el deterioro de su salud física y mental (Carmona Hernández y López Pérez, 2013).

Adicionalmente, los planteamientos de documentos oficiales no siempre consideran el contexto real en el que se desempeñan los profesores. En el escenario educativo mexicano actual, la promoción de la igualdad de género es parte de un cambio promovido por la política educativa. En este escenario, se percibe que las propuestas poco han aportado a la práctica educativa en las escuelas, por el contrario, han detonado expresiones contrarias que afectan el trabajo docente y la consecución de los objetivos establecidos en los planes y programas. Por lo tanto, se concluye que la forma en que los docentes reciban los cambios puede ser un acercamiento al alcance que tendrán las propuestas en las escuelas, particularmente en el aula.

Referencias

- Ames, P. (Ed.). (2006). *Las brechas invisibles. Desafíos para una equidad de género en la educación*. Universidad Peruana Cayetano Heredia-IEP. https://catedraunescohdh.unam.mx/catedra/mujeres/menu_superior/Doc_basicos/5_biblioteca_virtual/3_d_h_mujeres/43.pdf
- Carmona Hernández, P. S., & López Pérez, R. (2013). *Las políticas de igualdad de género. Elementos críticos para activar la responsabilidad masculina* (M. A. Vargas Macías, Ed.; 2nd ed.). GENDES. <https://epctd97yr4j.exactdn.com/wp-content/uploads/2022/11/GENDESpoliticapublica2013.pdf>
- Carrillo Montenegro, R. (2006). La capacitación docente en género: para construir hechos de equidad desde las aulas. En Ames, P. (Ed.). *Las brechas invisibles. Desafíos para una equidad de género en la educación* (pp. 303-321). Universidad Peruana Cayetano Heredia-IEP. https://catedraunescohdh.unam.mx/catedra/mujeres/menu_superior/Doc_basicos/5_biblioteca_virtual/3_d_h_mujeres/43.pdf
- Clement, J. (2014). Managing mandated educational change. *School Leadership & Management*, 34(1), 39-51. DOI: 10.1080/13632434.2013.813460
- Garduño Rubio, T. (2023). Marco curricular para la nueva Escuela Mexicana. *El Cotidiano*, marzo-abril (238), 33-45.
- Hernández Fernández, J. (3 de julio de 2019). La “nueva escuela mexicana” ¿una “cuarta transformación” en materia educativa?, *Nexos*. <https://educacion.nexos.com.mx/la-nueva-escuela-mexicana-una-cuarta-transformacion-en-materia-educativa/>
- Instituto Jalisciense de las Mujeres. (2008). *Mujeres y hombres ¿Qué tan diferentes somos? Manual de sensibilización en perspectiva de género*. Instituto Jalisciense de las Mujeres-INMUJERES. <http://cedoc.inmujeres.gob.mx/ftpg/Jalisco/jal04.pdf>

- Orozco, M. (2010). Perspectiva de género en la acción gubernamental: competitividad, salud, educación y seguridad ciudadana. En *México estatal. Calidad de Gobierno y rendición de Cuentas en las Entidades Federativas*. CIDE-PNUD.
- Quijano Velasco, M., & Vallejo Tapia, S. (2023). Formación docente con perspectiva de género: implicaciones y perspectivas. En Sánchez Mendiola, M., Martínez Hernández, A. & Torres Carrasco, R. (Eds.), *Formación docente en las universidades*, (pp. 417–432).
- Secretaría de Educación Pública. (2001). Programa Nacional de Educación 2001-2006. México. <http://planeacion.uaemex.mx/InfBasCon/2001-2006.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2006). *Formación Cívica y Ética. Programas de estudio 2006*. México. <https://issuu.com/cilume/docs/fce>
- Secretaría de Educación Pública. (2007). *Plan de estudios 2006* (2 ed.). México. <https://efmexico.files.wordpress.com/2008/04/planestudios2006.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2014). *Plan de estudios 2011*. México
- Secretaría de Educación Pública. (18 de abril de 2015). SEP instrumenta acciones para incorporar la perspectiva de género en el Sistema Educativo Nacional [comunicado]. <https://www.gob.mx/sep/prensa/comunicado-095-sep-instrumenta-acciones-para-incorporar-la-perspectiva-de-genero-en-el-sistema-educativo-nacional?state=published>
- Secretaría de Educación Pública. (2016). *Aprendizajes clave para la formación integral. Formación Cívica y Ética*. <https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/secundaria/fcye/V3-FCyE.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2019). *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*. Recuperado de: <https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientacio%C3%ADn%20pedago%C3%ADgica.pdf>

Secretaría de Educación Pública. (2022). *Marco curricular y plan de estudios 2022 de la Educación Básica*.

<https://drive.google.com/file/d/1EpLpsWWUfq7eDXNfej66knMREJd2nkvX/view>

SITEAL (2019). *Educación y género*. Recuperado de: https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_informe_pdfs/siteal_educacion_y_genero_20190525.pdf

Solís Sabanero, A. (2016). La perspectiva de género en la educación. En Trujillo Holguín, J. y García Leos, J. (Eds.) *Desarrollo profesional docente: reforma educativa, contenidos curriculares y procesos de evaluación*, (pp. 99-107). Escuela Normal Superior Prof. José E. Medrano R.

Stromquist, N. P. (2006). “La dimensión de género en políticas educativas”. En Ames, P. (Ed.). *Las brechas invisibles. Desafíos para una equidad de género en la educación* (pp. 29-47). Universidad Peruana Cayetano Heredia-IEP. https://catedraunescodh.unam.mx/catedra/mujeres/menu_superior/Doc_basicos/5_biblioteca_virtual/3_d_h_mujeres/43.pdf

Valencia Aragón (2014). Políticas públicas, educación, capacitación y sensibilización en equidad de género. *Espacio I + D. Innovación más Desarrollo*, III(6), 91-121. DOI: 10.31644/IMASD.6.2014.a05

Valencia Ávila, J. R. (2016). *Análisis de las actitudes hacia la igualdad de género y prácticas coeducativas del profesorado de preparatoria, básica elemental y básica media de instituciones fiscales de la parroquia Atacames*. Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Esmeraldas.

Una perspectiva de la Educación Normal en México, Reformas y Políticas Educativas para la formación

Judith Martínez Terrazas

chi02000021@normales.mx

Escuela Normal Experimental Miguel Hidalgo

Gerardo Silva Jasso

chi02000039@normales.mx

Escuela Normal Experimental Miguel Hidalgo

Oscar Isaac Duarte Herrera

chi02000014@normales.mx

Escuela Normal Experimental Miguel Hidalgo

Línea Temática 4. Políticas educativas para la formación docente.

Resumen

El presente artículo teórico expone un profundo análisis sobre la Educación Normal en México desde finales la segunda mitad del siglo XX, sus reformas más trascendentales desde 1984 cuando las normales se integran como instituciones de educación superior hasta la actualidad, sus políticas estructurales en materia de educación que se proponen para su transformación, los cambios, efectos y los resultados que emergen de cada una de ellas con respecto al éxito y encuentro con la calidad de la educación en estas instituciones como formadoras de docentes en México, la influencia de los organismos multilaterales, su financiamiento y las recomendaciones que establecen para que se lleven dichas reformas en las instituciones de educación superior en México, los efectos globalizadores y los retos que enfrenta el normalísimo en el siglo XXI y en una conclusión visualizar desde una óptica más crítica los

elementos obstaculizadores de estas reformas, en estas condiciones podremos entender de una manera más clara el panorama actual que guardan las Escuelas Normales.

Palabras clave: educación normal, reformas políticas, organismos multilaterales, globalización, política educativa.

Planteamiento del problema

En este trabajo se hace un análisis exhaustivo sobre la situación que prevalece en la actualidad en las instituciones formadoras de docentes en México, para ello es necesario dar un vistazo a las últimas reformas educativas, al menos las más inmediatas pasadas que surgen a finales del siglo pasado hasta la actualidad con la intención de tener un referente histórico y en estas condiciones tener elementos tácitos sobre la evolución que han tenido las Escuelas Normales (EN) como Instituciones de Educación Superior (IES) desde 1984 que se les da ese reconocimiento. En estos últimos 30 años la Secretaría de Educación Pública (SEP) ha puesto en marcha varias reformas educativas en la Educación Normal para la formación de profesores: 1984, 1997 y 2012. Es necesario en este estudio revisar la evolución que se ha tenido con respecto a estas reformas, los cambios entre una y otra así como también el logro con respecto a calidad de la educación aunque pudiéramos adelantar que los cambios no han sido contundentes, si han contribuido a mejorar la calidad de la educación pero este no ha sido determinante en sus resultado como institución formadora de docentes y el desfase que presenta ante dichos cambios curriculares; se hace una reflexión con respecto a las condiciones reales; proceso que tiene que ver no sólo con el vínculo pedagógico, sino con la profesionalización, cambios de paradigmas, instrumentos y modalidades de evaluación, recursos económicos, entre otros.

También es sumamente importante en este documento revisar la influencia que tienen los organismos multilaterales en estas reformas, sobre todo a partir de 1990 para poder desentrañar y explicar el papel que juegan estos organismos en las políticas educativas en México sobre todo en el nivel superior y sus alcances en las EN, además considerar las

recomendaciones y financiamientos para poder interpretar sus intereses y los efectos que se generan.

Como tercera parte de este análisis es importante resaltar los retos y necesidades que enfrentan las EN como una exigencia social ante las nuevas generaciones donde se requiere de grandes esfuerzos para lograr una verdadera transformación de las EN y que ineludiblemente están inmersos los actores que la conforman (gobiernos, instituciones, docentes, etc.) Y para finalizar dentro de una conclusión con una óptica más crítica es necesario dar a conocer algunas propuestas con la intención de hacer algunas aportaciones constructivas; el artículo deja sobre la mesa del debate de algunas propuestas que podrían subsanar la situación actual que viven no sólo las escuelas normales; sino los diferentes niveles que conforman la educación superior del país, para que en esas condiciones reales tengamos a favor una verdadera calidad de la educación.

Marco teórico

Las escuelas normales en México y sus reformas

A lo largo de la historia de la educación en México se han dado una serie de reformas educativas a los programas en la formación de docentes, en un análisis específico de un poco más de tres décadas a la fecha, los cambios curriculares (1984 – 2012) se han establecido elementos específicos en cada una de ellas así como también han revolucionado cambios que desarrollan aprendizajes en el aula en busca de la calidad educativa y una mejor formación docente, para ello es necesario revisar cada una de estas propuestas y poder traer a este escenario insumos del análisis que nos permitan tener una óptica más clara de la situación actual que guardan las escuelas formadoras de docentes en México y sus políticas estructurales, los problemas que se desprenden de ellas pero a la vez visualizar los retos y desafíos que enfrentan en el umbral del siglo XXI y así encontrar la tan añorada calidad de la educación desde estas instituciones formadoras de docentes, para ello es necesario en este análisis iniciar con una revisión histórica de estas instituciones en la implementación de sus últimas reformas.

Las EN han tenido a lo largo de su historia un papel preponderante en la formación de docentes, aunque desde sus inicios su preparación solo tenía un reconocimiento técnico y que a partir de la década de los 80's del siglo pasado uno de los principales logros que ha alcanzado las EN fue precisamente que a partir del Acuerdo Presidencial del 23 de marzo de 1984, se constituyen como instituciones de educación superior y elevara en su reconocimiento la categoría de sus estudios a licenciatura, estable la SEP (1998) respondiendo a una vieja demanda del magisterio, en cualquiera de sus tipos o especialidades, se diseñó y aplicó un nuevo plan de estudios. Desde este contexto, se plantearon cambios curriculares en el Plan y programas de estudio de las Escuelas Normales. El Plan de estudios 1984 pretendía formar futuros docentes reflexivos, analíticos y críticos con habilidades para ejercer la docencia y la investigación. Aunque es importante destacar que solo algunos de estos objetivos de estas reformas se cumplieron de manera parcial y a partir de este nuevo currículo surgen una serie de nuevos problemas.

Para Ávila, (1998) Los principales problemas a los que nos referimos en el párrafo anterior fue que los docentes formadores no contaban con formación teórica y metodológica para formar en el campo de la investigación educativa, el predominio de un modelo burocrático de administración y gestión con su excesiva normatividad, el número excesivo de asignaturas por semestre, la dificultad para articular los contenidos con la formación docente, énfasis excesivo en el estudio de disciplinas teóricas, atención limitada al estudio del currículum de la educación primaria y a los conocimientos científicos y pedagógicos, escasa familiarización con el trabajo real del docente y con las condiciones de funcionamiento de las escuelas en diversos medios sociales y culturales, la fundamento pedagógico se concentró en integrar los conocimientos teóricos con la práctica y desarrollar la investigación. Es así como establecen G. Edgardo y Oikion Solano (2008) en este plan 84 se adoptó la conceptualización como práctica con una diversidad de interpretaciones de su grupo profesional, posiblemente los docentes que trabajaban en ese momento en las EN no tenían ese perfil de maestros investigadores lo cual ocasionó una desbandada en la aplicación de los programas de estudio,

la vinculación con las escuelas de educación básica efecto que llevó a un rotundo fracaso la aplicación de dicha reforma, así lo sostiene Maggi, (1989) cuando da a conocer que dicho reconocimiento que se otorga a estas instituciones no había las condiciones estructurales y académicos para llevar a buenos términos los nuevos planes de estudio que se planteaban en ese momento, efecto que llevó al fracaso a la cuestión curricular en las EN aunado a ello la falta de capacitación y profesionalización del magisterio en esas instituciones permitió que los docentes llevaran a la práctica los programas a su libre interpretación.

Con el intento de esta nueva reforma curricular del plan 84 no cumple con las expectativas deseadas desde la SEP no se hizo esperar un nuevo rumbo reformador en este sentido y en el cambio de sexenio inmediato siguiente de 1988 a 1994 se establece también el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) y junto con este la reforma al artículo 3º constitucional y es hasta finales de la década de los 90's donde surge la Reforma Educativa de la Educación Normal de 1997 que se centró en los rasgos deseables, enmarcados en un perfil de egreso y el restablecimiento de la misión de las escuelas normales como instituciones formadoras de docentes, que se tradujo con la puesta en marcha del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento de las Escuelas Normales, de tal manera que se desarrolla en un marco político coyuntural, donde las autoridades educativas decidieron que estas instituciones deberían continuar con la formación de docentes así lo plantea Latapí, (2004).

De este contexto, las Escuelas Normales, contaban con un plan de estudios nacional, conservaron su función primordial para iniciar una transformación en el campo curricular, en, la capacitación de los formadores de docentes y en la regulación del trabajo académico y normativo; la SEP, (1998) establece que la intención fue cambiar la tradición institucional, acorde con los principios de la modernización educativa, a través del trabajo colegiado y la gestión escolar.

El plan de estudios 1997 acentuó la formación en la enseñanza, a través del desarrollo gradual de las competencias didácticas; dentro de los marcos de la socialización del futuro

docente en las escuelas de práctica atendiendo las recomendaciones de la OCDE (1997) y la UNESCO, citada por Delors (1996), donde plantea que: la educación a lo largo de la vida se basa en cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Este plan se centró principalmente en los rasgos deseables del futuro docente plasmados en el perfil de egreso, que constituye el referente principal para la elaboración del plan de estudios (SEP, 2006). Donde ya se visualizaba aplicar el aspecto curricular desde un enfoque centrado en competencias, en esas condiciones se vieran reflejadas las habilidades, conocimientos, aptitudes y actitudes de los docentes en formación en la práctica educativa y sobre todo apegados a esquemas de la investigación desde adentro ósea desde ellos mismos tal como lo establece Mercado, (2011) quien además da a conocer en este sentido la práctica se convierte en el centro sobre el cual gravitan y articulan: experiencia, teoría y reflexión e investigación de la docencia.

Sin embargo, Moreno (2013) menciona que la educación basada en competencias se desprende de las recomendaciones hechas por los organismos internacionales principalmente de la OCDE. Las competencias que definen el perfil de egreso se agruparon en cinco grandes campos: habilidades intelectuales específicas, dominio de los propósitos y contenidos de la educación secundaria, competencias didácticas, identidad profesional y ética, y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela, que tenían como reto elevar la calidad de la educación y hacer frente a los problemas de la educación en nuestro país.

Para dar seguimiento a esta estructuración curricular el Plan de Estudios 2012 para la formación inicial de maestros de educación básica, se plantea partir de tres orientaciones curriculares enfoque centrado en el aprendizaje, enfoque basado en competencias y flexibilidad curricular, académica y administrativa acordes con los modelos y enfoques propuestos en los planes de estudios de la Educación Básica. En el enfoque centrado en el aprendizaje tiene como referentes la concepción constructivista y sociocultural del aprendizaje y de la enseñanza, según la cual, el aprendizaje consiste en un proceso activo y consciente que tiene como finalidad la construcción de significados y la atribución de sentido a los contenidos y

experiencias para la persona que aprende (Diario Oficial, 2012). Aquí se recuperan situaciones didácticas como: el aprendizaje por proyectos, el aprendizaje basado en casos de enseñanza, al aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje en el servicio, el aprendizaje colaborativo, así como la detección y análisis de incidentes críticos.

A simple vista, el plan 2012 para la Licenciatura en Educación Primaria es un tanto diferente respecto al anterior inmediato (1997), pues su propuesta metodológica y estructural refleja una perspectiva mucho más amplia respecto al sistema educativo. Aún sin embargo las escuelas normales han transitado por un sin número de reformas en su historia, como las que ya hemos mencionado en este análisis, cada una de ellas en su discurso siempre habremos de encontrar expectativas de cambio y transformación hacia una calidad de la educación aunque en la realidad solo quede como acciones del gobierno, fracasadas por faltas de recursos, en un sin número de simulaciones hacia la innovación educativa, la capacitación, profesionalización y actualización sobre todo al margen de los maestros tal como se establece:

Mientras no se busque otra forma de elaborar las reformas, en las que se construya un mecanismo donde los docentes participen de otra forma en la formulación de los diagnósticos de la educación y en ese contexto construyan paulatinamente algunos elementos de la reforma, estas formaran solo parte de la estrategia de un grupo de especialistas y políticas de la educación (Díaz B, 2001).

En esta última reforma del 2012 a normales no fue la excepción, se elaboraron foros de consulta, se capacitó a los docentes entre comillas sobre las nuevas estructuras curriculares y su contenido, pero igual solo quedó en la simulación a la mitad del camino ya que en el trayecto de su aplicación se terminaron los recursos y con ello el seguimiento y una vez más tal como sucedió con el plan 84 los docentes siguieron aplicando el contenido curricular a sus posibilidades y su valioso criterio, con esta desvalorización pudiera suceder lo que establece Meneses (1999), la elevación del título de normalista a licenciatura ha ganado ciertamente por la inclusión del bachillerato, pero corre el peligro de seguir siendo una licenciatura devaluada.

Al igual que el autor del párrafo anterior y con base en la definición que proporciona Murillo (2006), sobre un estudio que se realizó a las escuelas normales establece que sus programas consolidados de formación docente no pueden ser catalogados como programas innovadores, en esa afirmación que establece el autor considera que lo que realmente impera al final en la aplicación de sus reformas recae meramente en una tendencia tradicional, viciada lejos de una verdadera transformación.

Realmente debemos ser conscientes que las dos últimas reformas que se estructuraron a finales del siglo pasado y la primera de este a las que nos referimos en este artículo no son una excepción de las demás que se han planteado y que en sus inicios han quedado enaltecidas en el discurso de sus planteamientos desde la SEP, o definitivamente como mera instrucción administrativa de los organismos internacionales tal y como lo analizaremos en el siguiente apartado.

Resultados

Los organismos multilaterales y sus efectos

En esta segunda parte del artículo, el análisis que se vierte es con la intención de desentrañar las tendencias y recomendaciones de los organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO), Banco Mundial (BM), Banco Interamericano de desarrollo (BID), Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), entre otras. Los efectos en la educación superior, la aplicación de sus reformas y el resultado de ellas, por lo que surgen una serie de cuestionamientos al respecto: ¿Por qué las reformas educativas no prosperan?, ¿Por qué fracasan a la mitad del camino?, ¿Los recursos son suficientes? Tal vez en la medida que vayamos avanzando en este análisis demos respuesta a estas interrogantes. El papel que asumen los organismos multilaterales en la educación superior que surge con mucha fuerza a partir de los años 90s en México y los efectos que se generan en la aplicación de dichas reformas, en este nuevo modelo económico mismo que se ve reflejado en la reestructuración en los sistemas de educación superior y que a

la vez se han visto influenciados en gran medida por las observaciones y recomendaciones que emiten los organismos internacionales a través de sus financiamientos y que es visto a todas luces que las indicaciones que emiten son de control hegemónico en las políticas educativas, tal como lo establece Torres, J (2001), estas medidas de control no se ven condicionadas única y exclusivamente a los accesos al crédito que estos organismos entregan a los países, sino que también al condicionamiento de aplicación y ejecución de los recursos que se agendan al gasto de las reformas.

El nacimiento de nuevas reformas que surgen de una serie de ideas y estrategias basadas en un nuevo modelo económico internacional, de una modernidad global económica que se encuentra presente en los nuevos discursos, donde aparece la latente intención de reformar la estrategia educativa a través de elevar la eficiencia de los sistemas educativos como una vía para mejorar el aprovechamiento de los préstamos concedidos a cada uno de los países con el único objetivo de regular la educación y por su puesto los intereses fiscales, alejados de la idea de proponer la expansión o mejora de los modelos educativos existentes en este sentido, Torres (2001) sostiene que

En una reestructuración de capital tan importante es obvio que el sistema educativo también va a verse afectado. Hasta el punto de que ya se puede hablar de que está siendo sometido a casi las mismas reglas que rigen en la esfera de la producción y del comercio. Una prueba de ello es como se recortan los fondos económicos o, en el caso de países en los que ya partían de presupuestos económicos muy reducidos, cual es nuestro caso, no se producen incrementos que hagan posible mejorar la calidad de la educación que el sector público.

En este sentido así como lo establecen Escalante y Jiménez, (2003) el nuevo modelo económico provoco la reducción de gasto público a fin de cumplir con los principios del neoliberalismo así como lo ordena el BM, y FMI, los gobiernos latinoamericanos fueron forzados a reducir el gasto de precisamente a aquellos bienes que se convirtieron en clave de la competitividad en el actual método globalizado, la investigación científica y su potencial

aplicación a los productos del mercado con valor agregado así como a la educación en general y en este esquema presupuestario y financiero los efectos para las EN según Ibarrola (1999) aun y cuando hay muy poca investigación sobre el profesorado de las normales y sobre sus recursos presupuestales materiales. Las pocas evidencias señalan que siempre han sido insuficientes y por consecuencia no se han podido aterrizar los proyectos institucionales en estas instituciones.

Obligados los gobiernos a sentar las bases de la estructura de las reformas en las limitantes de presupuesto para su aplicación, pocas condiciones de modernidad e influidos por la globalización que los obliga a emprender acciones poco viables que con el tiempo fácilmente fracasan en su aplicación posiblemente esta sea la razón y la respuesta a las interrogantes que nos planteamos en un inicio en este apartado, con respecto al fracaso de las reformas estructurales y en este caso a las escuelas del nivel superior. En otras palabras Moreno (2013), establece que el efecto de la implementación de estas recomendaciones se refleja en una serie de reformas educativas que no siempre son para el beneficio de la sociedad en la cual se implementarán, más bien por lo regular los objetivos de manera oculta sean otros y no los que se establecen a la luz de los discursos de presentación de estas reformas. El discurso tal como lo establece Braslavsky (2001), entendemos en este contexto un discurso o una práctica como aquellos que pueden incidir fuertemente en la direccionalidad de políticas educativas, determinado por relaciones de poder en este caso los organismos internacionales que reconocen la formación de docentes como elemento clave para mejorar la calidad de la educación como mero discurso.

Sin embargo en esta realidad en el seguimiento y aplicación de las reformas para EN no se ha logrado hasta hoy un desarrollo consistente con un enfoque innovador que responda a las tendencias actuales, lo vemos en esta reforma actual del 2012, donde la formación docente de profesores en servicio ha sido más una estrategia remedial que una estrategia de actualización y capacitación y en este fracasar lo dijimos antes los catedráticos en estas instituciones terminan por aplicar los programas al libre albedrío, sujetos a sus propias

interpretaciones y las causas que ocasionan estas fragmentaciones pudieran ser muchas pero por ahora podríamos afirmar e insistir que la más importante sea la falta de recursos económicos para el logro de tan importante tarea, este panorama actual mantiene encendida la llama de la esperanza en el cambio y transformación real de estas instituciones por ello nos planteamos un sin número de retos y obstáculos que enfrentan estas instituciones hacia el logro de tan añorada calidad de la educación en este sector, pero bien a esto se podrá revisar en el siguiente apartado de este análisis.

Los desafíos y retos

Los desafíos y retos que se desprenden de este análisis en cuanto a las EN son diversos para lograr una verdadera transformación en calidad de la educación, por ello en esta tercera parte podremos visualizar algunos obstáculos y sobre todo retos que nos permitan alcanzar la tan añorada transformación de las EN.

En este sentido Ibarrola (1999), al respecto plantea en un trabajo previo, centrado en las políticas públicas para la profesionalización del magisterio en México, en los últimos años se identificó una serie de políticas necesarias, que no se han tomado en nuestro país, y que alcanzan mayor peso a la luz del análisis de los procesos de formación de profesores para la educación básica en el siglo XXI, para ello es necesario tomar en cuenta algunos aspectos; de los cuales se coincide con el autor y es necesarios traer algunos de ellos a consideración en este estudio; 1) planear y programar el tipo y número de maestros necesarios para atender con calidad la nueva educación básica; 2) reformar curricular e institucionalmente la formación de los maestros 3) combinar el trabajo colegiado con una verdadera articulación institucional de la investigación, la experimentación pedagógica, la docencia y la difusión del conocimiento profesional 4) otorgar un financiamiento suficiente desde la propuesta del autor y con respecto a lo que se señala en el punto cuatro en cuanto a suficientes recursos lo dijimos en un inicio en este análisis pareciera que es la raíz del problema del fracaso de las reformas.

A demás de los retos que ya se mencionaron y que por ende se coincide con el autor en el párrafo anterior, es necesario mencionar algunos otros retos de carácter institucional donde las mismas autoridades educativas (SEP) reconocen que la organización y funcionamiento de las EN por una serie de aspectos, no son las adecuadas para la misión formativa; la SEP, (1999) sostiene que algunos de esos aspectos son precisamente la gestión institucional la cual se auspicia desde una tendencia administrativa; así como también otro de los grandes retos es lograr una clara vinculación con los programas del nivel básico lo cual no se ha logrado hoy en la actualidad.

En esos aspectos en los cuales es elemental que Arnaut, (2004) afirma que varias escuelas siguen operando con una débil gestión escolar y que existen muchas dificultades hoy en la actualidad para consolidar la vinculación con las escuelas del nivel básico, lo cual genera un problema estructural de formación y organización con las escuelas del nivel básico. Se coincide también con la SEP, (2003) donde sostiene que uno de los principales retos es avanzar en procesos de cambio con respecto a la gestión institucional y que esos efectos permitan transformar las prácticas de enseñanza y alcanzar niveles altos de aprendizaje, con este logro se daría un fuerte paso a lograr la calidad de educación en las instituciones formadoras de docentes y por consecuencia en las del nivel básico.

Para contribuir a superar estas dificultades es necesario emprender acciones sistemáticas que mejoren los procesos de formación de los profesores normalistas, no sólo en lo referente al dominio y apropiación plena de los nuevos programas, sino en los diversos aspectos relacionados con la formación de docentes; no nada más se requiere modificar las formas de organización y de gestión pedagógica de las EN; además que los docentes sean parte de ellas y de una capacitación, profesionalización y actualización integral que no concluya a la mitad del camino de lo contrario seguiremos fracasando en las reformas.

El conocimiento de la materia es una condición necesaria, sin embargo no suficiente para facilitar el aprendizaje significativo y el desarrollo integral de los estudiantes en este sentido, se sostiene que para enseñar no basta con saber la asignatura Hernández y Sánchez (1989). Se

requiere de un componente del saber profesional que permite al profesor desenvolverse en el sistema aula que le apoye mediante un conocimiento introspectivo conocerse mejor a sí mismo (concepciones, creencias, contradicciones, valoraciones, etc.).

Se torna indispensable así de profesionistas de la educación en el nivel de normales que colaboren en una dinámica integrada en el diseño y desarrollo del currículum, con una práctica que revele una marcada diversidad en su labor educativa ya que para formar docentes se requiere de guías inmersos en los procesos de investigación y generación del conocimiento que lleven al alumnado normalista a formar parte de dichos procesos y permita una reestructuración constante de su labor educativa a través de la praxis.

En tanto Díaz (2000), otra condición importante que se ha dejado de lado en los diferentes planes de estudio por los que han atravesado las escuelas normales a través del tiempo es la necesidad de estructurar y clarificar dentro de las políticas educativas que rigen las escuelas normales, las condiciones que se requieren del perfil de ingreso de los estudiantes que se incorporan a la profesión docente, tomando en cuenta para su diseño la aportación de los actores que conforman las escuelas normales para evitar que se pierda el sentido de la educación.

Otra propuesta importante es realizar trabajos de vinculación entre las escuelas normales y el nivel medio superior para hacer una clara difusión del trabajo que se realiza al interior de las escuelas normales y dar un claro panorama de las condiciones filosóficas, sociológicas, y epistemológicas a las que se enfrentarán aquellos candidatos que se interesen por la docencia, abriendo así un espacio para que su incorporación cumpla con los estándares de la vocación del profesionista que requiere la educación, de tal forma que en colaboración nos ocupemos por la vinculación y articulación que en el sistema educativo exigimos y se ha dejado solamente en el discurso.

Para concluir este apartado surge como uno de los principales retos y que además tiene que ver con lo que aquí se ha analizado, para Arnaut (1999) es lograr que los catedráticos se

capaciten y logren desarrollarse como un profesor investigador, capaz de transformar su práctica en un trabajo académico donde se conjuguen docencia e investigación. No se pretende tener un grupo de élite de investigadores dentro de las normales, antes bien, se pretende reunir un grupo que comparta intereses y tenga disposición hacia el trabajo colaborativo, que pueda hacer aportaciones que den soluciones viables a la problemática social. Y que además, este trabajo conjunto de origen a los tan ambicionados cuerpos académicos al interior de las instituciones.

Con respecto a lo que establece el autor en el párrafo anterior, un docente investigador en las EN dentro de estos retos debe de establecer ciertos objetivos específicos que apunten a resolver los problemas principalmente que impiden alcanzar la calidad de la educación, por otra parte gestionar en las instancias necesarias que favorezcan en la asignación de recursos federales para la institución a demás impactar con la difusión de sus hallazgos en las investigaciones que realizan para que ellas se vean reflejadas en el plan de desarrollo nacional. Es decir, la investigación que se lleve a cabo al interior de las escuelas normales no solo redundará en beneficio para esa comunidad educativa, al mejorar la calidad de la educación que se imparte; también deberá traspasar fronteras e incidir en aportes que permitan tener un sistema educativo como el de cualquier país desarrollado; es por eso que hablamos de hacer investigación científica.

Fernández, (2006) en este sentido sostiene que definir una política clara de fomento a la investigación educativa, tanto básica como aplicada y orientada a la innovación pedagógica, con la consolidación de grupos en todas las entidades; crear mecanismos de acopio y diseminación de los resultados de la investigación, así como de dialogo entre los investigadores, tomadores de decisiones y maestros, para que la investigación sea utilizada en los procesos de mejoramiento. En tanto Surdez, (2015) sostiene que desde esta percepción la investigación es la función sustantiva y básicamente elemental en base a lo que venimos analizando en las instituciones de educación superior, lo que se pretende lograr desde hace muchos años en las formadoras de docentes es que sus catedráticos se constituyan como docentes investigadores

y para ello la conformación en cuerpos académicos y se integren en redes de colaboración, con la intención de llevar a mejores términos los proyectos de investigación, las escuelas normales deben de perfilarse y redimensionar estos espacios de difusión con vías claras a la conformación de cuerpos académicos que potencialicen la investigación científica para lograr estas metas será necesario generar recursos de publicación, como impresiones de revistas, boletines o folletos que contribuirá a difundir las experiencias de los docentes, alumnos etc. en materia de investigación, creando la cultura de la difusión de la información y el conocimiento.

Discusión y conclusiones

Las Escuelas Normales han sido y seguirán siendo de vital importancia para la formación de docentes en México, es estrictamente necesario cambiar los esquemas tradicionales para poder fortalecer los mecanismos de coordinación del sistema de educación superior, los subsistemas de las entidades federativas y los tipos de IES, evitando las barreras que dificultan el tránsito de transformación entre estas instituciones, el fracaso indulgente de las reformas de las EN que se han planteado y vuelto a plantear con regularidad sexenio tras sexenio en los últimos años o de programas de actualización, superación y formación del profesorado que se diseñan y se rediseñan, hacen más evidente la necesidad de un nuevo paradigma que nos reivindique como escuelas formadoras de docentes del siglo XXI en México.

En este sentido mientras las políticas públicas en materia de educación no inviertan los recursos suficientes a estas instituciones con la intención de fortalecer los mecanismos que propicien la interacción, movilidad académica, certificación, acreditación, impulso a la investigación, entre muchos otros aspectos importantes seguiremos hablando de intentos fallidos de reformas educativas en las EN tal y como se ha analizado en el inter de la primera parte en este documento, de seguir con las mismas tendencias y objetivos de las políticas de las nueva administración de los años 90's en México, desde que los organismos internacionales ofrecen sus financiamientos y recomendaciones con tendencias corporativistas, empresariales y con una clara vía hacia la privatización, no en mucho tiempo se lograrán esos objetivos planeados desde estos organismos capitalistas.

Debemos reconocer que los fracasos y obstáculos que no nos permiten avanzar no son propios única y exclusivamente de las políticas educativas, de las cuestiones financieras o de los efectos de estos organismos internacionales, sino además debemos de reconocer y considerar los elementos inherentes a la dinámica social estructural interna de estas instituciones, quienes somos parte de ellas dejar atrás las diversas problemáticas por las cuales nos aferramos a que las situación en la escuela continúe siendo la misma, es momento de realizar una valoración crítica y profunda, donde los profesores tengamos en cuenta que tipo de maestro queremos llegar a ser y que docente tenemos que formar, con un perfil integral en contenidos disciplinares, pedagógicos, epistemológicos, psicológicos, políticos, sociales, etc. En una estructuración curricular integral que les permita educar de manera eficaz a la niñez y juventud, acordes a las características y necesidades reales de la población del país, solo en estas condiciones estaremos en posibilidades de lograr una verdadera calidad de la educación en México.

Referencias

- Arnaut, A. (1999). *El debate sobre la centralización y la descentralización educativa, de la federalización centralizadora a la descentralizadora*. El colegio de México.
- Ávila, M. C. (1998). *Los formadores de docentes y las prácticas educativas en el modelo de calidad total*. ISCEEM, SMSEM.
- Braslavsky, C. (2001). *Políticas, Instituciones y actores en educación*. Novedades Educativas.
- Delors, J. (1996). *Informe de la UNESCO de la comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Santillana, UNESCO.
- Diario Oficial de la Federación (2012). Segunda Sección, No.14. México.
- Díaz, A (2000). *Políticas educativas nacionales y regionales, instituciones, sistemas educativos, procesos curriculares y de gestión*. COMIE.
- Escalante, J y Jiménez, J (2003). *Los estímulos a la productividad académica y la producción real en ciencia y tecnología en los países latinoamericanos. Los casos de México y Venezuela*. Universidad central de Venezuela.
- Fernández, G. (2006). *Los retos de México en el futuro de la educación*. CEE
- Ibarrola, M. (1999). *Un siglo de educación en México. XX la formación de los profesores de educación básica en el siglo xx*. Biblioteca Mexicana.
- Latapí, P. (2004). *La SEP por dentro: las políticas de la secretaria de educación pública comentadas por cuatro de sus secretarios (1992-2004)*. F. C. E.
- Maggi, R. (1989). La formación de maestros investigadores en el subsistema de educación normal. México, *Revista mexicana de pedagogía*, No.1, noviembre.
- Meneses, E. (1999). *Un siglo de educación en México. XII. El saber educativo*. Biblioteca Mexicana.

- Mercado, E. (2014). *Como investigar la práctica docente*. Gobierno del estado de México.
- Moreno, M. (2013). *Los organismos internacionales y las políticas de formación docente, La escuela Normal; una mirada desde el otro*. UNAM.
- Murillo, F. (2006) “*La formación de docentes: una clave para la mejora educativa*”, en *modelos innovadores en la formación inicial docente: estudio de casos de modelos innovadores en la formación docente en América Latina y Europa*: OREALC/UNESCO.
- Oikion, S. y Edgardo, G. (2008). *El proceso curricular normalista del 84: Un acercamiento desde la perspectiva de sus autores*. UPN.
- Secretaría de Educación Pública. (1993). Plan y Programas de Estudio, Educación Básica, Secundaria. SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (1998). Plan de estudios 1997, Licenciatura en Educación Primaria, Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales. SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2012). Plan de Estudios de la Licenciatura de Educación Primaria (plan 2012). SEP.
- Surdez, E. (2015) Conflicto de rol en profesores universitarios integrantes de cuerpos académico, *Perfiles Educativos. México: 37*, núm. 147

Efectos del PRODEP en escuelas normales desde la perspectiva de docentes

Carlos Javier Del Cid García

carlos.cid@uabc.edu.mx

Universidad Autónoma de Baja California

Línea temática 4. Políticas educativas para la formación docente

Resumen

El objetivo fue comparar la percepción de docentes de escuelas normales sobre los efectos del PRODEP y Cuerpos Académicos en la dinámica institucional. El diseño metodológico que asumió esta investigación fue cuantitativa, no experimental, tipo transversal, con alcance causal-comparativo y un muestreo no probabilístico. Los resultados apuntan a una diferencia estadísticamente significativa en la percepción de cambios en la dinámica institucional por parte de los docentes que cuentan con perfil deseable o que pertenecen a un cuerpo académico, en contraste, quienes no cuentan con estos reconocimientos. El análisis comparativo permitió identificar las diferencias significativas sobre la percepción de mejora como efecto de la participación de los docentes en estos programas. Se concluye que quienes cuentan con perfil deseable y forman parte de un cuerpo académico han diversificado sus actividades académicas y les permite tener una perspectiva crítica sobre los efectos positivos que tienen estos programas en las instituciones normalistas. Finalmente, se reflexiona sobre la dirección de los cambios en la noción del docente hacia la conformación de un perfil de docente-investigador. Esto traerá consigo la reconfiguración de la profesión académica en las escuelas normales.

Palabras clave: formación docente; formador de formadores; Implementación políticas públicas; educación superior; escuela normal; formación inicial docente.

Planteamiento del problema

Las escuelas normales son las principales instituciones de formación inicial docente del país; fue a partir del año 1984 que estas instituciones obtuvieron el estatus de Instituciones de Educación Superior (IES) (DOF, 1984). Las reformas y cambios ocurridos en las escuelas normales en las últimas décadas han sido consecuencia análoga de las políticas educativas nacionales (Navarrete, 2015). Sin embargo, fue hasta el año 2005 que las instituciones normalistas fueron adscritas formalmente a la Subsecretaría de Educación Superior (Ducoing, 2014; Yáñez et al., 2014); lo cual ha representado una medida insuficiente para fortalecer condiciones para el desempeño y consolidación de forma efectiva las funciones sustantivas de la educación superior en las instituciones normalistas (Ávalos, 2022).

La incorporación de las escuelas normales al sistema de educación superior (SES) permitió la posibilidad que estas instituciones fuesen partícipes en las política pública y políticas educativas dirigidos a las IES. Entre los programas de política que buscan como objetivo la consolidación de las instituciones normalistas en IES se encuentra el Programas de Fortalecimiento de la Escuela Normal (ProFEN). Este programa busca establecer condiciones para el desarrollo efectivo y equilibrado de las actividades de investigación, docencia, difusión, extensión y gestión académica (Tercero, 2020).

Históricamente, la docencia ha sido la actividad predominante en las escuelas normales y, la investigación, extensión y la difusión de la cultura se habían desarrollado de forma ineficiente. El Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) instaurado en el marco de PROFEN para las escuelas normales, ha mantenido el impulso a las actividades de investigación a través de la conformación de los cuerpos académicos y ha buscado que los docentes cumplan con los criterios para obtener el reconocimiento del perfil deseable (Aguilera y Lozano, 2022; Ruíz et al., 2019).

El PRODEP tiene como fin la profesionalización de los profesores de tiempo completo (PTC) para desarrollar la competencia de investigación-docencia, desarrollo de tecnología e

innovación, mediante la organización y consolidación de cuerpos académicos capaces de transformar su entorno (DOF, 2016; SEP, 2023). Desde su incorporación en 2009, en las instituciones normalistas ha incrementado el número de cuerpos académicos y profesores con perfil deseable (Ávalos, 2022; Yáñez et al., 2014; Ortega y Hernández, 2016).

Para el caso de los docentes que cuentan con el reconocimiento del perfil deseable, paso de 95 profesores en 2011 a 472 para el año 2018 y, en el año 2020 se registraban 721 con el reconocimiento (PRODEP, 2018; PRODEP, 2021). Con relación a los cuerpos académicos con reconocimiento del PRODEP se registran 233 para el año 2023; de los cuales 10 se encuentran en la categoría de consolidados, 76 en consolidación y 147 en formación (PRODEP, 2023).

La orientación que ejerce los programas de política hacia el perfil de docente-investigador en los PTC y la conformación de cuerpos académicos, demanda establecer cambios y estrategias que permitan integrar actividades que, hasta hace poco tiempo, eran ajenas a las escuelas normales como la investigación científica y producción conocimiento (Prieto, 2015). Sin embargo, el número de PTC que cuentan con el reconocimiento del perfil deseable son pocos aun, sólo 13% de los PTC a nivel nacional cuentan con esta distinción. Esto sugiere que los criterios para obtener el reconocimiento (ser PTC, con posgrado de maestría o doctorado, demostrar haber realizado actividades de docencia, investigación, tutorías a estudiantes, dirección de tesis, haber realizado gestión académica en el periodo a evaluar) aun representan una dificultad para los docentes por las condiciones académicas de las instituciones normalistas (SEP, 2020).

En este sentido, diversos estudios han buscado, por una parte, caracterizar la conformación de los cuerpos académicos en las escuelas normales, las dificultades con las que se enfrentan para su consolidación y producción de conocimiento y las competencias investigativas de quienes los integran (Ávalos, 2022; Chapa et al., 2012; Cruz et al., 2013; Loza et al., 2017; Ortega y Hernández, 2016; Siqueiros y Vera, 2020; Ruíz et al., 2019; Yáñez et al., 2014). Por otra parte, se han planteado investigaciones que reflexionan sobre el efecto que ha generado estas políticas sobre las prácticas, hábitos y actividades académicas, producción de

investigación y la dinámica institucional (Ávalos, 2022; Del Cid et al., 2021; Loza y Gaeta, 2021; Prieto, 2015; Tercero, 2020).

Si bien estos referentes articulan de diversas formas los efectos que ha tenido el PRODEP sobre determinadas dimensiones de las escuelas normales, no se cuenta con una perspectiva que ahonde sobre la percepción de cambios positivos sobre estas dinámicas particulares desde la percepción del docente que cuenta con el reconocimiento o integra un cuerpo académico. Con base en lo anterior, esta investigación tiene como objetivo comparar la percepción de docentes de escuelas normales sobre los efectos del PRODEP y Cuerpos Académicos en la dinámica institucional.

Marco teórico

Las escuelas normales mantienen un desfase de cerca de 20 años respecto a las políticas educativas de fortalecimiento a las IES (Yáñez et al. 2014). La noción de docente-investigador es una nueva dimensión de la vida académica en las instituciones normalistas y ha reconfigurado el estatus y el rol de los docentes (Arrecillas, 2019). Lo cual genera efectos sobre el desarrollo de *habitus* y la consolidación de la identificación como docente-investigador (Bourdieu, 2003; De Magalhães et al., 2018).

Los sistemas de supuestos y representaciones simbólicas que precisan el mantenimiento del sentido y cultura institucional representan un obstáculo en la consolidación del perfil como docente-investigador, ya que cualquier factor que oriente cambios en la organización de la institución se considera como un atentado contra la identidad de la profesión y del sistema normalista (Romero, 2016). No obstante, la conformación de cuerpos académicos en las escuelas normales está permeando paulatinamente las estructuras de identidad académica y profesional, a través de las experiencias que se establecen en la ejecución de las actividades de investigación e interacciones que se producen al interior de los cuerpos académicos (Olave, 2020).

La incursión de los docentes normalistas en los programas como PRODEP puede suponer efectos similares a los ocurridos en otras instituciones y áreas disciplinares. De acuerdo con Becher (1998) al interior de las IES, los intereses, prácticas o cánones disciplinares definen características particulares de los docentes, mismas que organizan y definen tribus y territorios académicos particulares. Los cuerpos académicos en las escuelas normales generan coincidencias en los intereses o en las demandas para docentes que permite su organización y articulación, lo cual genera estas tribus y territorios bien definidos al interior de las instituciones normalistas.

Los cuerpos académicos se definieron como grupos de PTC (de al menos 3 integrantes) vinculados a líneas de investigación, áreas disciplinares y perfiles académicos afines para la colaboración en la generación de conocimiento. Para Ávalos (2022, p. 27) los cuerpos académicos son: “un sujeto colectivo, con una personalidad jurídica propia, pues tiene un curriculum, es evaluable, tiene asignadas líneas de generación y aplicación de conocimiento, puede vincularse con otros cuerpos académicos y [...] podría recibir financiamiento”.

La transferencia de las políticas de educación superior al sistema normalista ha generado dificultades en su ajuste ante las demandas de estos criterios diseñados exprofeso para IES con una estructura clásica de Universidad (Clark, 1998; Tercero, 2019). Pese a los obstáculos, se mantiene una orientación, del docente en lo individual y la gestión institucional en lo colectivo, por incursionar en la integración de los cuerpos académicos vinculado a la obtención de bienes simbólicos como prestigio académico asociado a pertenecer a un cuerpo académico o contar con el reconocimiento del perfil deseable (Ávalos, 2022).

Metodología

El diseño metodológico que asumió esta investigación fue cuantitativa, no experimental, tipo transversal, con alcance causal-comparativo y un muestreo no probabilístico (Creswell, 2009; McMillan y Schumacher, 2005). Se utilizó un cuestionario como instrumento de recolección de

información, el cual fue aplicado en formato digital, a través de una invitación individualizada por correo electrónico a los participantes.

Participantes

Participaron 360 docentes de 105 diferentes instituciones normalistas a nivel nacional. Los participantes cumplieron con tres criterios de inclusión: (1) encontrarse adscrito a una escuela normal al momento de la evaluación; (2) tener al menos dos años de antigüedad laboral; (3) encontrarse activo en actividades académicas a nivel de licenciatura o posgrado. De los participantes, 40.6% de los participantes cuenta con Perfil deseable PRODEP; además, el 55.5% pertenece a un cuerpo académico (43.1% a un cuerpo académico en formación; 11.4% en consolidación y; 1.1% a uno consolidado).

Con relación al género, 57% se identificaron como mujeres y 43% como hombres. La media de edad fue de 49 años (D.E.= 9.7). El 71% de los participantes tenía una edad en el rango de 41-60 años. En cuanto al grado académico de los participantes, 39% contaba con el grado de doctorado, 47% con el grado maestría y 14% con el de licenciatura.

Instrumento

Se diseñó una escala para evaluar la percepción de los docentes respecto a los efectos del PRODEP en diferentes dimensiones de la dinámica institucional. La escala se integra por seis ítems que buscan identificar la valoración de los docentes respecto los efectos de la integración de cuerpos académicos y obtención de perfil deseable de forma independiente sobre: (a) desarrollo profesional de la planta académica; (b) desarrollo profesional de la planta académica; (c) la calidad de la investigación y el desarrollo de LGAC consolidadas; (d) la dirección y asesoría de tesis de licenciatura y posgrado; (e) la obtención de recursos económicos extraordinarios; (f) nivel de colaboración con otras instituciones; y (g) La calidad de la formación y profesionalización de los estudiantes. La escala de respuesta fue tipo Likert de siete puntos, que va de uno (en escasa medida) a siete (en gran medida).

Resultados

Se realizó un análisis de tendencia central, fiabilidad y distribución de los datos. Las escalas muestran un buen nivel de consistencia interna (Efectos del Perfil deseable PRODEP [ω McDonald = .84 y α de Cronbach = .85] y Efectos de los Cuerpos Académicos [ω McDonald = .80 y α de Cronbach = .79]). Las variables efecto de los cuerpos académicos y obtención del perfil deseable sobre la *obtención de recursos económicos extraordinarios* ($\eta^2 = 5.82$) y *Colaboración con otras instituciones presentan las medias más altas* ($\eta^2 = 5.75$) (ver Tabla 1).

Tabla 1. Estadísticos de tendencia central

	N	M	D.E.	Mdn	Moda	Asimetría	Curtosis
Efectos del Perfil deseable PRODEP							
Desarrollo profesional de la planta académica.	360	4.76	1.69	5.00	5	-.78	.04
La calidad de la investigación y el desarrollo de LGAC consolidadas.	360	4.79	1.71	5.00	5	-.75	-.00
La dirección y asesoría de tesis de licenciatura y posgrado.	360	4.74	1.68	5.00	5	-.75	.13
La obtención de recursos económicos extraordinarios.	360	5.82	1.79	7.00	7	-1.44	1.02
Colaboración con otras instituciones.	360	5.75	1.84	7.00	7	-1.37	.75
La calidad de la formación y profesionalización de los estudiantes.	360	4.58	1.78	5.00	5	-.67	-.27
Efectos de los Cuerpos Académicos							
Desarrollo profesional de la planta académica.	360	4.19	2.05	5.00	5	-.30	-1.04

La calidad de la investigación y el desarrollo de LGAC consolidadas.	36 0	4.3 4	1.94	5.0 0	5	-.42	-.79
La dirección y asesoría de tesis de licenciatura y posgrado.	36 0	4.5 2	2.18	5.0 0	7	-.42	-1.13
La obtención de recursos económicos extraordinarios.	36 0	5.8 9	1.82	7.0 0	7	-1.57	1.28
Colaboración con otras instituciones.	36 0	5.6 8	1.89	7.0 0	7	-1.26	.41
La calidad de la formación y profesionalización de los estudiantes.	36 0	4.5 1	2.30	5.0 0	7	-.34	-1.28

Nota: Las escalas muestran un buen nivel de confiabilidad (Efectos del Perfil deseable PRODEP [ω Mc Donald = .84 y α de Cronbach = .85] y Efectos de los Cuerpos Académicos [ω Mc Donald = .80 y α de Cronbach = .79]).

Se realizó un análisis comparativo *t* de *Student* para identificar la diferencia en la percepción de los académicos normalistas sobre el efecto que han tenido que docentes cuenten con el perfil deseable PRODEP. Se identificaron diferencias estadísticamente significativas para las variables: *la obtención de recursos económicos extraordinarios* y *colaboración con otras instituciones*, mismas que presentan tamaño del efecto mediano (ver Tabla 2).

Tabla 2. Percepción de mejora a partir de docentes en la obtención de perfil deseable PRODEP

Variables	Sin Perfil Deseable			Con Perfil Deseable			<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>			
Desarrollo profesional de la planta académica.	15 4	4.62	1.9 4	13 3	4.8 6	1.46	1.33 8	.18 2	-
La calidad de la investigación y el desarrollo de LGAC consolidadas.	15 4	4.71	2.0 6	13 3	4.8 5	1.39	.742	.45 9	-

La dirección y asesoría de tesis de licenciatura y posgrado.	15 4	4.70	2.0 9	13 3	4.7 7	1.29	.366	.71 5	-
La obtención de recursos económicos extraordinarios.	15 4	5.53	1.9 5	13 3	6.0 3	1.63	2.61 7	.00 9	.27
Colaboración con otras instituciones.	15 4	5.44	2.0 1	13 3	5.9 9	1.67	2.85 4	.00 5	.29
La calidad de la formación y profesionalización de los estudiantes.	15 4	4.51	2.0 7	13 3	4.6 4	1.54	.644	.52 0	-

Fuente: elaboración propia

También, se llevó a cabo un análisis comparativo *t* de *Student* para identificar la diferencia en la percepción de los académicos normalistas sobre el efecto que han tenido su participación en cuerpos académicos (ver Tabla 3). Se identificaron diferencias estadísticamente significativas para la mayoría de las variables, con excepción de la percepción de influencia de los cuerpos académicos en *la calidad de la investigación y el desarrollo de LGAC consolidadas*.

Tabla 3. Percepción de mejora a partir a partir de la conformación de cuerpos académicos

Variables	No pertenece a Cuerpos Académico			Pertenece a Cuerpos Académico			<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>			
Desarrollo profesional de la planta académica	154	4.53	2.0 9	16 5	3.9 3	1.99	-2.71	.00 7	.2 9
La calidad de la investigación y el desarrollo de LGAC consolidadas	154	4.53	2.1 0	16 5	4.1 9	1.80	-1.60	.10 9	.1 7
La dirección y asesoría de tesis de licenciatura y posgrado	154	4.91	2.0 9	16 5	4.2 2	2.20	-3.00	.00 3	.3 2

La obtención de recursos económicos extraordinarios	154	5.63	1.9 5	16 5	6.0 8	1.69	2.34	.01 9	.2 4
Colaboración con otras instituciones	154	5.32	2.0 4	16 5	5.9 6	1.72	3.20	.00 1	.3 3
La calidad de la formación y profesionalización de los estudiantes	154	4.95	2.0 6	16 5	4.1 7	2.42	-3.18	.00 2	.3 4

Fuente: elaboración propia

Además, se identifican tamaños del efecto en mediano para la mayoría de las variables. Excepto para *La calidad de la investigación y el desarrollo de LGAC consolidadas* que presenta un tamaño del efecto pequeño (Cohen's $d = .17$).

Discusión y conclusiones

El objetivo de esta investigación fue comparar la percepción de docentes de escuelas normales sobre los efectos del PRODEP y Cuerpos Académicos en la dinámica institucional. Los resultados advierten que hay diferencias estadísticamente significativas sobre la valoración de los docentes en función de su participación en un cuerpo académico. Quienes integran un cuerpo académico presentan una perspectiva más crítica sobre el efecto de los cuerpos académicos sobre el desarrollo profesional de la planta académica, la calidad de la investigación y el desarrollo de LGAC consolidadas.

Lo cual puede estar relacionado con las dificultades con las que se enfrentan los cuerpos académicos para la producción de investigación y el cumplimiento de los criterios para la consolidación (Cruz, 2019; Siqueiros y Vera, 2020). Además, presentan una postura crítica sobre la contribución de los cuerpos académicos sobre la calidad de la formación y profesionalización de los estudiantes y la dirección y asesoría de tesis de licenciatura y posgrado, a diferencia de los participantes que no forman parte de un cuerpo académico, ni cuentan con perfil deseable, quienes asumen una postura más benevolente sobre los efectos de estos programas.

A diferencia de otras IES donde las actividades académicas se fragmentan y caracterizan en función de los múltiples de campos de conocimiento y grupos disciplinares (Brunner, 2009), en las escuelas normales se limitan un solo enfoque disciplinar (pedagogía) y un campo específico de acción (educación) y objetivos orientados a la formación inicial docente. Sin embargo, esto no significa que todas las instituciones que conforman el sistema normalista tengan características homogéneas. Por el contrario, presentan diferencias marcadas por el tipo de institución, cuerpo docente que las conforma y la cultura institucional que cada una de ellas a desarrollado. Esto implica que los programas de políticas como el PRODEP tenga efectos diferenciados en cada institución que ha incursionado en cumplir con los criterios que de él emanan.

Los docentes que integran cuerpos académicos o mantienen el perfil deseable han generado nuevos sistemas de significados vinculados a las funciones de investigación y se orienta a posicionar el rol del académico-investigador como una función de relevante las instituciones. El prestigio académico presenta una orientación, al menos sectorizada, sobre el significado de ser profesor-investigador, lo que les permite posicionarse al exterior de las instituciones frente a los grupos de referencia disciplinares y un posicionamiento a nivel estatal o nacional. Mientras que la docencia organiza los posicionamientos en los sistemas de reconocimiento al interior de las escuelas normales (Arechavala, 2011; Clark, 1998; Góngora, 2012).

A pesar de que el financiamiento del PRODEP ha decrecido en los últimos años, incluso se a extinguido en algunos rubros (Ávalos, 2022), los docentes participantes mantienen en el ideario que este programa permite la gestión de recursos extraordinarios. Además, la organización de los cuerpos académicos permite la interacción de estos grupos de investigación con otros cuerpos integrados por pares académicos de otras IES y escuelas normales. Lo cual ha permitido ampliar el horizonte sobre cómo desarrollar las actividades de investigación y generación de conocimiento que, eventualmente, llevarán a la consolidación de las LGAC desarrolladas al interior de los cuerpos académicos.

Los resultados permiten aventurar inferencias sobre cambio en la noción del docente hacia la conformación de un perfil de docente-investigador. Esto traerá consigo la reconfiguración de la profesión académica en las escuelas normales (Del Cid et al. 2021; Vera, 2011). Si bien estos cambios se pueden visualizar a largo plazo, es necesario generar esfuerzos para identificar hacia donde se dirigen las escuelas normales y sus docentes en la lógica de ajuste ante las demandas sociales y los esquemas normativos que orientan hacia la lógica de comportarse como una IES, cuando mantienen organizaciones instituciones, cultura académica y desarrollo de actividades que distan de asemejarse a estas.

Referencias

- Aguilera, A. y Lozano, E.O. (2022). La formación de investigadores en Escuelas Normales en México: revisión documental. *Voces de la educación* 7(13), 97- 119. <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/526>
- Arechavala, R. (2011). Las universidades y el desarrollo de la investigación científica tecnológica en México: una agenda de investigación. *Revista de la educación superior*, 40(158), 41-57. <http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v40n158/v40n158a3.pdf>
- Arrecillas, A. (2019). Del pathos de la formación inicial de docentes, al ethos de la formación de profesionales de la educación. En M. Muñoz y A. Barraza (cord.). *Formación docente. reflexión e indagación en sus dimensiones constitutivas*. Cap. IV, p. 100-122. México: Red Durango de Investigadores Educativos. <http://redie.mx/librosyrevistas/libros/formaciondocente.pdf#page=100>
- Ávalos, Á. (2022). Las políticas para el desarrollo de la investigación en las normales: el impacto del PRODEP. *Práctica Docente, Revista de Investigación Educativa*, 4(8), 11-33. <https://practicadocenterevistadeinvestigacion.aefcm.gob.mx/index.php/accesoabierto/article/download/194/116>
- Bourdieu, P. (2003). *Campo de poder, campo intelectual. Itinerario de un concepto*. Buenos Aires: Montessor jungla simbólica.
- Brunner, J. (2009). Apuntes sobre sociología de la educación superior en contexto internacional, regional y local. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 35(2), 203-230. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052009000200012>
- Chapa, M., González, I. y Ovalle, F. (2012). La conformación de un cuerpo académico en la Escuela Normal Pablo Livas: el aprendizaje adquirido en la experiencia. En *memorias del Primer Congreso Internacional de Educación*. http://cie.uach.mx/cd/docs/area_06/a6p7.pdf

- Clark, B. (1998). El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica. México: Nueva Imagen/Universidad Futura.
- Creswell, J. (2009). *Research design. Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3 era ed.). Thousand Oaks, California: SAGE
- Cruz, O. (2013). Políticas para las escuelas normales: Elementos para una discusión. En P. Ducoing Watty (Coords.), *La escuela normal: Una mirada desde el otro* (pp. 49-77). México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Cruz, K., Guzmán, S., Loya, A., y Rivera, S. (2013). Una experiencia en la integración de Cuerpos Académicos en las escuelas normales públicas de México. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, (10). <http://11.ride.org.mx/index.php/RIDESECUNDARIO/article/viewFile/219/214>
- Cruz-Pallares, K. (2019). Los cuerpos académicos en la construcción de competencias del investigador. *Ra Ximhai*, 15(1), 89-100. <http://revistas.unam.mx/index.php/rxm/article/view/71697/63258>
- De Magalhães, M., Cotterall, S. y Mideros, D. (2018). Identity, voice and agency in two EAL doctoral writing contexts. *Journal of Second Language Writing*, 43, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2018.05.001>
- Del Cid, C., Estévez, E., González, E. y Vera, A. (2021). Efectos de las políticas públicas en las actividades e identidad académica de los docentes de las escuelas normales de México. *Perfiles Educativos*, 43(171), 63-71. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.171.59671>
- Diario Oficial de la Federación. (1984). Acuerdo que establece que la Educación Normal en su Nivel inicial y en cualquiera de sus tipos y especialidades tendrá el Grado Académico de

Licenciatura.

http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4660109&fecha=23/03/1984

Diario Oficial de la Federación. (2016). Acuerdo número 21/12/16 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente para el Ejercicio Fiscal 2017.

http://www.dgesu.ses.sep.gob.mx/Documentos/DSA%20gobmx/Reglas_2017.pdf

Ducoing, P. (2014). De la Formación técnica a la formación profesional. La reforma de la educación normal de 1984. En P. Ducoing (coord.). *La Escuela Normal. Una mirada desde el otro*. México, D.F.: UNAM.

<https://evaluayaprender.files.wordpress.com/2015/02/la-escuela-normal.pdf>

Góngora, E. (2012). *Prestigio académico, estructuras, estrategias y concepciones, el caso de los sociólogos de la UAM*. México: ANUIES.

Loza, M. G., y Gaeta, M. L. (2021). Cuerpos académicos en escuelas normales: la colegialidad para la producción y difusión del conocimiento. *RPP*, (33).

<https://doi.org/10.21555/rpp.v33i33.2410>

Lozano, A. (2019). El trastocamiento de la vida académica de los profesores a través de la evaluación: el caso del SNI y el PRODEP. *Revista Educación y Ciencia*, 8(51), 89-100.

<http://www.educacionyciencia.org/index.php/educacionyciencia/article/view/481>

McMillan, J. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa, una introducción conceptual*. 5ta edición. Madrid: Pearson educación.

Navarrete, Z. (2015). Formación de profesores en las Escuelas Normales de México. Siglo XX. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 17(25), 17-34.

<http://oai.redalyc.org/articulo.oa?id=86941142002>

- Ortega, C. y Hernández, A. (2016). La conformación del cuerpo académico en la escuela normal, un medio para mejora en la formación docente. *Ra Ximhai*, 12(6), 295-303. <http://www.uacm.kirj.redalyc.org/articulo.oa?id=46148194020>
- Prieto, M. (2015). La investigación científica en las escuelas normales y su impacto en los cuerpos académicos. *CERTUS Revista Electrónica de Postgrado e Investigación*, 17,31-43. <http://genesis.uag.mx/certus/vol17/investigacion.html>
- Prieto, M. (2015). La investigación científica en las escuelas normales y su impacto en los cuerpos académicos. *CERTUS Revista Electrónica de Postgrado e Investigación*, (17). <http://genesis.uag.mx/certus/vol17/certus17.pdf>
- Programa para el Desarrollo Profesional Docente de Tipo Superior. (2018). Profesores con Reconocimiento a Perfil Deseable Vigente. http://www.dgesu.ses.sep.gob.mx/Documentos/ultimosbenef/Perfiles_vigentes_2017.pdf
- Programa para el Desarrollo Profesional Docente de Tipo Superior. (2021). Cuerpos académicos reconocidos. www.promep.sep.gob.mx/CA1/
- Programa para el Desarrollo Profesional Docente de Tipo Superior. (2023). Cuerpos académicos reconocidos por PRODEP. <https://promep.sep.gob.mx/ca1/index.php?RELOAD=0>
- Ruíz, E., Campos, R. y Gamboa, A. (2019): Cuerpos académicos en las escuelas normales: perspectivas y obstáculos vigentes. In: Migración, cultura y estudios de género desde la perspectiva regional. México: Universidad Nacional Autónoma de México y Asociación Mexicana de Ciencias para el Desarrollo Regional. <http://ru.iiec.unam.mx/4815/>
- Secretaría de Educación Pública. (2005, 18 de octubre). REGLAS de Operación del Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas. Diario Oficial de La Federación, 40–66. <https://tinyurl.com/28dyhmev>

- Secretaría de Educación Pública. (2017). Escuelas normales. Estrategia de fortalecimiento y transformación. SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2020). Evaluación de los programas sociales apoyados con subsidios y transferencias. Cuarto Informe Trimestral 2020 – PRODEP. <https://tinyurl.com/ycabd3zj>
- Secretaría de Educación Pública. (2023). Apoyo a Profesores/as de Tiempo Completo con Perfil Deseable 2023. https://dgesui.ses.sep.gob.mx/sites/default/files/2023-01/01_Apoyo_PTC_PD_1.pdf
- Siqueiros, M. y Vera, A. (2020). Caracterización de cuerpos académicos de escuelas normales. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (31), 71-96. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i31.2702>
- Tercero, A. (2019). La transferencia de políticas de Educación Superior a las Escuelas Normales y su impacto. En A. Morales (Ed.). *¿Cuáles son los indicadores de la calidad educativa que preocupan a la comunidad iberoamericana?*. España: GKA Ediciones págs. 39-46
- Tercero, A.V. (2020). La transferencia de las políticas de la Educación Superior a la Educación Normal y sus efectos. El caso de la BENV “Enrique C. Rébsamen”. [Tesis de doctorado, Universidad Nacional Autónoma de México]. <https://tinyurl.com/yhz7ateb>
- Vera, A. (2011). reconfiguración de la profesión académica en las escuelas Normales”, *Reencuentro*, (62), 82-87. <https://www.redalyc.org/pdf/340/34021066009.pdf>
- Yáñez, A., Mungarro, J., y Figueroa, H. (2014). Los cuerpos académicos de las Escuelas Normales, entre la extinción y la consolidación. *Revista de Evaluación Educativa*, 3(1). <http://revalue.mx/revista/index.php/revalue/issue/current>

Las formas de evaluación de los aprendizajes que emplean los docentes, en la licenciatura de educación preescolar: plan de estudios 2022

Carlos Ramírez Silván

tab04000029@normales.mx

Escuela Normal de Educación Preescolar Rosario María Gutiérrez Eskildsen

Eugenia Sebastiana del Rosario Dominguez Estrada

tab04000009@normales.mx

Escuela Normal de Educación Preescolar Rosario María Gutiérrez Eskildsen

Kathia Concepción Garrafa Calderón

tab04000012@normales.mx

Escuela Normal de Educación Preescolar Rosario María Gutiérrez Eskildsen

Línea temática 4. Políticas educativas para la formación docente

Resumen

Este estudio aborda lo relacionado con las formas de evaluación que emplean los docentes de una escuela normal para evaluar los aprendizajes de los estudiantes que cursan el nuevo plan de estudios 2022. La investigación parte de lo que se plantea en el anexo 03 del acuerdo 16/08/22 por el que se crean los planes y programas de estudio para la educación normal. En este acuerdo se establece que la evaluación integral del estudiantado podrá llevarse a cabo mediante los siguientes métodos entrevistas, debates, observación del desempeño, proyectos, casos, problemas, exámenes, portafolios, narrativas pedagógicas, ensayos, entre otros, que den cuenta de los procesos de aprendizaje. En este mismo documento se señala que la evaluación es un proceso de recolección de evidencias integradoras a través del cual se ofrece una lectura sobre lo que ha aprendido el estudiantado a nivel personal y colectivo. Plantea que la evaluación ha de ser integral, colectiva, individualizada, permanente y que debe reconocer la

diversidad que prevalece en los grupos. Esta investigación tiene como objetivo identificar las formas de evaluación que emplean los docentes para evaluar los aprendizajes de los estudiantes de la licenciatura en educación preescolar, plan 2022.

Palabras clave: evaluación formativa, métodos de evaluación, evaluación integral, aprendizajes.

Planteamiento del problema

De acuerdo con Guevara – Araiza et al (2016), desde el plan de estudios 1975 de las Escuelas Normales, se introdujo como una innovación, que las evaluaciones de los docentes en formación se hicieran durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, no al final del curso y se recomendó la autoevaluación. No obstante, según Hernández-Santos (2015) el instrumento de evaluación que se siguió privilegiando fue el examen semestral y cuyo resultado era lo que definía las calificaciones de los alumnos. Con respecto al plan de estudios 1984, de acuerdo con Medrano et al (2017) quienes hicieron una investigación a diez años de haber sido elevadas las normales al nivel de licenciatura, hallaron que no hubo procesos de reestructuración paulatina para la mejora de sus recursos tanto humanos como financieros y materiales, por lo que la variación de las estrategias de evaluación fue muy poca respecto al plan anterior.

Del mismo modo, Ramírez et al (2017) hicieron una revisión sobre las reformas de los planes 1984, 1999 y 2012; señalan que en la reforma de 1984 se mostraba un enfoque academicista de carácter científico y consideraba muy poco el enfoque reflexivo, por su parte, en la reforma de 1999, encontraron que no se definió con claridad el concepto de competencia, no obstante, en este plan se agrupó en cinco grandes campos las competencias que definieron el perfil de egreso. En ese mismo estudio, pero en relación con la reforma correspondiente al plan 2012, hallaron una conceptualización de competencia orientada a la formación de profesores de educación preescolar; que se entiende “como lo que permitiría identificar, seleccionar y movilizar de manera articulada e interrelacionada un conjunto de saberes diversos en el marco de una situación educativa en un contexto específico”. El plan 2012 y el plan 2018

ambos tuvieron un enfoque explícito por competencias, estos planes se establecieron en la mayoría de las Escuelas Normales sin considerar, entre otras cosas, la actualización de los profesores.

Ahora bien, el plan de estudios 2022 (SEP, 2022) para la formación de licenciados en educación preescolar, señala que la evaluación es un proceso de recolección de evidencias integradoras a través del cual se ofrece una lectura sobre lo que ha aprendido el estudiantado a nivel personal y colectivo. Plantea que la evaluación ha de ser integral, colectiva, individualizada, permanente y que debe reconocer la diversidad que prevalece en los grupos.

El mismo documento al que hemos hecho referencia en el párrafo anterior, señala que es necesario utilizar métodos que den cuenta de los procesos de aprendizaje, las rutas que sigue cada estudiante para aprender acorde con una formación humanista. Para evaluar la formación integral del estudiantado, el nuevo plan de estudios señala que se pueden utilizar, entrevistas, debates, observación del desempeño, proyectos, casos, problemas, exámenes, portafolios, narrativas pedagógicas, ensayos, entre otros, que den cuenta de los procesos de aprendizaje.

Dentro de las funciones básicas de esta nueva evaluación, de acuerdo con el documento de la SEP, en primer lugar, tiene una función formativa, lo que significa dar seguimiento a procesos de aprendizaje paulatinos y graduales que el estudiantado adquiere a largo de su trayectoria de formación en la Escuela Normal, dando cuenta de sus dominios de saber. En segundo lugar, sirve para la función sumativa de acreditación/certificación de aprendizajes que establece cohortes acerca de lo que cada estudiante tiene que demostrar, ya sea como producto o desempeño en cada uno de los momentos y etapas de su formación.

Asimismo, aclara que este proceso de evaluación formativa y sumativa les permite reflexionar sobre lo aprendido, lo que hace falta aprender y lo que necesitan desaprender. Lo anterior contribuye a que los estudiantes se den cuenta de aquellas áreas que tendrán que fortalecer, a fin de alcanzar los desempeños profesionales del perfil de egreso. Finalmente, el

aludido plan de estudios afirma que no necesariamente se evalúan los resultados finales que pueden ser reduccionistas de la complejidad que implica el aprendizaje.

Por lo tanto, esta investigación tiene como objetivo identificar las formas de evaluación que emplean los docentes para evaluar los aprendizajes de los estudiantes de la licenciatura en educación preescolar, plan 2022.

Marco teórico

Las actividades de enseñanza, aprendizaje y evaluación indefectiblemente siempre tendrán que ir juntas, es imposible separarlas. Si el propósito es enseñar, entonces la evaluación será una aliada que permitirá que ese proceso sea conducido con mayor certeza y llegar a buen puerto, a pesar de los acontecimientos que se encuentren en el camino. Perassi y Castagno (2022) señalan que la evaluación es “el proceso deliberado y planificado de búsqueda de datos e información acerca de un objeto (aprendizaje, proyecto, institución, sistema, desempeño, etc.) que permita formular un juicio de valor para tomar decisiones vinculadas con el futuro de ese objeto”.

Por lo tanto, ese aspecto excepcional debe entenderse como una evaluación en proceso y con función formativa. Ahora bien, los dos autores más representativos de los años sesenta que dieron nuevos aires de mejora a la evaluación fueron Cronbach y Scriven (1966) quienes elaboraron ensayos sobre este proceso y es en esa época en que aparece el término evaluación formativa.

En relación con lo señalado en el párrafo anterior, Escudero (2003) señala las siguientes aportaciones de Cronbach y Scriven, el primero asocia el concepto de evaluación a la toma de decisiones, la evaluación se debe usar para mejorar un programa mientras éste se está aplicando, apoya la idea de unos criterios de comparación de tipo absoluto, demandando la necesidad de una evaluación con referencia al criterio, defiende la valoración con relación a unos objetivos bien específicos y no la comparación con otros grupos, cuestiona las

evaluaciones a gran escala y privilegia los estudios más analíticos y que se puedan controlar mejor.

En cuanto al proceso metodológico propone que la evaluación incluya lo siguiente: estudios de proceso –hechos que tienen lugar en el aula, medidas de rendimiento y actitudes – cambios observados en los alumnos y estudios de seguimiento. En ese sentido, las técnicas de evaluación no pueden limitarse a los test de rendimiento. Por lo que los cuestionarios, las entrevistas, la observación sistemática y no sistemática, las pruebas de ensayo, deben formar parte de la evaluación.

Las aportaciones de Scriven se refieren de forma contundente a la diferencia entre la evaluación como actividad metodológica, lo que se denomina meta de la evaluación, y las funciones de la evaluación en un contexto particular. Es este autor el que hace una distinción entre la función formativa y la función sumativa de la evaluación. Es el que acuña los conceptos de evaluación formativa y sumativa, al señalar que la formativa sirve para estimar aquel proceso de evaluación al servicio de un programa en desarrollo, con el propósito de mejorarlo, y el de evaluación sumativa para aquel proceso orientado a comprobar la eficacia del programa y tomar decisiones sobre su continuidad.

Asimismo, destaca la necesidad de que la evaluación incluya tanto la evaluación de los propios objetivos como el determinar el grado en que éstos han sido alcanzados, del mismo modo, hace la distinción entre evaluación intrínseca y evaluación extrínseca, defiende el carácter comparativo que deben presentar los estudios de evaluación.

Por su parte, Stufflebeam tal como se cita en Escudero (2003) señala que, para evaluar la educación en una sociedad moderna, se deben considerar los siguientes criterios: las necesidades educativas, la equidad, la factibilidad y la excelencia. La evaluación, asimismo, debe contener cuatro requerimientos que son utilidad, factibilidad, legitimidad y precisión. Finalmente, es necesario hacer referencia a la visión constructivista de Scriven, Guba y Lincoln como se citan en Escudero (2003) que rechaza una evaluación orientada a la búsqueda de

calidad, mérito, valor, etc., y favorece la idea de que ello es el resultado de la construcción por individuos y la negociación de grupos. Por lo que es en esta comunidad compuesta por autoridades, profesores y el estudiantado, de acuerdo con estos autores, en la que se debe construir las estrategias de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes.

Metodología

Esta investigación es cualitativa con enfoque fenomenológico (Díaz Ordaz y Lara, 2012). Este enfoque de acuerdo con Fuster (2019) admite explorar en la conciencia de la persona, es decir, entender la esencia misma, el modo de percibir la vida a través de experiencias, los significados que las rodean y son definidas en la vida psíquica del individuo.

El método fenomenológico, siguiendo al autor antes citado, permite reflexionar en profundidad acerca de las experiencias habituales, hallar el significado de estas experiencias de modo singular en cada sujeto con el propósito de tener la habilidad intelectual para tomar acciones que lleven a la mejora de la práctica pedagógica. Dicha práctica se torna valiosa porque la esfera educativa gira en torno de la dimensión subjetiva de los actores que la conforman, por lo que la comprensión de los sentidos y significados son esenciales, pues permitiría conocerla, comprenderla, reproducirla y, si es preciso, transformarla.

La técnica de investigación que se utilizó fue la entrevista. La población de estudio fueron 18 alumnas entrevistadas de primer semestre que cursan la licenciatura en educación preescolar del plan 2022, que representan el 18.75% del total de 96 estudiantes que conforman la generación 2022-2026. La finalidad de este trabajo fue identificar las formas de evaluación que emplean los docentes para evaluar los aprendizajes de los estudiantes de la licenciatura en educación preescolar, plan 2022.

Resultados

Los resultados que a continuación se presentan son preliminares, ya que este avance de investigación forma parte de un estudio más amplio, que busca explicar en qué consisten los métodos que emplean los docentes para evaluar la formación integral del estudiantado de la

generación 2022-2026. En este reporte parcial de la investigación, solo se presentarán hallazgos en relación con las formas de evaluación de los aprendizajes que emplean los docentes.

En esta investigación se halló que las formas de evaluación de los aprendizajes que usan los docentes son: narrativas, exámenes, presentaciones o exposiciones en clase, rúbricas o matrices, portafolios, debates, ensayos. En relación con las narrativas, los estudiantes dijeron que en un principio sus profesores les solicitaron que asistieran a las jornadas de observación y que narraran de manera general, lo que observaron en relación con el contexto externo de las comunidades en las que se encuentran los jardines de niños. Afirmaron también que, al regresar de las jornadas, el docente propició discusiones sobre lo observado y escrito en las narrativas, puntualizaron que la observación se llevó a cabo con base en una guía que previamente se elaboró en la Escuela Normal.

Los exámenes que emplean los docentes para evaluar los aprendizajes de los estudiantes se elaboran con base en una estructura de opción múltiple que proporciona la Subdirección Académica. Otra de las formas con las que se evalúa a los estudiantes es con presentaciones o exposiciones en clase, se reparten los temas, investigan en diversas fuentes y preparan un organizador gráfico para explicar el tema asignado. En relación con las rúbricas manifestaron que el docente se las entrega con anticipación para que a su vez ellos preparen las evidencias como portafolios, lleven a cabo los debates y elaboren los ensayos.

Discusión y conclusiones

Uno de los objetivos particulares de esta investigación, es identificar qué formas de evaluación de los aprendizajes utilizan los docentes en la licenciatura de educación preescolar, bajo el nuevo enfoque del plan de estudios 2022. Por lo que se señala que hay relación con lo establecido en el plan de estudios y los hallazgos, al encontrarse que los docentes emplean debates, exámenes, portafolios, narrativas pedagógicas, ensayos, presentaciones o exposiciones en clase para evaluar los aprendizajes de los estudiantes.

En ese sentido, Ahumada (2005) señala que la evaluación debe consistir en múltiples procedimientos y técnicas. Este autor es enfático cuando afirma que la evaluación constituye un proceso y no un suceso, por lo que se debe buscar la obtención de evidencias centradas en los procesos de aprender y no en los resultados o productos de esos aprendizajes. En lo que respecta a los instrumentos y técnicas de evaluación de los aprendizajes señala que pueden emplearse los siguientes: pruebas situacionales y de libro abierto, mapas (semánticos y conceptuales), diagramas de síntesis de resultados (gráficos, tablas, mandalas, etc.), mandatos precisos para realizar trabajos de investigación y de laboratorio, disertaciones y ensayos, pautas de observación móviles, portafolios, etc.

Como señalamos en un apartado previo, este es un reporte parcial de una investigación que aún se encuentra en proceso. En este informe preliminar solo se reportan hallazgos en relación con los estudiantes, aún falta por analizar información recolectada en entrevistas con los docentes, análisis de las planeaciones, así como reportes que den cuenta de la evaluación integral del estudiantado. Los resultados contribuirán, en este momento crucial de reformas a los planes y programas de estudio de la educación normal, a comprender que no es suficiente con modificar el currículum si no se modifican las prácticas de evaluación de los docentes que ejecuten esos planes y programas.

Referencias

- Ahumada, A., P., (2005). La evaluación auténtica: un sistema para la obtención de evidencias y vivencias de los aprendizajes. *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*, (45), 11-24. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id>
- Diario Oficial de la Federación. (2022). https://www.dof.gob.mx/2022/SEP/ANEXO_4_DEL_ACUERDO_16_08_22.pdf
- Díaz Ordaz, C. E. M. y Lara, F. (2012). *El protocolo de investigación. Enfoques, métodos y técnicas en ciencias sociales y humanas*. Chiapas, México. CeCol.
- Escudero Escorza, T. (2003). Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *RELIEVE*, 9, (1), p. 11-43. http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1_1.htm
- Fuster, G., D. E. (2019). Monográfico: Avances en investigación cualitativa en educación 7(1) pp. 201 – 229. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>
- Garza Vizcaya, E. L., (2004). La evaluación educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(23), pp. 807-816. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14002302.pdf>
- Guevara - Araiza, A., Ríos - Cepeda, V. L., & Ponce-Villarreal, J. (2016). La evaluación de los aprendizajes en los programas de formación docente. *Ra Ximhai*, 12(6), 25-49. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46148194002>
- Hernández-Santos, M. (2015). *Tiempos de reforma. Estudiantes, profesores y autoridades de la Escuela Normal Rural de San Marcos frente a las reformas educativas, 1926-1984*. Universidad Autónoma de Zacatecas. Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Zacatecas. Zacatecas, México. https://www.academia.edu/49090153/TIEMPOS_DE_REFORMA_Estudiantes_y_profesores_frente_a_las_reformas_educativas

- Medrano, C. V., Ángeles, M. E., Morales, H., M. A. (2017). *Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE)*. <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P3/B/108/P3B108.pdf> La educación normal en México Elementos para su análisis. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P3B108.pdf>
- Perassi, Z., Castagno, M, E., (2022). *La evaluación educativa que nos interpela: sistemas, instituciones y aprendizajes*. 1a ed. - San Luis: Nueva Editorial Universitaria. www.neu.unsl.edu.ar/wp-content/uploads/2022/05/La-evaluación-educativa.pdf
- Ramírez, S., C., Domínguez, E., E., S., R., Jiménez, R., C. (2017). *La evaluación del aprendizaje por competencias. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa-COMIE*. <https://comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2351.pdf>
- Sandoval, R., P., Maldonado-Fuentes, A., C., Tapia-Ladino., M. (2022). Evaluación educativa de los aprendizajes: conceptualizaciones básicas de un lenguaje profesional para su comprensión. *Páginas de educación* 15(1). <https://doi.org/10.22235/pe.v15i1.2638>
- Scriven. M. (1966). The methodology of evaluation. Indiana University Publication #110 of the Social Science Education Consortium Irving Morrissett, Executive Director Purdue University, Lafayette, Indiana <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED014001.pdf>

Los programas de reconocimiento académico como una política de evaluación para los docentes en las normales

Betzabé Leticia Bravo Flores

betzabe.bravo@iebem.edu.mx

Escuela Normal Urbana Federal Cuautla

Línea temática 4. Políticas educativas para la formación docente

Resumen

El presente trabajo es un reporte parcial de la investigación “La política educativa de la evaluación de los docentes de normales”, este reporte analiza la participación en los programas de reconocimiento académico en los que participa el profesorado de Instituciones de Educación Superior (IES) ser evaluado por sus pares. La investigación que se realizó en una escuela normal del estado de Morelos es de corte exploratorio; con la finalidad de identificar la percepción que tienen estos profesores de su participación en el Estímulo al Desempeño Docente, el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) y el Sistema Nacional de Investigadores (SNI); los resultados demuestran que hay un reconocimiento de la relevancia que tiene la evaluación, que los programas de reconocimiento académico les permiten mejorar como un proceso de mejora y la investigación es inherente a la docencia; sin embargo los resultados obtenidos en esta institución no son acordes a los objetivos planteados en la política educativa de evaluación que busca la profesionalización.

Palabras clave: evaluación, programas de reconocimiento académico, profesores.

Planteamiento del problema

Existen programas de reconocimiento académico pueden ser considerados por los docentes de la IES como una política educativa de evaluación por pares: el Estímulo al Desempeño Docente, el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) y el Sistema Nacional

de Investigadores (SNI), cuyos resultados pueden ser considerados como un incentivo para el perfeccionamiento. Desde que las normales fueron elevadas al nivel de educación superior se han implementado estrategias con la finalidad de elevar las cualificaciones del profesorado que labora en estas instituciones (INEE, 2015; OCDE, 2019; SEP, 2019); con la finalidad de profesionalizarles a partir de: a) la movilidad, b) la vinculación: con la conformación y consolidación de cuerpos académicos, c) el apoyo para estudios de posgrado d) la investigación educativa, e) la formación docente desde la certificación en segunda lengua o las TIC (SEP, 2017; SEP, 2019; SEP, 2022).

Las Estrategias implementadas incentivan la participación de los docentes de las normales en Cuerpos Académicos (CA), en 2022 PRODEP reportó 219 CA con un total de 912 profesores participantes (PRODEP, 2022) lo que representa el 16.7% de Profesores de Tiempo Completo (PTC) que laboran en estas instituciones. En el SNI el número de participantes pasó de 13 profesores en el año 2021 a 38 en 2022 (UNAM, 2022), lo que equivale a 0.69% de los PTC. En cuanto al programa del Estímulo al Desempeño Docente no se pudieron encontrar datos de la participación a nivel nacional. Se considera relevante conocer la percepción que tienen los docentes que laboran en la normal acerca de la evaluación que se hace a través de los programas de reconocimiento académico; con la finalidad de identificar la prevalencia de la participación en ellos, partiendo de la pregunta de investigación ¿cuál es la percepción que tienen los docentes de las normales de las políticas educativas de evaluación que se hace a través de los programas de reconocimiento académico?

La evaluación

La evaluación se ha visto desde dos enfoques: uno asociado a la medición, situación que aún prevalece en los exámenes estandarizados y otro que en los últimos años se ha buscado evaluar con fines de mejora, Benilde, et al. (2004), expone que el primero procura obtener datos para tomar decisiones y repercute sobre todo en la dimensión administrativa como el monto salarial, los movimientos escalafonarios y la asignación de estímulos; esta visión puede llegar a ser fiscalizadora o punitiva, está asociada a la subjetividad de la medición de resultados

cuantitativos, a partir de la cantidad de logros, puntos o productos, con finalidad la conservación de los estándares de calidad por medio de criterios de eficiencia, costo-beneficio y cuantificación (Benilde et al. 2004, Loredo 2004). Esta visión de evaluación tiene la función de apoyar la toma de decisiones y en voz de Díaz-Barriga (2004) puede ser para determinar si se concede o no un estímulo económico al docente.

El segundo enfoque es la evaluación formativa, en esta el interés se centra en el proceso y está orientado a la mejora; para ello considera la participación de los sujetos involucrados; con la finalidad de obtener una retroalimentación que les permita identificar los aspectos que se pueden mejorar (Benilde et al, 2004, Loredo 2004), esta visión está enfocada en propiciar el desarrollo individual de la persona a partir de su crecimiento profesional, este modelo fomenta el libre pensamiento, la experimentación y la autonomía de los participantes, teniendo la finalidad de promover el cambio y la mejora de la práctica educativa (Fonseca, 2007).

Dentro de los modelos de evaluación existen diversos tipos que están relacionados con los evaluadores y el objeto evaluado, con la clase de criterios aplicados, el alcance o los propósitos, (Pérez, s/f); Sandoval, et al. (2022) los clasifica en cuatro categorías; sin embargo, en esta ponencia solo se retomaron dos (porque sólo estas son consideradas por los participantes en la investigación): según su intencionalidad y agente evaluador. La intencionalidad, está relacionada con el objetivo con el cual se realiza y hay de tres tipos; si se hace al iniciar un proceso es de tipo diagnóstica y sirve para obtener información y tener un punto de partida; la evaluación formativa proporciona información que permite identificar los problemas u obstáculos y brinda elementos para la retroalimentación; la evaluación sumativa generalmente se hace al final centrándose en los resultados.

La evaluación según el agente evaluador en el sujeto que elabora un juicio de valor a partir de la información obtenida, si la persona que realiza el juicio valorativo es diferente a la persona evaluada se considera heteroevaluación, cuando el juicio valorativo se realiza en grupo de pares es coevaluación, si quien realiza el juicio valorativo es la propia persona evaluada autoevaluación, los dos últimos tipos de evaluación emiten juicios sobre información obtenida

de procedimientos entregados por otro agente o a partir de la aplicación de un instrumento consensuado.

La investigación

Las políticas educativas de profesionalización en las normales se han llevado a cabo con la finalidad de que el profesorado pueda cumplir con las funciones de una Institución de Educación Superior (IES): docencia, investigación, difusión cultural y extensión educativa (Congreso de la Unión, 2021). Actualmente los planes de estudios que ofertan las normales, piden que sus estudiantes se formen con habilidades en la investigación, requiriendo que ellos se titulen a través de tres modalidades: la tesis, el portafolio de evidencias o el informe de prácticas profesionales (SEP, 2018); esto demanda que los docentes que laboran en las normales tengan habilidades en investigación, que les permitan brindar orientación para elaboración de esos documentos de titulación.

El enfoque de los planes de estudio tiene su fundamento en que la investigación se entiende como un proceso dialéctico que requiere reflexión y cuestionamiento, por tal motivo no puede ser reducido a una actividad técnica; implica “la vinculación entre la teoría y la realidad concreta a través de una práctica organizada e instrumentada correctamente” (Abero, et al. 2015, p. 25), que permita al docente desarrollar una actitud crítica con la intención de dar explicaciones a las cosas a través de un trabajo sistemático; por tal motivo, la investigación es inherente a la docencia, porque a través de ella se construye teoría, se aplican y evalúan los resultados con la finalidad de que el docente sea capaz de reconstruir su práctica (González, et al. 2007). Cuando el profesorado sistematiza su investigación en un texto académico obtiene insumos que pueden ser publicados y con ellos participar en los diferentes programas de reconocimiento académico.

Programas de reconocimiento académico

Las políticas educativas tratan de mejorar la docencia e incentivar la participación de los docentes en la investigación a través de programas que Vedung (2010) clasifica como

instrumentos de regulación y de medio económico, siendo su participación de carácter obligatoria, opcional o persuasivas y a su vez pueden brindar un estímulo económico. Estos programas son el Estímulo al Desempeño Docente (EDD en adelante), Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) y el Sistema Nacional de Investigadores (SNI). El EDD evalúa el desempeño de los docentes en los factores de la calidad, dedicación y permanencia a partir de un sistema de puntajes que permite a quienes participan obtener cierto nivel que está asociado a una cantidad económica (SHCP, 2002). PRODEP evalúa la docencia, investigación, y gestión, a través de la participación en distintas convocatorias se puede obtener recurso económico; sin embargo, las reglas de operación de PRODEP no establecen montos económicos para los profesores de las normales que logren el Perfil Deseable o apoyo a Cuerpos Académicos; en el apartado V, numeral II. Sobre los Apoyos, “II. 2. Las características de los/as aspirantes según el grado académico, conceptos, montos y periodo se detallan en la normativa disponible en (...) DGEsUM <https://www.DGEsUM.sep.gob.mx/>” (SEGOB, 2023, p. 218), al revisar esta página se observa que en sus programas presupuestales sólo se encuentra el EDINEN; sin embargo, la asignación del presupuesto depende de la gestión realicen las dependencias estatales y las normales a través del diagnóstico en el que determinan sus fortalezas y necesidades, estableciendo metas y compromisos a partir del presupuesto solicitado; estando sujetos a su aprobación y el recurso está etiquetado desde la federación (SEP, 2023). El SNI evalúa la producción académica (Gobierno de México, 2022) y entre los requisitos de participación están hacer investigación y dirigir trabajos de titulación que fortalezcan la comunidad humanística y científica.

Cuando un docente participa en estos programas se somete al escrutinio de los pares, quienes realizan una valoración de los productos que presenta con la finalidad de determinar si reúnen ciertas características para que él sea reconocido; por ello es relevante entender cómo percibe la participación en estos programas, Vargas, (1995), expone que la percepción es entendida como “la forma de conducta que comprende el proceso de selección y elaboración simbólica de la experiencia sensible” (p. 50) y debe comprenderse desde la situación histórica

social, en este caso de los docentes quienes incorporan ciertos elementos a sus estructuras perceptuales previas y de las que son elaboradas desde los sistemas culturales e ideológicos que se dan en las normales, los cuales son contruidos o reconstruidos por el grupo social y que pueden determinar la forma en la que perciben la participación en los programas como un proceso de evaluación.

Metodología

Para este estudio exploratorio se realizó una entrevista semiestructurada a través de seis tópicos y se agruparon en las categorías de análisis: a) Evaluación, b) Programas de reconocimiento académico y c) Investigación educativa; en la primera categoría se consideraron los conceptos de evaluación cuantitativa y la evaluación cualitativa, en la segunda se consideraron los programas del EDD, PRODEP y SNI, en la tercera: docencia e investigación. Una vez que se hizo el análisis de las respuestas se identificaron nuevos conceptos de evaluación: por su intencionalidad, por su agente evaluador e institucional.

La recopilación de la información se hizo entrevistando a diez docentes de tiempo completo que laboran en una normal del estado de Morelos, los criterios de inclusión que se aplicaron son los siguientes: profesores de tiempo completo (PTC) -equivalente a 40 horas semanales- con cinco años de antigüedad en la institución y al menos dos años de haber obtenido el tiempo completo, que imparten clases en las licenciaturas de Educación Primaria y/o Educación Preescolar.

Para acceder a los informantes se solicitó la autorización al directivo de la escuela normal, se les explicó el motivo del acercamiento y el tema de estudio; a cada informante se explicó de manera general el tema de estudio, se les preguntó si aceptaban participar y se le solicitó autorización para grabar la entrevista con la finalidad de evitar el sesgo del filtro selectivo de la memoria al momento de tomar notas, según Kvale (2008).

Sobre las características de los informantes participaron cuatro hombres y seis mujeres, cuyas edades están entre los 36 y 70 años, su antigüedad en el subsistema de normales oscila

entre 5 y 40 años de servicio, esta cantidad de participantes corresponde al 23% de los PTC que laboran en la institución.

Resultados

A continuación, se presentan los resultados agrupados por categorías de análisis.

a) Evaluación

1. Participación en los procesos de evaluación. Todos especificaron que la autoevaluación como un elemento del proceso educativo, seis respuestas están asociadas con un proceso de mejora para beneficiar a los estudiantes, tres respuestas con la realización de una evaluación diagnóstica que les permite tener un punto de partida, un docente dijo que era relevante que los estudiantes participaran evaluando a los docentes.

b) Programas de reconocimiento académico

1. Participación en SNI. Cuatro respuestas estuvieron relacionadas con la normatividad considerando que la falta de exigencia para que se participe es uno de los factores para que no participe y la carga administrativa, tres docentes respondieron que no hay gusto por la investigación y no se sabe investigar, tres respuestas muestran un desconocimiento de lo que evalúa el SNI, adicionalmente uno asumió que es responsabilidad de los directivos informarles.

2. Participación en Cuerpos Académicos. Cinco docentes respondieron que la política pública exige se participe en ellos, dos de estos participantes complementaron su respuesta argumentando que no se debe participar en PRODEP porque no hay apoyo económico para los docentes que laboran en normales, uno justificó sus palabras exponiendo que le genera una carga económica porque los gastos son absorbidos por él y sólo le daba más trabajo, por tal motivo explicó que no renovarían su permanencia como Perfil deseable; el otro participante complementó explicando que el programa no fue creado para los docentes que laboran en las normales y la razón de ser de estas instituciones es la docencia y la investigación que se realiza es en y para la docencia, no para publicar, cuatro participantes respondieron porque se genera

conocimiento, una respuesta estuvo asociada a la incidencia que se tiene en la formación de los estudiantes al mejorar el trabajo a partir de la investigación y que favorece el apoyo entre pares.

3. Participación en Estímulo al Desempeño Docente. Cinco informantes reconocieron que proporcionaba un beneficio económico y eso les permitía adquirir material, tres reconocieron que la evaluación era administrativa porque se limitaba a la revisión de títulos y documentos. un participante reconoció que no sabía si existía beneficio, porque anteriormente se consideraba el compromiso del docente, uno contestó que no creía que quienes recibían la recompensa fueran los mejores.

4. Incidencia de participación en los programas de reconocimiento académico. Nueve participantes reconocieron haber participado en el EDD, adicionalmente dos en PRODEP, uno no ha participado en algún programa, ninguno reconoció su participación en el SNI.

c) Investigación educativa

1. La formación del profesorado que labora en las normales como investigadores. Seis respuestas estuvieron relacionadas con la función de la investigación en la educación: para enseñar mejor, se tienen más herramientas para desempeñarse mejor, sistematizar el trabajo empírico, para descubrir y tomar en cuenta nuevas maneras de enseñar, es complementaria a la docencia, uno contestó que los planes de estudio de las licenciaturas que ofertan las normales tienen un enfoque investigativo cuestionando ¿cómo van a formar a sus alumnos en investigación si no son investigadores?, uno dijo que hace falta mucha investigación educativa para mejorar la calidad educativa, un docente reconoció que no fue formado en la investigación al tener como formación inicial la normal, por lo que se ha tenido que actualizar y realizar la investigación le permite identificar dónde está y hacia donde quiere avanzar, uno dijo porque había la oportunidad de formar redes de investigación con los alumnos.

Discusión y conclusiones

En la categoría de evaluación se identificó que los docentes no se ven como sujetos de ser evaluados, lo asocian a un proceso que se aplica a los estudiantes como parte de su formación, que les permite tener un punto de partida para identificar aquellos aspectos que se pueden mejorar, al respecto Pérez (s/f) afirma que esta busca conocer la causa de los logros y deficiencias, con la finalidad de fortalecer los primeros y eliminar las últimas; por ello, los docentes consideran que se debe aplicar al inicio del semestre. Considerando la evaluación desde el enfoque cualitativo, los docentes opinaron que es necesaria la autoevaluación, pero no especificaron si aplicaba únicamente a los estudiantes o como un proceso que les permita a ellos mejorar su práctica profesional; a pesar de que la evaluación formativa está íntimamente relacionada con la crítica reflexiva a fin de que la persona evaluada obtenga información que le permita identificar los aspectos que debe perfeccionar (Benilde, et al. 2004).

La evaluación de los estudiantes hacia los docentes fue considerada como relevante para que los docentes que laboran en la normal mejoren su práctica; sin embargo, reconocieron que únicamente se realiza pero como un trámite administrativo, que les da un puntaje asociado a la evaluación del EDD, manifestado que desconocen sus resultados, por lo cual deja de tener un enfoque formativo convirtiéndose en una evaluación cuantitativa que les da un puntaje que impacta en los resultados finales que obtienen en ese programa; lo que se traduce en la cantidad de recurso económico que reciben.

En cuanto a los programas de reconocimiento académico que les permiten ser evaluados, nueve de los diez entrevistados aceptaron haber participado en el EDD, a pesar de que reconocieron que la evaluación era administrativa, porque se limitaba a la revisión de títulos y documentos; manifestando que no necesariamente los que obtienen los más altos puntajes son los mejores, aceptando que participan porque les proporciona un beneficio económico y eso les permitía adquirir material e insumos para continuar con su función docente y/o investigador. Por lo que se puede observar el incentivo monetario es suficiente para que los docentes decidan participar a pesar de considerar que los resultados no les brindan elementos

para mejorar; al respecto Benilde et al. (2004) exponen que este tipo de evaluación cuantifica a partir de puntos y productos.

Con respecto a PRODEP la mayoría de los docentes consideró que la participación en este programa se hacía porque la política pública así lo exige, exponiendo que el programa no fue creado para los docentes que laboran en las normales y la razón de ser de estas instituciones es la docencia; sin embargo, algunos reconocieron que participar en cuerpos académicos genera conocimiento e incide en la formación de los estudiantes al mejorar el trabajo a partir de la investigación, favoreciendo el apoyo entre pares. sin embargo, la falta de apoyo económico desmotiva su participación en evitando que con ello se cumpla el objetivo de este programa.

En cuanto al SNI, ningún docente reconoció haber participado en el programa, al preguntarles la razón expusieron que era por: la falta de exigencia, el desconocimiento de lo que evalúa, la carga administrativa que tiene al cumplir con las comisiones que les son encomendadas y que están normadas por el Manual de Organización del Personal Adscrito al Subsistema de Educación Normal (SEP, 1987), adicional a ello tiene que entregar proyectos e informes de cada una de las actividades que realizan, la falta de gusto por la investigación y el no saber investigar.

A pesar de que algunos docentes identificaron la relevancia que tiene la evaluación que se realiza a través de PRODEP como un proceso que les permite mejorar, no participan en este programa, empero a que lo asocian a la obligatoriedad, contrario al EDD que no es obligatorio; sin embargo, existe una mayor incidencia es este último aun cuando lo ven un proceso administrativo y reconocen que los resultados no necesariamente les brindan elementos para mejorar, pero resulta atractivo para ellos por la recompensa económica, reconociendo que les permite comprar material útil en sus funciones académicas.

La mitad de los entrevistados identificaron que la investigación es una de las funciones que tienen que realizar, reconociendo les permite mejorar su enseñanza, proporcionar

herramientas para optimizar su desempeño, sistematizar el trabajo empírico, descubrir y tomar en cuenta nuevas maneras de enseñar, siendo complementaria a la docencia; al respecto Abero et al. (2015) y González et al. (2007) exponen que la investigación al ser un trabajo sistemático fomenta el desarrollo de una actitud crítica mediante la cual el docente evalúa los resultados de su labor educativa para reformarla; sin embargo, algunos reconocieron no tener habilidades en la investigación, situación que puede estar repercutiendo en la falta de sistematización, que se traduzca en producción académica que les permita ser evaluados por sus pares; aun cuando uno reconoció que los planes de estudio de las licenciaturas que ofertan las normales tienen un enfoque como docente investigador.

A manera de conclusión se destaca que el estudio exploratorio refleja la percepción que tienen un grupo de profesores de una normal, la implementación de políticas educativas que buscan la profesionalización de los docentes que laboran en las normales ha tenido un respuesta mínima en esta institución, la falta de habilidades en la investigación que manifiestan tener los docentes, se relaciona directamente con el desconocimiento o falta de interés para participar PRODEP y el SNI, lo que implica que los instrumentos de la política pública de regulación no están incentivando la participación de los docentes en esos programas de evaluación, resulta más atractiva la participación en el EDD porque brinda un estímulo económico a partir de la suma de constancias, diplomas y títulos; sin que ello implique necesariamente la profesionalización del profesorado. La percepción que tiene el profesorado de estos programas se asocia a un proceso cuantitativo y la incidencia de participación está relacionada al beneficio económico; si bien se trata de incentivar la participación en los programas de reconocimiento no ha logrado permear y convencer a los docentes de sus beneficios a pesar de que todos reconocen la relevancia de la evaluación formativa.

Se ha podido observar un incremento en la participación a nivel nacional de participantes en Cuerpos Académicos y en el SNI del profesorado que labora en las normales, no obstante que su implementación en este subsistema es relativamente reciente, sin embargo, hace falta hacer un estudio profundo que logre identificar cómo asume el profesorado estos programas

que no fueron diseñados para el contexto de las normales, cómo se están incorporando en las escuelas y con qué finalidad.

Referencias

- Abero, L., Berardi, L., Capocasale, A., García, S., & Rojas, R. (2015). *Investigación Educativa. Abriendo puertas al conocimiento*. Montevideo: CLACSO.
- Benilde, G., Loredo, J., Luna, E., Pérez, C., Reyes, R., Rigo, M., & Rueda, M. (2004). Algunas consideraciones sobre aspectos teóricos involucrados en la evaluación de la docencia. En M. Rueda, & F. Díaz-Barriga, *La evaluación de la docencia en la universidad. Perspectivas desde la investigación y la intervención profesional* (págs. 13-86). México: UNAM.
- Congreso de la Unión. (20 de abril de 2021). *Ley General de Educación Superior*. Obtenido de Cámara de Diputados: [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGES_200421.pdf](https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGES_200421.pdf)
- Díaz-Barriga, Á. (2004). Evaluación de la docencia. Su generación, su adjetivación y sus retos. En M. Rueda, *¿Es posible evaluar la docencia en la universidad?* (págs. 63-). México: ANUIES.
- Flores, H. (septiembre de 2021). La gestión educativa, disciplina con características propias. *Dilemas contemporáneos: Educación política y valores* (1), 1-27.
- Fonseca. (2007). Modelos cualitativos de evaluación. *Educere*, 427-432.
- Gobierno de México. (30 de diciembre de 2021). *Reglas de operación Reglas de Operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente para el ejercicio fiscal 2022*. Obtenido de DGESUM: [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.dgesum.sep.gob.mx/public/prodep/Acuerdo_Secretarial_RO_PRODEP.pdf](https://www.dgesum.sep.gob.mx/public/prodep/Acuerdo_Secretarial_RO_PRODEP.pdf)
- Gobierno de México. (2022). *Reglamento del Sistema Nacional de investigadores*. Obtenido de CONACYT: [chrome-](#)

extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://conacyt.mx/wp-content/uploads/sni/marco_legal/REGLAMENTO_DEL_SNI_Texto_Vigente_15-04-2022.pdf

González, N., Zerpa, M., Gutiérrez, D., & Pirela, C. (2007). La investigación educativa en el hacer docente. *Laurus. Revista de educación*, 13(23), 279-309.

INEE. (2015). *Directrices para mejorar la formación inicial de los docentes de educación básica*. México: INEE.

Kvale, S. (2008). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

Loredo, J. (2004). Principios orientadores para valorar la práctica docente. Un enfoque holístico. En M. Rueda, & (Coord.), *¿Es posible evaluar la docencia en la universidad?* (págs. 47-62). México: ANUIES.

OCDE. (2019). Sectores educativos: Desafíos y oportunidades específicas. En OCDE, *El futuro de la educación superior en México: Fortalecimiento de la calidad y la equidad*. Recuperado el julio de 2021, de OECDiLibrary: https://www.oecd-ilibrary.org/sites/005689e0-es/1/2/6/index.html?itemId=/content/publication/005689e0-es&_csp_=1c6ecdb48734b63a4d746808b42e3596&itemIGO=oecd&itemContentType=book#section-d1e22476

Pérez, M. (s.f.). *Evaluación educativa*. México: CIEES.

PRODEP. (s.f.). *Cuerpos Académicos reconocidos por PRODEP*. Recuperado el septiembre de 2022, de PRODEP: <https://promep.sep.gob.mx/ca1/firmadopalabraMEJORA.php?RELOAD=1>

Sandoval, P., Maldonado-Fuentes, A., & Tapia-Landino, M. (2022). Evaluación educativa de los aprendizajes: Conceptualizaciones básicas de un lenguaje profesional para su comprensión. *Páginas de Educación*, 15(1), 49-78.

Secretaría de Educación Pública. (1987). *Manual de Organización del Personal Adscrito al Subsistema de Educación Normal*. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública. (2017). *Escuelas normales. Estrategias de Fortalecimiento y Transformación*. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública. (2018). *Orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación*. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública. (2019). *Estrategia Nacional de Mejora de Escuelas Normales*.

Obtenido de Cámara de Diputados:

<http://gaceta.diputados.gob.mx/Gaceta/64/2019/nov/MejEscNormales.pdf>

Secretaría de Educación Pública. (2022). *Estrategia de Desarrollo Institucional de la Escuela Normal 2022-2023*. Obtenido de EDINEN:

chrome-extension://efaidnbnmnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.dgesum.sep.gob.mx/public/di/S300/2022/Guia_Metodologica_EDINEN_2022_2023.pdf

SHCP. (2002). *Lineamientos Generales para la Operación del Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente de Educación Media Superior y Superior*. México: SHCP.

UNAM. (2022). *Estudio Comparativo de Universidades Mexicanas*. Obtenido de EXECUM:

<https://www.execum.unam.mx/#>

Vargas, L. (1994). Sobre el concepto de percepción. *Alteridades*, 4(8), 47-53.

Vedung, E. (2010). Policy Instruments: Typologies and Theories. En M. Bemelmans-Vide, R. Rist, & E. Vedung, *Carrots, sticks & sermons. Policy Instruments & their evaluation* (págs. 21-58). New Jersey: Transaction Publisher.

Las formas de evaluación de los aprendizajes que emplean los docentes, en la licenciatura de educación preescolar: plan de estudios 2022.

Carlos Ramírez Silván

tab04000029@normales.mx

Eugenia Sebastiana del Rosario Dominguez Estrada

tab04000009@normales.mx

Kathia Concepción Garrafa Calderón

tab04000012@normales.mx

Escuela Normal de Educación Preescolar

Rosario María Gutiérrez Eskildsen

Línea temática: Políticas educativas para la formación docente.

Resumen

Este estudio aborda lo relacionado con las formas de evaluación que emplean los docentes de una escuela normal para evaluar los aprendizajes de los estudiantes que cursan el nuevo plan de estudios 2022. La investigación parte de lo que se plantea en el anexo 03 del acuerdo 16/08/22 por el que se crean los planes y programas de estudio para la educación normal. En este acuerdo se establece que la evaluación integral del estudiantado podrá llevarse a cabo mediante los siguientes métodos entrevistas, debates, observación del desempeño, proyectos, casos, problemas, exámenes, portafolios, narrativas pedagógicas, ensayos, entre otros, que den cuenta de los procesos de aprendizaje. En este mismo documento se señala que la evaluación es un proceso de recolección de evidencias integradoras a través del cual se ofrece una lectura sobre lo que ha aprendido el estudiantado a nivel personal y colectivo. Plantea que la evaluación ha de ser integral, colectiva,

individualizada, permanente y que debe reconocer la diversidad que prevalece en los grupos. Esta investigación tiene como objetivo identificar las formas de evaluación que emplean los docentes para evaluar los aprendizajes de los estudiantes de la licenciatura en educación preescolar, plan 2022.

Palabras clave: Evaluación formativa, métodos de evaluación, evaluación integral, aprendizajes

Planteamiento del problema

De acuerdo con Guevara – Araiza et al (2016), desde el plan de estudios 1975 de las Escuelas Normales, se introdujo como una innovación, que las evaluaciones de los docentes en formación se hicieran durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, no al final del curso y se recomendó la autoevaluación. No obstante, según Hernández-Santos (2015) el instrumento de evaluación que se siguió privilegiando fue el examen semestral y cuyo resultado era lo que definía las calificaciones de los alumnos. Con respecto al plan de estudios 1984, de acuerdo con Medrano et al (2017) quienes hicieron una investigación a diez años de haber sido elevadas las normales al nivel de licenciatura, hallaron que no hubo procesos de reestructuración paulatina para la mejora de sus recursos tanto humanos como financieros y materiales, por lo que la variación de las estrategias de evaluación fue muy poca respecto al plan anterior.

Del mismo modo, Ramírez et al (2017) hicieron una revisión sobre las reformas de los planes 1984, 1999 y 2012; señalan que en la reforma de 1984 se mostraba un enfoque academicista de carácter científico y consideraba muy poco el enfoque reflexivo, por su parte, en la reforma de 1999, encontraron que no se definió con claridad el concepto de competencia, no obstante, en este plan se agrupó en cinco grandes campos las competencias que definieron el perfil de

egreso. En ese mismo estudio, pero en relación con la reforma correspondiente al plan 2012, hallaron una conceptualización de competencia orientada a la formación de profesores de educación preescolar; que se entiende “como lo que permitiría identificar, seleccionar y movilizar de manera articulada e interrelacionada un conjunto de saberes diversos en el marco de una situación educativa en un contexto específico”. El plan 2012 y el plan 2018 ambos tuvieron un enfoque explícito por competencias, estos planes se establecieron en la mayoría de las Escuelas Normales sin considerar, entre otras cosas, la actualización de los profesores.

Ahora bien, el plan de estudios 2022 (SEP, 2022) para la formación de licenciados en educación preescolar, señala que la evaluación es un proceso de recolección de evidencias integradoras a través del cual se ofrece una lectura sobre lo que ha aprendido el estudiantado a nivel personal y colectivo. Plantea que la evaluación ha de ser integral, colectiva, individualizada, permanente y que debe reconocer la diversidad que prevalece en los grupos.

El mismo documento al que hemos hecho referencia en el párrafo anterior, señala que es necesario utilizar métodos que den cuenta de los procesos de aprendizaje, las rutas que sigue cada estudiante para aprender acorde con una formación humanista. Para evaluar la formación integral del estudiantado, el nuevo plan de estudios señala que se pueden utilizar, entrevistas, debates, observación del desempeño, proyectos, casos, problemas, exámenes, portafolios, narrativas pedagógicas, ensayos, entre otros, que den cuenta de los procesos de aprendizaje.

Dentro de las funciones básicas de esta nueva evaluación, de acuerdo con el documento de la SEP, en primer lugar, tiene una función formativa, lo que significa dar seguimiento a procesos de aprendizaje paulatinos y graduales que el estudiantado adquiere a largo de su trayectoria de formación en la Escuela Normal,

dando cuenta de sus dominios de saber. En segundo lugar, sirve para la función sumativa de acreditación/certificación de aprendizajes que establece cohortes acerca de lo que cada estudiante tiene que demostrar, ya sea como producto o desempeño en cada uno de los momentos y etapas de su formación.

Asimismo, aclara que este proceso de evaluación formativa y sumativa les permite reflexionar sobre lo aprendido, lo que hace falta aprender y lo que necesitan desaprender. Lo anterior contribuye a que los estudiantes se den cuenta de aquellas áreas que tendrán que fortalecer, a fin de alcanzar los desempeños profesionales del perfil de egreso. Finalmente, el aludido plan de estudios afirma que no necesariamente se evalúan los resultados finales que pueden ser reduccionistas de la complejidad que implica el aprendizaje.

Por lo tanto, esta investigación tiene como objetivo identificar las formas de evaluación que emplean los docentes para evaluar los aprendizajes de los estudiantes de la licenciatura en educación preescolar, plan 2022.

Marco teórico

Las actividades de enseñanza, aprendizaje y evaluación indefectiblemente siempre tendrán que ir juntas, es imposible separarlas. Si el propósito es enseñar, entonces la evaluación será una aliada que permitirá que ese proceso sea conducido con mayor certeza y llegar a buen puerto, a pesar de los acontecimientos que se encuentren en el camino. Perassi y Castagno (2022) señalan que la evaluación es “el proceso deliberado y planificado de búsqueda de datos e información acerca de un objeto (aprendizaje, proyecto, institución, sistema, desempeño, etc.) que permita formular un juicio de valor para tomar decisiones vinculadas con el futuro de ese objeto”.

Por lo tanto, ese aspecto excepcional debe entenderse como una evaluación en proceso y con función formativa. Ahora bien, los dos autores más representativos de los años sesenta que dieron nuevos aires de mejora a la evaluación fueron Cronbach y Scriven (1966) quienes elaboraron ensayos sobre este proceso y es en esa época en que aparece el término evaluación formativa.

En relación con lo señalado en el párrafo anterior, Escudero (2003) señala las siguientes aportaciones de Cronbach y Scriven, el primero asocia el concepto de evaluación a la toma de decisiones, la evaluación se debe usar para mejorar un programa mientras éste se está aplicando, apoya la idea de unos criterios de comparación de tipo absoluto, demandando la necesidad de una evaluación con referencia al criterio, defiende la valoración con relación a unos objetivos bien específicos y no la comparación con otros grupos, cuestiona las evaluaciones a gran escala y privilegia los estudios más analíticos y que se puedan controlar mejor.

En cuanto al proceso metodológico propone que la evaluación incluya lo siguiente: estudios de proceso –hechos que tienen lugar en el aula, medidas de rendimiento y actitudes –cambios observados en los alumnos y estudios de seguimiento. En ese sentido, las técnicas de evaluación no pueden limitarse a los test de rendimiento. Por lo que los cuestionarios, las entrevistas, la observación sistemática y no sistemática, las pruebas de ensayo, deben formar parte de la evaluación.

Las aportaciones de Scriven se refieren de forma contundente a la diferencia entre la evaluación como actividad metodológica, lo que se denomina meta de la evaluación, y las funciones de la evaluación en un contexto particular. Es este autor el que hace una distinción entre la función formativa y la función sumativa de la evaluación. Es el que acuña los conceptos de evaluación formativa y sumativa, al

señalar que la formativa sirve para estimar aquel proceso de evaluación al servicio de un programa en desarrollo, con el propósito de mejorarlo, y el de evaluación sumativa para aquel proceso orientado a comprobar la eficacia del programa y tomar decisiones sobre su continuidad.

Asimismo, destaca la necesidad de que la evaluación incluya tanto la evaluación de los propios objetivos como el determinar el grado en que éstos han sido alcanzados, del mismo modo, hace la distinción entre evaluación intrínseca y evaluación extrínseca, defiende el carácter comparativo que deben presentar los estudios de evaluación.

Por su parte, Stufflebeam tal como se cita en Escudero (2003) señala que, para evaluar la educación en una sociedad moderna, se deben considerar los siguientes criterios: las necesidades educativas, la equidad, la factibilidad y la excelencia. La evaluación, asimismo, debe contener cuatro requerimientos que son utilidad, factibilidad, legitimidad y precisión. Finalmente, es necesario hacer referencia a la visión constructivista de Scriven, Guba y Lincoln como se citan en Escudero (2003) que rechaza una evaluación orientada a la búsqueda de calidad, mérito, valor, etc., y favorece la idea de que ello es el resultado de la construcción por individuos y la negociación de grupos. Por lo que es en esta comunidad compuesta por autoridades, profesores y el estudiantado, de acuerdo con estos autores, en la que se debe construir las estrategias de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes.

Metodología

Esta investigación es cualitativa con enfoque fenomenológico (Díaz Ordaz y Lara, 2012). Este enfoque de acuerdo con Fuster (2019) admite explorar en la conciencia de la persona, es decir, entender la esencia misma, el modo de percibir la vida a

través de experiencias, los significados que las rodean y son definidas en la vida psíquica del individuo.

El método fenomenológico, siguiendo al autor antes citado, permite reflexionar en profundidad acerca de las experiencias habituales, hallar el significado de estas experiencias de modo singular en cada sujeto con el propósito de tener la habilidad intelectual para tomar acciones que lleven a la mejora de la práctica pedagógica. Dicha práctica se torna valiosa porque la esfera educativa gira en torno de la dimensión subjetiva de los actores que la conforman, por lo que la comprensión de los sentidos y significados son esenciales, pues permitiría conocerla, comprenderla, reproducirla y, si es preciso, transformarla.

La técnica de investigación que se utilizó fue la entrevista. La población de estudio fueron 18 alumnas entrevistadas de primer semestre que cursan la licenciatura en educación preescolar del plan 2022, que representan el 18.75% del total de 96 estudiantes que conforman la generación 2022-2026. La finalidad de este trabajo fue identificar las formas de evaluación que emplean los docentes para evaluar los aprendizajes de los estudiantes de la licenciatura en educación preescolar, plan 2022.

Resultados

Los resultados que a continuación se presentan son preliminares, ya que este avance de investigación forma parte de un estudio más amplio, que busca explicar en qué consisten los métodos que emplean los docentes para evaluar la formación integral del estudiantado de la generación 2022-2026. En este reporte parcial de la investigación, solo se presentarán hallazgos en relación con las formas de evaluación de los aprendizajes que emplean los docentes.

En esta investigación se halló que las formas de evaluación de los aprendizajes que usan los docentes son: narrativas, exámenes, presentaciones o exposiciones en clase, rúbricas o matrices, portafolios, debates, ensayos. En relación con las narrativas, los estudiantes dijeron que en un principio sus profesores les solicitaron que asistieran a las jornadas de observación y que narraran de manera general, lo que observaron en relación con el contexto externo de las comunidades en las que se encuentran los jardines de niños. Afirmaron también que, al regresar de las jornadas, el docente propició discusiones sobre lo observado y escrito en las narrativas, puntualizaron que la observación se llevó a cabo con base en una guía que previamente se elaboró en la Escuela Normal.

Los exámenes que emplean los docentes para evaluar los aprendizajes de los estudiantes se elaboran con base en una estructura de opción múltiple que proporciona la Subdirección Académica. Otra de las formas con las que se evalúa a los estudiantes es con presentaciones o exposiciones en clase, se reparten los temas, investigan en diversas fuentes y preparan un organizador gráfico para explicar el tema asignado. En relación con las rúbricas manifestaron que el docente se las entrega con anticipación para que a su vez ellos preparen las evidencias como portafolios, lleven a cabo los debates y elaboren los ensayos.

Discusión y conclusiones

Uno de los objetivos particulares de esta investigación, es identificar qué formas de evaluación de los aprendizajes utilizan los docentes en la licenciatura de educación preescolar, bajo el nuevo enfoque del plan de estudios 2022. Por lo que se señala que hay relación con lo establecido en el plan de estudios y los hallazgos, al encontrarse que los docentes emplean debates, exámenes, portafolios, narrativas pedagógicas, ensayos, presentaciones o exposiciones en clase para evaluar los aprendizajes de los estudiantes.

En ese sentido, Ahumada (2005) señala que la evaluación debe consistir en múltiples procedimientos y técnicas. Este autor es enfático cuando afirma que la evaluación constituye un proceso y no un suceso, por lo que se debe buscar la obtención de evidencias centradas en los procesos de aprender y no en los resultados o productos de esos aprendizajes. En lo que respecta a los instrumentos y técnicas de evaluación de los aprendizajes señala que pueden emplearse los siguientes: pruebas situacionales y de libro abierto, mapas (semánticos y conceptuales), diagramas de síntesis de resultados (gráficos, tablas, mandalas, etc.), mandatos precisos para realizar trabajos de investigación y de laboratorio, disertaciones y ensayos, pautas de observación móviles, portafolios, etc.

Como señalamos en un apartado previo, este es un reporte parcial de una investigación que aun se encuentra en proceso. En este informe preliminar solo se reportan hallazgos en relación con los estudiantes, aun falta por analizar información recolectada en entrevistas con los docentes, análisis de las planeaciones, así como reportes que den cuenta de la evaluación integral del estudiantado. Los resultados contribuirán, en este momento crucial de reformas a los planes y programas de estudio de la educación normal, a comprender que no es suficiente con modificar el curriculum si no se modifican las prácticas de evaluación de los docentes que ejecuten esos planes y programas.

Referencias

- Ahumada, A., P., (2005). La evaluación auténtica: un sistema para la obtención de evidencias y vivencias de los aprendizajes. *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*, (45), 11-24. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id>
- Diario Oficial de la Federación. (2022).
https://www.dof.gob.mx/2022/SEP/ANEXO_4_DEL_ACUERDO_16_08_22.pdf
- Díaz Ordaz, C. E. M. y Lara, F. (2012). *El protocolo de investigación. Enfoques, métodos y técnicas en ciencias sociales y humanas*. Chiapas, México. CeCol.
- Escudero Escorza, T. (2003). Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *RELIEVE*, 9, (1), p. 11-43.
http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1_1.htm
- Fuster, G., D. E. (2019). Monográfico: Avances en investigación cualitativa en educación 7(1) pp. 201 – 229. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>
- GarzaVizcaya, E. L., (2004). La evaluación educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(23), pp. 807-816.
<https://www.redalyc.org/pdf/140/14002302.pdf>
- Guevara - Araiza, A., Ríos - Cepeda, V. L., & Ponce-Villarreal, J. (2016). La evaluación de los aprendizajes en los programas de formación docente. *Ra Ximhai*, 12(6), 25-49. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46148194002>
- Hernández-Santos, M. (2015). *Tiempos de reforma. Estudiantes, profesores y autoridades de la Escuela Normal Rural de San Marcos frente a las reformas educativas, 1926-1984*. Universidad Autónoma de Zacatecas. Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Zacatecas. Zacatecas, México.

- https://www.academia.edu/49090153/TIEMPOS_DE_REFORMA_Estudiantes_y_profesores_frente_a_las_reformas_educativas
- Medrano, C. V., Ángeles, M. E., Morales, H., M. A. (2017). *Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE)*.
<http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P3/B/108/P3B108.pdf>La educación normal en México Elementos para su análisis.
<https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P3B108.pdf>
- Perassi, Z., Castagno, M, E., (2022). *La evaluación educativa que nos interpela: sistemas, instituciones y aprendizajes*. 1a ed. - San Luis: Nueva Editorial Universitaria. www.neu.unsl.edu.ar/wp-content/uploads/2022/05/La-evaluación-educativa.pdf
- Ramírez, S., C., Domínguez, E., E., S., R., Jiménez, R., C. (2017). *La evaluación del aprendizaje por competencias. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa-COMIE*.
<https://comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2351.pdf>
- Sandoval, R., P., Maldonado-Fuentes, A., C., Tapia-Ladino., M. (2022). Evaluación educativa de los aprendizajes: conceptualizaciones básicas de un lenguaje profesional para su comprensión. *Páginas de educación* 15(1).
<https://doi.org/10.22235/pe.v15i1.2638>
- Scriven. M. (1966). The methodology of evaluation. Indiana University Publication #110 of the Social Science Education Consortium Irving Morrissett, Executive Director Purdue University, Lafayette, Indiana
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED014001.pdf>

Diagnóstico en matrícula y recurso financiero de la escuela normal de especialización del estado de Sinaloa, periodo 2011 al 2023

Christian Marino Mendoza Gaxiola

mmendoza@enees.edu.mx

Escuela Normal de Especialización del Estado de Sinaloa

Línea temática 4. Políticas educativas para la formación docente

Resumen

La Escuela Normal de Especialización del Estado de Sinaloa, nació como anhelo formativo del magisterio ligado a la educación especial el 20 de febrero de 1985, según el Decreto de creación publicado en el Periódico Oficial “El Estado de Sinaloa”, siendo gobernador el C. Antonio Toledo Corro.

Desde su fase de creación su objetivo principal trataría sobre las tareas especializadas dirigidas a la Formación Inicial de profesionales de la educación especial altamente competitivos, calificados y capacitados para que puedan, en los escenarios escolares inciertos y conflictivos, intervenir pedagógicamente con los niños y jóvenes sinaloenses que presenten necesidades educativas especiales, sean éstas transitorias o definitivas.

La ENEES con 38 años de servicio educativo ha tenido variantes en su matrícula escolar, desde tener 1256 alumnos en el año 2014 a tener 239 alumnos en el año 2019, esto, se debe a las decisiones internas o políticas educativas que, mediante el análisis de diferentes factores, fue que se obtuvo como resultado la falta de más ofertas educativas, poca inversión en la promoción de la convocatoria e imagen institucional, así como políticas educativas desfavorables para el ingreso a las Escuelas Normales.

Palabras clave: vocación, oferta educativa, educación especial, redes sociales, recursos financieros.

Planteamiento del problema

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) destaca la importancia de una política educativa inclusiva. El analfabetismo representa un problema de rezago educativo y contribuye a la exclusión y falta de oportunidades. De las personas con discapacidad y/o con algún problema o condición mental de 15 años y más (6 269 277), 19% (1.2 millones) no sabe leer ni escribir un recado, porcentaje casi cuatro veces mayor a lo que se representa en la población sin discapacidad 4% (3.3 millones) (INEGI, 2021).

Por sexo, 21% (707 mil) de las mujeres con discapacidad y/o con algún problema o condición mental son analfabetas; en los hombres con estas mismas características, 17% (497 mil) no saben leer ni escribir un recado (INEGI, 2021).

En México, el censo realizado por la INEGI en 2020, para el 15 de marzo de 2020 en México residían 126´014,024 personas; la prevalencia de discapacidad junto con las personas que tienen algún problema o condición mental a nivel nacional es de 5.69%, es decir, 7´168,178; De éstas, 5´577,595 (78%) tienen únicamente discapacidad; 723,770 (10%) tienen algún problema o condición mental; 602,295 (8%) además de algún problema o condición mental tienen discapacidad y 264,518 (4%) reportan tener algún problema o condición mental y una limitación (INEGI, 2021).

Las entidades con la menor prevalencia son Quintana Roo (4.34%), Nuevo León (4.60%) y Chiapas (4.63%); mientras que Oaxaca (7.22%), Guerrero (6.78%) y Tabasco (6.71%) reportan las prevalencias más altas. Las mujeres (5.79%) tienen una prevalencia ligeramente mayor que los hombres (5.59%); en casi todas las entidades se repite este patrón, con excepción de Chiapas, Hidalgo, San Luis Potosí y Tabasco. En caso de Sinaloa de 5.47% a 5.95% cuenta con un problema de discapacidad y/o problema o condición mental.

Con respecto a la falta de profesores cualificados, la formación de docentes de educación especial tiene una importancia específica: procurar que las personas atiendan sus necesidades educativas especiales y dar mejores bases para la participación ciudadana. En ese tenor, la

atención educativa de niños, niñas y jóvenes con capacidades diferentes es uno de los elementos cruciales para las bases materiales del desarrollo y el capital humano (ENEES-PID, 2022, p.8).

Si bien les corresponde a las autoridades de gobierno y educativas garantizar una educación inclusiva y equitativa a la población más vulnerable para que reciba una educación de calidad, corresponde a las Escuelas Normales de Educación Especial, formar docentes cualificados para garantizar que la atención que reciban estos sujetos durante su formación académica satisfaga las necesidades educativas especiales, pero además combata la discriminación, la exclusión social y atiendan la diversidad.

Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad, tal como lo manifiesta el ODS sobre educación, exige al sistema educativo mexicano voltear la mirada hacia las Instituciones Formadoras y Actualizadoras de Docentes (IFAD), en específico a las escuelas normales, que forman profesionales de la educación especial ya que éstas son las encargadas de proveer a las instituciones educativas de personal especializado y con capacidades para promover la inclusión, la diversidad y equidad educativa, pero además disminuir la discriminación, la desigualdad y las barreras para el aprendizaje y la participación social.

Lo anterior repercute en las necesidades de tener docentes en educación especial y proyecciones laborales para ellos una vez que egresan de las escuelas normales especiales en México. En el caso de Sinaloa, la Escuela Normal de Especialización del Estado de Sinaloa (ENEES), es la Institución que forma a los futuros docentes en educación especial, misma que como cualquier Institución de Educación Superior ha tenido variaciones en la matrícula, esto, debido a diferentes factores internos y/o externos que afectaron o beneficiaron la matrícula y recursos financieros.

La matrícula con la que inició la Escuela Normal de Especialización del Estado de Sinaloa (ENEES) desde su creación, fue de 136 estudiantes en la Licenciatura en Educación Especial (Plan 1984), y a lo largo de los siguientes años fue incorporando las Licenciatura en Educación

Especial Integral (Plan 1996), la Licenciatura en Educación Inicial (Plan 1996), la Licenciatura en Educación Especial (Plan 2004) y la Licenciatura en Inclusión Educativa (Plan 2018).

A lo largo de los 38 años de servicio educativo de la ENEES, la matrícula escolar ha tenido variantes, desde tener 1256 alumnos en el año 2014 a tener 239 alumnos en el año 2019, esto, se debe a decisiones internas o externas que beneficiaron y afectaron la matrícula y el recurso financiero de la ENEES.

De modo que resulta importante detectar los factores que llevaron a tener una baja o aumento en la matrícula, así como en los recursos financieros con los que se han manejado, durante el periodo 2011 al 2023.

Marco teórico

En este apartado se presenta la definición de algunos conceptos, así como enfoques y perspectivas que dan sustento a la presente investigación.

Vocación

Como sabemos, el término vocación procede del vocablo latino «voco» (llamar); un concepto tradicionalmente ligado con la llamada interior que recibe una persona. Pues bien, precisamente porque nace del interior, parece entrañar seguridad, acierto y convencimiento, aunque a veces se haya interpretado peyorativamente (Sánchez, 2003, p. 205).

Son muchos los que subrayan la importancia de la vocación en cualquier actividad profesional, tanto por razones de un mayor rendimiento en el trabajo como para evitar fracasos personales en el desempeño. Creen que la vocación determina las personas más adecuadas para una profesión y que existe la profesión más conveniente para cada persona. Del mismo modo, para acceder a una profesión se deben poseer unas cualidades o aptitudes previas y en la elección de un trabajo hay que tener en cuenta la vocación. Sólo se es un verdadero profesional cuando se tiene vocación (GICHURE, 1995, p. 210).

Oferta educativa

La oferta educativa constituye el conjunto de aspectos y características relacionadas con la enseñanza que se dan a conocer para su consumo, sometida a reglamentos y normas, concretada en materias, programas, horarios y profesores, y expresada en la utilidad que tiene para sus posibles consumidores (Reyes, 2009).

Educación Especial

La educación especial se ha diversificado bastante durante los últimos años, a tal grado que prácticamente se diluyó como concepto, al incorporarse el término de “educación inclusiva”. En un principio lo “especial” estuvo relacionado esencialmente con las características físicas y psicológicas que se podían percibir a simple vista (ceguera, sordera, deficiencia mental, problemas de adaptación social, etcétera), pero en el transcurrir del tiempo se incorporaron conceptos como el de anormalidad, atipicidad, minusvalía, discapacidad o necesidades educativas especiales, para referirse a la gran diversidad de características que presentan las personas. Recientemente el cambio de paradigma obligó a dejar de centrar la atención en la necesidad especial para poner el foco de interés en las condiciones del entorno y de los actores educativos que pueden generar una barrera para el aprendizaje y la participación, tanto para quienes presentan limitaciones producto de una discapacidad como para quienes se encuentran en una situación de desventaja por otros factores o condiciones (Trujillo, 2020, p. 16).

Es un reto muy importante para los profesionales de educación especial de ambos servicios, CAM y USAER, consiste en identificar con más claridad sus roles y funciones, pues en este personal se presenta lo que (Guajardo, 2010) ha llamado la “desprofesionalización docente”, es decir, se trata de profesionales que “ya no pueden aplicar sus conocimientos derivados del modelo médico ni han aprendido los del modelo educativo”.

Redes sociales y medios de comunicación

De acuerdo con Boyd y Ellison (2007), una red social se define como un servicio que permite a los individuos 1) construir un perfil público o semipúblico dentro de un sistema delimitado, 2) articular una lista de otros usuarios con los que comparten una conexión, y 3) ver y recorrer su lista de las conexiones y de las realizadas por otros dentro del sistema.

Las redes sociales propician la interacción de miles de personas en tiempo real. Las redes sociales no son otra cosa que máquinas sociales diseñadas para fabricar situaciones, relaciones y conflictos. Usaremos la siguiente clasificación (Burgueño, 2009).

Recursos Financieros

Los recursos financieros se definen como aquellos activos que poseen un cierto nivel de liquidez. Es decir, son aquellos recursos que tienen como atributo la posibilidad de ser convertidos en dinero en efectivo en un determinado periodo de tiempo y a un determinado valor (CEUPE, 2023).

Entonces, un recurso financiero es un activo que, o bien ya es dinero en efectivo, o tiene las condiciones para serlo en un futuro. El nivel de liquidez de un activo es lo que determina la rapidez que posee un recurso en ser convertido en dinero en efectivo. A mayor liquidez, mayor facilidad tiene un recurso en ser transformado a dinero en efectivo y sin tener pérdidas notables de su valor (CEUPE, 2023).

Metodología

Esta investigación es de tipo cuantitativo, porque se recogieron datos estadísticos de dos áreas (control escolar y financieros) de la ENEES; descriptiva porque considera diferentes componentes definiendo las variables; no experimental, porque no se alteraron las variables de la investigación y longitudinal porque se analizaron cambios a través del tiempo. Por lo tanto, este trabajo tiene una hipótesis de tipo causal debido a que se observan las variables que impacta en el aumento y disminución de la matrícula y el recurso financiero de la ENEES.

Para tener conocimiento de los factores, fue importante revisar la normatividad de selección de aspirantes y políticas gubernamentales durante los años 2011 al 2023, así como los factores de promoción de las ofertas educativas. Los factores que se utilizaron fueron: 1) Oferta educativa convocada, 2) Criterios de selección de aspirante y 3) Promoción de la oferta educativa convocada. Asimismo, se aplicó una encuesta a los alumnos con la intención de conocer porque eligieron a la ENEES y conocer los medios de comunicación y plataformas que más utilizan.

Se analizaron los recursos financieros con que ha contado la Escuela Normal de Especialización del Estado de Sinaloa (ENEES) durante los años 2011 al 2023, contemplado el origen de cada uno de ellos.

En un segundo momento, se hizo una revisión a la cantidad que fue destinada a la promoción de la oferta educativa en cada uno de los años y el impacto que se reflejó en la matrícula; este resultado fue plasmado en gráficas.

En la revisión de la normatividad de ingreso de aspirantes y el recurso financiero de la ENEES fue importante desarrollar una reforma al reglamento interno y en consecuencia a la estructura organizacional. Esto permitió crear y fundamentar áreas que tuvieran impacto en el aumento de la oferta educativa y la promoción de cada una de ellas, así como consolidar la identidad e imagen institucional ante la comunidad normalista y la sociedad en general.

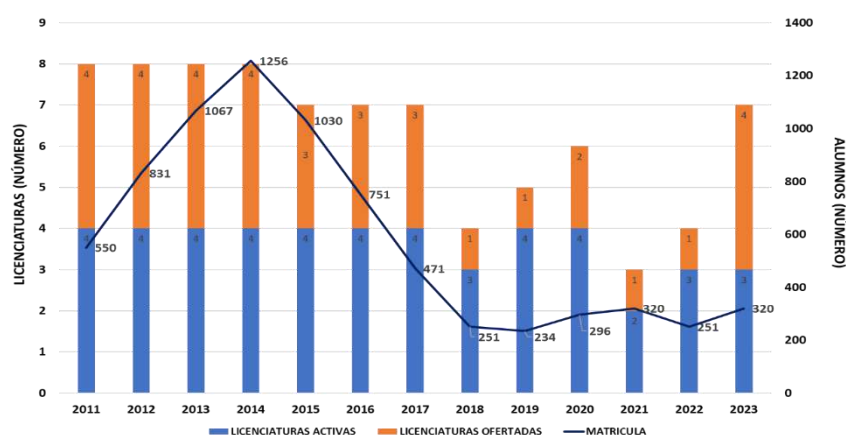
Resultados

Como ya se mencionó en el planteamiento del problema, resulta necesario conocer los factores de aumento y disminución de la matrícula, esto, con el propósito de crear estrategias que puedan ayudar a la ENEES a fortalecer áreas o en su caso gestionar ante las autoridades competentes para tener criterios de selección acorde a las necesidades actuales y las Instituciones de Educación Superior.

De acuerdo a los resultados de la Figura 1, como primera instancia se tomó como criterio conocer las Licenciaturas ofertadas con las activas durante los años 2011 al 2023, misma que

se detectó durante el año 2014 se ofertaron 4 programas de licenciaturas y 4 estaban activas, teniendo como matrícula un total de 1256 alumnos, sin embargo, en los años 2018 y 2022 se tuvo una matrícula de 251 alumnos y con 3 licenciaturas activas y 2 ofertadas respectivamente, detectando que entre menos oferta educativa convocada, menor ha sido la matrícula activa en la ENEES.

Figura 1. Licenciaturas activas y ofertadas durante el periodo 2011-2023 (CE, 2023)



Por otro lado, se evaluaron los criterios de selección para ingresar a la ENEES, tomando en cuenta 1) Tipo de evaluación 2) Resultado de selección 3) Promedio 4) Matrícula 5) Tipo de mecanismo y promoción de las convocatorias.

Es importante resaltar el aumento progresivo de la matrícula durante el periodo 2011 al 2015, aun teniendo criterios más estrictos, como la evaluación de CENEVAL y resultados de este examen con un puntaje no menor a 950 puntos y promedio mínimo de 8.0 para los años 2011, 2014 y 2015. Por otro lado, durante los años 2016 al 2023, se tuvieron criterios más flexibles, como un instrumento de evaluación realizado por docentes de las tres Instituciones Formadoras de Docentes (IFAD) en Sinaloa, mismo instrumento que ha servido como referente para conocer el nivel de conocimiento de los aspirantes, asimismo, tener un promedio aprobatorio de 6.0 para quienes quisieran ingresar a la ENEES. Sin embargo, aun teniendo esa flexibilidad no hubo un aumento en la matrícula de la ENEES.

En el caso de los tipos y mecanismos de promoción de las convocatorias de los programas de licenciatura de la ENEES, durante el periodo seleccionado para esta investigación, resulta variante en resultado, esto, debido a que se utilizó el medio de comunicación más utilizado en esos momentos. Como resultado general de la encuesta, se reafirmó que la tendencia de interés hacia la ENEES se debe a las recomendaciones y como añadido el uso diario de las plataformas de redes sociales y aplicaciones de comunicación.

Por otro lado, respecto a un aumento en nuevas ofertas de licenciatura, queda manifestado que existe inquietud en que la ENEES pueda ofertar otras carreras, que quizás, no sean precisamente en educación especial, sino acorde a las necesidades laborales o a los intereses particulares de algunos aspirantes que tengan una vocación diferente a ser maestros en educación especial.

En cuanto a las políticas públicas relacionadas con el tema educativo, se hizo un análisis a través del tiempo, en cual se contempla las reformas educativas del anterior gobierno encabezado por Enrique Peña Nieto y el actual gobierno encabezado por Andrés Manuel López Obrador. Dichas políticas, tienen relación directa con el actuar del docente y por ende con las Instituciones que los forman.

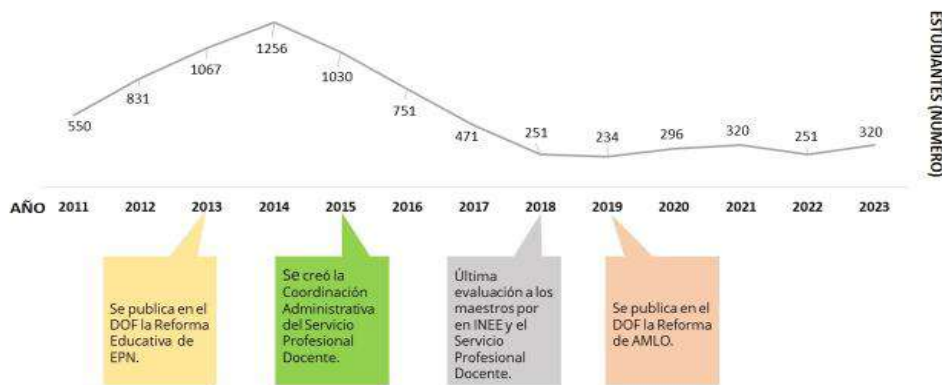
Por lo anterior, dichas reformas tuvieron impacto en la matrícula de la ENEES, debido a que, en el año 2013, una vez publicada la Reforma Educativa de Enrique Peña Nieto, que contemplaba la Ley General de Educación, la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación y la Ley del Servicio Profesional Docente, esta última, facultada para realizar evaluaciones a los docentes activos y para egresados que concursarán por plazas de educación básica o media superior. Sin embargo, la evaluación para admisión fue abierta a las demás instituciones de educación superior, quedando rezagado el tema pedagógico de las escuelas Normales.

Para el año 2015, una vez creada la Coordinación de Servicio Profesional Docente, quien era la facultada para evaluar la admisión de plazas docentes, la matrícula de la ENEES fue

disminuyendo paulatinamente quedando con 251 estudiantes al cierre del año 2018 y que a su vez terminaba la administración de Enrique Peña Nieto.

Para el año 2019, con la llegada de la nueva administración federal de Andrés Manuel López Obrador, se publica la nueva Reforma Educativa que contempla una nueva Ley General de Educación, la Ley de Organismo para la Mejora Continua de la Educación y la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y Maestros, esta última en su artículo 40 contempla que tendrán prioridad para la admisión al servicio público educativo los egresados de las Escuelas Normales. A partir de la reforma educativa antes mencionada, la matrícula de la ENEES, ha estado baja pero estable como se muestra en la Figura 2.

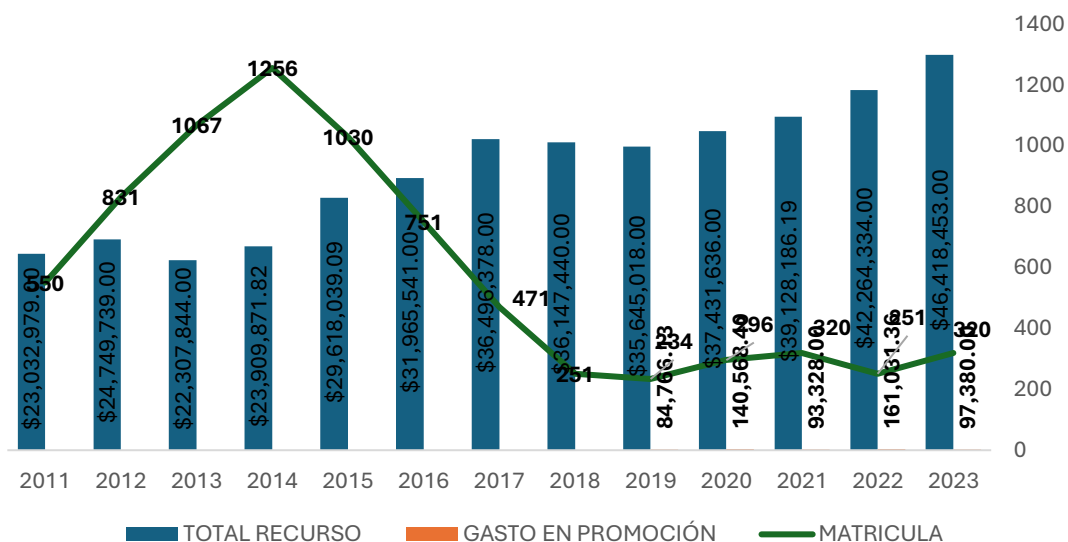
Figura 2. Línea de tiempo Reformas Educativas durante 2011 al 2023



Fuente: Elaboración propia

Realizando un análisis a los recursos económicos con los que ha contado la ENEES en periodo plasmado de esta investigación, se detectó que ha poseído recursos federales y estatales para nómina y para gasto operativo, asimismo con recurso de origen federal a través de un proyecto denominado Programa de Fortalecimiento a las Escuelas Normales (ProFEN), el cual se detalla a través de la Figura 3.

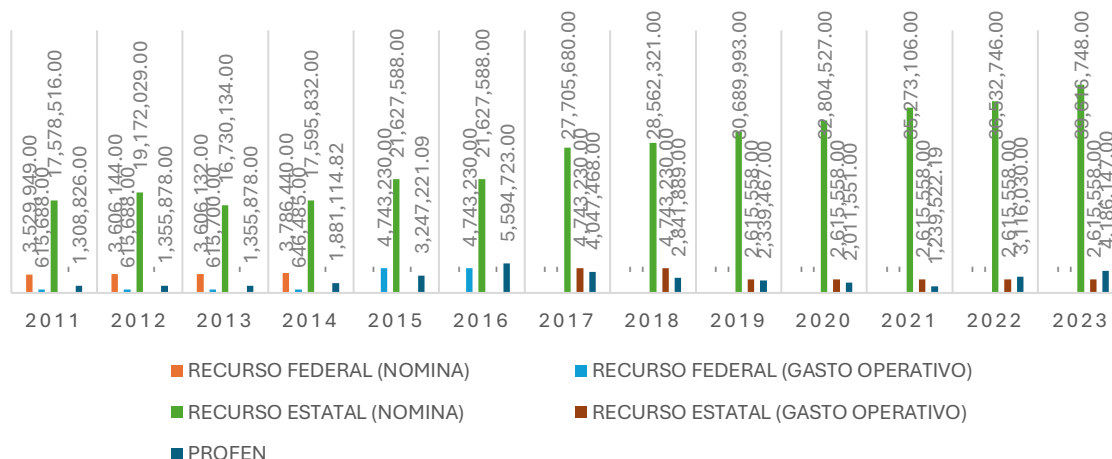
Figura 3. Recursos totales durante el periodo 2011-2023 (RF, 2023)



En la figura 3 se reconoce un aumento paulatino del recurso estatal etiquetado para nómina, contrario al recurso federal de nómina que fue otorgado hasta el ejercicio 2015 y en relación con el recurso federal para gasto operativo fue concedido hasta el ejercicio 2016 y posteriormente se unificó al recurso estatal de gasto operativo a partir del ejercicio 2017.

Por otro lado, con relación a la suma total de los recursos otorgados a la ENEES durante el periodo 2011 al 2023 y el recurso utilizado para la promoción de la oferta educativa, así como la matrícula activa durante esos años, se detectó que no fue un factor fundamental el recurso económico con el aumento en la matrícula, como se muestra en la Figura 4.

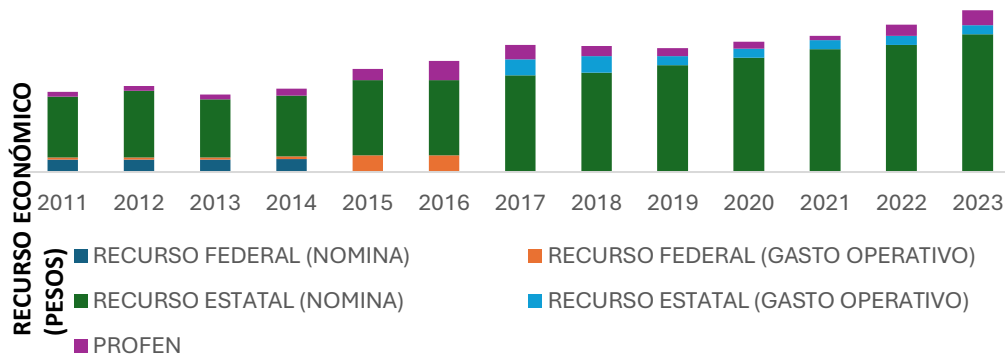
Figura 4. Recursos totales comparados con recursos en promoción durante el periodo 2011-2023 (RF, 2023)



Situando como ejemplo en el año 2014, en la que la ENEES recibió la cantidad de \$23'909,817.82 (veintitrés millones novecientos nueve mil ochocientos diecisiete pesos 82/100 M.N.) y se tenía registrada una matrícula de 1256 alumnos, sin embargo, comparado con el ejercicio 2019 en la que la ENEES recibió la cantidad de \$35'645,018.00 (treinta y cinco millones seiscientos cuarenta y cinco mil dieciocho pesos 00/100 M.N.) y una matrícula activa de 234 alumnos, comprobando que el recurso económico no fue un factor fundamental para el aumento de la matrícula.

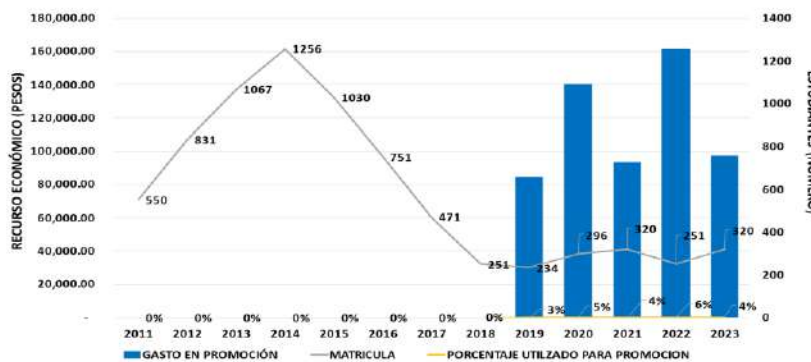
Es importante mencionar, que la suma total de los recursos no era específicamente para la promoción de las ofertas de licenciatura, sino que en su mayoría era utilizado para el pago de servicios personales (nomina) y gasto operativo, quedando una cantidad mínima utilizada para la promoción de la ENEES y sus carreras formadoras de docentes, la cual se representa en la Figura 5.

Figura 5. Recursos por rubro durante el periodo 2011-2023 (RF,2023)



En el caso del recurso utilizado exclusivamente para la promoción, la ENEES ha tenido una inversión mínima para dar a conocer a la Institución y las ofertas de licenciatura y programas de posgrado, la cual se refleja en la Figura 6.

Figura 6. Recursos utilizados para difusión o promoción durante el periodo 2011-2023 (RF,2023)



Durante los años 2011 al 2023 se confirma que la ENEES, ha puesto poca atención a dar a conocer su oferta educativa e imagen ante la sociedad, específicamente ante los jóvenes que están en educación media y que están en la búsqueda de alguna opción para adentrarse a una carrera profesional. Sin embargo, es rescatable que, a pesar del poco recurso invertido

en los años investigados, existe un elemento que es la “recomendación” de la ENEES, la cual ha contribuido a tener aspirantes a ingresar a esta Institución de Formación Docente.

De acuerdo con el análisis de los factores, como los recursos financieros, la normatividad de selección de aspirantes, políticas gubernamentales, asimismo, las encuestas realizadas a los alumnos de la Escuela Normal de Especialización del Estado de Sinaloa, se detectó como resultado general, la falta de promoción de la imagen institucional y las convocatorias para ingresar a alguna licenciatura. En ese sentido, la inexistencia de una organización previa para promocionar las carreras de la ENEES y/o área que llevará a cabo tales procesos, esto, para contrarrestar las políticas externas que pudieran afectar el ingreso a la Escuela Normal.

Por lo anterior, se desarrolló una reforma al Reglamento Interno de la ENEES y a la estructura organizacional, el cual contempla los departamentos siguientes: 1) Departamento de Comunicación Social, 2) Departamento de Difusión Cultural 3) Departamento de Investigación Académica y 4) Departamento de Posgrado.

Discusión y conclusiones

Para el caso de selección de aspirantes a ingresar a la ENEES en los años 2011 al 2015 se tenían criterios más estrictos, sin embargo, la matrícula era alta, contrario en los años 2016 al 2023, donde se tenían criterios de selección más flexibles, se tuvo una matrícula baja.

Para el caso del factor externo se detectó que la matrícula escolar de la ENEES, fue afectada debido a las políticas educativas del gobierno federal, en este caso en el sexenio de Enrique Peña Nieto, se empezó a disminuir, una vez publicado la Ley General de Educación y las leyes secundarias, sin embargo, para el caso del gobierno encabezado por Andrés Manuel López Obrador, una vez publicado la reforma educativa, la matrícula de la ENEES no ha aumentado, pero se ha mantenido.

Para el caso de los recursos financiero de la ENEES, se analizó todos los recursos con los que ha contado, visualizando que tuvo un aumento progresivo, sin embargo, dichos recursos fueron aumentando en nómina, asimismo, se detectó, que se ha puesto poca atención a dar a

conocer su oferta educativa e imagen ante la sociedad. Por otro lado, es rescatable que, a pesar del poco recurso invertido en los años investigados, existe un elemento que es la “recomendación” de la ENEES, la cual ha contribuido a tener aspirantes a ingresar a esta Institución de Formación Docente.

En conclusión, la falta de promoción de la imagen institucional y las convocatorias para ingresar a alguna licenciatura, así como la inexistencia de una organización previa para promocionar las carreras de la ENEES que llevará a cabo tales procesos, esto, para contrarrestar las políticas externas que pudieran afectar el ingreso a la Escuela Normal, es por ello que, en los años investigados, se produjo un declive en la matrícula, sin que se tuvieran estrategias de promoción o en su caso de afrontar políticas educativas que permitiera el mantener una matrícula escolar acorde a las dimensiones de infraestructura y de personal docente para su atención.

Por lo anterior, se concluye que la falta de áreas especializadas en dar promoción y comunicación, así como de aumentar la oferta educativa de la ENEES fueron necesarias para afrontar la competencia entre las Instituciones de Educación Superior (IES), así como de contrarrestar políticas educativas que afectarán el ingreso a la Escuela Normal.

Referencias

- Boyd, D. M. & Ellison, N. B. (2007). «Social network sites: Definition, history, and scholarship». *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13(1), article <http://gabinetedeinformatica.net/wp15/2008/06/12/sitios-de-redes-socialesdefinicion-historia-y-ayuda-a-su-estudio-i/>
- Burgueño, P. (2009). «Clasificación de las redes». Consultado el 6 de agosto de 2009 <http://www.pabloburgueno.com/2009/03/clasificacion-de-redes-sociales/>
- CEUPE. (2023), *Recursos Financieros: Conceptos, ejemplos y características*. <https://www.ceupe.com/blog/recursos-financieros.html?dt=1690786856517>
- Gichure, C. W. (1995). *La ética de la profesión docente. Estudio introductorio a la deontología de la educación*. Pamplona. Eunsa.
- Guajardo, E. (2010). *La desprofesionalización docente en educación especial. Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 4(1), pp. 105-126. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num1/art5.pdf>
- Reyes, R. (Dir.). (2009). *Diccionario Crítico de Ciencias Sociales*. Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España.
- Sánchez, E. (6ta. Ed.) (2003). *La Vocación entre los Aspirantes a Maestro*. España. Universidad Nacional de Educación a Distancia. España.
- Trujillo, J. A. (1ra. Ed.) (2020). *La Educación Especial en México un recorrido histórico desde el ámbito normativo*. Chihuahua México. Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.
- UNESCO. (2023). *La Educación Transformando Vidas. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura*. Recuperado de <https://www.unesco.org/es/education>

Identidades desde la práctica docente: representaciones sociales en estudiantes normalistas

Juan Manuel Torres Delgado

gto10000034@normales.mx

Escuela Normal Oficial de León

Arturo Aguilar Villegas

aguilarenol@yahoo.com.mx

Escuela Normal Oficial de León

Pedro Ávila Luna

leeavila90@gmail.com

Escuela Normal Oficial de León

Línea temática 5. Procesos de formación y sujetos de la educación

Resumen

La investigación da cuenta de cómo la realidad identitaria es construida por los estudiantes normalistas a propósito de su encuentro con su práctica educativa. Sus trayectorias escolares se van modificando conforme se adecuan a una identidad particular. Sus procesos de formación son directamente proporcionales con la construcción de conocimiento e identidad y a la inversa. Por tanto, el interés se inclinó por evidenciar tales procesos de construcción de identidad social. En este sentido la experiencia de los estudiantes normalistas está inmiscuida en un fenómeno compuesto por sus representaciones sociales que son compartidas mediante la interacción y la comunicación entre cada uno de los grupos estudiantiles donde se desenvuelven, influyendo en sus acciones cotidianas y su propia identidad.

En este fragmento de investigación se evidencia cómo los normalistas comprenden su práctica docente, a través de sus opiniones, actitudes e imágenes de representación. Finalmente, cómo sus representaciones marcan su forma de ser y estar en la práctica educativa. En dicha discusión hubo hallazgos sobre los motivos para darse a la tarea de la práctica educativa, ya sea por vocación, por pasión o conmoción, pues en ella se juegan los fines de la educación, el qué aprender y cómo llevarla a cabo.

Palabras clave: representaciones sociales, práctica docente, estudiantes.

Planteamiento del problema

El tema de la identidad bajo cualquier óptica es una clave para la formación inicial y continua de los profesores, precisamente aquí se adopta una preferencia por la práctica docente. Este artículo explica por qué las representaciones sociales permiten identificar la identidad profesional docente a partir de la práctica, la cual es construida y transformada durante las prácticas pedagógicas desde tres ejes dinámicamente relacionados: la identificación, la identización y la identidad con el rol de la práctica.

Trabajar en el conocimiento de sentido común (Moscovici, 1979), en estudiantes acerca de la práctica educativa es una tarea irresuelta en el Campus de la Escuela Normal Oficial de León. Hasta el momento no existe investigación sobre la manera cómo eligen, se disponen y se posicionan los estudiantes de la Escuela Normal Oficial de León (ENOL, de aquí en adelante), en relación con la actividad compleja identificada como práctica docente. En ésta intervienen factores que la complejizan, a saber: institucionales, históricos, ideológicos, metodológicos, profesionales y personales que terminan siendo decisivos en la orientación que se le imprima dentro de un proceso educativo; pero previo a la investigación, no era posible dar cuenta de todo ello.

Se vuelve prioritario evidenciar la naturaleza de las representaciones sociales sobre la práctica docente en la ENOL, porque cada quién la supone y lo hace como puede, como sabe o cree saber o, cree poder; se requiere dar cuenta de las facetas, conceptos, contenidos,

funciones e intenciones individuales y/o grupales que les identifican. Existen varios significados. El tema de la práctica docente ha llegado a pesar más sobre todo a partir de la realidad entendida como ingreso al servicio profesional docente, para lo cual se requiere una ardua capacitación, so pena del inmenso estrés que se les provoca. La ENOL, transmite desde hace 72 años una cultura tal que podría sintetizarse en normas, creencias, imágenes, valores, mitos, lenguajes, formas de comportamiento y universos diferenciados de significados.

La identidad que pretende configurar la comunidad de la ENOL está marcada por una forma de entender la realidad, por una teoría en acción, por un paradigma aplicado, es un proceso de socialización. En semejante espectro la práctica docente despierta jerarquías, inclinaciones e interés en la comunidad porque se asume que no es suficiente conocer una materia y saberla enseñar con los mejores métodos, recursos, técnicas y materiales didácticos, sino que a la hora de ir a su práctica los nervios traicionan, descubren sus carencias, pero también áreas de oportunidad, sus capacidades, inclusive identidad docente vocativa.

No todos los estudiantes observan, conocen o emplean de la misma manera su práctica educativa demandada para todo proceso formativo en la escuela; son numerosos los estudiantes quienes cual sabios aficionados, hablan de su práctica educativa solamente en sus conversaciones con una costumbre de documentalistas, se declaran un poco autodidácticos, un poco enciclopédicos; con frecuencia quedan prisioneros de sus propios prejuicios, de visiones cerradas, con sus dialectos tomados del mundo del discurso y la anécdota, usan en demasía lo coloquial, las poses; practican una enorme imaginación y deseo de otorgarle sentido al universo que circunda a dicha práctica construida por ellos mismos.

Los alumnos son capaces de convertir la realidad de su práctica educativa en una realidad familiar, entre ellos se pasan tips, comentan, unos a otros se dicen cómo hay que hacerle o simplemente, señalan cómo lo hace cada quien; entre ellos comparten significados, lo que hace que entre individuos y grupos haya conjunción de esfuerzos y de palabras comunes que aportan su trayecto educativo, a su consolidación y diferenciación de otros grupos sociales.

Los diferentes grupos de alumnos en la ENOL, en cuanto al tema de la práctica docente, son capaces de describirla, clasificarla, explicarla, recomendarla o hasta vilipendiarla, en todas para darle contenidos, lo que de alguna manera justifica sus decisiones, posiciones y comportamientos adoptados ante el fenómeno de la misma.

Es muy probable que la preocupación por la práctica docente haya decantado a partir de fuerzas externas a ellos. Al verse afectadas sus ideas y prejuicios sobre la práctica docente, expresan sus certezas colectivas, entre ellos empiezan a generar nuevos marcos comunicativos, con lo cual pretenden desarrollar un conjunto simbólico nuevo de cara a tal práctica.

Las prácticas docentes han privilegiado la reproducción y control del conocimiento de los estudiantes, en detrimento de su producción, construcción y/o del desarrollo de sus habilidades cognitivas superiores, correspondiendo las concepciones que orientan las prácticas docentes a enfoques mayoritariamente instrumentales y memorísticos que priorizan los resultados alcanzados en términos del rendimiento, la capacidad reproductiva y esfuerzo individual. Se percibe que la práctica docente sigue siendo considerada como un proceso desvinculado de otros procesos como la enseñanza, la evaluación, la investigación y destinada simplemente a transmitir conocimientos, controlar la clase, priorizar contenidos, determinar estrategias, planear lo venidero.

El estudio de las representaciones sociales (Jodelet, 1986) de los estudiantes sobre la práctica docente posibilitaría encontrar los rasgos que signan a la especificidad de este campo profesional, con sus diversos matices. Es decir, los elementos que permiten a los docentes reconocerse y ser reconocidos como tales.

El objetivo que se planteó fue: conocer y analizar las representaciones sociales de los estudiantes de la Escuela Normal Oficial de León sobre su práctica docente, lo que permite elaborar un supuesto susceptible de ser demostrado de la siguiente manera: las opiniones y

percepciones que poseen los estudiantes normalistas acerca de la práctica docente determinan sus acciones en el aula y fuera de ella.

Desde el centro de la escuela como ámbito escolar, la construcción del conocimiento de sentido común sobre la práctica docente interesa a la misma comunidad ad intra y ad extra. El resultado de un estudio sobre las representaciones sociales de la práctica docente podría incidir en su propia práctica, dentro y fuera del aula. Por ello, se plantea la siguiente:

Pregunta de investigación

¿Cuáles son las representaciones sociales de los estudiantes de la Escuela Normal Oficial de León sobre su práctica docente?

Marco teórico

Fundamentos teóricos de las representaciones sociales

El antecedente remoto de las representaciones sociales se encuentra en el concepto de representaciones colectivas propuesto por Emile Durkheim (1974), quien las planteaba como un hecho social de carácter simbólico, poseedoras de significaciones comunes que dan pauta para lograr una identidad entre los integrantes de una comunidad o grupo, más o menos amplio. El mismo autor señalaba que la sociedad comparte modelos creados fuera de los individuos, pero al momento de ser transmitidos a través de la educación se convierten en formas de acción (Lara, 2009).

Las representaciones (Farr, 1986) están en las creencias, las experiencias; se encuentran en la mente, en las emociones, y transitan por el lenguaje. Son ideas y opiniones, que se expresan en comportamientos y prácticas. Son entidades casi intangibles. Circulan, se cruzan y se cristalizan sin cesar en el universo cotidiano a través de una palabra, un gesto, un encuentro, una imagen. La mayor parte de las relaciones sociales estrechas, de los objetos producidos o consumidos, de las comunicaciones intercambiadas están impregnadas de representaciones sociales. Corresponden, por una parte, a la sustancia simbólica que entra en

su elaboración y, por otra, a la práctica que produce dicha sustancia, así como la ciencia o los mitos corresponden a una práctica científica y mítica (Moscovici, 1979).

Las representaciones sociales son el interfaz entre lo psicológico y lo social, lo simbólico y lo real, orientan la construcción del conocimiento en la vida cotidiana que comunica y orienta la acción, a modo de red de conceptos e imágenes interactivas evolucionando en el tiempo y el espacio, y retroalimentando reflejo y producción (Moscovici, 2012). Se trata de una forma de organización psicológica, de comunicación social que no sólo reproduce, sino que produce, es decir, un movimiento bidireccional o cíclico entre sujeto y objeto en el acto de conocimiento y comunicación; concepto y percepción son intercambiables, son producto y proceso a la vez (Ibáñez, 1988; Jodelet, 1986).

Las representaciones sociales influyen en las prácticas de los actores (Banchs, 2000), porque sirven para actuar en el mundo y con las demás personas, configuran las acciones que lleva a cabo cada actor involucrado. Representar es el acto del pensamiento en que el sujeto se relaciona con el objeto. Una representación se conforma de un objeto de representación (Flament, 2001) que puede ser humano, social, ideal o material.

Funciones de las representaciones sociales

Abric (2001) identifica cuatro funciones de las RS vinculadas con las prácticas y las interacciones sociales, a saber: funciones de saber: permiten describir, explicar, comunicar la realidad: el saber práctico de sentido común, de acuerdo a palabras de Moscovici, le dan la posibilidad a los actores de apropiarse de conocimientos científicos, integrarlos en un marco más asimilable y comprensible para ellos, es decir, sean coherentes con su estilo de vida cotidiana, tanto al nivel de los valores como de lo cognitivo. Gracias a ella la función social se facilita en términos de comunicación con el otro. A la vez, define la estructura del marco de referencia donde se sitúa la relación de intercambio social. Abre canales para una comunicación precisa de transmisión de un saber ingenuo (Moscovici, citado por Abric, 2004).

Funciones identitarias, las representaciones sociales contribuyen a definir la identidad y permiten la salvaguarda de la especificidad de los grupos. Posibilitan la construcción de una imagen de sí mismo, tanto como una imagen como integrante de grupo. Dan pauta para llevar a cabo un comportamiento acorde a las normas vigentes, históricamente situadas. Gracias a sus representaciones sociales, cada actor se reconoce como miembro íntegramente identificado con su grupo.

Funciones de orientación: conducen los comportamientos y las prácticas, es decir, producen una anticipación que actúa como filtro interpretativo de los fenómenos, contrastándola con la representación existente, así mismo prescribe las prácticas según medios específicos. En cuanto proceso de orientación se convierte en una guía para acción, orienta las conductas ya que interviene en la definición de la finalidad de cada situación (Abric, 2004), a la vez resultan ser una pléyade de expectativas y anticipaciones.

Funciones justificadoras, posibilitan justificar de una manera a posteriori las actitudes y los comportamientos. Dicho en otras palabras, intervienen después de que se ha llevado a cabo una acción con la finalidad de perpetuar la posición grupal (Abric, 2004).

Metodología

El fundamento metodológico para analizar las representaciones sociales de la práctica docente en estudiantes normalistas fue la Teoría de las Representaciones Sociales (Moscovici, 2012). La muestra (110 personas) se eligió por conveniencia de entre la población total matriculada en el periodo 2022-2023 a quienes se les aplicó una entrevista tipo cuestionario que incluyó con un ejercicio de asociación de palabras. Como un instrumento de apoyo se solicitó la elaboración de un trabajo tipo ensayo donde se pudieran verter las propias opiniones, a veces con conocimiento de causa, otras no tanto. Éste último instrumento se denominó bajo el título Pedagogía del Examen, lo que dio oportunidad de desarrollar la capacidad de persuasión, además de tener la intencionalidad de convencer a los lectores mediante el uso de argumentos en torno al tema. Así, se consiguieron 150 ensayos elaborados por los estudiantes.

La investigación es cualitativa-hermenéutica por lo que permitió conocer fenoménicamente los hechos, las acciones y las prácticas; comprender los significados que los actores elaboran, crean y recrean (Moscovici, 1979) en torno de la práctica educativa. El sentido general del trabajo se planteó en cuanto a la necesidad de conocer y analizar las representaciones sociales de los estudiantes de la ENOL, con el fin de considerar su problemática y sus implicaciones en el entorno.

Se considera que entre la población estudiada existen miradas coincidentes y otras no tanto acerca de su quehacer, por lo que se requiere analizar sus representaciones sociales, así como conocer y analizar los elementos de la representación.

A través de la instrumentación se vincularon las opiniones con las actitudes respecto a las representaciones sociales de los estudiantes, bajo la prerrogativa de cómo es un “buen docente” en su práctica. De esta manera, fue posible allegarse evidencia acerca de la relación entre la actitud con algunas orientaciones positivas o negativas y el objeto de representación, con lo que se demuestra la forma característica en que una persona o grupo reacciona y actúa.

Hubo necesidad de inferir las actitudes a partir de las expresiones verbales o de conductas observadas, pues a ellas no es posible acceder bajo el régimen de observación directa.

Resultados

Las representaciones sociales que los estudiantes poseen son: la práctica educativa supone obstáculos para el proceso formativo, es el único medio para controlar y motivar a los alumnos.

Sus representaciones sociales de la práctica educativa apuntan hacia horizontes perceptivos, afectivos e ideológicos. Los mecanismos que definen el objeto de la práctica educativa no responden a una lógica e intereses teóricos o institucionales, sino a los de la experiencia, lo cual hace que se consolide la práctica docente tradicional: el docente enseña-el alumno aprende.

La práctica docente lleva tintes de poder y autoridad: los alumnos a la hora de su práctica docente se enfrascan en representar sus roles provenientes de su condición o categoría: “Soy muy coactiva con ellos, lo reconozco, porque a veces hay algunos que no quieren trabajar y hay que obligarlos a trabajar, me gusta el aula, entro y les digo –ya llegó su ogro, entonces pónganse truchas” (Entrevista, noviembre 2020).

Es posible observar que, a pesar de los cambios acontecidos en la sociedad, la capacitación recibida a lo largo del tiempo, las múltiples demandas sociales y la irrupción de la tecnología en el ámbito educativo, los docentes, en el ejercicio de su profesión, presentan rasgos característicos que muestran una cierta estabilidad a lo largo del tiempo. La identidad del docente se vincula a un conjunto de representaciones profesionales que le permite reconocerse a sí mismo y al mismo tiempo identificarse o diferenciarse de otros grupos profesionales.

Los estudiantes normalistas se identifican con factores comunes a todo el grupo, tales como inclinación vocacional hacia la docencia, cada uno tiene una historia específica-personal, trabajan atendiendo su entorno laboral; cobra gran peso específico el contexto, a tal grado de ir perdiendo poco a poco contenido y consistencia la palabra contexto.

A la vez, manejan un marco común discursivo en torno a la docencia: interacción maestro-alumno, proceso enseñanza-aprendizaje, vínculos con los padres de familia, quehacer docente, planeaciones, niños, vocación, amor, decencia, respeto, tolerancia, cambio, innovación, creatividad, cognición, testimonio, paciencia, interés, vitalidad, constructivismo, didáctica, estrategias, evaluación.

El conocimiento relacionado con la práctica educativa se concentra en ciencia, saberes pedagógicos, contenidos. Por lo que respecta a la palabra formación, les viene a la cabeza inmediatamente capacitación, preparación, estudio, crecimiento. En cuanto a la enseñanza refieren que se trata de acompañar, enseñar, explicar, transmitir, formación de ciudadanía.

Para el grupo de estudio la práctica docente se concentra en una triple vertiente: didáctica, estrategias y planeación; la evaluación pasa a segundo término. Giran su representación social de la práctica educativa en torno a frases estereotipadas como misión, profesión y apostolado, formación continua, porque en el fondo lo que pretenden dominar es para qué, qué y cómo enseñar.

Discusión y conclusiones

El docente en formación inicial está permanentemente enfrentado a una tensión entre la responsabilidad de garantizar públicamente que un estudiante ha logrado ciertos aprendizajes y el riesgo de obstaculizar sus posibilidades de desarrollo como persona. En este sentido es mejor reconocer que en el proceso de la práctica docente, los pares son pieza clave del co-aprendizaje, los otros provocan sinergia, tensan reflexiones, discuten, sostienen acuerdo y acusan desacuerdos hasta hacer del conocimiento y las ideas una reconfiguración para fortalecer el acompañamiento de los estudiantes normalistas.

Algunos estudiantes señalan a partir de su postura en su práctica docente que “a pesar de tanta reflexión pedagógica y normatividad vigente, no se han cambiado los paradigmas”; “a los maestros nos falta formación sobre la práctica docente, nunca será suficiente” [...] Les cuesta trabajo, o al menos no lo hacen facilonamente, responder qué se entiende por formación, práctica docente y hasta por competencias profesionales.

Entre los estudiantes oscila la representación social más apegada al ámbito de las relaciones intergrupales. Ahí, en ese ámbito intergrupales se recrea la disyunción entre la lógica científica y el sentido común, lo que tiene implicaciones en sus prácticas, en múltiples expresiones dentro del grupo.

También la investigación brindó elementos para comprender que en la práctica docente se requiere de espacios dialógicos en los cuales se intercambien opiniones y se llegue a consensos para evitar discrepancias teóricas y/o metodológicas.

Cada quién hace su práctica docente como puede, a partir de su experiencia, su habilidad, su nivel de compromiso con el grupo, lo hacen según cada uno lo cree. Sus representaciones sociales sobre la docencia se aglutinan alrededor de la información que poseen sobre el enseñar, el aprender y los significados estereotipados sobre el fenómeno de la práctica. Se constata la convicción que para ser docente es indispensable asumirse como sujeto ético, político y educativo no creer que la educación se reduce a una bonita y sofisticada técnica aunado a un elevado lenguaje.

Los estudiantes están convencidos del cúmulo de estigmatizaciones que les persiguen por doquier, saben que la tarea docente va perdiendo adeptos debido a las percepciones instrumentalistas de la enseñanza. Por sobre los detractores, los estudiantes normalistas, en su mayoría, sostienen bajo consigna consciente que solamente aquellos que se encuentran en el mundo de la educación básica, en medio de sus entrañas, podrán darse cuenta de lo que auténticamente sucede en su interior.

Referencias

- Abric, J. C. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. Ediciones Coyoacán.
- Banchs, M.A. (2000). Aproximaciones procesuales y Estructurales al estudio de las representaciones sociales, Paper on Social Representations-Textes sur les representaions Sociales. 9.Pp.3.1-3.15.
- Berger, P. Luckman, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu.
- Di Franco, M.G. (2014). *Representaciones Sociales en la evaluación escolar*. Tesis de Maestría, Facultad de Ciencias Humanas.
- Farr, R. (1986). "Las representaciones sociales", En: S. Moscovici, *Psicología social II*, Paidós, pp. 496-500.
- Flament, C. (2001). "Estructura, dinámica y transformación de las representaciones sociales", en: Abric, J-C., Dir. *Prácticas sociales y representaciones; Filosofía y Cultura contemporánea*.
- Ibáñez, T. (1988). "Representaciones sociales, teoría y método", En: T. Ibáñez, *Ideologías de la vida cotidiana*, Sendai, pp. 13-78.
- Jodelet, D. (1986). "La representación social: fenómenos, concepto y teoría", en: S. Moscovici, *Psicología social II*, Paidós.
- Lara, P.F. (2009). *Representación del discurso y representaciones sociales del maestro y el movimiento magisterial en Chiapas*. Tesis Doctoral. Universidad de Santiago Compostela.
- Moscovici, S. (1979), *El psicoanálisis, su imagen y su público*, Huemul.
- Moscovici, S. (2012). *Psicoanálise, sua imagen e seu público*, Editora Vozes.

Factores que inciden en la deserción escolar al inicio de la formación docente

Mario Rodolfo González Flores

rodolfo.gonzalez@normalmhatequiza.edu.mx

Escuela Normal Rural Miguel Hidalgo

María Dolores Villalpando Flores

maria.villalpando@normalmhatequiza.edu.mx

Escuela Normal Rural Miguel Hidalgo

Nora Guadalupe Hernández López

nora.hernandez@normalmhatequiza.edu.mx

Escuela Normal Rural Miguel Hidalgo

Línea temática 5. Procesos de formación y sujetos de la educación

Resumen

El objetivo de este trabajo es identificar las causas y el impacto de la deserción escolar de los estudiantes de primer semestre de la Escuela Normal Rural Miguel Hidalgo de Atequiza, Jalisco, México. La metodología del trabajo es cualitativa y para recolectar la información se realizaron entrevistas semi-estructuradas a profundidad a 18 alumnos que decidieron abandonar la carrera antes de terminar el primer semestre. Con base en la fenomenología se buscó explorar, describir y comprender la información recabada y se identificaron las siguientes categorías analíticas: el proceso de ingreso, expectativas versus realidad sobre la escuela y el plan de estudios, el ambiente de convivencia del internado y las características familiares y/o laborales de los estudiantes de nuevo ingreso.

Los principales aportes que los entrevistados identificaron, se enfocan en las necesidades de los estudiantes que la escuela no cubrió, la producción excesiva de evidencias

de aprendizaje de acuerdo con el plan de estudios y la diversidad de tareas asignadas entre lo académico y lo político.

Palabras clave: acceso a la educación superior, deserción escolar, contenidos de programas.

Planteamiento del problema

Himmel (2002) define “deserción” como el abandono prematuro de un programa de estudios antes de alcanzar el título o grado y considera un tiempo suficientemente largo como para descartar la posibilidad de que el estudiante se reincorpore (pág. 94-95). La deserción escolar en la educación superior, y especialmente en las escuelas normales, tiene consecuencias negativas tanto para los estudiantes como para la sociedad en general. Para los estudiantes que abandonan la escuela, pierden la oportunidad de obtener un título que les permita tener mejores oportunidades laborales y mejorar su calidad de vida. Además, la deserción escolar puede generar sentimientos de inseguridad, baja autoestima y desánimo, lo que puede afectar negativamente su bienestar emocional. Para la sociedad, la deserción escolar en las escuelas normales puede tener consecuencias graves, ya que estas instituciones forman a los futuros docentes del país.

La falta de maestros capacitados y comprometidos puede afectar la calidad de la educación en general y, por lo tanto, tener un impacto negativo en el desarrollo del país. Además, la deserción escolar en las escuelas normales también puede contribuir a la perpetuación de la desigualdad y la exclusión social, ya que los estudiantes que abandonan la escuela pueden provenir de familias con bajos recursos y tener menos oportunidades de acceder a una educación de calidad. En el caso específico de la Escuela Normal de Atequiza, año con año un aproximado de 6 a 8 jóvenes deciden retirarse de la carrera, generalmente en los dos primeros semestres, entre la razones se encuentran: la falta de vocación, los problemas para adaptarse a la convivencia que se gesta por la modalidad de internado o inclusive al hecho de que la escuela participa a nivel nacional en la llamada Federación de Estudiantes Campesinos de México (FECSM), situación que compromete a los alumnos de la escuela a

participar en actividades políticas como: marchas, recaudación de fondos a través de colectas en carreteras y paros de labores académicas, que incluye la toma completa de las instalaciones, ésta última sucede cuando las autoridades estatales o nacionales no atienden sus demandas de mejores condiciones en la prestación del servicio educativo que ofrecen las normales.

Un dato distinto llamó la atención, antes de que terminara el primer semestre del ciclo escolar 2022-2023, el número de estudiantes que dejaron la escuela se disparó a 18 jóvenes, 12% de los estudiantes de una generación dejaron la carrera, viéndose una reducción muy importante en la matrícula de la escuela y una amplia preocupación de parte de las autoridades administrativas de la misma, cabe mencionar que las solicitudes de ingreso en esa generación llegaron a un poco más de 900 espacios de 150 disponibles, es decir que solo el 16% de los alumnos que participaron en el proceso de selección, logró quedarse, según datos de la convocatoria y el proceso de admisión 2021-2022, mientras el 84% de aspirantes se quedó fuera, el 12% de los que se quedaron decidieron no continuar, es una situación lamentable por la cantidad de espacios no aprovechados, eso permite plantearse algunas interrogantes: ¿qué implicaciones tienen las características de la convocatoria?, ¿qué factores determinaron el alza en los casos de deserción?, ¿qué significado tiene para cada uno de los jóvenes abandonar sus estudios?, ¿los factores negativos se pueden atender desde las responsabilidades de quienes trabajan en la escuela?

Por lo tanto, el objetivo de este trabajo es identificar y explicar las causas que originaron la deserción escolar en alumnos de la generación 2022-2026 de la Escuela Normal Rural Miguel Hidalgo.

Después de una escasez de reformas curriculares para las Escuelas Normales, que va de 1997 a 2012, aparece nuevamente una reforma curricular en 2018 y la última en 2022, aunque no es un factor comprobado se tuvo la hipótesis que el plan de estudios 2022, que se estrena con esta generación de alumnos, influyó de alguna manera en el fenómeno, sin dejar de considerar la situación política de la escuela y otras variables como las características de la convocatoria o las situaciones familiares/laborales de los estudiantes.

Marco teórico

En 1966 el Pacto Internacional de los Derechos Sociales, Económicos y Culturales, aprobado por la Asamblea General, Nueva York (PIDESC) señala que: La enseñanza superior debe hacerse igualmente accesible a todos, sobre la base de la capacidad de cada uno, por cuantos medios sean apropiados, y en particular por la implantación progresiva de la enseñanza gratuita (PIDESC, 1966).

El aumento de la matrícula en las IES se encontró en un predicamento debido a la dificultad de garantizar el acceso a un número de aspirantes cada vez mayor (Brunner, 2007). El marco jurídico del derecho a la educación viene desde la Declaración Universal de Derechos Humanos DUDDHH, en cuanto señala que: Toda persona tiene derecho a la educación (Reyes Calderón, 2014), y aunque en México el 20 de abril de 2021 se publicó en el Diario Oficial de la Federación la Ley General de Educación Superior, en ella se establece un dato que representa un desafío para la educación superior, sólo el 43% de los jóvenes en edad de completar una carrera universitaria logran colocarse en alguno de los espacios que se ofrecen en las universidades de México, no obstante lo mencionado anteriormente, tener derecho no significa tener acceso, al menos no aún en la educación superior.

En cuanto a las escuelas Normales en México se pueden hacer algunas distinciones de acuerdo a su tipología, de acuerdo con datos del INEGI pueden identificarse todavía 16 normales rurales, 23 normales experimentales, 16 centros regionales de educación normal, 12 normales urbanas, 56 normales superiores e, incluso, 12 centros de actualización del magisterio -ya que ofrecen alguna licenciatura acreditada por la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESUM), las escuela Normales Rurales (ENR) funcionan en calidad de internado y ofrecen a sus alumnos becas asistenciales que incluyen: comida, vivienda y lavandería, entre otros servicios.

Un elemento importante fue establecido con el Acuerdo publicado el 23 de marzo de 1984, la educación normal en su nivel inicial, y en cualquiera de sus tipos y especialidades, fue

elevada al grado académico de licenciatura. Poco a Poco esta distinción y las prestaciones sociales de la docencia volvió atractiva la carrera en un sector importante de la población a tal grado que en los últimos años y en especial en las ENR el número de aspirantes creció considerablemente, en el caso de la Escuela Normal Rural Miguel Hidalgo de Atequiza las solicitudes en los últimos años han superado incluso los mil aspirantes, donde lamentablemente apenas existe espacio para el 15% de ellos, no así en las escuelas normales superiores o privadas donde año con año tienen dificultades para completar los espacios que ofrecen. Y es que en perspectivas de algunos autores la educación constituye una fuente de movilidad social con una rentabilidad privada muy atractiva para las personas (Duryea, 2003). Es decir, estudiar en una ENR no solo promete un espacio laboral con prestaciones económicas seguras, este estatus comienza desde el ingreso a la carrera por la atractiva beca asistencial.

Los anteriores posicionamientos son sólo una parte de este trabajo de investigación, una vez que en estos se establecen las dificultades de acceso a la ENR, se procederá a mostrar la segunda parte que tiene que ver con que, a pesar de que es obvio que los espacios para la formación de docentes en las ENR no satisfacen las demandas sociales, la pregunta es ¿por qué una vez los estudiantes lo logran, deciden abandonar la carrera?

Los problemas relacionados con la deserción escolar son causados por factores intersistémicos e intrasistémicos: los primeros se refieren a la oferta educativa, la desigualdad en la calidad de los servicios educativos y los mecanismos de acceso, asociados a la asignación de plantel, modalidad y turno; los factores intrasistémicos se vinculan con las prácticas pedagógicas inadecuadas, formación docente limitada y condiciones laborales precarias, infraestructura y equipamiento insuficiente, incompatibilidad entre la cultura juvenil y escolar, currículo poco pertinente, gestión escolar deficiente y participación limitada de padres y estudiantes en la escuela (INEE, 2017).

La deserción escolar en las escuelas normales es un problema que afecta gravemente el sistema educativo. Estas instituciones, encargadas de formar a futuros maestros se enfrentan a desafíos particulares que contribuyen a la deserción. Según un estudio realizado por Smith y

colaboradores (2020), la falta de recursos económicos y la dificultad para conciliar las responsabilidades académicas con las personales, son factores determinantes en la deserción escolar en las escuelas normales. Esto pone de manifiesto la necesidad de implementar políticas y programas de apoyo que ayuden a los estudiantes a superar estas barreras y completar su formación.

Además de los desafíos económicos y personales, la falta de motivación y orientación académica también contribuye a la deserción escolar en las escuelas normales. Un estudio reciente realizado por López et al. (2022) reveló que la falta de sentido de pertenencia y la percepción de que la formación docente no ofrece oportunidades laborales atractivas, factor determinante más para la deserción. Esta situación subraya la importancia de fortalecer la orientación vocacional y brindar una formación de calidad que motive a los estudiantes a continuar en su camino hacia la docencia.

Por último, otro factor relevante de la deserción escolar en las escuelas normales es la calidad del entorno educativo. Investigaciones han demostrado que la falta de apoyo académico y la deficiente relación entre profesores y estudiantes inciden negativamente en la permanencia de los alumnos (García, 2021). Es fundamental fortalecer la capacitación docente y fomentar un ambiente de aprendizaje inclusivo y estimulante para garantizar el éxito y la retención de los estudiantes en las escuelas normales.

En resumen, la deserción escolar en las escuelas normales es un desafío complejo que requiere una atención especial. La falta de recursos económicos, la ausencia de motivación y orientación académica y la calidad del entorno educativo son factores determinantes en este fenómeno. Para abordar esta problemática, es esencial implementar políticas y programas de apoyo, fortalecer la orientación vocacional, mejorar la calidad de la formación y del ambiente educativo en las escuelas normales.

Los planes y programas de estudio son fundamentales para la educación normal, ya que establecen los contenidos y objetivos que los futuros maestros deben alcanzar durante su

formación. Los planes y programas actualizados son especialmente relevantes, ya que reflejan las necesidades y demandas de la sociedad contemporánea. Según González (2021), los planes y programas de estudio son una herramienta clave para garantizar la calidad de la formación docente y asegurar que los maestros estén preparados para enfrentar los retos del siglo XXI.

La actualización de los planes y programas de estudio para la educación normal en 2022 tiene como objetivo responder a los cambios y avances en el ámbito educativo. Según Pérez (2022), los nuevos planes y programas buscan promover una formación integral de los futuros maestros, fomentando competencias como el pensamiento crítico, la creatividad y la capacidad de adaptación a los entornos educativos diversos. Estos cambios reflejan la necesidad de formar docentes capaces de responder a las demandas de una sociedad en constante transformación.

Asimismo, los planes y programas de estudio actualizados para la educación normal contribuyen a fortalecer la calidad de la enseñanza en general. Según Hernández (2022), una formación docente de calidad es esencial para elevar los estándares educativos y mejorar los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Los planes y programas actualizados, en línea con las mejores prácticas pedagógicas y las demandas del contexto educativo actual, contribuyen a formar maestros competentes y comprometidos con la educación de calidad.

Metodología

La investigación adoptó una perspectiva fenomenológica con el objetivo de analizar los valores, experiencias y significados de los 18 estudiantes que decidieron abandonar sus estudios antes de terminar el primer semestre, siendo un número pequeño, se tomó la decisión de entrevistarlos a todos y poder contar con la información completa y total de los implicados en el fenómeno.

El instrumento que se utilizó para realizar la pesquisa es una entrevista semiestructurada a profundidad que busca entender el fenómeno desde la perspectiva directa de los

participantes. Se tomó como referencia uno de los doce elementos de la entrevista, “mundo de vida: donde se considera que el tema principal de la entrevista cualitativa es la vida de la persona entrevistada y su relación con la propia vida” (Kvale, 2011, p. 204). La entrevista abordó la siguiente secuencia de temáticas: expectativas sobre la escuela, el proceso de ingreso, sus primeras experiencias académicas, políticas y de convivencia y las características de las sesiones de aprendizaje de acuerdo con el plan de estudios.

Para procesar la información se utilizó el software Atlas.ti que como bien es sabido es una herramienta creada con el objetivo de apoyar la organización, el análisis e interpretación de información en investigaciones cualitativas. La decisión fue apoyada en el hecho de que esta herramienta permite trabajar y organizar la información en una amplia variedad de formatos digitales entre ellos los audios, formato en el que entrevistas realizadas a los 18 alumnos fueron documentadas, esta decisión ayudó a optimizar los tiempos en la investigación y aprovechar al máximo la información y los elementos de análisis.

En cuanto al diseño se consideró como más adecuado el fenomenológico ya que como se establece San Martín lo importante radica en las preguntas sobre la esencia de las experiencias: lo que varias personas experimentan en común respecto a un fenómeno o proceso (San Martín, J., 2005), se busca entender las múltiples perspectivas de un grupo de individuos que hayan compartido la experiencia o el fenómeno.

En los diseños fenomenológicos se explora, describe y comprende lo que los individuos tienen en común de acuerdo con sus experiencias con un determinado fenómeno (categorías que comparten en relación con éste), pueden ser sentimientos, emociones, razonamientos, visiones, percepciones, etc. (Hernández Sampieri et al. p. 493).

Resultados

De esta manera, en la fenomenología los investigadores se enfocan completamente en los aportes de los participantes y sus vivencias. Las categorías identificadas en el proceso del análisis textual discursivo fueron: el proceso de ingreso, expectativas versus realidad sobre la

escuela y el plan de estudios, el ambiente de convivencia del internado y las características familiares y/o laborales de los estudiantes de nuevo ingreso.

El proceso de ingreso

Después de desarmar el texto y encontrar enunciados referentes al fenómeno estudiado se establecieron las relaciones entre éstos para construir la categorización. Una primera categoría detectada es el proceso de ingreso, desde la decisión de formar parte de una institución formadora de docentes con características muy particulares como lo es la Escuela Normal Rural de Atequiza hasta el primer día de interacciones ya como alumnos. Los datos aportados por los entrevistados en esta categoría son los siguientes: doce alumnos afirman que decidieron estudiar en esta escuela porque sus familiares les aseguraron que las prestaciones del maestros son bastante cómodas por los dos meses de vacaciones anuales, los 9 días de permiso económico, el seguro de salud y sobre todo por “un sueldo seguro para el resto de tu vida”, un dato relevante de estos primeros doce entrevistados es que ya tenían familia, otra carrera y un empleo que no ofrecía las prestaciones atractivas que la docencia ofrece, cuatro de ellos afirman que no tenían otra opción por su situación económica y los dos restantes que al no saber exactamente qué carrera estudiar “quise probar para ver si me gustaba”.

Expectativas versus realidad sobre la escuela y el plan de estudios

La clasificación que desprendió de la categoría en cuanto a las características de edad de los alumnos de ingreso se mantuvo en los aportes que se expresan en esta categoría. Los doce alumnos afirmaron “esperaba una escuela más formal”, cuando se les pidió que explicaran a qué se referían con su respuesta contestaron que les sorprendió en gran medida que el comité estudiantil tomara las instalaciones y suspendiera actividades académicas tan frecuentemente, uno de los testimonios menciona, “es algo que me causó conflictos debido a que el comité estudiantil me solicitó quedarme a hacer guardias y actividades de tiempo completo, situación que no cuadraba con mi trabajo y mi familia”. En cuanto al resto de los entrevistados en este

tema, consideran que la escuela cuenta con buenos maestros y que las instalaciones, las clases y las actividades fueron lo que esperaban pero que simplemente no les gustó la carrera.

Entre otras respuestas en esta categoría quince de los entrevistados mencionaron la excesiva carga académica de evidencias y tareas de los 8 cursos equivalentes a 38.25 créditos, argumentan que, “entre toda la tarea que nos dejaban los maestros y las actividades del comité estudiantil que exigen a los de primer año, afirmando que somos pelones (frase que hace referencia a que son novatos) no ajustaba el tiempo ni para dormir bien”.

El ambiente de convivencia del internado

Solo seis de los entrevistados afirmaron que sí hicieron uso de los servicios de internado, entre los datos destaca una apreciación que se puede expresar en el siguiente testimonio, “dejar mi casa para convivir con personas desconocidas fue una experiencia rara, creo que hace falta que la escuela ofrezca apoyo psicológico”, los doce restantes mencionan que fue difícil integrarse a la convivencia con sus compañeros debido a que ellos por sus propias necesidades permanecieron en carácter de externos, ya sea por la edad o los compromisos adquiridos antes de ingresar a la carrera. Un aporte de importante relevancia en esta categoría es la clasificación que hacen entre ellos mismos, entre los que participan en las actividades del comité estudiantil y los que no lo hacen, a los primeros se les califica como los que “no desean tener clase y buscan pretextos para ello”, a los segundos se les hace llamar “apáticos” y el comité estudiantil hace algunas restricciones con ellos en el uso del comedor en castigo por su falta de participación.

Las características familiares y laborales de los estudiantes de nuevo ingreso

Hay un enraizamiento en los aportes de los entrevistados que corresponde a un código que se le llamó en el software de Atlas.ti como “por legado familiar”, este código se utilizó con los alumnos entrevistados que afirman, aunque con diferentes palabras, “tengo un familiar que es maestro y él me dice constantemente que los beneficios en cuanto días de descanso, sueldo seguro y reconocimiento social que tiene la carrera de ser docente, de tal manera que tanto

para recién egresados de bachillerato como para los que ya tenían empleo y familia resultó atractivo intentar convertirse en docente y disfrutar de lo que sus familiares comentan.

Discusión y conclusiones

A partir del del ciclo escolar 2019-2021 se eliminó la edad máxima para el ingreso a las escuelas normales, esto hizo que aquellos ciudadanos que ya contaban con familia, empleo e incluso con otra carrera concluida, decidieran intentar formarse y trabajar en la docencia por las prestaciones que ofrece el magisterio nacional, pero con pocas razones asociadas al gusto por ejercer la docencia.

Es probable que a los doce alumnos identificados como personas con una edad mayor al promedio de edad de un recién egresado de bachillerato, se les facilitó el examen de ingreso debido al dominio de conocimientos derivados de la propia edad, la experiencia laboral y la dedicación al estudio de la guía, dejando espacio para otras preguntas: en el universo de aspirantes que se quedaron fuera de la lista de admitidos, ¿había alumnos con vocación, aunque con menos dominio de los contenidos del examen?, ¿qué políticas podría implementar la escuela para que los estudiantes con familia y otros empleos puedan concluir sus estudios?

Durante el semestre comprendido de agosto de 2022 a enero de 2023, se tomaron las instalaciones por parte del comité estudiantil de la Escuela Normal Rural de Atequiza en dos ocasiones, la primera fue corta; en un periodo aproximado de una semana, sin embargo la segunda duró un poco más de un mes, los dirigentes estudiantiles esperaban que todos los estudiantes participaran de tiempo completo en “las actividades de lucha” situación que puso en conflicto de manera contundente a doce de los estudiantes entrevistados debido a sus compromisos con su empleo y familia.

El dato sobre el apoyo psicológico deja una tarea abierta para la administración de la escuela y es que, a pesar de que se cuenta con una oficina de psicopedagogía que trabaja constantemente en proyectos de atención a los estudiantes a través de la tutoría, proyecto en el cual se que tienen asignados tres maestros por cada grupo, es probable que el marco de

acción de los tutores no fuese suficiente para hacer los ajustes institucionales que permitan que todas y todos los estudiantes concluyan sus estudios.

De lo mencionado hay tres factores con alta incidencia en la decisión de abandonar la escuela; 1.- No fue posible para doce alumnos que dejaron la escuela, empatar las actividades propias de una Escuela Normal Rural en su modalidad de internado y la vida que ya tenían construida, 2.- La administración de la escuela, la excesiva asignación de evidencias por curso y el comité estudiantil no consideraron establecer políticas distintas de inclusión para estos casos y 3.- Muy probablemente la falta de una vocación sólida y genuina provocó usar la salida fácil, abandonar los estudios y dejar espacios vacíos en las aulas.

Referencias

- Brunner, J. (2007). Universidad y sociedad en América latina. *Universidad Veracruzana*, <http://mt.educarchile.cl/mt/jjbrunner/archives/universidad%26sociedad-def.pdf>.
- Duryea, S. (2003). *Latin American Labor Markets in the 1990s*.
- Hernández Sampieri, R., et al. (2014). *Metodología de la investigación*. Edited by Pilar Baptista Lucio, McGraw-Hill Education,
- Hernández Carrera, R., M. (2014). La investigación cualitativa a través de entrevistas: su análisis mediante la teoría. *Secretaría de publicaciones Universidad de Sevilla*.
- Himmel, E. (2002). Modelos de Análisis de la Deserción Estudiantil en la Educación Superior. *Calidad de la Educación*, pp. 94-95.
- INE. (2017). *Directrices para mejorar la permanencia escolar en la educación media superior*. México, INEE, *Directrices para mejorar la permanencia escolar en la educación media superior*, <https://www.inee.edu.mx/directrices-para-mejorar/directrices-para-mejorar-la-permanencia-escolar-en-la-educacion-media-superior/>.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. 1ra ed., vol. único, Madrid, Morata.
- PIDESC 8. (1966). *Pacto Internacional de los Derechos Sociales, Económicos y Culturales, aprobado por la Asamblea General, Nueva York*.
- Reyes Calderon, J., R. (2014). Pedagogía kantiana: antropología, conocimiento y moralidad. *Revista Academia & Derecho*, vol. 5, pp. 209-248.
- San Martín, J. (2005). *La práctica de la fenomenología según Lester Embree: Comentario al libro Análisis reflexivo*. vol. 4, Reflective Analysis. pp. 215-242.

Valoración de un libro *Aportaciones a la práctica educativa en un grupo de docentes*

Fernando Hernández López

heloz64@hotmail.com

Benemérito Instituto Normal del Estado “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla”

Jesús José George Dávila

Benemérito Instituto Normal del Estado “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla”

Dulce María de los Ángeles Hernández Condado

dulce0803@hotmail.com

Escuela Normal Superior de Puebla

Línea temática 5. Procesos de formación y sujetos de la educación

Resumen

Los docentes en servicio formulan una *praxis pedagógica* con el significado epistemológico de la acción educativa y su coherencia con la realidad social, campo donde analizan la afinidad de los principios pedagógicos con los hechos reales de trabajo. Una de las formas de nutrir esta relación es a través de la lectura de artículos, ensayos o libros, ejercicio que permite afirmar, reconstruir o innovar los procesos educativos y, en consecuencia, fortalecer la práctica docente. Con esta aserción, se propuso la lectura de un libro de temas pedagógicos y educativos en 30 docentes de educación primaria de la ciudad de Puebla, partiendo de la siguiente pregunta: ¿Qué aportaciones proporciona la lectura del libro *Reflexiones en torno de la formación docente y su práctica* para las actividades educativas en la vida profesional del maestro? Su objetivo fue conocer los efectos intelectivos y las aportaciones de este ejercicio sobre sus actividades. El método utilizado, de enfoque cualitativo, se centró en la interpretación de las respuestas que los docentes manifestaron a través de los cuestionarios y entrevistas aplicados, y en los

significados escritos respecto a la concepción, pertinencia, valor y aplicación de los contenidos leídos, con relación a su práctica educativa y desempeño docente.

Palabras clave: conceptos pedagógicos, práctica docente, contexto educativo, análisis, reflexión.

Introducción

La lectura de artículos, monografías, ensayos o un libro, es un medio de actualización permanente para responder a las tareas propias de una profesión, siempre que el contenido de los textos tenga un significado relevante, de tal forma que, la valoración de una obra académica tiene, invariablemente, una relación con el contexto teórico de la praxis profesional y una influencia potencial en la esfera intelectual al influir en la capacidad de juicio, de análisis y de espíritu crítico de quien la lee: este es un camino que favorece la profesionalización de la docencia. Con esta aseveración, se propuso la lectura de un libro con temas pedagógicos y educativos en 30 docentes de educación primaria de la ciudad de Puebla, partiendo de la siguiente pregunta exploratoria: ¿Qué aportaciones proporciona la lectura del libro *Reflexiones en torno de la formación docente y su práctica* para las actividades educativas en la vida profesional del maestro? El estudio se realizó en el periodo comprendido de junio de 2022 a febrero de 2023, aplicando, posterior a la lectura temática, dos cuestionarios y una entrevista, para analizar las respuestas e inferir el valor sustancial del contenido del libro, en función de las aportaciones a la práctica educativa de los lectores.

Diseño de la investigación

1. Proyecto: objetivo, supuesto, marco teórico, método, procedimiento, resultados y conclusiones. Instrumentos de investigación.

Selección de la muestra (docentes en servicio profesional).

Caracterización del libro.

2. Fases: 1) Presentación del proyecto; 2) Presentación del libro; 3) Periodo de lecturas; 4) Aplicación de instrumentos: a) Encuesta inicial: diagnóstico del perfil académico, perfil teórico y perfil lector; b) 1er. cuestionario, análisis de respuestas, formulación de categorías; c) 2° cuestionario, análisis de respuestas, formulación de categorías; d) Entrevistas, formulación de categorías; 5) Procesamiento de la información; 6) Concentración de datos: cuadros de categorías; 7) Interpretación, resultados y conclusiones.

Objetivo

El objetivo de la presente investigación es conocer las aportaciones que proporciona el libro *Reflexiones en torno de la formación docente y su práctica* sobre las actividades educativas que realizan los docentes.

Supuesto

La lectura del libro *Reflexiones en torno a la formación docente y su práctica*, fortalecerá el sustento teórico-práctico de las actividades educativas que realizan los docentes en el marco de su función profesional.

Caracterización del libro

Reflexiones en torno a la formación docente y su práctica es un texto escrito desde la consulta de autores reconocidos, enmarcado en la práctica docente y narrado con enfoque reflexivo. Compendia una revisión teórico-conceptual de los principios pedagógicos que sustentan el proceso educativo en su contexto, con particular mirada en la función docente dentro del aula.

Los lectores

Los sujetos de la presente investigación están representados por 30 docentes en servicio de educación primaria, los cuales constituyen el grupo lector del libro, derivado de 4 escuelas primarias de la ciudad de Puebla. Su participación fue voluntaria, una vez que conocieron las características del proyecto y la función de cada uno como lectores del libro.

N°	Escuela	Número de docentes
1	Escuela Primaria del Benemérito Instituto Normal del Estado, "Gral. Juan Crisóstomo Bonilla", Turno matutino	10
2	Centro de Educación Integral "Teocalli"	5
3	Escuela Primaria "Club de Leones"	8
4	Escuela Primaria "Hacienda de Guelatao"	7
	Total	30

Su formación profesional inicial es la siguiente:

N°	Carrera	Absoluto	Relativo %
1	Licenciatura en Educación Primaria	18	60.00
2	Licenciatura en Educación Preescolar	9	30.00
3	Licenciatura en Pedagogía	3	10.00
	Total	30	100.00

Después de su formación inicial, 14 de los 30 docentes tiene los siguientes estudios de posgrado:

Niveles	Absoluto	Relativo %
Maestría	13	43.33
Doctorado	1	3.33
Total	14 de 30	46.66

De los 30 docentes, 8 realizan estudios en las siguientes áreas:

N°	Áreas de estudio	Absoluto	Relativo %
1	Ciencias de la Educación relacionadas con la psicología, el aula, el desarrollo cognitivo, la didáctica y la tecnología.	6	20.00
2	Neurociencias	1	3.33
3	Terapia familiar	1	3.33
	Total	8 de 30	26.66

Encuesta inicial

Con la finalidad de establecer el perfil lector de los docentes, se aplicó una encuesta de tres preguntas, cuyas respuestas arrojaron los siguientes datos:

1. ¿Qué tipo de textos (artículos, investigaciones, libros) selecciona para mejorar su desempeño profesional?

N°	Categorías	Absoluto	Relativo %
1	Artículos de educación en general	12	40.00
2	Artículos de desarrollo infantil	2	6.70
3	Artículos de divulgación científica	3	10.00
4	Artículos educativos digitales	2	6.70
5	Libros de: Pedagogía, Psicología, Neurociencia, Planeación, Evaluación y Dinámicas de grupo.	9	30.00
6	Libros de Matemáticas	1	3.30
7	Libros de Literatura	1	3.30
	Total	30	100.00

2. ¿Cuál es su tema o sus temas de interés en sus procesos de actualización?

N°	Categorías	Absoluto	Relativo %
1	De Pedagogía	3	10.00
2	De Educación (Planeación, estrategias, aprendizaje, dinámicas de grupos, evaluación, tecnologías).	11	36.70
3	De Educación preescolar	1	3.30
4	De Necesidades Educativas Especiales	4	13.30
5	De Neurociencias (Metacognición)	2	6.70
6	De Innovación educativa	2	6.70
7	De Matemáticas	1	3.30
8	De Interculturalidad	1	3.30
9	De la Nueva Escuela Mexicana	3	10.00
10	De Literatura	2	6.70
	Total	30	100.00

3. Título y autor del último artículo, monografía, ensayo o libro que leyó

Títulos referidos
Procesos de aprendizaje - Desarrollo del lenguaje - Calidad educativa - Evaluación e innovación – Creatividad - Modelo educativo - Aprender a leer - Sistema Educativo Mexicano - Inteligencia emocional - Evaluación del marco curricular - Aprendizaje significativo - El fracaso de la educación – Neurodidáctica - Trabajo en el aula - Estrategias docentes - Tecnologías educativas - Aprendizajes clave - Evaluación educativa - El arte de enseñar - Teoría sociocultural – Planeación - El guerrero - El Quijote de la Mancha – Patria – Cien años de soledad

Autores
John K. Rosemand – Viktor E. Frankl – Miranda Hamilton – Bandura – Piaget – Chomsky – Zavala – Boris Cyrulnik – Carlos Ornelas – Rafael Bisqueira – Díaz Barriga y Hernández Rojas – Patricia Frola – Francisco Saga – Fernando Savater – Abraham Maslow – Vygotsky – Jorge Bucay – Paulo Cohelo – Gabriel García Márquez - Miguel de Cervantes Saavedra.

De los 30 docentes encuestados, podemos destacar las siguientes características:

- 1) El perfil profesional predominante es la licenciatura en Educación Primaria, con 60.00% sobre otras formaciones iniciales, destacándose 3 docentes con formación pedagógica, que representan el 10.00%.
- 2) Sobresalen 14 docentes de los 30, con estudios de posgrado: 13 (43.33%) tiene estudios de maestría, y 1 nivel de doctorado, que representa el 3.33%.
- 3) Las Ciencias de la educación forman el mayor porcentaje de estudio como áreas de formación profesional continua entre los 30 docentes, con un 20.00%, siguiendo en la tabla las neurociencias (3.33%) y la terapia familiar (3.33%), entre 8 docentes que realizan estos estudios.
- 4) La lectura de los temas de mayor interés está representada por las áreas del desarrollo cognitivo, los aprendizajes, el manejo de las didácticas y el uso de la tecnología para la enseñanza.
- 5) Otra lista de interés por la lectura la representa el tema de la metacognición, las dinámicas de grupo, la planeación y la evaluación.
- 6) Un reducido grupo de docentes se interesa por la interculturalidad, la matemática, la Nueva Escuela Mexicana y libros de literatura como fuentes para mejorar su preparación profesional.

El estado intelectual de los 30 docentes mostrado en los resultados de la encuesta, permitió llevar a cabo el desarrollo de la presente investigación para explorar, a través de una lectura libre, el valor sustancial que representa un libro que contiene textos y contextos de la práctica docente y del quehacer profesional, a partir de la pregunta: ¿Qué aportaciones proporciona la lectura del libro *Reflexiones en torno de la formación docente y su práctica* para las actividades educativas en la vida profesional del maestro?

Marco teórico

Los docentes en servicio formulan una *praxis pedagógica* con el significado epistemológico de la acción educativa y su coherencia con la realidad social, campo donde analizan la afinidad de los principios pedagógicos con los hechos reales de trabajo, anticipando que la teoría, en sentido estricto –sostiene Pierre Bourdieu, mencionado por Estela Aguilar y Leonardo Viniegra (2003, p. 50)– explica cómo son las cosas pero no describe cómo hacerlas, refiriendo los fenómenos en forma consistente y consecuente, y asumiendo un punto de vista propio (situación de riesgo que puede desviar la realidad), pero a su vez, promueve una reflexión a partir del análisis de los hechos dados, lo cual permite reformular conceptos y establecer vectores de congruencia (o corregir errores), y de esta forma trasladar la relación que existe entre ambas proposiciones –teoría y práctica– sobre el escenario de la acción educativa, donde la fortuna de la empatía puede o no darse, puede o no convencer, puede o no existir, porque “reflexionamos –dice Gaston Bachelard, citado en la misma obra– no en un espacio real, sino en un verdadero espacio de configuración” en el que los hechos educativos muestran un escenario especial en cada zona de la experiencia docente (p. 105).

La consulta de textos, llámense artículos, monografías, ensayos o temáticas de un libro, forman parte de este análisis personal, requiriendo para ello el hábito de la lectura como vía intelectual de los procesos de actualización en los diversos campos de la profesión docente. Así, la vigilancia entre la crítica de los supuestos teóricos y la práctica educativa, refieren Aguilar y Viniegra (p. 13), se basará en el quehacer docente y su autocrítica a través de la *coherencia epistemológica en la práctica educativa*, vinculación que busca, en esencia, el sentido de lo que

hacemos; esto es, se trata de encontrar la base teórica o principio epistemológico que justifique la razón de educar desde la pertinencia y realidad del escenario y momento histórico, considerando la multivariada y diversidad de los contextos socioescolares y el concepto de *habitus* con el que Pierre Bourdieu designa las formas inveteradas de hacer las cosas, y que, precisamente, en la intención de profesionalizar la labor educativa, el examen de los conceptos pedagógicos debe ser una constante de análisis en la interdisciplinariedad de la formación docente.

Desde este ángulo, la lectura se convierte –dice Smith, citado por Marisela Vital Carrillo (2017, p. 75)– en “la actividad por la cual el lector construye un significado a partir de un proceso de elaboración cognitiva”, favoreciendo la reflexión de los hechos del contexto cotidiano y el desarrollo del pensamiento crítico por la adición de nuevos conocimientos, situación que activa la inteligencia y alimenta la imaginación, induciendo en consecuencia, a la creación de nuevas alternativas y solución de problemas. De esta forma, la lectura de un libro fomenta el desarrollo personal y profesional, mejorando las habilidades cognitivas y fortaleciendo la inteligencia; además, leer socializa el conocimiento e incrementa la comunicación, dando paso a la certeza y cumplimiento de las tareas desde una base sustentable (Universidad Interamericana, 2021), lo cual cualifica el trabajo profesional con los rangos de actualidad y asertividad, y, en consecuencia, potencializa la calidad educativa de los procesos. Asimismo, la lectura promueve la creatividad desde otro tono intelectual, acompañada de los conectores que emergen de la imaginación, fenómeno que extiende, en opinión de los expertos, las redes estructurales del pensamiento para renovar o innovar esquemas teóricos (Info-Libros, 2018). Por ello, un ingrediente importante para la profesionalización de la docencia está en el ejercicio de la lectura de temas pedagógicos y educativos, ahora desde la reflexión, análisis y reconstrucción de nuevas perspectivas del trabajo realizado, para renovar los procesos y perfilar mejores resultados, en sincronía con la sustentación teórico-pedagógica. Con este sentido, Rodríguez Cruz, citado por Ofelia Moreno Hernández y colaboradores (2020, p. 3), enmarca la práctica

reflexiva del trabajo docente con la actitud sistemática de análisis y valoración de las acciones realizadas en la enseñanza, toda vez que incida en nuevas propuestas estratégicas.

El fortalecimiento y la profesionalización de la labor docente, sostienen Randy Vladimir Peña Pérez y colaboradores (2021, pp. 2-4), deben transformar la práctica educativa desde el ejercicio de la reflexión del trabajo realizado y su vinculación con la teoría pedagógica, donde un proceso de metacognición y análisis de la práctica conlleve a reconocer la congruencia entre los principios conceptuales y los resultados obtenidos entre los procesos aplicados y los sucesos reales, entre la teoría y la experiencia, todo ello con actitud de pensamiento reflexivo y sentido de autocrítica. Bajo esta visión, el análisis cualitativo de la práctica docente desde la conciencia del propio autor debe responder a un ejercicio reflexivo que abarque los hechos, dimensiones, productos y resultados de su enseñanza, en conjunción con los principios de la teoría o propuestas educativas innovadoras, intentando reconstruir o renovar sus esquemas didácticos con sentido intelectual, ético y humano, y perspectivas de nuevos estilos de trabajo (Linares González, 2021, p. 42).

Con este sentido, las lecturas de un artículo, monografía, ensayo o libro, formarán parte importante de las concepciones y estructuras educativas reconstruidas, siempre que su contenido impacte en la conciencia reflexiva del docente y participe en la arquitectura de una concepción renovadora de saberes.

Metodología

El método utilizado en la presente investigación de enfoque cualitativo se centró en la interpretación de las respuestas que los docentes manifestaron como lectores del libro. Consistió en el análisis de los significados escritos en cada respuesta con relación a la concepción, pertinencia, valor y aplicación de los contenidos (leídos de cada tema) en su práctica educativa y desempeño docente.

Las técnicas exploratorias aplicadas permitieron la recolección de datos a través de respuestas abiertas y opiniones personales. De su análisis se elaboraron las categorías y se relacionaron con el propósito de cada cuestionario. Se trata de un estudio interpretativo, cuya finalidad pretende trascender en la vida profesional de los docentes a través de las aportaciones temáticas del libro.

Procedimiento

Una vez presentado el perfil del libro a los docentes, se programó un periodo de 30 días para la lectura de los temas, y posteriormente se enviaron a sus correos electrónicos los cuestionarios 1 y 2, con espacio de 25 días para obtener sus respuestas.

Los instrumentos aplicados fueron cuatro:

1. Cuestionario 1: Selección personal de 10 temas del libro para su lectura.
2. Cuestionario 2 (5 preguntas): para apreciar las concepciones teórico-pedagógicas, su valor académico y su integración a la vida profesional docente.
3. Cuestionario 3 (5 preguntas): para estimar la relevancia de los temas leídos sobre las prácticas educativas, su influencia en el desempeño docente y su pertinencia en la preparación profesional.
4. Una entrevista para conocer las aportaciones de las lecturas en función su pertinencia y significación para su práctica educativa y su desempeño profesional.

Resultados

La información obtenida por la aplicación de los instrumentos arrojó los siguientes datos.

Cuestionario 1: Selección personal de 10 temas del libro. El propósito fue detectar la tendencia lectora de los docentes en función de sus intereses académicos.

Títulos de los temas seleccionados

N°	Temas	Abs.
1	Aula y práctica docente	32
2	Laboratorio de experiencias	28
3	El hombre: objeto y fin de la educación	24
4	Práctica docente: analogía y realidad	22
5	Construyendo la práctica docente	22
6	Competencia anhelada de la profesión docente	21
7	Dimensiones de la práctica docente	20
8	El maestro y su labor docente	18
9	Carácter profesional de la docencia	16
10	Educación: el mejor camino	15
11	Profesión docente	13
12	Inicio del nuevo milenio	11
13	El valor de la enseñanza	11
14	Formación de la capacidad de competencia	10
15	Espacio de encuentro	9
16	Compromisos de la profesión docente	9
17	¿Qué aspectos orientan el diseño de la planeación para la práctica educativa?	7
18	Educación: una visión filosófica	6
19	Para ser maestro	6
-	Total	300

Se puede apreciar la preferencia de los temas relacionados con la práctica educativa y el aula por ser los contextos identificados con la labor docente, siguiendo en frecuencia los temas relacionados con la formación profesional y sus competencias, y en menor escala los aspectos de planeación y visión filosófica de la educación.

Cuestionario 2. El propósito fue apreciar las concepciones teórico-pedagógicas, su valor académico y su integración a la vida profesional docente.

Instrucción: De los temas leídos, responda las siguientes preguntas, desde su criterio personal.

Pregunta 1: ¿Qué significado tienen estos temas en la concepción de su función docente?			
Enfoque de las respuestas	Abs	Rel %	Subcategorías
<ul style="list-style-type: none"> - Reafirman los conceptos de la función docente. - Recuerdan el concepto de escuela y su función social. 	19	63.33	Reafirmación de conceptos
<ul style="list-style-type: none"> - Permiten analizar y replantear la práctica docente. - Ayudan a entender la esencia de ser maestro. - Promueven la reflexión filosófica de la función docente. 	11	36.66	Análisis de la práctica docente

Más de la mitad de los docentes considera que los temas reforzaron conceptos ya conocidos de su función docente y lo que sucede en la escuela. Un poco más de la tercera parte, refirió que la lectura condujo a la reflexión y replanteamiento de la práctica docente y su marco filosófico.

Pregunta 2: ¿En qué medida estas lecturas fortalecieron su preparación profesional?			
Enfoque de las respuestas	Abs	Rel %	Subcategorías
<ul style="list-style-type: none"> - Renovaron algunos conceptos del quehacer docente. - Propiciaron la reflexión de los aprendizajes y de la práctica educativa. 	15	50.00	Reflexión de la práctica docente
<ul style="list-style-type: none"> - Confirmaron mi quehacer educativo en la escuela. - Recordaron los compromisos de mi práctica educativa. 	8	26.66	Confirmación de la práctica educativa
<ul style="list-style-type: none"> - Redirieron mi vocación docente. - Reforzaron la organización de mi trabajo educativo. 	7	23.33	Reforzamiento del trabajo educativo

La mitad de los docentes consideró que las lecturas promovieron la reflexión y renovaron algunos conceptos de la práctica docente; para la cuarta parte de ellos, sólo confirmaron los compromisos de su función, y el resto mencionó que sirvieron para reconsiderar la organización del trabajo educativo.

Pregunta 3: ¿Cuál es la reflexión que estimuló la lectura de estos temas sobre el trabajo que realiza en la escuela?			
Enfoque de las respuestas	Abs	Rel %	Subcategorías
<ul style="list-style-type: none"> - Reanalizar mi vocación y el significado de ser docente. - Repensar sobre lo que hacemos en la vida escolar. 	18	60.00	Análisis de la función docente
<ul style="list-style-type: none"> - Promover un cambio y transformar los esquemas de trabajo en algunas áreas. - Conjugar la triada: alumno-docente-práctica educativa. - Analizar el logro de contenidos de enseñanza y los aprendizajes de los alumnos. 	10	33.33	Análisis de la enseñanza
<ul style="list-style-type: none"> - Perfeccionar la práctica educativa desde los principios pedagógicos y los lineamientos de la didáctica. - Actualizar las formas de enseñar, de acuerdo con las características del contexto escolar y los alumnos. 	2	6.67	Mejoramiento de la enseñanza

Más de la mitad de los docentes manifestó que las lecturas promovieron el análisis de la función docente y los sucesos del contexto; para una tercera parte promovió el análisis del escenario escolar, sus actores y los aprendizajes de los alumnos; y una minoría consideró la necesidad de actualizar la práctica educativa y la enseñanza desde sus fundamentos teóricos y características del contexto.

Pregunta 4: ¿Qué valor académico tienen los temas leídos con relación a su quehacer educativo?			
Enfoque de las respuestas	Abs	Rel %	Subcategorías
<ul style="list-style-type: none"> - Sustentan el trabajo docente desde las bases teóricas y filosóficas de la educación. - Repasan la historia que hizo posible la creación de la escuela y sus funciones. 	15	50.00	Reafirmación de las bases teóricas de la educación
<ul style="list-style-type: none"> - Actualizan los principios que rigen la profesión docente. - Relacionan los objetivos de la función educativa con la realidad del contexto. 	9	30.00	Actualización de la profesión docente
<ul style="list-style-type: none"> - Empatizan la responsabilidad y congruencia, con amor y pasión, la labor docente. - Resaltan lo significativo de las funciones del maestro para mejorar la calidad de la enseñanza. 	6	20.00	Significados de la función docente

La mitad de los docentes refirió que los temas reafirman la importancia del sustento teórico y filosófico de la educación para organizar el trabajo escolar; una tercera parte de ellos estimó su lectura como actualización de principios y congruencia con la realidad escolar; y en menor proporción, ubicaron los temas en la significación del maestro como como fuente educadora

Pregunta 5: ¿En qué forma estos temas contribuyeron al mejoramiento de su desempeño profesional docente?			
Enfoque de las respuestas	Abs	Rel %	Subcategorías
<ul style="list-style-type: none"> - Promovieron la reflexión de lo que hago y debo hacer para mejorar mi trabajo. - Me indujeron a retomar conceptos e integrarlos a mis tareas docentes. 	18	60.00	Reflexión del quehacer docente
<ul style="list-style-type: none"> - Incluyeron principios pedagógicos y conceptos docentes al reafirmar mi labor educativa. - Reforzaron mis competencias profesionales al analizar los compromisos de la función docente. 	6	20.00	Reafirmación pedagógica de la profesión docente
<ul style="list-style-type: none"> - Reafirmaron el ejercicio de mi enseñanza desde las pautas de una planeación organizada. - Fortalecieron los principios de mi labor educativa, desde la competencia de la profesión docente. 	6	20.00	Fortalecimiento de la competencia docente

En más de la mitad de los docentes, se puede observar que las lecturas promovieron la reflexión como ejercicio personal para mejorar el trabajo educativo, apreciando en menos de la tercera parte, la inclusión y reforzamiento de principios pedagógicos a las funciones docentes, y en la misma proporción, los docentes estimaron las lecturas como reafirmación al ejercicio docente.

Cuestionario 3. El propósito fue estimar la relevancia de los temas leídos sobre las prácticas educativas, su influencia en el desempeño profesional y su pertinencia en la preparación profesional docente.

Instrucción: De los temas leídos, responda las siguientes preguntas de acuerdo con su experiencia personal.

Pregunta 1: Después de leer los temas seleccionados, ¿cambiaron los conceptos relacionados con los que tenía previamente?			
Enfoque de las respuestas	Abs	Rel %	Subcategorías
<ul style="list-style-type: none"> - Sí, profundizaron los que ya conocía, sobre todo lo relacionado con las dimensiones de la práctica docente. - Ampliaron mis conceptos al leer otros puntos de vista, principalmente en el tema del aula como laboratorio de experiencias. - Sí, porque son necesarios para entender los cambios que hay en el sistema educativo. 	19	63.33	Fortalecimiento de conceptos
<ul style="list-style-type: none"> - Algunos se afirmaron, otros me hicieron reflexionar sobre la evolución de los criterios de la competencia docente. - Enriquecieron los conceptos que conozco desde mi formación inicial. 	7	23.33	Reafirmación de la competencia docente
<ul style="list-style-type: none"> - No, sólo actualizaron algunos aspectos de las dimensiones de la práctica docente. - Relativamente, porque mis fundamentos pedagógicos son firmes y sólo recordaron mis saberes. 	4	13.33	Relativismo en la formación profesional

Las dos terceras partes de los docentes, estimó positiva la lectura de los temas y consideró importante su relación con los cambios en el sistema; menos de la tercera parte de ellos, refirió que el contenido de los temas aportó algunos conceptos a sus saberes, y en menor proporción, manifestaron no haber obtenido conceptos nuevos.

Pregunta 2: Los argumentos teóricos de los temas leídos, ¿transformaron su desempeño docente?			
Enfoque de las respuestas	Abs	Rel %	Subcategorías
<ul style="list-style-type: none"> - Sí, sobre todo al reafirmar mi labor frente a grupo. - Sí, principalmente al reflexionar el valor de la enseñanza. 	16	53.33	Reafirmación del valor de enseñanza
<ul style="list-style-type: none"> - En algunos casos, al analizar los compromisos de la profesión docente. - Relativamente, al contrastar la analogía entre la pedagogía y la realidad. 	11	36.66	Relativismo en la formación profesional
<ul style="list-style-type: none"> - No, porque la experiencia es más eficiente que la teoría. 	3	10.00	Nulidad de aprendizajes

La mitad de los docentes refirieron haber transformado su trabajo docente, especialmente al reflexionar su enseñanza; una tercera parte de ellos, lo hizo al analizar los compromisos de su profesión docente, y muy pocos negaron haber cambiado algo.

Pregunta 3: El sentido teórico de los conceptos pedagógicos contenidos en los temas, ¿representa un elemento de apoyo para analizar su trabajo docente?			
Enfoque de las respuestas	Abs	Rel %	Subcategorías
<ul style="list-style-type: none"> - Sí, porque son un referente para organizar las formas del trabajo educativo. - Sí, porque actualizan las competencias de la labor docente. - Sí, porque permiten reflexionar aspectos importantes de la acción educativa y del contexto escolar. - Sí, porque ayudan a encontrar áreas de oportunidad para mejorar el trabajo docente. 	24	80.00	Fortalecimiento al trabajo docente
<ul style="list-style-type: none"> - Relativamente, porque en algunas ocasiones no hay congruencia entre la teoría y la realidad. 	6	20.00	Relatividad en la formación profesional

La mayoría de los docentes reconocieron el valor teórico de los temas leídos, porque representan el sustento de la educación y los lineamientos de la labor docente. Menos de la tercera parte de ellos, refirió una influencia relativa sobre su trabajo docente.

Pregunta 4: La descripción de los temas, ¿tuvieron un aporte significativo sobre su preparación profesional?			
Enfoque de las respuestas	Abs	Rel %	Subcategorías
<ul style="list-style-type: none"> - Sí, porque me permitieron transportar los saberes pedagógicos a la realidad. - Sí, porque concientizaron mi labor educativa con los compromisos de la profesión docente. - Sí, porque me hicieron reflexionar sobre mi práctica docente y el contexto del mundo actual. 	21	70.00	Fortalecimiento de saberes
<ul style="list-style-type: none"> - Fueron más de reforzamiento teórico sobre los principios de la labor docente. - Representaron una invitación a la profesionalización de mi trabajo. 	9	30.00	Fortalecimiento de la labor docente

Dos terceras partes de los docentes consideró significativa la lectura de los temas para su preparación profesional, sobre todo por los conceptos pedagógicos y los compromisos actuales de la profesión docente; menos de la tercera parte, lo refirió como un reforzamiento a los principios de su trabajo educativo.

Pregunta 5: Si las lecturas tuvieron algún valor, ¿qué tema considera el de mayor relevancia con relación a la labor educativa?			
Enfoque de las respuestas	Abs	Rel %	Subcategorías
<ul style="list-style-type: none"> - El hombre: objeto y fin de la educación. - Práctica docente: analogía y realidad. - Dimensiones de la práctica docente. - Aula y práctica docente. - El valor de la enseñanza. - Para ser maestro. 	18	60.00	Práctica educativa
<ul style="list-style-type: none"> - Espacio de encuentro. - El maestro y su labor docente. - Laboratorio de experiencias. - Construyendo la práctica docente. 	12	40.00	Experiencia docente

Más de la mitad de los docentes, inclinó su preferencia lectora por los temas de la práctica educativa, la enseñanza, las dimensiones de la labor docente y los fines de la educación; menos de la mitad, manifestó su interés por la labor del maestro y su experiencia dentro del aula.

Entrevista

La modalidad seleccionada para esta investigación fue la *entrevista semiestructurada*, cuyas preguntas abiertas se dirigieron a los hechos relevantes de las lecturas y puntos nodales de la práctica docente y su práctica, con especial énfasis al proceso integrador del conocimiento sobre la realidad educativa.

De las opiniones y respuestas más significativas y relevantes de los docentes entrevistados, los siguientes 3 cuadros condensan los siguientes datos.

Pregunta 1: ¿La lectura de los temas aporta elementos importantes para mejorar la función docente del maestro?	
Respuestas	Subcategorías
<ul style="list-style-type: none"> - La narrativa del libro permite analizar la función docente del maestro y reafirmar la importancia del trabajo organizado al enseñar. “Aula y práctica docente” es un tema que resalta la interacción del maestro y los alumnos dentro del salón de clases, y todo lo que sucede entre voces y actitudes. Esto sirve para reflexionar y mejorar las formas del trabajo escolar. “El valor de la enseñanza” es otro tema que invita a la reflexión sobre lo que hacemos cuando impartimos una clase. - Desde la base de la teoría, toda acción educativa tiene mejores garantías de éxito y buenos resultados. Todo inicia con la preparación del maestro, de sus habilidades y creatividad al enseñar, como lo mencionan las “Competencias docentes” en el libro. - Si la educación es un reto, la teoría es fundamental para organizar las actividades educativas y ejercer con profesionalismo la función docente. Así lo refiere el “Carácter profesional de la docencia”, uno de los temas fundamentales del libro. 	<p>Importancia de las bases teóricas de la educación</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Las temáticas del libro son variables importantes del contexto escolar, de la función del maestro y de los fines de la educación. Los temas del libro, por lo mismo, son variables, comprenden el contexto del aula, la planeación didáctica y el valor de la enseñanza, tres pilares fundamentales que debe conocer todo maestro. 	<p>Polifacetas de la educación</p>
<ul style="list-style-type: none"> - “Compromisos de la profesión docente” es un tema que bien sirve para reorganizar el trabajo escolar y el sentido de la enseñanza con los niños. Asimismo, “Laboratorio de experiencias” es otro tema que sirve para ver la riqueza que existe en la naturaleza de los niños y la variedad de formas de trabajo que pueden fortalecer su educación. 	<p>Función y experiencia docente</p>

Pregunta 2: Los argumentos teóricos de los temas tratados en el libro, ¿tienen un valor académico para la actualización, renovación y sustentación del trabajo docente?	
Respuestas	Subcategorías
<ul style="list-style-type: none"> - La citación de autores en los temas, afirman la importancia de la educación y describen las características del trabajo docente de una manera clara y concisa. Por ejemplo, “Espacio de encuentro”, “Profesión docente” y “Dimensiones de la práctica educativa” describen estos puntos y nos orientan a una buena organización de trabajo. - No es un libro doctrinario, ni utópico. Es un libro que nos recuerda los principios de la educación, su realidad y sus alcances en su propio contexto. Desde luego, en cada caso debemos analizar situaciones particulares de los niños y los recursos con que trabajamos. De cualquier forma, los temas ayudan a reflexionar nuestra labor como educadores. 	Organización del trabajo educativo
<ul style="list-style-type: none"> - Las aportaciones teóricas de los expertos en educación serán siempre la guía fundamental de la enseñanza y el mejor recurso para mejorar la educación. “El hombre: objeto y fin de la educación” es un tema que resalta los valores de la educación y la importancia de la función del maestro en la formación humana. - El sentido académico comparte ligas con los compromisos, funciones y tareas específicas de la labor docente. “Laboratorio de experiencias” es un tema que me hizo reflexionar sobre todo lo que sucede dentro del aula cuando trabajo una clase con mis alumnos. 	Fundamentos básicos de la educación
<ul style="list-style-type: none"> - Toda formación profesional tiene un sustento teórico, en nuestro caso un fundamento pedagógico, el cual sostiene las acciones del trabajo educativo y la organización de las funciones del maestro. Con el tema “El valor de la enseñanza” reconstruí el sentido de lo que hago cuando hablo, explico y educo a mis alumnos, y dejo ser mecánico en la clase. 	Sustentabilidad pedagógica

Pregunta 3: La lectura de los temas del libro, ¿sirve para fortalecer las capacidades docentes y mejorar el trabajo escolar?	
Respuestas	Subcategorías
- Desde luego, el libro trata diversos temas de la vida escolar y de la función docente. Todos refuerzan la labor del maestro, con carácter profesional y sentido humano. El tema “Compromisos de la profesión docente” describe muy bien estos aspectos. “Visión filosófica de la educación” también lo hace; además, el tema “Carácter profesional de la docencia” dignifica la labor del maestro por los principios y acciones que ejerce al educar a la sociedad.	Fortalecimiento al trabajo docente
- Todos los temas son importantes en este libro, pero escogería tres fundamentales para su análisis, comentario y opiniones en una reunión de trabajo para mayores beneficios de su lectura: “Aula y práctica docente”, “El valor de la enseñanza” y “Compromisos de la profesión docente”. De sus contenidos se pueden elaborar estrategias de trabajo y hasta un proyecto o propuesta educativa en equipos académicos organizados.	Realidades del aula educativa
- Este libro bien puede trabajarse entre estudiantes normalistas en formación, dado que no es sistemático en su contenido y tiene muchos elementos de reflexión sobre las propiedades de ser maestro, el valor de la enseñanza y el trabajo en el aula. Su exposición es sencilla, y por lo mismo entendible a primera lectura. Es un libro diseñado no para estudiarlo, sino para reflexionar su contenido por los mensajes y la realidad con que maneja la vida docente de un maestro.	Socialización de conceptos y actualidades

Los resultados de las entrevistas empataron con las subcategorías derivadas de los cuestionarios, confirmando la importancia de los fundamentos teórico-pedagógicos contenidos en los temas sobre la práctica docente y el potencial que representa para el ejercicio profesional,

dando un lugar preferencial a las vivencias dentro del aula como factor de experiencia y realidad del contexto.

Categorización

De las subcategorías formuladas por las respuestas de cada cuestionario, podemos inferir la siguiente categorización en función de la naturaleza de su contenido.

Subcategorías	Categorías	Naturaleza
<ul style="list-style-type: none"> - Reflexión de la práctica docente - Análisis de la función docente - Análisis de la enseñanza - Significados de la función docente - Actualización de algunos conceptos - Reafirmación del valor de la enseñanza - Fortalecimiento de saberes 	Análisis y reflexión de la práctica docente	Ontológica
<ul style="list-style-type: none"> - Reafirmación de conceptos - Confirmación de la práctica docente - Reafirmación de las bases teóricas de la educación - Actualización de la profesión docente - Reafirmación pedagógica de la profesión docente - Fortalecimiento de conceptos - Reafirmación de la competencia docente - Aportación relativa para la formación docente 	Reafirmación de la función docente	Epistemológica
<ul style="list-style-type: none"> - Reforzamiento del trabajo docente - Mejoramiento de la enseñanza - Fortalecimiento de la competencia docente - Fortalecimiento del trabajo docente 	Reforzamiento del trabajo docente	Metodológica

Las tres categorías formuladas develan el valor de los temas leídos en tres ámbitos del conocimiento apreciado por los docentes:

1. Por su naturaleza ontológica, el análisis y la reflexión de la práctica docente son acciones importantes en las actividades que realizan los maestros para mejorar su enseñanza y reafirmar el significado o esencia de la acción educadora, unido al valor profesional de su función docente.
2. La reafirmación de conceptos, de las bases teóricas de la educación y los lineamientos de las competencias, configuran la línea epistemológica de los saberes fundamentales de la profesión docente, denotando su importancia como elementos sustentables de la formación profesional y del ejercicio docente.
3. El reforzamiento del trabajo docente, centrado en la enseñanza y las competencias del maestro, fortalece los procesos educativos desde el marco metodológico de las acciones, y mejora, asimismo, la profesionalización docente desde la organización de sus funciones integradas al contexto escolar.

Las entrevistas confirmaron las categorías y reforzaron el sentido axiológico de los temas pedagógicos y educativos del libro, subrayando la organización del trabajo educativo y la sustentabilidad pedagógica de la función docente.

Discusión y conclusiones

Si bien los temas reforzaron lo que ya sabían los docentes, y en otra apreciación reafirmaron los conceptos y las tareas educativas que cumplen, sin omitir a tres maestros para quienes los tópicos no aportaron beneficio alguno, la lectura promovió la reflexión de sus quehaceres y compromisos desde la aserción narrada de los temas, lo que representa un área intelectual de intervención para remover los conocimientos hacia formas organizadas de acción, mejorar el trabajo y fortalecer la línea profesionalizante de la labor educativa, haciendo de una reflexión teórica, una reflexión práctica sobre la realidad de los hechos.

Desde esta base, podemos inferir las siguientes conclusiones:

- a) Los temas relacionados con la práctica educativa y el aula, por ser sustantivos identificados con su labor educativa, ocuparon las primeras lecturas, siguiendo en frecuencia

los temas relacionados con la formación profesional y sus competencias, y en menor escala los aspectos de planeación y visión filosófica de la educación. Ello refleja la mirada ontológica de su análisis al reconocer su influencia y definición en la estructura de los procesos educativos, unido al valor filosófico de la formación docente como estructura formal para ejercer sus funciones.

b) La línea epistemológica de los temas propició entre los docentes la reflexión de su trabajo y la intervención de los conceptos que orientan la labor de enseñar y el sentido ontológico de educar, subrayando el significado de la teoría como elemento sustentable de las funciones que cumple el maestro en el contexto de su realidad escolar.

c) La vinculación de la teoría con la práctica docente desde el marco epistémico descrito en los temas, reafirmaron la coherencia de los propósitos de la acción educadora y lo que realizan los docentes en el espacio áulico, denotando el valor de la enseñanza como elemento sustancial de su quehacer, al tiempo de reafirmar el conocimiento pedagógico como fuente de la práctica educativa, aspectos que los lectores identificaron con atinado juicio.

d) El reconocimiento del valor de la enseñanza, reafirmado como concepto funcional y dinámico dentro del aula, consolidó su participación en los procesos mismos de organización del conocimiento impartido, alineado a los postulados de la educación cuando se orientan a los fines y metas de la formación humana y sus valores.

e) La práctica reflexiva de la práctica docente se afirma como una relación incluyente al ejercicio profesional de los maestros, desde la doctrina pedagógica con los principios teóricos de la educación, hasta las formas integradoras que conforman los procesos escolares, representando un acto de introspección y reflexión de lo que hacen los docentes en el seno de su propio escenario, donde la crítica formulada por este ejercicio promueve renovadores proyectos y apunta mejores resultados.

Epílogo

La práctica hace al maestro, la experiencia lo confirma, la teoría lo sustenta.

Referencias

- Aguilar Mejía, E., y Viniegra Velázquez, L. (2003). *Atando teoría y práctica en la labor docente*, Paidós Educador, México.
- Beneficios de la Lectura* [Probados Científicamente]. Por Infolibros. [HTTPS://INFOLIBROS.ORG/BENEFICIOS-DE-LA-LECTURA/](https://infolibros.org/beneficios-de-la-lectura/) Consulta el 8 de septiembre de 2022.
- Bisquerra Alzina, R. (2012). *Metodología de la Investigación Educativa*, Editorial Muralla S.A., Madrid.
- Corona Lisboa, J., L. (2018). *Investigación cualitativa: fundamentos epistemológicos, teóricos y metodológicos*, Visor Redalyc Investigación. DOI: <https://doi.org/10.15178/va.2018.144.69-76>. Consultado el 10 de agosto de 2022. <https://scholar.google.es/citations?hl=es&pli=1&user=s5ouOFkAAAAJ>.
- Domingo Baguer, I. (2013). *Para qué han servido los libros*, Prensas de la Universidad de Zaragoza, España.
- Linares González, E., E. (2021). *La profesionalización docente: nuevos retos para los docentes de educación superior en la UPIBI del IPN*, Revista Iberoamericana de Investigación y Desarrollo Educativo, vol.11 no.22 Guadalajara ene./jun. 2021. Consultado el 14 de enero de 2023, <https://doi.org/10.23913/ride.v11i22.857>
- Moreno Hernández, O., Pérez Casillas, I., y Martínez Pérez, L. (2020). *Reflexión de la práctica: la profesionalización del docente*. Consultado el 24 de noviembre de 2022. DOI: <http://doi.org/10.22201/cuaieed.16076079e.2020.21.5.8>
- Peña Pérez, R., V., Pérez Priego, M., del C., y Peña Pérez, E. (2021). *Formación docente, práctica docente y práctica reflexiva: un reto de formación en las instituciones docentes de nivel superior*, Dilemas contemporáneos, Educación, Política, Valores, Vol. 9, N° 1, noviembre 2021, <https://doi.org/10.46377/dilemas.v9i1.2825>.

Vital Carrillo, M. (2017). *La lectura y su importancia en la adolescencia*, Universidad Autónoma de Hidalgo, Boletín Científico, Publicación Semestral, Vida Científica, Vol. 5, N° 10, julio 2017. Consultado el 15 de agosto de 2022, <https://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/prepa4/n10/e5.html>

Universidad Interamericana. (4 de agosto de 2022). *7 beneficios de la lectura que demuestran por qué es importante leer libros*. (2021). By CManager. <https://www.julianmarquina.es/beneficios-de-la-lectura-que-demuestran-porque-es-importante-leer-libros/>

La trayectoria de una maestra líder en la docencia

Jacqueline Hernández Madero

j.hernandez@ibycenech.edu.mx

"Institución Benemérita y Centenaria"

Escuela Normal del Estado de Chihuahua Profesor Luis Urías Beldarrain

Rubén López Pazos

r.lopez@ibycenech.edu.mx

"Institución Benemérita y Centenaria"

Escuela Normal del Estado de Chihuahua Profesor Luis Urías Beldarrain

Estefany Paola Lozano Méndez

e.lozano.m@ibycenech.edu.mx

"Institución Benemérita y Centenaria"

Escuela Normal del Estado de Chihuahua Profesor Luis Urías Beldarrain

Línea temática 5: Procesos de formación y sujetos de la educación

Resumen

La presente investigación muestra los resultados que se encuentran sobre la forma en que una mujer docente enfrenta los desafíos en el trayecto de su profesión, lo anterior a partir del estudio de caso de un sujeto. Se realiza una amplia búsqueda de estudios de reciente publicación, la presentación de teorías que han sido comprobadas a lo largo de años y el estudio centra lo encontrado con relación a las mismas. Estudio centrado en reconocer los elementos o características que forjan la identidad personal y profesional, los elementos que ubican al docente en una etapa o ciclo de vida docente y los incidentes críticos el desarrollo de la profesión con respecto al género. La investigación sigue una metodología de enfoque

cualitativo, el cual es un método que permite profundizar en las causas de distintos fenómenos sociales; a través de la aplicación de los instrumentos para la recolección de datos como la autobiografía y entrevista a profundidad. Utilizar una matriz dividida por categorías facilita reconstruir el caso a través de la narrativa biográfica, continuar con el análisis pertinente por medio de una triangulación secuencial y revisar las ideas con la evidencia empírica para contrastar con la teoría.

Palabras clave: identidad, identidad profesional, identidad profesional docente, ciclos de vida profesional docente, rol de género, incidentes críticos.

Planteamiento del problema

Desde los inicios del ser humano la mujer siempre ha tenido un papel relevante en la sociedad; desde la antigüedad hasta hoy por día, desde su incapacidad para ejercer el pleno uso de sus derechos hasta su reconocimiento como un ser democrático. Del mismo modo, la sociedad no ha valorado su papel dentro de ella y ha dejado de lado la importancia de esta figura. Lo mismo ocurre dentro del ámbito educativo, el papel femenino siendo el más predominante, sigue siendo el que menor reconocimiento tiene.

En la actualidad la sociedad lucha diariamente en contra de la posición de roles de género, mismos que hemos fomentado y determinado de acuerdo al papel que asume cada individuo. Dentro del ámbito laboral, podemos encontrar diversas mujeres profesionistas que se enfrentan a la negación de aspirar a un mejor puesto, a desarrollarse profesionalmente por los roles establecidos; resaltando así una desigualdad. La sociedad, los estereotipos, las creencias y las ideologías son factores por los cuales una mujer puede tomar la decisión de ejercer una vida profesional o bien continuar con las tareas destinadas para ella, generación tras generación. Sin embargo, aunque la mujer decida ser profesionista e incluso prepararse más allá de una licenciatura; no garantiza su pleno ejercicio dentro del ámbito laboral,

La carrera docente se ha desvalorizado conforme transcurre el tiempo, el valor del maestro se ha perdido y lo ven como un profesionista más; no como aquel que prepara

generaciones enteras para ejercer cualquier otra profesión. La misma sociedad ha posicionado la carrera por debajo de muchas otras, justificando que es una carrera fácil, mal remunerada, aquella que cualquiera puede realizar e incluso como una última opción. El concepto que hoy en día se tiene del docente, genera como consecuencia la transmisión de esa mentalidad, haciendo nulas las posibilidades de buscar crecimiento u obtener algún tipo de reconocimiento.

El tema de estudio se centra en ubicar aquellas mujeres de profesión maestras y de preferencia normalistas; que han obtenido algún tipo de reconocimiento, premio, distinción o en cargo derivado a la par por su desempeño como profesionales de la educación. Conocer su historia de vida permite comprender los retos o desafíos que han enfrentado a lo largo de su trayectoria profesional, especialmente aquellos que están estrechamente ligados con el rol de género, su influencia en la formación de la identidad profesional docente y ciclos de vida profesional.

Surge la necesidad de realizar esta investigación debido a que, dentro del magisterio es visible la cantidad de mujeres que forman parte de él; la cual es superior comparada a los varones. Lo mismo ocurre en escuelas formadoras de docentes, el ingreso es elevado por parte del sexo femenino. Al ser tener un papel de gran relevancia en la carrera, es importante indagar sobre las circunstancias por las cuales se ingresa a la carrera, por qué hay más mujeres, qué elementos influyen para la construcción de la identidad profesional docente y los ciclos de vida profesional en donde se encuentran.

Con respecto a la trascendencia, es de utilidad principalmente para maestras que buscan conformar su identidad profesional docente, a alumnas inciertas en la elección de su carrera o aquellas, que tienen dudas acerca de su vocación. También a la comunidad estudiantil y sociedad en general dando a conocer las desigualdades que enfrenta la mujer en búsqueda de nuevas posibilidades, de los retos que asume y la relevancia que tiene el género femenino dentro de la docencia. Lo anterior, luego de generar un proceso de reflexión en lo personal; en donde los individuos analicen y comprendan el origen de distintas situaciones vividas.

Esta investigación es viable para llevarse a cabo dentro del magisterio debido a que, se tienen intereses en común, dentro de la misma rama laboral y es factible encontrar a una maestra que cumpla las características necesarias para ser analizada. De igual manera, al ser un tema que ha sido ya investigado, se cuenta con la posibilidad de consultar la información existente y con las expectativas de que los resultados pueden contribuir al estado del arte para futuros investigadores.

Algunas de las posibles limitaciones contempladas durante este proceso son las siguientes; en primer lugar, se encuentra el medio de contacto con el sujeto de investigación; al ser la primera fuente para la obtención de datos se espera tener una comunicación clara, efectiva y funcional. También la disposición que el sujeto muestre para participar es necesario cuente con el tiempo para responder con todas las preguntas y aclarar las dudas que surjan.

Historias de vida de mujeres que han obtenido algún tipo de reconocimiento, premio, distinción o encargo derivado o a la par de su desempeño como profesionales de la educación, el tema rescata el hecho de que la profesión se posiciona socialmente para las mujeres gracias a su instinto maternal, por lo tanto, es un momento relevante para investigar acerca del mismo. Analizar la historia de vida de una mujer que ha logrado destacar en lo académico y/o social desde su trayectoria profesional, permite conocer las experiencias, retos y desafíos enfrentados durante el mismo lapso de tiempo; además, permite reflexionar acerca de la manera en que se construye hoy por día la identidad profesional docente, los elementos que influyen en su formación y comprender hasta qué punto de logro se puede llegar.

Una vez que se plantea el problema de estudio se da a conocer la pregunta de investigación, así como los objetivos que se sustentaran con la teoría al finalizar la misma

¿De qué manera enfrenta una mujer docente los desafíos de su profesión?

Objetivos

- Reconocer las características o elementos que forjan su identidad personal y profesional
- Identificar los elementos que ubican a la docente en alguna etapa o ciclo de vida profesional
- Identificar los incidentes críticos en el desarrollo de la profesión docente, en relación con el género

Marco teórico

Se realiza una presentación de la literatura que sirve como asiento para la consolidación de la investigación; a lo largo de este apartado se desglosa la voz que tienen diferentes autores acerca de los conceptos de los cuales parte el estudio, los cuales son: identidad, identidad profesional, identidad profesional docente, género. De igual manera se incluyen teorías en cuanto a los ciclos de vida profesional docente de Huberman y Moisés Torres, así como la parte normativa. Desde el marco de la sociología Jenkins (2004) menciona que la *identidad* es nuestra comprensión de quiénes somos y quiénes son los demás, y recíprocamente, la comprensión que los otros tienen de sí y de los demás, incluidos nosotros. Bolívar (2007), menciona que los individuos buscamos ser alguien, somos un proyecto en construcción, siempre en busca de la realización.

Mientras que, *las identidades profesionales* se configuran a partir de un proceso de socialización, se construye dentro de espacios profesionales en donde los individuos comparten ideologías y atributos. La imagen que uno posee como profesional se va configurando de acuerdo a las experiencias profesionales vividas, es un proceso de configuración permanente. (Branda y Porta, 2012). Así mismo, entendemos la *identidad profesional docente* como el concepto que los maestros forjan de sí mismos en relación con su profesión y su trabajo, se sustenta en elementos referidos tanto a la concepción personal de la enseñanza, como a su percepción de eficacia (Avalos, et. al. 2010, p. 238).

Las teorías es una forma de explicación amplia que definen, describe, relaciona y aclarar fenómenos de interés. Las funciones de la teoría son la descripción de algún suceso que es objeto de estudio, el descubrimiento de sus relaciones; la comprensión de factores que determinan el origen. Al ser una es una hipótesis que ha sido probada satisfactoriamente, permite verificar en cuanto a lo investigado, observado y sobre ideas que se tiene; se explican los ciclos de vida profesional docente de Huberman, así como las categorías de los ciclos de vida de Moisés Torres.

Metodología

Se da cuenta acerca de las metodologías existentes para el proceso de investigación centrándonos en cuanto a la investigación de enfoque cualitativo, con la que se realiza el presente estudio. Además, se explican las características de los enfoques tanto cuantitativo, como cualitativo con la finalidad de crear una comparativa; así mismo, se exponen las tradiciones de investigación cualitativa, técnicas e instrumentos para la recolección de datos, detallando principalmente la narrativa biográfica, así como en la entrevista a profundidad que serán utilizadas.

A lo largo de la historia podemos encontrar varios autores, los cuales mencionan su definición acerca de investigación cualitativa. (Denzin y Lincoln citado por Rodríguez et. al. 1996, p. 32) destaca que "es multimetódica en el enfoque, implica un enfoque interpretativo, naturalista hacia su objeto de estudio". Dentro de este enfoque, los investigadores cualitativos estudian la realidad del problema de estudio, se sumergen en el contexto que desean observar y analizan los sujetos a investigar.

Para LeCompte (citado por Rodríguez, et. al. 1996, p, 34), la investigación cualitativa podría entenderse como

una categoría de diseños de investigación que extraen descripciones a partir de observaciones que adoptan la forma de entrevistas, narraciones, notas de campo,

grabaciones, transcripciones de audio y vídeo cassetes, registros escritos de todo tipo, fotografías o películas y artefactos.

LeCompte expone que la mayoría de los estudios cualitativos centran su atención en cuanto al contexto en que los sucesos se ven sumergidos, estos contextos tienen que ser lo más reales posibles porque asegura que ahí es posible ver las interacciones reales que los sujetos realizan.

Álvarez (1989) menciona que, la autobiografía es una forma literaria entre otras muchas otras, en la que el autor habla sobre sí mismo y los acontecimientos de su experiencia personal. Es la narración de la vida de una persona, escrita por ella misma en donde el autógrafo conoce su pasado desde la perspectiva limitada de su propia imagen. Según Philippe Lejeune (1994, p. 9), la autobiografía es un "relato retrospectivo en prosa que una persona real hace de su propia existencia, poniendo énfasis en su vida individual y, en particular, en la historia de su personalidad".

Dentro de la *entrevista a profundidad*, el entrevistador desea obtener información sobre un determinado problema y a partir de él establece una lista de temas, en relación con los que se focaliza la entrevista, quedando ésta a la libre discreción del entrevistador, quien podrá sondear razones y motivos, ayudar a establecer determinado factor, etc., pero sin sujetarse a una estructura formalizada de antemano. Lo que el entrevistador persigue con ella no es contrastar una idea, creencia o supuestos, sino acercarse a las ideas, creencias y supuestos mantenidos por otros Rodríguez (1996).

Para realizar esta investigación, se llevó a cabo la búsqueda de un sujeto que cumpla con las características necesarias para desarrollar el estudio; las cuales son las siguientes: una mujer de profesión docente, egresada de una escuela normal y que haya obtenido algún tipo de reconocimiento académico o social por su desempeño como profesional de la educación a lo largo de su trayectoria profesional. Cumpliendo con el principio ético de todo investigador que busca la producción y difusión del conocimiento sin trasgredir la identidad y respetando la

confiabilidad de la persona en mención, se le asigna el número #18 al sujeto de investigación; con el cual se alude partir de este momento.

El modelo teórico que se emplea para el análisis de datos tiene el objetivo de ayudar a comprender hechos reales que fueron platicados de la propia voz del sujeto, explicarlos y descubrir su relación con base en la teoría en la que se sustenta esta investigación. De igual manera, permite analizar la información obtenida mediante la autobiografía y la entrevista a profundidad empleadas; con el fin de validar los supuestos planteados para la investigación. Se lleva a cabo a partir del método denominado triangulación secuencial, el cual consiste en la aplicación de diversos métodos en la misma investigación para recaudar información contrastando los resultados, analizando coincidencias y diferencias. Aguilar (2015, p. 74) menciona que “su fundamento se centra principalmente en la idea de que los métodos son instrumentos para investigar un problema y facilitar su entendimiento”.

Resultados

La familia representa uno de los principales elementos que han influido para construir su identidad personal, es un aspecto importante para su vida, ahí forjó su forma de ser; especialmente su carácter que considera la ha llevado a siempre tomar decisiones fuertes y bien o ubicadas. En su núcleo familiar adquirió el ejemplo de sus padres, quienes a pesar de las dificultades económicas que atravesaban, le enseñaron a luchar por sus sueños, esforzarse y salir adelante; con los años les retribuyo a través de lo que ha logrado. Gracias a ellos adquirió los valores que tiene, su ética como persona y profesional; así como sus principios.

De igual manera, su trayectoria laboral es un elemento circunstancial en la conformación de la identidad profesional docente, desde que el sujeto ingresa a la carrera y define el tipo de estudiante que es, hasta el papel que juega como profesionista dentro de la carrera docente. Las interacciones son también un punto importante, cuando el sujeto se relaciona en grupos de la misma área profesional, es más sencillo que identifique el tipo de profesionista que desea ser o aspira ser. Su identidad surge a través de las experiencias vividas, en los espacios laborales

que se ha desempeñado, en su comunicación con compañeros de trabajo, alumnos, jefes y padres de familia; estos aspectos determinan su figura como docente, profesional y forja la precepción que tienen las personas en función de la imagen que proyecta.

El sujeto se sitúa entre los dos últimos ciclos de vida profesional, la preparación para la salida y la salida inminente. Con su trayectoria profesional ha generado una etapa de serenidad, se encuentra satisfecha con lo que ha realizado, en tranquilidad con su trabajo, ha disminuido su necesidad de reconocimiento, tiene el mínimo interés por realizar otros estudios profesionales y se encuentra a cargo de un puesto administrativo. Aunque desde hace dos años puede retirarse para su jubilación, aún no quiere hacerlo, se siente bien para seguir trabajando en mejora de la educación y lo realizará en el momento que sea una decisión propia.

Discusión y conclusiones

Luego del análisis, se determina que la identidad y el ejercicio profesional docente son procesos dinámicos que se ven marcados tanto por la formación, como por las experiencias enfrentadas a lo largo de la trayectoria profesional; ambos son elementos que se encuentran en constante cambio conforme el paso de los años. Desde que el sujeto se prepara profesionalmente para ejercer, marca la pauta del tipo de estudiante que es dentro de la carrera, adquiere ciertas formas de pensar, emociones, creencias colectivas, características propias de la escuela; así como ideas con las cuales se siente identificado. También establece el tipo de docente que quiere ser, su forma de enseñanza, y desarrolla una reflexión en cuanto a la importancia de su labor; aunque todo lo anterior se modifica conforme su trayectoria profesional y los desafíos a los que se enfrente en la misma.

Las experiencias enfrentadas a lo largo de la vida profesional es el mejor camino para aprender, es una forma de crear aprendizaje y son un elemento crucial para modificar el proceso. A través de las vivencias se crean nuevas habilidades, aceptando que lo bueno y malo enriquece, se construye una imagen personal, sin olvidar; que la forma en se enfrenta estas

situaciones, define la manera en que somos vistos y crea de las percepciones que tienen los demás de uno mismo.

La identidad e identidad docente y los ciclos de vida profesional docente son procesos dinámicos que van estrechamente relacionados; dentro de las semejanzas se encuentra que, el docente construye su identidad profesional en el transcurso de su vida y carrera profesional. Parte del autoconcepto, la visión que se tiene de sí mismo, se ve influenciada por otros actores sociales sin los cuales no podría autodefinirse; la identidad profesional se modifica de acuerdo a la etapa o ciclo de vida por la que atraviesa el docente, Torres (2004).

Existe una semejanza con la idea que planeta Torres (2004), el profesor considera que su labor es muy valiosa y sobre esa percepción es capaz de cumplir las metas que se proponga. El sujeto explica que siempre ha trabajado con gran entusiasmo por su labor e incluso, mientras su trabajo siga siguiendo valorado por sus compañeros continuará ejerciendo el puesto que actualmente ocupa. Mantener la opinión de que la carrera es preciada la hizo seguir interesada por capacitar y, sobre todo, mejorar su práctica conforme los años.

Con respecto a los roles de género, las mujeres enfrentan grandes desafíos al tratar de demostrar a la sociedad que pueden realizar el mismo trabajo que un varón, al sufrir con cierto grado de discriminación, porque se le reconocen más a un hombre que a una mujer su trabajo; como le ocurrió al sujeto. También al momento de enfrentar los estereotipos establecidos en función del sexo o tener que tolerar en las diferentes opiniones preconcebidas cuando una mujer ocupa un buen cargo. Todos estos aspectos son barreras para que la mujer desarrollo su camino hacia otros puestos; aunque el sujeto demostró con tu esfuerzo y trabajo que era capaz de realizar las funciones que en sus tiempos eran marcadas para hombres.

Acerca de la ruta metodológica que se utilizó, la cual fue una triangulación secuencial; se considera fue una herramienta de gran utilidad para la recolección, manejo y posteriormente, para el análisis de datos. Solicitar primero una autobiografía, permitió analizar un poco la vida del sujeto para luego, mediante categorías crear el segundo instrumento para la obtención de

información; el cual fue un guión de entrevista organizado por categorías de análisis, con la finalidad de cuestionar al sujeto acerca de los temas más relevantes y de interés para el estudio.

La narrativa del caso me permitió terminar de comprender la vida del sujeto, al familiarizarme con su historia fue más fácil contrarrestar la evidencia empírica con la teoría analizada. Cuando logré comprender como es que la trayectoria profesional y la teoría que sustenta la investigación se relacionan, pude realizar de manera más eficaz el análisis de datos, el cual es un elemento de gran importancia en el documento.

Con la finalidad de dar respuesta a la pregunta de investigación ¿De qué manera enfrenta una mujer docente los desafíos de su profesión? y luego de analizar los hallazgos que se encontraron al realizar la narrativa y análisis de caso; los cuales arrojan que el sujeto desarrollo su identidad personal y profesional con base en elementos como la familia, el contexto en el que crece, su autoimagen, las relaciones personales, sociales y profesionales. Con lo anterior se puede decir que, la mujer docente enfrenta diversos retos a lo largo de su trayectoria de acuerdo a su identidad; encontrando así la mejor solución para cruzar los ciclos de vida profesional.

Referencias

- Álvarez García, I., y González Cervantes, V. M. (2012). La docencia condición de poder que signael género. Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana, vol. 7, núm. 15, 2022.
- Arriaga, M., Guzmán, T. d., y Guzmán, J. (2019). Escenario sobre igualdad de género en el ámbito laboral de las investigadoras en la Universidad Autónoma de Tamaulipas. COMIE.
- Badillo, y Vázquez, B. (2019). Trayectorias de mujeres que lograron su desarrollo profesional en contextos de adversidad familiar: historias de tiempo presente. COMIE.
- Báez-Chávez, y Ileri. (2014). La feminización en las escuelas normales del Estado de México. Redalyc.
- Branda, A, S., y Porta, L. (2012). Maestros que marcan. Biografía personal e identidad profesional en docentes memorables. Redalyc.
- Cervantes, E., Gutiérrez, P., y Loya, E. (2013). Del trabajo doméstico al salón de clases: Trayectorias formativas de las mujeres profesoras de educación primaria. COMIE.
- Díaz, M., Rodríguez, J., y Martínez, K. (2021). Estereotipos de género en la elección de la carrera docente: una mirada a los portafolios temáticos de los estudiantes de maestría de la beceslp. COMIE.
- Garay, A. d., y Valle, G. d. (2011). Una mirada a la presencia de las mujeres en la educación Superior en México. COMIE.
- Guevara, y Rodríguez, A. E. (2019). Construcción de la Identidad Profesional Docente: Percepciones desde las narrativas del docente en formación. COMIE.
- Guzmán, y Cruz, R. (2013). Crisis, tensiones y satisfacciones durante las prácticas docentes en el último año de formación en la escuela nacional para maestras de jardines de niños. COMIE.

- Hernández Sampieri, R., Fernández-Collado, C., y Batista-Lucio, P. (2006). Metodología de la investigación. McGRaw-Hill.
- Hernández, y Gutiérrez, N. (2011). Educación y condición femenina en la ciudad de zacatecas durante el porfiriato. Un análisis preliminar sobre las posibilidades de formación profesional. COMIE.
- Izcara Palacios, A. R. (2003). La entrevista en profundidad: Teoría y práctica.
- López, y Gutiérrez, C. (2011). Como aprendí hacer "un buen maestro". La visión de los formadores de docentes. COMIE.
- Lourdes, y Salazar, S. (2013). Procesos de construcción de identidad profesional docente en la universidad pedagógicas nacional, unidad 097, a partir de relatos de vida. COMIE.
- Loya, E. C. (2013). Del trabajo doméstico al salón de clases: trayectorias formativas de las mujeres profesoras de educación primaria. COMIE.
- Lúgigo, Cortez, G., Valenzuela, B., y Guillén, M. (2013). Perfiles de identidad con la tarea docente en profesores de una universidad pública de México. COMIE.
- Mancilla, L., y Martínez, L. (2019). El feminismo como determinante en la participación de las mujeres en la palabra escrita (1904-1908). COMIE.
- Mejía, J., Ramírez, C., y Navarrete, G. (2019). Construcción de la identidad normalista en los planes 2012 y 2018. COMIE.
- Méndez, L. t., y E., A. (2012). Historias de vidas docentes: recuperando, reconstruyendo y resignificando identidades. Redalyc´.
- Palacio, M., y Eugenia, S. (2013). Las Escuelas Normales Superiores y la feminización de la docencia en Colombia. Redalyc. Ramos, C. (2015). Los Paradigmas de la investigación Científica

- Rodríguez Hómez, G., Gill Flores, J., y García Jiménez, E. (1996). Metodología de la investigación. Aljibe.
- Rodríguez, y López, S. (2013). Identidad docente e identidad de género en el nivel preescolar. COMIE.
- Ruiz, y Palma, B. (2021). Identidad y ciclos de vida profesional de los docentes de educación física. COMIE.
- Sayago Quintana, Z. B., Chacón Corzo, M. A., y Rojas de Rojas, M. E. (2008). Construcción de la identidad profesional docente en estudiantes universitarios. Redalyc.
- Segundo, M., y Vianey. (2013). Las identidades profesionales de los docentes principiantes desde la intencionalidad ética. Redalyc.
- Serrano, M. L., Márquez, L., Y A. V. (2015). La identidad docente del profesor universitario: Los cambios en el proceso de su construcción. COMIE.
- Sosa, Y., y Cortés, G. (2015). Mujeres En Posiciones Directivas En Educación Básica: ¿Empoderamiento femenino? COMIE.
- Torres Herrera, M. (2004). La identidad profesional docente del profesor de educación básica de México.
- Vargas, y A. V. (2011). Elementos de cultura e identidad magisterial. COMIE.
- Vargas, A. E. (2019). Rosita: la docencia como opción de vida. COMIE.
- Zapata, O. (2005). Herramientas para elaborar tesis e investigaciones socioeducativas. Paz México

Perfiles de docentes en formación mayahablantes

Rocío Guadalupe Sánchez Benítez

rocio.sanchez@normaljuandediosrh.com

Escuela Normal “Juan de Dios Rodríguez Heredia”

Línea temática 5. Procesos de formación y sujetos de la educación

Resumen

Las conclusiones presentadas corresponden a los resultados de la primera fase del proyecto de investigación “identidad(es) étnicas de docentes en formación” desarrollado en la Escuela Normal de adscripción. Dicha fase contempló la recolección de datos para intentar definir los perfiles de estudiantes mayahablantes, a través de dos instrumentos preliminares a la exploración de las identidades, un grupo focal en el que participaron 12 docentes en formación, mayahablantes, de nuevo ingreso de la segunda generación de la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Plurilingüe y Comunitaria y, un cuestionario semiestructurado aplicado a la comunidad estudiantil mayahablante de ambos planes vigentes al momento del estudio, el 2018 y el 2022, correspondientes a la Licenciatura en Educación Primaria Indígena con Enfoque Intercultural Bilingüe y a la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Plurilingüe y Comunitaria respectivamente.

Palabras clave: perfiles, lengua, educación, tutoría, necesidades, diversidad cultural.

Planteamiento del problema

De acuerdo con Álvarez y Álvarez,

La tutoría surge como un intento de dar respuesta a las nuevas necesidades de la universidad y del alumnado a través de una atención más personalizada, que sea capaz de asumir su diversidad y multiculturalidad y se convierta en un verdadero sistema de soporte a la educación superior (2015, p.126).

Por lo tanto, la tutoría académica para futuros docentes en las Escuelas Normales depende, entre otros aspectos propios a los lineamientos de cada Programa Institucional de Tutorías, del conocimiento puntual de los perfiles de las y los estudiantes, los cuales van mucho más allá del estilo motivacional y las estrategias de aprendizaje, sin negar que estos dos aspectos sean “cruciales en el desarrollo de sus competencias académicas” (De Dios, 2019, párr. 1) y, mucho más importante, corresponden a más de un tipo de estudiante.

En relación con lo anterior, en el caso de la Escuela Normal de estudio, donde actualmente se imparten dos programas: la Licenciatura en Educación Primaria Indígena con Enfoque Intercultural Bilingüe, y la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Plurilingüe y Comunitaria, existen dos poblaciones generales de estudiantes claramente delimitadas por el aspecto lingüístico, la primera, cuyo rasgo en común es el dominio de lengua maya, y la segunda, conformada por estudiantes monolingües de español, es decir, mayahablantes y no mayahablantes.

Por consiguiente, sin menosprecio de la población estudiantil no mayahablante, y rescatando los objetivos del Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas (PAEI), propuesto en 2021 por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), se reconoce la relevancia de contar con información acerca de los perfiles de las y los estudiantes mayahablantes que permita, primordialmente, que la acción tutorial sea pertinente y responda directamente a sus necesidades concretas, y que también contribuya a,

- Propiciar cambios en las políticas institucionales y en la comunidad para garantizar la igualdad de oportunidades de los indígenas.
- Reforzar en la comunidad universitaria el reconocimiento y respeto por la diversidad cultural.
- Fomentar proyectos de investigación en torno a la problemática indígena (Romo, 2006, p. 11).

Ahora bien, para que esto sea posible, conocer los rasgos de los perfiles de estudiantes debe ser un proceso institucional intencionado, permanente y sujeto a actualización puesto que las y los estudiantes cambian constantemente, situación que afecta de múltiples maneras la formación docente y, por ende, la función tutorial. Esta realidad se torna aún más compleja cuando se involucran aspectos culturales propios a un segmento de la población estudiantil como lo es el ser mayahablantes, sin que este sea estrictamente el rasgo en común más importante del conjunto, pero sí el más evidente, explícito y reconocido por las y los estudiantes desde su ingreso a la institución y que, de conjugarse con una autorreconocimiento como indígenas, podría ser el punto de partida para el análisis de los “procesos de urbanización indígena” que experimentan las y los jóvenes mayahablantes que se incorporan a Instituciones de Educación Superior. Análisis que podría dar como resultado el reconocimiento de rasgos, aunque nunca universales, sí útiles para evitar o empezar a resarcir el hecho de que las instituciones no necesariamente han sabido “ofrecerles contención y una formación con equidad y pertinencia cultural, razón por la cual, en muchos casos, los indígenas optaron por ocultar o negar sus identidades, a fin de evitar situaciones de marginación y menosprecios” (Hanne, 2018, p.17).

En vista de lo anterior, conocer, intencionadamente, los perfiles de las y los docentes en formación mayahablantes, promete, por un lado, aumentar el alcance y pertinencia de la función tutorial en la Escuela Normal y, por otro lado, significa un reconocimiento pleno de la necesidad de fijarse objetivos claros traducidos en acciones formativas que “contemplen las particularidades culturales de los estudiantes indígenas, fortalezcan sus identidades, atenúen las adversidades emergentes en sus respectivas trayectorias y favorezcan el empoderamiento de sus pueblos y comunidades” (Hanne, 2018, p.16), puesto que de esto dependerá que el Programa Institucional de Tutorías facilite la formación integral de las y los estudiantes y se reduzca el riesgo de implementar acciones tutoriales incompletas, excluyentes y/o desiguales.

Marco Teórico

Programa Institucional de Tutorías de la Escuela Normal

En concordancia con lo establecido en el acuerdo 14/07/18 del Diario Oficial tras el cual se retoma la Tutoría en el Plan de Estudios 2018, “expresando la necesidad de apoyar el proceso formativo del estudiante desde sus diferentes facetas, así como ofrecer alternativas para mejorar sus experiencias educativas y resolver los problemas que se le presenten” (PET, 2019), la Escuela Normal de estudio inicia la implementación del Programa Institucional de Tutorías, regido por Programa Estatal de Tutorías de las Escuelas Normales Públicas del Estado de Yucatán (PET) el cual “contiene los lineamientos básicos para normar, orientar y guiar los esfuerzos que aseguren el acompañamiento en la formación integral de los estudiantes en cada escuela normal para el logro de los perfiles de egreso establecidos en los programas de estudio que se imparten en estas instituciones” (PET, 2019).

En lo que respecta a la implementación, esta se conduce bajo la guía de un objetivo general, y tres objetivos específicos:

General

Coadyuvar al logro de un proceso educativo de calidad mediante la promoción de valores, actitudes y hábitos positivos que promuevan el desarrollo de habilidades intelectuales y sociales en los estudiantes, mediante el empleo de estrategias de atención personalizada que complementen y enriquezcan sus actividades académicas cotidianas. Específicos

- Contribuir al abatimiento del fracaso escolar, expresado a través de fenómenos como la deserción, reprobación, rezago educativo y bajo rendimiento, por medio de la comunicación efectiva entre los actores del proceso educativo que permita conocer las dificultades, necesidades y expectativas de los estudiantes para incidir en el mejoramiento de su formación académica y personal.

- Establecer los principios de una teoría pedagógica para tutores, en apoyo a los docentes de las escuelas normales del estado para incrementar la eficiencia y eficacia de los Programas Institucionales de Tutorías.

- Definir los mecanismos para orientar al estudiante en la problemática que afecte su desempeño y que surjan durante el proceso formativo, para que de acuerdo al caso, proporcionar opciones de apoyo de instancias especializadas para su atención (PET, 2019).

Tutorías y Estudiantes Indígenas en Educación Superior

Tal como afirman García y García (2014), cuando abordamos el tema de estudiantes indígenas en Instituciones de Educación Superior, resalta el hecho de que los modelos de acción tutorial no siempre contemplan a los estudiantes indígenas puesto que, “en la revisión bibliográfica, en su mayoría se considera; la tutoría y los estudiantes indígenas por separado” (p.96).

No obstante, de acuerdo con referentes nacionales e internacionales, el ingreso, permanencia y egreso, es decir, la vida académica, de la población de estudiantes que se identifican con algún pueblo indígena ha sido sujeto de estudio desde diferentes perspectivas, además de que ha sido la razón y motivación de programas tutoriales diversos. Ejemplo de esto son el Programa de Pueblos Indígenas de la Universidad de Chile con su iniciativa de Tutorías Indígenas, en la que estudiantes que se autoidentifican como indígenas pueden participar como tutores/as o tutorados/as, gracias a lo que “los y las estudiantes se adaptan de mejor forma al ambiente universitario y la Facultad integra en su modelo de enseñanza-aprendizaje el conocimiento y las experiencias de los/as estudiantes indígenas” (Subdirección de Pueblos Indígenas, s.f.) puesto que las/los tutoras/es cumplen el rol “de mediadora o mediador cultural en instancias de participación de pares en espacios culturales y/o artísticos, favoreciendo las dimensiones interpersonales, académicas y personales de los estudiantes” a través de un “modelo de tutoría integral, horizontal y participativo” (Subdirección de Pueblos Indígenas, s.f.).

Otro referente importante es el Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas, puesto en marcha en el 2001 por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior y la Fundación Ford y que fue implementado con la intención de “subrayar la importancia de su formación integral” y “garantizar el buen desempeño académico de ese sector de la comunidad estudiantil”, siendo “la tutoría uno de los apoyos que se estimó central para el desarrollo del proyecto” (Romo, 2006, pp.11-12). Cabe mencionar que, según el registro correspondiente del 2001 al 2011 (García y García, 2014), aunque las Unidades de Apoyo a Estudiantes Indígenas adquirieron nombres en cada una de las Instituciones de Educación Superior Públicas afiliadas a la ANUIES, todas trabajaban de manera paralela a los Programas Institucionales de Tutorías.

No obstante, y pesar de los referentes mencionados, existen temas pendientes de gran relevancia para la mejora de la función tutorial, particularmente en las Escuelas Normales, instituciones formadoras de docentes, puesto que de la formación integral de las y los docentes en formación depende la formación de las infancias. Uno de estos temas es que, “los responsables de la coordinación y gestión de las actividades de tutoría han de tomar conciencia de su importancia y de la necesidad de conocer cuáles son las necesidades de los estudiantes indígenas” (García y García, 2014).

Perfiles Estudiantiles

Tal como afirma Sibaja (2021), “resulta necesario reflexionar acerca de la relevancia de la elaboración y caracterización de perfiles estudiantiles amplios e integrales para la toma de decisiones dentro de los espacios académicos y administrativos en el ámbito universitario” (p.2). Situación que cobra mayor relevancia cuando las decisiones que se deben tomar afectan directamente la formación integral de las y los estudiantes, tal como es el caso de las que dan forma a los planes de acción tutorial de los Programas Institucionales de Tutorías. De ahí la importancia de que los perfiles estudiantiles comprendan dimensiones cuantitativas y cualitativas y que sean entendidos “dentro del conjunto de relaciones sociales, culturales, y en

general a partir de las interacciones colectivas de las que son parte el estudiantado” (Sibaja, 2021, p. 10).

De manera complementaria, y no menos importante, resalta el hecho de que,

El reconocimiento de la diversidad de perfiles estudiantiles, junto a los contextos con marcada desigualdad social y económica de los que provienen, demanda una ineludible reflexión acerca del accionar institucional, de las iniciativas y medidas promovidas en pos de una verdadera inclusión al espacio universitario, en particular, y a la sociedad en general, para luego ser traducida en prácticas e intervenciones significativas (Hanne, 2018, p.18).

Hablantes de Lenguas Originarias en Escuelas Normales

En el 2004, con la incorporación del Enfoque Intercultural Bilingüe en Escuelas Normales a través de la Licenciatura en Educación Preescolar Intercultural Bilingüe y de la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe, se retoman los elementos culturales y lingüísticos locales (Montero-Gutenberg, 2021), pero, tal como permanece a la fecha, esta realidad está presente en la minoría de Escuelas Normales del país.

No obstante, un referente importante acerca del rol de las lenguas originarias en la formación docente es el caso de la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO), la cual, desde su proyecto de origen en el año 2000, “tomaba como ejes fundamentales a la cultura y la lengua indígena; bajo las cuales se desarrolla y gira el proceso formativo, así como la vida académica y social de la institución” (Montero-Gutenberg, 2021, p.40) y consideraba que,

La lengua es la inmediata expresión de la cultura, está en el aspecto oral, y aún más en el escrito, explora el pensamiento indígena ubicando su cosmovisión cultural. La estrecha relación se refleja en el quehacer constante; es decir, en la creencia, en los mitos, en los ritos, en los símbolos, en el conocimiento de los sabios. Todo parte de la experiencia y del conocimiento práctico bajo el principio de la vida colectiva, la reciprocidad, la solidaridad, en

una palabra, la comunalidad (Proyecto de origen de la ENBIO, s/f, como se citó en Montero-Gutenberg, 2021, p. 40).

En vista de lo anterior, resulta evidente la relevancia de la lengua en la formación docente y, por ende, en la toma de decisiones del Programa Institucional de Tutorías, el cual requiere, de entre otros insumos y para poder brindar una atención pertinente a la población mayahablante, de la identificación de los perfiles estudiantiles de esta población.

Metodología

El estudio se desarrolló a través de un muestreo intencional, no probabilístico, cuyo criterio primordial fue la selección por conveniencia puesto que se consideraron todos los casos accesibles a la investigadora que manifestaran, voluntariamente, ser mayahablantes. Para la recolección de datos se diseñó un cuestionario semiestructurado basado en núcleos experienciales expresados por 12 docentes en formación mayahablantes de nuevo ingreso quienes participaron en un grupo focal preliminar debido a que no se encontraron suficientes antecedentes teóricos ni prácticos relevantes que pudieran ser aprovechados para los fines explorados.

Resultados

El cuestionario semiestructurado fue aplicado al total 60 de docentes en formación de los dos planes de estudio vigentes, la Licenciatura en Educación Primaria Indígena con Enfoque Intercultural Bilingüe (Plan 2018) y la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Plurilingüe y Comunitaria (Plan 2022), distribuidos de la siguiente manera: 12 estudiantes del primer grado, grupo A (20%), 9 estudiantes del primer grado, grupo B (15%), 7 estudiantes del segundo grado, grupo A (11.67%), 7 estudiantes del segundo grado, grupo B (11.67%) , 2 estudiantes del tercer grado, grupo A, 9 estudiantes del tercer grado, grupo B (15%), 7 estudiantes del cuarto grado, grupo A (11.67%), y 7 estudiantes del cuarto grado, grupo B(11.67%). No obstante, solo se recibieron respuestas de 37 estudiantes, correspondiente al 61.67% de la población estudiantil mayahablante donde la representación por grupo quedó de

la siguiente manera: 5 estudiantes del primer grado, grupo A (13.4%), 9 estudiantes del primer grado, grupo B (24.3%), 5 estudiantes del segundo grado, grupo A (13.4%), 4 estudiantes del segundo grado, grupo B (10.8%), 2 estudiantes del tercer grado, grupo A, 5 estudiantes del tercer grado, grupo B (13.5%), 3 estudiantes del cuarto grado, grupo A (8.1%), y 4 estudiantes del cuarto grado, grupo B (10.8%).

A continuación, se presentan los resultados más relevantes por no existir, o al menos con tanto detalle, previamente en las bases de datos del Departamento de Tutorías, o, en el caso del lugar de origen, por su carácter ilustrativo.

Lugar de Origen

Las y los docentes en formación mayahablantes provienen del oriente del estado de Yucatán, particularmente de las localidades de Valladolid, Yalcobá, Popolá, Chemax, Tixhualactún, Yaxuná, Tixcacalcupul, Hunuku, Kanxoc, Tizimín, Chichimilá, Xcoptel, Tekom, X'tut y de Sacalaca, Quintana Roo.

Edad

La mayoría de estudiantes tiene entre 19 y 20 años de edad, mientras que uno tiene 21, uno 22 y uno más de 25.

Cohabitantes

En lo que respecta a las personas con las que comparten vivienda, la mayoría de los participantes vive con su padre y con su madre y hermanos/as, tres estudiantes viven únicamente con su mamá, uno con su tía, uno con su hermana, y uno con sus primos.

Hermanos/as

Tabla 1. Número de hermanos y hermanas segregado por género, 2023

sexo/Género	# Docente en formación	Número de hermanos	Número de hermanas	Total
Mujer	2	0	0	0
	2	0	1	1
	1	1	0	1
	4	0	2	2
	2	2	0	2
	3	1	1	2
	1	0	3	3
	1	1	2	3
	3	2	1	3
	2	2	1	3
	2	2	2	4
	1	1	3	4
	2	3	1	4
	1	2	3	5
	2	2	+3	+5
1	+3	2	+5	
Hombre	2	3	3	6
	1	1	1	2
	3	2	0	2
	1	3	0	3
	1	+3	1	+4
	1	+3	2	+5

Fuente: Elaboración propia, 2023.

Primarias, Secundarias y Preparatorias de Procedencia

En lo que respecta a las primarias y secundarias de procedencia, la mayoría acudió a las escuelas públicas de sus localidades de origen, mientras que para el nivel medio superior tuvieron que acudir a los CONALEP de Valladolid y Tizimín, a los COBAY de Valladolid, Chemax, Chichimilá, Tixcacal y Yaxcabá, a los Telebachilleratos de Hunuku, Tixhualactún, Ebtún, Kanxoc y Popolá, mientras que cinco acudieron al Bachillerato Intercultural de Popolá.

Autopercepción del Dominio de Lengua Maya

30 docentes en formación manifiestan que sí hablan maya, mientras que siete expresan que solo hablan un poco.

Autoidentificación como estudiante indígena

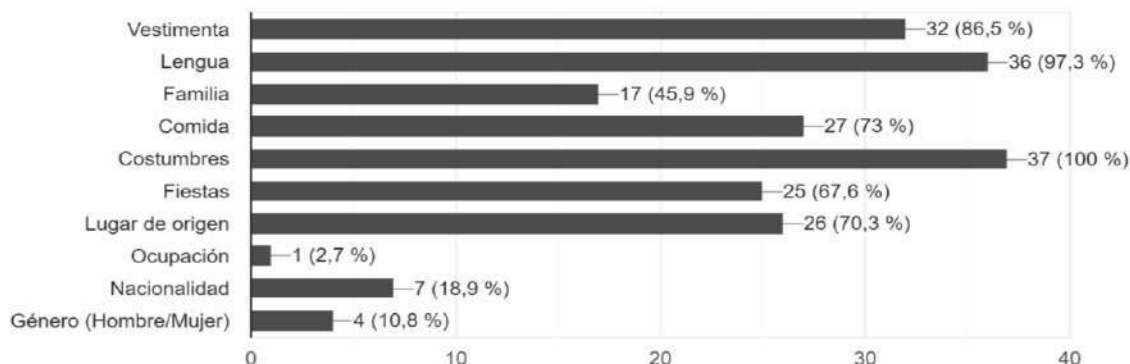
30 participantes manifiestan que sí se autoidentifican como indígenas, cinco expresan no estar seguros/as y dos consideran que ser indígenas no los define.

Definición de indígena

Al plantearse la pregunta abierta, las y los participantes coinciden en que, ser indígena, significa ser (de una cultura muy) diferente, originario/a de una localidad pequeña, nacido/a en territorio originario, alejado de otras cosas, poseer una identidad fuerte, arraigada a su cultura, su lengua y su vestimenta, y promover, vivir y defender la cultura, las tradiciones y las costumbres. No obstante, en un sentido existencialista, un par de estudiantes comenta que ser indígena es lo que les identifica como personas, es su esencia, significa ser parte de una cultura. Por otro lado, de manera contrastante, una estudiante expresa, en respuesta al mismo cuestionamiento, que todos somos iguales.

Aunado a lo anterior, se les solicitó indicar los rasgos que, desde su punto de vista, definen a una persona indígena, dato que se resume en la Figura 1.

Figura 1. Rasgos que definen a una persona indígena, 2023



Ser mayahablante, Importancia, Razones, Ventajas y Dificultades

La mayoría de participantes (n:34) manifiesta que hablar maya es muy importante puesto que ha influido positivamente en sus vidas al permitirles aprender más sobre la lengua y la cultura al mismo tiempo que les ha facilitado la comunicación con personas de sus comunidades y de otros lugares, situación que les genera mucho orgullo.

Otro aspecto relacionado con la importancia que otorgan al hecho de ser mayahablantes son las diversas ventajas que reconocen, entre las que sobresalen, tener mejores resultados en el ámbito académico cuando la lengua maya es el medio de instrucción o certificación, facilidad para aprender otras lenguas, capacidad de comunicación con personas mayahablantes monolingües y poder de apoyo, reconocimiento social, mayor y mejor conocimiento de las costumbres y tradiciones, ser mejores docentes de niñas y niños mayahablantes, abonar al ámbito cultural, aumentar las posibilidades de ingresar servicio profesional docente en el ámbito indígena, inspirar confianza a personas de comunidades mayahablantes, desenvolverse mejor en el medio rural o indígena, y ser bilingüe.

Por otro lado, al abordar el tema de las dificultades de ser mayahablante, aunque 12 estudiantes manifiestan que no existe ninguna, las y los demás reconocen una serie de

realidades adversas: discriminación (n:7), dificultades para comunicarse debido a variantes léxicas (n:3) y a que muchas personas no hablan maya (n:5), dificultad para hablar español (n:3), poca relevancia para la empleabilidad (n:1), y rezago educativo (n:1), mientras que solo dos identifican el bilingüismo como una fortaleza.

En relación con lo anterior, y a pesar de que la mayoría manifiesta orgullo por su lengua, consideran que las razones por las que algunas personas niegan ser mayahablantes tienen relación principalmente, con el temor a ser excluidos, rechazados o humillados, pero también con el sentimiento de vergüenza resultado de prejuicios de antaño aún presentes en la sociedad actual.

Adscripción a la Escuela Normal

Las fuentes a través de las cuales las y los participantes se enteraron de la existencia de la Escuela Normal son diversas: familiares, practicantes en sus escuelas primarias, amistades, redes sociales, egresadas/os de la Escuela Normal, un docente de la preparatoria y, una estudiante, por indagación propia debido al interés en la profesión docente.

Avanzando en el tema, respecto al conocimiento previo acerca de la Escuela Normal, sobresale el prestigio de la institución (n:15) y la formación docente (n:8), en menor número, se mencionan rasgos del plan de estudios, el intercultural (n:2), el bilingüe (n:3), el intercultural bilingüe (n:2); así como el carácter público (n:2), la formación docente bilingüe (n:2) y, por último, dos estudiantes expresan que no sabían nada de la institución previo a su ingreso.

En otro punto, la mayoría de participantes declara que la decisión de ingresar a la Escuela Normal fue por iniciativa propia y reconocen motivaciones intrínsecas y extrínsecas así como influencias externas que acompañan dicha decisión, a modo de ejemplo, deseo de ser docentes (n:10), pertenecer a una institución reconocida (n:7), modelos a seguir (practicantes en sus escuelas primarias) (n:4), ser mejores docentes que sus referentes (n:4), presencia de la lengua maya (n:3), experiencias positivas de docentes egresados (n:2), cercanía (n:1), modalidad y plan de estudios (n:1), contar con estudios de nivel superior (n:1).

De manera puntual, respecto a la elección de la docencia como profesión, las razones señaladas por el conjunto de participantes son las siguientes: poder brindar educación para las niñas y los niños que viven en comunidades alejadas, ser agentes de cambio positivo en la educación de sus comunidades, promover la importancia de la lengua en la educación, atender las necesidades socio-afectivas y cognitivas de sus estudiantes de manera humana, como les hubiera gustado que se atendieran las propias.

Ahora bien, independientemente de lo anterior, al preguntarles qué hubieran estudiado si no hubieran ingresado a la Escuela Normal, el interés de 15 participantes se mantuvo en el área de la docencia y la educación (en otra institución o en segundo intento en la misma Escuela Normal), mientras que las y los demás manifestaron diversidad respecto a su segunda opción: gastronomía, psicología, lingüística maya, química, medicina, desarrollo turístico, odontología, ingeniería agrónoma, ingeniería civil, arquitectura, veterinaria y enfermería.

Ser docente mayahablante

La importancia de ser docente mayahablante se relaciona con la capacidad de aportar el elemento cultural a la formación de las nuevas generaciones, así como de adaptarse al medio rural o medio indígena por ser originarios/as de localidades con características similares a las de sus estudiantes. Por otro lado, el aspecto lingüístico permite atender pertinentemente a las niñas y los niños, y a sus familias, que solo hablan maya, además de que contribuiría a la presencia de la lengua en las escuelas, fomentando su aprendizaje y su uso más allá de los hogares.

Rasgos identitarios

Algunos datos que pudieran alimentar la identificación de los perfiles estudiantiles de mayahablantes pueden ser la manera de vestir, las actividades realizadas en sus tiempos libres, así como las actividades compartidas con amistades, familiares y en sus localidades de origen. En relación con lo anterior, en general señalan que prefieren vestir con ropa cómoda, aunque siete participantes resaltan el gusto por portar el hipil como vestimenta diaria y para fiestas de

sus pueblos. Acerca de las actividades, mencionan escuchar música, hacer manualidades, bailar jarana (con amistades), criar animales y sembrar flores (con familia), hacer artesanía, cocinar (, ir al rancho (con amistades y familia), cantar, costurar, dibujar, escribir cuentos, leer cómics, jugar fútbol y básquetbol (con amistades), hacer ejercicio, ver ánimo, platicar en maya, participar en actividades de la iglesia católica (con familia), salir a comer (con amistades y familia), ir a las vaquerías (con amistades), fiestas patronales.

Rol de la Educación Formal

Esta dimensión incluye aspectos como el cambio actitudinal e ideológico, la vestimenta, la lengua, el refuerzo o abandono de prácticas culturales, el uso (o desuso) y aprendizaje de maya, y el aprendizaje y mejora en el uso de español como segunda lengua. Cabe resaltar que el único aspecto desfavorable es que consideran que el tránsito por la educación básica y media superior les llevó a abandonar el uso de su lengua en los espacios educativos y, por ende, a renunciar a una parte de su identidad cultural.

Discusión y conclusiones

La definición del perfil o de los perfiles de estudiantes mayahablantes es tarea compleja que requiere del análisis de los datos recabados y de la exploración de otras dimensiones a través de otros instrumentos de recolección de datos. No obstante, los resultados preliminares obtenidos permiten identificar aspectos que pueden influir en la vida académica de las y los estudiantes mayahablantes y que, por ende, constituyen insumos de gran relevancia para la toma de decisiones correspondientes al Plan de Acción Tutorial del Programa Institucional de Tutorías de la Escuela Normal.

En consecuencia, y de manera preliminar, algunos de los datos relevantes son los siguientes: las y los estudiantes mayahablantes provienen de familias numerosas, viven con sus padres y madres y tienen, de dos hasta más de cinco hermanos y/o hermanas; son egresados/as de bachilleratos de tipo propedéutico de carácter técnico y tecnológico (solo cinco docentes en formación acudieron a Bachillerato Intercultural); todas y todos se reconocen como

mayahablantes, no obstante, siete estudiantes expresan que su dominio es bajo, lo que revela un foco de atención para la formación integral puesto que podrían requerir un refuerzo intencionado de la lengua con características muy particulares, diferentes a las de la población que se reconoce con un nivel alto de competencia en la lengua y con una metodología diferente a la empleada con aprendices de maya como segunda lengua (monolingües en español); en lo que respecta a la autoidentificación como estudiante indígena, la mayoría se manifiesta de acuerdo y brinda a las costumbres y a la lengua un rol fundamental en la definición de su identidad. Por otro lado, solo un estudiante considera que la ocupación tiene algo que ver con identificarse indígena, lo que podría significar que, para el conjunto de participantes, las ocupaciones tradicionales como la artesanía, la caza, la agricultura pudieran no ser significativas o simplemente no constituyen un rasgo identitario debido al reconocimiento de la libertad de diversificación laboral y profesional, aunque esta no sea necesariamente accesible para todas y para todos; el ingreso a la Escuela Normal fue decisión propia, basada en cuestiones concretas como el prestigio de la institución y el reconocimiento de su potencial docente como jóvenes mayahablantes, agentes de cambio positivo, lo que da muestra de la posibilidad y viabilidad del refuerzo del sentido de pertenencia a la escuela y a la profesión docente, así como un área de oportunidad en la que la Escuela Normal, a diferencia de las escuelas de procedencia, se posicione como una Institución de Educación Superior que, en lugar de hacerles renunciar al uso de su lengua en el ámbito académico, genere estrategias para que dicho uso se amplifique e inserte paulatinamente, por lo menos, en la mayoría de las actividades desarrolladas por la comunidad estudiantil mayahablante.

Referencias

- Álvarez, M. y Álvarez, J. (2015). La tutoría universitaria: del modelo actual a un modelo integral. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(2), 125-142. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.2.219671>
- Comité Estatal de Tutorías 2020-2021 (2021). Programa Estatal de Tutorías de las Escuelas Normales Públicas del Estado de Yucatán.
- De Dios, M.J. (2019). Perfiles de estudiantes universitarios y su ajuste a las metodologías de enseñanza. *International Journal of Development and Educational Psychology*, 1(1), 171-182.
<https://www.google.com/url?q=https://www.redalyc.org/journal/3498/349859739018/html/&sa=D&source=docs&ust=1694102173845659&usg=AOvVaw1VtTc1wWObiQTKCX1DTplx>
- García, A. y García, Z. (2014). Tutoría en estudiantes indígenas de nivel superior. *Revista Global de Negocios*, 2(1), 95-104.
https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2325154
- Hanne, A. V. (2018). Estudiantes indígenas y Universidad: realidades y retos ante la diversidad cultural. Caso de la Universidad Nacional de Salta. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, 13(1), 14-29. <https://doi.org/10.17163/alt.v13n1.2018.01>
- Montero-Gutenberg, G. (2021). Las lenguas indígenas en educación superior: Su atención y uso en la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca. *Revista Lengua y Cultura*, 3(5), 37-45. <https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/lc/issue/archive>
- Romo, A. (2006). Evaluación del Programa de Tutorías a Estudiantes Indígenas. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, Colección Biblioteca de la Educación Superior. <https://acortar.link/8p0cNX>

Sibaja, L. (2021). La caracterización de los perfiles estudiantiles universitarios: reflexiones sobre su importancia. *Revista Estudios*, 1-14. ISSN 1659-3316.
<https://doi.org/10.15517/re.v0i0.46028>

El acompañamiento académico de la práctica educativa desde las perspectivas del docente en formación y el formador de docentes

Alicia Velasco Reyes

alicia.velasco@ensfa.edu.mx

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

Maribel Tapia Pineda

maribel.tapia@ensfa.edu.mx

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

Eira Vargas Rodríguez

eira.vargas@ensfa.edu.mx

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

Línea temática 5. Procesos de formación y sujetos de la educación

Resumen

El acompañamiento del docente responsable de la práctica profesional en 7mo y 8vo semestres, necesita de insumos para el análisis en las tareas realizadas en las diferentes jornadas de práctica, con el propósito de mejorar la misma, provocar la reflexión y reflexionar in situ con la metodología de investigación acción, para acercarse lo más posible al perfil de egreso propuesto en el Plan de estudios 2018. La presente investigación visualizará aquellas perspectivas tanto del alumno como del docente que definan los resultados del estudio. Se crearon revistas, narrativas, videos, audios y el diario del maestro que apoyaron como insumos a la reflexión de las intervenciones en las jornadas de práctica. Como elemento que guía la investigación se diseñó una entrevista semiestructurada al grupo focal de estudiantes de la licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria (LEAT), y la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Historia (LEAH), para observar los resultados en cuanto a

perspectivas de acompañamiento y el desarrollo de competencias propuestas en el plan de estudios.

Palabras clave: acompañamiento, intervención, mediación, análisis, competencias.

Planteamiento del problema

El punto focal de esta investigación es, la efectividad del acompañamiento desde la perspectiva del *docente en formación* y del formador de docentes encargado de los cursos de aprendizaje en el servicio, práctica profesional y vida escolar; para identificar si la intervención del catedrático que brindó el acompañamiento en los últimos semestres generó los resultados obtenidos en las jornadas de práctica.

Los cursos de Práctica profesional y vida escolar, Aprendizaje en el servicio y de manera general el trayecto de práctica profesional, demanda de un cuidado mucho mayor hacia el estudiante, por lo que puede considerarse que esta fase final del proceso de formación en la Escuela Normal, son la guía que incita a replantear constantemente el hacer del “docente en formación”, y no menos importante, del docente titular de los últimos cursos formativos.

De esta manera, podemos entender que la práctica es más que un saber hacer o un conocimiento a aplicar, ya que, ésta exige la articulación y armonización de distintos tipos de saber con la finalidad de que las decisiones que el estudiante tome se sustenten en las competencias que integran su perfil profesional (SEGOB, 2018. p. 157).

Con lo expuesto en los párrafos anteriores, se pretende conocer si los resultados obtenidos por los “docentes en formación” en la práctica educativa se generaron a través de la mediación pedagógica eficaz y desde luego, al acompañamiento asertivo en el último año de la preparación académica, desde la visión de ambos actores.

Ante esta situación surge la pregunta, *¿Cómo favorecer el acompañamiento académico de los docentes en formación, mediante una intervención intencionada, para desarrollar las competencias del perfil de egreso del Plan de estudios 2018?*

La intención de esta investigación es, mejorar nuestra función como formador de docentes, para así mismo lograr consecuentemente las competencias que define el perfil de egreso en los *docentes en formación*, retomando como guía el documento de Perfiles Parámetros e Indicadores (PPI), que es el sustento de éstas, y desde luego observar el punto de vista de los alumnos normalista.

Marco Teórico

Desde la antigua Grecia se reconoce a la figura del docente como un guía en la formación de otros, Hesíodo, Sócrates, Platón y principalmente Homero son los filósofos que forjaron la cultura de la tutoría académica para desarrollar al ser humano como ciudadano en el mundo antiguo.

Hoy en día no ha cambiado mucho esta visión de las acciones y funciones del docente, pues se continúa siendo esa persona que da guía en la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes con el objetivo de formarlos integralmente en una disciplina, en este caso particular, como docentes.

La autora Ventura (2008), menciona que el asesoramiento académico “Es una oportunidad para repensar la docencia a partir de sus propias experiencias y dejarse interrogar por las repercusiones la complejidad del mundo actual en la escuela” (p. 5), lo que implica el reconocimiento de la autocrítica del quehacer docente de manera paulatina y constante.

Para ello también, es importante la visión del asesoramiento para reflexionar sobre los resultados del desarrollo de cada práctica docente, lo que permite dar resignificación a su labor. De ahí que los maestros encargados del trayecto de la práctica docente tengan que asumir responsabilidades para guiar, orientar y coadyuvar en las demandas estudiantiles conforme al quehacer propio del entorno de cada escuela de práctica.

Es interesante la visión que contempla Catrambone y Ledwith (2023) al retomar que

Acompañar trayectorias formativas en el Nivel Superior implica dos componentes esenciales: colaborar en la superación de dificultades cognitivas inherentes al cambio de nivel educativo, y promover la construcción de una biografía académica a través de la interacción grupal y la adaptación individual en el proceso de formación. Además, es fundamental brindar a los estudiantes un espacio de escucha activa que les dé significado, empoderamiento y emancipación, así como fomentar la comunicación y el vínculo social en el aula, generando una experiencia subjetivante tanto para docentes como para estudiantes (p.1).

De ahí que, resolver situaciones críticas de la práctica docente a la par del autoconocimiento como futuro profesional, adquiere gran relevancia significativa en tanto se relacione e impacte en el contexto áulico y el aprovechamiento académico de quienes ahí se forman. Así, algunas de las herramientas diseñadas e implementadas por los docentes formadores fueron: revistas, narrativas, videos, audios y el diario del maestro, mismas que propiciaron la reflexión, rediseño y mejora de la práctica.

La visión de Puerta (2016) destaca ciertas actividades que pueden ayudar colaborativamente al proceso de acompañamiento, como son, la construcción de espacios de diálogo que orienten sobre acuerdos básicos al quehacer docente; la facilitación de la construcción de una propuesta pedagógica para la planificación y desarrollo de las actividades; el aportar desde su experiencia pedagógica al sugerir, mediar, orientar, promover la reflexión y una intervención significativa; comprometerse con el proceso al presenciar sus clases y evaluando el proceso del normalista; capitalizar aprendizajes de su propia práctica y difundir los saberes construidos. Todas las anteriores actividades dan suficiente claridad sobre aquellas acciones generales que el acompañamiento a futuros docentes debería realizar de manera conjunta con el *docente en formación*.

Para continuar sobre la línea anterior, los autores Percara y Ortegna (2018) recuerdan el feedback como elemento para generar reflexión áulica y profesional, en sus propias palabras: “es de importancia central para los practicantes en tanto sujetos de aprendizaje, ya que es la

herramienta que les permite tomar conciencia de sus avances y retrocesos, fortalezas y debilidades, para enfrentar con solidez la práctica laboral futura” (pp.158-159, en Ciccioli y Domínguez, 2020, pp. 19-20).

Pero, acaso el feedback, ¿será suficiente en la autocrítica constructiva del futuro docente?, ¿acaso el aspecto emotivo tendrá alguna relevancia en este “acompañamiento de calidad” ?, para responder a los anteriores cuestionamientos tomaremos en cuenta a Nilda Florian, quién dice que: “el intelecto emotivo es una relación entre habilidades emocionales y competencias personales que determinan las habilidades generales, las cuales suman a nuestra salud emocional” (2020 p. 101). Deduciendo de lo anterior la necesidad y conveniencia de que el futuro docente reciba una adecuada orientación que fortalezca y desarrolle su personalidad, que al final de cuentas, permita generar una resiliencia sana que regule las emociones, conductas y sentimientos del educando.

En este orden de ideas, Florian (2020) menciona que el equilibrio entre autoconcepto, autoestima y relaciones humanas son elementos que permiten el autodesarrollo del alumno, por lo que, la relevancia de las emociones se incrementa al desarrollar cualquier proceso cognitivo, pues permea en la integralidad del sujeto.

Las autoras Leiva-Guerrero y Vázquez (2019), también mencionan el aspecto de la confianza como potencializador del trabajo colaborativo que permita un impacto positivo en los procesos de aprendizaje, siempre y cuando exista reciprocidad en ello y la disposición de cumplir con expectativas y obligaciones de las tareas compartidas entre el maestro del trayecto de la práctica docente y estudiante.

Si bien es cierto que, el acompañamiento en el último ciclo de la formación inicial de los *docentes en formación* demanda de conocimientos, habilidades y destrezas, estas deben ser guiadas por el Plan de estudios vigente para las Licenciaturas objeto de estudio, la LEAT, LEAH, cuyo sustento pedagógico, hace referencia al desarrollo de competencias que se enuncian en el perfil de egreso, en donde se rescata que ésta, es la capacidad de integrar y movilizar

distintos tipos de conocimientos que les lleven a satisfacer de la mejor manera las instancias y dificultades de la vida personal, profesional y laboral que se le plantean (SEGOB, 2018, p. 160).

En este sentido se identifican los indicadores fuente de inspiración para el diseño de las competencias propuestas en el Plan de Estudios 2018, cuyo antecedente es el documento de PPI y son los insumos que darán la línea de análisis de la presente investigación.

Un docente que conoce a sus alumnos sabe cómo aprenden y lo que deben aprender. Así mismo, gestiona para que desarrolle los conocimientos que se plantea alcancen al finalizar su formación inicial docente, los cuales se despliegan del perfil deseado, en donde se espera que el estudiante normalista se reconozca como un profesional en constante aprendizaje, capaz de organizar, desarrollar y evaluar el trabajo educativo, con valores éticos y legales que lo lleven a una participación eficaz en el aula, la escuela y la comunidad (SEGOB, 2018, p. 162).

Desde esta óptica, se retoma lo que el acuerdo emitido para el Plan de Estudios conceptualiza en la formación de profesores.

La formación de profesores desde un enfoque de competencias implica la movilización de conocimientos de carácter conceptual, procedimental y actitudinal que se adquieren en una situación determinada y que se ponen en juego cuando se lleva a cabo la práctica docente. Se considera relevante que el futuro profesor desarrolle gradualmente sus capacidades y desempeños para solucionar problemas a partir de un análisis crítico y creativo de la situación. Se valora su habilidad para colaborar con otros y en distintos ambientes, lo cual brinda la oportunidad de generar proyectos innovadores y de impacto social (SEGOB, 2018, p. 159).

Desde luego que el *formador de docentes* impulsa en el *docente en formación*, la reflexión y trata de desarrollar la capacidad de análisis para diseñar la intervención y promover el desarrollo de las competencias. Se concibe entonces que la mediación pedagógica tiende un puente entre el educando y el conocimiento, entre lo que sabe y lo que no sabe, entre sus experiencias y los conceptos, entre su presente y su porvenir, dotando de sentido el acto educativo.

Bajo esta visión el formador de docentes se puede concebir como asesor pedagógico, como mediador que debe facilitar el autoaprendizaje, la construcción de conocimientos, la actitud investigativa y la participación del educando, contribuyendo a que la educación se experimente como una actividad lúdica, creativa y placentera (Gutiérrez y Prieto, 1999).

Entonces entenderíamos que la profundidad es la capacidad para desarrollar meta habilidades que permitan mayores niveles de comprensión, explicación y argumentación de sus intervenciones en el aula, que desde luego darán los insumos necesarios para la planificación de la intervención del docente normalista y generar en el *docente en formación* conocimientos, habilidades y actitudes que le permitan generar conocimientos significativos en los estudiantes de nivel secundaria.

Metodología

Se analiza y socializan los efectos que tiene el acompañamiento académico de los *docentes formadores* hacia los *docentes en formación* de séptimo y octavo semestres de las LEAT y LEAH, identificando las derivaciones del trabajo maestro-alumno en el logro de sus competencias profesionales, tales como el desempeño en la comunidad, la escuela y el aula; su nivel de responsabilidad ética y legal; la capacidad para organizar y evaluar el trabajo docente; conocer a sus propios estudiantes; gestionar y tomar decisiones.

Esto nos llevó a diseñar una estrategia que permitiera recabar las concepciones y percepciones de seis estudiantes de último año (séptimo y octavo semestre) de las LEAT y LEAH, lo que es una muestra representativa del 10% de un universo de 56 alumnos; así como de *tres* docentes que han fungido como titulares de la práctica docente en ese mismo periodo, lo que es una muestra representativa del 100% de los involucrados en la investigación; con quienes se logrará el propósito de la recolección de información.

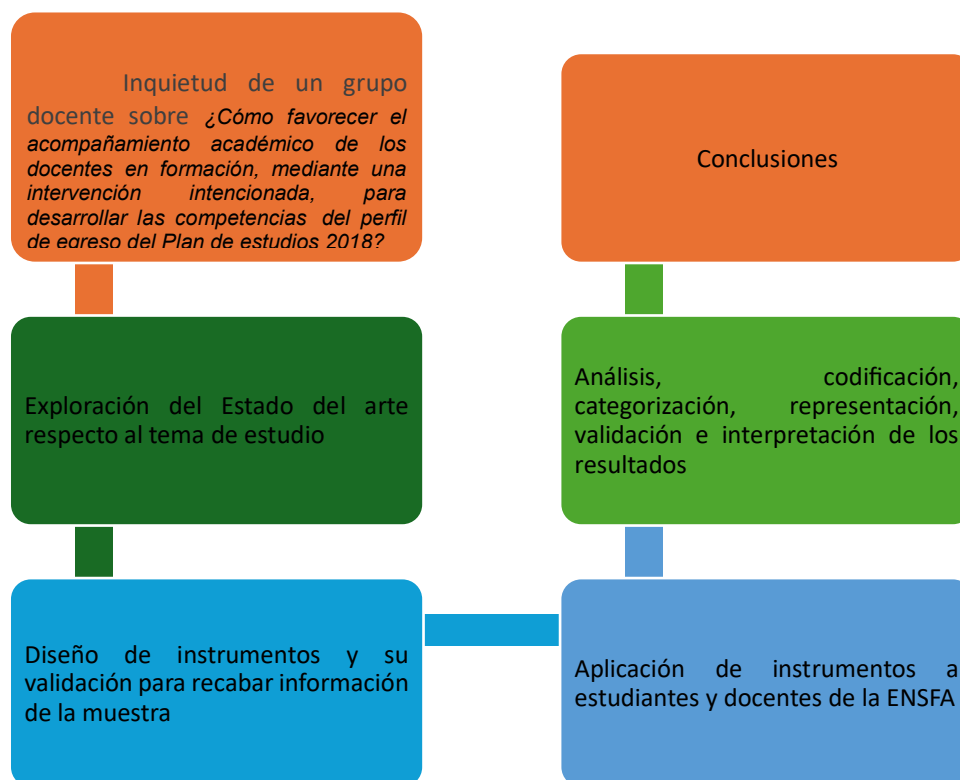
Figura No. 1 Indicadores e item's para desarrollar entrevistas semiestructuradas

Dimensión	Indicador	Item's
<p><u>Metareflexión.</u> Se entiende como la capacidad de los involucrados para identificar sus áreas de oportunidad y la de los otros actores para potencializar los procesos de enseñanza y de aprendizaje a través del acompañamiento académico en beneficio del logro de los propósitos educativos</p>	<p>Reflexiones para la mejora</p>	<p>A partir del acompañamiento académico recibido, ¿lograste identificar, quienes son tus alumnos y cómo aprenden?</p> <p>A partir del acompañamiento académico recibido tienes los elementos suficientes para organizar y evaluar el trabajo, y realizar una intervención didáctica pertinente.</p> <p>¿Cómo te ayudó el acompañamiento del docente titular del trayecto de práctica para ser un profesional cercano a tus estudiantes?</p> <p>Desde tu perspectiva o a partir de tus experiencias ¿te consideras un profesional cercano a tus estudiantes?</p> <p>¿Describe cómo fue tu responsabilidad ética y legal en el aula?</p> <p>¿Cómo fue tu involucramiento en la escuela y la comunidad en la organización y participación general de la escuela?</p>

De acuerdo con los datos cualitativos recabados en la presente investigación, se excluyeron las respuestas que no abonaban al propósito de identificación de aquellas acciones que optimizaran los procesos de enseñanza y aprendizaje a través de un acompañamiento intencionado hacia los *docentes en formación* de la institución. Incluyendo los aportes que categorizaban las definiciones que dieron pauta a las formas en que se desarrolló el proceso de acompañamiento, a partir de las percepciones tanto de estudiantes como de docentes.

El proceso metodológico que guía el presente estudio es de corte cualitativo, inicia con el interés de conocer aquellas concepciones respecto al acompañamiento académico que se realiza durante los dos últimos semestres de la formación inicial docente en la institución y continúa con la exploración y diseño de instrumentos de investigación, en este caso, a través de entrevistas semiestructuradas, que generaron un análisis e interpretación de la información obtenida (Figura No. 2).

Figura No. 2 proceso de la investigación



Resultados

Con base en las entrevistas realizadas tanto a los docentes en formación, de octavo semestre de las LEAH y LEAT, así como a los docentes formadores, sobre las perspectivas que tienen sobre la función y efectividad del acompañamiento académico en el último tramo de la formación inicial docente.

Para organizar la información fue necesario diseñar cinco dimensiones de análisis con sus respectivas codificaciones con las que se lograran obtener la información de una manera sintetizada y clara, para el estudio, quedando de la siguiente manera, figura No. 3:

Figura No. 3 Tabla de dimensiones y codificación de la información

Dimensiones de análisis	Códigos
Un docente que conoce a sus alumnos sabe cómo aprenden y lo que deben aprender.	CA-Características de los alumnos IDC-Nivel de desarrollo cognitivo MTE-Marcos teóricos y epistemológicos
Un docente que organiza y evalúa el trabajo educativo, y realiza una intervención didáctica pertinente.	CEF-Conocimiento de la evaluación formativa DIE-diseño de instrumentos de evaluación DHEA-Didáctica como herramienta de enseñanza y aprendizaje
Un docente que reconoce como profesional que mejora continuamente para apoyar a los alumnos en su aprendizaje.	APD-Análisis de la práctica docente RPD-Reflexión de la práctica docente MPD-Mejora de la práctica docente
Un docente que asume las responsabilidades legales y éticas inherentes a su profesión para el bienestar de los alumnos.	CRLD- Conocimiento de responsabilidades legales CRED-Conocimiento de responsabilidades éticas
Un docente que participa en el funcionamiento eficaz de la escuela y fomenta su vínculo con la comunidad para asegurar que todos los alumnos concluyan con éxito su escolaridad.	CCCE-Conocimiento del contexto y cultura escolar PIGC- Proyectos de intervención generados en la comunidad

Al realizar las entrevistas a los docentes en formación se pudieron rescatar las perspectivas, ideas y experiencias, con base en las dimensiones propuestas a través de los ítems mostrados en la figura No.1, y que a continuación se describen.

Respecto a la guía que los docentes formadores ofrecieron, encontramos que los *docentes en formación* consideran que, les facilitaron las herramientas e instrumentos para conocer a sus alumnos y su comunidad, tomando en cuenta la identificación de su nivel cognitivo para diseñar actividades acordes y lograr los aprendizajes esperados. Sobre los marcos teóricos y epistemológicos, cinco de los seis entrevistados mencionaron que la teoría revisada en el aula logró movilizar los conocimientos en la práctica a través de las estrategias diseñadas y aplicadas, sólo uno menciona que le hizo falta profundizar en la información especializada.

Es interesante retomar lo que los autores Ipuz, Trilleros y Ureña (2015) explican sobre la epistemología en la educación, ya que permite compenetrarnos a través del estudio y del aprendizaje, no sólo de las experiencias vividas, sino que desarrolla la capacidad y aporta el conocimiento para poder hacerle frente a cualquier situación de la vida profesional. Así pues, podemos afirmar que las y los estudiantes reconocen haber logrado dominar en gran medida

los marcos teóricos y epistemológicos de sus licenciaturas, también identifican las características generales, sus estilos de aprendizaje y el desarrollo cognitivo de sus alumnos.

En relación a las respuestas brindadas por los docentes formadores que dieron acompañamiento académico, podemos afirmar que se reforzaron y retomaron aquellos contenidos y saberes relacionados con el conocimiento del adolescente, en cuanto a su desarrollo cognitivo, físico y socioemocional, además de haberse recuperado la teoría respecto a la disciplina, es importante destacar que para la LEAT, sigue siendo prioritario ahondar más en cuanto a los marcos teóricos de las diferentes disciplinas, para fortalecer las didácticas de las mismas, y abonar al desarrollo de las competencias del perfil de egreso del Plan de Estudios 2018.

El 100% de los estudiantes aplicaron instrumentos de evaluación, sin embargo, el 50% de ellos considera que no fueron del todo efectivos al no encontrar relación directa entre el diseño del instrumento y el abordaje de los contenidos para el logro de los aprendizajes, según el contexto donde desarrollaron su práctica. Retomando el aspecto de la didáctica, la totalidad del alumnado tiene claro que es la base que permite la utilización de estrategias para mediar el aprendizaje.

Por lo tanto, se tendría que focalizar la atención en aquella teoría evaluativa que aborde las áreas de oportunidad detectadas por los estudiantes con base a las características del contexto en el que se realiza la práctica, todo lo anterior, en estrecha relación a lo que menciona Rodríguez (2010), cuando textualiza que la evaluación contextualizada facilita la comprensión en profundidad de la actividad profesional, y esto se puede lograr con un acompañamiento adecuado.

Los docentes de la práctica mencionan que se abordó el diseño de instrumentos y la metodología de la evaluación en reiteradas ocasiones, como lo son la sumativa, procesual y formativa, para que los docentes en formación lograran evidenciar el alcance del aprendizaje; sin embargo, se reconoce la necesidad de generar estrategias eficaces que coadyuven en la

identificación óptima de los momentos en que se deben aplicar tanto los tipos, modalidades y estrategias de evaluación.

Los futuros docentes comentan que hasta el momento han sido capaces de realizar una autocrítica constante de su práctica, lo que permite analizar su desempeño en el aula y lograr una autorreflexión de las áreas de oportunidad detectadas, y no sólo eso, generar estrategias que busquen mejorar su labor y potencializar los resultados de sus estudiantes, la facilitación del docente formador, con los insumos diseñados para la misma, les brindó la oportunidad de remitirse a los resultados y rediseñar las futuras intervenciones, además de que estos insumos se utilizaban en los documentos que realizaban para titularse. Lo anterior adquiere significancia al retomar lo que el programa MEJOREDU (2023) menciona:

Reflexionar sobre las dificultades, saberes y sentimientos que los docentes afrontamos en la práctica es un elemento que fortalece nuestros saberes y conocimientos. Ayuda también a pensar sobre la experiencia y la toma de decisiones para la mejora de la enseñanza y los aprendizajes de los estudiantes, la dirección, la subdirección, la supervisión (p.1).

Resulta interesante que los entrevistados opinan que se debe tomar en cuenta el perfil del docente formador a cargo de la práctica, ya que es importante que exista no sólo conocimiento académico, sino cualidades para empatizar, conocer y comprender las situaciones que enfrentan los docentes en formación, para mantener el equilibrio integral del alumno.

Al respecto, los docentes formadores, consideran necesario que las y los normalistas tengan espacios para la reflexión y el análisis de su práctica docente, y con ello se permitan identificar aquellas áreas de oportunidad que permean en una mejora constante, cíclica y continua. Por lo que se recomienda diseñar e implementar estrategias que ayuden en ese proceso de desarrollo paulatino en pro de un avance profesional. También consideran relevante la selección adecuada del personal que fungirá como docente formador de la práctica, tomando

en cuenta su experiencia y habilidades que le permitan realizar una mediación entre el alumno, los conocimientos y la dimensión socio-afectiva del proceso de formación.

En cuanto a la dimensión sobre las responsabilidades legales y éticas inherentes a su profesión docente para el bienestar de los alumnos, los *docentes en formación* mencionan la importancia de conocer la normatividad legal educativa para que se ejerza en pleno derecho, en este sentido, afirman que en efecto, visualizan y reconocen tener ese conocimiento de manera general que les brindó los elementos suficientes para actuar de manera ética y legal frente a grupo, asumiendo la responsabilidad que la docencia implica, así como aplicando los valores universales para lograr un ambiente escolar sano.

Considerando a los docentes formadores, reconocen tener el conocimiento sobre la importancia de la normatividad ética y legal, sin embargo, la práctica lleva a la necesidad de adecuar, adaptar y aplicar la misma con la profundidad necesaria para hacerla efectiva. De acuerdo con esto, es interesante la visión de Barrantes (2013), quien afirma que

Se requiere más que de conocimiento de la materia y manejo de técnicas metodológicas para ser un docente eficaz. La mayor convicción que el personal docente debería compartir es que cada uno de sus alumnos es una persona real, con un proyecto de vida que debe ser diseñado y desarrollado con la orientación y ayuda de personas más experimentadas, entre las que están sus maestros. Por lo tanto, es normal que los alumnos esperen que sus profesores sean modelos de lo que enseñan (p.16).

Resulta interesante cómo, a partir de la visión anterior, es importante que el docente de la práctica sea consciente del impacto de su orientación académica, profesional y personal para asumir y fortalecer el desarrollo integral del *docente en formación*.

Para finalizar, los *docentes en formación* mencionan que desde los primeros semestres se ha guiado hacia el conocimiento de diferentes contextos y cultura escolar que le permite el involucrarse dentro de la organización y participación en la institución de práctica, lo que les ha permitido desarrollar proyectos de intervención docente que impacten en la comunidad

educativa. Estas intervenciones se han visto fortalecidas con la integración en los Consejos Técnicos Escolares de manera constante, colaborativa y productiva.

Para los docentes formadores, la participación y colaboración del alumno dentro de la comunidad escolar y su organización es inherente a su desempeño profesional. Por lo que debe mediar el desarrollo de prácticas contextualizadas, situadas y significativas. Se reconoce que el docente formador deberá contar con los elementos necesarios para acompañar, diseñar y aplicar instrumentos que faciliten el conocimiento de los diferentes entornos educativos, así como, sistematizar la información recuperada de los mismos y que sirvan como insumos para abonar a las modalidades de titulación.

Discusión y conclusiones

De lo derivado podemos concluir que, si bien el Plan de Estudios 2018, trae consigo algunos inconvenientes en los últimos semestres, también de manera general ha ayudado, a través de los diferentes cursos a desarrollar procesos de análisis y de la investigación acción que coadyuve a realizar los ciclos reflexivos para la mejora de la práctica profesional, sin embargo, también se pudo identificar que si bien los *docentes en formación*, consideran en la mayoría de los casos que se han desarrollado las competencias propuestas en el plan de estudios y con esto acercándose al perfil de egreso, hay situaciones que se deben de replantear como el abordaje de los temas referidos a la evaluación, sus procesos, herramientas y sobre todo en la coherencia entre el producto, el instrumento y el logro del aprendizaje esperado.

También se visualiza fortalecer aún más el conocimiento en las distintas disciplinas, utilizando los marcos teóricos y epistemológicos de los mismos para lograr intervenciones en donde se lleven a cabo; los enfoques, orientaciones pedagógicas, procesos de evaluación y la pericia para aplicarlo en las planeaciones didácticas.

En este sentido, y como reflexión final, se concibe que el aula debe dejar de ser un laboratorio en el que todas las variables están “bajo control”. Por el contrario, el salón de clases debe ser atravesado por aquello de lo que está constituida la vida fuera de él, incluyendo el

azar y la incertidumbre, la confusión y la responsabilidad que implica. Las estructuras de la educación deben flexibilizarse, ser más permeables, y ser capaces de evolucionar. La mediación pedagógica debe ser parte constitutiva de un ambiente cognitivo complejo y abierto. Y desde luego, que el docente formador de formadores necesita de esta para generar aprendizajes significantes.

Referencias

- Barrantes, L. (2013). Responsabilidad ética de educadores y educandos desde una perspectiva humanista. *Revista electrónica Scielo*. https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-42582013000100003
- Catrambone y Ledwith (2023). Enfoque interdisciplinario en el acompañamiento de las trayectorias académicas: formación docente y psicopedagógica en acción. p. 1. <https://doi.org/10.56294/ri202350>
- Ciccioli, V. y Domínguez, E. (2020). Citan a Percara y Ortegna (2018) en Hacia la construcción de un rol activo del conformador en las prácticas de residencia del profesorado en matemática, pp. 158-159. https://fceia.unr.edu.ar/Jornadas_EIEF_/2019/MemoriasVIJEIEF.pdf
- Florian (2020). Inteligencia emocional y tutoría docente en practicantes profesionales de una universidad estatal limeña. p.101 <https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/psico/article/view/19235>
- Gutiérrez, F. y Prieto, D. (1999). *Mediación Pedagógica. Apuntes para una educación alternativa*. Guatemala: Ediciones La Copia Fiel.
- Ipuz, E., Trilleros, D., y Ureña, F. (2015). *Una mirada: epistemología en la educación*. [Http://funes.uniandes.edu.co/9799/1/Ipuz2015Una.pdf](http://funes.uniandes.edu.co/9799/1/Ipuz2015Una.pdf)
- Leiva-Guerrero y Vázquez (2019). Liderazgo pedagógico: de la supervisión al acompañamiento docente. p. 5 <https://www.scielo.cl/pdf/caledu/n51/0718-4565-caledu-51-225.pdf>
- MEJOREDU. (2023). *El valor de la reflexión sobre la práctica para el aprendizaje docente* <https://www.mejoredu.gob.mx/entre-docentes/reflexion-sobre-la-practica/el-valor-de-la-reflexion-sobre-la-practica-para-el-aprendizaje-docente>

Puerta, C. (2016). El acompañamiento educativo como estrategia de cercanía impulsadora del aprendizaje del estudiante. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, pp. 1-6. <https://www.redalyc.org/pdf/1942/194247574001.pdf>

Rodríguez, J. (2010). *El acompañamiento como estrategia de evaluación docente para el desarrollo profesional*. <https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1040&context=ap#:~:text=El%20acomp%C3%B1amiento%20de%20la%20evaluaci%C3%B3n%20docente,categor%C3%ADa%20mayor%20que%20evaluaci%C3%B3n%20educativa>.

SEGOB. (Acuerdo Secretarial 14/08/18, (2018), por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica que se indican, ANEXO 5 PLAN DE ESTUDIOS DE LA LICENCIATURA EN ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN TELESECUNDARIA E HISTORIA P.156-162.

Secretaría de Educación Pública. (2018). Plan de estudios de educación normal 2018. Licenciatura en enseñanza y aprendizaje en Telesecundaria e Historia.

Ventura, M. (2008). Asesorar es acompañar. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado* [en línea]. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56717073018>. p. 5

Narrativa entre docentes en formación, a través del intercambio epistolar. Experiencia de intervención entre la Escuela Normal Instituto Jaime Torres Bodet y la Escuela Normal Superior de Jalisco

Samantha Enriqueta Vaquero Martínez

svaquero@enijtb.edu.mx

Escuela Normal Instituto Jaime Torres Bodet

Laura Melanie De La Torre Ceja

melanie.delatorre@ensj.edu.mx

Escuela Normal Instituto Jaime Torres Bodet

Línea temática 5. Procesos de formación y sujetos de la educación

Resumen

La narrativa entre docentes en formación a través del intercambio epistolar atiende al desarrollo de las competencias genéricas de las licenciaturas en enseñanza y aprendizaje de español, inglés y matemáticas en educación secundaria de dos escuelas Normales. Las cuales les permiten regularse como un profesional consciente de los cambios sociales, científicos, tecnológicos y culturales, por lo tanto, tienen un carácter transversal y están explícita e implícitamente integradas a las competencias profesionales y disciplinares.

El objetivo de esta propuesta de intervención educativa fue reconocer las experiencias formativas del proceso de práctica a través del intercambio epistolar entre estudiantes normalistas de dos instituciones formadoras de docentes. Durante la experiencia de intervención, participaron normalistas de tercer semestre que, de forma simultánea en ambas Normales, cursaban la asignatura de práctica docente del plan de estudios 2018. Donde la narrativa, a través del intercambio epistolar, fue una estrategia de reflexión para fortalecer la formación de los que inician la docencia.

Palabras clave: educación normalista, narrativa, interacción entre pares, práctica docente.

Planteamiento del problema

Los docentes en formación, durante su estancia en la Escuela Normal, en el segundo año de formación cursan práctica docente, asignatura que tiene como propósito que los estudiantes normalistas realicen jornadas de prácticas en aulas de educación básica, para generar una docencia reflexiva (SEP, 2018). Este curso pertenece al trayecto de práctica profesional y es en tercer semestre donde los normalistas realizan su primera experiencia al impartir clase inicia. En ese momento transitan entre la figura de ser practicante, alumno de la normal y docente frente a grupo, todo al mismo tiempo, en el mismo lugar y por un tiempo limitado. Las historias que surgen de esa primera experiencia docente permiten identificar el proceso formativo que significa las prácticas, así como la transición que los estudiantes sufren durante ellas.

Sus miedos, expectativas, emociones y aprendizajes son un cúmulo de sensaciones que son importantes recabar, con el propósito de iniciar el proceso de reflexión de la práctica. Para Perrenoud (2007), la práctica reflexiva, favorece la acumulación de saberes de experiencia, permite la evolución profesional, prepara al docente en formación para asumir la responsabilidad política y ética de la educación, favorece la cooperación entre los compañeros y aumenta la capacidad de innovación.

Recuperar sus experiencias formativas de la práctica supone un proceso de reflexión y promueve la creación de acompañamientos por parte de los formadores y de las instituciones formadoras. Circular los relatos, compartirlos, escribirlos, esperar el retorno y las emociones que el proceso generó, permitió que, a través de compartir con otros, los cercanos y lejanos fortaleciera el oficio de enseñar.

Todo lo anterior, permitió identificar la necesidad de que no solo entre compañeros de la misma aula lo compartieran, sino salir de ella, comunicarse a través de un intercambio epistolar otros pares que estaban experimentando lo mismo de manera simultánea. Esto a través de sus

historias escritas, ya que estas tienen un alto poder formativo, tanto para quienes las producen como para los lectores de esas cartas.

En formación docente el hablar, escribir y leer, son prácticas necesarias, que se hacen presentes en todo momento. Para Suárez (2021) el relatar la experiencia que vivimos adquiere sentidos particulares, porque toca e interpela, permite reflexionar y volver sobre lo hecho para volver a interpretarlo. Escribir una carta sobre las primeras experiencias docentes en el aula, permite relatar una imagen de quien escribe, proyectando su identidad narrativa y dar cuenta de su formación como maestro.

Marco teórico

Blanco (2011), plantea que la investigación narrativa, tiene como eje de su análisis a la experiencia humana, haciendo sentido a la experiencia. A través de lo escrito, las personas dan forma a sus vidas cotidianas, siendo estos relatos una forma de repensar sobre esa experiencia.

Para Denzin y Lincoln (2015) identifican que los investigadores narrativos consideran la narrativa como una forma de discurso, ya que permite comprender las acciones propias y las de los demás, organizar e identificar los acontecimientos, objetos y acontecimientos en un tiempo concreto. Las narrativas no solo expresan lo anterior, sino emociones, pensamientos e interpretaciones. La narrativa resulta ser mirada creativa en la que se enfatiza la voz y/o las voces del narrador, en primera o tercera persona.

El concepto de narrar desde la perspectiva de Bruner (1998, como se citó en Aguirre de Ramírez, 2012) se identifica como una modalidad de funcionamiento cognitivo, un modo de pensamiento. La narración, por lo tanto, es concebida como una forma de pensar y dotar de significado las experiencias del narrador. El narrar es una acción inherente al ser humano, capaz de contar historias de uno mismo, de lo que observa, experimenta o de los demás. Estas historias narradas se construyen a través de la palabra escrita o hablada, para construir la realidad.

Metodología

Las Escuelas Normales participantes fueron, la Escuela Normal Instituto Jaime Torres Bodet (ENIJTB) y la Escuela Normal Superior de Jalisco (ENSJ), quienes durante el semestre impar, de agosto a enero, del ciclo escolar 2022-2023, intercambiaron cartas escritas en papel y enviadas vía correo convencional.

En el proyecto de intervención, participaron 62 estudiantes, 35 de la ENIJTB de tres licenciaturas en enseñanza y aprendizaje del español, inglés y matemáticas y 27 de la ENSJ, solo de la licenciatura en enseñanza y aprendizaje del español. Esta diferencia surge por la organización que cada escuela Normal tiene, a pesar de eso, no hubo ningún impedimento para realizar este intercambio entre escuelas formadoras.

Escribir una carta en papel y enviarla por correo convencional, es una práctica que para las generaciones actuales no es común, por lo tanto, la intervención se planificó en nueve fases, mostradas en la Tabla 1 final. La primera solo se realizó en la ENIJTB y consistió en involucrar a los docentes que pertenecen a las academias de español, inglés y matemáticas. A cada docente se le solicitó escribir una postal con un mensaje alusivo a la importancia de la práctica docente, dirigido a un estudiante normalista. Para el destinatario, recibir este texto escrito por un docente, permitió ser el primer paso para la escritura de cartas con sus pares.

La segunda y tercera fase, tuvo el propósito de organizar la logística y discutir la estructura del proyecto, siendo las docentes los carteros, siendo el enlace entre los normalistas. La definición de la intervención se centró en que las narrativas son un instrumento de trabajo, “para aprender reflexivamente la práctica y articular la reflexión para la acción con la escritura” (Alatorre, 2013, p. 12).

La cuarta fase fue tener un detonador de escritura, que no solo se quedará en lo anecdótico, sino generar procesos de reflexión y de apropiación de su palabra escrita y de sus historias. Por lo tanto, el leer la primera carta: Enseñar-aprender en Cartas a quien pretende enseñar de Freire (2014) lo cual generó el estímulo para escribir la primera carta. Cada

normalista tenía un destinatario a quien escribirle acerca de su primer acercamiento a la escuela de práctica.

La fase cinco, correspondió al envío de las cartas por correo postal, la cual, si bien esta práctica está en desuso, permitió a los normalistas experimentar la espera, en un momento histórico donde la comunicación y la información es inmediata. En la fase seis, el correo estaba de vuelta, por lo tanto, a cada estudiante se le entregó la carta escrita en papel, por su compañero de la escuela normal de intercambio. Las reacciones de los estudiantes fueron emotivas, ya que el relato de su par, permito darle un sentido particular por ser una experiencia cercana, pero a través del otro. En el enfoque comunicativo, el escribir y leer cartas logra acercar la práctica docente al uso real de la lengua.

En la fase siete, los normalistas leyeron y dialogaron la segunda carta: No permita que el miedo a la dificultad lo paralice de Cartas a quien pretende enseñar de Freire (2014). La metodología para abordar la lectura de la misma, se consideró las tertulias dialógicas para formar una comunidad de aprendizaje, en la cual se trató de la construcción colectiva de significado y conocimiento teniendo como base al diálogo (Tertulias Dialógicas – Comunidades de Aprendizaje, s. f.). Al finalizar el diálogo, los estudiantes escribieron la segunda carta dirigida a su compañero de la escuela normal de intercambio.

La fase ocho correspondió al envío de las cartas, por paquetería para tener mayor certeza en la entrega del paquete de cartas, ya que la dirección de recepción fueron las escuelas normales. En la fase nueve, los alumnos recibieron la segunda carta. De la cual, no solo se quedó en la lectura individual de la carta recibida, puesto que se consideró discutir en plenaria considerando los momentos del proceso reflexivo, de Justo, Cruz y Jarillo (2010) como se citó en Alatorre (2013). La fase diez, correspondió a leer en clase, la Quinta carta: primer día de clase (Freire, 2014), con el propósito de dar pauta a escribir ¿cómo aprende a ser/ hacer maestro de secundaria? ¿Qué cualidades quiero tener como maestro? ¿Qué aprendí de las prácticas?

Resultados

El intercambio epistolar entre los normalistas de dos instituciones formadoras permitió narrar en primera persona las experiencias de su jornada de práctica, escribirlas, dialogarlas y finalmente reflexionarlas. Durante la intervención se identifican cinco momentos de acción. El primer momento permitió describir lo que los normalistas narraron en la primera carta respecto a su práctica docente; el segundo momento, dio como resultado el discutir ¿por qué hacen lo que se hacen?, o sea, ¿qué explicación y significado le dieron a la práctica docente?, a través de lo narrador en la carta escrita y la carta recibida. En el tercer momento, se logró identificar qué puntos en común encontraron con su par y qué puntos de comparación aparecieron en los relatos escritos en las cartas. En el siguiente momento, se reflexionó a través de la narración, haciendo visibles sus debilidades en su primer acercamiento a la práctica en las escuelas secundarias.

El último momento correspondió a la escritura de la tercera carta; siguiendo la dinámica de leer en clase, las cartas de Freire (2014). Al ser la última carta, se evaluó en plenaria el intercambio epistolar a través de una tertulia dialógica, siendo las preguntas que guiaron el diálogo, con preguntas respecto a su formación docente, sobre los aprendizajes y su relación formativa durante la práctica. Los estudiantes, al dialogar en la sesión, tomaban como referencia la narración, tanto escrita como leída de sus pares, en las cartas.

Discusión y conclusiones

Las principales aportaciones de la experiencia en la narrativa entre docentes en formación, a través del intercambio epistolar, entre la ENIJTB y la ENSJ, fue la participación activa por parte de los estudiantes, quienes en su mayoría fue la primera vez que escribían y recibían una carta.

El diálogo y la narrativa que surgieron posteriormente a la primera práctica docente, no solo se quedó en el aula, sino que trascendió y fue intercambiada con otros compañeros, quienes, de manera simultánea en otro contexto estaban experimentando algo similar. Porque

la formación docente no se hace en solitario, esta se socializa y se narra, es así como se forman los docentes.

Las reflexiones relatadas en papel permitieron a través de la lectura de las cartas de Freire (2014), las tertulias dialógicas, la narración y escritura de las cartas, permitieron a los estudiantes realizar ejercicios de introspección respecto a su práctica docente, lo cual permitió iniciar su proceso de práctica reflexiva.

El contenido de las cartas fue dirigido para que se centrara en la reflexión desde su propia narración, principalmente en cómo fueron las primeras experiencias del trabajo docente en el aula. El análisis de las cartas se trabajó a través del diálogo, en el cual se encontraron constantes, como: los miedos ante estar frente a un grupo y ser responsable de este para impartir clases, las emociones experimentadas durante su primera clase (alegría, miedo, frustración), en algunos casos escribieron sobre las razones personales para su ingreso a la Escuela Normal.

Escribir en papel y revalorar la palabra escrita, fue la idea principal que se centró el diálogo. Escribir una carta y enviarla por correo convencional, solo lo habían conocido en las clases de español en educación básica. Así que para el 100% de los estudiantes normalistas, fue la primera vez que intercambiaban cartas a distancia. El proyecto concluyó en tercer semestre, siendo coyuntural porque fue la primera vez que practicaron en escuelas secundarias y escucharon por primera vez ser llamados: maestro.

Tabla 1. Proyecto de intercambio epistolar entre estudiantes de la ENIJTB y ENSJ

Fases.	Actividad	Logística	Fecha
1. Postal para iniciar el intercambio	Un docente de las academias de español, inglés y matemáticas de la ENIJTB, escribirá en una postal, un mensaje alusivo a la experiencia que exige su primera práctica docente.	Invitar a los docentes a escribir un mensaje a los alumnos. La entrega de postales se realizará durante la sesión de clase de práctica docente.	Del 12 al 23 de septiembre 2022
2. Los carteros	Reunión de organización entre las responsables de práctica de 3.º semestre de las normales: ENIJTB y ENSJ	Definición de las fechas de escritura y envío de cartas. Enviar por email la lista de los alumnos, así como la dirección postal.	19 de septiembre, vía Google Meet 2022

3. Compañero normalista Las profesoras titulares de práctica definirán la logística del intercambio epistolar entre docentes en formación de ambas escuelas Normales. Asignar un docente en formación a quien le escribirá una carta informal, compartiendo sus expectativas respecto a su primera jornada de práctica. Del 19 al 30 de septiembre 2022

Leer en clase: Utilizando la metodología de comunidades de aprendizaje: aprendizaje dialógico (Este principio indica que el diálogo es una relación educativa entre varias personas, donde se produce un intercambio de ideas en el aprendizaje) 19 de octubre 2022

Primera carta: Enseñar-aprender.

Cartas a quien pretende enseñar de Paulo Freire p.47-57

4. A escribir 1.^a carta Cada docente normalista de las escuelas Normales, escribirán una carta a un compañero normalista. Las cartas tendrán la consigna de escribir una breve descripción como estudiantes y sus expectativas respecto a la primera jornada de práctica. Del 19 al 21 de octubre 2022

- | | | | | |
|----|--|--|---|--|
| 5. | Las cartas que viajan | Reunir las cartas y llevarlas al correo. Serán enviadas todas juntas, en un sobre amarillo. | Las cartas se enviarán en paquetería postal. | 22 de octubre 2022 |
| 6. | El cartero | Entregar las cartas a sus destinatarios | Las cartas se entregarán durante la hora de la clase y se leerán en el jardín. Después en grupo, compartirán su experiencia de leer una carta personalizada. | Octubre 2022 |
| 7. | Normalistas escribiendo. 2. ^a carta | Leer en clase: Segunda carta: No permita que el miedo a la dificultad lo paralice: Cartas a quien pretende enseñar de Paulo Freire p.59-66 | Se dialogará retomando el dialogo desde las comunidades de aprendizaje: lo dialógico (este principio indica que el diálogo es una relación educativa entre varias personas, donde se produce un intercambio de ideas en el aprendizaje) | 03- 7 de noviembre (esta fecha puede cambiar, dependiendo de la recepción de las cartas) |

Cada docente normalista de las escuelas Normales, escribirán una carta a un compañero normalista. Las cartas tendrán la consigna de escribir: ¿qué aprendí en la primera jornada de práctica? ¿Qué me falta por aprender?

8. Las cartas que van y vienen Reunir las cartas y llevarlas al correo. Serán enviadas todas juntas, en un sobre amarillo. Las cartas se enviarán en paquetería postal. 2.^a semana de noviembre

9. Llegó el cartero Entregar las cartas a sus destinatarios Las cartas se entregarán durante la hora de la clase y se leerán en el jardín. Después en grupo, compartirán su experiencia de leer una carta personalizada. Noviembre-diciembre 2022

10. Últimas cartas. 3.^a carta
 Leer en clase: Quinta carta
 Primer día de clase.
 Se dialogará retomando el dialogo desde las comunidades de aprendizaje dialógico (este principio indica que el diálogo es una relación educativa entre varias personas, donde se produce un intercambio de ideas en el aprendizaje)
 Del 2 al 6 de enero 2023

Cartas a quien pretende enseñar de Paulo Freire
 p. 87-96

Cada docente normalista de las escuelas Normales, escribirán una carta a un compañero normalista.
 Las cartas tendrán la consigna de escribir: ¿cómo aprende a ser/ hacer maestro de secundaria? ¿Qué cualidades quiero tener como maestro? ¿Qué aprendí de las prácticas?

Cartas al buzón
 Reunir las cartas y llevarlas al correo. Serán enviadas todas juntas, en un sobre amarillo.
 Las cartas se enviarán en Correos de México.
 Segunda semana de enero 2023

Fuente: elaboración propia. Vaquero 2022.

Referencias

- Aguirre de Ramírez, R., (2012). Pensamiento narrativo y educación. *Educere*, 16 (53),83-92. [fecha de Consulta 1 de septiembre de 2023]. ISSN: 1316-4910. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35623538010>
- Alatorre, I. (2013). Narrar la práctica docente. UNAM.mx. Recuperado Mayo 25, 2023, de <https://biblat.unam.mx/hevila/Didac/2013/no62/2.pdf>
- Blanco, M. (septiembre-diciembre 2011). Investigación narrativa: una forma de generación de conocimientos. *Nueva Época*, 67(24), 135–156. <https://www.scielo.org.mx/pdf/argu/v24n67/v24n67a7.pdf>
- Denzin, N. K., Lincoln, Y. S. (2015). *Métodos de recolección y análisis de datos: Manual de investigación cualitativa*. Vol. IV. España: Editorial Gedisa.
- Freire, P. (2014). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI Editores México.
- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. México: Colofón, Secretaría de Educación Pública. (2018). *Programa del curso Práctica docente en el aula*. SEP.
- Suárez, D. R. (2021). Investigación narrativa, relatos de experiencia y revitalización del saber pedagógico. *ESPACIOS EN BLANCO. Revista de educación (Serie Indagaciones)*, 2(31), 365-379. <https://doi.org/10.37177/unicen/eb31-308>
- Tertulias Dialógicas – Comunidades de Aprendizaje. (s. f.). <https://comunidadesdeaprendizaje.net/actuaciones-de-exito/tertulias-literarias-dialogicas/>

Titulación por tesis de la Generación 2018-2022 de la ENIS: contenidos y metodologías

María Isabel Navarro Meléndez

navarromaria_d@normalixtapan.edu.mx

Escuela Normal de Ixtapan de la Sal Docente

Línea temática 5. Procesos de formación y sujetos de la educación

Resumen

El texto presenta los resultados de una investigación en torno al análisis de los trabajos de titulación (tesis) en cuanto a contenidos y metodologías seleccionadas por los estudiantes de la generación 2018-2022 de la Licenciatura en Educación Preescolar de la Escuela Normal de Ixtapan de la Sal, primer grupo de egresados del Plan de estudios 2018. La investigación realizada permitió conceptualizar categorías poco estudiadas en el contexto donde se enmarcan y de la generación señalada; entre ellas trabajo de titulación (tesis), contenidos y metodologías de investigación. El enfoque teórico-conceptual se basó en los referentes de normatividad vigente sobre la construcción de tesis en las Escuelas Normales y otros documentos de consulta para ampliar los saberes respecto a las categorías de la investigación. En cuanto a las decisiones de tipo metodológico se optó por el enfoque cualitativo, se seleccionó el método exploratorio. En la parte final se establece la discusión de resultados a la luz de los objetivos y se identifican nuevas vetas de conocimiento hacia otras investigaciones, tales como la necesidad de ahondar en las áreas de oportunidad en la construcción de tesis como modalidad de titulación, con el fin de generar propuestas de mejora para las generaciones que continúan.

Palabras clave: tesis, contenidos, metodologías.

Planteamiento del problema

Los trabajos de titulación en las instituciones de nivel superior representan el resumen del grado de alcance de las competencias profesionales de sus egresados. El elaborar un documento para ser defendido ante un sínodo, sigue siendo una de las modalidades de titulación en muchas licenciaturas. En la Escuela Normal de Ixtapan de la Sal (ENIS), al igual que otras homólogas, este proceso se realiza durante el sexto, séptimo y octavo semestres de las licenciaturas que corresponden al Plan de Estudios 2018. En este plan, el trabajo de titulación es un “producto que permitirá valorar el nivel de logro de las competencias genéricas, profesionales, y disciplinares o específicas, que la licenciatura en cuestión ha previsto en el perfil de egreso” (SEP, 2018, p. 4).

La investigación que se comparte tuvo como objetivo general “analizar los trabajos de tesis en cuanto a contenidos y metodologías utilizadas por los estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar de la generación 2018-2022 de la ENIS, a fin de identificar fortalezas y áreas de oportunidad”. Se consideró el análisis de 21 trabajos del único grupo de la Licenciatura en Educación Preescolar, primer grupo de egresados del Plan de estudios 2018.

Durante el ciclo escolar 2021-2022 las tareas educativas en todos los niveles educativos se reestablecieron de forma semipresencial y presencial después de un largo confinamiento a causa de la pandemia. La Escuela Normal adoptó estrategias de trabajo diversas que posibilitaron continuar con las actividades académicas, se volvió a la práctica caracterizada por la relación cara cara entre los docentes asignados para la función y el grupo de estudiantes asesorados; se hizo uso de las instalaciones de la Escuela Normal como aulas y espacios para asesoría, sala de cómputo y biblioteca. En las dinámicas de trabajo, la socialización de los productos generados al interior de los equipos era una constante y resultó productivo para la elaboración de los documentos.

A partir de la cantidad de trabajos que se construyeron en la modalidad de tesis (21 de 31), surgió el interés por investigar en torno a las preguntas: ¿Qué contenidos y metodologías se desarrollaron en los trabajos de tesis por parte de los estudiantes de la generación 2018-2022 de la Licenciatura en Educación Preescolar? y ¿Qué fortalezas y áreas de oportunidad presentan los trabajos de tesis de la generación 2018-2022 de la Licenciatura en Educación Preescolar? Conocer a profundidad estas categorías de la primera generación de egresados dará pauta para fortalecer la construcción de los trabajos de titulación de las generaciones venideras.

Marco teórico

De acuerdo con las *Orientaciones Académicas para la elaboración del trabajo de titulación*, la tesis es un proceso que conlleva a la “elaboración y desarrollo de un proyecto de investigación que culminará con la presentación de una tesis que da cuenta del proceso metodológico realizado y los resultados obtenidos” (SEP, 2018, p. 8). Se ha de establecer una relación particular con las competencias genéricas, profesionales, disciplinares y específicas, de acuerdo con la licenciatura, al igual que con los trayectos formativos y los cursos de cada plan de estudios.

La tesis como escrito académico, bien puede presentarse como requisito al concluir un grado académico, pero también es una forma de presentar los resultados de una investigación. En licenciaturas relacionadas con educación tiene el propósito fundamental de “demostrar las distintas capacidades de los estudiantes para resolver los problemas de su práctica profesional y de su formación como docentes” (SEP, 2018, p. 7). Para Eco (2001) una tesis de tipo doctoral es un trabajo “de una extensión media que varía entre las cien y las cuatrocientas páginas, en el cual el estudiante trata un problema referente a los estudios en que quiere doctorarse” (p. 18).

La segunda categoría clave de la investigación refiere a los contenidos de los trabajos de titulación, en este caso se considera como sinónimo de “temas”, la mayor riqueza se encuentra en el referente empírico que se desarrolla más adelante. Para el plan de estudios

considerado, las orientaciones emitidas por la Secretaría de Educación Pública (SEP) son claras con respecto a las modalidades de titulación y a la manera de seleccionar el tema para elaborar su trabajo de titulación.

El primer paso (...) para seleccionar la opción de titulación es la elección de las competencias del perfil de egreso y del tema que va a tratar. Puede ser algún tema que resultó de su interés por la manera en que se analizó en alguno de los cursos de la malla curricular, o bien por su impacto en las escuelas de educación básica (SEP, 2018, p. 13).

De tal manera que se parte de un diagnóstico de las competencias del perfil de egreso, el docente en formación elige la o las que considera necesario seguir fortaleciendo, aunado a ello las vincula con un aspecto presente en el currículo de educación básica (preescolar) y que evidencia atención para la mejora de los saberes en su grupo de práctica. La tesis, como modalidad de titulación, puede enfocarse a un problema propio de la práctica, o bien, a otro que el docente en formación seleccione y responda a las necesidades de formación.

En general, para cualquiera de las modalidades de titulación, los temas o contenidos de las investigaciones parten de aspectos básicos, porque “hacer un trabajo de investigación consiste en reflexionar y cuestionar certezas, problematizar y analizar, interpretar y pensar, construir explicaciones y efectuar práctica crítica” (Zapata, 2005, p. 41). Asumir la investigación de un contenido implica: 1) encontrar tema de investigación, 2) buscar y leer bibliografía acorde al tema, y 3) estructurar el problema por medio de la formulación de preguntas (Zapata, 2005).

Seleccionar y acotar un tema es el primer paso de todo investigador, “un tema o problema de investigación implica la posibilidad de indagación empírica, esto es, una recogida y análisis de los datos” (McMillan y Schumacher, 2005, p. 89). Al ser un tema de interés para quien investiga éste debe presentar una serie de condiciones que inciten a la discusión, a tomar una decisión, o a llegar a una solución, a veces solo buscan la obtención de información (McMillan y Schumacher, 2005). Para que sea relevante, es necesario que el tema o problema tenga un impacto en el contexto en el cual ocurre.

Otro término motivo de revisión fue “método o metodología”, componente básico de toda investigación y que los estudiantes utilizaron al realizar el trabajo de titulación. El método en una investigación es el elemento clave para la consecución de los objetivos propuestos. Antes de seleccionarlo se ha de tener claro el paradigma en el que se insertará la investigación interpretativo o positivista, en otras palabras, cualitativo o cuantitativo. Todos los trabajos analizados en este proceso se enmarcan en el enfoque cualitativo. Por lo tanto, los métodos respondieron a esta forma de acercamiento a la realidad.

Los métodos de investigación pueden valorarse como un conjunto de procedimientos ordenados que permiten orientar la agudeza de la mente para descubrir y explicar una verdad. Su utilidad consiste en que tienden al orden para convertir un tema en un problema de investigación y llevar a cabo la aprehensión de la realidad (Aguilera, 2013, p. 86). El método permite dar orden y secuencia a cada una de las etapas que el investigador realiza para adentrarse al fenómeno que le interesa conocer. Este elemento facilita la complejidad de lo que se va encontrando en el proceso de recogida de información y análisis de categorías.

Metodología

El proceso indagatorio en torno a los trabajos de titulación de la Generación 2018-2022 de la Licenciatura en Educación Preescolar de la ENIS se enmarcó desde la investigación cualitativa, definida por Sandín (2003) como la actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, que analiza la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos; permite la toma de decisiones y la orientación hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos. Por su parte, Strauss y Corbin (2002) refieren que el análisis cualitativo se realiza con el propósito de descubrir conceptos y relaciones en los datos brutos y luego organizarlos en un esquema explicativo teórico.

Por la naturaleza del fenómeno estudiando y las condiciones reales del contexto, se seleccionó el método exploratorio de investigación, éste se emplea con la finalidad de destacar

los aspectos relevantes de un problema del cual poco se ha estudiado. El tema en cuestión surgió a partir del interés por analizar una situación no estudiada en la comunidad académica de la ENIS, así que los estudios exploratorios se utilizan cuando la revisión de las investigaciones en la materia es insuficiente; de igual forma es útil cuando se quieren analizar temas y puntos desde nuevas perspectivas.

La revisión documental fue la técnica esencial del estudio, pues dio apertura al análisis de las principales categorías del estudio: trabajo de titulación (tesis), contenidos y metodologías. Se revisaron 21 trabajos de la Licenciatura en Preescolar. Para llevar a cabo la revisión documental, se precisó de un trabajo intelectual que se realizó en pares con el fin de extraer no solo información de identificación externa o física de los materiales estudiados sino del contenido con base en los objetivos planteados. La descripción conceptual de los elementos que conformaron los trabajos de titulación, los contenidos abordados y las metodologías seleccionadas, fue fundamental para llegar al análisis de la información. Los resultados se organizan conforme el análisis de las tres categorías establecidas en el planteamiento del problema; esto previo ejercicio de triangulación de la información obtenida con la aplicación de la técnica seleccionada.

Resultados

Categoría 1 Trabajos de titulación (tesis)

De la Generación 2018-2022 de la Licenciatura en Preescolar, 21 estudiantes de 31 seleccionaron la tesis de investigación como opción de titulación, y se realizaron en apego a las *Orientaciones académicas para la elaboración de los trabajos de titulación*. De acuerdo con Mendieta (1979) una tesis “es un trabajo académico de alta calidad científica, técnica o humanística que da derecho a presentar el examen que exige una institución de prestigio a quienes desean ejercer una profesión u obtener un grado” (p. 38). Muñoz (1998) establece que en una tesis de licenciatura la investigación se enmarca en una disciplina a este nivel; por lo

tanto, su aportación al conocimiento suele ser de poca profundidad, pero se valora mucho la rigurosidad metodológica con la cual se acerca al objeto de estudio o problemática abordada.

Las tesis de investigación presentadas cuentan con elementos para ser consideradas aporte al conocimiento porque partieron de la identificación de un tema o problema. En las *Orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación* no se describe con amplitud la información que deberá contener cada apartado, pero en los documentos en extenso se identificaron los siguientes: Introducción, Capítulos (I. Planteamiento del problema, II. Marco de Referencia, III. Marco Teórico, IV. Metodología, V. Análisis de la información o Resultados); y Conclusiones y Referencias.

Cada apartado presenta información con relación al tema o problema investigado. El contenido resulta similar debido a que, en la Escuela Normal de Ixtapan de la Sal, el proceso de construcción de los trabajos de titulación parte de documentos orientadores emitidos por la SEP y por la Normatividad interna que se ha ido estructurando a lo largo de varios ciclos escolares con la participación de académicos de la institución. Además, se tienen instrumentos de evaluación de cada una de las modalidades donde se describen los criterios (escalas).

En el Planteamiento del problema se describe y focaliza el tema o problema seleccionado para el nivel de educación respectivo, en este capítulo se da cuenta de la preparación, lectura y análisis del problema en relación con el interés y manera de explicarlo por parte del investigador. Asimismo, se conceptualizan las categorías y se presenta la o las preguntas de investigación, los objetivos y el supuesto de la investigación. Aquí también se explica el por qué y para qué se quiere estudiar el problema, sus características y factores reales, y finalmente, se rescata la necesidad de conocimiento del problema.

De las 21 tesis analizadas, 14 incorporan como parte de su capitulario el Marco referencial, en éste dan a conocer los aspectos legales y normativos que guardan relación con el objeto de estudio. Lo hacen desde el contexto internacional, pasando por el nacional, estatal y si los hay en el contexto inmediato. En lo nacional se presenta información sobre el Artículo

Tercero Constitucional, la Ley General de Educación y otros acuerdos o normas vinculados con el tema abordado.

En el Capítulo que refiere al Marco Teórico, la mayoría de los trabajos inician con los antecedentes del tema y el estado del arte o de la cuestión. La mayor cantidad de información de este punto lo expresa el significado teórico del tema de estudio manejando autores y la postura personal del autor. Se expone con base en el título y el problema, el manejo de los conceptos involucrados, para ello se desglosan varios temas y subtemas de extensión variable.

En otro apartado o capítulo se identifica lo relacionado a la Metodología o algunos lo titularon Marco Metodológico. Ahí se expone el paradigma o la propuesta metodológica involucrada en el proceso de investigación. Se menciona la población de estudio y se explica el método métodos a utilizar en la investigación. De igual forma se mencionan las técnicas y los instrumentos de investigación que le permitieron al investigador acercarse a la realidad y cómo fueron empleados.

En el último capítulo identificado como Análisis de la información o que otros denominaron Resultados de la investigación, se describe y presenta el proceso de sistematización y análisis de los datos. Se exponen los resultados y su discusión académica. Es la parte medular de la tesis porque presentan los principales hallazgos en función de las preguntas, objetivos, tesis y/o supuestos, se enfatiza en el aporte que hace al campo o tema de estudio y plantea nuevas líneas de investigación.

Cabe señalar que únicamente una tesis estuvo integrada por dos capítulos (Planteamiento del problema y Análisis de resultados). En el primero incorporó, además del planteamiento del problema, información sobre los marcos (referencial, teórico y metodológico). De tal manera que en el segundo apartado se centró en presentar los hallazgos de la investigación en relación con la teoría revisada.

Categoría 2 Contenidos

Los contenidos tratados en las tesis son diversos. Siete de ellas giraron en torno al tema de educación socioemocional en nivel preescolar. Las categorías que prevalecieron en los estudios fueron: las emociones, autorregulación de emociones, aulas e inteligencia emocionales. En uno de los trabajos se resalta la importancia de la autorregulación de emociones, pues ésta:

trata de que se le dé la oportunidad al niño de que demuestre su emoción, que la sienta, pero que tenga esa habilidad de seguir con sus actividades escolares, si puede llorar, enojarse, estar triste, preocupado, etc., pero externarlo con la docente o compañeros de una forma apropiada mediante el diálogo y escucha activa, con el fin de no lastimar o alejarse de las personas que lo rodean (Ávila, 2022, pp. 70-71).

Tres de los trabajos se inclinaron hacia la categoría de la inclusión. Un trabajo denominado *Inclusión vs las BAP en la formación de educandos en educación preescolar*, se centró en analizar la importancia que tiene la inclusión contra las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) en la formación de los educandos y concluye que el docente tiene un papel fundamental para adaptar el currículo como un medio en la eliminación de las BAP, y de ese modo lograr la inclusión (Arévalo, 2022). Los otros dos trabajos: *Estrategias para fomentar la educación inclusiva en preescolar* y *Prácticas de las educadoras para favorecer la educación inclusiva en preescolar*, consideran necesario en análisis de las herramientas didácticas para promover la inclusión en el aula, tanto las estrategias (Arias, 2022), como las mismas prácticas de las docentes (Gómez, 2022).

Tres tesis se inclinaron a estudiar el fenómeno de la literatura infantil en el nivel preescolar. En el texto *Vínculo entre la literatura infantil y las emociones del lector*, se planteó resolver la pregunta ¿Cuál es el vínculo entre la literatura y las emociones del lector infantil? (Cruz, 2022), por lo que esta categoría se vinculó con la manera en cómo los textos literarios pueden favorecer el desarrollo emocional. Por otro lado, también se abordó a la literatura infantil como medio para potenciar la competencia lectora en preescolar (Guadarrama, 2022). En el

último trabajo, a partir de la investigación se dan pautas para utilizar el cuento como recurso pedagógico y se resalta el compromiso del docente como mediador de lectura, a fin de que ésta sea placentera para los niños (Vázquez, 2022).

El tema de las TIC en preescolar fue considerado para el desarrollo de dos investigaciones donde se hace alusión al uso e impacto de las TICs en educación preescolar. Se hace énfasis en la necesidad de que los docentes se actualicen constantemente para saber emplear los recursos tecnológicos, y éstos cubran las necesidades y expectativas de los niños (color, imagen, sonido), con el fin de propiciar la participación activa de los niños (García, 2022).

Es resto de los trabajos analizados (seis) consideraron temáticas diversas relacionadas con categorías como: motivación, juego simbólico, pensamiento matemático, alfabetización científica y pensamiento crítico, la innovación de la práctica y la socialización, el común denominador de estas investigaciones fue el aprendizaje. En los documentos analizados en este último bloque, se identifica la intención del investigador por determinar la relación que guarda la categoría de interés con el aprendizaje de los niños.

Categoría 3 Metodologías de investigación

En esta categoría se encontró que el paradigma orientador de todas las investigaciones fue el cualitativo. Los investigadores optaron por este enfoque en virtud de que los fenómenos investigados se enmarcaron en el ámbito educativo, y si se considera que la “realidad educativa es una construcción social que se deriva de las interpretaciones subjetivas (universo simbólico) y de los significados que los participantes le otorgan” (Sánchez, 2013, p. 96), se torna necesario investigarla a partir de las interpretaciones de los actores, sin la intención de llegar a generalizaciones.

En este mismo orden de ideas, el método empleado para llevar a cabo las investigaciones fue la Etnografía. Éste resulta ser un método que trata de ir más allá del fenómeno mismo que estudia, mediante el análisis de los puntos de vista de los sujetos y las condiciones histórico-sociales en que se dan (Maturana, 2015). Si bien la etnografía surge como

un medio para indagar temas y problemas culturales, en el ámbito educativo resulta ser un método idóneo para conocer otras realidades, “al ser la educación un proceso cultural por el que niños y jóvenes aprenden a actuar adecuadamente como miembros de una sociedad, hace de ella un ámbito particularmente idóneo para la investigación etnográfica” (San Fabián, 1992, p. 18, citado por Álvarez, 2008, p. 1).

Categoría 4 Fortalezas

La totalidad de tesis analizadas fueron presentadas en el examen profesional correspondiente ante el sínodo asignado. El 100% obtuvo resultado aprobatorio. Ello permite apreciar que las tesis reunieron las características de formato y contenido establecidas en la Normatividad interna para la elaboración del trabajo de titulación de la Escuela Normal de Ixtapan de la Sal.

En cuanto a formato, los trabajos se ajustaron a las Normas básicas para elaborar y presentar los trabajos de titulación. Algunas de ellas se relacionan con la extensión del trabajo de titulación (Tesis de investigación de 60 a 80 cuartillas. Sin considerar carátula, dedicatorias, referencias, hojas que separan cada apartado del documento y anexos).

Otros aspectos fueron los anexos, éstos no superaron el 10% del contenido del trabajo total. En el caso de los títulos de los documentos éstos reflejaron su contenido. Se cuidó la acentuación de las mayúsculas y que el paginado se presentara en la parte inferior derecha. Los márgenes, formato de títulos y subtítulos, sangrías, tipo de letra, tamaño de fuente, interlineado y espaciado, así como las figuras y tablas estuvieron de acuerdo con lo que señala el Manual de estilo 2021 de la Escuela Normal de Ixtapan de la Sal.

Mientras que en cuanto al contenido los documentos contaron con los apartados de la modalidad seleccionada. La estructura básica de la mayoría de los trabajos fue de la siguiente manera: Introducción, Capítulos (I. Planteamiento del problema, II. Marco de Referencia, III. Marco Teórico, IV. Metodología, V. Análisis de la información o Resultados); y Conclusiones y Referencias. Se describió con precisión en la categoría 1.

Categoría 5 Áreas de oportunidad

Para esta categoría fue necesario incorporar elementos aportados por el área de titulación y la comisión de titulación, aunado al análisis de los documentos, así que se da cuenta de ciertas debilidades en dos ejes: a) proceso de construcción del trabajo de titulación (tiempo y asesoría), y b) la redacción del documento (propiedades textuales). En el primero, se considera que los estudiantes demostraron escasa organización de tiempos para avanzar conforme a las necesidades a fin de cubrir satisfactoriamente las etapas de revisión y corrección, de igual forma presentaron retraso en la entrega de los avances con base en los acuerdos tomados dentro de los colectivos de asesoría.

En criterio de las alumnas, se considera que el desarrollo del servicio asesoría por parte de los docentes no cubrió todas las necesidades, en ocasiones por los horarios asignados o las múltiples actividades que se empalmaban con la asesoría o del propio asesor(a). Sin embargo, aquí se resalta la concepción de los docentes al señalar el escaso compromiso de algunas estudiantes para acudir a la asesoría y de asumir el compromiso del trabajo autónomo que representa la elaboración del trabajo de titulación, especialmente en lo que respecta a una tesis.

Con relación al segundo eje (redacción), aun cuando los trabajos fueron liberados para la obtención de la carta de acreditación (10.5 créditos), se identifican limitantes en el uso de propiedades textuales (cohesión, coherencia, vicios del lenguaje, adecuación), así como en el citado y referencias en formato de acuerdo con el Manual APA (citas, listado de referencias).

Discusión y conclusiones

La tesis como modalidad de titulación en la Escuela Normal de Ixtapan de la Sal, es un escrito académico que presenta los resultados de una investigación enmarcada en el ámbito educativo, y que tiene estrecha relación con el desarrollo de las competencias profesionales del egresado. Su elaboración se realiza con base en las Orientaciones académicas emitidas por la SEP y en la Normatividad institucional. En los documentos en extenso se identificaron como principales apartados: Introducción, Capítulos (I. Planteamiento del problema, II. Marco de Referencia, III.

Marco Teórico, IV. Metodología, V. Análisis de la información o Resultados); y Conclusiones y Referencias.

Por otro lado, los temas seleccionados fueron diversos, la categoría de educación socioemocional estuvo presente en siete trabajos de 21 analizados; el tema de inclusión fue retomado por tres investigaciones; otros tres trabajos presentaron resultados en torno a investigaciones sobre literatura infantil. El tema de las TICS y su impacto en educación preescolar fue motivo de análisis en dos tesis. Finalmente, el resto de los trabajos analizados (seis) consideraron temáticas diversas relacionadas con categorías como: motivación, juego simbólico, pensamiento matemático, alfabetización científica y pensamiento crítico, la innovación de la práctica y la socialización, el común denominador de estas investigaciones fue el aprendizaje.

El paradigma base de todas las investigaciones fue el cualitativo. Los investigadores optaron por este enfoque en virtud de que los fenómenos investigados se enmarcaron en el ámbito educativo, y si se considera que la “realidad educativa es una construcción social que se deriva de las interpretaciones subjetivas (universo simbólico) y de los significados que los participantes le otorgan” (Sánchez, 2013, p. 96). El método seleccionado para llevar a cabo las investigaciones fue la Etnografía. Éste resulta ser un método que trata de ir más allá del fenómeno mismo que estudia, mediante el análisis de los puntos de vista de los sujetos y las condiciones histórico-sociales en que se dan (Maturana, 2015).

En relación con las fortalezas, la totalidad de tesis analizadas fueron presentadas en el examen profesional correspondiente ante el sínodo asignado y tuvieron resultado aprobatorio. Se aprecia que las tesis reunieron las características de formato y contenido establecidas en la Normatividad interna para la elaboración del trabajo de titulación de la Escuela Normal de Ixtapan de la Sal. En tanto que en las áreas de oportunidad se da cuenta de ciertas debilidades en dos ejes: a) proceso de construcción del trabajo de titulación (tiempo y asesoría), y b) la redacción del documento (propiedades textuales).

Como se ha visto, la formación docente es fuente de temas de interés para cualquier investigador. El análisis de los trabajos de titulación en cuanto a la modalidad, contenidos y metodologías, así como las fortalezas y áreas de oportunidad, representa un acercamiento a la realidad sobre la integración documentos que dan cuenta de investigaciones en el ámbito educativo, pero también son evidencia del desarrollo de competencias profesionales de quien la realiza. La indagación permitirá ampliar la perspectiva sobre las decisiones que se asumen en la construcción de los trabajos de titulación y generar nuevas vetas relacionadas con ello, por ejemplo: cómo mejorar las áreas de oportunidad en la construcción del objeto de estudio, en el desarrollo de la investigación y en la construcción misma del documento.

Referencias

- Aguilera, R. M. (ene./abr.-2013). Identidad y diferenciación entre Método y Metodología. En *Estudios políticos* (México) No. 28 Ciudad de México. Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Centro de Estudios Políticos 81-103. México, D.F. ISSN: 0185-1616 <https://www.scielo.org.mx/pdf/ep/n28/n28a5.pdf>
- Álvarez Macmillan, C. (2008). La etnografía como modelo de investigación en educación. Para *Ethnography as a research model in education* en *Revista Gazeta de Antropología*, 24(1), <http://hdl.handle.net/10481/6998>
- Arévalo, F. (2022). *Inclusión VS las BAP en la formación de educandos en Educación Preescolar*. Tesis de licenciatura. Educación Preescolar. Escuela Normal de Ixtapan de la Sal.
- Arias, M. (2022). *Estrategias para fomentar la educación inclusiva en preescolar*. Tesis de licenciatura. Educación Preescolar. Escuela Normal de Ixtapan de la Sal.
- Ávila, J. R. (2022). *Autorregulación de las emociones en el nivel preescolar para favorecer el aprendizaje*. Tesis de licenciatura. Educación Preescolar. Escuela Normal de Ixtapan de la Sal.
- Cruz, J. J. (2022). *Vínculo entre la literatura infantil y las emociones del lector*. Tesis de licenciatura. Educación Preescolar. Escuela Normal de Ixtapan de la Sal.
- Eco, U. (2001). *Cómo se hace una tesis*. Gedisa.
- García, M. L. (2022). *El impacto de las TICS en educación preescolar*. Tesis de licenciatura. Educación Preescolar. Escuela Normal de Ixtapan de la Sal.
- Gómez, E. C. (2022). *Prácticas de las educadoras para favorecer la Educación Inclusiva en preescolar*. Tesis de licenciatura. Educación Preescolar. Escuela Normal de Ixtapan de la Sal.

- Guadarrama, D. M. (2022). *La literatura infantil para el desarrollo de la competencia lectora en preescolar*. Tesis de licenciatura. Educación Preescolar. Escuela Normal de Ixtapan de la Sal.
- Maturana Moreno, G. A. y Garzón Daza, C. (2015). La etnografía en el ámbito educativo: una alternativa metodológica de investigación al servicio docente. *Revista de Educación y Desarrollo Social*, 9(2), 192-205. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5386223.pdf>
- McMillan, J. H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa. Una introducción conceptual*. Pearson Educación.
- Mendieta, A. (1979). *Tesis profesionales* (13ª ed.). México: Porrúa.
- Muñoz, C. (1998). *Cómo elaborar y asesorar una investigación de tesis*. Prentice Hall.
- Sánchez, J. (2013). Paradigmas de investigación educativa: de las leyes subyacentes a la modernidad reflexiva. *Revista interdisciplinaria Entelequía*. Núm. 16. https://www.researchgate.net/profile/Jose-Santamaria-8/publication/257842598_Paradigmas_de_Investigacion_Educativa_de_las_leyes_subyacentes_a_la_modernidad_reflexiva/links/00463525f9bb30665b000000/Paradigmas-de-Investigacion-Educativa-de-las-leyes-subyacentes-a-la-modernidad-reflexiva.pdf
- Sandín, M. (2003). *La investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. McGraw Hill Editores.
- Secretaría de Educación Pública. (2018). *Orientaciones Académicas para la Elaboración del Trabajo de Titulación*. Plan de Estudios 2018. Licenciatura en Educación Preescolar.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.

Vázquez, I. (2022). *El cuento infantil como recurso pedagógico para promover aprendizajes en preescolar*. Tesis de licenciatura. Educación Preescolar. Escuela Normal de Ixtapan de la Sal.

Zapata, Ó. (2005). ¿Cómo encontrar un tema y construir un tema de investigación? En *Innovación Educativa*, 5(29), 37-45. ISSN: 1665-2673. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179421472004>

La práctica asesora normalista para acompañar el trabajo de titulación: Condiciones en las que se genera

Cecilia Medel Villafaña

cmedelv@enoi.edu.mx

Escuela Normal Oficial de Irapuato

Yolanda López Contreras

ylopez64@yahoo.com.mx

Universidad Pedagógica Nacional

Línea temática 5. Procesos de formación y sujetos de la educación

Resumen

Esta investigación se realiza a partir de un estudio hermenéutico, y de acuerdo al carácter interpretativo del propósito, se optó por las narrativas como posibilidad de reconstruir procesos vividos a partir de entrevistas a cinco asesores metodológicos y quince estudiantes de último grado de las licenciaturas en educación preescolar y primaria de una escuela normal del centro del país. Se estudian las condiciones de la práctica asesora normalista en las que se produce, en la relación entre el asesor metodológico y el estudiante de último grado, en la que se hace presente la intersubjetividad de ambos, y se comprende a través de la Triple Mímesis de Paul Ricoeur. Dentro de las condiciones comprendidas que se identificaron son las siguientes: la asignación para la práctica asesora, la problematización, el tiempo destinado a esta práctica, el diálogo entre el estudiante y el asesor metodológico, la práctica asesora como dispositivo para el logro del perfil de egreso, el trabajo de titulación como proceso investigativo, y el trabajo colaborativo de los asesores metodológicos.

Palabras clave: condiciones, práctica asesora normalista, asesor metodológico, trabajo de titulación, estudiante normalista.

Planteamiento del Problema

La práctica asesora del trabajo de titulación en las escuelas normales es un proceso de formación complejo y ha sido de interés para algunos investigadores educativos en las últimas décadas. El proceso de titulación de las escuelas normales del país se desarrolla durante los últimos semestres de la Formación Inicial Docente. En ese proceso los estudiantes normalistas eligen la modalidad de titulación según un tema de interés, alguna competencia del perfil de egreso que quieran fortalecer o demostrar, o por la motivación que el propio proceso investigativo conlleva. Las modalidades son tres: tesis de investigación, informe de prácticas profesionales o portafolio de evidencias. El contexto de esta investigación es la Escuela Normal Oficial de Irapuato, durante los ciclos escolares 2019-2021. Los sujetos de investigación son cinco profesores y quince estudiantes normalistas.

En ese proceso de titulación los estudiantes son acompañados por un profesor que funge como asesor metodológico, por lo que se realiza una práctica asesora para tal fin. Algunos investigadores educativos que han indagado sobre el trabajo de titulación en las escuelas normales coinciden en que es un proceso que implica experiencias, prácticas y actores diversos; es un proceso dialéctico y se modifica con el tiempo, pues el asesor día a día reconstruye la forma de asesorar, en función del contexto, de las características de sus asesorados, del tema, de sus logros y fracasos. El asesor es un elemento clave que acompaña, guía, orienta y apoya en la conformación del documento, y quien provoca el deseo por investigar (Navarro Meléndez et al., 2019; Reyes Reyes et al., 2019; Sánchez Tablas et al., 2019 y Torres Delgado et al., 2019).

Muchos más son los hallazgos y la discusión que se han tenido sobre el objeto de estudio de la práctica asesora para acompañar el trabajo de titulación, que permiten dar cuenta de los avances hasta ahora obtenidos en el último grado de formación inicial docente en las escuelas normales. Así mismo, se identifican algunos vacíos, y esta investigación busca indagar en las condiciones de esta práctica en un contexto normalista, desde la mirada y experiencia de los

estudiantes normalistas y los profesores. Por lo que esta investigación plantea el siguiente propósito de investigación:

Comprender las condiciones en las que se genera la práctica asesora para acompañar el trabajo de titulación, en una escuela normal del centro del país, a partir del análisis hermenéutico de la narrativa de los estudiantes y asesores metodológicos.

Marco teórico

Al tratarse de la comprensión de un objeto cognitivo, es un estudio que se inserta en el paradigma interpretativo con enfoque cualitativo, en donde la hermenéutica es el método elegido y el planteamiento de la Triple Mímesis de Paul Ricoeur como un modelo de análisis.

La Mimesis 1 corresponde a la composición de la trama que se enraíza en la precomprensión del mundo de la acción: de sus estructuras inteligibles, de sus recursos simbólicos y de su carácter temporal. La trama es una imitación de la acción, por lo que se requiere primero identificar la acción en general por sus rasgos estructurales y tener una aptitud para identificar las mediaciones simbólicas de la acción (Ricoeur, 2004, p. 116).

Toda red conceptual está unida a un todo coherente, y al identificar la semántica de la acción sabemos que hemos comprendido ese relato porque podemos comprender los fines, las circunstancias, motivos, entre otros, porque comprendemos el conjunto como tal. Esto es lo que sucede en la cotidianidad.

A partir de la Mimesis II, que ocupa una posición intermedia pues tiene una función de mediación con carácter dinámico de la operación de configuración, la trama es mediadora por tres razones al menos. En primer lugar, media entre acontecimientos o incidentes individuales y una historia tomada como un todo, es decir, la construcción de la trama es la operación que extrae de la simple sucesión la configuración. En segundo lugar, la construcción de la trama integra factores tan heterogéneos como agentes, fines, medios, interacciones, circunstancias, resultados inesperados, etc. Y, en tercer lugar: el de sus caracteres temporales propios (Ricoeur, 2004, p. 132).

En la mimesis III se marca la intersección del mundo del texto y del mundo del oyente o del lector: intersección, pues, del mundo configurado por el texto y del mundo en el que la acción efectiva se despliega y despliega su temporalidad específica (Ricoeur, 2004, p. 140).

En el espacio curricular de la asesoría metodológica del trabajo de titulación, en las escuelas normales del país, se construyen historias individuales y colectivas que los asesorados y asesores comparten. Para comprender las condiciones de la práctica asesora, que resulta de la interacción de los implicados, se decidió entrevistar a asesores y asesorados, como relatos en vivo sobre la asesoría.

Estas ideas orientaron el análisis de las entrevistas, analizadas como textos a interpretar, pues es a partir de la vivencia –en ese espacio curricular– de los sujetos implicados, como lo expresan narrativamente. Este proceso hermenéutico se realizó a las entrevistas transcritas de cinco asesores metodológicos, de una escuela normal pública del centro del país, y a quince estudiantes de último grado de las licenciaturas en educación preescolar y primaria, del plan 2012, durante los ciclos escolares 2019-2021. Al ser entrevistas a profundidad, se propuso una guía de ejes de reflexión, resaltando los siguientes: La vivencia de la investigación en el proceso de titulación, proceso de investigación, elección de modalidad, temas de investigación, la vivencia del acompañamiento, tipo de acompañamiento, tiempo, recursos para la asesoría, condiciones administrativas y académicas, trabajo colaborativo y relación con tu asesor.

Durante las entrevistas, los sujetos investigados pueden reconstruir las acciones pasadas, esto es, se alude a una serie de registros orales que de forma narrativa remiten al análisis retrospectivo de la acción. Por lo que Ricoeur (2002) afirma que la narratividad clarifica la experiencia temporal pues todo lo que relatamos ocurre en el tiempo, con un sujeto que relata su acontecimiento, pues todo lo que se desarrolla en el tiempo puede ser relatado. En la vida real nosotros vamos construyendo en una forma sincrónica, y con eso vamos formando el conjunto. Mientras que en la narración hay un orden diacrónico en que las acciones se convierten en un todo unitario, que no dependen de la sucesión, es decir al mismo tiempo

surgiría todo el significado de la narración. “Narrar, seguir, comprender historias no es más que la "continuación" de estas historias no dichas” (Ricoeur, 2004, p. 145).

Condiciones de la Práctica Asesora Normalista para acompañar el Proceso de Titulación

A partir de un análisis de las narrativas logradas en las entrevistas realizadas a los asesores metodológicos y estudiantes normalistas de último grado, de la escuela normal de la investigación, se muestran las siguientes condiciones en las que se genera la práctica asesora normalista. En las diferentes acepciones que la Real Academia Española (RAE) tiene sobre el término de condiciones hay una que hace referencia a una situación o circunstancia indispensable para la existencia de otra. Por su parte, Fernández (1994) dice que en la categoría condiciones quedan incluidos todos aquellos aspectos preexistentes al fenómeno en estudio, que establecen con él alguna relación de determinación. Por tanto, para esta investigación las condiciones son las situaciones, circunstancias o aspectos indispensables para la existencia de la práctica asesora normalista para acompañar el trabajo de titulación. Estas condiciones son identificadas desde la voz de los sujetos investigados ya sea como una característica que se revela o como una carencia por la que se padece. A continuación, se desentraña cada una:

1) La asignación en la práctica asesora normalista

La asignación para ser asesor metodológico para acompañar el proceso de titulación de los estudiantes normalistas del último grado de formación inicial docente, en la Escuela Normal Oficial de Irapuato, se refiere al mecanismo de nombramiento institucionalizado que se otorga por parte de la figura directiva a todos aquellos profesores que cumplen con tener estudios de posgrado, y a los estudiantes la asignación de su asesor.

Esta asignación indica que se revisan los perfiles de los docentes, y se realiza un escrutinio que denota la posible clasificación de los estudiantes de acuerdo a la modalidad de titulación, tema de investigación o competencia de perfil de egreso a consolidar, según sea el caso. Para el caso de esta escuela normal, la asignación la contempla el director de la escuela

normal y el subdirector académico, situación que no corresponde a lo indicado en el documento de orientaciones para desarrollar el trabajo de titulación planteado por la DGE SUM, en el que es la comisión de titulación la que se tendría que encargar de eso.

Para la asignación como asesor, el área académica otorga un nombramiento al profesor seleccionado en el que se especifican los nombres de los estudiantes normalistas a los que se les acompañará en el trabajo de titulación durante el último grado de formación inicial docente. Así lo expresa un estudiante: “Las asesorías comenzaron muy pronto porque en cuanto nos dan el nombramiento o el oficio de quien va ser el asesor, se pone en contacto y empezamos a trabajar” (E1, 2021, p.6). Cabe destacar que los estudiantes al término del sexto semestre deben entregar a Secretaría Académica de la institución, una carta de motivos en la que eligen la modalidad de titulación, la competencia del perfil de egreso a fortalecer y los motivos de esta selección. Esto permitirá poder organizar el proceso según estas cartas.

Para la selección de asesores metodológicos en la escuela formadora, se revisa que cumplan por lo menos con el grado de maestría. Para la asignación no es necesaria una formación normalista, el grado está por encima del tipo de formación; esto significa que los saberes metodológicos priman sobre los saberes curriculares del campo de educación básica, pues algunos desconocen el trabajo que sucede en las aulas de preescolar y primaria, en un acercamiento práctico principalmente.

2) La problematización de la práctica docente. Un proceso dilemático.

La problematización es otra condición en el escenario de la práctica asesora para acompañar el proceso de titulación. Para Sánchez Puentes (1993) la problematización es una forma de proceder del docente o del estudiante en formación para clarificar el objeto de estudio, para localizar o construir de manera gradual el problema de investigación. En este proceso de problematización se define la naturaleza del problema, tal vez para explicar, explorar, comprender, comparar, modificar o transformar, y de esta manera resolverlo. Por lo que problematizar es un trabajo complejo, entretenido y sistemático.

Desde los primeros semestres los estudiantes normalistas tienen acercamientos y distintas experiencias formativas en la investigación educativa, a través de los diferentes cursos del trayecto de prácticas en los que van conociendo algunas técnicas e instrumentos para acercarse a la realidad educativa principalmente de tipo etnográfico. Sin embargo, cuando llegan a séptimo semestre, no existen evidencias de que los estudiantes hayan realizado un proceso de problematización antes de elegir la modalidad de titulación. Los asesores expresan que el proceso de problematización lo realizan hasta que inician la práctica asesora. A continuación, un asesor expresa:

Cuando inicia la asesoría se realiza el proceso de problematización, y para la tesis me gusta más que los estudiantes elijan un tema de interés para ellos, que lo identifiquen así porque saben que es una necesidad propia como investigadores que repercute en su docencia, y entonces se lo van a llevar para mejorar en ambos roles, en su rol de investigador y en su rol docente (As5, 2021, p. 4).

Podemos notar en esta cita que la problematización inicia con la práctica asesora de último año en esta escuela formadora, los estudiantes llegan a séptimo semestre a problematizar, acompañados por el asesor metodológico, usando diferentes estrategias y recursos, de acuerdo con la modalidad de titulación elegida. Algunos estudiantes simplemente deciden algún tema de interés y esto puede ocasionar superficialidad en el proceso de análisis y reflexión por el corto tiempo que se tiene para realizar la investigación.

Este proceso de problematización bastante complejo para identificar o construir el problema de investigación, suele ser diferente según la estrategia del asesor, como la modalidad elegida, la competencia a fortalecer, el tipo de tesis que deciden hacer (cuantitativa o cualitativa) cuando eligen esta modalidad, pues a priori llegan los muchachos con este tipo de elecciones, antes de problematizar. Esto es un tanto paradójico, pues se entendería que al problematizar resultaría la modalidad de titulación más idónea según el problema de investigación, para dar pauta a posicionarse en un paradigma y enfoque, así como la

identificación del método. Cada asesor entonces realiza este proceso desde diferentes posicionamientos metodológicos y epistemológicos.

3) *El tiempo destinado para realizar la práctica asesora*

Otra condición en el escenario de la práctica asesora del proceso de titulación, que se identifica en esta escuela normal, se relaciona con la importancia del tiempo que se debe destinar para realizar la práctica asesora. Norbert Elías (1989) decía que

[...] la palabra «tiempo» es el símbolo de una relación que un grupo humano (esto es, un grupo de seres vivos con la facultad biológica de acordarse y sintetizar) establece entre dos o más procesos, de entre los cuales toman uno como cuadro de referencia o medida de los demás (p. 57).

Tanto para el asesor como para el estudiante normalista, el tiempo es una condición imprescindible, y atentos de este valor intangible, realizan cada una de las acciones, suponiendo que la falta de éste repercutirá en el logro o fracaso del trabajo de titulación. Un estudiante normalista expresa esta preocupación “Mi asesor no estaba dispuesto para dar más tiempo del que necesitábamos. Esto me preocupa pues temo no lograr la meta” (E3, 2021, p.5).

A los profesores que se les asigna como asesores, muestran que la práctica asesora es una de las actividades en la formación inicial docente de mayor requerimiento, así lo manifiesta uno de ellos: “El proceso de titulación es de mucha exigencia, por lo que demanda demasiado tiempo, muchísimo tiempo. Además de la asesoría en la escuela, debemos hacer revisión para retroalimentar, o estar al pendiente de las dudas de los asesorados” (As5, 2021, p.5).

Así mismo, para los estudiantes normalistas, es una condición indispensable, pues quieren sentirse acompañados en cada momento, en todas las fases del proceso investigativo. La exigencia de esta condición es de ambos actores, sin embargo, el asesor no dispone de la libertad para tener más horas para esta actividad, debe ajustarse a su descarga horaria y organizarse para no descuidar a otras actividades.

4) *La relación dialógica en la Práctica Asesora Normalista*

El diálogo fue impulsado desde la antigüedad por Sócrates, y este recurso de comunicación se distingue de otras formas de comunicar porque requiere intercambio simétrico y horizontal (o lo más cerca a estos requisitos): simétrico, pues ninguno de los dialogantes ocupa posiciones de privilegio; horizontal, por la exigencia de apertura a producir sentido a partir del discurso y de su réplica.

Dialogar entonces es comprender al otro y crear sentido de forma conjunta. El diálogo es el intento de encontrar entre interlocutores divergentes algo en común: generar un horizonte construido y compartido (Gadamer, 2004, pp. 147–149). Es así que los propósitos del diálogo son pensar, crear sentido, acordar y coordinar acciones.

La relación dialógica se establece de manera dialéctica entre los sujetos, y se aprovecha el diálogo para la construcción de conocimiento. El diálogo es una exigencia existencial. Y siendo el encuentro que solidariza la reflexión y la acción de sus sujetos encauzados hacia el mundo que debe ser transformado y humanizado, no puede reducirse a un mero acto de depositar ideas de un sujeto en el otro, ni convertirse tampoco en un simple cambio de ideas consumadas por sus permutantes. (Freire, 2005, p. 107). A continuación, un asesor metodológico lo expresa:

Te empiezan a platicar cuestiones personales, de un índole diferente al escolar, y te vas dando cuenta que también el maestro debe de considerar todos esos ámbitos en donde se desenvuelve el alumno, que no solo es el ámbito escolar, sino que hay otros ámbitos que van contribuyendo en la formación, y se acaba creando un vínculo amistoso con los muchachos, un sentimiento de afecto hacia ellos, y ellos hacia ti, pues al final del día acaban viéndote como una persona que estuvo acompañándolos a lo largo de su último año de formación, y pues también depende de cómo sea el docente ¿no?, pero si hay un vínculo estrecho que se crea con los muchachos (As2, 2021, p.11).

En esta relación dialógica hay un sujeto que orienta al otro (el asesor al asesorado), como vía de construcción de la propia identidad en convivencia con el Otro, que Bolívar Echeverría (1998) lo califica como mestizaje, definiendo a éste como la invención del otro y la apertura al otro. De la misma manera, Freire puntualiza en la relación dialógica tan necesaria para desarrollar la práctica asesora; él la identifica como una orientación, pero de la misma manera plantea:

El orientando es tan persona como el orientador, persona que siente, que sufre, que sueña, que sabe y puede saber pero que ignora, que precisa estímulos. ¡Es persona y no cosa! (Freire, 2008, p. 191).

Aunque el diálogo es una condición necesaria para realizar la práctica asesora para acompañar el proceso de titulación de los estudiantes normalistas, varía según el estilo y la personalidad de los actores, las necesidades formativas de los estudiantes y las relaciones de poder que se generan. Habría que preguntarse si finalmente esta forma de comunicación realmente es diálogo entre algunos asesores con sus asesorados, pero de que se requiere es ineludible.

5) La Práctica Asesora como dispositivo para el logro del perfil de egreso

El trabajo de titulación representa la culminación de la Formación Inicial Docente, y a través de éste, el estudiante debe demostrar el logro de algún rasgo del perfil de egreso (SEP/DGESUM, 2018). Por lo tanto, la práctica asesora normalista que se desarrolla para acompañar el proceso de titulación es un dispositivo para el logro de perfil de egreso, en el que se conforman estrategias que permiten visibilizar el ejercicio del poder entre los actores de esta práctica, la dominación y el control de los sujetos, cuando se deja de lado el diálogo.

Anzaldúa (2004) retomó los planteamientos de Foucault, y expuso la noción de dispositivo pedagógico, entendido como

el conjunto heterogéneo de elementos que se encuentran articulados por reglas de funcionamiento, modos de vinculación y estrategias de ejercicio del poder, que constituyen sujetos y regulan sus prácticas, cuyo objetivo general es la sistematización de las condiciones de racionalización y de transmisión, reproducción y transformación de la cultura, a través de un sistema regulado por instituciones educativas (Anzaldúa, 2004, p. 56).

Por lo tanto, esta práctica asesora como dispositivo tiene la capacidad de determinar el logro de alguna competencia y rasgos de perfil de egreso, a partir de las acciones que el asesor y estudiante desarrollen, con una función estratégica concreta, inscrita en una relación de poder y de saber, que implica un proceso de subjetivación. En este espacio curricular del trabajo de titulación, se entretajan los cursos de la malla curricular y se va evidenciando el logro a partir de los diferentes productos, en el que el último y fundamental es el documento de titulación. Así reflexiona un asesor:

La asesoría se tiene que hacer con mucha conciencia y con mucho compromiso, más allá de terminar en una titulación, como asesores debemos asegurar que ese perfil de egreso medianamente sea alcanzado, y que además que aquellos nuevos maestros que se van a incorporar en el servicio avalemos que sí son aptos o idóneos de acuerdo a los parámetros que se solicitan, para que se incorporen, para que sean responsables de un grupo, entonces yo creo que es mucha la responsabilidad y compromiso (As3, 2021, p.3).

En este escenario de la práctica asesora para el acompañamiento del proceso de titulación, tanto algunos asesores y asesorados argumentan que evidenciar o demostrar las competencias logradas del perfil de egreso, es un proceso complejo y ambiguo sin embargo los instrumentos existentes no aseguran el desempeño.

6) *El trabajo de titulación como proceso investigativo*

Hay otra condición en la práctica asesora normalista, y ésta es que se visualice al trabajo de titulación como un proceso investigativo. Este proceso es entendido para Sabino (1992) como el conjunto sistemático de acciones que permiten obtener conocimientos científicos, que se procura sean objetivos, sistemáticos, claros, organizados y confiables, sin olvidar que también es una experiencia creativa en la que no puede excluirse del todo la subjetividad e intuición. El sujeto de esta actividad suele denominarse investigador, y los objetos de estudio son infinitos temas y problemas educativos que suelen agruparse y clasificarse según las ciencias y paradigmas existentes.

En el trabajo de titulación, los estudiantes son acompañados por su profesor asesor que orienta un riguroso y sistemático proceso de investigación educativa, que surge de una problemática de la práctica docente o de un tema de interés que a lo largo de su proceso formativo se pudo presentar como incidente crítico, situación incierta o momento complejo en su trayectoria escolar relacionada a un tema de educación.

Me acerqué a la maestra y le dije: es que no es lo que quiero investigar, no sabía si se iba a molestar, y me dijo al contrario ya te estabas tardando porque veía que no es lo tuyo, y me dijo si esto es lo que te interesa debes investigarlo porque a final de cuentas esto es lo que define una característica que es investigar un tema de interés, ¿cómo vas a investigar algo que no te interesa? (E5, 2021, p.6).

No obstante, este trabajo de titulación en las escuelas normales, como proceso de investigación genera cierto debate y ambigüedades por la función que debe tener la investigación en el currículo de la formación inicial docente, pues hay argumentos para afirmar que todo profesor es investigador y por el contrario quienes afirman que no es posible combinar la docencia con la investigación por lo que solo los especialistas pueden realizar investigación educativa (UNESCO, 2006).

Para el plan 2012 y 2018 de las licenciaturas en educación, las tres modalidades de titulación implican para el estudiante normalista un proceso de investigación educativa, “todas generan experiencias investigativas, fomentan y arraigan profundamente la docencia reflexiva y demandan la demostración de competencias de comunicación escritas y orales” (SEP/DGESUM, 2018, p. 7) y tienen como propósito fundamental que [el estudiante normalista] demuestre sus conocimientos, habilidades, actitudes, valores y distintas capacidades que pone en juego para construir estrategias tendientes a resolver los problemas de su práctica profesional y de su propia formación como docente (SEP/DGESUM, 2018, p. 5).

Sin embargo, algunos profesores formadores carecen completamente o de manera muy importante de elementos metodológicos para realizar una investigación o para acompañar en un proceso tal. En esta práctica asesora, tanto el asesor como el estudiante normalista van aprendiendo a la par. Algunos manifiestan desconocer algunos elementos de cada modalidad de titulación y los diferentes métodos que implica. Esto dificulta cuando comienza el proceso, pues algunos desde la elección de la competencia, la elaboración del diagnóstico, durante el proceso de problematización, el planteamiento del problema, o en la elección del método, se hace evidente la preocupación, tanto en el asesor como en el asesorado: “No sabemos si vamos a dominar aquello que las muchachas tienen necesidad de hacer, para respetar lo que ellas quieren investigar, dar respuesta a los muchachos en todas sus necesidades de investigación” (As3, 2021, p.2). Es así que otra condición para la práctica asesora del proceso de titulación, es que se vislumbre que el trabajo de titulación es un proceso investigativo, con diferentes retos que enfrentar en cuanto a favorecer la reflexión de la práctica, demostrar competencias orales y escritas, y otras habilidades investigativas.

7) El trabajo colaborativo de los Asesores Metodológicos en la academia

En la ENOI participan diferentes profesores como formadores, algunos de tiempo completo, unos más de medio tiempo y otros con algunas horas o de contrato. Un espacio en donde convergen estos profesores, indistintamente de sus categorías o puestos, es en la academia. Espinosa Carbajal (2008) confirmó que la academia es el espacio “legal” donde los

docentes pueden dialogar de manera colegiada, pero los docentes de normales no le dan la importancia que tiene, según ha investigado este autor. Algunos incluso desconocen la normatividad y lineamientos que se establecieron con respecto a esta estrategia desde el plan de estudio 1997, por lo que algunos no tienen interés en participar. Sin embargo, es el espacio idóneo para reunirse y tomar algunas decisiones de acuerdo a los grupos, grados, licenciatura o con base a los trayectos formativos.

Una academia que se desarrolla en el último grado de la carrera profesional es la de asesores metodológicos, en la que se congregan para revisar temas de interés común relacionados con las modalidades de titulación, también tratan diferentes problemáticas que se presentan con sus asesorados, y buscan soluciones en conjunto. Por lo que la participación en la academia es una condición de la práctica asesora normalista pues el aprendizaje entre pares mejorará el rumbo del trabajo académico. Sin embargo, y de acuerdo con la narrativa de los asesores entrevistados y de los estudiantes, se presenta poco trabajo colaborativo entre los miembros de esta academia, representando esto una característica importante en la práctica asesora metodológica de esta escuela formadora, pues el trabajo que cada asesor desarrolla es tan distinto, y distante del de los demás, a pesar de que se guían por unas orientaciones en común. “Como asesores no tenemos colaboración para fortalecernos la propia acción” reflexiona un asesor (As4, 2021, p.5). Esto no significa que como recetas de cocina deban de conducir el trabajo de los muchachos, pero sí debe dar certeza del camino a recorrer. “Estoy muy preocupada porque a mi compañera le explicaron muy diferente de cómo realizar cada uno de los apartados del trabajo de titulación” argumenta un asesorado (E8, 2021, p.3).

Sin embargo, también se identifica en el discurso de algunos asesores que este trabajo colaborativo es casi inexistente, pues hay lucha de poder entre ellos en donde los más afectados son los estudiantes. A continuación, se muestra una evidencia.

Entonces a veces vemos que hay roces con los mismos maestros de ahí, y quieren como excluir a otros compañeros cuando pues uno no tiene la culpa ¿no? Entonces siento que esa parte pues si debieran de eliminarla de la institución, porque a lo mejor si maestro con maestro

tienen un problema, tienen que ponerse a ver que por muy dificultoso que se vea esto, deben de ponerse a ver que a quien dañan realmente son a los estudiantes, porque ellos pueden seguir, pero realmente a nosotros si nos hace falta, al menos a mí sí se me dificultó muchísimo esta parte, y mi asesor no nos explicó eso. (E1, 2021, p. 10).

Trabajar en la academia, por tanto, representa un gran desafío, pero se vislumbra como una oportunidad para que cada uno de los miembros se formen como asesores, aprendan de los demás y aporten sus saberes, en ese diálogo académico.

Discusión y conclusiones

La vida cotidiana de la práctica asesora normalista para acompañar el trabajo de titulación se observa configurada en las condiciones donde la asignación de la función asesora pareciera descontextualizada a la identidad de un docente normalista y particularmente a su profesionalidad, en lugar de estar basada en el análisis del perfil profesional del docente especializado en la formación de profesores. Así mismo, se identifica como una doble asignación en el proceso de titulación: la asignación como asesor y la asignación de los estudiantes a acompañar, y para ambos sujetos, como depositarios pasivos de esas decisiones.

La práctica asesora para acompañar el proceso de titulación en la escuela normal, requiere necesariamente del diálogo entre asesores y asesorados, y de establecer una verdadera relación para colocarse en el lugar del otro. Esta relación constituye la práctica asesora, y se caracteriza como una situación hermenéutica en la que el otro no es un objeto o una cosa que se manipula, y en la que se interpreta y reinterpreta la acción de cada sujeto en un espacio y momento determinado.

Podemos identificar que el estudiante quiere encontrar un problema, como si de algo oculto se tratara, pero no queda claro cómo llegar a ese punto de encuentro con algún vacío. Ambos actores denotan poca claridad en la problematización y ambos revelan la necesidad de acompañamiento para tal fin.

De acuerdo con las carencias en el trabajo de academia identificado en el discurso de los asesores, se muestra el trabajo colaborativo como una condición para llevar a cabo la práctica asesora porque en el discurso de los sujetos participantes se expresa como una necesidad.

El lugar aquí relatado de la asesoría metodológica revela un espacio de autoformación tanto para asesores como para asesorados e implica a la profesionalidad como una categoría inefable que, requiere juicios de valor sobre los cuales abundan los desacuerdos.

Referencias

- Anzaldúa Arce, R.E. (2004). La docencia frente al espejo: imaginario, transparencia y poder. Educación y Comunicación. 1ª Edición. pp. 384 ISBN: 9703102230
- Elías, N. (1989). Sobre el Tiempo. In Estudios sociológicos XVI (1a ed.). Fondo de Cultura Económica.
- Fernández, L. (1994) Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas. Paidós. Bs. As.
- Freire, P. (2005). pedagogía del Oprimido (2a.). Siglo XXI Editores, S.A. de C.V. <https://fhcv.files.wordpress.com/2014/01/freire-pedagogia-del-oprimido.pdf>
- Freire, P. (2008). Cartas a Cristina (E. Siglo XXI (ed.); 3a.). Siglo XXI Editores, S.A. de C.V.
- Gadamer, H.-G. (2004). Verdad y método (8a.). Sígueme S.A.
- Navarro Meléndez, M. I., Jiménez Vázquez, J., & Nava Gómez, F. (2019). La competencia escrita de los estudiantes normalistas y el proceso de asesoramiento, aspectos clave en la redacción de trabajo de titulación. In XV Congreso Nacional de Investigación Educativa.
- Reyes Reyes, S., Rodríguez Juárez, C., & Gómez Cárdenas, G. J. (2019). Asesoría Académica en Línea a estudiantes normalistas de séptimo y octavo semestres. In III Congreso Nacional de Investigación sobre la Educación Normal.
- Ricoeur, P. (2002). Del Texto a la Acción. FCE. <https://doi.org/10: 0-8400-5444-0>
- Ricoeur, P. (2004). Tiempo y Narración I (5a.). Siglo XXI Editores, S.A. de C.V. <papers2://publication/uuid/CFD8A20A-C531-47C5-A841-8ACACA6DB9B7>
- Sabino (1992). El proceso de investigación. Caracas: Papapo.
- Sánchez Puentes, R., (1993). Didáctica de la problematización en el campo científico de la

educación. Perfiles Educativos, (61).

Sánchez Tablas, M., Peña Rodríguez, T., & Yáñez Tiempos, C. A. (2019). Los tipos de asesoramiento en la elaboración de tesis profesional y el desarrollo de habilidades investigativas. In XV Congreso Nacional de Investigación Educativa.

SEP/DGESUM. (2018). Lineamientos para organizar el proceso de titulación. <http://library1.nida.ac.th/termpaper6/sd/2554/19755.pdf>

Torres Delgado, J. M., Aguilar Villegas, A., & Ávila Berbena, M. de J. (2019). Borrón y escritura nueva: la elaboración de tesis como modalidad de titulación normalista. In III Congreso Nacional de Investigación sobre la Educación Normal.

Yo lector, yo maestro:

la formación de docentes promotores de lectura en la escuela normal de Zumpango

Magali Griselda Bastida Vélez

magaligriseldab@gmail.com

Rosa Estela Ramírez Infante

ramirezrosa_d@normalzumpango.edu.mx

Luz Angélica Racilla Sánchez

racillaluz_d@normalzumpango.edu.mx

Línea temática 5. Procesos de formación y sujetos de la educación

Resumen

Esta ponencia muestra el proceso de formación de docentes-promotores de lectura que transitan estudiantes de la institución. Expone los elementos que articulan la formación de un docente que disfruta y forma nuevos lectores de literatura infantil y juvenil. Se utilizó el método biográfico, en tres historias de vida de estudiantes de cuarto grado de la licenciatura en educación primaria. Las preguntas de investigación: ¿De qué manera se forma un alumno de 4to grado de la institución como lector de literatura infantil y juvenil? ¿Qué hace que lean libros de LIJ? ¿Cómo se incorpora la LIJ en su vida personal y profesional? ¿Qué hacen con el conocimiento que tienen sobre la LIJ? Se identificaron tres elementos del proceso de formación lectora de los sujetos: la magia de los libros, la LIJ como refugio y libros para crear experiencias. Se concluye que los estudiantes se forman como docentes promotores de LIJ debido a sus experiencias familiares, así como a su participación en talleres y actividades de lectura que se realizan en la sala de LIJ. El impacto: Uno de ellos se certificó como promotor de lectura, y propició que los tres realizaran sus trabajos de titulación con esta temática.

Palabras clave: formación, literatura infantil, docente-promotor, historias de vida.

Planteamiento del problema

El papel del maestro dentro de las aulas de educación primaria toma gran relevancia, cuando de formar lectores se habla. Se espera que sea él quien lea y promueva la lectura, que motive y sirva de ejemplo para incentivar el desarrollo y gusto por la lectura en sus alumnos, sin embargo, no a todos les gusta leer o quizá sí, pero con el tiempo y a través de diversas interacciones con otros, es como van formado un gusto hacia la literatura infantil y juvenil; algunos otros adquieren el gusto gracias al interés que les genera fomentar ese agrado por los libros en sus estudiantes.

La Secretaría de Educación Pública dice “a través de la lectura uno puede divertirse, reflexionar, estimular y satisfacer la curiosidad sobre los temas de interés” (SEP, 2014). Al leer ciertamente comenzamos a conocer, y a vivir nuevas experiencias, además mediante “el lenguaje y la imaginación, la lectura tiene la virtud de reproducir emociones y sentimientos y compartir experiencias de otras personas” (Arenzana & García, 1995, p. 17). Por medio de ésta interaccionamos llevamos a cabo un intercambio de vivencias, pensamientos y formas de ver y entender el mundo con los demás, por ende, se reconoce el gran impacto que tiene la lectura.

De esta forma, desde años atrás se dio lugar a la creación de la ‘Estrategia Nacional de Lectura’, aquella que busca que más mexicanos recuperen el gusto por abrir un libro y dejarse atrapar por la magia que encierra (SEP, 2014). Ante lo mencionado, la lectura nos brinda un constante descubrimiento, nos da un panorama mucho más amplió de aquellos conocimientos que tenemos y que influyen en nuestra vida, por ello, como se establece en el Diario Oficial de la Federación (2005) el Programa Nacional de Lectura, versa que el propósito fundamental es la formación de lectores y escritores autónomos en las escuelas de educación básica y de educación Normal del país.

Se espera que dentro de la sociedad haya más lectores, que desarrollen su imaginación, creatividad, disfruten y se acerquen a las historias de una forma natural.

De ahí la importancia de la selección, producción y distribución de los **Libros del Rincón dentro de los salones de clases** aquellos que “sirven para muchísimas cosas una de las más importantes es apoyar la formación de lectores desde el aula” (Diez & Albalat , 1999, p. 14). Lectores que se espera a través del material y recursos destinados dentro del salón de clases adquieran y se adentren en el gusto y placer de la lectura.

Ante tales estrategias, y recursos que se destinan para que la población estudiantil tenga oportunidades de acercamiento a la lectura, el papel del maestro toma gran relevancia, se espera que sea él quien lea y promueva la lectura, ya que como señala Garrido (2021) “los promotores de lectura más importantes del país deberían ser los maestros de educación básica, ellos deberían ser los primeros lectores y ser capaces de escribir clara y correctamente” (pág. 6). Por ende, se le adjudica que su figura tiene que motivar y servir de ejemplo para incentivar el desarrollo y gusto por la lectura en sus alumnos. Contrario a lo anterior, dentro de la gran mayoría de las aulas de educación primaria, la realidad es que existen libros que no se usan, docentes que no fomentan en sus alumnos el gusto por la lectura, dan prioridad a los contenidos del currículum, o solo trabajan con géneros literarios con una finalidad didáctica, desfavoreciendo la imaginación, creatividad y el aprecio significativo por su calidad literaria. Lo anterior se afirma por las experiencias adquiridas en las prácticas profesionales que se desarrollaron durante cuatro años en escuelas de educación primaria.

Tras conocer sobre la relevancia que la sociedad y el sistema de educación destacan con relación a la lectura, nos interesó conocer aquellas motivaciones, recursos, relaciones, espacios y oportunidades que están presentes en el proceso de formación de alguien que se forma como docente- promotor de lectura Ramírez (2020) en este caso los estudiantes de cuarto grado, a través de la literatura infantil y juvenil (LIJ). Quisimos indagar sobre cómo un normalista, un futuro maestro se acerca a la lectura en la Escuela Normal y cómo aplica el conocimiento que tiene sobre la LIJ en su aula para formarse como un docente- promotor de lectura

Se contempla la siguiente tesis: teniendo presente que un lector no nace, se hace, y que, la formación lectora de las personas tiene la presencia de múltiples factores, ambientes, espacios y escenarios, se plantea que los alumnos de cuarto grado LEP de nuestra Escuela Normal se forman como lectores de literatura infantil y juvenil y desarrollan el gusto por la LIJ debido al acercamiento de talleres que se brindan en la institución.

Marco teórico

Literatura infantil y juvenil: Nuevos mundos por conocer

Mediante la literatura conocemos y nos adentramos en momentos únicos, inesperados, alegres, emotivos, nostálgicos, y con base en ello disfrutamos de la trama, de los desenlaces, de los personajes, vivimos nuevas experiencias. A través de la literatura nos introducimos en vivencias, y mediante sus palabras nos transportamos a una realidad ajena a la nuestra, aquella en la que a lo largo de las historias estamos inmersos en un contexto que nos es grato, que nos emociona, entristece, molesta y que nos es significativo

Colomer (2010) menciona que “la literatura infantil ayuda a los niños a descubrir que existen palabras para describir el exterior para nombrar lo que ocurre en su Interior y para hablar sobre el lenguaje mismo” (p. 2). La literatura es una forma de descubrir el mundo a través de las palabras, historias, mundos alternativos. De explorar, y enriquecer su vocabulario. Así pues, ellos se apropian de cada información, escenario, e historia y la hacen suya. Es por ello que es tan necesario que un docente conozca y se adentre en este mundo literario para que sea parte de estas experiencias.

De acuerdo con Larrosa (2003) la literatura tiene una cualidad curiosa “y es que cada enunciado compromete el código en que se halla situado y comprendido. Lo que ocurre con la palabra literaria es que tiene en sí misma (y no en la lengua que la hace posible) su principio de desciframiento” (p. 22). Cada lector interpretará de manera diferente, y le dará un significado propio, por ello, la literatura será disfrutada e

interpretada de acuerdo a diversas situaciones y lectores, favorecerá y gozará de las historias que están contenidas en ella, ya que, la literatura nos brinda imágenes para percibir, sentir, pensar; cuando leemos literatura, nos volvemos personas diferentes, pero aun así seguimos siendo nosotros mismos.

Petit (2001) refiere que el lector “no consume pasivamente un texto; se lo apropia, lo interpreta, modifica su sentido”. (p. 28). Todos le damos un significado, y el acto de la lectura es distinto para cada persona, siendo que la apropiación, y las circunstancias por las que cada lector atraviesa influyen decisivamente en la experiencia que tienen. En el caso de esta investigación, se buscó dar cuenta de la forma en que los sujetos de investigación se apropiaron de los textos leídos en momentos muy significativos de sus vidas.

Formación lectora en diversos espacios

Existen diferentes espacios en donde una persona se puede formar como lector por ejemplo en casa, a través de los padres, en la escuela a través de los maestros o con personas cercanas que nos influyen. Argüelles (2017) menciona que “padres que leen engendrarán hijos lectores, pues sobre todo a través del ejemplo nace el interés” (p. 28). Por ello, la figura de los padres tiene un papel fundamental en la formación de un lector; los niños que ven, y tienen el ejemplo de su familia, se interesarán por la lectura y desarrollarán los mismos hábitos.

En cuanto a la influencia escolar, Ramírez (2020) señala que un maestro promotor es “una persona que se reconoce en las historias que lee además de poseer estrategias para acercar a sus alumnos a los géneros de la literatura infantil y juvenil y al mismo tiempo, se permite crear proyectos de enseñanza y aprendizaje” (p. 39) aquellos en donde los protagonistas son los libros y las experiencias que el lector obtiene de su lectura. En este sentido un docente promotor de lectura es aquel que se acerca a la LIJ, y que promueve en su aula el gusto hacia la misma, que genera a través de actividades un interés en sus estudiantes. Es aquella persona que disfruta y le apasiona cada una de las historias, personajes y experiencias que se viven a través de los libros.

Dentro de la Escuela Normal de Zumpango, el trabajo que se ha realizado a través de la LIJ se ha construido desde el año 2012 a la fecha:

A través del diseño e implementación de estrategias de promoción de lectura como son: la lectura en voz alta de libro de la LIJ en los cursos del trayecto de práctica profesional y de preparación para la enseñanza en el área de español del plan de estudio 2012, así como en el trayecto de formación para la enseñanza y el aprendizaje en el área de lenguaje del plan de estudios 2018. (Ramírez, 2020, p. 40)

Sobre lo anterior cabe mencionar que la Escuela Normal de Zumpango es la única de todas las Normales del Estado de México que cuenta con una Sala de Literatura Infantil y Juvenil, la cual lleva el nombre “El cuaderno de Pancha”, existe “la realización de talleres de promoción de lectura para alumnos y maestros; festivales de lectura, talleres, se tiene la firma de un convenio con la Cámara Nacional de la industria Editorial Mexicana (CANIEM) para certificar a la comunidad escolar como promotor de lectura una vez que cursen los talleres correspondientes y hagan la evaluación en la CANIEM. (Ramírez, 2020, p. 40). De tal forma, con estas iniciativas se propicia un acercamiento y experiencias de lectura en los estudiantes.

Metodología

Para la presente investigación se consideraron las vivencias de los sujetos de investigación, que fueron previamente seleccionados tomando en cuenta sus cualidades y participaciones dentro de la Sala de Literatura Infantil y Juvenil “El cuaderno de Pancha”. El enfoque metodológico que se utilizó fue de corte cualitativo. El método con el que se trabajó es el biográfico, mismo que deriva de lo cualitativo; a través de éste se pretende mostrar el testimonio subjetivo de cada uno de los tres docentes en formación. Este método permitió conocer, escuchar e interaccionar con cada uno de los tres futuros docentes, al indagar en la percepción de los acontecimientos que han vivido, así como en sus apreciaciones y valoraciones que expresan en torno al proceso de su formación como lectores.

Sobre lo anterior y de acuerdo con Escamilla (2010) el método biográfico se clasifica en: *Autobiografía, Historia oral, Relatos de vida, Biogramas e Historias de vida*, éstas últimas son con las que se trabajó a lo largo de la investigación. Las historias de vida son una fuente construida y elaborada en el transcurso de la investigación, a través de un proceso interactivo que implica una correlación entre los distintos agentes e instancias de la realidad. Mediante el dialogo brindado y la técnica de entrevista, es posible obtener los aspectos, factores y motivos presentes en la formación de lectores de literatura infantil y juvenil. Por otro lado, Feixa (2018) señala que, para la construcción de la historia de vida, se debe considerar la “selección de los informantes, realización de las entrevistas, transcripción y elaboración, análisis y montaje, reinterpretación y lectura y restitución” (p. 45). Las siguientes preguntas de investigación, sostienen el desarrollo de este trabajo con ellas se pretende guiar lo que se desea conocer específicamente sobre el tema en cuestión: ¿De qué manera se forma un alumno de 4to grado de la Licenciatura en Educación primaria en la Escuela Normal de Zumpango como lector de literatura infantil y juvenil? ¿Qué hace que los estudiantes de cuarto grado lean libros de LIJ? ¿Cómo se incorpora la LIJ en la vida personal y profesional de los alumnos de cuarto grado? ¿Qué hace un alumno de cuarto grado con el conocimiento que tiene sobre la LIJ?

Resultado

En este apartado se presentan las tres historias de vida organizadas con la metodología descrita anteriormente, es decir: descripción del sujeto de investigación, análisis y montaje; y reinterpretación que se obtuvieron a través de las entrevistas individuales y una colectiva a través del taller *Un viaje al pasado* realizado en grupo.

Historia 1: La magia de los libros

¿Quién es Danna?

Desde su primer semestre en la Escuela Normal de Zumpango, Danna demostró ser una docente en formación comprometida, y, sobre todo, una futura maestra a quien le apasiona la lectura. Dejó ver el gusto que tenía por la literatura, en diversas ocasiones se acercó a la sala

de literatura infantil y juvenil para pedir prestados algunos libros, los que escogía eran muy interesantes, divertidos e ingeniosos. Cuando lee los cuentos en voz alta transmite emociones y pasión, a través de sus narraciones adentra a las personas en las historias.

Análisis y montaje

Su madre fue quien le incentivó el gusto por la lectura, fue ella quien la llevaba a las bibliotecas, en donde Danna gustaba de escoger libro tras libro, al grado de terminarlos tan rápido, que frecuentemente le pedía a su mamá que la llevara nuevamente a elegir otro. Sin embargo, con el pasar de los años, al ir creciendo se fue alejando de la lectura, las ocupaciones, y obligaciones en casa y la escuela la llevaron a dejar los libros, pero fue la misma vida quien propició que encontrara nuevamente el refugio y las respuestas que le afligían en sus historias.

Desde su llegada a la Escuela Normal ella fue una estudiante que previamente estuvo en contacto con la LIJ y se continuó formando como lectora durante su paso en esta casa de estudios. Refiere que al principio comenzó leyendo las lecturas académicas solo con la finalidad de cumplir y aprender, pero realmente lo que más disfrutó fue lo aprendido con una maestra. Menciona que la docente impartió la materia de Prácticas Sociales del Lenguaje, sus clases eran dinámicas, leía diferentes libros, y le brindó conocimiento acerca de diversos cuentos, mismos que le fueron significativos debido a que le gustaba la manera en cómo ella los interpretaba; recuerda con mucho cariño la forma de narrar en donde se notaba un estilo lindo y delicado. Hablar sobre esta clase de recuerdos la hizo derrochar la admiración e inspiración que siente por la docente. Hoy en día menciona de manera muy alegre que, como docente promotora de lectura, ha llevado la LIJ hasta su aula e incorpora actividades y lecturas que sus alumnos disfrutaban y que a su vez les son significativas. Por ello, desde hace tiempo recurrió a la lectura en voz alta para iniciar bien el día, y a la lectura de cuentos en diversos momentos del día.

Reinterpretación

Con la historia de vida de Danna, aprendimos que la familia y en especial los padres, tienen en sus manos, la oportunidad de establecer condiciones en el hogar para que la adquisición y el desarrollo de la lectura sea natural y significativa. Sobre lo anterior “el hogar se convierte en el primer espacio donde el niño tiene la oportunidad de introducirse en el mundo de las palabras, y los padres se vuelven los primeros promotores de lectura” (Arenzana & García, 1995, p. 12). La figura de los padres es crucial ante las primeras experiencias que se tiene de la lectura. Ella menciona “a mí me gusta mucho leer, y es algo que le agradezco mucho a mi mamá porque mi lugar favorito, mi refugio, eran los libros, y ella siempre me llevaba a las bibliotecas y tengo mis credenciales ahí todavía de que me encantaba” (BVMG, OBS, 23/01/23). En este caso, se identifica el papel fundamental de su madre, quien la acercó a la lectura; buscó los medios, el tiempo y el espacio para propiciar y promover en ella el hábito lector.

Además de los padres, la escuela tuvo un papel fundamental en su formación como docente promotora. La realidad que vivió y que influyó en su formación fue otra, puesto que enuncia: “Una maestra fue la que me inspiró, me acuerdo que a mí siempre me agradaban sus clases porque eran muy dinámicas, muy lindas, al principio de las clases nos presentaba diferentes libros y nos los leía en voz alta”. (BVMG, EN, 27/02/23) Esta experiencia la motivó e inspiró para acercarse a los libros, y posteriormente como docente en formación llevarla dentro de los salones de clases. Dicho lo anterior la figura de la docente fue sustancial en su formación como lectora, como señala Argüelles, (2017) “un docente tiene que partir del ejemplo, y promover la lectura en el aula de manera divertida y significativa” (p.12). Ella tuvo el ejemplo de una docente de esta institución que fue parte de su formación.

Otro de los aprendizajes derivados de la historia de vida que relató Danna es que si bien, se ha formado en la Escuela Normal como lectora a través de los conocimientos, actividades, y con base en las propias experiencias y motivaciones que tiene como docente, menciona que: “Al preparar mis clases, trato de vincular muchos cuentos, con lo que voy a ver, al contenido, entonces busco cuentos, y voy buscando, leo uno, y digo este no me gusta, leo otro y así voy

como introduciéndome a más cuentos. (BVMG, EN, 27/02/23) Ella deja ver que es una docente en formación que se preocupa por los intereses de sus alumnos, trata de promover la lectura de LIJ en su aula, y se toma el tiempo para buscar y seleccionar opciones.

Busca generar un gusto lector en los niños no por el simple hecho de cumplir, sino porque ella verdaderamente se ha acercado mucho más a la LIJ para conocer y tener un panorama más amplio sobre obras literarias que pueda compartir con sus alumnos. Por ende, es cierto que, los docentes “consiguen hacer placentera la experiencia de leer reafirmarán el gusto en aquellos que ya lo tenían o despertarán la inquietud lectora en quienes aún no habían contraído el vicio” (Garrido, 2004, p. 35). En este sentido, les corresponde motivar, promover e incentivar la lectura en los nuevos lectores, formarlos y guiarlos en su trayecto. Todos los conocimientos que adquirió no se quedaron para sí misma, al contrario, como docente, busca propiciar la lectura en sus alumnos.

Historia 2: La LIJ como refugio

¿Quién es Yazmín?

Yazmín muestra un gran interés por participar en actividades y talleres que se brindan en la institución, sus visitas e interacciones con los libros de la Sala de Literatura eran constantes. Ella al igual que sus amigos disfrutaban de la lectura de los cuentos que después de indagar entre los estantes, lograban encontrar. Tiene una gran disposición para participar en las actividades que se llevan a cabo en la Normal, por ejemplo, las ferias de lectura.

Análisis y montaje

Su madre le regaló sus primeros libros, y ella pasaba gran parte de su tiempo leyéndole en espacios divertidos y tranquilos. Yazmín tiene buenos recuerdos acerca de un libro que creó su mamá, en el que, dibujó a los personajes, hizo la portada a mano e inventó la historia. Al relatar sobre estas experiencias, ella dejó ver la ilusión, y nostalgia que tiempo atrás vivió, pero poco después la tristeza la invadió cuando recordó la pérdida de su hermano. Las lágrimas invadieron

sus ojos, y la tristeza se hizo presente. Su tono de voz fue cada vez más débil, y tenue. Comentó que a partir de este hecho se acercó al libro *Cartas de amor a los muertos*, con el cual, a través de la historia y los personajes, se sintió identificada, logró encontrar tranquilidad y un refugio en la lectura.

Tras su ingreso a la Escuela Normal de Zumpango, le dio otro significado a la misma. Menciona que, al estar en la institución, el acercamiento que tuvo con la lectura fue gracias a una maestra que en primer semestre impartió un curso relacionado con la lectura, comenta que siempre llegaba con cuentos y platicaba sobre las historias. Además, reconoce que gracias al taller de promotores de lectura comenzó a conocer sobre nuevos escritores, así como clasificaciones de cuentos, y se percató que éstos no solo se relacionan con el mundo de la fantasía, sino que también existen los libros informativos o de ficción. Hace mención que las actividades anteriores y las ferias de lectura que se realizan dentro de la Escuela Normal, contribuyeron a que ella se acercara y tuviera nuevas experiencias en torno a la LIJ. Hoy en día, busca historias que les sean significativas a sus alumnos, además promueve la LIJ en su aula, comenzó a utilizar los libros del rincón de lecturas, y buscó los momentos, para darles lectura en voz alta.

Reinterpretación

De la historia de Yazmín aprendimos que, desde los primeros años de vida el niño explora y se acerca a su entorno, da pauta a sus sentidos, conoce la realidad; mantiene primeras y significativas experiencias con los libros, y desarrolla el lenguaje, de esta forma comienza a apropiarse de símbolos y estructuras gramaticales. “Mi mamá inventó uno, [...] ella dibujó a los personajes y fue haciendo una historia, hizo la portada, todo a mano” (BVMG, OBS, 23/01/23). El hecho de que su mamá tuviera la iniciativa y el gusto no solo por generar un cuento, si no a su vez todo un libro que lo utilizaría para leerle a sus hijos, fue un acto de amor que tuvo hacia sus hijos, en donde ella promovió y los acercó a la lectura desde que eran unos niños. En este sentido, Chambers (2007) señala que “todos iniciamos en la literatura impresa a través de relatos que nos leen en voz alta. Antes de que pudiéramos hablar, ya nos contaban historias

en forma de juegos” (pág. 65). Por ello el papel de la familia para apoyar el acercamiento a la lectura y hacia la literatura, es significativo.

La formación de lectores de LIJ también se ve impactada por situaciones y elementos que vivimos día a día, en este sentido, se puede recurrir a la lectura en busca de consuelo, esperanza o refugio. Yazmín señala “fue cuando falleció mi hermano que encontré un libro que se llama, *Carta de amor a los muertos*. Con ese libro es como que, me sentí más tranquila” (BVMG, EN, 05/03/23). Ella se identificó con el personaje, e interpretó de una manera más significativa la historia, por ende, como menciona Petit (2001) el lector “no consume pasivamente un texto; se lo apropia, lo interpreta, modifica su sentido, desliza su fantasía, su deseo, y sus angustias entre las líneas” (p. 28). El lector le da un significado y el acto de la lectura es distinto para cada persona, la apropiación, y las circunstancias por las que cada lector atraviesa influyen decisivamente en la experiencia que tienen. Por ello la importancia de fomentarlo en las aulas.

En este contexto de refugio es donde encuentra una conexión con las actividades realizadas en la escuela normal, sobre todo, con el cuento de *El cuaderno de Pancha*, que se acercó nuevamente a la lectura, a los libros, e historias de las cuales disfrutaba con su grupo. En la historia de vida se menciona que, dentro de la institución, las actividades creadas en la Escuela Normal construyen y defienden la creación de espacios que fomentan la lectura para el desarrollo de la imaginación y como refugio, conllevan a que los alumnos se acerquen y comiencen a conocer, y disfrutar del acervo de LIJ con el que se cuenta. Menciona que el “taller de promotores, la sala de literatura se ha relacionado en mi acercamiento a ser lectora, porque me han hecho conocer a nuevos escritores, las clasificaciones de los cuentos, el cual no solo va relacionado al mundo de la fantasía” (BVMG, EN, 05/03/23). Por ende, se reconoce que los talleres de la escuela Normal, son un espacio que alberga actividades, en donde se favorece la creación e intercambio de nuevas experiencias y en donde los futuros docentes conocen

y se acercan no solo a la lectura sino a la LIJ y con ello, disfrutan y reflexionan en torno a la trascendencia de la misma.

Historia 3: Libros para crear experiencias

¿Quién es Osvaldo?

En esta investigación se conocerá la historia de vida de Osvaldo, un futuro docente con cualidades de liderazgo, colaboración, organización, compromiso y empatía. Desde que ingresamos a la Escuela Normal de Zumpango, se ha desarrollado como responsable de tareas, obligaciones, y encomiendas que se esperan del grupo. A lo largo de los semestres siempre ha participado en actividades, iniciativas y campañas, ha organizado, diseñado, y apoyado en una gran diversidad de situaciones dentro de la institución. Es comprometido y apasionado con la lectura. Él es un promotor de lectura certificado por la Cámara Nacional de la Industria Editorial. Es una persona que se acerca a la LIJ, y que comparte con otras personas diversas estrategias, *tips*, anécdotas, Recomienda cuentos y libros que ha leído, comenta sobre sus contenidos con la intención de que sus compañeros conozcan y les genere interés.

Análisis y montaje

Esta historia comienza con un estudiante que en casa tenía muchas cosas, entre ellas, juegos de mesa, pero no tenía libros. Relató que desde pequeño no fue muy allegado a la lectura, sobre todo porque en la secundaria lo obligaron a leer las típicas lecturas, como el *Periquillo Sarniento*, libros e historias que a él no le causaron interés; solo los leyó para realizar reportes de lectura. Así que entre risas mencionó que la lectura no fue una actividad que disfrutara, porque lo suyo era salir a jugar con sus vecinos en la calle. Fue hasta que llegó a la Escuela Normal, cuando en tercer y cuarto semestre una docente lo acercó a la literatura y lo invitó a formar parte del grupo de promotores de lectura; ella le dio la oportunidad de ingresar a mitad de semestre al grupo de promotores y le comentó sobre el potencial que tenía. Con una sonrisa en el rostro comenta que se dio cuenta de que era una gran oportunidad porque no solo se

quedaría como maestro, sino que exploraría los libros y llevaría la lectura a los niños de manera más divertida.

El taller le permitió formarse como lector, y descubrir los géneros literarios y lo llevó a certificarse como promotor de lectura, tras su ingreso comenzó a conocer sobre los autores que trabajan sobre la literatura infantil, y sobre cómo se puede manejar con los niños; conoció estrategias, juegos, y tuvo un panorama más grande sobre lo que nosotros como docentes podemos implementar en la primaria. Expone que al ser promotor de lectura se ha dado a la tarea crear experiencias divertidas en su escuela de práctica. Le gusta leer los libros que hay en la biblioteca del aula, invita a los niños a que se pongan cómodos, y por las mañanas realizan un café literario, para el cual llevan cojines, cobijas, leche, atole, chocolate, y galletas; se sientan en círculo y escuchan la lectura, al final todos opinan que les pareció la lectura y se organiza la siguiente sesión.

Reinterpretación

Derivado de la historia de vida de Osvaldo aprendimos que, aunque no seamos lectores sí podemos generar el gusto dentro de la escuela. Si bien el papel de la familia en la formación que tuvo como lector fue poco, fue hasta que ingresó a la Escuela Normal, cuando tuvo un acercamiento más significativo con la LIJ, comenta que “ya sabía de la sala de literatura y de promotores, pero no me había acercado, y la maestra encargada fue quien se acercó conmigo y me dijo, tu serías un buen promotor de lectura, y me brindó la oportunidad de meterme en tercer semestre al curso de promotores” (BVMG, EN, 27/02/23). Es así que pensó que sería una gran oportunidad, porque no solo se quedaría como maestro, sino que también conocería y exploraría un poco más en libros y en como promover la lectura de forma divertida con los niños.

Petit (2018) menciona que cuando una persona no ha tenido la fortuna de contar con libros en su casa, de tener padres lectores, de escucharlos relatar historias, las cosas pueden cambiar a partir de un encuentro con una persona que ama los libros, en un

momento dado desempeña el papel de iniciador. En este caso la docente referida fue quien fungió como iniciadora ya que, a través de la Sala de Literatura Infantil y Juvenil, proporcionaba libros a los estudiantes de la escuela Normal, los motivaba, generaba en ellos el interés por ser lectores, y los invitaba a acercarse a la LIJ, de los cuales Osvaldo fue uno de ellos. Ahora comenta que “casi diario, dos o tres veces al día estoy buscando más material para llevarle a los niños, me encuentro un libro diferente, y me gusta porque me llama la atención” (BVMG, EN, 27/02/23). Dicho lo anterior, Osvaldo como docente promotor ha creado estrategias, cuentos, y materiales para acercar a los alumnos a la lectura y a la LIJ.

Discusión y conclusiones

Derivado del análisis de las historias de vida de los tres estudiantes se conoció y comprendió el proceso de formación que han tenido como lectores de literatura infantil y juvenil en la Escuela Normal de Zumpango. Cuando los tres estudiantes llegaron a la Escuela Normal, dos de ellos tenían un acercamiento a la lectura y recurrían a la LIJ en momentos específicos, otro no, pero al ingresar a esta institución y derivado del papel de una docente, todos se integraron a las actividades que se llevan a cabo en la Sala de literatura *El cuaderno de Pancha* como talleres, ferias, visitas a otros estados, entre otras actividades para continuar formándose como lectores de LIJ y ahora como docentes promotores de lectura. Se concuerda con Argüelles (2017) al pensar que los maestros deben y pueden descubrir la pasión por la LIJ, sin embargo, no pueden estimular el interés en la lectura simplemente diciendo a sus alumnos lo divertida que es, sino que deben descubrirlo por sí mismos, saber qué leer, cómo hacerlo y en qué momento, tienen que conocer como promover la lectura de manera significativa.

De acuerdo con la tesis planteada al inicio: los alumnos de cuarto grado LEP de la Escuela Normal de Zumpango se forman como lectores de literatura infantil y juvenil y desarrollan el gusto por la LIJ debido al acercamiento de talleres que se brindan en la institución, es cierta, puesto que en este caso, el taller de promotores y las actividades de lectura que se realizan en la sala de LIJ es que se tiene un impacto de manera directa en la formación lectora de los sujetos de investigación, a tal punto que todos se formaron como docentes-promotores

de lectura; uno de ellos certificado. Los tres realizaron sus trabajos de titulación con esta temática. Dicho lo anterior se debe destacar que la familia si es importante para que los estudiantes desarrollen el gusto por leer, pero no es determinante porque la escuela también contribuye a esta formación. Crear comunidades lectoras de LIJ en las Escuelas Normales, brindará la oportunidad de que los estudiantes de educación primaria vivan la magia de las historias, encuentren refugio y participen de experiencias literarias generadas por sus docentes

Referencias

- Aco, L. (16 de Febrero de 2016). *Incentivar el gusto por la literatura en niños de educación primaria*. Obtenido de Repositorio. Puebla: <http://hdl.handle.net/20.500.11777/2001>
- Álvarez, J., & Gayou, J. (2004). *Cómo hacer investigación cualitativa, Fundamentos y metodología*. México: Paídos Ecuador.
- Arenzana, A., & García, A. (1995). *Espacios de lectura. Estrategias metodológicas para la formación de lectores*. México: FONCA.
- Argüelles, J. D. (2017). *¿Qué leen los que no leen?* México: Paidós .
- Argüelles, J. D. (2017). *¿Qué leen los que no leen?* Oceano Travesía .
- Cerrillo , P., & Sánchez , C. (Enero de 18 de 2006). *Literatura con mayúsculas*. Obtenido de Revista de Estudios sobre lectura : <https://www.redalyc.org/pdf/2591/259120386001.pdf>
- Chambers, A. (2007). *El ambiente de la lectura*. México : Fondo de cultura economica.
- Chambers, A. (2007). *El ambiente de la lectura*. México: Fondo de cultura economica.
- Colomer, T. (2010). *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual*. Madrid: Editorial síntesis . Obtenido de https://pesmartinez-sjn.infed.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2019/02/la_Literatura_Infantil.pdf
- Diez , C., & Albalat , H. (1999). *Rincones de lectura* . México : SEP.
- Escamilla, J. (2010). *El método biográfico*. México: Colección muestrario pedagógico.
- Federación, D. O. (04 de Mayo de 2005). *Reglas de operación del Programa Nacional de Lectura*. Obtenido de Secretaria de Gobernación: https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=2042986&fecha=04/05/2005#gsc.tab=0
- Federación, D. O. (04 de Mayo de 2005). *Reglas de operación del Programa Nacional de Lectura*. Obtenido de Secretaria de Gobernación : https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=2042986&fecha=04/05/2005#gsc.tab=0

Feixa, C. (2018). *La imaginación autobiográfica*. Barcelona : gedisa.

Garrido, F. (2004). *El buen lector se hace, no nace*. Argentina : Ediciones del Sur.

Garrido, F. (23 de Abril de 2021). *Formar lectores es una necesidad en México*. Obtenido de Universo. Sistema de noticias UV: <https://www.uv.mx/prensa/cultura/formar-lectores-es-una-necesidad-en-mexico-felipe-garrido/>

Garrido, F. (23 de Abril de 2021). *Formar lectores es una necesidad en México*. Obtenido de Universo. Sistema de noticias UV: <https://www.uv.mx/prensa/cultura/formar-lectores-es-una-necesidad-en-mexico-felipe-garrido/>

Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura*. México.: Fondo de cultura económica.

Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura*. México, D.F.: Fondo de cultura económica.

Lerner, D. (2012). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.

Montes, G. (1999). *La frontera Indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético*. México : Fondo de Cultura Económica .

Muñoz, J. J. (2002). *El método biográfico: El uso de las historias de vida en ciencias sociales*. España : CENTRO DE INVESTIGACIONES SOCIOLOGICAS.

Petit, M. (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México: Fondo de Cultura Económica .

Petit, M. (2018). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México : Fondo de Cultura Económica .

Ramírez, R. (2020). *No basta con formar elctores: la literatura infantil para la formacion de maestros promotores de lectura*. México: Ediciones Normalismo Extraordinario.

Rodríguez, G. (1997). *Métodología de la investigación cualitativa*. España: Ediciones Aljibe, S.L.

SEP. (17 de Julio de 2014). *Estándares Nacionales de Habilidad Lectora. Importancia de la Lectura*. Obtenido de Gobierno de México: <https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/estandares-nacionales-de->

habilidad-lectora-importancia-de-la-

lectura#:~:text=Estudios%20han%20comprobado%20que%20el,sobre%20los%20temas%20de%20inter%
%C3%A9s.

SEP. (17 de Julio de 2014). *Estándares Nacionales de Habilidad Lectora. Importancia de la Lectura*. Obtenido de

Gobierno de México: [https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/estandares-nacionales-de-habilidad-lectora-importancia-de-la-](https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/estandares-nacionales-de-habilidad-lectora-importancia-de-la-lectura#:~:text=Estudios%20han%20comprobado%20que%20el,sobre%20los%20temas%20de%20inter%C3%A9s)

lectura#:~:text=Estudios%20han%20comprobado%20que%20el,sobre%20los%20temas%20de%20inter%
%C3%A9s.

Venegas, M. C., Muñoz, M., & Bernal, L. D. (1996). *Promoción de la lectura en la biblioteca del aula*. Bogotá:

CERLALC.

La empatía en el alumnado durante la formación de grado de docentes en Guanajuato

Pedro Chagoyán García

p.chagoyangarcia@ensog.edu.mx

Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato

Armida Liliana Patrón Reyes

armidalilianapatronreyes@ensog.edu.mx

Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato

Enrique Herrera Rendón

e.herrrerarendon@ensog.edu.mx

Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato

Línea temática 5. Procesos de formación y sujetos de la educación

Resumen

La formación inicial es la etapa uno de la profesión docente, así como la primera socialización para empezar a construir conocimiento profesional. Los futuros docentes se dotarán de capacidades, experiencias y conocimientos mientras dura su trayecto formativo y construirán una identidad profesional docente que contribuya a concientizar su rol social y ético en la formación de personas tolerantes, empáticas, solidarias y comprometidas.

En México se ha transitado por diversas perspectivas pedagógicas y didácticas para el desarrollo de habilidades docentes, son los estudiantes quienes durante su formación y prácticas profesionales crean conciencia de la importancia de su acción en la formación de los demás en el acompañamiento como función principal. Es por ello, que el objetivo se centra en diagnosticar la empatía de 20 estudiantes de grado de maestro en biología. es una investigación cuantitativa con método descriptivo tipo encuesta, aplicando el cuestionario de empatía

denominado Índice de Reactividad Interpersonal (IRI; Interpersonal Reactivity Index; (Davis, 1980), con un formato de respuesta tipo Likert con cinco opciones de respuesta cada una de ellas. (No me describe bien, Me describe un poco, Me describe bien, Me describe bastante bien y Me describe muy bien). El análisis de datos del cuestionario de empatía con frecuencias y medidas relacionadas con la competencia empática en el programa SPSS-24. Entre los resultados se destaca que los estudiantes se perciben más empáticos en cuanto se establecen desde la perspectiva del otro, y en menor medida cuando su percepción subyace desde su individualidad.

Palabras clave: alumnado, empatía, formación docente, toma de perspectiva.

Introducción

El presente estudio forma parte del Proyecto “El desarrollo personal en la formación inicial del docente: la empatía del estudiantado y del profesorado” Se lleva a cabo con el grupo de investigación “Formación, Desarrollo y Actividad Docente” (FYDAD)(HYM-1017) de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, España y el Cuerpo Académico Formación Docente y Prácticas Educativas de la Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato en México.

La importancia de la formación inicial ha sido una constante en los distintos periodos históricos, desde su origen en 1839 con la primera Escuela Normal europea a la actualidad y se le ha prestado atención en los diferentes gobiernos e instituciones internacionales, como evidencian los informes que genera la UNESCO, la OCDE o el informe McKinsey.

La cuestión es si la formación inicial actual está pensada en el sentido "de hacer ciudadanos y ciudadanas responsables" (Imbernón, 2017a, p. 44) o seguimos cayendo en el reduccionismo de ser transmisora de conocimiento, sin atender a los retos del futuro que no son tanto “dar”, sino “preparar para”. Pero ¿qué es ese “para” ?, y más aún, ¿estamos dispuestos a ello? Sing Kong Lee (2018) director del Instituto Nacional de Educación de Singapur cree que existen cuatro atributos que se han de construir en los niños

irremediablemente, pues lo que aprendan ahora, dentro de 20 años no sabemos si valdrá, incluso habrá profesiones que ya no existan. Por tanto, los maestros tienen la misión de estimular un alto nivel de confianza en los niños, de que sean aprendedores autodidactas, sean contribuyentes activos de la sociedad y por último, que sean ciudadanos éticos.

¿El perfil de nuestros futuros maestros se ajusta a estas exigencias? ¿La formación inicial que reciben los estudiantes en las facultades de educación y en las escuelas normales hacia dónde se encamina? Atender a estas demandas, supondría una revisión de los planes de estudio de nuevo y el replanteamiento de la selección de entrada a la carrera docente. El acceso a estudios de magisterio no es una cuestión trivial.

En algunos países existe la tradición de valorar el expediente académico únicamente; en otros, incluyen algunos rasgos personales, como trabajo en equipo, o aspectos de liderazgo. Veamos algunos ejemplos en ambas direcciones. Hannikainen (2015) describe que cuando los estudiantes acceden a los estudios universitarios para ser docente, se valora “su nivel académico y se miden las cualidades humanas necesarias para tratar con niños y jóvenes. Un candidato con un nivel académico alto, pero que carece de empatía no sirve para enseñar” (p. 147).

En cuanto a los requisitos para ser maestro en Singapur, han tenido que ser buenos estudiantes en la etapa de escolarización en Primaria y durante la carrera universitaria tienen que estar entre el tercio mejor. Vaillant y Marcelo (2015) narran la experiencia de California, donde los futuros docentes pasan por dos mediciones: se les evalúa sus conocimientos académicos con pruebas estandarizadas; y sus actitudes en relación con la tarea a enseñar relacionadas con sus habilidades comunicativas y compromiso a la docencia, mediante una entrevista.

En la Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato, existe una entrevista cualitativa con valor de 20%, y un examen psicométrico de 10% para los que desean entrar, por lo que no resulta ser una exigencia en el expediente académico, pues el alumnado entra con la nota

mínima, 7 (siete) de la prueba de acceso por el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior CENEVAL. Por tanto, no se selecciona ni a los mejores por la nota media y no sabemos si a los más adecuados.

Planteamiento del problema

En la formación inicial se presenta un vacío en el desarrollo de la capacidad para establecer relaciones interpersonales, un puente afectivo y emocional para la generación de aprendizajes en el alumno. El alumno desconoce al inicio de su formación, las características que habrá que alcanzar y consolidar para ser un docente completo, sus rasgos de personalidad y los factores sociales, ambientales y culturales, le llevarán a desenvolverse en el ámbito de la docencia. Entonces ¿Por qué se hace necesario educar la empatía y en la empatía a los futuros maestros de México?

Si en su contexto de vida está en contacto con una comunicación y lenguaje basado en la imposición, utilizará herramientas como el autoritarismo, la intimidación, el control y la amenaza, centrados más en la enseñanza magisterial, el castigo y la descalificación. Lo exteriorizará con actitudes de rechazo, desconfianza y malestar personal, y lo llevará a una práctica docente conductista. Desde otra comunicación y lenguaje basados en la convivencia y el amor, se desarrolla la empatía, las relaciones de aceptación social y la autenticidad como puentes para el aprendizaje, el trabajo académico y la interacción, cuyos resultados se verán manifestados en la confianza, el respeto y la reciprocidad, que fundamenta una práctica docente humanista en su proceso para convertirse en profesor.

Los docentes en formación desarrollarán capacidades y saberes mientras se conforma su trayecto en las Escuelas Normales, construirán conocimientos y consciencia de que tendrán que formar, además, personas seguras, empáticas, tolerantes, solidarias y comprometidas. Además, es innegable que en esta elección está detrás la postura institucional, es decir lo que se vive como sujetos de una realidad social e ideológica. Esto conlleva a conformar también una visión que constantemente permeará la mirada y la acción. De acuerdo a Maturana (2016)

es la “realidad surge como una proposición explicativa de nuestra experiencia de las coherencias operativas de nuestra vida cotidiana y de nuestra vida técnica al vivir nuestra vida cotidiana y nuestra vida técnica” (p. 31).

El punto común de la ausencia de una empatía en los profesores y profesoras es que no existe una puesta en marcha de habilidades personales alentadas desde la formación de manera intencionada y deliberada, pareciese que el entramado curricular provee desarrollos personales (valores, actitudes, formas de comunicación, comprensión de la diversidad cultural) de facto. Ahora se incluye en el currículo 2017 de las Escuelas Normales, pero no se cuenta con estudios que evidencien si ha resultado o no en un beneficio de los alumnos.

El proceso enseñanza-aprendizaje conlleva una plataforma de relación interpersonal entre docente y alumno, es un acto cara a cara, que permite crear el principio de confianza y respeto para aprender, es por ello que se necesita reconocer a la empatía como una herramienta profesional y personal del docente y del docente en formación.

Empatía, tarea a enseñar

Cuando la persona se hace consciente de que el otro la complementa expande su conciencia de ser y estar en el mundo (García, 2015). La empatía es una forma de aproximarse al otro que es el canal para comprender las vivencias ajenas. Stein (2004, p, 27) expresa que “la empatía es un acto que como vivencia es originario y que nos hace posible captar el contenido de vivencia de otra persona” Esta intersubjetividad se manifiesta con la comprensión del sujeto que va construyendo su identidad mediante la vivencia del otro. La intuición, la imaginación y el afecto son indispensables para su ejercicio.

Es la captación precisa de los sentimientos experimentados por el otro y de los significados que éstos tienen para él, y una vez captados, comunicárselos (Rogers, 1978), por tanto, es comunicación humana, que contiene comprensión de sentimientos y del significado de estos sentimientos para quien los vivencia, y comunicación verbal o no verbal de que se le

está comprendiendo. Es la impresión de la vivencia del otro como si fuera propia, con la posibilidad de salir de ella y continuar siendo yo mismo y él, separados y juntos a la vez.

Es una reducción fenomenológica, ya que es necesario "redescubrir los fenómenos, la capa de experiencia viva a través de la cual el otro y las cosas se nos dan primero" (Merleau-Ponty, 1945/2003, p. 90). Es decir, comprender empáticamente es tener acceso a esa capa de vivencia del otro en su alteridad.

Hay tres actitudes básicas para mejorar el entorno psicosocial: La empatía, La aceptación incondicional y la autenticidad. (Rogers, 1985) La empatía trata de comprender y comunicar la realidad objetiva del otro, sin agregar, quitar o cambiar la información que proviene a nivel afectivo y a nivel cognitivo. Es detectar el mundo del otro y construir una relación de confianza, profunda recompensa y conocimiento mutuos. Se accede con la aceptación positiva de las diferencias, tolerancia y paciencia con el otro y consigo mismo. Esto abre a un ambiente de seguridad. La actitud de la congruencia se refiere a conjuntar a la autenticidad, sinceridad y transparencia: ser lo que sé es.

Significa entrar al mundo conceptual privado del otro y encontrarse en él, como en la propia casa. Implica ser sensible momento a momento, a los cambiantes significados que fluyen en la otra persona, al miedo, o rabia, ternura o confusión, o lo que sea que está experimentando. Significa temporalmente vivir en la vida del otro; moverse dentro de ella cuidadosamente sin hacer juicios; significa sentir significados de lo que el otro apenas se da cuenta, sin descubrir lo "inconsciente" que pudiera resultar amenazante (Gómez del Campo, 2020, Parr.15).

Es por ello, que los desarrollos del educador necesitan estar unidos en una rica matriz actitudinal, focalizando sus experiencias de vida en la formación docente centrada también en el desarrollo de la empatía como un aspecto importante del perfil del futuro docente. La formación de la personalidad y los rasgos del ser docente son parte de proceso dinámico y progresivo, en donde la presencia o ausencia de la empatía y la honradez modelan la

congruencia o no de los formadores en sus relaciones interpersonales, la armonía en la interacción con los estudiantes y la mejora en su desempeño profesional.

El primer acercamiento a la conciencia de los sujetos, sugiere cambiar los criterios para apreciar y actuar sobre la realidad en el reconocerse y darse cuenta como seres que son en su unicidad, una realidad abierta y dinámica, con apertura y sensibilidad frente al otro, como alteridad y frente a sí como sí mismo. Conversión en seres de conocimiento y conciencia. De tal forma, que se pueda expandir la totalidad del sujeto como horizonte de horizontes e ir más allá en relación reflexiva consigo mismo a identificar el patrón intelectual de la experiencia, que significa, de acuerdo a Lonergan (1998), desarrollar el nivel de razonar lo experiencial, solo posible y alcanzable siendo educado para ello. Corresponde al proceso evolutivo del conocimiento que se hace conciencia: aprender a ser, aprender a hacer, aprender a aprender, aprender a convivir.

Pregunta

¿Cuáles son las percepciones de los futuros docentes de biología sobre la toma de perspectiva empática del otro en situaciones reales?

Metodología

Objetivo de la investigación

Diagnosticar la empatía de los estudiantes que acceden a los estudios de maestro en biología.

Se hace uso de la lógica cuantitativa, a través del método descriptivo tipo encuesta, con el cuestionario de empatía denominado Índice de Reactividad Interpersonal (IRI; Interpersonal Reactivity Index; Davis, 1980). Se trata de un instrumento que permite medir las diferencias individuales en las tendencias empáticas desde un punto de vista multidimensional, este evalúa cuatro aspectos en total, de la respuesta empática cognitiva dos y otros dos de la afectiva bajo la adaptación española de Mestres, Frías y Samper (2004).

El IRI consta de 28 ítems distribuidos en cuatro subescalas que miden cuatro dimensiones o subescalas separadas del concepto global de empatía: Toma de perspectiva (PT), Fantasía (FS), Preocupación empática (EC) y Malestar personal (PD), con siete ítems cada una de ellas. El formato de respuesta es de tipo Likert con cinco opciones de respuesta cada una de ellas. (No me describe bien, Me describe un poco, Me describe bien, Me describe bastante bien y Me describe muy bien) puntuables de 1 a 5, donde a mayor puntuación, mayor presencia del constructo medido. La característica más destacada de este instrumento es que permite medir tanto el aspecto cognitivo como la reacción emocional del individuo al adoptar una actitud empática. Las subescalas Toma de perspectiva y Fantasía recogen el aspecto cognitivo del individuo al adoptar una actitud empática hacia el otro, mientras que las subescalas Preocupación empática y Malestar personal miden las reacciones emocionales ante las experiencias negativas de los otros/as.

La subescala Toma de perspectiva (PT) mide los intentos espontáneos del sujeto por adoptar la perspectiva del otro/a ante situaciones reales de la vida cotidiana y ver así las cosas desde el punto de vista del otro/a sin experimentar necesariamente una respuesta afectiva. La subescala Fantasía (FS) tiene como objetivo medir la tendencia del sujeto a identificarse con personajes del cine, de la literatura, es decir, recoge la capacidad imaginativa que tiene el sujeto de ponerse en el lugar de personajes de ficción.

La subescala Preocupación empática (EC) mide la respuesta del sujeto en relación a sentimientos de compasión y cariño por los otros/as especialmente cuando se encuentran en dificultades. La subescala Malestar personal (PD) mide los sentimientos de ansiedad y malestar que el sujeto manifiesta al observar las experiencias negativas de los demás. Esta experiencia de malestar personal conduce al sujeto a intentar aliviar su propio estado aversivo en lugar de ayudar al otro/a. Para el análisis de datos del cuestionario de empatía se emplearán análisis de tablas de contingencias y el análisis de frecuencias y las variables medidas relacionadas con la competencia empática. Todo ello mediante el programa SPSS 24.

Procedimiento

La encuesta se realizó en el semestre par del ciclo escolar 2021-2022 en la Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato. El grupo de investigación es de 25 estudiantes de la licenciatura en enseñanza y aprendizaje de la biología en educación secundaria de II semestre, con procedencia de los municipios de Silao, León, Valle de Santiago, Victoria de Cortázar, Juventino Rosas y Abasolo, y Guanajuato.

El muestreo aplicado fue el incidental (Buendía, 1992), aprovechando la facilidad en la accesibilidad, sus datos son relevantes para conocer la situación y orientar las dimensiones a abordar en el objetivo. Los participantes han completado una hoja de datos personales relativos a las variables independientes objeto de estudio y el IRI. Ello lo hacían durante una hora de su horario de clase. Respecto a la cumplimentación misma del IRI –uniforme para todos los grupos–, se explicaban oralmente las instrucciones para ello y se aclaraban las dudas de los sujetos mientras la elaboración del mismo.

Las respuestas del cuestionario se han introducido en el programa Excel, de tal forma que se señalaba un 1 para la respuesta No me describe bien, un 2 para Me describe un poco, un 3 para Me describe bien, un 4 para Me describe bastante bien o un 5 para Me describe muy bien. Posteriormente se han sumado estas puntuaciones a través de los distintos ítems que integran cada subescala de empatía, obteniendo una puntuación total por cada subescala de empatía. La puntuación de cada escala se obtiene sumando las respuestas dadas por el sujeto en cada uno de los ítems que conforman dicha escala, siendo la puntuación para los ítems positivos: 1-2-3-4-5; y para los negativos: 5-4-3-2-1.

Finalmente, estas puntuaciones totales se han exportado al programa SPSS en donde se han realizado los análisis estadísticos pertinentes. Los participantes fueron de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Biología en Educación Secundaria que oferta la institución. Los resultados que esperamos serían: valoración de la importancia de la empatía en el perfil de los estudiantes que acceden a la Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato y que manifiestan en la formación docente además de proponer estrategias que contribuyan a su desarrollo en la formación inicial de docentes.

Resultado

Los resultados que aquí se presentan corresponden a la dimensión I toma de perspectiva empática del otro en situaciones reales en las siguientes variables del instrumento: variable-V3: Encuentro difícil ver las cosas desde el punto de vista de otra persona, variable V8: Cuando debo decidirme, escucho opiniones diferentes antes, Variable-V11: Intento comprender mejor a mis amigos imaginándome como ven ellos las cosas.

Percepciones de empatía encuentro difícil de ver las cosas desde el punto de vista de otra (s) persona (s)

En la variable objeto de estudio, los informantes, estudiantes de primero de Biología, consideran que se encuentran “Bien descritos” ,40% o “muy bien descritos”, 36%, respecto a cuándo se afirma, que: “Encuentran difícil ver las cosas desde el punto de vista de otra persona”, pero al ser la pregunta negativa, significa que el 40% de los informantes están asociando sus respuestas a “me describe un poco”

Posteriormente se ha procedido a determinar las medidas de tendencia central, media y mediana, y de dispersión, desviación típica; es decir, si las opiniones de los informantes tienden hacia la normalidad de la curva, o bien presentan asimetría $D_x = (X - \bar{X})$; [$D_x = (4 - 4.4) = -0,4$]. El resultado indica que la media es ligeramente mayor que la mediana, razón por la cual quedan más puntuaciones hacia la izquierda del eje central en la distribución de la curva y, por consiguiente, hay una asimetría negativa, hacia la izquierda y la cola sesgada a la derecha de la distribución. En cuanto a la razón de intervalo $r = (\pm\sigma)$; $r = [(4,04 \pm 1,042) = 2,998/5,00]$. La dispersión es media, uno sobre un máximo posible de 2, lo que indica que la dispersión de las opiniones se encuentra entre “me describe bastante bien” y “me describe muy bien”. Lo que indica el nivel de dispersión de las opiniones.

Como la cuestión está planteada de modo negativo, hay que considerar que los estudiantes consideran difícil ponerse en lugar del “otro”, aspecto que dificulta que cuando sean docentes en ejercicio tendrán dificultad para desarrollar empatía con los alumnos de secundaria

y, por tanto, poder dialogar con facilidad. Aspectos que dificultad un “buen clima de aula” y el ejercicio adecuado de la identidad profesional docente, tabla 1.

Tabla 1. Variable V3: Encuentro difícil ver las cosas desde el punto de vista de otra persona

	Frecuencia	%	% Válido	% Acumulado	\bar{X}	X	DT(σ)
Válido	No me describe bien	1	4,0	4,2	4.04	4	1,042
	Me describe un poco	1	4,0	8,3			
	Bastante bien	3	12,0	20,8			
	Bien	10	40,0	62,5			
	Me describe muy bien	9	36,0	100,0			
Total	24	96,0	100,0				
Perdidos	Sistema	1	4,0				
Total	25	100,0					

Fuente: cuestionario IRI (Interpersonal Reactivity Index). Davis, 1980.

Gráfico 1: Evolución de la curva en variable encuentro difícil ver las cosas desde el punto de vista de otra persona



Percepciones de empatía cuando debo decidirme, escucho opiniones diferentes antes

En la distribución, respecto a: “Cuando debo decidirme, escucho opiniones diferentes”, desciende algo la valoración, pues el 32% los estudiantes se encuentran “bastante bien descritos”, el 36% “bien” y sólo el 16% “muy bien descritos”.

El estudio de la asimetría indica que, aunque algo mayor que en el caso anterior, no es muy acentuada, aunque en esta ocasión, al ser la media menor que la mediana, se observa asimetría positiva, hacia la derecha $Dx = (X - \bar{X})$; $[Dx = (4 - 3,5) = +0,5]$, y cola sesgada hacia la izquierda.

Otro tanto sucede con la dispersión de las opiniones de los estudiantes, $r = (\pm\sigma)$; $r = [(3,50 \pm 1,103) = 2,397/4,60]$. En esta ocasión el 68,27% de las opiniones se encuentran entre “me describe poco” y “me describe muy bien”, pues la media ha descendido a “bastantes bien” y la desviación típica es algo mayor. Lo que significa que hay mayor dispersión en las opiniones de los estudiantes.

Hay que referenciar que supone un contraste en el hecho de que los estudiantes indiquen que se siente bien descritos, cuando se afirma: Encuentro difícil ver las cosas desde el punto de vista de otra persona y, sin embargo, se siente bien definidos, aunque con menos intensidad, cuando: escucha opiniones diferentes antes de tomar decisiones.

Tabla 2. Variable-V-8: Cuando debo decidirme, escucho opiniones diferentes antes

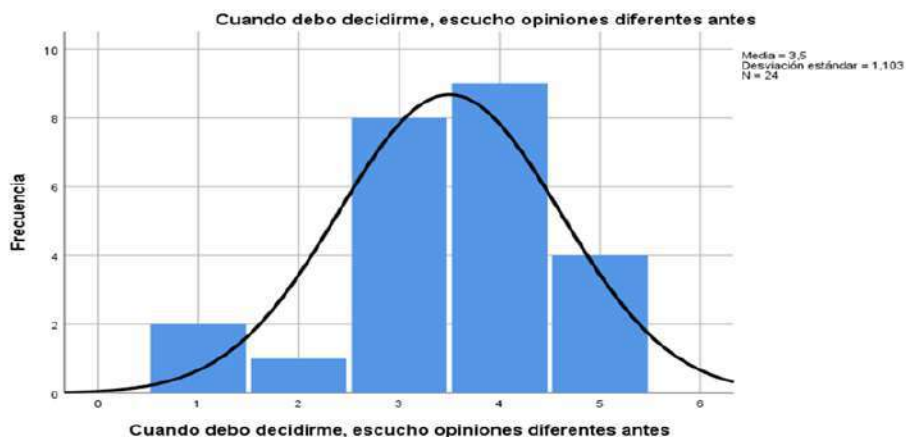
	Frecuencia	%	% Válido	% Acumulado	\bar{X}	X	DT(σ)
No me describe bien	2	8,0	8,3	8,3	3,50	4,0	1,103
Me describe un poco	1	4,0	4,2	12,5			
Bastante bien	8	32,0	33,3	45,8			

		Frecuencia	%	%	%	\bar{X}	X	DT(σ)
		a		Válido	Acumulado			
Válido	Bien	9	36,0	37,5	83,3			
	Me describe muy bien	4	16,0	16,7	100,0			
	Total	24	96,0	100,0				
Perdidos Sistema		1	4,0					
Total		25	100,0					

Fuente: cuestionario IRI (Interpersonal Reactivity Index). Davis, 1980.

En este caso, aunque la asimetría también es mínima, porque no coinciden media y mediana, al ser la mediana algo mayor, la asimetría se orienta hacia la derecha de la curva, gráfico 2.

Gráfico 2. Evolución de la curva de la variable cuando debo decidirme, escucho opiniones diferentes antes



Percepción de empatía sobre el intento comprender mejor a mis amigos imaginándome como ven ellos las cosas

La distribución es muy semejante a la variable anterior, de modo que la respuesta con más frecuencia responde a “me describe bien”, concretamente, el 44% de los informantes, siguiendo, “me describe muy bien”, con el 24 “ y la opción inferior a “bien” con el 20%, lo que supone una distribución próxima a la normal en las opiniones de los estudiantes, que tienden a ser homogéneas, no obstante, la media, aunque inferior a la mediana, está muy próxima a ella y, por tanto, se acercan a la distribución normal, como se podrá observar en el gráfico 3.

La distribución que se intuye en los porcentajes de las opciones de respuesta quedan confirmados por la distribución de las opiniones en la curva, de modo que $Dx = (X-)$; [$Dx = (4-3,88) = +0,12$]. Los datos reflejan una asimetría mínima, ya que la diferencia entre la mediana y la media así lo refleja. Sin embargo, sigue habiendo una asimetría mínima de la curva hacia la derecha y una cola sesgada hacia la izquierda.

El índice de dispersión sigue en los mismos parámetros, aunque la heterogeneidad en las respuestas es algo menos que en los indicadores anteriores, pero sigue siendo una dispersión media, oscilando entre $(\pm\sigma)$; $r=[(3,88 \pm 0,900)=2,98/4,78]$; es decir, la opinión de sus compañeros, respecto a: “Intentar comprender mejor a sus amigos imaginándome como ven ellos las cosas”, les describe entre “Bien” y “Muy bien”.

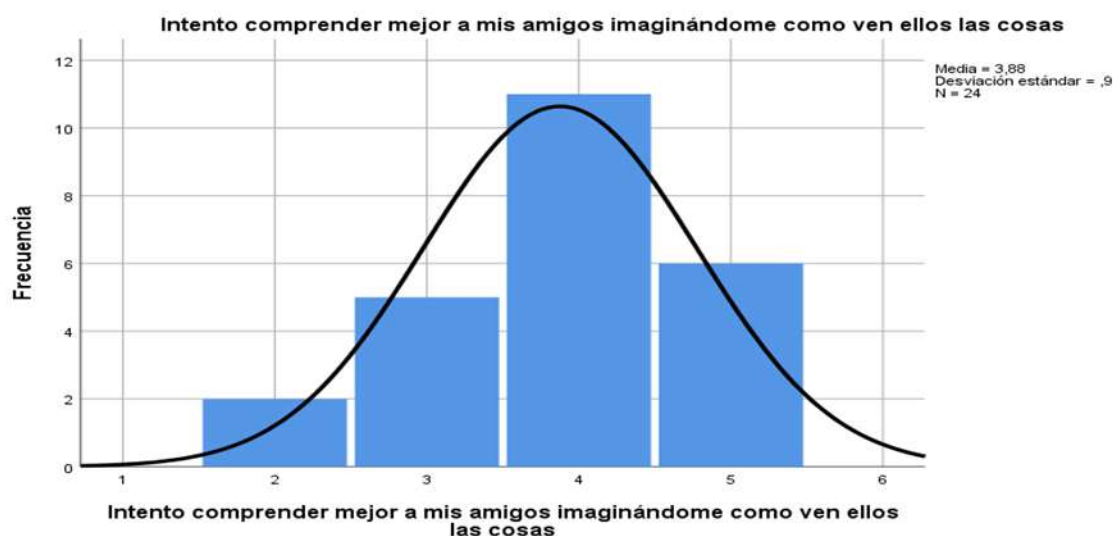
Tabla 3. variable v-11: cuando debo decidirme, escucho opiniones diferentes antes

		Frecuencia	%	% Válido	% Acumulad o	\bar{X}	x	dt(σ)
Válido	Me describe un poco	2	8,0	8,3	8,3	3,88	4,00	0,900
	Bastante bien	5	20,0	20,8	29,2			
	Bien	11	44,0	45,8	75,0			
	Me describe muy bien	6	24,0	25,0	100,0			
	Total	24	96,0	100,0				

		Frecuencia	%	% Válido	% Acumulad o	\bar{X}	x	dt(<u>a</u>)
Perdidos	Sistema	1	4,0					
Total		25	100,0					

Fuente: cuestionario IRI (Interpersonal Reactivity Index). Davis, 1980.

Gráfico 3: Evolución de la curva de la variable intento comprender mejor a mis amigos imaginándome como ven ellos las cosas.



Discusión y conclusión

Los posicionamientos teóricos apuntan la necesidad de un conocimiento científico, sociocultural, pedagógico, y didáctico en la formación inicial docente, sin embargo, los desarrollos de habilidades personales para la docencia juegan un rol importante para el proceso enseñanza y aprendizaje, tales como las actitudes en la tolerancia (Marcelo, 1994) así como la responsabilidad (Rubio y Esteban, 2015). Imbernón (2017) sostiene que las aptitudes en la empatía, permiten entre otros aspectos, mejorar las habilidades de comunicación maestro-

estudiante, maestro-maestro, maestro-directivo, maestro-padres de familia; así como el trabajo colaborativo. En este sentido las habilidades interpersonales en la empatía se convierten en necesarias para crear mejores ambientes de aprendizaje, la interacción con el otro, y entender la complejidad del desarrollo de los estudiantes de primera enseñanza.

En cuanto al análisis de la empatía en el grupo de estudio LEABES en la percepción respecto a si encuentran difícil ver las cosas desde el punto de vista de otra persona, las respuestas están asociadas fuertemente a “me describe un poco”, ya que el cuestionamiento se plantea en forma negativa, y pareciera que hay una prontitud en auto percibirse como altamente empático con los demás, sin embargo, el resultado no es así, la dispersión de respuestas en menor medida entre “me describe bastante bien”, y “me describe muy bien”.

La docencia sin el ejercicio de la empatía implica no entender al sujeto que aprende y su esfera de integralidad como ser humano, su emociones y afecto en como personas, la empatía es considerada como motivadora del altruismo, favorecedora de conductas prosociales y la cognición social, e inhibidora de la agresividad (Eisenberg, 2000).

En la variable referida a cuando debo decidirme, escucho opiniones diferentes, los estudiantes presentan un 68,27% de las opiniones se encuentran entre “me describe poco” y “me describe muy bien”, esta dispersión de percepciones plantea que se sienten altamente definidos frente a estas dos opciones, lo que nos lleva a reflexionar que existe conciencia sobre la importancia de la relación con el otro(s) y la necesidad como individuo para conectarse socialmente, y adoptar la perspectiva de los demás o atender a los propios estados internos de sí mismo (Migone, 2001).

En la percepción de los estudiantes en la docencia de biología sobre el intento de comprender mejor a mis amigos imaginándome como ven ellos las cosas, existe una distribución se presenta mayoritariamente en “me describe bien” 44%, mientras que en menor medida se distribuye en “me describe muy bien”, con el 24 % “ y la opción inferior a “bien” con el 20%, resulta interesante como el ponerse en lugar del otro a partir de su propia individualidad,

genera la conciencia de una empatía compleja, es decir, la acción de compartir afecto/sentimiento entre el yo y el otro, basado en las percepciones y acciones; conciencia de la diferencia entre el yo y el otro, sin que haya una confusión entre mis estados mentales y los del otro; flexibilidad mental para adoptar la perspectiva subjetiva del otro y poseer un buen sistema auto-regulatorio (Decety y Hodges, 2004).

El estudio forma parte de una investigación mayor, no establece generalizaciones para las carreras de grado de maestro que se ofertan en la Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato, ya que los planes de estudios determinan en sus trayectos formativos diversos cursos propios para la formación inicial como profesores de español, inglés, matemáticas y telesecundaria (modalidad donde el docente atiende todas las asignaturas del grado en contextos en desventaja socioeconómica). Determinar las percepciones de empatía en las diversas carreras de docencia permitirá fortalecer las habilidades docentes en la empatía mediante el diseño de cursos co-curriculares, proyectos de intervención para el desarrollo de habilidades en la empatía donde nuestros estudiantes obtengan saberes teóricos y prácticos sobre la necesaria presencia del acompañamiento con empatía y su intervención en el aula.

Referencias

- Buendía, L. (1992). El proceso de investigación. En P. Colás y L. Buendía Investigación Educativa (pp. 69-108). Sevilla: Alfar.
- Decety, J. y Hodges, S.D. (2004). The social neuroscience of empathy. In P.A.M. Lange (Ed), Bridging social psychology. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Eisenberg, N. (2000) Emotion, regulation, and moral development. Annual Review of Psychology. 51.
- García, J. (2015). La teoría de la educación y los mecanismos neuronales de la empatía. Deliberación sobre el escenario informal de educación. *Temps d'Educació* Universitat de Barcelona 49. 23-47.
- file:///C:/Users/HP/Downloads/303521-Text%20de%20l'article-426060-1-10-20160114.pdf.
- Davis, M.H. (1980). A multidimensional Approach to Individual Differences in Empathy. *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology*, 10, 85
- Gómez del Campo, J. (2020) Algunas reflexiones personales sobre la Empatía. Sociedad Humana. *SOHUM*. <http://sohum.mx/2020/06/30/jose-gomez-del-campo-empatia/>
- Imbernón, F. (2017a). *Ser docente en una sociedad compleja. La difícil tarea de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Hannikainen, E. (2015). Los pilares fundamentales del sistema educativo finlandés. En J.A. Funes (coord.), *La educación a debate* (pp. 145-148). Barcelona: Octaedro.
- Lonergan, B. (1998). *Filosofía de la educación: Las conferencias de Cincinnati en 1959 sobre aspectos de la educación*. Bravo, A. (Trad.) México: Universidad Iberoamericana.
- Marcelo, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU.
- Maturana, H. (2016) *El sentido de lo humano*. Argentina: Ediciones Dolmen.

- Merleau-Ponty, M. (2003). *El mundo de la percepción*. México: Fondo de la Cultura Económica.
- Mestres, V, Frías, MD y Samper, P. (2004). La medida de la empatía análisis Impersonal Reactivity Index. *Psicothema* 16(2), 225-260.
- Migone, J. (2001). La relación interpersonal maestro-estudiante: un modelo centrado en la persona. México: Universidad Iberoamericana (departamento de educación y desarrollo humano. Posgrado en desarrollo humano, tesis de maestría).
- Rogers, C. (1978). Las condiciones necesarias y suficientes del cambio terapéutico de la personalidad. En Lafarga J. y Gómez del Campo J. (1978) *Desarrollo del Potencial Humano*. México: Trillas.
- Rogers, C. (1985). Carl Rogers Speaks on Characteristics of Effective Counseling. Center for Studies of the Person. <http://carlrogers.org/articlesbyCarl.html>
- Rubio, L. y Esteban, F. (2015). ¿Qué escuela, qué autonomía y qué responsabilidad? Buxarrais, M.R. y Martínez, M. (eds), *Retos educativos para el siglo XXI* (pp. 79-90). Barcelona: Octaedro.
- Sing Kong Lee (2018). *Claves que han convertido a Singapur en el país de la Educación en menos de 50 años*.
<https://www.lasexta.com/programas/enviado->
- Stein E. (2004). *Sobre el problema de la Empatía*. México: Universidad Iberoamericana.
- Vaillant, D. y Marcelo, C. (2015). *El ABC y D de la formación docente*. Madrid: Narcea.

Estrategias y herramientas metodológicas de las que hace uso el docente universitario de posgrado para favorecer el pensamiento crítico y reflexivo de la práctica docente como dispositivos de formación

Rubi Eloísa Romero Torres

rubimerot@edubc.mx

Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 022

Violeta Medina León

violetamedina@edubc.mx

Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 022

Línea Temática 5. Procesos de formación y sujetos de la educación

Resumen

La ponencia aborda al desarrollo profesional como una prioridad del sistema educativo mexicano, nuestro interés personal es resaltar la figura del profesor-estudiante respecto a las dificultades para reflexionar y diagnosticar su práctica y el otro refiere a las prácticas de los docentes que participan en un posgrado: Maestría en Educación Básica (MEB), impartida en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 022, Tijuana, Baja California. El objetivo general busca identificar los dispositivos de transformación que contribuyen al desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo del estudiante-profesor de posgrado.

El presente trabajo se enmarca en un estudio cualitativo en el que su eje medular son los sujetos, por lo que se diseñó una entrevista dirigida al docente universitario de posgrado y un cuestionario de tipo abierto dirigido al profesor-estudiante, estos fueron bosquejados en función de la experiencia y, permitiendo recuperar la voz de los sujetos.

Se traza una problemática preliminar respecto a las maneras en que la formación y el desarrollo profesional determinan el quehacer cotidiano del docente, identificar cuáles eran las estrategias y herramientas metodológicas de las que hace uso el docente universitario de posgrado para favorecer el pensamiento crítico y reflexivo.

Palabras clave: formación y desarrollo profesional, Pensamiento crítico, dispositivos de formación.

Planteamiento del problema

El programa de posgrado que atañe a la investigación de la presente ponencia es un estudio realizado en el Maestría en Educación Básica (MEB), el cual busca contribuir especialistas profesionales para la práctica en educación básica, cuyo perfil de egreso es que el docente que curse este tipo de programas cuente con una visión enriquecedora de la docencia; se forme en competencias pedagógicas que le permitan mejorar la intervención docente y aprenda a trabajar de manera colaborativa, de tal manera, que le permita trabajar eficazmente con alumnos y profesores en los ámbitos de la escuela y el desarrollo profesional.

Lo anterior conlleva a la formación y profesionalización de docentes capaces de innovar, de transformar su hacer y, por consecuencia, de incidir, con su práctica, en la mejora del proceso educativo. Lo que concuerda con lo que se estipula en los lineamientos de operación del programa de la MEB, en el que señala que el programa: Se orienta hacia la profesionalización del docente, mediante un proceso reflexivo y transformador de su práctica.

Es un proceso socializador, dinámico y complejo en el cual el sujeto recupera su propio saber en el espacio de trabajo, que le permite tomar decisiones ejerciendo la democracia, la autonomía y la responsabilidad (Lineamientos de operación del Posgrado en Educación Básica, 2010).

El docente, actúa como protagonista y agente ante los nuevos escenarios, es considerado como pieza clave en la mejora del proceso educativo; por tanto, se requiere formar y profesionalizar, como un sujeto que investiga en y desde su hacer para transitar hacia una

docencia más crítica y reflexiva que piense la investigación como herramienta que contribuye a su formación y la mejora de sus prácticas educativas en contextos complejos e interculturales.

El Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE), en el año 2018, reconoció, como tema prioritario, el desarrollo profesional del profesorado en agenda de política educativa; y, en las recomendaciones que plantea, se subrayan las que refieren al desarrollo profesional; a saber:

(1) Al establecer un nuevo marco conceptual del desarrollo profesional docente; se requiere de un marco conceptual adecuado a las demandas y retos actuales del desarrollo profesional docente, sus componentes y procesos, así como estrategias para abordar y articular el diseño e implementación de las políticas y programas correspondientes; y (2) Al instrumentar políticas integrales; es necesaria una respuesta integral de las políticas que consideren los aspectos que afectan a la profesión docente de manera sistémica y articulada en el marco de un sistema nacional de desarrollo profesional docente (INEE, 2018, p. 6).

Con ello se reconoce la práctica docente como un espacio para el desarrollo profesional del profesorado. Por esta razón, la formación inicial, así como la experiencia formativa profesional posterior resultan relevantes para este análisis. En este entendimiento se sostiene que la práctica docente, es un objeto de transformación, tiene como premisa un conjunto de acciones que determinan dispositivos a partir de los cuales tienen lugar las expresiones de una práctica desde la que autorreflexión es una condición hacia la mejora.

En este sentido, es importante recuperar literalmente que, la práctica educativa “no se limita al concepto de docencia, es decir, a los procesos educativos que tienen lugar dentro del salón de clases, incluye la intervención pedagógica ocurrida antes y después de los procesos interactivos en el aula” (García, Benilde, Loredó et al., 2008, p. 2). En otros términos, la práctica educativa es una categoría que abarca elementos de mayor envergadura, es decir, va más allá de la práctica docente como actividad/quehacer del profesor.

En el estudio que presentamos, se particulariza la necesidad de (re)pensar la formación y el desarrollo profesional de la educación, con énfasis en la recuperación de aquellas estrategias o propuestas que contribuyan a la reflexión de las prácticas educativas y docentes. En este sentido, la pregunta general que se deriva de este planteamiento podría formularse en los siguientes términos: ¿De qué manera la formación y el desarrollo profesional determinan el quehacer cotidiano del docente?

A partir de lo anterior se plantean las siguientes interrogantes: ¿En el proceso educativo de acompañamiento formativo, a través de qué dispositivos el docente de posgrado incide en la transformación de un sujeto crítico y reflexivo que reconoce su práctica en un contexto caracterizado por la incertidumbre?

De acuerdo con las preguntas específicas se plantea ¿De qué manera el docente de posgrado propicia en los profesores estudiantes un pensamiento crítico y reflexivo a partir de considerar la recuperación de la experiencia de su cotidianidad? ¿Cómo se presentan los procesos de acompañamiento de la práctica y el desarrollo de habilidades docentes desde el proceso investigativo en un programa de posgrado?

Marco Teórico

La formación y el desarrollo profesional del profesorado son fundamentales para llevar a cabo la labor docente, de modo que exige del docente una formación permanente. En este sentido, Imbernon (2013) advierte que dialogar sobre lo que implica el desarrollo profesional significa reconocer su singularidad y la existencia de espacios en la que ésta es ejercida, lo que conlleva a reconocer al profesorado como un agente social que planifica, interviene y es gestor de cambio en el proceso educativo.

Es por ello por lo que el desarrollo profesional juega un papel crucial en la práctica o ejercicio que el docente pone en juego en diferentes escenarios. Siguiendo la línea de Imbernon “se trata de ver la formación como un aprendizaje constante acercando ésta al desarrollo de actividades profesionales y a la práctica profesional y desde ella” (Imbernon, 2013, p. 11). De

ahí que la formación inicial y el desarrollo profesional están vinculados. En este marco, y ante los retos que enfrenta la sociedad, impera la necesidad de transitar a nuevos modelos de formación permanente y desarrollo profesional que contribuyan al desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo del sujeto docente en y desde su práctica considerándola esta como contexto de aprendizaje.

Así, según Vezub (2007), en la actualidad, los modelos y enfoques de formación aún se sustentan en paradigmas tradicionalistas. “No se transmiten herramientas ni marcos conceptuales que posibiliten trabajar con la incertidumbre, con conocimientos que cambian de manera acelerada y en contextos cada vez más diversos y difíciles” (Vezub, 2007, p. 11).

Por lo que se requiere de herramientas que generen las condiciones para transitar a prácticas más reflexivas, lo que conlleva el uso de dispositivos que detonen el pensar crítico y reflexivo del sujeto docente.

Un acercamiento a las definiciones de dispositivos

Los dispositivos, según Rickenmann, constituyen fuentes de actividad individual que producen profundos cambios y reorganizaciones internos” (2007, p. 459). Por otro lado, Certeau (1980) señala que un dispositivo “acentúa no tanto el papel de obligación y regulación que ejerce el dispositivo, sino la apertura que este ofrece para el contacto y la participación, y su capacidad para conjugar clases variadas de experiencias” (Certeau, 1980, citado en Anijovich y Cappelletti, 2016, p. 18). Para Anijovich, Cappelletti, Mora y Sabelli (2016) los dispositivos son estrategias de formación fundamentales en el desarrollo profesional, estos fungen como un detonador de significados debido a que favorece el conflicto cognitivo del sujeto docente, permitiéndole analizar y reflexionar para organizar de manera sistemática la información, lo denominan también un artificio provocador ya que propicia la transformación de las prácticas.

En este marco, los dispositivos, en todo proceso formativo ya sea inicial o de desarrollo profesional, juegan un papel fundamental; se caracterizan por responder a una urgencia, a una

situación in situ, conforman una red ya que coadyuvan a establecer vínculos entre la teoría y la práctica.

Con base en las ideas expuestas de los diversos autores respecto a la categoría de dispositivo, se recupera de ellos características que delimitan su concepto; en primera instancia refieren a una red de elementos interconectados, caracterizado por poseer una estrategia, una trama que conlleva el ver, el hacer y el hablar, además que son fuentes de actividad que provocan transformaciones, detonadores de significados, potencian el conflicto cognitivo del sujeto docente, responden a lo emergente, contribuyen a establecer vínculos entre la teoría y la práctica y movilizan los saberes del docente propiciando así la reflexión de la práctica; por último, la experiencia como elemento nodal en la red que conforma un dispositivo de formación cuya función es provocar la reflexión sistemática de las prácticas educativas.

El desarrollo profesional docente. Una trayectoria compleja

Implica pensar la realidad desde diferentes perspectivas, observar sus relaciones, comprender y aprehender los fenómenos sociales en las que se encuentra implicado dicho desarrollo. Este entramado de relaciones e interconexiones se gesta en la práctica docente; es decir, en la realidad en la que el docente avanza.

Representar la realidad implica, según Hernández (2016),

- (a) Definir las complejidades de la realidad estudiada. Desde el trabajo de investigación implica definir las complejidades de la formación y profesionalización docente, la resignificación de la práctica docente, una práctica innovadora crítica y reflexiva, el papel de las habilidades docentes, el desarrollo de competencias y el saber docente en el hacer cotidiano; (b) Deducir o identificar los pasos o nodos que articula el proceso de análisis ¿qué elementos serán objeto de análisis, así como la relación entre las categorías?; y (c) formular inferencias aceptables (Hernández, 2016, p. 21).

Lo anterior remite a un modelo de formación sistémico que considere las condiciones de educar en una sociedad actual, concibiendo a la educación como una práctica social, un

espacio de reflexión que co–produce experiencia, implica reflexionar la práctica docente, reconocer cómo el otro concibe el conocimiento, considerar las características del aprendiz. Implica discutir ¿qué se está generando como enseñanza?

La propuesta es, entonces, la de transitar a un nuevo modelo de formación docente que considere los conocimientos actuales del contexto histórico, social, cultural y económico, procurando el desarrollo de una conciencia crítica como parte de la reflexión; que considere las necesidades de una sociedad en la que impera la incertidumbre; que favorezca los procesos de acción para la transformación y mejora de las prácticas educativas; y, que aprecie que el conocimiento y los saberes, que surgen de la experiencia constituyentes de la relación cotidiana. En síntesis, la transformación docente debe partir del análisis de la propia práctica docente, reconocerla como espacio de reflexión, considerando que la reflexión, en palabras de Freire, alude a “una práctica específica, surge de ella y regresa, desde la práctica misma, a ella” (Freire, 1963 en Mejía y Velázquez, 2010).

El pensamiento crítico y su importancia en el proceso de formación y profesionalización del profesorado

En palabras de Zabala (2013), el pensamiento crítico está integrado por conocimientos, habilidades y actitudes teniendo una estrecha relación con la capacidad de aprender a aprender; desde esta perspectiva, el pensamiento crítico es una actividad intelectual que inscribe al sujeto a ser autónomo en su aprendizaje a partir de procesos metacognitivos cobrando conciencia de ello; ya que la metacognición da cuenta de los factores epistemológicos que intervienen en la formación y desarrollo de las estructuras cognitivas de los sujetos; por otra parte, debe desarrollar la capacidad de escucha, la observación, entre otras, lo que lo remitirá a la reflexión, el análisis y el cuestionamiento constante.

De tal manera que, el pensamiento crítico implica un cúmulo de habilidades cognitivas capaces de reconocer, analizar, inferir, clasificar y predecir; este tipo de pensamiento involucra un mayor razonamiento. Un elemento fundamental del pensamiento crítico es el reconocer,

construir y reconstruir, responder de manera reflexiva las problemáticas a las que se enfrenta el sujeto docente en la vida cotidiana.

Desde la perspectiva de Kurfiss (1998)

El pensamiento crítico es una investigación cuyo propósito es explorar una situación, fenómeno, pregunta o problema para elaborar una hipótesis o llegar a una conclusión al respecto que integre toda la información disponible y que por tanto se justifique de manera convincente (Kurfiss, 1998, en Boisvert, 2004, p. 18).

En el ámbito educativo el docente, al formular cuestionamientos sobre los problemas a los que se enfrenta, piensa críticamente, lo que implica una reflexión de la situación que, al mismo tiempo, puede incitar en él la formulación de alternativas de solución. De tal manera que, el pensamiento crítico conduce a la indagación y esta puede transferir la reflexión y el análisis a conclusiones argumentadas.

En síntesis, un planteamiento, problemática o situación, que emerge de la práctica, remite al sujeto docente a poner en tela de juicio sus estrategias y posterior a ello recurre a la investigación. En coincidencia con Ducoing (2013)

Intentar comprender la formación y las prácticas docentes, como acción, significa aceptar entrar en el mundo de lo imprevisto, lo sorprendente, lo incierto, lo improbable; es también reconocer que se puede ir al encuentro de cualquier cosa por parte de los profesores y de los alumnos como sujetos de acción y palabra, de pensamiento y deseo, de quienes cabe esperar lo inesperado (Ducoing, 2013, p. 11).

De tal manera, que el entramado de habilidades, que los alumnos y el profesor ponen en juego, durante el proceso educativo, constituyen una fuente de información donde los procesos acontecidos en su interior sirven para interpretar la realidad y construir nuevos significados.

Un docente crítico y reflexivo da lectura de lo que acontece, los ambientes de aprendizaje, así como las metodologías de enseñanza constituyen un marco de representación de estas lecturas y acontecer áulico cotidiano.

En conciencia con Duarte (2003) “el ambiente implica una realidad compleja y contextual, que sólo se puede abordar desde la pluralidad de perspectivas para pensar el ambiente educativo” (Duarte, 2003, p. 3). Lo anterior representa renovar la práctica docente y, en consecuencia, desarrollar un pensamiento crítico-reflexivo para lograr la transformación de su hacer.

Estrategias de formación que favorecen una práctica reflexiva

Anijovich y otros (2016) señalan como estrategias de formación para generar una praxis reflexiva. (a) la observación como una estrategia transversal; (b) la autobiografía escolar - a la escritura; (c) los diarios de formación que abren una brecha entre el diálogo, la subjetividad y la práctica; (d) las microclases, prácticas simuladas de enseñanza; (e) los talleres de integración de los trayectos de formación; y, por último, (d) los grupos de reflexión y tutorías – espacios que permiten interrogar la práctica.

La observación

De acuerdo con Anijovich, Cappelletti, Mora y Sabelli (2016), la observación, como instrumento, posibilita el análisis de la enseñanza, ayuda a identificar los problemas y crea espacios que despliegan posibles líneas de acción; al mismo tiempo que la observación apela a una postura reflexiva.

La observación, como estrategia transversal, forma parte de espacios curriculares denominados, en algunas instituciones de formación inicial, como “Observación y práctica docente” (Postic y De ketele, 1992 en Anijovich, Cappelletti, Mora y Sabelli, 2016).

La observación también se ha vislumbrado como una estrategia de enseñanza, en la que se rescatan situaciones que acontecen en la práctica cotidiana respecto de las acciones

didácticas que se implementan en el proceso educativo, las formas de intervención docente, y los ambientes de aprendizaje; es decir, se focaliza la atención en aspectos específicos que permitan la reflexión de lo observado. En este sentido, se puede concebir que “el acto de observar puede constituir una poderosa herramienta para la reflexión en y sobre la acción

docente” (Anijovich, Cappelletti, Mora y Sabelli, 2016, p. 16). En síntesis, la observación se convierte en un elemento fundamental, en todo proceso de desarrollo de prácticas reflexivas, ya que da pie a la aprehensión de evidencias y por consecuencia a la emergencia de líneas para la comprensión de las situaciones de la práctica.

La autobiografía

Otro de los dispositivos, para promover los procesos reflexivos, señalado por Anijovich y otros (2016), es la escritura. Esta es vista como estrategia y expresada en la autobiografía escolar. La escritura es considerada como una herramienta que potencia el pensamiento reflexivo de la práctica docente (Anijovich, et al., 2016).

Una herramienta que intenta estimular, a través de las narrativas, la reflexión sobre el acontecimiento práctico y sobre la comprensión e interpretación del contexto de la propia vida (Anijovich, Cappelletti, Mora y Sabelli, 2016, p. 87). “Las historias de vidas y contadas por los docentes no son sólo un modo de pensar acerca de su identidad, sino también un modo de reorganizar sus conocimientos que posibilita cambios en la práctica profesional y en las valoraciones personales” (Clandinin y Connelly, 1990; Pinar, 1988 en Anijovich, Cappelletti, Mora y Sabelli, 2016, p. 86)

La tutoría

Otra estrategia de formación, que promueve el pensamiento crítico y reflexivo, es la tutoría

como un espacio de aprendizaje, que considera las características y necesidades del tutorado, implícita en ella a un acompañamiento personalizado. Desde esta perspectiva, la

ANUIES plantea que la tutoría “pretende orientar y dar seguimiento al desarrollo de los estudiantes, lo mismo que apoyarlos en los aspectos cognitivos y afectivos del aprendizaje.

Busca fomentar su capacidad crítica y creadora y su rendimiento académico, así como perfeccionar su evolución social” (ANUIES, 2002, p. 29).

Hoy en día, las instituciones de formación docente, como la Universidad Pedagógica Nacional y las Escuelas Normales, se ocupan de crear espacios de diálogo y reflexión, cuyo objetivo es transferir al docente a un ejercicio de reflexión de la praxis, que trasladen al profesor–estudiante a la discusión, al debate y la problematización de la praxis potenciando una mirada crítica que permita acercarnos a la realidad.

En coincidencia con Moral (1997) “los futuros profesores deben ser formados en un hábito de reflexión y análisis de la enseñanza, que se prolongue durante toda su vida profesional” (Moral, 1997 citado en Guerra, 2009).

Metodología

La propuesta metodológica, desde una perspectiva cualitativa, que se planteó se enmarca en un estudio exploratorio, descriptivo e interpretativo, compuesto de ciclos y etapas para develar el problema de investigación, las herramientas y, de esta manera, comprender y exponer el objeto de estudio y su complejidad. Lo anterior implicó el comienzo del trabajo investigativo mediante un proceso inductivo, caracterizado por el estudio de casos. En este marco, resultó esencial reconocer desde la perspectiva de Elliot (2005) que los estudios de casos investigan algunas cuestiones metodológicas importantes sobre cómo facilitar el aprendizaje profesional de los docentes a través de la investigación-acción. Ilustran un proceso de investigación-acción de segundo orden a cargo del autor, o sea, un proceso de análisis reflexivo de su experiencia como facilitador de investigación-acción (p. 26).

El método de investigación acción en la que la propuesta consistió en el diseño de un dispositivo que coadyuvará a la transformación de un sujeto crítico y reflexivo que reconociera su práctica en un contexto caracterizado por la incertidumbre del cambio permanente.

En este marco el paradigma interpretativo, parte de la investigación cualitativa, considera el contexto, la complejidad de la realidad y busca profundizar en ella; los instrumentos que se utilizan con mayor frecuencia para la recogida de información; en este paradigma son: la entrevista, la observación participante, estudio de casos, los perfiles, entre otros.

Partiendo del objetivo, surge la necesidad de integrar al sujeto docente de la MEB en el proceso mismo de investigación, lo que conlleva a promover la reflexión de su hacer como docente de posgrado de la MEB; y, por otro lado, la mirada del profesor estudiante del proceso educativo en su tránsito por la maestría.

El espacio en el que se realiza la presente investigación es en la Universidad Pedagógica Nacional, unidad Tijuana y Subsede Ensenada; con una población de profesores de diversa

formación. Los espacios escolares en el que los profesores estudiantes desarrollan su práctica son los tres niveles preescolar, primaria y secundaria de educación básica; algunos de ellos en instituciones del sector privado.

Los sujetos de la presente investigación son profesores estudiantes que han culminado el programa de la MEB y otros quienes se encuentran cursando. Se eligieron estudiantes-profesores y ex-estudiantes desde la primera generación hasta la quinta generación de la MEB; en el caso de Ensenada sumando un total de 13 profesores -estudiantes entrevistados. Otros sujetos que se consideraron son docentes y profesores - estudiantes de la Unidad Tijuana, participando dos docentes y cuatro estudiantes por egresar de la octava generación.

El número de sujetos docentes a quienes se realizó la entrevista fueron 11 sujetos con diferentes perfiles, quienes han participado en el programa de posgrado, la MEB, tanto de la Unidad Tijuana como de la subsede Ensenada. En cuanto a los profesores-estudiantes fueron 53 en total.

Los resultados obtenidos se agruparon en tablas considerando las dimensiones, en el caso específico de la entrevista, éstas fueron; (1) Práctica docente; (2) Modelos de formación, (3) Pensamiento crítico y (4) Desarrollo Profesional, con seis categorías y diez reactivos.

En cuanto al cuestionario de tipo abierto las dimensiones fueron: (1) Práctica docente, (2) Pensamiento reflexivo, (3) Pensamiento crítico y (4) Desarrollo profesional, derivando de ellas ocho categorías en total, con 11 reactivos. La pretensión de la entrevista fue dar respuesta a dos preguntas de investigación, que refieren a cómo el docente de la MEB potencia el pensamiento crítico y reflexivo y sobre las estrategias metodológicas que favorecen el pensamiento crítico y reflexivo del profesor-estudiante considerando su hacer como elemento de análisis.

Se afinó el instrumento considerando los resultados arrojados por la primera aplicación; la entrevista dirigida a los docentes de la MEB y el cuestionario dirigido a egresados, siendo un total de 19 egresados y, 18 estudiantes más que culminaron el primer piso de la MEB denominado “Competencias Profesionales para la Práctica en la Educación Básica.”

Resultado

En cuanto a la entrevista diseñada tanto para docentes y el cuestionario de tipo abierto para los profesores estudiantes de la MEB se caracterizó por incluir interrogantes de carácter abierto; los resultados evidencian datos de gran relevancia que permiten interpretar y mostrar algunas reflexiones preliminares respecto al objetivo general.

Desarrollo Profesional

Los informantes señalan que el acercamiento al programa de la MEB fue por medio de revisiones previas del programa, de la metodología, así como de un acompañamiento y capacitación por parte de la coordinación. Lo que remite a la “necesidad de pensar una formación que tenga en cuenta al docente como aprendiz y como enseñante estratégico, y que aporte los instrumentos para interpretar y analizar las situaciones en las que actúa” (Monereo, 1998, en Maciel, 2003, p. 92).

En este marco, se requiere de una actualización docente que impulse el desarrollo profesional del docente universitario, aunque hubo un acercamiento al programa; el docente requiere de actualizarse y profesionalizarse para enfrentar los retos que la misma práctica le

plantea, que implique generar una praxis distinta; en la que “la contextualización resulta fundamental en la formación del profesorado, ya que el desarrollo profesional siempre tiene lugar con unas personas en un contexto social e histórico determinado, que influye en su naturaleza” (Imbernon, 1997, p. 64).

Respecto del acercamiento al programa, el profesor estudiante

Indicaron que los docentes, al inicio de cada módulo, informan sobre su planificación y los criterios de evaluación. Siendo esencial para desarrollar una práctica reflexiva en los profesores estudiantes de la MEB, en el que el contexto es elemental.

El docente en la formación del pensamiento crítico

En cuanto al papel del docente en la formación del pensamiento crítico del profesor estudiante, es concebido como un mediador, un facilitador que guía; es decir, un agente que

diseña ambientes de aprendizaje significativos; estos se logran partiendo de las necesidades

del contexto, lo piensan como un trabajo en construcción mediante la reflexión permanente

de la práctica docente. Lo que nos remite a lo que Cruikshank (1987) señala:

La práctica es profesional cuando se sustenta en evidencia científica, construyendo este aprendizaje mediante una reflexión generada por el análisis de la propia práctica en un contexto de simulación, que ofrece oportunidades de reflexionar a la luz de los hallazgos de la investigación (Cruikshank, 1987, en Ruffinelli, 2017, p.99).

Al contrastar las respuestas de los docentes universitarios y de los profesores de la MEB, se hace visible la similitud en cuanto a cómo perciben el papel del docente en la formación del pensamiento crítico del profesor estudiante de la MEB. Los profesores estudiantes lo sitúan como un facilitador y guía que genera aprendizajes significativos, que permite la reflexión a

partir del análisis de la práctica, un docente que atiende a las necesidades educativas de sus estudiantes, una práctica profesional.

Modelos de formación y la práctica reflexiva

Los docentes señalan que para favorecer el análisis y la reflexión de la práctica docente de los profesores–estudiantes ponen en acción diversas estrategias desde su práctica docente como (a) el diálogo, (b) el análisis, (c) la revisión de la experiencia, (d) la reflexión en colectivo, (e) el uso de la narrativa, (f) la videograbación y (g) el desarrollo de habilidades del pensamiento.

Rescatando los elementos cognitivos de los que echa mano el docente de la MEB para favorecer el análisis y la reflexión de la práctica docente del estudiante-profesor, con respecto a ello, Sparks-Langer y Colton (1991), destacan tres elementos para potenciar el pensamiento reflexivo en el docente:

(a) Elemento cognitivo este hace referencia a los procesos de conocimientos propios tanto pedagógicos, curriculares, de contenidos, experienciales, los referentes a las características individuales y colectivas de los estudiantes, las del propio contexto, entre otros, y a partir de ello toma decisiones en el aula; (b) Elemento crítico, alude a “los aspectos morales y éticos de la compasión y la justicia social”; (c) Elemento narrativo, guarda una estrecha relación con las narrativas del docente, sus experiencias, en el que se encuentra el diario del docente, es partir de su escritura y análisis que se fomenta el pensamiento reflexivo (Sparks-Langer y Colton 1991, p. 39).

Por otra parte, al cuestionar a los profesores estudiantes respecto de las experiencias de aprendizaje en la MEB han permitido generar un aprendizaje reflexivo y crítico de su quehacer como docente; ponen de manifiesto que las experiencias de aprendizaje que permitieron generar un aprendizaje reflexivo y crítico del hacer docente fueron los talleres integradores, la importancia de reflexionar sobre la práctica docente, el trabajo entre pares, el acompañamiento y el análisis de la propia práctica. Desde un acompañamiento orientado a la autocrítica y la reflexión, lo que ha permitido abordar diferentes tópicos de manera gradual y constructiva.

Los talleres integradores, la tutoría, la reflexión de la literatura, el análisis de la práctica docente, la vinculación de la teoría con la práctica, el problematizar la práctica docente, las habilidades investigativas, el diálogo y la discusión, y la reflexión en colectivo.

A partir de la revisión y sistematización de la información recabada, se encuentran coincidencias de las respuestas emitidas tanto de los docentes de la MEB, como la del profesor-estudiante las cuales son: la revisión de la experiencia, que remite el análisis y reflexión de la práctica docente; la reflexión de la literatura lo que pone en juego las habilidades del pensamiento del profesor estudiante, así como el diálogo y la discusión, y la reflexión en colectivo.

Algo que resalta es que cuando se indaga, en el cuestionario, sobre las experiencias de aprendizaje, durante su proceso formativo en posgrado, estas permitieron generar una aprendizaje reflexivo y crítico de su quehacer como docente encontramos que los talleres integradores, el acompañamiento y el trabajo entre pares son las respuestas que aparecen con mayor frecuencia. Lo anterior coincide con el modelo formación denominado “Aprendizaje Experiencial y Reflexivo” que propone Domingo y Gómez (2014), en el que considera el análisis de la práctica docente y expresa que esta posee componentes esenciales para su análisis como; la experiencia, la reflexión, el aprendizaje como producto de la experiencia y la reflexión de la experiencia; es decir, “la formación se sustenta en la experiencia y en la práctica, y su eje vertebrador es el aprendizaje que se alcanza a través de la reflexión sobre una y otra” (Domingo y Gómez, 2014, p. 41).

Por otra parte, los profesores-estudiantes expresan los métodos de enseñanza que consideran han favorecido su pensamiento crítico en su tránsito por el posgrado son: la reflexión de la literatura, el análisis de la práctica docente, los cuestionamientos, la vinculación de la teoría con la práctica, la problematización de su hacer, el trabajo colaborativo, el desarrollo de sus habilidades investigativas, el diálogo y la discusión, y, por último, la reflexión en colectivo.

Estrategias que propicien el pensamiento crítico

En cuanto a las estrategias que el docente pone en juego para propiciar el pensamiento crítico son el análisis de preguntas generadoras, la reflexión de la experiencia docente, como un excelente material sobre el cual se piensa desde distintas posibilidades, videoconferencias que refuerzan los temas, la relación teoría y práctica a partir de la reflexión de su hacer y de la literatura. El uso de instrumentos de investigación como el análisis de casos, el diario de campo, la grabación y la narrativa, el análisis de situaciones reales de la práctica, la discusión y el diálogo.

Las respuestas emitidas por los profesores-estudiantes respecto de los métodos de enseñanza, que desde su experiencia favorecieron en el desarrollo del pensamiento crítico, son: la reflexión de la literatura, el análisis de la práctica docente, la vinculación de la teoría con la práctica, la problematización de práctica docente, el trabajo colaborativo y el desarrollo de las habilidades investigativas, el diálogo y la discusión, y la reflexión en colectivo.

Se rescata de ello que el pensamiento crítico y reflexivo del profesor de las prácticas educativas es crucial; considera a la práctica docente como un espacio, en el que el análisis y revisión de la experiencia es el punto de partida. “Desde esta perspectiva, se reconoce un saber reflexivo de base experiencial –a partir de la reflexión acerca de la propia experiencia de práctica docente” (Ruffinelli, 2017, p. 99). Lo que favorece el pensamiento crítico.

Según Dewey (1967) la experiencia “abarca no sólo la conciencia, sino también la ignorancia, el hábito, los aspectos favorables, inciertos, irracionales e incomprensibles del universo [...] implica de manera permanente procesos de reflexión e inferencia” (Dewey, 1967 en Ruiz, 2013, p. 106). Boisvert (2004) expresa que: Se necesitan dos series de características complementarias [...] para que él llegue a pensar de forma crítica, en primer lugar, las actitudes apropiadas, como la amplitud de mente y la honestidad intelectual; en segundo lugar, las capacidades de razonamiento y de investigación lógica. El ejercicio de estas actitudes y capacidades posibilita el pensamiento crítico, pues el pensamiento reflexivo se orienta hacia la resolución de un problema (Boisvert, 2004, p. 19).

Desde lo expuesto por Boisvert, el ejercicio intelectual, la actitud y las capacidades del sujeto son elementos fundamentales para posibilitar el pensamiento crítico y reflexivo, lo que remite a comprender a la práctica docente desde el paradigma de la complejidad como dispositivo que coadyuva al desarrollo profesional.

El pensamiento crítico y la práctica reflexiva

Respecto al cumplimiento del propósito de la MEB, en el que se establece que el profesor estudiante “profundice en la comprensión de los procesos educativos y desarrolle la capacidad reflexiva para transformar su práctica profesional, renovar y construir conocimientos, desarrollar actitudes, valores y habilidades que integren los saberes propios

de su práctica, en el marco de una formación por competencias.” Los docentes entrevistados consideran que sí se cumple con dicho propósito.

Al revisar y realizar un análisis de las respuestas emitidas, por los profesores-estudiantes, en cuanto a las experiencias de aprendizaje, que permitieron generar un aprendizaje reflexivo y crítico del hacer docente, estas son: los talleres integradores, la reflexión sobre la práctica docente, el trabajo entre pares, el acompañamiento y el análisis de la propia práctica.

Lo anterior es posible enmarcarlo en lo que Cornejo (2003) señala respecto a que la indagación crítica, denominada también reflexión crítica (Cornejo, 2003; Zeichner, 1993), parte de la reflexión e indagación y busca transformar la práctica docente; sin dejar de lado las condiciones sociales y del contexto ya que al analizar y reflexionar sobre la práctica se da lectura de contextos específicos.

Lo que nos sitúa en el primer acercamiento, a partir de la observación y de las manifestaciones de los profesores, en la que el profesor-estudiante muestra dificultad para observar su práctica, aún no comprende qué observar de ella; lo que conlleva a la falta de conocimiento de las herramientas para diagnosticar y diseñar propuestas de intervención que consideren el contexto local. Resulta clave en la reflexión sobre la formación docente tener

presente que se trata de una instancia de formación laboral: se está formando gente que realizará un determinado trabajo. Las características de ese trabajo y sus contextos de realización deberían constituir elementos clave a la hora de diseñar procesos formadores (Diker y Terigi, 1997, p. 65).

Discusión y conclusiones

En primer lugar, realizar una pesquisa de estudios respecto a los dispositivos de formación que potencian el pensamiento crítico y reflexivo del sujeto docente, permitió construir una nueva mirada de la formación docente, nos invitó a reflexionar sobre mi hacer y reconocer que existe una diversidad de modelos de formación que faculta la reflexión de la práctica, nombrándola como “experiencia (el acontecer cotidiano).

En este proyecto los sujetos fueron docentes del programa de la MEB y profesores en servicio de Educación Básica. El campo temático en el que se inscribe la investigación, que se llevó a cabo, es en el de “Desarrollo Profesional” alineándose con lo que en él se establece: “Propone el estudio del cambio educativo, la innovación pedagógica en comunidades docentes y la sistematización de las prácticas educativas exitosas.” Considerando al pensamiento crítico y reflexivo como dispositivos de formación, de tal manera que las experiencias de aprendizaje que se recogieron desde los instrumentos permitieron dar cuenta de las estrategias y herramientas metodológicas a considerar en dispositivos de formación.

Por tanto, la presente investigación pretende ser un aporte respecto de los dispositivos de formación que favorecen el pensamiento crítico y reflexivo a partir de recuperar la experiencia como punto de partida y contribuir a la mejora a la formación actualización y desarrollo profesional de los docentes de educación básica.

Uno de los dispositivos que orientaron de manera crítica la formación de los estudiantes de MEB, fue la tutoría, jugando un papel crucial no sólo en su formación sino en todo el proceso investigativo.

Referencias

- Aguilar-Mejía, E. y Viniegra-Velázquez, L. (2010). *Atando teoría y práctica en la labor docente. Capítulo II Coherencia epistémica en la práctica educativa*. Edit. Paidós. pp. 43-122, México.
- Anijovich, Cappelletti, Mora y Sabelli. (2016). *Transitar la formación pedagógica*. Buenos. Aires, Paidós.
- ANUIES. (2002). *Programas Institucionales de Tutoría. Una propuesta para su organización y funcionamiento en las instituciones de Educación Superior: México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior*. (Colección Biblioteca de la Educación Superior).
- Boisvert, J. (2004). *La formación del pensamiento crítico. Teoría y práctica*. Fondo de Cultura Económica, México.
- Diker, G. y Terigi, F. (2003). *La formación de maestros y profesores. Hoja de ruta*. Paidós, Argentina.
- Duarte, D. (2003). Ambientes de aprendizaje: una aproximación conceptual. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, (29), pp. 97-113.
- Ducoing-Watty, P. (2013). (Coord.) *La escuela normal: una mirada desde el otro, UNAM, Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación, (IISUE educación)*, México.
- Domingo, À. y Serés, M. V. G. (2014). *La práctica reflexiva: bases, modelos e instrumentos (Vol. 128)*. Narcea Ediciones.
- Elliot, J. (2005). *El cambio educativo desde la educación-acción*. Madrid, España: Morata.

- García-Cabrero, B., Loredó-Enríquez, J. y Carranza-Peña, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista electrónica de investigación educativa*, 10(SPE), 1-15.
- Guerra-Zamora, P. (2009). Revisión de experiencia de reflexión en la formación inicial de los docentes. *Estudios pedagógicos* (Valdivia), 35(2), 243-260. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052009000200014>
- Huitt, W. (1998). Critical thinking: An overview. *Educational Psychology Interactive*. Valdosta, GA: Valdosta State University. [Consultado Octubre 14 de 2010] Disponible en internet: <http://www.edpsycinteractive.org/topics/cogsys/critthnk.html>. [Revision of paper presented at the Critical Thinking Conference sponsored by Gordon College, Barnesville, GA, March, 1993.]
- Imbernon, F. (1997). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Editorial Graò, de Serveis Pedagógisc.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2018). *Políticas para el mejoramiento profesional de los docentes en México*: autor.
- Maciel de Oliveira, C. (2003). La investigación-acción como estrategia de aprendizaje en la formación inicial del profesorado. *Revista Iberoamericana de educación*.
- Monereo, Carles (coord.) et al. (1998): *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*, 5.^a ed., Barcelona, Graó.
- Muñoz, F. I. (1989). La formación inicial y la formación permanente del profesorado: dos etapas de un mismo proceso, *Revista interuniversitaria de formación del profesorado: continuación de la antigua*. *Revista de Escuelas Normales*, No 6, pp. 487-499.
- Rickenmann, R. (2007). Investigación y formación docente: dispositivos de formación y elementos para la construcción de una identidad profesional. *EccoS Revista Científica*, 9(2), 435-463.

- Ruffinelli, A. (2017). Formación de docentes reflexivos: un enfoque en construcción y disputa. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 97-111, Universidad Alberto Hurtado, Santiago, Chile. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201701158626>
- Ruiz, G. (2013). La teoría de la experiencia de John Dewey: significación histórica y vigencia en el debate teórico contemporáneo. *Foro de Educación*, 11(15), pp. 103-124. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2013.011.015.005>
- Sparks-Langer, G. y Colton, A. (1991). Synthesis of research on teachers' reflective thinking. *Educational Leadership*, 48(6), pp 37-44.
- Universidad Pedagógica Nacional. (2010). *Lineamientos de operación del Posgrado en Educación Básica*.
- Vezub, L. F. (2013). Hacia una pedagogía del desarrollo profesional docente: modelos de formación continua y necesidades formativas de los profesores. *Páginas de Educación*, 6(1), 97-124. Recuperado en 15 de enero de 2019, de http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682013000100006&lng=es&tlng=es.
- Zabala, A. (2002). *La práctica educativa, cómo enseñar*. Barcelona: Grao.
- Zeichner, K. (1992/1993). *The teacher as a reflective practitioner*. Madison: University Wisconsin.
- (1993). *El maestro como profesional reflexivo*, *Cuadernos de Pedagogía*, pp. 220, 44-49.

Caracterización de un buen acompañamiento: percepciones de estudiantes normalistas de la ByCENES

Luis Fernando Castelo Villaescusa

luis.fernando.castelo@enesonora.edu.mx

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora “Prof. Jesús Manuel Bustamante Mungarro”

Raquel Andrea Fernández Aguayo

maestraraqueel@gmail.com

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora “Prof. Jesús Manuel Bustamante Mungarro”

Sofía Guadalupe Rivera Carrillo

sofiagperiv@gmail.com

Secretaría de Educación y Cultura

Línea temática 5. Procesos de formación y sujetos de la educación

Resumen

El presente trabajo de investigación surge ante la necesidad de conocer la percepción de los alumnos de octavo semestre de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora “Prof. Jesús Manuel Bustamante Mungarro” pertenecientes a la Licenciatura de Educación Primaria, en cuanto a la caracterización de un buen acompañamiento brindado por parte de los tutores y asesores durante el proceso de su formación inicial, mismo que representa el objetivo de este estudio de enfoque cualitativo.

La información recabada fue mediante la aplicación de una entrevista semiestructurada; para la muestra de sujetos utilizados para la recolección de datos y aplicación del instrumento,

se solicitó un total de 28 alumnos, de los cuales solo 21 respondieron la entrevista, comprendida por 19 mujeres y 3 hombres. En este documento se exponen resultados de aspectos favorables hacia los docentes como guías de la formación inicial del alumnado.

Palabras clave: formación inicial de profesores, práctica profesional, acompañamiento, asesores, tutores, percepción.

Planteamiento del problema

Un buen docente se caracteriza por llevar una constante formación durante su servicio, sin embargo, una de las etapas que determina su trabajo profesional es la formación inicial, proceso mediante el cual los estudiantes adquieren todas las herramientas necesarias para enfrentarse a la realidad de las instituciones.

Los futuros docentes aprenden del impacto que nos brindan tanto las prácticas profesionales, como las observaciones por parte del tutor y asesor, durante este proceso de aprendizaje, el alumno recibe un acompañamiento en el cual vive un intercambio de experiencias y conocimientos; esto le permite al normalista desarrollar mayor número de habilidades, así mismo a reflexionar y analizar cada situación que se presenta, Mercado (2007) menciona que:

Desde nuestra perspectiva, quienes participan como responsables del proceso de formación deben comprender que la experiencia acumulada en la docencia y la función que desempeñan, tanto en la escuela normal como en la de educación básica, los ha colocado en una posición clave, en su condición de “expertos” tendrán que asumir la función de acompañar y colaborar con los estudiantes para que gradualmente se vayan apropiando de las habilidades, competencias y destrezas necesarias para ejercer eficientemente la docencia (p. 505).

Para conocer un poco sobre el proceso de acompañamiento por parte de los tutores y asesores en cuanto a la formación inicial del profesorado es necesario saber que en los últimos años se han llevado a cabo diferentes estudios que abordan temas relacionados con el de este

proyecto, por ejemplo, se encuentra la investigación de Rangel, Juárez y Camacho (2019) la cual se enfoca en el asesoramiento académico en la formación docente durante el trayecto de práctica profesional. El estudio está dividido en dos etapas: detección de aspectos favorables del proceso de asesoramiento, y una segunda etapa en la cual se realizará la detección de las áreas de oportunidad del proceso referido, en este documento se exponen los resultados de los aspectos favorables del asesoramiento.

Por consiguiente, se analizó la investigación de Villareal, Martínez y Castelo (2019), la cual surge ante la necesidad de estudiar los procesos de formación inicial docente, especialmente en la práctica. Los principales hallazgos indican que la colaboración se da en tres momentos formativos, prepráctica, práctica y pospráctica, en ambas instituciones. En una de ellas se da mayor hincapié en la prepráctica con el abordaje teórico, y pospráctica, con la evaluación; mientras que en la otra se resalta la colaboración en la prepráctica y durante, al colaborar sobre todo con base en la experiencia frente a grupo.

Por su parte, esta investigación tiene como objetivo conocer las percepciones que poseen los estudiantes de octavo semestre de la ByCENES, sobre el acompañamiento que han recibido durante su formación inicial por parte de sus tutores y asesores, por ello, se considera importante que mediante este estudio se dé respuesta al siguiente cuestionamiento: ¿Cómo se caracteriza un buen acompañamiento?

Marco teórico

La educación en México en la actualidad exige que esta sea de equidad y excelencia haciendo un énfasis en la labor del docente, quien es el responsable de que la educación llegue al alumno, el cual se presenta como el actor principal a quien se dirigen todos los avances y mejoras educativas, es decir todos los reflectores se dirigen hacia él. Sin embargo, es importante voltear la mirada hacia el lugar donde comienza la formación inicial de los docentes, pues esta es la que definirá el trabajo que desempeñará en el resto de su servicio, según Imbernon (1987):

[...] la formación inicial ha de propiciar que surjan y confluyan motivaciones profesionales, con la finalidad de originar cambios de actitud, dar solución a problemas curriculares mediante el estudio, la investigación, la experimentación y la reflexión sobre la propia práctica, y no convertirse únicamente en un recetario técnico (p. 497).

Durante el proceso de formación inicial del profesorado se lleva un acompañamiento por parte del asesor y tutor de prácticas. El asesor es quien brinda las exigencias del modelo idóneo del ser docente, y los tutores comparten todas aquellas vivencias que pudieran ser tomadas por ellos como referencia de lo que será su experiencia laboral. No quiere decir con lo anterior que los maestros son un reflejo de sus asesores y tutores, pero sí probablemente definirán su trabajo profesional, Carrera y Luz (como se citó en Sánchez, 2013) menciona que el acompañamiento es:

[...] un proceso integral que busca ayudar a las personas a producir resultados extraordinarios en sus vidas. Además, mejora el desempeño, se profundiza en el autoconocimiento y mejora la calidad de vida, proporcionando un aprendizaje que genera transformación de comportamientos sostenidos en el tiempo, con acciones y reflexiones continuas (p. 172).

Al ingresar en este proceso de formación, los estudiantes cuentan con algunas ideas previas de lo que es el magisterio, ya sea por influencia de los padres, conocidos dentro de este medio e incluso la imagen que la sociedad tiene sobre este servicio. Estas percepciones son un cúmulo de opiniones, puntos de vista, concepciones e ideas imaginarias que no son precisamente originarias del estudiante, sino que se ha dejado llevar por las opiniones de las personas más allegadas a él. Sin embargo, todas esas percepciones son el resultado de la sociología del conocimiento, como lo mencionan Berger y Luckman (1968) una “sociología del conocimiento” deberá tratar no solo las variaciones empíricas del “conocimiento” en las sociedades humanas, sino también en los procesos por los que cualquier cuerpo de “conocimiento” llega a quedar establecido socialmente como “realidad” (p. 13).

Lo anterior hace referencia a que al estudiante se le muestra una realidad que pasa de boca en boca y conforme a la percepción de los demás, lo cual se verá modificado cuando él se enfrente directamente a su propia realidad, lo cual representará un choque entre lo que sabía con lo que está por experimentar. Y es en su práctica, donde esté podrá conocer el panorama más de cerca, donde tendrá contacto con la realidad e irá formando sus experiencias, incluso a ensayo y error, de acuerdo con González (como se citó en Sanmamed y Fuentes, 2010).

[...] los profesores aprenden a dar sentido a su propia experiencia, haciéndose conscientes de sus propias preocupaciones, problemas, dilemas y paradojas. A través de un proceso de documentación, reflexión e interpretación, los alumnos pueden pensar respecto a dónde están, dónde han estado y dónde quieren ir (p.60).

Así, los alumnos hacen un contraste entre sus saberes académicos con los saberes prácticos, para tomar las herramientas necesarias que le ayuden a llevar a cabo el trabajo que se le presente. Es ahí donde entran en juego las competencias del saber, saber ser y saber hacer. Por lo tanto, es en la práctica donde más habilidades son adquiridas para formar y fortalecer al docente.

El tutor es la persona encargada de observar, dirigir, proteger y no se limita a transmitir los conocimientos incluidos en un plan de estudios, sino que trabaja para fomentar actitudes y valores positivos en el alumno. Sin embargo, los profesores tutores se encuentran inmersos en tareas diferentes a las de las instituciones formadoras, puesto que de acuerdo con Mercado (2010), el tutor debe trabajar:

Ante prioridades y necesidades distintas a las que enfrentan los maestros y estudiantes de la formación inicial; tienen plazos para llegar a determinadas metas con sus alumnos. Deben llegar al fin de cursos tratando de alcanzar las metas esperadas con sus alumnos, más que guiar a los estudiantes de magisterio (p.153).

Para el alumno normalista es necesario mantener buena comunicación con su maestro tutor, puesto que es la persona de la que adquiere todos los conocimientos referentes a su

estancia en la Escuela Primaria. Este se encarga de apoyar al alumno dándole un espacio en el grupo y aportando críticas constructivas para su periodo de práctica, mismas que sirven como parte de su formación.

Metodología

La metodología seleccionada para este tema de estudio corresponde a un enfoque cualitativo, de acuerdo con McMillan y Schumacher (2015) “es el sondeo con el que los investigadores recopilan los datos en situaciones reales por interacción con personas seleccionadas en su propio entorno” (p. 400), esto, considerando que se han analizado las percepciones que tienen los alumnos sobre la influencia que tienen los asesores y tutores en su formación inicial y el impacto que esto tendrá para su profesión en un futuro, dentro de un contexto específico, en este caso la ByCENES. Las aportaciones de los sujetos presentan un carácter interpretativo ya que expresan ideas, sentimientos, creencias y emociones, lo cual corresponde a una realidad subjetiva.

El instrumento que se empleó para la recolección de datos sobre el análisis en cuanto a las aportaciones realizadas por los sujetos fue una entrevista semi-estructurada, conformada por 12 preguntas abiertas de las cuales, para el presente estudio, solo se eligió la referida a la caracterización de un buen acompañamiento. Para la muestra de sujetos utilizados para la recolección de datos y aplicación del instrumento, se seleccionó a un grupo de octavo semestre pertenecientes a la Licenciatura de Educación Primaria, conformado por un total de 28 alumnos de los cuales solo 21 respondieron la entrevista de los cuales, 19 son mujeres y 3 son hombres.

Los criterios comprendidos para la selección de la muestra son en primer lugar que los sujetos pertenecen al último semestre de la Licenciatura y en esta etapa llevan un acompañamiento más cercano con sus asesores y tutores de práctica, pues pasan el 70% del semestre inmersos en los centros educativos realizando sus prácticas profesionales; además, a este punto los sujetos habrán pasado por un acompañamiento recibido a lo largo de 6

semestres, de parte de diferentes asesores y tutores. Uno de los diseños de muestreo utilizados para dicho estudio es el de conveniencia, como menciona (Martín-Crespo y Salamanca, 2007):

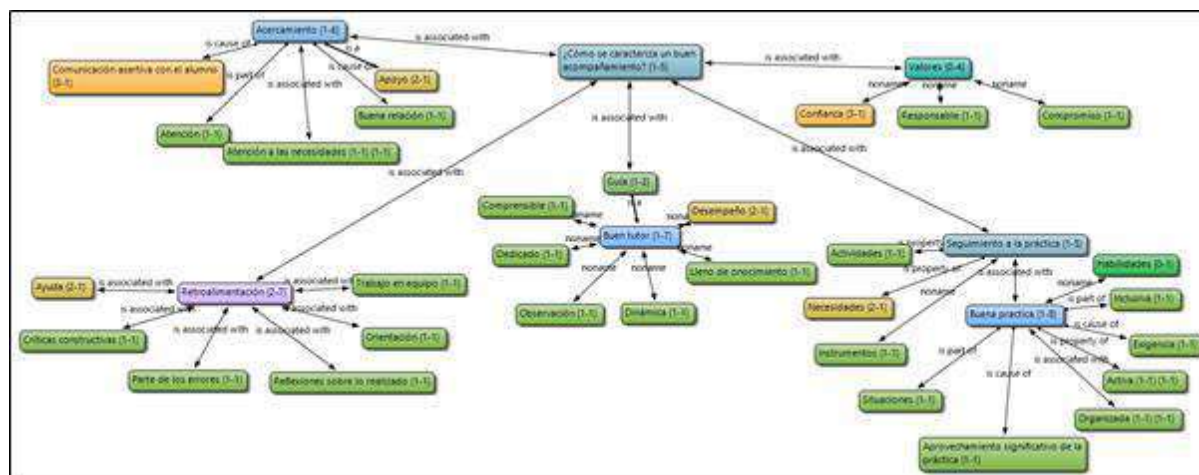
Se suele utilizar sobre todo al principio una muestra por conveniencia que se denomina muestra de voluntarios, y se utiliza si el investigador necesita que los posibles participantes se presenten por sí mismos. Este muestreo es fácil y eficiente pero no es uno de los preferidos debido a que en estos estudios la clave es extraer la mayor cantidad posible de información de los pocos casos de la muestra, y el método por conveniencia puede no suministrar las fuentes más ricas en información. Es un proceso fácil y económico que permite pasar a otros métodos a medida que se colectan los datos. (p. 2).

Para el análisis de los datos se empleó el programa de Atlas.ti, el cual fue de gran ayuda para la categorización de las respuestas brindadas por la muestra de estudiantes, gracias a su programación nos arroja los resultados directos según se le indique y permite dar una resolución específica para la investigación que estamos realizando.

Resultado

Para el análisis de los resultados obtenidos de las percepciones de los sujetos se diseñó una figura, en la cual se muestran las relaciones que existen entre ellas, en cuanto a la pregunta de este estudio. En ella se pueden observar los patrones recurrentes que existen entre las aportaciones de los estudiantes, de igual manera se describen las respuestas a detalle para una mejor comprensión de la red elaboradas en relación con las concepciones teóricas de algunos autores.

Figura 1. Caracterización de un buen acompañamiento en la formación inicial docente



Fuente: elaboración propia.

Los resultados que se obtuvieron de las aportaciones por parte de los sujetos muestran que hay varias particularidades que caracterizan un buen acompañamiento dentro de la formación inicial docente. Dentro del acercamiento la mayoría de ellos concordaron en que una de las particularidades más importantes de un buen acompañamiento es la comunicación asertiva con el alumno, al respecto dos de los participantes opinaron lo siguiente:

Proveer retroalimentación de estas y mantener comunicación asertiva con el alumno (PRI07).

Con compromiso y dedicación mediante la observación para cumplir con las necesidades de los alumnos, además de mantener una buena comunicación (PRI15).

Al analizar las respuestas de los entrevistados, dejan en claro que, en su proceso de formación, predomina de manera satisfactoria sentirse apoyado y guiado por algún experto en práctica, ya sea en asesoramiento o tutoría, mismo que se encuentre con la apertura y disposición de ayudar, Shertzer y Stone (como se citó en Sánchez y Jara, 2012) mencionan que:

[...] el individuo para ser ayudado necesita que el otro le proporcione información, instrucción, consejo, apoyo, comprensión y/o tratamiento; la relación de ayuda es llevada a cabo por medio de la comunicación y la interacción; la estructuración es evidente en esta relación; se colabora en el esfuerzo por conseguir una meta; la persona que ayuda posee una seguridad personal y el cambio es el objetivo de esta relación (p. 31).

Así mismo, otra de las de aportaciones que brindaron los participantes, respecto a los valores es la confianza recíproca que debe existir entre tutores, asesores y practicantes para el trabajo en conjunto, con la intención de mantener buena comunicación y crear un vínculo de confianza entre los involucrados, ante esta perspectiva dos de los estudiantes participantes mencionaron que:

Por la confianza y trato entre las relaciones existentes entre los tutores, asesores y estudiantes (PRI12).

Con un ambiente de confianza en el que tanto asesor y tutor como el estudiante puedan tener una corrección fraterna (PRI22).

De acuerdo con lo anterior Saxl, Miles y Lieberman (como se citó en Vaillant y Marcelo, 2011), estudiaron las destrezas necesarias que requiere un buen acompañamiento por parte de los asesores: “Crear confianza: desarrollar un sentido de apertura, sin miedos; tener buenas relaciones (p. 125).

De igual manera, los informantes expresaron en sus aportaciones que otra de las características importantes dentro del acercamiento es el apoyo que reciben de parte del asesor y tutor se ve reflejado todo el auge que poseen de experiencias gracias a tu trayecto dentro de esta profesión, a favor de esto dos de ellos muestran lo siguiente:

Con apoyo, brindando el conocimiento que poseen gracias a las experiencias que han tenido a lo largo de su carrera (PRI08).

A que apoye y corrija aquellas actividades en las que el estudiante tiene más áreas de oportunidad (PRI19).

Los cuestionados coinciden comentando que, desde su perspectiva los maestros que los acompañan en el transcurso de su formación ya sea: asesor o tutor, deben escuchar y entender las necesidades que cada alumno normalista llegue a presentar. De acuerdo a lo anterior, Cardona y García-Lombardía (como se citó en Sánchez, 2013), establecen que:

Otro beneficio de implantar el coach dentro de los centros educativos es que podrá prestar su apoyo para mejorar y optimizar las capacidades innatas, los recursos internos y la creatividad que los alumnos ya tienen, con el fin de obtener los máximos resultados posibles, con base en criterios no sólo de eficacia y calidad, sino de excelencia, convirtiendo así el proceso de aprendizaje en un verdadero aprendizaje transformacional (p. 175).

Dentro de la retroalimentación que los acompañantes ofrecen en el proceso de la formación inicial encontramos que es muy importante la ayuda brindada para los sujetos, puesto que les permite considerar puntos a favor o en contra con la finalidad de mejorar en su práctica, dos de ellos manifestaron que:

Con sugerencias y ayuda al momento de las ideas para actividades e instrumentos (PRI14).

Que los maestros encargados del acompañamiento estén atentos y ayuden en nuestro desenvolvimiento como parte de nuestra formación inicial (PRI18).

Por ello, se considera de suma importancia las aportaciones y acompañamiento que el alumno normalista recibe, siempre y cuando el maestro tutor esté en plena disposición de apoyo, puesto que abre su panorama y perspectiva ante situaciones o problemáticas las cuales se pueden presentar en el aula, de igual manera Mercado (2007) afirma que:

La segunda tarea es que el acompañamiento requerido para completar el proceso de formación inicial involucra a los profesores de educación básica. En su papel de tutores,

expertos y/o especialistas tienen un doble compromiso (aunque éste no siempre es bien aceptado): el de compartir una parte de su experiencia y con ella acompañar e introducir al estudiante normalista a la “realidad de la práctica docente”, y mantenerse atento a los cambios y demandas concretas relacionadas con la formación de maestros (p. 506).

Así pues, dentro de la característica que corresponde a un buen tutor, se encuentra que es importante el acercamiento hacia el desempeño del estudiante, pues es ahí donde el tutor y asesor pueden opinar sobre la manera en la que el practicante está ejerciendo su trabajo, ante estos dos de los participantes manifestaron que:

Acercamiento en la evolución del desempeño de todas las tareas que realiza el estudiante normalista en cuanto al labor docente (PRI09).

Buen desempeño académico en cuanto al proceso de titulación y todas las preguntas que surgen ante estas (PRI10).

Respecto a lo anterior Mercado (2007) menciona que “El trabajo del asesor consiste en acompañar a los estudiantes para que puedan reflexionar de manera sistemática sobre su desempeño escolar” (p.501). Finalmente, encontramos que dentro del seguimiento de la práctica están las necesidades de los estudiantes, respecto a las problemáticas que se enfrentan en el día a día dentro de la práctica, ante estas situaciones dos de los participantes informaron lo siguiente:

Dando seguimiento a la práctica realizada, y dando respuesta ante las necesidades del estudiante (PRI06).

Ser exigente en cuanto a la calidad del trabajo docente y aportar sugerencias a lo que necesita el asesorado (PRI11).

Atendiendo a lo anterior Sanchez y Jara (2012) establecen que es un deber del acompañamiento Determinar las “regularidades” observadas en el proceso formativo de los

estudiantes de pedagogía, estableciendo los principales logros de la acción tutorial en el perfil de los profesionales en formación, sus necesidades y desafíos futuros. (p. 42).

Discusión y conclusiones

Dentro de las dos investigaciones analizadas anteriormente, se puede percibir que existe similitud entre los estudios realizados, en sentido de la colaboración por parte de los asesores dentro de las prácticas profesionales. Se menciona que dentro de la Facultad de Educación de la Universidad de Castilla-La Mancha es considerada más importante la participación del docente en el saber conceptual, por otra parte, la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora se enfoca en los conocimientos prácticos, así como desarrollar el amor por la docencia.

Es así que, en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí se enfoca en el asesoramiento académico de la formación docente en el trayecto de práctica profesional, en las licenciaturas en Educación Primaria y Educación Preescolar, el cual pudo constatar que, en todos los aspectos analizados, las respuestas se orientaron a marcar como favorables y muy favorables. Como bien menciona Palacios (2013) el docente es:

Quien debe comenzar el diálogo, ya que este conoce la verdad y el discurso del alumno; igualmente, debe recoger los aportes que hace, para que se motive y continúe la construcción del conocimiento. De esta forma, el alumno puede entender que están hablando el mismo idioma y puede reconocer que se encuentran en un mismo espacio de significaciones y solo de esta manera el docente puede situarse en el mundo del alumno, para que paulatinamente los signos se transformen y adquieran sentido para este y, así mismo, se promueva su formación integral. (p. 68).

Se considera importante evidenciar que por parte de los sujetos participantes dentro de la ByCENES, se muestran varias particularidades que caracterizan un buen acompañamiento dentro de la formación inicial docente, se concuerda que los aspectos que sobresalen son: comunicación asertiva con el alumno, confianza recíproca existente entre tutores, asesores y

practicantes para el trabajo en conjunto, apoyo por parte del asesor y tutor reflejado según su experiencia gracias a su trayecto laboral y el acercamiento hacia el desempeño del estudiante.

Referencias

- Berger, L. y Luckman, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu editores.
<https://zoonpolitikonmx.files.wordpress.com/2014/09/la-construccic3b3n-social-de-la-realidad-berger-luckmann.pdf>
- González, S. y Fuentes, A. (2010). El prácticum en el aprendizaje de la profesión docente. *Revista de Educación*, (354), pp. 47-70.
<https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:ee24d5ef-9ce0-4634-85fb-cb764bffaf18/re35403-pdf.pdf>
- Imbernon, F. (1989). La formación inicial y la formación permanente de profesorado. Dos etapas de un mismo proceso. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, (6), pp. 487-499.
<file:///C:/Users/Familia%20Rivera/Downloads/Dialnet-LaFormacionInicialYLaFormacionPermanenteDelProfeso-117680.pdf>
- Martín-Crespo, C. y Salamanca, A. (2007). *El muestreo en la investigación cualitativa*. Departamento de Investigación de FUDEN.
<file:///C:/Users/Raquel/Downloads/340-Texto%20del%20art%C3%ADculo-1338-1-10-20150609.pdf>
- Mercado, C. (2007). Educar para la docencia. Una aproximación al trabajo de los asesores y tutores en la escuela normal. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 12(33), 487-512. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v12n33/1405-6666-rmie-12-33-487.pdf>
- Mercado, R. (enero, 2010). Un debate actual sobre la formación inicial de docentes en México. *Psicología Escolar e Educativa*, 14(1), 149-157.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=282321831016>
- McMillan y Schumacher. (2015). *Investigación Educativa 5ta edición. Una introducción conceptual*. Virginia Commonwealth University. Pearson Educación, S.A. <https://des->

for.infed.edu.ar/sitio/upload/McMillan_J._H.Schumacher_S._2005._Investigacion_educativa_5_ed.pdf

Palacios, C. (2013). Caracterización de la comunicación pedagógica en la interacción docente-alumno. *Investigación de enfermería: Imagen y desarrollo*, 15(2), 65-93.
<https://www.redalyc.org/pdf/1452/145229803005.pdf>

Rangel, N. Juárez, M. y Camacho, L. (2019, 9-12 de abril). *El asesoramiento académico en la formación docente durante el trayecto de práctica profesional* [Ponencia]. III Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal. Playas de Rosarito, México.
<http://www.conisen.mx/memorias2019/memorias/1/P590.pdf>

Sánchez, G. y Jara, X. (2012). Acompañamiento y acción tutorial en procesos de formación inicial docente: Una experiencia en profesores de educación general básica. *Foro educacional*, 20, 29-54. <file:///C:/Users/raqqe/Downloads/Dialnet-AcompanamientoYAccionTutorialEnProcesosDeFormacion-6429490.pdf>

Sánchez, T. (2013). El coaching pedagógico dentro del sistema educativo: innovando procesos. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 15(2), 171-191.
<https://www.redalyc.org/pdf/802/80228344010.pdf>

Vaillant, D. y Marcelo, C. (2011). *Las tareas del formador*. Málaga, Ediciones Aljibe.
http://www.denisevaillant.com/wp-content/uploads/2018/03/Las_tareas_del_formador.pdf

Villarreal, B., Martínez, M. y Castelo, L. (2019). *La colaboración de los asesores de práctica en la formación inicial del profesorado: ByCENES y UCLM* [Ponencia]. Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal. Playas de Rosarito, México.
<http://conisen.mx/memorias2019/memorias/2/P368.pdf>

Percepciones de los estudiantes de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros sobre los asesores del documento de titulación

Carmen Cecilia Alonso Palacios Márquez

cecilia.alonso@aefcm.gob.mx

Benemérita Escuela Nacional de Maestros

María Trinidad Alatorre Martínez

mart.alam287@aefcm.nuevaescuela.mx

Jardín de niños “Cerro del Chiquihuite”

Mauricio Martínez Cedillo

mauriciom@aefcm.gob.mx

Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños

Línea Temática 5. Procesos de formación y sujetos de la educación

Resumen

Se presentan los resultados de la consulta sobre las percepciones de la asesoría de titulación de los estudiantes de octavo semestre de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros. Mediante una metodología mixta, los informantes manifiestan la necesidad de fortalecer la organización de los procesos de titulación, las estrategias de capacitación de los asesores, así como el compromiso y responsabilidad de todos los participantes del proceso.

Palabras clave: titulación, asesoría, acompañamiento académico.

Planteamiento del problema

El proceso de titulación de las licenciaturas en Educación Normal para la formación de docentes de Educación Básica ha sufrido diversas transformaciones en los años recientes. Si bien en los

Planes de Estudio anteriores, la titulación consistía en la elaboración de un Documento Recepcional que tácitamente estaba basado en la metodología de investigación acción (Elliot, 1993), en el enfoque de los Planes de Estudio vigentes (SEP, 2012, 2017 y 2018), la prioridad recae en los procesos de indagación, basados en las aportaciones de Stenhouse (1987) y Schön (1998), que desde el siglo pasado propusieron que el docente tenía que actuar como un profesional reflexivo que fundamentara sus decisiones en la investigación.

Los lineamientos para la titulación de las licenciaturas en Educación Preescolar, Primaria y Física señalan que el trabajo de titulación

Es un escrito original que el estudiante de la escuela normal debe realizar para defenderlo en un examen profesional y obtener el título de licenciatura” (p.9), cuyo propósito es demostrar las distintas capacidades de los estudiantes para resolver los problemas de su práctica profesional y de su formación como docentes, estableciendo una relación particular con las competencias genéricas y profesionales, al igual que con los trayectos y los cursos (SEP, 2014, p.9).

A partir de estos principios, se proponen tres tipos de escritos, el informe de práctica profesional, la tesis y el portafolio de evidencias, que, aunque son de distinta naturaleza, están basados en la idea de que la práctica debe ser resultado de la actitud inquisitiva del docente que analiza y reflexiona sobre los problemas cotidianos para proponer estrategias de intervención acordes con el contexto (Stenhouse, 1987).

Si bien los documentos rectores establecen que los escritos deben atender al análisis de las competencias del perfil de egreso y a la reflexión sobre la práctica mediante la descripción/narración, la diversa formación de los asesores ha propiciado grandes diferencias en el acompañamiento de los estudiantes, algunos de los cuales manifiestan desconcierto.

Durante el ciclo escolar 2022-2023, se han multiplicado las solicitudes de los estudiantes para que la Dra. Alonso los acompañe en su proceso, al punto que fue responsable de diez asesorados, esta situación nos hizo reflexionar sobre las percepciones que tienen los

estudiantes del proceso de titulación, las problemáticas que enfrentan y sus necesidades de acompañamiento.

Justificación

El confinamiento que sobrellevamos durante los dos últimos años, a causa del Covid-19, propició que tanto estudiantes como maestros alteráramos nuestros ritmos de trabajo y nuestras competencias sociales (Núñez et al., 2020), lo que provocó confusión y dificultades en las relaciones asesor-asesorado.

Esto propició por primera vez en los últimos años, que la eficiencia terminal en las escuelas normales de la ciudad de México disminuyera en un 8%, pues habiendo 1167 egresados, solamente 1083 se titularon, como puede apreciarse en la tabla siguiente.

SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL

CICLO ESCOLAR 2021-2022

Tipo Educativo: Educación Superior; Nivel Educativo: Normal Licenciatura; Servicio Educativo: Normal Licenciatura; Control: Todos; Entidad: Ciudad De México. Información Preliminar

Municipio	Escuelas	Total Docentes	Alumnos	Egresados	Egresados Mujeres	Egresados Hombres	Titulados	Titulados Mujeres	Titulados Hombres
Álvaro Obregón	1	121	892	202	202	0	169	169	0
Azcapotzalco	1	221	2,071	223	156	67	203	144	59
Benito Juárez	3	46	151	3	2	1	3	2	1
Coyoacán	1	1	0	10	10	0	10	10	0
Cuauhtémoc	6	96	209	64	61	3	63	61	2
Iztacalco	1	115	1,059	236	126	110	223	121	102
Iztapalapa	1	12	27	2	2	0	0	0	0
Miguel Hidalgo	3	282	2,401	427	350	77	412	340	72
Total	17	894	6,810	1,167	909	258	1,083	847	236

Fuente: Sistema de Estadísticas Continuas DGPPyEE-SIGED (Formato 911) (SEP, 2022).

En el siguiente cuadro se manifiesta la evolución del número de egresados y su relación con la contratación en el servicio docente.

Alumnos, docentes y escuelas de educación normal por sexenio y tipo de sostenimiento (1971-1972 a 2015-2016)

Presidente	Ciclo escolar	Normal Básica			Normal Licenciatura		
		Alumnos	Docentes	Escuelas	Alumnos	Docentes	Escuelas
Luis Echeverría	1971-1972	55 534	5 471	241	25 474	1 445	20
	1976-1977	135 981	9 572	327	36 831	1 917	31
José López Portillo	1977-1978	155 263	10 394	346	28 227	1 759	33
	1982-1983	188 775	13 191	519	122 600	5 335	74
Miguel de la Madrid	1983-1984	157 757	14 009	522	122 866	5 428	74
	1988-1989	n.a.	n.a.	n.a.	126 262	12 740	473
Carlos Salinas	1989-1990	n.a.	n.a.	n.a.	118 501	12 824	473
	1994-1995	n.a.	n.a.	n.a.	137 253	12 881	508
Ernesto Zedillo	1995-1996	n.a.	n.a.	n.a.	160 036	13 316	537
	2000-2001	n.a.	n.a.	n.a.	200 931	17 366	655
Vicente Fox	2001-2002	n.a.	n.a.	n.a.	184 100	17 676	655
	2006-2007	n.a.	n.a.	n.a.	136 339	15 635	484
Felipe Calderón	2007-2008	n.a.	n.a.	n.a.	132 084	15 764	489
	2012-2013	n.a.	n.a.	n.a.	134 420	16 956	489
Enrique Peña Nieto	2013-2014	n.a.	n.a.	n.a.	132 205	16 477	484
	2015-2016	n.a.	n.a.	n.a.	108 555	15 602	460

Elevación a licenciatura 1984

Acuerdo 284

Creación de la DGESPE 2005

Publicación de LGSPD 2013

Fuente: Medrano, Ángeles y Morales (2017, p.32).

Estudios precedentes han establecido las problemáticas sobre la titulación que se enfrentan en las escuelas normales de la ciudad de México:

los docentes adscritos a sus instituciones no cuentan en su totalidad con la capacitación ni el nivel de estudios adecuado para poder llevar a cabo la asesoría requerida en las nuevas formas de titulación estipuladas en los planes de estudios de 2012, principalmente la referida a la asesoría para el desarrollo de una tesis y para la estructuración del portafolio (Medrano, Ángeles y Morales, 2017, p. 26-27).

Si bien, se considera que la asesoría durante el proceso de titulación es una tarea fundamental en la formación de los docentes, las problemáticas anteriormente señaladas nos impulsaron a indagar sobre sus percepciones acerca del proceso de asesoría para la elaboración de los documentos de titulación.

Preguntas de investigación

¿Cuál es la percepción que tienen los estudiantes sobre los asesores de titulación?

¿Cuáles son las necesidades de acompañamiento de los estudiantes en el ámbito de la titulación?

Propósito general

Identificar las percepciones y necesidades de los estudiantes sobre el proceso de asesoría para la elaboración de los documentos de titulación de la generación 2022-2023, de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros.

Supuestos de investigación

- ✓ Los asesores de documento de titulación carecen de experiencia en investigación educativa.
- ✓ Los estudiantes de la licenciatura manifiestan falta de interés en los procesos indagatorios.

Marco teórico

Como señala López (2015, p. 25), “las legislaciones universitarias constatan la existencia del asesor o director de tesis como verdadero guía, maestro o formador de los investigadores, elemento esencial [...] por encima de la existencia de manuales o seminarios de técnicas de investigación”.

Por esta razón, resulta relevante el análisis de Sánchez (1987), sobre los saberes que deben poseer los asesores: a) Un saber práctico: el asesor como investigador activo, generador de conocimientos científicos; b) un saber teórico: el asesor que reflexiona sobre su propia práctica específica y es crítico de su quehacer y de su forma de producir conocimientos; c) un saber pedagógico: el asesor que enseña aprendiendo y aprende enseñado, que es consejero, que interpela, encauza, “como el maestro a su aprendiz en el taller” (p. 12).

Se considera que además de los saberes mencionados, las habilidades de los asesores deben estar fundadas en dos planteamientos teóricos: la psicología humanista y el socio constructivismo. El humanismo psicológico surge en los años 60 como una reacción a las limitaciones del conductismo y el psicoanálisis, vislumbra a la persona como un todo, resulta relevante la propuesta de Rogers (1996), que consistía en facultar al individuo para que sus propios significados surgieran desde su propio mundo subjetivo, pues la empatía contribuye de manera implícita a la verbalización (Riveros, 2014).

El socio constructivismo, por su parte, condensa las premisas de la teoría psicogenética (Piaget, 1978, 2000) y de la teoría sociocultural (Vygotsky, 2011), y establece la conexión entre el desarrollo social y el desarrollo cognitivo de los sujetos, sumado a la propuesta de Ausubel (2002) sobre el aprendizaje verbal significativo. Este enfoque, propicia la construcción social de conocimiento y establece el respeto de los conocimientos previos de los participantes, fundamental en situaciones de aprendizaje.

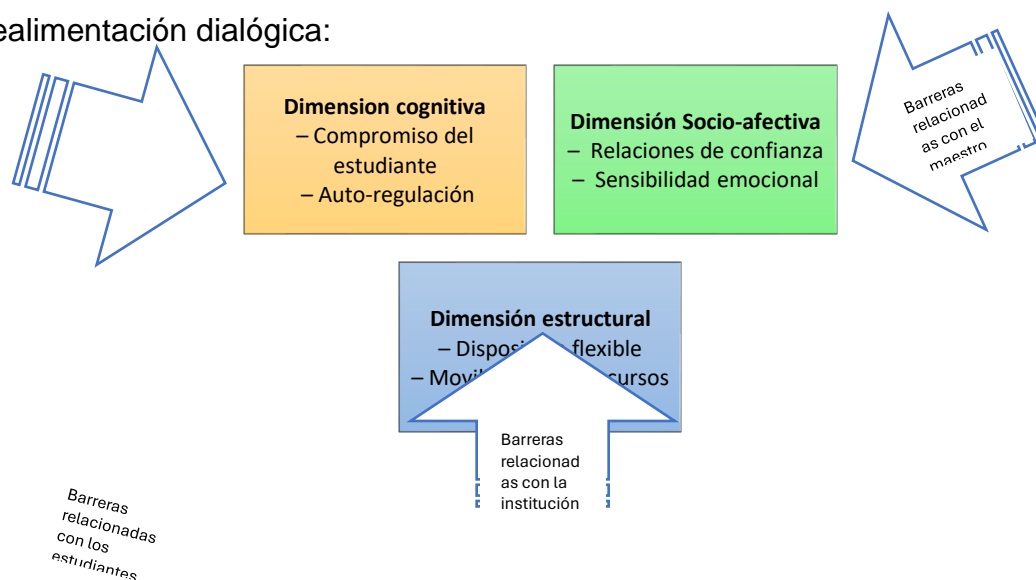
Asumir el socio constructivismo como base teórico metodológica, impulsa a los asesores a respetar la construcción de los estudiantes de su objeto de estudio, realizando un andamiaje con sus propuestas de teorías y de metodologías para la realización de sus documentos de titulación.

No menos importante es el planteamiento de Nieves (2021), que considera la asesoría como un proceso de mediación, constructo propuesto por Vygotsky (Bodrova y Leong, 2004). Nieves define la mediación “como el conjunto de ayudas que el profesor realiza al colocarse entre el estudiante, el proceso de investigación y los documentos de titulación dentro de un contexto específico” (2021, p. 3).

Además de los factores mencionados, otros autores (Engebretson, Smith, McLaughlin, Seibold, Terrett y Ryan citados por Difabio, 2011) han establecido las funciones generales y específicas de los tutores de tesis, si bien el planteamiento se refiere a tesis doctorales, las diez

categorías planteadas sugieren elementos para el acompañamiento que deben considerarse, éstas son:

- a) evaluación temprana y realista de las necesidades del estudiante
- b) foco pedagógico, el asesor podrá proponer el andamiaje adecuado
- c) clarificación de expectativas y límites
- d) desafío académico y valoración, la realimentación debe ser crítica y rigurosa.
- e) gestión del conocimiento, experto en la disciplina de estudio, se requiere que gestione
- f) reuniones frecuentes, amén de la frecuencia, las reuniones deben ser personalizadas
- g) revisión del trabajo escrito, debe generar las recomendaciones teóricas y metodológicas.
- h) *feedback* inmediato y constructivo, la realimentación es un proceso profundo ampliamente analizado por Yang y Carless (2013), quienes proponen la arquitectura de una realimentación dialógica:



Fuente: Yang y Carless (2013, p. 293).

Si se consideran los elementos mencionados, la realimentación permitirá el desafío, el pensamiento crítico y la estimulación del estudiante para que realice la investigación con el rigor teórico metodológico pertinente.

- i) advertencia de las señales de peligro, muchos estudiantes tienden a caer en la “procastinación académica” (Rothblum, Solomon y Murakami citados por Difabio, 2011, p.943)
- j) promoción del acceso a la cultura de la investigación, generar grupos y ambientes de aprendizaje es uno de los mayores retos de docentes y asesores.

Difabio (2011) propone una última función general de los asesores

- k) aculturación en una comunidad de práctica, la autora propone que los asesorados, participen en comunidades de práctica de la investigación realizando tareas periféricas.

Esta función implica que los docentes establezcan comunidades de indagación en cada semestre o ciclo escolar.

En cuanto a las funciones específicas del asesor y en coordinación con la construcción conceptual y lingüística de la tesis, se señalan tres periodos (Difabio, 2011):

1. Elaboración del proyecto.
2. Investigación y producción escrita de la tesis: “es una actividad con una triple función: profundización metodológica, aprendizaje experiencial de la escritura académica y foro de elaboración” (Difabio, 2011, p. 949). Es importante que el apoyo que se le brinda a los asesorados sea en todos los niveles, teórico, metodológico, de redacción, incluso afectivo, pues no se trata de que el estudiante describa el conocimiento, sino de que lo transforme.
3. Instancia de la defensa.

Metodología

La investigación propuesta fue de tipo mixto, pues considera la recolección de datos y el análisis cuantitativo y cualitativo para descubrir las necesidades de asesoría de los estudiantes de las escuelas normales. El enfoque elegido es fenomenológico, de acuerdo con Fuster (2019).

La fenomenología surge como un análisis de los fenómenos o la experiencia significativa que se le muestra (phainomenon) a la conciencia. Se aleja del conocimiento del objeto en sí mismo desligado de una experiencia (...) lo primordial es comprender que el fenómeno es parte de un todo significativo y no hay posibilidad de analizarlo sin el abordaje holístico en relación con la experiencia de la que forma parte (p.204).

Se utilizó la encuesta para la primera etapa de investigación y la realización de un grupo focal para la segunda etapa. La encuesta resultó factible, pues a través del planteamiento de incógnitas se obtiene información de los sujetos investigados (Gómez, 2012) y eso permitió un acercamiento global al objeto de estudio. Se diseñó un instrumento de preguntas cerradas basado en las categorías descritas en el marco teórico para realizar la encuesta.

En la segunda etapa, se conformó un grupo focal, que es una técnica que privilegia el diálogo, para captar el pensamiento, el sentir y la forma de vivir de los sujetos que conforman un grupo (Hamui-Sutton y Varela-Ruíz, 2013).

El marco muestral fue de 350 estudiantes (N=350), que culminaron los estudios en la Licenciatura en Educación Primaria de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM), Plan de estudios 2012, de los cuales se tuvo un 94 % de participación (n=331). Para la segunda etapa se organizó un grupo focal de 6 alumnos.

Resultado

Resultados de la encuesta: El grupo de informantes al que se aplicó la encuesta estuvo integrado por 331 estudiantes, de los cuales 253 son de género femenino, 74 de género masculino y cuatro prefirieron no manifestarlo. La gráfica de la derecha presenta los rangos de edad.

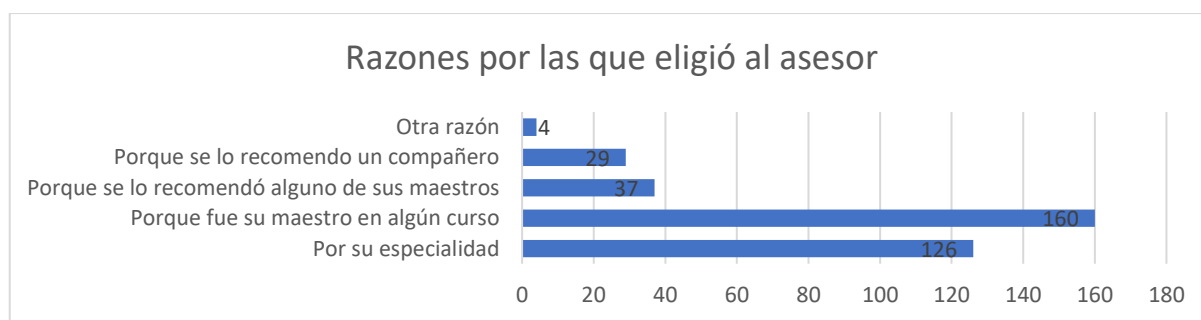


En cuanto a las modalidades de titulación, la mayoría de los estudiantes eligió el informe de práctica profesional, por parecerles la opción más sencilla y cinco escogieron el portafolio de evidencias.



Solamente cinco estudiantes manifestaron que no tuvieron la posibilidad de elegir a su

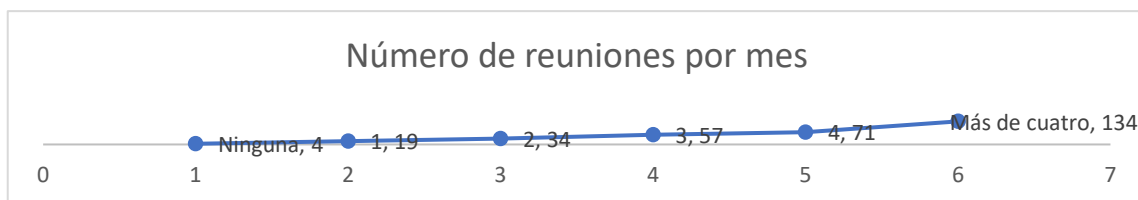
asesor, dos porque los docentes les dijeron que no tenían tiempo y dos porque consideraron que los docentes que habían asignado no tenían la capacidad para acompañarlos. En cuanto a las razones por las que eligieron a su asesor, los estudiantes eligieron alguna de las siguientes opciones, los cuatro que señalaron otra razón no la especificaron:



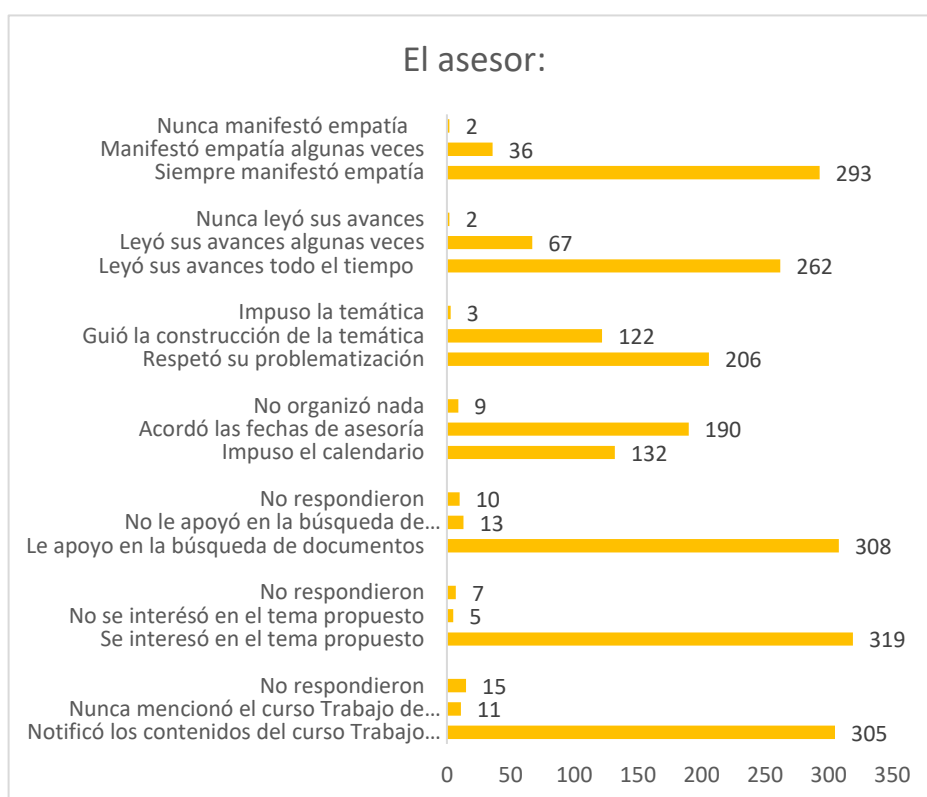
Otro dato relevante para el análisis que nos ocupa, es que el 20% de los estudiantes cambió de asesor durante el proceso, las razones son múltiples, destacan las siguientes:

Desacuerdos y falta de tiempo del asesor; cambio de tema de titulación; nula comunicación con el asesor no había revisiones pertinentes, falta de compromiso del asesor, comisionaron al asesor en DGENAM, falta de atención, no se sentía cómoda, el asesor no atendía sus necesidades, no se ajustaban los horarios, el asesor le sugirió el cambio, porque el asesor no tenía el grado, no había acompañamiento, jubilación del asesor, no le dio seguimiento y le valía, lentitud en el proceso.

En cuanto al número de reuniones con el asesor los estudiantes manifestaron lo siguiente:



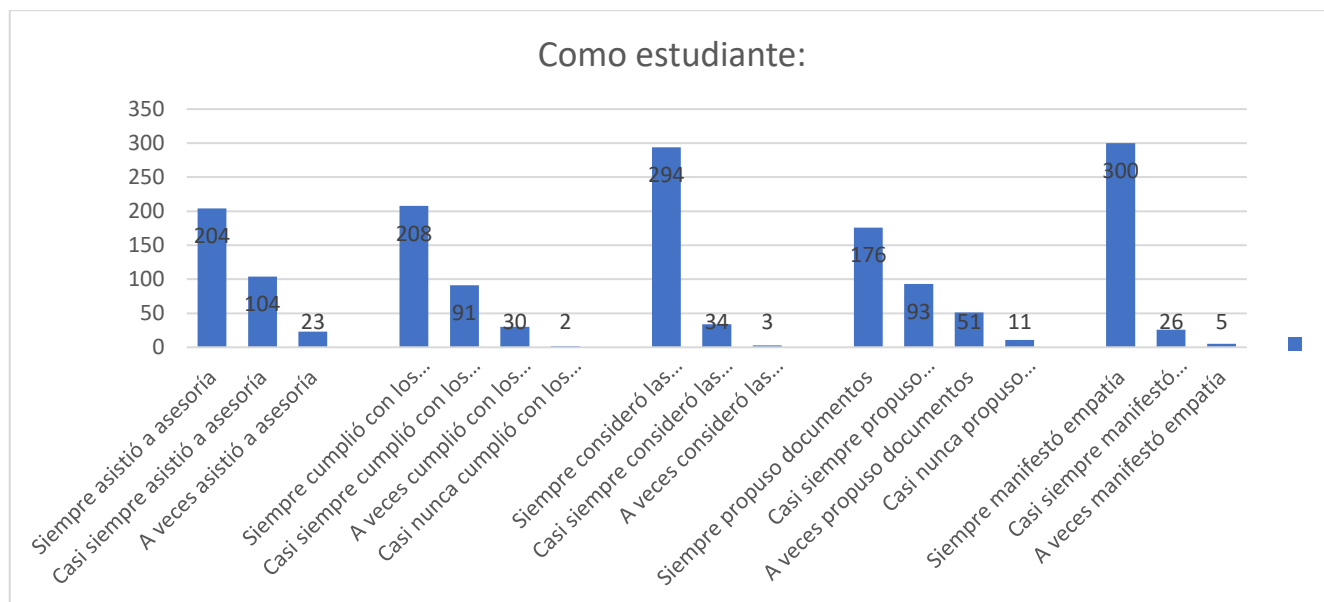
Respecto a la intervención de los asesores, los estudiantes responden de manera positiva en general, como puede observarse, casi todos reconocen que el asesor les apoyó con los contenidos del curso de Titulación, que se interesó en sus temas de titulación, que se les auxilió en la búsqueda de documentos, que se les manifestó empatía y que se



acordaron en conjunto las fechas de las reuniones de asesoría. Asimismo, consideran que los asesores respetaron su problematización o les guiaron en la construcción del objeto de estudio. Sin embargo, el 20 % expresa que solamente se leyeron sus avances algunas veces.

También se consultó a los estudiantes sobre su propio interés y desempeño, sus respuestas fueron primordialmente positivas, casi todos manifiestan haber sido empáticos y considerar las sugerencias de los asesores. Dos terceras partes de los estudiantes expresan haber asistido siempre a asesoría y haber cumplido siempre con los avances. Un poco más de

la mitad afirma que propuso documentos para la investigación, mientras que el resto mostraron una mayor dependencia del asesor.



Los resultados anteriores reflejan resultados y actitudes positivas de todos los involucrados, sin embargo, durante la sesión del grupo focal, los estudiantes expresaron ideas distintas y plantearon sugerencias que resultan válidas para la mejora del proceso.

Resultados de la reunión de grupo focal

Como se señaló en la metodología, se realizó un grupo focal con seis estudiantes de distintos grupos y asesores, los cuales serán nombrados con las seis primeras letras del alfabeto. Los comentarios que emanaron se clasificaron en siete categorías, las cuales se describirán a continuación.

1. Normatividad

Si bien el proceso de titulación está totalmente normado, en algunos casos los estudiantes desconocen los documentos

D: que den más tiempo después de concluir el servicio social para entregar el documento

B: que se permita empezar el trabajo desde tercer año

C: que se inicie con el documento de titulación desde sexto semestre

Las cuatro afirmaciones anteriores denotan un desconocimiento de la normatividad, que establece que es posible comenzar el proceso desde el sexto semestre si se trata de una tesis o si asesor y asesorado están de acuerdo en hacerlo.

Es notable que no existe una organización del curso de trabajo de titulación en la BENM, y se deja la responsabilidad a los asesores, aunque en la encuesta los estudiantes no manifiestan inquietud por conocer los contenidos del curso, manifestaron situaciones muy concretas

C: Que den espacio en la malla curricular y horario para tener asesorías de manera más cercana

B: Si se trata de un curso establecer por igual las bases del trabajo y evaluación.

D: establecer como tal un caso de trabajo de titulación como materia para lograr la construcción del documento en tiempo y forma.

E: Integrar cursos de metodología

2. Organización del proceso de titulación

Los estudiantes consideran que existe una organización del proceso, sin embargo, comentan que puede mejorar, sus afirmaciones denotan inquietud por el conocimiento de los procesos, sin embargo, no existe evidencia de que hayan leído la normatividad que corresponde. Coincidieron en los siguientes puntos:

-Que indiquen bien las especificaciones, que se realice la práctica profesional y el servicio social en la misma escuela y con el mismo grupo desde el quinto semestre

-Explicar detalladamente en distintas sesiones cómo se elabora cada modalidad de titulación ya que sólo lo hicieron una ocasión por línea y fue tedioso al ser continua la sesión.

-Comenzar en agosto ya que nos piden un título alternativo sin identificar la verdadera problemática del grupo de prácticas del cuarto año de licenciatura

-Datos claros para toda la comunidad, así como trabajadores luego hay muchas preguntas y respuestas nulas. -Fijar una fecha para hacer todos los trámites, menos papeleo.

-Que sean más concretos con las instrucciones para evitar nuestro regreso constante

-Tener más organización en el proceso de entrega de documentos en control escolar y principalmente en los expedientes de los alumnos

3. Comunicación e información

Los estudiantes consideran que las autoridades deberían asegurarse que todos los involucrados tengan la información pertinente sobre el proceso y que los canales de comunicación se amplíen, pues muchas veces la información solamente llega a los jefes de grupo.

A: Mandar en tiempo y forma a todos los alumnos los correos correspondientes para el proceso.

F: Considerar horarios para los estudiantes que hacen su servicio en el turno vespertino

Por estos motivos sugieren la digitalización de los procesos

A: Que todo sea en línea, Que las reuniones también se lleven a cabo de manera virtual.

B: Hacer el proceso más sencillo y de preferencia digital, utilizar alguna plataforma

D: Una mejor organización de horarios y días respetando dichas fechas o cambiarlas en línea

4. Tiempos y horarios

Los estudiantes consideran que juntar todos los trámites y trabajos en el último año es muy pesado, comentan y sugieren los siguiente

F: Tomar en cuenta el tiempo de recorrido de las escuelas de práctica hacia la normal

B: Que se organicen los calendarios para concluir en el mes de marzo o abril mediante organización estricta con respecto a la entrega de avances

C: Que los docentes de práctica respeten el calendario establecido para todos

5. Asesores

Los estudiantes manifestaron diversas inconformidades sobre el trabajo de los asesores,
Sobre su preparación:

E: Sugeriría que solamente trabajarán con temas que dominan

Sobre su responsabilidad en la atención a los estudiantes

A: Que estuvieran más al pendiente de los alumnos que demuestren su responsabilidad

D: En cuestión comprometerse con el trabajo y si no es así hablar claro desde un principio

F: Más dedicación y detalle de ejemplos para guiarse al objetivo con retroalimentación constante

En cuanto al tipo de asesoría

B: Asesoría individualizada.

C: Hacer las asesorías más personalizadas

En cuanto a la articulación con la práctica en el caso de informe de prácticas profesionales

F: Acercarse más a los alumnos y visitarlos en sus jornadas de prácticas

A: Hacer más visitas de acompañamiento a la escuela de práctica

En cuanto al número de asesorados

F: Creo que no se les dedica la misma atención cuando hay más de 5 asesorados

C: Que sean justos con todos sus asesorados, que no existan preferencias

En cuanto a la capacitación

A: Que los docentes estén capacitados y tengan disposición para cumplir con su trabajo

D: Que manejarán el mismo proceso para evitar confusiones

6. *Actitudes: compromiso, interés, responsabilidad y empatía*

Algunas de las mayores demandas de los estudiantes sobre cuestiones actitudinales, no fueron a título personal, sino por los comentarios que les hicieron sus compañeros sobre las dificultades en la asesoría, las más relevantes fueron las siguientes:

- *Que no abandonen a los estudiantes, metan presión y acompañamiento en todo momento,*
- *Que no se encasillen con lo que hacen o no hacen otros maestros, en un documento de titulación entre el asesor y el asesorado son ambos contra el problema no uno contra el otro*
- *Mayor empatía, si estamos perdidos o nos atoramos y necesitamos acompañamiento*
- *Más compromiso y responsabilidad con los estudiantes*
- *Contar con su apoyo para los conflictos o situaciones que pueda surgir durante el proceso.*

Llama la atención una solicitud generalizada de presión para evitar la procrastinación, como se señaló en el marco teórico

- *Que sean más estrictos necesitamos presión.* - *Ser más estrictos conforme al trabajo*
- *Más exigencia* - *Tener un seguimiento duro (sic) con todos los alumnos*

Además de un comentario completamente honesto en el que se señaló

- *De igual manera fui yo quien descuidó este proceso*

7. *Práctica profesional*

Los estudiantes también comentaron situaciones que se dieron en la práctica

A: Que sean más flexibles con los tiempos porque la práctica absorbe mucha energía

C: Que tomen más tiempo para la realización del documento ya que las prácticas consumen mucho tiempo. F: Ajustar los horarios de práctica

E: Checar que los tiempos del estudiante durante prácticas le permitan terminar el documento.

Discusión y conclusiones

Este primer acercamiento a las percepciones de los estudiantes sobre el proceso de titulación nos deja incontables tareas para la mejora de los procesos, por una parte, el proceso administrativo y de gestión y por otra al acompañamiento que los asesores hacen durante cada ciclo escolar.

Es evidente que las carencias económicas y de medios digitales de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros han impedido que se agilicen los procesos y se permita a los estudiantes comunicarse con la institución por medios electrónicos, pues a pesar de haber sobrevivido a la pandemia, no se avanzó en la informatización de los procesos.

Por otra parte, y a pesar de que casi la totalidad de estudiantes y docentes contamos con teléfonos inteligentes para abreviar y asegurar la comunicación, ésta no se da de manera oportuna, tal vez porque la autoridad asume que todos participamos activamente en las redes sociales. Existe pues una imperiosa necesidad de que la información circule en todos los sentidos y niveles para asegurar que los procesos se den de manera exitosa y oportuna.

Si bien la totalidad de los estudiantes tuvo oficialmente el acompañamiento de un asesor, las dificultades que enfrentaron e incluso el abandono de algunos de ellos, puede resultar en documentos de titulación incompletos o que apenas cumplen con los requisitos indispensables. Por otra parte, aunque algunos asesores se esfuerzan por apoyar a un mayor número de estudiantes, a veces la atención que se les ofrece no es suficiente. Falta identificar cuantos docentes asesoran y las razones por las que algunos no lo hacen.

Discretamente, los estudiantes aceptan que postergan las tareas y dan un mayor énfasis a la práctica profesional, resta buscar estrategias para que articulen dichas tareas con la investigación que requieren para sus documentos de titulación.

Aún queda mucho por saber sobre el proceso analizado, pues se desconocen las concepciones de investigación de los estudiantes y no se realizan procesos de supervisión de la asesoría. Ojalá y el presente documento pueda servir para que se acorten las brechas y se recuperen las voces de los estudiantes en la resolución de los problemas.

Referencias

- Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento: una perspectiva cognitiva*. Paidós.
- Bodrova, E. y Leong, D. (2004). *Herramientas de la mente*. SEP, Pearson.
- Difabio, H. (2011). Las funciones del tutor de la tesis doctoral en educación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 935-959.
- Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Morata.
- Fuster-Guillen, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 201-229.
- González-Flores, M., Hernández-López, N. y Villalpando Flores, M. (2021). La organización y evaluación del proceso de titulación en la formación inicial docente. *Memorias del 4o Congreso de Investigación sobre Educación Normal*, 1-12.
- González, L. (2017). El portafolio de evidencias como modalidad para elaboración del trabajo de titulación en la formación de docentes en la licenciatura en educación primaria. *XVI Congreso de Investigación Educativa* (pág. 10). COMIE.
- Gómez-Bastar, S. (2012). *Metodología de la investigación*. Red Tercer Milenio.
- Hamui-Sutton, A. y Varela-Ruiz, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación en Educación Médica*, 55-60.
- López, J. (2015). *La dirección/asesoría de tesis. Materiales para un manual de buenas prácticas*. Universidad Panamericana.
- Medrano, V., Ángeles, E. y Morales, M. Á. (2017). *La educación normal en México Elementos para su análisis*. INEE.
- Núñez, L. F., Castro, L., Tapia, E., Bruno, F. y de León, C. (2020). Percepción social del Covid-19 desde el malestar emocional y las competencias socioemocionales en mexicanos. *Acta Universitaria*, 30, e2879, doi. <http://doi.org/10.15174.au.2020.2879>.

- Nieves, A. (2021). La mediación docente en el proceso de investigación para la titulación de estudiantes normalistas. *Congreso Nacional de Investigación Educativa* (págs. 1-8). Puebla: Tecnológico de México.
- Piaget, J. (1978). *La Equilibricación de Las Estructuras Cognitivas*. Siglo XXI.
- Piaget, J. (2000). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Crítica.
- Riveros, E. (2014). La psicología humanista: sus orígenes y su significado en el mundo de la psicoterapia a medio siglo de existencia. *Ajayu*, 135-186.
- Rogers, C. y Freiberg, J. (1996). *Libertad y Creatividad en La Educación*. Paidós Educador.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo*. Paidós.
- Sánchez, R. (diciembre de 1987). *La formación de investigadores como quehacer artesanal*. Obtenido de: http://poseidon.posgrado.unam.mx/publicaciones/ant_omnia/09/03.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (20 de 08 de 2012). Acuerdo 650. *Diario Oficial de la Federación*. Obtenido de Diario Oficial de la Federación.
- Secretaría de Educación Pública. (2014). *Lineamientos para organizar el proceso de titulación*. SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Acuerdo 649*. Obtenido de DGESPE: www.dgespe
- Secretaría de Educación Pública. (03 de agosto de 2018). Acuerdo 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica. *Diario Oficial de la Federación*, pág. 93.
- Secretaría de Educación Pública. (30 de 08 de 2022). *Sistema Interactivo de Consulta de Estadística Educativa*. Obtenido de DGPPyEE-SIGED: <https://www.planeacion.sep.gob.mx/principalescifras/>
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Morata.
- Vygotsky, L. S. (2011). La dynamique du développement intellectuel de l'élève en lien avec l'enseignement (1933). En F. Yvon e Y. Zinchenko, *Vigotsky, une théorie du développement et de l'éducation* (págs. 170-202). Faculté de psychologie de l'Université d'État de Moscou Lomonósov.

Yang, M. y Carless, D. (2013). The feedback triangle and the enhancement of dialogic feedback processes. *Teaching in Higher Education*, 285-297.

Una aproximación a las relaciones teoría-práctica en estudiantes normalistas mexicanos

Oscar Fernando López Meraz

osclopez@msev.gob.mx

Escuela Normal Superior Veracruzana “Dr. Manuel Suárez Trujillo”

María Bertha Fortoul Ollivier

bertha.fortoul@lasalle.mx

Escuela Normal La Salle

Línea temática 5. Procesos de formación y sujetos de la educación

Resumen

La presente ponencia es un reporte parcial de investigación, y es parte de un proyecto mayor que involucra a investigadores de México y Francia interesado en conocer cómo se forman futuros docentes de educación básica en los dos países. Para esta entrega, se decidió presentar un acercamiento a cómo se da la relación teoría-práctica en estudiantes normalistas mexicanos. Teóricamente se concibe a la formación inicial docente como una configuración de saberes, donde precisamente la teoría tiene un papel central en la acción del profesorado. Metodológicamente se recuperaron tres preguntas de un cuestionario aplicado en línea, varias entrevistas semiestructuradas a normalistas de diferentes estados, y se procedió a un análisis estadístico y con base en subcategorías predeterminadas, respectivamente. Los resultados indican una visión estudiantil de corte *aplicacionista* de la teoría con poca reflexión; las escuelas normales, en general, no facilitan ni propician espacios de reflexión teórica, y fue la escritura del documento de titulación el momento en el que más se utilizó la teoría, pero no desde un ángulo que les permitiera resolver incidentes críticos necesariamente.

Palabras claves: teoría, práctica profesional, estudiantes normalistas, formación inicial.

Planteamiento del problema

La ponencia se inserta en el proyecto “La formación inicial de profesores de educación básica en Francia y México”, en donde participan investigadores de la Universidad Nacional Autónoma de México, la Universidad La Salle, y la Escuela Normal Superior Veracruzana “Dr. Manuel Suárez Trujillo”, por la parte mexicana, mientras que del país galo académicos de la Université Paul Valéry, Montpellier 3. El objeto de estudio de esta parte de la investigación se centra en la vinculación entre la teoría y la práctica, concretamente en las concepciones de futuros docentes sobre la teoría, en las maneras que han logrado vincularla con sus prácticas, y reconocer la manera en que las Escuelas Normales participan para que se dé la articulación teoría-práctica.

Es una investigación de corte descriptivo. Específicamente se retoman tres cuestionamientos, de un instrumento mayor, que fueron trabajados desde un posicionamiento mixto, mediante la aplicación de un cuestionario aplicado en línea a estudiantes de todas de las licenciaturas normalistas en México, y de entrevistas semiestructuradas a estudiantes de diferentes escuelas normales del país.

Teóricamente se parte de que la formación inicial docente se inscribe en una configuración de saberes. De esta manera se coincide con Rockwell y Mercado (1988) para quienes el saber docente participa de muchos aprendizajes más allá de los curriculares y los propios de las teorías pedagógicas, y con Mercado (2002) que reconoce fuentes variadas de ese saber desde la pluriculturalidad y los resultados de procesos sociohistóricos. En cuanto a la práctica en el ejercicio de la enseñanza, se parte de la concepción de Tardiff (2004) para reconocer como requisito indispensable el análisis de las acciones frente a grupo, con todas sus experiencias y representaciones que ellas conllevan para comprender la complejidad del pensamiento y la acción, como lo sostiene Schön (1998).

Marco teórico

Líneas arriba se mencionó que el ejercicio docente comprende múltiples conocimientos y saberes, provenientes de diferentes tradiciones que superan la educación formal. Aceptar esto,

sin embargo, no ha resultado fácil, pues durante mucho tiempo, en las Escuelas Normales, se había considerado al currículum como única fuente para guiar la planeación y otros procesos relacionados con la formación inicial. Esto había orillado a desarrollar procesos de observación y análisis de la práctica con un enfoque instrumentalista o bajo un modelo *aplicacionista*, mismos que no facilitan la relación teoría-práctica, y mucho menos permiten la construcción de conceptualizaciones teóricas que faciliten comprender lo acontecido en la práctica.

Existe, por otro lado, cierta homogeneidad en reconocer a la enseñanza como un saber práctico, y sin duda el hacer es parte esencial de la identidad docente. El saber, desde la mirada de Heller (1977), estaría integrado por un “saber qué” y un “saber cómo”. Si bien es cierto que la filósofa plantea esta reflexión desde la vida cotidiana, parece importante reconocer que el qué y el cómo son elementos articuladores de la actividad del profesorado, superada ya la vieja y falsa polémica que reducía a la formación normalista a meras acciones didácticas.

En el trabajo estrictamente docente, en palabras de Tardiff (2004), los saberes son disciplinares, curriculares y experienciales. En esta lógica, estarían involucrados la formación profesional (con sus campos de conocimiento), los planes y programas (su revisión), y la práctica del docente (desde lo cotidiano), respectivamente. En cuanto a la formación docente diferentes planes han nombrado de manera diferente los escenarios donde los estudiantes vinculan lo aprendido en las escuelas normales respondiendo a contextos específicos de enseñanza-aprendizaje, a saber: “acercamientos a la práctica” (SEP, 1999), “prácticas en condiciones reales de trabajo” (SEP, 2010), y “prácticas profesionales (SEP, 2018).

En cada uno de esos dispositivos se ha establecido como un eje central la reflexión de la práctica mediante la sistematización de las experiencias. A partir de ello, Fierro et. al. (2006) afirman que se pueden analizar “ejercicios” para que el estudiante normalista alcance la comprensión y la explicación de su acción educativa en donde se manifiestan destrezas, habilidades, actitudes, competencias, etcétera, que dan cuenta de la complejidad de la enseñanza en la educación básica.

Algunos investigadores se han interesado por investigar qué sucede en las prácticas en las escuelas de educación básica (Aguilera, 2011; Ávalos, 2011; Gutiérrez, 2011; Rafael, 2011 y Mercado, 2013). Sin embargo, la relación teoría-práctica en esos procesos ha sido poco abordada. Por ello, aquí interesa conocer cómo se presenta el conocimiento teórico en la práctica, o quizá de manera más correcta cómo aquél adquiere un carácter práctico.

Metodología

La investigación conjunta México-Francia es de corte comparada, descriptiva, empírico-analítica, basada tanto en una encuesta conjunta dirigida a estudiantes que se están formando para el magisterio en educación básica como en una entrevista a estudiantes de los últimos semestres. El estudio está organizado en varias categorías, una de las cuales es la vinculación teoría-práctica. La recolección de los datos se hizo mediante un cuestionario en línea con preguntas cerradas de opción múltiple y de jerarquización y unas pocas preguntas abiertas. Los cuestionamientos fueron los siguientes recuperados para esta ponencia son: 1. En la formación docente ¿Cómo definiría la teoría? 2. ¿Cuáles son las situaciones o modalidades de formación que le parecen las más apropiadas para favorecer la articulación teoría-práctica en la formación docente?, y 3. ¿La formación en la Escuela Normal a la que acudes favorece la articulación teoría-práctica? El análisis de la información fue de corte estadístico. Las preguntas de la entrevista semiestructurada giraron en torno a su experiencia en la vinculación entre las escuelas de prácticas y las Escuelas Normales, y el análisis de la información fue a partir de las subcategorías.

La población que contestó el cuestionario fueron 581 estudiantes de siete licenciaturas distintas: en educación preescolar, en educación primaria, en educación secundaria, en telesecundaria, en educación física, en educación primaria intercultural bilingüe, y en inclusión educativa. Proviene de 21 Estados de la República Mexicana y de escuelas normales públicas y privadas. Se realizaron entrevistas a estudiantes de 12 instituciones distintas.

Resultado

Las respuestas a la pregunta: En la formación docente, ¿Cómo definiría la teoría? arrojó los siguientes resultados tomando en cuenta que los estudiantes podrían elegir hasta tres opciones calificando con “1” la que se consideraba más oportuna.

Tabla 1. Conceptualización de la teoría según los estudiantes normalistas

	Importancia	Numero de respuestas	Porcentaje %
Los saberes de las disciplinas (español, matemáticas, historia, ...) que hay que dominar para poder enseñar	0.98	238	40.96%
Las herramientas que ayudan a construir lo real	0.83	213	36.66%
Los saberes profesionales que ayudan a construir la acción pedagógica	0.76	223	38.38%
La construcción intelectual de las regularidades a partir de las experiencias vividas en las escuelas	0.58	170	29.26%
Los saberes de la investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje	0.55	168	28.92%
Las reglas o los principios que hay que aplicar en las situaciones concretas	0.54	135	23.24
Las nociones y los conceptos que permiten un descentramiento con respecto a la práctica	0.41	144	24.78%
Los principios que orientan la acción	0.40	115	19.79%
Las leyes o principios de las ciencias	0.30	71	12.22%

Los saberes de la investigación sobre las políticas educativas y el sistema educativo	0.22	78	13.43%
Otro	0.03	10	1.72%
Total de cuestionarios respondidos		581	

Fuente: datos recolectados a partir cuestionarios respondidos por estudiantes.

A partir de los datos recogidos y su sistematización (Tabla 1) se ha podido identificar lo siguiente: Las respuestas de los estudiantes muestran una gran disparidad entre ellas, por lo que hay concepciones diversas de lo que es la teoría. La respuesta más presente refiere la teoría como los contenidos a ser enseñados y las herramientas didácticas para ello; otro grupo presente en las respuestas de los estudiantes la mira como un elemento que participa en los contextos o en los procesos educativos (36.66% y 38.38%); otros más resaltan su carácter “universalista” (29.26%, 12.22%); uno más resalta su rol orientador de la práctica, de la acción, enfatizando la aplicación (23.24%, 19.79%).

Los elementos teóricos como principios orientadores de la acción son poco reconocida (menos del 20%), así como con las leyes o principios de las ciencias sucede lo mismo, aunque “los saberes de las disciplinas (español, matemáticas, historia, etcétera) que hay que dominar para poder enseñar” es la categoría que más se relaciona con lo teórico entre los normalistas. Aquí se identifica cómo existe un reconocimiento de que el sentido práctico es fundamental para los normalistas como se observa también en la categoría “las nociones y los conceptos que permiten un descentramiento con respecto a la práctica”.

También resulta significativo que los saberes propios de la investigación, ya sea los relacionados con la enseñanza y el aprendizaje o con las políticas educativas y el sistema educativo, no sean reconocidos como elementos teóricos, lo que podría significar el poco contacto que tienen sobre éstos en la formación y/o las dificultades que tienen para observarlos en situaciones concretas.

Por su parte, las entrevistas permitieron observar que la principal comprensión de lo teórico son los cursos que les proporcionan más información (entrevista 13Y3), y suelen ser considerados menos complejos (14Y4,11V1 y 12V2). No obstante, también es notoria la aceptación de que “sin teoría no hay práctica exitosa” (16P2), y en el caso de los informes de prácticas, éstos les han facilitado comprender lo teórico porque “permite realizar la práctica docente porque es el sustento que permite entender a los alumnos [...] lo que deberíamos ser como docentes, el contexto [...]” (17H1, 18H2).

Específicamente las alumnas entrevistadas de la Escuela Normal del Valle, en el estado de Hidalgo, hicieron referencia a autores clásicos como Vigotsky, Piaget, Berthely, Fierro, y Morin, por mencionar algunos, y se señaló a Sanjurjo como apoyo para la reflexión de la práctica y Geertz para comprender la cultura. Además, estas estudiantes identificaron a la teoría como un elemento que permite guiar la actividad áulica y para “encontrar otras cosas que podrían hacer u otras que pueden hacer de otra manera” (18H2, 19H3).

Las entrevistas permiten observar que no existe una concepción de la teoría por sí misma, sino que su valor está relacionado con un sentido práctico, principalmente. Es decir, temas como las reflexiones teóricas, identificación de debates sobre conceptos y/o categorías de análisis, y la posibilidad de construir teoría desde la práctica son temas que no aparecen en el registro de quienes fueron entrevistados.

En cuanto a la pregunta: ¿Cuáles son las situaciones o modalidades de formación que le parecen las más apropiadas para favorecer la articulación teoría-práctica en la formación docente?, misma que siguió la misma lógica de respuestas del cuestionamiento anterior, los resultados fueron: (Tabla 2)

Tabla 2. Situaciones o modalidades de formación que favorecen la articulación teoría-práctica

	Importancia	Numero de respuestas	%

Análisis de prácticas profesionales a partir de una situación problemática vivida en clase (narrativa de situaciones, videos de aula)	1.77	406	69.88%
Análisis didáctico de situaciones, secuencias didácticas, sesiones áulicas	1.14	312	53.70%
Preparación de clases profesionales	0.72	208	35.80%
Elaboración del documento recepcional (tesis, informe de prácticas y portafolio)	0.69	205	35.28%
Entrevistas con profesionales de la educación (docentes de educación básica o de escuelas normales, directores, otras autoridades educativas, psicólogos escolares)	0.55	191	32.87%
Aportes teóricos sobre temáticas relevantes para su práctica (conferencias, intervenciones de especialistas, ...)	0.28	111	19.10%
Elaboración de trabajos colaborativos con compañeros	0.25	89	15.31
Cursos contruidos a partir de situaciones concretas	0.20	77	13.25%
Concepción colectiva de secuencias didácticas a partir de recursos colectivos	0.17	66	11.36%
Total de cuestionarios con respuestas		581	

Fuente: datos recolectados a partir cuestionarios respondidos por estudiantes.

El análisis de lo presentado en la tabla anterior (tabla 2) puede considerar que la relación teoría-práctica en la formación docente, para los estudiantes normalistas, debería suceder en actividades relacionadas con la práctica profesional, es decir, con lo desarrollado en el aula de educación básica. De esta manera, análisis de problemáticas en clase y de situaciones

didácticas son muy valoradas, así como la necesidad del vínculo del binomio señalado en la preparación de las clases profesionales, y la construcción del documento recepcional que, sin duda, también está directamente relacionada con el proceso de práctica docente desarrollada por los futuros docentes de educación básica.

En segundo, lugar destaca el reconocimiento de otros agentes relacionados con los procesos de enseñanza-aprendizaje como mediadores y expertos (titulares de educación básica, autoridades educativas, y especialistas, por ejemplo), desde la experiencia, en el vínculo teoría-práctica. Un tercer punto es la poca valoración para comunicar teoría-práctica en los ejercicios colaborativos, como la construcción de recursos colectivos.

El material de las entrevistas permitió conocer aspectos relacionados con las prácticas profesionales, principalmente. Al respecto, se puede identificar que algunos normalistas colocan la responsabilidad de “no comprender conceptos” a los estudiantes de educación básica (9V1, 10V2, 11Y1, 12Y2 y 13Y3), y esto se asoció con una práctica no exitosa (9V1 y 13Y3). Otra forma en que los colaboradores relacionaron la teoría con la práctica fue la búsqueda de información para “hacer planeaciones” (10V2), ampliar contenidos (9V1, 13Y3) y no siempre desde fuentes académicas (14Y4, 15P1), pensar en estrategias de enseñanza (como el aula invertida, 11Y1, trabajar con títeres, 14Y4), en cómo aprenden los niños (12Y2, 16P2), cómo interesarlos (13Y3). También se asoció lo teórico con los planes y los programas de la educación básica, y algunos normalistas cuando lo hicieron calificaron como experiencias no exitosas sus desempeños frente a grupo (9 V1, 12Y2, 13Y3, 15P1). Una situación similar se presentó cuando construyeron planeaciones, pues no lo hicieron de acuerdo con las necesidades e intereses de los alumnos ni del contexto (14Y4 y 16P2),

Por último, los cuestionamientos ¿La formación en la Escuela Normal a la que acudes favorece la articulación teoría-práctica? ¿En qué ramo? siguieron las mismas instrucciones que las dos anteriores, y arrojaron los siguientes datos (tabla 3):

Tabla 3. Escuela normal favorece la articulación teoría-práctica

	F total	%
Si	553	95.34%
No	27	4.66%
Total	581	

Fuente: datos recolectados a partir cuestionarios respondidos por estudiantes.

Las respuestas afirmativas se categorizaron en grandes grupos (tabla 4). Con fines de agrupamiento de una información muy diversa, todas las subcategorías con una presencia igual o menor a 9 (representa un 1.5%) fueron reunidas en un bloque denominado varios, especificando lo que contiene.

Tabla 4. Dispositivos que favorecen la articulación teoría-práctica

Respuestas	F	%
Respuestas generales	20	3.62%
-La articulación se da en planeación didáctica y organizativa de lo que se va a hacer en las escuelas de educación básica	13	2.35%
-Varios: se tiene la oportunidad de conocer los dos espacios; en el documento recepcional están ambos tipos de conocimientos. Se conoce en ambos espacios: en las aulas de la escuela normal y en las de educación básica	7	1.27%
Relacionados con la teoría	59	10.67%
-La teoría sustenta/respalda la práctica	23	
-La teoría ayuda a la observación de escuelas, prácticas docentes, estudiantes	14	
-Varios: La teoría como parámetro para evaluar, para determinar el cómo enseñar, para determinar retos a atender.	18	

Relacionados con la práctica	69	12.48%
-Prácticas: estar en escuelas, tener un acercamiento	17	
-Prácticas: análisis de los contextos de las escuelas y de los estudiantes de educación básica	16	
-Prácticas: análisis sobre lo sucedido en las escuelas de educación básica	13	
-Prácticas: ejercicios en torno a cómo enseñar	10	
Tipos de prácticas: aplicación simulada (en la escuela normal) y aplicación en situaciones reales	10	
-Varios: las prácticas permiten el contacto con los profesionales de la educación (directivos, maestros)	3	
Relacionados con el plan de estudio	60	10.85%
-Los diferentes tipos de prácticas fijadas desde el plan de estudio propician la articulación teoría-práctica	26	
-El diseño curricular propicia la articulación	23	
-Varios: hay dos tipos de asignaturas: las teóricas y las prácticas; los vínculos se dan en determinadas asignaturas y tipos de acercamientos	11	
Relacionados con las escuelas normales y su gestión	41	7.41%
-La institución gestiona distintas dinámicas y metodologías que la propician	25	
-Varios: la vinculación desde la normal con las escuelas le posibilita cumplir con su función y es gestionada desde las instituciones formadoras de docentes; una buena gestión es un criterio de una buena escuela	16	

Relacionados con los docentes	55	9.95%
-Metodologías áulicas (proyectos, resolución de problemas, lectura, investigación, estudios de caso, simulaciones, ejercicios, trabajo colaborativo)	25	
-Contenidos manejados por los docentes	10	
-Varios: Hay docentes que enfatizan las prácticas profesionales (dan consejos, se centran en estrategias de enseñanza) y otros que presentan únicamente la teoría	20	
Combinaciones	282	51%
-Primero es la teoría y posteriormente la práctica	203	
+En las aulas de la escuela normal se tiene un acercamiento con la teoría y posteriormente se aplica el conocimiento revisado, ya sea en ejercicios o en las escuelas de prácticas	152	
+En las aulas de la escuela normal se tiene un acercamiento con la teoría y posteriormente se aplica el conocimiento revisado en las escuelas de prácticas, considerando el contexto y/o las necesidades de los estudiantes	51	
-Primero la práctica y después la teoría	9	
-Indistintamente	12	
-Se inicia con la teoría, posteriormente se pasa a la práctica y se regresa a la teoría	58	
Resultados en los alumnos normalistas	150	27.12%
-Adquisición de saberes: he aprendido	40	
-Ser mejores docentes: logros, áreas de oportunidad	24	

-Adquirir experiencia, vivenciar situaciones y conocimientos	22	
-Acercamiento a lo que es la escuela, la docencia y al ser docente	20	
-Lograr los perfiles del docente marcados en los planes de estudio	10	
-Varios: otros resultados centrados en la mayor comprensión de lo educativo, la comprobación de la teoría, la innovación, una intervención con seguridad.	30	
Comentarios vagos	25	4.52%
Otros	10	1.81%
Argumento no consistente con la respuesta afirmativa	7	1.27%
Total de respuestas afirmativas	553	

Fuente: datos recolectados a partir cuestionarios respondidos por estudiantes

Los argumentos relacionados con que la formación en la Escuela Normal a la que acuden que no favorece la articulación teoría-práctica están vinculados con (tabla 5):

Tabla 5. Dispositivos que no favorecen la articulación teoría-práctica

Respuestas	f	%
El análisis realizado después de las prácticas es muy superficial, ecléctico o monodisciplinar	7	25.9%
No hay congruencia entre el decir y el actuar en las escuelas de educación básica y/o en las escuelas normales	5	18.5%
El plan de estudio está diseñado con demasiada teoría y poca práctica	5	18.5%
La teoría es analizada en sí misma, no tiene aplicación en la práctica	4	14.8%
Maestros muy tradicionales en su forma de enseñanza, sin ejercicio profesional docente en educación básica	4	14.8%

Las prácticas están demasiado acotadas	4	14.8%
Las prácticas están centradas en el ensayo y error	3	11.1%
En la EN a la que acudo, no se hace análisis de la práctica	2	7.4%
En la EN hay demasiada práctica	1	3.7%
Comentarios vagos	3	11.1%
Total de respuestas negativas	27	

Fuente: datos recolectados a partir cuestionarios respondidos por estudiantes.

Las respuestas relacionadas (tabla 4) con la teoría valoran tres elementos estructurales de la formación docente: el aula, la planeación y el documento recepcional. Es claro el reconocimiento de la teoría como eje articulador de momentos claves de los procesos de la práctica docente en el aula, la observación en las escuelas y la evaluación. Destaca, por otro lado, su poca relevancia como sustento del ser docente, así como que el escaso valor para facilitar mejores situaciones en el trabajo docente y en el cómo enseñar.

En cuanto a la práctica (tablas 4 y 5), la relación evidente es con las escuelas de educación básica, sus contextos y lo acontecido en ellas para su reflexión, pero se identifican poco las relaciones con actores claves de la práctica, como los maestros titulares. Análisis deficientes de las prácticas realizadas y dinámicas institucionales y áulicas con baja consistencia conllevan a que dicha vinculación no se presente. Los alumnos encuestados indican que la articulación teoría-práctica se presenta desde la organización curricular, pero la participación de las escuelas normales en este tema no parece clara: son observadas como gestoras, pero se les valora bajo como “buena escuela” en ese rubro.

Por su parte, la manera en cómo los docentes participan de esa relación es por medio de actividades áulicas-didácticas y de los contenidos abordados, y en mucho menor medida en indicar el cómo enseñar contenidos específicos. También existe la percepción de que a los formadores de formadores les “toca” la teoría, mientras que a los estudiantes normalistas la

práctica, y un espacio en donde existe un punto de encuentro entre esos dos actores es en los consejos que dan los primeros a los segundos sobre aspectos muy puntuales en las prácticas profesionales.

En el rubro sobre la combinación teoría-práctica se distingue con claridad tres tendencias, a saber: primero se ve la teoría y después la práctica, también aparece ese ejercicio regresando a la teoría, y la última iría de la práctica a la teoría; es muy significativo que ésta sea la dinámica menos desarrollada en las escuelas normales, y que la primera opción sea, de manera contundente, la más frecuente. Esto está muy relacionado con la categoría anterior que indica la separación entre lo que le corresponde a la escuela normal (lo teórico) y lo que se espera de las escuelas de educación básica (la práctica).

Por último, la categoría “los resultados en los alumnos” indica la presencia de un vacío en cuanto a la comprensión de lo educativo y al no reconocimiento de la tensión entre lo ideal y lo real, pero se observa notablemente cómo la teoría ha permitido acercarse a lo que significan tres categorías fundamentales: escuela, docencia y docente. Asimismo, destaca cómo han observado un crecimiento en su identidad como profesores sin que eso pareciera relacionarse con la experimentación e innovación en las aulas de la educación básica o intervenir con éxito.

La información presente en las entrevistas permite desarrollar otros aspectos. Existe un trabajo reflexivo mayor de las prácticas por parte de los estudiantes que están en el último año de su formación inicial, especialmente en quienes estaban construyendo informes de prácticas (9V1, 9V2, 14Y1, 14Y2, 14Y3, 14y4, 17H1, 18H2, 18H3).

Al respecto, vale la pena mencionar que ese proceso no se da como un ejercicio institucional (no se presentan avances en foros, por ejemplo, en las escuelas normales), los únicos participantes son los asesores (y no siempre) y los practicantes, mientras que la retroalimentación por parte de los titulares se presenta de manera muy variable.

Los entrevistados practicaron en periodo de pandemia de Covid-19, y eso les representó un reto mayor por dos elementos específicos: haber roto el proceso de prácticas presenciales,

lo que no permitió comprender procesos específicos de esas condiciones, y enfrentarse a un rezago significativo de los alumnos de educación básica. En ambos casos, todo parece indicar que no existió el desarrollo del apoyo teórico para resolver o enfrentar con éxito su ejercicio docente en las escuelas de educación básica (9V1, 10V2, 11Y3, 12Y4, 15P1).

Estas condiciones provocaron que varios normalistas se sintieran muy estresados y frustrados (10V2, 11Y1, 15P1), además de desmotivados (9V1, 11Y1, 16P2) en los procesos de prácticas. Esto puede significar que la participación de las Escuelas Normales en procesos formativos no resultó apropiada para ofrecer seguridad académica/teórica ante las condiciones reales que tuvieron que enfrentar los futuros docentes.

Otro punto relevante es cómo las retroalimentaciones a la práctica en los periodos de asesorías, de acuerdo con los informantes, se centraban en “el uso del tiempo, del dominio de los contenidos y las estrategias empleadas” (13Y3, 14Y4, 15P1, 16P2). Concentrarse en tales aspectos también limita de manera muy importante la reflexión de la práctica, especialmente cuando quienes afirmaron se da lo mencionado estaban construyendo informes de prácticas para obtener su título de licenciatura.

Discusiones y conclusiones

Esta investigación nos permitió entrever la concepción de los docentes en formación sobre lo que es la teoría y los vínculos entre ésta y la práctica. De los datos emerge una visión *aplicacionista* de la teoría y se coloca en el centro la intervención en el hacer en las instituciones y en las aulas, en detrimento de roles comprensivos o evaluativos de la teoría.

Los estudiantes manifiestan haber construido saberes en su proceso formativo: algunos teóricos, algunos prácticos. De los elementos que les han permitido su articulación los documentos recepcionales y el análisis de las prácticas docentes no necesariamente formarán parte de su ejercicio docente posterior, lo que lleva a hipotetizar que los saberes que irán desarrollando a lo largo de su vida en las aulas podrán estar muy unidos a lo concreto, a lo sensible y a lo rutinario. Herbart (1802 en Böhm y Schiefelbein, 2004) dijo que la experiencia

pura, sin el pensamiento, la reflexión y la investigación, sólo lleva a la rutina porque el sujeto no cuenta con elementos para evaluarla, ni para sistematizarla. En parte, este problema se presenta porque sí existe la posibilidad de nombrar lo que acontece en los diferentes contextos (áulico, escolar, y comunitario), pero sin teoría eso no se logra de manera analítica, y lo mismo sucede con la acción, para la cual teoría es imprescindible también. Desde ahí se puede comprender que las prácticas de los estudiantes normalistas puedan ser calificadas como no exitosas al no poder responder a los problemas que enfrentan en sus prácticas profesionales.

Por último, se coincide con la función que la teoría pedagógica, desde sus inicios, puede cumplir (Böhm y Schiefelbein, 2004, siguiendo a Herbart, 1802):

1) Mejorar la praxis educativa en las familias y en las escuelas. 2) Establecer una interpelación institucionalizada entre teoría y praxis (ciencia y acción). 3) Preparar o fundamentar a través de la teoría, una competencia profesional en la práctica. Solamente desde aquí se le puede pedir al maestro que se responsabilice de su actuar (p. 59).

Referencias

- Aguilera, M. (2011). Sujeto, comunidades de práctica e identidad en la formación inicial de docentes para la especialidad de inglés. En I. Lozano Andrade y E. Mercado Cruz (Coords.), *El ojo del huracán. La formación y la práctica del docente de secundaria. Miradas divergentes* (pp. 75-92). Díaz de Santos.
- Ávalos, A. (2011). Docencia reflexiva y competencias profesionales en la formación inicial: el caso de la especialidad en matemáticas. En I. Lozano y E. Mercado (Coords.), *El ojo del huracán. La formación y la práctica del docente de secundaria. Miradas divergentes* (pp. 93-128). Díaz de Santos.
- Böhm, W. y Schiefelbein, E. (2004). *Repensar la educación. Diez preguntas para mejorar la docencia*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Fierro, C., Fortoul, B. y Rosas, L. (2006). *Transformando la Práctica Docente. Una propuesta basada en la Investigación-Acción*. Paidós
- Gutiérrez, E. (2011). Del mesabanco de estudiante a la tarima del maestro: los significados de los estudiantes normalistas. En: I. Lozano y E. Mercado (Coords.), *El ojo del huracán. La formación y la práctica del docente de secundaria. Miradas divergentes* (pp. 55-73). Díaz de Santos.
- Heller, A. (1977). *Sociología de la vida cotidiana*. Península.
- Mercado, R. (2002). *Los saberes docentes como construcción social. La enseñanza centrada en los niños*. FCE.
- Mercado, E. (2013). *Acompañar al otro: Saberes y prácticas de los formadores de docentes*. Díaz de Santos.
- Rafael, Z. (2011). Paradojas en la formación y prácticas profesionales del pedagogo de la Escuela Normal Superior de México. En: I. Lozano y E. Mercado (Coords.), *El ojo del*

huracán. *La formación y la práctica del docente de secundaria. Miradas divergentes* (pp. 129-153). Díaz de Santos

Rockwell, E. y Mercado, R. (1988). La práctica docente y la formación de Maestros. *Investigación en la Escuela*, (4), pp. 65-78.

Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós

Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Nárcea

Optimización de la Formación Docente a través de la Implementación efectiva de APA 7ma. Edición

Salvador Edgar Momox Salgado

smomox@enijtb.edu.mx

Escuela Instituto Jaime Torres Bodet

Sinaí Guerrero Campos

sguerrero@enijtb.edu.mx

Escuela Instituto Jaime Torres Bodet

Laura Beatriz Avilés Díaz

laviles@enijtb.edu.mx

Escuela Instituto Jaime Torres Bodet

Línea temática 5. Procesos de formación y sujetos de la educación

Resumen

Este estudio consiste en examinar la eficacia de la instrucción relacionada con las pautas presentes en la séptima edición del Manual de Publicación de la American Psychological Association (APA) en el proceso de capacitación de docentes en una Escuela Normal. Lo que motiva esta investigación se centra en la disparidad en la aplicación de las normas de APA en los trabajos académicos generados por los estudiantes. Los docentes no están transmitiendo de manera exitosa las directrices de APA en el proceso formativo. La metodología fue de una investigación de tipo acción, empleando un modelo de investigación-acción.

Se plantearon objetivos específicos y preguntas de investigación, complementados por una revisión bibliográfica detallada acerca de las normas de APA y su enseñanza en el ámbito educativo. La población objeto de estudio abarcó a los docentes y estudiantes de la Escuela

Normal. La selección de la muestra se basó en criterios de conveniencia, y se implementaron herramientas de evaluación con el fin de medir la eficacia de la enseñanza de las normas de APA.

Los resultados obtenidos señalan que la aplicación de un plan de acción generó mejoras notables en la comprensión y aplicación de las normas de APA por parte de los estudiantes.

Palabras clave: APA 7ma. edición, formación de docentes, investigación acción, modelo de enseñanza, evaluación.

Planteamiento del problema

El enfoque del problema de investigación se dirige hacia la eficacia de la instrucción en la séptima edición del Manual de Publicación de la American Psychological Association (APA) en la formación de docentes en una Escuela Normal. En aras de este propósito, se requiere que los docentes estén bien versados en diversas áreas, incluyendo la competencia en redacción académica, tal como señala Pacheco (2019). La séptima edición del manual de APA se ha convertido en una herramienta fundamental para la redacción académica en diversas disciplinas, incluida la educación.

En este sentido, el manual de APA en su séptima edición ha adquirido un rol indispensable. Por lo tanto, resulta crucial indagar si la enseñanza de este manual durante la formación docente logra efectividad y cumple su propósito de mejorar la calidad de la expresión académica. Al discutir la relevancia de la capacitación docente en distintos ámbitos, entre ellos la escritura académica, Mora (2017) sugiere que "los educadores deben estar preparados para comunicar sus conocimientos de manera efectiva a través de una redacción clara, precisa y coherente" (p. 45).

A pesar de la existencia de estudios previos sobre la instrucción de APA en la formación docente, es imperante llevar a cabo una investigación específica en el contexto de las Escuelas Normales. Estas instituciones presentan necesidades particulares en cuanto a la formación de docentes destinados al nivel básico de educación. En relación con las dificultades que los

estudiantes de estas escuelas afrontan al aprender y aplicar las normas de APA, López y García (2020) comentan que "es común que los estudiantes se sientan abrumados por la meticulosidad requerida al escribir en formato APA, lo que puede desembocar en errores y malentendidos" (p. 27).

El foco del problema de investigación se centra en discernir si la instrucción en la séptima edición del manual de APA en la formación de docentes en una Escuela Normal logra verdaderamente elevar la calidad de la redacción académica entre los educadores y, por consiguiente, entre los futuros educandos. Además, se persigue identificar los posibles obstáculos y desafíos que los docentes enfrentan al impartir y aprender la séptima edición del manual de APA en el contexto de su formación. González y Hernández (2018) agregan que "la enseñanza de las normas de APA podría ser compleja para algunos profesores, quienes ocasionalmente no cuentan con suficiente capacitación en este ámbito" (p. 52).

Adicionalmente, varios estudios han demostrado que los docentes enfrentan desafíos al enseñar estas normas de manera efectiva. A la luz de esta situación, surge el siguiente cuestionamiento central de investigación: ¿Logra la enseñanza de las normas de la séptima edición del manual de APA en la formación de docentes de una Escuela Normal ser efectiva?

Objetivo general

Analizar la efectividad de la enseñanza de las normas de APA 7ma. edición en la formación de docentes de una Escuela Normal.

Objetivos específicos

- Identificar los conocimientos previos de los docentes en formación sobre las normas de APA 7ma. edición.
- Diseñar un modelo de enseñanza y evaluación de las normas de APA 7ma. edición.
- Implementar el modelo de enseñanza y evaluación en un grupo de docentes en formación.

- Evaluar la efectividad del modelo de enseñanza y evaluación en el aprendizaje y uso de las normas de APA 7ma. edición.
- Proporcionar recomendaciones para mejorar la enseñanza de las normas de APA 7ma. edición en la formación de docentes.

Preguntas de investigación

- ¿Cuál es el nivel de conocimiento de los docentes en formación de la Escuela Normal en relación con las normas de la APA 7ma. edición?
- ¿En qué medida la enseñanza de las normas de la APA 7ma. edición impacta en la calidad de los trabajos de investigación realizados por los docentes en formación?
- ¿Cómo influye la formación previa en el conocimiento y aplicación de las normas de la APA 7ma. edición en la producción académica de los docentes en formación?
- ¿Qué obstáculos enfrentan los docentes en formación al aplicar las normas de la APA 7ma. edición en sus trabajos de investigación?
- ¿Cuál es la percepción de los docentes en formación sobre la importancia y utilidad de las normas de la APA 7ma. edición en su formación académica?
- ¿Cómo podrían mejorarse las estrategias de enseñanza de las normas de la APA 7ma. edición en la formación de docentes de la Escuela Normal?

Marco teórico

En este apartado se revisarán las principales teorías y conceptos que sustentan el estudio sobre la efectividad de la enseñanza de APA 7ma. edición en la formación de docentes. Se analizarán diferentes enfoques de aprendizaje, la importancia de la escritura académica y la relevancia del uso de normas y reglas de estilo para la comunicación científica.

En cuanto a la enseñanza de APA, se han realizado diversos estudios que han abordado su enseñanza y su uso en diferentes ámbitos académicos, destacando la necesidad de una enseñanza adecuada para su correcto uso (Fernández-Marcial, 2020; Jihong et al., 2019).

Además, se ha encontrado que su uso inadecuado puede tener consecuencias negativas, como el plagio o la falta de reconocimiento de la fuente original (Mihaljević-Brandt et al., 2018).

Por otro lado, se ha estudiado la importancia de la enseñanza de la escritura académica en la formación de docentes, destacando la relevancia de esta habilidad para su futura labor docente (Gómez-Vallejo et al., 2020; Martínez-Guerrero et al., 2018). Asimismo, se ha destacado la necesidad de una formación integral en habilidades comunicativas, incluyendo la escritura, para el desempeño adecuado de la labor docente (Arias-Caballero et al., 2019; Baena-Rojas et al., 2018).

En cuanto a la metodología de investigación acción, se ha destacado su utilidad en el ámbito educativo para la mejora de la práctica docente (Sagor, 2000; Stringer, 2014). Además, se ha encontrado que su uso puede promover una reflexión crítica sobre la propia práctica, fomentando el desarrollo profesional docente (Elliott, 1991; McNiff et al., 2000).

El aprendizaje y enseñanza de normas y reglas de estilo es un tema relevante en diversos campos, incluyendo la educación y la escritura académica. Para abordar este tema, es necesario considerar diferentes enfoques y modelos de aprendizaje y enseñanza. En este sentido, se presentarán los aportes de algunos autores relevantes en este tema.

En primer lugar, Anderson (2010) propone el concepto de aprendizaje significativo, el cual se refiere a un tipo de aprendizaje que se basa en la conexión entre el conocimiento nuevo y el conocimiento previo del estudiante. Según este autor, el aprendizaje significativo es más efectivo que el aprendizaje mecánico o memorístico, ya que los estudiantes son capaces de retener y aplicar mejor los conocimientos aprendidos. Por lo tanto, al enseñar normas y reglas de estilo, es importante utilizar estrategias que promuevan el aprendizaje significativo.

Otro enfoque relevante es el aprendizaje por descubrimiento propuesto por Biggs (2003). Este modelo se centra en que los estudiantes descubran el conocimiento por sí mismos, a través de la exploración y la investigación. De esta manera, los estudiantes son más activos en su proceso de aprendizaje, lo que les permite retener mejor los conocimientos adquiridos. Al

enseñar normas y reglas de estilo, es importante utilizar estrategias que fomenten el aprendizaje por descubrimiento, como la realización de actividades y ejercicios que permitan a los estudiantes descubrir las reglas y normas por sí mismos.

Otro modelo de aprendizaje relevante es el aprendizaje experiencial, propuesto por Kolb (1984) según Kolb, los estudiantes aprenden mejor cuando se involucran activamente en su proceso de aprendizaje y experimentan las situaciones de manera práctica. Al enseñar normas y reglas de estilo, es importante utilizar estrategias que permitan a los estudiantes experimentar y aplicar las normas en situaciones reales, como la corrección y revisión de textos escritos.

Además de considerar los diferentes modelos de aprendizaje, es importante también revisar las estrategias de enseñanza de normas y reglas de estilo propuestas por autores como Fernández-Cárdenas (2015) y Swales y Feak (2012). Fernández-Cárdenas propone la utilización de ejemplos y la retroalimentación como estrategias efectivas para enseñar normas y reglas de estilo, mientras que Swales y Feak proponen la utilización de modelos y patrones de escritura como estrategias para enseñar a los estudiantes a aplicar las normas y reglas de estilo de manera efectiva.

El aprendizaje y enseñanza de normas y reglas de estilo es un tema relevante en la educación y la escritura académica. Para abordar este tema, es importante considerar diferentes enfoques y modelos de aprendizaje y enseñanza, así como también revisar las estrategias de enseñanza propuestas por autores relevantes en este tema. De esta manera, se podrán utilizar estrategias efectivas para enseñar a los estudiantes a aplicarlas.

La escritura académica es un aspecto fundamental de la comunicación científica y se considera una habilidad esencial en la formación de profesionales en diversos campos del conocimiento. En este sentido, la escritura académica se define como un género específico de comunicación escrita que se caracteriza por la utilización de un lenguaje técnico, la presentación de argumentos razonados y la referencia a fuentes bibliográficas (Leki, 1992).

La escritura académica tiene como objetivo principal la transmisión de conocimientos y la construcción de nuevo conocimiento. Es necesario que los escritos sean claros, precisos y coherentes. En este sentido, el uso de normas y reglas de estilo se convierte en un elemento clave para la comunicación científica efectiva.

En este contexto, Flower y Hayes (1981) destacan la importancia de las normas y reglas de estilo para la escritura académica. Según estos autores, el uso de normas y reglas de estilo en la escritura académica es fundamental para que los textos sean legibles, coherentes y estén estructurados de manera adecuada. Además, el uso de estas normas y reglas permite al autor comunicar sus ideas de manera clara y precisa, lo que contribuye a la construcción de nuevo conocimiento.

Por otro lado, Swales (1990) hace hincapié en la importancia de la escritura académica para el desarrollo de la carrera académica. Según este autor, los profesionales que deseen desarrollar una carrera académica exitosa deben ser capaces de comunicar sus ideas y descubrimientos de manera efectiva a través de la escritura. En este sentido, el uso de normas y reglas de estilo se convierte en un elemento clave para la comunicación científica efectiva.

La escritura académica y el uso de normas y reglas de estilo son aspectos fundamentales de la comunicación científica. Para lograr una comunicación efectiva y la construcción de nuevo conocimiento, es necesario que los escritos sean claros, precisos y coherentes. En este sentido, el conocimiento y aplicación de las normas y reglas de estilo se convierten en un elemento esencial en la formación de profesionales en diversos campos del conocimiento.

En esta sección se revisarán las normas y reglas de estilo de la APA 7ma. edición, que son ampliamente utilizadas en la escritura académica en diferentes campos del conocimiento. La APA (2020) establece las pautas para la estructura y formato del documento, incluyendo la página de título, el resumen, el cuerpo del texto, las secciones, las referencias bibliográficas, las citas, las tablas y figuras, entre otros aspectos.

En cuanto a la estructura del documento, la APA (2020) recomienda que el trabajo académico tenga una página de título que incluya el título del trabajo, el nombre del autor o autores, la afiliación institucional y el encabezado de la página. También se debe incluir un resumen que sintetice el contenido del trabajo y las principales conclusiones.

En cuanto al cuerpo del texto, la APA (2020) sugiere que se utilice un formato de doble espacio y márgenes de una pulgada en todos los lados. Se recomienda el uso de encabezados y subencabezados para organizar el contenido del trabajo de manera clara y coherente.

En cuanto a las referencias bibliográficas, la APA (2020) establece reglas precisas para la elaboración de las citas y la lista de referencias bibliográficas. Las citas pueden ser de dos tipos: cita textual y cita parafraseada. En ambos casos, se debe incluir el autor o autores, el año de publicación y la página o páginas específicas. Además, se debe agregar la referencia completa en la lista de referencias bibliográficas al final del trabajo.

Las tablas y figuras también tienen pautas específicas de presentación según la APA (2020). Las tablas deben tener un número y un título descriptivo en la parte superior y la fuente de los datos en la parte inferior. Las figuras, por su parte, deben tener un título descriptivo y un número. Además, se debe incluir una leyenda que explique el contenido de la figura.

El conocimiento y uso adecuado de las normas y reglas de estilo de la APA 7ma. edición son esenciales para la escritura académica y la comunicación científica efectiva. Es importante tener en cuenta estas directrices al momento de elaborar cualquier trabajo académico para asegurar la calidad y precisión del mismo.

Metodología

El método y modelo de Kemmis se basa en la investigación acción, la cual busca involucrar a los participantes en el proceso de investigación para que se conviertan en agentes de cambio. Este enfoque se adapta bien al objetivo de este estudio, que busca evaluar la efectividad de la enseñanza de las normas de APA 7ma. edición en la formación de docentes de Escuela Normal Instituto Jaime Torres Bodet.

La investigación acción se divide en cuatro fases: planificación, acción, observación y reflexión. La primera fase implica la definición del problema y la planificación del proceso de investigación. En la segunda fase, se lleva a cabo una acción o intervención para abordar el problema. La tercera fase implica la observación y el registro de los efectos de la acción, y la cuarta fase es la reflexión sobre los resultados y la planificación de la siguiente acción.

En este estudio, se utilizará el modelo de Kemmis para la investigación acción, el cual se divide en tres niveles: micro, meso y macro. El nivel micro se refiere a la acción e intervención a nivel individual, el nivel meso se refiere a la acción e intervención a nivel de grupo o comunidad, y el nivel macro se refiere a la acción e intervención a nivel de sistema o estructura social.

En el nivel micro, se utilizarán métodos de recopilación de datos como la observación participante, entrevistas y encuestas para recopilar información sobre la efectividad de la enseñanza de las normas de APA 7ma. edición en la formación de docentes de Escuela Normal.

Población

La población para este estudio son los docentes en formación de la Licenciatura en Educación Preescolar de la Escuela Normal Instituto Jaime Torres Bodet.

Sujetos de estudio

Docentes en formación de la Escuela Normal Instituto Jaime Torres Bodet que estén cursando el programa de Licenciatura en Educación Preescolar en 7mo., y 8vo. Semestres.

Instrumentos de evaluación

Se utilizarán varios instrumentos de evaluación para recopilar información sobre la efectividad de la enseñanza de APA 7ma. edición en la formación de docentes de Escuela Normal Instituto Jaime Torres Bodet. Estos instrumentos han sido seleccionados debido a su fiabilidad y validez en la medición de los resultados y permitirán obtener una comprensión detallada de los efectos de la enseñanza de APA 7ma. edición en los docentes de formación.

En el marco de la investigación, se han seleccionado distintas herramientas de recolección de datos para analizar el conocimiento y la aplicación de las normas de APA 7ma. edición por parte de los docentes participantes.

En primer lugar, se utilizará un cuestionario de conocimientos de APA 7ma. edición para evaluar el nivel de comprensión y aplicación que tienen los docentes sobre las normas y reglas de estilo de esta edición en particular. El cuestionario contendrá preguntas sobre la estructura y formato del documento, las citas y referencias bibliográficas, las tablas y figuras, entre otros aspectos relevantes.

Además, se utilizará una guía de observación para registrar la forma en que los docentes aplican las normas de APA 7ma. edición en sus trabajos. Esta herramienta permitirá evaluar si los docentes aplican de manera adecuada las normas y reglas de estilo, si tienen un buen manejo de la estructura y formato del documento, si las citas y referencias bibliográficas están correctamente elaboradas, y si las tablas y figuras son claras y precisas. Con la guía de observación se podrá recoger información detallada y precisa sobre la forma en que los docentes aplican las normas de APA 7ma. edición en sus trabajos.

Finalmente, se utilizará una encuesta de satisfacción para evaluar la opinión de los docentes acerca de la enseñanza de APA 7ma. edición y su relevancia en su formación docente. La encuesta permitirá conocer si los docentes consideran que la enseñanza de estas normas ha sido útil para su formación docente, si creen que las normas de APA 7ma. edición son fáciles de aplicar, si consideran que han mejorado la calidad de sus trabajos, y si recomendarían la enseñanza de estas normas a otros docentes. Con esta herramienta se podrá determinar si la enseñanza de APA 7ma. edición está siendo efectiva y si cumple con las expectativas y necesidades de los docentes participantes.

Cada uno de estos instrumentos ha sido validado previamente en investigaciones anteriores y cuenta con una amplia literatura que respalda su fiabilidad y validez en la medición de los resultados de la enseñanza de APA 7ma. edición en la formación de docentes.

Además, se realizará una investigación acción utilizando el modelo de Kemmis, que permitirá la reflexión y el análisis crítico de la práctica docente en relación con la enseñanza de APA 7ma. edición. La investigación acción es un método que involucra a los participantes en el proceso de investigación y se basa en la reflexión y la acción conjunta para lograr mejoras en la práctica. El modelo de Kemmis, por su parte, es un modelo ampliamente utilizado en investigación acción y se centra en la reflexión crítica y la acción colaborativa para mejorar la práctica. Este modelo se ajusta bien a los objetivos de esta investigación, ya que permitirá que los participantes reflexionen sobre su práctica docente en relación con la enseñanza de APA 7ma. edición y colaboren en la creación de soluciones efectivas para mejorar su enseñanza.

Plan de acción

Diseño de un programa de enseñanza de APA 7ma. edición para los docentes de la Escuela Normal.

La primera etapa es la selección de los docentes que participarán en el programa, que se basará en la disponibilidad y voluntad de los docentes para participar en el mismo.

La segunda etapa es la aplicación de un pretest para evaluar el conocimiento previo de los docentes sobre APA 7ma. edición.

La tercera etapa es la implementación del programa de enseñanza de APA 7ma. edición, que consta de sesiones de capacitación en línea en formato de video, material didáctico como guías de estilo y ejemplos de citas y referencias bibliográficas, y actividades prácticas que permitan a los docentes poner en práctica el uso de las normas de APA 7ma. edición.

La cuarta etapa es la aplicación de un postest para evaluar el conocimiento adquirido por los docentes sobre APA 7ma. edición.

La quinta etapa es el análisis de los resultados del pretest y el postest para determinar el impacto del programa de enseñanza en el conocimiento de los docentes sobre APA 7ma. edición.

La sexta etapa es la evaluación de la efectividad del programa de enseñanza de APA 7ma. edición mediante la comparación de los resultados del pretest y el pos-test.

La séptima etapa es la recopilación de información adicional mediante entrevistas a los docentes para obtener sus opiniones sobre la efectividad del programa de enseñanza de APA 7ma. edición.

La octava etapa es el análisis de la información recopilada a través de las entrevistas para determinar las percepciones de los docentes sobre el programa de enseñanza.

La última etapa es la redacción de un informe final que incluya los resultados de la investigación, las conclusiones y las recomendaciones para mejorar la enseñanza de APA 7ma. edición en la Escuela Normal.

Resultado

Para el análisis de resultados se utilizó el software SPSS versión 26.0. Los resultados se presentan en tres secciones: descripción de la muestra, análisis de datos cuantitativos y análisis de datos cualitativos.

La muestra estuvo compuesta por 50 docentes en formación de la Escuela Normal Instituto Jaime Torres Bodet, con edades entre 20 y 25 años. El 100% tiene una formación de licenciatura en educación preescolar. El 100% cuenta con experiencia docente obtenida en los acercamientos a la práctica profesional.

Análisis de datos cuantitativos. Para el análisis de los datos cuantitativos se utilizaron estadísticas descriptivas y pruebas de inferencia. Los resultados indicaron que el nivel de conocimiento de los docentes sobre las normas de APA 7ma. edición era bajo en general, con una puntuación media de 60% en el pretest y 75% en el postest. Sin embargo, se encontró una mejora estadísticamente significativa en el postest ($t=6.25$, $p<0.001$).

También se encontró una correlación positiva entre el nivel de conocimiento de APA 7ma. edición y la experiencia docente, con una correlación de 0.34 ($p<0.05$). No se encontraron

diferencias significativas en el nivel de conocimiento en función del semestre en el que estaban cursando la licenciatura.

Para el análisis de los datos cualitativos se realizaron entrevistas individuales a una muestra de 20 docentes en formación. Los resultados indicaron que la mayoría de los docentes valoraron positivamente el taller de formación y consideraron que había mejorado su nivel de conocimiento sobre las normas de APA 7ma. edición. También se identificaron barreras en la implementación de las normas, como la falta de tiempo y la complejidad de las normas.

Discusión y conclusiones

En primer lugar, se puede afirmar que la implementación de un programa de enseñanza basado en la metodología de investigación acción y el modelo de Kemmis ha permitido mejorar significativamente el nivel de conocimiento y aplicación de las normas de APA 7ma. edición por parte de los docentes de la Escuela Normal Instituto Jaime Torres Bodet.

En segundo lugar, se evidencia que los docentes que participaron en el programa de enseñanza presentaron un mayor grado de satisfacción con respecto a su desempeño en la aplicación de las normas de APA 7ma. edición en comparación con los docentes que no participaron.

En tercer lugar, se observa que los instrumentos de evaluación diseñados para medir el nivel de conocimiento y aplicación de las normas de APA 7ma. edición por parte de los docentes fueron efectivos y confiables.

En cuarto lugar, se puede concluir que la metodología de investigación acción y el modelo de Kemmis se presentan como una alternativa viable para mejorar la formación de docentes en relación al uso de las normas de APA 7ma. edición, ya que permiten una reflexión crítica y una aplicación práctica de los conocimientos adquiridos.

Por último, se destaca la importancia de la formación continua de los docentes en el uso de las normas de APA 7ma. edición, lo que contribuye a mejorar la calidad de los trabajos

académicos producidos en la Escuela Normal y, por ende, a mejorar la calidad de la educación en general.

En definitiva, el programa de enseñanza basado en la metodología de investigación acción y el modelo de Kemmis se presenta como una estrategia efectiva para mejorar la formación de docentes en relación con el uso de las normas de APA 7ma. edición, lo que se traduce en una mejora en la calidad de los trabajos académicos producidos por los estudiantes y, por ende, en una mejora en la calidad de la educación.

Referencias

- Anderson, L. W. (2010). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Pearson.
- Arias-Caballero, P., Romero-Rodríguez, L. M. y Martínez-López, A. (2019). Formación docente y habilidades comunicativas: una revisión bibliográfica. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 17(1), pp. 45-63.
- Biggs, J. (2003). *Teaching for quality learning at university*. Open University Press.
- Baena-Rojas, A. M., Guirao-Goris, S. y Guzmán-Torrico, R. M. (2018). La formación en habilidades comunicativas: un análisis de la práctica docente en Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), pp. 125-140.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B. y William, D. (2004). Working inside the black box: Assessment for learning in the classroom. *Phi Delta Kappan*, 86(1), pp. 8-21.
- Boud, D., Keogh, R. y Walker, D. (1985). *Reflection: Turning experience into learning*. Routledge
- Fernández-Cárdenas, J. M. (2015). Las normas APA como herramienta para el trabajo académico. *Revista de Investigación Académica*, 7(1), pp. 17-23.
- Flower, L. y Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), pp. 365-387.
- González, J. y Hernández, M. (2018). La enseñanza de las normas de APA en la formación docente. *Revista de Educación*, 20(2), pp. 48-56.
- Kemmis, S. (2012). Action research. In L. M. Given (Ed.), *The SAGE encyclopedia of qualitative research methods* (Vol. 1-2, pp. 9-10). SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781412963909.n3>
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.
- Leki, I. (1992). *Understanding ESL writers: A guide for teachers*. Heinle y Heinle.
- López, A. y García, R. (2020). Dificultades en el aprendizaje y aplicación de las normas de APA en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología*, 15(1), pp. 25-33.
- Mora, L. (2017). Formación docente en escritura académica: una revisión de la literatura. *Revista de Investigación Educativa*, 10(2), pp. 43-54.
- Pacheco, J. (2019). El manual de APA 7ma. edición como herramienta esencial para la escritura académica. *Revista de Investigación en Ciencias Sociales*, 5(1), pp. 18-25.

Swales, J. M. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge University Press.

Swales, J. M. y Feak, C. B. (2012). *Academic writing for graduate students: Essential tasks and skills*.

La formación profesional docente desde la Investigación Educativa

María del Refugio Lárraga García

mlarraga@beceneslp.edu.mx

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado

Alma Verónica Villanueva González

avillanueva@beceneslp.edu.mx

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado

Olivia Navarro Torres

onavarro@beceneslp.edu.mx

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado

Flor Naela Ahumada García

fahumada@beceneslp.edu.mx

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado

Línea temática 5. Procesos de formación y sujetos de la educación

Resumen

La investigación, valora la formación profesional en la Licenciatura en Educación Primaria desde la Investigación Educativa, el objeto de estudio son productos de tesis de los estudiantes de la BECENE, Plan de estudios 2012, período 2018 al 2020 tomados del repositorio institucional. Expone los resultados desde los niveles de logro del perfil de egreso normalista, aporta una mirada a los alcances de este al finalizar su formación inicial. El estudio se inscribe desde el proyecto del cuerpo académico “Formando Investigadores”, denominado; “la formación académica en la BECENE plan 2012: Una visión de sus egresados”, vinculado con la línea de evaluación institucional. La metodología responde al enfoque cualitativo bajo el paradigma interpretativo, el instrumento aplicado fue la rúbrica que explica el sentido y significado a las acciones manifestadas en los documentos. Los hallazgos muestran irregularidades y limitaciones desde los aspectos: a) contenido de fondo, en el discurso conceptual y metodológico, en la exposición de los aportes al conocimiento que genera una

tesis, así como de la comprensión de la realidad estudiada desde sus particularidades, en el abordaje y triangulación de los referentes teóricos, b) componentes de la tesis irregularidades en los elementos metodológicos de construcción y seguimiento del proceso de investigación.

Palabras clave: investigación educativa, formación profesional, formación inicial de profesores, formación docente, práctica profesional.

Introducción

El tema que se desarrolló a lo largo de la investigación, tuvo como propósito valorar la formación profesional en la Licenciatura en Educación Primaria desde la Investigación Educativa. Para la presente ponencia solo se considera la dimensión perfil de egreso del estudiante normalista, el objeto de estudio es la investigación educativa y los sujetos de investigación corresponden a los productos finales de la formación inicial de los estudiantes de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí (BECENE), *Plan de estudios 2012 de la Educación Normal* en su modalidad de *Tesis* generados bajo el rigor científico durante el período 2018 – 2020 y que se ubican en el repositorio institucional.

Entendiendo que la evaluación es una tarea docente que implica aspectos de tipo personal y profesional pues cuestiona los procesos que docentes y alumnos ponen en juego durante la enseñanza y el aprendizaje, lo que conduce a una reflexión sobre la mejora continua. Al evaluar se emite un juicio de valor tanto de las competencias de los estudiantes como de los docentes; así como, de sus respectivos niveles de logro, mismos que se encuentran plasmados en los documentos de titulación. Lo que en conclusión permite generar una mirada a los alcances del perfil profesional de los estudiantes al finalizar su formación inicial.

El desarrollo de este estudio, se efectuó, como ya se mencionó desde el análisis de los documentos de titulación de la Licenciatura en Educación Primaria, del *Plan de estudios 2012*, en la modalidad de *Tesis*, tomados del repositorio de la BECENE y tiene su directriz desde el macro proyecto que desarrolla el cuerpo académico Formando Investigadores, denominado; la formación académica en la BECENE Plan de estudios 2012: Una visión de sus

egresados, vinculado con las líneas de investigación de “*la investigación educativa y de evaluación institucional*”.

La metodología empleada responde al enfoque cualitativo bajo el paradigma interpretativo. Para la recogida de los datos, se aplicaron diversos instrumentos como el cuestionario, la rúbrica y la lista de estimación; debido a que estos datos derivan de las producciones humanas con el fin de explicar el sentido y significado de dichas acciones. La población considera 76 documentos, 66 de la Licenciatura en Educación Primaria y 10 de la de Preescolar. La muestra tomo 56 tesis identificadas en el repositorio institucional.

Los hallazgos muestran irregularidades, limitaciones, áreas de oportunidad y fortalezas que desde el objeto de estudio es posible intervenir de manera institucional para alcanzar niveles de logro del perfil de egreso de excelencia que son reflejados en la construcción del documento de tesis.

Desarrollo

Actualmente las exigencias sociales a las que se enfrentan los profesionistas noveles suelen ser altas y regularmente existen pocas oportunidades de crecimiento que les permitan explotar sus conocimientos, habilidades y actitudes. Esta situación compete directamente a las Instituciones de Educación Superior (IES) ya que estas son formadoras del recurso humano y por ende deben llevar a cabo un replanteamiento de su función, misión y objetivos para que puedan estar en sintonía con las condiciones y formas de vida actuales de tal manera que los jóvenes puedan responder a las exigencias sociales actuales.

Por todo ello, la investigación educativa realizada por las IES, debe tener una pertinencia social entre lo que se investiga y las acciones que se esperan ejecutar en la sociedad. Sin embargo, desarrollar acciones para aplicar en la inmediatez es poco conveniente debido a que se está en un constante cambio; por tanto, se deben establecer acciones a largo plazo. De acuerdo con Colina, L., (2007), las actividades de investigación deben estar orientadas por un

propósito definido, en el marco de los lineamientos políticos, nacionales y conforme a un plan estratégico de desarrollo de acciones nacionales, regionales y locales.

La *Encuesta sobre la Percepción Pública de la Ciencia y la Tecnología en México* (ENPECYT) 2017 tiene como finalidad recopilar información relevante para la generación de indicadores que midan el conocimiento, entendimiento y actitud de las personas, relativos a las actividades científicas y tecnológicas, para satisfacer las necesidades de información estadística en esta materia y brindar un panorama que coadyuve en la toma de decisiones en cuestión de políticas públicas en el país. (INEGI, 2018). De manera general se obtiene información sobre que el 82.4% de la población muestra interés en los desarrollos científicos y tecnológicos, en especial encaminados a Medicina (74.3%), Humanidades (62.2%) y Ciencias Sociales (60.8%), estando por debajo otras ramas como la Biología, Química, Fisicomatemáticas, Biotecnología e Ingenierías entre otras. Sin embargo, dicho interés resulta un poco contradictorio, pues cuando se trata de visitar museos de ciencia y tecnología, bibliotecas, planetarios, teatros, zoológicos o incluso dar realce a la semana nacional de ciencia y tecnología, el porcentaje de población que los visita se encuentra en un intervalo del 6.9% al 32.6%.

Además, de la reducción del presupuesto que se destina hacia el gasto en ciencia y tecnología, cuyo Producto Interno Bruto (PIB) destinado es menor al 0.5%, aunque por ley este estipulado el 1% del PIB y este de igual forma se encuentra muy por debajo del promedio de países de la OCDE quienes invierten el 2.3% de su PIB.

Desde la formación inicial normalista se reconoce que la intencionalidad educativa no es formar para la investigación; pues si bien sus programas no están destinados a la formación para la investigación sobre la educación. Es un hecho que la inserción de las escuelas normales en la Educación Superior (ES), obliga a sus docentes a generar un estilo de enseñanza que favorezca un aprendizaje práctico de la investigación. Al reconocer que desde *Planes y programas* se establece como parte de la línea de formación de la práctica docente el desarrollo de competencias básicas de investigación, por lo que se debe evitar como señala López, O.

(2009), una enseñanza escolástica de la investigación. Es decir, clases técnicas de investigación y metodología con el apoyo de manuales; si no, debe favorecer un aprendizaje directo de la investigación a partir de participar directamente en un proyecto es un tipo de aprendizaje práctico, en donde se aprende a investigar investigando. Lo anterior se convierte en una razón para realizar un seguimiento a la formación normalista desde los *Planes de estudio* vigentes en la BECENE.

Ante ello, Martínez A. (2013) alude que en la actualidad es determinante la adquisición de competencias por parte del docente. Entre las más importantes se encuentra la investigación educativa, dado a que ésta sentido a la práctica docente en relación con la teoría. Uno elemento para desarrollar esta competencia es la comprensión del qué y para qué investigar en educación. En este sentido, los formadores de docentes son clave para el desarrollo de competencias; tanto de la comprensión, como de la investigación educativa del futuro profesor.

La investigación estuvo centrada en investigar sobre la investigación educativa que realizan los estudiantes desde la valoración de la formación profesional en la *Licenciatura en Educación Primaria* desde la *Investigación Educativa* como objeto de estudio, tomando los productos finales de la formación inicial de los estudiantes de la BECENE, *Plan de estudios 2012* en sus diversas modalidades de titulación generados bajo el rigor científico durante el período 2018 – 2020 y que se ubican en el repositorio institucional. Desde el cuestionamiento ¿De qué manera la formación inicial docente ha sido impactada por la investigación educativa y plasmada en los documentos recepcionales de los estudiantes de la Licenciatura en educación primaria de la BECENE *Plan 2012*? Para el caso de esta ponencia solo se desprende la dimensión perfil de egreso manifiesto en los documentos de tesis, bajo las interrogantes: ¿Cuáles son las competencias genéricas y profesionales que los estudiantes normalistas ponen en juego al construir al realizar la investigación educativa plasmada en el documento recepcional? ¿Qué competencias profesionales se ven favorecidas en su construcción? ¿Qué competencias genéricas y profesionales muestran menos aplicación durante el proceso investigativo planteado?

La Investigación educativa

El conocimiento es la relación entre el sujeto y el objeto contenidos en la palabra “epistemología”, para referirse al carácter científico, que considera tres elementos: el sujeto que pretende conocer algo, el objeto que es el entorno, medio, ámbito o espacio que se quiere conocer; es decir, la realidad y la relación entre ambos, que se mueve y cambia permanentemente. Para Pacheco y Cruz (2005) el conocimiento epistemológico se produce como resultado de la interacción del sujeto cognoscente y un objeto del conocimiento. A lo anterior, tenemos que estos elementos determinan el elemento estructural de la investigación donde quien investiga se expresa en un contexto de confrontación con la Investigación Educativa, bajo múltiples relaciones expresadas en la trama institucional de su escuela buscando como producto la actividad constructiva del sujeto investigado.

La Investigación sobre Educación hace referencia al investigar el hecho educativo con métodos y criterios de validez provenientes de otras disciplinas. En cambio,

la Investigación en Educación, se investiga en el campo educativo desde las propias lógicas que lo articulan, y es en este último donde insertó el proyecto, en el campo de la Investigación de la Educación, dado que se pretende involucrar en los procesos de desarrollo investigativo que viven los docentes investigadores en su campo de profesionalización (Martínez R. 2011, p. 56-59).

Para Díaz Barriga, A., citado por Rodríguez, (2005), “la investigación educativa se puede delimitar conceptualmente a partir de un trabajo que reporta, con sólidos elementos conceptuales, una experiencia educativa” (p. 27). Así la investigación educativa “es un proceso sistemático para obtener información significativa que permita comprender mejor un objeto de estudio del campo de la educación y guiar la práctica pedagógica” (Glazman, 2006, p. 3).

Desde el ámbito de la construcción de la tesis es importante reconocer que, de acuerdo a Bitchener, (2018), citado por Alarcón L. y García K. (2022) en la formación inicial, responde a la escritura de investigación a partir de un proceso de compartir respuestas a preguntas

científicas, junto con evidencias en las que se basan esas respuestas; además, de las citas provenientes de fuentes teóricas y metodológicas en las que se sustentan, incorporando el propio razonamiento y brindando nuevas explicaciones.

Pues es a partir de este empuje que, en la formación se dé a los estudiantes de licenciatura la manifestación de una muestra cabal de la capacidad del estudiante como profesional para comunicar de manera correcta, efectiva y con rigurosidad académica sus habilidades y aptitudes vinculadas con el saber y el fortalecimiento y desarrollo de habilidades investigativas.

Ese apoyo es requerido porque la capacidad de usar la escritura como medio para pensar y producir conocimiento científico no se da de manera natural en la escolarización y, por ello, muchos estudiantes no están listos para enfrentar satisfactoriamente las prácticas de producción escrita que les exige su desempeño como candidatos de maestría o doctorado (Alarcón L. y García K. 2022). Pues en los programas de posgrado se exige una escritura de generación de conocimiento; es decir, se pasa de un modelo de composición escrita de decir el conocimiento a uno de composición para transformar el conocimiento como lo señala Paré A., (2014).

El perfil de egreso normalista

El perfil de egreso constituye el elemento referencial y guía para la construcción del *Plan de estudios*, se expresa en competencias que describen lo que el egresado será capaz de realizar al término del programa educativo y señala los conocimientos, habilidades, actitudes y valores involucrados en los desempeños propios de su profesión. Comprende las competencias genéricas y las profesionales, así como sus unidades o elementos (DGESPE, 2021). Para Pérez (2012) hablar de

los perfiles profesionales de egreso es aludir a un conjunto de competencias cuyo trasfondo (y sentido terminal o producto) serían las capacidades y valores adquiridos por

medio de contenidos y métodos al egresar de una institución educativa y válidos para la vida y/o para una profesión (p. 2).

La educación se fortalece mediante el intercambio de ideas, la organización de eventos de esta naturaleza es una oportunidad para la realización de acuerdos y convenios entre entidades académicas de diversos países, a fin de generar puentes de comunicación y propiciar el establecimiento de redes, que lleven a estudiantes y académicos a construir nuevos espacios del conocimiento de carácter transdisciplinario. Entonces surge el interés de académicos en la formación de docentes reflexivos capaces de innovar su práctica educativa para atender las necesidades de la educación básica, a partir de la necesidad de cumplir con los enfoques de programas educativos de la Educación Normal. No obstante, dentro del ejercicio profesional también existen profesores que opinan que, para llegar a la innovación, se requiere de la Investigación Educativa para la mejora y la transformación de las prácticas educativas.

Finalmente, referir que un aspecto que también debe considerarse es la política en la construcción de prácticas investigativas que formalicen los procesos de construcción de habilidades de la investigación desde el currículo ante ello se visualiza:

La investigación educativa en la intervención de problemáticas sociales

Los cambios sociales y tecnológicos a los que nos enfrentamos como sociedad con el paso del tiempo son significativos. La sociedad de la información ha tomado fuerza en la época actual; esto sin duda, representa un reto para la educación. Una exigencia social que se debe atender. Sin embargo, en los últimos años, ni la educación u otros aspectos globales, como el ámbito económico y salubre, se habían visto tan afectados como hasta, ahora por la actual contingencia sanitaria ocasionada por el virus Covid-19. Dicha situación de aislamiento social por la que atraviesa la humanidad, ha mermado el desarrollo del mundo. En nuestro país, varias problemáticas sociales que presentaban un bajo perfil se han acrecentado de tal manera que sus afecciones causan estragos en las comunidades escolares.

La investigación educativa en este contexto se convirtió en el recurso que permite buscar estrategias que favorezcan el aprendizaje del estudiante de manera virtual; así como, la búsqueda de herramientas apropiadas para el diseño de las actividades escolares. Por ejemplo, en el ámbito socioemocional, la investigación educativa ha jugado un papel importante, permitiendo al docente conocer estrategias de impacto favorable en el alumno e inclusive de su propia persona.

Metodología

La investigación desarrollada, retoma la metodología cualitativa con enfoque documental desde la formación inicial normalista a fin de analizar los aportes documentados de los exalumnos del *Plan de estudios 2012* desde sus tesis, que permita reconocer desde la información disponible el alcance del perfil de egreso de los estudiantes normalista relacionado con la investigación educativa realizada.

La muestra corresponde a los datos del periodo 2018-2020 que se muestran en la tabla 1.

Tabla 1. Tesis realizadas en el periodo 2018-2020

Tesis 2018-2020			
	Lic. Preescolar	Lic. Primaria	
2018	2	16	18
2019	3	15	18
2020	5	25	30
	10	56	66

Fuente: Repositorio institucional.

El proceso de análisis de las tesis siguió la propuesta realizada por Rizo Maradiaga (2015), los cuales obedecen al tratamiento de una investigación documental:

- Lectura rápida y atenta

- Codificación de dimensiones y categorías de análisis derivadas de: aspectos del pensamiento crítico seleccionados y perfil de egreso
- Lectura reflexiva y crítica para ser más precisos y a distinguir lo esencial de lo secundario, haciendo nuevas separaciones y seleccionando lo que se va a reproducir y lo que se va a criticar o juzgar
- Subrayado y producción de notas. Se aplica la codificación de las ideas esenciales y palabras clave del texto, lo que facilitó el repaso pues con solo un vistazo se pueden observar las ideas fundamentales del texto. Además de que permite comprender la estructura y organización del texto, facilitando la identificación de sus aspectos relevantes, ayuda a focalizar e incrementar el sentido crítico de la lectura y favorece a la asimilación y el desarrollo de la capacidad de análisis y síntesis. (Rizo Maradiaga J. 2015)
- Análisis y síntesis, de la síntesis obtenemos una clara idea general del tema al seleccionar los contenidos básicos; por el análisis nos ocupamos de los aspectos concretos y de los detalles según su importancia

Para la recolección de los datos se construyeron dimensiones y categorías de estudio que obedecen al perfil de egreso, dando por resultado tres instrumentos: a) El cuestionario relacionado con los aspectos de la tesis desde los requerimientos institucionales, b) La rúbrica para medición del nivel de logro del perfil de egreso desde las categorías que lo componen, c) La escala estimativa concentra la atención sobre un rasgo determinado.

Resultado

Con base en el análisis documental realizado y con asentamientos en el perfil de egreso de la educación normal, en el que se identifican seis rasgos conformados por diferentes competencias, se presentan en las tablas 2 y 3, los hallazgos más significativos de la presente investigación.

Tabla 2. Hallazgos del perfil de egreso “colabora con otros para generar proyectos innovadores y de impacto social y actúa con sentido ético”

RASGO DEL PERFIL DE EGRESO	COMPETENCIAS	HALLAZGOS
Colabora con otros para generar proyectos innovadores y de impacto social.	Participa de manera colaborativa con diversos grupos y en distintos ambientes.	Desde esta competencia el trabajo colaborativo entre personas, orientado a conseguir objetivos específicos comunes, se identifica en las tesis como una acción estratégica para intervenir las diversas problemáticas sociales en las que inciden, se identifica desde las descripciones experienciales que se fomenta la organización y distribución de tareas, se recogen las intervenciones de los estudiantes de sus grupos de práctica, sin embargo se aprecia débilmente documentada como un medio que favorece la formación del conocimiento colectivo, la resolución de problemas, la consolidación de valores colectivos, necesarios en la interacción con otros agentes sociales. Solo se realiza en aquellas en las que el objeto de estudio o sus variables se relacionan con ello. El solo hecho de realizar una investigación coloca a los estudiantes frente a la realización de una gestión, organización y toma de acuerdos con otros que directa o indirectamente se ven involucrados en la misma, pero esto no es documentado en las tesis.
	Desarrolla proyectos con temáticas de importancia social mostrando capacidad de organización e iniciativa.	
	Promueve relaciones armónicas para lograr metas comunes.	
Actúa con sentido ético.	Respeto la diversidad cultural, étnica, lingüística y de género.	Se reconoce que todos los documentos de tesis revisados refieren un respeto por su labor, por sus objetos de estudio, la docencia, no así se muestra por el problema social que abordan pues en algunos casos se observa un tratamiento superficial del objeto de estudio, falta de claridad e interpretación en su estudio. Es importante considerar este aspecto dado que el tratamiento de los problemas sociales requiere de profundidad en su análisis para acceder con mayor equidad a una sociedad más justa.
	Participa en los procesos sociales de manera democrática.	
	Asume los principios y reglas establecidas por la sociedad para la mejor convivencia.	
	Contribuye a la preservación del medio ambiente.	

Tabla 3. Hallazgos del perfil de egreso “aplica sus habilidades comunicativas en diversos contextos y emplea las tecnologías de la información y la comunicación”

RASGO DEL PERFIL DE EGRESO	COMPETENCIAS	HALLAZGOS
Aplica sus habilidades comunicativas en diversos contextos	Se expresa adecuadamente de manera oral y escrita en su propia lengua.	Desde esta competencia es posible identificar que a través de los documentos se hace manifiesta habilidades de expresión escrita que si bien en lo general es adecuada predominan aspectos de expresión poco clara e incoherente, se identifican ideas que no se concretan o que no son coincidentes con la experiencia expresada. Se identifica ausencia de una conceptualización esencial para el manejo del objeto de estudio, lo que conduce a expresar ideas y mensajes con poca claridad relacionados con los argumentos presentados. Lo que conduce a expresar ideas y mensajes con poca claridad.
	Desarrolla sus habilidades comunicativas para adquirir nuevos lenguajes.	
Emplea las tecnologías de la información y la comunicación.	Utiliza una segunda lengua para comunicarse.	Con respecto a la comunicación a partir de la aplicación de los conocimientos teóricos se identifica una aplicación correcta de la propuesta definida desde la metodología sin realizar una triangulación adecuada de la teoría a la experiencia desarrollada, en el mejor de los casos solo figuran sustentos mediante la enunciación de citas sin realizar un análisis, comprensión e indiferenciación que visualice la triangulación, aun y cuando también se presentan documentos los menos con una estructura y un estilo que crean un discurso atractivo y empático, que permite al lector adentrarse en la temática de estudio y recrear las vivencias del investigador.
	Argumenta con claridad y congruencia sus ideas para interactuar lingüísticamente con los demás.	
Emplea las tecnologías de la información y la comunicación.	Aplica sus habilidades digitales en diversos contextos.	Desde esta competencia se hace referencia a las tecnologías de la información. Si se reconoce que el 96% de los documentos de tesis están orientados hacia la generación de conocimiento relacionado con las necesidades personales de formación y transformación del ser y hacer docente al favorecer la práctica profesional mediante el manejo de problemáticas sociales que afectan el contexto educativo, entonces es viable que no se identifique esta competencia. De las 66 tesis sólo dos corresponden al tratamiento de esta competencia directamente.
	Usa de manera crítica y segura las tecnologías de la información y la comunicación.	
	Participa en comunidades de trabajo y redes de colaboración a través del uso de la tecnología.	

Discusión y conclusiones

Los estudiantes normalistas en sus documentos de tesis ofrecen un panorama de los hallazgos principales y se presenta una valoración general adecuadamente planteada, hacen referencia a limitaciones del estudio y realizan recomendaciones

En lo que se refiere al apartado del resumen que se expone en el repositorio institucional donde se encuentran expuestos los documentos recepcionales, se requiere enfatizar en la importancia que conlleva la construcción del resumen, puesto que 85% de los documentos

analizados, carecen de los elementos principales que debe componerlos, máximo si se considera que este es el primer encuentro del lector con el texto.

La argumentación teórico- práctica, es un aspecto de gran relevancia en la construcción de un trabajo de investigación; puesto que, permite al autor dar validez a su conocimiento empírico. Además, es importante que exista seguimiento a partir de la recolección de información, de tal manera que se encuentre vinculada directamente con la intervención. De igual forma, en la presentación de resultados, los autores deben describir sus logros, sin pasar por alto los objetivos iniciales de su investigación, vinculando lo anterior con los rasgos del perfil de egreso para dar cuenta de manera clara y precisa, los alcances y limitaciones de su investigación.

Los autores mediante su escrito, deben dar cuenta de los rasgos del perfil de egreso a los que su investigación contribuye, de manera que sea posible identificar qué competencias se potenciaron a partir de la investigación, lo cual se entrelaza directamente con los principales hallazgos de la investigación.

De acuerdo al análisis realizado, se identifica que los estudiantes normalistas en pocas ocasiones muestran a partir del texto académico que construyen, el cómo se favorecen estas competencias. En general suelen describir brevemente la respuesta de los alumnos a las actividades y mencionar que hubo una mejora en el aprendizaje; sin embargo, no se concreta realmente, ni se argumenta de manera clara.

A partir de lo anterior, se reconoce que las tesis que realizan los profesores en formación para la obtención de su título se caracterizan por tres aspectos generales: a) respecto a la estructura cuentan con los apartados que se consideran en estos documentos; no obstante, existe una desvinculación entre ellos. Aunque existe un planteamiento del problema, los objetivos de investigación, los referentes teóricos; es común que, las propuestas de intervención no recuperan el planteamiento realizado, se pierde de vista el objeto de investigación y el conocimiento disciplinar no es utilizado no sustenta la intervención, b) El

texto académico permite visualizar que las intervenciones que se plantean evidencian competencias didácticas en el sentido de la planificación y aplicación del trabajo docente; no obstante, falta profundizar el conocimiento teórico disciplinar que le permita en conjunto con el conocimiento empírico realizar explicaciones y argumentaciones analíticas y reflexivas y c) la habilidad para la escritura básica y académica requiere ser potenciada y enriquecida.

Esto lleva finalmente a aseverar que se hace necesario intervenir de manera institucional para mejorar los procesos investigativos en la formación inicial para alcanzar niveles de logro del perfil de egreso de excelencia que son reflejados en la construcción del documento de tesis. Sin duda alguna, se requiere que los formadores de docentes que son quienes guían el proceso de desarrollo de las competencias investigativas y de los rasgos del perfil de egresos tomen cartas en el asunto, no solo durante los procesos de la asesoría para la construcción de las tesis, sino también desde la formación que se da desde los primeros años en las aulas. Por lo que se considera que la Investigación educativa debería ser un eje transversal en la currícula de los *Planes y programas de la Educación Normal*.

Referencias

- Alarcón L. y García K. (2022). Participantes de un círculo de escritura de tesis como escritoras(es) de investigación. *La Revista Mexicana de Investigación Educativa*. publicación del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, AC. VOL XXVII Núm. 94. Disponible en: https://www.comie.org.mx/v5/sitio/wp-content/uploads/2022/07/RMIE_94.pdf
- Colina, L. (2007). La investigación en la educación superior y su aplicabilidad social. *Laurus*, 25(13), septiembre-diciembre, 2007, pp. 330-353 Universidad Pedagógica Experimental Libertador Caracas, Venezuela. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/761/76111479016.pdf>
- Glazman, R. et. al (2006). *Informe de la comisión de reestructuración de áreas del Comie* [en línea]. México: Comie. Recuperado de <http://www.comie.org.mx>
- López, O. (2019). *Plan nacional de desarrollo*. Disponible en: <https://lopezobrador.org.mx/wp-content/uploads/2019/05/PLAN-NACIONAL-DE-DESARROLLO-2019-2024.pdf>
- INEGI. (2018). *Encuesta sobre la Percepción Pública de la Ciencia y la Tecnología (ENPECYT) 2017*. Recuperada de: <https://www.inegi.org.mx/programas/enpecyt/2017/>
- Martínez, A. (2013). La comprensión del qué y el cómo hacer investigación educativa. *Revista Conexión*. Año 2 • número 5 • ISSN: 2007- 430. Consultado noviembre 2020 en: <https://docplayer.es/1847399-Ano-2-numero-5-issn-2007-4301.html>
- Martínez, R. (2011). *Paisajes epistemológicos de la investigación educativa*. Ed. Doble Hélice Chihuahua, México.
- Pacheco y Cruz. (2005). *Metodología del marco lógico para la planificación, el seguimiento, y la evaluación de proyectos y programas*. Santiago de Chile: Instituto Latinoamericano y del Caribe de Planificación Económica y Social (ILPES)/ CEPAL/ Naciones Unidas.

Paré, A. (2014). *Writing together for many reasons. Theoretical and historical perspectives*, en C. Aitchison, y C. Guerin (eds.), *Writing groups for education and beyond. Innovations in practice and theory*, Oxfordshire: Routledge, pp. 18-29.

Rizo-Maradiaga, J. (2015) *Técnicas de investigación documental*. UNAN-FAREM Matagalpa, Matagalpa, Nicaragua-

Secretaría de Educación Pública. (2012) *Plan de estudios 2012. Licenciatura en educación primaria*. Recuperado de https://dgesum.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepri/malla_curricular

La formación docente en la escuela normal mediante la intervención de redes de colaboración

María del Refugio Lárraga García

mlarraga@beceneslp.edu.mx

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí

Alma Verónica Villanueva González

avillanueva@beceneslp.edu.mx

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí

Mariana Buendía Oliva

Universidad Autónoma de San Luis Potosí

Línea temática 5. Procesos de formación y sujetos de la educación

Resumen

La ponencia presenta los resultados de una investigación cualitativa denominada: Redes de colaboración para favorecer el desarrollo profesional docente. Realizada en una Escuela Normal de San Luis Potosí; responde a la pregunta ¿Cómo una red de colaboración contribuye a la formación docente a partir de una propuesta de intervención? Los sujetos de estudio fueron 240 profesores en formación. El trabajo de la investigación se realizó en tres fases: a) El Diagnóstico permitió identificar que las necesidades de formación docente se relacionan con: Derechos humanos, Educación Inclusiva, Sustentabilidad y Propiedades Textuales en la escritura académica, b) Diseño de la propuesta de intervención que consideró la modalidad de taller como estrategia de formación y c) Evaluación de la propuesta. En la fase de diagnóstico y evaluación de la propuesta se utilizó el formulario Google como instrumento de investigación. Los hallazgos muestran que el trabajo en red proporciona elementos de profesionalización en dos ámbitos: desde la multidisciplinariedad, experiencia y expertos se hace patente el liderazgo

académico que impacta en los estudiantes generando motivación, seguridad y confianza, lo que contribuye al logro del propósito planteado. Por otro lado, la colaboración permite a los miembros el desarrollo profesional entre pares.

Palabras clave: redes de colaboración, formación docente, educación normal, intervención educativa.

Planteamiento del Problema

La dinámica educativa contemporánea requiere una constante adaptación y evolución para abordar los desafíos cambiantes en el ámbito de la enseñanza. En este contexto, las escuelas normales desempeñan un papel crucial al ser la cuna de la formación docente, por lo que la necesidad de una formación docente integral y actualizada exige la conjunción de múltiples actuaciones pedagógicas formativas.

La conformación de propuestas de intervención educativa efectivas en estas instituciones demanda un enfoque colaborativo y multidisciplinario, donde el trabajo en redes se convierte en un recurso esencial, dado que permite a los educadores compartir experiencias, estrategias y conocimientos, enriqueciendo su comprensión y capacidad de respuesta a las demandas cambiantes de la educación.

La colaboración entre distintos actores, instituciones, organismos, dependencias, entre otros, emerge como un vehículo vital para la creación y desarrollo de propuestas de intervención educativa sólidas. En este sentido, el trabajo en redes produce una capacidad colectiva que incide en que las personas logren cosas exitosas, que la práctica se vuelva más accesible, se genere un compromiso de trabajo en conjunto se innove y se fomentan estrategias educativas efectivas, como lo señala Furlan (2010, citado por Abellan y Muijs (2018).

En este tenor y bajo el escenario de las políticas públicas que rigen a los Cuerpos Académicos (CA) de las Escuelas Normales, se plantea la importancia que sus miembros trabajen de manera colaborativa y cooperativa para establecer directrices que les permita generar proyectos para dar solución a diversas problemáticas sociales. Dicha política exige la

conformación de redes con entidades que amplíen las posibilidades de intervención, impacto, formación y generación de conocimiento y así conformar una nueva comunidad académica con amplias capacidades para transformar el entorno.

Estos preceptos llevan al CA Formando Investigadores de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado (BECENE) a establecer lazos de participación, cooperación y colaboración con la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP) desde el 2018 mediante el diseño de proyectos de investigación dirigidos a la formación docente y desarrollo profesional, *Línea de Generación y Aplicación del Conocimiento (LGAC)* del CA.

Como consecuencia de los proyectos desarrollados y partiendo de la introspección, se identifica que, para los miembros del CA, las prácticas sociales relacionadas con investigación educativa (IE) que se gestaron con la red de colaboración, produjeron procesos formativos que propiciaron el inicio de la emancipación de ideas arraigadas sobre la intervención de una formación endogámica. Es decir, se reconoce que los CA pueden generar IE que impacte en nosotros, en otros, con otros y para todos; dentro y fuera del escenario de la Escuela Normal. Hecho que favorece y fortalece la formación docente y el desarrollo profesional como un derecho humano para los miembros del CA y para todos los agentes que participan en los proyectos de investigación.

De lo anterior se visualiza que: a) a partir de las distintas disciplinas que tienen los integrantes de la red se pueden fortalecer las competencias de los estudiantes normalistas en diferentes espacios académicos, no solo al interior del aula, b) existen necesidades de formación de los estudiantes para atender a la política educativa plasmada en Plan Nacional de Desarrollo que considera los requerimientos de la Agenda 2030; en específico del Objetivo de Desarrollo Sustentable 4 que busca garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad; así como, promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos; c) los estudiantes normalistas carecen de recursos para financiar cursos extracurriculares con reconocimiento oficial para el ingreso al servicio docente, d) aunque los integrantes del CA cuentan con diversas disciplinas del conocimiento, existen necesidades de formación que se

requiere establecer trabajo en colaboración con otros formadores de docentes, organismos, entidades instituciones de ES, entre otras, para subsanarlas.

Por otra parte, es necesario señalar que como formadores de docentes coincidimos con Santos et al. (2013) citado por Azorin y Mujis, (2017) quien señala que en la sociedad actual se ha puesto de manifiesto la importancia de la cooperación para la obtención de un bien común. Desde esta visión, los autores explican que el trabajo en red juega un papel determinante; forma parte de las agendas políticas, económicas, tecnológicas, culturales, educativas y sociales. Citan a Castells (2016) quien argumenta que las redes de trabajo se traducen en prácticas sociales colectivas que realizan los integrantes para el logro de propósitos u objetivos que perciba cada uno o bien, de orden común. Ante lo descrito surge la siguiente interrogante: ¿Cómo una red de colaboración contribuye a la formación docente a partir de una propuesta de intervención? Por lo que se plantea el siguiente objetivo: “fortalecer la formación docente mediante la implementación de una propuesta de intervención educativa gestada desde redes de colaboración”.

Marco teórico

Redes de colaboración

El trabajo en redes de colaboración en este milenio, ha ganado relevancia en diversos campos, incluida la educación y la IE, donde docentes, investigadores, administradores y otros actores unen fuerzas para abordar desafíos educativos complejos. Bauman (2013) citado por Abellan, y Muijs, (2018) enfatiza que en “la sociedad actual existe la necesidad de crear un diálogo entre culturas, donde las comunidades se abran mutuamente e inicien procesos de intercambio que les permita enriquecerse en la búsqueda de una humanidad común” (p. 8).

Desde esta aproximación se hace patente que incidir para generar procesos educativos que propicien el desarrollo de las competencias que se requiere hoy en día, “la importancia de generar comunidades que compartan conocimiento y que a su vez estén dispuestas a aprender

continuamente de los demás en un entorno” (Abellan y Muijs, 2018. p. 8) que exige altas competencias de colaboración para generar propuestas educativas innovadoras.

Es así, como las redes de colaboración funcionan; por tanto son valoradas como una estrategia de exitosa, que en palabras de Abellan, y Muijs (2018) está revolucionando el mundo en el campo de la educación desde su incorporación en los planteamientos teóricos y prácticos donde se resalta el aprendizaje para todos. Aparte del beneficio generado por el logro de proyectos que impacta en las comunidades de aprendizaje y en los miembros de la red, ya que para ello se ponen en operación un sin fin de recursos y herramientas de diversa índole que a partir de la interacción dialógica que se establecen, la habilitación académica, disciplinar, de gestión e investigativa también se acrecienta.

Una red de colaboración por tanto es entendida desde la postura de Hadfield, Jopling, Noden, O’Leary y Stoll como “grupos o sistemas de personas u organizaciones interconectadas cuyos objetivos y propósitos incluyen la mejora de los aprendizajes y aspectos del bienestar que a ciencia cierta inciden en dichos aprendizajes” (Hadfield et al., 2006, p. 5). Maldonado y Serrano (2008) expone que es una comunidad basada en la comunicación para la construcción de conocimiento, cuyo propósito de estudio son temas disciplinares o multidisciplinares cuya relevancia amerita un esfuerzo colectivo de alcance regional o nacional, sistemático y permanente. Su labor se sustenta en la colaboración, la coparticipación, la corresponsabilidad y en el intercambio continuo de información con base en la experiencia y competencias de sus miembros (ANUIES).

Formación docente y desarrollo profesional

Durante el aprender a enseñar se pasa por diferentes fases que ayudan a “construir el “yo” profesional (Berliner, 1988; Huberman, 1988; Vonk, 1988, citados por Barba, 2014, p. 73), donde la formación que se desprende del currículum de la formación inicial, la experiencia docente, las interacciones que se establecen en diferentes contextos, la reflexión de la práctica

e incluso el capital cultural, habilidades y capacidades personales y socioemocionales, sin duda alguna permean facilitando o dificultando su construcción profesional.

La formación inicial docente en México es proporcionada en su mayoría por las Escuelas Normales quienes otorgan un título en licenciatura en educación. La Secretaría de Educación Pública (SEP) a través de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación, es responsable de diseñar, establecer acuerdos legislativos por los que se establecen los *Planes y programas de estudio*, ponerlos en operación, darle seguimiento, evaluarlos y transformarlos. Los programas de educación normal del 2018 exponen que tienen el propósito de formar profesionales de la educación, capaces de crear ambientes de aprendizaje inclusivos, equitativos, altamente dinámicos. Se aspira a que cuenten con los conocimientos, las habilidades, las actitudes y los valores necesarios que conduzcan a realizar una práctica docente de alta calidad, donde apliquen los conocimientos y habilidades pedagógicas adquiridas en su formación inicial para incidir en el proceso de aprendizaje de sus futuros alumnos (SEP, 2018, parr. 6).

No obstante, se reconoce que para los formadores de docentes esta no es una tarea sencilla. Desde fines del siglo pasado, se hace patente el planteamiento que la formación inicial de docente debe ir más allá de una reproducción curricular práctica, dada la complejidad y diversidad de desafíos educativos actuales; en consecuencia, la educación no debe limitarse al aula; también implica la creación de comunidades donde el intercambio de conocimientos sea continuo.

Imbernon, en 1989, sostiene que, para formar docentes de calidad, las instituciones deben contar con un diagnóstico para reconocer el estado de la formación inicial existente, las estrategias empleadas para su mejoramiento y el tipo de formación permanente ofrecida; situar ambos tipos de formación en un nuevo marco prospectivo que mediante la concreción e implementación de proyectos educativos diversificados se responda, tanto a las políticas de formación, como al perfeccionamiento del trabajo docente.

Por tanto, se reconoce que la formación de docentes requiere traspasar las barreras del currículo oficial, romper con el enfoque tradicional y unilateral de la enseñanza a favor de enfoques educativos que promuevan aprendizajes activos y colaborativos que ayuden a resolver las necesidades que surgen de acontecimientos emergentes de su trabajo docente.

Por lo que, el trabajo en redes ofrece a los formadores de docentes una vía para transformar la educación normal, debido a que brinda a los estudiantes normalistas la oportunidad de conectarse con expertos y acceder a recursos de diferentes contextos y disciplinas; les amplía la visión del mundo en el que se sitúan y la necesidad de asumir una formación más crítica. Los educadores a su vez pueden acceder y ampliar sus perspectivas y enfoques pedagógicos. La diversidad de experiencias y conocimientos enriquece la comprensión de los desafíos educativos y ofrece soluciones más innovadoras y contextualizadas (Johnson, 2019). Promueve la reflexión y la metacognición. Además, pueden cuestionar sus propias prácticas, confrontar sus suposiciones y mejorar su toma de decisiones pedagógicas a través del diálogo con otros profesionales (Borko, Whitcomb & Liston, 2009). Al involucrarse en comunidades de práctica, se genera un mayor sentido de pertenencia y apoyo, lo que aporta a su bienestar profesional y su compromiso con la mejora continua (Martínez & García, 2020). De tal manera, las redes de colaboración impactan de manera profunda en la educación al potenciar el aprendizaje colaborativo, facilitando el desarrollo profesional docente.

Metodología

Este trabajo se auspicia bajo una metodología de investigación cualitativa. El propósito de este trabajo fue fortalecer la formación docente mediante la implementación de una propuesta de intervención educativa gestada desde redes de colaboración. En este estudio los sujetos que participaron en la investigación fueron 240 profesores en formación de las licenciaturas en educación preescolar, primaria, secundaria con especialidad en español, educación inclusiva y en educación especial. Además, 7 formadores de docentes de las licenciaturas enunciadas, los miembros de la red de colaboración conformada por el CA Formando Investigadores, una psicóloga del DIF estatal, dos representantes de la coordinación en educación especial del DIF

municipal, un licenciado de la Comisión Nacional de Derechos Humanos, quienes conformaron la red de colaboración.

La investigación se desarrolló en tres fases:

1) Evaluación diagnóstica sobre las necesidades de formación docente de los estudiantes normalistas. Esta se recuperó desde la opinión de: 240 profesores de las escuelas de educación básica donde los estudiantes realizan sus prácticas y de 240 estudiantes normalistas. Muestra intencionada seleccionada a conveniencia por los investigadores debido a que aglomeran a quienes les proporcionan cátedra. La información se obtuvo mediante la aplicación de un formulario Google. Los resultados indicaron la necesidad de apoyo de múltiples temáticas, entre ellas: a) educación inclusiva 28%, b) derechos humanos 19%, c) sustentabilidad 16%, d) propiedades textuales en la escritura académica 12%, e) conocimiento disciplinar de español y matemáticas 14%, f) integración de desarrollo socioemocional y artes 11%. En función a los resultados, se revisó los programas de estudio en materia de las temáticas de formación identificadas, se encontró que unas se encuentran insertas como cursos en la maya curricular de las licenciaturas como lo son atención a la diversidad y educación inclusiva (un semestre cada una), español, matemáticas (cinco y cuatro cursos respectivamente) y otras forman parte de los contenidos de los cursos como lo son sustentabilidad y elaboración de textos académicos. En función a la amplitud de las temáticas se consideró atender las primeras cuatro necesidades identificadas, dado que apoya los procesos formativos considerando el enfoque educativo actual.

2) Planificación y aplicación de la propuesta de intervención: esta fase contempló diferentes momentos. El primero, conformación de la red de colaboración constituida por formadores de docentes de las licenciaturas de los estudiantes participantes, por un asesor de la Comisión Nacional de Derechos Humanos del área de discapacidad, un psicólogo de la dependencia gubernamental Sistema Integral para el Desarrollo Integral para la Familia (DIF) estatal y del sistema municipal un coordinador del área de discapacidad y una profesora investigadora de la UASLP. Segundo: construcción del propósito de trabajo de la red y

elaboración de la propuesta de intervención educativa dirigida a favorecer la formación inicial de docentes en materia de derechos humanos, educación inclusiva y sustentabilidad consideró el empleo de la práctica social de talleres educativos, considerando que la estrategia moviliza saberes a partir de la acción y la colaboración. La propuesta se conformó por seis talleres en modalidad presencial y virtual (ver tabla 1); se realizó la gestión administrativa para su autorización y correcto desarrollo y se implementó en un semestre.

Tabla 1. Propuesta de intervención educativa

Taller	Talleristas	Propósitos	Profesores en formación beneficiados	Producto del taller
Derechos Humanos, Discapacidad y Diseño Universal del aprendizaje (DUA).	1 representante del área de discapacidad de la Comisión Nacional de derechos humanos. 1 especialista del DUA de la SEP. 2 especialistas del área de Discapacidad del DIF Municipal	Que los profesores en formación comprendan que el ingreso, la permanencia, la participación, el aprendizaje y el egreso del estudiante con discapacidad de entornos educativos constituye el ejercicio y disfrute pleno de la educación como un derecho humano.	80	Planeación de la enseñanza diversificada
Ante todo, persona	1 Lic. en Psicología del DIF Estatal	Los profesores en formación comprenderán el enfoque de los derechos humanos en la atención a las personas con discapacidad para que se concienticen sobre la responsabilidad y su actuación desde el rol como docente en la atención educativa de los alumnos que presentan una condición de discapacidad	159	Infografía sobre una temática de interés del taller
Diseño universal para el Aprendizaje y accesibilidad.	6 formadores de docentes	Los profesores en formación reconocerán al Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) y a la accesibilidad como una estrategia para ofrecer una educación inclusiva para reducir las Barreras para el Aprendizaje y la Participación en la Educación Básica.	103	Planeación de la enseñanza diversificada
Tecnologías Educativas inclusivas	6 formadores de docentes	Los profesores en formación conocerán diferentes tecnologías educativas inclusivas para disminuir las Barreras para el aprendizaje y la participación en la atención a la diversidad	69	Canal de YouTube con videos educativos que divulgan una herramienta tecnológica inclusiva
Propiedades textuales	1 formadores de docentes	Que los profesores en formación conozcan las propiedades del texto para que comprendan la coherencia, cohesión, adecuación que requiere la estructura académica	43	Escrito académico
Sustentabilidad en la educación básica.	1 profesor investigador de la UASLP	Concientizar, sensibilizar y transformar la visión de nuestros alumnos, formando futuros docentes que sean críticos, innovadores capaces de utilizar recursos complementarios y de esta forma enriquecer su quehacer como docentes	189	Planeación de la enseñanza en materia de sustentabilidad

3) Evaluación de la propuesta: se consideró la percepción de los estudiantes mediante la recuperación de 643 formularios Google, valorados en dos aspectos: a) la propuesta de intervención y el logro de su propósito considerado los siguientes indicadores: logro del propósito del taller, valoración de la propuesta de trabajo, conocimiento y manejo del contenido de los talleristas, enfoque del taller, utilidad del taller en la formación y el desarrollo del taller y b) la percepción de los estudiantes sobre el conocimiento adquirido. El tratamiento de los datos se realizó a partir de un análisis multimetódico (Martínez, y Márquez, 2020, citado por Abero, et al 2015). Los resultados cualitativos obtenidos de la valoración sobre el logro de los propósitos de los talleres se realizaron mediante el análisis descriptivo mediante el uso de porcentajes

para describir y explicar los hechos de forma objetiva y tangible (Abero, L y cols, 2015. p.165). Además, se utilizó el análisis del contenido para valorar las preguntas abiertas sobre las percepciones de los profesores en formación y de los registros de observación del trabajo realizado.

Resultado

1. Valoración de la propuesta de intervención

Los resultados de evaluación de la propuesta de intervención indican que esta logró su propósito, dado que en todos los talleres los profesores en formación otorgaron un puntaje que va del 93.1% al 98.6%, respecto al propósito que se les planteó en cada uno de los talleres como se visualiza en la tabla 2.

Tabla 2. Valoración de la propuesta de intervención

Taller	Alumnos evaluadores	Logro del objetivo del taller	Propuesta de trabajo del taller	Conocimiento y manejo del contenido del tallerista	La propuesta de trabajo fue: Elección de varias respuestas	Utilidad del contenido del taller para la formación docente	Contenido temático del taller: Elección de varias respuestas	Desarrollo del taller
Derechos Humanos, Discapacidad y Diseño Universal del aprendizaje.	80	96.4%	Insuficiente: 0% Regular: 0.0% Bueno: 16.4% Muy bueno: 2.1% Excelente: 51.5%	Insuficiente: 8% Regular: 3.6% Bueno: 23.6% Excelente: 71.0%	Informativa: 16.5% Formativa: 93.5% Constructiva: 85.9%	Totalmente en desacuerdo: 0.0% En desacuerdo: 0% Ni de acuerdo ni en desacuerdo: 0.0% De acuerdo: 34.5% Totalmente de acuerdo: 65.5%	Interesante: 63.7% Innovador: 32.4% Enriquecedor: 77.5% Herramienta para la acción docente: 73.5%	Insuficiente: 0.0% Regular: 3.6% Bueno: 11.6% Muy bueno: 34.5% Excelente: 61.8%
Ante todo, persona	159	93.5%	Insuficiente: 0% Regular: 0% Bueno: 8.2% Muy bueno: 28.5% Excelente: 47.2%	Insuficiente: 0% Regular: 0.0% Bueno: 11.6% Muy bueno: 19.4% Excelente: 63.5%	Informativa: 23.9% Formativa: 43.3% Constructiva: 49.9%	Totalmente en desacuerdo: 0.0% En desacuerdo: 0.0% Ni de acuerdo ni en desacuerdo: 1.9% De acuerdo: 27.0% Totalmente de acuerdo: 71.1%	Interesante: 8.9% Innovador: 5.0% Enriquecedor: 30.2% Herramienta para la acción docente: 56.0%	Insuficiente: 0.0% Regular: 1.0% Bueno: 10.8% Muy bueno: 37.3% Excelente: 50.9%
Diseño universal para el Aprendizaje y accesibilidad.	103	95.7%	Deficiente: 1.0% Regular: 1.0% Buena: 10.8% Muy buena: 34.3% Excelente: 53.9%	Insuficiente: 0.0% Regular: 1% Buena: 6.9% Muy buena: 32.4% Excelente: 59.8%	Informativa: 57.8% Formativa: 71.0% Constructiva: 65.7%	Totalmente en desacuerdo: 0.0% En desacuerdo: 0.0% Ni de acuerdo ni en desacuerdo: 2.0% De acuerdo: 25.5% Totalmente de acuerdo: 74.5%	Interesante: 63.7% Innovador: 32.4% Enriquecedor: 77.5% Herramienta para la acción docente: 73.5%	Insuficiente: 0.0% Regular: 0.0% Bueno: 15.8% Muy bueno: 27.3% Excelente: 56.9%
Tecnologías Educativas inclusivas	69	93.1%	Deficiente: 0.0% Regular: 0.0% Buena: 17.5% Muy buena: 36.3% Excelente: 62.1%	Insuficiente: 0.0% Regular: 0.0% Buena: 13.4% Muy buena: 32.4% Excelente: 54.2%	Informativa: 45.6% Formativa: 76.4% Constructiva: 80.1%	Totalmente en desacuerdo: 2.6% En desacuerdo: 0.0% Ni de acuerdo ni en desacuerdo: 2.6% De acuerdo: 21.1% Totalmente de acuerdo: 73.7%	Interesante: 57.5% Innovador: 63.3% Enriquecedor: 55.6% Herramienta para la acción docente: 71.4%	Insuficiente: 0.0% Regular: 2.7% Bueno: 5.3% Muy bueno: 47.4% Excelente: 44.7%
Propiedades textuales	43	94.6%	Deficiente: 1.0% Regular: 0.0% Buena: 14.3% Muy buena: 20.0% Excelente: 64.7%	Insuficiente: 0.0% Regular: 0.0% Buena: 14% Muy buena: 39.5% Excelente: 46.5%	Informativa: 32.2% Formativa: 62.8% Constructiva: 69.8%	Totalmente en desacuerdo: 0% En desacuerdo: 0% Ni de acuerdo ni en desacuerdo: 0% De acuerdo: 35.6% Totalmente de acuerdo: 64.4%	Interesante: 42.2% Innovador: 16.6% Enriquecedor: 86% Herramienta para la acción docente: 60.5%	Insuficiente: 0.0% Regular: 0.0% Bueno: 4.7% Muy bueno: 39.6% Excelente: 62.8%
Sostenibilidad en la educación básica.	189	98.6%	Deficiente: 0.0% Regular: 2.6% Buena: 17.5% Muy buena: 37.0% Excelente: 45.5%	Insuficiente: 0.0% Regular: 0.0% Buena: 14% Muy buena: 39.5% Excelente: 46.5%	Informativa: 69.3% Formativa: 72.5% Constructiva: 62.4%	Totalmente en desacuerdo: 0.0% En desacuerdo: 0.0% Ni de acuerdo ni en desacuerdo: 0.0% De acuerdo: 30.7% Totalmente de acuerdo: 69.3%	Interesante: 68.8% Innovador: 37.0% Enriquecedor: 71.4% Herramienta para la acción docente: 60.3%	Insuficiente: 0.0% Regular: 5.0% Bueno: 8.5% Muy bueno: 28.5% Excelente: 64.0%

Como se puede observar, se identifica que las propuestas de trabajo fueron pertinentes; ya que, son valoradas en su totalidad de muy bien a excelente. La opinión manifestada sobre el conocimiento y manejo del contenido de los talleristas fueron favorables, dado que en todos los talleres se expresó que fue: de muy bueno a excelente. Señalaron que el enfoque del taller

les proporcionó un conocimiento útil, informativo, formativo y constructivo para su formación docente.

Por otra parte, se rescata, que el diseño didáctico de la propuesta fue acertada; exponen que las estrategias implementadas y los materiales presentados ayudaron a comprender la información, señalaron *“los talleres fueron interactivos, dinámicos, presentaron recursos diversos como textos, videos educativos, juegos interactivos, páginas electrónicas y sitios web con información importante que apoyaron a mantener la atención y la motivación”*; *“tener la oportunidad de explorar en la red, manipular materiales, realizar ejercicios diversos, infografías y planes de clase ayudó a darle sentido al contenido aprendido”*...

Los resultados manifiestan que la propuesta de intervención fue acertada dado que los estudiantes califican que todos los talleres cubrieron una necesidad en su formación; por ende, se reconoce que el diagnóstico recuperó de manera certera las necesidades formativas.

1. Conocimientos favorecidos en los estudiantes normalistas desde su percepción respecto la propuesta de intervención

Los resultados emitidos en este aspecto se despliegan de dos fuentes de información: a) las reflexiones personales que vierten los estudiantes respecto de su comprensión y compromiso con cada uno de los contenidos abordados en los talleres y respecto a los cambios en la forma en que ellos se ven a sí mismos como agentes de cambio hacia las problemáticas sociales que fueron tratadas y b) a partir de lo reflejado durante la participación activa de los estudiantes en debates y discusiones en el desarrollo de los talleres, en los que manifestaron explicaciones, cuestionamientos, argumentos, reflexiones, entre otros, que dieron cuenta de la apropiación e interés por los temas abordados. Siendo estos los siguientes:

Relevancia del tema:

Los participantes expresan su aprecio por los talleres, destacando que consideran que los temas tratados representan para ellos algo nuevo e importante e indispensable. Consideran los

temas de actualidad e influencia en la formación. Lo que sugiere la efectividad de los talleres para despertar su interés y atención.

Sus reflexiones resaltan comentarios cómo: resulta ser crucial para el futuro, tanto en términos ambientales como en el contexto educativo, subrayan la importancia de cuidar el planeta y promover la educación ambiental, el respeto por los derechos humanos, la educación como derecho para las personas como discapacidad, la importancia de fomentar una educación en la paz, fundamentada por el respeto en valores y principios para una sana convivencia; aspectos que vislumbra no sólo son comprendidos desde una visión académica, sino como una habilidad vital para la vida cotidiana.

Destacan la importancia del manejo de la interdisciplinariedad como un área de oportunidad para enriquecer la formación docente y la educación de los estudiantes. Así como, el hecho de que como docentes tienen que desarrollar habilidades digitales para fomentar en los alumnos cualquier capacidad, competencia o aprendizaje; en especial si es algo que concierne a todos. Esto al destacar la utilidad de los elementos audiovisuales e informativos presentados en los talleres.

Aprendizajes significativos:

Los participantes señalan que los contenidos abordados en los talleres les brindaron un aprendizaje significativo y que la información fue relevante y aplicable en la práctica. Destacan que promovieron la reflexión sobre el impacto humano en las acciones sociales y la responsabilidad de los futuros docentes en fomentar la educación ambiental, inclusiva, en valores, atender a la diversidad sin menoscabo a los derechos humanos.

Se subraya que los temas fueron socialmente relevantes y que todos los ciudadanos deben aprender a valorar y respetar la diversidad humana, cultural, social y ambiental para generar un equilibrio armónico en el entorno en el que se desenvuelven. Además, se enfatiza la importancia de transmitir conciencia ambiental, respeto a los derechos humanos independientemente del nivel educativo en el que se encuentren.

Utilidad y aplicabilidad

Los participantes reconocen la utilidad de los contenidos del taller y cómo pueden ser aplicados en su futuro laboral como docentes. Se menciona la importancia de sensibilizar y concientizar a los alumnos sobre temas de sustentabilidad, Derechos humanos e Inclusión, el desarrollo Universal del Aprendizaje, desde una edad temprana. Reconocen el papel de los docentes en el cambio y mejora de la sociedad a través de la educación. Expresan la utilidad práctica de los conocimientos adquiridos en los talleres.

Refieren que reconocen cómo las estrategias de trabajo aplicadas en las discusiones y reflexiones para el abordaje de los temas, ayudaron a comprender de manera dinámica y agradable los conceptos; así como, realizar un tratamiento sistemático y reflexivo sobre el contenido. Subrayan que esto les ayudará en un futuro próximo al aplicarlo en su práctica educativa. Se menciona que el taller proporciona herramientas para diseñar estrategias que promuevan una educación inclusiva y un mejor comportamiento ambiental y social.

Compromiso con la enseñanza:

Los estudiantes señalan la importancia de los temas tratados al referir que la educación va más allá del aprendizaje y logros académicos. Explican que cuidar el lugar donde vivimos es tan importante como leer, escribir, sumar y restar. Destacan que el tratamiento de dichos contenidos les puede ayudar a reconocer cómo diseñar actividades y qué información brindar a los estudiantes, al reconocer que fue interesante la información que se les aportó para su formación docente.

Las reflexiones refieren que la forma en la que los temas se trabajaron, los llevó a reconocer conceptos, leyes, tratados, hechos históricos, normas, manuales, tecnologías inclusivas, estrategias, procedimientos, recursos, entre otros, que enmarcaron la importancia y la necesidad de continuar trabajando para generar una ciudadanía responsable y comprometida con la naturaleza y la sociedad. Reconocen que como docentes son pieza clave para sembrar la semilla de un desarrollo sustentado en la paz.

Destacan que los talleres les abrieron un panorama respecto a la importancia de que los docentes deben conocer cómo abordar con los estudiantes de educación básica estas temáticas que hoy en día impactan en la vida social. De igual manera, manifiestan su responsabilidad como futuros profesores para fomentar en los estudiantes el cuidado responsable por el medio ambiente y el fomento del respeto a los derechos humanos para la conformación de una sociedad más armónica.

Los participantes reflexionan sobre su propia responsabilidad en la promoción de la sustentabilidad, la educación ambiental, los derechos humanos y la inclusión en las aulas. Además, se menciona que el taller ha generado una toma de conciencia sobre el impacto ambiental y social de las acciones humanas basadas en el derecho.

Discusión y conclusiones

La propuesta de intervención fue ampliamente valorada como enriquecedora y significativa para la formación docente. Se reconoce claramente que los temas de sustentabilidad, derechos humanos, discapacidad, educación inclusiva eran contenidos ausentes en su formación. Se visualiza que los aportes de los talleres se centran en el desarrollo de la concientización, sensibilización, la responsabilidad y compromiso social que como educadores tiene para fomentar en los niños y adolescentes una cultura sustentable para generar un equilibrio natural y social en el mundo en que se vive.

Se reconoce que el trabajo realizado a través de la red de colaboración concluye de manera exitosa al poner en operación la propuesta de intervención, debido a que el conocimiento, las estrategias y los recursos que aportan cada uno de sus miembros desde su propia disciplina en diferentes campos del saber enriqueció la propuesta de intervención. Es decir, en este escenario la interdisciplinariedad juega un papel importante para la innovación educativa.

El conjugar múltiples colaboradores con saberes diferentes durante la aplicación de los talleres de acuerdo a las temáticas aplicadas, su experiencia y expertes proporcionó a los estudiantes seguridad y confianza, debido a que reconocieron su liderazgo académico.

Finalmente, se reconoce que las redes de colaboración abren una amplia gama de oportunidades para el desarrollo profesional de sus miembros. Al conjugar diversas acciones de colaboración propicia el fomento de conocimientos y habilidades en diferentes campos del saber que coadyuvan a enfrentar los desafíos de la educación actual.

Referencias

- Abellan, C. y Sánchez, P. A. (2018). Redes de colaboración en educación. Nuevas formas de participación y transformación social. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(2), pp. 1-6.
- Abero, L., Berardi, L., Capocasale, A., Montejo, S. y Rojas, R. (2015). *La investigación acción, abriendo puertas al conocimiento*, Uruguay. CLACSO
- Azorin, C. y Muijjs, D. (2018). Redes de colaboración en educación. Evidencias recogidas en escuelas de Southampton. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado* 2(22).
- ANUIES. (S/F). *Redes de colaboración*. <http://www.anuies.mx/anuies/redes-de-colaboracion>.
- Barba. (2014). *La formación permanente del profesorado a través de la investigación-acción. Análisis a través del proyecto de innovación docente sobre educación inclusiva en educación infantil*. Universidad de Valladolid. España.
- Caravaca-Barroso, I. y González-Romero, G. (2009). Las redes de colaboración como base del desarrollo territorial. *Scripta Nova: Revista electrónica de geografía y ciencias sociales*, 13(289), 281-309.
- Carrera, C. y Madrigal, L. (2015) La formación de investigadores en doctorado. Percepciones y retos. *Tlamati* (2015) Volumen 6 Número Especial 1. https://www.researchgate.net/profile/AliciaInciarteGonzalez/publication/319245290_Experiencia_de_formacion_para_la_indagacion_en_curriculo/links/599da147a6fdc500350a436/Experiencia-de-formacion-para-la-indagacion-en-curriculo.pdf#page=82
- Day, C. (2005). *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid: Narcea.

- González-Calvo, G. y Barba, J. J. (2014). Formación permanente y desarrollo de la identidad reflexiva del profesorado desde las perspectivas grupal e individual. *Rev. Profesorado*. 1(18), (enero-abril 2014). <https://digibug.ugr.es/handle/10481/31685>
- Hadfield, M., Jopling, M., Noden, C., O'Leary, D. y Stott, A. (2006). *What does the existing knowledge base tell us about the impact of networking and collaboration? A review of network-based innovations in education in the UK*. Nottingham, UK: National College for School Leadership
- Hernán-Losada, I. (2009). *Conclusiones sobre la aplicación de la Taxonomía de Bloom al diseño de herramientas pedagógicas*.
- Imbernón, F. (2002). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Ed. Grao. Barcelona.
- Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (2014). Cooperative learning in 21st century. *Annual Review of Education*, 1(1), 63-93.
- Maldonado, G. y Serrano, E. (2008). *Construcción de una red de aprendizaje*. *Nómadas (Col)*, Abril, 211-222. Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/colombia/iesco/nomadas/28/18-contruccionaprendizaje.pdf>
- Martínez, A. y García, B. (2020). Colaboración Educativa 2.0: Un enfoque innovador para la formación docente. *Revista de Educación y Tecnología*, 12(2), 45-63.
- ONU. (2015). *La Asamblea General adopta la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Recuperado de <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2015/09/la-asamblea-general-adopta-la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible/>
- Russell, J. M., Jaramillo, M. J. M. y Ainsworth, S. (2009). El análisis de redes en el estudio de la colaboración científica. *Redes. Revista Hispana para el análisis de redes sociales*, 17, pp. 39-47.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.

El pensamiento crítico de estudiantes normalistas desde los informes de práctica profesional: un estudio de casos múltiple

Flor Naela Ahumada García

fahumada@beceneslp.edu.mx

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado

Claudia Isabel Obregón Nieto

cobregón@beceneslp.edu.mx

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado

María Teresa Hernández Trujillo

mhernandez@beceneslp.edu.mx

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado

Línea temática 5. Procesos de formación y sujetos de la educación

Resumen

El objetivo de esta ponencia es *conocer la manera en que el pensamiento crítico de estudiantes de licenciatura en educación primaria de una Escuela Normal de San Luis Potosí, egresados durante el periodo 2018-2020, se manifiesta en los documentos recepcionales en la modalidad de informe de prácticas profesionales (Plan de Estudios 2012)*. El acercamiento al campo es desde un paradigma cualitativo con enfoque documental, a partir de un estudio de casos múltiples (Stake, 2006), utilizando como instrumentos una *rúbrica de valoración* derivada de las habilidades del pensamiento crítico como: la interpretación, análisis e inferencia que propone Facione (2007) y *una escala estimativa de valoración de las competencias genéricas que conforman uno de los rasgos del perfil de egreso* denominado “usa su pensamiento crítico y creativo para la solución de problemas y la toma de decisiones”. En los hallazgos se reflejan áreas de oportunidad relacionadas con los procesos de análisis e inferencia; así como debilidades en las habilidades argumentativas que demanda el perfil de egreso, por lo que se recomienda la aplicación y evaluación de habilidades de análisis e interpretación de aspectos

relativos a la práctica y la revisión exhaustiva de redacción de textos en los cursos que conforman la currícula.

Palabras clave: educación normal, perfil de egreso, pensamiento crítico, práctica profesional.

Introducción

Desarrollar el pensamiento crítico, es una de las competencias que requiere poner en práctica habilidades básicas como la observación y la interpretación, que van evolucionando y complementándose con otras adicionales, y que supone mayor dificultad en la formación de los individuos según diversas ramas de estudio. Dicho desarrollo proviene de lo que se aprende en la educación formal, adquiriendo mayor importancia en el trayecto formativo durante la educación superior, poniendo en juego una variedad de aptitudes que permiten al estudiante convertirse en un profesional capacitado con las competencias necesarias para desempeñarse en su rama de estudio.

En este escenario, el desarrollo del pensamiento crítico, es uno de los rasgos fundamentales del perfil de egreso del futuro profesional de educación básica; quienes al término de su formación inicial dejan como evidencia la construcción de un documento recepcional en tres posibles modalidades¹ que señalan las orientaciones para la titulación, generando la pauta para indagar en qué medida se ve reflejado, el logro del perfil de egreso que van construyendo los estudiantes a lo largo de la formación inicial; focalizando la mirada en una de las competencias genéricas de dicho perfil, que se refiere al pensamiento crítico como elemento fundamental para la toma de decisiones y la solución de problemas del futuro docente.

La investigación tuvo como objetivo conocer la manera en la que el pensamiento crítico desarrollado por estudiantes normalistas, formados bajo el Plan de Estudios 2012, y egresados durante el periodo 2018-2020, se ve reflejado en sus *informes de prácticas profesionales*. El

¹ Portafolio, Informe de prácticas profesionales y Tesis de investigación (DOF, publicado el 20/08/2012).

escenario de estudio es una Escuela Normal, de financiamiento público, con más de 170 años formando profesionales de la educación, ubicada en la Capital del Estado de San Luis Potosí, S. L. P., México. Se seleccionaron, tres documentos recepcionales, del repositorio institucional, correspondientes a la Licenciatura en Educación Primaria; utilizándose como estrategia metodológica el estudio múltiple de casos que propone Stake (2006).

Dado el propósito de este estudio, se utilizó un enfoque cualitativo desde la investigación documental, aplicada a un estudio de casos múltiples, se utilizaron como herramientas para el análisis, una rúbrica que posibilitó la valoración de tres habilidades centrales del pensamiento crítico: la interpretación, el análisis y la inferencia y una escala estimativa para generar la evaluación de acuerdo con las dimensiones que conforman una de las competencias genéricas del perfil de egreso de la educación normal.

En el pensamiento crítico como primer aspecto del perfil de egreso, se identificaron hallazgos significativos, reflejando resultados en un nivel denominado “en proceso”, por lo cual es recomendable que esto sea abordado desde la aplicación consciente y la evaluación de habilidades de análisis e interpretación de aspectos como la práctica; un segundo hallazgo, gira en torno a tener una mejora en la revisión de la redacción, considerando las habilidades argumentativas ya que con frecuencia se manifiesta como debilidad en los documentos analizados.

Planteamiento del problema

En las últimas décadas el pensamiento crítico se encuentra de forma cada vez más recurrente en la literatura sobre la educación superior. Aunque su desarrollo es deseable en todas las profesiones; iniciándose desde los diferentes espacios de educación formal. La formación de los individuos en lo relativo al pensamiento crítico, conlleva una serie de condiciones que pueden variar desde el análisis, la reflexión, el razonamiento, la interpretación, hasta la evaluación, incluyendo el establecimiento de juicios de valor. A diferencia de otros conceptos lo crítico se plantea desde una perspectiva compleja, incluyente e integral, puesto que implica

tomar decisiones con base en diferentes elementos relacionados entre sí, considerando los planteamientos de los otros. Desde la perspectiva de Facione (2007) se entiende que el pensamiento crítico es el juicio auto regulado y con propósito que da como resultado procesos de interpretación, análisis, evaluación e inferencia.

Considerando lo anterior y ubicándolo en la educación superior surgen razones importantes para reflexionar acerca de cómo los estudiantes que se están formando para ejercer la docencia en educación primaria, han desarrollado sus conocimientos y cómo estos han estructurado su pensamiento crítico el cual ha sido plasmado en su actividad práctica definida en un documento recepcional que es un requisito para obtener el título de licenciados y que permiten dar cuenta del logro del perfil de egreso. En este sentido, es posible afirmar que, si bien existe amplia investigación sobre el desarrollo del pensamiento crítico, en educación superior; en lo referido a la formación inicial de docentes en Escuelas Normales en México, la literatura académica reporta pocas experiencias. En el estado del conocimiento de las últimas dos décadas no se identificó evidencia directamente asociada a la formación inicial de los normalistas, en específico a partir de las reflexiones que plasman en la construcción de los *documentos recepcionales* que les permiten obtener el título para ejercer la profesión docente. Por otro lado, la gran mayoría de los instrumentos validados para la obtención de un diagnóstico sobre esta competencia son costosos económicamente.

Otro aspecto importante radica en que este estudio arroja una visión general de la formación de estudiantes normalistas, que pueda ser identificada desde el constructo de los *informes de práctica*, elaborados durante el último grado de su formación inicial, relativa a las dimensiones que conforman una de las competencias genéricas del perfil de egreso referida al pensamiento crítico como elemento fundamental para la toma de decisiones y la solución de problemas del futuro docente, del Plan de Estudios 2012, las cuales expresan desempeños comunes que deben demostrar los egresados de programas de educación superior, tienen un carácter transversal y se desarrollan a través de la experiencia personal y la formación de cada sujeto. Dichas dimensiones se enuncian a continuación:

- Resuelve problemas a través de su capacidad de abstracción, análisis y síntesis.
- Utiliza su comprensión lectora para ampliar sus conocimientos.
- Distingue hechos, interpretaciones, opiniones y valoraciones en el discurso de los demás, para coadyuvar en la toma de decisiones.
- Aplica sus conocimientos para transformar sus prácticas, de manera responsable.
- Aprende de manera permanente.
- Utiliza estrategias para la búsqueda, análisis y presentación de información a través de diversas fuentes (SEP, 2012)

La formación docente

La formación docente en el mundo, se ha hecho relevante desde hace varios años, siendo prioridad en la agenda de la UNESCO (2014), desde sus planes y programas aprobados por los estados miembros. Al reconocer que no es posible hablar del cumplimiento de metas y objetivos para el desarrollo sostenible sin contar con los requerimientos necesarios que garanticen una educación de calidad para todos, y que depende en buena medida de que se cuente con los docentes necesarios para el buen funcionamiento de los sistemas educativos y que los mismos desarrollen las competencias profesionales que los acrediten como docentes de calidad.

Es fundamental contar con docentes comprometidos personalmente con la educación para el desarrollo sostenible y preparados pedagógicamente a nivel profesional para enfrentar los múltiples retos en el marco de las cumbres de la Tierra realizadas por Naciones Unidas en Río (1992); Johannesburgo (2002) y la más actual: Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible 2005-2014 (UNESCO, 2007). En este sentido surgen cuestionamientos como: ¿Cómo debe ser un docente de calidad? o ¿Cómo debe formarse un docente para poder garantizar una educación de calidad para todos?

Desde el reporte de la OCDE (2010) para México es necesario reforzar la importancia del papel que juegan los docentes; determinar estándares para la práctica docente; garantizar

programas de formación inicial docente de alta calidad; profesionalizar la selección, contratación, y evaluación, vinculando a los docentes y su desarrollo profesional con las necesidades de las escuelas.

En la actualidad, las tareas tradicionales de los docentes se han diversificado, para favorecer y propiciar aprendizajes efectivos, los docentes deben considerar las distintas historias, trayectorias, situaciones, capacidades y expectativas que tienen los estudiantes. Las escuelas representan el eslabón clave del sistema educativo, es necesario contar con los recursos que generen coherencia y unidad, ello implica favorecer un trabajo integrado, de equipo y cooperativo de los docentes a fin de generar un ambiente favorable al proceso de enseñanza y aprendizaje para lograr una buena educación (UNESCO, 2014).

El pensamiento crítico en la formación

El pensamiento crítico como parte del aprendizaje se relaciona con las habilidades científicas que se proponen en el Plan y los Programas de Estudios durante el trayecto académico. En términos de aprendizaje el pensamiento crítico implica que se desarrolle de manera significativa y sea puesta en duda una parte de este conocimiento, de modo que sea aplicado el pensar críticamente. Para Paul y Elder (2006), “el pensamiento crítico es un conjunto de habilidades intelectuales, actitudes y disposiciones (...) [que lleva] al dominio del contenido y el aprendizaje profundo” (p. 9). Esta propuesta considera cinco habilidades que debe tener el pensador crítico tales como: 1) plantear preguntas y problemas esenciales, 2) recopilar y evaluar la información relevante, 3) llegar a conclusiones razonadas, 4) pensar de manera abierta reconociendo y evaluando las implicaciones, y 5) comunicar efectivamente las alternativas de solución a problemas complejos.

Por lo tanto, es fundamental tener en cuenta que existen estas bases sólidas de las cuales se derivan otras habilidades que conforman al pensamiento crítico. Facione (1990), considera que el pensamiento crítico a un nivel general, “significa buen juicio, casi lo opuesto a pensamiento ilógico, irracional. Pero cuando ponemos a prueba nuestra comprensión con

mayor profundidad, nos surgen preguntas.” (p. 2). La siguiente tabla, describe los atributos que caracterizan al pensador crítico según Facione y otros autores:

Tabla 1. ATRIBUTOS DEL PENSADOR CRÍTICO DE ACUERDO CON DIVERSOS AUTORES			
Elementos del pensamiento crítico (Facione, 1990)	Características del pensador crítico (Ennis y Norris, 1989)	Disposición al pensamiento crítico (Facione, 2007)	Disposición al pensamiento crítico (Paul y Elder, 2006)
1) Interpretación: búsqueda de diversas fuentes de información	Usa fuentes de información y las cita: trata de estar bien informado	Búsqueda continua de información: honestidad para establecer los propios prejuicios y tendencias egoístas	Humildad intelectual: distingue lo que sabe de lo que no sabe
1) Interpretación: Perseverancia en el manejo de alternativas	Busca alternativas	Curiosidad ante una amplia gama de cuestiones	Perseverancia intelectual: aprender a trabajar a pesar de las frustraciones
2) Análisis: confianza y estructura en la investigación	Busca razones: considera la situación total; ordena la complejidad de las partes; no pierde de vista el enfoque de los puntos relevantes y originales	Confianza y motivación hacia los procesos de investigación	Confianza en la razón: uso de las facultades racionales
3) Evaluación: Flexibilidad y apertura	Razona sobre puntos en los que tiene desacuerdo: es sensible a los sentimientos	Flexibilidad para considerar alternativas y opiniones	Empatía: de entrada empática a los puntos de vista que difieren de los propios
4) Inferencia: considera todas las opciones	No aplica	Justicia para evaluar el razonamiento	Justicia de pensamiento
4) Inferencia: puede cambiar de opinión	Tiene apertura para: considerar otros puntos de vista aunque esté en desacuerdo con los mismos	Mentalidad abierta sobre visiones divergentes	Integridad intelectual: se sujeta a los mismos estándares que el resto
5) Explicación: decisión para establecer postura	Toma una posición y la cambia cuando la evidencia es suficiente	Es prudente para suspender, hacer o alterar sus propios juicios	No aplica
5) Explicación: decisión para establecer postura	No aplica	No aplica	Coraje intelectual: dispuesto a desafiar la desaprobación del grupo

6) Autorregulación: dueño de su realidad	No aplica	Autoconfianza en sus capacidades de razonamiento	Autonomía intelectual: es responsable de su forma de pensar, creencias y valores
---	-----------	--	---

En la etapa de análisis, el pensador crítico requiere confianza y motivación para estructurar cada una de las partes de la información, considerando diversos enfoques. Para la evaluación e inferencia es importante que el pensador crítico cuente con flexibilidad y apertura considerando los puntos de vista honesta y justamente, aunque sean divergentes con su postura. Para ello, necesita tener la capacidad de cambiar de opinión cuando sea prudente según la evidencia.

Facione (1990, 2007) refiere lo que permite a los individuos llegar a la formación de un pensamiento crítico de manera formal. A estas concepciones, se suma la definición que proporciona Bloom con la reconocida taxonomía que lleva su nombre, plantea que la progresividad del aprendizaje viene a ser un proceso de pensamiento crítico que profundiza en el conocimiento y puede aplicarse a otros ámbitos que no sean el educativo. La investigación se basó en dos autores; Facione (1990, 2007) y Bloom, citado por Peñaloza, Mayorga y Roldán (2022) desde las habilidades que comprenden la inferencia-explicación, en complemento con la visión del nivel de análisis, correspondiente a la taxonomía de Bloom.

Desde esta visión se indagó en los documentos recepcionales, las dimensiones de *interpretación, inferencia y análisis* como aspectos básicos del pensamiento crítico, utilizando para la medición de estas dimensiones una rúbrica dispuesta en tres niveles de logro, basada en el aspecto analítico, direccionada hacia el aspecto inferencial que abarca en resumen las habilidades propuestas por ambos autores, ya que según Facione (2007) inferir en el pensamiento crítico involucra:

identificar y asegurar los elementos necesarios para sacar conclusiones razonables; formular conjeturas e hipótesis; considerar la información pertinente y sacar las consecuencias que se desprendan de los datos, enunciados, principios, evidencia,

juicios, creencias, opiniones, conceptos, descripciones, preguntas u otras formas de representación (p. 5).

Es menester referenciar la práctica docente pues los documentos analizados en la investigación emanan de informes de prácticas profesionales, articulando información específica, focalización de situaciones relacionadas con las competencias profesionales generadas de la práctica y que permiten valorar las distintas maneras de problematizar, argumentar y proponer soluciones por parte de los estudiantes.

La práctica docente es un concepto clave que se encuentra íntimamente ligado a los docentes y su forma de propiciar los conocimientos, sin embargo, no solo comprende esta tarea como tal, pues involucra una serie de diferentes significados que le competen, que en palabras de Fierro et al (2008):

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

En consecuencia, el ejercicio de la docencia va dirigido por un propósito que busca el desarrollo integral de cada individuo que lleva una serie de elementos que en conjunto promueven una mayor red de conocimiento que contribuyen a la construcción de una sociedad culta y con valores. Al respecto, Martínez, Lazo, Santos y Cruz (2016) refiere que en “en los documentos recepcionales deberán verse reflejados no sólo los conocimientos y las habilidades desarrollados en su trayecto formativo, sino las competencias docentes que la práctica intensiva en condiciones reales de trabajo les ha permitido consolidar.” (p. 10) Además de los contenidos solicitados, estos a su vez tienen el propósito de llevar inmerso lo aprendido a lo largo de la formación académica en relación con los contenidos que ha ido adquiriendo y desarrollando, de manera que denote una base sólida en la carrera en la cual ha sido formado.

Además, “el documento recepcional, permite observar una variedad de criterios y de toma de decisiones de los estudiantes al momento de la elección, diseño, aplicación y evaluación de cómo enseñar a los niños con discapacidad intelectual a leer y a escribir.” (p. 2) de acuerdo con Aguila, Grego y Ávalos, la elaboración de un documento recepcional, tiene muchas más implicaciones que solo la investigación en sí misma, lleva al estudiante a dirigirse por distintos caminos que buscan las mejores alternativas para encontrar la información más óptima.

Metodología

El presente trabajo retoma la investigación cualitativa con enfoque documental; en la literatura de referencia sobre la investigación social enfocada desde lo cualitativo-interpretativo se hace mención al análisis documental, “un punto de partida de ese análisis documental son los materiales escritos, los cuales tienen un papel diferente según sus características y las diversas etapas de la investigación” (De Tezanos, 1998, p. 116).

Desde la formación inicial normalista a fin de analizar los aportes documentados de los exalumnos del plan de estudios 2012 a partir de sus documentos recepcionales, acotando a informes de práctica profesional, que permita reconocer desde la información disponible el alcance del perfil de egreso de los estudiantes normalista relacionado con el pensamiento crítico.

El proceso investigativo responde a un estudio de casos múltiple evaluativo, El método facilitó el estudio dado que:

⇒ Se focalizó la atención en el conjunto de documentos de titulación elaborados en la modalidad de Informes de Prácticas Profesionales seleccionados, lo que facilitó el escrutinio muy de cerca y la recopilación de una gran cantidad de datos detallados.

⇒ Se aplicaron diversas técnicas para obtener la información las cuales van desde las observaciones personales, las encuesta, rúbrica y lista de verificación para indagar el objeto del estudio.

⇒ Proporcionó profundidad al estudio al tener una imagen completa del fenómeno a través de un estudio de caso.

Selección del estudio de caso:

1. Indagación de la totalidad de los Informes de Práctica Profesional existentes en el repositorio institucional correspondientes a la licenciatura en educación primaria generaciones 2018, 2019 y 2020

2. Revisión general de los 28 Informes de *Práctica Profesional* identificados en el repositorio institucional distribuidos en las tres generaciones del 2018 al 2020 como se muestra en la tabla siguiente:

Tabla 1. Relación de Informes de prácticas profesionales por año de egreso de la licenciatura en educación primaria

Año de egreso	Número de documentos en la modalidad de Informe de prácticas profesionales
2018	5
2019	13
2020	10

Fuente: Elaboración propia.

Para establecer los criterios de selección, se realizó el siguiente proceso: a) seleccionar al menos un 10% del total de informes de práctica profesional del repositorio correspondientes a la Licenciatura de Educación Primaria, b) selección de un informe de práctica por año y c) Finalmente se eligió al azar un documento por año.

3. Selección del repositorio de muestra de los trabajos que responden a tres documentos (uno de cada año). Estableciendo de esta manera el estudio de caso como sigue:

Desde los resultados del pensamiento crítico se aborda el alcance del perfil de egreso. Para el proceso de investigación se determinaron dimensiones y categorías de análisis para el pensamiento crítico según Facione, que se vinculan con el perfil de egreso del Plan y Programa de Estudios 2012.

Como medio para el análisis de los documentos seleccionados, se optó por una rúbrica de valoración del pensamiento crítico, realizada por la Universidad de Northeastern Illinois, cuyos criterios corresponden con las dimensiones: interpretación, análisis e inferencia, cuya valoración se compone de tres niveles de desarrollo: *en progreso*, *satisfactorio* y *excelente*; siendo el primero señal de alarma, mientras al encontrarse en satisfactorio mostraría una clara oportunidad de mejora y una valoración excelente pondría en alto la formación de los docentes en la institución formadora de docentes.

Resultado

Los resultados generales de la exploración y análisis de los tres documentos son:

El informe correspondiente al año 2020, refleja un avance cuyo principal factor de dificultad fue la habilidad inferencial, lo que evidentemente implica una necesidad de trabajar en la reflexión y en el razonamiento de las decisiones que se toman como docente, que en este caso siguen en proceso al tener origen en el análisis de los diferentes escenarios que tienen lugar en su salón de clase.

Las principales habilidades que se detectan con respecto al pensamiento crítico es la observación y la descripción, que corresponden a la dimensión interpretativa es decir, da cuenta de lo que realiza en el aula con respecto a las actividades y las actitudes de sus alumnos hacia la temática trabajada; a partir de esto es que se desarrolla una fortaleza referente a los siguientes rasgos del perfil de egreso, cuya la competencia genérica que enuncia que utiliza su pensamiento crítico y creativo para la solución de problemas y la toma de decisiones, al igual

que propicia y regula espacios de aprendizaje incluyentes para todos los alumnos, con el fin de promover la convivencia, el respeto y la aceptación. Lo cual se deriva particularmente del tema que estudia, la equidad de género por lo que generar ambientes de convivencia adecuados y de valores, representó un aspecto fundamental a desarrollar en la práctica, mismo que se logró satisfactoriamente.

Al respecto, se recomienda que prestar atención al uso y manejo de las TIC, independientemente del grado de formación docente, ya que esto es de vital importancia en casos extremos como el mismo autor lo señala, la pandemia, la enseñanza virtual, para mantener la continuidad de los contenidos y el aprendizaje de los alumnos. Igualmente hacer mayor uso del plan y programa es una gran herramienta al momento de guiarse en la construcción del plan de clase, así como buscar la transversalidad en dado caso que el tema no se encuentre presente en la materia primaria que se trabaja.

El informe de 2019 se ubica en los niveles más bajos de valoración. Ya que pierde de vista la idea original y por tanto lo que desarrolla toma un camino diferente al planteado al inicio de su trabajo, además de que mantiene un estilo de enseñanza bastante tradicional a pesar de sus actividades diferentes, sin embargo, no es algo que sea significativo para los alumnos ya que dejando de lado estas acciones, maneja todo lo demás con medios y discursos poco apropiados.

Del informe 2019 se rescata, lo importante que es tener siempre en cuenta el propósito u objetivos principales a desarrollar mediante una intervención, por lo que al dejar esto de lado puede resultar en el hecho de que al ir avanzando se continúe por un camino erróneo como sucedió en este caso; otro punto a tratar fue el manejo y aplicación de las actividades, puesto que al ser aplicadas de una forma tradicional, no permitieron crear en el alumno un deseo por aprender o de crear un espacio propicio para que ellos construyeran su conocimiento, no obstante las actividades manuales propuestas (por llamarlas de alguna una manera), en sí mismas resultaron ser bastante llamativas y posiblemente factibles si se hubiesen complementado con sesiones más interactivas.

A pesar de lo anterior, se lograron identificar varios aciertos, que de no ser por lo anterior mencionado habría reflejado un nivel más alto de pensamiento crítico y competencias del perfil de egreso, esto se refiere a la capacidad investigativa y de argumentación, ya que es bastante la información que selecciona para la fundamentación de las diferentes situaciones que se dan en el aula, lo que representa un área potencial que le permitirá en un futuro enriquecer y acrecentar en relación a la capacidad de análisis que se encuentra en proceso de mejora.

Discusión y conclusiones

Para cerrar, la recomendación fundamental remite a la concientización de lo que se está trabajando desde el antes, durante y después de la intervención o investigación que se realiza, así como tener en consideración los recursos teóricos en los que se sustentan los hechos, de modo que en conjunto den como resultado una buena ejecución y obtención de resultados del plan de acción, y por ende una mejora de las propias habilidades requeridas en la docencia, cuya raíz se cimiente en el diseño de éstos para el logro de los aprendizajes en el alumno que es el centro de la educación.

El informe con un mayor desarrollo de pensamiento crítico corresponde al año 2018, ya que representa de forma adecuada la relación entre las habilidades de P.C. y las competencias del perfil de egreso.

Con respeto a este informe, obtenemos una panorámica significativamente positiva, ya que permite observar que el autor puso en práctica todas sus habilidades y competencias para llevar a cabo una intervención con resultados satisfactorios, que se vieron reflejados desde los contenidos textuales hasta en el ambiente de aprendizaje que se propicia en el mismo salón de clases, dando por hecho que no se requieren grandes materiales para conseguir resultados favorables en los alumnos, aunado a que la configuración de un ambiente de aprendizaje óptimo contribuye significativamente en el aprendizaje de los alumnos.

Por otro lado, no por el hecho de haber obtenido resultados con esta forma de trabajo significa que el docente deba permanecer con la misma estrategia, es importante que la

innovación permanezca, lo cual radica en la propia formación continua para proporcionarle a los alumnos el mejor aprendizaje de manera contextualizada que les sea útil en el futuro.

Finalmente cabe mencionar que, al tener un pertinente desarrollo de habilidades y competencias, siempre es necesario continuar enriqueciendo cada aspecto, sobre todo aquellas que se encuentran débiles como lo fue el manejo de los recursos TIC, que pueden llegar a ser una herramienta realmente valiosa para la práctica docente, en especial por la época en que vivimos rodeados de este tipo de medios.

Referencias

- Aguila, G., Grego, L. y Ávalos, A. (2018). *Documentos recepcionales, enseñanza de la lectura y escritura de alumnos con discapacidad Intelectual*. Escuela Normal Superior de México.
- Bezanilla-Albisua, M. J., Poblete-Ruiz, M., Fernández-Nogueira, D., Arranz-Turnes, S. y Campo Carrasco, L. (2018). El pensamiento crítico desde la perspectiva de los docentes universitarios. *Estudios Pedagógicos*, 1.
- Delors, J. (1994). *Los cuatro pilares de la educación. La educación encierra un tesoro*. <https://www.uv.mx/dgdaie/files/2012/11/PPP-DC-Delors-Los-cuatro-pilares.pdf>
- Ennis, R. (s.f.). Pensamiento crítico: un punto de vista racional. *Revista de Psicología y Educación*, 1.
- Ennis, R. y Norris, S. (1989). *Evaluación del pensamiento crítico*. Pacific Grove, CA: Publicaciones del Medio Oeste.
- Facione, P. (1990). *Critical thinking: a statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction*. [https://www.researchgate.net/publication/242279575 Critical Thinking A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction](https://www.researchgate.net/publication/242279575_Critical_Thinking_A_Statement_of_Expert_Consensus_for_Purposes_of_Educational_Assessment_and_Instruction)
- Facione, P. (2007). *Pensamiento Crítico: ¿Qué es y por qué es importante?* Insight Assessment. Recuperado de Fernández Fastuca, L., y Bressia, R. (s.f.). Definiciones y características de los principales tipos de texto. Facultad de Psicología y Educación Departamento de Educación. de <http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/PensamientoCriticoFacione.pdf>
- Fierro, C., Fortoul, B. y Rosas, L. (2008). *Transformando la práctica docente*. Barcelona, España: Paidós.

- Jiménez-Muñoz, J. A., Rossi, F. y Gaitán-Riveros, C. (2017). La práctica reflexiva como posibilidad de construcción de saberes. Aportes a la formación docente en educación física. *Movimiento*, 23. <https://www.redalyc.org/pdf/1153/115351637011.pdf>
- Llivina, M. y Urrutia, I. (2014). La formación de un docente de calidad para el desarrollo sostenible. *Proyecto de Estrategia a Plazo Medio*, 2021.
- Martínez, G., Lazo, F., Santos, M. y Cruz, J. (2026). *Manual para la estructuración y presentación del documento recepcional*. México
- Paul, R. y Elder, L. (2006). *Estándares de Competencia para el Pensamiento Crítico*. http://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-Comp_Standards.pdf
- Peñaloza, J., Mayorga, R. y Roldán, A. (2022). Correcto uso de la Taxonomía de Bloom para desarrollar objetivos. *Educación y Salud Boletín Científico Instituto de Ciencias de la Salud Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo*, 11(21), 63-65.
- Secretaría de Educación Pública. (2012). *Perfil de egreso de la educación normal*. https://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepri/plan_de_estudios/perfil_de_egreso
- Secretaría de Educación Pública. (2012). *Plan de estudios 2012 de la Educación Normal*. https://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepri/malla_curricular
- UNESCO. (2014). *Indicadores de cultura para el desarrollo, manual metodológico*. https://es.unesco.org/creativity/sites/creativity/files/iucd_manual_metodologico_1.pdf
- UNESCO. (2007). *Los dos primeros años del Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible (2005-2014)*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000154093_spa?1=null&queryId=49c2a302-fbdf-4959-b819-c915975d7ab0

Análisis de la formación inicial en alumnos normalistas en Morelos desde la autoeficacia

Fermín Sotelo Bahena

ferminsotelobahena@gmail.com

Instituto de la Educación Básica del Estado de Morelos

Yanet Soberanes Cespedes

socy66@hotmail.com

Instituto de la Educación Básica del Estado de Morelos

Línea temática 5. Procesos de formación y sujetos de la educación

Resumen

El trabajo es un reporte parcial de corte cuantitativo que aborda la percepción de autoeficacia en futuros docentes de una escuela normal en Morelos. Es fundamental crear un alto sentido de autoeficacia desde la formación inicial, ya que una vez instauradas en el individuo estas creencias resisten el cambio (Pajares, 1992; Woolfolk y Murphy, 2001). La eficacia es una variable que interviene en el aula, es un constructo que tiene una influencia en la actividad docente, sobre todo en la percepción que el maestro [y futuro docente] tiene en su capacidad de realizar las tareas docentes con mejor desempeño y logro en los resultados de sus estudiantes. Se elaboró una encuesta semi-estructurada. Se utilizó la técnica de Análisis Factorial Confirmatorio y el procedimiento de análisis fue numérico, se procesó con el *Statistical Package for Social Sciences* V.23 (SPSS). La muestra fue de 50 alumnos normalistas. Este trabajo incorpora la autoeficacia en futuros maestros, constructo que tiene una influencia importante en la actividad docente en cuanto a que es más probable que los maestros que se perciben capaces de realizar las tareas educativas, las desempeñen mejor y logren mejores resultados en sus estudiantes (Garduño, Carrasco y Raccanello, 2010).

Palabras clave: autoeficacia docente, formación inicial, estudiantes normalistas, prácticas profesionales.

Introducción

Desde hace más de un par de décadas, la formación docente ha sido ubicada como elemento central de los diagnósticos educativos y ha sido foco de atención privilegiado de las políticas de reforma y de las estrategias destinadas a la elevación de la calidad [ahora excelencia].

Una de las tareas más complejas para la sociedad del nuevo siglo es sin duda la formación de docentes, ya que implica un gran reto para las exigencias que la educación tiene en la actualidad y mucho más para el futuro inminente que debe enfrentar el ser humano ante los cambios sociales y tecnológicos que surgen día a día, debiendo preparar a sus profesores con las herramientas físicas y mentales necesarias para su ejercicio profesional (Ruiz y George, 2014).

Informes internacionales han destacado el papel importante que juega la formación del maestro con relación a las posibilidades de aprendizaje de los alumnos. Uno de ellos, el proyecto *Teachers Matter. Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers* (OCDE, 2005), concluyó que la calidad docente es la única variable escolar de más peso que influye en el desempeño del estudiante.

Las escuelas normales son donde los futuros docentes a través de su formación inicial y de manera progresiva que articulan los conocimientos disciplinarios, didácticos, científicos y tecnológicos con las exigencias, necesidades y experiencias que se adquieren en las escuelas de práctica; lugar en donde la relación entre el medio de formación académica y el de formación práctica es de suma importancia.

Es en el trayecto de la práctica profesional¹ que los estudiantes se acercan a la docencia

¹ El *trayecto de Práctica profesional* es un espacio destinado para la reflexión, análisis, intervención e innovación de la docencia contenido en los Planes de estudio (SEP, 2012a).

en las escuelas preescolares, primarias o secundarias de manera paulatina y sistemática mediante un acompañamiento pedagógico por parte de los formadores. La profesionalización de la formación docente pasa no sólo por una formación de calidad que las instituciones ofrecen, sino también por la participación de los profesionales del área [de las normales] y de las escuelas de práctica, es decir de los docentes [tutor y de base] quienes acompañan en el proceso formativo de los futuros docentes.

A partir de investigaciones realizadas, sabemos que de la gran cantidad de variables que intervienen en el desempeño en el aula por parte de los docentes ya sea en servicio o en formación, es la vocación (Arredondo, 1998; Ramírez, 1993) o la relación personal con los estudiantes (Chickering y Gamson, 1999), está la de autoeficacia para la enseñanza (Yilmaz-Tuzun y Topcu, 2008; Knobloch, 2006). Esta última variable, como se menciona más adelante tiene una influencia importante en la actividad docente en cuanto a que es más probable que los maestros [y futuros docentes] que se perciben capaces de realizar las tareas docentes las desempeñen mejor y logren mejores resultados en sus estudiantes [los futuros docentes durante sus prácticas profesionales].

En general, este constructo se refiere a las expectativas que tienen las personas sobre sus capacidades para el desempeño de una actividad (Bandura, 1986), es decir, la autoeficacia es un juicio personal acerca de la propia capacidad para la realización de una tarea.

Considerando la urgente necesidad de mejorar las prácticas docentes en el aula durante el servicio profesional propias de las escuelas normales, y dada la importancia de la autoeficacia en el trabajo docente, fue necesario identificar desde la satisfacción los procesos de formación en las escuelas normales, las prácticas profesionales y su logro en ellas, así como el acompañamiento y tutoría recibidas. Es así como el propósito de este trabajo fue conocer la valoración que los estudiantes de una escuela normal privada tienen de su eficacia en el ejercicio de su práctica profesional desde su proceso de formación adquirido.

Planteamiento del problema

Desde el planteamiento y con base a investigaciones sobre los maestros como pieza fundamental en la implementación de las políticas educativas, la Reforma educativa puesta en marcha en 2013, sobre la idoneidad de los docentes y concluida en el Artículo Tercero Constitucional en la que se garantiza la calidad de la educación obligatoria y el máximo logro de los aprendizajes. Así como, la promoción y permanencia en el servicio de los maestros, y las directrices para mejorar la formación inicial de los docentes de educación básica (INEE, 2015) con la finalidad de garantizar la idoneidad de los conocimientos y capacidades de quienes ingresan al servicio docente. Lo anterior, fue colocado como agenda pública el tema de la formación inicial. Sin embargo, quedan pendientes retos que enfrentan las escuelas normales.

En relación con este tema, a partir de las investigaciones realizadas por Ducoing y Fortoul (2013), se tiene conocimiento de que la etapa de formación inicial presenta múltiples deficiencias. Estas deficiencias incluyen la desconexión entre la teoría y la aplicación práctica, además de la variada gama de requisitos que las instituciones establecen durante las prácticas profesionales.

Investigadores refieren que la formación inicial en México, particularmente en la Educación Normal, se encuentra atrapada en círculos viciosos, problemáticos y cerrados. Estos problemas incluyen la falta de capacitación adecuada, el perfil profesional apropiado y la carencia de acompañamiento durante el desarrollo de las prácticas profesionales, o incluso la ausencia completa de acompañamiento durante este período.

En relación con este asunto, el Diario Oficial de la Federación (2018), declara que las prácticas profesionales tienen como objetivo contribuir a la creación de una realidad escolar que se distingue por separar la teoría de los métodos de enseñanza. Existen principios básicos que fortalecen a los futuros docentes durante su formación inicial y alcanzarlos de acuerdo con lo establecido en el Diario Oficial de la Federación (2018) y el modelo tutorial propuesto por la ANUIES (2000), implica que el tutor [debe] desempeña un papel esencial en la guía de los

estudiantes y que la función de la tutoría [debe] cumple con el respaldo en el desarrollo personal, en el progreso académico del estudiante y dirección profesional. Por lo que la tutoría [debe] ofrece de alguna manera atención personalizada y acompañamiento en los desafíos que enfrenta el estudiante, ya sea en su adaptación al entorno de la Escuela Normal, en las circunstancias individuales para un rendimiento adecuado de su formación que lo capacitarán para hacer frente a sus futuras responsabilidades profesionales.

Marco teórico

Autoeficacia

El constructo autoeficacia inicialmente se originó de la teoría del aprendizaje social de Rotter (1966) y de la teoría sociocognitiva de Bandura (1986). Las creencias de autoeficacia se refieren a los juicios que cada individuo hace acerca de sus capacidades para llevar a cabo una tarea. Bandura plantea que los individuos poseen un sistema interno que les permite ejercer control sobre sus propias acciones, conductas y pensamientos, siendo este sistema un componente fundamental de influencia en el logro de las metas que cada quien se propone.

Bandura, en su Teoría de la Reciprocidad Social o Determinismo Recíproco, definió la autoeficacia tras Rotter (1966). Esta teoría postula que el individuo puede influir en su entorno al actuar con base a sus habilidades, siendo estos determinantes. Esto brinda un mecanismo para orientarse, autoconceptuarse y evaluarse, posibilitando ajustar la conducta para futuras situaciones similares. Bandura (1997), sostiene que la confianza en la autoeficacia es esencial para alcanzar metas, ya que esta autopercepción impulsa la consecución de dichos objetivos.

Autoeficacia docente

En los estudios orientados al análisis de las perspectivas e ideas de los maestros, las cuales a juicio de muchos expertos son consideradas como teorías implícitas, preconcepciones o conocimiento empírico. De acuerdo con Richards (1996), estas creencias son asiduamente activadas irreflexivamente y tienen impacto directo en las decisiones y pensamientos de los docentes al momento de su quehacer educativo.

Estas creencias en torno a la eficacia, son un elemento clave en el pensamiento de los maestros en servicio y por ende en las prácticas de los futuros docentes, debido a que se relacionan con la habilidad de fomentar el aprendizaje de los estudiantes, inclusive en aquellos que carecen de motivación o habilidades de aprendizaje. Por lo tanto la autoeficacia que perciben los docentes en servicio y en formación puede favorecer o afectar el ambiente de aprendizaje de sus pupilos.

Al respecto, Gil-Flores (2016), establece que la autoconfianza de los profesores influye en su desempeño, el autor plantea que cuando los maestros cuentan con alta autoconfianza, se pueden promover ambientes positivos en el escenario de trabajo, es decir en el ambiente de trabajo (dentro y/o fuera del aula), así como una mayor colaboración entre estudiantes y docentes. De manera similar, los profesores que poseen una firme confianza en su capacidad exhiben una mayor inventiva en el entorno de enseñanza, según las observaciones de Yuste-Díaz (2016).

En la investigación de Quines-Romero (2016), titulada "La eficacia de la instrucción en equipo entre un conjunto de educadores de nivel profesional", se examinó la manera en que los educadores de la Universidad de Madrid percibían su capacidad de enseñanza. Dentro de los resultados, fue posible distinguir asociaciones estadísticamente significativas entre el rendimiento académico de los alumnos y los niveles de autoconfianza manifestados por los profesores.

Según Bandura (1997) no basta el conocimiento de la materia y el dominio de destrezas docentes para garantizar una enseñanza eficaz. La acción docente eficaz también requiere un juicio personal acerca de la propia capacidad para emplear tales conocimientos y destrezas, para enseñar bajo circunstancias impredecibles y a la vez variadas. Bandura, en Prieto (2005), concibe la autoeficacia, en último término, como la *cognición mediadora entre el conocimiento y la acción docente*.

En síntesis, la autoeficacia juega un importante rol mediacional, actuando de filtro ante los logros anteriores o habilidades y la conducta posterior. Estas creencias son un mejor predictor de la conducta, que el nivel de habilidad real (Valiante, 2000).

Prácticas profesionales

La práctica en las escuelas normales es el trabajo que realizan los estudiantes de la Licenciatura en Educación [primaria o secundaria], en un contexto determinado, con propósitos definidos y establecidos. Por esto se le concibe también como intencional, planificada, sistemática, observable, medible y evaluable. Los programas de educación normal la señalan como sistemática, reflexiva y analítica (SEP, 2012b).

Para acceder a una práctica eficaz los estudiantes normalistas necesitan [no solo] una serie de competencias que se alcanzan a través del desarrollo de una serie de habilidades y conocimientos, sino de un mediador durante el proceso de sus prácticas profesionales. Mediador que acompañará durante su trayecto formativo en el cual se requiere de un proceso de diálogo, comprensivo, situado en la realidad de cada práctica [*in situ*], sin la prescripción, ni autoritarismo ni modelo rígidos que no permitan la interacción entre ambos. Con la tutoría, el docente encargado de acompañar al alumno normalista debe tener mayor involucramiento personal y de comunicación, contar con habilidades para saber escuchar y generar empatía.

La tutoría y el acompañamiento

La tutoría tuvo sus inicios en las Escuelas Normales en el año 2005 como respuesta a la demanda del Plan Estatal de Fortalecimiento de la Educación Normal (PEFEN) (Mapén, Pérez y López, 2016).

En este mismo sentido, la acción tutorial que se brinda a los alumnos de licenciatura en Educación Primaria [o secundaria] en las Escuelas Normales “[...] consiste en un proceso de acompañamiento durante la formación profesional, que se concreta en la atención personalizada de manera individual o a un grupo reducido, por parte de académicos competentes y formados para esta función [...]” (Diario Oficial de la Federación, 2012, p.24).

Tiene como propósito “orientar y dar seguimiento al desarrollo de los estudiantes, lo mismo que apoyarlos en los aspectos cognitivos y afectivos del aprendizaje. Asimismo, fomentará su capacidad crítica y rendimiento académico para incidir positivamente en su evolución social y personal [...]” (p.24).

La ANUIES definió a la tutoría como un proceso de acompañamiento que tiene como propósito “proveer orientación sistemático al estudiante, desplegada a lo largo del proceso formativo; desarrollar una gran capacidad para enriquecer la práctica educativa y estimular las potencialidades para el aprendizaje y el desempeño profesional de sus actores: los profesores y los alumnos” (2000, p. 30).

La tutoría en la educación Normal permite que los alumnos incorporen una formación integral mediante procesos de reflexión sobre lo realizado en sus prácticas profesionales. Por lo tanto, el tutor es un apoyo fundamental para

[...] la mejora de las condiciones del aprendizaje del estudiante y, de ser necesario, [el tutor debe] canalizarlo a las instancias en las que pueda recibir una atención especializada para resolver problemas que pueden interferir en su desarrollo intelectual y/o emocional (DOF, 2018).

Por consiguiente, el docente-tutor debe tener un perfil en el que inspire confianza en sus tutorados, saberles ayudar, delicadeza y sin mediar interés estar disponible, gozar de buena reputación, imparcialidad, saber pedir y confiar en los otros (Mañú, 2007).

Metodología

El estudio es de corte exploratorio de tipo cuantitativo. El diseño de esta primera etapa ayudará a validar el instrumento que permitirá conocer la valoración que los estudiantes de una escuela normal privada tienen de su eficacia como futuros docentes. En una segunda etapa [no presentada en este estudio] se realizará la construcción de un modelo inductivo mediante la Modelación de Ecuaciones Estructurales, con el objetivo de explicar cómo intervienen diversos factores [dimensiones trabajadas en esta comunicación] en la construcción de la autoeficacia del futuro docente de una escuela normal privada en Morelos.

Se utilizó el paquete computacional *Statistical Package for the Social Sciences V.23* (SPSS) para el procesamiento de los datos. Se aplicó un cuestionario en el que se siguió un criterio a conveniencia es decir aquellos estudiantes que quisieran responderlo y aquellos que habían realizado prácticas profesionales.

El *Cuestionario de autoeficacia para alumnos de educación normal* está conformado por dos bloques. El primero corresponde a los datos sociodemográficos, en el segundo apartado se encuentran reactivos para valorar la autoeficacia que tienen los futuros docentes sobre su formación, prácticas profesionales, logro y acompañamiento y tutoría recibidas. Contiene 40 reactivos de respuesta cerrada. Para responder a cada uno de los reactivos se utilizó una escala Likert de cuatro opciones de respuesta (1 para “Nada satisfecho hasta 4 para “Siempre satisfecho”). Este bloque: Valoración de actividades determinó la satisfacción de los futuros docentes desde la perspectiva de la autoeficacia. Los enunciados se agruparon en diferentes dimensiones: 1) *Formación inicial*; 2) *Prácticas profesionales*; 3) *Logro* y 4) *Acompañamiento y tutoría*. La satisfacción es la categoría con la cual se operacionaliza la autoeficacia en las cuatro dimensiones.

Se utilizó la técnica de Análisis Factorial Confirmatorio para considerar las variables del instrumento que cumplan con requisitos de adecuación muestral. Este análisis se utiliza para demostrar la validez de la estructura factorial previamente obtenida con el Análisis Factorial Exploratorio.

Resultado

En este apartado se presentan los resultados de la primera etapa de dos que se realizarán:

- Análisis descriptivo (variables sociodemográficas)
- Análisis Factorial Confirmatorio mediante la extracción factorial para el ajuste del modelo de medida

Análisis descriptivo de la muestra

La muestra consta de 50 alumnos de una escuela normal particular, 10 mujeres (20%), 40 hombres (40%), La edad se encuentra entre los 18 y 26 años, con una media de 21.5 años. Un alumno cuenta con 65 años.

De los alumnos de la muestra 12 se encuentran en segundo semestre; 10 en cuarto, 1 en quinto, 25 en sexto semestre, 1 en séptimo y 1 en octavo. De acuerdo al a la especialidad en el que se encuentran: 27 alumnos en Español; 2 en Matemáticas, 6 en Inglés, 1 en Historia, 5 en Biología, 6 en telesecundaria y 3 en Formación Cívica y Ética.

Respecto a quien paga sus estudios, 40 los pagan sus padres, 2 su tutor y 8 ellos mismos pagan sus estudios.

Análisis Factorial Confirmatorio mediante la extracción factorial para el ajuste del modelo de medida

El propósito de este momento consiste en aproximarnos al constructo autoeficacia del futuro docente de una escuela normal en Morelos, a partir de sus respuestas y formulando una propuesta causal que explique de la mejor forma el constructo propuesto.

Este análisis factorial dio como resultado una estructura factorial de 4 componentes de las 40 de la escala Valoración de actividades del *Cuestionario de autoeficacia para alumnos de educación normal* (Cuadro 2).

El resultado del Análisis Factorial se conservaron los 40 ítems iniciales y se conformaron los cuatro factores o componentes en orden de importancia, con un primer factor que explica el 42.559% de varianza que corresponde a la Formación; le sigue Prácticas profesionales con una varianza de 12.091%; continua el factor de Aprendizaje de los alumnos con un 6.249% de varianza explicada y con un 4.087% de varianza el acompañamiento y Tutoría (Tabla 1). Los cuatro factores que resultaron del análisis explican el 64.986% el concepto de autoeficacia docente.

El Alpha de Cronbach total del instrumento fue de .963 por lo tanto el instrumento resultante de autoeficacia del futuro docente cumple con el requisito de consistencia interna con 40 reactivos.

Tabla 1. Autovalores y porcentajes de varianza aplicada por los factores retenidos

Análisis factorial exploratorio. Soluciones rotadas

Factor	Autovalor	% de la varianza	% acumulado
Formación	17.024	42.559	42.559
Prácticas profesionales	4.836	12.091	54.650
Aprendizaje de los alumnos	2.499	6.249	60.899
Acompañamiento-Tutoría	1.635	4.087	64.986

Fuente: Elaboración propia (Sotelo y Soberanes, 2013).

El análisis factorial que se llevó en esta etapa confirmatoria determinó pudieran ser utilizados como predictores de la autoeficacia docente. Tenemos coeficientes de fiabilidad más que aceptables (Cuadro 3).

Cuadro 3. Análisis de fiabilidad de los componentes de la autoeficacia del futuro docente

Componentes	Alfa de Cronbach
Formación	.889
Prácticas profesionales	.916
Aprendizaje de los alumnos	.936
Acompañamiento-Tutoría	.947

Fuente: elaboración propia (Sotelo y Soberanes, 2013).

Discusión y conclusiones

Consideramos necesaria la construcción y la validación de modelos teóricos que expliquen la autoeficacia de futuros docente [y docentes en servicio] y las variables que determinan el aprendizaje en el aula durante sus prácticas profesionales, así como de los docentes en servicio. Lo anterior, a partir de metodologías más rigurosas que harán progresar el conocimiento de este campo estudiado. Esta consideración puede significar un avance importante en materia de política pública, en la medida de ver al docente [y futuro docente] desde una dimensión actitudinal, sobre todo después de atravesar el COVID-19.

El profundizar en el análisis de dimensiones actitudinales del docente como es la autoeficacia requiere de modelos inductivos y ecuaciones estructurales que validen los modelos teóricos de manera rigurosa. Estos resultados nos servirán para la construcción de un Modelo de autoeficacia del futuro docente y puedan ser considerados desde la tutoría realizada en las prácticas profesionales por los docentes encargados de esta actividad.

Referencias

- ANUIES. (2000). *Programas Institucionales de Tutorías, Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las Instituciones de Educación Superior*, México, ANUIES.
- Arredondo, A. (1998). Del desempleo a la vocación: el caso de los maestros de telesecundarias, *Educación*, núm. 4.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy. En: Bandura, A. (ed.). *Self-efficacy in Changing Societies*, EEUU: University of Cambridge, pp. 1-45.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: W.H. Freeman and Company.
- Chickering, A. y Gamson, Z. (1999). *Development and Adaptations of the Seven Principles for Good Practice in Undergraduate Education*, *New Directions for Teaching and Learning*, núm. 80, pp.75-81.
- Diario Oficial de la Federación. (2012). *Acuerdo número 649 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria*. Recuperado de: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5264718&fecha=20/08/2012
- Diario Oficial de la Federación. (03 de 08 de 2018). *ACUERDO número 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica que se indican*. (Continúa de la Quinta Sección). Obtenido de Secretaría de Gobernación: https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5533910&fecha=03/08/2018#gsc.tab=0
- Ducoing, P. (2013). *La escuela normal desde el otro*. México, México: IISUE-UNAM.

- Ducoing, P. y Fortoul, B. (2013). *Procesos de formación 2002-2011 (Vol. 1)*. México, México: COMIE
- Garduño, L., Carrasco, M. y Raccanello, K. (2010). Los formadores de docentes y la autoeficacia para la enseñanza en una muestra de escuelas normales en el estado de Puebla. *Perfiles Educativos*, XXXII(127), pp. 85-104.
- Gil-Flores, J. (2016). Variables asociadas a la autoeficacia percibida por el profesorado de ciencias en Educación Secundaria. *Revista de Educación*, 373, pp. 85-108.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2015). *Directrices para mejorar la formación inicial de los docentes de educación básica*. Ciudad de México: SEP.
- Knobloch, N. (2006). Exploring Relationships of Teachers' Sense of Efficacy in Two Student Teaching Programs, *Journal of Agricultural Education*, 2(47), pp. 36-47.
- Mañú, J. (2007). *Manual de Tutorías*. Madrid, Narcea.
- Mapén, C., Pérez, A. y López, A. (2016). Evaluación del Programa de Tutoría en la Escuela Normal de Educación Preescolar "Rosario María Gutiérrez Eskildsen". *Revista Perspectivas Docentes* (59). Recuperado de: <http://revistas.ujat.mx/index.php/perspectivas/article/download/1304/1048>
- OCDE. (28 de 06 de 2005). Teachers Matter. *Obtenido de Atraer, desarrollar y retener maestros efectivos - Informe final: Los maestros importan*: <https://www.oecd.org/education/school/attractingdevelopingandretainingeffectiveteachers-homepage.htm>
- Pajares, F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Prieto, L. (2005). *Las creencias de autoeficacia docente del profesorado universitario. Síntesis de la investigación*. Consultado en <http://www.des.emory.edu/mfp/PrietoSintesis.pdf>

- Quines-Romero, M. (2016). *La eficacia docente colectiva en una muestra de profesores de formación profesional* (Doctoral dissertation, Universidad Complutense de Madrid).
- Ramírez, R. (1993). La formación de docentes a nivel primario, *Educación Hoy*, 29(5), pp. 18-28.
- Richards, C. (1996). Teachers' maxims in language teaching. *TESOL Quarterly*, 30(2), 281-296.
- Rotter, B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80, 1 (Completo, No. 609).
- Ruíz, M. y George, J. (2014). *Dificultades y retos en la formación de profesores de telesecundaria*. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*.
- Secretaría de Educación Pública. (2012a). *El trayecto de Práctica profesional: orientaciones para su desarrollo*. Recuperado el 05 de 2023, de Escuela Normal "Juan de Dios Rodríguez Heredia":
http://www.normaljuandediosrh.com/images/Archivos/Trayecto_prctica_profesional.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2012b). *El trayecto de práctica profesional: orientaciones para su desarrollo. Planes de estudios*. Recuperado de
http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/documentos_orientadores/el_trayecto_de_practica_profesional_orientaciones_para_su_desarrollo.pdf
- Valiante, G. (2000). *Writing Self-efficacy and gender orientation: A developmental perspective, a dissertation proposal*. Atlanta: Emory University.
- Woolfolk, A. y Murphy, P. (2001). Teaching educational psychology to the implicit mind. In B. Torff y R. Sterberg (Comps.). *Understanding and teaching the intuitive mind* (pp. 145-185). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Yilmaz-Tuzun, O. y Topcu, M. (2008). Relationships among Preservice Science Teachers' Epistemological Beliefs, Epistemological World Views, and Self efficacy Beliefs, *International Journal of Science Education*, 1(30), pp. 65-85.

Yuste-Díaz, L. (2016). *Creencias de autoeficacia docente en estudiantes de magisterio: análisis de su relación con variables de personalidad y bienestar psicológico y estudio del cambio* (Doctoral dissertation, Universitat de València). Valencia, España.

Educación secundaria en México: gestación, desarrollo, vicisitudes e inercias, 1925-2018

Rosalina Romero Gonzaga

rrgonzaga@comunidad.unam.mx

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación

Resumen

El trabajo examina las condiciones estructurales en las que se concibió la educación secundaria, a partir de su gestación, desarrollo, vicisitudes e inercias generadas en la educación secundaria mexicana en periodos de reformas educativas de corte nacionalista (1925-1970), tecnocrático (1970-2000) y gerencial (2000-2018), con el propósito de identificar permanencias, continuidades, cambios e inercias generados en el tramo educativo.

A partir de dos perspectivas institucionalistas se explica que la educación secundaria nació en condiciones de confrontación y disputa de intereses entre grupos de poder. Las reformas al tramo educativo se han concentrado en favorecer modelos educativos de conformidad con los proyectos educativos de nación de los distintos gobiernos sin incidir, afectar o trastocar la organización, el funcionamiento real del subsistema. Subyace la idea de que la educación secundaria ha sido un ámbito de política educativa soslayada y custodiada por fuertes grupos de interés. Las transformaciones en la secundaria han sido procesos difíciles de concretar dado que no cuentan con aliados de la sociedad proclives a resolver los problemas del tramo educativo.

Palabras clave: educación secundaria, reformas educativas, política educativa, trayectoria dependiente, institucionalización.

Introducción

La educación secundaria atraviesa por serios problemas de identidad, sentido, orientación y función reflejados en la fragmentación y estratificación del nivel. El ciclo fue organizado para una población homogénea con fines, objetivos, funciones, estructura, organización y contenidos curriculares desmedidos y disfuncionales. En los diferentes proyectos educativos se entretejieron, traslaparon, confundieron o diferenciaron distintas intenciones para los estudios secundarios. Los gobiernos condujeron el tramo educativo por sendas de carácter funcional y técnico. Como consecuencias de las oscilaciones, los cambios en la secundaria se redujeron a las modificaciones realizadas a los planes de estudio, lo que acarreó constantes reformas curriculares. En la práctica, los gobiernos subestimaron las grandes dificultades que conllevaba la formación de adolescentes y optaron por formular políticas curriculares rígidas e inciertas orientadas a ofrecer una preparación general poco útil y escasamente vinculada con la realidad de los estudiantes.

En este trabajo examino las condiciones estructurales en las que se concibió la educación secundaria, a partir de su gestación, desarrollo, vicisitudes e inercias generadas en la educación secundaria mexicana en periodos de reformas educativas de corte nacionalista o reformista (1925-1970), tecnocrático (1970-2000) o gerencial (2000-2018) con el propósito de identificar permanencias, continuidades, cambios e inercias generados en el tramo educativo. La pregunta que guía este trabajo es: ¿cuáles fueron las condiciones en las que se estructuró la educación secundaria?

Como respuesta tentativa, se sostiene que la educación secundaria nació en condiciones de confrontación y disputa de intereses entre grupos de poder. Las reformas al tramo educativo se han concentrado en favorecer modelos educativos de conformidad con los proyectos educativos de nación de los distintos gobiernos sin incidir, afectar o trastocar la organización, el funcionamiento real del subsistema en un período amplio. Las transformaciones en la secundaria han sido procesos difíciles de concretar dado que no cuentan con aliados de la sociedad proclives a resolver los problemas del tramo educativo.

Para el logro del propósito expuesto, el trabajo está organizado en tres apartados. En el primer apartado presento las perspectivas teóricas de las que parto, el método, los instrumentos y los procedimientos para el análisis. En los tres apartados siguientes, se realiza el análisis de un periodo amplio de reformas. Cierro el trabajo con las conclusiones que se derivan de la investigación realizada.

El legado del pasado y la institucionalización en la creación de la escuela secundaria

Desde el institucionalismo histórico (IH), cuando una institución se está formando, se establece un patrón de dependencia (*path dependence*) o secuencias históricas de eventos que son perpetuadas por las preferencias y las decisiones de los actores mediante pautas regularizadas de conductas y prácticas rutinarias que perduran (Immergut, 2006). El *path dependence* establece una rutina institucional que se reproduce en el tiempo. Asimismo, un cambio en la trayectoria y estabilidad de la institución marca el inicio de coyunturas críticas (*critical junctures*), períodos de cambio significativo o transiciones políticas experimentadas que delimitan la producción de diferentes legados.

En el contexto del caso que se analiza, cuando la escuela secundaria surgió se estableció un patrón de desarrollo (*path dependence*) que fue perpetuado por las preferencias y las decisiones que tomaron los actores políticos. La secundaria no sólo fue el receptáculo que orientó, moldeó o cristalizó las decisiones de los actores, también se llevaron a cabo luchas, resistencias y relaciones de poder. La transmisión de prácticas, acciones, pautas de conducta, valores, formas de relación, que permiten la persistencia de la institución se lleva a cabo por medio de la institucionalización, mecanismo por el cual los individuos orientan, aceptan, aprenden y adaptan las convenciones sociales establecidas y con ellas se formaliza en una norma que los actores tienden a seguir como conducta regulares, homogéneas y estandarizadas. Con la institucionalización de la secundaria bajo el control federal la actividad se reglamentó y se reprodujo bajo normas que orientaron su funcionamiento. Las rutinas son un indicio de cómo se institucionalizan los procesos decisorios y se controlan los cambios. Las instituciones brindan orden y minimizan la incertidumbre, éstas se hallan incrustadas en un

complejo sistema de relaciones de poder, donde los acuerdos institucionales están plagados de conflictos, contradicciones y ambigüedades.

Ruta y diseño metodológico

El método que se siguió consistió en reconstruir los procesos políticos que se remontan a la creación de la secundaria a partir de fuentes bibliográficas, artículos de investigación, programas educativos, acuerdos y documentos oficiales para la contextualización del problema.

A partir de las formulaciones teóricas y las categorías derivadas del IH se establece la explicación que parte de la detección de una trayectoria conformada por las condiciones iniciales, luego las coyunturas críticas, subsecuentemente el momento de la institucionalización, las secuencias reactivas que emergen de la evolución institucional y finalmente el resultado o legado.

El análisis comienza con situar el contexto histórico en el que surge la escuela secundaria en México. Luego se examina la institucionalización que asumió el tramo educativo a partir de tres ejes: 1) las orientaciones de la política educativa; 2) el voluntarismo de los funcionarios y autoridades educativas; 3) la reorganización académica y administrativa, que fundamentan la importancia de las instituciones en los resultados de las decisiones políticas tomadas por actores y grupos concretos. Posteriormente se estudian las secuencias de desarrollo establecidas de la relación entre agentes e instituciones por intermedio de los conflictos instaurados en el tiempo. Finalmente, los resultados o legados están dados por el sendero de encadenamiento de la trayectoria inicial, la institucionalización y los ejes, los cuales permitieron detectar tres coyunturas críticas, las cuales se presentan a continuación.

La creación de la secundaria y la trayectoria dependiente establecida: 1925-1970

En pleno desarrollo del Estado nacionalista revolucionario, surgió la escuela secundaria. En el marco de una política educativa basada en la escuela popular, la secundaria se forjó en medio de un conjunto de visiones que develaron que el ciclo educativo sería un campo amenazado por las invasiones de la educación primaria y la educación superior. La voluntad política de

Bernardo Gastelum (1923) y Manuel Puig Casauranc (1925) de reformar la preparatoria propició el surgimiento de la secundaria como un ciclo subsidiario de la enseñanza primaria, en un país con el 85% de la población en condiciones de miseria, explotación e ignorancia y donde existía una escuela por un millón de habitantes (Meneses, 1986). El nivel comenzó a guiarse por una trayectoria inicial: la influencia de los estudios de preparatoria.

Bajo el impulso de los gobiernos posrevolucionarios la función y el sentido de la enseñanza secundaria fueron orientados de manera que sirvieran para corregir la enseñanza primaria o para realizar estudios superiores. La doble orientación que asumieron los estudios secundarios se entretendió, traslapó o confundió en los distintos proyectos educativos de la época. La secundaria surgió de conformidad con el proyecto de nación que sustentaban los grupos políticos en lucha: los defensores de una escuela tradicional, dogmática y mecánica y los que propugnaban una educación radical y proletaria.

En el gobierno de Lázaro Cárdenas (1934-1940), la escuela secundaria adquirió un sentido post primario, coeducativo y prevocacional. El voluntarismo del secretario Gonzalo Vázquez Vela se inclinó por impulsar el *path* centrado en la reforma curricular frente a la resistencia de sectores y grupos políticos en la lucha contra la educación socialista. La reforma introdujo el plan de estudio de 1936 (con 12 asignaturas) en consonancia con las orientaciones de la escuela socialista. En el gobierno cardenista la secuencia de desarrollo organizacional consistió en emprender modificaciones recurrentes en la estructura y administración de la secundaria socialista, producto de que fue un territorio curricular constantemente amenazado por las invasiones de la burocracia gubernamental federal instaladas en la SEP y distintos grupos sociales. El Departamento de Enseñanza Secundaria incorporó normalistas, abogados, médicos, ingenieros en las secciones técnicas y administrativas.

El Estado mexicano posrevolucionario, bajo el reformismo liberal de Ávila Camacho (1940-1949) y la Ley Orgánica de la Educación Pública, moderó la orientación socialista de la enseñanza secundaria y delineó sus linderos: un ciclo secundario unificado, práctico, amplio dirigido a la adolescencia. La voluntad de secretario continuó el *path* al realizar ajustes al plan

de estudios de 1942 y promover la reforma en la enseñanza posprimaria (1945) en el sentido de eliminar los métodos memorísticos; sustituir las tareas a domicilio por el estudio dirigido; crear grupos móviles; fortalecer la enseñanza del civismo y de la historia.

La secuencia de desarrollo administrativo prosiguió en el sexenio con las dificultades que enfrentó la dirección general de Segunda Enseñanza (DGSE) al pretender unificar funcional y orgánicamente los planes y programas de los distintos tipos de escuelas de tal manera que fuese un ciclo que ofreciera cultura general y aspectos formativos.

De 1940 a 1970, bajo los llamados modelos de “sustitución de importaciones” y desarrollo estabilizador”, la orientación educativa de la administración de Miguel Alemán se centró en promover la enseñanza técnica y la capacitación de la mano de obra para acelerar la industrialización del país. La voluntad política del secretario Manuel Gual Vidal prolongó el *path* al impulsar la secundaria técnica orientada a la capacitación de técnicos para satisfacer las demandas del desarrollo económico. Por su parte, la secundaria como institución no se transformó. Sólo fue revisado y modificado el plan de estudio de 1945 en el sentido de reducir el número de horas semanales de clases de 42 a 34, en el primer año, y a 35 en segundo y tercero, según se dijo, “se hacía con base en las experiencias de años anteriores para equilibrar el tiempo de estudio y el descanso del alumno” (Meneses, 1998, p. 369).

La secuencia de desarrollo administrativo siguió su curso con la creación de una oficina de orientación vocacional y determinar las características del estudiante de segunda enseñanza. En la DGSE prevalecieron prácticas viciadas y graves deficiencias administrativas como la falta de coordinación, de unidad orgánica y programática entre la dirección y los departamentos administrativos.

En los sexenios de Adolfo Ruiz Cortínez y Adolfo López Mateos, la política educativa de ambos gobiernos estuvo sellada por la exaltación de la “mexicanidad” y “la homogeneización cultural” (Graeves, 2008, p. 67). Los secretarios en turno acentuaron el *path* reformista al modificar el plan de estudios de 1945. La prioridad gubernamental lo constituyó la secundaria

técnica, en tanto la reforma del nivel educativo llegó hasta 1959 la que consistió en reducir el número de materias (de 13 a 10); establecer cursos teóricos, convertir la educación cívica en actividad y asignatura, invertir el orden de los cursos de historia (de México en 1º; Universal en 2º, de la Revolución Mexicana en 3º).

La secuencia de desarrollo organizativo en la DGSE intensificó una serie de situaciones adversas para el nivel al trabajar en condiciones precarias y con una estructura burocrática cerrada producto de la concentración del personal docente en los puestos intermedios de la SEP y el avance del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) sobre los puestos académicos y administrativos del Instituto Federal de Capacitación para el Magisterio.

En el régimen autoritario que se instaló con Gustavo Díaz Ordaz (1964-1970) la política educativa del gobierno se orientó al trabajo productivo, con la implantación del programa “enseñar produciendo”. La voluntad del secretario de educación Agustín Yáñez se dirigió a ratificar el *path* dominante basado en el supuesto de que la técnica y la planeación darían mayor racionalidad, eficacia y certeza a la política educativa. La educación media o secundaria fue vista como un problema de perfeccionamiento que habría que subsanarse con el manejo de instrumentos, máquinas y equipos para producir más en menos tiempo, con mejor calidad, en tiempos y movimientos programados. Se implantaron modificaciones a los planes y programas de estudio en el sentido de reducir la carga académica de las asignaturas (de 10 a 6) para “evitar el falso enciclopedismo y el exceso de materias de los planes anteriores” (Meneses, 1998, p, 484).

La secuencia de desarrollo del nivel fue tornándose ingente y caótica debido a la expansión y congestionamiento del sistema educativo donde prevaleció una deficiente coordinación entre dependencias, reflejado en la dirección general de segunda enseñanza, la cual se encontraba bajo la coordinación de la Oficialía Mayor, instancia donde se instalaron normalistas (Street, 1992) y burócratas tradicionales, aliados del régimen autoritario y del sindicato magisterial (Romero, 2020).

Inercia institucional y el path reformista en la educación secundaria: 1970-2000

El gobierno de Luis Echeverría generó un *path* liberal reformista en la política educativa que permaneció en el tiempo y terminó siendo un camino cerrado. El secretario Víctor Bravo Ahuja implementó una reforma administrativa en la cual el gobierno pretendió asumir el control del sistema educativo frente a los grupos burocráticos tradicionales que se apoderaron del subsistema. La reforma echeverrista se inscribió en la secuencia de agotamiento de un modelo de desarrollo económico, lo cual significó para el nivel retardar su transformación. La implementación de un plan de estudios de dos estructuras programáticas: el de 1960 (12 asignaturas) y el de 1974 (6 áreas) con 30 horas semanales para cada año (SEP, 1974) provocó confrontaciones entre grupos de interés. El plan por áreas fue apoyado por los directores de las secundarias técnicas, industriales, agropecuarias, bastiones del SNTE para operar el currículum por campo globalizador; el plan por signaturas fue apoyado por las secundarias generales y la Escuela Normal Superior de México.

La secuencia de desarrollo se reforzó al reorganizar la dependencia con el propósito de recuperar el control en los puestos de asignación y manejo de los recursos económicos y la toma de decisiones. No obstante, dejó intacta la dirección general de Educación Media, dependiente de la subsecretaría de Educación Media, Técnica y Superior, instancia técnico-administrativa cedida a la burocracia del SNTE.

El gobierno de José López Portillo (1976-1982) adaptó el *path* reformista anterior al emprender modificaciones graduales sin trastocar el sistema educativo prevaleciente y dejar como legado la reforma administrativa mezclada con rasgos populistas y técnicos. La voluntad reformista del secretario Fernando Solana se inclinó por acelerar el proceso de desconcentración administrativa, reagrupando algunas funciones de las direcciones generales, y creando la subsecretaría de Educación Media (SEM), instancia que Solana concedió al grupo hegemónico Vanguardia Revolucionaria, lo cual permitió contener las movilizaciones magisteriales. Pese a efectuarse una reorganización orgánica y funcional, la educación media básica siguió bajo el dominio de una coalición heterogénea dominante: normalistas, politécnicos

y maestros multinivel, los cuales controlaban los asuntos académicos y operativos. La SEM continuó organizándose de manera independiente de la primaria, tal hecho provocó el inmovilismo y la politización de todos los procesos educativos.

El gobierno de Miguel de la Madrid (1988-1994) reorientó el *path* establecido en los sexenios anteriores, ahora vinculado con el ascenso del nuevo modelo económico neoliberal, fincado en la trayectoria de sus predecesores por cuanto se refiere a reorganizar el aparato político y administrativo conforme a los intereses del grupo tecnocrático-reformista.

Los voluntarismos de los secretarios de educación (Jesús Reyes Heróles y Miguel González Avelar) se cifraron en integrar en un solo bloque la educación preescolar, primaria y secundaria, para lograr mayor congruencia y calidad educativa. La educación secundaria siguió trabajando con los planes de estudio por áreas; mostrando pobre rendimiento académico; programas recargados de contenidos informativos; profesores sin formación docente continua; carencia de recursos como mobiliario, materiales para laboratorios y talleres; deficiencia administrativa; contracción de la matrícula.

La senda del desarrollo a nivel organizativo del nivel se basó en estar desarticulada de la primaria y estar envuelta en una atmósfera de franco declive e inmovilidad institucional y organizacional. La persistencia de inercias y vicios, como la duplicidad de funciones, la atomización, la interpretación arbitraria y personal de la normatividad condujo a su desgaste. Los funcionarios del nivel secundario respondieron a los intereses del gremio sindical y no a las necesidades del subsistema.

La política educativa de los dos últimos gobiernos del Partido Revolucionario Institucional se insertó en una coyuntura crítica donde el *path* tecnocrático dominante fue profundizado. La presión ejercida por el neoliberalismo sobre la educación secundaria forzó decisiones limitadas de reforma que consistieron en establecer su obligatoriedad y modificar su estructura curricular por asignaturas.

Los voluntarismos de los secretarios de educación, Manuel Bartlett y Ernesto Zedillo derivaron en imponer estrategias tendientes a estimular un nuevo modelo de gestión institucional, lo que significó para el nivel un plan y programas de estudio nacional único (mismas asignaturas y contenidos), bajo un enfoque por competencias y la imposición por decreto de un proyecto escolar.

El *path* tecnocrático y reformista fue perpetuado con una agenda circunscrita a implantar el modelo anglosajón *Back to the basics*, el cual compactó el currículo en términos de reducir planes y programas de estudio del nivel básico. El plan y programas de estudio (1993) contempló fortalecer los conocimientos y habilidades de carácter básico y eliminar la estructura curricular por áreas la cual, se afirmó, había contribuido a la “insuficiencia y a la escasa sistematización en la adquisición de una formación disciplinaria ordenada y sólida por parte de los estudiantes” (SEP, 1993, p. 11). De este modo, el currículo se reorganizó en 11 (1º y 2º año) y 12 asignaturas (3º año) con 35 horas semanales de carga académica. Aunque el nuevo plan de estudio fue parecido al plan 75, el primero reprodujo la fragmentación, la dispersión y la inflexibilidad curricular (Quiroz, 1998, 2003, 2006) al implantar una carga académica con asignaturas y contenidos informáticos sobrecargados.

La secuencia de desarrollo organizacional de la educación secundaria siguió el curso marcado por instancias y unidades obsoletas, así como prácticas y esquemas de trabajo atomizado, el cual se reflejó en la Subsecretaría de Educación Básica (SEB) y la Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal (SSEDF), instancia encargada de la operación del nivel educativo, bajo el control del sindicato magisterial.

El path reformista de corte gerencial en la educación secundaria: 2000-2018

Los gobiernos de centro derecha de Vicente Fox (2000-2006) y Felipe Calderón (2006-2012) continuaron con el modelo económico neoliberal, pero con un *path* reformista de corte gerencial basado en un conjunto de soluciones pragmáticas y coyunturales que abonaron en favor de la

desinstitucionalización de la educación básica y debilitaron la naturaleza pública de la educación. Ambos gobiernos suscribieron pactos políticos con el SNTE.

Las voluntades de los secretarios de educación panistas coincidieron en impulsar una propuesta curricular denominada Reforma Integral de la Educación Secundaria (RIES), la cual fue diluida por el sindicato nacional y presentada como Reforma de la Educación Secundaria (RES). En el segundo sexenio panista, la secundaria experimentó la continuidad de la reforma curricular anterior y fue integrada a nuevo modelo curricular basado en “el desarrollo de competencias para la vida y el logro del perfil de egreso, a partir de aprendizajes esperados y del establecimiento de estándares curriculares” (SEP, 2012, p. 17). El currículo se reorganizó en 10 materias (1º a 3º año), 35 horas semanales de carga académica y orientaciones didácticas. Con el ascenso de la derecha, la secundaria fue integrada a nuevo modelo curricular basado en el enfoque de competencias, los “Estándares curriculares y la gestión escolar en las escuelas públicas” (SEP, 2010, p. 4).

La secuencia de desarrollo en esta etapa se basó en soluciones pragmáticas al ceder la Subsecretaría de Educación Básica al SNTE. El uso político del aparato educativo marcó el pulso de una gestión plagada de fallas, inconsistencias y deficiencias recurrentes. En lo operativo, la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal (AFSEDF), como instancia encargada de la dirección y operación de los planteles de educación secundaria, se convirtió en un fuerte bastión de control sindical, lo que provocó la aparición de graves anomalías dentro del nivel educativo.

El gobierno de Enrique Peña Nieto (2012-2018) intensificó la tendencia establecida en los regímenes conservadores con la firma del Pacto por México como mecanismo institucional de cooperación, pero con un legado que tomó otro rumbo. El *path* reformista y neoliberal, como herencia institucional, fue reforzado con el artificio retórico de la recuperación de la rectoría del Estado y el establecimiento de la evaluación obligatoria basada en la regulación de la trayectoria laboral de los docentes desvinculada de los procesos educativos.

Los secretarios de educación en turno implementaron un nuevo modelo educativo para la educación obligatoria centrado en componentes curriculares, aprendizajes clave, habilidades y competencias, organizadores curriculares y aprendizajes clave (SEP, 2017). El currículo en educación secundaria se reorganizó en 11 materias (1º año), 10 asignaturas (2º y 3º año), con 31 horas semanales de carga académica.

El último gobierno de tendencia neoliberal siguió en la senda de organización política y administrativa centrada en mantener el control normativo y operativo de la educación secundaria a través de la SEB y la AEFCM. La primera, con un subsecretario de educación que procedió de los grupos empresariales de Monterrey y subrogó tareas educativas a compañías privadas (Hernández, 2016); en tanto que la segunda tuvo a un titular cuya gestión estuvo plagada de actos ilegales en el manejo de plazas y desaparición de turnos vespertinos (Poy, 2010).

Discusión y conclusiones

¿Cuáles fueron las condiciones en las que se estructuró la educación secundaria? Con base en el modelo analítico formulado y las consideraciones teóricas las instituciones generan rutinas, normas y prácticas que persisten en el tiempo y dejan una fuerte impronta en los procesos de decisión. La escuela secundaria se forjó en pleno desarrollo del Estado nacionalista revolucionario bajo un clima de confrontación entre grupos de poder, lo cual sentó las bases que definieron la trayectoria de dependencia de la institución. El tramo educativo en su origen recibió la influencia de los estudios de preparatoria, lo cual dejó una impronta en el subsistema al ejecutar un currículo cifrado en normas, prácticas, rutinas y estructuras formales forjadas por grupos políticos y sindicales, con intereses en pugna, que persistieron en el tiempo. Este contexto propició una trayectoria o un *path* dominante, basado en establecer una instancia educativa de carácter federal, débil desde su nacimiento. Esto formó una base de poder en expansión. De este modo, el subsistema quedó controlado por el grupo sindical y político cercano a la figura presidencial.

La creación de la secundaria, como instancia educativa diseñada a partir de esquemas jerárquicos y verticales, respondió más a la necesidad de vincularla con el proyecto de nación y, menos, a los aspectos pedagógicos y sociales.

La estabilidad y la continuidad del nivel secundario estuvo anclado en arreglos institucionales y en incentivos o beneficios crecientes como el implantar programas de estudio por áreas en escuelas secundarias que tradicionalmente fueron bastiones de la SEP o del SNTE.

La educación secundaria al carecer de fuentes de apoyo social, consensos, voluntades y recursos para realizar cambios en favor de los adolescentes se convirtió en el instrumento de los gobiernos posrevolucionarios, reformistas, tecnocráticos y gerenciales para obtener consenso y legitimidad de sus decisiones de política educativa, al tiempo que fue un campo curricular en disputa entre los grupos.

Los distintos gobiernos sean nacionalistas-reformistas, tecnócratas o gerencialistas ensayaron la misma trayectoria, sea reforzándola, profundizándola o reconfigurándola, cuyos resultados tuvieron consecuencias funestas para el desarrollo institucional del nivel educativo.

Las constantes y persistentes reformas curriculares en el tramo educativo han sido dispositivos técnicos obsoletos de control jerárquico y fragmentación del conocimiento. Los acuerdos políticos constituyeron las prácticas institucionalizadas que explican la persistencia de ideas y decisiones tomadas por distintos gobiernos mexicanos que se superponen a auténticas transformaciones educativas.

Referencias

- Greaves, C. (2008). *Del radicalismo a la unidad nacional: una visión de la educación en el México contemporáneo (1940-1964)*. México. El Colegio de México. Centro de Estudios Históricos.
- Hernández, L. (2016). La conexión regia de la reforma educativa. *La Jornada*, 23 de agosto.
- Immergut, E. M. (2006). El núcleo teórico del nuevo institucionalismo. En Víctor Alarcón Olguín (coord.), *Metodologías para el análisis político. Enfoques, procesos e instituciones*. UAM-Iztapalapa/Plaza y Valdés, pp. 387-424.
- Meneses, E. (1998). *Tendencias educativas oficiales en México 1934-1964*. México, Centro de Estudios Educativos-Universidad Iberoamericana. Volumen III.
- Poy, L. (2010). Hubo ajustes en la plantilla para ampliar el horario escolar: SEP. *La Jornada*, 6 de septiembre.
- Quiroz, R. (1998). La reforma de la educación secundaria en México: currículum y prácticas de enseñanza. *Revista Cero en Conducta*, número 47, pp. 95-113.
- Quiroz, R. (2003). La educación secundaria en México: ¿reforma integral? *Educación*, octubre-diciembre, pp. 9-18.
- Quiroz, R. (2006). Balance y perspectiva de la reforma de educación secundaria en México. Eduardo Weiss, A. Santos y R. Quiroz. *Expansión de la secundaria en México. Logros y dificultades en eficiencia, calidad y equidad*, pp. 93-156.
- Romero, R. (2020). *La encrucijada de la educación básica en México: éxitos, fracasos y omisiones (1978-2012)*. IISUE.
- Secretaría de Educación Pública. (1974). *Plan de estudios. Programas generales de Estudio*, 11 de septiembre. México.

Secretaría de Educación Pública. (1993). *Acuerdo Número 182 por el que se establecen los programas de estudio para la educación secundaria*. México.

Secretaría de Educación Pública. (2010). *Estándares de Gestión para las Escuelas de Educación Básica en México*. Versión preliminar, México.

Secretaría de Educación Pública. (2012). *Plan de estudios 2011. Educación Básica*. México, SEP.

https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/20177/Plan_de_Estudios_2011_f.pdf.

Secretaría de Educación Pública. (2017). *Acuerdo Número 12/10/17 por el que se establece el plan y los programas de estudio para la educación básica: aprendizajes clave para la educación integral*.

https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/doctos/dof/DOF_acuerdo_12_10_17_completo_planyprogramas.pdf

Street, S. (1992). *Maestros en movimiento. Transformaciones en la burocracia estatal (1978-1982)*. México, CIESAS.

Del significado de la evaluación a la evaluación significativa

Fernando Ventura Álvarez

fernando.venturaa@aefcm.gob.mx

Benemérita Escuela Nacional de Maestros

Evelyn Quijano Benítez

evelyn.quijanob@aefcm.gob.mx

Benemérita Escuela Nacional de Maestros

Línea temática 5. Procesos de formación y sujetos de la educación

Resumen

Es durante la jornada de práctica donde el docente en formación pone a prueba las habilidades y conocimientos necesarios para la consolidación de los aprendizajes trabajadas en su desarrollo formativo, que posteriormente será reflexionado y analizado el proceso llevado a cabo como un espacio de transformación y cambio que optimice el aprendizaje y mejore la enseñanza. Durante el análisis de la práctica docente hay muchos rasgos que son considerados para su reflexión, de entre tanto se reconoce a la evaluación como elemento determinante en el proceso didáctico. Es en estos espacios de análisis en donde la investigación se llevó a cabo, partiendo de su intervención y centrándonos exclusivamente en el proceso de evaluación para reflexionar sus tipos, fases, instrumentos, agentes, aciertos y dificultades en el desarrollo de la práctica docente lleva a cabo por el docente en formación. La evaluación es un proceso sumamente complejo e interesante que innegablemente forma parte dentro de la enseñanza y el aprendizaje, está presente en cada una de las acciones pedagógicas, desde la planificación hasta el cierre de actividades, por lo que surge la imperiosa necesidad, no solo de conocer los momentos en que se desarrolla este proceso o de identificar los fines o de exponer los

instrumentos, sino de conocer el significado de la evaluación desde la visión de los alumnos en formación inicial.

Palabras clave: evaluación, significativo, docente, alumnos, práctica, formación.

Planteamiento del problema

El abordar la evaluación no es una tarea nada fácil de esgrimir pues es un tema tan complejo y diverso que requeriría bastante tinta, papel y tiempo para profundizar completamente en este fenómeno pedagógico y poder conocer y quizás, asimilar sus múltiples variables y causalidades en la educación considerando sus diversos escenarios y actores implicados. Sin embargo, esta investigación tiene la finalidad de conocer cuáles son los momentos, fases, agentes e instrumentos implicados en el desarrollo de la evaluación llevada a cabo por el docente en formación en las escuelas primarias durante su jornada de práctica.

Al conocer los elementos que lleva a cabo el docente en formación respecto al proceso de evaluación se identificarán aquellos que son más recurrentes, así como también los que están menos presentes e incluso los que no fueron considerados, mismos elementos que constituirán en esta investigación un importante referente para el docente en formación respecto a la reflexión de sus acciones y área de oportunidad en la transformación de la práctica docente y como un recurso documental que brinde algunos rasgos considerados para el proceso formativo de futuro docente de primaria o bien para desarrollar futuras investigaciones sobre el tópico expuesto.

Se espera que el proceso de evaluación durante el desarrollo de la práctica docente esté fundamentado en una serie de constructos, postulados y recomendaciones por parte de los maestros en el trayecto formativo. Sin embargo, es durante la acción didáctica donde se manifiestan una serie de habilidades que más adelante el docente en formación edificará para construir su estilo de docencia, es durante este proceso de análisis y reflexión sobre la acción didáctica donde se buscará identificar la interpretación que hace el estudiante normalista

respecto al proceso de evaluación y conocer su significado de lo que representa y constituye en su práctica docente.

Con base en lo expuesto, se plantea el siguiente propósito, llevar a cabo una investigación en donde se identifique las acciones e instrumentos de la evaluación que lleva a cabo el docente en formación durante su práctica y conocer qué significado tiene este proceso como parte de su intervención didáctica.

Marco teórico

El término *evaluación* ha sufrido, a través del tiempo, diversas modificaciones de acuerdo con sus finalidades que le otorgaban un uso práctico y simbólico muy característico y distintivo considerando al momento sincrónico y a sus actores participantes. También, es el resultado de diferentes modificaciones de acuerdo con el avance progresivo de la investigación educativa y de la innovación pedagógica.

El término especializado, disciplinario, que denota una actividad y procedimientos metodológicos específicos lo acuñó Ralph Tyler al referirse a la “Evaluación Educativa” para denominar el proceso de determinación del grado de cumplimiento de los objetivos educativos que previamente se especifican y se aplican.

Las evaluaciones y en específico los exámenes se empleaban en la China imperial, hace más de tres mil años, para decretar a los principales funcionarios. Blanco (1994, en Escudero, 2003, p.2) hace referencia a los exámenes llevados a cabo por los profesores griegos y romanos. De acuerdo con McReynold (1975, en Escudero, 2003, p.2) el postulado más importante de evaluación de la antigüedad es el Tetrabiblos, que se atribuye a Ptolomeo. De igual forma Cicerón y San Agustín generan en sus escritos conceptos y propuestas para evaluar (Escudero, 2003, p.2).

Durante la Edad Media se generan los exámenes para los estudios universitarios con elementos más formales, ya en el Renacimiento se continúan utilizando procedimientos más

selectivos. Huarte de San Juan, en su Examen de ingenios para las ciencias, promueve la observación como procedimiento básico de la evaluación (Rodríguez, en Escudero, 2003, p.3).

A inicios del siglo XIX de acuerdo con Max Weber (Barbier, 1993, en Escudero, 2003, p.12), se genera un sistema de exámenes para comprobar una preparación en específico, con la intención de satisfacer las necesidades de una nueva sociedad jerárquica y burocratizada. Por su parte, en los Estados Unidos, Horace Mann en 1845, empieza con la aplicación de las primeras técnicas evaluativas del tipo *tests escritos*, dando inicio a un trayecto de referentes más objetivos y explícitos con relación a determinadas destrezas (Escudero, 2003, p.12).

Para finales del siglo XIX, aparece un trabajo de J. M. Rice, en 1987, que a menudo se identifica como la primera investigación evaluativa en educación y se aviva un mayor interés por la medición científica de las conductas humanas (Escudero, 2003, p.13).

Durante los años 1920 y 1930 se ubica el punto más alto del *testing*, pues se generan gran cantidad de *tests* estandarizados para medir muchas y diferentes clases de destrezas escolares con rasgos objetivos externos y explícitos. Guba y Lincoln (1989, en Escudero, 2003, p. 4) mencionan a este proceso de evaluación como la primera generación. El rol del evaluador era técnico, como proveedor de instrumentos de medición (Escudero, 2003, p.4).

Entre 1932 y 1940, R. Tyler propone la necesidad de una evaluación científica que sirva para mejorar la calidad de la educación. Su método sistemático de evaluación educativa, como el proceso surgido para determinar en qué medida fueron alcanzados los objetivos previamente establecidos. Esta evaluación ya no es una simple medición, ya que supone un juicio de valor sobre la información recogida (Escudero, 2003, p.14).

Robert Stake propuso en 1967 que la evaluación se entendiera como un proceso sistemático de emisión de juicios basado en una descripción de las discrepancias entre las ejecuciones de estudiantes y profesores y los estándares de aprendizaje y de la enseñanza previamente definidos. Durante esa misma década se observó una sobreabundancia de

propuestas no sólo de definiciones sino también de modelos de evaluación y surgió lo que se ha llamado como *Investigación Evaluativa* (Mora, 2004, p.5).

En épocas más recientes, la evaluación inicia un período de reflexión y de ensayos teóricos con la intención de clarificar la multidimensionalidad del proceso evaluativo (Escudero, 2003. p. 17). Como resultado de estas reflexiones teóricas, se enriquecerá el ámbito conceptual y metodológico de la evaluación, generando una fuerte motivación por su comprensión y análisis.

En su definición general, la evaluación es un proceso sustancial en la actividad pedagógica, complejo, necesario y de profundo análisis, para su fin principal que es la toma de decisiones. Scriven (en Escudero, 2003, p.19), considera a la evaluación de forma opuesta a la mera descripción, implica emitir un juicio sobre la superioridad o inferioridad de lo que se evalúa con respecto a sus competidores o alternativas.

“La evaluación en la educación superior es un proceso continuo, integral y participativo que permite identificar una problemática, analizarla y explicarla mediante información relevante y como resultado proporciona juicios de valor que sustentan la consecuente toma de decisiones” (ANUIES en Foronda, 2007, p. 17).

De acuerdo con la propuesta curricular de la Reforma Integral de la Educación Básica, la evaluación se entiende como el conjunto de acciones dirigidas a obtener información sobre el grado de apropiación de conocimientos, habilidades, valores y actitudes (SEP, 2011, p.64).

El proceso de evaluación presenta diferentes cualidades para llevar a cabo, estas se han clasificado en tres componentes fundamentales para su puesta en práctica (Foronda, 2007, p.18):

- Validez: Se entiende como la precisión de la utilización de los diferentes instrumentos de medición validando una evaluación.

- **Confiabilidad:** Se refiere a la confianza que plantean los diferentes instrumentos de medición; aplicados adecuadamente permiten resultados con la característica o cualidad de ser confiables.
- **Practicidad:** Corresponde a la similitud de los juicios emitidos por examinadores independientes y competentes con referencia a los resultados logrados.

Mientras mayor sea la cantidad de información que obtengamos sobre determinados sucesos más posibilidades tenemos de tomar una decisión acertada, pues se reduce la incertidumbre y los criterios personales se ajustan para responder de manera adecuada a las demandas sociales preestablecidas.

La evaluación únicamente se divide en tres tipos, diagnóstica, formativa y sumativa; la evaluación diagnóstica es el génesis del proceso o situación enfrentada, determina las características y condiciones principales, sienta las bases y contextualiza la situación.

El proceso de evaluación en sí mismo, debe producir una síntesis de los indicadores de la puesta en práctica del currículum. Por lo tanto, las personas que participan en el proceso, se forman, aprenden estrategias de evaluación e incorporan una nueva experiencia de aprendizaje laboral (Mora, 2004, p. 4).

Existe una gran diversidad de características que nombran, guían, orientan, explican, apoyan y configuran el proceso de evaluación, por lo que es indispensable y tarea obligada conocer estos rasgos elementales para comprender lo profundo y delicado que es el hablar sobre evaluación.

Metodología

La investigación que se pretende desarrollar es de tipo cualitativa y de acuerdo con su temporalidad considera un estudio prospectivo, tomando en cuenta una metodología etnográfica, utilizando diversos instrumentos como la entrevista semiestructurada, el diario docente, los planes de clase y la observación no participante.

El tamaño del universo corresponde a una población de 26 estudiantes que integran al grupo 2°12 de tercer semestre de la Licenciatura en Educación Primaria Plan 2012, de los cuales se seleccionará una muestra aleatoria para la aplicación de determinados instrumentos como la entrevista semiestructurada y la observación no participante de su práctica docente. El guion de entrevista semiestructurada fue validado por un docente de la BENM, se llevó a cabo realizando un estudio en profundidad y se analizaron cada una de las respuestas de forma cualitativa apoyándonos de la hermenéutica para presentar una serie de conclusiones basadas en las respuestas de los estudiantes donde se extraigan sus significados y se conozcan sus precepciones.

Resultado

Se aplicó una entrevista semiestructurada a 9 alumnos seleccionados de forma aleatoria con base en el universo seleccionado (Grupo 2°12). El instrumento está conformado por siete preguntas y fue validado por una docente de la BENM, se les solicitó previamente a los entrevistados llevaran su diario de práctica para apoyarse del mismo en algunas respuestas generadas.

Se agrega a este análisis, la interpretación de las guías de observación realizadas durante las jornadas de práctica en las escuelas primarias, llevada a cabo con los docentes en formación, obteniendo los siguientes resultados:

Entrevista

1.-¿Cómo realizas la evaluación durante la jornada de práctica?

A través de la observación y trabajos.

De acuerdo al tema impartido adecuó una evaluación

Observando al grupo y realizar anotaciones.

Considerando el progreso de cada uno de mis alumnos en cada una de las actividades

Por medio de participaciones, apuntes, proyectos finales y respuesta de cuestionarios calificados por sus compañeros.

Mediante la observación y actividades.

Tuve que adecuar la evaluación a las capacidades de ciertos alumnos con situaciones específicas de aprendizaje como es el caso de dos de ellos que aprendieron, pero no realizaron evidencia.

Formativa bajo parámetros cualitativos y mediante listas de cotejo.

Realizar una lista de cotejo y observar a los alumnos con dificultades para acercarme a ellos y valorar la situación.

Los alumnos manifiestan en su gran mayoría que utilizan algunas herramientas como la observación o el registro y diversos instrumentos. Explican que se lleva a cabo una evaluación más vinculada con los procesos formativos para tratar de cerciorarse respecto al tema explicado o como cierre del proceso de enseñanza.

Al momento de realizar la pregunta los docentes en formación, expresan sus respuestas con mucha seguridad, conocen la importancia que tiene realizar un proceso de evaluación y en pocas ocasiones llegan a consultar su diario de práctica para contestar.

Guía de observación

De acuerdo a las observaciones realizadas, los alumnos aplican diversos instrumentos para evaluar el tema abordado como ejercicios impresos, actividades en su cuaderno y en pocas ocasiones, pero en el libro de texto, sin embargo, muy pocas veces se considera un registro del progreso en alguna lista o libreta de registro.

No se manifiesta una bitácora de evaluación vinculada con el registro de actividades del docente titular, por lo general se plasman en el cuaderno ejercicios y listas expresado

mayormente en términos cuantitativos, colocando numerales en una escala del 5 al 10. Se considera una evaluación más sumativa al final de la semana o al culminar la práctica.

2.-¿Qué instrumentos utilizas para evaluar durante la jornada de práctica?

Las rúbricas.

Exámenes.

Utilizo organizadores gráficos tales como cuestionarios, mapa mental, conceptual o ensayos.

Regularmente listas de cotejo

Cuestionarios

Ejercicios

Participación oral

Considero que no hay que hacer eternamente rubricas, sino más bien tener conciencia que las cosas pueden cambiar en el aula, no somos seres automatizados y no pasa nada si añadimos o quitamos rubros en la evaluación. Lo que es importante, es que comuniquemos esos cambios con nuestros titulares y por supuesto con nuestra maestra de práctica.

Listas de cotejo y cuestionarios con preguntas cerradas

Los alumnos expresan que utilizan diversos instrumentos de evaluación como listas de cotejo, rúbricas, cuadros de calificación, cuestionarios y actividades. En algunos casos señalaron sus diarios de práctica mencionando algún recurso en específico que les funcionó de mejor manera.

Mencionan una importante diversidad de instrumentos utilizados para evaluar la jornada de práctica, mucho de ellos se presentan como ejercicios impresos, en el cuaderno o actividades grupales resueltas en el pizarrón.

Guía de Observación

Es importante mencionar que durante la primar jornada de práctica docente los alumnos apoyaron para la aplicación de exámenes correspondientes al periodo de evaluación y tuvieron que hacer importantes modificaciones en sus planes de clase y destacar que las calificaciones obtenidas en los exámenes no eran registradas ni consideradas por los practicantes.

Sus instrumentos de evaluación en su gran mayoría son mencionados en sus planes de clase, incluso en ocasiones se agrega una muestra en el apartado de anexos. La mayoría de las veces el instrumento aplicado se queda en el aula, se pega en el cuaderno o es parte de las actividades realizadas día con día. Se carece de un instrumento globalizador para evaluar los temas abordados en la jornada de práctica.

3.-¿Qué significa evaluar?

Poner en un rango de jerarquía el conocimiento de los niños a través de una calificación.

Verificar que el alumno haya logrado el aprendizaje esperado o adquiera un conocimiento que pueda poner en práctica.

Calificar actitudes y conocimientos.

Procedimiento mediante el cual se determina de logro el aprendizaje esperado.

Valorar los logros obtenidos por el alumno en base a los aprendizajes esperados.

Medir el nivel de conocimiento alcanzado en algún tema.

Medir los conocimientos adquiridos y la capacidad de los alumnos para aplicarlos.

Nos ayuda a ver el desarrollo de los alumnos.

Asignar un valor al desempeño del alumno tomando en cuenta sus habilidades, capacidades destrezas, su disposición al trabajo y las actitudes que manifiesta al momento de consolidar su aprendizaje.

En repetidas ocasiones, en el aula hacemos inflexiones en nuestros rubros de evaluación porque nos damos cuenta que el ideario que teníamos contemplado y redactado para poder evaluar, tiene que cambiarse y adaptarse a las condiciones de nuestro grupo, pues acontecen situaciones que nos obligan a cambiar las actividades e incluso a modificar los recursos didácticos que llevamos.

Los estudiantes han formado un propio concepto de evaluación, en algunas ocasiones este concepto es vinculado con alguna definición proporcionada por diversos autores especialistas en el tema.

Resulta muy interesante apreciar como la mayoría de los docentes en formación consideran a la evaluación como parte de su naturaleza enjuiciadora donde al final se realiza una ponderación, se considera el mérito o se asigna un valor previamente establecido.

Guía de observación

Los alumnos abordan el tema con profunda seriedad, brindando contantemente diversos ejemplos con las diferentes acciones realizadas en la práctica docente. Sin duda tienen un concepto muy claro de lo que significa evaluar de forma muy particular y su importancia en el proceso didáctico.

Los docentes en formación asumen la importancia que tiene la evaluación en proceso de aprendizaje de los alumnos de las primarias, consolidan diversos conceptos aprendidos durante sus clases, cuando evalúan las actividades y en los momentos de socializar sus procesos resignifican la evaluación y cobra una importante relevancia como elemento clave en su formación docente.

4.-¿Cómo podrías mejorar el proceso de evaluación durante la jornada de práctica?

Con más opciones de evaluación de acuerdo a las actividades realizadas, con relación a los aprendizajes esperados.

Cambia muchas veces, porque no pudiste dar un contenido y puede ser que a lo mejor lo pusiste en tu evaluación y surgía una circunstancia que hace que cambie la planeación y por lo tanto también la evaluación.

Sin duda informarme más, conociendo a profundidad las distintas formas de evaluación.

Considerando la forma de aprendizaje de mis alumnos, para poder evaluarlos de mejor manera, con ideas innovadoras respecto a las herramientas.

Con más tiempo se pueden realizar actividades con el fin de evaluar a los alumnos de una manera divertida.

Tal vez el tiempo que nos brindan los docentes titulares, ya que por el horario es limitado, y las evaluaciones que contestan los niños lo hacen de manera rápida.

Siendo más cercano a los alumnos y escuchándolos, muchas veces por el tiempo y por el miedo que tengo a fraternizar, no me doy la oportunidad de escucharlos más. Sin embargo, esta es una gran área de oportunidad que tengo para la próxima jornada.

Observando constantemente a los alumnos para determinar las dificultades que se presentan.

Los docentes en formación mencionan diversos factores que les permiten realizar modificaciones a los instrumentos, técnicas y métodos de evaluación durante la jornada de práctica, haciendo los ajustes necesarios durante las actividades. Verifican los resultados obtenidos, comparan el desempeño y observan qué criterios o instrumentos no fueron los adecuados y necesitan ser cambiados para mejorar el proceso didáctico.

Un factor importante que mencionan los estudiantes, son los procesos de actualización ya sea en las propias clases o cursos extracurriculares, donde socializan las actividades de la práctica entre ellas la evaluación y adquieren nuevas estrategias que complementan o modifican sus procesos de evaluación dirigidos a la práctica profesional.

Guía de Observación

Previamente a la jornada de práctica los estudiantes seleccionan los instrumentos de evaluación que estén vinculados con los aprendizajes a desarrollar, en los planes de clase se destina un espacio muy relevante para informar respecto a los procesos de evaluación y posterior a la jornada se realiza una serie de reflexiones respecto a las acciones llevadas a cabo, entre ellas la evaluación como parte integral del aprendizaje.

En la elaboración de los planes de clase y durante las jornadas de práctica, los docentes en formación constantemente realizaban adecuaciones y cambios en los instrumentos de evaluación, debido a que las clases se llegaban a modificar por la reducción de tiempo en la jornada, por otras actividades que tenían que realizarse en las escuelas o porque el tema planificado se desarrolló con cambios en el momento de abordarlo con las niñas y niños de las primarias.

5.-¿Qué cambiarías de tu forma de evaluar?

Los rangos de evaluación y los aspectos a evaluar.

Quizás conocer otros métodos o escalas que me permitan otorgar el valor numérico correspondiente a cada evaluación.

Conocer más la realización de instrumentos de evaluación y optar por uno que se adapte a mi grupo.

Se puede cambiar de acuerdo a las problemáticas que surja en clase, depende del alumno y sus situaciones, considerando los contextos.

Modificar los rubros de evaluación que se adapten a todos los alumnos.

Cambiaría la observación por entrevistas con los alumnos para mejorar los resultados de mi lista de cotejo.

Implementar más herramientas para su evaluación.

Me gustaría realizar evaluaciones personales y no tanto de manera grupal.

Optaría y pondría mayor atención en los intereses y contexto del alumno, ya que tengo ese gran sesgo que toma en cuenta solo lo que el alumno aprendía en el aula, me interesaría un poco más por cómo viven mis alumnos, sus aficiones, intereses, preocupaciones, miedos y su forma de ver la vida para aterrizar los contenidos a su vida. Yo me centro mucho en llegar y solo dar la clase. Sin embargo, a raíz de las prácticas me he dado cuenta que el escuchar a los alumnos es indispensable. Escuchar, observar y recopilar esa información para la toma de decisiones en el aula.

Son muy variadas las propuestas que los docentes en formación generan, con relación a los cambios que realizarían en su forma de evaluar, algunos mencionan los instrumentos, otros los métodos y algunos más hasta la forma en que llevaría a cabo el proceso.

Revisan su diario de práctica, recuerdan diversos acontecimientos vinculados con la evaluación, incluso cuando fueron evaluados en sus clases y se toman un tiempo para analizar y dar respuesta a los distintos cambios que realizarían, que tienen que ver con evaluaciones más a profundidad, contar con más información de los alumnos de manera individual y agregar más aspectos o criterios en sus instrumentos.

Guía de Observación

Los docentes en formación expresan que están conscientes en que es necesario realizar cambios en sus procesos de evaluación y proponen diversas acciones, entre la cuales, es importante desatacar el interés por conocer a profundidad más tipos de instrumentos que les

permitan diversificar sus procesos, algunos artículos en donde puedan encontrar experiencias de evaluación en nivel primaria y bases teóricas que les permitan reorientar sus procesos.

Los estudiantes comentan que han cambiado mucho su forma de evaluar, afirman que este proceso es muy significativo en su formación como docentes, quieren evitar los errores, injusticias, contratiempos malos momentos, inquietudes, dudas e inequidades de las que fueron parte en su trayectoria académica cuando fueron evaluados, de tal forma que no repitan esas acciones con sus alumnos en la primaria.

6.-¿Cómo consideras que ha sido la evaluación realizada durante la jornada de práctica docente?

Adecuada, y con base a sugerencias a mejorar.

Me gustaría aprender y dominar a utilizar más herramientas para una evaluación eficiente, ya que no he profundizado en el tema.

Es algo complejo, ya que aún no tengo experiencia evaluando, no se definir muy bien los parámetros sobre los cuales debo evaluar

Buena y satisfactoria debido a la alta tasa de aprendizajes obtenidos de los alumnos

Considero que ha sido buena, pues los docentes en proceso de formación nos hemos esforzado por tomar en cuenta todas las variables que nos han comentado nuestros docente y titulares, no tomando en cuenta inicialmente la adquisición del currículo, sino también el contexto familiar y social del alumno.

Considero que aprendí mucho y puedo mejorar, conozco de mejor manera a los alumnos después de la práctica docente.

En general la considero satisfactoria.

La gran mayoría de los alumnos afirman que los procesos de evaluación llevados a cabo durante la jornada de práctica docente son adecuados, pues responden a sus propósitos planteados en las jornadas de práctica y se vinculan directamente con los planes de clase.

Comentan que fueron satisfactorios los procesos de evaluación llevados a cabo, pues aplicaron diversos instrumentos planificados y elaborados con anticipación, se generaron diversos registros y la evaluación realizada en la práctica docente daba cuenta de las dificultades en el aprendizaje y los logros obtenidos.

Guía de observación

Los docentes en formación consideran como adecuada la evaluación realizada durante la jornada de práctica docente en virtud de que fueron utilizados la gran mayoría de sus instrumentos planificados. En general se preocupaban por escribir una adecuada nota de acuerdo con el desempeño del estudiante o una calificación que reflejara su esfuerzo realizado.

La evaluación realizada y las evidencias recadabas, les permite reflexionar sobre las actividades llevadas a cabo, se genera un proceso de autoevaluación donde el estudiante normalista distingue qué le faltó por evaluar, cuál instrumento fue más complejo de llevar a cabo, cómo fueron evaluados los alumnos y qué tipo de evaluación es la que se pone en práctica. Estas acciones reflexivas las valoran como positivas, pues consideran que es un elemento muy importante para transformar la práctica.

Hallazgos

- Presentan una definición muy clara de lo que significa evaluar.
- Los docentes en formación resignifican la evaluación, al analizar su proceso como parte de las actividades llevadas a cabo durante la práctica docente.
- Están conscientes en que se debe mejorar el proceso de evaluación que llevan a cabo.

-Conocer una importante diversidad de instrumentos que ponen en práctica sin un dominio a profundidad de los mismos.

-Los estudiantes normalistas comúnmente llegan a confundir los momentos, tipos, fases, agentes y principios que conforman a la evaluación educativa.

-Es parte de sus propósitos que durante la práctica profesional la evaluación sea significativa tanto para los alumnos como para el docente.

-Desde antes de iniciar el proceso de enseñanza, se planifican los instrumentos de evaluación que se van a llevar a cabo, pensando en los alumnos, el aula y vinculados con los contenidos de aprendizaje.

-Existe un importante interés por conocer mayores elementos teóricos y prácticos del proceso de evaluación.

Discusión y conclusiones

- Para los docentes en formación la evaluación significa determinar el nivel de aprendizaje de los alumnos, haciendo uso de diferentes instrumentos que les permiten justificar y argumentar la adquisición de los aprendizajes.
- Durante la práctica profesional, resignificaban al concepto de evaluación, al momento de revisar los ejercicios, calificar las actividades y reflexionar sobre la práctica, de tal forma que incorporaban otros parámetros o características vinculadas con lo vivido en el proceso didáctico.
- Es importante que el docente en formación profundice su dominio respecto a distintos instrumentos aplicados durante la práctica profesional e integre diferentes herramientas que le permiten consolidar una evaluación de los aprendizajes de forma integral con los alumnos de primaria.
- Se concluye que los instrumentos de evaluación más utilizados por los estudiantes normalistas durante las jornadas de práctica docente son las rúbricas, listas de cotejo,

ejercicios impresos respecto a la temática abordada, cuestionarios y exámenes. Mientras que los menos utilizados por su complejidad, proceso laborioso o falta de conocimiento son los test psicométricos, escalas Likert, matrices de actitudes, crucigramas, ejercicios de autoevaluación, lecturas de comprensión o correlación de conceptos.

- Para los docentes en formación las implicaciones de la evaluación van más allá de la asignación numérica en una lista, tienen que ver con los procesos de apropiación y construcción del conocimiento, a partir de su análisis durante la acción didáctica o al finalizar la práctica en el ejercicio introspectivo donde se recuerdan las acciones realizadas, con la finalidad de revalorizar la evaluación en la formación de los sujetos.
- La evaluación como parte fundamental del proceso didáctico debe estudiarse a profundidad, no es suficiente un curso curricular dentro del trayecto formativo del futuro docente, es necesario dedicarle más horas al análisis, repensar cómo evaluamos, buscar espacios de actualización y diseñar instrumentos que nos permitan evaluar de manera integral a los estudiantes.

REFERENCIAS

- Álvarez, J. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Morata.
- Cooper, J. (2007). *Estrategias de enseñanza. Guía para una mejor instrucción*. Limusa.
- DGESPE. (2013). *Programa del Curso. Iniciación al Trabajo Docente*. Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación.
- Díaz, A. (1998). *Evaluación Académica: Organismos Internacionales y Política Educativa*. UNAM.
- Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. McGraw-Hill.
- Duarte, J. (1995). Ambientes de aprendizaje. Una aproximación conceptual. *Revista Iberoamericana de Educación*. <https://rieoei.org/historico/deloslectores/524Duarte.PDF>
- Escudero, T. (2003). Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 9(1), 11-43. http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1_1.htm
- Frade, L. (2009). *La evaluación por competencias*. Inteligencia educativa.
- Jorba, J. y Sanmartí, N. (2000). *La función pedagógica de la evaluación*. Graó.
- Mora, A. (2004). La evaluación educativa: Concepto, períodos y modelos. *Actualidades Investigativas en Educación*, 4 (2), 1-28. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44740211>
- Nirenberg, O., Brawerman, J. y Ruiz, V. (2000). *Evaluar para la orientadora*. Oficina de Publicaciones de la Universidad de Costa Rica.
- Rodríguez, M. (1995). *Un Enfoque Interdisciplinar de la Formación de Maestros*. Lancea.

- Rosales, M. (2009). *La formación profesional del docente de primaria*. Plaza y Valdés.
- Santander, E. y Ramírez, J. (2003). *Instrumentos de evaluación a través de competencias*. Extracto, Pizarrón.
- Secretaría de Educación Pública. (2011). *Plan y Programas de Estudio, RIEB*. SEP, CONALITEG.
- Secretaría de Educación Pública. (2012). *El enfoque formativo de la evaluación. Serie: Herramientas para la evaluación en educación básica*. SEP.
- Stufflebeam, D. y Shinkfield, A. (2005). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Ediciones Paidós Ibérica.
- Tobón, S. (2008). *La formación basada en competencias en la educación superior: El enfoque complejo*. Instituto Cife.
- Toranzos, L. (1996). Evaluación y calidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1(10), 1-17.
<https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie10a03.pdf>
- Torrado, C. (1996). *De la evaluación de aptitudes a la evaluación de transformación*. Paidós.

Características profesionales, preocupaciones y resoluciones en la práctica de docentes noveles

Sandra Luz Acosta Ramos

sacostar@edubc.mx

Benemérita Escuela Normal Educadora Rosaura Zapata

Diana Elizabeth Osuna Ulloa

dosunau@adm.edubc.mx

Benemérita Escuela Normal Educadora Rosaura Zapata

Claudia del Carmen Pank Valenzuela

cpank@edubc.mx

Benemérita Escuela Normal Educadora Rosaura Zapata

Línea temática 5. Procesos de formación y sujetos de la educación

Resumen

El presente estudio tiene el objetivo de compartir los resultados de un caso descriptivo-exploratorio llevado a cabo en Mexicali Baja California, México en el año 2022. Nuestro objetivo fue conocer la construcción identitaria de cinco docentes noveles (DN) egresadas del mismo Plan de Estudios 2012 y de la misma institución, la Benemérita Escuela Normal Educadora Rosaura Zapata (BENERZ).

A través de una metodología cualitativa indagamos las características profesionales, preocupaciones y resoluciones en la práctica de docentes noveles, y las tensiones entre la formación inicial (FI) y la práctica como profesional (PP). Para ello llevamos a cabo la entrevista grupal e individual; las cuales fueron examinadas mediante codificación selectiva. Los resultados revelan que las DN dieron muestra de inseguridad y necesidad de integración por el

colectivo institucional y el desequilibrio generado por la condición de interinatos cortos. Por otro lado, las participantes experimentaron tensiones relacionadas con su formación inicial docente y el desempeño institucional en sus primeras intervenciones como profesionales, las cuales se atendieron desde la sumisión o desde la redefinición crítica.

Palabras clave: docentes noveles, formación docente, formación inicial, práctica profesional.

Planteamiento del problema

Algo muy importante en la profesión docente, es sacudir el sentido común del docente, discutir el conocimiento (pedagógico) de sentido común. No puede ser que un docente transite con un conocimiento vulgar; ha de tener un conocimiento pedagógico riguroso y científico, saber responder por qué está haciendo las cosas que hace, y es ahí donde la formación continua es significativa en la reflexión.

Se considera, que la formación de docentes se inicia formalmente con los estudios iniciales y los primeros años de ejercicio profesional; es aquí donde se distingue una ruptura, un desencuentro entre la práctica profesionalizante y la práctica de un profesional. La problemática del DN se halla abordada en publicaciones diversas que dan cuenta de situaciones, reflexiones y acciones múltiples, un ejemplo es la de Carvajal, 2020, y la de Eirín, N. R., García, H. y Montero, L., 2009.

En nuestro contexto, esta situación quedó plasmada en un estudio exploratorio de corte etnográfico-interpretativo (Burela, 2009) que decide como objeto de estudio los factores que inciden en el desarrollo profesional durante el inicio en el ámbito profesional como docente de las estudiantes de la BENERZ. Nuestras preguntas de investigación fueron: ¿Qué capacidades, habilidades o actitudes se identifican en el período de ingreso a la docencia?, ¿Qué tipo de preocupaciones atraviesan a los noveles al ingresar al servicio docente? ¿Cómo las solucionan? y ¿Qué circunstancias del trabajo docente ponen en evidencia la tensión con la fase de la formación inicial?

Marco teórico

El trabajo de Sandoval (2009), pone especial énfasis en los saberes que se van construyendo a través de las experiencias cotidianas, pero considerando las condiciones propias de la escuela y de las implicaciones de la labor docente. Lozano-González (2020), destaca que la formación de maestros es en gran medida resultado de las acciones cotidianas y las interacciones en el entorno escolar, centra su atención en el significado que le dan a la docencia y la forma en que esto guía sus procesos de formación docente; dependiendo del significado que la docencia tenga para las personas, asumen un mayor o menor compromiso con esta labor.

Ávalos (2009), describe las experiencias, emociones y conflictos que experimentan los DN. La información que se trabaja proviene de fuentes documentales. Esta autora apunta a la construcción de la identidad y los procesos de formación docente, discute cómo estos fenómenos se enmarcan dentro de las políticas educativas que regulan la inserción a la docencia en el contexto de Latinoamérica. Este texto vincula: los procesos de formación y las políticas educativas.

Por otra parte, en el texto de Solís, Núñez, Contreras, Vásquez y Ritterhausen (2016), ubicado en nivel de básica, analizan la percepción de las dificultades y éxitos de docentes recién egresados de universidades que se insertan en la labor docente; la información se obtiene de la aplicación de un cuestionario. Este trabajo reconoce el desempeño de la labor docente desde la percepción de sus propios actores.

En esta categoría del estudio planteado, prevalecen los trabajos de corte documental que describen, analizan, y en ocasiones critican las políticas educativas para la inserción a la docencia. Por ejemplo, el trabajo de Marcelo (2009), donde se describen los programas de inserción a la docencia en varios países. El autor identifica que las políticas tienen la finalidad de mejorar la retención y la calidad del profesorado.

En México tenemos que las últimas dos reformas educativas que involucran directamente el tema del ingreso a la docencia se dieron en los años 2013 –con el presidente Enrique Peña Nieto– y 2019 –con Andrés Manuel López Obrador–. La reforma del 2013 fue duramente cuestionada desde diversos frentes, incluyendo al sector académico, con trabajos como el de Gil (2018) y el de Cordero-Arroyo y Jiménez-Moreno (2018). Por otra parte, aún es pronto para establecer conclusiones acerca de la reforma del 2019, pero también hay acercamientos críticos que manifiestan los retos a los que se enfrenta esta administración, por ejemplo, el trabajo de Cuevas (2021).

Algo en lo que se coincide en los diferentes trabajos que toman por objeto el proceso de ingreso, inicio o inserción en la docencia es destacar la importancia de esta etapa para la construcción de la identidad docente y de una carrera sólida en este campo laboral, lo que conlleva una mejora en la calidad educativa en general. Es una etapa en la que pueden surgir diversos temores y conflictos, que se podrían convertir en fortalezas si las condiciones institucionales favorecen estos procesos de ingreso e inserción de los DN. Cada persona vive estos procesos de manera particular, en función de sus experiencias y significados en torno a la docencia, en una relación dialógica entre lo macro y lo micro.

Metodología

Para Creswell (2009) “los estudios de casos son estrategias de investigación mediante las cuales un programa, hecho, proceso, uno o más individuos son explorados en profundidad” (p.13).

En nuestra investigación el caso está compuesto por cinco DN egresadas de la BENERZ, por ser de la última generación del Plan de estudios 2012. Otros estudios (García, et al., 2008) en torno a la figura del DN han sido consideradas en la investigación de caso de corte descriptivo-exploratorio para conocer el perfil de los docentes que ingresan al sistema educativo y sus preocupaciones (Eirín N., García R., y Montero M., 2009). En este enfoque epistemológico y metodológico, Marcelo et al. (2009) recomiendan que las líneas de investigación y de

desarrollo de profesores deban partir de situaciones concretas y docentes puntuales por medio de estudios de caso para iniciar un proceso de reflexión sobre las acciones y conocimientos que perfilan a ese principiante.

En un orden de objetivos, nuestra investigación asume una dimensión descriptivo-exploratoria. La dimensión exploratoria surge en nuestra búsqueda por adentrarnos a investigar partiendo de nuestras percepciones sobre una ruptura entre las prácticas profesionales en la formación inicial y la práctica de un profesional. Por su parte, la descripción, si bien llena de subjetividades e interpretaciones por parte de las investigadoras y participantes, pretende producir un marco de situación y desde allí proponer análisis, encuadres, reflexiones en contexto iluminadas por nuestro marco teórico.

En este marco metodológico se considera ¿Qué capacidades, habilidades o actitudes se identifican en el período de ingreso a la docencia?, ¿Qué tipo de preocupaciones atraviesan a los noveles al ingresar al servicio docente? ¿Cómo las solucionan? y ¿Qué circunstancias del trabajo docente ponen en evidencia la tensión con la fase de la formación inicial?

Del contexto. Mexicali es una ciudad de la región del noroeste en la península de Baja California, en México. Posee, según el último censo del 2018, un total de 1,033 millones habitantes. Específicamente, la localidad posee una escuela normal estatal que oferta la licenciatura en educación preescolar.

Tabla 1. Datos de DN participantes

Nombre	Edad al momento de la recolección de datos	Inserción laboral durante la investigación
Nely	21 años	Interina en 1er grado
Geo	23 años	Interina en 3er grado
Clara	22 años	Interina en 3er grado

Nayra	21 años	Interina en 2do grado
Laura	22 años	Interina en 2do grado

Fuente: Elaboración propia (2022).

Las participantes del caso comparten las siguientes características: cuatro participantes concluyeron estudios secundarios no vinculadas a la profesión docente; comparten experiencias formativas en campos no vinculados a la profesión (por ejemplo, folklore, inglés, nutrición y artes); también comparten algunas experiencias laborales que, aunque no siempre vinculadas a la docencia, manifiestan estar dirigidas a la interacción y la atención a otros, que entendemos se relacionan a ese deseo de ser maestras ya expresado en los juegos desde la niñez.

Entre los instrumentos de recolección de datos, esta investigación integró:

1. La autobiografía de cada una de las docentes participantes. Por vía electrónico, las participantes recibieron las instrucciones de escritura con base a cuestionamientos de guía, por ejemplo ¿En qué instituciones y grados has trabajado desde que egresaste?

2. La entrevista en grupo. Se realizaron, primero con el fin de compartirles los objetivos de la investigación y la agenda de trabajo a las exalumnas participantes, y en un segundo momento para reflexionar sobre la investigación puesta en marcha.

3. Entrevistas individuales semi-estructuradas. cada docente fue entrevistada dos veces. En la primera entrevista se abordaron cuestiones descriptivas, tensiones entre la práctica profesional en su formación y la práctica como profesional de la educación y momentos significativos. Para la segunda ocasión, antes de la entrevista se les envió las preguntas por correo electrónico. Explorando situaciones percibidas como positivas, negativas e interesantes, y en discutir a partir de una narración elaborada por cada docente con base a un día de trabajo escolar, desde el momento de la planificación hasta la reflexión después de la jornada escolar.

Las entrevistas fueron llevadas a cabo en diferentes lugares y con la presencia de uno, dos, o las tres investigadoras.

4. Narración de un día de clase: les solicitamos desarrollar por escrito un día de clase a su elección. Debían señalar ideas, planes, objetivos, y otros elementos previos a la clase, y luego plasmar sus miradas pasado el día de trabajo.

De la metodología para el análisis de datos. Se adoptó la codificación selectiva (Hemilse, 2011), desde un enfoque cualitativo. Entendiéndola como un ejercicio analítico muy particular por el cual codificamos la información por categorías globales, flexibles y previas a nuestros referentes teóricos. Sin embargo, cabe aclarar que este no fue un proceso rígido o lineal ya que la misma emergencia de información y análisis por parte de las investigadoras produjo alternancias, reflexiones y recategorizaciones con el objetivo de captar con transparencia e intersubjetividad la conexión del trabajo de campo.

Resultado

Si bien la metodología incluyó una autobiografía, entrevistas grupales e individuales y la narración de un día de clase, basamos el presente trabajo en los tres primeros instrumentos; porque sólo fueron entregados cuatro de los cinco participantes. Los DN participantes en este estudio tuvieron su primera inserción laboral como interinas. Desempeñaron su rol por cortos períodos en diferentes escuelas, aunque con planificación previa frecuentemente con improvisación, que las puso en situación de dar sus primeros pasos en la profesión. Mediante el análisis por codificación selectiva surgen categorías que ahora se muestran (Figura 1). En el proceso retomaremos las categorías establecidas a través del dialogo con el marco de referencias. Así, queremos mostrar nuestro primer progreso en la investigación.

Figura 1. Categorías en los procesos que experimentan las DN



Fuente: Elaboración propia (2022).

Identidad. En la investigación esta categoría la definimos al considerar los procesos que experimentan las DN al reconocerse y ser reconocidas como profesionales de la educación. Así fue mencionada por las docentes desde la integración, la tensión y las emociones, descubriendo la identidad como parte del proceso de inmersión.

La Integración:

- Rumbo a la integración de la comunidad receptora, las docentes participantes manifestaron haber consultado, cumplir con lo que se les pide hacer, acomodarse a lo que los otros piden, aprender los códigos de la comunidad, consentir.
- Consultar. *“Platiqué con la docente de segundo y me dijo que justo esa jornada estuvieron inquietísimos. Y me quedo más tranquila porque me imagino es con todos o solo conmigo, y ese día con todos había ocurrido, así que me relajé”* (Blanca). *“Casi siempre las busco para platicar de algo (...) yo la busco y le informo, voy a realizar esto o tengo pensado esto otro... la busco y le comento... no le tengo miedo... lo mismo cuando no sé cómo conducirme en el jardín...”* (Nely).
 - Cumplir con lo que les piden hacer. *“Siempre pasa que no son situaciones didácticas que yo diseño, debo hacer lo que ellas me dejen. Le doy mi estilo por supuesto, pero al final son estrategias que no pensé”* (Clara). *“Sentía que debía de cumplir con lo*

que la educadora me asignaba porque ella regresaría y no podía cambiar todo... o si pudiera haberlo hecho, pero no lo hice en ese momento” (Nayra).

- *Acomodarse (ajustándose) a lo que les piden. “Trabajo como la educadora hasta que encuentro como acomodarme con lo mío” (Clara). “Lo más difícil en el trabajo, es llegar con los niños del grupo y reconocer las condiciones que hay (...) volver a acomodar al grupo y yo al grupo, también” (Geo).*
 - *Aprendiendo códigos de la comunidad (rutinas, comisiones, formatos, administrativo, autorizaciones). “Me ponía muy alterada no conocer el jardín de niños. Hasta que te acostumbras al ritmo, a los horarios sobre todo” (Laura). “Hay cosas que ya sabes, por ejemplo, el anotar la asistencia, el diario de los profesores. Una de las docentes se acercó conmigo y me explicó” (Clara).*
 - *Consentimiento (no dar respuesta, dejar pasar, de situaciones incómodas). “Me dice, ve a tal grupo, con un grado que no me pertenece. Y tuve que ir” (Geo). “En el descanso se dio un problema con un niño que le faltó al respeto a otra profesora. En ese momento no me enteré. Cuando ya estábamos en clase, la docente llegó al salón de clases y dijo muchas cosas a todos, cuando se retiró, quedo un ambiente muy tenso en el aula” (Laura).*
- b. *En busca de la integración con los que participan en la institución.*
- *Vínculos-lazos. “Son distantes, cada una se ocupa de su trabajo, tienen un equipo bien definido” (Clara). “Estaban con la planeación de tercer grado, ellas allá y yo en otras cosas... porque no me siento con la confianza para intervenir en lo de la definición de los contenidos” (Geo).*
 - *Respuesta por parte del otro. “Me iba sintiendo frustrada por el tiempo, y estar sin ayuda” (Nayra). “En mis prácticas, la tutora se apartaba y estaba sola... Nunca estaba y no me platicaba sobre la clase, que le parecía. Por esto no disfrute, porque no hubo acompañamiento” (Laura).*

- Signos de aceptación en la comunidad. *“Me llamo para que la volviera a cubrir”* (Nely).
 - Permiso para decidir. *“La directora me dijo que tenía autonomía para hacer modificaciones”* (Clara).
 - Creer en coincidir con el docente experto. *“platicué con la directora... y descubrí o lo descubrimos”* (Nayra). *“A mí me dio seguridad. Si titubeaba, solo la veía y ella me comentaba e intervenía”* (Geo).
- c. Iniciar el vuelo, al tomar decisiones con la propia huella. Realizar actividades por iniciativa y creatividad se ve relacionada con diversos factores.
- La práctica como profesional. *“Cuando planifiqué, y repasé mis diseños (...) y empecé con actividades de juego... y aquí fue cuando empecé a disfrutar más estar con los alumnos (...)”* (Geo). *“y si esto que planeo no funciona, que pasará... no tengo que pensar en eso, estoy segura de que si lo aprenderán y les va a gustar... al cerrar la puerta de nuestro salón, yo sé que voy a hacerlo bien”* (Nayra).
 - La continuidad o duración del interinato. *“voy a permanecer hasta fin del ciclo escolar, esto me tranquiliza, y daré lo mejor y sé que les gustará”* (Laura). *“Ahora voy a cambiar lo que he estado haciendo de actividades, porque desde hace dos meses ya conozco a los niños”* (Clara).
 - La capacidad de resolver desde su punto de vista se afecta por el contenido a enseñar o la disciplina de estudio. *“Todo depende del aprendizaje esperado, y el campo de formación académica... por ejemplo, yo prefiero las matemáticas, así que me involucro de otra forma a la hora de la planeación”* (Nely).

Tensión:

La comunicación con el contexto al que ingresan se manifiesta desde la tensión entre los conocimientos de las DN y las ideas que tienen acerca de la escuela. *“Me tocó primer grado y estaba muy desatendido... la escuela desorganizada”* (Laura). *“Me desagrada que la profesora no deje nada planeado, para los niños”* (Nely).

Las DN de esta investigación expresaron la tensión entre lo conocido entre las profesoras y lo establecido en la institución de palabra, *“entre las maestras se vive una realidad, que no se vive en la práctica”* (Nayra).

- Inestabilidad laboral

Las DN que participan en esta investigación han tenido su primer acercamiento al trabajo docente como interinas: por cortos períodos y en diferentes instituciones educativas; teniendo sus primeros acercamientos a esta profesión improvisando, con acontecimientos que mencionan fueron desconocido durante sus prácticas profesionales en la formación inicial. *“Llegas, y te informan que estarás una semana. Llega el último día y te dicen no, sigues hasta la siguiente semana. Llegas al viernes y te dicen sigues, y no terminas de saber cuándo se va a acabar”* (Clara).

Ser novato, representación social: dentro de las escuelas particularmente aparece el que suple como el *“status”* conforme a la primera experiencia docente. En este estudio la suplencia se manifiesta con un doble significado: *“teach and go”* traducido como enseñó y me voy. Y el otro como *“permanezco y aprendo a enseñar”*. *“Me llaman seguido... no hay una estabilidad, es como tapar agujeros”* (Laura).

- Como se concibe la enseñanza

De las conversaciones con entrevistadas se distingue un contraste en la manera de planificar y en cómo se abordan los contenidos.

En las planificaciones: *“La diferencia mayor es la relacionada con la manera de trabajar de la maestra”* (Clara). *“Nosotras trabajamos con las secuencias didácticas donde estableces los propósitos, las actividades, el contenido, las fechas, el tiempo de ejecución... así es la formación que tenemos”* (Nayra).

Metodología para trabajo: *“Es totalmente distinta la que a nosotras nos enseñaron a trabajar”* (Nely). *“ya en la práctica se trata de delimitar los tiempos y estudiar lo fundamental, pero queda como un conocimiento que se ve por encimita”* (Geo).

Las emociones:

El manejo de las emociones surge frecuentemente en fragmentos de las entrevistas como factor que impulsa la toma de decisiones y acciones de las DN y se relaciona con otras categorías de análisis.

- Enmascararse, la presentación o aspecto de lo que se pretende: *“A veces es difícil que te orienten, porque se entiende que no sabes”* (Laura).
- Refugiarse con las compañeras de la formación inicial: *“Necesito una catarsis, nos podemos reunir... (Nayra). “Salí de la escuela y mis compañeras me buscaron para saber cómo me había ido...”* (Geo).
- Otros estados emocionales como el temor que provoca la inseguridad: *“Manejar al grupo fue mi mayor temor”* (Clara).
- La frustración: *“Me sentía frustrada porque el tiempo no me alcanzaba”* (Geo).
- El aislamiento: *“No sé si estoy preparada para relacionarme con las maestras y me siento sola...”* (Laura).

Discusión y conclusiones

En este apartado retomamos las preguntas de investigación como punto de partida para la discusión entre el marco teórico y los datos analizados. Las reiteramos aquí: ¿Qué capacidades, habilidades o actitudes se identifican en el período de ingreso a la docencia?, ¿Qué tipo de preocupaciones atraviesan a los noveles al ingresar al servicio docente? ¿Cómo las solucionan? y ¿Qué circunstancias del trabajo docente ponen en evidencia la tensión con la fase de la formación inicial?

En la primera pregunta, evidenciamos las siguientes características profesionales en la etapa de inicio:

- Los llamados “*Tapagujeros*”: se relaciona con la inestabilidad de DN de corta duración. Los DN parecen concentrarse en desempeñar la función específica de cubrir, en tiempo, forma y lugar.

- Inseguridad: aquí se coincide con Bonini et al. (2011), porque la inseguridad en la que las ubica el “tapar” se genera desde la poca o nula comunicación y/o planificación previa, incitando la improvisación. En la pregunta número 2 se abordan diversas preocupaciones con razón a esta inseguridad que manifiestan.

- Necesidad: la condición de ser noveles está relacionada con la inseguridad, causada por la inestabilidad del trabajo. La necesidad que se muestra en este estudio es específicamente la relacionada con la integración al centro escolar que las recibe. Estas necesidades se refieren a habilidades y destrezas no alcanzadas, como lo menciona Torrealba et al. (2010):

- Extrañeza: para Salinas et al. (2009), esta particularidad está relacionada al perfil como DN y de incluirse en una zona desconocida. En nuestra investigación, relacionamos a la extrañeza con la distancia que se percibe entre las concepciones de los DN y la cultura de una escuela.

- Comparación entre la Práctica como Profesional (PP) y la Formación Inicial (FI): en la investigación las participantes expresan que desearían disipar la tensión por la FI pero que ésta difiere con la cultura de las instituciones y optan por alternativa como bien lo menciona Beltrán y Jacobo G. (2010) que, ante una tensión en la PP, los DN tienden a resolverla recurriendo a las trayectorias escolares y no a la FI.

En las preguntas 2 y 3, diferenciamos las siguientes preocupaciones y resoluciones en torno a nuestras DN. Las mismas parten de las inseguridades y necesidades exteriorizadas en las entrevistas:

- La integración a la comunidad: esta preocupación podría estar relacionada al proceso de identidad docente, entendiendo cómo ser reconocido como docente, novel. Esto de la integración se viven de forma dialógica con la comunidad, y con la subjetividad de cada individuo, por lo que se “mueven” en ellas emociones que impulsan a ciertas decisiones y acciones.

Esta preocupación se resuelve por medio de dos procesos: uno ascendente, los esfuerzos que hacen por integrarse a la comunidad escolar “desde abajo”, con acciones como la consulta, el cumplimiento de obligaciones, el consentimiento, el acomodamiento, el aprendizaje de códigos escolares, el enmascaramiento (con dudas en lo disciplinar y la gestión-administrativa-pedagógica), y “vuelo propio” (despliegue independiente de sus decisiones). Y otro descendente, la búsqueda por parte del DN de signos que le demuestren que otros actores en el centro escolar lo están apoyando, integrando. Los noveles buscan señales que les indiquen que se están creando vínculos, que muestran que los demás dan respuestas a sus necesidades de integración.

- Manejo de grupo: con esta preocupación se contempla el conocimiento de grupo, la participación de los estudiantes, la motivación, el interés por las actividades, la disciplina, maneras de abordar la diversidad del grupo, y la trayectoria de los niños.

Estas preocupaciones las relacionamos en lo que Eirín et al. (2009) identifican como concernientes con la docencia, centradas en el alumno, las relaciones con las familias, los aspectos con de la escuela. Analizando nuestra información, la única que no se presentó entre las noveles es la de relaciones con las familias, suponiendo que por la corta duración de los interinatos en los centros escolares.

Con relación a la última pregunta, aparece nombrada como “*choque*” la tensión entre la PP y la FI, manifestándose en situaciones como: las diferencias en las planificaciones; las concepciones de enseñanza entre las DN y las formas de enseñar en las escuelas; la cultura

escolar de las escuelas donde las DN “chocan” con prácticas ya dadas; el aislamiento de una planificación en colaboración (FI) a una individual (PP).

Los DN se inician en la docencia con incidentes críticos cuya resolución pasa desapercibida tanto para la Institución de educación superior formadora de docentes como para la escuela que está recibéndolos. Recién egresan, lo que distinguen es que el contexto no es como lo imaginaron a través del lente de la práctica en la formación inicial, aun cuando algo ya se hubiese asomado advirtiendo, no se valoró, al momento de comenzar las jornadas de práctica intensiva. En palabras de Geo: *“Cuando terminé mi primera práctica de intervención docente, me fui a solicitar interinatos, aun como estudiante para intentar ensayar cómo era eso de ser profesora y cuáles iban a ser mis responsabilidades”*.

Se logran distinguir como aprendizajes profesionales relacionados al contexto, a la institución en la que se inserta, la formación, la experiencia biográfica y la cultura institucional; los elementos que van edificando los primeros rasgos de la identidad docente, su personal modo de ser y estar en la escuela.

La exploración en profundidad de esta investigación nos dio la posibilidad de comprender las experiencias de cinco noveles durante su inserción por cortos plazos en distintas escuelas de la ciudad de Mexicali, Baja California, México; identificando dos aspectos de situación actual:

- Una ausencia del concepto de “comunidad institucional”, que les exige a las DN un ejercicio constante de aproximaciones con la comunidad escolar receptoras, de manera individual y sin ningún acompañamiento.
- Un paso de la FI a la PP que, lejos de ser natural, se halla suscrito de tensiones y contradicciones.

Este proceso de investigación nos ubica en las vivencias profesionales iniciales, con una profunda necesidad de acompañamiento para observar las apreciaciones, los imaginarios o percepciones colectivas, los relatos sobre vivir en un espacio y tiempo escolar, de momentos

donde la escucha mediada por la reflexión y el trabajo colaborativo se convierte en una posibilidad, en una respuesta.

A través de un proceso de individualización, la identidad es que se construye; en este caso la de los DN, otorgando una denominación figurada sobre el objetivo de estudio, en este caso “ser docentes”. Lo que los noveles necesitan para reconocerse como docentes, inicia con el descubrimiento que hacen de su lugar en la sociedad, como son docentes novatos recién egresados y con gran entusiasmo de unirse al campo laboral.

La realidad les demanda una urgente respuesta, dado que la condición de novatos los identifica y los lleva a encaminarse a la construcción de un proceso identitario (iniciando con su biografía, su FI) que por momentos resultará contradictorio y hasta emocionalmente crítico. La idealización que construyen en su formación de la práctica no revela la realidad de la práctica de un profesional de la educación, identificando interrogantes profundos (que tienen que ver con el ser reconocido por los pares) en los que interviene tanto como la experiencia y la formación continua, como proceso de la identidad profesional.

Referencias

- Ávalos, B. (2009). *La inserción profesional de los docentes*. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(1), 43-59. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/20573>
- Burela, M., Ferniot, I., González, F. y Troiano, M. (2009). *De estudiante practicante residente a docente en ejercicio: Rupturas, transformaciones y continuidades. Informe final del Proyecto de Investigación. Programa de Investigación del ISFD N° 809*, Esquel.
- Carvajal, A. (2020). Los inicios de la docencia en contextos desfavorecidos: dos casos en escuelas primarias mexicanas. En Gariglio, J., Fernández, J., Marcelo, C. y Mayor, C. (Ed.), *A iniciação à docência na educação básica: dilemas, desafios e aprendizagens profissionais*. Curitiba: Appris, 371-380.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Los Angeles: Sage. Diker, G. y Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores: Hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.
- Cuevas, J. (2021). *Sistema de carrera docente 2019 en México para maestros de educación primaria. Cambios, continuidades y desafíos. Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26(89), 475-502. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v26n89/1405-6666-rmie-26-89-475.pdf>
- Eirín, N. R., García, R. H. y Montero, M. L. (2009). Profesores principiantes e iniciación profesional. Estudio exploratorio. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(1), pp. 101-115. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/41932>
- García, S., Jorrín, I. M. y Villagrà, S. (2008). Primeras experiencias docentes: Un caso de estudio en la asignatura. *Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación. Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 7, pp. 159 – 175.

- Lozano-González, E. O. (2020). Significado de la docencia y procesos formativos de profesores en el área de la salud. *Revista Electrónica Educare*, 24(1), 1-21. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.24-1.14>
- Marcelo, C. y Lópe-Ferreira, M. (2020). El acompañamiento a docentes principiantes. Análisis y resultados de un programa de inducción. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(108), 1-28. <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4936>
- Salinas, S., Gimenez, R., Iturralde, M., Baigorria, H., Juárez, L., Manzi, A., Bronzi, M. E. y Carbonel, A. (2009). *La gestión en la travesía de acompañar a docentes noveles*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Sandoval, E. (2009). La inserción a la docencia. Aprender a ser maestro de secundaria en México. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(1), 183-194. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56711733013.pdf>
- Solís Z., M., Núñez-Vega, C., Contreras, V. I., Vásquez, L. N. y Ritterhaussen, K. S. (2016). Inserción profesional docente: problemas y éxitos de los profesores principiantes. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 42(2), 331-342. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-07052016000200019&script=sci_arttext

Las prácticas profesionales en el marco del Plan de Estudios de Educación Básica 2022

Raúl Domínguez Galindo

rauldg20@gmail.com

Escuela Normal de Licenciatura en Educación Primaria “Villaflores”

Edgar Hernández Ruíz

edgarnormalvillaflores15@gmail.com

Escuela Normal de Licenciatura en Educación Primaria “Villaflores”

Línea temática 5. Procesos de formación y sujetos de la educación

Resumen

La Educación Básica en México enfrenta para el ciclo escolar 2023-2024 un encuentro con el Plan de estudios 2022 que agita la acción docente y con ello la atención pedagógica de la Escuela Normal con sus estudiantes. Por ello, es importante dentro de este reporte parcial de investigación proponer y fortalecer rutas de acción para la formación de los estudiantes normalistas, como un trabajo pedagógico necesario de complementariedad al Plan de Estudios 2018 de Educación Normal. Para el presente documento se consideró el método de investigación acción como elemento sustancial para mejorar los escenarios formativos con estudiantes normalistas de séptimo y octavo semestre de la Escuela Normal de Licenciatura en Educación Primaria “Villaflores” del estado de Chiapas.

Este informe parcial de investigación establece su análisis, reflexión y propuesta desde puntos centrales expuestos en los documentos académicos orientadores de los cursos aprendizaje en el servicio y de trabajo de titulación, además de la sistematización de la información provenientes de los escenarios actuales de prácticas profesionales en las

escuelas primarias respecto a la ruta de aplicación del plan de estudios 2022 y las posibilidades de intervención de los docentes en formación con sentido crítico y humanista.

Palabras clave: prácticas profesionales, docentes en formación, saber experiencial, investigación-acción, escuelas primarias, plan de estudios 2022.

Planteamiento del problema

Los estudiantes Normalistas que están próximos a realizar prácticas profesionales con carácter de servicio social con una duración de 24 semanas en el presente ciclo escolar 2023-2024 demandan oportunidades formativas que les permitan brindar estancias de excelencia en las escuelas primarias. Es así que el séptimo y octavo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria requiere de forma emergente escenarios distintos con procesos de formación, orientación y construcción didáctica pedagógica desde el saber curricular, disciplinar y experiencial de acuerdo marco curricular 2022 de Educación Básica. El antecedente formativo del plan 2018 de Educación Normal requiere ser reflexionado y fortalecido con nuevas rutas, una de las oportunidades dentro de la formación en las escuelas normales está situado en el desarrollo del curso de Aprendizaje en el servicio y trabajo de titulación como espacios que permite el diálogo y ver de cerca realidades a enfrentar en el desarrollo de las prácticas profesionales.

Derivado de ser docentes normalistas y vivir de cerca la formación de docentes, escuchar y dialogar, reconocer sus incertidumbres de cara a enfrentar prácticas profesionales intensivas en conjunción con el plan de estudios 2022 de educación básica permite establecer actualmente el siguiente planteamiento del problema: ¿Qué orientaciones académicas y pedagógicas son necesarias en los estudiantes normalistas para desarrollar de manera efectiva procesos de prácticas profesionales y trabajo de titulación en el ciclo escolar 2023-2024?

Dentro de las causas que acuerpan a la situación problema están los procesos de diagnóstico en los centros escolares, el saber curricular de los estudiantes que está sustentado en el plan de estudios 2018 de escuelas normales y 2011 y 2017 de Educación Básica y que

actualmente se requiere conocer los planes de estudio 2022 como necesidad formativa y operativa para las escuelas primarias, el saber disciplinar que representa una transición del trabajo de escenarios disciplinares a proyectos integrales que están situados por campos formativos, además de las orientaciones de titulación enmarcados en el plan de estudios 2018 de escuelas normales que requieren dentro del marco de la autonomía docente ser analizadas para tomar decisiones académicas y pedagógicas sobre su proceder.

Los estudiantes de la generación 2020-2024 tienen como antecedente procesos formativos interferidos por la pandemia del COVID-19 surgida en el año 2020, por lo que los procesos formativos teóricos y prácticos no alcanzaron los resultados esperados respecto al perfil de egreso de educación normal, Incidiendo en los resultados de las competencias profesionales como:

- Detecta los procesos de aprendizaje de sus alumnos para favorecer su desarrollo cognitivo y socioemocional.
- Aplica el plan y programa de estudio para alcanzar los propósitos educativos y contribuir al pleno desenvolvimiento de las capacidades de sus alumnos.
- Diseña planeaciones aplicando sus conocimientos curriculares, psicopedagógicos, disciplinares, didácticos y tecnológicos para propiciar espacios de aprendizaje incluyentes que respondan a las necesidades de todos los alumnos en el marco del plan y programas de estudio.
- Integra recursos de la investigación educativa para enriquecer su práctica profesional, expresando su interés por el conocimiento, la ciencia y la mejora de la educación.
- Actúa de manera ética ante la diversidad de situaciones que se presentan en la práctica profesional.
- Colabora con la comunidad escolar, padres de familia, autoridades y docentes, en la toma de decisiones y en el desarrollo de alternativas de solución a problemáticas socioeducativas (SEP, 2021, p.8).

Las limitantes de los estudiantes normalistas al recibir una educación a distancia y prácticas profesionales en las escuelas primarias a distancia limitaron el fortalecimiento del saber experiencial, que se considera relevante para la formación integral de los estudiantes normalistas. Por ello es de suma importancia “(...) la necesidad de revisar la formación de los docentes teniendo en cuenta los saberes del profesorado y las realidades específicas de su trabajo cotidiano” (Tardif, 2014, p. 18).

Los escenarios y contextos de las escuelas primarias donde se realizan los trabajos de prácticas profesionales son un referente alto para agenciarse de saberes experienciales, estos que de entrada se propician en el escenario del diálogo y el apoyo de la comunidad educativa brindan claridad de la función docente. En el artículo la asesoría docente en el proceso de acompañamiento en la construcción del informe de prácticas profesionales (Lara, Hernández y Domínguez, 2017, como se citó en Morales., E. N., Manzo, H., Cruz, N., Cruz, I., y Basilio, J. L., 2017) enfatiza “(...) tener una visión específica en los procesos educativos a los que se enfrenta el docente practicante en la realidad contextual, sin embargo, las diversas acciones tanto de los estudiantes como de las escuelas primarias, obstaculizan este proceso” (2017, p.170). La particularidad organizacional de los centros de trabajo representa una oportunidad o bien una necesidad en los estudiantes normalistas al realizar sus prácticas profesionales. Entre los factores actuales presentes en las escuelas primarias están:

- El liderazgo de los directores técnicos para coordinar actividades pedagógicas y administrativas dentro de la institución.
- El compromiso desarrollado durante el ciclo escolar 2023-2024 entre los docentes durante los consejos técnicos escolares en las escuelas primarias para adentrarse al conocimiento curricular y pedagógico desde los temas asociados al plan de estudios 2022 de educación básica.

- La función del docente tutor de la escuela primaria, desde la comunicación y diálogo junto al estudiante normalista para orientar el trabajo pedagógico dentro del aula.
- Las oportunidades existentes de realizar diagnósticos integrales que permitan dentro del enfoque humanista y crítico atender situaciones problemas comunitarias, escolares y de aula.
- La comprensión y dominio para el diseño de programas analíticos y planos didácticos que permitan desarrollar proyectos escolares usando con sentido los recursos, en este caso los nuevos libros de texto Gratuitos.

Es de resaltar que existe incertidumbre en los estudiantes normalistas sobre las formas de abordar los nuevos materiales educativos representando un tema emergente a atender como institución educativa, la academia de docentes de séptimo semestre junto con los docentes de titulación, para establecer un proyecto integral con planes de acción.

Marco teórico

El planteamiento del problema es una situación actual viable a atender que invita desde los escenarios de cada institución superior y los docentes dar sentido a los procesos de prácticas profesionales y el ejercicio de investigación vinculados ampliamente con el curso aprendizaje en el servicio y trabajo de titulación de séptimo y octavo semestre. Para permitir la reflexión, el análisis y la propuesta de hipótesis de acción ante el problema es importante considerar la experiencia del docente normalista y el conocimiento de documentos orientadores del plan de estudios 2018, además del plan de estudios 2022 de educación básica vigente para los estudiantes de la generación 2020-2024.

Ejercer el trabajo desde el trayecto de prácticas profesionales y el trabajo de titulación como docentes normalistas desde el ciclo escolar 2014-2015 permite entender la dinámica escolar y las necesidades vigentes entre los estudiantes para enfrentar con habilidades suficientes el terreno de la práctica profesional y poner en juego procesos de investigación que

coadyuven a las visiones del colectivo docente de la escuela primaria. En el marco del plan de estudios 2018 de escuelas normales existen elementos que son parte ya del análisis y reflexiones de los docentes, por ejemplo, el enfoque por competencias transita a fortalecer los escenarios de la realidad social y educativa.

En sus líneas las orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación expresa lo siguiente:

Cada modalidad podrá elaborarse de acuerdo con una serie de recomendaciones, criterios y pautas teórico-metodológicas diferenciadas, considerando la especificidad del tipo de producto. Bajo la lógica del enfoque por competencias y centrado en el aprendizaje de estos planes de estudios, la forma de articular e integrar distintos tipos de saberes será la clave para valorar las capacidades académicas que el estudiantado adquirió en el transcurso de su formación inicial (SEP, 2018, p.4).

Situarnos solamente en esta aseveración en donde la modalidad de titulación valorará el nivel de logro que cada estudiante normalista desarrollado a lo largo de su formación en la licenciatura, representa dar por hecho que los estudiantes ya están preparados para enfrentar la adversidad que el presente ciclo escolar trae consigo en las transformaciones curriculares y el antecedente formativo que la temporalidad de pandemia en México heredó.

Ahora respecto al curso de Aprendizaje en el Servicio existen grandes retos en el presente ciclo escolar 2023-2024 al transitar en educación básica a un plan de estudios 2022, con perspectivas de trabajo situadas por proyectos que requieren de un buen tratamiento. Uno de los propósitos del curso establece:

Amplía, además, las capacidades de gestión, organización, administración e interacción en el aula y la escuela, así como las de colaboración en cada una de las acciones institucionales, demostrando sus capacidades de comunicación, utilizando distintos tipos de lenguajes para poder expresar sus ideas; las de investigación para analizar y comparar distintos

tipos de información que contribuyan a tomar decisiones pertinentes tanto para sus propuestas de enseñanza, como para las de aprendizaje y evaluación (SEP, 2021, p. 7).

El trabajo vinculado de cómo hacer las prácticas profesionales y lo que se puede reflexionar sobre ella, impera establecer vínculos entre los sistemas de comunicación entre los docentes normalistas y las realidades formativas de los estudiantes.

La conclusión de la etapa de formación inicial en el marco de los planes y programas de estudio propicia la integración y articulación de los distintos tipos de saberes, conocimientos y experiencias que los estudiantes han interiorizado durante los semestres previos” (SEP, 2021, p.6).

Existen pensamientos, saberes, conocimientos y experiencias en los estudiantes normalistas y docentes que ya tienen, pero que necesitan ser renovados a la par de las decisiones institucionales serias para promover el pensamiento crítico y humanista junto al saber curricular, disciplinar y experiencial en el marco del plan de estudios 2022 de educación básica.

Los estudiantes de las escuelas normales necesitan comprender la filosofía de la Nueva escuela Mexicana y esto se dará de dos escenarios, lo que puede ofrecer la escuela normal desde sus cursos como alcance formativo y lo que el escenario de escuela primaria y su organización escolar y áulica pueda abonar a su formación.

Díaz Barriga, A. (2023) en su artículo recuperar la pedagogía, el plan de estudios 2022, enfatiza que necesitamos los docentes transformar la escuela, su dinámica interna, organizativa y curricular.

Recuperar la pedagogía en el plan de estudio es una tarea necesaria y demandada por los maestros; para ello es necesario dejar de lado un proyecto educativo basado en productos, para transitar hacia un proyecto basado en procesos. Este pasaje complicado se encuentra en la base del proyecto pedagógico que sustenta el plan de estudio 2022. Se trata de un pasaje complicado porque, en general, tanto las autoridades educativas como la sociedad —en

particular los padres de familia— consideran que la obtención de productos, en estricto sentido los puntajes y calificaciones, son el reflejo de una buena educación. Incluso, lamentablemente también, en esta perspectiva se coloca un grupo de investigadores en educación (Díaz Barriga A., Dussel, I., Acevedo, A., Gallardo, A.L., Andere, E., Orozco, B., Candela A., Inclán, C., Casanova H. y De Alba A. 2023, p.9).

Esta dinámica particular de las escuelas pone en entre los saberes previos de los estudiantes normalistas, la variable de las posibilidades que se pueden encontrar en las escuelas primarias es hasta cierto punto un azar. Por ello es de suma relevancia trazar acciones de complementariedad de los procesos formativos inspirados desde los documentos normativos del plan 2018 y la realidad en las escuelas primarias.

Metodología

Los procesos formativos de las escuelas normales promueven la investigación acción como alternativa de investigación e intervención en las escuelas primarias, así mismo es de suma importancia como docentes de una Escuela Normal, ejercitar estas prácticas para promover la atención de las necesidades educativas de los estudiantes normalistas como espacio de fortalecimiento y contribución de los trazos de los planes de estudio vigentes de Educación Normal.

La investigación acción implica una participación activa, en la que no solo se aprende de los demás, si no que los demás aprenden de ti. La experiencia, la opinión, la aportación de cada participante es con lo que se construye y se va desarrollando la investigación. El profesorado siente que su trabajo es aceptado y valorado (Blández, 2000, p. 24)

El encuentro de realidades con aplicación de instrumentos de diagnóstico como sistematizar la experiencia de diálogos con docentes de las escuelas primarias y estudiantes normalistas, las visitas a las escuelas primarias en escenarios de prácticas profesionales y lluvia de ideas han permitido configurar un tema de estudio que es viable atender y que contiene

características para proponer un plan de acción e intervenciones para enfrentar los nuevos escenarios de las prácticas profesionales de los estudiantes normalistas.

Resultado

Las orientaciones académicas y pedagógicas necesarias en los estudiantes normalistas para desarrollar de manera efectiva procesos de prácticas profesionales y trabajo de titulación en el ciclo escolar 2023-2024 son:

Se determina la importancia de las reuniones de academia de docentes del séptimo semestre y docentes de trabajo titulación. Es una acción que se ha realizado en ciclos anteriores pero que cobra fuerza para realizarla de manera frecuente previo al desarrollo de las prácticas profesionales. En las primeras reuniones del ciclo escolar 2023-2024 han surgido planteamiento sobre las oportunidades formativas de los estudiantes de cara a la aplicación del plan de estudios 2022 en el ciclo escolar 2023-2024 y las actualizaciones que implica la dinámica de realizar las prácticas profesionales tanto en los aspectos pedagógicos, administrativos y de gestión con los docentes de las escuelas primarias. Ante las necesidades expuestas se obtiene lo siguiente:

Reunión con directivos y docentes de las escuelas primarias con convenios establecidos con la escuela normal para el desarrollo de prácticas profesionales y servicio social. Esta acción como decisión de la academia de docentes, se desarrolló el día 05 del mes de septiembre, desde el diálogo se considera relevante mantener una comunicación asertiva entre directivos y docentes de las escuelas primarias con la dirección de la escuela normal y docentes coordinadores de aprendizaje en el servicio y Trabajo de titulación.

Este primer acercamiento fue muy productivo al desarrollar los temas en razón al objetivo de dar a conocer los roles del docente tutor de la escuela primaria, los roles de los estudiantes y de los docentes normalistas para el ejercicio de buenas prácticas profesionales. Este encuentro permitió conocer las inquietudes de los docentes de las escuelas y desde la escuela

normal promover ambientes de aprendizaje óptimos de los estudiantes normalistas en las escuelas primarias.

Una de las tareas importantes que en la reunión se determina atender está vinculado a los procesos de elaboración de planeación considerando su consistencia y pertinencia ante el reto en la nueva currículo 2022, una pregunta relevante de los docentes asistentes fue ¿los estudiantes normalistas al asistir a sus prácticas profesionales, retomaran el proyecto que el docente estará desarrollando en caso no lo haya concluido? Y ¿en el caso de los docentes tutores darán seguimiento al proyecto al corte de sus prácticas profesionales en caso de no haber concluido?

Se considera relevante el seguimiento de los estudiantes normalista y realizar al termino de las 8 semanas de prácticas profesionales del séptimo semestre de manera presencial procesos reflexivos triangulares donde estén presentes los docentes tutores, los estudiantes normalistas y el personal docente de la escuela en específico de Aprendizaje en el servicio y docentes de trabajo de titulación, que permita complementar la evaluación formativa de los estudiantes, con la perspectiva de mejorar las prácticas profesionales futuras.

Los docentes tutores consideran conveniente insistir en procesos de mejora de las relaciones sociales establecidas de los estudiantes normalistas en las escuelas primarias, es decir, fomentar la comunicación efectiva con los directivos y docentes tutores. Consideran relevante que los estudiantes estén abiertos a aprender al igual que el personal de las escuelas primarias. Los saberes experienciales son importantes, compartirlos, Tardif expone al respecto que “podemos llamar saberes experienciales al conjunto de saberes actualizados, adquiridos y necesarios en el ámbito de la práctica de la profesión y que no provienen de las instituciones de formación ni de los currículos” (2014, p.37). Sin duda el recorrer de cada uno de los docentes tutores de las escuelas primarias es un área de oportunidad para fortalecer los saberes experienciales de los estudiantes normalistas y la comunicación representa el puente para lograrlo.

Incorporación de los estudiantes normalistas a observación y ayudantía en las escuelas primarias en las escuelas primarias. Como antecedente del plan de estudios y los considerandos de los cursos del trayecto de prácticas profesionales los estudiantes normalistas respecto al proceso de prácticas profesionales le dan seguimiento a los grupos escolares de las escuelas primarias desde el sexto semestre como una orientación nacional, esto da la pauta de contar con los elementos de diagnóstico suficientes de los niños, por ello dentro de estas orientaciones no se precisan procesos de observación y ayudantía que fortalezcan los procesos de diagnóstico. Dentro de los diálogos con los docentes de academia consideramos necesario al inicio del ciclo escolar incorporar a los estudiantes durante 3 semanas para efectos de observación y ayudantía.

Los avances del proceso de observación y ayudantía encontrados es que ha permitido fomentar con los maestros tutores de las escuelas primarias el diálogo y toma de decisiones importantes respecto a los procesos de diagnóstico, evitando que las decisiones pedagógicas del docente titular del grupo y el estudiante normalista sean individualizadas. De entrada situar al diagnóstico como una decisión de coparticipación entre docentes es relevante para partir de mismos escenarios de los cuales el proceso de sistematización de la información recabada permitirá tomar decisiones de coparticipación sobre el diseño de programas analíticos como institución y grupo escolar, haciendo el esfuerzo de atender situaciones problema que atañen a la comunidad.

Existen áreas importantes a atender en las escuelas primarias respecto a lo que implica la labor docente de cara a la aplicación del plan de estudios 2022 de educación básica. El diseño de programas analíticos y planos didácticos que den validez al trabajo desde situaciones problemas comunitarios, escolares o áulicos que estén soportados con el desarrollo de proyectos pertinentes. Desde esta situación real en las escuelas primarias impera atender problemáticas del saber curricular y disciplinar, que tanto docentes tutores y estudiantes normalistas no lograron entender desde el escenario conceptual y aplicativo.

Propuesta de taller La planeación didáctica y los Libros de texto Gratuitos en el contexto de la NEM. Para hacer operativa las prácticas profesionales de los estudiantes normalistas es importante formar desde la realidad, para ello es una oportunidad relevante dentro de la escuela normal contar con docentes con mucha experiencia dentro del contexto de las escuelas primarias, docentes frente a grupo, directores y ATP'S. La oportunidad específica de participar las reuniones nacionales y estatales formativas respecto al plan de estudios 2022 en el ciclo escolar 2022-2023, abrió las posibilidades de comprender desde el sentido teórico práctico la dinámica en que se mueve las necesidades educativas actuales, esta experiencia desde el escenario vivido en educación primaria ha permitido diseñar y difundir los constructos con los docentes. Este conocimiento previo permite ser un área de oportunidad para extender el conocimiento con los estudiantes normalistas para que puedan contar con los elementos necesarios del plan de estudios 2022, la elaboración de programas sintéticos, desarrollar el plano didáctico con el uso significativo de los nuevos libros de texto gratuitos.

Esta acción corresponde realizarla previa a iniciar las prácticas profesionales en el grado y grupo respectivo de las escuelas primarias donde es importante conocer los avances y procesos establecidas en las escuelas primarias respecto al programa analítico. Un trabajo permanente de fortalecimiento en las escuelas normales en conjunción con que el trabajo pedagógico resultante de los CTE de las escuelas. Los cambios y mejora de nuestros estudiantes serán graduales y que están vinculados a las oportunidades formativas brindadas desde los escenarios de la escuela normal.

Considerar puntos claves que redimensionar la práctica profesional y procesos de investigación en los centros escolares. La existencia de los ajustes necesarios para el plan de estudio 2022 trae consigo cambios en la SEP, en la tarea de los jefes de sector, supervisores y directores como líderes académicos. Cada centro de trabajo representa un escenario distinto que lucha muy posiblemente con la apatía, la desmotivación o la propia comodidad del docente.

Este antecedente para efectos de fortalecer las prácticas y procesos de investigación de los estudiantes normalistas requiere de otros procesos:

- Que el estudiante normalista sea un participante activo en los consejos técnicos escolares del ciclo escolar 2023-2024, como una oportunidad de colaborar en las decisiones colectivas respecto a procesos de análisis, reflexión y construcción de programas analíticos, que representen los procesos iniciales para trazar el plano didáctico con proyectos educativos situados al contexto de las prácticas profesionales.
- El trabajo colaborativo de los estudiantes normalistas con los docentes de las escuelas primarias desde el inicio del ciclo escolar, para ello es importante la presencia de los estudiantes en procesos de observación y ayudantía. Para nuestra Escuela Normal vespertina, implicó realizar la asistencia a la escuela primaria en turnos de trabajo matutino, con este doble esfuerzo de los estudiantes, desarrollar sus cursos y obtener los insumos necesarios para iniciar a repensar las acciones docentes próximas.
- El proceso de diálogo y procesos de abordaje de los programas analíticos en las escuelas primarias representan un punto de partida para que los procesos de investigación para procesos de titulación representen una oportunidad de atención y diseño de hipótesis de acción de las situaciones problema priorizadas para su atención en las escuelas. Estos cambios curriculares impactados en la labor docente redimensiona las formas de hacer investigación de los estudiantes normalistas, su impacto depende de las decisiones colectivas y la coparticipación de los agentes educativos.
- Los procesos de investigación acción para efectos de titulación mediante el informe de prácticas profesionales de los estudiantes requiere de un análisis minucioso desde su propuesta orientadora como en la operatividad en las

escuelas. Debido que las situaciones problema no surgen desde el panorama de lo que aplica como diagnóstico personalizado el estudiante normalista, sino que implica proceso reflexivos conjuntos con otros agentes educativos. Maestro tutor y docente normalistas actúan dentro del marco de la investigación acción por lo esta se fortalece y dinamiza en la posibilidad de acrecentar los resultados experienciales de los estudiantes normalistas.

Discusión y conclusiones

Las perspectivas de trabajo de las escuelas normales demanda procesos de diálogo entre los docentes formadores para repensar la acciones desde los cursos y reorientar las acciones formativas que permita fortalecer a los estudiantes que están desarrollando su trayecto formativo de acuerdo al plan 2018. Las acciones implícitas deben ser analizadas y estructuradas de tal manera que sea un lenguaje que represente al colectivo docente pero que además permita fortalecer el perfil de egreso de nuestros estudiantes.

Consideramos dentro de esta parcialidad de investigación que estamos en un escenario curricular relevante para la formación de los estudiantes normalistas, en la dinámica de construir el conocimiento desde el uso de la autonomía curricular, las escuelas normales orientan los procesos formativos que desde el sentido de la presencia de las aulas cobran fuerza los saberes necesario experienciales contruidos desde los otros, la confrontación teórica y el constante ciclo reflexivo de la práctica.

Continuaremos con los procesos reflexivos y de investigación desde la necesidad formativa de los estudiantes, las resistencias escolares, temas controversiales en los libros de texto, metodologías de enseñanza, trabajo por proyectos y otros más, representan las oportunidades de investigación y reconstrucción del conocimiento con los estudiantes normalistas.

Referencias

- Díaz-Barriga, A., Dussel, I., Acevedo, A., Gallardo, A. L., Andere, E., Orozco, B., Candela A., Inclán, C., Casanova, H. y De Alba, A. (2023). *Perfiles educativos. Del marco curricular al plan de estudios 2022. Voces, controversias y debates*. 108(XLV), 2023. IISUE UNAM. Suplemento 2023. En: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.180.61292>
- Morales, E. N., Manzo, H., Cruz, N., Cruz, I. y Basilio, J. L. (2017). *Primer Congreso Internacional de Investigación Educativa y Formación Docente, CONIIEF 2017*. / Edwin Morales, Humberto Manzo, Ignacia Cruz y Basilio J.L. (coordinación) — México, 2017. 1198 p., Libro electrónico.
- Secretaría de Educación Pública. (2018). *Licenciatura en educación primaria, Plan de estudios 2018. Orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación séptimo y octavo semestre*. México. Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación.
- Secretaría de Educación Pública. (2021). *Licenciatura en educación primaria, Plan de estudios 2018. Programa del curso aprendizaje en el servicio séptimo y octavo semestre*. México. Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación.
- Secretaría de Educación Pública. (2022). *Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022*. México.
- Tardif, M. (2014). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid, España. Narcea, S.A. Ediciones.

Necesidades de formación en el Centro Regional de Educación Normal “Marcelo Rubio Ruiz”: un estudio de auto percepciones del alumnado de nuevo ingreso

Malibé Aguiar Pérpuli

perpuly82@hotmail.com

Centro Regional de Educación Normal “Marcelo Rubio Ruiz”

Julia Graciela Arce Mayoral

yulay131@hotmail.com

Centro Regional de Educación Normal “Marcelo Rubio Ruiz”

Armando Rafael Castro Sánchez

rafarmando@hotmail.com

Centro Regional de Educación Normal “Marcelo Rubio Ruiz”

Línea Temática 5. Procesos de formación y sujetos de la educación

Resumen

Este reporte parcial de investigación tiene como objetivo conocer condiciones contextuales, autoconcepciones sobre el desarrollo profesional y capacidades del perfil de ingreso con las que los estudiantes de primer grado se sienten identificados, así como expectativas sobre los procesos de enseñanza aprendizaje. La metodología es cualitativa exploratoria-descriptiva, transeccional, no experimental. Se usó un cuestionario de 18 preguntas, participando 79 estudiantes. Los temas se clasificaron en tres rubros. Los resultados muestran aspectos cuyo análisis puede coadyuvar a conducir la enseñanza orientada a la satisfacción de las necesidades educativas del alumnado de nuevo ingreso.

Palabras clave: autopercepción, necesidades educativas, perfil de ingreso, educación superior, formación de profesores.

Planteamiento del Problema

Este trabajo se inscribe en una línea investigativa del Centro Regional de Educación Normal “Marcelo Rubio Ruiz” (CREN), de Loreto, B.C.S., denominada Procesos de formación docente, donde se concibe a la formación docente como un proceso continuo que contempla oportunidades y experiencias debidamente planificadas para incrementar la calidad del ejercicio de la docencia. Durante el ciclo 2022-2023, para los alumnos matriculados en el primer grado, inició la vigencia del ACUERDO número 16/08/2022 por el que se establecen los Planes y Programas de estudio de las Licenciaturas Para la Formación de Maestras y Maestros (SEP, 2022). En el CREN, se ofertan en el nivel referido, dos programas educativos, la Licenciatura en Educación Prescolar (Anexo 3 del ACUERDO) y la Licenciatura en Educación Primaria (Anexo 5 del ACUERDO).

Uno de los retos principales en la formación del profesorado es el reconocimiento del alumnado de nuevo ingreso a fin de identificar aquellos elementos en los que sea posible incidir en el ámbito académico desde los primeros momentos de su formación inicial para actuar en consecuencia y coadyuvar a garantizar que al egresar, los estudiantes cuenten con un perfil que se corresponda con la profesión que eligieron ya que “un factor importante que influye en el logro del perfil de egreso en las escuelas normales es la condición de los aspirantes que ingresan a la profesión docente” (Aguirre, Dévora y Valenzuela, 2015, p. 407). Por ello, la relevancia y la pertinencia de llevar a cabo esta investigación radica en recabar datos, cuyo reconocimiento, contribuya en términos operativos a fortalecer los programas educativos que se ofertan en el CREN.

La selección del alumnado que ingresa a las escuelas normales es regulada por un examen estandarizado que evalúa rasgos que avalan determinados conocimientos, todo ello avalado a su vez por una institución de gran prestigio metodológico en estos procesos, no

obstante, considerando la complejidad de la tarea docente se define también un perfil de ingreso. Aunado a ello el proceso de formación inicial está influido por muchos factores (Aguirre, Dévora y Valenzuela, 2015), los cuales deben ser visibles para poder equilibrar los procesos de enseñanza- aprendizaje. En la Declaración Mundial sobre la Educación en el Siglo XXI de UNESCO (1998), se expresa que las necesidades de los estudiantes deben colocarse al centro de las preocupaciones institucionales. Al respecto, el estado actual de conocimiento revela que existe un consenso sobre la importancia de conocer la satisfacción las necesidades de los estudiantes con la enseñanza pues esta tiene efectos directos en los logros académicos (Carlos, 2011, citado en Rocha, 2013; López, 1996), de ahí la relevancia y la pertinencia del presente trabajo.

La pregunta a responder es entonces ¿cuáles son las condiciones contextuales, las autoconcepciones sobre el desarrollo profesional, las capacidades y expectativas de los alumnos de nuevo ingreso al CREN?, las preguntas específicas son:

- ¿Cuáles son las características contextuales de los alumnos de nuevo ingreso del CREN?
- ¿Cómo son las autoconcepciones de los alumnos de nuevo ingreso sobre su desarrollo profesional?
- ¿Cuáles son las capacidades del perfil de ingreso con las que el alumnado de nuevo ingreso se auto percibe identificado y cuáles son sus expectativas sobre los procesos de enseñanza aprendizaje?

El objetivo general es conocer condiciones contextuales, autoconcepciones sobre el desarrollo profesional y las capacidades y expectativas auto percibidas de los alumnos de nuevo ingreso al CREN. Los objetivos específicos se enlistan a continuación:

- Caracterizar socio-demográficamente a los alumnos de primer grado para caracterizar las condiciones contextuales en las que se incorporan al CREN.

- Describir los criterios de selección de su profesión empleados por los alumnos de primer grado del CREN a fin reconocer diversas autoconcepciones sobre su desarrollo profesional.
- Describir elementos para la intervención educativa por medio del reconocimiento de las capacidades del perfil de ingreso con las que el estudiante se auto percibe identificado, así como las expectativas sobre los procesos de enseñanza aprendizaje.

El supuesto consiste en que caracterizar las condiciones contextuales, reconocer las autoconcepciones de los estudiantes sobre su desarrollo profesional, así como reconocer las capacidades del perfil de ingreso con las que estudiante de nuevo ingreso se auto percibe identificado y reconocer las expectativas sobre los procesos de enseñanza aprendizaje, constituyen elementos cuyo análisis puede coadyuvar a conducir la formación del profesorado.

Marco Teórico

Respecto al abordaje teórico, en el desempeño escolar “se proyecta y adquiere visibilidad todo el entramado de relaciones que en cada contexto social, institucional y personal tejen los vínculos siempre complejos entre la sociedad, los sujetos, la cultura y los saberes” (Escudero, 2005, p. 1). Es por ello que los aspectos contextuales no pueden permanecer al margen cuando se intenta dar un paso adelante en la comprensión de las características de una comunidad estudiantil.

El desarrollo profesional implica la construcción de un proyecto de vida laboral que se amalgama en el proyecto de vida personal. En las autoconcepciones se expresa el modo en que la persona se representa, conoce y valora de sí misma, es decir, la manera en que organiza las nociones de sí, e integra también metas e ideales (Puma, 2017). Sin el ánimo de profundizar en teorías psicológicas en este momento, lo que se pone de relieve es la relevancia que adquiere lo que se piensa de sí, ya que las autoconcepciones tienen la función de regular la

conducta mediante un proceso de autoevaluación (Sebastián, 2012), es fuente de motivación e incide directa y significativamente sobre el desarrollo del individuo (Puma, 2017).

De acuerdo con Bandura (s.f., citado en Macías, 2010):

las personas crean y desarrollan autopercepciones acerca de su capacidad, mismas que se convierten en los medios a través de los cuales siguen sus metas, y controlan lo que ellos son capaces de hacer para controlar, a su vez, su propio ambiente de acuerdo a sus expectativas. Complementando lo anterior, esta autopercepción determina las formas de pensamiento, las acciones y las emociones del ser humano (Bandura, 1997, citado en Macías, 2010).

Metodología

Metodológicamente se optó por el enfoque cualitativo, de diseño transeccional exploratorio-descriptivo, con el empleo de la estadística descriptiva sólo para la organización de la información, de acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2010) en los estudios cualitativos “la acción esencial consiste en que recibimos datos no estructurados a los cuales les damos estructura” (p. 439) en tanto que “el investigador construye su propio análisis” (Hernández, Fernández y Baptista, (2010, p. 440). Este trabajo fue no experimental, lo cual le da mayor validez externa a la investigación, aunque no sea el propósito extrapolar los resultados, ya que esta aproximación a la situación permite a los investigadores tener un primer encuentro con el problema de interés y la información recolectada solo es válida en ese tiempo y lugar, así también, otras investigaciones de índole cuantitativo o cualitativo pueden aportar información de gran valía sobre el tema. Con la validación dos expertos en el tema y el visto bueno de los tres investigadores que conforman el equipo de trabajo, en un ambiente natural, MAP aplicó una encuesta por medio de un formulario de Google en el aula de clases a 79 de 82 de estudiantes de nuevo ingreso con actividad lectiva en el CREN, los días 15, 16 y 17 de febrero del 2023. Participaron de manera voluntaria 28 normalistas del grupo de 1-A de la Lic. en Educación Preescolar; 22 de 1-A y 29 de 1-B de la Lic. en Educación Primaria, por lo que la

investigación fue viable. El cuestionario empleado constó de 11 preguntas de contexto de las cuales cuatro fueron abiertas y siete fueron cerradas, dos preguntas abiertas para expresar la autoconcepción sobre el desarrollo personal, y finalmente cinco preguntas sobre las capacidades del perfil de ingreso con las que se auto perciben identificados y las expectativas educativas sobre los procesos de enseñanza aprendizaje, en esta última categoría teórica fueron dos preguntas cerradas y tres abiertas. Para hacer más eficiente la organización de la información se recurrió a la hoja de cálculo y al procesador de textos. En la Tabla 1 se detallan los participantes, las categorías preliminares, unidades de análisis y los documentos:

Tabla 1. Sujetos, categorías, unidades de análisis y documentos

Sujetos	Categoría preliminar	Unidad de análisis	Documentos
*MAP	1.Condiciones contextuales	1.Características sociodemográficas	Formulario
*79 estudiantes de nuevo ingreso	2.Autoconcepciones sobre el desarrollo profesional	2.1Criterios de selección del programa educativo 2.2Expectativas al terminar la carrera	
	3.Capacidades y expectativas	3.1Identificación con el perfil de ingreso 3.2Expectativas sobre los procesos de enseñanza aprendizaje	

Resultado

A continuación, se describen los resultados más relevantes organizados en tres rubros:

1. Condiciones contextuales

Las edades de los alumnos van de los 18 a los 23 años, con una edad promedio de 19 años, 58 son mujeres y 21, hombres. 67 son solteros, 11 viven en convivencia de pareja y 1 es casado. 12 de ellos, además de ser estudiantes, trabajan, y pertenecen exclusivamente a la Licenciatura en Educación Primaria. 7 alumnos, de los cuales 6 son mujeres y 1 es hombre, cuentan con 1 hijo. 37 son locales y 42 alumnos son foráneos. Todos los foráneos provienen de comunidades de Baja California Sur: 13 son de Cd. Constitución, 13 de Cd. Insurgentes, 4 de Santa Rosalía, 2 de San Javier, 1 de Palo Verde, 2 del Ejido San Lucas, 1 de La Paz, 1 de Ensenada Blanca, 1 de Bahía Asunción, 2 de Las Barrancas, 1 del Ejido Ley Federal de Aguas y 1 del Ejido Santo Domingo. 38 estudiantes viven en domicilio familiar propio, 35 en una estancia alquilada y 6 en la Casa del estudiante. Los promedios del alumnado a egresar de la educación media superior van de 6.4 a 9.9, el centro del conjunto de datos se encuentra en la calificación de 8.8, con desviación estándar de 0.75.

Para Escudero (2005) el desempeño escolar es el resultante de la interacción de diversos factores donde el contexto juega un papel importante. La labor de delimitar los aspectos del contexto con influencia en el desempeño escolar no es una tarea fácil, sin embargo, el promedio de egreso de la educación media superior y tener fuertes responsabilidades adicionales, por ejemplo, estar trabajando y estudiando al mismo tiempo son factores que influyen en el rendimiento académico, pero no determinantes (Jaimes, 2013). Una característica particular de la población analizada es que el número de foráneos es mayor que el de lugareños, por lo que conviene señalar que estudiar lejos de casa si bien ayuda a los estudiantes a madurar para enfrentar el “mundo real”, puede percibirse como una carga sumamente pesada.

2. Autoconcepciones sobre el desarrollo profesional

La elección de programa educativo se dio a partir de los criterios expresados en la Tabla 2. Criterios de elección del programa educativo

Programa educativo	1 Interés por la carrera en general	2 Vocación	3 Debido a la buena imagen que tienen de otros maestros	4 Superación personal	5 Influencia familiar	6 Opción más cómoda o cercana	7 Equivocación	8 Obligación
Licenciatura en Educación preescolar	15	6	6	2	9	0	1	1
Licenciatura en Educación Primaria (grupo A)	14	1	1	1	7	0	0	1
Licenciatura en Educación Primaria (grupo B)	9	1	2	10	7	4	0	0
Suma	38	8	9	13	23	4	1	1
Porcentaje de alumnos con relación al total de alumnos participantes	48%	10%	11%	16%	29%	5%	1%	1%

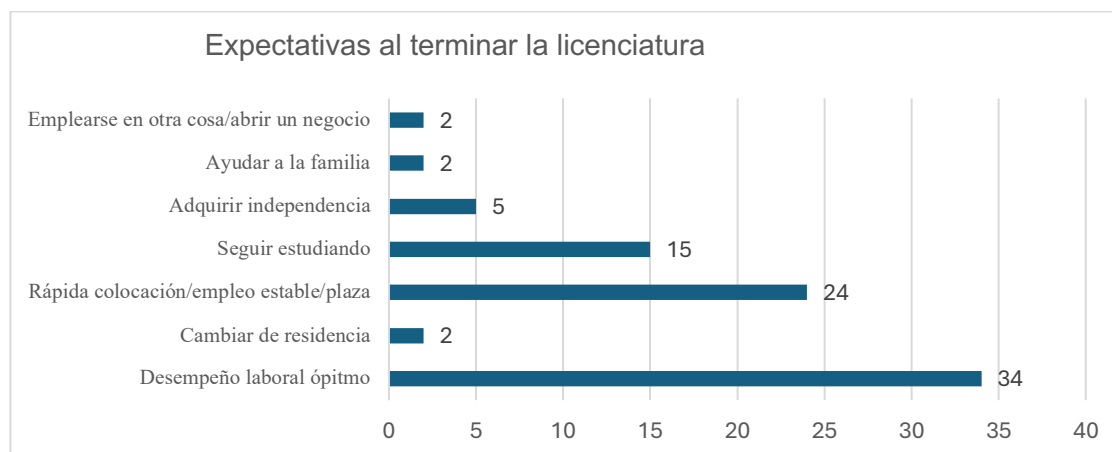
Fuente: elaboración propia.

Sobre las respuestas concentradas en la Tabla 1, hubo alumnos que expresaron más de un criterio, los porcentajes del total de alumnos participantes fueron redondeados por tratarse de cantidades discretas. El primer criterio se complementó con interés por conocer el desarrollo de los niños y la satisfacción de enseñar, siendo el criterio con mayor puntuación. Quienes expresaron vocación, en algunos casos indicaron también que desde niños querían ser profesores. Referir la buena imagen que tienen de otros profesores resulta interesante ya que se trata de docentes de quienes recibieron clases y dejaron una huella positiva en ellos. La expresión del criterio de superación personal fue acompañada de frases sobre expectativas de seguridad económica, estabilidad en un trabajo que les gusta o bien, con la idea de dar continuidad a sus estudios para la obtención de un grado académico. La incidencia en la influencia familiar deja evidencia de la valoración positiva acerca de CREN por parte del círculo progetenitor. Así también, la elección basada en que se trata de una opción cómoda y cercana integra otra característica del centro escolar, pues se trata de un institución accesible. Finalmente, obligación y equivocación fueron expresiones que solamente dos alumnos refirieron. Valorando como más altos los primeros criterios por amalgamar lo profesional con lo

personal, se aplicó el Coeficiente de Correlación de Pearson con la variable promedio de calificación al egresar del bachillerato, resultando $r^*=0.0412$, es decir, no exhiben correlación.

Las expectativas de los alumnos al terminar la carrera se describen en la Gráfica 1.

Gráfica 1. Expectativas de los alumnos al terminar la carrera



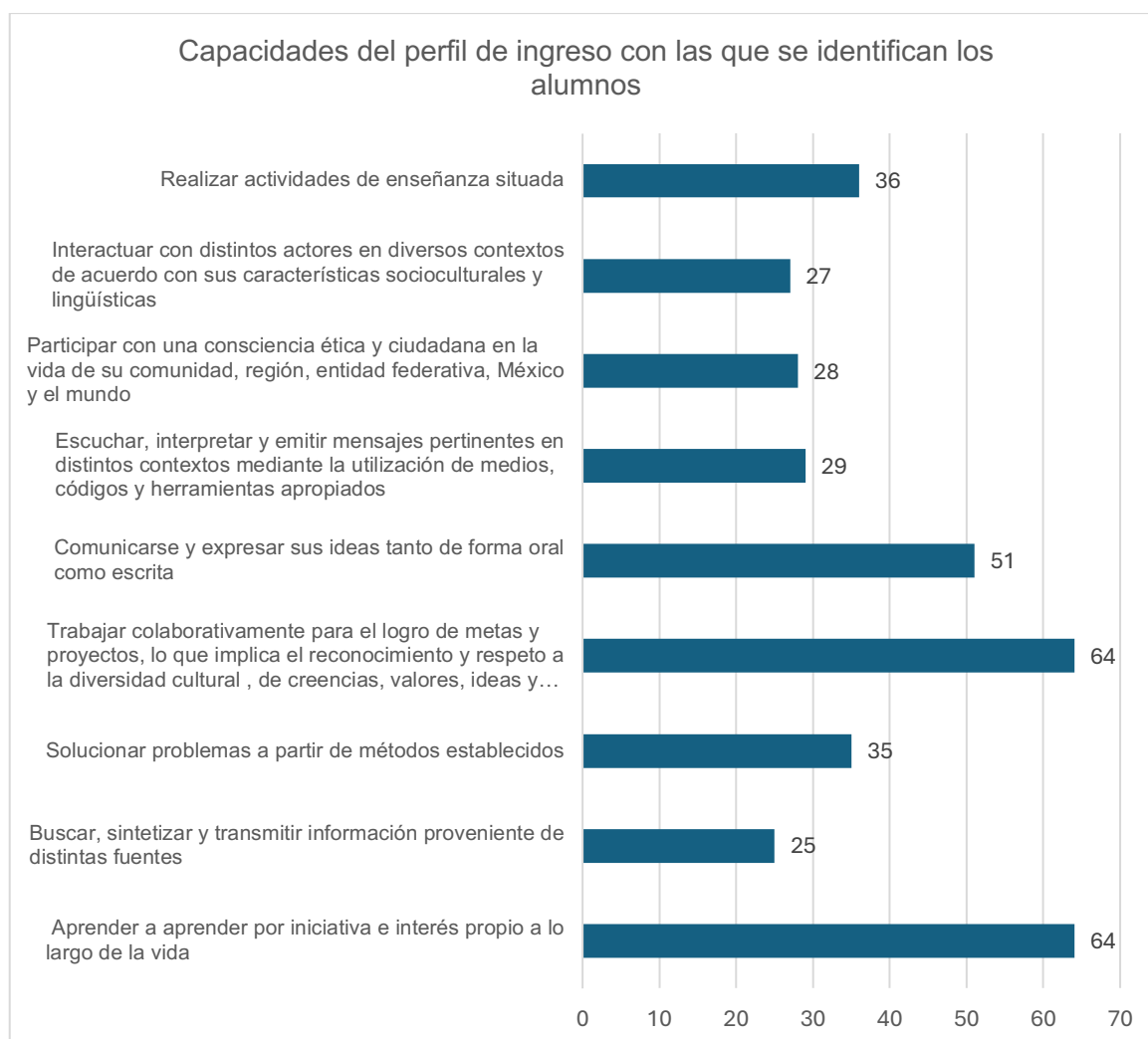
Fuente: elaboración propia.

Las expectativas son valoraciones anticipadas y están relacionados con un abanico de comportamientos del ser humano, condicionan motivación y actitud y preparan para la acción, en este caso, la pregunta fue enfocada a anticipar enfatizando lo que espera el alumno al terminar la carrera. Las respuestas de los estudiantes coincidieron en 34 ocasiones con tener la expectativa de poder desempeñarse de manera óptima en el ámbito laboral añadiendo frases como desear tener muy buenos conocimientos, aplicar lo aprendido para ser un buen docente y ayudar a los niños, etc. También 15 de ellos desean continuar sus estudios y 24 expresaron, en esta ocasión, aspirar a la seguridad laboral.

3. Capacidades del perfil del ingreso con las que se auto perciben identificados y expectativas sobre los procesos de enseñanza aprendizaje.

La Gráfica 2 es sobre las capacidades del perfil de ingreso (SEP, 2022) con las que los alumnos se sienten identificados:

Gráfica 2. Capacidades del perfil de ingreso (SEP, 2022) con las que se sienten identificados



Fuente: elaboración propia.

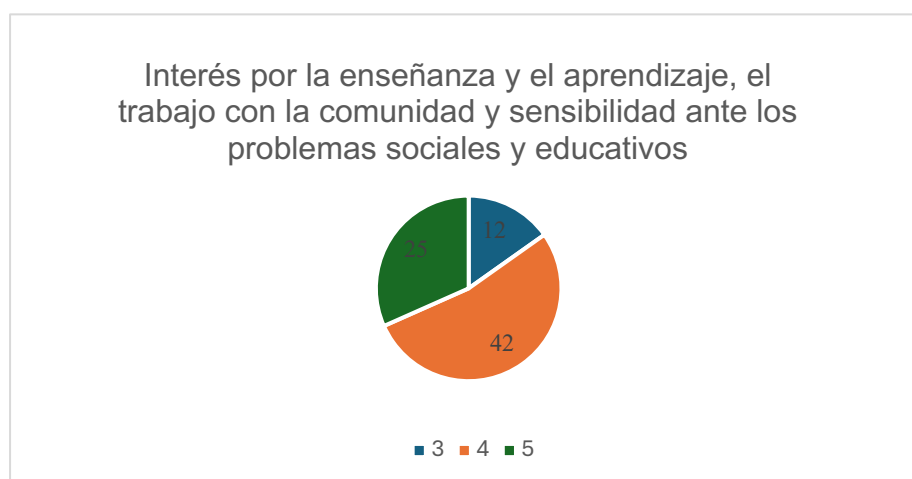
Todos los estudiantes se sienten identificados con al menos una de las capacidades del perfil de ingreso, destacándose aprender a aprender y el trabajo colaborativo.

La Gráfica 3 es sobre la valoración de los estudiantes acerca de su interés por la enseñanza y por el aprendizaje, el trabajo con la comunidad, padres de familia y con otros profesionales de la educación. Así como su sensibilidad ante los problemas sociales, y

educativos que prevalecen en su territorio, en la nación y en el mundo, lo cual se enuncia de manera expresa como característica que deben mostrar los aspirantes a profesores de educación básica (SEP, 2022). Siendo 1 la mínima valoración y 5 la máxima valoración.

Valoración del interés por la enseñanza y el aprendizaje, el trabajo con la comunidad, padres de familia y con otros profesionales, así como su sensibilidad ante los problemas sociales, y educativos

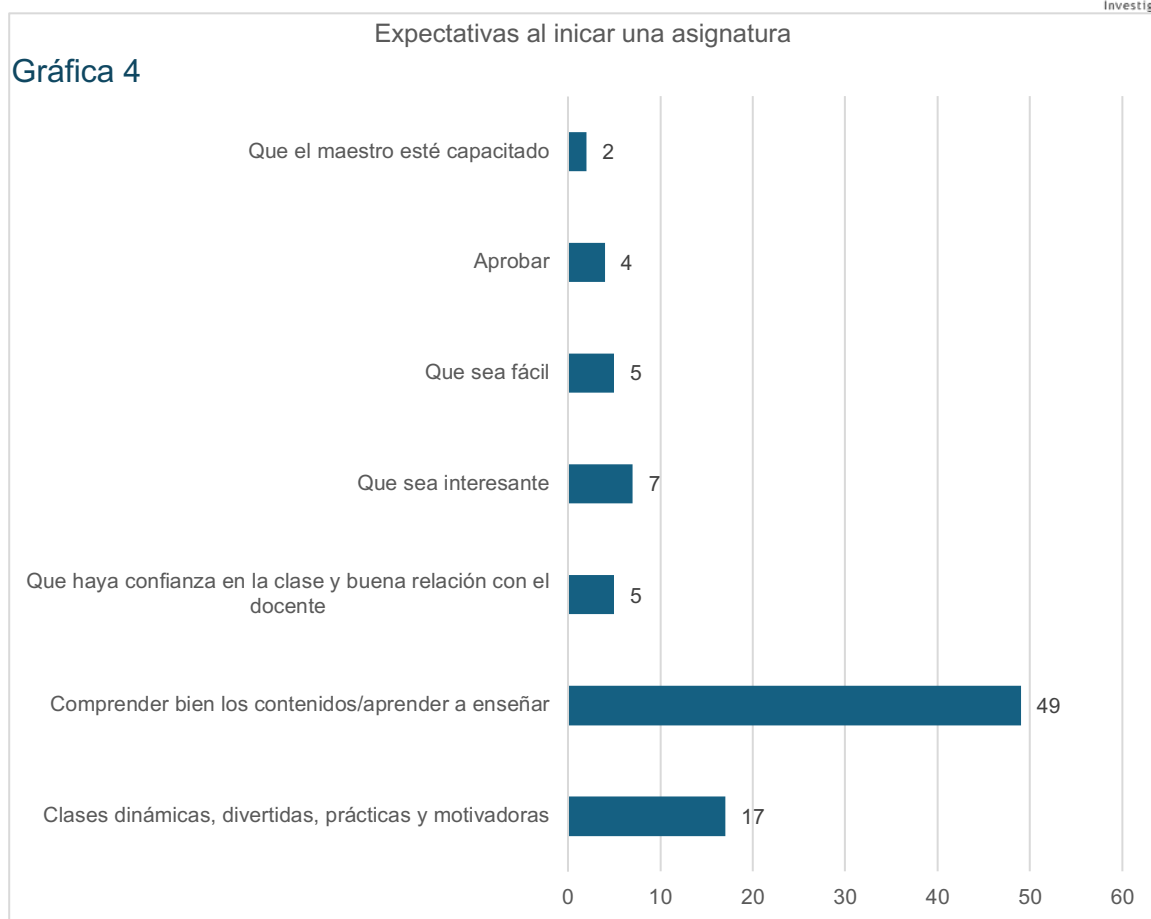
Gráfica 3



Fuente: elaboración propia.

Todas las opciones elegidas por los alumnos en este punto correspondieron a las valoraciones más altas. Retomando a Bandura (1997, citado en Macías, 2010), esta autopercepción ejerce gran influencia en las formas de pensamiento, acciones y emociones, por lo que esta valoración es algo positivo que sirve de base para el desarrollo del potencial de los estudiantes en su formación inicial docente.

Las expectativas de los alumnos al iniciar una asignatura se muestran en la Gráfica 4: *Expectativas al iniciar una asignatura*

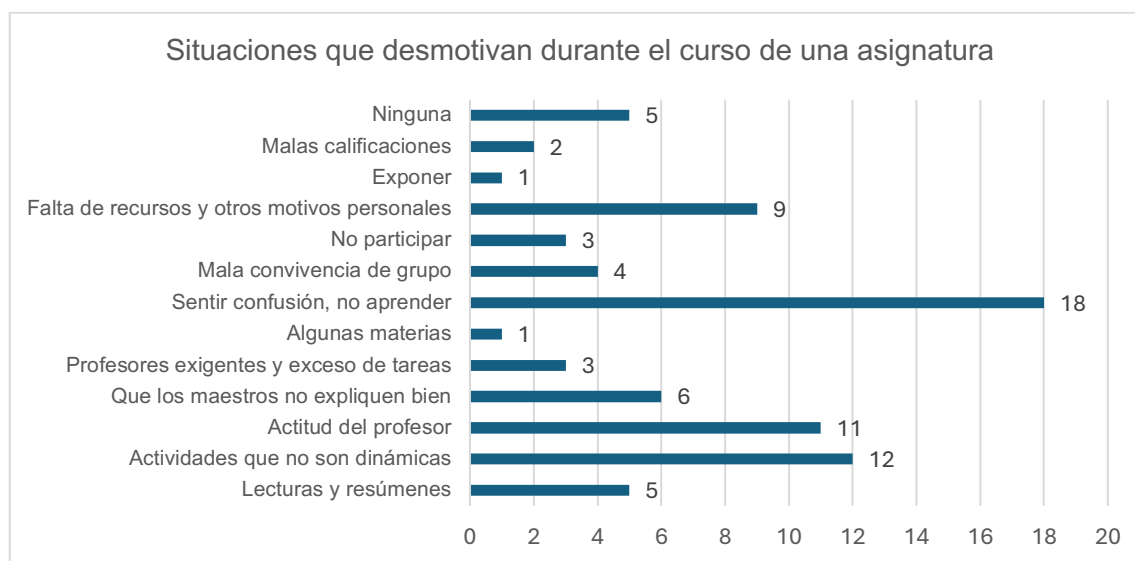


Fuente: elaboración propia

De las respuestas a esta pregunta se destaca que 49 coincidieron en que esperan comprender bien los contenidos y aprender a enseñar, así también, sobresale la expectativa de clases dinámicas. Según se observa, las expectativas están colocadas no solo en la acción propia, si no en la acción docente.

En la Gráfica 5 se observan las situaciones que desmotivan a los alumnos durante el curso de una asignatura.

Gráfica 5. Situaciones que desmotivan durante el curso de una asignatura



Fuente: elaboración propia.

De acuerdo a los resultados, las fuentes de desmotivación son mayormente centradas en la acción docente.

La Gráfica 5 refiere las expectativas que se tienen de los profesores:

Gráfica 5. Expectativas sobre los profesores

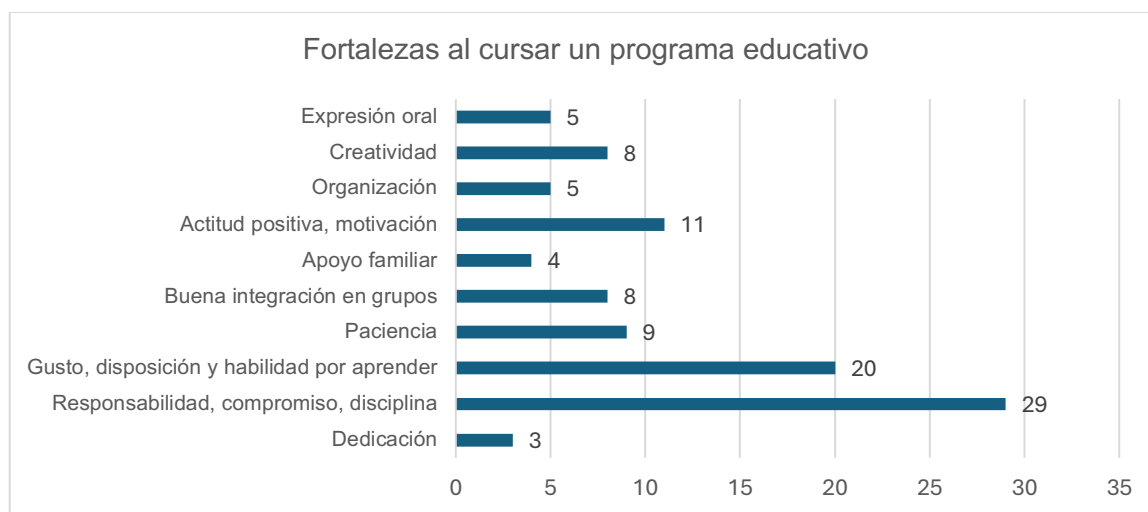


Fuente: elaboración propia.

Las expectativas que los alumnos tienen del profesor guardan coincidencia con las situaciones que desmotivan durante el curso de una asignatura. Los estudiantes se tienen desmotivados cuando el profesor no explica bien o los hace sentir confundidos, cuando no hay calidad en la enseñanza, o no tiene paciencia, esperan buena actitud y dinamismo.

La Gráfica 6 refiere las principales fortalezas que los alumnos consideran que tienen al cursar un programa educativo:

Gráfica 6. Fortalezas al cursar un programa educativo



Fuente: elaboración propia.

Reconocer aquello en lo que estudiante se considera fortalecido también es un aspecto clave a analizar, porque son los medios que movilizan para alcanzar sus objetivos (Bandura, s.f., citado en Macías, 2010).

Discusión y conclusiones

La descripción sociodemográfica hizo visibles características contextuales de los alumnos de nuevo ingreso, en este punto conviene sensibilizar a los profesores sobre las dificultades que pueden estar enfrentando los alumnos con relación al entorno y aprovechar las cualidades del

CREN para conducir la enseñanza empática y objetivamente con las circunstancias de los estudiantes.

Los criterios de selección revelan interés por desarrollar la profesión docente y vocación, la imagen positiva de otros maestros, ver a la licenciatura como un medio de superación personal, la influencia familiar también positiva y la accesibilidad para ingresar y cursar la carrera; existiendo una congruencia con las expectativas al egresar, tales como un desempeño laboral óptimo, la rápida colocación laboral, el empleo estable y seguir estudiando.

Las fortalezas auto percibidas de los estudiantes están en buena medida centradas en sus propias habilidades y capacidades actitudinales, emocionales o cognitivas. Así mismo, se muestran identificados con los rasgos del perfil de ingreso. Los alumnos esperan de los cursos: aprender bien, aprender a enseñar, que las clases sean dinámicas, que sean interesantes y que haya relaciones armónicas. Los estudiantes se desmotivan con situaciones que se proyectan en el profesor, les gustaría que explique bien, que sea paciente.

Se sugiere dar continuidad al estudio para profundizar en las categorías estudiadas, así como complementar la información con otros estudios cualitativos y cuantitativos en esta y nuevas generaciones a fin de comprender y atender las necesidades de formación auto percibidas de los estudiantes del CREN.

Referencias

- Aguirre, F., Dévora, C. y Valenzuela, E. (2015). Las condiciones de ingreso a la profesión docente: un factor para el logro de la calidad educativa. *Ra Ximhai*, 11(4), 405-412. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/461/46142596029.pdf>
- Escudero, J. M. (2005). Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿de qué se excluye y cómo? Profesorado, *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 1, pp. 1-24. Recuperado de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev91ART1.pdf>
- Jaimes, E. (2013). Estudio sobre factores contexto en estudiantes universitarios para conocer por qué unos tienen éxito mientras otros fracasan. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 15(2), 135-154. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/802/80228344008.pdf>
- Macías, A. (2010). Validación del inventario de expectativas de autoeficacia académica en tres muestras secuenciales e independientes. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (10), 1-30.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: MacGraw-Hill.
- López, F. (1996). *La gestión de Calidad en Educación*. Madrid: La Muralla.
- Puma-Estaca, P. S. (2017). *Autoconcepto y rendimiento académico en estudiantes de la Escuela Profesional de Ciencias de la Comunicación de la FECH-UN/JBG de Tacna en el año 2016*. (Tesis. Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann) Repositorio REI Recuperado de <http://www.repositorio.unjbg.edu.pe/handle/UNJBG/1591>
- Rocha, R. (2013). Escala de Opinión de los Estudiantes sobre la Efectividad de la Docencia (EOEED) en Educación Superior. *Formación universitaria*, 6(6), 13-22.
- Sebastián, V. (2012). *Autoestima y autoconcepto docente*. Monterrico: UNIFE.

Secretaría de Educación Pública. (2022). *ACUERDO número 16/08/22 por el que se establecen los Planes y Programas de Estudio de las Licenciaturas para la Formación de Maestras y Maestros de Educación Básica que se indican (en línea)*. Diario Oficial de la Federación de México Recuperado de en: https://dof.gob.mx/nota_to_doc.php?codnota=566282 (23/02/2023)

UNESCO. (1998). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción*. París: Autor.

La especialidad en Competencias Docentes en Telesecundaria una alternativa de profesionalización en la Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato

Enrique Herrera Rendón

e.herrerarendon@ensog.edu.mx

Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato

Pedro Chagoyán García

p.chagoyangarcia@ensog.edu.mx

Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato

Leticia Romero Domínguez

l.romerodominguez@ensog.edu.mx

Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato

Línea temática 5. Procesos de formación y sujetos de la educación

Resumen

La Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato (ENSOG), en el ciclo escolar 2022 – 2023 inicia con la transición del Sistema de Gestión de Calidad de la Norma 2009: 2015 a la Norma 21001:2018 proyectando la integración de 20 procesos que dan funcionalidad y estructura a la institución. (Herrera, Enrique, 2022, p1)

En el análisis y construcción surgen algunos procesos nuevos como son: Responsabilidad Social, Diseño curricular y vinculación entre innovación e investigación educativa, resaltando el proceso de seguimiento de egresados de las licenciaturas plan 1999 y las licenciaturas en enseñanza y aprendizaje 2018, y donde existe un planteamiento ¿Cómo se está atendiendo a los egresados? ¿Existe algún programa de actualización o

profesionalización? Considerando que la mayoría de egresados se desempeñan en telesecundaria al ser esta la opción de crecimiento en el estado de Guanajuato. La ENSOG solo ofrece la Maestría en Pedagogía, en los 5 informes de seguimiento de egresados manifiestan la necesidad de especializarse en el manejo del enfoque y metodología de telesecundaria, ya que no solo son egresados de telesecundaria, también de especialidad de biología, español, formación cívica y ética, historia como matemáticas que presentan el examen de ingreso al servicio profesional docente y ganan plaza en telesecundaria.

Palabras clave: formación, competencias docentes, telesecundaria, especialidad.

Planteamiento del problema

La Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato (ENSOG) en sus 55 años de servicio al magisterio de Guanajuato ha estado a la vanguardia con los planes y programas para la formación inicial, actualización y superación profesional que ha implementado, ganando prestigio y presencia, además de ser un referente importante en la formación de docentes y profesionalización a nivel regional y nacional.

Sin embargo, desde más de una década no ha propuesto programas nuevos, propios innovadores acordes a las exigencias de las políticas educativas, necesidades del magisterio y de los avances de los enfoques educativos y pedagógicos emergentes, esto se puede constatar a través de 6 estudios de egresados de la Licenciatura en Educación Secundaria plan 1999 que ha licenciado 18 generaciones, teniendo que recurrir los egresados para su actualización y profesionalización a oferta educativa de instituciones particulares o públicas de otros Estados e inclusive vía medios.

Ante este panorama y a través de proyecto de Seguimiento de Egresados que opera en la ENSOG, y como parte de la transición del Sistema de Gestión de Calidad de la Norma ISO 9001:2015 a la Norma ISO 21001: 2018 se integran los procesos de Diseño Curricular, Investigación e Innovación como Responsabilidad Social, donde el de investigación e innovación como el de diseño curricular pretenden dar la atención a las necesidades planteadas

por los egresados en solicitud a la vinculación con los mismos, con nuevas opciones de actualización y superación profesional.

En el análisis derivado de los resultados de informes de seguimiento de egresados, como del trabajo en el que la ENSOG tiene mayor presencia se determina que es la telesecundaria y los docentes que trabajan en la modalidad, ya que actualmente el 51% de la educación secundaria es atendida por esta modalidad en el estado de Guanajuato.

Analizando también que es la modalidad con un nivel de crecimiento en el estado de Guanajuato, existiendo 3 vías de integración de docentes a esta modalidad, la primera los egresados de la especialidad de telesecundaria en la ENSOG con planes anteriores a 1999, los egresados de otras especialidades de la ENSOG, (Biología, español, formación cívica y ética, historia, matemáticas y química) que se incorporan a las telesecundarias al aprobar el examen de Ingreso al Servicio Profesional Docente y finalmente, profesionistas de otras formación que ingresan al Sistema Educativo a través del citado examen y que son afines los perfiles profesionales a los requisitos del Catálogo de la Secretaría de Educación de Guanajuato para ejercer la docencia en las diferentes asignaturas en educación secundaria.

Las tres entradas demandan el manejo de los enfoques y características propias de la modalidad de telesecundaria, haciendo un revisión retrospectiva de programas de nivelación y posgrado en el estado de Guanajuato no existe un programa orientado a la atención de docentes de telesecundaria, según estudios de egresados recurren a cursos generales en aspectos que demanda su desempeño docente en diferentes campos globales o generales, pero no existen opciones propias para atender este sector, ni en instituciones dedicadas a la formación de docentes públicas y particulares a comparación de otros estados como son Michoacán, Puebla y el Estado de México, cabe destacar que la ENSOG tuvo esta especialidad antes de que existiera a nivel nacional con una adaptación que se hizo de la Licenciatura en Educación Media plan 1983 en el año de 1988. (Herrera, Enrique, 2023, p 4)

Marco teórico

En reciente estudio realizado en la ENSOG (2023) de seguimiento de egresados se determina que los normalistas al inicio de su inserción laboral suelen tener una combinación de habilidades y conocimientos teóricos y prácticos que les permiten enseñar de manera efectiva y adaptarse a diferentes entornos educativos y situaciones de aprendizaje. Ero al igual que cualquier otro profesionista, los profesores normalistas pueden tener deficiencias en diferentes áreas, observándose más al inicio de inserción laboral entre las que destacan:

Falta de experiencia práctica. A pesar que los normalistas tienen la oportunidad de trabajar en el aula durante su formación, es posible que no hayan tenido suficiente práctica para enfrentar situaciones complejas de enseñanza y aprendizaje.

Falta de habilidades tecnológicas En la actualidad, es cada vez más importante que los profesores tengan habilidades tecnológicas para utilizar herramientas digitales y recursos educativos en el aula y la falta de actualización, ya que la educación esta en constante cambio y evolución, por lo que los profesores normalistas que no se mantienen actualizados pueden quedarse atrás en cuanto a nuevas teorías, métodos de enseñanza y tecnologías (Patrón, Caselis Ramírez , y Juárez Romero, 2022, p 7).

Las problemáticas que viven los egresados de la ENSOG, son de dos ámbitos: el primero específicamente con su quehacer docente en el manejo de planes, uso de estrategias y recursos didácticos sobre todo en aquellos que transitaron de especialidad de biología, español, formación cívica y ética, historia y matemáticas a telesecundaria. Asimismo, el choque de una visión nueva ante prácticas educativas predominantes en las escuelas, causando conflictos y confusión (Herrera, y otros, 2021 p, 105).

El segundo ámbito tiene que ver con las situaciones que ahora lo involucran por las problemáticas que viven sus estudiantes de orden económico, familiar, escolar, de riesgo en la comunidad, de reprobación, deserción y violencia en el aula. Sintiendo que se encuentra en desventaja por la carencia de competencias docentes en su formación inicial en la escuela normal Chagoyán, y otros (2021).

El reto más importante que manifiestan los egresados se centra en aspectos del proceso enseñanza representando por un 76.25% en los resultados del 6º Encuentro de Egresados 2022, especificando que el reto es el mejorar la práctica docente a las exigencias que demanda la labor educativa y a las necesidades de los alumnos de educación secundaria, así como en innovar en los métodos de enseñanza representado por el 15%. En total en el mejoramiento del desempeño docente se encuentra el 91.15% de los egresados, observando una preocupación por continuar mejorándose para tener un desempeño adecuado y acorde a las exigencias demandadas por el Sistema Educativo (Herrera, Enrique, 2022 p 20).

Dando respuesta al planteamiento realizado en la integración del Sistema de Gestión de Calidad en la transición a la Norma 21001.2018 en la atención de los egresados y en las inquietudes manifestadas por los egresados en los últimos 4 Encuentros de Egresados se inició con el diseño de una especialidad de competencias docentes en telesecundaria para atender este sector, cabe destacar que la propuesta está en proceso, se concluyó y está en revisión por la Dirección de Atención y Operación de Educación Superior de la Secretaría de Educación de Guanajuato.

Metodología

Para dar cumplimiento tanto al proceso de Seguimiento de Egresados en la estructuración del Sistema de Gestión de Calidad, en el proceso de diseño curricular y la continuidad de solicitudes de egresados derivado de los últimos 4 Encuentros de Egresados y analizando que no existe en el estado de Guanajuato un programa de formación para los docentes en telesecundaria, se otorgó un año sabático por parte de la Comisión SEG-SNTE de becas comisión y año sabático a un docente para la integración de la Especialidad en competencias docentes en telesecundaria recuperando la experiencia iniciada por el Mtro. Enrique Herrera (2007), en el diseño de una especialidad en Formación Docente: telesecundaria y la experiencia de los maestros Tiburcio López Macías y Enrique Herrera en el Diseño de un Diplomado en Telesecundaria (2014). Así como el foro desarrollado en el año 2022 con Egresados y que fungen como Directores en Escuelas Telesecundarias que plantean más que un posgrado en el

nivel de maestría mejor un programa de especialidad que desarrolle competencias en docentes, egresados de escuelas normales como de otras profesiones que se incorporan al sistema de telesecundarias en el estado.

Para lo cual se desarrollaron las siguientes acciones:

- Recuperación de experiencias en diseño de maestría y diplomado en telesecundaria realizados en diferentes momentos por la ENSOG.
- Revisión de Programas de posgrado en Telesecundarias existentes en el país.
- Revisión de enfoques que pueden apoyar la formación de competencias docentes con una mirada integral.
- Revisión del Procedimiento General para la Autorización Federal de Programas de Posgrado para la Profesionalización y Superación Profesional de la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESuM)
- Construcción de cada una de las etapas calendarizando las mismas para su cumplimiento. (DGESuM, 2022)
- Revisión de estructura del programa de posgrado que opera en la ENSOG y retomar la experiencia.
- Entrega de la Propuesta técnico – metodológica a la Dirección de Atención y Operación de la Educación Superior y a la Dirección de la Escuela Normal Superior de Guanajuato para su autorización estatal.
- Posteriormente se entregará a la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESuM) para el reconocimiento de validez oficial.
- La propuesta se pretende operar a partir de enero de 2024.

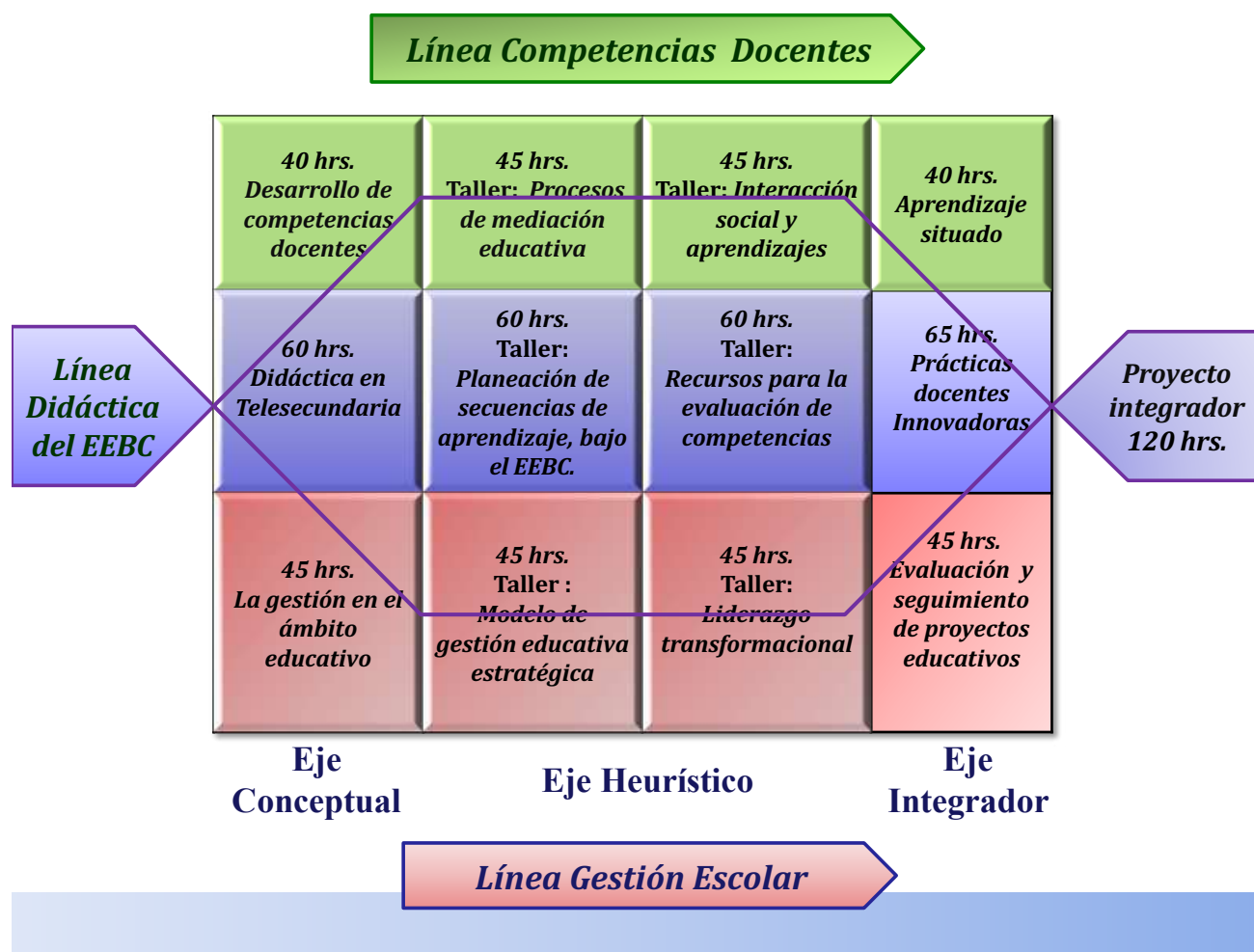
Resultado

El diseño de la propuesta técnico pedagógica de la especialidad en competencias docentes en telesecundaria con la estructura modular y con el enfoque en competencias, ya que busca la competitividad en los docentes que trabajan actualmente en la modalidad, buscando que tenga conocimiento pleno de enfoques, contenidos, estrategias, manejo de medios tecnológicos y teorías emergentes en la enseñanza como en el aprendizaje para la mejora del desempeño docente y prácticas educativas en la telesecundaria. Así como un acercamiento al uso de tecnologías de la información y la comunicación de gran uso e impacto en la actualidad derivadas de la pandemia y que ahora son elementos inherentes al proceso enseñanza y aprendizaje.

La especialidad tiene como modalidad una organización mixta con una asistencia semanal de 9 horas 4 horas el viernes y 5 durante el sábado durante 4 trimestres con tres cursos y la asesoría para el desarrollo de un proyecto integral de innovación.

La duración de la especialidad es de un año con trabajo de 90 semanas iniciando en el mes de enero y terminando en el mes de diciembre, tentativamente se tiene pensado la apertura en el año 2024.

Diseño de la especialidad



Duración de la especialidad un año.

El plan integra aspectos que permiten al docente de telesecundaria acercarse al modelo, metodología de telesecundaria a enfoques nuevos y emergentes en la enseñanza y aprendizaje para mejorar el desempeño y la promoción de los aprendizajes en sus alumnos, haciéndolo competitivo en un sector que requiere de una gran atención.

Discusión y conclusiones

Con el diseño de la especialidad en competencias docentes en telesecundaria se pretende iniciar con el fortalecimiento de diferentes procesos que son importantes en la Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato, por un lado; ampliar la oferta educativa en el nivel de posgrado, ir integrando evidencias en la incorporación de los procesos de diseño curricular, seguimiento de egresados, innovación educativa que demanda el Sistema de Gestión de Calidad en la transición a la Norma 21001:2018, asimismo, la atención al magisterio que se desempeña en la modalidad de telesecundaria en el estado de Guanajuato al no existir un programa para la actualización y profesionalización de este sector, solo se encuentran antecedentes a nivel inicial en la licenciatura en los planes 1983 reestructurado, plan 1999, y los que están en operación Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje 2018 y 2022, y no siendo lo suficientes ya que en educación básica telesecundaria actualmente el 51% de las escuelas son telesecundarias.

La Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato es la única institución formadora de profesionales de la educación en el estado de Guanajuato y en 55 años ha tenido una presencia destacada al formar a los docentes de este nivel y a ofrecido programas alternativos como fueron la Licenciatura en Educación Primaria con un ajuste especial en las zonas más apartadas del estado donde no había arraigo de docentes los municipios de Atarea y Xichú con el Programa único de Formación de Docentes en el estado de Guanajuato, la maestría en pedagogía en San José Iturbide y Guanajuato, estando siempre presente ante los problemas que demanda el magisterio, tratando de recuperar su vinculación con el sector de educación básica propone la Especialidad en Competencias Docentes en Telesecundaria orientada a todos los profesionistas que se incorporan a la modalidad de telesecundarias, a docentes de otras especialidades que se incorporan a telesecundaria y a la profesionalización de este sector de educación básica.

Al mismo tiempo continuar con el prestigio a través de darle continuidad y trazabilidad al Sistema de Gestión de Calidad en los procesos nuevos que demanda la Norma 21001:2018 para llevar a estándares más altos a la ENSOG y su organización como Institución de Educación Superior.

Referencias

- Chagoyán, P., Patrón-Reyes, A. L., Herrera-Rendón, E., Brito-Lara, M., Torres-Camacho, C. E. y Corneo-Martín del Campo, J. H. (2021). Los Encuentros de Egresados para los programas de formación docente del plan 2018. En ENSOG, *Formación Docente y Prácticas Educativas* (pág. 111). Guanajuato: Secretaría de Educación de Guanauato SEG.
- DGESuM. (23 de Marzo de 2022). *Procedimiento General para la Autorización Federal de Programas de Posgrado para la Profesionalización y Superación Docente*. Guanauato, Guanauato, México.
- Herrera, E. (2022). *Boletín 3. Coordinación Planeación y Evaluación Educativa*. Guanajuato: CPYEE. ENSOG
- Herrera, E. (2022). *Informe del 6o Encuentro de Egresados y 1o Iberoamericano de la LES 1999 y de la LEAES*. Guanauato, México: ENSOG.
- Herrera, E. (2023). *Propuesta técnico - pedagógica de la especialidad en competencias docentes en telesecundaria*. Guanauato: ENSOG.
- Patrón, A., Caselis-Ramírez , H. K. y Juárez-Romero, O. A. (2022). *El proceso de ingreso a la profesión docente LES 1999 y Licenciaturas en enseñanza aprendizaje plan 2018*. Guanajuato: ENSOG.

Programas de movilidad internacional: percepción estudiantil

Carmen Georgina Botello Garza

cbotellog@enehrl.edu.mx

Escuela Normal de Especialización Humberto Ramos Lozano

Rebeca Rodríguez Garza

rrodriguezg@enehrl.edu.mx

Escuela Normal de Especialización Humberto Ramos Lozano

Karen Reyes Almanza

kalmanzar@enehrl.edu.mx

Escuela Normal de Especialización Humberto Ramos Lozano

Línea temática 5. Proceso de formación y sujetos de la educación

Resumen

La movilidad estudiantil es un elemento que favorece la formación profesional y personal de los estudiantes beneficiados al acercarse a distintas visiones culturales y académicas. En el 2022 dio inicio la reactivación de las actividades de movilidad estudiantil en la modalidad presencial con la Beca de Capacitación en Canadá y el Proyecto de Cooperación Internacional y Educación Global, que tuvo como finalidad inicialmente el fortalecimiento del aprendizaje de una lengua extranjera y la enseñanza de contenidos técnicos o de especialidad en el idioma.

En el Estado de Nuevo León, la Subsecretaría de Desarrollo Magisterial tiene como prioridad el aprendizaje de un segundo idioma, particularmente el inglés, por lo que impulsa las acciones de movilidad internacional en las Instituciones Formadoras de Docentes a partir de sus propios recursos y posibilidades.

El presente estudio de investigación biográfica-narrativa realiza un acercamiento a las experiencias de movilidad académica que realizaron estudiantes de las Escuelas Normales Públicas del estado de Nuevo León en la beca de capacitación en Canadá en la Universidad de MacEwan y en el Proyecto de Cooperación Internacional y Educación Global en Berlín, cuyos beneficios superaron los retos y desafíos enfrentados.

Palabras clave: movilidad estudiantil, formación académica, internacionalización.

Planteamiento del Problema

La movilidad estudiantil en el extranjero ofrece a los futuros maestros una serie de ventajas que van más allá de la adquisición de conocimientos académicos. Al realizar una estancia en otro país, los estudiantes se sumergen en un mundo de aprendizaje enriquecedor que contribuye a su crecimiento personal y profesional. Esta experiencia multicultural, la adquisición de habilidades lingüísticas, la exposición a la innovación educativa, la construcción de redes internacionales y el desarrollo de la tolerancia y empatía son elementos fundamentales que moldearán a los maestros del futuro y enriquecerán las aulas en las que trabajan.

La etapa de aislamiento social que vivimos a consecuencia de la pandemia del COVID-19 privó a los estudiantes normalistas de la posibilidad de vivir estas experiencias enriquecedoras; si bien se implementó la modalidad virtual, jamás podrá compararse con la presencialidad de la interacción. El regreso a las aulas vino acompañado del primer reto: la carencia de recursos federales para el proyecto, lo que implicó que cada institución percibiera esta acción como sustantiva, con el propósito de asumir la inversión generada.

El segundo se relaciona con el seguimiento de los estudiantes beneficiados y el impacto de la experiencia en su práctica profesional, siendo necesario establecer estrategias que permitan explorar más a fondo sobre sus vivencias en los programas y el impacto que tuvieron al reincorporarse a su cotidianidad.

Por otro lado, impulsar las acciones de movilidad estudiantil tiene como propósito fomentar la motivación de los estudiantes normalistas en el aprendizaje de las lenguas

extranjeras: inglés y francés. Por ello, documentar y socializar las experiencias de los estudiantes beneficiados entre las comunidades normalistas es vital para el logro de los propósitos estatales.

En este marco se documentaron 7 experiencias en las que participaron: 2 estudiantes de la Escuela Normal “Miguel F. Martínez” Centenaria y Benemérita, 2 de la Escuela Normal Superior “Prof. Moisés Sáenz Garza”, 1 estudiante de la Escuela Normal “Pablo Livas”, 1 de la Escuela Normal “Prof. Serafín Peña” y una más de la Escuela Normal de Especialización; esta última fue seleccionada para participar en el Proyecto de Cooperación Internacional y Educación Global en Alemania. Ello, a partir de la siguiente pregunta:

¿Cómo describen los estudiantes normalistas su proceso de movilidad académica en un país con una cultura y lengua distinta, en sus narrativas autobiográficas?

Marco Teórico

La movilidad estudiantil puede entenderse como el desplazamiento de estudiantes hacia otros contextos de aprendizaje, con la finalidad de obtener experiencias de aprendizaje, a través de la realización de estudios académicos relacionados con la formación que se cursa.

Iniciaremos por definir el término de movilidad académica que Zunino (2023) lo conceptualiza como “un fenómeno que implica desplazamiento y movimiento desde un lugar de origen o de residencia habitual hacia otro lugar con el motivo principal del enriquecimiento personal basado en la realización de algún tipo de formación educativa.” Por tanto, se puede afirmar que, si bien los estudiantes que tienen la oportunidad de participar en un programa de movilidad estudiantil no solo fortalecen su aprendizaje en áreas de su formación profesional, sino también, enriquecen aspectos de distinta índole que en ocasiones no son tan valoradas dentro de los procesos de seguimiento a los programas internacionales.

The Institute of International Education de Nueva York (2013) nos afianza esta idea pues menciona que el realizar una estancia educativa en el extranjero permite: aprender a ser más consciente de los propios alcances y límites, aumentar la confianza en si mismo, así como en

la capacidad de ser independiente, aprender otro idioma, cultivarse sobre tu propio país, expandir la visión del mundo, fortalecer las habilidades de adaptación, comunicación y trabajo en equipo, formar una nueva red de oportunidades profesionales, experimentar distintas formas de vida y adquirir habilidades inter y multiculturales, hacer nuevos amigos de distintos países, viajar, conocer nuevos destinos.

En definitiva, el realizar una estancia académica en otro país brinda beneficios a nivel académico al permitir el acceso a nuevas tecnologías y sistemas educativos, expandir la visión académica, complementar la educación recibida previamente; a nivel profesional aportar valor a su currículum, al establecer vínculos que le permitan ampliar sus oportunidades laborales y, a nivel personal pues permite conocer diferentes culturas, fortalecer la tolerancia a los cambios, romper prejuicios y favorecer las relaciones interpersonales.

La estructuración de una nueva forma de sociedad –la aldea global– en donde las fronteras entre las naciones se reducen y el conocimiento puede llegar a todos los sujetos sin importar el lugar en el que se encuentren (elemento clave de las sociedades de la información y la comunicación), implica la internacionalización de la educación, así como un pertinente análisis de las formas en que se concibe a la formación (Cordera, 2008).

La internacionalización en las escuelas normales es una de las estrategias con las que se cuentan para afrontar los desafíos de un mundo que cambia de forma acelerada, pues requiere profesionales con más y mejores herramientas para responder a las exigencias y retos que plantea la sociedad del siglo XXI.

La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) agrega que los procesos de movilidad académica están relacionados con la idea de preparar a los estudiantes a un mundo globalizado, desarrollando habilidades que les permitan adaptarse a entornos sociales y culturales diversos, así como herramientas que les permitan hacer frente a las exigencias de la globalización.

El movimiento de la gente a través de las fronteras nacionales es quizás el aspecto más visible y ampliamente analizado de la internacionalización... la movilidad académica toma hoy una infinita variedad de formas y es un aspecto de la internacionalización que ningún estudio puede ignorar (ANUIES, 1999).

Siguiendo con las tendencias internacionales, es necesario preparar a los estudiantes para que sean competentes en un mundo cada vez más globalizado, en este sentido, las experiencias de movilidad estudiantil tienen un impacto en el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes propios de la profesión docente.

Los desafíos que trae consigo la sociedad global (cambio climático, respeto al medio ambiente, equidad, inclusión, pobreza, mayor inversión en ciencia y tecnología, conocimiento, entre otros), requieren, para enfrentarlos, ciudadanos con formación integral más interdisciplinaria y flexible, donde la adquisición de conocimientos se complementa con el desarrollo de habilidades y competencias como creatividad, innovación, pensamiento crítico, colaboración, resolución de problemas, entre otros.

Metodología

El presente estudio implementó la metodología de la investigación biográfica-narrativa. Al considerar que la movilidad estudiantil brinda aprendizajes y herramientas de diversa índole es importante conocer las vivencias de los participantes a través de relatos de experiencia y de indagación narrativa. En la investigación biográfica-narrativa, lo que finalmente interesa es analizar el mundo personal, profesional y social a través de los relatos que hacen los sujetos (Huchim y Reyes, 2013).

En este sentido, la investigación biográfico-narrativa tiene hoy una identidad propia dentro de la investigación cualitativa que vale la pena considerar, ya que permite representar y componer en un conjunto de dimensiones relevantes de la experiencia los sentimientos, propósitos, deseos, entre otros aspectos que la investigación formal deja fuera.

El proceso metodológico estuvo determinado por la naturaleza del estudio; el primer paso fue recopilar las narrativas de las 7 estudiantes normalistas que fueron beneficiadas en el programa de movilidad académica, se recogieron sus impresiones a través de una entrevista en la que intercambiaron sus experiencias personales en el marco de los ámbitos personal, estudiantil y cultural. En un segundo momento las narrativas y entrevista fueron analizadas con el propósito de identificar patrones y significados en casa una de las historias o narrativas de las estudiantes, a fin de comprender la construcción personal y el sentido que otorgaron a esta experiencia.

Como tercer paso denominado contextualización, situamos la experiencia de las estudiantes en su contexto histórico, cultural y social, a fin de entender los significados y simbolismos. Como siguiente paso, la interpretación y reflexión realizada por nosotros nos permitió mantener la validez y objetividad

Siete estudiantes de las Escuelas Normales del estado de Nuevo León realizaron, de manera voluntaria, una narración biográfica-narrativa en donde expusieron sus experiencias al momento de realizar sus programas de movilidad con el fin de obtener una visión personal de los procesos educativos.

Para la recopilación de información se utilizó la narrativa como técnica y se les solicitó a los participantes que redactaran un informe de su experiencia dentro del programa de movilidad, el escrito autobiográfico será usado como instrumento. La narrativa es una técnica que utiliza un conjunto de procedimientos estandarizados para recoger y analizar una serie de datos de una muestra representativa de una población o universo más amplio (García, M., 2015), mientras en los escritos autobiográficos como registros en donde las personas escriben sus historias, anhelos, narrativas personales y profesionales describiendo el contexto general en el que se posicionan.

Como la investigación biográfico-narrativa es de corte “hermenéutico”, permite dar significado y comprender los aspectos cognitivos, afectivos y de acción de los docentes, esto

se debe a que ellos, cuentan sus propias vivencias, por lo tanto, el método permite al investigador leer, en el sentido de interpretar los hechos y acciones de las historias que los profesores narran (Bolívar, et al. 2001).

En este caso la narración biográfica de las normalistas nos ofrece un marco para profundizar en los conocimientos que se tienen sobre lo que sucede en los programas de movilidad estudiantil desde el punto de vista de los participantes.

Resultado

El análisis de las narrativas de los estudiantes normalistas, nos permitió identificar encontrar temas recurrentes, entre los que destacan las siguientes:

1. Identidad nacional: Los programas de movilidad ofrecen a los participantes la oportunidad de adentrarse a diferentes culturas para obtener una variedad de perspectivas y puntos de vista diferentes, dándoles la oportunidad de incorporar enfoques interculturales y globales que pueden influir en su toma de decisiones personales y profesionales.

“Tuve la oportunidad de adentrarme en la cultura canadiense, conocer sus raíces y experimentar lo que es vivir en un lugar donde el español no es el primer idioma”

“Cada momento era un reto que enfrentar, una nueva cultura, otro idioma, personas que conocer, comida que probar, lugares que visitar, pero en todo lo que realicé siempre tuve presente algo: no dejes que el miedo te domine, disfruta y aprende cada momento.”

El acercamiento a la historia de los países a través de recorridos a museos y centros culturales les permite reflexionar sobre la historia e identidad nacional como mexicanos.

2. Avance en las competencias lingüísticas: Al estar en el extranjero implicó la inmersión a un idioma distinto al nativo lo que permite el desarrollo de habilidades comunicativas en situaciones cotidianas.

“Aprendí sobre la estructura de los párrafos y ensayos, las clases me ayudaron muchísimo debido a que estoy haciendo mi trabajo de titulación en inglés”

“No sólo hablábamos inglés durante las sesiones, sino que, al salir del aula, en nuestra vida cotidiana el inglés era indispensable”

“Me dio la seguridad para perder el miedo a hablar en un idioma diferente al nuestro”

El aprendizaje de una lengua extranjera se da en el marco formal; sin embargo, la cotidianeidad de los contextos exige el uso de modismos y jergas propias del habla que sólo pueden desarrollarse en la inmersión en estos contextos.

3. Desarrollo profesional: Tener la posibilidad de adentrarse a diversos sistemas educativos y métodos de enseñanza, enriquece las habilidades de un futuro docente aprendiendo nuevas técnicas pedagógicas y enfoques innovadores para la educación.

“Vimos el concepto de la educación desde otro punto de vista, el observar cómo eran las cosas fue algo muy impactante, la forma de enseñar, las diferencias sociales, salí de ahí con otra perspectiva”.

Es interesante observar el análisis comparativo que los estudiantes hacen del sistema educativo mexicano con el del país receptor, a partir de categorías como política, organización y currículo.

4. Relaciones interpersonales: Durante una estancia académica, los estudiantes tienen la oportunidad de conocer a personas de diversas culturas y establecer conexiones personales que enriquecen sus vidas de muchas formas y crear una red global de amigos y colegas.

“Compartí dormitorio con 3 chicas que se volvieron mi familia, no tengo palabras para expresar lo sencillo y cómodo que fue convivir con ellas desde el primer día.”

“Estoy agradecida con la oportunidad de coincidir con mis compañeras, creamos un lazo que se quedará con nosotras para siempre”

“Lo mejor que me pudo pasar en mi estadía fue conocer a todas mis amigas, que con el tiempo que pasamos allá aprendimos a convivir, a salir y vivir juntas que era lo más importante”.

Es interesante identificar que valores como la empatía, solidaridad, colaboración, respeto y valoración hacia sus propias compañeras surgen en situaciones de movilidad. Las narrativas dan cuenta de que estas experiencias les permiten derribar barreras de prejuicios que por años habían tenido entre sí, al encontrarse en un país extraño, lejos de las figuras de apoyo por excelencia, les lleva a establecer lazos de hermandad y un fuerte sentido de protección.

5. Enriquecimiento personal: La estancia en otro país es una experiencia enriquecedora a nivel personal, los estudiantes desarrollaron habilidades de adaptación, independencia y resiliencia que seguramente pondrán en práctica en su vida y profesión.

“La movilidad académica te abre los ojos a nuevas oportunidades y a nuevos planes que tal vez nunca hubieras siquiera pensado.”

“Siempre atesoraré cada experiencia y cada clase que tuve en este programa, pues me ha ayudado mucho a mejorar mis habilidades como futura docente”

“Estoy segura de que todo el conocimiento que adquirí durante este programa será transmitido a mis futuros estudiantes y lo compartiré con las personas que me rodean”

“Esta oportunidad me cambió la vida, soy una persona totalmente nueva, me siento más preparada, aprendí mucho de las personas que conocí en mi estancia, que de alguna u otra forma ahora los considero familia”

“Tuve la oportunidad de tener experiencias de vida que me ayudarán en un futuro cercano a desarrollarme como adulto y profesional”

“Es un gran paso en tu formación, desarrollas habilidades de liderazgo, habilidad para afrontar la incertidumbre en entornos nuevos y complejos, habilidades de trabajo colaborativo, así como desarrollar la empatía, la comunicación, capacidad para resolver problemas, tomar decisiones, valorar y compartir ideas. Además del conocimiento y experiencia de la diversidad cultural, social y humana en contextos internacionales”.

Discusión y conclusiones

El intercambio estudiantil es una experiencia académica enriquecedora para los estudiantes participantes ya que, desde la reflexión, construyen nuevos significados de la profesión docente que les motiva a su regreso para incidir en la mejora. La inmersión cultural en un país distinto con otro idioma, favoreció el desarrollo de competencias interculturales y el intercambio académico que pusieron en juego sus saberes y desempeños adquiridos a través de su trayecto formativo, pero también de sus valores personales.

Puede concluirse que las expectativas iniciales de las estudiantes fueron por mucho rebasadas al finalizar su experiencia; inicialmente su percepción se limitaba a “conocer” una universidad extranjera para mejorar el idioma; sin embargo, regresaron con la firme idea de ser agentes de cambio en sus comunidades educativas.

Un intercambio internacional es una experiencia valiosa para los futuros docentes, no solo en términos de su desarrollo profesional, sino también en su crecimiento personal; el impacto significativo que tiene fortalece las redes personales de los estudiantes, brindándoles amistades, contactos profesionales y una perspectiva global que puede influir en su vida personal y profesional a largo plazo.

Referencias

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (1999). *Cooperación, movilidad estudiantil e intercambio académico*. ANUIES.
- Bolívar, A. y Segovia, D. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación*. Enfoque y metodología. Muralla.
- Cordera-Campos, R. y Santamaría-Ambriz, R. (2008). *Internacionalización, autonomía y calidad de la educación superior: Elementos para la integración de América Latina y el Caribe*. Universidades.
- García, M. (2015). *El análisis de la realidad social: métodos y técnicas de investigación (4ª edición)*. Alianza Editorial.
- Huchim, A. y Reyes, R. (2013). La investigación biográfico-narrativa, una alternativa para el estudio de los docentes. *Revista Actual de Investigación educativa*.
- Nevadomski, S., et al., (2013). *A student guide to study abroad*, The Institute of International Education.
- Zunino, D. y Jiron, E. (2023) *Nuevos términos clave para los estudios de movilidad en América Latina*. Teseo.

Formación autogestiva, relatos de experiencia y aprendizajes en un colectivo de asesores técnico pedagógicos

Telma García Salazar

telma.garcia@zac.nuevaescuela.mx

Supervisión de Zona de Educación Primaria. Núm. 134

Línea Temática 5. Procesos de formación y sujetos de la educación

Resumen

El presente trabajo muestra los resultados de investigación de un colectivo de Asesores Técnico Pedagógicos (ATP) de una región de Zacatecas, México, quienes desarrollamos procesos alternativos a los propuestos en la oferta de formación continua, para aportar saberes de la experiencia y mejorar nuestras prácticas. Se recurre al enfoque y metodología biográfico narrativo al examinar relatos escritos sobre nuestros problemas, aciertos y significados de la asesoría técnico pedagógica. Se caracteriza el desarrollo de la asesoría técnica pedagógica en Zacatecas (2014-2020) para explicar qué ocurrió con respecto a la formación de los ATP. Se argumenta un planteamiento sobre Desarrollo Profesional Docente y la figura de acompañante pedagógico.

Destacamos seis condiciones institucionales que favorecieron la cohesión y permanencia del colectivo. Asimismo, pequeños cambios para afrontar los problemas identificados. Confirmamos la importancia de emprender procesos colectivos de formación para superar el trabajo aislado e individual. La asesoría realizada se caracteriza por ser asistemática, individual, fugaz e inconclusa, limitada a sugerencias generales debido a limitaciones de tiempo y espacios. La categoría que permite comprender los cursos de acción que determinan nuestro trabajo es el de subordinación, entendida como el conjunto de relaciones y condiciones institucionales adversas que menoscaban la finalidad de la asesoría pedagógica.

Palabras clave: asesoría, acompañamiento pedagógico, desarrollo profesional docente.

Planteamiento del problema

En el sistema de educación básica de México, se conoce como asesores técnico pedagógicos (ATP)¹ a los docentes en servicio que voluntariamente participan en un proceso de promoción laboral compartiendo temporalmente su experiencia profesional con otros docentes para ayudarlos a mejorar su desempeño y el aprendizaje de sus alumnos. Asimismo, permite al docente darse la oportunidad para fortalecer y abrir nuevas posibilidades de Desarrollo Profesional Docente (DPD). Esto significa adquirir y desarrollar competencias específicas en una relación de acompañamiento técnico y pedagógico, pues la experiencia por sí misma y por más reconocida y virtuosa que sea es insuficiente.

Los ATP como lo muestran la mayoría de los estudios a lo largo de su acontecer, (Arnaut, 2006; Bolívar, 2006; González Fraga, 2009; Calvo 2009), coinciden en que la actuación de estos agentes ha sido una pieza clave en el sistema de educación básica al servir de mediadores entre la administración educativa a nivel central y estatal y los docentes de este nivel educativo para operar desde la reforma de 1992 hasta los años recientes, los cambios curriculares y de gestión educativa.

Con el propósito de presentar un panorama general que permitiera conocer cuál ha sido el papel que han jugado los ATP en la educación básica en el estado de Zacatecas, así como las características que han configurado su desarrollo, se estudiaron tres etapas: (1994-2002); (2003-2012) y (2013-2020), en las cuales se examinaron los requerimientos que dieron lugar a la asesoría técnico pedagógica que fue impulsada mediante la sucesión de Reformas Educativas que comenzaron en el primer lustro de los años noventa para adecuarse a los cambios económicos, políticos y sociales.

En dicho estudio² se encontró que, a lo largo de 30 años, los procesos formativos destinados a los ATP se caracterizaron por ser, insuficientes, desiguales, desarticulados,

¹ Se emplea la sigla de ATP como plural neutro para referirse a ambos géneros.

² Estudio completo presentado en Calderón, J., Tovar, A. y García, T. (2021),

centrados en lineamientos normativos y sin tomar en cuenta enfoques sobre la sistematización de sus saberes y experiencias (Calderón y García, 2020). En el caso de la región 05 Federal de Río Grande en Zacatecas (2018-2019), la mayoría de los ATP por reconocimiento (ATR) se desempeñaron como auxiliares de apoyo administrativo en la supervisión escolar. Asimismo, gran parte de sus visitas a las escuelas se limitaban a la atención de aspectos administrativos y a detectar problemas para ofertar cursos o talleres (Calderón, Tovar y García, 2021).

De manera que la asesoría pedagógica para acompañar a los docentes en las aulas de sus escuelas y ayudarlos a superar las dificultades en el desarrollo de contenidos curriculares no ha sido el esperado porque las múltiples actividades para operar la diversidad de los programas educativos nacionales³, aunado a la alta movilidad, insuficiente formación para desempeñar funciones de asesoramiento, débil identidad, falta de apoyos económicos y escasa coordinación de las instancias de actualización a nivel estatal, regional y de zona escolar, impedían cumplir con este cometido.

Es apremiante entonces dar la importancia que merece la dimensión pedagógica antes que la técnica y administrativa e impulsar procesos alternativos y sistemáticos de formación e investigación colegiada de los ATP mediante ofertas diversificadas, flexibles e iniciativas desde estos agentes educativos para fomentar y consolidar redes, grupos, comunidades de aprendizaje o colectivos. Sin perder de vista que los docentes y los ATP no son un cuerpo homogéneo, pues tienen distintas exigencias de formación (Vezub, 2007).

En otras palabras, ir más allá de los procesos de formación heterónomos, verticales y uniformes e impulsar una práctica profesional reflexiva, dando lugar a interacciones y conocimientos de las prácticas de otros que “implique procesos de democratización, participación y una relación horizontal, entre iguales” (Bonilla, 2006, p. 43).

En este marco de ideas, ¿qué ocurre cuando varios ATP deciden realizar procesos formativos mediante un colectivo para compartir sus saberes y experiencias, así como mejorar

³ En 2009, los ATP participaban en 11 Programas nacionales y estatales (Ibáñez, 2010, p. 79).

sus prácticas profesionales? El propósito de la investigación fue conocer los procesos formativos de un colectivo autogestivo de ATP que analizó sus experiencias profesionales mediante relatos orales y escritos sobre qué piensan y cómo realizan su trabajo con los docentes asesorados para valorar sus saberes, aportar conocimientos y mejorar sus futuras intervenciones.

Marco teórico

El punto de partida para comprender el sentido y alcance de la expresión de Desarrollo Profesional Docente (DPD), guarda una estrecha relación con el concepto de profesionalización que se propone otorgarle al ejercicio docente el estatus de profesión para superar las etapas previas de vocación y oficio que no se ajustan a los requerimientos que demanda esta y otras profesiones. La profesionalización tuvo su expresión en las políticas de formación continua mediante un conjunto de dispositivos de actualización, capacitación y superación académica.

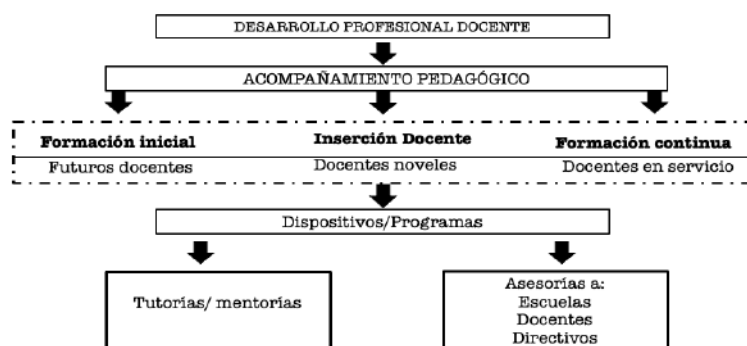
Posteriormente, durante los años noventa, a lo largo del período de reformas educativas en América Latina, la formación en servicio fue asumida como un rol utilitario dirigido a comunicar e implementar los cambios acordados por el sistema, y por tanto tuvo un carácter transitorio (Ávalos, 2007). Así uno de los conceptos más usados para expresar estas acciones de formación, fue el de *capacitación*, las cuales fueron limitadas a una temporalidad y a un contexto determinado.

Ante el anterior panorama, surgió, una nueva perspectiva de *desarrollo profesional*, que alentó a las políticas educativas, alejándose de las instancias aisladas, acotadas y homogéneas. En efecto, a partir de los primeros años del presente milenio, la visión de formación continua –limitada a los docentes en servicio y separada de la formación inicial- dio un giro al concebirse como un proceso de aprendizaje a lo largo de la vida profesional de tal manera que la formación fue vista bajo la idea de *continuum* muy ligada al término de DPD que enfatiza dinamismo y cambio progresivo, integrando en lo sucesivo, procesos indisociables como la formación inicial, así como el periodo en el cual los docentes comienzan su ejercicio

profesional y las ulteriores etapas de su formación permanente (Vaillant y Marcelo, 2001; Nóvoa, 2009). Este giro implicó una oferta formativa más amplia y diversificada, dando impulso al trabajo colegiado, el fortalecimiento de la gestión escolar, el aprendizaje situado, la formación en la escuela, la evaluación y la continuidad de la carrera docente basada en el mérito.

Asimismo, implicó dispositivos como el acompañamiento pedagógico a los docentes (ver figura 1) mediante la asesoría, mentoría y tutoría a los que la que no se había prestado atención, pues aprovechar la experticia de otros docentes reconocida por sus pares constituye otra opción de formación continua y desarrollo profesional para quienes cumplen esta función. De allí el interés por caracterizar y abundar sobre el sentido del término de DPD.

Figura 1. Acompañamiento pedagógico (AP) como estrategia de Desarrollo Profesional Docente⁴



Fuente: Elaboración propia (junio, 2020).

A partir de definiciones sobre DPD (Imbernon, 1999; Vezub, 2004; Lombardi y Vollmer, 2009) desprendemos una perspectiva restringida y otra más amplia. En la primera, la finalidad

⁴ El AP es una estrategia institucional de DPD que incluye a la formación inicial porque los futuros docentes comienzan mediante sus prácticas pre-profesionales y la ayuda de sus mentores/tutores a enseñar a alumnos y conocer escuelas en situaciones reales en los últimos años de estudios, lo que les permite contar con poca experiencia, pero sin considerarlos páginas en blanco. Y estos saberes tempranos y la calidad de la formación inicial no pueden soslayarse como parte integral de dicho desarrollo (Vaillant, 2007).

principal del DPD, no es otro que el cambio en las formas de pensar y hacer de los docentes para mejorar el trabajo y calidad de enseñanza para que los niños, niñas y jóvenes aprendan los conocimientos y valores socialmente necesarios. Y en la segunda, además de este propósito se añade la aportación de saberes pedagógicos. En ambas perspectivas se enfatiza la importancia del trabajo individual y colectivo en donde tienen cabida proyectos de innovación, investigación-acción, relatos pedagógicos, análisis de la práctica docente, sistematización, comunidades de aprendizaje, etcétera. Como señalan dos teóricos del cambio educativo (Fullan y Stiegelbauer, 2007):

el propósito esencial del desarrollo profesional no sólo consista en implementar una innovación o política específica sino, además, en crear hábitos y estructuras individuales y organizativas que hagan del aprendizaje continuo una parte valorada y endémica de la cultura de las escuelas y la docencia (p. 287).

De manera que, mientras exista la necesidad de mejora, que es “para siempre”, se precisa del desarrollo profesional. Sin embargo, la finalidad del DPD reducida al perfeccionamiento constante de los docentes equivale por una parte a sobredimensionar la eficiencia técnica por encima del papel social, ético y político y la crítica a la organización curricular, administrativa y laboral. Y por otra, entender este desarrollo como una responsabilidad individual que soslaya las condiciones institucionales indispensables para potenciarlo.

Otra noción que guarda una estrecha relación con el DPD es el de profesionalismo que acorde al planteamiento de Hargreaves (1999) remite a la calidad en el trabajo que realizan los docentes, así como el modo y estilo de conducirse y a los estándares que enmarcan su actividad que se traduce en los perfiles de desempeño docente⁵. En otras palabras, cuando los docentes

⁵ En México, a partir de 2016 la SEP aprobó los Perfiles, Parámetros e Indicadores (PPI) para la educación preescolar, primaria y secundaria, principal fuente para desarrollar los procesos de evaluación, permanencia y reconocimiento de los docentes de estos niveles.

y acompañantes pedagógicos movilizan todas sus capacidades pedagógicas, didácticas y socioemocionales durante sus interacciones con los alumnos y otros docentes.

Sin embargo, estas acciones que los docentes despliegan durante su trabajo cotidiano y le dan sentido a su profesionalismo no son uniformes porque intervienen diversos factores que condicionan el DPD, como en el caso de los ATP, la carrera docente; las condiciones laborales; la organización administrativa y cultura escolar; la evaluación docente; la formación continua; y el docente como persona y sujeto cuyas disposiciones y decisiones se ven influenciadas por su biografía y trayectoria de vida personal y profesional.

Metodología

La investigación estuvo basada en el enfoque y metodología biográfico narrativo en una vertiente participativa, pues el principal recurso formativo fue la elaboración de narrativas orales y escritas de los ATP, pero incluyendo los relatos de la investigadora, quien a su vez realizó el relato de relatos y asumió el papel de promotora, coordinadora y un miembro más del colectivo. El enfoque narrativo estuvo centrado en la psicología cultural de J. Bruner.

Puesto que dicho enfoque y metodología forma parte del paradigma interpretativo, retomamos tres supuestos básicos (Vasilachis, 2006) sobre la capacidad de conocer:

1. La identidad común del que conoce y del que es conocido y la construcción cooperativa del conocimiento que implica a su vez, la mutua transformación entre ambos (la narración como producto colectivo).
2. La negación de la neutralidad valorativa del sujeto cognoscente, quien se interroga acerca de los fines del que conoce y de los efectos de éstos sobre el sujeto conocido (narrar para analizar al tiempo que propiciar cambios en las formas de pensar y hacer individual y colectivo).
3. La doble hermenéutica: los conceptos de segundo grado creados por los investigadores para reinterpretar una situación que ya es significativa para los participantes son, a su vez utilizados por los individuos para interpretar su

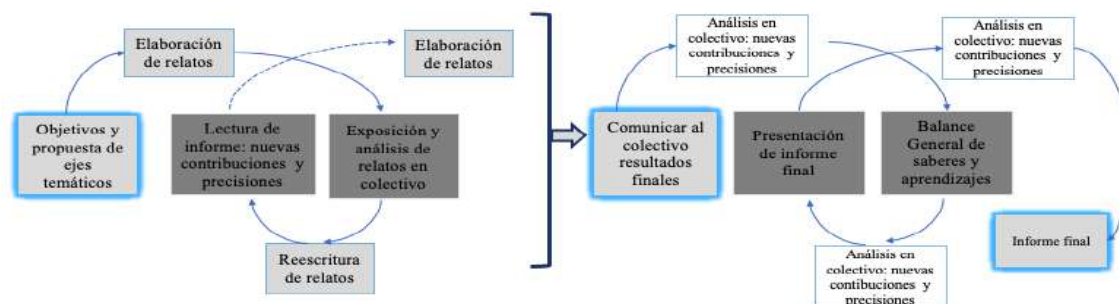
situación, convirtiéndose, en virtud de esa apropiación, en nociones de primer orden. (Sistematización del proceso de análisis de narrativas y elaboración de constructos como investigadora novel con la interlocución del director de tesis).

En el marco de las ideas precedentes, el relato de relatos fue redactado a partir en plural de tercera persona, pero en consonancia con la doble hermenéutica, la interpretación y elaboración de categorías de segundo orden, así como las conclusiones fueron elaboradas por la autora de esta investigación.

El colectivo estuvo conformado por seis ATP, dos supervisores de la Región de Rio Grande, Zacatecas y la participación externa de un académico que fungió como acompañante del proceso formativo⁶. Los principales temas de discusión fueron: los obstáculos del ATP; planificación; trabajo colaborativo; concepción del ATP sobre asesoría; Procesos de devolución, retroalimentación y seguimiento; El ATP en la pandemia.

En cuanto a la organización y dinámica de trabajo del colectivo consistió en los siguientes momentos que se dividen en ciclos (ver figura 2):

Figura 2. Dinámica del trabajo del colectivo



Fuente. Elaboración propia (diciembre, 2021).

⁶ Dr. Jaime Calderón López Velarde. Docente-investigador de la Universidad Pedagógica de Zacatecas y director de tesis cuya participación consistió en realizar comentarios generales sobre los aportes del colectivo, así como también sugerir preguntas para la reflexión.

Resultado

A partir de la organización y dinámica de trabajo del colectivo, se suscitaron algunas líneas de actuación ante *los obstáculos enfrentados por los ATP*⁷: 1) de la docencia a la asesoría; 2) entre la incertidumbre y la nueva identidad; 3) la insuficiente formación; 4) las resistencias de los docentes a los ATP; 5) la polivalencia de los ATP. Acompañar al profesor o al supervisor; y 6) entre el acompañamiento aislado y colaborativo. De los problemas descritos, la falta de aceptación de los docentes hacia los ATP es el principal y el que más influye durante nuestro desempeño. Superar estas resistencias implica resolver paulatina y simultáneamente el resto de las dificultades.

En este sentido, la primera línea de actuación para neutralizar las resistencias de los docentes es obtener legitimidad en una dimensión sociológica, sustentada por Díaz (como se citó en Rivera, 2018), que implica mostrar la experticia, la preparación constante, la seguridad y pertinencia de las orientaciones proporcionadas a los docentes asesorados (ganar autoridad con el saber). Para ello los integrantes del colectivo consideran que se requiere, que -una vez identificadas las necesidades formativas de los docentes-, el desarrollo de al menos cuatro habilidades antes, durante y el después de los actos de enseñanza: i) examinar planeaciones; ii) observar; iii) retroalimentar; iv) dar seguimiento.

La segunda línea de actuación es propiciar la legitimidad en su dimensión axiológica (Díaz, como se citó en Rivera, 2018), referida a los valores que comprende significados de las acciones de los ATP, “las cuales son innumerables, dependiendo de la subjetividad de cada uno, es decir, el sentido que cada ATP le dé a su trabajo dependerá únicamente de ellos” (p. 131). Lo descrito implica para los integrantes del colectivo movilizar actitudes e interiorizarlas para convertirlas como parte de una actuación consciente.

⁷ Avance presentado en Calderón, J. y García, T. (2020)

Otro de los temas tratados en las reuniones del colectivo, fue *los significados sobre la asesoría*, al respecto, los integrantes del colectivo reconocimos que nuestras acciones no se limitan de manera exclusiva a los aspectos pedagógicos, sino que se incide además en aspectos técnicos que coadyuban a situaciones emergentes para mitigar las dificultades que se presentan. Con ello, desde nuestra propia perspectiva se reflexiona sobre tres acciones que inciden en nuestro hacer: asesoría, asesoría técnica y asesoría pedagógica.

En el primer término, somos más proclives a concebir la *asesoría* como acompañamiento y ayuda técnica y pedagógica entre iguales mediante procesos de mutua formación, antes que asumirnos como especialistas externos que, a partir de relaciones jerárquicas de autoridad prescribimos soluciones. Otros rasgos de este acompañamiento consisten en propiciar valores y actitudes para adquirir confianza y aceptación de los docentes asesorados.

Y en cuanto a la *asesoría técnica*, si bien declaramos prácticas colaborativas con los docentes, predomina un significado ligado a un modelo de asesoría técnica con fines de supervisión y de conformismo hacia la autoridad (Kemmis et al., 2014). Este mandato está sujeto a la atención de necesidades de las escuelas caracterizadas por tres categorías: i) la eventualidad; ii) la multifuncionalidad; iii) la urgencia que generan prácticas instituidas e instituyentes⁸ (Guerra, 2018; Martínez Olivé, 2018).

Con respecto al principal significado sobre la *asesoría pedagógica*, este punto fue el menos desarrollado en los relatos y se reduce en saber cómo enseñan los docentes para tomar en cuenta los elementos que son motivo de dificultad (características de los sujetos de aprendizaje, planeación, organización del espacio y tiempo, interacciones docente-alumnos, evaluación, etc.).

Por último, se reconoce que la asesoría técnica pedagógica es un término que no se separa, pero al hacerlo como colectivo nos logramos dar cuenta de que las acciones realizadas

⁸ Las prácticas instituidas como aquellas tareas de planeación, diseño de cursos y talleres, reuniones de coordinación y actividades administrativas. En cuanto a las instituyentes, refieren a la sustitución temporal de otras figuras como es el caso del director técnico o supervisor; proporcionar apoyos técnicos para los docentes; y difundir convocatorias de promoción laboral.

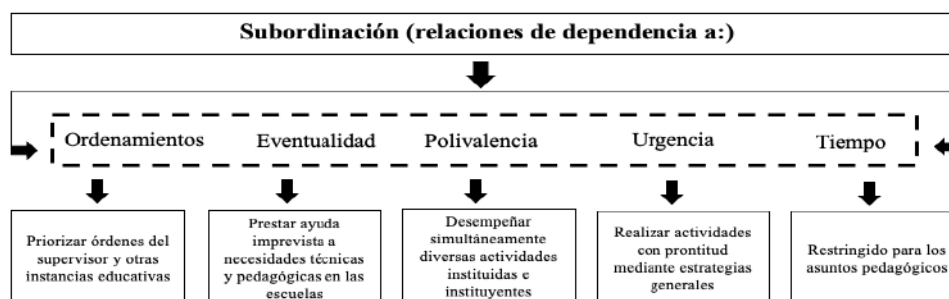
se encaminaban más a una asesoría técnica, a la que se autodenominó “todo aquello que no es pedagógico”. Por lo que el discurso referente al significado de asesoría como acompañamiento mediante un proceso de mutuo aprendizaje que se dan en una interacción asesor y asesorado, se aleja de llevarlo a cabo, ya que el predominio de nuestro hacer está en acciones técnica con prácticas instruidas e instituyentes delegadas por otros y por los mismos ATP.

A nivel declarativo en las sesiones analizadas se entendió la asesoría como acompañamiento en una relación de ayuda, apoyo solidario y colaboración entre iguales para compartir aprendizajes, saberes y experiencias mediante el diálogo, la reflexión, la indagación y los valores compartidos para cuidar de ese objeto particular y común que es el desarrollo profesional de los acompañantes, de los docentes y de los aprendizajes de los educandos. En este sentido nos desmarcamos de la expresión de Asesores Técnico Pedagógicos y asumimos una perspectiva más abierta y solidaria bajo la noción de *acompañantes pedagógicos*, que es más apropiada porque centra la atención en esta dimensión y contrarresta tanto la imagen arraigada de relación jerárquica y de poder como la resistencia de los docentes para ser observados y asesorados.

Sin embargo, este giro discursivo pierde consistencia cuando relatamos nuestras intervenciones con los docentes; es decir, guardando mayor relación con la figura tradicional del ATP quienes, por mandato de los supervisores y en ocasiones por iniciativa propia, dedicamos mayor tiempo a las actividades técnicas que a las pedagógicas, obstaculizando su desarrollo. Esta dinámica de trabajo polivalente y predominantemente técnica nos aleja del acompañamiento y de las características de la formación situada y del significado que le otorgamos a la asesoría.

En resumen, la categoría que permite comprender los cursos de acción que determinan nuestro trabajo es el de *subordinación*, entendida como el conjunto de relaciones y condiciones institucionales adversas que menoscaban la finalidad de la asesoría pedagógica, entre las cuales destacan las siguientes (ver figura 3):

Figura 3. Condiciones institucionales que determinan los cursos de acción del trabajo de los ATP



Fuente: Elaboración propia (diciembre, 2021).

Por otro lado, como producto de los intercambios narrativos en el colectivo, se reflexionó sobre seis condiciones institucionales que favorecieron la cohesión y permanencia del colectivo durante 18 meses:

La primera, la disposición y decisión deliberada de sus integrantes para participar en el colectivo mediante relaciones igualitarias e incluyentes. La segunda, proponer finalidades claras, esto es, examinar el saber y saber hacer de los ATP para compartirlo, aportar saberes y mejorar las prácticas de asesoría. La tercera, la movilización de valores. La cuarta, la participación únicamente de ATP de educación primaria y disponer en la etapa inicial con un espacio físico de reuniones presenciales. La quinta, lograr consensos con respecto a las valoraciones y significados en los diferentes puntos temáticos de discusión y en el informe final al que todos los integrantes del colectivo tuvieron acceso. Finalmente, visibilizar productos académicos de la autora de esta tesis con referencia al trabajo de análisis de los integrantes del colectivo⁹.

Discusión y conclusiones

⁹ Un artículo sobre los problemas de los ATP (Calderón y García, 2021) y un capítulo de libro sobre su trayectoria en la Educación Básica de Zacatecas (Calderón, Tovar y García, 2021).

Suscribimos conforme a referentes teóricos que la noción de acompañamiento pedagógico con respecto al de asesoría técnico pedagógica es más pertinente, entre otras razones, porque enfatiza esta dimensión, procura una relación de igualdad en la diferencia con respecto a los docentes asesorados, así como el aprendizaje mutuo y desarrollo profesional. Cuestiona a su vez la figura de asesor que implica superioridad y ocasiona resistencias de los docentes acompañados hacia los ATP porque el modelo de asesoría predominante es de tipo clínico o directivo, sujeto a lo que el asesor considera idóneo. En este sentido el acompañamiento pedagógico dista mucho de ser sinónimo de asesoría, tutoría y mentoría en donde predominan relaciones de *subordinación*, categoría que permitió comprender los cursos de acción de los ATP que dependen del conjunto de relaciones y condiciones institucionales adversas que menoscaban la finalidad de la asesoría pedagógica, particularmente de actividades técnico-administrativas y de “escritorio” mandatadas por los supervisores y de otras instancias de la administración educativa.

En cuanto a los saberes, para los ATP los relatos orales y escritos representó para nosotros un recurso imprescindible para mejorar el DPD al reconocer aciertos y desaciertos, proponer alternativas de cambio y desarrollar procesos de escritura y reescritura que permitieron, entre otros aspectos, comprender, reconocerse, exponerse a la crítica, a compartir intersubjetividades, conocer las trayectorias de los integrantes del colectivo y otorgar significados a sus modos de entender y proceder, pues antes de su conformación eran desconocidos. No solamente se consideran una estrategia didáctica o instrumento de ayuda educativa, pues “la narración es un modo de pensar, una estructura para organizar nuestra conciencia y un vehículo en el proceso de la educación y, en particular, de la educación científica” (Bruner, como se citó en Siciliani, 2014, p. 33).

Por último, reconocemos el predominio de una asesoría técnico pedagógica que se caracteriza por ser asistemática, individual, fugaz e inconclusa, limitada a sugerencias de estrategias didácticas generales. Esta situación es producto por una parte de las limitaciones de tiempo y espacios tanto de los docentes como de los ATP para establecer procesos de

retroalimentación después de las observaciones en clase. Y, por otra, del excesivo tiempo dedicado a las tareas técnicas que requieren cada vez más acortarse, ya que la asesoría pedagógica en el sistema de educación básica se justifica plenamente.

Referencias

- Arnaut, A. (2006). La función de apoyo técnico pedagógico: su relación con la supervisión y formación continua. En A. Arnaut y O. Bonilla (Eds.). *La asesoría a las escuelas. Reflexiones para la mejora educativa y la formación continua de maestros* (pp. 13-27). SEP-DGFCMA.
- Ávalos, B. (2007). *Formación docente continua y factores asociados a la política educativa en América Latina y el Caribe. Informe preparado para el Diálogo Regional de Política. Banco Interamericano de Desarrollo*. <https://publications.iadb.org/es/formaciondocente-continua-y-factores-asociados-la-politica-educativa-en-america-latina-y-el-caribe>
- Bolívar, A. (2006). La asesoría al colectivo docente y el trabajo en el aula. En A. Arnaut y O. Bonilla (Eds.). *La asesoría a las escuelas. Reflexiones para la mejora educativa y la formación continua de maestros* (pp. 75-104). SEP-DGFCMA. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at16/PRE1178846281.pdf>
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. La Muralla.
- Bonilla, R. (2006). La asesoría técnica a la escuela. En A. Arnaut y O. Bonilla (Eds.). *La asesoría a las escuelas. Reflexiones para la mejora educativa y la formación continua de maestros* (pp. 29-48). SEP- DGFCMS.
- Bourdieu, P. y Mizraji, M. (2000). *Cosas dichas* (pp. 127-142). Gedisa.
- Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias: Derecho, literatura y vida*. FCE.
- Calderón, J. y García, T. (2020). Acompañamiento y asesoría técnica pedagógica: desafíos y líneas de actuación en una región de Zacatecas. *Práctica Docente. Revista de Investigación Educativa*, 3(5), 79-107. <https://practicadocenterevistadeinvestigacion.aefcm.gob.mx/index.php/accesoabierto/article/view/81>

- Calderón, J., Tovar, A. y García, T. (2021). Las y los Asesores Técnico Pedagógicos en la Educación Básica de Zacatecas. La trayectoria de un oficio (1994-2019). En J. Calderón, L. Aguayo (Eds.). *Formación y profesión docente. Entre preinscripciones, teorías y prácticas* (pp. 131-180). Taberna Libraria Editores.
- Calvo, B. (2009). *Los asesores técnico-pedagógicos y el fortalecimiento de las Escuelas en Educación Básica*. [ponencia]. Memoria electrónica del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa, Yucatán, México: COMIE-UADY
- Fullan, M. y Stiegelbauer, S. (2007). *El cambio educativo. Guía de planeación para maestros*. Trillas. 1ª. Reimpresión
- González-Fraga, D. (2009). La función del asesor técnico pedagógico en la gestión educativa. En Y. López (Ed.). *La asesoría técnico pedagógica en la educación básica. Diagnóstico, pronóstico y alternativas* (pp. 121-152). UPN
- Guerra, M. (2018). La investigación sobre la asesoría y los ATP. En L. Rivera (Ed.). *Asesores técnico-pedagógicos. Polifuncionalidad, legitimidad e idoneidad* (pp. 106-135). UPN. <http://editorial.upnvirtual.edu.mx/index>
- Hargreaves, A. (1999). Cuatro edades del profesionalismo y del aprendizaje profesional. En B. Ávalos y M. Nordenflycht (Eds.). *La formación de profesores. Perspectivas y experiencias* (pp. 115-166). Santillana /Aula XXI. http://bibliodiversa.todomejora.org/wpcontent/uploads/2016/11/121_HARGREAVES_aprendizaje_prfesional.pdf
- Imbernon, F. (2007). Asesorar o Dirigir. El Papel del Asesor/a Colaborativo en una Formación Permanente Centrada en el Profesorado y en el Contexto. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5 (1), 145-152. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/10106>
- Kemmis, S., Heikkinen, H. L. T., Fransson, G., Aspfors, J. y Edwards-Groves, C. (2014). Mentoring of new teachers as a contested practice: Supervision, support and collaborative self-development. *Teaching and Teacher Education*, 43(1), 154-164. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.07.001>

- Lombardi, G. y Vollmer, M. (2009). La formación docente como sistema: de la formación inicial al desarrollo profesional. Reflexiones a partir de la experiencia argentina. En C. Vélaz y D. Vaillant (Eds.). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (pp. 59-66). OEI/Fundación Santillana.
- Martínez-Olivé, A. (2018). La función de asesoría. Contraste entre las políticas y los actores. En L. Rivera (Ed.). *Asesores técnico pedagógicos. Polifuncionalidad, legitimidad e idoneidad* (pp. 65-105). UPN <http://editorial.upnvirtual.edu.mx/index>
- Nóvoa, A. (2009). Profesores: ¿el futuro aún tardará mucho tiempo? En C. Vélaz de Medrano y D. Vaillant (Eds.). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. (pp. 49-56). OEI/Fundación Santillana
- Rivera, L. (2018). Legitimidad del ATP, una búsqueda constante. En L. Rivera (Ed.). *Asesores técnico pedagógicos. Polifuncionalidad, legitimidad e idoneidad* (pp. 106-135). UPN. <http://editorial.upnvirtual.edu.mx/index>
- Siciliani, J. (2014). Contar según Jerome Bruner. *Itinerario Educativo*, xxviii (63), 31-59. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6280205>
- Vaillant, D. y Marcelo, C. (2001). *Las Tareas del Formador*. Aljibe.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Vezub, L. (2004). Las trayectorias del desarrollo profesional docente: algunos conceptos para su abordaje. *Revista IICE*, (22), 3-12. <http://redbiblio.unne.edu.ar/opac/cgi-bin/pgopac.cgi?VDOC=4.144633>
- Vezub, L. (2007) La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos en la escolaridad. *Revista de currículum y formación del profesorado*, (11), 1-23. www.redalyc.org/articulo.oa?id=56711102

Perspectiva de los directores de nivel primaria en relación a la práctica educativa dentro del plan 2022 de escuelas normales

Orlando Andrés Martínez Jiménez

orlando.andres.martinez.jimenez@enesonora.edu.mx

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora “Prof. Jesús Manuel Bustamante Mungarro”

María Nieves Vásquez Fraijo

maria.nieves.vasquez@enesonora.edu.mx

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora “Prof. Jesús Manuel Bustamante Mungarro”

Ruby Kassandra Cañez Pacheco

22260080@enesonora.edu.mx

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora “Prof. Jesús Manuel Bustamante Mungarro”

Línea temática 5. Procesos de formación y sujetos de la educación

Resumen

La presente investigación tiene por objetivo el definir, según la postura del director de nivel primaria, la importancia que genera para los estudiantes en formación docente, tener ese acercamiento con las instituciones educativas y el impacto que generaría en sus aprendizajes. Pertenece al enfoque cualitativo, contando con una población de diez directivos a los que se les aplicó una entrevista estructurada, analizando los datos por medio del Software ATLAS.ti 22. Dentro de los principales hallazgos es que visualizan de manera positiva el que sigan teniendo ese acercamiento y acompañamiento con los maestros en servicio; son espacios de

generación de experiencias significativas aunado con la observación participante que promueve ese análisis del quehacer educativo; además, están inmersos en la realidad que los hará estar en actualización constante en lo novedoso que aplican y desarrollan en el aula; pero sobre todo, les ayudará en el fomento de la construcción de su identidad y perfil profesional enmarcado dentro del plan 2022 de las escuelas normales.

Palabras clave: práctica educativa, directores, liderazgo educativo, percepción.

Planteamiento del problema

A lo largo de los diversos planes educativos en las escuelas normales siempre manejan ciertos periodos de Observación y ayudantía o, en su caso, jornadas de Práctica docente; con respecto al primero, correspondiente a los dos primeros semestres que se integran, vienen destinados 10 días de acercamiento a los diversos contextos, dando la flexibilidad a las academias de grado a que ajusten los días según su organización (Dirección General de Educación Superior para el Magisterio [DGESuM], 2022).

Este aumento en los días de observación y ayudantía en los contextos escolares son determinantes para empezar con el proceso de formación inicial de los estudiantes normalistas, siendo ese parteaguas de poder conjugar lo teórico que se visualiza en los documentos establecidos por los cursos con la práctica, siendo allí donde proponen las propuestas pertinentes a lo que requieren investigar.

El problema surge a partir de esa aceptación en las escuelas primarias, que tan admisibles serán de que los diversos agentes escolares reciban positivamente a que desarrollen las actividades; es por ello, que se pretende reconocer la postura de los directivos y ese grado de aprobación a recibirlos y abrirles las puertas de las instituciones educativas y, además, analizar las recomendaciones y percepciones que tienen sobre esos acercamientos de los estudiantes normalistas, donde “su desarrollo involucra a dos o más personas y a instituciones, que asumen un compromiso con la ayuda, la transferencia de conocimientos, de

vida y de experiencias entre las/os acompañantes y los sujetos acompañados” (García Romero, 2012, p. 11).

Marco teórico

Al hablar de la práctica, según MacIntire (1984, como se cita en Gómez López, 2008) la define como “cualquier forma coherente y compleja de actividad humana y cooperativa, establecida socialmente, a través de la cual se logran bienes internos a esa forma de actividad” (p. 31). Siendo aquello que tiene esa relación directa con la interacción de las personas, siempre y cuando tengan intereses comunes y que logren ampliar esos conocimientos que se deriven en sintonía con la acción que realizan.

Del mismo modo, también se define lo que es la práctica docente, que según García-Cabrero et al. (2008), la establece como el “conjunto de situaciones dentro del aula, que configuran el quehacer del profesor y de los alumnos, en función de determinados objetivos de formación circunscritos al conjunto de actuaciones que inciden directamente sobre el aprendizaje de los alumnos” (p. 4). En este apartado, la mayor incidencia esta en lo educativo, donde se visualiza esa interacción docente-alumno en función a ese acercamiento en lo académico.

Dentro de la investigación, un elemento importante es la función directiva, que genera esos elementos pertinentes para desarrollarlo de manera oportuna y eficaz; tal y como lo mencionan López Yáñez y Lavié Martínez (2010) que:

La acción directiva se apoya una cultura fuerte, a pesar de la movilidad de los docentes, cohesionada en torno a un clima favorable y una alta cohesión, logrados mediante un uso sistemático del diálogo, el consenso y un amplio reparto de responsabilidades, reparto del que, tarde o temprano, nadie escapa (p. 88).

En relación a la función directiva está el concepto de liderazgo escolar que según Muldorf (2010, como se cita en Martínez e Ibarra, 2015,) establece que “muestra la necesidad de promover unas adecuadas relaciones interpersonales, y se insiste en que los líderes deberían

relacionarse positivamente con el profesorado: conocerlo, apoyarlo, estar en su realidad” (p. 66), siempre para el óptimo funcionamiento y organización de las instituciones educativas.

Es importante reconocer la justificación y fundamentación que se deriva del Plan de estudios de las escuelas normales 2022, donde expresan dentro del curso Análisis de prácticas y contextos escolares que se desarrolla en la Licenciatura de Educación Primaria, señala que el análisis y reflexiones que deben de hacer los estudiantes serían aspectos de “interacciones docentes, trabajo colaborativo, vínculo escuela comunidad, programa escolar de mejora continua, sesiones de consejo técnico escolar, actividades institucionales, comisiones y otras (DGESuM, 2022, p. 5), todo relacionado con ese acercamiento a las instituciones educativas. De igual manera, para seguir fomentando sus saberes, desarrollarían:

La capacidad para sistematizar y analizar información, con el fin de contrastar, comparar, establecer relaciones que contribuyan a descubrir patrones, rutinas, formas de interacción en la comunidad, la escuela primaria y el aula. Así, comprenderá y explicará con mayores argumentos la manera en que las escuelas y los docentes se organizan, se vinculan con la comunidad y desarrollan su práctica docente (p. 5).

Algo relevante que ajusta lo que se ha comentado es lo que menciona Mercado Cruz (2007) con respecto a la educación normal es que se fundamenta en:

Asumir el reto de acortar la distancia entre la formación teórica que se recibe en estas instituciones, las experiencias prácticas que se obtienen en las escuelas de educación básica y las demandas sociales, culturales y tecnológicas que la sociedad impone (p. 488).

Dentro de la teoría que respalda a la investigación está la de aprendizaje situado, poniendo de vínculo principal el contexto inmediato para el logro de los aprendizajes, aunado al escolar que es un “proceso de enculturación mediante el cual los estudiantes se integran de manera gradual en una comunidad o cultura de prácticas sociales” (Díaz Barriga, 2006, p. 19), elementos indispensables para tener un acercamiento directo a la realidad. Del mismo modo lo

justifican Ramstead, et al. (2016, como se citó en López Ocampo et al., 2021) que lo relevante es “conectar los aprendizajes con situaciones reales o contextos naturales de los aprendices tiene un impacto positivo en la comprensión que los estudiantes puedan tener de conceptos, en algunos casos, abstractos o complejos” (pp. 181-182).

Metodología

El enfoque de la presente indagación es de carácter Cualitativo donde “la finalidad de comprender, interpretar, reconstruir y reflexionar acerca de las experiencias e historias de los informantes” (Arias, 2012, p. 136), elementos importantes de reconocer de manera objetiva y directa el sentir de los participantes. De igual manera, “utiliza la recolección y análisis de los datos para afinar las preguntas de investigación o revelar nuevas interrogantes en el proceso de interpretación” (Hernández-Sampieri et al., 2014, p. 7).

Los participantes que se utilizaron para la investigación fueron diez directores de educación primaria de la ciudad de Hermosillo Sonora, contando con una experiencia en la función que desempeñan entre los dos y doce años de servicio; puesto que su práctica “construye el conocimiento, siempre consciente de que es parte del fenómeno estudiado” (Hernández Sampieri et al., 2014, p. 7).

El proceso de la recolección de la información es la implementación de una entrevista estructurada a los directivos que consta de ocho cuestionamientos dirigidos precisamente a la función que desempeñan en las instituciones de educación primaria y a la percepción del acompañamiento que realizan los estudiantes normalistas. La importancia de este instrumento es que

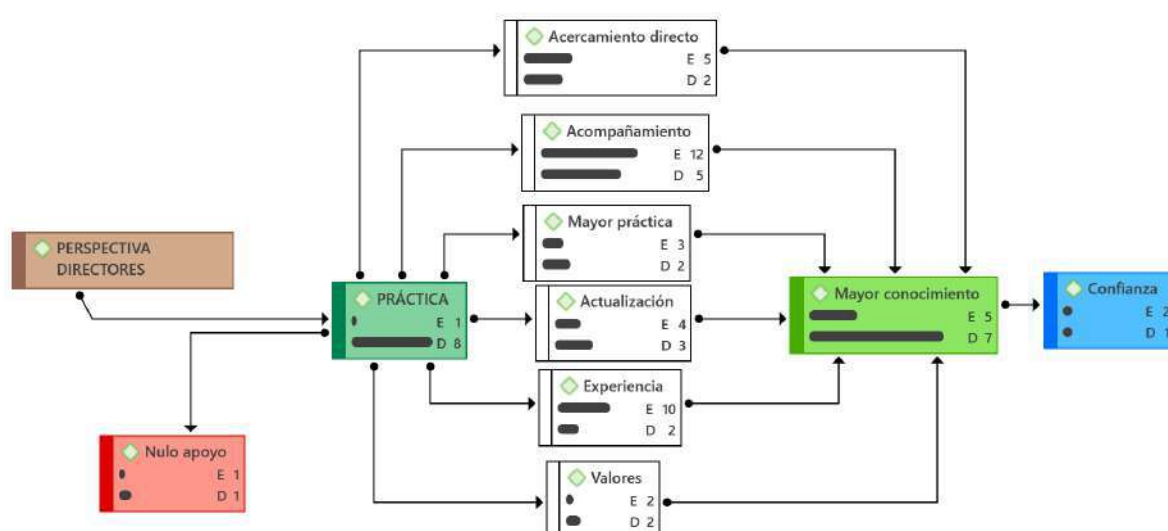
En la entrevista estructurada se decide de antemano que tipo de información se quiere y en base a ello se establece un guion de entrevista fijo y secuencial. El entrevistador sigue el orden marcado y las preguntas están pensadas para ser contestadas brevemente. El entrevistado debe acotarse a este guion preestablecido a priori (Folgueiras-Bertomeu, s.f., p. 3).

Dentro de la obtención de los resultados se implementó el Software Atlas ti 22, teniendo como elemento principal que “permite a todos ellos y a todas sus aplicaciones realizar análisis más rápidos y de mayor calidad que conducen a decisiones informadas basadas en datos sólidos” (Atlas.ti, 2023, párr. 2), que aporta y ayuda a la codificación de las respuestas y a enlazar los elementos con mayor facilidad.

Resultado

Dentro de los resultados de la presente investigación en relación de la percepción que tienen los directores de educación primaria en función a la práctica educativa de los estudiantes en formación en la escuela normal en Hermosillo, Sonora, tienden a destacar ciertos elementos que designan la relevancia que tiene esta actividad en su formación integral y profesional, sobre todo que “comprendan que los contextos escolares son campos sociales de interacción donde están presentes los aspectos objetivables de la cultura, sus sistemas de creencias, de representación, imaginarios, normas, regulaciones, artefactos, dispositivos y lenguajes” (DGESuM, 2022, p. 5) (ver Figura 1).

Figura 1. Práctica educativa



Fuente: Elaboración propia.

Esa vinculación, análisis y reflexión “se convierte en un ejercicio necesario e indispensable para seguir pensando en una cuestión intrínseca a las prácticas educativas, desde la formación humana hasta la formación profesional, que es la relación teoría-práctica” (Mezzaroba y Carriquiriborde, 2020, p. 3), teniendo ese referente tan importante de que es parte inherente de la labor docente y, más, si están en el proceso de su formación inicial. Esta postura la enmarcan dentro del curso de Análisis de Prácticas y Contextos Escolares (DGESuM, 2022) que:

Desarrolla en los estudiantes la capacidad para sistematizar y analizar información, con el fin de contrastar, comparar, establecer relaciones que contribuyan a descubrir patrones, rutinas, formas de interacción en la comunidad, la escuela primaria y el aula. Así, comprenderá y explicará con mayores argumentos la manera en que las escuelas y los docentes se organizan, se vinculan con la comunidad y desarrollan su práctica docente (p. 5).

Dentro de uno de los elementos importantes está el acompañamiento, que Habib (2007) lo define como “unirse con alguien para ir a donde él va al mismo tiempo que él. Subyacentemente, acompañar se define como el proceso que dinamiza tres lógicas: relacional, espacial y temporal” (p. 208).

En concordancia con lo que marca el autor, se tienen elementos que expresan los sujetos como: “se enfrentan a una pequeña realidad a la que se presentan cuando egresen, y así se dan cuenta de muchas situaciones que se presentan a diario” (23F08D-D2), teniendo esa relación directa con los elementos que lo harán tener esa confianza necesaria para enfrentarse a cualquier situación, y más, con el apoyo que el docente tutor le pueda ofrecer; tal y como lo menciona otro directivo que:

Es de suma importancia que ustedes sepan a donde van, sobre todo les sirve para ir identificando si es realmente lo que esperaban, lo que quieren y que podían hacer o que podrían dar para que la situación de algunos niños (23F14L-D5).

El acompañamiento que realizan los tutores al brindarles la oportunidad a los estudiantes en formación de tener ese acercamiento a la realidad es vital en su proceso de identidad profesional, poniendo en juego las habilidades, conocimientos, actitudes y valores que le permitirán implementarlos e ir delimitando aquello que los hará partícipes en un futuro.

Desde el ámbito educativo, la experiencia está relacionada con “las prácticas educativas que se incorporan a los sujetos como aprendizajes aleccionadores que van a tomar un lugar en nuestras presencias vitales y un papel en la orientación de las personas en la maraña de las prácticas sociales” (Ramírez Velázquez, 2006, p. 127), tomando en cuenta todo lo que se deriva de ello, como lo son sentimientos, conocimientos, percepciones, valores y capacidades generados a partir de esa interacción directa con la participación de los diversos agentes que están en las instituciones.

Del mismo modo, Barbosa-Chacón et al. (2015) menciona que, dentro del proceso de formación inicial docente de los estudiantes, “la sistematización de experiencias educativas se presenta como la estrategia que se ha adoptado en el programa para hacer observación y seguimiento en pro de contribuir con la calidad del mismo (p. 132), elementos vitales para lograr esos estilos que tanto requieren fortalecer.

La importancia que le dan los directivos con respecto a la experiencia de la función docente, comentan que: “nada se compara con la experiencia y les da muchas herramientas a ustedes para el día que sean el tutor, el responsable de un grupo, todo esto les ayuda a dar lo mejor de ustedes y a aprender demasiado” (23F02D-D3).

Lo relevante es que empieza a fomentar la responsabilidad ética y profesional de los estudiantes en formación, generando los aprendizajes pertinentes en todo lo que tiene que ver con la función docente y lo que realmente requiere saber. Otro directivo expresa que:

Es súper importante, nos está dando las bases, experiencias, las tablas para poder trabajar, aunque cuando uno es nuevo los mandan a un grupo no todo lo que nos enseñaron

en la normal lo vamos a aplicar como una regla, si no hay que buscar estrategias porque cada salón es diferente y cada escuela es diferente. (3M10D-D6).

Lo que caracteriza el perfil profesional del estudiante normalista, dentro del programa del curso Análisis de prácticas y contextos escolares del segundo semestre (DGESuM, 2022), menciona “Aplica la investigación educativa como proceso complejo, continuo y crítico que permite reconocer la realidad sociocultural de los niños y los niños de primaria, para hacer una intervención pertinente en situaciones educativas diversas” (p. 8).

Esta mejora profesional en las prácticas de los estudiantes dentro de las instituciones educativas, será vital para la adquisición de los saberes pertinentes que los hará mejorar su desempeño diariamente; tal y como lo externa un directivo que: “Durante su carrera tiene que ser profesional y lo que ustedes hacen los debe de representar” (23F08D-D7). De igual manera, Zabala (2000) lo complementa como:

Esta mejora profesional generalmente se consigue mediante el conocimiento y la experiencia: el conocimiento de las variables que intervienen en la práctica y la experiencia para dominarlas. La experiencia, la nuestra y la de los otros enseñantes. El conocimiento, aquél que proviene de la investigación, de las experiencias de los otros y de modelos, ejemplos y propuestas (p. 11).

En relación a esa percepción que tienen los directivos a la práctica que tienen los estudiantes normalistas, donde “el objeto es el conocimiento y este conocimiento, en su construcción, transmisión, transformación, siempre se produce, transmite, transforma en una relación constante teórico-práctica entre sujetos o agentes” (Mezzaroba y Carriquiriborde” 2020, p. 4).

Los directivos expresan, reconocen y observan que “se necesita practicar más, todos los días no nomas una hora, para así irnos más desahogados y más en confianza” (23F10M-D4). Otro comenta que “tener esta oportunidad de acercamiento directo con los alumnos y toda la comunidad en general, ya que es muy distinto lo teórico o lo que en ocasiones a nosotros nos

presentan en la escuela normal con la práctica docente” (23F07D-D1). En ambos casos distinguen esa relevancia de tener ese acercamiento a desarrollar las estrategias para lograr en los niños los aprendizajes que esperan alcanzar y, que mejor, habiendo una interacción directa con la realidad, proponiendo y poniendo en práctica sus ideas y propuestas.

Este apartado se resalta en la investigación precisamente porque hay algunos docentes que no quieren aceptar a los estudiantes en formación a que realicen sus jornadas de observación y ayudantía, o en su caso, su jornada de práctica; donde lo que expresan los directivos acerca de ello es que:

Hay maestros que no están de acuerdo en recibir alumnos normalistas, pero, como directivo siempre se les hace recordar que ellos también fueron normalistas y necesitaron el apoyo, siempre hay que ponerse en su lugar y apoyarlos a que trabajen en el aula (23F10M-D4).

Hay directivos que no tienen esa perspectiva, sino que apoyan en todo momento a la identidad profesional que genera ese acercamiento a las jornadas de observación y práctica docente, donde un directivo externa que: “Me siento dichoso de recibirles, me siento contento de atenderlos, pequeñas acciones marcan la diferencia. La satisfacción más grande los maestros es ver a sus estudiantes desarrollándose” (23F09M-D8). Tal y como lo expresa Gutiérrez et al. (2018), que:

Entre otros aspectos interpreta la persistencia como manifestación de la motivación, y para conseguirla resalta la importancia de las metas personales, el sentimiento de auto-eficacia, la implicación y el sentimiento de pertenencia (sentirse miembro de la comunidad, facultad, profesores, estudiantes), la percepción de apoyo social, la percepción del currículum como algo valioso, y la respuesta institucional a estas características y necesidad (p. 536).

Discusión y conclusiones

En la perspectiva de los directivos a que los estudiantes normalistas realicen su estancia en las escuelas primarias lo marcan como algo fundamental para el proceso de aprendizaje que están desarrollando en lo correspondiente a su formación inicial docente, estando acorde en que los periodos de Observación y ayudantía/Práctica son tiempos que favorecen la adquisición de saberes de los estudiantes.

Visualizan los directivos que el acompañamiento que recibirán en compañía con los maestros es positivo, puesto que tendrán ese seguimiento oportuno de la dinámica que se genera en las aulas y podrán establecer los análisis y reflexiones pertinentes.

De igual manera, mencionan que es un espacio cargado de experiencias enriquecedoras, donde ponen en práctica la observación participante, recabando información precisa de la función docente, visualizando el desempeño, trabajo y entrega que genera en el ambiente laboral.

Por último, evidencian que tendrán una actualización constante, en el sentido de que estarán inmersos en la realidad del docente, en esa parte medular que tendrán la interacción directa con los materiales o recursos, estrategias, las propuestas de evaluación que se generen y, sobre todo, estar en contacto directo con lo nuevo en la referencia de los planes educativos vigentes en educación básica.

Todo ello habrá de generar ese perfil profesional que se pretende que interioricen los estudiantes antes que egresen, teniendo los elementos y competencias necesarias para iniciar a desenvolverse en cualquier contexto que se presenten, con la confianza necesaria para atender cualquier situación en el ámbito educativo.

Referencias

- Arias, F. G. (2012). *El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica*. 6ta. Edición. Editorial Epísteme.
- ATLAS.ti Scientific Software Development GmbH. (2023). *Conceptos básicos*. <https://atlasti.com/es/research-hub/entrevista-con-jorg-hecker-ceo-de-atlas-ti-sobre-la-codificacion-de-ia-con-atlas-ti>
- Barbosa-Chacón, J.W., Barbosa Herrera, J.C. y Rodríguez-Villabona, M. (2015). Concepto, enfoque y justificación de la sistematización de experiencias educativas. *Perfiles Educativos*, XXXVII(149), 130-149. <https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v37n149/v37n149a8.pdf>
- Díaz-Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada, vínculo entre la escuela y la vida*. Capítulo 1 Principios educativos de las perspectivas experiencial, reflexiva y situada; Capítulo 4 Aprender sirviendo en contextos comunitarios. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2016/08/Ensenanza-situada-vinculo-entre-la-escuela-y-la-vida.pdf>
- Dirección General de Educación Superior para el Magisterio. (2022). *Acercamiento a Prácticas Educativas y Comunitarias. Primer semestre*. <https://drive.google.com/drive/folders/1sPRN8zVI-fRZT7aWgOY4Z1GI6u4x3Vhq>
- Dirección General de Educación Superior para el Magisterio. (2022). *Análisis de Prácticas y Contextos Escolares. Semestre semestre*. https://drive.google.com/drive/folders/16DH3fxMmWJCKuZG4R9mhQ_Mpg5YFDL7D
- Folgueiras-Bertomeu, P. (s.f.). *Técnica de recogida de información: la entrevista*. Documento de trabajo. <https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/99003/1/entrevista%20pf.pdf>
- García-Cabrero, B., Loredó-Enríquez, J. y Carranza-Peña, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de*

Investigación Educativa, número especial, pp. 1-15.
<https://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v10nspe/v10nspea6.pdf>

García-Romero, D. (2012). *Acompañamiento a la práctica pedagógica*. Centro Cultural Poveda.
http://biblioteca.clacso.edu.ar/Republica_Dominicana/ccp/20170217042603/pdf_530.pdf

Gómez-López, L. F. (2008). Los determinantes de la práctica educativa. *UDUAL*, 1(38), 29-39.
https://rei.iteso.mx/bitstream/handle/11117/1368/Udual_38_GLLF.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Gutiérrez, M., Tomás, J. y Alberola, S. (2018). Apoyo docente, compromiso académico y satisfacción del alumnado universitario. *Estudios sobre educación*, 35(1), 535-555.
<https://revistas.unav.edu/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/24202/28673>

Ghouali, H. (2007). El acompañamiento escolar y educativo en Francia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(32), 207-242.
<https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v12n32/1405-6666-rmie-12-32-207.pdf>

Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Baptista-Lucio, M. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.

López-Ocampo, N. A., Álzate-López, L. F., Echeverri-Llano, M. y Domínguez-Rojas, A. L. (2021). Práctica pedagógica y motivación desde el aprendizaje situado. *Revista Tesis Psicológica*, 16(1), 178-201.
<https://www.redalyc.org/journal/1390/139072247010/139072247010.pdf>

López-Yáñez, J. y Lavié-Martínez, J. (2010). Liderazgo para sostener procesos de innovación en la escuela. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 14(1), 71-92. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56714113005.pdf>

Martínez, A. y Ibarra, S. (2015). Liderazgo del profesor: objetivo básico de la gestión educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, (67), 55-70.

<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/176939/v.67%20p%2055-70.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Mercado-Cruz, E. (2007). Formar Para La Docencia. Una aproximación al trabajo de los asesores y tutores en la escuela normal. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(33), 487-512. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v12n33/1405-6666-rmie-12-33-487.pdf>

Mezzaroba, C. y Carriquiriborde, N. (2020). Teoría y práctica: cuestiones imprescindibles a la práctica educativa. *Educação y Formação, Fortaleza*, 5(3), 1-20. <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/2807>

Ramírez-Velázquez, J. (2006). Notas acerca de la noción de experiencia educativa. *Educación y ciudad*, (11), 119-136. <http://agora.edu.es/servlet/articulo?codigo=5705108>

Zabala, A. (2000). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Graó. <https://desfor.infed.edu.ar/sitio/profesorado-de-educacion-inicial/upload/zavala-vidiella-antoni.pdf>

La evaluación de las prácticas profesionales desde la perspectiva de estudiantes normalistas

Iris Mariana Corona Barboza

mariana.corona.9076@isencolima.edu.mx

Instituto Superior de Educación Normal del Estado de Colima

Maritza Soto Barajas

soto.maritza@isencolima.edu.mx

Instituto Superior de Educación Normal del Estado de Colima

Héctor Miguel Sánchez Anguiano

sanchez.hector@isencolima.edu.mx

Instituto Superior de Educación Normal del Estado de Colima

Línea temática 5. Procesos de formación y sujetos de la educación

Resumen

En la Licenciatura en Educación Primaria estudiantes normalistas, realizan una fase intensiva de prácticas profesionales que está diseñada de acuerdo al plan de estudios y cuyo propósito es desarrollar competencias docentes en contextos escolares reales. Es un escenario curricular que les brinda la oportunidad de observar, participar en situaciones de enseñanza y aprendizaje para poder aplicar, comparar y analizar los fenómenos educativos propios de la práctica, por lo que son acompañados por un docente formador y un titular del grupo escolar. Comprender cómo son las actitudes sobre la evaluación de este proceso formativo que garantiza su inserción formal al servicio profesional es de interés para develar las experiencias que lo favorecen y tomar decisiones curriculares basadas en evidencias. Por lo anterior, se realizaron cuatro grupos focales, en cada uno participaron en promedio seis estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria que culminaron su formación. Se realizó un análisis de datos por

categorías, obteniendo los siguientes resultados: el tiempo es limitado para cumplir con todos los requerimientos antes y durante la práctica; el desarrollo de las clases en los escenarios de práctica está centradas en la transformación de los aprendizajes y la supervisión como evaluación formativa de la práctica profesional.

Palabras clave: evaluación, prácticas profesionales, normalistas, docentes formadores.

Introducción

En la formación de un docente de educación primaria están implicados una serie de factores que la caracterizan entre las que están: el plan de estudios para escuelas normales, el rol del estudiante, el rol de los formadores, las condiciones socioculturales, económicas y políticas. En este caso la atención está centrada en la perspectiva curricular, específicamente en el trayecto de la práctica docente, en los últimos dos semestres que corresponden a las prácticas profesionales, puesto que se observa que se trata de una evolución progresiva desde el primer semestre hasta el último, en el que se consideran prácticas intensivas en las que los estudiantes permanecen más tiempo frente a grupo, bajo la supervisión de un titular de grupo y un docente formador.

En los primeros semestres de la formación inicial, los datos que los estudiantes conocen son las herramientas de la investigación: observación, entrevista y cuestionario en las diferentes modalidades por medio de los recursos metodológicos y técnicos, para luego seguir con el diario de prácticas, las fotografías, las videograbaciones que sirven para documentar la experiencia y el trabajo que realiza el docente titular del grupo.

Con estas herramientas a los estudiantes les es posible diseñar secuencias didácticas para poder intervenir dentro del aula por medio del uso de las tecnologías de la información y la comunicación, para beneficiar la enseñanza y aprendizaje de los alumnos. Cabe mencionar que en este trayecto se proponen requerimientos básicos para la práctica, por ejemplo: las planeaciones, plan de clase, evaluaciones, por mencionar los más relevantes. En este sentido, el estudiante en formación debe cumplir con estos requerimientos para presentarse en un

plantel para efectuar sus prácticas profesionales, cabe mencionar que estos están enlazados al Proyecto Escolar de Mejora Continua y el Consejo Técnico escolar.

Es decir, los diferentes requerimientos que llevan a la práctica educativa se deben de apegar a las condiciones necesarias de la escuela como lo son: diagnósticos institucionales y de aprendizaje de los alumnos, análisis de contextos, condiciones infraestructurales, recursos tecnológicos, características del desarrollo cognitivo y socioemocional de los alumnos, acceso y conectividad, entre otros, que resultan vitales para planificar, elaborar secuencias didácticas, diseñar, construir y elegir materiales y/o recursos didácticos para la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de los alumnos. En consecuencia, el trayecto de la práctica está diseñado de acuerdo con las características que el normalista debe de llegar a tener al culminar la formación docente, puesto que se basa en diferentes actividades de investigación, práctica e intervención para el desarrollo de habilidades, conocimientos y actitudes correspondientes al perfil de egreso.

El perfil de egreso también integra competencias genéricas y profesionales que cada normalista debe de tener presente al terminar su licenciatura, estas están involucradas en las unidades o elementos que se desarrollan al cursar los diferentes semestres. Al mismo tiempo, las competencias toman como referencia cinco dimensiones enunciadas en el documento de Proyecto Pedagógico Individual (PPI), que permiten precisar el nivel de alcance de acuerdo con el ámbito de desarrollo profesional y conducirán a la definición de un perfil específico para desempeñarse en la educación primaria. Por tanto, el nuevo docente contará con las competencias indispensables para su incorporación al servicio profesional.

Las competencias genéricas atienden al tipo de conocimientos, disposiciones y actitudes que como egresado de la licenciatura en educación requieren desarrollar a lo largo de su vida; éstas le permiten regularse como un profesional consciente de los cambios sociales, científicos, tecnológicos y culturales. Uno de los puntos importantes de estas competencias son la solución de problemas y toma decisiones utilizando su pensamiento crítico y creativo, el aprender de manera autónoma y muestra iniciativa para auto-regularse y fortalecer su desarrollo personal,

así como utilizar las tecnologías de la información y la comunicación de manera crítica por medio de las habilidades lingüísticas y comunicativas en diversos contextos.

Las competencias profesionales sintetizan e integran el tipo de conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para ejercer la profesión docente en los diferentes niveles educativos. Estas permitirán al egresado atender situaciones y resolver problemas del contexto escolar, del currículo de la educación básica, de los aprendizajes de los alumnos, de las pretensiones institucionales asociadas a la mejora de la calidad, así como de las exigencias y necesidades de la escuela y las comunidades en donde se inscribe su práctica profesional.

Todo lo anterior para promover y solucionar conflictos, así como situaciones emergentes con base en los derechos humanos, los principios derivados de la normatividad educativa y los valores propios de la profesión docente. Dentro de la trayectoria de la práctica se evalúa desde la evaluación formativa y sumativa, la formativa comienza en la realización de actividades en clases hasta la elaboración de los insumos relacionados a la práctica educativa; la evaluación sumativa va desde la asistencia a los entornos escolares, hasta la aplicación de los diferentes insumos que se necesitan en la práctica educativa. Teniendo en cuenta que se evalúa el aprendizaje de los alumnos mediante la aplicación de distintas teorías, métodos e instrumentos considerando las áreas, campos y ámbitos de conocimiento, así como los saberes correspondientes al grado y nivel educativo.

Hasta ahora no se han detectado estudios en donde se valore el proceso de las prácticas profesionales de los estudiantes normalistas con relación a su presencia en las primarias, por lo que, la intención de esta investigación es dejar un precedente dentro del Instituto Superior de Educación Normal del Estado de Colima (ISENCO) acerca de cómo sucede en la realidad educativa este proceso desde una mirada comprensiva caracterizar las prácticas de los docentes formadores con la finalidad de avanzar en la mejora constante de estos procesos y detectar las áreas de oportunidad. Además, se espera que este estudio ofrezca un aporte a los lectores al momento de encontrarse en sus prácticas profesionales y con ello poder recabar información necesaria para llevarlo a la intervención educativa. Por lo anterior se planteó la

siguiente pregunta: ¿Cómo es la evaluación de las prácticas profesionales desde la perspectiva de los estudiantes normalistas de la licenciatura en educación primaria?

Marco teórico

El aprendizaje en servicio en la Educación Normal

El modelo de aprendizaje basado en el servicio o aprender sirviendo, consiste en experiencias de aprendizaje directo en escenarios reales (comunitarios, institucionales, laborales) cuyo propósito es que los estudiantes aprendan a intervenir, de manera reflexiva y con responsabilidad social, en la solución de problemas y la generación de proyectos y programas de intervención en beneficio de su comunidad. Se discuten los criterios pedagógicos y de diseño instruccional de una experiencia de aprendizaje en el servicio, en el marco de los principios de la educación facultadora y reflexiva (Díaz-Barriga, 2006).

De acuerdo con Torres y Laprida (2017), el aprendizaje en el servicio se engloba en el rubro de los enfoques de aprendizaje experiencial que toman como sustento la teoría de John Dewey y que consisten en experiencias relevantes de aprendizaje directo en escenarios reales, sean éstos institucionales, laborales o comunitarios. En este caso se hace alusión al escenario de la práctica profesional en el que los estudiantes se desempeñan como profesionales de la educación en una escuela (institución) en la que realizan las funciones básicas de un docente de educación primaria.

Se trata de un enfoque pedagógico en el que los estudiantes aprenden sirviendo y se desarrollan por medio de su participación activa en experiencias de servicio organizadas con cuidado y directamente vinculadas a las necesidades de una comunidad (Baldwin, Buchanan y Rudisill, 2007). En lo que respecta a la formación normalista, está diseñado un escenario curricular en el que los estudiantes de séptimo y octavo semestre cursan la última fase del trayecto de la práctica y es adscrito a un centro escolar a través del apoyo de un docente experto en educación primaria para desempeñarse temporalmente como docente frente a grupo bajo la tutela de un docente activo en el servicio de la educación pública.

En consecuencia, este proceso conduce al desarrollo de un proyecto basado en las necesidades o problemas de una comunidad de referencia, y requiere que los estudiantes aprendan a manejar situaciones únicas, que varían según el escenario de la práctica. Este tipo de experiencia educativa permite que los alumnos aprendan a resolver problemas y a manejarse estratégicamente en torno a las necesidades específicas de un contexto particular. Cabe mencionar que el aprendizaje en el servicio no es lo mismo que cualquier tipo de experiencia o práctica de campo, puesto que difiere de otras formas de servicio social o acción de promoción comunitaria.

Una experiencia de aprendizaje en el servicio implica la participación activa en un programa continuo y se caracteriza por la realización de actividades experienciales o prácticas, y por la reflexión sobre las situaciones que se viven. Por otro lado, “la propuesta pedagógica de Makarenko, desarrollada algunos años antes que la propuesta de Dewey, en un contexto sumamente diferente, también supone un claro antecedente teórico de las prácticas de aprendizaje servicio” (Campo, 2010).

Makarenko desarrolló su aportación a este campo tomando de referencia los contextos vulnerables y marginados de la antigua Unión Soviética de manera que ésta surge de la dura experiencia que el autor vive como educador en una realidad deprimida, de absoluta escasez, donde la respuesta a las necesidades resulta el propio trabajo de los estudiantes. Su pedagogía también tiene como lema que "nada enseña cómo la experiencia" pero ésta está directamente relacionada, como hemos dicho, con el trabajo. De alguna manera el método de Makarenko parte de la experiencia, se plantea los problemas que ella crea y cómo resolverlos a partir de la misma práctica (Campo, 2010).

La premisa básica que subyace en este modelo de aprendizaje-servicio es, ante todo, educar a las escuelas para que se comprometan a involucrarse y participar de manera crítica, responsable y decidida en las necesidades de la comunidad. perspectiva. En otras palabras, busca cerrar la brecha entre las instituciones educativas y las necesidades sociales como se propone en el currículo de educación general actual. Los programas de formación,

especialmente en el campo de la educación superior, requieren por lo tanto un estrecho contacto con las cuestiones y requisitos profesionales en un contexto social.

Evaluación del aprendizaje en servicio en la Educación Normal

La evaluación de las experiencias educativas de aprendizaje en el servicio, al igual que la evaluación de toda experiencia de aprendizaje experiencial y situado, resulta todo un desafío y es un terreno en franca construcción. Una primera cuestión es definir y lograr un consenso mínimo respecto de qué evaluar, en el sentido de los aprendizajes o logros deseados en los estudiantes, y, en segundo término, resulta básico evaluar la experiencia educativa misma, para determinar si existe o no evidencia que apoye el modelo.

Los últimos dos semestres que forman parte de la trayectoria profesional del plan de estudios 2018, con el curso aprendizaje en el servicio social, se evalúa con relación al propósito: analizar, reflexionar y comparar distintos tipos de información para tomar decisiones pertinentes para llegar al aprendizaje, enseñanza, planeación, evaluación y del uso de recursos, tanto físicos como tecnológicos, esto por medio de seminario-taller, el cual combina distintas perspectivas de enseñanza-aprendizaje –por proyectos, aprendizaje basado en problemas, en casos, incidentes críticos, inmersión temática, método inductivo intercultural, progresiones de aprendizaje, entre otros.

En este sentido la evaluación se realiza de manera formativa y sumativa, en el caso de séptimo semestre: Formativa (en la realización de las actividades de clase, la elaboración de los insumos relacionados a la práctica educativa. Y en la Sumativa (la asistencia a las prácticas en los entornos escolares y la aplicación de los diferentes insumos que se necesitan en la práctica educativa). En octavo semestre: Formativa (en la realización de las actividades de clase, la elaboración de los insumos relacionados a la práctica educativa. Y, Sumativa (la asistencia a las prácticas en los entornos escolares y la aplicación de los diferentes insumos que se necesitan en la práctica educativa.

Blanco y Pacheco (2003) analiza diversas investigaciones reportadas en el medio anglosajón sobre el efecto de los programas de aprendizaje en el servicio en los estudiantes. Al respecto encuentra que existe evidencia en favor de que estos programas propician un desarrollo significativo del sentido de responsabilidad social y que los alumnos adquieren habilidades que les permiten desempeñarse como agentes de cambio y promoción social.

Es decir, en algunas investigaciones se reporta que los alumnos que participan en un programa de aprendizaje sirviendo logran un desempeño académico más alto en comparación con los que no participan, pero en otras investigaciones no se demuestra lo anterior. En todo caso, las diferencias en la conducción de la experiencia misma, y sobre todo el tipo de instrumentos y evaluaciones que se realizan, pueden ser responsables de tal inconsistencia (Blanco y Pacheco 2003, p. 116).

La práctica reflexiva

Una práctica reflexiva supone una postura, una forma de identidad o un habitus u realidad no se considera según el discurso o las intenciones, sino según el lugar, la naturaleza y las consecuencias de la reflexión en el ejercicio cotidiano del oficio, tanto en situación de crisis o de fracaso como a un ritmo normal de trabajo (Perroud, 2007). De acuerdo con Meirieu (1996), lo que sucede con los sujetos que piensa su práctica es que aprenden a hacer lo que no se sabe hacer haciéndolo, y a eso se le llama práctica reflexiva. La orientación hacia la práctica reflexiva podría suponer una forma original de establecer objetivos ambiciosos y la toma de conciencia de la realidad. Para desarrollar habilidades para saber analizar, construir paralelamente conocimientos didácticos y transversales lo suficientemente ricos y especializados para dar herramientas a la mirada y a la reflexión sobre la realidad (Altet, 2010, citado en Perroud, 2007, p. 17).

En otro sentido una práctica reflexiva no es solamente una competencia al servicio de los intereses legítimos del enseñante, los practicantes que no reflexionan más que por necesidad, dejan de plantearse cuestiones comprendiendo que se sienten seguros. Dentro del

periodo de prácticas los normalistas pueden realizar cuestionamientos acerca de las situaciones problemáticas que enfrenta para con ello identificar posibles soluciones, los actores de los que pueden recibir ayudas, son precisamente sus maestros de práctica o bien los docentes titulares de los grupos en los que se encuentra practicando. En alguna medida los comentarios que reciba de estos actores pueden tener injerencia en la calidad de las reflexiones.

Los docentes en la práctica continuamente están pensando sobre lo que les sucede, sobre todo sobre los aprendizajes que está propiciando en el grupo escolar, si brinda los recursos necesarios para que los educandos se motiven en las actividades, si alcanzan los objetivos, o bien si está cumpliendo las metas de acuerdo al propio grupo y a las expectativas del plan de estudios. Reflexionar sobre las propias acciones docentes, permite meditar antes de actuar, plantearse nuevos cuestionamientos, sobre lo que está funcionando, lo que puede mejorar aún más o bien los problemas que aparecen de improviso.

Metodología

Enfoque y método de investigación

El enfoque cualitativo busca la comprensión y es sensible a los efectos que el propio investigador produce en las personas que constituyen su objeto de estudio, en este caso a los estudiantes normalistas.

Selección de informantes

Se seleccionaron a estudiantes normalistas de octavo semestre de la licenciatura en educación primaria del municipio Cuauhtémoc, Colima.

La técnica del grupo focal

En este tipo de técnica se considera como una dinámica artificial porque se crea un grupo que no existe antes ni después de la sesión de diálogo, sino que nace en el momento en que se constituye, y cuya conformación depende de los criterios de selección de los participantes. Para la aplicación se diseñó un guión de entrevista por temas que componen el objeto de estudio y

el contexto. En este caso se organizaron cuatro grupos focales de entre 6 y 8 estudiantes normalistas. La entrevista grupal tuvo una duración en promedio de 40 minutos, se aplicaron en un aula de una escuela, en un área aislada de ruidos, esto con la finalidad de poder tener una mayor concentración, y lograr una grabación de audio de calidad.

Análisis de datos por categorías

Para llevar a cabo el análisis por categorías fue indispensable conocer todo aquello que existe en las realidades de los participantes de la investigación, en un contexto y lenguaje natural, es decir, tal cual es observado en sus propios discursos y tal cual lo dicen las personas, por lo que se analizó el resultado de los grupos focales desde un análisis de categorías en el que se segmentan los discursos, se identificaron códigos a través de mecanismos heurísticos y se construyeron las categorías que se presentan en el apartado de resultados.

Resultado

Tiempo insuficiente y desafíos para cumplir con todos los requerimientos antes y durante la práctica.

Las prácticas profesionales requieren efectuarse por medio de requisitos que los estudiantes deben cumplir antes de iniciar la práctica y otros más que son indispensables durante este proceso. Los normalistas mencionan que deben de cumplir con una serie de requisitos al presentarse en las prácticas profesionales como lo son: validación de planeaciones, diario, asistencia, plan de clase, uniforme, instrumentos de evaluación de aprendizaje, material didáctico, registro de las características del grupo, la realización de un diagnóstico, preparación en cada jornada, desarrollo de actividades acordes a los intereses y motivaciones de los estudiantes, así como tener un dominio básico sobre los procesos didácticos.

Los normalistas en su periodo de práctica, dicen que participan en un proceso que les parece que implica “un trabajo arduo” y que por ende, consideran que una de las principales dificultades a las que se enfrentan es a la saturación de requerimientos que se les piden y con relación al tiempo que les toma reunir todas las evidencias antes mencionadas. En este sentido

afirman que no solo se trata de las prácticas profesionales, sino que es en el último semestre en que deben realizar al mismo su documento de titulación, lo cual aumenta la complejidad de su proceso formativo porque en ocasiones las tareas que se realizan en una u otra actividad no se complementan.

En este sentido dicen que consideran que las evidencias de sus prácticas se repiten y al tener que presentar varios insumos que llegan a una misma conclusión del hecho educativo, lo cual puede llegar a afectar la funcionalidad de la práctica, debido a la carga administrativa que conlleva. En consecuencia, expresan que su objetivo primordial en la dinámica del aula es, en gran medida, captar la atención de los alumnos y mantener el control de grupo, y considerando que en su totalidad la guía de este proceso es la planeación, y al mismo tiempo, reconociendo que las tareas que extras son parte de los requisitos que propone el plan de estudios para las escuelas normales.

El exceso académico ha llegado a ser una problemática en las prácticas de los normalistas derivado de tantas actividades planteadas en sus últimos semestres de formación. Admiten que es en el proceso cuando aprenden a manejar sus tiempos para poder terminar en las fechas establecidas en el calendario las actividades que se les programan dentro y fuera de la institución en la cual se preparan.

La herramienta principal para poder llevar a cabo la práctica es la planificación, sin una planeación didáctica ni siquiera nos permiten llevar a cabo una intervención, ese sería el principal requisito, también portar el uniforme con el logotipo de nuestra institución formadora, antes de asistir a la escuela tener firmado el permiso del director, lista de control de actividades para la entrega de tareas de los alumnos, instrumentos de evaluación y en algún caso lista de cotejo si se desea evaluar específicamente un aprendizaje esperado (G.3).

Una de las posibles explicaciones a este fenómeno es que el estrés académico es provocado en el ámbito educativo cuando las actividades que se le exigen a un actor supera los recursos con lo que cuenta en su momento para atenderlas a cabalidad. En este caso,

puede observarse que cuando un estudiante tiene actividades excesivas y que sobrepasan sus recursos, o sus capacidades, es cuando surge el estrés académico, afectando sus pensamientos, por lo que lleva a un aprendizaje limitado, actitudes negativas que le provocan al alumno disminución en sus esfuerzos y productividad. Esto se presenta en mayor medida cuando el docente lleva un alto nivel de exigencia con el alumno, y éste ya se encuentra saturado de trabajo. Si, además, se le agrega el factor motivacional nulo, puede generar frustración, bajo aprendizaje, baja calidad de sus trabajos académicos, y, por ende, bajo rendimiento escolar (García, et al., 2011).

Desarrollo de las clases en la práctica centradas en la transformación de los aprendizajes.

La mayoría de los normalistas en sus jornadas de prácticas profesionales describen las clases como una experiencia subjetiva que los motiva a mejorar constantemente. Desde sus percepciones, dicho conjunto de acciones conlleva el desarrollo de actividades dinámicas y divertidas para el alumnado evocando la participación activa de los educandos a través de la organización y distribución de acuerdo con sus condiciones y capacidades.

Más que nada tener una buena organización enfocada en la planeación para saber qué vas a llevar a cabo en la clase, pero no nada más la planeación, sino tener organizados a los alumnos por su nivel de desempeño, canales de aprendizaje, el plan de clase, tener organizada la evaluación, como es que estas evaluando, el durante y el después para darnos cuenta si se llegó al objetivo o como lo puedo mejorar (G.2).

Los estudiantes normalistas refieren que les interesa y preocupa que exista una relación entre lo que se plasma en los insumos de práctica y la intervención en el aula derivado del apoyo mutuo que se visualiza, así como las tareas que se deben de desempeñar dentro y fuera de las escuelas primarias. Al respecto se identificó que para poder entrar al escenario real de la práctica se necesita la autorización de los titulares del grupo, tarea que es considerada como administrativa; así como el trámite de la entrega de las planeaciones que deben tener las siguientes características como requisito previo para ser autorizadas: inicio, desarrollo y cierre,

incluyendo también el aprendizaje esperado, propósito, materiales, apoyo audiovisual, ajustes razonables, productos, instrumentos y observaciones. Pues dicen “que las planeaciones estén autorizadas por los titulares donde aprueben cada una de las actividades que se van a realizar, que nos den sugerencias para mejorar en nuestros periodos de práctica” (G.2).

Aunque el centro es el aprendizaje, se reconoce que entorno a focalizar los esfuerzos por el avance de los grupos desde sí mismos, se realizan prácticas precautorias para continuar con el tema de comprobar que se está trabajando:

Las evidencias de todo, en lo personal trato de tener evidencias de todo, por ejemplo, si estoy viendo el tema de exposiciones y llevé a los alumnos a exponer a otros grupos tomé fotos, videos, comprendiendo que no se si los vaya a necesitar, pero si los llego a necesitar y no los tengo que voy a hacer, tener evidencias para tener como comprobarlos a los padres de familia cuando llegue a darse alguna situación (G.2)

Así como, la planeación y el plan de clase son importantes para los estudiantes, el diario también menciona que es muy útil porque en él se pueden describir sucesos importantes ocurrieron durante la jornada, manifiestan que estos tres insumos son fundamentales para llevar un seguimiento de las actividades, todo lo anterior apoyado de la puntualidad y la asistencia a los consejos técnicos.

La supervisión como evaluación formativa de la práctica profesional

De acuerdo con el plan de estudios 2018 de la licenciatura en educación primaria, es reconocible que al realizar las prácticas profesionales deben de utilizar la evaluación formativa para poder aportar a la construcción de competencias genéricas y profesionales del perfil de egreso. Curricularmente se trata de procurar que la evaluación sea una serie de ayudas que le permitan al estudiante reconocer sus oportunidades de mejora en cuanto a la intervención en el aula. La evaluación formativa de las prácticas, perciben que se realiza cuando les supervisan la práctica, porque existe un instrumento en donde queda plasmado por escrito su rendimiento a través de una “observación de clase” que es realizada por el docente formador. Al respecto

piensa que el tiempo en que es observado puede ampliarse, entre más tiempo más es la posibilidad de que se adentren al mundo del estudiante. Además, perciben que es provechoso cuando reciben comentarios por escrito y de cara a cara, porque en esta última tienen la oportunidad de dialogar e intercambiar ideas.

Por otra parte, aunque identifican aspectos en los que se puede profundizar, los estudiantes coinciden en que la evaluación formativa está centrada en la modalidad escrita y en los formatos de seguimiento de la práctica, centrados en que se esté cumpliendo con los requerimientos más que en la retroalimentación y en la búsqueda de posibilidades para la mejora constante.

Al momento en que va la maestra encargada de prácticas a la supervisión con un documento el cual se formula con una lista de indicadores que se deben de cumplir como lo son el diario, las planeaciones, planes de clase, instrumentos, comprendiendo que al cumplir con todo lo que se solicita, considero que estoy llevando un buen trabajo y estoy cumpliendo con todo lo necesario (G.1).

Al respecto describen que existen múltiples eventos en la escuela y que puede ser complicado que se observe una clase completa, quizá sea un factor por el que aluden que en algunos casos la observación puede ser de 50 minutos o menos y que varía entre un estudiante a otro la experiencia con la supervisión, en lo que sí coinciden es que las visitas son valoradas como la situación en la que existe de alguna forma una evaluación formativa, pues les asignan un puntaje: “Desde que entré a octavo semestre no ha asistido más que una vez y ese día hubo una salida y no pudo observarse, el tiempo que me ha observado es de 50 minutos como máximo” (G.1).

Para la evaluación de las prácticas profesionales se visualiza que no conocen en su totalidad la manera en que son evaluados, unos mencionan que, por medio de listas de cotejo, rúbricas, incluso con una evaluación que ofrece el departamento de coordinación al docente formador. Admiten que al término del semestre obtienen una calificación, aunque desconocen

exactamente qué se les evalúa y cuál es el valor que cada aspecto que atienden tiene sobre su calificación. Por lo tanto, piensan que el conjunto de todos los insumos arrojan una calificación, y que el control de las entregas es a través de la plataforma de classroom, en donde se asignan las tareas y se evalúan la entrega de evidencias.

Una vez que tuve esa inquietud le pregunté mi asesora y me dijo que la evaluación que era más importante era la evaluación de nuestro tutor, ya que, comentaba que ella solo iba y observaba una sesión de 50 minutos y solo me percató de ello, así que me mencionó que la evaluación de mi tutor era la más valiosa porque ella me observaba todo el tiempo, quien dice es el que importa más, entonces siento que esa evaluación tiene más peso, pero no sé cuál es el porcentaje de cada uno de ellos. Nunca nos han dado los encuadres de la materia, ni mucho menos los criterios de evaluación. El semestre pasado saqué 10 y, por ende, deduzco que fue porque entregue todo (G.2).

En consecuencia, asumen que sí, por la calificación que obtienen, pero en realidad no están conscientes si se equivocaron, pueden mejorar o pueden implementar otras estrategias, comprendiendo, en suma, valorar como importante la perspectiva del docente formador para mejorar el proceso didáctico. Finalmente, se reconoció que en algunos momentos pueden llegar a recibir comentarios que alientan a mejorar sus prácticas. Lo que se interpreta es que las experiencias en cuanto a la evaluación y la supervisión son variadas en cuanto a la riqueza de las ayudas para mejorar la práctica y el tiempo en que el estudiante normalista es observado, por lo que piensas que puede articularse el rol del titular y el rol del docente formador.

Discusión y conclusiones

En el análisis de los resultados se pudo observar que desde la visión de los informantes existe un contraste entre la propuesta curricular de acuerdo al Plan de Estudios 2018 para Escuelas Normales y la forma en que ellos perciben que se opera en las realidades. Se asume que tanto las tareas administrativas que validan que realmente se está efectuando el proceso como la calidad académica del mismo son importantes. Al respecto interpretan desde sus experiencias

que existe un mayor énfasis en las tareas administrativas y los cumplimientos de protocolos que en las implicaciones del proceso académico. Es decir, parece más importante cumplir con los insumos, atender el proceso de entregar las evidencias en tiempo y forma, entregar los formatos solicitados, asistir a tiempo a las prácticas y con uniforme; que la retroalimentación y el seguimiento orientados a la mejora constante, tanto del docente titular del grupo de práctica como del docente formador.

Al dialogar sobre una misma experiencia los estudiantes se dieron cuenta que han vivido un trayecto con algunos matices en cuanto al tiempo en que les han supervisado, el número de ocasiones en que son visitados por los docentes formadores, el tipo de ayudas recibidas por el docente titular y la relación que se establece entre el docente formador y el docente titular para contribuir en el desarrollo de sus propias competencias. En este sentido resultó relevante que reconocen que la calificación tiene un impacto en su desempeño global, en su promedio final, pero que también requieren de experiencias de aprendizaje que contribuyan a la mejora de sus propias propuestas didácticas, es decir una evaluación formativa en el que exista un espacio para reconocer sus errores y resarcir con ayudas.

Este se considera solo un acercamiento a un fenómeno que para la formación de docentes es trascendental, por supuesto, es un tema en el que se requiere profundizar, pensar, aplicar otras técnicas entre las que están: el análisis de documentos, observación no participante, el diario de investigación, entrevistas a profundidad. Los resultados de este estudio también permitieron determinar que las voces de los docentes formadores que participan en este trayecto y los docentes titulares de los grupos de las prácticas contribuyen a ampliar el conocimiento sobre las realidades de este escenario curricular y quizá en pensar sobre cuál es el papel que tiene la administración escolar de la Escuela Normal en que este fenómeno suceda así y de qué maneras se puede incidir en mejorar cada vez la experiencia de los estudiantes en este trayecto, y sobre todo su profesionalización para impactar en la inserción posterior al ámbito laboral.

Referencias

- DGESUM. (2021). *Perfil de egresos de la educación normal. Licenciatura en Educación Primaria (plan 2018)*: <http://www.cevie-dgesum.com/index.php/planes-de-estudios-2018/124>
- Baldwin, S. C., Buchanan, A. M. y Rudisill, M. E. (2007). What teacher candidates learned about diversity, social justice, and themselves from service-learning experiences. *Journal of teacher education*, 58(4), 315-327.
- Campo, L. (2010). *El aprendizaje servicio en la universidad como propuesta pedagógica. Aprendizaje-servicio y responsabilidad social de las universidades*, 81-91.
- Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida*. McGrawHill
- Ibarrola, S. (2014). El conocimiento práctico del profesor: ¿cuándo empieza todo? *Revista de docencia*.
<https://file:///C:/Users/Usuario1/Downloads/DialnetElConocimientoPracticoDelProfesor-4691985.pdf>
- Blanco, M. y Pacheco, E. (2003). Trabajo y familia desde el enfoque del curso de vida: dos subcohortes de mujeres mexicanas. *Papeles de Población*, 9(38), 159-193.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Grao.
- Álvarez, J. y Jurgenson, G. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa Fundamentos y Metodología* (Educador). Paidós
- Torres, M. y Laprida, M. (2017). Aprendizaje-Servicio: Mejora de competencias y habilidades sociales. In *Investigando la mejora de la enseñanza universitaria a través del aprendizaje-servicio* (pp. 185-191). Universidad de Granada.
- Flick, U. (2007). *El diseño de la investigación cualitativa*. Mora

El grupo ampliado como dispositivo de formación para Asesores Técnico Pedagógica en Zacatecas

Rita Ruvalcaba Ruiz

rruvalcabar@hotmail.com

Universidad Pedagógica Nacional. Unidad Zacatecas

Línea temática 5. Procesos de formación y sujetos de la educación

Resumen

En esta ponencia se describen los resultados de la investigación con un un colectivo de Asesores Técnico Pedagógicos (ATP) del estado de Zacatecas, denominado “grupo ampliado” o “enlaces regionales”. El objetivo de dicho colectivo era apoyar la formación de docentes que se integrarían a labores de asesoría y acompañamiento. Para analizar a este grupo como un dispositivo de formación, se recurrió del enfoque fenomenológico-experiencial y se aplicaron entrevistas colectivas semiestructuradas en las que participó la totalidad de los 16 integrantes del colectivo además de la autoridad que lo conformó y la investigadora que forma parte del estudio. Los resultados muestran las interacciones saber/poder que se dieron al interior del grupo con la implementación de esta propuesta, sin embargo a pesar de la influencia del poder, se hizo evidente un cambio respecto del desarrollo profesional de los profesores formados.

Palabras clave: dispositivo, saber-poder, acompañamiento, asesoría, formación, autoformación.

Planteamiento del problema

En México, el acompañamiento pedagógico para profesores de educación básica ha sido incluido en la agenda educativa como una estrategia de formación continua para los profesores, apoyándose principalmente en los postulados de las últimas reformas educativas. No obstante, lo ambicioso de los objetivos, la experiencia concreta, los diagnósticos y las evaluaciones

indican que existe una distancia significativa entre los fines propuestos para el acompañamiento y los resultados obtenidos. Sobre la asesoría se han realizado diferentes investigaciones como las de Arnaut (2003), García (2007) y Calvo (2007) en las que se ha investigado desde la normatividad hasta el impacto que han tenido sobre las prácticas, otras señalan la escasa sistematicidad de las labores y de los espacios de los asesores técnico pedagógicos y la intermitencia de la propuesta de formación actual para quienes realizan la asesoría como una labor profesional, ya que el ATP no es sólo una figura que sólo pretende asesorar, entre sus funciones también está el acompañamiento entre profesionales que se forman juntos.

Como objeto de investigación, la formación del ATP recibe un particular interés si se toman en cuenta las modificaciones que a sus regulaciones se realizaron a partir de la Reforma del 2013, en dicha reforma se establecen las directrices que prefiguran quiénes podrán ser ATP y cuáles son los rasgos y perfiles de cada profesional que ocupe una posición en el esquema de gestión institucional.

En mi caso primero fui ATP por invitación y luego por promoción, en suma fui parte y colaboré como miembro de lo que en esta investigación denominamos “grupo ampliado” lo que me dio la oportunidad de sistematizar y analizar la dinámica de dicho grupo, así como identificar la estrategia general que seguía, por esta razón pude conceptualizarlo como un dispositivo de formación.

Ahora bien, situar al “grupo ampliado” como dispositivo supuso mirarlo desde un lugar distinto al de las relaciones habituales. Al dar cuenta de las acciones realizadas y reconocer la condición de los sujetos de los participantes, me comprometí a analizar los modos de formar y de formar-se, la manera cómo el grupo fue moldeándose como dispositivo de formación y los efectos que tuvo en otros ATPs debido a las diversas modalidades de acompañamiento. Por las razones anteriores, el objetivo fue analizar el funcionamiento de un grupo de docentes asesores del estado de Zacatecas que conforman el llamado “Grupo ampliado de ATP” o “Enlaces Regionales” cuyo objetivo era seleccionar los contenidos y las maneras de formar a

los futuros ATP como asesores, tarea que se consideró “necesidad apremiante” para alcanzar los objetivos previstos en la Reforma del 2013.

Marco teórico

El análisis de las situaciones en tanto juegos de poder-saber parte del concepto de dispositivo de Foucault (1985), con este concepto como mi herramienta, pude analizar desde la conformación del grupo hasta las dinámicas que les permitieron convertirse en un colectivo eficiente. El ciclo de conformación del grupo ampliado llevó a los sujetos a ser parte del dispositivo, pero también a crear sus propios procesos de subjetivación que en este caso se analizaron en y desde las nociones de hetero y autoformación, ambas aparecen desde el inicio del dispositivo, aunque con distinta fuerza y frecuencia.

Por otra parte, en tanto que el dispositivo incluye el poder de dirigir y regular los campos de acción de los ATPs, produce las disposiciones de sus miembros para que se aproximen al saber “legitimado”, lo que abona al reconocimiento de su labor. Como dispositivo de formación, las acciones heteroformativas son justificadas mediante los discursos que proponen crear comunidades de aprendizaje regionales e intersubjetivas, idea que alimenta y torna razonable la sujeción.

Casi podría decirse que la teoría comportaría las respuestas a los interrogantes que normalmente nos hacemos acerca de las cosas sociales. Desde este punto de vista sería como una especie de bien de consumo cuya posesión, a través del aprendizaje, garantiza el conocimiento (obviamente siempre incompleto) del mundo social. En este sentido sería una especie de banco de respuestas y explicaciones acerca de las diversas dimensiones de la realidad social (Tenti, 2022 p. 20).

Como se mencionó con antelación, se concibe a este grupo como un dispositivo por la manera cómo se conforma y las relaciones que se establecen, partiendo de su instauración hasta su consolidación. Entonces para “Analizar los vínculos entre la racionalización y el poder.

Lo que tenemos que hacer es analizar las racionalidades específicas en lugar de invocar siempre el progreso de la racionalización en general” (Foucault, 1988, p. 4).

Dadas las características del grupo ampliado, el término dispositivo cobra sentido desde la perspectiva de Foucault (1997), quien señala que un dispositivo se crea a partir de una necesidad inmediata y en él se juegan diversos roles de poder, ya que aunque sean parte de él, los integrantes, no pueden controlar todo lo que sucede dentro de éste. El poder que se juega dentro de un dispositivo no es visible, en el grupo ampliado se hace presente en el momento en que a partir de una disposición oficial se elige sólo a unos cuantos, para atender al resto de sus iguales.

Cierto es que regularmente, en los espacios concretos de formación de profesores no se les llama dispositivos a las estrategias que se configuran para formar a los profesores, de acuerdo con la intención y características de estas estrategias de asesoramiento se les adjudican diferentes adjetivos, además los docentes tampoco las conciben como un dispositivo, en ocasiones porque son obligatorias y en otras porque conllevan una recompensa personal, pero si analizamos las intenciones de estas acciones podremos decir que en el fondo funcionan como tal. Independientemente de cómo se les nombre, se pueden concebir como dispositivos porque en sus acciones irremediamente se establecen relaciones de poder.

Este nuevo modo de investigar consiste en tomar como punto de partida las formas de resistencia contra los diferentes tipos de poder, para utilizar otra metáfora, consiste en utilizar esta resistencia como un catalizador químico que permita poner en evidencia las relaciones de poder, ver dónde se inscriben, descubrir sus puntos de aplicación y los métodos que utilizan. (Foucault, 1988, p. 5).

La formación de los docentes como otros fenómenos sociales oscila siempre entre el poder y la resistencia, lo que complica la consecución de los cambios deseables en el sistema educativo, tanto por la falta de lineamientos claros para la implementación de las Reformas o Programas educativos lo que significa un mayor saber, como por la poca sistematicidad que

hay durante estos procesos, sin lineamientos claros las acciones se vuelven confusas, ambiguas, en otros términos se inscriben en lógica del poder, no del saber.

Metodología

Desde una postura fenomenológica, señala Husserl (1998), se busca explicar la naturaleza de las cosas, la esencia y la veracidad de los fenómenos con el objetivo de tener una comprensión de la experiencia vivida en su complejidad; esta comprensión, a su vez, busca la toma de conciencia y los significados en torno del fenómeno con la intención de darle significados a la experiencia que está presente en la cotidianidad. Al documentarlas, la experiencia cobra significado.

A partir de entrevistas semiestructuradas individuales a profundidad y con la recuperación de experiencias mediante grupos focales, se obtuvieron testimonios de los integrantes del grupo ampliado y de la maestra que impulsa el proyecto, acerca de sus acciones y de sus concepciones sobre los efectos del dispositivo. Para el análisis hube de situarlo desde una perspectiva fenomenológica con énfasis en las experiencias vividas como parte del colectivo. Es decir, como investigadora era actriz externa, pero como parte del grupo era interna; esta doble implicación exigió una vigilancia epistemológica para hacer posible el distanciamiento crítico de las situaciones cotidianas que daban cuenta del hacer y pensar de los participantes. Esto supuso también la desestructuración de los sentidos de pertenencia habitualmente construidos, para abrir la mirada hacia los modos de hacer, pensar y decir de los participantes.

Resultado

En el ámbito educativo el asesor técnico pedagógico (ATP) ha estado presente durante casi cuatro décadas, primero comenzaron como un apoyo para las acciones educativas de diferente índole, posteriormente para la puesta en marcha de reformas educativas y luego como parte de las supervisiones escolares en tareas administrativas y académicas. En una última etapa, con los cambios propuestos desde el Sistema para la Asistencia Técnica a la Escuela (SATE), la

función del ATP adquiere una orientación que tiene que ver con el acompañamiento pedagógico.

En el caso que nos ocupa, el proyecto de formar un grupo ampliado fue una iniciativa estatal para cubrir la demanda de formación en las 13 regiones educativas del estado, el principio fundamental era que dicha formación tenía que ser abordada por sujetos que tuvieran una visión cercana a quienes vivieron y fueron parte del proceso, pero que tenían también cierta cercanía con la autoridad.

Las relaciones de saber poder que se ejercen en un dispositivo llevan a los sujetos a vivir procesos de subjetivación, cada uno llega con ideas particulares que posteriormente se ven modificadas por lo que se vive y por su relación con el otro, con un igual y mediante el análisis de los testimonios de los participantes, se conoce la dinámica del grupo y las actividades que abonan a procesos hetero y autoformativos, sobre este respecto podemos diferenciar dos aspectos: la conformación de un grupo y la instauración de un dispositivo. El análisis partió desde la parte normativa con la idea que a estos docentes se les tiene que acompañar en el proceso de incursión a la asesoría de manera heteroformativa, para que posteriormente, ellos reprodujeran esos procesos de formación en sus zonas escolares con el resto de los ATPs. Un grupo ampliado de ATP que acompañan al resto de los asesores en el estado de Zacatecas se vislumbraba como una estrategia adecuada para lograr los objetivos planteados desde el “deber ser”.

Los resultados del estudio dan cuenta que de que no se buscaban los mecanismos pertinentes para la selección de los participantes y que la falta de un diagnóstico previo sobre las necesidades de formación de los asesores dieron pie a que no se lograran integrar la totalidad de ATPs en el estado, además hubo desánimo por las actividades implementadas, ya que eran en extremo repetitivas, estipuladas como obligatorias por las autoridades educativas, lo que obstaculizaba su flexibilidad y adaptación a las necesidades reales de formación.

Y ahí dije, vamos a hacer un equipo nuevo, vamos a hacer un equipo de ATP. Es que yo conozco a algunos, pero no de todas las regiones y ya que tuvimos una lista, le hablaba a ATP1C-R02 y le preguntaba ¿Conoces a fulano? Entonces él ya me decía pues éste sí, o más o menos y fuimos viendo las regiones. En las regiones que no conocíamos a nadie, pues hablé con los directores regionales, yo no quería esta situación porque luego ellos ponen a quién es de su preferencia y es lo que yo no quería, porque siempre el supervisor pone al ATP de acuerdo con sus intereses. Entonces solo preguntaba por tal o cual maestro y nosotros decidíamos quién se quedaba. De esa manera fue como fuimos conformando el grupo (MAC, 2019).

Si hubo otros casos en los que prácticamente fue al azar y sí también hubo quejas de, quiénes son esos, de quién los escogió, por qué ellos, etc. Diciendo por qué ellos y no yo o cuál fue el fundamento para escogerlos. Si llegaron esos comentarios y pues decíamos “no pues es que había gente de doble filo” porque no sabíamos si realmente querían pertenecer para trabajar o ser reconocidos (ATP2C-R01, 2021).

En determinado momento, algunos de los asesores participantes veían como un privilegio pertenecer al grupo, lo que les confería saberes, pero también poder dentro sus regiones educativas. En la mayoría de los casos, los miembros del grupo ampliado no lograron estructurar comunidades de aprendizaje en sus regiones. Los casos exitosos se ven plasmados en los testimonios de integrantes del grupo y dan cuenta de las acciones que realizan en sus regiones cuando buscan integrar posibles comunidades de aprendizaje. El grupo ampliado como colectivo se quedó en proceso de consolidación, puesto que el proceso se vio truncado tanto por la pandemia como por los cambios de autoridad normativos en la Reforma del 2018, con ello se soslayaron aspectos como la permanencia en la función y la falta de estabilidad laboral, lo que dificulta sus procesos de formación, tanto de manera oficial como individual.

La autoformación también puede ser analizada desde la dimensión técnico-pedagógica, según la cual se analizarían los dispositivos, los métodos, las técnicas y los útiles de formación,

aspectos que están más ligados al dominio de “hetero” a la ingeniería educativa y a la tecnología educativa (Navia, 2006, p. 38).

Revisar los efectos del trabajo del grupo sobre el resto de ATPs se dificultó porque no hubo el espacio para reunir a asesores que vivieron el proceso de manera presencial, sin embargo, en los testimonios de los participantes se pueden apreciar sus impresiones acerca de cómo valoraban su trabajo, pero también hay otras que se aprecia que no se tenía la total aceptación del proyecto, tanto en el ámbito regional como en el estatal.

Ya como parte del grupo ampliado lo que si encontrábamos es que las obras iban tomando causa, cuando ya firmamos la renuncia que ya íbamos a ser ATP definitivo, esa certeza laboral nos permitió tener mayor confianza. Entonces, teníamos experiencia, sabíamos de lo que se trataba y asumimos una responsabilidad, ahora como grupo ampliado las exigencias que nos presentaba la autoridad estatal y lo que implicaba nos daba un respaldo, una seguridad (ATP8-R07, 2021).

Ese grupo ampliado ya viene a trabajar a nivel estatal, un buen grupo ampliado. Más allá de saber o no lo que implicaba, se nos dijo que iba a tener un seguimiento, pues a lo mejor en un primer momento pensamos, será una asesoría y ya, pero no, se replicó en cuatro generaciones (ATP8-R07, 2021).

Como parte del aprendizaje dices: no me corresponde, pero todo lo que obtengas de ahí es para ti, nadie te lo va a quitar, todo lo que aprendas de los demás creo que es una de las ventajas de pertenecer al grupo (ATP2C-R01, 2021).

En una visión sobre el dispositivo y su alcance y más específicamente sobre los procesos formativos y autoformativos que atravesaron los sujetos y la manera como fueron desarrollando sus procesos de subjetivación, puede observarse que la cercanía con la autoridad estatal les permitía tener el poder de obtener “saberes de primera mano”, que posteriormente “trataban de compartir” con el resto de los compañeros, de nueva cuenta esto rompió el ciclo del dispositivo.

[...] una formación institucional, por parte de las autoridades que consideran pertinente realizar, como fue el grupo ampliado y los contenidos que se abordaban. Yo he de reconocer que, si me pierdo entre la autoformación, la formación colectiva y la que sugiere la autoridad, porque al final de cuentas ¿cuál es la buena? (ATPC2-R01,2021).

Distingo un proceso formativo por parte de las autoridades que tenía que ver con la línea del SATE, institucional porque nos decían cómo se iban a hacer las cosas y como se debía de trabajar, desde la norma, el deber ser. (ATP4-R02,2021)

Yo me siento “bendecido” por el acompañamiento que se tuvo al formar parte del equipo ampliado porque les digo, yo no sabía nada, me tocó ser el primer ATP no solo de secundaria, sino estatal, no había de otros niveles de manera oficial, así que aprendí, me formé, desde este equipo (ATP3-R02, 2021).

Como yo desconocía la función, creo que el hecho de pertenecer al grupo ampliado si me fue abriendo un panorama de lo que tenía que hacer y hacia dónde dirigir mi trabajo, los talleres que tomábamos y después diseñábamos e impartíamos favoreció mi formación (ATP6-R05, 2021).

También se hicieron hallazgos no previstos, como la ruptura que hubo durante la pandemia y que no permitió dar seguimiento al proyecto, otro tiene que ver con los cambios de autoridades que modificaban la visión sobre las actividades que se realizaban, estableciendo ideas muy diferentes al otro, pero manteniendo el dispositivo en acción.

Transversalmente, los resultados muestran las relaciones de saber poder que se hacen presentes a lo largo de toda la experiencia documentada, a partir de las dinámicas establecidas se buscaba analizar a profundidad estas relaciones que estuvieron presentes en diferentes niveles y ámbitos, lo que generó algunas dificultades en las regiones, en las zonas escolares con las autoridades. Al no ser un dispositivo “oficial” que no estaba normado, quedaba en lo informal, era reconocido sólo cuando era necesario y negado cuando no resultaba conveniente.

Discusión y conclusiones

Después del análisis se puede ver cómo los participantes, independientemente de las relaciones de poder presentes y que de causaban inconformidad, tenían una convicción propia para pertenecer y permanecer en el grupo, esta convicción tiene que ver con el saber y no con el poder que podían llegar a ejercer sobre el otro.

Esto da cuenta de procesos de subjetivación de cada participante y de la nueva visión del ser ATP que dejaba de lado viejas prácticas alejadas del acompañamiento académico para dar paso a procesos de reflexión y trabajo colectivo, además de un seguimiento de actividades que abonan a la formación inicial de los asesores técnico pedagógicos en el estado.

Como toda investigación, la que aquí se documenta tuvo ciertos límites que se convierten en futuras áreas de oportunidad, uno de ellos deriva del hecho de que no se pudieron reunir todos los grupos, como se planteaba, por tal motivo fue necesario adecuarse a las posibilidades del momento, sin embargo, considero que pese a estos inconvenientes se logró cumplir con el objetivo planteado, analizar y comprender a profundidad este dispositivo de formación de asesores en Zacatecas.

Otro límite tuvo que ver con desprenderme de mi papel como asesor, fue uno de los aspectos más complicados, puesto que pertenecer al grupo y tener cercanía tanto con las autoridades que tenían el poder como con los compañeros que lo integraban, me dificultó sobremanera tener una mirada objetiva. Cuando me alejé un poco pude ser consciente de aspectos que no había considerado con antelación y me permitieron hacer un análisis preciso de los testimonios de mis compañeros. Esta circunstancia me permitió tener impresiones acerca de cómo nos conformábamos en colectivo y coincidimos en varios aspectos que tenían que ver con la autoridad, donde estábamos inconformes, pero no lo decíamos, cumpliendo nuestro rol dentro del dispositivo.

La asesoría debería desplegar una visión alternativa, ideológica, estratégica y dialéctica en torno a procesos de mejora y (auto) revisión de la práctica, en los que los asesores asumen el papel de colegas críticos, que huyen de la posibilidad de hacerse infalibles y que actúan bajo

los parámetros del “clásico prepotente” eslogan de:” trabajar con” en lugar de “intervenir en” (Segovia, 2010, p. 76).

A partir de la reconstrucción de esta experiencia, replanteó dos preguntas, una se desprende de la otra ¿Cómo se conforma un dispositivo de formación para asesores? Y ¿Cómo se acompaña al docente? De momento tengo algunas hipótesis al respecto:

- Con respecto a la primera considero que antes de que un docente decida participar para ser ATP por reconocimiento, debe tener la aceptación de sus compañeros, es decir que lo identifiquen como un profesor con experiencia cuyo saber sea respaldado por sus acciones. Desde la parte oficial sería necesario implementar un curso, taller o diplomado que permita a ese docente conocer las bases mínimas necesarias para llevar a cabo sus tareas como asesor, de esta manera le sería más fácil comenzar al inicio del ciclo escolar y tendría una idea de lo que debe de hacer. Además, demostraría su interés y compromiso por el proyecto. Otro aspecto es la estabilidad en la función, no puedo asegurar que sea pertinente que un profesor puede ser ATP durante toda su trayectoria laboral, tal vez sería mejor que lo fuera sólo en períodos prolongados que le permitan desarrollar procesos de subjetivación sobre su función, pero después sería recomendable que fuese director o supervisor por los saberes que desarrollaría a lo largo de ese tiempo.
- Respecto al segundo cuestionamiento, todavía tengo muchas dudas, pensar en acompañar a un docente para que mejore su práctica, requiere no sólo del trabajo del asesor sino también de la disposición del docente para cambiar esquemas cuya modificación podría resultar complicada, si no hay esa disposición el acompañamiento puede que requiera más tiempo de un año. Un solo ATP en una zona escolar con 30 o 40 docentes y escuelas multigrado, difícilmente puede llegar a desarrollar procesos de acompañamiento sistemáticos sin el apoyo de un equipo. Por otro lado, está la especialización/ generalidad de un asesor, no

pueden ser expertos en todo, pero tampoco asesorar sólo en un tema en particular, porque no estarían atendiendo las necesidades de su zona. Así que un equipo interdisciplinar podría contribuir a establecer un acompañamiento efectivo para el docente, podría incluso comenzarse con dispositivos de formación genéricos para posteriormente atender particularidades de la formación.

- La formación debe ser planeada considerando las necesidades de los actores y dicha planeación no debe supeditarse a los cambios de gobierno, solo así podría tener sentido la implementación de dispositivos con significados reales para los participantes y por consecuencia con implicaciones positivas para los alumnos.

Las políticas de formación se asocian fuertemente a una serie de cambios que serán inestables hasta el momento en que se produce su asimilación y su incorporación. Hay una serie de factores que intervienen en la continuidad de los cambios, entre ellos, las nuevas normas o legislaciones (Vaillant, 2012, p. 48). camino

Toda política de formación recorre un que incluye la reflexión, acciones y decisiones, tanto de manera autónoma o como mecanismo que intenta formar al otro, un dispositivo. Un profesional que busca su formación para transformar su trayecto tiene la posibilidad de aprovechar lo que se le ofrece desde la parte oficial, pero también debe apropiarse de las herramientas para hacerse cargo de lo que le hace falta de acuerdo con sus necesidades.

Finalmente, debo decir que este proceso de investigación permitió modificar mis esquemas de formación a partir del dispositivo, reconocer este concepto como referente de prácticas en el campo educativo, permitió comprender que generalmente se pide a los docentes desplegar acciones que solo sirven para reforzar mecanismos de control, que se realizan sin comprender las implicaciones de este tipo de dispositivos de formación basados en el poder que generalmente no permiten al sujeto crear procesos de subjetivación ni hacerse cargo de su autoformación.

Referencias

- Arnaut, A. S. (28 de Noviembre de 2005). La asesoría a las escuelas. Reflexiones para la mejora educativa y la formación continua. *La función de apoyo técnico-pedagógico: Su relación con la supervisión y formación continua*. México, Tlaxcala, México: SEP.
- Diario Oficial de la Federación. (2009). *Acuerdo 516*. México: Diario Oficial de la Federación.
- Diario Oficial de la Federación. (24 de 2020 de 2014). *Diario Oficial de la Federación*. Obtenido de Gobierno de México: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5335233&fecha=07/03/2014
- Emilio-Fanfani, T. (2022). Uso y abusos del concepto de teoría en el campo educativo. En A. Calderón, *Prácticas de acompañamiento pedagógico y enseñanza en escenarios de educación a distancia* (págs. 19-37). Zacatecas: Taberna Literaria Editores.
- Foucault, M. (1992). *Microfísica del poder*. Madrid: Piqueta.
- Foucault, M. (1985). *El juego de Miche Foucault*.
- Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de Sociología*, 3-20.
- García, C. M. (1997). ¿Quién forma al formador? Un estudio sobre las tareas profesionales y necesidades de formación de asesores de Andalucía y Canarias. *Revista Educación*, pp. 249-278.
- García, G. T. (2007). Formación para el asesoramiento a las escuelas: Un proceso emergente en México. *Profesorado*, 1-15.
- Inclán, C. (1992). Diagnóstico y perspectivas de la investigación educativa etnográfica en México, 1975-1988, Cuadernos del CESU, núm. 28, México, CESU- UNAM.
- Navia, C. (2006). *Autoformación de maestros en los márgenes del sistema educativo. Cultura, creencia e interacción formativa*. Barcelona: Ediciones Pomares.

- Nieto, J. M. (1993). *El asesoramiento pedagógico a centros escolares. Revisión teórica y estudio de caso*. Universidad de Murcia: Tesis Doctoral.
- Segovia, J. D. (2004). *Asesoramiento al centro educativo*. México: Octaedro.
- Segovia, J. D. (7 de Julio de 2010). Comprender y redireccionar las prácticas de asesoría. *Ibero-Americana de Educación*(54), pp. 65-83.
- Secretaría de Educación Pública. (2005). *Orientaciones generales para la construir y operar el servicio de asesosría académica a la escuela*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública. (2005). *Orientaciones generales para construir y operar el servicio de asesoría acaémica a la escuela*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Lineamientos generales para la prestación del Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela SATE*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Guía de Estudio. Educación Primaria Asesoría Técnico Pedagógica*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2019). *Lineamientos generales del Sistema de Asesoría y Acompañamiento a las escuelas de Educación Básica* . México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2020). *Lineamientos generales para la operación del Servicio y Acompañamiento a las Escuelas de Educación Básica*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2020). *Lineamientos generales para la operación del Servicio y Acompañamiento a las Escuelas en Educación Básica*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2020). *Disposiciones para normar las funciones de asesoría técnica paedag´gocia y el proceso de selección del personal docente que se desempeñará como asesor técnico pedagógico en educación básica*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2020). *Perfil profesional, criterios e indicadores para personal con funciones de Asesoría Técnico Pedagógica*. México: SEP.

Taylor, B. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*. Paidós.

Vaillant, D. (2012). Las políticas de formación docente en América Latina. Avances y desafíos pendientes. *Políticas Docentes*.

La tutoría como parte esencial en la formación de los estudiantes normalistas del estado de Chihuahua

Soledad Díaz Ibarra

solecitodiaz83@gmail.com

Escuela Normal Experimental "Miguel Hidalgo"

Rosa Isela Alamillo Calvillo

chi02000001@normales.mx

Escuela Normal Experimental "Miguel Hidalgo"

Carlos Mario Pacheco Ríos

c.pacheco@ensech.edu.mx

Escuela Normal Superior del Estado de Chihuahua

Línea temática 5. Procesos de formación y sujetos en la educación

Resumen

Acompañar al otro permite estrechar vínculos académicos, emocionales, pedagógicos, didácticos y sociales, así, surge la necesidad de atención emergente por medio de un Programa en el estado de Chihuahua para atender las necesidades apremiantes presentadas en el estudiantado de las diversas Escuelas Normales e Instituciones de Formación Docente, para tal efecto fue necesario realizar una serie de acciones, partiendo de la conformación de un Comité Estatal para diseñarlas con metas establecidas para su aplicación inmediata a partir de las diversas tutorías por parte de los tutores quienes acompañarán el mismo. Estas acciones atienden la parte académica, y como parte fundamental las acciones socioemocionales, siendo estas el origen de una atención inmediata, por as diversas situaciones que enfrentan los estudiantes y que ponen en riesgo su permanencia en las escuelas, limitaciones académicas y deserción escolar a corto, mediano y largo plazo.

Este programa se visualiza como una propuesta en fase piloto, en seguimiento permanente en tres periodos, lo cual se dará desde la puesta en marcha que tenga el mismo para recuperar insumos para su reprogramación y/o ajustes para su mejora, por ello se implementa bajo la metodología de la investigación-acción en su fase técnica, para dar solución a problemáticas detectadas.

Palabras clave: tutoría, problemas emocionales, asesoramiento, guía docente.

Planteamiento del problema

Las Escuelas Normales e Instituciones de Formación Docente han requerido en estos tiempos voltear la mirada a las necesidades de los estudiantes en el ámbito socioemocional, derivado de las múltiples incidencias que se han tenido al interior de las mismas, aspectos que han incidido en la formación de las y los normalistas, provocando un desequilibrio en su salud mental y física, mismo que obstaculiza el logro del perfil de egreso de las diversas Licenciaturas que se ofrecen.

En los últimos años, el campo educativo ha reconocido al autoconocimiento emocional como una vía para la transformación de la práctica docente a partir de estrategias pertinentes encaminadas a ello (Curiel-Peón, 2020). La investigación educativa, por ende, ha comenzado a construir un nicho para comprender cómo el reconocimiento, comprensión y manejo de las emociones propias juega un papel importante en el bienestar del futuro docente y en su papel potencial como orientador en el desarrollo emocional de sus futuros estudiantes (Martín-del Campo, 2022).

Con base a lo expuesto anteriormente, surge la necesidad de proponer un programa de apoyo para el acompañamiento, la guía y asesoramiento que se les brindarán a los y las estudiantes normalistas durante su trayectoria en las Escuelas Normales, el cual brinde las herramientas emergentes para atender necesidades de su desarrollo integral, puesto que Delors puntualiza que

[...] la educación debe contribuir al desarrollo global de cada persona [...] este desarrollo debe acompañar al sujeto por toda la vida y ante los rápidos cambios que permanentemente se observan y que posibilitan, entre otras cosas, diferentes opciones de aprendizaje, que exigen una educación durante toda su vida: una educación permanente (Romo, 2011, pág. 12).

Derivado de lo anterior, en el estado de Chihuahua surge la necesidad de atender de manera emergente las problemáticas a las cuales se enfrentan los estudiantes normalistas, mediante un diagnóstico como base para la conformación de un Comité rector que estructurara las acciones que se requieren para la pronta atención, mismos que es conformado por miembros de cada institución (Escuela Normal Experimental “Miguel Hidalgo”, Escuela Normal Rural “Ricardo Flores Magón”, Centro de Actualización del Magisterio de la ciudad de Chihuahua, Centro de Actualización del Magisterio de ciudad Juárez).

Los diagnósticos institucionales deben de fundamentarse en la realidad contextual, éste, es un elemento clave en la planeación de la acción tutorial, el cual se debe sustentar en las necesidades académicas del tutorado y el nivel de riesgo que presente. Para realizar dicha actividad, el tutor debe hacerse de toda aquella información que concierne al tutorado. Es relevante tomar en cuenta el contexto familiar, sociocultural y escolar en las Escuelas Normales e Instituciones de Formación Docente.

Cabe mencionar que los pasos que se siguieron fueron los siguientes en el proceso de recopilación de datos de cada Escuelas Normales e Instituciones de Formación Docente para tener claridad se realizaron las siguientes acciones: Identificar los principales problemas con respecto a la situación en cuestión. Se formularon en pocas palabras el problema central. Arrojando la siguiente información:

Escuela Normal Experimental “Miguel Hidalgo” (ENEMH)

En esta IFD se presentan al igual que la institución anterior acentuándose las problemáticas en todos los semestres con alguna incidencia recurrente en los estudiantes de educación superior

teniendo la necesidad de atención inmediata en cada uno de los casos presentados por esta institución quienes no solo presenta una condición a atender hay quienes, por lo que es necesario solicitar las intervenciones de especialista y buscar la contratación del personal suficiente para la atención del DT.

Relación de alumnos atendidos en la ENEMH

Alumno	Situación que presenta
1	Depresión y ansiedad con tendencia al suicidio
2	Ansiedad y depresión
3	Duelo inconcluso, trastornos alimenticios
4	Ansiedad
5	Ansiedad, depresión, inseguridad
6	Depresión, inseguridad, dependencia, duelo inconcluso
7	Ansiedad, depresión, intento de suicidio
8	Ansiedad
9	Ansiedad y depresión
10	Ansiedad depresión, autolesiones y pensamiento suicida
11	Irritabilidad, ansiedad
12	Trastorno dismórfico corporal, ansiedad
13 (no recibe atención)	Ansiedad y depresión
14	Abuso sexual y ansiedad
15	Ansiedad y depresión
16	Problemas psicológicos
16	Problemas psicológicos

Nota: Se omiten los nombres por efectos de confidencialidad.

Escuela Normal Rural “Ricardo Flores Magón” (ENRRFM)

El panorama que circunscribe en la ENRRFM es significativo en la atención del área de psicología los resultados.

Las principales problemáticas son: violencia familiar, actividades de autorregulación, manejo e emociones, violencia, estilos de aprendizaje, estimulación temprana, actividades lúdicas, estrategias para favorecer la socialización de los alumnos que enfrenta una BAP, ambientes de aprendizaje entre otros.

Centro de Actualización del Magisterio de la ciudad de Chihuahua (CAMCH)

En esta institución se cuenta con la atención de 5 alumnos, de ellos 4 son mujeres y 1 hombre. Así mismo se denota que la tutoría que se lleva a cabo es cubierta al 100%, por lo que se atiende a todo el alumnado.

Centro de Actualización del Magisterio de ciudad Juárez (CAMJ)

En la institución Centro de Actualización del Magisterio la constante por la población al ser un poco más reducida implica una atención un poco más personalizada, pero tiene la necesidad de incrementar su personal para tener una atención con los especialistas tanto en el área académica como psicología.

Las incidencias principales son: madres solteras, hijas de hogares monoparentales, madres solteras por viudez, problemas de autoestima y autoconcepto, duelos por muertes de los padres y problemas de pareja.

La Tutoría Académica en educación superior, es considerada como una herramienta para la construcción guiada del aprendizaje de los estudiantes, así como para lograr desarrollar su autonomía y contribuir al desarrollo integral de las personas, potenciando los aspectos negativos o puntos débiles en aspectos positivos para la mejora continua. Estar inmersos en el trabajo académico en una escuela formadora de docentes implica sobretodo participar en procesos que permitan contribuir para que los futuros maestros y maestras tengan los

elementos teórico-prácticos y metodológicos de lo que les espera en su práctica docente futura. Por lo cual, la tutoría académica es un proceso trascendental, por medio de aspectos personales y sociales que rodean al estudiante.

Según la ANUIES (2000), un reto en la educación superior de nuestro país es, sin duda, la baja eficiencia terminal, esto como resultado de problemas relacionados con la deserción, reprobación y de baja titulación. Las escuelas normales por estar inmersas en este nivel educativo también son sujeto de algunas de estas problemáticas, derivadas de las condiciones personales adversas de los estudiantes, como factores relacionados con el fracaso escolar.

Marco teórico

Contexto de las políticas públicas

La educación es un proceso exclusivamente humano, permanente e intencional, es altamente inter-comunicativo, integral, intercultural y multifactorial, en virtud de quien realiza la acción,

[...] la formación integral con una visión humanista. En este sentido, la Tutoría Académica como estrategia de carácter formativa que incide en el desarrollo integral de los estudiantes en su dimensión intelectual, académica, profesional y personal tiene trascendencia educativa que va más allá de su carácter institucional (Tejeda, 2016, p.3).

La tutoría académica surge como una alternativa para tratar y prevenir estos problemas al dar las facilidades al estudiante en la adaptación del ambiente escolar aumentando la probabilidad del éxito en sus estudios. Por esta razón, se ha propuesto con formar un comité estatal para desarrollar un plan estructural como una estrategia, el establecimiento de programas institucionales de tutoría académica en las instituciones de educación superior, para abatir los índices de reprobación y rezago escolar, disminuir las tasas de abandono de los estudios y mejorar la eficiencia terminal.

En este escenario, la atención personalizada del estudiante constituye, sin lugar a duda, un recurso de gran valor es visualizar al estudiante como el actor central del proceso formativo,

además de propiciar el logro de los objetivos indicados, contribuye a la adaptación del estudiante al ambiente escolar y al fortalecimiento de sus habilidades de estudio y de trabajo. En la actualidad nos enfrentamos a diferentes problemáticas en relación con los estudiantes: intereses diferentes en su asistencia al plantel (como el académico, relaciones sociales, el de ocio, entre otros), hábitos muy pobres en el estudio y administración del tiempo, la violencia en el entorno, la drogadicción, falta de valores, poco interés de los padres, distractores tecnológicos, problemas de salud, embarazos no deseados, entre otras.

Tutoría en el contexto Nacional

La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) propuso en el año 2000, como un recurso viable y estratégico para mejorar la calidad en el desempeño de los estudiantes, una metodología para establecer programas de tutoría en sus instituciones afiliadas (Romo, 2011). Con lo anterior, se considera necesario que, en el país, las Escuelas Normales e Instituciones de Formación Docente analicen la importancia de que se atiendan las necesidades imperantes en las mismas y que coadyuven a mejorar los procesos formativos de los alumnos, ya sea de índole académico, personal y social o profesional, que, de acuerdo a un análisis previo en cada institución formativa, se visualizarán las pautas necesarias para su atención.

Como marco de las políticas públicas, en el ámbito nacional se retoma en la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos, en el Artículo 3° que “La educación se basará en el respeto irrestricto de la dignidad de las personas, con un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva. Tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano”; en la fracción VII menciona que la Educación Superior fomentará que las universidades y demás instituciones de educación superior realizarán sus fines de educar, investigar y difundir la cultura de acuerdo con los principios de este artículo.

Tutoría en el contexto Estatal

En concordancia con el Plan Estatal de Desarrollo del Estado de Chihuahua, se enuncia en la acción de cobertura educativa con la finalidad de garantizar el derecho de la educación para la población, en el punto 2, la importancia de elevar la eficiencia terminal en todos los niveles y modalidades educativas, así mismo se contempla en el punto 3, que se debe garantizar la inclusión educativa sin ninguna discriminación de ninguna índole, y 4, generar la calidad de atención de estudiantes que presentan necesidades educativas especiales.

La Secretaría de Educación Pública, ha indicado que como un recurso importante que se destinó a dar mejores condiciones de inclusión a las poblaciones con vulnerabilidad por condición étnica y de discapacidad del estado de Chihuahua, conformándose otro departamento que forma parte de los programas de apoyo al programa de tutorías, son los primeros pasos para la implementación de la tutoría con equidad, inclusión e igualdad de oportunidades para todos.

Las investigaciones de tutoría de Shmidt y Moust (2005) encontraron que las dimensiones de enseñar “congruencia social” y “congruencia cognitiva” se vuelven factores importantes para estimular el aprendizaje de los estudiantes, debido a que esta motivación debe partir de una necesidad real bien detectada y no de lo que se crea por parte de los docentes que en ocasiones ocurre cuando se generaliza en un grupo una problemática que puede corresponder a pocos alumnos.

Dentro de las funciones educativas, debe vincularse a partir de la identificación de rasgos comunes y propone que los tutores y tutoras eficientes tienen un compromiso con la formación del estudiantado con una corresponsabilidad social, académica y profesional, Hagevick (1998) identifica estas habilidades y conocimientos como principios fundamentales con los que se puede transmitir con empatía, afecto y honestidad.

Los nuevos retos del profesorado, los cuales implican afrontar la diversidad del alumnado, el acompañamiento en el proceso de aprendizaje y facilitar el desarrollo integral que le propicie el desarrollo de herramientas para la vida. Estos son asequibles “[...] si el

profesorado asume la función tutorial como una parte de su función docente e investigadora. Éste ha de desarrollar una doble función: la docente e investigadora y la tutorial” (Álvarez, 2008, p. 74). Lo dicho hasta aquí refiere a hacer más explícita la función docente en los procesos tutoriales como guía y facilitador, tanto en el desarrollo personal como en el proceso de aprendizaje académico y profesional.

Metodología

La investigación socio crítica comienza de un concepto social y científico, pluralista e igualitaria que permite a los seres humanos ser cocreadores de su propia realidad a través de su experiencia, sus pensamientos y acción; ella constituye el resultado del significado individual y colectivo. En el mismo sentido, Ramírez (2009) señala que esta concepción se entiende y se desarrolla como una relación dialéctica entre la teoría y la práctica.

Investigación-acción

La expresión investigación-acción educativa se utiliza para describir una variedad de actividades que los maestros realizan en sus aulas con fines tales como el desarrollo del plan de estudios, el desarrollo personal, formación avanzada, mejora del programa educativo, sistema de planificación o política de desarrollo. El rasgo común de estas actividades es la identificación de las estrategias de acción a implementar y luego ser objeto de observación y reflexión (Latorre, 2005).

Modalidad técnica: Basado en desarrollar y aplicar un método de intervención efectivo para mejorar las habilidades y la resolución de problemas. En ella, los actores externos actúan como expertos en la conducción de la investigación, marcan los modelos a seguir y esto se relaciona con las actividades relacionadas con la co-selección (selección de participantes).

Este trabajo describe la modalidad técnica, ya que se pretende mejorar las habilidades y la resolución de problemas, brindando actividades a desarrollar para la mejora de la problemática.

Marco operativo

El propósito principal de la propuesta de este programa, se basa en apoyar el proceso educativo de los maestros en formación, al ofrecer alternativas de solución integral autónoma a los estudiantes como una estrategia que posibilite una intervención educativa con miras a reducir los márgenes de conflicto que puedan tener en su vida estudiantil y trabajando en coordinación con los diferentes agentes y equipos que conforman el centro educativo.

En este sentido de colaboración e integración corresponde la participación de las siguientes áreas institucionales:

- a) Primeramente, es necesaria la creación de un comité estatal de tutorías que se encargue de coordinar las acciones necesarias para conjuntar los diagnósticos de las instituciones participantes y diseñar un programa de atención con el apoyo de las áreas involucradas.
- b) Las autoridades de cada institución atendiendo al nivel de su responsabilidad y competencia deben comprometerse a crear las condiciones que permitan la implementación y crecimiento de las tutorías, propiciar el trabajo colegiado y promover los beneficios del trabajo de tutoría, así como la articulación de las diferentes áreas de apoyo al programa.
- c) A la Subdirección Administrativa le compete asignar los espacios y recursos que requieran ser empleados para el beneficio de la acción tutorial, ANUIES sugiere espacios donde se pueda trabajar sin interrupciones y donde cada alumno sienta un ambiente de confianza para expresar sus dudas o problemas.
- d) Para llevar a cabo la operatividad de este programa, es necesario contemplar algunos aspectos importantes a considerar.
- e) La asignación de un número determinado de tutores, de acuerdo a las necesidades de cada institución, siendo viable el que cada grupo de estudiantes tenga un tutor.

- f) La permanencia del tutor será por semestre, en el que se realizará un expediente individual por alumna (o), para brindarle seguimiento a la formación integral del estudiantado.
- g) El tiempo destinado a la tutoría será una sesión por semana con una duración de cien minutos, cada institución elegirá el día y hora en que lo llevará a cabo y se asignará en la carga horaria del tutor.
- h) Para valorar el programa de tutoría, se realizarán dos cortes evaluativos:
- El primero se realizará a los dos meses de su aplicación, con el propósito de obtener insumos de las diversas áreas involucradas en la atención del estudiantado.
 - El segundo corte al término del semestre, en el que se realizará el análisis correspondiente de los resultados obtenidos con la finalidad de replantear el programa en la búsqueda de mejores resultados, en la atención integral, minimizando el rezago educativo y la deserción escolar del estudiantado.

Procedimientos de la acción tutorial

Los niveles de la acción tutorial se dividen en tres niveles, en el que se incluyen tres momentos específicos para su atención:

Preventivo

Este modelo consiste en la implementación y desarrollo de estrategias que eviten la aparición de problemáticas alrededor de los estudiantes, los posibles factores desencadenantes del mismo y las poblaciones susceptibles de padecerlo. Las problemáticas pueden ser académicas, humanas, administrativas y sociales.

Formativo

Lo personal y lo académico se funden y se plasman en una interacción que promueve y favorece la construcción de conocimientos, el despliegue de habilidades, la ejercitación de estrategias y actitudes que preparen para enfrentar las contingencias presentes y futuras.

Remedial

Destinada al grupo o el individuo que ya presentan la dificultad y en este caso el propósito es actuar en forma temprana a fin de aminorar su intensidad y duración, así como reducir la probabilidad de que se repita lo ocurrido.

Resultado

Cronograma de acciones

Es primordial que las Escuelas Normales e Instituciones de Formación Docente apliquen acciones que apoyen las necesidades que se identificaron desde el diagnóstico que cada escuela dio a conocer, por lo que el CET diseña una serie de acciones que brinden insumos indispensables para llevar a cabo la acción tutorial, mismas que serán aplicadas desde el área de Tutorías y los tutores, en los tiempos y espacios que se asignan. Es indispensable mencionar que las Escuelas Normales e Instituciones de Formación Docente podrán llevar la aplicación de acuerdo con las necesidades institucionales y de los propios estudiantes, lo cual implica una flexibilidad si así se considera necesario.

Actividades Iniciales: Primer grado		
Sesión	Actividades genéricas	Actividades socioemocionales
1-2	Encuadre de la tutoría. Ficha 1 Diagnóstico: llenado de ficha de identificación personal y aplicación de muestreo emocional, formación	Ficha 2 Autoconcepto – Autoimagen ¿Quién soy? (Fortalezas y áreas de oportunidad).

	académica, profesionalización (16PF: Test de personalidad).	Plática de un maestro egresado para fortalecer la importancia de la docencia.
	<p>Planeación por institución del trabajo para llevar a cabo los talleres de diagnóstico de CENEVAL, con elementos mínimos de desarrollo.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Inglés ● Aritmética ● Pensamiento matemático ● Comprensión lectora ● Redacción indirecta ● Psicología ● Uso de las TIC 	
3-4	Talleres de retroalimentación a partir de los resultados del diagnóstico de CENEVAL.	<p>Ficha 3</p> <p>Autoconocimiento.</p> <p>Cuestionario de autoimagen.</p> <p>Autorretrato.</p>
5-6	Talleres de retroalimentación a partir de los resultados del diagnóstico de CENEVAL.	<p>Ficha 4</p> <p>Empatía.</p> <p>Actividad “Zona de privilegios (empatía)”</p>
7	<p>Ficha 5</p> <p>Normas de control escolar por parte de la Subdirección Académica o el jefe de departamento de Control Escolar.</p>	Conferencia socioemocional.
8	<p>Ficha 6</p> <p>Derechos y garantías.</p>	
9-10	<p>Ficha 7</p> <p>Roles e ideología de género.</p>	<p>Plática de derechos humanos.</p> <p>Plática con un experto en género.</p>
11-12	Ciclo De Conferencias	(11) Plática de un experto acerca de la prevención del suicidio.

	(Prevención del suicidio, cultura de la no violencia, prevención y manejo de adicciones)	(12) Ficha 8 Actividad “Red de apoyo”. Ficha 9 Actividad “Eligiendo el mejor ocio”.
--	--	---

Actividades iniciales: Segundo grado		
Sesión	Actividades genéricas	Actividades socioemocionales
1-2	Encuadre de la tutoría. Diagnóstico: llenado de ficha de identificación personal y aplicación de muestreo emocional, formación académica, profesionalización (16PF: Test de personalidad)	Ficha 1 Autoconcepto – Autoimagen ¿Quién soy? (Fortalezas y áreas de oportunidad). Plática de un maestro egresado para fortalecer la importancia de la docencia.
3-4	Ficha 2 Salud financiera “Mi dinero debería durar más”. Ficha 3 “Puedes convertirte en el dueño de una casa o un carro si haces esto”.	Autorregulación. EMOCIONES: Sensación y Sentimientos Clasificación de las Emociones
5-6	Manejo asertivo del estrés y la ansiedad.	Autonomía emocional Subcompetencias (autoestima).
7	Subcompetencias: Automotivación. Autoeficacia personal.	Conferencia socioemocional.
8	Herramientas contra la depresión.	Responsabilidad. Análisis crítico de las normas sociales.
9-10	Hábitos y estrategias de estudio.	Resiliencia: Moralidad Pensamiento crítico.
11-12	Taller de resiliencia.	Taller de resiliencia.

Actividades iniciales: Segundo grado		
Sesión	Actividades genéricas	Actividades socioemocionales
1-2	Encuadre de la tutoría. Diagnóstico: llenado de ficha de identificación personal y aplicación de muestreo emocional, formación académica, profesionalización (16PF: Test de personalidad)	Ficha 1 Autoconcepto – Autoimagen ¿Quién soy? (Fortalezas y áreas de oportunidad). Plática de un maestro egresado para fortalecer la importancia de la docencia.
3-4	Ficha 2 Salud financiera “Mi dinero debería durar más”. Ficha 3 “Puedes convertirte en el dueño de una casa o un carro si haces esto”.	Ficha 4 Autorregulación. EMOCIONES: Sensación y Sentimientos Clasificación de las Emociones
5-6	Ficha 5 Manejo asertivo del estrés y la ansiedad.	Ficha 6 Autonomía emocional Subcompetencias (autoestima).
7	Ficha 7 Subcompetencias: Automotivación. Autoeficacia personal.	Conferencia socioemocional.
8	Ficha 8 Herramientas contra la depresión.	.
9-10	Ficha 9 Hábitos y estrategias de estudio.	
11-12	Taller de resiliencia.	Taller de resiliencia.

Actividades iniciales: Tercero y Cuarto grado		
Sesión	Actividades genéricas	Actividades socioemocionales
1-2	Encuadre de la tutoría. Diagnóstico: llenado de ficha de identificación personal y aplicación de muestreo emocional, formación académica, profesionalización (16PF: Test de personalidad)	Ficha 1 Autoconcepto – Autoimagen ¿Quién soy? (Fortalezas y áreas de oportunidad). Plática de un maestro egresado para fortalecer la importancia de la docencia.

3-4	Atención a la diversidad, inclusión y equidad. Ficha 2 “Las diferencias nos enriquecen”. Ficha 3 “El valor de la empatía como medio para apreciar la diferencia”.	Ficha 4 Colaboración. Sociograma para integración grupal. Ficha 5 Equipos heterogéneos.
5-6	Ficha 6 Identidad profesional docente.	Ficha 7 Colaboración. Campaña para crear relaciones positivas en la escuela.
7	Ficha 8 Intervención docente en la sociedad.	Ficha 9 Colaboración. Campamento en la normal.
8	Normas y leyes que regulan la Educación Básica.	
9-10	Acompañamiento en el proceso de titulación.	
11-12	Inserción laboral.	

Discusión y conclusiones

El desarrollo del programa es una estrategia innovadora que incide directamente en el desarrollo integral del estudiantado y por consiguiente el impacto se verá reflejado en el desarrollo humano, en lo profesional y en lo social, mismo impacto que conllevará a una formación personalizada (como el ser) y humana (con él mismo. Este programa brinda elementos de apoyo al maestro que fungirá como tutor o tutora para poder atenderá de manera eficaz y oportuna como guía, acompañamiento y asesoramiento de las y los estudiantes normalistas, minimizando el rezago educativo, evitando la deserción escolar y apoyando la parte socioemocional para la eficiencia terminal de la carrera, con acompañamiento permanente.

Los resultados puntuales se identificarán una vez implementado el programa por medio de las evaluaciones y seguimiento permanente que se darán en las instituciones por parte de los tutores y el Comité Estatal.

Referencias

- Delors, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro*. Grupo Santillana de Ediciones. Torrelaguna. 60 – 28043. Madrid. UNESCO.
- Delors, J. (1996). *Los Cuatro Pilares de la Educación en La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Madrid, España. pp. 91-103.
- Hagevick, A. (1998). What`s a Mentor, Who`s a Mentor. *Journal of Enviromental Health*, 3(61).
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. España: Editorial Graó.
- Martín del Campo, A. F. (2022). *Influencia de la inteligencia emocional y la educación socioemocional en las estrategias de regulación de las emociones de estudiantes normalistas: Estudio mixto*. Obtenido de Google Académico: <https://ri.iberomx/bitstream/handle/iberomx/6539/017357s.pdf?sequence=1>
- Schmidt, H. y Moust, J. (2005). *Reflexiones sobre Tres Décadas de Aprendizaje Basado en Problemas*.
- Tejeda, M. (2016). *La Tutoría Académica en el Proceso de Formación Docente*. Opción. Vol. 32, núm. 13. Universidad del Zulia. Maracaibo, Venezuela.
- Ramírez, A. (2009). La teoría del conocimiento en investigación científica: una visión actual. *Scielo*, 217-224.
- Romo, A. (2011). *La tutoría. Una estartegia innovadora en el marco de los programas de atención a estudiantes*. México, D.F.: Consejo editorial de publicaciones ANUIES.

Práctica curricular: resignificación del sujeto en los procesos de formación docente reflexiva

Flor de María Barlandas Rendón

gro04.fbarlandasr@normales.mx

Escuela Normal Urbana Federal “Prof. Rafael Ramírez”

Rogelio de la Cruz Sánchez

gro04.rdel@normales.mx

Escuela Normal Urbana Federal “Prof. Rafael Ramírez”

Delfino Hermilo Villalba Carrillo

gro04.dvillalbac@normales.mx

Escuela Normal Urbana Federal “Prof. Rafael Ramírez”

Línea temática 5. Procesos de formación y sujetos de la educación

Resumen

El presente estudio se centra en examinar e interpretar rasgos cualitativos a partir de las experiencias curriculares que viven los docentes, alumnos y actores del nivel superior en su propio microcosmos de la práctica curricular y vinculado con el macrocosmos del currículo que no siempre logran interiorizar en su cotidianidad docente. El trabajo revisa cuáles son los retos, los alcances que se plantean docentes y alumnos para desarrollar cualidades necesarias de una práctica docente reflexiva y crítica, en donde la creatividad, lucidez, el ingenio y la innovación juegan un papel importante en el plano pedagógico, didáctico y ético.

Los hallazgos parciales de esta investigación surgen como una posibilidad que trasciende la nebulosa curricular al decodificar los múltiples sentidos internos (micro) y factores externos (macro) que se han integrado desde una política neoliberal (nacionalista y globalista),

misma que requiere una comprensión para transformar y resignificar una nueva realidad socioeducativa en el siglo XXI que proyecte nuevos horizontes educativos.

Palabras clave: práctica curricular, complejidad, didáctica, nebulosa curricular, sujeto educativo, práctica reflexiva.

Introducción

La relevancia de las experiencias curriculares entre pares atiende la complejidad de los problemas en la educación superior y que son develados, no solamente por la crisis sanitaria COVID 19, sino por otras rupturas en ámbitos como lo social, lo político (nacional e internacional), económico y tecnológico. Cada una de estas dimensiones generan una fuerza que se contraponen y oprime al currículo nacional. Por ende, éstos son factores fundamentales que se tienen que analizar y comprender, para implementar una práctica curricular de los Planes de estudio vigentes (2018 y 2022) en la Educación Normal.

En México se está viviendo una batalla por el rumbo del proyecto de Nación en donde existen corrientes geopolíticas (nacionalistas o globalistas) que se disputan por el sentido educativo hegemónico capitalista o humanista. Con ello, se ha desenmascarado la intención ideológica a partir de la contingencia sanitaria COVID 19, donde se hizo evidente la desigualdad económica, social, infraestructura tecnológica y digital, principalmente, cuyo objetivo político de las administraciones anteriores, era la privatización educativa, aunado a un modelo educativo orientado a la calidad, eficiencia y tecnificación (conceptos derivados de la economía mundo) por encima de lo filosófico, histórico y social.

Estas políticas neoliberales aún permanecen arraigadas en el país y otras latitudes, un ejemplo claro es la orientación estructural que se le ha dado al currículum, así mismo, barren con todo e imponen modelos de dominación ideológica promoviendo un mundo de ideas, clasista, racista y colonialista, segregando a las culturas originarias e incluso explotando los recursos naturales y el capital humano. En este intersticio, surge la pregunta ¿Cuál es la tendencia que se desea incorporar al currículum? Los argumentos esgrimidos para este

planteamiento, se desglosan de acuerdo al estudio de investigación y el debate propiciado desde finales del siglo XX hasta el día de hoy, con más énfasis por resignificar las prácticas curriculares que demanda el currículum en el devenir educativo.

La exclusividad del modelo por competencias arraigado en el currículum desde hace dos décadas, en México se visualiza un perfil tendencioso, estandarizado o gerencial al imponer uno profesional más técnico y sin rumbo ético; considerando que no hay empresas ni burocracia que los absorba (por ejemplo, en el estado de Guerrero). Se diseña un currículum de emprendimiento cuando no hay un sentido que sólo conduzca a gerenciarse a sí mismo, en donde los sujetos tendrán que crear sus propias condiciones de bienestar.

Estamos ante un movimiento dialéctico permanente en donde se aprecia la propuesta epistémica de una analogía con respecto a la imagen de una nebulosa curricular sobre el concepto en sí mismo que no ha acabado de definirse y transformarse, representa el punto de partida para todo docente que intenta explicarse en qué parte del currículum está colaborando, aclarando que para la comprensión de este referente:

La nebulosa es una nube gigante de polvo y gas en el espacio. Algunas nebulosas provienen del gas y el polvo expulsado por la explosión de una estrella moribunda, como una supernova. Otras nebulosas son regiones donde comienzan a formarse nuevas estrellas. Por esta razón, algunas nebulosas se llaman "viveros de estrellas" (Nasa Space Place, 20 de julio de 2023).

Justificación

Se observa que en la práctica curricular es necesario replantear una nueva resignificación del currículum y del sujeto, lo que implica la revisión desde el propio concepto en su desarrollo epistemológico, hasta su entorno histórico, social, político, pedagógico y tecnológico, es decir, arribar a una hermenéutica del currículum y del sujeto, desde un status ético humano. Considerando este parámetro analítico e interpretativo, es necesario comprender al currículum desde su complejidad, ya que conlleva un sentido epistemológico que hace necesario descubrir,

reconocer y declarar a la práctica curricular como objeto de estudio para su análisis e interpretación teórica. Asumiéndolo como un fenómeno educativo que repercute en la reproducción de las relaciones sociales y de poder.

Pregunta de investigación

¿Cómo mejorar la comprensión de la práctica curricular en donde el sujeto se reconstruya en un sentido reflexivo y crítico que permita contrarrestar ideologías dominantes en el campo de la pedagogía y la didáctica desde la complejidad?

Hipótesis

Que por medio de la práctica curricular, el docente en formación se encuentra en una producción de relaciones sociales educativas en la cual debe considerar al currículum como una interpretación en el orden político, pedagógico-didáctico y ético, que le permita construirse como sujeto en una práctica docente reflexiva y que alcance un nivel crítico, para mejorar su comprensión del ejercicio docente en la complejidad profesional.

Objetivo general

Examinar la práctica curricular desde las relaciones de la complejidad a través de la hermenéutica que permita la concreción de una práctica didáctica reflexiva, para fortalecer el perfil docente de los alumnos.

Objetivos específicos

1. Identificar nuevas dimensiones del proceso educativo en la práctica curricular para explorar nuevas posibilidades en la intervención didáctica reflexiva y crítica: docente-alumno, didáctica-currículum, currículum-sociedad, currículum-metodología, currículum-tecnologías digitales, currículum-ética.

2. Revisar en la literatura especializada para la construcción del marco teórico y referencial que permita dilucidar los aportes, tendencias y desafíos que enfrenta el docente de la Escuela Normal.

3. Aplicar los instrumentos de investigación cualitativa como la entrevista y la matriz de reflexión, para profundizar en la práctica curricular reflexiva y crítica de los alumnos del 5to semestre de la Licenciatura en Educación Primaria, Plan de estudios 2018.

Enfoque conceptual

El desarrollo de esta investigación educativa examina críticamente las argumentaciones actuales sobre el quehacer de la educación en la aplicación de sus prácticas curriculares cotidianas con el propósito de maximizar la producción de conocimiento curricular para resignificar y comprender el vínculo entre la didáctica y la práctica curricular como un proceso epistemológico, que permita descifrar la relevancia de la esencia profunda del currículum desde una polisemia semántica, en aras de identificar aportes teóricos (que se expresan en diferentes niveles: social, político, pedagógico y ético) a partir de la interacción de docentes y alumnos, como sujetos actores del currículum contemporáneo.

Bajo esta concepción, el currículum y el sujeto educativo se presentan como una nebulosa curricular en donde el docente se enfrenta a la tarea de decodificar los múltiples elementos significantes como un paso hermenéutico que depende de sus capacidades subjetivas y formativas en distintos planos del conocimiento como lo filosófico, sociológico, político, didáctico, pedagógico, psicológico, lingüístico (una epistemología semiótica).

Uno de los exponentes notables en el estudio del currículum es Díaz Barriga (1984) quien enfoca la relevancia de la didáctica como uno de los pilares que constituye la edificación de la práctica curricular. Al día de hoy, se torna importante rescatar dos advertencias que señala este mismo autor en donde se aprecia un desplazamiento entre el vínculo curricular y la didáctica:

[...] la evolución de la escuela al ritmo de las exigencias del proceso de industrialización, donde la “teoría curricular”, constituye la expresión pedagógica de esta exigencia de

modificar las formas y contenidos que son transmitidos en la escuela para ser reemplazados por aquellos “saberes útiles”, que son reclamados para la incorporación del sujeto al aparato productivo. En segundo lugar, la falta de evolución de los planteamientos didácticos [...] que impidió una formación en este “saber educativo” (Díaz Barriga, 1984, p. 89).

El sustento de esta investigación, retoma a Díaz Barriga (1984) quien pondera una actualización pedagógica para garantizar la relación docente-alumno como actor educativo:

La formación pedagógica de los docentes del nivel superior, debe proporcionar los elementos teórico-técnico que permitan interpretar didácticamente un programa escolar a partir de una teoría y de una concepción del aprendizaje que los lleve a propiciar en sus estudiantes aprendizajes de acuerdo con el plan de estudios de la institución donde realizan su labor (Díaz Barriga, 1984, p. 89).

Además, al hacer la revisión del discurso sobre el curriculum, se detecta un debate para identificar elementos de suma importancia y otros tendrían que ser actualizados de acuerdo con el avance y necesidades que se vislumbran en los microcosmos teórico-práctico que, recae a su vez, en la apreciación didáctica dentro de este complejo esquema de propuestas hermenéuticas, cuyos autores han dedicado su experiencia al dilucidar una mejor comprensión del curriculum.

Sin duda, un referente explicativo al cual arriba Díaz Barriga (2007) es cuando ubica la relevancia de “maximizar” la dimensión intelectual del trabajo docente.

Otra de las reflexiones en este mismo campo, es la de Margarita Pansza (1988) quien señala que las prácticas sólo cobran vigencia en un sistema social concreto y en una época histórica determinada. Así también, expresa una aproximación sobre la pedagogía y el vínculo con el currículo que, al día de hoy, cobra sentido con la necesidad de resignificar las prácticas curriculares.

En cambio para Malagón Plata, aporta una reflexión desde una posición crítica que permite construir un espacio epistemológico favorable para las definiciones conceptuales y, al mismo tiempo, aprecia diferentes “objetos” de estudio en la investigación del currículum:

En ese sentido implicaría que el currículum no solamente constituye una propuesta o es un “vehículo” que concreta la relación entre la sociedad y la educación, sino también, implica un quehacer, una práctica pedagógica. Este hecho, la doble situación del currículum, abriría campos de investigación en las dos direcciones: las prácticas pedagógicas como prácticas curriculares; y, las prácticas curriculares (teoría y práctica), como el puente, la correa de transmisión entre la sociedad y la escuela. De la forma (teórica y práctica) como la escuela (universidad) enfrente esa doble situación, es posible caracterizar la naturaleza del currículum (Malagón Plata, 2005, p.93).

En cambio, Díaz Barriga, argumenta y complementa el análisis al sustentar que, para alcanzar una mejor comprensión del trabajo docente, es indispensable revisar a la didáctica como “[...] una disciplina sustantiva del campo de la educación, cuya tarea consiste en establecer elementos que permitan debatir los supuestos subyacentes en los procesos de formación que se promueven en el conjunto del sistema educativo” (2009, p.17).

Inclusive, se retoma del mismo autor su tesis central colocada en la pertinencia de asumir una didáctica reflexiva y crítica, en donde cobra sentido la educación en los albores del siglo XXI:

La necesidad de reflexionar sobre el sentido de la didáctica en la formación docente guarda estrecha relación con dos cuestiones: a) ¿Cuál es la orientación de las políticas educativas en lo que podríamos denominar “generación de la reforma global”? b) ¿Cuál es el sentido de la educación escolar? Esto implica dar respuesta a un antiguo interrogante, que forma parte del entramado pedagógico: ¿Para qué se educa? (Díaz Barriga, 2009, p.18).

En concordancia con la revisión teórica, Ortega Cabrera (2007) afirma que “el maestro en la aplicación del currículo ha de convertirse en investigador de su propia práctica e integrar a sus estudiantes en la participación reflexiva”. Así también señala que: “Una de las problemáticas en la práctica que enfrenta el maestro, es que no hace un estudio exhaustivo de los documentos que constituyen el diseño curricular” (Ortega Cabrera, 2017, pp. 47 y 48).

En suma, todas estas aportaciones señalan la ruta sobre la inquietud de estudiar las prácticas curriculares desde lo político hasta lo pedagógico, lo cual permite resignificar el trabajo intelectual del docente, a partir de una investigación de enfoque cualitativo, aunado a las metodologías donde van de la mano la hermenéutica y la complejidad como fuentes epistémicas que permitan transformar el objeto de estudio a una realidad social más ética y humana.

Metodología

Se parte de la idea que el estudio que se realiza está basado en el enfoque cualitativo, desde cuatro perspectivas teórico-metodológicas, en primer lugar, se retoma la comprensión de la complejidad del tejido socioeducativo que permitió una mirada hermenéutica en la vinculación del macro y microcosmos del currículum que arriba a focalizar la práctica curricular (estudios de caso: sujeto educativo) en un sentido reflexivo y crítico; visto como un fenómeno educativo centrado en examinar la práctica curricular desde las relaciones de la complejidad a través de la hermenéutica lo que ha permitido la concreción de una práctica didáctica reflexiva para fortalecer el perfil docente de los alumnos.

Para lo cual se vuelve imprescindible retomar el concepto de complejidad como planteamiento filosófico-metodológico de Edgar Morin, al referir que:

[...] La humanidad no acaba de explicarse la Humanidad. Aún no sabemos si solo se trata de la agonía de un viejo mundo que anuncia un nuevo nacimiento o de una agonía mortal. Una conciencia nueva empieza a surgir: la Humanidad es llevada hacia una aventura desconocida (Morin, 1999, p. 80).

En una prospectiva geopolítica que perfila el fenómeno educativo de la trascendencia del currículum hacia un análisis más profundo que toca las vertientes socioeconómicas, tecnológicas e incluso filosóficas, orientadas desde el pensamiento complejo y su finalidad hermenéutica, cuyo binomio podrá determinar que se está en una importante transición histórica, asumiendo el papel de la resignificación del currículum como un sistema estratégico educativo.

Este planteamiento, a su vez coincide y complementa con la reflexión sobre la complejidad y multidimensionalidad de Jurjo Torres como conceptos clave para la comprensión del entramado sociedad-escuela y didáctica-currículum:

Si asumimos que la realidad es compleja y multidimensional, es obvio que la motivación para su estudio, al menos en las etapas obligatorias del sistema educativo obliga a organizar los contenidos escolares de un modo que facilite la significatividad, que el alumnado capte desde el primer momento que estamos hablando de algo con posibilidades de suscitar su interés (Torres, 2015).

La segunda línea metodológica referida a la hermenéutica para esta investigación en donde se implementan los procesos de comprensión y de interpretación de la información que se produce después de haber aplicado instrumentos técnicos cualitativos de investigación. Recupera las aportaciones teóricas de Rojas Crotte (2011) cuando se extrae:

Habermas (2000) explica su concepto de Hermenéutica: es un recurso metodológico de la ciencia social, que aborda en el medio que es el lenguaje en funciones (de socialización, de reproducción cultural y de integración social) el análisis de expresiones de significados, de sentido, de tales expresiones (p. 187).

Habría que añadir, que no se trata solo de despertar el interés, sino el formar en el sujeto el criterio de reflexión y crítica para un accionar propio, en la complejidad que corresponde a la cotidianidad sociocultural actual. Por lo tanto, se requiere invitar al profesor a realizar la tarea de aproximarse al análisis de la práctica curricular en donde participan los sujetos intervinientes

que asumen un rol educativo. Así mismo, se rescata la recomendación de George Posner con respecto a la siguiente interrogante ¿Por qué realizar un análisis curricular?

Por tanto, el análisis del currículo es más un trabajo de detectives que un trabajo de oficina, más un análisis literario que el conteo de un inventario. Una vez que el profesor aprenda a hacer un análisis completo, encontrará que ha asimilado el sentido básico de la empresa y aun algunos de sus pasos. Una vez que el proceso no tenga secretos para el docente, éste será capaz de realizar un análisis informal adecuado en una hora o menos (Posner, 2001, p. 26).

Esta investigación complementa su proceso epistemológico con la apreciación del enfoque cualitativo a través de los estudios de caso, que se consideran pertinentes como fundamento empírico en el plano micro-socioeducativo (derivado del campo empírico, antecedente de la Investigación-Acción). Al mismo tiempo, se asume como instrumento que da validez: en primer lugar, la matriz de reflexión que examina el trabajo docente y la práctica reflexiva; y, en segundo lugar, la entrevista abierta como soporte al análisis de la práctica curricular sustentada por medio de la hipótesis. En consecuencia, permite la reafirmación de los conceptos y postulados que se han venido emitiendo, aunado a esta parte perceptiva y sensible que muestra la otra cara que, a su vez, complementa el fundamento teórico-práctico más integral de la complejidad social, que significa la educación macro y microcosmos educativo.

Aunado a la propuesta, otro elemento que se concatena con la actividad reflexiva, citando a Domingo Roget (2013) la Práctica Reflexiva (PR) “es una actividad aprendida que requiere un análisis metódico, regular, instrumentado, sereno y efectivo y que ésta sólo se adquiere con un entrenamiento voluntario e intensivo” (pág. 139). En resumen, la misma autora plantea que la Práctica Reflexiva es una metodología de formación y su aplicabilidad es multidimensional, es por ello que puede estar en armonía con el método Investigación-Acción, siendo una ruta empírica para mejorar o transformar la práctica docente. Inclusive, es un modelo para la acción y la evaluación de los resultados formativos (p. 169).

Una de las propuestas que permiten arribar a una alternativa educativa, es plantear la tendencia de un nuevo paradigma que oriente una ruta epistémica para la comprensión de una relación del docente y del sujeto educativo. Como señala Meirieu (1998) se centra en la relación del sujeto con el mundo, es decir, que se apropie de las interrogantes que han constituido la cultura humana, incorpore los saberes elaborados por los hombres... por lo que hay que dar cuenta de la herencia histórica del conocimiento en su constante transformación, pero lo ineludible, es movilizar todo lo necesario desde la comprensión del pasado para que el sujeto entre en el mundo, lo reconozca y lo interprete formándose su propia visión del mundo, por tanto de los acontecimientos y fenómenos educativos que son parte de su cotidianidad en proyección más consciente para planear el futuro. Así lo confirma el mismo autor en el siguiente fragmento:

En suma, la verdadera revolución copernicana en pedagogía consiste en volver la espalda resueltamente al proyecto del doctor Frankenstein y a la “educación como fabricación” con ello, no hay que subordinar toda la actividad educativa a los caprichos de un niño-rey. La educación, en realidad, ha de centrarse en la relación entre el sujeto y el mundo humano que lo acoge. Su función es permitirle construirse a sí mismo como “sujeto en el mundo”: heredero de una historia en la que sepa qué está en juego, capaz de comprender el presente y de inventar el futuro (Meirieu, 1998, p.70).

Finalmente, se logra distinguir una nueva configuración de la realidad socioeducativa en donde entra en juego la concepción de nuevos sujetos de la educación y la exigencia de un cambio en el trabajo docente. Retomando a Díaz Barriga (2022) los estudiantes al entrar a la escuela llegan *sobreestimados* desde lo *social-tecnológico* porque esperan un trabajo basado en otra relación —didáctico-pedagógico— y, el reto de ambos actores, es que logren una reflexión de la experiencia —educativa— para mejorar los procesos educativos que les permitan la *renovación* de nuevas subjetividades del ser docente para transformarse a sí mismo en el siglo XXI.

Desarrollo

Por lo que se refiere al alcance obtenido en la presente investigación, se dan a conocer los resultados parciales de los estudios de caso con respecto a la complejidad y la hermenéutica donde el objeto de estudio es la práctica curricular que impacte en la didáctica reflexiva y crítica, por lo cual se han examinado tres casos de docentes en formación, correspondientes al quinto semestre, de la Licenciatura en Educación Primaria, Plan estudios 2018, del ciclo escolar 2022-2023.

En relación con el instrumento Matriz de reflexión recuperado del Programa de estudios del curso “Innovación y trabajo docente”, que se utilizó para recuperar las experiencias en torno al trabajo docente y la práctica reflexiva; se aplicó al grupo 501, el cual está integrado por 21 alumnos; se retomaron tres estudios de caso por considerar relevante la información cualitativa que aportaron. Se les asignó el seudónimo de Azucena, Jazmín y Nardo, se eligieron para guardar la confidencialidad de los informantes. Por motivo del corto espacio de la publicación, solamente se plasma y analiza la información del caso, Azucena.

A partir del primer instrumento, se puede apreciar cómo se logra hacer un cruce a partir de los indicadores de análisis y las preguntas en función del trabajo docente y la práctica reflexiva. El trabajo de investigación se implementó en el curso de “Innovación y trabajo docente” con el fin de examinar la práctica curricular desde las relaciones de la complejidad a través de la hermenéutica que permitió el análisis de la práctica didáctica reflexiva, para valorar el alcance del perfil docente de los alumnos desarrollado hasta este momento.

Por otra parte, se diseñó específicamente una entrevista abierta que integra cuestionamientos desde varios ángulos: currículum-didáctica, práctica curricular y su análisis crítico de la práctica curricular, para recabar información sobre cómo visualizan la importancia del enfoque de la práctica curricular desde las tres dimensiones de su formación: trabajo docente, Investigación-Acción e Innovación educativa, aplicados durante la práctica docente en la educación primaria.

Una vez realizado el análisis de la información proporcionada a partir de ambos instrumentos. El caso Azucena, aportó que los alumnos del primer grado de educación primaria presentan serias deficiencias con respecto al nivel académico del grado que cursaban, lo que obstaculizó a la docente en formación fue trabajar contenidos que señala el Plan de estudios Aprendizajes Clave, 2017. Este desajuste, en cuanto a niveles educativos que presentan, se refiere que fue provocado por la pandemia COVID 19. Agregando que los maestros no estaban preparados para nivelar a sus propios alumnos.

Mientras tanto, en la entrevista aplicada al caso Azucena, reconoce la importancia de que el docente debe participar de manera más activa y comprometida en el análisis de su práctica curricular, que responda a las necesidades reales que enfrentan los alumnos.

Además, se considera que todo docente debe conocer los planes y programas de estudio porque en ellos se contemplan los paradigmas, tipo de sociedad que queremos formar y mismos que guían el proceso educativo.

Se rescata la capacidad reflexiva y crítica de Azucena, que se interpreta como una — madurez pedagógica y didáctica— que la reviste de un gusto que arriba a la vocación y pasión por lo que hace: Desde el punto de vista de la práctica refiere que la formación docente requiere una mentalidad abierta; implica estar a la expectativa de cualquier situación que se genere en el grupo.

—No ir en blanco a la práctica, tener que ir con la curiosidad, tomando acciones, debemos de tener en cuenta las competencias profesionales, innovación y la tecnología—. Así también agrega: Debemos de estar preparados, ser versátiles porque el escenario educativo es impredecible. Ella plantea que la innovación educativa ...debe de ir más allá de la creatividad, inspírate y crea algo nuevo que realmente funcione. Asimismo, propone que —Ojalá agregarán un taller donde se impulse la creatividad. Se va aprendiendo de la práctica y de ésta se forman las competencias (profesionales) (Azucena, entrevista 2023).

Resultado

A luz de la investigación presentada, se destaca que la práctica curricular requirió una exhaustiva revisión desde la concepción del currículum y el rol socioeducativo del sujeto, desde el parámetro metodológico de la complejidad-hermenéutica que permitió examinar y constatar cómo se modificó la pedagogía y la didáctica al construir una práctica docente reflexiva que alcanzó un nivel crítico, para mejorar su comprensión del ejercicio docente en la complejidad profesional.

Sirva de ejemplo el estudio de caso Azucena, donde superó las expectativas de la investigación y retomando el concepto de Edgar Morin “auto-eco-transformación” se comprueba las enormes posibilidades de analizar los desafíos de su propia práctica docente; alcanzando una visión que, al principio, se planteó el ejercicio de la práctica docente como una metáfora de la nebulosa curricular, lo cual al final se disipó porque ha permitido decodificar el microcosmos de la práctica docente para vincularlo dialécticamente con el macrocosmos curricular hacia una asertiva práctica reflexiva y crítica, dando origen por tanto al surgimiento a una nueva estrella, en su analogía, un nuevo docente que se auto-eco-transforma.

Con base al seguimiento del análisis, se infiere cómo el caso Azucena representa una aproximación del modelo del ser docente, con una nueva perspectiva pedagógica e inauguración de una proyección de la realidad socioeducativa.

Con la intención de recomendar adaptaciones que mejoren e incluyan la práctica curricular en el Plan de estudio 2018 de la Licenciatura Educación Primaria, es la inserción de algún curso que refiera sobre el análisis del currículum en aras de maximizar los beneficios y fortalezas del perfil de egreso de los estudiantes que apunte a una nueva realidad socioeducativa.

Discusión y conclusiones

Para concluir, se vislumbra que la tendencia de la práctica curricular se comprende como un sistema estratégico micro-macrocosmos, orientada en varios sentidos desde la complejidad y la hermenéutica en la construcción didáctica-pedagógica-filosófica y como una práctica de resignificación analítica, crítica y ética, para la transformación de la realidad sociopolítica educativa y sociopedagógico.

Referencias

- Beyer, L. E. y Liston, D. P. (2001). *El currículo en conflicto*. AKAL
- Díaz-Barriga, A. (1984). *Didáctica y curriculum*. Nuevomar.
- Díaz-Barriga, A. (2009). *Pensar la didáctica*. Amorrortu.
- Díaz-Barriga, A. (2022). Capítulo 2. Reinventar la docencia, una tarea para el siglo XXI. La didáctica ante la sobre estimulación de los sujetos de la educación. En Díaz Barriga, A. (Coord.). (2022). *Docente y Didáctica: acercamientos polémicos*. (pp. 35-66). 1ra ed. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre Universidad y la Educación, 2022. Recuperado de: <https://www.iisue.unam.mx/publicaciones/libros/docente-y-didactica-acercamientos-polemicos>
- Domingo-Roget, A. (2013). Práctica reflexiva para docentes. Capítulo 4. La Práctica Reflexiva. pp. [139-179] Publicia. Recuperado de <https://practicareflexiva.pro/wp-content/uploads/2015/09/Practica-reflexiva-para-docentes.pdf>
- Malagón-Plata, L. A. (2005). El currículo: una reflexión crítica. *Sophia*, (1), pp. 83-102. [fecha de Consulta 30 de Abril de 2023]. ISSN: 1794-8932. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413740777007>
- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein educador*. [Traducido al español por Emili Olcina]. Barcelona: Laertes.
- NASA Space Place. (20 julio 2023). ¿Qué es una nebulosa? Recuperado de <https://spaceplace.nasa.gov/nebula/sp/#:~:text=formarse%20nuevas%20estrellas,-,Una%20nebulosa%20es%20una%20nube%20gigante%20de%20polvo%20y%20gas,c omienzan%20a%20formarse%20nuevas%20estrellas.>
- Ortega-Cabrera, A. (2017). *Del currículum a la acción docente en el aula*. CEIDE.

Pansza, M. (1988). *Pedagogía y currículo*. Gernika.

Posner, G. J. (2001). *Análisis del currículo*. McGraw-Hill Interamericana.

Rojas-Crotte, I. R. (2011). Hermenéutica para las técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales: una propuesta. *Espacios Públicos*, 14(31), 176-189.

Secretaría de Educación Pública. (2018). *Acuerdo 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica que se indican. Anexo 1. Plan de estudios 2018, Licenciatura en Educación Primaria.* Recuperado de https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5533902&fecha=03/08/2018#gsc.tab=0

Secretaría de Educación Pública. (2020). *Programa del curso Innovación y trabajo docente. Quinto semestre.* Licenciatura en Educación Primaria, Plan de estudios 2018. Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación. Recuperado de <http://www.cevie-dgesum.com/index.php/planes-de-estudios-2018/124>

Torres S., J. (mayo 2015). Asignaturas enfrentadas en busca de espacio. *Cuadernos de Pedagogía*. N° 456, Sección Historias mínimas, Mayo 2015, pág. 8. Recuperado de <https://jurjotorres.com/?tag=interdisciplinariedad>

Problemáticas y perspectivas de mejora de la asesoría del documento recepional desde la mirada de los asesores de la escuela normal

Ernestina Benítez Olascoaga
academica2012@hotmail.com

Escuela Normal de Tejupilco

Jesús Albarrán Benítez

jjalbarran@yahoo.com.mx

Escuela Normal de Tejupilco

Fernando Villa Vázquez

ferviva1@hotmail.com

Escuela Normal de Tejupilco

Línea temática 5. Procesos de formación y sujetos de la educación

Resumen

La presente ponencia documenta problemáticas que enfrentaron los asesores al acompañar la elaboración del documento recepional de estudiantes de las licenciaturas en Educación Preescolar y en Educación Primaria de la Escuela Normal de Tejupilco, durante el ciclo escolar 2021-2022, las cuales se dividen en dos grupos: las relacionadas con la formación inicial de los asesorados y las referidas a las condiciones de trabajo de los asesores en la escuela normal. Desde esta situación los asesores plantearon perspectivas para abatir dichos problemas.

La investigación fue de corte cualitativo, realizada con método fenomenológico, desde la propuesta de Fermoso (1998), en la que participaron 21 asesores contestando una encuesta electrónica en *Google Forms*, que recuperó las experiencias de asesoría y de ellas derivó la problemática y las perspectivas. El fundamento teórico se recuperó de las orientaciones de la

SEP (2018a y 2018b), para desarrollar el trabajo de titulación, y de autores como Sánchez y Martínez (2014), Cardeña (2019), Rosas (2004), Revilla (2017), entre otros. Se encontraron problemas con la comunicación escrita de los estudiantes y con saturación de trabajo de los asesores. De esta situación surgieron perspectivas de mejora en la formación de los estudiantes y las condiciones institucionales de trabajo.

Palabras clave: formación inicial, asesoría académica, problemáticas, perspectivas de mejora, documento recepcional.

Planteamiento del problema

La elaboración del documento recepcional en la Escuela Normal de Tejupilco ha representado retos importantes tanto para estudiantes como para asesores, por la cantidad de problemáticas que han enfrentado, que afectan la calidad de los trabajos de titulación. Es común escuchar quejas docentes sobre este rubro, en las que se expresan preocupaciones derivadas de la serie de conflictos que se suscitan en la construcción del documento recepcional.

Esto sucede desde hace ya varios ciclos escolares, en los que se ha venido comentando la problemática con referencia a deficiencias de los estudiantes para la elaboración del documento recepcional; los asesores en turno han reiterado esta situación, tanto quienes se inician en el trabajo de asesoría, como los que ya tienen experiencia. Se refieren problemas de deficiencia académica en los estudiantes, en conocimientos generales y de investigación; además, observamos problemas relacionados con los propios profesores, por ejemplo, algunos de índole laboral, por acumulación de actividades, que les resta tiempo para asesorar adecuadamente a los estudiantes de séptimo y octavo semestre.

En la revisión de expedientes de los estudiantes encontramos que hay bajos índices de reprobación semestral, pues la mayoría aparece con calificaciones aprobatorias y altas en varios casos; esto entra en conflicto con la realidad que señalan los asesores, de falta de dominio de conocimientos disciplinares, de investigación y de comunicación oral y escrita.

Los comentarios docentes también hacen referencia a la falta de desarrollo de ciertas capacidades como la comprensión y lectura crítica de textos; se alude, además, a una comunicación escrita deficiente, lo que hace preguntarnos por lo desarrollado y aprendido en los semestres previos a vivir este proceso de elaboración del documento recepcional, como por ejemplo ¿qué dominio temático y disciplinar lograron los estudiantes durante su formación en la escuela normal? ¿por qué se dan casos de incongruencia entre calificaciones altas y dominio disciplinar bajo? ¿cómo es la formación inicial que reciben los estudiantes en la escuela normal?

El plan de estudios 2018 considera que, como parte del perfil de egreso de los estudiantes, deben dominar la competencia general de “Aplicar sus habilidades lingüísticas y comunicativas en diversos contextos”, y la competencia profesional de “Integrar recursos de la investigación educativa para enriquecer su práctica profesional, expresando su interés por el conocimiento, la ciencia y la mejora de la educación” (DOF, 03/08/2018).

Por lo antes argumentado nos planteamos la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles fueron las principales problemáticas, que, desde la visión de los asesores, incidieron en la asesoría del documento recepcional de estudiantes de las Licenciaturas en Educación Preescolar y en Educación Primaria, en el ciclo escolar 2021-2022?

Marco teórico

A pesar de que la mayoría de los estudiantes que egresan de la Escuela Normal de Tejupilco concluyen su trabajo de titulación, el proceso no está libre de problemáticas que se tienen que sortear en cada ciclo escolar. De ello dan cuenta algunas investigaciones realizadas al respecto.

Investigaciones realizadas en torno a la elaboración del documento recepcional señalan debilidades en la formación inicial; en cuanto al informe de prácticas profesionales, Cardeña (2019) encontró que hay confusión de actividades con objetivos de investigación, no se aprovechan las competencias profesionales que la carrera supone desarrollar en los estudiantes, problemas con el proceso metodológico, conclusiones sin fundamento en datos; por lo que identificó debilidades en la consecución de los rasgos del perfil de egreso. En cuanto

a la tesis, Tequida *et al.* (2018) reiteran la importancia de las competencias adquiridas en la formación inicial y la necesidad de preparar a los docentes para dar un acompañamiento de calidad. Rosas *et al.* (2006) concluyeron que son importantes las competencias que los estudiantes demuestran para realizar los trabajos de investigación, adquiridas durante su proceso de formación.

Los documentos normativos de la SEP (2018a y 2018b) acerca del proceso de titulación, son reiterativos en cuanto al propósito y relación del trabajo de titulación y la formación inicial en la escuela normal. Señalan que en las modalidades de titulación los estudiantes demuestran y ponen práctica los conocimientos, capacidades, habilidades, actitudes, experiencias y valores aprendidos durante la carrera, para solucionar problemas de la práctica profesional y de su formación, producto de las competencias generales, profesionales, disciplinares y específicas consolidadas durante la formación.

Las capacidades que se desarrollan durante la formación inicial, de acuerdo con la SEP (2018a), están referidas a reflexionar, analizar, problematizar, argumentar, construir, explicar, solucionar, innovar, utilizando referentes conceptuales y metodológicos de la formación.

Destacamos la importancia de las características requeridas y condiciones o dificultades investigadas por Rosas *et al.* (2006) y Revilla (2017) en cuanto al trabajo de asesoría: formación o actualización en investigación, experiencia en investigación, disponer de tiempo suficiente para realizar la asesoría, conocimientos de metodología de la investigación y condiciones institucionales que apoyen el desarrollo óptimo de la asesoría de tesis.

Recuperamos también el análisis de las problemáticas que generan tensiones en la asesoría del documento recepcional que aporta Revilla (2017), que consisten en una formación más teórica que práctica en los cursos de la malla curricular, gran cantidad de estudiantes asignados a cada asesor, el número de cursos que trabaja el asesor en la institución, la falta de gratificación económica o laboral por el trabajo de asesoría, la falta de formación en investigación, entre otras.

Metodología

La investigación se realizó con enfoque cualitativo, mediante el uso del método fenomenológico, que busca la comprensión de las esencias y de las cosas mismas en el fenómeno educativo (Fermoso, 1988). Además, Martínez (2004) indica que este método estudia realidades que solo pueden ser captadas desde el marco de referencia del propio sujeto que las vive y experimenta, su esencia depende del modo en que son vividas y percibidas por el sujeto. Laza *et al.* (2012), consideran que “El foco de la investigación fenomenológica son las experiencias de la persona en relación con un fenómeno” (p. 297). En educación, la fenomenología se ajusta a las experiencias de los agentes educativos, así como al entendimiento del significado y sentido de éstas (Fuster, 2019).

La investigación fenomenológica se centró en la recuperación y análisis de las principales problemáticas de asesoría del trabajo de titulación, así como las perspectivas de mejora, vertidas por 21 asesores del documento recepcional que participaron en el ciclo escolar 2021-2022, de las Licenciaturas en Educación Preescolar y en Educación Primaria. La aplicación del método fenomenológico se realizó tomando en cuenta la propuesta de Fermoso (1998), que implicó la implementación de tres fases o etapas:

Primera fase: Liberación de los prejuicios. Implica un esfuerzo permanente que realizamos durante el proceso de investigación, que implicó vigilancia epistémica para revisar y separar presupuestos, prejuicios, valores, actitudes, creencias, intereses, razonamientos, referentes teóricos y formas de entender el proceso de asesoría del trabajo de titulación, (epoché), en el entendido de que no todos se pueden eliminar. Este ejercicio estuvo encaminado a acercarnos a “las cosas mismas”, como lo señala la fenomenología de Husserl.

Segunda fase: Descripción de la experiencia. En ésta se recogieron las principales problemáticas vividas desde la experiencia de los asesores, de las que se buscó rescatar su visión, simple, exacta, precisa y completa, así como las perspectivas para solucionar los problemas encontrados; aunque siempre resultan imperfectas e incompletas, (Fermoso, 1988).

La experiencia docente y perspectivas de mejora fueron recuperadas mediante la aplicación de una encuesta electrónica en *Google Forms* con preguntas abiertas. Posteriormente se realizó el análisis de la información mediante procesos de concentrado y categorización de la misma.

Tercera fase: Comprensión de las esencias. En ésta identificamos los principales problemas experimentados por los asesores, así como a las perspectivas de solución de éstos. Con base en este ejercicio se construyeron las categorías y se arribó a las reflexiones e interpretaciones correspondientes, partiendo de un análisis global de la información hasta llegar a los análisis detallados por categoría; se rescataron frases y expresiones de los asesores con las que significaron su experiencia, lo cual concuerda con la visión de Ayala (2011) quien señala que “En el texto fenomenológico se verifica la experiencia” (p. 126).

Resultado

De acuerdo con las respuestas de los asesores, los problemas en la asesoría del documento recepcional están relacionados, por un lado, con la formación inicial de los estudiantes, y por otro, con las condiciones institucionales en que desarrollan su trabajo los asesores. A continuación se analizan ambos grupos:

1. Problemas relacionados con la formación inicial de los estudiantes

En esta dimensión hubo coincidencia de la mayoría de los asesores, al señalar una serie de deficiencias de la formación que limitaron la elaboración del trabajo de titulación. A continuación, las analizamos por aspectos.

a) Debilidades en la comunicación escrita y en investigación. Los asesores encontraron dificultades para lograr que los estudiantes avanzaran de manera regular y continua en la elaboración del documento recepcional, debido a vacíos provenientes del proceso de formación en la escuela normal.

En cuanto a la escritura encontraron ortografía deficiente, una débil comunicación escrita, problemas con el manejo de vocabulario, de citas y de referencias, así como un incipiente o

casi nulo uso crítico de la teoría, de la reflexión y de la problematización. En relación con la lectura, encontraron falta de capacidad para la comprensión de textos, ausencia de conocimientos y habilidades para la investigación educativa, que son aspectos que están considerados desarrollar de manera transversal en los cursos de la malla curricular y en los cursos expofeso de investigación educativa.

Sin embargo, lo esperado es que en el proceso de titulación se recuperen conocimientos, capacidades, habilidades, actitudes, valores y experiencias que el estudiante desarrolló durante la carrera. (SEP, 2018b). Además, se considera que “La titulación no es una etapa ajena o al margen de lo que cada estudiante conoce y ha vivido durante su formación en la escuela normal” (SEP, 2018a), sino que es producto de ese proceso.

La visión y experiencias vividas por los asesores con relación a lo señalado anteriormente quedan expresadas en las siguientes alusiones dirigidas a los estudiantes:

No sabían redactar y tenían mala ortografía.

Carecían de todo conocimiento, lo que influyó en un gran porcentaje para su redacción.

Hay una falta casi generalizada en cuanto a conocimiento para redactar, (...). Hay problemas para escribir correctamente con signos de puntuación, acentos y ortografía adecuada. Hay necesidad en ocasiones de ayudar en la redacción del escrito a los asesorados, porque de otra manera no se construiría un documento con un nivel aceptable de redacción.

Los problemas de reflexión, de comprensión de textos, de uso de la teoría, de las formas de citado y la falta de habilidades para la investigación, fueron enunciados a través de expresiones como:

Hay una falta para usar el referente teórico y para utilizar las normas APA. Hay poca y en algunos casos nula capacidad para problematizar.

No conocen como hacer investigación en lo mínimo.

Esta realidad contrasta con el perfil de egreso esperado en ambas licenciaturas (Preescolar y Primaria) del plan de estudios 2018, particularmente con el logro de la competencia referida a la “Aplicación de las competencias lingüísticas y comunicativas en diferentes contextos”; así como a la competencia profesional y las unidades de competencia que de ésta se desprenden (DOF, 03/08/2018).

Además, la elaboración de textos académicos es una necesidad propuesta reiterada en los cursos de la malla curricular de ambas licenciaturas, (Preescolar y Primaria), del plan de estudios 2018.

b) Falta de compromiso de los estudiantes. Los asesores encontraron en los estudiantes falta de responsabilidad, priorización de otras tareas y justificación de inasistencias por supuestos compromisos familiares, personales o de salud, en menoscabo del avance del documento recepcional. Algunas experiencias se expresaron de la siguiente manera:

Poco compromiso y dedicación al trabajo por parte de los alumnos, en algunos casos, estudiantes irresponsables en las tareas asignadas para el documento recepcional.

Mentiras constantes para dejar de asistir a las asesorías.

En contraste con lo descrito, la visión de competencia que señala el perfil de egreso incluye el desarrollo de conocimientos, habilidades, valores y actitudes que moviliza al estudiante para enfrentar y solucionar problemas y demandas que la vida personal, profesional y laboral plantea (DOF, 03/08/2018), lo que marca una ausencia importante en el logro de las competencias profesionales requeridas para la docencia.

Además, el compromiso en la educación superior se entiende como, “El tiempo y la calidad del esfuerzo que los estudiantes dirigen hacia las actividades educativas que contribuyen directamente a sus objetivos académicos” (Kuh y Hu, 2001, citados en Rigo y Rovere, 2021, p. 47), y es justamente el tiempo y la calidad del esfuerzo lo que cuestionan los asesores.

2. *Visión y condiciones institucionales de trabajo del asesor del documento recepcional*

La asesoría del documento recepcional se vio afectada por diferentes problemas, que desde la mirada de los asesores son los que a continuación se presentan.

a) *Saturación de actividades.* En condiciones de expansión de la matrícula institucional, los docentes vivenciaron una gran carga laboral que incidió negativamente en el trabajo de asesoría en términos de tiempo de atención y en la calidad del servicio.

Señalaron saturación de actividades por atender varias funciones institucionales y cursos de la malla curricular, lo que generó falta de tiempo para atender a los estudiantes. La experiencia al respecto quedó asentada en las siguientes expresiones:

Tenemos sobrecarga de trabajo y saturación de actividades.

Existe falta de tiempo por incremento de funciones y cursos.

La asignación de varias funciones genera falta de tiempo para atender a los asesorados.

La realidad de los docentes de educación superior del país indica condiciones similares a las descritas por los profesores de la Escuela Normal de Tejupilco, se afirma que un 55% de ellos trabaja de 35 a 48 horas o más semanales (INEGI, 2020; Sánchez y Martínez, 2014) y el 50% de los docentes considera que las tareas administrativas le restan tiempo al trabajo académico (Sánchez y Martínez, 2014).

Un problema similar que afecta el trabajo de asesoría en maestros universitarios y normalistas es la atención de cursos y la realización de trabajos en horas y días de descanso; además de una sobrecarga de tareas referidas a investigaciones, publicaciones, reuniones, asesoramiento de alumnos, revisión de exámenes, etc., (Martínez- Otero, 2003).

b) *Prioridad de las prácticas profesionales.* La percepción de varios asesores del documento recepcional fue que había institucionalmente un sesgo hacia priorizar las prácticas profesionales que realizan los estudiantes como parte de su formación profesional y con ello

limitaban y reducían los tiempos para elaborar y concluir el trabajado de titulación. Esta visión fue sustentada en las suspensiones repentinas que se dieron de las sesiones programadas de asesoría, a fin de que los estudiantes atendieran algunas encomiendas de las escuelas de educación básica o de los titulares de prácticas.

Los estudiantes se vieron en la necesidad de acatar las indicaciones para atender lo señalado por el/la titular de prácticas y así fueron entendiendo cuál era la prioridad y qué era lo que debían postergar para un segundo momento. Sin embargo, esto generó tensiones entre el asesor y el asesorado, quien debía decidir si acataba la indicación del responsable de prácticas o el compromiso ya acordado con el asesor. La situación anterior se sustenta en las argumentaciones docentes siguientes:

Siempre es un problema estar en sincronía con los docentes de prácticas, ya que al parecer desconocen que el documento recepcional es tan importante como el cumplimiento en prácticas. Intentan absorber el tiempo de los estudiantes y realizan actividades sin previo aviso o planificación.

Colocan al alumno en una disyuntiva difícil, aunque con la amenaza de la reprobación, siempre dominan, ya que titulación no tiene una evaluación numérica como tal, ni registro de asistencia.

Hay en el decir de los asesores una percepción de desventaja frente al titular de prácticas, por el uso que le pueden dar a las faltas que acumulen los estudiantes y a la calificación.

3. Perspectivas de mejora de la asesoría del documento recepcional

La gama de propuestas es amplia y variada para lograr la mejora en este rubro, las cuales están pensadas y expresadas desde la posición de cada uno de los asesores.

a) *Mejorar la organización institucional.* Las observaciones y propuestas, tienen significado para quienes las emiten y para la mejora de la asesoría del documento recepcional,

por lo que se proponen acciones como la distribución equitativa del trabajo, el trato igual para todos, la revisión del proceso de asignación de funciones, entre otras. Los docentes lo expresaron de la siguiente forma:

Que el trabajo sea equitativo.

Mantener una constante revisión de la asignación de funciones en la institución. Evitar favoritismos.

Los principios de una gestión institucional eficiente demanda de los líderes institucionales la gestión y solución de conflictos por la vía del diálogo y la comunicación.

b) Organizar el trabajo de asesoría. La asesoría sería más eficiente, desde el punto de vista de los asesores, si se implementaran acciones como: el establecimiento de horarios de asesoría, la asignación equitativa de asesorados y funciones entre profesores de tiempo completo, la construcción de líneas de investigación institucionales y la adscripción de asesores y asesorados a ellas, de acuerdo con su perfil profesional y modalidad de titulación que maneje. Las propuestas docentes fueron expresadas en los siguientes términos:

Diseñar horarios exprofeso para la asesoría.

A todos los pedagogos nos deben asignar la misma cantidad de asesorados.

Definir las líneas de investigación.

En la medida de lo posible, buscar la afinidad de los temas tratados en las investigaciones con la formación y conocimientos de los asesores.

Unificar una sola modalidad para cada asesor.

Asignar asesores por modalidad de titulación que crean dominar.

Las propuestas plantean la necesidad de un análisis contextual de viabilidad y ajustar la organización institucional, la revisión de la forma en que se ha desarrollado la asesoría, el replanteamiento y adición de algunas estrategias y la toma de acuerdos. Estas propuestas

adquieren sentido en el marco de un crecimiento paulatino de la matrícula institucional y la necesidad de dar respuesta a las nuevas condiciones en que se desarrolla la formación inicial en la escuela normal.

c) *Fortalecer la formación inicial de docentes.* Desde la experiencia de los asesores, los estudiantes no lograron consolidar algunas de las competencias del perfil de egreso del plan de estudios 2018, necesarias para elaborar el documento recepcional, particularmente la referida a la comunicación escrita, por lo que voltean la mirada a la formación inicial y proponen revisarla y fortalecerla, de manera que se atiendan los vacíos que se han identificado durante la elaboración del documento recepcional.

Las propuestas se concretan en la revisión y desarrollo de las asignaturas desde los enfoques que en ellas se establecen, la retroalimentación de los productos que elaboran los estudiantes en los cursos, el desarrollo de las capacidades de lectura, análisis y reflexión; fortalecer estas capacidades mediante la implementación de talleres de ortografía, redacción y citado; inclusive implementar seguimiento al trabajo áulico de los docentes, a fin de constatar el apego a lo señalado en el plan y programas de curso. El sustento de las propuestas anteriores se encuentra explícito en los siguientes comentarios docentes. Se sugiere:

Revisar que los cursos que se imparten de la malla curricular se desarrollen de acuerdo con el enfoque.

Que se le dé más atención a la calidad de los trabajos.

Que desde los cursos los alumnos redacten, lean, analicen y reflexionen.

Que se dé desde toda su formación talleres de redacción, ortografía y formas de citar.

Al respecto, no es gratuito que la SEP establezca que el proceso de titulación recupera conocimientos, capacidades, habilidades, actitudes, valores y experiencias que el estudiante desarrolló durante la carrera, y que, de acuerdo con lo que señalan las propuestas de los docentes, hay varios pendientes en este sentido (SEP, 2018b).

Discusión y conclusiones

Los asesores encontraron vacíos en la formación inicial de los asesorados, relacionados con la comprensión de textos, la reflexión y la problematización, el uso crítico de la teoría, la escritura académica y en las habilidades para la investigación educativa; lo cual impacta negativamente en el logro de la competencia general del perfil de egreso referida a la aplicación de las competencias lingüísticas y comunicativas en diferentes contextos. Además de actitudes y acciones poco favorables, que demuestran falta de compromiso con el proceso de titulación.

La saturación de actividades institucionales, debida en cierto grado al crecimiento de la matrícula estudiantil de la institución, así como el desequilibrio entre prácticas profesionales y acompañamiento en la elaboración del documento recepcional, son un obstáculo importante en el desarrollo de una asesoría adecuada a los estudiantes.

Puede ayudar en la solución de los problemas planteados, la revisión constante de la organización institucional en términos de asignación de tareas y funciones, la organización de la asesoría considerando horarios de trabajo, modalidades de titulación, perfiles profesionales de los asesores y líneas de investigación que desarrollan.

Se considera una necesidad institucional apremiante la revisión, retroalimentación y mejora de la formación inicial en la escuela normal, a través del seguimiento al desarrollo de los cursos de la malla curricular para constatar el apego al enfoque; la retroalimentación de los estudiantes vía los procesos de evaluación y las evidencias de aprendizaje; el fomento de la escritura académica.

Los resultados de investigación plantean interrogantes para analizar los hallazgos y continuar la discusión de mejora del servicio de formación inicial, en primer lugar, ¿por qué los estudiantes llegan a los últimos semestres con debilidades en la construcción de textos académicos? ¿cómo se desarrollan los contenidos curriculares que dan como producto los resultados que compartimos?

Si las competencias involucran el desarrollo de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, ¿qué ha faltado en la estrategia institucional de formación, que hace que los estudiantes demuestran una actitud poco o nada favorable para elaborar el documento recepcional?

Aunque la situación de actividades y funciones puede tener origen en el crecimiento de la matrícula de los últimos años, cabe el cuestionamiento acerca de la forma en que se han distribuido institucionalmente las tareas ¿habrá otra forma de organizarnos para desarrollar eficientemente la asesoría del documento recepcional? ¿cómo resolver esta situación en bien de todos?

Referencias

- Ayala, R. (2011). La esperanza pedagógica: una mirada fresca y profunda a la experiencia educativa desde el enfoque de Van Manen. *Revista española de Pedagogía*, 69(248), 119-143.
- Cardeña, C. A. (2019). Áreas de oportunidad en informes de práctica profesional como opción de titulación en una escuela normal. *Memorias CONISEN, 2019*. Escuela Normal de Ticul. <http://www.antiguo.conisen.mx/memorias2019/memorias/1/P011.pdf>
- Diario Oficial de la Federación. (03/08/2018). *Acuerdo número 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica que se indican*. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5533902&fecha=03/08/2018#gsc.tab=0
- Fermoso, P. (1988). El modelo fenomenológico de investigación en pedagogía social. *Educar*, 14-15 (1988-89). 121-136. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Fuster, D. (2019). *Investigación cualitativa: método fenomenológico hermenéutico. Propósitos y Representaciones*. Versión on line ISSN 2310 4635, vol. 7 no. 1 Lima ene./abr. 2019. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2307-79992019000100010
- INEGI. (2020). Encuesta Nacional de Empleos y Ocupaciones 2019. Comunicado de prensa Núm. 452/20. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2020/DOCSUP_Nal20.pdf
- Laza, C., Pulido, G. y Castiblanco, R. (2012). La fenomenología para el estudio de la experiencia de la gestación de alto riesgo. *Enfermería Global*. Revista electrónica trimestral de enfermería. Ensayos. No. 28, Octubre 2012. ISSN 1695-6141. CLÍNICA (isciii.es)

- Martínez, M. (2004). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Trillas.
- Martínez-Otero, V. (2003). *Estrés y ansiedad en los docentes*.
https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/21315/estres_martinez_PULSO_2003.pdf?sequence=1
- Revilla, D. (2017). Expectativas y tensiones en la asesoría de tesis en la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú. REDU. *Revista de Docencia Universitaria*, Vol. 15(1), enero-junio 2017, 277-303.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6275398.pdf>
- Rigo, D. y Rovere, R. (2021). El compromiso académico estudiantil presente en una educación expandida por el uso de las TIC. Universidad Andina Simón Bolívar. *Revista Andina de Educación*, 4(2), (2021), 46-55.
<https://revistas.uasb.edu.ec/index.php/ree/article/view/2684/2616>
- Sánchez, L. y Martínez, A. (2014). *Condiciones de trabajo de docentes universitarios, satisfacción, exigencias laborales y daños a la salud*. Salud de los trabajadores /volumen 22, No. 1/ enero-junio 2014. <http://ve.scielo.org/pdf/st/v22n1/art03.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2018a). *Orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación. Planes de Estudio 2018*. SEP
- Secretaría de Educación Pública. (2018b). *Orientaciones para organizar el proceso de titulación. Planes de Estudio 2018*. SEP
- Rosas, A., Flores, D. y Valarino, E. (2006). Rol del tutor de tesis: competencias, condiciones personales y funciones. *Investigación y Postgrado*, 21(1), 153-185.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65821107>
- Tequida, M., Soto, Y. y Álvarez, L. (2018). Construcción de una tesis: perspectivas de estudiantes y docentes en la BYCENES. *Memorias CONISEN 2018*: Benemérita y



Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora.

<http://www.conisen.mx/memorias2018/memorias/1/P1093.pdf>

Principales causas del abandono laboral por los docentes: una mirada documental

Nubia Thailyn Pérez Cuatecontzi

nubiaperez542@gmail.com

Escuela Normal Preescolar “Profra. Francisca Madera Martínez”

Esmeralda Jiménez Fuentes

esme-jimenez1@hotmail.com

Escuela Normal Preescolar “Profra. Francisca Madera Martínez”

Línea temática 5. Procesos de formación y sujetos de la educación

Resumen

En Latinoamérica las condiciones laborales de los profesores no son las apropiadas, la lucha de los maestros se ha visto acrecentada en la última década por esta razón y no ha existido una respuesta justa y solidaria que reconozca los esfuerzos diarios que se realizan por ejercer con pasión el quehacer docente. El maestro es un ser humano que tiene que satisfacer sus necesidades básicas y que la remuneración económica y condiciones de trabajo en la mayoría de los casos no les permite mejorar su calidad de vida, por consecuencia se ven obligados a buscar nuevas fuentes de ingreso, otros planos de desarrollo, o en su defecto retirarse del ejercicio docente. Con esta ponencia se pretende propiciar la reflexión de en torno al aumento de profesores que se separan de su profesión en los últimos años, para ello, se presentan los resultados parciales de una investigación de corte documental en la que a partir de la revisión de literatura sobre el tema en cuestión se exponen los principales factores que inciden en el abandono de la profesión docente. Los hallazgos demuestran que el desgaste físico y emocional son las principales causas por las que un docente se separa de su labor.

Palabras clave: deserción docente, revalorización, renuncia de profesores, abandono laboral.

Planteamiento del problema

En esta ponencia se presentan los resultados parciales de una investigación de tipo documental que tiene como objetivo revelar las causas por las cuales los docentes abandonan su labor en los últimos tiempos. El tema surge a partir de observar los altos índices de abandono laboral y del rol como docentes, además de observar en la cotidianidad de la vida en las aulas y las instituciones los comportamientos de los docentes en torno a este tema, los dilemas a los que se enfrentan, así como los constantes señalamientos en torno a las condiciones en las que llevan a cabo su labor docente. Ante esta situación, nos hemos planteado como pregunta de investigación ¿cuáles son las causas por las cuales los docentes deciden separarse de su labor profesional?

Marco teórico

El abandono laboral es cuando un profesional se separa de sus funciones, lo que genera una rescisión de un contrato laboral, esto incluye la renuncia. Investigar los motivos por los cuales un docente opta por ya no continuar en la enseñanza se asocia a múltiples variables. Son pocas las investigaciones que abordan el abandono docente, en una realizada en Chile se habla de que va este fenómeno está estrechamente relacionado con la motivación, no obstante, en esta ponencia se reúne y analizan los estudios que abordan este objeto de estudio.

Metodología

El método seguido ha sido la revisión documental, debido a su conveniencia para explorar e indagar el conocimiento actual en un área determinada para el desarrollo de este trabajo, en la revisión documental se consideraron dos etapas. La primera corresponde a la etapa heurística que consistió en la indagación de diversas fuentes y clasificación de la información de las mismas según su año de publicación, país de publicación, país donde se realizó la investigación, autor (es), tipo de publicación, enfoque, método y técnicas empleadas e instrumentos y finalmente el objetivo del escrito. Se consultaron bases de datos como Dialnet, Redalyc, Scielo, entre otros. Asimismo, en esta etapa se emplearon términos de búsqueda, los

cuales fueron delimitados a partir del uso de palabras clave, también se emplearon operadores *booleanos* y criterios de inclusión: se contemplaron estudios empíricos y documentales, nacionales e internacionales, con muestras docentes de cualquier nivel educativo realizados en los últimos diez años en el área de educación.

La segunda corresponde a la etapa hermenéutica en la que se llevó a cabo el análisis de la información, ejercicios reflexivos e interpretativos sobre cada uno de los escritos, y se generan conclusiones en torno al objeto de estudio.

Resultado

Con relación a la etapa heurística: El 100% de los documentos seleccionados fueron artículos de investigación, el 90% fueron publicados en Latinoamérica, el 10% en Europa. En la siguiente figura se puede observar los enfoques empleados en los artículos revisados.

Figura 1. Enfoques y métodos empleados en las investigaciones revisadas



Fuente. Elaboración propia con base en los documentos revisados.

Con relación a los años de publicación, el criterio de selección fue la temporalidad, es decir, que se tratara de publicaciones de no mayor de diez años de haber sido publicados,

siendo el más antiguo del año 2013 y el más reciente en el 2022. Sobre las técnicas e instrumentos que se utilizaron algunos artículos usaron dos o más técnicas, prevalecen las encuestas, entrevistas, y cuestionarios.

Respecto a la etapa hermenéutica, se tuvieron los siguientes hallazgos. La función docente es aquella de carácter profesional que implica la realización directa de los procesos sistemáticos de enseñanza – aprendizaje, es una de las profesiones más importantes del mundo, aunque lamentablemente en los últimos años se ha observado una decadencia en las políticas de educación que afectan directamente a los profesores.

Con cada docente que abandona el trabajo en el aula, se incrementan los desafíos para reemplazarlo, para invertir en la formación, asignación y adaptación de los nuevos docentes, para atender a los alumnos que verán interrumpido sus procesos de aprendizaje (Cervantes, 2019; citado en Cacho et al., 2022, p.2).

La primera causa encontrada tiene que ver con el agotamiento emocional que en el caso de las mujeres es mayor en comparación con el de los hombres, ya que tienen condiciones laborales inferiores, dificultad para realizarse de manera profesional y personal (Martínez *et al*, 2009; citado en Rodríguez y Sola, 2017, p.170). Se tiene presente que la mujer tiene una serie de cambios fisiológicos relevantes a lo largo de su vida, se le suma el proyecto de vida familiar y justo existen quienes lo llevan a cabo solas.

Avargues *et al* (2010; citado en Rodríguez y Sola, 2017) afirmó que existe una correlación significativa entre las generaciones jóvenes, pues principalmente en ellas existe el agotamiento y la despersonalización (p. 170) en comparación con generaciones más adultas. No obstante, las investigaciones muestran que muchos profesionales ya no están dispuestos a soportar injusticias o malos tratos del magisterio y es por lo que deciden irse. Esto caracteriza a los jóvenes.

Sobre la cotidianidad de la vida laboral, es necesario prestar atención en los juicios y valoraciones que se hacen en torno a la labor docente, sobre este punto los autores Buunk *et*

al (2007; citado en Rodríguez y Sola, 2017) puntualizan que si al finalizar el curso o ciclo escolar el docente tendía a valorar negativamente su trabajo la problemática aumentará en los años siguientes (p.173).

Por otra parte, el síndrome de *burnout* se asocia al abandono temprano de la profesión, es decir, al agotamiento por exceso de trabajo y/o las exigencias de la formación continua. Arquero y Donoso (2013; citado en Rodríguez y Sola, 2017) aseguran que “la necesidad de formación continua agrava la sintomatología *burnout* al igual que las condiciones horarias, cantidad de alumnado y tutorías” (Crosmer, 2013; citado en Rodríguez y Sola, 2017, p.172). En efecto, los cursos, talleres y diplomados que se les obliga a tomar a los maestros, cursos que no están hechos por profesores pero dirigidos a ellos, en ese mismo sentido la labor diaria con grupos de trabajo sobrepoblados genera condiciones laborales desgastantes.

El *burnout* también es conocido como el síndrome del profesional quemado y hace alusión al estrés laboral crónico, lo complementan actitudes y sentimientos negativos hacia las personas con las que trabaja, despersonalización (pérdida de identidad), falta de realización personal y agotamiento emocional. Bustamante *et al* (2016) afirma que es típico de las profesiones de servicios de ayuda y se caracteriza por un estado de agotamiento como consecuencia de trabajar intensamente, sin tomar en consideración las propias necesidades. Este enfoque sostiene que este padecimiento aparece con mayor frecuencia en los profesionales más comprometidos, en los que trabajan más intensamente ante la presión y demandas de su trabajo, poniendo en segundo término sus intereses. Se trata de una relación inadecuada entre profesionales, excesivamente celosos en su trabajo y clientes excesivamente necesitados, una respuesta del profesional asistencial al realizar un sobreesfuerzo. (Bustamante et al., 2016, p.113).

Sin duda la docencia es la profesión que más desgaste emocional tiene y se debe a que América Latina tiene inadecuados escenarios laborales para profesores, como problemáticas de infraestructura, recursos, hacinamiento, problemáticas sociales, sobrecarga de trabajo demandante y retribución económica decadente en comparación de otras profesiones. Incluso,

trastoca lo físico y al respecto Rodríguez (2015) señala que lamentablemente el dolor ha traspasado las barreras y ahora se ha depositado en dolor físico, como disfonías, hipoacusia neurosensorial, problemas osteomusculares, trastornos mentales, enfermedades respiratorias, enfermedades de la piel y tejido subcutáneo (p.33).

Con el paso del tiempo se pueden desencadenar otros sentimientos, como de culpa por los bajos desempeños, irritabilidad, cansancio emocional, poco asertividad con estudiantes y compañeros de trabajo. Analizando el tema económico (Colino y Pérez, 2015, p.27) comentan que algunos cambios que se sufren son el deterioro salarial, el multiempleo y la sobrecarga laboral. Particularmente pensamos que el multiempleo se ha convertido en un fenómeno entristecedor, lo que lleva a cuestionar ¿Por qué los docentes deberían buscar otro trabajo por las tardes - vacaciones y uno más para los fines de semana? El *burnout* de los docentes es bastante, aunque una compensación económica podría contrarrestarlo, pero cuando no se tiene ésta opción ¿Cuál es la motivación de los maestros?

Otro aspecto relevante es el clima laboral. Gaete *et al.* (2017) asegura que el mal clima laboral, la falta de recursos (material didáctico, equipo tecnológico o insumos), poco apoyo de líderes encargados de la gestión escolar y la excesiva burocracia administrativa terminan de agobiar al maestro; los autores sugieren salarios más altos, incentivos.

De igual forma podría parecer pesimista, pero en México las nuevas generaciones de maestros ya no serán pensionadas ni jubiladas, del reconocimiento de la sociedad es mejor no vivir pues de lo contrario se moriría de hambre. Son pocos quienes valoran el esfuerzo y compromiso de un docente. Se pide “comprender a profesores o profesoras como abandonadores/as, pero nunca cuestiona el sistema como abandonador de los/as docentes. Es decir existiría una carga social de mantenerse como docente como si fuese una obligación mantenerse en el aula” (González *et al.*, 2020, p. 600) En una nueva aplicación social se han observado vídeos de maestros explicando los motivos de su renuncia a la educación, sin embargo los comentarios son minimizando su situación, en varias ocasiones se desconoce el contexto completo y es fácil juzgar y reclamar al maestro que decide alejarse de su labor en pro

de su salud mental, física y su economía.

En Latinoamérica hay varias fallas en el sistema educativo. Especialmente en México debido a que es la brújula de comparación en esta ponencia. Padilla y Thompson (2016) consideran primordial que el sujeto en cuestión mantenga una red de apoyo firme y sólida que le permitan libertad a ese desahogo y carga emocional que se vuelve complicado de sobrellevar en modo solitario. Este apoyo social puede provenir de familia, amigos, pareja, y es clave para poder contrarrestar el efecto del *burnout* (Padilla y Thompson, 2016; citado en Rodríguez y Sola, 2017, p.172).

A pesar de todo, Rothman *et al* (2008) comentan que existe la motivación intrínseca aquella que proviene desde uno mismo, con el fin de satisfacer deseos no materiales, por ejemplo, la autorrealización y el disfrute de un trabajo o tarea por el mero hecho de hacerla. Los autores afirman que el optimismo reduce las sensaciones perjudiciales del *burnout*. Además de tener en cuenta la mentalidad de crecimiento y no olvidar los *hobbies* o ese espacio de recreación personal para autoconocernos e incrementar la autoestima.

Discusión y conclusiones

Las principales causas de abandono de la profesión docente derivan del desgaste físico, emocional, malas condiciones laborales y poca o nula seguridad laboral. Ante este panorama, consideramos que se debe seguir luchando por tener profesionales de la enseñanza laboralmente satisfechos, dado que los beneficios a nivel individual y organizacional proceden a la calidad de nuestra educación proporcionada a nuestros educandos. La siguiente figura resume las causas detectadas por los investigadores:

Figura 2. Principales razones por las que se renuncia al rol docente



Fuente: Elaboración propia con base en los documentos revisados.

Son ocho principales razones que incitan a los maestros a abandonar su profesión, como en algunos casos existen particularidades, sin embargo son mínimas, la carga administrativa en exceso cuando se tiene que realizar trabajo administrativo siendo

titular de un aula, al subir calificaciones cada determinado tiempo, fichas descriptivas, en ocasiones inscripciones, bajas escolares, descargas administrativas, entre otros. Se resume a procesos de insatisfacción laboral en la que se combinan los factores descritos. Finalmente cabe señalar que es necesario seguir desarrollando proyectos de investigación en torno a esta temática y, en la medida de lo posible, generar propuestas para reducir el índice de abandono profesional docente.

Referencias

- Bustamante, E., Bustamante, F., González, G. y Bustamante, L. (2016). El burnout en la profesión docente: un estudio en la escuela de bioanálisis de la universidad de Carabobo, Sede Aragua, Venezuela. *Medicina y Seguridad del Trabajo*, 62(243), pp. 113.
http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0465546X2016000200003&lng=es&tlng=es.
- Cacho, S., Jaramillo, C., Muñoz, D., Negrete, A., Soriano, C. y Villpando, D. (2022). Deserción docente antes y durante la pandemia. *Jóvenes en la Ciencia*, 16, pp. 2.
<https://www.jovenesenlaciencia.ugto.mx/index.php/jovenesenlaciencia/article/view/3749>
- Cantón, I. y Tellez, S. (2016). La satisfacción laboral y profesional de los profesores. *Revista Lasallista de Investigación*, 13(1), pp. 218.
<https://www.redalyc.org/pdf/695/69545978019.pdf>
- Colino, N. y Pérez, P. (2015). El síndrome del burnout en un grupo de profesores de enseñanza secundaria en Montevideo. *Ciencias Psicológicas*, 9(1), pp. 27.
http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-42212015000100004
- Delgado, C., Veas, I., Avalos, M. y Gahona, O. (2021). El rol de la inteligencia emocional y del conflicto trabajo-familia en la satisfacción laboral, el desempeño percibido y la intención de abandono de los docentes. *Información tecnológica*, 32(1), pp.175.
https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S071807642021000100169&script=sci_abstract

- Gaete, A., Castro, M., Pino, F. y Mansilla, D. (2017). Abandono de la profesión docente en Chile: Motivos para irse del aula y condiciones para volver. *Estudios pedagógicos*, 43(1), pp.128.
https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S071807052017000100008&script=sci_abstract
- Ganimian, A. (2013). ¿Qué motiva a universitarios de primer nivel a dedicarse a la docencia? Resultados preliminares de Enseñá por Argentina. *EDUCAR*, 47(2), pp. 301.
<https://www.redalyc.org/pdf/3421/342130837006.pdf>
- González, M., Silva, I., Precht, A. y Kelchtermans, G. (2020). Abandono docente en américa latina: revisión de la literatura. *Cuadernos De Pesquisa*, 50(176), pp. 600.
<https://doi.org/10.1590/198053146706>
- Rodríguez, A. y Sola, T. (2017). Impacto del burnout en el desarrollo profesional del profesorado universitario, Una revisión de la investigación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(3).
<https://www.redalyc.org/pdf/2170/217052050011.pdf>
- Rodríguez, D. (2015). ¿Cuerpos en tensión? Del maestro quemado al maestro vivido. *Revistas Universidad Pedagógica Nacional*. 13(1).
<https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/revistafba/article/view/2976/2671>

Narrativa pedagógica: Una nueva oportunidad para remover la tierra y obtener buena cosecha

Romelia Chávez Alba

romelia.chavez@ensfa.edu.mx

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

Guillermo Emmanuel Cervantes Gómez

guillermo.cervantes@ensfa.edu.mx

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

América Guadalupe Castro Arellano

america_ca.esp19u@ensfa.edu.mx

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

Línea temática 5. Procesos de formación y sujetos de la educación

Resumen

En medio de los recuerdos de mi infancia, a las faldas del Cerro del Muerto en Aguascalientes, Ags, México, orgullosa de mi origen y utilizando recursos propios de la narrativa pedagógica, desarrollé un texto llamado arbitrariamente; “Una nueva oportunidad para remover la tierra y obtener buena cosecha”. Me ubico en el 2002. donde mi principal función profesional en la docencia, en espacios académicos que dan al estudiantado normalista, la oportunidad de acercarse a los desafíos de la Práctica Profesional Docente (PPD) y justamente, desde esa función, aprovecho las bondades de la narrativa, como medio de indagación e interpelación para contar mi experiencia, reflexionar sobre ella, buscar explicaciones y argumentos que me impulsen a reconstruir mayores elementos en la mediación que realizo desde esta bella profesión que en palabras de Fullan y Hargreaves (2000, pág. 38) “Es emocionalmente apasionante, profundamente ética e intelectualmente exigente”.

La ponencia se estructura con los elementos solicitados, centrando su riqueza en fragmentos propios de la narrativa, usando analogías y metáforas que permiten recuperar eventos significativos de mi vida y conectarlos con los procesos que se fueron desarrollando en el curso de Práctica profesional y vida escolar, impartido a estudiantes de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español, en la Escuela Normal Superior Federal de Aguascalientes “Profr. José Santos Valdés”, en el semestre “A” del ciclo 2022- 2023.

Palabras clave: narrativa pedagógica, docencia, reflexión, transformación.

Planteamiento del problema

Desde hace varios años la teoría pedagógica (Schön, D. y Dewey, J., citados por Zeichner y Liston en 2003), aporta información significativa sobre los beneficios que obtiene el profesorado cuando desarrolla una práctica docente reflexiva y la usa como puente entre sus marcos de referencia y el contexto en el que realiza la acción, abriendo la posibilidad de examinar críticamente sus actitudes, creencias, valores y prácticas de enseñanza e identificar aquellas situaciones que requieren ser modificadas, reformuladas, mejoradas o innovadas.

Esto suena bien desde la teoría y los marcos curriculares con los que se impulsa la formación inicial y continua de los docentes desde hace ya varias décadas, sin embargo, en la cotidianidad cuesta trabajo actuar con los atributos de la práctica docente reflexiva: mente abierta, responsabilidad y honestidad, más, cuando por costumbre y tradición, se ha privilegiado una actitud hegemónica en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, donde lo más difícil es reconocer la vulnerabilidad que nos caracteriza como seres humanos con cualidades, características y dificultades; con ideales, proyectos, motivaciones, imperfecciones que no permiten salir de lo técnico e instrumental para situarnos en una dimensión social, objetiva e intencional, porque en ella también intervienen los significados, percepciones y acciones de las personas involucradas en el proceso educativo, así como los aspectos político-institucionales, administrativos y normativos, que en virtud del proyecto educativo de cada país, delimitan el rol del maestro (Fierro y Fortoul, 1999).

Y justamente, en este contexto se ubica la pregunta de investigación que guió el desarrollo del trabajo que se presenta: ¿De qué manera la narrativa pedagógica puede convertirse en un dispositivo metodológico que posibilita la exposición de experiencias de vida y trayectorias profesionales para sistematizarlas, resignificarlas, reconstruirlas, reflexionarlas y revitalizar la práctica de un docente formador?

Marco teórico

El género humano como tal, se desenvuelve en dos dimensiones: la individual y la social; en la primera utiliza sus características físicas y psíquicas para construir sus propias ideas, motivaciones y expectativas, que sin los entornos donde se desenvuelve y las interacciones que establece con los otros, en su dimensión social, no tendrían mucho sentido, desde esta óptica se esperaría que como seres racionales, también se adquiriera la capacidad de desarrollar el pensamiento analítico, crítico y reflexivo y usarlo como medio para regular nuestros actos, en este tenor, la narrativa pedagógica ofrece la posibilidad de acercarnos a la intimidad humana, reconstruir la memoria de lo que somos, otorgarle sentido a la cotidianidad, ordenar la experiencia, construir la realidad bajo el matiz de la imaginación o intuición de las acciones y no solamente como ejercicio personal, sino como parte de un proceso que adquiere significado dentro de un entramado complejo social, en este caso la docencia.

En este sentido Piña (1999) y Suárez (2007), nos ayudan a entender que el relato autobiográfico y la narrativa pedagógica son considerados textos de naturaleza interpretativa, elaborados por alguien que construye su tiempo pasado y lo significa mediante la operación de la memoria, configurando un sentido según el momento y circunstancias en que se produce, de acuerdo a una situación biográfica, es decir, en coincidencia con el conjunto de circunstancias materiales y simbólicas en las que el texto es generado y el momento o tiempo biográfico y profesional en que es escrito.

Así, el texto autobiográfico, en su modalidad de narrativa pedagógica, no consiste en narrar una vida reconstruyendo el pasado, sino en realizar una construcción que se estructura,

significa, articula y crea desde la actualidad donde se desempeña el docente, por ello, este tipo de trabajos son objeto de las más diversas polémicas, desde la perspectiva positivista, sin embargo sus precursores lo defienden, porque afirman que es el medio que permite la recuperación del “ser humano” con toda la carga subjetiva que da sentido a sus actos, lo proyecta y lo significa como sujeto social hacia los otros. Insisten en que es un recurso idóneo para encontrarse consigo mismo, conocerse y comprenderse, exponer ante los demás un proyecto de desarrollo personal y profesional que involucra no sólo la vida del protagonista, también la de otras personas, objetos, lugares y circunstancias que muy posiblemente la influyeron.

En cuanto a diseños e instrumentos de recogida y análisis de evidencias, sí se presenta como metodología de análisis que apela a una visión holística discursiva y situada de esta línea etnográfica, se reivindica la validez de este tipo de investigación cualitativa, más aún cuando se extrapola la reflexión a la autoreivindicación, en el campo de la investigación social, en este caso, hacia la práctica docente.

Al realizar el recorrido por diferentes investigaciones que desde esta perspectiva se han realizado, fue posible ampliar el panorama y la comprensión de lo que son y la utilidad que tienen para que el sujeto pueda significarse en su dimensión personal y social, ordenar sus experiencias, ejercitar la memoria, pensar, sentir y atreverse a decir desde la palabra escrita, en síntesis; usar el relato autobiográfico, en este caso la narrativa pedagógica, como pretexto para delinear una voz propia dentro de la profesión docente.

Respecto al uso de esta perspectiva metodológica, se han identificado sus posibilidades para favorecer el análisis y la reflexión de la práctica docente de profesores de cualquier nivel educativo, convirtiéndose en una oportunidad para estudiarse, pensarse, interpretarse y construirse como sujeto y tratar de comprender la propia práctica docente, entendida como el modo de actuar y a la vez de recapacitar.

En este ejercicio de búsqueda, se han localizado algunos estudios de los que destacan los relatos retrospectivos, como la obra de Armando de Miguel: “Cuando éramos niños” (2001), en el que incluye un capítulo dedicado a las impresiones sobre la escuela, completadas con sus propias experiencias escolares; otros que responden a entrevistas autobiográficas, como el trabajo de Raúl Cremades, “Nadie olvida a un buen maestro” (1999). En el 2005, Miguel G. Vallone, en colaboración con otros investigadores presenta el texto “La documentación narrativa de experiencias pedagógicas”, que aporta información valiosa sobre este importante recurso de investigación, así como el de Hernández M. (2015), que compila voces y vivencias de profesores de Chiapas y Oaxaca, en el libro; “Educación y Narrativa”.

Metodología

Tomando en consideración las posibilidades del relato autobiográfico, en su modalidad de narrativa pedagógica, para favorecer el análisis y la reflexión de la práctica docente, la narrativa que da contenido a esta ponencia tuvo su origen en un curso taller, impulsado desde la perspectiva teórica y metodológica de Daniel Suárez (2004); “Caminos para hacer narrativas”, cuyas fases se describen a continuación y fueron utilizadas justamente para lograr el propósito planteado que justamente consistía en elaborar un documento publicable y hacerlo circular en diferentes medios para que se reconozcan las bondades de este tipo de escritos y que otros puedan también aprovechar las potencialidades pedagógicas e interpretativas de los relatos escritos por docentes.

1ra fase. Indagación narrativa y problematización etnográfica del mundo escolar y de las prácticas docentes. En esta fase se dio el primer paso ocasionando una ruptura con las modalidades convencionales del trabajo docente, con los cánones positivistas de la investigación educativa y con el flujo rutinario de las actividades escolares, dándonos cuenta que somos las historias que nos contamos y las que cuentan sobre nosotros, lo que nos constituye, las que nos atraviesan y lo logramos asimilar a través de preguntas detonadoras que nos invitaron a reflexionar sobre: ¿Cómo llegamos hasta esta parte de la docencia? ¿Qué hacemos aquí como docentes con todas las dimensiones que nos influyen? ¿Por qué estamos

en estos territorios? ¿Cómo llegamos a ellos?, y así fluye el primer relato sobre nuestros recorridos, nuestros vínculos, proyectos y sueños en la docencia.

2da fase. Identificación y selección de prácticas pedagógicas y experiencias escolares a relatar y documentar. Lo que significó voltear la mirada hacia una dimensión o aspecto de la práctica docente, por ejemplo: el currículo, los planes de estudio, programas, procesos de enseñanza y de aprendizaje, relaciones de poder (alumno-docente, escuela-comunidad, sujeto-institución, etc.), práctica pedagógica, saber pedagógico, ser profesor, entre otras categorías construidas en el terreno educativo que configura la historia del sujeto.

3ra fase. Escribir y reescribir distintos tipos de texto y versiones sucesivas de relatos que emanan de experiencias pedagógicas significativas desde el punto de vista de quien decide escribirlas, documentarlas hasta llegar a una primera versión publicable, que, para llegar a serlo, se socializó, primero, con el propio autor a través de audios y video que le permiten pulir el escrito que luego comparte con los otros para recibir devolución en relación a varios aspectos como, por ejemplo:

Si el autor realmente presenta un ejercicio de introspección, identifica lo que le hace sentido, coloca tiempos, dimensiones y temáticas, identifica dificultades, apoyos, motivaciones y decisiones, se apoya en un organizador de ideas, recupera archivos escritos que se tenga o que se haya registrado sobre la experiencia, si hay un título conceptual o literario, si hace referencia a la temática educativa, el tiempo en que se presenta el relato, la posición del narrador, si está el sujeto en el relato o sólo cuenta lo que pasó, si están los rasgos singulares de la experiencia, las reflexiones, se plantean interrogantes que se fueron haciendo durante lo sucedido y las que se hicieron mientras lo fue escribiendo, se describen e ilustran los detalles, se precisa el ámbito de la práctica pedagógica donde se coloca la narración, muestra elementos pedagógicos que nombra y reconstruye, se integran preguntas epocales y contextuales, se especifica la importancia del escrito para la época actual, se muestran las categorías pedagógicas que deconstruye, entre otros elementos que permiten darle significado, sistematicidad, forma y profundización al relato.

4ta fase. Editar pedagógicamente el relato de experiencia o documento narrativo, ello implica una compleja trama de operaciones intelectuales específicas orientadas a colaborar e incidir en las sucesivas y recursivas producciones que se van perfilando y puliendo, justamente, con las lecturas en otras voces, en otros espacios y desde otras miradas.

5ta fase. Publicar el relato de la experiencia pedagógica. Tornarlo publicable, disponible y, en este mismo movimiento, transformarlo, de un documento pedagógico, a una narrativa construida por el docente autor en la intimidad de docentes escritores y editores de relatos pedagógicos.

6ta fase. Hacer circular los documentos narrativos de experiencias pedagógicas en diferentes circuitos de difusión y bajo distintos formatos (electrónicos, gráficos, filmicos, interactivos) a fin de aprovechar las potencialidades pedagógicas e interpretativas de los relatos escritos por docentes, dar a conocer, debatir, criticar los saberes y comprensiones construidos durante las prácticas pedagógicas que en ellos se encuentran documentados, es el caso de este trabajo que hoy se expone a manera de ponencia y que ha sido integrado a un libro que próximamente será publicado por la Dirección General de Educación Superior del Magisterio (DGESuM)

Resultado

Como bien se ha señalado en los marcos de referencia, la narrativa como recurso de indagación, tiene diversas aplicaciones en distintos campos, uno de ellos es el pedagógico, que bien se supo explotar en el curso “Narrativas pedagógicas” impulsado por la Dirección General de Educación Superior del Magisterio (DGESuM), en el ciclo 2022-2023, con la conducción de expertos en la metodología que la sustenta y la participación de un grupo de más de 300 docentes con diferentes trayectoria, experiencias y significados, que desde el inicio, quedaron como yo, atrapados en la tarea, y ¿cómo no?, si por primera vez se me hacía una invitación a arrastrar el lápiz libremente para dar reflexionar sobre: ¿Quién soy? ¿De dónde soy? ¿Qué

tierra piso? y con ello, tras varias escrituras, lecturas, reescrituras audios y video llegué a una última versión en la que, como inicio, expreso lo siguiente:

Me considero un ser humano lleno de luz porque desde mi llegada al mundo en el que habito, he tomado lo mejor que la vida me ofrece para nutrir mi alma, mi mente y mi corazón. Mi nombre es particular como también mi esencia y mi historia de vida. Llegué a este mundo con el paisaje del medio rural como testigo fiel de mi origen, mis primeros recuerdos me llevan a extasiarme con la tierra del campo recién arada, gracias al arduo trabajo de mi padre y con estos recuerdos corro feliz hacia la cabecera de la parcela para sentarme al lado de mi madre, que con una canasta de tortillas hechas a mano, unos frijoles de la olla calientitos y una deliciosa canela apenas teñida de blanco, espera a su amado esposo para premiar las arduas faenas con un succulento desayuno (Chávez, 2023, p. 2).

Ahora el reto consistía en asumir un rol expoliador sobre los sedimentos construidos en donde se visibilizaran mis prácticas pedagógicas como producto de mi historia, mi trayectoria y mis territorios educativos; tarea nada sencilla porque había tanto que contarme, tanto que contarles, qué compartirles y corría el riesgo de quedarme en el simple relato, o darme la posibilidad de llegar hasta la reflexión y todavía más allá; hacia la transformación de mi quehacer docente a mis 41 años de servicio. El siguiente fragmento puede dar cuenta de ello:

Decía mi padre que cuando se desea obtener una buena cosecha hay que explorar con calma el terreno porque no siempre en sus entrañas alberga lo que salta a la vista, por ello cuando me asignaron el curso de Práctica profesional y vida escolar, con estudiantes de 7mo semestre, de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español en Educación Secundaria (LEAEES), miré con grandes esperanzas el horizonte académico que me esperaba y acepté gustosa los retos y desafíos que la tarea podría traer consigo; porque al parecer la vida académica volvía a la normalidad después de los golpes sufridos por la pandemia del SARS-Co-V2, sin embargo yo tenía mis dudas porque

observaba hábitos y actitudes diferentes para el desarrollo de los procesos de enseñanza, de aprendizaje y de gestión.

Esa mañana de agosto era particularmente hermosa, el clima de la ciudad de Aguascalientes parecía invitar a vivir nuevas aventuras, nuevos desafíos, mi caminar siempre apresurado parecía adquirir un nuevo ritmo con el trinar de las aves que revoloteaban entre los árboles de mi querida escuela normal. Estaba ansiosa por comenzar a revisar el curso asignado, buscaba en mi mochila docente las herramientas disciplinares, pedagógicas, didácticas, psicológicas y emocionales que podía utilizar para reconocer a mis estudiantes y a partir de sus posibilidades y condiciones, llevarlos a alcanzar su zona de desarrollo próximo y con ello avanzar hacia la zona prometida (Chávez, 2023, p. 3).

Señala Hernández (2015) que quienes escriben, narran, cuentan hechos sucedidos, son seres humanos, protagonistas, que viven, sienten, significan la educación desde la experiencia cotidiana de los rostros, un cuerpo, un tiempo y espacio que los constituye y es verdad, porque el proceso de la narrativa continuaba hora con el reto de que mi narrativa no fuera un simple desahogo, darle forma e incluir los elementos que la convirtieran en un relato potente, ese que nombra, descoloca, deconstruye, transforma, humaniza, busca en la conciencia histórica, ética y política, el siguiente fragmento muestra lo logrado:

[...] resultaba emocionante el despertar de algunos estudiantes hacia esta forma de planear los contenidos del curso, de encontrarle sentido y convertirlos en oportunidades para mejorar la PPD, pero ahí también se daba cita la apatía, el descontento y a veces hasta el rechazo hacia esas maneras de aprender; cuando hablábamos de metodologías activas y aprendizaje dialógico, parecía que su comprensión los hacía pensar que viviríamos en una anarquía, porque cuando se les invitaba a participar en actividades que los sacaban de su zona de confort, se escuchaban voces como: ¡Y eso que estamos trabajando el aprendizaje dialógico!, ¡Lo bueno es que estamos aprendiendo en un ambiente democrático! Estos comentarios lejos de desanimar mi intervención, me

impulsaban para continuar con el ejemplo más allá del discurso, además me motivaba el trabajo emprendido por quienes abrían la mente y el corazón hacia lo diferente.

No niego que por momentos dudaba de los resultados que esta aventura podría arrojar y si en verdad serviría para desarrollar la autorregulación que había detectado como área de oportunidad. Notaba que al dejar de lado el pase de lista, los ritos y reglas que generalmente impone el maestro, algunos estudiantes se dieron la libertad de faltar a clase, salir de ella o bien llegar cuando habían transcurrido los minutos, parecía que me estaban poniendo a prueba y yo realmente no le daba importancia a esas actitudes, pero sí a las evidencias donde mostraban las capacidades que estaban desarrollando y esto realmente incomodaba a los que pensaban que sus decisiones no tendrían consecuencias, muchas veces la falta de entrega se convertía para ellos en un conflicto al que luego me invitaban. Quería impulsar realmente el aprendizaje dialógico sentía que necesitábamos vivir procesos democráticos en el grupo, la autoconciencia, así como las actitudes de una acción reflexiva; mente abierta, responsabilidad y honestidad y esto lo podía lograr al poner en práctica el enfoque formativo de la evaluación de los aprendizajes y de mi práctica docente (Chávez, 2023, p. 5).

Sentía que con la narrativa comenzaba a desnudar la experiencia pedagógica, a mapear mi historia y con ello, me daba cuenta que había hecho la selección correcta del tema que estaba documentando, con emoción y una adrenalina que solamente se hace presente cuando significo lo que hago, seguía arrastrando el lápiz, organizaba, sistematizaba, exploraba y como buena navegante en mi historia de vida, los recuerdos se perfilaban cada vez con mayor fuerza, para darle sentido y significado, tal vez en este fragmento se pueda percibir.

En mi tarea de acompañamiento, durante las clases yo me convertía en una observadora, que, apoyada en la guía ya mencionada, registraba información de lo ocurrido y al término la socializaba, tratando de promover la reflexión, cuestionaba sobre lo que más les gustó de su clase, luego las áreas de oportunidad que detectaban, así como las estrategias que pensaban usar para atenderlas. Me sentía satisfecha cuando

agradecían la orientación que se les ofrecía, sin embargo también se presentaban los casos de incomodidad, indicando que tal vez algunas de mis actitudes no eran empáticas con lo que ellos necesitaban, hubo comentarios cómo: -¡Usted es la maestra y aunque no tengo elementos para refutar lo que me dice, no estoy de acuerdo!, también se escucharon voces que decían – ¡Es que me gusta la actividad y me ha dado buenos resultados en otras prácticas! y seguramente que sí, porque luego se dieron casos en los que copiaban las planeaciones pasadas y se olvidaban de cambiar el nombre de la escuela, el semestre y hasta de quien coordinaba el curso en esos tiempos.

Sentía que en mi afán de acompañar el proceso me convertía en una pesadilla para algunos obviamente, se escuchaban expresiones como: -¿También a mí me va a observar?, -¿Se va a quedar todo el día en esta secundaria?, -¡Fíjese que mi titular me pidió que le permita dar la clase porque hay algunos puntos que tiene pendiente con los estudiantes?, - ¡Hay maestra qué pena pero hoy toca sesión de lectura y el maestro va trabajar con el grupo!, yo solamente respondía: -¡Pues entro a ver la clase y aprendo! (Chávez, 2023, p. 8).

En esta lógica y con la emoción y la adrenalina a flor de piel, sentía que cada fase vivida me permitía llegar a las entrañas de mi ser como docente, rescatando cosas que tal vez siempre había reconocido, pero que no me había dado la oportunidad de dialogarlas para sí y para los otros que me leían en esta faceta; mis estudiantes y compañeros maestros, ellos me hacían devoluciones valiosas con las que leía, releía y reescribía, reflexionaba, buscaba, sustentaba, documentaba, explicaba y le daba fuerza al relato, a continuación muestro un fragmento de las devoluciones hechas por dos de mis alumnas.

Me encantó, primero quiero hacer saber que admiro su forma tan bonita de escribir, tan suave, tan bella y correcta a la vez, hasta con esos renglones divertidos que lo hacen tan característico, por otro lado, es una experiencia tal cual como sucedió, recuerdo cada momento (en los que estuve presente) y hasta me da risa porque me transporta a ese día y jajaja es muy curioso cómo nos ahogamos en un vaso de agua [...]

Esto es un poco personal, pero en algún momento, yo sentí que la relación con usted empezó con el pie izquierdo y en algún punto hasta sentí personal un comentario que me hizo, con el tiempo comprendí que estamos rodeados de situaciones TODOS nosotros y usted y cuando decidí aprender y aprovechar la oportunidad de estar con la maestra más fregona en esto del lenguaje (esas son sus referencias de la ENSFA) me di cuenta que yo crecí en muchos aspectos por sus enseñanzas y la forma de llevar el curso.

Amo acercarme antes de cada jornada porque me motiva su vibra y la emoción de trabajar lengua Materna, es un ritual que le confieso. Entonces, cuando me preguntó si su forma de retroalimentar era dura, le respondí con la verdad, omití esta confesión por falta de confianza jaja pero yo ya había reflexionado y puesto en retrospectiva mis actitudes y práctica, por ello jamás le reprocharía algo que no y que ahora que leo su escrito sé la verdad de todo y aunque no lo escribe, porque probablemente fue inconsciente, sus respuestas siempre giraron en torno a su labor como docente, a veces fría (repito, jamás cruel o fuera de lugar) pero nosotros nunca cedimos y leerla me llena de emoción [...] (E1, 2023).

Otra estudiante comenta:

Gracias, [...] por elegirme y darme la oportunidad de leer esta gran narrativa, [...] por compartir todos los conocimientos, aprendizajes, anécdotas y experiencias que expresa conforme se va desarrollando el escrito que interpreta lo sucedido durante este 7mo semestre de la LEAEEES de acuerdo a su apreciación, [...] en cada párrafo encuentro aspectos que uno como estudiante no alcanza a percibir en el desarrollo de las sesiones y lo importante que son los detalles de éstas para poder generar estrategias de enseñanza-aprendizaje para cumplir con nuestro foco: un aprendizaje significativo en nuestros alumnos.

Justo platicaba con una de mis compañeras que al principio nos limitamos a conocerla y que al darse diversas situaciones usted estaba ahí con todos sus saberes y experiencias

para apoyarnos, quizá comenzamos con tropiezos, pero ahora lo único que le puedo decir es que es inspiración para muchos de nosotros, llegar a ser ese docente que apoya, orienta, ayuda, guía a sus alumnos y no solamente en factores académicos sino personales para ser lo mejor en lo que hacemos, también dejar huella en sus alumnos [...] (E2, 2023).

Por su parte mis compañeros docentes me hacían sugerencia más de forma que de fondo, uno de ellos, el Mtro. Alejandro Collazo me aconsejó dejar un poco el tono de la escritura científica y dar paso a la expresión de mis emociones en la docencia, lo cual agradezco infinitamente, lo mismo que al Mtro. Armando Quiroz Benítez quien amablemente convirtió esta narrativa escrita, en una narrativa oral que en su versión final, se estructuró cronológicamente, usando analogías y metáforas con las que se recuperaron situaciones significativas de mi mundo, mi vida y mi trayectoria, permitiendo conectarlos con los procesos que se fueron desarrollando en el curso de Práctica profesional y vida escolar, de donde rescato la riqueza del texto para generar la reflexión, el análisis, la explicación y la reconfiguración de los elementos que considero fundamentales en la mediación pedagógica que ahora realizo desde una perspectiva humanista.

Termino planteando un fragmento que ilustra mi crecimiento y transformación cuando tomé la decisión de remover la tierra para obtener buena cosecha en el semestre.

Cuando retornamos a la escuela normal, recibí la vista de uno de mis alumnos que acudía a explicar la situación que él había propiciado en el grupo, a raíz de comentarios y observaciones que le hice en el acompañamiento a su PPD, me dijo sentirse desmotivado y eso seguramente lo orilló a buscar otras voces que se unieran a su descontento, pero no tuvo eco, agradecí la vista, ofrecí disculpas si yo era la causante de la situación incómoda que vivía, comprometiéndose a cambiar lo que a él le molestaba, también lo invité a hacer una retrospectiva de lo acontecido para que, desde su función en la escuela secundaria y las responsabilidades que tenía como docente en formación, hiciera lo que le correspondía para caminar siempre hacia la mejora. En otros

tiempos tal vez este incidente hubiese desencadenado de una manera diferente, hoy siento que tengo empatía por mis alumnos, los escucho antes de juzgarlos, les apoyo en lugar de exigir, les propongo y ellos deciden, aunque luego resulte difícil ponerse de acuerdo, pero ahí está realmente la riqueza de llegar a los comunes a partir de las diferencias, esto en mi andar profesional significa un triunfo, pese a los comentarios que luego escucho por las dinámicas que se generan (Chávez, 2003, p.15).

Discusión y conclusiones

Al cierre de la narrativa me di cuenta de sus bondades como dispositivo metodológico, de manera amena, pero a la vez retadora y conflictiva me permitió recuperar mi hacer pedagógico en el momento actual, reconocirme como parte de un profesión social, objetiva e intencional en la que intervienen mis percepciones y significados del mundo, a la luz de las acciones de mis estudiantes desde un contexto que les influye y hasta los determina, mis pares académicos, los directivos de la institución y todo el sistema educativo en general, resignificando la frase de Octavio Paz que tanto me gusta; “Para que pueda ser he de ser otro, salir de mí, buscarme entre los otros, los otros que no son si yo no existo, los otros que me dan plena existencia”.

Comencé la narrativa diciendo que esta era una nueva oportunidad para remover la tierra, sembrar, cultivar y visualizar una buena cosecha en el semestre y así fue, al explorar el terreno que sería mi campo de acción, creo que lo hice a la luz de las herramientas que llevaba en mi mochila que se ha ido llenando con el paso del tiempo y descubrí que no eran suficientes para iniciar la tarea, porque reconocí a 33 seres humanos que aunque se preparan para ser docentes, tienen una historia de vida diferente y tan solo por ello, algunas de mis estrategias y recursos debían renovarse y lógicamente esto no lo podía saber desde el inicio de mi intervención, era necesario preparar la tierra y esto se logra cuando interactúas con el grupo, pones atención a sus gustos, disgustos, necesidades y retos, me doy cuenta de lo absurdo que sería dejar caer las semillas sin estos antecedentes.

El uso de recursos literarios como la metáfora, la analogía, el símil, la paráfrasis, la metonimia entre otros, me dio la posibilidad de entretelar acontecimientos presentes con otros vividos en el pasado y que me dan identidad, me significan y me distinguen, pude recuperar territorios, rostros, costumbres, afectos y experiencias que desde siempre son parte de mi ser y desde ahí alzo la voz para mostrar mi fragilidad ante lo incierto, ante las amenazas que tambalean esa imagen que escondo tras una armadura que me protege ante los demás, pero me deja indefensa ante lo que realmente soy, una soñadora que todavía cree en la magia de la educación y se llena de emoción cuando las semillas de un semestre comienzan a germinar, cuando las plántulas se abren paso entre los surcos para darse la oportunidad de crecer, afianzarse en el suelo con sus raíces cada vez más fortalecidas.

Referencias

- Cremadas, R. (1999). *Nadie olvida a un buen maestro. Recuerdos escolares de 3º personalidades españolas*. Ed. Epasa-Calpe. Madrid España.
- Chávez, A. R. (2023) Narrativa pedagógica: Una nueva oportunidad para remover la tierra y obtener buena cosecha, En *2do libro de narrativas* (en edición) DGESuM, México.
- Fierro, C., Fortoul, B. y Rosas, L. (1999). *Transformando la Práctica Docente. Una Propuesta Basada en la Investigación Acción*. México: Paidós. Capítulos 1 y 2.
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (1999). *La escuela que queremos*. México. SEP.
- Darling-Hammond, L. (2002). *El derecho de aprender: crear buenas escuelas para todos*. SEP.
- Evanz, R. E. (S/F). *Orientaciones Metodológicas para la Investigación-Acción Propuesta para la mejora de la práctica pedagógica*. Perú. Ministerio de Educación
- Hernández, M. A. (2015) *Educación y Narrativa. Voces y vivencias de los profesores de Chiapas y Oaxaca*. El colectivo 43X43. Manifiesto público educativo. 2015.
- Piña, C. (1999). Tiempo y memoria. Sobre los artificios del relato autobiográfico. En *Proposiciones* Vol.29. Santiago de Chile: Ediciones SUR, 1999. Obtenido desde: <http://www.sitiosur.cl/r.php?id=522>. [Consultado en: 06-09-2023]
- Saint-Onge, M. y Hurtado, E. (1997). *Yo explico, pero ellos... ¿aprenden?* (pp. 71-80). Bilbao: Mensajero.
- Secretaría de Educación Pública. (2018). *Práctica profesional y Vida Escolar*. México. SEP.
- Suárez, D, H. (2004) *Narrativa docente, prácticas escolares y reconstrucción de la memoria pedagógica*. OEA Estrategias y materiales pedagógicos para la Retención Escolar. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005633.pdf>

Suárez, D, H (2007). *Narrativas e Indagación Pedagógica del Mundo Escolar. Hacia otra política de conocimiento para la formación docente y la transformación democrática de la escuela.* <http://www.eemn1tsas.edu.ar/Autoevaluacion/Suarez%20-%20Narrativas%20docentes.pdf>.

Vallone, G. M. y Coord. (2005). *La documentación narrativa de experiencias pedagógicas Organización de los Estados Americanos Agencia Interamericana para la Cooperación y el Desarrollo [AICD] Una estrategia para la formación de docentes.* <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004074.pdf>

Zeichner, K. y Liston, D. (2003). *Raíces históricas de la enseñanza reflexiva.* México: SEP.

Gestión de Ambientes de Aprendizaje para el desarrollo de los campos formativos en la educación secundaria

María Alejandra Arias Aguilar

lolitasuperior@gmail

Escuela Normal Superior de Michoacán

Irma Camargo Ruiz

ircaru5910@gmail.com

Escuela Normal Superior de Michoacán

Olimpia Adriana Fajardo García

ady247@hotmail.com

Escuela Normal Superior de Michoacán

Línea temática 5. Procesos de formación y sujetos de la educación

Resumen

El presente informe parcial de investigación busca articular la formación docente de los alumnos normalistas con el desarrollo de los campos formativos en la Educación Secundaria de la Nueva Escuela Mexicana (NEM). Al ser las Escuelas Normales, participes de los cambios y transformaciones del Sistema Educativo Mexicano; en las políticas educativas y la operación de nuevos planes y programas de la Educación Secundaria, nivel con el que está directamente vinculada la formación docente en la Escuela Normal Superior de Michoacán. Se hace necesaria la gestión de ambientes de aprendizaje para los nuevos lineamientos educativos en secundaria, garantizando mejorar la formación profesional a través del diseño de ambientes de aprendizaje que propicien el conocimiento, la operación o desarrollo de los campos formativos y la contribución a la consolidación del perfil de egreso de los estudiantes normalistas. La metodología usada es la Holística Integral. Iniciando por la fenomenología,

que sigue un proceso de observación de fenómenos. Durante esta etapa se elaboró un diagnóstico del trabajo docente de cuarto grado. Siguiendo el Sistema Operativo de Integración Metodológica (SOIM) con el que se recuperan aportes teóricos de gestión, ambientes de aprendizaje, campos formativos, y la Educación Secundaria. Llegando a las primeras conclusiones.

Palabras clave: gestión, ambientes de aprendizaje, campos formativos, educación secundaria.

Planteamiento del problema

Las Escuelas Normales, instituciones formadoras de docentes, no son ajenas e indiferentes a los cambios y transformaciones en nuestro país. Se encuentran relacionadas directa e indirectamente en los diferentes órdenes al interior del Sistema Educativo Mexicano; entre ellos los cambios y transformaciones en las políticas educativas y la operación de nuevos planes y programas de estudio de manera efectiva y en los diferentes niveles de la educación pública, particularmente en la Educación Secundaria, nivel con el que está directamente vinculada la formación en la Escuela Normal Superior de Michoacán. Se hace necesaria la gestión de ambientes de aprendizaje para el desarrollo de los campos formativos en la educación secundaria: Lenguajes, Saberes y Pensamiento Científico, Ética, Naturaleza y Sociedades, de lo Humano y lo Comunitario. Bajo los siguientes planteamientos: ¿Cuáles son las características de los ambientes de aprendizaje que se implementan para desarrollar los campos formativos en la educación secundaria? ¿Cuáles son los indicadores de la gestión de ambientes de aprendizaje que permiten articular el desarrollo de los campos formativos en la educación secundaria? ¿De qué manera la gestión de ambientes de aprendizaje articula el desarrollo de los campos formativos de la educación secundaria?

Marco teórico

Es de suma importancia recuperar los insumos teóricos planteados en el Sistema Operativo Integral Metodológico (SOIM), de Gestión, Ambientes de Aprendizaje, Campos Formativos,

Educación Secundaria. Con este proceso explicaremos conceptos y principios de cada uno de los cuadrantes para el desarrollo de la Investigación integral.

Gestión

La gestión escolar (GE), es una parte importante del sistema educativo. Implica la dirección que llevarán los recursos, el personal y los estudiantes para garantizar que la escuela funcione sin problemas y de manera eficiente. Una buena GE es fundamental para brindar a los estudiantes una educación de alta calidad y ayudarlos a alcanzar sus metas académicas. Por otro lado, implica la creación de un entorno de aprendizaje de apoyo en el que los estudiantes puedan prosperar.

La GE requiere una planificación, organización y comunicación cuidadosas para garantizar que todas las partes interesadas estén en la misma visión y trabajen colaborativamente hacia un objetivo común. Esto traerá como consecuencia una mejora en la calidad de los servicios educativos.

Fayol (1916), asegura que:

La gestión es un proceso caracterizado por cinco elementos operativos o de gestión: Planificar, organizar, dirigir, coordinar y controlar. Estos elementos deben estar presentes tanto estructural como funcionalmente. El ajuste asegura una buena forma y funciones de las instituciones sociales como la división del trabajo, autoridad, disciplina, liderazgo unificado, dirección unificada, Subordinación de intereses especiales a intereses generales, remuneración, centralización, la jerarquía, el orden, justicia, estabilidad individual, iniciativas y alianzas personales (Fayol, 1916).

Es importante considerar en los procesos formativos los elementos operativos de la gestión, que faciliten los ambientes de aprendizaje propicios para llevar a cabo el proceso de los futuros docentes de las diferentes especialidades.

(Lavin, 2002) argumentó que “la gestión de la calidad en las escuelas se entiende como la implementación de un sistema que permita establecer políticas, estrategias, objetivos y procedimientos de evaluación permanente de la calidad”. Para obtener buenos resultados en la gestión de ambientes de aprendizaje se requiere atender el sistema de gestión que garantice la calidad del proceso.

Para (García Colina, 2018) La calidad se refiere al grado en que se logran los objetivos educativos y este modelo se toma de la industria. Se evalúa como un aspecto positivo la posibilidad de “medir” los resultados, básicamente se evalúa como negativo la conexión entre las instituciones educativas y las empresas, pero no debería ser así, porque el “producto” del aprendizaje es mucho más complejo que los productos comerciales entendiendo la referencia de medir la eficiencia.

Los beneficios de la gestión escolar: mejora la calidad de la educación, aumenta la eficiencia, potencializa el rendimiento de los estudiantes, crea un ambiente de aprendizaje equitativo, mejora la participación de la comunidad. Considerando que los campos formativos se organizan en ejes articuladores que permiten la vinculación de lo humano a la comunitario.

Ambientes de aprendizaje

Por su importancia abordamos los ambientes de aprendizaje desde diferentes perspectivas, que van desde el espacio físico hasta la utilización de diversos recursos y medios, que permiten la optimización del desarrollo del trabajo docente.

Castro-Pérez menciona:

[...] el ambiente es todo aquello que rodea al hombre. Es el espacio donde la persona está inmersa, se integra de elementos que se interrelacionan: físicos, sociales, culturales, psicológicos y pedagógicos del contexto; humanos, biológicos, químicos, históricos que favorecen o dificultan la interacción, las relaciones, la identidad, el sentido de pertenencia y acogimiento (Castro Pérez, 2015, págs. 3-4).

En la medida en que el docente en formación desarrolla las habilidades profesionales en la práctica, es posible que se generen ambientes de aprendizaje adecuados, debido a la cualidad multifactorial de estos últimos.

Sin embargo, en el ámbito de la docencia los trabajos de Ferreiro (2008) son los que más atienden la posibilidad de crear los ambientes de aprendizaje con la investigación y el enfoque del plan de estudios:

[...] los nuevos ambientes de aprendizaje responden a la necesidad de diversificar y flexibilizar las oportunidades de aprender cualquier cosa, optimizando los componentes del proceso enseñanza-aprendizaje. El diseño de ambientes de aprendizaje orienta a los alumnos hacia el logro del propósito objetivo, contextualiza lo que se aprende, la comunicación es horizontal, asertiva y de cooperación. Además, son una forma de organización presencial y a distancia que implica el empleo de tecnología. Se centra en el estudiante fomentando su autonomía, la construcción social de su conocimiento, y como parte de este proceso, el desarrollo de su pensamiento crítico y creativo mediante el trabajo en equipo y con las TIC seleccionadas como idóneas por la naturaleza del contenido y los objetivos en pos de su formación como ciudadano (Ferreiro, 2008, págs. 4-5).

El ambiente de aprendizaje integra dinámicas, acciones, experiencias y relaciones con el entorno para lograr propósitos educativos. Para crearlo se consideran las relaciones y se enmarcan en los proyectos educativos escolares flexibles que articulan la comunidad educativa: maestros, estudiantes, padres de familia, directivos y comunidad en general.

La comunicación y la relación entre personas generan materiales y actividades para la curiosidad, la capacidad creadora, el diálogo, la expresión libre de las ideas, intereses, necesidades y estados de ánimo de todos en una relación ecológica con la cultura y la sociedad en general. Como lo establece el plan de estudios de Educación Básica de la Nueva Escuela Mexicana (NEM).

Campos Formativos

Ante la situación de permanente cambio que a nivel global se han venido experimentando como consecuencia de la pandemia por el virus SARS COVID-19 sumado al abrupto y emergente uso de la tecnología para atender la problemática generada a partir de la pandemia en todos los niveles del desarrollo social, en México, se hacen manifiestos también cambios insoslayables en todos los niveles de la vida.

En el orden educativo, los cambios inminentes son planteado en la nueva política educativa para la educación básica, establecidas en documentos oficiales publicados en el Diario Oficial de la Federación con fecha 19 de agosto de 2022, DOF: 19/08/2022. ACUERDO número 14/08/22 por el que se establece el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria.

Al ser planteada la NEM, la formación docente asume el compromiso de implementar estrategias de formación que doten de elementos, al futuro docente, que le permitan el incluirse de mejor manera en los procesos de práctica durante su estancia en la escuela normal, y de manera especial los futuros docentes que se encuentran cursando el 7mo y 8vo semestres de la licenciatura en educación secundaria con especialidad en un perfil específico trátase de algún área o disciplina.

Desde una mirada compleja, al considerar la pluralidad de saberes, los campos formativos Lenguajes, Saberes y pensamiento científico, Ética Naturaleza y Sociedades, Campo: de lo humano y lo comunitario se vinculan entre sí y vinculan a los 7 ejes articuladores: inclusión, pensamiento crítico, educación estética, vida saludable, interculturalidad crítica, igualdad de género, fomento a la lectura y escritura, para el desarrollo del trabajo conjunto, en un proceso de integración paulatina, “la integración debe entenderse como el proceso durante el cual la y el estudiante aprende, resignifica, rearticula y expresa los saberes del periodo en cuestión, y no la manifestación concreta al final del proceso” (SEP, 2022). Facilitar la vinculación

entre ejes y campos para una mejor formación docente es tarea de la gestión de ambientes de aprendizaje.

Educación Secundaria

Aun cuando el nacimiento de la Educación Secundaria surge por una necesidad social, se ha tenido que recorrer un difícil camino para su consolidación provocando la modificación de planes de estudios registrándose las primeras en 1932, 1934, 1936, 1973, 1993, 2006, 2011, 2018 y el más reciente 2022. Es importante recuperar dos planes de estudio porque han marcado la vida académica del país, 1993 y 2011.

El plan 1993 es el primero que atiende las reformas propuestas en el país, se origina en el marco de la Modernización de la Educación Básica, se considera como el parteaguas entre el modelo tradicional, basado en la memorización y el nuevo enfoque que atiende al desarrollo de las competencias, elementos que se siguen planteando y mejorando en los planes 2018 y 2022.

Su propósito es fortalecer los contenidos que respondan a las necesidades de aprendizaje integrando los conocimientos, habilidades y valores que permitan a los estudiantes su aprendizaje con un alto grado de independencia, dentro y fuera de la escuela, preparándolos para la incorporación a la vida productiva desarrollen la capacidad de resolver problemas de la vida cotidiana en aras de mejorar la calidad educativa en el país. (Solana, 1997)

El 2011 (plan de once años) que aun cuando no pudo desterrar del ámbito educativo al plan anterior, es la primera propuesta para generar un modelo de educación básica ((preescolar, primaria y educación media La Reforma Integral de la Educación Básica es una política pública que impulsa la formación integral de todos los alumnos de preescolar, primaria y secundaria con el objetivo de favorecer el desarrollo de competencias para la vida y el logro del perfil de egreso, a partir de aprendizajes esperados y del establecimiento de Estándares Curriculares, de Desempeño Docente y de Gestión. (SEP, 2010)

Es importante la generación de un currículo orientado a edificar los pilares educativos aprender a conocer, aprender a aprender, aprender a ser y aprender a convivir, determinando los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que los estudiantes han de adquirir a lo largo de la educación obligatoria.

Se origina una nueva forma de pensar en la enseñanza no concretada por la parálisis social y educativa que se genera la pandemia por Covid, es hasta 2022 se da a conocer la Nueva Escuela Mexicana (la NEM), con el propósito de brindar calidad en la enseñanza promueve la formación ciudadana, para asumir la responsabilidad del ejercicio de libertades y la adquisición de derechos, desarrollar la conciencia social para llevar a la sociedad a la honestidad, participación, esto implica una dimensión ética y política de la escuela. La NEM apuesta a construir relaciones cercanas, solidarias y fraternas que superen la independencia y apatía y transformar la sociedad a partir de la formación de personas críticas, participativas y activas que transformen por la vía de la innovación y la creación de iniciativas de producción. (págs. 71-72)

Metodología

El proceso metodológico de la investigación está desarrollado desde una perspectiva Holística, concebida desde una perspectiva sintagmática como evento integrador de los diferentes paradigmas y principios epistémicos. Es posible percibir la integración de los diferentes modelos epistémicos que hasta ahora se conciben a lo largo del devenir de la ciencia. Otro aporte es el desarrollo de una metodología integradora de la investigación holística, la cual permite reconocerse a partir de sus objetivos, sus aportes teóricos y de las técnicas e instrumentos de recolección, su análisis e integración de datos utilizados por los diferentes modelos epistémicos y metodológicos.

En esta perspectiva los integrantes de este cuerpo académico Ambientes de Aprendizaje podrán encontrar los diferentes tipos de investigación, los múltiples diseños, técnicas e instrumentos, así como sus procedimientos heurísticos conectados bajo un Modelo Teórico

representado por la Espiral Dinámica holística, con sus fases y dimensiones de los procesos investigativos.

Es trascendental mencionar que la investigación holística está definida y determinada desde un Sistema Operativo Integral Metodológico (SOIM), el cual sintagmáticamente integra cuadrantes que se definen y se derivan a su vez en estructuras y sistemas como: cualitativo-cuantitativo, inferior-superior individual-colectivo, interno-externo. En este Modelo se estarán interconectando holísticamente métodos cualitativos y métodos cuantitativos, con sus respectivas técnicas e instrumentos en cada uno de los cuadrantes, con la perspectiva de desarrollar en el proceso metodológico cada una de las categorías de estudio.

Cuadro No. 2. Sistema Operativo Integral Metodológico

Ambientes De aprendizaje (fenomenología)	Gestión (experimento)
Campos formativos (etnografía)	Educación secundaria Escuela (no experimental)

Fuente: Elaboración propia.

Resultado

Grupos de discusión. Primer grupo

Se presentan los resultados del instrumento aplicado en grupo de discusión realizado con equipos de español y de matemáticas, que dan cuenta de la experiencia vivida por los estudiantes de cuarto grado, durante el periodo de septiembre a diciembre del 2022. Para ello se diseñaron siete preguntas en las que se rescatan las siguientes categorías: planeación,

organización, dominio de contenido, estrategias didácticas, medios de enseñanza, evaluación y comunicación: PODEMEC.

1. Planeación

Observación de asesores	
<p>En matemáticas, algunos docentes en formación al momento de planear consideran los intereses y necesidades de los adolescentes en forma general, algunos no los consideran, en ambos casos sin diferenciar grupos planifican. No realizan actividades diferenciadas que consideren los resultados del diagnóstico. Solo un caso hace planeaciones diferenciadas por grupo tratando de considerar los intereses, relacionando el contexto y recuperando saberes previos. Algunos estudiantes realizan planeación detallada.</p>	<p>En el caso de la especialidad de Español, todos los docentes en formación planean por proyectos, atendiendo recomendaciones y sugerencias de plan y programa de estudios oficiales algunos no lo hacen en tiempo y forma, otros ya con el proyecto realizado preparan clase diario por solicitud del tutor o por iniciativa personal, todos consideran inicio, desarrollo y cierre.</p>

2. Organización

Observación de asesores	
<p>La organización del ambiente áulico para el caso de la especialidad de matemáticas, parten la mayoría del trabajo grupal organizado el mobiliario en filas, algunos casos piden la participación a los adolescentes y el juego como estrategia, en otros casos explica el contenido centrándose en los estudiantes del centro del aula y descuidando a los adolescentes de la</p>	<p>En la especialidad de Español, se desempeña el trabajo grupal y en filas en algunos casos por la cantidad de alumnos (40) facilita visualizar la participación del grupo, la gran mayoría de los docentes en formación usan el trabajo en parejas o equipos, en los casos de grupos pequeños la atención al trabajo de los adolescentes es más personalizada y mejor dirigida. En los grupos donde las carencias de recursos y herramientas tecnológicas son imperantes, se hace uso del rotafolio, las láminas, el pintarrón y hojas</p>

periferia, en la mayoría de los casos el lugar y el mobiliario que ocupan los adolescentes son fijos.	proporcionadas a los adolescentes. Solo en un caso el trabajo se realizaba predominantemente de manera individual. Algunos casos incorporaron el juego como parte de las estrategias
---	--

3. Contenidos

Observación de asesores	
Para la especialidad de Matemáticas. El dominio de contenidos es el necesario para explicar el contenido. En la mayoría de los casos el dominio de contenido para conducir y dirigir la clase es adecuado, un caso tiene dominio más allá del necesario y solo un caso muestra confusión a la hora del desempeño aun cuando evidencia conocimiento.	Español. El dominio de contenido es adecuado en la mayoría de los casos con diferencias en el uso de las estrategias y los recursos, algunos hacen uso de la lectura, preguntas exploradoras fomentando la participación, el trabajo realizado gusta a los adolescentes pues se muestran entusiasmados al exponer, con lo que trabajan diferentes contenidos. Una de las docentes en formación evidencia falta de conocimiento en el trabajo por proyectos, es la tutora quien genera el ambiente de empatía y la motivación extrínseca, también manifiesta dificultad con el contenido pues revisa el libro de texto constantemente, falta dominio suficiente del contenido dado que recurre permanentemente al libro de texto lo que propicia distracción e indisciplina en el grupo.

4. Estrategias didácticas

Observación de asesores	
En matemáticas se trabajó con estrategias didácticas de carácter lúdico, con el uso de tarjetas	Español. Los procesos desarrollados por los futuros docentes son varios, hay desde quien explica y recupera conocimientos previos, pasan al desarrollo de la actividad donde incorporan el nuevo conocimiento y finalmente socializan la

<p>con fracciones repitiéndose en 3 ocasiones, donde la atención de los adolescentes se mantuvo en 2 de las repeticiones y en la tercera la atención se relajó. No hubo cierre. Varios casos que hacen uso de las estrategias dentro del salón de clase, explicando los pasos para resolver ejercicios de manera grupal pidiendo la participación de algunos adolescentes, sin considerar el enfoque, otros en el salón de clases, pero con planteamiento de problemas y otro más que algunas veces realiza su clase en el aula de medios con el libro de texto, actividades en el cuaderno y en el pintarrón, un caso con estrategias de planteamiento de problemas, iniciando con el análisis del problema, recupera datos analiza para graficar y anotar el algoritmo para finalizar con la respuesta Otro caso, trabaja con actividades aisladas, sin claridad de un</p>	<p>actividad desarrollada. Se da la contextualización de términos donde se utiliza el método expositivo y frontal. Hay quien trabaja con preguntas detonadoras con la estrategia de antes, durante y después de la lectura. Usan la exposición para socializar productos, el trabajo en equipos y la orientación individual, se orienta para el trabajo mediante la búsqueda de información online y el copiado al cuaderno, hay clases de solo ejemplificación y preguntas, otros casos donde realizan ejercicios en materiales proporcionados o la resolución del libro de texto. Implementan estrategias como la papa caliente y el uso del pizarrón y el libro de texto.</p> <p>Otros procesos, rutinarios como el pase de lista, la explicación, el dictado y la realización del ejercicio evidenciaron la falta de atención al enfoque de enseñanza, reproduciendo las prácticas observadas en los grupos de atención y condicionadas por la las practicas institucionales y dejando para otro momento la planificación preestablecida exprofeso para la atención de los adolescentes. Una forma más fue el trabajo a partir de la lluvia de ideas y el cuestionamiento directo, primero en o general con participación voluntaria, trabajo en el que se observaba el orden, seguimiento y respeto, otras formas como la de partir de la indagación de los conocimientos previos de los adolescentes, cuestionando y sobre las respuestas se desarrollan procesos interactivos de aclaraciones y precisiones generando confianza y en un clima de respeto donde los adolescentes poco a poco ganan confianza y soltura al participar, los alumnos atentos cuestionan y obtienen atentas, respetuosas y claras y precisas respuestas que se acompañan con notas y esquemas en el pizarrón que son realizados con facilidad y soltura por quien se encuentra a cargo de la clase, el futuro docente en formación.</p> <p>Otras formas, como el trabajo personalizado facilitaban el aprendizaje de los estudiantes, con la atenta comunicación y la amabilidad permanente generaba y garantizaba la confianza en los</p>
--	--

proceso metodológico, con desorden y desorganización.	adolescentes y su interés en el trabajo, quienes cuestionaban sobre el contenido de aprendizaje y sobre temas o aspectos vitales de su cotidianeidad.
---	---

5. Medios de enseñanza

Observación de asesores	
Matemáticas. En todos los casos el uso del pintarrón y los plumones fueron indispensables además del uso del cuaderno del adolescente y en varios casos el uso del libro de texto del alumno de secundaria. Hubo quien tuvo dificultades para modular la voz pues hablaban en tono y volumen muy bajos y solo un caso uso de forma variada el juego de geometría, el pizarrón. También hubo quien usó el cartón como base de la elaboración de modelos.	Español. El uso del pizarrón es una constante en la mayoría de los docentes en formación, además del cuaderno del alumno, el libro de texto, el uso de hojas blancas y/o materiales para ejercitación impresos, el trabajo en internet y los formularios de Google, la elaboración de mapas mentales e infografías, las láminas de rotafolio, el uso del celular y la cámara fotográfica fueron menos empleados.

6. Evaluación

Observación de asesores	
Matemáticas. Los procesos de evaluación se centraron en considerar tres aspectos. la participación donde se consideraba la cantidad y calidad de las participaciones; los trabajos con ponderación de 80% y las condiciones para presentar los trabajos (limpieza, orden, legibilidad, ortografía). Otra forma fue el cuestionario de 3 preguntas y el registro de lo que agradó y desagradó de la clase. Una forma más fue el considerar el trabajo en clase, la tarea, la realización de	Español. Se evaluó considerando la firma de trabajos y ejercicios con su respectivo registro, otra forma fue la cuantitativa y el examen, la revisión de actividades, corrección y retroalimentación. Otra forma

<p>actividades, la exposición, la participación en clase en donde cada aspecto tuvo un valor porcentual y un caso más que además consideró el examen. Otro caso donde la evaluación era continúa revisando su trabajo y sus notas. Un caso más que solo se limitó a revisar lo realizado en el cuaderno. Alguien solo realizó un escrito sobre lo aprendido,</p>	<p>fue el trabajo con la rúbrica de niveles de desempeño, la firma de ejercicios</p>
--	--

7. Comunicación

Observación de asesores	
<p>Matemáticas. Se comunicaban con claridad, tono adecuado, explicaciones sencillas; respetuosa formal, pero con inseguridad al dirigirse al grupo, sin interacción individual con los adolescentes, todo se hace grupal; con mucho cuestionamiento que llega a ser tediosa la comunicación; con tono de voz muy bajo lo cual genera distracción; con comunicación asertiva y escuchando atentamente; comunicación abierta, directa y asertiva, con claridad y precisión en las explicaciones.</p>	<p>Español. La comunicación adecuada con falta de energía para mejor control; adecuada con lenguaje claro y preciso, paciente y de atención a dudas, generando confianza y motivando; empática y comprensiva; asertiva, de confianza, apertura y empático, fluida y amable. Un caso donde la comunicación es difícil donde la amenaza y el castigo son la constante.</p>

Discusión y conclusiones

El proyecto de investigación presentado en septiembre de 2022, se desarrollará durante los ciclos escolares 2022-2023 y 2023-2024, el propósito central planteado es diseñar ambientes de aprendizaje que contribuyan al desarrollo de los campos formativos del plan de estudios de la educación secundaria; con ello, se busca articular la formación docente de los alumnos normalistas con el desarrollo de los campos formativos establecidos para la educación secundaria.

Los avances de este periodo de investigación se dan a partir de la conformación del diagnóstico con 31 alumnos de 4º grado de las especialidades de español, matemáticas y biología; para ello se eligieron las técnicas de observación, grupo de discusión y entrevista, para la primera se elaboró una guía de observación con los componentes de los ambientes de aprendizaje: planeación, organización, contenido, estrategia didáctica, medios de enseñanza, evaluación y comunicación.

En la técnica de observación considerando los componentes de los ambientes de aprendizaje, se llega a la conclusión de que en la planeación los estudiantes tienen un amplio dominio, es detallada y considera las necesidades de los grupos que les dieron sin diferenciar las secciones con las que realizan el trabajo docente. Sobre las actividades que va realizando el tiempo no le alcanza el tiempo para realizar lo planeado para la sesión y dejan actividades sin desarrollar.

En el segundo componente: la organización del ambiente áulico, es a partir de trabajo grupal; la organización del mobiliario es en filas, pide la participación de todos. Mayormente explican en el pizarrón para todos, se concentra más en los estudiantes del centro y descuidan a los de las orillas, lo mismo pasa con los estudiantes que están al frente. Regularmente pasan por los pasillos a revisar que estén resolviendo los ejercicios de suma de fracciones que se solicitó que realicen.

Respecto al dominio de contenidos se concluye que es el adecuado para el contenido trabajado, en algunos casos se apoya con una libreta donde tienen ejercicios resueltos que va a trabajar con el grupo. En otros casos los normalistas muestran confusión al explicar a los adolescentes, se llegan a confundir y se evidencia al momento de explicar los diversos contenidos. Muchos se fundamentan en el libro de texto y solo presentan esos contenidos.

En el cuarto componente, las estrategias las trabajan mayormente en el aula de clases. Parten de lo simple a lo complejo, la estrategia didáctica que más se utiliza es la explicación de los contenidos a partir de ejercicios y el planteamiento de actividades. Las estrategias que

utilizan otra parte de los estudiantes son los tres momentos de la clase: explica y recupera los conocimientos previos de los estudiantes sobre el tema, los estudiantes desarrollan la actividad explicada para incorporar el nuevo conocimiento, en el tercer momento socializan la actividad desarrollada. También se observa, que se utiliza el método expositivo y el frontal.

Respecto a los medios de enseñanza mayormente es el pintarrón y plumones, algunos ejercicios fotocopiados y libro de texto.

En la parte de evaluación, regularmente siguen la forma de evaluar los ejercicios del tutor del grupo a partir de firmar los trabajos, ejercicios y tareas que se les van solicitando en cada uno de los periodos para después contabilizarlas y promediarlas con el resultado del examen. En otros casos se concretan a revisar los ejercicios y anotar lo realizado en una lista y el maestro-tutor es el encargado de diseñar y aplicar examen, así como de hacer el concentrado de los avances de los niños.

En el último componente: la comunicación se observa que mayormente es clara, con un tono de voz adecuado, las explicaciones sencillas pero entendibles. En otros casos hace falta mayor acercamiento a algunos estudiantes que se distraen, les falta pasar caminando por pasillos para observar de cerca lo que están realizando. En general la comunicación es respetuosa, formal y con términos acordes a los estudiantes de secundaria. unos normalistas repiten mucho la pregunta ¿Se entiende? A lo largo de la sesión. Se nota inseguridad al dirigirse al grupo, no interactúa con los estudiantes en forma individual, todo es en forma grupal.

Para la segunda técnica (grupo de discusión) se diseñó como instrumento una serie de preguntas, realizándose 5 grupos de discusión (3 de español, 1 de matemáticas y 1 de biología) cada docente trabajó con sus estudiantes las preguntas, llegando a conclusiones, mismas que se conjuntaron para conocer las inquietudes de los 31 estudiantes y así completar el diagnóstico, mismo que

busca mejorar la formación docente a través del diseño de ambientes de aprendizaje que garanticen el conocimiento, la operación y/o desarrollo de los campos formativos y la

contribución a la consolidación del perfil de egreso de los estudiantes de la escuela secundaria.

Para el siguiente ciclo escolar, se continuará la investigación con el diseño y desarrollo de la intervención, para posteriormente sistematizar y evaluar sus resultados. Para ello, se tienen organizadas las siguientes preguntas; ¿Cuáles son las características de los ambientes de aprendizaje implementados para desarrollar los campos formativos en la educación secundaria? ¿Cuáles son los indicadores de la gestión de ambientes de aprendizaje que permiten articular el desarrollo de los campos formativos en la educación secundaria? ¿De qué manera la gestión de ambientes de aprendizaje articula el desarrollo de los campos formativos de la educación secundaria?

Referencias

- Castro Pérez, M. M. (2015). Los ambientes de Aula que promueven el aprendizaje, desde la perspectiva de los niños y niñas escolares. *Educare*, 19(3), 3-4.
- Fayol, H. (1916). *Principios y elementos de administración*. Ateneo.
- García-Colina, F. J. (2018). Gestión Escolar y Calidad Educativa. *Revista Cubana de Educación Superior*, 2(37), 206-216.
- Lavin, S. (2002). *Gestión de Calidad para instituciones educativas*. Fondef Santiago de Chile.
- López, A. M. (2016). Gestión y diseño: convergencia disciplinar. *Pensamiento y gestión*, 10.
- Ramón-Ferreiro, G. A. (2008). Más allá del salón de clases. *Revista Complutense*, 19(2), 5-6.
- Secretaría de Educación Pública. (2010). *Plan de Estudios 2011*. Secretaría de Educación.
- Secretaría de Educación Pública. (2022). *Plan de estudios 2022*. Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública. (2022). *Plan de Estudios de Educación Básica 2022*. Secretaría de Educación Física.
- Solana, F. (1997). *Historia de la Educación Pública en México*. Fondo de Cultura Económica.
- Taylor, F. W. (1987). *Principios de la administración científica*. Ateneo.

Programa estatal de tutorías; estrategia desde una mirada colectiva de instituciones formadoras de docentes en Chihuahua

Jorge Luis Enríquez Martínez

jorgeluis.enriquez@camch.edu.mx

Centro de Actualización del Magisterio de Chihuahua

Ana Edith Flores Delgado

ana.flores@camch.edu.mx

Centro de Actualización del Magisterio de Chihuahua

Eda Elvia Palma Sáenz

eda.plama@camch.edu.mx

Centro de Actualización del Magisterio de Chihuahua

Línea temática 5. Procesos de formación y sujetos de la educación

Resumen

En las Escuelas Normales del Estado de Chihuahua a través de la guía de las autoridades educativas, se ha propuesto la elaboración e implementación del Programa Estatal de Tutorías, proyecto que se ha realizado a través de acciones en conjunto, para desarrollarlo, ha sido necesario establecer propósitos que orientan el trabajo tutorial, siendo éste una obligación de las instituciones de educación superior.

El propósito del presente estudio fue conocer las áreas de oportunidad con las que llega el estudiantado de nuevo ingreso a las Escuelas Normales e Instituciones de Formación Docente con la intención de proponer acciones de mejora a través del ejercicio tutorial. La población estudiada fue la totalidad de los alumnos que ingresaron en el semestre agosto 2023 enero 2024 en cuatro de las seis Instituciones de formación docente del Estado, quienes

presentaron el instrumento de CENEVAL EXANI II para el ingreso, proceso que derivó en la implementación de la estrategia de intervención para aminorar las áreas de oportunidad de los alumnos en mención a través de la elaboración y ejecución de talleres enfocados en las temáticas de los componentes del instrumento.

Palabras clave: tutoría, tutor, tutorado, impacto, eficiencia terminal.

Planteamiento del problema

La mejora educativa en el nivel superior, siempre ha sido una constante en organismos internacionales y en las leyes nacionales. Por ejemplo, la UNESCO en la “Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: en su Marco de Acción Prioritaria y el Desarrollo de la Educación Superior” (1998) menciona:

En un mundo en rápida mutación se percibe la necesidad de una nueva visión y un nuevo modelo de enseñanza superior, que debería estar centrado en el estudiante, lo cual exige, en la mayor parte de los países, reformas en profundidad y una política de ampliación del acceso...

Desde otro planteamiento, pero en el mismo sentido, el programa sectorial de Educación, derivado del Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024 traza, “[...] reducir los altos niveles de abandono y aumentar los índices de eficiencia terminal en todos los subsistemas de la educación media superior y superior”.

En otro orden de ideas, el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) hoy (PRODEP) desde el año 2009, ya buscaba dentro de las actividades que debe desarrollar el profesor de educación superior el “participar en las actividades de apoyo a la docencia entre las que se menciona puntualmente a la tutoría y asesoría a los alumnos” (Fresan y Romo, 2011, p. 31).

La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) menciona que las Instituciones de Educación Superior (IES) deberán poner en marcha sistemas de tutoría en apoyo a los alumnos por maestros debidamente preparados

(Fresan y Romo). Dentro de los planes y programas vigentes que regulan la formación de las y los licenciados en educación se detalla en el apartado V “Estrategias de apoyo para los estudiantes”, en el primer inciso, referente a Tutorías, lo siguiente:

Es en el contexto actual de aplicación de los nuevos enfoques educativos que la tutoría recupera su papel como estrategia para elevar el nivel académico de los estudiantes, justificándose en razón del deficiente rendimiento de algunos, en el requerimiento de otro tipo de apoyos que favorezcan su trabajo académico, así como su desarrollo personal. (SEP 2018).

En conclusión, a través de esta panorámica nos damos cuenta de la exigencia de la normativa internacional, nacional e institucional, y cómo coinciden en la importancia de generar todo un programa institucional de tutorías el cual permita que la formación de los estudiantes sea integral, evite el rezago y la deserción escolar, proveyendo además una orientación sistemática a lo largo del proceso formativo.

A partir de esta visión y ante la escalada de la deserción escolar, se desarrolló el Programa Estatal de Tutorías de las Escuelas Normales e Instituciones de Formación Docente, con la misión de unificar los proyectos de las diferentes instituciones formadoras de docentes del Estado de Chihuahua, para tal efecto se han diseñado una serie de estrategias que permitan abordar la temática desde los distintos enfoques institucionales y a la vez generar un plan incluyente.

Es en este marco que se establece la estrategia de atención a los alumnos de nuevo ingreso, con áreas de oportunidad contempladas en algunos de los componentes del puntaje global que emite el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL) en el instrumento EXANI II en torno a las siguientes áreas: aritmética, psicología, comprensión lectora, redacción indirecta, pensamiento matemático e inglés. Se pretende a través del ejercicio tutorial, minimizar las áreas de oportunidad encontradas con base en la sistematización de la información que arroja el instrumento diagnóstico en mención.

Marco teórico

En el devenir histórico se observa la figura del tutor como alguien que con autoridad académica acompaña y se le denominaba guía del saber y de los conocimientos tomando en cuenta las características y potencialidades de sus estudiantes “la tutoría se ejercía como una vigilancia educativa de los estudiantes, realizando una tutela, velando para que la verdad se mantuviera fielmente en los nuevos aprendices” (Lázaro, 2002, p. 284), esto permite actualmente en la educación superior un compromiso con y para el alumnado.

Como menciona Lippit en su estudio la tutoría se dirige a ayudar a una persona, un grupo, una organización, o un sistema institucional, para movilizar los recursos internos y externos con objeto de resolver las confrontaciones que se presentan y ocuparse de esfuerzos de cambio (2016), en esencia es un primer paso para conformar una educación básica de calidad, en las IES, además de ser una recomendación de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES).

Hablar del perfil de los tutores es necesario, debido a que se tiene que contar con características definidas, con elementos teórico-prácticos, motivacionales y sociales para el desempeño de una acción tutora, que se caracteriza por tener un conocimiento amplio en su área de estudio como base para compartir sus conocimientos con humildad y empatía, mostrando esta característica en interacción con el estudiantado comprometido para acrecentar la necesidad de la acción tutora, siendo esta una de las expectativas, la preocupación real del estudiante, la constante lucha por motivar a los tutorados, denominado también facilitador de aprendizaje y adquisición de conocimientos, de manera directa y que inciden en su preparación en cualquier ámbito de la vida profesional.

Las investigaciones de tutoría de Shmidt y Moust (2005) encontraron que las dimensiones de enseñar “congruencia social” y “congruencia cognitiva” se vuelven factores importantes para estimular el aprendizaje de los estudiantes, debido a que esta motivación debe partir de una necesidad real bien detectada y no de lo que se crea por parte de los docentes que en ocasiones ocurre cuando se generaliza en un grupo una problemática que puede corresponder a pocos alumnos.

Por otra parte, es un tema de relevancia educativa que debe permanecer en el área visible y proactiva para los profesionistas de la educación, logrando resarcir los efectos de la desigualdad social, de la carencia de oportunidades académicas y vulnerabilidad emocional.

Dentro de las funciones educativas, debe vincularse a partir de la identificación de rasgos comunes y propone que los tutores y tutoras eficientes tienen un compromiso con la formación del estudiantado con una corresponsabilidad social, académica y profesional, Hagevick (1998) identifica estas habilidades y conocimientos como principios fundamentales con los que se puede transmitir con empatía, afecto y honestidad.

El concepto de tutoría es amplio ya que intervienen una serie de definiciones que agrupan actividades propias, Bey (1995) apoya esa idea al expresar que la práctica de la tutoría carece de claridad sobre los antecedentes y resultados, por lo que proyectos y programas especializados a la acción tutorial permitirá resaltar que el objeto de estudio sobre tutoría en las Escuelas Normales e Instituciones de Formación Docente es un soporte que permite una aproximación al desarrollo integral, al proceso de adaptación social, al gusto por el estudio y lo lleva a relaciones interpersonales seguras, además, permite el libre pensamiento, y emancipa al tutorado para fortalecer sus procesos profesionales.

La tutoría, se entiende como un aspecto inherente a toda actividad educativa que se manifiesta de manera transversal en todos los niveles educativos, desde el desarrollo inicial, hasta los posgrados de la formación académica, siendo así un objeto de estudio que se puede observar ya sea en el tratamiento de una asignatura en el nivel básico o en el acompañamiento de titulación de un profesionista. Haksever y Manisali (2000) indagaron la tutoría y el acompañamiento y la dividieron en tres elementos: ayuda personal se refiere al apoyo, motivación, socialización para acomodarse en la institución y otras cosas que pueden requerirse, pero no están relacionadas con la investigación, misma que se refiere a proveer contactos, tanto con industrias como con académicos y proveer equipamiento, y que también implica un análisis crítico del trabajo, apoyo con problemas metodológicos, dirección precisa y orientación sobre el manejo del proyecto de investigación, sin embargo, la tutoría y

acompañamiento es una acción que se extiende a la atención de los procesos cognitivos, constructivos, humanistas, de orientación y como modos de acción.

Segovia (2000) menciona que “la tutoría y orientación de los alumnos formarán parte de la función docente. Corresponde a los centros educativos la coordinación de estas actividades. Cada grupo de alumnos tendrá un profesor tutor” (p. 9).

Por tanto, los modelos centrados en el aprendizaje, que incluye una implementación de estrategias de apoyo y acompañamiento a los estudiantes de las instituciones formadoras y actualizadoras en las formas de operación de los programas de estudios, la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESuM) en las estrategias de apoyo para los estudiantes, muestra que:

[...] el concepto de tutoría se retoma en el presente plan de estudios expresando la necesidad de apoyar el proceso formativo del estudiante desde sus diferentes facetas, así como de ofrecer alternativas para mejorar sus experiencias educativas y resolver los problemas que se le presenten (SEP, 2022, p. 30).

La tutoría se asocia a las características de flexibilidad que se muestra como una estrategia para el desarrollo integral, en sus áreas: socioemocional-psicológico, académico y profesional, al estudiantado con corresponsabilidad entre los estudiantes y el personal educativo, por lo que las actividades y funciones de los tutores y tutoras debe cumplir con las específicas de apoyo al desarrollo académico del estudiantado y su orientación profesional, el principio de esta labor es orientadora y de acompañamiento para que su incidencia sea positiva en los procesos integrales de formación y evaluación institucional.

Metodología

El estudio es de tipo exploratorio y la metodología empleada es de corte mixto.

Los métodos mixtos representan un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y

cualitativos; así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada (metainferencias) y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018, p.612).

El enfoque cuantitativo “emplea estrategias de indagación tales como experimentos y encuestas, y obtiene datos con instrumentos predeterminados que producen datos estadísticos” (Creswell, 2007, p. 27); dicha información se recuperó, a través de las tablas de resultados de los componentes del puntaje de CENEVAL EXANI II en las áreas de aritmética, psicología, comprensión lectora, redacción indirecta, pensamiento matemático e inglés; se transfirieron a gráficos y se interpretaron los resultados.

El enfoque cualitativo es donde “el investigador obtiene datos abiertos, emergentes, con la intención principal de desarrollar temas a partir de los datos” (Creswell, 2007, p. 27); al respecto se procedió a elaborar la ficha de identificación para las y los alumnos de nuevo ingreso que cursan el primer semestre, en la cual se obtienen datos que permiten comprender desde el ser social y humano los resultados de un instrumento estandarizado, éste será aplicado en la tercera semana del mes de septiembre y como ya se refirió servirá como complemento a la valoración realizada a través de los campos del instrumento CENEVAL EXANI II.

En este enfoque se utilizó la metodología de la investigación acción, según Latorre “se puede considerar como un término genérico que hace referencia a una amplia gama de estrategias realizadas para mejorar el sistema educativo y social” (2005, p. 23). Al respecto derivado de los resultados obtenidos de la interpretación de los puntajes de CENEVAL EXANI II se propuso la elaboración y aplicación de talleres emergentes para apoyar las áreas de oportunidad con las que ingresa el estudiantado a las escuelas formadoras en el estado, se optó por aprovechar la amplia experiencia de los docentes de las escuelas Normales y, de manera colaborativa y aleatoria, elaborar dichos talleres correspondientes a alguno de los componentes del puntaje de CENEVAL EXANI II.

Participantes

Para el desarrollo de la estrategia se contempló la totalidad del alumnado de nuevo ingreso de cuatro de las seis Instituciones Normales y de Formación Docente en el Estado de Chihuahua con un total de 252 alumnos.

Resultado

Los puntajes del instrumento que se aplicó para el diagnóstico CENEVAL, EXANI II reflejan una clara inclinación en cuanto a las áreas de oportunidad sobre algunos componentes más que en otros.

El total de alumnos que aplicaron y fueron aceptados en las instituciones es de 252 estudiantes. Los cuales se ubican distribuidos de la siguiente manera por institución en la tabla 1.

Tabla 1. Distribución de alumnos que presentaron EXANI II

Escuela Normal Experimental "Miguel Hidalgo"	100
Escuela Normal Rural "Ricardo Flores Magón"	130
Centro de Actualización del Magisterio de Chihuahua	14
Centro de Actualización del Magisterio de Juárez	8

Los resultados globales arrojados fueron los altos, siendo éstos los puntuados arriba de 1000, en torno a los seis componentes, que se encuentran en la Escuela Normal Experimental "Miguel Hidalgo" y los bajos siendo éstos los puntuados por debajo de los 950 en el Centro de Actualización del Magisterio de Chihuahua. Como lo podemos constatar en la tabla 2:

Tabla 2. Tendencia del puntaje global por Institución

Institución de Formación Docente	Porcentaje alumnos arriba de 1000 puntos	Porcentaje alumnos por debajo de 950 puntos
Escuela Normal Experimental "Miguel Hidalgo"	63 %	0 %
Escuela Normal Rural "Ricardo Flores Magón"	59.2 %	0 %
Centro de Actualización del Magisterio de Chihuahua	7.1 %	71.4 %
Centro de Actualización del Magisterio de Juárez	25 %	37 %

En los resultados anteriores se pudo observar la tendencia del puntaje global; de manera desglosada por componente el comportamiento fluctuó de la siguiente manera, en la tabla 3:

Tabla 3. Puntajes más altos por componente

Componente	Escuela Normal Experimental "Miguel Hidalgo"	Escuela Normal Rural "Ricardo Flores Magón"	Centro de Actualización del Magisterio de Chihuahua	Centro de Actualización del Magisterio de Juárez
Aritmética	63%	60.8%	7.1%	25%
Psicología	59%	50.8%	50%	37.5%
Comprensión lectora	80%	86.9%	28.6%	62.5%
Redacción indirecta	58%	60.8%	28.6%	62.5%

Pensamiento matemático	60%	50%	28.6%	25%
Inglés	7%	4.6%	7.1%	12.5%
Comprensión de lectura				
Inglés	2%	3.8%	0%	12.5%
Redacción indirecta				

Como se puede constatar, la Escuela Normal Experimental “Miguel Hidalgo” y la Escuela Normal Rural “Ricardo Flores Magón” cuentan con los alumnos mejor puntuados en la totalidad de los componentes excepto inglés, mientras que el porcentaje de puntajes altos de los Centros de Actualización del Magisterio está muy por debajo de la media de dichas instituciones. Es importante resaltar los dos componentes en los que existe una brecha más amplia entre las instituciones con mayor porcentaje de alumnos mejor puntuados a los de menor puntuación, estos son aritmética y comprensión lectora, por otro lado, en el componente que existe un menor distanciamiento entre los resultados por institución es psicología. Se muestra en la tabla 4:

Tabla 4. Puntajes más bajos por componente

Componente	Escuela Normal Experimental “Miguel Hidalgo”	Escuela Normal Rural “Ricardo Flores Magón”	Centro de Actualización del Magisterio de Chihuahua	Centro de Actualización del Magisterio de Juárez
Aritmética	23%	24.6%	78.6%	62.5%
Psicología	30%	32.3%	50%	62.5%
Comprensión lectora	5%	4.6%	50%	12.5%

Redacción indirecta	20%	17.7%	71.4%	37.%
Pensamiento matemático	28%	21.5%	71.4%	62.5%
Inglés	93%	95.4%	92.9%	87.5%
Comprensión de lectura				
Inglés	98%	96.2%	100%	87.5%
Redacción indirecta				

En cuanto a los puntajes más bajos, se encuentra el mismo comportamiento respecto a las instituciones que no lograron la media respecto a los puntajes más altos, siendo los Centros de Actualización del Magisterio las instituciones con los porcentajes más altos de alumnos con los puntajes por debajo de los 950 puntos en los diferentes componentes excepto inglés. De la misma manera observamos una brecha importante entre los alumnos con puntaje menor entre las instituciones en los componentes de aritmética, redacción indirecta y pensamiento matemático con una disparidad de hasta un 55.6% como lo es en caso del componente de Aritmética entre la institución con menor alumnado de puntaje bajo Escuela Normal Experimental “Miguel Hidalgo” y la institución con mayor alumnado de puntaje bajo Centro de Actualización del Magisterio de Chihuahua.

Discusión y conclusiones

Los resultados muestran la necesidad de intervenir de manera rápida y eficaz sobre las áreas de oportunidad encontradas en los y las alumnas de nuevo ingreso, (en algunas instituciones en mayor medida que en otras, como lo es el caso de los Centros de Actualización del Magisterio), dado que dichas áreas de oportunidad suelen convertirse en diques que si no son atendidos a tiempo pueden derivar en la deserción del estudiantado al sentir altos grados de frustración por

no alcanzar los requerimientos solicitados en sus primeros semestres. Esta realidad refleja la necesidad de elevar la calidad en los procesos formativos de las Escuelas Normales e Instituciones de Formación Docente con el fin de asegurar la permanencia, egreso y titulación, garantizando la formación integral del alumnado, en concordancia con lo que se estipula en el apartado de estrategias de apoyo para estudiantado específicamente en la sección de tutoría de los programas de licenciatura 2022 de Normales:

Es en el contexto actual de aplicación de los nuevos enfoques educativos que la tutoría recupera su papel como estrategia para elevar el nivel académico del estudiantado, justificándose en razón del deficiente rendimiento de algunos, en el requerimiento de otro tipo de apoyos que favorezcan su trabajo académico, así como su desarrollo personal (SEP, 2022, p. 30).

Como menciona la ANUIES (2011) el plan de acción tutorial reviste gran importancia en la vida universitaria, puesto que es necesario facilitar un desarrollo integral del tutorado. Es decir, que, para disminuir los índices de deserción, reprobación y rezago académico además de aumentar la eficiencia terminal, es necesario cuidar el equilibrio psicológico, nutricional, físico, emocional y sociocultural de los estudiantes, además de buscar las acciones para una adecuada eficiencia terminal. Por ello, en el marco del recién creado Programa Estatal de Tutorías de las Escuelas Normales del Estado de Chihuahua, se ha propuesto desarrollar e implementar talleres basados en los componentes del diagnóstico de CENEVAL EXANI II, logrando consolidar el 100% de los diseños, todos elaborados por académicos con alto grado de especialidad en el área respectiva, actualmente las instituciones formadoras se encuentran en la etapa de divulgación de acciones del Programa Estatal de Tutorías en el cual se está calendarizando la puesta en marcha de los talleres a partir de la organización específica de las instituciones.

En una segunda etapa, los resultados del presente estudio se harán llegar a los cuerpos directivos y encargados de los departamentos de tutorías para determinar cuál componente

deberá desarrollarse con mayor profundidad pudiendo dedicar mayor número de horas a los componentes que lo requieran.

En la tercera etapa, derivado del resultado de los puntajes bajos por institución, se proyecta una intervención un tanto más focalizada donde se realice un corte evaluativo para valorar los resultados de la intervención a partir de los talleres y de ser necesario plantear un nuevo ciclo de intervención.

A partir de los resultados de la sistematización de los datos del diagnóstico y la intervención que se derivó de éstos, podríamos concluir que le estamos dando vida en un proyecto común por primera vez, en las Escuelas Normales e Instituciones de Formación Docente del Estado de Chihuahua Federalizadas a la función Tutora de manera colegiada y colaborativa apegándose en todo momento al concepto enunciado en los nuevos programas 2022 que a la letra dice:

En el caso de la educación normal, el concepto de tutoría se retoma en el presente Plan y programas de estudio expresando la necesidad de apoyar el proceso formativo de cada estudiante desde sus diferentes facetas, así como de ofrecer alternativas para mejorar sus experiencias educativas y coadyuvar a resolver los problemas que enfrenten a lo largo de su formación en la Escuela Normal (SEP, 2022, p. 30).

Hablar de tutoría es hablar de calidad en educación, buscando la mejora los procesos, cuya pertinencia se pueda observar en la medida en que se den respuestas a las necesidades de nuestros estudiantes para favorecer el desarrollo integral en las perspectivas de las acciones de este programa que impactará positivamente en la permanencia, rendimiento y egreso de nuestros alumnos.

Referencias

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2011). *Programas Institucionales de Tutoría. Una propuesta de la ANUIES para su Organización y Funcionamiento en las Instituciones de Educación Superior*. México.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2018). *Visión y Acción 2030. Propuesta de la ANUIES para Renovar la Educación Superior en México. Diseño y Concertación de Políticas Públicas para Impulsar el Cambio Institucional*. México, D.F.
- Bey, T. (1995). Mentorships. *Education y Urban Society*, 1(28).
- Creswell, J. W. (2007). *Research Design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. (A. Guzmán y J. Alvarado, Trad.; 2ª. ed.). Asociación de Investigadores en Ciencias de la Educación. (Trabajo original publicado 2003).
- Fresán, M. y Romo, A. (2011). *Programas Institucionales de Tutoría. Una Propuesta de ANUIES para su Organización y Funcionamiento en las Instituciones de Educación Superior*. México. ANUIES.
- Guzmán, A. y Alvarado, J. (2009). *Fases y Operaciones Metodológicas de Investigación Educativa*. Asociación de Investigadores en Ciencias de la Educación. México.
- Hagevick, A. (1998). What`s a Mentor, Who`s a Mentor. *Journal of Enviromental Health*, 3(61).
- Haksever, A. y Manisali E. (2000). Assessing Supervision Requirements of PhD Students: the Case of Construction Management and Engineering in the UK. *European Journal of Engineering Education*, 1(25).
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la Investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill Education.

- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. España. Grao.
- Lázaro, A. (2002). La acción tutorial de la Función Docente Universitaria. En P. Apodaca y C. Lobato (Comps.) *Calidad en la Universidad Orientación y Evaluación*. Barcelona, Laertes.
- Schmidt, H. y Moust, J. (2005) *Reflexiones sobre Tres Décadas de Aprendizaje Basado en Problemas*.
- Secretaría de Educación Pública. (6 de julio de 2020). *Programa Sectorial derivado del Plan Nacional de Desarrollo*. Diario Oficial de la Federación.
- Secretaría de Educación Pública. (16 de agosto julio 2022). *Anexo 2 Plan de Estudio de la Licenciatura en Educación Inicial*. Diario Oficial de la Federación.
- Secretaría General de Gobierno. (28 de mayo de 2022). *Secretaría de Educación y Deporte. Programa Sectorial de Educación Periódico oficial, Gobierno del Estado libre y Soberano de Chihuahua*.
- Segovia, A. (2000). *La acción tutorial en el marco docente*. Galicia, España: Seminario Galego de Educación para la Paz.
- UNESCO. (s.f.). *Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura*. Recuperado de <http://www.unesco.org/>

El normalista, la resolución de problemas y su relación con las Jornadas de Práctica Docente

Enrique Gómez Segura

egos72@hotmail.com

Escuela Normal Urbana Federal Profr. Rafael Ramírez

Alfredo Bartolo López

balahoo_75@hotmail.com

Escuela Normal Urbana Federal Profr. Rafael Ramírez

Nancy Miriam Salmerón Mosso

licenamiri@hotmail.com

Escuela Normal Urbana Federal Profr. Rafael Ramírez

Línea temática 5. Procesos de formación y sujetos de la educación

Resumen

La planeación y aplicación de estrategias innovadoras para fomentar el pensamiento matemático en la resolución de problemas por los docentes es un proceso que impacta en el alumnado de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria de la Normal Urbana Federal "Profr. Rafael Ramírez" de Chilpancingo, Guerrero., tanto en su aprendizaje y adquisición de saberes como en su desempeño en las Jornadas de Práctica en las Telesecundarias, el propósito del trabajo es conocer el impacto que tiene la aplicación de estrategias innovadoras en la resolución de problemas a fin de fomentar el pensamiento matemático en el aprendizaje y desempeño de los normalistas. La investigación se desarrolló bajo una metodología mixta en la cual se realizó una serie de estrategias que ayudarán a que los estudiantes fomentaran el pensamiento matemático por medio de la resolución de problemas y a su vez un cuestionario donde se muestran el punto de vista del alumnado sobre

la temática, los resultados muestran que el 95% del desempeño es satisfactorio ya que impactó en el planteamiento y resolución de problemas y su tratamiento en el aula, concluyendo que es una estrategia que conduce al logro de aprendizajes contextualizados e integrales.

Palabras clave: estrategias, pensamiento matemático, aprendizaje, estudiantado, resolución, problemas, formación integral.

Planteamiento del problema

La pandemia por la COVID 19 vivida en confinamiento total a partir del 20 de marzo del 2020, y debido a que la educación de los jóvenes no podía detenerse, hizo que como docentes adaptáramos las actividades con el propósito de culminar ese semestre con lo que estaba al alcance como el Facebook, WhatsApp, Correo electrónico, etc., culminado ese lapso e iniciando el nuevo semestre en el mes de agosto del 2020 previa capacitación tanto personal como institucional en el uso y manejo de diversas plataformas y a través de la asignación de un correo institucional por parte de las autoridades, a partir de ese momento hasta el mes de abril de 2022 se planeaban las actividades a desarrollar de forma virtual con el estudiantado, dando un giro al aplicar estrategias innovadoras para lograr aprendizajes significativos y contextualizados de acuerdo a las exigencias que la sociedad actual demanda y que al mismo tiempo ayudará a los normalistas a trabajar en sus jornadas de Práctica Docente en las escuelas Telesecundarias.

Al igual que las escuelas de los diferentes niveles educativos del país y del mundo en la Escuela Normal Urbana Federal “Profr, Rafael Ramírez” nos adaptamos a trabajar de manera virtual las distintas actividades que se mencionan en el Plan de estudios 2018, en el semestre inmediato anterior con alumnos del segundo semestre de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria a quienes se impartió el curso de Resolución de problemas construyendo actividades que fueron pensadas para ser tratadas de manera presencial y que a su vez aplicarán en sus jornadas de Práctica.

Las actividades planeadas buscaban que el estudiantado adquiriera el aprendizaje de forma contextualizada y significativa para que posteriormente al realizar sus Jornadas de observación y Práctica Docente en las escuelas Telesecundarias de medios rurales fueran a reproducir el conocimiento matemático en los estudiantes de ese nivel, por lo que esto se volvió un reto a superar como docentes mismo al que estuvimos dispuestos a lograr para demostrar a los demás que las limitantes y alcances están en cada uno de nosotros, sin que estos necesariamente sean sencillos de realizar.

De lo anterior se deriva la problemática que era la forma de transmitir los conocimientos que pusieran a los estudiantes en igualdad de circunstancias para lograr una educación de calidad, en la escuela normal se tuvo la necesidad de realizar cambios en la forma de enseñar y para la cual entre otras cosas se planificaron y aplicaron diversas estrategias innovadoras que ayudarán a adquirir aprendizajes significativos y contextualizados que ayudaran a que los discentes se adaptaran a las nuevas condiciones que la sociedad actual exige y al mismo tiempo logran cambiar la forma de percibir lo que son las matemáticas y las estrategia que habían utilizado algunos de sus maestros durante el trabajo con ellos y al mismo tiempo se evidenciaban factores que limitaban el proceso del estudiantado ya que expresaban no sentirse a gusto por diversos factores que detectaron en sus Prácticas Docentes como: falta de interés, del alumnado, falta de motivación por el aprendizaje, necesidad de buscar estrategias para interesar al alumnado

El regreso a la “normalidad” en las aulas ayudó en la creación y aplicación de estrategias que fomentarán el pensamiento matemático en el estudiantado para que tuvieran las herramientas necesarias cuando ellos asistieran a sus jornadas de Práctica.

El estudiantado realizó una semana de jornada de observación para analizar y proponer posibles soluciones a las problemáticas detectadas durante las mismas, así mismo tuvieron la oportunidad de interactuar en diferentes grados y grupos en los distintos contextos de las zonas rurales de la entidad, posteriormente regresan a la escuela normal donde auxiliados por los docentes de la academia realizaron las planeaciones a desarrollar durante sus tres semanas

de práctica educativa, cabe resaltar la elaboración de material didáctico apegado a la secuencias asignadas, debido a que este es un instrumento que ayuda a motivar al estudiantado a lograr un aprendizaje integral. Durante este periodo se les dio a conocer los indicadores que servirían para resaltar el desempeño académico mostrado por los estudiantes de las escuelas telesecundarias durante su práctica, así mismo se aprovechó para aplicarles las estrategias innovadoras y contextualizadas a fin de aprender de manera divertida y sin presión el dominio de los contenidos matemáticos que posteriormente irían a reproducir en los estudiantes de las escuelas telesecundarias donde realizan sus jornadas de práctica educativa con la asignatura de matemáticas que al mismo tiempo sirvieran para que se encuentre sentido e integralidad a la enseñanza y aprendizaje de las mismas y por último se aplicó y analizó el cuestionario para conocer la diversidad de estrategias que aprendieron y que posteriormente aplicaron en las aulas de las escuelas Telesecundarias.

Marco teórico

Todo trabajo de investigación debe de contar con un sustento y la viabilidad, este no es la excepción, por lo que se realizó una búsqueda de diversos autores que hablan sobre la temática en referencia, se presentan solamente algunos por cuestiones de espacio.

Este trabajo se fundamenta en la Teoría Sociocultural de Vygotsky (Chaves, 2001, pág. 60), quien estudió “las funciones psíquicas superiores del ser humano –memoria, atención voluntaria, razonamiento, solución de problemas–”, esto quiere decir que el hombre realiza sus acciones de acuerdo con las formas histórico-sociales de la cultura.

El constructivismo sigue evolucionando, como se menciona en el artículo que lleva por título Aprendizaje de la Modelación en un Medio Sociocultural, de (Hitt, 2017, pág. 155) “El *constructivismo social* es un movimiento reciente iniciado por personas que afirman que el constructivismo radical ignora el papel de las interacciones sociales en la construcción del conocimiento”.

Por otro lado, es de gran importancia que los alumnos empiecen a conocer y vivenciar los procesos de la matematización con la resolución de problemas y el pensamiento matemático, como lo afirma (Vasco, 2003).

Respecto a la modelación matemática se tiene diversa información, por ejemplo: Bassanezi (1999) (Ortiz, 2014) dice “la modelación como el arte de transformar problemas de la realidad en problemas matemáticos, resolverlos e interpretar sus soluciones en el lenguaje del mundo real”. Esto es precisamente lo que formaría alumnos que resolverían problemas de su contexto.

(Biembengut, 1997). “La modelización matemática ha sido utilizada por los que denominamos convencionalmente matemáticos aplicados como un proceso dinámico que les ayuda a entender cierto problema o alguna situación de interés en Física, Química, Biología, etc.” Cuando el trabajo matemático se aplica a otros campos del conocimiento se le llama transversalidad.

(Suarez, 2003). El interés de la modelación matemática en la resolución de problemas se ha incrementado en los tiempos recientes en todas las áreas de conocimiento y específicamente dentro de la educación desde hace una década por los alcances de las matemáticas en su relación con otras ciencias y sobre todo en las Jornadas de Práctica Docente.

Desde una perspectiva realista, el interés se enfoca en la resolución de problemas reales que tengan sentido práctico para los alumnos. Se pretende que ellos desarrollen herramientas para comprender el mundo en el que viven y que entiendan cuáles son los componentes de los modelos matemáticos (Trigueros, 2009, págs. 77-78).

Para entender mejor a la modelación en la resolución de problemas, dice la autora antes mencionada, que es importante contestar las siguientes interrogantes: ¿Qué se entiende por modelación en el ámbito de la investigación en educación matemática?; ¿cómo introducir la modelación a la clase de matemáticas?; ¿se trata de una nueva forma de abordar la solución

de problemas o de construir un espacio de aprendizaje de las matemáticas?; ¿qué problemas se plantean al introducir la modelación a la clase de matemáticas?; ¿de qué manera introducir la modelación para que permita la evolución de los esquemas conceptuales matemáticos de los alumnos?

La misma autora menciona que hay diversas formas de clasificar a la modelación matemática en la solución de problemas y a la que este trabajo se refiere es:

[...] una didáctica en la que los modelos se utilizan para estructurar y promover el proceso de aprendizaje de los alumnos, y otra que se puede considerar de **carácter conceptual** en la que el papel de la modelación es clave para introducir nuevos conceptos y para desarrollarlos.

La modelación se debe de enseñar a los profesores para que los alumnos logren las competencias que indican en el plan de estudios (SEP, 2011), estas son cuatro: 1) Resuelve problemas de manera autónoma; 2) Comunica información matemática; 3) Valida procedimientos y resultados; 4) Maneja técnicas eficientemente; además hay experiencias de trabajo y de manera virtual donde se menciona que “conozcan estrategias y maneras de hacer modelación, pero, sobre todo, participen en experiencias a través de las cuales ellos mismos desarrollen proyectos de modelación matemática” (Rendón, 2016, pág. 958).

En cuanto a las actividades de los estudiantes normalistas, ellos resuelven los problemas de manera intuitiva y sistemática, tienen dificultades para la generalización, puesto que esto implica hacer una mayor observación de los términos, así como de las relaciones que guardan con los demás, y de lo anterior, realizar la simbología adecuada para construir la solución de problemas.

No solo sucede con la solución de problemas, en términos generales pasa lo mismo con otros temas de matemáticas, esto tiene que ver con la metodología de enseñanza que han recibido en la educación básica y nivel medio superior.

Las preguntas de investigación son las siguientes:

¿Se pueden modelar las estrategias para la solución de problemas que fomenten aprendizajes significativos?

¿El alumnado comprenden la importancia de resolver problemas significativos en los estudiantes durante sus Jornadas de Práctica Docente?

La escuela debe ser capaz de contribuir a formar un individuo integral, preparado para enfrentarse y dar solución a los problemas que se le presentan en la vida, en la práctica social y para vivir en un mundo donde cada día son más numerosos los avances científicos, técnicos y tecnológicos (Ana Ricci Vilaseca Suárez, 2019).

Para lograr el éxito en las escuelas se debe fomentar que el normalista analice y reflexione, diversas situaciones de su entorno y las aplique en las diferentes escuelas en donde se les asigne, como se *menciona en la revista (Coronas, 2002) "La reflexión da oportunidad a los profesores de enseñanza superior para examinar sus filosofías subyacentes, evaluar su utilidad en el contexto de la enseñanza superior y considerar enfoques alternativos basados en otras filosofías o combinaciones de filosofías"*.

En el mismo sentido se pronuncia en su libro: *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar* (Perrenoud, 2011), menciona que algunas de las razones que se deben fomentar y llevar a la práctica para enseñar a reflexionar sobre la misma los docentes en formación son:

- ✓ Compense la superficialidad de la formación profesional.
- ✓ Favorezca la acumulación de saberes de experiencia.
- ✓ Acredite una evolución hacia la profesionalización.
- ✓ Prepare para asumir una responsabilidad política y ética.
- ✓ Permita hacer frente a la creciente complejidad de las tareas.
- ✓ Ayude a sobrevivir en un oficio imposible.

Del mismo modo menciona las características que debe poseer un practicante reflexivo con el propósito de lograr aprendizajes significativos e integrales en los estudiantes que atiende logrando con ello despertar el interés por ser personas preparadas para enfrentar el futuro y cumplir con las expectativas que la sociedad espera.

En el capítulo II del libro *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa* (Latorre, 2005) se menciona que

La expresión investigación-acción educativa se utiliza para describir una familia de actividades que realiza el profesorado en sus propias aulas con fines tales como: el desarrollo curricular, su autodesarrollo profesional, la mejora de los programas educativos, los sistemas de planificación o la política de desarrollo. Estas actividades tienen en común la identificación de estrategias de acción que son implementadas y más tarde sometidas a observación, reflexión y cambio. Se considera como un instrumento que genera cambio social y conocimiento educativo sobre la realidad social y/o educativa, proporciona autonomía y da poder a quienes la realizan.

En el mismo libro (Elliott, 1993) define

La investigación-acción como «un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma». La entiende como una reflexión sobre las acciones humanas y las situaciones sociales vividas por el profesorado que tiene como objetivo ampliar la comprensión (diagnóstico) de los docentes de sus problemas prácticos. Las acciones van encaminadas a modificar la situación una vez que se logre una comprensión más profunda de los problemas.

(Kemmis, 1998) Comenta que

La investigación-acción no sólo se constituye como ciencia práctica y moral, sino también como ciencia crítica. Para este autor la investigación acción es: [...] una forma de indagación autorreflexiva realizada por quienes participan (profesorado, alumnado, o dirección, por ejemplo) en las situaciones sociales (incluyendo las educativas) para

mejorar la racionalidad y la justicia de: a) sus propias prácticas sociales o educativas; b) su comprensión sobre las mismas; y c) las situaciones e instituciones en que estas prácticas se realizan (aulas o escuelas, por ejemplo).

Se puede resaltar que existen diversos autores que hablan sobre la temática mencionada, aunque solamente se citan los más representativos de la misma.

Metodología

Las escuelas formadoras y actualizadoras de docentes en Guerrero tienen la misión de incidir en la mejora del ámbito educativo por lo que la Escuela Normal Urbana Federal “Profr. Rafael Ramírez” que se encuentra en Chilpancingo Gro., está acorde a las políticas estatales, dentro de la institución se imparten dos programas educativos del plan 2018: Licenciaturas en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria y Educación Primaria, y dos del Plan de estudios 2022 con el firme propósito de lograr que los estudiantes logren aprendizajes significativos se realizó una investigación con normalistas de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria, para lo cual se utilizó un enfoque mixto ya que es cualitativa, exploratoria y explicativa. Se trata de conocer el comportamiento del estudiantado, clarificar los problemas de enseñanza-aprendizaje de los la resolución de problemas y al mismo tiempo explorar y explicar las causas de la carencia del dominio integral de los contenidos para que, posteriormente, se tomen las medidas pertinentes y se apliquen en sus Jornadas de Práctica docente en las escuelas Telesecundarias, para lo cual se realizó actividades inducidas y planificadas de manera virtual y presencial a 40 normalistas, de forma virtual se aplicó un cuestionario de entrada con 10 preguntas y otro de salida con el mismo número de reactivos, en ambos usando Google forms donde se recopiló la información por medio de preguntas para conocer algunas de las estrategias innovadoras para fomentar en los normalistas el pensamiento lógico matemático en la resolución de problemas, entre las cuáles se mencionan las siguientes: ¿les gustó o no de la forma en que les enseñaron estrategias matemáticas para la resolución de problemas en la escuela?, ¿ ¿Los maestros que te impartieron clases aplicaban estrategias eficaces para que aprendieras los contenidos?, ¿Aplicaste estrategias para la resolución de

problemas en tus jornadas de Práctica?, ¿Cómo respondieron los alumnos a las estrategias que plantabas en tus jornadas de Práctica?, ¿Qué cambiarías de tu forma de trabajar la resolución de problemas en el aula durante tus Jornadas de Práctica? etc., posteriormente se analizó lo que se obtuvo para culminar con la presentación e interpretación de la información obtenida, una vez detectado lo anterior se planearon y aplicaron estrategias innovadoras para el aprendizajes para lo cual se realizó lo siguiente: analizar el problema para posteriormente pensar en alguna forma de resolverlo, seguido a esto llevar a cabo el plan pensado resolviendo el problema para culminar con la mirada hacia atrás del problema, de acuerdo a lo mencionado por el estudiantado, disfrutaron y aprendieron mejor llevando a cabo esta forma de trabajo ya que lo hacían sin presión y a la vez de forma lúdica, complementando lo anterior con la metodología de la investigación –acción misma que se manera presencial el estudiantado realizó una reflexión acerca de la resolución de problemas matemáticos y a su vez hicieron propuestas de situaciones problemáticas a los procesos educativos para obtener mejores resultados a fin de evitar el rezago y la deserción escolar. En este trabajo se presentan los resultados de las actividades analizadas a los 40 normalistas del segundo semestre en el curso resolución de problemas.

Resultado

De acuerdo a lo planeado en este trabajo para conocer el desempeño mostrado por los 40 normalistas para fomentar el pensamiento lógico-matemático en la resolución de problemas, se realizaron planificaron actividades inducidas, los resultados se clasificaron e interpretados, y de manera general muestran que existen un gran compromiso, responsabilidad y gusto por la resolución de situaciones problémicas y a su vez a puesta en práctica durante sus jornadas por lo que estos se consideran satisfactorios casi en su totalidad, sólo se presentan solo algunas de las actividades y respuestas obtenidas.

En la modelización matemática para la resolución de problemas de la actividad, se realiza un trabajo colectivo, entendido este como la participación de todos los estudiantes

para simbolizar los cambios que se generan y determinar el modelo que ayude a encontrar los valores según la posición que ocupa.

Es importante mencionar que en la modelización no se abandona a los estudiantes durante el Proceso de Enseñanza Aprendizaje, se apoya a los mismos con preguntas que ayuden a la reflexión y probablemente algunas de ellas, contradigan a los resultados que ya hayan obtenido.

Se les da a conocer las cinco etapas de modelización matemática de (Gómez P. , 2015) para la solución de problemas para que las tomen en cuenta durante su proceso, estas son:

Primera: comprender el problema y establecer un modelo basado en la realidad.

Segunda: establecer un modelo matemático mediante el uso del modelo real.

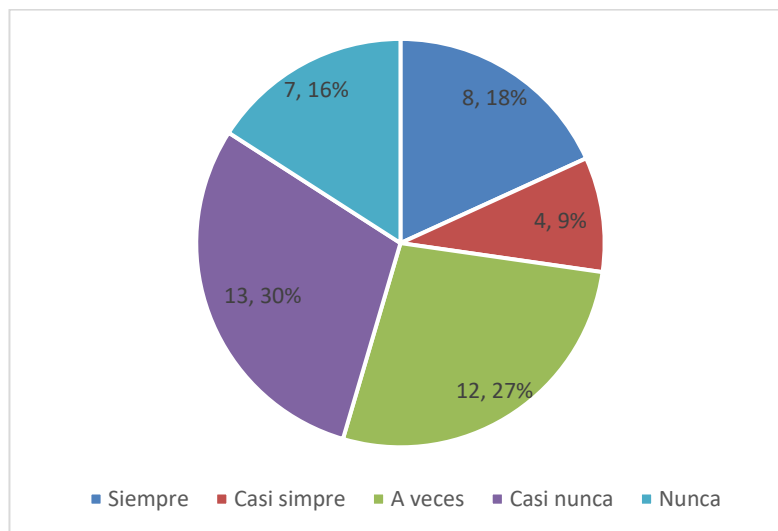
Tercera: para responder a la pregunta matemática mediante el uso del modelo matemático formado.

Cuarta: para interpretar los resultados matemáticos obtenidos en el mundo real.

Quinta: para validar la solución.

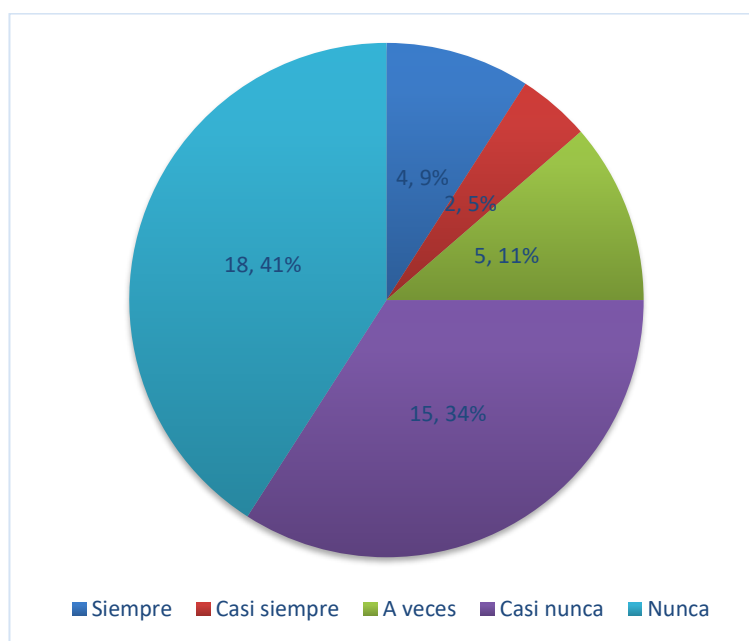
Algunas de las preguntas de los cuestionarios son las siguientes:

¿Les gustó o no de la forma en que les enseñaron estrategias matemáticas para resolver problemas en la escuela?



Fuente: Elaboración propia.

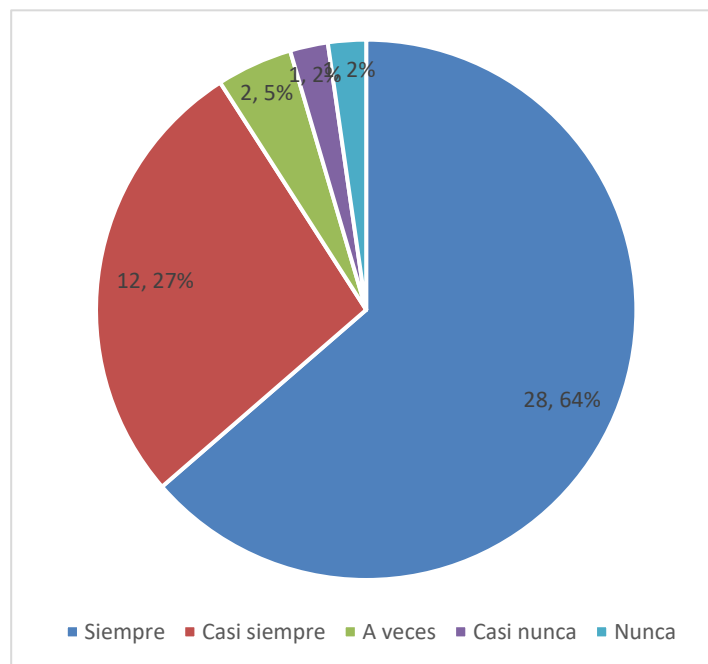
¿Los maestros que te impartieron clases aplicaban estrategias eficaces para que aprendieras los contenidos?



Fuente: Elaboración propia.

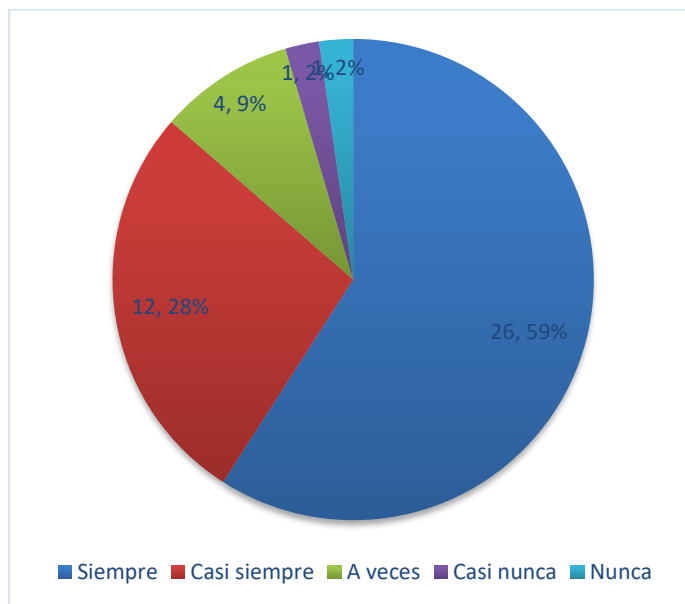
Del cuestionario de cierre se pueden enumerar cuestiones como las siguientes:

¿Aplicaste estrategias para la resolución de problemas en tus jornadas de Práctica?



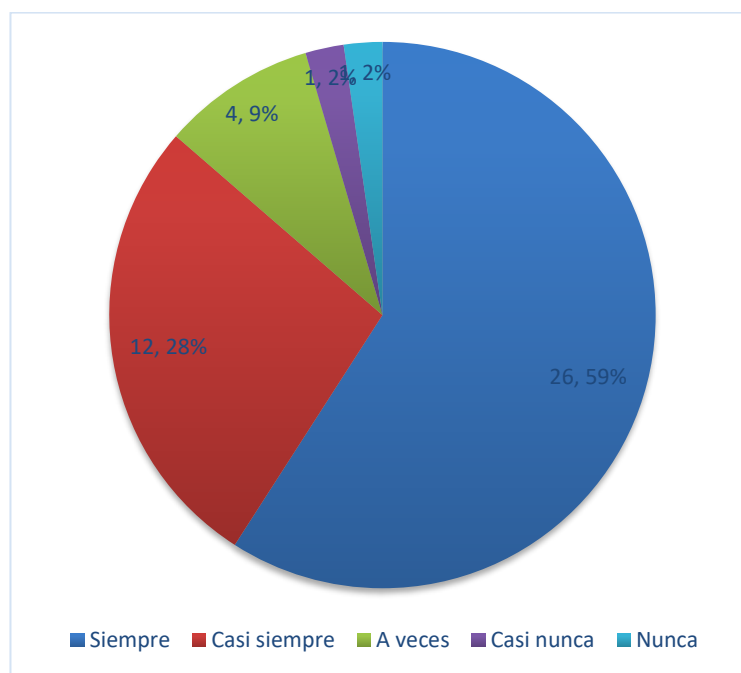
Fuente: Elaboración propia.

¿Cómo respondieron los alumnos a las estrategias que plantabas en tus jornadas de Práctica?



Fuente: Elaboración propia

¿Qué cambiarías de tu forma de trabajar la resolución de problemas en el aula durante tus Jornadas de Práctica?



Discusión y conclusiones

La investigación realizada da cuenta de un gran avance por parte de los normalistas al fomentar la planificación y resolución de problemas a través del pensamiento lógico-matemático, se concluyó de manera satisfactoria el trabajo planteado ya que se lograron los objetivos como el de conocer la importancia que tienen la planificación y ejecución de situaciones problemáticas que fomentan el pensamiento lógico-matemático tanto en el normalistas como al llevarlos a la práctica durante sus jornadas en las escuelas Telesecundarias, las acciones de resolución de problemas se dieron de la siguiente manera:

a) En el cuestionario de inicio se puede observar que lo estudiantes en su gran mayoría no en su proceso de resolución de problemas no recibieron por parte de los maestros estrategias innovadoras para interpretar y determinar lo que se solicitaba ya que encontraron las soluciones a las situaciones planteadas con muy pocos recursos, en cambio una vez que se les proporcionaron estrategias lúdicas e innovadoras los retos que enfrentaron fueron resueltos sin presión y de forma satisfactoria, por lo tanto, se recurrió al uso de estrategias atractivas e innovadoras para recuperar conocimientos previos en la adquisición del gusto por la resolución de problemas para posteriormente llevarlos a la práctica en sus jornadas en las aulas de Telesecundaria.

Se dieron cuenta del cambio que significó al interesar y motivar a los estudiantes por medio de estrategias innovadoras y atractivas para fomentar aprendizajes significativos y contextualizados, por lo que aplicaron diferentes estrategias y técnicas que ayudaron a resolver problemas de distintas áreas de la matemática; algunos de ellos mencionaron a la multiplicación y otros a la división, como operadores para determinar los valores que solicitaban en cada uno de los problemas.

De lo anterior podemos concluir lo siguiente:

La aplicación de estrategias innovadora logra despertar la creatividad e interés en el aula, fomentando aprendizajes significativos en los estudiantes en la resolución de problemas.

Al momento de realizar estrategias innovadoras y contextualizadas que implementan en las aulas a fin de que los estudiantes logren comprender los contenidos tratados.

Realizan planeaciones con secuencias didácticas contextualizadas para el logro de aprendizajes integrales en los estudiantes.

Trabajar de manera colaborativa (normalista-docente titular) las estrategias planificadas para coadyuvar en la mejora educativa del nivel.

La modelación matemática a través de estrategias innovadoras y creativas para la resolución de problemas permite a los alumnos observar el comportamiento de los fenómenos del contexto y aplicarlos en sus Jornadas de Práctica, de tal manera que los puede representar en una fórmula, la cual le predice los resultados de lo que va a suceder, dicho modelo también puede ser graficado en un plano cartesiano, para que pueda ser interpretado por cualquier lector que tenga la capacidad de leer y escribir.

Es importante considerar que los normalistas fomenten la observación en sus estudiantes, no solamente en los problemas de la escuela, sino en los problemas sociales, como es el caso de la contaminación ambiental, de las políticas económicas emitidas por determinados partidos políticos, etc., algún lector se preguntará sobre la cantidad acumulada de basura que se genera en una ciudad, el promedio por familia, el lugar a donde se tira la basura, el tiempo que soportará dicho almacenamiento y después buscar otro relleno para continuar tirando la basura, pero acaso no habrá medidas preventivas para disminuir o eliminarla.

La matemática no solo debe servir para resolver problemas, sino para analizar con mayor cuidado lo que pasa a nuestro alrededor; por eso la humanidad se ha desarrollado, porque el hombre ha vinculado el tiempo de lluvias con el crecimiento de las plantas, ha registrado a su manera los días para identificar el cambio de las estaciones del año. Se

considera de mucha importancia la enseñanza de la modelación matemática desde la educación secundaria, porque en ese nivel se enseña el pensamiento abstracto.

Referencias

- Vilaseca-Suárez, T. M. (2019). La identidad profesional: una necesidad para la formación laboral universitaria cubana. *Universidad y Sociedad*, 481.
- Ausubel, D. (2000). *Adquisición y retención del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Biembengut, R. C. (1997). Modelación matemática: una antigua forma de investigación-un nuevo método de enseñanza. . *Números. Revista de didáctica de la matemática*, 13-25.
- Chaves, A. (2001). Implicaciones educativas de la teoría. *Revista Educación*, 59-65.
- Coronas, T. T. (2002). Aprendizaje reflexivo en la educación superior. *Uni-pluri/versidad*, 75-78.
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación acción*. Madrid: Morata.
- Gómez, L. C. (2015). *Modelización matemática. Principios y aplicaciones*. México: Textos Científicos.
- Gómez, P. (2015). *La modelación eficaz en el aula* . Madrid: Graó.
- Hitt, F. Y. (2017). Aprendizaje de la modelación matemática en un medio sociocultural. *Revista Colombiana de Educación*, 153-177.
- Kemmis, S. (1998). *El curriculum más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Ortiz, M. A. (2014). Capacidades didácticas en el diseño de tareas con modelación matemática en la formación inicial de profesores. *Perspectiva educacional. Formación de profesores*, 110-130.
- Perrenoud, P. (2011). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. México: Graó.

- Rendón, P. M. (2016). Una experiencia de formación de profesores en modelación matemática en entornos mixtos de aprendizaje. *Acta Latinoamericana de Matemáticas educativa*, 958-966.
- Rocas, B. R. (2020). Retos y perspectivas de la práctica escolar de los estudiantes normalistas frente a las necesidades académicas del siglo XXI. En B. R. Rocas, *La práctica escolar normalista: Un abanico de experiencias* (págs. 55-79). México: Ediciones Normalismo Extraordinario.
- Sánchez, W. B. (2020). Las prácticas docentes emergentes y el uso de plataformas virtuales en la educación normal la experiencia covid-19 y el b-learning como modelo alternativo. En B. R. Rocas, *La práctica escolar normalista: Un abanico de experiencias* (págs. 17-36). México: Ediciones Normalismo Extraordinario.
- Secretaría de Educación Pública. (2011). *Plan de estudios 2011*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública. (2014). *Desafíos matemáticos. Cuarto grado*. México: Libros de texto gratuitos.
- Secretaría de Educación Pública. (2014). *Desafíos matemáticos. Quinto grado*. México: Libro de textos gratuitos.
- Secretaría de Educación Pública. (2014). *Desafíos matemáticos. Sexto grado*. México: Libro de textos gratuitos.
- Secretaría de Educación Pública. (2014). *Desafíos matemáticos. Tercer grado*. México: Comisión Nacional de Textos Gratuitos.
- Suarez, L. C. (2003). Modelación en Matemática Educativa. *Acta Latinoamericana de Matemáticas Educativa* (págs. 639-644). México: CLAME.

Trigueros, M. (2009). El uso de la modelación en la enseñanza de la matemática. *Innovación educativa*, 75-87.

Vasco, C. (2003). El pensamiento variacional y la modelación matemática. *Conferencia Interamericana* (págs. 1-14). Cali: Universidad de Manizales.

Tutoría académica: una aliada de la Escuela Normal Experimental de El Fuerte para la transformación de sus estudiantes

Marx Franco Anaya

pajaanaya667@gmail.com

Escuela Normal Experimental de El Fuerte “Prof. Miguel Castillo Cruz”

Cinthia Claribel Quintero Cota

cq13124@gmail.com

Escuela Normal Experimental de El Fuerte “Prof. Miguel Castillo Cruz”

Roberto Carlos Vea Solano

rcvs_2702@hotmail.com

Escuela Normal Experimental de El Fuerte “Prof. Miguel Castillo Cruz”

Línea temática 5. Procesos de formación y sujetos de la educación

Resumen

La tutoría en la Escuela Normal Experimental de El Fuerte se ha considerado parte fundamental para los procesos formativos de los normalistas, por ello, se diseñó desde hace algunos años un Programa Institucional de Tutorías (PIT), por lo que esta ha adquirido gran relevancia en la institución pues se considera una tarea complementaria como respuesta hacia sus alumnos durante su trayecto formativo, buscando qué acciones de acompañamiento sean integrales en lo académico y en la vida personal de los estudiantes valorando sus capacidades socioemocionales.

La investigación cuantitativa-descriptiva permitió reconocer que el PIT coadyuva en la mejora de los índices de deserción, rezago escolar, eficiencia terminal y titulación, a partir de la identificación y atención oportuna de los estudiantes en riesgo, desde su misma perspectiva.

Palabras claves: tutorías, apoyo, orientación, proceso y formación docente

Planteamiento del problema

La educación es un proceso complejo que se vive día a día en el cual se ponen en juego una diversidad de situaciones académicas, personales, sociales y económicas que pueden repercutir en el abandono o deserción escolar en caso de que no sean atendidas oportunamente. Por ello, nace la tutoría como estrategia importante de acompañamiento en todos los niveles educativos, en este caso, de nivel superior, en donde los jóvenes se enfrentan a un cambio de vida al pasar del bachillerato a la elección de su carrera profesional que les permitirá desenvolverse en sociedad en el área que ha elegido y trazar un proyecto de vida personal y laboral.

La última etapa del siglo XX ha supuesto en nuestro entorno universitario un momento crucial en la redefinición de los procesos de formación, y en el ajuste de los mecanismos para facilitar la transición entre los diferentes sistemas de formación y los de formación y trabajo. Como consecuencia, los procesos de orientación y tutoría se consideran uno de los indicadores de calidad de las instituciones de enseñanza superior (Rodríguez, 2008, p. 18).

La tutoría en la Escuela Normal Experimental de El Fuerte (ENEF) se ha considerado parte fundamental para los procesos formativos de los normalistas, por ello, se diseñó desde hace algunos años un Programa Institucional de Tutorías (PIT), por lo que esta ha adquirido gran relevancia en la institución pues se considera una tarea complementaria como respuesta hacia sus alumnos durante su trayecto formativo, buscando qué acciones de acompañamiento sean integrales en lo académico y en la vida personal de los estudiantes valorando sus capacidades socioemocionales.

Actualmente, la institución ha implementado las tutorías como estrategia para mejorar la calidad formativa de los alumnos, para atender aspectos presentados frecuentemente que generan un deterioro en la calidad formativa y personal de los educandos, como lo son el abandono de estudios, reprobación y problemas personales que dificultan el avance y el

progreso educativo, intentando impactar en el desarrollo completo del alumno, rescatando sus fortalezas y valorando sus áreas de oportunidad para continuar con su carrera profesional.

Luego entonces, después de haberse aplicado las acciones establecidas en el PIT, nace la necesidad de analizar el impacto que han tenido estas en el desarrollo de los estudiantes durante su estancia en la Escuela Normal, para valorar si han tenido un impacto positivo y poder realizar los ajustes necesarios al Programa de acuerdo a la perspectiva que los propios alumnos señalen, por lo que surge la siguiente pregunta de investigación ¿En qué medida, las acciones tutoriales del PIT implementadas con los estudiantes de la ENEF ha cumplido con sus objetivos general y particulares? y como hipótesis: Las acciones tutoriales del PIT implementadas con los estudiantes han cumplido con los objetivos generales y particulares.

Marco teórico

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, conocida por sus siglas UNESCO concibe que se debe situar a los estudiantes en el centro de las preocupaciones de los gobiernos en turno y el sistema educativo y, que “hay que desarrollar los servicios de orientación, en cooperación con las organizaciones estudiantiles, a fin de tener en cuenta las necesidades de categorías cada vez más diversificadas de educandos (1998); más recientemente, la Estrategia de Educación de la UNESCO 2014-2021 plantea tres objetivos estratégicos: 1) Desarrollar sistemas de educación que fomenten un aprendizaje de calidad e inclusivo a lo largo de toda la vida para todos; 2) Empoderar a los educandos para que sean ciudadanos mundiales creativos y responsables y 3) Definir la futura agenda de educación (UNESCO, 2015).

En México, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) ha venido trabajando en los últimos años una propuesta integradora, flexible y amplia que puede ser adoptada en diversidad de instituciones, por lo que la tutoría se define como el acompañamiento y apoyo docente de carácter individual, basada en una atención personalizada que favorece una mejor comprensión de los problemas que enfrenta el alumno,

por parte del profesor, en lo que se refiere a su adaptación al ambiente universitario, a las condiciones individuales para un desempeño aceptable durante su formación y para el logro de los objetivos académicos que le permitirán enfrentar los compromisos de su futura práctica profesional (ANUIES, 2000, p. 4).

En el Plan de Desarrollo Institucional Visión 2030, la ANUIES describe los principales problemas y retos a los que se enfrenta la educación superior en México: el porcentaje de matrícula atendida por las instituciones asociadas, la heterogeneidad regional, la insuficiencia presupuestal, el fortalecimiento institucional, el Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios (RVOE) y los estímulos para las instituciones particulares. En consecuencia, establece tres objetivos estratégicos: promover la mejora continua de los servicios que se presentan a las instituciones asociadas e incrementar su reconocimiento social, fomentar la vinculación y el intercambio académico de las instituciones asociadas para incidir en el desarrollo regional y nacional y contribuir a la integración y al desarrollo del sistema de educación superior (ANUIES, 2016).

El diseño del nuevo modelo educativo entendió la necesidad de brindar herramientas significativas que coadyuven en elevar la creatividad e innovación al interior de los educandos, con el fin de que estos alcancen los resultados esperados (SEP, 2016), por ello, se considera relevante la evaluación de las acciones tutoriales implementadas con el objetivo de entender su aplicación y el impacto que los estudiantes reflejan han tenido en su formación inicial.

De esta manera se coloca a la tutoría como la herramienta que ayude al colectivo docente que labore en la institución educativa a estar más cerca de los estudiantes, pues a través de este medio se forma un intercambio de información que sirve para la mejora constante de las experiencias del estudiantado en su proceso de enseñanza y aprendizaje.

Por su parte, con la intención de hacer frente a las tendencias actuales y atender las necesidades de los jóvenes universitarios en su proceso de formación inicial, la ENEF ha establecido en su PIT como objetivo general: Contribuir al mejoramiento de los niveles de

calidad y equidad de la educación en las escuelas normales a través de la atención y acompañamiento de los estudiantes, a fin de favorecer su integración a la institución, orientar su proceso formativo y curricular y estimular la formación de competencias que favorezcan su desarrollo personal, social y profesional.

Así como los siguientes objetivos particulares:

- Promover que el alumno se responsabilice de su propio proceso de aprendizaje mediante la toma de conciencia de su compromiso y libertad para dirigir su formación.
- Apoyar el proceso formativo del estudiante en sus diferentes facetas, así como ofrecer alternativas para mejorar sus experiencias educativas y resolver los problemas que se le presenten.
- Promover un mejor aprendizaje, mediante una mayor comunicación entre alumno y profesor a fin de generar alternativas de atención acordes con su entorno personal y su situación académica.
- Impulsar el desarrollo pleno de competencias genéricas y profesionales, a partir del análisis de los elementos que intervienen en el proceso formativo del alumno, a fin de favorecer sus potencialidades.
- Coadyuvar en la mejora de los índices de deserción, rezago escolar, eficiencia terminal y titulación, a partir de la identificación y atención oportuna de los estudiantes en riesgo.

La tutoría puede y debe, por tanto: orientar y asesorar diversas formas de resolver problemas dentro del contexto académico, realizar el seguimiento, evaluar el aprendizaje, brindar información académico - administrativa pertinente y oportuna a los alumnos a lo largo del proceso de formación personal y profesional. La “tutoría tiene un carácter preventivo y formativo que tiene como finalidad acompañar a los alumnos en su desarrollo, afectivo y cognitivo”. (Salazar, 2017). Por ello, es indiscutiblemente necesario que los responsables del

PIT y que los docentes quienes se involucren como tutores, individuales o grupales, estén conscientes de la importancia que su función tiene para que, por una parte, ayude a cumplir con el PIT y por otra; ayude al alumno a la mejora de sus habilidades desde el reconocimiento de su contexto, convirtiendo a la tutoría en una acción aliada fundamental que favorece la orientación y consolidación de su aprendizaje y proyecto de vida.

Metodología

Llamamos investigación científica, de un modo general, a la actividad que nos permite obtener conocimientos científicos, es decir, conocimientos que se procura sean objetivos, sistemáticos, claros, organizados y verificables (Sabino, 1992, p. 33), en el caso que nos ocupa, la investigación se encaminó a valorar el impacto que ha tenido la implementación de las acciones tutoriales establecidas en el PIT de la Escuela Normal para identificar fortalezas y áreas de mejora que ayuden a mejorar los procesos educativos que en la institución se brindan. Para ello, se utilizó un enfoque cuantitativo el cual de acuerdo con Vega, Ávila, Vega y otros (2014, p. 525) “se confía en la medición numérica, el conteo y frecuentemente en el uso de la estadística para establecer con exactitud, patrones de comportamiento en una población”, entiéndase esta como “el conjunto de todos los elementos que cumplen ciertas propiedades, entre las cuales se desea estudiar un determinado fenómeno” (Casas, Repullo y Donado, 2002, p. 531), por lo que en este caso esta población muestra fue la mitad de los alumnos de 3ero, 5to y 7mo semestre de las Licenciaturas en Educación Primaria y Educación Preescolar.

En cuanto al alcance, se eligió el descriptivo que busca especificar propiedades y características importantes de cualquier fenómeno que se analice. Describe tendencias de un grupo o población (Hernández Sampieri, 2017, p. 92) y se utilizó un diseño de encuesta que de acuerdo con Sabino (1992, p. 77) es exclusivo de las ciencias sociales y parte de la premisa de que, si queremos conocer algo sobre el comportamiento de las personas, lo mejor, lo más directo y simple, es preguntárselo directamente a ellas. Se trata por tanto de requerir información a un grupo socialmente significativo de personas acerca de los problemas en

estudio para luego, mediante un análisis de tipo cuantitativo, sacar las conclusiones que se correspondan con los datos recogidos. Lo anterior con la finalidad de obtener información de estudiantes que experimentaron la aplicación de tutorías institucional, individual o grupal, en la búsqueda de mejorar su calidad formativa. El tamaño de la muestra del estudio consta de 160 estudiantes de 3er, 5to y 7mo semestre de una población de 304 matriculados en dichos niveles, considerando que es una población que ha sido beneficiada con el PIT.

La obtención de datos se realizó mediante una encuesta en Google Forms, enviada a través de los grupos de whatsapp escolares. La encuesta contó con preguntas cerradas y un listado de acciones tutoriales, que se debieron realizar durante los ciclos escolares anteriores, como los siguientes:

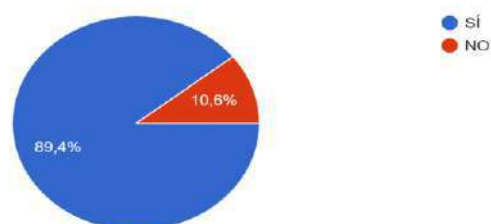
- ¿Sabías que en la ENEF hay un Programa Institucional de Tutorías?
- ¿Consideras que las acciones tutoriales que se realizan en la ENEF son suficientes y pertinentes?
- ¿Has tenido alguna tutoría por parte del área en la ENEF?
- Apoyo en la integración y permanencia en la institución de los estudiantes del programa educativo.
- Promover la motivación personal.
- Reafirmar la decisión vocacional durante la primera etapa de la formación de los estudiantes.
- Orientar el trabajo escolar y promover el desarrollo de mejores estrategias de aprendizaje.
- Promover el desarrollo académico-profesional durante las etapas de formación.
- Apoyar el desarrollo personal y social de los estudiantes.

Resultado

Una vez aplicada la encuesta a través de Google forms, como estrategia elegida para llegar a la población muestra elegida, se obtuvieron los siguientes resultados:

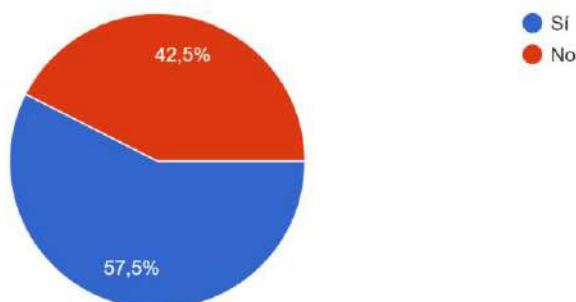
El 89.4% de los estudiantes saben que la ENEF cuenta con un Programa Institucional de Tutorías, mientras que un 10.6% lo desconocía. Lo que señala la necesidad de socializar más el PIT entre la comunidad normalista para que este pueda cumplir con sus objetivos.

¿Sabías que en la ENEF hay un Programa Institucional de Tutorías?
160 respuestas



En cuanto a la suficiencia y pertinencia de las acciones tutoriales, el 57.5% señalan que son suficientes y pertinentes; mientras que el 42.5% establecen que no. Lo que debe servir para buscar estrategias de acompañamiento más puntuales que lleven a los estudiantes a lograr sus objetivos personales y profesionales.

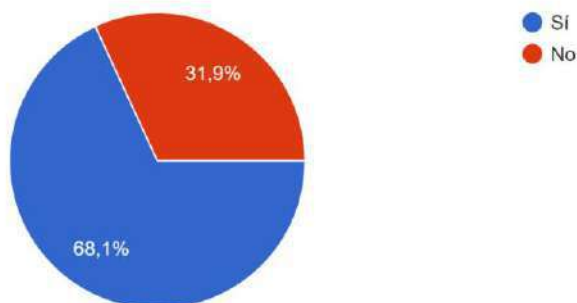
¿Consideras que las acciones tutoriales que se realizan en la ENEF son suficientes y pertinentes?
160 respuestas



En cuanto a si los estudiantes han tenido alguna tutoría, el 68.1% manifestaron que sí, mientras que el 31.9% que no se les ha involucrado.

¿Has tenido alguna tutoría por parte del área en la ENEF?

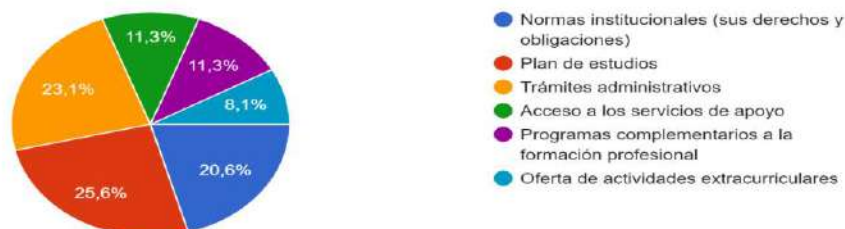
160 respuestas



Se cuestionó a los alumnos sobre la función que había cumplido la tutoría en su acercamiento con ellos, el cual un 20.6% de los encuestados respondió que se brindó información sobre las normas de la institución (los derechos y obligaciones que tienen que cumplir por formar parte de la institución), el 25.6% comentó que se les presentó el plan de estudio con el cual se estarían rigiendo en su vida estudiantil, un 23.1% dijo que se les había hablado sobre los trámites administrativos que brinda la escuela, con un 11.3% los alumnos expresaron que conocieron los servicios de apoyo y los programas que complementan su formación profesional y el 8.1% comentó que en este espacio se le informó sobre las actividades extracurriculares.

Brindarte información acerca de:

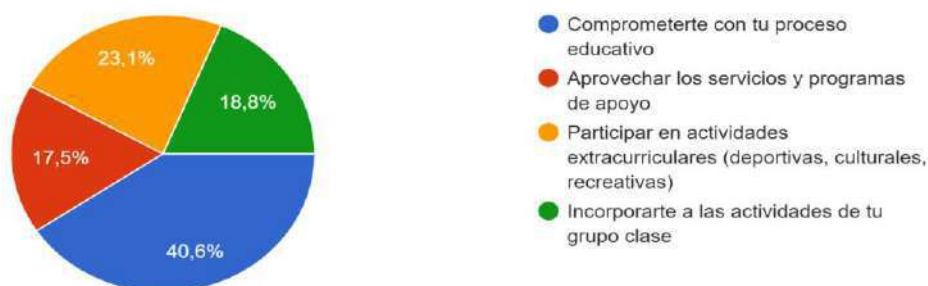
160 respuestas



Otra de las interrogantes que se les presentó a los encuestados es sobre si las tutorías promovieron su motivación, por lo cual el 40.6% contestó que sí favorecía en el compromiso sobre su proceso educativo, el 23.3% exclamó que se les invitaba a participar en actividades deportivas, un 18.8% comentó que se les motiva para incorporarse en actividades de su grupo y 17.5% en aprovechar los servicios y programas de apoyo que ofrece la institución.

Promover tu motivación para:

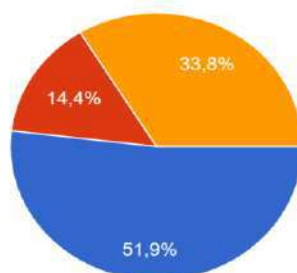
160 respuestas



La vocación es de uno de los aspectos fundamentales para la práctica docente, por lo cual fue de interés conocer si las tutorías ayudaban a reforzarla y los resultados, señalan que un 51.9% respondió que se les brinda información sobre los diversos ámbitos y el campo disciplinar de la carrera, el 33.8% de los alumnos dijeron que se les ayuda aclarar las metas y patrones del desarrollo profesional y en un 14.4% sobre brindarle ese valor a las consecuencias de la decisión vocacional que tomaron.

Reafirmar tu decisión vocacional durante la primera etapa de tu formación

160 respuestas

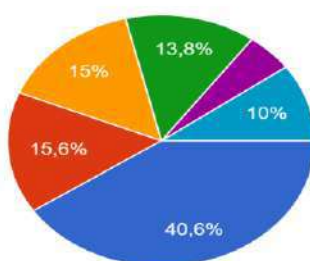


- Brindarte información sobre los diferentes ámbitos de la profesión y del campo disciplinar de la carrera.
- Motivarte a valorar las consecuencias de tu decisión vocacional.
- Apoyarte para aclarar tus metas y patrones de desarrollo profesional.

Tener una orientación sobre estrategias y promover el desarrollo en el proceso de aprendizaje juega un relevante papel en los alumnos, por lo que el 40.6% contestó que en las tutorías se les brindaba información sobre fuentes útiles en el área de conocimientos y uso de las TIC para el proceso enseñanza-aprendizaje, un 15.6% comentó que se les aclaraba la naturaleza de trabajar de manera grupal, hábitos de estudios y habilidades y competencias para aprender a aprender, otro 15% habló que se les motiva para trabajar en equipos y grupos de trabajo académico, el 13.8% sobre la ayuda a reconocer sus fortalezas y debilidades como alumno y el 10% para promover mejores hábitos de estudio y de trabajo académico.

Orientar el trabajo escolar y promover el desarrollo de mejores estrategias de aprendizaje

160 respuestas



- Brindar información sobre diferentes fuentes útiles en tu área de conocimiento.
- Aclarar la naturaleza del trabajo grupal, hábitos de estudio y habilidades y co...
- Motivarte para trabajar en equipos o grupos de trabajo académico
- Ayudarte a reconocer las fortalezas y debilidades como alumno
- Motivarte a mejorar sus calificaciones
- Promover mejores hábitos de estudio...

Haciendo referencia a la promoción del desarrollo académico-profesional durante sus etapas de formación un 41.9% exclamó que se les orienta sobre las condiciones para cumplir

el servicio social, prácticas, residencias profesionales o cualquier otra actividad académica requisito para el egreso, el 41.3% respondió para el reforzo del cumplimiento de compromisos académicos y una actitud ética en su formación profesional y con un 16.9% el brindar información sobre las actividades académicas extracurriculares a lo largo de su trayectoria académica.

Promover el desarrollo académico-profesional durante las etapas de formación

160 respuestas



En cuanto al apoyo al desarrollo del personal y social de los estudiantes los encuestados respondieron con un 28.1% el apoyo al desarrollo de su capacidad de comunicación, relaciones interpersonales y resolución de conflictos, el 26.9% la motivación para desarrollar habilidades y técnicas de comunicación y de relaciones interpersonales, un 16.2% sobre motivar la disposición y responsabilidad para enfrentar retos y dificultades de tu vida personal y social, las otras opciones de respuesta no fueron elegidas por los alumnos.

Apoyar el desarrollo personal y social de los estudiantes

160 respuestas



Discusión y conclusiones

En cuanto los resultados obtenidos y el análisis que se realizó a partir de estos mismos, resalta una gran influencia por parte de las tutorías en el proceso de enseñanza-aprendizaje mientras el alumno se encuentra en formación. Se le da gran relevancia a los aspectos relacionados con el autoaprendizaje, las relaciones interpersonales, como conviven en grupo y las habilidades que muestran para la resolución de conflictos.

Los espacios de tutoría se piensan como una construcción pedagógica que posibilita, entre otras dinámicas, estimular los procesos de enseñanza aprendizaje y amenizar la vida universitaria. Por esta razón se los entiende como un recurso integral para encarar procesos de acompañamiento, entendiendo como decisivo en este mismo que el sujeto “acompañado” no sea precisamente receptor, sino protagonista (Klug y Peralta, 2019, p. 3).

Concluimos que el espacio de tutorías es un lugar donde los alumnos acuden o se les brinda información y actividades que potencian sus habilidades, fomentan a la concientización de su papel en la comunidad como futuro docente, el brindar atención a las problemáticas que llegan a perturbar su desarrollo personal y a la vez profesional y además nos sirven para informar a los alumnos de las diferentes oportunidades que tienen por ser partícipes de la institución educativa formadora de docentes.

Además, se concluye que el Programa Institucional de Tutorías está cumpliendo con los objetivos general y particulares que fueron diseñados en su construcción, al contribuir al mejoramiento de los niveles de calidad y equidad de la educación en la escuela normal a través de la atención y acompañamiento de los estudiantes, favoreciendo la integración de los jóvenes a la dinámica institucional, orientando su proceso formativo y curricular y estimulando la formación de competencias que favorezcan su desarrollo personal, social y profesional.

Con las acciones de tutoría individual y grupal que se realizan se promueve que el alumno se responsabilice de su propio proceso de aprendizaje mediante la toma de conciencia de su compromiso y libertad para dirigir su formación, apoya el proceso formativo del estudiante en sus diferentes facetas, así como ofrece alternativas para mejorar sus experiencias educativas y resolver los problemas que se le presenten.

Por otra parte, se puede concluir que este programa coadyuva en la mejora de los índices de deserción, rezago escolar, eficiencia terminal y titulación, a partir de la identificación y atención oportuna de los estudiantes en riesgo, y que, aún cuando la mayoría de los estudiantes conoce de la existencia del programa, es necesario diseñar estrategias de socialización de este para que quienes aún lo desconocen puedan acercarse al área e identificar todos los beneficios que este puede traer en su formación personal y personal, siendo esta una tarea importante para el centro escolar y el personal que tiene a su cargo el programa.

La tutoría como tendencia actual en las escuelas a nivel mundial promovida por organismos internacionales como la UNESCO permite reconocer la importancia de dar acompañamiento y seguimiento a las características y necesidades propias de cada joven partiendo de la personalidad e identidad formada a través de sus años previos en los niveles educativos anteriores influenciados por el propio contexto en el que se ha desenvuelto, permitiendo esta identificación empoderarlos y lograr cumplir sus objetivos de vida.

Referencias

- ANUIES. (2016). *Plan de Desarrollo Institucional Visión 2030*. México: ANUIES.
- ANUIES. (2000). *Programas Institucionales de Tutorías, Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las Instituciones de Educación Superior*. México, ANUIES.
- Casas Anguita J, et al. (2003). *La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos (I)*. España.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la Investigación*. McGraw-Hill. México. 6ta edición
- Klug, M. y Peralta, N. (2019). *Tutorías universitarias. Percepciones de estudiantes y personal tutor sobre su uso y funcionamiento*. Recuperado de: https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-42582019000100319
- Rodríguez, R. (Coord.) (2008). *Manual de tutoría universitaria. Recursos para la acción*. España. Ediciones Octaedro.
- Sabino, C. (1992). *El proceso de investigación*. Venezuela, Ed. Panapo.
- Salazar, P. (2017). *Características y funciones principales del tutor*.
- Secretaría de Educación Pública. (2016). *Nuevo Modelo Educativo: el planteamiento pedagógico de la reforma educativa*. Primera edición. México: SEP.
- UNESCO. (1998). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción*. En línea: http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm [Consultado: 17 de abril de 2018]
- UNESCO. (2015). *Estrategia de Educación de la UNESCO 2014-2021*. En línea: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002312/231288s.pdf>

Vega, G., Ávila, J., Vega, A., Camacho, N., Becerril, A. y Leo, G. (2014). *Paradigmas en la investigación. Enfoque cuantitativo y cualitativo*. México.

Innovar para potenciar la formación de profesores con una conciencia crítica: la puesta en marcha de la propuesta de narrativas docentes para reflexionar la práctica profesional desde el Plan de estudios 2022

Gisela Becerril Estrada

jegije@yahoo.com.mx

Escuela Normal de Ixtapan de la Sal

Jesús Vargas Miranda

jegiva@hotmail.com

Centro de Maestros de Tonatico

Jessica Tapia Tovar

jessica.tapiatd@normalixtapan.edu.mx

Escuela Normal de Ixtapan de la Sal

Línea temática 5. Procesos de formación y sujetos de la educación

Resumen

En la presente doy cuenta de los resultados parciales de la implementación del dispositivo de la narrativa para reflexionar la práctica desde un giro con relación al valor de la experiencia. La pregunta que nos mueve: ¿qué podemos innovar para potenciar la formación de profesores con una conciencia crítica que contribuya a desarrollar una práctica educativa desde la que se establezcan condiciones para desarrollar el pensamiento crítico? Mediante la metodología del dispositivo de la narrativa provocamos la memoria de los sujetos que la producen, mediante un ejercicio de documentación, identificación de sentidos que se expresan mediante el lenguaje escrito del relato pedagógico. La reflexión se torna penetrante en tanto hablan de una experiencia propia, que les implica y compromete ante la responsabilidad ética de educarnos.

Iniciamos con el objetivo de la reflexión de la práctica, en la medida en que avanzamos nos descubrimos ante un dispositivo no solo de narración, sino también de formación y de investigación de la práctica. Los avances son lentos, pero afianzan tres pilares esenciales del perfil del futuro profesor: reflexionar desde la experiencia, habilidad para escribir, lectura en una conciencia colectiva, fortalece la formación y el desarrollo de habilidades para investigar su propia práctica.

Palabras clave: experiencia, formación, práctica docente, investigación.

Planteamiento del problema

La formación de los futuros profesores constituye el fin de la tarea docente que tiene lugar en la escuela normal. Pensar la formación, es una exigencia, el tiempo nos lleva a preguntarnos de manera constante sobre qué estamos haciendo, que deseamos mejorar y cómo lo podemos lograr. La realidad se construye por la inquietud que genera la pregunta, pero para ello hay que tener una formación, una serie de condiciones contextuales, institucionales y desde luego de los sujetos que generan esas posibilidades. La pregunta que mueve esta problematización es ¿qué podemos innovar para potenciar la formación de profesores con una conciencia crítica que contribuya a desarrollar una práctica educativa desde la que se establezcan condiciones para desarrollar el pensamiento crítico?

Como lo expresa M. Fullán (2002), ante el cambio uno se pregunta por dónde debe empezar, quién debe iniciarlo, las condiciones más propicias para que inicie y se produzca. Esto es, que lo que llamamos cambio, innovación, transformación de la realidad, pensar crítico, deje de ser una consigna y se vaya incorporando en un proceso de la vida cotidiana. Al respecto, hay suficiente tinta empleada sobre la advertencia de que los cambios no suceden por prescripción de la autoridad. Las reformas implementadas, son una verdadera expresión a manera de ejemplo del planteamiento fallido de cambio. Se decidieron en un espacio ajeno a la vida cotidiana en la que generan la relación entre los sujetos y con el contexto propio, a lo que

se dirigió la propuesta de cambio o de innovación. La resistencia naturalmente se antepone a todo aquello con lo que no tenemos vínculos o identidad, esto es que no nos representa.

Una formación con el síndrome de Frankenstein conlleva el riesgo siempre latente de que actúe en contra o se nos revierta. Tenemos claro, que no hay formación neutral, toda formación implica una intención de algo o para algo, una propuesta política, porque sin duda somos seres políticos. La propuesta de formación en las escuelas normales presenta una serie de debilidades a raíz de la fragmentación o de una conformación de partes que nos son compatibles, pero que se suturan a punta de hilos resistentes para darle apariencia. Dicha desarticulación se observa en lo interno y externo a la propuesta de formación en la Escuela Normal de Ixtapan de la Sal.

En lo interno una fragmentación y apuesta por conocimientos disciplinares que se enseñan, por decirlo así, se les transmiten a los futuros profesores, en un acto de reproducción. Programas de disciplinas que forman la maya curricular sin vinculación, entre programas de asignaturas, pero también entre cuerpos disciplinares. Esto es, cada formador de docentes trabaja de manera aislada, trabaja para un objetivo aislado. Si, pero lo más trascendente es que se trabaja de manera descontextualizada, alejados de lo que llamaremos ahora, la experiencia de los futuros profesores tanto en su vida cotidiana, en su historia personal; así como en la experiencia que de la educación han ido acumulando al pasar por instituciones educativas anteriores a la escuela normal. Pero y muy importante, la experiencia que generan en la línea de formación que tiene que ver con el acercamiento a la práctica docente. Esto último, para ser específicos se refiere a la experiencia de la práctica que observan en educación básica, a la que se van acercando con prácticas sencillas, hasta tener la experiencia de practicar en un grupo real.

En lo externo, se ubica la desvinculación que existe entre propuestas curriculares de las licenciaturas en general, pero en particular la licenciatura en preescolar y en inglés en la escuela normal; con la propuesta curricular en educación básica. Una desvinculación es en tiempo, no

tienen una sintonía, que les de equilibrio. Esto es, se cambia la propuesta curricular de licenciatura cuando la propuesta curricular de básica está de salida o a la inversa.

Una categoría que puede aliviar esta tensión es pensar en una propuesta que contribuya a estrechar esas brechas que existen en el aislamiento interno y externo que se presenta en la formación de docentes en la escuela normal. Ubicamos por ahora, que la categoría de *experiencia* hace posible borrar ciertas celdas o márgenes, abatir el efecto de Silo como expresa R. Sennet (2012), dejar la huevera de cartón como lo expresa Hargreaves. Identificamos que la reflexión constituye un punto de partida para pensar la práctica educativa en las escuelas; el problema que identificamos es que los procesos para ejercitar la reflexión se alojan en buenas intenciones que no logran establecer un proceso en el que los sujetos se sientan que es lo que les significa, que es a lo que le encuentran sentido y donde realmente realicen un trabajo profundo de reflexión crítica desde el que se conquiste conciencia de la realidad y se coloquen como sujetos generadores y con posibilidades reales de transformar la realidad.

En este contexto, seguimos apostando por la formación. Pero una formación que vaya de la concepción tradicional del trabajo individual a uno que promueva la formación solidaria, en comunidad. Para ello nuestro eje problemático ¿qué podemos innovar para potenciar la formación de profesores con una conciencia crítica que contribuya a desarrollar una práctica educativa desde la que se establezcan condiciones potenciar el pensamiento crítico?

Marco teórico

En la tradición positivista en la que se ha movido la formación de profesores en las escuelas normales, deja en el olvido como lo expresa J. C. Mélich (1994), lo más valioso del sujeto, su experiencia. En su lugar se legitimó el conocimiento denominado científico, para explicar la realidad educativa. El peso de la teoría, por ejemplo, borró la expresión más auténtica de los sujetos, sus saberes que devienen de la experiencia de lo que les pasa en la vida cotidiana, como bien lo refiere J. Larrosa (2009).

¿Qué les pasa a los profesores en lo que realizan en el día a día? ¿cómo se apropian de las propuestas curriculares para pensar y desarrollar su práctica?

El dispositivo de la narrativa al que referimos en la presente es deudor de la tradición que coloca como centro de la conciencia del sujeto, el lenguaje y lo usa para nombrar, para narrar lo que pasa. Usarlo para nombrar, para dar cuenta de lo que nos pasa es una forma de estar y ser en el mundo. Para Iglesias el “estilo de un artista se reconoce en el cultivo de las formas propias, por las deformaciones que cada autor realiza en sus obras y que constituyen su marca o sello personal”. (Vezub, 2010, p. 17). La experiencia es la que nos da la posibilidad de diferenciar la práctica de un profesor rural a un profesor que se desempeña en el medio urbano, del maestro de primer grado a uno de sexto grado. El hilo con el que se teje la realidad humana tiene su constitución en la experiencia de los sujetos. Vezub al citar a Montessori nos regala un texto maravilloso para pensar la experiencia:

Nosotros buscamos lo viejo porque no podemos conocer lo nuevo y buscamos la grandiosidad, que se encuentra en las cosas ya caducas, sin reconocer la humilde simplicidad de los comienzos, en los cuales se encuentra el germen que habrá de desarrollarse en el futuro (Vezub, 2010, p. 19).

En otro ángulo sobre el mismo foco J. Larrosa (2003) expresa

en ese marco, tengo la impresión de que la palabra experiencia o, mejor aún, el par experiencia/sentido, permite pensar la educación desde otro punto de vista, de otra manera. Ni mejor ni peor, de otra manera. Tal vez llamando la atención sobre aspectos que otras palabras no permiten pensar, no permiten decir, no permiten ver. Tal vez configurando otras gramáticas y otros esquemas de pensamiento. Tal vez produciendo otros efectos de verdad y otros efectos de sentido (Larrosa, J, 2003).

Tomamos con seriedad el planteamiento que nos sugiere: “Y para eso, para explorar las posibilidades de un pensamiento de la educación elaborado desde la experiencia, hay que hacer, me parece, dos cosas: reivindicar la experiencia y hacer sonar de otro modo la palabra

experiencia” (Larrosa, J. 2003). Rebasar la resonancia solo en consigna bien intencionada, abona poco.

El dispositivo que seguimos aquí es el que de entrada ya han caminado interesados en este propósito. Actualmente existe una emergencia de la narrativa como dispositivo desde el cual reflexionar la práctica centrados en la narración de la experiencia. Por ejemplo, la propuesta curricular actual para la educación básica de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), ubica a la experiencia como una beta donde se alojan los saberes previos de los alumnos y padres de familia. En los Nuevos libros de Texto ubicamos en gran medida una apuesta por el desarrollo de una educación que coloca al sujeto no solo como producto de la historia, sino como autor de esta en cuanto es capaz de tomar conciencia de quién es, de dónde viene y dónde vive, cómo se relaciona con el medio natural y con el medio social. De hecho, en la propuesta curricular define a los profesores y profesoras como profesionales de la educación y reconoce que lo más valioso que tienen es su experiencia.

Para la propuesta de formación, la Comisión Nacional de Mejora Continua de la Educación (MEJOREDUC), tanto en sus criterios para el diseño de programas de formación continua, así como de las intervenciones formativas y de los dispositivos para operarlas; coloca el dispositivo de la narrativa como uno de los medios a considerar para la reflexión de la práctica en los colectivos docentes.

Aquí seguimos el trabajo de la documentación narrativa que realizan redes y narradores del colectivo argentino a través de la publicación de fascículos y experiencias de narración de diferentes redes con tradiciones importantes como la Red de investigadores/as educativos en México (REDIEEM), la Campaña por el Derecho a la Educación en México (CADEM), la (red Estatal para la Transformación Educativa Escuela Comunidad (REdTEC), Red de Personas Jóvenes y Adultas (Red EPJA), La Red de Investigación Participativa Aplicada a la Renovación Curricular (REdiPARC), Red de líderes académicos por la formación (ReLAF), y el colectivo de Redes Iberoamericanas.

En especial quien ha desarrollado una propuesta metodológica del dispositivo es el Dr. Daniel Hugo Suárez, de la Universidad de Filosofía y Letras de Buenos Aires Argentina, y del colectivo de documentación narrativa con quien la Escuela Normal Tiene ya un acuerdo de vinculación académica a través del cual trabajamos para teorizar nuestro propio dispositivo. A través de una pregunta clave que se trabaja en los cinco fascículos. Desde ¿Qué publican los docentes? Documentos Pedagógicos Narrativos, ¿Qué es la Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas? Encuadre teórico metodológico, ¿Cómo documentar narrativamente experiencias pedagógicas? Criterios metodológicos, diseño y gestión del dispositivo colectivo de trabajo pedagógico, y muy importante ¿Cómo escribir relatos pedagógicos? Orientaciones y ejercicios para la práctica de escritura de relatos pedagógicos, cierra con un manual muy útil para el coordinador de este tipo de dispositivos y finalmente, ¿Cómo editar pedagógicamente los relatos narrativos? Orientaciones y ejercicios de la práctica de edición pedagógica de relatos.

Sin duda que una obra tan profunda como la de Paul Ricouer (2003) (sobre tiempo y narración ofrece extraordinarios elementos para comprender e interpretar las producciones narrativas.

Metodología

El dispositivo de la narrativa contextualizado para desarrollar la experiencia de formación docente con los futuros profesores y profesoras en la escuela normal de Ixtapan de la Sal, responde directamente a la necesidad que establecimos desde la problematización en torno a ¿qué opciones podemos innovar para potenciar la formación de profesores con una conciencia crítica que contribuya a desarrollar una práctica educativa desde la que se establezcan condiciones para desarrollar el pensamiento crítico?

El dispositivo que nos interesó seguir sobre la documentación narrativa, parte en primer lugar de identificar ¿quiénes son los sujetos? ¿Cómo llegaron a este momento? ¿Cuáles son sus lenguajes y publicaciones?; en segundo momento importó dejar claro con los participantes

¿cómo documentar narrativamente experiencias pedagógicas? Identificar aquellos productos de la experiencia que se aloja en la memoria de los y las participantes, en el caso de los futuros profesores, sus planeaciones, las evaluaciones realizadas, los productos de los alumnos, sus cuadernos, las fotografías, entre otros. Que son parte de lo que al sistematizar provoca la memoria. Un tercer momento, nos lleva al hecho propio de ¿Cómo escribir relatos pedagógicos? Orientaciones y ejercicios para la práctica de escritura de relatos pedagógicos.

Un acontecimiento fundamental que fortalece el dispositivo de formación en común es el trabajo entre pares, esto es la narrativa se trabaja de manera y sobre todo en colectivo. Constituye un trabajo que se va tejiendo poco a poco al hurgar en la memoria a través de la documentación recuperada, pero también a partir de la lectura entre pares o en colectivo de la experiencia que se narra. Sin duda un trabajo que requiere tiempo, que requiere espacio, acompañamiento colectivo. Se escribe, se lee en público, se regresa a escribir y de nuevo a leer y compartir. Estos momentos se articularon con la puesta en marcha de un taller de narrativa pedagógica, en primer lugar, para las profesoras formadoras de docentes y en segundo lugar para los propios narradores.

La publicación del documento entre el colectivo hace posible el trabajo de acompañamiento, de conformación de una conciencia colectiva y de colaboración. Al mismo tiempo, el trabajo de edición avanza desde la lectura y las sugerencias que se comparten en forma oral y en los escritos cuando se publican en un repositorio al que todos tienen acceso, como el padlet. Finalmente, una la circulación de las escrituras constituye el trabajo culmen, la vinculación con redes importantes como el colectivo de documentación narrativa de la Universidad de Buenos Aires Argentina o con el propio Movimiento Pedagógico Mexicano (MPM), que articula a la mayor cantidad de redes en México, hace posible que la circulación sea efectiva. La vinculación con la Universidad de Simón Rodríguez de Venezuela y el grupo editorial de la Revista Ensayo y Error, así como la vinculación regional con el Centro de Maestros y su Revista Lecturas del Sur, nos propone un espacio propicio para la circulación de las narrativas que van generando los futuros profesores en formación. Visualizamos desde esta

propuesta una extraordinaria beta creativa para pensar la educación, la formación y aportar a una nueva pedagogía y a una didáctica innovadora desde dónde pensar la enseñanza en la escuela normal.

Resultado

El presente como se puede leer es un trabajo en proceso, que inicia con la decisión de innovar el proceso de formación de los estudiantes, futuros profesores que cursan la licenciatura en educación preescolar y la licenciatura en inglés. El reto de reflexionar la práctica nos colocó en la búsqueda de un dispositivo que se adecuara a una formación que transitó de la individual a lo comunitario mediante un trabajo de colaboración. La narrativa fue la que nos ofreció la respuesta a la necesidad planteada.

Innovar, generar un cambio es uno de los resultados más importantes que llevamos al momento. Tener definido qué se quiere, pero también con qué lo podemos atender y con qué recursos materiales y humanos, sobre todo. En este punto de la conformación del equipo interno y externo, los avances en los vínculos interinstitucionales para la asesoría en primer lugar al equipo de profesoras formadoras de docentes, el acompañamiento permanente para desarrollar el taller previo sobre qué es la narrativa, cómo documentar narrativamente, y cómo escribir narrativas.

Actualmente contamos con una primera experiencia a manera de pilotaje realizado durante el segundo semestre del ciclo escolar 2022-2023. Las escrituras realizadas por los estudiantes con motivo de reflexionar la práctica que desarrollan como parte de su formación en las escuelas de educación básica, nos acerca luz prometedora para fortalecer con el pretexto de la reflexión de la práctica en la línea de acercamiento a la práctica con las escuelas de educación básica, pero también abre una extraordinaria oportunidad en el que se van formando de manera colaborativa los grupos; un plus adicional es el aprender a desarrollar una metodología desde la cual pueden realizar investigación que fortalece e impacta su trabajo de tesis o su propuesta para titulación. Resultado del trabajo del equipo de docentes formadoras

es la publicación de un ejercicio de narrativa de Becerril Estrada Gisela. *La construcción del ser docente: experiencias para compartir. En Vargas, J. (2020). Incluido en el libro Veredas que hacen caminos.* Y la publicación del capítulo “el relato pedagógico como dispositivo para reflexionar la práctica” alojado en el libro de “Experiencias de la formación inicial desde diferentes miradas” que publicará la Escuela Normal de Ixtapan de la Sal. Queda claro lo que propone J. Larrosa (2009), la mejor forma de enseñar no es explicarle al otro lo que debe hacer, sino que más bien mostrarle cómo lo hago.

Finalmente teorizar la práctica es un legado para la escuela normal, constituye sin duda, una oportunidad para repensar, renovar los cuerpos conceptuales desde los que se ha venido pensando por muchos años la formación de estudiantes futuros profesores en las licenciaturas en inglés y en educación preescolar.

Discusión y conclusiones

Desarrollar un proceso que da cuenta de cómo realizar una reflexión de la práctica de manera sistemática y creativa, constituye un fortalecimiento de la formación colectiva que tiene como fin la comunidad. Tiene un impacto muy potente que da cuenta en cómo se van transformando los participantes al encontrar sentidos impensados. En otras palabras, nos da conciencia de la realidad que se vive, pero también coloca a los participantes como actores de la construcción de una realidad que cambia, pero que se transforma en la decisión de los sujetos que en ella actúan.

La escritura en clave de experiencia a través del dispositivo de la narrativa constituye una propuesta flexible, que es viable para pensarse y acomodarse a grupos o instituciones diversas. Es inclusiva en tanto no hay limitaciones para los participantes en un perfil determinado. Generalmente lo que solicita de los participantes es un compromiso de constancia y permanencia en las sesiones de trabajo entre pares y colectivas.

Reflexionar la práctica constituyó un objetivo de inicio, sin embargo, el avance del proceso metodológico de la narrativa: documentación, identificación de experiencias, aplicar el

proceso de escritura de narrativas, generar el acompañamiento entre pares y con el coordinador del grupo, tener la oportunidad de publicar, editar y circular sus narrativas adiciona a la propuesta un potente espacio para la formación y el aprender a investigar desde la práctica.

El desprecio por la experiencia constituye uno de los retos más apremiantes para poder avanzar, superar la racionalidad positivista del conocimiento válido y científico. Sin embargo, la lectura de narrativas sobre experiencias docentes que circulan en las diferentes redes aquí reconocidas, acerca confianza a los principiantes, principalmente en las publicaciones y repositorios de profesores narradores La Red de Investigación Participativa Aplicada a la Renovación Curricular (REdiPARC), o en las memorias pedagógicas de profesores narradores de la Red Estatal para la Transformación Educativa Escuela Comunidad (REdTEC). Así como el valor que se le inicia a dar a la experiencia en la propuesta curricular de educación básica en la NEM y en la propuesta de la llamada formación continua situada para los profesores que ya están en servicio.

Finalmente, una de las mayores preocupaciones al respecto no pasa por la consistencia y probidad de la propuesta para reflexionar la práctica con la recuperación de la experiencia desde el dispositivo de la narrativa, sino por allanar los obstáculos generados por la racionalidad positivista, las inercias culturales y los vicios burocráticos y administrativos enquistados en las instituciones formadoras de profesores.

Implementar un proceso de invocación en las instituciones educativas requiere de toda un análisis y planificación de las condiciones que juega a favor y de aquello que es preciso considerar al momento, para asegurar no solamente la implementación, sino también que se afiance el proceso y se incorpore como práctica permanente. En nuestra experiencia, ha sido muy favorable el trabajo previo a la implementación, esto es formar al equipo. Definir un plan de implementación y realizar un seguimiento permanente de mejora y ajuste.

La experiencia constituye un detonante clave para la transformación de la práctica, el dispositivo de la narrativa ha sido un importante medio para lograrlo y desde allí generar

procesos de reflexión de la práctica, pero también de formación de los participantes y adicionalmente un dispositivo para investigar la práctica.

La propuesta genera una inercia y vinculación interna y externa en cuanto a la formación de estudiantes futuros profesores y profesoras y la propuesta que se trabaja en educación básica, el plus lo constituye la sintonía con el modelo de formación continua situada que se ha orientado para la formación de maestros en servicio de educación básica por parte de las instancias formadoras a nivel nacional y a nivel estatal en los programas de formación continua para profesores en servicio.

Referencias

Acuerdo número 08/08/23 por el que se establecen los Programas de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria: Programas Sintéticos de las Fases 2 a 6 https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5698665&fecha=15/08/2023#gsc.ta=0

Anexo al acuerdo 08/08/2023. Plan y programas de estudio.

https://www.dof.gob.mx/2023/SEP/ANEXO_ACUERDO_070823_FASE_1.pdf

Arata, A., Escalante, C. y Padawer, A. (2018). *Elsie Rockwell vivir entre escuelas. Relatos y presencias*. Antología esencial. Buenos Aires, Clacso.

Comisión Nacional para la Mejora Continua en Educación.

<https://www.mejoredu.gob.mx/programas-de-formacion-continua>

Revista Ensayo y Error. <https://biblat.unam.mx/es/revista/ensayo-y-error>

Fullan, M. *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Edit. Octaedro.

Hargreaves, A. (2005). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Quinta edición, Madrid, España, ediciones Morata.

Larrosa, J. y Skliar, C. (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Santa Fe, Argentina. Homo Sapiens Ediciones. Flacso.

Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México, Segunda Edición, Edit. Fondo de Cultura Económica.

Melich, J. C (1994). *Del Extraño al Cómplice*. Anthropos.

Paul, R. J. (2003). *Tiempo y narración. III: El tiempo narrado*. Siglo XXI,

Sennet, R. (2012). *Juntos. Rituales, Placeres y políticas de cooperación*. Barcelona, España, Editorial Anagrama.

Suárez, D. (2016). *Escribir, leer y conversar entre docentes en torno a relatos de experiencia*. En *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, Salvador, v. 01, n. 03, p. 480-497, set./dez.

Vargas, J. (2021). *Veredas que hacen caminos. Formación, narración y docencia*. Ediciones del Solar.

Vezub, F. (octubre de 2010). *Desandar el orden de la experiencia. Luis Iglesias y su didáctica de la libre expresión*. Cuadernos de educación. Año VIII, No. 8,

Motivaciones para ingresar a la Escuela Normal durante la pandemia por COVID-19

Jihan García-Poyato Falcón

jrgarcia@benejpl.edu.mx

Benemérita Escuela Normal Estatal “Profesor Jesús Prado Luna”

Perla Lizeth Córdova Valenzuela

perla.cordova@uabc.edu.mx

Universidad Autónoma de Baja California

Susana Martínez Martínez

smartinez@benejpl.edu.mx

Benemérita Escuela Normal Estatal “Profesor Jesús Prado Luna”

Línea temática 5. Procesos de formación y sujetos de la educación

Resumen

La elección de una carrera universitaria no siempre se acompaña de un proceso de orientación profesional, lo que puede llevar al aspirante a una decisión equivocada. En las Escuelas Normales es donde tradicionalmente se lleva a cabo la formación inicial de docentes de Educación Básica en México, por lo que es relevante analizar en qué condiciones se da el ingreso de los estudiantes. De no tomarse en cuenta la motivación detrás de la elección de carrera, los futuros docentes podrían perder el interés en la profesión (Grünthal y Lepajõe, 2020). En esta ponencia se buscó describir los factores motivacionales del grupo de aspirantes de la generación 2020-2024 en la BENEJPL, quienes vivieron el proceso de ingreso en el confinamiento por la pandemia de COVID-19. La investigación se realizó desde una perspectiva teórica psicosocial. En lo metodológico, se trata de un estudio de corte cuantitativo y alcance

exploratorio, cuya técnica fue la encuesta. La escala aplicada se integra por nueve factores motivacionales, organizados teóricamente en tres tipos de motivación: trascendente, intrínseca y extrínseca. Los resultados mostraron el mismo orden en los tipos de motivación identificados, mostrando que la contribución social es el motivo prioritario en la decisión de ser docente.

Palabras clave: elección profesional, aspirantes, motivaciones, docente, escuela normal, pandemia.

Planteamiento del problema

La elección de una carrera universitaria en México se da regularmente durante el último año de la Educación Media Superior y, en ocasiones, es acompañada por un proceso de orientación vocacional. Vallardo-Flores y colaboradores (2020) establecen que “el número de alumnos, la oferta educativa y las pruebas aplicadas, unidas al momento personal del estudiante, establecen una relación compleja que sigue siendo materia de estudio de varias disciplinas” (p. 314). Es así que se recomienda que la orientación profesional inicie desde los primeros semestres del bachillerato, a través de acciones de autoconocimiento que les permitan a los estudiantes identificar sus fortalezas y aptitudes, dedicar más horas durante los últimos semestres y aumentar las visitas a las universidades (Vallardo-Flores et al., 2020).

Debido a la etapa de la vida en la que se da la elección profesional, coincide con la transición entre la adolescencia y la juventud, por lo que se experimentan una serie de cambios, tanto de orden fisiológico como cognitivos, además de psicosociales (Rodríguez et al., 2017). Esta condición puede llevar al joven a tomar una decisión a la ligera, con poca información y sin llevar un proceso de análisis-reflexión a fondo, lo cual en muchos casos termina en la deserción de la carrera elegida al poco tiempo de ingreso (Antonio y Díaz-Barriga, 2021).

Aún con la relevancia de este proceso de decisión, no existe en México un programa específico u obligatorio que asegure que todas y todos los aspirantes a la Educación Superior tengan la oportunidad de contar con un apoyo profesional al momento de elegir cuál será su futuro universitario, pues las Instituciones de Educación Superior (IES) no han contemplado la

etapa de aspirantes como parte fundamental de la trayectoria de las y los estudiantes, lo que lleva a no considerar las dificultades que pueden presentarse y tener como consecuencia una elección equivocada que puede desencadenar en la deserción de los estudios universitarios.

Esta situación también sucede en las Escuelas Normales (EN), institución donde tradicionalmente se lleva a cabo la formación inicial de docentes de Educación Básica en México. La docencia es una de las profesiones más importantes dentro de las sociedades, al tener la responsabilidad de formar a nuevas generaciones (Grünthal y Lepajöe, 2020). En ese sentido, es relevante analizar en qué condiciones se da el ingreso a las licenciaturas que ofrecen.

Un dato importante es la disminución en la cantidad de aspirantes a las EN que se presentó de forma sostenida en el sexenio 2012-2018; específicamente la cantidad de aspirantes a la Licenciatura en Educación Primaria (LEPRIM), disminuyó en 57% en dicho periodo a nivel nacional (García-Poyato y Cordero, 2019). En el sexenio actual la disminución se detuvo, pero la cantidad de aspirantes no ha aumentado de manera significativa.

Esta disminución también se ha presentado en otros países, tanto para el ingreso a la formación inicial docente como para la permanencia de las y los docentes ya en servicio (Grünthal y Lepajöe, 2020). Por ejemplo, en Estados Unidos, Fuchs y colaboradores (2021) documentaron el proceso que se ha vivido para reclutar a estudiantes de bachillerato a través de un programa de formación docente; en su investigación buscaron identificar variables que pueden predecir las intenciones de estudiantes de bachillerato para dedicarse a la docencia por medio de modelos de regresión logística. Cabe señalar que la publicación de estudios previos sobre el ingreso a la formación inicial docente alrededor del mundo ha aumentado a partir de la disminución por el interés en ingresar; aunque muy pocos estudios retoman a los aspirantes y se enfocan directamente en los estudiantes una vez que ingresan.

Las investigaciones que buscan analizar la elección de la carrera docente retoman frecuentemente el concepto de motivación, en este caso, hacia la docencia. Lo anterior ya que

el estudio de las motivaciones hacia la carrera docente ha demostrado que, de no tomarse en cuenta, los futuros docentes podrían perder el interés en la profesión (Grünthal y Lepajõe, 2020). Además, se ha demostrado que las motivaciones para elegir la carrera docente tienen un impacto en la práctica docente del futuro profesor, así como en su permanencia dentro de la profesión (Drahmann et al., 2019).

Tal es el caso de Grünthal y Lepajõe (2020), quienes realizaron un estudio mixto de carácter comparativo, entre las motivaciones de las y los estudiantes para convertirse en profesores de lengua y literatura en Estonia y Finlandia. En los resultados exponen que 75% de los participantes en Estonia y 90% en Finlandia, tenían una actitud positiva hacia la docencia, lo que les permitió inferir que tendrían un buen inicio para una carrera exitosa y eficaz.

Ahora bien, al tener clara la importancia de analizar las motivaciones de las y los aspirantes a la formación inicial docente y el proceso de orientación vocacional que los llevó a dicha aspiración, surge el interés por conocer estos elementos en un espacio geográfico y temporal específico. Por lo anterior, la presente ponencia se enfoca en presentar el análisis de las motivaciones de las y los aspirantes a la Licenciatura en Educación Primaria (LEPRIM) de la generación 2020-2024 en la “Benemérita Escuela Normal Estatal, Profesor Jesús Prado Luna” (BENEPJPL) de la ciudad de Ensenada, Baja California (BC), México. Resultó interesante analizar el caso específico de esta generación al vivir su proceso de elección e ingreso a la normal en el año 2020, convirtiéndose en la primera generación que ingresó en un proceso de educación a distancia debido a la contingencia sanitaria establecida por las autoridades debido a la pandemia por COVID-19.

Durante la pandemia, los estudiantes tanto de Educación Superior como de Media Superior, enfrentaron desafíos por el cambio en la modalidad de trabajo (Portillo et al., 2020). Es posible identificar que al menos tuvieron retos tecnológicos, académicos y personales. Entre estos se pueden mencionar: la carencia de recursos tecnológicos, la escasa dedicación y responsabilidad con las labores académicas, la aparición de otros desafíos familiares relacionados con la pandemia, la revisión y calificación de las tareas de los estudiantes, así

como la impartición de lecciones y la respuesta a preguntas a través de las opciones disponibles (Portillo et al., 2020; Hernández y Valencia, 2021).

Es en este contexto que se planteó como pregunta de investigación: ¿Cuáles son los factores motivacionales presentes en la elección profesional de las y los aspirantes a la LEPRIM de la generación 2020-2024 en la BENEPJPL? Siendo el objetivo consecuente: describir los factores motivacionales del grupo de aspirantes de dicha generación en el marco de los tipos de motivación: intrínseca, extrínseca y trascendente (López-Jurado y Gratacós, 2013).

Marco teórico

La investigación se realizó desde una perspectiva teórica psicosocial, debido a la naturaleza del tema, pues se considera que en la elección de la carrera docente se ven inmiscuidos elementos tanto de orden personal como de carácter social y contextual. Por ejemplo, se consideran variables psicológicas como las características de la personalidad y cognitivas, junto con aspectos sociológicos, al tratarse de un fenómeno multidimensional. Marín y colaboradores (2021) expresan que inciden diversos aspectos, entre ellos: motivación, expectativas, satisfacción e identidad, así como características familiares y sociodemográficas.

En este estudio, el análisis de la elección de carrera se basa en la Teoría Social Cognitiva de Carrera (SCCT, por sus siglas en inglés) de Lent y colaboradores (2002), la cual intenta explicar cómo se elige la carrera, para tener éxito profesional y académico. En esta teoría se interrelacionan tres conceptos: autoeficacia, expectativas de resultado y metas, los cuales se ponen en juego al momento que se elige la carrera, al establecer metas claras en función de la percepción de sus propias capacidades y los resultados que esperan obtener.

Además, uno de los conceptos que se asocian regularmente a la elección de carrera es la motivación, la cual se entiende como el impulso que lleva a la persona a realizar alguna acción de forma natural (Han y Yin, 2016). En cuanto a la decisión de ser profesor, en España, López-Jurado y Gratacós (2013), retomaron la Teoría Antropológica de la Acción Humana de Pérez-López para su análisis. En esta teoría se clasifica la motivación en intrínseca (por

ejemplo, el gusto por trabajar con infantes), extrínseca (por ejemplo, salario) y trascendente (por ejemplo, contribución social). En la presente investigación se hace uso de esta teoría.

Uno de los principales referentes para el estudio de la motivación para ser docente es el FIT-Choice (Watt y Richardson, 2012), escala que ha sido utilizada en más de 12 países de todos los continentes para analizar la motivación de estudiantes de docencia y egresados de distintos programas de formación docente (Drahmann et al., 2019; Fuchs et al., 2021).

En el idioma español fue utilizada por Jurado y Gratacós (2013) en España, por Pariahuache (2015) en Perú, así como por Yañez y colaboradores (2015) y García-Poyato (2019) en México. El modelo FIT-Choice incluye 18 factores agrupados en ocho dimensiones que miden las razones para elegir la profesión docente: influencias sociales, exigencia de la profesión, retorno de la profesión, autopercepciones, valor intrínseco, valor de utilidad personal, valor de utilidad social y carrera de segunda opción.

El instrumento aplicado para recoger los datos que se analizaron en este estudio fue diseñado a partir de un modelo teórico basado en el FIT-Choice, pero adaptado a las características contextuales de la formación inicial docente en México, específicamente en instituciones de educación normal. Se trata del Modelo Conceptual de los Factores Motivacionales que Influyen en la Elección de la Licenciatura en Educación Primaria como Carrera Profesional (García-Poyato, 2019), el cual se integra por tres tipos de motivación, seis dimensiones y nueve factores motivacionales (ver Figura 1).

Figura1. Correspondencia entre tipos de motivación, dimensiones y factores motivacionales

Tipos de motivación	Dimensiones	Definición	Factores
Motivación trascendente	Valor social	Papel benéfico que se le otorga a la profesión docente dentro de la sociedad	Contribución social

Motivación intrínseca	Capacidades para la docencia	Percepción que tienen de sí mismos frente a la actividad docente cotidiana	Habilidad y personalidad docente
	Valor intrínseco de la carrera	Impacto de los elementos propios de la carrera, al valorarse como una labor importante donde se utilizan los conocimientos y hay un crecimiento personal	Valor intrínseco de la carrera
	Motivación extrínseca	Influencias sociales	Relaciones sociales generadas por las experiencias de los aspirantes
Influencias de otros			
Experiencias previas de aprendizaje			
Reconocimiento social		Valoración que se percibe de la sociedad respecto a la profesión docente	Estatus social
Valor de utilidad personal		Elementos que no son inherentes a la profesión, pero representan un atractivo importante por su impacto en la vida personal del docente	Salario y seguridad laboral
	Vacaciones y horario		

Metodología

En el aspecto metodológico, se trata de un estudio tipo encuesta, de corte cuantitativo y alcance exploratorio, en el cual se aplicó el Cuestionario de los Factores Motivacionales que Influyen en la Elección de la Docencia como Carrera Profesional [CFAMDOC] (García-Poyato, 2019) en la BENEPJPL. Ésta es la única escuela normal de sostenimiento público en Ensenada, siendo 12 instituciones de formación para profesionales de la educación dependientes de la Secretaría de Educación en BC. La BENEPJPL fue fundada en 1960; actualmente se imparten la Licenciatura

en Educación Preescolar (LEPREE) y LEPRIM, ambas con acreditación vigente de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES). Durante su historia se han impartido programas de Licenciatura en Educación Secundaria y de Maestría.

El CFAMDOC se compone de tres secciones. En la primera se plantean preguntas acerca de las características familiares, académicas y sociales de los aspirantes; en la segunda sección se incluye una escala de factores motivacionales diseñada expresamente para la identificación de los motivos para elegir la docencia en las escuelas normales mexicanas; y en la tercera sección, se pregunta: ¿Cómo decidí ser profesor(a)?, donde se buscó una respuesta narrativa del proceso de elección.

En esta ponencia se expone una parte de los resultados del CFAMDOC, los correspondientes a la escala de factores motivacionales, analizados a través de estadística descriptiva (media y desviación estándar). La escala se integra por los nueve factores motivacionales explicados en el apartado anterior, organizados teóricamente en tres tipos de motivación.

El CFAMDOC se aplicó de forma censal a las y los aspirantes que participaron en el proceso de selección de 2020 para ingresar a la LEPRIM en la BENEPJPL, con un 88% de respuesta efectiva. Participaron 83 aspirantes de la generación 2020-2024 de la LEPRIM, de los cuales 82% es de género femenino, 10% casados, con 20 años en promedio y 73% fue admitido al concluir el proceso de selección.

Resultado

A continuación, se exponen los resultados del estudio, junto con el contraste teórico correspondiente para alcanzar la discusión correspondiente. En primer término, se muestra una caracterización general de los participantes, seguido de los puntajes de la escala de factores motivacionales agrupados por tipo de motivación: intrínseca, extrínseca y trascendente.


Se encontró que 33% de las y los participantes reportó que sus padres, y 39% de las madres, tienen la secundaria como nivel de estudios, mientras que únicamente 16% y 17%

respectivamente, cuenta con licenciatura. Por lo tanto, más de 80% de las y los participantes será la primera generación en sus familias con estudios superiores, característica que de forma regular representa el riesgo de experimentar relevantes dificultades en su ingreso universitario y tener menor apoyo para concluir exitosamente su formación profesional (Gibbons y Borders, 2010).

Debido a la creencia popular de la profesión docente como tradición familiar, se les preguntó si tenían familiares docentes, a lo que 70% respondió afirmativamente; el parentesco con mayor cantidad de respuesta (41%), fue tíos o primos. La investigación de Romero y colaboradores (2018) tuvo un resultado coincidente, donde se afirmó que 75% de sus participantes eligieron la docencia por herencia familiar.

En cuanto a los factores motivacionales y los correspondientes tipos de motivación (ver Figura 2), se observa que la Motivación Trascendente es la que obtuvo el puntaje más alto, seguida de la Motivación Intrínseca con una diferencia menor a un punto y, finalmente, la Motivación Extrínseca, cuyo puntaje se separa por casi dos puntos del primer sitio.

Figura 2. Puntajes obtenidos en los tipos de motivación para ser docente

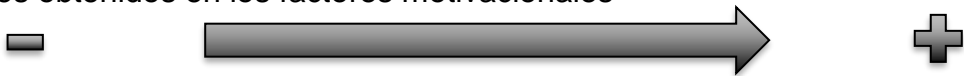


Tipos de motivación	Extrínseca	Intrínseca	Trascendente
	7.69 (1.31)	8.64 (1.06)	9.54 (0.62)

Los puntajes de las motivaciones se obtuvieron a partir de las respuestas de las y los aspirantes a los reactivos del CFAMDOC, organizados en nueve factores motivacionales. Se exponen los puntajes específicos en cada uno de los factores motivacionales, donde se identifica que los tipos de motivación se ven interrelacionados (ver Figura 3). En general, los factores se presentaron en un orden similar al resultante en otro estudio realizado en BC donde

también se aplicó el CFAMDOC (García-Poyato, 2019), así como en otros estudios que abordan el tema (Yáñez et al., 2015; Pariahuache, 2015; Low et al., 2017); pero se identificaron dos factores ubicados en lugares invertidos: *Experiencias previas de aprendizaje* y *Experiencias previas de enseñanza*, lo que es posible inferir se debe a las condiciones de confinamiento en las que se encontraban los aspirantes al momento de responder la encuesta, que posiblemente los llevó a valorar con mayor nostalgia su papel como estudiantes en el aula presencial.

Figura 3. Puntajes obtenidos en los factores motivacionales



Lugar	9no.	8vo.	7mo.	6to.	5to.	4to.	3ro.	2do.	1ro.
Puntaje	5.42 (2.61)	7.15 (2.38)	7.47 (2.13)	8.30 (1.71)	8.66 (1.40)	8.89 (1.15)	8.91 (1.32)	9.54 (0.62)	9.56 (0.66)
Factores	Influencias de otros	Vacaciones y horario	Experiencias previas de enseñanza	Salario y seguridad laboral	Estatus social	Habilidad y personalidad docente	Experiencias previas de aprendizaje	Contribución social	Valor intrínseco de la carrera
Tipo de motivación	ME	ME	MI	ME	ME	MI	ME	MT	MI

En el factor *Influencias de otros*, se encontró que el motivo menos importante para los aspirantes, consiste en la opinión de los amigos respecto a su elección de carrera (\bar{X} =4.59, DE=3.10), mientras que la orientación de familiares hacia la docencia, fue el motivo con mayor puntaje (\bar{X} =4.59, DE=3.10). Es posible inferir que la disminución de la socialización debido al confinamiento obligatorio por la pandemia de COVID-19 tuvo un impacto en su motivación.

El siguiente factor, también dentro de la Motivación Extrínseca, fue *Vacaciones y horario*. Destacó el horario laboral compatible con responsabilidades familiares como el motivo con mayor puntaje (\bar{X} =8.05, DE=2.28).

Uno de los resultados que vale la pena resaltar corresponde al factor *Experiencias previas de enseñanza*, ubicado en séptimo lugar, por lo que se incluyen los puntajes de cada motivo (ver Tabla 1). Como se observa, la realización de prácticas de servicio social relacionadas a la docencia fueron un motivo con un puntaje bajo (\bar{X} =6.45, DE= 3.48), mientras que el apoyo a niños o jóvenes en sus actividades escolares fue el motivo más seleccionado (\bar{X} =8.33, DE=2.25). En el estudio realizado por García-Poyato (2019) este factor se ubicó en el tercer lugar, debido a la relación existente con la contribución social, ya que en las oportunidades en las que las y los aspirantes pudieron enseñar seguramente presenciaron el impacto de la labor de los(as) profesores(as) en sus estudiantes (Low et al., 2017); sin embargo, las y los participantes de la presente investigación puntuaron en un nivel menor los motivos de este tipo.

Tabla 1. Resultados de los factores motivacionales relacionados con la Motivación Intrínseca: Experiencias previas de enseñanza

Factor motivacional	Motivos	Media del puntaje (1-10)	Desviación Estándar
Experiencias previas de enseñanza	Tener la oportunidad de realizar prácticas de servicio social relacionadas a la docencia durante el bachillerato.	6.45	3.47
	Que tus compañeros te pidan que les expliques cuando tienen dudas sobre algún tema.	7.67	2.57
	Haber tenido experiencias laborales que incluyan la capacitación, cuidado o enseñanza a otras personas.	7.43	2.75
	Haber apoyado a niños o jóvenes en la resolución de sus actividades escolares.	8.33	2.25

En cuanto al *Salario y seguridad laboral*, la permanencia en el trabajo es el motivo con mayor importancia para los encuestados (\bar{X} =9.25, DE=1.52), mientras que el motivo con menor puntaje fue querer un trabajo fácil de conseguir (\bar{X} =6.81, DE=3.03).

Respecto al *Estatus social*, se encontró que las y los aspirantes fueron motivadas(os) hacia la carrera docente al querer ser reconocidas(os) como profesionistas con alto compromiso ético (\bar{X} =9.24, DE: 1.42). Mientras que, en la Motivación Intrínseca, se destacó que se consideran tolerantes hacia la diversidad (\bar{X} =9.61, DE=0.8), dentro de *Habilidades y personalidad docente*.

Un resultado que destacó al ser parte de la Motivación Extrínseca y ubicarse en el tercer lugar fue *Experiencias previas de aprendizaje* (ver Tabla 2), donde se integran las vivencias de las y los participantes como alumnas(os) durante su Educación Básica y Media Superior. En un estudio realizado en Singapur (Low et al., 2017) se encontró que estas experiencias influyen en el tipo de profesor que se quiere ser, debido al ejemplo, positivo o negativo, que recibieron de sus docentes.

Tabla 2. Resultados de los factores motivacionales relacionados con la Motivación Extrínseca: Experiencias previas de aprendizaje

Factor motivacional	Motivos	Media del puntaje (1-10)	Desviación Estándar
Experiencias previas de aprendizaje	Haber tenido profesores a quienes admiras.	8.83	1.724
	Haber tenido profesores que son un ejemplo a seguir.	9.05	1.456
	Haber tenido profesores que muestran su pasión por la docencia.	9.23	1.337
	Haber tenido buenas experiencias académicas como estudiante.	8.54	1.823

En segundo lugar, se ubicó el factor *Contribución social*, coincidente con resultados internacionales (Low et al., 2017) y nacionales (García-Poyato, 2019), único factor de la Motivación Trascendente, integrado por ocho motivos, todos con puntajes arriba de 9.29 (ver Tabla 3). El motivo principal de las y los aspirantes encuestados(as) fue el deseo de influir

positivamente en el futuro de las niñas y los niños que serán sus alumnas(os) (\bar{X} =9.84, DE: 0.5), en el cual hubo un gran acuerdo, lo que puede notarse por la desviación estándar.

Tabla 3. Resultados de los factores motivacionales relacionados con la Motivación Trascendente

Factor motivacional	Motivos	Media del puntaje (1-10)	Desviación Estándar
Contribución social	Querer dar un servicio a la sociedad.	9.39	1.010
	Querer transformar a la sociedad.	9.48	1.016
	Querer contribuir al desarrollo social.	9.63	.728
	Querer atender problemáticas sociales.	9.24	1.111
	Querer retribuir a la sociedad algo de lo que has recibido.	9.23	1.319
	Querer formar en valores a los niños que sean tus alumnos.	9.83	.464
	Querer contribuir favorablemente en la formación académica de las nuevas generaciones de tu comunidad.	9.67	.700
	Querer influir positivamente en el futuro de los niños que sean tus alumnos.	9.84	.506

En primer lugar, se encontró el *Valor intrínseco de la carrera*, que se conforma por ocho motivos, cuyos puntajes se ubicaron en un rango entre 9.16 y 9.77 (ver Tabla 4). Coincidente con otros estudios, este factor fue el más importante para los participantes, al expresar el gusto por trabajar con niños y el gusto por aprender (Low et al., 2017).

Tabla 4. Resultados de los factores motivacionales relacionados con la Motivación Intrínseca: Experiencias previas de enseñanza

Factor motivacional	Motivos	Media del puntaje (1-10)	Desviación Estándar
Valor intrínseco de la carrera	Que te guste enseñar.	9.73	.782
	Querer ser un ejemplo a seguir.	9.52	1.203
	Que te apasione ejercer la docencia.	9.65	.818
	Percibir a la docencia como una actividad que te llenará de muchas satisfacciones.	9.60	.795
	Creer que la docencia te permitirá aprender constantemente.	9.69	.697
	Querer ayudar a los niños a aprender.	9.77	.687
	Querer estudiar una profesión que implique trabajar con niños.	9.16	1.320
	Que te guste trabajar con niños.	9.36	1.111

Discusión y conclusiones

La elección de carrera es un momento con grandes repercusiones en la vida de los seres humanos. El promover una decisión vocacional informada, oportuna y reflexiva, puede evitar la deserción y el fracaso escolar, además de fomentar una formación profesional más consolidada, que llevará a tener profesionistas que ejerzan su carrera con satisfacción (Antonio y Díaz-Barriga, 2021). Esto es fundamental en todas las profesiones, pero aún más en la docencia, debido a la implicación que puede llegar a tener la satisfacción profesional en el aprendizaje de los y las estudiantes.

En el caso analizado, se presentaron los tipos de motivación para ser profesor en el orden esperado: trascendente, intrínseca y extrínseca (López-Jurado y Gratacós, 2013), lo que permite afirmar que los motivos relacionados con la contribución social son los principales que llevaron a los y las aspirantes a participar en el proceso de selección para ingresar a la BENEJPL. Este resultado coincide con otros estudios de orden internacional (Watt y

Richardson, 2012), donde los futuros docentes se mostraron interesados en ayudar a las generaciones jóvenes.

Las escuelas normales, como principal formadora de docentes de Educación Básica en México, deben enfocar esfuerzos para fortalecer la profesión y atraer a los mejores candidatos (Arribas et al., 2022) y el análisis de sus motivaciones de ingreso es un insumo necesario para identificarlos. Por lo tanto, se sugiere considerar con mayor énfasis la etapa de aspirante como parte de la trayectoria de los futuros docente.

Los resultados de esta investigación son relevantes debido al impacto que tienen las motivaciones manifestadas al ingreso a la docencia en el rendimiento académico durante los estudios profesionales, así como la satisfacción que puede lograrse ante la propia profesión (Marín et al., 2021). En futuras investigaciones será relevante conocer si las motivaciones de este grupo de participantes se modificaron al integrarse a la presencialidad, una vez concluido el periodo de confinamiento, en el cual cursaron la mitad de su formación profesional (2020-2022).

Referencias

- Antonio, A. y Díaz-Barriga, F. (2021). Motivación a pensar críticamente sobre la elección de carrera. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 9(16), 1-21. <https://dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/2921/2925>
- Arribas, M., Gajardo, K., Reyes, A. y Vargas, P. (2022). Factores que inciden en la elección de la enseñanza como carrera: un análisis en Iberoamérica. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 97(36.3), 285-306. <https://doi.org/10.47553/rifop.v97i36.3.93048>
- Drahmann, M., Merk, S., Cramer, C. y Rothland, M. (2019). Pre-service teachers in Germany's pluralistic scholarship system and their motivations for becoming teachers. *European Journal of Teacher Education*, 42(2), 135-150. DOI: <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1566314>
- Fuchs, T., Sonnert, G., Scott, S., Sadler, P. y Chen, C. (2021). Preparation and Motivation of High School Students Who Want to Become Science or Mathematics Teachers. *Journal of Science Teacher Education*, 33(1), 83-106. <https://doi.org/10.1080/1046560X.2021.1908658>
- García-Poyato, J. (2019). *Características y factores motivacionales presentes en la elección profesional: el caso de las Escuelas Normales en Baja California* [Tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Baja California]. <https://drive.google.com/file/d/1GBA88Wcd5t-qm4dkS9V729oVB-jlfoL9/view#>
- García-Poyato, J. y Cordero, G. (2019). La profesión docente en crisis: disminución de la matrícula normalista en México. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(3), 1-30. <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/4625/2298>
- Gibbons, M. y Borders, D. (2010). Prospective first-generation college students: a social-

cognitive perspective. *The Career Development Quarterly*, 58(3), 194-208.
https://libres.uncg.edu/ir/uncg/f/L_Borders_Pro prospective_2010.pdf

Grünthal, S. y Lepajõe, K. (2020). *I never thought I would become a teacher. Estonian and Finnish students' motivation to become mother tongue and literature teachers*. *Lähivordlusi. Lähivertailuja*, 32, 89-121. doi:10.5128/LV30.02

Han, J. y Yin, H. (2016). *Teacher motivation: definition, research development and implications for teachers*. *Cogent Education*, 3, 1-18.
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/2331186X.2016.1217819>

Hernández, E. y Valencia, Ó. (2021). *Cómo están pasando la pandemia los estudiantes de la Universidad Pedagógica Veracruzana: un estudio de caso*. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 12(22).
https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-21712021000100004

Lent, R., Brown, S. y Hackett, G. (2002). Social cognitive career theory. En D., Brown (Coord.), *Career Choice and Development* (pp. 255-311). Jossey-Bass.

López-Jurado, M. y Gratacós, G. (2013). *Elegir enseñar: propuesta del modelo antropológico de la motivación de Pérez López aplicada al ámbito de la educación*. *Estudios sobre educación*, 24. <https://revistas.unav.edu/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/2027>

Low, E., Ng, P., Hui, C. y Cai, L. (2017). Teaching as a career choice: triggers and drivers. *Australian Journal of Teacher Education*, 42(2), 28-46.
<https://10.0.55.141/ajte.2017v4n2.3>

Marín, D., García, E. y Gabarda, V. (2021), La elección de los grados de Maestro/a: análisis de tendencias e incidencia del género y la titulación. *Educatio Siglo XXI*, 39(2), 301-324.
<https://doi.org/10.6018/educatio.408581>

- Pariahuache, M. (2015). *Identificación de Factores motivacionales influyentes en la elección de la carrera docente de educación en los y las estudiantes del primer año de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Piura* [Tesis de Maestría]. Universidad de Piura, Perú. <https://pirhua.udep.edu.pe/handle/11042/2246>
- Portillo, S. A., Castellanos, L. I., Reynoso, Ó. U. y Gavotto, O. I. (2020). *Enseñanza remota de emergencia ante la pandemia Covid-19 en Educación Media Superior y Educación Superior. Propósitos y Representaciones*, 8. <http://repositorio.cualtos.udg.mx:8080/jspui/bitstream/123456789/1218/1/Ense%C3%B1anza%20remota%20de%20emergencia%20ante%20la%20pandemia%20e%20SEMS%20y%20ES.pdf>
- Rodríguez, A., Baas, M. y Cachón, C. (2017). *Factores que influyen en los alumnos para la elección de carrera de escuelas normales públicas [Ponencia]. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, San Luis Potosí, México.* <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2500.pdf>
- Romero. G., Herrera, C. y Reyes, A. (marzo, 2018). *Imaginario social de los estudiantes de nuevo ingreso a las escuelas normales [Ponencia]. II Congreso Nacional de Investigación Sobre Educación Normal, Aguascalientes, Aguascalientes, México.* <http://www.antiguo.conisen.mx/memorias2018/memorias/1/P613.pdf>
- Vallardo-Flores, J., Gutiérrez-García, R., Cudris-Torres, L., Olivella-López, G., Alvis-Barranco, L. y Torres-Rojas, I. (2020). Percepciones de los estudiantes, padres de familia y orientadores educativos acerca del proceso vocacional en la preparatoria UCA. *Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 39(3), 313-317. https://www.revistaavft.com/images/revistas/2020/avft_3_2020/13_percepcion.pdf
- Watt, H. y Richardson, P. (2012). *An introduction to teaching motivations in different countries: comparisons using the FIT-Choice scale.* *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 185-197. <http://dx.doi.org/10.1080/1359866X.2012.700049>

Yañez, A., Medina, F. y Gerardo, L. (2015). *Factores que influyen en la elección de la profesión docente e ingreso a la carrera [Ponencia]*. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa. San Luis Potosí, San Luis Potosí, México.
<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v13/doc/1542.pdf>

Percepción de los docentes formadores sobre la escritura académica de estudiantes normalistas de nuevo ingreso

María Jhovana Citlaly Ramírez Espinosa

jamireze@enoi.edu.mx

Escuela Normal Oficial de Irapuato

Yared Holanda Ramírez Espinosa

yhramireze@enoi.edu.mx

Escuela Normal Oficial de Irapuato

Diana Fernanda Ramírez Rocha

dframirezr@enoi.edu.mx

Escuela Normal Oficial de Irapuato

Línea temática 5. Procesos de formación y sujetos de la educación

Resumen

En este trabajo se realizó un estudio de enfoque cualitativo y cuantitativo con un alcance exploratorio y descriptivo, debido a que el énfasis está centrado en la percepción de los docentes formadores de futuros profesionales de la educación que impartieron algún curso del primer semestre de la malla curricular de la Licenciatura en Educación Primaria, durante el ciclo escolar 2020-2021; a fin de especificar las características que ellos refieren sobre la escritura académica de los estudiantes de nuevo ingreso.

Para lo cual se aplicó un instrumento a una muestra conformada por 9 docentes que impartieron clase a los grupos de estudiantes, el cual consta de 5 ítems distribuidos en los diferentes tipos de textos solicitados, en cuales se observan mayores dificultades; así como, las áreas en las que consideran que requieren apoyo en la escritura y la lectura de textos. A partir

de estos datos, permiten profundizar en otras líneas de investigación a fin de articular y tomar decisiones que impacten en la formación de los estudiantes normalistas.

Palabras clave: percepción docente, escritura académica, construcción y comunicación del conocimiento.

Planteamiento del problema

La educación superior en el mundo es un ámbito de profundas transformaciones, con repercusiones en los planos económico, social, político y cultural. Muchos países están reformando sus sistemas educativos porque avizoran que lo que suceda hoy en las aulas marcará la trayectoria de su futuro (López De la Madrid, 2007). Tal es el caso de Iberoamérica, donde el desarrollo de la alfabetización ha tenido un interés mayor en los últimos años. Núñez y Errázuriz (2020) mencionan que:

De este interés se han derivado multitud de investigaciones sobre la enseñanza de la lectura y la escritura en la universidad e iniciativas que han tenido como objetivo paliar las dificultades en la competencia comunicativa de los estudiantes en el nivel superior, así como hacer que estos se familiaricen con las culturas discursivas de las disciplinas en las que se forman (p.1).

Por otro lado, en el caso de Latinoamérica, el interés de las instituciones de educación superior en las prácticas de escritura se ha incrementado notoriamente debido a factores como la masificación del ingreso a la formación superior hacia fines del siglo XX (Pérez y Natale, 2017). Por ende, el objetivo de analizar esta cuestión es contribuir a promover las transformaciones necesarias de las tendencias principales de la educación superior.

Las universidades han tenido que lidiar con este problema a nivel nacional e internacional, sobre todo en los países en vías de desarrollo, en ese sentido, las investigaciones sobre la escritura académica en nivel superior han consolidado un campo de acción y pensamiento a lo largo de la última década, tanto en México como América Latina, las cuales

coinciden sobre las problemáticas que presentan los estudiantes en cuanto a la escritura en el nivel superior.

Los estudios de la escritura académica en Educación Superior en América Latina comenzaron a desarrollarse con gran fuerza en la región al igual que en otros lugares del mundo durante las últimas dos décadas. Para Calle y Ávila (2020) existe una severa preocupación por formación en escritura en la universidad que tiene antecedentes en Argentina, donde se instalan en la región una serie de iniciativas que abarcan propuestas educativas, cursos propedéuticos, centros de escritura y elaboración de materiales y manuales de escritura (González y Peñaloza, 2013; Natale, 2013; Molina, 2014; Navarro, 2014 citado por Calle y Ávila, 2020, s.f.).

Ha habido un aumento en estudios de meta-análisis disciplinar relacionado con la escritura; por ejemplo, Ortiz (2011) identificó dos enfoques dentro de estos estudios: uno cognitivo y otro sociocognitivo. Otros estudios (Bazerman et al, 2016; Tapia-Ladino et al., 2016) han buscado relevar las perspectivas teóricas y epistemológicas subyacentes a los estudios latinoamericanos sobre las prácticas de lectura y escritura en la educación superior. Junto con Argentina, Chile sobresale en la región por poseer un robusto cuerpo de investigadores e instituciones interesados en participar de estas discusiones y contribuir a un diálogo local, pero también internacional (Ávila Reyes, 2018).

Es importante señalar como anteriormente se expresa que, existe una preocupación generalizada en el sector universitario, y en México no es la excepción debido a que existen bajos niveles de escritura académica de los alumnos (Hernández, 2009), donde los estudiantes expresan no satisfacer las expectativas de los profesores de nivel superior, puesto que los textos que producen carecen de los elementos que los componen y las características de acuerdo con el género a producir y por lo tanto también presentan una dificultad en el contenido de la disciplina que se aprende.

Se ha cuestionado la idea de que aprender a producir e interpretar el lenguaje escrito es un asunto concluido al ingresar en la educación superior debido a que se ha transitado en

diferentes niveles y grados escolares anteriores, por el contrario, se argumenta que la alfabetización, que a su vez es entendida como la enseñanza de la lectura y escritura, es una habilidad básica que no se logra de una vez y para siempre como lo menciona Carlino (2009); el proceso de buscar, adquirir, elaborar y comunicar conocimiento es algo que no se termina de desarrollar en un nivel de educación específico ya que los objetivos de aprendizaje y las metodologías de trabajo varían entre los diferentes niveles educativos, esto de acuerdo a lo que se requiere conseguir para cada uno de ellos.

A medida que el estudiante avanza, permite que desarrolle procesos cognitivos más complejos, que se ven permeados por los requisitos, la disciplina y las propias recomendaciones de forma que se brindan y se acompañan en cada nivel educativo. Apoyando la argumentación anterior, Caldera y Bermúdez (2007) indican que el proceso de lectura y escritura son interactivos y dinámicos, que requieren la participación activa del lector-escritor, es un vínculo indisoluble, debido a dicha situación no se puede dar por entendido que la alfabetización académica concluye en un grado, al contrario, se deben aplicar actividades que fomenten estrategias para procesar, organizar, integrar y producir información desde y para el cumplimiento de los propósitos establecidos en los planes de estudio.

Por ello, los estudiantes normalistas no se encuentran aislados a las ideas planteadas con anterioridad, debido a que cuando se enfrentan a las realidades que exigen desde los planes de estudios vigentes, desde los programas de los cursos y en las evidencias que se generan en los mismos, se identifican carentes de elementos como: la identificación de los tipos de textos, las características de los mismos y la planificación de la escritura, por mencionar algunos.

En ese sentido, el presente trabajo de investigación coloca al centro de la misma, a los docentes que impartieron algún curso, en el primer semestre, a los estudiantes de nuevo ingreso de la Licenciatura en Educación Primaria de la generación 2020-2024 de la Escuela Normal Oficial de Irapuato, pertenecientes al plan de estudios 2018.

Se plantea como propósito para la presente investigación: Explorar la percepción del docente con respecto a la escritura académica de los estudiantes normalistas de nuevo ingreso; poniendo de manifiesto la identificación que dichos sujetos logran del conocimiento que tienen de la misma, así como de las habilidades necesarias y con las que cuentan, con la finalidad de desarrollar una escritura académica exitosa.

Marco teórico

El término «escritura académica» de acuerdo a Viñas, R. y Belinche, M., mencionan que la escritura es «un proceso de construcción de sentidos y de interpelación para el conocimiento y la transformación de la realidad; es una herramienta esencial con la que desarrolla sus actividades en el campo laboral»; dicho de otra manera, es el producir conocimiento. Por otra parte, (Hernández, 2009) asevera que es una forma de lengua legítima; por lo que, el éxito escolar de los estudiantes depende directamente del grado en el que desarrollen la competencia escritora, sino que también da la posibilidad de tener un control voluntario de sí mismo. La escritura académica es una alfabetización que implica dominio de un tipo de lengua escrita, la apropiación de esta permite pronunciar su verdad; es decir, defender sus ideas y cuestionar los argumentos de las demás personas.

La escritura académica se concibe como el medio principal por el cual se da la interacción y difusión del conocimiento; por lo que, para todos los estudiantes del nivel superior es de suma importancia que desarrollen habilidades en la producción y comprensión de textos, esto con la finalidad de que se puedan integrar de manera exitosa a su comunidad disciplinar. Sin embargo, para escribir es necesario poner en práctica actividades de pensamiento superior, como lo es autorregular la producción del texto y el contexto disciplinar que enmarca al mismo, lo cual exige que se comprenda como un proceso complejo y recursivo de comunicación.

La escritura académica implica, entonces, concretar la opinión del sujeto sobre algún tema en específico en la producción de textos; así como, la interacción de en las comunidades discursivas especializadas, de tal modo que, se transmite el conocimiento, de acuerdo con

Neira y Ferreira (2011). Es por eso por lo que a través de esta investigación deseamos aproximarnos –desde las percepciones de maestros- de manera comprensiva identificar las limitantes en los procesos de escritura académica que se atienden al inicio de la formación profesional de los futuros profesionales de la educación.

Metodología

Para el propósito de la presente investigación, se trabajó con el enfoque cualitativo y cuantitativo con un alcance exploratorio y descriptivo debido a que el énfasis de la investigación está centrado en la percepción de los docentes formadores sobre la escritura académica de estudiantes normalistas de nuevo ingreso, a fin de especificar las características que ellos refieren para describir la tendencia de la población. (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). Ya que se tiene la necesidad de comprender los problemas educativos desde «la perspectiva del actor, a partir de la interrelación del investigador con los sujetos de estudio, para captar el significado de las acciones sociales» (Munarriz, 1992). Por lo tanto, se pretende llegar a un conocimiento que pueda abarcar una parte de la realidad y descubrir tantas cualidades como sea posible.

Igualmente, este enfoque se basa en la observación, análisis y evaluación de los fenómenos estudiados generando conjuntamente conclusiones de lo encontrado en el contexto estudiado, es decir, el investigador tiene la posibilidad de comprobar las conclusiones a las que llega, y así proponer nuevos estudios.

Participantes

En investigación no se habla de muestreo aleatorio, ni de representación estadística, lo que se pretende, cuando se analiza una realidad o escenario, es conocer lo que tienen que decir los participantes (actores sociales). Para la presente investigación se seleccionaron los sujetos de estudio atendiendo a las distintas circunstancias posibles.

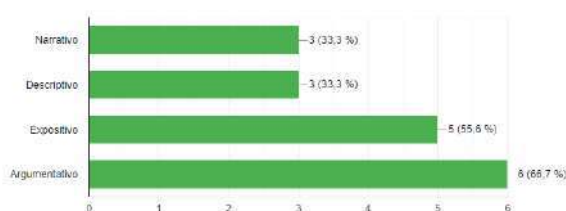
La investigación se centra en la percepción de los docentes de estudiantes de instituciones formadoras de profesionales de la Educación en el Estado de Guanajuato,

específicamente en la Escuela Normal Oficial de Irapuato con docentes que impartieron algunos de los cursos a estudiantes de nuevo ingreso de la Licenciatura en Educación Primaria, durante el ciclo escolar 2020-2021.

Para lo cual se aplicó un instrumento a una muestra conformada por 9 docentes que impartieron clase a los grupos de estudiantes de dicha licenciatura, el instrumento constó de 5 ítems distribuidos en los diferentes tipos de textos solicitados, en cuales se observan mayores dificultades; así como, las áreas en las que consideran que requieren apoyo en la escritura y la lectura de textos. La recolección de la información se realizó mediante la aplicación de un formulario de Google, al cual respondieron los distintos maestros.

Se obtuvieron los resultados que se presentan en la Figura 1 y la interpretación de los mismos:

Figura 1. Tipos de textos solicitados con mayor frecuencia a los estudiantes



En el primer ítem del instrumento que se aplicó se pretende rescatar información sobre los tipos de textos que solicitan con mayor frecuencia los docentes que imparten algún curso en el primer semestre de la Licenciatura en Educación Primaria y considerando que pueden elegir más de una opción, se registra que el 66.7% de la población manifiesta que solicitan de tipo argumentativo, mientras que el 55.6 % solicitan textos de tipo expositivo, el 33.3 % textos descriptivos y el otro 33.3% del tipo narrativo.

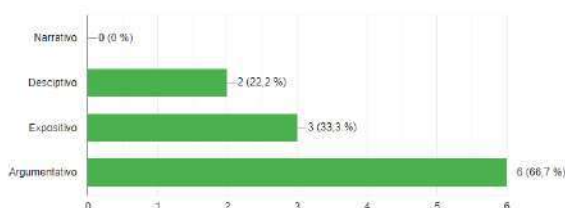
Con base en las respuestas de los docentes, se identifica que los textos solicitados con mayor frecuencia son los tipo argumentativos y en segundo lugar aparecen los expositivos, esto se debe, en algunos casos por el planteamiento de los propios programas de estudios, de las

materias y de la malla curricular en donde se desarrollan los cursos, además de que algunos docentes, debido al conocimiento y trabajo que han generado en otros semestres, van adaptando y guiando su participación en la escritura de estos textos.

En cuanto a los tipos de texto que solicitan con menor frecuencia aparecen los narrativos y los descriptivos, al igual que el párrafo anterior, existen docentes que, al analizar y reflexionar sobre los contenidos de las asignaturas determinan que estos tipos de texto no están estrechamente relacionados con las evidencias y las estrategias de enseñanza-aprendizaje del programa.

Dentro del cuestionamiento, no existen respuestas correctas o incorrectas, simplemente el docente de acuerdo a su forma y estilo de enseñanza y en función a la materia que le fue asignada propone la redacción y utilización de textos que vayan apegados a los propósitos y competencias específicas de la asignatura.

Figura 2. Tipos de texto en los que se observan mayores dificultades de escritura en los alumnos



La segunda pregunta del instrumento aplicado corresponde a los tipos de textos en los que los docentes observan mayores dificultades de escritura, contrastando la información con los documentos leídos y trabajados con anterioridad y considerando que pueden elegir más de una opción, se muestran los resultados de la siguiente manera: el 67.7% de los profesores manifiestan que en la redacción de textos argumentativos presentan mayores dificultades de escritura, un 33.3 % identifican áreas de oportunidad en los de tipo expositivo, el 22.2% aluden a que presentan dificultades al redactar del tipo descriptivo, mientras que para el narrativo manifiestan que no identifican inconvenientes de escritura en los estudiantes.

En la figura 2, se muestra como la principal área de oportunidad de los estudiantes la escritura de textos argumentativos, los alumnos no presentan bases sólidas en cuanto al manejo de habilidades comunicativas, especialmente en las escritas y desconocen mecanismos que pueden ayudarlos en este sentido, para que puedan resolver tareas que exige la profesión, puede concluirse esta afirmación a partir de las respuestas de ellos profesores y en cierta medida sucede debido al contenido que se aborda en los diferentes trayectos formativos en donde está inscrito el propio programa de estudios vigente. Además, se tiene que mencionar que, existen áreas que van desde el contenido, la redacción, la forma, entre algunos otros apartados más en donde el estudiante no llega a tener la claridad para poder redactarlos, sin embargo no es la única causa, también puede tener factores humanos del propio docente, es decir, cuál es el referente del docente, la profundidad con la que se está trabajando ya que dentro de este argumento existen algunas inconsistencias o incongruencias en cuanto al referente que se proporciona a los estudiantes.

En menor medida aparecen los tipos de textos expositivo y descriptivo puesto que son quizás, con los que no se pueden abordar o trabajar el contenido de las asignaturas; así mismo, en último lugar y con una parte nula son los tipos de texto narrativos.

Tabla 1. Razones por las cuales se presentan dificultades al elaborar tipos de textos

Se pide que los docentes que mencionen el por qué consideran que los estudiantes presentan mayor dificultad al escribir ese tipo de textos.

1. Comprensión lectora.
2. Existe, en general, falta de habilidades de pensamiento de nivel superior.
3. Falta de hábito a la lectura y por ende escritura débil.
4. Hace falta lectura académica por parte de los alumnos.

5. No saben parafrasear, omiten mencionar autores. Sólo leen lo escrito por otras personas.
6. Porque no se tenía acercamiento formal con dicho tipo de texto y no se llega al razonamiento crítico.
7. Posiblemente, no existe una lectura de gran amplitud que permita disponer de información que posteriormente sea asociada con lo descrito en las actividades.
8. Puesto que no conocen las características de los tipos textuales o bien, las confunden, no hay claridad.

Fuente. Elaboración propia.

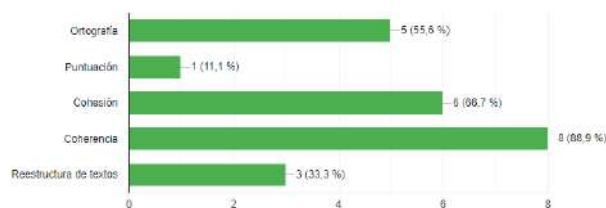
Posteriormente, se cuestionó a los docentes cuáles son las causas que considera que presentan mayor dificultad al escribir los diferentes tipos de textos que les solicitan a sus estudiantes de los distintos cursos que imparten. Los docentes manifiestan lo siguiente: hace falta lectura académica por parte de los estudiantes, radica en la comprensión lectora; existe, en general, falta de habilidades de pensamiento de nivel superior, porque no se tenía acercamiento formal con dicho tipo de texto y no se llega al razonamiento crítico; no saben parafrasear, omiten autores. Sólo leen lo escrito por otras personas, falta de hábito a la lectura y por ende escritura débil, puesto que no conocen las características de los tipos textuales o bien, las confunden, no hay claridad. Posiblemente, no existe una lectura de gran amplitud que permita disponer de información que posteriormente sea asociada con lo descrito en las actividades.

Todos los elementos que se mencionaron en la pregunta anterior, son elementos que los estudiantes deben de desarrollar y trabajar, puesto que en esta medida podrán avanzar en cuanto a redacción y específicamente a los elementos que componen la alfabetización académica, sin embargo, es un reto modificar ciertas actitudes y acciones que traen arraigadas

desde tiempo anterior, es decir, desde grados pasados e incluso de la misma inconsistencia a nivel institución, que en ocasiones no se homologan criterios para beneficio de los alumnos, incluso, parecen ser prácticas monótonas y de absoluta verdad; el romper con estos paradigmas implica un cambio paulatino y constante, el que los docentes tengan la posibilidad de estar abiertos a escuchar otras observaciones y/o recomendaciones, beneficia no solo al semestre, y a la materia que se atiende en específico, sino que se van creando redes para que lo continúen poniendo en práctica en lo sucesivo e impacten en toda la malla curricular.

La clave para poder atender y mejorar todas estas áreas de oportunidad se da con la construcción de redes entre docentes de la institución para poder atenderlos, el estar evaluando por medio de diferentes técnicas e instrumentos el nivel de dominio no solo del contenido disciplinar sino también de los aspectos exclusivos de cada uno de los tipos de texto atendiendo a sus características en particular.

Figura 3. Áreas de oportunidad de los estudiantes, con base en la escritura



De acuerdo con la pregunta número cuatro que corresponde aquellas áreas de oportunidad que los docentes del primer semestre de la Licenciatura en Educación Primaria identifican son: en primer lugar y con un 88,9% aparece la coherencia que se da y se establece en todo el texto, es decir, cómo se van conjuntando las diferentes ideas de todos los párrafos.

Posteriormente, aparece la cohesión con un 66,7% en donde se relaciona a las ideas propias del párrafo, los estudiantes confunden, mezclan o bien redundan en información que no da sentido a lo que se está trabajando o queriendo plasmar.

Después, aparece la parte de ortografía con un 55,6% en donde los docentes clarifican y/o señalan que los estudiantes de primer semestre de la Licenciatura en Educación Primaria tienen dificultades para escribir correctamente las palabras puesto que realizan omisiones o sustitución de letras, esto puede ser debido a parte de la influencia de los medios de comunicación en la actualidad, el uso de las redes sociales en donde no se considera cómo se escribe, cuáles son las reglas gramaticales que se tienen para la correcta escritura.

Luego aparece la reestructura de los textos con un 33,3% puesto que cuando crean un determinado tipo de texto, los alumnos no vuelven a leer y acomodar la redacción de lo que se está escribiendo, solamente consideran lo que ya se escribió como correcto. Existe una problemática puesto que en ocasiones el error está en por qué no se lee lo que se escribe, se da por hecho que lo que aparece en el texto es lo que se espera o se quiere, sin embargo, es un área de oportunidad fundamental.

Como último elemento, aparece la puntuación con un 11,1% en donde los estudiantes no utilizan o bien, hacen uso incorrecto de los signos de puntuación, puesto que éstos pueden cumplir diferentes funciones, sin embargo, el no conocer los mismo, dificulta la utilización.

Las anteriores áreas que aparecen traen consigo errores para no poder apropiarse de la escritura académica y del contenido disciplinar. Es sumamente importante que los docentes identifiquen las áreas y dentro de cada asignatura se asigne un tiempo para trabajarlo, puesto que de otra manera seguirá teniendo más dificultades que no se atienden y pueden ir pasando de una generación a otra.

Figura 4. Áreas de oportunidad de los estudiantes, con base en la lectura



Por último, se cuestionó a los docentes sobre la lectura y las áreas que identifican dentro de esta categoría, ninguno respondió acerca de la codificación del texto, esto quiere decir que todos los alumnos que se atienden realizan esta actividad. En menor medida aparece un empate entre la relectura y el análisis de textos y la vinculación el contenido disciplinar, ambos tienen un 11,1%, esto quiere alude a que los alumnos solo decodifican el texto, pero no hacen la lectura cuando se requiere, puesto que solo se quedan con lo que proporciona la primera. Continúa la identificación de la temática con un 44,4% puesto que, aunque decodifica el texto, no comprenden lo que está pasando en la lectura, de qué se está tratando lo que se lee. Lo siguiente es la identificación de las ideas principales con un 77,8% en donde los docentes exponen que no identifican lo más sobresaliente del tipo de texto que están leyendo y esto se relaciona con el porcentaje antes mencionado, es decir, sino identifican de qué trata el texto, por consiguiente, no saben cuáles son las ideas que representan el tipo de texto con mayor frecuencia aparece la interpretación de texto con un 100% de los docentes.

Los últimos 3 van relacionados entre sí, puesto que uno es sobre identificación de la temática, el segundo sobre ideas principales y el tercero la interpretación del tipo de texto, si alguno de ellos falta no se puede dar el siguiente nivel. Es un proceso que va de manera jerarquizada y que debe de tener un orden de lo particular a lo general.

Con base a la última pregunta, existen distintas áreas que se deben de trabajar para mejorar y poder responder a los diferentes tipos textuales además de analizar y reflexionar con base a la literatura que se consulta

La lectura y escritura académica brinda las herramientas necesarias para que los alumnos puedan adquirir, dominar y trabajar la adquisición del contenido disciplinar, son necesarias para poder analizar, sistematizar, sintetizar, reflexionar y realizar las inferencias que se requieren, poder utilizar la teoría desde diferentes perspectivas.

Discusión y conclusiones

La escritura académica es un tema que no se reserva a un nivel en específico y no se puede asumir que se termina de aprender en un grado escolar debido a la evolución del pensamiento y la complejidad de las situaciones que se presentan, así como las características que se tienen que atender, el público a quien va dirigido y el contexto en donde se desarrolla.

Es importante tener presente la percepción que tienen los docentes sobre el nivel que tienen los estudiantes que atienden desde los distintos cursos que imparten, ya que no se puede asumir que tienen ya conceptos y características definidas e interiorizadas para la escritura de texto. Se debe de considerar las acciones que permean en la escritura, la lectura y la oralidad ya que son procesos conjuntos y no puede existir uno sin el otro, pero, algunos de ellos requieren investigación y práctica a fin desarrollarlo.

El poder conocer la percepción que tienen los docentes formadores de profesionales de la educación sobre la escritura académica de los estudiantes que ingresan a la Escuela Normal permitió identificar las áreas de oportunidad en donde se requiere que, a nivel institucional y como colectivo docente, se centren los esfuerzos. Se concluye que este tema no puede ser tomado como un curso remedial, sino desde la vinculación de la malla curricular, los cursos, los enfoques, y los contenidos, articular un trabajo colaborativo donde el centro sea el desarrollo de la escritura académica pero con base en la disciplina que se atiende, esta propuesta es compleja debido a que tendría que existir una vinculación desde la planeación hasta la evaluación del mismo, sin embargo, se asume que los resultados serían situados a una realidad que viven.

La aplicación del instrumento tuvo un énfasis en la percepción que tienen los docentes que permitió conocer la realidad de los estudiantes que ingresaron y que además atravesaron por periodo de pandemia, donde una dificultad fue la aplicación del instrumento debido a que de manera autónoma tuvieron que responder al mismo, pero, al no tener un contacto presencial, no se tuvo la respuesta de la totalidad de los docentes que imparten algún curso en dicha licenciatura.

Estos resultados parciales permiten profundizar en otras líneas de investigación a fin de articular y tomar decisiones que impacten en la formación de los estudiantes normalistas.

Referencias

- Bazerman, C., Ávila, N., Bork, A., Poliseli-Correa F., Cristovao, V., Tapia-Ladino, M. & Narvárez-Cardona, E. (2016). Intellectual orientations of studies of higher education writing in Latin America. En S. Plane, C. Bazerman, F. Rondelli, C. Donahue, A. Applebee, C. Boré, C., P. Carlino, L. Marquillo, P. Rogers & D. Russell (Coord.), *Recherches en écritures: regards pluriels* (pp.281-297). Lorraine, Francia: Université de Lorraine.
- Caldera, R. y Bermúdez, A. (2007) Alfabetización académica: comprensión y producción de textos. *Educere, Redalyc, núm. 37*, 247-255.
- Calle, L. y Ávila, N. (2020). *Alfabetización académica chilena: revisión de investigación de una década. Literatura y lingüística*, no.41, s.d.
- Carlino, P. (2005). Escribir, Leer y Aprender en la Universidad. Una Introducción a la Alfabetización Académica. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, (47), 123-124.
- Carlino, P. (2009). *Leer y escribir en la universidad, una nueva cultura, ¿Por qué es necesaria la alfabetización académica? Página y signos*, 3(5), 13-52
- Viñas, R. y Belinche, M. (2018). La escritura en los estudios superiores: la enseñanza y la formación profesional en escritura desde el campo de la comunicación. *Actas de Periodismo y Comunicación*, Vol. 4, N.º 2.
- Hernández, G. (2009). Escritura Académica y Formación de maestros ¿Por qué no acaban la tesis? *Tiempo de Educar*, vol. 10. Toluca, México.
- Hernández, S., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la Investigación*. Mc Graw Hill Education.
- López de la Madrid, M. C. (2007). Uso de las TIC en la educación superior de México. Un estudio de caso. *Apertura*, 7(7), 63-81.

- Longas O., López R. y Ramírez L. (2005). Redactar: hablar en el escrito. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, núm. 15. Medellín, Colombia.
- Neira, A. y Ferreira, A. (2011). *Escritura Académica: un modelo metodológico efectivo basado en tareas y enfoque cooperativo. Literatura y Lingüística*. Recuperado de: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0716-58112011000200008
- Núñez-Cortés, J. A. y Errázuriz-Cruz, M. C. (2020). Panoramas de la alfabetización académica en el ámbito iberoamericano: Aportes para la calidad de la Educación Superior. *Tendencias Pedagógicas*, 36, 1–8.
- Munarriz, B. (1992). Técnicas y métodos en investigación cualitativa. En J. Muñoz Cantero, & E. Abalde Paz, *Metodologías de investigación* (págs. 101-116). Madrid, España: Dialnet.
- Ortiz, E. M. (2015). La escritura académica en el contexto universitario (Pregrado). *Zona Próxima, Redalyc*, núm. 22, 1-16.
- Pérez, I. y Natale, L. (2017). *Alfabetización académica. Un camino hacia la inclusión en el nivel superior* (pp. 13-46). Buenos Aires, Argentina: Eds UNGS.
- Tapia-Ladino, M., Ávila, N., Navarro, F. y Bazerman, C. (2016). Milestones, disciplines and the future of initiatives of reading and writing in higher education: an analysis from key scholars in the field in Latin America. *Ilha do Desterro*, 69(3), 189-208. <http://dx.doi.org/10.5007/2175-8026.2016v69n3p189>

La tutoría como estrategia para disminuir el índice de reprobación en las Escuelas Normales y Formadoras de Docentes

María Eloísa Enríquez Ronquillo

eloisaenriquez.cam@gmail.com

Centro de Actualización del Magisterio de Ciudad Juárez

Zonia Cristina Hernández Alemán

zoniahernandez.camjj@gmail.com

Centro de Actualización del Magisterio de Ciudad Juárez

Línea temática 5. Procesos de formación y sujetos de la educación

Resumen

En este documento se expone parte del Programa Estatal de Tutorías elaborado en el Estado de Chihuahua con el fin de abatir el rezago educativo, la deserción, el índice de reprobación y favorecer el desarrollo socioemocional en el estudiantado inscrito en las diferentes escuelas Normales e Instituciones Formadoras de Docentes, el cual pretende llevarse a cabo durante el ciclo escolar 2023-2024. De igual modo se rescata la importancia de la función de la tutoría como un elemento necesario para la construcción colectiva de nuevas formas de aprender y de enseñar en ese tipo de instituciones.

Palabras clave: tutoría, tutor, perfil del tutor, reprobación, acompañamiento.

Planteamiento del problema

La tutoría en las escuelas normales y formadoras de docentes se refiere a un conjunto de prácticas y estrategias diseñadas para acompañar en su desarrollo académico y personal a los estudiantes que están cursando programas de formación docente, con la finalidad de guiarlos para que sean capaces de desarrollar “habilidades y fortalezas que les permita autonomía para

enfrentar sus retos, fomentar su propio aprendizaje y crecimiento personal y profesional con lo cual, aumentan las probabilidades de que consiga una estancia educativa satisfactoria y culmine sus estudios” (Martínez, Ponce y Aceves, 2021).

La mejora educativa en el nivel superior siempre ha sido una constante en los diversos contextos educativos. A través del análisis de diversos documentos emitidos por organismos internacionales, nacionales y estatales relacionados con la implementación de acciones para la tutoría en las instituciones de educación superior (IES) se manifiesta la exigencia de la normativa internacional, nacional e institucional, coincidiendo en la importancia de generar todo un programa institucional de tutorías el cual permita que la formación de los estudiantes sea integral, evite el rezago y la deserción escolar, proveyendo además una orientación sistemática a lo largo del proceso formativo.

En ese sentido y considerando que los departamentos de tutoría tienen como meta innovar, actualizar y definir estrategias de mejora hacia la excelencia educativa, se crea en el estado de Chihuahua una propuesta que agrupe a las diferentes Escuelas Normales e Instituciones Formadoras de Docentes Públicas con la finalidad de que consoliden su programa de tutorías como Instituciones de Educación Superior que atiendan a los futuros Licenciados en Educación Básica de las Escuelas Normales e Instituciones de Formación Docente.

En ese sentido, este documento hace referencia a la utilización del Programa de Tutorías de Escuelas Normales (PETEN) como estrategia para desarrollar el Plan Estatal de Tutorías con la misión de unificar los proyectos de tutorías de las diferentes instituciones formadoras de docentes del Estado de Chihuahua, para disminuir los índices de reprobación, la deserción y favorecer el desarrollo socioemocional. Para tal efecto se han diseñado una serie de acciones que permitan abordar las temáticas desde los distintos enfoques institucionales y permita generar un plan incluyente.

El objetivo general de esta estrategia es lograr que las Escuelas Normales e Instituciones de Formación Docente implementen un programa estatal de tutorías que permita detectar,

acompañar y canalizar oportunamente las necesidades que presenta el estudiantado en las áreas personal, social, académico y profesional, con la intención de mejorar la toma de decisiones y el diseño de estrategias pertinentes que promuevan las condiciones de aprendizaje que beneficien e intervengan de forma específica en el desarrollo intelectual y emocional del estudiantado a través de la ejecución de las acciones planteadas en dicho programa, durante el ciclo escolar.

Tiene como objetivos específicos los siguientes:

1. Proponer acciones en donde las Escuelas Normales cuenten con un referente común para llevar a cabo el trabajo de tutorías con los estudiantes.
2. Establecer los mecanismos para implementar el Programa Estatal de Tutorías, con base a las posibilidades de cada institución, así como en las necesidades de su contexto.
3. Implementar un programa de evaluación permanente dentro de las escuelas, basándose en los parámetros e indicadores que permitan tomar decisiones.

Marco teórico

Para la realización del Programa de Tutorías Estatal se consideraron diversas fuentes de información que aportaran un marco legal y conceptual al mismo.

En el marco legal se hace referencia a los distintos planteamientos tanto internacionales, nacionales y estatales entre los que destacan los siguientes.

En el plano internacional se plantean iniciativas diseñadas para apoyar y mejorar la educación en diferentes países alrededor del mundo. Estos programas se basan en la idea de que los estudiantes pueden ampliar la enseñanza y el apoyo individualizado, proporcionado por tutores calificados. Internacionalmente tienen diversos objetivos, pero en general buscan mejorar los resultados académicos, fomentar la equidad educativa y cerrar las brechas de aprendizaje. También pueden promover el desarrollo de habilidades específicas, como el dominio de un idioma extranjero o competencias en áreas académicas.

Como marco de las políticas públicas, en el ámbito nacional se retoma lo planteado en la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos, en el Artículo 3° donde se menciona que “La educación se basará en el respeto irrestricto de la dignidad de las personas, con un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva. Tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano”; en la fracción VII menciona que la Educación Superior fomentará que las universidades y demás instituciones de educación superior realizarán sus fines de educar, investigar y difundir la cultura de acuerdo con los principios de este artículo.

La Ley General de Educación Superior, en el Artículo 3, donde se menciona que la educación Superior es un derecho que coadyuva al bienestar y desarrollo integral de las personas, así mismo lo establecido en el artículo siete.

Lo planteado por la Asociación Nacional de Universidades de Educación Superior (ANUIES) donde se expone que el plan de acción tutorial reviste gran importancia en la vida universitaria, puesto que es necesario facilitar un desarrollo integral del tutorado. Es decir, que, para disminuir los índices de deserción, reprobación y rezago académico además de aumentar la eficiencia terminal, es necesario cuidar el equilibrio psicológico, nutricional, físico, emocional y sociocultural de los estudiantes, además de buscar las acciones para una adecuada eficiencia terminal.

Se plantean algunos conceptos de Tutoría destacando los siguientes:

a) En el devenir histórico se observa la figura del tutor como alguien que con autoridad académica acompaña y se le denominaba guía del saber y de los conocimientos tomando en cuenta las características y potencialidades de sus estudiantes “La tutoría se ejercía como una vigilancia educativa de los estudiantes, realizando una tutela, velando para que la verdad se mantuviera fielmente en los nuevos aprendices” (Lázaro, 2002 p. 284), esto permite actualmente en la educación superior un compromiso con y para el alumnado. Como menciona Lippit en su estudio, la tutoría se dirige a ayudar a una persona, un grupo, una organización, o un sistema institucional, para movilizar los recursos internos y externos con

objeto de resolver las confrontaciones que se presentan y ocuparse de esfuerzos de cambio (2016), en esencia es un primer paso para conformar una educación básica de calidad, en las IES, además de ser una recomendación de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES).

b) La tutoría, se entiende como un aspecto inherente a toda actividad educativa que se manifiesta de manera transversal en todos los niveles educativos, desde el desarrollo inicial, hasta los posgrados de la formación académica, siendo así un objeto de estudio que se puede observar ya sea en el tratamiento de una asignatura en el nivel básico o en el acompañamiento de titulación de un profesional. Haksever y Manisali (2000) indagaron la tutoría y el acompañamiento y la dividieron en tres elementos: Ayuda personal se refiere al *apoyo, motivación, socialización* para acomodarse en la institución y otras cosas que pueden requerirse, pero no están relacionadas con la investigación, misma que se refiere a proveer contactos, tanto con industrias como con académicos y proveer equipamiento, y que también implica un análisis crítico del trabajo, apoyo con problemas metodológicos, dirección precisa y orientación sobre el manejo del proyecto de investigación, sin embargo, la tutoría y acompañamiento es una acción que se extiende a la atención de los procesos cognitivos, constructivos, humanistas, de orientación y como modos de acción.

Segovia (2000) menciona que “la tutoría y orientación de los alumnos formarán parte de la función docente. Corresponde a los centros educativos la coordinación de estas actividades. Cada grupo de alumnos tendrá un profesor tutor” (p.9).

c) La tutoría se asocia a las características de flexibilidad que se muestra como una estrategia para el desarrollo integral, en sus áreas: socioemocional-psicológico, académico y profesional, al estudiantado con corresponsabilidad entre los estudiantes y el personal educativo, por lo que las actividades y funciones de los tutores y tutoras debe cumplir con las específicas de apoyo al desarrollo académico del estudiantado y su orientación profesional, el principio de esta labor es orientadora y de acompañamiento para que su incidencia sea positiva en los procesos integrales de formación y evaluación institucional.

Perfil, requisitos y formación del Tutor

El perfil del docente requiere una serie de cualidades científico- técnicas y de cualidades humanas para brindar un acompañamiento y apoyo en el trayecto académico, personal y social y profesional. En palabras de Fernández (2014) las cualidades de tipo científico- técnicas se “definen el saber y el saber- hacer del tutor. Son el conjunto de destrezas y técnicas que se adquieren por medio de la formación continua” (p.168). Estos recursos contemplan: la planificación de procesos, la organización y coordinación, la motivación, la evaluación, el dominio de técnicas de diagnóstico e intervención psicopedagógica y la aplicación de técnicas de motivación, técnicas grupales, entrevista y reducción de tensiones y la investigación educativa, estas dependen de las cualidades humanas.

Por otra parte, las cualidades humanas que se definen como “las actitudes que posibilitan la relación profunda, rica y eficaz con los otros, se mencionan que no son innatas, pero se pueden mejorar con el ejercicio” (Fernández, 2014, p.168). Estas cualidades específicas consideran: la empatía, la autenticidad, la madurez cognitiva, afectiva y volitiva, la responsabilidad y la sociabilidad. Con lo anterior se encuentran tras grandes funciones como docentes- tutores, como señala Michavila y Delgado (2003) una función instructiva, una función investigadora y una función formativa.

Función y límites del tutor

Se llamará tutor o tutora a la persona asignada por la institución que así lo necesite. Esta persona se encargará de coadyuvar el proceso de adaptación del estudiantado a su nuevo ámbito académico, además de identificar áreas de oportunidad relacionadas con su formación académica en el inicio, durante y al final de su trayecto, “en general las funciones académicas del tutor se refieren a un trabajo de mediación o facilitación entre los alumnos y los contenidos de las asignaturas” (Vales, Ramos y Olivares, 2009, p.18).

Conviene subrayar que algunos autores son precisos en las funciones que comprende la tutoría académica, Álvarez (2008) menciona la siguiente serie de funciones para su

concreción: el proceso de aprendizaje del alumnado, las dificultades de aprendizaje, la metodología de trabajo de las asignaturas, elaboración de productos de evaluación de los aprendizajes, trabajos de investigación, la búsqueda de fuentes documentales, la resolución de problemas y la dimensión profesional de las asignaturas. Por lo que el accionar del profesorado en esa temporalidad de inicio a fin del trayecto académico se convierte en un elemento dinamizador para los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Lo que concierne a los límites, se pueden contemplar en una visión lejana, compleja y ambigua en la que se generan una serie de cuestiones dirigidas a la empatía, lo ético y lo moral, lo humano, o en su contraparte el solapamiento, la dependencia, el maternalismo o paternalismo que se manifestaría en una dependencia o codependencia del estudiantado, lo que resultaría en todo lo opuesto que pretende lograr; la autonomía de los y las jóvenes. Entonces para evitar caer en un auto-juicio o autocrítica estricta sobre la acción tutorial y cómo dirigirse entre ambos extremos se presentarán algunos principios con la intención de mediar los límites personales ante este ejercicio de acompañamiento.

Metodología

La metodología planteada para la realización de esta estrategia estatal consistió en identificar las formas de llevar a cabo la tutoría en las diferentes escuelas normales y formadoras de docentes para establecer las diferencias, similitudes, saberes, actores, espacios, recursos e impacto. Se establecieron las fortalezas y debilidades de la tutoría en estas instituciones para plantear áreas de oportunidad en común.

Se definió la ruta a seguir para la realización de un Programa Estatal de Tutorías que se adapte y sea pertinente para la diversidad institucional en el Estado. Se diseñaron fichas de trabajo por niveles, inicial, intermedio y final considerando las dimensiones: académica, personal y profesional. Aunque las dimensiones están vinculadas, dentro de la académica, la pretensión es abatir los índices de reprobación y rezago escolar.

Resultado

La estrategia para desarrollar el Programa de Tutoría en el Estado de Chihuahua en las escuelas Normales y Formadoras de docentes se elaboró con el propósito de realizarse en tres fases:

a) Elaboración del programa de tutorías a partir de las siguientes acciones:

- Integración de un equipo de trabajo estatal conformado por el subdirector académico de cada institución y coordinadores del departamento de tutoría.
- Realización de reuniones calendarizadas por el Departamento de Educación Superior y el equipo conformado para la realización de la estrategia estatal.
- Elaboración del documento a partir de diagnósticos enfocados a la atención de tutorías, índices de reprobación y deserción y procesos de titulación de cada institución.
- Investigación documental sobre marcos legales, contextos internacionales, nacionales y estatales en función de la tutoría.
- Elaboración de fichas de trabajo con temáticas relacionadas a tres dimensiones: académica, personal y profesional, dirigidas a mejorar índices de rezago escolar, elaboración de diagnósticos, fortalecer lo socioemocional y desarrollar un plan de vida.

b) Fase de implementación del plan de tutoría.

- Capacitación de los equipos de tutoría de cada institución.
- Reuniones de planeación para la tutoría en cada institución.
- Implementación de las fichas.

c) Evaluación

- Medición de la estrategia en cada institución a partir de dos momentos durante el semestre.
- Rediseño de la propuesta a partir de los resultados.

Específicamente para disminuir el índice de reprobación en las instituciones se pretende que en cada institución se lleven a cabo las siguientes acciones:

1. Diagnóstico de índices de reprobación en cada institución.
2. Identificar las barreras para el aprendizaje.
3. Entrega de calificaciones parciales para identificar alumnos de riesgo y elaborar un plan de contingencia de manera individual y grupal.
4. Analizar casos en academia y proponer estrategias institucionales de aula y de tutoría.
5. Canalización oportuna con los maestros especialistas en las asignaturas focalizadas y realizar tutoría individual.
6. Seguimiento de tutorías.
7. Sistematización de la experiencia.

En el siguiente apartado se muestra el plan general de las fichas de trabajo, se resalta la intención de plantear actividades en la fase inicial que permitan identificar o diagnosticar la situación académica de los estudiantes con el fin de plantear estrategias institucionales como la elaboración de talleres para retroalimentar las áreas deficientes de acuerdo a los resultados de CENEVAL.

Actividades Iniciales: Primer grado		
Sesión	Actividades genéricas	Actividades socioemocionales
1-2	Encuadre de la tutoría. Ficha 1 Diagnóstico: llenado de ficha de identificación personal y aplicación de muestreo emocional, formación académica, profesionalización (16PF: Test de personalidad).	Ficha 2 Autoconcepto – Autoimagen ¿Quién soy? (Fortalezas y áreas de oportunidad). Plática de un maestro egresado para fortalecer la importancia de la docencia.
	Planeación por institución del trabajo para llevar a cabo los talleres de diagnóstico de CENEVAL, con elementos mínimos de desarrollo. <ul style="list-style-type: none"> • Inglés • Aritmética • Pensamiento matemático • Comprensión lectora • Redacción indirecta • Psicología • Uso de las TIC 	

3-4	Talleres de retroalimentación a partir de los resultados del diagnóstico de CENEVAL.	Ficha 3 Autoconocimiento. Cuestionario de autoimagen. Autorretrato.
5-6	Talleres de retroalimentación a partir de los resultados del diagnóstico de CENEVAL.	Ficha 4 Empatía. Actividad “Zona de privilegios (empatía)”
7	Ficha 5 Normas de control escolar por parte de la Subdirección Académica o el jefe de departamento de Control Escolar.	Conferencia socioemocional.
8	Ficha 6 Derechos y garantías.	
9-10	Ficha 7 Roles e ideología de género.	Plática de derechos humanos. Plática con un experto en género.
11-12	Ciclo De Conferencias (Prevención del suicidio, cultura de la no violencia, prevención y manejo de adicciones)	(11) Plática de un experto acerca de la prevención del suicidio. (12) Ficha 8 Actividad “Red de apoyo”. Ficha 9 Actividad “Eligiendo el mejor ocio”.
Actividades iniciales: Segundo grado		
Sesión	Actividades genéricas	Actividades socioemocionales
1-2	Encuadre de la tutoría. Diagnóstico: llenado de ficha de identificación personal y aplicación de muestreo emocional, formación académica, profesionalización (16PF: Test de personalidad)	Ficha 1 Autoconcepto – Autoimagen ¿Quién soy? (Fortalezas y áreas de oportunidad). Plática de un maestro egresado para fortalecer la importancia de la docencia.
3-4	Ficha 2 Salud financiera “Mi dinero debería durar más”. Ficha 3	Autorregulación. EMOCIONES: Sensación y Sentimientos Clasificación de las Emociones

	“Puedes convertirte en el dueño de una casa o un carro si haces esto”.	
5-6	Manejo asertivo del estrés y la ansiedad.	Autonomía emocional Subcompetencias (autoestima).
7	Subcompetencias: Automotivación. Autoeficacia personal.	Conferencia socioemocional.
8	Herramientas contra la depresión.	Responsabilidad. Análisis crítico de las normas sociales.
9-10	Hábitos y estrategias de estudio.	Resiliencia: Moralidad Pensamiento crítico.
11-12	Taller de resiliencia.	Taller de resiliencia.

Actividades iniciales: Segundo grado		
Sesión	Actividades genéricas	Actividades socioemocionales
1-2	Encuadre de la tutoría. Diagnóstico: llenado de ficha de identificación personal y aplicación de muestreo emocional, formación académica, profesionalización (16PF: Test de personalidad)	Ficha 1 Autoconcepto – Autoimagen ¿Quién soy? (Fortalezas y áreas de oportunidad). Plática de un maestro egresado para fortalecer la importancia de la docencia.
3-4	Ficha 2 Salud financiera “Mi dinero debería durar más”. Ficha 3 “Puedes convertirte en el dueño de una casa o un carro si haces esto”.	Ficha 4 Autorregulación. EMOCIONES: Sensación y Sentimientos Clasificación de las Emociones
5-6	Ficha 5 Manejo asertivo del estrés y la ansiedad.	Ficha 6 Autonomía emocional Subcompetencias (autoestima).
7	Ficha 7 Subcompetencias: Automotivación. Autoeficacia personal.	Conferencia socioemocional.
8	Ficha 8 Herramientas contra la depresión.	.

9-10	Ficha 9 Hábitos y estrategias de estudio.	
11-12	Taller de resiliencia.	Taller de resiliencia.
Actividades iniciales: Tercero y Cuarto grado		
Sesión	Actividades genéricas	Actividades socioemocionales
1-2	Encuadre de la tutoría. Diagnóstico: llenado de ficha de identificación personal y aplicación de muestreo emocional, formación académica, profesionalización (16PF: Test de personalidad)	Ficha 1 Autoconcepto – Autoimagen ¿Quién soy? (Fortalezas y áreas de oportunidad). Plática de un maestro egresado para fortalecer la importancia de la docencia.
3-4	Atención a la diversidad, inclusión y equidad. Ficha 2 “Las diferencias nos enriquecen”. Ficha 3 “El valor de la empatía como medio para apreciar la diferencia”.	Ficha 4 Colaboración. Sociograma para integración grupal. Ficha 5 Equipos heterogéneos.
5-6	Ficha 6 Identidad profesional docente.	Ficha 7 Colaboración. Campaña para crear relaciones positivas en la escuela.
7	Ficha 8 Intervención docente en la sociedad.	Ficha 9 Colaboración. Campamento en la normal.
8	Normas y leyes que regulan la Educación Básica.	
9-10	Acompañamiento en el proceso de titulación.	
11-12	Inserción laboral.	

Discusión y conclusiones

Para García (2016), la tutoría es una labor compleja que implica diversos ámbitos para que se ejerza de una manera pertinente y eficaz. Martínez, Ponce y Aceves (2021). Por lo tanto, para la realización de una propuesta es necesario analizar dichos ámbitos y sobre todo realizar investigación previa que conlleve a identificar el estado real de la tutoría en el estado que permita definir la mejor estrategia a seguir por y desde las diferentes instituciones.

Elaborar un programa de tutorías a nivel estatal no ha sido una tarea fácil, sobre todo por el tipo de actividades de cada institución, el tiempo, las características del personal que funge en el área de tutoría, los saberes, las distancias y las pretensiones del Departamento de Educación Superior.

El intercambio de información entre instituciones es complicado, por las múltiples tareas asignadas al personal encargado de la coordinación de tutorías y por la triangulación de información la cual se dificulta cuando se intenta recuperarla al interior de cada institución, entre instituciones y entre el equipo diseñador. Es importante que después de aplicar las tres fases de la estrategia se lleven a cabo procesos de investigación derivados de los resultados de esta para mejorar lo propuesto.

Referencias

- ANUIES. (2011). *Programas Institucionales de Tutoría. Una propuesta de la ANUIES para su Organización y Funcionamiento en las Instituciones de Educación Superior*. México.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2018). *Visión y Acción 2030. Propuesta de la ANUIES para Renovar la Educación Superior en México. Diseño y Concertación de Políticas Públicas para Impulsar el Cambio Institucional*. México, D.F.
- Cámara de Diputados de H. Congreso de la Unión (20 de abril de 2021). Ley General de Educación Superior. Artículo 3°, Artículo 7° y Artículo 8° (Título I).
- Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. (2009). *Perfiles Educativos*. Vol. XXXI, núm. 125. México. IISUE-UNAM.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (15 de mayo de 2019). *Artículo 3° (título Cámara de Diputados de H. Congreso de la Unión (20 de abril de 2021)*. Ley General de Educación Superior. Artículo 3°, Artículo 7° y Artículo 8° (Título I).
- Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. (2009). *Perfiles Educativos*. Vol. XXXI, núm. 125. México. IISUE-UNAM.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (15 de mayo de 2019). *Artículo 3° (título I)*
- De la Cruz, G., Chehaybar, E. y Abreu, L. (2011). *Tutoría en Educación Superior: Una Revisión Analítica de la Literatura*. Rev. Educ. sup Vol. 40 núm. 157. Ciudad de México.
- Delors, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro*. Grupo Santillana de Ediciones. Torrelaguna. 60 – 28043. Madrid. UNESCO.
- Martínez-Hernández, A. O., Ponce-Ceballos, S. y Aceves-Villanueva, Y. (2021). La incorporación de la tutoría en una institución formadora de docentes. RIDE. *Revista*

Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 11(22).
<https://doi.org/10.23913/ride.v11i22.902>

Las estrategias de aprendizaje permanente que emplean las estudiantes normalistas

José Ignacio Enríquez Monzón

Benemérita Escuela Normal Educadora Rosaura Zapata

Claudia del Carmen Pank Valenzuela

cpank@edubc.mx

Benemérita Escuela Normal Educadora Rosaura Zapata

Diana Elizabeth Osuna Ulloa

Benemérita Escuela Normal Educadora Rosaura Zapata

Línea temática 5. Procesos de formación y sujetos de la educación

Resumen

En la actualidad, los sistemas educativos han sido impactados por requerimientos en lo tecnológico, científico y social, en consecuencia, la investigación se acerca a la educación superior, para describir e interpretar los procesos que emplean los estudiantes, que les permiten aprender, y con eso, generar una visión amplia de los fenómenos cognitivos, afectivos, emocionales y sociales que consientan reconstruir la visión del aprendizaje a las exigencias del milenio, con énfasis en las estrategias de aprendizajes y el aprendizaje continuo. La metodología se fundamentó en el paradigma cualitativo interpretativo, apoyada en la fenomenología como base de los procedimientos que permitieron procesar la información recolectada, los cuales fueron 8 estudiantes normalistas. Los aportes de relevancia, circunscriben que las estudiantes construyen sus estrategias de aprendizaje a través de la interacción social, específicamente con los compañeros de estudio y sus maestros, la influencia cultural representada en las creencias, el apoyo, y la motivación, fomentan el aprendizaje permanente; por lo cual es de relevancia actualizar los currículos

de formación de maestros a través de trayectos transversales que impulsen y originen estrategias de aprendizaje y estos, a su vez, reconozcan que el apoyo y la motivación son acompañantes y detonantes naturales del aprendizaje.

Palabras clave: estrategias metacognitivas, estrategias de aprendizaje, aprender permanentemente.

Planteamiento del problema

El presente estudio describe e interpreta las estrategias de aprendizaje que emplean estudiantes del curso de Análisis de prácticas y contextos escolares del Plan de estudios 2022, de la Licenciatura en educación preescolar, de la Benemérita Escuela Normal Educadora Rosaura Zapata (BENERZ), que les permiten aprender permanentemente; al identificar que muy pocas estudiantes que poseen auténticas estrategias de aprendizaje, la mayoría cuenta con reducidas técnicas de estudio, o bien simplemente emplean procedimientos generales de resolución tipo imitación, repetición y ensayo – error, entre otras. La construcción del aprendizaje del ser humano depende de la perspectiva y de la interpretación individual que éste le dé al contexto donde se desenvuelve, así como también, del diálogo que realiza cada individuo con sí mismo; esto deriva la conformación de esquemas mentales que constituyen los conceptos humanos, si bien la cultura es el eje fundamental para el desarrollo de valores y habilidades, es la interpretación de la realidad lo que integra, determina y construye los valores y las habilidades posteriormente, propios de cada sujeto y esto, a su vez, influye en el contexto como un sistema en equilibrio.

Frente a esta situación, se reflexiona sobre las estrategias de aprendizajes que emplean las estudiantes del curso Análisis de prácticas y contextos escolares ante las tareas escolares, específicamente sus estrategias metacognitivas, y de esta manera describir e interpretar las estrategias de aprendizajes que favorecen la construcción del aprendizaje permanente de la estudiante en formación como profesional de la educación. Por tanto, es importancia dar respuesta a la siguiente interrogante: ¿Cuáles son las estrategias

metacognitivas que utilizan las estudiantes del curso de Análisis de prácticas y contextos escolares, de la Licenciatura en educación preescolar, de la Benemérita Escuela Normal Educadora Rosaura Zapata, en la adquisición de conocimiento académico?

Ante la situación planteada y las interrogantes emergentes, se planteó alcanzar los siguientes objetivos:

Describir las estrategias metacognitivas que utilizan las estudiantes del curso de Análisis de prácticas y contextos escolares, de la Licenciatura en educación preescolar.

Interpretar las estrategias metacognitivas que utilizan los estudiantes del curso de Análisis de prácticas y contextos escolares, que permiten el aprendizaje permanente de la Benemérita escuela Normal Educadora Rosaura Zapata (BENERZ).

Marco teórico

Por eso Wilson (2012) afirma que la calidad de la enseñanza en nivel superior debe estar orientada hacia la promoción de las estrategias de aprendizajes que favorezcan al estudiante, en el contexto de una diversidad de individuos, que también aprenden. En este orden de ideas es relevante destacar un estudio del Programa Educación para Todos (EPT, 2015) aún en vigencia, que refleja los datos de evaluaciones internacionales en los sistemas escolares a nivel superior los cuales muestran que, en un número excesivo de países, incluyendo a México, los estudiantes poseen un bajo dominio de capacidades básicas, esenciales para la construcción del aprendizaje permanente: como la comunicación en la lengua materna 50%; la comunicación en una lenguas extranjeras 15%; matemáticas 45%; en ciencias 33%; en tecnología 20%; aprender a aprender 10 %; interpersonales y cívicas 18%; espíritu emprendedor 57% y expresión cultural 39 %.

El Programa, refleja que un gran porcentaje de estudiantes a nivel superior posee un espíritu emprendedor, que inspira o motiva a la superación personal, lo cual incluye en sus estudios como distintivo de progreso, pero de manera contraria a esta fortaleza, los estudiantes poseen escasa autonomía escolar al presentar bajo porcentaje en la capacidad

aprender a aprender; esto pone en evidencia, y respalda las ideas descritas en esta investigación sobre las debilidades que presentan las estudiantes ante las demandas científicas, tecnológicas y sociales del siglo XXI, que hacen de la formación a nivel superior un espacio ideal para la promoción y construcción de habilidades que permitan potenciar la autonomía escolar.

Las estrategias de Aprendizaje (EA). Los estudios sobre las EA se iniciaron en el enfoque cognitivo del aprendizaje ya que éste permitió percibir en definitivo al estudiante como un agente activo de su propio aprendizaje; no obstante, a través del tiempo, y gracias a los aportes del constructivismo, las estrategias de aprendizaje se han redimensionado desde la perspectiva de observarlas también como un hecho social para aprender significativamente. Para Carpio (2006), la investigación sobre estrategias de aprendizaje distingue dos concepciones teóricas diferentes, trabajos referidos al modelo de procesamiento de la información que intentan determinar la significación de las estrategias de aprendizaje desde ese punto; y el segundo grupo de trabajos orientados fuertemente al contexto, parten de una fenomenología de la conducta de estudio y aprendizaje.

Existe un punto medio entre ambas posiciones para la cual las estrategias son comprendidas como modo de proceder que conduce a una meta y que, al principio, es utilizado conscientemente, de modo pausado es automatizado, conservando la capacidad de volverse consciente, potenciando las habilidades de las estudiantes ante demandas académicas, generando autonomía en sus aprendizajes. Bajo estas tendencias, se infiere que el aprendizaje es un proceso constructivo, auto estructurante, de reconstrucción de saberes y organización interna de esquemas que se promueve al entrar en conflicto lo que el sujeto conoce con lo que desea saber, facilitado a través de la interacción con sus pares y las estrategias de aprendizaje que enriquecen el procesamiento y comprensión de información de manera significativa.

Según Carpio (2006) los aprendizajes realizados por el estudiante deben integrarse a su estructura de conocimiento de modo significativo; es decir, que las nuevas adquisiciones se

relacionen con lo que él ya sabe, siguiendo una lógica, con sentido y no arbitrariamente; para ello se activan una serie de estrategias que permiten esta incorporación; en este sentido, por estrategias de aprendizaje se concibe, para Klauer y Friedrich, citados por Díaz y Hernández (2002), como “secuencias de acción dirigidas a la obtención de metas de aprendizaje, representan complejas operaciones cognitivas que son antepuestas a los procedimientos específicos de la tarea” (p. 32).

Finalmente, las estrategias de aprendizaje varían de un contexto a otro y su empleo no avala siempre la misma efectividad. Para emplearlas, las estudiantes, requieren saber primero qué estrategias existen (conocimiento declarativo), cómo se emplean (conocimiento de procedimientos), cuándo y dónde es apropiado utilizarlas (conocimiento condicional) y, finalmente, sus creencias motivacionales; en consecuencia, el sujeto que es formado bajo modelos de enseñanza que promuevan el uso consciente de procedimientos de estudios y, sobre todo, de estrategias metacognitivas para aprender de manera significativa podrá desarrollar habilidades superiores y flexibles que le permitan construir su aprendizaje de manera permanente, que le sirvan, no solo durante su formación profesional, sino durante toda la vida.

Estrategias Metacognitivas

La metacognición es el conocimiento de uno mismo respecto de los propios procesos cognitivos o a cualquier cosa relacionada con ellos; en otras palabras, se refiere al control y a la regulación y organización de estos procesos en relación con las metas de conocimiento que normalmente se encuentran a favor de algún objetivo; en este sentido, se puede aserir que sus dos principales elementos: la conciencia del propio conocimiento y sus procesos; y el control o regulación que sobre estos se ejerce (Herrera y Ramírez, 2002).

Y por último, el Conocimiento del Conocimiento, supone la presencia de un conjunto de procesos que le permiten al estudiante tener conciencia de sus propios recursos intelectuales: relacionar la información previa que tiene del tema, esto da posibilidades de vincular los

componentes del problema con categorías conceptuales más amplias a las que pertenecen y organizar la información actual con la que ya posee de manera coherente, y reconocer la existencia de un problema en una situación que puede parecer poco significativa.

Metodología

La investigación se ubica bajo el paradigma cualitativo entendido como un proceso donde se lleva a cabo un conjunto de prácticas interpretativas del contexto donde ocurren los hechos que hacen el mundo visible, lo transforman y convierten en una serie de representaciones en forma de observaciones, anotaciones, grabaciones y documentos (Hernández, Fernández y Baptista, 2006).

El presente estudio está enmarcado en una investigación de campo; la misma es definida por Arias (2006) como aquella que consiste en la recolección de datos directamente de los sujetos investigados o de la realidad donde ocurren los hechos (datos primarios), sin manipular o controlar variable alguna, es decir, el investigador obtiene la información, pero no altera las condiciones existentes. El carácter de la investigación es descriptivo y, según Martínez (1998) permite la obtención de información acerca de un suceso, grupo, comunidad o sujeto con el fin de establecer su estructura o comportamiento.

Esta visión comienza a gestarse hacia finales del siglo XIX y se fortalece en la mitad del siglo XX, la cual fue denominada hermenéutica – interpretativa, utilizando procedimientos cualitativos. El principio fundamental de la hermenéutica – interpretativa está centrado en la noción de la realidad como compleja, subjetiva y vivencial; de allí que la realidad puede ser conocida de manera imperfecta a causa de las limitaciones humanas del investigador. El investigador cualitativo no se encuentra aislado del fenómeno en estudio, sino que forma parte del fenómeno, lo que genera una interacción sujeto – sujeto.

Por otro lado, el estudio, por las características propias de una investigación cualitativa está enmarcado en un trabajo de campo y, según Martínez (1998), permite la obtención de información acerca de un suceso, grupo, comunidad o sujeto con el fin de establecer su

estructura o comportamiento. En este estudio fundamentalmente se pretendió establecer la relación existente entre las estrategias metacognitivas (estrategias de aprendizaje) empleadas por los sujetos que intervienen en el contexto escolar representados por las estudiantes de la Licenciatura en educación preescolar de la BENERZ, en el municipio de Mexicali Baja California, México y los enunciados teóricos sobre dichas estrategias. Debido al carácter descriptivo e interpretativo del estudio, cuya intención fue la de reconstruir la realidad de las protagonistas de la investigación, el trabajo de campo se llevó a cabo en un escenario natural, específicamente en la BENERZ, así que, para evitar la introducción de situaciones artificiales, el control de variables por parte del investigador será inexistente.

El método que se implementó para describir e interpretar la realidad de los sujetos de la investigación fue el fenomenológico. La característica del método fenomenológico se centra en la descripción e interpretación de la esencia de un fenómeno desde la perspectiva de los sujetos que lo han experimentado. La experiencia humana obtiene un valor, un significado, de ahí lo necesario de explorar el mundo experiencial. El método fenomenológico para esta investigación tiene el propósito de permitir que el mundo de las experiencias de los informantes claves surja con claridad para permitir la descripción del fenómeno objeto a estudio.

Informantes Claves. Como informantes claves de la investigación se tomaron intencionalmente estudiantes del segundo semestre de la licenciatura; estos informantes claves corresponden al curso de Análisis de prácticas y contextos escolares, el cual fue acompañado por una de las autoras de la investigación en el ciclo escolar 2022-2023, a quienes, y de acuerdo a los objetivos de la investigación, se les aplicó una guía de observación y una entrevista en profundidad.

Por otra parte, la selección definitiva de los informantes claves se constituyó en 8 participantes inscritos en el curso de Análisis de prácticas y contextos escolares. La selección descrita se correspondió sobre la base de lo planteado por Strauss y Corbin (2002), en cuanto a que la selección teórica no acaba hasta que deja de aparecer nueva información, es decir, hasta que se alcanza un nivel de saturación y una riqueza de información. La selección no

obedece a normas fijas, acepta que el número de participantes puede variarse si se requiere mejorar la riqueza de la información, o bien puede disminuirse si se ha alcanzado la saturación teórica.

Técnicas e Instrumentos de Recolección Información. Para Martínez (1998), la recolección de información se fundamenta en la aplicación de entrevistas en profundidad y la observación participante. De igual forma, afirma que el investigador podrá indagar otros aspectos necesarios que permitan obtener conclusiones y recomendaciones generales en la investigación. La técnica empleada que apoyó lo observado fue la entrevista en profundidad, la cual dio información relevante a la investigación. Las entrevistas en la investigación cualitativa.

Resultado

Síntesis conceptual de la realidad: Una visión fenomenológica de las estrategias de aprendizaje que permiten aprender permanente:

Al explorar las contribuciones más notables sobre el tema de las estrategias de aprendizaje se encuentran definiciones que reflejan la diversidad existente de este concepto; sin embargo, la disparidad de las afirmaciones sobre la definición de las estrategias de aprendizaje lleva consigo la existencia de elementos comunes que constituyen las características esenciales de este concepto. De esta manera, las estrategias de aprendizaje pueden definirse como todos aquellos procedimientos que realizan los estudiantes de manera consciente y deliberada para aprender; es decir, emplear técnicas de estudios y reconocer el uso de habilidades cognitivas para potenciar sus destrezas ante una tarea escolar, dichos procedimientos son exclusivos y únicos de los estudiantes, ya que cada sujeto posee una experiencia distinta ante la vida.

Es importante acotar las diferencias existentes entre las técnicas de aprendizaje y las estrategias de aprendizaje, la cual radica en que las técnicas son secuencias de pasos ordenados empleados por los estudiantes de manera algorítmica para el logro de las metas propuestas, y las estrategias son secuencias de procedimientos planificados, deliberados y

autorregulados para el logro de un fin de aprendizaje determinado (proceso heurístico).

Es indispensable acotar que en la práctica diaria las estrategias que emplean las estudiantes se entremezclan unas y otras sin perder su finalidad inicial “aprender”.-Por estas razones, es importante implementar la promoción de estrategias de aprendizaje en los contextos formales de educación promoviendo procedimientos y habilidades para desarrollar la comprensión de contenidos académicos generadores de habilidades verbales, cognitivas y sociales de manera consciente; es decir, potenciar habilidades para que el sujeto construya su aprendizaje de manera permanente y no de manera momentánea y situacional.

Finalmente, desde la perspectiva que se narra, surge la necesidad de describir los procedimientos, las técnicas y las actividades que utilizan las estudiantes para atender, pensar, aprender, recordar y transferir la información en acciones cognitivas que le permiten construir el aprendizaje de manera permanente; describiendo e interpretando las mismas, como se expone a continuación:

Estrategias Metacognitivas

Abarcan aspectos de la cognición, entre ellos la conciencia acerca de los procesos cognitivos, el seguimiento y la apreciación de dichos procesos por parte de las estudiantes ante una tarea asignada; en otras palabras, son un conjunto de habilidades que permiten el conocimiento de los procesos mentales, así como su control y regulación con el objetivo de lograr aprendizajes.

El seguimiento, como dimensión metacognitiva que emplea una estudiante involucra la habilidad de reflexionar sobre las operaciones mentales y examinar las consecuencias de las acciones en la realización de la tarea. Así lo manifiesta: *“Escucho, siempre trato de escuchar y después si desconozco una palabra o me parece confusa trato de conectarla con otro conocimiento”* (E1).

Esto implica aprender a relacionar las experiencias propias con información nueva. El seguimiento considera una visión mental de estos procedimientos que se ejecutan para determinar las consecuencias de las acciones realizadas; así pues, una estudiante da

seguimiento a los procesos cognitivos al estudiar, regulando y controlando sus procedimientos ante una encomienda académica, realizará acciones para aprender o simplemente cambiará de procedimiento si lo que hace son los resultados que ella espera.

Esta regulación y control, lleva a una flexibilidad de pensamiento deliberado, dando solución de problemas, disminuyendo esquemas erróneos del pensamiento poco creativos, pasivos, inexactos y apresurados. Ejemplo de ello es:

“Me costó mucho, tenía que llevarlo a lo real y no pude, porque no me decía nada lo que la profesora estaba hablando, sino que tuve que adaptarlo a mi estilo de aprendizaje” (E2).

Esto permite a la estudiante ampliar su pensamiento ante la solución de una situación, la flexibilidad admite generar ideas, jerarquizarlas y planificar estrategias para lograr la tarea. Las estrategias metacognitivas permiten conservar atención e interés con pensamientos oportunos orientados a la solución de problemas.

Conocimiento del conocimiento

Permite a la estudiante tener conciencia de su propio proceso cognitivo y así relacionar sus aprendizajes previos con la tarea y posteriormente evaluar los procedimientos y sus resultados en función de lo que pretendía aprender. Por ejemplo:

“Hago relaciones por medio de comparaciones, comparo lo que sabía con lo nuevo, si lo que sabía está bien, lo refuerzo, si no lo ignoro” (E3).

Es importante mencionar los conocimientos previos, que se pueden definir como el conjunto de información basada en la percepción y su comprensión de forma consciente (de su alrededor), generando nociones, ideas, descripciones de la realidad donde se entienden. Las experiencias pueden ser transferidas a situaciones problemáticas reales, y así la estudiante contextualizar sus aprendizajes y conservándolos actualizados frente a los cambios de la ciencia, la tecnología y la sociedad.

El ámbito de las estrategias metacognitivas se refiere a un conjunto de procedimientos

deliberados y auto regulados por parte de la estudiante, pues asimila infinidad de componentes sociales por la estrecha relación que hoy se da con otros sujetos, con una comunidad, y desarrolla habilidades cognitivas que le permiten solucionar situaciones de carácter intelectual, entre ellas:

Definición de Aprendizaje

La estudiante define el aprendizaje como resultado del contexto que le rodea, en las interacciones, al intercambiar ideas, en función de sus creencias, sus habilidades o por la reflexión propia. Ejemplo:

“Lo que pasa es que no somos organizados, no todos tienen un aprendizaje rápido, cada quien aprende a su ritmo, creo” (E4).

Si el estudiante posee sólidos conocimientos sobre la definición del aprendizaje y su importancia en el estudio podrá organizar y diseñar las estrategias de aprendizaje y de las exigencias del contexto.

La lectura

Es posible que el estudiante identifique a la lectura como un hecho cognitivo y social que le permite solucionar tareas. Así lo expresa:

Yo para leer, debo que leer algo que realmente me parezca interesante” (E5).

La lectura permite a la estudiante activar de manera consciente los conocimientos previos que posee y su relación con lo escrito, así les da respuestas a sus necesidades intelectuales. Es importante destacar, que la lectura es un hecho social y la comprensión de lo que se lee es un hecho subjetivo que estriba en quién lee, en sus intereses y sus motivaciones.

Las creencias

Todas aquellas ideas, pensamientos, conductas y experiencias con sentido de trascendencia que se da por la relación, de la estudiante con su contexto y con ella misma, lo que permite en

consecuencia motivación y soporte para la solución de tareas. Manifiestan esto cuando expresan:

“Le pido a Dios y me ayuda a despejar mi mente, veo lo mal que m de mis asuntos, y consulto a Dios... en mi mente, también oigo música, me hago un café” (E6).

El hecho de que la estudiante piense en un ser superior a ella y sienta apoyo, es el impulso que permite llegar a la serenidad, a compartir con otros, a tomar decisiones. La motivación está influenciada por las creencias *“me ayuda a despejar mi mente”* afirma la conexión con lo espiritual, trascendente, lo que no se ve, además se apoya en sus creencias como aliados en sus temores.

El compañero

El compañero visto como estrategia de aprendizaje representa la solicitud de ayuda por parte de las estudiantes a otros pares más habilidosos en respuesta a la dificultad o a la falta de familiaridad en el ámbito académico, puede ser una forma adaptativa de modificar esas situaciones; específicamente, esta destreza se basa en los pensamientos autorregulados por parte del estudiante del cómo, cuándo y de qué o de quién solicitar ayuda de manera eficiente. Se puede ejemplificar la misma de la siguiente manera:

“Observar mucho a mis compañeros de clase para saber cómo tengo que desenvolverme con ellos. Analizarlos saber cómo es cada quien, por su manera de actuar, de hablar” (E7).

El estudiante debe ser entendido como un ser activo y social que se desarrolla producto de múltiples interacciones en que se involucra a lo largo de su vida escolar; por esta razón, el profesor y los compañeros de clases que intervienen de una u otra manera en la solución de las tareas conjuntamente, tienen importancia fundamental para el desarrollo cognitivo y afectivo del estudiante. El estudio con los pares junto a la ayuda que esto implica, sociabiliza al estudiante a una visión de mundo en común, en sociedad y al trabajo en equipo, aprender con los pares es aprender a compartir y pensar en común desde la individualidad.

Improvisación Situada

La vida del estudiante se desarrolla en función de otras actividades sociales y personales que poseen importancia al igual que estudiar; por esta razón, la planificación de las actividades de estudio es un procedimiento que amerita un estado consciente, de reflexión de los recursos intelectuales y materiales que se poseen; en consecuencia, la improvisación que surge como estrategia emergente de un proceso planificado posee relevancia ya que permite de igual manera lograr los objetivos de aprendizaje esperados. Se puede ejemplificar de la siguiente manera:

“Últimamente tengo una agendita, si anoto todo lo que tengo pendiente y no lo cumpla al día porque a veces no se puede entonces improviso.

¡Improviso! ¡Si puede ser improvisar, ay no sé cómo va saliendo todo generalmente voy viendo!” (E8).

La improvisación sobre un proceso planificado es relevante, ya que permite de igual manera lograr los objetivos esperados. Se define la improvisación situada como los procedimientos emergentes ante una demanda intelectual planificada, la improvisación posee fortalezas cuando pertenece a la propia estrategia que administra los recursos intelectuales, de lo contrario es una debilidad para el estudiante y su proceso de estudio.

Discusión y conclusiones

1. La estudiante en forma general reconoce aspectos internos y externos que influyen en sus cogniciones, que provocan estrategias para controlar o adaptarse a la demanda externo influyente. Por ejemplo, la estudiante se apoya en el docente formador y sus compañeras para aprender o aclarar interrogantes, esto propicia solicitar ayuda de manera deliberada como fuente de adquisición de información pertinente y valiosa. Es importante recalcar la influencia que ejerce el docente en los procesos de aprendizaje y en el desempeño académico de la estudiante.

2. Existe una relación entre las variables cognitivas, metacognitivas, motivacionales y sociales que influyen en el aprendizaje escolar originadas por un papel activo y constructivo de la estudiante durante su aprendizaje. Por tanto, los procesos intelectuales empleados por las estudiantes son potenciados por las estrategias de apoyo y motivación, las creencias adoptadas por el sentido de trascendencia o el intercambio sociocultural.

3. Las estudiantes poseen creencias personales afectadas por la cultura donde se habitan, estas influyen sobre lo que ellas pueden ser y hacer, entonces también existen algunos procedimientos, mecanismos y estrategias que guían y regulan su conducta en sintonía con dichas creencias. Por eso en el ámbito motivacional la metacognición desempeña un papel decisivo ya que le permite a la estudiante no sólo conocer y ejercer un control sobre los fines o intenciones, sino que les facilite el relacionar todo esto con el ámbito cognitivo y con las tareas académicas.

4. Finalmente, el ser humano cuenta con posibilidades, crea escenarios para sentirse real, su esfuerzo no tiene como meta la creación de lo externo a él, es un ensayo por comprender su existencia a partir de dar forma a las posibilidades que emergen de la realidad en que se desenvuelven, estas son variables donde las estudiantes no están excluidas.

Referencias

- Arias, F. (2006). *El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica*. Caracas. Episteme.
- Carpio, Z. (2006). *Estrategias de aprendizaje cognitivas y metacognitivas activadas por los estudiantes de enfermería en la asignatura farmacología*. Trabajo de grado de Maestría no publicada, Instituto Pedagógico de Maracay "Rafael Alberto Escobar Lara". Maracay.
- Creswell, J. (2003). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. California. Sage.
- Díaz, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una visión constructivista*. México. Mc Graw Hill.
- EPT. (2015). *Revisión Nacional 2015 de la Educación para Todos: México*. [Documento en línea]. Disponible: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000230033.locale=es>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México. Mc Graw Hill.
- Herrera, F. y Ramírez, I. (2002). *Cognición –Metacognición*. [Documento en línea]. Disponible: <http://files.procesos.webnode.com/>
- Kagan y Lang. (1978). *Psychology and Education. An Introduction*. New York: Harcourt, Brace y Jovanovich, Inc.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la Investigación Cualitativa. Técnicas y Procedimientos para Desarrollar la Teoría Fundamentada*. Colombia. Contus.
- Wilson, J. (2012). *Cómo valorar la calidad de la enseñanza*. Madrid. Paidós.

Las habilidades de intervención didáctica desarrolladas por estudiantes de octavo semestre de la LEPRI que participaron en la estrategia de tutoría profesionalizante

Juan Abraham Legaspi Durán

legaspi.ab@gmail.com

Escuela Normal Experimental “Salvador Varela Reséndiz”

J. Jesús Ramírez Hernández

chuyra67@hotmail.com

Escuela Normal Experimental “Salvador Varela Reséndiz”

Juan Carlos Escobar Eugenio

kanjua04@gmail.com

Escuela Normal Experimental “Salvador Varela Reséndiz”

Línea temática 5. Procesos de formación y sujetos de la educación

Resumen

Este trabajo es el producto de una sistematización de la práctica que como formadores se lleva a cabo en el octavo semestre de la licenciatura en Educación Primaria. Se llevó a cabo en la Escuela Normal Experimental “Salvador Varela Reséndiz” en el ciclo escolar 2022-2023 con un grupo de 25 estudiantes de la LEPRI. La finalidad fue analizar de los registros de observación el apartado específico a las sugerencias para la mejora de la práctica. Esto se llevó a cabo en el marco de la implementación de la estrategia de tutoría profesionalizante. Se determinaron como propósitos el conocer las habilidades o competencias que se desarrollaron y reconocer las necesidades de formación de dicha generación para evaluar los procesos formativos desde los primeros semestres.

Palabras clave: tutoría profesionalizante, competencias profesionales, evaluación del programa, intervención didáctica.

Planteamiento del problema

El perfil de egreso de la Licenciatura en Educación Primaria propone un conjunto de competencias, generales y profesionales, que deben consolidarse al egresar del programa educativo (plan de estudios, 2018). Éstas inician su desarrollo formal a partir del primer semestre y es justo en los semestres séptimo y octavo cuando se despliegan. En dichos periodos, los estudiantes normalistas llevan a cabo prácticas profesionales en condiciones reales de trabajo con el propósito de fortalecer su ejercicio profesional analizado desde la perspectiva de nueve ejes. Es en esa articulación donde cobra relevancia el rol del docente formador. Su función es hacer visibles los aprendizajes, los retos y las áreas de mejora alrededor de la práctica profesional de los estudiantes.

Para lograr lo anterior con la generación egresada en julio de 2023, se implementó un modelo de tutoría profesionalizante para llevar a cabo el seguimiento y la evaluación del desempeño de los normalistas en su último semestre. El problema o situación sobre la que se desarrolló esta propuesta de intervención es identificar las habilidades profesionales que se logran consolidar así como aquellas que para cuando egresan los estudiantes requieren de apoyo para un mejor despliegue.

Por lo tanto, este trabajo recupera la sistematización del trabajo del docente de Aprendizaje en el servicio, basado en el seguimiento y evaluación del desempeño profesional de un grupo de estudiantes de la licenciatura en educación primaria durante el octavo semestre del ciclo escolar 2022-2023. Se llevó a cabo empleando un modelo de tutoría profesionalizante para promover la movilización de habilidades, saberes y actitudes docentes (Legaspi, *et al.*, 2017) desde la perspectiva teórica de la práctica reflexiva.

El propósito general fue propiciar la movilización y desarrollo de competencias didácticas a través de un modelo para reflexionar la práctica basado en la estrategia de tutoría

profesionalizante. Se plantearon dos propósitos específicos. El primero, conocer las habilidades profesionales que requieren de mayor apoyo para proponer alternativas inmediatas para la fortalecer el perfil de los normalistas participantes. El segundo, reconocer las necesidades en la formación de esta generación de docentes para revisar y realimentar lo llevado a cabo en los ocho semestres que constituyen el plan de estudios.

Marco teórico

En México, la formación de docentes de educación primaria está delegada principalmente a las escuelas normales, instituciones de educación superior que implementan este y otros programas educativos para la formación de profesionales de la educación básica. El Plan de estudios 2018 de la LEPRI está basado en el desarrollo de competencias. Se expresan en el perfil de egreso en dos categorías: competencias generales y competencias profesionales.

El debate para definir una competencia se viene desarrollando desde que el término comenzó a utilizarse en las políticas educativas para el desarrollo de los currículos educativos. De las múltiples perspectivas de comprender y conceptualizarlas, estos autores tienen una inclinación por explicarlas como la movilización de saberes tácitos, habilidades y formas de actuar ante una situación o demanda que requiere una respuesta eficiente (Zabala y Arnau, 2008). Desde esta perspectiva, las competencias se vuelven algo complejo de evaluar, porque ha quedado claro que no son observables directamente. Se pueden conocer sólo a través del desempeño, aquello que puede ser tangible u observado con los sentidos (Perrenoud, 2002; Ruiz, 2009).

Bajo este enfoque, *Aprendizaje en el Servicio* es un espacio para el desarrollo de las competencias profesionales y que éstas se concreten al implementar estrategias coherentes con la formación profesional de docentes, a partir del análisis y reflexión de la experiencia propia, derivados de la teoría de la práctica reflexiva (Fierro, *et al.*, 1999; Domingo y Gómez, 2014) como referente principal en el que se sustenta la formación docente inicial y el desarrollo del pensamiento pedagógico.

Con esta perspectiva del desarrollo profesional es que se implementa la tutoría profesionalizante, estrategia desarrollada por los autores que puede interpretarse como el conjunto de acciones en una relación tutora que propician el ambiente adecuado para que los docentes en formación inicial desarrollen y consoliden habilidades, saberes y actitudes de la profesión docente, en especial de la intervención educativa (Legaspi, *et al.*, 2019). En un trabajo previo, los autores indagaron sobre las percepciones de los normalistas sobre la tutoría y el acompañamiento en la práctica, encontrando que estas acciones son relevantes cuando se orientan al desarrollo profesional con resultados tangibles para los tutorados (Legaspi, *et al.* 2017).

El aprendizaje y desarrollo de competencias implican una práctica educativa que rompa con esquemas tradicionales por estar centrados en el profesor eje central del aprendizaje. La teoría del aprendizaje situado explica que el aprendizaje adquiere una dimensión social y mayor relevancia para el que aprende cuando se interactúa en actividades con valor socio-cultural, así como cuando los nuevos aprendizajes tienen cabida en la comunidad o son necesarias para interactuar con los demás (Díaz Barriga, 2006). El aprendizaje en el servicio es una estrategia que facilita que los estudiantes normalistas aprendan a partir situaciones con alta relevancia personal y profesional, ya que se desempeñan en ambientes reales de trabajo y experimentan responsabilidades y presiones auténticas del ámbito educativo.

Sin embargo, la realimentación y evaluación de su desempeño es importante siempre y cuando se haga con un enfoque formativo, pensado en el desarrollo y que la práctica ofrece continuas oportunidades para mejorar una habilidad específica. Es en ese momento que adquiere importancia la tutoría profesionalizante ya que facilita el diálogo entre colegas basado en la reflexión de lo sucedido en clase (Legaspi, *et al.*, 2019).

Metodología

La propuesta de intervención se llevó a cabo en el periodo comprendido entre febrero y junio de 2023. Se llevó a cabo con 25 estudiantes que cursaban el octavo semestre de la LEPRI y

pertenecen al grupo B de dicha generación. El propósito general se centró en implementar una estrategia de seguimiento que permitiera ir más allá de la mera evaluación del desempeño y facilitara herramientas para el autoconocimiento y desarrollo de habilidades específicas para la gestión de la clase y de los aprendizajes.

Se diseñó un proyecto de tutoría profesionalizante por parte del docente coordinador de Aprendizaje en el Servicio con el propósito de brindar seguimiento y evaluar el desempeño en los grupos de práctica. Consistió en establecer un punto de partida, fijado por las observaciones realizadas en una clase. La mirada experta del formador permite identificar áreas de oportunidad para dialogarlas con el docente en formación. Dicho acercamiento se efectúa desde un enfoque centrado en el desarrollo profesional en el que los interlocutores participan en el mismo nivel o jerarquía. Lo que se discute son acciones, patrones, sucesos o circunstancias concretas y observables y se da la oportunidad al estudiante normalista de reflexionar sobre lo sucedido y proponer acciones que conlleven a la mejora continua. Entre ambos se establece un área o habilidad a mejorar y la manera en que se verificará su avance, siendo la mayoría de las veces un cambio observable durante la clase.

Los estudiantes preparan los cambios que deban realizar para estar preparados al momento en que se realice la siguiente observación. Llegado el momento, se lleva a cabo nuevamente el registro de la clase y el desenvolvimiento del normalista pero ahora el foco de atención del tutor se centra especialmente en lo acordado para cambiar o transformar de la práctica. Con base en esto, se realiza el diálogo, realimentado con evidencia concreta del registro el desempeño observado y abordando con claridad y transparencia el avance en la consecución de los cambios acordados.

El proceso se lleva a cabo sobre una misma habilidad o aspecto de la práctica hasta que hay cambios observables, y aún después de que se cambie de foco se continúa teniendo en cuenta por si acaso hubiese un retroceso.

Hubo solamente un profesor encargado del seguimiento y a cada estudiante lo visitó un par de veces, aunque en otros casos se llegaron a registrar hasta cuatro observaciones que se justificaban por ser casos que requerían de mayor atención.

Se empleó un instrumento para registrar la observación de la clase en el que se identificaron las acciones, movimientos, decisiones o desempeños que evidencian el desarrollo de habilidades y actitudes de una práctica educativa inclusiva y eficiente. Al finalizar la clase el tutor se entrevistaba con el docente en formación para conversar y llevarlo a la reflexión de los aspectos recuperados en el registro realimentando sus logros y avances así como poniendo en contexto los retos y dificultades para, juntos, encontrar alternativas de cambio. La entrevista finalizaba registrando acuerdos y los desempeños a observar en la práctica en la visita siguiente.

Resultado

Una vez que se organizaron los registros de clase y de entrevista de todas las visitas realizadas, se dio inicio al análisis a partir de encontrar unidades de significado e ir las codificando y categorizando. Las categorías resultantes son las siguientes:

- a) Emplear recursos y materiales didácticos.
- b) Planificación y preparación de la clase.
- c) Habilidades didácticas de acuerdo con los enfoques.
- d) Habilidades para la gestión del tiempo y el espacio de clase en un ambiente de aprendizaje.
- e) Habilidades lingüísticas y comunicativas

A continuación se describirán cada una de las anteriores

- a) *Emplear recursos y materiales didácticos.*

Esta categoría está integrada por 12 unidades de significado recuperadas de los aspectos acordados entre el tutor y el tutorado para mejorar en la próxima sesión. Aparece con mayor frecuencia la anotación “uso de recursos y materiales” y en un par de ocasiones “falta de material didáctico” y “utilizar materiales diversificados”. Estas anotaciones se hicieron cuando los estudiantes, al desarrollar la clase, abordaban actividades y tareas de aprendizaje que claramente podrían ser fortalecerse con el empleo de recursos para potenciar el aprendizaje, o en el caso más grave, cuando solo recurrieron a la exposición y explicación. A medida que avanzó el semestre este tipo de acuerdos y anotaciones fue disminuyendo, dando paso a otras habilidades.

b) Planificación y preparación de la clase

Esta categoría está conformada por 21 unidades de significado. Los códigos son variados y pueden subcategorizarse en los siguientes temas: la falta de planeación por completo, la preparación de la clase de acuerdo al documento planeación, planeación del proceso didáctico, dominar el plan de clase y el contenido.

Solo hubo dos registros de apuntando a la falta de planeación por completo, por lo tanto se les sugirió “tener a la mano la planeación” y “entregar planeaciones didácticas”. Esto fue producto de que al realizar la visita el tutor encontró al docente en formación desarrollando una clase pero sin un plan, aparentemente. Al cuestionarlos, indicaban que la traían en archivo digital pero que no la habían impreso. Al no mostrarla, persiste la duda sobre el cumplimiento de este requisito tanto académico como administrativo.

La preparación de la clase se refiere a aquellas observaciones que hicieron sobre una clase en la que manifestaron dificultades que pudieron haberse prevenido si hubieran anticipado los recursos necesarios como ejemplos, ejercicios, resolución de problemas matemáticos, materiales didácticos o para el desarrollo de las actividades que incluso estaban anotados en el plan de clase.

La planeación del proceso didáctico hace referencia a observaciones sobre la estructura de la clase, a la falta de coherencia entre actividades, a la aplicación del enfoque didáctico correspondiente a la asignatura observada o a las fases o momentos importantes de una secuencia que por alguna razón no estuvieron presentes como el cierre, la confrontación, las oportunidades de aplicar o ejercitar lo aprendido, entre otras.

Sobre el subtema del dominio de la clase o del contenido se les hicieron observaciones a los practicantes que manifestaron durante la clase observada falta de saberes conceptuales y procedimentales relacionados con el aprendizaje esperado del plan de clase. Los acuerdos fueron “practica el contenido”, “revisa las actividades antes de la clase”, “explora el sentido de las tareas”, principalmente.

c) *Habilidades didácticas de acuerdo con los enfoques*

Esta categoría está constituida por 11 unidades de significado que recuperan los acuerdos tomados respecto a la mejora de las competencias didácticas y la adecuada implementación de los enfoques didácticos. Hablan de observaciones realizadas en las clases de Español o Lengua Materna y Matemáticas. La codificación realizada permite visualizar estos resultados en dos subtemas: la enseñanza de acuerdo con los enfoques y la evaluación coherente con éstos.

Sobre la enseñanza se llegaron a acuerdos para “que los niños resuelvan las actividades o problemas”, “hacer el ejemplo de una carta” y “establecer y diseñar consignas claras”. De la evaluación se rescatan anotaciones como “involucrarse en el proceso de evaluación”, “evaluación formativa y retroalimentación”, “dar retroalimentación” y “garantizar que los instrumentos estén valorando los aprendizajes esperados”.

d) *Habilidades para la gestión del tiempo y el espacio de una clase en un ambiente de aprendizaje*

Esta categoría está constituida por 22 unidades de significado que se agruparon por coincidir en que al momento de observar la clase de los docentes en formación inicial evidenciaron una

debilidad en lo que estaba sucediendo en el grupo, en cómo estaban distribuidos los estudiantes o en situaciones en las que los alumnos no estaban haciendo lo que se suponía deberían hacer. Una observación es más frecuente que otras y es la ejercitación de “una visión global”. Esto se acordó porque al momento de la observación los normalistas se centraban más en un área del aula o en un grupo de estudiantes, descuidando al resto y propiciando que la atención estuviese dispersa en otras actividades u otras formas de vincularse, que por lo regular resultaban en la desorganización de la clase o en la falta de “manejo de grupo”. El otro subtema que constituye esta categoría es el uso y el aprovechamiento del espacio del aula para el desplazamiento y aproximación a todos los alumnos de la clase, es decir, una sugerencia para quienes permanecen estáticos en un lugar.

e) *Habilidades lingüísticas y comunicativas*

Esta categoría esta conformada por 17 unidades de significado. Se codificaron en dos subtemas: comunicación con los niños del grupo y aplicar recursos lingüísticos del docente para el aprendizaje. En el primero se encuentran registradas sugerencias y acuerdos para los normalistas que al momento de ser observados en el desarrollo de una clase fueron pocos en sus expresiones así como la extensión de sus explicaciones, de tal manera que garantizaran la comprensión por parte del grupo de alumnos. Los registros fueron “mayor comunicación con los niños”, “dar instrucciones precisas” y “ser más claro en las consignas e instrucciones”. El segundo subtema incluye aquellas sugerencias para aprovechar los recursos propios del docente como la voz, su tono, entonaciones, énfasis, volumen y capacidad para llevar un diálogo auténtico. Se hicieron principalmente en observaciones en que el o la docente en formación subutilizaban su habilidad para expresarse, y que por alguna razón realizaban ejercicios forzados o inseguros de explicaciones, declaraciones, diálogos y consignas.

Colorama de las sugerencias para la mejora a través del tiempo

Este ejercicio se realizó para visualizar gráficamente el tipo de sugerencias que se hicieron y de alguna forma hacer interpretaciones sobre el sentido e influencia de la tutoría

profesionalizante para propiciar cambios en los estudiantes. El colorama de sugerencias permitió identificar que las habilidades de índole técnico, como uso de la voz, manejo del grupo, organización del tiempo y el espacio, fueron más comunes al inicio del semestre y conforme avanzaron las semanas se fueron disminuyendo, dando paso a habilidades de índole estratégico, como la planificación de acuerdo a los enfoques y la selección adecuada de recursos.

Discusión y conclusiones

Los resultados presentados brindaron información importante y hasta reveladora sobre la consolidación de las competencias profesionales de la generación que egresó en julio de 2023. Desde una perspectiva, resulta alentador que algunas de las habilidades observadas sean de nivel técnico, puesto que su desarrollo y dominio se adquieren con la práctica. No obstante, otras competencias deberían estar en grados de mayor consolidación puesto que estaban a punto de egresar de la formación inicial sin haber demostrado un despliegue básico de saberes, habilidades y, sobre todo, actitudes de un profesional de la educación primaria.

Sin embargo, la práctica en sí misma y por sí misma no garantiza que los docentes en formación inicial aprendan de las experiencias. Para lograrlo es necesario que exista un momento para reflexionar y analizar la propia actuación y desempeño (Domingo y Gómez, 2014). La tutoría profesionalizante es un mediador que se pone al servicio de los noveles para hacer un alto en su práctica y voltear a mirar lo que sucede y lo que se está provocando a su alrededor cuando ellos intervienen.

Según la estrategia para efectuar la tutoría profesionalizante el hecho de dejar de sugerir a los estudiantes cierta habilidad es porque han superado sus limitantes y por lo tanto hay otras áreas que pueden desarrollar, por lo tanto, de esta experiencia se infiere que hubo aprendizajes y avances en la consolidación del perfil de egreso. Las habilidades más desarrolladas fueron aquellas contenidas en las categorías: *emplear recursos y materiales didácticos* y *habilidades para la gestión del tiempo y el espacio de clase en un ambiente de aprendizaje*. Las que estaban

desarrollándose fueron las expresadas en las categorías *planificación y preparación de la clase* y *habilidades didácticas de acuerdo con los enfoques*.

Sobre el primer propósito, se podría decir que esta sistematización coadyubó al conocimiento específico de cuáles fueron las habilidades que desarrollaron los egresados de la generación 2023. Quedan retos pendientes en competencias como el diseño de situaciones de aprendizaje con ambientes relevantes e inclusivos, así como el ejercicio de una evaluación formativa centrada en el desarrollo del estudiante y de sus aprendizajes.

Esto conduce al segundo propósito que es el reconocimiento de las áreas de mejora que se descubren con esta información. Es importante el seguimiento desde los primeros semestres de las actitudes que manifiestan los normalistas porque éstas influyen en el compromiso que adquieren como docentes y por lo tanto en la calidad de su desempeño. Sobre todo, para evitar el fomento de una mentalidad rígida que les impida crecer y desarrollarse, lo que derivará en una práctica que no les satisfaga.

Este análisis es de utilidad porque brinda una pauta para revisar y realizar ajustes a lo que sucede en las primeras jornadas de práctica y cómo los trayectos formativos están dejando su huella en el pensamiento pedagógico de los estudiantes de esta escuela normal. Abre la posibilidad a realizar una intervención oportuna, que eleve el sentimiento e identidad por la docencia a través de prácticas exitosas, de experiencias de análisis que realimenten la práctica con nuevos aprendizajes. La finalidad es lograr no solo estudiantes de calidad, sino docentes con prácticas de excelencia orientadas al bienestar de la niñez de nuestro mundo.

Referencias

- Díaz-Barriga, F. (2006). *Enseñada situada. Vínculo entre la escuela y la vida*. Mc Graw Hill
- Domingo, A. y Gómez, V. (2014). *La práctica reflexiva. Bases, modelos e instrumentos*. NARCEA
- Fierro, C., Fortuol, B., y Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*. Paidós
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. Quinta edición. Mc Graw Hill
- Legaspi, J., Ramírez, J. y Gómez, J. (2017). La relevancia atribuida a la tutoría de docentes en formación inicial para el desarrollo de competencias de intervención didáctica en educación básica. En: *Congreso Nacional de Investigación Educativa*. [online] San Luis Potosí, México: COMIE, pp.1-9. Disponible en: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1452.pdf>
- Perrenoud, P. (2002). *Construir competencias desde la escuela*. (2ª reim.). Océano
- Ruiz, M. I. (2009). *El concepto de competencias desde la complejidad*. Trillas
- Zabala, A. y Arnau, L. (2008). *Cómo aprender y enseñar competencias. 11 ideas clave*. (4ª reim.). Colofón-Graó

Proyectos de investigación y producción de un cuerpo académico consolidado en educación normal

Gloria Castro López

castrolopezgo@gmail.com

Escuela Normal de Sinaloa

Mireya Rubio Moreno

ayerimireya1972@gmail.com

Escuela Normal de Sinaloa

Valentín Félix Salazar

vale600828@gmail.com

Escuela Normal de Sinaloa

Línea temática 5. Procesos de formación y sujetos de la educación

Resumen

La presente contiene un análisis de los principales proyectos de investigación y productos académicos asociados a sus LGAC que ha desarrollado durante su trayectoria el cuerpo académico consolidado “Cultura, diversidad y procesos de formación”. Primeramente, se describen los proyectos desarrollados y posteriormente se particulariza en los productos académicos. Las temáticas abordadas en los proyectos de investigación se relacionan con las concepciones pedagógicas, con la formación para la investigación, con el desarrollo de competencias socioemocionales, y por último, con la formación para contextos rurales y multigrado. Se utilizó el método documental a través de la técnica de análisis de documentos. Los resultados indican que la producción académica está en estrecha relación con el nivel de consolidación del CA en determinado momento, puesto que a mayor nivel de consolidación aumenta la cantidad y tipo de productos académicos; como CAEF el producto más publicado

son las memorias arbitradas, en el nivel de en consolidación (CAEC) continua la presencia de las memorias pero aparece la publicación de capítulos de libros, y por último, en el nivel consolidado (CAC) se publica con mayor frecuencia capítulos de libros, libros y artículos en revistas, y en menor proporción, las memorias en extenso.

Palabras clave: educación normal, cuerpos académicos, niveles de consolidación, producción de conocimiento.

Planteamiento del problema

En México un programa que ha impulsado la investigación en las Instituciones de Educación Superior (IES), es el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), ahora conocido como Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP), que desde sus inicios en 1996, su objetivo ha sido el motivar y generar investigación en las IES del país (PROMEP, 2012).

A pesar de que las escuelas pertenecientes al subsistema normalista son consideradas como IES desde 1984, y por ende, otorgan el título de licenciatura en distintas carreras universitarias desde ese año (DOF, 1984); fue hasta 2005, con la creación de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE), dependiente de la Subsecretaría de Educación Superior (SES), que estas instituciones se transfirieron hacia el nivel superior y empezaron a ser objeto de diversas políticas para elevar su calidad.

Una de estas políticas fue la inclusión de dichas instituciones al PROMEP en el 2009, trece años después que en las demás IES, obviamente tal situación ha generado un desfase entre las otras IES con la cantidad de producción y generación de conocimiento por parte de la comunidad normalista. Así como también con relación al desarrollo y consolidación de los cuerpos académicos en las comunidades normalistas.

Actualmente en el subsistema en educación normal aparecen registrados en Prodep un total de 232 cuerpos académicos, de los cuales solamente 10 se encuentran en el nivel de Cuerpo Académico Consolidado (CAC), 76 se ubican en el nivel de Cuerpo Académico en

Consolidación (CAEC) y la gran mayoría, es decir 146, están evaluados como Cuerpos Académicos en Formación (CAEF).

Sin embargo, el proceso que se ha seguido para lograr la integración y construcción de CAs en las Normales, no ha sido nada fácil, al contrario, están documentados los procesos desarrollados por grupos de docentes normalistas que detallan una serie de dificultades y obstáculos para lograr la conformación de equipos académicos que avanzaron a la constitución de verdaderos cuerpos académicos en estas instituciones de educación superior.

De igual manera, tampoco se tiene conocimiento real y objetivo, del tipo de producciones realizadas, de los espacios de difusión utilizados a la audiencia académica, así mismo, se desconoce el uso o utilidad que los docentes investigadores de los cuerpos académicos le han dado en los procesos de enseñanza y aprendizaje, es decir desde una perspectiva pedagógica-didáctica.

Algunas interrogantes relacionadas con la situación de los cuerpos académicos de educación normal son las siguientes:

1. ¿Qué tipo de producciones académicas y científicas son las que se han elaborado por los distintos cuerpos académicos, especialmente un cuerpo académico consolidado?
2. ¿Cuáles son los espacios en los que se han difundido y divulgado las producciones académicas y científicas?
3. ¿Cuál ha sido el uso que se le ha dado a estas producciones académicas y científicas?
4. ¿Cómo (o de qué manera) han contribuido estas producciones académicas y científicas en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la formación de los estudiantes de las escuelas normales?

A partir de los datos anteriores es importante revisar que caracteriza el trabajo de los cuerpos académicos consolidados, o bien, cuáles y de qué tipo son los productos académicos que se desarrollan por estos CAS y contribuyen a la evaluación favorable que permite el avance en los distintos niveles de consolidación. Específicamente, el propósito del presente escrito es presentar una descripción de los proyectos de investigación y productos académicos del cuerpo académico consolidado “Cultura, diversidad y procesos de formación” perteneciente a la Escuela Normal de Sinaloa el cual alcanzó su nivel consolidado en 2018.

Marco teórico

Cuerpo Académico Consolidado y sus características

Según las ROP Prodep (2023) los Cuerpos Académicos son:

Grupos de profesores/as de tiempo completo que comparten una o varias líneas de generación de conocimiento, investigación aplicada o desarrollo tecnológico e innovación en temas disciplinares o multidisciplinares y un conjunto de objetivos y metas académicas. Adicionalmente atienden los programas educativos afines a su especialidad en varios tipos (p. 6).

De igual manera, un Cuerpo Académico Consolidado (CAC) podrá alcanzar este nivel en la evaluación si presenta las siguientes condiciones o características:

- 1.- Deberá contar con productos académicos reconocidos por su calidad y que se deriven de las LGAC,
- 2.- Deberá contar con amplia experiencia en docencia y formación de recursos humanos, fundamentalmente en Doctorado,
- 3.- Participar en LGAC de manera sólida,

- 4.- Participar en la revisión y actualización de los planes y programas de estudio en los que imparten docencia y, especialmente, en los de tipo Licenciatura dando evidencia de ello,
- 5.- Que todos los integrantes cuenten con el grado de Doctorado y con el Reconocimiento a Perfil Deseable, mostrando un alto compromiso con la institución, colaborando entre sí y dando evidencia de ello,
- 6.- Demostrar una intensa actividad en congresos, seminarios, mesas redondas y talleres de trabajo, así como acciones de formación y servicio a través de la vinculación comunitaria y de difusión/divulgación del conocimiento,
- 7.- Demostrar una intensa participación en redes de intercambio académico, con sus pares en el país y en el extranjero, así como con organismos e instituciones académicas y de investigación tanto nacionales como extranjeras (ROP Prodep, 2023, p. 231).

Productos académicos válidos para Prodep

Las reglas de operación que publica anualmente el PRODEP definen los productos académicos que son válidos para dar evidencia del trabajo colegiado de los cuerpos académicos son: libros, capítulos de libros, artículos arbitrados, artículos indexados, propiedad intelectual, patentes, prototipos, informes técnicos y obras artísticas para todos los subsistemas de educación superior y para el subsistema de educación normal, además de los anteriores, incluye las memorias arbitradas de congresos o memorias en extenso.

Para la captura del Currículum de cada PTC en la plataforma de Prodep se amplían los tipos de productos académicos y se mencionan los siguientes: artículo de difusión y divulgación, artículo arbitrado, artículo en revista indexada, asesoría, capítulo de libro, consultoría, informe técnico, libro, manuales de operación, material didáctico, memoria, memoria en extenso, productividad innovadora, producción artística, prototipo y otro.

De hecho, en el Módulo para la captura de currículum y solicitudes de PTC, versión para PTC, material revisado por DGE SuM en 2022, señala que existen 17 tipos diferentes para registrar, los cuales se eligen en un menú desplegable y cada uno tiene sus propios campos para llenar y que coinciden con los productos mencionados en el párrafo anterior. Algunos de estos se definen en las reglas de operación.

Artículos arbitrados definidos como:

Textos científicos que para su publicación requieren ser aceptados por un cuerpo editorial que designa árbitros expertos en los temas específicos, quienes garantizan la calidad, actualidad y pertinencia del contenido. Además de arbitraje, las revistas en que se publican estos textos deben contar con el Número Internacional Normalizado para Publicaciones Periódicas (ISSN), un cuerpo editorial y periodicidad específica (SEP, 2021, p. 5).

Los artículos indexados se definen como “textos científicos publicados en una revista que pertenece a alguno de los índices internacionales reconocidos para las diferentes áreas de conocimiento” (SEP, 2021, p. 5).

En el caso del informe técnico, las reglas de operación lo definen como “un documento que describe el progreso o resultados de una investigación científica o técnica o el estado de un problema científico” (SEP, 2021, p. 13).

Para el Libro, las reglas de operación lo definen como:

Toda publicación unitaria, no periódica, de carácter literario, artístico, científico, técnico, educativo, informativo, o recreativo, impresa en cualquier soporte, cuya edición se haga en su totalidad de una sola vez en un volumen o a intervalos en varios volúmenes o fascículos. Comprende también los materiales complementarios en cualquier tipo de soporte, incluido el electrónico, que conformen, conjuntamente con el libro, un todo unitario que no pueda comercializarse separadamente. Los libros digitales se consideran igual que las obras impresas cuando se hayan publicado por editoriales de reconocido

prestigio y que preferentemente cuenten con el aval de instituciones académicas que los hayan dictaminado (SEP, 2021, p. 14).

Las memorias arbitradas de congresos o memorias en extenso se definen como:

Publicaciones científicas derivadas de un encuentro académico que previo a su publicación se requiere sean revisadas por un grupo de árbitros quienes garanticen la calidad, actualidad y pertinencia del contenido. Una memoria arbitrada no es equivalente a un capítulo de libro o a un artículo científico (SEP, 2021, p. 15).

El prototipo es “un modelo original que posee todas las características técnicas y de funcionamiento del nuevo producto y permite a las partes responsables de su creación experimentar, probarlo en situaciones reales y explorar su uso” (SEP, 2021, p. 20).

Con relación a la productividad innovadora, en la plataforma de captura de currículum individual de PTC se ubican diferentes tipos tales como: patente, modelo de utilidad, marca, denominación de origen y diseño de herramientas.

En el caso de la producción artística aparece una subdivisión de 15 tipos: caricatura e historia, creación artística, composición musical, dirección y guión cinematográfico, diseño de escenografía, iluminación y vestuario, dramaturgia, escritura, gráfica y pintura, fotografía, letras, medios alternativos, multimedia, programas de radio y televisión, puesta en escena y video. De igual manera, los prototipos mencionan subtipos, tales como: arquitectónico, programa de cómputo, diseño industrial y desarrollo industrial.

Es importante agregar que para el subsistema de educación normal los productos académicos pueden ser los mismos para los otros subsistemas pero de manera exclusiva se señalan la memoria y memoria en extenso.

Finalmente, si partimos de la primicia de que la investigación debe de tener un impacto positivo en la sociedad, y de que el PRODEP permite tener distintas opciones en su comunicación, es importante analizar qué tipos de producciones son las preferidas y el impacto

que tienen en su comunidad educativa. Aspectos que se revisarán en el presente trabajo de investigación, enfocados en un en CAC.

Metodología

El estudio se sustenta en un enfoque cualitativo. Se considera que dada la naturaleza de las preguntas planteadas para esta investigación, así como su propósito, predomina el carácter cualitativo, en tanto que se preferencia la cuestión subjetiva de los datos obtenidos mediante técnicas metodológicas cualitativas como el análisis documental. Aunque se incluye también un análisis cuantitativo de las producciones académicas del CAC.

Previo al desarrollo del análisis de los datos cualitativos de esta investigación, se realizaron una serie de actividades que tuvieron que ver con la búsqueda, concentración, clasificación y cuantificación de las distintas producciones académicas y científicas, es decir, cuántos libros, cuántos capítulos, cuántos artículos, cuántas ponencias en extenso, cuántas reseñas, cuántos ensayos, etcétera. Cuantificar las producciones académicas y científicas permitió saber los números o las cantidades de las mismas; sirvió para comparar qué tipo de publicación mayor a menor cantidad; en donde hay más fortalezas y debilidades en términos productivos, etcétera.

Dentro de las técnicas metodológicas utilizadas para esta investigación, está la técnica documental, en tanto que se buscaron y concentraron todas las posibles producciones académicas (libros, capítulos, artículos, ponencias, reseñas, etcétera) existentes del CAC, los que fueron posteriormente revisados, a través del análisis documental. Aquí vamos a entender por investigación documental una técnica que consiste en la selección y recopilación de información por medio de la lectura y crítica de documentos y materiales bibliográficos, de bibliotecas, hemerotecas, centros de documentación e información.

En ese sentido, se recurrió a la búsqueda de cualquier evidencia (física, virtual, electrónica de las distintas obras académicas publicadas por el cuerpo académico, así mismo

se recurrió a archivos institucionales o banco de registro donde se pudieran localizar sus producciones académicas.

Resultado

Análisis cuantitativo de los productos académicos

Tabla 1. Tipos de producciones académicas por el CAC

Tipo de Producto	Cantidad
Artículo de difusión y divulgación	6
Artículo arbitrado	4
Artículo indexado	5
Capítulo de libro	24
Informe Técnico	1
Libro	7
Memoria	13
Memoria en extenso	18
Total	78

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla anterior se describen los diferentes tipos de producciones del cuerpo académico consolidado, cuyo registro lo obtuvo desde el 2009 (año en que se inicia Prodep en el subsistema de educación normal) y obtiene su nivel de consolidado en 2018 después de tres evaluaciones. Como se aprecia, El CA denominado ENSIN-CA-1 es el que tiene más producciones registradas a diferencia de los otros tres cuerpos académicos existentes en la institución.

Se destacan 24 capítulos, 18 Memorias en extenso y 13 Memorias publicadas de eventos académicos. Otro dato interesante de este CA, es la producción de siete Libros de autoría y de coordinación de las obras. Así mismo, cuenta con seis artículos de difusión y divulgación, finalmente se cuenta con nueve artículos, entre arbitrados e indizados. Como se observa, existe suficiente producción académica para utilizarse en diferentes espacios de formación académica tanto en la institución normalista como fuera de ella, que es lo que esperamos que suceda.

En este cuerpo académico sobresalen el tipo de producción de capítulos de libros y libros sobre las memorias en extenso porque a pesar de que estas últimas son las especificadas para el subsistema de educación normal, no son criterios de evaluación para el ingreso al sistema estatal de investigadores o para el ingreso al sistema nacional de investigadores. En definitiva, hay diferencias significativas entre estos tres tipos de producciones entre el CA que ha alcanzado el nivel de consolidación y los otros tres CAs que permanecen en los niveles iniciales como CAEF y CAEC.

Descripción de los principales proyectos de investigación del CAC

Los proyectos de investigación acordes a las LGAC del cuerpo académico son fundamentales para el desarrollo y consolidación del mismo, y sus resultados se publican en los diferentes productos académicos establecidos por las reglas de operación para dar evidencia de la construcción de conocimientos en educación normal del cuerpo académico. Tales proyectos y sus respectivos productos se presentan en la siguiente tabla.

Tabla 2. Proyectos de investigación y productos académicos

Nombre del proyecto	Tipo de financiamiento	Propósitos	Productos académicos derivados
Concepciones de identidades y adolescencia en escuelas	e la la las de Financiamiento Nacional Prodep Fortalecimiento de CAEF/ID CA 8716	Explorar y analizar las concepciones de respecto a la infancia y a la adolescencia de profesores	6 Art. Dif. y Divulgación 4 Art. Arbit.

<p>educación básica y normal del estado de Sinaloa. Una visión de los profesionales de la enseñanza.</p>	<p>(2011)</p>	<p>dedicados a la formación inicial de docentes y de profesores de educación básica del estado de Sinaloa.</p>	<p>9 Cap. Libro 1 Libro Colectivo 3 Libro Personal 8 Memorias 1 Informe Técnico 5 Memorias en extenso</p>
<p>La cultura de la investigación y su impacto en la formación inicial de docentes.</p>	<p>Financiamiento Institucional (2015) En relación con la fundación con la Red Nacional de Formación Docente, A.C.</p>	<p>Comprender y explicar la situación de la investigación a través de la indagación de los sujetos, procesos y escenarios involucrados para analizar el impacto en la formación inicial de docentes. investigación.</p>	<p>3 Art. Indexado 9 Cap. Libro 2 Libro de Coordinación 1 Libro Colectivo 3 Memorias 5 Memorias en extenso</p>
<p>Valores y bienestar docente en profesionales de la educación. Una propuesta innovadora.</p>	<p>Programa de Fortalecimiento a la Investigación para el Desarrollo de la Educación y la Sociedad 2017. No obtuvo financiamiento nacional pero se desarrollo con recursos institucionales. (2017)</p>	<p>Conocer los rasgos valorales así como las necesidades personales y formativas de los docentes de educación superior, especialmente de profesionales de la educación, para implementar un programa educativo que promueva su bienestar docente.</p>	<p>4 Cap. Libro 2 Art. Arbitrado 2 Memorias 5 Memorias en extenso</p>
	<p>En relación con el Plan 2017 de</p>		

	Educación básica y la emergencia del Plan 2018 de educación normal.		
	Incorporación posterior a RENAFCIA.		
Educación rural y multigrado en el estado de Sinaloa: condiciones, modelos educativos y retos para la formación inicial de docentes.	Financiamiento institucional. Incorporación RIER. (2020)	a	Analizar la situación de la educación rural y multigrado en Sinaloa y analizar las condiciones para la formación inicial de docentes en estos contextos.
			2 Memorias 2 Cap. Libro 3 Memorias en extenso

Fuente: Elaboración propia.

Discusión y conclusiones

En las escuelas normales como IES se establece una vinculación de la docencia con la investigación, y en este sentido, se convierten en objeto de estudio las dificultades en los procesos de la enseñanza.

Una vez que se desarrolla la investigación, se procesan los resultados y se publican para su difusión en ponencias para eventos académicos, artículos para revistas, capítulos de libros o libros. La definición de las actividades de docencia, investigación y difusión de cada cuerpo académico debe hacerse en función de sus líneas de generación y aplicación innovadora del conocimiento. Es importante buscar también que impacte en la mejora de la calidad institucional y, de manera particular, en los procesos formativos de preparación para la docencia de los estudiantes normalistas.

Las contribuciones académicas de profesores y alumnos regularmente se presentan en el Congreso Nacional de Investigación Educativa (CNIE) que realiza cada dos años el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) y en el Congreso Nacional sobre Investigación

en Educación Normal (CONISEN) que realiza anualmente la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESuM) u otros eventos a nivel estatal, nacional e internacional.

El presente trabajo tiene el objetivo de analizar qué tipo de reproducción científica que realiza un CAC de la ENS. Los tipos de productos académicos tienen relación estrecha con los proyectos de investigación de los que se derivan y estos son situados, es decir corresponden a determinados momentos y circunstancias del CA. Se aprecia una selectividad en los productos académicos en los últimos años del CA, especialmente porque se publican productos con la calidad requerida por el Sistema Nacional de Investigadores para su ingreso y permanencia, así como para obtener resultados favorables en las evaluaciones correspondientes.

Uno de los grandes retos que prevalece en la actualidad con relación a la producción académica de los cuerpos académicos tiene que ver con la necesidad de socializar sus producciones académicas en diversos espacios, como por ejemplo: presentaciones de libros, mesas redondas, debates, etc. ante el público normalista y con las demás instituciones formadoras y actualizadoras de docentes, así como con el resto de las IES universitarias.

Finalmente es importante resaltar que poco a poco se ha construido una cultura de la investigación y difusión del conocimiento en las escuelas normales, pero todavía sigue siendo un gran reto el desarrollo y avance de los cuerpos académicos de este subsistema hacia el nivel de consolidación.

Referencias

- Castro, L. G. (2019). *Diversidad y formación docente inicial*. Ediciones de Lirio.
- Castro, L. G., Rubio, M. M., Félix, S. V. y Samayoa, L. G. (2019). *Cuerpos académicos de profesionales de la educación. Conformación, evolución y proyección*. Ediciones de Lirio.
- Castro, L. G., Barraza, B. I. y Morales, S. L. (2019). *Reformas, procesos y actores educativos. Formación docente en escuelas normales*. Ediciones de Lirio.
- DOF. (1984). *Acuerdo que establece que la Educación Normal en su Nivel inicial y en cualquiera de sus tipos y especialidades tendrá el Grado Académico de Licenciatura*. Recuperado de https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4660109&fecha=23/03/1984#gsc.tab=0
- Félix, S. V., Rubio, M. M., Castro, L.G., y Samayoa, L. G. (2018). *Concepciones del profesorado sobre infancia y adolescencia*. Ediciones del Lirio, México.
- Ortiz, C. G., Madrueño, J. C. y Ortiz, J. (2017). *La Investigación Educativa en las Escuelas Normales: Contrastes y Avances. Congreso Nacional de Investigación Educativa*. San Luis Potosí, México. Recuperado de <https://comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2821.pdf>
- PROMEP. (2012). *Ficha de monitoreo 2012-2013*. Recuperado de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/25548/Programa_de_Mejoramiento_d_el_Profesorado_PROMEP.pdf
- Rubio, M. M. (2019). *Infancias diversas y formación docente*. Ediciones de Lirio.
- Secretaría de Educación Pública. (2021). *Anexo del Acuerdo 39_12_21. Reglas de Operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente para el ejercicio fiscal 2022*.

Recuperado de
https://dgesum.sep.gob.mx/public/prodep/ANEXO_DEL_ACUERDO_39_12_21.pdf

Secretaría de Educación Pública (2022). *Manual del Módulo para captura del currículum y solicitudes 2022*. Versión para PTC. Recuperado de
[https://dgesum.sep.gob.mx/public/prodep/PTC Modulo captura revisiondgesum.pdf](https://dgesum.sep.gob.mx/public/prodep/PTC_Modulo_captura_revisiondgesum.pdf)

Secretaría de Educación Pública. (2022). *Anexo del Acuerdo. Reglas de Operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente para el ejercicio fiscal 2023*. Recuperado de
https://drive.google.com/file/d/1_2uy4HPHdAejO29kxIUDXXygkxAs3ed4/view

Viramontes, A. E., Barraza, B. L. y Félix, S, V, (2015). *Miradas y reflexiones sobre formación docente. Evaluación, lenguaje y valores*. Ediciones de Lirio.

Trayectoria escolar y la elección de la profesión docente

Blanca Patricia Rojas Suaste

bprojassenoi.edu.mx

Escuela Normal Oficial de Irapuato

Carolina Hernández Mata

chernandezm@enoi.edu.mx

Escuela Normal Oficial de

Irapuato

Gabriela Vidal Ortiz

gvidalo@enoi.edu.mx

Escuela Normal Oficial de Irapuato

Línea temática 5. Procesos de formación y sujetos de la educación

Resumen

La presente investigación es un reporte parcial, está inscrita bajo el paradigma interpretativo con un enfoque cualitativo y una metodología de análisis de caso en la que se pretende conocer la idea inicial que tienen los estudiantes normalistas de la Licenciatura en Educación Primaria del primer semestre sobre las percepciones de los futuros docentes especialmente en la identidad, con la intención de explorar las razones por las que se inclinaron hacia esta profesión, para recabar los datos recurrimos al análisis de un relato autobiográfico centrándose los estudiantes en lo referente a su vida académica, identificando con ello categorías de análisis siendo las siguientes: gusto por la carrera, interés hacia los niños, vocación, orgullo de sí mismos; las cuales fueron construyendo durante su vida escolar.

Palabras clave: identidad docente, formación inicial.

Planteamiento del problema

Como docentes de la Escuela Normal Oficial de Irapuato tenemos la preocupación de cierta tendencia de los estudiantes en su ingreso, los cuales se incorporan a la Escuela Normal Oficial de Irapuato con entusiasmo de su formación normalista y disposición para realizar las actividades escolares, sin embargo, conforme transcurren los semestres, aparecen la desmotivación y apatía lo cual en muchos casos, resulta caracterizar a los alumnos del último grado quienes egresan y se incorporan a las escuelas de educación básica. egresando así e incorporándose a las escuelas de educación básica con esas mismas actitudes, en donde es ahora un momento donde los valores, la motivación y afectos deben ser más intencionados en un ambiente pacífico en el Estado de Guanajuato.

Resulta de nuestro interés e inquietud conocer las causas que originan los cambios antes descritos a partir de la manera en cómo se va conformando la identidad profesional de los estudiantes y su evolución a lo largo de su formación docente. Antonio Bolívar (2007), denomina la identidad profesional como un constructo de factores racionales (cognitivos) y no racionales (emotivos y afectivos), su núcleo son los valores, e incorpora la motivación, actitud y compromiso del profesorado. Por otro lado, Ma. Del Carmen Chávez Monfil, María Teresa Ortiz López, Flavia Beatriz Ramos García (2017) reconocen factores y/o circunstancias que obstaculizan la construcción de la identidad docente durante la formación inicial; en este marco se presenta el primer reporte parcial de la investigación, este recupera el punto de partida del ingreso de los estudiantes a la Licenciatura en Educación Primaria en la Escuela Normal Oficial, donde se muestran los factores que incluyeron, hasta el momento y la concepción de identidad docente de los estudiantes de primer semestre.

La pregunta que guía esta investigación es la siguiente: ¿Qué factores influyen en la construcción de la identidad docente en estudiantes del primer semestre de la Licenciatura en Educación Primaria de la Escuela Normal Oficial de Irapuato?

Marco teórico

Tras una serie de revisiones entre los autores que hablan de identidad, nos dimos cuenta de que Sigmund Freud desde 1923, manifestaba que el YO integra la conciencia del individuo en una organización coherente de sus procesos psíquicos, agregó además que, existe lo reprimido que clasificó en dos: preconscious (susceptible de conciencia) y el inconsciente (lo reprimido inconsciente). Esta aportación ayuda a comprender el proceso cognitivo en la construcción de la identidad, su aportación define que, existirá aquello consciente de lo que se es y apropia, así como aquello que va olvidando pero que forma parte de sí, y finalmente de lo inconsciente, es decir que ha quedado totalmente reprimido, sin embargo, influye en el sujeto.

Anna Freud (1985) continuó con la tarea del psicoanálisis, y con ello de la construcción de la identidad, dio seguimiento a la línea de la integración del sujeto por medio del consciente, preconscious e inconsciente, agregando que en dicho proceso también influye la relación del sujeto consigo mismo y con el mundo externo. Fue Erik H. Erikson (2004) quien explica cómo se va conformando la identidad, a quien llamó ego identity, pensando que el YO contiene elementos subjetivos, que se conforman por representaciones mentales. Al respecto de lo subjetivo, Jiménez y Perales (2006) citando a Foucault (1990) lo plantean como “un ejercicio de uno sobre sí mismo mediante el cual intenta elaborarse, transformarse, acceder a cierto modo de ser”.

La identidad para sí, como proceso biográfico, reclama complementarse, como proceso social y relacional, con la confirmación por los otros de la significación que el actor otorga a su identidad. La identidad personal se configura, entonces, como una transacción recíproca (objetiva y subjetiva), entre la identidad atribuida por otros y la identidad asumida. Integrando ambas dimensiones (Claude DUBAR, 2000).

Gracias a las aportaciones anteriores hemos podido conformar una primera concepción de identidad, misma que se alimenta de otras miradas las cuales permiten, en conjunto con los anteriores, tener mayor claridad en el concepto de identidad docente. En este sentido, el autor Antonio Bolívar (2007), denomina a la identidad docente como un constructor de factores racionales (cognitivos) y no racionales (emotivos y afectivos), su núcleo son los valores, e

incorpora la motivación, actitud y compromiso del profesorado. Da importancia a su vez al contexto y la forma en cómo percibe al docente, así como sus experiencias, las relaciones interpersonales y su vida personal.

Alberto Galaz (2000), por su parte, afirma que para la construcción de la identidad profesional se va dotando de competencias, valores, desafíos, que ayudan a tener dominio de sí y del reconocimiento de los otros. Dentro del enriquecimiento de sí, Day, C. (2007) agrega que para que los docentes logren el éxito, es necesario que tengan una claridad de quiénes son, el vínculo entre ellos y la escuela, las materias que imparten, las relaciones de los niños, sus distintos roles, las conexiones entre lo personal y lo profesional, así como también las circunstancias de su enseñanza.

Piña, C., Soto, M., Ramírez, M. (2017) concuerdan con los autores anteriores y realizan su aportación agregando que esa construcción comienza desde antes de ingresar a la Escuela Normal, así como Ricardo Fuentes y Ana María González (2017) quienes precisan que lo anterior es:

El resultado de un proceso biográfico y social, dependiente de la formación inicial y de la socialización profesional en las condiciones de ejercicio de la práctica profesional. Por otra parte, es una construcción singular, ligada a su historia personal y a las múltiples pertenencias que arrastra consigo (sociales, familiares, escolares y profesionales).

Es así como, la identidad es la construcción evolutiva, que comienza antes de ingresar a la Escuela Normal, de esquemas mentales conscientes, preconscientes e inconscientes de la relación entre sí que implican las competencias, valores, emociones, motivaciones, actitud y compromiso de manera personal y profesional. Dichos esquemas forman parte de una biografía social, geográfica y política del individuo y la interacción con su entorno.

Metodología

La presente investigación se suscribe en el enfoque cualitativo, haciendo uso del método estudio de caso, analizando los relatos autobiográficos tal y como sugiere Antonio Bolívar

(2007) donde transformó relatos de vida en historias de vida, las narrativas de acciones en genealogías de contexto, empleando la triangulación.

Los estudiantes del primer semestre, como parte de las actividades del curso “El sujeto y su formación profesional como docente”, realizaron un relato autobiográfico, centrándose en la influencia de la escuela en la elección de su profesión el cual se analizó para el propósito de este estudio. El relato autobiográfico es la narración que nos permite dar cuenta quiénes somos y de cómo nos insertamos en el mundo, tal narración parece hallarse enmarcada por un trasfondo de intencionalidad, racionalidad y moralidad. Son una serie de supuestos, incorporados a nuestro sentido común, sobre la naturaleza de nuestras acciones y el contexto moral en que se enmarcan. Así, hallamos nociones como las de sujeto individual consciente, agente libre y responsable, acción intencional, meta, deseo, propósito, motivación y voluntad (Duero, D., Limón, G., 2007).

Para el análisis de datos de los relatos autobiográficos escolares, se recurrió a Luis González Martínez de su texto “La sistematización y análisis de los datos cualitativos”, que forma parte del libro “Tras las vetas de la investigación cualitativa” (2012), donde el autor sugiere que se identifiquen unidades de análisis, realizando una selección directa, sin hacer modificaciones de las oraciones emitidas por los estudiantes, en lo posterior, se agruparon los temas afines realizando con ello la categorización, fue así que se detectaron las siguientes: el gusto por la carrera; el agrado hacia los niños y el interés por compartir los conocimientos; la vocación docente y el sentimiento de orgullo y confianza.

Resultado

La formación de docentes para la educación básica se lleva a cabo principalmente en las escuelas normales. De acuerdo con E. Barraza, L. Félix y V. Félix (2015), la formación docente inicial implica experimentar procesos diversos, inciertos, dinámicos y multifactoriales. Estos procesos incluyen la elección de ingresar a la carrera, la adquisición de formación teórica y metodológica, la participación en la formación práctica, la elaboración de documentos

académicos para la titulación y, finalmente, la preparación y presentación del examen profesional.

La formación inicial de docentes no solo es un punto de partida para desarrollar la conciencia de la necesidad de una identidad docente, sino también un lugar donde se experimentan cambios significativos en la identidad profesional. Sin embargo, la exploración de la identidad durante la formación de docentes no siempre es intencional ni se promueve explícitamente en los programas de formación docente, en ello radica la importancia de este estudio que hace posible develar qué factores, en esta institución, contribuyen a la construcción de la identidad docente en los estudiantes

Una vez llevado a cabo el análisis de los relatos autobiográficos de los estudiantes de primer semestre, bajo las distintas categorías establecidas, se encontró que respecto al *gusto por la carrera*, son dos factores los que determinan la elección de la profesión, en primer lugar, la generación de un interés por la educación primaria al observar el trabajo de maestros, padres, tíos y otros referentes y en segundo lugar la influencia ejercida para continuar con la tradición familiar docente. Autores como Becker en su libro "Los estudiantes y la educación" (1963), analizó cómo los estereotipos de género y las normas sociales pueden afectar la elección de la profesión docente, ya que en muchas culturas se espera que las mujeres se convierten en maestras. Su trabajo arroja luz sobre cómo las tradiciones familiares y las influencias sociales juegan un papel fundamental en la elección de la carrera docente como puede visualizarse a través de los relatos de los estudiantes en cuestión.

Además, se destaca la importancia del interés expresado desde la infancia por la enseñanza, la "ilusión", el gusto, el interés y el *agrado hacia los niños*, así como el *deseo de compartir conocimientos* con otros:

"Mi elección de convertirme en maestro o maestra se basa en mi amor por aprender. Desde siempre, he sentido una pasión por el conocimiento y una profunda curiosidad por el

proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta pasión es lo que me impulsa a seguir esta carrera y a dedicarme a la educación primaria.”

Como se puede observar, estos aspectos, junto con la influencia del contexto familiar, sugieren un fuerte impacto en la cultura institucional y la actitud de servicio en aquellos que eligen dedicarse a la educación.

Además de actividades relacionadas con el gusto por el conocimiento, los relatos de los estudiantes revelan otras actividades relacionadas con el gusto por las artes y la expresión creativa las cuales jugaron un papel importante en la motivación escolar. Estas actividades les proporcionaron confianza y seguridad, como se refleja en afirmaciones como la siguiente: "Perdí el miedo participando en bailables en el preescolar" o "Gané primeros lugares cantando el Himno y en la escolta" "Fue de los mejores años de la primaria".

De acuerdo a las aportaciones de Paulo Freire (1965) quien fue un influyente pedagogo cuyo enfoque en la educación se centró en la importancia de la empatía y la conexión emocional entre el docente y los estudiantes, creía en la idea de que un maestro comprometido y apasionado, con un profundo amor y respeto por los niños, era fundamental para una educación significativa, también abogaba por una pedagogía centrada en el diálogo y la participación activa de los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje.

Por otro lado, en los relatos de los estudiantes, también se reflejan expresiones que aluden a la *vocación* y un profundo sentimiento de identificación con la profesión docente. Se pueden encontrar testimonios que transmiten la pasión por la educación, como el deseo de "ir a la universidad estudiando lo que es el amor de profesión: ser maestra" o el reconocimiento de que ser maestro genera una gran satisfacción al ver el progreso de los niños y su felicidad al aprender algo nuevo.

Estas experiencias personales se convierten en motores para su elección y dedicación a la enseñanza, como se evidencia en afirmaciones como "he elegido una carrera que me gusta y que disfruto al máximo". Van Manen (2003) es un pedagogo canadiense conocido por su

trabajo en el campo de la fenomenología pedagógica, que se centra en la comprensión de la experiencia educativa desde la perspectiva de los educadores y los estudiantes. El autor reconocido por su obra "Investigación de la experiencia vivida: Fenomenología pedagógica", explora temas relacionados con la vocación de los docentes, la conexión emocional con la enseñanza y cómo los educadores pueden comprender mejor su trabajo a través de la reflexión sobre sus propias experiencias y las experiencias de sus estudiantes.

Así pues, para los estudiantes que tomaron la decisión de ingresar a la Escuela Normal Oficial de Irapuato con determinación y anhelo, este logro representa un paso importante en su camino hacia la formación docente. En cuanto al significado que atribuyen a ser docente de educación primaria, los estudiantes reconocen su papel como agentes de cambio social, ven su profesión como una oportunidad para formar individuos pensantes, críticos, con valores y un fuerte compromiso. También la ven como un camino hacia la construcción de un México mejor.

Por otro lado, los estudiantes reportan que haber sido seleccionados para ingresar a la ENOI generó un sentimiento de *orgullo y confianza* en ellos mismos, lo que refleja el compromiso y la determinación de los estudiantes en su camino hacia la formación docente. Prueba de ello es lo que manifiestan en su relato biográfico como a continuación se muestra: "ser seleccionado para ingresar a la ENOI me llena de un profundo orgullo y satisfacción personal. Esta oportunidad representa un logro significativo en mi vida y me motiva a esforzarme aún más en mi camino hacia la formación docente".

Estos testimonios muestran la riqueza de motivaciones y valores que impulsaron a los futuros docentes en su elección de carrera, revelando una fuerte conexión emocional y una profunda identificación con la profesión de educador. Sin embargo, es importante destacar que también existen estudiantes que optaron por esta profesión por razones distintas como la falta de apoyo familiar para estudiar otra carrera, por no haber quedado en su primera elección universitaria o por cuestiones económicas. Esto resalta la importancia de comprender las diferentes motivaciones que llevan a los futuros docentes a elegir este camino.

Se identificaron en menor medida, manifestaciones que señalan aspectos desmotivantes en su experiencia educativa, como la interacción con docentes poco éticos o que impartían clases tediosas y poco motivantes. También se destaca la presión competitiva y la falta de enfoque en la búsqueda de la felicidad y la plenitud en la educación.

Discusión y conclusiones

En este primer corte de la investigación, podemos vislumbrar las percepciones, pensamientos y motivaciones de los estudiantes del primer semestre de la Licenciatura en Educación Primaria referentes a su historia de vida académica apegándose a la elección de la carrera:

- Las expectativas de los padres y la tradición familiar que ejercieron en algunos de los estudiantes como una influencia significativa en la elección de la profesión docente.
- Gusto por la carrera emitida por algún familiar, amigo, o docente que inspiraron para la elección.
- Manifestaciones de agrado por trabajar con niños de edad escolar.
- Gusto por las actividades propias de la enseñanza.
- Motivación a raíz de la participación en actividades culturales y cívicas.
- Sentimiento de logro por aprobar los filtros que acreditan el ingreso a la Escuela Normal.
- Satisfacción y orgullo por pertenecer a la institución.
- Docentes que, tras su práctica, desmotivaron o impulsaron para no querer repetir los mismos patrones.

Seguramente daremos seguimiento hasta el término de la misma, nos queda claro que las experiencias, han influido en su forma de ver la docencia, sus maneras de pensar la enseñanza, el aprendizaje, la formación y la imagen del docente ideal. La actual visión social que se tiene de la profesión a partir de la política educativa que está en constantemente crítica

a la docencia y esto de alguna manera también se ha constituido en un factor que dificulta la identificación del estudiante normalista con la profesión elegida.

Hasta aquí los primeros hallazgos de esta investigación, que comprometen a darle seguimiento a la formación de la identidad docente con la intención de documentar aquellos factores que influyen en la construcción de esta durante su proceso de formación inicial en la Escuela Normal Oficial de Irapuato.

Referencias

- Álvarez, J. (2004). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós, pp. 103- 158.
- Bolívar, A. (2007). La formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional. *Revista 13 Estudios sobre Educación ESE*. No. 12. Universidad de Granada, España.
- Bolívar, Fernández y Molina en Zayago, Z y otros (2008). *Construcción de la Identidad profesional docente en estudiantes universitarios*. Red EDUCARE. Disponible en: www.REDALYC.org
- Day, Christopher (2012). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea.
- Claude, D. (2000). *La construcción social de la inserción profesional*.pdf.
- Day, C. (2007). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*, Madrid: Narcea.
- Duero, D., Limón, G., (2007). *Relato autobiográfico e identidad personal: un modelo de análisis narrativo*. Madrid: Revista de Antropología Iberoamericana. www.aibr.org
- Erikson, E. (2004). *Sociedad y adolescencia*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1965). *La educación cómo práctica de la libertad*.pp.56
- Freud, A. (1961). *El yo y los mecanismos de defensa*. Paidós.
- Freud, A. (1985). *Psicoanálisis del desarrollo del niño y del adolescente*. Barcelona: Paidós.
- Fuentes, R.; González, A. (2017). *Algunas manifestaciones de la identidad docente en educación básica*. COMIE. Recuperado: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2857.pdf>
- Galaz, A. (2011). El profesor y su identidad profesional ¿facilitadores u obstáculos del cambio educativo?. *Estudios Pedagógicos*, XXXVII(2), undefined-undefined. [fecha de Consulta

25 de Octubre de 2019]. ISSN: 0716-050X. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1735/173520953004>

Galaz, A. (2019). *El profesor y su identidad profesional ¿facilitadores u obstáculos del cambio educativo?* Estudios Pedagógicos [en línea]. 2011, XXXVII(2), 89-107[fecha de Consulta 27 de Septiembre de 2019]. ISSN: 0716-050X. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173520>

García, J. (2019). *Al menos 148 alumnos guanajuatenses han sufrido bullying en este ciclo escolar.* AM. Recuperado en: <https://www.am.com.mx/noticias/Al-menos-148-alumnos-guanajuatenses-han-sufrido-bullying-en-este-ciclo-escolar-20190203-0071.html>

Howard S. y Becker. B. (1963). *Los estudiantes y la educación.* sociólogo estadounidense.358.

Jiménez, M., Perales, F. (2006). *Aprendices de maestros. La construcción de sí.* México: Ediciones Pomares.
[Marcelo-García, C. \(2010\). La identidad docente: constantes y desafíos. Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía \[en línea\]. 2010, 3\(1\), 15-42\[fecha de Consulta 15 de Septiembre de 2019\]. ISSN: 1657-107X. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=561058717001>](#)

Mejía, R. y Sandoval, S. (2012). *Tras las vetas de la investigación cualitativa. Perspectivas y acercamiento desde la práctica.* México: Iteso.

Piña, C., Soto, M., Ramírez, M. (2017). *La construcción de la identidad docente: significados y sentido.* México:COMIE.

Rubio-Moreno · 2015 · Mencionado por 10 — En Viramontes, E., Barraza, L. y Félix, V. (2015), Félix et al. (2015) *plantean que la formación docente inicial implica vivir procesos diversos, inciertos, ...*

Sarceda-Gorgoso, C. (2017). *La construcción de la identidad docente en Educación Inicial.* Santiago de Compostela: tendencias pedagógicas.Sayago, Z., Chacón, M., Rojas, M.

(2008). Construcción de la identidad profesional docente en estudiantes universitarios.
Venezuela: Educere

Van-Manen, M. *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Editorial Idea Books SA. Barcelona, 2003.

La evaluación desde las prácticas de enseñanza en la formación inicial

Sandra Leticia García Aquino

sandra.garcia.aquino@bycened.mx

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango

Yadira María González Mercado

yadis.gm@gmail.com

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango

Luz Briseida Rivera Martínez

luz.briseida@gmail.com

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango

Línea temática 5. Procesos de formación y sujetos de la educación

Resumen

Las múltiples dimensiones que integran la práctica docente son motivo de reflexión y análisis, desde el diseño e implementación de estrategias, el uso de materiales y recursos didácticos, la preparación para la clase, su clima y organización, hasta las relaciones que se establecen con los diferentes agentes educativos; es necesario prever, desde la planeación didáctica, aquellos instrumentos, que permitan sistematizar el proceso de enseñanza y de esta forma emitir juicios de valor que lo reorienten. La evaluación de los aprendizajes es un proceso educativo inherente a la planeación didáctica que tiene como finalidad el identificar los factores que contribuyen u obstaculizan el logro de los aprendizajes; este proceso se realiza de forma permanente y continua durante la práctica educativa. El presente estudio se realizó durante el ciclo escolar 2022-2023 y su objetivo de investigación fue “Diseñar e implementar una estrategia de intervención didáctica para atender las áreas de oportunidad en el proceso de evaluación que realizan durante sus prácticas profesionales, los estudiantes de octavo semestre de la

Licenciatura en Educación Primaria de la ByCENED”. La investigación se desarrolló mediante la metodología de investigación acción, logrando una mejora gradual en el desempeño de los estudiantes.

Palabras clave: evaluación del estudiante, formación profesional, enseñanza, prácticas.

La evaluación en el contexto educativo actual

Los procesos de enseñanza y aprendizaje se entrelazan a partir de las actividades de evaluación, dimensión en el aula que representa un área de oportunidades y a partir de la cual se pueden identificar, valorar y reestructurar las tareas de los estudiantes y del docente.

La concepción de la evaluación ha variado de acuerdo con el paradigma educativo predominante en una época y contexto determinado, Hernández Rojas (1998) expone las características de la evaluación de acuerdo a cada uno de los paradigmas, desde el conductista en que la evaluación se centra en el producto, el paradigma humanista que propone la autoevaluación dando valor al criterio que el propio alumno asume de su aprendizaje, el paradigma cognitivo en el que el profesor focaliza los procesos cognitivos del alumno hasta un paradigma psicosocial en el que el docente interactúa con el educando; cabe mencionar que corresponde al docente, desde la planeación de la enseñanza, el definir los momentos, estrategias y criterios de evaluación que permitan el logro de los aprendizajes a través del análisis de su propia enseñanza, lo que le llevará a la comprensión y mejora del proceso educativo.

Los recientes planes de estudio sugieren un enfoque de evaluación formativa, que en contraste con el paradigma tradicional de la enseñanza demanda una postura reflexiva del docente, para Porlán y Martín (1997) representa un investigador en el aula, un docente que considera las características y necesidades del contexto donde tiene lugar la actividad educativa. De esta forma, impera la necesidad de que el docente identifique y ponga en práctica los diversos instrumentos de que dispone para la reflexión y como lo menciona Coll et al., (1999): es necesario disponer de teorías que provean de instrumentos para el análisis y

reflexión sobre la práctica, sobre cómo se aprende y cómo se enseña, “que puedan funcionar como catalizador general de algunas preguntas básicas que todos los docentes nos planteamos: ¿Cómo aprenden mis alumnos? ¿Por qué aprenden cuando aprenden?” (p.5)

Otra metodología de trabajo sugerida para promover la reflexión del docente e investigador de su propia práctica es la investigación-acción, Martínez (s/f), la describe como: en su esencia, la investigación en el aula, por medio de la reflexión crítica y cuestionamiento, identifica uno o más problemas del propio desempeño docente, elabora un plan de cambio, lo ejecuta, evalúa la superación del problema y su progreso personal, y, posteriormente, repite el ciclo de estas etapas. En síntesis, es una investigación cuyo fin es mejorar la eficiencia docente, evaluada en su eficacia práctica.

Los planes de estudio para la formación de docentes proponen esta forma de trabajo con la finalidad de formar a un docente investigador que pueda mejorar su práctica a través de la reflexión.

Los alumnos aprenden mucho más cuando se autoevalúan o son evaluados por sus compañeros, que cuando es el profesorado quien detecta las dificultades y propone cambios. Un estudiante, para aprender, debe llegar a saber cómo detectar sus dificultades o incoherencias, comprender por qué las tiene, y tomar decisiones para superarlas; pero muchas veces le es difícil tomar conciencia de ellas, ya que no percibe o reconoce otras formas de pensar o hacer (Martínez, s/f).

Los instrumentos de evaluación (cuestionarios de todo tipo, mapas conceptuales, diarios de clase, exposiciones verbales, investigaciones, observaciones, portafolios o carpetas de trabajos) se deben escoger en función de los objetivos de la evaluación y el tipo de contenido que se va a evaluar, Por otro lado, como los objetivos de aprendizaje son de diferentes tipos (analizar, aplicar, relacionar, deducir, sintetizar, argumentar), los instrumentos seleccionados deberán permitir a los alumnos realizar estas operaciones (Martínez, s/f)).

Este análisis nos permite plantearnos diversas interrogantes sobre la forma en que se está desarrollando la evaluación en el ámbito educativo, lo que nos lleva a identificar los problemas de enseñanza en el actuar docente en lo particular y su ubicación curricular como problema de investigación.

Planteamiento del problema

En el presente apartado se describe el contexto de estudio, así como la problemática detectada durante la revisión de planeaciones didácticas de 25 estudiantes de séptimo semestre y al generarse las primeras evaluación de los maestros tutores de escuelas primarias en la que los estudiantes realizan sus prácticas profesionales, lo que da origen a esta investigación, de igual forma se plantean las preguntas y objetivos de investigación.

Contexto Curricular

Las Escuelas Normales se enfrentan a grandes retos y desafíos, entre ellos, el que los egresados cuenten con una formación que les permita desarrollar habilidades imprescindibles para el ejercicio profesional y el aprendizaje a lo largo de la vida, el incrementar la calidad y excelencia en su formación con el fin de que tengan las herramientas necesarias que cierren la brecha entre lo que se enseña en las escuelas y las habilidades que el contexto educativo y social demandan y para el logro de un aprendizaje a lo largo de la vida (ByCENED, 2020).

Por su parte, el Plan de Estudios 2018, tiene como finalidad dar respuesta a la formación de docentes con un perfil profesional acorde a las necesidades educativas de nuestro país y en congruencia con los requerimientos de la educación básica. Esta propuesta curricular para la formación de docentes se establece en el acuerdo 14/07/18, publicado en el Diario Oficial de la Federación el 3 de agosto de 2018.

El aspirante a la formación inicial docente deberá manifestar interés por la enseñanza, satisfacción por el trabajo con los niños y niñas, y preocupación ante los problemas sociales y educativos de su entidad, de México y del mundo. Además, deberá poseer un conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades, actitudes y valores como la capacidad para aprender

a aprender, solucionar problemas, trabajo colaborativo, de comunicación, habilidades como el escuchar, interpretar y emitir mensajes, interés por participar con una conciencia ética y ciudadana en la vida de su comunidad, región, entidad, México y el mundo, e interés por realizar actividades de enseñanza.

El perfil de egreso es el referente para la construcción y diseño del Plan de Estudios, expresa lo que el egresado será capaz de realizar al término del programa educativo. Comprende los conocimientos, habilidades, actitudes y valores involucrados en los desempeños propios de la profesión docente. Está integrado por competencias genéricas y profesionales. Las competencias profesionales del Plan de Estudios 2018 se agrupan en cinco dimensiones (DOF, 2018):

- Un docente que conoce a sus alumnos, sabe cómo aprenden y lo que deben aprender.
- Un docente que organiza y evalúa el trabajo educativo, y realiza una intervención didáctica pertinente.
- Un docente que se reconoce como profesional que mejora continuamente para apoyar a los alumnos en su aprendizaje.
- Un docente que asume las responsabilidades legales y éticas inherentes a su profesión para el bienestar de los alumnos.
- Un docente que participa en el funcionamiento eficaz de la escuela y fomenta su vínculo con la comunidad para asegurar que todos los alumnos concluyan con éxito su escolaridad.

Contexto Escolar

La Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango (ByCENED) constituye un complejo educativo integrado por diferentes niveles en apoyo a la formación inicial de docentes, cuenta con tres escuelas de práctica: la Primaria Anexa a la Normal, la Secundaria Anexa y el

Jardín de Niños Anexo a la Normal, instituciones que se han caracterizado por su alto aprovechamiento académico y reconocimiento de la ciudadanía duranguense.

Las licenciaturas de la ByCENED cuentan con espacios delimitados para la realización de sus funciones. Las Licenciaturas en Educación Preescolar, Primaria, de Inclusión Educativa e Inicial, se atienden en el edificio principal, característico por sus tres plantas. El tercer piso corresponde a la Licenciatura en Educación Primaria a la que le han sido asignadas un total de 8 aulas dotadas de mobiliario y equipadas con computadora, cañón, pizarrón electrónico y pintarrón. Son aulas con una adecuada ventilación e iluminación natural, lo que permite el buen desarrollo de las clases. El Bachillerato y las licenciaturas en enseñanza del Inglés y las Matemáticas para educación secundaria, se ubica en la parte norponiente, con aulas específicas para la realización de sus funciones.

Actualmente la matrícula de la Licenciatura en Educación Primaria es de 227 estudiantes, 43 hombres y 184 mujeres, atendida por 22 docentes, cabe mencionar que el número de aspirantes que el programa puede aceptar está restringido a lo que la autoridad educativa local determine anualmente. La Licenciatura en Educación Primaria es un programa acreditado por los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior, A. C. (CIEES) este reconocimiento fue otorgado por cinco años, con vigencia a enero de 2024.

Contexto Grupal

El presente estudio surge al identificar las características del grupo de octavo semestre, de la Licenciatura en Educación Primaria de la ByCENED, integrado por 27 estudiantes: 19 mujeres y 8 hombres. Varios de los estudiantes del grupo provienen de diversos municipios del estado de Durango.

Con respecto a las edades de los estudiantes, éstos oscilan entre los 21 y 22 años, tres de ellos son de mayor edad al promedio del grupo, ya que estaban cursando otra licenciatura que finalmente no fue de su agrado. El grupo expresa que eligieron ser docentes porque les

gusta, consideran tener vocación y destacan el hecho de que la educación es la mejor herramienta para la transformación social.

Los estudiantes cursan actualmente el séptimo y octavo semestres, estos semestres se caracterizan por el tiempo destinado a las jornadas de práctica profesional, siendo ocho semanas en séptimo y 16 en octavo semestre, periodos en que fortalecen el desarrollo de sus competencias profesionales al ser responsables del trabajo académico de un grupo de escuela primaria. De acuerdo con Marcelo y Gallegos-Domínguez (2018, p. 41; como se cita en Vaillant y Marcelo, 2015) “la inducción en la docencia refiere una fase del aprender el oficio de enseñar donde las dudas, las inseguridades, la ansiedad por ingresar en la práctica, se acumulan y conviven sin buena vecindad”. Es un momento importante en la trayectoria del docente que alude a la adquisición de un adecuado conocimiento y competencia profesional en un breve período de tiempo.

Los periodos de práctica profesional las realiza el estudiante con el acompañamiento de un maestro tutor, función que desempeña el maestro titular del grupo de la escuela primaria que le fue asignado.

Los documentos orientadores del Plan de Estudios reconocen la función imprescindible de los maestros tutores en la formación de los futuros docentes y como acompañantes durante sus prácticas, en donde, además de fungir como modelos, acompañan y orientan las prácticas durante su proceso de formación.

El profesor tutor es aquel maestro que, en el ejercicio de su profesión, colabora voluntariamente como responsable desde el centro de prácticas, en la formación experimental de los futuros docentes. Es el encargado de orientar, dirigir y seguir la actuación del alumno de prácticas ante un grupo de escolares y ante unas situaciones reales de enseñanza-aprendizaje, para las que éste último se ha ido formando previamente. Por ello, observará su conducta en el aula y le advertirá acerca de la metodología didáctica más conveniente según el grupo de alumnos. El alumno en prácticas espera y valora positivamente esta orientación puesto que la

interpreta como un seguimiento diario y continuo de su intervención en el aula (Molina y Rico, 2012, p. 45).

Los procesos de enseñanza y de aprendizaje se entrelazan a partir de las actividades de evaluación, dimensión en el aula que representa un área de oportunidades y a partir de la cual se pueden identificar, valorar y reestructurar las tareas de los estudiantes y del docente.

Las prácticas profesionales representan el momento en el que podemos observar el desarrollo y fortalecimiento de las competencias del perfil de egreso y tanto los tutores como los maestros titulares del trayecto de práctica, cuidamos el que se atiendan todas las competencias y proporcionamos herramientas que permitan el desarrollo de las menos manifestadas.

El grupo de estudiantes, dentro de sus fortalezas, ha manifestado un gran interés por el trabajo académico y durante sus prácticas, son muy creativos, responsables, cumplen en tiempo y forma con sus planeaciones y atienden las indicaciones que se proporcionan con la finalidad de mejorar su trabajo.

Durante el desarrollo del trabajo académico y las jornadas de práctica, se da un seguimiento sistemático de cada uno de ellos, se mantiene la comunicación con los maestros tutores, se revisan planeaciones semanalmente y se supervisa la práctica profesional de manera crítica y constructiva.

Problemática

Durante la revisión de planeaciones didácticas, al observar el desarrollo de las prácticas profesionales y socializar la evaluación proporcionada por los maestros tutores, se identificó que los estudiantes presentan áreas de oportunidad en algunos aspectos de su trabajo docente, como la poca diversificación de materiales didácticos, falta de control del grupo y aspectos relativos a la evaluación de los aprendizajes, siendo este último el que presenta requerimientos de atención muy puntuales, centrados en aspectos como dar a los niños de los diversos grupos que atienden la oportunidad de evaluar y autoevaluar el trabajo desarrollado, implementar

actividades de fijación y en el empleo de técnicas, instrumentos y procedimientos para evaluar conocimientos, habilidades y actitudes, razón por la que se considera relevante identificar ¿Cómo realizan la evaluación de los aprendizajes los estudiantes del octavo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria de la ByCENED?, ¿Qué percepciones tienen los estudiantes del proceso de evaluación que realizan durante sus prácticas profesionales? y ¿Cuáles son los problemas a los que se enfrentan durante el proceso de evaluación de los aprendizajes?

A partir de la problemática detectada, se realiza una revisión en el estado del arte con la finalidad de indagar el comportamiento de esta temática en otros estudios, sus aportes y el análisis de los vacíos que se pueden encontrar.

Otras investigaciones relacionadas con la evaluación de los aprendizajes

La práctica docente de estudiantes normalistas en Jardines de Niños, es una investigación realizada en el año 2017, por Rufo Estrada Solis, Rubén González Mora y Sergei Konstantinovich Fokin, de la Escuela Normal No. 3 de Toluca, corresponde a un reporte parcial de investigación presentado como ponencia en el COMIE (2017). Es un estudio exploratorio, descriptivo y explicativo de cómo se manifiesta la práctica docente en los jardines de niños de un grupo focal de estudiantes para valorar sus experiencias formativas en condiciones reales de trabajo durante su último año de formación profesional. Dentro de los principales hallazgos, se encontró que la evaluación dentro de la práctica docente ha sido y sigue siendo el “talón de Aquiles” en el proceso de formación. En la educación preescolar, la observación es un recurso fundamental para las educadoras, ya que mediante ésta ellas pueden identificar cómo los niños desarrollan una actividad didáctica y logran manifestar un aprendizaje esperado en un tiempo determinado. las egresadas han mostrado en los últimos ciclos escolares que la competencia profesional: “Emplea la evaluación para intervenir en los diferentes ámbitos y momentos de la tarea educativa” (DOF, 2012) ha sido la que se reconoce como principal debilidad, datos que en el estudio a la generación 2012-2016 se confirman, cuando se tiene un reconocimiento en promedio del 71% de egresadas que refieren que no fueron suficientemente preparadas para

“Interpretar los resultados de las evaluaciones para realizar ajustes curriculares y estrategias de aprendizaje”, y que de esta unidad de competencia reconocen tener un alto nivel de dominio solamente el 65%; por tanto, da cuenta de que en este ámbito no se tiene el mejor testimonio de práctica profesional pertinente.

La investigación titulada: La evaluación formativa desde la práctica docente en la Institución Educativa Sor Querubina de San Pedro de Surquillo, 2018, tuvo como objetivo general, valorar las prácticas de evaluación formativa en el desempeño pedagógico del docente de educación secundaria de la institución “Sor Querubina de San Pedro” en Lima, Perú, para retroalimentar la enseñanza en función de las diferentes necesidades de los estudiantes. Mediante un diseño de investigación-acción con enfoque cualitativo, se diseñó la estrategia de recopilación de información mediante entrevistas a estudiantes, docentes y observaciones de sesiones de clases. La investigación utilizó el software Atlas.Ti 7, la revisión de los resultados obtenidos en la triangulación determinó las siguientes categorías: Mejora de los aprendizajes, orienta la evaluación de los aprendizajes e instrumentos de evaluación. El estudio concluyó que los docentes de educación secundaria valoran la práctica de la evaluación formativa en el desarrollo de sus sesiones de aprendizaje.

La investigaciones analizadas no presentan de forma clara el tipo de estrategias implementadas para la mejora de la evaluación, pero sí es coincidente con el diagnóstico inicial del presente estudio, con respecto a que es la evaluación el “talón de Aquiles” de la práctica docente, por lo que se determinan los siguientes objetivos de investigación:

Objetivo general

Implementar una estrategia de intervención didáctica que permita atender áreas de oportunidad en el proceso de evaluación que realizan los estudiantes de octavo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria de la ByCENED.

Objetivos específicos

- Describir el proceso de evaluación de los aprendizajes que realizan los estudiantes del octavo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria de la ByCENED.
- Distinguir los problemas a los que se enfrentan durante el proceso de evaluación de los aprendizajes.
- Diseñar una estrategia de intervención didáctica que permita orientar a los estudiantes en el diseño de actividades de evaluación acordes a las características de sus alumnos y al enfoque de enseñanza actual.

Justificación

Con esta investigación se aportará conocimiento, particularmente en el ámbito de la evaluación de los aprendizajes y para el desarrollo óptimo de las prácticas profesionales de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria de la ByCENED, es una investigación pertinente y oportuna, debido a que existen diferentes enfoques de los docentes respecto a la evaluación de los aprendizajes de los educandos, principalmente por las diversas reformas educativas que se han tenido recientemente.

En este tiempo de transición que atraviesa el sistema educativo mexicano en el que se inicia con un nuevo Plan de Estudios de Educación Básica 2022, y que la Reforma de los Planes de Estudio de Educación Normal se están dando a la par, es necesario enfatizar en el rol que el docente desempeña para desarrollar todas las potencialidades de sus alumnos, y como agente social de cambio.

Metodología

La metodología de trabajo empleada en esta investigación, fue la investigación-acción (I-A), que de acuerdo con Sandín (2003, como se citó en Hernández Sampieri, 2014) la investigación-acción pretende, esencialmente, propiciar el cambio social, transformar la realidad social, educativa, económica o administrativa y que las personas tomen conciencia de su papel en ese proceso de transformación y de acuerdo con Hernández Sampieri (2014), la finalidad de la

investigación-acción es comprender y resolver problemáticas específicas de una colectividad vinculadas a un ambiente.

La hipótesis de acción

La hipótesis de acción, llamada de esta forma por tratarse de una posible acción o acciones que generen el cambio o transformación del problema, se propone de manera razonada para lograr una solución viable.

La hipótesis de acción de este estudio fue:

Hipótesis de acción	Fundamentación
El implementar una estrategia de intervención didáctica que permita atender áreas de oportunidad en el proceso de evaluación que realizan los estudiantes de octavo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria de la ByCENED, permitirá mejorar la evaluación de los aprendizajes y por ende, la práctica profesional de los estudiantes.	Se pretende que a través de la evaluación de los aprendizajes, se establezca el punto de partida para tomar las acciones necesarias: si el grupo presenta un rezago relacionado con lo que debería saber y lo que realmente sabe, se realizarán las adecuaciones a las características de sus alumnos, se establecerán diversos niveles de exigencias adecuados a heterogeneidad del grupo, se diseña la metodología con que se trabajará y se elaboran los criterios de evaluación.

Resultado

A partir de la reactivación de los conocimientos mediante diversos planteamientos como: ¿Cuál es el papel de la evaluación durante sus jornadas de práctica?, ¿Cuáles son las

características de la evaluación formativa y por competencias?, ¿Cómo definir los criterios de evaluación en su planeación didáctica?, pude identificar, primeramente, que el proceso de evaluación en este momento de su formación, es considerado como esencial. La estancia prolongada en las escuelas primarias les ha permitido experimentar de inicio a fin el proceso de evaluación trimestral, lo que les ayuda a ser más cuidadosos en la identificación de los criterios de evaluación y en las estrategias e instrumentos que aplican. De forma grupal, se observa que aún no se logra establecer una metodología precisa para definir los criterios de evaluación en sus planeaciones didácticas; esta situación se origina principalmente por qué los integrantes del grupo están trabajando con diversos planes de estudio: Plan 2011, Plan 2017 y Plan 2022, incluso, en algunos grados, se emplea más de un plan de estudios para planear.

Se partió de una situación problemática: ¿Por qué es importante implementar una evaluación integral, formativa y por competencias durante el proceso de enseñanza y de aprendizaje?, lo que permitió traer a la discusión el proceso de evaluación que están viviendo en la evaluación trimestral y que concluirá con la reunión de padres de familia. Con la finalidad de dar seguimiento a la implementación de esta planeación didáctica, se prosiguió con las actividades previamente establecidas; de tal forma que se revisaron las sugerencias del Plan de Estudios 2017, pero no resultó del todo significativo principalmente para quienes no están empleando esta propuesta. Consideramos importante el ejercicio por la razón de que todos tuvieran la experiencia de poder redactar los diferentes criterios de evaluación: conocimientos, habilidades y actitudes. Se realizó una modificación al pasar del trabajo en binas al trabajo por equipo de grado escolar, a solicitud del grupo, lo que considero permite situar el proceso de aprendizaje a la realidad del educando. Se pudo generar la propuesta de trabajo y de esta forma cumplir con los objetivos establecidos: Clasificar los diversos criterios de evaluación en conocimientos, habilidades y actitudes, así como los instrumentos con los que evaluará los aprendizajes de los niños en su grupo de prácticas durante su jornada docente, tomar conciencia de la importancia de la evaluación como parte de la planeación didáctica y establecer relaciones de integración para la puesta en marcha e implementación de los diversos

instrumentos de evaluación, acordes con los criterios conceptuales, procedimentales y actitudinales establecidos. Cabe mencionar que la valoración final de esta actividad se dará cuando los estudiantes incluyan los conocimientos adquiridos en las planeaciones de las diversas asignaturas.

Discusión y conclusiones

Un aspecto que ha limitado la intervención docente ha sido la metodología empleada ya que no se ha diseñado para atender las diferentes características de los estudiantes, sobre todo en lo referente al logro de una adecuación a los diferentes planes de estudio que actualmente se están implementando en educación primaria, lo que deriva en una diversidad en las prácticas evaluativas, aunado a los referentes de evaluación que manejan, ya sea una evaluación por competencias, evaluación formativa y evaluación socioformativa, a ello se suma, las propuestas de la Nueva Escuela Mexicana en que se planea por proyectos y aún cuando la evaluación sugerida es con enfoque formativo, aún no logra implementarse del todo.

Poner la mirada a la evaluación, permitirá también un mejor desempeño durante las prácticas docentes de los estudiantes ya que al ser más autónomos, orientarán su trabajo al logro de los objetivos educativos e identificarán las dimensiones de la docencia, principalmente la dimensión didáctica, a la que pertenece el tema en cuestión, aspecto que se replica de formador a futuros docentes y de éstos a los niños y niñas que atienden en las aulas de las escuelas primarias de práctica, en donde los maestros tutores también contribuyen, desde su experiencia, a la formación de los docentes en formación y con quienes comparten un sinnúmero de experiencias que los llevan a la consolidación de sus competencias profesionales plasmadas en el perfil de egreso del Plan de Estudios 2018.

Consideramos relevante el poder incluir en las planeaciones diversos aspectos de los sugeridos por Pimienta (2007), tales como: el nivel de asimilación del conocimiento, lo que me obliga a diversificar las actividades y realizar una propuesta congruente con el nivel que considere. Al igual como se está solicitando a los estudiantes que identifique los diversos

critérios de evaluación, es importante el que agreguemos en las planeaciones no solo objetivos de aprendizaje, sino actitudinales, lo que permitirá una mayor claridad del aprendizaje a docente y estudiante. Se tiene el interés por profundizar más en la redacción de los objetivos, de acuerdo con la taxonomía sugerida. La definición del método de enseñanza también es trascendental, si bien de forma implícita lo hacemos, es necesario especificarlo en la planeación y tenerlo bien claro como orientador en el diseño de las diversas actividades a desarrollar.

Esta propuesta de trabajo, consideramos que se debe socializar en la academia de práctica profesional de la licenciatura, con la finalidad de unificar criterios o en su caso enriquecer las experiencias en docentes formadores y docentes en formación.

Referencias

- ByCENED. (2020). *Programa Institucional de Desarrollo 2019-2025*. Consultado en: <http://www.bycened.mx/wp-content/uploads/2021/08/PID-1.pdf>
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I., y Zabala, A. (1999). *El constructivismo en el aula*. Editorial Graó.
- Diario Oficial de la Federación. (2019). *Decreto por el que se expide la Ley General de Educación y se abroga la Ley General de la Infraestructura Física Educativa*. Consultada en: https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5573858&fecha=30/09/2019#gsc.tab=0
- Diario Oficial de la Federación. (2018). *Acuerdo número 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica*. Consultado en: https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5533902&fecha=03/08/2018
- Elliot, J. (1994). *La investigación-acción en educación* (2ª ed.) (P. Manzano, Trad.). Madrid: Morata.
- Estrada, S. R., González, M. R. y Konstantinovich, F. S. (2017). *La práctica docente de estudiantes normalistas en Jardines de Niños*. COMIE (2017), <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2102.pdf>
- Hernández-Rojas, G. (1998). *Paradigmas en psicología de la educación*. México, Paidós Educador.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández, C., C., y Baptista, P., L. (2014). *Metodología de la investigación*. 6ª edición. McGrawHill Education. Consultado en: <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>
- López, P. V. M. (2019). *La Evaluación Formativa en Educación Superior: Evaluación Orientada al Aprendizaje y Evaluación Auténtica en la Formación Inicial del Profesorado de*

Educación Física. Universidad de Valladolid. Tesis doctoral.
<https://core.ac.uk/download/pdf/250406987.pdf>

Martínez, M., M. (s/f). *La investigación-acción en el aula.*

Molina, M. J. y Rico, A. M. (2012). *Las prácticas de enseñanza como instrumento de formación.*
Ed. Síntesis.

Pimienta, J. (2007). *Metodología constructivista. Guía para la planeación docente.* Pearson.
https://drive.google.com/file/d/1FyW2nS_diUHuHMqT8gjFkZY4M8GBO_IL/view

Porlán, R. y Martín J. (1997). *El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula.*
Díada, editora.

Secretaría de Educación Pública. (2000). *Planeación de la enseñanza y evaluación del aprendizaje. Licenciatura en Educación Primaria.*

Tobón, S. (2015). *Socioformación: hacia la gestión del talento humano acorde con la sociedad del conocimiento.* México: CIFE.

Vaillant, D. y Marcelo, D. (2015). *El ABC y D de la formación docente.* Narcea.

¿Qué piensa el estudiantado normalista sobre los libros de texto?: un estudio interpretativo a partir de las RS

Rosa Estela Estrada Pérez

yomiel2@yahoo.com.mx

Escuela Normal de Estudios Superiores del Magisterio Potosino

Saul Ivan Chavira Chavira

ivan.chavira0608@gmail.com

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado

Humberto Hernández Olvera

hholvera@hotmail.com

Escuela Normal de Estudios Superiores del Magisterio Potosino

Línea temática 5. Procesos de formación y sujetos de la educación

Resumen

El trabajo presente surge de la polémica sobre los libros de texto gratuito (LTG) que otorga anualmente la Secretaría de Educación Pública para la educación básica y que en medios de comunicación y redes sociales se experimentó en días previos antes de su presentación oficial el día 8 de agosto del presente año, cubriéndose de una avalancha de expresiones que los denostaban, que los acusaba, pero también de voces que los reconocía como innovadores en pro de un aprendizaje de mayor valía. El estudiantado normalista ineludiblemente en su hacer, el acercamiento y uso de los textos es fundamental, por eso conocer sus representaciones sociales (RS), es el problema central del presente, pues con esto la escuela normal se posibilita en el orientar a las mismas. Se plantea en el Marco Teórico los fundamentos de las RS como teoría y como metodología de investigación, con ello se atienden las dimensiones de las RS. La entrevista semiestructurada en grupo focal permitió escuchar a las y los estudiantes y con

ello reconocer sobre sus actitudes, conocimientos y campos de representación (RS), en relación a los LTG, lo que permite orientar su formación docente en pro de un pensamiento crítico y propositivo respecto a libros de texto, esto es, ser copartícipe sustantivo en estas herramientas técnicas que potencian el aprendizaje, compromiso de la profesión docente.

Palabras clave: libro de texto, polémica, representaciones sociales y formación docente.

Planteamiento del problema

Para las escuelas normales el año escolar 2023-2024 conforme al calendario oficial emitido por la Secretaría de Educación Pública (SEP), inicio el día 14 del mes de agosto; las dos primeras semanas dedicadas a la planeación del curso. El contexto nacional que interpeló este inicio se cubrió de una candente polémica a partir del día 2 de agosto a través de los medios de comunicación, radio y televisión, así como en las redes sociales, en una expresión que se apoderó de un discurso cotidiano, esta fue: *México está en peligro por un virus que se creía erradicado, el comunismo y su resurgimiento está en la educación que busca imponérsele a las niñas y a los niños a través de los libros de texto gratuito.*

El análisis y toma de postura profesional de la planta docente de la escuela normal, motivo del presente trabajo, no fue asumida formalmente por las autoridades institucionales; solo comentarios aislados de personal docente se expresaban al respecto. Comentarios por demás ajenos al campo profesional, por ejemplo: *No sé, traen un relajo; es cierto, los libros están llenos de errores, mi hijo que está en la prepa me los mostró (referido a libros de nivel medio superior y no al de educación básica), ah perdón, de la educación básica no sé nada; muy interesante el tema, es necesario prepararse, etc.* Es decir, comentarios que, en la exigencia de un discurso y hacer académico como formadores de docentes se hace necesario poseer y en la interacción al respecto con los estudiantes, reconociendo a los nuevos libros de texto como tema emergente, dada la exigencia de relacionar los contenidos (que expresan esencia de la Nueva Escuela Mexicana), con los cursos que se despliegan en la escuela normal en ese momento próximos a iniciar.

Entonces, el problema se plantea cuando en nuestro hacer y decir están implícitas las representaciones sociales (RS), que permiten explicar y justificar las decisiones, posiciones y conductas que se plantean en un momento o hecho determinado; además, permiten organizar, clasificar, explicar y evaluar en carácter afectivo los objetos sociales, lo que hace posible orientar todas las acciones que se tomen. Por lo que, una RS, constituida en una interacción colectiva colegiada puede generar posibilidades de un actuar pedagógico pertinente. Para ello se requiere conocer las RS, sobre los LTG, no solo de los docentes, sino del propio estudiantado, de su decir, de su sentir, de compartir lo que sabe sobre los libros, de sus actitudes hacia ellos y de sus opiniones que se han ido construido en este momento tan convulsivo motivado por intereses de múltiple índole. Es decir, poseer los formadores de docentes una opinión crítica y responsable sobre los LTG y del pensar del estudiantado normalista sobre los mismos para interactuar con la comunidad escolar sobre esta herramienta didáctica fundamental en el hacer docente.

Pregunta central:

¿Cuáles son las representaciones sociales del estudiantado normalista respecto a los libros de texto gratuitos emitidos al inicio del presente años escolar 2023-2024?

Preguntas orientadoras:

¿Qué opinan los alumnos y alumnas sobre lo que se dice de los libros de textos?

¿Qué características poseen las fuentes de información de donde emanan los aspectos polémicos referidos a los libros de texto?

¿Cuáles han sido las actitudes de los docentes en formación con respecto a los libros de texto, conforme a la información a las que ha tenido acceso?

Objetivo general

Reconocer las representaciones sociales de los estudiantes normalistas respecto a los libros de textos gratuitos emitidos al inicio del presente año escolar 2023-2024

Marco teórico

En 1959 el presidente de la república, Adolfo López Mateos emitió el decreto para crear la Comisión Nacional de Libros de Textos Gratuitos (CONALITEG), once meses posteriormente se emitieron los primeros textos con el propósito de *fijar, con apego a la metodología y a los programas respectivos, las características de los libros de texto destinados a la educación primaria*. Su fundamento constitucional consistió en proporcionar a los mexicanos una educación obligatoria y gratuita. (CNDH s/f).

De manera que la responsabilidad de la CONALITEG estaba referida a “fijar con apego a la metodología y a los programas respectivos, las características de los libros de texto destinados a la educación primaria”.

El Saucito, fue la comunidad de San Luis Potosí, en donde por primera vez, 1960, se entregaron los LTG, a los niños y niñas de primer grado, por manos del Secretario de Educación Pública, Jaime Torres Bodet; desde entonces de manera ininterrumpida cada año el gobierno ha cumplido el compromiso de su entrega (CONALITEG, 2020).

En México, los LTG, han tenido una historia plagada de entramados políticos económicos, culturales y hasta de condiciones personales. Así Elizer Ixba Alejos (2013), precisa que los libros de textos fueron motivo de intereses fundamentalmente de carácter económico y político; con intereses económicos, tanto para quien los producía con ganancias de hasta el 400% y para quien los utilizaban, por demás imposibles para niños de condición humilde; monopolios en manos extranjeras, principalmente españoles, tanto es su autoría como en su edición.

El mismo autor refiere como la legislación del gobierno de López Mateos, se orientó para que los autores de los libros de texto estuviera solo a cargo de autores mexicanos, en un contexto de Guerra Fría y Cuba con su triunfo revolucionario, en donde Estados Unidos recomendaba a México cambiar la influencia comunista en la educación (Elizer. I.A., 2013).

Sobre destrucción de libros

La destrucción de los libros en momentos y lugares diversos se ha manifestado como expresión de la intolerancia e incompreensión de su valor cultural invaluable (Rodríguez G. 2004). Momentos históricos al respecto se puede nombrar por ejemplo: la destrucción de la biblioteca de Alejandría; al nacimiento del cristianismo los textos que se consideraban hieráticos eran perseguidos hasta su eliminación; la destrucción de los libros prehispánicos como acto por demás vandálico ; en la Guerra Civil Española; en 1933 la conocida noche de los cristales, episodio terrible de la Alemania Nazi; otros en la revolución cultural China; en Argentina durante la Dictadura miliar y la guerra de los Balcanes (Rodríguez, 2004).

El día 8 de agosto del presente año, en conferencia presidencial denominada la mañanera, la Secretaria de Educación Leticia Ramírez Amaya, presentó el Nuevo Plan de Estudios para Educación Básica y los correspondientes libros de texto gratuitos (Mtro. Mx 2023 agosto). Sin embargo, desde días anteriores, especifico el 2 de agosto, en diversos medios de comunicación incluidos las redes sociales, se generó una avalancha de comentarios en contra de ellos, cuestionamientos que no son ajenos a intereses de diferentes índoles, de carácter ideológico, económico político, y que atienden a niveles de dimensiones diversas, desde el institucional, al local, regional y nacional ejemplo de ello es el planteado por una televisora mexicana, quien los acusó de ser ideologizantes y comunistas (Gómez, 2023).

Esta no sería la primera vez que, los libros han sido objeto de cuestionamientos y de ataque oscurantistas como fue la quema de libros en diversos espacios de la república Mexicana; ejemplo es la incineración de varios paquete de libros de texto gratuitos en *San Antonio del Monte, Chiapas, con el argumento de que su contenido es “comunista” y “son del diablo”, además exigieron, los manifestantes que les entreguen los anteriores* (Europa, p. 2023); o bien, otro ejemplo, la marcha de los padres de familia del día 20 de agosto en Aguascalientes para que se detuviera la entrega de los LTG puesto que argumentaba el “adoctrinamiento” que generarían en los niños.

Desde la psicología sociocultural el libro es...

El libro a partir de la propuesta de Vygotsky, implica la importancia de uso de instrumentos mediadores en la intención de explicar los procesos sociales, puesto que en la creación y utilización de signos en la búsqueda de resolver un problema psicológico se atiende de manera semejante a la creación y utilización de herramientas técnicas.

La analogía básica entre signos y herramientas descansa en la función mediadora que caracteriza a ambos, mientras que la diferencia esencial entre ambos se relaciona con los distintos modos en que orientan la actividad humana. Las herramientas sirven como conductores de la influencia humana en el objeto de la actividad, se hallan externamente orientadas y deben acarrear cambios en los objetos. Por otro lado, el signo no cambia absolutamente nada en el objeto de una operación psicológica; por consiguiente, está internamente orientado (Carrera 2001).

Entonces, en la construcción del aprendizaje, en cuanto a las funciones psicológicas superiores, el libro es una herramienta que promueve la acción humana, y al hacerlo trasciende espacio y tiempo. Con todos sus matices producto de la interacción social, desde un carácter axiológico, político, económico, subjetivo etc.

En cuanto a los LTG, para inicio del presente año escolar elaborados por la CONALITEG, Diaz Barriga (agosto, 2023): plantea la importancia de que los textos gratuitos no pueden ser analizados en forma aislada, dado que son elementos fundamentales para la enseñanza aprendizaje y obviamente de la reforma de la educación; son libros integradores donde se articula el conocimiento; el libro de proyecto, comunidad y escuela. Están estrechamente relacionados con los proyectos didácticos en la intención de que los niños y niñas investiguen temáticas diversas.

Por otra parte, dice el citado autor, la polémica se implica en intereses de carácter político y de carácter político. Los temas sexuales son los más recurrentes en ser cuestionados y tienen que ver con intereses económicos y políticos económicos, Sin embargo, se orientan en la propuesta política del gobierno actual incluir en ellos una mirada humanística científica y

democrática. Además están fundamentados en pro del trabajo colaborativo de estudiantes, en donde todos podemos aprender entre todos, privilegiando por lo tanto el aprendizaje colegiado (Díaz, B., 2023).

Los libros y las Representaciones Sociales (RS)

Derivada de la interacción del instrumento llamado libro, se van constituyendo Representaciones Sociales en pro y o en contra de su contenido. Esto es: al otorgar características ingenuas, pero de sentido común, respecto a un objeto determinado, aún sin tener experiencias directas sobre el mismo, la gente construye un objeto determinado, con ello establece un nivel de información, así como de relación entre el sujeto y el objeto mismo. Situación que implica un lugar preponderante a la afectividad, reconocida como el *alter-ego*.

De manera que las representaciones sociales están referidas al conocimiento que generalmente se la ha llamado de “sentido común”.

El fundador de esta teoría Serge Moscovici (1991), precisa que la formación de las representaciones sociales está sustentada en dos procesos básicos: el anclaje, es el significado que se le da a un objeto de conocimiento, de acuerdo con las creencias, los valores y las actitudes propios de un grupo social que se pertenece. La objetivación, el otro proceso básico, es la relación que se establece entre el objeto de conocimiento y otros conceptos preexistentes, a partir de la propia perspectiva y que genera una visión coherente del mundo cercano o próximo. De manera que, como señala Jean-Claude Abric (2001), las representaciones sociales permiten justificar las decisiones, posiciones y conductas que se plantean en un momento o hecho determinado; además, permiten organizar, clasificar, explicar y evaluar en carácter afectivo los objetos sociales, lo que hace posible orientar todas las acciones que se tomen.

Las representaciones sociales sobre los libros de texto son entonces el conjunto de ideas que tienen los docentes en formación respecto a los libros de texto; que actitudes, valores y creencias y qué decisiones hay que llevar a cabo cuando se hace uso como instrumento mediador para potenciar el aprendizaje de sus alumnos de educación primaria.

Estas RS involucran, respecto a los libros, las ideas que los y las estudiantes normalistas en la relación a los LTG de la finalidad en su uso, del rol que se espera de ellos como educadores en el uso de los textos, como también del tipo de texto que se considera o no prestigioso como para ser leído.

Las representaciones poseen dos características que interesan especialmente a las investigaciones desde la didáctica:

- su carácter anticipatorio, ya que preceden y predeterminan la acción de los sujetos, y
- su carácter dinámico y conflictual, que las hace susceptibles de ser transformadas.

De manera que con esto se generan RS que orientan las acciones en pro o en contra de los libros de texto, (objeto determinado) y que se han asumido a partir de la comunicación manifiesta en medios de comunicación masiva; en redes sociales y en la interacción cotidiana con personas que forman parte de un contexto compartido. Al respecto Peter Berger y Thomas Luckman (1997), plantean cómo el sentido de lo subjetivo de la experiencia o del acto, no se relacionan en la singularidad de la situación original además de que ofrece posibilidades de incorporación a aprendizaje colectivos. Con esto el estudiantado de la escuela normal, van asumiendo formas de pensar y actuar en relación a los LTG.

Los docentes en formación, de una escuela normal no escapan a construir RS derivadas de lo expresado por los medios de comunicación y redes sociales; algunas y algunas estarán de acuerdo con la avalancha de expresiones negativas o de reconocimiento favorable a los libros, que corresponde. Entonces a la escuela normal, le corresponde promover RS en el estudiantado normalista un acercamiento crítico y propositivo a los LTG que son herramientas didácticas ineludibles en su quehacer educativo, para ello, lo primero es acercarnos a las representaciones sociales del alumnado.

Metodología

La población a quien fue dirigido este estudio es de 60 estudiantes, en donde la cantidad de la muestra a considerar fue un 16.6%. Seleccionada a partir del criterio de participación voluntaria: todos y todas pertenecientes al semestre VII de la Licenciatura en Educación Primaria.

A través de un grupo focal el instrumento a considerar fue la entrevista, puesto que en el discurso y su argumentación se expresa el contenido de la RS.

Posteriormente se organizó el discurso de los estudiantes a partir de los tres ejes que implican las RS, estos son: las actitudes; la información y el campo de la RS. Con ello se conformaron categorías que permiten caracterizar a las RS de alumnado normalista.

Resultado

Se plantean los siguientes resultados organizados en tres ejes y de acuerdo a cada dimensión de las RS

Eje de acercamiento: Sobre el campo de la representación

Reconocen que los libros tendrán diversidad de aceptación conforme a las comunidades a donde lleguen, especifican como en las comunidades rurales, con características machistas y o tradicionales se rechazan con mayor frecuencia y espacios diversos incluyendo las propias escuelas primarias.

Reconocen que la difusión de la información y recibida por padres y madres de familia con respecto a los LTG se promovió en medios de comunicación diversos, privilegiando la televisora de TV azteca; a través de redes sociales, en especial los grupos de WhatsApp conformados por otras madres y padres del grupo a lo que pertenecen sus hijos;

Plantean que el rechazo de los progenitores de niños en la escuela, según expresan y en el decirse los padres y madres de familia, se debe a que existen temáticas inadecuadas para sus hijos, principalmente referidas a cuestiones de información sexual o a identidades no

binarias; que atentan a los principios religiosos y morales. Perciben cierto miedo y hasta odio a los textos; llegando a comentar que con esos libros no mandaran a sus hijos a la escuela.

En cuanto a los docentes titulares, consideran los estudiantes, manifiestan inseguridad en el uso de los textos, pero también interés en su contenido.

Eje de interacción con los textos: sobre la información

Los libros son cinco para cada grado; con 75 proyectos anuales; en ellos se incluyen de manera globalizada todas las materias que anteriormente se trabajaban de manera aislada;

Implican temas polémicos, por ejemplo, sobre el trabajo de las sexoservidoras; sin embargo, atienden temas y contextualizados, que son fuertes pero necesario de entrar en el aula;

Que incluyen hermosas ilustraciones y le dan una alta presencia al arte mexicano.

Sobre los docentes les parece que necesita fortalecer el cómo trabajar por proyectos, esencia de las metodologías globalizadoras que planean los libros.

Son conscientes de que en contenido existen errores, pero que también los anteriores los contenían, y sin embargo no fueron señalados con tanto énfasis;

Eje aceptación o rechazo: Sobre las actitudes

Expresaron gusto por los libros, *por que no tienen nada de malo*; son adecuados; *muy padres*; son liberales y no tienen por que ser sustituidos;

Sin embargo, reconocen algunos de los estudiantes, que les causan miedo e incertidumbre en cuanto a saberlos abordar en forma adecuada, *con toda la actitud*; que constituyen un reto académico provocador para ser abordado profesionalmente; *les dan la más cordial bienvenida* y con mucha emoción. *Me gustan.*

Discusión y conclusiones

Dado el carácter emergente sobre la temática se generó un ejercicio de investigación que requiere cuidar más ampliamente la explicación del cómo se construyeron las RS del estudiantado normalista respecto a los LTG por lo que pueden ser posteriormente más amplificado.

Puesto que el presente trabajo atiende a una metodología procesual de las RS sociales, para ser enriquecida y precisar el núcleo de la representación es conveniente incluir metodología de carácter estructural.

La muestra del 16%, es relativamente pequeña, para un trabajo de mayor precisión es preferible una muestra más amplia de la población. Y no solamente orientada a los estudiantes del semestre VII, sino a la totalidad de la población escolar que se forma como Licenciados en Educación Primaria, es decir de todos los semestres, reconociendo el carácter histórico de esta reforma educativa.

Las RS como teoría y metodología propios de la investigación interpretativa permiten escuchar a los estudiantes normalistas sobre la representación referida a los aspectos estructurantes de su formación profesional, en este caso sobre los LTG, puesto que estas, las RS, nos permiten explicar y no sólo describir qué suceden en la subjetividad de las personas y del porqué de su actuación.

Reconocer que las RS poseen dos características para ser consideradas en la formación de docentes: un carácter anticipatorio y un carácter dinámico y conflictual, lo que permite la posibilidad de ser transformadas, en este caso, las RS de los estudiantes normalista al ser conocidas puede ser orientadas desde el hacer de la escuela normal en pro de un acercamiento crítico y propositivo sobre los libros de textos.

Las RS de los y las reflejan en su dimensión del campo de la representación una más amplia información; la información requiere ser fortalecida desde la intervención que pudiera generar el ámbito académico de la escuela normal haciendo uso de diversas estrategias, en congruencias con las implícitas en los LTG. La actitud de los alumnos y alumnas se expresan

en un abanico diferenciado, desde opiniones de espera, de interés, de admiración hasta el miedo y el desconcierto.

Finalmente, atendiendo a lo dicho por Habermas, cuando se atiende un problema, el criterio de verdad, de disponibilidad y el diálogo, puede propiciar una comunicación más auténtica sobre los señalados LTG. Comunicación esencia del ser humano.

Referencias

- Abric, J. C. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. México. Ediciones Coyoacán.
- Berger, P. y Thomas L. (2003). *La construcción social de la realidad*. Argentina. Paidós.
- Carrera, (abril-junio 2001). Vygotsky: enfoque sociocultural. *Educere*, vol. 5, núm. 13
<https://www.redalyc.org/pdf/356/35601309.pdf>
- Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuito. (2020). *Sesenta años de la entrega de los primeros libros de texto gratuitos*. CONALITEG
<https://www.gob.mx/conaliteg/es/articulos/sesenta-anos-de-la-entrega-de-los-primeros-libros-de-texto-gratuitos>
- CNDH. (s/f). *Se crea la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos*. CNDH
[https://www.cndh.org.mx/noticia/se-crea-la-comision-nacional-de-libros-detextograticos#:~:text=El%20d%C3%ADa%2012%20de%20febrero,de%20Texto%20Graticos%20\(CONALITEG\)](https://www.cndh.org.mx/noticia/se-crea-la-comision-nacional-de-libros-detextograticos#:~:text=El%20d%C3%ADa%2012%20de%20febrero,de%20Texto%20Graticos%20(CONALITEG))
- Cuevas, Y. (2016). *Recomendaciones para el estudio de representaciones sociales en investigación educativa*. Cultura representaciones soc vol.11 no.21 Ciudad de México sep. 2016 versión On-line ISSN 2007-8110
https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-81102016000200109
- Diaz, B. (2023, agosto). *Entrevista con Ángel Díaz Barriga: Libros de Texto Gratuitos*
<https://www.youtube.com/watch?v=z7yk0hGKqQs>
- Moscovici. (1991). *La psicología Social I*. Barcelona Paidós.
- Elizer, I. A. (2013). *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. vol. 18, núm. 59
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14028945008>

Europa, P. (21 agosto 2023). Quemar libros de texto en comunidades de Chiapas, acusan que el contenido enseña el “comunismo”. *El economista*.
<https://www.economista.com.mx/politica/Queman-libros-de-texto-en-comunidad-de-Chiapas-acusan-que-el-contenido-ensena-el-comunismo-20230821-0028.html>

Gómez, N. (2 agosto 2023). *La campaña contra los nuevos libros de textos es ya brutal y entraron ya todos los medios conservadores.* - Facebook.
(https://twitter.com/RicardoBSalinas/status/1686752751534182400?ref_src=twsrc%5Etfw%7Ctwcamp%5Etweetembed%7Ctwterm%5E1686752751534182400%7Ctwgr%5E29979b9b1e6eef9ab2a69dd86d427f5199aa24ce%7Ctwcon%5Es1_&ref_url=https%3A%2F%2Fpolemon.mx%2Ftv-azteca-invento-que-los-libros-de-texto-gratuitos-son-comunistas%2F).

Maestro mx. (2023, agosto). *Presentación de los Libros de texto SEP conferencia 8 de agosto de 2023.* <https://www.youtube.com/watch?v=r-Xani9v9ys>

Rodríguez, G. (2004). Báez, Fernando. *Historia universal de la destrucción de los libros: de las tablillas sumerias a la guerra de Irak.* vol.19 no.38.
https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187358X200500010001

1

Estrategias innovadoras para promover el aprendizaje significativo en educación preescolar

Denisse Fernanda García López

dg594094@gmail.com

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí

Elizabeth Contreras Aguirre

econtreras@beceneslp.edu.mx

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí

Línea temática 5. Procesos de formación y sujetos de la educación

Resumen

La presente investigación aborda la importancia en la función docente de implementar estrategias innovadoras en la educación preescolar que favorezcan la creación de aprendizajes significativos en los alumnos mediante la guía de las competencias profesionales desarrolladas en la Licenciatura en educación preescolar (Plan 2018).

Esta investigación fue realizada con el propósito de tener presente que la innovación dentro del aula trae consigo la ampliación en los procesos de aprendizaje de los alumnos del nivel de preescolar, por lo que es imprescindible que en la educación preescolar se le dé un lugar preferencial dentro de la práctica docente.

Palabras clave: estrategias de enseñanza, aprendizaje significativo, innovación docente, estrategias didácticas, educación preescolar.

Planteamiento del problema

La problemática de la cual nace esta investigación surge de revalorar a la educación preescolar, cada que vez se recurre a estrategias ya establecidas o muy conservadoras no se le otorga la importancia necesaria a este nivel de educación de tal forma que se ha llegado a considerar que solo es una etapa más y no es útil para la vida, sin embargo, sabemos que realmente es indispensable en la vida de todo ser humano.

Esta investigación se realizó durante el ciclo escolar 2022-2023 en las prácticas profesionales del séptimo y octavo semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar (Plan 2018) en el Jardín de Niños de la ciudad de San Luis Potosí.

En la actualidad la educación preescolar ha tenido un lugar preponderante en nuestro sistema educativo, sin embargo, en la sociedad, de manera genérica, sigue siendo un nivel un tanto desvalorizado. Es indispensable considerar la función e importancia que tiene la educación preescolar pues este es un nivel valioso en donde el niño se encuentra activamente y de manera receptiva para la integración y creación de nuevos conocimientos, según la SEP en el Plan y Programa de estudios de Aprendizajes Clave (2017) afirma que debemos considerar que:

Los niños son sujetos activos, pensantes, con capacidades y potencial para aprender en interacción con su entorno y que los procesos de desarrollo y aprendizaje se interrelacionan e influyen mutuamente es la visión que sustenta esta propuesta curricular [...] cuando ingresan a la educación preescolar, los niños tienen conocimientos, habilidades y experiencias muy diversas que son la base para fortalecer sus capacidades. Cursar una educación preescolar de calidad influye positivamente en su vida y en su desempeño durante los primeros años de la educación primaria por tener efectos positivos en el desarrollo cognitivo, emocional y social (p. 156).

El anterior argumento nos lleva a reflexionar sobre la importancia que la educación preescolar tiene en función de la creación de conocimientos, habilidades y experiencias en los alumnos, lo que conlleva a considerar que la implementación de estrategias innovadoras es indispensable ya que cuando estas se integran dentro del aula el niño se interesa más por la escuela y de esta forma es encaminado a formar diversos aprendizajes significativos.

Esto se puede ver en el Plan y Programa de estudios de Aprendizajes Clave (2017) que establece y mandata que las educadoras realicen un trabajo consciente frente al grupo, este es el argumento que presenta:

Los alumnos se sienten seguros y valorados cuando reciben atención y afirmación de sus avances. Este apoyo los impulsa a actuar espontáneamente y con confianza.

En sus procesos, deben recibir apoyo y aprecio, así como tener éxito en lo que hacen e intentan aprender para sentirse motivados. Por ello, proponga experiencias que sean accesibles para los niños, pero que a la vez sean retadoras; sígalos con atención para realimentar sus propuestas, apoyar sus acciones y sus intentos al afrontar los desafíos (p. 162).

Podemos ver la relación de lo anterior con el tema en que cuanto más fijamos los ojos en nuestros alumnos y los colocamos en el centro del proceso de aprendizaje ellos sienten más confianza, motivación e interés en éste, por lo que debemos consolidar nuestra mirada del quehacer en el aula en brindar seguridad y valorar los conocimientos previos de los alumnos, y para de esta manera brindar experiencias significativas, accesibles y retadoras para los alumnos, con el propósito de llevarlos a la creación de significados de manera sencilla, los cuales les aportarán a su desarrollo integral, así mismo a la adquisición de diversas competencias que les permitirán conocer la realidad inmediata a su círculo de desarrollo.

Esto nos dirige a la conceptualización de innovación ya que si se busca llegar a nuevos resultados es indispensable integrar nuevas prácticas en nuestro quehacer docente, según Banerjee y Ceri (2016) “innovar implica modificar prácticas y comportamientos, modelos mentales, cultura organizacional e ideas preconcebidas sobre cómo tener éxito en su misión” (p. 3-24), muchas veces es lo que nos impide avanzar pues la innovación trata de manera global en salir totalmente de tu zona de confort para modificar estructuras que tenías como docentes establecidas, ejemplo: formas de creación, implementación y evaluación de estrategias, así como también la dosificación de aprendizajes y la forma en que se identifican y conocen las necesidades de manera grupal e individual de los alumnos.

De modo que, como educadoras es importante estar en constante preparación para poder renovar nuestra práctica, si deseamos ser innovadoras debemos ir más allá, crear e implementar nuevas estrategias por lo que necesitamos preparación para conocerlas, buscarlas e implementarlas en nuestro quehacer docente caso tal que no siempre sucede y debemos de fomentar la innovación como referente de actualizar nuestras prácticas docentes en el nivel de educación básica, es específico del preescolar.

Para solucionar la problemática se planteó como hipótesis que la realización planificada de estrategias innovadoras en la educación preescolar promueve el aprendizaje significativo en los niños de primera infancia. Se considera que mediante la planeación se permite al docente crear una estructura de los contenidos y metodología a desarrollar durante el proceso de enseñanza aprendizaje, lo que facilita la búsqueda e implementación de estrategias innovadoras, esto debido a que se realiza previamente un arduo proceso el cual comienza en conocer las necesidades particulares de los alumnos, buscar estrategias que se adecuen a éstos, implementarlas, evaluarlas y ver de qué manera se puede seguir trabajando para mejorar y de esta forma se trabaje para crear un aprendizaje significativo en los alumnos.

Metodología

El tipo de investigación que se implementó es descriptivo de tipo cualitativa, se recurrió a las fuentes primarias y secundarias para la recopilación de información que completó esta investigación. Esta investigación se llevó a cabo en el Jardín de niños Luis G Medellín Niño, con las educadoras de la institución. Se llevaron a cabo propuesta de distintas estrategias innovadoras y su aplicación dentro del aula.

Se recurrió a diversas técnicas de recogida de datos como lo son: entrevistas a las educadoras y la aplicación de algunas estrategias innovadoras en el salón la información recabada se analizó por medio de la verificación de conclusiones.

Tabla 1. Descripción de algunas actividades significativas implementadas en esta investigación

Nombre de actividad	Aprendizaje esperado	Estrategia implementada	Descriptorios de la actividad
Visita al zoológico	Obtiene, registra, representa y describe	Exploración	Conexión con el mundo exterior, fomento de curiosidad e

	información para responder dudas y ampliar su conocimiento en relación con plantas, animales y otros elementos naturales.		interese por su entorno
Señor cara de pasto	Experimenta con objetos y materiales para poner a prueba ideas y supuestos.	Experimentación	Interacción con objetos concretos, exploración, comprobación de hipótesis.
Conociendo las figuras geométricas	Reproduce modelos con formas, figuras y cuerpos geométricos.	Indagación	Correlación con objetos cotidianos y construcción del pensamiento geométrico

Elaboración propia.

Marco teórico

Redondo (2010) nos menciona cómo reformularse en un profesor innovador de la siguiente manera:

Convertirse en un profesor innovador implica superar las prácticas pedagógicas tradicionales planteando y llevando a la práctica nuevas propuestas a los problemas pedagógicos. Para poder plantear nuevas propuestas, el docente deberá tener, además de conocimiento y experiencia acerca de su disciplina, una formación que le habilite para proponer cambios, cambios basados en dotar de herramientas al

alumnado que le ayuden en el principio de “aprender a aprender”, así como conocer al grupo al que tendrá que acompañar en su proceso de aprendizaje (p. 1).

Por medio de esta aportación se puede decir que la innovación en el aula requiere preparación y disposición del profesor, he aquí la problemática que atravesamos en la actualidad, pues si como docente no se tiene la motivación y ganas de aprender no se recurre a una preparación y por lo tanto no se pone en práctica la innovación, esto genera la imposibilidad de realizar cambios significativos.

Como docente se tiene que indagar en estrategias para implementar la innovación dentro del aula ya que “Necesitamos preparar a los estudiantes para que aprendan por sí mismos, motivarlos para que deseen, quieran y ambicionen aprender, esto supone hacer cosas distintas a lo que hacemos” (Redondo, 2010, p. 1). Es decir, tenemos que buscar la forma de vivificar la práctica docente de manera que los alumnos se motiven por aprender y adquirir el gusto por la escuela, así como la forma en que se enseña dentro de ésta.

Cuando la implementación de estrategias innovadoras en el aula es poca, se desarrollan diversos factores en el ámbito educativo, la mayoría de las veces no tan benéficos Álvarez C. (2017), comenta que:

En esta educación tradicional, hasta los niños que sacan buenas notas desconectan, agrega Céline Álvarez. Se desenganchan de lo que son verdaderamente, dejan de buscar el sentido de las cosas, pierden la curiosidad porque se tienen que pasar los días respondiendo a instrucciones exteriores, intentando satisfacer al adulto. Pero cuando toda esa vida interior tan creativa y luminosa se calla, no solamente pierden los niños; perdemos todos (p. 98). Para comenzar el sustento teórico de esta investigación, se encabezará con la razón de ser, en este caso todo radica en la educación preescolar, su importancia y el beneficio que esta tiene en la vida de los alumnos.

Según Gil y Sánchez (2004):

La educación preescolar comprende la atención de los niños y niñas desde su concepción hasta los 6 años. Su objetivo fundamental es contribuir con el desarrollo infantil, para lo cual se requiere ofrecerle una atención integral en un ambiente de

calidad que favorezca su crecimiento y desarrollo en los aspectos físico, cognitivos, socioemocionales, psicomotrices y del lenguaje. Estima al niño o a la niña como un ser único, con necesidades, intereses y características propias del momento en el que se encuentra (p. 535).

Muchas veces la sociedad considera la educación preescolar en segundo plano pues se piensa que solo se lleva a la escuela a entretener o simplemente a jugar como fue mencionado anteriormente, pero nos percatamos de que realmente existe la necesidad de que todo ser humano curse la educación preescolar pues esto los lleva a desarrollo temprano de diversas áreas indispensables de su vida.

Se aborda principalmente la importancia de la educación preescolar, ya que al entenderlo como docente se resalta la relevancia de implementar estrategias innovadoras en el aula para satisfacer las necesidades académicas de los alumnos, y esta radica según el Plan y Programa de Aprendizajes Clave (2017) en:

Considerar que los niños son sujetos activos, pensantes, con capacidades y potencial para aprender en interacción con su entorno y que los procesos de desarrollo y aprendizaje se interrelacionan e influyen mutuamente es la visión que sustenta esta propuesta curricular. Cursar una educación preescolar de calidad influye positivamente en su vida y en su desempeño durante los primeros años de la educación primaria por tener efectos positivos en el desarrollo cognitivo, emocional y social (p. 60).

Los niños son seres capaces y pensantes, lo cual refiere a que poseen las condiciones, capacidades y el potencial para lograr variedad de objetivos, se tiene que creer en cada uno de ellos para poder influir de manera significativa en su desarrollo ya que todos pueden lograr objetivos que los encaminen a un destacado crecimiento cognitivo, emocional y social.

Nos dicen Lara, et al. (2010) que:

Las investigaciones recientes demuestran que la capacidad de los niños para aprender es más intensa durante sus primeros cinco años de vida, pues en esta etapa

el desarrollo neurológico está caracterizado por una mayor plasticidad y un acelerado crecimiento. Como consecuencia, en estos años se logra un gran desarrollo de las capacidades intelectuales, sociales, lingüísticas y emocionales (p. 12).

Podemos llegar a la conclusión de que la educación preescolar es indispensable y necesaria en la vida del ser humano, pues es una etapa en donde existe facilidad para el desarrollo de distintas capacidades.

Teorías del aprendizaje

Existen distintas teorías del aprendizaje, pero esta investigación se centra en las constructivistas, nos centraremos en el constructivismo de Piaget (1978) el cual nos dice que:

Las personas no entienden, ni utilizan de manera inmediata la información que se les proporciona. En cambio, el individuo siente la necesidad de “construir” su propio conocimiento. El conocimiento se construye a través de la experiencia. La experiencia conduce a la creación de esquemas. Los esquemas son modelos mentales que almacenamos en nuestras mentes. Estos esquemas van cambiando, agrandándose y volviéndose más sofisticados a través de dos procesos complementarios: la asimilación y el alojamiento...” (p. 15).

De manera general se entiende que las teorías constructivistas pretenden que el niño genere conocimientos vastos, pero a partir de lo que ya conoce pues de esta manera y mediante los nuevos conocimientos se crearán esquemas sólidos sin embargo como antes se mencionó para generar conocimientos se debe antes brindar experiencias y que mejor que estas sean significativas.

Constructivismo

Debemos saber principalmente que esta teoría se le atribuye generalmente a Jean Piaget como se citó en Trenas (2009) que:

El sugirió que a través de procesos de acomodación y asimilación los individuos construyen nuevos conocimientos a través de las experiencias. En general el término de

constructivismo se refiere a la idea de que las personas construyen ideas sobre el funcionamiento del mundo y pedagógicamente construyen sus aprendizajes creando nuevas ideas o conceptos basados en conocimientos presentes y pasados (p. 4).

Se puede ver que el constructivismo como su nombre lo indica busca que los alumnos generen por sí mismos la construcción de significados más amplios con lo que previamente han conocido.

Aprendizaje significativo

Se adentra de manera muy específica este concepto pues es la raíz de esta investigación. A saber, es definido por Ausubel, et al. (1983) de la siguiente manera:

La interacción entre los significados potencialmente nuevos y las ideas pertinentes de la estructura cognoscitiva del alumno da lugar a los significados reales o psicológicos. El aprendizaje significativo comprende la adquisición de nuevos significados y, a la inversa, estos son producto del aprendizaje significativo. Esto es, el surgimiento de nuevos significados en el alumno refleja la consumación de un proceso de aprendizaje significativo (p. 46-48).

Innovación educativa

Nos dice Ortega Cuenca et al. (2007) que la innovación educativa se basa en:

Un cambio con mejora, con respecto a un objetivo previamente determinado, es el elemento común, aunque el cambio se puede referir a una idea, un material, una práctica, un contenido, alguna metodología, un patrón cultural, una relación entre las personas o instancias que participan en el hecho educativo, la forma de aplicar una norma, un procedimiento administrativo, un artefacto organizacional o una creencia o valor, sin ánimo de ser exhaustivos, pues hay una gran diversidad de experiencias que pueden ostentar el título de innovación educativa. El cambio con mejora de cualquiera de estos aspectos educativos implica una situación original y otra, distinta, que será el resultado de la innovación, cuando, en el plano personal, se ha interiorizado y, en el organizacional, se ha institucionalizado, es decir, se ha convertido en la nueva normalidad, lo nuevo se vuelve común, ordinario (p. 150).

Lo anterior es relevante pues se entiende que la innovación tiene que llevar a nosotros como docentes a realizar diversos cambios en la práctica con el propósito de generar una mejora en beneficio de los alumnos, esto entra en todos los aspectos del ámbito educativo, pero en esta investigación se centra en la innovación en cuanto a las estrategias ya que si se recurre a nuevas dejando las que normalmente aplicamos se verán mayores cambios significativos en el proceso de aprendizaje de los alumnos.

¿Qué son las estrategias innovadoras?

En consecuencia, de esta investigación vemos que se integra la palabra innovadora, pues se pretende resaltar la importancia que las estrategias tienen y por lo cual es indispensable buscar y aplicarlas en el aula, nos dice Cordero, et al. (2016) que;

Son el pilar fundamental en el proceso de enseñanza aprendizaje, ya que tiene como objetivo tender a un proceso educativo eficaz y ante todo esto, es necesario tener claro que la innovación pedagógica busca mejorar los aprendizajes de los discentes mediante sus competencias y la interacción entre sus experiencias y lo nuevo por conocer (p. 4).

Es decir, las estrategias innovadoras son la base del proceso de enseñanza aprendizaje debido a que buscan que sea un proceso eficiente por lo que la innovación busca mejorar y tomar en cuenta lo que se sabe y lo que está por saberse, son significativas ya que buscan llegar al máximo logro de aprendizaje de los alumnos.

Aprendizaje significativo en el plan de aprendizajes clave y en la nueva escuela mexicana

A Continuación, vemos una compilación de características principales en cuanto al plan y programa de Aprendizajes Clave y la Nueva Escuela Mexicana en donde se presentan los aspectos más importantes encaminados en esta investigación.

Tabla 2. Comparación del plan y programa de aprendizajes clave y nueva escuela mexicana

Plan y programa de Aprendizajes Clave 2017 y Nueva Escuela Mexicana 2022.

Aprendizajes Clave
2017

- El propósito central es crear ambientes más sanos para que los niños puedan crecer de manera integral.

Nueva Escuela
Mexicana 2022.

- Asegurar que la educación recibida proporcione aprendizajes y conocimientos significativos, relevantes y útiles para la vida, independientemente de su entorno socioeconómico, origen étnico o género. (p. 23)

- La pregunta ¿Para qué se aprende? Constituye los fines de la educación básica.

- La educación no debe ser estática. Ha de evolucionar y responder a las características de la sociedad en la que está inserta. (p. 28)

- Resulta necesario formar al individuo para que sea capaz de

- Tiene como centro la formación integral de niñas, niños, adolescentes y jóvenes, y su objetivo es promover el aprendizaje de excelencia, inclusivo, pluricultural, colaborativo y equitativo a lo largo del trayecto de su

formación. (p. 3)

- La educación deberá ser entendida para toda la vida, bajo el concepto de aprender a aprender, actualización continua, adaptación a los cambios, y aprendizaje permanente.

- La formación ciudadana es un camino para la transformación social y depende de educar personas críticas, participativas y activas que procuren procesos de transformación por la vía de la adaptarse a los entornos

cambiantes y diversos, maneje información de una variedad de fuentes impresas y digitales, desarrolle un pensamiento complejo, crítico, creativo, reflexivo y flexible, resuelva problemas de forma innovadora en colaboración con otros, establezca metas personales y diseñe estrategias para alcanzarlas. (p. 29)

- La función de la escuela ya no es únicamente enseñar a niñas, niños y jóvenes lo que no saben, sino contribuir a desarrollar la capacidad de aprender a aprender, qué significa aprender a pensar; a cuestionarse acerca de diversos fenómenos, sus causas y consecuencias; a controlar los procesos personales de aprendizaje; a valorar lo que se aprende en conjunto con otros; y a fomentar el interés y la

motivación para aprender a lo largo de toda la vida. (p. 33)

(SEP, 2017)

innovación, la creación de iniciativas de producción que mejoren la calidad de vida y el bienestar de todos. (p. 6)

- Poseen capacidades que favorecen el aprendizaje permanente, la incorporación de métodos colaborativos e innovadores, avances tecnológicos e investigación científica y usan la libertad creativa para innovar y

transformar la realidad. (p. 6)

- Tienen las capacidades para lograr el conocimiento necesario en métodos y avance tecnológico para lograr el aprendizaje permanente. Propician la libertad creativa para innovar y transformar la realidad. (p. 6)

- Postula a la persona como el eje central del modelo educativo.

(p. 7)

- Las orientaciones educativas fortalecen el acercamiento de los alumnos a la realidad cotidiana para afrontar en lo colectivo los problemas que se viven. (p.7)

- Requieren que la enseñanza y el aprendizaje, la planeación y la evaluación se realicen con miras a fomentar las potencialidades de las y los estudiantes con base en sus necesidades, diferencias y expectativas. (p. 16) (SEP, 2022)

- El objetivo central de esta investigación fue plantear diversas estrategias innovadoras de los distintos campos de formación académica y áreas de desarrollo personal y social para que se generará un aprendizaje significativo en los alumnos de educación preescolar, así mismo resaltar la importancia de aplicar estrategias innovadoras en las aulas de educación preescolar y mostrar diversas opciones para que fueran aplicadas.
- Se observó en el transcurso de esta investigación que la implementación de estrategias innovadoras debe ponerse en función dentro la práctica docente esto se llega a ultimar por medio de las respuestas en cuanto a las entrevistas a las docentes titulares como instrumentos para la obtención de datos.
- Se tomaron algunos puntos relevantes como: considerar que la innovación es indispensable en la práctica docente así también que las estrategias innovadoras dentro del aula generan un aprendizaje significativo en los alumnos pues estas despiertan su curiosidad y creatividad.
- Otro punto importante a considerar es que mediante la relación de las ideas previas de los alumnos y los nuevos conocimientos se genera un aprendizaje significativo el cual serán capaces de integrar en su vida diaria y enfrentarse a la solución de situaciones en su día a día.
- Las estrategias como: el juego, la exploración, indagación, juego simbólico, expresión, manipulación, relación con el entorno, entre otras fueron implementadas con el propósito de facilitar la creación de aprendizajes significativos.
- De esta manera se puede decir que el aprendizaje significativo como es citado anteriormente es la interacción de ideas previas y significados nuevos, los cuales generan significados reales y significativos en los alumnos, esto quiere decir que la creación de significados en el alumno refleja la culminación del proceso de aprendizaje significativo (Ausubel, et al. 1983). Por lo tanto, al conocer las necesidades e intereses de los alumnos,

aplicar estrategias innovadoras y evaluar se pudieron ver los aprendizajes significativos los cuales se crearon a partir de lo antes mencionado.

- Así también, se recalca nuevamente que las estrategias innovadoras tienen una gran importancia como es mencionado por Cordero, et al. (2016) que;

- Son el pilar fundamental en el proceso de enseñanza aprendizaje, ya que tiene como objetivo propender un proceso educativo eficaz y ante todo esto, es necesario tener claro que la innovación pedagógica busca mejorar los aprendizajes de los discentes mediante sus competencias y la interacción entre sus experiencias y lo nuevo por conocer (p. 4).

- Durante la realización de esta investigación se pudo reflexionar sobre la importancia que tiene la creación y aplicación de estrategias innovadoras dentro del aula, así como también en que cuando se dejan ver los intereses personales y se sale de su zona de confort se comienzan a ver grandes frutos debido al impacto que esto tiene en nuestra labor docente.

- Ha sido una investigación que ha llevado a la reflexión y comprobación de que como docentes es indispensable estar en constante preparación e innovación para atender a las necesidades particulares de cada alumno, así también que la innovación es un pilar fundamental de la práctica educativa.

- Se concluye esta investigación con la siguiente frase la cual ha sido de mucho impacto durante la elaboración de esta investigación es brindada por Bolívar y Bolívar-Ruano (2017) menciona lo siguiente: "...la mejora de los aprendizajes de los estudiantes no se producirá si no se ha generado también una cultura de aprendizaje para los propios profesores" (p. 4).

-

Referencias

- Álvarez, C. (2017). *Las leyes naturales del niño: La revolución de la educación en la escuela y en casa*. Penguin Random House Grupo Editorial.
- Ausubel, D. P., Novak, J. D., y Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*.
- Banerjee, B., y Ceri, S. (2016). *Creating Innovation Leaders*. En *Understanding innovation*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3319-20520-5>
- Bolívar, A. y Bolívar-Ruano, M. R. (2017). Las escuelas como Comunidades de Aprendizaje docente. En L. Razeto Migliari, J. M. Batalloso Navas y M. Núñez, *La educación necesaria: extendiendo la mirada*. Universitas Nueva Civilización. https://www.researchgate.net/profile/AntonioBolivar/publication/317221632_Las_escuelas_como_comunidades_de_aprendizaje_docente/links/592c5d0eaca27295a8135c5a/Las-escuelas-comocomunidades-de-aprendizaje-docente.pdf
- Cordero, N. M. C., Salazar, A. M., y Galabay, F. G. C. (2016). *Estrategias pedagógicas innovadoras en el proceso de enseñanza aprendizaje*. Universidad Católica de Cuenca, 156-169. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7199934>
- Gil, G. M., y Sánchez, G. O. (2004). Educación inicial o preescolar: el niño y la niña menores de tres años. Algunas orientaciones a los docentes. *Educere: Revista Venezolana de Educación*, 8(27), 535-543. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35602713.pdf>
- Ibuka, M. (1990). *El jardín de niños ya es muy tarde*. México: Universo
- Lara, L., Tovar, L. K., y Martínez. (2015). *Aprendizaje significativo y atención en niños y niñas del grado primero del colegio Rodrigo Lara Bonilla*. Repositorios libertadores. Recuperado 11 de mayo de 2023, de

<https://repository.libertadores.edu.co/bitstream/handle/11371/584/LaraOtaloraLizeth.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

Ortega-Cuenca, et. al. (2007). Modelo de innovación educativa. un marco para la formación y el desarrollo de una cultura de la innovación. RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 10(1). <https://www.redalyc.org/pdf/3314/331427206010.pdf>

Piaget, J. (1978). *La representación del mundo en el niño*. Madrid: Morata.

Redondo, J. (2010). De profesor tradicional a profesor innovador. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*. <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7620.pdf>

Secretaría de Educación Pública. (2017). *Aprendizajes Clave. Educación Preescolar*. México.

Secretaría de Educación Pública. (2021). *Licenciatura en educación preescolar.:*

Plan de estudios 2018. DGESUM. <https://dgesum.sep.gob.mx/planes2018>

Secretaria de educación Pública. [SEP]. (2022). *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*. Recuperado 2 de febrero de 2023, de: <https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientacio%C3%ADn%20pedago%C3%ADgica.pdf>

Trenas, F. (2009). Aprendizaje significativo y constructivismo. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*. <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd4981.pdf>

Análisis de las funciones de asesoría de documento recepcional. Estudio de caso en la BENFT

Blanca Aurelia Anzaldúa Nájera

blanca.anzauldua@benft.edu.mx

Benemérita Escuela Normal Federalizada de Tamaulipas

Gabriela Sofía Ponce Quiroga

gabriela.ponce@benft.edu.mx

Benemérita Escuela Normal Federalizada de Tamaulipas

Edith Nallely Ramos García

edith.ramos@benft.edu.mx

Benemérita Escuela Normal Federalizada de Tamaulipas

Línea temática 5. Procesos de formación y sujetos de la educación

Resumen

En este estudio de caso se presenta el resultado de una investigación cuantitativa, con un diseño no experimental, transversal descriptiva, realizada con el objetivo de analizar las funciones de la asesoría de documento recepcional de los alumnos del octavo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria (LEP) de la Benemérita Escuela Normal Federalizada de Tamaulipas (BENFT) de la generación 2019-2023, ubicada en Cd. Victoria. Se diseñaron y aplicaron dos cuestionarios, uno dirigido a 34 docentes y otro a 64 estudiantes de la institución, concluyendo que existen concordancias entre la teoría y lo manifestado por los participantes de la investigación en cuanto a las características de debe poseer un asesor de documento recepcional.

Palabras clave: asesor, documento recepcional, evaluación.

Planteamiento del problema

Dentro de la formación inicial docente en las escuelas normales y más específicamente dentro el Plan de Estudio 2018 para la Licenciatura en Educación Primaria, se considera a la titulación como “el último de los procesos que el grupo de estudiantes habrá de realizar para concretar su formación inicial” (Secretaría de Educación Pública, 2018, p. 4). Se han establecido tres modalidades de titulación: informe de prácticas profesionales, portafolio de evidencias y tesis de investigación.

De acuerdo a la normatividad vigente, dicho proceso, debe de iniciarse en el sexto semestre de la licenciatura, dentro de las prácticas profesionales que realizan los normalistas como parte de su servicio social, a través del cual, se logra una articulación entre la teoría y la práctica, permitiendo, de esta manera, valorar el logro de las competencias genéricas y profesionales de los estudiantes, incluyendo entre éstas a la investigación educativa. No obstante lo anterior, las circunstancias particulares del contexto, en la gran mayoría de los casos, limita a hacerlo hasta el séptimo semestre, porque es común que los estudiantes deban ser ubicados en otra escuela de práctica, por motivos ajenos a la escuela normal.

Además, como parte fundamental de este proceso, a los estudiantes, se les asigna por parte de la Escuela Normal, un asesor que por requisito debe comprobar que cuenta con el grado de maestría o doctorado en el campo de la educación, a través de su cédula profesional. Sin embargo, es cuestionable que este mero requisito de como resultado que el maestro cuente con los conocimientos, habilidades y actitudes para ser un asesor de documento recepcional, toda vez que se tiene el conocimiento de que al interior de la institución, algunos no se sienten seguros al desempeñar esta función y por otra parte, ciertos estudiantes solicitan ayuda a sus compañeros o maestros distintos al asesor asignado, manifestando que no entienden o que no se les explica, incluso que con dificultad se concreta una reunión con el o ella, así mismo, también se observa, que existe descontento por parte de diversos maestros, acerca de la falta de compromiso de algunos de sus asesorados.

No obstante los esfuerzos que realiza la comisión de titulación de la escuela, al proporcionar al inicio del ciclo una ruta crítica del trabajo de titulación, así como la programación de reuniones con los asesores durante el año escolar, se advierte que no existe un seguimiento sistemático del desempeño de las funciones del asesor, en cada una de las etapas del desarrollo del documento recepcional. Además, es importante mencionar, que no existe una investigación al respecto en la institución, razón por la cual se considera pertinente llevarla a cabo.

Por lo anterior, el objetivo general de la presente investigación es: analizar las funciones de la asesoría de documento recepcional de los alumnos del octavo semestre de la LEP de la BENFT, generación 2019-2023; y los objetivos específicos son: describir las modalidades de titulación en la escuela normal, investigar las funciones del asesor de documento recepcional, diseñar y aplicar dos cuestionarios para la evaluación y autoevaluación de las funciones del asesor de documento recepcional por parte de los estudiantes y docentes, respectivamente.

Marco teórico

Ante los acelerados cambios en el conocimiento y desarrollo de la humanidad, se evidencia la necesidad de contar con profesionales competentes con aptitudes críticas y reflexivas para enfrentar las realidades complejas del mundo contemporáneo. En lo que respecta al ámbito educativo, la investigación constituye uno de los pilares fundamentales para el desarrollo de estas capacidades. “En este sentido la generación de nuevos conocimientos mediante la investigación y la innovación conforman la infraestructura productiva social y científico tecnológica de las Instituciones de Educación Superior” (Duarte, 2015, p. 3). Así mismo, Pinto y Sanabria (2010), afirman que a través de la investigación educativa se describe, interpreta y se actúa sobre la realidad educativa, a través de un conjunto de acciones sistemáticas a fin de organizar nuevos conocimientos y procedimientos o modificando los existentes (p. 191). De ahí la importancia de una correcta instrucción y acompañamiento por parte de los formadores de docentes, en lo relacionado al desarrollo de las habilidades investigativas, que “en el contexto educativo y de los alumnos constituye actualmente una prioridad en la mayoría de enfoques

pedagógicos y propuestas de práctica docente” (Diario Oficial de la Federación, 2018, apartado II. Fundamentación).

Es por esta razón que dentro de la formación inicial docente en las escuelas Normales, resulta necesario dotar a los estudiantes de las herramientas y conocimientos necesarios para la resolución de problemas educativos, con la capacidad de innovar dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje, siendo la investigación educativa una de las competencias profesionales más importantes a desarrollar a lo largo de todo su trayecto profesional.

En lo que respecta al Plan de Estudios 2018 de la Licenciatura en Educación Primaria, de conformidad con lo establecido en el Acuerdo número 14/07/18, publicado en el Diario Oficial de la Federación el 3 de agosto de 2018 por el que se establecen los Planes y Programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de Educación Básica que se indican, se prevén tres modalidades para la titulación: portafolio de evidencias, informe de prácticas profesionales y tesis de investigación; todas incluyendo el examen profesional en su culminación.

El Portafolio de evidencias y examen profesional. Consiste en la elaboración de un documento que reconstruye el proceso de aprendizaje del estudiante a partir de un conjunto de evidencias reflexionadas, analizadas, evaluadas y organizadas según la relevancia, pertinencia y representatividad respecto a las competencias genéricas y profesionales establecidas en el perfil de egreso, con la intención de dar cuenta de su nivel de logro o desempeño en el ámbito de la profesión docente. (Diario Oficial de la Federación, 2018, apartado IV.15 Modalidades de titulación)

Si bien, la documentación recabada tiene que ver con la práctica profesional del estudiante, la teoría e investigación se abordan a lo largo de todo el proceso, contrastando las evidencias y reflexionando sobre las mismas. De acuerdo con McInerney (2016, citado en Dino-Morales y Tobón, 2017) “el portafolio permite oportunidades para articular conocimientos, habilidades y actitudes con la finalidad de realizar mejoras en su carrera” (p. 77).

“El Informe de prácticas profesionales y examen profesional. Consiste en la elaboración de un informe analítico-reflexivo del proceso de intervención que realizó en su periodo de práctica profesional” (Diario Oficial de la Federación, 2018, apartado IV.15 Modalidades de titulación). En otras palabras, es un registro del conjunto de acciones y estrategias implementadas durante la práctica profesional, a fin de mejorar algunos aspectos de la misma, considerándose importante de igual manera la teoría en una fase de confrontación o durante todo el desarrollo del documento.

“La Tesis de investigación y examen profesional. Consiste en la elaboración y desarrollo de un proyecto de investigación que culminará con la presentación de una tesis que da cuenta del proceso metodológico realizado y los resultados obtenidos” (Diario Oficial de la Federación, 2018, apartado IV.15 Modalidades de titulación).

Cabe hacer mención que en cada una de las modalidades de titulación, el estudiante, debe contar con el apoyo y orientación de un docente de la institución, el cual fungirá como su asesor durante todo el proceso hasta finalizar su documento recepcional y presentar su examen profesional. Así mismo, con base en el Acuerdo número 14/07/18, citado con antelación, se da fundamento legal al trabajo que realiza el maestro como asesor de su alumno estableciendo la distribución de horas y créditos en la malla curricular del trabajo de titulación:

Tiene una carga horaria de 4 horas semanales, a cubrir durante 54 semanas y tiene un valor de 10.8 créditos académicos que corresponden a actividades de aprendizaje individual o independiente a través de asesoría por parte de un docente. (Diario Oficial de la Federación, 2018, apartado IV.8 Distribución de horas y créditos en la malla curricular)

Por lo anterior, resulta trascendental definir la función del asesor de documento recepcional, el asesor “es la persona designada por el plantel para orientar el trabajo de titulación u obtención del grado, el cual deberá definir conjuntamente con el estudiante el tema u objeto de estudio, la metodología adecuada y el plan de trabajo” (Universidad de Colima, 2010, párr. 1). De igual manera, Mamani (2019) afirma, que el asesor:

Es la persona que guía y orienta el proceso de investigación de manera personalizada, quien además debería gozar de las siguientes características: respecto a sus competencias, demostrar experiencia como investigador y supervisor...mostrar apertura ante nuevas ideas y ser responsable en el cumplimiento de sus funciones; respecto a las condiciones personales, tener estabilidad emocional y asumir una actitud de apoyo hacia el tesista; finalmente, respecto a sus funciones de rol, aportar ideas y sugerencias constructivas, así como facilitar información actualizada y evidenciar destrezas en el manejo de la información. (p. 6)

Bajo esta postura, se puede afirmar que es necesario considerar, no sólo el conocimiento y la experiencia de los docentes que fungirán como asesores de la investigación, sino también tomar en cuenta aquellas condiciones personales y actitudinales para desempeñar esta actividad de forma adecuada.

León (2016), afirma que el asesor “asiste, orienta, encamina, sugiere, enseña, demuestra, corrige y acompaña... desde la definición del tema, búsqueda de literatura, selección o desarrollo de las técnicas de recolección de datos, muestreo de sujetos, análisis de los datos e interpretación de resultados” (p.157); justificándose de esta manera la necesidad de brindar un amplio acompañamiento en la formación de los alumnos de pregrado en cada una de las etapas de su investigación.

Ahora bien, al hablar, de las competencias que debe poseer un asesor de documento recepcional, Rosas et al. (2006), en concordancia con los autores citados previamente, consideran que las competencias de los asesores:

Son las aptitudes para supervisar investigaciones, que se caracterizan por la preparación académica (experiencia docente y conocimientos en el área metodológica y de la investigación que se realiza), responsabilidad (cumplimiento de sesiones de asesoría), destrezas cognitivas (experiencia en investigación, destreza en planificación de investigaciones, manejo de información sobre el tema que se estudia y sobre las normas y reglamentos del trabajo de grado), destrezas emocionales (apertura a nuevas experiencias, apertura afectiva y

autoconfianza) y destrezas sociales (destreza en relaciones interpersonales). (Apartado de metodología párr. 2)

Cabe destacar que, en lo relacionado a las destrezas cognitivas, la experiencia y el conocimiento para el manejo de la información por parte del asesor, así como su capacidad para instruir, forman una parte crucial para el éxito de la investigación a realizar.

Para Valandrino (2000, citado en Izarra, 2018), se considera necesario, de igual manera que un asesor cuente con educación suficiente, con un título no inferior al que pretende obtener el candidato, con estudios de posgrado en dónde se haya requerido la presentación de una tesis así como una especialización en el área de investigación, con conocimientos actualizados; dominio de las líneas de investigación tanto nacionales como internacionales en su especialidad, haciendo uso del método científico y con dominio en estadística o técnicas de análisis de datos, conociendo todo el proceso necesario para la elaboración de la investigación (p.37). Justificándose así la necesidad de contar con una maestría para ejercer esta función y experiencia en la elaboración de tesis.

Así mismo, Alarcon-Ruiz y Quezada (2018) afirman que resulta indispensable “que este posea conocimientos y experiencia en investigación no solo teóricos, sino también prácticos. Y que esta se vea reflejada en la productividad que ellos posean. Además, que estén constantemente actualizados y tengan publicaciones anuales” (p. 156), coincidiendo en este caso con Corrales-Reyes et al. (2019), mismos que aseguran que:

Sólo un docente que realmente investigue y publique por su experiencia, tendrá la credibilidad para la enseñanza de la investigación. Esto, debido a que esa misma experiencia le dará la sabiduría para enseñar y demostrar con su ejemplo las ventajas de la investigación y publicación científica. (p. 264)

Este último aspecto, el de la publicación de artículos científicos, es uno de los criterios más importantes para brindar una asesoría de calidad, mismo requisito que se ve reflejado en

diversas investigaciones, además de las mencionadas con antelación, siendo el caso de Atamari-Anahui et al. (2016), Castro-Rodríguez et al. (2020), entre otros.

Sin embargo, en la práctica se puede observar que la mayoría de los docentes que fungen como asesores no cumplen con estos requisitos.

Modificar esta realidad requiere que, en la universidad, se establezcan líneas de investigación que beneficien a la comunidad, con participación activa de los estudiantes universitarios, acompañadas del fortalecimiento, monitoreo y evaluación de las competencias de los docentes y asesores en metodología de la investigación. Con estas acciones podría mejorarse la producción científica en nuestro país. (Oyola-García, 2015, p. 131)

Dicho lo anterior, resulta indispensable, la evaluación de las funciones de los asesores de documento recepcional a fin de considerar si cuentan con las competencias necesarias para el desempeño de las mismas.

Al hablar de evaluación ha de destacarse la conceptualización de Casanova (1998), el cual la define como:

Una recogida de información rigurosa y sistemática para obtener datos válidos y fiables acerca de una situación con objeto de formar y emitir un juicio de valor con respecto a ella. Estas valoraciones permitirán tomar las decisiones consecuentes en orden a corregir o mejorar la situación evaluada. (p. 71)

Continuando con Casanova (1998), enuncia que:

La evaluación aplicada a la enseñanza y el aprendizaje consiste en un proceso sistemático y riguroso de recogida de datos, incorporados al proceso educativo desde su comienzo, de manera que sea posible disponer de información continua y significativa para conocer la situación, formar juicios de valor con respecto a ella y tomar decisiones adecuadas para proseguir la actividad educativa mejorándola progresivamente. (p. 70)

Existen variados tipos de evaluación, sin embargo, para esta investigación se focaliza de acuerdo a la función que cumple, al tiempo en que se realiza y al agente que la lleva a cabo (Casanova, 1998, p. 77).

De acuerdo a su función se encuentra la evaluación formativa y sumativa, pero en este caso por tratarse de un proceso concluido, se toma en cuenta la segunda, ya que esta “resulta apropiada para la valoración de productos o procesos terminados...su finalidad es determinar el valor de ese producto final (sea un objeto o un grado de aprendizaje), decidir si el resultado es positivo o negativo...”(Casanova, 1998, p. 69).

De acuerdo al tiempo en que se realiza, la evaluación que se aplicó fue final, pues se llevó a cabo al concluir el ciclo escolar 2022-2023 y consistió en una reflexión acerca de lo alcanzado, una vez expirado el plazo para la elaboración de documento recepcional.

Por último y atendiendo al criterio del agente que realiza la evaluación, se trató de una autoevaluación, pues mediante un cuestionario, los maestros evaluaron su actuación como asesores, es decir, sus capacidades, sus actitudes, sus habilidades y emociones demostradas durante el desarrollo de esta actividad. De igual manera, se aplicó una heteroevaluación, la cual, consiste en la evaluación que se realiza sobre el trabajo de otra persona, en el caso particular, los estudiantes evaluaron las funciones de los maestros que fueron designados como sus asesores.

Metodología

La presente investigación tiene un enfoque cuantitativo, mismo que de acuerdo a Vega-Malagón et al. (2014) “confía en la medición numérica, el conteo y frecuentemente en el uso de la estadística para establecer con exactitud, patrones de comportamiento en una población” (p. 525), considerándose un diseño no experimental, en el cual “no hay condiciones o estímulos a los cuales se expongan los sujetos del estudio. Los sujetos son observados en su ambiente natural, en su realidad” (Agudelo, et al., 2008, p. 39). Es transeccional o transversal “porque los

datos adquiridos fueron en un solo momento” (Quispe et al., 2020, p. 2); y descriptivo puesto que tiene como objetivo:

Indagar la incidencia de las modalidades o niveles de una o más variables en una población. El procedimiento consiste en ubicar en una o diversas variables a un grupo de personas u otros seres vivos, objetos, situaciones, contextos, fenómenos, comunidades, etc., y proporcionar su descripción. (Hernández Sampieri, 2014, p. 155)

Es decir, busca encontrar características y perfiles de personas y fenómenos, en este caso los asesores y la propia asesoría de documento recepcional, recolectando y reportando datos acerca de distintos conceptos, variables y componentes de los mismos y entonces estar en posibilidad de caracterizarlos.

Es importante definir que este trabajo constituye un estudio de caso, pues se trata de un “examen sistemático de un fenómeno específico, como un programa, un evento, una persona, un proceso, una institución o un grupo social” (Monje, 2011, p. 117), en el caso particular, la asesoría de documento recepcional en una institución educativa.

Se diseñaron y aplicaron dos cuestionarios, uno dirigido a una muestra 34 asesores de la BENFT, de un total de 38, lo anterior considerando la fórmula para la obtención de la muestra, con un margen de error del 5% y un nivel de confianza del 90%. Dicho instrumento consta de 18 preguntas cerradas con cinco opciones de respuesta en escala Likert: Totalmente de acuerdo (TA), De acuerdo (A), Ni de acuerdo ni en desacuerdo (A/D), En desacuerdo (D) y Totalmente en desacuerdo(TD) (Tabla 6). Así mismo, se incluyeron dos preguntas en las que se pudo elegir más de una opción de las seis ofrecidas, todas relativas a las fortalezas y áreas de oportunidad para realizar las funciones de asesor de documento recepcional y otras tres más abiertas, dando un total de 23 preguntas. De igual manera, se utilizó un instrumento de 22 preguntas, con la misma escala Likert, dirigido a una muestra de 64 estudiantes, de un total de 82 con un margen de error del 5% y un nivel de confianza del 90% (Tabla 7). Cabe hacer mención que un cuestionario se define como:

Una forma de encuesta caracterizada por la ausencia del encuestador, por considerar que para recoger información sobre el problema objeto de estudio es suficiente una interacción impersonal con el encuestado...Esta técnica se realiza sobre la base de un formulario previamente preparado y estrictamente normalizado. (Rodríguez, et al; 1996, p.186)

Ambos cuestionarios fueron aplicados mediante Google Forms y para el procesamiento de la información se utilizó el programa Excel y para su validación jMetrik Versión 4.1.1, los cuales resultaron con un coeficiente de Alpha de Cronbach bueno con 0.8332 y excelente con 0.9771 (Tabla 1 y Tabla 2).

Tabla 1. Validez del instrumento para docentes Tabla 2. Validez del instrumento para estudiantes

RELIABILITY ANALYSIS			
Method	Estimate	95% Conf. Int.	SEM
Guttman's L2	0.8505	(0.7662, 0.9146)	1.6875
Coefficient Alpha	0.8332	(0.7391, 0.9047)	1.7827
Feldt-Gilmer	0.8419	(0.7528, 0.9097)	1.7352
Feldt-Brennan	0.8386	(0.7475, 0.9078)	1.7535
Raju's Beta	0.8332	(0.7391, 0.9047)	1.7827

RELIABILITY ANALYSIS			
Method	Estimate	95% Conf. Int.	SEM
Guttman's L2	0.9782	(0.9696, 0.9852)	1.1054
Coefficient Alpha	0.9771	(0.9681, 0.9845)	1.1336
Feldt-Gilmer	0.9779	(0.9693, 0.9850)	1.1120
Feldt-Brennan	0.9779	(0.9692, 0.9850)	1.1133
Raju's Beta	0.9771	(0.9681, 0.9845)	1.1336

En relación a las dos preguntas de opción múltiple relativas a las fortalezas y áreas de oportunidad para realizar las funciones de asesor, se procedió a observar la frecuencia de las respuestas, se codificaron y se conjuntaron con las respuestas abiertas del instrumento. Ahora bien, las 3 preguntas abiertas del instrumento destinado a docentes, se establecieron con la finalidad de dar la posibilidad a los docentes de sumar nuevos criterios que consideraran convenientes para la designación como asesores de documento recepcional, así como las fortalezas y áreas de oportunidad de cada uno de ellos (Tablas 3, 4 y 5). Por tanto, una vez que se conocieron las respuestas de todos los participantes, se procedió a “cerrar” las preguntas abiertas, obteniendo ciertas categorías, lo anterior, tomando en consideración lo establecido por Hernández et al. (2014), el cual afirma que para la recolección de datos cuantitativos, el procedimiento de codificación “consiste en encontrar y dar nombre a los patrones generales de

respuesta (respuestas similares o comunes), listar estos patrones y después asignar un valor numérico o un símbolo a cada patrón” (p. 231), tal como se muestra en la siguientes tablas.

Tabla 3

Tabla 4

Tabla 5

Criterios para designación de asesor Fortalezas como asesor Áreas de oportunidad como asesor

Código	Categorías	Frec.
1	Publicaciones científicas	6
2	Actitud/disposición	7
3	Personalidades de alumnos y maestros	1
4	Horas/tipo de contratación	6
5	Desempeño académico	2
6	Perfil del asesor	8
7	Metodología	4
8	Experiencia docente	4
9	Habilidades de comunicación	1
Código	Categorías	Frec.
1	Saberes Pedagógicos	24
2	Metodología de la Investigación	16
3	Experiencia en asesoría	17
4	Empatía	31
5	Organización	21
6	Autoaprendizaje	1
7	Buena comunicación, empatía, paciencia	1

Resultado

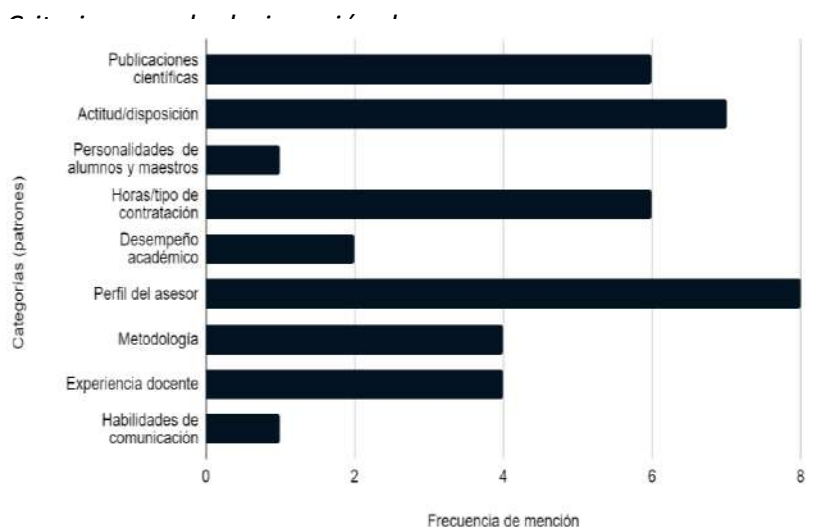
Derivado del procesamiento de datos, con relación al primer instrumento destinado a docentes, en las preguntas de escala tipo Likert, se puede observar que la concentración de las respuestas se encuentran en las opciones “Totalmente de acuerdo” y “De acuerdo”, con excepción de las preguntas 6 y 10, referentes a la experiencia en la publicación de artículos científicos y el tiempo designado en el horario para asesoría, respectivamente, en las cuales se destacan las opciones “Ni de acuerdo ni en desacuerdo” “En desacuerdo” y “Totalmente en desacuerdo”, tal como se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 6

		RESPUESTAS				
		TA	A	D/A	D	TD
P R E G U N T A S	1. Se tomó en cuenta su perfil profesional para la asignación del tema del documento recepcional.	17	10	5	2	0
	2. Cuenta con la preparación académica suficiente para brindar asesoría.	23	8	2	1	0
	3. Es indispensable el requisito de contar con cédula profesional de maestría o doctorado en el área de educación para fungir como asesor de documento recepcional.	22	8	1	2	1
	4. Es conveniente tomar en cuenta algunos otros criterios para la designación del asesor de documento recepcional, además de contar con la cédula profesional.	22	7	2	3	0
	5. Tiene experiencia en asesoría de documento recepcional.	20	8	6	0	0
	6. Tiene experiencia en la publicación de artículos científicos.	7	3	9	7	8
	7. Era de su dominio el tema del documento recepcional que le fue asignado.	16	9	3	5	1
	8. Cuenta con dominio suficiente en metodología de investigación para dirigir el desarrollo del documento recepcional.	10	17	2	4	1
	9. Conoce y solicita el uso de las normas APA para la elaboración del trabajo de investigación.	17	12	5	0	0
	10. Es suficiente el tiempo designado en el horario para la asesoría de tesis.	4	4	4	7	15
	11. La BENFT debería implementar alguna actividad para ayudarlo a mejorar en su función como asesor de documento recepcional.	23	9	1	1	0
	12. De forma autónoma podría realizar alguna(s) acción(es) para mejorar en su función como asesor de documento recepcional.	20	12	2	0	0
	13. Una medida de motivación para realizar la función de asesor de documento recepcional, podría ser que se pagarán los exámenes profesionales en los que participara al concluir satisfactoriamente con dicha actividad.	22	5	4	1	2
	14. Si se le brindara un pago por asesoría de documento recepcional mejoraría su desempeño.	19	2	6	1	6
	15. El ambiente de trabajo con su(s) asesorado(s) de investigación fue el adecuado.	24	7	2	0	1
	16. Tuvo suficiente disponibilidad para atender y escuchar a su(s) asesorado(s).	18	10	4	2	0
	17. Sus asesorados se mostraron interesados durante el proceso de asesoría.	20	10	1	2	1
	18. Su actitud ante la actividad de la asesoría del documento recepcional fue positiva.	27	6	0	1	0

En relación a las preguntas abiertas del mismo instrumento, se destacan los siguientes criterios para designación de asesor de documento recepcional: considerar el perfil del asesor, la actitud y disposición del docente, así como la publicación de artículos científicos, (Figura 1).

Figura 1



Sobre las fortalezas con las que cuentan los asesores de documento recepcional, se destacan: la empatía, saberes pedagógicos y la organización, tal como se indica en la siguiente gráfica (Figura 2):

Figura 2



Por último respecto a las áreas de oportunidad consideradas por los docentes se encuentran: la necesidad de conocimiento de metodología de la investigación, experiencia y organización y planeación de actividades a desarrollar

Figura 3



Ahora bien, en relación al segundo instrumento aplicado a los estudiantes, se puede observar que la concentración de respuestas, de igual manera, se encuentra en las opciones: “Totalmente de acuerdo” y en “De acuerdo”, sin embargo, cabe hacer mención que 10 alumnos evidencian la falta de conocimiento y uso de las normas APA, por parte de sus asesores y 8

hacen referencia la falta de estrategias adecuadas para explicar cada una de las etapas de la investigación, esto por destacar algunas áreas de oportunidad en las asesorías de documento recepcional.

Tabla 7

		RESPUESTAS				
		TA	DA	A/D	D	TD
P R E G U N T A S	1.- Cuenta con la preparación académica suficiente para brindar asesoría.	41	8	6	4	5
	2.- Muestra experiencia en la asesoría del documento recepcional.	37	10	7	6	4
	3.- Dirige la asesoría de acuerdo al tipo y modalidad de investigación.	38	9	8	5	4
	4.- Emplea estrategias adecuadas para explicar cada una de las etapas de la investigación y lo que se perciba como complicado durante su desarrollo.	41	7	3	5	8
	5.- Demuestra el conocimiento suficiente del tema a investigar.	39	10	5	6	4
	6.- Proporciona fuentes de información útiles para enriquecer la investigación.	40	9	4	5	6
	7.- Domina las pautas metodológicas para el desarrollo de una investigación.	39	11	3	5	6
	8.- Conoce el uso de las normas APA para la elaboración del trabajo de investigación.	34	12	4	4	10
	9.- Mantiene una comunicación constante para conocer los avances de la investigación.	39	11	8	2	4
	10.- Revisa y retroalimenta, detalladamente el documento recepcional.	42	7	9	0	6
	11.- Tiene un trato cordial y respetuoso durante la asesoría.	52	2	3	0	7
	12.- Presta atención a las dudas y necesidades.	46	7	4	2	5
	13.- Respeta las ideas del asesorado.	44	11	4	0	5
	14.- Muestra compromiso con el desarrollo de la tesis.	45	6	6	2	5
	15.- Procura llevar a cabo sus asesorías en un ambiente adecuado, sin interrupciones.	43	6	5	5	5
	16.- Se muestra empático ante las necesidades del asesorado.	45	7	4	1	7
	17.- Es organizado en la planificación de las revisiones del documento recepcional.	39	11	6	3	5
	18.- Establece un cronograma para dar seguimiento a los avances de la investigación.	36	10	9	3	6
	19.- Cumple y da seguimiento a lo establecido en el cronograma de investigación durante la revisión de los avances.	35	13	6	3	7
	20.- Distribuye correctamente las horas de asesoría.	39	8	8	2	7
	21.- Promueve el respeto para dar el crédito debido a las fuentes consultadas.	47	10	1	1	5
	22.- Mantiene los límites en su estatus como asesor sin aprovecharse del estudiante.	49	5	2	1	7

Discusión y conclusiones

Se alcanzó el objetivo de analizar el desempeño de las funciones de la asesoría de documento recepcional de los alumnos del octavo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria y para lograrlo con una visión amplia, fue necesario hacerlo desde la perspectiva tanto de docentes asesores como de los estudiantes.

Haciendo un contraste entre la teoría consultada y los resultados obtenidos en los instrumentos, existe una coincidencia en las características con las que debe contar un asesor de documento recepcional en la BENFT, entre ellas una preparación académica suficiente, lo

que en primera instancia conlleva tener un título superior al que desea acceder el asesorado, tener experiencia como investigador, que domine el tema que asesora así como tener información actualizada de la misma, pudiendo recomendar fuentes de información pertinentes. De igual manera, sea organizado y responsable en sus asesorías, además domine la metodología, lo cual implica orientar al estudiante desde el principio con la definición del tema y posteriormente con el desarrollo de técnicas de recolección y análisis de datos, así como interpretación de resultados.

Así mismo, se destaca la importancia otorgada al área emocional, en donde se encuentra la empatía hacia las necesidades del asesorado, se muestre cordial y respetuoso durante este proceso; y en general, poseer estabilidad emocional y demostrar una actitud de apoyo hacia el estudiante.

Los resultados del instrumento arrojan que la mayor parte de los maestros, están de acuerdo en que la escuela normal puede implementar acciones para mejorar su función como asesor, pero de la misma manera, manifiestan que ellos de forma autónoma podrían hacerlo, representando esta postura el 94.1% de la población.

Sin embargo, llama la atención que, desde la teoría, se propone como ideal que el asesor investigue y publique, no obstante, sólo el 30.3% de los docentes tienen experiencia en este rubro. Otra situación que se advierte al concluir este trabajo, fue que se percibió cierta renuencia por parte de los maestros a contestar el cuestionario, aún y cuando se les informó que sería confidencial.

Un hallazgo más, fue que el fundamento normativo, marca que se deben destinar cuatro horas a la semana para la asesoría, bajo la guía del docente, no obstante en los horarios, solo se contempla una hora por semana por asesorado, a lo que la mayor parte de los docentes (76.5%), concuerda en que es insuficiente el tiempo asignado para esta función.

Referencias

- Agudelo Viana, L. G., y Aignerren Aburto, J. M. (2008). *Diseños de investigación experimental y no-experimental*. Repositorio Institucional. Universidad de Antioquía. <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/2622>
- Alarcón-Ruiz, C. A., y Quezada, M. A. (2018). Publicación de artículos científicos por asesores de tesis de una Facultad de Medicina. *Revista Médica Herediana*, 29(3), 152-157. <http://www.scielo.org.pe/pdf/rmh/v29n3/a04v29n3.pdf>
- Atamari-Anahui, N., Sucasaca-Rodríguez, C., y Marroquin-Santa Cruz, J. A. (2016, Octubre-diciembre). Publicación científica de asesores de tesis de pregrado en una escuela de medicina de Cusco, Perú. *SciELO. Investigación en educación médica*, 5(20), 279-280. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-50572016000400279
- Casanova, M. (1998). *La evaluación educativa*. SEP.
- Castro-Rodríguez, Y., Hinojosa-Añorga, M., Torres-Robles, G., Roca-Sacramento, C., & Rojas-Ortega, R. (2020, Enero-marzo). Tesis sustentadas y publicadas por estudiantes de las ciencias de la salud en Perú. *SciELO. EDUMECENTRO*, 12(1), 15-29. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2077-28742020000100015&script=sci_arttext&tlng=en
- Corrales-Reyes, I. E., Reyes-Pérez, J. J., y Díaz-Santoya, M. L. (2018). Asesores de tesis y publicación de artículos científicos en el pregrado. *Revista Médica Herediana*, 29(4), 256-263. <https://revistas.upch.edu.pe/index.php/RMH/article/view/3454/3684>
- Diario Oficial de la Federación. (2018, agosto 03). *ACUERDO número 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica que se indican. (Continúa en la Tercera Sección)*. Secretaría de Gobernación.

https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5533902&fecha=03/08/2018#gsc.tab=0

Dino-Morales, L. I., y Tobón, S. (2017). El Portafolio de evidencias como una modalidad de titulación en las escuelas normales. *SciELO. IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 8(14), 69-90.

https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-85502017000100069

Duarte, M. (2015, Diciembre). Importancia de la investigación científica en la vida universitaria. *SciELO. Revista Científica de la UCSA*, 2(2), 3-5.

http://scielo.iics.una.py/scielo.php?pid=S2409-87522015000200001&script=sci_arttext

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la Investigación* (Sexta ed.). Mc Graw Hill.

https://apiperiodico.jalisco.gob.mx/api/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/metodologia_de_la_investigacion_-_roberto_hernandez_sampieri.pdf

León, F. R. (2016, junio 14). ¿Qué significa una tesis de investigación en psicología en el Perú? *Revista de la Facultad de Psicología*, (19), 151-166.

<https://revistas.ulima.edu.pe/index.php/Persona/article/view/977/938>

Mamani Benito, O. J. (2019). El asesor de tesis como Coach: una alternativa para impulsar la producción científica estudiantil. *Revista Cubana de Educación Médica Superior*, 33(1), 1-13.

<http://scielo.sld.cu/pdf/ems/v33n1/1561-2902-ems-33-01-e1590.pdf>

Monje, C. (2011). *Metodología de la Investigación Cuantitativa y Cualitativa. Guía Didáctica*. Universidad Surcolombia.

Oyola-García, A. E. (2015). El Asesor de Tesis (Carta). *Acta Médica Peruana. Colegio Médico del Perú*, 32(2), 131-132. <https://www.redalyc.org/pdf/966/96642606012.pdf>

- Pinto, N. E., y Sanabria, M. (2010, Julio-Diciembre). La Investigación Educativa en la Formación Integral del Futuro Educador. *Revista Ciencias de la Educación. Universidad de Carabobo*, 20(36), 190-208. <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/n36/art10.pdf>
- Quispe Flores, A. E., Vásquez Custodio, E. E., Menacho Rivera, A. S., & Albitres Falcón, E. P. (2020). Gestión administrativa y planeamiento estratégico en la gestión de recursos financieros UGEL-04-2020. *Revista Internacional Multidisciplinaria*, (1), 271-282. <http://ciidjournal.com/index.php/abstract/article/view/23/16>
- Rodríguez, G., Gil, G., y García, E. (n.d.). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Aljibe.
- Rosas, A. K., Flores, D., & Valarino, E. (2006, junio). Rol del tutor de tesis: Competencias, condiciones personales y funciones. *SciELO Investigación y Postgrado*, 21(1), 153-185. http://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S1316-00872006000100007&script=sci_arttext
- Universidad de Colima. (2023). *Escenario de asesoría*. El portal de la tesis. https://recursos.ucol.mx/tesis/escenarios_asesoria.php
- Vega-Malagón, G., & Ávila-Morales, J. (2014, mayo 29). *Paradigmas en la Investigación. Enfoque cuantitativo y cualitativo*. <https://core.ac.uk/outputs/236413540>

Las prácticas profesionales en matemáticas en la formación inicial docente

Fernando Luna Rivas

fernandoluna@enrt.edu.mx

Escuela Normal Rural de Tamaulipas Maestro Lauro Aguirre

Mtra. Erendida Yasmin Mendoza Reyna

erendidamendoza@enrt.edu,mx

Escuela Normal Rural de Tamaulipas Maestro Lauro Aguirre

Mtra. Olga Báez Moreno

olgabaez@enrt.edu,mx

Escuela Normal Rural de Tamaulipas Maestro Lauro Aguirre

Línea temática 5. Procesos de formación y sujetos de la educación

Resumen

Este trabajo es el resultado del análisis y reflexión sobre las prácticas profesión en la asignatura de matemáticas realizadas por alumnos de la Licenciatura en educación primaria de una Escuela Normal Rural, durante el cuarto semestre con grupos de sexto grado en tres escuelas primarias de contexto rural. La metodología utilizada es de corte cualitativo. Los instrumentos de investigación aplicados fueron la observación participante y el diario de campo. Los resultados se presentan por análisis de categorías, las cuales se denominaron: proceso de elaboración del proyecto de práctica profesional docente, secuencias didácticas, dominio de contenidos de la asignatura de matemáticas, recursos didácticos, estrategias de enseñanza y aprendizaje, clima de aprendizaje en el aula y la evaluación. Dentro de las conclusiones se menciona que las prácticas profesionales tanto de observación como docentes en la asignatura de matemáticas representan el espacio donde las escuelas normales enfrenten el desafío de

cerrar la brecha entre la teoría enseñada en el aula y las experiencias prácticas que los futuros docentes obtienen en las escuelas de educación básica.

Palabras Clave: prácticas profesionales, formación inicial docente, matemáticas.

Introducción

El presente trabajo se sustenta en una investigación cualitativa sobre las prácticas profesionales por estudiantes normalistas de una Escuela normal Rural. Este proyecto se origina de la reflexión y análisis de las experiencias que se presentan durante el desarrollo de las prácticas realizadas en el cuarto semestre de la licenciatura en educación primaria. Dentro de las vivencias que los participantes tienen durante su formación profesional surgen interrogantes propias de la comparación natural y necesaria entre la instrucción recibida en la escuela normal y la realidad que se vive en las escuelas primarias rurales asignadas para la práctica.

En este estudio se identificaron interrogantes surgidas en torno a como se desarrolla la práctica en la asignatura de matemáticas, abordando aspectos como: la elaboración del proyecto de práctica profesional, las estrategias de enseñanza y aprendizaje, el dominio de contenidos en el área de matemáticas observados por los docentes en formación, la planeación de secuencias didácticas, los materiales y recursos didácticos utilizados, el clima de aprendizaje en el aula y la evaluación.

La resolución de problemas es una cualidad del pensamiento crítico, implica, en primer lugar, que desde temprana edad se exploren y reconozcan en el individuo sus modelos de representación y habilidades cognitivas a través de enfoques educativos basados en la relación entre el conocimiento escolar, el sujeto y su entorno (Tamayo, et al., 2014). Durante las prácticas los estudiantes normalistas se enfrentan a situaciones planeadas y no planeadas, que les exige poner en movimiento las competencias profesionales y genéricas.

En la vida cotidiana y sobre todo en la vida profesional se nos presentan diversos problemas en los que tenemos que buscar una solución para seguir adelante. En términos generales, “un problema surge cuando existen obstáculos entre una situación dada y la

situación a la que se quiere llegar, es querer encontrar un camino para poder llegar del estado actual al estado final, o al que se quiere obtener”. (Torres, 2013, p. 64).

El Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria 2018 señala a este respecto que:

Las prácticas profesionales contribuirán a establecer una relación distinta con la realidad escolar, la teoría y los procedimientos para la enseñanza. En concordancia con el enfoque y los principios que sustentan este Plan de Estudios, el futuro docente estará en posibilidad de construir un equilibrio entre la disciplina científica académica que sostiene su actuar, con los diseños más propicios para lograr el aprendizaje con sus alumnos y convertirse en un lugar para la generación y aplicación innovadora de conocimientos en la docencia. (SEP. 2018, p. 18).

El objetivo de este trabajo es describir a partir del análisis y reflexión de las prácticas profesionales, las situaciones observadas y atendidas en la asignatura de matemáticas en grupos escolares de sexto grado en educación primaria, asimismo, identificar como contribuyen a la formación profesional docente de los estudiantes normalistas.

Marco Teórico

Durante la formación docente, las prácticas profesionales representan el instrumento de diálogo entre la teoría y la práctica. Ferry (1990), señala una descripción de los aspectos relacionados con la formación, los contenidos, las experiencias y reacciones. Realiza una revisión para encontrar la coyuntura entre el recorrido personal y las exigencias de las instituciones educativas de formación docente.

Así mismo, este autor define tres modelos de formación: centrado en las adquisiciones, centrado en el proceso y centrado en el análisis. El primer modelo, propone que la formación docente se circunscribe en adquirir o perfeccionar un saber, una actitud, una técnica, un comportamiento, es decir, recibir una capacitación. En el segundo modelo se piensa a la formación como desarrollo personal, basado en experiencias y actividades, demanda la

necesaria intervención de los formadores. En el tercer modelo, la formación se diseña por lo imprevisible y no manejable, reconoce que las adquisiciones y el proceso no se pueden controlar (Ferry, 1990).

En el contexto de la formación inicial de docentes en México, las prácticas profesionales, especialmente las que ocurren en el entorno educativo real, han tenido un impacto significativo en la definición de los contenidos teóricos, metodológicos, didácticos y técnicos que se incluyen en los planes de estudio. En este sentido, Mercado (2007) sostiene que: la práctica docente debe ser considerada como el punto de partida fundamental desde el cual se puede abordar de manera más crítica la teoría. De hecho, se comparte la idea de que la práctica docente debe ser vista como una "praxis pedagógica". Esto significa que no es simplemente la aplicación de métodos predefinidos, sino que implica la creación, la transformación y la posición activa del docente frente a su rol. A través de la práctica, el docente tiene la oportunidad de reinterpretar y dar nuevos significados a su experiencia cotidiana en el aula. Esto no solo lo lleva a reflexionar sobre lo que reproduce o imita de prácticas previas, sino también a cuestionar y prestar más atención a los aspectos potenciales de la enseñanza.

En su estudio, Borges (2020) caracteriza las prácticas profesionales como el canal a través del cual los estudiantes en formación docente en las escuelas normales aplican sus conocimientos y, al mismo tiempo, adquieren nuevos aprendizajes mediante la interacción directa con el trabajo docente en escuelas primarias. Estas prácticas representan un espacio en el que los estudiantes desarrollan una reflexión constante, reforzando aspectos clave de la labor docente a los que se enfrentarán en su futura carrera. Además, destaca la importancia de llevar a cabo estas prácticas de acuerdo con una progresión gradual y los objetivos establecidos en el plan de estudios.

El plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria de 2012, según el análisis de Borges, propone un enfoque progresivo hacia la realidad profesional docente a lo largo de los semestres. Las prácticas más intensivas se programan para el séptimo y octavo semestre. El programa educativo se basa en tres pilares fundamentales: secuencialidad, gradualidad y

profundidad. Esto significa que los cursos están diseñados para que los estudiantes avancen desde la comprensión de aspectos específicos hacia una comprensión más amplia y profunda de cómo intervenir con éxito en el entorno del aula de clase. Es necesario mencionar que a este respecto el plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria 2018 asume un boceto muy similar.

En su estudio denominado: *Los saberes docentes en las prácticas profesionales de estudiantes normalistas en el campo de la didáctica de las matemáticas*, Mora (2017), propone contribuir a la comprensión del conocimiento subyacente en la labor docente. El objetivo principal de su investigación es arrojar luz sobre las prácticas docentes relacionadas con las matemáticas y destacar la importancia crucial de la formación inicial en la preparación de futuros educadores. Concibe las prácticas profesionales como el espacio donde los estudiantes aplican y ponen en juego el conjunto de saberes que han construido a lo largo de su formación, incluyendo conocimientos disciplinarios, conocimientos curriculares y habilidades profesionales. Sostiene que el trabajo que los futuros docentes realizan en las escuelas primarias es un reflejo directo de los conocimientos y competencias que han adquirido durante su proceso de formación.

Sin embargo, Mora destaca una discrepancia importante entre lo que los futuros docentes saben teóricamente y lo que realmente hacen en la práctica. Esta brecha entre el conocimiento y la acción es una preocupación central de su investigación. Recomienda a los estudiantes normalistas sean conscientes de los diversos tipos de conocimientos que influyen en su labor docente y consideren la importancia de la experiencia, la historia de vida y la construcción personal a partir de su práctica diaria en el aula. En última instancia, concluye que los docentes se enfrentan al desafío de elevar su práctica a un nivel más profundo y significativo, para lograrlo, deben ser expertos tanto en su materia como en las estrategias pedagógicas.

Malagón-Patiño (2021), llevó a cabo una investigación titulada: *Las prácticas en el aula de matemáticas: una mirada desde la formación de profesores*" Este estudio, de naturaleza cualitativa, tuvo como objetivo contrastar proposiciones teóricas relacionadas con aspectos

clave de las prácticas en el aula de matemáticas, como la resolución de problemas matemáticos, las interacciones y diálogos entre docentes y estudiantes, el uso de preguntas y la interpretación de la producción matemática de los alumnos. La autora se basó en datos obtenidos de la implementación de un "Laboratorio de prácticas docentes" centrado en estos mismos aspectos.

Dentro del marco del laboratorio, se diseñaron y llevaron a cabo experiencias formativas para los docentes. Los resultados de la investigación revelaron avances significativos en la percepción de los docentes sobre el papel crucial que desempeñan la resolución de problemas matemáticos, el uso de preguntas generadoras y los diálogos entre docentes y estudiantes en el proceso de aprendizaje de las matemáticas. Sin embargo, se observó un progreso menor en las habilidades de los docentes para interpretar el pensamiento matemático de sus estudiantes. Por lo tanto, señala la necesidad de fortalecer las habilidades de interpretación del pensamiento matemático de los futuros docentes, lo que podría conducir a una mejora aún mayor en la calidad de la enseñanza de las matemáticas.

Metodología

Este estudio se realizó desde el enfoque cualitativo, con un diseño de investigación acción, que permite que el conocimiento se construya a través de la práctica, muy utilizado en la investigación en el ámbito educativo, además de que se investiga al mismo tiempo que se interviene.

Entre sus principales características destaca que parte de problemas prácticos, vinculados con un ambiente o entorno y se realiza con el objetivo de incidir en la transformación y mejora de una realidad, en este caso educativa, como lo señala Stringer (citado en Hernández et. al 2016):

Las tres fases esenciales de los diseños de investigación-acción son: *observar* (construir un bosquejo del problema y recolectar datos), *pensar* (analizar e interpretar) y *actuar* (resolver problemáticas e implementar mejoras), las cuales se dan de manera cíclica, una y otra vez,

hasta que todo es resuelto, el cambio se logra o la mejora se introduce satisfactoriamente. (p. 497)

En este tipo de investigación se requiere la total colaboración de los participantes en la detección de las necesidades porque son quienes conocen mejor que nadie la problemática a resolver y las prácticas que requieren transformación. En este caso, los participantes están conformados por tres docentes en formación, alumnos de la Escuela Normal Rural distribuidos en tres grupos de sexto grado de educación primaria, conformados por grupos de 17, 10 y 20 estudiantes respectivamente, en escuelas de contexto rural.

La técnica utilizada fue la observación participante, donde los participantes son investigadores y sujetos activos, la recolección de la información es inmediata, veraz y con un grado efectivo de credibilidad. Para este estudio, la dinámica misma de cómo se desarrollan las prácticas profesionales tanto de observación como docentes, permiten en sí mismo que esta técnica se desarrolle de manera natural y hasta necesaria.

Los instrumentos utilizados son el diario de campo, el cual se considera un instrumento indispensable para registrar la información día a día de las actividades y acciones de la práctica investigativa en el mismo escenario de estudio. Además de una rúbrica de autoevaluación de la práctica docente diseñada ex profeso para evaluar las acciones desarrolladas al finalizar las actividades realizadas.

Resultado

Las prácticas profesionales en la asignatura de matemáticas como en las demás asignaturas contempladas en el currículo de educación básica, tienen la finalidad de contribuir en la formación integral del alumno normalista, las cuales le permiten formarse en contextos concretos, consolidar sus competencias profesionales, enfrentándolos a situaciones reales de la docencia la cual será su profesión a ejercer, les permite desarrollar habilidades para la solución de problemas, y reafirmar su compromiso social y ético.

El proceso para analizar los resultados de este estudio fue de la siguiente manera:

Primero, durante la jornada de práctica profesional de observación con duración de una semana, en donde se llevaron a cabo acciones como: observar detenidamente la práctica docente diaria en la asignatura de matemáticas de maestros frente a grupo, entrevistas a alumnos, maestros y directores, además, se intervino con ayudantía docente si la situación lo requería.

Segundo, durante los dos periodos de práctica profesional docente con duración de una y dos semanas respectivamente, las cuales para realizarse se preparó con anterioridad un proyecto de práctica profesional docente; conformado por secuencias didácticas de matemáticas referentes al desarrollo y aplicación de contenidos de aprendizaje propios del grado escolar observado, mismas que fueron diseñadas siguiendo los parámetros curriculares de los planes y programas de estudios vigentes en educación básica, conteniendo estrategias de aprendizaje acordes a la realidad observada en la primera práctica profesional de observación y, además, criterios e instrumentos de evaluación. Cabe señalar que dichos proyectos para la práctica profesional docente fueron aplicados durante estos dos periodos.

Posteriormente se realizó una comparación de lo observado y reflexionado por los participantes, de tal manera, que permitió realizar un análisis de categorías sobre los siguientes aspectos: secuencias didácticas, proceso de elaboración del proyecto de práctica docente, dominio de contenidos, recursos didácticos, estrategias de enseñanza y aprendizaje, clima de aprendizaje en el aula y evaluación.

Respecto al *proceso de elaboración del proyecto de práctica profesional docente* el Participante 1, menciona que:

“Es de mucha importancia realizar el proyecto, ya que contiene los datos de la escuela de prácticas, debemos incluir el horario, registro de asistencia, secuencias didácticas, instrumentos de evaluación y anexos que ayuda al estudiante normalista para guiarse a dar su clase de una manera exitosa”.

El Participante 2, menciona que:

“Es de vital importancia, para nuestra formación como futuros docentes, ya que nos permite recapitular y retomar información para futuras prácticas y analizar aspectos para mejorar nuestra forma de dar clases en la asignatura de matemáticas, al igual que ir adquiriendo distintas estrategias, mejorando así la forma de planear.”

El Participante 3, menciona que:

“Realizar el proyecto me gustó mucho porque me ayuda a saber en qué mejorar con los niños”, esto quiere decir que con la realización del proyecto podemos observar los resultados favorables que se obtuvieron al momento de realizar las prácticas, esto se lleva a cabo con el dominio de contenidos, con la realización de las planeaciones y teniendo conocimientos de los criterios a evaluar”.

De lo anterior se puede deducir que el proceso de elaboración de un proyecto de práctica docente permite a los estudiantes normalistas fortalecer aspectos para el logro de sus competencias profesionales y genéricas.

En cuanto a la *elaboración de secuencias didácticas* de la asignatura de matemáticas los participantes encontraron que es necesario que la planeación tenga un inicio, desarrollo y cierre, al igual que para su correcta elaboración se guiaron en lo señalado por el Plan de estudios 2011 de educación básica, investigaron en los libros del alumno, se revisaron los criterios y los contenidos para su elaboración.

Los participantes señalaron que las secuencias didácticas, si son planeadas eficazmente, son el soporte para llevar una clase en orden y lograr los aprendizajes esperados. Por otra parte, coincidieron en que las actividades de aprendizaje planeadas no siempre se logran abordar completamente; los tiempos no resultan como se prevén, observando la necesidad de tener un mejor control sobre el tiempo asignado a cada actividad dentro del aula de clases. Este aspecto también se comenta como un área de oportunidad en su formación como docentes.

En cuanto al *dominio de contenidos de la asignatura de matemáticas*, los participantes coinciden que un buen dominio de contenidos enriquece el propio conocimiento y ayuda a mejorar la explicación del tema y los contenidos para desarrollar una mejor clase frente al grupo, propiciando aprendizajes significativos.

Respecto al manejo de *recursos didácticos* en la asignatura de matemáticas, los participantes encontraron que la utilización correcta de éstos, ayudan en la explicación de los contenidos y despertar el interés de los alumnos por aprender, también sirven de apoyo para mejorar el aprendizaje, los resultados y apoyar en las áreas de oportunidad de los alumnos.

Por otra parte, *las estrategias de enseñanza y aprendizaje*, los participantes encontraron que propician el aprendizaje en los estudiantes. Para ello se busca estrategias de inclusión tomando como referencia los diferentes estilos de aprendizajes de los niños, considerando las necesidades de cada uno para su aplicación. También se obtuvo resultados no favorables, no todos los alumnos lograban acceder a estas estrategias y no siempre se lograban llevar a cabo.

Además, los resultados nos arrojan que la implementación de estrategias tanto de enseñanza como de aprendizaje robustece el interés de los alumnos por aprender matemáticas, que se aprende de distinta manera dependiendo el nivel de conocimientos previos. Además, se detectó la necesidad de identificar el canal de aprendizaje de cada alumno antes de realizar la planeación de actividades.

En cuanto al *clima de aprendizaje en el aula*, encontraron que es importante una comunicación eficaz con sus alumnos, además de entender y comprender a cada uno. Así también, se necesita lograr un buen control de voz (clara, fuerte y un tono tranquilo), mantener una relación armónica y productiva entre maestro y alumnos considerándolo primordial para generar el interés en las actividades escolares y estimular su participación.

Las áreas de oportunidad más visibles fueron algunas situaciones referentes a comportamientos de los niños de la escuela primaria, esto ocasionaba desacuerdos y conflictos en el grupo, haciendo necesaria la oportuna intervención del docente en formación para

mantener la debida fluidez de las actividades programadas en el aula de clases. Un docente que pone en juego habilidades y capacidades para una acción reflexiva es capaz de considerar cuidadosamente su práctica, confrontando diversas perspectivas de análisis.

Respecto a *la evaluación* en la asignatura de matemáticas, coinciden en que aún tienen limitantes en la utilización de instrumentos y solo se apoyan de la lista de cotejo, reconociendo que la evaluación permite valorar los avances y el nivel de conocimiento de los alumnos, al igual que ayuda a los docentes hacer las adecuaciones e implementar estrategias de enseñanza y aprendizaje más eficientes.

Por otra parte, los participantes reconocen en las prácticas profesionales el espacio oportuno para experimentar contextos reales en los que en un futuro próximo tienen alta probabilidad de desenvolverse como profesionales de la educación. Además, las identifican como una gran experiencia dotada de muchos aprendizajes.

La oportunidad de interactuar con profesionales de la educación representa adquirir un caudal de conocimientos y habilidades in situ. La interacción con docentes en servicio ofrece la opción de adquirir estrategias para trabajar en el aula o mejorarlas, Las prácticas profesionales en matemáticas, a juicio de los participantes son de utilidad para identificar sus fortalezas y debilidades, además de reconocerlas pueden trabajar en ellas en la inmediatez durante su formación docente.

Discusión y conclusiones

Las prácticas profesionales tanto de observación como docentes en la asignatura de matemáticas representan el espacio en el cual las escuelas normales enfrentan el desafío de cerrar la brecha entre la teoría enseñada en el aula y las experiencias prácticas que los futuros docentes obtienen en las escuelas de educación básica.

El objetivo de las prácticas docentes es guiar durante todo el proceso de aprendizaje a los docentes en formación, tomando en cuenta las herramientas y estrategias necesarias para

que el estudiante normalista se forme adecuadamente y pueda avanzar en el cumplimiento del plan de estudios.

En el contexto de la formación inicial de docentes en nuestro país, se reconoce que las prácticas profesionales son esenciales para vincular la teoría con la realidad de la enseñanza. Estas prácticas no solo brindan experiencia práctica, sino que también permiten a los futuros docentes desarrollar una comprensión más profunda y crítica de su futura profesión.

Las prácticas profesionales en la formación de docentes no solo son una oportunidad para aplicar conocimientos de la asignatura, sino también un espacio para la reflexión y la construcción de habilidades de manera gradual y progresiva. Esto contribuye a que los futuros docentes estén mejor preparados para enfrentar los desafíos de la enseñanza de las matemáticas en la educación primaria.

Los resultados nos arrojan que la implementación de estrategias de enseñanza y aprendizaje debidamente organizadas y planeadas en las secuencias didácticas propuestas en el proyecto de práctica, la oportuna selección de materiales y recursos didácticos, la selección de instrumentos de evaluación coadyuva tanto en la formación docente, como en las competencias desplegadas en los grupos escolares de educación primaria para generar interés por aprender matemáticas.

Además, las prácticas profesionales ofrecen la oportunidad al estudiante normalista como futuros licenciados en educación primaria, permitiéndole obtener experiencia, conocer el entorno educativo desde la práctica, la institución, los estudiantes, los directivos y sobre todo la realidad concreta de las prácticas de los docentes en servicio,

Referencias

- Ferry, G. (1990). *En El trayecto de la formación*, Paidós, Barcelona.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2016). *Metodología de la Investigación*. 6ta Edición Sampieri. Soriano, RR (1991). *Guía para realizar investigaciones sociales*. Plaza y Valdés. <https://asana.com/es/resources/swot-analysis>
- Malagón-Patiño, M. R. (2021). *Las prácticas en el aula de matemáticas: una mirada desde la formación de profesores. Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, (49), 91-106. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-38142021000100091
- Mercado-Cruz, E. (2007). *Formar para la docencia: Una aproximación al trabajo de los asesores y tutores en la escuela normal. Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12 (33), 487-512. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662007000200487&script=sci_abstract&tlng=en
- Mora, V. R., (2017). *Saberes docentes que subyacen en las prácticas profesionales de los estudiantes normalistas en el campo de la didáctica de las matemáticas*. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1541.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (3 de agosto de 2018). *Acuerdo 14/07/18 por el que se establece el Plan de Estudios para la Educación de Maestros de Educación Primaria*. Diario Oficial de la Federación. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5533902&fecha=03/08/2018#gsc.tab=0
- Tamayo, O. E., Zona, J. R. y Loaiza, Y. E. (2014). *Pensamiento crítico en el aula de ciencias*. Manizales, Colombia: Ed. Universidad de Caldas. [http://vip.ucaldas.edu.co/latinoamericana/downloads/Latinoamericana11\(2\)_6.pdf](http://vip.ucaldas.edu.co/latinoamericana/downloads/Latinoamericana11(2)_6.pdf)
- Torres, W, (2013). *Incidencia del género en la obtención de metas académicas en estudiantes de grado décimo de dos colegios de la ciudad de Bogotá*. Revista El Astrolabio, volumen

12 Número 1. Enero – Junio 2013. Bogotá, Colombia.
<https://soda.ustadistancia.edu.co/enlinea/congreso/Coloquio/MEMORIAS%20COLOQUIO%20PDF/INTERCULTURALIDAD/INCIDENCIA%20DEL%20GENERO%20EN%20LA%20OBTENCION%20DE%20METAS%20ACADEMICAS.pdf>

La importancia de la función directiva para la orientación de la práctica docente de los maestros en servicio, en la mejora de los aprendizajes; una revisión bibliográfica

María de los Ángeles Pedroza Esparza

mariadelosangeles.pedroza.mcf2022@enrjism.edu.mx

Escuela Normal Rural “Justo Sierra Méndez”

Paola Cristina Pulido Moreno

paola.pulido@enrjism.edu.mx

Escuela Normal Rural “Justo Sierra Méndez”

Línea temática 5. Procesos de formación y sujetos de la educación

Resumen

“Los directivos escolares son pieza clave para planear, coordinar y sostener, junto con el colectivo docente, la autonomía de gestión de la escuela y la mejora de los procesos de enseñanza” (SEP, 2017, p. 13). El presente reporte de investigación tiene como objetivo identificar la forma en la que la función de figuras directivas en educación primaria impacta en las prácticas docentes de maestros en servicio para la mejora de los procesos de enseñanza – aprendizaje. Este trabajo se realizó mediante una revisión sistemática de información con un comparativo de documentos oficiales que regulan el trabajo de figuras directivas y resultados en artículos de investigación. Los resultados permiten afirmar que los directivos son pieza clave en la gestión escolar para obtener mejores resultados educativos, cuando se prioriza las acciones pedagógicas sobre las administrativas. En conclusión y con base en los resultados es inminente la necesidad de propiciar el involucramiento de las figuras directivas en el acompañamiento de los docentes en servicio con base en estrategias de trabajo coordinado

que priorice el análisis y la puesta en práctica de estrategias que fortalezcan las prácticas pedagógicas.

Palabras clave: gestión escolar, dirección escolar, práctica docente, formación docente, proceso enseñanza aprendizaje.

Planteamiento del problema

El director escolar es el encargado de la institución educativa en la que labora para asegurar su funcionamiento de acuerdo a los propósitos que esta tiene, en el capítulo IV, artículo 16, del Acuerdo Número 96 (1982) menciona las responsabilidades que le corresponden de las cuales se resalta las siguientes fracciones dirigidas a la orientación pedagógica del docente:

I.-Encauzar el funcionamiento general del plantel a su cargo, definiendo las metas, estrategias y política de operación, dentro del marco legal, pedagógico, técnico y administrativo que le señalen las disposiciones normativas vigentes;

II.-Organizar, dirigir, coordinar, supervisar y evaluar las actividades de administración, pedagógicas, cívicas, culturales, deportivas, sociales y de recreación del plantel;

V.-Estudiar y resolver los problemas pedagógicos y administrativos que se presenten en la escuela, así como plantear ante las autoridades correspondientes, aquellos que no sean de su competencia;

VIII.-Revisar y aprobar, en su caso, el plan de trabajo anual que, para desarrollar el programa de educación primaria vigente, elabore el personal docente, controlando que aquél se adecue a las técnicas pedagógicas aplicables; (Diario Oficial de la Federación [DOF], 1982).

La función directiva debe estar enfocada en garantizar que la educación impartida en su institución sea de calidad, acorde a lo que marca el currículo y considerando las necesidades y particularidades de los educandos para que todos reciban la educación que les permita el máximo logro de sus aprendizajes.

Hattie (2015) menciona que los dirigentes escolares deben saber crear oportunidades, desarrollar confianza, proporcionar los recursos necesarios para identificar el impacto de él en los profesores y de estos en los alumnos, identificando en conjunto dirigente -maestro la forma de evidenciar el progreso del alumno, cada año en cada asignatura y lo que la escuela hace a partir de las evidencias, de igual forma, menciona la importancia de la participación docente en el análisis, ya que son los que generan decisiones a cada momento con el diagnóstico, su intervención y la evaluación dentro del aula.

Las funciones directivas están enfocadas a velar por el mantenimiento de la escuela, las cuestiones administrativas que surgen y principalmente en la orientación y seguimiento de los procesos de enseñanza – aprendizaje que se desarrollan al interior de las aulas, con una adecuada práctica docente. Como lo menciona Hattie (2015) “los equipos directivos tienen como función esencial que todos entiendan correctamente lo que son los retos y la progresión, y que se llegue a un acuerdo bien fundamentado sobre el tamaño del efecto que se pretende conseguir”. (p. 78)

En este artículo se lleva al análisis artículos de investigación en el tema de la función directiva específicamente en lo que prioriza el sistema educativo, la adquisición y actualización de los conocimientos, capacidades, habilidades y aptitudes que permitan alcanzar el desarrollo personal y profesional de las personas. (LGE, 2019). La selección del material bibliográfico para el análisis de esta temática surge por la necesidad de buscar referentes al tema en cuestión y aportar insumos para la línea temática procesos de formación y sujetos de la educación con base en las investigaciones, sobre el trabajo que realizan las figuras directivas escolares (directores y/o subdirectores) ya que se considera como hipótesis que la función de las figuras directivas es orientar, vigilar, reflexionar y retroalimentar las prácticas docentes para una mejor calidad en los procesos de enseñanza- aprendizaje.

Marco teórico

Autores reconocidos del sistema educativo mexicano como Nuño (2016) en su artículo de la escuela al centro, anunció la integración de la figura del subdirector académico y subdirector de gestión escolar, en cada plantel educativo con la intención de trabajar hacia una nueva organización escolar con menos burocracia. Además, con el fin de orientar el trabajo de dichas figuras directivas y los procesos de evaluación del desempeño en el servicio público educativo, la formación continua y de ser un referente para las buenas prácticas educativas, se expidió el documento de perfil, parámetros e indicadores para el personal con funciones de dirección y de supervisión en educación básica, en el cual se visualiza al director escolar, al subdirector de gestión y al subdirector académico como personal con funciones de Dirección Escolar. (SEP, 2017)

Por su parte, investigadores como Schmelkes, (2001) realizó algunos trabajos para acciones de un director para ser considerado como un líder, al mencionar que la calidad educativa comienza con una idea y plan establecidos por el director, y que este debe reunirse con maestros, entrar en sus aulas, relacionarse con padres de familia y alumnos para entender a estos últimos, mencionando además que el directivo no debe limitar su función en trámites administrativos ni en relaciones entre el sistema educativo y las autoridades comunitarias pues de acuerdo con la autora, un líder “es un compañero que aconseja y dirige a su gente día a día, aprendiendo de ellos y con ellos”. (p. 67)

En educación primaria, el sistema educativo Mexicano tiene varias organizaciones escolares de acuerdo a la población que se atiende, en escuelas pequeñas se trabaja multigrado en donde de acuerdo al número de alumnos puede haber 1, 2, 3 o 4 maestros, y uno de ellos es maestros, director y gestor de todas las actividades educativas, según el caso, en otras de organización completa existe un director encargado de la gestión pedagógica y administrativa de la institución y cuenta con su colectivo docente completo para atender todos los grados escolares.

Como el énfasis de este trabajo es analizar a las figuras directivas, sus funciones y el impacto que deben tener en las escuelas, es importante mencionar que en los documentos oficiales a partir de 2016, con el anuncio del entonces Secretario de Educación Pública Nuño (2016) en su artículo de la escuela al centro se incluyó la presencia de dos nuevas figuras directivas en el nivel educativo de primaria para escuelas amplias que cuentan con más de 18 grupos escolares y cuya gestión se vuelve compleja por la cantidad de alumnos y docentes que la conforman.

Para estas escuelas se presentaron las figuras del subdirector académico y del subdirector en gestión en quienes recaen diversas funciones. A continuación, se hará un breve análisis de las funciones que estas figuras deben desempeñar en la escuela promoviendo en teoría que las escuelas logren un mejor funcionamiento.

En el documento de perfil, parámetros e indicadores (2017) para el personal con funciones de dirección y de supervisión en educación básica presenta para el director, el subdirector de gestión y el subdirector académico de educación primaria las mismas cinco dimensiones, cambiando solo la función del personal directivo al que va dirigido, sin embargo las primeras dos son las que hacen referencia al trabajo en la gestión escolar para la mejora de la práctica docente de su colectivo en busca de mejorar los procesos de enseñanza – aprendizaje., la primer dimensión “Un director que conoce la escuela y el trabajo en el aula, así como las formas de organización y funcionamiento de la escuela para lograr que todos los alumnos aprendan” (p.29), describe que el director debe emplear sus conocimientos para identificar las mejores prácticas de enseñanza de los docentes buscando que sean congruentes con los contenidos curriculares para promoverlos y que se alcancen los propósitos educativos del nivel (SEP, 2017).

El subdirector de gestión debe reconocer la relación entre los propósitos educativos y la gestión escolar para dirigirla a propiciar condiciones adecuadas con el objetivo de que los niños y niñas aprendan; y la función del subdirector académico es propiciar la mejora de las prácticas docentes y dar seguimiento a los aprendizajes de los alumnos, apoyando al colectivo docente

para que diseñe estrategias que atiendan a todos los alumnos, así como conocer los componentes del currículo, su relación con el aprendizaje y los elementos del trabajo en el aula (SEP, 2017).

La segunda dimensión identificada para este propósito es *Un director que ejerce una gestión escolar eficaz para la mejora del trabajo en el aula y los resultados educativos de la escuela*, refiere entre otras cosas a que el director genere acciones, diseñe estrategias, promueva ambientes y se haga de recursos para asegurar que todos los alumnos que asisten a la escuela aprenda; mientras que para el subdirector en gestión su función va encaminada en apoyar a la dirección y al colectivo docente para identificar la situación educativa de la escuela, definir metas, planificar el trabajo, buscando comunicación entre los integrantes de la comunidad para intercambiar información y puntos de vista; y el subdirector académico debe centrar su trabajo en el seguimiento a los aprendizajes de los alumnos y apoyo al colectivo docente para orientar su actuación a las necesidades de aprendizaje que estos presenten, fijando su atención en los procesos que se siguen al interior de las aulas para el logro de los aprendizajes. (SEP, 2017)

El subdirector de gestión de Educación Primaria forma parte del equipo de la dirección escolar, junto con el director y el subdirector académico. Estas tres figuras directivas son responsables del funcionamiento regular y cotidiano de la escuela, y de que todas las niñas y niños que asistan al plantel reciban una educación de calidad (p. 77).

Otro documento que rige el trabajo de figuras directivas en educación primaria, es el Acuerdo Número 96, que establece la organización y funcionamiento de las escuelas primarias. El cual fue publicado en el Diario Oficial de la Federación el martes 7 de diciembre de 1982, en él se encuentran las funciones del personal que labora en los planteles institucionales de educación primaria, pero sólo describe la función de directores, en este no se encuentra la función de subdirectores.

De acuerdo al documento anterior, considerando el área pedagógica, además de las descritas anteriormente, en el capítulo IV, artículo 16 al director le corresponde:

Fracción VII elaborar el plan de trabajo anual de la escuela y presentarlo al inspector escolar y demás autoridades competentes dentro del primer mes de labores”; fracción XX “formar parte del Consejo Técnico Consultivo de la zona, participar en sus deliberaciones y dar cumplimiento a los acuerdos y recomendaciones que en éste se adopten (DOF, 1982).

Por otro lado, La ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (LGSCMM, 2019), en el capítulo único, artículo 7, fracción XI estipula que:

Personal con funciones de dirección: a aquél que realiza la planeación, programación, coordinación, ejecución y evaluación de las tareas para el funcionamiento de las escuelas de conformidad con el marco jurídico y administrativo aplicable. Este personal comprende a coordinadores de actividades, subdirectores y directores en la educación básica; subdirector académico, subdirector administrativo, jefe de departamento académico y jefe de departamento administrativo o equivalentes en la educación media superior, y para ambos tipos educativos a quienes con distintas denominaciones ejercen funciones equivalentes conforme a la estructura ocupacional autorizada (p. 3-4).

Por lo tanto, y de acuerdo a lo mencionado en los documentos anteriores, en educación primaria las figuras directivas son el director, subdirector de gestión y subdirector académico, en las instituciones que existen estas dos últimas figuras, la función de los tres es en trabajo conjunto para realizar las acciones necesarias que garanticen educación de calidad para todos los alumnos inscritos en el plantel que labora, asegurando el seguimiento y orientación de planes, estrategias y actividades pedagógicas que se desarrollan dentro de las aulas para la correcta aplicación del currículo en los procesos de enseñanza – aprendizaje, sin embargo en las escuelas primarias en las que existe solo la función del director escolar, este es el encargado de asegurar la asesoría necesaria para que los docentes desarrollen estrategias que aseguren la educación de calidad en las escuelas.

A pesar de las buenas intenciones de la política pública en el país para fortalecer la organización escolar, existen diversos estudios que indican que la figura de los subdirectores educativos apenas está en ciernes y que no representa un cambio favorable para el funcionamiento, aunque también hay trabajos que indican que estas figuras han traído avances sustanciales al funcionamiento de la escuela.

La tabla 1 que a continuación se presenta intenta recuperar los principales hallazgos de los trabajos encontrados con relación a la temática que sirve como insumo para posteriormente analizar el impacto percibido de estas figuras en la escuela.

Tabla 1. Organización de resultados de las investigaciones de funciones directivas y práctica docente

No	Artículo	Autor/año	Resultados
1	La (In)definición de las funciones del subdirector escolar mexicano.	Navarro-Corona, et al. (2018).	<ul style="list-style-type: none"> -Las funciones realizadas por los subdirectores son poco enriquecedoras, fraccionadas y no son homogéneas en los distintos planteles. -Las funciones del puesto de la subdirección escolar aún se encuentra en tránsito hacia el logro de los perfiles definidos en los documentos oficiales por lo que coexisten dos realidades: la de la práctica y la de la política educativa.
2	La gestión escolar como nuevo escenario para impulsar calidad educativa frente a un contexto competitivo.	Paredes et al. (2018).	<ul style="list-style-type: none"> - Se otorga autonomía en la gestión escolar, ya que ésta permitirá tomar decisiones para mejorar la calidad del servicio educativo, al lograr el máximo logro de aprendizajes en todos los estudiantes. - Atender a la calidad educativa a través de la gestión escolar como: la incorporación de nuevos líderes a la escuela para atender aspectos específicos para su buen funcionamiento y la generación de aprendizajes; fortalecer el CTE para el trabajo colegiado entre

			<p>docentes y directivos de manera que se tomen decisiones para alcanzar los objetivos de la escuela.</p> <ul style="list-style-type: none"> - El directivo y la supervisión escolar son elementos clave, se manifiesta la necesidad de que deben cumplir con ciertas capacidades que le ayuden a dirigir a la escuela, intervenir para solucionar problemas y proponer acciones que impulsen la calidad educativa.
3	<p>Estrategia para el perfeccionamiento de la función directiva en relación con la mejora del desempeño docente a través del trabajo metodológico en las Telesecundarias de la Zona 27 del sector 5 del Departamento Telesecundarias del Valle de Toluca.</p>	<p>Alcántara (2018).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Demuestran carencias en el trabajo de dirección metodológica que debe llevarse a cabo en la escuela. - La planificación de las actividades para la preparación docente se lleva a cabo de manera ocasional y que no responde a un sistema en el cual se hayan considerado las necesidades de los docentes. - Se propuso un sistema de acciones metodológicas para contribuir al mejoramiento de la función directiva. - El trabajo metodológico es un espacio que permite reforzar conocimientos, y contribuye a la formación de las competencias que se requieren para el desempeño profesional. - Sistema de acciones metodológicas: curso de capacitación para directivos, implementación de un sistema de clases en Consejo Técnico Escolar (CTE). - En CTE análisis de los resultados de las visitas realizadas.
4	<p>El acompañamiento al docente como parte de la función</p>	<p>Carmona (s.f.).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Una ausencia de mayor conocimiento con respecto al tema del acompañamiento pedagógico por parte de la figura directiva de Educación Primaria.

	Directiva en la escuela primaria.		<p>- Existen tres puntos de convergencia de la función directiva que influyen en la formación del docente de Educación Primaria:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Liderazgo académico: la comunicación de las expectativas juega un papel de suma importancia, así como la manera en que lleva a cabo las visitas de observación y su intervención en otros espacios de acompañamiento. - Gestión escolar: en el diseño, ejecución y/o evaluación del proyecto escolar durante el CTE. - Liderazgo cultural: los profesores manifestaron verse motivados por las muestras de apoyo que han recibido por parte de sus directivos. <p>-Se encontró relación entre la función directiva y las siguientes áreas del docente:</p> <p>Conocimiento: La preparación profesional docente se fortalece al recibir retroalimentación en sus planeaciones.</p> <p>Práctica docente: Influencia del director al abordar aspectos relacionados a planeación, diseño de situaciones didácticas, uso de estrategias, recursos y evaluación.</p> <p>Trayectoria profesional: Experiencia acumulada para el fortalecimiento de sus competencias docentes al interactuar con figuras directivas.</p>
5	El rol de la gestión directiva en los Resultados educativos.	López, I., & López, M. (2019).	- Todos los estudios de escuelas eficaces coinciden en expresar que el primer factor de incidencia en el rendimiento escolar es el profesorado y que su capacitación es una variable de relevancia.

Fuente: Elaboración propia.

En dichos resultados se identifica la función directiva como pieza clave para el logro de los aprendizajes de todos los alumnos, la gestión escolar enfocada a la generación de conocimientos, la capacitación y rendimiento del profesorado a cargo de la asesoría y acompañamiento de los directores, así como el aprovechamiento de los espacios en Consejo Técnico Escolar para reflexionar y dar seguimiento a las prácticas docentes desarrolladas en el aula.

Aunque en dos artículos se identifica la carencia del trabajo de las figuras directivas enfocada a la metodología y seguimiento en el área pedagógica, Navarro-Corona, et al. (2018) menciona que:

Las funciones del puesto de la subdirección escolar aún se encuentran en tránsito hacia el logro de los perfiles definidos en los documentos oficiales por lo que coexisten dos realidades: la de la práctica y la de la política educativa (p. 528).

Mientras que Alcántara, (2018), deduce carencia en el trabajo de dirección metodológico, ya que el director planifica las actividades, ocasionalmente y sin considerar las necesidades de los docentes.

Por otro lado, Carmona (s.f.) identifica que las figuras directivas tienen ausencia de conocimiento en el tema de acompañamiento pedagógico, sin embargo, rescatan que pese a ello la función directiva influye en la formación del docente de Educación Primaria, considerando tres puntos: liderazgo académico, enfocado en las visitas de observación e intervención; gestión escolar, que observa el diseño, ejecución y evaluación del proyecto escolar; y el liderazgo cultural, en donde los profesores se sienten motivados por el apoyo de sus directivos. Y por otro lado el autor encuentra relación en la función directiva y las áreas del docente de: conocimiento, práctica docente y trayectoria profesional.

Por lo tanto se localiza una estrecha relación en la calidad educativa con prácticas docentes orientadas por parte de las figuras directivas, si se llevará a cabo todas las áreas de la gestión escolar estipulada por las políticas educativas, la función de las figuras directivas le

darían mayor peso a la planeación y ejecución estratégica de metodologías que contribuyan a un mejor acompañamiento pedagógico a su colectivo docente, enfocado a observar, orientar, retroalimentar, dar seguimiento a las prácticas pedagógicas en el aula y capacitación a los profesores en todos los espacios disponibles para esta tarea directiva, enfocándose en la mejora de los procesos de enseñanza – aprendizaje.

Metodología

La investigación consiste en una revisión sistemática de información mediante un comparativo de los documentos oficiales, “Perfil, Parámetros e Indicadores para personal con funciones de dirección y de supervisión en educación básica”, el Acuerdo Número 96, que establece la organización y funcionamiento de las escuelas primarias, la Ley General de Educación y la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros, así como cinco artículos de investigación enfocados a la función directiva para la mejora de las prácticas docente, con un análisis en el buscador de Google académico, en las Revistas electrónicas RECIE, Dilemas Contemporáneos y Espacios, cabe mencionar que aunque la intención inicial era analizar investigaciones en escuelas primarias, se considera una investigación en secundaria, una en telesecundaria, dos en primaria y una de cuarto, séptimo y décimo de educación básica, esta última realizada en Ecuador, por la relevancia de los hallazgos encontrados en las investigaciones de otros niveles educativos.

Resultado

Los resultados obtenidos son: 1) Las funciones de las figuras directivas, director escolar y subdirectores, están bien definidas en la normativa vigente y puntualiza que estas deben estar centradas en el seguimiento de los aprendizajes de todos los alumnos que acuden a la institución para garantizar una educación de calidad; 2) A la luz de las investigaciones se observa una divergencia entre las prioridades de las funciones directivas y la normativa vigente en este tema, aunque son pocas las investigaciones analizadas, sería interesante investigar más sobre los planteamientos y acciones directivas que se enfocan para acompañar

pedagógicamente a los docentes: 3) El CTE es un espacio de aprendizaje el cual si se aprovecha correctamente favorece el trabajo colegiado entre el colectivo docente y las figuras directivas para tomar acuerdos y generar acciones que ayuden a ofrecer una educación de calidad; 4) El director escolar debe contar con liderazgo académico, gestión escolar y liderazgo cultural, para promover en los docentes una orientación informada, con metas, proyectos, seguimiento y motivación por mejorar; “el director debe convertirse en un líder que impulsa y estimula un proceso de mejoramiento continuo” (Schmelkes, 2001 p. 74).

Discusiones y conclusiones

En conclusión, si las funciones directivas se centrarán en el cumplimiento de la normativa vigente y priorizaran acompañar pedagógicamente a los profesores, enfocándose en un análisis de la práctica con visión de seguimiento a la implementación de estrategias de enseñanza que garanticen una educación de calidad, se lograría mejores prácticas docentes y por consecuencia mejores procesos de aprendizaje.

Las funciones de asesoramiento, de orientación, de seguimiento, de supervisión, de apoyo constante, son centrales en la gestión escolar propia del directivo, pues es él quien trabaja con los docentes para que ellos decidan qué hacer con los estudiantes como profesionales de la enseñanza y, en definitiva, es quién permite la operación institucional con la finalidad de ofrecer enseñanza y provocar aprendizajes (Ezpeleta y Furlán, 1992 como se citó en Paredes, et al., 2018, p. 1617).

El trabajo realizado es importante en la línea temática de procesos de formación y sujetos de la educación, porque muestra un panorama de las funciones que orientan en acciones legales para dar seguimiento a las prácticas docentes, las cuales son el elemento principal en el propósito de una educación de calidad como principal tarea del sistema educativo mexicano y que en muchas ocasiones las funciones directivas se enfocan más a las disposiciones oficiales centradas en cuestiones administrativas, que si bien también son parte de las

funciones propias de las figuras directivas, la calidad de la educación se logra si se da seguimiento a la forma en que se enseña a los niños en el aula.

Referencias

- Alcántara, E. J. E. (2018). *Estrategia para el perfeccionamiento de la función directiva en relación con la mejora del desempeño docente a través del trabajo metodológico en las Telesecundarias de la Zona 27 del sector 5 del Departamento Telesecundarias del Valle de Toluca*. Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores.
- Carmona, M. E. G. (s.f.) *El acompañamiento al docente como parte de la función directiva en la Escuela Primaria*. <https://revista.universidadabierta.edu.mx/wp-content/uploads/2022/01/El-acompa%C3%B1amiento-al-docente-como-parte-de-la-funci%C3%B3n-directiva.pdf>
- DOF. (1982). Acuerdo número 96, que establece la organización y funcionamiento de las Escuelas Primarias. *Diario Oficial de la Federación*, de 7 de diciembre de 1982. https://www.aefcm.gob.mx/convivencia/conoce_marco/archivos/acuerdo96.pdf
- Hattie, J. (2015). Lo que mejor funciona en la educación: una política de competencia colaborativa. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, (100), 59-82.
- LGE. (2019). Ley General de Educación. *Diario Oficial de la Federación*, de 30 de septiembre de 2019, pp. 2. <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>
- LGSCMM, (2019). Ley General del Sistema para la Carrera de las maestras y los maestros. *Diario Oficial de la Federación*, de 30 de septiembre de 2019, pp. 3-4. http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGSCMM_300919.pdf
- López, I., y López, M. (2019). El rol de la gestión directiva en los resultados educativos. *Revista Espacios*, 40(36), 3-16. <https://www.revistaespacios.com/a19v40n36/a19v40n36p03.pdf>
- Navarro-Corona, C., Bustamante, N. G. P., & Cruz Pallares, K. A. (2018). La (In)definición de las funciones del subdirector escolar mexicano. RECIE. *Revista Electrónica Científica De*

Investigación Educativa, 4(1), 527-539.
<https://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/recie/article/view/347>

Nuño, A. (2016). *La escuela al centro*. <http://www.gob.mx/sep/articulos/la-escuela-al-centro-19049>

Paredes Rojas, L., Sánchez Magno, F. J., & Badillo Gaona, M. (2018). La gestión escolar como nuevo escenario para impulsar calidad educativa frente a un contexto competitivo. *Repositorio De La Red Internacional De Investigadores En Competitividad*, 10(1).
<https://www.riico.net/index.php/riico/article/view/1392>

Schmelkes, S. (2001). *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*. DR. Secretaria de Educación Pública. México.

Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2017). *Perfil, Parámetros e indicadores para personal con funciones de dirección y supervisión*.
https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/264260/Perfil__para_metros_e_indicadores_para_personal_con_funciones_de_direccio_n_y_de_supervisio_n__EB_.pdf

**Diseño de lecciones en canva para la resolución de problemas aditivos.
una experiencia de asesoría para desarrollar el conocimiento especializado
de la futura profesora de matemáticas**

María de Jesús Mora Briones

6534chuyita@gmail.com

Escuela Primaria “Lázaro Cárdenas”

Ana María Reyes Camacho

zac03.areyesc@normales.mx

Escuela Normal Rural “Gral. Matías Ramos Santos”

Eugenio Lizarde Flores

life_genio@yahoo.com.mx

Escuela Normal Rural “Gral. Matías Ramos Santos”

Línea temática 5. Procesos de formación y sujetos de la educación

Resumen

La asesoría académica en séptimo y octavo semestres de la Licenciatura en Educación Primaria (LEP), se convierte en el escenario ideal para brindar seguimiento y orientación a las y los estudiantes durante su estancia en la escuela primaria, en particular, en sus intervenciones didácticas. En esta investigación de corte cualitativo, que se rige desde la investigación-acción, documentamos cómo en el contexto de la asesoría académica, en el ciclo escolar 2022-2023, una estudiante diseña lecciones de matemáticas en Canva sobre la resolución de problemas aditivos (combinación e igualación) en segundo grado; situación que favorece el desarrollo de su conocimiento especializado (MTSK-por sus siglas en inglés), es decir, de su conocimiento didáctico y matemático. Entre los principales resultados recuperamos que, el uso de la

herramienta de diseño gráfico (Canva), permite a la estudiante crear sus materiales a partir de plantillas sugeridas y, en el caso del conocimiento didáctico, se resalta el uso de la Teoría de las Situaciones Didácticas (TSD) y, el conocimiento de las fortalezas o dificultades de los alumnos al resolver los problemas. Entre los conocimientos matemáticos se destacan las diferentes estructuras de los problemas aditivos: cambio, combinación, comparación e igualación.

Palabras clave: asesoría académica, primaria, MTSK, lecciones, Canva, problemas aditivos.

Planteamiento del problema

Las y los docentes de las escuelas normales deben realizar diversas funciones sustantivas entre las que se encuentran: docencia, investigación, tutoría, asesoría y difusión del conocimiento. En esta ponencia nos enfocamos en la asesoría con el propósito de documentar la experiencia. Así, en el ámbito nacional existen diferentes investigaciones que dan cuenta cómo se ha ejercido el proceso de asesoría desde hace años, la presencia de algunas fortalezas y áreas de oportunidad.

En el año 2007, Eduardo Mercado Cruz, parte del Plan de estudios 1997 para compartir algunas reflexiones en relación con el trabajo de los asesores en la escuela normal, en particular, destaca que al asesor le corresponde acompañar a las y los estudiantes con la intención de que “[...] puedan reflexionar de manera sistemática sobre su desempeño escolar, fortalezcan las capacidades para identificar información importante derivada de la experiencia docente que posteriormente puedan analizar, sistematizar y utilizar en el desarrollo de sus actividades académicas” (p. 501), lo cual, también les permitirá intercambiar su experiencia con otros para identificar y asumir retos pedagógicos. Mercado (2007), recupera la voz de maestros de la escuela normal para externar que este tipo de acompañamiento llega a ser una tarea agotadora y compleja.

Por otra parte, en el año 2023, Medel y López, realizan una revisión amplia de 16 comunicaciones expuestas en el Congreso Mexicano de Investigación Educativa (2017, 2019 y

2021), 19 ponencias que corresponden al Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal (2017, 2018, 2019, 2020 y 2021) y 4 comunicaciones del congreso Formación Docente y Práctica Educativa de la Red Durango de Investigadores Educativos, A.C. En dicha exploración que, en un primer momento toma como escenario el Plan de estudios 2012, se hace énfasis en el papel del asesor como un elemento clave en la formación de las y los futuros profesores, pero también se recupera que, los docentes de las escuelas normales deben desarrollar habilidades investigativas, además de que es un proceso que requiere de experiencias, prácticas y actores diversos. En particular, Medel y López (2023), señalan que

[...] desde la mirada curricular, se desconoce cómo el profesor asignado como asesor, resignifica su labor al moldear el currículum, en el que confluyen aspectos cognitivos y afectivos, así como el poder y el proceso reflexivo, y cuáles saberes se construyen en esa interacción que favorezcan la formación inicial docente y la iniciación a la enseñanza (p. 122).

A partir de las inquietudes anteriores, en este trabajo se pretenden documentar algunos de los conocimientos matemáticos y didácticos que se desarrollan en un escenario de asesoría académica en el ciclo escolar 2022-2023, donde una estudiante de octavo semestre enseña los problemas aditivos, en la asignatura de matemáticas, en un grupo de segundo grado de educación primaria. Una variable que se une a este contexto es el uso de Canva, herramienta de diseño gráfico que brinda a las y los estudiantes la posibilidad de crear sus propios materiales, en lugar de sólo descargarlos de diferentes sitios de internet, que pueden carecer del acompañamiento de un argumento teórico. Al respecto, Arcentales-Fajardo et al. (2020) mencionan que muchos estudiantes no conocen la diversidad de beneficios de dicha herramienta, por lo cual, es imperante su incorporación en el aula, ya que a través de ella se pueden construir materiales y recursos de forma gratuita en donde se promueve la creatividad. De acuerdo con Romero-López (2019), una ventaja más de Canva es que “[...] podemos crear materiales que se adapten a diferentes metodologías y que nos permitan fomentar una forma de trabajo dinámica dentro del aula” (p. 6).

En el ámbito internacional, en Costa Rica, Alpízar-Vargas y Alfaro-Arce (2019) señalan que, “un docente que imparte matemáticas, a cualquier nivel, debe ser capaz de proponer actividades a sus estudiantes de acuerdo con los conocimientos previos de estos y en concordancia con el contenido que se quiere enseñar” (p. 111). Por lo cual, revisaron programas de formación y entrevistaron a formadores. De esta manera, las autoras destacan la importancia de que los futuros profesores posean conocimientos didácticos en relación con los aprendizajes de los alumnos y los estándares curriculares vigentes. Ante esto, las autoras consideran que una propuesta de formación puede contribuir al desarrollo de los conocimientos necesarios.

En términos generales podemos decir que, la formación inicial de profesores de primaria demanda el estudio de la enseñanza y el aprendizaje de las diferentes asignaturas que se abordan en el nivel educativo, tal es el caso de matemáticas, misma que ahora en el contexto de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), se favorece en el campo formativo: Saberes y pensamiento científico. Por lo cual, la formación se complejiza y, en algunos casos, existen vacíos en los conocimientos disciplinares y didácticos de las asignaturas. En este sentido, es una necesidad que, en las escuelas formadoras de docentes, se gestionen propuestas de intervención y, que mejor escenario que la asesoría académica en séptimo y octavo semestre de la LEP.

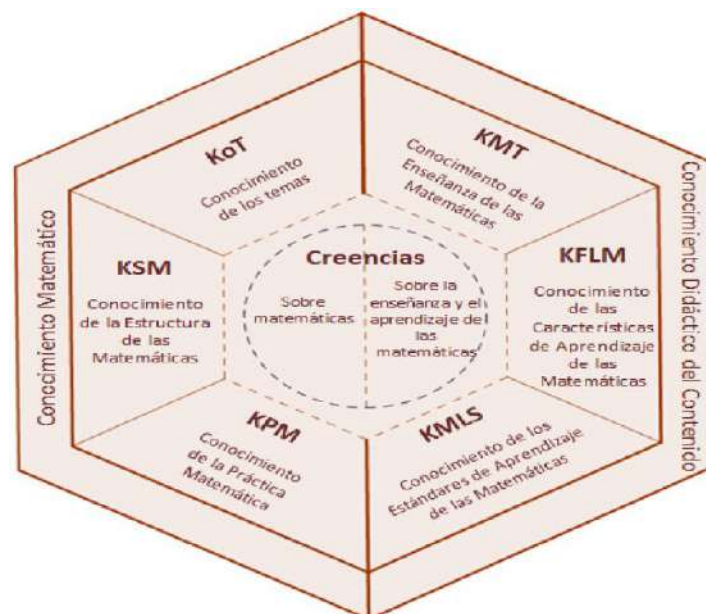
Por lo tanto, la pregunta de investigación de este trabajo consiste en la identificación de cómo el diseño de lecciones en Canva para la resolución de problemas aditivos, en un contexto de asesoría académica desde el informe de prácticas profesionales (Plan de estudios 2018), contribuye a desarrollar el conocimiento especializado de la futura profesora de matemáticas. Así, el propósito de este estudio es identificar el conocimiento especializado que una profesora en formación inicial desarrolla cuando enseña los problemas aditivos, a través del diseño de lecciones en Canva.

Marco teórico

En este trabajo de investigación, el propósito es identificar el conocimiento especializado (matemático y didáctico), que una profesora en formación inicial evidencia en su documento de titulación, en la modalidad de informe de prácticas profesionales, al diseñar lecciones de problemas aditivos en Canva para alumnas y alumnos de segundo grado. Por lo cual, en este apartado presentamos la perspectiva teórica de la investigación.

En el año 2013, Carrillo et al., presentan el modelo Conocimiento especializado del profesor de matemáticas (MTSK) en el contexto del CERME 8. Desde este modelo se asume que todo el conocimiento del profesor es especializado. En este sentido, el modelo MTSK se divide en tres subdominios: conocimiento matemático, conocimiento didáctico del contenido y creencias en la enseñanza y en el aprendizaje. Cabe señalar que los primeros dos dominios están integrados por diferentes subdominios y, estos a su vez, por categorías. En la Figura 1 se presentan los componentes del conocimiento especializado del profesor de matemáticas a través de la representación gráfica del modelo MTSK a través de un hexágono. Las siglas empleadas para los dominios y subdominios corresponden a su nombre en inglés.

Figura 1. Diagrama del Mathematics Teacher's Specialized Knowledge - MTSK (Carrillo et al., 2017)



La caracterización de los componentes del MTSK se desprende de las publicaciones de Carrillo et al. (2013; 2017), Flores-Medrano et al. (2014) y, Escudero-Ávila (2015). Enseguida, describimos cada uno de los componentes del MTSK.

El dominio del conocimiento matemático (Mathematical Knowledge – MK) está constituido por tres subdominios: conocimiento de los temas matemáticos (Knowledge of Topics - KoT), conocimiento de la estructura matemática (Knowledge of the Structure of Mathematics - KSM) y conocimiento de la práctica matemática (Knowledge of the Practices in Mathematics - KPM).

En el KoT se incluyen conocimientos de definiciones, propiedades y sus fundamentos, registros de representación, fenomenología y procedimientos. En el KSM se ubican conocimientos de conexiones de complejización, simplificación, transversales y auxiliares. En el caso del KPM se encuentran cuatro categorías (Delgado, 2020): conocimiento de la práctica de demostrar, conocimiento de la práctica de definir, conocimiento de la práctica de resolver problemas y conocimiento del papel del lenguaje matemático.

En el PCK se ubican tres subdominios de conocimiento: conocimiento de las características del aprendizaje de las matemáticas (Knowledge of Features of Learning Mathematics – KFLM), conocimiento de la enseñanza de las matemáticas (Knowledge of Mathematics Teaching – KMT) y conocimiento de los estándares de aprendizaje de las matemáticas (Knowledge of Mathematics Learning Standards – KMLS).

En KFLM se integran conocimientos de teorías de aprendizaje, fortalezas y dificultades, formas de interacción con un contenido matemático e intereses y expectativas. En el KMT se encuentran conocimientos de teorías de enseñanza, recursos materiales y virtuales, así como estrategias, técnicas, tareas y ejemplos. Por último, en el KMLS se ubican como categorías: conocimientos de expectativas de aprendizaje, nivel de desarrollo conceptual o procedimental esperado, conocimientos que debe tener el profesor para elegir el libro de texto más conveniente a los estándares curriculares y, secuenciación con temas anteriores y posteriores.

Metodología

Este trabajo emerge en el contexto de la investigación cualitativa. De acuerdo con Flick (2015), este tipo de investigación deja de lado el trabajo con los números, “[...] parte de la noción de la construcción social de las realidades sometidas a estudio y se interesa en las perspectivas de los participantes, en las prácticas cotidianas y el conocimiento cotidiano que hace referencia a la cuestión estudiada” (p. 20). Así, el escenario del estudio corresponde al proceso de acompañamiento en la escuela normal y la escuela primaria, durante el séptimo y octavo semestre a una estudiante en formación inicial de la LEP (Plan de estudios 2018).

En este estudio, recurrimos a la investigación-acción como la estrategia metodológica para alcanzar el objetivo de la investigación. De acuerdo con Latorre (2005), “la investigación acción se puede considerar como un término genérico que hace referencia a una amplia gama de estrategias realizadas para mejorar el sistema educativo y social” (p. 23). En este trabajo, pretendemos avanzar en el desarrollo del conocimiento matemático y didáctico que una profesora en formación inicial desarrolla, durante la elaboración de su documento de titulación (informe de prácticas profesionales).

De acuerdo con Evans-Risco (2010), se identifican cuatro fases o etapas en el proceso de la investigación-acción: planificar, actuar, observar y reflexionar, las cuales se hacen presentes en el proceso de asesoría académica. Cabe hacer mención que la investigación-acción se caracteriza por involucrar diferentes ciclos de intervención, en este caso, sólo se realizaron dos ciclos.

El presente estudio se desarrolla en la modalidad presencial en la Escuela Normal Rural “Gral. Matías Ramos Santos” y, en la Escuela Primaria “Lázaro cárdenas” (bidocente). En este trabajo participa una estudiante de séptimo y octavo semestre, cuya selección atiende a la asignación desde la comisión de titulación. Entre los instrumentos para la recuperación de información encontramos planes de clases, documento de titulación, lecciones de matemáticas en Canva, evidencias de las y los alumnos, videograbaciones de clases, entre otros.

Por último, es importante señalar que el análisis de contenido (Bardin, 1996) se convierta en la mirada para la identificación del conocimiento especializado, que la futura profesora evidencia en las lecciones de su primera y segunda intervención.

Resultado

En este apartado presentamos la primera lección de matemáticas diseñada por la estudiante en el primer ciclo de intervención y, la planificación que la respalda, misma que corresponde a la situación didáctica 1. Luego, recuperamos una lección más con su respectiva planificación, mismas que corresponden a su segundo ciclo de intervención (situación didáctica 1).

El diseño y organización de la situación didáctica 1, del primer ciclo, fue a partir de la resolución de problemas de problemas aditivos de combinación de acuerdo a su nivel de educación, donde se tomaron en cuenta cada una de las fases de la Teoría de las Situaciones Didácticas (acción, formulación, validación e institucionalización). Dichos problemas los alumnos los resolvieron en conjunto de las fases de TSD permitiendo llevar un orden, los cuales se plasmaron en una lección elaborada en la plataforma de Canva. El escenario donde se llevó a cabo el desarrollo de la situación fue en el aula. A continuación, se muestran algunos fragmentos de la primera planificación del ciclo 1.

Figura 2. Fragmentos de planificación. Ciclo 1

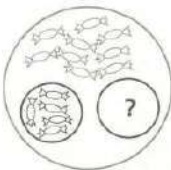
Problemas aditivos: los problemas de tipo aditivo, son problemas cuyas soluciones implican solamente sumas y restas (Vergrand, 1991).

Estructura de combinación: los problemas de estructura de combinación son los que establecen relaciones estáticas entre un conjunto particular y dos subconjuntos distintos del mismo. Al contrario que en los problemas de cambio no hay ninguna acción y no se produce ningún cambio en el tiempo (Carrillo, et al., 2016). Según material didáctico de la SEP, solo se plantea una relación estática entre sus entidades; además de las relaciones que se han descrito (incremento, decreto, combinaciones y comparaciones); existen otras variables importantes: La posición de la incógnita.

En cada problema hay 3 posibles rubros de información: []+[]-[], o bien []-[]+[]

Ejemplo: Iván y Tere tienen, los dos juntos, 9 caramelos de estos, 5 son de Iván y el resto de Tere. ¿cuántos caramelos son de Tere?

En este problema está implicada una relación entre un conjunto total y los subconjuntos, es decir ninguno de los conjuntos se modifica.



Análisis a priori:

Los alumnos presentarán dificultad al realizar el conteo o la suma de las hojas y estrellas de acuerdo a las cantidades que se manejan, el utilizar otro tipo de procedimiento.

¡Mánose a la obra!

Lee con atención y realiza el siguiente problema. En la papelería la independencia se compraron estrellas, 17 hojas para los alumnos de segundo grado y 54 estrellas verdes para el salón de cuarto grado. ¿Cuántas estrellas voy a comprar en total, contando las estrellas rojas y verdes?

Devolución de la consigna:

Se les preguntará a los alumnos: ¿Qué van a realizar?, ¿Qué datos podemos rescatar?, ¿Cómo podemos llegar al resultado?

Fase de acción:

Los alumnos se pondrán en acción pensando en un procedimiento que les ayude a resolverlo, de manera que ellos utilicen algunos de los procedimientos que han trabajado anteriormente.

Plena...

Resu como puedas resolver el problema, escribe tu procedimiento

Fase de formulación:

Los alumnos compartirán con uno de sus compañeros el procedimiento que realizaron, de manera que entre ellos también dialoguen y revisen cual de sus procedimientos es el más adecuado. De esta forma los alumnos analizarán sus

En la Figura 2, la estudiante evidencia conocimiento matemático y didáctico en relación con los problemas aditivos, en particular, de combinación. En el caso del primer conocimiento, en la planificación se muestra la conceptualización de los problemas aditivos en el análisis epistemológico, lo cual, pertenece al subdominio del conocimiento de los temas matemáticos (KoT). En el análisis a priori aparecen conocimientos en relación con las posibles dificultades de los alumnos al resolver los problemas, es decir, conocimiento de las características de aprendizaje de las matemáticas (KFLM).

La lección que elaboró la profesora en formación inicial en Canva, en el primer ciclo, aborda la resolución de problemas de combinación (Figura 3), toma como base la TSD, pero sin agregar el nombre de cada una de las fases. Por lo tanto, identificamos conocimiento de la enseñanza de las matemáticas (KMT), en especial, sobre teorías de enseñanza. En este sentido, divide el contenido de las lecciones en secciones en función de la TSD, lo cual, se fundamenta en su informe de prácticas profesionales, sin embargo, por cuestiones de espacio no es posible presentarlo en esta comunicación.

Figura 3. Fragmentos de lección de problemas aditivos. Ciclo 1

Nombre del alumno: _____

PAPELERÍA "LA INDEPENDENCIA"

Comencemos...

Para comenzar ayudémosme a resolver el siguiente problema. Si yo compraré en la papelería 10 hojas de color verde y 15 color rojo. ¿Cuántas en total hojas tendré?

En el siguiente espacio realiza el procedimiento que consideres.

¡Manos a la obra!

Lee con atención y realiza el siguiente problema. En la papelería la independencia se comprarán estrellas, 17 rojas para los alumnos de segundo grado y 34 estrellas verdes para el salón de cuarto grado. ¿Cuántas estrellas voy a comprar en total, contando las estrellas rojas y verdes?

Pon en práctica tu plan...

Resuelve el problema usando el procedimiento que consideres más adecuado para encontrar el resultado.

Es hora de compartir...

Reúnete con un compañero y compártan el procedimiento que utilizaron para resolver el problema. Escribe el procedimiento de tu compañero.

Vamos a dialogar...

Comenta cuál de los dos procedimientos consideras el más adecuado para resolver el problema. Escríbelo:

Piensa...

Piensa como podrías resolver el problema, escribe tu procedimiento.

Revisemos...

Compartan con el grupo los procedimientos que consideran que eran los más adecuados para resolver el problema. De los procedimientos que comentaron escribe el que se le hace más fácil.

Recuerda...

El problema se puede resolver de diferentes maneras, por ejemplo, algunos pudieron dibujar las estrellas y contarlas una por una, otros sumaron $10+7$ y luego $30+4$, es decir seleccionando descomponer las cantidades y luego sumar todas las decenas y luego todas las unidades. Por último algunos pudo hacer la suma de:

$$\begin{array}{r} 34 \\ +17 \\ \hline 51 \end{array}$$

Pero que después de esto identificaron que el más rápido es la sustracción porque al dibujar las estrellas se pueden contar muchas.

En el segundo ciclo de intervención se enriquece la planificación y el diseño de la lección de matemáticas en Canva, lo cual, da cuenta del avance en el desarrollo del conocimiento especializado de la futura profesora. En un primer momento, presentamos algunos fragmentos de la planificación de la estudiante y, después de la lección elaborada en Canva.

Figura 4. Fragmentos de planificación. Ciclo 2

Situación didáctica 1

Análisis epistemológico:

Los problemas aditivos son el tipo de operación que se requiere para resolver los problemas (suma o resta) (SEP, 1992).

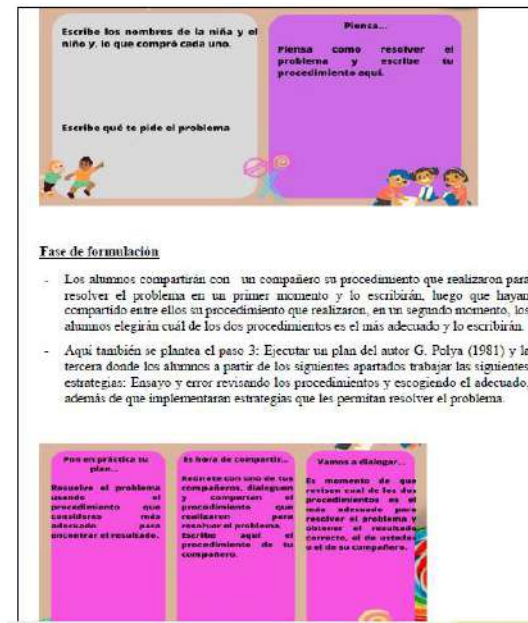
Los problemas aritméticos de Carrillo et al. (2016) menciona que, de enunciado verbal con cantidades enteras expresadas mediante números naturales, en cuya resolución intervienen una o varias operaciones.

Estructura de igualdad: Los problemas de estructura de igualdad son los que requieren una acción que se ejecuta entre los dos conjuntos comparados a efectos de igualarlos, y supone, de hecho, el uso de las estructuras de cambio y comparación, es decir, que constituyen una mezcla de ambos tipos de estructuras, ya que hay una acción implícita que tiene que aplicarse a uno de los conjuntos, como ocurre en los problemas de cambio, basada en la comparación de los conjuntos disjuntos (Carrillo, et al., 2016)

El problema aritmético de igualdad que se aplica en la preparación del medio se recupera de la propuesta de Carrillo et al. (2016), cuya clasificación atiende a una diferencia donde la acción que se realiza para obtener el resultado es de añadir otro número. En el caso del problema que se plantea en la consigna es de tipo de clasificación cantidad comparada, donde la acción para obtener el resultado es quitar a la cantidad inicial la otra parte para obtener el resultado.

Tabla 2.4 Problemas aritméticos de igualdad

Diferencia	Problema 13. Victor tiene 7 cuadernos y Rubén tiene 4 c ¿Cuántos cuadernos tiene que comprar Rubén para tener lo que Victor?
Cantidad comparada	Problema 14. Victor tiene 7 cuadernos y Rubén necesita c para tener los mismos que Victor. ¿Cuántos cuadernos tiene l
Cantidad de referencia	Problema 15. Rubén tiene 4 cuadernos y necesita com tener los mismos que Victor.



Escibe los nombres de la niña y el niño y lo que compra cada uno.

Escibe qué te pide el problema

Piensa...
Piensa como resolver el problema y escribe su procedimiento aquí.

Fase de formulación

- Los alumnos compartirán con un compañero su procedimiento que realizaron para resolver el problema en un primer momento y lo escribirán, luego que hayan compartido entre ellos su procedimiento que realizaron, en un segundo momento, los alumnos elegirán cuál de los dos procedimientos es el más adecuado y lo escribirán.
- Aquí también se plantea el paso 3: Ejecutar un plan del autor G. Polya (1981) y la tercera donde los alumnos a partir de los siguientes apartados trabajar las siguientes estrategias: Ensayo y error revisando los procedimientos y eligiendo el adecuado, además de que implementaran estrategias que les permitan resolver el problema.

Para practicar tu plan...
Resuelve el problema usando el procedimiento que consideras más adecuado para obtener el resultado.

Es hora de compartir.
Acércate con uno de tus compañeros, dialoguen y comparen el procedimiento que realizaron para resolver el problema. Escribe aquí el procedimiento de su compañero.

Vamos a dialogar.
Es momento de que reflexionen cuál de los dos procedimientos es el más adecuado para resolver el problema y obtengan el resultado correcto, si no están de acuerdo con su compañero.

En la Figura 4, en la primera parte de la planificación se ubica un análisis epistemológico, donde la profesora en formación inicial, conceptualiza los problemas aditivos, en particular, la estructura de igualdad. En sentido, podemos identificar evidencias de conocimientos de los temas matemáticos (KoT), en este caso, de definiciones de los problemas expuestos. En el caso de la segunda parte que se muestra de la planificación, aparecen fragmentos de la lección, organizados en función de las fases de la Teoría de las Situaciones Didácticas (TSD), en especial, de la fase de formulación. Así, destacamos la presencia de conocimientos de la enseñanza de las matemáticas (MKT), en relación con las teorías de enseñanza como la TSD.

En el caso de la planificación del segundo ciclo de intervención, a diferencia del primer ciclo, identificamos que la estudiante evidencia conocimientos de las fases que plantea Polya para la resolución de problemas matemáticos (KMT). A continuación, se muestran algunos fragmentos de la lección del segundo ciclo:

Figura 5. Fragmentos de lección de problemas aditivos. Ciclo 2



¡A trabajar!

Resolvamos el siguiente problema "En el salón de 3a "B" le van a festejar su cumpleaños a María y a Luis Fernando. María compró 43 paletas y Luis Fernando necesita comprar 6 paletas para tener las mismas que María. ¿Cuántas paletas tiene Luis Fernando?"

Escribe los nombres de la niña y el niño y, lo que compró cada uno.

Escribe qué te pide el problema

Piensa...
Piensa como resolver el problema y escribe tu procedimiento aquí.

Pen en práctica tu plan...
Resuelve el problema usando el procedimiento que consideres más adecuado para encontrar el resultado.

Es hora de compartir...
Reúnete con uno de tus compañeros, dialoguen y comparen el procedimiento que realizaron para resolver el problema. Escribe aquí el procedimiento de tu compañero.

Vamos a dialogar...
Es momento de que revisen cual de los dos procedimientos es el más adecuado para resolver el problema y obtener el resultado correcto, si de ustedes o el de su compañero.

Continuamos...

¿Cómo con los procedimientos que usaron tus compañeros iguales o diferentes?

¿Por qué?

Reflexionemos...
Compartan en el grupo los procedimientos que consideraron más adecuados para resolver el problema que se les planteó, escojan uno y escribanlo en este espacio.

Recuerda...
El problema que se les planteó se puede resolver a partir de diferentes procedimientos, por ejemplo, uno de ellos es restarle al total de paletas, menos las que le falta completar $43-6=37$, otra forma es al número 6 que son las que le faltan irlo sumando decenas y unidades hasta llegar al número 43 por ejemplo si sumamos 4 decenas más el número que le faltan de paletas $40+6$ nos daría como resultado 46 y se pasaría del total que debe completar Luis Fernando, entonces si le restamos una decena, sumáramos 3 decenas más las paletas que nos faltan que $30+6=36$, ahora cuantas unidades nos faltan para llegar al número 43, nos faltan 7, sumemos 36 más 7 y nos da como resultado 43.

En la Figura 5, se observan fragmentos del contenido de la lección de problemas aditivos elaborada en Canva, cuyos apartados siguen las fases de la TSD, aunque no se presentan de manera explícita, lo cual, sí aparece en las planeaciones; lo anterior coincide con la lección del primer ciclo, pero en la segunda lección del segundo ciclo, se incluyen otras consignas en atención a las fases que plantea Polya para resolver problemas matemáticos, por ejemplo, en la primera parte para entender el problema, se le pide al alumno escriba el nombre de las personas que aparecen en el problema y lo que pide. De esta manera se identifica que, conforme la estudiante avanza en la elaboración de su documento de titulación, en especial, en la aplicación de sus ciclos de intervención, se favorece la puesta en juego de otros conocimientos didácticos y matemáticos.

Discusión y conclusiones

En este apartado, se incluye un análisis general del estudio en función de sus aportaciones en relación con el uso de Canva en el diseño de lecciones de matemáticas y el desarrollo del MTSK, así como su contribución a la formación inicial de profesores de primaria. También se describen algunas limitaciones del estudio y, por último, se mencionan algunas futuras líneas de investigación.

El uso de la herramienta de diseño gráfico de Canva contribuyó a que la futura profesora se familiarizara con el sitio, pero, sobre todo, desarrollara habilidades digitales que le permitieran hacer un uso efectivo de las diferentes herramientas para construir sus propias lecciones de matemáticas, desde el inicio hasta el fin. Así, aunque tomaba como referente la selección del contenido de una plantilla, el conocimiento matemático y didáctico que iba desarrollando le brindaba elementos para agregar o eliminar secciones de las plantillas.

De manera concreta, se puede decir que, en las lecciones elaboradas en Canva se favorecieron de una forma recurrente las categorías del conocimiento de los temas, por ejemplo, los registros de representación numérica y gráfica, el conocimiento de definiciones y procedimientos en relación con la complejidad del aprendizaje en juego, así como el conocimiento de fenomenología. Mientras que, en un segundo plano se desarrollaron conocimientos de la estructura de la matemática y de la práctica matemática.

Por otra parte, el diseño de lecciones de matemáticas en Canva da muestra de que su uso permite desarrollar y consolidar de manera evidente las categorías de los tres subdominios del conocimiento didáctico del contenido. En el caso del conocimiento de la enseñanza de las matemáticas, las diferentes secciones de las lecciones atendían a las fases de la Teoría de las Situaciones Didácticas (acción, formulación, validación e institucionalización). En lo que respecta al conocimiento de las características de aprendizaje de los estudiantes, en las formas de interacción de los alumnos con el contenido matemático y, las fortalezas y dificultades, se incluían en algunas variables didácticas en el diseño de las tareas propuestas, así como en el apartado final de la lección (institucionalización). Por último, el conocimiento de los estándares de aprendizaje, en particular, el nivel de desarrollo conceptual o procedimental esperado se hacía presente en cada una de las actividades propuestas para el grado, pero de manera explícita en las planeaciones.

Una limitante en el desarrollo de la propuesta de intervención está relacionada con las dinámicas de las escuelas (normal y primaria), en función de proyectos institucionales, lo que

propició la suspensión de clases en algunos días programados para la aplicación, por lo que se tuvieron que reprogramar algunas actividades.

Entre las futuras líneas de investigación de este estudio se encuentra su aplicación en la formación inicial de profesores en semestres anteriores a séptimo. Además, de su puesta en marcha en la formación continua de profesores y, el empleo de diferentes herramientas para diseñar lecciones de matemáticas, es decir, no sólo Canva.

Referencias

- Alpízar-Vargas, M., y Alfaro-Arce, A. L. (2019). *La formación universitaria de docentes de educación primaria: el caso de matemáticas*. *Uniciencia*, 33(2), pp. 110-154.
- Arcentales-Fajardo, M. C., García-Herrera, D. G., Cárdenas-Cordero, N. M., y Erazo-Álvarez, J. C. (2020). *Canva como estrategia didáctica en la enseñanza de Lengua y Literatura*. *CIENCIAMATRIA*, pp. 115-138.
- Bardin, L. (1996). *Análisis de contenido*. Ediciones Akal.
- Carrillo, J., Climent, N., Contreras, L.C., y Muñoz-Catalán, M.C. (2013). Determining specialised knowledge for mathematics teaching. En B. Ubuz, C. Haser & M.A. Mariotti (Eds.). *Actas del CERME 8* (pp. 2985-2994). Middle East Technical University, Ankara, Turquía: CERME.
- Carrillo, J., Montes, M., Contreras, L. C., y Climent, N. (2017). El conocimiento del profesor desde una perspectiva basada en su especialización: MTSK. *Annales de Didactique et de Sciences Cognitives*, 22, 185-206.
- Delgado-Rebolledo, R. (2020). *Una propuesta de categorización del conocimiento de la práctica matemática de profesores universitarios* (Tesis doctoral). Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Escudero-Ávila, D. I. (2015). *Una caracterización del conocimiento didáctico del contenido como parte del conocimiento especializado del profesor de matemáticas de secundaria* (Tesis doctoral). Recuperado de <http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/11456>.
- Evans-Risco, E. (2008). *Orientaciones Metodológicas para la Investigación-Acción. Propuesta para la mejora de la práctica pedagógica*. MINEDU.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Ediciones Morata.

Flores-Medrano, E., Escudero-Ávila, D., Montes, M. A., Aguilar, A. y Carrillo, J. (2014). Nuestra modelación del conocimiento especializado del profesor de matemáticas, el MTSK. En J. Carrillo, L. Contreras, N. Climent, D. Escudero-Ávila, E. Flores-Medrano y M. A. Montes (Eds.). *Un marco teórico para el conocimiento especializado del profesor de matemáticas* (pp. 57-72). Publicaciones de la Universidad de Huelva.

Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó.

Medel-Villafaña, C., y López Contreras, Y. (2023). La práctica asesora normalista: la caja negra de la formación inicial docente. *Revista Panamericana de Pedagogía: Saberes y Quehaceres del Pedagogo*, (p.35).

Mercado-Cruz, E. (2007). Formar para la docencia: Una aproximación al trabajo de los asesores y tutores en la escuela normal. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, (p.33).

Romero-López, A. (2019). Canva: diseño de materiales didácticos y juegos educativos. *Red de Información Educativa*. <http://hdl.handle.net/11162/196343>

El diario de clase como insumo para las evidencias integradoras

Guadalupe Adriana Reséndiz Mata

tsuki.ad@gmail.com

Escuela Normal No. 3 de Nezahualcóyotl

Jesús Ramírez Bermúdez

jesusramirezbermudez@gmail.com

Escuela Normal No. 3 de Nezahualcóyotl

José Manuel San Miguel Barrios

rrjorge2009@hotmail.com

Escuela Normal No. 3 de Nezahualcóyotl

Línea temática 5. Procesos de formación y sujetos de la educación

Resumen

El plan de estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar 2022 representa un reto para los maestros normalistas y por supuesto a los estudiantes durante sus primeros años de implementación, sin embargo, también es una gran oportunidad que permite a los formadores de docentes reaprender la profesión, solicita a los estudiantes la inmersión desde el primer semestre a prácticas educativas con la elaboración de entrevistas y guías de observación para recuperar información del contexto externo al preescolar y posteriormente al interno y áulico. Un instrumento que se solicita es el diario de clases como insumo para la reflexión y que les contribuya a los estudiantes a comprender lo complejo de la profesión. Al término de cada semestre un proyecto o evidencia integradora que debe demostrar los dominios, saberes y capacidades desarrolladas a lo largo de la carrera. Este estudio tiene como objetivo general explicar de qué manera contribuye el diario de clase a la elaboración de evidencias integradoras durante el primer año de la licenciatura en educación preescolar, empleando la investigación

acción como método en un grupo de primer año, entre los hallazgos los alumnos reconocen el aporte que tiene el diario para la elaboración de las evidencias integradoras.

Palabras clave: contexto escolar, diario de clase, estudiantes, planes de estudio, práctica profesional.

Planteamiento del problema

El Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar 2022 está conformado por 56 cursos distribuidos en cinco trayectos formativos, divididos en ocho semestres que a su vez se encuentran en diferentes fases: inmersión corresponden al primer año, del tercero al sexto semestre se encuentra la fase de profundización y en el último año la fase de despliegue. Este Plan de estudios menciona que al término de cada semestre se integrará una evidencia o proyecto integrador que permita demostrar los diferentes saberes logrados por las y los estudiantes.

En los cursos del trayecto de práctica profesional y saber pedagógico correspondientes al primer y segundo semestre en su fase de inmersión solicitan al estudiante la elaboración de un diario que le permita recabar información sobre los diferentes contextos en donde se desarrollan sus jornadas de práctica, recabando las interacciones, vínculos y relaciones que se desarrollan en la comunidad y las implicaciones que guardan con el ámbito educativo como un proceso reflexivo para comprender lo complejo de la profesión docente.

Por otra parte, los estudiantes de las escuelas normales presentan una heterogeneidad, donde se manifiestan diversos intereses, necesidades, capacidades y conocimientos, que si se le suma a estos la edad, se vuelve más complicada su inserción a la licenciatura, tanto para los alumnos de nuevo ingreso como para los formadores de formadores, ya que se tienen estudiantes casadas, divorciadas, en unión libre y madres solteras, profesionistas con otras carreras afines o no a la educación cuyas experiencias son multivariadas.

Aunado a ello, la situación postpandemia dejó ver las deficiencias existentes en ámbito educativo, tales como problemas de lecto escritura, comprensión, reflexión o el mismo uso de

herramientas tecnológicas para la búsqueda de información, por mencionar algunos que competen específicamente a la elaboración de diarios, que se ven reflejados en escritos descriptivos y perdiendo la oportunidad de identificar problemáticas, dilemas, logros y desempeños en sus jornadas de práctica. La presente investigación tiene como objetivo general explicar de qué manera contribuye el diario de clase a la elaboración de evidencias integradoras durante el primer año de la licenciatura en educación preescolar, así como la relación que guardan, su influencia, y los aportes que tiene al logro de capacidades, saberes y dominios del actual plan de estudios.

Por esta razón, la relevancia de esta investigación se enfoca en las nuevas demandas presentes en el plan de estudios 2022, en términos de construcción y reestructuración de evidencias, en donde se pretende impulsar las habilidades de redacción, para lograr los conocimientos y saberes plasmados en el perfil de egreso de la licenciatura.

Marco teórico

El diario de clase es un instrumento que los docentes utilizan para llevar un registro regular de sus experiencias, actividades y reflexiones relacionadas con los aspectos que involucra el quehacer educativo, que les permita recabar incidentes significativos en los diferentes contextos, para Zabalza (2011) “son los documentos en que los profesores y profesoras recogen sus impresiones sobre lo que va sucediendo en sus clases”. (p.15)

Por lo tanto, la realidad escolar donde el futuro docente puede establecer relaciones cercanas y sensibles, evidenciando la teoría y los procesos de enseñanza es la jornada de prácticas, el Anexo 3 publicado por la Secretaría de Educación Pública, ([SEP], 2022) menciona:

Las prácticas profesionales permitirán analizar contextos; situaciones socioeducativas para encontrar las relaciones entre la Escuela Normal y las instituciones de práctica profesional con la comunidad; así como aspectos pedagógicos, didácticos, metodológicos e instrumentales asociados a los enfoques vigentes de la educación básica. (p.18)

Esta brecha permite el intercambio de vivencias con otros contextos escolares, facilitando la interacción de aspectos culturales, sistemas de creencias, normas, regulaciones, lenguajes, dinámicas escolares, gestión, organización, funcionamiento, vínculos, actores educativos, procesos de enseñanza aprendizaje, entre otros, de tal manera que la observación de estos fenómenos y la relación que guardan son plasmadas en los diarios de clase.

Entonces, escribir requiere una cuidadosa organización del significado al establecer conexiones entre la información reciente y el conocimiento previo, por ello, se debe priorizar y profundizar en aquellos dilemas que toman relevancia en el proceso de observación, para Zabalza (2011) “los dilemas son constructos descriptivos (esto es, identificar situaciones dialécticas y/o conflictivas que se producen en los procesos didácticos) y próximos a la realidad...se refieren a actuaciones concretas de situaciones problemáticas en el desarrollo de la clase”. (p.22)

Para encauzar estas disyuntivas, los diarios varían en el contenido que recogen, por la periodicidad con que se escriben y por la función que cumplen, Holly (1989), como se citó en Zabalza (2011) propone la siguiente clasificación:

Journalistic writing: de naturaleza fundamentalmente descriptiva y siguiendo las características propias del periodismo.

Analytical writing: el observador se fija en los aspectos específicos y/o en las diversas dimensiones que forman parte de la cosa que se desea observar.

Evaluative writing: es una forma de abordar los fenómenos descritos dándoles un valor o enjuiciándolos.

Ethnographic writing: el contenido y sentido de lo narrado (aun permaneciendo en el marco de las descripciones) toman en consideración el contexto físico, social y cultural en el que se producen los hechos narrados. Los eventos narrados aparecen como parte de un conjunto más amplio de fenómenos que interactúan entre sí.

Therapeutic writing: el contenido del diario y el estilo empleado sirven para descargar las tensiones de quien lo escribe, es un proceso de catarsis personal.

Reflective writing: cuando la narración responde a un proceso de thinking aloud tratando de clarificar las propias ideas sobre los temas tratados.

Introspective writing: el contenido del diario se vuelve sobre uno mismo (nuestros pensamientos, sentimientos, vivencias, etc.

Creative and poetic writing: la narración responde no solamente a los criterios de reflejar la realidad (como en el modelo periodístico) sino a la posibilidad de imaginar o recrear las situaciones que se narran. (p.18)

Con base en la categorización anterior, el diario requiere una inclinación narrativa pertinente que se ajuste a lo observado, para comenzar a relatar Porlán y Martín (1991) sugieren que el diario debe iniciar de lo general a lo concreto, donde el primer nivel explique situaciones anecdóticas que den lugar a la descripción de las dinámicas ejercidas dentro del aula y del sistema escolar, y como segundo nivel se reflejan los problemas y concepciones que traspasan las dinámicas de clase, para así tener una interpretación de las mismas.

Es probable que en el proceso de construcción se presenten dificultades en cuanto a la subjetividad de las interpretaciones, mismas que con el paso del tiempo se subsanen, puesto que confieren un análisis sistemático. Ramírez et al (2022) refieren: “A causa del uso exagerado de la descripción, no se da pie a dar cuenta de las narraciones que suceden dentro de la práctica, no identifican problemas, dilemas, conflictos o logros obtenidos durante la intervención docente” (p. 102).

Por lo que respecta a los cursos de la malla curricular correspondiente al trayecto Práctica profesional y saber pedagógico; tuvieron a bien diseñar evidencias como el diario de clase y el artículo de investigación para el primer año, lo que implicó una reconstrucción en su diseño y contenido en ambos semestres, pues la exigencia conforme avanzaba el trayecto era mayor, dada su naturaleza. Además, la conformación de evidencias integradoras que

permitieron recabar los saberes adquiridos del currículum que demanda el primer ciclo escolar de la Licenciatura en Educación Preescolar, fueron plasmadas en un e-portafolio y en la elaboración de una ponencia para su posible publicación.

Estas evidencias actuaron en sinergia con los demás cursos para su elaboración, por lo que respecta al primer semestre, se pidió un e-portafolio, este se evaluó con una rúbrica que indicaba la integración de los nueve cursos, en donde el acto reflexivo era una de las variables con mayor relevancia, pues contenía las evidencias más destacadas o de mayor importancia de cada uno de ellos, así como también su fundamentación y análisis desde su experiencia en la fase de inmersión.

Con lo que respecta a la ponencia, este también cumplía con una rúbrica, lo que permitió como primer instancia adentrar a los alumnos a un proceso investigativo más formal, y sobre todo a poner a prueba su capacidad de síntesis, análisis y asimilación, conjuntamente con los dominios que adquirió a lo largo de su primer ciclo, en este se vieron plasmados los intereses de muchos de los alumnos, pues mientras a unos llamó su atención el área investigativa, a muchos otros se les dificultó el poder enlazar ideas y sustentarlas, identificar y plantear problemas, y sobre todo la capacidad de lecto escritura, poco desarrollada.

Tanto el e-portafolio como la ponencia son elaboradas como evidencias integradoras en los dos primeros semestres, “la cual utiliza métodos que den cuenta de los procesos de aprendizaje, las rutas que sigue cada estudiante para alcanzar determinados dominios, desempeños y valores inherentes a una formación humanista en cada uno de los cursos y contenidos” (SEP, 2022, p.5), por lo que refleja la formación holística que demanda el plan de estudios. Además que permitieron la movilización de saberes y saberes adquiridos durante el primer año mediante desempeños que deben ser demostrados al presentar este tipo de trabajos; esto pone de manifiesto los tipos de evidencias contempladas en el plan de estudios; de conocimiento, de producto y desempeño.

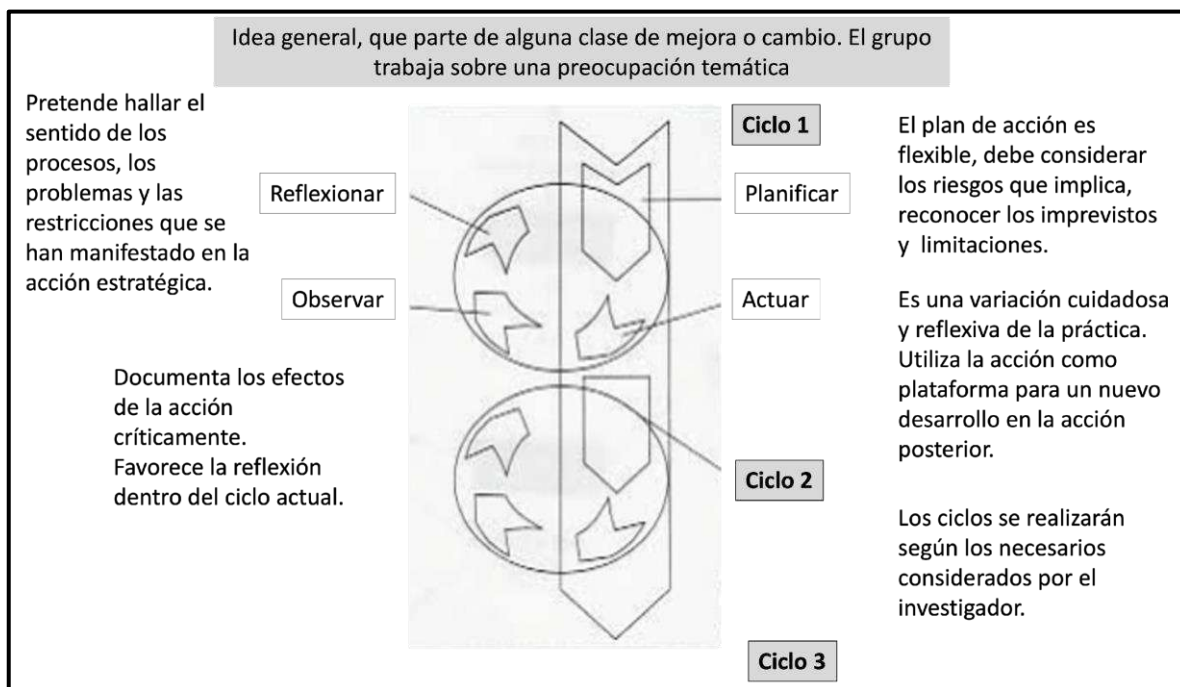
Metodología

Este estudio tiene un enfoque cualitativo, el cual tiene como objetivo captar la percepción y comprensión de los participantes respecto de los fenómenos que lo rodean. Se centra en explorar la profundidad de las experiencias, perspectivas, opiniones y significados subjetivos que los participantes atribuyen a su realidad.

El estudio se llevó a cabo en la Escuela Normal No. 3 de Nezahualcóyotl, mediante una muestra por conveniencia ya que se tiene fácil acceso a ella, específicamente el grupo primero uno, se encuentran matriculados 34 alumnos, 33 mujeres y un hombre cuyas edades oscilan entre los 18 a 30 años, tres de ellas con nivel de licenciatura en distintas áreas (Médico Veterinario Zootecnista, Derecho y Administración), y otras con carreras truncas en los primeros semestres. La mayoría de los estudiantes radica en el Estado de México, en los municipios de Nezahualcóyotl, Los Reyes, Chimalhuacán, Valle de Chalco, Chicoloapan e Ixtapaluca, y algunas otras en La ciudad de México en alcaldías como Iztapalapa e Iztacalco.

Se empleó el método de investigación acción, se realizaron dos ciclos reflexivos, (ver figura 1). Que desde la mirada de Kemmis (1988) “significa planificar, actuar, observar y reflexionar más cuidadosamente, más sistemáticamente y más rigurosamente de lo que se hace en la vida cotidiana” (p.16). Este tipo de investigación debe considerar a las personas que se encuentran afectadas en la acción, que debe partir de algún problema que implique al grupo donde se lleva a cabo el estudio. Es decir, el modo en que un grupo de personas organizan las condiciones para que puedan aprender desde su experiencia y que sea accesible a otros. (Kemmis, 1988, p. 14)

Figura 1. Modelo propuesto por Kemmis



Nota: Información y esquema retomada de Kemmis (1988).

Se consideraron dos ciclos para este estudio, el primero de ellos se realizó durante seis momentos (ver tabla 1), los estudiantes manifiestan debilidades en su elaboración, ya que consideran no atender en su totalidad el propósito del curso de acercamiento a prácticas educativas y comunitarias que se encuentra en el primer semestre.

Ofrecer a los estudiantes bases teórico metodológicas y técnicas para desarrollar un acercamiento a las comunidades y a las distintas prácticas educativas que se desarrollan en ellas, promueve una visión amplia en torno a los diversos aprendizajes que se transmiten y reconstruyen como parte de la cultura local a través de los procesos de interacción cotidiana; entendiendo a la práctica docente como un sistema complejo que trasciende fuera del aula y de la institución escolar (SEP 2022, p.).

El formato para su elaboración fue libre y se rescatan las descripciones que realizan de las comunidades, pero no profundizan en las implicaciones que tienen las características propias de cada comunidad en el ámbito educativo, no reconocen los saberes que van

desarrollando del plan de estudios en el que se forman, ni la utilidad del diario en su proceso formativo y la vinculación que puede tener con las evidencias o proyectos integradores.

Tabla 1. Primer plan de acción

Sesiones	Fechas	Actividades	Observaciones
1	3 al 7 de octubre 2022	Revisión de las características del diario de clases.	Consulta de referentes sugeridos por el programa del curso. Acercamiento a prácticas educativas y comunitarias Formato libre.
2	10 al 14 de octubre de 2022	Elaboración de diarios.	Revisión por el docente responsable del curso.
3	17 al 21 de octubre de 2022	Revisión entre pares. Aportaciones del diario al proceso formativo (narrativas, e-portafolio)	Revisión entre pares.
4	23 de noviembre al 2 de diciembre de 2022	El diario como evidencia para el e-portafolio.	Propuesta de diario etnográfico.
5	5 al 9 de diciembre de 2022	Elaboración de diarios etnográficos.	El contenido y sentido de lo narrado (aun permaneciendo en el marco de las descripciones) toman en consideración el contexto físico, social y cultural en el que se producen

Sesiones	Fechas	Actividades	Observaciones
			los hechos narrados.
			Revisión por el docente responsable del curso.
6	12 al 16 de diciembre de 2022	Selección de los mejores diarios.	Revisión entre pares.

Nota: Actividades desarrolladas durante el primer plan de acción, antes, durante y después de la primer jornada de prácticas.

Un segundo ciclo retoma la experiencia adquirida en el primer semestre y se recuperan aspectos importantes del diario de clase, se establecen los puntos de énfasis que se deben considerar para la elaboración y se elige el diario reflexivo como una estrategia para recuperar los vínculos, relaciones y entramados que se gestan en la comunidad y como estos se entretrejen con la educación desde las aportaciones que hacen los actores educativos en relación con referentes teóricos que les permitan comprender lo que ahí sucede (es importante mencionar que las prácticas educativas en el primer semestre abarca el contexto externo y en el segundo el interno y áulico). El plan de acción se elabora a partir de las necesidades y debilidades detectadas en las y los futuros docentes y se consideran las áreas de oportunidad que se deben atender (ver tabla 2).

Tabla 2. Segundo plan de acción

Sesiones	Fechas	Actividades	Observaciones
1	17 al 19 de abril de 2023	Elaboración de diarios etnográficos.	Se establecen puntos de énfasis para atender en el contexto interno de la institución. Revisión por el docente responsable del curso.

Sesiones	Fechas	Actividades	Observaciones
2	21 y 24 de abril de 2023	Selección de los mejores diarios.	Cotejar con los puntos de énfasis
3	26 y 28 de abril de 2023	Observaciones a los diarios seleccionados.	Retroalimentación a partir de los puntos de énfasis
4	18 al 26 de mayo de 2023	Atender sugerencias durante la jornada de práctica.	Revisión de diarios.

Nota: Segundo plan de acción realizado durante la segunda jornada de prácticas.

Resultado

Con la finalidad reconocer el contexto externo donde se ubican los preescolares, en este caso dentro del municipio de los Reyes la Paz, Estado de México, en las colonias San Sebastián, Carlos Hank González y el Fraccionamiento Geovillas de San Isidro; se revisan los diarios de clases por el responsable de la práctica profesional hasta tres veces a cada estudiante y en diferentes días, es importante mencionar que para esta jornada el formato fue libre y se retroalimenta mediante anotaciones y comentarios individuales a cada una de ellas.

Se identificaron en los diarios errores ortográficos, descripciones muy amplias de la comunidad, poca relación de lo observado y entrevistas aplicadas con la influencia del contexto en el ámbito educativo, en muy pocos se incorporaban diálogos, ideas o aportaciones de los sujetos que radican ahí, por otro lado se logran apreciar que existen recorridos amplios para identificar los servicios con los que cuentan, las características propias del lugar y problemáticas que enfrentan.

Es importante mencionar que en el aspecto teórico reconocen el diario de clases como un instrumento que les permite reflexionar sobre lo complejo de la profesión docente, sin embargo, se nota poco este ejercicio reflexivo en el contenido de los mismos. Además, incorporan el diario todas las y los estudiantes al e-portafolio como una evidencia importante y que les permitió desarrollar saberes y capacidades en su elaboración durante el primer semestre.

Es por eso que el segundo plan de acción se consideran diferentes puntos de énfasis que surgen de las propuestas de los estudiantes y que se considera la experiencia del primer semestre, entre algunas características que sugieren son: fecha, título del diario, ortografía, atender algunos dilemas que se observen dentro de la institución o en el espacio áulico, omitir juicios de valor, redacción, agregar referentes teóricos en relación a lo considerado como motores de reflexión, cuestionamientos, hechos relevantes y sintaxis.

Al revisar los diarios por el docente responsable del curso análisis de prácticas y contextos escolares del segundo semestre, los estudiantes identifican diversos problemas, como infraestructura, mobiliario, servicios públicos, conectividad, vínculos que se gestan en la institución, relaciones de poder, entre otros, lo que les permite escribir y mejorar las narrativas que han ido desarrollando desde el primer semestre, hablando de problemáticas situadas en los diversos preescolares.

Además empiezan a escribir para el proyecto integrador acordado por el colegio de docentes del grado, que fue la elaboración de ponencias, lo que permite a muchas de ellas presentarlas en diferentes congresos o eventos académicos dentro y fuera de la institución, para la construcción de las mismas, se asignaron profesores para el acompañamientos a equipos organizados hasta por tres estudiantes. Por tal motivo se tienen ponencias publicadas en memorias electrónicas; cabe señalar, que las estudiantes reconocen la importancia de diario y de otras técnicas e instrumentos de recogida de información como insumo para las evidencias integradoras, ya que les permite recabar, seleccionar y sistematizar información para la escritura con las exigencias que solicitan los congresos donde participaron.

Discusión y conclusiones

El objetivo general de este estudio fue explicar de qué manera contribuye el diario de clase a la elaboración de evidencias integradoras durante el primer año de la licenciatura en educación preescolar, se concluye que se cumplió, ya que al modificar la estructura, el contenido y la intención del diario, las y los estudiantes muestran en los trabajos los aportes a los que

contribuye para el e-portafolio en el primer semestre y para el segundo las ponencias elaboradas. Cabe señalar que en cuanto al diario se debe continuar fomentando la escritura para continuar mejorando su redacción y el contenido que aborda.

Es evidente que el acompañamiento de maestros especializados en el área de investigación tuvo un impacto significativo en los estudiantes, sin embargo, cabe resaltar que muchos de los formadores evidenciaron un desconocimiento en esta área, recayendo la responsabilidad solo en unos cuantos, ya que se les consultaba permanentemente, es importante recalcar que despertó un gran interés en los alumnos generar conocimiento, lo que además fue un catalizador importante en la motivación de muchos de ellos para participar en congresos. Los cuales demandan una mayor responsabilidad en términos de preparación para presentar las ponencias aceptadas en un entorno académico más amplio que les exigen movilizar los saberes adquiridos y demostrar los tipos de evidencia que contempla el plan de estudios; de conocimiento, producto y desempeño.

El trabajo colegiado que se desarrolla en la escuela Normal debe involucrar a los estudiantes para tomar acuerdos que potencialicen sus saberes, capacidades y desempeños enmarcados en el Plan de Estudios vigente, además, que se les permita realizar sugerencias y aportaciones para cubrir con el enfoque donde se coloca al estudiante al centro, no tomar decisiones unilaterales en cuanto a las evidencias o proyectos integradores sin un consenso con el estudiantado del grado.

El docente en formación debe asimilar el compromiso ético, profesional y social que tiene la educación coadyuvando al logro de la excelencia educativa en el nivel en que se está formando, asumiendo las responsabilidades que durante las prácticas profesionales se le confieren y que a partir de la reflexión pueda reconstruir su actuar docente, para ello, la exigencia en la construcción de sus diarios durante las jornadas de práctica debe ser visto como un instrumento que les permita la mejora constante en su intervención, considerando el tipo de práctica que se realiza y del propósito del curso del trayecto Prácticas educativas y saber pedagógico para que se cumplan con las finalidades que propone.

Por otro lado, es necesario considerar la gradualidad, profundidad y secuencialidad en la práctica en la construcción del diario, contribuyendo así al logro del perfil de egreso. Por último, se elaboró una rúbrica después de los dos planes de acción que será insumo para la evaluación de los diarios en los próximos semestres.

Referencias

- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *Cómo Planificar la Investigación-Acción*. Editorial Leartes.
- Porlán, R. y Martín, J. (1991). *El diario del profesor, un recurso para la investigación en el aula*. Diada
- Ramírez, J., González, A., Hernández, S. y Castellano, I. (2022). El Diario de clase para la Reflexión de la Práctica del Futuro Docente. En España. B. (Edi). *RELEN. Educación Normal en Latinoamérica. 2022*, (pp. 98-109). IQuatro editores.
- Secretaría de Educación Pública. (2022). *Acercamiento a prácticas educativas y comunitarias*. SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2022). *Anexo 03. Plan de Estudio de la Licenciatura en Educación Preescolar*. SEP
- Zabalza, M. (200). *Diarios de clase. Un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Narcea S.A.

Experiencias y prácticas en la formación de educadores físicos: entre lo habitual y lo reflexivo

Luis Humberto Jasso García

luisjasso@benmac.edu.mx

Benemérita Escuela Normal Manuel Ávila Camacho

María de la Luz Jiménez Lozano

luzjimenez_27@hotmail.com

Universidad Pedagógica Nacional-Unidad Torreón

Marco Antonio Enríquez Martínez

marcomartínez@benmac.edu.mx

Benemérita Escuela Normal Manuel Ávila Camacho

Línea temática 5: Procesos de Formación y sujetos de la educación

Resumen

La presente investigación indaga sobre los saberes reflexivos que se configuran en los procesos de la formación inicial de educadores físicos de una escuela normal. Históricamente la formación de estos profesionales se ha caracterizado por las dimensiones prácticas físicas corporales desde una perspectiva fisiológica de rendimiento, focalizada a cuestiones biomecánicas desde las capacidades físicas, reducida a una visión técnica-deportiva. Se reconoce que los planteamientos de una práctica reflexiva (Schön, 1992) en el área de educación física son relativamente nuevos. En la actualidad se experimenta una lucha entre las prácticas habituales tradicionales y las prácticas reflexivas (Jasso y Jiménez, 2022).

Se recurre al paradigma cualitativo (Hernández, 2016), y la etnografía considerando las posibilidades de la teoría fundamentada (Glaser y Strauss, 1967) empleando la entrevista

semiestructurada desde la recuperación inicial de aspectos empíricos por medio del diario de campo.

En los resultados provisionales aparecen las competencias del perfil de egresos con mayor debilidad que se vinculan con los conocimientos sobre planeación, evaluación, y habilidades investigativas. En contraparte, la que reconocen mayormente lograda es la que contribuye a la caracterización de la población estudiantil que permite a los egresados situarse de manera apropiada en el contexto escolar para el desarrollo de la práctica.

Palabras clave: formación, experiencia, práctica y reflexión.

Planteamiento del problema

La formación de educadores físicos en la actualidad exige nuevas visiones y pretensiones pertinentes a los tiempos que se viven. Los cambios y transformaciones que se generan en los contextos mundiales cada vez son más complejos y exigentes. Al menos a finales de la segunda década y principios de la tercera del siglo XXI, la pandemia ocasionada por la COVID-19 y en paralelo las guerras comerciales y económicas que afectan a casi todo el mundo han puesto en jaque a la humanidad, planteando nuevas interrogantes que sobrepasan por mucho las formas tradicionales de comprensión de mundo a las que estábamos habituados.

En el ámbito de la formación de profesores en México ya desde 1984 existe la preocupación por transitar hacia una formación profesional con el grado de licenciatura, ya que hasta este momento la preparación de los profesores en las Escuelas Normales, solo consideraban una formación básica con el grado de técnicos en educación. Estas preocupaciones por la nueva profesión, trajo consigo pretendidos como el de la formación de profesores-investigadores, asumiendo que los profesionales de la educación tendrían que adoptar una postura epistémica y reflexivas de indagación sobre su propio quehacer, no obstante, en la realidad los egresados normalistas no logran configurarse como profesores reflexivos, puesto que la gran mayoría reconocen dificultades en sus procesos de formación inicial respecto de procesos de planeación, evaluación y competencias reflexivo-investigativas.

Por otro lado, los profesores de estos estudiantes coinciden en la identificación de debilidades en las competencias profesionales y genéricas de los egresados del plan de estudios 2018 (diario de campo 21 julio 2023). Si bien es cierto, los actuales planes y programas de estudio 2018 y 2022 para la formación de educadores físicos de las Escuelas Normales (DEGESUM) circunscriben paradigmas reflexivos en escenarios congruentes, es necesario cuestionar los saberes que apropián los estudiantes normalistas por el paso de la carrera y al final de esta, al momento del egreso.

La formación de educadores físicos históricamente se ha caracterizado por las dimensiones prácticas físicas corporales, lo que obliga en cierto sentido a pensar desde una perspectiva fisiológica, de rendimiento y focalizada principalmente a cuestiones biomecánicas y de desarrollo de las capacidades físicas y en ocasiones reducida a una visión deportiva.

No es sino hasta el nacimiento del plan de estudios 2002 de la licenciatura en educación física para la formación de educadores físicos que se propone un cambio estructural que considera elementos de la práctica reflexiva de manera tangible, alejándose de elementos meramente técnicos y deportivos, en donde los estudiantes normalistas se aproximan al conocimiento de los contextos escolares en los primeros dos semestres y se acercan a la práctica desde el tercer semestre con fines de generar reflexiones que contribuyan a la formación de educadores físicos con un enfoque comprensivo, crítico y reflexivo.

En tal sentido, se puede reconocer que los planteamientos de una práctica reflexiva en el área de educación física son relativamente nuevos, por lo cual, en la actualidad se experimenta una lucha entre las prácticas habituales tradicionales y las prácticas reflexivas.

Preguntas de investigación

- ¿Cuáles son las habilidades reflexivas con las que egresan los estudiantes de la licenciatura en educación física?

- ¿Cuáles son las dificultades formativas que reconocen los estudiantes de la licenciatura en educación física al culminar de la carrera?
- ¿Qué competencias reconocen como carentes en la formación de acuerdo con el perfil de egreso del plan de estudios 2018?

Objetivos

- Identificar las habilidades reflexivas con las que logran egresar los estudiantes de la licenciatura en educación física
- Reconocer las dificultades formativas que los estudiantes de la licenciatura en educación física muestran al culminar de la carrera
- Identificar las competencias que no se desarrollaron satisfactoriamente en las y los estudiantes durante la carrera

Supuesto hipotético

Se parte del supuesto hipotético de que los estudiantes egresados de la licenciatura en educación física encuentran una serie de dificultades formativas que les impiden desarrollar sus competencias del perfil de egresos para el desarrollo adecuado de una práctica reflexiva.

Marco teórico

Uno de los ejes vertebradores del presente trabajo es la configuración de la práctica docente desde la perspectiva de la reflexividad en donde el análisis de la práctica juega un papel preponderante puesto que implica una visión que va más allá del proceso enseñanza aprendizaje en donde el autodescubrimiento y el análisis personal se presentan como una oportunidad para acceder a la práctica reflexiva en una reconstrucción constitutiva del desarrollo profesional docente.

Saberes y haceres recuperan una importancia genealógica que soportan las visiones de la práctica y que se ponen en diálogo directo con la teoría, y con ello se hace posible una

comprensión epistemológica de la práctica compatible con la perspectiva de la experiencia (Dewey 1938, Larrosa 2006) y la reflexividad (Jasso y Jiménez 2022), puesto que el docente puede configurar y reconfigurar su práctica a partir de sus acciones en interacción inseparable y permanente con sus saberes, los cuales no son precisamente delimitables por elementos teóricos sino que se implican de manera constante con los saberes experienciales del quehacer docente.

Desde la perspectiva de la reflexividad que se sostiene en este trabajo, la formación ha de entenderse como un trabajo sobre uno mismo (Ferry, 1990), resaltando las representaciones y conductas, sin limitarse a lo profesional, implicando todos los dominios y campos, puesto que uno se forma en todos los sentidos, como padre, como agente social, como trabajador, o en cualquier nivel de responsabilidad del que se trate.

Aunque resulta evidente que la reflexión como acción mental es un proceso natural y espontáneo en el ser humano la perspectiva de la práctica reflexiva representa una actividad profesional aprendida que requiere tanto de la regularidad como del análisis metódico efectivo que se adquiere con base en los hábitos voluntarios y continuados para lograr mayor efectividad en los procesos de los ciclos reflexivos (Domingo, 2013), en donde la práctica reflexiva se asume como una postura intelectual metódica consciente cotidiana.

El paradigma del profesional reflexivo se funda en el argumento de una nueva epistemología de la práctica que considera el conocimiento profesional desde la competencia y el arte como elementos imperantes de la práctica efectiva, desde donde adquiere sentido la reflexión en la acción, como acto que implica un pensamiento sobre la acción mientras se desarrolla en medio de escenarios de incertidumbre y complejidad que de manera particular adquiere cada práctica con un sentido irrepetible (Schön, 1992).

La práctica reflexiva no puede reducirse a una forma de ver las cosas, puesto que involucra una forma de hacer y pensar sobre el mundo, asumiendo que para desarrollar una práctica reflexiva se requiere de hábitos reflexivos distanciado de lo esporádico y ocasional

(Domingo, 2013), pero además de todo ello, se requiere de acciones constantes y conscientes que le permitan al profesional hacer de su acción un espacio de aprendizaje constante, en donde la experiencia (Dewey, 1938) recupera un lugar importante en la configuración de la práctica y en consecuencia de la transformación del sujeto que la despliega.

En los profesionales desde la nueva epistemología de la práctica se exige un papel activo frente a la toma de decisiones, los profesionales llegan a ser inteligentes a través de la reflexión sobre los dilemas de la práctica, no obstante, la reflexión no se hace en solitario, puesto que implica un proceso de aprendizaje entre profesionales, en donde los menos experimentados aprenden de los más experimentados, aunque no se limita a ello.

Esta acción inteligente mediada por la reflexión sobre las acciones de la práctica docente requiere considerar un ciclo reflexivo (Schön, 1992), que se rige por tres momentos; a) conocimiento en la acción, desde donde el sujeto de la práctica reconoce que la acción es más que acciones prácticas puramente utilitarias, pues representa una fuente de saberes que se organizan desde la experiencia del sujeto, b) reflexión en la acción, realidad que hace evidente que los sujetos requieren responder a situaciones inesperadas en el mismo momento del desarrollo de la práctica y desde donde se afirma que no se pueden separar acción y reflexión, pues no se trata de ir a la práctica para recuperar experiencias y posteriormente reflexionar sobre ellas, puesto que la reflexión aparece de manera permanente incluso antes de la práctica cuando el sujeto toma decisiones de organización de tiempos, espacios, estrategias y recursos materiales en el mismo momento de la planeación y, c) reflexión sobre la reflexión en la acción, proceso que reconoce la permanencia necesaria de los procesos reflexivos frente a la práctica, en donde el docente hace una meta-reflexión, reflexionando sobre los mismos modos de hacer reflexión que fueron efectuados en la práctica.

Esta toma de conciencia y reconsideración del papel del profesional como agente autónomo y con capacidad de toma de decisiones es requisito indispensable si reconocemos que los problemas que enfrentan los profesionales de la educación en su práctica no siempre presentan estructuras regulares o bien organizadas, por lo cual resultan inoperantes los

tecnicismos y las sugerencias teóricas premeditadas que con frecuencia se sugieren desde la formación profesional universitaria.

Estas formas de ver el mundo encuentran su génesis en la experiencia disciplinar, roles organizativos, situaciones pasadas e intereses y perspectivas políticas y económicas, por lo que las formas en las que generamos respuestas para dar solución a los problemas tienen una huella particular que se vincula con nuestra propia historia, de allí que la escuela normal no pueda más que generar e inducir *habitus* que impliquen recuperar acciones profesionales desde la perspectiva de la reflexividad, en otras palabras, no podemos sugerir a los estudiantes sobre qué o cómo reflexionar, pero si podemos sugerir momentos de reflexión desde donde se puedan explicar sus acciones y sus formas de autodirigir sus procesos de prácticas profesionales, ampliando las perspectivas de comprensión sobre el propio mundo.

Este *habitus* puede favorecer un estilo de enseñanza que implica formas estratégicas de resolver problemas y que se vinculan con rasgos de la personalidad profesional, ya que se expresa en el saber ser y saber hacer personal y profesional con validez para el trabajo cotidiano, puesto que las demandas de la práctica se presentan transitorias y variables. Razón por la cual, permiten al maestro desarrollar habilidades y competencias profesionales que le posibilitan responder cada vez mejor a las complejidades de la práctica (Tardif, 2014).

El profesional reflexivo como perspectiva se corresponde con el paradigma constructivista (Schön, 1992; Domingo, 2013) y se aleja de la visión positivista, puesto que el profesional es considerado como alguien que construye su práctica, sus modos de ser y hacer. En otras palabras, construye su realidad y su propio mundo circundante, desde donde imprime un sentido y un sentir a su propia práctica.

En correspondencia con la visión constructivista y la perspectiva ontogenética “nuestras percepciones, apreciaciones y creencias tienen sus raíces en los mundos que nosotros mismos configuramos y que terminamos por aceptar como realidad” (Schön, 1992, p. 44). La formación reflexiva implica una reconstrucción y reivindicación de la experiencia como insumo de saberes

que se despliegan en el habitus (Capdevielle, 2011), así, las experiencias reflexivas obedecen a una lógica de construcción inacabada, puesto que los sujetos de la práctica siempre se encuentran en posibilidad de vivir nuevas experiencias de formación, nuevos aprendizajes y por tanto nuevas formas de aproximarse a la comprensión de la realidad educativa.

Metodología

La presente investigación se inscribe bajo el paradigma cualitativo (Hernández, 2016), recurre a las bondades y flexibilidad de la etnografía y recupera las posibilidades de indagación de la teoría fundamentada.

Las decisiones metodológicas que se propusieron para el presente estudio obedecen a una serie de necesidades que emergieron en el camino de la investigación. Reconociendo las posibilidades que el paradigma cualitativo ofrece para esta investigación la cual permitió el empleo de la entrevista semiestructurada como una posibilidad para aproximación a las experiencias y prácticas desde los sujetos que las viven (Bolívar, Domingo y Fernández, 1998; Contreras y Pérez de Lara, 2010; Larrosa, 2006). En donde el investigador recupera los sentidos de la experiencia de los sujetos que reconstruyen su recorrido en el mundo.

Se desarrolla con fines exploratorios sobre el fenómeno de las habilidades reflexivas de los egresados de la carrera en educación física con la intención de describir, interpretar y analizar las experiencias desde la recuperación comprensiva de los testimonios bajo una lógica inductiva y una estrategia analítica pertinente con intención de reconstruir de manera fiel las realidades de los sujetos desde su propia perspectiva. Desde el paradigma cualitativo es posible aproximarse a la comprensión de los significados de las experiencias de los docentes en formación, con la intención de examinar la forma en cómo estos sujetos perciben y experimentan los distintos fenómenos que los envuelven, considerando de manera muy particular sus concepciones, las interpretaciones de sus propias realidades y los significados que les otorgan (Hernández, 2016). Estos significados y perspectivas propias de los sujetos

representan el pilar fundamental que permite la comprensión y las respuestas a algunas de las preguntas iniciales.

Las pretensiones indagatorias del presente estudio implican la comprensión de un fenómeno educativo que se vincula con la práctica docente, específicamente en la formación de profesores normalistas y en las formas en cómo se aproximan al análisis de la práctica docente.

Para materializar este trabajo de comprender las prácticas que los formadores realizan para el análisis de las prácticas, se propuso una entrevista semiestructurada (Hernández, 2016) desde la recuperación inicial de aspectos empíricos por medio del empleo del instrumento del diario de campo con el apoyo de la observación participante.

Dicho instrumento fue sometido a un proceso de arbitraje por 4 expertos en el área de la investigación en el campo de la educación física los cuales contribuyeron para la validación y confiabilidad del instrumento cualitativo (Borjas, 2020), además de ello se recurrió a la técnica de la triangulación de perspectivas de los sujetos del estudio lo cual permitió comprender el fenómeno en cuestión.

Por otra parte, y como parte de la validación de la información se recurrió a un proceso cualitativo de categorización, contrastación, estructuración y teorización (Borjas, 2020) la cual se empató con la propuesta de la teoría fundamentada desde las posibilidades de construir la teoría sustantiva de manera rigurosa en dicho proceso.

A partir de este instrumento se propuso a los egresados participar en la entrevista por medio de la herramienta Google Meet, con la finalidad de facilitar la aplicación, puesto que el tiempo de aplicación por entrevista oscila entre los 30 y 60 minutos y al ya no tener la necesidad de asistir a la escuela y ser de varios municipios del Estado, la posibilidad fue aplicar la entrevista de manera personal por medio de dicha herramienta con el fin de reconstruir sus historia con base en las experiencias compartidas.

La investigación cualitativa filosófica y metodológicamente se funda en el paradigma interpretativo el cual permite la búsqueda de información desde la subjetividad a partir de una multiplicidad de perspectivas y técnicas de recolección de información, incluidas en ellas la entrevista (Hernández, 2016), visión que me posibilita abordar mi objeto de estudio con cierta flexibilidad para construir la ruta metodológica, los instrumentos y las técnicas que más se ajustan a mis pretensiones como investigador.

Es importante considerar que la investigación en el campo de lo social es un proceso en el cual se entrecruzan la cultura, el conocimiento y la propia acción del investigador, en donde reflexionar a partir de las vivencias se ha convertido en una práctica que nos permite conservar nuestra vigilancia epistémica sobre las propias prácticas (Boragnio, 2016).

Las consideraciones que he prevenido para esta investigación en el terreno de lo social me permiten saber que como investigador no puedo separarme de la experiencia cotidiana de manera objetiva, sino por el contrario, me resulta complejo distinguir mis tareas particulares de investigador y mis experiencias cotidianas como profesor de la escuela normal, por lo que para acercarme a mi posición de investigador desde la que persigo construir objetos de conocimiento, considero apropiado reconocermelo como un sujeto portador de una sensibilidad y expresión histórica que he construido socialmente (Boragnio, 2016).

La entrevista semiestructurada permite recuperar parte de la vida de los participantes y la consideré un recurso que me permitió trabajar con información privilegiada, recogiendo las experiencias propias de los participantes, desde las diferentes perspectivas dentro del campo de indagación, con lo cual me aproximé a la reflexión sin descuidar los sentimientos, las creencias, opiniones y recurriendo a la experiencia narrada como principal información para acceder a la comprensión social y subjetiva de las prácticas de los docentes en el análisis de las prácticas (Boragnio, 2016).

Así mismo, recurrí a las directrices hermenéuticas, puesto que la intención primordial fue comprender los modos de hacer de la práctica del análisis, tarea que demanda de la

interpretación de las acciones relatadas por los sujetos de la práctica. Dicha interpretación no es simple ni mucho menos ingenua, puesto que la hermenéutica puede considerarse una forma de ver el mundo, una manera de adquirir conciencia histórica del orden que se genera entre las tradiciones, pero también entre las distancias que se genera entre ambas (Ruedas, Ríos y Nieves, 2009).

Este atrevimiento de recurrir a las directrices hermenéuticas, no solo encuentran pertinencia desde los relatos escritos que requieren de diversas interpretaciones, sino que también se justifica desde los diálogos en donde la dialéctica resulta el fundamento central para aspirar a la interpretación de los hechos compartidos como unidades de análisis desde los testimonios socializados.

En ese sentido la interpretación se justifica ante la necesidad de comprensión de todo texto cuyo sentido no resulta inmediatamente evidente. Dicha interpretación contenida en un horizonte de temporalidad exige un análisis del contexto históricizado que vincula necesariamente al texto y al autor de éste (Arráez, Calles y Moreno de Tovar, 2006).

Por otro lado, y con la finalidad de encontrar una ruta analítica de los relatos, consideré los aportes de la teoría fundamentada (Glaser y Strauss, 1967) las cuales consisten en tres momentos de análisis, el primero como una fase de comprensión que implica un primer nivel de análisis sobre los testimonios, el segundo como una oportunidad para la interpretación que permite profundizar en los sentidos y sentires que se recuperan desde el autor, el contexto y momento histórico de referencia del autor, con la intención de encontrar nuevos sentidos sobre la experiencia escrita y en tercero, la construcción de una realidad interpretada que se asocia con la construcción de teoría a partir de los hechos compartidos.

Para aproximarse a los fenómenos relacionados con los comportamientos, emociones, sentimientos y experiencias vivas, otros estudios emplean la teoría fundamentada como modo de comprensión de las experiencias compartidas (Giraldo, 2011). Esto me representa una posibilidad de entendimiento de los comportamientos desde el campo empírico, que parte de

los propios testimonios emanados de las preguntas y respuestas a modo de diálogos y que por tanto cobran gran sentido y relevancia puesto que no se alejan de la realidad viva.

Las bases fundamentales que se postulan desde la propuesta original de Glaser y Strauss (1967) implican: el muestreo teórico (MT), el método de comparación constante (MCC) y generación de teoría sustantiva, a partir de las experiencias obtenidas (GTS) (Giraldo, 2011). Dichos procesos implican un seguimiento que permite adecuar un análisis permanente mientras se desarrolla la recogida de datos, lo que permite respetar el carácter inductivo que obliga a la toma de decisiones sobre los siguientes testimonios a recuperar.

El muestreo teórico sugiere una recolección de información desde donde se generan los códigos de manera simultánea, lo que me permite analizar en el mismo proceso de la recogida de datos para favorecer la oportuna toma de decisiones sobre los siguientes rubros a considerar en la recogida de información. Este proceso se finalizó cuando las categorías se saturaron teóricamente, es decir cuando ya no aparecieron nuevas categorías sustanciales en los análisis o cuando fueron mínimas y de poco valor teórico.

El método de comparación constante no busca comprobar o generalizar los hallazgos, sino más bien pretende generar categorías conceptuales e identificar sus propiedades a partir de un proceso que implica: a) comparación de incidentes aplicables a cada categoría, b) integración de categorías y sus propiedades, c) delimitación de la teoría, y d) redacción de la teoría (Gaete, 2014).

Otro de los principios fundamentales de la teoría fundamentada que recupero, es la generación de teoría sustantiva elaborada por el investigador y limitada a un determinado fenómeno de estudio (Gaete, 2014) acción que permite la construcción de un texto cualitativo comprensivo sobre el fenómeno en cuestión.

Resultado

Es importante mencionar que la aplicación del instrumento de investigación se encuentra en proceso, sin embargo, se pueden referir algunos resultados preliminares que nos invitan a

replantear la formación profesional de los educadores físicos. En tal sentido, algunos resultados provisionales parten de la recuperación de la visión de formación docente desde la perspectiva crítica y reflexiva para una reconfiguración apropiada de la práctica fundada en los modos de ser y hacer para la construcción del saber. Se reconoce que las acciones del docente reflexivo encierran en sí un saber plural y diverso que no depende solo de un ámbito formativo, puesto que, se encuentra enmarañado en una trama de saberes, personales y profesionales, genéricos de tipo disciplinar o específicos, didácticos, teórico-conceptuales y metodológicos, que se inscriben en las competencias del perfil de egresos pero que no terminan de desarrollarse al momento de concluir la formación inicial, puesto que éstas continúan fortaleciéndose a lo largo de la vida profesional y que le permiten entender su quehacer de manera reflexiva.

Las competencias que hasta el momento se reconocen con mayor debilidad obedecen a saberes básicos que se vinculan con los conocimientos de la planeación y la evaluación, así como las habilidades para la investigación, y la que se reconoce con mayores logros es la que contribuye a la caracterización de la población estudiantil la cual permite situarse de manera apropiada en el contexto escolar para desarrollar propuestas didácticas pertinentes considerando las necesidades de los escolares.

Discusión y conclusiones

Asumir la tarea de formar profesionales en el campo de la educación física desde la perspectiva reflexiva (Jasso y Jiménez, 2022) demanda reconocer las experiencias y prácticas históricas que construyen sentidos y significados de las acciones que se configuran en la práctica. La perspectiva histórica de la educación física desde su genealogía emerge desde un contexto que poco o nada tiene que ver con los sentidos pedagógicos de la educación física contemporánea, desde los referentes de las primeras manifestaciones de la actividad física de las culturas antiguas que vinculan las expresiones motrices con elementos teleológicos dogmáticos, espirituales y teologales, hasta los propuestos por los antiguos clásicos que se gestan en el seno de lo militar y corporal.

Es necesario reconocer que la actividad profesional de la reflexividad demanda de procesos metodológicos estrictos que requieren de la regularidad que solo son posibles cuando se adscriben a los hábitos voluntarios y continuados para lograr mayor efectividad en los procesos de los ciclos reflexivos (Domingo, 2013), así pues, es posible afirmar que la práctica reflexiva de los egresados dependerá de los hábitos que se fomenten desde la formación inicial desde una postura intelectual metódica consciente bajo la cual se desarrolla la práctica.

El paradigma del profesional reflexivo (Schön, 1992) parte del fundamento de una nueva epistemología de la práctica que considera de manera importante la reflexión en la acción y la reflexión sobre la reflexión en la acción, procesos críticos que permiten un entendimiento de la práctica en medio de escenarios de incertidumbre y complejidad. Comprender la práctica de la educación física desde los sentidos contextuales, implica reconocer que la práctica reflexiva es una propuesta relativamente nueva que se adhiere a la educación con la profesionalización de la propia docencia, en donde se insertan tareas como la de la investigación de la propia práctica con fines de mejorarla. Estos procesos cualitativos dieron origen a lo que hoy se conoce como reflexión de la práctica que permite tomar conciencia sobre la acción docente y sobre los procesos que conllevan la propia enseñanza.

En tal sentido, la práctica reflexiva no puede reducirse a una perspectiva de ver el mundo, puesto que en el fondo implica considerar modos de pensar, hacer y ser en y sobre el mundo (Domingo, 2013), que obliguen a un distanciamiento de las prácticas fundadas en el pensamiento ocasional. Así mismo, es necesario pensar a la práctica de la educación física como un espacio para la mejora y el aprendizaje permanente profesionalizante, mediado por la experiencia (Dewey, 1938) como oportunidad de cobrar conciencia sobre la propia acción profesional, para la oportuna toma de decisiones en búsqueda de la mejora docente.

Referencias

- Arráez, M., Calles, J., y Moreno de Tovar, L. (2006). La Hermenéutica: una actividad interpretativa. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 7(2),171-181. [fecha de Consulta 23 de noviembre de 2021]. ISSN: 1317-5815. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41070212>
- Bolívar, A., Domingo, J., y Fernández, M. (1998). *La investigación biográfico – narrativa en educación. Guía para indagar en el campo*. España. FORCE.
- Boragnio, A. (2016). *Auto-etnografía: entre la experiencia y el problema de investigación*. En *Revista Conjeturas Sociológicas*. N° 9, Año 4, enero-abril. Consultado el 29/01/21 <https://revistas.ues.edu.sv/index.php/conjsociologicas/article/view/274>
- Borjas-García, J. E. (2020). Validez y confiabilidad en la recolección y análisis de datos bajo un enfoque cualitativo. *Trascender, contabilidad y gestión*, 5(15), 79-97. Epub 22 de noviembre de 2021. <https://doi.org/10.36791/tcg.v0i15.90>
- Capdevielle, J. (2011). El concepto de habitus: “con Bourdieu y contra Bordieu” en Anduli, *Revista Andaluza de Ciencias Sociales, Departamento de Sociología*. Universidad de Sevilla. Noviembre, N° 10, p. 31-45
- Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (comps.) (2010). *Investigar la experiencia educativa*, Madrid. Morata.
- Dewey, J. (1938). *Experiencia y educación*, Buenos Aires. Losada.
- Domingo, A. (2013). *Práctica reflexiva para docentes. De la reflexión ocasional a la reflexión metodológica*. Alemania. Publicia.
- Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*, Barcelona. Paidós Educador.

- Gaete, R., (2014). *Reflexiones sobre las bases y procedimientos de la Teoría Fundamentada. Ciencia, Docencia y Tecnología, XXV (48),149-172.* [fecha de Consulta 18 de Abril de 2020]. ISSN: 0327-5566. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14531006006>
- Giraldo, M. (2011). *Abordaje de la Investigación Cualitativa a través de la Teoría Fundamentada en los Datos. Ingeniería Industrial. Actualidad y Nuevas Tendencias, II (6),79-86.* [fecha de Consulta 28 de Abril de 2020] ISSN: 1856-8327. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=215021914006>
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory.* Chicago. Aldine Press.
- Hernández, S. (2016). *Metodología de la investigación.* México. Interamericana.
- Jasso, L. y Jiménez, L. (2021). Formación, práctica y experiencia en la perspectiva de la reflexividad. En Calderón, J. y Aguayo, L. (coords.), (Ed. Taberna), *Formación y profesión docente. Entre prescripciones, teorías y prácticas educativas.* (Pp. 21-50).
- Larrosa, J. (2006), *Sobre la experiencia I, en Revista Educación y Pedagogía, núm. 18.* Recuperado de: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/19065>
- Ruedas, M., Ríos, M. y Nieves, F. (2009). *Hermenéutica: la roca que rompe el espejo. Investigación y Postgrado, 24(2),181-201.* [fecha de Consulta 15 marzo de 2021] ISSN: 1316-0087. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65817287009>
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones,* Barcelona. Paidós.
- Tardif, M. (2014). *Los saberes de los docentes y su desarrollo profesional.* España. Narcea.

El sentido que da el docente al proceso de asesoría

Ludibeth Solís Mejía

ludisolis@hotmail.com

Escuela Normal de Educación Física “General Ignacio M. Beteta”

Jorge Garduño Durán

Escuela Normal de Educación Física “General Ignacio M. Beteta”

Línea temática 5. Procesos de formación y sujetos de la educación

Resumen

El índice de titulación es un parámetro que da un panorama global del proceso educativo de una institución de educación superior. Si bien, este proceso es responsabilidad del estudiante normalista, también existe una corresponsabilidad con el asesor. En este trabajo se da a conocer cómo asesores nóveles significan la experiencia vivida, con la intención de tener elementos que permitan comprender su posición como asesores. Lo que se encontró, a través de entrevistas fenomenológicas, fue que los entrevistados manifiestan satisfacción con su asignación, pero se reconocen con debilidades tanto en la disciplina como en aspectos de investigación. Sin embargo, sugieren acciones para mejorar su trabajo como el establecimiento de talleres de lectura y redacción para estudiantes o adjuntía de los asesores nóveles con otro asesor experimentado. Los asesores también reconocen que el buen término del proceso de asesoría depende del compromiso de los estudiantes y de sus habilidades intelectuales, las cuales son distintas a otras generaciones en donde los requisitos de ingreso a las normales pedían promedios arriba de 8.5. Finalmente se recomienda utilizar el modelo de asesoría situada, para configurar la emergencia de una identidad profesional del asesor acompañante.

Palabras clave: asesor, titulación, educación física.

Planteamiento del problema

El índice de titulación es de gran importancia en cualquier Institución de Educación Superior (IES) dado que permite tener un panorama global del proceso educativo como resultado del sistema y de los elementos que conforman la institución (Reyna & Lara, 2014, p. 1).

Si bien, el proceso de titulación es una responsabilidad del docente en formación, el papel del asesor es fundamental para llegar a buen término, pues debe haber corresponsabilidad en este proceso. Aunque la planta docente de la ENEF está conformada por personal con diversa formación profesional, “se requieren docentes comprometidos con el proceso pedagógico, implicados en la labor educativa, orientada al desarrollo humano que trasciende el aprendizaje de contenidos y procedimientos en el orden técnico del futuro desempeño” (Nieva & Martínez, 2016, p. 16)

El hecho que 11 estudiantes (de 63) de la licenciatura en Educación Física, Generación 2018-2022, no concluyeran satisfactoriamente su trabajo de titulación en el tiempo estipulado y, además, de que uno fuera aplazado indica una situación que una vez identificada, debe ser atendida.

La Red de asesoría de la Escuela Normal de educación Física (ENEF) para la generación 2019-2023 está conformada por una amplia variedad de profesionales en diversos ámbitos, desde licenciados en Educación Física y profesionales relacionados con la educación egresados de escuelas normales oficiales y particulares, hasta licenciados en derecho, químicos, contadores públicos, licenciados en aduanas y comercio internacional, entre otros. Casi el 50 % de los asesores no tiene experiencia en la construcción de una tesis, y menos aún en el asesoramiento de alguna. Sin embargo, por las políticas de la escuela se ha asignado a cada docente ser asesor de al menos un estudiante.

En este trabajo se contempló al asesor puesto que “los docentes son actores clave” (Vaillant, 2006, p. 121) para la obtención de buenos resultados, por lo que se hace necesario investigar ¿cuál es el significado de la experiencia vivida de los asesores en este proceso?, sobre todo aquellos que tienen la primera experiencia como asesores, que no realizaron en

algún momento de su formación alguna de las opciones de titulación señaladas en las Orientaciones de Titulación y que no han trabajado con el enfoque cualitativo de la investigación.

Por lo que el objetivo general de este trabajo es:

Comprender el significado de la experiencia vivida de los asesores en el proceso de titulación, como referente para su habilitación y mejora, que impacte en la calidad de los trabajos de titulación.

Marco teórico

Los trabajos de titulación pretenden la articulación de la práctica y la teoría, a través de los cursos del Plan de Estudios y de las jornadas de prácticas que llevan a cabo los docentes en formación. “En ellos se hace patente la cultura escolar que priva en la institución, se sintetiza la visión que los nuevos docentes tienen de su campo de formación profesional y se demuestran las competencias del perfil de egreso” (Velázquez, Reyes, & González, 2016, p. 2)

Para llevar a cabo el proceso de titulación, los estudiantes eligen el tema y la opción, lo cual plasman en una carta que es entregada a la Dirección Escolar, al término del sexto semestre. Con base en ella se debería llevar a cabo el proceso de asignación de asesores, por parte de la Comisión de Titulación de la Escuela Normal que sigue las recomendaciones dadas en documentos oficiales como: Orientaciones para organizar el proceso de titulación (Subsecretaría de Educación Superior, 2018); Orientaciones Académicas para la Elaboración del trabajo de Titulación (SEP, 2018 b), así como el Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Física (SEP, 2018 a).

La ENEF participa como Institución que tiene el programa de la Licenciatura en Educación Física acreditado por los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), en donde “la evaluación de programas educativos es un proceso mediante el cual se verifica que un programa educativo cumple adecuadamente con su

propósito formativo y que cuenta con las condiciones necesarias para lograr ese objetivo” (CIEES, 2022).

En los principios y estándares para la evaluación y acreditación del programa se marca como un indicador la eficiencia de titulación, que señala que: “El programa educativo debe analizar la eficiencia en la titulación u obtención del grado y, de ser el caso, establecer procedimientos para que sea idónea”.

La Escuela Normal de Educación Física “General Ignacio M. Beteta” (ENEF) se enfrentó por primera vez, en 2022, a las modalidades de titulación marcadas en el Plan de Estudios 2018 (tesis, informe de prácticas y portafolio de evidencias), de la Licenciatura en Educación Física. Las Orientaciones para Organizar el Proceso de Titulación (Subsecretaria de Educación Superior, 2018, p. 11) señalan que dentro de las actividades de la Comisión de titulación están seleccionar y aprobar a las maestras y maestros que cubran el perfil para ser asignados como asesores o asesoras de los estudiantes en la elaboración del Trabajo de Titulación, según su experiencia en la modalidad y tema e inducirlos en las responsabilidades inherentes a la función asignada.

Metodología

Esta investigación tiene un enfoque cualitativo, puesto que “está orientada al estudio interpretativo de los significados de las acciones humanas y de la vida social, desde un punto de vista reflexivo y holístico de la realidad” (García, Quintana, & Sánchez, 2018, p. 47).

Para indagar sobre el sentido que da el docente principiante, como asesor, al proceso de titulación se llevaron a cabo entrevistas fenomenológicas con dos docentes que asesoraron por primera vez un trabajo de titulación y que aceptaron participar de manera voluntaria en esta investigación.

El método para aplicar fue el propuesto por Martín Heidegger: fenomenología hermenéutica, con la cual se “busca describir los fenómenos ocultos y sus significados” (Álvarez-Gayou, 2003, p. 87). Para Heidegger la fenomenología es la ciencia de los fenómenos

y consiste en “permitir ver lo que se muestra, tal como se muestra a sí mismo, y en cuanto se muestra por sí mismo” (Heidegger, 1974, p. 233)

Para llevar a cabo el método fenomenológico se aplicó la entrevista fenomenológica, la cual se puede definir como un encuentro entre dos personas (entrevistador-entrevistado), un diálogo que permite a través del lenguaje aprehender un fenómeno (Guerrero-Castañeda, Menezes, y Ojeda-Vargas, 2017, p. 2).

La entrevista fenomenológica se realizó como un diálogo abierto entre dos personas con la intención de conocer el significado que el asesor otorga al proceso de titulación, “una realidad cuya esencia depende del modo en que es vivida y percibida por el sujeto, una realidad interna y personal, única y propia de cada ser humano” (Martínez, 2017, p. 137).

La intención de la entrevista fenomenológica en este estudio fue rescatar los discursos por las mismas personas que tienen respecto a la vivencia de ser asesores por primera vez y a la cual le han dado significación. “De esta manera lo que se rescata es el discurso mismo ya procesado por la persona y que ha estructurado en base a lo que el fenómeno es por sí mismo” (Guerrero-Castañeda, Menezes, & Ojeda-Vargas, 2017, p. 2)

El proceso general de la investigación que se llevó a cabo fue el siguiente:

- Identificación de los asesores, de acuerdo con los resultados arrojados en un primer cuestionario (en donde se llevó a cabo la identificación del perfil profesional, habilidades investigativas y la satisfacción como asesor cuyos resultados aquí no se exponen), que participarían en la segunda fase.
- Solicitud de apoyo a los asesores identificados para llevar a cabo una entrevista, bajo un código de ética, donde prime el anonimato.
- Realización de la entrevista fenomenológica, considerando que sea su primera experiencia como asesor.
- Codificación de la información, para su análisis.

- Establecimiento de categorías
- Análisis y discusión de resultados
- Elaboración del informe final

Resultado

Fullat (1990), considera que el método indicado para comprender los procesos educativos es el fenomenológico, por lo que se planteó la entrevista fenomenológica para tres asesores, pero solo dos de ellos accedieron, pues uno manifestó exceso de trabajo y falta de tiempo para otorgarla. Considero que como investigador se debe aprender a interpretar señales de evasión, de no querer participar, a este respecto Moreno (2014, p. 73) plantea la hipótesis de que la confianza, aceptación, comprensión y seguridad con que el entrevistado viva la interacción influirán en lo que pueda y decida expresar y mostrar de su vivenciar, y en este caso no sucedió con el asesor que se negó constantemente a otorgar una entrevista.

Para el análisis de los datos se utilizó el “Análisis reflexivo” propuesto por Lester Embree, en 2003, que es una forma de investigar fenomenológicamente. De acuerdo con Aguirre-García y Jaramillo-Echeverri (2012, p. 66), el objetivo de cuando se hacen las reflexiones es

zafarse de la exigencia de lo empírico y dirigir la mirada hacia los objetos como son recibidos (intencionados) en la conciencia. En vez de pensar en los objetos como se dan en actitud natural, el fenomenólogo, en actitud trascendental (reflexiva), reflexionará sobre los procesos que ocurren en la conciencia al intencionar sus objetos: sean estos físicos, internos, imaginados, etc.

A continuación, se retoman las categorías identificadas de la experiencia vivida por dos asesores, tomando en cuenta lo afirmado por Marí, Bo y Climent (2010, p. 115) en el sentido de “centrarnos en la información aportada por la entrevista, de forma que el resto de las situaciones, sin conexión alguna o bien relacionadas indirectamente a través de otros conocimientos, no son contempladas en este nivel de análisis”.

Percepción de su experiencia.

Una de las categorías que se encontraron fue la percepción de la experiencia como asesor. La satisfacción de la función como asesor está relacionada con la respuesta de los asesorados y cómo ellos se sienten, así como los comentarios de los lectores¹, tal y como se manifiesta a continuación:

[...] en general me parece que ha sido buena la experiencia muy, muy, muy buena para mí; veo contentos a mis alumnos. También en los comentarios y observaciones que hemos recibido, sí nos toca fortalecer algunas cuestiones, sin embargo, creo que se hizo un buen trabajo (Entrevistado 2).

Como se aprecia, el valor que otorga el asesor al trabajo de asesoría está en función de la satisfacción de los estudiantes y el reconocimiento de sus pares. De manera general, se percibe que el asesor está motivado, lo que indica según Garduño, Carrasco, & Racanello (2010, p. 88) que el profesor tiene habilidad para promover una conducta y actitud positiva en los estudiantes ante diferentes tareas relacionadas con el aprendizaje.

Además, los asesores también son reflexivos acerca de las habilidades que tienen o que no tienen sobre las asesorías. “Reflexión” se refiere a la percepción que tiene el profesor sobre su habilidad para transmitir los conocimientos, conductas y habilidades relacionadas con la materia que enseña y con otras materias afines (Garduño, Carrasco, & Racanello, 2010, p. 88).

Ante esto, los asesores se reconocen con debilidades, tales como la adquisición de los conocimientos propios de la Educación Física, del reconocimiento o identificación del método para llevar a cabo una investigación:

Esta primera experiencia me da oportunidad de verificar cuáles son mis debilidades y qué puedo fortalecer, ahora con estas chicas que me han asignado de sexto semestre (...). Me

¹ Los lectores son docentes que leen los avances del trabajo y hacen comentarios sobre él, con la intención de fortalecerlo en los foros académicos que se organizan a lo largo de los tres últimos semestres de la formación inicial de los Licenciados en Educación Física.

hace falta un poco más adentrarme en el tema propio de los jóvenes, para saber efectivamente diferenciar cuando ellos tienen que hacer una investigación acción, una etnografía, que son cuestiones que a mí todavía me hacen falta distinguir. Creo que esa diferenciación entre los diversos tipos de investigaciones todavía no se me facilita, me tengo que auxiliar para saber que efectivamente estoy orientándolos por el camino adecuado (Entrevistado 2).

La “crítica-autocrítica” que se presenta indica la percepción que tiene el profesor sobre su habilidad para autoevaluar su desempeño y, en dado caso, aceptar los puntos de vista de sus estudiantes a pesar de que éstos sean distintos a los suyos (Garduño, Carrasco, & Racanello, 2010, p. 88) (La percepción de los estudiantes sobre el proceso de asesoría es un tema que se visualiza llevar a cabo en un futuro).

[...] a muchos asesores que estamos nos hace falta esa parte de entender qué es la motricidad, los conceptos de los educadores físicos, tenerlos, pero también aquí (...) nos damos cuenta de que la mayoría de los maestros no saben ni ha revisado el plan de estudios 2018 o 2022 (Entrevistado 1).

Esta última afirmación coincide con los que señalan Jiménez y Perales (2010, p. 108), en el sentido de que “apropiarse de los planteamientos curriculares de cada una de las licenciaturas es una de las primeras obligaciones morales del formador”, y el entrevistado, por su función como apoyo a seguimiento a planes y programas de estudio en la escuela, sugiere que hay asesores que no conocen el Plan de estudios con el que trabajan.

Sugerencias para mejorar el proceso

Los asesores también mencionan opciones para mejorar los procesos como: el establecimiento de talleres de lectura y redacción para estudiantes, que propone un asesor, durante los primeros semestres de la licenciatura o la oportunidad de trabajar en adjuntía con un asesor experimentado.

Considero que hubiera sido mucho más sencillo si todo un año o desde un año y medio antes hubiera tenido esa posibilidad de estar aprendiendo de alguien que dirigía un trabajo.

Entonces esa pudiera ser un área de oportunidad que pudiera dejarnos aprender de quienes tienen esa experiencia para poder nosotros guiar de mejor manera un trabajo de investigación (Entrevistado 2).

[...] entonces tenemos que tener como ese tipo de asesoramientos donde un educador físico, de una manera muy rápida, nos diga las cosas más importantes de la educación física para poder nosotros asesorar bien al alumno; no nada más estar en el internet buscando (...) o sea sí, sí se puede, pero sería más padre que lo tomáramos nosotros como un pequeño curso (Entrevistado 1).

Gutiérrez (2023, p. 19) encontró que, ante la falta de profesores con grados académicos, para el proceso de titulación del Plan de Estudios 2018, se tomaron decisiones arbitrarias al asignarles una gran cantidad de estudiantes ajenos a su campo de conocimiento, desencadenando así graves confusiones entre lo que los asesores decían y los estudiantes entendían, sobre todo por la falta de un marco común entre el asesorado y el asesor.

Sin embargo, se encuentra que los asesores tienen buena disposición por llevar a cabo su trabajo y reconocen debilidades:

creo yo que antes de que nos hubieran colocado como asesores titulares para dirigir un trabajo de investigación sí debieran de haber considerado que debimos haber aprendido cómo ser asesores, porque no todos somos especialistas en... en el área de educación física. Nos queda claro que no, pero tampoco somos especialistas para dirigir un trabajo de investigación (Entrevistado 2).

Guzmán, Peña y Ramírez encontraron que no bastan las reformas curriculares, como las que se están viviendo con el Plan de estudios 2018 y ahora el 2022, y que son necesarios procesos de formación que orienten permanentemente la profesionalización de los formadores, “porque aún es recurrente que se pase por alto el aprendizaje por experiencia, que es la que prevalece en la adquisición del saber y saber-hacer característico de la docencia” (2017, p. 8).

Con estos dos entrevistados se puede vislumbrar el compromiso que manifiestan con la formación de futuros docentes, y sucede lo que reportan Guzmán, Peña & Ramírez (2017, p. 108) en el sentido de que los asesores

trabajan sobre sí para reconfigurar saberes y prácticas; están activamente presentes como acompañantes en las prácticas profesionales, para dar a las perspectivas de los futuros docentes un sentido concreto de actuación y pensamiento pedagógico, en su intención de conectar el conocimiento teórico a las acciones y decisiones que se toman en situación.

Villaroel (2014, p. 245) presenta una propuesta de acompañamiento, llamado modelo de asesoría situada, referido a una asesoría en la práctica, de la práctica y para la transformación y mejora de la práctica, con las características del aprendizaje situado, la cual de alguna forma se lleva a cabo en el proceso de asesoría de la ENEF. En la investigación que realizó la autora (Villaroel, 2014) encontró que cuando los asesores ponen en juego prácticas de acompañamiento en contexto, va configurándose la emergencia de una identidad profesional del asesor acompañante.

Apoyo entre compañeros

Otro de las categorías que se identifican es el apoyo de compañeros o compañeras docentes, quienes son considerados por los asesores como personas que han fortalecido su trabajo en la normal

...a mí la verdad lo tengo que decir como es, si no hubiera sido por el apoyo de mi compañera posiblemente hubiera tenido más debilidades de las que tengo en este momento, porque ella pues en realidad fue quien me fue enseñando el proceso de cómo hacer una tesis (Entrevistado 2).

...he tenido mucho apoyo de algunos educadores físicos cuando les digo: oye y ¿cómo hago esto? y ahí ha estado el maestro José, alguna vez el maestro Sol, la maestra Lucy que son con los que me he acercado y que, al obtener respuesta de ellos, pues ya no tengo necesidad de ver a alguien más (Entrevistado 2)

...lo que no me queda muy claro lo pregunto, o sea, nunca digo ¡ay no, yo no lo quiero! a pesar de que tengo mucho trabajo. Para mí el estar día a día aprendiendo algo también me sirve. Entonces cualquier duda que tengo ya sea que voy a exámenes profesionales y les digo: a ver, esto no lo entiendo, o me acerco con un educador físico y le digo: a ver, me lo estaba manejando de esta manera, no mejor dile que te lo maneje de esta (Entrevistado 1).

Así como el reconocimiento de compañeros con habilidades en investigación que pueden aportar a la mejora en el proceso de asesoría en la institución:

...tengo a una maestra como jefa que se la sabe de todas, todas. Sí descanso un poquito en ella porque me va ubicando, ¡tienes que hacer esto, no se te olvide!, pero a veces pasa que hay muchos maestros que tenemos mucho trabajo (Entrevistado 1).

...sí hay quienes tienen más experiencia y quienes nos pueden transmitir una mejor manera de poder dirigir un trabajo de titulación (Entrevistado 2)

Experiencia en la elaboración de tesis

Un asesor se reconoce con la falta de experiencia en el asesoramiento de trabajos de titulación y aunque sustente ciertos grados, no necesariamente tiene experiencia en la elaboración de tesis

Si bien es cierto, hasta ahorita mi grado ya es de maestría, pero he tenido la posibilidad de titularme desde la universidad, sin embargo, se dio la oportunidad de que todavía alcanzaba por aprovechamiento académico, entonces mi titulación tanto en la licenciatura y en la maestría ha sido por el aprovechamiento académico (...) entonces, yo no había tenido ninguna posibilidad, ni oportunidad de hacer una tesis (Entrevistado 2).

Guzmán (2020), plantea que ante la carencia de un perfil profesional y de un programa de formación permanente que les permita asumir la función como acompañantes (...) recurren a sus recursos experienciales y trabajan sobre sí mismos para apropiarse de los nuevos

planteamientos curriculares, este es el proceso que les permite reconfigurar sus saberes, produciéndose así sus experiencias formativas.

Cabe señalar que desde que se dieron a conocer los procesos de titulación del Plan 2018, las autoridades institucionales de la ENEF llevaron a cabo acciones como la habilitación docente, a través de cursos, talleres y conferencias. Sin embargo, la movilidad del personal en las escuelas normales, la llegada de nuevos compañeros o los que se reintegran es uno de los factores que influye para que el proceso no tenga mejores resultados. Otros elementos para considerar son los que menciona Sañudo (2002), quien explica que al construir significados se involucran aspectos como: la historia de vida del sujeto frente a sus experiencias con los conceptos a significar; los procesos de socialización donde se intercambian dichos significados en diferentes contextos y temporalidades y los procesos de pensamiento donde se incluyen los procesos de pensamiento reflexivo.

Delory-Momember (2014) señala que cada uno de nosotros nos apropiamos de lo que vivimos, experimentamos, es decir, biografiamos, damos forma y otorgamos sentido por la vía de la reflexividad a lo vivido para convertirlo en recursos experienciales.

...yo hace mucho tiempo tomé mi tesis, hubo que remontarme a lo que está actualmente porque ya cambiaron muchas cosas. Yo por lo que veo, es que a veces ni siquiera los docentes tenemos como esa parte de conocimiento y que si no nos metemos en ella o de revisar los lineamientos pues no llevamos al alumno por buen camino (Entrevistado 1).

Además, se percibe interés e incertidumbre en llevar a cabo las asesorías, pues se cuestionan por situaciones no consideradas por la red de asesoría, como el cambio de opción de titulación. El asesor se cuestiona sobre su desempeño al dirigir un trabajo de titulación diferente a la tesis:

En este instante mi experiencia es en trabajo de tesis ¿qué pasaría si a lo mejor en un año me dijeran: ahora te toca acompañar un informe de práctica? que es completamente

diferente. A lo mejor ahorita pudiera considerarse para algunos a opinión diferente mía, como más carga de trabajo para mí sería un área de oportunidad, yo no lo vería como una carga de trabajo (Entrevistado 2).

El papel de los asesorados

Dentro de las categorías que emergieron en la entrevista está el papel que los asesores perciben sobre los estudiantes asesorados: uno reconoce la importancia en el compromiso y la responsabilidad de los alumnos, otro atribuye deficiencias académicas debido al cambio de requisitos para ingresar a la normal, entre ellos, el promedio y la calidad académica de los niveles antecesores:

[...] tengo que reconocer el trabajo y el compromiso de los mismos alumnos. A lo mejor tuve esa oportunidad, de que me tocaran alumnos que estaban siendo responsables de su propia formación y que a la par que yo tenía que apoyarles, pues ellos también venían de manera responsable cumpliendo con sus acciones (Entrevistado 2).

[...] los alumnos del plan de estudios 2002 eran jóvenes que venían con un perfil de ingreso aquí a la normal muy diferente del que está ahora. Ellos venían con un promedio de 85 para arriba, cuando eran grupos muy pequeños (Entrevistado 1)

...no son jóvenes que tengan las ganas de estudiar esta carrera se metieron porque fue lo que les quedó por estudiar (Entrevistado 1)

El papel de los asesorados no sólo se debería enfocar a las actitudes, sino que además, resulta fundamental desarrollar tanto en los asesores como en los docentes en formación los procesos reflexivos para la formación inicial de profesores, puesto que, según lo planteado por Vanegas & Fuentealba (2018, p. 119), “permite aprender de las experiencias propias y de otros, mejorar la actividad profesional, producir conciencia sobre las formas en que se interpreta la realidad y dar sentido a las acciones y el comportamiento”.

Relación con los asesorados

Otra de las categorías que se reconocieron fue la relación que los docentes establecen con los asesorados, la cual es de cordialidad, confianza y mucha comunicación, según lo expresado por los asesores en diferentes partes de la entrevista. Para Garduño, Carrasco, & Racanello (2010, p. 88) esto refiere a las “relaciones humanas” que tiene el profesor sobre sus habilidades para relacionarse positivamente con los estudiantes y promover las buenas relaciones tanto formales como informales entre éstos.

Aguilera (2013), realizó una investigación cualitativa con alumnos normalistas y sus tutores, para dar cuenta de las actividades y formas de interacción que se generan durante el acompañamiento que el tutor realiza a los estudiantes en formación, así como los significados que ambos confieren a dicha acción en el espacio compartido dentro de las aulas.

Dentro de lo que Aguilera (2013, p. 106) concluye es que, la relación formativa entre el tutor y tutorado de las prácticas docentes es resultado de la intersubjetivación de elementos conformadores que fungen como contenidos de aprendizaje en las prácticas, y que las prácticas no son necesariamente formas de reproducción irreflexivas, sino más bien el reflejo de saberes y experiencias del quehacer docente desde donde los tutores miran y responden a la exigencia y tensiones del proceso formativo de sus tutorados.

Discusión y conclusiones

El trabajo llevado a cabo ha permitido llegar a las siguientes conclusiones:

En el proceso de titulación hay corresponsabilidad entre el estudiante y el asesor. Este último representa un papel fundamental para que el trabajo se lleve y finalice con éxito. Sin embargo, no siempre se está preparado o se tiene la experiencia para llevarlo a cabo.

La red de asesoría de la ENEF está conformada por una amplia variedad de profesionales, quienes no necesariamente tienen experiencia en haber hecho o asesorado una tesis, desde el enfoque cualitativo.

Para comprender el sentido que da el docente al proceso de asesoría, se llevaron a cabo entrevistas fenomenológicas a dos docentes que aceptaron participar de manera voluntaria para rescatar sus discursos que tienen respecto a la vivencia de ser asesores por primera vez.

El significado que dan los asesores al proceso de titulación es diverso, de acuerdo con cómo perciben su experiencia en función de los resultados obtenidos, del apoyo de los compañeros y de la relación con los asesorados.

Los asesores tienen sugerencias que consideran pueden apoyar al proceso de asesoría como llevar a cabo un taller de lectura y redacción o un programa de adjuntía de asesores noveles con uno experimentado.

Los asesores se reconocen con debilidades en los temas de las Educación Física y de metodología para la investigación. Sin embargo, prima el sentido de seguir cumplir con la función y seguir aprendiendo.

Finalmente, se recomienda considerar la propuesta del modelo de asesoría situada, propuesta por Villaroel (2014) para configurar la identidad profesional del asesor acompañante.

Referencias

- Aguilera, M. (2013). La relación formativa tutor-tutorado. En I. Lozano, & E. Gutiérrez, *Procesos formativos y prácticas de los formadores de docentes* (pp. 45-63). Díaz de Santos.
- Aguirre-García, J., y Jaramillo-Echeverri, L. (2012). Aportes del método fenomenológico a la investigación educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, pp. 51-74. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/1341/134129257004.pdf>
- Álvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodologías*. Paidós.
- CIEES. (21 de octubre de 2022). CIEES. Obtenido de <https://www.ciees.edu.mx/?seccion=acreditacion&area=programas>
- Delory-Momberger, C. (2014). Experiencia y formación. Biografización, biograficidad y heterobiografía. *Red Mexicana de Investigación Educativa*, pp. 695-710. Obtenido de <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v19n62/v19n62a3.pdf>
- Fullat, O. (1990). La fenomenología aplicada a la educación. *Revista portuguesa de Filosofía*, pp. 193-212.
- García, B., Quintana, J., & Sánchez, J. (2018). Registro y análisis de la información. En J. Quintana, & B. García, *Fundamentos básicos de metodología de investigación educativa* (pp. 33-70). Ediciones de la U.
- Garduño, L., Carrasco, M., y Racanello, K. (2010). Los formadores de docentes y la autoeficacia para la enseñanza en una muestra de escuelas normales del estado de Puebla. *perfiles Educativos*, 85-104. Obtenido de <https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v32n127/v32n127a5.pdf>

- Guerrero-Castañeda, R., Menezes, T., y Ojeda-Vargas, G. (2017). Características de la entrevista fenomenológica en investigación en enfermería. *Revista Gaúcha de Enfermagem*. doi:<http://dx.doi.org/10.1590/1983-1447.2017.02.67458>
- Gutiérrez, E. (2023). Plan de Estudios 2018 de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje e Educación Secundaria: una experiencia disruptiva para algunos profesores de la Escuela Normal. *Revista de Investigación Educativa de la Rediech*, pp. 1-21. doi:https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v14i0.1640
- Guzmán, M. (2020). Experiencias formativas de docentes normalistas como acompañantes de futuros docentes. En I. Lozano, & M. Guzmán, *Las escuelas normales y sus docentes. Significados y prácticas educativas*. NEWTON, Edición y Tecnología Educativa.
- Guzmán, M., Peña, M., y Ramírez, M. (2017). Acompañar a futuros docentes de 7o y 8o semestres en la escuela normal "Valle del Mezquital". *XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa* (pp. 1-11). COMIE. Obtenido de <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2595.pdf>
- Heidegger, M. (1974). *El ser y el tiempo*. Fondo de Cultura Económica.
- Jiménez, M., y Perales, F. (2010). *La construcción profesional, experiencia autoformativas*. Plaza y Valdés.
- Marí, R., Bo, R., y Climent, C. (2010). Propuesta de análisis fenomenológico de los datos obtenidos en la entrevista. *Revista de Ciències de l'Educació*, pp. 113-133. Obtenido de <https://raco.cat/index.php/UTE/article/view/356828/448756>
- Martínez, M. (2017). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. Trillas.
- Moreno, S. (2014). La entrevista fenomenológica: una propuesta para la investigación en psicología y psicoterapia. *Revista da Abordagem Gestáltica: Phenomenological Studies*, pp. 71-76. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/3577/357733920009.pdf>

- Nieva, J., y Martínez, O. (2016). Una mirada sobre la formación docente. *Universidad y Sociedad*, pp. 14-21. Obtenido de <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v8n4/rus02416.pdf>
- Reyna, R., y Lara, E. (2014). La influencia del perfil docente en el índice de titulación en. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, pp. 1-16.
- Sañudo, L. (2002). El proceso de significación de la práctica como sistema complejo. En R. Perales, *La significación de la práctica docente* (pp. 15-53). Paidós.
- SEP. (2018 a). *Plan de Estudios 2018. Educación Física*. México: Secretaría de Educación Pública. Obtenido de <https://cevie-dgespe.com/index.php/planes-de-estudios-2018/65>
- SEP. (2018 b). *Orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación. Plan de estudios 2018*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Subsecretaría de Educación Superior. (2018). *Orientaciones Académicas para la elaboración del trabajo de titulación. Planes de Estudio 2018*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Vaillant, D. (2006). Atraer y retener buenos profesionales en la profesión docente: políticas en Latinoamérica. *Revista de Educación*, pp. 117-140.
- Vanegas, C., y Fuentealba, A. (2018). Identidad profesional docente, reflexión y práctica pedagógica: consideraciones clave para la formación de profesores. *Perspectiva Educativa. Formación de profesores*, pp. 115-138.
- Velázquez, H., Reyes, B., y González, L. (2016). Los temas de titulación en las escuelas normales públicas del Estado de México. *Revista de Sistemas y Gestión Educativa*, 1-10. Obtenido de https://www.ecorfan.org/bolivia/researchjournals/Sistemas_y_Gestion_Educativa/vol3num9/Sistemas_y_Gestion_Educativa_V3_N9_1.pdf

Villaroel, A. (2014). *Acompañamiento e identidad profesional*. ISUE. Obtenido de <https://www.iisue.unam.mx/publicaciones/descargas/acompanamiento-e-identidad-profesional-asesores-de-preescolar-en-durango.pdf>

La formación tutorial, una historia interminable en la BENM

Claudia Amanda Juárez Romero

amanda.juarezr@aefcm.gob.mx

Benemérita Escuela Nacional de Maestros

Jorge Alberto Chona Portillo

jorge.chonap@aefcm.gob.mx

Benemérita Escuela Nacional de Maestros

Ruth Salazar Pulido

ruth.salazar@aefcm.gob.mx

Benemérita Escuela Nacional de Maestros

Línea temática 5. Procesos de formación y sujetos de la educación

Resumen

En esta contribución se presenta el informe parcial de investigación sobre la formación tutorial, una historia interminable en la BENM, la cual tiene como propósito analizar las experiencias de los tutores en la formación tutorial para documentar la experiencia en la construcción de conocimiento de la acción tutorial durante el confinamiento en un primer momento, que permitan generar procesos de mejora en la comunidad de acción tutorial. Con base en el enfoque narrativo, los relatos de la experiencia tutorial durante el confinamiento dan cuenta del quehacer tutorial en la BENM durante la pandemia Covid-19. Cabe mencionar que la tutoría en la BENM se define como un proceso complejo de formación y acompañamiento académico en tres dimensiones: cognitivo, afectivo y social; se entiende como una relación dialógica entre estudiantes y docentes (tutores y tutorados) que implica procesos reflexivos y de transformación. Su finalidad es construir un trayecto de aprendizaje de vida que permita el

desarrollo de habilidades y la incorporación de la docencia como proyecto de vida. Desde la visión del PIT, se recupera la tutoría como una acción humana, en donde los principales actores son los tutores y los tutorados. Las relaciones que se establecen entre estos actores favorecen u obstaculizan el logro de los propósitos del programa, lo que permite identificar áreas de oportunidad para enriquecer el proceso tutorial.

Palabras clave: formación de tutores, tutoría, acción tutorial, formación docente narrativa.

Planteamiento del problema

El Proyecto Institucional de Tutoría (PIT) de la BENM desde el ciclo lectivo 2017-2018 ha implementado tres líneas de acción que coadyuvan al acompañamiento de los futuros docentes. Estas líneas son: atención a alumnos, formación de tutores y vinculación e investigación.

Para Aguilera (2010), las tutorías representan una estrategia importante para mejorar la calidad educativa y la eficiencia terminal, por lo que su planificación debe tomar en cuenta tanto los procesos de selección de tutores como su formación.

Ahora bien, a partir de la pandemia por COVID 19, los estudiantes han enfrentado una serie de problemáticas que los tutores, como acompañantes de su proceso formativo, han compartido a través de la escucha, la búsqueda de soluciones y la intervención oportuna para minimizar el abandono. Ante esto, el PIT consideró relevante recuperar la voz de los participantes en las acciones de tutoría a fin de identificar sus experiencias en las interacciones mediadas por las pantallas virtuales, en la relevancia de los mensajes en redes sociales, en los problemas que vivieron a partir de la emergencia sanitaria y en sus formas de resolución en donde el papel del tutor pudo ser o no un punto de apoyo y vinculación con la institución.

Desde la perspectiva del Proyecto Institucional de Tutoría (PIT), los tutores atendieron a los estudiantes usando sus propios medios y recursos con un alto sentido humanista, poniendo al centro al tutorado y favoreciendo las relaciones entre los estudiantes y profesores con quienes compartían el grupo, pero ¿qué otras situaciones, incertidumbre y retos experimentaron los tutores en su acción cotidiana?

Este espacio de actualización que se propone contribuye a la formación de los tutores de la BENM, no solo en cuestiones disciplinares o metodológicas sino en aspectos que favorezcan el desarrollo humano de los estudiantes (Expósito, 2018). La conformación de una comunidad de diálogo para compartir las experiencias que desde la tutoría se vivieron en tiempos de confinamiento social permitirá documentar la experiencia de la acción tutorial en la pandemia causada por COVID19 a través de la narrativa, donde las voces de los tutores sean elemento clave para analizar la tutoría en la BENM y reflexionar en las actividades de atención a estudiantes, formación y actualización de tutores e investigación y vinculación.

Sin duda, la contingencia sanitaria derivada del virus SARS COV2 modificó las interacciones de los seres humanos en los principales ámbitos de la vida. En el caso de la educación, para garantizar el servicio educativo en nuestro país, se implementaron modelos de atención remota, la BENM se incorporó a estos modelos mediante el uso de dispositivos móviles, plataformas educativas y redes sociales. La acción tutorial se enmarcó en estos modelos, se adaptó a las circunstancias, pero se enfrentó a una diversidad de problemáticas de atención que tutores y tutorados vivieron: duelos, enfermedad, falta de conectividad y/o de dispositivos electrónicos, problemas económicos, traslados a sus comunidades de origen, violencia intrafamiliar y responsabilidades familiares y laborales que ponían en riesgo la permanencia y la culminación de los estudios. En este informe parcial de la investigación, damos cuenta desde la selección de algunos fragmentos de narrativas de los tutores: ¿cómo se desarrolla la acción tutorial?, ¿cómo se ha transformado la acción tutorial en la BENM a partir de la pandemia? ¿cuáles han sido algunas de las problemáticas que han enfrentado los tutores?

Marco teórico

La tutoría en Educación Normal se refiere al proceso de apoyo y orientación que se brinda a los estudiantes que están formándose para ser docentes. Este proceso tiene como objetivo fortalecer su formación académica, personal y profesional, con el fin de que se conviertan en educadores comprometidos. En este sentido, la figura del tutor es fundamental debido a que proporciona acompañamiento académico, emocional, personal, estimula la reflexión crítica

sobre las situaciones que se les presentan a los estudiantes dentro de la Institución Formadora de Docentes y en la práctica profesional. La narrativa en la acción tutorial es una herramienta poderosa para transmitir conocimiento, valores y experiencias de manera efectiva. Permite una comunicación más rica y significativa, contribuyendo al desarrollo integral de los estudiantes.

Desde la investigación (auto)biográfica-narrativa en el campo de la educación, es posible construir una mirada en torno a que la vida como narrativa ha sido el viaje en la búsqueda de su comprensión. Así hemos transitado espacios, escenarios imaginarios y tiempos reconociendo lo cotidiano, lo local, la especificidad de los quehaceres del maestro y de la pedagogía. De acuerdo con Conelly y Clandinin (1995), la investigación narrativa se utiliza cada vez más en estudios sobre la experiencia educativa. Tiene –dicen- una larga historia intelectual tanto dentro como fuera de la educación. La razón principal para el uso de la narrativa en investigación educativa es que los seres humanos somos organismos contadores de historias, tanto en lo individual como en lo social, vivimos vidas relatadas. El estudio de la narrativa es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo. De ahí la idea de que la educación sea la construcción y la re-construcción de historias personales y sociales; tanto los profesores como los alumnos son a la vez contadores de historias y personajes de sus propias historias.

El viaje por la narrativa requiere de pensar el viaje como una expresión de ruptura. Y es que la investigación biográfica narrativa, a pesar de que tiene sus antecedentes teóricos en la fenomenología, la hermenéutica y la etnografía simbólica, en el campo de la investigación educativa tiene poco campo recorrido, de ahí la necesaria disposición de la construcción de otras miradas, de otras formas de hacer y documentar.

Maestros que narran su experiencia, como otra forma de mirar la realidad educativa, de vivirla y de transformarla. No se mira para clasificar, se mira para contar, narrar, re-crear a las escuelas, a la pedagogía, a la vida. Una provocación a explorar otros mundos, así se viaje en el mismo mundo.

Abordar la enseñanza de un modo más democrático y natural, la investigación narrativa como un punto y aparte de la investigación tradicional. Esto es, que las narrativas autobiográficas se inscriben frente del oficio docente en un nuevo profesionalismo donde se recupera la autoridad sobre su propia práctica investida de un saber pedagógico y se expresa como autor de los relatos de sus propias prácticas. La persona que escribe describe o prescribe a través del relato se instituye en el experto, que en su calidad de autor ya no es un espectador más, sino un protagonista de su propio actuar para renovar desde adentro el mundo tal y como es, y se ocupa entonces de la transformación de la institución (Benjamin, 2001).

Ricoeur (2009) menciona que la trama es la operación que configura hechos y sucesos al tiempo que da forma a la historia o narración. Todo es temporal, es de hecho el relato de la acción. Una historia de vida no es sólo la recolección de recuerdos pasados, ni tampoco una ficción. Es una reconstrucción desde el presente (la identidad del yo), en función de una trayectoria futura. La identidad narrativa, que nos define como maestros, la vamos formando en esta difícil tarea de construir un relato, capaz de unificar esas tensiones, conflictos, dilemas, esperanzas, peripecias (Cullen, 2007).

Un relato de vida es la narración del cómo llegamos a ser. Nos reconocemos y somos reconocidos por los otros, es entonces una construcción colectiva. La vida propia es una narración, una historia que puede ser contada con un comienzo y un fin. Que a la vez es comienzo e invitación de nuevas historias.

Se dice a menudo que las historias se cuentan y no se viven; la vida se vive y no se cuenta. Sin embargo, existe una curiosa e intrínseca relación entre vivir y contar. Una historia da cuenta de infinitos sucesos, acontecimientos y personajes en las más variadas circunstancias. La historia tiene la virtud de sustraer de múltiples incidentes de una historia o bien, de transformar esos múltiples incidentes en una historia. En este sentido, un acontecimiento es más que algo que ocurre, algo que simplemente sucede, pero que su estructura le da sentido a la historia desde un comienzo y un fin. (Ricoeur, 2009)

La hermenéutica de la “historia de vida” es vista como un sistema de interpretación y de construcción que sitúa, une y da significado a los acontecimientos de la vida como elementos organizados dentro de un todo (Delory-Momberger, 2009). Bolívar (2001) afirma que relato de vida, narración autobiográfica o autobiografía, es una narración en retrospectiva que el protagonista hace de su propia vida, la historia de vida es tal y como la cuenta el personaje que la ha vivido. Diferencia esta historia de vida de aquellas historias de vida que elaboran biógrafos o investigadores como estudio de caso de la vida de una(s) persona(s) o institución que puede(n) representar diversas formas de elaboración o análisis.

El relato autobiográfico o historia de vida, es un proceso de composición, de configuración que no consume en el texto, sino en el lector; esta condición posibilita la reconfiguración de la vida por parte del relato. El sentido y significado de un relato brota de la intersección del mundo del texto y el mundo del lector. Así el acto de leer se convierte en el momento crucial de todo análisis. Sobre dicho acto descansa la capacidad del relato de transfigurar la experiencia del lector. A través del relato nos recreamos, comprendemos, repensamos y reinventamos nuestra vida e incluso imaginamos acciones futuras.

Metodología

Dentro de la investigación cualitativa, es pertinente destacar un enfoque interpretativo. Bertaux (2005) afirma que el relato de vida en la perspectiva etnosociológica genera implicaciones epistemológicas, teóricas y metodológicas. Y con ello, enunciar que la imaginación sociológica, vigilancia epistemológica, descripción densa, permiten construir relatos de vida, su análisis comprensivo. Teniendo en cuenta que esos relatos constituyen los mundos sociales en tanto que actividad organizada, en este caso, la escuela como mundo social, donde la práctica docente marca la diferencialidad. En este hacer investigación cualitativa desde la perspectiva del relato de vida se tiene en cuenta que una narración que un informante hace de algunas partes de su vida constituye una descripción aproximada de la experiencia vivida. Las trayectorias de vida constituyen los ámbitos de la existencia. Que así vez, es una reflexión constante en búsqueda del error o del acierto de la acción (tutorial para el presente trabajo).

El trabajo de este espacio de actualización se basó en sesiones expositivas y en la elaboración de narrativas con un enfoque hermenéutico. Así que la solicitud fue narrar la experiencia “desde mi lugar”, cada participante asumió una perspectiva para definir lo que representaba ese lugar: un lugar geográfico, un uso de la tecnología para la comunicación, un no lugar, un posicionamiento como profesor/a, un sentido humano del estar, una temporalidad de la existencia, un compartir de instantes fragmentados de vida. Cada relato obtenido permite entrever los sentidos de una vida en una profesión tan humana como es la docencia.

En cada sesión hubo un abordaje de la edición pedagógica del relato en tres tonos: aliento, dudas y sugerencias. Así que cada lectura del relato permitía el entretejer de otras voces para lograr una narrativa colectiva del acontecimiento.

La escritura de metarrelatos fue un tercer momento, con la finalidad de construir la interpretación hermenéutica del estar siendo a partir de las tramas de significación de cada relato como esa fusión de horizontes, entre el mundo del texto y el mundo del lector.

La devolución que cada participante construyó a partir de esas otras miradas permitió ser otros, dar cuenta de ese otro para ser un nosotros, descubrirse a sí mismo, siendo otros. En esa posibilidad las narrativas permitieron reconocerse a sí mismos en el compartir de los otros.

Resultado

Para la elaboración y recuperación de relatos de vida, se diseñó el taller de narrativa, como un trabajo sistematizado de actualización para además de cumplir la normatividad, estar en posibilidad de atender con oportunidad a los estudiantes tutorados. Ahora bien, a partir de la pandemia por COVID 19, los estudiantes han enfrentado una serie de problemáticas que los tutores, como acompañantes de su proceso formativo, han compartido a través de la escucha, la búsqueda de soluciones y la intervención oportuna para minimizar el abandono escolar sobre todo en las poblaciones más vulnerables.

Ante esto, el PIT consideró relevante recuperar la voz de los participantes en las acciones de tutoría a fin de identificar sus experiencias en las interacciones mediadas por las pantallas virtuales, en la relevancia de los mensajes en redes sociales, en los problemas que vivieron a partir de la emergencia sanitaria y en sus formas de resolución en donde el papel del tutor pudo ser o no un punto de apoyo y vinculación con la institución. Así que este taller buscó la puesta en marcha de la narrativa para la elaboración de relatos que den cuenta tanto de los trayectos formativos como la experiencia de la acción tutorial. Se contó en una primera etapa con la participación de 38 profesores tutores (cabe señalar que son pocas las narrativas que se lograron, debido en gran parte a la dificultad de escribir, así como la dimensión del tiempo, por lo que se le dará continuidad). Así que en la continuación sólo se especifican algunos fragmentos de algunos relatos para ejemplificar la construcción de estas narrativas y su relación con los trayectos de formación, la práctica docente y la acción tutorial. De huellas y sentidos, una mirada a las narrativas docentes

Relato 1 (fragmento) Le marqué por teléfono y le dije que la esperaba en una videollamada de Meet, ya ven que ahora somos letrados digitales y entre Meet y Zoom estrés como dice una colega, ya tecleamos con más constancia. De la vista ni se diga, ya vemos menos pero afortunadamente supongo que derivado más por la edad que por los grados académicos, observamos más; aunque de la vista cansada hemos pasado a la vista agotada. Bueno, bueno, a pesar de estos pesares, cité a la susodicha a encararnos face to face, ¡ah! porque ahora también somos multiculturales ¿o interculturales? No me acuerdo cuál es la diferencia, creo que la primera se refiere.... Pero, llego al punto, pues no hay fecha que no se cumpla y llego la susodicha, cuando la vi me acordé de un principio básico soy Maru H, lo aclaro porque comparto en el espacio normalista con varias Marus. Y bien, pues como Maru H y como se lo expuse a ella, primero pienso en la persona, antes que estudiante y maestra, somos personas. Le pregunté, les juro que más allá de la curiosidad me movía un motivo auténticamente humano: ¿por qué tu falta de compromiso? y ¿por qué además de esta falta, agregarle la falta de honestidad? Le mostré su expediente de los dos semestres, por ahí en el

listado rápido que nos muestra el Excel del aula virtual se veía apenas un puntito de alguna tarea cumplida, lo demás en blanco. Me miró casi de reojo y me preguntó: -Y, de este semestre ¿cuál me falta? Tooodas le dije tratando de hablar despacio y muy claro. Mi capacidad de empatía que he trabajado tanto en este encierro, cobró vida, me miraba incrédula y me decía bajito, ¿acaso en algún lugar de tu ser que desconozco, tienes más paciencia? Se retorció en mi corazón o en mi cabeza, no me acuerdo bien, además ahora hacemos híbrido del afecto y la cognición, otro relevante matiz pedagógico actual: el desarrollo socioemocional y la pedagogía sentipensante. Y sí, resulta que en algún lugar recóndito de mi cerebro y mi afecto, encontré algo más de paciencia para superar esa ignominia y decirle nuevamente: Te faltan todas las tareas y además tu planeación la entregaste hasta el último día, y en la clase de Chelito que es tan buena persona -y maestra cabe aclarar dónde creías que no podría llamarte yo la atención. Mientras, que los demás están en la famosa firma de aprobación. Aprobación, me repetí despacio en voz baja, sí que es la cosa más extraña, ¿aprobar? Pero si la tuvimos que hacer en una semana y Monereo dice que no sólo es el diseño sino la Resignificación de la identidad profesional la que logra la transformación en las prácticas profesionales. Pero ¿en una semana? Por poco, ni la ortografía alcanzo a revisar, lo bueno es que sólo son 30 planeaciones, 30 personas y 30 aflicciones. No quiero ni pensar en mis amigas que tienen que corregir 60, ¿quién puede con una tarea tan titánica? Por ahí hay algunas personas como Frida Díaz que dice que hay algunas rutas: cooperación, ethos y solidaridad creo que les llaman. Regresando a la susodicha y después de agotar otras aclaraciones de ausencias y falta de compromiso, y ya sin poder negar su falta de responsabilidad me miró sorprendida y me dijo; Pero esto, es una experiencia que no me esperaba. Ud. podría reprobarme y ya, ¿por qué se preocupa por mí? Se cortó la llamada – aparentemente- Le envié mensaje en whats app y le dije que tranquila, que la esperaba. Y esperé, más paciencia, más empatía, más dudas. Regresó a la videollamada, charlamos un rato más, cambió su actitud retadora por una forma más amable o menos a la defensiva, llegamos a acuerdos.

Relato 2. A una semana de prácticas de cuarto semestre, me encontraba degustando mi lunch en el receso, lejos del área donde a media mañana acostumbro a echar una colación, me refugiaba en ese lugar de los estudiantes normalistas, quienes estaban preparando sus planificaciones. Esta vez no estaba dispuesto a perder, como dice la célebre rola de Pablo Milanés “el breve espacio”, de un descanso, en la agitada jornada laboral y menos por revisar las planificaciones de los docentes en formación. Además, algunos de ellos ni siquiera saludan, o tal vez lo hagan entre líneas, lo menciono porque, en esta temporada, al encontrarme con ellos en los pasillos de la institución, aperturan la conversación con un tono amable maestro ¿qué estrategia hay para trabajar tal contenido matemático? ¿Estarán ávidos de mis conocimientos o no los educaron? Cuando esto me sucede; en mi interior respondo ¡Buenos días! Así atrapado en mis pensamientos bebo un sorbo de café y continúo hablando conmigo, qué buen escondite hallé, este momento a solas vale la pena, hice bien al no haber elegido el espacio curricular en donde se realizan jornadas de prácticas. Hasta renuncié al proyecto de Biblioteca Especializada de Matemáticas porque ahí se apoya con asesorías sin importar las cargas de trabajo. Estaba muy clavado en mis pensamientos cuando escucho una vocecilla femenina que decía, maestro, maestro, ¿está ocupado? Regresé de mi letargo, ¿Ocupado? Ni que fuera taxi jaja, esa risa que emití en realidad era de nervios al verme descubierto ¿alguien daría el pitazo de mí ubicación? Le respondí, pueeeeeees estaba tomando un cafecito, ¿necesitas algo? Sí mire, es que quería saber su opinión sobre mis secuencias didácticas de Matemáticas y ¡Zas! Mi espacio se había visto reducido por unas intrusas, sí las famosas planificaciones, de las cuales tanto había huido y ahora estaban frente a mí una vez más. Mi diablillo susurraba, dile que no, que tú no eres su profesor titular. Ándele profe ¿qué le cuesta? En mi otra oreja mi Pepe Grillo me dijo si puedes y si las revisas de prisa, tal vez alcances a terminar tu flan con queso. Se ve exquisito. Está bien ¿dijo algo profe? No, no apresuré a decir; mmm déjame ver; ¡chequé lo más rápido que pude los puntos medulares de la secuencia, donde! salió a flote mi obsesión con la ortografía. ¡Listo! Señalé los puntos que le faltaban por cubrir en un contenido tan extenso, aquel jueves recuerdo haberle dicho a la DF, mañana te espero aquí, a esta hora; después reflexioné y en mi interior me dije ¡Ahí vas de nuevo! Bueno

total, solo es una y ya descubrió mi escondite, dale su mérito. Le dije a la DF, recuerda que el tiempo apremia, el lunes ya prácticas y hay mucho por corregir, si agregas actividades, modificas algunas y revisas la ortografía, me parece que puede quedar a tiempo; y me responde con un aire de relajación ¡Ah! No se preocupe, esta consulta era solo una duda, ya me las autorizaron y firmaron. Me quedé atónito, y segundos después muchas ideas giraban alrededor de mí cabeza, con razón muchas primarias ya no quieren practicantes. ¿Me estará descalificando? al decir, no importa lo que diga, ya tengo mi firma ¿Estaré con mis actos descalificando a mi colega? Pero yo no sabía que estaba la firma, si le faltaban elementos. ¿Es neta que así van a ir a practicar? Sé que esa experiencia es fundamental para los DF, mi tallerista de la especialidad insistía que en la práctica se forman los docentes. ¿Estamos formando docentes o les estamos estorbando? ¿Hace cuánto los formadores de docentes no estamos al frente de un grupo de primaria? Queremos seguir enseñando como nos enseñaron, ¿realmente no ha habido cambios en educación o en las formas de enseñar?

Relato 3. Al ejercer como docente y tener el trato cotidiano con los alumnos, saber sus fortalezas, debilidades y áreas de oportunidad, al igual que los dones que siempre les digo que los dejen salir ya que muchas veces desconocen que los tienen y no saben disfrutar de la maravilla que es poseerlos, me ha llevado a disfrutar el estar con ellos, cuando participo en los exámenes profesionales ver que terminar sus estudios es de gran satisfacción ya que al no querer ser docente ahora soy formadora de profesores y el haber entrado a la tutoría el trato con ellos es diferente, apoyarlos y hacer que no desistan con tantas carencias, posibilidades, enfrentando la vida para su bien me hace disfrutar la docencia aún con las dificultades que ahora enfrentamos todos por las condiciones que estamos atravesando, me fortalece y disfruto el trato con los alumnos, aunque ahora no los conozco personalmente pero se comunican conmigo sabiendo que pueden acercarse a su maestra con la confianza de que estoy para atenderlos en las condiciones y circunstancias actuales.

Relato 4. El año 2020 provocó un cambio de vida en la humanidad, pues apareció una pandemia llamada COVID-19, pero el impacto más fuerte fue en mi persona, me recluyeron en

casa y me dicen que hay que trabajar a través de los medios digitales y virtuales y es ahí donde me surge una gran interrogante ¿QUÉ ES Y CÓMO LO VOY A HACER? Debo reconocer que lo digital no era mí fuerte, me da pena reconocerlo, pero siempre había alguien que me ayudaba o hacia los trabajos y es aquí donde empieza mi sufrir y peregrinar por estos mundos, pero también lo veo como un RETO a superar, sé que debo salir de mi zona de confort y superar mi nivel pre- silábico en lo referente a mis competencias digitales. Inicío con asesorías por parte de alumnos, amigos, tutoría y la BENM, debo confesar que hubo ocasiones en las cuales lloré y sentí impotencia al desconocer el lenguaje virtual, eso me causo frustración y me daba pena hacer preguntas al respecto y fingía que, si había entendido, pero para nada. Me llena de satisfacción poder decir que, si he tenido un avance en estos avatares de la vida digital, aprendí a manejar classroom, salas virtuales, a participar en cursos en línea, participar en foros, presentaciones virtuales y algunas otras monerías y trabajos.

Relato 5. Mi trabajo en esta asignatura me permitía incorporar algunas actividades extracurriculares, que a mi criterio ayudarían mucho a los jóvenes para su formación inicial y una de ellas, era el “Taller de Cri–Cri”, con este taller se tomaba alguna de las canciones de ese extraordinario cantautor y se ponía en escena. A mí me gustaba mucho la de “Bombón I”, mejor conocida como “El rey de chocolate”, cuya puesta en escena incluía preparar escenografía, vestuario, cantar y estudiar los diálogos de los personajes tales como: Bombón I, la Princesa Caramelo, el Paje Pirulí, los Guardias Reales, todos ellos, que aparecen en la canción del genial compositor, y un personaje agregado caracterizando a una Turista que había llegado de vacaciones al reino de “Bombón Primero”. Sería demasiado largo explicar todos los detalles, pero me centraré en la turista; ¿A quién creen que se le asignó ese papel?... Acertaron, fue a esa personita disminuida y agredida por maestros anteriores. Creo que para cuando hicimos este taller, la chica ya había logrado aumentar su autoestima y realizó de manera excelente su papel. Después de esta experiencia, ella dejó de mirar al piso; ya miraba de frente y comenzó a sacar el potencial escondido que tenía para la docencia, manifiesto en sus prácticas docentes, mismas que yo me encargaba de supervisar. Advertimos con esto el poder

que tienen las actividades artísticas para el desarrollo del ser humano y en este caso en el desarrollo de los docentes, sobre todo de educación Primaria. Pero, tranquilos, la historia aún no termina. Todo el grupo había estado convencido de que esa persona necesitaba ayuda, y regresando al inicio del semestre, otras dos jovencitas, personas regulares en su desempeño, me preguntaron si podían incorporar en su equipo de trabajo recepcional, a la susodicha, agregando “Pues para ayudarla”; por supuesto que yo no tuve ninguna objeción. Cabe mencionar que con ese plan de estudios los normalistas podían hacer su trabajo para titulación en equipo hasta de tres personas. Así, para no hacer el “cuento” más largo, transcurrió el resto del ciclo 10 escolar y llegó la fecha de los exámenes recepcionales (el resultado aprobatorio en estos eventos tiene hasta la fecha cuatro categorías: Aprobada por mayoría. Aprobada por unanimidad, Aprobada por unanimidad y con felicitación y Aprobada por unanimidad y con mención honorífica). De los tres sustentantes, solo una obtuvo mención honorífica... adivinaron, fue Ella. Y yo me pregunto, ¿Cómo es posible que, en estos tiempos, cuando ya hemos leído a Celestin Freinet, Paulo Freire, John Dewey, María Montessori, etcétera, haya personas “formadoras” de docentes que discriminen a los estudiantes por su aspecto, que los acosen y etiqueten de manera tan irrespetuosa, exhibiendo una gran falta de ética profesional? Sumergirse en estas narrativas es dar cuenta de la incertidumbre que acompaña a la formación de maestros en su etapa inicial. Pero también constituyen un devenir en el tiempo de nuestra formación, así como del imaginario social que construimos acerca de los estudiantes, acerca de la acción tutorial que surge como un entramado complejo de la ayuda y acompañamiento en la formación inicial de la Licenciatura en Educación Primaria de la BENM. En esta etapa de la investigación no se va a mostrar el análisis de las narrativas. De igual manera algunos incidentes de la acción tutorial que complementan el trabajo de las narrativas, lo constituyen los datos estadísticos acerca de algunas problemáticas detectadas en los alumnos en los diferentes grados.

Discusión y conclusiones

Los tutores trabajan aisladamente no hay puntos en común, los propios alumnos no saben que ofrece el tutor o qué puede dar, “como alumno a la mejor exiges otras cosas que ni siquiera están contempladas”. Existe una autoridad y una jerarquía en el proceso educativo, el que sabe y el que aprende, esta tradición en el proceso enseñanza-aprendizaje se reproduce también en las sesiones tutorales, pues el tutorado se acerca a su tutor para aprender lo que no pudo en el salón de clases, regularmente la jerarquía se mantiene en la tutoría el que sabe y enseña contra el que no sabe y aprende. En algunas ocasiones en la tutoría el tutor se queda con su papel de docente él es el que conoce y el alumno es el que recibe esos conocimientos, la tutoría sigue reproduciendo esas formas tradicionales de relacionarse entre un profesor y un alumno. Sería interesante preguntarnos cómo podríamos cambiar estas relaciones tan lineales, como lograr un aprendizaje entre iguales por lo menos en la tutoría. “En la tutoría no se trata de hacer lo que el maestro te dice sino realmente aprender. No nada más es llegar y a la mejor con dudas y que el tutor te diga todo, a la mejor el tan sólo poder platicar sobre alguna clase, algo que aprendiste nuevo. No nada más es llegar y esperar a que el maestro, te diga todo lo que querías saber, sino también es ese diálogo...y bueno pues aprendí esto o aquello, pues eso también es tutoría, porque tutoría no signifique nada más que el maestro tenga que decirte lo que vas a hacer”. (Comentario de un estudiante) Esto permite plantearnos que cuando indagamos qué significado tiene para los alumnos la tutoría una de las primeras respuestas más generalizadas que observamos por ejemplo en la aplicación de cuestionarios fue que la tutoría resuelve dudas. Le dará pie a nuevas interpretaciones de la tutoría, ahora desde la voz de los estudiantes. Los modelos educativos centrados en la figura del estudiante consideran a la tutoría como un apoyo para disminuir el rezago escolar, el abandono de los estudios y culminar el trayecto formativo. El alumno puede llegar a trascender las circunstancias en las que inicia la tutoría y considerarlo como acompañamiento podría ser un proceso de acompañamiento, durante la trayectoria escolar porque a la mejor también se crean vínculos de confianza y por ejemplo si a mí me diera pena o no sé, aclarar alguna duda en clase pues eso te permite no quedarte ahí tener a quién acercarte, cuando se trata de estar con el otro, en este caso con el tutor, el alumno refiere a procesos humanos que se personalizan, porque ahora se está frente a frente y se puede tener

más confianza que cuando se está en un grupo de 40 alumnos con un solo profesor. La tutoría es un proceso continuo de acompañamiento al alumno durante su trayectoria escolar. Ofrece la posibilidad de conocer más acerca del alumno y su circunstancia, saber qué piensa, qué siente, qué le motiva a estudiar. La tutoría es de suma relevancia en los primeros semestres, ya que permite que el alumno adquiera mayor seguridad en la toma de decisiones. La relación de acompañamiento en la tutoría puede suscitarse o no dependiendo de la forma y el tiempo que se le dedique a esta relación el alumno llega con su tutor generalmente por ayuda académica sea inmediata o a largo plazo, pero a partir de este encuentro se desencadenan los temas personales y ambos se encuentran ahora como personas, dejando momentáneamente el rol escolar, se encuentran uno frente al otro como personas. La complicación de un estudiante por tener una condición económica precaria se agudiza cuando su familia no radica en el lugar de sus estudios, sino que pertenece a otro lugar del país a veces lejano. El tutor puede ser ese apoyo para que el alumno no abandone sus estudios ya que por lo pronto el alumno ha dejado en su ciudad natal, y muchas veces la añoranza por su familia es la razón de deserción de los estudiantes. Expresar nuestros conflictos o contar nuestros problemas permite por lo menos un desahogo la tutoría es una escucha permanente hay un profesor que tiene un mayor interés por mí que por los otros, o con la tutoría tengo un apoyo y no me siento tan solo, puedo acercarme a alguien sin ningún impedimento encuentro un amigo en mi tutor.

Referencias

- Aguilera, J. L. (2010). *La tutoría en la universidad. Selección, formación y práctica de los tutores: Ajustes para la UCM desde el espacio europeo de educación superior*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- Arfuch, L. (2007). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Argentina: FCE.
- Benjamin, Walter. (2001). *El narrador, en Para una crítica de la violencia y otros ensayos*. Ed. Taurus, España.
- Bertoux, D. (2005). *Los relatos de vida*. Ediciones Bellaterra. Barcelona
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001) *La investigación biográfico-narrativa en educación*. Editorial La Muralla, España.
- Bolivar, A. (2002). ¿De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la investigación biográfica-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 4(1). <http://redie.uabc.mx/redie.uabc.mx/redie/article/view/49/91>
- Bolivar, A. (2014). Las historias de vida del profesorado. Voces y contextos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 62(19), 711-734
- Cullen, C. (2007) *Resistir con inteligencia. Reflexiones éticas sobre educación*. Ed. Pueblo Nuevo y Casa de la Cultura del Maestro Mexicano, México.
- Connelly, M. y Clandini, J. (1995). Relatos de experiencia e investigación educativa. En J. Larrosa et.al. (comps.). *Déjame que te cuente, Ensayos sobre narrativa y educación*. (pp.11-59). Barcelona: Laertes/Psicopedagogía.
- Chona, J. A. (2019). *Investigación narrativa y educación*, Ponencia COMIE 2019. www.comie.org.mx

- Delory-Momberger, Christina. (2009). *Biografía y educación. Figuras del individuo proyecto*. CLACSO-Universidad de Buenos Aires.
- Diario Oficial de la Federación (2012). *Acuerdo número 649 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria*. México.
- Expósito, J. (2018). *La acción tutorial en la universidad. Aspectos teóricos y estrategias prácticas para su desarrollo*. Comares: Granada.
- Huchim, D. y Reyes, R. (2013). La investigación biográfica-narrativa, una alternativa para el estudio de los docentes. *Actualidades Investigativas en Educación* 13(3) <https://doi.org/10.15517/aie.v13i3.12026>
- Jackson, P. (1998). Sobre el lugar de la narrativa en la enseñanza, en McEwan, H. y Kieran Egan (comps.) *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*, Amorrortu, Buenos Aires, pp. 25-51.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*, Fondo de Cultura Económica, México, 672 pp.
- Ricoeur, P. (2009). *Escritos y conferencias alrededor del psicoanálisis*. Ed. Siglo XXI, México.

La construcción de la competencia docente para la alfabetización inicial

María del Carmen Chávez Monfil

macar_cm@hotmail.com

Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”

Flavia Beatriz Ramos García

flabet9@hotmail.com

Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”

Línea temática 5. Procesos de formación y sujetos de la educación

Resumen

Enfrentar el reto de favorecer el aprendizaje de la lectura y la escritura en los dos primeros grados de la educación primaria ha sido siempre un gran desafío, el presente trabajo presenta un reporte parcial de lo encontrado en una investigación que se realizó respecto al proceso de construcción de la competencia docente para la alfabetización inicial durante el ciclo escolar 2021-2022; a través de un estudio de casos desde la perspectiva de la investigación cualitativa, se buscó explicar qué competencias profesionales permiten a los profesores lograr la alfabetización inicial de sus alumnos. Participaron en la investigación tres docentes en ejercicio, entrevistadas con una guía construida a partir de las categorías: a) la competencia docente para la alfabetización inicial y b) el proceso de construcción de la competencia. Los hallazgos refieren que el proceso de construcción de la competencia docente es contextual, histórico, dinámico y enriquecido a lo largo de su trayectoria profesional. Se reporta lo indagado en la primer categoría, mostrando la caracterización de ésta.

Palabras clave: competencia, docente, alfabetización inicial, construcción.

Planteamiento del problema

El aprendizaje de la alfabetización inicial es considerado fundamental, puesto que la lectura y la escritura abren la puerta al conocimiento y la cultura de la humanidad, la Secretaría de Educación Pública señala que “La alfabetización inicial es una de las preocupaciones centrales de las maestras y los maestros del primer ciclo de educación primaria” (SEP,2011,p.41). Leer y escribir hace referencia a un proceso cognitivo que se desarrolla a lo largo de la vida, pero que sin embargo se inicia formalmente en el primer grado del nivel de primaria; se pretende a través de éste que los alumnos cuenten con las posibilidades de acceso y contacto al mundo de la lengua escrita y, se apropien de un sistema cuya función es representar al mundo mediante signos, por lo que es importante señalar que

la velocidad y la intensidad con la que se han producido los conocimientos y avances científicos a partir de los últimos cincuenta años del Siglo XX y lo que va de este siglo, demanda que la escuela promueva habilidades lectoras superiores que permitan al alumno utilizar de manera eficaz el conocimiento para resolver los desafíos de un entorno en el que el cambio y la transformación son parte de lo cotidiano y divisa del presente siglo. Lo anterior tiene consecuencias en el método y la didáctica, porque se transita, a lo largo de las décadas, de las marchas sintéticas a un análisis intencionado de la lengua. Hoy en día es necesario hablar de las prácticas sociales y culturales del lenguaje, consideradas como formas de interacción entre los seres humanos y los productos que ellos generan desde que éstos han sido capaces de comunicarse entre sí (SEP,2011, p.233).

Lo que sin duda demanda competencias docentes especializadas. En ese sentido, los planes y programas de estudio vigentes para la educación básica en México señalan que: “Las modalidades de intervención docente requeridas en los primeros grados de la asignatura de Español se fundamentan en los avances de la investigación en lingüística, psicología, pedagogía y didáctica” (SEP, 2011,p.46); razón por la cual es importante clarificar qué competencias han desarrollado aquellos docentes que enfrentan el reto de enseñar a leer y escribir. La información que se obtenga al respecto, enriquecerá la perspectiva de lo que

requieren tanto los que se están formando para la profesión como aquellos que ya se encuentran en las aulas.

Como se identifica, enseñar a leer y escribir reviste singular importancia, no sólo porque es una concreción curricular viva y comprobable, sino por el impacto que el resultado de este proceso arroja tanto en los niveles de comprensión lectora que se posea, el interés mismo por la lectura y la alfabetización en sentido estricto que se alcance; por lo anterior se realizó un acercamiento a tres escuelas primarias y a docentes de éstas que tuvieron bajo su responsabilidad la atención de los niños de primer grado.

La finalidad de este acercamiento buscó encontrar respuestas a la siguiente interrogante: ¿Cómo construyen los docentes su competencia para la alfabetización inicial?

Los objetivos de la investigación fueron:

Objetivo general:

Comprender como han construido la competencia para la alfabetización inicial los docentes del primer ciclo de educación primaria.

Objetivos específicos:

1. Caracterizar la competencia para la alfabetización inicial que han construido los docentes del primer ciclo de educación primaria.
2. Analizar como han construido las competencias para la alfabetización inicial los docentes del primer ciclo de educación primaria.

El reporte parcial presentado responde al primero de los propósitos y abonó a la siguiente hipótesis de investigación: los docentes de educación primaria que enfrentan el reto de la alfabetización inicial, construyen y movilizan competencias profesionales específicas que les permiten enfrentar tal tarea; a partir de los conocimientos, habilidades, actitudes y emociones

que han acumulado y articulado selectiva y contextualmente a partir de su trayectoria profesional.

Marco teórico

La competencia docente para la alfabetización inicial que los profesores han construido a través de su formación inicial, su trayectoria profesional y la experiencia en el trabajo con los alumnos del primer ciclo de educación primaria, responde a diferentes perspectivas derivadas de la investigación educativa; así como al debate conceptual sobre tales conceptos.

Las competencias en el campo educativo fueron haciéndose presentes, primeramente en Norteamérica, posteriormente en Europa finalmente su influencia llegó a Latinoamérica, es así que se convirtieron en un discurso que pretendió el cambio en las instituciones escolares y en la sociedad del conocimiento a partir de la pretensión de una formación integral, la búsqueda de la equidad y la formación para la vida (Rueda,2009).

El concepto de competencia pareció emerger como una nueva forma de ver la formación, sin embargo Tobón (2013) señala una ruta histórica de pensadores, filósofos, investigadores y educadores que en sus postulados reflejan rasgos de las características que, a parecer del citado autor, conforman el concepto actual y más completo del término competencia.

La evolución del concepto de competencia no se estatizó en el mundo laboral y sus exigencias, Tobón (2013) menciona los aportes que desde mediados del siglo XX la teoría cognitiva en el campo de la psicología empieza a realizar a través del concepto de competencias cognitivas, las que define como “procesos mediante los cuales se procesa la información acorde con las demandas del entorno, poniendo en acción esquemas cognitivos, técnicas y estrategias, lo cual permite al ser humano conocer, percibir, explicar, comprender e interpretar la realidad” (p.52); aspectos que dotan de complejidad, profundidad y amplitud al concepto. La modificabilidad estructural cognitiva, la teoría de las inteligencias múltiples y la enseñanza para la comprensión son aportes de la corriente cognitiva al concepto actual de la competencia.

Rueda (2009) señala que de entre las razones que hacen importante considerar el enfoque por competencias en el ámbito educativo, es la existencia de una realidad cada vez más diversa e interconectada, que produce una gran cantidad de información, gracias al desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación, que, paradójicamente, también abonan a la aparición de nuevos desafíos para las sociedades que buscan lograr un crecimiento económico con justicia y equidad; es en este sentido que “el reconocimiento de la complejidad de las condiciones actuales de vida llevó al planteamiento del concepto de competencia, que involucra la habilidad de enfrentar demandas complejas, apoyándose en y movilizandorecursos psicosociales (incluidas las destrezas y actitudes) en un contexto particular” (Rueda, 2009, p.3).

La competencia docente es considerada entonces como un proceso complejo, de largo plazo, que recolecta no sólo los conocimientos construidos formal e informalmente, las habilidades desarrolladas en el hacer cotidiano y las actitudes mostradas en nuestro actuar sino mas allá, como un concepto que abarca la historia misma y sus aportes a la capacidad para ser docentes, las emociones que se implican en ello; así como la trayectoria profesional que se ha vivido.

Galvis (2007) señala que para ser competente no basta con saber hacer, se requiere saber ser y actuar holísticamente como sujeto, que parte y se integra a esa realidad que se quiere comprender. De esto se trata cuando se piensa en las competencias fundamentales para la vida y de cada ser humano, al transferir este concepto a la competencia docente se fortalece la necesidad de una concepción cada vez más integral y pertinente, conforme a la labor realizada en la enseñanza.

Como puede observarse el concepto de competencia y de competencia docente ha evolucionado, considerándose actualmente como un proceso que se construye, integral, holístico, contextualizado y significativo en la medida que se encuentra vinculado no sólo con la formación profesional del docente (tanto inicial como continua), sino con su trayectoria, su historia de vida e incluso con su personalidad.

Por otro lado puede mencionarse respecto a la alfabetización, que ha sido un logro de la humanidad del siglo XX; el acceder a la cultura escrita era considerado un privilegio y es hasta el nacimiento de los estados modernos que se empieza a considerar un derecho de todos los individuos; sin embargo, la UNESCO señala que, el logro en la alfabetización de los seres humanos ha sido un proceso lento y que aún guarda retos para todos los países; el concepto ha evolucionado por más de cinco decenios, a partir las capacidades básicas de lectura, escritura y aritmética hasta nociones más amplias, tales como alfabetización funcional y los fundamentos del aprendizaje a lo largo de toda la vida.

Durante los primeros dos grados de la educación primaria, los alumnos afrontan el reto crucial de alfabetizarse, proceso conocido como la Alfabetización Inicial (AI).

Pero, la alfabetización va más allá del mero conocimiento de las letras y sus sonidos, implica que el estudiante comprenda poco a poco cómo funciona el código alfabético, lo dote de significado y sentido para integrarse e interactuar de forma eficiente en una comunidad discursiva donde la lectura y la escritura están inscritas en diversas prácticas sociales del lenguaje, que suceden cotidianamente en los diversos contextos de su vida. Solo si remontan con éxito este reto y alcanzan un dominio adecuado de la lectura y la escritura, contarán con la herramienta esencial para continuar satisfactoriamente sus estudios. Es un proceso que necesita consolidarse al término del primer ciclo de la educación primaria. El grado en que se logre determinará en gran medida el futuro académico de los estudiantes a partir del tercer grado de primaria (SEP, 2011, p. 73).

Y son, por ende, los docentes de este nivel educativo, los que enfrentan grandes retos para propiciar las condiciones necesarias en el aula, para que los alumnos aprendan a leer y escribir.

Metodología

Para la realización de este trabajo se privilegió la comprensión de la forma en que los docentes del primer ciclo de educación primaria construyen las competencias profesionales para la

alfabetización inicial, desde una perspectiva cultural e histórica a través del enfoque interpretativo que busca comprender la realidad, del proceso de construcción de sus actores, de su propia vivencia, lo que permite una comprensión holística y por lo tanto, la búsqueda de una propuesta integral para transformarla (Bisquerra,2004).

El supuesto de investigación que guió el trabajo fue que los docentes de educación primaria que enfrentan el reto de la alfabetización inicial en el primer grado, construyen y movilizan competencias profesionales específicas que les permiten enfrentar tal tarea, a partir de los conocimientos, habilidades, actitudes y emociones que han acumulado y articulado, selectiva y contextualmente a partir de su trayectoria profesional. Se decidió llevar a cabo un análisis de casos: docentes de primer grado, a través de una entrevista a profundidad, para sondear las actitudes, valores y saberes que han construido como profesionales, su trayectoria docente y las dificultades que han atravesado en el reto de la alfabetización inicial. El alcance por lo tanto es descriptivo, pues se fue a la realidad, a fin de presentar lo que en ella sucede y finalmente, comprenderla.

Los docentes que participaron en el estudio fueron tres licenciadas en educación primaria, dos egresadas de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen” (una con 25 años de experiencia docente y la otra con 10) y una de la Escuela Normal “Guillermo Melgarejo Palafox” de Tlatlauquitepec, Puebla (con 20 años de experiencia docente); quienes laboran en instituciones públicas, aceptaron participar en el estudio y se encontraban laborando en el primer grado durante el ciclo escolar 2021-2022.

La entrevista a profundidad sondeó las actitudes y valores que han desarrollado como profesionales de primer grado de primaria, su trayectoria docente y las dificultades que han atravesado en el reto de la alfabetización inicial.

Discusión y conclusiones

Para la recolección de la información respecto la competencia docente que han construido las participantes, se construyeron preguntas derivadas de categorías de análisis que permitieron

un acercamiento a los conocimientos, habilidades, valores y actitudes que componen la competencia y que se movilizan en situaciones concretas tales como la alfabetización inicial; a continuación se presenta la sección de la tabla construida para la categoría reportada, la competencia docente para la alfabetización inicial y sus correspondientes subcategorías:

Tabla 1. Organización metodológica de la investigación

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	OBJETIVO GENERAL	PREGUNTA ESPECÍFICA	OBJETIVOS PARTICULARES	CATEGORÍA DE ANÁLISIS	SUB CATEGORÍAS	Preguntas Derivadas
¿Cómo construyen los docentes su competencia para la alfabetización inicial?	Comprender como han construido la competencia para la alfabetización inicial los docentes del primer ciclo de educación primaria.	¿Qué competencia docente han construido los docentes para la alfabetización inicial?	Caracterizar la competencia para la alfabetización inicial que han construido los docentes del primer ciclo de educación primaria	COMPETENCIA DOCENTE PARA LA ALFABETIZACIÓN INICIAL	<p>Conocimientos profesionales y saberes sobre la alfabetización inicial.</p> <p>Habilidades y destrezas derivada de las experiencias en la enseñanza de la alfabetización inicial.</p>	<p>¿Qué es para usted la docencia?</p> <p>¿Cuáles son las razones por las que eligió ser docente?</p> <p>¿Por qué escogió esta profesión?</p> <p>¿Qué es, para usted la alfabetización inicial, conocida comúnmente como la lectoescritura?</p> <p>En lo general, ¿qué hace para que sus estudiantes aprendan la AI? ¿por qué realiza esas acciones y no otras?</p> <p>¿Qué lo motiva a enseñar AI?</p>

					Las actitudes y valores, necesarios para la alfabetización inicial.	
--	--	--	--	--	---	--

Fuente: Elaboración propia a partir del fundamento teórico-metodológico.

Resultado

En el análisis de lo expresado por las docentes respecto a la competencia profesional que han construido a partir de los conocimientos, saberes, habilidades, destrezas, actitudes y valores necesarias para la alfabetización inicial; se encontró como primeros hallazgos:

1. *Conocimientos profesionales y saberes construidos sobre la alfabetización inicial.*

La formación inicial de los docentes representa una impronta respecto al estilo de docencia que construirá a lo largo de su vida profesional, la información recibida, así como las experiencias que la casa formadora les permiten vivenciar durante los semestres que cursaron, provocan un fuerte impacto y siembran conocimientos y saberes respecto a la temática; prueba de ello es que ante la pregunta “¿Recuerda que aprendió sobre la alfabetización inicial en su formación inicial?”, la tres entrevistadas respondieron con evidente entusiasmo, manifestando su agrado por recordar esa etapa de su vida.

Dos de ellas coincidieron en reconocer el aporte de su casa formadora, las docentes con mayor antigüedad en el servicio (20 y 25 años) recordaron incluso el nombre de sus docentes y el de los cursos dónde revisaron aspectos de la alfabetización inicial. Los conocimientos a los que tuvieron acceso en esa etapa de su vida giran en torno a las metodologías existentes, así como las problemáticas que podrían enfrentar en su futura labor. También recibieron formación sobre material didáctico que apoyaba a las diferentes metodologías, así como de corrientes psicológicas sobre el desarrollo del niño, señalando que toda esta información sin duda aportó a su trabajo con la alfabetización inicial.

Posteriormente, la trayectoria de un profesor aporta en la construcción de esa competencia docente para la AI, en este sentido las docentes entrevistadas coinciden en un inicio laboral en zona rural, transitando después de varios años a la zona urbana; la maestra con apenas 10 años de servicio aún continúa en comunidad rural y escuela multigrado.

Las tres enfatizan la importancia de cada contexto donde han laborado, señalando que les ha permitido adquirir saberes que responden a las necesidades de esos contextos. Han aprendido que existen factores que se interrelacionan e interactúan en el aprendizaje de la lectura y la escritura, *“no nada más es lo académico, es lo socioemocional con los niños, con las mamás, el contexto en el que están, son muchos factores los que intervienen para que se logre este conocimiento”*. Se corrobora entonces que esta consideración de la interrelación de lo académico, lo socioemocional, los padres y el contexto, es un saber construido a partir de su paso por los diferentes contextos donde han transitado.

Un saber más respecto a la temática, refiere a que el apoyo de los colegas y los directivos es imprescindible para un adecuado desarrollo profesional, las docentes enfatizan el papel que jugaron los supervisores escolares, el apoyo técnico pedagógico (conocidos como ATP) y colegas con mayor experiencia; expresiones de ánimo se vuelven detonadores del valor para experimentar y aprender.

Las tres docentes entrevistadas han vivido su trayectoria profesional mayormente en el primer grado, enseñando a leer y escribir, ante lo cual se les cuestionó respecto a los retos didácticos que les ha representado la AI y el cómo han enfrentado esos retos.

Es interesante que coinciden en señalar que sus metodologías se han nutrido de la experiencia y de observar a otros colegas, que se encuentran en constante evolución y se nutren de la actualización y búsqueda de nuevas formas de trabajar con la alfabetización inicial.

La maestra de 10 años de experiencia señala que, ha consolidado una metodología a partir de cuentos breves, también ha desarrollado la capacidad de aprovechar lo que los alumnos le dan, *“alguna anécdota que me cuentan, vamos lo escribimos, entonces... pues eso,*

que el niño se involucre más”. Es claro entonces que la base de la escritura y la lectura de las producciones derivadas se originan de las vivencias de los niños.

La maestra con 20 años de experiencia comentó que parte del contexto y las necesidades de los niños, posteriormente aplica su método y al final va incluyendo los libros; especifica que ha visualizado el proceso de la enseñanza y el aprendizaje de la alfabetización inicial en etapas:

- a) Una primera de descifrar, que a pesar de las desventajas que otros pudieran encontrarle -es muy consciente de ello- se hace necesario para transitar a la siguiente.
- b) Una etapa de comprensión, con apoyo de material impreso.
- c) La tercera, de apoyo en los padres de familia y lectura en casa.

Esta metodología que ha construido no ha estado exenta de retos, tales como la diversidad en ritmos y niveles de conceptualización que presentan los pequeños; tal como la primera docente entrevistada señaló, un fuerte reto que ha enfrentado al enseñar a leer y escribir es buscar la congruencia entre planes y programas, libros y método de alfabetización; por ello significó que da énfasis a su método, pues considera que lo que propone la SEP no le ayuda.

La tercer docente, con 25 años de experiencia, expresó que a lo largo de los años que ha trabajado con la alfabetización inicial ha tomado cursos de métodos alternativos, basados en la escuela activa y actualmente, trabaja el método Filadelfia, al que le ha agregado algunas de las estrategias que antes usaba; siempre con énfasis en la metodología analítica.

2. *Habilidades y destrezas construidas para la enseñanza de la alfabetización inicial.*

En este apartado se da cuenta de cómo, ante el reto de enseñar a leer y escribir, las docentes experimentadas han construido una metodología propia, con el acompañamiento de otros colegas o su influencia; que muestran la sistematicidad necesaria en el proceso del aprendizaje de la lectura y la escritura.

La docente A (con 10 años de antigüedad) parte de cuentos elaborados a partir de las experiencias y el contexto de los alumnos, para ella el proceso de la lectura se enseña junto con el de la escritura y se realiza a partir de la lectura, análisis y escritura de cuentos como metodología; utiliza material diferente cada año y se apoya también en la lectura de noticias que llamen la atención de los alumnos. Está consciente de que es un proceso largo, de mucho acompañamiento a los alumnos; sin embargo, sabe perfectamente que ha construido una metodología propia, analítica, contextualizada y con resultados altamente exitosos respecto a la comprensión lectora y la producción de textos.

La docente B expresa que a lo largo de sus 20 años de servicio ha podido constatar que se construyen procesos diferenciados por ciclo escolar, a partir de las características del grupo y el contexto; señala las acciones que realiza y que de manera sistemática apoyan el reto de la enseñanza de la alfabetización inicial: a) diagnóstica, oralmente y por escrito, b) realiza ejercicios de psicomotricidad fina y gruesa, c) inicia con la lectura de vocales y consonantes con el apoyo de imagen, palabra, sílaba, enunciado, d) trabaja con sílabas inversas y adversas; e) dictado y recortado de sílabas, f) armar palabras utilizando el alfabeto móvil.

La docente C, quien posee la mayor experiencia, en primer lugar es honesta al señalar que sus metodologías son analíticas, con fuerte influencia de aquella plasmada en la propuesta curricular de 1993 para educación primaria; sin embargo sin ningún temor afirma: “Utilizó el método silábico cuando así lo solicita la situación, con consciencia plena y conocimiento de sus ventajas y desventajas”.

Respecto a las actividades concretas que reflejan sus habilidades docentes construidas a partir de sus años de experiencia, señala que: a) diagnóstica: contexto familiar, características de los niños, nivel de alfabetización: presilábicos, silábicos, silábicos-alfabéticos; b) canta con los niños; c) trabaja con equipos por niveles de alfabetización; d) hace análisis de nombres, de fecha, etc.; e) lectura diaria; f) encerrar letras; f) formar sílabas y palabras; h) buscar palabras en cuentos; i) formar oraciones; j) análisis de esas oraciones, k) trabajo con campos semánticos.

Cada una de las docentes han desarrollado con sistematicidad una metodología propia, dos con rasgos plenos de un enfoque analítico de la alfabetización inicial y una, con fuertes tintes de un enfoque sintético; sin embargo las tres manifiestan que son conscientes de la eficiencia de lo que hacen y han corroborado el alto grado de resultados favorables que han obtenido a lo largo de su experiencia.

3. *Las actitudes y valores, necesarios para la alfabetización inicial*

El valor que se le da a la profesión docente no sólo se expresa en el discurso explícito sobre ésta, sino también en las concepciones construidas del hacer docente y la conciencia plena del impacto que tiene la labor de educar en la vida de los usuarios del servicio que presta la escuela; por lo anterior se les cuestionó a las docentes sobre su concepto de educación y la importancia que dan a ella en su labor como educadoras que trabajan con la alfabetización inicial.

Las respuestas comparten rasgos distintivos como: la labor docente como una fuente de satisfacción personal, como un proceso “mágico” para ayudar a los otros y el resultado no sólo de una elección personal, sino impregnado de una cultura magisterial vivida en su hogar con familiares cercanos.

Las entrevistadas consideran la alfabetización inicial como un proceso y son conscientes que tendrá una fuerte implicación en la vida futura del alumno y que, por lo tanto, exige de ellas un fuerte compromiso y responsabilidad.

A lo largo de las entrevistas se pudieron detectar otras actitudes que las profesoras han construido en sus competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de la alfabetización inicial: la motivación (su fuente se encuentra en la propia labor), la creatividad, el orden, la alegría y satisfacción por el trabajo; una actitud de valentía para analizar críticamente los materiales oficiales, juzgar su pertinencia y tomar postura ante ellos; se reconocen también actitudes como la humildad, la apertura al cambio y la mejora; una necesaria actitud de servicio; así como una actitud pocas veces considerada: “el gusto por...”, que se convierte en el detonador de una actitud de compromiso y responsabilidad hacia lo realizado para el

aprendizaje de la alfabetización inicial; cualidades que una entrevistada englobó en la palabra: vocación.

Los primeros análisis derivados de esta indagación dan clara evidencia de la importancia que reviste en la formación impartida al interior de las escuelas normales la temática de la alfabetización inicial; es menester apuntalar los programas que se relacionan con ella, sobretodo en el momento actual del codiseño que se vive a nivel nacional.

Así mismo puede constatararse la importancia del acercamiento a la realidad respecto a la alfabetización inicial, esto es la práctica profesional realizada por los docentes con experiencia, pues permite a estudiante normalista constatar que las competencias construidas para alcanzar la meta de que los niños lean y escriban en el primero y segundo grado de la educación primaria son constructos dinámicos, contextuales y alimentados no sólo por el conocimiento y saberes sino incluso por el gusto por esta tarea.

En el momento histórico del codiseño del nuevo plan de estudios 2022 para la formación de profesionales de la educación que se imparte ya en la normales, es imprescindible colocar la mirada en ese componente emocional, volitivo y actitudinal de la docencia, lo que favorecerá no sólo docentes de excelencia sino también identificados con la profesión que eligieron.

Referencias

- Bisquerra, R. (Coord.) (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Rueda, M. (2009). La evaluación del desempeño docente: consideraciones desde el enfoque por competencias. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11(2). Consultado el 02 de octubre de 2019, en: <http://redie.uabc.mx/vol11no2/contenido-rueda3.html>
- Galvis, R. (2007). *De un perfil docente tradicional a un perfil docente basado en competencias*. Acción Pedagógica No. 16
- Secretaría de Educación Pública. (2011). *Programa de estudios 2011. Educación Básica Primaria*. Primer Grado. México.
- Tobón, S. (2013). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Eco ediciones. <https://es.unesco.org/themes/alfabetizacion-todos/cinco-decenios>. Consultada 02 de octubre de 2019.

La formación inicial en inclusión educativa: representaciones sociales de futuros licenciados en educación primaria

Luz Jair Reyes Delgado

gto10215015@normales.mx

Escuela Normal Oficial de León

Pedro Martín Avila Luna

gto10000061@normales.mx

Escuela Normal Oficial de León

Línea temática 5. Procesos de formación y sujetos de la educación

Resumen

La Inclusión Educativa en los futuros licenciados en Educación Primaria de la Escuela Normal Oficial de León es quizá uno de los elementos conceptuales que más ambigüedad genera en cuestión de conocimiento. Las y los alumnos de la Licenciatura en Educación Primaria siendo formados como docentes que atienden a alumnas y alumnos de escuela regular no reconocen el alcance de la Inclusión, y por tanto no comprenden su vinculación dentro de su labor docente, así mismo, la formación de sus compañeras y compañeros que estudian la licenciatura en Inclusión Educativa les es desconocida.

Se parte del factor desinterés de los futuros licenciados en Educación Primaria por conocer los tópicos en la formación inicial de Inclusión Educativa, siendo ellos la primera barrera que puede desfavorecer este contacto; partiendo de que su formación no es como la de aquellos que se especializan en el área, sino que es más centrada en otro panorama. Este trabajo se centra en identificar las Representaciones Sociales que los futuros licenciados en Educación Primaria poseen sobre la formación en materia de Inclusión Educativa, encontrando dentro de los resultados ellos poseen algunos referentes sobre la formación inicial de los alumnos en

Inclusión Educativa, pero encontrando el bajo y nulo interés por saber más del tema. Y no solo eso, sino también el recelo que existe por no compartir el conocimiento con todos los alumnos de la misma Escuela Normal.

Palabras clave: representaciones sociales, inclusión educativa, formación inicial.

Planteamiento del problema

El motivo de la presente investigación tiene su origen en la publicación del Plan de Estudios 2018 de la Licenciatura en Inclusión Educativa (DGESuM, 2023), el cual tiene como propósito fundamental orientar la formación inicial en la docencia para maestras y maestros especialistas en Inclusión Educativa, lo cual en el caso de la Escuela Normal Oficial de León resulta de interés particular pues es un programa académico que opera a la par de los de Licenciatura en Educación Primaria y Licenciatura en educación Preescolar.

El motivo se centra en identificar como entienden y generan representaciones respecto al trabajo en Inclusión Educativa en aquellos estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria, que a lo largo de su formación han tenido contacto en los espacios de práctica docente con estudiantes de la Licenciatura en Inclusión Educativa, todo vez que para el caso del municipio de León los servicios USAER¹ tienen una amplia presencia en escuelas de Educación Primaria, por tanto aunado a la convivencia de lo cotidiano en la Escuela Normal surgen contactos de interacción entre futuros licenciados en los espacios de trabajo docente.

Para lo cual, las Representaciones Sociales que poseen los alumnos sobre este tema y cómo logran aplicarlo y entenderlo a lo largo de su formación varían de acuerdo al mayor contacto que han tenido con un futuro Licenciado en Inclusión Educativa y con su actuar docente, mencionando que el espacio dentro de la Escuela Normal Oficial de León no se favorecen oportunidades de intercambio entre programas académicos para profundizar el tema y que existe desinterés por conocer acerca del ámbito de la denominada Inclusión Educativa.

¹ USAER: Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular.

Dentro de este panorama general se describen las reflexiones sobre la formación de educadores especiales desde los retos sugeridos por la Inclusión Educativa en una sociedad cambiante. La formación del profesorado para la diversidad implicaría conocer tres cuestiones vertebrales: redefinir el papel de los profesionales de la educación especial, establecer un modelo de actuación profesional coherente y reflexionar sobre la formación profesional (Gallego y Rodríguez, 2007).

Por lo tanto, es necesario cuestionar *¿Cuáles son las representaciones sociales que poseen las y los futuros licenciados de Educación Primaria sobre la formación inicial en Inclusión Educativa?* En el entendido de analizar el sentido común que posee cada licenciado sobre esta temática. En el desarrollo de esta investigación el actuar de estas acciones giran en torno al objetivo de “conocer las representaciones sociales de las y los futuros licenciados en Educación Primaria sobre la formación inicial en Inclusión Educativa”.

Marco teórico

La investigación educativa evidencia la articulación de diferentes enfoques disciplinarios que se interesan por la educación a partir de sus propios referentes teóricos y perspectivas metodológicas. Acorde con Sebastián Plá (2022), la educación, vista como un objeto de estudio, puede ser problematizada por diversos campos disciplinarios como la sociología, la pedagogía, la economía, la psicología, entre otras. Por eso, hablar de investigación educativa conlleva no solo un enfoque multidisciplinario, sino también uno multirreferencial, en tanto de métodos, conceptos, categorías e índices.

Pantiae y Fakolade (2017), han puesto de manifiesto que ser exitoso en la implementación del proceso de la Educación Inclusiva está directamente relacionado con la acción docente en el aula y reconocer que la diversidad de necesidades contribuye a que diferentes formas de aprender sean reconocidas en el trabajo docente. Sin embargo, si la diversidad del aula se percibe como agotadora por parte del docente y con una carga emocional negativa, entonces el proceso de implementación puede afectarse significativamente.

La Educación Inclusiva se apoya en la convicción de que todas las niñas y todos los niños pueden aprender cuando se les otorgan las oportunidades de aprendizaje apropiadas si se planifica el aprendizaje individualizado; se crean equipos de apoyo; se estimulan las capacidades y responsabilidades sociales entre las niñas y los niños; se evalúa el rendimiento en programas; se planifica la transición de una etapa de la educación a la siguiente; se trabaja en colaboración con las madres, padres y otros miembros de la comunidad; se aplican planes de formación del personal y existe responsabilidad por la gestión (Boggino, 2021)

Siguiendo los planteamientos de Sebastian Plá en torno a la multirreferialidad de perspectivas metodológicas para abordar lo educativo se encuentra los planteamientos de Serge Moscovici (2016), quien señala que las Representaciones Sociales han demostrado tener un impacto significativo en diversos contextos, como la salud, la educación, la política y el medio ambiente. Se ha evidenciado que las Representaciones Sociales influyen en la percepción, las actitudes y los comportamientos de las personas en relación con estos temas, y juegan un papel crucial en la toma de decisiones individuales y colectivas.

María Banchs (2007), menciona que el interés de Serge Moscovici en el estudio de las Representaciones Sociales, constituye la forma en que los docentes al interior de la institución educativa aprehenden los acontecimientos de la vida cotidiana, lo que sucede en su medio ambiente de trabajo y de las informaciones que circulan que son parte de las experiencias que se viven en todo momento, formando así una representación asociada con el mundo de vida.

Las Representaciones Sociales acorde con Serge Moscovici (1985) y Denise Jodelet (1986), se emplean para acceder al conocimiento del pensamiento de los sujetos en diversas disciplinas y se considera fundamental para poder dar cuenta de los fenómenos que son parte de algo subjetivo, pero puede llegar a confundir con la opinión, las ideas, imágenes, las actitudes, la ideología, el conocimiento científico y el propio sentido común.

Metodología

Para realizar la presente investigación sobre la Representaciones Sociales que poseen los futuros licenciados en Educación Primaria de octavo semestre, se trabajó con el método de las Representaciones Sociales, el cual permite saber los conocimientos que tienen los licenciados en Educación Primaria acerca de la Inclusión Educativa, este es un método cuyo proceso implica vincular el propio conocimiento con la relación al medio, el cómo lo percibimos y cómo lo damos a entender ante la sociedad.

El método de Representaciones Sociales tiene como característica que el sujeto es quien da a interpretar mediante el diálogo la construcción de nuevos saberes que se encuentran en la sociedad. La lógica radica en cómo el sujeto percibe su alrededor y como lo expone a los demás; en ella misma se ponen en juego el sentido común, las percepciones, el lenguaje y los imaginarios de las personas.

Por ello, se realizó una investigación cualitativa que por definición se orienta a la producción de datos descriptivos, como son las palabras y los discursos de las personas, quienes los expresan de forma oral y escrita (Cacho, 2012). Por tanto, se plantea en la investigación a orientar y cuestionar el conocimiento objetivo de la “realidad” que estudia, en tanto los relatos y el comportamiento se expresan sobre la base de lo que cada sujeto conoce a partir de su experiencia subjetiva del y con el mundo.

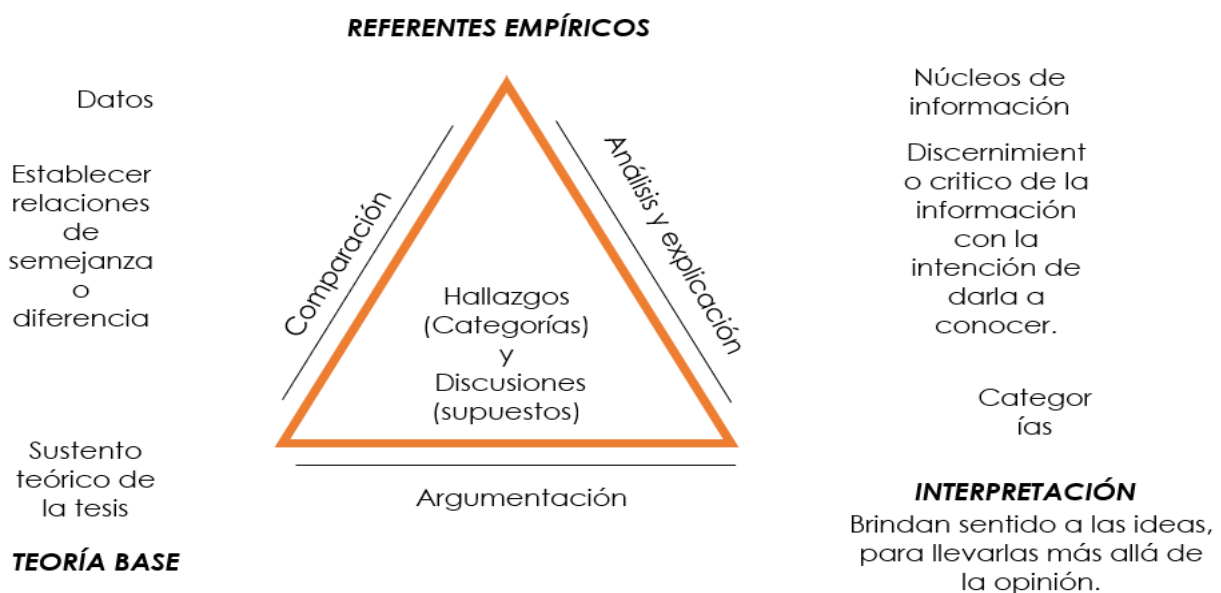
Así es que la investigación cualitativa, permite comprender la profundidad de un fenómeno a partir de la mirada de los actores sociales, la que se integra a los modelos explicativos cuantitativos, como es el caso de los fenómenos de la sociedad, donde la explicación de ellos no está completa sin la perspectiva de los sujetos que se encuentran dentro de la realidad (Glaserfeld, 1995). No obstante, dichas similitudes, la investigación cualitativa varía en la definición del objeto de estudio, el que está compuesto de relatos y discursos que informan de las experiencias, creencias, valores, etc., de los sujetos muestra; como en la flexibilidad metodológica en que las fases no tienen inicio ni fines claros, sino que se superponen y entremezclan de conformidad a las exigencias del objeto de estudio.

Siguiendo la delimitación del proceso investigativo, para recuperar la información se aplicó un cuestionario considerando los imaginarios generados por los alumnos, el campo de representación, el anclaje, la actitud y la objetivación. Tales aspectos se encuentran dentro del método de las Representaciones Sociales y con ello se elaboraron 27 preguntas en donde se toman cada uno de estos aspectos para su elaboración. Para lograr recabar los datos, este cuestionario fue elaborado con Google Forms el cual permitió reunir la información obtenida por cada uno de los alumnos de la Licenciatura en Educación Primaria de la Escuela Normal Oficial de León que contestaron el instrumento, dentro de las respuestas se encuentran aquellas que son abiertas que permite analizar el conocimiento que poseen cada uno y no remitirse a una sola respuesta, dando más allá la información recabada con un nuevo conocimiento.

Para efectos de la investigación se diseñó un guión de entrevista con 28 ítems los cuales fueron sometidos a juicio de expertos, en este caso se seleccionaron de manera anónima tres profesionales vinculados a la formación inicial docente tanto en la Licenciatura en Inclusión Educativa como en la Licenciatura en Educación Primaria, a los cuales se les entregó el cuestionario acompañado de una escala Likert de 1 a 5, considerando el valor 1 como inaceptable y el valor 5 como excelente. Con el objeto de establecer la validez y pertinencia del instrumento de investigación se utilizó el Coeficiente de Validez de Contenido de Rafael Hernandez-Nieto, el cual es resultante del promedio de opiniones por ítem expresada por los expertos dividido entre 5 correspondiente al valor máximo en la escala Likert, asegurando una proporción menor de 1 en cada uno de los ítems.

La recuperación de los datos obtenidos de los Licenciados en Educación Primaria de la generación 2019-2023 se dio al socializar los cuestionarios mediante una liga de documento de Google Forms mediante la aplicación de WhatsApp, en la que los alumnos contestaron el cuestionario y solo se tuvo que esperar un tiempo para poder obtener la información requerida y poder descargarla para poder contextualizar la información. Al momento de obtener la información se recopiló la información sobre las respuestas que cada uno de los futuros licenciados brindaron.

Para analizar la información se procedió mediante la actividad de triangulación en la cual se retoman los referentes empíricos, la teoría base y la interpretación. En la investigación cualitativa el investigador adopta un papel personal desde el comienzo de la investigación, interpretando los sucesos y acontecimientos desde el inicio de la investigación; Arias (2000), menciona que la triangulación es una evaluación de la utilidad y el poder de probar teorías o hipótesis rivales; permite contrastar los diferentes puntos de vista que tienen los implicados sobre una misma realidad, en este caso los investigadores.



La triangulación como técnica y herramienta se puede aplicar a distintas fases del ciclo investigativo. Para aplicar la triangulación es necesario reunir, seleccionar, focalizar, relacionar e interpretar organizadamente la información, para ello, se demuestra que la integración de diferentes puntos de vista permite al proceso investigativo mayor precisión, profundidad y validez, para ello es preciso que se incorpore la triangulación en el proceso de investigación.

Resultado

Para llevar a cabo la interpretación de la información y por tanto la determinación de las Representaciones Sociales, se analizó el cuestionario aplicado mediante el que se recopiló la información procedente de conjugar el sentido común y el diálogo con algunos referentes empírico y teóricos de los alumnos de Educación Primaria de Octavo semestre.

A partir del análisis basado en las unidades de similitud en el discurso escrito se afirma que los alumnos de Octavo semestre en Educación Primaria piensan que la inclusión se asocia a lo siguiente:

La inclusión solo se ve reflejada en personas con capacidades diferentes, sin embargo, en cada uno de los campos y en cualquier espacio se debe de aplicar, ya que no hablamos solo de integrarlos, si no de hacerlos partes del proceso, basado en sus necesidades y en las posibilidades. (fragmento de respuesta)

Y que también se sinceran al manifestar de manera recurrente que “*casi no sabemos nada, solo el hecho de saber que existen los maestros USAER², pero de igual manera no todas las primarias cuentan con ellos, al parecer favorecen la equidad*”.

A partir de ello se puede generar el planteamiento de que su visión sobre el trabajo de los futuros docente en Inclusión Educativa es difuso y no se apega a la actividad de la formación inicial docente que denota el Plan de Estudios de la Licenciatura en Inclusión Educativa, en el sentido de que cada persona lo entiende y lo expresa a su modo y que también solo se llega al punto de vincularlo con el tema equidad, que en efecto es un referente en torno a la inclusión tal como lo menciona la ONU (2008), al identificarla como la oportunidad de que nadie se quede atrás, para brindar una oportunidad única para crear sociedades más inclusivas y equitativas, lo que se asocia al ámbito de acción de la educación inclusiva.

Además, mencionan que trabajar con los futuros docentes egresados de la Licenciatura en Inclusión Educativa les es muy difícil y que de trabajar con ellos preferirían hacerlo por

² USAER es la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular, que se encuentra en las escuelas regulares.

separado pues consideran que los profesionales de Inclusión Educativa poseen una serie de saberes y competencias para atender a la diversidad que ellos no tienen lo cual se resumiría en la frase “es que a ellos los preparan para atender a ciertos niños y a nosotros no”.

Este elemento en la Representación Social se asocia a la falta de tomar iniciativa para conocer más acerca del tema, lo cual se reitera en algunos de las respuestas obtenidas donde se encuentran afirmaciones tales como:

Es un reto trabajar con ellos porque ven cosas diferentes a nosotros, vimos poco de inclusión y ellos no nos hablan de lo que hacen con nosotros, Puede que en algún momento no coincidamos en ideas para trabajar, aunque eso sucede hasta en los mismos maestros, nadie se pone de acuerdo por eso pienso que eso puede suceder entre nosotros y eso es lo que lo vuelve lo más complicado por lo cual no existe en ningún momento la colaboración.

En este aspecto de la Representación Social se destaca la idea de trabajo colaborativo, que tal como menciona Manuel Maldonado (2007, págs. 263–278), en un contexto educativo, constituye un modelo de aprendizaje interactivo, que invita a los profesionales de la educación a construir juntos, lo cual demanda conjugar esfuerzos, talentos y competencias, mediante una serie de transacciones que les permitan lograr las metas establecidas consensuadamente.

Encontrando que finalmente no se tiene una idea clara acerca de las funciones de que realizan los futuros docentes en Inclusión Educativa, aun cuando en el tránsito de la formación inicial de los licenciados en Educación Primaria del Plan de estudios 2018 se tienen dos cursos que pueden aproximarlos a la temática, pero que aun con esta situación al final no se tiene claro ni un concepto o importancia sobre lo que consiste el trabajo del área de Inclusión Educativa.

Discusión y conclusiones

Al llevar a cabo esta investigación tuvo como finalidad conocer las Representaciones Sociales que los licenciados en Educación Primaria poseen sobre la formación inicial en Inclusión Educativa. En ella repercuten múltiples factores (familiares, sociales, educativos, etc.) que constituyen y condicionan positiva y negativamente en el conocimiento del alumnado.

Además, este trabajo de investigación trató esclarecer el apropiamiento de un conocimiento neutro o nulo por parte de los futuros licenciados en Educación Primaria sobre la formación que se brinda en el tenor de la licenciatura en Inclusión Educativa de lo cual en evidencia no es de su interés.

Encontrando en ello, que las respuestas de los futuros licenciados en Educación Primaria fueron muy variadas, algunos de ellos tenían una idea sobre qué es la Inclusión Educativa, lo que hacen los profesores egresados de la Licenciatura en Inclusión Educativa o los lugares en los que puedan trabajar, ese tipo de respuestas fueron las más asertivas (rescatando ideas sobre el conocimiento de la necesidad de un acompañamiento entre docentes) y la preparación para trabajar con alumnos que tienen alguna discapacidad o para aquellos que enfrentan Barreras para el Aprendizaje y la Participación.

Aunque algunos no tenían el conocimiento de qué es lo que hacen los profesionales de la Inclusión o solamente para ellos, las funciones del docente inclusivo son trabajar diseñando los Ajustes Razonables para sus planeaciones o llevarse a las y los alumnos que no entienden dentro del aula.

Con base en lo anterior, se interpreta que la Representación Social denota un evidente desconocimiento de la formación y la función de los alumnos de la licenciatura en Inclusión Educativa por parte de sus compañeros de la licenciatura en Educación primaria de la Escuela Normal Oficial de León, este conocimiento el cual se esperaba recuperar es porque fueron muy pocos los que en verdad sabían cuál es la función y la manera de trabajar, no lo veían como un recelo hacia lo que saben o lo que transmiten, sino que una manera de trabajar y convivir y que a pesar de ser de diferentes licenciaturas se podía lograr.

Aunque también se llega a hablar de la Inclusión Educativa y que a lo largo de la revisión de las respuestas de los futuros licenciados en Educación Primaria, la plantean como una herramienta que todo docente debe de aplicar, no solo es la manera de hablar y darla a entender a los demás, sino que también es la manera en cómo se pone en práctica dentro de la escuela,

con todo el alumnado. Negando así que no solo los que estudian la Inclusión Educativa son los únicos que deberían aplicar en su aula, sino que este se vuelve algo que todo docente debe de hacer y conocer.

Pese a todo, permanece la idea de que aún falta para que dentro del escenario de formación que se brinda en la Escuela Normal Oficial de León haga práctica de la Inclusión Educativa desde sus diversos ángulos. En este sentido la Representación Social que circula entre los futuros licenciados en Educación Primaria parte de esta investigación, apunta a que la Inclusión Educativa será un camino largo de altibajos pero que el compromiso de la y el docente debe de dirigirse en el camino hacia la Educación Inclusiva, con base en un trabajo solidario y colaborativo entre diversos profesionales, y no basado en desconocimiento y negación de la formación inicial y actividades que llevan a cabo otros compañeros docentes.

Referencias

- Arias. (2000). *portal america*. <http://portal.america.org/ameli/jatsRepo/221/2211026002/html/>
- Boggino, N. (2021). *Inclusión o accesibilidad educativas para tod@s*. HomoSapiens Ediciones
- Cacho, M. (2012). *Enfoques metodológicos de la Investigación Educativa*. REDMIIE, CIIEEG e Instituto Lev Vigotsky.
- DGESuM. (10 de agosto de 2023). *DGESuM Planes de Estudio: Licenciatura en Inclusión Educativa 2018*. <http://www.cevie-dgesum.com/index.php/planes-de-estudios-2018/127>
- Glaserfeld, V. (1995). *Nuevos Paradigmas, cultura y subjetividad*. En V. Glaserfeld.
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici, *Psicología Social II: pensamiento y vida social* (pág. Paidós).
- Maldonado, M. (2007). *El trabajo colaborativo en el aula universitaria*. 13(23).
- Moscovici, G. D. (2016). *Exploraciones en la Psicología Social*. New York University Press.
- Moscovici, S. (1985). *Psicología Social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Paidós Ibérica.
- Plá, S. (2022). *Investigar la educación desde la Educación*. Ediciones Morata.
- R., B. (2007). *Entre la ciencia y el sentido común: Representaciones Sociales y Salud*.
- UNESCO. (2008). UNESCO
[.https://learningportal.iiep.unesco.org/es/glossary/equidad#:~:text=El%20grado%20de%20justicia%20e,UNESCO](https://learningportal.iiep.unesco.org/es/glossary/equidad#:~:text=El%20grado%20de%20justicia%20e,UNESCO).

Acompañamiento en la práctica profesional a los alumnos de octavo semestre de la licenciatura en educación primaria

Vianey Sariñana Roacho

roacho_80@hotmail.com

Escuela Normal Rural “J. Guadalupe Aguilera”

Santa Edén Sariñana Roacho

sarinana4roacho@gmail.com

Escuela Normal Rural “J. Guadalupe Aguilera”

Línea temática 5. Procesos de formación y sujetos de la educación

Resumen

El presente escrito, tiene como objetivo conocer y analizar cómo es el acompañamiento que realizan los asesores de práctica de los estudiantes octavo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria (LEP) Plan de Estudios 2018, para identificar elementos y procesos que puedan integrarse a un modelo de acompañamiento en intención de mejorar la práctica y fortalecer el perfil de egreso de los futuros docentes. Este trabajo corresponde a una investigación cualitativa con el método de estudio de casos, se utilizó como técnica la entrevista semiestructurada, presentando los resultados mediante el procesador de datos cualitativos Atlas Ti 23. Algunos aspectos que se identificaron son los siguientes: un acompañamiento diverso en tiempo, las formas de atención y seguimiento también son distintas, así como los instrumentos utilizados para la valoración del desempeño del practicante. Las propuestas para mejorar el acompañamiento y por ende la práctica de los alumnos normalistas son: implementación de un plan con los asesores y posteriormente con los practicantes; incrementar el tiempo y número de visitas de observación que se efectúan en las escuelas de práctica; unificar criterios e indicadores de evaluación del desempeño para el análisis de estos y la toma de decisiones oportuna.

Palabras clave: práctica docente, acompañamiento, asesor.

Contexto

La institución en la cual se llevó a cabo el estudio fue en la Escuela Normal Rural “J. Gpe. Aguilera”, institución educativa de nivel superior que actualmente ofrece estudios de Licenciatura en Educación Primaria (LEP), Licenciatura en Educación Telesecundaria (LET) y, Licenciatura en Inclusión Educativa (LIE); la modalidad con la que cuenta es de internado, teniendo acceso, únicamente personas del género masculino, cuenta aproximadamente con 400 estudiantes cuyas edades oscilan entre los 18 y 26 años.

De manera particular, el estudio se realizó con un grupo de asesores de octavo semestre de la LEP, desde el curso de Aprendizaje en el Servicio (AS), mismo que orienta a la práctica docente de los alumnos, en donde se identificó que el seguimiento a esta acción ha sido un tanto diversa e incierta, porque no se tienen los datos recabados de los docentes en cuanto a la situación a la que se enfrentan en conjunto con los practicantes.

Planteamiento del problema

Desde el curso de AS se tiene de cierta manera, un mayor protagonismo frente a grupo de primaria, puesto que lo hacen casi todo el ciclo escolar, acompañan a los jóvenes normalistas desde el diseño de planeaciones didácticas, preparación y puesta en juego de materiales didácticos, abordaje de distintas temáticas de manera autónoma, diseño y utilización de instrumentos de evaluación y, trabajo en conjunto con docentes titulares de los grupos de primaria.

En el séptimo y octavo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria Plan de Estudios 2018, se desarrolla la práctica docente distribuida en 8 y 16 semanas para séptimo y octavo respectivamente, sumando un total de 24 en el ciclo escolar. Ello implica que los normalistas deben mantenerse en el mismo grado y grupo de práctica, con la finalidad de realizar un diagnóstico, desarrollar un plan de trabajo, analizar, reflexionar y dar seguimiento en este periodo, con base en los resultados y alcances.

Uno de los aspectos que no se deben descuidar, es el que se refiere al acompañamiento, seguimiento y asesoría eficaz en las Escuelas Normales, función que corresponde a los docentes de la escuela normal que cuenten con la experiencia, el perfil y la responsabilidad para efectuar un desempeño profesional que le permita tener ese acercamiento para observar la práctica del alumno normalista, brindar orientaciones oportunamente, y así mejorar paulatinamente el proceso de acompañamiento y la práctica docente.

Aunado a ello, se debe tener como objetivo prioritario el fortalecimiento de las academias del último año de la formación inicial, puesto que es aquí donde los estudiantes normalistas ponen en juego todas las habilidades, conocimientos y valores adquiridos en su formación; mismas que el asesor ha de potencializar mediante un seguimiento pertinente, que sea útil para acompañar a los jóvenes.

De igual manera, el acompañamiento también debe darse por parte del tutor, quien es el profesor titular del grupo de la escuela primaria en el que se desarrolla la práctica profesional; su rol requiere permanencia durante toda la jornada en la que el practicante efectúa sus actividades y estrategias, para orientar de manera paralela al asesor, ambos, en busca de contribuir favorablemente en la mejora del desempeño del normalista.

En este primer momento del trabajo de investigación, se hace énfasis en el acompañamiento que realizan los asesores de la práctica. La finalidad consiste en conocer y analizar cómo es ese proceso de acompañamiento, para identificar aspectos que contribuyan a mejorar el desempeño de los estudiantes normalistas en sus intervenciones con grupos de práctica, es decir, sus prácticas docentes.

Si bien, todos los asesores acuden a las escuelas primarias de práctica con el propósito de observar el desempeño de los normalistas, lo hacen en diferente momento, distintos instrumentos y se enfocan en diversos aspectos durante las visitas de observación.

Lo anterior genera diferentes perspectivas de observación, pocos elementos en común para su análisis y variedad de caminos en el registro y sistematización tanto de los asesores

como de los alumnos normalistas; esto se refleja en los resultados de la práctica, además del trabajo de titulación, porque algunos avanzan más que otros, incluso, el proceso de reflexión se percibe más complejo en unos, mientras que en los demás es un poco más limitado por la falta de información y sistematización de la misma.

Con base en lo mencionado, se plantea el siguiente cuestionamiento, con el propósito de orientar la investigación: ¿Cómo es el acompañamiento que realiza el docente asesor en la práctica profesional de los estudiantes de octavo semestre de la LEP?

Para detallar el análisis, se plantearon preguntas que se mencionan a continuación:

¿Cómo apoya el asesor la práctica profesional de los alumnos de octavo semestre?

¿Qué instrumentos utiliza el asesor, como apoyo a la práctica profesional del estudiante normalista?

¿Qué tipo de retroalimentación reciben los alumnos después del acompañamiento?

¿Cuáles son las dificultades enfrentadas por los asesores, respecto al acompañamiento que realizan a los estudiantes?

El objetivo fue conocer y analizar cómo es el acompañamiento que realiza el asesor de la práctica de los estudiantes de octavo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria, para identificar elementos y procesos que puedan integrarse a una mejora de la práctica y fortalecer el perfil de egreso de los futuros docentes.

Revisión de literatura

Se revisaron planteamientos de Yana y Adco (2018) para identificar el nivel de acompañamiento pedagógico en la planificación y la evaluación, con el fin de mejorar el desempeño de los docentes. Adaros (2014) con su investigación acerca del acompañamiento pedagógico que reciben los alumnos de pedagogía, a través de textos escritos en las bitácoras, y su relación con las finalidades de la práctica profesional. Díaz, et. al. (2018) con su propuesta de modelo

de gestión del acompañamiento pedagógico para maestros de primaria, sustentado en el enfoque sistémico desde la teoría holística configuracional y en aproximaciones teóricas. Vezúb y Alliaud (2012) con la implementación de dispositivos como estrategia de apoyo y desarrollo profesional, en el acompañamiento a los docentes noveles, basados en experiencias colaborativas entre pares. Respecto a Galán (2017), invita a la reflexión sobre el rol que juegan las estrategias de acompañamiento pedagógico para el desarrollo profesional docente, ya que esta estrategia de trabajo no se aprovecha en los centros educativos estudiados.

El acompañamiento a los estudiantes es entendido como “una estrategia de formación docente en servicio centrada en la escuela, el mismo que mediado por el acompañante promueve en los docentes mejoras de sus prácticas pedagógicas” (Ministerio de Educación, 2017b, p. 15). Esta propuesta de acompañamiento se basa en poder ejercer un enfoque crítico reflexivo, idea central para la formación de los docentes investigadores.

En cuanto a Ariza, et. al. (2004), con su estudio basado en la experiencia, buscan evidenciar aspectos que requieren ajustarse y adaptarse en los programas de acompañamiento tutorial para facilitar el que se preste un servicio educativo que tenga en cuenta tanto la formación profesional como la formación de la persona. Vezúb (2011), destacando que la función del asesor no es una práctica neutra, libre de valores, y puede realizarse desde diferentes marcos, enfoques y concepciones teóricas. Martínez y Castelo (2021), señalan que el acompañamiento organizado desde la experiencia y la teoría permite a los jóvenes normalistas desarrollar sus competencias profesionales; realizar prácticas acompañadas que se van corrigiendo con la observación, orientaciones y la experiencia de otros.

Metodología

La metodología bajo la cual se sustenta este trabajo es con un enfoque cualitativo de Creswell (2003), ya que “utiliza múltiples métodos que son interactivos y humanísticos. Los métodos de obtención de datos están en permanente desarrollo y de manera gradual van involucrando de forma más activa en la investigación a los participantes y a su propia sensibilidad” (p.165).

Se trabajó con el método de Estudio de Casos de Stake (1999): “es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (p.11). Del tipo instrumental, ya que “la finalidad es comprender otra cosa; el estudio de casos es un instrumento para conseguir algo diferente a la comprensión” (p.17)

Además de esto, se realizó la entrevista semiestructurada, que en palabras de Hernández, et.al. (2014) “se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información”. (p.403).

Esta consta de cinco preguntas, que se plantearon a seis docentes que se desempeñan como asesores de práctica del último grado de estudios de la LEP. La intención fue conocer la forma en que llevan el acompañamiento a los alumnos normalistas durante la práctica profesional; además, los instrumentos que los asesores utilizan para evaluar la práctica; el seguimiento que dan a los practicantes a partir de los resultados emanados de las observaciones y registros que los asesores realizan; las dificultades y retos que enfrentan respecto al acompañamiento que realizan a los alumnos; y conocer las propuestas a trabajar para mejorar dicho acompañamiento.

Los planteamientos se vinculan a las categorías a priori considerando que se utiliza “para estudios donde se tengan objetivos acotados, la pregunta esté bastante focalizada, se tengan antecedentes teóricos suficientes sobre el tema y el investigador ... crea conveniente utilizar un dispositivo de producción de información con un cierto nivel de estructuración” (Echeverría, 2005, p. 11). Dichas categorías fueron: acompañamiento, instrumentos de evaluación, retroalimentación y seguimiento. El análisis de los datos se realizó con el software el Atlas Ti 23, aquí se procesaron las respuestas de los asesores, y con base en estas, se dan a conocer los resultados.

Resultado

Lo que se identificó principalmente fue que los asesores acuden a las diferentes escuelas donde los alumnos normalistas desarrollan la práctica profesional, permanecen entre 20 y 90 minutos por cada practicante, por lo general los visitan una vez por semana, y de ser necesario más. Les solicitan la elaboración de materiales didácticos, que consideren los ajustes razonables, utilicen instrumentos de evaluación, además de la implementación de proyectos institucionales que beneficien la escuela y los aprendizajes de los niños.

Algunos convocan a reuniones presenciales o virtuales, dependiendo de la disponibilidad de asesor y alumnos, en estas, se orienta respecto a la elaboración de la planeación, de materiales, instrumentos, entre otros aspectos que han de considerar para la práctica.

De igual forma, cuando se acude a la visita de observación, se hace una revisión de planeaciones, materiales didácticos, diario de campo, el desempeño del alumno frente al grupo de práctica; por supuesto que se busca el momento oportuno para hacer recomendaciones de mejora y también se hacen de manera escrita, a través de un instrumento que cada asesor utiliza.

En cuanto a los instrumentos que utilizan para evaluar el desempeño del alumno en la práctica, los asesores emplean las escalas estimativas, guiones de observación, diario para plasmar notas y apuntes sobre lo observado, en algunos casos se usan instrumentos cualitativos en los que se escribe en un costado del instrumento y con base a indicadores, las observaciones y recomendaciones por cada rubro; algunos utilizan los mismos instrumentos que los proporcionados a los tutores.

El seguimiento que se da a los practicantes de acuerdo con lo que se observa por parte del asesor, consiste en revisar, observar, orientar, dar seguimiento a las sugerencias hechas con anterioridad; incluso, comparten materiales y estrategias por correo electrónico, WhatsApp, en Classroom u otras aplicaciones similares que guardan la información; mientras se encuentran en las sesiones de la escuela normal, se analizan fortalezas y debilidades

relacionadas con la práctica; esto se hace de manera grupal para que todos compartan sus ideas y experiencias.

Hay asesores que citan a sus asesorados en la escuela normal, a sesiones presenciales por las tardes al menos una vez por semana, con la intención de fortalecer elementos observados en el desarrollo de la práctica docente; esto se realiza solamente con aquellos que tienen posibilidad de trasladarse en corto tiempo o que se hospedan en la misma institución.

Respecto a las dificultades que enfrentan los asesores, comentan que el recurso es limitado, por lo que solo se acude una vez por semana; el tiempo es poco, y en ocasiones una visita semanal tampoco es suficiente, principalmente cuando se trata de una ruta muy dispersa o lejana.

Se ha identificado que algunas de las recomendaciones que se hacen a los alumnos para que mejoren su práctica, no son atendidas en su totalidad, lo cual dificulta el avance y seguimiento de la misma, reflejándose en los resultados con el grupo que atienden.

Finalmente, las propuestas que consideran necesarias trabajar entre los asesores para mejorar el acompañamiento en la práctica, consideran la importancia de unificar criterios orientados a la revisión de planeación, elaboración y uso de materiales didácticos, uso del diario de campo, uso de instrumentos de evaluación, implementación de proyectos institucionales, entre otros.

Resaltan que las valoraciones realizadas del desempeño docente de los normalistas, sea lo más homogénea posible, y que se dé seguimiento para identificar los alcances y avances de los jóvenes normalistas. De igual forma es importante integrar y mantener en procesos de capacitación a los asesores para brindarles mayores herramientas que les permitan desarrollar un trabajo pertinente en cuanto en todos los ámbitos, en cuanto a asesoría se refiere.

Aunado a lo anterior, destacan la relevancia de fortalecer todo lo relacionado a la práctica docente, ya que se han centrado más en los trabajos de titulación, dejando debilitado el quehacer cotidiano frente a grupo de los alumnos normalistas.

Discusión y conclusiones

En la categoría de acompañamiento, derivado de los datos obtenidos a través de las respuestas de a las entrevistas realizadas fue posible identificar que el acompañamiento pedagógico a practicantes se realiza de manera constante y periódica, con el objetivo de revisar, planeación, material didáctico y desempeño dentro del aula, a fin de retroalimentar y apoyar para que se logre un mejor desempeño y perfil de egreso. Con esto se reitera que, de acuerdo con ideas de Martínez y Castelo (2020), “El acompañamiento organizado desde la experiencia y la teoría ha de permitir a los jóvenes normalistas desarrollar sus competencias profesionales establecidas en el perfil de egreso” (p.10).

Una de las cuestiones que llaman la atención es el tiempo de permanencia y observación en la escuela, ya que varía, va desde los 20 a los 90 minutos, por lo que en ocasiones suele ser poco para observar a la totalidad de alumnos practicantes. De igual manera la calendarización para las visitas resulta ser limitada, ya que solamente se agenda una salida por semana para el acompañamiento a dichos practicantes, por lo que los asesores sugieren que sean al menos dos días de observación y así, tener más posibilidad de proporcionar un acompañamiento más efectivo a todos alumnos practicantes.

Ante esto, Vezúb (2011), señala que es necesario tomar en cuenta el tiempo que los docentes destinan a la formación, reflexión, supervisión. Sugiere como alternativa, reducir la carga laboral de los profesores que participan en los programas para que dispongan del tiempo adicional que se requiere (p.116); esto se hace por lo general en el último semestre, en octavo, ya que se intensifica no solo la práctica, sino también el trabajo de titulación.

En cuanto a los instrumentos de evaluación que los asesores utilizan para valorar la práctica de los alumnos normalistas de octavo semestre, se identifica que la escala estimativa es utilizada por todos los asesores. Otro son las anotaciones y guías de observación, que orientan la información obtenida durante la práctica de los jóvenes normalistas. También se destacó el uso del diario y la autoevaluación, sin mencionar la finalidad de los mismos. El

instrumento que se entrega a los tutores para que estos evalúen el desempeño de los practicantes, se centra en la planeación, la organización del grupo, material de apoyo, dominio o conocimiento de los contenidos, instrumentos para evaluar los alcances de los niños.

Vezúb y Alliaud (2012) destacan que el rol del asesor debe considerar todas las apoyo a los estudiantes en actividades de planeación para la enseñanza, orientación para el desarrollo de proyectos, análisis y reflexión de la práctica docente, observación y coobservación de clases, redacción de la observación en los diarios, realizar portafolios y que se lleven registros acerca del proceso de acompañamiento (p.49), así como también revisar las experiencias a profundidad para tener elementos que permitan la conceptualización y relación entre la teoría y la práctica.

Lo relacionado a las propuestas para mejorar el acompañamiento, se retoman las aportaciones realizadas por parte de los asesores, en cuanto a la manera en cómo se desarrolla el seguimiento a los estudiantes normalistas en sus prácticas docentes, incluyendo también, las dificultades que se han logrado subsanar, pero que aún hace falta intervenir para realizar una mejor labor docente y, por último, sugieren desarrollar propuestas de intervención, que pudieran implementarse primero como colegio de docentes, posteriormente, con los alumnos practicantes.

Esto sería una parte fundamental para que desde el acompañamiento, se mejore y se fortalezca la práctica profesional de los alumnos normalistas, especialmente la que se desarrolla en el último año de la carrera; no obstante, hay que estar conscientes de que es un proceso que requiere trabajo, esfuerzo, paciencia, sistematización y disciplina.

Con base en lo anterior, se retoma a Díaz, et. al. (2018) destacando que el acompañamiento pedagógico, “considera el proceso constructivo y progresivo..., en la medida que se develan y evalúan las debilidades presentes en los desempeños de los maestros que afectan el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje” (p.49)

En este mismo sentido, Imbernón (2007, citado en Verzúb, 2011) sostiene que el asesoramiento debe apoyarse en una reflexión sobre la práctica docente que oriente el desarrollo personal, profesional e institucional y por ende, que coadyuve en la transformación favorable de esta.

Una vez que se analizaron las percepciones y consideraciones de los docentes asesores y con base en las observaciones al desempeño del alumno normalista en el desarrollo de la práctica docente, así como en consonancia con algunos de los planteamientos teóricos, es importante mencionar que, el acompañamiento en la práctica profesional implica en primer lugar a tres actores: docente asesor de la práctica, docente tutor de la práctica (función que corresponde al titular del grupo de práctica de la escuela primaria) y alumnos normalistas; enseguida los directivos y autoridades educativas, familias, y los niños del grupo en el que se practica.

Cada uno tiene su función, su momento y responsabilidades; en perspectiva de los asesores, los cuales son docentes de la escuela normal en la que los alumnos se forman, es importante dar un acompañamiento que permita mejorar la práctica docente, identificar fortalezas y retos, tomar decisiones, atender observaciones y recomendaciones y dar seguimiento a las mismas.

Esto también requiere de sistematización que va desde notas y apuntes, elaboración de un diario, realización de portafolios, registro de las observaciones con apoyo de instrumentos lo más cercanos a la objetividad; sin embargo, es necesario que, para contar datos e información que permita el análisis y reflexión de rasgos comunes y específicos de lo suscitado en la práctica, es importante que por lo menos los instrumentos que se utilizan para valorar el desempeño del practicante, se unifiquen y sean parte de los que la propia escuela normal provea a los docentes.

Para culminar, cabe resaltar entonces que, a partir del análisis que se realizó en el presente estudio, se destaca la importancia de integrar un Modelo de Acompañamiento de la

Práctica Profesional, caracterizado por la atención pertinente, comunicación entre los diferentes actores involucrados, capacitación, evaluación, sistematización y seguimiento. Este se denomina Modelo ACCESS, mismo que se espera en un futuro cercano institucionalizar, comenzando por la escuela normal, para compartirlo y desarrollarlo en las instituciones de práctica.

Referencias

- Adaros-Rojas, M. (2014). Acompañamiento Pedagógico Recibido por Alumnos de Pedagogía a través de las Bitácoras en el Contexto de la Práctica Profesional. *Rexe. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 13(26), 91-116.
- Ariza-Ordóñez, G. I., y Ocampo-Villegas, H. B. (2005). El acompañamiento tutorial como estrategia de la formación personal y profesional: un estudio basado en la experiencia en una institución de educación superior. *Universitas Psychologica*, 4(1), 31-41.
- Creswell, J. W. (2003). *Diseño de Investigación*. Enfoques cualitativo, cuantitativo y con métodos mixtos. Universidad de Nebraska Lincoln.
- Díaz-Terrero, M., García-Batán, J. y Legañoa-Ferrá, M. A. (2018). Modelo de gestión del acompañamiento pedagógico para maestro de primaria. *Transformación*, 14(1), 44-57. Recuperado en 18 de agosto de 2023, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-29552018000100005&lng=es&tlng=es.
- DOF. (2018). *Acuerdo número 140718 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria*. México: Autor.
- Echeverría, G. G. (2005). *Análisis Cualitativo por Categorías*. En *Apuntes docentes de Metodología de Investigación*. Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Escuela de Psicología. Disponible en https://www.academia.edu/16552418/ANALISIS_CUALITATIVO_G_ECHEVERRIA_1_
- Fuertes, T. (2011). La observación de las prácticas educativas como elemento de evaluación y de mejora de la calidad en la formación inicial y continua del profesorado. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 9(3), 237.

- Galán, B. (2017). Estrategias de acompañamiento pedagógico para el desarrollo profesional docente. *Revista Caribeña de Investigación Educativa (RECIE)*, 1(1), 18-33. <https://doi.org/10.32541/recie.2017.v1i1.pp34-52>
- Hernández, S. R., Fernández, B. y Collado, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. Ed. Mac Graw Hill, Chile.
- Martínez, H. M. A. y Castelo, V. L. F. (2021). *Capacitación de Asesores y Tutores: Percepciones de Estudiantes Normalistas de la Bycenes. Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal*. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/<https://antiguo.conisen.mx/Memorias-4to-conisen/Memorias/2026-811-Ponencia-doc-%20LISTO.docx.pdf>
- Ministerio de Educación del Perú. (2017b). *Enfoque crítico reflexivo para una nueva docencia*. Recuperado de: <http://www.perueduca.pe/archivos/recursos/2.1.%20Enfoque%20Cr%C3%ADtico%20Reflexivo.pdf>
- SEP. (2018). *Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria*. México: DOF.
- Toranzos, L. y Nydia, E. (2000). *Evaluación educativa: una aproximación conceptual*. Buenos Aires, Argentina: OEI
- Vezub, L. (2011). Las políticas de acompañamiento pedagógico como estrategia de desarrollo profesional docente. El caso de los programas de mentoría a docentes principiantes. *Revista Del IICE*, (30), 103-124. <https://doi.org/10.34096/riice.n30.149>
- Vezub, L. y Alliaud, A. (2012). *El acompañamiento pedagógico como estrategia de apoyo y desarrollo profesional de los docentes noveles*. Aportes conceptuales y operativos para un programa de apoyo a los docentes principiantes de Uruguay.

Yana-Salluca, M. y Adco-Valeriano, H. (2018). Acompañamiento pedagógico y el rol docente en jornada escolar completa: Caso instituciones educativas Santa Rosa y Salesianos de San Juan Bosco - Puno Perú. *Revista de Investigaciones Altoandinas*, 20(1), 137-148. <https://dx.doi.org/10.18271/ria.2018.337>

Tutoría académica como parte del proceso formativo de los estudiantes de la escuela normal experimental de El Fuerte “Prof. Miguel Castillo Cruz”

Teresa de Jesús Chaparro Valdez
teresachaparoval@gmail.com

Escuela Normal Experimental de El Fuerte “Prof. Miguel Castillo Cruz”

Olivia Anahy Valenzuela Quintero
ana.vzla.quinterol@gmail.com

Escuela Normal Experimental de El Fuerte “Prof. Miguel Castillo Cruz”

Melyzza Figueroa Gámez
melyzzafig@gmail.com

Escuela Normal Experimental de El Fuerte “Prof. Miguel Castillo Cruz”

Línea temática 5. Procesos de formación y sujetos de la educación

Resumen

La tutoría académica como una mejora para el proceso de formación de los alumnos es el punto de objetivo del presente trabajo. En busca de respuesta a la interrogante ¿Cuáles son necesidades de tutoría de los estudiantes? Este trabajo analiza diversos aspectos que se presentan en el acompañamiento de los alumnos para un mejor aprovechamiento escolar y personal. Cabe resaltar que en la presente investigación se rigió por el paradigma cualitativo, con base en experiencias vividas diariamente, entrevistas a 10 profesores y 40 estudiantes pertenecientes a las Licenciaturas en Educación Primaria y Educación Preescolar, así como, en investigaciones de diversas fuentes documentales.

El documento contempla su fundamentación teórica, los lineamientos del protocolo de investigación y todo lo desarrollado con la función de la tutoría universitaria dentro del nivel superior mexicano. De acuerdo a las respuestas obtenidas por los alumnos de la ENEF, se

obtuvo como resultados que las necesidades de los estudiantes en referencia a Tutorías son el intervenir en situaciones con necesidades académicas, asesorías para regularización, problemas de reprobación, apoyo psicológico, problemas de convivencia y compañerismo en el aula.

Palabras clave: tutoría, formación docente, acompañamiento, tutores y desempeño académico.

Planteamiento del problema

La tutoría en la educación superior se ha considerado parte fundamental para el proceso formativo de los estudiantes, aun cuando se pueda catalogar como reciente, esta ha adquirido gran relevancia pues se considera una tarea complementaria como respuesta de las instituciones hacia sus alumnos durante su trayecto educativo, buscando que esas acciones de acompañamiento sean integrales no solo en lo académico sino también en la vida personal de los alumnos.

Actualmente, las escuelas de educación superior han implementado el programa de tutorías de forma estratégica con la finalidad de mejorar la calidad formativa de los alumnos, ya que algunas de las problemáticas que se presentan en la educación superior es el abandono de los estudios, reprobación, problemas personales de los estudiantes que dificultan el avance y el progreso educativo, lo anterior viene a impactar en la baja eficiencia terminal y en los bajos índices de titulación.

A raíz de la implementación de los programas de tutorías se ha logrado un avance en los procesos educativos, pero se requiere redoblar esfuerzos para lograr con mayor eficiencia la implementación de estos programas. En la Escuela Normal Experimental de El Fuerte (ENEF), a partir del año 2012 se iniciaron con los trabajos de tutoría académica, pero fue hasta el año 2020, ocho años después, que el Programa de Tutorías se Institucionalizó con la intención de dar mayor certeza al proceso y a su vez dar cumplimiento a los programas de certificación que como Institución se tienen.

A partir de lo anterior, se plantean las siguientes preguntas que guiaron la investigación:

- ¿Cuál es el proceso de verificación de la ejecución del Programa de Tutoría de la Escuela Normal Experimental de El Fuerte?
- ¿Cómo mejorar las condiciones para la aplicación del Programa de Tutoría de la Escuela Normal Experimental de El Fuerte? Principal
- ¿Cuáles son necesidades de tutoría de los estudiantes?
- ¿Qué necesita un estudiante para un mejor desempeño académico?
- ¿Cuáles son las necesidades de los estudiantes de la Escuela Normal Experimental de El Fuerte para el seguimiento adecuado de su trayectoria escolar?
- ¿Cuál es el papel que desempeña el tutor en la trayectoria escolar del estudiante en la Escuela Normal Experimental de El Fuerte?
- ¿Cuál es la importancia de contar con un Programa Institucional de Tutorías para el mejoramiento académico de los estudiantes?
- ¿Cómo se puede fortalecer el área de tutorías?

Objetivo general

Analizar el proceso de ejecución del Programa de Tutoría Académica de la ENEF, con el propósito de identificar necesidades de alumnos y profesores en el seguimiento de las actividades de la tutoría en esta Institución y el cumplimiento del programa.

Objetivos específicos

- Realizar un análisis a profundidad el Programa Institucional de Tutorías de la Escuela Normal Experimental del Fuerte, para demostrar la pertinencia de su acción en los estudiantes.
- Ubicar las deficiencias en la ejecución del Programa de Tutorías de la ENEF.

- Describir los procedimientos para la gestión del Programa de Tutorías de la ENEF.
- Analizar el papel que desempeña el tutor en la trayectoria escolar del estudiante en la Escuela Normal Experimental del Fuerte.
- Identificar las necesidades de los estudiantes de la Escuela Normal Experimental del Fuerte para el seguimiento adecuado de su trayectoria escolar

Marco teórico

La sociedad del siglo XXI, se caracteriza por un cambio de época signado por la diversidad de expresiones amplias y complejas: tensiones entre lo global y lo local, lo tradicional y lo moderno, el bien individual y el bien común; lo material y lo trascendente; el crecimiento económico y el desarrollo sostenible, la competencia y la solidaridad; la preponderancia de lo económico sobre el desarrollo humano.

En este sentido, la universidad se concibe como rectora de la formación de recursos humanos con elevada calificación, de esa forma, la preparación de profesionales para la obtención de licenciatura tiene que ir marcada por una formación previa integral en la cual, además de la obtención de conocimientos, la adquisición de habilidades y competencias laborales, se requiere el acompañamiento del tutor.

Dentro de este panorama, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) señala que la formación de tutor es fundamental, ya que la actuación del docente como tutor se encuentra dirigida principalmente a motivar en el estudiante la construcción del conocimiento de manera autónoma e independiente, así como, en la búsqueda de nuevas formas de apropiación e intercambio de información en un ambiente de colaboración. Los antecedentes de los modelos de tutorías pueden indagarse a lo largo de la historia en la mayoría de las naciones y se mencionan ejemplos como las universidades anglosajonas, en las que, en la mayoría, se persigue la educación individualizada procurando la profundidad y no tanto la amplitud de conocimientos (ANUIES, 2000)

De acuerdo a la Secretaría de Educación Pública (SEP), una tutoría académica consiste en el acompañamiento académico de los estudiantes, desde que ingresan hasta que concluyen con sus estudios en el nivel medio superior y es realizado por un profesor que asume el papel de Tutor Grupal, quien de manera individual o grupal los orienta para lograr un estudio eficiente, desarrollar competencias y hábitos de estudio y desplegar estrategias para aprender a aprender (SEP, 2012).

Los objetivos de la tutoría en términos generales se centran en el acompañamiento al estudiante durante su paso académico por la institución educativa, “la formación de calidad, va a complementar dicha formación, de ahí que el docente debe promover formas óptimas de construcción del conocimiento y desarrollo de la personalidad del estudiante, buscando una adaptación dinámica y contextual” (Cruz, 2015, p. 68).

La tutoría como estrategia institucional, centrada en el seguimiento sistemático y permanente del educando, coadyuvando a la formación académica-disciplinar, que brinda el enfrentamiento a las diversas circunstancias que entorpecen el proceso de formación del alumnado y su trayectoria futura.

En casi todas las Universidades de México, por no mencionar que, en todas, en el transcurso de los últimos años se ha implementado el programa de tutorías con diversos propósitos, entre ellos el mejorar la calidad de la enseñanza, orientando al alumno (a) durante su formación académica con la finalidad de evitar el abandono escolar, la deserción y el rezago educativo. Por lo que la tutoría académica puede verse para algunos autores como un programa estratégico que venga a coadyuvar en las diversas problemáticas.

Sin duda, uno de los retos para la educación superior en México es la formación integral, basada en una visión humanista. Por lo que se puede considerar la tutoría académica como parte de la estrategia formativa para que los estudiantes desarrollen su intelectualidad tanto personal como profesional. Ante esto, Tejada (2016), menciona que la tutoría académica en educación superior, es considerada como una herramienta para la construcción guiada del

aprendizaje de los estudiantes, así como para lograr desarrollar su autonomía y contribuir al desarrollo integral de las personas, potenciando los aspectos negativos o puntos débiles en aspectos positivos para la mejora continua.

La UNESCO (1998), en la “Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI” exhorta las diversas responsabilidades que debe asumir el profesorado universitario, algunas de ellas es la de ofrecer, cuando se crea necesario, orientación y consejo, cursos de apoyo y recuperación, estrategias para el estudio y el aprendizaje y otras formas de asesoramiento y ayuda al alumnado, que permitan mejorar su situación y sus condiciones de vida.

En ese sentido, la ANUIES, se ha dado a la tarea de realizar propuestas que vengán a dar atención y sobre todo solución a diversas problemáticas que han sido basadas en estudios de diagnóstico sobre los problemas y las carencias, pero también en función de las ventajas de un sistema educativo en el que hay mucha experiencia y una gran necesidad de cambio. Ante eso, la oportunidad de estructurar programas que se distingan por su pluralidad y posibilidad de adaptarse a las particularidades de cada institución, por tal motivo una de las propuestas planteadas es,

[...] apoyar a los alumnos con programas de tutoría y desarrollo integral, diseñados e implementados por las IES, de suerte que una elevada proporción de ellos culmine sus estudios en el plazo previsto y logre los objetivos de formación establecidos en los planes y programas de estudio (ANUIES, 2000, pág. 8).

Años más tarde, la ANUIES se pronuncia ante los nuevos escenarios no solo institucional y académico, sino también cultural que ha enfrentado la educación superior en México y hace énfasis en la función del docente, el cual debe estar preparado para cualquier cambio para abordar el conocimiento, reconociendo que el docente tiene la tarea de generar una actitud que permita cultivar una formación para la vida, al mismo tiempo crear la capacidad de aprender a aprender en situaciones diversas, principalmente en la innovación en los modelos educativos.

Metodología

La presente investigación, ha sido guiada por el método de investigación acción, que señala que el investigador puede tener interacción con los actores del proceso.

Pérez y Fernández (2008), señalan que la investigación acción es una actividad sistemática y planificada que consiste en producir información para conocer o ampliar el conocimiento sobre el objeto de estudio, pero también para la toma de decisiones con la finalidad de mejorar o transformar la realidad, brindando los medios para llevarla a cabo.

Se ubica en el paradigma cualitativo en virtud de que solamente se ahondó en el análisis de las opiniones de los involucrados en el proceso, en este caso los docentes y estudiantes, siendo el tipo de estudio transeccional, ya que los datos fueron recolectados en un momento único.

Se utilizaron dos técnicas de recolección de datos, la primera fue el análisis documental que es un proceso esencial para la organización y comprensión de la información contenida en diversos documentos. Como lo expresa (Smith, 2020) “El análisis documental implica examinar detalladamente la estructura, contenido y contexto de un documento con el fin de extraer y sintetizar la información relevante” (p. 45). En este sentido, el análisis documental permite identificar las ideas clave, establecer relaciones entre los documentos y obtener una visión más clara y profunda de la temática en estudio.

Por su parte la entrevista semiestructurada es un enfoque ampliamente utilizado en la investigación cualitativa, que combina elementos de una entrevista estructurada y no estructurada. Según varios autores, este método presenta tanto ventajas como desventajas.

En cuanto a las ventajas, (Brown, 2018) sostiene que la entrevista semiestructurada permite una mayor flexibilidad en comparación con las entrevistas estructuradas, “ya que el entrevistador puede adaptar las preguntas según las respuestas y explorar áreas relevantes que surjan durante la conversación” (p. 72). Según Jones y Smith (2020), este tipo de entrevista “...fomenta la participación activa de los entrevistados, lo que puede generar datos más ricos y

profundos, así como una comprensión más completa de las experiencias y perspectivas de los participantes” (p. 110).

Población y muestra

En esta investigación se consideran a 10 Docentes y 40 estudiantes pertenecientes a las Licenciaturas en Educación Primaria y Educación Preescolar que cursan el sexto y octavo semestre.

Se eligió la muestra a conveniencia de forma aleatoria, en el caso de los docentes tutores fueron elegidos aquellos que tuvieran dos o más años como tutores, con el propósito de recolectar información que describa el proceso que se ha llevado a cabo en la tutoría académica y al mismo tiempo, conocer las diversas percepciones que se tiene sobre el funcionamiento de dichas actividades que se ha venido implementando durante los últimos cuatro años.

En el caso de los estudiantes tutorados se siguió la misma forma de elección de muestra, siendo esta aleatoria a conveniencia, ya que se convocó a estudiantes de 6to y 8vo semestre de las Licenciatura de Educación Primaria y Educación Preescolar, que son los más avanzados en sus estudios, lo anterior con el firme propósito de recolectar datos que nos permitan realizar un análisis más profundo sobre el proceso de tutoría académica.

Algunos datos generales que fueron relevantes en la recolección de información durante las entrevistas semiestructuradas. Se entrevistaron a 10 docentes de los cuales 5 son hombres y 5 mujeres. En los años de servicio 2 docentes cuentan con 7 años, 3 docentes con 5 años, otros tres con 4 años y dos docentes con 2 años de servicio. De los 10 docentes entrevistados han desempeñado la función de tutores durante 7 años doce docentes, durante 4 años 3 docentes, 3 años dos docentes y por 2 años otros dos docentes. De los 10 docentes solamente 4 han desempeñado la función de tutor en otra institución. De los 40 alumnos que se entrevistaron 21 son mujeres y 19 hombres, del sexto semestre son 15 alumnos y 25 de octavo semestre.

Resultado

Al inicio de la presente investigación, se plantearon algunas preguntas, por lo que se considera que después de haberse realizado la investigación se está en condiciones de darles respuestas. A continuación, se procederá a compartir los resultados que han sido considerados con mayor relevancia.

Con base en el objetivo general de la investigación que fue analizar el proceso de ejecución del Programa de Tutoría Académica de la ENEF, con el propósito de identificar necesidades de los estudiantes y profesores con el fin de mejorar la efectividad de la tutoría en esta Institución y el cumplimiento del programa, se realizaron algunas preguntas de investigación iniciales que fueron origen y guía durante la investigación ya que estas van ligadas al objetivo general y a los objetivos específicos.

Por lo tanto se tomará como punto de partido la pregunta de investigación ¿Cuáles son necesidades de tutoría de los estudiantes?, que de acuerdo a las respuestas obtenidas por los alumnos de la ENEF, son el intervenir en situaciones con necesidades académicas, asesorías para regularización, problemas de reprobación, apoyo psicológico, problemas de convivencia y compañerismo en el aula, por lo que en este apartado es importante retomar lo que, ANUIES (2000), hace hincapié sobre la importancia que tiene la interacción que el alumno pueda llegar a tener con otros compañeros en el desarrollo de diferentes actividades académicas.

En cuanto a la pregunta de investigación acerca del papel que desempeña el tutor en la trayectoria escolar del estudiante en la Escuela Normal Experimental de El Fuerte, los alumnos mencionaron desde su perspectiva, que el tutor es una guía durante su trayectoria escolar, un apoyo para la resolución de algún conflicto o suceso, quien orienta y dialoga de las diversas situaciones que se puedan presentar.

Por otra parte, esta pregunta de investigación va ligada a uno de los objetivos planteados que fue el analizar el papel que desempeña el tutor en la trayectoria escolar del estudiante en la Escuela Normal Experimental del Fuerte, siendo considerado como primordial para su desarrollo académico y emocional.

Siguiendo con las preguntas de investigación sobre las necesidades del estudiante para un mejor desempeño académico, se llegó a la conclusión de acuerdo a las respuestas obtenidas por los alumnos, que las necesidades son variadas entre ellas podemos mencionar el apoyo emocional y académico que pudiera recibir por parte del tutor, la resolución de problemas y procesos que como tal la institución tiene, como el acudir con la persona adecuada de acuerdo a la necesidad.

Lo anterior da respuesta a uno de los objetivos específicos que es el identificar las necesidades de los estudiantes de la Escuela Normal Experimental del Fuerte para el seguimiento adecuado de su trayectoria escolar.

Siguiendo con el análisis se procederá a compartir las conclusiones de las preguntas de investigación de ¿Cómo se puede fortalecer el área de tutorías? y ¿Cómo mejorar las condiciones para la aplicación del Programa de Tutoría de la Escuela Normal Experimental de El Fuerte? las cuales se consideran con cierta relación por lo que en este apartado docentes y alumnos mencionan que para fortalecer y mejorar las condiciones del área de tutorías es importante asignar tiempo suficiente a las tutorías grupales, así como el implementar la tutoría individual en los alumnos. Otro factor importante es la capacitación a los docentes tutores para su habilitación como tutor, también la realización de las tutorías cada semana con temas diversos que ayuden en la convivencia, compañerismo y lo emocional.

De igual manera, docentes y estudiantes opinaron que para llevar a cabo el programa de tutoría de una forma constante y formal, de ser posible, se deberían impartir las tutorías como un curso más, con la intención de que haya un seguimiento continuo y eficiente en las diversas situaciones que se puedan presentar y así evitar el interrumpir lo planeado para la clase del curso que el docente imparta.

Ahora bien, el contar con un programa de tutorías proporciona un rumbo tanto para los tutores como para los tutorados en este caso los estudiantes que debieran recibir de sus tutores estrategias y herramientas para mejorar el rendimiento académico, identificando y abordando

sus necesidades específicas. Dentro del quehacer del tutor es ofrecer retroalimentación constructiva y promover la adquisición de habilidades de estudio.

De acuerdo a lo anterior se procederá a mencionar el objetivo general de la presente investigación que fue analizar el proceso de ejecución del Programa de Tutoría Académica de la ENEF, con el propósito de identificar necesidades de los estudiantes y profesores con el fin de mejorar la efectividad de la tutoría en esta Institución y el cumplimiento del programa, lo cual fue posible debido al acercamiento con los actores involucrados en dicho proceso, en este caso los docentes y alumnos, quienes mencionaron que a pesar de contar con un programa de tutorías, hay ciertas situaciones que debieran mejorar, una de las necesidades más apremiantes es la saturada carga académica que se tiene, por lo que demandan tiempo suficiente para la realización de la tutoría grupal y como segunda necesidad está el contar con una psicóloga en la institución que atienda a los alumnos que así lo requieran, ya que en ocasiones el docente tutor se muestra un tanto limitado en atender esas cuestiones, siendo lo adecuado canalizar al área especializada para atender ciertos casos. En el caso de los docentes mencionaron que era importante que se les imparta capacitación antes de iniciar semestre y durante el semestre, para mejorar la efectividad del programa.

Por su parte los estudiantes hicieron mención de la necesidad de diversificar las temáticas para las sesiones grupales, ya que consideran pertinente que el tema a tratar en las sesiones de tutorías, vayan encaminadas a las necesidades que como grupo se tienen, así como también que se toquen temas de interés de acuerdo a los requerimientos de cada semestre, reconociendo que las necesidades que tienen actualmente segundo semestre, son distintas a las necesidades que tienen los de octavo semestre. En este mismo sentido se expresaron los docentes al sugerir las temáticas a implementar.

Discusión y conclusiones

Por lo anterior y como parte final del presente estudio se quiere mostrar si se cumplió y dio respuesta a los objetivos y preguntas de investigación que fueron planteadas con anterioridad,

ya que es importante mencionar que los objetivos fueron la guía principal para el estudio, lo que permitió contextualizar el objeto de estudio, fundamentando teóricamente lo planteado, por lo que se realizó una revisión de la bibliografía existente sobre la tutoría, su historia, definición, tipos de tutorías, así como, la revisión de los programas de tutorías de diversas universidades de nuestro estado y país con la finalidad de tener un panorama mucho más amplio del quehacer de las tutorías en las instituciones de educación superior.

Por todo lo antes mencionado es fundamental que durante el proceso de aprendizaje y formación del alumnado esté presente la tutoría, que va más allá de una tarea académica, pues el impacto y apoyo para los estudiantes es fundamental y más aún la correcta ejecución del programa de tutorías.

La presente investigación fue desarrollada con el firme propósito de esclarecer, despejar y dar contestación a las diversas incógnitas que fueron planteadas durante el proceso, por lo que se espera que los resultados obtenidos y analizados previamente sirvan como referencia para nuevas investigaciones.

Referencias

- ANUIES. (2000). *Programas Institucionales de Tutorías, Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las Instituciones de Educación Superior*. México.
- Brown, A. (2018). La entrevista semiestructurada en investigación cualitativa. *Revista de Métodos de Investigación Social*, pp. 70-80.
- Cruz, V. S. (2015). *Portal de Tutoría DGOAE*. Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de www.tutoria.unam.mx/sitetutoria/Tutoría Universitaria (p. 68)
- Fresán, O. M. y Romo, L. A. (2011). *Programas institucionales de tutoría: una propuesta de la ANUIES*. México.
- Gallegos, A. A. (2017). *El impacto de la tutoría académica en el nivel superior*. Puebla: BUAP Facultad de administración.
- González, A. (2016). Tutoría: una revisión conceptual. *Revista de Educación y Desarrollo*, p. 25.
- González, A. M. (2001). *Antecedentes y Evolución Histórica de la Acción Tutorial: Apuesta por la Educación*. CIMIE14, pp. 1-5.
- Habermas, J. (1990). *La lógica de las ciencias sociales*. Editorial Tecno.
- Martínez, H. A., Ponce, C. S. y Aceves, V. Y. (2021). La incorporación de la tutoría en una institución formadora de docentes. RIDE. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*.
- Molina, M. (2004). *La tutoría. Una estrategia para mejorar la calidad de la educación superior*. Universidades.
- Oliveros y López, E. (1999). La tutoría y la orientación en la universidad. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía (REOP)*, pp. 83-98.

Pastor, E. y Román, J. M. (1979). *La tutoría*. CEAC: Barcelona.

Secretaría de Educación Pública. (2012). *Plan de estudios 2012*. SEP.

Smith, J. (2020). El análisis documental: una guía práctica. *Revista de Organización y Gestión de la Información*, pp. 40 -55.

Pérez, L. M. y Fernández, J. A. (2008). Las tutorías de estudiantes: Una experiencia de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 6(15), pp. 30-36.

Fortalecimiento del conteo mediante secuencias lúdicas en preescolar

Gloria Trinidad Parra Barrédez

cren.gparra@creson.edu.mx

Centro Regional de Educación Normal "Rafael Ramírez Castañeda"

Berenice Wilson Félix

cren.bwilson@creson.edu.mx

Centro Regional de Educación Normal "Rafael Ramírez Castañeda"

Ximena González Velázquez

ximenagonzalez847@gmail.com

Centro Regional de Educación Normal "Rafael Ramírez Castañeda"

Línea temática 5. Procesos de formación y sujetos de educación

Resumen

La presente investigación tiene como objetivo fortalecer el conteo de manera oral y escrita en niños preescolares diversificando secuencias didácticas lúdicas congruentes y coherentes con el aprendizaje esperado. Se realizó bajo un enfoque cualitativo y a través de metodología investigación- acción. La población es conformada por 26 alumnos, de los cuales 17 son niños y 9 niñas del grupo segundo "A" del Jardín de Niños Henry Wallon. Un enfoque cualitativo, el análisis se realiza con un alcance descriptivo, pretende medir o recoger información de manera independiente o conjunta sobre los conceptos. Los instrumentos implementados son una escala estimativa, una rúbrica referente a los principios de conteo tanto oral como escrita. Los resultados indican que el uso de secuencias lúdicas favorecieron en los alumnos de preescolar un 82.60 % el conteo de manera oral, mientras que un 43.80% lo hacen de manera escrita.

Palabras clave. Conteo, secuencias didácticas lúdicas, educación, preescolar

Planteamiento del problema

Desarrollar el conteo en los niños y niñas preescolares es fundamental para potencializar el pensamiento lógico matemático y les permita aplicar operaciones aritméticas de sumas y restas en su vida cotidiana, por ello se requiere identificar secuencias didácticas que generen un reto atractivo e intelectual en ellos, a través de la didáctica de las matemáticas se generan las condiciones de propiciar propuestas dinámicas lúdicas vivenciales, adaptadas a los niños de educación preescolar, que proporcionen las bases de los números naturales y principios de conteo.

Santana-Espitia, A. C., Otálora, Y., & Taborda-Osorio, H. (2022) comentan que “Aprender a contar cantidades discretas de forma exacta constituye uno de los primeros hitos del desarrollo del conocimiento matemático infantil” (p.1).

De acuerdo con Fuenlabrada (2004) para lograr que los alumnos adquieran la adquisición del conteo es necesario proponerles actividades que sean significativas, retadoras y que puedan relacionar con su entorno, es decir que tengan un sentido y utilidad para ellos, buscando con ello que los alumnos planteen y resuelvan problemas en situaciones que le son familiares; tomando en consideración que es el enfoque del campo formativo pensamiento matemático.

Así mismo, Salgado, Hilda y Trigueros María (2009), mencionan que “es necesario retar a los niños con problemas que no requieran recordar conceptos para resolver, sino más bien que bien, que necesiten procesos de pensamiento” (p.4).

Por otro lado, González y Weinstein (2021) sustentan que todo individuo requiere de saberes matemáticos que le permitan integrarse en una sociedad democrática y tecnológica, por tanto, necesita de instrumentos, habilidades y conceptos matemáticos. Por otra parte,

podemos percatarnos de la importancia del juego en educación, sobre todo en educación preescolar, que es la estrategia con la que mayormente se obtiene la atención del alumno, despertado el interés y lo mantiene activo durante la actividad, desarrolla su participación.

Marco teórico

La SEP (2017) sustenta que “el pensamiento matemático es deductivo, desarrolla en el niño la capacidad para inferir resultados o conclusiones con base en las condiciones y datos conocidos; para su desarrollo es necesario que los alumnos realicen diversas actividades y resolver numerosas situaciones que representen un problema o un reto” (p. 219). Destacando que se aprende resolviendo.

Las matemáticas son parte esencial en la vida de cualquier persona, puesto que las utilizamos en nuestro día a día, es fundamental que desde la etapa infantil se trabaje con el conteo tanto oral como escrito; al hablar de conteo se encuentra inmerso el número tal como lo señala Resnick y Ford (1981, citado en Oyarzún, 2005) el cual consiste en la asignación de uno de estos a un objeto o un grupo de cosas para definir la cantidad total que hay de algo siguiendo un orden y por lo general en la edad preescolar al momento de contar lo hacen siguiendo la sucesión numérica.

De igual manera Bermejo (1990, citado en Oyarzún, 2005) plantea que la adquisición del conteo se da mediante la práctica y para ello se presentan dos fases, la primera es la adquisición donde el aprendizaje de la secuencia convencional como un bloque compacto y se empieza aplicar en el procedimiento de conteo, mientras que en la fase de elaboración se crean nuevos nexos entre los numerales proporcionados existiendo una separación entre los números, se sigue un orden y se logra identificar los números.

Según Piaget (1969) define al número como “... una colección de unidades iguales entre sí y, por tanto, una clase cuyas subclases se hacen equivalentes mediante la supresión de

calidades; pero es también al mismo tiempo una serie ordenada y, por tanto, una seriación de las relaciones de orden”.

Por otra parte se definen que los principios de conteo según Gelman y Gallistel (1978) son los siguientes:

- Orden estable: Cada objeto recibe un solo término de la secuencia numérica verbal, para esto el niño debe saber enumerar los elementos de una colección a partir del reconocimiento y uso adecuado de la palabra número.
- Correspondencia uno a uno: Al contar se le atribuye a cada objeto el nombre de un número solo una vez.
- Unicidad: que se refiere a la función de contar al asignar valores cardinales a conjuntos cardinales para diferenciarlos y compararlos.
- Cardinalidad: Establece el último término obtenido al contar todos los objetos, indica el número total de elementos presentes en la colección.
- Irrelevancia del orden: El orden en que se cuentan los elementos de una colección es irrelevante, siempre y cuando se mantenga el principio biunivocidad.

Para Piaget (1968), el juego forma parte de la inteligencia del niño, porque representa la asimilación funcional o reproductiva de la realidad según su etapa evolutiva del individuo. Las capacidades sensoriomotrices, simbólicas o de razonamiento, como aspectos esenciales del desarrollo del individuo son las que condicionan el origen y la evolución del juego; sustenta que la inteligencia es una forma de adaptación al entorno y el juego es básicamente en relación entre el niño y el entorno en su modo de conocerlo, aceptarlo y de construirlo.

En otro orden de ideas, Díaz (2013) sustenta que las secuencias didácticas son actividades que se proponen y que en su diseño tienen una relación entre sí para propiciar un aprendizaje significativo en los estudiantes, además que sean atractivas, retadoras y situadas en el contexto inmediato de los niños y niñas. Mientras que la SEP (2017) sugiere que las propuestas que se seleccionen o diseñen por parte del docente deben estar articuladas entre sí y que impliquen relaciones claras entre los niños y niñas, los contenidos y el docente con la finalidad de construir aprendizajes.

Metodología

La metodología empleada es de naturaleza cualitativa; mediante el cual se organiza y manipula la información recogida por los investigadores para establecer relaciones, interpretar, extraer significados y conclusiones. Un diseño de Investigación acción. Con un alcance descriptivo permitiendo sondear el problema presentado en el grupo en cuestión sobre la aplicación de secuencias didácticas para fortalecer el conteo. El cohorte de la investigación es transversal se recolectaron datos en un solo momento, en un tiempo único y se clasifica como un estudio observacional de base individual que suele tener un doble propósito: descriptivo y analítico; enfocada hacia la investigación-acción donde según Elliot (1993) se caracteriza por ser el estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma.

Participantes

El diseño muestral de la investigación es no probabilístico, se realizó en el grupo de segundo "A" integrado por 26 alumnos, de los cuales 17 son niños y 9 niñas, con una edad entre los cuatro y cinco años, ubicados en la etapa preoperacional, donde los infantes pueden usar símbolos y palabras para pensar, solucionar los problemas intuitivamente, pero el pensamiento está limitado por la rigidez, la centralización y el egocentrismo de acuerdo con la teoría de Piaget.

Instrumentos

Se aplicaron secuencias didácticas exploratorias dirigidas a los niños del grupo de 2do. Grado de preescolar; con el objetivo de valorar los principios de conteo que cada alumno manifiesta, dicha evaluación consta de actividades didácticas diseñadas bajo el aprendizaje esperado resuelve problemas a través del conteo y con acciones sobre las colecciones del organizador curricular 1. número, algebra y variación y como organizador curricular 2. Número.

Se diseñó una lista de cotejo; que de acuerdo con Díaz (2013) permite estimar la presencia o ausencia de una serie de características o atributos relevantes. En el 1er. Apartado se utilizan datos de identificación de cada alumno, como nombre, edad y sexo, además de contar con las instrucciones a seguir, se conformó con 18 ítems desglosados por los 5 principios de conteo que plantea Gelman y Gallistel (1978) .

Se utilizó el proceso de validación de los instrumentos, mediante la revisión de especialistas y profesionales de la educación, quienes ratificaron los ítems adecuados enfocados en nivel preescolar y al campo de formación académica pensamiento matemático en los aspectos antes mencionados. Se recaba la información individual por alumno, estos se responden con un Sí o un No, siguiendo las instrucciones del instrumento, donde se indica marcar con una (✓) los puntos observados que realice el alumno y con (x) los no realizados, según su aprendizaje y conocimiento, además cuenta con un apartado de observaciones individuales para cada ítem, en caso que sea necesario agregar alguna. Al final se cuenta con un apartado total donde se contabiliza el número de ítems que Si realiza el alumno y los que No realiza.

La técnica utilizada fue "...la observación sistematizada mediante la cual el observador puede describir los sucesos exactos que están pasando en el momento de aplicar la técnica" (Pérez, 1998, p. 84). Sistematizando la información en el diario de trabajo, tal y como lo señalan Porlán y Martín, (1991). El diario es un recurso valioso de investigación cualitativa para los

docentes y alumnos, este permite tener un relato pormenorizado de los acontecimientos más importantes del proceso de enseñanza - aprendizaje en el salón de clases; se consideraron los aspectos sugeridos por el PE (2017) como son: los sucesos sorprendentes o preocupantes relacionadas con las actividades, las reacciones y opiniones de los niños y niñas en cuanto a lo que les gustó, a lo que se interesaron, las formas en que se involucraron en las actividades y una valoración general de la jornada de trabajo, incluyendo notas breves de autoevaluación.

Procedimiento

Se llevó a cabo una evaluación diagnóstica concerniente a actividades exploratorias que se aplicaron al grupo de niños durante los primeros días del ciclo escolar; obteniendo evidencias que se valoraron con una lista de cotejo fundamentada en los cinco principios de conteo sugeridos por Gelman y Gallistel (1978). Estos resultados destacaron que al realizar el conteo lo efectúan de una manera desordenada, muestran dificultad al diferenciar los números de las letras, utilizan la percepción en los conjuntos, entre otros aspectos.

Partiendo del diagnóstico del grupo se diseñaron secuencias didácticas, tomando en cuenta lo estipulado en el programa vigente, donde se destaca que este proceso es el corazón de la práctica docente, dado que permite al educador anticipar cómo llevará a cabo el proceso de enseñanza. Asimismo, requiere tomar en cuenta la variedad de formas de aprender de sus alumnos, de sus intereses y motivaciones. Ello permitirá planear actividades más adecuadas a las necesidades de todos los alumnos.

La planeación didáctica se organizó tomando en cuenta el campo de formación académica pensamiento matemático mediante los aprendizajes esperados, se implementaron secuencias didácticas enfocadas a fortalecer los principios de conteo, haciendo uso de la estrategia básica aprendizaje a través del juego, se utilizaron materiales didácticos al alcance de los niños, así como juegos didácticos que les permitieran desarrollar el aprendizaje clave a

trabajar y favorecer los principios de conteo complementando con juegos en páginas web educativas donde los niños desarrollaban por medio de estos los principios de conteo.

Al concluir con las actividades se evaluaron los aprendizajes de los niños relacionados a los principios de conteo, determinando el impacto que ejercieron las actividades. Para realizar la medición de los principios de conteo del niño se establecieron categorías las cuales surgen del objetivo de la investigación; además ofrece la alternativa de poder visualizar un problema desde diferentes ángulos (sea cual sea el tipo de triangulación) y de esta manera aumentar la validez y consistencia de los hallazgos.

El análisis de datos cualitativos se efectuó de la siguiente manera; Para la realización de dicho análisis sobre la reflexión de la práctica docente se retoma al autor Smith (1991, citado en Escudero, 1997) quien habla acerca del ciclo reflexivo que está integrado por cuatro momentos de revisión, el primero es la descripción donde se desarrolla las experiencias que tuvo el docente, los incidentes que se suscitaron para analizar qué es lo que se está haciendo y poder compartirlo con los demás, luego se tiene la inspiración que hace alusión es reflexionar sobre cuál es el sentido de la enseñanza que se brinda, qué lo motiva a trabajar de esa manera y por qué se considera que se está llevando a cabo de la forma adecuada. Después se encuentra el tercer momento que se trata de la confrontación consiste en el cuestionamiento del método de enseñanza que se está utilizado en el aula y lo que lo sustenta, por último, está el momento de la reconstrucción referente a la reflexión de todos los resultados obtenidos y la búsqueda de una mejora en las áreas de oportunidad detectadas.

Una vez la información al aplicar los instrumentos, listas de cotejo, observación y diario de trabajo, posteriormente se capturó, transcribió y ordenó la información, seguidamente se codificó la información, este es el proceso mediante el cual se agrupa la información obtenida en categorías que concentran las ideas, conceptos o temas similares descubiertos por el investigador, los pasos o fases dentro de un proceso. Por último, se integró la información

agrupándola por categoría en las gráficas con porcentajes, comentarios y notas significativas rescatadas del diario de trabajo.

Resultado

Los resultados obtenidos se derivaron del comportamiento que el educando mostró al momento del desarrollo de las secuencias didácticas utilizando la lúdica para fortalecer el conocimiento del número con los principios de conteo.

Se presentan las secuencias didácticas más significativas entre ellas está “Clasifiquemos para descubrir... ¿dónde hay más donde hay menos?” de los 26 alumnos solamente estuvieron asistiendo 23 de ellos: por lo tanto 13 alumnos (56.52%) lograron un nivel sobresaliente identificando correctamente el lugar para cada objeto según sus características ya fuese color o forma, en el caso de los 10 alumnos restantes (43.48%) logran clasificar los objetos por una sola característica que en su mayoría es por color.

Continuando con el reconocimiento de las cantidades identificando dónde hay muchos o pocos (comparación), 7 alumnos (30.43%) se encuentran en un nivel de logro sobresaliente dado que identifican dónde hay más o menos objetos según las colecciones primeramente haciéndolo por percepción y posteriormente indicando que hay otra forma con la que se puede comprobar que es el conteo y lo ponen en práctica.

En un nivel bueno hay 13 alumnos (56.52%) quienes reconocen por percepción donde hay mayor o menor cantidad, requieren de orientación para identificar que también pueden utilizar el conteo, los 3 alumnos restantes (13.04%) están 79 en un nivel regular quienes hacen esta comparación por percepción, pero en ocasiones tomando en cuenta el tamaño de los objetos.

En cuanto a la seriación el identificar cual va primero, después y así sucesivamente, se obtuvo lo siguiente: 7 alumnos (30.43%) se encuentran en un nivel satisfactorio logrando

ordenar por sí mismos los objetos identificando el que iba al inicio, enseguida y a lo último considerando la cantidad de cosas que se tienen, en nivel de logro bueno están 10 niños (43.48%) quienes de manera guiada logran reconocer el objeto y con la cantidad determinada que se está solicitando, llevando a cabo al final una comprensión de porque se acomodan de dicha manera.

En nivel regular se encuentran 5 alumnos (21.74%) quienes presentan dificultades para identificar el objeto y ordenarlo con base a la cantidad o posición que le corresponde, requieren de una orientación para lograrlo, el alumno restante (4.35%) requiere apoyo para ejecutar la actividad, dado que le cuesta trabajo identificar por percepción el objeto y llevar a cabo el orden correspondiente para su posicionamiento.

Referente a la correspondencia uno a uno 7 alumnos (30.43%) están en un nivel sobresaliente comprendiendo que cada espacio se le destina un objeto y tomando también como referencia la cantidad solicitada, 2 alumnos (8.69%) de nivel bueno, puesto que en la mayoría de los casos logran llevar a cabo la designación de esto, 12 alumnos (52.17%) tuvieron un alcance regular quienes demandan orientación para emparejar un objeto con otro, los 2 niños restantes

(8.69%) requieren apoyo para ejecutar la acción.

La secuencia didáctica 2. “Aprendiendo a contar” se obtienen los siguientes resultados: el 57.14% (12 alumnos) tienen un nivel de logro satisfactorio en cuanto al principio de conteo orden estable manejándolo del 1 al 10 correctamente, 33.33% (7 alumnos) están en proceso manejando un rango del 1 al 5, el 9.52% (2 alumnos) restante requieren apoyo para manejar el conteo en orden.

En cuanto al principio correspondencia uno a uno 33.33% (7 alumnos) se encuentran en un rango satisfactorio cuentan los objetos de una colección solamente una vez, señalan cada

elemento contado, 47.61% (10 alumnos) están proceso de lograr adquirir dicho principio, 19.05% (4 alumnos) requieren apoyo para ejecutar las acciones. Con base en el principio de cardinalidad 28.57% (6 alumnos) lograron llegar ese nivel de manera satisfactoria nombrando todos los objetos a contar y mencionando el último número como final y reconociendo que se indicaba el total, 23.81% (5 alumnos) están en proceso por lo cual es necesario una mayor práctica constante, una vez que se les cuestiona cual es el total utilizan el sobre conteo, 47.62% requieren de apoyo dado que aún no se logra la comprensión de que el último número que cuentan es el total siempre y cuando se apliquen correctamente los principios anteriormente mencionados.

Secuencia didáctica 3. “Contando y escribiendo los números” participaron un 52.38% (11 alumnos) los cuales logran plasmar respuestas simbólicas que son aquellas donde se representa la cantidad de elementos que se tengan mediante el número convencional o en forma de espejo, con uso de referentes, el 47.62% (10 alumnos) brindan respuestas idiosincrásica que son las cuales en las que el niño al representar no tiene en cuenta el tipo, ni la cantidad de objetos presentados, realiza una representación gráfica que no tiene relación con la situación planteada, a lo que llamamos grafías.

Discusión y conclusiones

A continuación, se presentan algunas conclusiones que pueden ser de utilidad:

La importancia de implementar secuencias didácticas con actividades que vayan de lo sencillo a lo complejo y que estas representen un reto intelectual para los niños y niñas de educación preescolar y a su vez contribuyan al perfil de egreso de los alumnos preescolares al resolver situaciones de la vida cotidiana.

Las adecuaciones curriculares juegan un papel preponderante para el logro de aprendizajes en la totalidad de los niños y niñas de grupo ya que permiten intervenir de manera acertada en base a las necesidades y demandas de aprendizaje que cada alumno posee.

Las actividades propuestas en general fueron exitosas ya que brindaron la pauta para tener un buen avance en el proceso de la adquisición del conteo en los alumnos del grupo de práctica profesional

La articulación y mejoramiento continuo de las secuencias didácticas de planeación, ejecución y evaluación, respetando siempre los momentos de las secuencias didácticas inicio, desarrollo y cierre y la serie de actividades que se ejecutan en cada momento.

La optimización en la aplicación y regulación de los recursos didáctico, tecnológicos y humanos que son el medio para el logro de propósitos.

La promoción de diversos enfoques pedagógicos y metodológicos que diversifiquen los procesos formativos.

Se logró que comenzaran a escribir los números de manera convencional, apoyándose de referentes, pero logrando una asociación, mientras que otros por su parte continúan manejando grafías.

En general las actividades fueron funcionales dado que se logró que algunos de los alumnos adquirieran los principios de conteo orden estable, correspondencia uno a uno e irrelevancia del orden. Por otro lado, los principios de conteo que no tuvieron un enfoque profundo por parte de los infantes fueron el de unicidad y cardinalidad.

Las actividades de rutina que se utilizan actualmente durante la jornada de trabajo en educación preescolar como el pase de lista, cantos y juegos de los números, juegos como la lotería, el memorama, apoyo de tareas por ejemplo la escritura de los números y pegar la

cantidad de papeles en referencia al número plasmado, pizarrones mágicos, fortalecen sin lugar a dudas estas temáticas.

Si una estrategia en general les presentó un grado de dificultad, por lo cual al dejarlos hacerla de manera libre se perdió el rumbo, se concluye que la consigna no fue muy clara para ellos, aunque hubo alumnos que lograron comprenderla y comenzaron a trabajar rápidamente, pero es necesario considerar las características de todos al momento de expresarse para tener un mayor entendimiento y de asegurarse que todos entendieron la consigna.

Por otro lado, se requiere estipular desde un principio las reglas al momento de trabajar en equipo haciendo hincapié en que todos deben de participar y compartir material para que todos se integren, buscar las estrategias para formar equipos y que los alumnos no sientan que siempre es de la manera en que la educadora quiere, un punto a favor fue el cambio que se realizó en la actividad para lograr rescatar el orden del grupo y sentido de lo que se buscaba favorecer.

La reflexión de la práctica permite hacer una intervención oportuna y precisa para guiar a los alumnos que tenían dudas, identificar sus fortalezas y áreas de oportunidad en cuanto a la finalidad de la actividad y lograr detectar el nivel en que se encuentra cada uno a través de la técnica de observación que se implementó para llevar a cabo la evaluación, y las evidencias de aprendizaje recolectada.

Referencias

- Baroody, Arthur. J. (1997). "Técnicas para contar", "Desarrollo del número" y "Aritmética informal", en El pensamiento matemático de los niños. Un marco evolutivo para maestros de preescolar, ciclo inicial y educación especial, Genís Sánchez Barberán (trad.), 3ª ed. Madrid: Visor (Aprendizaje, 42).
- Díaz Barriga, A. (2013). Guía para la elaboración de una secuencia didáctica. México: UNAM.
- Elliot, John. (1993). El cambio educativo desde la investigación-acción, Madrid: Morata.
- Fuenlabrada, I. (2004). El Programa de Educación Preescolar 2004: una nueva visión sobre las matemáticas en el jardín de niños. México.
- Escudero, J (1997). La formación en el aprendizaje de la profesión mediante la revisión de la práctica. Barcelona: Horson.
- Gelman, R. y Gallistel, C. (1978). The child's understanding of number. Cambridge: Harvard University Press.
- González, Adriana y Weinstein Edith (2021) «Matemática y juego en la Educación Inicial. Juegos con reglas convencionales, de construcción y dramáticos» Praxis grupo Editor, Bahía Blanca, Buenos Aires
- Oyarzún, C. (2005). La habilidad de contar: el fundamento cognitivo del concepto de número y la resolución de problemas verbales aritméticos. REXE: Revista de estudios y experiencias en educación, 4(8), 139-152
- Piaget J. (1968). Educación e instrucción. Buenos Aires: Proteo.
- Piaget, J. E Inhelder. (1969). Psicología del niño. Madrid: Morata.
- Porlán, R. (1987) "El maestro como investigador en el aula. investigar para conocer, conocer para enseñar". Revista Investigación en la Escuela, 1 (pp. 63-69).

Porlán, R. y Martín, J. (1991) "El diario del profesor". Sevilla: ed. Diada.

Salgado, Hilda y Trigueros María (2009). Conteo una propuesta didáctica y su análisis recuperado en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=40516761005> el 11 09 2023.

Secretaría de Educación y Cultura del Gobierno del Estado de Sonora. Exploraciones matemáticas. 1,2,3 Abejitas Preescolar. Libro del docente. México: Autor.

Secretaría de Educación Pública (2017). Aprendizajes Clave para la Educación Integral Educación Preescolar. (Primera ed.). México, México: Secretaria de Educación Pública 2017.

Tapia, A. (2003). ¿Cómo desarrollar el pensamiento lógico matemático? Murcia: Universitaria.

Santana-Espitia, A. C., Otálora, Y., & Taborda-Osorio, H. (2022). Aprendizaje del conteo y los números naturales en preescolar: una revisión sistemática de la literatura. *Universitas Psychologica*, 21, 1-XX. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy21.acnn>

La práctica profesional en las y los estudiantes de séptimo y octavo semestre de la formación inicial: una mirada desde las escuelas de práctica en educación básica

Célica Cruz Toledo Cabrera.

tocc79@gmail.com

Escuela Normal de Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria del Estado

Mtro. David Blanco De La Cruz.

profesordblanco@hotmail.com

Escuela Normal “Rosario Castellanos”

Mtra. Andrea Berenice Estrada López

natalyestrada02@gmail.com

Escuela Normal “Rosario Castellanos”

Línea temática 5. Procesos de formación y sujetos de la educación

Resumen

Las Prácticas Profesionales en la malla curricular de la Licenciatura en educación Preescolar 2018 constituyen un importante referente de formación, son las escuelas normales quienes tienen la responsabilidad de formar docentes con capacidades y habilidades profesionales. Con la finalidad de reflexionar en el ámbito pedagógico y curricular; esta investigación va encaminada a identificar en las practicas educativas aquellos mecanismos de interdependencia entre la producción y la aplicación de conocimientos. Planteado en dos líneas de acción: 1. Los enfoques de Prácticas Profesionales vistas desde las escuelas de prácticas y 2. La operatividad de las Prácticas como Eje de formación y transformación

Palabras clave: práctica profesional, formación docente, formación inicial, Educación Básica, vinculación teoría-práctica.

Planteamiento del Problema

Las Escuelas Normales de Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria del estado, “Tonalá”, de la ciudad de Tonalá, Chiapas y Rosario Castellanos de la ciudad de Tapachula, Chiapas, al ser formadoras de maestras y maestros tienen el compromiso de brindar una educación de calidad en cuanto a la formación inicial de maestras y maestros para la educación básica en los niveles de preescolar y primaria.

En los últimos años, las exigencias para el ingreso de las maestras y los maestros al servicio educativo han contemplado una serie de criterios que se basan en las mejores prácticas de la docencia y de la transformación de la sociedad, que implican que los nuevos docentes tengan nuevos perfiles y criterios para la docencia. Desde las Escuelas normales se fortalece el conocimiento a través de la implementación del currículo de los séptimos semestres, se desarrollan a través del análisis de diversas lecturas que marcan los cursos de la malla curricular, atendiendo los propósitos y las temáticas de las unidades, así como la evaluación de los aprendizajes en los tiempos establecidos al cierre de cada curso. Esto fortalece al alumnado, ya que, al tener el acercamiento con las escuelas de prácticas, les permite confrontar la teoría con la práctica y realizar el análisis que registran en sus diarios profesionales, los cuales se valoran en las asignaturas del trayecto formativo como asignatura central, encargada de la practica educativa.

Sin embargo, es necesario dar un seguimiento a los tutores de las escuelas de prácticas, porque son los encargados de observar, la intervención docente de forma directa y el desempeño de las estudiantes en el proceso de la práctica, la vinculación con los padres de familia, la interacción con los alumnos y el dialogo que establecen con los agentes principales

que conforman la comunidad escolar, pero sobre todo la puesta en práctica de las capacidades, saberes y conocimientos de su formación en la Escuela Normal.

Es importante investigar las opiniones de los docentes tutores de las escuelas de practica porque nos va a permitir como institución formadora de maestras y maestros conocer los logros, dificultades, deficiencias que presentan las y los estudiantes, pero sobre todo permitirá la reflexión de lo que se está haciendo desde la Escuela Normal en la formación inicial docente e implementar acciones de apoyo que coadyuven en la formación inicial del estudiantado. Partiendo de estos puntos planteamos la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuál es la percepción de las y los maestros tutores de la Escuelas de Práctica en el nivel Preescolar y Primaria sobre el desempeño en la intervención docente del estudiante normalista del séptimo y octavo semestre? De la pregunta de investigación se derivan preguntas específicas: ¿Cuáles son las fortalezas y las debilidades de la intervención docente que presentan las y los estudiantes de séptimo semestre en las escuelas de práctica? ¿Qué características debe tener la intervención docente de las maestras y maestros – practicantes de acuerdo al plan de estudios 2018 de la formación inicial para realizar las prácticas profesionales en las Escuela de Educación Básica?

Marco Teórico

La formación inicial docente es una tarea de las Escuelas Normales, se da a través de la implementación de un currículo en un plan de estudios que tiene como perfil de egreso el desarrollo de competencias genéricas, profesionales y disciplinarias de acuerdo al plan 2018 y de capacidades en el plan 2022. Ante las nuevas exigencias en los escenarios educativos actuales.

“Se requiere que el docente muestre, por medio de dominios, criterios e indicadores, rasgos característicos que se espera del trabajo cotidiano de las maestras y los maestros,

considerando las condiciones en que se encuentran las escuelas y los planteamientos de la nueva legislación en materia educativa” (secretaría de Educación Pública [SEP], 2020, p. 15).

Por eso, es importante como Escuelas Normales formadoras de maestras y maestros de educación básica en los niveles preescolar y primaria brindar una formación inicial al estudiantado que contemplen los rasgos que respondan mejor a las exigencias de una educación pública.

En la formación inicial las prácticas profesionales en los planes de estudio de las Licenciaturas en Educación Preescolar forman parte de un trayecto formativo muy importante en la adquisición de las capacidades, saberes y conocimientos de la práctica docente. Sin embargo, la tarea educativa de formación inicial se da con la implementación de los cursos de la malla curricular y la vinculación de las escuelas de práctica docente.

Ante esta situación las Escuelas Normales se han dado a la tarea de investigar desde la mirada de las y los docentes tutores en las escuelas de práctica donde el estudiantado de séptimo y octavo semestre realizan la práctica intensiva y de servicio social, el desempeño de su intervención docente y poder conocer los logros, dificultades y retos que presentan nuestros estudiantes en su formación docente. La formación inicial de las y los docentes en las Escuelas Normales está regulada por un plan y programas de estudios para la formación de maestras y maestros, planes 2018 y actualmente por el plan 2022.

Es imprescindible que los enfoques, fundamentos y orientaciones pedagógicas se correspondan con los que se proponen en el currículo de la educación básica a fin de que exista una mayor congruencia entre ellos y se garantice un nivel de dominio más amplio en los futuros maestros para su puesta en marcha. En ese sentido, los egresados de las Escuelas Normales contarán con mayores elementos para favorecer el desarrollo de los aprendizajes en los alumnos, así como las estrategias para tratar los contenidos de enseñanza. (DOF, 2018 s/p)

En la malla curricular del plan de estudios 2018, el cual está organizado por 4 trayectos formativos, sin embargo, la preparación profesional se pondera con el trayecto formativo de prácticas profesionales, está integrado por ocho cursos. Del primer al séptimo semestre, los cursos articulan actividades de carácter teórico- práctico y el último curso es un espacio curricular de práctica profesional en los jardines de niños el cual tiene como propósito:

“fortalecer las competencias profesionales y genéricas de los estudiantes a través de la intervención prolongada en la escuela y el aula, colocando en el centro los niveles de desempeño” (SEP, 2018, p. 5).

La Escuela Normal debe tener en cuenta la importancia de las prácticas profesionales en la formación inicial, analizando los contextos educativos y escolares para una mejor intervención docente, las situaciones de interacción del estudiantado dentro y fuera del aula, sobre todo en los proyectos con la comunidad escolar. Por tal motivo, dentro de su formación las estudiantes deben establecer el desarrollo de un currículo con aspectos pedagógicos, didácticos, metodológicos e instrumentales asociados a los enfoques vigentes en educación básica, e implementarse en las escuelas donde brindan la práctica intensiva y de servicio social.

Herramientas para la observación y análisis de la práctica educativa 4 h / 4.5	Observación y análisis de prácticas y contextos escolares 4 h / 4.5	Iniciación al trabajo docente 6 h / 6.75	Estrategias de trabajo docente 6 h / 6.75	Innovación y trabajo docente 6 h / 6.75	Trabajo docente y proyectos de mejora escolar 6 h / 6.75	Aprendizaje en el Servicio 6 h / 6.75
---	--	---	--	--	---	--

Trayecto Formativo Practica profesional malla de la Lic. En Educ. Preescolar

Las Prácticas Profesionales tanto como Eje curricular y principal nivel de concreción, podrían constituir el vehículo articulador para la reflexión en y durante el proceso de formación a fin de fortalecer la relación teoría práctica; ello significa garantizar la posibilidad de reconstruir teoría desde el campo de la acción, lo cual implica la construcción del conocimiento profesional

y facilita la adquisición de competencias para consolidar un docente crítico, reflexivo y autónomo. (Zayago, 2006)

Con apoyo de los docentes de aprendizaje en servicio y docentes tutores de las escuelas de práctica, desarrollar en las estudiantes una verdadera práctica reflexiva “es necesario que esta postura se convierta en algo casi permanente y se inscriba dentro de una relación analítica con la acción que se convierte en algo relativamente independiente de los obstáculos que aparecen o de las decepciones” (Perrenoud, 2007, p. 13). Es importante, que en la escuela normal con la mirada de los docentes tutores realice los procesos reflexivos sobre la práctica profesional y que estas sean el punto de partida para el análisis de sus fortalezas, logros, deficiencias, dificultades y retos que emprende la práctica docente.

La formación se asume como un proceso, por el medio del cual, el profesor-a aprende y realiza habilidades inherentes a su práctica. En esta perspectiva, la formación del profesorado debe ser vista no sólo como una habilidad que lo califica como profesional, si no como el desarrollo de acciones que propicien al mismo tiempo, una constante recuperación de los conocimientos específicos con los cuales trabaja, ofreciendo la posibilidad de reflexiones sobre su práctica, y así corregir las limitaciones y permitir la actualización constante de los conocimientos cognitivos. (Pires, 2012).

Ante este reto, las Escuelas Normales deben reflexionar en este último proceso con ayuda del docente tutor de la escuela de práctica, sobre el cómo desarrollar las capacidades, los conocimientos y los saberes que implican la intervención docente para el desarrollo de su trabajo y el conocimiento profesional necesarios para desempeñar con calidad la actividad docente.

El estudiante normalista debe concretar una formación que contemplen aspectos como realizar una práctica reflexiva para la mejora permanente, intervenir a través de la investigación acción para la solución de problemáticas de la práctica educativa y escolar, diseñar

planeaciones y evaluaciones de los procesos de enseñanza y procesos de aprendizaje, atender diversos aspectos educativos relacionados con problemas de la comunidad escolar, siendo estos como agentes de transformación social.

Es necesario considerar a la práctica educativa como una actividad dinámica, reflexiva, que debe incluir la intervención pedagógica ocurrida antes y después de los procesos interactivos en el aula. Esto significa que debe abarcar, tanto los procesos de planeación docente, como los de evaluación de los resultados, por ser parte inseparable de la actuación docente. (García, et al. 2008, p. 4)

Las practicas docentes están integradas por un amplio abanico de capacidades concretas relacionadas con los ejes centrales de la acción profesional. Es importante tener en cuenta la mirada de las escuelas de prácticas, porque son los escenarios donde el estudiantado pone en práctica todos los conocimientos que han adquirido a lo largo de la formación docente en la escuela normal.

Metodología

La metodología de la investigación utilizada para resolver un problema de investigación requiere de diversas técnicas, interpretación de los datos recopilados y obtener conclusiones sobre los datos de la investigación. Para ello es necesario seguir los siguientes pasos:

- ¿Qué datos recolectar? Realizando una depuración de los datos.
- Muestreo. Selección de los grupos para implementar los instrumentos de investigación.
- Método de recolección de datos.
- Análisis de datos.

Método implementado en la investigación

Por esta cuestión, las estrategias metodológicas de enseñanza y aprendizaje son herramientas que contribuyen a lograr que la enseñanza se convierta en una acción interactiva dentro del aula de clases para generar ambientes significantes con aprendizajes significativos, en sí, permiten identificar principios y criterios a través de métodos, técnicas y procedimientos que constituyen una secuencia ordenada y planificada, permitiendo la construcción de conocimientos durante el proceso enseñanza-aprendizaje en las instituciones.

Xavier Vargas (2007) define la hermenéutica como el método que es responsable de la interpretación y veracidad o causa de su verdadero sentido; de manera más específica sobre aquellos textos que tienen su origen en fechas bastante remotas a las actuales, de esta forma las oportunidades de investigar y encontrar resultados que se encontrarán próximos a la realidad para descubrir o proporcionar una orientación nueva a los conocimientos ya existentes.

La investigación mixta, por tanto, lo que hace no es reemplazar a la investigación cuantitativa o cualitativa, sino utilizar las fortalezas de ambos tipos de indagación para minimizar sus debilidades, integrarlos y comparándolos de forma conjunta para lograr una mayor comprensión del tema.

La Metodología cualitativa es aquella cuyos métodos, observables, técnicas, estrategias e instrumentos concretos se encuentran en lógica de observar necesariamente de manera subjetiva algún aspecto de la realidad. Su unidad de análisis fundamental es la cualidad (o característica), de ahí su nombre: cualitativa. Esta metodología produce como resultados categorías (patrones, nodos, ejes, etc.) y una relación estructural y/o sistémica entre las partes y el todo de la realidad estudiada (Beal, 2011, pág. 21).

Participantes en la investigación

En el desarrollo de esta investigación se realizó un muestreo con tres grupos que brindaran la información necesaria e importante para obtener los resultados.

- Docentes de Educación Preescolar tutores de prácticas en los Jardines de Niños.

Un docente es uno de los pilares fundamentales de la educación, de modo que es un facilitador que domina su disciplina y que a través de sus metodologías ofrece las herramientas necesarias para que los estudiantes comprendan el mundo, aprendan a vivir con los demás, sean productivos alcanzando el conocimiento mediante el aprendizaje, la orientación y a través de una ardua labor donde comparta y expanda el arte de enseñar.

Se entrevistaron a 20 docentes que hicieron su función como tutoras de las alumnas de la Escuela Normal De Licenciatura en educación preescolar y primaria del estado, “Tonalá” ubicada en Tonalá, Chiapas y a 26 docentes tutoras de las alumnas de la Escuela normal de licenciatura en educación preescolar “Rosario Castellanos” ubicada en Tapachula, Chiapas.

- Docentes en formación

La formación docente es fundamental para la transformación de la sociedad que valora el desarrollo humano y los proyectos de vida de las personas, un docente en formación busca desarrollar sus saberes para lograr sus competencias en el aula, evaluar los procesos educativos y así mismo, usar los resultados para retroalimentarlos, estableciendo un ambiente de aprendizaje propicio para el uso de los recursos didácticos necesarios en el logro de los aprendizajes.

Se seleccionaron a las alumnas de ambas instituciones de la generación 2019-2023; realizando la investigación en el ciclo escolar 2022-2023 cursando el séptimo y Octavo

semestres, 26 alumnas de escuela normal “Rosario Castellanos” y 20 alumnas de la escuela normal “Tonalá”.

- Docentes formadores de las escuelas normales.

La función de los asesores en la formación de futuras docentes en preescolar conlleva un trabajo que implica precisar y promover el desarrollo de las competencias profesionales, por lo cual consideramos importante su participación en esta investigación.

El grupo de asesores de ambas escuelas formadoras participaron en esta investigación, haciendo un total de 11 docentes.

Técnicas e instrumentos aplicados en la investigación

Los instrumentos de investigación son recursos que permiten al investigador utilizar y extraer los resultados de un proceso y a partir de ellos, tomar decisiones, por lo tanto, son un instrumento de investigación que usamos para poder conseguir un fin, que, en este caso, es recopilar información para nuestro tema a investigar.

Autores como Roberto Hernández Sampieri (2014) y Xavier Vargas (2007) hacen referencia a los instrumentos de investigación como una medición no sujeta a la cantidad de datos estadísticos, más bien a la veracidad y a la calidad de las fuentes, como la de los datos recopilados, sujetas a dos direcciones que dirigirán la investigación, haciendo referencia a un punto de vista empírico con respecto a la observación o algunas aportaciones de fuentes secundarias, contrastadas por una perspectiva teorizada que establece una relación entre el mundo real con el conceptual.

- Entrevistas

Las entrevistas es una técnica utilizada para la obtención de la información en una investigación cualitativa, a través de ellas tengo la oportunidad de obtener la información detallada y significativa directamente de los participantes. Estas conversaciones, permiten la exploración de experiencias, opiniones, perspectivas y percepciones en profundidad. Según Yuni y Urbano (2009) es interpretar y describir situaciones vividas o fenómenos realizadas desde la perspectiva de la persona entrevistada. A través del uso esta técnica se pretende complementar, profundizar en la información recabada, con anterioridad de manera cualitativa.

- Formularios

Un formulario es un documento digital que sirve para recopilar información de manera estructurada, esta herramienta nos permite planificar y plantear preguntas a nuestros participantes a través de un cuestionario, para poder recopilar todo tipo de información de manera fácil y sencilla, permitiendo trabajar con varias personas de forma simultánea y modificándolo de forma remota.

- Reuniones con tutoras de los Jardines de niños.

Las reuniones al inicio de cada semestre con las tutoras de los Jardines de Niños permiten concientizar sobre la importancia de la función que ejercen en la formación de las futuras docentes en Educación Preescolar.

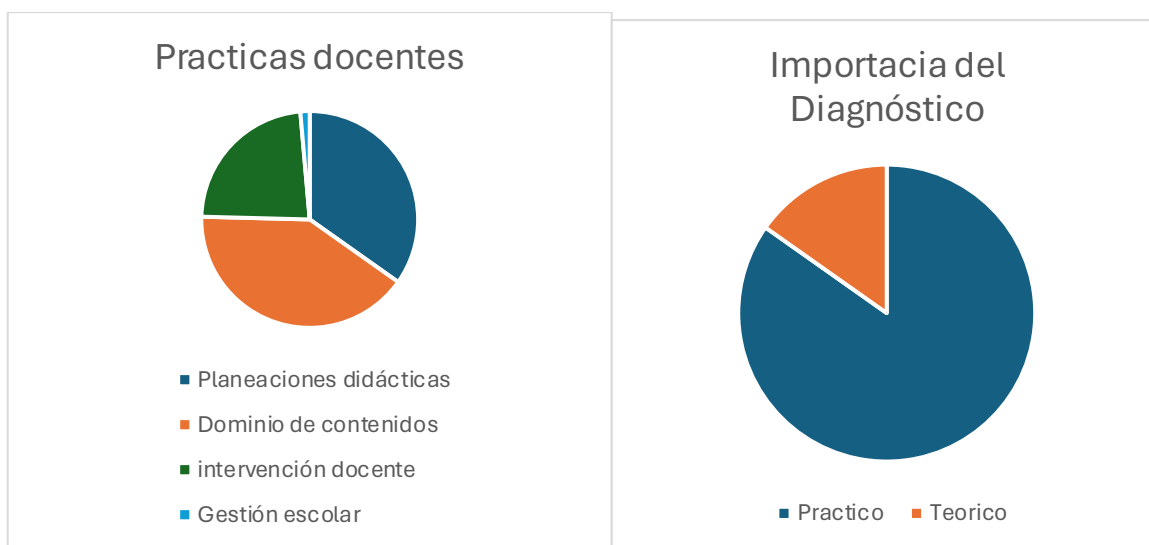
Para cerrar este proceso de formación se realiza una reunión de balance con las tutoras aplicando un instrumento que permite ver las fortalezas y áreas de oportunidad en mejora de la formación docente en las prácticas intensivas.

Resultado

Los resultados de esta investigación implicaron un proceso minucioso de seguimiento y observación que permitirá proponer proyectos en las escuelas normales que fortalezcan las

competencias en las futuras docentes, en las funciones de los tutores de los jardines de Niños y en los asesores de las escuelas normales.

- Docentes de Educación Preescolar tutores de prácticas en los Jardines de Niños.

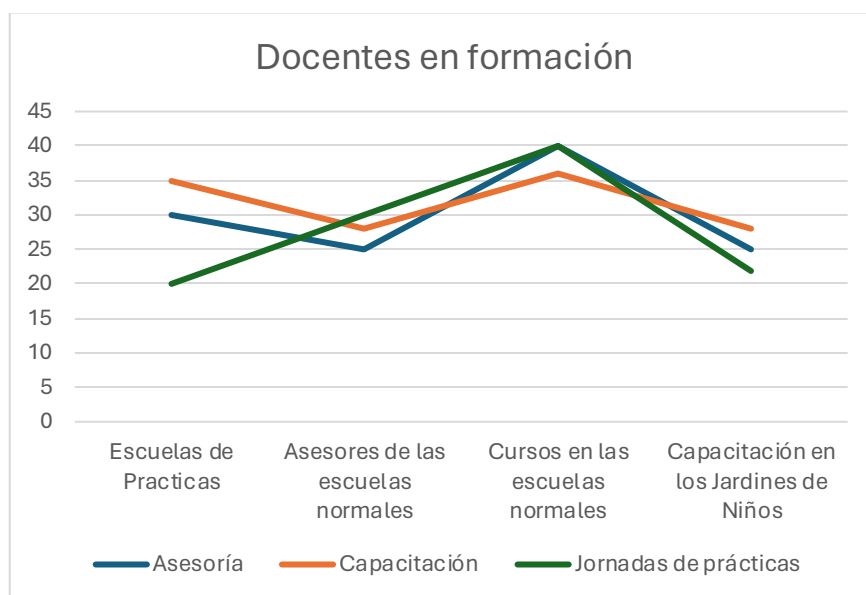


De

acuerdo con la encuesta realizada sobre la importancia del diagnóstico que las alumnas deben realizar, las tutoras proponen que deben presentarse en las escuelas de prácticas en las primeras semanas de clases correspondiente al calendario escolar de educación básica,

La fortaleza y el desarrollo de las competencias profesionales radica en las jornadas de prácticas docentes en las aulas según las opiniones de las tutoras, por lo cual las alumnas deben llevar una preparación profesional desde las escuelas normales con respecto a la realización de diagnósticos, planeaciones didácticas, dominio de contenidos con los planes y programas vigentes de educación básica, así como estrategias en la intervención docente frente a grupo.

- Docentes en formación



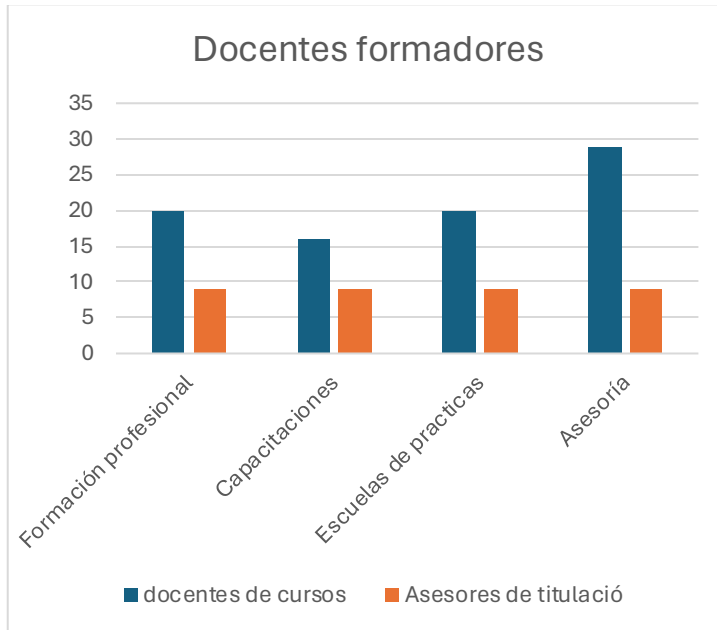
Con las futuras docentes implementamos formularios en Google forms para facilitar la obtención de resultados, participaron 46 alumnos entre las dos escuelas normales, obteniendo los siguientes resultados.

Al realizar este instrumento de investigación las alumnas coinciden que en las escuelas normales debe existir la asesoría o acompañamiento de los asesores para el desarrollo de las planeaciones y la intervención docente, que les permita practicas exitosas y reflexivas.

Mencionan que las escuelas normales han cumplido con cursos que han fortalecido el dominio en la innovación docente con los cambios de planes y programas y las nuevas metodologías que les permiten diseñar nuevas estrategias de enseñanza.

Consideran que las escuelas de prácticas en su mayoría cumplen con la tutoría que les permite visualizar la realidad de los contextos escolares, realizan confrontación con lo aprendido a lo largo de su preparación profesional en las escuelas normales y un 50% de los jardines de niños realizan cursos de capacitación dentro del PMCE; al igual al formar parte de las escuelas de practicas participan en los CTE fortaleciendo su quehacer docente en la comunidad escolar.

- Docentes formadores de las escuelas normales.



Una de las características de las escuelas normales incide que la mayoría de los docentes que imparten cursos en estas instituciones formadoras, son parte de la comisión de titulación sus perfiles son de docentes de básica en servicio, lo que permite fortalecer el proceso de formación.

Al implementar los instrumentos de investigación con los docentes formadores mencionaron los siguientes resultados: con respecto a la formación profesional en el trayecto de la práctica profesional coinciden que las escuelas normales deben promover las habilidades docentes desde la teoría confrontada con la práctica; los asesores respecto a su función consideran relevante la formación profesional desde las instituciones de básica puesto que desde allí se pondera la profesión docente

Con respecto a las capacitaciones que se imparten en la institución formadora de docentes permite el fortalecimiento en la profesionalización de los futuros docentes, proponen continuar preparando en ese rasgo.

Referente a las escuelas de prácticas los asesores y docentes proponen que al seleccionarlás cumplan con estándares de la calidad académica, así como la disponibilidad de los docentes tutores para el acompañamiento en las jornadas docentes de las alumnas.

Relacionado a las asesorías mencionan que debe haber un compromiso mutuo entre docentes asesores y alumnas para alcanzar las metas u objetivos establecidos tanto en las planeaciones didácticas, intervención docente y documento de titulación.

Discusión y conclusiones

Después de analizar el tema de investigación entre las escuelas participantes se concluye con las siguientes Propuestas que respondan a las necesidades reconocidas sobre la autorreflexión de las prácticas profesionales de los estudiantes de séptimo y octavo semestre

- Los jardines de niños seleccionados para el desarrollo de las practicas intensivas de nuestras alumnas, deben situarse en un lugar urbano y semiurbanos, de organización completa, contar con docentes actualizados en el conocimiento de los nuevos planes y programas vigentes en educación básica, integrados a los consejos técnicos escolares, comprometidos en el desarrollo de los trabajos con las escuelas formadoras.

- Los asesores de séptimo y octavo semestre deben presentar en su proyecto de prácticas profesionales en 3 líneas de acción:

1. **Capacitación.** - Cursos sobre planes y programas de estudio de educación básica vigentes, para docentes tutoras y alumnas en formación.

2. **Seguimiento.** - sobre los trabajos desarrollados al interior de los jardines de niños, refiero a 3 visitas: (1ª. Visita. - para diagnosticar el inicio de los trabajos desarrollados en cada una de las alumnas, la presentación a los jardines de niños; 2ª. Visita. - supervisar las planeaciones, los instrumentos de evaluación y el diario, para constatar a través de un instrumento de evaluación la aplicación y la contrastación en entre lo planeado y lo aplicado con los alumnos. 3ª. Visita. - realizar un cierre de trabajos desarrollados con los alumnos de los jardines de niños que den cuenta y muestra de la implementación de la planeación, así como los aprendizajes alcanzados.

3. Valoración de docentes tutoras en relación a los trabajos desarrollados en el cierre de prácticas intensivas. A través de instrumentos de evaluación para valorar el desempeño de cada alumna en sus competencias profesionales y genéricas.

- Docentes tutoras

Con referente a los docentes tutores de los jardines de niños es necesaria su profesionalización constante, así como la disponibilidad y acompañamiento con la futura docente; puesto que son parte fundamental en la formación de las alumnas.

- Jornadas de observación y practicas intensivas

Es necesario considerar que las jornadas de prácticas son la parte fundamental del trayecto formativo y sobre todo en los dos últimos semestres; por lo cual se sugiere que deben presentarse al cierre de los ciclos escolares cuando aún están en un sexto semestre para conocer e iniciar una relación con el contexto escolar. De igual forma al iniciar el ciclo escolar deben de presentarse a los CTES intensivos con la finalidad de aprender de forma practica los diagnósticos y la elaboración de los nuevos proyectos educativos.

- Asesorías

Con referente a las asesorías es necesario que los docentes formadores que cumplen la función de asesor conozca y domine los planes y programas vigentes de educación básica, puesto que orientará el proceso de planeación y elaboración de los instrumentos de evaluación así como las diferentes gestiones que se desarrollen en las jornadas de prácticas intensivas.

Referencias

- Diario Oficial de la Federación. (DOF) Acuerdo número 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica que se indican. (Continúa en la Tercera Sección). Diario oficial de la Federación 14 de julio de 2018.
- García B. Loredó, Javier. Carranza, G. (2008) Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 2008, pp. 1-15 Universidad Autónoma de Baja California, Ensenada, México.
- Perrenoud, P. (2011) Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica. Editorial GRAÓ, de IRIF, S.L. 2011
- Pires, L. M. y Correia Lopes M. (2012) La formación inicial de las educadoras y de los educadores: profesores y profesoras. Universidad de Cabo Verde. 2012
- Sayago, Z. B. y Chacón, M. A. (2006) Las prácticas profesionales en la formación docente: hacia un nuevo diario de ruta. Educere, vol. 10, núm. 32, enero-marzo, 2006, pp. 55-66. Universidad de los Andes Mérida, Venezuela.
- Secretaría de Educación Pública. SEP. (2018). Plan de estudios. Licenciatura en Educación Prescolar. Disponible en: <http://www.cevie-dgesum.com/index.php/planes-de-estudios-2018>
- Secretaría de Educación Pública. SEP. (2018). Aprendizaje en Servicio. Licenciatura en Educación Prescolar. Disponible en: <http://www.cevie-dgesum.com/index.php/planes-de-estudios-2018>
- Secretaría de Educación Pública. SEP. (2020) Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en la Educación Básica Perfiles profesionales, criterios e indicadores para el personal docente, técnico docente, de asesoría técnica pedagógica, directivo y

de supervisión escolar. Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros. SEP. 2020.

Asesoría, asesoría y acompañamiento académico: experiencias en el proceso de titulación en séptimo y octavo semestre de la licenciatura en educación primaria

Angelica Aguilera Orozco

Escuela Normal Fronteriza Tijuana

Línea temática 5. Procesos de formación y sujetos de la educación

Resumen

El objetivo de esta investigación es analizar las experiencias vividas durante el ciclo escolar 2022-2023, de los alumnos de la escuela normal en 7mo y 8vo semestre, de la licenciatura en educación primaria, en referencia al asesor de modalidad de titulación y el proceso que conlleva. Dar a conocer qué tan satisfecho se encontró con el acompañamiento en el proceso y que tan productivo y enriquecedor fue para la elaboración de su documento; que tanto impacto dejó en los alumnos dicho acompañamiento, y por último si afecta o favorece que su asesor no fuera el maestro de práctica en el servicio. Si hizo falta ese acompañamiento de maestro observador de la práctica y que a su vez fuera maestro asesor de modalidad de titulación. Se utilizó la entrevista a 24 alumnos, con un enfoque cualitativo, con alcance descriptivo. Los resultados se dividen en cuatro competencias docentes cognitivas, actitudinales, procedimentales y administrativas. En cuanto a las competencias cognitivas los docentes en su mayoría mostraron tener metodología adecuada, uso de recursos tecnológicos, dominio de la modalidad de titulación, sin embargo, se visualiza escasa participación en cuanto a las revisiones frecuentes del avance, tomar en cuenta las prácticas profesionales para desarrollar el documento de titulación, y aplicación de instrumentos para la evaluación las entregas se muestra poca participación. En las competencias actitudinales se observa buena relación de respeto, empatía y confianza por parte del asesor, teniendo un bajo porcentaje en cuanto a flexibilidad de horarios para atención de asesoría. En las competencias procedimentales, los

docentes mostraron que hubo pocas recomendaciones para enriquecer el documento, poco acompañamiento del asesor de titulación, disposición del asesor por no tener un área destinada para asesoría y atención a alumnos, pocas asesorías para la elaboración del documento.

Palabras clave: tutoría, asesoría, acompañamiento, modalidad de titulación, examen profesional

Planteamiento del problema

En la actualidad, la licenciatura en educación primaria en el plan y programa 2018, en el curso Práctica en el Servicio, cuenta con un docente encargado de observar y realizar recomendaciones a la práctica docente y atender el curso; pero también se integra en el proceso otro maestro como asesor de titulación, que se encarga de guiar, dirigir y acompañar el proceso de titulación de acuerdo a la modalidad elegida por el estudiante.

Durante el transcurso de 7mo y 8vo semestres los alumnos se encuentran en un proceso de aprendizaje, mediante prácticas profesionales dirigidas a su área de estudios, las cuales permiten el trabajo en el aula de manera temporal en un contexto escolar, con la finalidad realizar movilización de saberes, y de adquirir experiencia laboral, aprender a manera de práctica aplicando los conocimientos adquiridos en la escuela normal.

Los alumnos normalistas inician el trabajo de investigación acción mediante la elaboración de su documento de titulación, de acuerdo a una de las tres modalidades (informe de prácticas, portafolio y tesis). Por lo tanto, esta investigación se centra en el acompañamiento que ofrece el asesor de titulación al alumno normalista, siendo este un profesor aislado del proceso de práctica en el servicio y por último cómo fue el acercamiento con el maestro de práctica en el servicio, en el proceso para la mejora de práctica profesional y su documento de titulación.

Si bien el docente al ser un guía, acompañante y facilitador del proceso de enseñanza aprendizaje, entre los contenidos del plan de estudios y la práctica profesional, se considera una presencia clave para la mejora del proceso educativo. La autonomía curricular permite la

flexibilidad de adaptarse a nuevos retos, así como un espacio propio del modelo educativo para determinar los contenidos y la estructura del curso, y de a los protocolos de titulación.

Al indagar sobre las experiencias adquiridas durante este proceso nos permite tener un panorama de como se vive el proceso en un contexto real. Realizar de cierta manera una evaluación docente, nos permite alcanzar la excelencia educativa.

Leyva, Y. & González, (2019). Menciona que los docentes conceden mucho valor a dialogar, socializar y compartir experiencias con sus pares sobre prácticas cotidianas, para reforzar su desempeño en el aula. Esto hace referencia a que el intercambio de experiencias enriquece la formación docente.

Ante este panorama nace la importancia de observa las experiencias en el proceso de titulación, para la mejora de la calidad educativa y la culminación satisfactoria de la formación de los alumnos en cuanto a su documento decepcionar y examen profesional de titulación de la licenciatura en educación primaria. Conocer ventajas y desventajas en el proceso, contemplando a los docentes, alumnos normalistas, protocolo, prácticas profesionales, así como espacios geográficos para asesorías. Esta inquietud se ha indagado como parte del proceso de titulación de la licenciatura en educación primaria, plan 2018, en la escuela normal fronteriza Tijuana.

Para abordar un poco más sobre esta problemática se busca conocer la percepción de los alumnos de primaria en cuanto a las competencias docentes que muestran sus asesores de titulación y la experiencia personal en el trascurso de asesoría. Las preguntas que orientan la investigación son las siguientes: ¿Cuáles son las competencias docentes necesarias para asesorar alguna de las modalidades de titulación? ¿Qué estrategias y habilidades emplea el asesor al iniciar el trabajo con el alumno? ¿Qué actitudes y valores posee en relación con el proceso? ¿Es necesario que el docente de practica en el servicio y el docente asesor sea la misma persona?

Marco teórico

Durante los semestres de séptimo y octavo, los alumnos normalistas fortalecen las competencias profesionales y genéricas por medio del curso de Aprendizaje en Servicio a través de la intervención en escuelas primarias durante las jornadas de prácticas docentes. En el plan de estudios 2018, menciona que:

En virtud de que la estancia de los estudiantes es más prolongada en las instituciones, es posible contrastar y enriquecer la formación que se recibe en la Escuela Normal con la que se adquiere en la escuela de práctica, favoreciendo la articulación entre los conocimientos adquiridos en los cursos que integran los trayectos formativos del plan de estudios, con las experiencias derivadas de su docencia. La participación activa del estudiante en las tareas cotidianas que realiza en el salón de clase serán el referente para la reflexión, el análisis y la mejora de su práctica. Los procesos reflexivos y de crítica, así como su capacidad de argumentación, se convertirán en el referente para diseñar y aplicar propuestas para transformar su docencia y realizar aportes innovadores en cada una de sus intervenciones en la institución escolar y la comunidad. (Plan y programa de estudio, 2018, Licenciatura en educación primaria p.7).

El proceso de titulación apoya la culminación de los estudios que permite al docente normalista obtener el título profesional para ejercer su función docente, por medio del cual permitirá recuperar los conocimientos, capacidades, habilidades, destrezas, actitudes, valores y experiencia.

Cada una de las modalidades previstas: informe de prácticas profesionales, portafolio de evidencias y tesis de investigación, implican la elaboración de un producto que permitirá valorar el nivel de logro de las competencias genéricas, profesionales, y disciplinares o específicas, que la licenciatura en cuestión ha previsto en el perfil de egreso y que cada estudiante ha adquirido, desarrollado o fortalecido a través de los trayectos formativos y sus cursos, así como de las experiencias derivadas del acercamiento a la práctica en las escuelas de educación preescolar, primaria, secundaria, Centros de Atención Múltiple (CAM) y Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER), entre otros que permitieron a los estudiantes

normalistas generar experiencias formativas en contextos reales. (SEP, Orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación, plan de estudios 2018, p. 4)

Cada modalidad se elabora de acuerdo a criterios y protocolos establecidos, tomando en cuenta las competencias y centrado en el aprendizaje del plan de estudios 2018; con la intención de articular los tipos de saberes y con ello valorar las capacidades académicas que el estudiante normalista adquirió durante su formación. Cada experiencia y evidencia de aprendizaje podrá ser de ayuda para que el estudiante pueda elegir la modalidad con la cual pretende titularse.

Díaz Barriga y Rigo (2000), mencionado por Acuña, K. et al (2012), señalan que la Educación Basada en Competencias (EBC) surge del interés por establecer una vinculación entre la escuela y la vida, entre lo que el alumno aprende en las aulas y sus actividades fuera de ella. Intenta relacionar estrechamente la teoría y la práctica, como una vinculación entre el saber decir y el saber hacer. P.6

De aquí la importancia de conocer las competencias cognitivas, actitudinales, procedimentales y administrativas, que el docente requiere para brindar un buen acompañamiento en el proceso, que muestre conocimiento, actitudes habilidades, para mejorar la calidad educativa, que el desempeño docente tenga una planificación, organización, para brindar atención a las necesidades de los alumnos, pueda realizar ajustes a sus actividades y así como cuente con las herramientas necesarias para realizar una evaluación del documento de titulación y de la práctica docente al alumno normalista.

Coll (2007) mencionado por Acuña, K. et al (2012), menciona que “El concepto competencia y los enfoques basados en competencias tienen elementos interesantes que constituyen un avance en la manera de plantearse, afrontar y buscar soluciones a algunos de los problemas y de las dificultades más acuciantes con los que se enfrenta la educación escolar en la actualidad” p.6

De Lella, C. (1999). Mencionado por García, B. Loredo, J. y Carranza, G. (2008). Menciona que, Las instituciones de enseñanza constituyen espacios donde se llevan a cabo y se configuran las prácticas de los docentes; estos escenarios son formadores de docentes, debido a que modelan sus formas de pensar, percibir y actuar.

En la escuela Normal el maestro asesor de titulación dentro de sus funciones tendrá que dirigir y orientar al alumno en aspectos teóricos, metodológicos relacionados con la modalidad, dar acompañamiento durante el proceso de construcción del documento de titulación, es decir efectuar un seguimiento de avances del trabajo de investigación, interactuar con el alumno sobre su labor docente en prácticas para llegar al diálogo e intercambiar opiniones, sugerir estrategias, biografías, hacer correcciones pertinentes si así lo requiere y cuidar que no se realice algún plagio.

El maestro tutor de la práctica en el servicio de la escuela normal, tendrá la responsabilidad de realizar acompañamientos diferenciados en cuando a lo técnico, metodológico, teórico, pedagógico, instrumental y tecnológico que permita al alumno fortalecer su desempeño sin perder de vista los planes y programas de estudio, así como los contextos sociales, culturales, lingüísticos e ideológicos.

El análisis y la evaluación de la docencia realizados por las instituciones, a partir de la aplicación de un cuestionario que responden los estudiantes al finalizar un ciclo escolar, resultan insuficientes para dar cuenta de la complejidad de las acciones docentes. Esta evaluación sólo permite apreciar el quehacer docente al interior del aula, lo que en este texto se denomina *práctica docente*, a fin de distinguirla de la práctica más amplia, que abarca los tres momentos mencionados (pensamiento, interacción, reflexión sobre los resultados), y que se denomina *práctica educativa*. (García, B. Loredo, J. Carranza, G. 2018. p. 3).

Metodología

Al finalizar de 8vo semestre, en el periodo de exámenes de titulación se optó por efectuar una investigación de estudio con metodología cualitativa. Los participantes de este estudio fueron

24 alumnos que evaluaron a 8 docentes asesores de titulación de la licenciatura en educación primaria, en la ciudad de Tijuana B.C., el tipo de muestra que se utilizó fue de conveniencia utilizando formulario Google, puesto que es la forma más práctica, rápida y concreta de obtener una muestra de manera efectiva.

Para recabar la información de la presente investigación se realizó un cuestionario, con preguntas de opción múltiple con escala de Likert, pero para indagar un poco más se realizaron preguntas abiertas y así conocer un poco del sentir de los alumnos, generar un mayor desenvolvimiento a la persona que se encuentra realizando la entrevista. De esta manera se pretendió profundizar en algunos temas y situaciones.

Ñaupas, H. et al. Mencionan que el enfoque de la metodología cualitativa En este enfoque se utiliza la recolección y análisis de datos, sin preocuparse demasiado de su cuantificación; la observación y la descripción de los fenómenos se realizan, pero sin dar mucho énfasis a la medición. Las preguntas e hipótesis surgen como parte del proceso de investigación, no necesariamente al principio.

El cuestionario en una investigación educativa permite que los resultados se obtengan de manera puntual, lo que permite registrar e interpretar la información de manera adecuada.

La escala Likert, de acuerdo con la clasificación de Namakforoosh (2000), mencionado por Echauri, A. Izquierdo, M. Hiroe, M. (2013) menciona que, Puede ubicarse como modalidad del método de interrogatorio. Este método de recopilación de datos es el más conocido especialmente en ciencias sociales y humanas, donde frecuentemente el objeto de estudio lo constituyen seres humanos, quienes tienen la información necesitada o pueden ofrecer testimonios sobre el asunto estudiado. p.32

Resultado

El cuestionario se dividió en 4 partes cada una por competencias, en las competencias cognitivas se aplicaron 8 preguntas de opción múltiple, en las competencias actitudinales 5 preguntas de opción múltiple, en las competencias procedimentales 5 preguntas de opción

múltiple y 2 preguntas abiertas, en las competencias administrativas 3 preguntas de opción múltiple, siendo en total 23 preguntas.

Los resultados obtenidos arrojaron que dentro de los 8 docentes que se evaluaron, dentro de las **competencias cognitivas** se logra rescatar al preguntar a los alumnos ¿Existió comunicación desde un inicio sobre la forma de trabajar el proceso de modalidad de titulación? El 62.5% comentó que mucha, sin embargo, el 37.5% dijo que poca. ¿El docente Dominó la modalidad de titulación? 79.2% contestó que sí y el 20.8 dijo que poco. ¿Utilizó recursos tecnológicos para ofrecer un mejor apoyo académico? El 79.2% dijo que mucho y el 20.8% que poco. ¿Utilizó recursos tecnológicos para ofrecer un mejor apoyo académico? El 79.8% dijo que mucha y el 20.8% que poca. ¿Realizó revisiones frecuentemente de tus avances? El 45.8 dijo que siempre, el 45.8%, a veces y el 8.3% contestó que nunca. Y por último la pregunta ¿Te hizo observaciones sobre los avances presentados? El 70.8% dijo siempre, el 12.5% a veces y el 16.7% nunca. ¿Utilizó distintos instrumentos de evaluación con los alumnos (¿lista de cotejo, rubrica? otros), ¿para registrar el avance? El 45.8% dijo siempre, el 29.5% a veces, y el 25% nunca, ¿Tomó en cuenta tus prácticas profesionales para desarrollar el documento de titulación, te preguntaba frecuentemente sobre actividades aplicadas y cuales eran tus avances en el aula? El 58.3% dijo siempre, el 29.2% a veces, y el 12.5% nunca.

En la segunda etapa del cuestionario al indagar sobre las **Competencias actitudinales** los resultados obtenidos fueron en la primera pregunta ¿Trabajó con una actitud de respeto en todo momento? El 95.8% fue siempre y el 4.2% fue nunca, ¿Mostró flexibilidad de tiempo y cumplió con horarios establecidos? El 66.7% contestó que siempre, el 25% casi siempre y el 8.3% nunca. En la pregunta y tres Mostró sensibilidad ante algunas situaciones presentadas por los alumnos de manera particular. El 87.5% respondió siempre y el 12.5 casi nunca, ¿Mostró empatía hacia algunas situaciones presentadas en el aula, en la elaboración del documento o personales? El resultado fue 87.5% siempre, y el 12.5 nunca. En la última pregunta ¿Presentó una actitud de confianza a sus alumnos? El 87.5 % siempre, y el 8.3 casi siempre y el 4.2% nunca.

Competencias procedimentales

Dentro de las preguntas realizadas se obtuvieron los siguientes resultados ¿Realizó recomendaciones para tu práctica y así enriquecer tu documento de titulación? 66.7% contestó que siempre, el 20.8 casi siempre y el 12.5 nunca, en la pregunta 2 ¿Cómo asesor de titulación, ha compartido protocolos para realizar tu documento? El 70.8% contestó siempre, el 25% casi siempre y el 4.2 nunca. ¿Cómo asesor de titulación, ha compartido protocolos para realizar tu documento? El 70.8% contestó siempre el 20.8 casi siempre y el 8.3% nunca. En la pregunta siguiente ¿Consideras necesario que tu asesor de prácticas y tu asesor de titulación fuera la misma persona? El 50% contesto que si el 20.8% que no sería necesario, el 29.2 no.

Dentro de la pregunta abierta ¿Menciona alguna situación, servicio y/o atención que te hubiera gustado tener como alumno en este proceso de titulación? Se obtuvieron respuestas significativas para la mejora de la calidad educativa, por ejemplo: Mayor seguimiento por parte del asesor y la propuesta sobre que el asesor de prácticas y de titulación sean la misma persona creo que funcionaría muy bien.

¿Escribe de manera breve, cómo o qué consideras pudiera cambiar la ENFT, tanto para el alumno como para el asesor, para mejorar el proceso de titulación? Sería beneficioso contar con una mayor disponibilidad por parte de los asesores, ya que, debido a su carga de trabajo, en ocasiones no pueden brindar atención necesaria a sus asesorados. Y Elegir bien a los docentes asesores, ya van varias generaciones quejándose de la mala atención de algunos y siguen poniendo los mismos poniendo en riesgo este proceso de titulación. Ante estas situaciones la normal debería ofrecer opciones para resolver problemas ya que quedan fuera de nuestras manos.

Competencias administrativas

¿Entregó en tiempo y forma tu carta de aprobación de documento? El 80.3% contesto que siempre, el 16.7% contesto que casi siempre. ¿Aviso con tiempo cuales son las fechas de entrega de cada avance o capítulo? El 62.5% contesto siempre, el 29.2% casi siempre y el 8.3%

nunca. ¿Te dio a conocer el protocolo de titulación de la modalidad en la que se trabajó? El 83.3% siempre y el 16.7 casi siempre.

En las respuestas obtenidas de acuerdo a las competencias las que obtuvieron respuesta casi siempre o nunca son las que se deben atender, se debe trabajar en conjunto con la coordinación de titulación de la normal, de manera individual con cada docente y grupal con el equipo de docentes asesores de titulación, el cambio debe contar con un compromiso para generar mejoras en las competencias docentes y se vea reflejado en la práctica profesional, y continuar trabajando con las respuestas que tuvieron siempre en mayor porcentaje.

Por otra parte, al cuestionarles a los alumnos si era importante que el maestro de Aprendizaje en el servicio y el asesor de titulación fuera la misma persona, al ser respuesta abierta, los comentarios fueron en su mayoría que, sí sería necesario. Otra de las respuestas fue asegurarse desde un inicio que los asesores cumplan con sus tareas y que el alumnado se encuentre satisfecho con su trabajo, ya que, de lo contrario, esté cansado proceso de vuelve aún más difícil. Y por ultimo

A pesar de contar con protocolos de titulación por modalidad, asesores con el perfil requerido y una coordinación de titulación se observan áreas de oportunidad como la sobrecarga de trabajo o el exceso de alumnos por asesor, creando una baja en la calidad y docentes y alumnos inconformes con el proceso.

Discusión y conclusiones

Mediante los resultados obtenidos con la recogida de datos, se observa que los docentes logran en su mayoría en las cuatro competencias utilizadas para la presente investigación, un porcentaje en la media o por encima de la media, pero aun así se muestran resultados por debajo del promedio idóneo, que se espera del trabajo docente, si observamos en dentro de las competencias cognitivas se encuentra por debajo de la media que no reviso con frecuencia el avance del trabajo de los alumnos, en otra interrogante observamos que el 29.2 y el 25% a veces o casi nunca mostró una evaluación al alumno sobre su desempeño en el proceso de su

avance, en las de las competencias actitudinales en su gran mayoría observamos que los docentes se encuentran fortalecidos. En las competencias procedimentales encontramos que el asesor de titulación nunca o casi nunca dio recomendaciones para trabajar en conjunto con la práctica docente, con ello se muestra un área de oportunidad a atender. En las competencias procedimentales en las respuestas abiertas mencionan mayor incidencia que el seguimiento por parte del asesor y la propuesta sobre que el asesor de prácticas y de titulación sean la misma persona creo que funcionaría muy bien; otra de las respuestas fue que Sería beneficioso contar con una mayor disponibilidad por parte de los asesores, ya que, debido a su carga de trabajo, en ocasiones no pueden brindar atención necesaria a sus asesorados.

A pesar de contar con una coordinación de titulación, protocolos de titulación en cada modalidad, asesores con el perfil adecuado se observa en las competencias procedimentales mayor área de oportunidad mismas que deberán ser atendidas para la mejora de la calidad educativa

Sin embargo, en algunos resultados obtenidos observamos que los docentes asesores de titulación tienen libertad de atención a sus estudiantes ajustando sus horarios con los de los alumnos y en algunos casos no se logra ese acuerdo de tiempo y de espacio físico lo que también es un qué se debe atender para buscar posibles soluciones.

Actualmente nos encontramos con ajustes internos en una etapas de cambios dentro del proceso de titulación, para dar seguimiento a las necesidades presentadas, si bien sabemos es imposible generar un cambio inmediato, pero atendiendo las necesidades y las áreas con mayor incidencia, esta tarea es responsabilidad del cuerpo académico que trabaja para lograr la excelencia educativa por lo tanto revisar en lo individual con cada docente sus áreas de oportunidad y en academia sería un buen inicio de cambio.

Referencias

- Acuña, K. Irigoyen, J. Jiménez, M. Noriega, J. (2012). Educación basada en competencias. Educación y desarrollo. (1).
- Echauri, A. Izquierdo, M. Hiroe, M. (2013). La Escala de Likert en la evaluación docente: acercamiento a sus características y principios metodológicos. *Textos y contextos (1)*.
- García, B., Loredó, J. y Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: Pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial*. Consultado el día de mes de año, en: <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html>
- Leyva, Y. & González, (2019). Fortalecimiento de la formación continua para docentes en servicio. Instituto Nacional para la evaluación de la educación. recuperado de: [M.https://www.inee.edu.mx/fortalecimiento-de-la-formacion-continua-para-docentes-en-servicio/](https://www.inee.edu.mx/fortalecimiento-de-la-formacion-continua-para-docentes-en-servicio/)
- Modalidades de titulación.SEP. SES. Dirección General de Educación Superior para el Magisterio* ::(n.d.). recuperado de: https://dgesum.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepree/antecedentes/modalidades_titulacion
- Ñaupás, H. Valdivia, M. Palacios, J. Romero, H. (2018). Metodología de la investigación Cuantitativa – Cualitativa y Redacción de la Tesis. Ediciones de la U.
- Secretaría de Educación Pública (2021), Plan de estudios 2018. Licenciatura en educación primaria.
- Secretaría de Educación Pública (2018). Orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación.

Scriven, M. (2015). Revista de evaluación para docentes y directivos. RED. Calidad educativa
¿Mejora con la evaluación? (2).

Representaciones sociales de la educación física en alumnos de 9 a 12 años: Un estudio cualitativo en Guadalajara, Jalisco

Ricardo Cervantes Rubio

ricardo.cervantes@bycenj.edu.mx

Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco

Sofía Robles Álvarez

sofia.robles@bycenj.edu.mx

Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco

Marisa Guadalupe Flores Godínez

marisa10guadalupe@hotmail.com

Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco

Línea temática 5. Procesos de formación y sujetos de la educación

Resumen

Este estudio forma parte de los procesos de divulgación del conocimiento científico a partir de una investigación realizada a través de la práctica docente donde se adopta una metodología de investigación cualitativa con un enfoque interpretativo con el propósito de explorar las representaciones sociales de estudiantes de educación primaria, con edades comprendidas entre 9 y 12 años, respecto a las opiniones y creencias que poseen acerca de la materia de educación física. La base teórica de esta investigación se cimenta en la Teoría de las Representaciones Sociales que parte de la teoría desarrollada por Moscovici seguido por Jodelete. Para la obtención de datos de esta investigación, se emplean instrumentos de carácter asociativo e interrogativo con el propósito de identificar los vínculos y conexiones por medio de métodos de jerarquización de los ítems, con base a la estructura plurimetodológica que propone Abric. Como resultado del estudio, se encontraron dos etapas principales donde

estas representaciones sociales manifestaban una idea predominante relacionada con "realizar ejercicio físico".

Palabras clave: educación física, representaciones sociales, método plurimetodológico.

Planteamiento del problema

La institución educativa, como el entorno donde el individuo adquiere conocimientos, desempeña un papel fundamental en la formación de sus representaciones sociales, ya que contribuye a moldear sus valores, creencias, normas y todo lo que otorga significado a su percepción de la realidad. La percepción y actitudes que los estudiantes manifiestan hacia ciertas asignaturas suelen estar influenciadas por la forma en que se desarrollan las actividades y la dinámica que prevalece en ellas. Entre las materias escolares, la Educación Física destaca por su capacidad para influir de manera significativa en la vida de los alumnos, ya que brinda la oportunidad de experimentar una amplia gama de sensaciones tanto físicas como emocionales.

Para la delimitación del tema de estudio, se elaboró una red de incidentes críticos respecto al trabajo docente en el aula de primaria, se lograron identificar una serie de incidentes los cuales fueron ordenados de acuerdo a la frecuencia de relaciones entre los mismos. Entre los incidentes críticos identificados el hallazgo más recurrente entre los sujetos de estudio fue la asignatura de educación física, que generó un mayor grado de entusiasmo y participación activa por parte de los alumnos. En este contexto, el propósito central de esta investigación es entonces revelar las representaciones sociales que los alumnos, con edades comprendidas entre los nueve y doce años, con respecto a la materia de educación física en el nivel básico, específicamente en el ámbito de la educación primaria. En consecuencia, el principal interrogante que busca responder este estudio es: ¿Cuáles son las representaciones sociales que estos alumnos poseen acerca de la educación física?

Marco teórico

Representaciones sociales

La teoría de las representaciones sociales ha sido desarrollada por diversos autores, entre los cuales se destacan Serge Moscovici, Denis Jodelet, Jean-Claude Abric y Patrick Rateau, entre otros. Sin embargo, el origen del concepto proviene de los trabajos de Serge Moscovici, quien fuera un destacado pensador. Su trabajo en este campo comenzó con su tesis doctoral, publicada en 1961 bajo el título "El psicoanálisis, su imagen y su público", editada por Presses Universitaires de France y posteriormente traducida al castellano en 1979 por la editorial Huemul de Buenos Aires, Argentina. En este texto, Moscovici presenta las particularidades de su teoría y su nuevo objeto de estudio, las RS.

Para Moscovici es importante conocer la noción de Emile Durkheim acerca de las representaciones colectivas. Quien a partir de su pensamiento señalaba que, la sociedad necesitaba un pensamiento organizado, y las representaciones colectivas reflejaban este pensamiento compartido, que incluye normas, valores, creencias y mitos. En ese contexto, el individuo se forma al incorporar este pensamiento colectivo en su identidad. Por su parte, Moscovici argumenta que las sociedades contemporáneas presentan variantes cualitativamente distintas de pensamiento social en comparación con las sociedades anteriores.

De acuerdo con Moscovici, no todo tipo de pensamiento organizado es una representación social, y tampoco todas las producciones humanas son equivalentes. Existen diferencias notables entre el mito, la ciencia y la religión, por ejemplo. Moscovici recuerda que todas estas producciones intelectuales y humanas son distintas, pero no jerárquicas. En lugar de establecer una jerarquía, Moscovici argumenta que estas diferencias reflejan elaboraciones diversas y que la sociedad contemporánea, en particular la sociedad francesa posterior a la Segunda Guerra Mundial, está marcada por la invasión de la ciencia en el pensamiento cotidiano, dando origen a un nuevo sentido común.

Bajo esta postura, el autor define a las RS como un conjunto de conocimientos y saberes que permiten a las personas comprender, interpretar y actuar en su realidad cotidiana. Estos conocimientos forman parte del conocimiento de sentido común y se tejen en el pensamiento de las personas en su vida diaria. Las RS no abarcan todo el mundo social, sino que se centran en objetos, sujetos, ideas o eventos específicos de la sociedad. Estas RS guían y orientan las acciones y relaciones sociales, determinando o modificando las posturas de las personas ante esos objetos o eventos.

Por su parte, Jodelet (1986), plantea que "la representación social se define por un contenido que se relaciona con un objeto y corresponde a la representación social de un sujeto respecto a otro sujeto". En otras palabras, toda representación social es una representación de algo y de alguien (Jodelet, 1986, p. 475). Además, las RS no solo influyen en la acción, sino que también pueden cambiarla y crear nuevas relaciones con los objetos de representación. Son tanto constituidas por el pensamiento social como constituyentes de la realidad cotidiana. Moscovici argumenta que las RS son una forma de conocimiento práctico que hace que el mundo sea lo que pensamos que es. Además, hacen que lo desconocido se vuelva familiar al incorporar la experiencia, la historia y el contexto social.

Educación física

La educación física parte de fundamentos teóricos de los cuales surgen desde ramas como la salud, deportivo, educativo o bien psicopedagógico esta última suele tener un sustento filosófico, antropológico y sociología. Visto desde otro aspecto la Educación Física como "aquella práctica pedagógica que trata o tematiza las manifestaciones de nuestra cultura corporal y del movimiento con una intención pedagógica" (Bracht, 1995 citado por Celentano, et, al 2017) una ciencia encargada de estudiar el movimiento del cuerpo humano en donde este conduce a una intención de aprendizaje.

Por otra parte, Cagigal (1984) citado por Vázquez (2018) señala que "el objeto de estudio de la educación física es el hombre en movimiento, y ésta una educación total a partir del

cuerpo, y no una educación de lo físico” (p.48) como lo menciona H. Altrock, Citado por Vázquez (2018) “advierde que la EF ha de ser uno de los principios básicos de la educación total, de la cual no debe estar separada”, se apoyó la idea que la educación física es educación para un pleno desarrollo de diversas parte del cuerpo.

Por ello, este concepto colabora con esta investigación por la definición de los autores mencionados, pues el conocer cuál es la definición además cuales son algunas de las áreas que favorece el desarrollo del ser humano al momento de la educación física ademas los resultados pueden ser observables. Otra definición es la del autor Felipe (2013) cito a el profesor José María Cagigal (1981, p.28) define la educación física como la ciencia cuyo cometido es: "El hombre en movimiento o capaz de movimiento y las relaciones sociales creadas a partir de esta aptitud o actitud". Parlebas (1996, p. 34) complementa esta idea al afirmar que: “La noción de movimiento reduce la acción física a las características de desplazamiento de la máquina biológica e hipervalora de modo abusivo la descripción técnica”.

Metodología

El enfoque de este tipo de investigación es de carácter cualitativo, que según Strauss & Corbin (2002, p.19) es “cualquier tipo de investigación que produce hallazgos a los que no se llega por medio de procedimientos estadísticos u otros medios de cuantificación”. El paradigma es de corte Interpretativo como lo afirma Martínez (2013), citado por Beltrán & Bernal, (2007, p. 9) “el paradigma interpretativo toma como punto de partida la idea de la dificultad para comprender la realidad social desde las lógicas cuantitativas, razón por la que este paradigma se fundamenta en las subjetividades y da cabida a la comprensión del mundo desde la apropiación que de él hacen los individuos”.

Diseño plurimetodológico (abric,2001)

El análisis de las representaciones sociales se lleva a cabo en cuatro etapas, según Abric (2001): la recolección del contenido de la representación a través de entrevistas, la búsqueda de la estructura y el núcleo central, la verificación de la centralidad y el análisis. de la

argumentación. Estas etapas permiten comprender cómo las personas piensan y se relacionan con objetos o conceptos específicos en su vida cotidiana.

La complejidad de las representaciones sociales ha llevado a la adopción de un enfoque plurimetodológico, que abarca métodos interrogativos (entrevistas, cuestionarios) y métodos asociativos (asociación libre de palabras, pares de palabras, jerarquización). Dado que no existe un solo método que pueda captar completamente estas representaciones, se utilizan múltiples enfoques para abordar su diversidad.

Este proceso se considera el "núcleo duro" de la representación, ya que implica la producción, selección, jerarquización y argumentación de elementos del contenido. Estos métodos proporcionan una comprensión más profunda de las representaciones sociales al revelar tanto las dimensiones centrales como las periféricas.

Además, se destacan las ventajas del enfoque plurimetodológico, que incluyen la clarificación del planteamiento del problema de investigación, la obtención de datos ricos y variados de diferentes fuentes y la promoción de la creatividad teórica mediante procedimientos críticos de valoración.

Técnicas para recopilar información

Se distinguen dos tipos principales: técnicas interrogativas y técnicas asociativas. Las técnicas interrogativas incluyen entrevistas, cuestionarios y otras formas de recolectar la expresión verbal de los sujetos. Estas técnicas son más estructuradas y se centran en aspectos periféricos de las representaciones sociales. Por otro lado, las técnicas asociativas, como la asociación libre de palabras y la jerarquización de ítems, permiten acceder a los núcleos estructurales latentes de las representaciones sociales. Estas técnicas se basan en la expresión espontánea de los sujetos y permiten explorar dimensiones más profundas de las representaciones.

El cuestionario se considera una técnica de gran utilidad en la investigación de representaciones sociales, ya que combina aspectos cualitativos y cuantitativos. Permite obtener datos de un público más amplio y estandarizar la recopilación de información,

reduciendo la subjetividad. Además, el cuestionario puede ser de aplicación rápida y se adapta bien a la técnica de asociación libre de palabras.

La asociación libre de palabras se utiliza para explorar el universo semántico de las representaciones sociales. Los sujetos expresan palabras relacionadas con un término inductor, lo que revela las dimensiones latentes que estructuran la representación. Este método es especialmente útil para acceder a los núcleos figurativos de las representaciones.

El tris jerarquizado sucesivo es un método de jerarquización de ítems que se basa en la elección y clasificación de elementos por parte de los sujetos. Permite identificar elementos centrales y evaluar la importancia de cada ítem en la representación. Este enfoque complementa el análisis de asociación libre de palabras y contribuye a comprender la estructura de las representaciones sociales.

Resultado

Primera etapa: La recolección del contenido

En esta sección, se recopila el contenido de la representación en la que se hace inevitable el uso de un cuestionario como técnica. Para este primer acercamiento, se utilizaron tres preguntas, de las cuales surgieron categorías relacionadas con estas. La primera categoría es "Gusto por la clase de educación física", la segunda es "Sentimientos hacia la clase de educación física" y la tercera es "Percepción de la clase de educación física".

El Cuestionario

Los resultados de la primera categoría se resumen en respuestas "sí" y "no". En total, se obtuvieron respuestas de tres grupos: cuarto "B", quinto "B" y sexto "A". En el grupo de cuarto "B", se obtuvieron 18 respuestas afirmativas, 17 en quinto grado y 23 en sexto grado. La respuesta predominante fue "sí" en esta categoría, y vale la pena destacar que el grupo de sexto grado tuvo la mayoría de respuestas afirmativas. Para la segunda categoría, se recibieron diversas respuestas. La palabra más repetida con 30 menciones fue "felicidad", que los

estudiantes asociaron con la clase de educación física. Le siguen "divertido" con 6 respuestas, "emoción" con 5 respuestas y "bienestar" con 4 respuestas.

En la primera etapa de este estudio se encontró que la mayoría de los estudiantes tienen una percepción positiva de la clase de educación física. La mayoría expresó aprecio por la asignatura y mencionó que el docente de educación física imparte una clase amena con actividades deportivas que ponen a prueba sus habilidades. En total, se obtuvieron 58 respuestas, lo que representa el 100% de la población de estudio. En la segunda categoría, se obtuvo 100% de respuestas (58 alumnos respondieron), mientras que en la tercera categoría se obtuvo 60 respuestas debido a la variación en las palabras utilizadas.

Segunda Etapa: Búsqueda de la Estructura y Núcleo Central

En esta segunda etapa, se empleó la técnica del "tris jerarquizado sucesivo" junto con la "asociación libre de palabras". La herramienta de asociación libre de palabras incentivó a los participantes a escribir y expresar sus pensamientos de forma espontánea en relación con la clase de educación física. Los términos que surgieron a menudo estaban vinculados a pensamientos, conceptos, emociones y sentimientos relacionados con esta materia. Posteriormente, se desarrolló el tris jerarquizado sucesivo, utilizando los resultados de la asociación libre de palabras para seleccionar 16 términos con el propósito de jerarquizar las palabras utilizadas.

La Asociación Libre de Palabras

La técnica de asociación libre de palabras se inició con un término inductor, en este caso, "clase de educación física". Los participantes debían escribir cinco palabras que les vinieran a la mente al leer este término. Las respuestas se presentan en orden aleatorio, según lo consideren pertinente, y se complementan con las tres preguntas anteriores. El de este instrumento era identificar el núcleo central de la representación y explorar los campos semánticos, estimulando así los núcleos figurativos de la representación social e identificando los términos clave propósito en la percepción de los estudiantes.

Resultados de la Asociación Libre de Palabras

En los alumnos de cuarto grado. Tres palabras destacaron en términos de frecuencia: "cansancio", "diversión" y "hacer ejercicio". "Cansancio" tomó el primer lugar en nivel de importancia, lo que sugiere que esta palabra tiene una gran relevancia para los alumnos de este grado. En quinto grado se obtuvieron 65 repeticiones de Las palabras "jugar" y "hacer ejercicio" fueron las más frecuentes y ocuparon el primer lugar en nivel de importancia, el núcleo central identificado en quinto grado es "hacer ejercicio" y "jugar". En sexto grado, el análisis reveló un total de 87 repeticiones. Las palabras "coordinación", "jugar" y "correr" destacaron en términos de frecuencia y ocuparon el segundo lugar en nivel de importancia. En resumen, el núcleo central identificado en sexto grado es "coordinación".

Para simplificar el análisis y eliminar términos menos relevantes, se identificaron las palabras más repetidas en los tres grados. Se llevaron a cabo tres categorías: "más mencionados", "medianamente mencionados" y "menos mencionados". A continuación, se presentan solamente las palabras más mencionadas: "Hacer ejercicio" presentó 22 nominaciones, "Jugar" con 22, "Cansancio" obtuvo 19, "Correr" con 18, "Diversión" obtuvo 17, "Felicidad" 17, "Deportes" 11, "Tiempo libre" 10, "Entrenar" 8, "Trabajos" 5 y el término "Fuerza" obtuvo 4 nominaciones. Este proceso de clasificación permitió identificar el núcleo central de las representaciones sociales en los tres grados, destacando las palabras "hacer ejercicio" y "jugar" como las más relevantes en la percepción de los estudiantes.

Resultados del Tris Jerarquizado Sucesivo

Este instrumento se diseñó utilizando las 16 palabras seleccionadas durante la técnica de asociación libre de palabras, todas las relacionadas con la clase de educación física. Estas palabras se presentan en la parte superior del instrumento sin un orden específico, con el propósito de que los participantes las leyeran detenidamente antes de seguir las indicaciones y organizarlas en cuatro tablas. En el lado izquierdo de cada tabla, debían anotar las palabras más importantes", mientras que en el lado derecho las palabras menos importantes, la dinámica

consistió en dividir las palabras en ocho y ocho según su nivel de importancia que les daba cada estudiante, posterior de las ocho más importantes se dividía en cuatro y cuatro, dos y dos hasta llegar al término con mayor relación con educación física.

Los resultados correspondientes a los tres grupos presentan un total de 72 respuestas de 77 participantes, lo que indica que solo cinco alumnos (uno de cuarto grado y dos de quinto y sexto grado) no respondieron. La palabra con mayor frecuencia fue "salud", con 14 repeticiones en cuarto grado, 10 en quinto grado y 13 en sexto grado. Además, la palabra "deporte" ocupó el segundo lugar en cuarto y sexto grado y el tercer lugar en quinto grado en términos de repeticiones. Las siguientes palabras más mencionadas incluyen "jugar", "trabajo en equipo", "calentar", "libertad" y "sudar".

Tercera Etapa: Verificación de la Centralidad e Identificación del Núcleo Central

En la tercera etapa de la investigación, se empleó la técnica asociativa "Constitución de pares de palabras" con el propósito de identificar los términos bisagra a partir de los 12 ítems extraídos de la tabla de resultados globales obtenidos mediante el tris jerarquizado sucesivo. Es importante destacar que esta técnica se aplicó a un total de 67 estudiantes de los tres grados: cuarto, quinto y sexto grado (21 alumnos de cuarto grado, 21 de quinto grado y 25 de sexto grado).

El formato utilizado presentó las 12 palabras en la parte superior, y se pidió a los estudiantes que crearan diez pares de palabras sin restricciones en cuanto al orden o la repetición. Posteriormente, se les animó a identificar el par más significativo. Para el análisis de los resultados de esta técnica, se llevó a cabo un recuento de cuántas veces aparecía cada palabra en los pares generados, lo que permitió calcular la frecuencia. Se utilizó una herramienta denominada Diagrama Organizador de Representaciones Sociales (DORS), desarrollada por Cervantes y Nuño (2011), para comprender mejor la estructura de estos pares. A continuación, se muestran los resultados de las 12 palabras con las que se trabajó y su frecuencia.

La palabra "deporte" fue la más frecuentemente mencionada, con un total de 139 menciones, convirtiéndose en el término bisagra más destacado. Por otro lado, "hacer ejercicio" obtuvo una frecuencia menor, con 95 menciones. Para obtener estos resultados, se realizó un conteo por grado, utilizando tablas individuales para cada uno de los tres grados, en las que las palabras se colocaron en la fila superior y los códigos de los estudiantes en la columna izquierda. A medida que los estudiantes generaban pares, se sumaba la frecuencia de cada palabra.

Posteriormente, se aplicó el DORS según lo propuesto por Cervantes y Nuño (2011), identificando los términos bisagra asociados a más de un ítem. En el centro del diagrama, se puede apreciar el término "educación física", relacionado con la clase de educación física. De este término, se desprenden otros, destacando "deporte" y "felicidad". Por ejemplo, "felicidad" se relaciona con "cansancio" y "movimiento", mientras que "deporte" se relaciona con "diversión", "hacer ejercicio", "calentar" y "fuerza". Este análisis ayudó a comprender las conexiones y relaciones entre las palabras utilizadas por los estudiantes.

Cuarta Etapa: Análisis de la Argumentación

En esta cuarta etapa, se aplicó una serie de preguntas de forma oral a tres estudiantes de cada grupo, lo que resultó en un total de 9 respuestas. Estas preguntas tenían el propósito de verificar el núcleo central de las representaciones sociales de los estudiantes sobre la clase de educación física. Las primeras tres preguntas se centraron en identificar a los estudiantes y sus características, como su nombre, edad y grupo, para facilitar el análisis de las respuestas.

La cuarta pregunta se enfocó en que los estudiantes definieran qué significa para ellos la clase de educación física. Las respuestas a esta pregunta se centraron principalmente en conceptos prácticos relacionados con el ejercicio físico y el trabajo en equipo. La quinta pregunta indagó sobre lo que les gustaba de la clase de educación física y por qué. Las respuestas variaron, pero algunas palabras clave incluyen "movimiento", "actividad física" y "diversión". La penúltima pregunta solicitaba a los estudiantes que mencionaran tres palabras

que significarían lo opuesto a la clase de educación física. Las respuestas abarcaron conceptos como la inactividad y los malos hábitos alimenticios.

Finalmente, se les pidió a los estudiantes que mencionaran cinco palabras relacionadas con la educación física. Las respuestas incluyen términos como "deporte", "correr", "ejercicio" y "trabajo en equipo". En resumen, el análisis de las respuestas reveló que, en su mayoría, los estudiantes asocian la educación física con la actividad física, el deporte y el trabajo en equipo. Las palabras clave que se mencionan con mayor frecuencia incluyen "deporte", "correr" y "ejercicio".

Discusión y conclusiones

En el transcurso de esta investigación sobre las representaciones sociales de la educación física en estudiantes de cuarto, quinto y sexto grado, se han identificado varios hallazgos significativos que arrojan luz sobre cómo los estudiantes perciben y comprenden esta materia en su contexto educativo. A partir de los datos recopilados y los análisis realizados, se pueden destacar las siguientes conclusiones:

El Núcleo Central de la Representación: A través de las técnicas de asociación libre de palabras y el tris jerarquizado sucesivo, se ha determinado que el núcleo central de la representación social de la educación física en estos estudiantes está vinculado principalmente con conceptos como "deporte", "ejercicio" y "diversión". Estos términos reflejan la importancia de la actividad física y el aspecto lúdico en su percepción de esta materia.

Valoración Positiva de la Educación Física: La mayoría de los estudiantes expresan una valoración positiva hacia la educación física. Esta actitud favorable se atribuye en gran parte a la influencia positiva del docente ya las actividades deportivas que se llevan a cabo en el entorno escolar. Los estudiantes perciben la clase como un espacio de diversión y desafío físico.

Aspectos Prácticos y Físicos: Las respuestas de los estudiantes revelaron que asocian la educación física principalmente con aspectos prácticos relacionados con el ejercicio físico y

el trabajo en equipo. Esta asociación resalta la importancia de la actividad física y el desarrollo de habilidades motrices en su percepción de la materia.

Conexiones entre Conceptos: El análisis de las representaciones sociales a través del Diagrama Organizador de Representaciones Sociales (DORS) reveló conexiones interesantes entre los conceptos clave. La relación entre "deporte" y "felicidad", así como la conexión entre "educación física" y "diversión", subraya la influencia positiva de esta asignatura en el bienestar emocional y la satisfacción de los estudiantes.

Diferencias por Grado: Se observaron diferencias significativas entre los grados. Por ejemplo, mientras que los estudiantes de cuarto grado asociaron la educación física con términos como "cansancio" y "diversión", los estudiantes de quinto grado destacaron conceptos como "jugar" y "hacer ejercicio". Los estudiantes de sexto grado, por su parte, centraron su representación en la "coordinación".

Perspectivas de Mejora: Aunque la mayoría de los estudiantes tienen una visión positiva de la educación física, sus respuestas también revelaron áreas de mejora potencial. Algunos estudiantes mencionaron la necesidad de una mayor variedad de actividades, mientras que otros sugirieron la inclusión de aspectos relacionados con la nutrición y la salud en el currículo de educación física.

En resumen, esta investigación ha proporcionado una visión detallada de las representaciones sociales de la educación física en estudiantes de cuarto, quinto y sexto grado. Estos hallazgos tienen implicaciones importantes para la planificación y el diseño de programas educativos que promueven una experiencia positiva y enriquecedora en esta asignatura. Además, sugiere la importancia de seguir explorando las percepciones de los estudiantes para adaptar la educación física a sus necesidades y expectativas cambiantes.

Referencias

- Abric, J. C. (2001). Prácticas sociales y representaciones. México: Ediciones Coyoacán.
- Banchs R., María A. Jugando con las Ideas en Torno a las representaciones Sociales desde Venezuela Fermentum. Revista Venezolana de Sociología y Antropología, vol. 11, núm. 30, enero-abril, 2001, pp. 11-32
- Beltrán, S. M., & Bernal, J. A. (2007). Los paradigmas de la investigación: un acercamiento teórico para reflexionar desde el campo de la investigación educativa. Ride , 1-18.
- Cagigal, JM (1981). La Educación Física y el deporte en la enseñanza secundaria. Real Patronato de Educación Física y Deportes.
- Celentano, DD, Burgueño, R., & Alfaro, A. (2017). La Educación Física como una Ciencia Pedagógica. Revista Electrónica de Psicología Iztacala, 20(1), 69-87.}
- Cervantes, R. R. & Nuño, T, R. (2011), Representaciones sociales en alumnos de quinto semestre de licenciatura en educación primaria acerca de la asignatura de Educación Física, Centro de Investigaciones Pedagógicas y Sociales.
- Jodelet, D. (1986). La representación social: Fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici (Ed.), Psicología social II (págs. 469-494). Ediciones Paidós.
- Parlebas, P. (1996). Elementos de sociología del deporte. Ediciones Paidós.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Colombia: Universidad de Antioquia.
- Vázquez, A. (2018). La Educación Física en España: Una aproximación desde la perspectiva de los profesores en formación. Tesis doctoral, Universidad de León.

Asesoría para titulación en la educación normal

Susana Hernández Becerril

susheb.becerril@gmail.com

Escuela Normal de Tlalnepantla

Magdalena Nuñez Solano

magda.mns@gmail.com

Escuela Normal de Tlalnepantla

Silvia Martínez Becerril

silviaent.martinez@gmail.com

Escuela Normal de Tlalnepantla

Línea temática 5. Procesos de formación y sujetos de la educación

Resumen

El Cuerpo Académico en Consolidación (CAEC) de la Escuela Normal de Tlalnepantla (ENTLA), desarrolla el análisis del logro de competencias del perfil de egreso de normalistas quienes cursaron planes de estudio 2018, a partir de lo cual se identificó emergentemente una falta de consistencia en la comprensión de las funciones y concepto de asesoría para el proceso de titulación que transita en las instituciones de educación superior formadoras de docentes.

La asesoría para la titulación se diferencia de la tutoría, en el argot y práctica profesional de las Escuelas Normales Públicas del Estado de México, no sólo en su definición misma, sino en la tarea de dirección de tesis en estas instituciones, en la realidad práctica.

Los hallazgos que se reportan en este trabajo, con el apoyo de la observación participante y entrevistas de grupo focales, señalan preocupaciones respecto a esta tarea que han sido atendidas a través de la colaboración entre pares principalmente y, se inicia un proceso

de redefinición de la misma que conlleva a sugerencias como la posibilidad de generar una didáctica propia de la asesoría de la titulación.

Palabras clave: formación docente, asesoría, titulación, educación superior.

Planteamiento del problema

Dentro de los hallazgos de la indagación realizada por el CAEC de la Escuela Normal de Tlalnepantla (ENTLA), respecto del análisis del logro de competencias del perfil de egreso de normalistas cuya generación corresponde a planes de estudio 2018; se identificó emergentemente una falta de consistencia en la comprensión de las funciones y concepto de asesoría para el proceso de titulación que se inicia con estos programas educativos y, aparentemente continuará en planes 2022. Por ende, su ejecución ha traído diferencias en la práctica educativa, la gestión e impacto en la culminación de los estudios profesionales en las Escuelas Normales.

En la ENTLA, desde el año 2002 y hasta el año 2020, el asesoramiento de *documentos recepcionales* quedó a cargo del pequeño grupo de asesoría de séptimo y octavo semestres (en promedio cada docente atendió pequeños grupos de 6 a 10 normalistas); el producto del seminario – taller de los planes de estudio que egresaron en este periodo de tiempo, implicaron únicamente la posibilidad de redactar un ensayo analítico de la experiencia obtenida durante el trabajo docente en condiciones reales en la educación básica.

Las prácticas de asesoría para este proceso fueron desarrolladas por catedráticos de la ENTLA que ya no se desempeñan en sus aulas debido a jubilaciones entre otras causas así, la “práctica” de la asesoría no fue experimentada por más del 15% de la plantilla escolar que hoy en día labora. Quienes participaron en este proceso de asesoramiento fueron consideradas inamovibles, en algún tiempo; debido a que existieron negativas para tomar su lugar o que ellas manifestaron su preferencia por realizar la actividad; de tal suerte, las docentes de séptimo y octavo semestres con suma frecuencia eran las mismas.

Así entonces, atendieron al Seminario o taller de cuarto grado, cuya finalidad era el

análisis de la práctica docente y su sistematización para la concreción del ensayo analítico. Por otro lado, la experiencia laboral del personal docente, se orienta al trabajo en la educación obligatoria, mientras que el 16% ha manifestado trabajar en otra Institución de Educación Superior. Aunada a esta situación que pone en desventaja al personal docente frente a la tarea de asesorar, existió sólo una modalidad de titulación distante de la requerida por el plan de estudios 2022.

En ambos sentidos, el dilema enfrentado por las escuelas normales radica en que la comunidad de profesionales y autoridades educativas, no advirtieron la necesidad de fortalecer las habilidades requeridas para asesorar documentos de titulación o quizá se realizaron supuestos equívocos respecto a que si se había realizado un estudio de posgrado debían haber desarrollado el conocimiento suficiente para asesorar. Consideramos en este sentido que, el proceso de titulación vivenciado en estudios de posgrado no garantiza el aprendizaje de la asesoría, es acaso que ¿Se consideró como una tarea no profesional? Es decir, ¿No es necesario el desarrollo de las habilidades para asesorar? La asesoría para la titulación ¿Son innatas o de lógica elemental cuando se estudia un posgrado?

El personal que hoy en día atiende a la población estudiantil decidida a titularse, confronta una nueva forma de trabajo, el proceso de asesoría se distribuyó sin una asignación de curso o carga horaria (ni para el asesor, ni para el normalista) en el periodo de trabajo con la primera generación que egresó en el año 2022, por lo cual los normalistas no tuvieron un momento asignado como sucedía durante los últimos 18 años; se llegó a discutir en reuniones de trabajo colegiado, el nivel de responsabilidad de las docentes del trayecto de prácticas profesionales, con lo cual se desvinculaban de la responsabilidad de asesoría por quienes habían sido asignados para esta labor.

Después de esta experiencia, se tuvo como resultado la falta de asistencia como elemento crucial por lo cual no concluían los documentos de titulación, generando un rezago y aplazamientos que no habían sucedido por décadas.

Hoy en día, prácticamente el 50% de la población docente participa en el proceso de asesoría sin un antecedente concreto de experiencia al respecto. 10% del personal docente se desempeña profesionalmente en prácticas de asesoría en Universidades particulares o públicas y, otro 10% laboraron como asesoras de titulación en planes de estudio anteriores. Así entonces, el 20% del personal ha aprendido “sobre la marcha” y para algunas de ellas, con escasa experiencia en la investigación, enfrentan también dificultades para distinguir las diferencias en las modalidades de titulación, porque si bien cuentan con el grado de maestría o doctorado, de acuerdo al programa educativo que cursaron, en su mayoría no desarrolló una tesis o documento de titulación, ni realiza investigación.

En algunos casos, han sido abiertos al expresar su falta de experiencia, su desconocimiento, el requerimiento de orientación o dudas concretas, antes de *aceptar* esta función docente; sin embargo, tampoco se ha reconocido como una necesidad profesional para la cual se requiera algún tipo de capacitación, habilitación o formación. Quizá, con ello, se perpetúa la idea sofocante de considerar a la investigación como una acción que no todos podemos ejercer por razones múltiples y de diversa índole.

Es importante reconocer que, en consideración de la confianza existente entre docentes, se desarrollaron círculos de estudio, debates y co-asesorías entre pares, de modo informal; acudiendo a una persona considerada en conocimiento del proceso de titulación: las asesoras de séptimo y octavo del PE anterior principalmente o al personal con plaza de investigador. De hecho, aún es difícil identificar una preparación formal para el conocimiento de la función de la asesoría de titulación o dirección de tesis en universidades públicas, aunque existen algunas excepciones en instituciones particulares.

Por ello, al intentar dar respuesta a la pregunta de investigación: *¿Cuáles prácticas se desarrollan en el proceso de asesoría de titulación que conduzcan a la concreción de las competencias profesionales de la docencia?*, como parte del proyecto de indagación realizado; se reconocieron *elementos emergentes que han generado conflictos para su definición misma, por ende, para su desarrollo y reconocimiento de la tarea de asesorar.*

Marco teórico

En términos generales, la asesoría es una práctica profesional, cualificada, desde la cual se brindan recomendaciones, consejos o propuestas para tomar decisiones, en el ámbito de una especialidad, a quien así lo solicita o requiere, a través del estudio de los acontecimientos, necesidades o problemáticas planteadas. Pero, esta definición es confusa y no determinante para comprender su desarrollo de modo diferente a la del ejercicio de la asesoría para el proceso de titulación como se plantea para la gestión académica de las escuelas normales en sus planes vigentes.

La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), recupera la denominación de **tutoría** para referir al acompañamiento académico y metodológico a estudiantes, aunque le reconocen sobre todo durante el doctorado y, en específico le asesora para el desarrollo de su tesis (González-Juárez, 2015), reconocido como un modelo inglés que fue adoptado por dicha institución inicialmente en la carrera de medicina.

Las tareas sugeridas por la DGE SuM para la asesoría de titulación son similares: Inducción, guía para la integración al proceso académico, monitorea la correspondencia entre el tiempo que le toma la culminación del trabajo de investigación y presentación de la tesis, le prepara para la defensa de la misma en el examen profesional. Todo ello, ante la política educativa promovida por la ANUIES en México, a partir del año 2001, sin que se tuviera una estructura clara, la acción tutorial se consideró nodal para el acompañamiento en relación pedagógica, para la formación en el posgrado. Actualmente, también para la UNAM se encuentra en un objeto de estudio poco abordado, a pesar de los años transcurridos (González-Juárez, 2015).

La acción o práctica de la asesoría para la titulación en la educación normal, se concibe como un objeto de estudio, de modo muy reciente, como consecuencia del nuevo planteamiento curricular de los planes de estudio vigentes a partir del año 2012 en la educación normal. De hecho, en la búsqueda del marco referencial, se identifica una profundización en el estudio del

tema a partir del año 2022.

Concebir la asesoría en diferencia con la tutoría en el *argot* y práctica profesional de las Escuelas Normales Públicas del Estado de México (ENPEM), ha constituido un reto que trascendió a la normatividad académica de estas instituciones. Es considerada una función docente tan reciente que, en el programa indicativo de asesoría académica y tutoría, publicado en 2007 por las autoridades educativas de la entidad, se distingue a las universidades como las instituciones donde se desarrolla esta acción, no así en las Escuelas Normales Públicas del Estado de México. En tanto, como se explicaba anteriormente, no se reconocía la necesidad de este trabajo por el mismo diseño curricular de las licenciaturas antecedentes.

Hasta el año 2023, se cuenta con el documento oficial que la define como: “una actividad sustantiva para que obtengan el título que los acredite... (*a estudiantes normalistas en fase de cierre del plan de estudios*) ...como licenciados en educación” (SEN, 2023: 33). Y le reconoce con fundamento en la ANUIES, al considerarla como una tarea de dirección de tesis, cuyo desarrollo se realiza a partir de un proyecto de investigación respecto de un objeto de estudio en el cual se interesan tanto estudiante como quien asesora; aunque en la realidad práctica el nivel de coincidencia en este sentido es escaso, ante la falta del ejercicio de la indagación educativa, entre otras causas.

Finalmente, el documento emitido por DGESuM, señala la libertad que la Comisión de titulación tiene para establecer los criterios de apoyo al normalista a fin de culminar con su trayectoria formativa. Por tanto, se suma a las dificultades de la falta de experiencia, la inexactitud y falta de claridad sobre la acción tutorial para el desarrollo de una investigación con motivo de titulación, así como la carencia de un colegiado experto en esta práctica.

En el estado del arte de este campo de estudio, se identificaron las dificultades enfrentadas para la atención de esta tarea, al punto de considerarle “la caja negra de la formación inicial docente” en la indagación que presenta Villafaña (2023). Señalando que se refiere a la *práctica asesora normalista* a partir de las acciones emprendidas, pero enfatiza en

las interacciones de estudiantes y asesores, cuya relación dialógica desdibuja y simultáneamente se complementan, uno con otro. La metáfora que empleó señala la dificultad existente para esclarecer la tarea de asesorar; reconociendo la implicación personal en ámbitos como: Cognitivos, emocionales, experienciales, motivaciones, actitudinales, en valores, de acuerdo a sus antecedentes académicos y hasta la personalidad, entre otros. Por tanto, se complejiza, personaliza y define el acompañamiento en razón de la construcción de un “nosotros” más que de una decisión unilateral para el desarrollo de la investigación, de acuerdo con su análisis.

Es posible considerar que esta investigación evidencia la falta de claridad que indudablemente, percibimos quienes laboramos en las ENPEM ante una nueva práctica docente, esta incertidumbre obliga a un aprendizaje en solitario, disfrutable o no, es propiciador de incógnitas y nuevos aprendizajes respecto a la forma en la cual se desarrolla esta práctica docente.

Metodología

La indagación pretende la identificación de prácticas de la asesoría de titulación que conducen a la concreción de las competencias profesionales de los futuros docentes; sin embargo, en un análisis más descriptivo y ante la presentación de un avance de esta indagación. A través del registro de dos entrevistas grupales con asesores de titulación y con registros de observación de las prácticas de la asesoría tanto de modo participativo directo como de modo indirecto; se concretaron hallazgos que obligaron a repensar primeramente en el grado de comprensión de la tarea que enfrenta el docente de educación normal.

Teniendo como población de este estudio, al personal docente de la ENTLA del Estado de México quienes participan en el desarrollo de tareas de asesoría para la titulación desde el ciclo escolar 2021-2022 y quienes se han integrado a la tarea; sumando un total actual de 18 asesores para la atención de 71 normalistas; distribuidos desde un estudiante hasta un máximo de ocho por asesor(a).

El alcance de este reporte parcial es de índole descriptivo, requiere de profundizar en el significado y sentido que cada asesor(a) recupera ante esta nueva práctica profesional.

Se realizaron dos entrevistas grupales que se complementan con la observación directa y participativa en los acontecimientos, por parte del grupo de investigación, durante el ciclo escolar 2022-2023, con un total de 9 participantes activos en el diálogo (aunque el resto del grupo participó como escuchas), cuyo fin fue reconocer en el proceso de las tutorías realizadas, las prácticas que se desarrollan en la realidad, vinculadas a la concreción de las competencias profesionales de la docencia.

En primer lugar, la recuperación de los sentidos de las(os) asesores de titulación, en conocimiento de la descripción densa que daría por resultado una vez que se realicen las entrevistas en profundidad, visibilizará la cultura educativa en este tipo de instituciones. En segundo lugar, el análisis de los sentidos de la asesoría de titulación, permitirán desarrollar algunos elementos interpretativos en favor de su comprensión ello, a la luz de la identificación del desarrollo de las competencias profesionales del normalista y su gestación como profesional autogestivo.

Resultado

El desarrollo de la asesoría, confronta a una generación de pensamiento sólido, rígido, representativo de docentes cuyo nivel de seguridad respecto a la forma en la cual se “debe escribir, interpretar u organizar la información” ha generado una limitante del proceso emancipatorio o creativo que debiera producirse en cualquier ejercicio de investigación. Es muy común escuchar entre asesores la falta de comprensión de lo que desea investigar un normalista, la necesidad de corrección constante de los avances de la investigación a partir de la escritura entregada.

El conocimiento de la metodología en el proceder práctico inició una confrontación no solo de ideas al respecto de cómo “debiera” proceder una normalista ante la metodología cualitativa, las voces de quienes participaron señalaban las confusiones causadas por

considerar, en ocasiones, a una investigación cualitativa como la más sencilla “cuando es la más difícil, ir encontrando esas subjetividades que se van buscando” (EGF2-02). Por eso es que se consideró muy importante tener claros los conceptos y tipología de la investigación a valorar y guiar; aunque también señalaba otra participante: “A veces lo tenemos claro en términos teóricos, técnicos y metodológicos, pero ya en el manejo de la información en la realidad de una indagación no siempre tenemos la experiencia y ahí es en donde podemos encontrar diferencias” (EGF2-04).

Definir cuál es el nivel de profundidad o la precisión de la intervención en la elaboración de los productos de investigación es una constante interrogante entre asesores con menor experiencia, en cambio, tres docentes se han sumado al planteamiento de permitir cierta apertura a las decisiones del estudiantado al desarrollar sus indagaciones, conjeturas o presentación de resultados con mayor apertura, señalando que incluso nosotros (asesores), cuando compartimos una investigación a través de ponencias, en muchas ocasiones no quedan claros elementos metodológicos: “...compartimos los hallazgos, los datos duros, la información cualitativa, el sustento teórico pero, tanto como la metodología no, porque cada uno tiene su estilo y su mirada... seguimos ciertos criterios para su presentación...” (EGF2-01).

De ahí, resultó relevante la invitación a desarrollar investigación desde el ejercicio de la docencia en el aula o cualquier otro ámbito educativo en el cual nos desarrollemos, con ello se propone fortalecer la experiencia del cómo investigar y poder apoyar a los normalistas, en la expresión verbal de una asesora, se concibe la posibilidad de generar así “la didáctica, el cómo le voy a transmitir mi experiencia a esa persona que apenas va a comenzar (*en el desarrollo de la investigación*) y no tiene ni la mínima idea de saberme expresar su necesidad y que, tengo que ser paciente y empático y, eso tampoco nadie me lo va a venir a enseñar (*para ser asesora*), tengo que ser paciente, tengo que ser empático para comprender que una persona puede tener cero idea de cómo y, quiere realizar su primera investigación” (EGF2-01).

En el discurso de algunos asesores, es posible reconocer la comprensión de la diferencia que genera la experiencia en la práctica de la asesoría y, se reconocen unos a otros al respecto,

incluso, han solicitado apoyo a sus pares de manera abierta y comprometida. Pero, no en todo momento, ni para toda la población le es posible acudir a este mecanismo de trabajo; existe también quienes menospreciaron el trabajo de compañeras(os) asesores.

“Yo creo que, no nos tendríamos que cerrar todos los que somos asesores, porque en mi caso, iban los estudiantes y me decían: *Es que dice mi asesor que, si me puede revisar mi metodología* y, se los revisaba y les decía hay que moverle esto y no pasa nada, no pasaba nada, pero no hacerlo como una imposición y decir: *No, así no es, porque tu asesor no sabe cómo se tiene que hacer*. Es mejor referirlos a que lo determine su asesor porque como decían, la metodología se construye y, cada uno de nosotros tenemos miradas diferentes de cómo lo vamos a construir pero, yo digo que si en algo podemos aportar todo los que estamos aquí, lo podemos hacer” (EGF2-04).

Coincidiendo en ello, otras voces señalan que en ocasiones es necesario saber la perspectiva de sus compañeras(os), para reorientar el trabajo asesorado, es construir una red de aprendizaje, en su opinión.

En el discurso de algunos asesores, es posible reconocer la comprensión de la diferencia que genera la experiencia en la práctica de la asesoría y, se reconocen unos a otros al respecto, incluso, han solicitado apoyo a sus pares de manera abierta y comprometida. Pero, no en todo momento, ni para toda la población le es posible acudir a este mecanismo de trabajo; existe también quienes menospreciaron el trabajo de compañeras(os) asesores.

Consideran que, en ocasiones, es “abismal” la diferencia entre las observaciones de los llamados co-asesores (término que se trató de emplear en la segunda generación egresada del plan 2018); estas diferencias radican según la interpretación de quienes asesoran en el conocimiento del tema u objeto central y la metodología y su interpretación.

En cuanto a la definición del co-asesor, se señaló la generación de confusiones

importantes porque, consideraron que mientras el *lector*¹ participaba en una revisión general del documento, el co-asesor comprometió más su participación en la construcción del documento, generando confusiones respecto a quién era el responsable del trabajo. Por tanto, señalaron la necesidad de retornar al término lector o definir con precisión sus diferencias con el trabajo de quien asesora el documento de titulación.

También se avizoran intereses profesionales que pudieran favorecer el desarrollo de Líneas de interés o de investigación del asesor(a), considerando una oportunidad la asignación de asesorados y lectores, de modo tal que se sugiere integrar la identificación de la temática, la modalidad de titulación o metodologías que cada docente cultiva que conduzca a la asignación de sus asesoradas(os). Con lo cual es posible el fortalecimiento de los resultados de la investigación y por ende la formación profesional.

No existe un número de asesores que favorezca el desarrollo de tantas líneas de investigación como las que requieren o desean desarrollar los y las normalistas. Por otro lado, también existen opiniones contrarias al planteamiento del párrafo anterior, expresado por una asesora: - “Cuando yo asesoro una tesis de un tema que no domino, me obliga a aprender... y si lo hago únicamente con mis conocimientos y mis saberes, me limita mucho”; el diálogo hace pensar en que lo más importante sería una vigilancia epistémica y metodológica de lo que desarrollan los normalistas.

Discusión y conclusiones

La asesoría para la titulación, en primer lugar, es una definición propia de la educación normal, si bien corresponde a una indeterminación académica que continúa sin una acepción concreta y universal, comparte sentidos con el término empleado por las universidades porque de origen cobra significado por políticas educativas internacionales. Sin embargo, en la práctica de la asesoría, se generan grandes conflictos para su definición misma, por ende, para su desarrollo

¹ Término empleado durante las generaciones anteriores para referirse al docente que lee el documento de titulación, emite una valoración y sugerencias para la aprobación del mismo.

y reconocimiento de la tarea de asesorar.

Las grandes preocupaciones de la tarea de asesorar en el proceso de titulación en la ENTLA, se reflejan a través de expresiones respecto de los resultados de la investigación y su proceso de escritura, las manifestaciones transcurren entre la negación en la participación de esta tarea, la desesperación y transcurren hasta al compromiso en la creación, la colaboración entre pares y el aprendizaje.

Entre las preocupaciones se reconocieron: 1) El conocimiento de la metodología y el proceder práctico en una investigación de la cual no tienen todo el control porque depende de quienes tienen la autoría y deben aprender, 2) Definir cuál es el nivel de profundidad o la precisión de la intervención en la elaboración de los productos de investigación, 3) La diferencia de opiniones entre asesores y docentes que evalúan un mismo documento de titulación.

Este tipo de preocupaciones generaron oportunidades para la colaboración, la generación de nueva gestión académica y por supuesto, la redefinición de la práctica de la asesoría. Se realizaron sugerencias respecto a la posibilidad de generar una *didáctica propia de la asesoría de la titulación*, para lo cual se sugiere el desarrollo de la investigación desde el ejercicio de la docencia en el aula o cualquier otro ámbito educativo.

Se han generado oportunidades como la colaboración natural para la atención a una tarea desconocida además del análisis de oportunidades de desarrollo profesional y académico. Mas, es indispensable comprender el significado e interpretación que realizan asesoras y asesores respecto a esta práctica y su participación o estilos de la misma, el nivel y límites de participación o profundidad con el cual se desarrolla la vigilancia epistémica y metodológica de las investigaciones en el normalismo mexicano.

Referencias

DGESuM/SEP (2019). Orientaciones para la elaboración del documento de titulación. SEP.

González-Juárez, G. (2015). Tutoría y competencias de investigación en los alumnos de posgrado de la UNAM. Ediciones Díaz de Santos: UNAM.

Villafaña, M. C. y López, C. Y. (2022). La Práctica asesora normalista: La caja negra de la formación inicial docente. Revista Panamericana de Pedagogía N. 35 (2023): 120-134. Consultado en la página de internet: <https://doi.org/10.21555/rpp.vi35.2726>

El aprendizaje basado en problemas (ABP) en la formación inicial de docentes de educación básica. Una revisión documental

Miriam Yoselín Rodríguez Herrera

miriamrodriguez@escuelanormalags.com.mx

Escuela Normal de Aguascalientes

Aníbal Medina Pérez

anibalmedina@escuelanormalags.com.mx

Escuela Normal de Aguascalientes

Emanuel Orlando Esqueda Aguilera

emanuelesqueda@escuelanormalags.com.mx

Escuela Normal de Aguascalientes

Línea temática 5. Procesos de formación y sujetos de la educación

Resumen

El presente trabajo de investigación tuvo como objetivo analizar en diferentes bases de datos el proceso de aplicación y enseñanza del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) para la formación inicial, donde su cumplimiento se desarrolló a partir de una revisión documental inicial de 220 artículos, donde al momento de depurar se seleccionaron 34 artículos para los cuales se efectuó un análisis para identificar las características particulares relacionadas a las metodologías, los enfoques, áreas educativas, generando la clasificación en tres categorías de análisis: implementación del ABP en la formación inicial docente; enseñanza sobre el ABP a alumnos en formación inicial docente; y por último, otras investigaciones. Los resultados obtenidos permitieron profundizar en las formas en las que se ha trabajado el ABP, en cuanto a los objetivos de investigación, metodología implementada, técnicas e instrumentos utilizados, así como los resultados obtenidos.

Palabras clave: aprendizaje basado en problemas, formación inicial, procesos de enseñanza y aprendizaje

Planteamiento del problema

Las reformas en materia de educación son elementos continuos e imprescindibles que permiten reorientar un camino establecido en determinado sistema educativo; actualmente en México, derivado de decisiones políticas se encamina la implementación de una reforma que se gesta desde el año 2022 para aplicarse a partir del ciclo escolar 2022-2023 en todas las escuelas públicas y privadas de educación básica, si bien son los cambios más recientes, son parte de una dinámica familiar en el quehacer educativo como sucedió en otros años.

La profundidad en la transformación puede variar desde diferentes perspectivas y necesidades sociopolíticas, se puede hacer énfasis en los conocimientos, las cualidades, o las habilidades, por mencionar algunos rasgos; de igual forma, se plantean maneras de abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje, para el caso actual, se proponen cuatro metodologías con las que se abordará el desarrollo de los contenidos: Aprendizaje basado en proyectos comunitarios, Aprendizaje basado en indagación (STEAM como enfoque), Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) y Aprendizaje Servicio (AS).

La propuesta de estas metodologías para el trabajo en educación básica no es nueva, pero sí el énfasis de las mismas como sugerencias de trabajo principal para el trabajo en los campos formativos (SEP, 2022). Así mismo, en la formación de docentes en el país, el ABP ha estado presente continuamente como una metodología sugerida para el trabajo. De igual forma es una metodología que se ha sugerido de manera internacional para el trabajo en la formación de docentes, pues inicialmente era en el área médica donde se solía trabajar.

Atendiendo a dichas demandas actuales, con el presente trabajo se lleva a cabo una revisión documental sobre la investigación con respecto al método de enseñanza-aprendizaje conocido como ABP en la formación inicial docente. Esto con la intención de construir un

análisis que permita adentrarse en el conocimiento de esta metodología en la formación inicial docente, que por consecuencia impactará en su implementación en educación básica.

Marco teórico

Actualmente, el programa de estudios del 2022 plantea como una de las líneas metodológicas, precisamente esta: la problematización como la base del aprendizaje, ABP. En respuesta a ello, identificamos como situaciones relevantes definir qué entendemos como problema o situación problema. Piaget (1954), considera el problema como un desequilibrio del acomodo de los esquemas cognitivos que se habían conseguido; este momento pasa a ser una relación de implicación: al desequilibrio de los esquemas, se corresponde con una actuación para buscar desarrollar un nuevo esquema y reequilibrarlo. Siempre y cuando el problema cumpla con la característica de movilizar la voluntad, el interés, el afecto, para conseguir su acomodación. “No hay acto de inteligencia sin pregunta, es decir sin experimentar la sensación de una laguna, por lo tanto sin desequilibrio, sin necesidad” (Piaget, 1954, p. 20)

No obstante, para Vygotsky, el punto de partida para considerar el aprendizaje, implicará al niño que llega a un mundo, a una historia que le precede, donde entrará en juego la zona de desarrollo próximo, la cual es dada por el factor social, que le permite la construcción de un potencial desarrollo intelectual, siempre y cuando haya de por medio el apoyo de un personaje mayor que le sea guía, ya sea un adulto, un docente u otro compañero con distintas habilidades, conocimientos, historias (Vygotsky, 1979) Es a partir de aquí que algunos de los teóricos revisados en este trabajo, ahondan sus estudios del ABP en los docentes guía o en el andamiaje del aprendizaje para Bruner (2012)

...los problemas que se planteen desde el ABP deben permitir poner al estudiante en situación para aprender, de manera que, el alumno se sienta más involucrado, mostrando un mayor interés en la medida que identifique el problema como un reto y una posibilidad de aprendizaje significativo. (Bejarano y Lirio; en Aragón, Cruz, 2016, p. 175)

Así, es necesario retomar el aprendizaje significativo de Ausubel (Ausubel en Cañaverl, Nieto, Vaca, 2020), pues éste tipo de aprendizaje se da a base de un entorno de vínculos sociales, para integrar pensamiento, sentimiento y acción. Siendo coincidentes Ausubel, Piaget, Vygotsky y Bruner en hablar del factor afectivo que se verá implicado en la movilización intelectual requerida al momento de intentar dar respuesta a una situación problemática novedosa, combinado con predisposición por parte del alumno en la construcción propia de sus significados.

Los modelos de aprendizaje basados en problemas pueden entrenar el pensamiento crítico de los estudiantes. Porque este modelo de aprendizaje anima a los estudiantes a construir su conocimiento de manera autónoma, en la que entiendan mejor lo que están aprendiendo. Los pasos a aplicar en el modelo de aprendizaje basado en problemas incluyen 5 fases (Cayhono, 2021):

1. Los estudiantes reciben orientación sobre un problema;
2. Dirigir y condicionar a los estudiantes a la investigación;
3. Los estudiantes realizan investigaciones individualmente y en grupos con la ayuda del profesor;
4. Desarrollar y presentar artefactos/hallazgos;
5. Analizar y examinar cada paso que se ha dado (evaluación) en el proceso de superación del problema.

Metodología

Se realizó una revisión de literatura de artículos sobre el ABP en la formación inicial docente, empleando como motores de búsqueda las bases de datos Redalyc, Google Académico, Dialnet, SciELO, ReefSeek, Academia, ERIC y Science Direct. En estos se utilizaron como palabras clave principales: aprendizaje basado en problemas (ABP)/problem-based learning

(PBL), y formación inicial docente/teacher education, además de complementar con las palabras: educación superior/higher education;

A partir de la búsqueda en bases de datos se recuperaron 220 artículos, los cuales fueron posteriormente analizados para seleccionar únicamente los que cubrieran los siguientes criterios:

- Son trabajos empíricos
- Se señala el ABP como uno de los elementos centrales de la investigación
- Se abordan en la formación inicial docente o afines (dependiendo del país)

Utilizando estos criterios la cantidad de artículos se redujo a 34, los cuales se analizaron a detalle a partir de la identificación de los siguientes datos:

- Autor y año de publicación
- Objetivo de la investigación
- Participantes
- Procedimiento (metodología implementada)
- Técnicas e instrumentos de recolección de información
- Resultados obtenidos

Con la información obtenida a partir del análisis de las investigaciones seleccionadas, se elaboró un mapa de literatura que permitiera clasificar los estudios realizados con respecto al ABP en la formación inicial docente. Esto se hizo con la intención de determinar categorías o enfoques en los cuales se han enmarcado principalmente los estudios, y así tener una visión clara sobre el estado de la investigación en dicha área, que es el objetivo principal de este trabajo.

Resultado

A partir de la revisión de los estudios se fue precisando hasta llegar a la conformación de tres categorías de estudios, centradas en el objetivo con el que se realizó la investigación: implementación del ABP en la formación inicial docente (22 estudios); enseñanza sobre el ABP a alumnos en formación inicial docente (7 estudios); y por último, otras investigaciones (6 estudios). Estas se analizaron también en cuanto al enfoque metodológico con que se realizaron.

Categoría 1. Implementación del ABP en la formación inicial docente

Un primer grupo de investigaciones que se encontraron, y siendo el que más predomina, es el de estudios en los que se implementa el ABP como metodología de trabajo para el abordaje de algún curso o tema dentro de la formación inicial docente, variando principalmente el enfoque con el que se aborda el estudio o el objetivo con que dicha metodología es implementada (cuantitativo o cualitativo), pero también existiendo diferencias marcadas dentro de los estudios de un mismo enfoque.

En los estudios de corte cuantitativo se pueden identificar dos tipos de estudios principales. El primero son investigaciones con un diseño cuasiexperimental, en los que se determina un grupo de prueba, con el cual se implementa la metodología del ABP, y un grupo de control, con la intención de identificar diferencias significativas en los resultados obtenidos en los estudiantes, en variables como el nivel de autoeficacia percibida, el logro académico, etc. Todas estas investigaciones corresponden a estudios realizados fuera de América Latina.

Dentro de este primer tipo de investigaciones, en algunas se realizó una sola recuperación posterior a la implementación del ABP (Erdogan y Senemoglu, 2013; Senyigit, 2021). Éstas se centraron en comparar los resultados de dos grupos (prueba y control) con respecto al efecto del ABP en distintos aspectos. El primero (Erdogan y Senemoglu, 2013) analizó los efectos del ABP en el logro académico de los estudiantes y en las habilidades para el aprendizaje autorregulado, encontrando efectividad de esta metodología en el logro

académico de los alumnos, pero sin efectos significativos en las habilidades para el aprendizaje autorregulado.

Otras investigaciones se llevaron a cabo un diseño con preprueba-posprueba (Dogan, Manassero y Vázquez, 2019; Saputro, 2020). Por ejemplo, en el trabajo de Dogan, Manassero y Vázquez (2019) se valoró el desarrollo del pensamiento creativo de estudiantes para profesores de ciencias a partir del trabajo con el ABP, encontrando que esta metodología fue más efectiva para aumentar el pensamiento creativo y el interés de los estudiantes en la creatividad, que el enfoque en la historia de la ciencia. Otro estudio que se trabajó con grupo un grupo de prueba y control se hizo bajo un diseño longitudinal (Caukin, 2016). En éste se analizó la percepción de los estudiantes sobre autoeficacia, así como su eficacia real, y se logró encontrar evidencia para señalar que el diseño a partir del ABP mejoró el desempeño de los estudiantes.

El segundo tipo de estudios de tipo cuantitativo (Álvarez, 2020; Álvarez, Rodríguez y Dobarro, 2012; Carvalho, 2022; Fernánfez, 2017; Fernández y Polo, 2017; Gil-Galván, 2018; Jofré y Contreras, 2013) se centraron en la implementación de diversos instrumentos de recolección de información cuantitativa (pruebas, cuestionarios o escalas tipo Likert) para valorar la eficacia de la implementación del ABP en algún curso, y su efecto en diversas variables.

El estudio de Gil-Galván (2018) es uno de los que se realizaron a partir de encuesta, con una muestra de 1 007 estudiantes, con el objetivo de identificar las competencias adquiridas con respecto al ABP, y concluyendo con un impacto positivo de dicha metodología al valorarse como medio-alto. Por otro lado, la investigación realizada por Jofré y Contreras (2013) se valoró el nivel de desempeño logrado a partir del ABP en estudiantes de Pedagogía Diferencial, encontrando desarrollo acorde en la implementación de esta metodología.

Los estudios en los que se trabajó bajo un enfoque cualitativo se pueden clasificar en tres tipos. Un primer tipo de estudios es el de aquellos en los que el objetivo fue el diseño de

una propuesta de intervención o de una propuesta curricular (curso) en la que se trabajara bajo el enfoque del ABP (García, Barandarian y López, 2002; Hernández-Barbosa y Moreno-Cardozo, 2021; Palomares-Moro, Soto y Chisvert-Tarazona, 2016; Urbietta, 2018; Varela, Pérez y Álvarez, 2013). En estos se señala la propuesta diseñada, y en algunos se describe la experiencia de los participantes.

El estudio de Varela, Pérez y Álvarez (2013) presenta el análisis de una propuesta de ABP y trabajo colaborativo con la intención de favorecer el desarrollo de algunas competencias específicas en el área de ciencias. El trabajo de Hernández-Barbosa y Moreno-Cardozo (2021) describió la experiencia de estudiantes para profesor de ciencias naturales en la implementación de una propuesta de dos años para que se apropiaran de una estrategia de trabajo escolar. Logrando destacar de manera positiva la experiencia del aprendizaje.

El segundo tipo de estudios de corte cualitativo trabajan bajo un diseño de estudio de caso, centrándose en explorar o describir las experiencias de los estudiantes durante la implementación del ABP en algún curso (Baysal, 2017; Chia-Chi, 2021; Lorente, Gilabert y González, 2015; Salido, 2020). En el trabajo de Lorente, Gilabert y González (2015) se realizó un trabajo interdisciplinar entre dos asignaturas implementando el ABP, valorando principalmente la experiencia de los estudiantes ante el trabajo como satisfactoria.

Finalmente, se aprecia un estudio distinto a los otros (Barron, 2013), en el cual se trabajó bajo un enfoque crítico, con un diseño de investigación-acción. Este se implementó en diversos cursos de varias instituciones formadoras de docentes, realizando sesiones de reflexión entre los participantes, cuyos resultados reflejaron la viabilidad del ABP para desarrollar habilidades necesarias para la docencia.

Categoría 2. Enseñanza sobre el ABP a alumnos en formación inicial docente

En el segundo grupo de investigaciones, se identificó la intención de que fueran los estudiantes en formación inicial docente quienes estuvieran recibiendo la preparación para habilitarse en la

implementación del ABP en el futuro campo profesional; con la revisión realizada se observa una mayor proporción de estudios de enfoque cualitativo más que cuantitativos

Los estudios cualitativos dan cuenta de la necesidad de transformar una dinámica de intervención, incorporando a las habilidades docentes en diferentes disciplinas, como es en Gutiérrez Gutiérrez (2021), donde a través de la técnica de grupo focal, se propone comprender la utilidad del uso del aprendizaje basado en problemas como una herramienta activa del aprendizaje para desarrollar proyectos en las asignaturas de la enseñanza del idioma inglés; es también importante el aporte de González (2013), en donde dan cuenta del favorecimiento de las competencias científico-técnicas como un medio para fortalecer la comprensión de la asignatura relacionada con las funciones del profesorado; un trabajo similar es el propuesto por Fernández, López y Polo (2014), en el que se buscó beneficiar el desarrollo de competencias que impactaran tanto en los aspectos personales como profesionales de los estudiantes. Dentro de este tipo de estudios surge un caso diferente en el que se pretendió valorar las actividades preparadas por estudiantes para su posterior implementación en el área de ciencias desde la perspectiva del ABP (Didem, 2016).

En lo que respecta a los estudios cuantitativos, en el caso de Chisvert, Palomares y Soto (2015), se propuso señalar una iniciativa que demuestre de manera práctica cómo las transiciones en periodos académicos impactan en el aprendizaje de competencias de los estudiantes a partir de proyecto integrado desde el aprendizaje basado en problemas en educación infantil y primaria. Por otra parte, Cahyono, et al., (2021) buscaron determinar el efecto del modelo ABP con un respaldo de andamiaje argumentativo que impactara en el pensamiento crítico de los estudiantes en educación matemática, distinguiéndolos en términos de tipo de personalidad y género.

Categoría 3. "Otras investigaciones"

Esta categoría corresponde a los trabajos que compactan investigaciones, cuyo objetivo y participantes implicaran de forma distinta para su comprensión la metodología ABP. Siendo 5

artículos, 4 en español y 1 en inglés; 4 de los artículos encontrados aplicaron la metodología cualitativa, mientras que hubo 1 cuantitativo. Los cuales hacen una aportación distinta en su metodología y variaciones de los participantes, al realizar combinatorias particulares en relación a los requerimientos que cada caso implicó. Siendo ésto una de las características de mayor impacto al implementar el uso de la metodología ABP.

Entre los estudios cualitativos van a tener distinción en su modalidad de implicar a los docentes y alumnos como agentes partícipes del desarrollo de propuestas para resolver los problemas, como de la aplicación en la materia correspondiente. De dichos estudios, se pueden destacar: el trabajo de Paineán, et.al., 2012, en el cual a lo largo de dos años se lleva una constante intervención y evaluación para la aplicación de las diez etapas de aplicación, en donde se detuvieron para buscar la transformación de su realidad académica mediante el diseño de caso. Así como, el estudio de Aragón, et.al., en el cual los alumnos aprenden y diseñan en relación a la situación problemática que es el suelo como huerto, siendo aplicado el ABP como estrategia de mejora y enseñanza de la educación ambiental.

Al igual, en el caso de Etxabe (2018) cabe destacarlo, pues a través de la educación musical se implementa la interdisciplinariedad vinculándola con el resto de asignaturas de su currícula educativa. Mientras que, en el caso del artículo cuantitativo de Paineán, 2012, se realiza una descripción de las evaluaciones que realizan estudiantes y profesores de la facultad al respecto de sus percepciones y nociones cuantificadas de la idoneidad del uso del ABP en el aula, aplicando el cuestionario diseñado en dos ocasiones: una antes de que conocieran el ABP y, la segunda, después de haber tomado el módulo.

Análisis por país

Fue importante también valorar el tipo de investigaciones hechas en el plano latinoamericano, y en otros países. De los 34 artículos, 11 corresponden a países hispanohablantes: Colombia, Chile, México, Venezuela, mientras que se retomaron 23 artículos publicados en otros países, respectivos a una variedad importante de países: España, Turquía, Indonesia, Estados Unidos,

Tailandia y China. Resalta que en México únicamente se encontraron dos investigaciones que abordaran estos temas.

En cuanto a la categoría 1, es en otros países donde más predomina la investigación de ABP bajo un enfoque cuantitativo, por mencionar algunos como China, España y Estados Unidos, permitiendo verificar que en Latinoamérica es una cantidad menor. En los países hispanohablantes se recurre al trabajo cualitativo, recurriendo a técnicas como entrevistas, registro de diarios, reflexiones grupales, entre otros.

Sobre la categoría 2, nuevamente en Latinoamérica se encuentra que se utiliza principalmente la metodología cualitativa, empleando técnicas como la entrevista. En otros países como España, Turquía e Indonesia, la mayoría utiliza enfoques cualitativos, mientras que sólo algunos emplean enfoque cuantitativo con técnicas como actividades de cuestionarios y pruebas basadas en el ABP.

Por último en la categoría 3, se encuentra que en Latinoamérica (Chile y Colombia), y en otros países como España y Turquía, se encontró una predominancia en el uso de la metodología cualitativa. Sólo se encontró una de tipo cuantitativa, en los que se emplearon técnicas como la aplicación de entrevistas, desarrollo de proyectos de investigación, cursos y prácticas de tipo constructivas.

Discusión y conclusiones

La revisión documental realizada permitió tener una visión general de cómo se ha llevado a cabo la investigación sobre el ABP en la formación inicial docente, tanto en Latinoamérica, como en otras partes del mundo. Lo cual permite tener claridad con respecto a lo que se ha encontrado con respecto a dicha metodología, los enfoques a partir de los cuales se ha abordado la investigación al respecto, así como los principales hallazgos.

A partir de la clasificación realizada por categorías, se puede concluir que existe diversificación en las formas en las que se ha implementado. Pues, si bien en el contexto latinoamericano predominan los estudios de tipo cualitativo, en otros países se incorpora en

mayor proporción que en latinoamérica el enfoque cuantitativo, llevando a conclusiones de otro tipo. En todos los casos se han encontrado resultados positivos con respecto a la implementación del ABP en diversas habilidades, conocimientos, percepciones, competencias, etc. de los estudiantes.

A su vez, se lograron identificar tendencias en los objetivos con los que se hace la investigación. Predominando los estudios que se centran en la implementación del ABP en la formación inicial docente y la valoración de su eficacia, sobre aquellos en los que se enseñe sobre el ABP a los estudiantes o se analice la implementación de dicha metodología por parte de ellos. Esto puede considerarse algo lógico, pues se aprecia que la literatura al respecto se ha enfocado en resaltar la eficacia del ABP en la educación superior, y en este caso en la formación inicial docente, para el desarrollo efectivo de competencias profesionales, y no tanto en que los futuros docentes la comprendan para implementarla en educación básica.

A partir de esta reflexión, y tomando en cuenta las nuevas propuestas para el trabajo en la educación básica señaladas en el plan de estudios 2022, resalta la reciente necesidad de ampliar la cantidad de investigaciones cuyo objetivo principal sea el aprendizaje por parte de los docentes en formación del ABP para su posterior implementación en la educación básica, dado que es lo que se busca que se trabaje actualmente en estos niveles. La revisión llevada a cabo en este trabajo permite vislumbrar esa ausencia en el campo del conocimiento, a la vez que brinda un panorama sobre las metodologías que podrían implementarse para abordar esta necesidad en la investigación.

Referencias

- Álvarez Sepúlveda, H. A. (2020). El Aprendizaje Basado en Problemas como estrategia didáctica-evaluativa en la enseñanza universitaria de la historia. *Cuadernos de Investigación UNED*, 12(2), 462-472
- Akben, N. (2019). Suitability of Problem Scenarios Developed by Pre-Service Teacher Candidates to Problem-Based Learning Approach. *Eurasian Journal of Educational Research*, (83), 231-252.
- Aragón, L., Cruz, I. (2015). ¿Cómo es el suelo de nuestro huerto? El Aprendizaje Basado en Problemas como estrategia en Educación Ambiental desde el Grado de Maestro/a en Educación Infantil. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, (30), 171-188.
- Barron, L., Preston-Sabin, J. y Kennedy, D. (2013). Problem-based learning for Pre-service teacher. *SRATE Journal*, 22(2), 39-45
- Baysal, Z. (2017). The problem-based learning process: Reflections of pre-service elementary school teachers. *Educational Research and Reviews*, 12(4), 177-188
- Bruner, D. (2012). *Realidad mental y mundo posibles. La teoría del desarrollo como cultura*. Gedisa. Segunda Edición.
- Caukin, N., Dillard, H. y Goodin, T. (2016). A Problem-Based Learning Approach to Teacher Training: Findings After Program Redesign. *SRATE Journal*, 25(2), 26-32
- Cahyono, B., Kartono, K. ., Waluya, B. ., Mulyono, M. ., & Setyawati, R. D. . (2021). Problem-based learning supported by arguments scaffolding that affect critical thinking teacher candidates. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 16(6), 2956–2969.
- Cañaverall, L., Nieto, A., Vaca, J. (2020). *El aprendizaje significativo en las principales obras de David Ausubel: lectura desde la pedagogía*. Universidad Pedagógica de Bogotá.
- Chia-Chi, W. (2021). The process of implementing problem-based learning in a teacher

education programme: an exploratory case study. *Cogent Education*, 8(1)

- Chisvert-Tarazona, M. J., Palomares-Montero, D., & Soto-González, M. D. (2015). Formación en alternancia en el espacio universitario. Una experiencia de proyecto integrado a partir del aprendizaje basado en problemas. *EDUCAR*, 51(2), 299-320.
- Fernández-Jiménez, C., Dolores López- Justicia, M., Fernández, M., Polo, M. T., & Espacio, E. (n.d.). Aplicación del aprendizaje basado en problemas para la formación de educación en la atención. *Ugr.Es. Retrieved September, 18(2)*, 335-352.
- Didem, İ. E. (2016). Examination of pre-service science teachers activities using problem based learning method. *Educational Research and Reviews*. 11(1), 37–47.
- Del Río, J., Pérez, L. (2016). Una propuesta para aplicar el ABP en la Formación Inicial del Profesorado de Educación Infantil. *INNOVAGOGÍA 2016. III Congreso Virtual Internacional sobre Innovación Pedagógica y Praxis Educativa*.
- Dogan, N., Manassero-Mas, M. A. y Vázquez-Alonso, Á. (2020). El pensamiento creativo en estudiantes para profesores de ciencias: Efectos del aprendizaje basado en problemas y en la historia de la ciencia. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, (48), 163-180
- Erdogan, T. y Senemoglu, N. (2014). Problem-Based Learning in Teacher Education: Its Promises and Challenges. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116
- Etxabe, J. (2018). Innovación docente en la formación de maestros y maestras. Aprendizaje basado en problemas. *IV Congreso Virtual Internacional sobre Innovación Pedagógica y Praxis Educativa. INNOVAGOGÍA 2018*
- Fenández-Jiménez, C.; Polo, M^a. T.; Fernández Cabezas, M. (2017). Aplicación de la autoevaluación en una experiencia de Aprendizaje Basado en Problemas con alumnado de educación en asignaturas relacionadas con la discapacidad. *Estudios sobre educación*, 32, 73-93

- Gil-Galván, R. (2018). El uso del aprendizaje basado en problemas en la enseñanza universitaria. Análisis de las competencias adquiridas y su impacto. *Revista mexicana de investigación educativa*, 23(76).
- García, M. Barandiaran, A. y López, E., Martínez, A., Vitoria, J. (2008). *El aprendizaje basado en problemas en la formación inicial del profesorado: innovando para mejorar*. V Congreso de Docencia Universitaria. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia
- García, D. A., Pérez, C. R., & González, A. D. (2012). Aprendizaje basado en problemas para la formación del futuro profesorado de secundaria en estrategias de gestión de la convivencia escolar. *Revista del Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació (CIDUI)*, 1(1).
- Gutiérrez Gutierrez, B. (2021). El aprendizaje basado en problemas como mecanismo de formación docente: caso alumnos LEI BUAP. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(5), 9531-9556
- González Pérez, A., Ángel, M., & Moscosio, B. (2013). El aprendizaje basado en problemas para la adquisición de competencias científicas-técnicas en la formación de los futuros maestros. *International Conference Re-conceptualizing the professional identity of the European teacher. Sharing Experiences*, 620-630
- Hernández-Barbosa, R., Moreno-Cardozo, S. (2021). El aprendizaje basado en problemas: una propuesta de cualificación docente. *Praxis & Saber*. 12(31), 1-16
- Jofré M., C., & Contreras H., F. (2013). Implementación de la Metodología ABP (Aprendizaje Basado en Problemas) en Estudiantes de Primer año de la Carrera de Educación Diferencial. *Estudios Pedagógicos*, XXXIX(1), 99-113
- Lorente Guerrero, X., Gilabert González, L. M., & Fernández Vidal, M. C. (2015). Experiencia educativa a partir del ABP en el grado de educación infantil. *Opción*, 31(1), 414-429.
- Losada, M. M. V., Rodríguez, U. P., Lires, M. M. Á., & Lires, F. J. Á. (2013). El aprendizaje

basado en problemas como propuesta didáctica de educación ambiental para la sostenibilidad en formación inicial de profesorado. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, (Extra), 3618-3623.

Paineán, O., Aliaga, V., Torres, T., (2012). Aprendizaje basado en problemas: evaluación de una propuesta curricular para la formación inicial docente. *Estudios Pedagógicos*. 28(1)

Palomares-Montero, D., Soto González, M. D., & Chisvert-Tarazona, M. J. (2016). Formación del profesorado desde la experiencia profesional. Aplicación del ABP. *Opción*, 32(8), 429-439

Pérez, L. (2018) El aprendizaje basado en problemas como estrategia didáctica en educación superior. *Voces de la Educación*. 3(6). 155-167

Piaget, J. (1954). Inteligencia y afectividad. Afectividad y estructuras cognitivas. Págs. 22-24

Salido López, P. V. (2020). Metodologías activas en la formación inicial de docentes: Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y educación artística. *Profesorado*. 24. (2) 120 - 143

Saputro, A., et. Al. (2020). Enhancing Pre-Service Elementary Teachers' Self-Efficacy and Critical Thinking using Problem-Based Learning. *European Journal of Educational Research*, 9(2), 765-773

Segura, S. (2014). Diccionario etimológico de Medicina. Pág. 76. España.

Şenyiğit, C. (2021). The effect of problem-based learning on pre-service primary school teachers' conceptual understanding and misconceptions. *International Online Journal of Primary Education*, 10(1), 50-72

Titiworada, P. y Prasart, M. (2022). Self-development of Teacher Students through Problem-Based Learning. *Journal of Education Issues*, 8(1), 747-756

Urbieta, J. M. E. (2018). Innovación docente en la formación de maestros y maestras.

Aprendizaje basado en problemas. *IV Congreso Virtual Internacional sobre Innovación Pedagógica y Praxis Educativa INNOVAGOGÍA 2018* (p. 178). AFOE. Asociación para la Formación, el Ocio y el Empleo.

Vygotsky, L. (1979). Interacción entre aprendizaje y desarrollo. En el desarrollo de los procesos psicológicos superiores.

El nanorrelato como recurso para identificar las experiencias relacionadas con la emoción del enojo en alumnos de tercer grado de educación preescolar

Bertha Elizabeth Amador Perea

Centro Regional de Educación Normal “Marcelo Rubio Ruiz”

bettyamadorp@hotmail.es

Armando Rafael Castro Sánchez

Centro Regional de Educación Normal “Marcelo Rubio Ruiz”

rafarmando@hotmail.com

Malibé Aguiar Pérpuli

Centro Regional de Educación Normal “Marcelo Rubio Ruiz”

Perpuly82@hotmail.com

Línea temática 5. Procesos de formación y sujetos de la educación

Resumen

Es importante que las niñas y niños a temprana edad identifiquen las causas y consecuencias de algunas emociones, en este caso particular el del enojo, ya que esto permitirá gradualmente regularlas. Por otro lado, es necesario que el docente en nivel preescolar utilice medios como la narrativa sencilla, como ejemplo el nanorrelato, el cual permite rescatar experiencias. En cuanto al estudio, este se apoyó en el enfoque cualitativo, descriptivo, diseño no experimental, transversal y el método clínico. Aplicándose en una muestra de 10 alumnos entre edades de 5 y 6 años de nivel preescolar en Loreto B.C.S. Con apoyo del análisis de datos en el programa Atlas. Ti, para su análisis y validación, utilizándose para cotejar las posibles categorías emergentes.

Palabras clave: nanorrelato, experiencias, emoción, enojo, preescolar

Planteamiento del problema

La educación emocional se atiende de manera prioritaria en la etapa preescolar, debido a que a esta edad se construyen las bases para ser adultos capaces de convivir, sin tener conflictos con las personas de nuestro entorno. En México, el programa de educación preescolar, distribuido por la Secretaría de Educación Pública, incluye entre los contenidos a favorecer aquellos relacionados con las emociones, su identificación, comprensión y regulación de las mismas.

El enojo es una emoción que se manifiesta desde los primeros años de vida, de acuerdo con Vivas et al (2007) es muy peligrosa porque su función es derribar los obstáculos que se distinguen. Se observa que los niños la expresan de diversas formas, en ocasiones llegan a mostrar agresividad, debido a que esta emoción no permite razonar y eso repercute en la respuesta conductual.

Lo anterior representa un desafío para los docentes quienes están comprometidos a desarrollar ambientes de convivencia libres de violencia en los centros escolares (Marion, 1998). Por esta razón es fundamental que se les permita a los alumnos expresar sus emociones y las situaciones en las cuales las han experimentado, como un punto de partida para reconocerlas y regularlas, con el apoyo de los adultos que le rodean.

Es por ello que, el docente debe de buscar diferentes maneras para aproximar a los alumnos a situaciones que le permitan ver cuáles son las causas y consecuencias de las emociones. Para ello se considera que es importante que se consideren diferentes medios que coadyuven para que las niñas y los niños a través de sus experiencias logren percibir lo que está bien y lo que no. Permitiendo en un primer momento poder relacionarse con sus compañeros y sucesivamente poder convivir en diferentes escenarios de sus vidas.

En este sentido, se consideró realizar un nanorrelato relacionado con la persona más cercana a su familiar, en este caso su mamá presentando una emoción de enojo, con ello se busca un detonante para ir adquiriendo información relacionada con sus experiencias en relación a la emoción del enojo.

Marco teórico

Una parte fundamental de la vida de los seres humanos es el desarrollo emocional, el cual concibe que desde los primeros años las emociones forman parte del día a día de los infantes, las cuales experimentan y manifiestan de forma natural. La palabra emoción deriva del latín *movere* que significa moverse hacia, por ende, se entiende que cada emoción que se experimenta provoca una acción. Para Goleman (1995) están relacionadas con sentimientos y pensamientos que determinan la forma en la que una persona actúa, por otra parte, algunos autores consideran que son reacciones conductuales que dan respuesta a los estímulos del ambiente, indicando que son respuestas a acontecimientos, que pueden ser reales o no (Mellado et al. 2014, Bisquerra 2020 y Mora y Sanguinetti, 2004).

Ante el amplio conjunto de emociones que se conocen, hay autores que hacen una clasificación refiriéndose a las mismas como básicas o primarias y secundarias, otra clasificación las ubica en positivas y negativas (Bisquerra 2011, Goleman 1995, Ekman 2017), relacionado con esta última clasificación, las positivas son todas aquellas que producen placer como la felicidad, la alegría y con las negativas las que tienen un efecto contrario, como el miedo, la tristeza o la ira. Ambos tipos son necesarios y tienen un fin determinado, por ejemplo, la tristeza nos permite nos permite sobrellevar y superar las pérdidas, las desilusiones o los fracasos.

Dentro de las emociones negativas, la ira es una de las que se presentan con mayor frecuencia, puede identificarse a través de la voz, de expresiones corporales o faciales, llamadas también microexpresiones (Ekman, 2017), por ejemplo, cuando una persona siente ira frunce el ceño, aprieta los labios, cierra las manos con fuerza y puede ser que la tonalidad

de voz sea más alto de lo habitual. Esta emoción se relaciona con otras, como la “rabia, enfado, cólera, rencor, odio, furia, indignación, exasperación, tensión, agitación, irritabilidad, violencia, enojo, celos, envidia, impotencia, etc. Todas ellas constituyen la “familia” de emociones de la ira, que es la palabra genérica con que se la denomina” (Bisquerra, 2011, p.105)

De todas las mencionadas anteriormente, el enojo es una de las que se manifiestan en la etapa infantil, de acuerdo con Marion (1998) esta es provocada cuando existe una situación que no es valorada, cuando hay alguna injusticia o abuso, cuando se ve entorpecida una meta o no se obtiene lo que se quería, algunos niños la expresan a través del llanto, o verbalmente y otros de manera agresiva.

Fabes y Eisenberg (1992, citado por Marion, 1998) refieren diversos tipos de situaciones con las que los niños se enfrentan y que pueden generar el sentimiento de enojo, tales como cuando alguien les quita algo que les pertenece, cuando hay algún tipo agresión física, cuando es rechazado o ignorado por otros o se le pide hacer algo que no quiere o con lo que no está de acuerdo, por mencionar algunas. Con relación a lo anterior, este tipo de emociones “pueden derivar en comportamientos agresivos que desencadenan la violencia” (Bisquerra, 2011), a manera de golpes, gritos o insultos, al respecto Vivas et al. (2007) manifiesta que se genera una sensación de impulsividad, de necesidad de actuar física o verbalmente de forma intensa.

La violencia se puede exteriorizar en cualquier contexto, los más cercanos a los niños son el familiar y escolar, por tanto, muchas de las situaciones mencionadas en el párrafo anterior se pueden presentar en ambos. De acuerdo con Saldaña y Gorjón (2020) la violencia familiar está relacionada con la dificultad de manejar emociones como el enojo, lo cual puede provocar comportamientos violentos entre los miembros de la familia. Por otro lado, en el contexto escolar se observa que los niños no saben cómo manejar el enojo, ante tal situación, es importante que los alumnos identifiquen esta emoción y que, con ayuda de los adultos aprendan a regular las respuestas agresivas que se pudieran generar al experimentarla.

Específicamente en el ámbito escolar, es el docente quien les ayuda en este proceso de conocimiento y regulación, es necesario animar a los niños a expresar las situaciones que le producen enojo (Marion, 1998), algunos autores proponen el uso de historias sobre el enojo para ayudar a los niños a comprender y manejarlo, “Por medio de la lectura de historias, ver películas, relatar hechos y del análisis y la reflexión sobre las situaciones que viven los personajes, los niños pueden pensar y expresar cómo creen que se sentirían frente a diversas situaciones” (SEP, 2017, p.323)

Considerando lo anterior, las narraciones breves como el nanorrelato son pertinentes para utilizarse en la etapa de preescolar, de acuerdo con las características de los niños, a esta edad una historia también puede ser complementada con un dibujo o imagen, siendo este un elemento que propicia la comunicación de ideas y experiencias, además Pastoriza De Etchebarne (1962) considera que también ayudan a la comprensión de lo que se lee o relata.

Metodología

La investigación se realizó bajo el enfoque cualitativo, descriptivo y un diseño no experimental. Donde a través del método clínico se recogió la información a partir de la narrativa de algunas experiencias de los sujetos de estudio. Información clara y objetiva para describir cómo el nanorrelato puede ser un recurso que permite identificar las experiencias relacionadas con la emoción en los alumnos de tercer grado de educación preescolar.

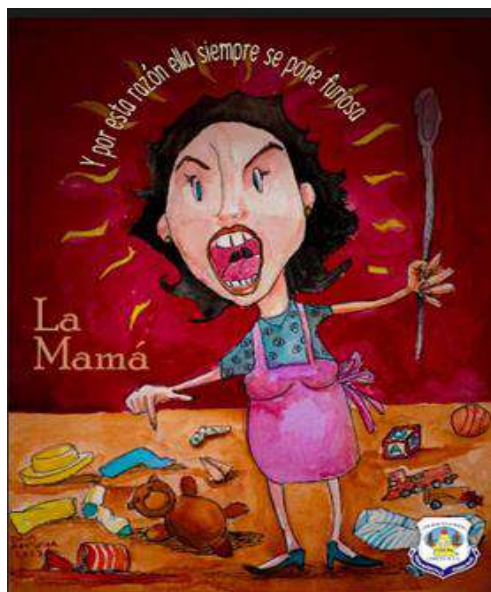
En este sentido, Monje (2011) hace alusión que este tipo de investigación “intenta hacer una aproximación global de las situaciones sociales para explorarlas, describirlas y comprenderlas de manera inductiva” (p.16), siendo clave aquellos conocimientos de las personas que son parte del estudio. Con dicha información se pueden llevar a cabo estudios explicativos que permitan la comprensión del problema y resulten más concluyentes” (Hernández y Mendoza, 2018, p. 106).

De esta manera el método clínico brinda los elementos necesarios para que se pueda desarrollar el estudio, ya que no solo permite obtener información a partir de la interacción con

los sujetos de estudio, sino que, también brinda la oportunidad de obtener información a través de la entrevista y otros elementos como lo son: historias, dibujos o una situación en la que los mismos sujetos tengan que hacer algo (Delval, 2012). Es por ello que, el nanorrelato viene a ser uno de estos componentes que favorece a guiar esa entrevista para rescatar algunas experiencias a través de la narración. Para este estudio se tomó una muestra aleatoria, seleccionando 10 sujetos: 5 niñas y 5 niños, entre edades de 5 y 6 años, los cuales cursan tercer grado de preescolar en un jardín de niños ubicados en la ciudad de Loreto, Baja California Sur.

Para la validación del instrumento se recurrió a la revisión de dos expertos académicos, revisando y contrastando las entrevistas, categorías preliminares y emergentes en el programa de análisis de datos cualitativos Atlas.ti y el método clínico, con ello se comparó y se verificó así mismo los datos arrojados por los sujetos de estudio, generando así teoría consistente.

Imagen 1 *Nanorrelato del enojo*



Nota: Elaboración propia.

Tabla 1

Categorías preliminares y categorías emergentes

Sujetos	Categorías preliminares	Categorías emergentes	Documento
Alumnos de tercer grado de preescolar (EA, EB, EC, ED, EE, EF, EG, EH y EI, EJ)	Enojo	Causas del enojo Consecuencias del enojo Violencia	Nanorrelato Entrevistas

Nota: elaboración propia

Resultado

En cuanto a la forma en la que se obtuvo la información de los sujetos de estudio, el investigador se presenta con cada uno de ellos, mencionándoles en que trata la actividad, para ello, les muestra una imagen donde aparece una señora recogiendo ropa en un cuarto, rápidamente se identifica la emoción de enojo de la señora en este caso haciendo alusión a una madre de familia. Una vez que la niña o niño tiene tiempo para observar la imagen y se lee el nanorrelato: “Y por esta razón, ella siempre se pone furiosa”.

Se les pregunta a los alumnos ¿quién se pone furiosa? Se identificó que la mayoría de ellos lo relaciona con una niña, 3 la mamá y solo 1 mencionó que era él. Cabe señalar que, por un instante se pensó que hacían referencia de la niña en relación a la imagen. Sin embargo al momento de preguntarles ¿por qué está enojada? las respuestas fueron las siguientes:

EA: Porque... eh... a lo mejor su hermano se ríe de ella; EB: Porque está sucio su cuarto del niño; EC: Porque está tirada los juguetes y su ropa; ED: Porque, porque, porque su mamá la regaña; EE: Porque mi hermana quiere que acomode sus juguetes; EF: Porque, porque... la molestan; EG: Porque, mmm... no tiene juguetes; EH: Porque dejan todo desordenado; EI: Se está quemando; EJ: A veces mi papá ega...degaña (regaña) a mi hemano (hermano) y se siente furioso, mi papá.

Se continuó con la pregunta ¿tú te has enojado?, los resultados arrojaron en un primer momento que la mitad no se había enojado y la otra mitad sí. Sin embargo, una vez que se les preguntaba nuevamente dieron respuestas que reflejaban que de una u otra man era ya habían manifestado el enojo y también lo reconocen. Sucesivamente el entrevistador les preguntó ¿Por qué se enojaba? Las respuestas fueron las siguientes:

EA: Solo me enojo poquito cuando me muerde el JSH; EE: Porque mi hermana quiere que acomode sus juguetes; EF: Siempre que la YS me dijo, te voy a acusar y ya y como que ella pide algo y mi mamá dice que no y ella se tira en el piso; EG: Cuando mi hermano me hace enojar. Porque... porque (suspira)... mmm... a veces mi hermano, le gusta hacer cosas que me asusta y me enojo; EH: cuando mis hermanos me hacen ña, ña, ña, ña, ña (en tono de burla) y también cuando yo no les hago nada, ellos se ríen y cuando yo estoy en el baño y le mandó a PSH a que me traiga la toalla siempre se ríe y cuando yo le traigo la toalla yo me rio (frunce el ceño); EJ: Pelar con mis hemanos (pelear con mis hermanos), cuando me pegan me siento un poco furiosa.

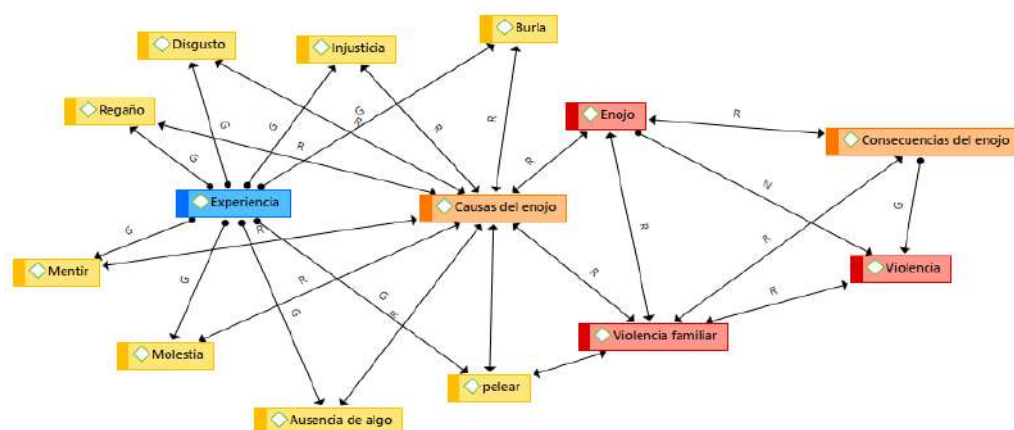
Continuando con la entrevista, se les preguntó si ¿alguna vez has visto a alguien que se enoje?, se identificó que: EA: Mi mamá y mi amá CH; EB: (Dice que si con la cabeza) Mi mamá; ED: Solo a mi primito le gustan las arañas; EE: Mi papá...; EF: Mi primo; EG: Mi hermano; EH: Mis hermanos; EJ: mi papá. Donde se especificaron las causas de las mismas:

EA: Sí, cuando una perra arranca todas las plantas de mi tío VCT y de ella y se pone furiosa y le pega; EB: Es que mi papá pelea mucho con ella y se siente enojada mi mamá. Y mi

mamá le avienta cosas a mi papá; No, solo cuando el ve el hombre araña (primo); EE: Se pone furioso porque nos manda limpiar; EF: Porque, porque... yo como... como que yo nunca digo mentiras y JN (primo) dice mentiras y le digo que no haga eso y luego tira sus juguetes bien recio y se rompen; EG: Mmm... a veces se pone furioso y ¿sabes por qué? porque no le prestan su teléfono porque casi se le queman las luces que tiene en el cerebro. Y mi mamá no se lo presta, cuando se siente enojado se va a su cuarto y se encierra; EH: Pues... cuando ya estoy en el baño y yo les voy a entregar la toalla y les hago así (se tapa la boca con las manos en señal de burla) ¡eso se merecen!, merecen venganza; EJ: (Suspira) Se calma un poco y ya no hace eso.

Considerando los resultados obtenidos en el nanorrelato se pudo observar que los niños pudieron tomar como punto de partida una situación con la cual están familiarizados. En este sentido rescataron experiencias próximas de su vida, mismas que permiten identificar cómo la emoción del enojo tiene sus causas como la burla, injusticia, disgusto, regaño, la mentira, molestia, la ausencia de algo, la pelea, etc. También trae consigo consecuencias como la violencia, en este caso por la narrativa ilustrada guio para poder conocer situaciones que tienen relación con un tipo de violencia intrafamiliar.

Imagen 2. Red de códigos de la emoción del enojo y experiencias.



Rótulo de vínculo. **R**: relacionado con o genera; **G**: es parte de; y la **línea sin nombre**: ejemplo.

Fuente: Elaboración propia.

Discusión y conclusiones

Una vez que se analizan los resultados obtenidos en programa de Atlas.Ti, se seleccionan algunas de las experiencias de la niñas y niños que se obtuvieron a través del nanorrelato, encontrándose situaciones donde se identifican las causas y consecuencias de la emoción del enojo emoción de la familia de la ira. Es necesario hacer mención que, el nanorrelato permitió identificar situaciones donde los niños presentan la emoción del enojo de una manera natural y como respuesta a eventos que son algunos propios de la edad y parte de su constructo natural dentro de su desarrollo como individuo, sin embargo, podemos ver otras situaciones en donde se ve incluso afectada la integridad de alumno, ejemplos: Caso: - Entrevistador: *¿Tú te pones furioso? ¿Por qué te pones furioso?* - EE: *Porque mi hermana quiere que acomode sus juguetes.* Caso 2: - Entrevistador: *¿Por qué se ponen furiosos?* - EF: *Porque, porque... yo como... como que yo nunca digo mentiras y JN dice mentiras y le digo que no haga eso y luego tira sus juguetes bien recio y se rompen.*

En ambos casos se presenta la emoción del enojo ya que se considera tal vez injusto recoger sus juguetes en el primer caso y en el segundo como hay un daño a los juguetes. En este sentido Marion (1998) hace alusión que esta emoción es provocada cuando hay alguna injusticia o abuso, coincidiendo con Vivas et. al (2007) quienes mencionan que la ira puede manifestarse al vernos con abusos verbales o físicos, y situaciones en las cuales consideramos que se producen tratamientos injustos y el bloqueo de metas. La emoción se manifiesta, para estos ambos exclusivos podemos percibir frustración, pero no se llega a la violencia por parte de los sujetos entrevistados.

Para el caso 3. *Cabe señalar que, hay eventos que la narrativa permitió abordar como el siguiente:* - Entrevistador: *¿alguna vez has visto que alguien se ponga furiosa o furiosa?* - EB: *(Dice que sí con la cabeza) Mi mamá.* - Entrevistador: *¿Por qué?* - EB: *Es que mi papá pelea mucho con ella y se siente enojada mi mamá.* - Entrevistador: *¿Y qué hace cuando está muy enojada tu mamá?* - EB: *Le avienta cosas a mi papá.* - Entrevistador: *¡Ah! ¿cómo qué le avienta?* - EB: *Como la lámpara, un vaso de vidrio.* - Entrevistador: *¡Pero lo puede lastimar! ¿no?* - EB: *(Dice que sí con la cabeza).*

De acuerdo con Bisquerra (2011) cuando se produce un daño físico (por ejemplo, un atentado a la integridad física personal), se produce ira. Por su parte Vivas et. al (2007) indica que la ira a su vez produce una sensación de energía o impulsividad, de necesidad subjetiva de actuar física o verbalmente de forma intensa e inmediata. Lo que se traduce en acto de violencia. Es necesario hacer mención que, es la ira uno de los factores desencadenantes de la violencia (Bisquerra, 2011, p.12).

En cuanto al uso del nanorrelato, se puede hacer mención que efectivamente funge como un detonador para rescatar experiencias que pueden estar relacionadas con emociones, en este caso del enojo. Cabe señalar que, es importante la manera en la que el investigador va guiando las preguntas. Ya que solo como medio, no permite obtener información, es en sí el diseño de la entrevista la que permite aprovechar la narrativa en imagen. Por otro lado, es

necesario decir que “en esta etapa es fundamental que los maestros dialoguen con los niños, que se interesen por lo que sienten, piensan y opinan” (SEP, 2017, p.71).

Referencias

Bisquerra, R. (Coord.). (2011). Educación emocional. Propuestas para educadores y familias. Desclée de Brower.

Bisquerra, R., y López-Cassá, È. (2020). *Educación emocional: 50 preguntas y respuestas*. Editorial El Ateneo.

Goleman (1995). Inteligencia emocional. Editorial Kairós.

Ekman, P. (2017). *El rostro de las emociones. Qué nos revelan las expresiones faciales*. RBA Libros.

Marion, M. (1998). Ayudando a los Niños a Controlar el Enojo. Eric Digest.

Mellado, V., Borrachero, B., Brígido M., Melo, L., Dávila, M.A., Cañada, F., Conde, M.C., Costillo E., Cubero J., Esteban, R., Martínez, G., Ruiz, C. y Sánchez, J. (2014). Las emociones en la enseñanza de las ciencias. *Enseñanza de las Ciencias*, 32.3, pp. 11-36.

Monje, C. (2011). Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Neiva: universidad surcolombiana.

Mora, F. y Sanguinetti, A. (2004). *Diccionario de neurociencia*. España: Alianza Editorial.

Pastoriza de Etchebarne, D. (1962). El cuento en la literatura infantil. *Buenos Aires: Kapelusz*.

SEP (2017). *Aprendizajes clave para la Educación Integral. Educación preescolar. Plan y programas de estudio para la Educación Básica*. México: SEP.

Vivas, M., Gallego, D. J., & González, B. (2007). *Educación emocional*. Producciones editoriales.

Percepción del acompañamiento a la Práctica Profesional docente en una Escuela Normal de Aguascalientes, un estudio de caso

Sandra López Tiscareño

sandra.lopez.mcf2022@enrjism.edu.mx

Escuela Normal Rural “Justo Sierra Méndez”

Eduardo Zermeño Pérez

eduardo.zermeño@enrjism.edu.mx

Escuela Normal Rural “Justo Sierra Méndez”

Línea temática: 5. Procesos de formación y sujetos de la educación

Resumen

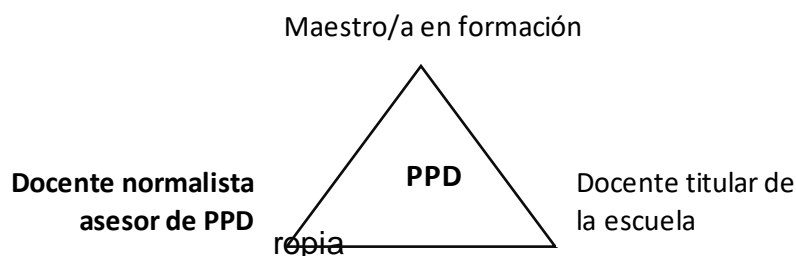
El presente trabajo da a conocer el resultado de un diagnóstico sobre las percepciones de las maestras en formación sobre el acompañamiento que reciben de los asesores durante las Prácticas Profesionales Docentes (PPD) de una Escuela Normal Rural. La investigación se realizó a través de un instrumento que tiene el propósito de concientizar al asesor sobre lo que funciona y debe mantener, así como de las áreas de oportunidad. Se trata de estudio de caso como avances de un reporte de investigación más amplia que corresponde al diagnóstico del acompañamiento de las PPD aplicado a un grupo de 5° semestre de la Licenciatura en Educación Primaria. Los resultados no sólo muestran la percepción de las maestras en formación de la Escuela Normal Rural, sino también abren una nueva interrogante “¿Cómo podría sistematizarse el acompañamiento de las PPD de manera que fortalezca el aprendizaje de la experiencia en las Jornadas de práctica? Si bien es cierto que se trata de un proceso con etapas determinadas, las formas en que se brinda asesoría, puede brindar mejores resultados una vez que se reflexione sobre lo que se hace y lo que los maestros en formación reconocen como principales áreas de oportunidad.

Palabras clave: acompañamiento pedagógico, práctica profesional docente, asesores de práctica profesional, formación inicial docente

Planteamiento del problema

Una de las tareas y actividades primordiales para las Escuelas Normales son las que se relacionan con las Prácticas Profesionales Docentes (PPD) porque para las y los estudiantes son los espacios donde la teoría comienza a tener sentido y se verbaliza. Para que esta actividad se pueda dar, existe un trabajo en el que las escuelas normales y la escuela de práctica trabajan en colaboración con el fin de formar nuevos docentes. Por lo anterior se ha de ver el trabajo colaborativo como tripartita, siendo los principales actores del proceso formativo; él o la maestra en formación, la o el maestro titular de la escuela de práctica y el o la asesora de la escuela Normal quien acompaña al o la maestra en formación. Siendo este último el sujeto de investigación en el presente trabajo.

Figura 1. Trabajo colaborativo tripartita en las Prácticas Profesionales Docentes



El interés de analizar la labor del asesor durante las PPD surge de la necesidad de una reflexión crítica respecto a cómo se percibe su acompañamiento por parte de las maestras y los maestros en formación durante el proceso y las actividades de cada etapa de las PPD. Entendiendo dichas etapas, desde, la jornada de observación, la planeación de las secuencias didácticas, la práctica de enseñanza dentro de la escuela y la evaluación de la PPD correspondientes a los semestres 4º y 5º con el objetivo de realizar mejoras y contribuir de manera significativa en el desarrollo de las habilidades de enseñanza de las y los maestros en formación durante las ocho semanas que se establecen en los planes y programas vigentes.

Para comenzar un análisis crítico y reflexivo en la labor del asesor de PPD es indispensable conocer las percepciones de quienes reciben el acompañamiento. Lo anterior ha de considerarse como una necesidad del propio asesor como consecuencia de las diversas problemáticas que se generan al finalizar cada jornada de prácticas.

Si bien es cierto que las problemáticas en torno a las PPD son múltiples, desde, la gestión del proyecto de prácticas, la vinculación entre la Escuela Normal y Escuela de Práctica, las relaciones interpersonales, el trabajo colaborativo, la distribución de maestros y maestras en formación, la repartición equitativa de asesor y asesoradas según la carga horaria de trabajo de los asesores, las habilidades y capacidades de un asesor para llevar a cabo un acompañamiento, entre otras. De manera que, el presente trabajo, se enfoca en las tareas propias del asesor para con las y los maestros en formación para dicho análisis crítico.

Marco Teórico

Las Prácticas Profesionales Docentes (PPD)

Las instituciones encargadas de la formación de docentes en México y América Latina tienen en común el interés de que sus estudiantes, durante la formación inicial docente, tengan acercamientos a las aulas y contextos escolares para llevar a la práctica la teoría que van adquiriendo para el desarrollo de habilidades docentes.

Ya desde los Planes y Programas 2018 para las escuelas normalistas establecidos por la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) (2018 p.5) los espacios de prácticas profesionales se caracterizan como la praxis social en contextos específicos donde se reproducen y recrean constantemente formas de enseñar, aprender, evaluar, interactuar, trabajar y dan pauta a lo que se conoce como cultura escolar.

Considerando el contexto de esta investigación dentro de una Escuela Normal Rural, el acercamiento a la práctica en las escuelas primarias es una de las actividades que dentro de la malla curricular ocupa un lugar preponderante, pues de ahí, las materias que se desprenden

del *Trayecto de Práctica Profesional* son las que se enfocan mayoritariamente en lograr el perfil docente a lo largo de la formación inicial docente.

Sin desprenderse del concepto que brindó en su momento la DGESPE, ahora denominada DGESuM (Dirección General de Educación Superior para el Magisterio) autores como Rafael *et. al.* (2021) han reconocido a los cursos del trayecto de práctica como los espacios en los que, a través de las experiencias y las representaciones construidas se adquiere el conocimiento de la enseñanza

Por su parte, Escobar (2007), consideraba la complejidad de las prácticas concibiéndolas como un proceso de aprendizaje y ejercitación sistemático, progresivo y acumulativo en el análisis y la reflexión sobre la práctica.

De manera que se concibe a las Prácticas profesionales como el proceso mediante el cual se habilita a las y los maestros en formación para que se desarrollen como agentes capaces de aplicar sus conocimientos para generar aprendizajes significativos. Dicho proceso debe ser progresivo donde las vivencias y experiencias pedagógicas deben ser orientadas para incorporarse a los diferentes contextos escolares.

Etapas del proceso de acompañamiento a las PPD en 4º y 5º semestre

Es importante señalar cómo y cuándo el asesor habrá de realizar el acompañamiento para con el maestro o la maestra en formación, por lo que, se reconocen una serie de etapas; Observación y ayudantía, Planeación de secuencias didácticas, Práctica en la escuela, Evaluación de la práctica.

De acuerdo a los planes y programas vigentes, tanto, del 2018 como de 2022, se establecen ocho semanas para las PPD en estos dos semestres. Cabe señalar que, a nivel institucional, se dedica otros dos días para Observación y ayudantía.

Las ocho semanas que conforman la PPD en estos semestres, se separan, al menos en esta institución en dos jornadas que constan de un día para observación y ayudantía y dos semanas para la PPD respectivamente.

También es importante señalar que los asesores y el número de asesorados se distribuye de acuerdo a la condición laboral del primero, es decir, si se trata de un docente de tiempo completo, $\frac{3}{4}$ de tiempo, $\frac{1}{2}$ tiempo o $\frac{1}{4}$ de tiempo. De tal manera que la cantidad de maestros y maestra en formación que asesore será proporcional a la cantidad de horas que trabaja en la institución.

Etapa de observación y ayudantía

La observación y la ayudantía en 4° y 5° semestre tiene como propósito el acercamiento al contexto escolar; recoger información sobre la comunidad, los estudiantes del grado asignado, las condiciones de la escuela, los recursos, la forma de trabajo de la o el maestro titular del grupo, etc.

Por su parte, la ayudantía, se refiere al acercamiento y comunicación con el maestro titular para que éste le proporcione los temas que los y las maestras en formación han de plasmar en su planeación para las prácticas, haciendo sugerencias sobre cómo trabajar en el grupo y los materiales a utilizar.

Comúnmente, la tarea del asesor en esta etapa del proceso, es acudir al día de Observación y ayudantía para acompañar a su asesorada, presentarse ante la autoridad y los docentes titulares, así como, girar instrucciones a sus practicantes para que se apeguen a los propósitos de la actividad.

Por su parte, las maestras o maestros en formación al finalizar la jornada de Observación y ayudantía regresan a la Escuela Normal para comenzar la etapa de planeación.

Etapa de planeación

El trabajo en esta etapa es en la que más contacto se tiene con el asesor de la Normal, de manera que, su labor es guiar al maestro o maestra en formación en la elaboración del plan de clase con base en la información recabada en la etapa de Observación y ayudantía, además del análisis crítico de los planes y programas de estudios vigentes en educación básica y haciendo uso de los conocimientos y habilidades que han adquirido en la escuela normal como parte de su formación inicial.

El tiempo que se establece para cumplirla labor de planeación es generalmente de cinco días como indicación institucional, sin embargo, la dinámica y la organización de las diversas actividades depende de cómo el asesor dirija a su equipo de trabajo (maestros en formación asignados). Se procura que el primer día de asesoría se revisen los planes y programas de estudio vigentes de acuerdo a los diferentes temas que les fueron proporcionados para revisar las sugerencias didácticas de los contenidos y los libros de texto.

Respecto al formato para la planeación y sus características específicas, esto depende de las indicaciones de la o el maestro titular, aunque generalmente se solicita que se utilice el mismo formato que se utiliza en su escuela; de no ser así, se les proporciona a los practicantes un formato por parte de la Escuela Normal.

Toda vez que se revisaron los planes y programas, el asesor, organiza a sus asesoradas o asesorados para revisar los avances y dudas que vayan surgiendo en la elaboración de la planeación, así como, brindar sugerencias que resulten pertinentes para el desarrollo de las actividades que se proponen en las secuencias didácticas. cabe señalar que las dudas e inquietudes que surgen en esta etapa difieren según él o la maestra en formación, es decir, se ha vislumbrado quienes preguntan y se acercan más al asesor de prácticas en esta actividad, pero también, hay quienes han mostrado mayor independencia y autonomía. Por lo anterior, el número de sesiones para la asesoría varía en cada caso.

La última sesión que se tiene durante esta etapa es la revisión final para la aprobación de sus secuencias didácticas, difícilmente se corrigen cosas en este encuentro, pues es un día

que se dedica a la recolección de firmas para cumplir con el requisito que solicitan las escuelas de prácticas para que puedan presentarse oportunamente a la jornada de PPD.

Etapas de práctica en el aula (Jornadas de Práctica)

La siguiente etapa del proceso es la Jornada de Prácticas la cual en 4° y 5° semestre de la carrera tiene una duración de dos semanas. Es el espacio donde los y las maestras en formación llevan a la práctica las clases diseñadas con el grupo que se les asignó.

Durante este periodo es esperable la presencia de la maestra titular y del asesor de prácticas de la Escuela Normal quienes comúnmente evalúan su desempeño y en ocasiones brindan retroalimentación a la maestra/o en formación con base en un instrumento elaborado por la Academia de cuarto y quinto semestre.

En el caso de la maestra titular de grupo, su presencia depende del criterio propio, es decir, se han visto casos donde intervienen para apoyar a la maestra en formación por diversas razones tales como: el control de grupo, la atención individual con alumnos de Necesidades Educativas Especiales (NEE), alguna asignatura en específico, entre otras situaciones. Sin embargo, también se ha observado el otro lado de la moneda donde no hay ningún tipo de intervención. En cualquiera de los dos casos se procura obtener el instrumento de evaluación para que la practicante se la haga llegar al titular de la materia de *Trayecto de Práctica Profesional* con la que será evaluada en cada periodo de Prácticas.

Por su parte, el asesor comúnmente entra al salón de clases, se acomoda en un espacio donde pueda observar el trabajo de la practicante utilizando como guía el mismo instrumento que el maestro o maestra titular y complementa su evaluación conforme va tomando notas sobre lo que acontece durante la sesión y, desde su perspectiva realiza un análisis crítico sobre las habilidades y áreas de oportunidad que identifica.

En contadas ocasiones, la practicante solicita apoyo para solucionar algunos conflictos del tipo técnico con la computadora, el uso del proyector, problemas con el internet, etc. En otras el asesor interfiere de manera sutil para apoyar a algunos niños que no han comprendido

las instrucciones o control de grupo en actividades, sobre todo, las que se realizan fuera del salón de clases.

Durante las visitas que realiza el asesor a sus practicantes entabla relación con la maestra titular con la finalidad de conocer su opinión sobre el desempeño del maestro o maestra en formación, incluso, antes de su evaluación final para tener un panorama más amplio de lo que está sucediendo en el salón, pues es común que el asesor no acuda en todo momento con un solo maestro y/o maestra en formación.

Etapas de evaluación

Los instrumentos de evaluación tienen la intención de apoyar la valoración de las habilidades y la detección de áreas de oportunidad y son utilizados por la o el maestro titular, el o la asesora de la Escuela Normal y también existe una autoevaluación.

El llenado del instrumento, en el caso del Asesor de la Normal propiamente, lo realiza durante las visitas que hace a la escuela de práctica y va tomando nota sobre todos los aspectos que pudo observar en la sesión. Para que la retroalimentación pueda ser objetiva por parte del asesor, se busca los momentos en los que su asesorada inicia su clase y termina la misma.

En reunión de Academia entre los docentes de la Escuela normal se comparten las experiencias vividas durante la PPD con la intención de proponer alternativas de mejora relacionadas con los principales conflictos que se presentaron con las alumnas practican tes.

Finalmente, cuando los instrumentos de evaluación se hacen llegar al titular de *Trayecto de Prácticas Profesional* se da por concluida la jornada de prácticas.

Acompañamiento Pedagógico

El concepto de *Acompañamiento* por sí mismo no dice mucho sobre su esencia en el contexto de las escuelas. Es por ello que diversos autores en la búsqueda de establecer un idioma común han proporcionado apellido al término que lo hace más específico y útil al momento de analizar las acciones que de la actividad se desprenden, utilizando el término: Acompañamiento

pedagógico. En ese sentido, Zepeda (2008, citado en Mejía, 2022) agrega que un acompañamiento pedagógico es una relación que debe basarse en la consideración mutua y una misión compartida, así como en un constante diálogo que fomente la reflexión de la práctica para fortalecer las áreas de oportunidad con la guía del asesor por la experiencia que éste posee.

El compartimiento de experiencias entre asesor y asesorada como parte del desarrollo y crecimiento de las y los maestros en formación es una noción que también comparte Vezub (2013, citado en Mejía, 2022)

“El acompañamiento requiere una relación horizontal entre acompañante y acompañado; donde la asistencia del primero sobre el segundo no se agota en la asistencia técnica pedagógica hacia los procesos curriculares como la preparación, implementación, ejecución y valoración de los aprendizajes que desarrolla el futuro docente en las instituciones educativas donde se realiza sus prácticas preprofesionales. Se trata, además, de un intercambio de experiencias que parte de la observación respecto de la ejecución las clases realizada por los docentes practicantes para un posterior análisis y autocrítica de la experiencia vivida en las aulas” (Vezub, 2013, citado en Mejía, 2022).

Es importante resaltar el intercambio de experiencias como algo intrínseco del acompañamiento pedagógico porque, a través de éste, los aprendizajes adquieren sentido en el *Trayecto de Prácticas Profesionales* para el desarrollo de las y los maestros en formación por la constante interacción entre los individuos que participan en estas actividades (2016, p.4)

El acompañamiento por parte del docente al estudiante en su proceso educativo es fundamental. No solamente se trata de ayudar al otro a construir conocimientos, llenar su mente cognitiva de información y contenidos, sino de permitir que desarrolle y potencie sus capacidades para desenvolverse como persona en los diferentes escenarios en los que debe interactuar: el entorno familiar, social, laboral y espiritual, y el medio ambiente o la naturaleza. (Puerta 2016, p.4)

De acuerdo con lo anterior se deduce que el trabajo de un asesor no se limita a ayudar al crecimiento y desarrollo de habilidades dentro del aula, sino que, debe impactar en todas sus áreas como ser social y ético.

Con base en las diferentes posturas y propuestas de los autores que se han mencionado se reconoce al *Acompañamiento Pedagógico* como una relación cercana y horizontal entre el asesor y asesorada en la que prevalece la comunicación y el interés mutuo con el objetivo de la mejora de la práctica a través de las experiencias siendo el asesor un guía, mas no un impositor.

Metodología

Este trabajo de investigación consiste en un estudio de caso. El instrumento que se utilizó para recuperar la información fue, un cuestionario con 15 preguntas abiertas y cerradas, enfocado en conocer las percepciones de las maestras en formación sobre el acompañamiento que han recibido por parte del asesor asignado por la Escuela Normal durante el proceso de Prácticas Profesionales Docentes en el cuarto y quinto semestre de la licenciatura en educación primaria.

El cuestionario se estructuró con base en las etapas que se mencionaron anteriormente; Observación y ayudantía con cuatro ítems, Planeación con tres ítems, Práctica en la escuela con cinco ítems y Evaluación con tres ítems. El instrumento fue elaborado y revisado por medio de un procedimiento estándar de validación que incluyó un jueceo de expertos y un pilotaje con una muestra de maestros en formación de otras escuelas normales de la entidad para validar la calidad de las preguntas y la pertinencia de las mismas para obtener la información requerida para el análisis del tema

La población a quien se le aplicó el instrumento diagnóstico fue a un grupo de una Escuela Normal Rural de 5º semestre, conformado por 28 mujeres con un rango de edad entre 19 a 22 años.

El modelo de análisis de la información tiene un enfoque cualitativo y deductivo puesto que se partió de categorías de análisis preestablecidas con base en la información teórica

sobre la PPD, mismas que se establecieron para obtener información con respecto a tipo acompañamiento y asesoría que se les brinda a las maestras en formación de la Escuela Normal Rural en cada una de estas etapas, con la intención de que la información brindada sea un punto de partida que ayude al asesor a la reflexión crítica sobre su labor durante el trabajo de acompañamiento de las PPD en beneficio de la mejora educativa.

Resultado

Las preguntas del cuestionario tienen el propósito de conocer cómo fue el desempeño del asesor en torno a su acompañamiento durante las diferentes etapas de las PPD y si resultó benéfico su acompañamiento para el aprendizaje en la maestra en formación. Con base en lo anterior los resultados obtenidos en las preguntas sobre cada etapa del acompañamiento fueron los siguientes:

Observación y ayudantía

Siendo la primera etapa, se deseaba conocer, en primer lugar, si hubo comunicación oportuna con el asesor y, en segundo lugar, si el acompañamiento ayudó a que la Observación y ayudantía se diera de manera efectiva.

Las preguntas que brindaron mayor información fueron “¿Consideras importante que tu asesor/a de prácticas permanezca en la escuela primaria en la que estás observando durante el periodo en que realizas esta actividad?” y “Por qué?”. Como resultado de estas preguntas se identifican 3 posturas por parte de las alumnas que a continuación se señalan:

a) Existen alumnas que se expresan molestas pues consideran necesario que el asesor se quede a apoyarlas por las posibles dudas que surgen durante la jornada y no sólo se limiten a presentarlas con las autoridades y la o el maestro titular para después retirarse, percibiéndolo como un abandono cuando expresan frases como *Igual tiene que ver mucho la disponibilidad del asesor, ya que el que me toco era muy intolerante.*

b) También se percibe otra postura de las jóvenes que consideran comprensible que el docente no se queda en la jornada de observación porque tiene muchas alumnas que asesorar y al cuestionarles si se quedan con ellas responden; *Por lo regular NO ya que las asesoradas somos alrededor de 10, es por ello que no tiene tiempo suficiente para estar con todas.*

c) Y finalmente, la postura de las chicas que parecen indicar que la presencia del asesor es innecesaria, porque lo perciben como un agente externo innecesario para el objetivo de la tarea que deben realizar; (...) *el asesor no hace nada nada en ese transcurso, además que su apoyo se despeña al momento de la revisión dudas que surjan con los contenidos de la planeación.*

Planeación

Las preguntas que se realizaron en este apartado tienen que ver con la asesoría, guía y sugerencias en torno a la elaboración de las planeaciones por parte del asesor de la Normal y sobre las problemáticas que han tenido en esta etapa del proceso.

Los resultados indican que, en general, hay mayor contacto con el asesor en esta etapa, además de que reportan que sí hubo guía y sugerencias para fortalecer la planeación de clases, específicamente, en 3 aspectos: 1) estrategias didácticas; (...) *nos orienta sobre nuevas estrategias para implementarlas en el aula, además que el conocimiento que el posee es mayor de la mano de la experiencia.* 2) Redacción; *Pues principalmente la forma de plasmar o redactar las ideas, ya que me mencionaba que tenía las ideas bien solamente habría que especificarlas un poco más para que fueran mejor entendibles.* 3) Estructura y formato de planeación; *La primera vez no sabía ni cómo acomodar los formatos, pero gracias a la ayuda de mi asesor supe.*

Respecto a la pregunta sobre las principales problemáticas que se les presentaron durante esta etapa, las informantes, reportan que tiene que ver con la falta de asesoría en cómo

evaluar las actividades que plasman en su planeación; (...) *he presentado dificultad a la hora de realizar la evaluación y el relleno de unos elementos de la planeación*

Jornadas de prácticas y evaluación

Al analizar las respuestas obtenidas en los apartados de las jornadas de prácticas y la evaluación, los resultados muestran que existe una relación entre ambas etapas, puesto que no existe un momento en la agenda institucional que se otorgue para realizar una retroalimentación entre asesores y maestras en formación.

Por lo anterior y con base en las preguntas que iban dirigidas al acompañamiento durante la jornada de prácticas; el número de veces que el asesor las fue a observar, si daba retroalimentación inmediata y si se sintieron apoyadas con su presencia. Los resultados dan cuenta de dos principales posturas:

1) En la que describen de manera favorable el acompañamiento por parte de su asesor al estar pendiente de la práctica en la escuela y recibían retroalimentación inmediata para su mejora afirmando cosas como: *Al momento que se retira te dice en que puedes mejorar, Muy bueno, me ayudo en todas las dudas que tenía, Sí, normalmente me gusta preguntarle cómo es que vio mi desempeño para saber en qué puedo mejorar o dónde estoy cometiendo errores.*

2) Sin embargo, los resultados, también mostraron la antítesis donde expresan el poco acercamiento e interés durante la jornada de prácticas al dedicarles un tiempo limitado para observarlas dentro del aula, ocasionando, que les dieran evaluaciones fuera de contexto y/o poco pertinentes, así mismo, hubo quienes externaron la poca empatía por parte de sus asesores hacia su práctica docente y que las pocas sugerencias que les hacían sólo tenían que ver con el tono de voz o correcciones ortográficas; (...) *en ocasiones entraba a la mitad de la sesión y no se cercioraba de que se realizaron los tres momentos de la clase, Mi asesor entró, a lo mucho, 20 minutos y en la evaluación me hizo recomendaciones que sí había hecho, intimidaba a los niños y con una pequeña observación de 15 minutos no era suficiente para*

saber lo que realmente pasaba, sólo corregía pero no daba retroalimentación, mucho menos en la evaluación.

Discusiones y conclusiones

Ante los resultados del cuestionario sobre las percepciones de las maestras en formación con respecto al acompañamiento por parte de los asesores en el proceso de las PPD se puede concluir lo siguiente:

1. La presencia de un asesor en la etapa de observación y ayudantía es necesaria para lograr un análisis profundo del contexto escolar y del aula de la escuela de práctica para posteriormente acompañar en la elaboración de una planeación didáctica pertinente.

2. Durante la planeación, el asesor juega un papel fundamental, por lo que habrá de tener herramientas en cuestiones didácticas, conocimiento de planes y programas vigentes, estrategias para el manejo de grupo para poder guiar efectivamente.

3. En la etapa de práctica en las escuelas, la comunicación, entre asesor y maestra en formación es fundamental para crear confianza y poder hacer retroalimentación y sugerencias inmediatas que permitan a la maestra en formación un aprendizaje significativo.

4. Aunque la agenda de la institución no considere un momento para reunirse con su equipo y compartir las experiencias vividas de las PPD, es importante, que el asesor procure tener un espacio para dicha actividad y reforzar los conocimientos adquiridos.

5. Los resultados del cuestionario no sólo muestran la percepción de las maestras en formación de la Escuela Normal Rural, sino, que abre una nueva interrogante “¿Cómo podría sistematizarse el acompañamiento de las PPD de manera que genere un mayor aprendizaje de la experiencia en las Jornadas de práctica?”

Con un trabajo de análisis académico crítico sobre el proceso de acompañamiento y basado en las necesidades expresadas por los y las maestras en formación consideramos que es posible generar un proceso de acompañamiento eficiente que fortalezca las actividades que

se realizan durante las jornadas de PPD para lograr que las y los maestros en formación desarrollen habilidades docentes efectivas y adquieran experiencias significativas durante su formación inicial docente.

Referencias

- Escobar, N. (2007) Venezuela. La práctica profesional docente desde la perspectiva de los estudiantes practicantes y tutores. (p.p. 182 -193).
- Hernández, S. (2018) Ciudad de México. Creencias docentes acerca de la asesoría para la elaboración del informe de práctica profesional.
- Mejoredu (2021) Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. Del tránsito de docente en formación a docente en servicio. La inserción como proceso formativo para la mejora de la práctica docente.
- Rangel, N., Juárez, M. & Camacho, L. (2019). El asesoramiento académico en la formación docente durante el trayecto de práctica profesional. Memoria del Congreso nacional de Investigación sobre Educación normal. CONISEN, México. Consultado en: https://www.conisen.mx/documents/memorias/Memoria_CONISEN_2019.pdf
- Real Academia Española (2023) Acompañar. Diccionario de la Lengua Española. Recuperado el 18 de junio de 2022, de <https://dle.rae.es/acomp%C3%B1ar?m=form>
- Safranchik, G., Metzdorff, V., & Perisset, P. (septiembre, 2016). Un modelo posible de acompañamiento a practicantes y residentes. Ponencia presentada en I Jornadas sobre las Prácticas de Enseñanza en la Formación Docente, Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina. Disponible en: <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/753>
- Villarreal, B., Martínez, M.A. & Castelo, L.F. (2021) *Acompañamiento en la práctica: percepciones de tutores en la UCLM y BYCENES. 4to CONISEN*. México. Consultado en: https://antiguo.conisen.mx/Memorias-4to-conisen/Memorias/2657-1461-Ponencia-doc-_.pdf

La función tutorial en el proceso del trabajo de titulación

Irma Cecilia Yocupicio Zazueta

enr.iyocupicio@creson.edu.mx

Escuela Normal Rural General Plutarco Elías Calles

Beatriz Elena Gómez Corral

enr.bgomez@creson.edu.mx

Escuela Normal Rural General Plutarco Elías Calles

Griselda Márquez Higuera

enr.gmarquez@creson.edu.mx

Escuela Normal Rural General Plutarco Elías Calles

Línea temática 5. Procesos de formación y sujetos de la educación

Resumen

La tutoría académica realizada a través de las funciones de asesoría académica para la elaboración del Trabajo de titulación que de acuerdo al Plan de estudios 2018 para la Licenciatura en Educación Normal es realizada a partir del sexto semestre de la Formación, tiene como propósito que el alumno normalista demuestre la capacidad para resolver problemas de su práctica profesional, haciendo énfasis en las competencias genéricas y profesionales de la Formación docente de acuerdo al plan de estudios 2018 para educación normal (SEP 2018), en este sentido, el asesor académico deberá crear las condiciones necesarias para que el alumno Normalista logre titularse en tiempo y forma, obteniendo los créditos correspondientes para culminar sus estudios como Licenciado en Educación Primaria.

La presente investigación tiene como objetivo, determinar las fortalezas y áreas de oportunidad de la función tutorial llevada a cabo con la generación 2018-2022, respondiendo a

las preguntas de investigación ¿Cómo percibieron los alumnos la función tutorial?, ¿Cuáles son las categorías de análisis identificadas en las fortalezas de la función tutorial percibidas por los alumnos y ¿Cuáles son las categorías de análisis de mayor relevancia detectadas como áreas de oportunidad?

El instrumento utilizado consistió en una encuesta con 16 indicadores distribuidos en dos dimensiones, las destrezas cognitivas del tutor y la autoevaluación del estudiante. La fiabilidad del instrumento aplicado fue determinada bajo el programa SPSS a través del alfa de Cronbach, obteniendo un valor de 0.955, considerándolo confiable para su aplicación, bajo una metodología de trabajo mixto con una muestra de 42 alumnos egresados en junio de 2022 de la Licenciatura en Educación Primaria de la Escuela Normal Rural General Plutarco Elías Calles.

Palabras clave: función tutorial, tutoría académica, asesor de titulación, formación docente y proceso de titulación

Planteamiento del problema

El Plan de estudios vigente para la Licenciatura en educación Primaria considera como parte de los créditos para la culminación de estudios la elaboración de un trabajo de titulación, teniendo como propósito que el alumno demuestre el saber hacer, poniendo en práctica su pensamiento crítico y reflexivo, dando cuenta de las competencias genéricas y profesionales adquiridas durante su formación inicial y que lo posibilitan para ejercer su trabajo de manera ética y profesional, para su elaboración, los alumnos cuentan con el apoyo de un tutor académico, conocido como asesor de titulación, quien tendrá a cargo dar acompañamiento a un grupo no mayor de ocho estudiantes, debiendo brindar apoyo y orientación en la elaboración del trabajo de titulación acorde a la modalidad seleccionada.

Es importante reflexionar sobre la forma en que los futuros docentes fueron apoyados en esta parte del proceso de formación, tomando en cuenta que durante tres semestres consecutivos se vieron en la necesidad de llevar sus clases a distancia, reincorporándose al

trabajo presencial a partir del 5to semestre. Leyva y Velázquez (2021), en su estudio mencionan que las escuelas normales pudieron hacer frente a la educación a distancia, sin embargo, la calidad de la educación se vio afectada de manera significativa, los escenarios de aprendizaje fueron modificados, y es posible que a futuro si pueda haber una repercusión.

(Posada 2009, p.35. Citado por Vera y Vera 2015), hace énfasis en la función del asesor de Titulación, “preponderante en la formación de aptitudes y actitudes positivas en los estudiantes mediante acciones como despertar la curiosidad, desarrollar la autonomía y fomentar el rigor intelectual entre otros” (p.65), para ello, considera indispensable que los asesores estén en constante preparación, ante las diversas problemáticas que se presentan con los alumnos, tratando de guiarlos e impulsarlos a la terminación en tiempo y forma del Trabajo de Titulación.

Justificación

Es común ver a los alumnos poco motivados en la elaboración del trabajo de Titulación y que esta se perciba más como una carga de trabajo tanto curricular como emocional, siendo importante identificar cuáles son las funciones que debe realizar el asesor académico y cuál es el grado de cumplimiento de la función tutorial percibido por los estudiantes de la generación 2018-2022, tomando en cuenta que para este ciclo escolar, los asesores del trabajo de titulación fueron distintos al de los docentes que no dieron seguimiento al aprendizaje en servicios de los semestre de 7mo y 8vo semestre,

Objetivo

Determinar la forma en que percibieron la -función tutorial los alumnos de la generación 2018-2022, dando respuesta a las siguientes preguntas de investigación: ¿Cómo percivieron los alumnos la función tutorial recibida? ¿qué acciones de mejora se proponen para el proceso y elaboración del trabajo de titulación?, ¿Cuáles son las categorías de análisis identificadas como fortalezas de la función tutorial y ¿Cuáles son las categorías de análisis de mayor relevancia en las áreas de oportunidad?

Metodología

El diseño de la investigación será mixto, de tipo descriptivo no experimental, la contextualización y descripción de los sujetos se determinó bajo el análisis cuantitativo con las medidas de tendencia Central y de la desviación estándar. La parte cualitativa será realizada a través de la triangulación de las categorías de apoyo al tesista, la Planificación y conocimiento del Proceso, con una muestra de 42 alumnos de la generación 2018-2022 de la escuela Normal Rural Gral. Plutarco Elías Calles. Las variables que serán analizadas son la función tutorial y el grado de cumplimiento

Hipótesis

La función tutorial percibida por los alumnos cumple con las disposiciones para acompañamiento establecidas en las orientaciones para la elaboración del Trabajo de titulación.

Existe relación significativa entre las categorías de análisis Apoyo al Tesista, la Planificación y Conocimiento del Proceso.

Marco Teórico

La función tutorial

De acuerdo a la ANUIES (2000) La función tutorial en la educación superior se define como el acompañamiento que se otorga a los alumnos a través de la atención tanto grupal como personalizada, favoreciendo las diferentes problemáticas que enfrentan los estudiantes desde su incorporación al ambiente escolar, el desempeño académico para el logro de sus objetivos de tipo académico y un mejor desempeño en su práctica profesional.

La tutoría en la escuela normal

Dentro de las estrategias de apoyo contempladas en el Plan de estudios para la Licenciatura en Educación normal se encuentra la Tutoría, reconocida como un proceso de acompañamiento durante la formación, atendiendo las diversas facetas de apoyo al estudiante, tanto grupal como

en lo individual orientadas a promover el aprendizaje autónomo y elevar el nivel académico de los estudiantes. DGESE (2018)

Las Funciones Del Tutor. El Manual del Tutor que rige las funciones del sistema de tutorías contempla que el Tutor:

El tutor deberá en su actuación respetar la individualidad, promoviendo habilidades de comunicación; espíritu de colaboración; calidad moral; generar ambientes propicios para el trabajo; conocimiento de lo pedagógico y didáctico; capacidad docente; interés por los otros; habilidades para resolver conflictos; destreza en el manejo de grupos; deseo de actualización y superación. (IFODES, s.f., p. 5)

Se hace entonces necesario que el docente asignado como tutor, sea capacitado para llevar a cabo las funciones de tutor y estar en condiciones para brindar el tipo de apoyo estipulado el Manual del Tutor, generando ambientes de trabajo favorecedores y promover habilidades de comunicación, dicho manual menciona también los diferentes tipos de atención tutoría, tanto grupales como individuales, entre la individuales contempla:

Tutorías individuales de carácter académico. Son aquellas en las que el alumno recibe una atención personalizada para estimular sus habilidades profesionales, y éstas pueden ser: preparar un examen, tomar un curso de regularización, la realización de una práctica profesional, servicio social, efectuar una investigación o elaborar un trabajo de tesis, entre otros.

Tutorías individuales de carácter personal. Ocurre cuando es preciso la evaluación y orientación o apoyo del alumno para abordar alguna circunstancia relativa a las relaciones familiares o interpersonales, problemas de adicciones, conflicto en su desarrollo sexual o cualquier otro aspecto vinculado más a su desarrollo como persona que como profesional.

La presente investigación se enfoca en las funciones realizadas en la tutoría académica, desde el inicio del sexto semestre de formación y de manera especial en la función del asesor académico y el acompañamiento para la elaboración del trabajo de titulación de los alumnos de

la generación 2018-2022 de la escuela Normal Rural., Gral. Plutarco Elías Calles del municipio de Etchojoa en el estado de Sonora.

Proceso de titulación

Las orientaciones para la elaboración del trabajo de titulación dentro del Plan de estudios 2018 establece el apoyo de un asesor académico asignado por la comisión de titulación de la Unidad académica a partir del sexto semestre de formación, brindando al estudiante el apoyo y orientación para la redacción de un escrito académico, atendiendo una modalidad de titulación y concluye con la presentación del examen profesional donde el asesor representa a la figura del presidente de la mesa de jurado. (SEP, 2018)

Competencias Genéricas Y Profesionales. El perfil de egreso bajo el plan de estudios 2018 para la formación de Licenciados en Educación Primaria contempla competencias genéricas y profesionales que se deben desarrollar en el trayecto formativo y que constituyen la base de la elaboración del trabajo de titulación.

Competencias genéricas. Permiten a los egresados de las licenciaturas formación docente poderse regular como un profesional consciente de los cambios sociales, científicos, tienen un carácter transversal y están implícitas en las competencias profesionales: Soluciona problemas y toma decisiones utilizando su pensamiento crítico y creativo, aprende de manera autónoma y muestra iniciativa para auto-regularse y fortalecer su desarrollo personal, colabora con diversos actores para generar proyectos innovadores de impacto social y educativo utiliza las tecnologías de la información y la comunicación de manera crítica, aplica sus habilidades lingüísticas y comunicativas en diversos contextos.

Las competencias profesionales. Permitirán al egresado atender situaciones y resolver problemas del contexto escolar, del currículo de la educación básica, de los aprendizajes de los alumnos, de las pretensiones institucionales asociadas a la mejora de la calidad, así como de las exigencias y necesidades de la escuela y las comunidades en donde se inscribe su práctica profesional.

El egresado bajo este plan detectará los procesos de aprendizaje de sus alumnos acorde a un plan y programas de estudio bajo el diseño de planeaciones que le permitan aplicar sus conocimientos curriculares, empleando la evaluación para intervenir en los diferentes ámbitos y momentos de la tarea educativa, toma en cuenta recursos de la investigación educativa para enriquecer su práctica profesional, expresa interés por el conocimiento, la ciencia y la mejora de la educación, actuando de manera ética ante la diversidad de situaciones que se presentan en la práctica profesional y colaborando con la comunidad escolar, padres de familia, autoridades y docentes, en la toma de decisiones y en el desarrollo de alternativas de solución a problemáticas socioeducativas. (SEP 2018)

El Rol De Tutor. En las aportaciones sugeridas por Ruiz (2005) se destacan de manera específica las funciones con las que debe llevar el tutor con el objetivo de apoyar al estudiante a superar las debilidades académicas y personales y logra la autogestión del aprendizaje, a través de la atención de las siguientes competencias de investigación:

1. Planificar proyectos de investigación, utilizando diferentes enfoques y métodos.
2. Buscar, procesar y organizar información relevante.
3. Evaluar críticamente el estado del arte del conocimiento en su área de estudio.
4. Diseñar o seleccionar instrumentos y técnicas de recolección de datos apropiados a los fines de la investigación.
5. Analizar datos cuantitativos y cualitativos mediante el uso del software apropiado.
6. Escribir reportes de investigación de acuerdo con las normas de publicación de aceptación nacional e internacional.
7. Resolver problemas asociados con el proceso de investigación.
8. Tomar decisiones orientadas hacia el logro de la meta.

Por lo antes mencionado, se hace necesario que el tutor académico sea capacitado constantemente, o bien tenga la experiencia y la preparación para ayudar a que el alumno desarrolle las competencias que faciliten la investigación y le permitan la elaboración del trabajo de titulación de calidad propio para la obtención de grado.

Latapí (1988) considera que para que la enseñanza tutorial sea funcional, el tutor, debe ser un mediador, tolerante con sentido positivo, inspirar confianza y comunicar con entusiasmo, debe estar capacitado para la función a desempeñar, tanto en el trabajo individual como en la atención a grupos pequeños, que se dé un seguimiento o evaluación a los asesores involucrados y concluye que el tiempo dedicado a la semana no debe excesivo.

Metodología

Enfoque metodológico

El trabajo será realizado bajo el enfoque mixto, con un diseño explicativo y secuencial, describiendo las características de los sujetos de estudio con el apoyo del enfoque cuantitativo y haciendo las observaciones pertinentes bajo el enfoque cualitativo. Hernández, Fernández & Bapista (2014),

Población y muestra

La población estuvo conformada por 42 alumnos de la generación 2018-2022, para la presente investigación los sujetos que conforman la muestra corresponden a datos generados a través del instrumento aplicado a través de los docentes que fungieron como asesores de titulación en el ciclo escolar 2021-2022.

Instrumentos

El instrumento aplicado está conformado por 16 ítems subdividido en tres categorías de la función tutorial, la planeación, el apoyo al tesista y el conocimiento del proceso de titulación, el tipo de respuesta de cada cuestionamiento es de tipo Likert en la escala del 1 al 4, donde uno significa deficiente y cuatro sobresalientes, la última pregunta del instrumento fue abierta y

permitió a los alumnos expresar su evaluación a la función tutorial percibida de manera cualitativa.

El instrumento fue aplicado al concluir el proceso de elaboración del trabajo de titulación a través del formulario Google bajo la coordinación de cada uno de los asesores, para ello los asesorados enviaban captura de instrumento contestado, una vez concluido se procedió a la descarga de la base de datos para el análisis correspondiente con el apoyo del programa SPSS.

Variables

Planeación. Contempla los objetivos a alcanzar, la organización del trabajo, el tiempo de respuesta y de sugerencias al trabajo realizado, la forma en que evaluará los apartados del Trabajo de titulación y la bibliografía que será contemplada.

Apoyo al tesista. En esta categoría se involucran la pertinencia de las orientaciones realizadas al estudiante en el trabajo de titulación, las diversas soluciones a las problemáticas o bien de las dificultades encontradas y las diferentes alternativas de comunicación entre el estudiante y el tutorado tanto en actividades presenciales sincrónicas y asincrónicas de seguimiento al TT.

Conocimiento del proceso. este apartado evaluó el dominio de contenidos del asesor en el conocimiento de las orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación y el propósito principal de la tutorial de propiciar la reflexión y el aprendizaje autónomo a través de la tutoría académica.

Preguntas de investigación

- ¿Cómo percibieron los alumnos la función tutorial?
- ¿Cuáles son las categorías de análisis identificadas en las fortalezas de la función tutorial percibidas por los alumnos?
- ¿Cuáles son las categorías de análisis de mayor relevancia detectadas como áreas de oportunidad?

Resultado

El análisis de resultados permite identificar los aspectos que se deben mejorar y dan cuenta de las fortalezas que identifican al grupo de investigación, en la figura 1 se observa que 33 estudiantes consideraron suficiente la función tutorial, ocho alumnos percibieron como buena la función tutorial y solo un alumno consideró regular la función tutorial recibida.

Como se observa en la Figura 2, el 79% de los alumnos consideró suficiente la función tutorial y solo el 2% la percibió como regular, siendo importante analizar de manera específica cada uno de los indicadores que se señalan, recatando las principales fortalezas en la función tutorial de acuerdo a los sujetos encuestados.

Figura 1

Frecuencia absoluta de la función tutorial por nivel de percepción

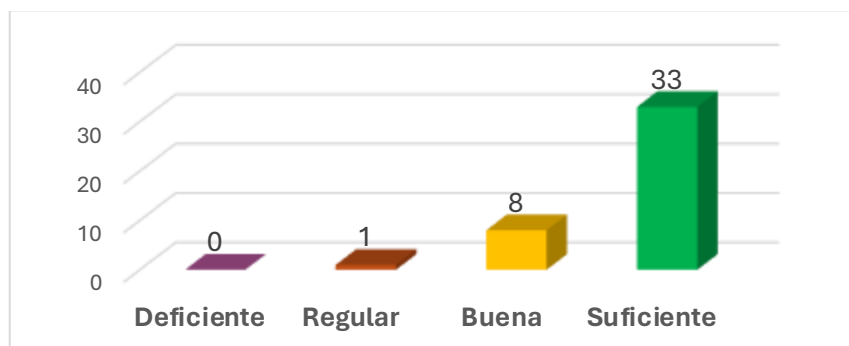
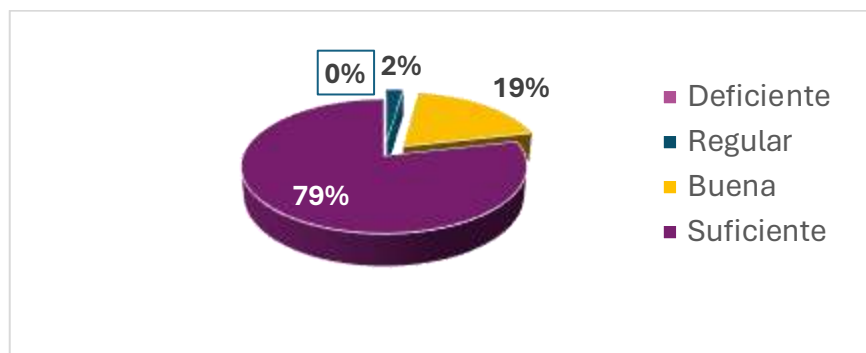


Figura 2.

Frecuencia Relativa del nivel en que perciben los alumnos la función tutorial.



En la Tabla 1 se observa que las respuestas de los estudiantes oscilaron del nivel uno al nivel cuatro, considerado desde deficiente hasta suficiente, el promedio en las tres categorías es de 3.75 con una desviación estándar de 0.584, donde hubo menos puntaje es en el Apoyo al Tesista, obteniéndose una media de 3.71 y una desviación estándar de .645.

Tabla 1.

Promedios de las categorías de análisis en la función tutorial.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Estándar
Planificación	42	1.00	4.00	3.74	.575
Apoyo al Tesista	42	1.00	4.00	3.71	.645
Conocimiento Del Proceso	42	1.00	4.00	3.81	.532
N válido (por lista)	42		Promedio	3.75	.584

En la Tabla 2 se observa que el ítem referente a si el tutor proporciona bibliografía y otros recursos útiles para el desarrollo de la investigación, corresponde a uno de los indicadores con

menor promedio, seguido de si el tutor contesta sus dudas en un plazo razonable con un promedio de 3.62 y de 3,71 respectivamente, tomando en cuenta que los dos criterios se encuentran relacionados con la función tutorial de apoyo al tesista (Tabla 1).

Tabla 2.

Estadístico descriptivo de los ítems de la categoría de Planificación

	N	Míni mo	Máxi mo	Media	Desv. Estándar
Presenta de manera clara los objetivos a alcanzar	42	1	4	3.83	.537
Contesta sus dudas en un plazo de tiempo razonable	42	1	4	3.71	.596
Proporciona bibliografía y otros recursos útiles para el desarrollo de la investigación	42	1	4	3.62	.697
Los criterios de evaluación son conocidos	42	1	4	3.79	.470
N válido (por lista)	42				

La Tabla 3, correspondiente a la categoría de apoyo brindado al tesista, el indicador con una media menor hace referencia a: Realiza comunicación sincrónica (chats en vivo, enlaces en vivo, videoconferencias, etc) para apoyar a la asesoría del trabajo de titulación y el de la evaluación es coherente con el trabajo desarrollado durante el curso se obtuvo una media de 3.69, y el indicador mejor evaluado en esta categoría muestra una media de 3.76, con una desviación estándar de 0.576

Tabla 3

Estadísticos descriptivos de cómo perciben el apoyo brindado al tesista en la función tutoría.

	N	Míni mo	Máxi mo	Medi a	Desv. Estándar
Se brindaron las orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación.	42	1	4	3.76	.576
Realiza comunicación sincrónica (chats en vivo, enlaces en vivo, videoconferencias, etc) para apoyar la asesoría del trabajo de titulación.	42	1	4	3.69	.680
La evaluación es coherente con el trabajo desarrollado durante el curso	42	1	4	3.69	.680

Con relación a la categoría del conocimiento del proceso, la Tabla 4 muestra el indicador con mayor puntaje se observa en Propicia la reflexión y el aprendizaje autónomo con una media de 3.83, la diferencia de desviación estándar de 0.437. El segundo indicador evaluado con mayor puntaje es Orienta la investigación teórica y metodológicamente del trabajo de titulación, con un parámetro de 3.81 y una desviación estándar de 0.552

Tabla 4.

Estadístico descriptivo de la percepción de los estudiantes en el conocimiento del proceso de la asesoría de titulación en la función tutorial

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Estándar
Como valoras la calidad de la asesoría brindada para la elaboración del trabajo de titulación.	42	1	4	3.79	.426
Orienta la investigación teórica y metodológicamente del trabajo de titulación.	42	1	4	3.81	.552
Propicia la reflexión y el aprendizaje autónomo.	42	1	4	3.83	.437
N válido (por lista)	42				

Discusión y conclusiones

En este 1er avance del trabajo de investigación se pudo observar que las categorías de análisis se encuentran relacionadas entre sí, el promedio de entre las categorías fue de 3.76 tomando en cuenta que los niveles de respuesta fueron de 1 a 4, donde uno se catalogó como deficiente y el nivel cuatro en escala Likert como el valor mayor como suficiente, sin embargo, aunque el promedio sea casi cercano al valor máximo, se debe hacer énfasis sobre las fortalezas y áreas de oportunidad que queda pendiente realizar bajo el enfoque cualitativo.

De acuerdo a Ruiz (2005), es importante planificar el proceso de acercamiento al estudiante en la elaboración del trabajo de titulación para la obtención de grado académico, dando inicio con una evaluación pertinente de las competencias del estudiante, valorando los aspectos que se deben fortalecer para el cumplimiento de los objetivos. Así también, en el seguimiento acorde a las orientaciones para la elaboración del trabajo de titulación, en la Tabla 1 se muestra que los tutores conocen el proceso de titulación, siendo la categoría donde se obtuvo la media con un parámetro mayor, pero hace falta hacer énfasis en el apoyo al tesista.

En los resultados, se observa que los asesores presentan objetivos claros, contestan dudas en un periodo razonable y dan a conocer los criterios que deberán ser evaluados, pero dentro de estos indicadores correspondientes a la categoría de Planeación, la Tabla 2 muestra que los asesores no proporcionan suficiente bibliografía para el apoyo a la investigación, o bien, otro tipo de recursos que sean útiles en la elaboración del trabajo de titulación.

Como se menciona en el inicio de este apartado, faltaría hacer el análisis cualitativo para determinar qué aspectos se pueden considerar como fortalezas de la función Tutorial y sobre todo que áreas de oportunidad de deben atender para otorgar mayor apoyo al tesista durante el proceso de titulación. La tabla 3 muestra una debilidad en los procesos de comunicación establecida durante el periodo con una media de 3.69, al igual que en el indicador de la coherencia de la evaluación con el trabajo desarrollado durante el curso, sin embargo, se hizo conciencia de los aspectos que serían evaluados, cumpliéndose las hipótesis planteadas como

la función tutorial percibida por los alumnos cumple con las disposiciones para acompañamiento establecidas en las orientaciones para la elaboración del Trabajo de titulación y que existe relación significativa entre las categorías de análisis Apoyo al Tesista, la Planificación y Conocimiento del Proceso.

Los asesores conocen el proceso de titulación y dan seguimiento acorde a las orientaciones para la elaboración de trabajo de titulación que se estipula bajo el Plan de Estudio 2018, los estudiantes perciben calidad en la asesoría brindada, han sabido orientarlos, teórica y metodológicamente, saben que aspectos deben ser evaluados y sobre todo, propician la reflexión y aprendizaje autónomo y de los objetivos a alcanzar como base de la función tutorial, siendo estos indicadores los mejor evaluados del proceso llevado a cabo.

Referencias

ANUIES (2000). *Programas Institucionales de Tutorías*, Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las Instituciones de Educación Superior. México.

Hernández, R., Fernández, C. & Bapista, P. (2014) Concepción o elección del diseño de investigación. *METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN*. Editorial Mc Gaw Hill/pag. 126-168

Latapí S., P. (1988) La enseñanza tutorial: elementos para una propuesta orientada a elevar la calidad. ANUIES. *Revista de la Educación Superior No. 68*. México. http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista68_S1A1ES.pdf

Leyva M. & Velazquez H. (2021). Retos de los estudiantes durante el distanciamiento de la educación presencial de dos escuelas normales. *Revista Eduscientia. Divulgación De La Ciencia Educativa*, 4(7), 19–35. <http://eduscientia.com/index.php/journal/article/view/8>

Instituto de Formación Docente del Estado de Sonora (s.f.) *Sistema Institucional De Tutorías De Las Escuelas Normales Del Estado De Sonora*. Manuela del Tutor p. 6-7

Ruiz B., C. (2005). Enfoque estratégico en la tutoría de tesis de grado: Un modelo alternativo para aprender e investigar en el postgrado. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*. Año 6. Nº 1 Junio 2005. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas Venezuela (Pp. 61- 83).

<https://www.redalyc.org/pdf/410/41042105.pdf>

Secretaría de Educación Pública (2018). *Orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación. Planes de estudio 2018*. México: SEP.

(2018). *Perfil de egreso. Planes de estudio 2018*. México: SEP

Vera G., L. y Vera C., A. (2015). Desempeño del tutor en el proceso de acompañamiento en la producción científica. *Telos, Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 17(1), 58–74. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5655356.pdf>

Factores que influyen en el logro de perfil de egreso de las estudiantes de la LEI del BINE

Liliana Noemi González Miranda

gonzalez.miranda.ln@bine.mx

Selene Juárez Ramírez

juarez.ramirez.s@bine.mx

Línea temática 5. Procesos de formación y sujetos de la educación

Resumen

El presente trabajo parte del interés de identificar los factores que influyen en el logro del perfil de egreso de las estudiantes de la licenciatura en educación inicial del Benemérito Instituto Normal del Estado, “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla” del Estado de Puebla, se propone que desde el enfoque cualitativo a través de la investigación acción se lleve a cabo en una primera fase, un diagnóstico del grupo a partir de la aplicación de diversos instrumentos que ayudarán a recolectar los datos que se utilizarán para proponer estrategia y acciones que fortalezcan el rendimiento académico de las estudiantes y consoliden el perfil de egreso para desarrollarse como profesionales de la educación.

Palabras clave: formación docente, perfil de egreso, factores que influyen, programas de apoyo, licenciatura en educación inicial

Planteamiento del problema

Las Escuelas Normales (EN), se enfrentan constantemente a diversos desafíos, se generan reformas educativas con la idea de fortalecer, transformar y revalorizar la figura docente, de acuerdo con la Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales (ENMEN) “concibe a los docentes como generadores del conocimiento, guías hacia un camino de oportunidades y orientadores en el desarrollo de la imaginación, de la responsabilidad ciudadana, del

emprendimiento y de la cimentación de valores cívicos y éticos” (Secretaría de Educación Pública, 2019, p.5).

En la formación inicial de maestras y maestros se considera que las y los aspirantes deben tener un perfil de ingreso integrado por conocimientos, capacidades, habilidades, actitudes y valores que garanticen que cuentan con las bases para ser profesionales de la educación, por lo que para el ingreso a las Escuelas Normales Públicas y Particulares del Estado de Puebla, la Secretaría de Educación Pública (SEP) emite una convocatoria para las personas egresadas de las instituciones de educación media superior que deseen participar en el proceso de admisión.

El Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (Ceneval) es el organismo encargado de aplicar el Examen Nacional de Ingreso a la Educación Superior (EXANI-II), el cual está organizado por cuatro dominios relacionados al pensamiento matemático, pensamiento analítico, estructura de la lengua y comprensión lectora, que permiten la evaluación de las habilidades y los conocimientos adquiridos en los procesos de enseñanza-aprendizaje formales y no formales de educación media superior.

Estas disposiciones implican desafíos mayores, ya que por una parte se habla de una selección de aspirantes que cumplan con los requisitos emitidos por una convocatoria, contar con cierto perfil de ingreso que garantice que los aspirantes cuenten con las bases necesarias para su formación profesional y lograr desarrollar y consolidar un perfil de egreso que les permita incorporarse al servicio profesional.

Desde esta perspectiva, los formadores de formadores deberían asumir su función al implementar estrategias didácticas pertinentes considerando las diversas cosmovisiones de cada grupo, potenciando nuevos saberes y propiciando experiencias individuales y colectivas, de igual manera, dar seguimiento a los procesos de aprendizaje de los estudiantes que adquieren a lo largo de su trayectoria de formación, sin embargo, existen situaciones,

circunstancias y experiencias que surgen, influyen y permean el desempeño de los estudiantes y por lo tanto se pone en riesgo su permanencia en la EN.

Por lo que surge la necesidad de realizar una investigación centrada en las estudiantes de nuevo ingreso del ciclo escolar 2023-2024, de la Licenciatura en Educación Inicial (LEI) del Benemérito Instituto Normal del Estado, “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla” del Estado de Puebla (BINE), señalando que iniciaron su proceso de admisión 51 aspirantes de las cuales 45 lograron el puntaje solicitado en el EXANI-II y 41 aspirantes concluyeron su proceso de inscripción. A partir de su ingreso a la EN, comienzan su proceso de formación inicial, que está enfocado en alcanzar un perfil de egreso expresado en capacidades que desarrollarán y consolidarán al término de la licenciatura.

La actual estructura curricular de la LEI compuesta por cinco trayectos formativos articulados, busca contribuir a que cada estudiante se apropie de una serie de referentes para la conformación de un pensamiento crítico y reflexivo, para alcanzar los desempeños profesionales definidos en el perfil de egreso expresados en cada uno de los cursos que conforman el plan de estudios vigente.

Es importante señalar que a lo largo de los diez años de la LEI, de acuerdo con la Guía para la Autoevaluación de Programas de Educación Superior (GAPES) LEI, 2021, se identifican principales causas de incidencia en la reprobación de las estudiantes tales como son la falta de recursos económicos, falta de apoyo familiar, ser madres de familia, deficiencias académicas al ingreso del PE, bajo desempeño académico durante su trayectoria escolar, problemas dentro del núcleo familiar, estudiar y trabajar al mismo tiempo, embarazos no planeados, falta de vocación, situaciones socioemocionales y cambio de lugar de residencia.

Por lo anterior, resulta necesario considerar a la figura de la estudiante de la LEI desde las diversas aristas que la conforman, a partir de la siguiente pregunta de investigación ¿De qué manera diversos factores influyen en el logro del perfil de egreso de las estudiantes de la LEI del BINE?

Objetivo General

Determinar de qué manera diversos factores influyen en el logro del perfil de egreso de las estudiantes de la LEI del BINE.

Marco teórico

Los docentes constituyen una prioridad absoluta para la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) debido a que los docentes bien formados, apoyados y valorados son esenciales para garantizar una educación de calidad para todos y lograr la consecución de los objetivos educativos de la Agenda 2030. La UNESCO colabora con los diferentes países para aumentar la oferta de docentes cualificados y motivados, mejorando las políticas relativas a estos y apoyando una formación de calidad que responda a las necesidades de los alumnos (UNESCO, 2023).

Por otra parte, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior de la República Mexicana A.C. (ANUIES) es una asociación no gubernamental, de carácter plural, que congrega a las principales instituciones de educación superior del país, tanto públicas como particulares, cuyo común denominador es su voluntad para promover el mejoramiento integral en los campos de la docencia, la investigación y la extensión de la cultura y los servicios. Por lo que en el año 2000, se implementa la tutoría con estudiantes de licenciatura como un recurso viable y estratégico para mejorar la calidad de su desempeño (Romo, 2011, p. 7).

De igual forma, la Subsecretaría de Educación Superior (SES, 2023) menciona que la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESuM) es la encargada de proponer y coordinar las políticas educativas de educación superior para las instituciones formadoras de docentes, a fin de lograr óptimos niveles de calidad. Establece políticas y estrategias en el marco de la educación superior para la integración, evaluación y fortalecimiento del subsistema de educación normal.

Con base en lo antes mencionado, el objetivo es contribuir a elevar la calidad de la formación de los futuros docentes y profesionales de la educación, tomando como base las políticas de la educación básica (SES, 2023). Actualmente la LEI del BINE cuenta con dos planes de estudio vigentes, el 2013 y 2022, donde el primero se basa en el enfoque por competencias y el segundo cuenta con un enfoque de dominios y desempeños, establecido en el perfil de egreso de ambos planes de estudio.

El plan de estudios 2013 con enfoque del siglo XIX, donde “la educación se basa en el aprender a aprender, centrada en los procesos de construcción del alumno a través de un proceso activo y consciente mediante la práctica reflexiva del docente” (Documento base, 2014, p. 32). Asimismo, la Dra. Ofelia Ángeles Guzmán define el término competencia como “La capacidad de un sujeto para desarrollar una actividad profesional o laboral, con base en la conjunción de conocimientos, habilidades, actitudes y valores requeridos para esta tarea” (Documento base, 2014, p. 36).

Por otra parte, el plan de estudios 2022 se centra en el paradigma de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), la cual “busca la equidad, excelencia y mejora continua de la educación, colocando al centro de la acción pública el máximo logro de aprendizaje de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes. Tendrá como objetivos el desarrollo humano integral del educando, reorientar el Sistema Educativo Nacional, incidir en la cultura educativa mediante la corresponsabilidad e impulsar transformaciones sociales dentro de la escuela y la comunidad” (Ley General de Educación, 2019, p. 6).

Finalmente, con base en el Anexo 2 del acuerdo 16/08/22 del Diario Oficial de la Federación (DOF, 2022, p. 7), donde se establece el plan de estudio 2022 de la LEI dice que las capacidades del perfil de egreso se organizan en dominios de saber y desempeños, tomando como referencia el Marco para la excelencia en la enseñanza y gestión escolar en la Educación Básica de la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestros y los Maestros (USICAMM).

Metodología

En ciencias sociales, la investigación aborda el conocimiento de la realidad con sus propias especificidades; “el paradigma cualitativo busca describir e interpretar sensiblemente exacta la vida social y cultural de quienes participan...La búsqueda principal es del significado, de comprensión de la realidad” (Gutiérrez, 1993, p.5). La investigación que se pretende realizar parte de estudiar el fenómeno desarrollado en su contexto real, únicamente le corresponde a esa situación social estudiada; por lo que se recurre a un diseño de investigación-acción, “como instrumento para reconstruir las prácticas y los discursos...Conlleva la comprobación de ideas en la práctica como medio de mejorar las condiciones sociales e incrementar el conocimiento” (Latorre, 2005, p. 27).

Las acciones para llevar a cabo la investigación-acción están ideadas en “una espiral constituidas por las siguientes fases: planificar, actuar, observar y reflexionar” (Latorre, 2005, p. 32). La primera fase, identificación del problema, se reconoce el problema in situ, se parte de un diagnóstico que servirá para describir, explicar el origen y las causas del problema, de esta recolección y revisión de los datos se generan categorías e hipótesis, que conlleva la formulación de la estrategia y acciones que se ponen en marcha. “Las hipótesis de acción son propuestas que deben considerarse como ideas [inteligentes], y no como soluciones [correctas]” (Latorre, 2005, p. 46).

La acción implica ejecutar la estrategia o la hipótesis de acción, se observa la acción en marcha y se recolecta información para toma de decisiones y en dado caso generar nuevas hipótesis, ya que cada vez que se completa un ciclo de acción se evalúa el impacto y la relevancia de las evidencias. “La finalidad de la investigación-acción es resolver problemáticas y mejorar prácticas concretas. Se centra en aportar información que guíe la toma de decisiones para programas, procesos y reformas estructurales” (Hernández et al, 2014, p.503).

Resultados y discusión

Se pretende que a través de los resultados obtenidos en la investigación, el coordinador, subcoordinadores, coordinadores de academia, docentes y tutores de la LEI del BINE establezcan estrategias (talleres, conferencias, cursos, ponencias, sesiones de asesoría académica, sesiones de psicopedagogía, etc.) que fortalezcan el desempeño académico de las estudiantes y así, disminuir la deserción escolar y lograr el perfil de egreso establecido en el plan de estudios vigente.

Por lo tanto, la investigación será un proceso de acciones integradas por cuatro ciclos, el primero corresponde a la identificación del problema, el segundo a la elaboración del plan, el tercer ciclo es implementar y evaluar el plan. Finalmente, el cuarto ciclo es la retroalimentación.

FASE 1

En primera instancia, a las estudiantes de primer semestre de la LEI del BINE se les aplicarán tres instrumentos que se usan desde el Programa Institucional de Tutoría del BINE, como parte del seguimiento a los estudiantes de nuevo ingreso, los cuales permitirán identificar factores que influyen en su desempeño académico y esto obstaculice el logro del perfil de egreso de la licenciatura.

El primer instrumento es una ficha de identificación que se usa a nivel institucional del BINE, compuesta por cinco categorías referentes a datos sociodemográficos, datos laborales, datos médicos, aspecto alimenticio y datos familiares.

El segundo instrumento es la autobiografía, cuyo objetivo es favorecer la percepción de uno mismo, apreciar cada una de las circunstancias, factores y acontecimientos que componen la propia historia personal y promover una postura activa con respecto a la formación de la propia identidad.

El tercer instrumento es un cuestionario de 60 ítems sobre métodos y hábitos de estudio de Fuentesanta, H., P., dividido en seis categorías: planificación del estudio, lugar y ambiente

de estudio, el método de estudio, la lectura, memoria y atención, la clase, técnicas auxiliares y revisión y exámenes.

Una vez aplicados los instrumentos, se procesará y analizará la información para poder pasar a la segunda fase de la investigación.

FASE 2

Como segunda instancia, con los resultados obtenidos en la primera fase de la investigación se establecerán estrategias a través de los programas de apoyo al estudiante, los cuales son Programa Institucional de Tutoría (PIT), Programa Institucional de Asesoría Académica (PIAA) y Programa Institucional de Psicopedagogía (PIP), con el objetivo de generar una red de trabajo vinculado, que impulse el conocimiento y genere las habilidades necesarias para egresar de la LEI del BINE, agentes de cambio y docentes de calidad que impacten positivamente en la sociedad.

De acuerdo al Manual de funciones del BINE (2019, p. 92), el PIT tiene como objetivo brindar a los estudiantes normalistas servicios de apoyo a su formación con respecto a las tres fases del programa que son: ingreso, permanencia y egreso; considerando las tres dimensiones del estudiante, las cuales son la personal, escolar y académica.

Por otra parte, el PIAA ofrece una ayuda oportuna y permanente para la superación de dificultades académicas del estudiante a través de procesos de acompañamiento académico e impulsar acciones que repercutan en el logro educativo para mayores oportunidades de aprendizaje de los estudiantes (Manual de funciones del BINE, 2019, p. 96).

Por último, el PIP tiene como propósito coordinar, implementar, dar seguimiento y evaluar acciones que brinden apoyo a los estudiantes en situación de riesgo donde la causa principal sea de índole personal (Manual de funciones del BINE, 2019, p. 100).

FASE 3

Finalmente, como última parte de la investigación se pretende analizar las estrategias implementadas a través de los programas de apoyo con las estudiantes de nuevo ingreso y definir si estas tuvieron relevancia o no para el cumplimiento del perfil de egreso de los planes vigentes.

Discusión y conclusiones

El perfil de egreso constituye el marco de referencia que da origen a la construcción y diseño del plan y programas de estudio, en el cual se especifican las capacidades que los egresados desarrollarán y consolidarán al culminar la LEI, es decir, plantea las capacidades éticas, valores y actitudes que constituyen el ser docente, así como las capacidades, conocimientos y saberes pedagógicos involucrados en los desempeños propios de la profesión (DOF, acuerdo 16/08/22, p. 7).

Por lo tanto, es de suma importancia establecer estrategias que permitan a los estudiantes de la LEI del BINE formarse de la mejor manera para que en primer lugar logren el perfil de egreso establecido en el plan de estudios vigente y posteriormente, se inserten de manera exitosa al campo laboral como agentes de cambio social.

Referencias

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior de la República Mexicana (2023). *Misión, visión y objetivos estratégicos de ANUIES*. Recuperado de <http://www.anuies.mx/anuies/acerca-de-la-anuies/mision-vision-y-objetivos-estrategicos>
- Benemérito Instituto Normal del Estado “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla” (2019). *Manual de funciones del BINE*. Puebla
- Cámara de diputados del H. Congreso de la Unión (2019). *Ley General de Educación*. Recuperado de <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>
- Gutiérrez, L. (2017). Paradigmas cuantitativo y cualitativo en la investigación socioeducativa: Proyección y Reflexiones. *Paradigma* 14 (1 y 2), 7-25. <https://doi.org/10.37618/PARADIGMA.1011-2251.1996.p7-25.id181>
- Hernández, R., Fernández, C., Baptista, M., Méndez, S. y Mendoza C. (2014). *Metodología de la investigación*. (6.ª ed.). McGraw Hill, Interamericana Editores.
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó.
- Romo, A. (2011). *La tutoría, una estrategia innovadora en el marco de los programas de atención a estudiantes*. ANUIES
- Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Puebla (2023). *Convocatoria del Proceso de Selección a las Escuelas Normales Públicas y Particulares del Estado de Puebla Ciclo Escolar 2023-2024*, Puebla.
- Secretaría de Educación Pública. (2019). *Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales*. <http://gaceta.diputados.gob.mx/Gaceta/64/2019/nov/MejEscNormales.pdf>
- Secretaría de Educación (2022). *Diario Oficial de la Federación (Acuerdo 16/08/2022). Planes y Programas de Estudio de las Licenciaturas para la Formación de Maestras y Maestros de Educación Básica*, México

Subsecretaría de Educación Superior (2023). *Direcciones y coordinaciones generales de la SES*. https://educacionsuperior.sep.gob.mx/direc_coordi.html

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2023). *Docentes. Capacitar a los docentes y educadores*. Revisado el 31 de agosto de 2023 en <https://www.unesco.org/es/teachers>

Enseñanza de ciencias en primaria: percepciones, actitudes de docentes y estudiantes

Luis Fernando López Álvarez

19-l.lopez.a@ibycenech.edu.mx

Institución Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Chihuahua

Myrna Rodríguez Zaragoza

m.rodriguez@ibycenech.edu.mx

Institución Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Chihuahua

Luis Urías Belderrain

Institución Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Chihuahua

Línea temática 5. Procesos de formación y sujetos de la educación

Resumen

La ciencia y la cultura que gira en torno a ella son esenciales para el avance de la sociedad, la resolución de problemas, la toma de decisiones informadas, la innovación y el desarrollo en general, así como para la comprensión y la solución de los desafíos globales que enfrentamos actualmente y a futuro. Esta investigación busca ampliar la visión que tienen hacia la ciencia, Estudiantes normalistas de octavo semestre de la licenciatura en educación primaria de la IBYCENECH y docentes de diferentes grados de la Escuela Primaria Enrique C. Rébsamen. Se realizó un estudio con un enfoque mixto descriptivo, que busca comparar las percepciones con las actitudes que tienen los docentes hacia la ciencia y cómo estas influyen en su práctica cotidiana, mediante un cuestionario con escala tipo Likert, tomando como muestra 14 alumnos de octavo semestre de la IBYCENECH y 9 docentes con experiencia, complementando con la aplicación de un grupo focal a 4 docentes de la primaria. Entre los principales resultados se encontró que los docentes con experiencia y maestros en formación, muestran un interés

moderado por la ciencia, tienen un nivel alto de conocimientos científicos y una confianza generalmente media-alta en la enseñanza de la ciencia.

Palabras clave: ciencias, percepciones, actitudes docentes, estudiantes

Planteamiento del problema

La ciencia desempeña un papel crucial en las sociedades modernas, proporcionando comprensión y soluciones a problemas complejos. A lo largo del tiempo, ha impulsado avances significativos en diversos aspectos de la vida cotidiana. Sin embargo, el mundo actual se enfrenta a desafíos globales como el cambio climático, la pobreza, la desigualdad, la escasez de recursos naturales y enfermedades, como la pandemia de SARS-CoV-2. A pesar de estos retos, la ciencia ha demostrado su eficacia y rapidez en la búsqueda de soluciones, subrayando su importancia para la supervivencia y mejora de las sociedades.

La ciencia es esencial para construir sociedades más justas, equitativas y sostenibles. Promover una cultura científica y la educación científica se convierten en herramientas clave para cambiar la forma en que la sociedad ve y aborda el mundo. Las Naciones Unidas, en su agenda de desarrollo sostenible, reconocen la importancia de la ciencia y la educación en la creación de un mundo más sostenible. La UNESCO destaca la necesidad de una educación científica desde temprana edad para desarrollar habilidades y competencias esenciales.

Sin embargo, la percepción de la ciencia puede verse afectada por la desinformación y la falta de confianza en medidas basadas en evidencia científica, como la vacunación contra el COVID-19. Esto destaca la importancia de comprender cómo la sociedad percibe la ciencia y cómo se enseña en las aulas. La percepción de la ciencia está estrechamente relacionada con la cultura científica, que se fomenta a través de la educación. Los docentes desempeñan un papel esencial en la transmisión de conocimientos científicos y actitudes hacia la ciencia. Sus propias percepciones y actitudes pueden influir en la motivación y el interés de los estudiantes por la ciencia.

Por lo tanto, es necesario analizar cómo las percepciones y actitudes de docentes y estudiantes normalistas hacia la ciencia afectan su práctica docente y cómo se pueden mejorar estas percepciones y actitudes para promover una enseñanza más efectiva de la ciencia.

Objetivos de la Investigación

- Analizar la influencia de las percepciones y actitudes de docentes y estudiantes normalistas hacia la ciencia en su práctica docente.
- Identificar las percepciones y actitudes de docentes y estudiantes normalistas hacia la ciencia.
- Evaluar cómo estas percepciones y actitudes influyen en la selección de contenidos y estrategias de enseñanza en la instrucción de ciencias.
- Determinar si existen diferencias significativas en las percepciones y actitudes hacia la ciencia según la experiencia laboral y la formación académica de los docentes y estudiantes normalistas.

Marco teórico

Ciencia y su Importancia para la Sociedad

La ciencia se define como un "conjunto de conocimientos obtenidos mediante la observación y el razonamiento, sistemáticamente estructurados y de los que se deducen principios y leyes generales con capacidad predictiva y comprobables experimentalmente" (Real Academia Española, 2023). Su importancia se refleja en todos los aspectos de la vida moderna y su compromiso con la sociedad es crucial, como lo establece la UNESCO al afirmar que "La ciencia debe responder a las necesidades de la sociedad y a los desafíos mundiales" (UNESCO).

Cultura Científica

Se entiende como un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores relacionados con la ciencia y su metodología que posee una sociedad en su conjunto. Implica comprender y

apreciar los principios científicos, el método científico y su impacto en la sociedad (Vaccarezza, 2009). Además, la cultura científica promueve una mentalidad basada en la razón, la curiosidad, la objetividad y la colaboración, lo que nos permite comprender el mundo que nos rodea.

El Método Científico

Es una herramienta esencial para la generación de conocimiento y se caracteriza por ser un proceso riguroso que comienza con la observación cuidadosa y objetiva del fenómeno a investigar. Luego, se formulan preguntas precisas y específicas para definir el problema, seguidas de la formulación de hipótesis, explicaciones tentativas que deben ser probadas experimentalmente. La reproductibilidad y la falibilidad son características primordiales del conocimiento científico (Popper, 2000). El método científico busca superar perspectivas y prejuicios para lograr una comprensión más amplia y profunda de la realidad.

La Cultura y su Influencia en la Sociedad

Se define como el conjunto de valores, creencias, normas, comportamientos y prácticas compartidas por un grupo de personas. Evoluciona con el tiempo y es influenciada por factores como la educación, las experiencias personales y las relaciones sociales. La educación desempeña un papel fundamental en la transmisión de la cultura y en la formación de creencias y valores (Hosagrahar, 2021). La cultura configura la identidad de las personas y su manera de percibir el mundo.

Cultura Científica y Educación

La educación desempeña un papel crucial en la promoción de la cultura científica. A través de la adquisición de conocimientos científicos, históricos, artísticos y éticos, la educación amplía la comprensión y el aprecio de la cultura. Además, proporciona las herramientas necesarias para desarrollarse como miembro funcional de la sociedad y contribuir al avance de la misma. La educación también transmite principios morales y éticos que guían el comportamiento individual y colectivo.

Divulgación Científica y Generación de Cultura Científica

La divulgación científica juega un papel fundamental en la generación de cultura científica al acercar la ciencia al público general. Implica la comunicación accesible y comprensible de los conceptos científicos, utilizando diferentes medios y formatos. La divulgación científica establece un puente entre la comunidad en general y la comunidad científica, contribuyendo a sembrar la semilla de la cultura científica en la sociedad.

Educación Inicial y Cultura Científica

La educación inicial es crucial para sentar las bases de una cultura científica sólida. Durante los primeros años de vida, los niños muestran una curiosidad natural y una capacidad para hacer preguntas sobre el mundo que les rodea. Invertir en una educación inicial basada en la ciencia es fundamental para el desarrollo de una sociedad con una cultura científica y una ciudadanía informada. Los docentes desempeñan un papel esencial al promover el pensamiento crítico y el razonamiento científico.

Proceso de Enseñanza y Aprendizaje

Enseñanza

La enseñanza se define como el proceso dinámico e interactivo que tiene como objetivo facilitar el aprendizaje y el desarrollo integral de las personas. Implica proporcionar las herramientas necesarias para adquirir conocimientos, habilidades y alcanzar el máximo potencial. Esta definición destaca la importancia de que la enseñanza sea un proceso interactivo y efectivo. (Real Academia Española, 2023; Edel, 2004; Gvirtz y Palamidessi, 1998).

Aprendizaje

El aprendizaje implica la adquisición de nueva información, la comprensión de conceptos, la mejora de habilidades existentes y el cambio en el comportamiento o pensamiento de una persona. Se destaca que el aprendizaje es un proceso fundamental para el desarrollo humano,

ya que permite adquirir conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para enfrentar el mundo de manera efectiva (Pérez, 2021; Gagné, 1985; Pérez, 2001).

Enseñanza y Aprendizaje

La relación entre enseñanza y aprendizaje es esencial para promover una cultura científica sólida. La enseñanza proporciona la base de conocimientos y habilidades, mientras que el aprendizaje implica la adquisición activa de esa información por parte de los estudiantes. Ambos procesos son interdependientes y tienen como objetivo el desarrollo integral de los estudiantes (Galván-Cardoso & Siado-Ramos, 2021).

Constructivismo: Teorías de Piaget y Vygotsky

El constructivismo destaca el papel activo del estudiante en la construcción de su propio conocimiento a través de la interacción con el entorno y la experiencia personal. Se mencionan las teorías de Piaget y Vygotsky como ejemplos de enfoques constructivistas. Ambos enfoques resaltan la importancia de desarrollar una cultura científica en los estudiantes y el papel central del docente en el fomento de actitudes positivas hacia la ciencia (Schunk, 1999; Piaget, 1974; Vygotsky; Regader, 2015).

Discurso Profesional Docente

El discurso profesional docente (DPD) se define como el conjunto de conocimientos, prácticas y habilidades comunicativas que los docentes utilizan en su labor educativa. Alarcón (2011) lo describe como las prácticas discursivas que surgen en el ejercicio de las funciones de un profesor. Angulo (2002) ha desarrollado un "Esquema conceptual del profesor," que es un organizador fundamental de los saberes movilizados en el DPD y se divide en tres dimensiones: Epistemología, Pedagogía y Didáctica.

Pedagogía

La pedagogía es una disciplina que se dedica al estudio teórico y práctico de la educación y los procesos de enseñanza y aprendizaje. Lemus (1997) la define como "la ciencia de la educación"

y enfatiza su objetivo principal de comprender y mejorar la educación a través de la investigación y el desarrollo de teorías. La pedagogía se basa en la aplicación de principios y métodos de investigación rigurosos para obtener conocimiento válido y confiable sobre la educación.

Epistemología

La epistemología es una rama de la filosofía que se ocupa de cuestiones fundamentales relacionadas con el conocimiento, como su naturaleza, origen, alcance y validez. Ceberio y Watzlawick (1998) la describen como una disciplina que investiga los fundamentos, límites, métodos y validez del conocimiento humano. La epistemología busca responder preguntas sobre cómo adquirimos conocimiento, qué podemos conocer, cómo justificamos nuestras creencias y cuáles son los límites del conocimiento.

Didáctica

La didáctica se refiere al conjunto de principios, teorías y métodos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje. Es una disciplina que se encarga de planificar, diseñar, implementar y evaluar los procesos de enseñanza con el objetivo de facilitar el aprendizaje de los estudiantes. La Didáctica es una ciencia interdisciplinaria que se centra en la enseñanza en todas sus facetas. Se basa en la investigación y el análisis de los procesos de enseñanza y aprendizaje con el fin de mejorar la calidad de la educación, incluyendo la planificación de planes de estudio, selección de contenidos, organización de clases, uso de recursos didácticos, evaluación del aprendizaje y creación de entornos de aprendizaje efectivos.

Percepciones y Actitudes

En el ámbito de la psicología y las ciencias sociales, las percepciones y las actitudes son conceptos relacionados pero distintos. Las percepciones se refieren a cómo interpretamos la información del entorno, mientras que las actitudes son evaluaciones y respuestas hacia algo específico. Ambos conceptos son cruciales para comprender cómo interactuamos con el mundo y cómo se forman y mantienen nuestras opiniones y comportamientos.

Percepciones

La percepción es un proceso cognitivo fundamental mediante el cual las personas y otros organismos seleccionan, organizan y dan sentido a la información sensorial que reciben a través de los sentidos para construir una representación significativa del mundo circundante. No se trata simplemente de recibir información sensorial, sino de un proceso activo de construcción y elaboración de significados. La percepción es esencial para tomar conciencia de nuestro entorno y darle sentido. Implica reconocimiento, interpretación y significación de las sensaciones obtenidas del ambiente físico y social. Además, la percepción está vinculada a otros procesos psíquicos como el aprendizaje, la memoria y la simbolización. Los estímulos sensoriales son seleccionados y filtrados de acuerdo con la atención y los intereses del individuo.

Actitudes

Las actitudes son evaluaciones duraderas y generalizadas que las personas tienen hacia objetos, personas, ideas o situaciones. Estas disposiciones internas influyen en la forma en que actuamos en relación con personas, objetos o situaciones específicas. Aunque una actitud en sí misma no conduce automáticamente a un comportamiento, sí está relacionada con la forma en que respondemos a diversas situaciones. Las actitudes son componentes fundamentales en la formación de opiniones, la toma de decisiones y el comportamiento humano, y pueden influir en nuestras percepciones y respuestas a diferentes contextos sociales.

Según Allport (1935), las actitudes son "un estado de disposición mental y nerviosa, organizado mediante la experiencia, que ejerce un influjo directivo dinámico en la respuesta del individuo a toda clase de objetos y situaciones." Bajo esta perspectiva, las actitudes representan estados de disposición mental que se forman a través de la experiencia y tienen un impacto dinámico y directivo en cómo respondemos a diferentes objetos y situaciones. Estas disposiciones se manifiestan en nuestras evaluaciones, emociones y orientaciones hacia algo específico, lo que a su vez afecta nuestro comportamiento y respuestas.

Del Derecho Humano a la Ciencia como Fundamento de las Políticas Públicas

La Ley General en Materia de Humanidades, Ciencias, Tecnologías e Innovación (2023) (DOF: 08/05/2023) tiene como objetivo fundamental garantizar el ejercicio del derecho humano a la ciencia y promover el desarrollo científico y tecnológico en beneficio de la sociedad mexicana. Esta ley reconoce el derecho humano a la ciencia y busca asegurar que todas las personas puedan disfrutar de los beneficios del desarrollo científico y tecnológico, así como de los derechos humanos en general. Establece que todas las personas tienen el derecho de participar y acceder al progreso humanístico, científico y tecnológico, y beneficiarse de sus resultados.

La ley aborda la ciencia, el desarrollo de una cultura científica y su integración en la sociedad y la educación a través de la garantía del derecho humano a la ciencia, el fomento y apoyo a la investigación y desarrollo, la creación de un sistema de coordinación y articulación, y la promoción de la participación y el acceso al progreso científico y tecnológico para todas las personas. Estos aspectos buscan fortalecer el desarrollo científico y tecnológico en México y su impacto en el bienestar de la sociedad.

Ciencias Naturales, su Enseñanza y Aprendizaje

El Acuerdo 16/08/2022 establece los planes y programas de estudio de las Licenciaturas para la formación de maestras y maestros de educación básica (2022) (DOF: 29/08/2022) y define en el anexo 5 las características del curso de Ciencias Naturales. Este curso tiene como objetivo general fortalecer el pensamiento científico, la conciencia ecológica y la comprensión del entorno natural. Para lograr esto, se busca adquirir y desarrollar un alto conocimiento conceptual, epistemológico, interdisciplinario y metodológico de las ciencias naturales, en concordancia con los enfoques pedagógicos actuales de la enseñanza y aprendizaje.

El enfoque didáctico del curso se basa en la modalidad seminario-taller, lo que brinda a los estudiantes la oportunidad de conocer la ciencia como una actividad intelectual al reflexionar y aplicar conocimientos científicos. Además, el curso tiene como objetivo que los futuros docentes diseñen y promuevan, desde su práctica, el pensamiento crítico, sistemático y

complejo para plantear soluciones a los problemas sociales, económicos y culturales de México y su entorno.

Metodología

La metodología de esta investigación tiene como objetivo comprender las percepciones y actitudes de los docentes de la Escuela Primaria Enrique C. Rébsamen 2568 y los estudiantes normalistas de octavo semestre hacia la ciencia y su enseñanza. A través de un enfoque mixto que combina datos cuantitativos y cualitativos, se busca obtener una imagen completa y contextualizada del fenómeno estudiado. En palabras de Hernández, Fernández y Batista (2010), "Los métodos mixtos representan un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta".

Se utilizaron múltiples técnicas e instrumentos para la recopilación de datos. Para obtener datos cuantitativos, se implementó una encuesta con escala tipo Likert que se administró a los docentes de la escuela primaria y a los estudiantes normalistas. Esta encuesta consta de 61 ítems divididos en dos dimensiones: percepciones de la ciencia y actitudes hacia la enseñanza de la ciencia. Se calculó el coeficiente de alfa de Cronbach, obteniendo un valor de 0.95, lo que indica una alta consistencia interna y respalda la confiabilidad del instrumento.

En cuanto al análisis cualitativo, se realizó un grupo focal con cuatro profesores de la Escuela Primaria Enrique C. Rébsamen 2568. Este enfoque permitió obtener información detallada y enriquecedora sobre las actitudes y perspectivas de los docentes hacia la ciencia y su enseñanza. Las transcripciones de estas discusiones se analizaron utilizando el programa ATLAS.ti y se vincularon con los indicadores utilizados en la encuesta en escala tipo Likert.

El análisis de datos se llevó a cabo de manera separada para cada conjunto de datos, pero se buscó la triangulación de datos para obtener una comprensión más completa del fenómeno estudiado. Esto incluyó el análisis comparativo de los resultados de la encuesta entre maestros en formación y docentes con experiencia. Esta metodología permite obtener una

visión integral de las percepciones y actitudes de los participantes hacia la ciencia y su enseñanza, contribuyendo así al enriquecimiento del conocimiento en el campo de la educación.

Resultado

El análisis de los datos recopilados en esta investigación se centró en dos dimensiones fundamentales: la percepción de la ciencia y las actitudes hacia la enseñanza de la ciencia. A través de la encuesta en escala tipo Likert y el grupo focal, se obtuvieron datos significativos que arrojaron luz sobre las percepciones y actitudes de los docentes y maestros en formación en relación con la ciencia y su enseñanza.

Percepción de la Ciencia

Esta dimensión se enfoca en cómo los docentes perciben y se relacionan con el campo de la ciencia en su práctica educativa. Los resultados muestran que los docentes y maestros en formación tienen un interés moderado por la ciencia, poseen un nivel alto de conocimientos científicos y exhiben una confianza generalmente media-alta en la enseñanza de la ciencia. Además, cuentan con una experiencia significativa en la enseñanza de esta materia y una evaluación en promedio sobre la calidad de su formación en ciencia. Sin embargo, se identificaron áreas de mejora. Se destacó la importancia de fomentar el interés en la ciencia, especialmente entre aquellos docentes con un nivel más bajo de interés. Además, se resaltó la relevancia de la formación docente en la enseñanza de la ciencia, indicando que esta formación puede desempeñar un papel crucial en la mejora de las prácticas docentes en este ámbito.

Actitudes hacia la Enseñanza de la Ciencia

Esta dimensión se centra en analizar las actitudes y disposiciones de los docentes hacia la enseñanza de la ciencia en el contexto educativo. Los resultados muestran que los docentes y maestros en formación tienen una alta motivación y disposición para enseñar ciencia de manera efectiva y atractiva. Priorizan la participación activa de los estudiantes, el fomento del pensamiento crítico y reflexivo, y la utilización de metodologías innovadoras. También valoran

la importancia de la evaluación como herramienta para mejorar la enseñanza y retroalimentar el progreso de los estudiantes.

En cuanto a las diferencias significativas, se observó que la experiencia laboral y la formación académica pueden influir en las percepciones y actitudes hacia la ciencia. Los docentes con más experiencia tienden a tener una mayor confianza y disposición para enseñar ciencia en comparación con los estudiantes normalistas. Sin embargo, en general, ambos grupos mostraron una alta motivación y disposición para mejorar su práctica docente en la enseñanza de la ciencia.

Percepción y Actitudes hacia la Enseñanza de la Ciencia

Estos resultados tienen importantes implicaciones para la mejora de la práctica docente en la enseñanza de la ciencia. Se recomienda fortalecer la formación inicial de los docentes en este campo, proporcionar herramientas pedagógicas y recursos didácticos innovadores, y promover la participación en programas de desarrollo profesional continuo. Además, se sugiere fomentar la colaboración y el intercambio de experiencias entre docentes para enriquecer su práctica docente y motivar su continua mejora. También es esencial que las instituciones educativas, como la IBYCENECH, promuevan una cultura científica entre los docentes y aprovechen los recursos disponibles, como laboratorios y aulas de ciencias, para fortalecer la enseñanza y el aprendizaje de la ciencia.

Discusión y conclusiones

Las conclusiones de esta investigación resaltan la importancia de que los docentes sean promotores de una cultura científica en el entorno educativo. Sus actitudes, conocimientos y prácticas tienen un impacto significativo en la formación de esta cultura en el aula. Además, los docentes deben ser agentes activos de su propio desarrollo profesional, buscando constantemente actualizarse y mejorar.

En cuanto a las competencias desarrolladas a lo largo de la investigación, se destacan varias. Los docentes adquieren habilidades en la resolución de problemas y la toma de

decisiones utilizando el pensamiento crítico y creativo. Aprenden de manera autónoma, siendo capaces de autorregularse y fortalecer su desarrollo personal. También demuestran la capacidad de integrar recursos de la investigación educativa para enriquecer su práctica profesional y expresan un interés apasionado por el conocimiento y la ciencia.

El rol del docente como formador de una cultura científica se presenta como invaluable. Su influencia va más allá de la transmisión de conocimientos, ya que inspira a sus estudiantes a explorar el mundo, a cuestionar, a experimentar y a descubrir. Este docente se convierte en un modelo a seguir y en un referente que enciende la pasión por la ciencia en sus estudiantes.

La cultura científica que este docente fomenta se basa en el poder de la observación, el método científico y el pensamiento crítico. Los estudiantes se convierten en investigadores de su propio mundo y desarrollan una confianza y pasión que les permitirá enfrentar los desafíos del futuro.

Referencias

- Abreu, O., Gallegos, M. C., Jácome, J. G., & Martínez, R. J. (2017). La Didáctica: Epistemología y Definición en la Facultad de Ciencias Administrativas y Económicas de la Universidad Técnica del Norte del Ecuador. *Formación Universitaria*, 10(3), p.p. 81-92.
- Ahedo Ruiz, J. (2018). ¿Qué aporta John Dewey acerca del rol del profesor en la educación moral? *Foro de Educación*, 16(24), p.p. 125-140. DOI: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.51>
- Alarcón, Marco Antonio. (2011). Aproximaciones al concepto de Discurso Profesional Docente. *Literatura y lingüística*, (23), p.p. 141-165. <https://dx.doi.org/10.4067/S0716-58112011000100009>
- Alcocer-Carranza J, Gonzalez-Carlo AL, Reyna-Avila L, Peña-Marcial E, Pérez-Cabañas R. Actitud ante la vacuna COVID-19 de los habitantes del Estado de Guerrero, México. *Univ. Salud*. 2022; 24(2) p.p. 108-116. DOI: <https://doi.org/10.22267/rus.222402.264>
- Arciniegas Rodríguez, W., & Pérez Peña, N. C. (2015). Consideraciones semióticas: un acercamiento a la definición de cultura. *Cuadernos De Lingüística Hispánica*, (25), p.p. 99–121. <https://doi.org/10.19053/0121053X.3373>
- Barrantes, R. (2014). *Investigación, Un camino al conocimiento, Un Enfoque Cualitativo, Cuantitativo y Mixto*. San José, Costa Rica, Editorial EUNED
- Blanco, N. (2016) La epistemología. Doctorado en ciencias del a educación ULAC. Consultado el 11 de junio del 2023. <http://doctoradoulacyordis.blogspot.com/2016/02/la-epistemologia.html>
- Bunge, M. (1989) *La Investigación Científica*. Madrid: Ariel. La observación es el procedimiento empírico básico (entretemas.com.ve)
- Bunge, M. (2013). *La ciencia, su método y su filosofía*. Buenos Aires: Laetoli.
- Castillero, O. (6 de Agosto de 2018). Tipos de actitudes, como se definen. Obtenido de *Psicología y mente*: <https://psicologiaymente.com/psicologia/tipos-de-actitudes>

Cervantes Castro, R. D., Cappello García, H. M., & Castro Tovar, R. D. (2009). Análisis de las actitudes docentes hacia la educación científica. Un estudio del programa de enseñanza de las ciencias aplicado en escuelas primarias de ciudad Victoria, Tamaulipas. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, XIX(1), p.p. 9-26.

Ciencia y tecnología y de la enseñanza y aprendizaje de las ciencias de profesores de Química en ejercicio. Una primera aproximación al esquema conceptual del profesor. *Revista de la Facultad de Ciencia y Tecnología-Tecné, Episteme y Didaxis*, ted, 41, p.p. 17-36

Delmastro, Ana Lucía. (2008). El andamiaje docente en el desarrollo de la lectura y la escritura en lengua extranjera. *Paradigma*, 29(1), 197-230. Recuperado en 29 de junio de 2023, de http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512008000100011&lng=es&tlng=es

Diario Oficial de la Federación (2023,08 de mayo) La Ley General en Materia de Humanidades, Ciencias, Tecnologías e Innovación. Obtenido de www.dof.gob.mx https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/10933/1/images/Aprendizajes_clave_para_la_educacion_integral.pdf

Diario Oficial de la Federación (2022, 29 de agosto). La Ley General en Materia de Humanidades, Ciencias, Tecnologías e Innovación. Obtenido de www.dof.gob.mx

Dominique Mayerny Correa Mejía, Angie Nataly Abarca Guangaje, Cristhy Anali Baños Peña y Shtefanny Gabriela Analuisa Aorca (2019): "Actitud y aptitud en el proceso del aprendizaje", *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo* (junio 2019). <https://www.eumed.net/rev/atlante/2019/06/actitud-aptitud-aprendizaje.html://hdl.handle.net/20.500.11763/atlante1906actitud-aptitud-aprendizaje>

Edel, R. (2004) El concepto de enseñanza-aprendizaje. *Red científica*. Red científica – Ciencia, Tecnología y Pensamiento (redcientifica.com)

- Eduimpulsa (2020). La Teoría Sociocultural de Vigotsky. Consultado el 11 de junio del 2023. <https://eduimpulsa.com/la-teoria-sociocultural-de-vigotsky/>
- Escalante Gómez, E., Repetto, A. M., & Mattinello, G. (2012). Exploración y Análisis de la actitud hacia la estadística en alumnos de psicología. *Liberabit. Revista Peruana de Psicología*, 18(1), p.p.15-26.
- Esguerra Pérez, G., & Guerrero Ospina, P. (2010). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de Psicología. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 6(1), p.p. 97-109.
- Espinoza, Á. O. (2020). Percepción pública sobre ciencia y tecnología en México: Una aproximación. *Investigación Científica*, 14(2), 230-235.
- F. Blanco Sánchez; M. R. Maldonado Rivera; G. Ramiro Reyes (noviembre de 2018). Enseñanza de la lengua indígena Tének a través de las redes sociales. *Revista Tectzapic*, Vol. 4 No. 2, p.p. 70 - 78. <https://www.eumed.net/rev/tectzapic/2018/02/lengua-indigena-tenek.html>
- FECYT (2022) Encuesta de percepción social de la ciencia y la tecnología en España. Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología. <https://doi.org/10.58121/msx6-zd63>
- Flores. M. (2006) Falibilismo y razonabilidad en la filosofía de la ciencia y en la hermenéutica filosófica. Scielo. SciELO.org
- Galván-Cardoso, A. P., & Siado-Ramos, E. (2021). Educación Tradicional: Un modelo de enseñanza centrado en el estudiante. *Cienciamatria*, 7(12), p.p. 962-975.
- García-Ruiz, M., & Sánchez Hernández, B. (2006). Las actitudes relacionadas con las ciencias naturales y sus repercusiones en la práctica docente de profesores de primaria. *Perfiles Educativos*, XXVIII(114), p.p. 61-89.
- Garrido, C. (2015): Investigación sobre enseñanza eficaz. Un estudio multinivel para Iberoamérica. Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid. Madrid.

- Gómez-Motilla, C., & Ruiz-Gallardo, J. R. (2016). El rincón de la ciencia y la actitud hacia las ciencias en educación infantil. *Revista Eureka sobre enseñanza y divulgación de las ciencias*, 13(3), p.p. 643-666.
- Gorodokin, I. (2006) La formación docente y su relación con la epistemología. *Revista Iberoamericana de Educación*, <https://rieoei.org/RIE>
- Hamui-Sutton, A., & Varela-Ruiz, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación en Educación Médica*, 2(5), p.p. 55-60.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6a. ed. --.). México D.F. McGraw-Hill.
- Hosagrahar, J (2021) La cultura, elemento central de los ODS. UNESCO. Consultado el 11 de junio del 2023. La cultura, elemento central de los ODS (unesco.org)
- INEGI (2017) Niveles de interés e información en temas de ciencia y tecnología. Percepción sobre ciencia y tecnología. Consultado el 11 de junio del 2023. Percepción sobre ciencia y tecnología (inegi.org.mx)
- López Ortiz, R. H. (2016). Análisis de las leyes de la Gestalt y su aplicación en materiales didácticos para niños de educación inicial II (Doctoral dissertation, Ecuador-PUCESE-Escuela de Diseño Gráfico).
- Mirabal Gómez, R. (2022). Percepción Social de la Ciencia y Cultura Científica en la Educación Secundaria en México.
- Molina-Caballero, M. F. Casas-Mateus, J. A. Rivera Rodríguez, J. C. (2017) Actitudes hacia la ciencia en bachilleres de colegios distritales Attitudes. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (Colombia), vol. 13, núm. 2.p.p.—
- Olmedo, N. & Farrerons, O. 13 Diciembre 2017. Omnia Publisher SL.DOI: 10.3926/OMS.367
- Olivera, M. (2008) La ciencia por gusto. Paidós

Pavón, Zenahir Siso, & Fernández, Luigi Cuéllar. (2017). Relaciones entre las concepciones de naturaleza de la ciencia y la tecnología, y de la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias de profesores de química en ejercicio. Una primera aproximación al esquema conceptual del profesor. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, (41), 17-36. Retrieved June 13, 2023, from http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-38142017000100017&lng=en&tlng=es

Pérez, Mariana. (2021). Definición de Aprendizaje. Recuperado de: <https://conceptodefinicion.de/aprendizaje/>. Consultado el 13 de junio del 2023

PISA (2018) Repensar la evaluación para la mejora educativa. Resultados de México en PISA 2018

Real Academia Española. (2020). Diccionario de la lengua española. Recuperado de <https://dle.rae.es/>

REgader, B. (2015) La Teoría Sociocultural de Lev Vygotsky. Consultado el 11 de junio del 2023. La Teoría Sociocultural de Lev Vygotsky (psicologiyamente.com)

Sagan, C. (1996). El mundo y sus demonios: La ciencia como una luz en la oscuridad. Planeta

Sanchez, Y. Roque, Y. (2011) La divulgación científica: una herramienta eficaz en centros de investigación. Centro Nacional de Sanidad Agropecuaria, Cuba. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5704469.pdf>

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2011). Plan de Estudios de Educación Primaria. Recuperado de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/20177/Plan_de_Estudios_2011_f.pdf

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2017). Plan de Estudios de Educación Primaria.

Serje Gutiérrez, V. F., Prieto Patino, L. E., & Riveros Munévar, F. (2021). Actitudes hacia la ciencia y la investigación en población universitaria de Bogotá-Colombia. *Educación y Educadores*, 24(3).

Silvio Vaccarezza, L., (2009). Estudios de cultura científica en América Latina. *Redes*, 15(30), 75-103.

Siso, Z. y Cuéllar, L. (2017). Relaciones entre las concepciones de naturaleza de la

Talavera Ortega, M., Mayoral García-Berlanga, O., Hurtado Soler, A., & Martín-Baena, D. (2018). Motivación docente y actitud hacia las ciencias: influencia de las emociones y factores de género. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 2018, vol. 17, num. 2, p.p. 461-475.

Tamayo, R. (1997) *Como acercarse a la ciencia*. Editorial Limusa

Ubillos, S., Mayordomo, S., & Páez, D. (2004). Capitulo X Actitudes: definición y medición componentes de la actitud. *Modelo de la acción razonada y acción planificada. Psicología social, cultura y educación*, p.p. 301-326

UNESCO Office Montevideo and Regional Bureau for Science in Latin America and the Caribbean (2016) *Educación científica*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246427>

Vargas Melgarejo, L. M., (1994). Sobre el concepto de percepción. *Alteridades*, 4(8), p.p. 47-53.

3M (2022) ¿Qué piensa Latinoamérica sobre la ciencia? 3M Ciencia aplicada a la vida. Consultado el 11 de junio del 2023. <https://curiosidad.3m.com/blog/sosi-2022-que-piensa-latinoamerica-sobre-la-ciencia/>

La percepción de la formación inicial en los alumnos de la Licenciatura en Educación Primaria de la ENRA

José Antonio Fierros Maldonado

antonio.fierros@normalmhatequiza.edu.mx

Escuela Normal Rural Miguel Hidalgo

Marco Antonio Domínguez Palomares

marco.dominguez@normalmhatequiza.edu.mx

Escuela Normal Rural Miguel Hidalgo

Claudia Guadalupe Gutiérrez Rodríguez

claudia.gutierrez@normalmhatequiza.edu.mx

Escuela Normal Rural Miguel Hidalgo

Línea temática 5. Procesos de formación y sujetos de la educación

Resumen

El presente reporte parcial de investigación plantea un análisis de algunas aproximaciones respecto a la percepción de la formación inicial que tienen los docentes en formación (DF) de la Escuela Normal Miguel Hidalgo (ENMH) cursantes de la Licenciatura en Educación Primaria (LEP), plan 2018. El proceso de selección de esta carrera sugiere algunas interrogantes, principalmente por los beneficios que ofrece esta casa de estudios; becas asistenciales, ubicación, facilidades de estancia, etc. Es por ello que con el propósito de contribuir a la conciencia de la labor docente se pretende hacer un estudio que detecte las oportunidades de profesionalización en docentes en formación.

Palabras clave: percepción, formación inicial, docente en formación, educación normal

Planteamiento del problema

Las escuelas formadoras de docentes en México, las llamamos Normales, y pertenecen al nivel superior en orden jerárquico, según la organización que da la Secretaría de Educación Pública (SEP) y por lo general, el proceso de admisión a la escuela Normal es muy similar al de cualquier otra Universidad, lo que sugiere que se deja de lado algunas características que se consideran importantes para el desempeño del rol docente.

Existen testimonios de alumnos egresados que explican “la razón por la que decidí estudiar para docente fue por las oportunidades que brinda la Escuela Normal de Atequiza, no solo el acceso a una educación de alta calidad, sino también un entorno de aprendizaje enriquecido y un estilo de vida que fomenta la concentración y el compromiso académico por la beca asistencial que ofrece.

Al eliminar las preocupaciones financieras, los estudiantes pueden centrarse por completo en sus estudios y aprovechar al máximo las oportunidades de desarrollo personal y profesional que ofrece el internado. Además, vivir en un internado fomenta la independencia, la responsabilidad y la formación de relaciones significativas con compañeros y mentores, lo que contribuye al crecimiento integral de los estudiantes. En resumen, la beca asistencial de la Normal de Atequiza, proporciona no sólo una educación de calidad, sino también un ambiente de tranquilidad financiera para los alumnos y un futuro con las mismas características (sueldo seguro).

Hablar de la formación inicial de los docentes, es referirnos al momento en el que los alumnos inician sus estudios de LEP, en el caso de ésta, las motivaciones para estudiar una carrera pedagógica tienen que ver con la vida laboral, sin embargo, creemos que hacen falta políticas educativas que garanticen el ingreso al mundo pedagógico de alumnos que busquen la carrera docente por sus virtudes, más allá de sus conveniencias.

El objetivo de esta investigación es conocer y analizar la percepción de los alumnos de la ENMH de la LEP, plan 2018, con relación a la formación inicial para definir criterios de trabajo

en pro de la preparación de docentes que entiendan las necesidades educativas en diferentes contextos, así como generar bases que integren su formación inicial para el trabajo con conciencia y compromiso con la educación.

¿Para qué conocer y analizar la percepción que los alumnos de la ENMH de la LEP, plan 2018, tienen respecto a la formación inicial?

Una vez obtenidos los resultados cualitativos, estos serán el punto de partida para elaborar un plan de acción que favorezca el arraigo de la profesión docente en la formación inicial y por lo tanto, formar maestros comprometidos con la educación primaria.

Marco teórico

Al pensar en la palabra docente vienen a nuestra mente los profesores con los que tuvimos la oportunidad de trabajar y que sin duda alguna han marcado nuestra experiencia académica. Por nuestra vida pasaron muchos docentes, pero sólo algunos de ellos son recordados, los que tenían cualidades diferentes a los demás. Es por ello que es importante conocer la percepción que tienen nuestros alumnos acerca de la labor docente.

De acuerdo con el Diccionario de la Lengua Española, (2008), citado por Sánchez, Amaro y Romo (2021) la percepción obedece a los estímulos cerebrales logrados a través de los sentidos sensoriales, los cuales dan una realidad física del entorno. Se define como la capacidad de recibir por medio de todos los sentidos, las imágenes, impresiones o sensaciones para conocer algo. Desde otra concepción, la connotación de la percepción hace referencia a un proceso mediante el cual una persona selecciona, organiza e interpreta los estímulos, para darle un significado a algo. Toda percepción incluye la búsqueda para obtener y procesar cualquier información, es el primer proceso cognoscitivo, a través del cual los sujetos captan información del entorno y le permiten al individuo formar una representación de la realidad.

Es muy importante conocer la percepción de los futuros profesores acerca del concepto formación inicial, de esta manera nos daremos cuenta de las características que ellos consideran que debe poseer un buen maestro. Teniendo en cuenta esta información sabremos

la realidad de sus propias experiencias con en el entorno en el que se desarrollaron, recordando que el aprendizaje de las personas tiene gran importancia en su percepción de la realidad.

La percepción según Freud, parafraseado por Gallo (2007), la relaciona con el sistema percepción – conciencia, aunque esta percepción – conciencia no es la conciencia de la psicología o aquello objetivo que se logra en la relación con el mundo exterior, Freud la relaciona más con la defensa ante los estímulos del mundo exterior, como una cualidad perceptual de subjetivación del mundo exterior.

La percepción de la y el docente en formación ha variado indudablemente de generación en generación. Situación que, con base a los estándares establecidos de las diversas reformas educativas para el nivel superior en educación Normal, han contrastado dos realidades. La primera; la cual es establecida por las disposiciones generales de los planes y programas de estudios, y la segunda, por una visión autónoma de cada una de las y los docentes en formación. ¿En qué sentido? Por un lado, los lineamientos apegados al perfil de egreso que pretende conformar y consolidar a través de las dimensiones: política, personal, pedagógica y psicológica, filosófica y social, al futuro docente novel. Y la segunda, la idea del fácil acceso y zona de confort que genera una plaza docente.

Aunado a ello, el constructo mental se ve reforzado cuando en la Institución se otorgan como principios de derecho: un internado, alimentación, becas y demás estímulos que hacen atractiva una estancia académica de 4 años. En algunos casos, se puede observar que la opción profesional de lo que implica “ser docente” no fue el resultado directo de la primera decisión, que la o el alumno haya optado.

Resulta ser el proceso de resignación o por tradición y cultura familiar que los orilló a formar parte de la plantilla estudiantil de la ENMH. Para citar y explicar dicha afirmación se comparten dos testimoniales, a los cuales se nombrarán alumno A y alumno B.

Alumno A. - “La idea de venir a la Normal Rural Miguel Hidalgo, surge de no haber aprobado mi proceso de ingreso en la licenciatura de derecho en la Universidad de Guadalajara, y he escuchado que aquí en la Normal, nos dan todo y que es muy fácil la carrera”

Alumno B.- “Tanto mi padre, como mis hermanos son egresados de esta Normal, me convencieron en el sentido que la escuela es fácil el estudio, no se deja tanto trabajo, hay paros seguidos y nos otorgan una beca los cuatro años de estudio”

En ambas afirmaciones se puede observar un constructo de idea y una percepción a lo que se enfrentarán al ser parte de la escuela Normal, y si bien como esos comentarios existen más.

Hablar de la formación inicial de los docentes, es referirnos a dos grandes dimensiones, una que tiene que ver con la selección e ingreso a los estudios de licenciatura en educación primaria o preescolar, y otra dimensión que tiene que ver con el momento o proceso de iniciación en el campo laboral, es decir, una vez que egresan de la escuela Normal.

Hay una estrecha relación entre la decisión de qué estudios universitarios cursar, y la vida laboral de la carrera que se ha elegido, en el caso de la docencia, es igual, se cree que algunas de las motivaciones para estudiar una carrera pedagógica, tienen que ver con la vida laboral, sin embargo, creemos que hacen falta políticas educativas que garanticen el ingreso al mundo pedagógico de alumnos que tengan la vocación.

En países de primer mundo, como Canadá, Singapur, Alemania... el proceso de ingreso al trabajo docente es muy complejo, además de no existir escuelas de educación Normal, como en México, las universidades y algunos centros especializados en formación de maestros, son los encargados de preparar a los docentes, por lo regular, después de terminada una licenciatura, las egresados interesados en desempeñarse en la labor docente, deberán cursar estudios posteriores enfocados en pedagogía y didáctica y el tiempo de estudio va desde los dos hasta los seis años de preparación, así lo manifiesta (Villant, 2022).

El nivel de selección docente se vuelve complejo, ya que, para poder ejercer el trabajo docente, existen procesos de selección de maestros, tutoría o mentoría docente y principalmente, de evaluación de logros, a través del desempeño de los alumnos. Esto sugiere que la persona que decide enrolarse en esta profesión debe estar altamente capacitada y dispuesta a la constante preparación y evaluación docente.

De esa manera se garantizan (según las políticas educativas) un desempeño docente que va en beneficio de la educación y del desarrollo profesional del mismo docente, dando como resultado una buena cohesión entre formación inicial, formación en servicio y carrera docente. Es importante mencionar que, igual que en algunos países de América Latina, en países de primer mundo, los maestros se convierten en servidores públicos, con sueldos similares a los de un ingeniero, que garantizan un status modesto de vida en el país que se desempeñen, en contraste, en los países de América latina, los sueldos de los maestros apenas alcanzan el salario mínimo y las prestaciones de ley.

Ahora bien, centrándonos en América latina, los procesos para el ingreso a las escuelas formadoras de docentes, son más “sencillos” puesto que solicitan el grado mínimo de bachillerato para poder cursar la profesión aunque los estándares de ingreso contemplan la calificación de bachillerato, sugiriendo el ingreso de los estudiantes mejor cualificados a los centros formadores, sin embargo, el examen de admisión se enfoca (por lo general) en dos áreas de conocimiento, matemáticas y lengua. (Villant, 2022).

Según un estudio realizado en 2019, (Arroyo, 2019) existen una variedad de características de los estudiantes que inician su formación docente y qué de alguna manera, quienes laboramos en alguna escuela normal, podemos identificar. El proceso de selección de nuevos estudiantes a las escuelas Normales, carece de variantes que determinan el gusto por la labor docente, no se hacen estudios psicológicos, importantes para el desempeño docente o vocacionales que den pauta para el desempeño analítico y reflexivo que sugiere esta profesión.

Por otro lado, podemos entender que la relación entre formación inicial, formación en servicio y carrera docente, tiene énfasis en la profesionalización a través de trámites administrativos que evalúan al docente y no así en la evaluación del desempeño de los alumnos que determinen la calidad del trabajo educativo (Arroyo, 2019).

Datos obtenidos de una encuesta aplicada a alumnos de la LEP, plan 2018 de la ENMH, revelan patrones que merecen atención; gran porcentaje de estos tienen padres con estudios básicos educativos, padres que apenas terminaron la primaria o secundaria, además, la gran mayoría cuenta con un familiar dedicado a la docencia. También se destaca que, por lo general, estos estudiantes viven en la zona de influencia de esta institución educativa.

A pesar de que el sueldo de los maestros iniciales es muy bajo, en México, el trabajo garantiza un sueldo casi de por vida, vacaciones pagadas, aguinaldos, prestaciones y un trabajo, por lo general, de medio día. Lo que supone que los alumnos eligen la carrera docente como un trabajo seguro, aunque no el mejor pagado.

Es por tanto que se presume la ausencia de políticas educativas enfocadas al trabajo docente de calidad, pensando en cursos de seguimiento a egresados o mentoría en los primeros años de trabajo docente, además de un sueldo que dignifique y valore el desempeño docente.

Metodología

En este proceso de investigación de un fenómeno social, en este caso en un contexto escolar, buscamos adentrarnos en la complejidad que este sugiere, el entendimiento de experiencias, percepciones y el contexto que dan forma a lo que estamos viviendo. Como afirmó Denzin y Lincoln (1994) “La investigación cualitativa es un proceso interpretativo que busca comprender el significado que las personas atribuyen a sus experiencias” (p.2)

En la primera fase de este trabajo recurrimos a la recolección de datos, que se hizo a través de técnicas de recogida de información, como la observación no participante y la

entrevista. Esto nos permitió tener, de primera mano, la información respecto a la formación inicial de los estudiantes de la LEP, además de una encuesta para conocer el perfil sociodemográfico de los estudiantes.

Una vez obtenidos los datos en el diagnóstico, procedimos al análisis y reflexión de los mismo, tratando de encontrar algunas categorías que nos ayudaran a entender con más exactitud lo que estaba pasando. Dentro de este análisis, definimos categorías como: conveniencia de estudio, ubicación de la escuela, estudio por herencia, mismas que se definen a continuación:

Conveniencia de estudio: La ENMH parece una casa de estudios atractiva, ya que en esta se oferta un sistema de beca asistencia, que contempla comida y hospedaje, además de algunos servicios como lavandería, alberca, espacios deportivos muy amplios, y una experiencia de vida que, a palabras de algunos egresados, ha sido lo mejor que han vivido. Además, las recomendaciones de las personas abonan a la idea de que el trabajo como docente garantiza estabilidad salarial, vacaciones con goce de sueldo y un horario escolar que permite desarrollar otras actividades personales.

En los instrumentos aplicados a estudiantes, mencionan que la opción de venir a estudiar en esta escuela ha sido a propósito de que era, en algunos casos, la única opción de estudio, y en otros, la segunda opción. La única por ser alumnos de bajos recursos, o bien, madres y padres de familia que a su corta edad, buscan salir adelante con sus estudios.

Ubicación de la escuela. Esta categoría la podemos entender como la oportunidad de estudio que tienen los estudiantes por el lugar donde viven, algo que llamamos “zona de influencia” que, aunado a la categoría anterior, la cercanía de la ENMH es también una opción atractiva para los aspirantes.

Estudio por herencia: Para entender esta categoría debemos saber que muchos de los estudiantes de la ENMH tienen en sus contextos más cercanos, familiares que se dedican a la docencia, padres, tíos, primos, padrinos, etc. Debido al contexto docente, los aspirantes ven

como primera opción la docencia, ya que a propósito de la conveniencia y la ubicación (en muchos casos) es un estilo de vida en el que se han desarrollado.

En este primer reporte de investigación, una vez recogida, analizada y reflexionada, la información recabada apunta a proponer esfuerzos académicos que lleven a los alumnos de primer ingreso, a ser conscientes de la elección de la carrera que están cursando, si bien, las bondades y todos los beneficios que la misma ofrece, así como la ENMH, son atractivos, vale la pena que desde primer semestre se trabaje en la formación inicial como un proyecto de vida que engloba la responsabilidad de compromiso docente, pensando en las necesidades educativas y transformacionales de la sociedad.

Para continuar con la investigación, se está trabajando ya en la propuesta de un plan institucional de acción que creativamente promueva en los estudiantes las cualidades de un docente en sus primeros años de formación, mismo que tendremos oportunidad de informar una vez que se haya culminado.

Resultado

Si bien los resultados finales aún no son certeros, en este primer reporte de investigación, podemos identificar un gran porcentaje de alumnos de nuevo ingreso que tienen patrones de elección de la carrera, en común:

- viven en la zona de influencia
- motivaciones de estudio por herencia
- falta de recursos económicos
- comodidad de estudio por los servicios asistenciales de la ENMH
- Responsabilidades familiares

Estos patrones motivan a apoyar a los alumnos, sobre todo los de primer ingreso, a ser conscientes de su formación inicial, misma que definirá con responsabilidad el éxito de su transcurso académico y profesional.

Discusión y conclusiones

La percepción es esencial para nuestra supervivencia, nos posibilita comprender una situación, recordar y memorizar o detectar peligros, de esta manera los futuros docentes conocen las características básicas que los harán ser buenos docentes. Identificar el origen de la vocación docente de los estudiantes permite visualizar los campos de acción para reforzar la apropiación de la misma y garantizar el compromiso profesional que todo docente debe poseer, ya sea desde una perspectiva ideológica o motivacional.

Un estudiante normalista que reconoce la importancia del quehacer docente, la trascendencia e importancia de su desempeño como profesional frente a grupo y toma la decisión de enfrentar los retos utilizando, aplicando y desarrollando los saberes necesarios para salir adelante, es un estudiante con vocación. La relación entre formación inicial, formación en servicio y carrera docente debería dar como resultado el nivel educativo que garantice el ideal del humano en la sociedad actual, las políticas públicas podrían voltear su mirada a procesos vocacionales y mentoría en formadores de docentes, docentes en formación y docentes en sus primeros años de servicio.

Referencias

- Arroyo, J. G. (2019). Características de los aspirantes a la escuela Normal en México ¿en qué condiciones inicia su formación el profesorado de primaria? Baja California: Revista de sociología de la Educación.
- Cruz Delgado, D., Torres Ramírez E., López Hernández, J., Lira Uribe J. E., la percepción del buen profesor en universitarios: el caso de una universidad politécnica de México. Ride, 2021.
- Hernández, Y. (20 de mayo de 2020). Gestipolis. Obtenido de Gestipolis: <https://www.gestipolis.com/nuevo-rol-del-docente-del-siglo-xxi/>
- Hernández de la Torre, E., & Navarro Montaña, M. J. (2017). Percepciones de los estudiantes sobre el uso del ordenador personal y otros recursos en el aula universitaria. Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación, (50),123-135. [fecha de Consulta 21 de abril de 2023]. ISSN: 1133-8482. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36849882008>
- Sánchez Medina, L.A. La identidad del docente, una cuestión de vocación, un compromiso social o un reto constante ante la vida Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía, vol. 2, núm. 2, julio-diciembre, 2009, p.p. 13-18 Universidad Santo Tomás
- Sánchez Reyes, J.B., Amaro Martínez, J. M., Romo Harvin, A. M. Percepciones de la profesión docente a través de la narrativa autobiográfica. CONISEN, 2021.
- Secretaría de Educación Pública. (20 de abril de 2021). *DGESUM*. Obtenido de DGESUM:chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/
https://dgesum.sep.gob.mx/public/normatividad/Ley_General_de_Educacion_Superior.pdf

Scioscioli, S. (10 de marzo de 2014). El derecho a la educación como derecho fundamental y sus alcances en el derecho internacional de los derechos humanos. *Journal of Supranational Policies of Education*, págs. 6-24.

Tenti, F. E. (1999). *El arte del buen maestro. El ocio del maestro y el Estado Educador: ensayos sobre su génesis y desarrollo en México*. México D.F: Pax

Villant, D. (2022). *Formación inicial y carrera docente en América Latina: una mirada global y regional*. Ciencia y Educación.

Desafíos en los elementos que constituyen el acompañamiento de asesoría en las escuelas normales

Elsa Aguirre Cisneros

elsa.aguirre@benmac.edu.mx

Benemérita Escuela Normal Manuel Ávila Camacho

Luis Humberto Jasso García

luisjasso@benmac.edu.mx

Benemérita Escuela Normal Manuel Ávila Camacho

Sergio Rodríguez Ayala

sergiorodriguez@benmac.edu.mx

Benemérita Escuela Normal Manuel Ávila Camacho

Línea temática 5: Procesos de Formación y sujetos de la Educación

Resumen

Se presenta un reporte parcial de investigación que refleja una visión transcompleja del acompañamiento de Asesoría en relación con el ámbito de mayor desafío para el desarrollo del documento de titulación y la práctica docente de los estudiantes de VIII semestre, los cuales se encuentran en el último proceso de formación de profesores en la Licenciatura en educación preescolar, licenciatura en enseñanza y aprendizaje en telesecundaria, licenciatura en inclusión educativa, licenciatura en educación primaria y licenciatura educación física. Las respuestas de los alumnos se consideran como fuentes principales para comprender las experiencias en la práctica docente en el área de gestión escolar, así como los principales desafíos en relación con los elementos que integran la modalidad para la titulación.

La investigación permite visualizar el camino óptimo hacia un acompañamiento de Asesoría para orientar en la Educación Normalista el conocimiento integral atendiendo las diversas áreas que posibilitan al alumnado la conclusión de sus documentos de titulación.

Palabras clave: asesor, asesorado, práctica docente, formación docente y titulación

Planteamiento del problema

El propósito de la conexión Asesor- Asesorado es sin duda llegar a la culminación exitosa del documento de titulación, pero lo más trascendente es el vínculo que existe entre ellos, esto es, la relación fundamentada en la comunicación asertiva para el alcance de las competencias que a lo largo de la trayectoria escolar del alumno se han desarrollado y que bajo la guía del Asesor se consoliden, así mismo generar otras que durante el periodo de servicio práctica docente se demanden, todo lo anterior requiere evidencias plasmadas en el documento bajo la modalidad que se eligió.

El problema radica precisamente en que todo lo anterior es preconcebido por el Asesor, es decir se cree que el alumno ya trae consigo las competencias que favorecen el proceso de práctica docente así como los elementos básicos para la generación de su documento plasmado en una tesis de investigación, informe de prácticas profesionales o portafolio de evidencias, por lo anterior no se visualiza de manera objetiva las fortalezas y áreas de oportunidad del alumnado y se inicia la asesoría partiendo del supuesto de que ya todos los alumnos tienen dominio de los elementos que constituyen las modalidades de titulación.

A partir de lo expuesto la investigación presenta como objetivos:

- Conocer los desafíos que enfrentan los asesorados de octavo semestre de cinco licenciaturas para el desempeño óptimo durante el servicio de práctica docente.
- Determinar los elementos de mayor reto que están involucrados en la elaboración del documento para titulación.
- Identificar la modalidad de titulación de mayor elección.

Bajo la reflexión de lo anterior surgen las siguientes preguntas de investigación:

¿Cuál es modalidad de titulación de mayor frecuencia?

¿Cuáles son los elementos de mayor dificultad que enfrentan los alumnos para la elaboración del documento de titulación?

¿Es relevante para la consolidación del documento de titulación reconocer los ámbitos que son desafío para los alumnos en la práctica docente?

¿Es posible un acompañamiento de Asesoría que atienda de manera integral las necesidades de la práctica docente e investigación?

Marco Teórico

Las instituciones de enseñanza constituyen espacios donde se llevan a cabo y se configuran las prácticas de los docentes; estos escenarios son formadores de docentes, debido a que modelan sus formas de pensar, percibir y actuar (De Lella, 1999). El impacto

De esta influencia modeladora se refleja en las diversas estrategias establecidas en una planeación acorde los planes y programas de estudio.

Al respecto, Zabalza (1990) señala que el análisis de la práctica educativa debe realizarse a través de los acontecimientos que resultan de la interacción maestro–alumnos y alumnos–alumnos. Para ello es necesario considerar a la práctica educativa como una actividad dinámica, reflexiva, que debe incluir la intervención pedagógica ocurrida antes y después de los procesos interactivos en el aula.

Dicha actividad dinámica es guiada por el trabajo del asesor que consiste en acompañar a los estudiantes para que puedan reflexionar de manera sistemática sobre su desempeño escolar, fortalezcan las capacidades para identificar información importante derivada de la experiencia docente que posteriormente puedan analizar, sistematizar y utilizar en el desarrollo de sus actividades académicas y, a través del intercambio de experiencias con sus compañeros, estén en condiciones de identificar los retos pedagógicos y los medios para superarlos. En suma, se trata de que el asesor promueva el mejoramiento continuo de las competencias profesionales de los futuros educadores (SEP, 1999).

La Secretaría de Educación Pública y la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESuM) diseñaron las orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación para los planes de estudio 2018 dirigido a las Escuelas normales.

En las orientaciones se encuentran las modalidades con su elementos y características principales: informe de prácticas profesionales, portafolio de evidencias y tesis de investigación, implican la elaboración de un producto que permitirá valorar el nivel de logro de las competencias genéricas, profesionales, y disciplinares o específicas, que la licenciaturas establecen en el perfil de egreso (DGESuM, 2018).

Generalmente las investigaciones presentadas por los alumnos son bajo el enfoque cualitativo el cual busca describir, explicar, comprobar y predecir los fenómenos (causalidad), generar y probar teorías. Por eso, se recolectan datos con instrumentos estandarizados y validados, para demostrar su confiabilidad; de esa manera se acota intencionalmente la información, midiendo con precisión las variables del estudio (Sampieri, 2014).

Esta se caracteriza por desplazarse al contexto natural donde acontecen las experiencias, donde viven las personas y donde puede recoger las situaciones, es decir, el investigador se centra en recoger todos los momentos de las situaciones vividas por los participantes dentro de su emplazamiento natural (Cotan, 2016).

Para adentrarse en la investigación es fundamental la función de la Asesoría ya que en conjunto Asesor y Asesorado realizan una especie de equipo reflexivo que provee como señala Dewey (1998) habitar a la mente a la reflexión tanto en la práctica docente como todo lo que está implícito en la investigación.

Reconocer el carácter reflexivo de la investigación tiene implicaciones prácticas. El investigador es un sujeto situado, como lo explica Rosaldo (1991), con una biografía y una perspectiva dadas que condicionarán lo que pregunta, cómo lo pregunta y qué interpreta.

Es importante mencionar que en el documento de orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación se encuentra el perfil académico mínimo para poder

asesorar un trabajo de titulación, el cual establece que el docente debió impartir cursos del Plan 2018, contar con dominio de área o disciplina que haya impartido, dominio metodológico y técnico para analizar la información (especialidad, cursos), tener experiencia previa en dirección de tesis, grado académico de Maestría, deliberar los trabajos de titulación y organizar e integrar a los jurados de titulación (DGESuM, 2018).

Lo anterior sirve como base para generar los ejes de reflexión de la sección: proceso del documento de titulación, establecidos en la tabla 1.

Algunos elementos que se establecieron como ejes se tomaron del documento de orientaciones para el trabajo de titulación que la secretaría de Educación Pública y la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio que emitieron como guía tanto del protocolo de investigación así como de las diversas modalidades.

Metodología

La investigación es de tipo cualitativa con un diseño etnográfico, la cual permite describir, comprender e interpretar los resultados de las percepciones reflejadas en las respuestas de los estudiantes, las cuales son producto de experiencias relacionadas con la práctica docente así como del proceso de elaboración del documento de titulación.

Strauss (1987) afirma que la relevancia de la investigación cualitativa descansa en la excelencia de la codificación al ser este un proceso interpretativo.

Se requiere entonces de investigadores reflexivos, lo que hace especial a una investigación acción, una etnografía, una fenomenología o un estudio de teoría fundamentada, es que el investigador añade algo diferente a cada una (Wolcott, 2003). Así los datos, obtenidos de la práctica docente añaden conceptos que caracterizan las orientaciones teóricas de los investigadores dejando la esencia del investigador con fundamento.

Para el alcance de los objetivos se diseñó y aplicó un cuestionario plasmado en un formulario de google a un total de 87 alumnos. Para conocer el número de alumnos por

licenciatura que respondieron las cuestiones se estructuró la siguiente cuestión: *Selecciona la licenciatura en la que actualmente estas estudiando*. De la cual se obtuvo que 17 alumnos seleccionaron la de educación preescolar, en enseñanza y aprendizaje en telesecundaria 27 alumnos, de inclusión educativa 17 alumnos, en educación primaria 14 respuestas y en educación física 12 alumnos.

Al ser un cuestionario destinado a reflejar resultados en áreas específicas, se diseñó una guía de ejes de reflexión, que se presentan en la siguiente tabla.

Tabla 1. *Guía para elaboración de cuestionario*. Fuente: elaboración propia.

Sección	Ejes de reflexión
Datos generales	Licenciatura en que se encuentran inscritos. Nivel de Educación básica en el que realizan práctica docente. Modalidad de Titulación
Proceso del documento de titulación	Protocolo Búsqueda bibliográfica Redacción Metodología de investigación Selección del tema Determinar la problemática Relación teoría – práctica
Práctica docente	Planeación Estrategias de Enseñanza Análisis de la Practica Diseño de instrumentos de evaluación Evaluación

Tomando como base las secciones y ejes de reflexión se estructuran las preguntas que han de servir para el alcance de los objetivos.

A manera de metáfora comprender el acompañamiento de Asesoría en las escuelas normales, requiere, en primera instancia, analizar el escenario de la obra de teatro que la conforma (Fernández, 1994). Escenario que a lo largo de la trama se armará con los otros elementos que integran esta obra de teatro, pueden ser humanos, materiales y simbólicos; todos ellos aportan nuevo significado, a medida que van apareciendo en el escenario, lo mismo que el rol de los actores en la representación Asesor y Asesorado.

Resultado

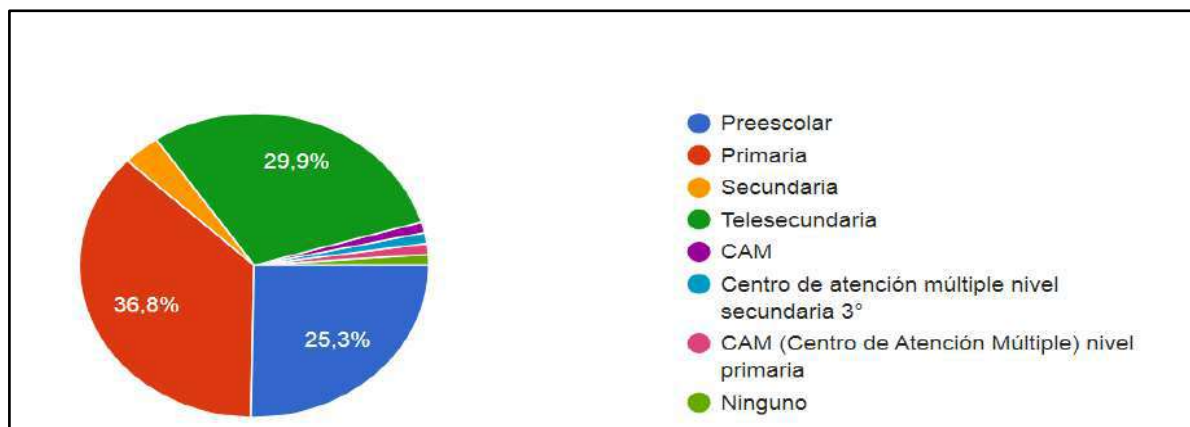
El análisis del acompañamiento de Asesoría durante el proceso del trabajo de titulación, supone una indagación, desde diferentes posicionamientos epistémicos y experienciales que brinden luz en el camino de obstáculos que representa para el alumno la construcción del documento.

Las respuestas de los alumnos son fuentes fundamentales para visualizar de manera objetiva la práctica docente, así como los principales desafíos en relación a los elementos que integran la modalidad para titulación de mayor elección.

En la primera sección encontramos los datos generales donde se rescata como se mencionó anteriormente un total de 87 respuestas de los alumnos inscritos en las diferentes licenciaturas. Partiendo de ello se presentan los resultados de la cuestión *¿En qué nivel de educación básica estas realizando el servicio de práctica docente?*

Los resultados permiten identificar el ítem de mayor porcentaje evidenciado así la categoría en la que los alumnos consideran de mayor atención para el óptimo desarrollo del proceso de acompañamiento de Asesoría.

Figura 1. Nivel de educación básica de servicio en práctica docente



Fuente: Resultados del ítem: ¿En qué nivel de educación básica estas realizando el servicio de práctica docente?

La gráfica muestra diversidad de respuestas debido a que las opciones de respuesta fueron las siguientes: preescolar, primaria, secundaria, telesecundaria y otro. Cabe destacar que evidentemente secundaria es un nivel que incluye la modalidad de telesecundaria, sin embargo se agregó precisamente para evidenciar la misma.

A manera correlacionar los datos analizamos de mayor a menor frecuencia, con un 36,8 % equivalente a 32 alumnos seleccionaron el nivel de primaria mientras que en el ítem de selección de licenciatura fueron 27 los inscritos en esta licenciatura. El resultado se debe a que en la licenciatura de inclusión educativa los alumnos son asignados a escuelas de educación básica que cuenten con el servicio de unidad de servicio de apoyo a la educación regular (USAER) así como en los centros de atención múltiple (CAM) donde se atienden los tres niveles, lo anterior explica que son 5 alumnos de la licenciatura en inclusión educativa que están realizando su servicio de práctica docente en este nivel.

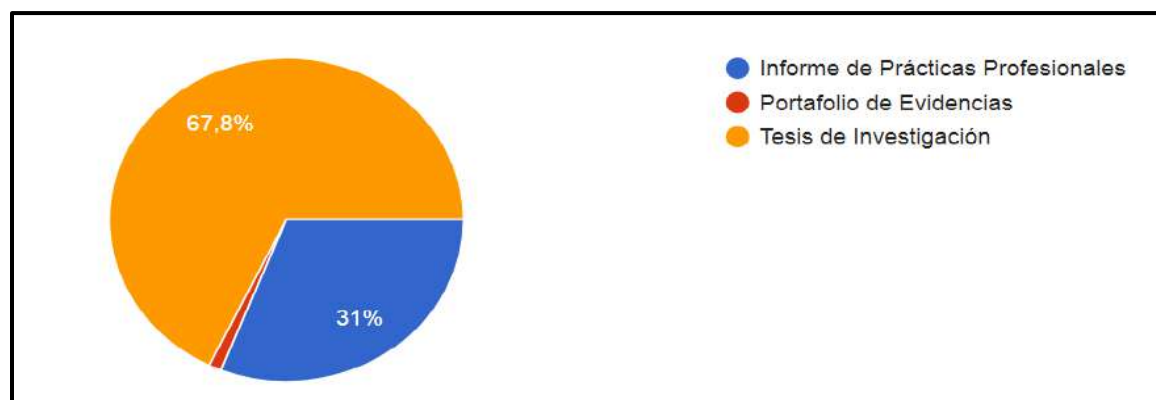
En segundo lugar de frecuencia con un 29,9 % se encuentra la selección de licenciatura en enseñanza y aprendizaje en telesecundaria equivalente a 26 alumnos y en secundaria 3 alumnos con un 3,4%

En la licenciatura de educación preescolar están en servicio de práctica docente 22 alumnos correspondientes al 25,3 %

En la gráfica que se presenta se observa en la opción “otro” escribieron que se encuentran realizando la practica en CAM, 1 alumno en secundaria 1 en primaria, otro alumno escribió solo CAM y uno en ningún nivel de educación básica.

El siguiente eje de reflexión gira entorno a rescatar la modalidad de titulación de mayor selección por los alumnos inscritos en octavo semestre en las diferentes licenciaturas, establecida de la siguiente manera: Selecciona la modalidad de titulación, teniendo como opciones elegir: informe de prácticas profesionales, portafolio de evidencias y tesis de investigación. Este ítem está relacionado con el objetivo de investigación: Identificar la modalidad de titulación de mayor elección. A partir de los resultados se determinan los elementos que deberán establecerse para abonar al objetico que se relaciona con los desafíos enfrentados según la modalidad que resulte de con más porcentaje de frecuencia.

Figura 2. Modalidad de titulación de mayor selección



Fuente: resultados del ítem: ¿Cuál es la modalidad de titulación que elegiste?

La grafica muestra evidentemente que la modalidad de titulación es tesis de investigación con un porcentaje de 67,8 % que corresponde a 59 alumnos mientras que 27 alumnos realizaran informe de prácticas profesionales y alumno elaborara portafolio de evidencias.

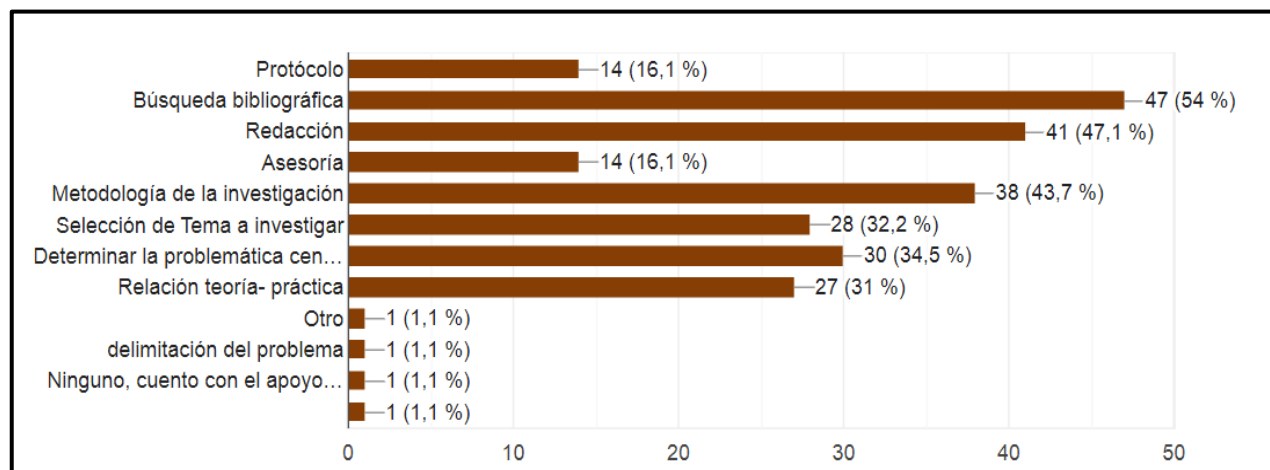
A partir de los resultados se establece la sección de proceso del documento de titulación y los ejes de reflexión, tomando como referencia los elementos establecidos en las orientaciones para la elaboración del trabajo de titulación de la modalidad de tesis de investigación.

La tesis es un texto sistemático y riguroso que se caracteriza por aportar conocimiento e información novedosa en algún área o campo de conocimiento (SEP, 2014)

El proceso que conlleva la investigación requiere de la utilización pertinente de referentes teóricos, metodológicos y técnicos, esto requiere de una búsqueda bibliográfica, diseño y aplicación de estrategias e instrumentos que permitan recopilar información para determinar la problemática y de ser necesario elaborar el plan de intervención, lo anterior en apego a la estructura de tesis de investigación.

El objetivo de una tesis es construir conocimientos que permitan dar solución a un problema, de ahí que requiera hacer uso de la investigación metódica y exhaustiva (documental y de campo), así como del saber específico de la disciplina. En este sentido, la tesis permite exponer, argumentar e informar acerca de la forma en que el tema y el problema fueron tratados en contextos y prácticas específicas (DGESuM, 2018).

Figura 3. Retos durante el proceso de investigación



Fuente: resultados del ítem: selecciona los principales retos que enfrentas durante el desarrollo de la investigación.

Sin duda la información que arrojo este ítem es de vital importancia ya que da evidencia de la perspectiva de los alumnos con respecto a los retos que enfrentan en la etapa final de la formación docente.

La búsqueda bibliográfica es el más grande desafío con un 54% es decir 47 alumnos consideran que buscar información es lo más complicado en el proceso. El resultado nos obliga a pensar en los conceptos de leer, comprender y sistematizar como temas a atender en las sesiones de Asesoría, además de proporcionar técnicas para el alcance de esta competencia que le permitirá al alumno avanzar de manera ágil en la investigación.

Pero ¿Cómo volverse uno lector? Petit (1999) asegura: hemos visto que la lectura podía ser la clave de una serie de desplazamientos en diferentes terrenos, y en particular contribuir a recomponer las representaciones, la identidad, las formas de pertenecía, y a además podía ser el prelude para una ciudadanía activa. Por lo tanto, no hay que sorprenderse que suscite miedos, resistencia, inclusive en la actualidad, cuando todo el mundo clama con voz unánime: hay que leer.

La lectura reflexiva no es tarea únicamente del Asesorado se trata más bien de un trabajo conjunto donde el Asesor brinde estrategias para una lectura pensada es decir que se reflexione para poder relacionarla con la práctica que es otro de los elementos planteado como reto.

Cuanto más consciente sea el maestro de las experiencias de los estudiantes, de sus esperanzas, deseos e intereses principales, mejor comprenderá las fuerzas operativas que tiene que dirigir y utilizar para la formación de hábitos reflexivos. La cantidad y cualidad de estos factores varía de persona a persona (Dewey, 1998).

Los resultados son realmente contundentes ya que se evidencia la relación estrecha de saber buscar para después sistematizar de manera adecuada. Con un 47,1% que corresponden a 41 alumnos consideran que la redacción es uno de los principales retos al momento de escribir

lo que con dificultad buscaron. A partir de lo anterior se interpreta que redactar es una tarea que como maestros encargados de acompañar a los alumnos en este proceso implica encaminar la utilización de la escritura como instrumento de reflexión sobre el propio pensamiento como recurso insustituible para organizar y reorganizar el propio conocimiento en lugar de mantener a los alumnos en la creencia de que la escritura es solo un medio para reproducir pasivamente o para resumir (Lerner, 2004)

La metodología de la investigación es otro de los elementos que integran la construcción de la tesis, es precisamente el ámbito que se encuentra en los principales retos seleccionados por los alumnos, la correlación que guarda este elemento con la búsqueda bibliográfica y la redacción es vital para el alcance de la conclusión de su trabajo de investigación.

Con un 43,7 % son 38 alumnos los que consideran compleja la selección de metodología acorde a la investigación.

Sampieri (2014) concibe la investigación es un conjunto de procesos sistemáticos y empíricos que se aplican al estudio de un fenómeno o problema. Es importante que los alumnos reflexionen en torno a la definición de la metodología de investigación teniendo en consideración que el proceso cualitativo es en espiral o circular es decir las etapas interactuar y no siguen una secuencia rigurosa.

Es preciso subrayar la importancia que este apartado tiene en el proceso de la investigación y al ser uno de los retos principales nos obliga a redireccionar el acompañamiento de tal manera que el alumno logre conectar la parte experiencial y encausarla a una metodología que brinde certeza para la consolidación del documento de titulación para este caso tesis de investigación.

Por su parte el planteamiento del problema central obtuvo la elección de 30 alumnos, mientras que la elección del tema a investigar fue elegida como reto por 28 alumnos y relacionar la teoría con la práctica es considerada por 27 alumnos como un desafío, estos elementos están

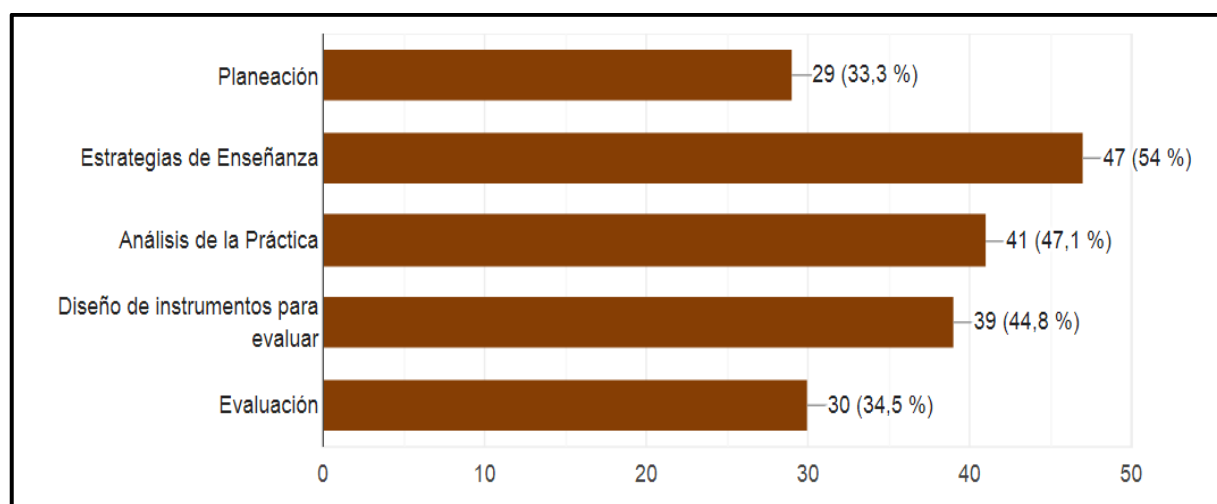
cercanamente relacionados con los tres principales retos arriba analizados y que todos en conjunto forman parte de los elementos a concretar para poder avanzar en el proceso.

Los retos antes expuestos son los resultados que con base en las respuestas de los alumnos logran uno de los objetivos principales de la investigación: determinar los elementos de mayor reto que constituye el proceso de investigación reflejado en la modalidad de titulación.

Para el alcance del objetivo planteado al inicio del documento: Conocer los desafíos que enfrentan los asesorados de octavo semestre de cinco licenciaturas para el desempeño óptimo durante el servicio de práctica docente. Se elaboró la sección: práctica docente, establecida en la Tabla 1 de la cual surgen los ejes de reflexión: planeación, estrategias de enseñanza, análisis de la práctica, diseño de instrumentos de evaluación y evaluación.

Se presenta el grafico que muestra los resultados del ítem: selecciona uno o más retos que enfrentas al estar en el Servicio de Práctica docente.

Figura 4. Retos en la práctica



Fuente: resultados del ítem: selecciona uno o más retos que enfrentas al estar en el Servicio de Práctica docente

Como se muestra en el gráfico el reto que es considerado por 47 los alumnos como el de mayor frecuencia es estrategias de enseñanza, esto va intrínsecamente relacionado con la búsqueda, diseño, implementación y evaluación de las mismas, este aspecto está vinculado al proceso de búsqueda bibliográfica y redacción, mismos que fueron seleccionados con mayor porcentaje en la sección de proceso del documento de titulación.

Analizar la práctica docente es uno de los quehaceres más exhaustivos ya que a partir de ello se genera una reflexión que gira entorno a la reestructuración de la práctica para alcanzar los estándares de calidad educativa, reflejada en una enseñanza de calidad. Con una frecuencia de 54% que son 41 alumnos consideran este aspecto un reto que enfrentan durante su servicio de práctica docente, misma que está vinculado al proceso de redacción en el proceso de tesis de investigación.

En esta misma línea de ideas, Coll y Solé (2002) señalan que el análisis de la práctica educativa debe comprender el análisis de la interactividad y de los mecanismos de influencia educativa, por ejemplo cómo aprenden los alumnos gracias a la ayuda del profesor.

Como se menciona anteriormente las estrategias de enseñanza implican una serie de procesos entre ellos destaca la evaluación por lógica el diseño de los mismos, y es este uno de los aspectos donde 39 alumnos consideran en un reto. Es bien sabido que todos los aspectos de la práctica docente guardan relación y es aquí donde cabe la reflexión del acompañamiento de Asesoría ya que son estos aspectos que deben atenderse para una asesoría integral, ya que el proceso de titulación y la práctica docente constituyen de manera significativa la Asesoría.

Discusión y Conclusiones

Los hallazgos de la investigación permiten determinar que al tomar como eje principal los elementos que constituyen el acompañamiento de Asesoría es posible una atención integral para el Asesorado, que desde su mirada nos mostraron cuales son los desafíos y las necesidades en la práctica docente así como en el proceso de investigación.

Además se confirmó que para la consolidación del documento de titulación es relevante reconocer los ámbitos que son desafío para los alumnos en la práctica durante su formación docente.

Es importante destacar que al considerar los elementos de mayor complejidad evidenciados en esta investigación cualquiera de las tres modalidades señaladas permitirá que cada alumno demuestre su capacidad para reflexionar, analizar, problematizar, argumentar, construir explicaciones, solucionar e innovar, utilizando de manera pertinente los referentes conceptuales, metodológicos, técnicos, instrumentales y experienciales adquiridos durante la formación docente.

Los resultados de la investigación sientan las bases para un análisis institucional acerca del acompañamiento de Asesoría, mismo que brinda dirección justa para el alcance de los objetivos educativos planteados a nivel institución.

Los hallazgos encontrados hasta el momento permiten comprender que los alumnos de VIII semestre siguen en proceso de aprendizaje y que es necesario fortalecer las diversas competencias que les permitan consolidar su documento de titulación.

Referencias

- Coll, C. y Solé, I. (2002). Enseñar y aprender en el contexto del aula. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza.
- Cotan, A. (2016). El sentido de la investigación cualitativa. Recuperado de:
https://www.ceuandalucia.es/escuelaabierta/pdf/articulos_ea19/EA19-sentido.pdf
- De Lella, C. (1999). Modelos y tendencias de la formación docente. Recuperado de: <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/handle/123456789/259>
- Dewey, John. (1998). *Como pensamos*. España: Paidós.
- DGESuM. (2018). Orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación. Plan 2018. Recuperado en: https://pagina.beceneslp.edu.mx/sites/default/files/2021-08/Orientaciones_Titulacion_2018.pdf
- Fernández, L. (1994). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Paidós. Bs. As.
- Lerner, D. (2004). *Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario*. México.
- SEP (1999). *Plan de estudios de la licenciatura en educación preescolar*, México.
- SEP. (2014). *Lineamientos para organizar el proceso de titulación*. Recuperado en: http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/documentos_orientadores/lineamientos_para_organizar_el_proceso_de_titulacion.pdf
- Sampieri, R. (2014). *Metodología de la Investigación (6ta Ed.)*. México: McGraw-Hill
- Rosaldo, R. (1991). *Cultura y verdad. Nueva propuesta de análisis social*. México.
- Petit, M (1999) *El miedo al libro. Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: Fondo de cultura.

Strauss, A. (1987) Análisis cualitativo para científicos sociales. Cambridge: Cambridge Prensa Universitaria.

Wolcott, H. (2003) En búsqueda de la esencia etnográfica. Investigación y Educación en Enfermería, 21(2), 122-138

Zabalza, M. (1990). Evaluación orientada al perfeccionamiento. *Revista Española de Pedagogía*, XLVIII (186), 295–317. Recuperado de: <https://revistadepedagogia.org/xlviii/no-186/evaluacion-orientada-al-perfeccionamiento/101400040535/>

Experiencias de los estudiantes normalistas de la Licenciatura en Educación Primaria en la construcción de narrativas pedagógicas como recurso reflexivo de las prácticas educativas comunitarias e institucionales

Cinthy Castañeda Muñoz

cinthyacastaneda@edubc.mx

Escuela Normal Experimental “Mtro. Rafael Ramírez”

Jonatan Narahi Jiménez Quintana

elmaeto2023@gmail.com

Escuela Normal Experimental “Mtro. Rafael Ramírez”

Maricela Guadalupe Barba Corona

mbarbac@edubc.mx

Escuela Normal Experimental “Mtro. Rafael Ramírez”

Línea temática 5. Procesos de formación y sujetos de la educación

Resumen

La presente investigación es el resultado de un informe parcial de la investigación denominada “Experiencias de los estudiantes normalistas de la licenciatura en educación primaria en la construcción de narrativas pedagógicas como recurso reflexivo de las prácticas educativas comunitarias e institucionales”, cuyo propósito es analizar los aportes que ofrecen las narrativas pedagógicas en la formación inicial del docente en formación, desde las propias experiencias de los estudiantes; con un enfoque cualitativo con alcance exploratorio, orientado bajo un método fenomenológico, a través del uso del cuestionario para la recolección de datos. El análisis de la investigación se orienta bajo dos categorías, la primera refiere a las experiencias de los estudiantes en la construcción de narrativas, la segunda, a los aportes de las narrativas

pedagógicas en la formación inicial de los alumnos. Algunos de los resultados obtenidos muestran que las experiencias transitadas con las narraciones pedagógicas han sido favorecedoras para lograr reflexiones que permiten que se conozca y se reconozcan las propias prácticas educativas, teniendo aportes significativos en la formación inicial de los estudiantes normalistas; generando así la necesidad de seguir consolidando la apropiación de este recurso para la mejora continua en el quehacer docente, a través de la preparación profesional.

Palabras claves: Narrativa pedagógica, prácticas educativas, formación inicial.

Planteamiento del Problema

A raíz de los cambios que se han generado a partir del plan y programas de estudio 2022 impartidos en las normales de todo el país durante el ciclo escolar 2022-2023 y en donde se demandan nuevas formas de aprender, enseñar y relacionarse, surgen las narrativas pedagógicas como un eje central para contribuir en la mejora de la enseñanza de la educación primaria partiendo desde el contexto del sujeto y, además, como una forma de reflexionar las prácticas educativas que se encuentran vigentes y las vivencias personales que estas generan en el docente en formación; es decir, bajo un esquema documentado que reconoce y hace evidente las prácticas de enseñanza y aprendizaje que se viven en la comunidad y en la institución con el fin de atender las debilidades vigentes y reproducir aquellas prácticas favorables.

El plan 2022 evidenció un sistema educativo deficiente a las necesidades y demandas pedagógicas que enfrentan los estudiantes normalistas en torno a la investigación educativa y una débil formación en el desarrollo de la práctica reflexiva en las escuelas normales del país. Las narrativas pedagógicas que se implementan en dicho plan podrían llegar a aclarar de cierta manera el panorama del malestar docente en todos los niveles educativos, y de algunas problemáticas en torno a la práctica docente.

Al hablar entonces de las narrativas pedagógicas se hace un llamado a las prácticas reflexivas, Lovanovich (2007) menciona que “la práctica reflexiva se debe tornar sistemática, la

cual debería convertirse en una habilidad, una capacidad que el docente aprenda en su proceso de formación y que se la pueda llevar consigo y la pueda utilizar cuando ejerza la docencia” p. 8.

Con lo anterior, surge la inquietud sobre la manera en que las narrativas pedagógicas como texto académico contribuyen en la mejora de la reflexión de la práctica docente, además, cómo es que estas aportan un aprendizaje significativo y permanente en torno a la práctica de la profesión docente.

Las narrativas al ser un referente de experiencias vividas que enseñan y realizan cambios o acciones pudieran contribuir en el campo de la comunidad científica, por ello, partiendo de la importancia de que los futuros docentes cuenten con una amplia formación en la reflexión sistemática de experiencias pedagógicas, resulta necesario fortalecer las narrativas pedagógicas, por lo cual, es de vital importancia identificar lo que implica el desarrollo de estas, ya que es un factor que contribuye en el proceso educativo, puesto que, trae consigo grandes beneficios y retos dentro de su ámbito profesional y a su vez en la comunidad científica, es por ello, que durante su formación inicial se requiere contar con sustentos teóricos-prácticos que le permitan atender la reflexión docente con base en las experiencias vividas. Partiendo de lo que implica el papel del docente, sus características, actitudes, la profesionalización, y la científicidad del conocimiento dentro de las áreas sociales, se requiere tomar en cuenta los aspectos que son relevantes dentro de la práctica educativa para los docentes en formación. Por lo antes expuesto se plantea la siguiente interrogante

¿Cómo las narrativas pedagógicas contribuyen en el desarrollo de la práctica reflexiva en alumnos normalistas de 1ro y 2do semestre de la licenciatura en Educación Primaria?

Objetivo General

Analizar los aportes que ofrecen las narrativas pedagógicas como recurso de reflexión en la formación inicial del docente en formación, desde las propias experiencias de los estudiantes.

Marco Teórico

Se parte de la idea de que narrar de acuerdo con Herrenstein-Smith (1981) citado por McEwan y Kiran (1998), está “constituida por una serie de actos verbales, simbólicos o conductuales que se hilvanan con el propósito de contarle a alguien que ha sucedido algo” p. 228. Así, el contexto social dentro del cual se relata la narrativa, las razones del narrador para contarla, la competencia narrativa del narrador y la índole de la audiencia son elementos importantes para desarrollar y comprender la narrativa.

Desde el planteamiento de Mc Ewan y Egan (1998) los relatos nos permiten comunicar quiénes somos, qué hacemos, cómo nos sentimos y por qué debemos seguir cierto curso de acción y no otro. Dan cuenta de la mirada de quien relata, incluye decires, pensares, haceres y sentires desde la perspectiva del relator y favorecen comprender de una nueva manera el mundo. Por su cualidad re-historiadora, es decir, contar de forma nueva las mismas historias, las narraciones se van recreando y modificando con el tiempo, se adaptan a nuevas situaciones, cambiando su sentido.

De acuerdo con Connelly y Clandinin (1995), el relato no constituye sólo una enumeración de hechos ligados, sino que incluye el sentido de esa relación y la trama explicativa de su conexión reproduciendo las experiencias de una manera relevante y con sentido. Lo anterior, demuestra de acuerdo a afirmaciones de los diversos autores mencionados somos narradores de historias propias y ajenas; los modelos de realidad narrativos permiten dar forma a las experiencias cotidianas y quizás no es una tarea fácil la creación de estas narrativas, pero son un recurso valioso tanto para los docentes como para los estudiantes normalistas durante su formación inicial, dando posibilidades para la reflexión de prácticas situadas, que conlleven a la identificación y resolución de problemáticas para la mejora continua de su propio quehacer educativo.

De esta manera, de acuerdo con Suárez (2007), la escritura narrativa de experiencias pedagógicas es un dispositivo de formación de desarrollo profesional, de investigación y de reflexión que brinda herramientas teórico-metodológicas y favorece el trabajo colaborativo y horizontal para documentar las prácticas pedagógicas de docentes de todos los niveles del

sistema educativo. El diseño del dispositivo de trabajo se inspira en principios y criterios teóricos y metodológicos de la investigación interpretativa, del enfoque etnográfico y de la investigación acción, brindando la posibilidad de volver reflexivamente sobre lo hecho, usando la escritura como una vía para la crítica y transformación de la propia práctica. Es por ello, que la documentación narrativa no sólo pretende ser una propuesta participativa de indagación pedagógica, sino también un programa para el desarrollo profesional y pedagógico entre docentes a través de experiencias de formación horizontal. Este planteamiento nos lleva a enfatizar en el compromiso y la responsabilidad que conlleva incluir las narrativas en la formación inicial para la reflexión de la práctica docente de los estudiantes de escuelas normales.

Dentro de los elementos de una narrativa pedagógica encontramos que Larrosa et al., (1995) maneja que el contexto dentro del cual se desarrolla el relato es un elemento fundamental para definir y dar significado a los acontecimientos y personajes que forman parte del relato, el tiempo narrativo, la trama argumental es una secuencia singular de sucesos, estados mentales, acontecimientos en los que participan las personas como personajes o actores; el espacio y escenario narrativo conforman la atmósfera y lugar donde ocurre la acción y se forman los personajes, viven sus historias y donde el contexto cultural y social juega un papel fundamental en tanto que limita o permite el desarrollo de determinadas acciones. Derivado de estas puntualizaciones, se hace presente la importancia que tiene el desarrollo de narrativas pedagógicas en la formación inicial de maestros, desde un primer y segundo semestre de la Licenciatura en educación Primaria, ya que en el plan de estudios 2022 se menciona que, en un primer semestre a través de la sistematización y análisis de la información se propiciará la construcción de relatos, con el fin de que el estudiante pueda iniciarse en la escritura de narrativas que le permitan identificar las ideas, creencias, valores, representaciones y experiencias que tienen los diferentes miembros de la comunidad en torno a las prácticas educativas y la escuela; de esta forma, arribar a la construcción de narraciones pedagógicas para dar cuenta de su docencia y supuestos implícitos en ella. En un segundo semestre el

alumno produce saber pedagógico, mediante la narración, problematización, fundamentación, sistematización y reflexión de la propia práctica, para mejorarla, innovar y trascender. Entonces, denotamos que la importancia de las narrativas pedagógicas radica en la posibilidad de capacitar a los futuros maestros para reflexionar sobre su propia práctica, ampliarla y al mismo tiempo enriquecerla, ayudando en la comprensión de la enseñanza, a vislumbrar nuevas vías de investigación y a elaborar nuevos métodos para mejorar la práctica docente.

Por lo que, las narrativas son indispensables para llevar a cabo toda práctica educativa, ya que sirven de marco de referencia, andamiaje, medio para hacer visible nuestro pensamiento y nuestras acciones, instrumento capaz de comprender el mundo y comunicar ideas. Estas prácticas de construcción de narrativas nos llevan al logro de prácticas reflexivas fundamentadas a través de la observación, sentir y pensar del sujeto inmerso en los entramados pedagógicos de la docencia. Para conceptualizar la reflexión, desde la postura de Schön (1992), se asume como la capacidad que tiene un sujeto de analizar su propia práctica con el fin de develar el conocimiento tácito, aquel que se constituye a partir de prácticas anteriores, y se adhiere a la conciencia en forma de habitus. Así, se vuelve **una** acción intencionada y consciente que realiza el sujeto en un afán por corregir posibles errores, analizando su práctica para transformarla, desarrollando el pensamiento práctico. Desde esta visión, la reflexión permite orientar la acción en la experiencia, siendo este un ejercicio realizado en escuelas normales desde las prácticas educativas de los jóvenes normalistas.

Bueno (1998) citado por Jiménez (2017) apunta hacia el uso de la investigación colaborativa desde la escritura de narrativas, hacia la superación de los modelos tradicionales de formación continuada de profesores, con sus imposiciones de ideas pre-establecidas y la negación de experiencias anteriores. Con esto, el profesor puede tornarse investigador de su práctica docente, de sus alumnos y de su propia historia de vida, comprendiendo su contexto, interacciones y concepciones, y siendo capaz de establecer nuevas relaciones en la acción docente. Esto posibilitará en la formación de futuros profesores, que el ejercicio de narración

sirva como un parteaguas para la sistematización de experiencias que apunten a la transformación de sus prácticas abriendo posibilidades de cambios.

Metodología

La presente investigación es de corte cualitativo, ya que de acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (1991), la investigación cualitativa “se enfoca en comprender y profundizar los fenómenos, explorarlos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto”, p. 364. Por lo tanto, este informe parcial busca rescatar desde las experiencias de los estudiantes normalistas las percepciones que tienen sobre el trabajo con las narrativas pedagógicas en la formación inicial del docente en formación y los aportes que estas ofrecen para la reflexión de las prácticas educativas.

Atiende a un estudio con alcance exploratorio, que retomando a Hernández, Fernández y Baptista (1991), son estudios exploratorios que se efectúan, normalmente, cuando “el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado o que no ha sido abordado antes” p. 70. El caso específico del tema de narrativas pedagógicas, no ha sido abordado en el contexto de la escuela normal donde se realizó el presente trabajo, es por ello que, se decidió explorar a través de esta investigación las experiencias que los estudiantes de primer y segundo semestre tuvieron al construir las narrativas pedagógicas y los aportes que proporcionan como un recurso de reflexión de las prácticas educativas.

Para la realización de esta investigación se hizo uso del método de interpretación fenomenológico, que desde la perspectiva de Álvarez y Gayou (2003, p. 85), refiere a una corriente filosófica originada por Edmund Husserl a mediados de 1890; y se caracteriza por centrarse en la experiencia personal, en vez de abordar el estudio de los hechos desde perspectivas grupales o interaccionales.

Existen dos premisas en la fenomenología según Alvarez y Gayou (2003, p. 86), la primera se refiere a que las percepciones de la persona evidencian para ella la experiencia del mundo, no como lo piensa, sino cómo lo vive; así, el mundo vivido, la experiencia vivida,

constituyen elementos cruciales de la fenomenología; la segunda, señala que la existencia humana es significativa e interesante, en el sentido de que siempre estamos conscientes de algo, por lo que la existencia implica que las personas están en su mundo y solo pueden ser comprendidas. El contexto en el que se llevó a cabo la primera etapa de la investigación es en la Escuela Normal “Mtro. Rafael Ramírez” la cual, está ubicada en un contexto rural en el valle de Mexicali, Baja California.

Para la recolección de la información, se optó por el diseño y aplicación de un cuestionario de 10 preguntas abiertas, haciendo uso de la herramienta Google Forms, con la finalidad de identificar las experiencias de los estudiantes normalistas respecto a la construcción de narrativas pedagógicas, los aspectos teórico-prácticos que rescataron tanto en su formación inicial como en la práctica educativa y comunitaria. El cuestionario se conformó de dos categorías de análisis, la primera, encaminada a rescatar las experiencias de los estudiantes en la construcción de narrativas, y la segunda, aquellos aportes de las narrativas pedagógicas en la formación inicial de los alumnos.

En cuanto a los participantes, se tomó en cuenta a estudiantes de los dos grupos de tercer semestre de la institución, puesto que, ellos son la generación que hasta el momento han vivido la experiencia del trabajo con las narrativas pedagógicas como recurso para la reflexión de las prácticas educativas, de acuerdo a lo que marca la malla curricular para el primer y segundo semestre en el plan de estudios 2022 de la licenciatura en educación primaria, además, se considera que cuentan con mayores referentes teórico-prácticos para responder a lo solicitado, aunado a ello, poseen experiencias producto de las jornadas de práctica educativas comunitarias obtenidas durante sus observaciones y diagnósticos en el contexto tanto social como escolar (en escuelas de educación primaria).

Las etapas de aplicación y análisis de la información recabada a través del cuestionario, fue la siguiente. En primer lugar, se acudió de manera presencial a los grupos de tercer semestre “A” y “B”, para dar explicación del instrumento a aplicar y el propósito de este. Posteriormente, el instrumento fue enviado vía correo electrónico a la totalidad de los alumnos,

a través de una invitación para participar, este se acompañó de indicaciones para su llenado; de esta manera, se pudo verificar que se contaba con 20 cuestionarios contestados de los 52 que se enviaron. Una vez que se corroboró la cantidad de instrumentos contestados se procedió a realizar la impresión de los mismos, y como última etapa, se analizaron e interpretaron los resultados, para construir los resultados que se presentan a continuación.

Resultado

Partiendo de las categorías propuestas, se exponen los resultados que se obtuvieron con base en las percepciones y experiencias que tuvieron los estudiantes normalistas de la licenciatura en educación primaria, durante un primer y segundo semestre.

Con referencia a la categoría sobre las *experiencias de los estudiantes en la construcción de narrativas*, y con base en el análisis de los resultados del cuestionario aplicado, se identificaron algunas similitudes expresadas por los propios alumnos respecto al concepto de narrativas pedagógicas, coincidiendo en que son relatos sobre experiencias vividas, que ayudan a reflexionar sobre las prácticas pedagógicas y que se comparten con otros, esto a través del registro de acontecimientos para lograr la mejora continua de la práctica.

De acuerdo a la información analizada, el sentir de la mayoría de los alumnos al elaborar sus primeras narrativas en su formación inicial es muy variado aunque con coincidencia en opinar que es un ejercicio complicado y laborioso de llevar a cabo; de esta manera, expresaron que en el primer semestre al iniciar con el trabajo de reflexión a través de las narrativas se sentían confundidos al no saber qué y cómo expresar sus ideas, estresados, frustrados, nerviosos, perdidos y bajo mucha presión; esto considerado así por la poca experiencia para redactar.

Según las respuestas de los estudiantes con respecto a los conocimientos y habilidades que los normalistas consideraron que ya tenían para desarrollar las narrativas pedagógicas y las dificultades a las que se enfrentaron en la redacción de estas, nos encontramos que en su totalidad consideran que los conocimientos sobre el tema eran limitados ya que solo podían

lograr identificar qué se refería a expresar las experiencias vividas, por lo que, las dificultades fueron enunciadas como, problemas para comprender su composición, orden y estructura de los sucesos a plasmar; la redacción, lo laborioso, la identificación de los aspectos más importantes, expresión y conexión de sentimientos con el tema, acomodo de ideas, centrarse en un solo tema, vocabulario utilizado (menos teórico), y la preocupación porque la voz del propio narrador no estuviera ausente. De este modo, a partir de estas respuestas, se considera que las habilidades y/o conocimientos que aún les hace falta desarrollar son aquellas que tienen que ver con concentrarse en un solo suceso y no divagar en aquellos sin relevancia, mejorar la redacción, fortalecimiento de un vocabulario más formal, realizarse cuestionamientos sobre qué se está observando y cómo se está observando, mejorar la ortografía y hacer uso de nexos, profundizar en la expresión de sentimientos y por último es de gran relevancia seguir practicando en la redacción de narrativas.

En el plan de estudios 2022 de educación Normal no solo desde el trayecto de la práctica profesional y saberes pedagógicos se considera el trabajo reflexivo a partir de las narrativas pedagógicas, sino que abonan al conocimiento los demás cursos del primer y segundo semestre en la construcción de estas. Por tal razón, se cuestionó si los demás cursos de la malla curricular aportaron conocimientos oportunos para poder desarrollar las narrativas pedagógicas de las prácticas educativas comunitarias e institucionales, obteniendo favorables las 20 respuestas de los alumnos que contestaron, haciendo hincapié en que la manera en que los demás cursos proporcionaron aportes es a través de explicaciones y ejemplos sobre el concepto de narrativa, encargar trabajos escritos de esta índole y la creación de conciencia sobre el beneficio de realizarlas.

Es así que, de manera general, la experiencia de los alumnos normalistas al finalizar el segundo semestre en el desarrollo de las narrativas y al tener mayor experiencia fue buena, satisfactoria, enriquecedora, gratificante, interesante, menos estresante; todo esto derivado de un mayor entendimiento de los lineamientos que rigen la elaboración de narrativas, de ir poco

a poco expresando su sentir, del sentirse con mayor capacidad de reflexionar la práctica docente y mejorar la redacción de lo observado.

Para efecto de esta investigación también se tomó en cuenta una segunda categoría de análisis, que tiene que ver con los *aportes de las narrativas pedagógicas en la formación inicial*, esto una vez que ya se ha podido analizar cuál fue la experiencia con la redacción de las mismas. En este sentido, se cuestionó sobre aquellas habilidades que consideran los estudiantes que desarrollaron al trabajar con la redacción de narrativas pedagógicas durante el primer y segundo semestre; siendo los resultados arrojados que, conocen mucho más sobre redacción y gramática, han mejorado en la desarrollo y organización de ideas, estar atentos a aspectos relevantes de lo observado, ampliaron su vocabulario, clasificación de información, análisis y percepción de datos, fortalecimiento de conocimiento empírico, aprendieron a utilizar el diario de campo para el rescate de información, mayor fluidez en la expresión oral y escrita, y encontrar significados.

Otro factor de relevancia para conocer los aportes del trabajo con narrativas, es la consideración que hacen los estudiantes en formación con respecto a si las narrativas pedagógicas ayudan en el fortalecimiento de la reflexión de la práctica, coincidiendo en su totalidad con una respuesta favorable. Los argumentos por los que se indican que redactar narrativas es favorable para la reflexión son por diversas situaciones, desde el hecho de que hacen notar detalles que en ocasiones pasan desapercibidos durante la práctica; permiten desenvolverse y expresar por medio de la escritura la propia experiencia, la escritura de estas permite saber cómo dar solución a problemáticas de la práctica, entender lo sucedido, comprender lo que se ha hecho y evaluar para mejorar, buscando áreas de oportunidad; además, permite acceder a una nueva forma de ver las cosas y estimular la imaginación.

En este sentido, de manera general la importancia que tiene el trabajo realizado con narrativas pedagógicas de las prácticas educativas comunitarias e institucionales es que este ejercicio es considerado de gran relevancia para los docentes en formación, ya que a través de

este registro de experiencias permite la reflexión sobre las acciones que se realizan en la práctica y el reconocimiento de posibles soluciones ante problemáticas presentadas.

Los aportes que se concluyen en las respuestas obtenidas son, ayudan a ampliar el conocimiento sobre las dimensiones de la práctica educativa, permite el análisis de situaciones y desafíos que se presentan, la mejora continua de la praxis, toma de conciencia sobre la funcionalidad de estrategias y solución de problemas, una constante reflexión del actuar docente y fortalecimiento de identidad docente.

Discusión y Conclusiones

Retomando la propuesta de Suárez y Ochoa (2005) respecto a estimular y garantizar procesos de escritura, lectura, reflexión e interpretación pedagógica de las propias experiencias escolares de los docentes, se espera no sólo resguardar y divulgar un corpus de documentos y conocimientos distintos a los habituales, sino también hacer posibles experiencias de formación horizontal que signifiquen el desarrollo profesional de los involucrados y una contribución para la mejora y transformación de las prácticas de la escuela p.22. Esto nos permite reconsiderar la formación inicial de los futuros docentes, entendiendo que, las narrativas pedagógicas son un mecanismo que permite expresar, interpretar, comprender y estructurar las vivencias tenidas, dándoles significación y sentido, para reflexionar y repensar el quehacer docente; lo que nos lleva a apostar por una toma de conciencia sobre la importancia de las narrativas como canal para organizar la comprensión, el aprendizaje y la acción educativa, a través de la generación de nuevos conocimientos y oportunidades de cambio para la mejora continua de las prácticas pedagógicas.

Por lo anterior, y tomando en cuenta los resultados obtenidos en la presente investigación, se concluye con la propuesta de las siguientes precisiones para ser tomadas en consideración en el seguimiento del proceso de formación inicial de los futuros profesionales de la educación de escuelas normales.

- Continuar considerando en el codiseño de los cursos de la malla curricular del plan de estudios vigente para la formación de licenciados en educación primaria, la articulación del trabajo con narraciones de experiencias pedagógicas.
- Invitar a los docentes formadores de docentes de la Escuela Normal a prepararse en la construcción de narrativas pedagógicas, para escribir sobre lo que saben y hacen, sobre sus saberes expertos contruidos al ras de sus experiencias pedagógicas en las instituciones educativas, para poder orientar a los estudiantes normalistas en la construcción de estas reflexiones.
- Generar talleres o círculos de escritura que brinden herramientas necesarias a los alumnos normalistas para producir escritos desde la propia autorreflexión, análisis y evaluación de su experiencia.
- Que, a través de espacios como conversatorios, plenarias, foros, entre otros, los docentes en formación cuenten sus relatos de experiencias de prácticas docentes y escuchar los de otros; para escribirlos y leerlos en el lenguaje de la práctica y de la cultura escolar; para compartirlos, acopiarlos y difundirlos entre la escuela y sus docentes.
- Establecer la vinculación con otras instituciones formadoras de docentes, para crear comunidades de prácticas y discursos pedagógicos, para compartir la narración de experiencias, permitiendo fortalecer la formación profesional de los estudiantes, así como, contrastar los contextos y características propias de los espacios en los que se desempeñan.
- Seguir concientizando a los normalistas sobre la importancia que tiene utilizar las narrativas pedagógicas como recurso para la reflexión de las prácticas educativas comunitarias e institucionales, en pro de la mejora continua de los procesos educativos.

Referencias

- Álvarez-Gayou, J. J. (2005). *Cómo hacer investigación cualitativa*. México: Paidós.
- Connelly, M. y Clandinin, J. (1995) "Relatos de experiencia e investigación narrativa" en Larrosa et al. *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación; Revista de ciencias de la educación*. p.p. 267-268. Barcelona: Laertes.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (1991). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Iovanovich, M. (2007). Una propuesta metodológica para la sistematización de la práctica docente en educación de jóvenes y adultos. *Revista Iberoamericana de Educación*, v. 42, n. 3, p.p. 5-12.
- Jiménez, J.A., Rossi, F., y Gaitán, C. (2017). La práctica reflexiva como posibilidad de construcción de saberes. *Aportes a la formación docente en educación física. Movimiento*, 23 (2), p.p. 587-600.
- Larrosa, J., Morral, k., Ferrer, V., Perez, N., Connelly, F., Clandinni, D. y Greene, M. (1995): *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación. Revista de ciencias de la educación*. p.p. 267-268. Barcelona: Laertes
- Mc Ewan, H. y Egan, K. (comp.) (1998), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós, 1992.
- SEP (2022). *Plan de estudios de la licenciatura en educación primaria. Acercamiento a prácticas educativas y comunitarias*. Recuperado de <http://www.cevie-dgesum.com/index.php/planes-de-estudios/planes-2022>

SEP (2022). Plan de estudios de la licenciatura en educación primaria. Análisis de prácticas y contextos escolares. Recuperado de <http://www.cevie-dgesum.com/index.php/planes-de-estudios/planes-2022>

Suárez, H. y Ochoa, L. (2005), La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una estrategia para la formación de docentes. Buenos Aires: MECyT / OEA.

Suárez, H. (2007), “Docentes, narrativa e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares”, en Sverdlick, I (comp.), La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Lecciones aprendidas de situaciones didácticas del campo de formación académica pensamiento matemático

Dafne Jardón Rodríguez

jardondafne_a@normalixapan.edu.mx

Escuela Normal de Ixtapan de la sal

Línea temática 6. Multiculturalismo, interculturalidad y educación

Resumen

La presente ponencia es un trabajo parcial de investigación que trata sobre la categoría de la reflexión de la práctica docente en las instituciones educativas ante el diseño de situaciones didácticas del campo de formación académica de pensamiento matemático del plan y programa de estudios 2017 Aprendizajes Clave mediante el uso del enfoque pedagógico aprender resolviendo en situaciones que conllevan el uso del número y el conteo, esto a través de la metodología investigación-acción que tiende a reflexionar sobre el actuar para mejorar su práctica docente. Esta investigación trata de autoevaluar analizando y discutiendo las fortalezas y áreas de oportunidad para obtener una lección aprendida.

La pregunta que orienta dicho trabajo: ¿De qué manera se favorece el campo de pensamiento matemático a través de situaciones didácticas diseñadas desde un enfoque pedagógico en los alumnos de primer grado grupo “A” del Jardín de Niños “Anexo a la Normal de Ixtapan”?

Después de plantear la problemática, se aborda acerca de la práctica docente, las lecciones aprendidas, el campo de pensamiento matemático, el uso del número y principios del conteo en preescolar, de igual manera se hace seguimiento de los resultados del diseño de situaciones didácticas de pensamiento matemático.

Palabras clave: lecciones aprendidas, pensamiento matemático, situaciones didácticas, práctica docente.

Planteamiento del problema

La educación preescolar es el servicio educativo que se brinda a niños y niñas, es la base para que los infantes empiecen su desarrollo cognitivo, lingüístico, emocional, motriz y social. En ella se favorece los procesos de comunicación, razonamiento matemático, comprensión del mundo natural y social en el que se desenvuelven, relaciones entre iguales, apreciar el arte, cuidar su cuerpo y el medio ambiente, regular y conocer sus emociones.

Dentro del diseño curricular del programa de estudios 2017 Aprendizajes Clave, los contenidos nacionales que se sugieren desarrollar en la educación responden al documento fines de la educación para el siglo XXI, así como también los perfiles de egreso que cada estudiantado debe alcanzar gradualmente en cada uno de los niveles educativos. El programa tiene un enfoque basado en competencias donde los estudiantes se equipan de los aprendizajes (conocimientos, habilidades, actitudes y valores) necesarios y tienen la capacidad de hacer uso de ellos para su actuar cotidiano.

En la organización de los contenidos en el plan y programa de estudios 2017 se integra por campos de formación académica, áreas de desarrollo personal y social, y autonomía curricular. Enfocándonos en los campos de formación académica, esta se clasifica en tres: lenguaje y comunicación, pensamiento matemático y exploración y comprensión del mundo natural y social.

En el campo de formación de pensamiento matemático, en educación básica consiste en:

Conceptos, métodos y técnicas mediante los cuales es posible analizar fenómenos y situaciones en contextos diversos; interpretar y procesar información, tanto cuantitativa como cualitativa; identificar patrones y regularidades, así como plantear y resolver

problemas. Proporcionan un lenguaje preciso y conciso para modelar, analizar y comunicar observaciones que se realizan en distintos campos (SEP, 2017, p. 217).

El papel de los maestros consiste en diseñar situaciones que permitan a los estudiantes visualizar a las matemáticas como una herramienta interesante y útil para buscar soluciones para resolver un problema mediante el enfoque pedagógico de aprender resolviendo donde se “basa en el planteamiento y la resolución de problemas” (SEP, 2017, p. 219). Dicho enfoque permite orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje el cual está fundamentado de acuerdo con el campo de pensamiento matemático.

Dentro del papel a nivel escuela es proporcionar una educación de calidad, debe lograr ser un espacio donde pueda reconocer y fortalecer las capacidades y generar oportunidades en los alumnos, así como también contribuir en los pilares de la educación: aprender a aprender y a conocer, aprender a ser, aprender a convivir y aprender hacer. Entre las acciones que la escuela realiza está la elaboración del Programa Escolar de Mejora Continua (PEMC), el cual:

Es una propuesta concreta y realista que, a partir de un diagnóstico amplio de las condiciones actuales de la escuela, plantea objetivos de mejora, metas y acciones dirigidas a fortalecer los puntos fuertes y resolver las problemáticas escolares de manera priorizada y en tiempos establecidos (SEP, 2019, p. 7).

En la jornada de prácticas de intervención se decidió centrar la planeación en el diseño de situaciones del campo de pensamiento matemático, en cuanto al número, para atender al Programa Escolar de Mejora Continua (PEMC) donde cuyo objetivo es “que los niños adquieran actitudes positivas hacia las matemáticas, que los ayuden a emprender procesos de búsqueda y resolución de problemas usando herramientas matemáticas, tomar decisiones y enfrentar situaciones”.

Dichas situaciones didácticas se llevaron a cabo en el jardín de niños “Anexo a la Normal de Ixtapan en niñas y niños de primer grado las cuales se hicieron presentes a través de juegos didácticos o en la creación de contextos reales (ejemplo: el cine) donde mediante estás

herramientas matemáticas los alumnos resolverían problemas. De donde surgió la siguiente pregunta:

¿De qué manera se favorece el campo de pensamiento matemático a través de situaciones didácticas diseñadas desde un enfoque pedagógico en los alumnos de primer grado del Jardín de Niños “Anexo a la Normal de Ixtapan”?

Supuesto

El desarrollo de situaciones didácticas diseñadas a partir del enfoque pedagógico aprender resolviendo fomenta el pensamiento matemático en alumnos de primer grado del Jardín de Niños “Anexo a la Normal de Ixtapan”.

Objetivo general:

- Favorecer a través del diseño de situaciones didácticas a partir del enfoque pedagógico el pensamiento matemático en los alumnos de primer grado del Jardín de Niños “Anexo a la Normal de Ixtapan”.

Objetivo específico:

- Describir la importancia del diseño de situaciones a través del juego y la resolución de problemas partiendo de diversos contextos de los alumnos para fomentar habilidades del pensamiento matemático en preescolar.

Marco teórico

La práctica docente se compone de un conjunto de acciones complejas en las que intervienen diversos factores que actúan de forma armónica, aunque también de forma contradictoria, que van encaminadas a favorecer los aprendizajes y el desarrollo cognitivo, lingüístico, afectivo y motriz en los alumnos para su plena integridad como parte de una sociedad.

De acuerdo con Zabala (2000) dentro de los factores o variables que forman parte de la práctica educativa son: las secuencias de actividades de enseñanza-aprendizaje, el papel del

profesorado y del alumnado, la organización social de la clase, utilización de los espacios y el tiempo, la manera de organizar los contenidos, los materiales curriculares y el sentido y el papel de la evaluación (pp. 18-19).

Dentro de las acciones que los docentes realizan en el aula de educación preescolar se entrelazan los conocimientos (teóricos, pedagógicos), experiencias, las actitudes, disposiciones, valoraciones y creencias que permiten crear la forma de enseñar, aprender, evaluar, interactuar y trabajar de cada docente dentro de su quehacer profesional en la educación preescolar.

La mejora de la actividad profesional de cada docente depende de la evaluación minuciosa realizada de sí mismo acerca de su práctica partiendo de criterios a partir de preguntas para la reflexión y análisis: ¿qué hice bien?, ¿cuál fue mi fortaleza?, ¿hubo un área de oportunidad?, ¿cómo puedo mejorar?, entre otras; la evaluación de la práctica permite que los maestros puedan mejorar y ser competente ante las exigencias y necesidades de los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El conocimiento adquirido por el maestro mediante su práctica se define como “lecciones aprendidas”. De acuerdo con el Banco Interamericano de Desarrollo (2015) las lecciones aprendidas “pueden definirse como el conocimiento adquirido sobre un proceso o sobre una o varias experiencias, a través de la reflexión y el análisis crítico sobre los factores que pueden haber afectado positiva o negativamente”.

Pensamiento matemático

De acuerdo con el plan y programa de estudios 2017 Aprendizajes clave, en este campo de formación los contenidos están divididos en tres organizadores: número, álgebra y variación; forma, espacio y medida, y por último análisis de datos. Ante ello, y tomando en cuenta el PEMC, se centró más en el uso del número en los alumnos de primer grado del jardín de niños “Anexo a la Normal de Ixtapan”.

El uso del número es utilizado con distintos propósitos, lo cual lo usamos a diario de nuestra cotidianidad. Como menciona González y Weinstein (2000), algunos de los usos de los números son: “para conocer la cantidad de elementos de un conjunto, para diferenciar el lugar que ocupa un objeto dentro de una serie, para diferenciar un objeto de otro, para medir y para operar”. (p. 250)

Los niños al hacer uso del número pueden presentarse de tres distintas categorías:

- a) *Descripción del numeral*: los niños identifican el número y reconocen que hay un número escrito.
- b) *Función global*: los niños relacionan el numeral con el objeto o el hecho.
- c) *Función específica*: los niños identifican con claridad la información que el número transmite el contexto. (González y Weinstein, 2000, p. 251)

Los niños al entrar al preescolar traen consigo conocimientos acerca del número. “Es función de la escuela organizar, complejizar, sistematizar los saberes que traen los niños a fin de garantizar la construcción de nuevos aprendizajes”. (González y Weinstein, 2000, p. 252) Por ello, el papel del docente es importante, debe favorecer dichos conocimientos a través del diseño de situaciones que den un significado al número mediante el enfoque de aprender resolviendo, donde a través de situaciones problematizadas el alumno utilice dichos saberes para buscar y resolver problemas.

El aprendizaje de las matemáticas se ve influenciada por aspectos que intervienen como los recursos o materiales útiles, el ambiente del aula, la organización de las situaciones y un tiempo adecuado para el desarrollo de las actividades para encontrar soluciones y explicaciones a las situaciones problematizadas, aprender resolviendo.

Ante las “situaciones-problema” planteados por el docente, debe permitir las funciones del número: el número como memoria de la cantidad, el número como memoria de la posición y el número para anticipar resultados para calcular.

El número como memoria de la cantidad permite conocer el número como cardinal, el niño puede hacer uso de correspondencia de uno a uno de objetos, en ella se puede hacer uso para comparar entre el cardinal de dos o más conjuntos. El número como memoria de la posición permite recordar el lugar que ocupa un objeto en una lista. Tiene más relación con el aspecto ordinal del número.

El número para anticipar resultados, para calcular tiene relación cuando se transforma el número cardinal ya sea al agregar y quitar cierto número cardinal de conjuntos o colecciones. Ante ello se puede encontrar distintas formas de resolución que emplean los niños: ya sea mediante la percepción global y conteo. La percepción global “implica determinar el cardinal de una colección sin recurrir al conteo”, el conteo “implica asignar a cada objeto una palabra-número siguiendo la serie numérica”. (González y Weinstein, 2000, p. 255)

En cuanto al conteo, pueden los niños utilizar distintos procedimientos dependiendo de la situación:

- Ante problemas que impliquen comparar colecciones. Pueden utilizar el conteo y la correspondencia, esta última que consiste en establecer una relación uno a uno a los elementos de dos o más colecciones indicando cuál tiene más o menos elementos.
- Ante problemas que impliquen transformar la cardinalidad de colecciones pueden utilizar conteo, sobreconteo y resultado memorizado. El sobreconteo implica contar a partir de..., es decir partir del cardinal de un conjunto y luego contar los elementos del otro conjunto. Resultado memorizado implica resolver mentalmente la transformación del número cardinal. (González y Weinstein, 2000, p. 256)

A pesar los distintos procedimientos, en el jardín de niños el docente no debe olvidar que cada alumno tiene su propio proceso y ritmo de aprendizaje, es por ello que el maestro debe hacer uso de estrategias distintas para permitir que cada alumno a su estilo pueda alcanzar gradualmente el conocimiento, razonamiento lógico y matemático ante situaciones problemáticas.

Dentro de las estrategias está el uso del juego, de acuerdo con UNICEF (2018) “el juego constituye una de las formas más importantes en las que los niños pequeños obtienen conocimientos y competencias esenciales” (p. 7) ya sea motoras, cognitivas, sociales y emocionales. Que mejor forma de aprender para los niños que mediante la diversión pero simultáneamente aprender de forma significativa.

Metodología

El trabajo que se presenta se realizó bajo el enfoque cualitativo donde “busca la comprensión de los fenómenos en su ambiente usual, desarrollando la información basada en la descripción de situaciones, [...] suele ser utilizado para el descubrimiento y refinamiento de preguntas de investigación”. (Cuenya y Ruetti, 2010, como se citó en Ramos, 2015, p. 12)

La metodología que se seleccionó es investigación-acción, la cual autores definen como “una indagación práctica realizada por el profesorado, de forma colaborativa, con la finalidad de mejorar su práctica educativa a través de ciclos de acción y reflexión”. (Latorre, 2003, p. 24) Así mismo Elliot (2000) define “como el estudio de una situación social para tratar de mejorar la calidad de la acción en la misma”. (p. 88). Ambos conceptos tienen en común que al utilizar la metodología permite realizar una autorreflexión sobre la práctica docente con el fin de mejorar la práctica educativa a través de fases de ciclos de acción y evaluación.

La investigación-acción es un espiral que conlleva distintas fases como: planificar, actuar, observar y reflexionar. Dichos aspectos están presentes dentro de la práctica docente que realizamos partiendo desde un problema, necesidad e interés; es allí donde se realiza la planificación de actividades dentro del actuar del maestro, se ejecuta en el aula, observa los resultados y el desenvolvimiento de los alumnos en las actividades y al final reflexiona realizando una autoevaluación sobre su actuar.

Para ello, se utilizó dos instrumentos como parte de las fases de observación y reflexión que es la observación y el diario del profesor ayudándome en la recopilación de información, en el análisis y reflexión de mi práctica educativa.

Participantes

El jardín de niños “Anexo a la Normal de Ixtapan” está ubicado en el municipio mismo de Ixtapan de la Sal con Clave de Centro de Trabajo (C.C.T.) 15EJN1615K perteneciente a la zona escolar J131. Es una escuela de organización completa donde el cuerpo académico está conformada por tres maestras titulares, una de ellas cumpliendo con la función también de directora escolar. Nos enfocamos con los alumnos de primer grado grupo A (grupo único) con un total de 22 estudiantes, 13 eran niñas y 9 niños.

Resultados

La aplicación de las actividades relacionadas con el fomento del campo de pensamiento matemático se realizó en ciertos días a lo largo de las semanas de intervención de los días del 05 al 16 de junio, dedicándose una hora aproximadamente para la realización de los diferentes momentos las actividades. Dichos trabajos se enfocaron más con respecto al contenido: número favoreciendo el aprendizaje esperado del campo: “cuenta colecciones no mayores a 20 elementos”.

Dentro de las actividades llevadas a cabo con los niños fueron el juego de “el rey pide”, la docente en formación mostraba un número cardinal para los alumnos y ellos utilizando cereal de frutas debían de tomar y colocarlo dentro de sus recipientes de acuerdo al número. Otra dinámica fue la observación de una lámina de su libro “mi álbum”, a través de la percepción, los alumnos contaban la cantidad de objetos que se descubrían en la imagen a partir de preguntas como: ¿cuántos niños hay?, ¿cuántas tortas hay en la mesa?

Se creó una actividad de tiendita, donde los niños con fichas didácticas podían comprar un juguete de acuerdo con el precio que el vendedor ofertaba, la docente en formación, se encontraba tal objeto. Así también, se realizó una dinámica de cine en el aula donde los alumnos compraban sus boletos para entrar, así como también de aperitivos y bebidas para acompañar durante la visualización de la película. Para la película a visualizar primero se realizó una

votación donde pasaban a seleccionar por la película que todos deseaban ver, al final, a través de la percepción, los alumnos reconocían cuál de las películas tenía más tarjetas pegadas.

Otra actividad fue llamada “el zoológico” donde los alumnos comparaban colecciones/grupos de animales y mediante la percepción o conteo ellos identificaban comparando dos grupos cuál tenía más animales, cuál tenía menos, cuáles tenían la misma cantidad de animales. También se realizaron actividades con canto donde se favorecía la memoria de la sucesión numérica del 1 al 10 identificando la posición en la cual cada número se encuentra, las canciones utilizadas fueron “un elefante se columpiaba...” y “¿cuántos dedos?”.

Durante el desarrollo de las actividades me pude percatar sobre el logro y avance de los niños en cuanto al uso del número en primer grado. Iniciando con la serie numérica la mayoría de los alumnos decían de forma oral los números del 1 al 10, aunque había pocos alumnos que contaban de forma ordenada los números, saltándose de un número a otro.

Se pudo observar que los alumnos resuelven los problemas a través del conteo de correspondencia de uno a uno, colocándole a cada objeto que contaba un número realizando una partición, esto con el apoyo de su dedo.

De acuerdo a lo observado, durante el conteo de los objetos de un conjunto o para realizar un conjunto tiene como base la memorización de la serie numérica, quienes de forma oral se lo sabían contaban de forma correcta haciendo la correspondencia uno a uno y en el número que se quedaban es la cantidad total de los objetos, En el caso contrario con los alumnos que cambiaban el orden de algunos números al decir la serie numérica, al momento de hacer el conteo se reflejaba al hacer la correspondencia con el objeto.

Se presentó a pocos alumnos que de forma oral nombraban la serie numérica en orden pero al utilizar el conteo no había una correspondencia entre palabra-número. Algunos alumnos mencionaban más de una palabra-número en un mismo elemento.

En cuanto a las lecciones aprendidas que obtuve durante dicha intervención es que el diseño de la planificación de situaciones es primordial para la organización, toma de decisiones, organización y prever escenarios de la práctica, así como también realizar un apartado de “adecuaciones curriculares” donde son notas personales de apoyo y sugerencias sobre toma de decisiones y el actuar en la intervención con los alumnos ya sea brindando atención a quienes así lo requieran.

La organización del grupo fue un aspecto a considerar dado que en la planificación las actividades estaban destinadas a que los niños las realizaran de forma individual, lo cual me permitió observar de forma individualizada acerca de su proceso del aprendizaje del alumno en cuanto al conteo, pero esto conllevó demasiado tiempo para realizarlo durante un día. También se presentó que alumnos terminaran más antes que la mayoría de sus compañeros o alumnos que requerían de más apoyo para su aprendizaje; ante ello considerar estrategias o herramientas donde pueda favorecerse el progreso de los aprendizajes esperados del alumno.

Discusión y conclusión

- Las dificultades que se presentaron en los alumnos es parte de su formación y desarrollo del conocimiento del número y del conteo.
- Es necesario diseñar las actividades donde se les plantee problemas acordes al desarrollo cognitivo de los alumnos para así favorecer las habilidades y capacidades de los alumnos en la resolución de problemas.
- Diseñar las actividades de forma dinámicas e innovadoras motivando a los alumnos a ver las matemáticas como una herramienta esencial, fortaleciendo en ellos actitudes positivas con pensamiento matemático.
- Evitar que las acciones didácticas se centren en actividades de repetición y mecanización.

- Cuidar la organización dentro del aula, es importante que las actividades favorezcan de forma individual pero también colectiva para compartir, generar ideas y solucionar los problemas.

Referencias

- Banco Interamericano de Desarrollo. (2015). *Cómo documentar lecciones aprendidas*. <https://blogs.iadb.org/conocimientoabierto/es/como-documentar-lecciones-aprendidas/>.
- Elliott, J. (2005). *El cambio educativo desde la investigación-acción* (4.a ed.). Morata. http://repositorio.unellez.edu.ve/terepaima/blog/9388032_9a4d264aed.pdf.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2018). *Aprendizaje a través del juego. Reforzar el aprendizaje a través del juego en los programas de educación en la primera infancia*. UNICEF. <https://www.unicef.org/sites/default/files/2019-01/UNICEF-Lego-Foundation-Aprendizaje-a-traves-del-juego.pdf>.
- González, A. y Weinstein, E. (2000). Enfoque del área matemática. El número y la serie numérica. En *¿Cómo enseñar matemática en el jardín? Nuevos caminos en educación inicial*.
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Editorial Graó. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2019/07/La-investigacion-accion-conocer-y-cambiar-la-practica-educativa.pdf>.
- Ramos, C. (2015). *Los paradigmas de la investigación científica*. https://www.unife.edu.pe/publicaciones/revistas/psicologia/2015_1/Carlos_Ramos.pdf.
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Educación Preescolar. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*. SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2019). *Orientaciones para elaborar el Programa Escolar de Mejora Continua*. SEP. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/201908/201908-RSC-jMPI5xCRGJ-OrientacionesPEMCOK.pdf>.

Zabala, A. (2000). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Editorial Graó. <https://desfor.infod.edu.ar/sitio/profesorado-de-educacion-inicial/upload/zavala-vidiella-antoni.pdf>.

Trabajo colaborativo como estrategia para el aprendizaje en preescolar

Adriana Maria Ayala Ayala

ayalamariaadriana@gmail.com

Escuela Normal de Ixtapan de la Sal

Raymundo Ladislao Carrera Bahena

Escuela Normal de Ixtapan de la Sal

Línea temática 6. Multiculturalismo, interculturalidad y educación

Resumen

El objetivo del escrito es analizar el impacto en el aprendizaje de los alumnos de preescolar en un grupo multigrado al utilizar “la metodología basada en el trabajo colaborativo”, haciendo el uso de la investigación de tipo investigación-acción.

La pregunta que orientó el proceso es: ¿De qué forma favorece el trabajo colaborativo en el campo de formación académica de lenguaje y comunicación? Por consiguiente, el supuesto radica en que al desarrollar situaciones didácticas del campo de formación académica “Lenguaje y comunicación” implementando la metodología basada en el trabajo colaborativo favorece la construcción de los aprendizajes en los alumnos de preescolar en un grupo multigrado.

Teniendo identificada la problemática a través de la observación, se realizó una investigación, análisis y reflexión, en diversos documentos, para poder identificar los resultados que se obtuvieron en la construcción de los aprendizajes en los alumnos al implementar dicha metodología.

Los principales autores que se revisaron son: Latorre (2005), Revelo (2017) y SEP (2017).

Palabras clave: trabajo colaborativo, aprendizaje, situaciones didácticas, investigación-acción, colaboración y método de enseñanza.

Planteamiento del problema

A partir de la primera jornada de observación e intervención que se realizó en el jardín de niños “Joaquín Acosta” se logró conocer la forma de trabajo de los niños e identificar las necesidades, en relación al trabajar de manera colaborativa se identificó que la mayoría de los niños de primer y segundo grado se les dificultaba trabajar de manera colaborativa así mismo compartir los materiales con los demás, por ejemplo, se colocaba un tapa con resistol en el centro de la mesa y los niños la tomaban para llevársela hacia él, provocando un conflicto entre los integrantes de la mesa, en otra ocasión cuando se repartía el material para que lo compartieran por mesa en especial los de primero solicitaban el material para trabajar de manera individual, además que en otra ocasión al momento de colocar el material en la mesa uno de los integrantes de la mesa lo cubría con sus manos para que los demás no lo tomaran, incluso en algunas ocasiones se molestaban y ya no querían realizar la actividad.

Es por ello que se le dio el enfoque a diseñar dos situaciones didácticas del campo de formación academia “lenguaje y comunicación” dirigidas en el organizador curricular 1 “participación social” y organizador curricular 2 “producción e interpretación de una diversidad de textos cotidianos” para poder trabajar con el aprendizaje esperado “Interpreta instructivos, cartas, recados y señalamientos”

En dichas situaciones didácticas se plantea la idea de implementar la metodología basada en el trabajo colaborativo Gros (2000) citado en Revelo (2017) expresa que “es el grupo el que decide como realizar la tarea, que procedimientos adoptar, y cómo dividir el trabajo o tareas a realizar, que procedimientos adoptar, y como dividir el trabajo o tareas a realizar” mientras tanto que Revelo (2017) señala que “constituye un modelo de aprendizaje interactivo, que invita a los estudiantes a construir juntos, lo cual demanda conjugar esfuerzos, talentos y competencias, mediante una serie de transacciones que les permitan lograr las metas

establecidas” en vista de que se necesita a más de un integrante para que esta metodología pueda ser implementada, se consideró realizar la actividad por mesa de trabajo, para que de este modo los alumnos trabajen la colaboración al momento de dialogar y compartir los materiales con los que se trabajaría, además de los niños de tercer grado ayuden a los de primero y segundo grado.

¿De qué forma favorece el trabajo colaborativo en el campo de formación académica de lenguaje y comunicación?

Teniendo en cuenta lo antes mencionado, la competencia del curso:

Trabajo docente y proyectos de mejora escolar” que se eligió y se pretendió fortalecer fue: Diseña planeaciones aplicando sus conocimientos curriculares, psicopedagógicos, disciplinares, didácticos y tecnológicos para propiciar espacios de aprendizaje incluyentes que respondan a las necesidades de todos los alumnos en el marco del plan y programas de estudio (SEP, 2018, p.8).

Por tanto, de acuerdo con el planteamiento del problema se pretende dar respuesta a lo siguiente:

Objetivo general

Analizar el impacto en el aprendizaje de los alumnos del jardín de niños “Joaquín Acosta” en un grupo multigrado al utilizar la metodología basada en el trabajo colaborativo.

Objetivos específicos

- Aplicar la metodología basada en el trabajo colaborativo a los alumnos de multigrado.
- Observar la construcción de los aprendizajes en los alumnos.
- Interpretar como favorece la metodología basada en el trabajo colaborativo, en el aprendizaje de los alumnos.

Supuesto

Al desarrollar situaciones didácticas del campo de formación académica “Lenguaje y comunicación” implementando la metodología basada en el trabajo colaborativo favorece la construcción de los aprendizajes en los alumnos del jardín de niños “Joaquín Acosta” en un grupo multigrado.

Marco teórico

Al vivir alguna experiencia el cerebro es capaz de almacenar la información sobre el suceso, arrojando como resultado a un aprendizaje que en ocasiones puede ser funcional para su vida, la SEP (2017) refiere que un aprendizaje es:

Conjunto de procesos intelectuales, sociales y culturales para sistematizar, construir y apropiarse de la experiencia. Cada persona vive distintas experiencias, y mediante procesos mentales la información que recolecta se sistematiza, analiza y evalúa, para mantener la memoria de ciertos elementos. La aprehensión de algunos elementos sobre otros depende de diversos factores, como los conocimientos previos, su utilidad, y la respuesta emocional que provoquen. Lo aprendido es también trasladable, ya que se puede utilizar en escenarios distintos al original, para facilitar la solución de problemas nuevos. Los paradigmas de la sociedad del conocimiento se refieren a esto como “transformar la información en conocimiento”. En la educación es necesario reconocer y atender que hay distintos ritmos y formas de aprendizaje entre los estudiantes (pp. 350-351).

Es visto que cada persona aprende a un ritmo diferente, es por ello que existen los estilos de aprendizaje los cuales nos ayudan diseñar e implementar diferentes estrategias de trabajo para poder incluir a todos los alumnos en el desarrollo de las actividades, de acuerdo con el que cuenten, al momento de compartir ideas en base con lo que aprendieron su aprendizaje se vuelve más amplio.

Guitert y Giménez (1997) (como se citó en Revelo 2017) señala que el trabajo colaborativo es el:

Proceso en el que cada individuo aprende más de lo que aprendería por sí solo, fruto de la interacción de los integrantes del equipo. El trabajo colaborativo se da cuando existe una reciprocidad entre un conjunto de individuos que saben diferenciar y contrastar sus puntos de vista de tal manera que llegan a generar un proceso de construcción de conocimiento (p. 118).

Dicho en otras palabras, es la forma de socializar con los demás y al mismo tiempo construyendo nuevos aprendizajes al compartir nuestros conocimientos, habilidades e ideas, así como los puntos de vista sobre la actividad a desarrollar, se conoce que un aprendizaje se logra cuando un segundo es el guía, el cual cumple la función de tomar la iniciativa para dialogar sobre cómo realizar la actividad asignada teniendo una interacción con todos los integrantes para que puedan participar.

Hanson y Spross (2005) (como se citó en Pumar s/f) define a la colaboración como un “proceso dinámico e interpersonal en el que dos o más individuos se comprometen a interactuar con autenticidad y constructivamente para resolver problemas, aprender los unos de los otros lograr metas preestablecidas” (p. 344). Considerando que las actividades realizadas por más un integrante, la convivencia e interacción, son desarrolladas con mayor frecuencia puesto que se requiere de una comunicación activa entre todos los integrantes.

El anterior marco teórico refiere a dos categorías principales: aprendizaje el cual es la capacidad que el ser humano tiene para recordar y poner en práctica, es visto que este ocurre día con día además de que existen diferentes tipos y formas de construirlo, podría ser que sea significativo el cual es útil para su vida, se podría decir que es considerado dentro de la escuela puesto a que se enseñan contenidos educativos sin dejar a un lado el que se construye en la sociedad y la familia, se podría decir que con él se interactúa además que es la base o apoyo.

La segunda categoría hace mención al trabajo colaborativo es la forma de interactuar con demás personas aportando ideas, estrategias para realizar una actividad asignada, se considera que aquí se podría aprender aún más de lo que fuera capaz debido a que se comparten sus experiencias es decir se aprende por los demás, incluyendo que se trabaja la autonomía, respetar turnos, llegar a acuerdos, convivencia, es por ello que el aprendizaje es más amplio debido a que todos los integrantes participan aportando.

Metodología

Este trabajo se realizó bajo en enfoque cualitativo y un método de investigación-acción (Elliott, 1993, como se citó en Latorre 2005) la define como “un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma” (p.24) en cambio Latorre (2005) refiere como una indagación practica realizada por el profesorado, de forma colaborativa, con la finalidad de mejorar su práctica educativa a través de ciclos de acción y reflexión.

Kemmis y McTaggart (1988) como se citó en Latorre 2005) considera algunas de las características de esta investigación las cuales son: “empieza con pequeños ciclos de planificación, acción, observación y reflexión, implica registrar, recopilar, analizar nuestros propios juicios, reacciones e impresiones en torno a lo que ocurre, se trabaja con la intención de mejorar sus propias prácticas” (p.25).

Tomando en cuenta a lo que señalan dichos autores esta metodología se comenzó a tener en cuenta en el diseño de la planeación, es decir las actividades que se prepararon con anticipación para que estando frente al grupo se retomara la acción que en este caso sería la práctica junto con el tercero que es la observación de cómo se desarrolla la actividad para poder terminar con la reflexión sobre como resultado la práctica, se identifica que acciones, materiales, indicaciones se modifican esta parte nos ayuda a ir mejorando.

Por tanto, en este trabajo se aplicó la planeación para la intervención docente la cual consistió en realizar preguntas a los niños para introducirlos al tema, al estar desarrollando la práctica se estuvo ejecutando la investigación- acción mediante la realización de una entrevista

semiestructurada, se observó que a los niños estas actividades fueron de su interés debido a que todos la realizaron.

Resultados

La primera situación didáctica fue aplicada el día martes 06 de junio, con una actividad titulada “Preparando pan de oso” la cuál consistió en realizar preguntas para poder introducir al tema, posteriormente se mostró una imagen de un pan preparado en forma de oso, para poder observar y analizar sobre como creían que se preparó, después se les presento un instructivo el cual era para poder preparar el pan de oso, se identificaron los elementos que contenía como: el título, ingredientes y pasos a seguir.

Teniendo en cuenta el análisis del instructivo se les mostró una hoja de trabajo la cual tenían los espacios suficientes para colocar los ingredientes y pasos de la receta del pan de oso, y recortes de los mismos se les explico la forma de cómo se tenía que realizar la actividad para que ellos lograron realizar su instructivo en relación con el que se trabajó previamente. Para ello se les repartió la hoja de manera individual y por mesa de trabajo se les dio las imágenes para que cada uno buscara las que necesitaran para elaborar su instructivo y una tapa con Resistol el cual debían de compartir para pegar sus imágenes.

Para terminar la actividad se les proporciono un plato con un pan blanco y una cuchara a cada niño y por mesa una Nutella, un plátano y pasas para que los compartan al momento de ir preparando su pan de oso en base al instructivo.

La segunda situación didáctica fue aplicada el viernes 16 de junio, con una actividad titulada “Haciendo Hot cakes” la cual se realizaron preguntas con relación al tema, que es la preparación de Hot cakes, si los conocen, los han preparado y cómo, para poder rescatar los aprendizajes previos con los que cuentan. Posteriormente se mostró y de manera grupal se analizó el instructivo de cómo hacer Hot cakes.

Teniendo la interpretación sobre cómo se realizan, se dio la indicación que los haríamos de manera colaborativa con los niños que estuvieran en su mesa para ello deberían de dialogar

para saber que paso realizaría cada uno o cómo elaborarán sus Hot cakes, para que todos participarán.

De manera grupal comentaron el orden de los ingredientes y pasos a seguir de acuerdo al instructivo que se analizó previamente, se formaron cinco equipos y al momento de que cada equipo fue siguiendo los pasos la forma de trabajó fue diferente, por ejemplo, al momento de mezclar los ingredientes el equipo 1 lo realizó de la siguiente manera: al momento de ir agregando los ingredientes se repartieron para que cada uno agregara algo, pero cuando se mezclaban un integrante sostenía el recipiente con sus dos manos, dos niñas tomaron la cuchara con una mano para ir mezclando al mismo tiempo mientras que la otra niña limpiaba la leche de la mesa que se les cayó.

Equipo 2 lo desarrolló así: al momento de ir agregando los ingredientes se repartieron para que cada uno agregara algo, pero cuando se mezclaban al mismo tiempo todos los integrantes tomaron la cuchara con una sola mano mientras que con la otra mano sostenían el recipiente, para mezclar sus ingredientes con ritmo.

Equipo 3 lo elaboró así: conforme fueron agregando los ingredientes se los repartieron para que todos participaran, pero cuando se mezclaban un integrante sostenía el recipiente con las dos manos y otro tomo la cuchara para mezclar, mientras que el otro integrante observaba como se iban integrando los ingredientes, posteriormente se cambiaban los turnos, por ejemplo, la que mezclaba ahora observaba y el que antes observaba los mezclaba, siempre uno lo tenía sosteniendo.

Equipo 4 y 5 lo realizaron de la misma forma: se repartieron las participaciones para agregar los ingredientes participando todos y la forma de mezclar fue que se pasaban el recipiente para que cada uno lo mezclaba de manera individual mientras que los demás lo observaban, todos respetaban su turno para mezclar.

De esta manera se identifica la relación que se mantuvo en el diseño de las actividades con la metodología y la aplicación, al observar que los niños mantenían una conversación con

los demás de su mesa, compartiendo los materiales y los turnos en la elaboración de las actividades, además de la observación de cada uno en relación a la respuesta que daba hacia las actividades para poder registrarla en su evaluación identificando sus necesidades y tenerlas presentes para ir trabajándolos, la cual fue una de las actividades que se realizó para poder ayudar al proyecto de mejora continua.

Los alcances obtenidos al aplicar dicha metodología fueron los siguientes: los niños reconocieron e implementaron el trabajo colaborativo lo cual les permitió desarrollar sus habilidades además de ampliar sus conocimientos en relación que por mesa de trabajo dialogaban sobre como realizarían la actividad y cada uno de los integrantes aportaban diferentes opiniones, se identificó que cada equipo utilizó una estrategia de trabajo diferente sin perder el objetivo, mencionado que lograron interpretar el instructivo para elaborar el “pan de oso” y los “hot cakes” es importante mencionar que si un integrante se le olvidaba mencionar algún ingrediente o paso, los demás de su equipo lo decía y entre todos lo intentaban.

Considero que algunas de mis fortalezas dentro de mi práctica fueron: que las actividades fueron del interés de todos los niños, en una de las situaciones la elaboración del material didáctico debido que fue útil e interés para los niños además de lo que logre integrar a todos los niños, realizar los diarios de trabajo para poder recordar y reflexionar sobre mi práctica para ir mejorando. Por otro lado, logre identificar algunas de las debilidades como, la falta de implementar pausas activas, solamente en una de las situaciones fue el diseño del material didáctico en este caso es el instructivo, tener el orden, lograr observar a todos de cómo es que realizan las actividades para poder hacer su evaluación, al trabajar con comida algunos de los niños comenzaron a comérsela antes de terminar con la actividad planeada y mantener la atención de todos los niños cuando se dan las indicaciones.

Por lo cual una ruta de mejoramiento sería destinar un tiempo determinado para cada niño y observar cómo realiza la actividad hacerle preguntas acerca del tema, tomar fotografías o videos durante y después de las actividades para poder tener una mayor cantidad de información al momento de registrar su evaluación, además de realizarlas en el mismo día que

se realice la actividad, investigar pausas activas para poder implementarlas para lograr tener la atención y el control de la mayoría o todos permitiéndome dar las indicaciones de cómo realizar la actividad las cuales puedan ser comprendidas, además de tener un acuerdo en caso de trabajar con comida para evitar que se lo coman antes de terminar con la actividad.

Discusión y conclusiones

Como resultado de implementar el método de investigación-acción los niños lograron interactuar entre ellos, construyendo sus aprendizajes SEP (2017) recuperando la idea del autor, el aprendizaje es la información que se recupera a través de las actividades y las experiencias, la cual se apropia para que lo aprendido sea expuesto en otras actividades, se construyó en base a las ideas que compartían entre todos, lograron interpretar los instructivos para poder preparar el pan de oso y los hot cakes, compartiendo los materiales y respetando los turnos para participar.

Se logro desarrollar dos situaciones didácticas enfocadas en el campo de “Lenguaje y comunicación” implementando la metodología basada en el trabajo colaborativo, en donde construyeron el aprendizaje “Interpreta instructivos, cartas, recados y señalamientos” en las cuales se observó que la construcción de conocimientos tuvo un gran impacto debido a que cada integrante compartía lo que recordaba para poder realizar la actividad.

Considero que dicha intervención resulto favorable debido que fue del interés de todos los niños, acataron las indicaciones para realizar la actividad sin dejar a un lado que se desarrolló la metodología que se tenía planeada, sin embargo, considero que una ruta seria seguir trabajado con dicha metodología, investigar estrategias para mantener la atención de los niños, realizar acuerdo con los niños para el uso de los materiales y ser más puntual al momento de dar las instrucciones.

Es por esto que se concluye que al implementar la metodología basada en el trabajo colaborativo tiene un impacto en la construcción de los aprendizajes, Guitert y Giménez (1997) recuperando la idea del autor, debido a que la actividad se realiza por más de un integrante, en

la cual se tiene una comunicación en donde comparten sus ideas, conocimientos y habilidades, además de que los grandes ayudan a los más pequeños, así mismo se observaron las estrategias que implemento cada equipo para poder realizar las actividades y que todos participaran.

Es por esto que se obtuvieron las lecciones aprendidas de como implementar el trabajo colaborativo en un grupo multigrado, diseñar las planeaciones con los recursos curriculares teniendo una relación en la actividad, las necesidades y los gustos de los niños, resolver los problemas que surgen en las actividades de la mejor manera e implementar la evaluación.

Por tanto, se fortalecen las siguientes competencias genéricas y profesionales que el curso contribuye:

- Diseña planeaciones aplicando sus conocimientos curriculares, psicopedagógicos, disciplinares, didácticos y tecnológicos para propiciar espacio de aprendizaje incluyentes que respondan a las necesidades de todos los alumnos en el marco del plan y programa de estudios.
- Emplea la evaluación para intervenir en los diferentes ámbitos y momentos de la tarea educativa para mejorar los aprendizajes de sus alumnos.
- Soluciona problemas y toma decisiones utilizando su pensamiento crítico y creativo (SEP, 2018, p.8).

Referencias

Latorre, A. (2005) *La investigación acción conocer y cambiar la práctica educativa*. Grao.

Pumar, Méndez, M. (S/F) Colaboración y liderazgo. (págs., 59-66)

Revelo, O, Cesar A. Collazos-Ordoñez y Javier A. Jiménez-Toledo. (2017) *El trabajo colaborativo como estrategia didáctica para la enseñanza/aprendizaje de la programación: una revisión sistemática de literatura*. Tecnológicas, (págs., 116-134)

Secretaría de Educación Pública. (2017) *Aprendizajes Clave para la educación integral. Educación Preescolar. Plan y programa de estudios, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*. SEP.

Secretaría de Educación Pública. (2018) *Licenciatura en Educación Pública Preescolar. Programa del curso. Trabajo docente y proyectos de mejora escolar*. SEP.

Uso de libros de texto trilingües para la educación intercultural indígena

Víctor Manuel Lara Becerra

victor.lara@normaljuandediosrh.com

Escuela Normal Juan de Dios Rodríguez Heredia

José Antonio García Cano

drjoseagarciacanoupn@gmail.com

Universidad Pedagógica Nacional

Landy Aracelly Loeza Rosado

landy.loeza@normaljuandediosrh.com

Escuela Normal Juan de Dios Rodríguez Heredia

Línea temática 6. Multiculturalismo, interculturalidad y educación

Resumen

El presente reporte parcial de investigación tiene como propósito presentar el efecto del uso de libros trilingües para la enseñanza del idioma inglés en estudiantes maya hablantes de la Licenciatura en Educación Primaria Indígena con Enfoque Intercultural Bilingüe (LEPIB). La realización de esta investigación se apoya en el método cuasi experimental para determinar el nivel de aprendizaje del idioma inglés que logran los estudiantes maya hablantes como resultado de utilizar libros trilingües en su formación.

Esta investigación tiene un enfoque cuantitativo que nos permite contrastar el nivel del aprendizaje del idioma inglés antes y después del uso de textos trilingües por medio de pruebas objetivas para determinar si existe un efecto como resultado de su uso. Para tal motivo, se define la variable independiente como el aprendizaje por medio de libros de texto trilingües y la variable dependiente como el nivel de aprendizaje del idioma inglés.

En ella, se detalla el contexto de los estudiantes, la LEPIB, la Estrategia Nacional de Inglés, la justificación, limitaciones y delimitaciones así como el método de investigación, los instrumentos de recolección, la aplicación, el análisis de datos, para por último presentar las conclusiones.

Palabras clave: interculturalidad, trilingüismo, inclusión, cultura, educación indígena.

Planteamiento del problema

La propuesta de la Reforma Integral de la Educación Básica da creación a El Programa Nacional de Inglés por sus siglas en español (PRONI), cuyo objetivo principal es fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés como una segunda lengua en todos los niveles de la educación obligatoria, básica y media superior, así como en la formación de profesores en escuelas normales dentro de las 32 Entidades Federativas de México.

Por tal efecto:

Se establece una estrategia Nacional de inglés para que todos los estudiantes mexicanos egresen de la educación obligatoria con un nivel de dominio de inglés con referencia al Marco Común Europeo. Paralelo a ello, se planifica la preparación por parte de la Secretaría de Educación Pública (SEP) de acciones para garantizar la formación de docentes bilingües y en algunos casos trilingües capaces de impartir asignaturas tanto en inglés como en español desde la educación preescolar. Esto da como resultado la creación de la Estrategia Nacional de inglés y el Programa Nacional de Inglés (SEP, 2017, p. 24).

En la actualidad, durante el trayecto de aprendizaje del inglés como segunda lengua en la escuela Normal Juan de Dios Rodríguez Heredia, Valladolid, Yucatán, los docentes en formación y los docentes titulares no cuentan con libros actualizados para la enseñanza del idioma inglés que utilicen la lengua maya y el español; y que a su vez integre aspectos culturales en el aprendizaje del idioma tomando en consideración el contexto indígena al que pertenecen.

Esto ocasiona exclusión de la cultura originaria y pone en riesgo la identidad, pertenencia, permanencia y continuidad cultural.

Martínez (2015, p.15) nos hace ver dentro de su texto Huellas teóricas en la práctica pedagógica. la importancia de ofrecer a formadores de docentes una visión sobre secuencias didácticas que contemplen heterogeneidad lingüística y cultural que a su vez promuevan la renovación de recursos pedagógicos que se puedan consolidar en los hábitos escolares docentes hacia el dinamismo lingüístico intercultural.

En el caso de las escuelas interculturales bilingües y en las primarias ubicadas en comunidades rurales del estado de Yucatán, gran cantidad de los estudiantes son maya hablantes, sobre los cuales existe poca información y estudio acerca de cómo esta peculiaridad puede ser utilizada como una herramienta para la educación trilingüe que poseen tanto los estudiantes como los docentes en formación.

Preguntas de investigación

¿Cuál es el efecto del uso de textos trilingües en el nivel de aprendizaje del idioma inglés de los estudiantes maya hablantes de 6to semestre de la LEPIB?

¿Qué nivel de aprendizaje del inglés poseen los estudiantes maya hablantes de 6to semestre de la LEPIB?

¿Cuál es la diferencia en el nivel de aprendizaje del idioma inglés en los estudiantes maya hablantes de la LEPIB antes y después del uso de textos trilingües?

Objetivos de la investigación

Objetivo General

Determinar el efecto del uso de textos trilingües en el nivel de aprendizaje del idioma inglés en los alumnos maya hablantes de sexto semestre de la LEPIB.

Objetivos Específicos

Conocer el nivel del aprendizaje del idioma inglés en los alumnos maya hablantes de sexto semestre de la LEPIB. Contrastar el nivel del aprendizaje del idioma inglés en los alumnos maya hablantes de sexto semestre antes y después del uso de textos trilingües.

Supuesto de la investigación

S1. El uso de textos trilingües incrementa el nivel de Aprendizaje del idioma Inglés en los estudiantes maya hablantes de 6to semestre de la LEPIB.

So. El uso de textos trilingües no incrementa el nivel de Aprendizaje del idioma Inglés en los estudiantes maya hablantes de 6to semestre de la LEPIB.

Justificación de la investigación

En el Acuerdo número 20/12/15 del Diario Oficial de la Federación (2015) se emiten las reglas para la operación del PRONI; en donde se describe que debe contribuir a "asegurar la calidad de los aprendizajes en la educación básica y la formación integral de todos los grupos de la población", "garantizar la pertinencia de los planes y programas de estudio, así como de los materiales educativos". A su vez, debe de establecer los estándares curriculares que sirvan como referencia sobre lo que se espera que los alumnos aprendan en todo territorio mexicano, para incentivar prácticas educativas basadas en métodos, estrategias, materiales y acciones diferenciadas por medio de las cuales se garantice el logro equitativo del aprendizaje del programa Sectorial de Educación.

En el mismo acuerdo se establece que dentro de las responsabilidades se tiene la implementación y difusión de materiales educativos como libros de texto tanto para estudiantes como docentes; al igual que de realizar su evaluación y seguimiento de su uso, con el fin de asegurar su pertinencia, evolución del uso y aprovechamiento en estudiantes y docentes.

A pesar de estar establecido en el programa de estudios de las escuelas Intercultural Bilingües el trayecto de aprendizaje del inglés como un tercer idioma, no se toman en

consideración las características de la población para la enseñanza y el aprendizaje que incluya la lengua maya y/o el español; que integre aspectos culturales del contexto indígena al que pertenecen y su inclusión en los libros de textos.

Es así cómo podemos identificar áreas de oportunidad hacia la creación de libros de texto y la elaboración de materiales de enseñanza aprendizaje incluyentes de las lenguas de origen o maternas que tomen en consideración factores importantes sobre los contextos indígenas de donde son procedentes los futuros docentes.

De igual manera, la incorporación de temas que involucren la cultura del contexto escolar genera mayor acercamiento en los estudiantes ante los dos o más idiomas creando espacios de reflexión sobre formas de vida y cultura de los países involucrados, permitiendo que personas de otras partes del mundo tengan acceso a información tanto histórica como cultural que promueven la difusión y conservación de la cultura maya en el mundo.

Del mismo modo, la importancia de contribuir a incrementar el uso de textos trilingües en la enseñanza del idioma inglés brinda la apertura hacia nuevas líneas de investigación para el análisis y construcción de estrategias didácticas y metodologías, así como la identificación de factores cross lingüísticos que nos ayuden al entendimiento y mejora de los procesos de aprendizaje en una educación bilingüe y trilingüe.

En otras palabras, la diversidad de un contexto intercultural, como en México, puede ser aprovechado para la mejora en los aprendizajes lingüísticos a través de la innovación en la creación de materiales, técnicas y nuevas tecnologías para la adquisición de conocimientos y habilidades que sean útiles, pero sobre todo aplicables en la vida personal, académica y profesional en el aprendizaje.

Tomando como referente lo anterior, la iniciativa didáctica a través de un texto trilingüe ambiciona a ser una herramienta para que los estudiantes y futuros docentes desarrollen habilidades, conocimientos y actitudes que les facilitarán la participación e interacción en

prácticas sociales del lenguaje tanto orales como escritas dentro de diferentes contextos comunicativos, culturales y habituales que se conocen desde una perspectiva situada.

En tal sentido, esto puede ayudar a despertar el interés y promover la sensibilización cultural por medio de la lectura en docentes, alumnos y personas involucradas dentro de los contextos originarios durante el proceso de aprendizaje de otro idioma, así como el intercambio y la unión de pensamientos e ideologías con enriquecimiento lingüístico y cultura de temas relacionados a su contexto como a las del mundo globalizado, en el cual la percepción de la cultura ha sufrido cambios.

Marco teórico

Cambridge Assessment International Education (2020) define que la multiplicidad de lenguas crea términos como trilingüe, multilingüe o plurilingüe en donde los estudiantes reflexionan y piensan en cualquiera de sus tres idiomas, basado en el entendimiento que posee y utiliza su primera lengua o lengua madre (L1) en su vida cotidiana ya sea en su hogar o dentro de la comunidad, en la escuela estudia una segunda lengua (L2), y a su vez aprende una tercera lengua (L3).

Existen escuelas en diversas partes del mundo que han adoptado métodos o sistemas para la enseñanza trilingüe en sus instituciones, tales como en Hong Kong en donde se emplea el trilingüismo de acuerdo al espacio geográfico, ubicación y política de la escuela (Lixun, Andy 2013) en Sri Lanka, en donde se preserva lenguas maternas promoviendo una educación multilingüe, multicultural y multiétnica por medio de la adición del idioma inglés.

Actualmente existe información limitada sobre material para la enseñanza-aprendizaje por medio de libros trilingües y más aún sobre libros de texto que incluyan el español, el maya yucateco y el inglés. Debido a la falta de definiciones y conceptos en relación al término, se define de la siguiente manera:

Los libros de texto o materiales didácticos trilingües son aquellos textos digitales o impresos que incluyen diferentes tópicos, elementos o recursos TIC propios de la enseñanza

de tres idiomas y que poseen características únicas, debido a la forma de emplear metodologías que permiten la enseñanza de una tercera lengua (L3) por medio del uso de la lengua materna (L1) en procesos que pueden incluir datos culturales como leyendas, creencias, tradiciones, costumbres e historia, entre otros, en donde se emplea a la segunda lengua (L2) como un recurso de apoyo. En ellos se favorece la práctica de cualquiera de las habilidades de escritura, lectura, oral y/o auditiva de manera organizada con el objetivo de facilitar la gestión del aprendizaje del nuevo idioma (L3) en el lector. (García Cano & Lara Becerra, 2022)

Para la elaboración del primer capítulo del texto trilingüe se emplea el idioma inglés en el primer plano, a la cual nos referiremos como Lengua Inglés 3 (LI3). Al presentar LI3 como primera lengua, el estudiante durante el nivel de pensamiento hacia el aprendizaje de un tercer idioma tiende a utilizar su primer lenguaje o la lengua madre (L1) que en este caso es la lengua maya del estado de Yucatán, para lo cual nos referiremos utilizando las siglas (LM1MY) (lengua materna maya yucateco). En el último proceso durante el aprendizaje de la LI3, el estudiante se dirige a su lengua 2 en este caso el español (L2E), la cual utiliza como apoyo debido a que ha sido su medio principal de comunicación durante su educación formal escolarizada.

Uno de los objetivos del texto trilingüe es exponer al estudiante primero al idioma inglés para que en los momentos cognitivos se refieran a la lengua madre en busca de significados, similitudes, comparaciones, y todos los procesos que el estudiante realiza a nivel cognitivo para reconocer, identificar, reforzar e incluso promover su lengua madre. Como último proceso dentro del aprendizaje de un nuevo idioma LI3, el estudiante es dirigido a emplear el mismo proceso con el español, correspondiendo a la L2E; recordando que funciona como herramienta hacia el aprendizaje del LI3, en este caso en particular la lengua maya yucateco como lengua madre, y al español para reforzar conocimiento en el ambiente natural en el que se desenvuelven.

En un mapeo mental se pretende que el estudiante pase de L3 a L1 y finalice en L2 en identificación y familiarización al generar un aprendizaje más significativo e inclusivo para finalizar dentro de sus procesos mentales en L3 por medio de actividades que involucran la habilidad escrita, lectora, auditiva y la oral.

Plan de estudios

La educación intercultural contribuye a la reformulación de las relaciones que existen entre la perspectiva del Estado con la sociedad y los pueblos indígenas, con miras hacia la construcción de una sociedad incluyente, democrática y más unida en cuestión de diversidad. Es así como en el acuerdo número 492 del Diario Oficial de la Federación (2009) se establece El Plan de Estudios para la formación inicial de profesores de educación primaria intercultural bilingüe, el cual tiene como principio la atención al derecho pleno que poseen todos los grupos indígenas a un trato en igualdad de condiciones y equidad como seres humanos.

En él se describe que todos los estudiantes con el deseo de formarse para la docencia deben desarrollar y adquirir los saberes, las competencias y el conocimiento necesario para brindar la atención requerida a la diversidad cultural, lingüística y étnica de los alumnos de educación primaria. En el mismo contexto deben de brindar atención a la multiculturalidad lingüística y étnica, la cual demanda de un conocimiento a un nivel profundo con términos específicos que les permita articular todo un conjunto de saberes y prácticas que se llevan a cabo de manera local para después integrar ese conocimiento mediante los programas de estudio destinados a la educación básica.

Por otra parte, deben impartir a los alumnos temas de currículum en su lengua originaria, con el fin de garantizar el derecho de ser educados en el contexto de sus propias prácticas culturales y como sociedad, para procurar transmitir a este contexto específico de la población, la educación con aspectos relevantes del Nuevo Modelo Educativo así como en los planes de estudio, haciendo una prioridad el aprendizaje de la lengua indígena como algo fundamental a lo largo de su formación profesional.

En este mismo sentido se aborda la temática sobre el aprendizaje de inglés, el cual se coloca como uno de los objetivos del Nuevo Modelo Educativo en donde se describe que las generaciones de estudiantes y de docentes que egresen de la Educación Básica, así como de las Escuelas Normales deberán de hacerlo con las habilidades didácticas necesarias para egresar bilingües y a al mismo tiempo demostrar un nivel de inglés por medio de una

certificación. La educación con un enfoque intercultural bilingüe se apoya en las experiencias con perspectivas teóricas para la creación de recursos en la formación de los futuros docentes, así como de los niños y niñas, lo cual contribuye a la incorporación de nuevas formas para construir conocimiento, realizar gestiones pedagógica y curriculares con el objetivo de ayudar a la reformulación tanto personal como institucional, propiciando la convivencia de la interculturalidad, el reconocimiento hacia la diversidad, la valoración de diversas identidades étnicas y la apreciación de otros estilos culturales de vida.

Metodología

Tomando como referente a Corbetta (2003) esta investigación tiene un enfoque cuantitativo, ya que efectúa el desarrollo natural de los sucesos, es decir no hay manipulación ni estimulación con respecto a la realidad; “Busca especificar las propiedades, características y los perfiles importantes de las personas, grupos, comunidades, o cualquier otro fenómeno que se someta a análisis”.

Así mismo, las características del enfoque cuantitativo usan la recolección y el análisis de datos para contestar preguntas de investigación, con la finalidad de comprobar hipótesis establecidas previamente, la característica puntual de este enfoque es que confía plenamente en la medición numérica, el conteo y en el uso de la estadística para establecer con exactitud patrones de comportamiento en una población o en algún grupo de estudio de manera objetiva.

Los estudios cuantitativos se asocian con los experimentos, las encuestas con preguntas cerradas o los estudios que emplean instrumentos de medición estandarizados. Además, invita a seguir investigando y mejorar el conocimiento, poniendo a disposición de otros investigadores todos los métodos y los procedimientos.

Hablar de nivel de aprendizaje en el contexto educativo mexicano, sin duda establece una relación directa con los elementos numéricos, debido a que el sistema de evaluación del mismo en la mayoría de los escenarios cuantifica dicho elemento a través de indicadores que componen los criterios de la unidad de competencia o aprendizaje esperado, según sea el caso.

El alcance de este estudio es correlacional, tomando en cuenta la significación que le da Hernández et. al. (2014) debido a que va más allá de la descripción de conceptos, fenómenos o sucesos en general, a través de un proceso que establezca relaciones entre conceptos, es “un tipo de estudio que tiene como propósito evaluar la relación que exista entre dos o más conceptos, categorías o variables (en un contexto en particular)”. Esta cuestión se refleja específicamente al vincular los materiales didácticos, en este caso libros trilingües y el nivel de aprendizaje de los idiomas inglés, maya y español.

En este caso particular se implementó el uso de los libros trilingües en el proceso formativo de los estudiantes normalistas con la finalidad de establecer y analizar relaciones con el nivel de aprendizaje de los idiomas, siendo así que al evaluar la naturaleza de dicho ejercicio se puede establecer un vínculo entre la correlación de las variables para fines de esta investigación.

Por otra parte, la importancia del diseño del estudio se centra en que mediante todo este procedimiento se edifica la columna vertebral de la investigación así lo afirma Finney (1960), señalando que el diseño de la investigación arropa a todo el estudio de forma global a través de una serie de tratamientos seleccionada para realizar comparaciones, la especificación de las unidades en las que se llevará a cabo el tratamiento, las reglas para la aplicación del tratamiento y la especificación de las medidas que se van a utilizar (Variable independiente).

Por lo anterior señalado podemos establecer que para fines del estudio el diseño fue experimental, el cual en palabras de Arias (2006 p. 34), un grupo de estudiantes es sometido a una estrategia que puede ser manipulada o también conocida como una variable independiente, con el objetivo de observar los efectos en su rendimiento, lo que nos ayuda a medir la variable dependiente.

Se optó por este diseño, debido a que se emplea una herramienta abordando el aprendizaje una lengua madre uno y la lengua madre dos para la enseñanza de un tercer idioma, el cual forma parte de su formación profesional, con la intencionalidad de buscar

reproducir el mismo proceso formativo en el nivel primaria con estudiantes de naturaleza indígena, ya que en este tipo de educación básica la población estudiantil en su mayoría trabaja con la lengua maya, sumándole a esto que los docentes también se pueden definir como nativos u originarios.

Población participante y descripción de la muestra

La población total de alumnos maya hablantes que cursan la LEPIB es de 107, los cuales se encuentran agrupados en conjunto de 8 semestres sin distinción entre integrantes y siendo altamente heterogéneos contemplando diferentes variables que se derivan de la afluencia de los mismos.

La muestra la conforman 12 alumnos maya hablantes del sexto semestre para el grupo A (el cual utilizó el libro trilingüe) y 12 para el grupo B (el cual utilizó el material convencional para el proceso educativo) del sexto semestre de la LEPIB. De los 24 integrantes, el primer grupo de estudios se conforma por 8 hombres y 4 mujeres, de los cuales 8 participaron en el estudio divididos en 6 hombres y 2 mujeres. El grupo B está integrado por 3 mujeres y 9 hombres, de los cuales 10 participaron en el estudio divididos en 6 hombres y 4 mujeres. El promedio de edad de los jóvenes se encuentra ubicado entre los 21 y 23 años.

Tabla 1. Distribución de grupos estudiados

Grupo	Hombres	Mujeres	Total
A	6	2	8
B	6	4	10
Totales	12	6	18

La organización de los sujetos que componen a la población y la muestra que participa en la aplicación del instrumento, ya está previamente integrado y fue asignado por la dirección de la escuela sin valerse de ningún método de aleatorización, porque se identifica a la muestra como no probabilística. Haciendo referencia a Hernández, et. al., (2014) “en las muestras no

probabilísticas, la elección de los elementos no depende de la probabilidad, sino de causas relacionadas con las características de la investigación o de quién hace la muestra”.

Instrumentos de recolección de datos

El instrumento utilizado es una prueba objetiva que evalúa el nivel de aprendizaje del idioma inglés de los estudiantes y se centra en los aprendizajes esperados establecidos en las cuatro habilidades señaladas por la Universidad de Cambridge abordando contenidos temáticos correspondientes al nivel A1-A2, con la finalidad de correlacionar diferentes parámetros para establecer un nivel de logro tal y como afirma Villalobos (2009) señalando que la evaluación de los aprendizajes está fundamentada en la recopilación de datos de manera objetiva para proceder a ser comparados con criterios que permitan formular un juicio de valoración, teniendo como propósito el de fortalecer a la toma de decisiones consideradas de gran grado de relevancia en donde se involucran temas de promoción, acreditación y certificación en el trayecto de formación de profesionales de la educación.

Acerca de las pruebas objetivas autores como Carreño Huerta (2005) apuntan que nos aportan índices de rendimiento mejor estructurados al momento de identificar el nivel de dominio de los diversos saberes factuales y procedimentales. Al ser utilizadas como instrumento de medición, estas pueden asumir distintas formas o tipos, pero guardan entre sí el común denominador de corresponder a situaciones deliberadamente “probatorias”, que se manifiestan en proposiciones de acción o reacción (reactivos, preguntas, indicaciones, y demás), de cuyo nivel de resolución se desprenda un diagnóstico que describa los alcances del aprendizaje.

El instrumento es un cuestionario digital de opción múltiple compuesto por cuatro secciones ordenadas en 20 ítems, cada ítem con un valor de 5 puntos obteniendo un total de 100 posibles, cada uno de estos proporciona 3 opciones de respuesta ordenadas por los incisos (A, B y C) elaborado con el Software Google Forms de la Paquetería de Google Workspace for Education.

En la primera sección se evalúa la habilidad oral o “speaking”, mismo que hace referencia a los elementos propios de la expresión oral, en esta habilidad el aprendiz cuenta con la capacidad y herramientas básicas para solicitar una dirección, algún tipo de información relevante sobre personas o situaciones por medio del uso de palabras o expresiones sencillas (MCE, 2020). En la segunda sección se evalúa la habilidad escrita o “writing” hace referencia a todos los elementos que se incluyen en la escritura con la finalidad de mejorar el desarrollo de la expresión escrita entendiendo que el cursante puede elaborar ensayos, reportes, artículos académicos u otros textos técnicos con relación a su área de especialidad (MCE, 2020).

Para la tercera sección se evalúa la habilidad escrita o “writing” la cual se relaciona con la escucha y es de suma importancia para el círculo comunicativo, en relación con lo que el participante aprende contempla prácticamente todo lo que un interlocutor le dice, sin importar la velocidad en la que se le hable, o el acento que se posea en particular (MCE, 2020). Y por último la sección cuatro evalúa la habilidad de escucha o “listening” que se enfoca en la lectura de comprensión y en relación con el aprendizaje comprende el uso y entendimiento de textos que utilicen un lenguaje técnico (MCE, 2020).

Resultados

La interpretación y organización de los datos como parte del análisis de los resultados empleó dos softwares digitales; Google Sheets propio de la Paquetería informática del Workspace for Education de Google para la estadística descriptiva y con relación a las gráficas de los resultados, para la obtención de las tablas de distribución de frecuencias y el polígono de frecuencias se utilizó el programa estadístico Office Excel, para mayor sincronía y vinculación.

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en los grupos de estudio, donde se observa una descripción de los puntajes generales por categoría, seguida de la presentación de los resultados obtenidos en las respuestas que los alumnos ofrecen por grupo de análisis.

Estadística descriptiva

Para evaluar los puntajes obtenidos por los alumnos según sus respuestas, ya sea correctas o incorrectas se determinó un puntaje de 5 para cada una; tomando en cuenta que el máximo de puntos a alcanzar sumando todas las categorías es de 100.

Los resultados de cada estudiante deberían idealmente llegar a 25 puntos en cada una de las categorías. Los alumnos con puntajes mínimos del 60% o más del valor total por categoría presentarían un resultado aprobatorio tomando en cuenta los criterios de acreditación de la asignatura. Puede existir un puntaje aprobatorio en varias categorías. Otra alternativa es que se presente un resultado global que alcance el 60% de forma igualitaria, ya que todos los reactivos juntos hacen un total de 100 puntos en el instrumento de investigación.

Tabla 2. Concentrado de la puntuación obtenida en la aplicación del instrumento

Salón	Speaking	Writing	Listening	Reading
A	150	170	130	170
B	150	170	120	160

En la tabla 2 se presenta una clara descripción de las puntuaciones generales obtenidas en la aplicación del instrumento. La tabla presenta los resultados por salón según las categorías de la prueba objetiva, la cual se encuentra dividida en: Speaking, Writing, Listening and Reading.

Se observa que en los alumnos del salón A se obtienen puntajes de 150, 170, 130 y 170 en las categorías de Speaking, Writing, Listening y Reading respectivamente; por parte de los alumnos del salón B los números son: 150, 170, 120 y 160 en las categorías de Speaking, Writing, Listening y Reading respectivamente.

Discusión y conclusiones

Discusión

Esta investigación permite la apertura de una brecha hacia la creación y descubrimiento de métodos en recursos multilingües óptimos para la elaboración de materiales, brindando oportunidades para la mejora en textos que posean mayor pertinencia e inclusión educativa dirigido a estudiantes, y a futuros maestros de contextos indígenas dentro de nuestro país para la enseñanza y aprendizaje de un tercer idioma.

Por otra parte, la implementación de este material trilingüe destinado a la población indígena en el sector educativo de México propiciará la incorporación de nuevas metodologías que puedan aportar valiosa información en los procesos de enseñanza y aprendizaje durante la adquisición del inglés como un tercer idioma. Debido a que la combinación de tres lenguas en textos trilingües propicia que surjan nuevos descubrimientos sobre los procesos mentales a nivel lingüístico y neurocognitivo que contribuyan a reflexionar sobre la forma de adquisición de conocimientos y de cómo estos ocurren dentro de las mentes multilingües. Este estudio nos ayudaría a identificar aspectos sobre cómo sus lenguas múltiples se relacionan, combinan, coexisten o influyen entre sí al momento de la adquisición de otro idioma por medio del uso de diversas formas de instrucción.

A su vez, este tipo de material nos permite aprender sobre la existencia de alguna conexión entre las variaciones de las formas de lenguaje, similitudes o aspectos relacionados al léxico, pronunciación, escritura, gramática, entre otros aspectos de las lenguas utilizadas. Este tipo de información puede ser clave para aportar a reducir el tiempo y energía que los estudiantes y docentes utilizan hacia la construcción de aprendizajes entre las lenguas que existen en sus mentes, creando una relación más colaborativa e inclusiva de sus vivencias a través de los lenguajes que ya dominan.

Conclusiones

Este proyecto de investigación tuvo como objetivo medir si el uso de los textos trilingües que empleen lengua materna o L1, segunda lengua o L2 y el idioma inglés como L3 durante su proceso de enseñanza y aprendizaje en futuros docentes de primarias indígenas tiene un efecto positivo. Se logró observar en la medición del nivel de adquisición del lenguaje a través de la aplicación del método cuasi experimental resultados positivos, ya que la puntuación por parte de los estudiantes maya hablantes representa una mejora en los procesos de evaluación hacia la medición del nivel de conocimiento adquirido en las cuatro habilidades.

Estos resultados demuestran que al momento de emplear materiales inclusivos de la lengua materna como el maya yucateco a la par del uso del español como lengua de refuerzo, se puede favorecer a la adquisición de una tercera lengua o idioma, en este caso específico el inglés creando mejoras en la pertinencia de la educación, a partir de su contextualización por medio de intervenciones prácticas con perspectivas innovadoras, que combinen los ámbitos locales, nacionales e internacionales.

Referencias

- Cambridge: CUP/Cambridge Assessment International UCLES (abril 2020). Recuperado de:<https://www.cambridgeinternational.org/Images/580435-bilingual-education-spanish-.pdf>.
- Carreño Huertas, F. (2005). Enfoques y principios teóricos de la evaluación. México: Trillas.
- Convenio Núm 169 (2014) OIT sobre pueblos indígenas y tribales declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas, Recuperado de:https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/documents/publication/wcms_345065.pdf.
- Competencias docentes interculturales-bilingües, Escuela Normal Juan de Dios Rodriguez Heredia, Recuperado de:<http://www.normaljuandediosrh.com/index.php/personal/competencias-docentes-interculturales-bilinguees>.
- Corbetta, P. (2003). Metodología y técnicas de investigación social. Madrid. McGraw-Hill
- Diario Oficial de la Federación 31 de agosto 2009, Acuerdo Núm. 492 Plan de estudios para la formación inicial de profesores de educación primaria intercultural bilingüe, Recuperado de:https://libreriaisef.com.mx/descargas_gratuitas/leygraeducacion/ACUERDO492EDUCACION.pdf
- Diario Oficial de la Federación DOF 27/12/2015 Acuerdo número 20/12/15 por el que se emiten las Reglas de Operaciones del Programa Nacional de Inglés para el ejercicio fiscal 2016. Recuperado de:http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5421425&fecha=27/12/2015
- Díaz Barriga F. & Hernández G. (1997). Estrategias Docentes para un aprendizaje significativo. Trillas.
- Martínez, A, coordinadora (2015). Huellas teóricas en la práctica pedagógica: El dinamismo lingüístico en el aula intercultural. La Plata: EDULP. (Libros de cátedra. Sociales). En

Memoria Académica. Recuperado de:

<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.387/pm.387.pdf>

http://www.conapo.gob.mx/work/models/CONAPO/Resource/1738/1/images/7_Presencia_indigena_marginacion_y_condicion_de_ubicacion_geografica.pdf.

La Educación Física en el contexto escolar de telesecundaria

Osiel Isaac Díaz Hernández

tab03000002@normales.mx

Escuela “Pablo García Ávalos”

Miguel Ángel Morales Jiménez

tab03000009@normales.mx

Escuela “Pablo García Ávalos”

Ezequiel Agustín Jiménez Flores

tab03000019@normales.mx

Escuela “Pablo García Ávalos”

Línea temática 6. Multiculturalismo, interculturalidad y educación

Resumen

Este estudio cualitativo se enfocó en explorar las prácticas y percepciones en torno a la Educación Física en las Telesecundarias en el estado de Tabasco. El objetivo principal fue comprender los desafíos y oportunidades que enfrentan los docentes y estudiantes en este contexto educativo y proponer posibles mejoras.

Se empleó un diseño de investigación exploratorio-descriptivo. Se recopilaron datos a través de entrevistas semiestructuradas con docentes áulicos y grupos focales con estudiantes de diferentes grados en las Telesecundarias seleccionadas. Los resultados revelaron un enfoque tradicional en las clases de Educación Física, caracterizado por prácticas de lanzar la pelota sin un plan pedagógico significativo. Además, se identificaron desafíos clave, como la falta de recursos y la percepción de que la Educación Física es solo para la recreación.

Un hallazgo importante fue la percepción positiva de la colaboración con la Escuela Normal de Educación Física "Pablo García Ávalos", donde se envían practicantes para continuar su formación profesional en las Telesecundarias. Los participantes consideraron que esta colaboración enriquece las clases con nuevas metodologías y enfoques pedagógicos, además de brindar apoyo tanto a docentes como a estudiantes.

En conclusión, este estudio resalta la necesidad de reevaluar la Educación Física en las Telesecundarias, promoviendo enfoques pedagógicos más efectivos y el reconocimiento de su potencial para el desarrollo integral de los estudiantes. La colaboración con la escuela normal de Educación Física surge como una estrategia prometedora para mejorar la calidad de este espacio curricular en este nivel educativo.

Palabras claves: educación Física, docencia, política educativa, interculturalidad.

Planteamiento del problema

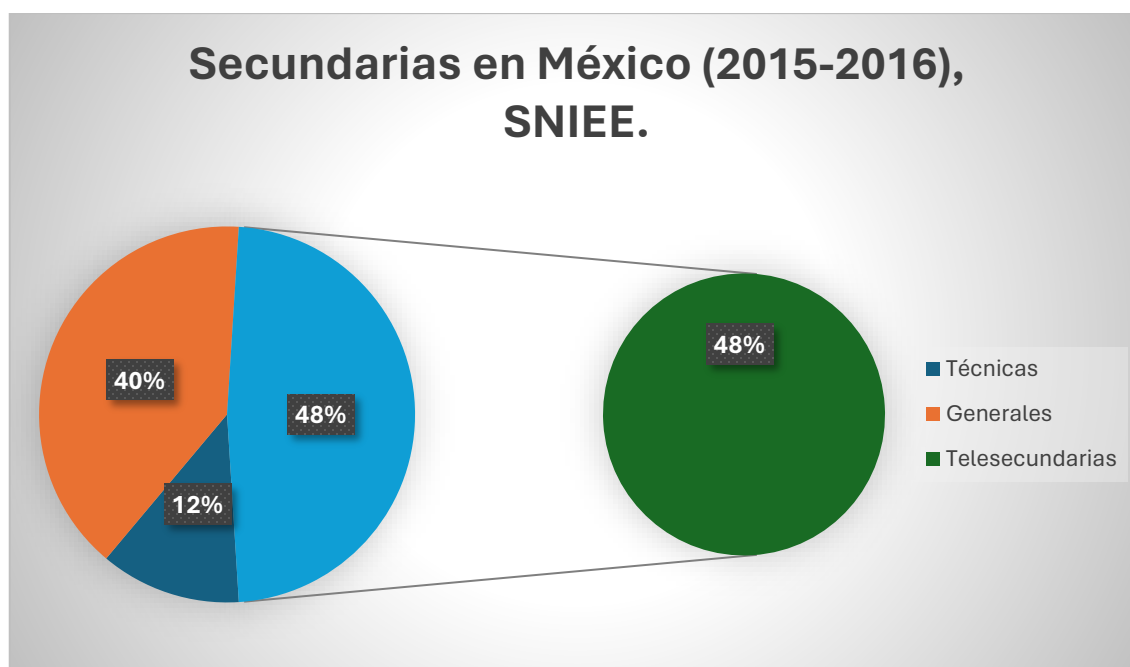
De acuerdo, con el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), las Telesecundarias son una modalidad de la educación secundaria que se imparte principalmente en localidades rurales, se caracteriza por el uso de la televisión para la enseñanza y la presencia de un solo profesor para todas las materias (INEGI, 2022). Partiendo de esta apreciación, el docente de aula es quien administra el proceso de enseñanza y aprendizaje de todas las áreas del conocimiento que componen la malla curricular en la educación básica. Esto significa que la enseñanza de la Educación Física está a cargo de un profesor que no se especializó en el área pero que cuenta —en teoría— con los conocimientos básicos para impartirla. Sin embargo, la labor educativa de los docentes de Telesecundaria es amplia y compleja, ya que debe planificar con responsabilidad y profesionalismo cada una de las asignaturas. Esto implica la realización de diversos diagnósticos, test y pruebas para valorar los estilos y ritmos de aprendizaje, generando así, una carga administrativa muy pesada para el educador; lo que conlleva a descuidar los espacios curriculares que no domina y que considera como no prioritarios o incluso innecesarios.

Para atender la Educación Física en el contexto escolar de Telesecundaria, una parte importante de los docentes recurren a prácticas muy populares y tradicionalistas que han caracterizado a los profesores de la educación corpórea por muchos años: lanzar la pelota y dejar que los alumnos jueguen sin ninguna intención pedagógica. De esta forma, es como se ha impartido la Educación Física en las Telesecundarias que participan en esta investigación. Las sesiones de esta disciplina se han convertido en una extensión más del receso, caracterizada por una evaluación orientada al cumplimiento del uniforme, los tenis deportivos y la asistencia a clases, para obtener una calificación aprobatoria, dejando a un lado todo el carácter pedagógico que aporta esta área del conocimiento al desarrollo integral y armónico de las y los adolescentes de este nivel educativo. Esto desde luego, a la falta de atención y capacitación que reciben los profesores de este contexto por parte de la Dirección de Educación Física del Estado de Tabasco.

La educación secundaria es el tercer eslabón de la formación integral para el sector estudiantil adolescente. De acuerdo con los datos de la Encuesta Intercensal del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2015), México cuenta con aproximadamente ocho millones y medio de adolescentes de entre 12 y 15 años, de los cuales más de un millón estudian y trabajan, casi siete millones solo estudia, trescientos mil trabajan y medio millón informan no realizar ninguna actividad. De los adolescentes de 12 a 15 años, 93.3% asisten a la escuela y ocho de cada diez cursan la educación secundaria.

En el año 2020, según cifras del Sistema Nacional de Información Estadística Educativa las escuelas Telesecundarias representan el 48 % de los planteles educativos de secundaria en todo México, es decir; 18 mil 743 planteles que atienden a 1 millón 398 mil 273 estudiantes, entre 12 a 15 años (Gobierno de México, 2020).

Gráfica de las escuelas secundarias en México.



Nota: Elaboración propia

En el estado de Tabasco existen 5, 569 escuelas de las cuales 818 son secundarias y 459 pertenecen al tipo Telesecundaria, de las cuales 7 son unitarias, 67 bidocentes y 385 de organización completa (Secretaría de Educación del Estado de Tabasco [SETAB], 2019). Esto significa que más de 50 mil adolescentes tabasqueños reciben la sesión de Educación Física de la mano de un docente que no se formó o especializó en esta área, poniendo en duda si realmente se abordan los contenidos curriculares de forma oportuna y consciente o se circunscribe a un espacio para la recreación sin fines pedagógicos. La estadística afirma que en muchas ocasiones, la única opción de seguir estudiando después de la primaria, para un alto porcentaje de jóvenes mexicanos es en Telesecundaria.

Marco teórico

Antecedente histórico de las Telesecundarias

El nivel educativo de secundaria ha permitido cubrir las necesidades de la gran cantidad de alumnos egresados de primaria para cumplir con el ciclo de educación básica que la Constitución —en su artículo 3º— señala como obligatoria. El modelo tradicional de secundaria se caracteriza, entre otras cosas, por requerir un número importante de maestros con conocimientos específicos en alguna área de la ciencia o tecnología que le permita impartir, casi siempre, una misma asignatura. La demanda de maestros para cubrir el servicio educativo de secundaria no representaría problema alguno si el sistema educativo nacional tuviera una matrícula modesta y la distribución de alumnos fuera homogénea a lo largo de un territorio con características similares; sin embargo, como todos sabemos, esto no es así: la cantidad de egresados de primaria que requieren completar su educación básica es inmensa; el territorio nacional cuenta con un mosaico social, lingüístico y cultural sumamente heterogéneo, la distribución de la población es sumamente dispersa, poco comunicada y en muchos casos distante de las zonas urbanas. La Telesecundaria ha venido a solucionar, en gran medida, la demanda de jóvenes por estudiar este nivel educativo, utilizando los avances en las tecnologías de la información y comunicación como recursos, particularmente la infraestructura televisiva y la red satelital, que permita a los jóvenes de zonas rurales y urbanas marginadas concluir su educación básica a la que, como se ha mencionado, tienen derecho.

La Telesecundaria es una modalidad educativa que establece sus centros escolares en zonas de alta marginación social, con un maestro que atiende todas las asignaturas; que generalmente no cuenta con apoyos para el trabajo administrativo, responsabilidad que es asumida también por él, y que cuenta con recursos audiovisuales, informáticos e impresos como apoyo para las diferentes asignaturas. Es de notarse que, a diferencia de las otras modalidades de secundaria en nuestro país, la Telesecundaria posibilita una comunicación estrecha entre la escuela y la comunidad, proporciona al alumno las herramientas útiles para continuar su crecimiento académico o insertarse en la vida laboral; el maestro funge como

gestor del crecimiento social y económico del entorno donde se sitúa el centro escolar, de manera que alumno, familia y comunidad obtengan un beneficio de este servicio educativo considerando los recursos propios de su entorno y respetando el ambiente.

Aunque pueden ser muchas las virtudes que dan soporte y validez a la existencia de la Telesecundaria, la más importante, sin duda, se centra en su propósito de coadyuvar a la educación en el medio rural. Su injerencia en este medio ha marcado, en muchos sentidos, las transformaciones, avances y características propias de la Telesecundaria. También ha contribuido a abatir el rezago educativo llevando los aprendizajes a lugares distantes y dispersos, a jóvenes de todas las razas y lenguas que conforman nuestro país, formando las nuevas generaciones de mexicanos, pero fundamentalmente como la estrategia que en los últimos 40 años ha hecho valer, con inclusión y democracia, el artículo 3º. constitucional.

Su trayecto, plagado de transformaciones y cambios, no ha sido estéril; por lo contrario, ha sido el trabajo de barbecho para sembrar una mejor escuela con la convicción de una profunda autocrítica que respeta a las comunidades que brinda servicio y expresa el reconocimiento sincero de que aún falta mucho por hacer. Los datos y relatos que conforman este documento pretenden mostrar, llanamente, algunos de los esfuerzos, logros y desaciertos por los que ha transitado la; de los cambios en política educativa con su incesante implementación de estudios y estrategias para mejorar la educación básica en todo el país; hasta encontrarnos hoy en el proceso de fortalecimiento a la Telesecundaria que, más allá de ser un fin, propone el inicio de un nuevo rumbo que se habrá de establecer.

Este esquema de enseñanza es atendido por un profesor por grupo que aborda todas las asignaturas que componen el mapa curricular de la educación básica. Por otro lado, en 2006 se renovó su modelo pedagógico para dar total libertad a los maestros generalistas para utilizar materiales audiovisuales con una planeación propia, dejando a un lado la pauta de la transmisión nacional. Actualmente, las Telesecundarias han mostrado un desempeño competitivo con sus pares generales y técnicas (SEP, 2017, p. 77).

Finalmente, la Telesecundaria se creó con objetivos concretos:

- Completar el servicio de educación media ofrecido por la Secretaría de Educación Pública (SEP).
- Poner a prueba nuevas técnicas audiovisuales para la escuela secundaria.
- Abrir nuevas perspectivas de trabajo para los maestros mexicanos.
- Llevar a los hogares conocimientos útiles, dosificados y sistematizados pedagógicamente.
- Hacer llegar los beneficios del servicio a todos los mexicanos que por diversas causas no recibieron más que la educación primaria.
- Proporcionar sugerencias didácticas a los profesores de las escuelas secundarias que estimen conveniente utilizar las emisiones de la Telesecundaria como auxiliares de la enseñanza.
- Brindar la oportunidad a los trabajadores y las amas de casa para que desde sus hogares, como alumnos libres, sigan los cursos y tengan derecho a solicitar los exámenes a título de suficiencia al Departamento Técnico de Segunda Enseñanza de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y de esta manera puedan obtener las boletas y certificados respectivos.
- Otorgar los créditos correspondientes a la educación secundaria debidamente legalizados por el departamento respectivo. (Gobierno de México, 2020).

Las Telesecundarias en Tabasco y su estructura organizativa

Bajo el modelo pedagógico de 1968, el gobierno del entonces Ing. Leandro Rovirosa Wade en 1974, crea las primeras Telesecundarias en el Estado de Tabasco, iniciando sus funciones en septiembre del mismo año. Cinco años más tarde, en 1979 se construyeron las primeras

teleaulas en la entidad, formalizando los espacios escolares de las Telesecundarias (SETAB, 2019).

De acuerdo, con datos de la Secretaría de Educación del Estado de Tabasco:

La educación Telesecundaria se encuentra organizada en 7 sectores, representados por la figura de un jefe de sector, el cual es la máxima autoridad educativa de las zonas escolares de su área de influencia; se caracteriza por ser un líder académico y democrático que debe asegurar, dentro de sus ámbitos de acción y responsabilidad, el derecho de todos los alumnos a una educación de calidad (SETAB, 2019).

La dependencia señala que estos 7 sectores están integrados por 42 supervisores escolares (35 son hombres y 7 son mujeres). La función del supervisor escolar es asegurar que todas las escuelas de su zona escolar se encuentren funcionando para garantizar el derecho a la educación de las y los adolescentes. Así mismo, este subsistema cuenta con el apoyo de 10 Asesores Técnicos Pedagógicos —que incluyen Educación Física— que representan un total del 24 % de las supervisiones escolares (SETAB, 2019).

La misión educativa de las Telesecundarias en Tabasco es atender a todos los jóvenes estudiantes que requieren el servicio educativo en las zonas rurales y de difícil acceso en el Estado.

La Educación Física en Telesecundaria

Dentro del esquema de enseñanza de Telesecundaria, la Educación Física tiene un lugar importante. Esto nos conduce a cuestionarnos si se aborda de la misma manera que en secundarias técnicas y generales o tiene un tratamiento diferente. Para los fines de nuestro argumento, la Secretaría de Educación Pública pone a disposición de los docentes de Telesecundaria un libro de apuntes de Educación Física para los tres grados que se imparten en este subsistema. “La serie de Apunte Bimodales de Telesecundaria está desarrollada para que maestros y alumnos compartan un mismo material a partir del trabajo de proyectos, estudios de caso o resolución de situaciones problemáticas” (SEP, 2013).

Con lo expuesto anteriormente, el maestro generalista es guiado a través de apuntes bimodales para planificar y organizar la sesión de Educación Física. Aunado a esto, la SEP dispone de un portal en línea con material audiovisual para dotar al docente de todas las herramientas necesarias para el abordaje de esta área curricular. Sin embargo, esto no es suficiente, ya que el profesor desconoce de los términos propios de la Educación Física, las estrategias didácticas, métodos y técnicas de enseñanza y sobre todo, de la naturaleza de los contenidos, propiciando que la finalidad formativa de esta disciplina quede desierta.

La Educación Física en Telesecundaria necesita las mismas atenciones que recibe en las otras modalidades de la educación secundaria. Los maestros de aula reciben apoyo —cada cierto tiempo— de un Asesor Técnico Pedagógico que busca orientarlos en esta asignatura, no obstante, la mentoría no cubre todas las zonas escolares del Estado de Tabasco. Actualmente esta modalidad cuenta con el apoyo de 10 Asesores Técnicos Pedagógicos representando el 24% del total de supervisiones escolares (SETAB, 2019).

Metodología

El enfoque de esta investigación es de tipo cualitativo, ya que busca entender las prácticas y percepciones de los docentes y estudiantes con respecto a la Educación Física en Telesecundarias. Es decir, este espacio curricular en Telesecundarias no se limita solo a la enseñanza en sí, sino que está enmarcada en un contexto social, cultural y educativo más amplio. La investigación cualitativa permite capturar estos contextos y entender cómo influyen en las prácticas educativas y las percepciones de los participantes. Al utilizar métodos cualitativos como entrevistas y grupos focales, es posible explorar una variedad de perspectivas y voces. Los docentes y estudiantes pueden expresar sus opiniones y experiencias de manera más completa, lo que enriquece la comprensión global del tema.

Por otra parte, permite a los investigadores ajustar sus enfoques y preguntas a medida que avanzan en la investigación. Esto es particularmente útil en contextos donde se están explorando áreas poco conocidas o en evolución, como en la Educación Física en

Telesecundarias. La investigación cualitativa se ajusta a este estudio porque permite explorar y comprender las complejas dinámicas sociales y educativas que rodean la educación corpórea en Telesecundarias. Este enfoque no solo arrojará luz sobre las prácticas actuales, sino que también capturará las perspectivas y contextos de los participantes, lo que resultará en una comprensión más rica y holística del problema que hemos planteado.

Para el diseño de la investigación hemos recurrido a un diseño de tipo exploratorio-descriptivo para abordar la complejidad de la situación y obtener información detallada. La muestra comprende los siguientes participantes:

- **Docentes:** Se seleccionaron de manera intencionada docentes de Telesecundarias en el estado de Tabasco (Particularmente la Zona No. 24). Se buscó la representatividad en términos de género, antigüedad, ubicación geográfica y tipos de Telesecundarias.
- **Estudiantes:** Se eligieron estudiantes de diferentes grados en las Telesecundarias seleccionadas. Se procuró diversidad en términos de género, rendimiento académico y participación en las clases de Educación Física.

Para la recolección de datos se consideraron las siguientes técnicas e instrumentos:

Entrevistas semiestructuradas: Se realizaron entrevistas en profundidad con docentes áulicos en Telesecundarias para explorar sus perspectivas, prácticas y desafíos. Se les preguntó sobre sus métodos de enseñanza, percepciones sobre la formación recibida y sus opiniones sobre el enfoque actual de la Educación Física.

Grupos Focales con estudiantes: Se llevó a cabo grupos focales con estudiantes para indagar sobre sus experiencias en las clases de Educación Física, sus preferencias, percepciones sobre su aprendizaje y cualquier sugerencia para mejorar la enseñanza de esta materia.

Análisis de datos y resultados de la investigación

Después de recopilar las entrevistas y los datos de los grupos focales, se procedió a realizar el análisis de contenido. Este proceso implica una serie de pasos para identificar patrones, temas y significados emergentes en las respuestas de los docentes y estudiantes.

a) Transcripción y organización de datos:

Las grabaciones de las entrevistas y los grupos focales fueron transcritas de manera literal. Cada transcripción se identificó con un código único para preservar la confidencialidad. Las transcripciones se organizaron en una carpeta digital para facilitar el acceso y la gestión.

b) Codificación inicial:

Se realizó una lectura exhaustiva de todas las transcripciones para familiarizarse con el contenido. Se identificaron unidades de significado, como frases o párrafos, que reflejaban conceptos clave relacionados con la Educación Física en las Telesecundarias. Estas unidades se codificaron con etiquetas descriptivas.

Códigos: "Prácticas tradicionales", "falta de recursos", "necesidad de capacitación", "falta de tiempo", "estigma en torno a la Educación Física".

- Participante 1: "A menudo solo lanzamos la pelota y dejamos que los estudiantes jueguen sin ningún enfoque pedagógico real."
- Participante 2: "Normalmente, solo les pido que jueguen fútbol o básquetbol sin ningún plan educativo detrás."
- Participante 3: "Tenemos que cumplir con ciertos requisitos y eso a veces limita nuestro enfoque en la Educación Física."
- Participante 4: "El tiempo es limitado, a menudo sacrificamos la Educación Física para centrarnos en otras materias."

Desarrollo de categorías temáticas:

Las etiquetas de codificación se agruparon en categorías temáticas más amplias. Estas categorías emergieron de manera natural durante el análisis y representaron patrones recurrentes en las respuestas de los participantes.

Categoría temática:

- Categoría: "Desafíos de enseñar Educación Física en Telesecundarias".
- Subcategoría: "Falta de capacitación docente".

Identificación de patrones y tendencias:

Se buscó patrones, similitudes y diferencias en las categorías temáticas y subcategorías. Se exploraron relaciones entre los datos y se identificaron conexiones entre las experiencias de los docentes y estudiantes.

Resultados

A medida que se exploraban los datos y se identificaban patrones, se redactaron narrativas que describían las experiencias, percepciones y desafíos destacados por los participantes. Estas narrativas fueron fundamentadas en citas y ejemplos concretos de las transcripciones. Finalmente, se procedió a verificar la validez de los resultados obtenidos. Se compararon las narrativas y patrones identificados con las transcripciones originales para asegurarse de que estuvieran respaldados por datos sólidos y coherentes.

Discusión y conclusiones

Los resultados obtenidos de este estudio cualitativo arrojan luz sobre las prácticas y percepciones en torno a la Educación Física en las Telesecundarias en el estado de Tabasco. Los patrones emergentes en los datos permiten comprender mejor los desafíos y oportunidades que enfrentan tanto los docentes como los estudiantes en este contexto educativo.

Los participantes indicaron consistentemente que las prácticas tradicionales de simplemente lanzar una pelota y dejar que los estudiantes jueguen sin un enfoque educativo son comunes en las clases de Educación Física. Esto sugiere una falta de planificación y pedagogía en el diseño de estas sesiones. Los docentes mencionaron la falta de implementos deportivos y recursos adecuados como un desafío importante. La carencia de equipamiento y materiales limita su capacidad para llevar a cabo actividades más variadas y enriquecedoras. Los estudiantes también expresaron que la Educación Física a menudo se percibe como un momento para la recreación y no como una parte integral de su formación educativa. Esto subraya la necesidad de reevaluar cómo se presenta y se valora la Educación Física en las Telesecundarias.

Tanto docentes como estudiantes coincidieron en que una Educación Física más enfocada en el aprendizaje podría contribuir al desarrollo general de los estudiantes. Esta visión resalta el potencial subutilizado de la Educación Física como una herramienta para inculcar valores, trabajo en equipo y disciplina. Los docentes manifestaron la necesidad de recibir más formación específica en Educación Física. La falta de preparación en esta área podría ser una barrera importante para mejorar la calidad de la enseñanza.

Por otro lado, en este contexto, la Educación Física en las Telesecundarias enfrenta desafíos significativos que van desde prácticas pedagógicas insuficientes hasta la falta de recursos y formación docente. Las prácticas tradicionales y la percepción reduccionista de la Educación Física limitan su potencial educativo y su impacto en el desarrollo integral de los estudiantes. Las implicaciones de estos hallazgos sugieren que es necesario un cambio en la concepción y ejecución de la Educación Física en las Telesecundarias. Se requiere una mayor inversión en capacitación para los docentes, fomentando un enfoque pedagógico que promueva la participación, el aprendizaje significativo y el desarrollo de habilidades socioemocionales.

Además, es fundamental que las autoridades educativas reconsideren su enfoque hacia la Educación Física, reconociendo su potencial para el crecimiento y bienestar de los estudiantes. Esto puede incluir la revisión de políticas, la provisión de recursos adecuados y la promoción de enfoques pedagógicos más innovadores y efectivos.

En última instancia, la colaboración con la Escuela Normal de Educación Física "Pablo García Ávalos" al enviar practicantes para continuar su formación profesional en las Telesecundarias emerge como una práctica beneficiosa que podría contribuir significativamente a abordar algunos de los desafíos identificados en este estudio. La incorporación de practicantes de Educación Física podría fomentar un intercambio de conocimientos y experiencias entre los docentes establecidos y los profesionales en formación. Esto podría resultar en una mayor innovación pedagógica y en la implementación de prácticas más actualizadas en las clases de Educación Física.

Por lo tanto, consideramos que fomentar y fortalecer esta colaboración podría ser una estrategia valiosa para mejorar la Educación Física en las Telesecundarias, complementando otras medidas como la capacitación docente y la revisión de enfoques pedagógicos. Esta colaboración podría ayudar a llenar la brecha entre la formación académica y la práctica educativa en el ámbito de la Educación Física en este nivel educativo.

Referencias

- Diario Oficial de la Federación. (9 de febrero de 2012). https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5233070&fecha=09/02/2012#gsc.tab=0
- Gaviria Cortés, D. F. y Castejón Oliva, F. J. (2016). La educación física en la voz de los estudiantes de secundaria. Un estudio de caso [Investigación]. *Revista Cultura, Ciencia y Deporte*.
- Gil Mauro, L. (2019). *La evaluación en educación física - nivel secundaria: Tipos de Racionalidades que poseen los profesores de Educación Física ante la Evaluación Educativa* [Tesina, Universidad Nacional Río Negro]. <http://rid.unrn.edu.ar/handle/20.500.12049/6610>
- Gobierno de México. (2020). <https://www.gob.mx/aprendemx/articulos/la-Telesecundaria-celebra-su-52-aniversario?idiom=es>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2015). <http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/accesomicrodatos/encuestas/hogares/especiales/ei2015/>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (8 de octubre de 2022). <https://www.inegi.org.mx/rnm/index.php/catalog/331/datafile/F7/V637>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (octubre de 2022). <https://www.inegi.org.mx/app/tabulados/interactivos/?pxq=8c29ddc6-eeca-4dcc-8def-6c3254029f19>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2019). *La educación obligatoria en México. Informe 2019*. <https://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/04/P1I245.pdf>

Secretaría de Educación del Estado de Tabasco. (2019). *Revista de la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Tabasco*. SETAB.

Secretaría de Educación Pública. (2002). *Plan de estudios 2002*. Licenciatura en Educación Física. SEP.

Secretaría de Educación Pública. (2011). *Educación Física. Programas de estudio 2011. Guía para el maestro*. SEP.

Secretaría de Educación Pública. (2013). *Educación Física I. Apuntes*. SEP.

Secretaría de Educación Pública. (2017). *Aprendizajes claves para la educación integral. Educación Física*. SEP.

Secretaría de Educación Pública. (11 de octubre de 2022). *Telesecundaria*.
<https://Telesecundaria.sep.gob.mx/Content/Docente/docente.php#>

Actitudes lingüísticas sobre la inclusión de la lengua náhuatl en la Benemérita Escuela Normal Veracruzana

Laura Oliva Zárate

loliva@uv.mx

Universidad Veracruzana

Melissa Castillo Ibarra

melimcastilloi@gmail.com

Universidad Veracruzana

Línea temática 6. Multiculturalismo, interculturalidad y educación

Resumen

En este estudio se investigaron las actitudes lingüísticas sobre la inclusión de la lengua náhuatl en el currículo de la licenciatura en Educación Primaria en la Benemérita Escuela Normal Veracruzana. Estas opiniones se examinaron debido a la relevancia de los formadores de nivel básico en la sensibilización sobre las lenguas indígenas, especialmente en un contexto donde enfrentan discriminación y riesgo de desaparición. La investigación incluyó una encuesta para el estudiantado y entrevistas a docentes, aplicadas a una muestra proporcional de la población mencionada. Los resultados mostraron una opinión neutra hacia su aprendizaje por parte de los estudiantes. Por otro lado, los docentes tenían opiniones negativas y positivas al respecto, ya que algunos no estaban completamente de acuerdo con la inclusión de la enseñanza de una lengua indígena en el currículo, ya que consideraban que el inglés debía tener una presencia más fuerte y que las escuelas normales indígenas deberían abordar estas cuestiones. Mientras que otros lo consideraban necesario para la promoción de la interculturalidad. Estos hallazgos resaltan la importancia de abordar nuevas políticas lingüísticas en el contexto educativo por parte de la Nueva Escuela Mexicana.

Palabras clave: Actitudes lingüísticas, lenguas indígenas, educación primaria, diversidad lingüística, políticas lingüísticas.

Planteamiento del problema

Las políticas lingüísticas han sido históricamente influenciadas por ideologías políticas y sociales (Díaz-Couder, 2020), lo que ha llevado al predominio del español y a la marginalización de las lenguas indígenas en México. Estas políticas se han enfocado en la búsqueda de la desaparición de estas (Barriga, 2018). Esto ha perpetuado la creencia de que existen lenguas mejores que otras, donde la superior es el español, y las inferiores todas aquellas que son las llamadas indígenas. Esta discriminación genera un estigma, que, de acuerdo con el lingüista Canuto (2013), es uno de los factores que propician el desplazamiento de las lenguas de México siendo la escuela, la principal causa del desplazamiento lingüístico.

Afortunadamente estas políticas lingüísticas castellanizadoras no han logrado por completo su objetivo y esto se ve reflejado en que, actualmente, más de 7 millones de personas mayores de 3 años son hablantes de una lengua indígena (INEGI, 2020). Aunque persisten desafíos en la preservación y promoción de estas lenguas en el contexto educativo. Esto debido a que la educación en México enfrenta desafíos en términos de equidad y calidad, especialmente para la población indígena que, a pesar de los avances en la garantía del acceso a la educación, persisten desigualdades en cuanto a infraestructura, docentes capacitados, materiales educativos y discriminación lingüística en el aula.

Uno de los esfuerzos para su preservación y promoción surge a partir de la instauración en 2022 del nuevo Plan de Estudios de Educación Básica, en el marco de la denominada Nueva Escuela Mexicana, que concibe la escuela como “un universal donde se construye lo común desde la diversidad” (Secretaría de Educación Pública, 2022). Teniendo como eje rector a la interculturalidad, la cual promueve el respeto a la diversidad, buscando eliminar la discriminación racial y lingüística que ha contribuido al desuso de las lenguas indígenas. Al respecto, Schmelkes (2013) plantea que es responsabilidad de todas las personas informarse

sobre la diversidad lingüística presente en su territorio. Sin embargo, el papel de los docentes es crucial para la difusión y promoción del respeto hacia otras formas de comunicación distintas al español. Lamentablemente, la educación básica en México no ha proporcionado suficientes conocimientos sobre el respeto a la diversidad lingüística, lo cual se refleja en la discriminación que sufren los hablantes.

Junto a este cambio de plan de estudios 2022 nace una reforma al currículo de las licenciaturas de las Escuelas Normales del país para adaptarse al nuevo modelo. Este nuevo plan de estudios permite a las escuelas normales elegir aquellos saberes que serán más útiles o pertinentes para su contexto específico, dentro de la materia denominada “flexibilidad curricular”.

Es así, como la presente investigación se centra en la opinión acerca de la implementación de la materia de lengua náhuatl por dos semestres dentro de esa flexibilidad curricular en la Benemérita Escuela Normal Veracruzana (BENV). Es pertinente recopilar estas opiniones ya que la motivación hacia aprender una lengua influye en las actitudes lingüísticas que se tiene de ellas. Tanto opiniones de los hablantes hacia su propia lengua como las de las personas no hablantes influyen en la vitalidad y preservación de estas. Asimismo, la discriminación lingüística y la estigmatización han contribuido a su desvalorización y pérdida de hablantes. Estas opiniones también se reflejan en el ámbito educativo, donde se observa una estrecha relación entre el racismo en México, las reformas educativas implementadas por el gobierno y lo aprendido en las instituciones educativas (Gallardo, 2014).

El conocimiento de los estudiantes, como futuros docentes, resulta relevante, ya que podrían ser asignados a zonas con una población indígena mayoritaria, donde sería imprescindible conocer la lengua local. En cualquier caso, es necesario que tanto los alumnos como los docentes se sensibilicen hacia el respeto a la diversidad lingüística, incluso si no hay un contacto directo con otras lenguas diferentes al español. Es importante que los alumnos sepan que en todo el país existen muchas más lenguas de las que ellos conocen y que adquieran esta información. En todos los casos, se debe educar sobre el plurilingüismo en el

país. En este sentido, resulta fundamental abordar las opiniones hacia las lenguas indígenas y hacia su aprendizaje, ya que desempeñan un papel clave en su desplazamiento y desuso.

En este contexto, se plantea la siguiente problemática: ¿Cuáles son las opiniones hacia la enseñanza de lenguas indígenas en la BENV por parte del estudiantado y profesorado de la Licenciatura en Educación Primaria? El objetivo de esta investigación es analizar en profundidad estas opiniones, considerando que la BENV es una institución clave en la formación de profesionales de la educación. Mediante la exploración de las opiniones de los actores involucrados, se pretende comprender cómo estas actitudes influyen en las opiniones de los estudiantes y su impacto en la valoración y uso de las lenguas indígenas en el contexto educativo.

Marco teórico

Las políticas lingüísticas desempeñan un papel fundamental en la configuración del contexto sociolingüístico. Las políticas del lenguaje y los planes educativos en México han estado históricamente influenciadas por ideologías políticas y sociales (Dirección General de Desarrollo Curricular, 2022). Durante el periodo de independencia se promovió un ideal nacionalista que consideraba a las lenguas indígenas como una amenaza para la unidad del nuevo estado-nación, lo que llevó a políticas destinadas a desaparecer estas lenguas y promover el uso exclusivo del español (Barriga, 2018). En el México Revolucionario, prevalecieron ideologías que veían al español como la lengua de la cultura, el desarrollo y el progreso, lo cual resultó en una política lingüística monolingüe, castellanizadora e incorporativista (Barriga, 2018). Esta política buscaba que los hablantes de lenguas indígenas abandonaran su lengua materna y adoptaran el español como lengua principal, negando así su identidad indígena.

En 1978 se crea la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), la cual generó el modelo bilingüe en la educación. A pesar de ser considerado un logro por el movimiento gremial, su creación presentaba deficiencias como la falta de personal docente capacitado, escasez de

material didáctico y la falta de claridad sobre el rol del maestro dentro de la comunidad, así como la adopción de un currículo uniforme para todo el país (Dietz, 1999). La consecuencia del currículo único para todo el país, de acuerdo con Comboni y Juárez (2020) es un proceso de deculturación para aquellos grupos socioculturales distintos al criollo-urbano-occidental. Este modelo impone a las comunidades, pueblos y regiones el desaprendizaje forzado de su propia cultura y el abandono total o parcial de su lengua materna. Esta educación ignoraba la cantidad de estudiantes indígenas que residían en zonas urbanas, que, de acuerdo con el censo del 2000, era del 40% (Díaz-Couder, 2020).

A través de este currículo en la educación pública, se difundió el mito del mestizaje, el cual fue promovido desde diferentes disciplinas y propició una política indigenista basada en la unidad racial (Gallardo, 2014). Este mito ha sido referente del currículo de educación básica, lo cual ha colocado a la figura del mestizo como aquel a quien se debe aspirar en términos lingüísticos, sociales, económicos, culturales y educativos, “dejando fuera de los temas de reflexión o contenidos a la diversidad étnica y cultural del país, incluyendo las diferencias de clase, género, sexual y de capacidad inscrita en esa diversidad” (Gallardo, 2014, p. 33).

El levantamiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional en 1994 tuvo un impacto significativo al recordar la existencia de la población indígena y llevar a cabo reformas y legislaciones que reconocen y protegen los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas (Barriga, 2018). Sin embargo, persisten desafíos en la preservación de las lenguas indígenas en México. La educación bilingüe implementada en las zonas indígenas ha priorizado el uso del español y no ha logrado frenar la desaparición de las lenguas indígenas. Además, las políticas educativas han invisibilizado a los niños indígenas en áreas urbanas y han perpetuado la creencia de que algunas lenguas son superiores a otras (Skrobot, 2014).

La educación en México también enfrenta desafíos en términos de equidad y calidad, especialmente para la población indígena. Aunque la ley garantiza la educación, hay desigualdades en el acceso, la asistencia escolar, los años de escolaridad y el logro educativo entre estudiantes indígenas y no indígenas (INEE, 2012). Las barreras que enfrentan los

estudiantes indígenas incluyen la falta de escuelas en áreas rurales y remotas, la escasez de docentes capacitados en la enseñanza intercultural bilingüe, la falta de materiales educativos en las lenguas indígenas y la discriminación y estigmatización lingüística en el aula.

Además, las políticas lingüísticas en México deben considerar no solo la preservación de las lenguas indígenas, sino también el desarrollo social y la integración de estas lenguas en contextos más amplios. Esto implica abogar por un desarrollo que no implique la pérdida de la identidad y promover la utilidad de las lenguas indígenas en diversos ámbitos (Díaz-Couder, 2020). Hoy, una política lingüística es que se impartirá el curso de lengua náhuatl en la BENV.

De acuerdo con la autora (Schmelkes, 2013) la interculturalidad es una aspiración en el ámbito educativo. Esto implica que el objetivo principal es promover la interculturalidad. En este enfoque, se busca abordar y superar dos tipos de asimetrías: la asimetría escolar y la asimetría valorativa. La asimetría escolar se combate mediante una educación de calidad para las personas indígenas en todos los niveles, que sea cultural y lingüísticamente pertinente. Por otro lado, la asimetría valorativa se relaciona con la creencia de que algunos grupos culturales son superiores a otros, lo que puede hacer que las personas indígenas se sientan inferiores frente a las personas mestizas. Según Schmelkes (2013), esta asimetría tiene su origen en la población mestiza.

En este sentido, la educación para la interculturalidad debe dirigirse a todos los habitantes del país, permitiéndoles conocer y valorar la diversidad cultural de México. Esto se logra mediante la incorporación de contenidos relacionados en todos los niveles educativos a través de un currículo adecuado. Se observa un avance hacia esta meta a través de la promulgación de legislaciones relacionadas con la diversidad lingüística en el sistema educativo mexicano, como los artículos 13, 30, 36 y 90 de la Ley de Educación. Estas legislaciones buscan fomentar una educación basada en la identidad, el sentido de pertenencia y el respeto desde la interculturalidad, promoviendo la convivencia armónica, el diálogo intercultural y la valoración de las tradiciones y particularidades culturales del país. Sin embargo, es importante destacar

que este trabajo está en proceso y se requieren no solo legislaciones, sino también mecanismos que permitan llevar a cabo efectivamente esta educación para la interculturalidad.

Las actitudes lingüísticas como categoría de análisis de esta investigación se componen de valoración (componente afectivo), un saber o creencia (componente cognoscitivo) y una conducta o comportamiento (componente conativo) (Lambert, 1964).

En este documento, únicamente se presentarán los resultados de la dimensión de valoración de las actitudes que aborda la parte afectiva de las actitudes lingüísticas y se conforma de relacionadas con el prestigio de las lenguas, la motivación por el aprendizaje lingüístico y el estatus de la lengua (Skrobot, 2014). Así como la dimensión sociolingüística, la cual busca conocer la posibilidad de que la persona sea hablante de una lengua indígena o si tienen alguna relación con estas.

Metodología

Para lograr los objetivos planteados, se utilizó una combinación de técnicas cuantitativas y cualitativas, adoptando un enfoque mixto. En este sentido, se realizaron entrevistas y una encuesta, las cuales brindan una visión integral y enriquecedora de las actitudes lingüísticas hacia las lenguas indígenas en el contexto educativo en estudio. Como se había señalado, en el presente texto se analizarán únicamente aquellos apartados que conforman la dimensión de valoración.

La población objeto de estudio está conformada por el estudiantado y profesorado de la licenciatura en Educación Primaria de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana. Esta elección se basa en el hecho de que estos actores pueden influir en las actitudes lingüísticas de sus futuros alumnos, quienes podrían formar parte de una escuela en una zona indígena. Además, según Baker (1992), las actitudes hacia las lenguas tienden a desarrollarse en torno a los doce años y se fortalecen durante la adolescencia, lo cual implica que se forman durante la infancia, precisamente en el periodo de educación primaria (de 6 a 12 años). Por lo tanto, los maestros forman parte de las redes sociales que influyen en las actitudes lingüísticas y pueden

perpetuar ciertos patrones. Sin embargo, como menciona Skrobot (2014) las actitudes también son susceptibles al cambio. En la Licenciatura en Educación Primaria de la BENV existen cuatro grados escolares con tres grupos cada uno, siendo un total de 319 estudiantes y la población total de los maestros es de 73. La muestra obtenida logró que se realizaran 182 encuestas al alumnado que resultó representativa de la población y 6 entrevistas al profesorado.

Es importante destacar que, actualmente, el cuarto y tercer grado están cursando el plan de estudios 2012, mientras que el segundo grado cursa el plan de estudios 2018. Por otro lado, el primer grado es el primero en implementar el plan de estudios 2022, el cual incluye el estudio de una lengua indígena, en este caso el náhuatl, de su programa académico durante dos semestres. La descripción de los ítems pertenecientes a la dimensión valoración en la encuesta está representada en la Tabla 1.

Tabla 1. Ítems de la dimensión de valoración de la encuesta

Ítem	Respuestas posibles	Tipo de pregunta
Explica tu respuesta	Libre	Abierta
La propuesta de que en la Escuela Normal se enseñe una lengua indígena	Me agrada mucho Me agrada Ni me agrada ni me desagrada Me desagrada Me desagrada mucho	Likert
En las escuelas mexicanas debe hablarse sólo español. Yo me inscribiría a un curso externo para aprender una lengua indígena Yo me comprometería a aprender una lengua indígena Los documentos de gobierno deben estar escritos únicamente en español Considero importante aprender una lengua indígena En las escuelas de zonas urbanas solo debe hablarse español	Estoy muy de acuerdo Estoy de acuerdo Ni de acuerdo, ni en desacuerdo En desacuerdo Muy en desacuerdo	Likert

Mientras que las entrevistas realizadas contaban con dos preguntas de la dimensión de valoración, las cuales investigaban la opinión y percepción del profesorado sobre la inserción de la materia de lengua náhuatl en la BENV.

Resultados

La muestra de estudiantes encuestados contiene una mayor población femenina (76%), los cuales tienen entre 18 y 26 años, con una media de 20 años, la mayoría (42.5%) de origen xalapeño. Tienen como característica que 47 personas tienen alguna relación con las lenguas indígenas. Se obtuvo que solo 23 de 182 tomaron clases de lenguas indígenas. De estos, el mayor tiempo que una persona ha tomado clases es de un año y medio, mientras que el menor es de una semana y la media es de un semestre. La lengua más estudiada es el náhuatl, seguida por el totonaco (también denominado tutunakú y totonaca en la encuesta), y sólo una persona ha estudiado zoque. Sólo una persona se considera hablante de una lengua indígena (el náhuatl) y 7 personas señalan entender una lengua indígena. Por otro lado, 24 estudiantes tienen familiares hablantes de lenguas indígenas y 9 provienen de municipios con más del 18% de hablantes.

Considerando la base de datos de la dimensión de valoración, explicados en el capítulo de metodología, se calculó el coeficiente de valoración hacia estas, donde 0 es negativa y 1 positiva hacia las lenguas indígenas. Se obtuvo una media de 0.7857143, lo cual indica una valoración media hacia las lenguas indígenas y su aprendizaje.

Dentro de esta dimensión se pidió al estudiantado explicar qué opinaban respecto a la propuesta de que en la BENV se enseñe una lengua indígena, que se contestaba con escala Likert. A través de estas respuestas se encontró que la mayoría de los estudiantes expresaron una actitud positiva hacia esta nueva materia, ya que consideran que será una habilidad útil en su trabajo de docencia. Ver Tabla 2.

Tabla 2. Respuestas a pregunta abierta 1

Respuesta	Cantidad	Porcentaje
Habilidad útil como futuros docentes en el mundo laboral	108	46.15%
Evitar la pérdida de las lenguas	15	6.42%
Parte de su identidad	14	6.00%
Conocer las LI / interés en aprenderlas	12	5.13%
Asegurar la equidad e inclusión en la educación en México	12	5.13%
No me interesa aprenderlas	9	3.85%
Otras respuestas	12	5.13%

En cuanto al profesorado entrevistado de la BENV, realizan diferentes actividades como la docencia, dirección de documento de titulación, diseño de programas, codiseño de los planes de estudios y apoyo en el área de titulación. Tienen un tiempo laboral de entre 1 y 30 años, existiendo una media de 17 años de servicio. Han impartido clases desde el plan de estudios 97, 2012, 2018 y actualmente en el plan 2022. Cuentan con diferentes antecedentes profesionales, la mayoría son normalistas o licenciados en el área de humanidades y algunos tienen maestrías en esa misma área.

Respecto a la inclusión de la materia de lengua náhuatl en la BENV, se encontraron opiniones diferentes. Aquellos con actitudes positivas argumentaron que este cambio debe realizarse por razones de justicia social y para promover la interculturalidad, ya que los cursos extracurriculares previos no eran suficientes para la enseñanza y la sensibilización.

“Estuvimos pugnando por este énfasis en la inclusión, la interculturalidad y fuimos de los que propusieron estas horas suficientes, o sea que dejara de privar el inglés como la segunda lengua y que se abriera la opción a las lenguas indígenas” (Fem_01)

Por otro lado, algunos maestros expresaron preocupación sobre la duración de la materia, ya que consideran que dos semestres no son suficientes. Sin embargo, enfatizaron la importancia de la sensibilización y cambiar el imaginario que asocia a las lenguas indígenas con la pobreza y la marginalidad.

Yo veo positivo que se reconsidere, me parece que no es suficiente dos semestres, pero también creo que no es el objetivo que salgan con un dominio profundo, pero si me parece fundamental la sensibilización, cambiar el imaginario donde se asocia a déficit a marginalidad, a algo muy muy lejano, entonces creo que es positivo que se vaya a impartir (Fem_02)

Me parece que es, que va a aportar herramientas a la formación profesional de nuestros estudiantes, pensando en un futuro laboral en el que tengan que dar clases en clases en contextos donde tengan hablantes de la lengua náhuatl y que tal vez sea más sencillo si pueden comunicarse aunque sea en un nivel básico, muy básico, esperemos que no tan básico, pensando en que sea una barrera menos para el aprendizaje y para la enseñanza, entonces yo estoy pues a favor, estoy contenta y también trato de ser realista, porque son cursos de cuatro horas, a la semana [...] sé que no son suficientes para tener un buen nivel, pero sí pienso que es mejor a no tener nada (Fem_03)

Además, se planteó la necesidad de abordar no solo la enseñanza de la lengua, sino también contenidos sobre su historia, cultura, cosmovisión y comprensión del náhuatl.

Habría que incluir pues cuestiones históricas y culturales y de cosmovisión y de entendimiento del náhuatl, no sólo como una lengua, sino como parte de los aspectos culturales, una apreciación de la lengua en su diversidad y de cómo surge y como un sí, más amplio, no solamente cómo comunicarte, aprender las palabras, sino toda esta parte de lo cultural, de lo histórico y de lo social, se está buscando que eso también sea parte, que sea el

punto de partida antes de aprenderlo, entender por qué es importante, cuál es su riqueza, cuál es su valor (Fem_04).

La implementación de esta materia no estuvo exenta de cuestionamientos. Algunos entrevistados señalaron que la elección del náhuatl como lengua a enseñar podría interpretarse como una creencia de que es la más valiosa.

Me cuestionaban, [...] y yo decía sí entiendo por qué "¿Por qué náhuatl y no otra? porque dejarías fuera a toda esta pluralidad que existe tan solo en Veracruz?" y exactamente, finalmente los criterios de que yo propusiera de que se diera, responden más bien a que entiendo que en sus diferentes variantes es la más hablada del estado, no por otra cosa, no porque las otras lenguas sean menos valiosas (Fem_04)

En general, los maestros perciben que solo una minoría de maestros está a favor de la inclusión de esta materia en la BENV. Ya que perciben que la mayoría considera la enseñanza del inglés como de más y mencionan la competencia con otros centros de estudio como argumento en contra de su inserción. Sugieren que estas materias deberían ser impartidas en las licenciaturas de Educación Normal indígena, también señala que esto podría poner en peligro la matrícula de la BENV al estar en competencia con otras escuelas formadores de docentes como la Universidad Veracruzana.

Ya como una materia sí lo veo un poquito difícil, yo creo que debería implementarse como un taller, pero ya como una materia desconozco si realmente los alumnos tengan que dominar la lengua o simplemente conocer algunas de sus características, porque eso se tiene que definir todavía, yo creo que debería llevarse como un taller alternativo. De hecho, hay normales que ofrecen educación Normal Indígena (Masc_01)

Hay una perspectiva clasista a veces, te digo, no es explícito, está tácito en lo que a veces dicen, por ejemplo, una maestra dijo "¿por qué con los indígenas?, que les hagan sus escuelas a ellos" entonces les parece que la Normal debería estar abocada a un tipo de población y ese otro tipo de población que son los pueblos indígenas deberían hacerles sus

propias escuelas para que ahí se formen, esa fue la expresión que sí me parece que de fondo hay ahí algo racista, clasista (Mas_02)

También otros maestros consideran esto como una pérdida de tiempo:

Sí encuentro a maestros, que no son pocos, que les parece que no, en algunos he escuchado la idea de que es una pérdida de tiempo, por ejemplo, están más preocupados por las cuestiones didácticas y ellos piensan que se deberían tener más cursos sobre didáctica, sea didáctica general o las didácticas específicas (Masc_02)

Entre los maestros a favor del cambio, también se plantea la necesidad de modificar la forma en que se presenta la historia de la educación en México, ya que actualmente se presentan como "héroes" a personajes que participaron en el proceso de castellanización.

Como yo fui estudiante de esta escuela nunca hablamos eso, cuando estudiamos la historia de la educación nunca hablamos del proceso de castellanización que fue tan violento, no está en los contenidos, siempre pensamos que se castellanizó así por una cosa de bondad [...] siempre vemos como "a los héroes" que llevaron el saber a las comunidades y nunca hablamos del proceso de castellanización tan violento que fue, esto lo aprendí en la maestría que sí fue como un balde de agua fría que me quedé de "mis héroes" de educación no fueron tal cosa, sino que reconocer eso para construir la mexicanidad y demás. (Fem_03)

Aquellas personas que mostraron una actitud positiva hacia la inclusión de la materia de lengua náhuatl en la BENV tenían antecedentes familiares y amigos que hablaban lenguas indígenas, así como experiencia laboral en espacios donde existen hablantes de estas lenguas. Esto, plantean, los ayudó a tener una mayor sensibilización hacia las lenguas indígenas. Además, algunos han tomado clases de lenguas indígenas. Otros mencionaron que habían tenido este contacto desde su infancia debido a que sus padres, que eran profesionistas, habían trabajado en áreas con hablantes de lenguas indígenas.

Mi madre [...] estudió aquí en la Normal [...] ella siempre tuvo este interés por la diversidad cultural, siempre y creo que su manera de ver y de respetar, de respetar y valorar que existía y

reconocer el derecho de existir a esta diversidad, fue algo que tuve desde niña, (Código: Fem_04).

En resumen, el análisis de las entrevistas reveló diferentes actitudes y perspectivas de los maestros hacia las lenguas indígenas y la inclusión de la materia de lengua náhuatl en el plan de estudios. Se identificaron tanto actitudes positivas como negativas, y se destacó la importancia de la sensibilización, el respeto hacia la diversidad cultural y la modificación de la percepción histórica de la educación en México. Además, se señaló la necesidad de abordar las lenguas indígenas de manera más integral, considerando aspectos más allá de la enseñanza de la lengua misma.

Discusión y conclusiones

La investigación reveló una diversidad de actitudes y perspectivas hacia las lenguas indígenas y hacia la enseñanza del náhuatl en la BENV por parte de los docentes. Algunos mostraron actitudes positivas hacia la inclusión de la materia de lengua náhuatl en el plan de estudios, otros expresaron preocupaciones y resistencias. Se destacó la importancia de la sensibilización, el respeto hacia la diversidad cultural y la valoración de la lengua náhuatl como parte de la identidad y el patrimonio cultural mexicano. Consideraron que la enseñanza del náhuatl en la sería una habilidad útil para los futuros docentes, especialmente en contextos donde existen hablantes de esta lengua.

Expresaron preocupación sobre la duración de la materia y sugirieron que dos semestres podrían ser insuficientes. Además, se cuestionaron sobre la elección del náhuatl como lengua a enseñar, ya que pudiera interpretarse como una creencia de que es más valiosa que otras. Se observaron actitudes discriminatorias y estigmatizadoras hacia las lenguas indígenas, lo que refleja la persistencia de la discriminación lingüística en el contexto educativo, lo que podría reflejar una falta de sensibilización y comprensión sobre la importancia de la diversidad cultural y lingüística en el país.

La investigación puso de manifiesto la necesidad de abordar las lenguas indígenas de manera integral, no solo centrándose en la enseñanza de la lengua, sino también considerando aspectos históricos y culturales. Además, se destacó la importancia de revisar la presentación de la historia de la educación en México, para evitar la idealización de personajes que participaron en el proceso de castellanización y promover una visión respetuosa de la diversidad cultural y lingüística del país, esto sin perder de vista la importancia de la castellanización.

Referencias

- Baker, C. (1992). Attitudes and language. Adelaide: Congress Cataloging in Publication Data.
- Barriga, R. (2018). *De Babel a Pentecostés*. Secretaría de Educación Pública.
- Canuto, F. (2013). Lenguas indígenas de México en contexto urbano. Una aproximación al caso de León, Guanajuato, México. *UniverSOS. Revista de Lenguas Indígenas y Universos Culturales*, 9-30.
- Comboni, S., & Juárez, J. M. (2020). *Interculturalidad y diversidad en la educación. Concepciones, políticas y prácticas*. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Díaz-Couder, E. (2020). Las políticas lingüísticas y la enseñanza de lenguas indígenas. In S. Comboni & J. M. Juárez, *Interculturalidad y diversidad en la educación. Concepciones, políticas y prácticas*. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Dirección General de Desarrollo Curricular. (2022). Marco Curricular y Plan de Estudios 2022 de la Educación Básica Mexicana. SEP.
- Gallardo, A. L. (2014). *Racismo y discriminación en el sistema educativo mexicano: claves desde las reformas a la educación básica nacional en el siglo XXI (2006 y 2011)*. UNAM.
- Mateos Cortés, L. S., & Gunther, D. (2013). *Interculturalidad y educación intercultural en México: Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. Secretaría de Educación Pública.
- Schmelkes, S. (2013). Educación para un México Intercultural. *Sinéctica. Revista electrónica de educación*, 1-10.
- SEP (Secretaría de Educación Pública). (2022). Marco Curricular y Plan de Estudios 2022 de la Educación Básica Mexicana. SEP.

Progresión de Aprendizajes como Metodología de Enseñanza en los preescolares

Josseline Guadarrama García

jgg02072015tec@gmail.com

Escuela Normal de Ixtapan de la Sal

Cruz Francisco Aguilar Castañeda

cruzaguilar530@gmail.com

Escuela Normal de Ixtapan de la Sal

Línea temática 6. Multiculturalismo, interculturalidad y educación

Resumen

El escrito tiene como objetivo mostrar la visión adquirida a partir del análisis y reflexión de la aplicación de una propuesta de enseñanza, basada en diversos referentes teóricos, respecto a la cuestión: ¿de qué manera la metodología de aprendizajes progresivos permite la adquisición de aprendizajes significativos en el nivel preescolar?; para ello, se utilizó el método de investigación-acción. El objetivo fue plantear la progresión de aprendizajes como una metodología de enseñanza en los jardines de niños para la mejora y reducción de las áreas de oportunidad o debilidades tanto en los procesos de enseñanza de los maestros, como la adquisición de aprendizajes por parte de los alumnos, permitiendo una nueva visión en la formación de los estudiantes.

La ponencia se encuentra estructurada en cinco elementos que son: el planteamiento del problema constituido por una justificación y definición del problema del que surgió el tema de investigación, en segundo lugar, se encuentra el marco teórico donde se establecen los aportes de autores que dan sustento a las categorías; en el tercer apartado se integra la

metodología y se explican las técnicas utilizadas; como cuarto punto se encuentran los resultados y finalmente, se da cuenta de discusión y conclusiones.

Palabras clave: Aprendizaje, enseñanza, progresión, metodología.

Planteamiento del problema

La realización y desarrollo de planeaciones dentro de los jardines de niños se enfocó en la mejora de la práctica. Para el diseño de éstas se tomaron en cuenta las áreas de oportunidad identificadas en la primera jornada y las sugerencias realizadas por la docente titular con relación al rezago notorio de los aprendizajes de los alumnos; así mismo, se consideró la búsqueda de nuevas actividades a fin de atender las barreras de aprendizaje.

Para ello, se identificaron como debilidades durante la primera jornada de intervención y ayudantía, hechos como el poco tiempo otorgado para conocer a los alumnos en cuanto al estilo de aprendizaje que poseen. Es preciso mencionar que la mayoría de veces al estar en prácticas de observación, los docentes en formación carecen de información suficiente para el diseño de los planes de trabajo. En ocasiones sucede que cuando intervienen lo observado no corresponde a la realidad de los niños; por lo que se hace necesario realizar los ajustes razonables para favorecer el aprendizaje e interés de los niños, igual como los inconvenientes que ocurren en el aula que alteran sus procesos de aprendizaje y se tenga que cambiar la forma de trabajo.

Se identificó que la atención de los alumnos se dispersa fácilmente; ocasionando que dar las consignas resultara más difícil y no fueran comprendidas por todos los alumnos; también el proceso de implementación de material, porque al entregarlo antes de dar instrucciones de la actividad prevalece el interés por manipularlo; lo que genera la distracción total o parcial del grupo, la forma de trabajo y la misma adquisición de conocimiento al retrasar el desarrollo de las actividades, pues se tiene que retomar las indicaciones en ocasiones de forma individual o por mesas de trabajo.

Otro factor percibido como área de oportunidad en la primera jornada de intervención, fue la falta de autorregulación de emociones por parte de los alumnos, lo que ocasionó en varias ocasiones que el grupo no atendiera la organización, o no se siguieran los acuerdos establecidos dentro y fuera del aula. Un factor que se ha observado en las aulas es el llevar juguetes, objetos, dulces, esto hace que los niños desvíen su atención; ante ello ha sido necesario implementar pausas activas en la que los niños desaten el potencial que traen, cabe decir que a veces no es suficiente la pausa activa y se necesita algo más “interesante”.

Para trabajar en los jardines de niños durante la segunda jornada de intervención, se decidió implementar nuevas metodologías de enseñanza, en este caso fue específicamente la progresión de aprendizajes, para que de esta forma se pudiera partir desde los conocimientos previos de los alumnos, e ir avanzando de forma gradual. Retomando la retroalimentación dada por las docentes titulares, docentes observadores de la Escuela Normal y de las propias reflexiones realizadas. Se eligieron aprendizajes esperados enfocados principalmente en los campos de Pensamiento Matemático y Lenguaje y Comunicación, así como el área de desarrollo personal de Educación Socioemocional.

La pregunta eje de la investigación fue: ¿de qué manera la metodología de aprendizajes progresivos permite la adquisición de aprendizajes significativos en el nivel preescolar? Las principales competencias profesionales del curso que se pretendieron favorecer fueron:

- Integra recursos de la investigación educativa para enriquecer su práctica profesional, expresando su interés por el conocimiento, la ciencia y la mejora de la educación.
- Diseña planeaciones aplicando sus conocimientos curriculares, psicopedagógicos, disciplinares, didácticos y tecnológicos para propiciar espacios de aprendizaje incluyentes que respondan a las necesidades de todos los alumnos en el marco del plan y programas de estudio (SEP, 2021, p. 8).

Marco teórico

El aprendizaje desde la concepción constructivista se fundamenta en la idea de que la finalidad de la educación que se imparte en las escuelas es promover los procesos de crecimiento personal del alumno en el marco de la cultura del grupo al que pertenece (Díaz-Barriga y Hernández, 1999). Todo proceso de aprendizaje requiere ayuda específica a través de la participación del alumno en actividades intencionales, planificadas y sistemáticas, que logren propiciar en éste una actividad mental constructiva (Coll, 1988 como se citó en Díaz-Barriga y Hernández, 1999). Así, la construcción del conocimiento escolar puede analizarse desde dos vertientes: a) Los procesos psicológicos implicados en el aprendizaje, y b) Los mecanismos de influencia educativa susceptibles de promover, guiar y orientar dicho aprendizaje.

En el entendido que el aprendizaje escolar requiere de la “ayuda” de un experto, se asume al docente como un actor importante en el proceso. De modo tal, que la enseñanza requiere de la toma de decisiones didáctico-pedagógicas por parte del docente, la forma de organizar el trabajo en el aula es la primera de ellas. Así, una metodología de enseñanza dentro del ámbito educativo se define como los modos de actuación de los profesores y alumnos, mismos que están ordenados e interrelacionados para facilitar que los estudiantes asimilen el contenido de enseñanza. En general, son diversos y se utilizan de forma combinada (Rossell Puig y Paneque, 2009).

En la formación inicial se tiene la posibilidad de conocer diversas estrategias de enseñanza, el curso de Trabajo docente y proyectos de mejora escolar se revisó el que se denomina progresiones de aprendizaje. Las progresiones de aprendizaje son:

descriptores de la evolución del continuo de cada competencia y facilitan el reconocimiento de los procesos cognitivos de cada estudiante, evidenciando el desarrollo gradual de las competencias y brindan insumos para planificar estrategias de enseñanza (incluida la evaluación) facilitadoras de los procesos de aprendizaje (ANEP, p. 11).

Las competencias como el pensamiento creativo, crítico, científico, metacognitivo y la relación con los otros se desarrollan a través de la progresión de aprendizajes en procesos en los que adquieren especial relevancia la curiosidad, la pregunta y la indagación, el juego, la exploración y la creación; así como la construcción de la identidad respecto a la relación con otros.

Actualmente la metodología de enseñanza progresiones de aprendizaje está tomando mayor impacto en el ámbito educativo, pues en el actual plan y programa de estudios de educación básica se conciben como “las unidades didácticas que hacen posible las metas de aprendizaje y por tanto de los aprendizajes de trayectoria de los recursos socioemocionales a través de los cinco ámbitos” (SEP, 2022, p. 20). De esta forma la nueva alternativa de trabajo frente a los grupos consistirá en partir de un punto de referencia para orientar los procesos de aprendizaje a lo largo de cada fase, aproximándose a los saberes en un momento de desarrollo en el que se encuentran los estudiantes.

Esta visión dentro del Plan y programa de estudios (2017) no fue retomada en gran número, solo planteaba que:

La concepción de los mexicanos que queremos formar se traduce en la definición de rasgos que los estudiantes han de lograr progresivamente, a lo largo de los quince grados de su trayectoria escolar. En el entendido de que los aprendizajes que logre un alumno en un nivel educativo serán el fundamento de los aprendizajes que logre en el siguiente, esta progresión de aprendizajes estructura el perfil de egreso de la educación obligatoria. (SEP, 2017, p. 24)

Metodología

La metodología para la realización de la investigación fue de tipo cualitativa, Quecedo y Castaño (2003), la definen como el “modo en que enfocamos los problemas y buscamos las respuestas, a la manera de realizar la investigación” (p. 7). Mientras que Benlliure (s/f), plantea que “la investigación cualitativa facilita una recogida de datos empíricos que ofrecen descripciones

complejas de acontecimientos, interacciones, comportamientos, pensamientos (...) que conducen al desarrollo o aplicaciones categorías y relaciones que permiten la interpretación de los datos” (p. 2).

Fue seleccionada la investigación-acción como método de investigación. Dentro de éste, se mantiene una estrecha relación con el ámbito educativo, manifestando en sus procesos como una actividad autorreflexiva, tal y como lo plantea Latorre (2003), “la enseñanza deja de ser una técnica, un saber aplicar la teoría, para constituirse en un proceso reflexivo sobre la propia práctica que lleva a una mayor comprensión de las prácticas y contextos institucionales” (p. 9). Esto se refiere a que, como profesorado se debe vincular tanto la práctica como la teoría para ahondar en las intenciones pedagógicas que uno como docente posee y las percepciones que pretendemos que los alumnos apropien.

La expresión investigación-acción educativa se utiliza para describir una familia de actividades que realiza el profesorado en sus propias aulas con fines tales como: el desarrollo curricular, su autodesarrollo profesional, la mejora de los programas educativos, los sistemas de planificación o la política de desarrollo. Estas actividades tienen en común la identificación de estrategias de acción que son implementadas y más tarde sometidas a observación, reflexión y cambio. Dentro del proceso de investigación-acción se distinguen cuatro fases que son: planificación, acción, observación y reflexión. El momento de la observación, la recogida y análisis de los datos de una manera sistemática y rigurosa, es lo que otorga rango de investigación (Latorre, 2003, p. 23).

Así pues, se puede concluir que este método de investigación permite la mejora dentro de la práctica, comprensión y mejora de la situación en la que tiene lugar la práctica. Para llevar a cabo el recabado de información se tomaron en cuenta técnicas como la observación directa y a partir de ello, se implementaron instrumentos como registros de observación, escalas y rúbricas para la evaluación del aprendizaje de los alumnos.

La población con la que se desarrolló la investigación constó de dos Jardines de niños con los grupos de 3° “A” y 2° “B”. Los jardines se ubican en la cabecera municipal de Tonicato, Estado de México. En cuanto a los grupos se tuvo una participación aproximada de 25 niños en cada aula. El primer ciclo de acción tuvo lugar durante la segunda jornada de intervención docente, a partir de la planeación y aplicación de ésta, es que se analizaron los resultados en las etapas de observación y reflexión.

Resultados

Durante el desarrollo de las primeras jornadas de observación, ayudantía y de intervención se buscó profundizar en los conocimientos, necesidades e intereses que los alumnos particularmente poseían, para partir de ahí, en búsqueda de un diagnóstico específico centrado en la mejora equilibrada. Para definir los aprendizajes esperados con los que se trabajarían, además de indagar los conocimientos previos, se trabajó con el proyecto que las docentes titulares de los grupos de prácticas llevaban a cabo; en ambos jardines de niños las docentes de grupo trabajan a la par con un mismo proyecto. Por lo que los aprendizajes asignados cumplieron con los requisitos del mismo.

Pensamiento matemático

El trabajo se realizó en un lapso de cuatro días con los aprendizajes esperados: “Relaciona el número de elementos de una colección con la sucesión numérica escrita, del 1 al 30” y “Comunica de manera oral y escrita los números del 1 al 10 en diversas situaciones y de diferentes maneras, incluida la convencional” (SEP, 2017, p. 230). En cada sesión se consideró ir avanzando de forma gradual, de lo más sencillo a lo más complejo, no se dejó de lado la retroalimentación de lo que se trabajó el día anterior, con el fin de tenerlo presente para las actividades de cada día. Algunas de las actividades desarrolladas sobre este campo de formación fueron, el ordenamiento de la secuencia numérica con recursos tangibles como cascarones de huevo, frijoles, palos de madera, entre otros; así como la integración del juego simbólico al trabajar con dinámicas relacionadas con elementos de su vida diaria, como la

formación de una lavadora, empleando a su vez recortes de ropa haciendo conteo de cuanto lavaban y cuanto tendían, numerando cada una según les correspondía.

De acuerdo con la metodología de progresión de aprendizaje que se fue realizando en el campo de Pensamiento Matemático, los resultados obtenidos fueron satisfactorios, debido a que, conforme se planteaban las consignas a realizar, se trataba de dar explicaciones concretas en las cuales los niños pudieran entender y expresar las dudas que le surgieran y de esta forma integran los conocimientos previos con los nuevos saberes construidos.

Para que los niños lograran avanzar en los aprendizajes esperados se partió de un diagnóstico, tomando en cuenta hasta qué sesión numérica sabían contar y con qué la podían relacionar. A partir del conocimiento que tenían los niños fue que se realizó la planeación didáctica. Los alumnos comenzaron el proceso conociendo al menos hasta el número 10, algunos de forma correcta y otros con pequeños errores en la secuencia o con leves confusiones entre números, pero al final lograron conocer hasta el número 30 en caso de los alumnos de 3° y entablando relaciones con colecciones; y hasta el número 20 e incluso más con apoyo de los docentes, en el caso de 2°. En ambos casos aún es necesario seguir trabajando y mejorar las actividades para que los alumnos se apropien de los números y puedan comunicarlos verbalmente, así como relacionarlos con los elementos de colecciones.

Educación socioemocional

Debido al poco tiempo de prácticas por la organización interna de los jardines de niños, solo se pudo trabajar esta área de desarrollo personal y social por dos días, una hora en cada uno, de la misma manera se aplicó la metodología de progresión de aprendizaje, esto con el fin de que el aprendizaje se diera de forma significativa en los alumnos. Se generaron las situaciones didácticas a partir del aprendizaje esperado “Reconoce y nombra situaciones que generan alegría, seguido de tristeza, miedo o enojo, y expresa lo que siente.” (SEP, p. 316). Algunas de las actividades que se desarrollaron fue el juego con un dado de las emociones para que los alumnos describieran cuando sienten dichas emociones, el juego de la papa caliente adecuada

de forma que, quien saliera quemado hiciera alguna muestra de afecto a su compañero de alado y describiera como se sintió al hacerlo, por último, también se realizaron lecturas de libros infantiles alusivos a la autorregulación y las emociones.

A partir de las situaciones didácticas se denotó un avance significativo en la autorregulación, autonomía y empatía entre los compañeros. Sin embargo, uno de los problemas que surgió al aplicar la propuesta fue que algunos niños llevaron al aula objetos ajenos a las actividades programadas, lo que provocaba distracción por parte de ciertos estudiantes. Se explicaban las consignas, pero en determinado momento las actividades se interrumpían, y con ello, el proceso del aprendizaje, teniendo que reiniciar, ya sea con las explicaciones o las acciones propias de los educandos. En razón de ello, la progresión de aprendizaje quedaba inconclusa hasta encontrar o proponerles retomar lo que se estaba realizando.

Al final de la jornada de intervención los alumnos ya reconocían las emociones básicas, como la alegría, enojo, tristeza y asombro; e identificaban situaciones en las que sentían este tipo de emociones. Otro punto que se rescata como resultado es el hecho de que los alumnos se adaptan a los acuerdos y normas del grupo si se les hace partícipes al empezar la clase, al cuestionarles que es lo que podemos o no hacer al estar dentro y fuera del salón, en consecuencia, no corrían, gritaban o golpeaban a otros en el desarrollo de la actividad.

A partir de los resultados de implementar la progresión de aprendizajes como metodología de enseñanza en grupos de educación preescolar, se identificó la necesidad de incorporar nuevas estrategias y actividades de autocontrol y regulación de las emociones. Ello en virtud de que es un área de gran importancia para el trabajo en todos los campos formativos y áreas de desarrollo personal y social, así que se necesita profundizar más para obtener mejores resultados.

Discusión y conclusiones

Al realizar el análisis de los resultados de la implementación del ciclo de mejora en la segunda jornada de práctica, se reconoce que para lograr satisfactoriamente la progresión de aprendizaje se hizo necesario crear un instrumento de evaluación, donde se plasmaron los logros de cada alumno. En este caso se aplicó una escala y rúbrica cada día que se trabajaba una situación didáctica del campo de Pensamiento Matemático o Área de Educación Socioemocional. Los criterios que se tomaron en cuenta para la evaluación giraban en torno al aprendizaje de los alumnos y las actitudes que presentaron durante el desarrollo de la dinámica, algunos de ellos para Pensamiento matemático fueron: comunica de manera oral y escrita los números del 1-10, reconoce la escritura de los números, reconoce los números cuando los ve, sigue el orden de la secuencia numérica, atiende la indicación y respeta las opiniones de los demás.

Mientras que de educación socioemocional los criterios observados fueron: reconoce situaciones que le generan diversas emociones, nombra situaciones que le generan diversas emociones, expresa lo que siente, distingue las diferentes emociones entre sí, y distingue las emociones que le agradan y las que no.

En cada criterio de evaluación se señalaba con un punto que servía como marca para saber si el niño estaba comprendiendo el tema o cual era su dificultad que impedía su aprendizaje. Al finalizar los días de práctica se hizo la evaluación general del aprendizaje, y se identificaron los resultados al aplicar la progresión de aprendizajes como herramienta para la enseñanza. Se tuvieron logros y dificultades, en cuanto a las fortalezas, el retomar el diagnóstico de grupo permite una elección mejor de las consignas de acuerdo con el nivel de aprendizaje y desarrollo cognitivo; de igual forma, retomar lo que se trabajó el día anterior y relacionarlo con lo que se abordará, facilita al estudiante incorporar información previa con la nueva.

En cuanto a las áreas de oportunidad al implementar esta metodología de enseñanza, se identifica la necesidad de ampliar los saberes sobre el alcance de esta herramienta. De igual manera, se ha visto la necesidad de rediseñar la forma de evaluación directamente relacionada con el progreso gradual de los estudiantes, y no solo a través de un instrumento que dé cuenta si logró o no el aprendizaje en una semana de trabajo, como lo es la duración de este ciclo de mejora.

De igual forma, se considera necesario ir plasmando cada suceso de la jornada de trabajo por medio de un diario de observación, en el cual se recuperen aspectos relevantes del avance progresivo del grupo en general y de casos especiales, ello permitirá reflexionar sobre la práctica. La reflexión será el punto de partida para identificar las áreas de oportunidad a considerar en el diseño de un segundo ciclo acción, que se concretará en las siguientes intervenciones docentes del semestre inmediato. Si bien, la progresión de aprendizajes es una metodología que recientemente comenzó a tener un impacto en la educación en México, es una herramienta eficiente que permite a los maestros enfocarse en un punto de partida, de acuerdo con las particularidades de los alumnos, e ir avanzando a la par de sus conocimientos, en la búsqueda de que todos aprendan a su ritmo, para reducir a su vez las barreras de aprendizaje, la atención dispersa, etc.

Se considera relevante continuar con el trabajo de las emociones en preescolar, puesto que juega un papel fundamental en la vida de los estudiantes pues son un aspecto fundamental y constituyen la base para desarrollar y trabajar el resto de los campos de formación; al ser un área que permite la transversalidad. Se ha identificado que, si durante el proceso de adquisición de aprendizajes los alumnos no logran regular sus emociones o aprenden a trabajar colaborativamente con los demás tomando en cuenta las normas de convivencia, el trabajo se verá obstaculizado, afectando la atención de las barreras de aprendizaje o las necesidades particulares de los alumnos.

De esta forma, se coincide con los autores revisados previos a la acción, pues con la práctica en los jardines de niños se rescata el hecho de que, al brindar una enseñanza basada

en los conocimientos e intereses de los alumnos, los resultados serán más favorables porque se habrá hecho uso de lo que los niños ya saben y a partir de ello seguir trabajando en la adquisición de nuevos conocimientos; tal como lo plantea en el documento de la ANEP (2022, p. 13) “las progresiones de aprendizaje describen el desarrollo de una competencia en niveles de complejidad creciente, como pasos de un camino hacia los logros expresados en el perfil de egreso”.

Referencias

- ANEP. (2022). *Progresiones de Aprendizaje Transformación Curricular Integral*. Administración Nacional de Educación Pública. Uruguay. <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/2022/noticias/agosto/220829/Progresiones%20de%20Aprendizaje%202022%20v4.pdf>
- Benlliure, V. (s.f.). *Introducción a la metodología de investigación*. <http://www.postgradoteatroeducacion.com/wp-content/uploads/2018/02/Introducci%C3%B3n-a-la-metodolog%C3%ADa-de-investigaci%C3%B3n.pdf>
- Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (1999). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo*. McGRAW HILL, México.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción Conocer y cambiar la práctica educativa*. GAÓ.
- Quecedo, R. y Castaño, C. (2003). *Introducción a la metodología de investigación cualitativa*. *Revista de Psicodidáctica*, 14, 5-39. <https://www.redalyc.org/pdf/175/17501402.pdf>
- Rosell Puig, W. y Paneque Ramos, E. R. (2009). Consideraciones generales de los métodos de enseñanza y su aplicación en cada etapa del aprendizaje. *Revista Habanera de Ciencias Médicas*, 8(2) Recuperado en 20 de agosto de 2023, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-519X2009000200016&lng=es&tlng=es.
- SEP. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Educación preescolar. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*. SEP.
- SEP. (2021). *Trabajo docente y proyectos de mejora escolar. Programa del curso. Sexto semestre*. Licenciatura en Educación Preescolar. Plan de estudios 2018.

SEP. (2022). *Programa de Estudios de la Fase 2 Educación Preescolar. Campos Formativos: Lenguajes Saberes y Pensamiento Científico Ética, Naturaleza y Sociedades De lo Humano y lo Comunitario. SEP*

Talanquer, V. (2013). *Progresiones de aprendizaje: promesa y potencial*. Scielo, 24(4). https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-893X2013000400001#:~:text=Las%20progresiones%20de%20aprendizaje%20son,que%20avanzan%20en%20sus%20estudios.

Una experiencia profesional de estancia de educación internacional: Autoetnografía

Silvia Villa Araujo

s.villa@upn113leon.edu.mx

Universidad Pedagógica Nacional

Cecilia Medel Villafaña

cmedelv@enoi.edu.mx

Escuela Normal Oficial de Irapuato

Línea temática 6. Multiculturalismo, interculturalidad y educación

Resumen

Mediante la introspección reflexiva y sistemática, este trabajo es al mismo tiempo una observación retrospectiva y participante de la experiencia de realizar una estancia académica de educación internacional en Estonia y Finlandia en diciembre de 2022, luego de haber sido seleccionada en una convocatoria estatal de la secretaría de educación de Guanajuato. De la misma manera, es un argumento para mostrar un nuevo formato de investigación cualitativa: la autoetnografía. Esto permite romper también con las formas convencionales de escritura e integrar un planteamiento teórico, una mirada emocional y un posicionamiento metodológico para mostrar la experiencia profesional educativa como testimonio personal.

Palabras clave: Educación internacional, estancia, experiencia, competencias interculturales internacionales, autoetnografía

Planteamiento del problema

En el año 2019, el gobierno del estado de Guanajuato publicó una convocatoria dirigida a profesores de escuelas formadoras de docentes de la entidad, tanto de normales públicas como

privadas y de la Universidad Pedagógica Nacional, para realizar una estancia de educación internacional, con el propósito de conocer el sistema educativo finlandés e impulsar la adquisición de competencias interculturales internacionales. La estancia estaba planeada para realizarse en mayo del 2020 pero por la pandemia mundial originada por el Covid-19, fue hasta diciembre de 2022 que se pudo llevar a cabo y no solo acudir a Finlandia, también hubo la oportunidad de conocer Estonia. Fueron beneficiados 20 profesores.

La estancia internacional fue organizada por el programa EDUCAM (Educadores de Clase Mundial) y por el gobierno de la entidad. Esta estancia comprendía una agenda especializada con instituciones dedicadas al emprendimiento, desarrollo tecnológico, innovación y desarrollo de la juventud, las cuales son un referente en esos países. El proyecto EDUCAM Estonia-Finlandia incluyó para los participantes todos los gastos relativos al transporte Guanajuato-Aeropuerto de la Ciudad de México-Guanajuato, boletos de avión México-Estonia-México, todos los traslados y transportes en los países destino, hospedaje, alimentación en los países destino, todas las entradas a actividades de inmersión cultural, seguro de viaje internacional. Por lo que una estancia de esta magnitud trajo consigo un sinnúmero de experiencias en cada uno de los profesores y recuperar mi experiencia educativa fue una motivación intrínseca de gran valor. Para esta investigación se plantea el siguiente propósito de investigación: Comprender la experiencia profesional educativa de la estancia internacional a Estonia y Finlandia, desde la mirada propia del investigador, a partir de un estudio autoetnográfico.

Marco teórico

La Educación internacional es un término que incluye los conocimientos que se adquieren del contexto internacional y la capacidad de relacionarse con personas de diferentes naciones, así como las múltiples actividades, programas y servicios que corresponden a los estudios internacionales, el intercambio educativo internacional y la cooperación técnica (Arum, S. et al, 1992). Por lo tanto, la educación internacional incluye las experiencias internacionales que los estudiantes pueden tener y que les permiten desenvolverse en contextos laborales y

académicos multiculturales, a partir de su desarrollo cognitivo, la sensibilización que deja este tipo de experiencias y las habilidades logradas. Un tipo de experiencia es la movilidad internacional que permite cruzar las fronteras del país de residencia con el propósito de estudiar (UNESCO UIS, 2014). Dicho propósito puede tener diferentes alcances como estancias cortas que forman parte de la trayectoria escolar hasta realizar por completo los estudios en el extranjero y obtener algún grado académico (Bustos-Aguirre, 2014).

Los beneficios de realizar una movilidad internacional según algunos estudiosos incluyen el desarrollo de competencias transversales tales como el trabajo en equipo, autonomía, y flexibilidad, conciencia global, adaptabilidad, habilidades interpersonales, manejo de responsabilidades, manejo del estrés, habilidades de intercambio, autoestima y autoconfianza, resolución de problemas, pensamiento estratégico, planeación colaborativa, sentido del humor, así como una transformación en la visión de vida en quienes viven la experiencia (Francesc et al., 2020). Esas competencias transversales son llamadas también competencias interculturales internacionales que tienen como propósito la interacción con personas de otras culturas de forma exitosa en contextos interculturales (A. Liu Yang, 2017). En las estancias de educación internacional, además del carácter académico que se considera, también tienen un enfoque para el desarrollo de la conciencia y el entendimiento de la importancia de fomentar estas competencias interculturales internacionales.

Metodología

Para el presente trabajo se optó por la autoetnografía pues posibilita escribir historias personales y ofrece a los participantes y lectores la posibilidad de observar y dar cuenta de un hecho, un problema o experiencia (Greenspan, 1998; Rogers, 2004 en Ellis et al, 2011).

La autoetnografía es un acercamiento a la investigación y la escritura que busca describir y analizar sistemáticamente (grafía) experiencias personales (auto) para entender la experiencia cultural (etno) (Ellis, 2004; Holman Jones, 2005). Esta perspectiva reta las formas canónicas de hacer investigación y de representar a los otros (Spry, 2001), pues considera la

investigación como un acto político, socialmente justo y socialmente consciente (Adams y Holman Jones, 2008). El investigador usa principios de autobiografía y de etnografía para escribir autoetnografía. Por ello, como método, la autoetnografía es ambas: proceso y producto. (Ellis, C. et al en Bénard Calva, 2019, p.18)

Aunque la autoetnografía aún es rechazada por algunos de los estándares de las ciencias sociales por ser insuficientemente rigurosa, teórica y analítica; o por tener un toque muy estético, emocional y terapéutico (Ellis, 2009; Hooks, 1994; Keller, 1995), tiene como objetivo producir textos analíticos, accesibles, que nos cambien a nosotros y al mundo en el que vivimos para mejorarlo (Holman Jones, 2005). Aunque sigue predominando el modelo global occidental de racionalidad científica en la investigación social, hay "otras formas de conocer marginadas, suprimidas y desacreditadas por la ciencia moderna" (de Souza, 2003, p. 27) y en la actualidad se presentan como enfoques alternativos en la investigación social para la generación de conocimientos, tal es el caso de la autoetnografía.

Cuando los investigadores realizan autoetnografía, escriben retrospectiva y selectivamente sobre algún recuerdo significativo. Pero no se queda ahí, para lograr un estudio autoetnográfico se requiere de comparar y contrastar la experiencia personal con la investigación existente, discutir con algún otro miembro que haya vivido la experiencia y entrevistar a algunos miembros de esa cultura. En el caso de esta investigación se discutió con una compañera, autora también en esta investigación y que también vivió la experiencia de movilidad internacional, además se entrevistó a una autoridad educativa de Finlandia para contrastar los hallazgos.

Una experiencia profesional educativa en los países de Estonia y Finlandia

Estas líneas están dirigidas a todo aquel que está relacionado con la educación, en cualquiera de sus formas, pues para mí, esta experiencia ha significado y sugerido un sinfín de ideas y cambios ideológicos, axiológicos, epistemológicos y profesionales. Es sin duda un tema que me alienta a escribir un relato a propósito de mi viaje a Estonia y Finlandia. En este breve texto

deseo compartirles mi experiencia en estos países europeos, pues el propósito del viaje fue conocer el sistema educativo finlandés además se agregó un recorrido por Tallin Estonia en instituciones que reciben jóvenes de preparatoria y universitarios para realizar experiencias de voluntariado.

Aunque quisiera dirigirme a un público específico, la verdad es que la experiencia vivida es amplia y podría interesar no solo a los académicos de instituciones formadoras de profesionales de la educación como UPN, escuelas normales privadas y públicas, de manera indirecta me gustaría que esta información llegara también a padres de familia y sociedad en general. Primeramente, les comparto que soy parte de la plantilla académica del Universidad Pedagógica Nacional Unidad 113 León. En 2019 participé en la convocatoria EDUCAM-FINLADIA, y salí beneficiada después de un arduo proceso de selección, lo cual me llenó de alegría, varias fueron las razones de luchar por hacer este viaje, pero destaco el conocimiento del sistema educativo de Finlandia pues es uno de los mejores evaluados del mundo, también subrayo que el origen de mi viaje está ligado a las actividades que desempeño en la institución que represento, una de estas actividades es que soy la responsable del programa de movilidad, e intercambio internacional, además de impartir materias relacionadas con el diseño curricular.

La experiencia fue sensacional, así la califico pues si bien hubo áreas de oportunidad, lo cierto es que destaco las cosas positivas que tuvo el viaje y que son más. Lo primero que quiero decirles es que fuimos los primeros maestros en Estado de Guanajuato en hacer este viaje y que Guanajuato es pionero en estas experiencias, es decir, ningún otro Estado de la Republica lo ha realizado.

Les comparto que desde que salimos todos los maestros íbamos inmensamente felices, con muchas expectativas y ávidos de conocimientos, esto permitió desde ese momento crear un adecuado ambiente de respeto que facilitó la comunicación y confianza, así como la predisposición para el desarrollo de comportamientos que apalancan el aprendizaje (Slater y Narver, 1995) . Cuando llegamos al primer destino, que fue en Tallin Estonia, ahí recorrimos instituciones que reciben jóvenes y maestros para realizar voluntariado, y vivimos de cerca el

programa ERASMUS, el cual tiene como objetivo principal apoyar la educación, la formación, la juventud y el deporte en Europa; apoya las prioridades y actividades establecidas en el Espacio europeo de la educación, el plan de acción de educación digital y la agenda de capacidades Europea, incluye el pilar europeo de los derechos sociales, la estrategia de la UE para la juventud 2019-2027 (Unión Europea, 2022), además de la dimensión del deporte, por lo que se puede evidenciar que todas las instituciones tienen al centro a la juventud.

Otra de las actividades significativas en Tallin, Estonia fue que pudimos visitar escuelas e instituciones como la biblioteca pública, la municipalidad, una casa de cultura donde se realizan actividades muy parecidas al instituto cultural de León o las casas de la cultura en nuestros municipios del Estado de Guanajuato, lo cual nos hace tener una conexión entre cómo viven la cultura y la educación no formal e informal en este país. También visitamos una institución donde reciben alumnos de voluntariado que acompañan a niños desde la educación preescolar hasta la preparatoria donde realizan proyectos espectaculares. El que más me gustó es aquel titulado todos somos un libro, donde cada integrante de un grupo, de edades y afinidades diferentes hacen un libro de su vida y posteriormente lo comparten, esto como una estrategia para potenciar la lectura, la escritura y comprensión lectora, además del desarrollo de la expresión oral y la socialización. Obviamente nos presentaron como diez proyectos, pero este fue el más interesante para mí.

En Finlandia igual vivimos muchas experiencias, la que más me agradó es la visita realizada a la Universidad Aalto, por la caminata que experimentamos por la rivera del mar Báltico, pues estaba congelada el agua de la playa. Ciertamente ahí observé de cerca la cultura de las personas que viven en estos países y que solo la había vivido a través de reportajes de *National Geographic* y es aquella en donde las personas literalmente se bañan en estas aguas congeladas, honestamente esta experiencia me impresionó y me dejó estupefacta, bien hablo de este tipo de experiencias porque antes de hablar del sistema educativo finlandés, es importante conocer un poco la cultura de este lindo país, pues igual que los mexicanos tenemos a los clavadistas en la quebrada de Acapulco, allá suelen bañarse en aguas totalmente

congeladas. Seguramente si ellos visitaran el bello puerto de Acapulco al observar a los clavadistas también estarían como yo impresionados.

Bien, además hablo de la cultura porque todo sistema educativo tiene como apoyo un currículo, que Gimeno Sacristán (1995) plantea como la concreción de los fines sociales y culturales, que se le asigna a la educación escolarizada. En México le llamamos Plan y Programas de Estudio, que surge de las necesidades sociales de un espacio y una cultura específica, como el que ahora conocemos como la Nueva Escuela Mexicana y que recientemente todos los maestros de educación básica se han estado capacitando para deconstruirlo en sus salones de clase, y que contiene un modelo educativo también específico y enraizado en las necesidades y problemáticas sociales.

Algo peculiar en la sociedad finlandesa es que su sistema y modelo educativo está basado en los valores como la confianza, el respeto y la puntualidad, y quizá ese sea su ingrediente secreto del modelo finlandés, esto lo describo así porque son observables los resultados en la sociedad, es decir, que realmente tiene un impacto en la vida de las personas. Un buen modelo educativo se puede corroborar mediante una evaluación, para la cual no teníamos el tiempo y de momento no era el principal objetivo, pero tuvimos acercamientos y esta forma tan más interesante de conocerlo precisamente desde la cultura, su forma de vida, lo que hacen, piensan, sienten y comparten; es ahí donde cobra importancia la manera de hacer la educación en un país calificado como aquel que tiene el mejor sistema educativo, esto desde los resultados que muestra la prueba PISA, aplicada a todos los países miembros de la OCDE.

Así como viví la experiencia de ver de cerca al bañista en aguas congeladas, que por cierto era de Portugal, y saber que estaba haciendo una maestría en la Universidad Aalto, pude reconocer una característica de ese sistema educativo, es decir la sociedad finlandesa es un ejemplo de multiculturalidad, por la oportunidad que brindan a jóvenes de diferentes países para realizar estudios en todos los niveles educativos. Pude darme cuenta que había desde mexicanos, hasta hindúes, sudafricanos, españoles, italianos, etc., para una sociedad con este nivel de cultura social se requiere un sistema educativo que responda a las necesidades de la

sociedad que habita o llega a vivir a su territorio, por ello la gran mayoría de los finlandeses presentan o tienen una exigencia para los alumnos y esta es, que al llegar a la universidad deben hablar por lo menos 4 idiomas, comenzando por la lengua materna desde educación básica. Aquí podemos imaginar la exigencia que vive un docente para formar este tipo de ciudadanos.

En la experiencia de visitar la catedral de Finlandia pude relacionar el valor de la confianza y el respeto en el entramado social, pues busqué comprar un souvenir y mi sorpresa fue que no había absolutamente nadie que lo vendiera, sino que yo lo tomo y lo pago solamente; pueden ustedes imaginar mis pensamientos en ese momento, desde luego la comparación, ¿qué sucedería en nuestro país si hiciéramos esto? Fue la primera pregunta que vino a mi mente y así una lluvia de cuestionamientos, que me llevaron a relacionar el sistema educativo de este país, y las ideas que surgieron como especialista en diseño curricular es que, en efecto, su modelo educativo tiene un impacto social, que es uno de los propósitos más importantes en el diseño de un plan y programas de estudio con un modelo educativo bien definido, que surge desde las necesidades de una sociedad en particular.

Algo más que observé en este maravilloso viaje y contrastando con otra compañera, es la educación cívica, allá, aunque esté el semáforo en verde los automovilistas seden el paso a los peatones. Como se puede ver aquí el respeto y el valor que se tiene a cada persona en lo individual y el respeto a la labor que realiza cada uno, este comportamiento de los ciudadanos finlandeses, se puede catalogar como el impacto social que tiene el sistema educativo finlandés en la sociedad, claro desde una evaluación curricular social que se realice mediante la lectura del comportamiento social y por supuesto desde la intersubjetividad.

Otro aspecto importante que pude rescatar es sin duda el respeto y la admiración que guarda la sociedad en general a los docentes. Primero la confianza en la labor que realizan y esta nace desde el proceso formativo del docente, a pesar de que allá no hay escuelas normales o universidades que formen específicamente al docente, pues para ser profesor se requiere de estudios universitarios en carreras diferentes a las específicas en educación y dos años de

especialidad en pedagogía, esto para dar clases en educación básica. Para impartir en nivel medio superior y superior requieren de un maestría o doctorado. Los individuos más capaces y con mayor talento se dedican a la enseñanza (Sahlberg, 2013). Además de los estudios que tienen los profesores allá, el proceso de selección que hacen para obtener una plaza docente está basado en una serie de pruebas que hace el director de la escuela y que surgen de las necesidades de la institución y específicamente de las necesidades del alumnado. Una vez que se ha seleccionado el profesor adecuado, el director avisa al área educativa de la municipalidad es decir a lo equivalente a la dirección de educación municipal en nuestro municipio y se confía en la decisión del director del plantel. Como se puede identificar, la educación está a cargo del municipio y no del Estado, tampoco del ministerio de educación, que es la SEG en nuestro estado.

Si este texto lo llega a leer un docente mexicano seguro le surgirán ideas y dudas y quizás sus preguntas sean ¿cómo un director puede hacer ese proceso y no el sistema educativo, o la secretaría o su ministerio de educación? Pues sí compañeros docentes, allá la educación la imparte el municipio. Así pues, los estudios del docente y el proceso que sigue para poder impartir clases son los elementos que hacen que la sociedad finlandesa le tenga respeto y confianza al docente, ello conlleva a que no exista allá la figura del supervisor o inspector. Quizá este aspecto es algo que salta a la vista de nuestros compañeros docentes en nuestro país ¿qué sucede en México en la preparación del docente? y ¿qué tendría que hacer el sistema educativo para generar esos cambios en la sociedad mexicana?

Algunos se preguntarán ¿y ganan bien los docentes? esto es relativo pues, si bien un docente de nivel medio superior con doctorado llega a ganar al mes desde 2400 a 3400 euros al mes, sí, pero también es muy caro vivir allá, por ejemplo, una coca cola de 400 mililitros cuesta 4.5 euros, una barra de pan cuesta 5 euros, esto lo dejo de reflexión, recordando que el Euro cuesta 20 pesos mexicanos aproximadamente.

En otra parte del currículo educativo de Finlandia y su impacto en la cultura finlandesa, es que allá todos alumnos, desde preescolar hasta universidad la educación es gratuita, y hasta

secundaria la alimentación en las escuelas también lo es. No es desconocido para nosotros los docentes, específicamente de educación básica que en la sociedad global se vive el problema de las enfermedades crónico degenerativas, causada desde lo que dicen los especialistas en salud nutricional por la obesidad. En nuestro currículo educativo, surge por ello en las materias curriculares la asignatura de nutrición, donde se pretende inculcar en el alumno el cuidado de la salud, se brinda al alumno la información nutrimental mediante el plato del buen comer, sin embargo, lo establecido en las estadísticas que muestra el atlas mundial de la obesidad, México ocupa los primeros lugares en obesidad infantil, es decir el 8% de los niños varones y el 29% en las niñas padecen obesidad. Entonces ¿qué sucede en México si desde la escuela se muestran las formas de comer sano y evitar este grave problema social de salud?

En Finlandia al respecto, como impacto de su currículo escolar a este problema social, primero hacen las tres comidas, pero verdaderamente aplican el plato del buen comer, tuve la oportunidad de tomar mi lunch en la Universidad Aalto de Helsinki, y ahí no se observa comida chatarra, es decir, la alimentación está basada en más verduras, legumbres y carne, pero de manera moderada. Allá en las escuelas no se venden, para no meterme en problemas con marcas, en ninguna institución educativa de cualquier nivel, bebidas edulcoradas de ninguna marca y clase, no hay dulces, churros o panecillos que están saturados de azúcares, las bebidas son leche, jugo bajo en azúcares y agua pura, esto tiene un impacto en la sociedad, pues así se alimentan. Recorriendo las calles, escuelas e instituciones y organizaciones, observé que no hay gente que presente obesidad, además en los restaurantes que tuve la oportunidad de acudir a tomar los alimentos así era, las bebidas edulcoradas estaban con costo por separado y precios muy elevados.

Tuvimos la oportunidad de conocer al segundo funcionario en orden jerárquico de las autoridades del ministerio de Educación, algo así como el subsecretario de educación a nivel nacional en México. Él nos brindó un tiempo para realizar una entrevista, y compartió que el papel que tiene el sistema educativo finlandés es desarrollar la competencia nacional; desde mi corta perspectiva es hacer competitiva a la sociedad finlandesa en cada uno de sus

conocimientos y habilidades, desde aquí es que se encaminan aspectos como: La política educativa, la legislación de estas y el financiamiento educativo, y en función de estos opera la agenda nacional para la Educación Finlandesa, bajo la siguiente organización: Agencia de Desarrollo Nacional; Currículos básicos nacionales y requisitos de calificación; apoyo a la formación de políticas basadas en pruebas ; apoyo a la reforma y el desarrollo; servicios para estudiantes; apoyo a la internacionalización, esto desde el ministerio de educación.

Se centran en las prioridades educativas, aquellos problemas que aquejan a la educación y que hay que buscar una solución específica, como los indicadores educativos de cobertura, matrícula, retención, deserción, eficiencia terminal, buscando con ello elevar los indicadores de calidad educativa; diseño del currículo básico nacional, subsidios estatales. Desde lo local se enfocan a prioridades educativas y currículos locales, es decir aquellas necesidades que presenta la escuela en particular dentro de una municipalidad, reclutamiento, evaluación del profesor, garantía de calidad.

Según lo que informó esta autoridad, las tareas focalizadas del sistema educativo finlandés son a grandes rasgos las siguientes:

1. Desarrollar la educación en función de la formación, educación y atención a la primera infancia, la formación permanente, cuidando los servicios y las funciones de gestión, relacionadas con los mismos, anticipándose a las necesidades competenciales y educativas de la sociedad.
2. Crear El Currículo Básico Nacional desde educación básica y superior general, educación secundaria, educación artística básica, educación y formación profesional además de educación y cuidado de la primera infancia.
3. Facilitar programas y contratos que promuevan la internacionalización y brindar servicios de consultoría para la internacionalización.
4. Brindar servicios para la admisión de estudiantes.

5. Producir información para apoyar el desarrollo y la toma de decisiones en nuestro campo y desarrollar las bases de datos centrales de información de la educación.
6. Tomar decisiones sobre el reconocimiento de estudios realizados en el extranjero.

Algo que me parece importante rescatar es que se dice que Finlandia es el país más feliz del mundo por sexta vez consecutiva, según el Informe Mundial de la Felicidad 2023 (World Happiness Report, 2023), pero ¿cuál es la razón por la que se dice que la sociedad finlandesa es la más feliz del mundo?, y ¿qué conexión tiene con el sistema educativo de este país? Bien algunas razones son las siguientes, según este informe:

Es el Estado menos fallido del mundo, es decir la gobernabilidad y la seguridad de los civiles es una garantía y ciertamente podemos caminar libremente por sus calles sin sufrir situaciones delincuenciales. Esto según el índice de Estados fallidos del mundo para la paz 2021. Otra razón para que se le catalogue como el país más feliz, es porque es el país menos corrupto, según el índice de percepción de corrupción 2021. Además, tiene la mejor administración pública según el instituto Legatum, índice de prosperidad global 2021, que mide las condiciones de vida de las naciones a partir de una multiplicidad de indicadores económicos, políticos, económicos educativos, sanitarios y medioambientales.

Algo muy importante también que marca la felicidad es que es el mejor lugar del mundo para ser madre, según el Estado mundial anual de *Save The Children* informe de las madres 2018. Además ocupa el lugar tres como el país más innovador según la WEF, (El Foro Económico Mundial, por sus siglas en ingles), es una herramienta elaborada para medir la competitividad global 2017-2018.

Agregamos a esta lista según la WEF, a partir de su informe global de brecha de género 2021. Al mismo tiempo que ocupa el segundo lugar en capital humano, según el informe de la WEF de capital humano 2017; además es el segundo lugar en desempeño en los graduados de educación superior, desde el panorama de educación de la OCDE 2018, lo que nosotros llamaríamos indicador de eficiencia terminal. Agregariamos que es el mejor país calificado por

la prueba PISA aplicada por la OCDE, por lo tanto, también ocupa el primer lugar en educación básica del mundo (World Economic Forum, 2021).

En otros aspectos que destaca es que el segundo país más seguro donde se aplica la libertad de expresión y libertad de prensa, este particularmente sin ganas de menospreciar nuestro estatus nacional, hoy una noticia constante en los medios de comunicación mexicanos es aquella donde contabilizan los periodistas asesinados. También este país tiene el Estado más seguro para viajar según la WEF en su informe de competitividad de viajes y turismo 2021.

Lo anterior tiene un impacto socioeconómico, cultural y desde luego educativo, en todos sus niveles, desde educación preescolar, educación primaria, preparatoria, general y vocacional, educación superior y educación para adultos. La educación preescolar, no es obligatoria, y en las zonas rurales o al norte del país con clima extremo, está a cargo del ministerio de salud y asuntos sociales bajo un cuidadoso sistema, y en áreas escasamente pobladas la educación preescolar se realiza junto con las escuelas de educación básica. En tal caso son los municipios los encargados de organizar y brindar estos servicios a los niños de 6 y 7 años, es decir no hay instituciones específicas para este nivel de estudios, sino que se imparten en escuelas y jardines de infancia.

En el caso de la escuela básica primaria, aquella que brinda una educación de 9 años, desde los 7 hasta los 16 años aproximadamente, es decir lo equivalente a los 6 años de primaria y secundaria en el sistema educativo mexicano, sus características son: es obligatoria para todos; la enseñanza, los útiles, libros de texto, atención sanitaria y comida son gratuitos; los 6 primeros años tiene el mismo maestro de grupo, los tres últimos años tienen un maestro por materia, hay un máximo de 24 alumnos por clase, existe una atención especial para niños con problemas de aprendizaje o capacidades diferentes; el municipio es el responsable de la administración de las escuelas básicas, además de organizar y pagar el transporte de los alumnos que viven a más de 5km de la escuela.

Las escuelas están por todo el país incluyendo los lugares más lejanos, un dato importante es que solo 0.4% no termina sus estudios de educación obligatoria y el calendario escolar contempla 190 días. Las materias del currículo de educación obligatoria son: además de la lengua materna, otro idioma nacional, el sueco, por ejemplo, matemáticas, idiomas extranjeros, física, química, historia, introducción cívica, educación física, música, artes plásticas, economía doméstica, (tareas domésticas, como cocinar, lavar la ropa, cuidar de la casa, etc.) manualidades, religión o educación ética-religiosa, biología, geografía y medio ambiente.

La educación media superior se realiza en un instituto de bachillerato con una duración de tres años y termina con un examen de bachiller o en una escuela vocacional que tiene una duración de entre 2 y 3 años que prepara a los jóvenes para un oficio o bien da continuidad a un nivel superior en el área de especialización.

Así mismo la educación superior se realiza en 20 universidades y 26 politécnicos, donde se cursan los ciclos superiores de educación profesional. La educación para adultos se lleva a cabo en instituciones patrocinadoras independientes, escuelas nocturnas, institutos vocacionales y universidades, donde cada universidad tiene un centro de educación continua. Algo trascendental es la educación para niños con capacidades diferentes, donde su etapa escolar inicia a los 6 años, estos niños reciben una enseñanza especial, asistiendo a clases y escuelas especiales, dependiendo de su discapacidad.

En la constitución política finlandesa considera la equidad como la base del sistema educativo, donde se lee que toda persona tiene derecho a la educación básica gratuita, incluyendo a los migrantes. Los poderes públicos garantizan la igualdad de oportunidades para recibir otros servicios educativos de acuerdo con su capacidad y necesidades especiales, así como la oportunidad de desarrollarse sin verse impedidas por las dificultades económicas. Otro aspecto importante en el sistema educativo de Finlandia es el desarrollo de las competencias transversales, repensadas y replanteadas en la actualidad, basadas en el conocimiento, habilidades, valores, actitudes y voluntad, entre las que podemos encontrar: pensar y aprender

a aprender, competencia cultural, interacción y expresión, cuidar de uno mismo y de los demás, gestionar las actividades diarias y la seguridad, multialfabetización, competencia para el mundo del trabajo y el emprendimiento, participación e influencia, construyendo el futuro sostenible. Como se puede leer, es realmente un sistema que sobresale por el interés genuino en sus infancias y juventudes.

Discusión y conclusiones

El programa de movilidad EDUCAM Estonia-Finlandia logró el cometido de que algunos profesores formadores conociéramos el sistema educativo de esos países y algunas de sus buenas prácticas, a partir de un acercamiento vivencial, inmersos en la cultura de esa sociedad.

Emplear la autoetnografía como método de investigación permite el desarrollo de nuevas modalidades dentro de la investigación cualitativa, solo se necesita “una comunidad metodológica y ética que respete y celebre la diversidad paradigmática y metodológica” (Denzin, 2010, p. 425).

La experiencia vivida en estos dos países me hace ser irremediamente diferente en mi forma de pensar la educación, hay un antes y un después del viaje evidentemente, considerando que las experiencias vividas me permiten transformar mi realidad social, cultural y profesional. Considero que un docente de cualquier nivel educativo debe estar ligado con la cultura y las formas de hacer la educación desde lo local hasta lo global, desde luego replanteando la interculturalidad y la riqueza que brindan las diferencias culturales, políticas y sociales, nada mejor para repensar la educación mexicana, la práctica docente y la gestión curricular, a partir de la comparación entre sistemas educativos.

Vivir esta experiencia desde luego hecha a volar la imaginación, crear y vivir un mundo ideal para nuestros niños y jóvenes mexicanos sin violencia, con un currículo que verdaderamente tenga un impacto social, donde podamos volver a pasear en nuestra colonia, barrio o fraccionamiento libremente, donde las tiendas no deban tener rejas para evitar robos, donde la mujer pueda ser libre de caminar sola sin la preocupación de ser desaparecida, en un

medio ambiente limpio, cuidado y sostenible, donde la libertad de expresión sea un derecho y se viva tal cual.

Y termino este texto con la pregunta recurrente y continua en mi mente ¿Cuáles serían los cambios en la política educativa que se deben gestionar desde el currículo de educación básica hasta educación superior? Pero también ¿de qué manera el profesor es primordial para que el currículo realmente logre sus fines educativos de tal forma que se observe como resultado un cambio social y cultural que mejore las condiciones de vida de toda la sociedad?

Referencias

- Adams, T., y Holman, S. (2008). Autoethnography is queer. En Denzin, N., Lincoln, Y. & Smith L. (Eds.), Handbook of critical and indigenous methodologies (pp. 373-390). Sage.
- Arum, S., Van de Water, J., Klasek, C. B. y otros (1992). Bridges to the Future: Strategies for Internationalizing Higher Education. Chapter 12 The Need for a Definition of International Education. Association of International Education Administrators, Carbondale.
- Bénard Calva, S. M. (2019). Autoetnografía. Una metodología cualitativa. UAA.
- Bustos-Aguirre, M. L. (2014, 17-19 de noviembre). La movilidad internacional y el desarrollo de competencias para el empleo: una revisión de la literatura [ponencia]. Tercer Seminario del Sistema de Información de Estudiantes, Egresados y Empleadores. CUCEA de la Universidad de Guadalajara.
<https://www3.azc.uam.mx/sieeee/cuartoseminario/ponencias/ponencia16.pdf>
- De Sousa, B. (2003). Crítica de la Razón Indolente. Editorial Descleé de Brouwer.
- Denzin, N. (2010). "Moments, Mixed Methods, and Paradigm Dialogs". Qualitative Inquiry, Thousand Oaks, California: Sage.
- Ellis, C. (1999). "Heartful Autoethnography". Qualitative Health Research, USA: Sage.
- Ellis, C. (2004). The ethnographic I: A methodological novel about autoethnography. AltaMira Press.
- Ellis, C. (2009). Revision: autoethnographic reflections on life and work. Left Coast Press.
- Ellis, C., Adams, T. E., & Bochner, A. P. (2011). "Autoethnography: An Overview". Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 12(1), Art. 10, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1101108>.
- Francesc, P., Coydán, I. y Van Den Berg, A. (2020, 30 de noviembre). Conferencia internacional: "El futuro de la movilidad académica": Las promesas y los riesgos de la

movilidad virtual [video]. Congreso RUEC 2020. Educación Continua Universidad Católica de Temuco. <https://www.youtube.com/watch?v=AlcZwmMzh4k>

Gimeno Sacristán, J. (1995). El currículo: una reflexión sobre la práctica. Morata.

Hooks, B. (1994). Teaching to transgress: Education as the practice of freedom. Routledge.

Keller, E. F. (1995). Reflections on gender and science. Yale University Press.

Liu Yang. (2017, Agosto 4). Título del video [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=jsXufc8akvk>

Sahlberg, P. (2013). El cambio educativo en Finlandia ¿Qué puede aprender el mundo?. Paidós.

Slater, S. F., y Narver, J. C. (1995): "Market orientation and the learning organization". Journal of Marketing, 59(3), pp. 63-74.

Spry, T. (2001). Performing autoethnography: An embodied methodological praxis. Qualitative Inquiry, 7(6), 706-732.

Unión Europea. (2022). Web Oficial de la Unión Europea. Youth Portal. URL: https://youth.europa.eu/strategy_es

World Economic Forum. (2021). The Global Competitiveness Report 2021. http://www3.weforum.org/docs/WEF_TheGlobalCompetitivenessReport2021.pdf

World Happiness Report. (2023). World Happiness Report 2023. <http://worldhappiness.report/ed/2023/>

UNESCO UIS. (2014). UNESCO UIS. [en línea] Disponible en: <http://www.uis.unesco.org/Pages/Glossary.aspx>

El impacto de los proyectos comunitarios en la práctica docente multigrado en el marco de la nueva escuela mexicana: un análisis de su contribución al aprendizaje integral de los estudiantes y a la mejora de la educación rural

Jocelyn Arias Viera

jocelynariasviera49534@gmail.com

Escuela Normal Experimental en Acaponeta Nayarit

Karen de Jesús García Altamirano

karygarcia732@gmail.com

Escuela Normal Experimental en Acaponeta Nayarit

Santiago Alejandro Sánchez Hernández

santiago.ash30@gmail.com

Escuela Normal Experimental en Acaponeta Nayarit

Línea temática 6. Multiculturalismo, interculturalidad y educación

Resumen

La actual reforma de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), sus principios y propósitos a alcanzar, no deben estar desfasados de las metodologías a proponer, lo que advierte que su marco metodológico encuentre sustento en cuatro metodologías (ABP, STEAM, AS) y en particular, para los fines que persigue la presente investigación, el trabajo por proyectos comunitarios.

La investigación, reconoce la importancia de implementar proyectos comunitarios, y es bajo esa misma línea que se estudia el impacto obtenido tras la materialización de diversos proyectos de ese orden, que tuvieron lugar en escuelas de organización multigrado ubicadas

en zonas rurales; para lo cual se desarrolló una investigación cuantitativa, a través del diseño y aplicación de una encuesta cerrada a una muestra representativa de miembros participantes, como padres de familia, docentes y alumnos. Encontrándose hallazgos como: el reconocimiento de una mejora en el desempeño académico y personal de los alumnos; el desarrollo de capacidades en los estudiantes, por ejemplo, la colaboración, el pensamiento crítico, creativo y argumentativo; el fortalecimiento de la relación escuela-comunidad; el sentido de pertenencia comunitaria que se cultiva en quienes participan, al formar parte de las respuestas de solución en atención a las problemáticas que acontecen en su entorno.

Palabras clave: NEM (Nueva Escuela Mexicana), proyectos comunitarios, problematización, colaboración, capacidades.

Planteamiento del problema

La educación como derecho universal de todo individuo, pasa a formar parte valiosa de la formación y progreso social, de ahí el número significativo de recientes reformas educativas que han permeado en las últimas décadas, cada una de ellas con la presencia de fundamentos teórico-metodológico, filosóficos y pedagógicos propios. Sin embargo, una de las metodologías de trabajo propuestas, esclarecida en los planes y programas de estudio de educación primaria y que torna sus inicios a partir del plan 2009 es la metodología por proyectos, para la cual la propuesta curricular 2011 da un mayor seguimiento; mientras que el nuevo modelo educativo Aprendizajes Clave 2017 retoma elementos centrales de dicha metodología de trabajo; no obstante, es hasta el plan de estudios 2022 de la Nueva Escuela Mexicana el que otorga un mayor auge al concentrar como parte medular de su metodología el trabajo por proyectos en sus diferentes vertientes, caracterizándose por presentar una visión más amplia e interdisciplinar por campos formativos, a diferencia de los planes y programas de estudio anteriores los proyectos solo estaban enfocados a una sola asignatura.

En ese sentido, y en busca de lograr cambios importantes en el sistema educativo del país, sobre todo en zonas marginadas en donde rige la educación multigrado, el trabajo por

proyectos comunitarios en el marco de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), se visualiza como una de las metodologías más idóneas, contextualizada e interdisciplinar a partir de una situación-problema comunitario.

Pero hasta aquí en trascendental plantearnos las siguientes preguntas: ¿Realmente el trabajo por proyectos en especial, los de tipo comunitario, logran impactos significativos en el aprendizaje de quienes participan? ¿Qué capacidades se favorecen? ¿Cuáles son los beneficios de conocer las problemáticas de su comunidad y hacia dónde trascienden?

Marco teórico

La educación multigrado es parte de un pilar fundamental de la educación mexicana, que no podemos ignorar, puesto que es un medio de garantía hacia el desarrollo en condiciones de equidad social.

Ahora bien, ¿en dónde radica la clave para una educación integral y de excelencia? Una de las respuestas sería plantear metodologías activas. Estas metodologías “buscan un desarrollo constructivo de la educación que se centra en el estudiante, a través de un trabajo cooperativo y vivencial motivando la generación de un pensamiento crítico como también la creatividad, entre otros factores” (Vilugrón, 2021). De lo anterior, podemos afirmar que la metodología del trabajo por proyectos y en particular los de carácter comunitario se perfila como una de las mejores y excelentes metodologías a implementarse en las prácticas educativas actuales.

Para ello, se estructura el tema en distintos subtítulos relacionados a la metodología por proyectos comunitarios.

1. Trabajo por proyectos comunitarios

1.1 Una mirada al pasado: ¿Cómo inició esta metodología?

Remontándonos al siglo XX, más precisamente en el año de 1921 encontramos que uno de los pioneros del planteamiento general de la metodología por proyectos es William Heard

Kilpatrick (1871-1965), quien incitado por quien fuera su maestro John Dewey (1859 –1952) escribió y publicó un ensayo en el que plasmó algunas ideas para el trabajo por proyectos, cuya finalidad es que “la actividad escolar tuviera sentido y utilidad, teniendo como pilar pedagógico la libertad de acción del alumno en la construcción de su conocimiento” (Vizcaíno, 2008, pág. 24).

Respecto a su sustento epistemológico Galeana (2006) menciona que “este modelo tiene sus raíces en el constructivismo, que evolucionó a partir de los trabajos de psicólogos y educadores tales como Lev Vygotsky, Jerome Bruner, Jean Piaget y John Dewey” (pp.1-2).

1.2 ¿Qué es un proyecto comunitario?

Un proyecto comunitario puede ser entendido desde la percepción más sencilla como una metodología que fomenta la participación activa del estudiante en torno a situaciones y/o problemáticas que acontecen en su comunidad, para las cuales debe ser capaz de buscar y proponer soluciones en colectivo, es decir, con sus compañeros y miembros de la localidad, gestándose vínculos significativos entre escuela-comunidad, lo que reafirma el compromiso e involucramiento de esta última en los diferentes momentos del proyecto.

SNTE (2022) concibe los proyectos comunitarios como:

Una metodología integradora basada en el estudiante como protagonista de su aprendizaje y donde los conocimientos tienen la misma importancia que las habilidades y actitudes. También, se le considera una estrategia de aprendizaje en la que se trabajan con problemas que redunden en la generación de proyectos como alternativa de solución. (p. 2)

1.3 Capacidades que se favorecen

Toda metodología de carácter activo promueve el desarrollo de un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que todo estudiante debe ser capaz de movilizar para dar respuesta a las múltiples situaciones en las que participa tanto en el medio escolar como

social. En lo que concierne al trabajo por proyectos este acerva en los estudiantes diversas capacidades que se constituyen desde “la capacidad de análisis y crítica, trabajar en colaboración, contar con habilidades socioemocionales como la empatía y la tolerancia, organizarse de manera autónoma, asumir responsabilidades y saber comunicar eficazmente” (SEP, 2022, pág. 2); lo que en palabras de Oviedo (2012) es la “formación del razonamiento aplicado a la realidad y no a la información de memoria” (p.107).

2. Fases de un proyecto comunitario

2.1 Planeación

El organizar y visualizar con éxito un proceso de enseñanza-aprendizaje y más aún un proyecto, requiere de alumnos y docentes comprometidos en un acto de reflexión, que posicione a ambos actores en el conocimiento, análisis y lectura de su realidad, a través del diagnóstico tanto áulico, como del entorno social al que pertenecen; reconociendo las demandas y necesidades existentes. Además, de los intereses intrínsecos que los alumnos expresan y que los motiva hacia la generación de propuestas de trabajo.

Es fundamental que las profesoras y los profesores dispongan y participen en la creación de puentes institucionales, organizativos y curriculares para construir, junto con sus estudiantes, vínculos pedagógicos con la comunidad, y así comprender las necesidades y demandas de ésta, especialmente a través de las familias (SEP, 2022, p. 69).

En complementación de lo anterior la SEP (2022) establece que la primera fase de un proyecto comunitario debe verse contemplada por la planeación la cual comprende la identificación de la problemática y la negociación de una ruta de acción, a través del diseño de un planteamiento, movilización de conocimientos previos y delimitación de producciones, tiempos y acciones.

2.2 Acción

La fase de acción de un proyecto comunitario SEP (2022) refiere la oportunidad que tienen los educandos para acercarse y explorar el problema, elaborar producciones, valorar la presencia de avances y dificultades, así como realización de ajustes y la concreción de la primera versión del producto que se planteó en la fase de planeación.

Esta fase de acción comprende una de las partes fundamentales del proyecto, que permite a los participantes desarrollar procesos formativos, esto a través de la investigación, elaboración de materiales que abonen al producto final, así como la negociación, interacción e intercambio de ideas con el objetivo de llegar acuerdos de solución, en beneficio de realizar producciones que permitan atender el problema comunitario.

2.3 Intervención

Las propuestas elaboradas durante los procesos de planificación y acción que llevan a cabo los estudiantes, se concretan al obtener los productos tanto de orden tangible como intangible del proyecto, para ser compartidas con sus compañeros de escuela, padres de familia y personas de la comunidad; así como las soluciones propuestas hacia la problemática que dio origen y motivó el proceso de trabajo del proyecto; reconociéndose, como momentos que favorecen y acrecientan la motivación de todos quienes participan, al comprender que sus acciones y producciones elaboradas tienen significados en el medio comunitario donde viven.

Mientras que la SEP (2022) plantea que en esta fase es posible, la exposición y explicación de soluciones o recomendaciones, el intercambio y muestra del producto final al aula o comunidad en general para dar cuenta de cómo se resolvió o cómo se atendió la problemática del proyecto, así como el seguimiento, retroalimentación y toma de decisiones para la mejora de proyectos posteriores.

2.4 Evaluación

“La evaluación es un proceso inherente al aprendizaje, ésta debe reflejar tanto las técnicas como los instrumentos a utilizar para recoger la información requerida y conocer los resultados del proceso vivido, tanto en lo individual como en lo grupal” (Carrillo, 2001, p. 342). Precisando que todo proyecto debe ser reconocido por tener una evaluación continua y formativa que fortalezca el objetivo de valorar tanto cualitativa, como cuantitativamente el logro de los aprendizajes en cada uno de los alumnos. Además, de ser un medio para valorar el impacto de las propuestas de proyectos en las aulas, escuelas y comunidad a raíz de las problemáticas reconocidas.

La evaluación en los proyectos debe valorar ese camino hacia el aprendizaje, con lo cual debe realizarse durante el proceso, y no solo al final. El alumno es parte importante de ese proceso, por lo que debe saber qué se espera de él, cuándo y cómo, desde el principio (EMTIC, 2018).

En palabras del mismo autor EMTIC (2018) “la evaluación, para ser más enriquecedora, debe ser multidireccional”. Esto quiere decir, que durante el trabajo por proyectos existe la oportunidad de llevar a cabo los tres tipos de evaluación: autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación, como parte de un proceso constructivo y reflexivo tanto en el plano individual como grupal del proyecto, representándose como un medio formativo y de retroalimentación para alumnos y maestros.

En apoyo de los procesos y tipos de evaluación, las técnicas e instrumentos de valoración, forman parte de recursos que permiten un registro constante del avance, participación y dificultades de los educandos en transcurso del proyecto.

Según Pérez (2016) existen diferentes mecanismos útiles para la evaluación en el aprendizaje basado en proyectos como las rubricas, portafolios, observación en el aula, la técnica del registro anecdótico, ficha de registro, entre otros.

3. Roles de docentes, alumnos y comunidad

3.1 El papel de los alumnos

Es una metodología que propicia el papel activo del alumnado en el aprendizaje por competencias, aunando sus intereses y necesidades con las prescripciones educativas, en base a la realización de un proyecto para llegar a un producto final que, a priori, supone un reto. (EMTIC, 2018)

De tal forma los estudiantes son capaces de otorgarles un valor y empleo a lo que aprenden en la escuela, y que ponen de manifiesto en su vida cotidiana, forjando aprendizajes con significado funcional e identidad social.

3.2 El rol del docente

Los maestros como parte importante de la consecución de todo proyecto asumen roles de guías, facilitadores y orientadores. “Trabajar por proyectos NO requiere de docentes expertos, sino de docentes que pongan en alza su papel de orientadores, de guías, de mediadores” (EMTIC, 2018). En la misma línea la Nueva Escuela Mexicana SEP (2022) reconoce “la autonomía profesional del magisterio para contextualizar los contenidos de los programas de estudio de acuerdo con la realidad social, territorial, cultural y educativa de las y los estudiantes” (p. 68).

En general, el rol docente se asocia a acciones específicas como la referencia curricular y contextual, para vincular lo comunitario con lo escolar, transversalizando los campos formativos a partir del trabajo por proyecto comunitario.

3.3 La comunidad

La comunidad como núcleo generador de los procesos de aprendizaje, representa un componente más de participación dentro de los proyectos de índole comunitario, según la Nueva Escuela Mexicana SEP (2022) se entiende por comunidad:

El marco en el que la escuela encuentra múltiples posibilidades para realizar estrategias de resolución de problemas que se generan dentro de su territorio. Se trata de que las y los estudiantes interactúen en el territorio con sus profesoras y profesores más allá del contexto escolar; que se acerquen a procesos sociales, ambientales y económicos, y valoren las potencialidades de las transformaciones que tiene la comunidad en conjunción con la escuela, además de que participen en acciones concretas de transformación colectivo. (p. 84)

Entendiendo que el papel de la comunidad será participar en las propuestas que realicen los centros educativos, las cuales se verán reflejadas en los aprendizajes de los estudiantes, así como en los resultados que se trabajen y gestionen desde la escuela en beneficio de toda la comunidad.

Metodología

La presente investigación fue llevada a cabo bajo un enfoque cuantitativo entendido este último como:

Una forma estructurada de recopilar y analizar datos obtenidos de distintas fuentes, lo que implica el uso de herramientas informáticas, estadísticas, y matemáticas para obtener resultados. Es concluyente en su propósito ya que trata de cuantificar el problema y entender qué tan generalizado está mediante la búsqueda de resultados proyectables a una población mayor (David Alan Neill, 2017, p. 69).

De acuerdo con los fines que persigue la investigación cuantitativa, y en complementación del método de investigación causal comparativa fue posible conocer el impacto que han generado los proyectos comunitarios en la educación multigrado en áreas rurales, con el propósito de identificar su efectividad y fortalecer la calidad educativa. Para tal efecto, se diseñó una encuesta (cuestionario cerrado), con elementos característicos de la escala Likert, como técnica de investigación predominante, aplicada a diferentes agentes que intervienen en el acto educativo, conformado por docentes, estudiantes y padres de familia.

Participó una población total de 300 agentes, tomando como muestra el 30% de cada figura educativa, lo cual representa a 30 miembros de cada índole, es decir, padres de familia, docentes y alumnos; todos ellos pertenecientes a la zona norte del estado de Nayarit, específicamente de los municipios de Tecuala, Acaponeta y Huajicori.

Los docentes de la muestra ejercen su labor pedagógica en contextos multigrado de educación primaria, con un rango de 5 a 20 años de servicio, que, en conjunto con estudiantes entre los 7 y 12 años de edad, así como padres de familia mayormente de más de 30 años, han participado en el trabajo por proyectos comunitarios.

En lo pertinente se logró abstraer e identificar diversas categorías de análisis, que comprenden: el desempeño académico de los estudiantes, las capacidades desarrolladas, el fortalecimiento de la relación escuela–comunidad y el sentido de pertenencia de los estudiantes y su conexión con el entorno local, regional, nacional y global a partir de la implementación de la metodología de proyectos comunitarios.

La información obtenida a partir de la organización por categorías, y a fin de analizar e interpretar minuciosamente los datos recabados, se sistematizó en el programa de software Excel, que permitió tener un marco estadístico a base de gráficas y tablas, que refleja y explica de manera holística y esquemática las diferentes variables que participan en la investigación.

Resultados

De acuerdo con la investigación realizada, se obtuvieron los siguientes resultados, los cuales se expresan y analizan según las categorías identificadas.

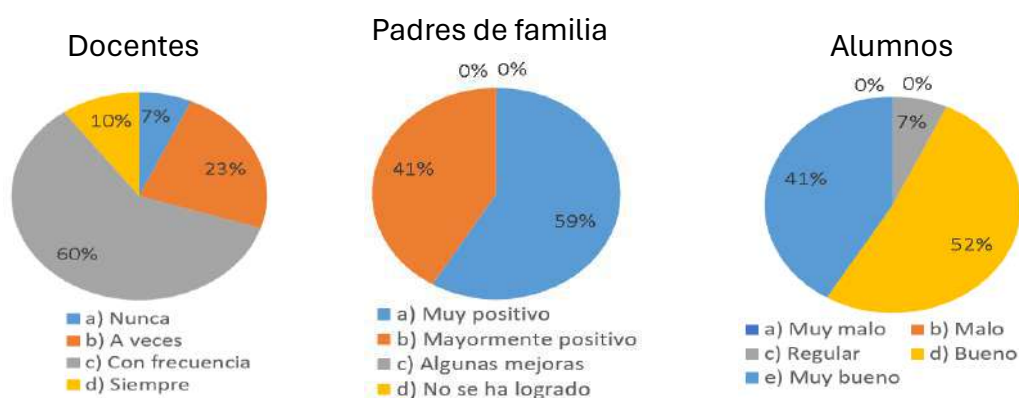
El desempeño académico de los estudiantes

Con relación a los resultados de esta categoría señalados en la Figura 1, encontramos que un 60% de los docentes admiten que hubo cambios “con frecuencia” en el compromiso y la motivación de los estudiantes que participan en la metodología de aprendizaje basado en proyectos comunitarios, mientras que un 23% considera que solo “algunas veces”. Por su parte,

la muestra de padres de familia sostiene que el impacto de los proyectos comunitarios en el desarrollo personal y académico de su hijo o hija ha ido de un 41% “mayormente positivo” a un “muy positivo” con un 59%.

En tanto los alumnos califican los proyectos comunitarios dentro de su crecimiento personal y académico en una escala de 52% “bueno” a “muy bueno” en un 41% de la muestra.

Figura 1. Desempeño Académico de los Estudiantes



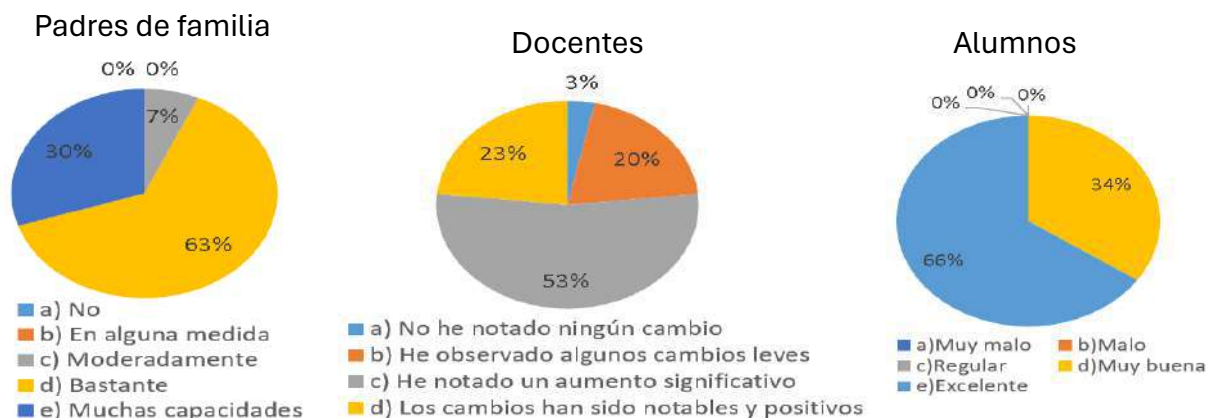
Capacidades desarrolladas

Para esta categoría se reconoce como el 63% y 30% de los padres de familias consideran que a través de la participación de sus hijos e hijas en los diversos proyectos comunitarios que la escuela ha abordado, han logrado el desarrollo de “bastante” a “muchas capacidades” adicionales tales como: imaginación, creatividad, percepción, así como un mayor grado de explicación, interpretación y argumentación.

Con relación a lo anterior, el 53% de los docentes encuestados, manifiestan un “aumento significativo” en el trabajo en equipo entre los estudiantes que participan en proyectos comunitarios, el otro 23% afirma que los cambios han sido “notables y positivos”. Al comparar estos últimos resultados, con las respuestas generadas por los alumnos, se encontró como un 66% de los estudiantes señala como “excelente” la colaboración con sus compañeros, mientras

que el resto, correspondiente al 34% la indica cómo “muy buena”, reafirmando lo que docentes mencionan. Todo lo anterior, se observa en la Figura 2.

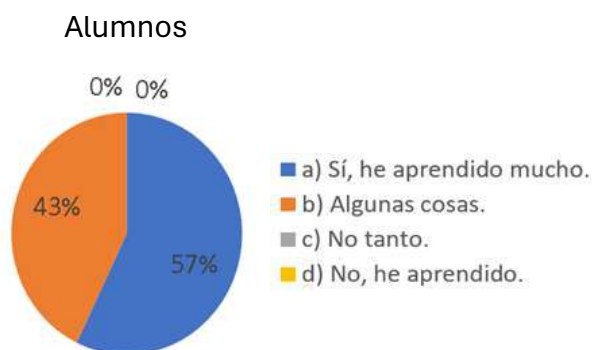
Figura 2. Nivel de Capacidades Logradas



El fortalecimiento de la relación escuela–comunidad y el sentido de pertenencia de los estudiantes con su entorno local.

En la Figura 3 se observa cómo más del 50% de los alumnos afirman que, mediante la propuesta metodológica del trabajo por proyectos comunitarios, “han aprendido mucho” sobre los problemas de su comunidad, el otro 43% solo “algunas cosas”, que además les han permitido ser capaces de buscar y proponer soluciones bajo los conocimientos y capacidades que construyen.

Figura 3. Nivel de Aprendizaje en Torno a las Problemáticas Comunitarias



Al mismo tiempo se logra identificar para esta categoría en la Tabla 1, una conexión que va de “mayormente efectiva” en un 40% a “muy efectiva” en el 60% entre los proyectos comunitarios y el aprendizaje de los estudiantes, así lo declara la muestra de padres de familia en su totalidad; quienes además asienten que el llevar a cabo este tipo de proyectos ha oscilado entre “positivo” para un 83% a “muy positivo” en un 13 % para su comunidad, como puede observarse en la Tabla 2.

Tabla 1. Conexión Proyectos Comunitarios y Aprendizaje

Padres de familia		
Respuestas	Frecuencia	%
a) Muy efectiva	18	60%
b) Mayormente efectiva.	12	40%
c) Algunas veces efectiva.	0	0%
d) No se ha logrado.	0	0%
Total:	30	100%

Tabla 2. Cambios Comunitarios

Padres de familia		
Respuestas	Frecuencia	%
a) Muy negativo	0	0%
b) Negativo	0	0%
c) Regular	1	3%
d) Positivo	25	83%
e) Muy positivo	4	13%
Total:	30	100%

En lo correspondiente a los maestros un 60% puntualiza que a través de las propuestas de planeación realizadas en conjunto con los alumnos han logrado abordar las problemáticas y desafíos de una manera “muy efectiva” en la comunidad donde radica su labor pedagógica, mientras que el otro 40% lo declara como “mayormente efectiva” (Figura 4). Lo anterior ha evidenciado y reflejado cambios significativos en el reforzamiento de la relación actual entre su

escuela y la comunidad, tal como se logra observar en la Figura 5, puesto que, en suma, arriba del 60% de los docentes señala de “buena” a “muy buena” la relación existente entre escuela-comunidad a partir de la implementación de proyectos comunitarios

Figura 4. La Planeación y Abordaje de las Problemáticas Comunitarias

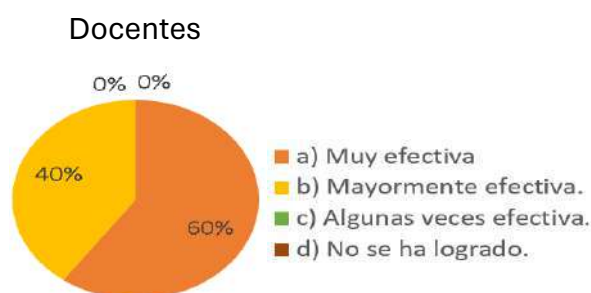
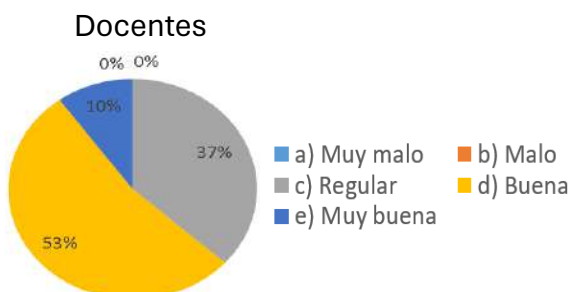


Figura 5. Relación Escuela-Comunidad



Discusión y conclusiones

El proceso de investigación llevado a cabo ha permitido construir un panorama general del impacto que logran causar los proyectos comunitarios, asumiéndose como una metodología activa que concibe un aprendizaje más experiencial y cercano a la realidad en la que se ven inmersos los estudiantes, puesto que será su contexto y las problemáticas que del mismo se desprendan, el escenario principal para la generación de proyectos comunitarios y por ende de su aprendizaje; lo cual otorga, define y diferencia a los proyectos comunitarios de cualquier otro tipo de proyecto, caracterizándose por la constante del núcleo comunitario en el que se originan; comprendiendo de esta manera, como es la escuela la que ahora trasciende hacia la comunidad

y coloca a esta última en el centro del proceso educativo, como parte de una triangulación entre la recuperación de problemáticas comunitarias, situaciones pragmáticas y el currículum.

Esta nueva forma de trabajo que propone la NEM ha logrado acervar en los alumnos una serie de capacidades básicas como el trabajo en equipo, un pensamiento de carácter crítico, capaz de cuestionar y argumentar los múltiples eventos que ocurren contextualmente, así como el desarrollo creativo para asumir acciones de solución. Lo anterior también comprueba y reconoce la existencia de un mayor grado de interés, compromiso, motivación y responsabilidad por parte del estudiantado hacia la construcción de su aprendizaje, así como un aumento significativo de identidad local.

En lo que respecta al recibimiento de la metodología que nos ocupa, es claro como obtuvo una muy buena aceptación, principalmente por parte de los alumnos y padres de familia quienes asumen como una experiencia muy enriquecedora su participación e involucramiento activo en el trabajo por proyectos de margen comunitario, propiciando consecuentemente una mejor comunicación y fortalecimiento del vínculo entre la escuela y la comunidad, y los que a ella la integran, constituyéndose como parte de un enfoque humanista que se traduce en la unidad y en el aprendizaje colectivo.

Concluyendo, que el impacto alcanzado por los proyectos comunitarios ha sido muy positivo en los diferentes contextos multigrados de educación primaria que han tenido a bien implementar dicha metodología, al ser posible y llevar a cabo prácticas educativas interdisciplinarias, y contextualizadas al círculo comunitario, lo cual se asocia al marco metodológico que fundamenta la Nueva Escuela Mexicana como estrategia nacional que prioriza el trabajo por proyectos como una forma de avanzar hacia una ciudadanía más integral, inclusiva, pluricultural, colaborativa y equitativa.

Referencias

- Carrillo, T. (2001). El proyecto pedagógico de aula. *Educere la Revista Venezolana de Educación*, 5.
- David Alan Neill, L. C. (2017). *Procesos y fundamentos de la investigación científica* .
- EMTIC, E. (2018). Aprendizaje Basado en Proyectos, de alumnos consumidore a productores. *Emtic: Educación, Metodología, Tecnología, Innovación, Conocimiento*.
- Galeana, L. (2006). <https://repositorio.21.edu.ar/handle/ues21/12835> . Obtenido de <https://repositorio.21.edu.ar/bitstream/handle/ues21/12835/Aprendizaje%20basado%20en%20proyectos.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Oviedo, P. E. (2012). *Innovar la enseñanza. Estrategias derivadas de la investigación* .
- Pérez, M. Á. (2016). *fundacionginer.org*. Obtenido de <https://docentes.fundacionginer.org/wp-content/uploads/2017/04/Presentaci%C3%B3n-Sesi%C3%B3n-4-Miguel-%C3%81ngel-Ariza.pdf>
- SEP. (2022). *Insumo: Orientaciones para la segunda sesión ordinaria de consejo técnico escolar*.
- SEP, S. d. (2022). *El Plan de Estudio de Educación Preescolar, Primaria y Secundaria*.
- SEP, S. d. (2022). *sep.gob.mx*. Obtenido de <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2022/06/Metodologia-ABP-Final.pdf>
- SNTE. (2022). *amazonaws.com*. Obtenido de <https://cdnsnte1.s3.us-west-1.amazonaws.com/wp-content/uploads/2022/11/23160409/12.-Aprendizaje-basado-en-proyectos-comunitarios.pdf>
- T., D. V. (2021). Metodologías activas de aprendizaje: desarrollo constructivo de la educación centrada en el estudiante. *Univesidad Católica de la Santísima Concepción (UCSC)*.

Vilugrón, D. (2021). Metodologías activas de aprendizaje: desarrollo constructivo de la educación centrada en el estudiante. *Universidad Católica de la Santísima Concepción (UCSC)*.

Vizcaíno, I. (2008). *Guía fácil para programar en Edcación infantil (0-6 años). Trabajar por proyectos.*

Variables sociodemográficas de los docentes de escuelas multigrado en relación con el funcionamiento del Consejo Técnico Escolar

Manuel Ortega Muñoz

drmanuelortega@hotmail.com

Universidad Pedagógica de Durango

Zaret Jazmín Hernández Soto

hernandezsotozaret@gmail.com

Secretaría de Educación del Estado de Durango/Universidad Pedagógica de Durango

Línea temática 6. Multiculturalismo, interculturalidad y educación

Resumen

Este estudio cuantitativo descriptivo transversal y no experimental tuvo como objetivos definir el nivel de funcionamiento del Consejo Técnico Escolar (CTE) e identificar la relación que existe de las variables sociodemográficas género, grado académico y años de servicio de los docentes que son parte de las escuelas primarias multigrado del Sector Educativo #14 en el estado de Durango con el funcionamiento del CTE. Los participantes de la investigación fueron 72 directivos y docentes, la recogida de información se llevó a cabo mediante la Escala de Funcionamiento del Consejo Técnico Escolar (Ávila et al., 2019), el cual se compartió por medio de un formulario de Google. Los principales resultados exponen que el nivel de funcionamiento del CTE en estas escuelas es de un 72.3%, identificado como bueno, que respecto a la comparación de grupos en la variable género, solo existe diferencia estadísticamente significativa en un ítem, en la variable grado académico no se identificaron ítems estadísticamente significativos y en la variable años de servicio solo se ubicaron dos ítems estadísticamente significativos en relación al funcionamiento del CTE.

Palabras clave: Consejo Escolar, variables sociodemográficas, Docentes, Escuelas Multigrado.

Planteamiento del problema

Las escuelas de educación básica en México están rodeadas de un sin número de características y problemáticas que deben ser atendidas de la mejor forma, teniendo reglamentación clara, personal profesional, apoyo solidario de alumnos y padres de familia y de otras instituciones que son parte de su contexto inmediato, ante esto, se vuelve importante medir el funcionamiento del Consejo Técnico Escolar (CTE) como órgano tomador de decisiones para la mejora escolar. Pero además es trascendental identificar la relación que tienen diferentes variables sociodemográficas de los docentes que son parte de las escuelas primarias multigrado, donde este tipo de escuelas, en muchos sentidos carentes de atención, suman más de la mitad en el estado de Durango.

Los antecedentes de investigación en los últimos tres años, nos exponen que se han estudiado las prácticas sociales del CTE como expresiones de resignificación de las políticas de autonomía de gestión escolar, donde se encontró que se han logrado trascender, permitiendo la construcción de estrategias y líneas de acción, así como la activación de políticas internas (Luna, 2022), también para conocer el funcionamiento, organización y temas abordados desde la perspectiva de los docentes de Educación Física, así como conocer las opiniones acerca de un futuro regreso a clases presenciales, donde se observaron diferencias en cuanto a los recursos tecnológicos y materiales apropiados y en el manejo de las emociones, además se concluye que se han logrado pocos aprendizajes en la educación virtual (Ramírez-García et al., 2022), asimismo para explicar, a través de los significados otorgados a los acuerdos, el resultado de los discursos construidos en la interacción conformada de la relación intersubjetiva del mundo social, donde la grupalidad parte de reconocer que es necesario el conflicto, ante todo porque ofrece un contexto de lo público en el que la cultura escolar reconoce la participación libre de todos los miembros (Silva, 2020).

De la misma forma, se ha estudiado al CTE para describir que tipo de gestión educativa práctica, donde se identifica la dedicación a planear actividades innovadoras en las que los docentes tomaron decisiones importantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y así abatir el rezago educativo y cumplir con los aprendizajes esperados (Cázares, 2023), también para caracterizar las condiciones de paz imposible que se manifiestan en sus reuniones, donde se encuentran prácticas de exclusión como: racismo, rechazo, intolerancia, burlas, gestos, ademanes, lucha de poder y egoísmo, las cuales afectan su operatividad, el logro de la misión y propósitos (Pérez y Alejandri, 2021), además para conocer la reflexión curricular que realizan los profesores de educación básica y su influencia en el desempeño docente, donde se concluye que la reflexión curricular que realizan los profesores tiene una alta influencia en su desempeño (Carrera, 2021) y, finalmente, para elaborar una propuesta de gestión educativa que permita impulsar el liderazgo en el CTE para un mejor desarrollo organizacional y lograr los aprendizajes esperados de los alumnos de educación primaria (Aldana, 2022).

Ante esto, el presente estudio se planteó los siguientes objetivos:

- ❖ Definir el nivel de funcionamiento del Consejo Técnico Escolar de las escuelas primarias multigrado del Sector Educativo # 14 en el estado de Durango
- ❖ Identificar la relación que existe de las variables sociodemográficas género, grado académico y años de servicio de los docentes que son parte de las escuelas primarias multigrado del Sector Educativo #14 en el estado de Durango con el funcionamiento del CTE

Marco Referencial

Bajo la intención de valorar el funcionamiento del CTE y asociar estos resultados con las variables sociodemográficas de los docentes que son parte de las escuelas multigrado en el estado de Durango, se tiene que remitir a los Lineamientos para la Organización y Funcionamiento del Consejo Técnico Escolar (SEP, 2019). Entonces, se consideró exclusivamente la normatividad vigente sobre los Consejos Técnicos Escolares expuesta en el acuerdo número 12/05/19 por el que se modifica el diverso número 15/10/17 publicado en el

Diario Oficial de la Federación (SEP, 2019). Enseguida se describe un resumen de los principales elementos del mismo, los cuales fueron la base para la construcción del instrumento utilizado en este estudio.

CAPÍTULO II. DE LA ORGANIZACIÓN DEL CTE

Sexto. El CTE en la Escuela de organización completa estará integrado por la totalidad del personal directivo y todos los docentes frente a grupo, incluidos los de Educación Física, Especial, Inglés, Cómputo y Asesores Técnico Pedagógicos, entre otros, que se encuentran directamente relacionados con los procesos de enseñanza y aprendizaje de los alumnos.

Las Escuelas de organización incompleta de una misma zona, donde el personal sea menor a cuatro docentes en cada Plantel se integrarán en un solo CTE o de acuerdo con las condiciones geográficas en las que estas escuelas se encuentran ubicadas, este es el caso de las escuelas multigrado.

En ambos casos, participan los asesores técnico pedagógicos en la escuela que por sus bajos logros educativos, el supervisor de zona les asigne con el fin de apoyar y asesorar al CTE.

Séptimo. Corresponde al director de la Escuela de organización completa presidir el CTE; de igual manera, a quien desempeñe esta función en una escuela con cuatro o más integrantes en el Colectivo Docente.

El CTE integrado por escuelas de organización incompleta de menos de cuatro docentes, será presidido por el supervisor de zona.

Octavo. Son funciones del Presidente del CTE:

a) Tener claridad de los propósitos de las sesiones del CTE y dominio de los contenidos o temas a tratarse en las mismas.

b) Crear confianza y empatía para que sus integrantes expresen abiertamente sus ideas, experiencias, problemas y logros en la escuela.

c) Reconocer las competencias de los integrantes del CTE y motivar a quienes menos intervienen en las sesiones del mismo.

d) Promover la reflexión acerca de las problemáticas educativas que enfrenta la escuela y una actitud autocrítica que favorezca la búsqueda de soluciones.

e) Incidir favorablemente para construir y consensuar prácticas educativas, acuerdos y compromisos entre los integrantes del CTE.

f) Motivar y dinamizar las sesiones del CTE.

g) Acordar con los integrantes del CTE, los compromisos de trabajo necesarios para el uso eficiente y óptimo del tiempo en cada sesión del CTE.

h) Estructurar y organizar las sesiones para cumplir con la misión y propósitos del CTE.

i) Desarrollar las actividades de las sesiones del CTE en función de las prioridades educativas de la escuela, los objetivos y metas establecidas en la planeación de la RME, de acuerdo con el contexto específico de cada Plantel.

j) Informar a su autoridad educativa inmediata superior cuando algún integrante o la totalidad de la escuela no sesionen en CTE para los efectos que haya lugar.

Noveno. Corresponde al director y a todos los docentes frente a grupo, incluidos los de Educación Física, Especial, Inglés, Cómputo, Asesores Técnico-Pedagógicos, entre otros, que se encuentran directamente relacionados con los procesos de enseñanza y aprendizaje de los alumnos como integrantes del CTE:

a) Asistir a todas las sesiones del CTE de acuerdo con el turno en que labora, cuando cubra dos turnos participará en ambos CTE, cumpliendo con su carga horaria laboral.

- b) Participar con los insumos, evidencias o la información necesaria para desarrollar y sustentar los procesos de planeación, implementación, seguimiento, evaluación y rendición de cuentas de la RME.
- c) Acordar con el Presidente del CTE, los compromisos de trabajo necesarios para el uso eficiente y óptimo del tiempo en cada sesión del CTE.
- d) Cumplir los acuerdos y compromisos asumidos en las sesiones y registrados en el Cuaderno de Bitácora del CTE.
- e) Asumir una actitud autocrítica y reflexiva ante las problemáticas educativas que enfrenta la escuela y propositiva en la búsqueda de soluciones...

CAPÍTULO III. DE LA MISIÓN Y LOS PROPÓSITOS DEL CTE

Décimo Segundo. La misión del CTE es mejorar el servicio educativo que presta la escuela enfocando sus actividades al máximo logro de los aprendizajes de todos sus alumnos.

Décimo Tercero. El CTE tiene como propósitos:

- a) Revisar de forma permanente el logro de los aprendizajes de todos los alumnos e identificar los retos que debe superar la escuela para mejorar sus resultados en el marco del Sistema Básico de Mejora y en el ejercicio de su autonomía de gestión, con base en los registros y productos de las sesiones del CTE: gráficas, cuadros, acuerdos y compromisos registrados en el Cuaderno de bitácora, evaluaciones bimestrales y los resultados de evaluaciones externas, entre otros.
- b) Tomar decisiones informadas, pertinentes y oportunas, para la mejora del aprendizaje de todos sus alumnos.
- c) Establecer acciones, compromisos y responsabilidades de manera colegiada para atender las prioridades educativas de la escuela con la participación de la Comunidad Escolar.

d) Fomentar el desarrollo profesional de los docentes y directivos de la escuela en función de las prioridades educativas.

CAPÍTULO IV. DE LAS ATRIBUCIONES Y LAS FUNCIONES DEL CTE

Décimo Cuarto. Son atribuciones del CTE:

a) Atender las prioridades educativas de la escuela en cada ciclo escolar, en el marco del SBM.

b) Establecer objetivos, metas y acciones para la atención de las prioridades educativas y verificar de forma continua su cumplimiento.

c) Dar seguimiento, a través de su Presidente, al cumplimiento de los acuerdos y compromisos establecidos de manera informada en cada una de las sesiones del CTE y registrados en el Cuaderno de bitácora.

d) Establecer relaciones de colaboración y corresponsabilidad con la Comunidad Escolar para el cumplimiento de los acuerdos y compromisos adoptados en las sesiones del CTE.

e) Definir los apoyos técnicos pedagógicos externos para atender las necesidades educativas de la escuela.

f) Usar la información disponible con respecto a los resultados educativos de la escuela para determinar y fortalecer las acciones de la RME.

g) Difundir la normativa, información y/o documentación que determine la Autoridad Educativa correspondiente.

Décimo Quinto. Son funciones del CTE:

a) Autoevaluar permanentemente el servicio educativo que presta la escuela en función de las prioridades educativas.

b) Realizar la planeación de la RME de la escuela en las sesiones de la fase intensiva.

c) Diseñar o utilizar instrumentos y mecanismos para el seguimiento y evaluación de las acciones de la RME.

d) Garantizar el cumplimiento de los acuerdos y compromisos establecidos en el CTE, en beneficio del aprendizaje de todos los alumnos de la escuela.

e) Establecer y dar seguimiento a los compromisos del Colectivo Docente relativos a los ajustes propuestos y autorizados al calendario escolar vigente, conforme a los Lineamientos que emita la SEP, en torno, al uso adecuado y eficiente del tiempo escolar, así como del cumplimiento de los días efectivos de clase.

f) Valorar la eficacia de las acciones realizadas para la mejora educativa, en función del aprendizaje de los alumnos.

g) Determinar las tareas y responsabilidades para el cumplimiento de los acuerdos y compromisos establecidos en sus sesiones.

h) Propiciar el intercambio de conocimientos y prácticas educativas a partir de un trabajo entre pares y del Aprendizaje entre escuelas, en un ambiente de colaboración, confianza y respeto.

i) Proponer soluciones para los retos que se presentan en el aula y en la escuela, en la que el Colectivo Docente participe de manera colaborativa.

j) Promover la participación de los padres de familia o tutores en las acciones definidas en la RME.

k) Realizar las gestiones necesarias para solicitar apoyo externo con el fin de atender las problemáticas educativas, que están fuera de su alcance resolver.

l) Contribuir con el Supervisor Escolar a la organización de las sesiones de Aprendizaje entre escuelas.

m) Compartir ideas, experiencias y recursos didácticos con las escuelas que presenten problemáticas comunes para encontrar soluciones conjuntas, a través del Aprendizaje entre escuelas.

CAPÍTULO V. DEL FUNCIONAMIENTO DEL CTE

Décimo Sexto. En las sesiones de CTE se promoverá:

a) El trabajo colaborativo, será responsabilidad de todo el personal educativo colaborar activamente mediante la distribución adecuada del trabajo en las sesiones para asegurar el éxito de la tarea educativa.

b) El aprendizaje entre pares y entre escuelas, con el fin de intercambiar conocimientos y experiencias enfocadas a la mejora del servicio educativo. Este trabajo promoverá el intercambio entre docentes de un mismo grado, ciclo o academias, según corresponda.

c) El diálogo abierto, respetuoso, sustentado y constructivo con los distintos actores del proceso educativo, incluidos los alumnos y los padres de familia o tutores, como un medio que permita discutir los problemas propios del contexto escolar y buscar soluciones conjuntas.

d) La retroalimentación oportuna al Colectivo Docente de los hallazgos en la implementación de acciones individuales y colectivas, en las evaluaciones internas y externas, los resultados de observaciones entre pares y demás información disponible sobre los aprendizajes de los alumnos y el servicio que ofrece la escuela.

CAPÍTULO VI. DE LOS PROCESOS DE LA RUTA DE MEJORA ESCOLAR

Cabe destacar que en la actualidad el nombre de Ruta de mejora Escolar ha cambiado por el de Programa Escolar de Mejora Continua (PEMC).

Vigésimo Cuarto. En las sesiones de las fases intensiva y ordinaria, el trabajo del CTE estará organizado a partir de los procesos de la RME: planeación, implementación, seguimiento, evaluación y rendición de cuentas.

Vigésimo Quinto. La fase intensiva del CTE se destinará fundamentalmente a la planeación de la RME en el marco del SBM.

Las escuelas de organización incompleta elaboran conjuntamente la planeación de la RME para atender las prioridades educativas adecuando su implementación a las necesidades y contextos específicos.

Vigésimo Sexto. El CTE llevará a cabo de manera coordinada, la autoevaluación diagnóstica, a partir del análisis de los registros escolares, de los resultados de los indicadores del SisAT, los resultados educativos de las evaluaciones internas y externas, en el nivel de logro alcanzado de los objetivos y las metas de la RME del ciclo escolar anterior y demás información relevante disponible, incluido el conocimiento que el CTE tenga acerca del contexto y las necesidades particulares de la escuela.

El CTE diseñará o utilizará instrumentos para identificar y argumentar de manera específica la situación actual de la escuela en el marco del SBM.

El diagnóstico al que arribe el CTE deberá incluir las causas internas y externas que generan las problemáticas educativas, para diseñar acciones pertinentes que promuevan su solución.

El CTE usará los resultados de la autoevaluación diagnóstica para establecer las prioridades a atender, definir objetivos, metas y acciones de la RME o, en su caso, para fortalecer y dar continuidad a lo iniciado en el ciclo escolar anterior (SEP, 2019, s/p).

Al describir las características de una escuela multigrado, esta

Implica atender simultáneamente a niñas y niños de diversos grados, lo que representa tanto ventajas como dificultades en el desarrollo de los procesos de enseñanza; por un lado la constitución heterogénea del grupo permite que la maestra o el maestro favorezca la colaboración entre las y los alumnos, pero al mismo tiempo le demanda organizar y planificar el trabajo de tal manera que pueda articular y relacionar los contenidos de los diferentes grados,

evitando la fragmentación de la enseñanza y atendiendo a los niños según sus necesidades y características (SEP, 2004, p. 5).

Finalmente, para entender un poco las variables sujetas a estudio en este escrito, podemos mencionar que género se refiere a los “atributos socialmente construidos, roles, actividades, responsabilidades y necesidades predominantemente relacionados con la pertenencia al sexo masculino o femenino en determinadas sociedades o comunidades en un momento dado” (Real Academia Española, s/f, s/p), para este estudio de consideraron el género femenino y el género masculino. Mientras que el grado académico se refiere al “título que, en el ámbito de la enseñanza superior, una institución universitaria concede al alumno cuando ha superado las exigencias académicas de cada ciclo o etapa en los que está ordenada la docencia” (Real Academia Española, s/f, s/p). Finalmente, podemos mencionar que los años de servicio o la antigüedad laboral se refieren al “tiempo durante el cual una persona ha estado trabajando de manera ininterrumpida para la misma unidad económica en su trabajo principal, independientemente de los cambios de puesto o funciones que haya tenido dentro de la misma” (STPS, 2023).

Metodología

El presente es un estudio cuantitativo de alcance descriptivo transversal y diseño no experimental. El instrumento utilizado en esta investigación fue la Escala de Funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares (Ávila et al., 2021), cuyo objetivo es identificar el funcionamiento del CTE de acuerdo con la normatividad vigente, dicho instrumento está compuesto por 48 ítems divididos en las siguientes dimensiones: Misión y Propósitos de los Consejos Técnicos Escolares, Atribuciones y Funciones del Consejo Técnico Escolar y Funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares. La aplicación de dicho instrumento se llevó a cabo mediante la modalidad de formulario de Google.

Los participantes de esta investigación fueron 72 directivos y docentes de grupo de las escuelas primarias federales que son parte del sector educativo #14 en el estado de Durango.

Resultados

Al terminar la obtención de la información, se procedió a la descarga de las respuestas en un archivo Excel, posteriormente se dio la conformación de la base de datos en el programa de análisis estadístico SPSS V25.

La caracterización de los participantes fue la siguiente:

Tabla 1. Caracterización de los participantes

Característica sociodemográfica		Frecuencia
Género	Femenino	27
	Masculino	45
Grado académico	Normal Básica	2
	Licenciatura	60
	Maestría	8
	Doctorado	2
Años de servicio	0 a 10	35
	11 a 20	21
	21 a 30	11
	31 o más	5

Para responder a la pregunta general de investigación, se obtuvo la media aritmética de cada uno de los ítems del instrumento para que con la suma de estas medias se obtenga un promedio, así pues, se obtuvo un promedio de 2.89, se realizó una regla de tres simple donde se contempla la frecuencia de respuesta que se manejan en la encuesta (Totalmente en desacuerdo, En desacuerdo, De acuerdo y Totalmente de acuerdo), donde a cada rubro se le otorgó un valor para medir numéricamente en el programa SPSS V25 (1, 2, 3 y 4 respectivamente), considerando el valor de la media y que 4, el valor más alto corresponde a 100%, el porcentaje que se tiene en las respuestas es de un 72.3%. De igual manera, se diseñó un baremo que pueda medir el funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares, dicho baremo quedo establecido de la siguiente manera: de 0 a 20% el nivel de funcionamiento es muy malo, de 20% a 40% es deficiente, de 40% a 60% regular, de 60% a 80% es bueno y de

80% a 100% es muy bueno. Considerando los valores establecidos y ubicando el porcentaje resultante en el estudio, se concluye que el nivel de funcionamiento del Consejo Técnico Escolar de las escuelas multigrado del Sector educativo # 14 de educación primaria federal es bueno.

Para poder responder la segunda pregunta de investigación, de inicio se realizó la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov para identificar la distribución de las variables a analizar y se pudo concluir que como el valor de significación estadística para todas las variables (género, grado académico y años de servicio) fue de .000, o sea menor que .05, entonces la distribución de los datos de las variables no es normal, por lo que entonces se utilizaron pruebas no paramétricas.

Para realizar la comparación de grupos en cuanto al género, femenino y masculino, se realizó la prueba U de Mann-Whitney, donde en solo uno de los ítems hay diferencia estadísticamente significativa, o sea menor a .05, el ítem se titula Se identifican los retos que debe superar la escuela para mejorar sus resultados, dicho ítem obtuvo un valor de significancia de .038, lo que quiere decir que solo en este ítem hay diferencias entre lo que opinan de él las mujeres y los hombres en relación al funcionamiento del CTE.

Para comparar las opiniones de los grupos respecto al grado académico, Normal Básica, Licenciatura, Maestría y Doctorado, la prueba no paramétrica utilizada fue Kruskal Wallis, al observar los resultados en cada uno de los ítems, ninguno de ellos es estadísticamente significativo, o sea menor a .05, por lo que se puede concluir que no existen diferencias en cuanto a los opiniones de los docentes de Normal Básica, Licenciatura, Maestría y Doctorado de acuerdo a los aspectos que conforman el funcionamiento del CTE.

Por último, para comparar las opiniones entre los grupos que son parte de la variable años de servicio, de 0 a 10 años, de 11 a 20 años, de 21 a 30 años y de 31 o más años, también se utilizó la prueba Kruskal Wallis, al observar los resultados en cada uno de los ítems, solo dos de ellos tienen un resultado estadísticamente significativo, o sea menor a .05, el primero de ellos, al igual que en la comparación de grupos entre femenino y masculino, es el ítem titulado

Se identifican los retos que debe superar la escuela para mejorar sus resultados, en este caso dicho ítem obtuvo un valor de significancia de .043, en segundo ítem titulado Se toman decisiones pertinentes para la mejora de los aprendizajes de todas y todos los alumnos, se observó un valor de significancia de .049, lo que quiere decir que únicamente en estos dos ítems es donde existen diferencias entre lo que opinan de ellos los docentes que tienen de 0 a 10 años, con los que tienen de 11 a 20 años, con los que tienen de 21 a 30 años y con los que tienen 31 o más años de servicio en relación al funcionamiento del CTE.

Discusión y conclusiones

Al identificar la funcionalidad de los Consejos Técnicos Escolares, se observó una media aritmética general de 2.89, lo que representa un 72.3% de nivel de funcionamiento del Consejo Técnico Escolar de las escuelas multigrado del Sector educativo # 14 de educación primaria federal en el estado de Durango, este porcentaje al ser ubicado en un baremo de cinco valores se define como bueno. Dicho resultado difiere de Ávila et al. (2022) quienes encuentran un nivel de funcionamiento del CTE de 88.25% en este nivel educativo.

Al comparar las opiniones de los grupos en cuanto al género, femenino y masculino, en relación al funcionamiento del CTE, solo en el ítem llamado Se identifican los retos que debe superar la escuela para mejorar sus resultados, se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre las respuestas, lo que contrasta con Ortega (2016), donde en su estudio realizado en escuelas de educación básica, encontró que hay cinco aspectos respecto a la eficacia y seis en cuanto a la eficiencia del funcionamiento de los CTE donde se difiere en la opinión entre mujeres y hombres.

Comparando las opiniones de los grupos respecto al grado académico, Normal Básica, Licenciatura, Maestría y Doctorado, no se observaron ítems con valor de significancia menor a .05, lo que quiere decir que no existen diferencias en cuanto a las respuestas de los docentes de Normal Básica, Licenciatura, Maestría y Doctorado de acuerdo a los aspectos que conforman el funcionamiento del CTE. Lo que difiere de Ortega (2016) dado que en su estudio

se encontraron siete aspectos respecto a la eficacia y ocho respecto a la eficiencia en el funcionamiento de los CTE, donde existen diferencias significativas en las respuestas de los docentes que cuentan con Normal Básica, los que tienen Licenciatura, los que tienen Maestría y los que tienen Doctorado.

Finalmente, podemos destacar que existen diferencias estadísticamente significativas en dos ítems que son parte de los aspectos en cuanto al funcionamiento del CTE al comparar las respuestas respecto a los años de servicio, de 0 a 10 años, de 11 a 20 años, de 21 a 30 años y de 31 o más años, dichos ítems fueron Se identifican los retos que debe superar la escuela para mejorar sus resultados y Se toman decisiones pertinentes para la mejora de los aprendizajes de todas y todos los alumnos.

Referencias

- Aldana, V. (2022). El Consejo Técnico Escolar durante la pandemia derivada por el COVID 19 y su impacto presente y futuro en el desarrollo organizacional de la educación primaria en México. [Tesis de maestría, Instituto Politécnico Nacional]. <https://tesis.ipn.mx/handle/123456789/31915>
- Ávila, G., Pérez, H., García, M. y Ortega, M. (2021). Escala de funcionamiento de los Consejos Técnicos en el estado de Durango. Tesis doctoral no publicada. Instituto ISPAME.
- Ávila López, D. G., & Pérez Arámbula, D. H. (2023). Los consejos técnicos escolares en Durango. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(6), 12941-12973. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i6.4305
- Carrera, C. (2021). Prácticas de reflexión curricular de los docentes en el consejo técnico escolar. Un ejercicio de autoformación. Ponencia presentada en el XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa. COMIE. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/2517.pdf>
- Cázares, S. (2023). *Una aproximación a la gestión pedagógica a través del Consejo Técnico Escolar. Un estudio de caso*. [Tesis de maestría, Universidad Autónoma del Estado de Morelos]. <http://riaa.uaem.mx/xmlui/bitstream/handle/20.500.12055/3571/HICSZD11T.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Luna, A. (2022). El Consejo Técnico Escolar hacia la construcción de una educación pertinente. *Revista mexicana de investigación educativa*, 27(94), 855-882. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662022000300855&lng=es&tlng=es.
- Ortega, M. (2016). Funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares en el Estado de Durango. México: Plaza y Valdés.

- Pérez-Álvarez, A., Alejandri-Cortes, M. E. (2021). Relaciones de paz imposible en el consejo técnico escolar Revista CoPaLa, Construyendo Paz Latinoamericana 11 (año 6), pp. 68-81. DOI: 10.35600.25008870.2021.11.0195.
- Ramírez-García, A. A., Alaniz-Bernal, C. A., González-Rivas, R. A., & Núñez-Enríquez, O. (2022). Consejo Técnico Escolar: participación virtual de los docentes de Educación Física de una zona escolar de Chihuahua durante la pandemia. Revista Ciencias de la Actividad Física UCM, 23(2), julio-diciembre, 1-14. <https://doi.org/10.29035/rcaf.23.2.6>
- Real Academia Española (s/f). Diccionario de la lengua española. Recuperado el 31 de agosto de 2023. <https://dpej.rae.es/lema/grado-acad%C3%A9mico>
- Real Academia Española (s/f). Diccionario de la lengua española. Recuperado el 31 de agosto de 2023. <https://dpej.rae.es/lema/g%C3%A9nero>
- SEP (2017). ACUERDO número 15/10/17 por el que se emiten los Lineamientos para la organización y funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares de Educación Básica.
https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5500755&fecha=10/10/2017&print=true
- SEP (2019). ACUERDO número 12/05/19 por el que se modifica el diverso número 15/10/17 por el que se emiten los Lineamientos para la organización y funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares de Educación Básica.
https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5561293&fecha=27/05/2019&print=true
- SEP. (2004). *La organización del trabajo en el aula multigrado*.
<https://www.grade.org.pe/creer/archivos/popoca-taller-formaci%C3%B3n-en-servicio-organizacion-trabajo-aula-multigrado.pdf>
- Silva, F. (2020). La grupalidad en la conformación del significado de lo público en el Consejo Técnico Escolar. *Revista Universciencia* 56 (19), 25-41
<https://revista.soyuo.mx/index.php/uc/article/view/158/259>

STPS (s/f). *Glosario de términos laborales.*

<https://www.stps.gob.mx/gobmx/estadisticas/glosario/glosario.htm#inicio>

Reflexiones de la experiencia con el Programa de Profesores de Inglés Visitantes (Virtual English Language Fellow VELF, por sus siglas en Inglés) en la Escuela Normal Superior Plantel Obregón

Yolanda María Félix Mirada

Enso.yfelix@creson.edu.mx

Universidad La Salle Noroeste

Myrna Dolores Segura Ceballos

Enso.academica@creson.edu.mx

Universidad Autónoma de Sinaloa

Rebeca Villa Hernández

Enso.rvilla@creson.edu.mx

Universidad La Salle Noroeste

Línea temática 6. Multiculturalismo, interculturalidad y educación

Resumen

El objetivo de este documento es compartir una experiencia de intervención educativa para la mejora del idioma inglés en las y los estudiantes de la Escuela Normal Superior Plantel Obregón (ENSO), ubicada en el estado de Sonora, así como difundir el programa de profesores visitantes (English Language Fellow Program) de la embajada de Estados Unidos. Este estudio permitió conocer el impacto de los programas de intercambio en el desarrollo de las competencias del estudiantado de la ENSO.

Esta propuesta tuvo resultados muy favorables, los cuales fueron obtenidos en dos etapas: 1) Se evaluó la aportación de este tipo de programa en los profesores participantes tras haber analizado algunos criterios que son fundamentales para la formación docente y la

formación integral de los alumnos a través de la técnica de recolección de datos cualitativos, la entrevista. 2) Se recogió la información de las y los estudiantes por medio de un cuestionario, en el cual se indaga sobre su percepción acerca de los beneficios que tienen los programas de movilidad.

Palabras clave: Comunidades de aprendizaje Innovación educativa,

Planteamiento del problema

La Organización Mundial de la Salud (OMS) declaró oficialmente al Covid-19 como una pandemia en marzo de 2020 y como declaró el Dr. Tedros Adhanom Ghebreyesus, director-general de la OMS, esta era una crisis que tocaría a todos los sectores. Desde la llegada de la pandemia, una de las áreas más afectadas fue la educación y ante esta amenaza, todas las instituciones educativas debieron tomar decisiones para reducir los efectos negativos de la pandemia. En cuestión de semanas, las escuelas cerraron en todo el mundo y las clases se impartieron de forma remota.

En este contexto, durante los últimos dos años, la innovación fue de gran interés, especialmente en el tema educativo, motivado principalmente por la pandemia. No es de extrañar que se presenten nuevos retos y tal como lo establece Murillo (2017), la velocidad que se requiere para responder a los nuevos retos que se presentan en el sector educativo obliga a las instituciones a estar mejor informadas sobre las tendencias para anticipar los cambios e ir un paso adelante.

En este sentido, el gobierno de México impulsa programas de desarrollo los cuales se traducen en un mayor bienestar para las generaciones futuras. En nuestro país, especialmente durante el periodo 2020-2021 se promovieron acciones para lograr resultados en beneficio de toda la población; una de estas acciones fue la implementación de la Agenda 2030.

Según la Resolución aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas, publicada el 25 de septiembre de 2015, la agenda 2030, es un “plan de acción en favor de las personas, el planeta y la prosperidad” (ONU, 2015) el cual guía las decisiones que adoptan los

gobiernos. En el caso particular de México, se destacan avances importantes en la implementación de la agenda 2030 en favor de los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). En concordancia con el objetivo 4 de la Agenda 2030, el cual busca garantizar una inclusión inclusiva, equitativa, de calidad y de promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida, esta unidad académica detectó la oportunidad de favorecer a los jóvenes con una experiencia internacional derivada de las convocatorias de la Oficina Regional de Programas de Inglés (RELO).

Como se puede consultar en la página de la embajada de Estados Unidos en México, la Oficina Regional de Programas de Inglés (RELO) ofrece oportunidades de desarrollo profesional, programas de intercambio educativo y materiales descargables de manera gratuita para la enseñanza y el aprendizaje del Inglés.

La experiencia que se propone a continuación se derivó de la Convocatoria del Programa de Profesores Visitantes Virtuales (*Virtual English Language Fellows*) de la embajada Estados Unidos.

El propósito de este programa es, por una parte, favorecer el desarrollo profesional de los docentes mexicanos por medio del apoyo académico de un profesor estadounidense con un nivel mínimo de maestría y por otra parte, formar vínculos personales y profesionales entre los ciudadanos de ambos países con el fin de propiciar el entendimiento mutuo entre los pueblos estadounidense y mexicano.

Cabe destacar que, en el año 2017, la Escuela Normal Superior Plantel Obregón solicitó por primera vez participar en este programa sin embargo, debido a la ola de violencia que imperaba en el país, en particular, en el estado de Sonora, no fue aceptada la solicitud.

Pero en enero 2022, tras haber renovado clases presenciales, esta unidad académica decidió participar de nueva cuenta en la convocatoria emitida por la embajada de Estados Unidos la cual fue aceptada. Derivado de lo anterior, se propuso un plan de acción a

implementar con los estudiantes adscritos a la Licenciatura en la Enseñanza y Aprendizaje del Inglés en Educación Secundaria.

Objetivo

Conocer la percepción de la comunidad educativa de la Escuela Normal Superior Plantel Obregón acerca de la participación en el programa de profesores visitantes (VELF) durante el semestre de enero-junio 2022 y cómo esta experiencia impactó en su desarrollo profesional.

Marco teórico

El estudio del cual se genera esta ponencia considera como parte de su núcleo teórico algunos conceptos que permitirán la transformación social y educativa.

Uno de los principales conceptos es el de Comunidad de aprendizaje la cual según Torres, (2001) es:

Una comunidad humana y territorial que asume un proyecto educativo y cultural propio, enmarcado en y orientado al desarrollo local integral y el desarrollo humano, para educarse a sí misma, a sus niños, jóvenes y adultos, gracias a un esfuerzo endógeno, cooperativo y solidario, basado en un diagnóstico no solo de sus carencias sino, sobre todo, de sus fortalezas para superar dichas carencias (p. 1).

Para efectos de este estudio entendemos, por lo tanto, que una comunidad de aprendizaje es un grupo de personas que se involucra en un proyecto educativo en común, la cual surge como complemento del trabajo del docente para educar a los miembros de esa comunidad para permitir que las personas de manera conjunta e individualmente puedan mejorar sus aprendizajes.

Es por ello que este tipo de agrupaciones requiere de la participación de diversos actores educativos (Profesores, estudiantes, directivos, etcétera) para así llegar a una verdadera mejora de la calidad educativa.

Segura et al. (2020) manifiestan que para que exista una comunidad de aprendizaje, deben darse una serie de condiciones mínimas que se resumen a continuación:

- a) Cambios institucionales que faciliten el desarrollo de las comunidades de aprendizaje,
- b) que se busquen modelos efectivos para el funcionamiento de las comunidades de aprendizaje,
- c) avanzar en las innovaciones técnicas necesarias para permitir que aparezcan las comunidades de aprendizaje y,
- d) facilitar herramientas de trabajo que propicien entornos modernos y flexibles. (p. 5)

La Escuela Normal Superior Plantel Obregón, institución consciente de la urgencia de adecuar la educación a los cambios que vive la sociedad en el conocimiento, la tecnología, los nuevos lenguajes, la comunicación y la investigación, busca incorporar la innovación como aspecto central del nuevo escenario social y educativo.

Otro concepto fundamental para efectos de este estudio es el de innovación educativa. Entendemos como innovación, la implementación de un cambio significativo en el proceso de enseñanza aprendizaje el cual implica incorporar un cambio en los materiales, métodos, estrategias o contenidos. Es la aplicación de un nuevo paradigma en los contextos implicados en la enseñanza.

La bibliografía actual describe diferentes tipos de innovación educativa, entre los cuales se encuentra la mejora continua. Esta se lleva a cabo cuando se proponen cambios que afectan parcialmente algunos de los elementos de innovación educativa sin alterar de forma relevante el proceso.

En el marco estratégico de las prácticas educativas de mejora continua, los programas en donde se internacionalice la educación son de gran importancia ya que aportan una serie de beneficios, los cuales favorecen a los actores educativos tanto en su desarrollo académico, como en su desarrollo personal y profesional.

Metodología

El presente estudio se realizó desde una perspectiva interpretativa, utilizando principalmente una metodología narrativa. Esta metodología se define como:

La metodología de la investigación narrativa se inscribe como una metodología del diálogo (Atkinson & Coffey, 2003), en la que las narrativas representan las realidades vividas, pues es a partir de la conversación que la realidad se convierte en texto, construyendo así entre los participantes y el investigador los datos que serán analizados en el proceso. Es decir, que el dato no es preexistente, por ello no se habla de recolección de información, sino de construcción de datos, esto es, de un proceso de creación, de gestación; cuyo escenario es precisamente lo relacional y las diversas posibilidades del lenguaje. (Arias et al., 2015).

Con el objetivo de recabar las perspectivas de los involucrados en este programa, se decidió recabar los datos a través de distintos instrumentos. Primeramente, se recurrió a la entrevista con el especialista en asuntos culturales de inglés, José Manuel Villafuerte, quien está adscrito a la oficina regional de programas de inglés de la embajada de Estados Unidos (RELO), así como al profesor asistente, Gabriel Roessler.

Otro de los instrumentos de recogida de datos utilizados fue el diario del profesor. Bailey define el diario como "... un relato en primera persona de la experiencia de aprendizaje o enseñanza de la lengua, documentado por medio de entradas regulares y sinceras y posteriormente analizado a través de los patrones recurrentes o de los acontecimientos más relevantes". (Bailey, 1990, p. 215). Por consiguiente, este fue el instrumento de recogida de datos que utilizaron los tres profesores mexicanos participantes en el programa para registrar sus impresiones de las sesiones de clase por semana. Este registro se llevó a cabo durante las semanas que duró el semestre enero-junio 2022 y permitió conocer algunos aspectos relevantes acerca de la práctica educativa del Virtual English Language Fellow (VELF) respecto

a distintos temas dentro de los cuales se destacan las actividades de clase e interacciones en la modalidad virtual, el uso de materiales didácticos y la metodología utilizada,

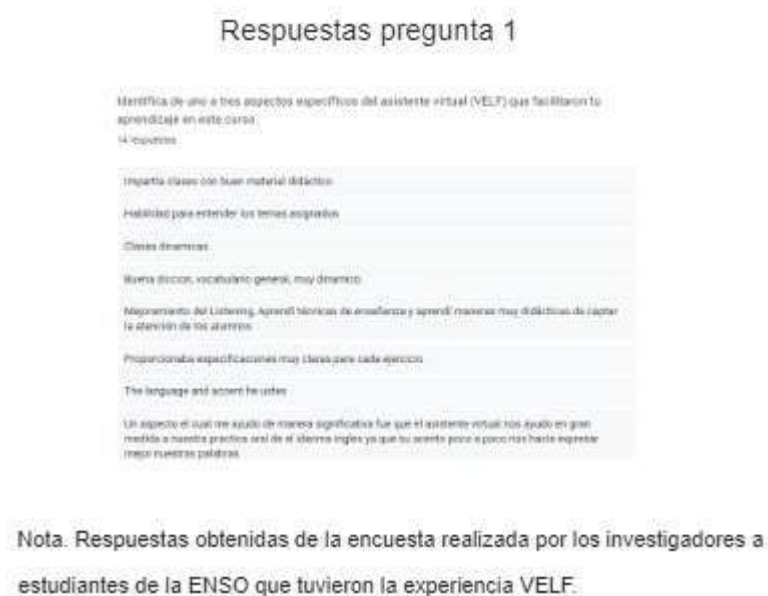
Por otro lado, para efectos de recabar la información por parte de los alumnos, se decidió aplicar un cuestionario autoadministrado de seis preguntas abiertas el cual fue aplicado en grupo con presencia de un entrevistador. Este instrumento fue aplicado a los 38 estudiantes de la especialidad en inglés que llevaron clase con el asistente virtual.

Resultados

Para fines de este estudio, se presentan los resultados obtenidos y se analizan para poder dar respuesta a la interrogante de este estudio.

1. Análisis de resultados de un cuestionario de seis preguntas aplicado a los estudiantes de los 4 grupos de la ENSO que tuvieron la experiencia con el VELF.

Figura 1. Respuestas a pregunta 1



Del primer grupo de 14 estudiantes de la licenciatura de enseñanza y aprendizaje del inglés de 2o. semestre, hubo 3 aspectos del asistente VELF que en promedio fueron más

mencionados por los alumnos como aspectos que facilitaron su aprendizaje en el curso: 4 dijeron que sus clases eran muy dinámicas, 6 alumnos comentaron también que sus explicaciones eran muy claras y otros 4 expresaron que los métodos de enseñanza que aplicó el maestro fueron de gran ayuda en su aprendizaje.

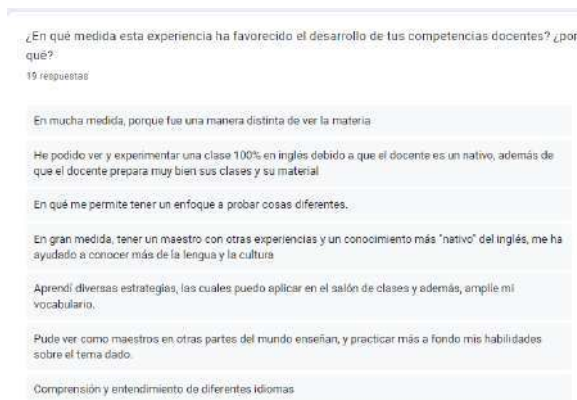
Por otro lado, del grupo de la licenciatura en enseñanza y aprendizaje del inglés de 4o. semestre respondieron en esta misma pregunta lo siguiente: 5 alumnos mencionaron que el maestro explica con mucha claridad, 5 alumnos dijeron que sus clases son muy dinámicas y 8 expresaron que el maestro es amable, empático y con excelente actitud; y un alumno más comentó que era fácil desenvolverse en el aula por el buen ambiente que se generaba.

Por su parte, el grupo de enseñanza y aprendizaje del inglés del 6o. semestre, solamente contestaron 7 alumnos de 15, los cuales tuvieron variedad de respuestas con respecto a los aspectos del VELF y que fueron importantes para su aprendizaje en el curso:

- Disposición, interés y vocación
- Relaciona ejemplos con los diferentes contextos, comparte conocimiento en base a la experiencia del lugar en que vivimos y nos enseña a aplicarlo como método de enseñanza
- Escucha opiniones y es empático
- Proporcionaba estrategias interesantes
- Su experiencia y perspectiva
- Amable, creativo e interesante
- Proporcionó actividades para desarrollar nuestra competencia lingüística

El cuarto grupo al que se le envió el cuestionario fue a los alumnos de la licenciatura en enseñanza y aprendizaje del inglés, pero no se obtuvo ninguna respuesta.

Figura 2. Respuestas pregunta 2



Nota: Respuestas obtenidas de la encuesta realizada por los investigadores a estudiantes de la ENSO que tuvieron la experiencia VELF.

Las respuestas obtenidas en la segunda pregunta, dónde los alumnos debían contestar en qué medida la experiencia del VELF en el aula favorece sus competencias docentes y por qué; 7 de los alumnos del 2o. semestre contestaron que les ayudó a adentrarse en el idioma, a entender y comprender mejor, otros 7 dijeron que les ayudó a comprender y aplicar en su práctica docente métodos de enseñanza-aprendizaje. Mientras que 10 alumnos de 4o. semestre expresaron que tuvieron un enfoque y perspectiva diferente de ver y aprender el idioma, 5 de ellos comentaron que les favoreció el tener un maestro nativo con otras experiencias y conocimiento del inglés y 4 dijeron que los inspiró a ser mejor persona y maestro con sus alumnos, así como implementar mejores ideas en sus clases. Por su parte, los alumnos del 7o. semestre

El cuarto grupo al que se le envió el cuestionario fue a los alumnos de la licenciatura en enseñanza y aprendizaje del inglés, pero no se obtuvo ninguna respuesta.

Figura 3. Respuestas pregunta 3

De las estrategias y actividades utilizadas por el VELF cuáles aplicas (o te gustaría aplicar) en tu práctica docente, y ¿por qué?

7 respuestas

Aula invertida
El como analizar los resultados de un diagnostico y la elaboracion de un instrumento de evaluacion para medir el progreso de un proyecto.
Utilicé algunas estrategias que personalmente me dijo, como el hacer grupos de trabajo etc las utilizo porque creo que fueron efectivas en el momento que fueron planteadas.
Una actividad de adivinar palabras en equipo.
La actividad donde te ayudaba a desarrollar una problemática con más variables, ya que me permitió no ver desde diferentes perspectivas
Todas, pienso que todas son de suma importancia y todas pueden aplicar, solamente es ajustarlas a las prácticas
Ninguna, ya que en su mayoría eran actividades relacionadas al desarrollo de la escritura académica en inglés

Nota: Respuestas obtenidas de la encuesta realizada por los investigadores a estudiantes de la ENSO que tuvieron la experiencia VELF.

De las estrategias y actividades utilizadas por el VELF, los estudiantes mencionaron que

Figura 4. Respuestas pregunta 4

¿En qué medida esta experiencia ha favorecido el desarrollo de tus competencias digitales? ¿por qué?

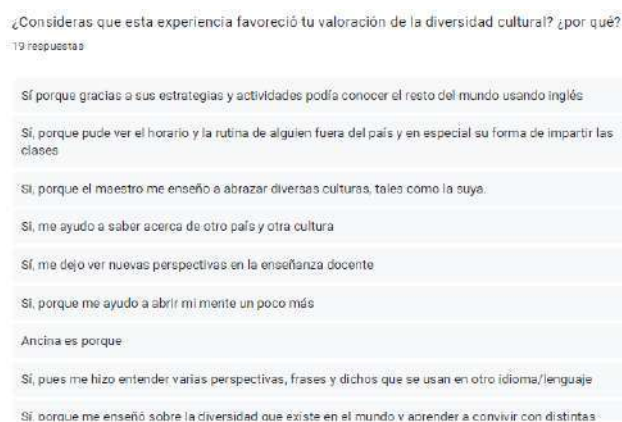
7 respuestas

En conocer nuevos medios de comunicación y nuevas herramientas digitales para trabajar, porque fue lo que el velf se esforzó en hacer con nosotros, trabajar cosas diferentes a lo que posiblemente ya habíamos utilizado.
Totalmente por qué todo se llevó a cabo virtual
si, Pues utilizamos las herramientas digitales con más frecuencia, aunque no utilizamos herramientas nuevas
Si, ya que esto me demuestra como puedes enseñar de una manera eficaz mediante esta modalidad
Pues dado que toda la experiencia fue virtual, aprendí algunas maneras de compartir actividades
Normal, ya tengo bastante conocimiento
Realmente no uso elementos digitales diferentes a los que ya conozco

Nota: Respuestas obtenidas de la encuesta realizada por los investigadores a estudiantes de la ENSO que tuvieron la experiencia VELF.

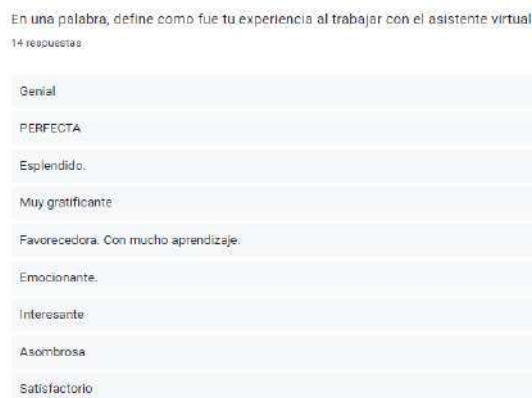
El cuarto grupo al que se le envió el cuestionario fue a los alumnos de la licenciatura en enseñanza y aprendizaje del inglés, pero no se obtuvo ninguna respuesta.

Figura 5. Respuestas pregunta 5



Nota: Respuestas obtenidas de la encuesta realizada por los investigadores a estudiantes de la ENSO que tuvieron la experiencia VELF.

Figura 6. Respuestas pregunta 6



Nota. Respuestas obtenidas de la encuesta realizada por los investigadores a estudiantes de la ENSO que tuvieron la experiencia VELF.

2. Análisis de resultados de la entrevista con el VELF.

El profesor visitante mencionó durante la entrevista haber tenido una experiencia enriquecedora tanto en lo profesional como en lo personal, al trabajar con los estudiantes y profesores de la ENSO ya que gracias a su participación en este programa pudo tener una idea clara del contexto educativo en México y de los obstáculos a los que se enfrentan los profesores mexicanos. Destacó que los estudiantes de la ENSO son alegres, comprometidos, educados y entusiastas. Indicó que a pesar de los desafíos que conlleva la instrucción en modo virtual, los alumnos fueron pacientes y tuvieron la motivación por aprender lo cual facilitó su enseñanza a pesar de encontrarse a miles de kilómetros de distancia. El VELF destacó como positivo el enfoque multidimensional a través del cual se abordan los contenidos que se enseñan en la ENSO, lo cual, a su parecer, beneficia enormemente a los estudiantes al proporcionarles experiencia de primera mano acerca de lo que se necesita para enseñar de manera efectiva dentro del contexto del sistema escolar mexicano. Respecto a los profesores mexicanos con quien estuvo colaborando, expresó que además de ser profesionales, fueron solidarios, educados y mostraron mucha motivación. El VELF considera que la comunicación entre profesores fue constante lo cual facilitó el trabajo de ambas partes al tener claros los objetivos a lograr durante el semestre. Además, los profesores mexicanos fueron de gran apoyo para el VELF ya que facilitaron sus lecciones al enriquecerlas con su experiencia y conocimiento del tema y encargándose de imprimir, distribuir y revisar materiales, entre otras cosas.

Por otro lado, el VELF pudo detectar algunas áreas de oportunidad como por ejemplo que en la unidad académica se promueva la escritura académica desde el inicio del programa y no hasta en los últimos semestres cuando los alumnos ya están trabajando con su proyecto de titulación. El VELF sugirió incluir actividades tipo ensayo desde los primeros semestres para que los alumnos se familiaricen con esa metodología.

3. Análisis de resultados de los tres profesores de la ENSO que colaboraron con el VELF.

A continuación, se muestra la opinión de los profesores de la ENSO quienes colaboraron con el VELF durante el semestre Enero-junio 2022.

En la opinión de los tres profesores de la ENSO, el programa de profesor visitante fue una experiencia enriquecedora tanto en el ámbito profesional como en el personal. Los aspectos positivos destacados por los profesores mexicanos fueron las habilidades y cualidades del VELF. Respecto a este último aspecto, los tres profesores mexicanos destacan las excelentes cualidades del profesor visitante describiéndolo como respetuoso, de mente abierta, organizado, optimista y comprometido con el programa. Además, los profesores mexicanos consideran que el profesor visitante demostró múltiples habilidades docentes las cuales permitieron que el desempeño del VELF excediera las expectativas. Por un lado, fue evidente el amplio dominio de una metodología para la enseñanza de un segundo idioma, lo cual permitió que los alumnos desarrollaran su competencia lingüística en el idioma inglés. No solamente fue evidente la pertinencia de las temáticas, sino que además, todas las actividades estaban basadas en una metodología centrada en el alumno, haciéndolos participantes activos en su propio aprendizaje. Hubo una variedad de actividades y dinámicas como la resolución de casos, formulación de preguntas, discusiones, entre otras las cuales llevaron a los alumnos a poner en práctica habilidades de pensamiento de orden superior (Higher Order Thinking Skills HOTS). Otro de los aspectos destacables está relacionado con la tecnología ya que, por un lado, tanto el VELF como los profesores mexicanos utilizaron una gran variedad de actividades compatibles a la modalidad virtual. Por otro lado, debido a que las sesiones fueron realizadas en una modalidad virtual, esto significó un cambio de paradigma tanto para los profesores al hacer posibles sesiones virtuales productivas y significativas, así como para los alumnos quienes tuvieron que adaptarse a que la comunicación con el profesor visitante solo fuera a través de dispositivos electrónicos.

Conclusiones

Tras haber analizado los datos recabados para este estudio, quienes fueron partícipes en el programa de profesor visitante, coinciden en que los programas de movilidad son excelentes oportunidades para el crecimiento profesional, personal y académico tanto de alumnos como de profesores ya que proporcionan nuevas experiencias enriquecedoras.

Se puede decir que se ha cumplido con el objetivo de este estudio, a saber, “conocer la percepción de la comunidad educativa de la Escuela Normal Superior Plantel Obregón acerca de la participación en el programa de profesores visitantes (VELF) durante el semestre de enero-junio 2022 y cómo esta experiencia impactó en su desarrollo profesional”.

El impacto de este programa de movilidad virtual fue claramente favorable para el crecimiento personal y profesional de los involucrados, por lo cual los programas que ofrece la embajada de estados Unidos a través de la Oficina Regional de Programas de Inglés (RELO) son altamente recomendables para los alumnos, los profesores, las universidades y la comunidad en general.

Se puede concluir por lo tanto que a pesar de los retos que implica la virtualidad, es posible tener una experiencia educativa positiva ya que todas las partes se benefician de la flexibilidad que ofrece un programa de intercambio virtual y se promueve el aprendizaje activo basado en experiencias innovadoras que contribuyen a avanzar hacia el logro de la calidad educativa, en cumplimiento de las metas educativas locales, nacionales e internacionales.

Referencias

- Alvarado, S. & Arias, A. (2015). Investigación narrativa: apuesta metodológica para la construcción social de conocimientos científicos. *CES Psicología*, 8(2), 171-181. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=423542417010>
- Bailey, Kathleen, (1990), *The use of diary studies in teacher education programs*. Second Language Teachers Education, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 215-226.
- López, C., & Heredia, Y. (2017). *Marco de referencia para la evaluación de proyectos de innovación educativa - Guía de Aplicación*. 2017, Tecnológico de Monterrey. Recuperado de: http://escalai.com/que_escalai/guia_app/
- Murillo, A. (2017). *¿Que es innovación educativa?* Observatorio Tecnológico de Monterrey. Recuperado de: <https://observatorio.tec.mx/edu-news/innovacion-educativa>
- Pérez et al., (2014). Impacto del programa de movilidad estudiantil: Bajo la percepción del profesor de la facultad de pedagogía e innovación educativa. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*. Recuperado de: <https://www.pag.org.mx/index.php/PAG/article/view/178/226>
- Torres, R. (2001). Comunidades de aprendizaje. Repensando lo educativo desde el desarrollo local y desde el aprendizaje. Documento presentado en el “Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje”. Barcelona Forum 2004. Barcelona 2001. Recuperado de: <https://comunidadesdeaprendizajehn.files.wordpress.com/2016/08/comunidades-de-aprendizaje-rosa-marc3ada-torres.pdf>

Percepción normalista del perfil de un director como líder en una escuela multigrado

Michelle Thaily Flores Medina

michelle.flores.21@benft.edu.mx

Benemérita Escuela Normal Federalizada de Tamaulipas

Vanessa Lizeth Rodriguez Chagoya

vanessa.rodriguez.21@benft.edu.mx

Benemérita Escuela Normal Federalizada de Tamaulipas

Ma. Antonia Hernández Yépez

antonia.hernandez@benft.edu.mx

Benemérita Escuela Normal Federalizada de Tamaulipas

Línea temática 6. Multiculturalismo, interculturalidad y educación

Resumen

El siguiente trabajo presenta una investigación cualitativa descriptiva sobre los aspectos que conforman el perfil de un director como líder en una escuela multigrado y el impacto que tienen para ofrecer un servicio educativo satisfactorio al operar en zonas de alto y muy alto grado de marginación. Muestra como contenido la presentación de la problemática, especificando la interrogante y el objetivo del que se partió para realizar este estudio; seguido del marco teórico y la metodología que se utilizó para recopilar las posturas de otros autores sobre el tema en cuestión. Posteriormente se exponen los resultados, clasificados en las tres teorías de liderazgo según Ma. Teresa Gonzalez: teoría clásica, cultural y crítica, a su vez estas teorías se subdividen en las teorías que se mostraron durante las prácticas de observación en escuelas multigrado realizadas por los estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria de la Benemérita Escuela Normal Federalizada de Tamaulipas. Finalmente se presentan las

conclusiones a las que se llegaron posterior al análisis de la investigación, ilustrando la importancia que tiene que un director se apegue a un estilo de liderazgo en el que desempeñe habilidades individuales y colaborativas para conseguir mejoras en el desempeño académico de los estudiantes.

Palabras Clave: Liderazgo, liderazgo escolar, educación multigrado, calidad educativa.

Planteamiento del problema

Impartir la educación en una escuela multigrado no es en sí una problemática, mientras el director, quien regularmente es el que ejerce el rol de líder, influya de manera positiva en la comunidad escolar para trabajar colaborativamente hasta alcanzar los objetivos establecidos para garantizar una educación de calidad. Las escuelas multigrado deben enfrentarse al evidente problema de carecer de una organización completa de personal docente, administrativo y de apoyo, trayendo consigo una fuerte carga de trabajo, además de la falta de espacios y equipamientos en las condiciones adecuadas para la formación de los estudiantes. De esta manera el líder se encarga de delegar las tareas y, según el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), la ocupación de director es uno de los grandes retos de la escuela multigrado, ya que:

Al menos algún docente de las escuelas multigrado funge como director. Esto le resta tiempo para sus actividades docentes, y afecta el aprendizaje de los alumnos. Muchas veces el docente [con funciones directivas] tiene que ausentarse para gestionar asuntos en la supervisión escolar (2019, p. 15).

Además de gestionar, comunicar y verificar que se cumplan las funciones que mejor convengan a la escuela y con el objetivo de progresar los logros académicos de los estudiantes, el director debe impulsar la consolidación de los individuos como parte de una organización para crear un ambiente de trabajo óptimo y desarrollar en mejor manera la labor del centro educativo. Al ser la figura que representa a la institución educativa, el personal directivo es el encargado de cumplir con lo indicado por las políticas educativas y está expuesto a que todo el

peso de la apariencia de la escuela cae sobre él, es quien posee el nivel de responsabilidad más alto por lo que este cargo debe estar dirigido por una persona con capacidad de liderazgo, que tome decisiones con responsabilidad para la solución de los problemas.

Esta investigación busca resaltar aquellos rasgos que debe poseer el director de una escuela multigrado para poder hacer frente a los retos que se interponen para efectuar una educación de calidad, con el objetivo de identificar el estilo de liderazgo que ejercen en estas escuelas y analizar cuáles han sido los más efectivos al momento de ponerlos en práctica para el alcance de los objetivos, académicos. De ahí parte el planteamiento de la siguiente pregunta: ¿Cuáles son los rasgos de liderazgo de un director en una escuela multigrado?

Además, tiene como objetivo general describir los rasgos de liderazgo que predominan en el ámbito educativo multigrado, un rol que es ejercido principalmente por los directores de las escuelas, y reflexionar sobre cómo lo desempeñan para dirigir las funciones e influenciar a la comunidad escolar para garantizar la calidad en la práctica docente que permita obtener mejores resultados en los logros educativos de los estudiantes en la educación multigrados.

Marco Teórico

Educación Multigrado

Las escuelas multigrado son aquellas cuyos docentes “atienden estudiantes de distintos grados, edades y niveles de aprendizaje en una misma aula” (Catro, Franco y Priego, 2019), éstas se organizan según la cantidad de docentes en el plantel: unitarias, bidocente y multigrado. Posterior a un censo avalado por el INEE (2019), sobre la educación multigrado en el país se diseminaron los siguientes datos:

En México un porcentaje alto de las escuelas de educación básica es multigrado; para el ciclo escolar 2016-2017 se identificaron como multigrado 43.42% de las primarias unitarias, bidocentes y tridocentes, 68.7% de los preescolares unitarios; por otro lado, eran unitarias o bidocentes 20.6% de las telesecundarias y, 74.8%, además de 63.3% de la matrícula de primaria, 8.1% de la de preescolar y 6.3% de las de telesecundarias; esto

ocurre en 78.6% de la matrícula de secundaria comunitaria y 55.7% de la de secundaria para migrantes (p. 16).

La mayoría de ellas son encontradas en comunidades excluidas, “las escuelas son de sostenimiento público y están localizadas en poblaciones indígenas, áreas rurales o marginadas y sitios de llegada de grupos de población agrícola migrante” (INEE, 2019, p. 41), por lo que la población muestra carencias de los recursos y servicios básicos, sin embargo, una de sus virtudes es que son escuelas en las que la comunidad escolar se involucra en el servicio educativo, tanto padres de familia como la comunidad en la que se desenvuelve la institución aportan y trabajan de manera colaborativa para apoyar en el mantenimiento de la infraestructura y del mobiliario, dirigidos por el director de la escuela (INEE, 2019).

Concepto y Teorías de Liderazgo

Desde la antigüedad, se consideraba como líder a aquella persona que ejercía influencia sobre los “seguidores”, siendo estos un grupo de personas sobre las cuales es posible ejercer el liderazgo; con el paso del tiempo, el líder, “fue considerado entonces quién podía ser la inspiración o modelo para sus seguidores al intentar alcanzar un objetivo compartido” (Romero, 2016, p. 17), y posteriormente, la definición de liderazgo se volvió muy amplia pues variaba según la disciplina a la que fuera aplicado este rol, de acuerdo con Blas (2014):

Un líder es un individuo dentro de un grupo que ejerce una mayor influencia en los demás, se le considera jefe u orientador, este presenta la habilidad de convencer a otros de que trabajen con entusiasmo para lograr los objetivos definidos (p. 353).

Para Bass (1990), el liderazgo fue definido como “un rasgo de personalidad, como una función basada en la obediencia mediada por el poder del que manda, como una forma de alcanzar objetivos, y así numerosas combinaciones entre estas características” (Romero, 2016, p. 17), es decir que el rol de líder debe ser desempeñado por una persona que manifieste habilidades de gestión, inteligencia práctica, motivación intrínseca y actitudes positivas con las relaciones humanas para influenciarlos a lograr el cometido. Ante lo anterior, Bernal (1997) nos

expone que el liderazgo también consiste en establecer y llevar a cabo estrategias que hagan frente a los cambios y así mismo debe estar demostrando motivación y apoyo a su equipo de trabajo, pues no se trata de hacer que obedezcan a sus órdenes y deslindarse de realizar tareas, sino ocuparse de sus actividades para alcanzar la meta en común. Drake y Roe (1999) apoyan esta idea constatando que el liderazgo debe propiciar que los integrantes de un equipo se sientan motivados de aprovechar sus habilidades individuales para participar en el trabajo colaborativo y de esta manera conseguir los objetivos propuestos.

Para Gonzalez (1997), existen tres visiones de liderazgo: clásicas, culturales y críticas; mismas que están subdivididas en diferentes teorías de liderazgo. Las teorías clásicas se enfocan en “averiguar qué es lo que hace que un líder sea eficaz, primordialmente para conseguir las metas previstas, teniendo en cuenta aspectos como el nivel de compromiso, la motivación, la satisfacción o la aceptación del líder” (Bernal, 1997, p. 14), toman en cuenta a las características que posee una persona para ocupar una posición jerárquica más alta que los otros individuos y que les permitirá influenciar a sus seguidores para desarrollar con éxito el proceso de liderazgo. Esta visión se clasifica en tres teorías:

1. Teoría de los rasgos. Considera que la capacidad de liderar es una cuestión natural, haciendo referencia a que una persona posee las habilidades por nacimiento (Fuentes, 2011, como se citó en Romero, 2016).

2. Teoría de la conducta. Hace hincapié en las interacciones y las relaciones interpersonales que tienen con los miembros de su equipo. En la Universidad de Iowa se realizó una investigación que permite clasificar la teoría de la conducta en tres tipos de liderazgo:

El autoritario determinaba todo, las políticas, modelos de trabajo, actuaciones. El democrático utilizaba la toma de decisiones en grupo, permitía participar en la planificación, decisión y desarrollo de las decisiones. El laissez-faire daba a los grupos libertad para tomar decisiones y para actuar (Bernal, 1997, p. 15).

Concluyendo en que el liderazgo democrático es el más preferido por los trabajadores, ya que permite la participación de todos los integrantes para compartir sus ideas y tomar una decisión en grupo; persiste en las motivaciones, optimismo, trabajo colaborativo, procurar el bienestar y la satisfacción de sus colaboradores, crear ambientes laborales adecuados (Bernal, 1997).

En la Universidad de Ohio se identificaron dos dimensiones de liderazgo: “a) Consideración., o sea la conducta del líder indicativa de amistad, confianza mutua, respeto y cordialidad. b) Iniciación de estructura, conducta del líder que organiza y define las actividades del grupo y su relación con el mismo” (Bernal, 1997, p. 15), para concluir en que se alcanzaba mayor productividad de manera satisfactoria con un líder que podría dominar ambas dimensiones, combinando el trato amable y la exigencia de disciplina y responsabilidad en las actividades.

Por otra parte, en la Universidad de Michigan se delimitaron tres estilos de liderazgo: una conducta orientada hacia la tarea; una conducta orientada hacia las relaciones; un liderazgo participativo, reconociendo que los líderes más eficaces son aquellos que le dan importancia a la intervención de los subordinados (Bernal, 1997).

En cuanto a Ouchi (1981), establece la teoría Z en la que pretende combinar las teorías X e Y de McGregor. En la teoría X necesitan mantener un control por una autoridad para poder realizar sus actividades, mientras que la teoría Y espera que los trabajadores adquieran compromiso y de manera autónoma trabajen por conseguir la meta. A partir de lo anterior, la teoría Z está fundamentada en infundir compromiso y crear un ambiente apropiado para que los trabajadores se sientan cómodos y tengan iniciativa de buscar y emplear estrategias para conseguir los objetivos, siendo dirigidos mediante equipos de trabajo por el líder.

3. Teoría de la contingencia. Esta teoría determina que un líder no es bueno o malo, pues depende de la situación a la que se enfrenta un líder para ajustar sus acciones y poner en juego las destrezas que sean más eficaces para garantizar el éxito de su trabajo (Bernal, 1997).

La visión del liderazgo cultural se caracteriza por ser “aquel que consigue que todos los miembros de una organización logren identificarse con la organización y se desarrolle un sentido de comunidad” (Bernal, 1997, p. 25), se construye un equipo de trabajo en el que cada parte agrega valor a la organización y la satisfacción del liderazgo no radica en la producción sino en la posibilidad de potencializar las habilidades de los miembros de su equipo, no sólo centra su atención en alcanzar los objetivos visibles.

Por su parte las teorías críticas implican el análisis crítico por parte de la organización, “es una realidad construida en base a significados, valores, creencias, interpretaciones sobre las que se puede hablar, intercambiar, compartir y, en última instancia, modificar” (Bernal, 1997, p. 25), permite que cada integrante aporte su crítica para poder llegar a un acuerdo que favorezca la productividad del equipo, éstas se organizan en:

1. Liderazgo crítico. El líder que utiliza un enfoque crítico permitirá que los integrantes de su organización analicen, dialoguen, reflexionen y evalúen un problema, buscar soluciones de manera colectiva y que sean ellos quienes determinen cuál será la ruta adecuada que permitan mejorar la realidad en la que se encuentran (Bernal, 1997).

2. Liderazgo transformacional. Este estilo de liderazgo favorece el compromiso por parte de la organización para lograr los objetivos, establece que el líder propicie la motivación en sus colaboradores para que sean capaces de desenvolverse; involucra carisma, consideración individual, estimulación intelectual e inspiración. Desde el punto de vista de Bernal (1997):

El líder transformacional considera que desempeña un rol simbólico de autoridad que le permite ser el “representante institucional” de la organización y, como tal, debe dar ejemplo de trabajar duro, disponibilidad y honestidad, en sus actuaciones, que deben ser coherentes con la visión, misión y valores de la organización. (p. 27)

Liderazgo Escolar para una Educación de Calidad

Los educandos tienen por derecho ser atendidos con calidad, refiriéndose directamente al proceso de enseñanza y aprendizaje, como la actualización y profesionalización del docente, e

indirectamente al proveer las condiciones apropiadas para desarrollar la práctica docente: gestión de los recursos. Conforme la sociedad cambia, las escuelas de igual manera cambian constantemente en busca de mejorar para ofrecer un servicio educativo adecuado y digno, “no se trata de formar personas con un alto nivel de conocimientos, sino que habrá que formarlas con un alto nivel de educación y una gran adaptabilidad, personas con altas habilidades y con ideas” (Bernal, 1997, p. 8), el poder se encuentra en liderar un cambio y desarrollar una visión y adaptabilidad.

Para impartir una educación de calidad, Bernal (1997) considera que “el liderazgo transformacional es el más adecuado para dirigir los centros educativos” (p. 4), en el que cada docente tiene la oportunidad de liderar su ejercicio educativo en su aula. El director de una escuela multigrado presenta una desventaja al tener que encargarse de las funciones administrativas además de buscar estrategias de enseñanza que despierten el interés del alumno por aprender. Ante lo anterior es afirmado por Barber y Mourshed (2008), quienes mencionan que aquellos sistemas educativos cuyos directores dedican la mayor parte del tiempo a actividades que no se relacionan directamente con la mejora de la enseñanza en sus escuelas ven limitadas sus posibilidades de incidir en los resultados de los estudiantes. Por ello es importante que el director emplee un estilo de liderazgo que le permita establecer una relación con sus colaboradores, tanto docentes como padres de familia y la comunidad que los rodea, para influenciarlos a trabajar de manera colaborativa en busca de mejorar los logros académicos de los estudiantes del contexto en el que se sitúan.

Metodología

El presente trabajo implementa la metodología de investigación cualitativa descriptiva, apoyada con las técnicas de observación y de entrevista desarrolladas durante las jornadas de práctica de observación en distintas escuelas primarias multigrado ubicadas en el ámbito rural: en la Escuela Primaria “Prof. Félix Tomelloso” (tetradocente) del ejido Manuel Ávila Camacho, Escuela Primaria “Gral. Emiliano Zapata” (bidocente) del ejido San Juan y el Ranchito, y Escuela Primaria “Unión y Progreso” (bidocente) del ejido Dieciocho de Marzo pertenecientes a Ciudad

Victoria, Tamaulipas, que se realizaron en el mes de marzo del 2022, teniendo como propósito inicial analizar los vínculos entre la escuela y la comunidad para comprender la composición de la cultura escolar, así como los procesos y prácticas entre ésta, los padres de familia y los alumnos.

Durante las jornadas de práctica se tomó nota del acontecer diario a través guías de observación y guías de entrevista, en donde quedó evidenciado el trabajo desempeñado por el personal de la escuela primaria, la información recopilada dio lugar a la realización de registros ampliados en los que se codificaron los fragmentos más significativos y apegados al objetivo de la práctica, posteriormente se conjuntaron los códigos en categorías emergentes para la construcción de productos académicos como un reportaje y una crónica en las que se describió lo vivido durante la práctica de observación. Por último, mediante el análisis cualitativo de estos productos se obtuvo la información para el desarrollo de la presente investigación, apoyada en el objetivo de la misma, la información obtenida se clasificó en categorías, encaminadas hacia la identificación del liderazgo predominante en las tres escuelas visitadas.

Resultados

Las categorías que emergieron después del análisis de la información obtenida en los productos académicos permitieron identificar ciertos estilos de liderazgo que reconocen la estructuración del perfil de un director como líder en una escuela primaria multigrado:

Teoría Clásica

De la Conducta

De la teoría clásica del liderazgo de Ma. Teresa González (1998) haciendo referencia a la conducta de los individuos se trata en su actuación de manera democrática tal como se menciona que “utiliza la toma de decisiones en grupo, permitía participar en la planificación, decisión y desarrollo de las decisiones” (White y Lippit, s.f., como citó Bernal, 1997, p. 15), siendo que en los tres centros educativos los directivos cuando se presentaba una situación particular sobre alguna actividad escolar para la mejora de la escuela primaria, ya sea sobre las

instalaciones, inmobiliario, asignaciones de tareas, entre otras, tal como se pudo observar durante la práctica, donde los padres de familia asistieron a la reunión, organizada por la directora, sobre la asignación de roles para el filtro sanitario en la entrada, así como también para organizar y delegar las funciones del comedor escolar, “se escuchaba como las madres de familia emitían su opinión para la toma de decisiones sobre la organización de actividades escolares” (RAR 1, p. 3, 2022), se hacía necesario en estos casos conocer el punto de vista de los que integran a la escuela, ya que se puede llevar a cabo el cumplimiento de las tareas en tiempo y forma obteniendo resultados satisfactorios. Con la acción anterior se logró identificar que también se aplica el liderazgo participativo, debido a que “dan más importancia a la participación de los subordinados y en la toma de decisiones” (Universidad de Michigan, s.f., como citó Bernal, 1997, p. 16 - 17), porque los directivos dentro de las reuniones trataban temas sobre que se proponía hacer sobre los actos cívicos y culturales.

Se puede mencionar dentro de las teorías clásicas con énfasis en la conducta de las personas que existe el aspecto de la consideración que trata de la forma en como el líder actúa, “iniciación de amistad, confianza mutua, respeto y cordialidad” (Universidad de Ohio, s.f., como citó Bernal, 1997, p. 15), en relación con esto, se percibió que:

Desde el primer día de prácticas que llegamos a la escuela, el director nos trató con mucha amabilidad y respeto, además de que lo fomentaba en sus alumnos ya que, todos los días nos formábamos en el patio cívico para que cada uno de los estudiantes pasará a saludarnos. El último día de práctica, el director organizó un almuerzo para demostrar afecto y amistad por parte de la escuela hacia los maestros practicantes (RAR 1, 2022, p. 5).

Esto nos indica la importancia de las acciones que realiza el directivo para crear un ambiente agradable para las personas que colaboran en la escuela primaria.

En la teoría Z nos expresa que “crear una cultura organizacional donde la comunicación sea abierta, en confianza y con un compromiso en unos objetivos globales en la organización,

como un desarrollo de las relaciones informales entre sus miembros” (Ouchi, 1981, como citó Bernal, 1997, p. 19 - 20) siendo que “tenía buena comunicación tanto con la maestra de grupo como los docentes de educación física e inglés, además cuando se trataba de hablar organizar actividades pedía su opinión para trabajar en equipo y lograr los objetivos previstos” (RAR 1, 2022, p. 7), demostrando de ese modo que es importante fortalecer las relaciones interpersonales entre los sujetos que integren la escuela primaria.

De la Contingencia

En la teoría situacional sobre la contingencia se menciona un aspecto importante sobre la competencia de los líderes, y esto se interpreta de esta manera “concretada en la experiencia, los conocimientos de los objetivos de la organización, la adquisición de destrezas, o la habilidad para resolver problemas. Son las conductas de relación” (Hersey y Blanchard, 1993, como citó Bernal, 1997, pp. 22 - 23) como sabemos que día con día se presentan diversas problemáticas que afectan directamente o indirectamente al entorno escolar, tal como sucedió en la Escuela Primaria “Unión y Progreso” que el último día de práctica se presentó el problema con la falta de agua, “el director ya estaba preparado para saber qué hacer para solucionar el problema y además asignar responsabilidades durante su ausencia, puesto que esta situación era algo usual en la comunidad” (RAR 1, 2022, p. 7), entonces, como solución inmediata el directivo se trasladó en su camioneta con un tanque para ir a la noria a rellenarlo con agua.

Teoría Cultural

Liderazgo Cultural

Lo que sucede con el liderazgo cultural se señala a continuación:

No hace las cosas porque sí, sino que las hace dentro de un marco de ideas y creencias determinado: además de poner en juego sus habilidades técnicas, también desempeña su papel en base a aspectos menos visibles y más simbólicos, que dan significado y orientación a esas habilidades. (Gonzalez, 1997, p. 25)

Y esto se demostró con la acción del directivo de una de las escuelas multigrado, que consistía en “hacer una ruta para los alumnos que vivían más alejados de la primaria, lo hacía con su camioneta y con dinero de su bolsillo salía para la gasolina” (RAR 1, 2022, p. 9) siendo que esto lo hacía para que los niños vinieran a la escuela y que no cerraran la escuela, evitando así, que se quedaran sin educación primaria.

Liderazgo moral

Un aspecto sobre el liderazgo moral que nos da “atención a los principios éticos de la dirección” (Fiedler, 1997, como citó Bernal, 1997, p. 13), en donde acciones que mostraba era que “organizaba a los alumnos para dar los buenos días y saludar de puño a los maestros practicantes todas las mañanas para iniciar con las actividades escolares” (RAR 1, 2022, p. 9), así mismo “fue que al momento de que alguno de los alumnos hacia algo no adecuado en seguida trataba de poner un alto a esa situación” (RAR 1, 2022, p. 9), impactando de este modo a la formación personal de los alumnos porque se da conocer lo correcto.

Teoría Críticas

Liderazgo Transformacional

Por último, se consideró el liderazgo transformacional, en el que el director “desempeña un rol simbólico de autoridad que le permite ser el representante institucional de la organización y, como tal, debe dar ejemplo de trabajo duro, disponibilidad y honestidad en sus actuaciones” (Álvarez, 1998, como citó Bernal, 1997, p. 27), tomando en cuenta la acción que “el director construyó una de las bardas de la escuela, hizo esto para generar motivación en los padres de familia y en la comunidad, al ver su compromiso con la escuela ellos colaboraron con él” (RAR 1, 2022, p. 11), se procura por el buen funcionamiento de la escuela, con ayuda de relaciones sólidas con los padres de familia, porque el trabajo en equipo arroja el logro de objetivos, tal como se menciona en este tipo de liderazgo “inspiración: aumenta el optimismo y el entusiasmo” (Bass, 1985, como citó Bernal, 1997, p. 26), así como también, dedica tiempo fuera de su horario para el mantenimiento de las instalaciones, siendo una manera en la que se hacía cargo

de las responsabilidades de la escuela, mostraba optimismo, siempre buscaba generar un ambiente educativo en las mejores condiciones, sobre todo tenía el reconocimiento de su esfuerzo por parte de los padres de familia. Dentro del liderazgo transformacional se establece que se “considera el trabajo en equipo como una estrategia importante que produce la sinergia necesaria para conseguir mejores resultados en la organización” (Álvarez, 1998, como citó Bernal, 1997, p. 27), en ciertos casos se establece una relación de comunicación unilateral porque se expresa con los padres de familia con detalles sobre “cómo realizar, qué debe hacer, cuándo, dónde, etc., sobre las distintas tareas de limpieza de la escuela, organización de los desayunos, las asambleas, aplicación del filtro de sanitización, etc.” (RAR 1, 2022, p. 11), debido a que a falta de personal dentro de la escuela multigrado, además de ser director, era docente frente a grupo, y debía cumplir con otras funciones como administrativo, cocinero, electricista, etc. para mantener todo organizado en las diferentes áreas, pero con el apoyo de las personas que integran la escuela primaria.

Se reconoce que el directivo de escuela multigrado tiene funciones académicas que éstas indican que debe atender el papel de docente ante un grupo con diferentes grados académicos, en conjunto con sus funciones directivas, siendo de este modo una tarea difícil debido a que constantemente, cuando desempeña sus clases, se presentan diversas situaciones que requieren el servicio del director dejando a un lado la labor docente, tal como pasó “la directora mientras explicaba la suma de fracciones a su grupo, se acercó una madre de familia, tuvo que salir de emergencia para atender, dejando al grupo con una actividad por realizar” (RAR 1, 2022, p. 12), “a diez minutos de haber ingresado a la escuela se percató que no había agua de reserva, se trasladó para conseguir (RAR 1, 2022, p. 12), cada suceso provocó que los directivos pausaran su trabajo, esto es importante ya que “debe dar ejemplo de trabajo duro, disponibilidad y honestidad en sus actuaciones” (Bernal, 1997, p. 27), quedando evidente la responsabilidad y compromiso del director al cumplir con sus tareas administrativas.

Discusión y Conclusiones

Para concluir el presente trabajo de investigación se puede identificar el cumplimiento del objetivo principal, siendo que se conoció sobre el liderazgo que predomina en el ámbito educativo, un rol que es ejercido principalmente por los directores de las escuelas, y reflexionar sobre cómo lo desempeñan para dirigir las funciones e influenciar a la comunidad escolar para garantizar calidad en la práctica docente, que permita obtener mejores resultados en los logros educativos de los estudiantes en la educación multigrado, como se mencionó anteriormente en los resultados se alcanzó a describir las acciones que realizaba el directivo enfrente a situaciones particulares, exponiendo su modo de liderazgo.

Estar frente a grupo y a su vez con funciones directivas es una tarea difícil debido a que se presentarán diversas situaciones que puedan obstaculizar el cumplimiento de la educación de calidad, es por ello se requiere que el directivo desempeñe ciertas habilidades que le permita la gestión escolar de forma exitosa, principalmente es necesario que cuente con el apoyo por parte de los padres de familia y la comunidad para que se lleve a cabo un trabajo colaborativo que genere la facilidad de cumplir los objetivos. Dentro de una escuela primaria multigrado es fundamental que el líder juegue un papel en donde se centre principalmente para mejorar el ambiente escolar, ya que influye directamente con el alumno debido a que es el espacio en donde construye su formación personal y académica, entonces se puede decir que se hace necesario que un director cuente con un perfil democrático, respetuoso, cordial, confianza mutua por parte de los padres de familia, que sea inspirador, comunicativo, honesto, comprometido, que unifique criterios, canalice esfuerzos y conduzca al grupo de personas para el cumplimiento de objetivos escolares.

Se puede considerar que el estilo de líder de la contingencia se hace presente en la educación multigrado, ya que el líder se ajusta a las necesidades que se presente en el contexto escolar procurando el bienestar de sus seguidores. Con esta investigación se afirma que no hay manera de desempeñar un sólo modelo de liderazgo, éstos pueden intercalarse en el ejercicio educativo rescatando el beneficio o lo positivo de cada uno para dar con el

cumplimiento de los objetivos, ya que cada directivo tiene un ambiente escolar con distintas características, siendo que aun así tiene que tomar en cuenta el perfil para asegurar el éxito.

Simbología

RAR 1: Registro Ampliado del Reportaje 2022.

INEE: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación

Referencias

Bernal, J. (1997). Liderazgo escolar: eficacia en la organización y satisfacción en la comunidad educativa. http://didac.unizar.es/jlbernal/articulos_propios/pdf/02_informefinal.pdf

Blas, M. (2014). Diccionario de administración y finanzas. Palibrio

Castro, M., Perales, C. & Priego, L. (2019). Las escuelas multigrado: un reto para la igualdad sustantiva. <https://lc.cx/Gzxyce>

INEE (2019). La educación multigrado en México. Autor.

Romero, F. (2016). Estilos de liderazgo en directores de escuelas primarias públicas de la zona 078 de Yucatán. [Tipo de tesis para optar un grado de maestro en educación]. Universidad Pedagógica Nacional.

La innovación del juego tradicional, una propuesta para la intervención docente en la educación física

Diego Alfonso Salazar Valdez

diegosalazarv@benmac.edu.mx

BENMAC

Salvador Karim Martínez Ramírez

BENMAC

Ricardo Félix Inguanzo

BENMAC

Línea temática 6. Multiculturalismo, interculturalidad y educación

Resumen

Este trabajo académico busca ofrecer alternativas para la enseñanza, formulación y aplicación de los juegos tradicionales en la educación básica desde la formación docente en la Benemérita Escuela Normal “Manuel Ávila Camacho” en la licenciatura en Educación Física, en donde la principal problemática que afecta a los practicantes al momento de introducirlos en sus espacios de intervención, es la baja aceptación y el poco interés mostrado por los alumnos hacia estas estrategias, ya que de algún modo, no existen cambios funcionales y significativos en las estructuras de estos juegos que despierten su curiosidad, por lo que es tarea del educador generar propuestas que sean innovadoras y cambien de manera estructural, más no cultural, la forma en que estos se aplican. Por tal motivo, se optó por aplicar y demostrar este nuevo proceso formativo, haciendo uso de una propuesta de innovación en el juego tradicional como una forma de fortalecer, motivar y generar interés en el futuro docente, con la finalidad de que replique este tipo de procesos en sus prácticas profesionales.

Palabras clave: Educación Física, juego tradicional, innovación, aprendizaje.

Planteamiento del problema

Los juegos tradicionales se han encontrado presentes a lo largo de la historia en México y en el mundo, han prevalecido en la infancia de generaciones y de algún modo se mantienen en la actualidad. Estos tienen una función socializadora, motriz y cognitiva principalmente, poniendo a los jugadores en situaciones que exigen la participación, la movilidad, la concentración, la creatividad y a su vez, exponiendo la lúdica que se permea a través de estos juegos. No obstante, estos se han mantenido lineales a los cambios estructurales, sociales y educativos que se han presentado a lo largo de la historia, rompiendo completamente con la adaptabilidad y la innovación. La importancia de los juegos tradicionales radica en la historia, la nostalgia y la apropiación de la cultura en las nuevas generaciones dentro de la escuela, en donde los docentes en formación son los primeros en reconocer la importancia de estos y posteriormente trasladarlos a su práctica profesional. No obstante, la revolución tecnológica y su uso en edades tempranas, las tendencias y las influencias sociales, ya no permiten que el niño disfrute de este tipo de juegos, ya que suelen catalogarlos como aburridos o sin sentido, por lo que es necesario dar un giro a este tipo de prácticas, en primera instancia desde el futuro docente, para que éste de algún modo replique y pueda ser autor de nuevos procesos de enseñanza – aprendizaje.

Marco teórico

El juego en sus miles de representaciones suele tener un carácter lúdico y formativo dentro de la educación, promoviendo desde su práctica valores, vínculos y procesos de socialización, mismos que llegan a ser de suma importancia a lo largo de las etapas de la vida, desde que nacemos hasta que morimos. Una representación del juego que ha prevalecido a lo largo de la historia han sido los juegos tradicionales. Este pasa a ser una forma de entretenimiento arraigada en la cultura de diferentes sociedades que ha sido transmitido de generación en generación. Estos juegos suelen tener reglas sencillas y se juegan con materiales accesibles, como piedras, cuerdas o palos. Su papel es importante en el desarrollo de habilidades físicas, cognitivas y socioemocionales en los niños. Por lo que es necesario explorar la importancia del

juego tradicional como herramienta para promover el aprendizaje y el desarrollo socioemocional en los niños.

El juego tradicional desde la mirada de Cervantes Trigueros (1988, p. 115) lo concibe como un proceso que tiene funciones de enculturación, conservación y transmisión de los valores profundos de la cultura popular, proporcionando a su vez una actividad motriz acorde a las características de los que lo practican, facilitando relaciones sociales, ayudando a conservar tradiciones de transmisión oral y patrimonio lúdico.

Por esta razón, encontramos que hay toda una puerta detrás de un juego tradicional, como lo son generaciones, costumbres, tradiciones, significados, simbolismos, percepciones, recreaciones, entre muchos otros componentes. Cada juego tiene consigo una actividad motriz, que da sentido al movimiento, pero siempre desde un propósito y un antecedente, el cual se plasma en cada uno de ellos.

Ahora bien, cada juego tradicional tiene consigo una serie de aportes motrices, cognitivos y sociales para el individuo, la importancia y las ventajas que lleva consigo un juego tradicional según Öfele (1999) tienen que:

- Son jugados por los niños por el mismo placer de jugar. Son los mismos niños quienes deciden cuándo, dónde y cómo se juegan.
- Responden a necesidades básicas de los niños.
- Tienen reglas de fácil comprensión, memorización y acatamiento. Las reglas son negociables.
- No requieren mucho material ni es costoso en caso de requerir.
- Son simples de compartir.
- Practicables en cualquier momento y lugar.

Metodología

El presente trabajo de investigación es de naturaleza descriptiva de acuerdo con Guevara et al. (2020), misma que pretende describir las propiedades, características y rasgos importantes de cualquier fenómeno que se analice, así como la recopilación de datos observacionales y presentarlos de manera objetiva y sistemática. Esto se hace con la intención de sistematizar los objetos implicados en el trabajo. La primera parte de la investigación establece el planteamiento del problema e identifica el objeto de estudio, lo que conduce al establecimiento de un objetivo general. El objetivo es proponer una alternativa práctica para la enseñanza de la gimnasia que reduzca la parte sistemática y se centre en una enfoque pedagógico-didáctico con elementos simbólicos y significativos. El objetivo es que los alumnos, tanto individualmente como en grupo, adquieran aprendizajes significativos durante las sesiones, junto con sus objetivos específicos. Tras la realización en el espacio designado para este nuevo proceso educativo, se rechazará o aceptará las hipótesis presentadas.

La metodología planteada es de carácter descriptiva citada por Guevara et al. (2020), la plantea como un proceso para llegar a conocer situaciones, costumbres e inclusive algunas actitudes predominantes en un fenómeno por medio de la descripción exacta de las actividades, los objetivos y los procesos y personas que participan. Por ello, la comprensión y el análisis de los procesos formulados con la intención de reconocer áreas de oportunidad, procesos interrumpidos y el sentir de los participantes es fundamental. De inicio, fue necesario hacer un planteamiento del problema, en donde logramos identificar el objeto de estudio, el cual busca generar alternativas para la enseñanza y aplicación de los juegos tradicionales, innovando de manera muy sutil pero significativa la forma en que estos se trasladan al espacio de enseñanza, promoviendo un enfoque pedagógico – didáctico que le permita al futuro docente vivenciar y a su vez, reformular su práctica educativa, de modo que exista un desarrollo gradual, en el que de manera grupal promuevan este tipo de prácticas y desde la parte individual adopten de manera intrínseca la curiosidad, la creatividad y la iniciativa. Por lo que, de manera documental, será necesario inmiscuirse en los antecedentes de este tema, para poder llegar a la formulación,

aplicación y evaluación de esta propuesta, observando y reflexionando la viabilidad que esta pueda o no tener.

El estudio se realizó en la Benemérita Escuela Normal "Manuel Ávila Camacho", institución de educación superior ubicada en el estado de Zacatecas, México. Esta institución se dedica a la formación de docentes, y a través de esta investigación, se enfoca específicamente a la licenciatura en Educación Física, la cual cuenta con cuatro grupos y una población de 93 estudiantes. Se eligió como muestra para este estudio al grupo de segundo semestre, que está integrado por 27 estudiantes y representa el 29% del total. Su disposición al trabajo, la diversidad y la relevancia de esta investigación para sus cursos actuales los convierten en una muestra ideal para el estudio.

Como parte de la metodología expuesta al principio del capítulo, se presenta el proceso de formulación de la propuesta de principio a fin. Esta propuesta no sólo genera impacto, sino que aporta ideas, alternativas y procesos reflexivos para la muestra utilizada.

El Bingo es un juego clásico del que disfrutaban muchas personas en todo el mundo. En México, existe una versión tradicional del Bingo que consiste en llenar una tabla, conocida como "carta", con diversos símbolos e imágenes culturales mexicanas. Los jugadores reciben un conjunto de cartones que ofrecen opciones para completar su tabla. Sin embargo, este juego no ha evolucionado con el tiempo, y se busca una nueva innovación que lo lleva de un juego estático a uno dinámico y físico.

La nueva versión de la lotería implica una serie de actividades físicas que mantienen viva la esencia del juego original al tiempo que añaden un nuevo nivel de emoción. Esta versión actualizada anima a los jugadores a levantarse, moverse y participar en una serie de retos físicos, todo ello mientras intenta completar su tabla. Este enfoque innovador no sólo añade un nuevo nivel de diversión, sino que también fomenta la actividad física y la competición sana.

Tanto si prefieres la versión estática tradicional de la lotería como la versión que se propone basada en la motricidad, no se puede negar que este juego sigue siendo un pasatiempo muy querido en la cultura mexicana.

Prototipo "lotería motriz"

PROPÓSITO: Promover la participación y el movimiento a través de juegos y actividades divertidas. En lugar de ejercicios únicamente en los aspectos físicos del ejercicio, como la fuerza o la resistencia, la actividad física lúdica se enfoca en hacer que las personas disfruten y se diviertan mientras se mantienen activas.

DESCRIPCIÓN: Al igual que una tradicional, esta tabla de lotería tiene 16 cartas para poder ser llenadas con diferentes acciones motrices para hacer al momento de ser mencionadas



Fuente: Elaboración propia

Aplicación de propuesta “lotería motriz”

PROPÓSITO: Promover un estilo de vida activo: La actividad física lúdica busca fomentar la participación regular en actividades físicas al hacer que el ejercicio sea entretenido y atractivo.

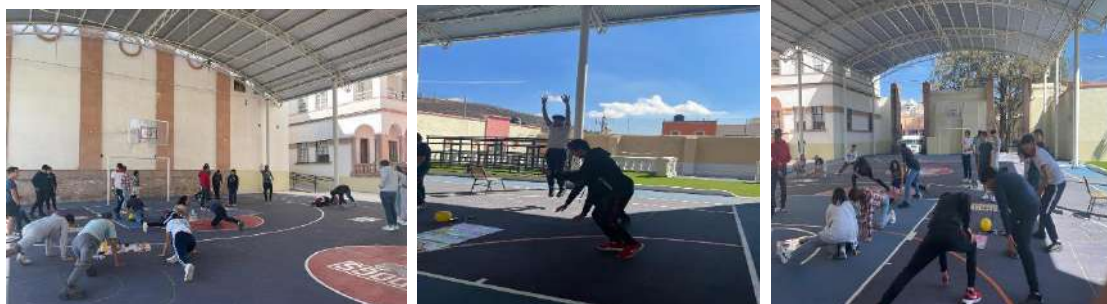
La actividad comenzó con la llegada de participantes con diferentes condiciones físicas. Se distribuyeron cartas de lotería motriz a los equipos, y se designó una zona amplia y segura para las acciones motrices. Se asignó un llamador oficial para que extrajera las tarjetas de la lotería y anunciará las acciones correspondientes. Las tarjetas contienen actividades como saltos, carreras, estiramientos y movimientos diversos. Cada vez que se anunciaba una acción, los participantes se movían con entusiasmo para realizarla, con un ejemplo ilustrado para guiarles, y marcaban sus cartas cuando terminaban. Durante toda la vida la actividad, hubo una participación activa y comprometida de todos los asistentes. Las variadas acciones motrices mantuvieron el interés de los participantes y permitieron distintos niveles de habilidad. Se introdujeron retos y variaciones adicionales a medida que avanzaba la actividad para mantener el entusiasmo y la gran energía. Se fomenta la interacción y el trabajo en equipo, ya que algunas pautas requerían la colaboración de varios participantes para completarlas. Esto generó un ambiente amistoso de risas y camaradería mientras los participantes se ayudaban mutuamente a conseguir sus objetivos.



Como ya explicamos cada equipo tiene una carta de lotería, un llamador va diciendo las tarjetas que salen en cada turno, y los chicos lo hacen, en la primera imagen se observa a los chicos, como ven el ejercicio a realizar para después pasar aplicarlo.

La Lotería Motriz resultó ser un éxito rotundo en cuanto a participación y consecución de objetivos. Tanto los participantes jóvenes como los mayores expresaron su entusiasmo y disfrute a lo largo de la actividad, y muchos compartieron que se sentían más activos y con más energía al final de la misma.

La combinación de actividades motrices, trabajo en equipo y diversión generó un ambiente sano y positivo en el que personas de todas las edades pudieron moverse, interactuar y divertirse juntas. El acto contribuyó a destacar la importancia de mantenerse activo y cuidar la salud mediante el ejercicio. Hizo hincapié en que la actividad física no sólo es importante para nuestra salud física, sino también para nuestro bienestar mental y emocional. (como se muestran en las siguientes imágenes)



La Lotería Motriz brindó a todo el mundo la oportunidad de realizar actividad física y disfrutar de los beneficios que conlleva. Ayudó a derribar las barreras que a menudo impiden a la gente participar en actividades físicas, como la edad, la capacidad y el acceso a los recursos. Las actividades se diseñaron para ser inclusivas, permitiendo que todo el mundo participara y se sintiera incluido.

También tuvo un impacto positivo en la comunidad en su conjunto. Unió a la gente y creó un sentimiento de espíritu comunitario. Proporcionó a la gente la oportunidad de conocer nuevos amigos y establecer nuevas relaciones. También ayudó a promover un estilo de vida sano y a animar a la gente a cuidar de su salud.



En las imágenes se muestra que las actividades todos participaban de acuerdo con sus capacidades.

En conclusión, la Lotería motriz fue un gran éxito. Proporcionó a personas de todas las edades la oportunidad de participar en actividades físicas, divertirse y formar nuevas conexiones. Puso de relieve la importancia de mantenerse activo y cuidar la salud. Fue una experiencia positiva para todos los participantes, y se espera que se organicen actos similares en el futuro.



Finalmente, se reflexiona en torno a lo que se hizo y se busca que para futuras sesiones sean los alumnos quienes formulen estas nuevas propuestas de juegos tradicionales innovadores, despertando así el interés, la participación y el aprendizaje.

Evaluación de la propuesta

PROPÓSITO: Medir el nivel de participación activa y el disfrute de los participantes durante la lotería motriz con el fin de evaluar el éxito en la promoción de la actividad física y la diversión entre los asistentes.

DESCRIPCIÓN: La lotería motriz es una forma innovadora y emocionante de promover la actividad física y la diversión entre los participantes. El objetivo principal de este juego es animar a las personas a realizar actividades físicas que no sólo sean beneficiosas para su salud, sino también divertidas. Para evaluar el éxito de este juego, es esencial medir el nivel de participación activa y diversión de los participantes.

El juego consiste en una serie de actividades físicas divertidas y atractivas que se seleccionan al azar mediante un sistema de lotería. Estas actividades están diseñadas para ser inclusivas y adecuadas para personas de todas las edades y niveles de forma física. El juego está estructurado de forma que fomenta el trabajo en equipo, la comunicación y la competición amistosa, lo que aumenta la diversión y la emoción del juego.

Medir el nivel de participación activa y disfrute de los participantes es fundamental para evaluar el éxito del juego. Esto puede hacerse observando el nivel de compromiso de los participantes durante el juego. Cuanto más activamente participen, mayores serán las posibilidades de conseguir los resultados deseados de promover la actividad física y la diversión.

Además, el nivel de disfrute de los participantes puede evaluarse mediante comentarios y encuestas. Se puede pedir a los participantes que valoren su experiencia y aporten sugerencias para mejorarla. Estos comentarios pueden utilizarse para hacer los ajustes necesarios en el juego, a fin de garantizar que siga siendo atractivo y agradable para todos los participantes.



Resultados

Utilizando como recolección de datos la observación directa del profesorado participante es destacable la participación y aceptación que tuvo la propuesta por parte de los futuros docentes, no obstante, el punto medular no se encuentra en el nivel de agrado que estos pudieran tener hacia la metodología, sino el nivel de impacto que esta tuvo para ellos y el cómo provocó la formulación de nuevas alternativas. De esta manera, se comprobó y se verificó que la innovación de los juegos tradicionales sirve como apoyo para aquellos que no se creían competentes para desarrollarlos, otorgándoles una mayor capacidad de acción y generando en sí una mayor divulgación del conocimiento.

Finalmente, se reflexiona en torno a lo que se hizo y se busca que para futuras sesiones sean los alumnos quienes formulen estas nuevas propuestas de juegos tradicionales innovadores, despertando así el interés, la participación y el aprendizaje.



Discusión

Se tiene la creencia de que para innovar se tiene que reformular y cambiar completamente el modelo asentado, no obstante, se olvidan constantemente que el juego tiene consigo un sinfín de posibilidades, en donde los cambios pueden ser estructurales, temporales, espaciales, materiales, entre muchos otros. De acuerdo con Imbernón (1996) citado en Macanchí Pico et, al. (2020) la innovación educativa se convierte en una actitud y proceso de indagación en nuevas ideas, propuestas y aportaciones de manera colectiva, con la finalidad de resolver problemáticas en la práctica, mismas que pueden generar un cambio en los contextos y sobre todo en la práctica institucional de la educación. Por ello, el juego tradicional su mayor esencia se encuentra en el simbolismo y la culturización con la que esta cuenta, por lo que se pueden cambiar sus componentes, con el fin de despertar el interés, la participación y la curiosidad del alumnado, siempre y cuando se conserve la idea original, generando a su vez la resolución de problemáticas propias del contexto desde esta metodología.

Conclusiones

Es propio reflexionar que la propuesta implementada tiene propósitos específicos e intrínsecos, desde luego el diseño e implementación de nuevas técnicas para la enseñanza – aprendizaje requieren de una función creativa, profesional e innovadora, que permita el desarrollo simbólico, cultural y sobre todo un carácter de relevancia en el desarrollo personal y social que tiene el individuo.

El docente en formación al vivenciar y encontrarse expuesto a este tipo de metodologías le permitió de algún modo cómo es el proceso de formulación de una propuesta innovador de principio a fin, de modo que no solo experimenta la propuesta, sino que esta sirve como base para que reformule otras y puedan ser trasladadas a su práctica profesional.

Esta es otra forma de brindar soluciones teórico – prácticas para el docente en formación, en donde obtiene aprendizajes significativos y profesionales que puede transmitir desde sus competencias adquiridas para intervenir desde su campo de acción en las jornadas de prácticas

profesionales, rescatando procesos culturales, otorgándoles un toque de innovación y a su vez favoreciendo los procesos pedagógicos a los que se expone la comunidad escolar, sin dejar de lado que el desarrollo físico motriz, cognitivo e inclusive socio – cultural se ven incrementados.

Referencias

- Macanchí Pico, M. L., Bélgica Marlene O. C., & Campoverde Encalada, M. A. (2020). Innovación educativa, pedagógica y didáctica. Concepciones para la práctica en la Educación Superior. *Universidad y Sociedad*, 12(1), 396-403.
- Öfele, M. R. (1999). Los juegos tradicionales y sus proyecciones pedagógicas. *Lecturas: educación física y deportes*, 4(13), 1-15.
- Trigueros Cervantes, C. (2000). Nuevos significados del juego tradicional en el desarrollo curricular en los centros de educación primaria de Granada. (Tesis doctoral) Universidad de Granada, Facultad de Ciencias de la Educación.
- Valle, A., Manrique, L., & Revilla, D. (2022). La investigación descriptiva con enfoque cualitativo en educación.

La educación multigrado: una experiencia para la formación docente

Aracely Perez Martinez

Chemin1299@gmail.com

Escuela Normal de la Huasteca Potosina

Madai Pérez Rivera

Mady29n@gmail.com

Escuela Normal de la Huasteca Potosina

Hugo González Peña

Asesoria.enhuapo.hgp@gmail.com

Escuela Normal de la Huasteca Potosina

Línea temática 6. Multiculturalismo, interculturalidad y educación

Resumen

La formación docente está enfocada en preparar a los maestros para que puedan adquirir los conocimientos, actitudes y habilidades para desarrollar de manera eficaz su labor docente en el aula. En la presente la presente investigación se expone la importancia del aprendizaje el estudiante normalista debe tener sus jornadas de prácticas escolares con escuelas de educación multigrado, con el objetivo de contar con las herramientas para la toma de decisiones al desempeñase en un contexto con las características de un grupo multigrado, cabe destacar que el proceso de desarrollo de dicha investigación se llevó a cabo tras el análisis de la propia experiencia de una alumna de la Licenciatura en Educación Primaria Indígena con Enfoque Intercultural, esto ayudo a determinar elementos, conocimiento e información para conocer el trabajo multigrado con la que cuenta el sistema de educación básica, ya que a partir del análisis de su práctica docente permitió el desarrollo y análisis del tema en común.

Palabras clave: Educación, multigrado, formación docente, experiencia.

Planteamiento del problema

Actualmente la educación ha sufrido transformaciones y reformas en sus planes y programas, siendo más exigentes para adentrarse a la nueva sociedad del conocimiento y donde precisamente la educación exige estudiantes con competencias sólidas para su ejecución. Los diferentes contextos y las características de los mismos en donde se ubican las escuelas propician retos donde el más predominante es el número de alumnos que la conforman, propiciando como resultado la escuela multigrado.

Lo que significa que, en estas escuelas, los maestros imparten el derecho a la educación a pequeños grupos de niños de los distintos grados escolares, siendo muy común no sobrepasar de diez alumnos por grado y de quince a veinte alumnos por maestro. Asimismo dentro de la educación de las escuelas multigrado es importante mencionar que existen distintas modalidades que la conforman, es decir, existen distintas formas de trabajo que pueden variar por cada escuela multigrado, entre ellas podemos encontrar las de organización, bidocente, tridocente y unitarias, cada una de ellas se varía de las demás de acuerdo a su forma de organización entre maestros.

El trabajo y organización en escuelas multigrado es muy diferente los maestros cuentan hasta de dos o tres cargos, al mismo tiempo que cumple con el rol de ser director, el cual atiende las actividades administrativas, mantiene la organización con los padres de familia y comunidad, al mismo tiempo que esta frente a un grupo y la distribución de los tiempos debe ser esparcida para todas estas cuestiones durante las jornadas laborales.

Mencionado lo anterior se cree que la organización de una escuela multigrado afecta al desarrollo de aprendizaje de los alumnos, puesto que al cumplir distintas funciones cada uno de los docentes, no se centran en las necesidades de los mismos, así como el que dentro de las escuelas multigrados existen demasiados problemas de aprendizajes y que esto hace que

los niños al estar en una de estas escuelas no lleguen a generar los conocimientos necesarios durante su proceso de nivel primaria, sin embargo se puede decir que esto no es del todo cierto, puesto que la educación multigrado podría tener propias ventajas como desventajas.

La Escuela Normal de la Huasteca Potosina (ENOHUAPO) con Enfoque Intercultural Bilingüe ubicado La Cuchilla, municipio de Tamazunchale, San Luis Potosí. Es una institución que prepara a sus alumnos con un perfil docente que tiene el objetivo de fortalecer los saberes educativos en la niñez preservando sus raíces culturales. Es una institución comprometida con la educación, por ello forma futuros docentes competentes en las diferentes áreas académicas, culturales y deportivas, no obstante, dentro del área de prácticas presta atención que el alumno se desarrolle sus jornadas de practica en diversos contextos como son: escuelas completas y de multigrado.

Dentro de los cursos que se imparten en la Licenciatura de Educación Primaria se desarrolla en quinto semestre el curso Innovación y trabajo Docente que permanece al trayecto formativo del que se consideran como principales competencias:

- Soluciona problemas y toma decisiones utilizando su pensamiento crítico y creativo.
- Detecta los procesos de aprendizaje de sus alumnos para favorecer su desarrollo cognitivo y socioemocional.
- Aplica el plan y programa de estudio para alcanzar los propósitos educativos y contribuir al pleno desenvolvimiento de las capacidades de sus alumnos.
- Diseña planeaciones aplicando sus conocimientos curriculares, psicopedagógicos, disciplinares, didácticos y tecnológicos para propiciar espacios de aprendizaje incluyentes que respondan a las necesidades de todos los alumnos en el marco del plan y programas de estudio.

El trabajo en multigrado permite el desarrollo de nuevas áreas de oportunidad para desempeñar el trabajo, el que una escuela sea multigrado no representa en sí mismo un problema, incluso puede representar una ventaja pedagógica, pues si bien un alumno de una

escuela multigrado tiene el privilegio de convivir de forma cercana con niños y niñas mayores que él, que comparten su aprendizaje y, al hacerlo, le presentan desafíos cognitivos cercanos. Los mayores tienen el privilegio de trabajar educativamente con otros alumnos y de fortalecer de esa manera sus conocimientos y habilidades

El trabajo docente del aula multigrado, implica atender simultáneamente a niñas y niños de diversos grados, lo que representa tanto ventajas como dificultades en el desarrollo de los procesos de enseñanza; por un lado el ambiente heterogéneo del grupo permite que la maestra o el maestro favorezca la colaboración entre las y los alumnos, pero al mismo tiempo le demanda organizar y planificar el trabajo de tal manera que pueda articular y relacionar los contenidos de los diferentes grados, evitando la fragmentación de la enseñanza y atendiendo a los niños según sus necesidades y características.

En la realización de esta planeación es difícil seguir un programa, sobre todo porque no hay uno que les permita abordar los contenidos con diferente nivel de dificultad para cada grado que atienden al mismo tiempo, o diferentes contenidos de forma transversal. Por ello, formulan sus propios objetivos, esto es, a partir de lo que detectan que cada estudiante o grupo de estudiantes necesita. Los docentes establecen actividades diferenciadas, las cuales pueden no estar relacionadas con el grado en que se encuentra formalmente el alumno ni con el progreso de un determinado programa.

Las escuelas multigrado existen en su mayoría dentro de comunidades indígenas en donde en gran parte dentro de su contexto aun predomina las costumbres y tradiciones de cada una de ellas, sin embargo estas comunidades donde existen las escuela multigrado son comunidades pequeñas con poca cantidad de habitantes y escasos de alumnos, esto ha debido a dos posibles causas, es decir, debido a que en su minoría de los habitantes son niños o los padres de familia prefieren que sus hijos estudien en escuelas retiradas pero que lleguen a considerar de mejor calidad.

Los padres de familia creen o piensan de las escuelas multigrado, se puede decir que en su parte existen padres de familia que consideran que una escuela multigrado no tiene nada de desventaja para que sus hijos aprendan ahí, que incluso pueden estar mejor preparadas en cuestión de materiales y están dentro de un mismo nivel que una escuela donde cuentan con una cantidad mayor de alumnos, por otro lado existen padres de familia que creen que las escuelas multigrado están mal preparadas y no brindan los conocimientos suficientes para que sus hijos logren aprender, teniendo un mal punto de vista incluso de los maestros que trabajan en escuelas multigrado.

Es importante destacar que los libros de textos que se aplicaron desde la mitad del año 2023 a años atrás no venían elaborados para ser aplicados en escuelas multigrados ni mucho menos contextualizados para ser aplicados como se cree que debería de ser, por lo que dentro de las escuelas multigrado, los libros de texto no eran considerados necesarios y son tomados más como una guía de apoyo al cual se recurre solo para sacar los contenidos necesario a enseñar y convertirlos en temas comunes, sin embargo con el nuevo plan 2022 se espera que los libros de textos permitan ser contextualizados para este tipos de zonas donde existen las escuelas multigrado y así poder lograr trabajar mucho mejor con ellos.

Marco teórico

La Escuela Normal de la Huasteca Potosina brinda la oportunidad de que los estudiantes se preparen e las aulas y al mismo tiempo realicen sus prácticas en contextos como lo es escuelas multigrado. Según Schmelkes y Águila (2019-pp.14-15) “Las prácticas son todas aquellas acciones e intervenciones que se realizan frente a un grupo centradas en las necesidades de cada uno de sus alumnos para generar el desarrollo de sus propio conocimiento” para ello es esencial que dentro de la práctica se vea guiada con el apoyo de la planificación didáctica o mejor conocida como planeación, en la que se logra experimentar, crear experiencias y conocimientos en diferentes ámbitos dentro del contexto escolar y el contexto externo.

Por su parte Vergara Fregoso (2016) menciona que

las situaciones diarias que se viven día a día dentro de un salón de clases con el que el docente se ve relacionado, por otra parte, dentro de la práctica se nos permite conocer aquellas fortalezas que podemos ir desarrollando y desenvolviendo como habilidades y destrezas dentro de nuestro rol como maestros que nos permitirán mejorar nuestra calidad en nuestra labor y que se verán reflejados en el aprendizaje de nuestros alumnos (p. 78).

Además de desarrollar fortalezas, también se identifica todos aquellos retos que se presentan a los maestros frente a grupo al momento de impartir las clases, las cuales dentro de ella se permite ir mejorando aquellas áreas las cuales son consideradas como debilidades, viendo las distintas formas y maneras para que aquellos retos nos permitan mejorar nuestra práctica docente.

Las prácticas son de gran ayuda para el estudiante para conocer e identificar todas aquellas estrategias y actividades que llegan a servir y que al momento de implementarlos dentro del salón de clases han generado un gran impacto en los alumnos, provocando así el desarrollo de su conocimientos, que de alguna manera debe de ser modificadas o descartadas por completo al no generar o lograr los objetivos que se tiene planteado dentro de la planificación didáctica, así mismo como cambiar las técnicas en algunas actividades que no me llegan a funcionar y que no están dando los resultados esperados centrados en los aprendizajes de los contenidos a impartir.

Así mismo dentro de la práctica se ve reflejado como el estudiante motiva a cada uno de los alumnos para generar el conocimiento significativo en ellos, pues si bien esta permite trabajar y conocer a fondo el desarrollo emocional de ellos por lo que la práctica nos ayuda conocer estrategias emocionales, para mejorar este aspecto como docente en la que no solo se debe centrar solo en el área de los contenidos si no también en el área emocional de los alumnos.

Asimismo dentro de esta modalidad, Según Schmelkes y Águila (2019, pp.24-25) “existen sus propias fortalezas o ventajas como sus propias debilidades o retos que presentan día a día tanto para los docentes como los propios alumnos, pues si bien el contexto de estas escuelas multigrado son diferentes entre sí”, esto genera que cada uno de ellas tanto las fortalezas como las debilidades se vean variadas y presentadas de distintas formas, esto se ve reflejado gracias a que cada escuela multigrado se relaciona de forma diferente con la comunidad y el contexto cultural del entorno.

El trabajo en multigrados permite en cada docente genere sus propias experiencias de acuerdo con la forma o manera a la que se acopla en el contexto en el que trabaja, el como este se relaciona con la comunidad, los alumnos, padres de familia, el cómo se organice y lleve a cabo su plan de trabajo, también el cómo conviva con sus compañeros de trabajo, la responsabilidad que tome con los alumnos, con la escuela, con los padres de familia y la comunidad en general.

Según la Propuesta Educativa Multigrado (2005, p.12) el trabajo docente en el aula multigrado implica atender simultáneamente a niños y niñas de diversos grados, lo cual representa tanto ventajas como dificultades en el desarrollo de los procesos de enseñanza, pues permite favorecer la colaboración entre alumnos y planificar, articular y relacionar contenidos de las diversas asignaturas y grados. Entre las fortalezas y debilidades (retos o áreas de oportunidad), podemos mencionar las siguientes:

Ventajas o fortalezas

- ✓ Abordar un contenido para todos trabajando como tema común
- ✓ Interacción entre alumnos de diferentes edades
- ✓ Trabajar con ciclos es mucho mejor y ventajoso por los contenidos en común
- ✓ Los alumnos aprenden los conocimientos de un grado inferior o superior al suyo.
- ✓ Generar el trabajo colaborativo y las redes de apoyo entre compañeros a través del uso monitores de alumnos mayores.
- ✓ Conocer mucho mejor el contexto en el que vive cada uno de los alumnos.
- ✓ Trabajar con pequeñas cantidades de alumnos por grupo.
- ✓ Tener la libertad de abordar los contenidos de acuerdo con las necesidades de los alumnos
- ✓ Retroalimentar y reforzar contenidos que no fueron vistos en el nivel anterior
- ✓ Mejor organización y convivencia entre maestros
- ✓ Tener interés por la educación de los alumnos por parte de los padres de familia
- ✓ Mayor organización para las actividades escolares tanto padres como maestros.

Debilidades o retos

- ✓ No abordar totalmente los contenidos de manera específica de un grado.
- ✓ No lograr correlacionar algunos contenidos con otras asignaturas y de otro grado.
- ✓ La falta de asistencia por parte de los alumnos en temporadas de enfermedades.
- ✓ Que desarrollen sus habilidades de lectura, escritura, comprensión y pensamiento matemático.
- ✓ Organizar al grupo para generar trabajos en equipo o diferentes modalidades de trabajo
- ✓ Emplear el tiempo necesario para cada grupo sin necesidad de descuidar a los demás.
- ✓ Lograr los aprendizajes esperados de cada grado.
- ✓ No trabajar tal cual el libro de texto.
- ✓ Tener más cargos o comisiones al ser pocos maestros.
- ✓ Tener más trabajo como padre de familia para llevar a cabo las actividades al ser pocos.

Por otra parte, el atender un grupo multigrado según Rockwell y Rebolledo Angulo (2016) es un gran reto en la que la cantidad de alumnos es demasiada pequeña puede ser de gran beneficio como puede llegar afectar, pues bien al tener menos alumnos permite que al momento de planear es más factible elaborar las actividades a implementar y que al trabajar se genere la autonomía de los propios alumnos en la que unos aprendan de otros sin tomar en cuenta las edades o el grado (p.16).

Además las experiencias que se adquieren como maestro de una escuela multigrado permite generar como desarrollar habilidades que permiten tener un mejor control de grupo cuando se llegue a estar en un grupo completo, puesto al ya convivir con una gran diversidad dentro de un salón multigrado, en donde cada alumno es muy diferente y estas diferencias son muy notorias al ser pocos alumnos, permite en los maestros mejorar aquellas debilidades, retos o áreas de oportunidad que presentan en su práctica profesional docente para convertirlas en fortalezas.

En una escuela multigrado se aprende a relacionar los contenidos, a desarrollar la creatividad y ser maestros innovadores, puesto que al ser un grupo con gran diversidad, los maestros tienen que estar en constante cambio, aprendiendo nuevas estrategias, técnicas de enseñanza- aprendizaje, el cómo trabajar con pequeños grupos de niños, a modificar y contextualizar los contenidos de acuerdo a las necesidades de cada uno de ellos, el cómo generar la convivencia escolar y formar la organización de trabajo cuando trabajar por equipos no puede ser resultante.

Los valores juegan un papel muy importante al fortalecer y apreciar la diversidad, la equidad, la inclusión, el respeto y la justicia, dicho en otras palabras los maestros de educación multigrado aprenden a contextualizar los contenidos, a trabajar con los recursos y oportunidades que brinda la escuela o la comunidad en general, a formar un vínculo con su entorno de trabajo y sobre todo aprender a trabajar con la transversalidad relacionando todo lo que tenga a su alcance tanto dentro como fuera de la escuela y con todas las asignaturas que

imparte, esto con el fin y propósito de generar aprendizajes significativos para la vida de todos los alumnos.

Sin embargo a pesar de que las escuelas multigrado presentan dificultades en distintos aspectos, como por ejemplo la infraestructura con la que cuentan, la falta de accesibilidad de algunos servicios o la organización de los tiempos por los docentes, dentro de ellas se generan grandes fortalezas como el aprecio y la valoración de la cultura de la comunidades, el uso de las lengua indígena, una mejor organización por parte de los padres de familia, la práctica de valores dentro del salón de clases, como el respeto y la equidad, en la que genera la inclusión entre alumnos valorando la identidad de cada uno de ellos, así como que los docentes aprendes nuevas y mejores estrategias como actividades para mejorar su práctica profesional docente.

Metodología

La presente investigación es de tipo cualitativo en este sentido Bernal (2010) hace mención que su preocupación primordial se basa en cualificar y describir el fenómeno social a partir de determinado rasgo determinantes, para buscar entender una situación social como un todo teniendo en cuenta sus propiedades y sus dinámicas. En este sentido el enfoque que tiene surge de un paradigma interpretativo del cual se considera emergente y novedoso, bajo el método interpretativo simbólico donde aceptar que existen realidades como puntos de vista implicados y que la simple observación perturba esas diversas realidades, el alcance de este estudio es descriptivo, el principal objetivo es desarrollar una descripción de análisis de las vivencias que se tienen en las practicas escolares realizadas en la formación docente, para tener un mejor desempeño dentro del campo laboral, entonces estas vivencias se basan en la aplicación de una metodología que pretende desarrollar una reflexión y contribuir el reforzamiento de la práctica docente.

El periodo de análisis y reflexión que se abordó en la presente investigación fue construido en prácticas escolares correspondientes al ciclo escolar 2021-2022 del semestre impar, el cual durante este lapso de tiempo se realizaron 2 jornadas de prácticas escolares con

un total de 30 sesiones frente a grupo, la práctica docente se realizó en la escuela primaria bilingüe 5 de mayo C.C.T. 24DPB0244C Ubicada en las Cabañas Tamazunchale S.L.P. en esta institución se otorga un servicio de educación en multigrado con una población de 12 alumnos, del cual el uso de la técnica de instrumentos para la recogida de datos fue a partir de la observación manejando la observación directa. A si mismo se utilizó una guía de observación del cual Rojas (2002) integra un conjunto de aspectos que se registran por medio de lo observado en una situación en particular, la guía fue elaborada para determinar las ventajas y desventajas que se presentan al trabajar con un grupo multigrado.

Conclusiones

El trabajar dentro de una escuela multigrado brinda experiencias tanto buenas como malas que nos permiten mejorar la práctica docente día a día, puesto que al atender un grupo el cual está conformado por distintos grados y características propias tanto culturales como físicas permiten extender y desarrollar nuestras habilidades entorno al proceso de enseñanza- aprendizaje que se genera con los alumnos, así mismo como el descubrir aquellas destrezas que necesitamos mejorar como docentes para transformar de manera positivamente nuestro labor docente día con día.

Así mismo brinda la oportunidad de trabajar más estrechamente con los padres de familia que siempre llegan a estar al pendiente no solo de los alumnos, si no de los maestros para brindarles apoyo ante cualquier situación laboral o personal que se llegue a surgir, puesto que los maestros en estos contextos son considerados ya como miembros de la comunidad, además de que brindan de sus servicios para mantener una infraestructura apta en la que puedan trabajar tanto los alumnos como los maestros.

El hecho de que en estas comunidades en su mayoría trabajen y se apoyen todos juntos por el bien de los alumnos, ha generado que al pasar de los años aún se preserven las costumbres y tradiciones de sus antepasados y que aun dentro de todas las festividades que se lleven a cabo se rescaten como se les enseñe a los niños, lo mismo pasa con la lengua

materna indígena que predomina en el lugar, tal ejemplo es que se saludan o platican entre ellos sobre su día a día en náhuatl e incluso se bromean con chistes en náhuatl de la región.

En las escuelas multigrado se pueden encontrar algunos casos de alumnos con una discapacidad física o intelectual e incluso con problemas de lenguaje, sin embargo la mayoría de los docentes toman una gran responsabilidad al trabajar con este tipo de casos, aunque si bien el tiempo dentro de estas escuelas no es el mejor factor, muchas de las veces los alumnos logran desarrollar sus habilidades como sus propias capacidades y todo gracias el esfuerzo y la responsabilidad que los maestros dan de su parte.

Finalmente se puede decir que la experiencia en el desarrollo de las prácticas en escuelas multigrado resulta muy eficiente para abrir nuestro conocimiento y nuestra mente, no solo en el aspecto profesional si no también personal, pues es claro que al atender la gran diversidad que existe dentro de los salones multigrados, aprendemos a investigar, innovar y aprender cosas nuevas, partiendo de la necesidad de cada uno de los alumnos.

El trabajo que se realiza en escuelas multigrado nos brinda una manera diferente de aprender, nos aporta una perspectiva de como en un futuro atender el trabajo docente, para poder hablar de ellas es necesario vivirlas y estar atento a todo lo que surge dentro y fuera de estas escuelas, pues si bien tanto podemos tener impresiones positivas como negativas, pero de alguna manera cada una de ellas permite mejorar nuestra práctica docente y lograr en cada estudiante una reflexión sobre la manera de trabajar y ser con los alumnos, es claro que una escuela multigrado y una escuela de organización completa son muy distintas pero ambas tanto pueden ser buena o malas, todo depende de la responsabilidad que tienen no solo los maestros si no los padres de familia y los alumnos.

Referencias

- Castro Zambrano, G., (2022). Trabajo por proyectos en una escuela multigrado: Posibilidades del nuevo plan de estudio. *Educación en movimiento*, 1(10), 3–6.
https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/boletin-3/B10_Boletin.pdf
- Martínez Rizo, F. (2016). La evaluación de docentes de educación básica. Una revisión de la experiencia internacional (1ra ed.). México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación <https://www.inee.edu.mx/wpcontent/uploads/2018/12/P1C233.pdf>
- Pococa Ochoa, C., Hernández Saucedo, M., Cuervo González, A., Cabello Rosas, E., Estrada Estrada, G. & Reyes Hernández, L. (2004). La organización del trabajo del aula multigrado (1ra ed.). Secretaría de educación pública <https://www.grade.org.pe/creer/archivos/popoca-tallerformaci%C3%B3n-en-servicio-organizacion-trabajo-aula-multigrado.pdf>
- Rockwell, E., & Rebolledo Angulo, V. (Coords.). (2016). Yoltocah: Estrategias didácticas multigrado (1ra ed.). Creative Commons <https://yoltocah.mx/wpcontent/uploads/2018/05/Yoltocah-2018.pdf>
- Schmelkes, S., Águila, G. (Coords.). (2019). La educación multigrado en México (1ra ed.). México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/LaEducacio%CC%81n-Multigrado_BIS.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2005). La Propuesta Educativa Multigrado México: Secretaría de Educación Pública https://tabasco.gob.mx/sites/default/files/users/setabasco/Propuesta%20Educativa%20Multigrado%202005_compressed.pdf

Vergara Fregoso, M. (2016). La práctica docente. Un estudio desde los significados (Teaching practice. A study from the meanings). *Revista Cumbres*, 2(1), 7399.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6550779.pdf>

Nuestras almas... de aquí y de allá

Katty A. García Herreros Ovalle

Escuela Normal "De las Huastecas"

Karla Dafne González Pérez

Escuela Normal "De las Huastecas"

Ma. Guadalupe Zapata Nava

Escuela Normal "De las Huastecas"

Línea temática 6. Multiculturalismo, interculturalidad y educación

Resumen

Las formadoras de inglés de la Escuela Normal "De las Huastecas" (ENDH) presentan este proyecto de investigación como la base para desarrollar un recurso didáctico innovador. Este material tiene como objetivo ser una herramienta confiable que contribuirá a superar la resistencia cultural al aprendizaje del idioma extranjero, especialmente en áreas con una fuerte conexión a su cultura indígena de origen.

Gran parte del éxito en la enseñanza del inglés requiere que el docente logre fomentar un aprendizaje efectivo y significativo, y para ello la contextualización es esencial, lo mismo que en cualquier otro idioma. Este enfoque brinda a los estudiantes la oportunidad de adquirir habilidades comunicativas auténticas y le prepara para enfrentar el mundo globalizado actual. Además, promueve el entendimiento de la diversidad cultural, evitando que el aprendizaje del idioma se perciba como una amenaza o fomente el colonialismo ideológico.

Por otra parte, la propuesta de incorporar el texto informativo infantil "Nuestras Almas... De aquí y de allá" a la enseñanza del inglés en preescolar y primaria, es respaldada por reconocidos pedagogos, lingüistas y expertos en educación que reconocen los numerosos beneficios de utilizar este tipo de materiales en el aula y enriquecer el proceso de aprendizaje.

Palabras clave: formadores de inglés en escuelas normales, enseñanza del inglés en educación básica, interculturalidad y enseñanza del inglés, textos informativos para la enseñanza de lenguas

Planteamiento del problema

La problemática que hemos encontrado en nuestro contexto, que es la ENDH, una institución de formación docente que se encuentra ubicada en la región Huasteca del estado de Hidalgo y en donde impera la población indígena nahua hablante, es la resistencia cultural hacia la enseñanza del idioma inglés.

Cuando los profesores incorporan el enfoque intercultural en la enseñanza de la lengua extranjera, especialmente en áreas indígenas en México, pueden encontrarse con diversas formas de resistencia arraigada en factores culturales. Esta resistencia surge de la compleja interacción entre idioma, cultura, identidad y paradigmas educativos tradicionales, lo que puede obstaculizar la implementación efectiva de sus estrategias.

Abordar el problema de la resistencia cultural hacia la enseñanza del inglés con un enfoque intercultural requiere una estrategia multifacética. Esto podría implicar crear conciencia sobre los beneficios de la competencia intercultural, adaptar métodos de enseñanza a contextos locales, involucrar a la comunidad en el diseño del currículo, proporcionar desarrollo profesional para los educadores y demostrar cómo un enfoque intercultural puede mejorar en lugar de amenazar la identidad cultural.

Antecedentes y delimitación

En la ENDH existen tres docentes formadoras de inglés para atender la población estudiantil de las licenciaturas en educación preescolar, primaria, preescolar indígena con enfoque intercultural bilingüe, primaria indígena con enfoque intercultural bilingüe y educación física, quienes hemos conformado el Cuerpo Académico en Formación “English Language Academy -

ENH” (ELA-ENH). Desde nuestra llegada a la institución en el año 2018, hemos buscado cumplir con los tres objetivos delineados en los planes y programas de inglés (SEP, 2018):

- 1) Desarrollar su capacidad para usar el inglés en comunicaciones personales y sociales, para establecer relaciones, completar transacciones y satisfacer las necesidades diarias.
- 2) Aumentar su participación en actividades culturales e interculturales en inglés, para desarrollar una mejor comprensión de su propia cultura y otras culturas de todo el mundo.
- 3) Desarrollar su capacidad para enseñar en un entorno escolar donde el inglés es un aspecto importante del enfoque de la escuela. Se espera que las escuelas utilicen cada vez más el inglés para diversas actividades de enseñanza, y los futuros maestros deben sentirse seguros al usar el inglés en el entorno escolar.

El segundo objetivo se refiere a una metodología que integra actividades culturales e interculturales en la enseñanza del idioma inglés para fomentar una comprensión más profunda tanto de la cultura del alumno como de las culturas del mundo de habla inglesa y más allá.

La combinación del enfoque comunicativo y el enfoque intercultural en la enseñanza de lenguas busca proporcionar a los estudiantes una experiencia de aprendizaje integral que no solo se centra en la adquisición de habilidades lingüísticas, sino también en la comprensión de la cultura y la comunicación en el contexto de la lengua que están aprendiendo.

Como enfatizan Samovar, Porter y Jain (1981): La cultura y la comunicación son inseparables porque la cultura no solo dicta quién habla con quién, sobre qué y cómo progresa la comunicación, sino que también ayuda a determinar cómo las personas codifican mensajes, los significados que tienen para los mensajes y las condiciones y circunstancias bajo las cuales varios mensajes pueden ser enviados, notados o interpretados... La cultura... es la base de la comunicación (p. 24).

La adquisición de un idioma constituye un proceso multifacético que va más allá de la memorización de vocabulario mecánico y las regulaciones gramaticales. La faceta cultural tiene una importancia inmensa para comprender una estructura lingüística y la perspectiva de las personas que la crearon. Además, el ascenso del inglés como lengua global hace que la incorporación de la cultura en el currículo de inglés como lengua extranjera sea una necesidad inevitable (H. Purba, 2011).

Como parte de los esfuerzos para cumplir con el objetivo 2, iniciamos con el acercamiento lúdico-académico de ciertas festividades icónicas de la cultura anglosajona. Por ejemplo, Halloween, una celebración llena de divertidas tradiciones que cautivan tanto a niños como a adultos. Ejemplo de ello es que de acuerdo con el sitio web "statista.com", 69% de estadounidenses participaron en actividades de Halloween durante 2022, una situación similar se observa en muchas otras regiones del mundo, lo que subraya la importancia de su inclusión en el marco intercultural de la enseñanza del idioma.

Lo que comenzó como una celebración pagana de Año Nuevo y una conmemoración cristiana de los muertos con el tiempo se convirtió en una fiesta de la cosecha, una noche romántica de misterio para los adultos jóvenes, una fiesta otoñal para adultos, un ritual de mendicidad disfrazada para los niños, una temporada para explorar temores en un entorno controlado y, más recientemente, un producto altamente comercializado exportado por Estados Unidos al resto del mundo. (Morton, 2019)

Nuestro intento inicial de incluir actividades relacionadas con esta festividad en 2018 involucró el desarrollo de un proyecto didáctico. Lamentablemente, este proyecto no pudo ser ejecutado debido a la falta de interés de la comunidad escolar. Al año siguiente, logramos el objetivo con resultados favorables entre los estudiantes. Sin embargo, lograr su aceptación y participación activa demandó esfuerzos extensos dirigidos a fomentar la conciencia y apreciación de la diversidad cultural.

En 2020, en medio de la pandemia, se tomó la decisión de alternar Halloween con el Día de Acción de Gracias para explorar una mayor variedad de festividades y alinearlas con la programación institucional. En 2021, logramos llevar a cabo ciertas actividades remotas con los estudiantes; sin embargo, una vez más el programa de Halloween enfrentó modificaciones sustanciales. Superar la resistencia cultural resultó aún más desafiante en ausencia del contacto directo y presencial de la comunidad escolar.

Con base en la experiencia y en pláticas con estudiantes y docentes colaboradores, hemos identificado su percepción en cuanto a que esta resistencia se basa en dos factores principales: 1) La región tiene profundamente arraigada preservación y defensa de sus tradiciones, especialmente el festival de Xantolo, reconocido como Patrimonio Cultural Inmaterial de la Humanidad por la UNESCO; y 2) La ideología que aboga por la defensa de la identidad nacional ha ganado prominencia en nuestro país en los últimos años.

La resistencia a aceptar una tradición extranjera que coincide en fechas con la nuestra no es exclusiva de la región, como señala L. Morton (2012):

Halloween también tiene la distinción poco envidiable de ser el día más demonizado: los grupos cristianos lo califican como 'El Cumpleaños del Diablo', las autoridades temen su efecto en la seguridad pública y los líderes nacionalistas de todo el mundo denuncian su importación por entrar en conflicto con sus propias tradiciones nativas. Algunas de estas preocupaciones pueden ser válidas, pero todas están arraigadas en una historia que complica la confusión y el error con datos ocasionales. Quizás porque Halloween siempre ha estado relacionado con lo macabro, aquellos que lo han relatado en el pasado a menudo han estado menos interesados en la precisión que en disertaciones dramáticas y macabras.

Justificación

Este trabajo de investigación es relevante porque favorece los valores humanos que contribuyen a la convivencia saludable y rompen los prejuicios sociales hacia la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

La incorporación de textos informativos como material de lectura no solo ayuda a los estudiantes a aplicar sus habilidades lingüísticas, sino que también mejora su vocabulario y fomenta habilidades de pensamiento crítico.

Otro aspecto importante de la interculturalidad es que se fomentan valores humanos que aportan numerosos beneficios al desarrollo personal, las interacciones con otros y el futuro de nuestro mundo interconectado, como: tolerancia, respeto, empatía, cohesión social, ciudadanía global, pensamiento crítico, inclusión y coexistencia pacífica.

Un libro educativo para niños, diseñado como recurso didáctico para las clases de inglés, puede atender el problema que puede surgir cuando los contenidos culturales de la enseñanza de la lengua inglesa se perciben como impositivos o agresivos hacia las perspectivas y cosmovisiones locales al proporcionar información clara y confiable, presentada de manera atractiva y entretenida.

El impacto de los resultados se percibe en la contribución de elementos consistentes a los conceptos que son eje del presente trabajo y que son descritos a continuación:

- **Identidad lingüística y cultural:** El idioma es un signo de identidad cultural (valores, tradiciones y simbología cotidianas) que genera un sentido de pertenencia.
- La **transculturación:** cuando un grupo social recibe e incorpora las formas culturales procedentes de otro pueblo en un proceso gradual que debemos evitar para no llegar a la aculturación.
- La **interculturalidad:** presencia e interacción equitativa de diversas culturas con la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas a través del diálogo y el respeto mutuo.

Marco teórico

Después de identificar nuestro problema, procedimos a aclarar los conceptos involucrados para asegurar una comprensión clara de lo que necesitábamos crear y desarrollar la propuesta del material didáctico.

Textos informativos para la enseñanza del inglés

Numerosos expertos en la enseñanza del inglés respaldan la utilización de textos informativos entre otras razones porque estimulan el desarrollo de vocabulario, mejoran las habilidades de lectura, y fomentan la comprensión de contenido relevante y actual en el idioma.

Stephen Krashen, lingüista e investigador en adquisición de lenguaje, ha destacado la importancia de la entrada comprensible (*comprehensive input*) en el aprendizaje de idiomas. El nivel de los textos informativos debe coincidir con el de competencia de los aprendices para que puedan proporcionar una entrada valiosa para el desarrollo del lenguaje (Patrick, 2019).

Paul Nation, quien es conocido por su extensa investigación sobre la adquisición de vocabulario, ha argumentado que este se adquiere de manera más efectiva cuando se expone a los estudiantes a textos significativos y ricos en contexto, que a menudo se encuentran en materiales informativos (Webb & Nation, 2017).

Brian Tomlinson, defensor de enfoques personalizados y centrados en el aprendiz en la enseñanza de idiomas, aboga por el uso de textos que sean relevantes e interesantes para los estudiantes, lo que a menudo incluye materiales informativos y basados en contenido (Tomlinson, 2011).

Llevamos a cabo una investigación documental para conocer y contrastar los orígenes y los elementos característicos del Xantolo, la celebración del Día de los Muertos en la Huasteca, una región de México con profundas raíces indígenas; y de Halloween, la ampliamente reconocida tradición anglosajona que se celebra en todo el mundo.

Para seleccionar la literatura adecuada que pudiera proporcionar una visión integral de los orígenes y elementos culturales de estas celebraciones consideramos los siguientes factores: experiencia del autor, fecha de publicación, perspectiva cultural, así como fuentes y referencias.

Halloween

Optamos por el libro "Trick or Treat: A History of Halloween" de Lisa Morton, que es ampliamente reconocido como un libro informativo y bien investigado sobre la historia de esta celebración. La autora ha sido elogiada por su investigación exhaustiva y meticulosa sobre los orígenes y la evolución de Halloween. Su libro profundiza en los aspectos históricos, culturales y sociales de la festividad.

Originalmente publicado en 2012, este libro tiene la distinción de ser una obra pionera que no solo profundiza en las raíces históricas y la evolución de Halloween, sino que también ofrece una exploración minuciosa de su duradera atracción global.

En este texto se explica que la manifestación contemporánea de esta festividad ha surgido de la amalgama de antiguas tradiciones celtas como Samhain y observancias católicas como el Día de Todos los Santos, lo que ha resultado en el Halloween vibrante y en constante evolución que conocemos hoy, especialmente en los Estados Unidos, donde ha experimentado un resurgimiento con la introducción de nuevas costumbres.

Lisa Morton es una autoridad respetada en el tema, su libro proporciona evidencia y fuentes bien documentadas para respaldar su narrativa, convirtiéndolo en un recurso confiable que va más allá de la superficie y ofrece información cultural sobre cómo la festividad ha sido influenciada por diversas tradiciones y creencias a lo largo de los siglos. Explora las conexiones de la celebración con otras creencias y tradiciones culturales o religiosas.

Xantolo – Día de muertos en la región Huasteca

Para conocer más a fondo los orígenes y las tradiciones del festival tradicional celebrado en la región de la Huasteca, en México, elegimos "Xantolo. Un ritual festivo" de Amílcar Torres Martínez, un libro que es resultado de un minucioso trabajo de investigación que sirve como guía funcional a través de los recovecos de la historia, las tradiciones y el simbolismo de la gran festividad de México.

Este texto ofrece una exploración exhaustiva de la variación regional de la celebración nacional, el Día de los Muertos, centrándose específicamente en su versión huasteca, a través de las lentes de la historia, la religión y la antropología. Ofrece un análisis sociológico, histórico, religioso y antropológico, haciendo hincapié en su importancia dual para fomentar la cohesión social dentro del marco de esta vibrante tradición cultural. Además, arroja luz sobre la compleja interacción de influencias mestizas entre el pueblo indígena nahua y la Iglesia Católica española.

Amílcar Torres es un historiador, investigador académico en educación intercultural y un experimentado maestro. Su obra ofrece una representación auténtica y respetuosa del festival. Como autor de numerosos textos históricos, sus escritos están firmemente fundamentados en fuentes confiables y un trabajo de campo meticuloso.

Esta investigación aborda el tema con sensibilidad cultural y respeto, asegurando que se escuchen las voces de los participantes principales del festival. Este compromiso de dar voz a los involucrados agrega un valor significativo a la comprensión genuina y significativa de la celebración.

Metodología

Este es un estudio de investigación cualitativo-descriptivo-comparativo sobre la interculturalidad, centrado específicamente en dos celebraciones principales que comparten la época del año de las celebraciones y parte de sus motivaciones fundamentales: la relación entre los seres humanos y el ciclo de la vida que culmina con la muerte.

Ambas celebraciones se analizaron desde la perspectiva de un enfoque intercultural de la enseñanza del inglés para examinar dinámicas, interacciones y fenómenos interculturales en diferentes culturas, utilizando fuentes documentales como datos primarios, con el fin de determinar puntos de convergencia que favorezcan la convivencia armoniosa entre los pueblos y las visiones del mundo dentro del aula de inglés en la educación básica.

Las acciones que siguió el equipo de investigación se organizaron mediante cronogramas que permitieran dar seguimiento sistemático al proceso con pautas específicas:

Fase 1 – Investigación, desarrollo del concepto inicial del libro, traducción al náhuatl, definición de personajes, elaboración y presentación del Domi a las autoridades escolares e inicio de los trámites de registro (Anexo 1).

Fase 2 – Diseño de los personajes, definición de recursos visuales, ilustración, , trámites editoriales, impresión y difusión del material. (Anexo 2)

Preguntas de investigación

- ¿Cuáles son los puntos significativos de convergencia y distinción cultural entre las dos celebraciones examinadas?
- ¿Cómo se puede emplear información consistente y objetiva de manera efectiva para mitigar la resistencia cultural y los prejuicios?
- ¿De qué manera se pueden establecer puentes de empatía para mejorar la comprensión de una cultura extranjera?

Objetivos

Objetivo principal

- Describir y comparar los orígenes históricos y el significado simbólico que subyace a dos festividades de tradiciones culturales distintas, con el objetivo de identificar instancias de convergencia ideológica.

Objetivos secundarios

- Señalar las áreas de convergencia y divergencia, tanto cultural como ideológicamente, entre las dos celebraciones.
- Abordar la resistencia cultural y los prejuicios mediante la difusión de información fiable, coherente e imparcial.
- Establecer vías de empatía que faciliten una comprensión y apreciación más profundas de la cultura extranjera.
- Proporcionar a los educadores de primaria interesados en la educación intercultural un recurso didáctico práctico y eficaz.
- Integrar un texto informativo como recurso instructivo para la enseñanza del idioma, mejorando las habilidades comunicativas de los estudiantes.
- Presentar a los niños un método atractivo e inspirador para aumentar el interés en el aprendizaje del idioma inglés.

Resultado

"La creencia en una vida después de la muerte no es exclusiva de nuestro país, sino que pertenece a los seres humanos de todas las épocas históricas, pero las circunstancias y los orígenes del Xantolo le dan esa particularidad distintiva y admirada por el resto del mundo, por lo que fue nombrada patrimonio cultural, inmaterial, oral e inmaterial de la humanidad en 2003 por la UNESCO." Prefacio de Rosa Elena Durán Gómez (Torres, 2019)

Tanto en Halloween como en Xantolo, los vivos se relacionan con la muerta, aunque los orígenes y motivos son diferentes.

ASPECTO	XANTOLO	HALLOWEEN
Antecedentes		
Origen cultural PEUALI	México prehispánico. Cultura teenek-náhuatl	Irlanda, Inglaterra, Escocia y Francia. Cultura celta

ORIGEN TLASINKUIYOTL	Mijkailuitl – Después de que las almas permanecían un largo tiempo en la mansión de los muertos, los dioses del Mictlán les daban permiso de venir a la tierra para visitar a sus familiares, dos veces al año, una muy rápida llamada “Mijkailuitl tontli” y la otra era por más tiempo “Mijkailuitl”	Samhain – Final del verano Esta festividad marcaba el momento en que los días se iban haciendo más cortos y las noches más largas, el fin de la muerte y la iniciación de la nueva vida.
Fecha original IKA PEJKI TONALI	29 de septiembre – 30 de noviembre	Finales de octubre
Conexión con la muerte. MOKIPANOUA IKA MIKISTLII	Las almas de los muertos regresan a visitar a sus deudos.	Los espíritus de los muertos regresan a visitar el mundo de los mortales.
Conexión con la siembra IKA MOTEKIPANOUA TOOKISTLII	Ciclo del maíz De acuerdo con la cosmovisión mexica —cuyo ciclo agrícola llegaba a su fin en estas fechas—, el cultivo del maíz es una gran metáfora de la regeneración de la vida y de la importancia de la muerte para la fecundidad de la tierra. El ciclo agrícola del maíz es posible gracias a una cooperación simbólica entre vivos y muertos, asignándoles la tarea de cuidar la milpa y la cosecha	Ciclo de la siembra Los antiguos pueblos celtas solían realizar una gran ceremonia para conmemorar «el final de la cosecha». Creían que la presencia de espíritus de otro mundo ayudaba a sus sacerdotes a predecir el futuro de una manera más fácil para ayudarlos a sobrellevar los largos y oscuros inviernos y proteger los cultivos de la inestable naturaleza.
El fuego TLITL	Las velas tienen la intención de guiar a las almas de los muertos a encontrar el camino al altar en cada casa y de regreso al más allá.	Los sacerdotes celtas construían enormes fogatas sagradas, donde el pueblo se reunía a quemar cultivos y animales como sacrificio a sus deidades. Cuando la ceremonia terminaba, encendían antorchas para llevar una parte de la llama sagrada a su casa con la esperanza de que las deidades los protegieran durante el largo y oscuro invierno que se avecinaba.
Actualidad		

Nombre sincrético NECHIKOLTOOK AJYOTL	La palabra Xantolo devino de la palabra latina sanctorum, un vocablo que los originarios no pudieron pronunciar, por lo que usaron las palabras en náhuatl <i>Xanto</i> y <i>lo</i> , que unidas significan “todos santos”.	Con el auge del catolicismo, esta fiesta pagana se cristianizó, y comenzó a llamarse «La víspera de todos los santos». De su traducción en inglés «All Hallow´s Eve» nació la palabra «Halloween».
Fecha actual TLEN NAMAJ TONALI	Del 30 de octubre al 2 de noviembre	La noche del 31 de octubre al 1 de noviembre
Ofrendas TLAMANALISTLI	La comida es la favorita del difunto y se coloca en el altar con la intención de que sepan que siguen siendo recordados. “Ánima sola”	La costumbre era dejar comida y dulces afuera de sus casas a manera de ofrenda para evitar que las almas entraran.
Cementerio MIKTLANPAJ	Las familias visitan las tumbas de sus muertos y se quedan a celebrar con ellos.	Se incluyen elementos alusivos en las decoraciones.
Simbolismo TLAIXPANTIJKAYOTL	Arcoy altar, flor de cempasúchil, veladoras, comida, bebida y dulces.	Calabazas talladas, laberintos de maíz, Trick-or-Treat (Dulces)
Disfraces TLAKENPATILI	Máscaras de madera o tela para confundir a la muerte, ropa de difuntos.	Los celtas vestían con cabezas y pieles de animales para ahuyentar a las almas de los muertos.
Personajes TEKAIXPANTILI	El huehue o anciano, la muerte, el vaquero, la mujer embarazada, el diablo, etc.	La bruja, el vampiro, la momia, el fantasma, el zombi, el esqueleto, etc.
Hora crucial MANAMIKISKAUITL	A las 12:00 del día de cada día.	A las 12 de la noche que cambia la fecha.
Vegetal representativo TLEN MOIXPANTIYA TLATOOKTLI	Maíz, frijol, CHILE y calabaza. Palmilla y flor de cempoasúchitl, flor mano de león	Manzanas, maíz y calabazas, nueces.
Animal representative TLEN MOIXPANTIYA TLAPIYALI	Perro xoloscuintle	Gato negro, murciélago, arañas, etc.
Colores TLAPALTINIJ	Amarillo, verde, morado, entre otros.	Morado, negro, naranja, verde, gris.
Música y danza TLATSOTSNALI UAN XOCHITINIJ	Las cuadrillas danzan por las calles para ahuyentar al diablo y evitar que se lleven las almas de los difuntos.	Fiestas públicas donde se compartían historias de muertos mediante canciones y bailes.

Comida y bebida TLAKUALI UAN TLAILI	Tamales, pan dulce, atole y chocolate, mole, caldos, tortillas.	Predominan los platillos y dulces decorados con elementos alusivos a la fecha.
Miedo MAJMAJTLI	No existe.	Emoción explorada en un ambiente controlado.
Intencionalidad actual TLAAYA MOTOKILIYA AMAJ	Religiosa – convivencia familiar	Pagana – convivencia entre amigos

Actualmente, el libro se encuentra en su fase final de elaboración. Tenemos confianza en que el material cumplirá con el propósito pedagógico para el que fue creado pues su contenido se ha estructurado de manera clara y concisa con un lenguaje apropiado para su público, al mismo tiempo que ha sido acompañado de recursos visuales atractivos e interesantes.

Dentro de sus coloridas y atractivas hojas, dos personajes principales: un niño huasteco disfrazado de “huehue” y una niña disfrazada de “brujita”, como se puede observar en la imagen de portada (Anexo 3), interactúan explicando las tradiciones de ambas festividades en un lenguaje sencillo y cercano a los niños, mientras presentan el vocabulario en los tres idiomas: español, inglés y náhuatl.

El prólogo del libro es un mensaje dirigido a los adultos que les proporcionará orientación para aprovechar al máximo este recurso educativo. Además, a manera de epílogo, se presenta el cuadro comparativo anterior facilitando así la inmersión del adulto que acompañará al niño en la lectura del libro en el enfoque intercultural propuesto.

Discusión y conclusiones

Con relación a las áreas de convergencia y divergencia, ambas celebraciones satisfacen la necesidad festiva que está presente en todas las personas y sociedades humanas, expresada a través de rituales y acciones conmemorativas que se organizan para la alegría pública. (Torres, 2019)

Incorporar un texto informativo sobre Halloween y Xantolo en el aula de idiomas es una estrategia educativa que busca no solo mejorar la competencia lingüística, sino también

fomentar una apreciación más profunda de la diversidad cultural y la conciencia global entre los estudiantes. Esta propuesta tiene el potencial de enriquecer la educación de los estudiantes al combinar el aprendizaje del idioma con la exploración de la diversidad cultural.

Además, el enfoque intercultural promueve el pensamiento crítico, alentando a los estudiantes a analizar, comparar y contrastar prácticas culturales. Les permite cuestionar estereotipos y prejuicios, fomentando una perspectiva más inclusiva, empática y abierta de mente. Además, al abordar la resistencia cultural y los prejuicios a través de la difusión de información fiable y coherente, se contribuye a la construcción de sociedades más inclusivas y abiertas.

Más aún, partiendo de la premisa de que el culto a los muertos y la importancia de los ciclos son elementos constantes en la mayoría de los pueblos del mundo, y con el objetivo de preservar la identidad nacional, los educadores y las personas mayores interesadas tendrán en sus manos una herramienta que les permitirá contrarrestar el avance de la transculturación, fenómeno que ha cobrado fuerza en los últimos años.

En un contexto en el que la información fluye de manera abrumadora y las fronteras culturales se desdibujan, es de vital importancia reconocer y afianzar nuestra propia identidad mientras se promueve la apertura a la diversidad en un ambiente de respeto, dejando de lado los prejuicios que obstaculizan la convivencia intercultural.

Referencias

- Halloween popularity in the United States 2022* | Statista. (2023, 21 agosto). Statista: <https://www.statista.com/statistics/243201/planned-halloween-participation-in-the-united-states/>
- Comisión Nacional de los Derechos Humanos. (2018). Derechos lingüísticos de los pueblos indígenas. Ciudad de México, Mex: CNDH.
- Kelley, R. E. (1919). *the Book of Hallowe'en*. Boston, USA, Lothrop, Lee & Shepard.
- Morton, L. (2012). *Trick or treat. A history of Halloween* (1.^a ed.). London, UK: Reaktion Books Ltd. London, UK: Reaktion Books Ltd.
- Patrick, R. (2019). Comprehensible Input and Krashen's theory. *Journal of Classics Teaching*, 20(39), 37-44.
- Purba, H. (2011). The importance of including culture in EFL teaching. *Journal of English Teaching*, 1(1).
- Samovar, L. A., Porter, R. E., & Jain, N. C. (1981). *Understanding intercultural communication*. (No Title).
- Secretaría de Educación Pública. (2018). *Planes y programas de estudios de inglés para las escuelas normales*. México: DGSPE (hoy DGESuM).
- Tomlinson, B. (Ed.). (2011). *Materials development in language teaching*. Cambridge University Press.
- Torres Martínez, A. (2019). *Xantolo. Un ritual Festivo* (1.^a ed.). Hidalgo, México: Editorial Jonathan Alvarado Reyes. Hidalgo, México: Editorial Jonathan Alvarado Reyes.
- Webb, S., & Nation, P. (2017). *How vocabulary is learned*. Oxford University Press.

Valoración del trabajo en las escuelas multigrado

Ana Laura Solano Germán

laurasolanog46@gmail.com

Roberto Carlos Vea Solano

rcvs_2702@hotmail.com

Línea temática 6. Multiculturalismo, interculturalidad y educación

Resumen

Al momento, se ha debatido la problemática de no contar con formatos establecidos para el trabajo en las aulas multigrado, siendo de suma importancia reconocer las características diferenciadoras de estas. El trabajo presenta los resultados de un estudio instrumental de validez de contenido que se enfocó en las siguientes metas; 1) diseñar un instrumento pertinente y práctico para evaluar los avances en los aprendizajes esperados considerando las necesidades y los retos de las escuelas multigrado; 2) determinar la pertinencia del instrumento mediante la observación participativa en el aula y el análisis de los resultados académicos de los estudiantes; y 3) realizar la validación de contenido del instrumento con un grupo de jueces, para determinar su grado de pertinencia respecto al constructo evaluado y la redacción de las preguntas y opciones de respuesta. Resultados: el 94 % de los reactivos obtienen una validez de contenido significativo entre rangos mediante el coeficiente de V de Aiken igual o mayor de 0.7, así mismo el coeficiente general para el instrumento es de 0.76 con $p < 0,05$, por lo que se estima que hay concordancia entre los jueces y ello otorga validez al instrumento.

Palabras clave: escuela multigrado, validez de contenido, juicio de expertos, socioformación

Planteamiento del problema

Analizar el tema de la escuela multigrado es relevante por la importancia de abatir el rezago educativo buscando mejorar la calidad y equidad de la educación rural en zonas de extrema

pobreza. Como afirma Jackson (1986), la urgencia es una de las características centrales de la vida cotidiana del maestro en cualquier salón de clase, en el aula multigrado lo es aún más, puesto que existen más carencias en todos los sentidos; siendo así que, a partir de ello, fundamentamos este estudio. El problema que se ha planteado debe poder resolverse mediante acuerdos y compromisos entre docentes, padres y autoridades educativas reconociendo con esto la bondad de la educación multigrado y su valor comunitario (Páez, 2015).

Si bien, existen variadas clasificaciones de los elementos a considerar en la organización de la escuela unidocente, para el caso de la organización de las escuelas multigrado no existe un formato establecido, por lo que cada docente tiene la libertad de utilizar su ingenio y experiencia para su diseño. Lo anterior revela la necesidad de contar con herramientas pertinentes que orienten su diseño, dada la importancia que tiene en la labor docente, por ser un instrumento que sistematiza los procesos para alcanzar los aprendizajes esperados y realizar una práctica docente pertinente.

Al momento, se ha debatido la necesidad de no contar con formatos establecidos para el trabajo en las aulas multigrado, sin embargo, es importante reconocer que hay otros aspectos que pueden dificultar los avances en los aprendizajes como no contar con programas específicos para esta organización. Si bien, el diseño de nuevos instrumentos logrará ampliar la visión con relación al trabajo y los resultados obtenidos en las aulas de organización multigrado, lo que permitirá superar los vacíos o necesidades establecidas anteriormente.

Es de suma importancia reconocer y medir las características diferenciadoras de las aulas multigrado con las escuelas de organización completa, considerando principalmente los efectos de atender más de un grado a la vez, cómo afecta el trabajo administrativo el tiempo en clases y la forma de aprovechar el contexto inmediato de las comunidades rurales marginadas, contraponiéndose a lo anterior, es necesario reconocer las implicaciones de no contar con suficientes recursos para el avance de los aprendizajes esperados.

Considerando lo anterior, el presente estudio se enfocó en las siguientes metas; 1) diseñar un instrumento pertinente y práctico para evaluar los avances en los aprendizajes esperados considerando las necesidades y los retos de las escuelas multigrado inmersas en la sociedad del conocimiento; 2) determinar la pertinencia del instrumento mediante la observación participativa en el aula y el análisis de los resultados académicos de los estudiantes; y 3) realizar la validación de contenido del instrumento con un grupo de jueces, para determinar su grado de pertinencia respecto al constructo evaluado y la redacción de las preguntas y opciones de respuesta.

El objetivo principal de esta investigación es realizar una diferenciación de la práctica docente en las distintas formas de organización multigrado, a través de una serie de preguntas que toman en cuenta aspectos como la organización del aula, uso del tiempo y atención por grado, diversificación de contenidos, diseño de la planeación didáctica, rutinas establecidas y la evaluación.

Marco teórico

La organización multigrado define a una categoría administrativa dentro del Sistema Educativo Mexicano, que viene como respuesta para proveer educación primaria a pequeñas poblaciones distantes, que se encuentran ubicadas sobre todo en las áreas rurales, con escaso número de estudiantes; y para responder, asimismo, a los limitados recursos presupuestarios de los gobiernos (Ames 2004). De esta forma, podemos ver que las escuelas multigrado, definen a aquellos centros escolares en los que el docente atiende simultáneamente a estudiantes de distintas edades, grados o niveles de aprendizaje (INEE, 2019; Galván y Espinoza, 2017; Estrada, 2015; Schmelkes y Anguila, 2019). A partir del estudio, podemos dimensionar la organización de la escuela multigrado basándonos en la tipología de los niveles de complejidad según el número de grados y la correspondencia con el ciclo, identificando algunos tipos de escuelas Montero (2002):

Escuelas de complejidad alta: aulas de cuatro a seis grados en las que un solo docente trabaja simultáneamente con todos ellos.

Escuelas de complejidad media: aulas conformadas por alumnos de tres grados en las que se combinan dos grados de un ciclo con uno de otro.

Escuelas de complejidad baja: aula con dos grados que corresponden al mismo ciclo.

En función de esta organización por tipología de complejidad, encontramos que, por el número de grados atendidos simultáneamente por un docente, las escuelas primarias pueden dividirse en unitarias, bidocentes, tridocentes, tetradocentes y pentadocentes INEE (2019). A continuación, se describen brevemente:

Unitarias: un docente atiende a los seis grados de educación primaria.

- Bidocentes: dos docentes atienden tres grados cada uno,
- Tridocentes: escuelas integradas por tres docentes, quienes atienden dos grados cada uno.
- Tetradocentes: escuelas integradas por cuatro docentes en las cuales su matrícula permitirá organizar de manera pertinente los grupos que serán atendidos por cada maestro.
- Pentadocentes: escuelas integradas por cinco docentes en las cuales su matrícula permitirá organizar de manera pertinente los grupos que serán atendidos por cada maestro.

Es importante aclarar que, las primeras tres tienen la característica de ser multigrado de manera más estable que las últimas dos, las cuales muchas veces logran completar su planta docente al menos por algún tiempo. En este nivel, las escuelas multigrado son aquellas en las que todos los docentes atienden a más de un grado, sin importar si son completas o incompletas, esto es, si ofrecen o no los seis grados del nivel.

Metodología

Tipo de Estudio

Se realizó un estudio instrumental de validez de contenido mediante el juicio de expertos respecto al instrumento que busca realizar una diferenciación de la práctica docente en las distintas formas de organización multigrado. La validez de contenido puede ser definida como el grado en que un instrumento mide lo que pretende medir, es decir, en qué medida cumple con el objetivo para el cual fue construido, siendo este criterio imprescindible para considerar válida a una prueba (Urrutia, Gutiérrez y Mayorca, 2014).

Con la validez de contenido se pretende determinar si los ítems propuestos reflejan el dominio de contenido que se desea medir; expresado esto, en conocimientos, habilidades o destrezas. Siendo necesario reunir evidencias sobre la calidad y la relevancia técnica del cuestionario, considerando que sea representativo del contenido mediante una fuente válida, en este caso, la opinión de expertos. Asegurando lo anterior que la prueba incluya solo aquello que debe contener en su totalidad, es decir, la pertinencia del instrumento.

Procedimiento

El estudio de validez de contenido se llevó a cabo mediante las siguientes fases:

1. **Instrumento.** Se diseñó el instrumento de investigación mediante un cuestionario para evaluar la organización en las escuelas multigrado. Está compuesto por tres dimensiones (complejidad alta, alta- media y baja) y 17 ítems (ver tabla 1) los cuales fueron sometidos a juicios de expertos, para esta investigación maestros y doctores expertos en el trabajo multigrado, esto para validar la claridad, coherencia, relevancia y suficiencia de los reactivos. Las respuestas se obtuvieron a través de una escala de Likert y V AIKEN donde el encuestado asigna una calificación cuantitativa en la numeraria ordinal del 0 al 4, a su vez permite añadir comentarios que contribuirán a la mejora y pertinencia de los ítems.

El “cuestionario para evaluar la organización del aula multigrado” se diseñó considerando el modelo de la Nueva Escuela Mexicana. Este instrumento fue aplicado a docentes de escuelas

primarias de organización multigrado. El cuestionario está formado por 17 ítems, integrados en 7 indicadores y estos, a su vez, se integran en tres dimensiones.

Tabla 1. Dimensiones y Premisas del Instrumento

Dimensiones	Premisas del instrumento
Complejidad alta (unitaria, 6 grados)	Cómo están organizados y ubicados espacialmente los diferentes grados en el aula
	Cómo se dosifica el tiempo en el aula para la atención a los distintos grados
	Cuál es el tiempo destinado a la atención diferenciada por grado
	El tiempo establecido es suficiente para la realización de las actividades
	Cómo es la diversificación que realiza para el abordaje de los contenidos temáticos con todos los grados
	Mantiene la atención de todos los grupos cuando no hay temas comunes
	Qué ventajas representa el trabajar temas comunes
	Qué elementos factoriales toma en cuenta para la elaboración de la planeación didáctica
	Recupera los conocimientos de los niños y los saberes locales de la comunidad para reforzar la actividad inicial
	Diseña, ejecuta y dirige sus estrategias de acuerdo al contexto de los alumnos
Explora estrategias pedagógicas innovadoras	
Organiza y planea actividades compartidas que promuevan el trabajo en grupo o equipos de diferentes grados	
Promueve la reflexión, búsqueda y creatividad de los alumnos	
Las actividades mantienen una secuencia lógica y contribuyen al desarrollo de competencias	
Qué rutinas establece en el aula multigrado (actividades permanentes)	
De qué manera ayudan esas actividades permanentes en el abordaje de las diferentes temáticas	
En qué momento es preciso utilizar este tipo de actividades permanentes	
Qué tipo de evaluación utiliza	
Qué métodos utiliza para evaluar en el aula multigrado	

Cómo están organizados y ubicados espacialmente los diferentes grados en el aula

Cómo se dosifica el tiempo en el aula para la atención a los distintos grados

Cuál es el tiempo destinado a la atención diferenciada por grado

El tiempo establecido es suficiente para la realización de las actividades

Cómo es la diversificación que realiza para el abordaje de los contenidos temáticos con todos los grados

Mantiene la atención de todos los grupos cuando no hay temas comunes

Qué ventajas representa el trabajar temas comunes

Qué elementos factoriales toma en cuenta para la elaboración de la planeación didáctica

Recupera los conocimientos de los niños y los saberes locales de la comunidad para reforzar la actividad inicial

Diseña, ejecuta y dirige sus estrategias de acuerdo al contexto de los alumnos

Explora estrategias pedagógicas innovadoras

Organiza y planea actividades compartidas que promuevan el trabajo en grupo o equipos de diferentes grados

Promueve la reflexión, búsqueda y creatividad de los alumnos

Las actividades mantienen una secuencia lógica y contribuyen al desarrollo de competencias

Qué rutinas establece en el aula multigrado (actividades permanentes)

De qué manera ayudan esas actividades permanentes en el abordaje de las diferentes temáticas

En qué momento es preciso utilizar este tipo de actividades permanentes

Qué tipo de evaluación utiliza

Qué métodos utiliza para evaluar en el aula multigrado

Complejidad
alta- media (bi-
docente

Fuente: elaboración propia 2022

2. Estudio de la validez de contenido.

Para el análisis del instrumento participaron 10 jueces expertos. Se envió mediante un correo electrónico una carta invitación, explicando los objetivos del instrumento y demás especificaciones para contextualizar a los jueces; así como el enlace de acceso al formulario “Cuestionario para evaluar la organización del aula multigrado”.

El proceso de validez se retomó de la propuesta de Escobar y Cuervo (2008), en sus cuatro categorías: suficiencia, claridad, coherencia y relevancia (ver Tabla 2). Utilizando la técnica del coeficiente de Validez V (Aiken, 1980; Escurra, 1998). Siendo importante mencionar

que esta técnica permite cuantificar la relevancia de los ítems en referencia al dominio de contenido que se desea medir a partir de las valoraciones de cierta cantidad de jueces. El coeficiente que resulta puede tener valores determinados entre 0 y 1, siendo así que, cuanto más se acerque a 1, significa que tendrá mayor validez de contenido. En este sentido, para determinar la validez de contenido de los ítems, se consideró el tamaño de la muestra, se aceptaron valores superiores a 0.6 con un $p < 0.05$ (Escrura, 1998). Los ítems con valores inferiores se propusieron a eliminarlos del instrumento.

Tabla 2. Tabla de categorías de calificación

Categoría	Calificación	Indicador
Suficiencia Los ítems que pertenecen a una misma dimensión bastan para obtener la medición de ésta.	0. No cumple con el criterio	Los ítems no son suficientes para medir la dimensión
	1. Bajo nivel	Los ítems miden algún aspecto de la dimensión, pero no corresponden con la dimensión total
	2. Moderado	Se deben incrementar algunos ítems para poder evaluar la dimensión completamente
	3. Alto nivel	Los ítems son suficientes
	4. Si cumple	El ítem es muy relevante y debe ser incluido
Claridad El ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas.	0. No cumple	El ítem no es claro
	1. Bajo nivel	El ítem requiere bastantes modificaciones o una modificación muy grande en el uso de las palabras de acuerdo con su significado o por la ordenación de las mismas
	2. Moderado	Se requiere una modificación muy precisa de alguno de los términos del ítem
	3. Alto nivel	El ítem es claro, tiene semántica y sintaxis adecuado
	4. Si cumple	El ítem es muy relevante y debe ser incluido
Coherencia El ítem tiene relación lógica con la dimensión o indicador o dimensión que se está midiendo.	0. No cumple	El ítem no tiene relación lógica con la dimensión
	1. Bajo nivel	El ítem tiene una relación tangencial con la dimensión
	2. Moderado	El ítem tiene una relación moderada con la dimensión que está midiendo
	3. Alto nivel	El ítem se encuentra completamente relacionado con la dimensión que está midiendo
	4. Si cumple	El ítem es muy relevante y debe ser incluido
Relevancia	0. No cumple	El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la evaluación de la dimensión

El ítem es esencial o importante, es decir, debe ser incluido.

- | | |
|---|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Bajo nivel 2. Moderado I 3. Alto nivel 4. Si cumple | <p>Los ítems miden algún aspecto de la dimensión, pero no corresponden con la dimensión total</p> <p>El ítem tiene alguna relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo lo que mide éste</p> <p>El ítem es relativamente importante</p> <p>El ítem es muy relevante y debe ser incluido</p> |
|---|---|

Fuente: adaptado de Escobar y Cuervo (2008, p. 37).

Resultado

En la Tabla 1 se presentan los datos descriptivos del instrumento, tanto las dimensiones como los ítems que conformaron el instrumento, "Cuestionario para evaluar la organización del aula multigrado" que ha sido diseñado considerando el modelo de la Nueva Escuela Mexicana.

Los criterios a los cuales fueron sometidos los ítems fueron: la suficiencia, claridad, coherencia y relevancia. A partir de la realización del análisis cuantitativo de datos de las evaluaciones emitidas y obtenidas por parte de los expertos, se determinó el grado de fiabilidad en cuanto al cumplimiento por categoría de cada ítem, se consideró un rango de 0 a 4, donde el 0 representaba el nivel más bajo y el 4 el nivel más alto (ver Tabla 2).

Los resultados obtenidos en cuanto al grado de concordancia externa asignado por los jueces expertos para cada uno de los reactivos del cuestionario para evaluar la organización del aula multigrado, quedan plasmados en la tabla 3, donde se aprecia que el 94 % de los reactivos obtienen una validez de contenido significativo entre rangos mediante el coeficiente de V de Aiken igual o mayor de 0.7 (observándose que se obtuvo un valor de 0.66 para suficiencia, 0.76 para claridad, 0.75 para coherencia y 0.82 para suficiencia), así mismo el coeficiente general para el instrumento es de 0.76 con $p < 0,05$, por lo que se estima que hay concordancia entre los jueces y ello otorga validez al instrumento; además muestra que los indicadores son adecuados, aunque susceptibles de mejora, ya que el análisis determina relaciones significativas entre criterios e indicadores.

Tabla 4. Validez de contenido del instrumento, media y coeficiente de V de Aiken

Media

V de Aiken

Ítem	Suficiencia	Claridad	Coherencia	Relevancia	Suficiencia	Claridad	Coherencia	Relevancia
1	2.73	2.55	2.82	3.09	0.73	0.70	0.78	0.85
2	3.00	2.91	3.18	3.18	0.78	0.75	0.83	0.83
3	2,82	2.82	3.00	3.36	0.70	0,70	0.65	0.85
4	3.09	3.18	3.36	3.36	0.75	0.78	0.73	0.83
5	3.27	3.27	3.55	3.55	0.78	0.78	0.75	0.85
6	3.18	3.18	3.18	3.64	0.73	0.73	0.73	0.75
7	3.18	3.64	3.45	3.73	0.70	0.83	0.78	0.85
8	3.36	3.36	3.45	3.73	0-73	0-73	0.75	0.83
9	3.45	3.45	3,55	3.64	0.73	0.73	0.75	0.75
10	3.82	3.73	3.73	3.91	0.78	0.78	0.80	0.83
11	3.73	3.73	3.73	4.18	0.78	0.75	0.75	0.88
12	3.64	3.82	3.82	4.09	0.70	0.75	0.75	0.83
13	3.82	3.82	3.73	4.18	0.73	0.73	0.70	0.80
14	3.82	4.18	3.82	4.36	0.70	0.80	0.70	0.83
15	4.09	4.27	4.18	4.64	0.75	0.80	0.78	0.88
16	4.00	4.18	4.18	4.64	0.70	0.75	0.75	0.83
17	4.18	4.45	4.27	4.55	0.73	0.78	0.75	0.78

Fuente: Elaboración propia (2022)

Una vez realizada la valoración al instrumento por los jueces expertos, deben de tomarse en cuenta sus recomendaciones para realizar las modificaciones oportunamente, puesto que sus sugerencias triangulan la concordancia entre el diseño metodológico que se valida, que mida lo que se pretende medir y el constructo que se está estudiando. En la tabla 4 se resume de manera general las aportaciones que los jueces realizaron al instrumento, la cuales fueron tomadas en cuenta para la mejora del mismo.

Tabla 4. Valoraciones cualitativas de los expertos

Reactivo	Contenido	Observaciones y/o recomendaciones
1	¿Cómo están organizados y ubicados espacialmente los diferentes grados en el aula	Sugieren reducir la cantidad de texto en las posibles opciones de respuesta; además de ser muy preciso, breve y claro en las respuestas que ofrece buscar opciones de respuesta más sencillas sin tanto texto o explicación que confunde y aburre. esto aplica a la mayoría de las respuestas del instrumento.
2	¿Dosifica de manera pertinente el tiempo en el aula para la atención a los diferentes grados?	Sugieren reducir la cantidad de texto en las posibles opciones de respuesta; además de ser muy preciso, breve y claro en las respuestas que ofrece buscar opciones de respuesta más sencillas sin tanto texto o explicación que confunde y aburre. esto aplica a la mayoría de las respuestas del instrumento.
3	¿El tiempo establecido es suficiente para la realización de las	Sugieren reducir la cantidad de texto en las posibles opciones de respuesta; además de ser muy preciso, breve y claro en las respuestas que ofrece buscar opciones de respuesta más sencillas

- | | | |
|---|-----------|---|
| <p>actividades planteadas?
¿Favorece la atención simultánea a los alumnos, profundizando en el tema y disminuyendo los tiempos de espera?</p> | <p>4</p> | <p>sin tanto texto o explicación que confunde y aburre. esto aplica a la mayoría de las respuestas del instrumento.</p> <p>Sugieren reducir la cantidad de texto en las posibles opciones de respuesta; además de ser muy preciso, breve y claro en las respuestas que ofrece buscar opciones de respuesta más sencillas sin tanto texto o explicación que confunde y aburre. esto aplica a la mayoría de las respuestas del instrumento.</p> |
| <p>¿Cómo es la diversificación que realiza para el abordaje de los contenidos temáticos con todos los grados?</p> | <p>5</p> | <p>Sugieren reducir la cantidad de texto en las posibles opciones de respuesta; además de ser muy preciso, breve y claro en las respuestas que ofrece buscar opciones de respuesta más sencillas sin tanto texto o explicación que confunde y aburre. esto aplica a la mayoría de las respuestas del instrumento.</p> |
| <p>¿De qué manera el docente diversifica el aprendizaje teniendo en cuenta las múltiples individualidades de los estudiantes?</p> | <p>6</p> | <p>Sugieren reducir la cantidad de texto en las posibles opciones de respuesta; además de ser muy preciso, breve y claro en las respuestas que ofrece buscar opciones de respuesta más sencillas sin tanto texto o explicación que confunde y aburre. esto aplica a la mayoría de las respuestas del instrumento.</p> |
| <p>¿Logra un equilibrio entre el trabajo común y el específico al grado escolar de los alumnos?</p> | <p>7</p> | <p>Sugieren reducir la cantidad de texto en las posibles opciones de respuesta; además de ser muy preciso, breve y claro en las respuestas que ofrece buscar opciones de respuesta más sencillas sin tanto texto o explicación que confunde y aburre. esto aplica a la mayoría de las respuestas del instrumento.</p> |
| <p>¿Mantiene la atención de todos los grados cuando no hay temas comunes?</p> | <p>8</p> | <p>Sugiero reducir la cantidad de texto en las posibles opciones de respuesta; además de ser muy preciso, breve y claro en las respuestas que ofrece buscar opciones de respuesta más sencillas sin tanto texto o explicación que confunde y aburre. esto aplica a la mayoría de las respuestas del instrumento.</p> |
| <p>¿Considera que toma en cuenta los elementos factoriales para la elaboración de la planeación didáctica?</p> | <p>9</p> | <p>Sugieren reducir la cantidad de texto en las posibles opciones de respuesta; además de ser muy preciso, breve y claro en las respuestas que ofrece buscar opciones de respuesta más sencillas sin tanto texto o explicación que confunde y aburre. esto aplica a la mayoría de las respuestas del instrumento.</p> |
| <p>¿Las actividades que planifica están en función de los enfoques de las diferentes asignaturas?</p> | <p>10</p> | <p>Sugieren reducir la cantidad de texto en las posibles opciones de respuesta; además de ser muy preciso, breve y claro en las respuestas que ofrece buscar opciones de respuesta más sencillas sin tanto texto o explicación que confunde y aburre. esto aplica a la mayoría de las respuestas del instrumento.</p> |
| <p>¿La organización de las actividades permite un aprendizaje significativo atendiendo las necesidades e intereses del alumnado?*</p> | <p>11</p> | <p>Reducir la cantidad de texto en las posibles opciones de respuesta; además de ser muy preciso, breve y claro en las respuestas que ofrece buscar opciones de respuesta más sencillas sin tanto texto o explicación que confunde y aburre. esto aplica a la mayoría de las respuestas del instrumento.</p> |

12	¿Las rutinas establecidas en el aula de clases multigrado ayudan en el abordaje de las diferentes temáticas?	Reducir la cantidad de texto en las posibles opciones de respuesta; además de ser muy preciso, breve y claro en las respuestas que ofrece buscar opciones de respuesta más sencillas sin tanto texto o explicación que confunde y aburre. esto aplica a la mayoría de las respuestas del instrumento.
13	¿De qué manera las rutinas establecidas en el aula de clases favorecen la autonomía del alumnado?	Reducir la cantidad de texto en las posibles opciones de respuesta; además de ser muy preciso, breve y claro en las respuestas que ofrece buscar opciones de respuesta más sencillas sin tanto texto o explicación que confunde y aburre. esto aplica a la mayoría de las respuestas del instrumento.
14	¿De qué manera las rutinas establecidas favorecen la organización y el mantenimiento del orden en el aula de clases?	Puede ser más precisa, breve y clara en las opciones de respuesta
15	¿La evaluación promovida en el aula es un factor clave para la mejora de los aprendizajes?	Puede ser más precisa, breve y clara en las opciones de respuesta
16	¿Qué características debe de tener la evaluación en el aula multigrado?	Puede ser más precisa, breve y clara en las opciones de respuesta
17	¿De qué manera aprovecha las valoraciones para la mejora de los aprendizajes?	Puede ser más precisa, breve y clara en las opciones de respuesta

Fuente: elaboración propia (2022)

Interpretando la opinión de los jueces expertos, un 100% de la totalidad consideran que para que el instrumento sea más pertinente y preciso es necesario que los reactivos y las respuestas se reestructuren de manera más breve, clara y concisa, tomando en cuenta que el texto excesivo puede abrumar al entrevistado o bien confundir asignando respuestas que no permitan alcanzar los objetivos previstos.

Discusión y conclusiones

La educación en México ha sufrido una serie de cambios a lo largo de los años debido a la necesidad de adaptarse a los cambios sufridos por la sociedad mexicana. Sin embargo, el propósito de “brindar educación de calidad por igual” no ha sido suficientes para las escuelas rurales multigrado, quienes cuentan con ciertas particularidades que hacen la tarea del docente aún más difícil.

El aula multigrado conlleva múltiples retos y roles para el maestro y para los estudiantes, puesto que las condiciones tanto geográficas, contextuales y ambientales dificultan aún más el quehacer educativo, ya que, aunado a ello, no cuentan con los materiales curriculares y pedagógicos, una mala infraestructura, un currículo inflexible graduado, y una escasa preparación profesional docente (Mulryan-Kynem, 2007).

La educación multigrado se encuentra inmersa dentro de las escuelas de educación primaria en sus diversas organizaciones, estas surgen principalmente en las comunidades rurales donde la matrícula escolar es baja lo que genera la agrupación de alumnos de más de un grado escolar. Aunque estas escuelas han permanecido a lo largo de años no han sido reconocidas como “un tipo de organización más complejo” para lo que están diseñados los planes y programas de estudio. Lo anterior, ha desencadenado una serie de complicaciones para el docente en diversos aspectos como: la organización del aula, planeación didáctica, elaboración de materiales didácticos, escasos de tiempos, exceso de trabajo administrativo e incluso enfermedades como el estrés.

Retomando lo anterior, surge la necesidad de realizar investigaciones para la diferenciación de las escuelas multigrado y a su vez introducirse en la búsqueda de soluciones que disminuyan la carga administrativa. Para ello se diseñó un instrumento de validación sometido a juicio de expertos con la intención de valorar el trabajo en instituciones con esta organización.

Diversos estudios señalan la importancia del juicio de expertos para asegurar la pertinencia de los instrumentos, ya que con mucha frecuencia se diseñan instrumentos con bajo

grado de coherencia con la teoría y el entorno. De esta manera, se puede plantear que el instrumento validado está acorde con los avances teóricos y puede ser relevante en futuras investigaciones. (Vea, 2019, p.52)

Los resultados obtenidos por los jueces expertos permiten hacer un análisis de cada uno de los ítems, donde las principales observaciones fueron diseñar las preguntas de tal forma que las opciones de respuestas sean más digeribles y entendibles para el entrevistado. Con estos resultados se espera reestructurar el instrumento para en investigaciones futuras aplicar a docentes multigrado que se encuentran laborando en las diferentes organizaciones de estas escuelas con el propósito de buscar alternativas que permitan minimizar y potenciar el trabajo de estas instituciones.

Referencias

- Aiken Lewis, R (1980). Validez de contenido y confiabilidad de ítems individuales o cuestionarios. *Medición educativa y psicológica* 40 (4), 955-959. <https://doi.org/10.1177/001316448004000419>
- Ames, P. (2004). Las escuelas multigrado en el contexto educativo actual: desafíos y posibilidades. Cuadernos de Educación Bilingüe Intercultural 2. Lima: GTZProeduca.
- Escobar Pérez, J & Cuervo Martínez, A (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: Una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*. 6, 27-36. Recuperado de file:///C:/Users/Usuario/OneDrive/Escritorio/Juicio_de_expertos-.pdf
- Estrada, M. (2015). Multigrado en derecho propio. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XLV (2), 43-62.
- Galicia Alarcón, Liliana Aidé; Balderrama Trápaga, Jorge Arturo y Edel Navarro, Rubén. (2017). Validez de contenido por juicio de expertos: propuesta de una herramienta virtual. *Apertura*, 9 (2), pp. 42-53. <http://dx.doi.org/10.32870/Ap.v9n2.993>
- Galván, L.; Espinoza, L. (2017). Diversidad y prioridades educativas en escuelas multigrado. *Sinéctica*, 49, 1-19.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2019). Políticas para mejorar la educación en la escuela multigrado en México (Cuadernillo). México: INEE.
- Montero, C. (2002). Propuesta metodológica para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje en el aula rural multigrado. Documento de trabajo no. 18. Lima: MECEP- Ministerio de Educación.
- Schmelkes S.; Anguila, G. (2019). La educación multigrado en México. México: INEE

Vea R. (2019). Validación de un instrumento de medición para el diseño de instrumentos de evaluación a través del juicio de expertos. *Revista electrónica desafíos educativos*, año 3, N° 05, p. 44- 55

La influencia de un niño autista en el aula multigrado

Leticia Hernández Aquino

leticiahdezaq@gmail.com

Escuela Primaria “Profr. José Luis Bolaños Cacho”

Rocío Acosta Jaimes

Chiojaimes@hotmail.com

Escuela Normal Urbana Federal Cuautla

Yadira Alonso Olivar

Yao_04@hotmail.com

Escuela Normal Urbana Federal Cuautla

Línea temática 6. Multiculturalismo, interculturalidad y educación

Resumen

La integración de niños autistas en escuelas multigradas presenta desafíos en el ámbito educativo, sin embargo no todas las escuelas tienen personal que tiene la profesionalización que se requiere para su atención, lo que dificulta la inclusión. Los niños autistas pueden sufrir aislamiento y discriminación de sus compañeros debido a su comportamiento atípico. Para ello, los docentes necesitan de formación y herramientas adecuadas para facilitar la integración en el aula. En este estudio, se planteó la pregunta generadora que permitió ser la guía ¿cómo influye la integración de un niño autista en una escuela multigrado? La metodología utilizada en este estudio fue la etnografía, que busca comprender el modo de vida de una unidad social concreta. Se recopilaron datos a través de observación y entrevistas a docentes. Se realizaron entrevistas a docentes en servicio. Los datos se analizaron mediante codificación abierta y axial, lo que permitió identificar categorías y subcategorías relacionadas con comportamientos, actitudes, estrategias didácticas y habilidades.

Palabras clave: educación básica, atención a la diversidad, trabajo docente y estrategias didácticas

Planteamiento del problema

En un aula convencional existen muchas dificultades para lograr la integración de un niño con autismo, en algunas escuelas se cuenta con personal capacitado como lo son psicólogas o maestras de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), pero no todas las escuelas primarias cuentan con este tipo de apoyo, mucho menos en las escuelas multigrado que se encuentran en zonas rurales.

Las dificultades que se presentan en la integración de un niño autista competen a todos los integrantes de la comunidad escolar, estudiantes, maestros, autoridades educativas y padres de familia; sin embargo, la cuestión de la relación entre alumnos resulta complicada puesto que los niños realizan comentarios no tan acertados sobre los comportamientos del niño identificado con este trastorno, de su aislamiento, de su forma de hablar o de desenvolverse. Por su parte, los docentes, no tienen la preparación o las herramientas metodológicas necesarias para lograr integrar a todos los alumnos, con y sin condición autista, simplemente se limitan a no forzar al niño autista a trabajar o tomar responsabilidades, dejándolo así hacer lo que él quiera, salirse del salón de clases, incluso, asignar a otro compañero para su cuidado fuera del salón.

El autismo es un trastorno estático del desarrollo neurológico que persiste durante toda la vida de una persona, y que incluye un amplio margen de alteraciones conductuales, el autismo no es una enfermedad si no una condición, un síndrome clínico presente desde los primeros meses de vida y que incluye alteraciones en conducta, comunicación verbal y no verbal e interacción social y emocional anómala. El niño autista habitualmente muestra un retardo importante en la adquisición del lenguaje, usa las palabras inadecuadamente y sin un adecuado propósito comunicativo (Rogel-Ortiz, 2004).

Ahora bien, las escuelas multigrado son instituciones educativas pequeñas que trabajan con un número reducido de estudiantes, los que conviven en una misma aula, pero no necesariamente coincide el grado que están cursando, existen escuelas multigrado-bidocentes, tridocentes, o tetradocentes de acuerdo con el número de profesores que laboren en dicha escuela. Normalmente esta condición está estrechamente asociada a una determinada situación geográfica, social o cultural o económica, que genera una baja concentración de educandos. El docente a cargo de la institución normalmente también asume tareas administrativas y algunas otras funciones de la misma. Estas carecen de muchos servicios y herramientas, desde la parte de infraestructura hasta de maestros capacitados para cubrir todas las diferentes necesidades de los alumnos relacionadas con sus necesidades académicas, sociales, etc., por ejemplo, el de la integración de un niño autista en un centro escolar con este tipo de organización.

Durante las jornadas de observación en 4º semestre de la Licenciatura en Educación Primaria de la Escuela Normal Urbana Federal Cuautla, se pudo identificar el caso específico de una niña autista, el comportamiento que tenía en el aula de clases, así como también el de sus maestros y compañeros. La niña cursaba 3er. grado, una niña extrovertida, que solo hablaba con las personas de su confianza e ignoraba a los demás. Todos los días iba con la maestra de USAER entre 20 y 30 minutos, el tiempo que ella quisiera estar ahí, el tiempo restante que debía estar con sus demás compañeros en el salón, se la pasaba en los jardines de la escuela, no realizaba las mismas tareas que sus compañeros, no se le exigía lo mismo que a los demás, no había reglas para ella; la maestra titular no le exigía las mismas responsabilidades como al resto del grupo (participación en el aseo del salón, silencio en ciertos espacios y horas de trabajo, tiempo y forma para la entrega de tareas y trabajos, buena conducta dentro del salón de clases, no grito, no empujo, no corro, etc.), de hecho, asignó a una estudiante para que vigilara o cuidara a la niña autista cuando ella decidiera salirse a los jardines. Prácticamente la niña tenía libertad total.

De la misma forma, se logró identificar que sus compañeros tenían cierto respeto por ella, no la molestaban, pero tampoco la incluían en sus actividades porque ella no cooperaba totalmente, dado que podía aburrirse en cualquier momento, ignorarlos, o sentirse incómoda y retirarse; sus compañeros estaban acostumbrados a ese tipo de comportamientos y sus comentarios sobre ella eran “así es”, “luego regresa”, “se la pasa en las jardineras”, “pero no hace caso” “solo te va a ignorar”.

De la misma forma, en 2º y 3er. semestre de la misma licenciatura, se llevaron a cabo jornadas de observación y práctica en escuelas de organización multigrado, donde se pudo constatar los aspectos característicos de ese tipo de instituciones, así como también, el tipo de relaciones que se establecen entre alumnos de diferentes edades y grados académicos en un mismo salón de clases.

Por lo anterior, se planteó la siguiente pregunta de investigación: ¿cómo influye la integración de un niño autista en una escuela multigrado? Esto debido al interés por entender la forma de organización de escuelas multigrado con alumnos autistas, su forma de trabajo, el comportamiento y la reacción social de cada uno de los integrantes de la comunidad estudiantil, así como también, identificar, conocer y analizar las principales dificultades y las posibles estrategias que se pueden implementar para lograr la integración de un niño autista en el aula multigrado.

Marco teórico

La inclusión debe verse como una interacción que se genera en el respeto hacia las diferencias individuales y las condiciones de participación desde una perspectiva de igualdad y equiparación de oportunidades sociales, cualesquiera que sean los valores culturales, la raza, el sexo, la edad y la “condición” de la persona o grupos de personas (Soto, 2003).

En este sentido, Saleh (2005), refiere que la inclusión es un proceso de interminable búsqueda de la comprensión y respuesta a la diversidad, que concierne la identificación y reducción de barreras y obstáculos a la participación, el aprendizaje a vivir, aprender y trabajar

juntos, así como compartir las oportunidades y los bienes sociales disponibles. Desde esta perspectiva, la inclusión se enfoca a la transformación de las estructuras y sistemas a fin de que éstos, sean mejores para todos, donde los niños con o sin discapacidad, necesidades educativas, o cualquiera que sea su situación o condición, sean considerados elementos importantes para el futuro social.

Vistas y leídas las ideas expuestas en los párrafos precedentes es importante mencionar, que la inclusión es entonces aquella necesidad de modificar todos los sistemas sociales y políticos para que todos los integrantes de dichas comunidades, sea cual sea su condición, gocen de los mismos derechos y oportunidades.

Lo anterior, se ciernen a los principios establecidos en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948 puesto que, a través de ésta, se reafirmó el derecho a la educación; al igual que se hizo en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos celebrada en 1990 donde, se hizo hincapié, en el derecho a la educación de todas las personas, independientemente de sus diferencias particulares. Ambas cuestiones, fueron la base para que en el año 1994, en la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales (NEE) efectuada en Salamanca, España, se reafirmara el compromiso de una Educación para Todos en virtud de que tal acción, reconocería la necesidad y urgencia de impartir enseñanza a todos los niños, jóvenes y adultos bajo esta condición (NEE) y, para este propósito, se ofrecieron orientaciones a las organizaciones y gobiernos de todas las latitudes para consolidar la mencionada “Educación para Todos” (UNESCO, 1994).

Ahora bien, por lo que respecta al tema de la inclusión en México es relevante señalar, sobre todo en el ámbito de las leyes, que en la Ley General de Educación de 1993, se tomó en cuenta y se reformó lo que se conocía con el nombre de educación especial, pues en ésta se estableció la integración de las personas con discapacidades y/o necesidades educativas especiales en los ámbitos educativos regulares, hecho que se convirtió, en el primer paso para el inicio de la constitución de una educación para todos, donde se valorara las habilidades y potencialidades de cada persona y no sus limitaciones. Esto dio pie a considerar,

que la integración educativa era un esfuerzo conjunto entre directivos, maestros, padres de familia y alumnos con un enfoque de promoción cimentada en el respeto a la diversidad (SEP, 2000).

Santos del Real (2019), define a las escuelas de organización multigrado como aquellas en las que algún maestro atiende a más de un grado escolar, y señala que las escuelas primarias multigrado se dividen en unitarias, bidocentes, tridocentes, tetradocentes y pentadocentes. De hecho, refiere que dichas escuelas son aquellas en las que todos los docentes atienden a más de un grado, sin importar si son completas o incompletas, esto es, si ofrecen o no los seis grados del nivel. Las primarias tetradocentes y pentadocentes, son escuelas completas en las que, al menos, un docente atiende a más de un grado (Santos del Real, 2019).

Por su parte, Mejía (2019), afirma que lo multigrado tiene diferentes definiciones, mismas que van desde el aula multiedad, escuela multigrado o aula multigrado. Respecto a la “escuela multigrado”, su definición está condicionada a que en ella exista aulas con alumnado de diferentes grados estudiando juntos de manera habitual; es decir, la definición de escuela multigrado depende de las aulas, por lo que podría inferirse que lo multigrado es el aula.

Aunado a lo anterior, Ames (2004), define a las escuelas multigrado como aquellas donde un maestro tiene a su cargo dos o más grados a la vez y señala que éstas han sido, históricamente, la primera forma en que la escolarización empezó a expandirse de modo masivo.

Sin embargo, desde la perspectiva de las políticas educativas implementadas por el estado a través de los gobiernos, se encuentran definiciones que impactan de diferente manera en este ámbito, por ejemplo, según la (SEP, 2017, p. 662) “las escuelas primarias multigrado son atendidas por uno, dos, tres, cuatro o hasta cinco maestros, que distribuyen en un mismo grupo a los estudiantes pertenecientes a dos o hasta seis grados”; mientras que para el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación INEE, (2016), (citado en Mejía, 2019), una escuela

primaria (comunitaria, general o indígena) es de organización multigrado si cuenta con uno, dos o tres docentes, los cuales atienden dos o más grados educativos.

Ahora bien, de acuerdo con los últimos datos del INEE, citados en Santos (2019), referente a las estadísticas continuas del formato 911 (ciclo escolar 2017-2018), el Sistema Educativo Mexicano cuenta con un total de 87 756 primarias públicas, de las cuales 77.3% son generales, 11.7% pertenecen a la modalidad indígena y 11% comunitarias; además de que el 45.6% del total de las primarias públicas del país son multigrado.

Metodología

A partir de las cuestiones expuestas se definió el proceso metodológico, mismo que tuvo como referente a la etnografía puesto que, en palabras de (Rodríguez, 1996) éste es el método por el que se aprende el modo de vida de una unidad social concreta; a través de él, se persigue la descripción o reconstrucción analítica de carácter interpretativo de la cultura, formas de vida y estructura social del grupo investigado.

Ahora bien, siendo éste un método que corresponde o se ubica en una investigación de corte cualitativo, se comprende el empleo de la observación y la entrevista como las técnicas que permitieron la recogida de datos; esto, a través del registro y el guion de entrevista, como instrumentos que colaboraron en la recopilación de la información del campo (Rodríguez, 1996) de lo observado y lo preguntado.

En este sentido es importante señalar que se realizó dos entrevistas a dos docentes en servicio originarios de Morelos y Puebla. Así, para interpretar la información, se procedió a analizarla y, para ello, se dio paso a una codificación abierta y axial, en el entendido de que, la primera, comprende un proceso analítico por medio del cual se identifican conceptos y se descubren sus propiedades y dimensiones; mientras que la segunda, halla su razón de ser en la relación de las categorías a sus subcategorías, es decir, la reagrupación de los datos que se fracturan durante la codificación abierta, por ello, en ésta, las categorías se relacionan con sus subcategorías para formar explicaciones precisas y completas sobre los fenómenos (Strauss &

Corbin, 1988) De esta forma, el proceso analítico arrojó dos categorías, con sus respectivas subcategorías: comportamientos, actitudes, estrategias didácticas y habilidades.

Resultado

De lo anterior, se desprenden los resultados que, como pueden leerse, dan cuenta del trabajo que se realizan los docentes con niños autistas:

Categoría integración

Blanco (1999) hace referencia a la integración como un grupo específico de personas con discapacidad, que se integran en una sociedad; con esto se refiere, al permitir el acceso a niños con discapacidad al aula de clases y la educación. Este movimiento surgió en la educación especial en 1993, hasta lograr su transformación y dicha integración.

Entonces, se entiende que la integración es un estado que se alcanza cuando todos los estudiantes reciben la educación en el mismo lugar, donde el principal objetivo sea que el alumno se integre con el resto de estudiantes; sin embargo, esto no necesariamente implica cambios o transformaciones más profundas en la práctica docente, en las metodologías didácticas o en la propia institución puesto que, la importancia de ésta, radica en que todos los niños estén en un mismo lugar y tengan igualdad de acceso a la educación, consiguiéndose con el solo hecho de estar (Leiva, 2013).

De esta forma y considerando la misma categoría, las entrevistas aplicadas arrojaron datos de relevancia en cuanto a la conceptualización de integración que tuvieron y manifestaron los informantes, mismas que se muestran a continuación:

Docente 1: Integrar lo entiendo como involucrarlo, como que hay algo y meterlo, sin considerar ningún aspecto, únicamente integrarlo, es únicamente recibir a un alumno con Necesidades Educativas Especiales o con Barreras de Aprendizaje y la participación, recibirlo e involucrarlo al trabajo cotidiano. Para lograr esa integración, depende del compromiso que como docente se tenga, igual para trabajar en el aula, es concientizar a los alumnos, trabajar

mucho con los valores, utilizar estrategias didácticas que ayuden a entablar primero una confianza en el aula, entre los mismos alumnos y con el docente.

Caso 2: Para mi integración es que nuestros alumnos puedan incorporarse al grupo dependiendo sus necesidades, aunque tengan diferentes cualidades, pues con esas mismas cualidades debemos de integrarlos con todas las actividades en los grupos. Es un concepto muy franco, en decir integrar, como ingredientes más que nada, de integra esto, pon esto, pon acá, y va de la mano muy estrechamente con la inclusión porque si no integramos no podemos incluir. También en infraestructura, en cuestión de la escuela debemos de adaptar las instalaciones para incluir e integrar a nuestros alumnos con diferentes habilidades.

Subcategoría. Comportamientos

Ahora bien, considerando la categoría anterior se pudo recabar la siguiente información a partir de las entrevistas aplicadas:

Docente 1: Comportamiento es lo que haces todos los días, su forma de actuar, en diferentes contextos porque cada niño tiene su comportamiento dependiendo donde esté.

Docente 2: Comportamientos son las conductas que tenemos los individuos, por ejemplo, conductas de respeto o agresivas, a lo mejor que en casa ven discutir a sus papás, ven pelearse, entonces ellos mismos adoptan esas conductas, también las burlas, existen esas conductas, también otras conductas de empatía, en este caso niños solidarios, conductas solidarias con estos niños que presentan alguna dificultad los apoyan, varían dependiendo de su estado de ánimo.

Subcategoría. Actitudes

De esta forma y considerando la misma categoría, las entrevistas aplicadas arrojaron datos de relevancia en cuanto a la conceptualización de actitudes, mismas que se muestran a continuación:

Docente 1: Actitudes se relaciona mucho con los valores, que es tu forma de reaccionar ante las situaciones, tu actitud va a depender mucho de tus valores, el cómo tomes las acciones. Puede ser actitud de ser empático y hasta de agradecimiento, pero si influye mucho el compromiso. Es importante incluir valores.

Docente 2: Actitudes es la forma de ver cada situación, la manera en cómo uno resuelve, en materia educativa pues las actitudes son la forma en que cada uno de nosotros como docentes pues vemos las situaciones que se nos presentan en el aula, por ejemplo, actitudes de corresponsabilidad, de armonía, positivas. Las actitudes de los alumnos durante el proceso de integración son a lo mejor un poco de corresponsabilidad.

Categoría: trabajo docente

Para Chaves & García (2013) el trabajo docente del personal que labora en escuelas de organización multigrado generalmente manifiesta tener un recargo de funciones administrativas y también como docentes, debido a las características propias de su quehacer cotidiano, es decir, el trabajo docente implica todas las actividades metodológicas y administrativas aplicadas dentro y fuera del aula por el maestro para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Siguiendo con la misma categoría, se pudo rescatar la siguiente información a través de las entrevistas aplicadas, misma que se muestra a continuación:

Docente 1: El trabajo docente son las actividades que realizamos todos los días dentro y fuera del aula que tienen que ver con el aprendizaje de los alumnos. Es un trabajo más práctico que teórico. Las actividades que realizamos todos los días dentro y fuera del aula que tienen que ver con el aprendizaje de los alumnos. A mí me toca dentro de mis funciones, porque no soy director como tal, es revisar la planeación, yo subo calificaciones, del SisAT, yo los registro.

Docente 2: Trabajo docente son las acciones, acciones tanto metodológicas como estrategias que el docente realiza en el aula, se necesita tener mucho optimismo, mucha motivación y ser un docente muy comprometido, investigador de acuerdo con las necesidades

de su alumno y no ser más que nada temeroso por lo nuevo, no tener miedo a los nuevos retos que se enfrentan.

El trabajo multigrado es muy complejo, es un trabajo muy en equipo, todos tratamos de apoyarnos porque no hay un director como tal, todos tenemos las mismas funciones, no es de que yo mi grado yo mi esto, al contrario, es un trabajo muy colaborativo, somos 3 piezas fundamentales y esas 3 piezas tienen que estar unidas ante toda situación para que la escuela pueda salir a flote en este caso.

Subcategoría. Estrategias didácticas

De esta forma y considerando la misma categoría, las entrevistas aplicadas arrojaron datos de relevancia en cuanto a la conceptualización de estrategias didácticas, mismas que se muestran a continuación:

Docente 1: Una estrategia didáctica es aquella actividad planificada que nosotros tenemos para lograr un aprendizaje esperado, por ejemplo, el trabajo colaborativo, alumnos monitores.

Docente 2: Son todas las acciones, actividades y materiales que nosotros podemos incorporar como en un proyecto, en una serie, en una secuencia de actividades para poder combatir o abatir o mejorar un problema. Son todas las acciones, actividades y materiales que nosotros podemos incorporar como en un proyecto, en una serie, en una secuencia de actividades para poder combatir o abatir o mejorar un problema.

Subcategoría. Habilidades

De esta forma y considerando la misma categoría, las entrevistas aplicadas arrojaron datos de relevancia, mismos que se pueden leer a continuación:

Docente 1: Habilidades son aquellas acciones o destrezas que nosotros tenemos, cada uno tiene sus propias habilidades para ciertos aspectos, por ejemplo, ser creativo porque te

salen problemas bien diversos, de repente te puede salir un problema de se nos acabó el agua del tinaco, no hay agua, a lo mejor son cositas que dices y aquí que hago...

Una vez me pasó que salió una víbora de ahí en la primaria, entonces son cositas que al momento tienes que reaccionar, no te da para ver déjame ver que dice el manual o déjame ver que dicen los protocolos, tienes que sacártelas las cosas de la manga.

Tienes que tener esa habilidad de la destreza. Y como maestro, la organización, y a lo mejor voy en contra de lo que nos dice la Normal pero una improvisación adecuada y moderada también es una gran habilidad en las escuelas multigrado.

Otras de las habilidades que como docente se debe tener es planificar las actividades, el saber enseñar también, atender dos grupos, dos temas, lo de la dirección, lo administrativo.

Para el proceso de integración a mí me ha funcionado la habilidad de...yo juego mucho con ellos, echo mucho relajo con ellos, entonces de hacerlos sentir parte, no al grado de ser tu amigo, pero sí que exista un vínculo de confianza y se sientan cómodos, que no se sientan rechazados, que se sientan parte del grupo.

Así como también la habilidad de crear ambientes de confianza.

Docente 2: Las habilidades son la manera de hacer las cosas, en el ámbito educativo son las maneras en que uno va a realizar lo que nos toca en la escuela, así sea de una manera más eficaz o rápida.

Como docente se debe tener la habilidad de organizar, la organización es una de las habilidades fundamentales, la habilidad de poder realizar las actividades, ahora en cuestión de lo administrativo, buscar la manera, buscar los espacios en que uno va a realizar esas actividades administrativas y que no influyan con los alumnos. Las habilidades de cómo poder involucrarlos, tener esa habilidad de hacerlo de manera más rápida, la paciencia de que vamos a ir paso a paso para lograrlo.

Discusión y conclusiones

Por lo que respecta a la presentación de los resultados derivados del análisis de las categorías, se puede concluir que la integración es un proceso en el cual deben participar todos los alumnos, sin importar ninguna condición, enfocándose en trabajar las dificultades presentadas en el grupo en donde se desarrolle, influyendo en este proceso: comportamientos, actitudes y expresiones; el primero se entiende como respuestas inmediatas, diferentes y espontáneos para cada individuo, los cuales influyen directamente en el proceso de integración de cada integrante del grupo, específicamente en los que tienen alguna condición, como por ejemplo autismo. En segundo lugar, las actitudes son aquellas que forman parte de una construcción social, y que influyen directamente en el proceso de integración, aunque cada individuo presenta diferentes, hay algunas que se muestran dentro de una colectividad siempre con un fin específico, pertenecer o integrarse a un grupo escolar. Finalmente, las expresiones son aquellos rasgos físicos que se producen de manera innata en el rostro al experimentar alguna emoción, y estas se pueden percibir en la interacción social, lo que permite reconocer el estado emocional de un individuo durante el proceso de integración.

Del mismo modo, derivado de la observación y la información recabada a partir de las entrevistas también se puede concluir que, el trabajo docente tiene importancia en el proceso de integración, puesto que, este engloba muchos aspectos como: tener liderazgo, empatía, saber trabajar en equipo, ser responsable, comprometido con la comunidad escolar, investigar todo aquello relacionado con las problemáticas que surgen a partir de las necesidades de los alumnos, sin embargo, en ocasiones el contexto escolar de una escuela multigrado puede dificultar llevar a cabo con éxito dicho trabajo; por otro lado, el trabajo docente implica conocer y poner en práctica diversas estrategias didácticas, estas hacen que el trabajo académico y el proceso de integración sea más ameno y lúdico, permitiendo que los alumnos se desarrollen dentro de un ambiente armónico y a su vez desarrollen habilidades cognitivas, sociales y emocionales.

En la investigación desarrollada se identificó que la planeación docente y el conocer las necesidades de los estudiantes son herramientas que permiten diseñar materiales concretos,

facilitando la implementación de estrategias didácticas, lo que a su vez es de gran relevancia durante el proceso de integración. De ahí que es importante identificar los logros del grupo, lo cual permite planificar y diseñar nuevas actividades y estrategias de integración. Asimismo, se reconoce la importancia de que el docente se involucre en conocer diferentes formas y estrategias de integración y tener conocimiento de las necesidades del grupo para saber en qué momento implementarlas, sin embargo, dichas estrategias no siempre resultan exitosas y en ocasiones se deben realizar adecuaciones.

Referencias

- Ames, P. (2004). Las escuelas multigrado en el contexto educativo actual: desafíos y posibilidades. *SciELO*. Disponible en: <http://www.grade.org.pe/creer/archivos/Ames-Patricia.-2004-Las-escuelas-multigrado-en-el-contexto-educativo-actual-1.pdf>
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: Uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1-15.
- Chaves, L., & García, J. (2013). Las escuelas unidocentes en Costa Rica: fortalezas y limitaciones. *Redalyc*. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/440/44028564001.pdf>
- Leiva, J. (2013). De la integración a la inclusión: evolución y cambio en la mentalidad del alumnado universitario de educación especial en un contexto universitario español. *Actualidades Investigativas en Educación*, 1-27.
- Mejía, F. (2019). Escuela multigrado en derecho propio. Una propuesta para México. En J. H. Trejo Catalán, *Apuntes para una nueva reforma educativa* (págs. 92-106). México: La Biblioteca. Disponible en: http://cresur.edu.mx/2019_/libros2019/reforma.pdf
- Rogel-Ortiz, F. (2004). Autismo. 143-147. Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/gmm/v141n2/v141n2a9.pdf>
- Saleh, L. (2005). *La inclusión desde la mirada internacional*. Santiago, Chile: Educación Nuestra Riqueza.
- Santos del Real, A. (2019). Escuelas multigrado en México: en busca de una nueva identidad. *Redalyc*. Obtenido de: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27058155018&fbclid=IwAR0fcm37f6zAp5CXA9ksAAEEJfKF4Dzz7RQb_FP6K59MhxxWSS1jXtOk-i4

- SEP. (2000). *Evaluación de Educación para todos*. México: Dirección General de Relaciones Internacionales de la Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación*. México: SEP. Obtenido de Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación.: [wp-content/uploads/sites/3/2017/07/aprendizajes_clave_para_la_educacion_integral.pdf](https://www.sep.gob.mx/wp-content/uploads/sites/3/2017/07/aprendizajes_clave_para_la_educacion_integral.pdf)
- Soto, R. (2003). Inclusión educativa: una tarea que le compete a toda una sociedad. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/447/44730104.pdf>
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.
- UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción Sobre Necesidades Educativas Especiales*. Salamanca, España: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Obtenido de Declaración de Salamanca y Marco de Acción Sobre Necesidades Educativas Especiales.

Las lenguas nativas como sugerencia de aprendizaje en la formación docente para una mejor enseñanza que fomente la educación intercultural, la inclusión y la diversidad en las prácticas docentes

Sofia Yolanda Gámez Ruelas

yolachino@hotmail.com

Escuela Normal Experimental de El Fuerte

Jazmin Elayne López Miranda

jazminelayne0102@gmail.com

Escuela Normal Experimental de El Fuerte

Alexia Anahí Ontiveros López

ontiveroslopezalexia@gmail.com

Escuela Normal Experimental de El Fuerte

Línea temática 6. Multiculturalismo, interculturalidad y educación

Resumen

En esta investigación se da a conocer los antecedentes de la lengua mayo-yoreme en el cual se presenta como una reserva de riqueza cultural que se ha dejado de lado y que se encuentra extinta en varias regiones del Estado de Sinaloa. Es por ello que este estudio habla del análisis para una propuesta de enseñanza de la lengua indígena en una institución educativa formadora de docentes, complementando esta información con docentes titulares hablantes de la lengua para una obtención de datos que orienten el camino de esta investigación. Por lo tanto, se cree pertinentes talleres dialecticos de esta lengua en la institución educativa formadora de docentes para un egreso con mayores conocimientos que beneficiaran a fomentar la multiculturalidad,

interculturalidad, diversidad e inclusión por medio de intervenciones pedagógicas diferenciadas óptimas que favorecen la enseñanza-aprendizaje de los alumnos.

Palabras clave: multiculturalidad, interculturalidad, cultura, lengua indígena, diversidad, inclusión, alumnos, docentes, enseñanza y aprendizaje

Planteamiento del problema

A través de la trayectoria de nuestra carrera y las vivencias durante la práctica docente se ha observado la prevalencia intercultural que se tiene actualmente, la cual se ve que ha ido degradándose el uso de la lengua indígena, por lo tanto, era una costumbre que se fue abatiendo en gran parte de los habitantes ya que dejaron de practicar el habla de la lengua indígena por ignorancia, timidez y vergüenza.

Esto no solo se ve afectado en la disminución de la etnia indígena como cultura en la sociedad, también ha influido en la educación ya que cada alumno viene con características, contexto y necesidades diferentes que ocupan ser respetadas y atendidas para un mejor aprendizaje. Actualmente se observan deficiencias en los docentes en torno a la atención de cubrir estas necesidades, como manejar la diversidad e inclusión considerando el conjunto de intervenciones pedagógicas diferenciadas óptimas para el aprendizaje de los alumnos, estas surgen como necesidad de que como docentes debemos estar capacitados para conocer lo básico del dialecto de las comunidades, haciendo énfasis en conocer el uso de la lengua y sus costumbres para poder dar paso a una mejor enseñanza a niños y niñas donde su lengua materna aún sigue siendo la lengua indígena.

Cabe resaltar que la lengua indígena es parte de nuestra reserva y riqueza multicultural, por lo cual, no es una lengua fácil de hablar, se necesita de tiempo, dedicación y esfuerzo para poder entenderla y llevarla a la práctica. Es por ello que se presenta esta investigación para dar una propuesta de solución a distintos casos de alumnos pertenecientes de comunidades indígenas para que puedan adquirir un buen aprendizaje donde se aprecie la multiculturalidad,

interculturalidad, la diversidad e inclusión, porque como docentes y formadores debemos estar preparados para distintas situaciones que se nos presenten dentro del aula.

Marco teórico

Desde el año 2009, la Secretaría de Educación del departamento de Boyacá ha tratado de implementar la inclusión en las diferentes instituciones educativas que están bajo su cobertura, con el único fin de facilitar a los niños y niñas en situación de discapacidad, un acercamiento a las aulas de clase para disminuir la brecha que existe entre los niños con discapacidades y los que no la tienen, con el deseo de generar igualdad en la adquisición de conocimientos. (Ramírez, 2017).

El incluir implica el dejar participar y decidir, a otros que no han sido tomados en cuenta. El objetivo básico de la inclusión es no dejar a nadie fuera de las instituciones, tanto en el ámbito educativo y físico, así como socialmente. (Ortiz, citado en Ramírez, 2015, p. 6).

León Olivé señala que “en ocasiones el término “multicultural” se utiliza para describir sociedades en donde conviven grupos que provienen de diversas culturas” (Olivé, 2004: 21). Asimismo, Olivé apunta que asume como sinónimos multiculturalidad y pluriculturalidad. Por otra parte, del multiculturalismo afirma que “expresa un concepto que se refiere a modelos de sociedad que pueden servir como guía para establecer o modificar relaciones sociales, para diseñar y justificar políticas públicas, para tomar decisiones y para realizar acciones. A diferencia de la multiculturalidad, que tiene un sentido descriptivo, el concepto de “multiculturalismo” tiene un sentido normativo”. Estos sentidos, tanto de multiculturalidad como de multiculturalismo apuntan hacia uno de los temas centrales del multiculturalismo que es la diversidad cultural. En la definición de la multiculturalidad como término descriptivo está implicada dicha diversidad cultural, entendida como pluralidad, y el multiculturalismo, en tanto normativo es precisamente el proyecto de la regulación de tal convivencia entre culturas.

El interculturalismo puede tener dos acepciones. La primera acepción se refiere efectivamente a la tematización teórica del fenómeno de la interculturalidad, señalando así un

campo de estudios; la segunda acepción de interculturalismo se refiere a la posibilidad de un proyecto político de relaciones entre diversas culturas.

La interculturalidad se refiere por el “inter” a una reunión entre culturas y a las relaciones e interacciones que se den entre ellas. En cambio, en el multiculturalismo lo que se afirma es la existencia de una multiplicidad de culturas en una sociedad. En este sentido, la acepción que propone Olivé para multiculturalidad en tanto la convivencia, sería, más bien, interculturalidad.

Metodología

La presente investigación se llevó a cabo con alumnos de la Escuela Normal Experimental de El Fuerte, “Profesor Miguel Castillo Cruz” (ENEF) en el año en curso 2023, la escuela se encuentra ubicada en la comunidad de El Sabino, en el municipio de El Fuerte, Sinaloa, México. Así como maestros titulares de la región de El Fuerte hablantes de la lengua Mayo–yoreme, con el objetivo de obtener información de los maestros titulares y estudiantes de la ENEF que han tenido una experiencia y acercamiento a lo que refiere a alumnos que hablan lengua indígena en sus prácticas docentes y profesionales.

Se elaboró dos muestras de estudio: principalmente con alumnos de la ENEF donde se realizó una encuesta para la obtención de información en la plataforma de Google Forms donde se obtuvieron respuestas en cuestión a la importancia de lengua indígena, la implementación de un curso de lengua indígena y aprendizajes que se requieren para una buena enseñanza en los alumnos; y otra muestra exclusiva con maestros titulares hablantes de la lengua indígena donde se elaboró una entrevista como técnica personalizada para la obtención de datos cualitativos con el fin de la obtención de información relevante en cuestión a la lengua indígena, la implementación de planes y programas de estudio, estrategias de enseñanza, evaluación e interacción fomentando la diversidad, la inclusión en alumnos y comunidad escolar.

El tamaño de la muestra de estudio depende de 70 estudiantes (13.33%) de una matrícula estudiantil de 525 alumnos (100%) inscritos en la institución educativa de las carreras de Licenciatura; con base a lo anterior se realizó una encuesta para la obtención de datos por

medio de la plataforma de Google Forms, en el cual, dicho instrumento cuenta con variables cuantitativas y cualitativas en los reactivos para la obtención de información en cuestión a:

- Las lenguas nativas y su enseñanza.
- La relevancia de la lengua indígena y su aplicación en la educación.
- Capacitación y aprendizaje de la lengua indígena en la formación docente para una buena enseñanza intercultural, diversa e inclusiva en alumnos.
- La importancia de conocer necesidades de los alumnos, elaborar planeaciones innovadoras y material didáctico llamativo.
- Fomentar la diversidad, la inclusión, la interculturalidad y el multiculturalismo.

Resultado

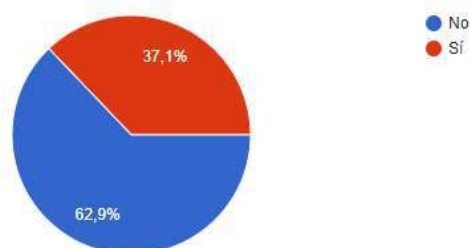
Para seleccionar la muestra que requerimos para la investigación en los alumnos en formación docente de la ENEF optamos por utilizar la técnica de muestreo no probabilístico de bola de nieve el cual “consiste en que cada sujeto estudiado propone a otros, es decir se localiza a algunos individuos y estos conducen a otros y a su vez estos a otros hasta conseguir una muestra suficiente. Produciendo por ende a un efecto acumulativo” (Vásquez, 2019, p.11).

Con lo mencionado anteriormente el link de la encuesta fue enviado a estudiantes que pasaron el link a otros estudiantes y con dicha técnica fue como se aplicó el instrumento para la recolección de datos.

Iniciando con el análisis de la encuesta y considerando los aspectos descritos anteriormente, se encuentra que 37,1% de los encuestados se habla una lengua indígena en su comunidad, por lo que el 62,9% no hay hablantes de la lengua en la comunidad que pertenecen. Por lo cual, los que respondieron que sí, la lengua indígena hablante es la Mayoyoreme.

¿Hay alguna **lengua** que hablan en su **comunidad**?

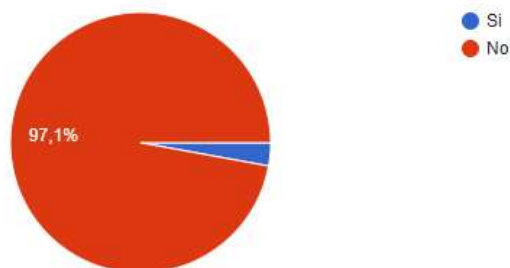
70 respuestas



En relación a los alumnos encuestados el 97,1% no habla la lengua indígena, solo 2,9% de la población la habla.

¿Usted habla la **lengua indígena**?

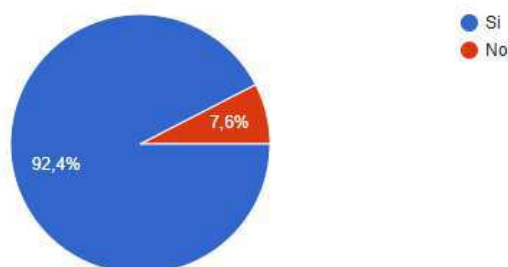
70 respuestas



Pero 61 personas (92,4%) les gustaría hablar o conocer la lengua indígena mayoyoreme.

Si su respuesta anterior fue no, ¿Le gustaría hablar o conocer más sobre la lengua indígena?

66 respuestas



En cuanto a la importancia de tener docentes capacitados que tengan conocimiento sobre la lengua indígena el 98,6% de la muestra cree que es importante.

¿Cree que es importante tener docente capacitados o que aprendan hablar la lengua indígena?

70 respuestas

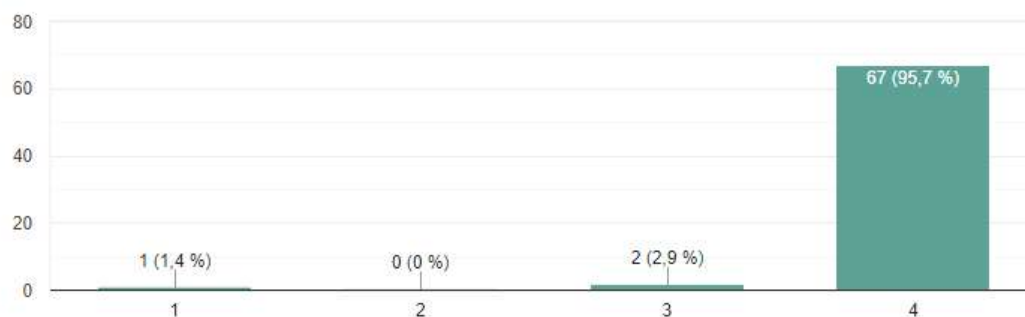


En relación a la interacción de alumno-maestro 67 personas (95,7%) mencionan que es muy importante.

¿Qué tan **importante** crees que debería ser la interacción **alumno-maestro**?

 Copiar

70 respuestas



Ahora en relación de tener un taller o curso de lengua indígena en la ENEF, toda la muestra (100%) cree que es sumamente importante tener talleres dialecticos para egresar más

Si la **ENEF** tuviera un taller o curso de **lengua indígena** básica, ¿crees que saldrías más preparado para **enseñar a niños indígenas**?

70 respuestas



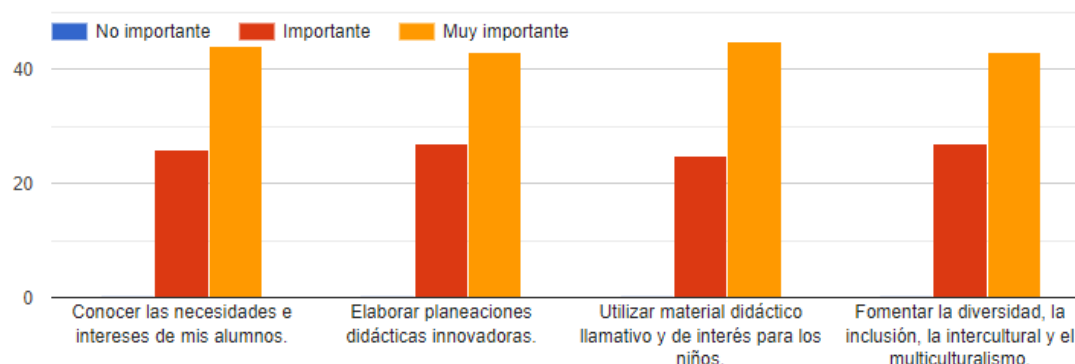
preparados.

Con referencia de conocer las necesidades de los alumnos para una mejor enseñanza 44 personas consideran que es relevante conocer los intereses y necesidades de los alumnos, el resto de la muestra (26 encuestados) piensa que es importante.

Además 45 personas encuestadas mencionan que es muy importante utilizar material didáctico llamativo y de interés para los niños. Los demás solo lo considera importante.

En cuestión a la elaboración de planeaciones didácticas innovadoras, así como fomentar la diversidad, la inclusión, la interculturalidad y el multiculturalismo, 43 personas de la muestra considera que es sumamente importante y el resto que son 27 personas solo lo considera importante.

En las **escuelas** puede llevar a niños, niñas y adolescentes a perder el **interés** y la **motivación** lo que contribuye a que tomen la decisión de dejar de asistir a la escuela. **¿Qué tan importante es para ti? :**



Para seleccionar la muestra que requerimos para la investigación en los Directores y Maestros de educación indígena, optamos por utilizar la técnica de muestreo por conveniencia dado que el muestreo por conveniencia “es una técnica no probabilística que dificulta la inferencia estadística, ya que se selecciona para conveniencia del investigador porque le da la libertad de elegir un número arbitrario de participantes para el estudio “(Ortega, 2023).

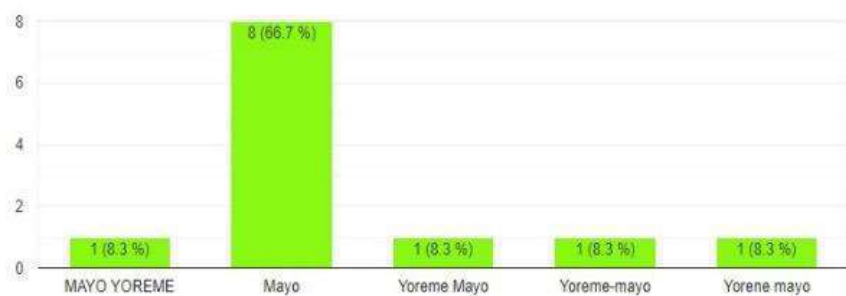
Primeramente, se solicitó la participación de directores y docentes, en el cual se utilizaron las redes académicas, lo que permitió que algunos académicos participaran en la encuesta y en la realización de estudios de campo. Asimismo, se contactó con instituciones para solicitar su colaboración en la difusión de la encuesta.

Iniciando con el análisis de la encuesta y considerando los aspectos descritos anteriormente, se encuentra que el 100% de los encuestados hablan una lengua indígena.

¿Cuál lengua indígena?

 Copiar

12 respuestas



Respecto a lo anterior, el 100% de la población habla la lengua Mayo-Yoreme.

¿Habla alguna lengua indígena?

12 respuestas



Por otra parte, por medio de la pregunta cualitativa se arrojaron como resultados que los maestros y directores aprendieron la lengua Mayo-Yoreme, a través de sus padres, abuelos, tíos, compañeros docentes y vecinos.

¿Cómo aprendió hablar la lengua indígena?

12 respuestas

Con los compañeros docentes

En los cursos de educación indígena

En casa, de manera cotidiana con los abuelos y papás.

Por mis abuelo ellos nunca hablaron español

A través de la familia, compañeros de trabajo y en la universidad.

Escuchando a mis abuelos

En casa

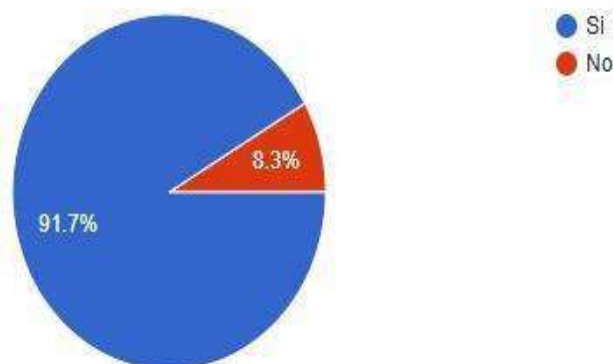
Escuchando a mis tíos abuelos y padres

Escuchando a mis abuelos y a mis papás,tíos,vecinos.

En cuanto al aprendizaje de la lengua indígena el 91.7% de maestros y directores, no ocuparon investigar, y no necesitaron de mucha ayuda ya que sus familiares hablaban mas en la lengua mayo que la lengua español, y el 8.3% de maestros ocuparon ayuda tanto de sus compañeros docentes, como de personas hablantes en la lengua mayo de comunidades indígenas para que se les facilitara el aprendizaje de dicha lengua.

¿Le facilitaron el aprendizaje de la **lengua indígena** durante su **formación docente**?

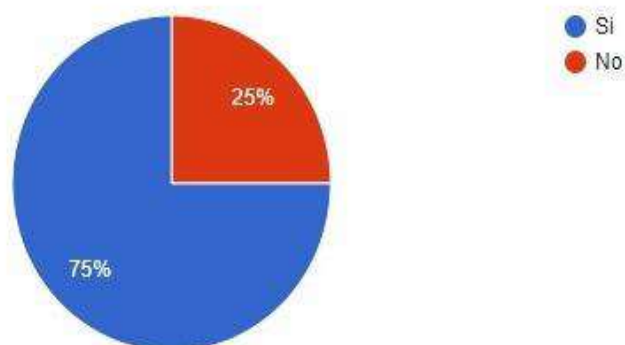
12 respuestas



En relación a los maestros y directores encuestados el 75% se encontraron niños hablantes de lenguas nativas sin conocer dichas lenguas. Por mientras que el 25% no encontraron alumnos hablantes de lenguas nativas.

¿Durante el proceso de su **práctica profesional**, se encontró con **niños** hablantes de **lenguas nativas** sin conocer usted dichas **lenguas**?

12 respuestas



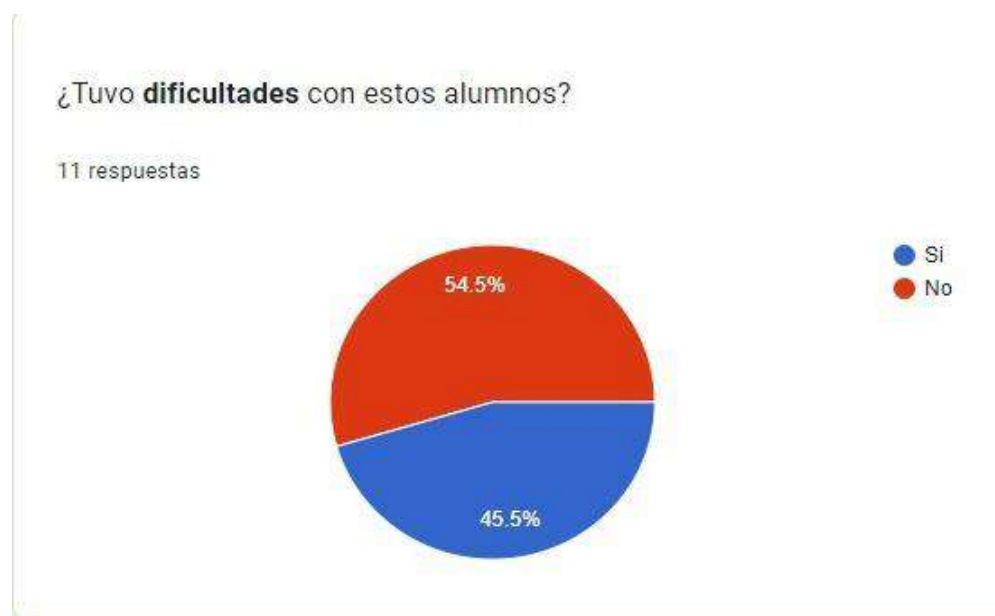
Referente a la pregunta anterior el 54.5% no tuvo dificultad en atender a esos niños, ya que esos maestros son los que ya tienen el conocimiento acerca de la lengua mayo-yoreme. Por lo tanto, el 45.5% de maestros se encontraron con dificultades al encontrarse con niños hablantes de lenguas nativas, dado que estos maestros no tenían conocimiento absoluto sobre las lenguas nativas. En resumen, el 100% de la población de maestros nos dice que es importante llevar a cabo una materia sobre lenguas nativas para el proceso de nuestra formación docente, dado que es un factor importante para un aprendizaje inclusivo y eficaz y para mejorar los

¿Cree **importante** llevar una materia sobre **lenguas nativas** para el proceso de la **formación docente**?

12 respuestas



resultados educativos y el rendimiento escolar.



Discusión y conclusiones

En relación con los resultados obtenidos de la muestra de los estudiantes de la ENEF y a través del análisis realizado a los datos de esta, destacamos aspectos como que los alumnos coincidieron en que la mayor parte de la población esta interesada en aprender la lengua indígena ya que se cree importante para poder llevar una buena comunicación con alumnos que hablan la lengua nativa. En relación a ello, se cree pertinente tener cursos o talleres dialecticos que enseñen la lengua nativa, considerando la adquisición de nuevos saberes para nuestro futuro profesional que contribuya al fomento de la interculturalidad, diversidad e inclusión en la enseñanza-aprendizaje de los alumnos.

Las lenguas nativas son parte de nuestra cultura que nos brindan un sentido de identidad y cohesión social a los pueblos o comunidades indígenas donde personas hablantes de ella no les gustaría que se extinguiera y quede como una lengua olvidada, por lo tanto, maestros indígenas aún tienen la esperanza y la convicción de seguir enseñándola para que sea un

dialecto de aprendizaje en las aulas donde se maneje la diversidad y la relación entre culturas de los alumnos. Es por ello que no hay que dejar que se desvanezca nuestra riqueza cultural para poderla enriquecer en nuestras prácticas docentes.

Referencias

- Barba, J. (2019). *Artículo tercero Constitucional. Génesis, transformación y axiología*. Revista mexicana de investigación educativa, vol. 24, núm. 80, Enero-Marzo, 2019, pp. 287-316
- Hernández, M. (2007). Sobre los sentidos de "multiculturalismo" e "interculturalismo". vol. 3, núm. 2, pp. 429-442 <https://www.redalyc.org/pdf/461/46130212.pdf>
- Olivé, L. 2004. Interculturalismo y justicia social. UNAM, México.
- Ortega, C. (2023). Muestreo no probabilístico: definición, tipos y ejemplos. QuestionPro.
- Ramírez, W. (2017). La inclusión: una historia de exclusión en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Cuadernos de Lingüística Hispánica.
- Vásquez, D. (2019). MUESTREO PROBABILÍSTICO Y NO PROBABILÍSTICO. Licenciatura en Ciencias Empresariales. Universidad del ISTMO. Campus Ixtepec.

Atención de grupos multigrado en la formación inicial: un reto pedagógico

Maria Belén Torres Mayo

bellytm75@gmail.com

Esc. "Rosario Maria Gutiérrez Eskildsen"

Naydelin Soberano Hernández

tab08.nsoberanoh@normales.mx

Esc. "Rosario Maria Gutiérrez Eskildsen"

Lucia Graciela Wade Flores

luciagwdef@gmail.com

Esc. "Rosario Maria Gutiérrez Eskildsen"

Línea temática 6. Multiculturalismo, interculturalidad y educación

Resumen

La docencia es un oficio que, a lo largo de la historia, ha implicado enseñar y guiar, y se conjuga con la palabra maestro, este último es un agente de cambio que manifiesta y emplea sus conocimientos, actitudes, aptitudes y tacto pedagógico para generar en sus estudiantados los conocimientos propios del semestre que está cursando. Las escuelas multigrado enfrentan retos diversos, por ejemplo, la gestión escolar, donde muchas veces el egresado de las instituciones de formación inicial de primaria es asignado para asumir la función directiva y a su vez dedicarse a la enseñanza. Esta situación hace vulnerable la práctica pedagógica al operar con programas y materiales educativos concebidos para escuelas de un grado por docente. Además, origina la fragmentación del trabajo con los niños, ya que el docente frente a grupo no realiza las secuencias didácticas de acuerdo a los temas comunes, lo que impide el trabajo colaborativo entre los grados, ya sea que la escuela sea de organización unitaria, bidocente o

tridocente. De esta manera, las escuelas multigrado se convierten en uno de los tantos retos con los que se enfrenta el docente desde una mirada de déficit y poca valoración de sus potenciales educativos en su quehacer.

Palabras clave: formación docente, escuelas multigrado, reto pedagógico, reorganización curricular.

Planteamiento del problema

El trabajo docente en escuelas multigrado implica diversos retos pedagógicos para poder organizar las actividades con los diferentes grados: desde seleccionar los contenidos a desarrollar con los estudiantados e identificar las lecciones, temas comunes, estrategias para desarrollar los ejercicios y actividades de los libros de texto, así mismo el diseñar secuencias didácticas que permiten involucrar a los niños de los distintos grados que integran el grupo en actividades conjuntas, y a la vez, plantear situaciones y reconocer el aula diversa, para que el docente logre realizar los ajustes pertinentes y específicas de los estudiantados. En este sentido se puso en marcha el segundo piloteo del curso optativo; “*ATENCIÓN DE GRUPOS MULTIGRADO EN LA FORMACIÓN INICIAL*”, con el propósito de identificar y reflexionar el reajuste que se rediseñó en la propuesta antes citada y con ello obtener nuevas propuestas, estrategias y alternativas de formación inicial para aplicarlas en la atención de grupos multigrado, tomando en cuenta las nuevas necesidades del marco legal y educativo que hace énfasis en las nuevas formas de diversificación, propuestas alternativas de trabajo, planes y programas de estudios vigentes como lo es la Nueva Escuela Mexicana, así como la gestión escolar que demanda este tipo de escuelas y por ende la formación inicial de los estudiantados de la Licenciatura en Educación Primaria. Por lo anterior surge la pregunta ¿Cuáles son las principales problemáticas que enfrentan los futuros licenciados en educación primaria en su práctica acerca de la utilización y aplicación de estrategias didácticas en la atención de escuelas multigrado?

Tomando en cuenta que la labor de los docentes en escuelas multigrado involucra diversos desafíos que ponen en manifiesto su amplio conocimiento en disciplinas, estrategias y metodologías, el futuro licenciado en educación primaria debe cumplir con una de las principales competencias profesionales que enmarca el plan de estudios 2018 “Establece relaciones entre los principios, conceptos disciplinarios y contenidos del plan y programas de estudio en función del logro de aprendizaje de los estudiantados, asegurando la coherencia y continuidad entre los distintos grados y niveles educativo”, esto permitirá al estudiantado organizar actividades para atender a estudiantados de diferentes grados en una misma aula.

Marco teórico

En Tabasco, así como en otros estados del país, históricamente la escuela multigrado ha representado la única opción educativa para la gran mayoría de niños del medio rural e indígena, en el que muchas veces la educación no es una prioridad, y la visión de éxito es vulnerada por las condiciones económicas y sociales en desventaja, es mucho el esfuerzo que los maestros imprimen en este panorama educativo, donde la responsabilidad de educar responde a un derecho de cada individuo mexicano. El panorama educativo en Tabasco, en base a las estadísticas de la DSAM (Dirección de Superación Académica del Magisterio) en la Estrategia Estatal de Formación Continua 2020 señala que el 64.3% de las escuelas primarias son de tipo multigrado. En la actualidad, el estado de Tabasco cuenta con 1 mil 068 escuelas primarias multigrado, que captan una matrícula de 43 mil 953 estudiantados y en las que prestan sus servicios de 1 a 3 docentes, lo cual corresponde al 63.23% del total de escuelas primarias públicas, en las que se incluye el tipo de organización tales como la unitaria, bidocente, tridocente, tetradocente y pentadocente.

Arteaga Martínez, Paola (2011) muestra en su tesis Los saberes docentes de profesores en escuelas con grupos multigrado que este tipo de organización de escuela es visto como una opción en desventaja pedagógica e incompleta frente a escuelas de organización completa, percepción asentada desde el siglo XIX al instaurarse una gramática escolar graduada como modelo de una "auténtica escuela" (Tyack y Cuban, 2000). Esta visión de la representación

social acerca de la escuela con grupos multigrado como una realidad destinada a desaparecer paulatinamente, "mientras" es sustituida por la organización completa en tanto modelo a seguir.

La perspectiva actual sobre la educación multigrado ha influenciado las políticas educativas a nivel global, promoviendo enfoques temporales y parciales para abordar sus características pedagógicas y operativas únicas, tal han sido las Propuestas Educativas Multigrado (PEM) de diversos estados a nivel nacional, el cuál buscan una homogeneidad y reconocimiento de los grupos multigrados. No obstante, es esencial destacar las necesidades específicas de dichas escuelas de acuerdo a las nuevas exigencias de la Nueva Escuela Mexicana, donde ya se trabaja con nueva metodología y es necesario que se realicen los ajustes pertinentes para tener una educación de calidad e igualitaria, pese a las diversificaciones de dichas organizaciones (unigrado–multigrado). Según lo expuesto en el estudio de Arteaga, la gestión administrativa de estas instituciones no difiere significativamente de las escuelas unigrado, a pesar de que uno de los maestros siempre ejerza como director. Esto implica que estos educadores deben asumir responsabilidades de dirección, incluso cuando están a cargo de una escuela que abarca a estudiantados de los seis grados de primaria, con todas las complejidades que ello implica.

Adicionalmente, desde esta perspectiva, la formación inicial de maestros apenas aborda la enseñanza en escuelas multigrado. En el mejor de los casos, los estudiantes de magisterio toman conciencia de la existencia de estas escuelas durante sus prácticas, pero durante su formación no se abordan en absoluto las dificultades específicas que conlleva enseñar en estos contextos. Únicamente algunas escuelas normales incluyen contenidos relacionados con las escuelas multigrado en la autonomía curricular denominada "regional", que se incorporó desde la implementación del Plan de Estudios para la Educación Normal en 1997.

Metodología

La metodología en la que se basó este trabajo es la investigación - acción implicando un enfoque riguroso y participativo que busca entender y mejorar la formación de licenciados en

educación primaria conforme al plan de estudios de la DGESuM. del 2018, basándose a la autonomía curricular estatal en la que se basa este rediseño. Esta metodología se fundamenta en la importancia de desarrollar estrategias pedagógicas competentes que permitan a los futuros docentes alcanzar el perfil de egreso deseado.

En esta segunda versión de la parte II de la propuesta del rediseño curricular en la Atención de Grupos Multigrado en la formación inicial, en el II piloteo se logró identificar las características de heterogeneidad que los nuevos planteamientos vigentes, de atención en escuelas multigrado que requieren los futuros docentes en educación primaria para atender a comunidades de contextos diversos favoreciendo con ello la equidad, la inclusión, igualdad, el cuidado del medio ambiente, la salud mental cuyas son prioridades del Sistema Educativo Nacional.

Ante tal importancia los docentes formadores no escapan a esta exigencia, ya que juegan un papel trascendental en la formación inicial de las futuras generaciones, que atenderán a dichos contextos, es por ello por lo que se ven precisados a mejorar y responder a las demandas de la formación inicial.

Con la finalidad de mostrar las áreas de oportunidades, fortalezas, debilidades y amenazas encontradas en la aplicación de este piloteo, el CAEF: “Trayecto profesional y formación docente”, transitó en la elaboración y utilización de aplicación así como el registro de guías de observación y entrevistas, posterior a ello la evaluación de tres instrumentos evaluadores hacia la práctica docente en función de apreciar los alcances obtenidos durante la intervención del estudiantado en las aulas multigrado. Los tres instrumentos comprenden una ficha de evaluación para el docente titular de grupo, una ficha de evaluación para el docente formador y la autoevaluación del docente en formación.

Por ello se realizó la selección de las escuelas en donde los estudiantados cumplirían sus jornadas de observación y práctica en los contextos rurales y semiurbanos de nuestra ciudad capital: Villahermosa y del municipio de Jalpa de Méndez en el estado de Tabasco.

Resultado

De acuerdo con la autonomía de reorganización curricular que la DGSuM propuso a las escuelas normales del país, el CAEF, encuentra de nuevo la oportunidad de iniciar con una nueva propuesta en su versión III, después de la aplicación de este piloteo en la última generación que forma parte del programa de estudios 2018, y situándose a las nuevas exigencias curriculares del enfoque humanista que propone el programa de estudios de la Nueva Escuela Mexicana, esto permitirá que desde la formación inicial y la nueva autonomía curricular de los planes 2022, se desarrolle un programa de estudios con carácter estatal, que permita que los futuros Licenciados en Educación Primaria desarrollen nuevos aprendizajes denominados como “Dominios y desempeños del saber” ubicados en dicha autonomía curricular.

Haciendo énfasis a este segundo pilotaje se basa a que los resultados obtenidos de dichos instrumentos de observación permiten detallar las FODAS encontradas en los instrumentos aplicados, con la finalidad de contar con los elementos para el nuevo diseño curricular que se trabajará en el plan de autonomía curricular 2022 de las escuelas normales con las nuevas generaciones de estudiantados.

Uno de los resultados de este pilotaje ha sido la elaboración de informes de prácticas en aulas multigrado, que permite valorizar la práctica docente, abordando las principales problemáticas que se encuentran en las aulas, donde elementos de los guiones de observación se clasifican en las siguientes dimensiones:

Con respecto a la dimensión de planeación del trabajo, se encontró que a pesar de que los estudiantados en formación identifican los elementos necesarios para planear, así como la identificación de las necesidades a partir de un diagnóstico, no cuentan con los elementos teóricos y pedagógicos desde las estrategias que se requieren en la atención de grupos multigrado, por lo que existen un desconocimiento sobre la reorganización curricular de las Propuestas Educativas Multigrado existentes para el trabajo del mismo.

En la dimensión: Organización y tratamiento de los contenidos se comprobó que los docentes en formación de acuerdo a la organización correspondiente a trabajar se le dificulta dominar y combinar un contenido en sus diferentes gradualidades, con respecto a la Dimensión: Utilización de medios de enseñanza por el docente la utilización de recursos se ha convertido, en este medio un importante medio de enseñanza- aprendizaje, en este sentido los estudiantes en formación aun cuando utilizan diversos medios, se encontraron diversas limitantes de aplicación, dado que las escuelas de piloteo se encontraron en contextos rurales y semi-urbanos, en donde las redes inalámbricas muchas veces no tienen señal. De igual forma se detectó que no todos los docentes en formación cuentan con la capacitación tecnológica que requiere este tipo de utilización de medios. Sin embargo la habilidad con la que cuentan los estudiantados en formación permitió la utilización de otros tipos de recursos de enseñanza, usando materiales didácticos que permitieran el proceso de enseñanza en los estudiantados. De acuerdo con la dimensión: Control y evaluación del aprendizaje, se corroboró que existe un registro de información sobre el proceso de enseñanza de los estudiantados que se entienden lo que permite tener conocimiento de los resultados de lo esperado, sin embargo, los tiempos de la práctica no permiten el análisis de la evaluación de los aprendizajes. Con respecto a la dimensión: Desarrollo frente al grupo, aun cuando se planea en muchas ocasiones un tiempo que permita la aplicación de las actividades de los contenidos a tratar, resulta primordial que la actitud y aptitud permita que el alumno en formación sea empático con el grupo a tratar. Es necesario que desde la formación se den capacitaciones que permita apoyar la competencia lingüística y manejo de los grados y grupos, dando reconocimiento a la adquisición de habilidades que deben cumplir al ser docentes frente a grupo a como es la competencia profesional del plan 2018 “Integra recursos de la investigación educativa para enriquecer su práctica profesional, expresando su interés por el conocimiento, la ciencia y la mejora de la educación”. De acuerdo con la dimensión: Ambientes de aprendizaje, a pesar de que los estudiantados tienen nociones de las conceptualizaciones sobre los ambientes de aprendizaje al alumno en formación se le dificulta crear ambientes de aprendizaje en donde se identifiquen sí este ambiente es para quien aprende, para quien enseña y para quien evalúa. Dentro de la

dimensión: Relaciones interpersonales con los estudiantados, es necesario que el estudiantado en formación como el docente formador permitan crear lazos afectivos de carácter tutorial en donde las proximidades de aprendizaje de enseñanza promuevan el trabajo colaborativo. En relación a la dimensión conceptual (REORGANIZACIÓN CURRICULAR) de las Propuestas Educativas Multigrado: PEM 2005, PEMZ 2012M PEMT 2015, PEMG 2018 Y PRPOUESTA INTEGRADORA DE ACTIVIDADES 2020 TABASCO, se encontraron como resultado, dentro de las entrevistas a titulares de grupos multigrado que no conocen el manejo de las propuestas educativas multigrado, guiones o fichas de trabajo que se encuentran en el material para el aprendizaje autónomo, de esta forma es imposible que los estudiantados que forman parte de esta organización, lleven a cabo el proceso de aprendizaje igualitariamente a como estudiantados de organización completa, teniendo así como resultados fragmentaciones desde el currículo, por ello la importancia de que los futuros Licenciados en Educación Primaria, conozcan la importancia de estas propuestas educativas para su debida aplicación en grupos multigrado. Por último, la dimensión: Resultados de la actividad, se comprobó que el docente en formación trata de consolidar los conocimientos y moviliza saberes aun en periodos cortos de teoría y práctica.

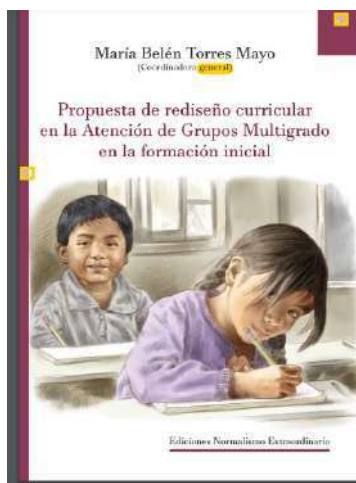
Los resultados anteriormente descritos permitirán al CAEF “*Trayecto profesional y formación docente*”, iniciar a *realizar* ajustes al diseño de la propuesta de rediseño curricular en la Atención de Grupos Multigrado en la formación inicial en su tercera versión, pero ahora tomando en cuenta las exigencias educativas de la Nueva Escuela Mexicana, para que los futuros docentes en educación primaria que sean parte de la Nueva Autonomía Curricular por parte de las escuelas normales, desarrollen los dominios y desempeños del saber, así como se menciona en el plan 2022, donde el alumno sea capaz de diseñar y desarrollar propuestas de atención educativa para niños y niñas de grupos multigrado, conociendo los enfoques teóricos y metodológicos para el desarrollo de una pedagogía multigrado.

Por lo anterior, se destaca que los maestros formadores en las escuelas normales deben de desarrollar en el futuro docente una práctica en la que se puede superar los requerimientos de la educación básica. Estas son:

- Análisis y comprensión de los campos de formación del plan de estudios y los de educación básica.
- Utilización y comprensión de las Propuestas Educativas Multigrado.
- Promover el conocimiento y el análisis de los elementos teóricos y metodológicos relacionados con las prácticas sociales del lenguaje.
- Comprender los procesos de aprendizaje escolar en los niveles de educación básica y las disciplinas que lo conforman.
- Propiciar el desarrollo de una formación científica y tecnológica para la adquisición de herramientas didácticas.
- Conducir de manera ética, desde un enfoque de derechos humanos y derechos de la infancia, ante la diversidad de situaciones que se presentan en su desarrollo personal y en la práctica profesional.
- Propiciar la corresponsabilidad en la escuela con las familias, la comunidad, las autoridades educativas y apoyos externos y orienta su participación de manera colaborativa y respetuosa.
- Comprender la conflictividad sociocultural existente en las comunidades desde una interculturalidad crítica y tiene la disposición para diseñar propuestas alternativas con la comunidad.
- Elaborar diagnósticos participativos, que vinculan la cultura escolar con los valores, costumbres y tradiciones de la comunidad, a través del diálogo de saberes, para la

elaboración de proyectos socioeducativos y socioculturales sostenibles que impacten en el desarrollo de los niños e informa sobre sus avances y logros.

- Tomar decisiones con las familias para establecer actividades escolares o comunitarias que favorezcan el trabajo docente.
- Identificar y atender situaciones de riesgo dentro de la comunidad que vulneren la seguridad y la autoestima de los niños para una vida plena.
- Proponer estrategias didácticas para utilizar los saberes previos del grupo, y enriquecer la transposición didáctica acorde y pertinente a los contextos locales y a las características de los niños.
- Iniciar con el ejercicio de codiseño en la autonomía curricular con un nuevo planteamiento que responda de manera transversal vertical con la propuesto en la NEM, para la formación de los Licenciados en Educación Primaria de las generaciones del programa de estudios 2022.



Portada de la propuesta del rediseño curricular "Atención de Grupos Multigrado en la formación inicial".



Portada del informe de prácticas como resultado de las prácticas en escuelas multigrado, que propone el rediseño curricular "Atención de Grupos Multigrado en la formación inicial".

Discusión y conclusiones

Es importante incorporar en la formación inicial de los futuros docentes de educación primaria, espacios curriculares que propicien la reflexión sobre las condiciones, retos y posibilidades educativas de las escuelas multigrado.

Con el piloteo aplicado y ante la diversidad de propuesta metodológica de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) resulta necesario plantear una reorganización de acuerdo a las necesidades y exigencias que esta mismo modelo plantea, para que los futuros Licenciados en Educación Primaria sean capaces de obtener, fortalecer y ejercer cada uno de los dominios y desempeños del saber, rediseñando un curso en su tercera versión en la Nueva Autonomía Curricular de la malla curricular de escuelas normales 2022, que responda de manera transversal - vertical con la propuesto en la NEM donde el docente en formación reconozca la NEM en sus diversas fases que ayude a la aplicación en las diversas escuelas de organización multigrado: unitaria, bidocente, y tridocente.

Referencias

Arteaga, M., Paola (2009), "Formas de organizar el trabajo de los alumnos en la clase", en Los saberes docentes de maestros en primarias con grupos multigrado. Tesis, México, DIE-CINVESTAV, pp. 75-112.

Belén Torres, M., mayo. (2020). Propuesta de rediseño curricular en la Atención de grupos multigrado en la formación inicial (1.^a ed.)

http://bibliotecadigital.setab.gob.mx/doctos/PROPUESTA%20REDISENO%20CURRICULAR_Torres_EskildsenPrimaria.pdf

RICULAR_Torres_EskildsenPrimaria.pdf

Mercado Maldonado, Ruth. (2012). Una realidad negada: El trabajo docente en escuelas con grupos multigrado. Revista mexicana de investigación educativa, 17(54), 973-980. Recuperado en 07 de septiembre de 2023, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662012000300015&lng=es&tlng=es.

PLANES DE ESTUDIOS. (2018). Cevie-Dgesum.com. <http://www.cevie-dgesum.com/index.php/planes-de-estudios-2018>

SEP, (2020), Estrategia Estatal de Formación Continua. DSAM <https://dgfcdd.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/202007/202007-RSC-URmfk7PoO0-TabascoEEFC2020.pdf>

Las habilidades del pensamiento mediante el experimento científico en alumnos de secundaria dentro de un centro de atención múltiple

Martínez Méndez Azul Estefanía

jaeha.min04@gmail.com

Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”

García Piedra Marysol

maestritamary@gmail.com

Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”

Línea temática 6. Multiculturalismo, interculturalidad y educación

Resumen

Las experiencias que surgen a través de las propuestas de intervención que se realizan en las prácticas docentes, son influenciadas por los diferentes contextos que rodean las instituciones educativas en el nivel básico y del mismo modo ocurre en Educación Especial en los diversos servicios que se atienden. Ante esta situación, para fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje del estudiantado; el docente responde a las necesidades específicas de su población a través de diversas estrategias, en este caso la propuesta de intervención se implementó en ciencias, en específico mediante el experimento científico, como recurso didáctico, que acerca al alumnado a su medio en el desarrollo de sus habilidades del pensamiento, en este trabajo se presenta el resultado de una propuesta de intervención con esta temática, realizada en un Centro de Atención Múltiple (CAM) en el nivel de secundaria aula multigrado, durante el ciclo escolar 2022-2023 de la ciudad de Xalapa, Veracruz.

Palabras clave: desarrollo de habilidades, pensamiento, experimento científico, educación secundaria, CAM, discapacidad

Planteamiento del problema

La educación es un derecho para todas las personas, establecido en el artículo 3ro de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, donde se menciona que ésta será universal, inclusiva, gratuita y laica. A su vez, en la Ley General de Educación artículo 7mo, se hace mención sobre la eliminación de toda forma de discriminación y exclusión y/o las condiciones que se convierten en barreras para el aprendizaje y la participación (BAP) a las que se enfrentan los educandos.

De este modo, la educación especial, proporcionará las condiciones necesarias para la atención educativa a las necesidades específicas del alumnado y procurará la eliminación de las BAP en todos los niveles y modalidades. Por ello, es necesario realizar cambios en las prácticas educativas, con el fin de que los procesos de enseñanza y aprendizaje en las escuelas contribuyan al desarrollo integral del ser humano, asumiendo como docentes un compromiso hacia la transformación social a través de la innovación científica y educativa.

En este sentido, en los Centros de Atención Múltiple (CAM) existen diversos factores y circunstancias dentro de los contextos que influyen en los métodos de enseñanza y aprendizaje, que para el estudiantado pueden dificultar la adquisición de nuevos conocimientos. Considerando también, que en estas instituciones se encuentran alumnos en diferente situación de discapacidad y con distinto grado de severidad, la enseñanza dentro de la práctica docente entonces, se convierte en un reto para poder atenderlos y lograr alcanzar los aprendizajes esperados, acorde al perfil de egreso señalado en educación básica; por ejemplo, en un estudio realizado sobre los CAM, de acuerdo con García, Romero, Motilla y Zapata (2009) se llegó a la conclusión de que “existe una incongruencia entre los contenidos de los programas regulares y su aplicación en el aula” (p.7).

Con lo anterior citado, el presente trabajo surgió derivado de la práctica intensiva realizada en el último año de formación en la Licenciatura de Educación Especial, en la cual, una de las problemáticas detectadas fue la necesidad de favorecer las habilidades del pensamiento en estudiantes de secundaria agrupados en un aula de modalidad multigrado, que

se encontraban principalmente en situación de Discapacidad Intelectual, con el fin de que sus aprendizajes sean, además, para la vida.

Las escuelas multigrado “son aquellas en las que todos sus docentes atienden a estudiantes de más de un grado escolar. Según el nivel educativo, las escuelas cuentan con uno, dos o tres docentes para atender los grados existentes.” (Garfias, 2019, p. 1.), en este caso diez alumnos de distinta edad y grado, ubicados en una misma aula.

La atención que se ofrece en este nivel dentro de CAM se basa en la propuesta curricular para la educación obligatoria y el desarrollo de las habilidades adaptativas, a través de estrategias y metodologías específicas y diversificadas para favorecer su desarrollo integral.

Es por ello que, a través de la asignatura de ciencias y tecnología, de acuerdo con la guía para la operación del nivel de secundaria en CAM 2020 y debido a la curiosidad e interés que expresaban los alumnos en las diversas intervenciones registradas en un principio, mediante la elaboración de un diagnóstico educativo, surgió la siguiente interrogante ¿De qué manera se favorece la comprensión del medio natural y social a través de los experimentos científicos?

Marco teórico

La educación científica es una parte fundamental en la formación académica de los estudiantes; las ciencias como la biología, física y química son pilares fundamentales que se enseñan en secundaria. Estas disciplinas proporcionan una comprensión profunda del mundo que nos rodea, desde los procesos biológicos que ocurren en el cuerpo humano, hasta la energía y los fenómenos físicos que suceden en nuestro planeta.

El aprendizaje de estas tres ciencias es esencial para los estudiantes de secundaria, ya que les proporciona una base sólida para que puedan entender su entorno inmediato. En la institución donde se llevó a cabo la investigación, la enseñanza de las ciencias tenía como fundamento la guía de operación del nivel de secundaria en CAM 2020, este documento está

elaborado para que los docentes de educación especial tengan referentes teóricos y metodológicos que les permitan brindar una educación de calidad.

Dentro de su estructura, entre las asignaturas, se menciona la de ciencias y tecnología; la ciencia se encarga de explicar los fenómenos naturales y la tecnología los aplica para solucionar problemas y crear nuevas herramientas. Esta asignatura está organizada de la siguiente manera: en primer grado biología, en segundo grado física y tercer grado química. Esto pone énfasis en que el alumno desarrolle sus habilidades como la observación, fortalezca sus relaciones y estimule su conocimiento a través de la indagación de manera gradual en interacción con su medio.

Además, es importante destacar que el aprendizaje de estas ciencias conlleva al docente a despertar en su estudiantado, la curiosidad y desarrollar el pensamiento. Para Piaget el pensamiento:

Es un nivel superior de la acomodación y asimilación y que opera con los productos de ellas, los esquemas, que son el resultado de los encuentros asimilativos y acomodativos con el medio. Permiten que una persona haga algo "en su mente" sin comprometerse en una acción manifiesta. (Segovia, s/a, p. 3)

De acuerdo con esto, el pensamiento no es una acción visible para las demás personas, sin embargo, sigue siendo un proceso interno que define las acciones que cada una realizará con base en los nuevos conocimientos adquiridos, implicando una serie de habilidades.

Siguiendo en la misma línea con Priestley (1996) la habilidad del pensamiento se asocia a la capacidad de desarrollo de procesos mentales que permitan resolver distintas cuestiones, existen habilidades del pensamiento para expresar las ideas con claridad, argumentar a partir de la lógica, simbolizar situaciones, recuperar experiencias o realizar síntesis, es decir que cada una de ellas se puede explicar dependiendo del desempeño que alcance el sujeto.

Cuando surge una habilidad del pensamiento generalmente se hace como un proceso inconsciente, el cual sirve de base para que en otro momento pueda ser objeto de conciencia,

por lo tanto, se puede decir que las habilidades del pensamiento son formas de procesamiento de información cuya naturaleza es estrictamente mental, sin embargo, son un tanto visibles a través de nuestro lenguaje y las acciones reflejadas en la conducta.

Para el desarrollo de las habilidades del pensamiento se comienza con habilidades que requieren procesamiento de la información a nivel concreto o literal (percibir, observar, discriminar, nombrar – identificar, emparejar, identificar detalles, recordar y secuenciar), enseguida se trabaja con el nivel inferencial o de la aplicación de la información (inferir, comparar, clasificar, describir, identificar causa – efecto, predecir, analizar, sintetizar, generalizar y resolución de problemas) y finalmente se ejerce el pensamiento crítico (criticar, evaluar, Metacognición) y la evaluación de la información. (Priestley, 1996, p.86)

Para favorecer las habilidades del pensamiento en el alumnado de secundaria y contribuir a la comprensión del mundo natural y social desde su contexto, el experimento científico fue utilizado, durante la propuesta de intervención.

Sánchez y Vargas (2009), en el caso del experimento como recurso didáctico, citan a Galagovsky y Adúriz-Bravo (2001) al exponer que éste es una representación o teatro del experimento científico en el proceso de alfabetización científica, ya que fomenta un razonamiento científico en un ambiente lúdico, a través de una actividad experimental, planificada y comprobada previamente por un facilitador.

De acuerdo con Sánchez y Vargas (2009), para Albaladejo y Cols (1995), el uso de los experimentos en la didáctica cumple con diferentes objetivos de los cuales durante la propuesta de intervención se priorizaron dos:

1. Desarrollar habilidades prácticas tales como técnicas y destrezas de observación, clasificación, manipulación de materiales diversos y aparatos tecnológicos, el manejo adecuado de datos, entre otros y
2. Desarrollar habilidades cognitivas en torno a la lógica científica, en donde se practique el planteamiento de preguntas, hipótesis, diseño de procesos, la inferencia, explicar

relaciones, entre otras.

Metodología

La propuesta de intervención se llevó a cabo en un Centro de Atención Múltiple de la ciudad de Xalapa, Veracruz, ubicado dentro de un Centro de Asistencia Social (CAS), que se encuentra a la periferia de la ciudad, éste es un establecimiento, lugar o espacio de cuidado alternativo o acogimiento residencial para niñas, niños y adolescentes sin cuidado parental o familiar con la finalidad de promover su derecho a vivir en familia en el marco de sus derechos. (DIF 2022, párr. 1).

El CAM dentro de su organización incluye personal directivo, docente y de intendencia, además de una docente que atiende el área de comunicación. El aula de secundaria estaba compuesta por diversas áreas: lectura, trabajo en mesa y estimulación sensorial; además contaba con el mobiliario y material suficiente para la población atendida.

Durante la intervención, se tuvo un total de diez participantes los cuales se encontraban distribuidos de la siguiente manera: cinco en primero, cuatro en segundo y uno en tercero, al ser un aula multigrado; sus edades fluctuaban entre los 14 y 19 años, 3 varones y 7 mujeres; adolescentes con características enmarcadas dentro de la discapacidad intelectual, como ciertas dificultades en el procesamiento de la información, en las habilidades básicas, con limitado vocabulario y lenguaje oral, o en el manejo de situaciones de la vida diaria.

Se recurrió a una metodología de investigación - acción iniciando con un diagnóstico de las necesidades del estudiantado, la elaboración del plan de intervención para su implementación y evaluación y finalmente una reflexión de lo acontecido. En el plan de intervención se eligieron 18 experimentos (Ver anexo 1) agrupados de acuerdo a la asignatura de ciencias y tecnología, nueve para física, cinco para química y cuatro para biología, en vinculación con la guía de operación para el nivel de secundaria en CAM 2020 cuya realización abarcó del 01 de diciembre de 2022 hasta el 08 de junio de 2023, los tiempos de intervención

eran de 40 a 90 minutos para cada experimento llevado a cabo un día de la semana con todo el grupo.

En cada una de las sesiones, se tenía la siguiente secuencia: se comenzaba con la explicación del nombre del experimento, enseguida a través de la realización de preguntas se centraba el interés del estudiantado para favorecer sus habilidades literales e inferenciales. Posteriormente se presentaban los materiales y se hacía mención del procedimiento para la elaboración del experimento con su causa y efecto posible, estimulando con ello la comunicación, la escucha, la atención, así como la observación, identificación, inferencia (generación de hipótesis) y explicación de fenómenos; es decir habilidades del pensamiento. Finalmente se realizaba la evaluación de lo sucedido y la reflexión de la importancia de la ciencia para la vida.

La evaluación se realizó a través de una observación sistemática y mediante el registro en una escala estimativa la cual se define como “un instrumento de observación que sirve para evaluar las conductas, productos, procesos o procedimientos realizados por el estudiante; marcan el grado en el cual la característica o cualidad está presente.” (Subdirección de Evaluación, 2020).

Cada instrumento contenía indicadores de acuerdo con las habilidades trabajadas, dependiendo del nivel de pensamiento, principalmente literal e inferencial, bajo la escala de Sí, No, Con apoyo y No aplica. Esta evaluación se realizaba al término de la aplicación de cada experimento. Además del registro de observaciones en cada una de las planeaciones diseñadas para las sesiones. En el caso de algunos alumnos se realizaron ajustes razonables, por ejemplo, con tres alumnos que además presentaban movilidad reducida se realizaban actividades de estimulación háptica, auditiva y olfativa con algunos de los materiales que se utilizaban.

Para dar cierre a la intervención se realizó una feria científica dentro del CAS en la cual los alumnos del grupo de secundaria, presentaron a la comunidad, los experimentos que más les habían gustado.

Resultado

Durante el periodo de intervención se presentaron diferentes situaciones donde se visualizaron múltiples logros de acuerdo con lo esperado con la propuesta de intervención, así como algunas dificultades y los ajustes que se realizaron para favorecer las habilidades del pensamiento en el alumnado. Dentro de las categorías de análisis se tomó en consideración la asistencia de los participantes, el manejo del material, su interés y curiosidad, su nivel de atención y las habilidades del pensamiento.

En estos 18 experimentos se contó con la asistencia y permanencia de la mayoría del estudiantado, su participación y gusto por los experimentos fue aumentado de manera positiva, en medida que los procedimientos involucraban materiales que desconocían o no sabían el uso que se les podía dar además del uso común, por ejemplo, en el caso del bicarbonato, ellos conocían el uso de este material como remedio para el dolor de estómago, pero no sabían que se podía utilizar para quitar manchas y en los casos de los experimentos éste se implementó durante la elaboración de un volcán y un cohete.

En ocasiones hubo materiales que se ocuparon para la realización del experimento que llegaron a ser insuficientes debido a que los alumnos querían repetirlo o se ocupaba mayor cantidad de insumo para visualizar si el resultado cambiaba, lo que hacía referencia a que sus habilidades del pensamiento estaban siendo estimuladas.

En otros experimentos, aun contando con el material específico para su realización, no se cumplió con el propósito, debido a circunstancias externas, pero la respuesta favoreció ciertas habilidades en los adolescentes, Por ejemplo, en el experimento de la creación del arcoíris el reflejo de la luz en el espejo a través de un vaso con agua debía verse en el techo lo cual no fue así, ya que la luz se reflejó hacia abajo, mostrando de manera tenue un arcoíris en la mesa.

En cuanto al interés y curiosidad de los participantes, es importante mencionar que ésta iba en incremento conforme se realizaban los experimentos, reflejándose en sus actitudes de participación, interrogantes, elaboración de hipótesis (con inferencias muy sencillas), interacción y trabajo en conjunto; sin embargo, en otros momentos se perdía el interés en el experimento, por ejemplo, en el de la reproducción de plantas, la atención de 3 alumnas, terminaba siendo poca o insuficiente para esta actividad.

Debido a estas situaciones se decidió cambiar la dinámica para centrar su atención y que volvieran a ser partícipes de las sesiones, involucrando de manera directa a los estudiantes, esto a través del delegar responsabilidades y realizando preguntas que pudieran responder, en un nivel literal e inferencial, por ejemplo, ¿Qué es esto? (mostrando una planta), ¿Qué necesita una planta para sobrevivir?, teniendo como respuestas “planta” y “agua” de una de ellas y un gesto de “no sé” por parte de las otras dos alumnas (retomado de las observaciones de la planeación del dos de febrero del 2023).

También durante la intervención, se presentaron interrupciones por parte de algunos docentes que asistían al aula y por falta de comunicación y organización entre el equipo de trabajo provocaban que se desviara la atención del alumnado lo que ocasionaba que se comenzara nuevamente con la secuencia establecida.

Asimismo, las inquietudes del propio alumnado al preguntar sobre el experimento, pues su curiosidad y habilidad de percibir nuevos elementos y materiales generaba que expresaran sus dudas; en ocasiones sobre otras temáticas, lo que impactaba en la atención que tenían los demás.

Finalmente en cuanto a las habilidades del pensamiento, a lo largo de la aplicación de los 18 experimentos se registraron cambios en el pensamiento de algunos alumnos, en comparación a la primera sesión donde ni siquiera percibían, observaban con detalle o recordaban lo que recientemente habían manipulado, conforme se fueron relacionando con el uso de cada material comenzaron a poner más atención, observar las características de cada

cosa como el color, la sensación térmica, la textura o el olor, identificaron detalles, compararon e incluso explicaron situaciones y mencionaron de manera concreta la causa y efecto.

Esto fue observado y registrado con mayor precisión en la feria que se realizó frente a la comunidad del CAS, ya que cada uno de los adolescentes eligió el experimento que más le gustaba y lo expuso, mencionando el nombre, los materiales a utilizar, el procedimiento paso a paso y mostrando el resultado obtenido. Cabe mencionar que al realizar esto aún se requería el apoyo del docente en las habilidades como el recordar y secuenciar o explicar. En esta actividad la comunidad del CAS se mostró muy sorprendida y el impacto fue tal que decidieron replicar algunos experimentos.

A modo de síntesis durante la intervención realizada, las habilidades del pensamiento que más se vieron favorecidas fueron la de percibir, observar, discriminar, identificar; identificar detalles, inferir, clasificar, explicar e indicar causa y efecto, ubicadas en el nivel literal e inferencial principalmente, y que fortalecieron la interacción entre ellos, además de su comunicación e incremento en su vocabulario.

Discusión y conclusiones

A través de los resultados obtenidos se puede concluir que se cumplió con el propósito de favorecer las habilidades del pensamiento en un grupo de nivel secundaria en un aula multigrado, y específicamente con adolescentes en situación de Discapacidad Intelectual.

Cabe destacar que el contexto social donde ellos se encontraban que era un CAS, influía en que no se tuviera el apoyo de padres de familia y que sólo las horas clase fueran el momento para favorecer de manera más puntual sus aprendizajes académicos, por todo ello y la propia dinámica de la institución se realizaron ajustes, como por ejemplo hubo un momento en que el grupo tuvo que dividirse y la intervención, se hizo de manera subgrupal, por lo que el experimento debía realizarse más de una vez al día para que pudiera ser aplicado con todos los alumnos y no dejar a nadie sin la oportunidad de ello.

La misma dinámica del CAM impactaba en el cambio de horario tanto en el día como en los tiempos para la realización de los experimentos, así como la falta de comunicación y organización entre el personal de la institución, lo que sigue dejando a la luz que existen diferentes circunstancias que denotan incongruencia entre los programas que se diseñan y su aplicación en el aula, debido a múltiples factores.

Sin embargo, se considera que si dentro de un aula de CAM en el nivel secundaria, el docente continúa con la experimentación científica y en la planificación de sus actividades desarrolla desde las habilidades literales hasta un nivel inferencial con la resolución de problemas, e incluso logra trabajar con un pensamiento crítico, se fortalecerá el pensamiento y la toma de decisiones en los adolescentes, principalmente tomando como referencia no la situación de Discapacidad Intelectual de su estudiantado, sino potencializando sus capacidades de adaptación y supervivencia en el medio al determinar sus necesidades, mejorando su calidad de vida y con esto también minimizará sus BAP.

Trabajar con experimentos, pasó de ser una actividad dirigida por una persona, el docente, como si sólo se siguieran instrucciones a una actividad donde el alumnado se involucra en el proceso, desde el percibir e identificar los materiales que se iban a utilizar hasta la forma en la que éstos podrían utilizarse en su vida y finalmente realizar el experimento y poderlo compartir con otra persona.

Se trata de cambiar el paradigma de deficiencia que aún persiste ante una situación de Discapacidad y apuntalar a un pensamiento crítico, en la que el docente facilite y acompañe a los niños o adolescentes en su proceso de aprendizaje, porque mediante los experimentos “se abren las puertas, tal vez imaginarias, tal vez cercanas a la realidad” mediante las cuales el alumnado tiene la oportunidad de conocer los hechos, fenómenos y parte de lo que acontece en el mundo que le rodea, observando aún en contextos limitantes, como se mueve y reconstruye su medio.

Referencias

- Cámara De Diputados Del H. Congreso De La Unión. (1917). Constitución Política De Los Estados Unidos Mexicanos Constitución Política De Los Estados Unidos Mexicanos. [Https://www.Diputados.Gob.Mx/Leyesbiblio/Pdf/Cpeum.Pdf](https://www.Diputados.Gob.Mx/Leyesbiblio/Pdf/Cpeum.Pdf)
- Cámara De Diputados, C., Congreso De, D., & Unión, L. (2019). Ley General De Educación. [Https://www.Diputados.Gob.Mx/Leyesbiblio/Pdf/Lge.Pdf](https://www.Diputados.Gob.Mx/Leyesbiblio/Pdf/Lge.Pdf)
- Dirección De Educación Especial Et Al., (2017) Los Lineamientos Para El Funcionamiento De Los Servicios De Educación Especial En El Estado De Veracruz.
- Dirección De Educación Especial Et Al., (2020) Guía De Operación Del Nivel De Secundaria En CAM.
- García Cedillo, I., Romero Contreras, S., Motilla Negrete, K., & Zapata Martínez, Ci (2009). La Reforma Fallida De Los Centros De Atención Múltiple En México. Revista Electrónica "Actualidades Investigativas En Educación", 9 (2), 1-21.
- Garfias. (2019). La Educación Multigrado En México
- Godoy, Meza & Salazar. (2004). Antecedentes Históricos, Presente Y Futuro De La Educación Especial En Chile. Ministerio De Educación, Programa De Educación Especial. [Https://Bibliotecadigital.Mineduc.Cl/Bitstream/Handle/20.500.12365/610/Mono-523.Pdf](https://Bibliotecadigital.Mineduc.Cl/Bitstream/Handle/20.500.12365/610/Mono-523.Pdf)
- Martínez, 2023. Planeaciones De La Asignatura De Ciencias Y Tecnología, Desarrollo De Experimentos
- Peralta Lara, D. C., & Guamán Gómez, V. J. (2020). Metodologías Activas Para La Enseñanza Y Aprendizaje De Los Estudios Sociales. *Sociedad & Tecnología*, 3(2), 2-1
- Priestley. (1996). Técnicas Y Estrategias De Pensamiento Crítico, P 91 – 158. México: Trillas.

Rodríguez Sánchez K Y Vargas Ulloa K. V. Investigativas En Educación Et Al. Los Contenidos De Este Artículo Están Bajo Una Licencia Creative Commons. 30 abr. 2009.

Rodríguez Sánchez, K., & Vargas Ulloa, Kv (2009). Análisis Del Experimento Como Recurso Didáctico En Talleres De Ciencias: El Caso Del Museo De Los Niños De Costa Rica. Revista Electrónica "Actualidades Investigativas En Educación", 9 (1), 1-20.

Secretaría General Dirección De Evaluación, Asuntos Del Profesorado Y Orientación Educativa
Subdirección De Evaluación. (N.D.).
<https://huelladigital.cbachilleres.edu.mx/secciones/docs/seguimiento/instrumentos-evaluacion.pdf>

Segovia, A. (2000). El Pensamiento: Una Definición Interconductual.
https://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/investigacion_psicologia/v03_n1/pdf/A02v3n1.pdf

Transparencia DIF Nacional. (2019). DIF. Gob. Mx.
http://sitios.dif.gob.mx/transparencia/transparencia_focalizada/centros_asistenciales/#:~:text=Un%20centro%20de%20asistencia%20social,Instituciones%20p%C3%Bablicas%20privadas%20y%20asociaciones

Anexo. Lista de experimentos llevados a cabo

No.	Experimento	Nivel de pensamiento	Habilidades trabajadas
01	Separación de la pimienta con la sal	Inferencial y literal	Observación, Identificación y Describir
02	Creación del sistema solar	Inferencial y literal	Observación, Identificación y Describir
03	Flores tintadas	Inferencial y literal	Observación, Percibir e Indicar causa- efecto
04	Reproducción de plantas	Inferencial y literal	Identificar, Observar y Describir
05	Fósiles	Inferencial y literal	Identificar, Observar y Describir
06	Fotosíntesis	Inferencial y literal	Identificar, Observar y Predecir
07	Creación de sonido	Inferencial y literal	Percibir, Identificar, Indicar causa- efecto y Comparar, Describir
08	Burbujas resistentes	Inferencial y literal	Percibir, Identificar, Observar y Comparar
09	Pulmones	Inferencial y literal	Percibir, Identificar, Nombrar y Describir
10	Arcoíris	Inferencial y literal	Observar, Identificar, Explicar y Predecir – estimar
11	Volcán	Inferencial y literal	Observar, Identificar, Reconocer Predecir - estimar e Indicar causa - efecto
12	Cohete	Inferencial y literal	Identificar, Observar, Recordar, Indicar causa – efecto, Predecir – estimar y Comparar
13	Fluido no newtoniano	Inferencial y literal	Percibir, Observar, Identificar y Describir
14	Velas	Inferencial y literal	Observar, Comparar e indicar causa – efecto
15	Espuma mágica	Inferencial y literal	Identificar, Observar, Secuenciar, Describir- explicar, e Indicar causa – efecto
16	Agua arcoíris	Inferencial y literal	Identificar, Observar, Explicar, Secuenciar, Comparar, Indicar causa efecto y Predecir – estimar
17	Globo aerostático	Inferencial y literal	Identificar, Observar, Describir e Indicar causa – efecto
18	Movimiento por calor	Inferencial y literal	Identificar, Observar, Secuenciar e Indicar causa – efecto

Aventuras de la comprensión lectora a través de las artes: una propuesta de intervención en la educación primaria multigrado

Saul Ivan Chavira Chavira

ivan.chavira0608@gmail.com

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado

Rosa Estela Estrada Pérez

yomiel2@yahoo.com.mx

Escuela Normal de Estudios Superiores del Magisterio Potosino

Línea temática 6. Multiculturalismo, interculturalidad y educación

Resumen

La presente investigación es de vital importancia en la educación primaria y en especial en el multigrado, enseñar y aprender a leer y comprender no es tarea fácil, para ello se requiere de una intervención pedagógica cuidadosa. La problemática de la comprensión lectora, insuficiencias manifiestas, sigue siendo un reto en la escuela primaria y en específico una de las dificultades de aprendizaje de las y los estudiantes de cuarto, quinto y sexto grado de una escuela primaria del Estado de San Luis Potosí. En este sentido, los especialistas en el tema plantean que la comprensión es una interacción entre el texto y lector. Este último deberá dar sentido y hacer uso de su creatividad, y una posibilidad de éxito es por medio de las expresiones artísticas y estéticas. La metodología que se atiende en el presente trabajo es la investigación-acción, desde un enfoque cualitativo, por lo que se atiende el paradigma del profesor reflexivo el cual busca transformar la práctica educativa reconociendo al arte para ello. Así, este trabajo de investigación presenta los principales resultados de una intervención pedagógica llevada a cabo que destaca: el gusto por la lectura, el trabajo en equipo, la lectura creativa y crítica.

Palabras clave: lectura, comprensión lectora, arte, estrategia, intervención, reflexión

Planteamiento del problema

La intervención educativa se desarrolló en una escuela primaria, ubicada en la comunidad de Puente de Tierra, Villa de Reyes, San Luis Potosí. Es una escuela multigrado con modalidad bidocente; atendida por una directora comisionada y a su vez docente titular de primero a terceros grados y un docente titular de cuarto a sexto grado. Constituida con un total de 29 alumnos con edades entre los 6 y 12 años.

En su estructura física, contexto interno, cuenta con dos salones, una biblioteca escolar y un salón de usos múltiples. Y en el externo colinda con tiendas de abarrotes y una papelería.

En la educación primaria de escuelas multigrado, la comprensión lectora muestra una preocupación, pues las y los estudiantes, en diversas situaciones o eventos de lectura se les dificulta leer, comprender, socializar y aprender. Así, el grupo, motivo de la presente investigación, pertenece a la primaria alta, 4º, 5º, 6º grados, con un total de 12 alumnos. De acuerdo con el diagnóstico pedagógico aplicado en tres instrumentos se observa:

El Sistema de Alerta Temprana (SisAT), en una primera aplicación de la toma de lectura, seis alumnos tienen ausencia de lectura, ya que leen por silabeo o lectura por palabras. De la misma forma se ubican seis alumnos en desarrollo, los cuales saben leer, pero no comprender con totalidad. Se deduce que el grupo, se encuentra con un 49.07% en el proceso de lectura y comprensión.

Algunas características que muestran la deficiencia de la comprensión son: poco hábito de lectura, nula familiaridad con textos extensos y léxico regular. Además, se limitan a un análisis más profundo o creativo y solo dan a conocer una o ideas simplificadas de la lectura.

El Examen Diagnóstico por parte de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU) enfatizando el subproceso de lectura: localizar información, integrar información y generar inferencias, los resultados alcanzados, son los siguientes. Los estudiantes obtuvieron un 30.55% correspondiente al área de lectura, este resultado va encaminada a la falta de comprensión lectora y la forma inconsciente de resolver exámenes

estandarizados. Asimismo, las preguntas abiertas acerca de un texto nos dan a conocer un panorama más general sobre la situación de la comprensión lectora en los alumnos de cuarto, quinto y sexto grado. Algunas áreas de oportunidad son las siguientes: dejan en blanco la pregunta, no la contestan; transcriben lo que dice el texto; información fuera del contexto solicitado, comprensión baja o nula y poca autonomía para transformar el texto.

Un tercer instrumento fue una evaluación propia denominada “proceso de comprensión lectora. Consistió básicamente, con el apoyo de las lecturas de SisAT y el diseño de un reporte de lectura creativo y el uso de una rúbrica, validar el proceso de las y los estudiantes con relación a la comprensión lectora. Gracias a esta evaluación, se logró identificar, otras áreas de oportunidad como: poca vinculación entre lo que se lee y se comprende y por consecuencia una producción alejada a la realidad; no existe creatividad para la toma de decisiones, debido a no plasmar más allá de lo que dice el texto, ausencia de los puntos, comas o punto y coma, y la falta de ortografía.

Pregunta central: ¿Cómo mejorar la comprensión lectora mediante actividades artísticas en los alumnos de cuarto, quinto y sexto grado de la Esc. Prim Rafael Ramírez ubicada en Puente de Tierra, Villa de Reyes, S? L.P durante el ciclo escolar 2022-2023?

Marco teórico

Fundamentación conceptual de la comprensión lectora

Iniciamos este caminar haciendo alusión a la lectura, pues tiene un valor especial en la vida de los individuos. A través de la lectura podemos acceder a una amplia gama de mundos imaginarios y reales que enriquecen nuestra mente y nuestra experiencia. La lectura es tan invaluable porque amplía la imaginación, proporciona conocimiento y aprendizaje, desarrolla habilidades lingüísticas, fomenta la comprensión, estimula el pensamiento crítico, favorece el estado emocional y promueve el bienestar y social.

El propósito de la lectura es amplio, pues busca la comprensión del texto. En palabra de Cooper (1998), todo individuo, “al leer influye directamente en su forma de comprender lo leído

y determina aquello a lo que la persona habrá de atender” (p.562). De acuerdo, a lo establecido es necesario utilizar un material; en su caso un libro, recuperar conocimientos previos y hacer uso de las funciones superiores; como la atención, la memoria, la comprensión o el pensamiento. Por qué la lectura no solo posibilita decodificar significados, sino, implica una tarea más profunda como reflexionar, apropiarse del texto y dar un significado o sentido crítico y creativo para mejorar su realidad.

Es momento de pasar al significado de leer, cuya actividad es tan placentera y maravillosa que sencillamente no debemos privarnos de ella. Solé (1998) refiere que, leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto y el texto, proceso mediante el cual primero intenta satisfacer (obtener información pertinente para) los objetivos que guían su lectura. Es decir, la autora hace hincapié en la presencia de un lector activo que procesa y examina el texto, siempre debe existir un objetivo que guíe la lectura, siempre que leamos para algo, para alcanzar alguna finalidad, es decir para realizar una determinada acción y lograr un aprendizaje.

El acto de leer es una actividad, que requiere esfuerzo, disciplina y hábito. Según Freire (2008), “Leer es comprometerse con una experiencia creativa alrededor de la comprensión” (p.84). Efectivamente, el acto de leer debe ser inteligente y auténtico frente al texto para despertar la curiosidad, la imaginación y el pensamiento crítico. Cuando abrimos un libro, nos adentramos en un mundo de posibilidades infinitas. La lectura nos transporta a lugares desconocidos, nos presenta personajes fascinantes y nos sumerge en historias cautivadoras.

Asimismo, leer se convierte en un acto de interpretación y reflexión en el que el lector busca extraer significados más allá de lo literal. Implica entender las alusiones, los subtextos, las metáforas y los mensajes implícitos que se encuentran en un texto. Trabajar con las palabras del texto fuera del texto implica, por ejemplo, investigar sobre la vida del autor, indagar palabras desconocidas o términos importantes, elaborar textos o simplemente apropiarse del texto para mejorarlo desde una perspectiva personal. También implica considerar cómo el texto se relaciona con otros textos y corrientes literarias, así como con temas y problemáticas contemporáneas.

Como bien señala Cooper citando a Anderson y Pearson (1984) “decir que uno ha comprendido un texto equivale a afirmar que ha encontrado un cobijo mental, un “hogar”, para la información contenida en el texto, o bien que ha transformado un hogar mental previamente configurado para acomodarlo a la nueva información” (p.225). Por esta razón, el lector, debe, relacionar lo aprendió con, lo que está a punto de aprender. Ambos conocimientos funcionan para hacer una comprensión más completa y con mayor sentido, misma que sirve para la solución de problemas.

Conforme, el lector avanza a través del texto, va obteniendo información adicional, misma que se relaciona con otras ideas contenidas en la memoria del lector y le ayuda a elaborar significados adicionales. Empleando las palabras de Cooper (1984), la comprensión, “es el proceso de elaborar el significado por la vía de aprender las ideas relevantes del texto y relacionarlas con las ideas que ya se tienen” (p.19). Este proceso se da, siempre y cuando el lector tenga información o experiencia previa, sino cuenta, difícilmente podrá comprender el texto, aunque en el desarrollo puede aprender cosas nuevas y dar sentido.

Durante el proceso de comprensión, es fundamental, el lector desarrolle los diversos esquemas previos a través de experiencias creativas para dar un sentido reflexivo, único e inclusive divertido en la comprensión del texto. En el caso, de los estudiantes, que no poseen conocimientos previos, el docente deberá acompañar y hacer cuestiones donde a medida que el lector, vaya avanzado, pueda interpretar el texto, integrando esa información novedosa como una oportunidad de enriquecer sus posturas y experiencias.

Continuado este viaje, la comprensión lectora algo muy relevante que menciona Solé (1998) es la importancia de la disponibilidad de quien lee y el haber encontrado el sentido de hacerlo, así como la motivación adecuada. Hay que ser notar, en el logro de la comprensión, es necesario una actividad mental intensa entre las experiencias previas y las nuevas, añadiendo una motivación intrínseca y emocional. Así mismo, el papel del docente es implementar diversos tipos de estrategias que ayuden al estudiantado a estar motivado durante las situaciones de lectura.

En relación con, la aplicación de la lectura en el proceso de enseñanza se considera de vital relevancia tener en cuenta las estrategias que, para este propósito, establece Solé (1998): *Antes de la lectura*: motivar a las y los estudiantes, plantear objetivos, fomentar lecturas motivadoras y reales, localizar un dato importante o curioso, ofrecer ilustraciones, dar predicciones al texto, promover preguntas que guíen la lectura y establecer una actividad retadora y creativa para que el niño desde un principio conozca y vaya construyendo el aprendizaje. *Durante la lectura*: formular predicciones sobre el texto que se va a leer, plantearse preguntas sobre lo que se ha leído, aclarar posibles dudas acerca del texto, resumir las ideas del texto y ofrecer materiales para trabajar con la lectura. Y *Después de la lectura*: radica en cómo trabajar la idea principal, identificar por medio, del resumen, tema, ideas importantes del contenido y formular y responder preguntas. La razón, de las estrategias después de la lectura tiene como fin, continuar comprendiendo y aprendiendo.

Recordemos, la comprensión de lo que se está leyendo o estudiando no sucede repentinamente como si fuera un milagro. Con base en Freire (2008) la comprensión es trabajada. forjada por quien lee, por quien estudia, por quien, al ser sujeto de ella, debe instrumentarse para hacerla mejor, por eso mismo leer, estudiar, es un trabajo paciente, desafiante, persistente (p.53). Conuerdo, con el autor, la comprensión, es un proceso continuo, y conforme se va avanzado se van buscando nuevas formas de enriquecer para leer, comprender y aprender.

Ante esto, Guerrero (2020) señala que “el saber identificar los niveles de comprensión lectora es una excelente base para fundamentar y diseñar las estrategias adecuadas a las necesidades de los alumnos”. El papel del docente es reconocer como y en qué nivel esta la comprensión de las y los educandos, y lo puede hacer desde un diagnóstico inicial y el seguimiento sobre la toma de lectura, las situaciones o experiencias de lectura. De acuerdo con el autor antes citado, los niveles de comprensión lectora pueden concebirse como la gradualidad en que se clasifican los diferentes procesos de comprensión que intervienen en la

lectura, partiendo desde lo básico hasta lo complejo. Sugiere una clasificación de cinco niveles: literal, inferencial, crítica, apreciativa y creativa.

Aproximaciones acerca del arte

El arte es mirar con ojos de artista, es decir, hacer uso de la observación sobre la realidad y explorar aquello que no conoce y dar un performance auténtico. Desde la posición de Akoschky et al.(1998), una función del arte es ofrecer un sentido de lo visionario en la experiencia humana, articular nuestra visión del mundo y capturar el mundo e impactar en las emociones. El arte constituye una dimensión vital de la experiencia humana y es impresionante usar el lenguaje artístico, para comunicar idea y sentimientos a través de producciones que se valgan de una gama importante de recursos expresivos.

El arte, en la vida de los individuos representa una necesidad para poder comunicar las experiencias de forma estética. Desde la posición de Mendieta y Ocaña (2018), alude al arte “actividad en la que el hombre recrea, con una finalidad estética, un aspecto de la realidad o un sentimiento en formas bellas valiéndose de la materia, la imagen” (p.18). Esta mirada nos invita a ver el arte como una actividad donde el hombre es capaz de hacer uso de los recursos que tiene a su alcance, por ejemplo: la naturaleza, con el objetivo de mostrar obras creativas y por este medio manifieste sus emociones.

Siguiendo con los postulados de las autoras, el arte es una representación de la realidad, por tanto, el arte y sus clasificaciones: música, danza, pintura, escultura, arquitectura y literatura son representaciones para comunicar y comunicarnos a través del cuerpo y los sentidos. El cine, por su parte lo conjuga todo.

Metodología

La estrategia metodológica que sustenta el presente trabajo es la de la investigación- acción, esta se fundamenta desde el enfoque cualitativo hace referencia, a un proceso activo, sistemático y riguroso de indagación dirigida en el cual se toma decisiones sobre lo investigable. Y también se sustenta en el paradigma crítico del profesor reflexivo que tiene como objetivo

cambiar y/o transformar el fenómeno investigado y la práctica educativa. Los participantes de esta investigación los alumnos de primaria alta (4º, 5º, 6º grado), con un total de doce estudiantes (6 niñas y 6 niños), y el docente titular. De forma sistematizada, se utilizaron técnicas como la observación, desempeño de las y los estudiantes, interrogatorio-entrevista, análisis de desempeño. Sus instrumentos: guía de observación, análisis, examen diagnóstico, pruebas de preguntas abiertas, reporte creativo, cuestionario, rúbrica, diario de campo, lista de cotejo, análisis de producciones escritas, fotos y grabaciones. La estrategia didáctica innovadora: “Leo, comprendo, dibujo” consiste en cinco actividades secuenciadas: programa de televisión “se feliz leyendo y comprendiendo”, visita a la biblioteca, Starbooks Day, feria de la lectura y presentación del libro álbum o del artista del medio ambiente”.

Resultado

1.- Programa de Televisión “Se feliz leyendo y comprendiendo”

El programa de Tv “se feliz leyendo y comprendiendo” tenía como propósito motivar a los alumnos en un primer acercamiento en relación con la lectura y el cuidado del medio ambiente, dos actividades muy enriquecedoras. La sesión de aprendizaje en un principio fue crítica porque al momento de cuestionar a las y los educandos sobre si les gustaba la lectura, cuatro alumnos respondieron que no, la mayoría comentaban que si les agradaba. Conforme fue avanzado la situación de aprendizaje se volvió más interactiva, ya que el docente entrevistó a una maestra experta en literatura, en ese momento las y los educandos estuvieron concentrados e inclusive hicieron preguntas a la ponente, generando un espacio de socialización y respuestas.

Posteriormente el mediador, realizó la lectura sobre el cuidado del medio ambiente que tenía la intención de persuadir al lector y al finalizar, a partir de unas preguntas generadoras se indagó la comprensión sobre lo leído. Cabe destacar, se obtuvieron respuestas favorables que dan fe del sentido y la comprensión. Por último, los niños, diseñaron un collage de forma grupal, plasmaron dibujos relacionados a lo visto en el programa y las experiencias del texto leído.

Ahora bien, se puede afirmar que la actividad introductoria fue favorable porque el docente buscó la forma de motivar a los niños y concientizarlos sobre la importancia de leer para aprender. Según Rousseau (2002), el docente debe despertar el deseo de aprender y que mejor por medio de un programa de televisión, el cual permitió una socialización entre el docente y el alumno. También, las preguntas son una oportunidad de pensar y reflexionar. Tal y como lo expresa Freire (2000) por medio de las preguntas generadoras, se genera un diálogo el cual permite una posibilidad de expresarse y utilizar el lenguaje como signo de la comunicación humana. Las y los educandos utilizaron el dibujo con el objetivo de expresar sus ideas, experiencias y sentimientos. Por su parte, Pestalozzi (1997) considera la ejercitación en el dibujo como un medio para perfeccionar progresivamente la mano, la cual servirá de base para escritura. Aunado a lo anterior, hacer uso del dibujo permite dar sentido a lo que se está leyendo por medio del arte.

2.-Visita a la Biblioteca

La visita a la biblioteca fue la segunda actividad, se le entregó una credencial a cada uno de los niños para poder solicitar un libro. Todos los niños emocionados, eligieron un libro y se sentaron en los tapetes de la biblioteca a leer. Entre lo más sorprendente: la lectura individual permitió a los niños observar las imágenes, leer en voz alta otros en voz baja, eso sí mostrando un respeto hacia todos los compañeros. Además, interactuaban con los otros acerca del contenido e intercambiaban ideas y lo relacionaban con las actividades de su comunidad.

Por ejemplo: *“si no cuidamos el agua, nos puede dañar a todos”, es verdad “hay que cuidar nuestros pozos de agua de las casas”*. Como se puede apreciar, las y los niños están haciendo una vinculación entre los aprendizajes previos y los nuevos. La lectura es un proceso sistemático donde debe existir una interacción entre el texto y el lector, es decir que el alumno/a le dé sentido a lo que lee y pueda resolver problemas con el apoyo de lo comprendido. La actividad de aprendizaje consistió, en elaborar un librito, mismo, donde los niños por medio de la escritura y los dibujos expresaron sus emociones, sentimientos, ideas importantes del texto e inclusive dibujos relacionados a la lectura.

Sin duda alguna, la biblioteca es un escenario para enseñar y aprender a disfrutar. Dicho proceso estuvo organizado porque, el docente aprovecho la oportunidad de observar, acompañar y evaluar el nivel de lectura y comprensión de los alumnos para la toma de decisiones. Como expresa Guerrero (2020), saber identificar los niveles de comprensión lectora es una excelente base para fundamentar el proceso y las necesidades de los alumnos. Si bien, la mayoría (8 niños) realizó una lectura adecuada, (4 niños) tuvieron complicaciones, ya que, tienen vergüenza, muestra dificultad ante la lectura o simplemente no sabe leer. Respecto a esta área de oportunidad, se debe dar más apoyo para atender la diversidad en los alumnos.

Por otro lado, con relación a la apropiación de la lectura, entre las experiencias previas y las nuevas. Solé (1998) refiere, la comprensión lectora, es la importancia de la disponibilidad de quién lee y el haber encontrado el sentido de hacerlo, así como la motivación adecuada. Desde la mirada de aprender a hacer, el niño ha descubierto a través de la lectura, algunos elementos que le servirán para las próximas actividades. La producción escrita “el librito” fue buena actividad, porque los niños, dieron a conocer las experiencias de aprendizaje, las ideas importantes del libro analizado y agregaron dibujos. Aunque, las y los niños solo llegaron a una comprensión literal. Teniendo en cuenta a Guerrero (2020), el lector solo reconstruye el significado del texto y agrega conclusiones. Cabe mencionar, la comprensión no es de la noche a la mañana, requiere un trabajo continuo, por este motivo, es una oportunidad para seguir mejorando.

3.-Starbooks Day

Por otro la actividad de starbooks day resultó favorable, divertida y del gusto de las y los estudiantes, porque se generó un ambiente de aprendizaje inclusivo con una temática diferente: leer, tomar malteada o café, comer pan, trabajar en equipo, rescatar ideas importantes y reflexionar sobre el cuidado del medio ambiente. El evento comenzó con la inauguración del starbooks day, las indicaciones y el orden del día conforme al cartel. Todos los alumnos mostraron un entusiasmo ante la actividad, algunos eligieron leer libros de la biblioteca, otros leer los libros de formación cívica y ética o geografía o escuchar audio libros. Ambos equipos

se centraron en el tema de medio ambiente, subrayaron las ideas importantes, las escribieron, las debatieron y por consiguiente las reflexionaron.

Cabe destacar, la función del docente fue acompañar y asesorar a los equipos de trabajo, ya que pasaba por los lugares para escuchar las experiencias de los estudiantes. A su vez, emitir críticas de mejora y retroalimentación. Otro aspecto relevante, concurrió en la construcción de la historieta. Esta actividad motivo a todos los niños, debido a que, se mostraron preocupados, activos y emocionados pensando en los dibujos, las palabras y la temática que iban a plasmar en dicha actividad. Es invaluable reconocer el esfuerzo de cada uno de los alumnos porque realizaron buenas propuestas, dibujos creativos e historias que dan sentido de la buena comprensión y el avance entre lo que leen y construyen.

En la actividad de *Starbooks day* y la historieta, el aprendizaje colaborativo es una bondad porque permitió un apoyo genuino entre los educandos debido a un aprendizaje de todos. Por su parte, Vygotsky (1978), “el aprendizaje colaborativo se avala porque el ser humano es un ser social que vive en continua interacción con otros y con los grupos de expresión de los vínculos que surgen entre ellos; del mismo modo, el psiquismo humano se forma en la actividad de la comunicación, en el que destacan los beneficios cognitivos y efectivos que conlleva al aprendizaje”. Con la premisa anterior, las y los estudiantes pudieron intercambiar ideas, posturas o impresiones de la lectura mismas que se enriquecieron con la participación individual y grupal, logrando una comprensión de lectura más profunda y significativa.

En cuanto al diseño de la historieta, se ha constatado que a partir de la historieta se logra una integración de habilidades y conocimientos. Es así como Dewey et. al (1934) “la creación de historietas enseña al niño maneras de comunicar artísticamente su mundo interior, sus ideas y emociones con una combinación de imágenes y palabras”. También permite, desarrollar actividades estéticas, de expresión oral, escrita e interpretación de imágenes, así como el uso de la imaginación, la creatividad y la oportunidad de dar vida a los personajes y al ambiente.

Definitivamente, las y los niños disfrutaron experimentar su comprensión lectora mediante la historieta, pues se les hizo más familiar relacionar la lectura del medio ambiente con dibujos.

4.-Feria de la lectura

La feria de la lectura consistió en cuatro estaciones: la caja mágica, misma que tenía preguntas, retos o comodines, juego de comprensión lectora con “boliches preguntones”, lectura por el mediador y construcción del libro álbum. La base primordial de la actividad fue retroalimentar y recordar los aprendizajes o experiencias obtenidas en las sesiones pasadas y que mejor a través del juego y la interacción. Los niños participaron y con sus propias palabras contestaron las interrogantes que estaban ocultas en la caja mágica, en el juego se observó mayor interés porque la mayoría (doce alumnos), querían lanzar la pelota para tirar los boliches y contestar la pregunta creativa, algo que llamo la atención es que, entre ellos se apoyaban y se susurraba las respuestas.

Las y los educandos comenzaron a hacer su libro álbum o libro del artista, utilizaron hojas, colores, marcadores, y material de uso reciclado. En este proceso, se reunieron en una mesa, y con el apoyo del docente empezaron a redactar su libro, diseñar los dibujos y hacer uso de la creatividad para decorar y dar un sentido auténtico al libro álbum. La producción del libro álbum o libro del artista resultó una actividad maravillosa la cuál despertó la motivación intrínseca del niño, la fantasía entre lo real y lo imaginario, la capacidad de crear nuevas historias a partir de lo comprendido. Y utilizar el dibujo como fuente de inspiración, amor y felicidad hacia la lectura.

Efectivamente el juego permite divertirse y aprender al mismo tiempo. La postura de Piaget (1980), “el juego forma parte de la inteligencia del niño o niña, porque representa la asimilación funcional o reproductiva de la realidad según cada etapa evolutiva del individuo”. Si bien, el niño es capaz llevar a cabo una acción mental mediante la percepción o concepción del objeto en función de su incorporación a una acción real o posible, en este caso dar respuesta a las interrogantes de comprensión lectora acerca del medio ambiente.

Al momento de presentar el “Gran libro de la ecología”, el docente leyó, haciendo uso del cambio de voces, acción que mantuvo atentos a los niños en toda la lectura. Al momento de interactuar, los niños de forma ordenada ofrecían sus reflexiones acerca de lo leído. Y comentaban, algunas propuestas como: *“hay que reutilizar la ropa que ya no usamos, ahorrar agua, cuidar los árboles, evitar no depositar basura en la calle, entre otras”*. En este sentido, Solé (2010) afirma: “La lectura, implica una nueva actitud ante el conocimiento, una nueva forma de leer y aprender, en la que el lector busca racionalmente un significado para el texto”. (p.3). Como podemos deducir, el niño es capaz de apropiarse de los elementos que, a su parecer le van a servir en su vida.

5.-Presentación del libro álbum o del artista del medio ambiente

El foro de lectura, un encuentro de celebración y socialización fue gratificante ya que, las y los estudiantes presentaron la versión final del libro álbum. Primero pasaron a leer la historia, comentaron sus motivos de inspiración para la elaboración, luego participaron en la ronda de preguntas las cuales eran guiadas por el jurado e inclusive los mismos compañeros preguntaban al participante sobre el libro y la tercera actividad fue escribir en un post-it los aprendizajes o emociones acerca del foro. Trasladando estas características de acción por parte de los alumnos y los docentes: se favoreció la expresión oral, la lectura, la comprensión y la argumentación.

En el proceso de aprendizaje, los niños hicieron uso de la lectura en voz alta. Paz (2010), enfatiza, la lectura en voz alta es una actividad social que permite a través de la entonación, pronunciación, dicción, fluidez, ritmo y volumen de la voz darle vida y significado a un texto escrito para que la persona que escuche pueda soñar, imaginar o exteriorizar sus emociones y sentimientos. A partir, de que, los niños leyeron en voz alta tuvo una doble intención, 1) leer para sí mismo, compartir sus palabras y disfrutar la lectura, 2) leer a sus compañeros, para que conocieran la estructura de la historia, se sumergieran a un viaje único y divertido.

También. Los alumnos utilizaron sus experiencias para argumentar y defender su libro. Las y los estudiantes ofrecieron un conjunto de razones o de pruebas en apoyo de la construcción del libro álbum. En palabras de Guerrero (2020) el niño emite juicios y opiniones fundamentales a partir de lo que plantea. Verdaderamente, los niños tuvieron argumentos sólidos para proteger su libro y recomendar que, es necesario, leerlos. Además, los educandos alcanzaron una comprensión creativa, porque tuvieron que, leer, subrayar, analizar, reflexionar, imaginar, interactuar, y elaborar una historia a partir del cúmulo de experiencias del medio ambiente.

Discusión y conclusiones

La presente estrategia didáctica innovadora “Leo, comprendo y dibujo” fue primordial para avanzar en el mejoramiento del aprendizaje en la comprensión lectora de las y los estudiantes por medio de las artes. Si bien, entre los logros más fructíferos resaltan: el gusto por la lectura, interacción entre alumno y docente, recuperación de experiencias previas, la lectura individual y colaborativa, disposición para trabajar en equipo, creatividad, aprendizaje significativo, emociones y habilidades comunicativas. Aunque las áreas de oportunidad son: limitación para emitir juicios y críticas, escritura y toma de notas, ortografía y signos de puntuación, distracción y vergüenza en el proceso lector, son bondades que se pueden enriquecer para seguir fomentando una lectura por placer y no por obligación.

Otro elemento clave, es el acompañamiento del docente con las y los alumnos, esta tarea permite generar ambientes de aprendizaje positivos en pro y beneficio de la comprensión, pues en el asesoramiento se aclaran dudas. Además, por medio de las artes, las y los niños pueden dar sentido a lo que leen y expresar sus emociones, experiencias y saberes a través de expresiones estéticas. Trabajar con escuelas multigrado es satisfactorio y gratificante al entender lo que se puede lograr: una comunidad integrada al quehacer escolar, dispuesta a colaborar y mejorar las habilidades esenciales como son la lectura y la comprensión; además de fortalecer proyectos que inspiran y motivan a niños y niñas y buscan por medio de las artes, obtener un mayor potencial para dar sentido a lo que leen.

Referencias

- Akoschky, J.Brandt, E.(1998).Artes y Escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística. Paidós. Buenos Aires- Barcelona, México
- Cooper, J. (1998). Cómo mejorar la comprensión lectora. Aprendizaje Visor. Madrid- España
- Dewey, J.(1934). Art as Experience, New York: Perigee Books
- Freire, P.(2000). Pedagogía del oprimido. España: Siglo Veintiuno
- Freire, P.(2008). Cartas a quien pretende enseñar. Argentina. Siglo Veintiuno
- Guerrero, J.(2020).Niveles de comprensión lectora: definición y ejemplos de preguntas. Docentes al día
- Mendieta, B. Ocaña, V.(2018). Apreciación de las ARTES. México
- Rousseau, J. (2000). Emilio o de la educación. Elaleph. PP. 4- 357
- Paz, G. (2010). La lectura en voz alta como estrategia didáctica para facilitar el proceso de comprensión lectora. Bogotá
- Plá,S.(2020). La pandemia en la escuela: entre la opresión y la esperanza. México :lisue. PP. 30- 38
- Pestalozzi, J. E.(1997). Como Gertrudis enseña a sus hijos. Quinta edición. Editorial Porrúa
- Piaget, J.(1980).Psicología y pedagogía. Barcelona: Editorial Ariel
- Sole, I. (1998). Estrategias de lectura. Editorial Grao
- Sole, I. (2010). Ocho preguntas en torno a la lectura y la escritura y ocho respuestas no tan evidentes. Barcelona. PP. 1-9
- Vygotsky, L. (1978). Pensamiento y lenguaje. La Habana: Editorial Revolucionaria

La percepción de los docentes de Telebachillerato comunitario en torno al modelo educativo comunitario: Primeros avances

Dinorah Alicia Garza Calva

dinorahgarza@upnslp.edu.mx

Universidad Pedagógica Nacional Unidad 241 – SLP

José Javier Martínez Ramos

jamusgo@hotmail.com

Universidad Pedagógica Nacional Unidad 241 – SLP

Línea temática 6. Multiculturalismo, interculturalidad y educación

Resumen

El Telebachillerato Comunitario es un programa de Educación Media Superior, que inicia en 2013 en San Luis Potosí con tres escuelas piloto y para el 2023 se cuenta con 38 escuelas en el estado. La mayoría de los planteles se localizan en la zona norte del estado, en el Altiplano, el resto en zona centro y media, todos ubicados en comunidades donde las características educativas les permitían instalar el servicio, ya sea por la cantidad de alumnos egresados de la telesecundaria y no existencia de una institución de Educación Media Superior a 10 km a la redonda. Los docentes de Telebachillerato Comunitario tienen perfiles diversos, lo que plantea diferentes formas de entender y aplicar un currículum diseñado bajo un modelo centrado en la comunidad, a diferencia del anterior donde el eje rector estaba en el individuo. Desde el paradigma cualitativo y a partir de grupos de discusión como técnica para recoger la información requerida, se generó el intercambio de ideas en para conocer la percepción que los docentes han construido en torno al modelo educativo comunitario.

Palabras clave: telebachillerato comunitario, percepción, ideología, modelo educativo, docentes

Introducción

En el año 2012, el artículo 3° constitucional se modifica para hacer la Educación Media Superior (EMS) obligatoria (DOF, 2012). A partir de este cambio, se crea una serie de políticas públicas que reconocen la diversidad de planes y programas de estudio en el país, asegurando que las instituciones de Educación Media Superior deberán acordar un núcleo de habilidades y destrezas que todo bachiller debe dominar en sus campos formativos. Al decretarse la obligatoriedad de la EMS, el estado se ve en la necesidad de ampliar la cobertura a comunidades donde no existían condiciones para su establecimiento e implementa el programa de Telebachillerato Comunitario (TBC), cuyo modelo está inspirado en algunos aspectos curriculares de los Telebachilleratos de Veracruz y de telesecundaria.

Una de las características de este programa educativo modular, radica en la conformación de su planta docente, al asignarse tres docentes para cada área disciplinar por plantel (Matemáticas y ciencias experimentales, Ciencias sociales y Comunicación), dos de ellos contratados para hora clase y uno como responsable frente a grupo. En el estado de San Luis Potosí existen un total de 114 docentes, cuyos perfiles varían por su formación inicial e institución de egreso, la mayoría son normalistas, otro porcentaje de origen universitario, algunos otros con carrera técnica y los menos, carrera trunca.

El modelo educativo de TBC es un referente histórico para la EMS; ha tenido dos transformaciones durante los 10 años de existencia, el primero con una visión neoliberal, organizada en asignaturas y desde el enfoque de competencias, su propósito pretendía brindar un servicio que tuviera la posibilidad de alcanzar un nivel educativo semejante al de una escuela urbana, pero en condiciones muy precarias. En el año 2018, el modelo educativo cambia a los primeros aspectos de un trabajo pedagógico enfocado a la comunidad, a partir de una currícula modular, que permitiera la transversalidad y el desarrollo de un proyecto comunitario que mejore las condiciones del contexto- La puesta en marcha de este modelo no ha estado exenta de contradicciones, algunas de ellas producto de diferentes formas de percibir la propuesta curricular, pues ello implica poner sobre la mesa “posturas ideológicas sobre el para que

educar”. Lo anterior suscita perspectivas y comentarios sobre la funcionalidad y utilidad del modelo, en la formación de los estudiantes, sobre todo por los docentes que están renuentes a aplicar el modelo. Es este el contexto que da pautas para el cambio del Marco Curricular Común de Educación Media Superior (MCCEMS).

Uno de los ejes fundamentales del modelo curricular modular y en cual se concentra la propuesta del modelo del TBC que privilegia la comunidad en su sentido articulador del aprendizaje de los alumnos, es la elaboración y aplicación de proyectos de Desarrollo Comunitario como una estrategia que ayude a transformar, mejorar o dar solución a problemáticas que se presentan como parte de la vida comunitaria. En otras palabras, buscar la integralidad de los conocimientos al lograr una relación íntima –por utilizar el concepto de Freire-, entre los conocimientos previos y los adquiridos en el aula.

Planteamiento del problema

El cambio de modelo educativo de manera abrupta y con la complicación de hacer el cambio de un currículo por asignatura a uno por módulos al mismo tiempo, afectó la forma de trabajo de docentes y alumnos. Se complicó aún más con los maestros que no estaban capacitados y que mostraron una resistencia de trabajo al cambio, ya sea por ideas y creencias en el sentido de que el nuevo modelo “no sirve” y no les da a los alumnos contenidos necesarios para el ingreso a la universidad, situación que demuestra la percepción de los docentes en cuanto al objetivo de un trabajo común en telebachilleratos comunitarios.

A partir de la entrada en vigor del Modelo Educativo Comunitario, surge el choque de dos posturas ideológicas diametralmente opuestas: la Neoliberal y la comunitaria, que hace evidente en el docente la contradicción producto de su propia formación inicial, generalmente adquiridas bajo concepciones individualistas, pragmáticas, enfocadas hacia la productividad, que chocan con la caracterización de un nuevo modelo enfocado en la transformación de la sociedad y aprendizajes significativos aplicados a la práctica del alumno en el contexto en el

que vive, postura diferente a la competitividad y mercantilismo hasta ahora confrontado en un perfil de egreso establecido.

El propósito de la investigación es contestar la pregunta ¿Cuál es la percepción docente sobre el modelo educativo de Telebachillerato Comunitario en cuanto a raíces ideológicas de carácter teórico que van implícitos en la perspectiva comunitaria y rural? Con el objetivo de interpretar y entender la oposición de los docentes desde una perspectiva ideológica para la aplicación del Modelo Educativo que asegure que los alumnos tengan una educación orientada a la mejora en común de la sociedad, favoreciendo la práctica de los contenidos en el medio en el que se rodean.

Marco teórico

El modelo educativo está basado en una metodología enfocada a un bienestar social mediante el uso de proyectos que cubran las necesidades de la comunidad. Pero para que este modelo pueda ser implementado en las aulas recae en gran parte en la cultura docente, que sus creencias e ideales puedan adaptarse a los objetivos político-sociales que se describen en la reforma.

En función a lo anterior, se construye el marco teórico a partir de dos conceptos básicos: a) La ideología y b) la percepción. Dentro de la ideología se utilizan dos vertientes, aunque parecieran opuestas, tiene finalidades establecidas al darle un significado de lo que para el docente es la educación idónea para Educación Media Superior y lo que es la escuela como parte de la vida del estudiante.

La ideología es un concepto que se ha estudiado en otros momentos y que ha dado la intencionalidad de entender las subjetividades teórico-política que permiten evaluar desde una perspectiva crítica los diversos campos de investigación social. No obstante, en una coyuntura de crisis neoliberal, la ideología es el concepto pilar de la crítica del estado de las cosas inconscientes.

Zizek (2003, p. 47) menciona que la ideología es la realidad construida del conocimiento de sus participantes determinadas por orden simbólico en las fantasías que pertenecen a lo real, bajo la frase “ellos saben lo que hacen y aun así lo hacen” lo que llama razón cínica de los individuos, como una falsa conciencia que hay sobre los intereses particulares ocultos y que no renuncian a ella (ídem, p. 57), en el caso de esta investigación a una educación neoliberal.

Por otra parte, Althusser (2018), denomina a la escuela como un aparato ideológico del estado en la que es el medio utilizado del sistema para la dominación del pensamiento hegemónico que se desea imponer en la población. Lo que permite interpretar el rol de la escuela dentro de una población y del mismo docente hacia las aspiraciones personales, sobre del responsable de la institución.

En cuanto a percepciones, Vargas Melgarejo (1994) describe la percepción como un fenómeno biocultural, en la que depende de estímulos físicos y sensaciones que satisfacen necesidades, es en sí, un producto de las evidencias y clasificaciones que las sociedades crean lo que produce un orden cultural de lo que está permitido, “mediante pautas culturales e ideológicas que dan significado y valores a las sensaciones, estructurando de esta forma la visión de la realidad”.

Al relacionar ambas teorías, se puede observar que las raíces ideológicas inciden en los docentes de Telebachillerato Comunitario en San Luis Potosí en la manera en que ellos perciben el modelo educativo en las instituciones rurales y comunitarias.

Metodología

A partir de una perspectiva psicosociocultural, la investigación tiene un corte de tipo cualitativo, utilizando la dialógica narrativa mediante la obtención de datos en dos momentos, en el primero se videograbaron dos talleres realizados por la Dirección de Educación Media Superior, donde se revisaron aspectos académicos de Telebachillerato Comunitario y donde participaron la mayoría de los responsables de planteles; en el segundo momento consistió en dos grupos de discusión con preguntas guiadas que permitían agrupar la información en cuatro categorías:

Modelo educativo, Lo Común, Modelo Curricular Modular y Proyectos de Desarrollo Comunitario, los cuales tienen la finalidad de *conocer las raíces ideológicas de los docentes de Telebachillerato Comunitario con el fin de comprender desde donde construye su percepción sobre el modelo educativo.*

El grupo de discusión se retoma desde Gil (s/f) como una técnica no directiva, en un espacio controlado en la que mediante preguntas guiadas se debate un tema en específico al intercambiar ideas, creencias y experiencias propias que generan puntos de vista. Considerando lo mencionado se realizaron dos grupos de docentes, uno en la ciudad de San Luis Potosí y otro en Matehuala con invitación voluntaria a 7 escuelas. A diferencia de lo que dice la teoría sobre el rol pasivo del investigador, se tuvo una participación de este por su involucramiento en el programa y la convivencia con los otros docentes.

Cada taller y grupo de discusión fue videograbado en vivo mediante redes sociales y en memorias digitales como herramienta de revisión y transcripción parcial de los diálogos en un documento Word, continuo a eso se formó una matriz de codificación donde se desglosa las narrativas que los docentes expresaron y ubicarlas en los indicadores primarios, así como otros de relevancia para la investigación.

Para la codificación e identificación del docente con su argumentación se realizó mediante las últimas 3 letras de la nomenclatura de la clave de Centro de Trabajo (CCT) en el que laboran y al finalizar se describe a qué momento de obtención de dato corresponde, al taller o grupo de discusión.

Los docentes de Telebachillerato Comunitario

Las características de los docentes son variadas en cuanto a su formación inicial, edad, años de servicio y en varios de los casos dichos perfiles parecieran alejadas a los objetivos de un docente en un medio rural.

Tabla 1. Formación profesional de sujetos de estudio

No.	Formación profesional	Posgrado	Experiencia docente
1	Licenciatura en Educación Media Superior con especialidad en español (Escuela normal Superior del Sur de Tamaulipas)	-	12 años
2	Licenciatura en Educación Media Básica en Matemáticas	Doctorado en Educación (Universidad del Continente Americano)	39 años
3	Ingeniera Química (COARA – UASLP) Licenciatura en Educación (UPN Unidad 19)	Doctorado en Ciencias de la Educación (CAEPE)	8 años
4	Licenciatura en Administración (Tecnológico Regional de Valles) Ingeniería Industrial (Instituto Tecnológico Superior)	Maestría en Administración Educativa	10 años
5	Licenciatura en Administración de empresas con especialidad en contabilidad administrativa (UNIDEC Guanajuato)	Maestría en educación y docencia (UTEL)	23 años
6	Licenciatura en Psicología (UASLP)	Maestría en Educación (UASLP)	13 años
7	Licenciatura en Educación Media Superior (Universidad José Vasconcelos)	Maestría en Docencia y Dirección Educativa (Universidad José Vasconcelos)	12 años

Fuente: Elaboración propia (2023)

Primeros avances

A continuación, se describen los primeros avances de resultados sobre las narrativas de los docentes a través de la categoría más significativa la “ideología”. Iniciaremos a utilizar el término desde la perspectiva de Althusser (2018) como “el sistema de ideas o representaciones que domina el espíritu del hombre o grupo social”.

El modelo educativo y las ideologías se vinculan por el trabajo que los maestros realizan en las escuelas, ya que ellos son los responsables de la formación de los alumnos. La pregunta inicial del grupo de discusión tuvo el objetivo de darles una voz a los docentes de lo que para significa trabajar en una comunidad, a los que uno de los sujetos comenta:

Para mí es una aventura diaria porque siempre es algo diferente siempre hay muchos retos con padres de familia con hábitos y costumbres... (GD1, R07S).

Uno de los retos más importantes, es la construcción de cambio en un medio donde las tradiciones están muy condicionadas por medio tangibles y premisas ya comprobables de lo que les ha funcionado, otorgando la tarea de iniciar en bases invisibles para la comunidad.

Para mi ser docente rural es apoyar a esos alumnos que entran en esas comunidades, que tenían una visión así chiquitita ... (GDA, DCN19X).

Los docentes tienen un papel social que cumplen desde una postura ideológica a lo que Althusser (2018, p. 41) llamó agente de la explotación, en la que manejan las relaciones humanas mediante la obediencia y la creencia que ellos intervienen en el cambio en la comunidad aumentando su visión sobre el mundo y el contexto que los rodea, una construcción de la fantasía (Zizek, 2005, p. 76).

El presente currículo busca que seamos más humanos pero la globalización no pretende eso, entonces ahí hay otro tremendo choque... la globalización no quiere eso, entonces tenemos que estar empapados de lo que pide una universidad, porque nuestros alumnos van a la universidad, eso es el estándar esperado... (TMCCEMS, R19X).

“El sujeto cínico está al tanto de la distancia entre la máscara ideológica y la realidad social, pero pese a ello insiste en la máscara... “ellos saben muy bien lo que hacen, pero aun así lo hacen” (Zizek, 2005, p. 56-57), al contrastar las narraciones de los docentes ellos comentan que el modelo educativo no cumple las expectativas sociales y que por esa razón “cínica” los alumnos deben ingresar al nivel Superior y cumplir con lo que se demanda desde su percepción de lo que es mejor para los alumnos, esta ideología dominante que el éxito de una persona está basado en las condiciones sociales a través de un título continúa formando parte de una ideología individualista, muy apartada de lo que el modelo educativo del Telebachillerato Comunitario busca en el alumnado.

Yo lo sigo manejando como en el COBACH entramos vespertino a las 12 y salimos a las 6, pura clase, 20 min de receso y es todo... las maestras deben de preparar a los alumnos desde tercer semestre con clases de universidad. (GDA, R19X).

Para los docentes el reconocimiento más fuerte que pueden tener de su labor docente es que los alumnos ingresen a las universidades dentro y fuera del estado de San Luis Potosí, desde su percepción el modelo educativo basado en lo comunitario no le da a los alumnos las bases necesarias para ingresar a dichas instituciones de Educación Superior, ya que el alumno necesita formarse académicamente con el objetivo antes mencionado, todo esto al ser solventado en la Fantasía ideológica, para Zizek (2005) “la distorsión que actúa ya en la realidad social, al nivel de lo que los individuos hacen, y no sólo de lo que piensan o creen que hacen”, los docentes hacen lo que a ellos les “funcionó”, bajo la premisa que a los estudiantes les servirá también y se vuelve al cinismo de que para los alumnos el modelo basado en lo comunitario no es el adecuado, permitiendo que la escuela trabaje con una ideología individualista y dominante de lo que por jerarquía el responsable de la escuela elige para ellos.

Yo aún estoy muy en contra del de por módulos, no me gusta, no digo que este mal, simple y sencillamente el modelo actual es quieres hacerlos expertos en todo y al mismo tiempo en nada... (GDA, R15A).

El responsable de la escuela pueda elegir libremente la forma de trabajo e impone desde su percepción cuál es la mejor guía de trabajo que los alumnos y los docentes deberán llevar conforme a la ideología que ellos creen más idónea, orillando al alumno a seguir patrones morales, sociales y políticos que fomentan el individualismo y merecimiento por su actividades o sacrificios para alcanzar lo que creen es el éxito en su contexto.

Hasta el momento es lo que se ha revisado, empezando a incluir dentro de la ideología el concepto de lo común, tomado como el espacio en el que los docentes y la comunidad interactúan desde su conocimiento creencias, tradiciones y que llega a ordenar la relación del sujeto con los demás (Laval y Dardot, 2015, p. 109). Esta definición permite entender el papel del docente y como juega la imposición de una ideología dentro del aula para tomar las decisiones escolares y comunitarias que pueden ser contradictorias el supuesto teórico que el modelo educativo del Telebachillerato Comunitario propone

Referencias

- Althusser, L. (2018) Ideología y aparatos ideológicos de Estado. Práctica teórica y lucha ideológica. Grupo Editorial Tomo, S.A. de C.V.
- DOF (2008) ACUERDO número 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachilleratos en un marco de diversidad. Diario Oficial de la Federación. Acuerdo publicado el viernes 26 de septiembre de 2008. https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/11435/1/images/5_1_acuerdo_numero_442_establece_snb.pdf
- DOF, (2012). DECRETO por el que se declara reformado el párrafo primero; el inciso c) de la fracción II y la fracción V del artículo 3o., y la fracción I del artículo 31 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Diario Oficial de la Federación. Decreto publicado el 9 de febrero de 2012. https://www.diputados.gob.mx/sedia/sia/dir/DIR-ISS-06-12_anexo_dof.pdf
- Gil, J. (s/f) La metodología de investigación mediante grupos de discusión. Universidad de Sevilla. <https://core.ac.uk/download/pdf/51383778.pdf>
- Laval, C. y Dardot, P. (2015) Común. Ensayos sobre la revolución en el siglo XXI. Barcelona: Gedisa Editorial
- Vargas, L.M. (1994) Sobre el concepto de percepción. Alteridades, 4 (8) pp.47-53. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=74711353004>
- Zizek, S. (2005) El sublime objeto de la ideología. Buenos Aires: Siglo XXI

Reflexiones de docentes en formación sobre la diversidad cultural de la niñez en situación de migración

Sarina Ayala Cortez

sarinaayala@benuff.edu.mx

Benemérita Escuela Normal Urbana Federal Fronteriza

Javier Neftali Jiménez Quintana

javierjimenez@benuff.edu.mx

Benemérita Escuela Normal Urbana Federal Fronteriza

Silvia Ruth Quirazco González

silviaquirazco@benuff.edu.mx

Benemérita Escuela Normal Urbana Federal Fronteriza

Línea temática 6. Multiculturalismo, interculturalidad y educación

Resumen

La práctica reflexiva en la formación docente de las Escuelas Normales es un ejercicio fundamental en los procesos de inclusión educativa, es relevante tener una visión holística de los contextos en donde se encuentra la niñez y más aún, si estos se encuentran en vulnerabilidad y/o en situación de movilidad. El problema radica en el desconocimiento del estudiantado para generar prácticas reflexivas a través del enfoque inclusivo con la niñez en situación de movilidad. El presente reporte parcial de investigación tiene como objetivo general: conocer las reflexiones de docentes en formación al visitar diversos albergues con la niñez en situación de migración en el municipio de Mexicali, B.C. para fortalecer el perfil de egreso. La metodología tiene un enfoque cualitativo bajo estudio fenomenológico de alcance exploratorio con un muestreo no probabilístico por conveniencia, utilizando el programa ATLAS.ti. Posteriormente, se presentan los resultados con algunas narrativas de experiencias, finalmente

la discusión y conclusiones parciales muestran que el estudiantado construye, en lo individual y colectivo, procesos de reflexión durante las interacciones sociales que realizan con la niñez y sus familias, y al compartirlas consolidan aprendizajes significativos a través de propuestas de intervención.

Palabras Clave: formación docente, migración, diversidad cultural, experiencias emocionales

Planteamiento del Problema

La niñez migrante es colocada en una gran desigualdad socioeducativa, al no recibir educación de manera formal por la constante movilidad (Jiménez y Cuevas-Antillón, 2021). Por otra parte, la formación de docentes requiere ser complementada iniciando con acercamientos a las comunidades con contextos de vulnerabilidad, principalmente de aquellas que no han sido visibilizadas y menos aún, atendidas, como es el caso de las infancias en situación de migración. Lo anterior, con el propósito de generar mayor sensibilidad, empatía, y atención a las necesidades educativas que presenta esta población.

Abonando a esto, se estableció en el Plan Estatal de Desarrollo elaborado por el Comité de Planeación para el Desarrollo del Estado de Baja California (2022), dentro de la Política Pública (7.5) Educación, ciencia y tecnología, en el componente (7.5.1) Educación Básica de Excelencia la propuesta de Resultado a lograr (5.1.1.6), para el periodo de 2022-2027 la cual busca que el “100% de niñas, niños y adolescentes repatriados, y/o migrantes extranjeros que soliciten el servicio educativo del nivel básico, se atienden mediante programas de atención migrante con enfoque de derechos humanos” (p. 350). En concordancia con el Plan Nacional de Desarrollo de México y los Objetivos de Desarrollo Sostenibles, planteados por la Organización de las Naciones Unidas.

En otro sentido, en respuesta a las necesidades de formación docente de las Escuelas Normales del estado se ha implementado el trayecto formativo optativo “Formación Docente en Educación Migrante” para el plan de estudios 2018 (El Mexicano, 2020). En dicho trayecto se integran cuatro cursos: Atención al estudiante migrante; educación transnacional e intercultural;

lengua materna y didáctica del español, y estrategias educativas en contextos de vulnerabilidad, todo ellos se cursan en las cuatro licenciaturas que oferta la Benemérita Escuela Normal Urbana Federal Fronteriza (BENUFF) en la ciudad de Mexicali, Baja California. Así mismo, tienen una estrecha relación con el trayecto de la práctica.

El presente reporte parcial de investigación tiene como objetivo general: conocer la experiencia de aprendizaje de docentes en formación al visitar diversos albergues con niñez en situación de migración en el municipio de Mexicali, B.C. para fortalecer el perfil de egreso a través de la reflexión. Las visitas se realizaron al Albergue Cobina y Albergue del Desierto, actividades derivadas de las sugerencias incluidas en los cursos del trayecto optativo “Formación docente en educación migrante” para el plan de estudios 2018 con el propósito de lograr los aprendizajes propuestos en las unidades de aprendizaje a través de diversos ejercicios de reflexión en clase. Dicha actividad es una de las que se proponen en los cuatro cursos que comprende el trayecto dentro los programas de las licenciaturas ofertadas en la BENUFF para que las y los normalistas convivan con familias en situación de movilidad en aras de la promoción de actitudes de solidaridad y respeto. Esta investigación inició en noviembre de 2022 y concluirá en el mismo mes, pero de 2024.

Marco Teórico

Se considera lo aportado por Silvia Schmelkes (1995), al abordar que los profesores deben demostrar cualidades integrales, requieren un alto nivel de desempeño en los aspectos cognitivos y procedimentales y, lo más importante, en aspectos emocionales, como actitudes hacia la docencia, actitudes hacia sus estudiantes y sus comunidades.

El perfil de egreso de las escuelas de educación superior (IES) se define como “conjunto de conocimientos, competencias y actitudes que el/la estudiante de la carrera o programa habrá internalizado al momento de su titulación o graduación” (Comisión Nacional de Acreditación, 2015, p. 9). Para esto, González et al. (2014) plantea lo siguiente:

El perfil profesional implica la recurrencia individual y colectiva a través de la competencia, la libertad y la solidaridad como aspectos esenciales que se deben articular, para trascender a la visión del otro en complemento de la personalidad y los papeles que se realizan en el ámbito profesional, social e individual, (p. 178).

En este sentido, la ampliación de la educación superior, la cooperación académica y la integración regional, son elementos clave para mejorar la formación profesional, la movilización del conocimiento y la estructuración de redes de intercambio de conocimiento (García, 2013) donde los sujetos se transportan con ello a nuevas dimensiones de saber y del ser.

En un estudio de caso realizado por Carrera et al. (2019) se encontró que el perfil de egreso tiene que ver con la transformación en la sociedad atendiendo situaciones de vulnerabilidad. Es así que, expone que “para alumnos y profesores, el perfil de egreso encamina al egresado a la transformación social dado que desarrollan habilidades para problematizar la realidad, planear e implementar soluciones” (p.8).

Aunado a esto, es esencial que los futuros docentes contribuyan a la transformación social y esto requiere de un proceso de sensibilización ante las realidades e historias de vida de otros. Respecto a esto, Washburn-Madrigal y Chaves-Salas (2022) mencionan que:

El personal docente desempeña un papel protagónico en la sociedad porque contribuye al desarrollo integral de la ciudadanía, en todo lo que ello implica para cada persona y para la comunidad. La formación de profesionales en educación debe basarse en un enfoque de derechos humanos que permita al futuro personal docente trabajar por la vida democrática, la paz, la conservación ambiental y el respeto a la dignidad humana (p.18).

Tal como lo mencionan Sevilla et al. (2018) a lo largo del tiempo se ha invisibilizado la situación de estudiantes en contextos de vulnerabilidad, específicamente aquellos en situación de movilidad, lo que ha ocasionado acciones tales como limitar el proceso de aprendizaje de estos estudiantes a través de sus propios recursos y haciéndolos responsables de su adaptación o inclusive hasta negarles su inserción a las escuelas. Es así que, la Secretaría de

Educación Pública (2019), a través de la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva, menciona el componente de Participación y Cambio Cultural que constituye las líneas de acción del mismo y que consiste en:

Diseñar e implementar acciones encaminadas a garantizar la participación de niñas, niños, adolescentes y jóvenes, así como de la comunidad escolar para la sensibilización, capacitación, generación de alternativas y toma de decisiones de inclusión basadas en el respeto y promoción de la diversidad, atendiendo el interés superior de la niñez y el principio *pro persona* (p. 79).

En el mismo tenor, es fundamental reconocer las conceptualizaciones que propone García (2020) sobre educación incluyente y equitativa, comenta que:

Nos deben llevar a ponderar a los NNA de los pueblos originarios y a los migrantes, para que en la escuela encuentren un espacio armónico de aprendizaje que sirva para alcanzar igualdad de oportunidades. Las políticas educativas y programas deben encaminarse a la mejora continua, mediante el trabajo autónomo y colaborativo entre los actores del proceso educativo, para que se promueva la identidad, la autorregulación con respeto y la tolerancia a los sectores y grupos más desprotegidos. (p. 35).

De la misma forma cabe mencionar que si bien la motivación intrínseca es determinada por el esfuerzo e interés del alumno, es necesario que el maestro preste atención y realice un mayor ímpetu para lograr que el estudiante desee sumergirse en el estudio de la materia y esa misma energía aplicarla para reconocer los hallazgos que logran los educandos. En este sentido se rescata que los estudiantes se muestran más motivados por aprender cuando se les dan opciones, y se les involucra en desafíos. (Santrock, 2006).

Si los maestros en formación van a desarrollar nuevos aprendizajes, es indispensable que previamente los formadores de docentes –los maestros de los futuros maestros–, aprendan y adquieran una nueva comprensión de su profesión. A este respecto, algunos de los primeros esfuerzos en la colaboración binacional en educación superior, principalmente a través de la

frontera internacional de California y Baja California se vuelven apasionantes (Hamann, 2022, p.8.).

Metodología

El presente estudio se propone bajo un enfoque cualitativo (Hernández y Mendoza, 2018), considerado como el conjunto de prácticas interpretativas que busca comprender el fenómeno por medio de observaciones, anotaciones, grabaciones y/o documentos que representan a un contexto determinado. Se pretende un alcance exploratorio, donde se pueda encontrar información académica que permita conocer la experiencia vivida por parte de docentes en formación al visitar albergues; ya que cuando existe un vacío científico en torno a los objetos de estudio del trabajo de investigación, tiene sentido definir esta investigación como un estudio fenomenológico. Según Mertens (2015) y Álvarez-Gayou (2003), citado en Hernández y Mendoza, 2018), este tipo de estudios se fundamenta en “describir y entender los fenómenos desde el punto de vista de cada participante y desde la perspectiva construida colectivamente” (p. 549).

Se considera un muestreo no probabilístico por conveniencia, identificando los resultados mediante codificación inductiva en software de análisis de datos, que permite construir códigos desde cero, partiendo únicamente de los datos registrados (Campos, 2005, citado en Ortega y Heras, 2021), el proceso de codificación se inició utilizando la herramienta *AI Coding Beta* del programa ATLAS.ti. en su versión web v5.11.1-2023-08-16. La cual se basa en inteligencia artificial, funciona descomponiendo el texto en párrafos, creando citas a partir de ellos y aplicando automáticamente códigos inductivos siguiendo patrones de pensamiento humano (AI Coding Beta con tecnología OpenAI, s.f.).

Previamente a las visitas, se contactaron a los directores de los albergues para concretar una fecha que favoreciera tanto al calendario de actividades de los estudiantes normalistas como a dichos lugares de alojamiento. La primera visita se realizó el día sábado 26 de noviembre de 2022 al albergue Cobina donde en ese momento se encontraban 98 niñas y

niños; 12 adolescentes; 13 jóvenes, 38 adultos, todos ellos en situación de migración, y la directora del albergue. La mayoría de las personas son provenientes de centroamérica y del sur de México, principalmente de Chiapas y Michoacán. En la visita participaron 20 estudiantes del curso “Atención al estudiante migrante” de la Licenciatura en Educación Primaria a cargo del docente Dr. Javier Neftali Jiménez Quintana. Algunas de las actividades realizadas fueron presentación de teatro guiñol, cuentacuentos, manualidades, pintacaritas, el tendedor de los derechos, hora de alimentos, dibujos y bailables.

Posteriormente, en el mes de noviembre, las docentes Sarina Ayala Cortez y Silvia Ruth Quirazco González comenzaron la organización de la visita al Albergue del Desierto. En dicho lugar se atienden únicamente a mujeres y madres con sus hijos. En ese momento, dicho por la directora del albergue alojaba a 26 mujeres y 32 menores procedentes de estados del sur de México y de otros países como Guatemala, Honduras y El Salvador. Sin embargo, la visita se concretó el día 13 de diciembre del año 2022 y el número de personas se redujo a causa del cierre del programa “Excepción del título 42” que, de acuerdo a *U.S. Department of Homeland Security* (s.f.) permite que personas migrantes provenientes de México y Centroamérica crucen a Estados Unidos y soliciten asilo. A razón de esto, el día de la visita había solo tres mujeres y cinco menores. Entre las actividades realizadas 12 estudiantes de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español y Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas estuvieron, el dibujo del “lugar feliz”, bailes, hora de alimentos, moldeo de figuras donde participaron los menores y sus madres.

La tercera visita se realizó el día sábado 03 de junio de 2023 coordinada por el docente Javier Neftali Jiménez Quintana en el albergue Cobina. En este momento se encontraban menos personas, únicamente 12 niñas y niños; 10 padres de familia en condición de migración y la directora del albergue. Cabe mencionar que esta disminución se debió a que la mayoría fueron aceptados para ir a Estados Unidos en calidad de refugiados. En esta visita participaron 13 normalistas del cuarto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria. Las actividades

que realizaron fueron: dibujos, la lotería de los derechos, bailables, entrevistas, consumo de alimentos, y otras actividades recreativas de convivencia.

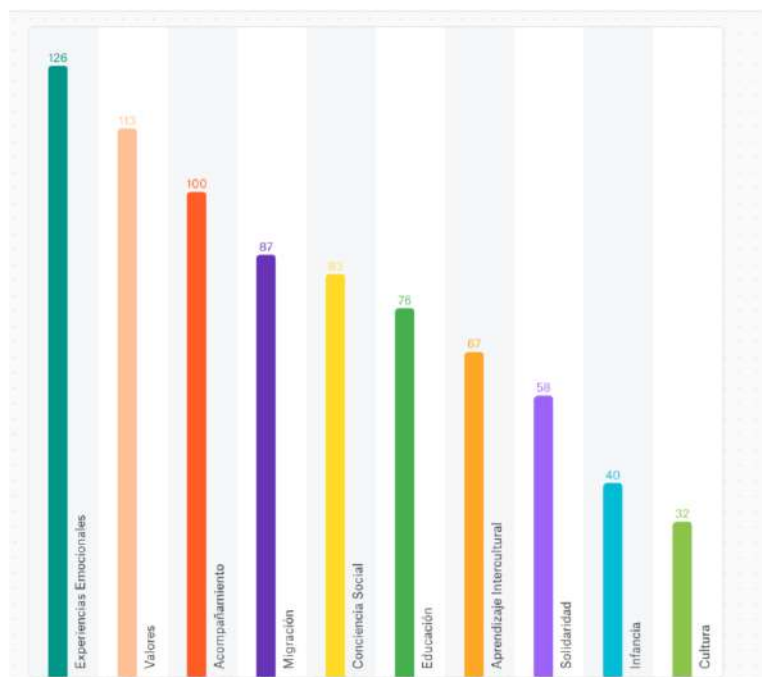
Resultado

Se obtuvo una participación de 45 estudiantes, considerando las 3 visitas. A quienes se les invitó a elaborar un escrito en donde reflexionarán sobre la visita al albergue, considerando las cuestionantes: ¿qué aprendí?, ¿qué competencia o competencias del perfil de egreso en mi formación docente se vio favorecida?, ¿cuáles son los retos que identifiqué para mi actuar docente?, así como reflexiones generales. Los escritos se organizaron individualmente en documentos de procesador de textos, previo a cargarlos al software Atlas.ti.

En el análisis que el software realizó de codificación mediante inteligencia artificial determinó 272 citas; considerando 10 códigos genéricos y 782 frecuencias. Los códigos genéricos fueron resultado de una fusión manual entre los códigos iniciales, agrupando entre ellos los que pertenecían al mismo código indicado por el software. Resultando en 126 frecuencias el código Experiencias emocionales, con 113 frecuencias el código Valores, con 100 frecuencias el código Acompañamiento, con 87 frecuencias el código Migración, así como, el código Conciencia Social con 83 frecuencias, el código Educación con 76 frecuencias, el código Aprendizaje Intercultural con 67 frecuencias, el código Solidaridad con 58 frecuencias, el código Infancia con 40 frecuencias y el código Cultura con 32 frecuencias. Lo anterior, como se puede apreciar en la siguiente gráfica:

Gráfica 1.

Frecuencia de códigos en reflexiones de visita a albergue.



Nota: Elaboración propia con herramienta de codificación Atlas.ti.

Los códigos identificados que se muestran en la gráfica anterior, se mencionaron entre las 272 citas de forma diversa, resulta importante para el proceso del estudio identificar aquellas citas que consideran varios códigos inductivos identificados por la herramienta AI Coding Beta, como se comparten algunas a continuación:

En una cita se precisaron los códigos: Acompañamiento, Conciencia Social, Educación, Migración, Solidaridad y Valores. El estudiante compartió:

Me dio mucho gusto el intentar cumplir una de las competencias que el curso de la escuela normal me presenta, como el de colaborar con la comunidad de padres de familia y autoridades, esto en un futuro me ayudará a la toma de decisiones en el desarrollo de alternativas de solución a problemáticas socioeducativas. Así mismo, esta visita me dió la

oportunidad de actuar de manera ética ante la diversidad cultural, promoviendo una mejor convivencia social, en beneficio de la niñez migrante. (S.18)

En otra cita se establecieron los códigos: Acompañamiento, Conciencia Social, Cultura, Experiencias Emocionales, Infancia y Migración. Ya que se analizó:

La convivencia con los niños y niñas del albergue me hizo sentir una mezcla de emociones agrisadidas, ya que al entrar al lugar podías ver cómo los infantes se alegraban de recibir visitas y se emocionaban al ver a mis compañeras disfrazadas de personajes. El solo hecho de ver eso te permite reflexionar acerca del contexto donde se desarrollan, su estilo de vida y como es su proceso de migración. (S. 24)

De igual manera se identificaron los códigos de Acompañamiento, Infancia, Migración, Solidaridad y Valores, en la siguiente cita:

Ir al albergue fue una experiencia que me da una perspectiva de cómo en realidad viven los migrantes que están de paso por Mexicali o que quieren quedarse aquí ya sea por las dificultades que tuvieron que pasar para llegar hasta aquí, o las que pasan para poder avanzar en una nueva situación que no es favorecedora para ellos y como nuestra comunidad con el apoyo de los albergues buscan aminorar estos retos que se les imponen por la migración para buscar oportunidades mejores ya sea por empleo o estadía, cuando nos instalamos en el albergue muchos niños se acercaban para ver las actividades y jugaban, esto los animó y al término de la actividad nos agradecieron por hacer un convivio con ellos, si tuviera la oportunidad nuevamente iría para apoyar con las actividades. (S. 34)

Así como se precisaron los códigos de Acompañamiento, Aprendizaje Intercultural, Cultura y Experiencias Emocionales, en la siguiente cita que comparte una estudiante:

En una charla que tuve con una niña, ella habló de cuánto extrañaba su hogar, sus cosas, así como asistir a la escuela, comentó que ella es de aquí del país, pero que en su tierra la vida es muy distinta. Mencionó que la vida que llevan ahí dentro del albergue está bien, pero que viven encerrados, que a ellos particularmente a los niños no se les permite salir, que solo los

adultos que trabajan tienen la oportunidad de salir a su lugar de trabajo, por lo tanto, la mayoría pasa los días esperando que se llegue el día domingo que es cuando se les permite salir. (S. 33)

Por último, se comparten los códigos identificados en una cita compartida por una estudiante, los cuales son: Conciencia Social, Educación, Experiencias Emocionales, Migración y Solidaridad.

Como futura docente, este tipo de prácticas son muy importantes. Nos traen a un contexto diferente al que se acostumbra y se ve una clara necesidad de poder apoyar a estas comunidades, desde los niños hasta las personas mayores que necesitan apoyo en conocer sus derechos y en la enseñanza de conocimiento básico. Me llevo un aprendizaje de ser más empática con las personas. Como docente debo comprender de dónde vienen mis alumnos para poder ayudarlos con sus necesidades de aprendizaje, aplicando diferentes estrategias didácticas que vayan orientadas a su desarrollo tanto individual como académico. Además, permite ampliar la comprensión sobre la diversidad cultural, la migración y los derechos humanos. (S. 37)

Discusión y conclusiones

Los resultados codificados por el software en un segundo análisis manual, brinda como categorías mayormente frecuentadas a Experiencias emocionales, Valores y Acompañamiento. Las y los futuros docentes construyen, en lo individual y en colectivo, procesos de reflexión durante las interacciones sociales que realizan con las NNA y sus familias, y al compartirlas con sus pares; comparten propuestas educativas para la intervención en estos contextos. El estudiantado muestra una reflexión profunda de la importancia de las prácticas educativas con enfoque inclusivo e intercultural con la niñez, reconociendo que los contextos en los cuales transitan también repercuten en las habilidades socioemocionales, sobre todo partiendo de las vivencias sociofamiliares.

Por otra parte, se observó una variada correlación entre los códigos inductivos identificados por el software, resultando en las citas compartidas anteriormente. Ya que la totalidad de las categorías es mencionada en diversas ocasiones, determinando con esto la importancia de realizar un siguiente ejercicio de investigación, en donde se definan categorías A Priori considerando lo identificado en este primer momento, que permitan una profundización de las experiencias vividas. Se propone acompañar este proceso con la implementación de entrevistas y/o estudios de caso, a los docentes en formación que experimenten los acercamientos en los espacios de atención a NNA en situación de movilidad.

Referencias

- Abreu, J. L. (2012). Hipótesis, Método y Diseño de Investigación. *International Journal of Good Conscience*, 7(2), 187-197. <http://www.spentamexico.org/v7-n2/7%282%29187-197.pdf>
- AI Coding Beta con tecnología OpenAI. (s.f.). ATLAS.ti. <https://atlasti.com/es/codificacion-de-ia-con-openai#faq>
- Carrera, C., Lara, Y. y Madrigal, J. (2019). Evaluación del logro del perfil de egreso. Un estudio de caso. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 4(2), 1019-1028. <https://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/recie/article/view/317/465>
- Comisión Nacional de Acreditación (2015). *Criterios de Evaluación para Carreras y Programas de Pregrado. CNA. Chile.* <https://www.cnachile.cl/noticias/SiteAssets/Paginas/consultapublica/CRITERIOS%20DE%20EVALUACION%20PARA%20CARRERAS%20Y%20PROGRAMAS%20DE%20PREGRADO.pdf>
- Comité de Planeación para el Desarrollo del Estado de Baja California (COPLADE). (2022). *Plan Estatal de Desarrollo del Estado de Baja California 2023 - 2027.* <https://www.bajacalifornia.gob.mx/Documentos/coplade/PED%20BC%20Completo%20110522.pdf>
- El Mexicano (9 de diciembre de 2020). Baja California presentó proyecto formativo de educación migrantes a nivel federal. El Mexicano, gran diario regional. <https://www.el-mexicano.com/estatal/baja-california-presento-proyecto-formativo-de-educacion-migrantes-a-nivel-federal/2101434>
- García, J. (2013). Movilidad estudiantil internacional y cooperación educativa en el nivel superior de educación. *Revista Iberoamericana de educación*, 61, 59-76. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4772824>

- García, J. L. (2020). *La inclusión: un compromiso en la educación básica en México. Desarrollo profesional docente: reflexiones y experiencias de inclusión en el aula*, 31-40. <http://ensech.edu.mx/pdf/maestria/libro5/TP05-1-02-Garcia.pdf>
- González, K., Mortigo, A. y Berdugo, N. (2014). La configuración de perfiles profesionales en la educación superior y sus implicaciones en el currículo. *Revista Científica General José María Córdova*, 12(14), 165-182. <https://www.redalyc.org/pdf/4762/476247222010.pdf>
- Hamann, E. (2022). Las implicaciones de la migración transnacional entre Estados Unidos y México para el desarrollo profesional de los docentes: perspectivas antropológicas. *Anales de antropología*, 55(1),105-114. <https://www.scielo.org.mx/pdf/aa/v55n1/2448-6221-aa-55-01-105.pdf>
- Hernández, R. Y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill / Interamericana Editores.
- Homeland Security. (s.f.). *DHS Continues to Prepare for End of Title 42; Announces New Border Enforcement Measures and Additional Safe and Orderly Processes*. <https://www.dhs.gov/news/2023/01/05/dhs-continues-prepare-end-title-42-announces-new-border-enforcement-measures-and>
- Jiménez, J. y Cuevas-Antillón, J. (2021). Recomendaciones para una equidad educativa en las Californias: Migrantes, inmigrantes y otros transnacionales. *Multilingual Educator*. Standing together for unity, multiliteracy, and equity, California Association for Bilingual Education. https://www.gocabe.org/wp-content/uploads/2021/03/ME_2021-FINAL.pdf
- Ortega, D. y Heras, D. (2021) Diseño Exploratorio Secuencial (DEXPLOS), procedimiento e instrumento para el análisis de narrativas históricas escolares desde la perspectiva de género. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 96(35.1), 245-261. <https://recyt.fecyt.es/index.php/RIFOP/article/download/87493/64837/300097>

Schmelkes, S. (1995) La calidad educativa y la formación de docentes. *Sinéctica*, 7.
<https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/507/500>

Secretaría de Educación Pública (2019). *Acuerdo Educativo Nacional. Implementación operativa Estrategia Nacional de Educación Inclusiva*. SEP.
https://infosen.senado.gob.mx/sgsp/gaceta/64/2/2019-11-14-1/assets/documentos/Estrategia_Educacion_Inclusiva.pdf

Sevilla, D., Martín, M. J. y Jenaro, C. (2018). Actitud del docente hacia la educación inclusiva y hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales. *Innovación Educativa*, 18 (78). <https://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v18n78/1665-2673-ie-18-78-115.pdf>

Washburn-Madrigal, S. y Chaves-Salas, A. (2022). Prácticas educativas para la educación en derechos humanos en la formación docente. *Revista Electrónica Educare*, 26 (2), 1-19.
<https://www.scielo.sa.cr/pdf/ree/v26n2/1409-4258-ree-26-02-427.pdf>

Que nunca se te olvide tu identidad. Narrativa de una comunidad de maestros indígenas ¹

Ayik xekelkoua kone te chonte. Tlahtulnemelestle itekeyo masewal temachtike

Kenya Becerro Martinez

kenyabecerromartinez.2003@gmail.com

Escuela Normal Urbana Federal Cuautla

Estefani Guadalupe Cerezo Dorantes

fanycerezo231@gmail.com

Escuela Normal Urbana Federal Cuautla

Amy Montserrat García Domínguez

amymontserratgarcia2003@gmail.com

Escuela Normal Urbana Federal Cuautla

Línea temática 6. Multiculturalismo, interculturalidad y educación

Resumen

La investigación se desplegó desde el plano de la interculturalidad para comprender cómo desde la construcción de identidad originaria en narrativa de maestros y maestras de una escuela primaria indígena del estado de Morelos; se dialoga con los niño (a)s sobre el sentido de la vida, su conservación y cuidado, el encuentro consigo mismo, con el otro, la naturaleza, las relaciones humanas, su entramado con otras mezclas interculturales, los desafíos de

¹Esta investigación fue elaborada por estudiantes del tercer semestre de la Licenciatura en Educación Primaria; de la Escuela Normal Urbana Federal Cuautla, del Estado de Morelos, de igual manera contó con el apoyo incondicional de los integrantes del Cuerpo Académico "Procesos de Formación Docente y sus Actores". ENUFC-CA-1 Dr. Leonardo Caballero Serrano; Dr. Jorge Gerardo López Coutigno, y Dra. Clara Celia Sarabia Morán. Adscritos a la Escuela Normal Urbana Federal Cuautla del Estado de Morelos.

retorno, reconocimiento, reencuentro, y acercamiento a la posibilidad de lo extraordinario de su propia cultura. Procesos de interacción solidaria, donde se apropian rasgos de reconocimiento, pertenencia y distinción a una parte de un universo diverso, para caminar junto con otros, con postura, mirada y cabeza erguida. Proyecto pedagógico, para iluminar un movimiento de cultura escolar enigmático, donde se constituyen saberes, prácticas y poesía, entretejidos con lenguaje literal y figurado, objetivo y subjetivo, explicación y sentimiento, tradición y modernidad, que develan otras formas de mirar, escuchar, convivir, abrazar la vida y caminar en la complejidad del mundo.

Palabras clave: Identidad originaria, escuela primaria indígena, cultura escolar, niñez, mezcla intercultural, complejidad.

Planteamiento del problema

México es un país pluricultural y multidiverso en cuanto a tradiciones, etnias y lenguas, existiendo así 32 entidades federativas de las cuales todas ellas comprenden zonas con comunidades indígenas. Estos pueblos son parte de nuestra riqueza histórica y cultural, sus usos, saberes y tradiciones forman parte de nuestras raíces y otorga una de las identidades más enigmáticas que nos reconoce como mexicanos. Sin embargo, se ha observado que poco a poco la pluriculturalidad está quedando en el olvido, el crecimiento de la mancha urbana y la globalización de ritos de la cultura extranjera reducen la construcción de nuestro patrimonio cultural que por siglos se ha venido consolidando.

Morelos se ubica en el centro del territorio nacional y colinda con la Ciudad de México, el Estado de México, así como los estados de Guerrero y de Puebla. De acuerdo con INEGI (2023), la entidad morelense posee un total de treinta y seis municipios que cuentan con población indígena entre sus comunidades, asimismo el náhuatl es la lengua predominante en el estado, agrupando alrededor del 36% de los hablantes de lengua indígena.

Así mismo, de acuerdo con datos del Banco Mundial, la mitad de la población indígena de la región vive en zonas urbanas, un ejemplo es la comunidad de Tetelcingo, comunidad

extensa, constituida por sus veintiún colonias según la ayudantía municipal de Tetelcingo. En los últimos años, a causa de la creciente mancha urbana se aprecian cada vez más edificios voluminosos rozando los cielos, centros comerciales y establecimientos de comida rápida con procedencia extranjera.

En las comunidades indígenas, como Tetelcingo, la transmisión de creencias, narrativas y prácticas culturales de generación en generación es altamente valorada (Jiménez, 2017), desde luego que también entran en juego procesos de reorganización, reconstrucción, reinterpretación y deconstrucción (Ricoeur, 1996). A pesar de los desafíos y la discriminación que han enfrentado, han perseverado en la preservación de su cultura ancestral. La conservación de esta cultura implica la promoción de prácticas como el uso de la vestimenta tradicional, la celebración de festividades y la transmisión de conocimientos ancestrales. La escuela desempeña un papel importante al proporcionar un espacio para la construcción de la identidad a través de la interacción social y el diálogo. La protección de esta cultura es un esfuerzo conjunto que involucra a la comunidad, las familias y la escuela, con el objetivo de resguardar la riqueza indígena y revitalizar sus tradiciones culturales, creando así un vínculo especial entre todos los actores relacionados.

Este proceso de reconocimiento cultural en la que se construye una identidad dialógica lo encontramos en la Escuela Primaria Indígena “Tezahuapan”, ubicada en la colonia 12 de diciembre del poblado de Tetelcingo, Morelos. Con una población estudiantil de setenta y seis niñas y ochenta niños; organizada por seis grados, con un total de siete académicos y es de turno matutino. Escuela enigmática en la que los docentes “luchan”, pues están en juego relaciones de poder y fuerzas que se oponen y se agregan (Bourdieu, 1975) todos los días desde formas dialógicas y constructivas, paradójicamente para hacer de una cultura escolar “algo familiar”, pero también con el desafío de que lo familiar no sea “algo extraño”. Es decir, se invierte lo extraño en algo familiar, para acercarse a sus propios códigos, significados, rituales, creencias, formas de convivencia, de trabajo y prácticas; procesos en que las niñas y los niños se aproximen sucesivamente desde diversas formas para reconocer y reinterpretar sus

orígenes, la lengua y su identidad cultural como originarios de la comunidad de Tetelcingo, Morelos.

La tarea se dificulta todavía más cuando a su vez, la resistencia, adversidad, incertidumbre y transformación también habitan en la propia comunidad en diversas formas; las primeras generaciones, que se empeñan por extinguir toda forma de “cultura propia” por la vergüenza sufrida en las calles de la urbanidad en tiempos pasados, disminuyendo así toda la riqueza cultural que pudo haber llegado a los pequeños -las nuevas generaciones-, lo que no solo conlleva a la anulación de una forma de comunicación, sino también se sepultaría toda una cosmovisión, una construcción que por muchos años se ha ido consolidando, obstaculizando inclusive el desarrollo completo del sentido de la identidad de un pueblo, de la persona indígena, de su gallardía, rostro y saberes propios; “ha llegado el momento de no ocultar por más tiempo la cabeza en el polvo de las cosas celestes y responder al desafío de llevar la cabeza erguida” (Zemelman, 1992, p. 13) para dar vida a una de las expresiones culturales con ritmo, aroma, color, canto y pensamiento extraordinariamente hermoso y enigmático.

Ante este escenario, surge la siguiente pregunta de investigación:

¿Cómo se construye la identidad originaria desde la narrativa de una comunidad de maestro (a)s en la escuela indígena “Tezahuapan”?

Marco teórico

Para tener mayor claridad sobre la importancia tras las escuelas indígenas y el trabajo escolar que se realiza en el reencuentro de identidad cultural, es necesario aclarar qué se entiende por cultura.

La cultura es lo que le da vida al ser humano: sus tradiciones, costumbres, fiestas, conocimiento, creencias, moral.

La cultura es algo vivo, compuesta tanto por elementos heredados del pasado como por influencias exteriores adoptadas y novedades inventadas localmente. (Molano L., 2007, p. 72).

La cultura y la identidad están estrechamente relacionadas y se complementan entre sí. La cultura influye en la construcción de nuestra identidad y se arraiga gradualmente a través de varios aspectos del entorno, como la comunidad, la familia y la escuela. Elementos como la vestimenta, las tradiciones, las festividades, la forma de comunicarse, las prácticas sociales, la educación y el idioma contribuyen a fortalecer y definir la identidad de cada individuo. Estos procesos de apropiación cultural y generación activa son fundamentales para enfrentar la incertidumbre y los desafíos socioculturales. Por ello en estos espacios sociales -comunidad, familia, escuela-, se inicia la construcción de esa capacidad de “negociación de nuevas percepciones y nuevos lenguajes sincréticos y mestizos, de nuevas competencias culturales y, al final, de nuevas subjetividades e identidades” (Tapia, 1994, p. 13).

Cultura e identidad, se empalman construyendo un solo significado, como lo argumenta la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO):

La Identidad Cultural es un conjunto de formas de vida, valores, tradiciones, simbología de la propia realidad de la sociedad actual, propio del ser humano y que genera un sentido de pertenencia. Se nutre de las relaciones sociales entre los seres humanos en un proceso tácito de enseñanza-aprendizaje en la vida cotidiana. (UNESCO, s.p.).

Asimismo, la importancia de reconstruir la *identidad náhuatl* a las nuevas generaciones reside en darle validez a los derechos de los niños, como lo menciona el artículo 19 de la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, tienen derecho a: “IV. Preservar su identidad, incluidos el nombre, la nacionalidad y su pertenencia cultural, así como sus relaciones familiares.” Se reconoce el derecho a la identidad en los menores de edad, y es aquí cuando nos encontramos con la problemática más visibilizada, el derecho del infante a perpetuar su identidad, incluyendo aquella que es adquirida con el paso del tiempo, con la influencia del entorno y la que se considera como congénita. (Comisión Nacional de los Derechos Humanos, CNDH, pp. 7-8).

La identidad nos vuelve pertenecientes a algo, nos alude a un lugar o a una costumbre y nos hace sentir acompañados. Cuando se trata de reconstruir el sentido de pertenencia en

los niños todo esto se vuelve más significativo, se trata de encontrar la forma de que las infancias encuentren el valor de los recuerdos; parte de su patrimonio y herencia de sus ancestros con significado histórico gigantesco, que encuentren interés en cómo toda esa cultura logra perpetuarse y expresarse logrando así disfrutarla, para que con esto, obtengan las herramientas suficientes para defender sus orígenes de la urbanidad y las tendencias impuestas, ajenas y globalizadas que poco a poco consume al mundo y actúan en desfavor del etnicismo (Boy Prado & Hernández Saira, 2019, p.32).

Así como el niño tiene derecho a preservar su identidad, lo tiene para asistir gratuitamente a la escuela esto de acuerdo con lo establecido en la Ley General de Educación en el Artículo 3o. Constitucional, que señala que: “El Estado está obligado a prestar servicios educativos de calidad que garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos, para que toda la población pueda cursar la educación preescolar, la primaria, la secundaria y la media superior”. Gobierno de México (2019). Ley General de Educación: Gobierno de México.

En 1533 se fundó en México la primera Escuela Indígena llamada El Colegio de la Santa Cruz de Santiago Tlatelolco. Sin embargo, esta escuela no tenía como objetivo preservar las tradiciones indígenas, sino enseñar gramática latina y promover una identidad política ajena a la cultura indígena. Los españoles creían que tenían el derecho de erradicar las generaciones ancestrales y consideraban a los indígenas como un obstáculo para la educación y una vergüenza nacional. Buscaban imponer una única cultura como superior, lo que resultó en la pérdida de la riqueza cultural original del país. (Gobierno de la Ciudad de México, 2018).

En la década de 1920, las escuelas en zonas rurales, donde la mayoría de la población hablaba lenguas indígenas, se volvieron más comunes debido a los altos índices de analfabetismo. Sin embargo, el enfoque educativo de esa época buscaba la castellanización de la población, lo que amenazaba la riqueza cultural de las comunidades indígenas (Escalón, 2022).

Hoy en día, los educadores se enfrentan al desafío de reconstruir y reinterpretar la identidad en estas comunidades. Esto implica restaurar lo que la educación tradicional les

arrebató y luchar contra la discriminación a la que se enfrentan debido a la modernización y la segregación histórica.

En el siglo XXI, la modernización y la expansión de las áreas urbanas amenazan la preservación de las tradiciones y la identidad cultural de los pueblos indígenas. Se plantean dos posibles respuestas: la asimilación a la cultura moderna, con el riesgo de perder la identidad (Acosta Maldonado & Acevedo, 2021), o la coexistencia armoniosa entre lo urbano y lo indígena, preservando ambas esencias (García Canclini, 1990). Esto implica abordar los conflictos culturales y la incertidumbre en torno a la identidad (Beuchot, 2013).

Metodología

La investigación se enmarca en el paradigma cualitativo, bajo la experiencia etnográfica encaminada a observar e interpretar las prácticas cotidianas que se llevan a cabo entre maestros, niñas y niños, en particular la experiencia escolar de estos últimos, como eje de aproximación a la comprensión de la apropiación cultural y construcción de la identidad originaria desde su propia percepción en un contexto mayormente indígena. Se acudió a la observación participativa, entrevista etnográfica, y notas de campo para reconstruir los significados de la cultura escolar (Elías, 2015), que se dan desde que se llega a la escuela primaria, el patio, pasillos, explanada y las aulas de clases en los primeros años (Primero, segundo y tercero), de la Escuela Primaria Indígena “Tezahuapan”, de Tetelcingo, Morelos.

Mirar el escenario como si estuviera ocurriendo por primera vez (Taylor et al., 1987) y aproximarnos a la complejidad de la cultura escolar para comprender los significados que dan rostro a la identidad originaria desde la propia perspectiva de los niños de una escuela indígena, llevó a interpretar que esta no solamente representa la convencionalidad de aprobar un examen, sacar buenas notas, alzar la mano o cumplir con tareas propias del alumno, si no que inadvertidamente lo que parece trivial resulta ser lo más extraordinario, ya que los profesores rara vez reflexionan sobre el significado de los millares de acontecimientos fugaces que se combinan en el aula de clases para formar la rutina del aula (Jackson, 1998).

Los acontecimientos triviales forman parte en la construcción del ritual de convivencia que se vive, dónde se reúnen distintas culturas, creencias, maneras de vestir e identidades, pero un lugar donde la unificación está presente, pues una característica particular es la comunidad donde viven o han nacido, es aquello que los identifica como miembros de una escuela y pueblo indígena, pues dentro de las aulas de clases se tiene un mundo diferente.

El estudio se enmarca en un enfoque cualitativo para comprender a los actores dentro del marco de referencia de ellos mismos, todas sus perspectivas son valiosas tanto de los docentes, directivos, estudiantes y habitantes de la comunidad; sus opiniones se rescataron a través de entrevistas etnográficas para aproximarnos a los procesos y significados, es decir, aquellos motivos y creencias que están detrás de las acciones de la gente (Taylor et al., 1987), para focalizar de manera especial la voz de los niños en la construcción de su identidad cultural. *La entrevista busca “obtener información más profunda, detallada, que incluso el entrevistado y entrevistador no tenían identificada, ya que se adapta al contexto y a las características del entrevistado.”* (Díaz et al., 2013)

Se han entramado los discursos de los habitantes de la comunidad; de igual forma, se incluyeron las opiniones de siete integrantes de la plantilla educativa tanto docentes, director y de ex directores de la misma escuela, quienes son originarios de la comunidad, lo que permitió reconstruir la tradición oral y entender la fusión de horizontes que se construye junto con los infantes.

Resultados

En la presente investigación encontramos que la población y los docentes dentro de la institución educativa tienen diferentes perspectivas sobre lo que una escuela de tipo indígena tiene que ofrecer a la comunidad, en el caso de los pobladores porque no terminan de conocer los trámites correspondientes para gestionar una institución de esta índole o, en el caso de los profesores, el no entender por completo las expectativas que los padres tienen sobre el desarrollo de aprendizaje de sus hijos. La dualidad de pensamiento, perspectiva y opiniones nos permite entender mejor cómo los niños experimentan la infancia en su entorno y cómo los

padres y docentes influyen en la formación de su identidad, que se desarrolla a través de la interacción social en casa, en la comunidad y en la escuela. Encontramos que la contradicción del pueblo está presente en la forma en que expresan su indiferencia hacia los maestros, ya que su pensar es que si el maestro (a) no es oriundo de la comunidad, tiene poco que ofrecer a los infantes en la escuela, pues carece del conocimiento de las tradiciones y de la vida misma en el lugar, por lo tanto, difícilmente logra enseñar o transmitir algo que no sabe. Por otro lado, existe otro fenómeno contrario a lo anterior mencionado, que ocurre cuando el profesor pertenece a la comunidad: es rechazado, desvalorizado o simplemente los padres de familia y alumnos no le tienen el mismo respeto, pues es alguien de su cotidianidad a quien conocen de toda la vida, sin embargo, brilla la resiliencia por parte de la comunidad docente y sus múltiples estrategias que salen a relucir para tratar de construir la identidad hacia los más pequeños, desde prácticas creativas por medio de la música y el diálogo, -entre algunos actos pedagógicos- que son utilizados como medios para que los niños no se sientan forzados u obligados a ser parte de una cultura, sino que cada característica que define su identidad sea motivo personal de orgullo en una cultura tan deslumbrante como lo es la indígena.

Retomando el uso del medio musical dentro de la escuela, nos topamos que no solamente es de utilidad para reconocer aquellos cánticos tradicionales, practicar el lenguaje, el habla o la escritura en náhuatl, sino también es utilizado como llave entre dos contextos que antes se consideraban ajenos entre sí: la zona urbana y la zona indígena. La dedicación puesta en esta práctica llamó la atención de los más indiferentes y, poco a poco se convirtió en un factor que, según se relata, se volvió digno de admiración ya no sólo en la comunidad indígena. Por una vez en la historia de la escuela indígena y de la comunidad de Tetelcingo, la lengua y las tradiciones no se sintieron como una vergüenza o algo que debía estar oculto. Por fin, maestros, alumnos y padres de familia podían estar orgullosos de sus raíces. Cabe resaltar que la convivencia entre estos dos entornos ha logrado edificar un clima armonioso que busca erradicar los estereotipos, la discriminación y todos esos adjetivos peyorativos que con el paso del tiempo se han construido, el poder de nutrir una cultura de otra, que a pesar de sus grandes diferencias se logre ensamblar un ambiente de paz en el que se pueda tener igualdad.

Tenemos participaciones en el municipio, nosotros llevamos algún programa al municipio de acuerdo con lo que nosotros fomentamos en nuestra escuela [...], entonces ya no es como algún rechazo, al contrario, ya somos parte de la ciudad (Testimonio del profesor Jacinto Macoco: 2023).

En Tetelcingo, un importante pueblo indígena, es crucial fomentar el sentido de pertenencia y reconocimiento cultural, especialmente entre los niños, quienes son más vulnerables a la imposición y la obligación que pueden llevar al rechazo de su propia cultura. La escuela primaria indígena "Tezahuapan" ha adoptado estrategias educativas basadas en el diálogo y la ejemplificación para ayudar a los estudiantes a reconectar con su identidad cultural. Esto incluye que los maestros hablen la lengua de la comunidad, usen la vestimenta tradicional en eventos importantes y compartan información sobre las festividades locales. Estas acciones marcan la diferencia al acercar a los alumnos a su cultura, fomentando su identificación y participación en ella.

Además, se destaca la importancia de las lenguas indígenas como portadoras de una cosmovisión única que no se puede transmitir completamente a través del castellano. Para los antepasados, las palabras eran más que simples herramientas de comunicación; también reflejaban la confianza, la percepción del mundo, el respeto hacia él y la naturaleza misma.

Nosotros legitimamos la funcionalidad de la lengua, porque si la escuela dice que el náhuatl es funcional tiene un papel importante porque es parte de la identidad y porque sabemos que si una lengua se pierde no se pierde únicamente una forma de transmitir emociones, sentimientos, implica transmitir una forma de percibir concebir el mundo, lo que unas personas llaman cosmovisión, entonces no es solo una lengua de relación de plática [...] La lengua engloba el pensamiento, esto que llamamos cosmovisión. Es muy importante porque eso es lo que realmente define a una cultura de otra: su forma, su sistema de creencias, sus símbolos, entonces si nosotros somos del pueblo y conocemos esa parte nosotros podemos transmitir [...] La ventaja de una náhuatl de Tetelcingo es que puede enseñar no solamente, por

ejemplo, que esto es un árbol [...] cuando los papás te dicen que cortes las ramas, en náhuatl es que le cortes los brazos, por qué el náhuatl concibe al árbol como un cuerpo [...] los nahuas tenemos esa parte, antropomorfismos las cosas. Igual la casa la vemos como; las ventanas: los ojos, la boca como la puerta, hay todo un estudio antropológico, eso es la cosmovisión [...] y cuando se muere una lengua se pierde toda una cosmovisión. (Testimonio del profesor Ramos Oriente: 2023).

Aquí es donde el diálogo y la lengua se vinculan, pues el diálogo es la estrategia que más se adapta y que más comprende a los infantes para conectarse a su cultura y tradiciones, una práctica comprensiva no impuesta, porque abraza sus necesidades, no solamente tratándose de una forma de comunicarse, sino también de comprender cómo los niños y las niñas perciben el “ser indígena”. Esto se complica cuando en el pasado parecía que la lengua estaba infravalorada, porque las familias prohibían hablar la lengua, incluso se tomaba como falta de respeto.

Antes nuestros abuelos no hablaban español, no había modo de defender su propiedad, bajo esa lógica la lengua no te sirve, decía mi papá “no te sirve la lengua, hijo, no les enseñes náhuatl, enséñales inglés a los niños”, decía un señor “es que te lo juro, me voy a morir y nunca voy a ver un diagrama en náhuatl, no les engañes, enséñales inglés, el náhuatl ya pasó” [...] por ejemplo, mi papá jamás nos habló en náhuatl, ¿por qué no nos habló en náhuatl? yo le hablé en náhuatl y no me contestó, se me quedó viendo y me dijo “¿por qué me hablas así?” ¡pues porque hablamos náhuatl, le dije! “no, no me hables así, si yo nunca te hablé así y ¿sabes por qué?” yo ya sabía por qué, pero me hice el que no “porque cuando yo iba en la escuela, los maestros nos pegaban en las manos” (Testimonio del profesor Ramos Oriente: 2023).

Las generaciones pasadas tenían tal resentimiento hacía su misma lengua, que preferían mandar a sus hijos a aprender castellano para poder comunicarse y dejar de recibir acoso de parte la urbe, esta situación se ha ido arrastrando hasta hoy en día, pues padres de familia deciden mandar a sus hijos a otras escuelas de tiempo completo o “normales”, prefiriendo que adquieran un idioma extranjero antes que el propio. En la escuela Tezahuapan,

el uso de la vestimenta tradicional, conocida como el "chincuete" o calzón de manta, se ha convertido en un símbolo distintivo de la identidad. Esta vestimenta, arraigada en la cultura de Tetelcingo, es un reconocimiento notable y un distintivo que trasciende hacia cualquier lugar que vayan. Usar el chincuete tanto dentro como fuera de la escuela es una manera de identificarse como parte de una comunidad ancestral con orgullo, mostrando que su identidad indígena no debería ser motivo de burla o señalamientos por parte de personas ajenas a su contexto. Esto demuestra que están firmemente arraigados a sus raíces nahuas y llevan su identidad con dignidad (Zemelman, 1992).

Discusión

1. ¿Fue acertado castellanizar a los pueblos indígenas?

Es complejo dar respuesta a esta pregunta debido a la diversidad de perspectivas existentes. Es cierto, el castellano abrió las puertas hacia un mundo desconocido, sin embargo, el problema viene junto a los métodos utilizados y, sobre todo, a las intenciones tras la castellanización. Desde la llegada de los españoles se impusieron nuevas costumbres y tradiciones, incluso la lengua misma, puesto que no había manera de diálogo entre ellos, el desconocimiento de un nuevo idioma traído llevó a perder territorios, sobre todo una parte de nuestra identidad, pues con todo lo inédito se fueron eliminado las diferentes étnicas, la pluriculturalidad del país y la cosmovisión ancestral de miles de personas con el único propósito de igualar condiciones hacia lo considerado superior.

2. ¿La discriminación sufrida en la infancia de las generaciones mayores repercute y seguirá repercutiendo en generaciones jóvenes?

La discriminación sufrida hacia los pueblos indígenas a lo largo de la historia significa una herida profunda en lo que es la sociedad étnica actual, que se refleja como una barrera enorme. Se ha creído que la gran culpa de que se éste o en algunos casos se hayan perdido culturas ancestrales es responsabilidad de las generaciones jóvenes, no obstante, esto no es así, todo tiene un trasfondo y esta no es la excepción. Existe una explicación que parte de

acuerdo a las experiencias vividas desde la mirada de la infancia de pobladores oriundos de Tetelcingo, desde luego, lo que pareciese ser causante de que las culturas, tradiciones, costumbres, vestimentas y usos estén perdiendo fuerza e interés por sus habitantes es a consecuencia de todos los traumas que hubo en la niñez de las generaciones mayores, pues sufrían grandes discriminaciones, por aquello que los identificaba, que en vez de causar orgullo y pasión, era lo contrario; la humillación y prejuicios siempre fueron parte de su vida diaria. Todo lo ocurrido en esos tiempos hicieron que a sus hijos inclusive nietos, les ofrecieran y promovieron la idea, infundido miedo y rechazo por temor que se volviera a repetir la misma historia de ellos, pero ahora con los que más querían, sus hijos, es por eso que hasta ahora se sigue creyendo lo mismo, causando una herida profunda, dejando a un lado el amor hacía su comunidad.

Es importante hacer conciencia entre los más jóvenes para que teniendo el trasfondo cultural bien en cuenta, tengan las herramientas para luchar contra la discriminación y junto a ello sanar las heridas de sus ancestros, logrando abrazar nuevamente su cultura

3. ¿Cómo ayuda el diálogo a la relación que hay entre la identidad y la infancia?

La cultura oral es una herramienta importantísima, se trata de todo aquello que el infante obtiene desde nacimiento a partir de la interacción tan sencilla que significa hablar o comunicarse con otros, el diálogo genera identidad también, pues ayuda a transmitir experiencias o vivencias que contienen parte de la historia de la comunidad, la identidad que se obtiene desde antes de saber escribir o leer, es el medio principal que el niño descubre en sus primeros años de vida para interactuar, además es una manera de conectarse, pues se comprenden las distintas formas en las que las personas perciben el mundo, un ejemplo de ello son los maestros de la escuela Tezahuapan, pues no solamente lo utilizan como herramienta para transferir conocimientos básicos de primaria, asimismo para reforzar la identidad indígena. Por todo lo mencionado anteriormente, puntualizar el diálogo se debe ocupar como instrumento de estrategia, no solamente educacional, sino en cualquier contexto, recordando que al emplearlo, no se debe utilizar como chantaje o tomando el papel de capataz,

interponiendo u obligando a representar en lo que los infantes no se logran percibir, he ahí la importancia del diálogo, para explicar a los niños lo valioso de tener el sentido de pertenencia y todo lo que conlleva, deshaciendo el conocimiento adquirido, y reconstruyendo a través de la comunicación lo preciado que es ser parte de una escuela, comunidad y contexto indígena, al usarlo en un clima bonancible, logra crear una reflexión que anima al niño a portar lo que para él significaba una ola de prejuicios, discriminación o rechazos del exterior, ya que al comprender a los infantes les da confianza, efectuando el interés y amor que han perdido, abrazando su identidad que creían como perdida.

Conclusiones

La Escuela Tezahuapan ejemplifica la dirección que debería tomar el concepto de escuela indígena, buscando restaurar el honor y la dignidad del indigenismo, revitalizando la identidad que se había perdido. No se trata de buscar culpables, sino de reconocer la responsabilidad de cada generación en este proceso. La escuela indígena debe ser reinterpretada para dejar de simbolizar la supresión de la diversidad cultural y convertirse en una herramienta para aprender sobre la historia, preservar tradiciones y respetar la propia cultura. También debe proporcionar a las comunidades indígenas el conocimiento necesario para defenderse en una sociedad que a menudo las ve como separadas.

Es esencial valorar la educación indígena como una puerta para preservar la cultura, el idioma, la vestimenta y las historias importantes para comprender el presente. La educación tiene un papel fundamental en dar voz a lo que a menudo es invisible y vulnerable debido a la minoría, pero a través de estrategias educativas, se pueden promover aprendizajes que permitan a las comunidades proyectar lo extraordinario de ser parte de una cultura originaria.

Referencias

- Acosta Maldonado, M. E., & Acevedo, P. (2021). *Población indígena y su derecho a la ciudad* (D. Peciña Lopez, Ed.). <https://blogs.iadb.org/ciudades-sostenibles/es/poblacion-indigena-y-su-derecho-a-la-ciudad/>
- Beuchot, M. (2013). *Hermenéutica analógica y ontología*. CIDHEM.
- Bourdieu, P. (1975). Campo intelectual y proyecto creador. In *Problemas del estructuralismo* (pp. 135-182). Siglo veintiuno.
- Boy Prado, M. b., & Hernandez Saira, S. G. (2019). *Taller soy trujillano para mejorar la identidad cultural trujillana de los niños de 4 años de la I.E N° 215 - 2018*. [Tesis para optar el Título Profesional de Licenciada en Educación Inicial] Universidad Nacional de Trujillo Facultad de Educación y Ciencias de la Comunicación Escuela Profesional de Educación Inicial.
- Comisión Nacional de los Derechos Humanos. (2010). *Los derechos de los pueblos y comunidades indígenas*. Luis Fernando Castro. <https://www.cndh.org.mx/>
- Díaz, L., Torruco, U., Martínez, M., & Varela, M. (2013, Mayo 13). *La entrevista, recurso flexible y dinámico*. SciELO México. Retrieved August 4, 2023, from https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-50572013000300009
- Elías, M. E. (2015, Mayo 01). La cultura escolar: Aproximación a un concepto complejo. *Revista electrónica Educare*, 19, 285-301. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-2.16>
- Escalón, E. (2022). *Educación indígena en México, entre el rezago y la exclusión – UV-Intercultural*. Universidad Veracruzana. Retrieved July 22, 2023, from <https://www.uv.mx/uvi/general/educacion-indigena-en-mexico-entre-el-rezago-y-la-exclusion/>

- García Canclini, N. (1990). *Culturas híbridas: estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Grijalbo.
- Gobierno de la Ciudad de México. (2018). *Colegio de la Santa Cruz de Tlatelolco*. Colegio de la Santa Cruz de Tlatelolco | Mexico City. Retrieved July 22, 2023, from <https://mexicocity.cdmx.gob.mx/venues/colegio-santa-cruz-tlatelolco/?lang=es>
- Jackson, P. W. (1998). *La vida en las aulas*. Ediciones Morata, S.L.
- Jiménez, G. (2017, Julio 13). Materiales para una teoría de las identidades sociales. *Frontera Norte*, 9 No. 18, 9-28. <https://doi.org/10.17428/rfn.v9i18.1441>
- Molano L., L. O. (2007, Mayo 7). *Identidad cultural un concepto que evoluciona*. Redalyc. Retrieved July 14, 2023, from http://fcaenlinea1.unam.mx/anexos/1156/Molano_Identidad_cultural.pdf
- Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. Siglo XXI.
- Taylor, S. J., Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados* (J. Piatigorsky, Trans.). Paidós.
- UNESCO. (n.d.). *Definición Cultura (definición UNESCO)*. Eustat. Retrieved July 17, 2023, from https://www.eustat.eus/documentos/opt_1/tema_25/elem_11183/definicion.html
- Zemelman, H. (1992). *Los horizontes de la razón: uso crítico de la teoría* (Vol. I Dialéctica y apropiación del presente: las funciones de la totalidad). Anthropos.

Los juicios evaluativos de la docente desde un enfoque integrativo en los niños de preescolar

Perla Paola Sierra Garcia

ppsierrag@enoi.edu.mx

Escuela Normal Oficial de Irapuato

Blanca Melissa Pérez Madrigal

bmperezm@enoi.edu.mx

Escuela Normal Oficial de Irapuato

Lázaro Uc Mas

hochob2002@hotmail.com

Escuela Normal Oficial de Irapuato

Línea temática 6. Multiculturalismo, interculturalidad y educación.

Resumen

Esta investigación aborda los juicios evaluativos de la docente desde un enfoque integrativo en los niños de preescolar. La evaluación está constituida por un juicio consciente guiada por una emoción, se infiere a partir de la expresión verbal, las experiencias previas acerca del tema, y otros factores que influyen durante la valoración de la situación. Se utilizaron técnicas cualitativas de análisis de contenido audiovisual, diarios de campo, entrevistas y guías de observación para describir situaciones en la interacción en el aula entre educadora-estudiantes de un grupo 21 estudiantes de tercer grado de preescolar. Los resultados de esta investigación indican que los juicios evaluativos constan de tres componentes que convergen durante la valoración de la situación de aprendizaje: los estados emocionales facticos que se experimentan, los procesos cognitivos que utilizan para expresar sus saberes y la aprobación

de los actores que participan en la situación este proceso de evaluación genera emociones disposicionales positivas o negativas según los aspectos antes mencionados.

Palabras clave: Evaluación, juicios de valor.

Planteamiento del problema

El sentido de la evaluación en educación

Evaluar en educación cumple una razón particular: es una tarea esencial conectada al proceso de enseñanza y aprendizaje para el mejoramiento permanente de la formación de los estudiantes y docentes. Particularmente en preescolar, tiene como propósito contribuir a la mejora del aprendizaje, regular los procesos de enseñanza para adaptar o ajustar las condiciones pedagógicas (estrategias, actividades, planificaciones) en función de las necesidades de los alumnos.

La noción de evaluación privilegia dos ideas claves: la de juicio y la de toma de decisiones. Así,

Evaluar es el proceso que lleva a emitir un juicio respecto de uno o más atributos de algo o alguien, fundamentado en información obtenida, procesada y analizada correctamente y contrastada con un referente claramente establecido, que produce efectos educativos en sus participantes, apoyándose en el diálogo y la comprensión (Himmel, 1999).

Desde este enfoque, la evaluación es entendida como un juicio que otorga valor a una cosa, hecho o fenómeno a partir de información obtenida, cuya finalidad es tomar decisiones pedagógicas que favorezcan el desarrollo del aprendizaje de los alumnos. Por tanto, se caracteriza como: Un proceso que implica recoger información con una posterior interpretación en función del contraste con determinadas instancias de referencia de deseabilidad, para emitir un juicio de valor que permita orientar la toma de decisiones (Díaz Barriga y Hernández, 2002).

Para emitir un juicio del desempeño de los alumnos es necesario establecer criterios de evaluación: identificar los aprendizajes esperados y, en consecuencia, seleccionar las

evidencias de desempeño que permitan verificarlos. Analizarlas, permite emitir un juicio del nivel de desempeño en relación con el proceso, logro y dificultades de los aprendizajes y, si es necesario, buscar otras estrategias para mejorar el aprovechamiento de los recursos de acuerdo con las necesidades de los estudiantes.

El Artículo 21 de la Ley General de Educación refiere que la evaluación de los educandos será integral y comprenderá la valoración de los conocimientos, las habilidades, las destrezas. Esta idea de evaluación se concreta en los planes y programas de estudios del siguiente modo:

Tabla 1. Transformación del término evaluación en los planes y programas de preescolar 2004, 2011, 2017 y propuesta del nuevo plan y programa 2022.

PEP	Evaluación
Programa de Educación Preescolar 2004	El resultado del proceso de evaluación son los juicios que los agentes responsables de la misma emiten respecto a las distintas cuestiones educativas. Basado en el análisis y la interpretación de la información disponible, incluyen también una interpretación subjetiva.
Programa de Educación Preescolar 2011	Se entiende por evaluación al proceso que permite recabar evidencias, elaborar juicios y brindar retroalimentación sobre los logros de aprendizaje de los alumnos a lo largo de su formación; por tanto, es parte constitutiva de la enseñanza y del aprendizaje
Programa de Educación Preescolar 2017	La evaluación ocupa un lugar protagónico en el proceso educativo para mejorar los aprendizajes de los estudiantes y la práctica pedagógica de los docentes. Evaluar promueve la reflexión para mejor comprensión del aprendizaje al posibilitar que docentes, estudiantes y la comunidad escolar contribuyan activamente a la calidad de la educación.
Propuesta Programa de Educación Preescolar 2022	La evaluación del aprendizaje tiene como base la relación pedagógica de las maestras y maestros con sus estudiantes en el marco del aula, la escuela y la comunidad, entendidos como espacios de interdependencia e interrelación para la construcción de saberes y conocimientos.

Nota: Tabla creada con información tomada de “Planes y Programas de Educación Preescolar 2004, 2011, 2017 y propuesta del plan y programa 2022”.

Como puede notarse el concepto de evaluación se centra en la recopilación de información para emitir juicios sobre el rendimiento del alumno, esta información remite a los aprendizajes que el alumno debe lograr, planteados generalmente como saberes conceptuales, procedimentales o actitudinales. Entonces, la evaluación busca valorar tanto los saberes como tal y los procesos cognitivos por los cuales se logra, es decir, una propuesta centrada en lo cognitivo.

Los planes y programas plantean análisis de los juicios que emite la docente, dejando a un lado las valoraciones que hacen los niños durante las interacciones en el aula que podrían enriquecer el proceso de comprensión del objeto de estudio que se le presenta. Sin embargo, durante las interacciones cotidianas en un aula, es posible constatar la presencia de diferentes emociones que aparecen ligadas a los juicios evaluativos que el docente emite. De modo que la experiencia de estar en un aula no únicamente responde a la necesidad de evaluar conocimientos por parte del maestro o de responder a situaciones por parte del alumno, sino que en la situación de enseñar se suscitan emociones que guían las acciones de evaluar.

En el mejor de los casos, la respuesta emocional de los niños se estudia como un elemento aislado de lo cognitivo, por ejemplo, Tortello y Becerra (2017) en su pregunta ¿Cómo se estudian las emociones en los niños? Interpreta los procesos de identificación, comprensión, categorización y regulación emocional, describiendo los principales métodos conductuales y neurofisiológicos utilizados en la actualidad. Un ejemplo de este tipo de evaluaciones es el Face Mood Assessment Test, desarrollado con el objetivo de que los niños realizarán un auto reporte de su estado emocional utilizado para evaluar la emoción previa y posterior.

Otro ejemplo de investigaciones centradas en lo emocional es el de Verónica Adriana Ramírez y Eliana Ruetti (2021) a partir del concepto memoria emocional entendida como el recuerdo que el niño puede recrear de sus emociones pasadas, aplica un grupo de 32 niños de edad preescolar (Ruetti et al., 2019). La relevancia de este trabajo consiste en señalar la comparación entre las dos formas de abordar la evaluación de la memoria emocional en preescolares y en enfatizar la necesidad de su implementación conjunta.

Otro ámbito de investigación de las emociones es la relación entre procesos cognitivos con las expresiones emocionales. La hipótesis es que los procesos cognitivos se nutren de información proveniente de nuestro cuerpo, estableciendo una correspondencia psicológica entre las experiencias físicas y las cogniciones sociales (Meier, Schnall, Schwarz y Bargh, 2012; Olivera La Rosa y Rosselló, 2013). En este marco, la especial interacción existente entre estados corporales y estados psicológicos define aspectos de la cognición social, constituyendo un factor que facilita la presencia de los errores en la atribución afectiva.

Desde esta línea de la relación entre lo emotivo y cognitivo, pero desde una mirada integradora, Uc Mas (2008) encuentra en un aula de primaria que es difícil separar la relación entre enseñanza-aprendizaje de la cognición y la razón, de ahí que, las emociones funjan como acto constitutivo de la naturaleza no solo presentes en el conocimiento, sino también en la formulación de la información para la creación de uno nuevo.

En este recorrido nos parece que, en las interacciones cotidianas en el aula y la acción de evaluar lo que el alumno logra saber o dominar no se muestra separado de sus expresiones emotivas, por tanto, el planteamiento es investigar la relación existente entre el proceso de evaluar docente- estudiantes y cómo es que reacciones cognitivas y emocionales coexisten dentro de las acciones evaluadoras

Las emociones como evaluaciones. Referencias teóricas.

Lo anterior llevo a la búsqueda de esta relación y encontramos que la teoría emotiva cognitiva de las emociones sostiene que las emociones son evaluaciones/valoraciones por medio de las cuales una criatura reconoce que algo importante para sus propios objetivos está en juego en lo que sucede en el entorno.

Para Lazarus las valoraciones cognitivas son evaluaciones subjetivas, y distingue en dos categorías. Las evaluaciones primarias determinan si alguna de las metas del agente está en peligro y las evaluaciones secundarias tienen que ver con cómo manejar una situación que afecta los objetivos del individuo de forma positiva o negativa (Lazarus, 2000, p. 103). Desde

esta óptica, la emoción aparece como condición para el conocimiento del mundo, y si la emoción es una valoración, entonces, el proceso evaluativo de alumno sobre su entorno condiciona el conocimiento del mismo. Dice:

Si uno acepta el principio de que el significado se encuentra al final de un proceso cognitivo seriado, entonces, acomodar el hecho de que podemos reaccionar emotivamente de modo instantáneo, nos fuerza a abandonar la idea de que la emoción y la cognición están necesariamente conectadas causalmente (Lazarus, 1982, p. 1021)

Esta postura que utiliza Lazarus, muestra cierta coincidencia con la fórmula de Zajonc, el primero distingue dos modos de valorar: uno automático e inconsciente; el segundo, consciente y deliberado. Destaca que no es posible decir con seguridad qué proporción de valoración y emoción están en cada actividad cognitiva. La verdadera incógnita para Lazarus es qué tipos de cognición son capaces de despertar emociones de diferentes intensidades y clases.

En el mismo sentido para Reeve (2010) las emociones “surgen a partir del procesamiento de la información, la socialización y los contextos culturales” (p. 255). Son estos factores los que intervienen en el desarrollo y estructuración de los patrones de comportamientos y por consiguiente de las respuestas emocionales.

Por otra parte, Solomon sostiene que las emociones son juicios evaluativos sobre uno mismo y la propia situación, desmintiendo la antigua idea que se tenía sobre la nula conexión entre lo racional y lo emocional, dejando claro que las emociones suceden a partir de lo que vivimos y que los seres humanos son capaces de regularlas.

Tener una emoción es realizar un juicio normativo acerca de la situación presente, pero el objeto de una emoción no puede ser simplemente un hecho. Esto quiere decir que un evento involucra necesariamente una evaluación personal de la significación del incidente (Solomon, 1976, p. 187)

Esto quiere decir que las emociones no surgen de la nada, sino que se desarrollan a partir de la acción que el individuo vive y la percepción que tiene a partir de sus experiencias depende de cómo las personas aprecian dichas situaciones, ya sea si lo ven como algo positivo o como un hecho negativo y desde el cual construyen sus saberes.

Lo anterior deriva en la Teoría causal-valorativa de Lyons donde la emoción es un estado psicosomático, un estado corporal causado por una actitud, en este caso una actitud evaluativa. La evaluación que constituye el núcleo central del concepto emoción es una evaluación acerca de determinado objeto, acontecimiento o situación de mi entorno en relación conmigo o mis convicciones de acuerdo con mis propias experiencias.

Epistemológicamente hablando, las emociones no son en absoluto cognitivas. Etimológicamente, cognitivo, del latín cognoscere, implica percepción conocimiento, en general, enterarse de algo. Pero evaluar no es ampliar nuestro conocimiento, si no relacionarlo con algo ya conocido o percibido en una escala de valores. (Lyons, 1993, p.82)

El aspecto cognitivo de la emoción sirve de base a la evaluación, es decir, los juicios iniciales que posee ciertas propiedades son transformados en una manera específica de contemplar el objeto. En la mayoría de los casos la emoción surgirá en una persona depende del modo en que vea o considere el objeto. Este enfoque integrativo comprende la evaluación objetiva de la emoción del sujeto.

La teoría causal valorativa, sostiene que los estados emocionales poseen dos componentes claramente diferenciados: la expresión física y un componente de sentimiento. Los sentimientos son la experiencia consciente de la emoción, y poseerán un papel primordial en el procesamiento cognitivo que el individuo hace para realizar una valoración de la situación en la que están inmersos. De acuerdo con el análisis de Lyons, “denominamos como sentimientos «de» alguna emoción tan sólo después de ponerlos en correlación con el núcleo distintivo de tal emoción, es decir, las evaluaciones y deseos peculiares de la misma”. (Lyons 1993, p. 116)

En las situaciones de aula, los alumnos están sometidos cotidianamente a frases de sus maestras con la intención de evaluar sus acciones, y sus productos. Sin embargo, las docentes suelen pasarse por alto, siendo consideradas como parte habitual de los procesos enseñanza sin detenerse a meditar en sus efectos que causan en el proceso de aprendizaje del mismo. De hecho, hablar de evaluación en la escuela suele remitir a acciones finales en el proceso de enseñanza, a pesar de la propuesta de ejercer una evaluación formativa.

En esta interacción, es difícil negar las reacciones emotivas que suscita estas valoraciones, y su consecuente efecto tanto en la expresión emocional de los niños cuyo resultado es una determinada comprensión de la situación que se experimenta. Es aquí donde parece articularse la cognición como el conjunto de saberes que se construyen de la situación que se vive y la emoción como expresión de la valoración que el niño hace del entorno. Esta relación se aborda en la presente investigación a partir de la pregunta ¿Qué generan los juicios evaluativos de la docente desde un enfoque integrativo en los niños de preescolar durante la comprensión de un objeto de estudio? El propósito es investigar la relación integrativa de las implicaciones cognitivas (lo que expresa verbalmente) y emotivas (las expresiones corporales) del proceso que genera juicios evaluativos, así como los estados emocionales que experimentan los niños de preescolar cuando la docente expresa frases evaluativas durante la comprensión de un objeto de estudio.

Metodología

Para realizar esta investigación se tuvo una población de 21 alumnos, 16 niños y 5 niñas en un grupo de 3º grado de un Jardín de Niños de la ciudad de Irapuato Guanajuato. Comprendiendo el fenómeno evaluativo desde procesos de evaluación hasta que genera en los niños las frases evaluativas en las interacciones donde intervienen juicios evaluativos emitidos por la educadora durante una situación de aprendizaje, por tanto, la metodología que hace posible este acercamiento es el paradigma interpretativo en su vertiente fenomenológica usando la etnografía como perspectiva para recolectar y describir las interacciones en el aula.

El método etnográfico permitió registrar, describir y analizar la relación que existe entre la práctica real y la teoría se mencionan diversos autores, planes y programas de educación referente a los juicios evaluativos como fenómeno integrativo de lo cognitivo emocional. Tomando como referencia mis unidades de Análisis

- Los juicios evaluativos que se hace cotidianamente.
- Las respuestas a las frases evaluativas.
- Las emociones que evalúan la interacción o la frase evaluativa.

En el proceso de esta investigación fue necesario combinar las técnicas e instrumentos de recolección de información, documentadas en el diario de campo para describir sucesos importantes durante interacción en la clase donde la educadora emitía juicios evaluativos durante la comprensión de un objeto de estudio, en algunas ocasiones me fue posible tomar video de las interacciones para describir puntualmente los hallazgos que encontraba. La información anterior fue material de análisis para contrastar las diferentes teorías que implican los juicios evaluativos con lo observado en el salón de clases.

Discusión y Resultados

Los resultados de esta investigación fueron:

- a) La evaluación como práctica cotidiana común.
- b) Una revisión al papel de la emoción durante la comprensión de un objeto de estudio.

En lo siguiente muestro el efecto de los juicios evaluativos de las educadoras durante la comprensión de un objeto de estudio en los niños acerca de las frases evaluativas que emite la maestra a los alumnos en el nivel preescolar.

Situación de Aprendizaje: La venta de juguetes

Figura 1. Esquema de dialogo en la interacción educadora-estudiante donde podría generar emociones disposicionales positivas

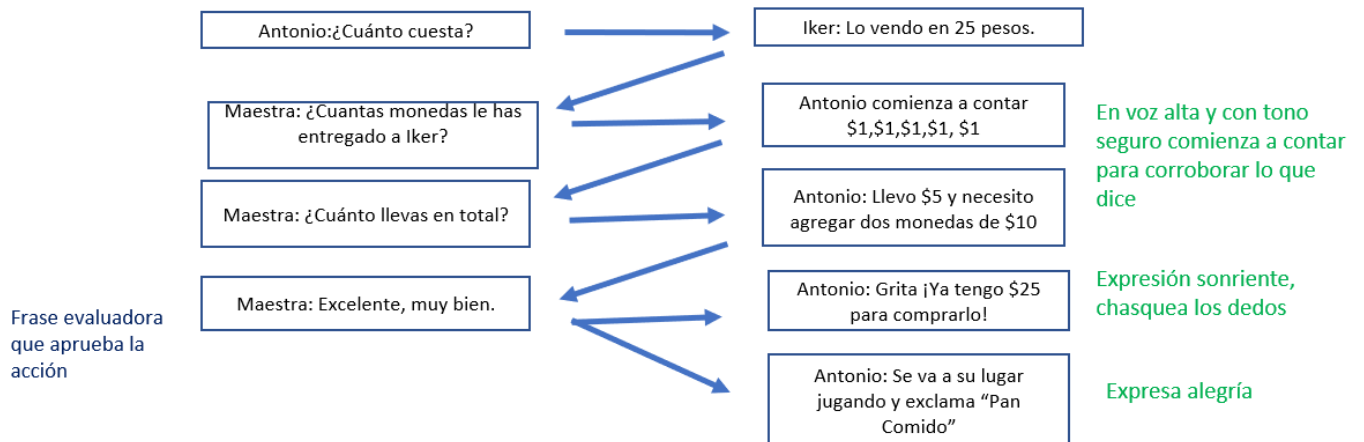


Figura 1. Dialogo entre la maestra y el alumno donde se podría decir que se dónde se podría estar desarrollando una emoción disposicional positiva en el niño por la aprobación que le da la educadora.

En este esquema aprecia que el niño interpreta el juicio que emite la docente cuando aprueba la acción y le sirve de motivación para que su emoción se integre a un proceso cognitivo para responder al cuestionamiento de la maestra, es decir evalúa la frase evaluadora de manera positiva que lo impulsa a demostrar el dominio de lo que sabe durante la situación de aprendizaje.

Con sus participaciones Iker y Antonio evalúan estas interacciones con la docente, la frase evaluativa aprueba la acción de Antonio y le sirve de motivación para que su emoción sea la guía que lo lleve a demostrar su dominio del aprendizaje en el momento oportuno. La emoción es lo que permitió que los alumnos se involucraran paulatinamente en atender los ejercicios de hacer la compraventa involucrando utilizar monedas de distintos valores. Las participaciones de los alumnos se basaban en experiencias personales, conocimientos adquiridos con anterioridad o con relación al tema que estábamos tratando ese día. Como ir al supermercado, jugar a la dulcería o actividades cotidianas que involucran habilidades de compraventa).

En el proceso de evaluación se socializan los saberes de un objeto de estudio a partir de juicios evaluativos que son una composición de un proceso cognitivo que implica saberse capaz de realizar la acción, acompañadas en conjunto de estímulos emocionales generalmente determinados por la necesidad de aprobación, entonces las frases valorativas que expresa la maestra desencadenan estados emocionales en un primer momento fácticos positivas implícitos en sus expresiones corporales, faciales, verbales, gestos y en la conducta motivada. Y a su vez se generan los estados emocionales disposicionales que experimentará en situaciones similares posteriores.

Situación de aprendizaje: “Los cuentos”

Figura 2. Esquema de dialogo en la interacción educadora-estudiante donde podría generar emociones disposicionales negativas

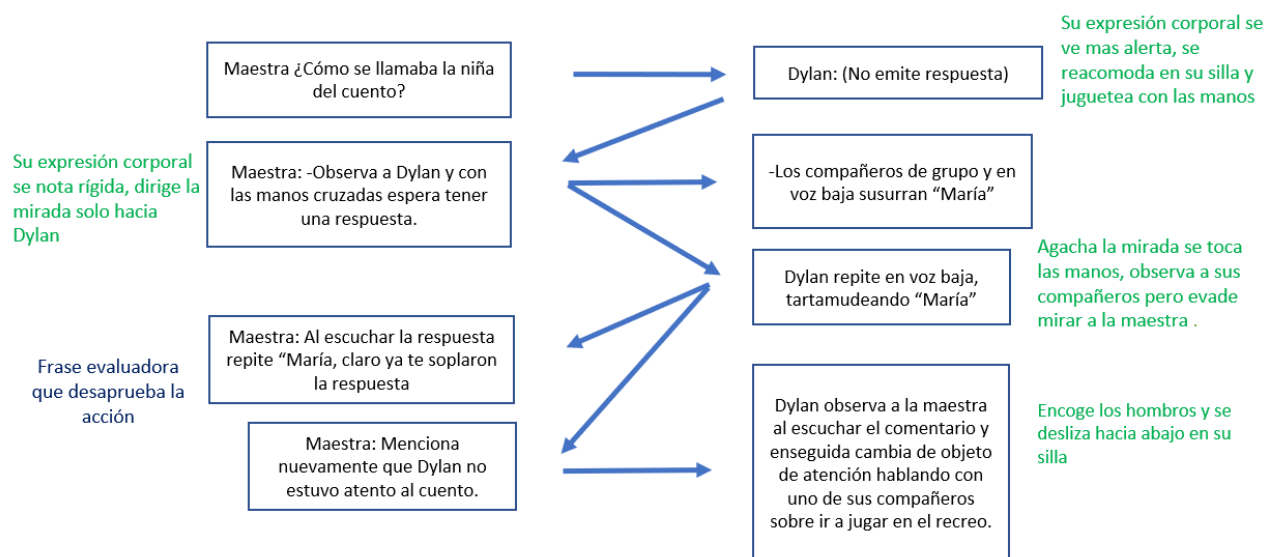


Figura 2. Diálogo entre la maestra y el alumno donde se podría decir que se generó una emoción disposicional negativa en el niño por la desaprobación a su comportamiento que le da la educadora.

En este esquema se puede apreciar la interpretación negativa que el niño hace sobre la frase evaluadora que emite la educadora, demeritando la valoración emocional que hace el niño

sobre la situación de aprendizaje. Por lo tanto, los estados emocionales facticos determina la motivación del niño para expresar lo que comprende del cuento, esto se observa la expresión corporal del niño.

Es posible que durante la interacción la actitud frente al grupo, la docente pueda quizá emitir frases evaluativas que desencadenan emociones fácticas evitativas que evadan contestar los cuestionamientos que hace a los estudiantes por medio de un proceso de recepción-transmisión, es decir el niño interpreta la frase evaluadora, su expresión corporal y disposición emocional que hace la maestra para desaprobando su comportamiento, determina la motivación del niño para expresar lo que comprende del cuento.

Bajo esta premisa el juicio evaluativo que emite la educadora generó una emoción disposicional negativa, donde la acción del niño fue cambiar de objeto de atención otra actividad que emocionalmente causaba un estado factico por conocer más del otro tema desviando su interés y dejando de lado la valoración sobre la situación de aprendizaje que se experimentaba en el aula en ese momento.

Hallazgos en la relación entre evaluación y emoción

La evaluación está constituida por un juicio consciente que es guiada por una emoción, se infiere a partir de la expresión verbal, las experiencias previas acerca del tema, y otros factores que influyen, en otras palabras, estos juicios valorativos constan de tres componentes, los estados emocionales facticos y disposicionales, los procesos cognitivos y la aprobación de los actores que participan en la situación.

Con base en los aportes teóricos y en la documentación en mi inmersión al campo de investigación la figura 3 muestran las implicaciones emotivo-cognitivas en los juicios evaluativos. Es decir, expresar una emoción es realizar una evaluación de la situación en que se halla inmerso determinado sujeto.

Figura 3: Esquema donde se muestran las implicaciones emotivo cognitivas en los juicios evaluativos

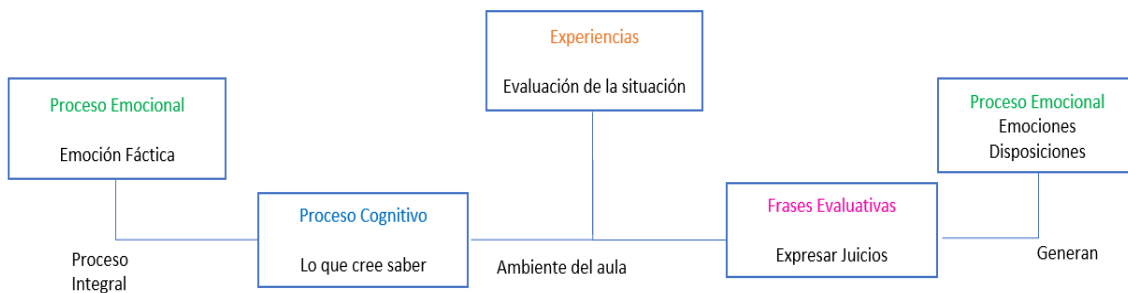


Figura 3. Esquema diseño propio sobre los factores que intervienen según las descripciones de las situaciones de aprendizaje entorno a la evaluación integrativa.

De acuerdo con esta postura integrativa, en este esquema se muestra como la emoción es la encargada de evaluar el objeto de estudio en una determinada situación de aprendizaje en tanto que proceso debe contemplar la estrecha interacción entre las dimensiones emotiva y cognitiva. La emoción implica la concienciación subjetiva (lo que cree saber), implica una dimensión interna (emociones disposicionales), implica una dimensión expresiva/motora (emociones fácticas) e involucra una dimensión cognitiva (expresar juicios) todo en conjunto sería un proceso integrativo para evaluar determinada situación.

Durante la construcción para emitir juicios evaluativos existe, sin duda una vinculación cognitiva-emotiva, donde lo emotivo implica transitar por estados emocionales fácticos y disposicionales independientes de cada individuo según sus experiencias, hasta generar memorias emocionales, esto sería la pieza clave para determinar cómo conducirse en determinada situación.

El impacto positivo o negativo del suceso dependerá de la valorización que el individuo haga del mismo y su conducta condicionarán el tipo de valoración que el individuo tenga. Si el suceso es agradable, desarrollará la tendencia conductual de aproximarse al objeto que le

genera emociones placenteras. Al contrario, si este objeto es desagradable para el individuo, su patrón conductual será evitarlo.

Si bien en el proceso emocional un procesamiento cognitivo que ocurren simultáneamente, el propio procesamiento cognitivo se ve influenciado, modulado e incluso determinado por el estado emocional disposicional. El rol de la emoción fáctica es la comprensión y selección del conocimiento que desea almacenar para generar emociones disposicionales a los que se podría llamar unidades de conocimiento determinadas por un proceso integrado de cognición y emoción.

La evaluación como práctica cotidiana común

El valor de las aprobaciones cotidianas son determinantes debido a que generan en los niños emociones disposicionales fácticas que se podrían denominar como positivas y negativas que dependerán del valor emotivo de sus experiencias. El impacto de las aprobaciones cotidianas es pieza clave para entender qué ocurre en el proceso evaluativo para resignificar el aspecto formativo de la evaluación integrando un enfoque que valore elementos cognitivos y emotivos con la finalidad de que el resultado se convierte en un elemento de reflexión para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los estados emotivos son el eje central de los procesos cognitivos que realizan los estudiantes durante la comprensión de un objeto de estudio. El proceso emocional requiere de un procesamiento cognitivo, que evalúa la situación de aprendizaje en la que se encuentra inmerso el propio procesamiento cognitivo es modulado e incluso determinado por el estado emocional factico que se experimenta en el momento y que antecede a sus emociones disposicionales derivadas de sus vivencias previas.

De acuerdo con la evaluación que hace cada sujeto, el rol de la emoción fáctica es la comprensión y selección del conocimiento que desea almacenar para generar emociones disposicionales a los que se podría llamar unidades de conocimiento determinadas por un proceso integrado. Bajo esta premisa, las emociones fácticas y disposicionales son las

encargadas de dar significado al contenido de aprendizaje por medio de la evaluación que se hace de la situación de aula.

Conclusiones

Las emociones se encuentran presentes al establecer relaciones entre las personas, entonces podemos decir que las emociones y el conocimiento convergen para evaluar la situación de aprendizaje, este panorama refiere a lograr un mejor entendimiento de los contenidos. Por lo cual, es crucial el análisis de las valoraciones cotidianas para enriquecer dicho proceso determinado por aspectos emotivo-cognitivo integran un significado de contenido emocional del objeto de estudio que significa de forma positiva o negativa.

Conocer el enfoque de la evaluación integral evita caer en un error recurrente al evaluar como predisponer creencias propias, lo que se necesita es interpretar su significado, con información proporcionada por los niños sobre lo que conocen acerca del aprendizaje y el contenido emocional que evoca en cada uno de acuerdo a sus experiencias previas. Lo que le otorga un significado de carácter integral a la evaluación.

Emplear el uso de frases evaluativas que generen emociones disposicionales positivas que propicien seguridad y confianza durante la comprensión de un contenido de aprendizaje. Evitando el uso de comentarios que demeriten el esfuerzo de los estudiantes cuando transitan por estados emocionales facticos negativos que impliquen dificultad para entender los aprendizajes. De esta manera las evaluaciones cotidianas en el aula contribuyen a brindar retroalimentación oportuna y eficaz con alumnos de forma individual y grupal durante la jornada de trabajo haciendo de la evaluación una experiencia integral formativa y enriquecedora.

Las emociones son las encargadas de dar valor y significado al contenido de aprendizaje por medio de la evaluación que se hace de la situación de aula. Por lo tanto, es necesario hacer una revisión sistemática a los juicios que emiten las educadoras por lo que causa o provoca, generan que los niños se interesen o no por el objeto de estudio donde el papel de la emoción es significar u obstaculizar el aprendizaje, el ambiente en el aula se crea en conjunto con las

frases evaluativas y la emoción que se experimenta transforman el sentido del objeto de estudio en los alumnos y finalmente todos estos factores son lo que queda en la mente del niño, es decir, un todo integrado.

Referencias

- Damasio, A. (1997). El error de Descartes. *Revista de Filosofía*, 49-129.
- Díaz, F., & Amp; Hernández, G. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista, 2, 1-27.
- Himmel, E. (2003). Evaluación de aprendizajes en la educación superior: una reflexión necesaria. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)*, 33(2), 199-211.
- Kaplan, N. (2004). Nuevos desarrollos en el estudio de la evaluación en el lenguaje: la teoría de la valoración. *Boletín de lingüística*, (22), 52-78.
- Katayama, R. J. (2014). *Introducción a la investigación cualitativa: fundamentos, métodos, estrategias y técnicas*. Universidad Inca Garcilaso de la Vega, 35-97.
- Lazarus, R. S. (1982) Pensamientos sobre las relaciones entre emoción y cognición, *American Psychologist*, 37, 1019-1024.
- Lyons, W. (1993). *Emoción*. (Vol.42). Anthropos Editorial.
- Velasco, H., & De Rada, Á. D. (1997). *La lógica de la investigación etnográfica*. Editorial Trotta.

La décima espinela en la formación académica y cultural de los futuros docentes en una escuela normal del estado de Veracruz.

Cristóbal Cuitláhuac Torres Herrera¹

Ver02.ctorresh@normales.mx

Escuela Normal “Juan Enríquez”

Línea temática 6. Multiculturalismo, interculturalidad y educación

Resumen

La décima espinela es una expresión cultural que sobrevive en muchas regiones del país, Veracruz no es la excepción y se encuentra en casi toda su geografía. En Tlacotalpan, ciudad declarada patrimonio cultural de la humanidad, esta poesía de arte menor enriquece la cultura siendo un medio de expresión oral y escrita que se utiliza en los fandangos locales y es al mismo tiempo, un excelente vehículo por el cual los versadores suelen comunicar sus ideas. La escuela normal Juan Enríquez de Tlacotalpan realiza esfuerzos por vincularse con el entorno cultural donde se encuentra enclavada, retomando esta expresión poética con la finalidad de utilizarla en la construcción de libros ilustrados con textos en verso y su uso como organizadora de información para que los estudiantes organicen su pensamiento, la toma de apuntes, y las ideas incluyendo información para la exposición o para entender y recordar los contenidos analizados.

Palabras Clave: décima espinela, libros ilustrados, redondilla, verso, organizador de información.

¹Maestría en Desarrollo Infantil Universidad Pedagógica Veracruzana. Docente de la escuela normal Juan Enríquez de Tlacotalpan Veracruz. Músico tradicional. Áreas de interés: Docencia, poesía y música tradicional Contacto: elqueportalajara@gmail.com

Planteamiento del problema

El presente escrito retoma una experiencia académica basada en la utilización de la décima espinela como herramienta para la creación de libros ilustrados en verso, dicha actividad se llevó a cabo en la escuela normal Juan Enríquez (ENJE) de Tlacotalpan, Veracruz, en la que participaron 58 estudiantes del tercer semestre de la licenciatura en educación preescolar. Las actividades se estructuraron en forma de taller y fue impartida por dos expertos en creación de décima espinela y un docente de la institución.

El taller se llevó a cabo debido a dos razones fundamentales: la primera, relacionada con la idea de utilizar el verso como herramienta textual en los libros ilustrados, la segunda, rescatar el conocimiento cultural presente en la localidad.

La idea de utilizar la décima espinela en la creación de libros ilustrados nació a partir de los contenidos del curso *Desarrollo de la competencia lectora* del plan de estudios 2018 para la formación de docentes de educación preescolar donde se sugiere conocer las condiciones y criterios para seleccionar textos a los niños, pasando por los textos ilustrados, informativos y libros-álbum (SEP, 2020). Al respecto, dicho programa sugiere profundizar en los beneficios que posee el libro-álbum para mejorar la competencia lectora en los primeros niveles de alfabetización, donde se destacan las bondades del libro-álbum como lo son: la relación texto e imagen, el rol constructivo por parte del lector y la polifonía de significados (Orozco, 2009).

A partir de las sugerencias del programa de estudio, desde inicio del curso, se acordó con los estudiantes la creación de un texto ilustrado (priorizando el libro-álbum), para utilizarlo como recurso en actividades de lectura en el aula. Con la intención de crear productos originales apegados a la cultura local, se acordó la inclusión de texto en verso para acompañar las imágenes del libro.

No obstante, conforme las actividades del taller se fueron generando, se propuso la utilización de la décima como organizadora de información, ya que en ella se pueden tocar temas de distinta índole: sociales, personales, religiosos, educativos, psicológicos, de amor y

desamor, de la naturaleza, de la historia y sobre crítica social. Según la SEP (2017), Un organizador de información (que puede ser gráfico o no), permite sintetizar, registrar, representar, concretar, jerarquizar, demostrar, ordenar información o datos relacionados con procesos, pasos, datos y contenido diverso. Desde esta perspectiva, la finalidad es proponer la décima espinela como un recurso para presentar, organizar y resaltar contenidos medulares de los textos de los diversos cursos de la malla curricular.

Dicho lo anterior, antes de intentar usar la décima para crear textos ilustrados en verso, o para utilizarla como organizadora de información, fue conveniente que los estudiantes aprendieran a estructurar décima partiendo de conocimientos más sencillos como la rima, transitando hacia la métrica octosílaba, el entendimiento de la sinalefa y la capacidad de síntesis para decir mucho en sólo diez líneas.

No obstante, el aprendizaje de la décima no es tan simple, y en el caso del modelo llamado espinela, requiere del dominio de elementos musicales, reglas del español y cierto grado de metáfora. Desde la planificación de este taller nos preguntábamos si los estudiantes aprenderían sin tanta dificultad a producir este tipo de poesía. Más importante aún, nos preguntábamos si era posible utilizar la décima como recurso didáctico y qué influencias o impactos tendría en el enriquecimiento de las competencias de los estudiantes.

Marco teórico.

La décima espinela penetró en México desde los años inmediatamente posteriores a la conquista española. Al menos así parecen indicarlo varias experiencias del Archivo General de la Nación, anteriores al año 1591, cuando Vicente Espinel regularizara en Andalucía una estrofa que hoy conocemos como espinela (IVEC, 1995, p. 29)

La décima es una expresión poética principalmente de corte oral y popular que ha sobrevivido en América desde la emancipación de los afrolatinos (Kleymeyer, 2000). En Veracruz, este género se afianzó a finales de la colonia, y se convirtió en la expresión más popular de sus habitantes. Para Lima (2015) la décima es una estrofa que posee diez versos

octosílabos donde la terminación de cada línea rima de la siguiente manera: *abba ac cddc*. En la actualidad, aunque no es una forma poética utilizada en el plano académico, es un recurso que permite *el embellecimiento* de la palabra oral y escrita y enriquece el patrimonio de la versada popular veracruzana.

Dos corrientes de la décima se establecieron en nuestro país desde la colonia, y que perduraron hasta finales del siglo XIX: una de corte erudita utilizada por la iglesia para la evangelización, representada por aristócratas ibéricos asentados en la Nueva España y por criollos mexicanos como Sor Juana Inés de la Cruz y Sigüenza y Góngora (IVEC, 1995), y otra de corte lírico popular que se mantuvo en diversas regiones de México debido a la tradición oral. En esta sobreviven formas arcaicas de espinela y una amplia cantidad de variantes usadas principalmente entre la gente de entornos rurales.

A partir de su revitalización, la forma poética predominante en la ciudad de Tlacotalpan es la décima *perfecta o espinela* traída por los eruditos de ultramar. Actualmente, debido al apogeo del *movimiento jaranero* y a su nombramiento como Ciudad Patrimonio, la cultura local de la Perla del Papaloapan (como suele denominársele), permea ampliamente en los habitantes, siendo prácticas características matricular a los niños desde muy pequeños en la Casa de la Cultura o en los diferentes colectivos, talleres y Centros Culturales de la localidad.

La relación entre poesía y educación data de los primeros escritos producidos por Aristóteles en su obra *Poesía*, quien afirmaba que la poesía es creación literaria (Angarita, 2016), del mismo modo, desde entonces, se afirmaba que tanto un proyecto educativo, como la creación poética requieren esfuerzos intelectuales, por lo que en una *ciudad ideal* la poesía podría ser objeto de instrucción.

La décima es un valioso instrumento para captar la vida personal, además de dotar a sus usuarios de herramientas para la comunicación; permite la introspección y la búsqueda personal (Rodríguez, 2016). Esta estructura poética ha sido un vehículo importante de comunicación, en

las altas esferas fue sinónimo de culto, una forma de compartir ideologías, emociones y propósitos.

Una vez que se popularizó entre los estratos sociales más bajos, la décima fue tribuna, tradición oral, retrato de la historia, composición poética, género literario y también literatura; en algunos países, fenómeno cultural (Tala, 2011). permeó el plano literario de tal forma, que llegó a la poesía popular y se quedó en ella, es una herramienta de gran interés para los académicos modernos; quien se apropia de ella se ve envuelto en un venero inagotable de palabras y significados, al mismo tiempo permite la explotación y desarrollo de la metáfora, el sentido figurado y la habilidad de decir mucho en pocas líneas.

Metodología

En el taller de décima de la ENJE se priorizó el aprendizaje del verso octosílabo y la rima consonante. Para lograr el dominio en la construcción de su estructura, y para facilitar a los estudiantes su aprendizaje, la décima se desmembró en tres elementos: *redondilla*, *punte* y *segunda redondilla*.

La *redondilla* se encuentra compuesta por los primeros cuatro versos, donde la primera línea rima con la cuarta y la segunda con la tercera *abba* (Ver ejemplo 1 a). Una vez que los estudiantes demostraron dominio en su elaboración, se abordó la construcción del *punte*, que consiste en agregar dos líneas octosílabas; una con la rima de la última línea de la redondilla *a*, y otra con una terminación distinta *c* (Ver ejemplo 1 b), con la finalidad de continuar rimando (como si fuera otra redondilla 1a), ahora con la estructura *c* y *d* (ver ejemplo 1c):

Antes de abordar completamente dicho ejercicio, se les mostraron a las estudiantes un par de décimas completas con las líneas que rimaban en colores similares y del lado derecho, y en la misma tónica que el verso (en vertical), las letras correspondientes con las terminaciones de cada línea:

Ejemplo 1. Décima espinela dividida en las tres partes enunciadas líneas atrás:

a) **Redondilla**

Juan Enríquez la normal A

mezcla cultura y saber B

con patrimonio ha de ser B

en el sur no hay otra igual A

b) **Puente**

nació multicultural A

en tierra veracruzana C

c) **Segunda redondilla**

con la vocación humana C

y en lo alto una misión D

de llevar educación D

a la niñez mexicana C

Una vez mostrada la estructura de una décima completa, se pidió a las estudiantes la elaboración de una redondilla (los primeros cuatro versos de la décima); al mismo tiempo se les explicó que cada línea de la décima debe ser octosilábica, cuestión que se les dificultó, ya que aunque en los niveles anteriores a la licenciatura, en los cursos de español se realizan actividades de segmentación, en el caso de la poesía se consideran elementos sonoros que influyen en la métrica, como es el caso de la sinalefa.

A continuación, se muestra la redondilla de la décima del ejemplo 1 con separación silábica que ilustra la estructura octosilábica de cada línea de la décima.:

Juan- En-rí-quez- la- nor-mal

Mues-tra- sa-ber y- cul-tu-ra

Con- pa-tri-mo-nio- de al-tu-ra

En -el -sur -no -hay o-tra i-gual

Cabe destacar que, aunque la décima espinela lleva por regla la estructura octosilábica, cuando la terminación es con una palabra aguda, dicha línea será heptasilábica, como el caso de la primera línea de la redondilla que se observa en el ejemplo 1:

Juan- En-rí-quez- la- nor-mal

La décima espinela es también considerada la décima *perfecta*, ya que puede cantarse sin ningún problema en la estructura musical de seis tiempos, lo que facilita su construcción cuando el autor posee conocimientos musicales o sabe ejecutar algún instrumento.

Posterior al análisis de la estructura octosílabo, y entendidas las rimas de cada línea, las estudiantes procedieron a construir redondillas con temáticas libres.

Ejemplos de redondillas construidas por las estudiantes:

Ejemplo 1:

Qué bonito es ser maestra

porque se aprende a diario,

no solo ganar salario

es la motivación nuestra.

Ejemplo 2:

Desvelada o con problema

la clase tiene que dar,

nunca llega a vacilar
aunque esté en algún dilema.

Una vez entendida la redondilla, las estudiantes iniciaron la construcción de redondillas con *punte*, para después poder construir la segunda redondilla. A continuación, se muestra alguna redondilla con puente construida por las estudiantes:

Redondilla

Docentes de corazón
con la misión de educar
valores bien inculcar
solo por una razón

Punte

Educar con gran tesón
esforzándonos en las clases

Como elemento final, se construye una segunda redondilla iniciando con la última rima del puente, de esta manera la décima queda instaurada con sus dos redondillas y puente.

Ejemplo de Segunda redondilla:

Conocer muy bien las bases
debilidades también
al niño formar muy bien
pues nos sentimos capaces.

De este modo, tenemos completa una décima integrada por una redondilla, un puente y una segunda redondilla. Debido a la sencillez que implica la estructura de esta última, es fácil y hasta conveniente iniciar el proceso de enseñanza-aprendizaje con este tipo de rima.

Para que los estudiantes practicaran el verso octosílabo se les sugirieron tres alternativas:

1. Cantar las composiciones decimales utilizando la métrica de algunos sones jarochos en los cuales la décima encaja a la perfección; sones como el jarabe, el zapateado y el buscapiés son ejemplos de ritmos en los que incluso se cantan décimas en los fandangos de la actualidad.

2. Contar las sílabas de la misma manera en que se nos enseñó en las escuelas de educación básica para la clasificación de palabras bisílabas, trisílabas, etc. Apoyándose en las reglas de utilización de las sinalefas y acentuación de palabras.

3. Utilizando ejercicios vocales basados en rítmicas de extensión octosilábica, segmentando oralmente las sílabas. Ante esta última opción lo ideal es iniciar con el aprendizaje de la estructura de la décima y ejercitando por partes la décima como en el caso de la utilización inicial de redondillas, posteriormente agregando el puente, y por último la segunda redondilla.

Se percibió que los estudiantes se inclinaron por la opción relacionada con el conteo de sílabas, habilidad que, si bien la mayoría no poseía totalmente, la habían ejercitado desde que cursaban la educación básica. Aun así, les costó trabajo aplicar la regla de la sinalefa, así como la segmentación cuando se encontraron con hiatos y diptongos. Otro detalle que les complicó la segmentación y que tuvo que ser explicado, fue el hecho de que cuando la rima termina con alguna palabra aguda, no se completa la regla octosilábica, ya que la acentuación influye en la extensión de la línea, quedando heptasilábica, de tal modo que esta información también se debe compartir con los estudiantes.

En cuanto al uso que los estudiantes le dieron a la décima, se les brindó la consigna de que eligieran algún texto para poner en práctica lo aprendido, lo leyeran, extrajeran información

medular y con ella construyeran una décima espinela. A continuación, se muestran algunas producciones:

Lewin brindó con pasión
el proceso reflexivo,
aquel que busca un motivo
para mejorar la acción.
pulir nuestra intervención
en ciclos, en espirales,
buscando datos reales
dialogando la teoría,
con la práctica que envía
a solucionar los males.

Referencia: Kurt Lewin Investigación-acción. Autor retomado por John Elliot en su libro *El cambio educativo desde la investigación-acción* (2005).

De la mano la lectura
que Tonucci publicó,
y que a mi ser conmovió
colmándome de ternura.
la ciencia es la apertura
y el principio del saber,
llevando a desenvolver

al niño en lo que es su entorno,
y como pan en el horno
en su punto florecer.

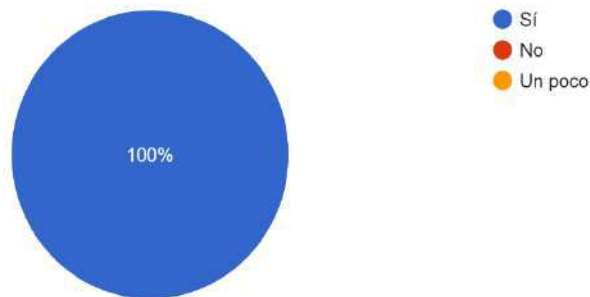
Referencia: Francesco Tonucci *De la mano*, en *Cómo introducir la investigación escolar* (1996) analizado en el curso *conocimiento del medio natural y social 1*. Licenciatura en Educación preescolar Plan de estudios 1999.

Resultados

Para verificar las aportaciones académicas del taller, al término de éste, se aplicó un formulario que fue contestado por diez estudiantes elegidos de manera aleatoria. A continuación, se muestra el resultado:

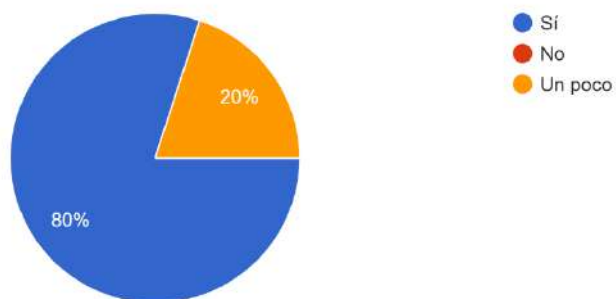
¿Consideras que algunos aprendizajes relacionados con la creación de décimas podrías aplicarlos en las jornadas de práctica?

9 respuestas



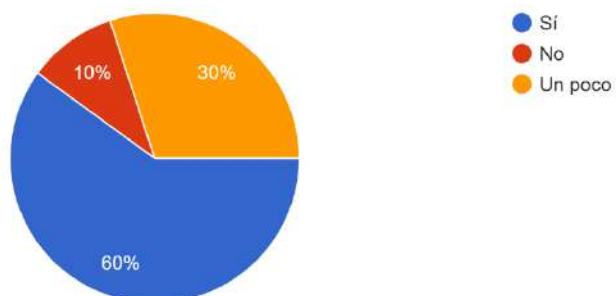
¿La construcción de décimas te ha permitido el conocimiento de nuevas palabras?

10 respuestas



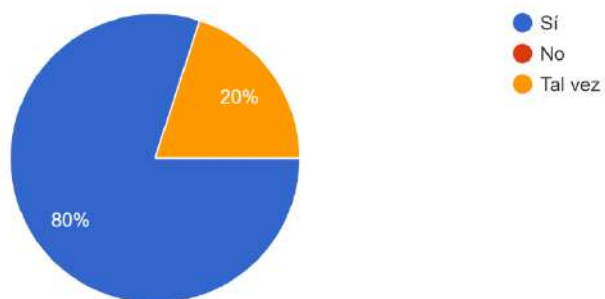
¿La construcción de décimas te ha permitido la percepción de errores ortográficos en tu escritura?

10 respuestas



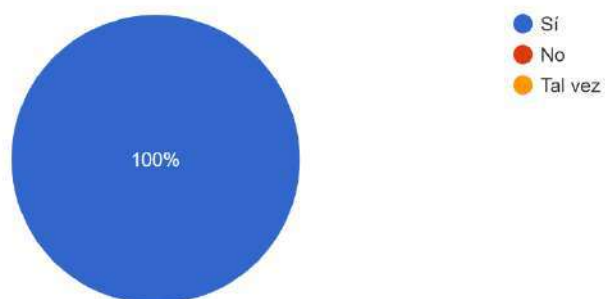
¿La construcción de décimas te ha permitido encontrar otros significados a las palabras?

10 respuestas



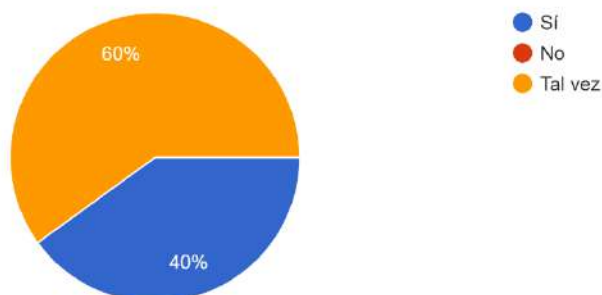
¿La construcción de décimas te ha permitido encontrar otra forma de expresión escrita?

10 respuestas



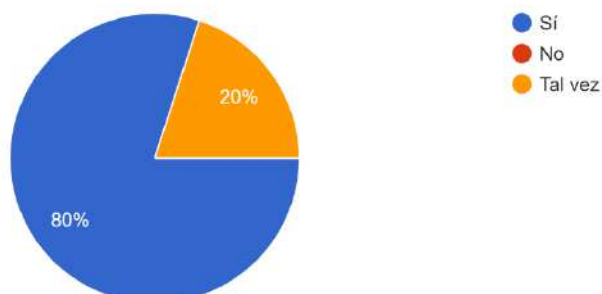
¿La construcción de décimas te ha permitido usar la rima como una opción para organizar la información de las lecturas que analizas en tu formación?

10 respuestas



¿Te gustaría aprender otras estructuras poéticas?

10 respuestas



Con relación a las respuestas contenidas en el formulario, una meta que no se ha alcanzado es la utilización de la décima como organizadora de información utilizando textos académicos de los diferentes cursos de la malla curricular, esto quizá por el desconocimiento que los docentes tienen de la décima espinela. Hasta el momento, este trabajo se encuentra reducido a la elección de textos que los estudiantes hacen dentro del propio taller.

Otro resultado apreciable reflejado en las respuestas de los estudiantes es el hecho de que algunos poseen dudas si sería conveniente continuar aprendiendo sobre la poesía de arte menor y sus diferentes variantes. Es probable que dicha indefinición se deba a que el taller es de reciente creación y aún no han identificado el total de beneficios que esta actividad podría generarles tanto en lo personal, como en la propia formación docente. Por el momento es difícil obtener un conocimiento exacto sobre su impacto, por lo que será importante llevar a cabo un seguimiento efectivo para conocer alcances a mediano y a largo plazo.

En cuanto al uso de la décima espinela para la creación de libros ilustrados con textos en forma de verso, se destaca el hecho de que pocos estudiantes lograron un amplio dominio en el uso de la rima octosílaba como recurso para la producción de material didáctico. Uno de los factores se atribuye al desconocimiento que estos poseían de la rima octosílaba y de las bases para la creación de versos en forma de redondilla.

No obstante, se resalta el hecho de que, al término del taller, los estudiantes pudieron reforzar sus conocimientos sobre la separación silábica de palabras aprendiendo a identificar hiatos, diptongos y sinalefas, así como la utilización de la décima como organizadora de información al construir décimas y redondillas incluyendo contenido de textos analizados en algunos de los trayectos formativos de la malla curricular.

Conclusiones

Si bien los estudiantes deben continuar poniendo en práctica lo aprendido para perfeccionar su producción, hace falta informar a los diferentes colegiados de maestros de los beneficios que aporta a la formación académica y a la vida personal el aprendizaje de la construcción de décima espinela. Al mismo tiempo, habrá que involucrarlos en este tipo de actividades para crear sensibilidad y apreciación por el arte local y su uso académico.

La aportación más valiosa del taller fue descubrir que la décima también funciona como organizadora de información, ya que el contenido de dicha forma poética está en función de quien la construye y del tema en cuestión, siendo este último el componente que le otorga

contexto e intención. Una muestra de lo anterior fue la creación de ´decimas basadas en textos leídos en semestres anteriores.

Por último, se destaca el hecho de que el taller de la décima espinela representa el esfuerzo de algunos docentes por tratar de vincular la cultura local con los procesos académicos que se gestan en la escuela normal Juan Enríquez. Sin duda, los estudiantes que forman parte del taller estarán mejor preparados para participar de forma activa en las diferentes prácticas comunitarias relacionadas con la música y la poesía local, logrando así, integrarse con mayor profundidad al tejido social del que forman parte.

Referencias

- Elliot, John (2005) *El cambio educativo desde la investigación-acción* Ediciones Morata S. L. Ediciones Lequerica, 12. 28-004 -Madrid. ISBN-13: 978-847112-383-1. ISBN -10: 84-7112 -383-5
- IVEC (1995). *La décima popular en Iberoamérica* Gobierno del Estado de Veracruz Derechos reservados Instituto Veracruzano de Cultura Canal esquina Zaragoza Código Postal 91700 Veracruz, Veracruz, México Primera edición, 1995 ISBN 968-6271-48-1.
- Kleymeyer, A. (2000). *LA DÉCIMA: fusión y desarrollo cultural en el Afropacífico*. 1ª. Edición Ediciones Abya -Laya Quito – Ecuador ISBN 9978-04-609 https://digitalrepository.unm.edu/abya_yala/16/
- Lima, D. (2015) Origen, continuidad e ingenio en las décimas nocturnas de Xavier Villaurrutia *Signos Literarios*, vol. XI, núm. 22, julio-diciembre, 2015, 32-47, ISSN: 1870-4050 <https://signosliterarios.izt.uam.mx/index.php/SL/article/view/69>
- Orozco, M. (2009). *El libro álbum: definición y peculiaridades*. En Revista Sinfonía Fall. Disponible en <http://sincronia.cucsh.udg.mx/orozcofall09.htm>.
- Rodríguez, Quintana J. Y. (2016). *La improvisación oral en verso como recurso para la creatividad y la memoria* International Journal of Developmental and Educational Psychology, vol. 1, núm. 2, 2016, pp. 283-288 Asociación Nacional de Psicología Evolutiva y Educativa de la Infancia, Adolescencia y Mayores Badajoz, España ISSN: 0214-9877 DOI: <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2016.n2.v1.580>
- SEP (2017) *Aprendizajes para la educación integral Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*. Secretaría de Educación Pública, 2017 Argentina 28, Centro 06020 Ciudad de México ISBN de la colección: 978-607-97644-4-9

SEV (2020). *Desarrollo de la competencia lectora Programa del curso*. Licenciatura en educación preescolar Cuarto semestre. D.R. Secretaría de Educación Pública, 2018 Argentina 28, Col. Centro C. P. 06020, Ciudad de México.

Tala, P. (2011). La cultura popular, la poesía popular y la décima. *Revista Chilena De Literatura*, (78). Recuperado a partir de <https://revistas.uchile.cl/index.php/RCL/article/view/17908>.

Tonucci, F. (1996). ¿Cómo introducir la investigación escolar? en *Investigación en la escuela* 2001 pp. 39-50. Instituto de psicología del C. N. R. Roma Traducido del italiano por José Manuel Blanca. Revisado por Francisco F. García tonucci@ip.rm.cnr.it.

La diversidad como ventaja pedagógica en la didáctica de la lengua escrita, en la escuela rural multigrado

Leticia Frausto Mares

leticia.frausto.mcf2022@enrjms.edu.mx

Escuela Normal Rural “Justo Sierra Méndez”

Fernando Bernal Acevedo.

fherbernal@hotmail.com

Escuela Normal Rural “Justo Sierra Méndez”

Línea temática 6. Multiculturalismo, interculturalidad y educación

Resumen

El presente trabajo de investigación, de corte cualitativo, plasma experiencias obtenidas de la puesta en marcha de un plan de acción, durante la primera y segunda semana de junio, en una escuela de organización multigrado ubicada en el estado de Aguascalientes, México. El objetivo planteado es, transformar las prácticas de lectura y escritura en la escuela rural multigrado, considerando la diversidad que existe como una ventaja pedagógica, evitando la fragmentación del grupo en el desarrollo de la clase. Se planificaron 10 secuencias didácticas en una práctica social del lenguaje “Escribir una obra de teatro con personajes de textos narrativos”, articulando por contraste (SEP, 2022) dos contenidos del Campo Formativo de Lenguajes y abonando a dos ejes articuladores. Para evaluar las acciones se diseñaron y aplicaron dos instrumentos, el diario de campo para registrar la actividad docente cotidiana y registro de escala de rango para identificar niveles de logro. La articulación de contenidos permitió trabajar con dos grados de manera conjunta y contemplar actividades diferenciadas oportunas. Se aprovechó la diversidad de aprendizajes que manifiestan los alumnos durante el rescate de conocimientos previos, en el trabajo de equipos asimétricos y en el producto final de la práctica social del lenguaje.

Palabras clave: diversidad, lectura, escritura, articulación, práctica social del lenguaje, multigrado.

Planteamiento del problema

La práctica docente en el aula multigrado se desarrolla con dificultad por la realidad que representa el trabajo con la diversidad, tanto de edades como de conocimientos. Los docentes que trabajamos en la escuela con este tipo de organización caemos en el problema de homogeneizar el grupo en el desarrollo de la clase, primero trabajamos con un grupo y después con otro, tratando de controlar el aprendizaje por medio de una planeación didáctica para cada uno de ellos, entonces, las metodologías que se emplean actualmente no potencializan esa diversidad.

Ferreiro (1995) enfatiza que no basta con reconocer que existe gran diversidad en las escuelas, sino de transformar las prácticas docentes, de comprender que homogeneizar no es el camino adecuado, por el contrario, es necesario apreciar el valor de la diversidad y hacer que los niños también lo hagan.

Al hacer un análisis de mi propia práctica he podido reconocer que no se ha logrado la articulación de contenidos y aprendizajes esperados para poder trabajar con dos grados de manera conjunta y aprovechar la diversidad de aprendizajes que manifiestan los alumnos.

Los planes y programas de reformas educativas recientes a la educación básica en nuestro país (2011, 2017 y 2022) señalan la importancia de que el docente se enfoque en desarrollar habilidades de lectura y escritura para que los alumnos sean capaces de interpretar y producir diferentes formas de comunicación escrita.

Lograr este objetivo implica una mayor complejidad en escuelas multigrado, pues los planes y programas siguen ignorando el valor del modelo de organización de este tipo de escuelas. Adicionalmente, los maestros necesitan adecuar la manera de trabajar en estas condiciones, para las cuales generalmente no fueron preparados (Rockwell, 2016).

Si bien, existen algunas propuestas que han intentado resolver la problemática del multigrado aprovechando las ventajas que tienen los grupos en estas condiciones, como la Propuesta Multigrado de la SEP (2005) articulando contenidos con diferente grado de dificultad y de diferentes materias, alternar la atención a diferentes grados escolares (Weiss, 2000), mantener a todos ocupados en diferentes tareas (Siede y Castedo, 2021), la interdisciplinariedad y mismos contenidos para dos grados llamados fases (SEP, 2022) etc., se puede apreciar que el trabajo en este tipo de escuelas sigue siendo un reto fundamental de la educación actual.

Desde el salón de clase, es importante crear espacios para que los estudiantes lean y escriban diferentes tipos de texto, pues al llegar a los grados superiores de quinto y sexto (fase 5, SEP, 2022) presentan dificultades tanto para comprender como para producir diferentes formas de la comunicación escrita.

No existe un propósito comunicativo en la forma como se ha venido abordando este proceso tan importante: por un lado, los escritos no corresponden a situaciones comunicativas reales, además de que cuando los alumnos producen textos tan solo el docente, lee las producciones con la finalidad de asignar una nota. Esto significa que las prácticas de escritura que se desarrollan dentro del aula no han tomado en cuenta el contexto y mucho menos la finalidad de la lengua escrita. Por otro lado, las prácticas de lectura se han convertido en algo monótono, se lee para resolver cuestiones escolares y no por el placer de hacerlo o con otra intención o aspiración.

Las prácticas sociales del lenguaje se han propuesto como vehículo fundamental en las reformas educativas actuales en nuestro país, mismas que contemplan momentos de lectura y momentos de escritura, argumentando que es importante trabajar con ambos procesos y su relación, se puede identificar que los docentes presentan dificultad para cumplir con este lineamiento pedagógico.

Por todo lo anterior, me he planteado las siguientes preguntas de investigación: central ¿Cómo transformar las prácticas de lectura y escritura en la actividad docente cotidiana en la escuela rural multigrado, considerando la diversidad que existe como una ventaja y no como un obstáculo?; específicas ¿Sobre qué bases es posible lograr la articulación de contenidos, en la fase 5 de educación primaria?; ¿Cómo transformar la etapa de desarrollo de la clase sin fragmentar ni homogeneizar el grupo?; y, ¿De qué manera se puede aprovechar en la práctica cotidiana la diversidad de aprendizajes que manifiestan los alumnos?.

Marco teórico

La atención a la diversidad es un reto fundamental del siglo XXI, es una problemática general de la educación. Una de las dimensiones que abarca es la problemática del aula multigrado. El gran desafío que plantea este tipo de escuelas es de diversidad no solo de saberes y conocimientos (como en cualquier escuela) sino también de edades dentro del mismo espacio escolar, donde un solo maestro los atiende, por lo cual es importante afrontar la diversidad y ver la manera de aprovecharla en vez de pretender eliminarla.

Ferreiro (1995) argumenta desde hace ya tiempo que la escuela se ha centrado fundamentalmente en atender a los alumnos a partir de la homogeneidad. Enfatiza que, la escuela tuvo y tiene dificultades para trabajar con la diversidad, en consecuencia, aún se proponen estrategias y programas especiales para regularización de aprendizajes, con la finalidad de nivelar el conocimiento dependiendo de la edad y de estándares establecidos, sin considerar que los estudiantes aprenden lo que pueden aprender dependiendo de su contexto, sus vivencias y su acercamiento con los objetos del conocimiento. Se percibe que a pesar de querer ocultar y eliminar la diversidad, las diferencias salen a flote.

Si bien, la escuela multigrado es un reto educativo, también es un reto de condiciones sociales. Por lo regular, este tipo de escuelas se encuentran en espacios con características específicas similares, donde prevalecen niveles socioeconómicos bajos en todos los sentidos, desde la alimentación, los medios de comunicación, los medios de transporte, hasta los

servicios básicos de vivienda. En la mayoría de los casos, también comparten el medio rural, comunidades alejadas de las cabeceras municipales de difícil acceso, donde prevalecen las actividades económicas como la ganadería y la agricultura que son de consumo propio e intercambio entre los habitantes más cercanos. Algunas comunidades comparten una o más lenguas maternas y creencias religiosas y culturales similares.

Pruebas estandarizadas como PISA demuestran que los estudiantes en aulas multigrado obtienen los resultados más bajos, ya sea por rezago educativo o abandono escolar.

Como lo señala Weiss (2000), en México y algunos otros países de Latinoamérica las escuelas multigrado son impuestas por necesidad de las regiones geográficas y necesidades económicas; no se debe a la falta de plazas de maestros, sino por la geografía, por esa dispersión poblacional que va en aumento por la migración. Las escuelas de este tipo de organización existen desde los comienzos del sistema educativo y solo el Consejo Nacional de Fomento Educativo CONAFE tiene un modelo específico para el multigrado: los cursos comunitarios.

En el ámbito internacional, la literatura sobre el tema no es abundante. Castedo, Siede y Broitman (2001) identifican en las investigaciones realizadas en Brasil y Argentina, que los docentes tienen percepciones negativas sobre las clases en aulas multigrado y aparecen conceptos como “error gravísimo” o “mal necesario”, encontrando similitud con lo documentado por Ferreiro (1995) quién ha señalado que.... Los docentes se han encontrado con la exigencia particular de encontrar modos de enseñar los contenidos de diferentes áreas y de variados niveles de complejidad en condiciones de enseñanza simultánea.

En el año 2005 la Secretaría educación pública lanza la propuesta multigrado que aborda las características, retos y necesidades de las escuelas en estas condiciones. Esta propuesta resalta la importancia de proveer a los alumnos múltiples oportunidades de interacción social, la organización de contenidos comunes por ciclos y por asignatura y el trabajo con las actividades permanentes.

La complejidad de la escuela rural multigrado es considerada un reto vigente, pues además de lo antes mencionado, existe carencia de materiales educativos específicos para las escuelas en estas condiciones y los profesores, no han sido preparados profesionalmente para el reto que enfrentan.

Existen algunas propuestas pedagógicas que han intentado resolver la problemática de la escuela multigrado aprovechando las ventajas que tienen los grupos en estas condiciones. Muchas de ellas han sido desarrolladas y practicadas por los docentes que trabajan en estas condiciones, y algunas otras, propuestas por autores que se ha dedicado a investigar en esta rama de la educación.

El currículo planteado en las reformas recientes (SEP, 2011; 2017 y actualmente 2022), propone las prácticas sociales del lenguaje como contenido fundamental. Maestro y estudiantes trabajan en tiempo determinado alguna práctica social del lenguaje en la cual se enfrentan a la lectura en reiteradas ocasiones para después convertirse en escritores. Esta didáctica tiene la finalidad de que los estudiantes sean conscientes de su propio aprendizaje de la lengua escrita, contextualizando los contenidos y produciendo textos que después serán publicados para que realmente cumplan con una función comunicativa, que no sea solo una práctica para ellos mismos o para el maestro.

Al involucrar actividades de lectura y escritura en una sola práctica social de lenguaje, los niños confrontan lo que han aprendido en calidad de lectores y lo usan cuando se vuelven escritores. No se trata de brindar las características del tipo de texto cuando son lectores, sino regresar a los textos cuando son productores y analizar todo lo que deben incorporar en su texto. Las prácticas sociales del lenguaje han sido debatidas porque ya no existen contenidos aislados como en anteriores planes de estudio, que se abordaba el acento, los signos de interrogación, los signos de exclamación, los verbos, etc. sino, se trabajan de manera integral los contenidos para que resulten significativos para los estudiantes

Las propuestas didácticas basadas en la diversidad son propuestas constructivistas, pues estas requieren necesariamente la diversidad para funcionar. No es que tengan la solución definitiva al problema de la diversidad, sino que justamente aprovechan esa diversidad como parte de su metodología.

Diferentes autores como Lerner (1994), Ferreiro (1995), Gómez Palacio (1989), Nemirovsky (1999) y Alba (2017), coinciden en que la alternativa posible al reto fundamental del trabajo de la diversidad vigente en el siglo XXI es aprovechar las propuestas didácticas que se basan en ella, es decir, aquellas propuestas que definen la enseñanza desde una perspectiva constructivista.

Una de ellas, es la propuesta pedagógica de alfabetización, donde el niño es protagonista de su mismo proceso de aprendizaje, puesto que elabora hipótesis propias, es constructor del conocimiento; el conocimiento es posible en la interacción con los otros; el rol del maestro cambia no es de transmitir conocimientos, sino, ser guía del aprendizaje; el docente requiere plantear problemas que permitan a los niños, descubrir nuevos aspectos del objeto de conocimiento y coordinar los intercambios entre los miembros del grupo de manera productiva; es necesario proponer situaciones que permitan reconstruir lo que se quiere que aprendan.

Castedo, Siede y Broitman (2001) proponen para el trabajo en las condiciones de las escuelas plurigrado, la interacción entre pares asimétricos que beneficia a chicos y grandes. Los pares próximos, realizan una negociación para la producción del texto en todas sus etapas. Los pares distantes el mayor lidera las ideas y formas de llevarlas a la textualización, resulta interesante que el menor adquiere una actitud participativa, interviene sosteniendo el proceso, dudando y aportando para su desarrollo.

Alba (2017) propone un modelo teórico práctico para una educación inclusiva de calidad, llamado Diseño Universal para el Aprendizaje DUA. Esta propuesta parte de la diversidad desde la planeación didáctica con la finalidad de que todos los estudiantes tengan oportunidades para aprender según sus posibilidades y habilidades propias. El modelo surge por la preocupación

por los grandes altos niveles de fracaso escolar y por las desigualdades sociales, teniendo una responsabilidad compartida, requiriendo respuestas curriculares, organizativas y formativas que contribuyan al logro exitoso en los contextos educativos, que sean inclusivos y que tengan respuesta ante la diversidad.

Metodología

A partir del planteamiento ¿Cómo transformar las prácticas de lectura y escritura en mi actividad docente cotidiana en la escuela rural multigrado, considerando la diversidad que existe como una ventaja y no como un obstáculo? Implica aprovechar didácticamente la diversidad de aprendizajes que manifiestan los alumnos en las diferentes formas de la comunicación escrita.

Por lo anterior, la metodología de investigación que resulta pertinente para dar respuesta a esa pregunta es la investigación acción IA. Retomando los antecedentes de la propuesta metodológica, Latorre (2005), hace referencia al movimiento del profesorado como investigador, citando autores como Dewey (1933), y que después desarrolla Elliot (1993) y Stenhouse (1998).

Al identificar las características generales de la metodología de investigación acción, puntualizo que su enfoque es apropiado para mi proyecto porque se ajusta al propósito fundamental de la **transformación** de un aspecto de mi práctica docente. Autores como Kemmis y McTaggart (1988), Zuber Skerritt (1992), Elliot (1993) y Lomax (1995), coinciden con este rasgo mencionando, agregándolo a la lista de características que enlista Latorre (2005).

Otra característica que considero será útil, es que propone como foco un **plan de acción**, una vez que he problematizado mi práctica docente y la he fundamentado teóricamente para determinar que el problema de investigación también es un problema del campo del conocimiento. Autores como Elliot (1993), Kemmis y McTaggart (1988) y Latorre (2005) comparten la característica de que supone una reflexión simultánea sobre los medios y los fines, es decir, las acciones concretas.

Una característica fundamental que propone la metodología de la investigación acción, es que implica un **proceso de espiral reflexiva**, es observable y nos lleva a reflexionar la práctica y los resultados, para volver a la planificación y cambiar lo que se considere pertinente, pero también valorando y retomando lo que fue funcional. Lewin (1946) considera tres elementos esenciales para el desarrollo profesional, formación, investigación y acción. Kemmis y McTaggart (1988) utilizan el término espiral introspectiva, refiriéndose a la espiral de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión.

La metodología de investigación acción, no propone un trabajo aislado, al contrario, es necesaria la participación de más agentes educativos, por lo cual tiene la característica de ser **participativa y colaborativa**. Coincidiendo con ello, Kemmis y McTaggart (1988), Zuber Skerritt (1992), Elliot (1993), Lomax (1995) citados en Latorre (2005), argumentan que debe existir trabajo grupal con las personas implicadas para crear comunidades autocríticas, teniendo como herramienta fundamental el diálogo, determinando quiénes fungirán como investigadores y quienes como informantes. En la presente investigación los participantes directos serán los alumnos de los grados superiores que son los grados que atiendo, pero también mis dos compañeras de escuela, siendo de organización tridocente. De esta manera, podrá cumplir con la característica y no se considerará un trabajo aislado, sin sentido ni funcional.

Para tratar de dar respuesta a la pregunta planteada, se va a poner en práctica un plan de acción diseñado para atender la problemática referente a la diversidad como ventaja pedagógica en la didáctica de la lengua escrita en la escuela de organización multigrado.

Resultados

Después de haber puesto en marcha el plan de acción, es decir, de haber trabajado las 10 secuencias didácticas en el grupo multigrado, con alumnos de 5to y 6to grado; así también, el análisis de los logros obtenidos, reflejados en los instrumentos de evaluación, como el diario de campo y el registro con criterios (en rango de: deficiente, regular, bien, muy bien y excelente) sobre el desarrollo de la clase de la práctica social del lenguaje “Escribir una obra de teatro con

personajes de textos narrativos” se puede apreciar lo siguiente: 1) Se trabaja con los dos grados de manera simultánea. 2) Se proponen de manera actividades diferenciadas en algún momento de la clase. 3) Se aprovecha la diversidad de aprendizajes que manifiestan los alumnos (conocimientos previos, apoyo entre pares simétricos y asimétricos). 4) Existe claridad en propósitos y aprendizajes esperados para cada grado. 5) Se organiza el grupo dependiendo de la actividad propuesta (trabajo grupal, en equipos, en binas, individualmente). 6) Existe pertinencia entre las actividades propuestas y las producciones de la práctica social.

A continuación, se agregan imágenes para apoyar los argumentos.

Figura 1. Fragmento de diario de campo semi-estructurado. Registro de la actividad docente cotidiana

Producción durante el desarrollo de la práctica social del lenguaje: obra de teatro.	
¿Cómo se nota la pertinencia de las actividades propuestas y desarrolladas?	¿Cómo se percibe la respuesta de los alumnos ante la nueva modalidad de trabajo en el aula que evita la fragmentación del grupo en el desarrollo de la práctica social del lenguaje?
Son demasiadas en cada sesión. Se necesita más tiempo del previsto en las sesiones y actividades.	Se percibe un poco inquieto el grupo. Mencionan que les parece extraño trabajar en conjunto. Preguntan frecuentemente si todos van a realizar las mismas actividades.
¿Qué dificultades se presentaron?	¿Qué hallazgos hasta el momento se pueden apreciar o percibir?
Integrarse ambos grados. Tener solo un libro para los integrantes del equipo. Comprender que es momento de realizar las mismas actividades. Optimización del tiempo. Dificultad para contestar el cuadro comparativo. Expresar oralmente y por escrito algunas ideas.	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo grupal y en equipo. • Evitar fragmentación en las actividades. • Monitoreo • Apoyo personalizado

En el diario de campo se diseñaron cuatro preguntas para guiar el análisis, desde la sesión 1 se trabajó en evitar la fragmentación del grupo en el desarrollo de la práctica social del lenguaje, teniendo como respuesta de los alumnos inquietud, sintiéndose extraños ante la nueva modalidad y preguntaban frecuentemente si ambos grados realizarían las mismas actividades. Se identifican como hallazgos hasta el momento el rescate de conocimientos previos, el trabajo grupal y en equipos asimétricos, el monitoreo, el apoyo personalizado y comenzar a aprovechar la diversidad de aprendizajes que manifiestan los alumnos.

Figura 2. Cuaderno de alumna con propósito comunicativo para 5to. grado

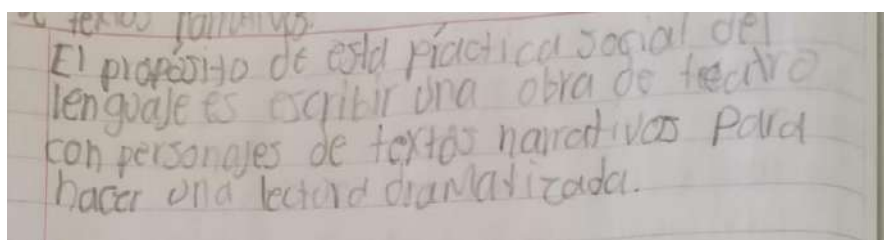
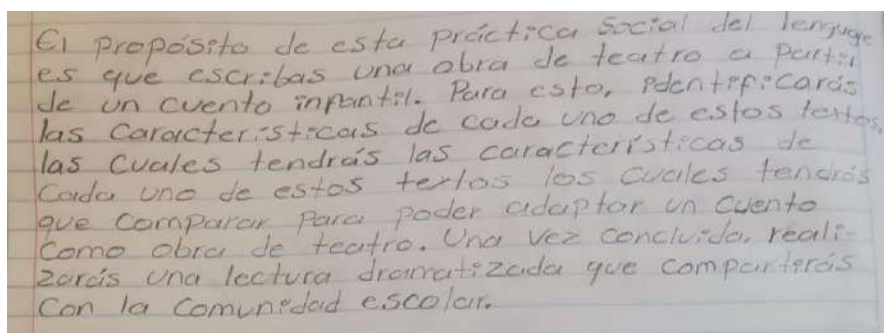


Figura 3. Cuaderno de alumno con propósito comunicativo para 6to. grado



Existe claridad en propósito comunicativo y aprendizajes esperados para cada grado. Ambos grados trabajan en la misma práctica social del lenguaje, se comenta que creen que trata, qué van a realizar durante su desarrollo y cuál será su producto final, se aclara que es necesario determinar un propósito diferente por el grado de dificultad que se maneja en cada

Las prácticas sociales del lenguaje proponen que los alumnos se enfrenten en reiteradas ocasiones al tipo de texto a producir. En la siguiente imagen se puede apreciar la comparación diferentes lecturas del mismo tipo de texto. Para su análisis se proponen preguntas guía y como producto obtienen un cuadro comparativo en el cual pueden observar diferencias y similitudes de los textos.

Figura 6. Publicación del producto final de la práctica social del lenguaje. Lectura dramatizada de obra de teatro.



La práctica social del lenguaje cumple con el propósito comunicativo, se comparte con a la comunidad escolar y padres de familia.

El construir los escenarios propios de la obra de teatro, se abona al eje articulador artes y experiencias estéticas.

Analizando los resultados, se identifica que los criterios establecidos, no han llegado al nivel de logro excelente lo que indica que aún se puede mejorar la práctica educativa en el aula multigrado para aprovechar la diversidad que la caracteriza.

Discusión y conclusiones

El objetivo planteado en este trabajo fue transformar las prácticas de lectura y escritura en la escuela rural multigrado, considerando la diversidad que existe cómo una ventaja pedagógica,

evitando la fragmentación del grupo en el desarrollo de la clase. La metodología que se consideró pertinente fue la investigación acción (IA).

El principal resultado obtenido fue sobre la transformación de la práctica en el aula multigrado. Se trabajó con dos grados de manera simultánea, lo que evitó la fragmentación del grupo en el desarrollo de la clase. Para ello se articularon dos contenidos del campo formativo de lenguajes en una práctica social del lenguaje, considerando diferente propósito para cada grado. Al evitar la homogeneización, se aprovechó la diversidad de conocimientos que manifestaron los alumnos.

Los autores Castedo, Siede y Briotman (2011) proponen la interacción entre pares distantes (asimétricos) y pares próximos (simétricos). En cuanto a los pares distantes, el mayor lidera las ideas y formas de contextualización, mientras que el menor participa y se involucra en el proceso. Y en cuanto a los pares próximos realizan una negociación para la producción del texto en sus diferentes etapas. Este fundamento me dio oportunidad de proponer una organización adecuada en el trabajo en equipos asimétricos, contemplando ambas interacciones.

Ferreiro (1995) enfatiza la necesidad de transformar la diversidad en una ventaja pedagógica y que no solo es una exigencia para el docente trabajar con la diversidad de los alumnos, sino hacer también lo propio con la diversidad de los contenidos de enseñanza.

Es necesario mencionar que hay carencia de materiales educativos para las escuelas en estas condiciones. La NEM2022 propone mismos contenidos para dos grados y diferentes procesos de aprendizaje, sin embargo, con ello no se resuelve la problemática de las escuelas multigrado. Es el docente quien se enfrenta las verdaderas necesidades tanto educativas como del contexto y quien propone según su experiencia, sus conocimientos y sus posibilidades, maneras de resolverlas.

Conocer la didáctica de la lengua escrita para trabajar con las prácticas sociales del lenguaje es indispensable en el desarrollo de habilidades de lectura y escritura como lo

argumenta Lerner (2001), es indispensable redefinir dichos conceptos para que los alumnos lleguen a ser miembros de una comunidad de lectores y escritores aprovechando la heterogeneidad que caracteriza las escuelas.

Los resultados obtenidos en este trabajo de investigación pueden fortalecer las prácticas de lectura y escritura en el campo de las escuelas rurales multigrado, así como aportaciones en las líneas de investigación actuales sobre lectura, escritura y educación rural.

Considero que es importante reflexionar sobre el papel docente, porque ello nos ayuda a comprender los procesos de aprendizaje, de construcción de conocimientos de los estudiantes y cómo podemos aprovechar la diversidad de aprendizajes que manifiesta cada uno de ellos.

Por lo anterior, es necesario proponer situaciones para que los textos cumplan sus funciones específicas, considerar espacios en la escuela es muy importante sobre todo para quienes no hay tenido la oportunidad de acercarse a la lengua escrita en el entorno familiar y social.

La experiencia y aprendizaje que me deja esta parte de la investigación en el aula multigrado de nivel primaria es la importancia del uso de la metodología de Investigación Acción para mejorar la práctica docente a partir de la problematización de la misma. Derivado de los resultados obtenidos, se lograron mejorar algunos criterios, algunos en menor y y otros en mayor medida, lo que indica que se debe continuar con la espiral reflexiva y modificar lo necesario, pero también valorar los avances que se obtuvieron.

Referencias bibliográficas

- Alba, C. (2017). *Diseño universal para el aprendizaje: un modelo teórico práctico para una educación inclusiva de calidad*. 1era impresión.
- Castedo, M., Briotman, C. y Siede, I. (2021). *Enseñar en la diversidad. Una investigación en escuelas plurigrado primarias*. FaHCE.
- Ferreiro, E. (1995). *Diversidad y procesos de alfabetización: de la celebración a la toma de conciencia*. Revista de ciencias sociales (2). 9-19.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción conocer y cambiar la práctica educativa*. España: Graó.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Fondo de Cultura económica (FCE).
- Lerner, D., y Palacios, A. (1994). *El aprendizaje de la lengua escrita en la escuela. Pedagógica constructivista*. S.A.
- Nemirovsky, M. (1999). *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito*. Paidós.
- Rockwell, E. (2016) *Yoltocah. Estrategias didácticas multigrado*. México. Primera edición. Creative Commons.
- SEP (2005). *Propuesta Multigrado*. Constantine Editores S.A de C.V.
- SEP (2022). *Nueva Escuela Mexicana. Avance del contenido del programa sintético de la fase 5. Material el proceso de construcción*. Comisión nacional de libros de texto gratuitos.
- Uttech, M. (2001). *Imaginar, facilitar y transformar. Una pedagogía para el salón multigrado y la escuela rural*. Paidós.
- Weiss, E (2000). *La situación de la enseñanza multigrado en México*. Vol. XXII. Núm. 90.

Los saberes comunitarios en la inmersión docente al contexto indígena

Manuel García Villa

gavima.22@envm.edu.mx

Escuela Normal “Valle del Mezquital”

María Guadalupe Guzmán Villa

guzmanvilla07@gmail.com

Escuela Normal “Valle del Mezquital”

Imelda Calva Zúñiga

icalva@envm.edu.mx

Escuela Normal “Valle del Mezquital”

Línea temática 6. Multiculturalismo, interculturalidad y educación

Resumen

En esta ponencia se documenta parte de los saberes comunitarios que un estudiante va identificando en las inmersiones a una comunidad indígena en los primeros semestres de la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural, Plurilingüe y Comunitaria en la escuela normal “Valle del Mezquital” (ENVM), ubicada en el estado de Hidalgo. Se realizó una investigación cualitativa, con enfoque etnográfico, para la obtención de información empírica se utilizó la observación participante y la entrevista en profundidad. Los resultados indican que la inmersión a la comunidad permitió una aproximación analítica y documentación de la sabiduría contenida en actividades tradicionales y el modo en que ésta es transmitida a las nuevas generaciones. Se encontró que la elaboración de artesanías, el cultivo y cuidado de plantas con técnicas tradicionales y de actualidad, como medios de subsistencia familiar se constituyen en ejes de la transmisión de saberes comunitarios, los cuales se construyen y recrean colectivamente. Los niños participan de esas actividades y aprenden sobre su cultura otomí-hñähñu.

Palabras clave: saberes comunitarios, otomí-hñähñu, inmersión, formación inicial.

Planteamiento del problema

La formación inicial docente para el medio indígena ha representado un reto para la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (*DGESuM*) y para las escuelas normales que ofertan licenciaturas interculturales. En términos del diseño de planes y programas de estudios en 2004 se implementa la Licenciatura en Educación Primaria con enfoque Intercultural Bilingüe, y en 2011 su contraparte de Preescolar, para la formación de docentes que atenderán la educación primaria y preescolar en las comunidades indígenas del país. Éstas se sostuvieron en los planes de estudios 1997 y 1999 de educación normal, en los cuales se integraron espacios de formación relativas a Lengua y Cultura. En 2012 la propuesta curricular estuvo integrada por seis trayectos formativos, entre las cuales se incluye el trayecto denominado Lenguas y Culturas de los Pueblos Originarios con siete cursos. Mientras que sobre el Plan de estudios 2018, la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2021) señala:

Desaparece el trayecto formativo Lengua y cultura de los pueblos originarios, que daba soporte cultural y lingüístico a las licenciaturas interculturales bilingües, y se incorporan cuatro cursos llamados: Lengua Indígena I, II, III y IV integrados al trayecto de Formación para la enseñanza y el aprendizaje, que opera en los primeros cuatro semestres. Los temas que se desarrollan sobre los pueblos indígenas corresponden a elementos culturales propios, de donde se parte para el aprendizaje y desarrollo de las competencias comunicativas como práctica social, y que se evalúan con el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) para la enseñanza de las lenguas, señala que todos los cursos deben atender el desarrollo de una competencia profesional, enfocado al uso de la lengua indígena en contextos reales de práctica (p. 19).

En el Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria Indígena con Enfoque Intercultural Bilingüe (SEP, 2018, sección de competencias profesionales, párrafo 4), se establece que a lo largo de 4 cursos de Lengua indígena los futuros docentes logren, entre otras

competencias profesionales: “Emplear sus conocimientos lingüísticos, socioculturales y pedagógicos para favorecer procesos de enseñanza y aprendizaje en el medio indígena” Actualmente, esta Licenciatura se denomina Intercultural, Plurilingüe y Comunitaria, la ofertan 27 escuelas normales en 17 entidades del país (SEP, 2022). Se encuentra en proceso de codiseño, impulsado “desde abajo” por comunidades de gestión académica en coordinación con la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio [DGESuM]. Este proceso demanda de una nueva forma de concebir la formación profesional del docente para el contexto indígena, situación que ha generado incertidumbre y complejidades diversas.

La ENVM, donde se llevó a cabo esta investigación es una institución formadora de docentes; desde 1976 y 1981 ha ofertado las licenciaturas en Educación Primaria y Preescolar y para 2004 y 2011 las Licenciaturas en Educación Primaria y Preescolar Indígena con Enfoque Intercultural Bilingüe, respectivamente, actualmente Intercultural, Plurilingüe y Comunitaria, éstas últimas para formar futuros docentes que atenderán la población indígena otomí, hablantes de la lengua hñähñu pertenecientes al Valle del Mezquital, en Hidalgo.

En este sentido, el estudio se propone investigar ¿Qué saberes comunitarios ha identificado el estudiante normalista al realizar inmersiones a un contexto indígena en el primer año de la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Plurilingüe y Comunitaria?

Este trabajo da cuenta de las experiencias formativas que ha construido un estudiante en los primeros semestres de la carrera docente para el medio indígena, de los desafíos que ha enfrentado y los saberes comunitarios que ha identificado en ese contexto.

Marco teórico

La formación docente en estas últimas décadas ha sido impactada por las exigencias y demandas de un mundo globalizado y en constante crisis. Los debates actuales en torno al tema están vinculados a los cambios culturales, políticos, sociales y económicos que están afectando a las sociedades (Barrón, 2006). El mundo está cambiando: la educación debe cambiar también (UNESCO, 2015).

En este sentido, cabe preguntarse sobre lo que el docente debería saber, hacer o comprender para enseñar. Shulman (2005) realiza un análisis del conocimiento base que se requiere para la enseñanza y de las fuentes de dichos conocimientos. Por su parte Tardif (2015) señala que los docentes poseen saberes, saber-hacer y saber-ser que movilizan en la acción, mediante juicios, decisiones, elecciones, acciones, planeaciones, etc., los saberes profesionales designan los saberes en que se apoya el trabajo cotidiano de los docentes en las aulas y en las escuelas.

Heller (1977), señala que el saber es el «conocimiento sobre la realidad que utilizamos de un modo efectivo en la vida cotidiana del modo más heterogéneo. Los portadores del contenido del saber cotidiano son los mismos hombres» (pp. 317- 319). Los saberes que interesan en esta investigación son los que se denominan saberes comunitarios, según Lugo-Morin et al. (2018).

Son conocimientos y experiencias acumuladas de los pueblos que son transmitidos mediante la observación, la práctica, la reproducción, leyendas, mitos, historias de vida y en general mediante la oralidad, a las nuevas generaciones. Estos conocimientos implican organización social, actividades económicas, cosmovisiones, técnicas y tecnologías donde han incidido una serie de aspectos (económicos, institucionales y de saberes tradicionales) (p. 77).

Podemos decir que estos saberes remiten a lo que la comunidad sabe acerca de su entorno natural, de su historia, de su vida cotidiana, su territorio, organización social, cosmovisión, las maneras en que lo cuentan y enseñan a las nuevas generaciones. Son formas en que los hombres y las mujeres interiorizan e interactúan con la realidad de su contexto, con profunda identidad cultural en común, en donde subyacen fundamentalmente la experiencia y el conocimiento, permitiendo así vivir y existir en la cotidianeidad, al mismo tiempo satisfacer necesidades (Lorenzo, et al. 2009).

Las luchas de los pueblos indígenas, que en México se hicieron visibles en la década de los noventa y sumados los recientes debates teóricos en las ciencias sociales han permitido

cuestionar los paradigmas coloniales. Desde una mirada crítica y sin dejar a un lado esta racionalidad, ha sido posible el diseño de nuevos programas académicos y un diálogo de saberes, que permita la construcción de una identidad indígena de acuerdo con los intereses de estos pueblos para de este modo construir el camino hacia el respeto, la tolerancia y la interculturalidad (Walsh, 2007).

Como se apuntó anteriormente, en 2004 los programas de las licenciaturas interculturales de las escuelas normales en nuestro país, incluyen elementos culturales y lingüísticos de los pueblos originarios, no obstante, el pensamiento y los saberes indígenas son aún desconocidos, debido a que en el ámbito académico se ha posicionado como central el conocimiento científico occidental. Sobre los aportes de otras culturas, Espinosa (2007) menciona “los conocimientos subyugados hacen parte de un conjunto total de saberes que pasaron a ser descalificados y relegados por considerarse inadecuados para su tarea o por ser insuficientes” (pp. 144-145). Ante esta situación histórica, la propuesta curricular base que dio origen al actual plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Plurilingüe y Comunitaria, señala en su enfoque referido a la interculturalidad con todos en el diálogo de saberes, que:

el diálogo de saberes constituye el referente metodológico fundamental de la interculturalidad sustenta identidades y diferencias culturales en un ambiente de convivencia con el otro, además se entiende a ésta como un intercambio de saberes, puesto que no existe una cultura superior o dominante y las relaciones se basan en el respeto. Lo que se busca, desde el diálogo intercultural, es la complementariedad entre diferentes pensamientos (mundos simbólicos), para fines comunes a la humanidad (p. 26).

Para orientar a los estudiantes en procesos pedagógicos que permitan el dialogo de saberes, se propone que desde el inicio de los estudios de la licenciatura, realicen inmersiones a la comunidad. En la fase básica del primer semestre, unidad de estudio Saberes del contexto sociocultural y escolar, Anexo 6 del Plan de Estudio de la Licenciatura, se propone:

El acercamiento sistemático a las cosmovisiones y a los contenidos del sistema escolarizado prioriza el reconocimiento de la identidad cultural, el trabajo docente comprometido y empático, que se configuran mediante la inmersión de las y los estudiantes en las comunidades de composición cultural y lingüística diversa, para generar aprendizajes interculturales articulados a los planteamientos educativos vigentes en educación primaria (p. 37).

Es estos procesos de inmersión a la comunidad y escuela los estudiantes reconocen los saberes comunitarios y los sistematizan a fin de que tengan las bases para establecer el diálogo de saberes en sus prácticas profesionales en los siguientes semestres, sobre lo cual deberán profundizar durante su trayecto formativo.

Metodología de investigación

El proceso metodológico de este trabajo se inscribe en la investigación cualitativa; según Taylor y Bogdan (2010), desde planteamientos antropológicos, es la que permite obtener datos descriptivos de las palabras habladas o escritas de las personas y de su conducta observable; el interés fue indagar los saberes comunitarios, teniendo en cuenta la interpretación que la gente tiene de los mismos, del por qué y para qué de sus acciones y situaciones de vida. Es un estudio de corte etnográfico. Para Woods (1987), la etnografía es:

La descripción del modo de vida de una raza o grupo de individuos”. Se interesa por lo que la gente hace, cómo se comporta, cómo interactúa. Se propone descubrir sus creencias, valores, perspectivas, motivaciones y el modo en que todo eso se desarrolla o cambia con el tiempo o de una situación a otra. Trata de hacer todo esto desde *dentro* del grupo y desde dentro de las perspectivas de los miembros del grupo. Lo que cuenta son *sus* significados e interpretaciones (p. 18).

La etnografía es un proceso de descripción/interpretación, da cuenta de las realidades culturales que han construido los grupos sociales; en este trabajo, el interés es captar el punto de vista de personas indígenas otomí-hñähñu para conocer los saberes que portan. En el proceso de recolección de la información, se utilizó la entrevista en profundidad, entendida como reiterados encuentros cara a cara entre el entrevistador y los informantes, dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal y como las expresan con sus propias palabras (Taylor y Bogdan, 1990). También se utilizó la observación participante, Jociles, (2016) la define como:

una técnica de producción de datos consistente en que el etnógrafo observe las prácticas o “el hacer” que los agentes sociales despliegan en los “escenarios naturales” en que acontecen [...] a la vez que participa en el desarrollo de esas prácticas de diferentes maneras (p. 126).

Se entrevistó a 9 personas adultas de una comunidad indígena del Valle del Mezquital, en el ciclo escolar 2022-2023 y se realizaron diez observaciones. Interpretar implicó dar significado a los datos, desde esta perspectiva, las categorías construidas no son inducidas directamente de los datos, éstas emergen en un proceso de análisis, de un esfuerzo intelectual que permite producir textos interpretativos (Bertely, 2000).

Resultados

La implementación del nuevo plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Plurilingüe y comunitaria ha traído retos e incertidumbre para docentes y estudiantes.

Como se ha dicho antes, la intención de la inmersión en la comunidad es que los futuros docentes fortalezcan su arraigo en el contexto indígena. En este trabajo, se realiza el análisis de los primeros hallazgos que ha tenido un estudiante en relación con los saberes comunitarios.

El estudiante señala que lo más complejo de su formación en los primeros semestres “vendría con la inmersión a una comunidad indígena”. Encontró que para recibir aceptación y

poder realizar el trabajo de campo era necesario usar la lengua hñähñu y participar en prácticas socioculturales. Lo que se presenta en este trabajo es una aproximación analítica a la sabiduría contenida en actividades tradicionales y el modo en que éstos son transmitidos a las nuevas generaciones, como parte de los resultados de dos inmersiones en la comunidad indígena del Dadho, ubicado en el Valle del Mezquital, en el estado de Hidalgo.

Cultivos en la comunidad entre la tradición y la modernidad

Se encontró que en la comunidad donde se realizaron las inmersiones existen familias que practican el uso de la yunta para el barbecho y cultivo de maíz, el proceso no solo implica el manejo de esta herramienta tradicional, en realidad comienza desde la crianza y el amanse de los caballos. Además del uso propiamente de la herramienta, existen saberes sobre la manera adecuada del manejo, como expresó el sr. Javier “no es necesaria fuerza, más bien son puras mañas para no cansarse y dejar que el animal realice su trabajo”. Los niños colaboran activamente de estas actividades, desde el cuidado de los animales, como en la realización de tareas secundarias en el barbecho con la yunta. Aprender a manejar la yunta “para no cansarse”, implica reflexionar sobre la fuente de los conocimientos propios de la cultura hñähñu y la manera en que este saber es aprendido por los niños. Las personas adultas son la fuente viva de conocimientos y la práctica, el medio para lograr su dominio.

La “tapada de alfalfa” es otra actividad que se realiza con la yunta, para ello usan una rama de mezquite. Los niños aprenden esta tarea agrícola a temprana edad, como lo expresó don Pedro “que practique [el niño] ya que es solo guiar al caballo y dar vueltas tras vueltas para poder cumplir con el trabajo dentro de los canteros ya con la semilla de alfalfa dispersada o tirada”. Algunas tareas agrícolas son responsabilidad de los niños, como un modo de colaboración habitual. Así el trabajo es una forma de transmitir saberes de la comunidad, los niños aprenden en el contexto donde éste se desarrolla y se van integrando gradualmente a distintas actividades según su edad y capacidades.

Una práctica cultural asociada al cultivo del maguey es la elaboración de pulque, esta actividad económica es realizada en la actualidad por pocas familias, al respecto, don Porfirio comentó “lo aprendí de mis padres, es un saber del pueblo, pero por las religiones, pienso que no es posible que este conocimiento se vaya dejando a más generaciones, eso es lamentable, por lo que en la comunidad son pocos los que se dedican al pulque”. Los saberes acumulados y propios de la cultura otomí-hñähñu, se siguen vivenciando gracias a la experiencia compartida con los padres, es una sabiduría que se reconoce colectiva, del “pueblo”; se identifica también que existen factores limitativos para la continuidad de esta actividad. Don Juan nos compartió al respecto “mi papá me enseñó que debemos plantar el maguey y dejarle suficiente espacio para que crezca bien, y cuando ya casi está para querer salir su quiate, ahora sí ya podemos quitarle su corazón, pero antes, debemos de pedirle permiso al maguey para que salga rico el aguamiel, así sí empieza a salir el agua miel”.

En esta actividad, como en otras, el progenitor es el principal portador y transmisor de saberes, en este caso, remiten a la siembra, cuidado y cosecha de esta planta emblemática del Valle del Mezquital, particularmente en relación con el proceso de crecimiento y capado para la raspa y extracción del aguamiel, además, el relato del informante revela parte de la cosmovisión de esta comunidad, al concebirse al maguey como un ente vivo, generoso y gestante de una bebida valorada, se hacen presentes las conexiones de la naturaleza con lo humano de manera trascendental, una relación armoniosa con esta preciada planta.

Raspar el maguey es un conocimiento que se adquiere en la práctica, imbricado con la cosmovisión de la comunidad, pedir permiso al maguey es un pensamiento sentido y vivido por los pobladores que se dedican a esta actividad. Este saber comunitario es ancestral y requiere de algo más que observar y practicar. Se devela como se transmite “la sabiduría del pasado encarnada en las tradiciones de una comunidad” (Angrosino, 2015, p. 220), a través de procesos colectivos intergeneracionales.

En esta comunidad también se ha incursionado en el cultivo de jitomate a través de invernaderos, donde participan también las mujeres. Los también niños colaboran en esta

actividad y aprenden técnicas de siembra, cuidado y cosecha. Doña Francisca comentó “los niños se sorprendieron al ver las bolsas rotas mostrando las raíces del jitomate y preguntaban ¿por qué no tiene tierra para crecer? les expliqué que no es necesaria la tierra ya que los nutrientes que necesita la planta se le da en su agua, así como un bebé le dan la mamila o el pecho cuando está pequeño más o menos así es con las plantas” En estas expresiones se devela parte de los nuevos saberes que circulan en la comunidad, se habla de otras prácticas de cultivo, de procesos de nutrición de las plantas de jitomate y para transmitir estos saberes a los niños se equiparan con prácticas culturales cotidianas ubicando los temas en contexto.

Las familias que se dedican al cultivo del jitomate a través de invernaderos han formado una red para compartir saberes con parientes y vecinos; el aprendizaje de este nuevo proceso productivo se lleva a cabo en colectivo, pues se unen para gestionar y participar en cursos de capacitación. Además, comparten experiencias a través de visitas continuas a los invernaderos para mejorar lo propio. Doña María expresó “todos somos importantes para aprender en la capacitación que solicitamos y lo que hoy saben los padres mañana lo sabrán los hijos y así de generación en generación”. En este sentido, se valoran los aprendizajes como un legado de las familias a las futuras generaciones.

El tiempo de la pandemia fue propicio para integrar a los niños en diferentes actividades que se realizan en el invernadero. Para muchos no fue extraño el proceso de sanitización que se promovió para prevenir el contagio por COVID-19, pues en el proceso productivo del jitomate se han habituado a transitar por una cabina de saneamiento y lavado de manos para evitar enfermedades en estos cultivos.

Estas voces dan cuenta de que la comunidad ha enriquecido su sabiduría con otros conocimientos. “En consecuencia, el saber indígena es un saber dinámico que se recrea a diario en los actos, hechos y circunstancias del hombre en relación [...] con la naturaleza, con la familia, la comunidad y la sociedad en general” (Jamioy, 1997).

Elaboración de artesanías con ixtle

El proceso de elaboración e hilado del sandhe (ixtle de maguey) es laborioso, requiere de múltiples saberes, al igual que raspar el maguey, extraer y tejer el ixtle implica un aprendizaje en la práctica, mismo que se va aprendiendo de las generaciones adultas, como señala la señora Margarita “son las enseñanzas que nos han dejado los abuelos”. Si bien estos saberes son ancestrales, en la actualidad se han enriquecido con otros saberes, al respecto doña Petra expresó “se ha ido perfeccionando con la llegada de una persona extranjera en donde nos dio cursos y pláticas de cómo aprovechar y así mismo poder dar a conocer nuestras artesanías originales de la comunidad a otros países como actualmente están en Inglaterra”. Se puede advertir, que al igual que los cultivos, la elaboración de artesanías también se ha transformado por la incorporación de saberes provenientes de otras culturas.

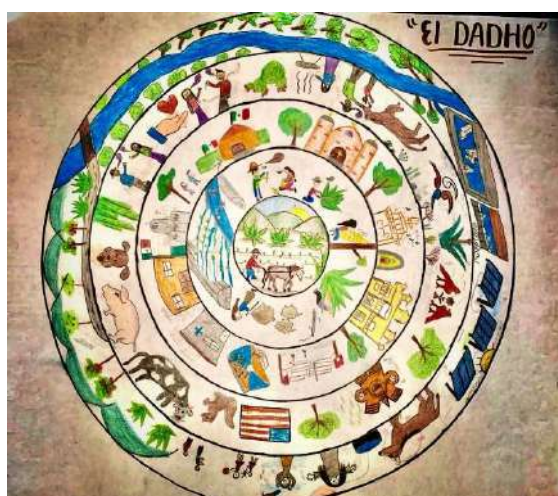
El proceso de elaboración de artesanías con ixtle involucra a toda la familia; según la edad, género y capacidad asumen diferentes roles en lo que respecta a la plantación, selección y cortado del maguey, así como lo que implica machacar, lavar, cepillar, hilar, tejer el sandhe y finalmente comercializar las artesanías. Doña Martha comentó “no son fáciles ya que requieren de más tecnología para acelerar los tiempos que hasta en estos momentos nadie ha podido inventar como tal una máquina para extraer la fibra [...] por lo que es necesario realizarlo de manera manual y tradicionalmente usando herramientas rústicas creadas por la misma gente”. El largo proceso y tareas tradicionales implicadas demandan la participación de todos los integrantes de la familia, donde aún se construyen artefactos requeridos. Este es un ejemplo de generación y transmisión de saberes nativos que se viven desde la infancia.

En una familia se observó a una niña que colaboraba en el escarmenado del sandhe usando una herramienta de tabla con clavos, la abuela, doña Carmen comenta en hñähñu, (traducido aquí al español) “no recuerdo si los maestros o alguien prohibió que se usaran a los niños para este trabajo”. Sin embargo, en esta comunidad indígena los niños se involucran en las actividades cotidianas, pues constituyen espacios de aprendizaje intergeneracional y

colaboración para la economía familiar, situación que difiere del rol que asumen los niños en otras culturas.

Para representar gráficamente los saberes analizados en este escrito, así como algunos otros que se identificaron en la comunidad de inmersión, se incluye el siguiente calendario sacionatural (Nigh y Bertely, 2018).

Figura 1. Calendario sacionatural de la comunidad El Dadho



Nota. El círculo central muestra el uso de la yunta para el cultivo de maíz y alfalfa, el segundo círculo da cuenta del proceso de elaboración de artesanías con ixtle, en el último círculo se representan los invernaderos, situaciones de vida cotidiana analizados en este trabajo.

Discusión

Las prácticas socioculturales analizadas revelan un saber que se ha transmitido de generación en generación, y que, debido a la influencia de otros modos de vida, se encuentra en situación vulnerable. La sabiduría contenida en las actividades tradicionales de los otomí-hñähñu, si bien es celosamente guardada, se encontró que aún hay gente que le da importancia a este saber por reconocer que le aporta a su subsistencia. Ese conocimiento que se encuentra implícito en situaciones de vida cotidiana ha sido poco reconocido por la escuela.

El actual plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Plurilingüe y Comunitaria ha dado la oportunidad de reconocer los saberes valiosos que porta la gente del contexto indígena. Como estudiante e indígena, esta carrera está contribuyendo a construir una identidad profesional y cultural tendiente a valorar y tener en consideración el conocimiento previo que los niños llevan consigo al aula. De comprender que el saber escolar se puede enriquecer y complementar con esos saberes.

Se halló que los niños asumen responsabilidades desde temprana edad al ayudar en los trabajos de casa para el sostén de la familia, lo cual de ningún modo es limitativo para su desarrollo, más bien son formas de vida y oportunidades invaluable de múltiples aprendizajes propios de su cultura. Son los modos en que se comparte la sabiduría contenida en las actividades cotidianas tradicionales.

Conclusiones

Las inmersiones realizadas en la comunidad indígena del Dadho permitieron socializar con diferentes personas y padres de familia de una escuela primaria indígena; se observó el territorio comunitario y el escolar. Se utilizó la lengua hñãñhu para que la gente aceptara la entrada a su vida diaria, incluso fue necesario participar de las actividades socioculturales, como forma de obtener información desde dentro, en palabras de uno de los informantes “hazlo tú para que lo entiendas”, es decir, si quieres saber sobre mi actividad, participa de ésta, así, se colaboró en trabajos de campo agrícola y en la elaboración de artesanías.

Los saberes de la comunidad indígena donde se realizó la inmersión son recreados por las personas al realizar actividades tradicionales cotidianas. Las fuentes de conocimiento son el trabajo (la siembra y cuidado de cultivos), la producción de pulque y la elaboración de artesanías. La sabiduría que portan los padres de familia es transmitida a través de la participación de los niños en tareas cotidianas. La edad y el género son importantes en la distribución de actividades dentro de la familia. Como se ha señalado, las experiencias y saberes de los padres hacen parte de la vida de sus hijos.

En trabajo es una forma de transmitir saberes, los niños de familias que conservan la tradición empiezan su vida en un ambiente donde manejan herramientas que utiliza la comunidad, en los espacios donde ésta desarrolla sus trabajos, acompañados generalmente de sus padres participan en el trabajo de siembra y cuidado de cultivos, no sólo con el propósito de transmitir los saberes propios de su cultura, sino de que éstos colaboren en la economía familiar. Se comparten saberes al mismo tiempo que responsabilidades.

A diferencia de otros estudios (Nigh y Bertely, 2018) en este trabajo se encontró que los ancianos valoran los saberes ancestrales, en particular los que refieren a la producción del pulque, debido a que actualmente son pocos los que se dedican a esta actividad, pues estos conocimientos generan vida e identidad.

Se encontró que los saberes se construyen y recrean colectivamente y actualmente se han complementado con otros saberes culturales y se transmiten para el servicio de la comunidad. La relación que establecen con la naturaleza devela parte de su cosmovisión. El saber tradicional conlleva a tomar en cuenta que la planta de maguey tendrá una mejor producción si “se le pide permiso”.

El trabajo como elemento fundamental de subsistencia es eje conductor en la transmisión de saberes. Mediante las actividades implicadas, los padres involucran a sus hijos desarrollando en ellos inteligencias prácticas, logrando que aún se porten conocimientos propios de su cultura. Estos saberes aún se transmiten y han servido para reafirmar la identidad de esta comunidad.

Referencias

- Angrosino, M. (2015). Recontextualización de la investigación. En: Denzin y Lincoln (Coords.). *Manual de Investigación Educativa Vol. iv*. Traducción de Ezequiel Méndez. Gedisa Editorial.
- Barrón, C., (2006). Los saberes del docente. Una perspectiva desde las humanidades y las ciencias sociales. *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*, (48), 11-26. <https://www.redalyc.org/pdf/3333/333328829001.pdf>
- Bertely, M. (2000). Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar. Colección Maestros y enseñanza núm. 6, México: Paidós, 136 pp.
- Espinosa Arango, M. L., (2007). El que entiende esa palabra, ¿de qué manera aprendió? *Nómadas (Col)*, (26), 138-153. <https://www.redalyc.org/pdf/1051/105115241014.pdf>
- Heller, Á. (1977). Sociología de la vida cotidiana. J. F. Yvars y E. Pérez Nadal (trads.). Península.
- Jamioy Muchavisoy, J. N., (1997). Los saberes indígenas son patrimonio de la humanidad. *Nómadas (Col)*, (7), 64-72.
- Jociles Rubio, M. I., (2018). La observación participante en el estudio etnográfico de las prácticas sociales. *Revista Colombiana de Antropología*, 54(1), 121-150. <https://doi.org/10.22380/2539472X.386>
- Lorenzo, C., Gómez A., Pacheco H., Padilla R. y Toledo J. (2009). Los saberes comunitarios en el proceso de formación inicial en la escuela normal bilingüe e intercultural de Oaxaca [presentación de ponencia]. Segundo Congreso Nacional de Educación Indígena e Intercultural. Volumen 1. México.
- Lugo-Morin, D. R., de Jesús Desiderio, E., & Fajardo Franco, M. L. (2018). Prácticas y saberes comunitarios en la Sierra Norte de Puebla: el caso del café, sus plagas y

enfermedades. *Revista De Investigación Agraria y Ambiental*, 9(2), 77-88. <https://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/riaa/article/view/2135>

Nigh, Ronald, & Bertely, Maria. (2018). Conocimiento y educación indígena en Chiapas, México: un método intercultural. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 9(16), 00003. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-21712018000100003&lng=es&tlng=es.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la ciencia y la Tecnología. (2015). Replantear la educación: ¿Hacia un bien común mundial?, Ediciones UNESCO, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232697>

Secretaría de Educación Pública. (2018). Plan de estudios 2018. Licenciatura en Educación Primaria con enfoque Intercultural Bilingüe. Recuperado de: <https://www.cevie-dgesum.com/index.php/planes-de-estudios-2018/125>

Secretaría de Educación Pública. (2022). Propuesta curricular base. Licenciatura en Educación Primaria Intercultural, Plurilingüe y Comunitaria y Licenciatura en Educación Preescolar Intercultural, Plurilingüe y Comunitaria.

Shulman, L. S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 9, 2 (2005) <https://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>

Tardif, M. (2015). Esencia e importancia de los saberes profesionales de los docentes en la práctica, formación e investigación en educación [Diapositiva PowerPoint]. <https://oei.int/downloads/disk/Importancia+de+Saberes+Profesionales+de+Docentes+-+Maurice+Tardif.pdf>.

Taylor, S. J. y Bogdan, R. (2010). Introducción. Ir hacia la gente En *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* (pp.15-23). Paidós.

Walsh, C., (2007). ¿Son posibles unas ciencias sociales/ culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales. *Nómadas (Col)*, (26), 102-113.

Woods, P. (1987). La etnografía y el maestro. En *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa* (pp. 15-30). Temas de educación. Paidós.

Panorámica sobre el estado de la cuestión de la experiencia con el aprendizaje del inglés en el contexto indígena de México

Pedro Monroy López

slp04.pmonroyl@normales.mx

Escuela Normal de la Huasteca Potosina- Extensión Tancanhúitz

Línea temática 6. Multiculturalismo, interculturalidad y educación

Resumen

El objetivo de este trabajo es presentar una revisión documental sobre las condiciones de la enseñanza del inglés en México centrandolo el análisis en la postura de los sujetos y de las comunidades indígenas. Para ello, se han examinado diversas publicaciones académicas en distintos repositorios de acceso abierto, para ofrecer un panorama general de las producciones en los últimos 10 años relativas al tema de interés. Tras esta revisión crítica el estudio concluye en la necesidad de seguir aportando a la investigación sobre los procesos de adquisición de las lenguas extranjeras en contextos no urbanos y en específico en contextos indígenas, para comprender las dinámicas de interacción, apropiación o desplazamiento lingüístico, que deben ser considerados a la hora de extender su enseñanza.

Palabras clave: Enseñanza del inglés, contexto indígena, estado de la cuestión

Planteamiento del problema

Existen diversas publicaciones que hablan sobre la enseñanza del inglés en el país (IMCO:2015; British Council: 2015; Mexicanos Primero:2015; Education First Ltd.: 2017) la mayoría de ellos desde una perspectiva cuantitativa, respecto al acceso y condiciones en México y lo que, para estos agentes implica el nivel general del idioma de la población en alguna área del interés de su reflexión (seguridad laboral, ingreso, nivel de estudio, por mencionar las más comunes). Este tipo de publicaciones se realizan con cierta periodicidad, para actualizar

los datos que presentan y dar seguimiento a los indicadores de su interés. Sin lugar a duda, los datos allí expresados son valiosos para conocer el panorama nacional del aprendizaje del inglés, pero estos datos deben ser contextualizados para comprender qué significan según las experiencias de los estudiantes del país. Es allí donde publicaciones académicas de investigadores tanto nacionales como internacionales, ayudan a profundizar en nuestro conocimiento sobre la enseñanza de la lengua extranjera en el país, específicamente para los contextos que a cada investigador interesen.

Haciendo una búsqueda rápida en los repositorios latinos de revistas científicas (RedAlyc, Scielo), en los últimos 10 años, la cantidad de publicaciones académicas que tienen como tema la enseñanza y aprendizaje del inglés en México no es despreciable (RedAlyc un total de 31118 artículos asociados a la disciplina educativa, Scielo 37 publicaciones en el área temática de educación). Considerando esta cantidad de publicaciones e interés sobre el tema del aprendizaje y enseñanza del inglés en el México, se busca hacer un aporte en presentar un análisis documental para distinguir aquellas que traten sobre las condiciones de la enseñanza del inglés, en específico aquellas que centren su análisis o tema central en las comunidades indígenas del país con relación a esta lengua extranjera.

Por ello, se consideró necesario hacer una selección de publicaciones en proceso o concluidas que se enfoquen no sólo en la enseñanza del inglés, sus procesos y resultados, sino que retomen de manera directa o tangencial las experiencias de los estudiantes indígenas con la finalidad de reconstruir un panorama de los estudios sobre la experiencia del inglés, particularmente en comunidades indígenas de México.

Marco teórico

El inglés se posiciona hoy en día como una lengua de uso global (*lengua franca*), este posicionamiento como un idioma global no está exento de los procesos históricos que la llevaron allí, proceso que tienen que ver con relaciones de poder. La historia colonial del imperio británico, así como la expansión de la influencia política y económica de los Estados Unidos y

sus corporaciones desde mediados del siglo XIX y durante el siglo XX han ayudado a consolidar esta idea del inglés como lengua global.

Phillipson (2011) advierte que, tras la idea del inglés como *lingua franca*, se tiende a invisibilizar las fuerzas que están detrás de la expansión del inglés en el mundo. Dichas fuerzas tienen que ver con el poder económico, militar y político, no pueden perderse de vista al momento de estudiar las interacciones lingüísticas desde una perspectiva crítica, especialmente en los contextos donde el inglés entra en contacto con poblaciones que aún viven procesos de desplazamiento y asimilación.

Estos procesos son importantes de identificar para comprender la relación que hay entre las experiencias con el idioma y los procesos sociohistóricos que se dan a nivel global y que influyen en los procesos locales. Para el caso de las experiencias de las poblaciones indígenas en el país, identificar estos procesos tiene que ver con reconocer cómo la llegada de la enseñanza de lenguas extranjeras interactúa con procesos sociolingüísticos preexistentes.

Para los fines de este texto, el concepto de experiencias de aprendizaje refiere a las vivencias de una persona a lo largo de su tránsito en un sistema educativo, tanto formal como no formal. Se pretende hablar de las *experiencias de aprendizaje de un idioma* desde una visión crítica, reconociendo que en el aprendizaje de los idiomas se manifiestan relaciones de poder, lo que hace necesario hablar de imposiciones lingüísticas a las comunidades indígenas, abandono y desplazamiento lingüístico.

Cuando se habla aquí de imposición lingüística se entiende como los procesos históricos de uso de las lenguas que han vivido los grupos indígenas al encontrarse con sociedades que han buscado en distintos momentos y de distintas formas dictar su encuentro con una lengua ajena a la suya. Para el caso concreto de México, se entienden dichas imposiciones como: aprender español para formar parte del proyecto nacional mexicano; aprender inglés para formar parte del proyecto de globalización. Estos hechos se encuentran articulados en las experiencias de vida de las personas y adquieren múltiples significados y vivencias, los cuáles

deben ser explorados, comprendidos y registrados, con el objetivo de vislumbrar canales claros de interacción y enseñanza de las lenguas en contextos diversos.

Vale la pena aclarar que el proceso de imposición lingüística no es algo que ocurre exclusivamente a las poblaciones indígenas, también tiene que ver con la relación desigual que se establece entre los países, dadas sus condiciones socioeconómicas. Considerando la teoría de Immanuel Wallerstein, al ser la lengua del *sistema mundo* obliga a las poblaciones no angloparlantes a aprender el idioma, para participar de la economía y política global, más aún de la sociedad del conocimiento y de la innovación tecnológica. Si bien la manufactura y las materias primas se obtienen de diversas partes del mundo (principalmente de países en vías de desarrollo), la ciencia de vanguardia, el diseño de nuevas tecnologías y su prueba, mayoritariamente ocurre en países económicamente desarrollados, participes de redes de intercambio articuladas por medio del inglés. Otro caso es el de los lenguajes de programación más empleados en el mundo, los cuales retoman parte de su sintaxis del inglés y, si bien, para aprender estos no es indispensable saber el idioma, durante mucho tiempo, para acceder a la capacitación y apoyo para desarrolladores, las únicas opciones que existían eran en inglés.

Sin lugar a duda estas realidades se entretajan con representaciones enaltecedoras del idioma como herramienta de la modernidad y la economía global, donde el poder de los Estados Unidos, manifestado en sus instituciones financieras, comerciales, políticas, culturales y militares tiene mayor capacidad de alcance, lo que permite mantener dichas representaciones enaltecedoras del idioma y a la vez hacerlas una realidad que discrimina otras posibilidades.

Allí subyace un aspecto de la dualidad de cualquier idioma como posibilidad de acercamiento a los sistemas de intercambio global y a la vez como parte del poder cultural, pero esto es más claro con el inglés hoy en día. No se niega el carácter práctico de contar con un mismo código que permita o facilite la comunicación entre sociedades, tanto geográficamente lingüísticamente o culturalmente distantes, pero no es una decisión neutral a los procesos sociohistóricos, ni por características exclusivas del idioma.

Por lo tanto, la visión crítica que se propone para comprender la experiencia de los jóvenes indígenas con el aprendizaje del inglés busca comprender cómo se está dando la expansión del inglés en distintos contextos. Advertir si se da en sinergia con culturas e idiomas existentes o, por el contrario, se crea un proceso desigual que se vive por medio de tensiones en distintos ámbitos, por ejemplo, en las aulas, los medios o en las interacciones locales de la vida pública y privada. Por lo tanto, identificar los estudios de dichas experiencias es parte central en la búsqueda por comprender cómo las lenguas interactúan en distintos niveles y contextos, a partir de procesos globales y locales que ocurren.

Metodología

Este estudio forma parte de una investigación en curso de corte cualitativo, con un enfoque interpretativo. Constituye la parte del análisis del contenido a partir de la búsqueda, identificación y selección del estado de la literatura sobre la enseñanza del inglés en el contexto indígena, en publicaciones científicas de repositorios digitales de acceso abierto como *RedAlyc*, *Red Scielo*, *OpenEdition* y *Google Scholar*.

La búsqueda selectiva tiene como objetivo contribuir a la comprensión y análisis de la enseñanza de la lengua extranjera en contextos indígenas, para posteriormente poder relacionar con las experiencias vividas por estudiantes de una escuela normal intercultural, como parte de un proyecto más amplio de investigación. Es preciso mencionar que dicha investigación no es financiada con fondos públicos, ni privados.

Para construir el estado de la cuestión se buscaron referentes que incluyeran las categorías: enseñanza del inglés y contextos indígenas en México, tanto en inglés como en español. La búsqueda por medio de palabras clave, que sirven como categorías de análisis, fueron aplicadas en los motores de búsqueda de los repositorios digitales. Los resultados obtenidos tanto en inglés como en español eran seleccionados a criterio del investigador una vez leído el resumen/*abstract* para identificar que efectivamente se correspondía temáticamente con el objetivo de la investigación documental.

Para reforzar la búsqueda y establecer posibles relaciones entre la literatura que se encuentra, se optó por incorporar la búsqueda asistida por herramientas digitales basadas en Inteligencia Artificial (IA). Las herramientas empleadas fueron: *Research Rabbit* y *ELICIT*.

Research Rabbit es una plataforma en línea potenciada por Inteligencia Artificial (IA) creada y administrada por Human Intelligence Technologies Incorporated, para la búsqueda, creación de colecciones y colaboración de literatura científica (ver en <https://www.researchrabbit.ai/>). Permite visualizar las conexiones entre la literatura científica, las redes de autores, así como los años de producción de textos académicos que se encuentren disponibles en línea. Hace recomendaciones en función de los intereses y selecciones hechas por el usuario, lo que le permite identificar y clasificar la literatura acorde a su interés de investigación creando colecciones.

Por su parte, según sus creadores, la empresa Ought, *ELICIT* es un asistente de investigación que utiliza modelos de lenguaje como GPT-3 para automatizar parte del flujo de trabajo de la investigación. El principal uso en la actualidad es la revisión de literatura (*Elicit: The AI Research Assistant*, s/f).

La búsqueda y sugerencia de autores con la plataforma *Research Rabbit* va mejorando conforme se identifican y agregan más autores a las colecciones temáticas que uno va generando como usuario. A la par de esta funcionalidad, otra ventaja de la plataforma es su integración con el software libre *Zotero* lo que permite administrar bases de datos bibliográficas y citas de manera más sencilla.

Estas herramientas no sustituyen la búsqueda en los repositorios digitales más conocidos como *Redalyc* o *Scielo*, sobre todo para el caso de la producción en español, pues los motores de búsqueda se conectan con las principales revistas académicas hispanohablante. Para el caso de la *Research Rabbit* se pudo identificar que no identifica algunos artículos que sí aparecen en los repositorios latinos, por lo menos fue el caso de 2 textos aquí recuperados

(Rodríguez & Solís:2019 y Millán Librado, T., & Basurto Santos, N. M.:2020) a la fecha de revisión de agosto 28 de 2023.

Por supuesto, estas herramientas de IA no libran al investigador del trabajo de lectura y análisis de los textos, sólo son una herramienta para identificar, clasificar, encontrar y visualizar relaciones entre la literatura existente, con potencial a compartir las colecciones temáticas entre investigadores que trabajen temas en común.

Posterior a identificar, seleccionar y clasificar los textos, se procedió a la lectura crítica de los textos y a la identificación de sus principales características, por medio de fichas de lectura digital (tema/objeto de estudio; contexto del estudio; enfoque; metodología; sustento teórico; resultados y conclusiones), para poder realizar un análisis sistemático de los textos y presentar la panorámica de la temática en cuestión.

A partir de esta delimitación y análisis se retoman aquellas investigaciones que permiten vislumbrar el estado de la cuestión relativo al tema de la enseñanza del inglés en el contexto indígena de México. Dichos textos no sólo comparten una afinidad temática, sino también conexiones en sus propuestas o sustentos teóricos, las metodologías que emplean o la delimitación espacial que utilizaron.

Cabe hacer la aclaración que se deja de lado las contribuciones e investigaciones que pudiesen estar en proceso o concluidas, que fueron expuestas en congresos nacionales o internacionales, pero que no llegan a convertirse en un artículo académico registrado en algún repositorio o medio indexado.

Resultados

Por medio de la búsqueda en repositorios digitales, se identificaron 28 artículos académicos relacionados con la enseñanza del inglés en México, que cumplían con los criterios de búsqueda: enseñanza del inglés en México, inglés en el contexto indígena de México. Que van de 2010 a 2023, un rango de 13 años de publicaciones relativo a la investigación sobre la

enseñanza del inglés en México. Podemos notar en la Ilustración 1 que los referentes encontrados se distribuyen en dos grupos entre 2013-2015 y otro de 2019 a la fecha.

Es importante notar que, no todas las investigaciones mencionan directamente en sus títulos de publicación la enseñanza del inglés en el contexto indígena, algunas de ellas lo mencionan tangencial o como parte de su análisis, sin ser necesariamente la parte central de su análisis (18 de 28 estudios encontrado); lo que nos remite a 10 productos que tratan directamente en su análisis el tema de la enseñanza del inglés en el contexto indígena de México.

A modo de presentación de los resultados preliminares de esta investigación bibliográfica para reconstruir el panorama de la investigación sobre las experiencias del inglés en el contexto indígena, me permito describir algunos de los resultados preliminares, así como las investigaciones que destacan por su proximidad temática, metodológica o contextual a la investigación en curso.

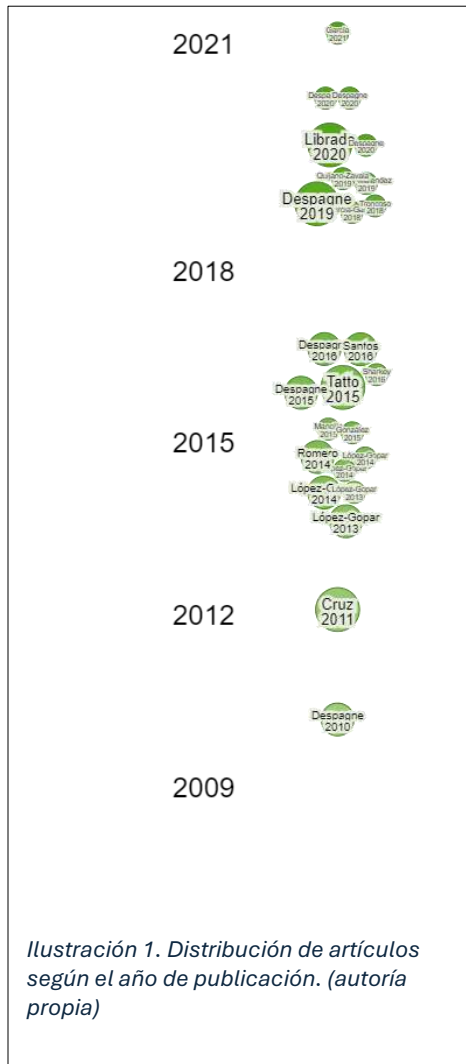


Ilustración 1. Distribución de artículos según el año de publicación. (autoría propia)

En primera instancia, en sus investigaciones Milán y Basurto (2020) señalan que hace falta más investigación respecto a las condiciones de la enseñanza del inglés como lengua extranjera en el país. Si bien su investigación se centra en las experiencias de los profesores de inglés, su texto permite identificar que existe una línea de investigación que se ocupa de las experiencias de los docentes, abriendo así la posibilidad de explorar las experiencias de los estudiantes respecto al aprendizaje del idioma, más allá de estudios sobre gusto y percepción de las clases.

Siguiendo la misma idea de los estudios sobre la enseñanza del inglés como segunda lengua, desde la perspectiva de los docentes, García, Romero y Silva (2018) hacen una valoración en su estudio sobre la posibilidad de incorporar a los profesores de educación primaria como facilitadores en el aprendizaje de la lengua inglesa en contextos rurales. Este estudio se realizó en la zona huasteca norte de San Luis Potosí, por lo que se comparte la temática de la enseñanza del inglés y la delimitación espacial. Su aporte al presente estudio se encuentra en

reconocer la importancia de adaptar las características de los contextos donde se implementan los programas de Enseñanza del inglés (ELT) y específicamente en dar a conocer las actitudes e ideas que tienen los profesores en servicio respecto a la enseñanza del inglés, en la zona huasteca de San Luis Potosí. Si bien los profesores hacen referencia a sus estudios del idioma mientras cursaban su educación superior en una normal (García, Romero & Silva:2018; pág. 11), su posición como docentes y los objetivos que persigue el estudio median en la valoración que hacen de sus experiencias previas con el idioma. Cabe señalar que, el estudio rescata la

importancia de considerar contextualizar la enseñanza de un idioma extranjero con relación a procesos de aculturación y desplazamiento lingüístico en poblaciones vulnerables.

En este sentido, siguiendo con otro aporte que estudia la zona de la Huasteca Potosina, el trabajo de Rodríguez y Solís (2019) se centra específicamente en la conformación de las identidades docentes en la ENOHUAPO-Tancanhúitz. Si bien la investigación no se centra en la experiencia con el inglés, se retoma este texto, no solo por su delimitación en el espacio de la normal, sino que su visión crítica sobre los procesos de tensión que se dan en la construcción de una identidad docente en los estudiantes se relaciona con la problematización del inglés como parte de los dispositivos coloniales que los autores analizan. Las tensiones entre los proyectos nacionales, globales (los autores los relacionan con los discursos estructurales neoliberales) y las experiencias locales, sirven para el análisis de futuras investigaciones.

Volviendo específicamente al inglés, por su parte, la investigación de Despaigne (2018), un estudio de caso etnográfico buscó identificar los desafíos que viven los estudiantes indígenas de la sierra norte de Puebla para aprender inglés durante su formación universitaria. A partir de una perspectiva crítica y participativa la autora identifica que los estudiantes perciben al inglés como una forma de capital cultural (retomando las ideas de P. Bourdieu) que les permite acceder a cierto nivel de estatus y poder; pero que el legado colonial de México contribuye a crear diferencias entre los estudiantes indígenas y los no indígenas a la hora de aprender el idioma.

En dicho estudio, la autora concluye que los alumnos desarrollaron sus habilidades para enfrentarse al idioma por medio de “recuperar sus cimientos culturales y lingüísticos, aunque dichos referentes son altamente discriminados local y nacionalmente.” (Despaigne:2018, pág. 163)

Es pertinente recuperar el texto de Despaigne, porque aporta un referente sobre las múltiples visiones respecto a lo que representa hablar inglés, y se anticipa la idea de que dichas visiones pueden ser contradictorias. Parte de eso lleva a pensar el idioma inglés como

herramienta comunicativa y el inglés como medio de dominación. Lo que permitiría, junto a los aportes anteriores, construir referentes para diálogos teóricos, metodológicos, temáticos y espaciales necesarios para la investigación que se pretende desarrollar. Siendo este texto uno de los referentes directos de la temática y una de las aportaciones más próxima a las categorías de análisis establecidas para la búsqueda y reconstrucción de la panorámica de los estudios sobre la enseñanza del inglés en contextos indígenas o con estudiantes indígenas.

Por el momento, vale la pena retomar también el aporte de Pérez, Bellaton y Emilsson (2012), quienes hacen una comparativa entre la enseñanza de las lenguas de prestigio, asociadas a lenguas extranjeras y el español, frente a lenguas originarias. Dicha comparativa es interesante, pues muestra las vicisitudes y diferencias que se manifiestan en las políticas lingüísticas y en las prácticas socioculturales en la enseñanza de idiomas en México. Mostrando como el inglés se ha posicionado como la segunda lengua de enseñanza en el país en los contextos, tanto urbanos como rurales, especialmente en programas de enseñanza avanzada, posgrados; desplazando así otras lenguas de los contextos y otras lenguas extranjeras. Este texto sitúa una reflexión del inglés en los contextos rurales y también retoma en su reflexión el criterio de los contextos rurales de las poblaciones indígenas de manera indirecta, siendo uno de los estudios que se relaciona de manera tangencial a la propuesta que se está construyendo.

Discusión y conclusiones

Las conclusiones que se pueden presentar aún son preliminares, pero buscan ir orientando la labor que se realiza y recuperar reflexiones de otras personas interesadas. Primero, es de destacar que el uso de nuevas herramientas apoyadas por IA complementa y facilita el proceso de búsqueda y sistematización de la información, siendo un importante aporte a la metodología implementada. Lo cual también se espera sea un aporte a que futuras investigaciones las implementen y ayuden a sus procesos de análisis.

Segundo, ya en esta revisión preliminar algunos vacíos empiezan a vislumbrarse: La cantidad de publicaciones que tratan el tema del inglés en México, no son pocas, pero al parecer hay un área de oportunidad en cuanto a la investigación relacionada con el inglés en el contexto de las comunidades indígenas, lo cual puede ser analizado desde el aporte de distintas disciplinas y distintas visiones teóricas.

Aún resta por seguir investigando para complementar esta panorámica, como se mencionó anteriormente existen investigaciones, en curso o concluidas, que no llegan a convertirse en artículos académicos en revistas arbitradas e indexadas en repositorios digitales con disponibilidad en línea. Muchas de estas investigaciones quedan en las memorias de congresos o como ponencias. Un segundo esfuerzo para reconstruir esta panorámica será revisar en las memorias de los principales congresos nacionales sobre investigación educativa (por ejemplo, COMIE, CONISEN) o específicos sobre la enseñanza del inglés (CONFIEN, Congresos y reuniones de MEXTESOL) quiénes y cómo se ha abordado la temática de la enseñanza del inglés en contextos indígenas del país. Otra vertiente del análisis puede ser la segmentación por nivel educativo o sistema, para ir encontrando particularidades y nuevas vetas que explorar.

REFERENCIAS

- British Council. (2015). *English in Mexico: An examination of policy, perceptions and influencing factors*. Ciudad de Mexico: British Council.
- Despaigne, C. (2018). Lengua, poder e identidad en el aprendizaje del inglés: el caso de estudiantes de la Sierra Norte de Puebla. *Revista nuestrAmérica*, 6 (11), 149-169.
- English First Ltd. (2017). *EF English Proficiency Index*. Recuperado de <https://www.ef.com/~/media/centralescom/epi/downloads/full-reports/v7/ef-epi-2017-english.pdf>
- García- García L.D., Romero-Contreras S. & Silva-Maceda. G. (2018). Teaching English in a Mexican rural and an urban primary schools: General classroom teachers as an alternative to become language access facilitators in marginal and indigenous contexts. *Cogent Education*. 5: 1549691.
- IMCO. (2015). *Inglés es Posible, propuesta de agenda nacional*. México: Instituto Mexicano para la Competitividad. Recuperado de https://imco.org.mx/wp-content/uploads/2015/04/2015_Documento_completo_Ingles_es_posible.pdf
- Mexicanos Primero (2015). *Sorry. El Aprendizaje del Inglés en México*. México. Recuperado de: <http://www.mexicanosprimero.org/images/stories/sorry/Sorry-digital-ok.pdf>
- Mignolo, Walter D. 2005. *La idea de América Latina: La herida colonial y la opción decolonial*. Barcelona: Gedisa.
- Millán Librado, T., & Basurto Santos, N. M. (2020). Teaching English to young learners in Mexico: Teachers' perceptions about their teaching contexts. *Profile: Issues in teachers' professional Development*, 22(1), 125–139.
- Pérez López Ma. Soledad, Bellaton Patricia y Emilsson Elin (30 de agosto de 2012). "La enseñanza de lenguas en México. Hacia un enfoque plurilingüe". [Versión electrónica].

educ@upn.mx, Revista Universitaria, Hecho en casa, núm. 10, recuperado el 01 de mayo de 2023. educapdf/rev10/perez-010.pdf

Phillipson, R. (2011) Americanización e inglesización como procesos de ocupación global, *Discurso & Sociedad*, 5(1) 2011, 96-31.

Reyes Cruz, M., Murrieta, G. y Hernández, E. (2012) Políticas lingüísticas nacionales e internacionales sobre la enseñanza del inglés en escuelas primarias. *Revista Pueblos y Fronteras Digital*, 6(12), pp. 167-197. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=90621701007>

Rodríguez, D. C., Solís, D. (2019) Identidades docentes de estudiantes indígenas de la Huasteca Potosina, *Perfiles Educativos*, vol. XLI, núm. 166. ISSUE-UNAM. DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.166.59073>

Prácticas plurilingües de estudiantes normalistas de la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Plurilingüe y Comunitaria

Nadia Mendoza González

nadia.mendoza@cinvestav.mx

Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del I.P.N.

Línea temática 6. Multiculturalismo, interculturalidad y educación.

Resumen

Los recientes cambios curriculares en escuelas normales interculturales han dejado ver una reconstrucción de la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Plurilingüe y Comunitaria. Como respuesta al nuevo enfoque plurilingüe e intercultural, la Escuela Normal Valle del Mezquital propone la enseñanza y aprendizaje de lenguas como: español, hñähñu, inglés, francés y Lengua de Señas Mexicana (LSM). En virtud de ello, surge el interés por conocer la estructura de la licenciatura con el fin de estudiar bajo una mirada etnográfica las prácticas sociales del lenguaje y las ideologías lingüísticas que adquiere el profesorado en formación y los que docentes y estudiantes le dan a cada una de las lenguas. Tomando como referencia estudios previos sobre formación intercultural bilingüe del profesorado y estudios sobre la interrelación de lenguas indígenas y extranjeras, el presente trabajo busca mostrar los resultados obtenidos del primer acercamiento y cómo se está construyendo un análisis con el marco referencial que se tiene hasta este momento de la investigación.

Palabras clave: bilingüismo, formación de profesores, lenguas indígenas, educación intercultural, multilingüismo.

Planteamiento del problema

De acuerdo con lo establecido en el Diario Oficial de la Federación a mediados de 2022, la Licenciatura en Educación Primaria con enfoque Intercultural dejó de ser bilingüe para convertirse en Plurilingüe y Comunitaria. A raíz de este cambio, la escuela Normal “Valle del Mezquital” se convirtió en un espacio en donde conviven varias lenguas bajo un enfoque intercultural. Por tal razón, me he propuesto observar las prácticas sociales del lenguaje oral y escrito que los estudiantes ponen en juego al aprender dichas lenguas, con el fin de comprender cómo son las relaciones entre las lenguas que se practican.

Por ello, el objetivo principal de esta investigación es aportar conocimiento sobre las prácticas plurilingües que se están realizando en escuelas normales interculturales y brindar datos que contribuyan al fortalecimiento de la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Plurilingüe y Comunitaria.

Marco Teórico

En este apartado he decidido integrar aspectos teóricos, conceptuales y referenciales que permiten entender mejor el problema, conocer el estado del conocimiento y visualizar los términos que estaré usando en el análisis de datos. Por tal motivo, es relevante mencionar que, como respuesta al reconocimiento de diversidad lingüística, el subsistema de educación normal en México creó en 2004 la Licenciatura en Educación Primaria con enfoque Intercultural Bilingüe en ocho entidades federativas del país y en el caso del estado de Hidalgo, la Escuela Normal “Valle del Mezquital” (ENVM) agregó dicha licenciatura a su oferta académica (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2004).

Recientemente, en 2022 y bajo la propuesta de “La Nueva Escuela Normal”, en el Acuerdo 16/08/22 (Diario Oficial de la Federación [DOF], 2022) se establece la modificación del nombre de la licenciatura. Ahora, la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Plurilingüe y Comunitaria (LEIPIC) propone el aprendizaje de una lengua originaria (en este caso hñähñu), una lengua de migración (pudiendo ser extranjera como lo es el inglés), o bien otros sistemas

lingüísticos como la Lengua de Señas Mexicana (LSM), todo esto con el fin de garantizar los derechos lingüísticos a todas las personas que se encuentren en el territorio mexicano (DOF, 2022).

Con respecto al estado del conocimiento, a esta investigación le anteceden estudios como el de Virginia Zavala (2018), en el cual no sólo se analizó las prácticas sociales del lenguaje en las que participaron profesores bilingües en formación, sino también mostró cómo se construye la interrelación de lenguas que se enseñan en una licenciatura en educación con enfoque intercultural en Perú. Esta aportación de Zavala es relevante para reflexionar acerca de cómo en la LEPIPC se está articulando la enseñanza de lenguas, si son una construcción de prácticas interrelacionadas que dan pauta a la comunicación plurilingüe o bilingüe, o si existen dicotomías que puedan invisibilizar la interculturalidad y la presencia de distintas lenguas en un solo contexto.

Para esta investigación se han revisado los conceptos de lengua, lenguaje, práctica social, bilingüismo, cambio de código, ecología del lenguaje y translenguaje. Por lo que, a raíz de diversas búsquedas bibliográficas, hice una selección de las nociones conceptuales que me permiten entender en el problema de investigación desde distintas perspectivas.

Esta sección está organizada en subtemas que a su vez incluyen conceptos dados por autores y una breve explicación de cómo se relacionan con el tema de investigación:

Considero relevante retomar el concepto de ambiente al que se refiere Edward Sapir (1974), porque propone entender al lenguaje más allá de un sistema de signos y lo entiende desde el ambiente social:

[...] al hablar de lenguaje, que puede ser considerado como un complejo de símbolos que reflejan todo el panorama físico o social en el que un grupo de hombres se coloca, es ventajoso comprender dentro del término ambiente tanto los factores físicos como sociales [...] (Sapir, 1974, p. 20)

El término anterior tiene relación con lo que propone Diego Amado De León (2021), sobre el término “*ecología del lenguaje*”, el cual se entiende como:

El uso equilibrado de distintas lenguas en un mismo espacio geográfico es lo que en términos generales se conoce como *ecología del lenguaje* [...] <<la *ecología del lenguaje* pretende equilibrar las dinámicas de interacción y coexistencia de lenguas antiguas y nuevas en contextos sociales>> [...] (De León, 2021, p. 215).

Hay un vínculo entre estas dos concepciones porque ambos afirman que las interacciones comunicativas de la lengua se producen en un determinado espacio geográfico en el cual influyen factores físicos y sociales, que a su vez, De León (2021) asevera que una vez haya equilibrio podemos hablar de una coexistencia armónica de dos lenguas.

En términos de bilingüismo, retomo la propuesta de “bilingüismo estable” de Lara (1993) porque que considero hace referencia a la epistemología de “*ecología del lenguaje*”:

[...] los casos del uso del inglés se incluyeron dentro de la definición del bilingüismo estable [...] dicho bilingüismo no implica un desplazamiento del español, sino que mantiene una coexistencia de las dos lenguas. (Lara, 1993, p. 158)

A partir de lo anterior, existe una diferencia con la afirmación que hace Dora Pellicer (2020), sobre el término *bilingüismo*, porque ha sido usado en los discursos curriculares de México desde 1990; sin embargo, a consideración de la autora, ha sido aplicado de manera limitada porque se reemplazan las lenguas autóctonas por una que se privilegia por la globalización y la comunicación entre naciones.

La noción que define García (2012) sobre “*translenguaje*” pretendo usarla para analizar las prácticas sociales del lenguaje que se usen en las diferentes situaciones que observe en el trabajo de campo. Debido a que su propuesta se refiere al estudio de las prácticas discursivas y lingüísticas de cada una de las personas y que vistas desde un enfoque bilingüe significa que no se pueden asignar a una u otra lengua. En palabras de García (2012):

Translenguar se define el “conjunto de prácticas discursivas complejas de todos los bilingües y las estrategias pedagógicas que utilizan esas prácticas discursivas para liberar las maneras de hablar, ser y conocer de comunidades bilingües subalternas. “La sociedad es un grupo relativamente independiente de individuos que se rige por ciertos principios de organización interna, que habita cierto territorio y que tiene una cultura distintiva” (p. 354).

También recupero el aporte de Apud (2012), quien visualiza al cambio de código como “el tipo de enunciado en que los hablantes no necesariamente hacen uso de la gramática y léxico de una única lengua” (pág.60). Y que por otra parte Poplcack (citado en Maldonado y Unamuno, 2012) define la *alternancia de códigos* como: “[...] una habilidad verbal que requiere un alto grado de competencia lingüística en más de una lengua, en lugar de un defecto propiciado por un conocimiento insuficiente de una u otra lengua” (p. 61).

Metodología

El enfoque metodológico que se usa en la presente investigación es de tipo etnográfico. Toda vez que la etnografía permite la construcción del conocimiento a través de la observación de lo social y cultural y de las relaciones que tienen las personas. Uno de los principales rasgos de la práctica etnográfica es que obtiene datos a partir de la experiencia de campo y permite al etnógrafo mirar los procesos educativos y sociales para contribuir al conocimiento (Rockwell, 2009, p. 30).

En este trabajo de campo se pretende la observación de clases, la aplicación de entrevistas, el registro de las interacciones orales y escritas que hace cada estudiante en las diversas lenguas con las que tienen contacto. Dado que la etnografía tiene la característica de ser ecléctica (Rockwell, 2009), las posibilidades son enormes; por este motivo las que se han seleccionado para la realización del trabajo son principalmente la observación participante, la realización de entrevistas, recuperación de imágenes a través de fotografías, el uso de

documentos oficiales, diario de campo y notas escritas; por mencionar algunas que hasta ahora considero funcionales.

Resultado

Con la intención de mirar los procesos educativos y sociales de la LEIPIC, encontrar hallazgos y de esta manera entender el problema planteado. Tuve un primer acercamiento en octubre de 2022, con el fin de solicitar y negociar el acceso a la ENVM. Después de una negociación con la directora de la escuela, se concedió el permiso para realizar la primera inmersión de trabajo de campo del 21 al 31 de marzo de 2023. Durante ese periodo apliqué entrevistas no estructuradas a estudiantes y docentes. Realicé observaciones de clase en el grupo de segundo semestre de la LEIPIC, recuperé imágenes que evidencian el uso escrito de las lenguas, elaboré notas y registros en el diario de campo.

Cabe destacar que esta primera inmersión de trabajo de campo arrojó datos relevantes que ayudaron a entender de una manera más detallada el funcionamiento de la LEIPIC y de esta manera comenzar a estructurar una propuesta de análisis entre la teoría y los aportes del trabajo de campo.

El primer hallazgo que obtuve fue que además de las lenguas establecidas en el currículum, la escuela normal propone el aprendizaje del francés como lengua de migración. Esto por los convenios que se han dado entre escuelas normales de México y Francia, y por los cursos curriculares que deben cubrir los alumnos para ingresar a la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y Maestros (USICAMM). Además, ha propuesto también el aprendizaje de Lengua de Señas Mexicana (LSM) por la necesidad de atención a niñas y niños sordomudos con quienes realizan prácticas profesionales los docentes en formación. Con el fin de entender la organización actual de la licenciatura, a continuación, se muestra la *Tabla 1*.

Tabla 1. Organización de la LEPIPC en la ENVM correspondiente al ciclo escolar 2023 - 2024

Licenciatura	Semestres en los que se imparten	Plan de Estudios	Lenguas que usan
Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe	5° y 7°	Plan de Estudios 2018	Español, hñähñu, LSM, inglés y francés.
Licenciatura en Educación Intercultural Plurilingüe y Comunitaria	3° y 4°	Plan de Estudios 2022	Español, hñähñu, LSM e inglés.

Fuente: Elaboración propia. Septiembre, 2023.

Para las primeras entrevistas y observaciones de clase realizadas en marzo 2023 se decidió trabajar con el grupo de segundo semestre (actualmente tercer semestre), debido a que son quienes han vivido el cambio curricular desde su ingreso a la licenciatura. De estas entrevistas los datos obtenidos tienen relación con las *ideologías lingüísticas* de los estudiantes.

Tabla 2. Ideologías lingüísticas y uso del hñähñu, español, inglés, francés y LSM por docentes y estudiantes de 2° semestre de la LEPIPC.

Usuario	Lengua	Ideas sobre la lengua	Cómo dice que lo usa
Estudiante 1, masculino.	Inglés y hñähñu	<i>“[...] hace unos años no me interesaba el hñähñu, no me iba a servir. Lo que yo quería aprender es inglés [...] me abrió muchas puertas, yo me fui a Estados Unidos y por necesidad tenía que usar la lengua para trabajar [...] ahora, por las inmersiones en las comunidades de práctica tengo que hablar la lengua hñähñu [...]”</i>	<i>“[...] lo practico con mi esposa, le pregunto cómo se dice y grabo audios para practicar [...] en la escuela cantamos el toque de bandera, hacemos cosas para los niños [...] nuestro asesor al principio nos hablaba en hñähñu, ahorita ya no [...]”</i>

<p>Estudiante 2, femenino.</p>	<p>Inglés, hñähñu y LSM</p>	<p><i>“[...] me movió aprender a hablar hñähñu por mis abuelitos, quería entenderles [...] me gusta leerlo, escuchar como lo hablan, [...] uno de mis tíos es maestro de inglés y desde ahí me gustan algunas canciones, [...] en primero aprendimos unas frases y palabras en lengua de señas, me gustaba aprenderlo [...]”</i></p>	<p><i>“[...]en mi casa hablan en español, pero si van a decir un secreto lo dicen en hñähñu, mis papás son maestros en Querétaro y lo hablan en sus clases, aunque allá es el hñöhñö, [...]en los honores yo quise pasar a cantar el himno nacional, luego traducimos varias canciones para que se las enseñemos a los niños, la otra vez la maestra nos mandó un meme y stickers en hñähñu al grupo de whats [...] el inglés lo practicábamos con trabalenguas y ahorita lo practicamos con escucha, [...] en la lengua de señas, la profa nos dejaba investigar palabras nuevas, luego las usábamos para que no se enteraran lo que decíamos[...].”</i></p>
--------------------------------	-----------------------------	--	---

Fuente: Elaboración propia. Septiembre, 2023.

La tabla anterior contiene información de dos estudiantes de segundo semestre (un hombre y una mujer), quienes decidieron participar en la entrevista por voluntad propia. Ambos expresaron las ideas personales que tienen sobre las lenguas que están poniendo en práctica y cuál es el uso que ellos consideran le dan a cada una.

Además de las entrevistas, hice observación de tres clases con el fin de conocer los usos reales que los estudiantes le dan a cada una de las lenguas. Para la organización de los datos elaboré la *Tabla 3*, misma que se muestra a continuación:

Tabla 3. Usos reales de las lenguas practicadas por los alumnos de 2° semestre de la LEPIP de la ENVM

Clase observada	Lenguas usadas	Práctica social del lenguaje o evento del habla	Descripción
Clase 1. Diálogo de saberes en educación intercultural.	Español, hñähñu	Conversación	Diálogo entre dos estudiantes féminas, una expresa <i>“tienen del mismo color, será porque es tixke de Hassan”</i> en tono de burla para aludir que le gusta un chico, la conversación continúa en hñähñu con la intención de que el destinatario no comprenda lo que dicen.
Clase 2. Habilidades lingüísticas en contexto.	Español, hñähñu, LSM.	Clase	La clase comienza con un saludo en hñähñu y en LSM. Al menos 10 alumnos hacen bromas en español y hñähñu, siguen la conversación con la docente. Una parte del grupo dicta en español el concepto de “diagnóstico” y el resto ayuda a la docente traducir en hñähñu. En el salón se observa un calendario del mes de marzo escrito en hñähñu. Antes de terminar la clase, los estudiantes cantan a coro <i>“Dra n’ara k’eña di y’o haya bonthi di honi na xeni ma mazu. Gin ene goge’e na xeni ma mazu?”</i> (Fragmento de <i>“Soy una serpiente que anda por el bosque”</i>).
Clase 3. Flexibilidad curricular: Prácticas comunicativas en lengua extranjera.	Español, hñähñu, inglés	Conversación	Los alumnos usan algunas expresiones en hñähñu: se dirigen a la docente como <i>“xanhate”</i> o dicen <i>“di jämädi”</i> para agradecer. Al trabajar en equipos sostienen conversaciones en español, responden con algunas frases en inglés como <i>“one more time”, “it’s easy”</i> .

Fuente: Elaboración propia. Septiembre, 2023.

La *Tabla 3* describe tres actos de habla en los cuales los estudiantes hacen uso de dos lenguas en el primer caso y de tres en los otros dos. La selección de estos actos se hizo porque brindan información sobre el contexto en el que las lenguas son usadas y las funciones que los hablantes les dan.

Discusión y conclusiones

Por la constante revisión de conceptos, sigo construyendo el marco referencial, dentro de éstos destaco los que considero se vinculan directamente a lo que el trabajo de campo arrojó son: ideología lingüística, lenguaje como práctica social, plurilingüismo, translenguaje y cambio de código.

De acuerdo con César Cisternas (2017) “las ideologías lingüísticas funcionan como representaciones sociales que tienen los hablantes sobre la lengua” (p. 110). Partiendo de esto y conforme a los datos expuestos en la *Tabla 2*, en el caso del *Estudiante 1* se aprecia la relación lengua – cultura, pues afirma que en un principio consideraba al hñähñu poco importante por debajo del inglés, por la necesidad laboral que presentaba, el contexto en el que se desarrollaba influía en su opinión personal de cada una de las lenguas. Por el contrario, la *Estudiante 2*, quien afirma creció en un contexto donde el hñähñu era usado la mayor parte del tiempo por los hablantes que viven con ella, tiene un mercado lingüístico más amplio y gusta del hñähñu.

Otro de los hallazgos que es de utilidad para analizar las ideologías lingüísticas de los alumnos, es el realizado por Despaigne y Sánchez (2021), quienes sostienen que, a pesar de que México es un país multilingüe, ha adoptado al inglés como una segunda lengua obligatoria en el currículum oficial. Este hecho, se debe a la posición jerarquizada que tiene el inglés a nivel mundial y las ideologías lingüísticas que son reproducidas para su enseñanza como: creencias, intereses, luchas de grupos y conflictos.

Los dos comentarios pueden demostrar que las ideas dicotómicas que tienen los estudiantes sobre las relaciones entre lenguas indígenas y extranjeras y pudieran dar cuenta

de cómo se están manejando en la licenciatura, tal como lo describen Despaigne y Sánchez (2021):

Ambos mundos, el de las lenguas indígenas y el de las lenguas extranjeras, se han manejado en forma separada, no solamente por tradición sino, y sobre todo, por las relaciones de poder que existe entre lenguas y culturas. Queda claro que el poder que detentan las lenguas indígenas en México no es el mismo que el del español, y mucho menos, el del inglés. (p.60)

En relación con los datos recuperados de las observaciones de clases, imágenes y registros, retomo la noción de lenguaje como práctica social propuesto por Zavala (2018) "...el lenguaje se concibe como una acción que es siempre parte de las prácticas sociales y que las personas utilizan para hacer cosas en el mundo en su relación con otros..." (p. 5). Este concepto, me permite entender inicialmente los usos reales que los estudiantes y docentes le están dado a cada una de las lenguas.

Según Pánchez – Jiménez (2021) en contextos multilingües: "El translenguaje conduce a un ambiente más relajado, donde el proceso de aprendizaje es creativo, basado en las habilidades lingüísticas de cada individuo que crea y negocia el significado." (p. 61). Por esta razón, dejo un poco a un lado la idea de *ecología del lenguaje* y hago el análisis de datos desde una perspectiva más detallada, como lo es el *translenguaje* y el *cambio de código*.

En la primera situación, el uso de la palabra "tixke", puede ser un claro ejemplo del concepto de *translenguaje* que propone García (2013): "El *trans-lenguar* es diferente de "code switching", ya que no se refiere a una alternancia o cambio de código, sino al uso de prácticas discursivas que, vistas desde una perspectiva bilingüe, no pueden ser fácilmente asignadas" (p. 354). Después de que terminaron de conversar entre las dos mujeres, pregunté el significado de la palabra "tixke" en español, una de ellas me dijo que es una palabra que podría no traducirse de manera literal, pero que puede explicar su uso. Ella argumentó que se usa cuando alguien tiene una pareja amorosa, pero su uso es informal y que solamente puede ser usado

cuando hay un vínculo de confianza entre los hablantes. Este acto de habla demuestra que el uso de la palabra es meramente contextual y particular del hñähñu.

En cuanto a las otras dos clases observadas, se aprecia el intercambio de signos lingüísticos en varias lenguas y pudiera parecer que de alguna manera están nutriendo su vocabulario entre sí. Estas acciones evidencian ejemplos de cambio de código intraoracional en los cuales se respetan las reglas sintácticas de las lenguas con las que están alternando los hablantes, porque continúan las conversaciones y tanto el emisor como el receptor entienden los mensajes. Estos actos reflejan la *condición de equivalencia* (Fernández y Apud, 2012 en Maldonado y Unamuno, 2012) porque aparece cuando en el discurso hay una yuxtaposición de lenguas y ninguna afecta las reglas sintácticas de la otra como es el caso de cuando los alumnos responden en hñähñu algo que les preguntaron en español o cuando responden en inglés algo que les preguntaron en español. En otras palabras, el préstamo entre lenguas resulta favorable en el contexto para responder a lo que se pregunta o comunicarse entre sí a pesar de usar una lengua para responder lo que se preguntó en otra.

Los hallazgos esbozados en la *Tabla 3* son una pauta inicial para comprender cómo está construyéndose la *ecología* del lenguaje en la LEIPIC. De acuerdo con Diego Amado De León (2021) el uso del hñähñu, español, inglés, francés y LSM debe ser equilibrado para que puedan coexistir entre sí. Sin embargo, lo encontrado sale un poco del planteamiento de De León, pues el uso de las lenguas en los actos de habla mostrados no fue equilibrado, pero a pesar de esto la convivencia armónica de éstas fue evidente y se puede comprender desde el *cambio de código*.

A modo de cierre, de acuerdo con los avances que se tienen hasta ahora, aún tengo pendiente analizar a profundidad más de las situaciones de habla encontradas en las observaciones de clases. Como ya mencioné anteriormente, conviene seguir revisando conceptos y términos como lo son *heteroglosia*, *polivocal* y *ecología del lenguaje*, para tener una mirada más amplia y menos normativa sobre cómo se construyen las interrelaciones de las lenguas en la LEIPIC. Ver ese término desde otro punto de vista, va a permitir entender mejor

la coexistencia de todas las lenguas propuestas en la licenciatura, pero sobre todo la forma real en la que el plurilingüismo e interculturalidad se representan en la ENVM.

Referencias bibliográficas

- Bailey, B. (2007): Heteroglossia and boundaries, en *Bilingualism. A Social Approach*, Londres, Palgrave, pp. 257- 275.
- Cisternas, C. (2017). Ideologías lingüísticas: hacia una aproximación interdisciplinaria a un concepto complejo. *Revista De Lenguas Y Literatura Indoamericanas –antes Lengua Y Literatura Mapuche–*, 19, 101–117. Recuperado a partir de <https://revistas.ufro.cl/ojs/index.php/indoamericana/article/view/930>
- De León Olivares, D. A. (2022) «¿Educar en otro idioma?: Reflexiones sobre el aprendizaje del inglés en primaria», *Yeiyá*. London, UK, 2(2), pp. 209–220. doi: 10.33182/y.v2i2.1507
- Despaigne, C. (2015). Modernidad, colonialidad y discriminación en torno al aprendizaje del inglés en Puebla, México. En *TRACE 68*, CEMCA, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Despaigne C., Sánchez E. (2021). Ideologías lingüísticas en un centro de investigación en México. *Sinéctica. Revista electrónica de Educación*. Número 56. pp. 03 – 12.
- Diario Oficial de la Federación. DOF (2022). *Acuerdo 16/08/2022. Anexo 06. Plan de Estudio de la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Plurilingüe y Comunitaria*. Diario Oficial de la Federación. Consultado en diciembre de 2022 en: https://dgesum.sep.gob.mx/public/normatividad/acuerdos/ANEXO_6_DEL_ACUERDO_16_08_22.pdf
- García, O. (2012) El papel de translenguar en la enseñanza del español en los Estados Unidos. *El español en Estados Unidos: E Pluribus Unum? Enfoques multidisciplinares*. The City University of New York. Academia Norteamericana de la Lengua Española, pp. 353 - 375.
- Maldonado, A. y Unamuno, V. (2012) *Prácticas y repertorios plurilingües en Argentina*. GREIP. Grup de Recerca en Enseyament i Interacció Plurilingües. Universitat Autònoma de Barcelona. pp. 31 -113.

- Pánchez-Jiménez, T. (2021). El uso de Translenguaje para mejorar la competencia de lectura oral en un aula de lengua extranjero. *Revista Cátedra*, 4(3), 57-73.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia Etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Editorial Paidós. 1 – 2, pp. 17 – 96.
- Secretaría de Educación Pública. (2004). *Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales. Licenciatura en Educación Primaria con Enfoque Intercultural Bilingüe*. Fundamentos y Estructura Curricular. Plan de estudios 1997. pp. 9 -25. Consultado en: <https://dgesum.sep.gob.mx/public/planes/leprib/plan.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2022). *Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Plurilingüe y Comunitaria. Plan de Estudios. Saberes del contexto sociocultural y escolar. Fase básica. Primer Semestre*. Dirección General de Educación Superior para el Magisterio. Consultado en: <https://www.dgesum.sep.gob.mx/public/planes2022/4516.pdf>
- Zavala, V. (2018). *El lenguaje como práctica social: cuestionando dicotomías y esencialismos en la educación intercultural bilingüe*. Publicado en *Sílex*, 8 (1): 57 – 76. Número especial: Educación Intercultural. Una apuesta por la justicia y equidad.

La formación pedagógica del docente en educación básica para fortalecer la inclusión educativa

Lic. Maricarmen Alatorre Wells

Escuela Normal Estatal de Especialización

Dr. Marco Antonio Gamboa Robles

Escuela Normal Estatal de Especialización

Mtra. María Angélica Quiroz Leyva

eneesonca1@gmail.com

Escuela Normal Estatal de Especialización

Línea temática 7. Educación, desigualdad social e inclusión

Resumen

El artículo posibilita la reflexión crítica y el análisis interpretativo sobre la habilitación y capacitación que poseen los docentes para realizar prácticas educativas con fundamentos pedagógicos que posibiliten la atención de la diversidad en el aula desde el enfoque inclusivo; se rescata la labor sustantiva que las instituciones educativas deben realizar para garantizar el acceso, la participación, el razonamiento y la motivación a todos los solicitantes que deseen pertenecer a un centro educativo y los retos que deben enfrentar para contar con profesionales competentes que hagan cumplir la misión de toda escuela inclusiva.

El estudio se realiza bajo el proceso metodológico de corte cualitativo con un diseño etnográfico que permite explicar, describir e interpretar lo que ocurre en el contexto natural del objeto de estudio. A partir de ahí, se construyen los principales hallazgos, entre los que resalta

la percepción de concordancia del profesorado con un perfil ideal para atender la diversidad y constituir escuelas inclusivas.

Palabras clave: Formación docente, inclusión educativa, atención a la diversidad

Introducción

Esta investigación, atiende la necesidad de conocer la importancia y valor que tiene la formación docente en los procesos de planeación, intervención educativa y evaluación de los aprendizajes, con énfasis especial en los procesos de inclusión educativa para cumplir los preceptos de la Educación Para Todos, de igual manera se reflexiona sobre los procesos de actualización y capacitación docentes para asumir los retos del desarrollo curricular, acorde con el modelo educativo que hoy opera la Nueva Escuela Mexicana a través de sus diferentes programas y planes de estudio, particularmente la Estrategia Nacional para la Educación Inclusiva, dado que es el punto medular de garantía a los derechos humanos en el rubro educativo.

Se analizan las concepciones y creencias que los docentes mantienen ante la atención a la diversidad, los roles, actitudes y practicas correspondientes como actores de la comunidad escolar para asumir la inclusión educativa, a la vez que se reflexiona sobre las necesidades que pueden presentar para mejorar su perfil competencial según el enfoque inclusivo, así, como, el rol que juega la capacitación a través de formación inicial y continua.

Finalmente, se exponen los procesos metodológicos que sustentan al modelo educativo, desde enfoques humanista, inclusivo y centrado en el aprendizaje, así como en el posicionamiento *in situ*; se exponen los elementos de la formación inicial de docentes y los de la formación continua.

Planteamiento del problema

Es frecuente encontrar discusiones sobre la viabilidad o no de la inclusión educativa, si las condiciones para operarla son suficientes, si los actores que la coordinen están capacitados; particularmente el asunto de la preparación académica de los docentes para asumir la inclusión y planear procesos de intervención educativa acorde con el modelo incluyente.

Por su parte, Terré (2011), sostiene que la educación inclusiva es la educación necesaria y fundamenta “Las escuelas ordinarias con orientación inclusiva representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, creando comunidades de acogida, construyendo una sociedad integradora y logrando una educación para todos, capaz de aceptar las diferencias y aportar propuestas con calidad que garanticen la calidad de vida” (p.22).

La idea de transformar las escuelas ordinarias en escuelas inclusivas parece una utopía, sin embargo, se hace imprescindible, que las prácticas educativas se resignifiquen y respondan a los procesos de aprendizaje bajo el modelo inclusivo. Por ello, Echeita (2012), menciona “un objetivo para la preparación docente [...] es el de reforzar la profesionalidad del profesorado como un práctico reflexivo, alguien que de modo recurrente se plantea las razones por las cuales hace algo y se cuestiona las/la influencia o las consecuencias de dicha acción o práctica sobre éste o aquel estudiante en concreto” (p.17).

La atención a la diversidad no es una labor docente de moda o de reciente preocupación; esto ocurre incluso desde hace décadas, pero no es la generalidad en las aulas; el espacio áulico trae consigo evidencia de diversidad, el trabajo implica corresponsabilidad de todos y para todos.

Con ello se hace evidente que, aunque la atención a la diversidad no es nueva, lo que sí es muy antiguo es la exclusión, que, lamentablemente sigue presente tanto en la sociedad como

en la escuela, a partir de que en la UNESCO se discute el tema desde los foros mundiales de educación para todos, donde se vela por la igualdad, la equidad y la calidad de la educación.

La UNESCO (2006), citado en el informe mundial Mejor educación para todos, del Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO, 2009), describe:

Educación Inclusiva como un proceso de abordar y responder a la diversidad de necesidades de todos los alumnos a través de prácticas inclusivas en el aprendizaje, las culturas y las comunidades y reducir la exclusión dentro de la educación. Implica [...] la responsabilidad del sistema ordinario educar a todos los niños. (p.20)

Cuando se habla de la educación inclusiva no se piensa en los aspectos meramente de incluir a todos los niños en el aula, de facilitar una aceptación para entrar a un grupo o permanecer sin recibir la atención adecuada dentro de este mismo, fácilmente se confunde con lo que es la integración, lo que no era una respuesta desde una perspectiva para todos.

Sin embargo, pase a que el trabajo de una Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) puede tener muchos beneficios, una intervención en conjunto con el grupo, maestro del aula y los actores que conforman al equipo interdisciplinario, pero en la mayoría de los casos, se mantiene como un apoyo separado, como nos dicen Covarrubias, et al, (2015) “Esta visión hace que la intervención se perciba como acciones aisladas y no de manea holística, en dónde las y los alumnos reciben apoyos de manera individualizada” (p.7).

La Ley General de Educación, en su reforma de (2019), sostiene que “A través del Sistema Educativo Nacional se concentrarán y coordinarán los esfuerzos del Estado, de los sectores social y privado, para el cumplimiento de los principios, fines y criterios de la educación establecidos por la Constitución y las leyes de la materia” (artículo 32).

En ese sentido se aprecia la intención de la política del estado por responder a lo que dicta el derecho de los estudiantes para recibir una educación de calidad; sin embargo, es

preocupante que dichos postulados, en muchas ocasiones, se ven obstruidos por las continuas prácticas de exclusión o segregación.

Los docentes titulares en los grupos ordinarios, en general, tienden a mantener conflictos y dudas en el qué hacer, están faltos de capacitación o actualización que les haga competentes funcionales conscientes, sin embargo, lo que busca la educación inclusiva, es contar con un diseño de planeación que contemple de inicio la diversidad con la que se genera el aprendizaje buscando siempre minimizar o eliminar las barreras que enfrentan los alumnos, cuidando el principio de flexibilidad curricular que contemple de manera inherente, condiciones de Accesibilidad, Aceptabilidad, Adaptabilidad y Asequibilidad.

Con respecto a la institución objeto de estudio en esta investigación se describe a, una escuela primaria donde, los docentes y el director, en general manifiestan apertura y empatía por lo que sería el enfoque inclusivo, ya que otorgan acceso de infraestructura, más no en aspectos pedagógicos para garantizar que sean involucrados en las situaciones de aprendizaje desde la Educación para Todos. Mientras continúen manejando enfoques tradicionalistas que pese a la información que presentan del enfoque inclusivo, la parte de una atención y práctica docente en función de ello queda en duda con respecto la implementación, por ello surgen las siguientes interrogantes que orientan el estudio: ¿Cuál en el grado de habilitación y capacitación que los docentes tienen para atender la diversidad con enfoque inclusivo en la escuela primaria? ¿De qué manera la construcción simbólica que el profesorado en educación básica, manifiesta sobre la atención a la diversidad, impacta en su intervención educativa?

Marco teórico

Concepciones generales sobre la inclusión educativa

El avanzar hacia una educación que permita la participación de todos y cada uno de los estudiantes, a su vez que considere distintas estrategias para garantizar dicha autonomía al

participar, centrada en el deber ser de la educación, según Torres (2010): “Lo que realmente se necesita es avanzar hacia una mayor clarificación en la definición de las necesidades educativas de todos los niños y en la apropiada respuesta para atenderlas, y emplear menos tiempo en los aspectos, en gran parte administrativos, de sí esas necesidades son especiales o no” (p.77).

Al respecto de la inclusión educativa giran múltiples concepciones, todas ellas tienen un punto común de coincidencia, garantizar por diferentes medios el derecho a la educación de calidad para todos, lo que implica: saber reconocer la diversidad, contar con saberes disciplinares y pedagógicos que permita otorgar una respuesta de calidad sin restricciones, la transformación de las prácticas institucionales y áulicas donde todos son acogidos en escenarios donde se orientan las prácticas inclusivas.

Como sostienen Booth y Ainscow (2002), “la idea de inclusión implica a aquellos procesos que llevan a incrementar la participación de estudiantes y reducir su exclusión del currículum común, la cultura y comunidad” (en González, 2005, p.98). Las transformaciones curriculares, son un elemento que tiene un papel importante en la inclusión educativa, con ello las adaptaciones y los ajustes razonables, queda claro que toda educación es inclusiva o no es educación a plenitud; así lo estipulan los fines actuales de todos los sistemas educativos.

Entonces partiendo de esta es idea, deben considerarse como foco de reflexión para que a partir de ahí, trazar una línea de búsqueda que permita guiar al quehacer docente y la pedagogía para responder a dicha diversidad.

Por lo tanto, podemos coincidir en que la inclusión busca la transformación de la atención educativa en diversos aspectos, no sólo enfocando la atención en la heterogeneidad del alumnado, sino a partir de ella generar las condiciones y desarrollar las estrategias que permitan una práctica educativa fomentando la participación autónoma de todos y cada uno de los

estudiantes. No hay que olvidar que la inclusión, busca promover la mejora, aunque esto implique severas transformaciones en la educación que se imparte actualmente.

La formación de docentes para asumir el paradigma inclusivo

La formación docente es un pilar fundamental que cimienta la atención educativa que va a ofrecer el profesorado a la población estudiantil; José Martí (citado por Pérez y Terré, 2017) expresó: “Educar es depositar en cada hombre toda la obra que le ha precedido: es hacer a cada hombre resumen del mundo viviente, hasta el día que vive: es ponerlo a nivel de su tiempo, para que flote sobre él, es preparar al hombre para la vida” (p.54). Es decir, el educar parte con una guía, que sitúa al educado en un proceso para que desempeñe y adquiera competencias para llevarlo a cabo o resolverlo.

La SEP (2017), en la Estrategia de fortalecimiento y transformación para las Escuelas Normales, describe:

El mundo del siglo XXI demanda niñas, niños y jóvenes formados para contextos altamente dinámicos y diversos; individuos capaces de participar decididamente en comunidades de conocimiento que superan las fronteras geográficas. Por ello, los maestros habrán de trascender la función de transmitir el conocimiento para dar paso a detonar todo el potencial de sus alumnos. La pedagogía habrá de basarse en la creación de ambientes de aprendizaje incluyentes y dinámicos. (p.16)

Lo anterior, permite idear el cómo y qué competencias debería presentar un profesional para la educación, sin embargo, dado la formación que surge del contexto social y sus respectivas necesidades, la inclusión educativa sería una de esas áreas de oportunidad que la formación docente debe de contemplar; a continuación, se desglosan dos apartados que presentan y describen la formación inicial y continua, así como también la identidad docente

que debe asumir para el mejoramiento de la intervención educativa dentro del paradigma de inclusión.

De esta forma, la relevancia de la formación de docentes inclusivos significa, según expresa Rouse (2010), citado en Duran y Gine (2018) “que la formación para la inclusión tiene ante todo como metas, ayudar al profesorado a aceptar la responsabilidad del aprendizaje de todos los alumnos, sabiendo dónde buscar ayuda cuando es necesaria; y ayudar al profesorado a ver las dificultades de aprendizaje de los alumnos como oportunidades para mejorar la práctica educativa” (p.168).

Siguiendo la idea, de las funciones de un docente inclusivo, Luna, et al, (2019), puntualizan características que se deben detectar dentro de la personalidad para tener un desempeño óptimo: “el ser proactivo, refiere a una puesta al día de un comportamiento en el trabajo que se puede definir como un proceso motivacional autoiniciado en lugar de una acción requerida o coaccionada, además de un comportamiento centrado en el futuro y orientado a producir cambios” (p.8).

Actualmente distintos autores manejan características propias de la identidad del docente inclusivo, de igual manera competencias y habilidades con las que debe de contar para el desarrollo de una intervención exitosa.

Actualización y capacitación permanente del profesorado para la escuela inclusiva

Para responder a las necesidades y problemáticas de los alumnos, resulta de vital importancia que los docentes identifiquen áreas de oportunidad en la intervención educativa y de ahí aquellas correspondientes a la pedagogía. Según la UNESCO (2017): “La capacitación en el lugar de trabajo es esencial para dotar a los docentes de nuevas competencias cuando se enfrentan a condiciones de trabajo y entornos de aprendizaje nuevos y difíciles” (p.8).

Esto resalta un deber ser de los docentes y personal de las instituciones escolares, tanto en factor de derecho como obligación, pues no se debe olvidar que el actual rol docente debe de dominar y competir las habilidades pertinentes para, de esta forma responder a las necesidades educativas que puedan presentarse.

Metodología

El estudio se realiza en apego al paradigma cualitativo, debido a que se busca analizar distintos puntos de vista, percepciones y creencias sobre un proceso social, en este caso de índole educativa, enfocado a la atención a la diversidad que corresponden a los docentes que imparten sus servicios en las instituciones escolares de sectores público en el nivel primaria.

Por lo cual el objeto central del estudio es describir, explicar e interpretar las percepciones y creencias que tienen un grupo de docentes sobre el enfoque inclusivo en el que se sustenta actualmente la atención educativa a la diversidad; el método de trabajo se basa en estudio etnográfico, dado que, permite analizar y describir la cultura, situaciones y posturas que nos encontraremos a lo largo la investigación.

La población en la cual se realiza la investigación se centra en el colectivo docente de una institución educativa de nivel primaria; 12 docentes de aula regular, seis del equipo de la USAER, y dos directivos, los alumnos se convierten también en participantes en la investigación, particularmente porque las prácticas educativas de sus docentes se encaminan a atender sus necesidades como derecho, en ese sentido serán observados mientras realizan los procesos de aprendizaje para vincularlo con las acciones docentes; también se utiliza una muestra de 20 padres de familia que selectivamente proporcionan información sobre rubros de inclusión que ellos perciben en la acción docente y la institución.

Se aplicaron diversos instrumentos para la recogida de datos, entre ellos, entrevistas semiestructuradas, observación participante y no participante, encuestas y *focus group*.

La observación no participante se realiza durante un periodo de tiempo prolongado que nos permite identificar situaciones, acciones o actitudes de primera mano, sin necesariamente intervenir. La observación participante se efectúa mediante intervenciones cortas donde se desarrollan las prácticas o acciones diarias de los observados, pues como parte del método etnográfico, se visualiza y apoya la obtención de prácticas.

La entrevista semiestructurada con 10 preguntas base vinculadas a las categorías de las interrogantes del estudio, se aplicó a grupos selectos de informantes y se desarrolló en la modalidad de *focus groups*.

La encuesta, se realizó a partir de la adaptación del Index de inclusión de Booth y Ainscow (2002), cuenta con dos secciones, una para docentes y otra para padres; se incluyeron en total 39 ítems dirigidos a docentes y directivos de la escuela ordinaria y de la USAER, en tres dimensiones: 14 para cultura inclusiva, 10 para políticas inclusivas y 15 para práctica inclusiva, para los padres se incluyeron sólo 15 ítems en general que resultan significativos para ellos y que pudieran recabar información de interés.

Discusión

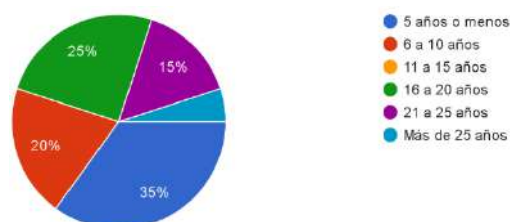
Formación del profesorado y su incidencia en la inclusión educativa

En el día a día de la práctica educativa de un docente sea de aula regular, auxiliar o educación especial, sus métodos, estrategias, pedagogías aplicadas y formas de preparar y llevar a cabo la clase, reflejan la formación con la que se forjó profesionalmente de manera inicial, asimismo sus continuas actualizaciones y capacitaciones con respecto a metodologías, estrategias didácticas y fundamentos pedagógicos, sobre todo en las necesidades para la intervención educativa, se ven reflejadas en dichas prácticas áulicas del docente para acompañar y asesorar los procesos de aprendizaje y promover la autonomía del aprendizaje.

Según los instrumentos aplicados durante la investigación, los docentes y directivos activos dentro de la institución son egresados mayormente de escuelas normales, siendo una minoría de otras Instituciones de Educación Superior, como licenciaturas en pedagogía, educación o áreas afines; estos datos nos sirven para reflexionar que las escuelas normales actualmente continúan siendo, para el sistema educativo, un pilar en lo que respecta a la formación inicial de docentes.

En el contexto de la institución, más de la mitad del personal docente que se encuentra laborando dentro de la institución es egresado de escuelas normales, incluyendo en esto maestras en el área de educación especial, sin embargo, la experiencia que existe en el servicio permite dar una idea de qué enfoques manejaban los docentes egresaron.

Figura 1. Antigüedad en el servicio educativo



Fuente: elaboración propia

La gráfica anterior permite observar que el 35% de los docentes tiene menos de 5 años en lo que respecta al servicio, mediante entrevistas planteadas y charlas mencionan que su egreso no es anterior al 2012 por lo tanto dentro de su formación se debió mantener cierta coherencia con los modelos educativos actuales de la atención con equidad, calidad, bajo un enfoque inclusivo; sin embargo, podemos a la par observar cómo un 45% de maestros cuenta con más de 15 años del servicio, esto representa 9 maestros dentro de la institución laboral, la educación impartida hace 15, 20 o 25 años se manejaba mayormente con enfoques tradicionalistas, aunque desde entonces la educación especial ya era considerada dentro de

los distintos niveles educativos, bajo enfoque de integración y de igual manera se buscaba responder a las necesidades educativas con equidad y calidad.

Por ello al hablar sobre capacitaciones y atención a la diversidad desde el enfoque inclusivo, no debe considerarse fuera de lugar, pues aún sin tomar en cuenta aspectos asociados a discapacidades va a la par con una atención para todos y no debería considerarse únicamente para aquellos estudiantes con condiciones específicas.

Los maestros de aula regular generalmente asocian las capacitaciones y el enfoque inclusivo con capacitación sobre la condición de discapacidad, síndrome o trastorno, pero, la solución inclusiva no se puede concentrar únicamente en ello.

Los docentes generalmente esperan que a raíz de las capacitaciones se dé información sobre alguna condición, método o estrategias. Es decir, mayoritariamente el docente regular desconoce las características principales de los alumnos que enfrentan alguna condición, por ello las capacitaciones pueden darles a conocer argumentos e incluso propiciar habilidades para diseñar la intervención mediante estrategias diversificadas.

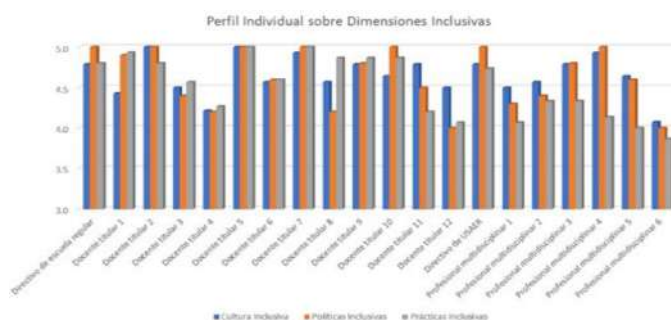
Atención a la diversidad en contextos inclusivos

La inclusión educativa trae cambios de enfoques con respecto a la atención dentro de las aulas de clases. La comunidad escolar y el contexto brinda la oportunidad al alumnado de generar una reacción ante distintos conceptos y situaciones. Una realidad de la inclusión educativa es que parte del apoyo entre todos los actores de la comunidad; la aceptación a la diversidad es un punto crucial para el desempeño de la participación de todo el alumnado.

Mediante la observación en el centro, se percibió que los alumnos no realizan en general acciones segregadoras ante el caso de compañeros con discapacidad o trastorno de aprendizaje, genuinamente lo que muestran es incomprensión sobre la condición del compañero, mas no una negación a la convivencia y participación.

A continuación, se presenta una gráfica sobre la percepción que los docentes tienen sobre la escuela en general y el nivel de concordancia con enunciados de acuerdo a ítems de las dimensiones de la inclusión educativa, organizadas en políticas, culturas y practicas; dichas percepciones son un indicador del potencial de los docentes para realizar cambios y transformaciones institucionales, sobre las cuales la gestión escolar tendría que aprovechar para fortalecer las esferas de la gestión educativa estratégica y pautar las acciones de mejora continua que caracterice a una escuela inclusiva:

Figura 2. Perfil individual de dimensiones inclusivas



Fuente: elaboración propia

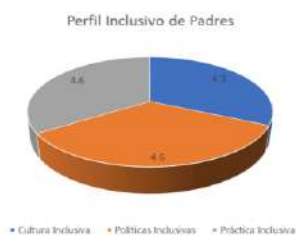
La gráfica anterior permite observar que, en promedio, las respuestas de cada docente destacan que primordialmente las políticas de inclusión son las que mantienen un nivel más alto en la percepción de concordancia con los postulados ideales de inclusión; por el contrario de las prácticas y las culturas cuyas dimensiones se perciben un tanto más bajas que el conocimiento de políticas, lo cual es de alguna manera comprensible. En comentarios directos, expresados en entrevistas, los docentes de aula regular consideran que la escuela mantiene un nivel inclusivo óptimo más allá de consideraciones por parte de la USAER, incluso presenta menor nivel en cuanto a prácticas inclusivas que se realizan por su función. Esto, puede interpretarse si los integrantes de la unidad hacen evidente un perfil de percepción de la

inclusión más bajo que el profesorado de la escuela ordinaria, es porque tienen mayor conciencia de sus elementos y contestan con más conocimiento de causa.

La escuela por antonomasia, debe de ser considerada como un centro que aporte un apoyo a la inclusión educativa, el reforzar las practicas donde se hagan participes los estudiantes, pero que genuinamente valoren la diversidad y beneficios que aporta dicho estudiante dentro de la institución no sólo refuerza la aceptación del alumnado, sino da a conocer con los padres de familia las potencialidades que puede tener un alumno independientemente de su condición.

En esa perspectiva, es pertinente comparar el perfil inclusivo que manifiesta el profesorado, con el que manifiestan los padres de familia, (figura 3) en un perfil general de la muestra de padres encuestados.

Figura 3. Percepción de padres sobre inclusión en el centro escolar



Fuente: elaboración propia

En la gráfica se puede observar, igual que en la de docentes, un alto grado de concordancia de los padres con el ideal de las dimensiones de la inclusión, en cultura inclusiva se aprecia un 86% de concordancia, mientras que en políticas y prácticas inclusivas se refleja un 92% de concordancia con el ideal esperado.

Prácticas inclusivas y procesos de calidad de enseñanza y aprendizaje

Al hablar de docentes inclusivos innegablemente se debe abordar lo que sería la práctica inclusiva que desempeñan, no sólo en mejorar las prácticas sociales y comprensión al resto de la comunidad escolar, sino dentro de los procesos que maneja y utiliza para su intervención educativa. Por ello, conocer la percepción que tienen sobre la repercusión positiva ante al trabajo con la diversidad; en este sentido la mayoría de docentes considera un reto la atención a la diversidad; primordialmente su incertidumbre se coloca en cómo y de qué manera apoyarlo, pues muchas veces el desconocimiento de características o información juega en contra al momento de diseñar el trabajo para todos; máxime, si consideras que cierto grupo de alumnos requiere una intervención y, con estas afirmaciones se intuye que, algunos docentes perciben la atención a la diversidad y manejan estrategias dependiendo de la situación, sin embargo, en diversas observaciones, pese a considerar el trabajo los estilos, materiales y estrategias de situación didáctica, ya sea en equipo o por monitores, difícilmente se construye en colaborativo o se lleva a una implementación por parte de los niños, es decir, si el enfoque no parte de una proyección constructivista que promueva la interacción entre pares difícilmente sería considerado inclusivo.

Los docentes de la escuela objeto de estudio, deben implementar estrategias de actualización para mejorar los conocimientos teóricos y disciplinares sobre metodologías de inclusión, que permita mayor control de estrategias constructivistas en su contexto y propiciar autonomía del alumnado, documentarse para el diseño de situaciones de aprendizaje en donde se potencialicen las competencias de todos.

Conclusiones

Basado en el análisis cualitativo, se puede concluir que, la formación, capacitación y actualización de los docentes puede repercutir en la manera de intervenir educativamente e influir en las prácticas áulicas donde se debe garantizar la atención a todo el alumnado y principalmente con aquellos que enfrenten BAP, ya sea que implique o no alguna situación de discapacidad, pero que genuinamente el docente puede dar respuesta exitosa a cualquier situación que enfrente en su aula, si lo asume con actitud, si sabe rescatar los fundamentos necesarios para construir un buen diseño de intervención educativa y si sabe pedir ayuda para obtener la asesoría y el acompañamiento necesarios que le permitan corresponsablemente planear en colegiado, intervenir con asesoría adecuada y evaluar en colectivo, en apego a los niveles de logro que se espera que los estudiantes alcancen. El otro tipo de impacto, si los indicadores descritos no se alinean, se puede adivinar, será un proceso lleno de simulación y cargado de acciones estériles que pueden mantener ocupados a todo mundo, pero sin garantía de que las estrategias y acciones emprendidas lleven a buen puerto la misión educadora y la formación integral del alumnado.

Incluso se puede asegurar que, aun cuando exista un amplio conocimiento dentro de la institución sobre leyes y normativas para la inclusión, si no existe un buen fundamento pedagógico en el profesorado, la implementación de la inclusión educativa seguramente no prospera, porque la pedagogización de las prácticas docentes es esencial para realizar una buena intervención educativa.

Por lo tanto, se reconoce que, aunque frecuentemente la actualización y capacitación se brinda, tanto a docentes regulares como a personal de la USAER, continua bajo un aspecto especialista, busca el manejo de estrategias para una intervención individualizada dentro del aula de manera segregada o incluso en exclusión en el espacio exclusivo. De igual resalta la percepción del profesorado al reconocer que la atención bajo un enfoque inclusivo es

responsabilidad del docente de grupo, pero a la hora de la práctica le dejan toda responsabilidad a personal de apoyo específico.

Asimismo, existe un alto nivel de incompreensión a lo que representa el enfoque inclusivo que continuamente se asocia con la educación especial, ignorando que dicho enfoque cimienta la educación actual y en realidad representa la filosofía de toda educación; sin embargo dichas percepciones sesgadas se presentan tanto en docentes titulares como de apoyo, pues las prácticas de integración continúan siendo la principal línea de atención. Por lo que, el trabajo bajo un enfoque inclusivo se basa en responder a las características propias del grupo, fomentando el desarrollo de competencias y habilidades, y esto es ignorado o manejado desde enfoques tradicionalistas, lo que mantiene arraigadas costumbres que no propicia ni en las aulas ni en los centros un desarrollo autónomo limitando la accesibilidad a todos los estudiantes.

Referencias

- Covarrubias, P., Armendáriz, E., & Garibay, C. (2015). Prácticas de Intervención Educativa en alumnos con Necesidades Educativas Especiales: La división del trabajo entre USAER y la escuela regular. XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v13/doc/0191.pdf>
- Echeita-Sarrionandia, G. (2012). Competencias esenciales en la formación inicial de un profesorado inclusivo. Un proyecto de la agencia europea para el desarrollo de las necesidades educativas especiales. *Tendencias pedagógicas*, ISSN 1133-2654, N° 19, pp. 7-24. Universidad Autónoma de Madrid. Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3938849>
- González, P. M. (2005). La respuesta educativa a la diversidad desde el enfoque de las escuelas inclusivas: una propuesta de investigación. *Revista de Psicodidáctica*, 10(2), 97-109. ISSN: 1136-1034. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17510208>
- Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (2009). *Mejor Educación para Todos: Cuando se nos incluya también*. INICO. ISBN: 9788469266052. Universidad de Salamanca, España. https://inclusion-international.org/wp-content/uploads/2009/07/Mejor-Educacion-para-Todos_Un-Informe-Mundial_Octubre-2009.pdf
- Ley General de Educación. (30 sept. 2019). Diario Oficial de la Federación. Consultado en: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE_300919.pdf
- Luna, M.; Chiw, S. & Morán, G. (2019). Personalidad y características de un docente inclusivo. <https://trabajos.pedagogiacuba.com/trabajos/46Memoria%20en%20extenso.pdf>
- SEP. (2017). *Aprendizajes Clave para la Educación Integral*. Plan y programas de estudio educación básica.

https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/APRENDIZAJES_CL_AVE_PARA_LA_EDUCACION_INTEGRAL.pdf

Terré C., O.; Gamboa R., M.; & Mendoza M., E. (2017) Atención a la diversidad una práctica exitosa para la inclusión educativa. En Gamboa R., M.; Medina F., L.; Mendoza M., E.; Ramírez Z., M.; Terré C., O.; & Enríquez F., M. (Comp.) "Inclusión y Prácticas Educativas Exitosas". (9-16). México: IFODES.

Terré C., O. (2011). La educación necesaria. La inclusión educativa y la atención a la diversidad para una sociedad en valores. Editorial Punto 7, Lima.

Torres. (2010). Pasado, presente y futuro de la atención a las necesidades educativas especiales: Hacia una educación inclusiva. Descargado

UNESCO (2006) La educación inclusiva en América Latina y el Caribe: Un análisis exploratorio de los Informes Nacionales presentados a la Conferencia Internacional de Educación de 2008.
http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/amadio_analisis_educacion_inclusiva_NR2008_spa.pdf

UNESCO (2017). Equipo especial internacional sobre docentes para educación 2030 plan estratégico 2018-2021
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261708_spa/PDF/261708spa.pdf.multi

Proyecto de desarrollo institucional “Incluidos-estamos BENV” Lengua de Señas Mexicana (LSM) Básico para personal docente y administrativo con atención al alumnado y público en general en la BENV ECR

Mtro. Ángel Eduardo Naranjo Pérez

Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”

Línea temática 7. Educación, desigualdad social e inclusión

Resumen

Hay ocasiones, que escuchamos en el discurso de algunas escuelas, “nosotros somos inclusivos” pero haciendo una reflexión real y un análisis sobre la práctica dentro de las escuelas, planteamos la siguiente interrogante ¿Realmente las escuelas son inclusivas como lo mencionan en su discurso? Me parece que, si lo son de cierta forma, pero en cierto nivel o porcentaje; es ahí donde la propuesta “INCLUIDOS-ESTAMOS BENV” cobra sentido y vida en poder contribuir a que este nivel y porcentaje ascienda algunos puntos en los principios de una educación inclusiva en nuestra comunidad normalista.

Palabras clave: Inclusión, Lengua de Señas Mexicana LSM, Participación Activa,

Introducción

El presente trabajo se encuentra planteado para reflexionar sobre en qué nivel o porcentaje, practicamos la inclusión en nuestro centro educativo, así como en nuestro contexto social.

Si bien es cierto que, por sentido o bien común, solemos ser amables por los valores que nos inculcaron en familia o en la Escuela que es como nuestra segunda casa y en algunos

casos, la Escuela se convierte en la primera casa o en un refugio para algunos estudiantes en ciertas condiciones de violencia familiar.

La Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994), promueve los principios de una educación inclusiva, dicha propuesta menciona que cualquier alumno tiene el derecho a desempeñarse de acuerdo a sus potencialidades y al desarrollo de sus competencias, con la finalidad de participar activamente dentro de una sociedad. Para el logro de este bien común, el sistema escolar tiene toda la responsabilidad de otorgar una educación de calidad a todos los estudiantes. lo cual de principio suena muy bien como se dice coloquialmente, pero que tan preparados estaremos para realizarlo como Escuela, Educadores y Sociedad.

Justificación

La inclusión educativa analizada por algunos autores señala las alternativas al llamado “dilema de la diferencia” (Dyson y Milward, 2000; Dyson, 2001; Norwich, 2008). La práctica de una verdadera inclusión en mi perspectiva debería reflejarse en nuestra práctica, con nuestros compañeros docentes, con el alumnado, con nuestra comunidad educativa, así como en nuestro entorno social.

Para un modelo de inclusión, tenemos que considerar 3 hechos. En primer lugar, sería la existencia de las diversas Barreras a las se enfrentan las personas con alguna discapacidad para el aprendizaje y su participación ciudadana. En segundo lugar, como institución debemos generar las condiciones necesarias, para asegurar la accesibilidad a una educación de calidad a los diferentes servicios que obtiene cualquier Ciudadano sin ninguna discapacidad y en tercer lugar tener en cuenta, que la realización de este Proyecto puede requerir de ajustes razonables en medida de su puesta en marcha (Covarrubias, 2019).

En este sentido, el tema de Inclusión en nuestro contexto educativo, se encuentra muy lejos de lo ideal o de lo Utópico, todavía hay mucho trabajo por realizar en la atención de las diferentes necesidades en las personas que tienen algún tipo de discapacidad, para poderlas incluir, sino en mismas condiciones tal vez en condiciones semejantes a la que cualquier ciudadano tenga al alcance.

Planteamiento del problema

En la Benemérita Escuela Normal “Enrique C. Rébsamen” o como afectuosamente le llamamos “comunidad normalista” en lo que se refiere a mi perspectiva docente, debemos diversificar las estrategias de inclusión y participación activa dentro de la misma. En mi desempeño como docente, alumno e integrante de esta comunidad normalista me he encontrado con la posibilidad y disposición de aportar un granito de arena para elevar nuestro porcentaje de inclusión dentro de nuestra escuela.

He identificado que en algunas áreas de atención al alumnado y al público en General como: el Pórtico, Recursos Humanos, Recursos Financieros y Áreas Productivas, por mencionar algunas áreas; el personal no cuenta con los conocimientos básicos, para apoyar a las personas con alguna discapacidad auditiva. Considero que si nuestro personal Docente, administrativo y de servicios, aprendiera lo básico en Lengua de Señas Mexicanas (LSM) sería un gran avance, en el tema de inclusión.

Los docentes en general debemos trabajar en el tema de inclusión. Todavía hay mucho trabajo que realizar, en actualizaciones que impacten de manera positiva, en nuestra formación integral. El diseño de este Proyecto “Incluidos estamos BENV” de cierta manera, forma parte de una inspiración al Programa “EstarBenv” impulsado por la Promotoría Deportiva a cargo de la Mtra. Margarita Hernández Salazar, que trata sobre temas de Salud Física; y en esta sinergia, se podrían impulsar más programas que contribuyan al Desarrollo Institucional y que puedan

aportar además de sensibilizar a nuestra comunidad normalista, en temas de Salud Física, de Inclusión, de Sustentabilidad, etc. mandemos un mensaje claro al exterior, que en nuestra comunidad normalista, nos seguimos preparando para incluir a TODOS!!!

Objetivos

Objetivo General

- Favorecer la inclusión en la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen” en atención a las personas con discapacidad auditiva, mediante el uso de la Lengua de Señas Mexicanas (Nivel Básico)

Objetivos Específicos

Contrarrestar barreras de comunicación a las personas con alguna discapacidad auditiva.

Sensibilizar a la comunidad normalista sobre la realidad, a la que se enfrentan las personas con discapacidad auditiva.

Diseñar un curso semestral de conocimiento básicos en Lengua de Señas Mexicanas, al personal dedicado a la atención del alumnado y público en general.



Cronograma de actividades

Temas y número de sesiones

1. Historia de la LSM y Abecedario (2 Sesiones).
2. Artículos, pronombres y proposiciones (1 sesión).
3. Números y Colores (2 Sesiones).
4. Días, Semana, Meses y Año (1 Sesión).
5. Familia y Alimentos (2 sesiones)
6. Verbos (2 Sesiones)
7. Escuela y Lugares (2 Sesiones)
8. Expresiones y Gramática (2 sesiones)

Periodo de aplicación

El Proyecto de desarrollo institucional “Incluidos estamos BENV” se divide en 14 sesiones con 6 alumnos seleccionados por la Dirección o Subdirección Administrativa, todas las clases contarán con un tiempo de 60 minutos, siendo impartidas 3 clases por semana tentativamente. Dentro de la planificación de las sesiones debemos considerar diferentes elementos claves, como: el tiempo útil, las partes de la sesión, su distribución temporal además de la organización de los alumnos para practicar las señas activamente.

Horario: LUNES-MARTES Y VIERNES

12.00 hrs. a 13:00 hrs.

14 Sesiones

Actividad	Marzo 2022		
	Lunes	Martes	Viernes
1 y 2	7	8	11
3 y 4	14	15	18
5	Festivo	22	25
6	28	29	
Actividad	Abril		
	Lunes	Martes	Viernes
7			1
7 y 8	4	5	8

Recursos

Recursos Materiales

- ✓ Aula de Medios
- ✓ Proyector (Cañón)
- ✓ 8 Sillas
- ✓ 1 Mesa
- ✓ Libretas
- ✓ Lapiceros

Recursos humanos

- ✓ 1 Docente
- ✓ 2 Invitados de la Asociación “Enseñas para la Inclusión” para las 2 últimas sesiones.
- ✓ 6 Personas Administrativo/de servicios/docentes (aprendientes)

Recursos Económicos o Incentivos

- ✓ En lo que respecta a un servidor con (1) constancia de Diseño del Proyecto, además de (1) constancia de implementación donde se especifique el nombre del proyecto y como responsable del mismo.
- ✓ En cuestión de los invitados, su Constancia de participación y si hubiera la oportunidad de alguna remuneración económica, sería magnifico, en el tema de que la comunidad sorda, en su mayoría, les es difícil concluir con sus estudios además de encontrar oportunidades de empleo.

Resultados y conclusiones

En total concluyeron del Curso Taller de Lengua de Señas Mexicana, Nociones Básicas 13 personas: 5 Administrativos, 6 Docentes de la Benv y 2 Docentes egresados de la Benv de la Lic. En Educación Primaria y de la Lic. En Educación Física.

Las evidencias de aprendizaje fueron de participación activa durante clases, en Classroom, Videos y Comunicación en Lengua de Señas Mexicana, en general se mostraron muy entusiasmados de aprender un idioma hablado con las manos y en general con todo el movimiento del cuerpo, favorecidos en su expresión corporal, además de su percepción sobre temas como la equidad e inclusión.

En general un grupo diverso y participativo, con la inquietud de que se generará un segundo Curso, para mejorar su comunicación efectiva en el idioma de Lengua de Señas Mexicana.

Referencias

- Covarrubias P. (2019) Barreras para el aprendizaje y la participación: una propuesta para su clasificación. En J.A. Trujillo Holguín, A.C. Ríos Castillo y J.L. García Leos (coords.), Desarrollo Profesional Docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana (pp. 135-157) Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R. Chihuahua, México.
- Cruz M. (2008) Gramática de la Lengua de Señas Mexicana. Tesis para obtener el grado de Doctor en Lingüística Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios. El Colegio de México. México D.F.
- Educación para la inclusión de alumnos sordos. (s.f.). Recuperado de https://sid.usal.es/idocs/F8/ART11921/educacion_para_la_inclusion_de_alum_sordos.pdf
- Fridman B. (1996) Verbos y Espacios Mentales en la Lengua de Señas Mexicana Universidad de Colima. Lengua y Habla Vol. 1.2 México.
- ONU (1994) Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre necesidades especiales educativas: acceso y calidad. Ed. UNESCO Salamanca, España 7-10 de junio 1994 [Edición electrónica]
- Serafín M. (2019) Lengua de Señas Mexicana, Sordos-medio de comunicación, Editorial Trillas, México, Ciudad de México.




BENV **SEV DEN** **ACTUALIZACIÓN Y MEJORAMIENTO PROFESIONAL**
Secretaría de Educación Normal Dirección de Educación Normal

LA BENEMÉRITA ESCUELA NORMAL VERACRUZANA "ENRIQUE C. RÉBSAMEN" A TRAVÉS DE LA SUBDIRECCIÓN TÉCNICA Y EL ÁREA DE ACTUALIZACIÓN Y MEJORAMIENTO PROFESIONAL, TE INVITAN AL:

TALLER CONOCIMIENTOS BASICOS LENGUA DE SEÑAS MEXICANAS

REGISTRO DE ASPIRANTES

DIRIGIDO A TRABAJADORES DE LA INSTITUCIÓN: PERSONAL DOCENTE, ADMINISTRATIVO Y/O DE SERVICIOS, CON ATENCIÓN AL PÚBLICO

VALOR CURRICULAR DE 40 HRS. MODALIDAD PRESENCIAL

INICIA EL VIERNES 13 DE MAYO DEL 2022 11:00 A 13:00 HRS. 10 SESIONES LOS DÍAS VIERNES

IMPARTIDO POR EL MTR. ANGEL EDUARDO NARANJO PEREZ

[HTTPS://FORMS.GLE/CNF1UP4UNV0C8AA](https://forms.gle/CNF1UP4UNV0C8AA)



Proyecto socioeducativo interdisciplinar: una propuesta para favorecer el aprendizaje de Niños con Necesidades Educativas Específicas en Educación Primaria

Alondra Lizbeth Figueroa Arias

alondra.figueroa@estudiantes.enea.edu.mx

Escuela Normal para Educadoras de Arandas

Vianney Guadalupe Rodríguez Canchola

vianney.rodriguez@estudiantes.enea.edu.mx

Escuela Normal para Educadoras de Arandas

Miriam Griselda Jiménez Ramírez

miriam.jimenez@enea.edu.mx

Escuela Normal para Educadoras de Arandas

Línea temática 7. Educación, desigualdad social e inclusión

Resumen

La ponencia presentada tiene como objetivo analizar la intervención de estudiantes normalistas del sexto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria mediante un Proyecto Socioeducativo Interdisciplinar, aplicado a estudiantes con necesidades educativas específicas y/o barreras para el aprendizaje, partiendo de la pregunta: *¿Qué acciones y experiencias docentes contribuyen al marco curricular de la NEM desde el enfoque del Plan de estudio 2018 de Educación Normal con la aplicación de proyectos socioeducativos interdisciplinarios?* Siendo un estudio cualitativo, apoyado por el método de investigación-acción desde un paradigma interpretativo; se realizó la problematización a través de la técnica del árbol de problemas.

Asimismo, la sistematización de la información recabada de acuerdo con el modelo planteado por Alma del Cid y colaboradores (2007), obteniendo como resultado que la aplicación de Proyectos es eficaz para trabajar la Educación Socioemocional. Asimismo, que las estrategias utilizadas benefician el enfoque establecido en la Nueva Escuela Mexicana que estipula que la educación debe ser inclusiva y de calidad, contribuyendo a la visión de la agenda 2030 que marca la UNESCO, además, en el texto se exponen los retos que un docente en formación experimenta ante entornos desconocidos y algunas recomendaciones para llevar una práctica integral e inclusiva.

Palabras clave: Proyecto Educativo, Interdisciplinar, Estrategias, Necesidades Educativas, Educación Inclusiva, Educación Emocional

Planteamiento del problema

La importancia de una Educación Inclusiva no se comprende hasta el momento de vivir una experiencia en la que se requiere poner en práctica todo el conocimiento teórico, justificando cada acción desde el área socioemocional, que es fundamental en educación básica para lograr un aprendizaje en y para la vida, permitiendo resolver las necesidades sociales que actualmente se presentan en el mundo.

La enseñanza y aprendizaje de la Educación Socioemocional forma parte del Plan y Programas de Estudios (2018) de educación básica, denominado Aprendizajes Clave para la Educación Integral como área del desarrollo personal y social, asimismo, la importancia de este campo formativo radica en que está obligado su cumplimiento de acuerdo al marco de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos establecida en el artículo 3ero.

Actualmente la modificación de nuestro sistema educativo con la Nueva Reforma planteada en el año 2022 para educación básica cambia la perspectiva de la orientación inclusiva dejando de lado en la malla curricular el área de desarrollo de Educación

Socioemocional como un campo o área de desarrollo, pero se integra de forma trasversal a todas las disciplinas, lo que implica un reto mayor para el trabajo con los contenidos, pero sobre todo para el enfoque mismo del curriculum. Para Blanco Aspiazu y otros, citado por Lizgrace A., Gutiérrez M., Stable A., Núñez M., Masó R. & Rojas B. (2016) “la interdisciplina es un proceso basado en la correlación entre diversas disciplinas que mantienen su independencia, pero se vinculan en las proyecciones para el logro de objetivos docentes y educativos priorizados.” (p.322).

Pero dicha interrelación no solamente se ve reflejado entre las disciplinas, sino que camina hacia una conexión directa con los cursos que los docentes en formación deben acreditar, en este caso el plan 2018 de la Licenciatura en Educación Primaria. En el curso de Estrategias para el Desarrollo Socioemocional, ubicado en el sexto semestre que cuyo propósito es que los futuros profesores diagnostiquen el nivel de desarrollo social y emocional del niño de primaria, diseñen estrategias pertinentes al contexto y a la situación particular de cada infante y finalmente, evalúen el proceso de su intervención y conveniencia de las acciones planteadas desde dichas etapas y llevar al educando hacia un nivel evolutivo superior en el desarrollo cognitivo, afectivo, relacional, social y emocional (SEP, 2021). Toda esta sintomatología se puede observar en la figura 1.

Por ello, la interrogante a analizar es: *¿Qué acciones y experiencias docentes contribuyen al enfoque curricular de la Nueva Escuela Mexicana, desde el enfoque del Plan de estudio 2018 de Educación Normal con la aplicación de proyectos socioeducativos interdisciplinarios?* Permitiendo reflexionar cuál fue la experiencia de intervención de alumnas normalistas en sus Jornadas de Observación y Prácticas del sexto semestre de la Licenciatura de Educación Primaria, trabajando con un proyecto diseñado para atender niños con necesidades específicas en conjunto con el equipo de Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER).

Habría que decir también que el conocimiento teórico forma parte de la educación adquirida de los planes y programas de Educación Normal 2018. El curso de Estrategias para el Desarrollo Socioemocional, es el último espacio curricular del trayecto formativo de: Formación para la enseñanza y el aprendizaje; el cual permite profundizar en el diseño de acciones intencionadas para atender necesidades educativas e integrando aquellos contenidos de otros cursos y del trayecto de práctica profesional que generen el sustento para contribuir a una educación inclusiva en las escuelas primarias.

Desarrollo

Dentro de este marco es fundamental conocer la importancia de la educación inclusiva, pues según la SEP (2018) se busca que “los alumnos reconozcan su propia valía, aprendan a respetarse a sí mismos y a los demás, a expresar y autorregular sus emociones, a establecer y respetar acuerdos y reglas, así como a manejar y resolver conflictos de manera asertiva” (p.30). La validez de dicho acontecimiento va en función del logro de las competencias establecidas en el marco curricular, pero sobre todo en buscar que la educación logre cubrir las necesidades de los estudiantes para generar una motivación e interés para a su vez brindar un bienestar personal.

Siendo así, la perspectiva de la NEM, busca generar una emancipación con la intención de que “el bienestar se basa en una convivencia que tiene como principio ético la inclusión colectiva e institucional entendida como la forma que tienen las escuelas de dar respuesta, responsabilizarse, cuidar y atender a cualquier niña, niño y adolescente” (2022, p.25) permitiendo generar un aprendizaje colectivo que se verá reflejado en el actuar civil de cada sujeto involucrado dentro y fuera del colectivo.

A raíz de lo expresado se buscó una visión en conjunto para definir el actuar docente dentro de la práctica educativa, con la intención de generar estrategias que se implementan para trabajar en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos, pero ¿Qué son las

estrategias de aprendizaje? ¿Cuál es su función? y ¿Por qué son importantes? Según Monereo (1994):

Las estrategias de aprendizaje son procesos de toma de decisiones (conscientes e intencionales) en los cuales el alumno elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para cumplimentar una determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción. (Citado por Valle, Antonio; González Cabanach, Ramón; Cuevas González, Lino Manuel; Fernández Suárez, Ana Patricia. p.55)

De acuerdo con Valle, González, Cuevas y Fernández (1998) “el proceso de enseñanza debe abordar tres grandes clases de estrategias: las estrategias cognitivas, las estrategias metacognitivas, y las estrategias de manejo de recursos” (p.57). Por lo que implementar cada una de ellas en el diseño y aplicación de cualquier campo formativo o área de desarrollo que se desea trabajar, favorecerá el conocimiento de los alumnos.

En este caso y para poder incluir estas estrategias y acciones intencionadas, se diseñó y aplicó un proyecto, el cual según Ander-Egg, E. & Aguilar M. J. (2005). “hace referencia a un conjunto de actividades concretas, interrelacionadas y coordinadas entre sí, que se realizan con el fin de producir determinados bienes y servicios capaces de satisfacer necesidades o resolver problemas” (p.16).

Para la ejecución de dicho proyecto, fue necesario identificar una metodología que permitiera dar cuenta de los resultados de cada intervención en las diferentes etapas, por ello se optó por la implementación de la investigación- acción, la cual es definida por Lomax (1990) como “una intervención en la práctica profesional con la intención de ocasionar una mejora, la intervención se basa en la investigación debido a que implica una indagación disciplinada.” (Citado por Latorre, A., 2005, p.24) además de una serie de fases o ciclos reflexivos que

permiten al docente darse cuenta de qué ocurrió, cómo, cuándo, con quiénes y las mejoras realizadas en la situación identificada con rasgos de mejora.

Marco teórico y metodología

A través de la experiencia adquirida hasta el momento, esta ponencia toma como base el método de enseñanza de aprendizaje basado en proyectos interdisciplinarios durante dos Jornadas de Observación y Práctica (JOP) de dos semanas cada una, establecidas en el Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria 2018, que se llevaron a cabo en el plantel de educación primaria José González Martínez T/M, ubicado en la ciudad de Arandas Jalisco; partiendo de un diagnóstico el cual abonó a dos de las cinco dimensiones que guían el enfoque pedagógico en el área de Educación Socioemocional del plan 2018 de educación básica.

Dichas dimensiones fueron Autonomía y Colaboración puesto que previo a conocer a los estudiantes con necesidades específicas, la docente encargada del área pedagógica desde USAER planteó estas áreas como una oportunidad para apoyar a los niños desde sus barreras de aprendizaje y participación, debido a que los infantes presentaban dificultades para trabajar en equipo por conflictos de convivencia vivenciados en sus aulas regulares, así como limitaciones en sus actividades por el nulo desarrollo de su independencia, por ello, se decidió ahondar en la dimensión de Autonomía por medio de los rubros Iniciativa personal, y Liderazgo y apertura, mientras que, desde la dimensión de Colaboración se trabajó considerando los criterios Comunicación asertiva e Inclusión. Los indicadores que se evaluaron de estas dimensiones fueron: Las habilidades del alumno para trabajar de manera colaborativa, así como su capacidad para expresar sus ideas y opiniones personales, asimismo, su nivel de independencia desde múltiples contextos (casa y escuela).

Las técnicas utilizadas fueron encaminadas a evaluaciones, como lo son el test de proyección humana en el que Portuondo, 1997, cita a (Machover y Hammer, 1984) para explicar que dicho test permite “evaluar la personalidad, identificando la visión que tiene el sujeto de sí

mismo, los demás, su entorno y su relación con el mundo. En donde los trazos, formas, dificultades, y elecciones generan una serie de asociaciones e interpretaciones” (p. 14).

Además, de la evaluación propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita (PALEM) que permite “al maestro detectar, en cada alumno, los momentos evolutivos del proceso de aprendizaje de la lengua escrita y conocer las diferentes conceptualizaciones que tienen los niños acerca de ésta” (SEJ, 2014, p.5). Permitiendo al docente la oportunidad de buscar estrategias y métodos adecuados para cubrir las necesidades de cada alumno y así finalmente proporcionarle las herramientas necesarias para completar los retos que se les presenten al ser la lectura y escritura los elementos funcionales y principales de la educación.

Resultados

Posterior al diagnóstico, vino la etapa de análisis y sistematización de la información organizada de acuerdo con el modelo de Alma de Cid & et al., (2007) presentada en la figura 2 y un cuadro de doble entrada logramos identificar algunas categorías que englobaban necesidades y características de atención para los niños con necesidades educativas específicas. Algunas de ellas fueron:

La identificación y regulación de emociones en alumnos pertenecientes a USAER puesto que les parece complejo expresar su sentir, además, se denota confusión entre su entendimiento respecto a las emociones y los sentimientos, considerando que dicha situación es derivada la inteligencia emocional que en el caso de estos alumnos requiere más atención, según Ozáez M. (2015, p.53) citando a Daniel Goleman (1996)

La inteligencia emocional es una forma de interactuar con el mundo que tiene muy en cuenta los sentimientos, y engloba habilidades tales como el control de los impulsos, la autoconciencia, la motivación, el entusiasmo, la perseverancia, la empatía, la agilidad mental. Ellas configuran rasgos de carácter como la autodisciplina, la compasión o el altruismo, que

resultan indispensables para una buena y creativa adaptación social. (Goleman, 1996, p. 43-44)

Cuando se identificó esta área de oportunidad, se decide trabajar el proyecto socioeducativo con base a la regulación emocional para así obtener insumos que fuesen óptimos para que el alumno pudiera adquirir herramientas que a su vez le permitieran identificar cómo se siente y por qué se siente de esa forma, así como también estrategias para aplicar ante situaciones complejas de su vida, por otro lado, los infantes vislumbran conflictos relacionados a su *autoestima* pues a lo largo de las sesiones que tuvieron en el aula de USAER mencionaron que sus compañeros suelen realizar comentarios despectivos sobre ellos.

Considerando que la autoestima es crucial en el alumnado puesto que, al tener la capacidad de identificar y valorar las limitaciones y potencialidades,

Se genera un sentido de apreciación y respeto hacia nosotros mismos y nuestras ideas, lo cual es esencial para actuar con *autonomía*. Asimismo, conocer las limitaciones propias permite buscar formas de subsanarlas, o bien buscar apoyo y *colaboración* dentro de la comunidad para lidiar con ellas. (SEP, 2018, p.541)

Este hecho sin duda representa una problemática seria que atenta contra el bienestar de los educandos, violentando el artículo 4° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, que hace referencia al interés superior de la niñez en donde el estado:

Velará y cumplirá con el principio del interés superior de la niñez, garantizando de manera plena sus derechos. Los niños y las niñas tienen derecho a la satisfacción de sus necesidades de alimentación, salud, educación y sano esparcimiento para su desarrollo integral. (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Art. 4., 1917).

Por ello, fue de vital importancia enfocar el proyecto socioeducativo en favor de este criterio pues los estudiantes deben tener las herramientas necesarias para interactuar de

manera sana consigo mismos, atendiendo sus necesidades y siendo conscientes de su valor como individuos.

Cada una de las evaluaciones permitió conocer los contextos y necesidades de los alumnos las cuales se deben atender desde un panorama global que permite actuar estratégicamente para ayudarles a avanzar en su proceso de aprendizaje, con ello se hace referencia al primer elemento que articula la propuesta curricular de la NEM (2022) refiriéndose a:

I. Integración curricular (campos formativos-ejes articuladores): se establece el trabajo interdisciplinario, la problematización de la realidad y la elaboración de proyectos. Con ello se atiende la demanda histórica de eliminar la fragmentación del conocimiento para situar los procesos formativos en los contextos en los que aprenden las y los estudiantes, y enseñan profesoras y profesores.

Para lograr la integración curricular de la que habla la NEM, el proyecto socioeducativo interdisciplinar fue un medio importante, que bajo la supervisión de la docente titular a cargo del curso Estrategias para el Desarrollo Socioemocional, desde la Escuela Normal, se establecieron cuatro fases de trabajo: *diagnóstico* realizado en la primera JOP la cual se encuentra descrito anteriormente, *planeación* la cual involucra un campo de formación académica, es decir Formación Cívica y Ética, al igual que dos áreas de desarrollo personal y social; Artes y Educación Socioemocional. En dicha fase se utilizaron diversas estrategias, tales como: la realización de una pista de obstáculos, haciendo uso de la lúdica a partir de “el juego: libre, imaginativo o de rol, es el espacio central para el desarrollo de habilidades cognitivas y socioemocionales en el niño” (SEP, 2018, p.562). Específicamente con tarjetas con dilemas morales encaminados a la toma de decisiones conscientes, elaboradas por nosotras. Partiendo de dilemas morales los cuales son un excelente recurso para formar el criterio ético en los alumnos, a la vez que les ayudan a tomar conciencia de su jerarquía de valores.

Al proponerles la resolución de un caso práctico, que con frecuencia podría ocurrirles -o les ha ocurrido- a ellos, la discusión de dilemas es más motivadora y estimulante que la mera exposición de principios éticos teóricos (Benítez, 2009). Permitiendo el propósito de que el alumno tome decisiones de manera consciente y reflexiva ante dilemas morales, recuperando el aprendizaje esperado de identificar que es una persona con capacidad para tomar decisiones y hacer elecciones libres como parte de su desarrollo personal.

En todo momento se buscó un ambiente de aprendizaje basado en la inclusión demostrando que es fundamental la participación de los padres de familia para generar un espacio en donde se demuestra que si los progenitores están involucrados “los hijos obtienen mejores resultados en la escuela, se portan mejor, y tienen actitudes más positivas hacia la escuela y crecen para ser más exitosos en la vida” mencionado por National Education Association (2017) con la intención de cumplir el enfoque establecido en educación socioemocional, con el objetivo de orientar la práctica docente para impulsar la educación integral de los estudiantes y alcanzar propósitos que van más allá de los aspectos disciplinares académicos.

Las acciones implementadas junto a los padres de familia se basaron en una estrategia utilizando los medios audiovisuales en el aula, se hizo uso de un libro interactivo por medio de una aplicación que permite el movimiento de las imágenes y el audio el cual:

Facilita la motivación, la estimulación y la sensibilidad del alumnado hacia temas concretos, al tiempo que favorece la creatividad y el autoaprendizaje. Su incorporación significa, pues, poner en valor e incrementar la cultura del alumnado indagando nuevas formas de comunicación. (Iglesias C. para INTEF, 2022 02 octubre)

Todo en relación al propósito de que el alumno desarrolle su capacidad de interacción social favoreciendo las Habilidades asociadas a las dimensiones socioemocionales de autoestima y Conciencia de las propias emociones específicamente en el indicador de logro de:

analiza los retos, dificultades o limitaciones personales y de su comunidad, y los percibe como oportunidades para crecer y mejorar de sexto grado; y distingue entre emociones constructivas y aflitivas en diferentes contextos de cuarto grado.

Asimismo, implementar la estrategia de la música “incrementa la creatividad en las personas, por lo tanto, utilizar este arte en la práctica docente permite que los alumnos desarrollen esa capacidad para resolver problemas y encontrar soluciones ante situaciones que son inesperadas.” (Videz A. 2014, p.12). Dicha estrategia permite al alumno tener un espacio cómodo y divertido considerando las respuestas de estímulo experimentadas al poner en práctica esta estrategia, el propósito que se estableció fue que el infante se desenvuelva plenamente haciendo uso de la música para lograr encaminar al alumno al propósito establecido el cual es basado en las artes, en donde el contexto escolar contribuyen a la equidad y calidad de la educación, al brindar a los estudiantes experiencias de aprendizaje sólidas y desafiantes en relación con la práctica artística.

Posteriormente como parte de las fases del proyecto se llevó a cabo la *ejecución* de cada estrategia, implementadas en la segunda JOP, durante las diferentes sesiones planificadas, las cuales dieron apertura a la última fase denominada: *evaluación*, en la cual se realizó una lista de cotejo diseñada por nosotras como técnica aplicada para evaluar de manera individual por alumno, en el que se consideraron todas las actividades realizadas durante el proyecto en función del propósito y aprendizajes esperados o habilidades sociales. Asimismo, se incorporó la observación de cada criterio para enriquecer la evaluación del alumno.

Discusión y conclusiones

Después de haber sistematizado la información obtenida proveniente de los resultados de la aplicación del proyecto socioeducativo se puede determinar que el trabajo efectuado por las alumnas normalistas favoreció al pleno desenvolvimiento de los alumnos en el contexto escolar, puesto que, se manifestó en los infantes una mejora notable en nuestros factores principales

que fueron la autoestima y regulación emocional, considerando las habilidades asociadas a las dimensiones socioemocionales establecidas en el plan y programa de estudio de educación básica 2018.

Dentro de las actividades de rutina con los educandos, destacó la estrategia denominada “*El emocionario*” ahí, los alumnos seleccionaban la emoción que sentían al inicio y al término de la clase, este instrumento fue factible ya que los alumnos identificaban que sus emociones pueden ser cambiantes y que las mismas, deben ser canalizadas para la obtención de una salud emocional, asimismo, esta herramienta fungió como un aspecto clave de la evaluación, pues les permitió a las docentes observar el nivel de logro del alumnado.

Otra estrategia clave, fue el *involucramiento de los padres de familia* para la culminación del proyecto, puesto que en este espacio, se creó un ambiente idóneo para la convivencia, aquí los alumnos presentaron su “*superpoder*” y adquirieron una conciencia reflexiva que los llevó a interiorizar sobre sus capacidades y virtudes, dicha actividad resultó emotiva puesto que los padres generaron comentarios positivos sobre las habilidades de sus hijos y esto a su vez le permitió a los infantes reforzar su autoestima.

Por otro lado, es elemental mencionar que a lo largo del proyecto socioeducativo se crearon ajustes razonables y evaluaciones diversificadas para que todos los alumnos sin excepción pudieran ser partícipes de las actividades propuestas sin que estos se sintieran presionados o incómodos, por tanto, se buscó crear prácticas contextualizadas para el estudiante y así se muestre un interés genuino respecto a las actividades elaboradas.

Por lo tanto, se puede afirmar que la intervención generada fue positiva y que gracias a los ajustes razonables y a la evaluación diversificada es que se logró crear un clima inclusivo en el aula, en el cual, se tomó a consideración las barreras para el aprendizaje y las necesidades específicas de cada estudiante, también es necesario mencionar que el uso de estrategias para facilitar el aprendizaje de los alumnos es elemental, pues estas herramientas

le brindan al menor los insumos necesarios para que pueda desempeñarse de manera óptima en múltiples contextos, garantizando su bienestar y el de sus semejantes. Así entonces podemos responder al cuestionamiento inicial del texto describiendo *las acciones y experiencias docentes contribuyen al marco curricular de la Nueva Escuela Mexicana, desde el enfoque del Plan de estudio 2018 de Educación Normal con la aplicación de proyectos socioeducativos interdisciplinarios.*

Ciertamente, este proyecto socioeducativo representa el primer acercamiento al diseño de una propuesta interdisciplinar por parte de estudiantes normalistas, no obstante, esta metodología ha resultado ser oportuna para el aprendizaje de los niños y una oportunidad para generar aprendizajes reflexivos que fortalezcan las convicciones de los alumnos.

Actualmente, en las Escuelas Normales que ofertan la Licenciatura en Educación Primaria, plan 2018, no se lleva una preparación enfocada en la atención a los alumnos con necesidades educativas específicas, si bien, algunos cursos tales como: Atención a la Diversidad y Estrategias para el Desarrollo Socioemocional tratan estas temáticas mediante el uso de ajustes razonables, no se genera un acercamiento real en prácticas, por lo cual los alumnos normalistas suelen tener interacciones limitadas.

Por tanto, se concluye que es indispensable que desde la formación inicial normalista los futuros profesores tengan un acercamiento más profundo a USAER para así fortalecer habilidades y adquirir herramientas idóneas para trabajar mediante una práctica inclusiva, donde el alumno pueda desempeñarse óptimamente pese a las dificultades y/o obstáculos que genera su necesidad o barrera para el aprendizaje.

Según la UNESCO (2022) la agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas, estipula en la meta 4.a: “Construir y adecuar instalaciones educativas que tengan en cuenta las necesidades de los niños y las personas con discapacidad y las diferencias de género, y que ofrezcan entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces

para todos". Por lo tanto, debemos ser conscientes de la importancia de los entornos inclusivos en educación básica, dado que, se vislumbra un enfoque que vele por el bienestar e integridad de la comunidad estudiantil, donde el alumno se desenvuelva en un entorno apto a sus necesidades, por ello, como docentes tenemos el reto de innovar y seguir en actualización constante para así brindar una educación de calidad a nuestros niños.

Referencias

- Ander-Egg, E. & Aguilar M. J. (2005). *Cómo elaborar un proyecto. Guía para diseñar proyectos sociales y culturales*. (18a ed.). Buenos Aires Argentina: LUMEN/HVMANITAS.
<https://abacoenred.com/wp-content/uploads/2017/05/Como-elaborar-un-proyecto-2005-Ed.18-Ander-Egg-Ezequiel-y-Aguilar-Id%C3%A1%C3%B1ez-MJ.pdf.pdf>
- Benítez L. (2009). Capítulo IV: Los dilemas morales. En L. Benítez, *Actividades y recursos para educar en valores*. Editorial: PPC. Disponible en:
http://elarcadelasabiduria.com/dilemas_morales.htm
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. [C.M.] art. 4., 1917. Disponible en:
<https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>
- Del Cid, A., Méndez, R. & Sandoval, F. (2007). *Investigación. Fundamentos y metodología* (1a ed.). México: Pearson Educación de México, S.A. de C.V.
- Iglesias C. (2022, 2 octubre). *Los medios audiovisuales en el aula. Selección de recursos INTEF*. Disponible en: <https://intef.es/Noticias/los-medios-audiovisuales-en-el-aula-seleccion-de-recursos/>
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción Conocer y cambiar la práctica educativa*. (3a. ed.). España: Editorial Graó, de IRIF, S.L. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2019/07/La-investigacion-accion-conocer-y-cambiar-la-practica-educativa.pdf>
- Lizgrace A. , Gutiérrez M., Stable A., Núñez M., Masó R. & Rojas B. (2016). *La interdisciplinariedad: una necesidad contemporánea para favorecer el proceso de enseñanza aprendizaje*. MediSur, 14(3), 320-327. Recuperado de

[http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-897X2016000300015&lng=es&tlng=es.](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-897X2016000300015&lng=es&tlng=es)

NEA (2017). *Participación de los padres: Cómo mantenerse involucrado en las actividades escolares de su hijo*. Colorín Colorado. Disponible en: <https://www.colorincolorado.org/es/articulo/participaci%C3%B3n-de-los-padres-c%C3%B3mo-mantenerse-involucrado-en-las-actividades-escolares-de-su>

Ozáez M. (2015). *Inteligencia Emocional en Educación Primaria*. Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad, vol. 1, núm. 3, pp. 51-60 Universidad de Jaén. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/5746/574661396005.pdf>

Portuondo, J. A. (1997). *La Figura Humana. Test Proyectivo De Karen Machover*. (1a ed.). Madrid España: Biblioteca Nueva, S.I ... Madrid.

SEJ (2014). *Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita Guía de Evaluación Primer Grado*. Jefatura del Sector No. 2 De Educación Primaria: Lagos de Moreno, Jal. Disponible en: <https://sector2federal.files.wordpress.com/2014/08/pale-guia-de-evaluacion-primer-grado.pdf>

SEP (2018). *Plan y Programas de Estudio. Aprendizaje Clave para la Educación Integral. Educación socioemocional*. (1.a ed.). SEP. Disponible en: https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/10933/1/images/Aprendizajes_clave_para_la_educacion_integral.pdf

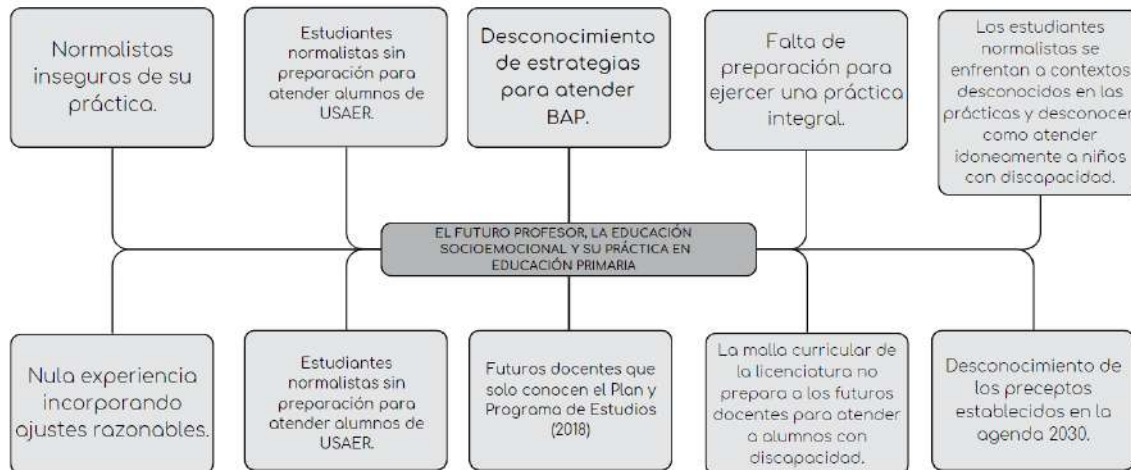
UNESCO (2022) *Agenda 2030. Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4.*
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa/PDF/245656spa.pdf.multi

Valle, A., González Cabanach, R., Cuevas González, L. & Fernández Suárez, A. (1998). *Las estrategias de aprendizaje: características básicas y su relevancia en el contexto escolar.* Revista de Psicodidáctica, núm. 6, pp. 53-68 Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea Vitoria-Gazteis, España. Disponible en:
<https://www.redalyc.org/pdf/175/17514484006.pdf>

Vides A. (2014). *Música como estrategia facilitadora del proceso enseñanza-aprendizaje* (Tesis de grado, Universidad Rafael Landívar). Recuperado de
<http://biblio3.url.edu.gt/Tesario/2014/05/84/Vides-Andrea.pdf>

Anexos

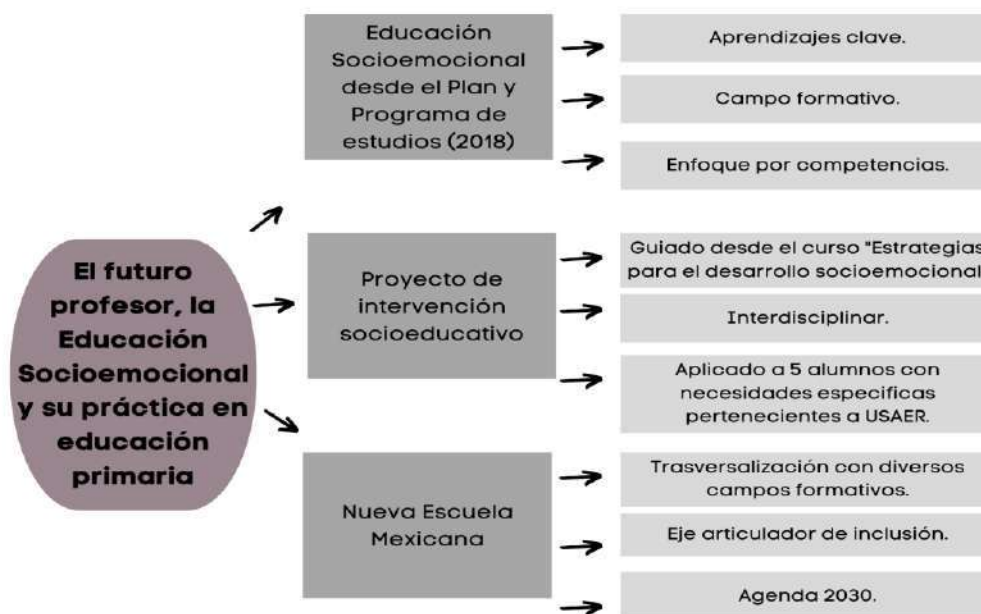
Figura 1. Árbol de problemas



Fuente:

propia.

Figura 2. Sistematización de resultados



El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) como estrategia didáctica para favorecer la igualdad dentro de aulas generales

Cesar Jasiel Vázquez García

Escuela Normal de Licenciatura en Educación Primaria del Estado T/2

Dulce Belén Chanona Vázquez

dulcebelen606@gmail.com

Escuela Normal de Licenciatura en Educación Primaria del Estado T/2

Línea temática 7. Educación, desigualdad social e inclusión

Resumen

El presente trabajo propone una crítica reflexiva acerca de la didáctica utilizada por los docentes dentro de las aulas generales, tomando en cuenta la importancia que esta tiene en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los educandos. En México la educación es un tema de vital importancia que se observa en los ámbitos políticos y sociales; por esa razón es menester conocer los aspectos de la educación y la forma en la que día a día se generan desafíos ante las vulnerabilidades sociales. Hablar de inclusión educativa detiene las barreras para el aprendizaje y la participación, es uno de los principales objetivos de este trabajo. Esta investigación pretende hacer uso del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) como una estrategia educativa que permite poner a todos los alumnos en situación de igualdad mediante una metodología inclusiva.

Palabras clave: Inclusión, educación, desigualdad.

Planteamiento del problema

Este proyecto fue realizado dentro del 2°- “C”, de la Escuela Primaria del Estado Francisco I. Madero, con zona escolar 021 y clave 07EPR0204J perteneciente a la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas; contando con la participación directa de todos los alumnos que integran el grupo y del profesor titular.

El aula está integrada por 25 alumnos de los cuales 4 son atendidos por la USAER (Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular), el grupo suele ser dinámico y participativo, interactúa de manera adecuada con su docente y entre compañeros, suelen tener una buena comunicación.

Se pudo observar a nivel áulico que dentro del 2°, grupo: “C”, los alumnos que son atendidos por la USAER, presentan algunas BAP (Barreras para el Aprendizaje y la Participación). Sabiendo que las barreras son: actitudinales, organizativas, sociales y metodológicas (Puigdellívol, 2009, p. 9). La investigación hace referencia a las metodológicas. Se analizó que esta barrera no permite que los alumnos puedan acceder al currículo de forma integral y que en muchas ocasiones impide que ellos puedan tener un rendimiento académico favorable, provocando así que los educandos se encuentren en una situación de desigualdad en comparación con sus demás compañeros.

Esta desigualdad se da en los aspectos metodológicos y didácticos al impedir que los estudiantes no comprendan en su totalidad los contenidos presentados durante clases lo que provoca que puedan presentar rezago educativo afectando directamente su desempeño académico.

El docente ha trabajado para brindar las herramientas y metodologías necesarias a los alumnos, pero esto no ha sido suficiente, en muchas ocasiones el docente no se da abasto para

atender a su grupo, y los alumnos que presentan NEE (Necesidades Educativas Especiales), no pueden entender realmente los contenidos que se están llevando a cabo, impidiendo así la accesibilidad de los alumnos al currículo y el aprendizaje que estos pueden obtener.

Este es un problema importante debido a que estos estudiantes podrían presentar problemas en un futuro, que afectarían directamente su desempeño académico, social y emocional. La educación inclusiva busca garantizar igualdad de oportunidades y acceso a la educación para todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades, habilidades o características individuales, se centra en la necesidad de mejorar la didáctica en las escuelas mediante la incorporación de herramientas inclusivas.

Para lograr una educación equitativa, que sea justa e imparcial en el trato y la distribución de recursos, oportunidades y derechos entre individuos o grupos, teniendo en cuenta sus diversas circunstancias, para esto es fundamental utilizar métodos de enseñanza que se adapten a las necesidades y estilos de aprendizaje de la diversidad estudiantil.

Marco teórico

La educación inclusiva es un derecho humano fundamental, pero en muchas escuelas aún persisten barreras que dificultan el acceso y la participación plena de todos los estudiantes, tiene como objetivo contribuir a la creación de un ambiente educativo más inclusivo y equitativo, donde cada estudiante tenga la oportunidad de alcanzar su máximo potencial académico y personal.

La educación inclusiva no solo beneficia a los estudiantes con necesidades educativas especiales, sino que enriquece la experiencia educativa de todos los estudiantes y del profesorado al fomentar la diversidad y la comprensión mutua.

Muchas veces la inclusión educativa ha sido pensada por diversos autores como algo utópico, algo imposible de alcanzar y esto se debe a las diferentes problemáticas y contextos en los que la inclusión educativa se ha cimentado.

Durante los últimos años la palabra inclusión ha tenido diferentes conceptualizaciones, en la actualidad ya no se piensa solamente en la atención a alumnos con discapacidad o con algún trastorno, sino que este concepto busca abarcar la atención a los grupos vulnerables que se encuentran inmersos dentro de las instancias educativas y a los cuales se les debe brindar una educación inclusiva e integral. De tal suerte que es necesario entender el significado de la palabra vulnerabilidad.

En este sentido Pizarro (2001) dice que esta fragilidad se da en el ámbito social y se puede encontrar de forma ramificada en dos componentes. Primeramente, la falta de seguridad que viven algunas entidades, familias y de manera personal la forma en que experimentan en su contexto y como este ha impactado desatando algún evento traumático sobre todo de tipo económico-social.

Por otra parte, es imprescindible trabajar con el uso de recursos y estrategias que están sumergidas en las mismas sociedades, entidades o comunidades. Además de tomar en cuenta aquellos elementos que tienen las propias familias y los mismos individuos que los posibilita incluso de manera inadecuada para enfrentar dichas situaciones. (p. 11)

La inclusión educativa ha nacido como la respuesta a la desigualdad educativa existente dentro de las aulas generales y por la necesidad de brindar una educación igualitaria para todos los alumnos que conforman un aula sin importar su raza, origen étnico, religión, orientación sexual, discapacidad, y alumnos en situación de movilidad.

La educación es un bien para todos, un derecho esencial de las personas, un indicador básico de calidad de vida y factor de cohesión, equidad e igualdad de

oportunidades, de inclusión social, si se fundamenta en el respeto a las diferencias de cada individuo, si evita la exclusión y pondera la condición de persona por encima de diferencias, limitaciones, ventajas o desventajas. Siendo así una lucha “por conseguir un sistema de educación para todos, fundamentado en la igualdad, la participación y la no discriminación en el marco de una sociedad verdaderamente democrática (Arnaiz, 2003, p. 142).

Es por ello por lo que la inclusión educativa busca colocar a los alumnos en una situación de igualdad en la que todos y todas puedan acceder al currículo, a los aprendizajes, a los contenidos planteados en los planes y programas de estudio vigentes, haciendo así que los alumnos puedan aprender lo mismo desde una perspectiva colaborativa, inclusiva e igualitaria.

Es en virtud de esto que el profesorado tiene la firme tarea y obligación de crear los escenarios didácticos necesarios en donde todos los alumnos puedan participar en actividades que fortalezcan las habilidades que estos mismo necesitan desarrollar.

El desarrollo de estas destrezas debe ser en un escenario de igualdad tanto de oportunidades, como en las formas de aprender y participar. Con respecto a los sistemas educativos se entiende que “sería aquel que trata a los alumnos como iguales que intenta favorecer una sociedad equitativa, en la que los bienes esenciales están distribuidos conforme a las reglas de la justicia y que favorece la cooperación en un plano de igualdad” (Crahay, et al., 2003:12).

El profesorado en la actualidad enfrenta un sinnúmero de retos y adversidades al momento de promover la inclusión educativa dentro del aula, esto puede observarse en diferentes centros educativos en donde los docentes pueden encontrar barreras al trabajar metodologías inclusivas, entre las que se encuentran: la falta de capacitación docente, poco conocimiento que se tiene acerca de la inclusión, la fragmentación del trabajo entre la educación regular y la educación inclusiva, y en diferentes ocasiones la poca participación de los padres de familia.

Muccio (2012) indica que el proceso de inclusión se vería influido por ciertas variables, aquellas que impiden o inhiben la participación de los alumnos se denominan barreras, y aquellas que hacen exitosa la implementación de la inclusión se les llama facilitadores. (p. 24)

La práctica docente se encuentra en constante cambio, debido al dinamismo que existe dentro de nuestra sociedad y a las transformaciones que sufre el sector educativo en nuestro país, es por esto, que el profesorado no ha encontrado las metodologías inclusivas necesarias para atender las necesidades que el grupo puede llegar a presentar y esto puede generar en los alumnos repercusiones negativas que van más allá de lo pedagógico y didáctico.

Los autores Martín y Mauri (1996) señalan que “La calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje depende fundamentalmente de la capacidad de ajustar la intervención del docente a las variadas necesidades educativas de todos los alumnos”. (p. 14)

La importancia que requiere observar la práctica docente en sus diferentes dimensiones que en el profesorado puede llegar a desarrollarse y que favorecen el acto educativo, es uno de los aspectos más ignorados ya que muchas de ellas son intrínsecas al docente, a su contexto cultural y a su historia de vida, y requiere más allá de un acto pedagógico, un acto de desconstrucción en donde el docente pueda autoanalizarse y reconocer las áreas de oportunidad que él puede mejorar para crear ambientes de aprendizaje inclusivos.

Es por esto que el profesorado debe conocer e identificar cuáles son las dimensiones docentes, en las que el docente mismo presenta áreas de oportunidad, para poder observar sus fortalezas y debilidades, y en virtud de esto reflexionar acerca de las barreras que el mismo docente ha podido crear al momento de promover la inclusión.

En párrafos anteriores se hace mención acerca de la inclusión educativa y de como esta, brinda la atención a grupos vulnerables que se encuentran inmersos en los centros educativos, y aunque entendemos que el concepto de inclusión no se limita a los alumnos con NEE

(Necesidades Educativas Especiales), dentro de este escrito queremos hacer mayor énfasis en ellos.

Los alumnos con NEE, son aquellos que presentan barreras para el aprendizaje y la participación y que pueden poseer alguna discapacidad sea esta visual, auditiva, intelectual o motriz. Pero existe también dentro de esta conceptualización los alumnos con algún trastorno como: El TDAH, TEA, TDA entre otros. Así también alumnos que presentan dificultades para el aprendizaje como la dislexia, la discalculia, la disfasia entre otros.

Es en virtud de lo mencionado que para este trabajo de investigación hicimos uso del DUA (Diseño Universal del Aprendizaje) como una estrategia didáctica, que permitirá fomentar el trabajo en equipo, la inclusión, y que promueva un ambiente de igualdad, en la que a través de esta misma estrategia se fomentará la participación de todos los alumnos que integran el aula.

El currículo que se crea siguiendo el marco del DUA es diseñado, desde el principio, para atender las necesidades de todos los estudiantes, haciendo que los cambios posteriores, así como el coste y tiempo vinculados a los mismos sean innecesarios. El marco del DUA estimula la creación de diseños flexibles desde el principio, que presenten opciones personalizables que permitan a todos los estudiantes progresar desde donde ellos están y no desde donde nosotros imaginamos que están (CAST, 2011: p. 3).

De acuerdo a lo anterior podemos entender que la esencia del DUA, más que ser una propuesta a nivel curricular, es una propuesta que puede ser llevada a cabo en un primer plano dentro de cualquier aula donde exista diversidad o grupos heterogéneos, eso quiere decir en todos los grupos. Entendiendo que esto cambia no solo la manera en que se concibe la inclusión sino también la manera en que se crean y utilizan los materiales didácticos, ya que estos juegan un gran papel en el aprendizaje de los educandos.

Los medios o materiales didácticos son elementos curriculares que, por sus sistemas simbólicos y estrategias de utilización, propician el desarrollo de habilidades cognitivas en los sujetos, en un contexto, determinado, facilitando y estimulando la intervención mediada sobre la realidad, la captación y comprensión de la información por el alumno y la creación de entornos diferenciados que propician aprendizajes. (Cabrero 2001, p. 188).

Por lo tanto, los docentes deben de poner interés en la creación y elaboración de materiales didácticos que permitan captar el interés y la atención de los estudiantes y también poseer de estrategias didácticas inclusivas en situación de igualdad, que permitan la creación de clases flexibles, que promuevan el trabajo en equipo, y que apoyen y fortalezcan los procesos de socialización.

Metodología

De acuerdo a la investigación que estamos realizando la metodología más adecuada a utilizar es la cualitativa, un enfoque de investigación que se centra en comprender y describir las experiencias, perspectivas y significados de las personas en profundidad.

La metodología cualitativa permite observar el proceso social que no parte de datos numéricos, sino del contexto y como se desenvuelve el objeto de la investigación. En la educación, la metodología cualitativa es valiosa cuando se busca explorar aspectos subjetivos y complejos de un fenómeno, comprender las interacciones sociales, investigar procesos culturales, descubrir nuevas perspectivas.

Para abordar este problema, se empleará el diseño de investigación-acción que consiste en un proceso en el que el investigador forma parte del objeto de investigación; este enfoque permite comprender las barreras existentes y obtener sus perspectivas sobre las necesidades de inclusión.

En la investigación educativa, la investigación-acción puede utilizarse para explorar temas como la motivación de los estudiantes, la interacción en el aula, la eficacia de estrategias pedagógicas, la percepción de los docentes y estudiantes sobre el proceso de aprendizaje, y mucho más.

Al utilizar este enfoque, los investigadores pueden obtener una comprensión más completa y rica de los fenómenos educativos, lo que puede contribuir a la mejora de la práctica educativa y la formulación de políticas más informadas. También se realizará una revisión bibliográfica exhaustiva para identificar las mejores prácticas y herramientas incluidas utilizadas en otros contextos educativos.

La investigación-acción (IA) no es solo un “método”, fundamentalmente distinta de realizar en conjunto investigación para el cambio social. La participación es esencial para el éxito del proceso.

La IA es una estrategia de vida que incluye la creación de espacios para el aprendizaje colaborativo y el diseño, ejecución y evaluación de acciones liberadoras. (Greenwood, 2016, p. 97)

La investigación-acción participativa es un diseño que permite a los sujetos de la indagación mostrarse como genuinos coinvestigadores que trabajan impetuosamente en el desarrollo de la misma. Esta metodología incluye cuatro momentos:

1. Reflexión.
2. Diagnóstico.
3. Ejecución.
4. Evaluación.

La investigación-acción permite la investigación y la acción práctica con el objetivo de mejorar situaciones o resolver problemas en un contexto específico. (Moreno, 2016, p. 40).

Resultados

Dentro de este trabajo de investigación se llevaron a cabo guías de observación, entrevistas, diarios de campo, entre otros instrumentos que nos sirvieron para reconocer e identificar de qué manera el DUA puede disminuir la desigualdad que existe dentro de las aulas en cuanto al acceso de los alumnos al currículo y los aprendizajes esperados que ellos deben desarrollar.

Hemos encontrado también que esta estrategia provee al profesorado nuevas formas de presentar a los alumnos los contenidos previstos en los planes y programas de estudios, fortaleciendo así el trabajo en equipo, la capacidad creativa de los educandos y sus habilidades sociales.

También se generaron materiales didácticos y actividades en las que se buscaban que todos los alumnos participaran y lo que se pudo encontrar es que: las actividades cuando son pensadas desde el principio para todo el alumnado, generan que todos los educandos puedan sentirse cómodos y seguros para participar abiertamente, haciendo así que la desigualdad que puede darse a nivel pedagógico dentro del aula pueda disminuir.

Promover la igualdad de oportunidades al reconocer y abordar la diversidad de estudiantes en el aula trabajando con materiales y actividades que son accesibles para todos desde el principio, se evita la necesidad de adaptaciones posteriores, lo que contribuye a una mayor inclusión permitiendo que los estudiantes elijan cómo acceder a la información de la manera más adecuada para su comprensión, aumenta su motivación y seguridad con respecto a su aprendizaje a través de la participación activa, al adaptar el contenido a los intereses y estilos de aprendizaje de cada estudiante.

Su importancia radica en la capacidad para promover la equidad, la inclusión y el éxito de todos los estudiantes en el proceso educativo al considerar las necesidades y preferencias individuales de los estudiantes, se crea un ambiente de aprendizaje más efectivo y enriquecedor para todos.

El profesorado pudo identificar nuevas maneras de participación y de enseñanza. Es por ello que el DUA cuenta con repercusiones positivas que pueden atender al alumnado desde una perspectiva inclusiva, abierta e integradora.

Discusión y conclusiones

El escenario de desigualdad que se encuentra dentro de la educación es algo que ha existido durante muchos años y hasta cierto punto se ha llegado a normalizar, y a verse como algo cotidiano, pero en la actualidad, se necesita que el profesorado opte por nuevas metodologías y estrategias didácticas que permitan poner a los alumnos en una situación igualitaria y que esto les permita desarrollar sus habilidades, destrezas, competencias y valores, desde la cooperatividad y lo lúdico.

Con base en las intervenciones que se llevaron dentro del aula, podemos encontrar que las actividades que son elaboradas para el área socioemocional cuentan con una respuesta más positiva y activa, que aquellas que se centran en asignaturas como español o matemáticas, pero lo importante de todo esto es realizar actividades que formen parte de los estilos de aprendizaje para tener un mejor alcance en el alumnado.

El DUA ofrece una perspectiva diferente de cómo abordar la educación a través de áreas pedagógicas y emocionales ofreciendo una preparación para la vida actual, para que los educandos accedan a una educación integral promoviendo una sociedad con respeto mutuo, reduciendo la estigmatización, desde entornos inclusivos y alentadores para colaborar en un mundo diverso y globalizado.

Así también alienta al profesorado a ser creativos y reflexivos sobre su práctica docente y su enfoque pedagógico. Porque permite considerar las diversas formas en que los estudiantes pueden abordar el aprendizaje, retando así a los docentes a innovar y mejorar sus métodos a través de estrategias de enseñanza en general.

Referencias

- Arnaiz, P. (2003). Educación inclusiva: Una escuela para todos. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Bolívar, Antonio. (2005). Equidad Educativa y Teorías de la Justicia. REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, ISSN 1696-4713, Vol. 3, N°. 2, 2005, pags. 42-69. 3.
- Muccio, L. (2012) Percepciones y prácticas de los profesionales de la instrucción de Head Start: facilitadores y barreras para la inclusión de niños pequeños con discapacidades (Tesis de doctorado). Universidad George Mason, Washington DC, Estados Unidos.
- Martín y Mauri (1996; 14) Estrategias Didácticas y Organizativas: Atender a la Diversidad en las Escuelas de Cultura y Difusión Artística.
- Pastor, C. A., Sánchez, J. M., & Zubillaga, A. (2014). Diseño Universal para el aprendizaje (DUA). Recuperado de: http://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf, 5-7.
- Bautista Sánchez, M. G., Martínez Moreno, A. R., & Hiracheta Torres, R. (2014). El uso de material didáctico y las tecnologías de información y comunicación (TIC's) para mejorar el alcance académico.
- Torres, R., Martínez, L. I. B., & Moreno, I. L. (2016). Guía para la investigación cualitativa: etnografía, estudio de caso e historia de vida. *DF México: Universidad Autónoma Metropolitana*.

La inclusión en la formación inicial docente: retos y posibilidades

Adriana Torres Frutis

adrianatfrutis@yahoo.com.mx

Escuela Normal para Educadoras “Profr. Serafín Contreras Manzo”

Línea temática 7. Educación, desigualdad social e inclusión

Resumen

La investigación se está desarrollando en la Escuela Normal para Educadoras con estudiantes de primero y cuarto grado, la pregunta de investigación que se formuló es la siguiente ¿Cuáles son las percepciones que tienen las y los estudiantes sobre la cultura, las políticas y las acciones de inclusión en la formación inicial docente? El objetivo que se planteó a continuación se menciona. Explicar las percepciones de las y los estudiantes en la cultura, la política y las acciones de inclusión. La metodología está sustentada en el paradigma interpretativo, con el método fenomenológico, los instrumentos aplicados son el INDEX con sus tres dimensiones: cultura, políticas y acciones de inclusión a 38 estudiantes de primer grado y un grupo de discusión, algunos hallazgos que se tienen es que las estudiantes que manifiestan diferencias en los resultado son las que han vivido algún proceso de exclusión por su forma de pensar, de aprendizaje o por manifestar desacuerdo en acciones que realizan como estudiantes, hay coincidencia en que no se tienen políticas inclusivas manifiestas en la institución lo cual no favorece una cultura de la inclusión en la que se normalice la diferencia y no se perciba como una dificultad.

Palabras clave: Inclusión educativa, cultura escolar, política, formación inicial de profesores.

Planteamiento del problema

Históricamente la inclusión se ha pensado que es tarea de un solo agente educativo, de políticas o para las personas con NEE, pero también a lo largo de la evolución del paradigma de la inclusión se ha valorado que para que haya inclusión, se requiere tener o construir una cultura escolar, acciones y políticas, en los diferentes ámbitos de la realidad de lo contrario sería la inclusión áulica uno de los últimos eslabones del engranaje inter y transdisciplinar de la inclusión.

La identidad o el imaginario colectivo se constituye en la sociedad, en las percepciones que se tienen, en la cosmovisión que se va tejiendo en la urdimbre del colectivo social, al igual que la estigmatización y la exclusión, que se decanta en el territorio o en la territorialidad, manifiesta en las singularidades en la que el cuerpo también es un territorio porque a través de él se siente y percibe con base en las vulnerabilidades que presentan los grupos minoritarios el hecho de ser mujer, migrante, mestiza, indígena o de una condición socioeconómica desfavorecida; las asimetrías se vuelven insalvables aún y con la política expresada en leyes de igualdad que se identifican en la interseccionalidad de las diversas desigualdades.

En la formación inicial de docentes, los planes y programas de estudio de educación normal de la Licenciatura en educación preescolar plan de estudios 2018. No se explicita el enfoque en derechos humanos, solamente existen dos cursos uno en el cuarto semestre llamado diversidad y educación inclusiva y otro en el quinto semestre denominado Educación inclusiva.

El enfoque en derechos humanos que se vislumbró en las propuestas fue principalmente en el cumplimiento, preservación y un enfoque ético, que proteja a los más vulnerables en los diferentes aspectos de la realidad: social, cultural, económico político, de género, para evitar la discriminación de cualquier tipo como un espacio de respeto a los derechos humanos y la dignidad de las personas.

Se estudia la inclusión de manera muy limitada en función de la adecuación curricular, no cómo justicia social, equidad, o como política. Solamente se reconoce a partir de la planeación que se realice para los niños con barreras de aprendizaje, no se especifica, que es un derecho humano la educación, el enfoque de género o de restitución de las personas violentadas o vulneradas por exclusión.

Por lo anteriormente argumentado es muy importante conocer las percepciones de las y los estudiantes de la licenciatura en educación preescolar sobre las acciones, la cultura y la política en inclusión educativa, lo cual resulta trascendental para un cambio de visión de la inclusión en la formación del profesorado.

En los planes de estudios 2012 y 2018 no son evidentes el tipo de enfoque en derechos humanos, no se profundiza en la equidad y en la cultura inclusiva lo que refiere, es que no se tienen los cursos necesarios en formación de docentes para fortalecer una cultura inclusiva en educación básica en el caso de la normal en educación preescolar. Se puede inferir a partir del artículo tercero Constitucional, pero ello no se ve reflejado en el currículo, se atiende la inclusión desde aspectos limitados del enfoque y el tratamiento que efectivamente demanda, a partir de las grandes asimetrías que se manifiestan en los diversos ámbitos de la realidad que excluyen al diferente, al que no piensa igual, los grupos minoritarios y el género se ha visto vulnerado en estos aspectos.

Actualmente en los planes de estudio 2022, se aborda el enfoque de inclusión, de género, derechos humanos, dignidad de las personas, interculturalidad crítica, es por ello que en la malla nacional también se tienen un curso en el 4º semestre de interculturalidad crítica y de atención de la diversidad en el cual es fundamental la inclusión, el diálogo entre culturas, el respeto a los derechos, así como las políticas públicas que los atienden.

Iniciar reflexionando sobre la existencia de los derechos humanos que previenen cualquier forma de discriminación en los diversos ámbitos de la vida; es importante reconocer que en realidad no se han aplicado como lo menciona la constitución en los diferentes artículos del capítulo I denominado de los derechos humanos y las garantías.

En educación los derechos que se tienen y están expresados en el artículo 3o constitucional que toda persona tiene derecho a recibir educación gratuita desde el nivel preescolar hasta el superior en la medida que se tenga la posibilidad, y el estado será el garante de ese derecho. No es suficiente con expresar los derechos en la constitución y en los acuerdos y tratados internacionales. Un factor esencial de ausencia del derecho y aplicación de la justicia como una realización de las personas en las condiciones en que se encuentran para que puedan alcanzar su máximo potencial como niños, estudiantes, profesionistas, mujeres y hombres en el ámbito en que se desempeñen, es ineludible compensar las diferencias y diversidad de asimetrías que existen actualmente y que se han venido normalizando.

Pregunta de investigación

¿Cuáles son las percepciones que tienen las y los estudiantes sobre la cultura, las políticas y las acciones de inclusión en la formación inicial docente?

Objetivo

Explicar las percepciones de las y los estudiantes de la cultura, la política y las acciones de inclusión.

Marco teórico

Origen y evolución de la inclusión

Las personas con necesidades educativas especiales fueron visibilizadas a partir del reconocimiento del derecho a la educación. Se argumentó que ninguna persona puede ser ineducable por la condición en la que se encuentre; se clasificaron así, dos vías de acceso a la educación; una orientada a la atención de niños con deficiencias diversas: motoras, cognitivas, de lenguaje, asperger, trastornos en general, que los presentan como diferentes al resto de las personas; y, la educación orientada a los que no tienen deficiencias o que se denominan “normales” a quienes está dirigida la educación regular.

En este acto se identificaba claramente la segregación, la discriminación y la separación de las personas con deficiencias que impedía que recibieran educación similar a la de todos los niños. A partir de ello, Mary Warnock (1978, citada por Guajardo, 2009) refiriéndose a los niños con discapacidad, menciona que.

Las prestaciones educativas especiales donde se realicen tendrán un carácter adicional; se recomienda la abolición de la clasificación de los niños según sus deficiencias, se utilizará el término `dificultad de aprendizaje´ para describir a los alumnos que necesitan alguna ayuda especial (Guajardo, 2009, p. 17).

En 1994 se lleva a cabo la Declaración de Salamanca donde aparece el término de Necesidades Educativas Especiales al igual que el de integración educativa; a raíz de dicha Declaración, durante diez años se habló de integración educativa y no de inclusión; después de muchos debates sobre dicho término, hoy existe acuerdo en hablar de inclusión educativa.

Blanco (2006) enfatiza que no debe haber confusión entre integración educativa de las personas con necesidades educativas especiales y el de inclusión de las personas por desigualdad social, mujeres, migrantes, indígenas. Amplía el término de inclusión y lo asocia con la vulnerabilidad social por diversas condiciones, pero aún sigue limitada la concepción de inclusión.

La inclusión considera también la equidad y el sentido de justicia en la sociedad, en la familia, en la escuela, en el salón de clases; sin ellos, no puede darse la inclusión, ya que se trata del respeto a los derechos humanos de las personas que presentan alguna dificultad o barrera para el aprendizaje. Barreras que en muchas ocasiones son externas al sujeto excluido, no por su discapacidad, sino por las creencias y concepciones que se tienen sobre dichas discapacidades, construidas en la cultura en la que se han desarrollado las personas a través de una educación normalizadora y homogénea, como es el caso de las culturas occidentales con prácticas de segregación, las cuales se identifican con el pensamiento único y generalizado.

La transición de la integración a la inclusión y a la no- exclusión ha sido gradual pero no lineal, hay procesos de avance y retroceso en el país. La exigencia social de los derechos aún es limitada, no solo en México sino en toda Latinoamérica: se violentan los derechos y no se solicita resarcir el daño o que se deje de vulnerar el derecho. Existen grandes áreas de oportunidad en materia de derechos humanos, así como de atención a la diversidad y a la inclusión. Una posibilidad, ante estos retos, lo constituye el planteamiento sobre la interculturalidad crítica concebida por Walsh Su análisis se basa en tres perspectivas desde las cuales se pueden entender las formas en que las culturas tratan a la diferencia:

La primera perspectiva relacional, hace referencia a la forma de intercambio entre culturas, es decir, entre personas, prácticas, saberes, valores y tradiciones culturales distintas, los que podrían darse en condiciones de igualdad o desigualdad. Es que, típicamente, oculta o minimiza la conflictividad y los contextos de poder, dominación y colonialidad. La segunda perspectiva de interculturalidad funcional, la cual se enraíza en el reconocimiento de la diversidad y diferencias culturales, con metas a la inclusión de la misma, al interior de la estructura social establecida. Desde esta perspectiva -que busca promover el diálogo, la convivencia y la tolerancia-, la interculturalidad. La tercera perspectiva interculturalidad crítica, parte del problema estructural-colonial-racial. Es decir, de un reconocimiento de que la diferencia se construye dentro de una estructura y

matriz colonial de poder racializado y jerarquizado de los blancos en la cima y los pueblos indígenas y afrodescendientes en los peldaños inferiores. Desde esta posición, la interculturalidad se entiende como una herramienta, como un proceso y proyecto que se construye desde la gente y como demanda de la subalternidad (Walsh, 2019, p. 77).

Lo que se manifiesta es que la interculturalidad crítica pretende un diálogo entre culturas en igualdad de condiciones. En la realidad, las culturas aún no establecen un diálogo de saberes, aún persisten las dinámicas de dominador-dominado, que colonizan a las culturas minoritarias y las vulnera; dinámica que se trata de superar con el término de inclusión.

Con base en lo anterior, resulta fundamental revisar la interseccionalidad, la cual “representa un importante aporte como instrumento que integra las perspectivas marginalizadas y la comprensión en la co-construcción de reglas y mecanismos de poder que tienen como marco el complejo juego entre la desventaja y el privilegio” (Pineda, 2018).

La educación inclusiva busca encontrar su postura epistemológica en la que se concatenan diversas ciencias entre ellas la antropología, la sociología, la política, la psicología, la pedagogía, la biología y sus formas de comprender la vida y el mundo, va más allá de la disciplina; abre paso a la transdisciplina o el tercero incluido en el que no puede ser comprendida desde la lógica euclidiana de causa y efecto, es multinivel, multicausal, multiefecto, es como su nombre lo aborda inclusión de la totalidad de factores que identifican la diferencia como una desventaja o una asimetría, en una cultura que cosifica lo que investiga y los vuelve objetos inamovibles en su esencia, lo que se pretende es romper el determinismo.

Es importante problematizar la realidad y sus diferentes lógicas que han sido impuestas y/o normalizadas como parte de la misma estructura social de jerarquías que no ha dejado otra cosa que separatismo y agresión, violencia y asimetrías que han sido opresión y que se han levantado en movimientos propios de sectores excluidos como el feminismo, los pueblos originarios, las nuevas masculinidades o feminidades, ello no es inclusión es una nueva

interseccionalidad en igualdad de condiciones y a través de un diálogo de saberes que posibilite imaginar nuevas organizaciones, estructuras, nuevos mundos y realidades de relación, de convivencia en la sociedad.

La inclusión se puede abordar como método en si misma, pero también como fenómeno y como campo de conocimiento; es ruptura epistémica desde un discurso que la reconoce, que trabaja bajo símbolos y significados, la reconoce, pero no la afianza.

Implica pensar los planes y programas de estudio para los diferentes niveles educativos desde otra concepción de la educación decolonial, en una perspectiva alternativa, crítica que libera de la opresión y de las asimetrías que ha causado el poder que ejercen en los dominados en una forma más sutil de colonialismo epistemológico, pedagógico, político entre muchos otros colonialismos.

Percepción e inclusión

La percepción depende del nivel de consciencia que se tenga en la que intervienen una serie de factores entre ellos: neurofisiológicos, culturales, sociales, ambientales, de género, de tiempo, espacio, condición social, éticos, morales entre muchos otros que condicional o influyen en la percepción de cada una de las personas, de su singularidad.

Lo que hace referencia es que la decolonialidad en la percepción juegan un papel fundamental si se analiza, problematiza, se desarrolla un pensamiento crítico, creativo, valoral, ético desde la decolonialidad como proceso en el que las relaciones entre la diversidad sea sin asimetrías y se normalice la diferencia; la percepción también evoluciona porque se ponen en juego otro nivel de comprensión de la realidad, del ser siendo en su individualidad que se constituye en la colectividad, y en esa colectividad va hacia el bien común, las emociones y los sentimientos también se constituyen de forma diferente, se va más hacia la solidaridad, la empatía la compasión y la alteridad. Con base en lo anterior se puede mencionar que existe una

unidad indisoluble entre lo que se percibe, cómo se percibe del exterior, cómo se procesa biológica y racionalmente, desde la complejidad de los símbolos y los significados culturales y qué respuesta se da en una realidad compleja de ruptura y de bifurcaciones.

Si se avanza en el nivel de conciencia la cual implica un pensamiento decolonial y crítico, también se avanza en las formas de percepción, reconociendo que no se percibe solamente desde las sensopercepciones, también interviene el cuerpo como territorio interpelado por la conciencia de un pensamiento complejo, holístico y espiritual.

Metodología

El paradigma en el que se aborda la investigación es el interpretativo en el sentido en el que requiere interpretar por qué las estudiantes van construyendo las percepciones que se identifican en su discurso y en sus acciones, así como las que van decantando su pensamiento, las cuales también están relacionadas con su nivel de comprensión y de conciencia de la realidad en la que se encuentran, en su contexto, en su territorio y la territorialidad. El fenómeno investigado requiere un tratamiento de articulación concatenación entre los diferentes niveles de la realidad en los que se manifiesta su integralidad y su interrelación con el proceso de evolución de la inclusión para llegar a la cultura de la inclusión en la escuela normal, en el influyen múltiples aspectos en los que vive la persona como son: la cultura, la familia, la educación, las relaciones de poder que se manifiestan a través del lenguaje, la cultura en la que se encuentra inmerso, así como el ambiente en el que se desarrolla por esa razón es fundamental la interpretación desde la diversidad de categorías que subyacen al objeto en su totalidad.

Enfoque de la investigación

El enfoque de la investigación es cualitativo se configuró basado en una concepción de análisis de la realidad para comprender el fenómeno investigado en este caso por qué las estudiantes

y los docentes configuran sus percepciones sobre la cultura, las políticas y las prácticas de inclusión en la escuela normal, cuáles son sus referentes contextuales y sus prácticas a través de las cuales identifican el proceso de inclusión; desde qué referente comprende el proceso de las políticas inclusivas así como de las prácticas que realizan en la institución la comunidad normalista en general, se aborda a través de datos cualitativos que dan cuenta de la construcción de la percepción desde una situación fenomenológica de la percepción, y sociocultural.

Método Fenomenológico

El método fenomenológico recupera la experiencia de los participantes en la visión de su subjetividad del fenómeno estudiado para lo cual lo sustantivo es la percepción que tiene de la realidad de acuerdo con la experiencia que se vive en esta situación sobre cultura inclusiva y consciencia planetaria.

Es volver las cosas mismas es volver a la experiencia prerracional, a la experiencia vivida, no se refiere a las sensaciones sensitivas pasivas, si no a experiencias que junto con la interpretación perfilan objetivos, valores y significados a los que Husserl denominó intencionalidad, los fenómenos intencionales son experiencias humanas conscientes, y conceptualizables., la intencionalidad supone una dirección ya sea contenido u objeto. (Gómez, 2007, p. 210).

El alcance de la investigación es interpretativo porque comprende e interpreta, explica las percepciones de las y los estudiantes en relación con la cultura, las políticas y las prácticas inclusivas para identificar qué aspectos intervienen en las formas de percibir la cultura inclusiva en la formación inicial de docentes.

Instrumentos de investigación

Entrevista en profundidad

La entrevista en profundidad se va a aplicar con los estudiantes que hayan podido identificar la importancia de la cultura inclusiva a partir de la aplicación del INDEX y que presenten alguna situación de exclusión.

Grupos focales

El grupo focal se trabajó con estudiantes de cuarto grado, que son los que tienen más experiencia en los procesos que se viven al interior de la Escuela Normal y con algunas estudiantes de primer grado. Se realizarán dos grupos focales con estudiantes de la academia de primero y de cuarto grado y con docentes.

Resultados

Se aplicó el INDEX a 38 estudiantes de primer grado y a 8 docentes de la institución, el instrumento aborda la cultura, las acciones y las políticas de inclusión en la institución.

Las estudiantes en los indicadores de la dimensión A. Creando culturas inclusivas están de acuerdo aún y cuando manifiestan que no les gusta la participación política y lo que determinan el comité estudiantil, se observa que menos del 50% está en desacuerdo, con lo que se hace y realizan los directivos.

En la dimensión B. Realizando políticas inclusivas. En la mayor parte de los indicadores están de acuerdo lo que implica que todavía desconocen la organización institucional, pero en lo que expresan es que existe exclusión en las decisiones y determinaciones en la institución.

En la dimensión C. Realizando prácticas inclusivas. En la mayor parte están de acuerdo menos en el 11 están en desacuerdo Todos los alumnos participan en las actividades fuera del aula y en el último. Los recursos de la comunidad son conocidos y aprovechados. También están en desacuerdo.

Las estudiantes lo que más les gusta

Lo que más les gusta son los espacios físicos como las butacas, los espejos, el patio grande; académicos: el trabajo de algunos docentes como dan sus clases, la preparación de los docentes, el compañerismo; la atención cocurricular: talleres de arte y recursos didácticos.

Lo que no les gusta: el eje político, la falta de limpieza, la falta de empatía en algunos docentes, en virtud que dejan muchos trabajos, no se sienten muy cómodas por aspectos fuera de lo académico, algunas alumnas se sienten estresadas lo que influye en su desempeño y no les permite trabajar

Les gustaría que los maestros fueran un poco más lentos en los contenidos porque en ocasiones por la carga de tareas se entregan por cumplir y no por aprender, es el punto de vista del 10% de las estudiantes, los baños, la pintura de la escuela, la falta de cooperativa.

Los docentes

A. Cultura inclusiva

En todos los indicadores están en desacuerdo a excepción de la disminución de barreras arquitectónicas, en algunos son el 100% en desacuerdo como es el caso de la institución organiza grupos de enseñanza para que todos los alumnos sean atendidos y valorados.

B. Realizando políticas inclusivas.

En todos los indicadores están en desacuerdo los docentes lo que evidencia que la institución no cuenta con ninguno de los aspectos que se abordan en los indicadores son el 16% de docentes están de acuerdo o necesitan más información, predomina el desacuerdo en el 84%.

C. Realizando prácticas inclusivas.

Hay 4 indicadores en los que la mayoría de los maestros están de acuerdo como es el 1. La enseñanza se planifica teniendo presente los procesos de aprendizaje de los alumnos, 2. En las clases se estimula la participación de todos los alumnos, 7. La disciplina en el aula está basada en el respeto, y el 10. Los deberes escolares enriquecen el aprendizaje.

Lo que indica que los docentes en las aulas tratan de considerar o consideran la inclusión en la planeación, en la participación, en el respeto, aún y cuando expresan que en el ambiente escolar de la escuela como la cultura y las políticas de inclusión no se tienen en la institución.

Existe coincidencia entre las estudiantes de primer grado y los docentes encuestados que básicamente son de la academia de primer grado en que es importante que se priorice el ámbito académico, que los directivos generen espacios de decisión que se favorezcan ambientes inclusivos, que haya clases y que se trabaje el estado de derecho, erradicar la discriminación y la violencia, las luchas de poder.

El grupo de discusión de las estudiantes de 4º grado.

En las prácticas inclusivas en la institución. Se refirieron con mayor énfasis en que algunas han sido discriminadas por su forma de aprendizaje por algunos docentes en la escuela concretamente en 4º grado, debido a que se solicita la planeación de acuerdo con las percepciones de la docente y no de las necesidades de los niños, no se da posibilidad de argumentación, con base a lo anteriormente expuesto una estudiante que participó en el grupo se siente excluida. Las otras estudiantes mencionan que la discriminación se vive entre estudiantes en mayor escala por la forma de pensar y de participar en su organización.

Las políticas de inclusión de la Escuela Normal no se han presentado a la comunidad escolar y tampoco al estudiantado; con base en los planteamientos anteriores la cultura de inclusión se ve limitada porque no se ha impulsado y favorecido.

Discusión y conclusiones

Los principales hallazgos en relación con la pregunta de investigación ¿Cuáles son las percepciones que tienen las y los estudiantes sobre la cultura, las políticas y las acciones de inclusión en la formación inicial docente? Podemos reconocer con base a los resultados de la aplicación del INDEX, las estudiantes que participaron en la muestra fueron 38 estudiantes de primer grado de género femenino, han identificado algunas prácticas de exclusión principalmente entre el alumnado, y en el caso de las estudiantes de 4º grado han manifestado que se han sentido excluidas en el caso de una estudiante en relación a las prácticas académicas en la escuela, lo que implica que la inclusión no se ha abordado en la Escuela Normal por carecer de políticas que la orienten y las acciones que se desprendan de las mismas políticas para lograr una cultura inclusiva, la cual se ve todavía lejana por ser parte de un contexto que no la favorece, en él predomina el ejercicio del poder mostrando diversidad de asimetrías en su aplicación.

El estudiantado coincide en su percepción que no se cuenta en la institución con políticas inclusivas, ello dificulta la cultura y las acciones de inclusión. Es importante mencionar que las estudiantes que se sienten excluidas son por diferentes causas entre ellas: porque piensan diferente, presentan un tipo de aprendizaje también diverso, tienen preferencias diferentes; lo que se percibe es que la diferencia es motivo de exclusión, aunado a que no se cuenta con políticas inclusivas que posibiliten una cultura y prácticas de inclusión, se infiere por ellas mismas que es muy complejo lograrlo.

Cabe mencionar que hace falta aplicar la entrevista en profundidad con las estudiantes que han sido excluidas ya sea por ser diferentes en cuestión cultural, de pensamiento y participación, o por no realizar actividades en las que están en desacuerdo.

Un factor importante también que requiere análisis es que en el plan de estudios 2022 su enfoque es en inclusión, interculturalidad crítica, derechos humanos, género, entre otros. El estudiantado está conociendo sus derechos y como se manifiestan las asimetrías en las instituciones de educación preescolar, en los que han realizado sus primeros acercamientos al contexto: comunitario, institucional y en el grupo; lo que representa que ellos también valoran y comprenden la organización escolar y las prácticas de inclusión en la escuela normal. Lo que hace posible aspirar a prácticas, políticas y a una cultura de inclusión reconociendo que es una ruptura paradigmática de la realidad y de la educación, es naturalizar la diferencia como posibilidad y no como limitación y exclusión.

Educar en una cultura inclusiva es un trabajo de toda la comunidad normalista, así como de la sociedad; este plan de estudios que está iniciando es una posibilidad que va muy articulado con el enfoque de educación básica ello posibilitará avanzar hacia la inclusión de todas las personas en la comunidad escolar sin considerar sus diferencias en los diversos ámbitos como personas; es necesario el Ethos y el Pathos en el que los principios y las prácticas éticas vayan acompañadas de decisiones colectivas y principios institucionales, de justicia y de alteridad porque la inclusión es una necesidad, un derecho y es importante que se garantice en la formación inicial docente porque ellos van a contribuir en la educación de la niñez y en su vinculación comunitaria.

Referencias

- Association for Women's Rights in Development. (2004). Derechos de las mujeres y cambio económico. *Awid*, 8.
- Blanco, R. (2006). La inclusión en educación: una cuestión de justicia y de igualdad. En Revista Electrónica Sinéctica, (29) agosto-enero, 19-27. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente. Jalisco, México, Consultado en: <https://www.redalyc.org/pdf/998/99815739003.pdf>
- César coll, L. F. (2010). Identidad y educación tendencias y desafíos. *Educación. Universidad de Barcelona*, 17-27.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Madrid: Siglo XXI.
- Giraud-Herrera, L. M., & Morantes-Quintana, G. R. (2017). Aplicación del análisis multivariante para la sostenibilidad ambiental urbana¹. *Revista Bitácora Urbano Territorial*, vol. 27, núm. 1, pp. 89-100, 2017, 27(1), 89-100.
- Gómez, M. (2007). *La investigación educativa claves teóricas*.
- Guajardo, E. (2009). La integración y la inclusión de alumnos con discapacidad en América Latina y el Caribe. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(1).
- Javitt, M. J. (2016). La Ecoeducación como una herramienta de enlace entre la ecosalud y one health. *Revista Venezolana de Salud Pública*, 40.

López Ricalde, C. D.-H. (2005). Desarrollo sustentable o sostenible: una definición conceptual. *Horizonte Sanitario*, . *Horizonte Sanitario*, 4(2), 7. Obtenido de Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=457845044002>

Pineda, J. A. (2018). Intersecciones de género y discapacidad, la inclusión laboral de mujeres con discapacidad. *Sociedad y Economía. Redalyc*, 158-177.

Rivera Sanín, M. L. (2016). Interseccionalidad e inclusión en la educación superior: Consideraciones sobre la Universidad Nacional de Colombia. *Pedagogía y Saberes*, 105-118. doi:DOI: <https://doi.org/10.17227/01212494.44pys105.118>

Walsh, C. (2019). Interculturalidad crítica y educación intercultural. *Construyendo interculturalidad crítica*, 75-96.

Formación y práctica docente inclusiva. Desde el caso de una escuela multigrado indígena

Lilia Dalila López Salmorán
dalidinee2018@gmail.com

Centro de Actualización del Magisterio

Línea temática 7. Educación, desigualdad social e inclusión

Resumen

Se presenta los resultados parciales de la investigación-acción referida a la transformación de la práctica docente en escuelas indígenas multigrado de Nayarit. Tomando como referencia los marcos normativos actuales respecto a formación docente e inclusión educativa y a la experiencia en la conformación de comunidades de aprendizaje en relación tutora, el centro del planteamiento es que la modificación o conformación del actuar pedagógico no sigue una línea directa formación-implementación, sino que está mediado por la construcción personal que los docentes realizan de los criterios que guían su actividad docente cotidiana; por lo que, aunque se compartan propósitos se siguen caminos distintos para lograrlos y dependiendo de las decisiones que se tomen dichos caminos los acercan o alejan del propósito común. Por lo tanto, las acciones de formación, inicial o de actualización deben considerar el desarrollo de procesos donde las experiencias concretas y su análisis permitan identificar la consistencia que tienen con los propósitos de inclusión.

Palabras clave: Formación, educación inclusiva, práctica docente

Planteamiento del problema

La Ley General de Educación (Diario Oficial de la Federación, 30 de septiembre de 2019), establece que: Artículo 43. El Estado impartirá la educación multigrado, la cual se ofrecerá, dentro de un mismo grupo, a estudiantes de diferentes grados académicos, niveles de desarrollo y de conocimientos, en centros educativos en zonas de alta y muy alta marginación. Para dar cumplimiento a esta disposición, las autoridades educativas, en el ámbito de sus respectivas competencias, llevarán a cabo lo siguiente:

I. Realizar las acciones necesarias para que la educación multigrado cumpla con los fines y criterios de la educación, lo que incluye que cuenten con el personal docente capacitado para lograr el máximo aprendizaje de los educandos y su desarrollo integral;

II. Ofrecer un modelo educativo que garantice la adaptación a las condiciones sociales, culturales, regionales, lingüísticas y de desarrollo en las que se imparte la educación en esta modalidad;

III. Desarrollar competencias en los docentes con la realización de las adecuaciones curriculares que les permitan mejorar su desempeño para el máximo logro de aprendizaje de los educandos, de acuerdo con los grados que atiendan en sus grupos, tomando en cuenta las características de las comunidades y la participación activa de madres y padres de familia o tutores, y

IV. Promover las condiciones pedagógicas, administrativas, de recursos didácticos, seguridad e infraestructura

Para lo anterior, considerando la heterogeneidad de niveles de avance que se encuentran en las aulas multigrado y los retos que representa para hacer efectivo el derecho a la educación, el desafío que se tiene es construir formas de atención educativa que consideren dicha diversidad y también que en esas formas de atención se provea los elementos

pedagógicos que los alumnos con menores ventajas necesitan para continuar su trayectoria de aprendizaje. Varios autores, como Néstor López, Flavia Terigi, Gabriel Cámara, Víctor Zúñiga, entre otros, han expuesto en sus obras y artículos la importancia que tiene para cumplir el derecho a la educación, considerar la diversidad de niveles de aprendizaje, de formas de aprendizaje y de contextos de aprendizaje que confluyen en cualquier aula, pero que se hacen evidentes e imposibles de soslayar en el aula multigrado. En este sentido, la inclusión como práctica educativa se refiere a generar estrategias y ambientes en el aula que permitan atender en cada alumno sus necesidades y procesos específicos de aprendizaje, de tal modo que les permita lograr el conocimiento o desarrollo que se han propuesto. Tal como lo planea la UNESCO (s.f.) “La educación inclusiva se esfuerza en identificar y eliminar todas las barreras que impiden acceder a la educación y trabaja en todos los ámbitos, desde el plan de estudio hasta la pedagogía y la enseñanza.”

Por eso, en las políticas nacionales de formación de profesores se plantea que “el trabajo docente en escuelas multigrado requiere de una formación continua y de apoyo, asesoría y acompañamiento pedagógico especialmente pertinentes a los requerimientos propios de ese tipo de escuelas y a los desafíos que representa el trabajo docente y directivo en ellas.” (MEJOREDU; 2021c, p. 24). Es decir, se requiere modificar la práctica docente.

Las comunidades de aprendizaje en relación tutora (CART) son una propuesta para lograr la inclusión en el aula, pues propone: el desarrollo de habilidades de aprendizaje autónomo, la formación de redes de apoyo entre pares, el uso del diálogo tutor para identificar las necesidades específicas de cada alumno y brindarle apoyo pertinente. Sin embargo, para su escalabilidad deben considerarse algunos aspectos de alta relevancia, como el tipo de formación y acompañamiento que se requiere para que las prácticas habituales de enseñanza sean modificadas por las que las CART proponen.

El proceso de capacitación a través de comunidades de aprendizaje en relación tutora busca atender lo anterior a) haciendo vivir al docente durante su formación, la misma relación

educativa que se busca siga con sus alumnos y b) integrando intercambios sistemáticos con sus pares docentes para que pueda “acumular experiencias de aprendizaje”, sobre el arte de aprender y enseñar a través del diálogo, y de ese modo diversificar sus posibilidades de atención.

Sin embargo, si bien existen suficientes evidencias sobre los logros en alumnos (socioemocionales y de desarrollo de habilidades para el aprendizaje autónomo-crítico), es importante dar cuenta de cómo se produce la transformación de las habilidades y criterios que guían el trabajo pedagógico de los maestros que incorporan a las CART en el aula, pues ello permitirá identificar los procesos o situaciones que requieren ser acompañados o asesorados cuando se busca modificar la práctica docente para que las aulas sean espacios inclusivos de todos los alumnos. Encontrar el proceso de aprendizaje humano que implicar pasar de una práctica habitual, vivida como alumno y docente por muchos años, a otra que requiere modificar, hábitos, concepciones y afectos, permitirá incrementar la eficacia de las acciones de formación, inicial y de posgrado, aspecto de alta relevancia ahora que las CART se han planteado como parte de la Estrategia Nacional para Promover Trayectorias Educativas y Mejorar los Aprendizajes de los Estudiantes de Educación Básica (SEP-SEB; 2022)

Entonces, la problemática que intenta resolver la investigación es que los programas de formación inicial y de actualización no son suficientes para promover la transformación de los hábitos, creencias y conocimientos que orienten el ejercicio de la docencia hacia una educación inclusiva y requiere entenderse cómo se producen dichos procesos transformativos, para brindar el apoyo académico adecuado, ya que, la formación es, en el mejor de los casos, el inicio de la transformación de la práctica pedagógica, pues la apropiación e interpretación que el docente haga de las propuestas estará mediada por su propia experiencia de vida profesional y/o personal como estudiante.

Marco teórico

Hay dos factores principales que determinan la práctica docente, uno es el proceso de formación que reciben los maestros y el otro el paradigma que los guía respecto a “qué es enseñar”. El primero está determinado por las políticas públicas de formación y profesionalización de la docencia y el segundo por la experiencia de enseñanza y aprendizaje que se adquiere durante toda la vida. En la primera etapa de la investigación se considera lo que al respecto del primer factor existe en los documentos normativos de la política pública nacional. Particularmente se centra en lo que establecen respecto a la formación inicial y continua de docentes, así como a la inclusión educativa. El criterio analítico es identificar la articulación que propone la política educativa entre el ámbito de la formación docente y el de la inclusión educativa, bajo la premisa de que la atención multigrado debe ser atendida bajo enfoques inclusivos.

El máximo documento normativo de la política pública es la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. En dicho documento, respecto a la formación docente y la inclusión se plantea que los docentes “Tendrán derecho de acceder a un sistema integral de formación, de capacitación y de actualización retroalimentado por evaluaciones diagnósticas” (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2019, p. 5) los planes y programas de estudio deberán incluir la perspectiva de género y las lenguas indígenas (Artículo 3o, p. 9) y en la descripción del criterio que orientará a la educación la inclusión aparece en varios rasgos, entre ellos, promover el aprecio y respeto por la diversidad cultural y el rechazo por cualquier forma de discriminación. El mayor énfasis de la inclusión educativa se aprecia en el rasgo que considera que el criterio que oriente a la educación “Será inclusivo, al tomar en cuenta las diversas capacidades, circunstancias y necesidades de los educandos. Con base en el principio de accesibilidad se realizarán ajustes razonables y se implementarán medidas específicas con el objetivo de eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación” (Artículo 3o, 2019, p.

7) y también refiere que será Intercultural al promover el respeto y reconocimiento de los derechos y diferencias de las personas en un marco de inclusión social.

El macro plan de la política pública nacional que cada gobierno implementa es el Plan Nacional de Desarrollo (PND). Del PND 2019-2024 se derivó el Programa Sectorial de Educación (PSE) 2020-2024. La organización programática de este son objetivos prioritarios, estrategias y acciones para alcanzarlos y metas para medir el cumplimiento de la política. En esta categorización, las acciones referidas a formación docente e inclusión aparecen en tres objetivos separados, dos de ellos referidos específicamente a la inclusión educativa y a la formación docente y el tercero referido a la excelencia educativa. Siguiendo la estructura del programa, se plantea lo siguiente (Secretaría de Educación Pública, 2020):

Tabla 1. Contenidos de las Políticas Públicas referidas a la práctica docente para la educación inclusiva del Programa Sectorial de Inclusión

Nivel programático	Educación Inclusiva	Formación docente	Excelencia Educativa
Problema público	Las niñas, niños, adolescentes, jóvenes y personas adultas en México no disponen de oportunidades educativas	El personal docente, directivo y de supervisión no cuenta con el reconocimiento, la formación ni el apoyo necesarios para consolidarse como	Las y los estudiantes en México no reciben una educación de calidad, relevante y pertinente en los diferentes tipos, niveles y modalidades del Sistema Educativo

Nivel programa- tico	Educación Inclusiva	Formación docente	Excelencia Educativa
	equitativas e inclusivas, lo cual incide en su bienestar y en el desarrollo del país.	agentes fundamentales del proceso educativo y de la transformación social.	Nacional que favorezca su desarrollo humano integral.
Objetivos	Garantizar el derecho de la población en México a una educación equitativa, inclusiva, intercultural e integral, que tenga como eje principal el interés superior de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes	Revalorizar a las maestras y los maestros como agentes fundamentales del proceso educativo, con pleno respeto a sus derechos, a partir de su desarrollo profesional, mejora continua y vocación de servicio.	Garantizar el derecho de la población en México a una educación de excelencia, pertinente y relevante en los diferentes tipos, niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional.

Fuente: Elaboración propia con base en el Programa Sectorial de Educación 2020-2024

En el siguiente nivel de operación de las políticas públicas existen dos documentos normativos relacionados con el proyecto de investigación, esto es, *La Estrategia Nacional de Educación Inclusiva* (ENEI).

La ENEI define tres rasgos de la educación inclusiva, entre ellos plantea que ésta “Promueve una forma de convivencia basada en el valor de la diversidad, que ofrece al alumnado y a toda la comunidad escolar oportunidades para aprender a relacionarse con respeto y valorar a todas las personas, a través de la eliminación de estereotipos, prejuicios, segregación, exclusión o cualquier otra práctica discriminatoria.” (Secretaría de Educación Pública, 2020), La ENEI plantea 11 componentes, de ellos, los siguientes refieren a la práctica docente y la educación inclusiva en el aula:

Planeación participativa. Implica desarrollar una metodología para la planeación de la organización y estructura de los procesos educativos, con un enfoque inclusivo, ajustes razonables, adecuaciones culturales y medidas específicas que se requieran en los contenidos y metodologías educativos.

Formación docente. Implica integrar en los programas de estudio de la formación inicial y en las estrategias de formación para maestras y maestros en servicio el enfoque inclusivo y de atención a la diversidad, para desarrollar habilidades de detección y atención de necesidades de las y los estudiantes de acuerdo con su autonomía progresiva, participación y desarrollo cognitivo.

Proyecto escolar para la inclusión. Consiste en la creación de proyectos escolares para la inclusión, con la participación de toda la comunidad educativa que favorezcan el reconocimiento, valoración, promoción y defensa de la diversidad, y que contribuyan a eliminar las BAP, bajo el liderazgo del director del centro educativo.

Participación y cambio cultural. Consiste en diseñar e implementar acciones encaminadas a garantizar la participación de niñas, niños adolescentes y jóvenes, así como de la comunidad escolar para la sensibilización, capacitación, generación de alternativas y toma de decisiones de inclusión basadas en el respeto y promoción de la diversidad, atendiendo el interés superior de la niñez y el principio por persona. (Estrategia Nacional de Educación Inclusiva, 2020, p. 10)

El supuesto general de los anteriores planteamientos es que todo ello, contribuirá a una práctica docente orientada por la inclusión y la diversidad, necesaria particularmente para los contextos rurales multigrado. Sin embargo, el punto de partida conceptual de la investigación es que la práctica docente esta mediada por diversos factores: normas institucionales, modelos educativos, propia experiencia como alumno, la formación docente y todos estos factores confluyen en el momento concreto en que el docente esta interactuando con su alumno. Así mismo que la práctica docente no se refiere a una sola acción, sino al actuar cotidiano, al modo como se resuelve día a día las situaciones de aprendizaje y éstas son diversas, porque cada actividad pedagógica en el aula implica una respuesta diferente y porque cada alumno requiere distintos apoyos para lograr el aprendizaje a través de ella, como dice Nestor López (2021) “el cambio fundamental que debemos afrontar es asumir que todas y todos somos diferentes, que vivimos en un universo en el que somos distintos, que lo único que nos iguala es el ser únicos, nos iguala la diferencia.” (López, 2021). Por lo tanto, la práctica docente generadora de equidad e inclusión en el aprendizaje es aquella que particulariza la ayuda al alumno, aprovecha el conocimiento que cada uno posee para aprender lo nuevo y concibe al grupo como la posibilidad de aprovechar la amplia gama de saberes y experiencias personales que pueden aprovecharse para enriquecer el conocimiento de cada uno.

La experiencia que enmarca la investigación es el desarrollo de una comunidad de aprendizaje en una escuela multigrado. El concepto de Comunidades de Aprendizaje en Relación Tutora refiere a una estrategia centrada en el desarrollo de las competencias que

permiten el aprendizaje autónomo: lectura, escritura, expresión oral y razonamiento lógico matemático, donde el apoyo pedagógico se da a través del diálogo de un tutor (el docente en primera instancia y después un compañero o compañera). El tutor guía al estudiante para que con los conocimientos que cuenta pueda comprender el tema. La condición de la relación educativa es que la respuesta provenga del estudiante (a través de analogías, comparaciones, ejemplos, entre otros). Se implementan a través de un ciclo que considera generalmente: Elegir el tema de interés, a partir del menú de posibilidades que le ofrece el tutor (El menú presenta los temas que el tutor estudió también en tutoría previamente). Después, el aprendiz recibe tutoría (apoyo a través del diálogo para logra la comprensión y desarrollar habilidades para aprender por cuenta propia). Una vez lograda la comprensión, se demuestra lo aprendido ante la comunidad (del aula, de la escuela o de la localidad): Posteriormente se registra el proceso de aprendizaje, destacando qué situaciones, reflexiones y conexiones permitieron lograr la comprensión, para luego realizar el guion de tutoría, donde se escribe qué aspectos considera importantes para ayudar a otro compañero. El ciclo culmina con la ayuda a otro compañero a aprender el mismo tema, atendiendo los mismos principios con los que fue apoyado en su aprendizaje

De lo anterior deriva la hipótesis de que, durante la participación de los docentes en las comunidades de aprendizaje, con sus pares y durante el trabajo en el aula multigrado, ocurren situaciones (reflexiones, dilemas, confrontación de concepciones) que van incidiendo en la transformación de su práctica docente y dependiendo de la experiencia de solución de ellas se va conformando, o no, el nuevo paradigma que lo guía en su actuar pedagógico.

Metodología

Para la primera fase se planteó un método de investigación-acción participativa, que considera distintas fases de profundización sucesiva

- Conformación del grupo de investigación-acción con docentes de educación primaria indígena multigrado de una escuela bidocente, que participaron en diplomados de formación continua del trayecto de formación de comunidades de aprendizaje en relación tutora (CART) y que decidieron implementar las acciones de mejora de la práctica docente basadas en la propuesta de las CART
- Asesoría in situ y en las sesiones de CTE para orientar el perfeccionamiento de la práctica tutora
- Entrevistas semiestructuradas exploratorias, para identificar lo que los docentes, en contraste con su experiencia de trabajo con las CART, conciben como las prácticas que se requiere trascender y las que considera debe implementar
- Observación participante (y videograbación focalizada) para identificar momentos relevantes de la práctica docente que permitan reconocer el modo como conviven o se confrontan la práctica convencional y la nueva práctica
- Categorización de momentos de transformación de la práctica docente, considerando los ambientes y las interacciones que las produjeron y los dilemas de actuación que se presentaron

Resultados

A continuación, se presentan los resultados de la primera fase del proyecto de investigación, referido al reconocimiento de los aspectos de la práctica pedagógica que los docentes quieren trascender, para que sus aulas multigrado sean más inclusivas y se eliminen las barreras para el aprendizaje relacionadas con la interacción educativa.

Una primera consideración es que los docentes participaron en las mismas acciones formativas del diplomado e incluso en las actividades en él se integraron a los mismos equipos

de trabajo y recibieron la misma asesoría in situ para organizar las redes de tutoría entre alumnos; sin embargo, se pudo observar, a través de métodos directos y de la narrativa de sus actividades docentes que las modificaciones que realizaron en sus aulas fueron diferentes entre ellos, como puede apreciarse en el siguiente cuadro comparativo:

Tabla 2. Aspectos observados en la implementación de las redes de tutoría

Aspecto	Docente 1	Docente 2
Formación de alumnos tutores	Trabajó un mismo tema con un grupo de alumnos de 8	Trabajó temas diferentes individualmente con 3 alumnos
Elección de temas	Sin elección	Eligieron entre dos opciones
Revisión de registros de alumnos	No hizo referencia a las revisiones de los textos de alumnos	Hizo revisiones detalladas de los registros
Reiteración o énfasis durante la explicación de su tarea docente	Autonomía de los alumnos	Los alumnos reflexionen por sí mismos en lo que hacen y se autocorrijan

Como puede observarse en el cuadro anterior, cada docente desarrolló estrategias diferentes, pero los énfasis durante la argumentación de su tarea docente son similares, lo cual permite aseverar que las modificaciones no provienen de propósitos distintos, aunque el modo como se expresan dichos propósitos es de distinta dimensión, en el primer caso refiere a un aspecto más general y en el segundo caso se precisa el desempeño que concreta el propósito.

A partir de las expresiones orales de los docentes durante las sesiones del CTE, pudieron observarse los énfasis referidos a la modificación de su práctica pedagógica que cada docente plantea. Para esta ponencia se presentan los referidos a los desempeños que se proponen lograr en sus alumnos y las principales modificaciones a su práctica pedagógica:

Tabla 3. Énfasis en la modificación de su práctica docente

Aspecto	Docente 1	Docente 2
Desempeño por lograr en sus alumnos	<p><i>“Anteriormente ellos estaban esperando indicaciones que hacer para más que nada yo darles una guía específica de lo que se tenía que hacer sin necesidad que se esforzaran mucho en investigar ahora [son] libres de buscar donde consideren lo que no entienden o quieren aprender”</i></p>	<p><i>“Que los alumnos digan lo que quieren hacer o cómo quieren presentar [su tema estudiado]”</i></p> <p><i>“Aprender a realizar trabajo individual y en pares, el trabajo colaborativo y sobre todo de respeto mutuo”</i></p> <p><i>“Investigar para saber la verdad del conocimiento que les estoy dando”</i></p>

Aspecto	Docente 1	Docente 2
Modificación de la práctica docente	<p><i>“Decirles todo, ser el que está enfrente dando órdenes, ya no quiero hacer eso ya quiero ser aquel que se integra en la investigación del alumno”</i></p> <p><i>“Realizar actividades para que nazca el interés de él [del alumno] para lograr ese aprendizaje [del tema que le interese]”</i></p>	<p><i>“Si yo tenía paciencia con ellos todavía ” [debo tener] más paciencia</i></p> <p><i>“Les doy tiempo de que piensen si la respuesta [es correcta], de que escriban y analicen lo que están diciendo”</i></p> <p><i>“Estoy aprendiendo a no decir” no se hace así”, busco cómo ayudarlos con preguntas para que ellos se deban dar cuenta... No calificar con taches y palomitas, ya me vigilo de no hacer eso”</i></p>

Fuente: Extractos de sesiones videograbadas. Se conservan las formas de expresión originales

Discusión y conclusiones

Aunque se compartan los propósitos, las estrategias de implementación de las acciones que buscan alcanzarlos son distintas y desde la relación tutora están tienen distinto apego a la personalización del aprendizaje, como vía de inclusión educativa, que promueve la Relación Tutora. Entonces, las actividades realizadas a través de un programa formativo no es el único componente que produce la modificación de la práctica pedagógica y para que dicha modificación se lo más cercana posible al cambio que se pretende, es necesario acompañar

las decisiones que el docente va tomando para la realización de sus tareas educativas cotidianas.

Es lugar común decir que cada docente adapta las estrategias que aprende en su formación a su aula; sin embargo, ello refiere a la modificación consciente que se realiza para atender las circunstancias que el contexto o las características de sus alumnos demanda. Pero, lo que pudo verse en la investigación es que la modificación proviene de la construcción que hace el docente de los nuevos criterios de buena docencia que guían su práctica. Esta construcción es personal y depende de la identificación que se hace de los indicadores que la concretan, entre mayor apego a la transformación que se busca más precisos serán los indicadores de desempeño esperado en los alumnos y en el actuar docente.

Por lo anterior, las acciones de formación para lograr la transformación educativa que los planteamientos de educación inclusiva pretenden requieren incluir actividades que remitan a: a) la práctica concreta de la educación inclusiva; b) la identificación de la construcción que, a partir de dicha experiencia, cada docente en formación hace de los criterios que guiarán su práctica, y c) la reflexión de la congruencia que dichos criterios tienen con los propósitos de inclusión establecidos. Todo este proceso nos encamina a la posibilidad de crear procesos de conceptualización de la práctica docente y trascender la relación teoría-práctica, como vía de transformación del quehacer docente.

Referencias

Banco Mundial-UNESCO-UNICEF (2021) El Estado de la Crisis Educativa Mundial: Un camino hacia la recuperación. Informe Ejecutivo; Recuperado en: https://www.worldbank.org/en/topic/education/publication/the-state-of-the-global-education-crisis-a-path-to-recovery?cq_ck=1638565414093

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (2019). *Artículo 3o.* Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión.

MEJOREDU (2021C) Plan de mejora de la formación continua y desarrollo profesional docente 2021-2026, México.

López, N. (s.f.). Cambio institucional y pedagogía de la curiosidad y la diversidad, Blog Entre Docentes-MEJOREDU. Sitio web: <https://www.mejoredu.gob.mx/formacion-docente/con-textos-y-resonancias/cambio-institucional-y-pedagogia-de-la-curiosidad-y-la-diversidad>

La Ley General de Educación. Cámara de Diputados, Congreso de la Unión de los Estados Unidos Mexicanos (2019).

Secretaría de Educación Pública. (2020). *Estrategia Nacional de Educación Inclusiva*. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública. (2020). *Programa Sectorial de Educación 2020-2024*. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública-Subsecretaría de Educación Básica (2022) Estrategia Nacional para Promover Trayectorias Educativas y Mejorar los Aprendizajes de los Estudiantes de Educación Básica; México.

UNESCO (s.f.) La inclusión en educación, que nadie quede rezagado. Recuperado en: <https://www.unesco.org/es/education/inclusion#:~:text=La%20educaci%C3%B3n%20inclusiva%20se%20esfuerza,la%20pedagog%C3%ADa%20y%20la%20ense%C3%B1anza>

El diseño universal del aprendizaje para atender a la diversidad

Iris Diana Hernández Ruiz

diana_iris7@outlook.com

Esc. Prim. Fed. Emiliano Zapata, el Rosarito, Villa de Reyes

Dra. Alma Verónica Villanueva González

avillanueva@beceneslp.edu.mx

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí

Mtra. María Teresa Hernández Trujillo

mhernandez@beceneslp.edu.mx

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí

Línea temática 7. Educación, desigualdad social e inclusión

Resumen

La Educación Inclusiva (EI) es un reto que los docentes deben de asumir para atender a la diversidad. Desde la Secretaría de Educación Pública (SEP) en el 2018, el Diseño Universal del Aprendizaje se considera una práctica inclusiva para durante la enseñanza el alumnado participe, aprenda, goce y disfrute durante su proceso formativo. Este trabajo proviene de una investigación acción orientada a investigar la práctica del propio investigador. Su objetivo,

conocer el impacto de los principios y pautas que propone el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) al ofrecer una educación inclusiva en un grupo de educación primaria. Los sujetos: alumnos de segundo grado de primaria. Se emplearon instrumentos de investigación multivariados de acuerdo a lo requerido en cada fase de investigación: la observación, entrevista, el cuestionario y fuentes de investigación diversas, como fichas descriptivas, propuestas de intervención y trabajos de los estudiantes; por tanto, las técnicas de análisis también fueron multivariadas. Los resultados indican que el integrar las pautas que propone el DUA durante la intervención educativa, el docente ofrece una educación inclusiva que le permita atender a la diversidad de los alumnos de su grupo desde la planeación hasta la evaluación, para el logro de los aprendizajes esperados.

Palabras clave: Diseño Universal del aprendizaje, Diversidad, Educación Inclusiva, Practicas inclusivas.

Planteamiento del problema

En los últimos años se ha despertado la preocupación por los diferentes factores que influyen en la formación y desarrollo de estrategias hacia disminuir las BAP y atender la inclusión de los estudiantes en las escuelas esto se ha convertido en un problema que se manifiesta en todos los niveles de la educación, y se comprueba por el bajo rendimiento de los estudiantes en todas las áreas de aprendizaje.

En 2018 para atender a la política pública de la inclusión educativa el uso del DUA como una práctica inclusiva dirigida a flexibilizar y concretar el currículo en las aulas que propicie la accesibilidad y disminuya o elimine las BAP para atender a la diversidad.

Esta investigación acción nace de la necesidad de atender y dar solución a dicha problemática, enfocada a cómo los docentes pueden ofrecer una educación inclusiva. Durante el

trabajo docente realizado en un segundo grado de una escuela primaria pública ubicada en la capital el estado.

Se reconoce que la diversidad se hace presente por condiciones particulares del alumnado, lo que provoca que por diferentes situaciones se enfrenten a Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) y que desde la intervención docente se carece de acciones pedagógicas para permitir el acceso al aprendizaje, la participación y el disfrute de su proceso educativo. Por lo que para propiciar el acceso, permanencia, aprendizaje y acreditación de todos los alumnos desde sus posibilidades y condiciones se planteó la siguiente pregunta de investigación ¿Cómo ofrecer educación inclusiva a través del empleo del DUA para atender a la diversidad de un grupo de segundo grado de educación primaria que promueva el aprendizaje y la participación?

El objetivo general se dirigió a conocer el impacto del empleo de los principios y pautas del DUA como estrategia para que el docente ofrezca una educación inclusiva que atienda a la diversidad en educación primaria.

Marco teórico

La UNESCO (2008) define a la educación inclusiva como un proceso orientado a responder a la diversidad de los estudiantes incrementando su participación y reduciendo la exclusión en y desde la educación. Está relacionada con la presencia, la participación y los logros de todos los alumnos, con especial énfasis en aquellos que, por diferentes razones, están excluidos o en riesgo de ser marginados, constituyendo un impulso fundamental para avanzar en la agenda de la Educación Para Todos (EPT) (p. 7).

Desde la visión de Escudero & Martínez, (2011) la educación inclusiva pertenece al universo de la ética, la justicia social, la democracia profunda y la equidad, que es lo contrario a la lógica de los méritos, la rentabilidad y la eficiencia (p. 88). Hopkins y Stern (1996), citado por Gisbert y Giné (2017). señalan que para hacer posible la educación inclusiva, la actuación del profesorado requiere

de compromiso, afecto, conocimiento de la didáctica de la materia enseñada, múltiples modelos de enseñanza, reflexión sobre la práctica y trabajo en equipo que promueva el aprendizaje entre los colegas. Dussan, C. P. (2011). Educación inclusiva: un modelo de diversidad humana. Educación y desarrollo social, 5(1), 139-150.

Donde la mirada de la educación homogénea sea remplazada por una enseñanza enfocada a las a las necesidades y características de sus estudiantes, mediante el uso de estrategias interactivas de aprendizaje que permitan a todos formarse en el reconocimiento de las diferencias existentes, tanto contextuales, de inteligencia, de variación en las formas de aprender; así como, de las capacidades y limitantes. Es decir, atender a la diversidad.

“La atención a la diversidad, conlleva a los docentes al trabajo a través de un currículo flexible, uso de metodologías y estrategias que den respuestas efectivas a los ritmos de aprendizaje, motivaciones e intereses en cada aula, etc.” (Bertrán, 2015, p. 389) para disminuir las BAP. Según Booth y Ainscow (2002) citado Martín (2005) por estas son los factores existentes en el contexto que dificultan o limitan el pleno acceso a la educación y a las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes.

La SEP (2018) señala que para ofrecer una educación inclusiva es necesario que las escuelas implementen prácticas inclusivas y que estas exigen: a) la eliminación de las BAP, b) el uso de apoyos que aumenten la capacidad de una escuela para dar respuesta a la diversidad del alumnado. Para que además de reducir las BAP y se movilicen los recursos disponibles para este fin, c) realizar los ajustes razonables para garantizar a los estudiantes con alguna condición de discapacidad o de otra índole, el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás, de sus derechos humanos y libertades fundamentales y d) el empleo del DUA.

El DUA es propuesto por Alba, C. Serrano, J. & Río, A. (2014) quienes señalan que es un modelo educativo que surge del Diseño Universal (DU) originado por la arquitectura en 1970. Explican que Ron Mace empleo por primera vez el concepto definiéndolo como “el diseño de

productos y entorno que cualquier persona pueda utilizar, en la mayor medida posible, sin necesidad de una adaptación posterior destinada a un público específico” (p. 5).

Además, exponen que el DUA es “un enfoque didáctico que retoma los principios del DUA al diseño del currículo de los diferentes niveles educativos” (p. 8). Explican que se generó en el Centro de Tecnología Especial y Aplicada CAST con la finalidad de desarrollar tecnologías que apoyaran el proceso de aprendizaje de alumnos con algún tipo de discapacidad para que pudieran acceder al mismo currículo que sus compañeros.

Desde esta postura, se enfatiza que el currículo diseñado en marco del DUA, “el principio debe atender las necesidades y a la diversidad de todos los estudiantes para evitar cambios posteriores en la metodología de trabajo reduciendo así, el costo y el tiempo de trabajo para el docente” (Alba, C., Serrano, J. & del Río, A., 2014, p.10).

La SEP (2018) explica que el DUA no solo se centra en el desarrollo del currículo, también se enfoca en que los objetivos, contenidos, materiales y evaluación estén dirigidos hacia todos. Señala que se entiende como “el diseño de materiales y actividades didácticas que permiten que los objetivos de aprendizaje sean alcanzados por individuos con amplias diferencias en sus capacidades” (p. 29). El DUA propone el uso de tres principios básicos:

Múltiples formas de representación, II. Múltiples formas de acción y expresión y III. Múltiples formas de motivación. Estos principios se traducen en “pautas”; es decir, en acciones concretas que pueden utilizarse en la práctica cotidiana dentro de las aulas como estrategias de trabajo para ofrecer una educación inclusiva. A continuación, se muestran en la imagen N° 1.

Imagen 1

Principios, pautas y sub pautas del DUA

Principios	Pautas	Subpautas
I: Proporcionar múltiples formas de representación	1. Proporcionar diferentes opciones para percibir la información	1.1. Opciones que permitan modificar y personalizar la presentación de la información 1.2. Ofrecer alternativas para la información auditiva 1.3. Ofrecer alternativas para la información visual
	2. Proporcionar múltiples opciones para el lenguaje y los símbolos	2.1. Definir el vocabulario y los símbolos 2.2. Clarificar la sintaxis y la estructura 2.3. Facilitar la decodificación de textos, notaciones matemáticas y símbolos 2.4. Promover la comprensión entre diferentes idiomas 2.5. Ilustrar las ideas principales a través de múltiples medios
	3. Proporcionar opciones para la comprensión	3.1. Activar los conocimientos previos
II: Proporcionar múltiples formas de acción y expresión	4. Proporcionar múltiples medios físicos de acción	4.1. Proporcionar varios métodos de respuesta. 4.2. Ofrecer diferentes posibilidades para interactuar con los materiales. 4.3. Integrar el acceso a herramientas y tecnologías de asistencia.
	5. Proporcionar opciones para la expresión y hacer fluida la comunicación	5.1. Utilizar múltiples formas o medios de comunicación 5.2. Usar múltiples herramientas para la composición y la construcción 5.3. Incorporar niveles graduados de apoyo en los procesos de aprendizaje
	6. Proporcionar opciones para las funciones ejecutivas	6.1. Guiar el establecimiento de metas adecuadas 6.2. Apoyar la planificación y el desarrollo de estrategias 6.3. Facilitar la gestión de información y de recursos 6.4. Mejorar la capacidad para hacer un seguimiento de los avances
III: Proporcionar Múltiples formas de implicación	7. Proporcionar opciones para captar el interés	7.1. Optimizar la elección individual y la autonomía 7.2. Optimizar la relevancia, el valor y la autenticidad 7.3. Minimizar la sensación de inseguridad y las distracciones
	8. Proporcionar opciones para mantener el esfuerzo y la persistencia	8.1. Resaltar la relevancia de las metas y los objetivos 8.2. Variar los niveles de desafío y apoyo 8.3. Fomentar la colaboración y a comunidad 8.4. Proporcionar una retroalimentación orientada
	9. Proporcionar opciones para la autorregulación	9.1. Promover expectativas y creencias que optimicen la motivación 9.2. Facilitar niveles graduados de apoyo para imitar habilidades y estrategias 9.3. Desarrollar la autoevaluación y la reflexión

Está claro que para operar la estrategia de la equidad y la inclusión educativa el docente debe conocer y comprender el DUA y otros recursos, tanto teóricos como prácticos, para que de manera crítica pueda flexibilizar el currículo y reflejarse en la planeación didáctica que se construye para conducir el proceso de una enseñanza accesible para todos; es decir, ofrecer una educación inclusiva que le permita la atención a la diversidad al emplear múltiples formas de representación, acción, expresión e implicación.

Metodología

La investigación es de corte cualitativo. Emplea el método de la investigación acción participativa (IAP) que parte de una situación educativa que pretende ser mejorada mediante “acciones que se apliquen, analicen y modifiquen situaciones que se requieren cambiar, mejorar y sobre todo entender” (Colmenares & Pinero, 2008, p.104). El propósito fue conocer el impacto de los principios y pautas que propone el DUA al ofrecer una educación inclusiva en un grupo de educación primaria. Se llevó a cabo en una escuela primaria pública de la capital del estado de San Luis Potosí. Los

agentes participantes fueron: a) los alumnos de un grupo de segundo grado de primaria conformado por 23 estudiantes, de ello, 12 mujeres y 11 hombres. Sus edades, entre siete y ocho años. Por tanto, fue una muestra no probabilística, por oportunidad de acuerdo a Miles y Huberman (1994) citado por a Hernández, S. (2014).

Las fases de la IAP se recuperan de la propuesta por Colmenares (2011) y se muestran en la

Tabla 1.

Fases de la investigación

Denominación de la fase	Aspecto central de la Fase	Acciones Realizadas
Determinación de la preocupación temática	Focalización del problema	Planteamiento del problema Revisión teórica.
	Diagnóstico	Diseño y selección de instrumentos de investigación. Aplicación de los instrumentos de investigación. Análisis y reflexión de los resultados obtenidos de la aplicación de los instrumentos diagnósticos.
La construcción y ejecución del plan de acción.	Diseño y aplicación de la propuesta de intervención	Construcción y aplicación de la intervención
Procesos de reflexión permanente y escritura del informe de investigación	Análisis y reflexión de los resultados Escritura del informe de investigación	Sistematización, descripción, codificación, categorización y reflexión de los resultados. Informe de investigación que da cuenta de las acciones, reflexiones y transformaciones propiciadas a lo largo de la investigación

Las técnicas de recogida de información fueron multivariadas debido a lo requerido por cada fase de investigación ya que esto permiten conocer mejor el problema y los desplazamientos más significativos que ocurren en las secuencias de acciones de modificación (Ortiz, G. 2014). Los instrumentos de investigación empleadas se muestran en la tabla 2.

Tabla 2.

Técnicas e instrumentos de evaluación

Fase	Técnica	Instrumento
1. Determinación de la preocupación temática "Diagnóstico"	Observación	Lista de cotejo para valorar la planeación del docente
	Cuestionarios	Test de estilos de aprendizaje Test de inteligencias múltiple
	Fuentes de investigación	Ficha descriptiva de los estudiantes
2. Construcción y ejecución del plan de acción.	Observación	Registro de desempeño de los estudiantes en clase
	Fuentes de investigación	Planeación del trabajo docente Trabajo de los estudiantes

El análisis y tratamiento de los datos se realizó mediante una metodología multivariada. En los cuestionarios en modalidad de test, evaluaciones de desempeño, se hizo uso del análisis descriptivo, basados en la distribución de frecuencias y porcentajes, representaciones gráficas obtenido con ello índices para sintetizar la información y obtener una primera interpretación. Se utilizó el análisis cualitativo con los demás instrumentos, Para ello, se realizó una matriz con categorías e indicadores a valorar, posteriormente mediante el análisis del contenido de la información de la información recogida, se categorizó, codificó y clasificó los resultados en función de criterios establecidos para realizar el análisis e interpretación de los significados del contenido analizado.

Resultados

Los resultados obtenidos se presentan de acuerdo a las fases estipuladas en el plan de acción que corresponden al diagnóstico, el diseño y la puesta en operación de un plan de intervención en el grupo de segundo grado.

- El diagnóstico

El diagnóstico del plan de acción tuvo como propósito conocer el impacto de los principios y pautas que propone el DUA al ofrecer una educación inclusiva en un grupo de segundo grado de educación primaria. Este se realizó en dos momentos.

El primero, se caracterizó por el empleo de la observación directa durante las actividades cotidianas en la escuela, para recuperar aspectos que caracterizan la diversidad: características de los alumnos, actividades favoritas, juegos divertidos, personajes y caricaturas preferidas, gustos musicales, tipo de carácter y sentimientos a diversas situaciones, entre otras.

El segundo momento, se realizó mediante la aplicación de dos instrumentos, un test de estilos de aprendizaje y uno de inteligencias múltiples. También se utilizaron unas fichas descriptivas de los alumnos que contienen aspectos académicos como: características particulares de los alumnos, fortalezas, áreas de oportunidad y recomendaciones, estas últimas partiendo del estatus escolar de cada uno.

Los resultados obtenidos, permiten determinar que la diversidad se hace presente en los alumnos del grupo; es de observarse que la variedad de estilos de aprendizaje e inteligencias múltiples esta patente; así como, en los resultados en los aspectos del rendimiento académico. El reconocimiento de dicha diversidad, conlleva al docente al diseño de actividades auténticas y relevantes que conecte al alumnado con lo que se va a aprender, sus capacidades, posibilidades, necesidades e intereses de aprendizajes.

- El diseño, la aplicación y los resultados del plan de intervención.

El diseño de un plan de intervención educativo integró las pautas propuestas por el DUA para ofrecer una educación inclusiva con la finalidad de atender a la diversidad de un grupo. Ello le requirió al docente: a) el conocimiento básico y uso del Plan y programa vigente. Recurso que brindó los elementos curriculares, las orientaciones pedagógicas y didácticas de la asignatura de matemáticas que fue la seleccionada para brindar la atención; b) la planeación didáctica integrada por secuencias

didácticas que fue la metodología empleada para organizar los elementos curriculares, didácticos y los principios, pautas y subpautas del DUA donde se integró: el campo formativo, asignatura, enfoque didáctico, eje temático, bloque, trayecto, aprendizaje esperado, propósito general y propósito por sesión, las actividades, estrategias y principios de DUA, recursos, tiempo, evaluación como lo sugiere Peralta, C. (2016), c) el conocimiento de los niños que aportó diagnóstico, para dirigir las acciones próximas en la planeación didáctica en función de las características de la diversidad del grupo y las BAP que afrontan los alumnos.

En este momento el docente inicia un proceso cognitivo importante en donde analiza los elementos propios de la asignatura, el conocimiento disciplinar de la misma, junto con el que aporta el diagnóstico sobre la diversidad a la quien se va a dirigir la intervención; d) la determinación de los y las metodologías o estrategias de enseñanza que le permitan atender a la diversidad, considerando los principios, pautas y sub pautas del DUA.

La propuesta de intervención educativa se integró por cuatro secuencias didácticas. En el diseño consideró el empleo de diversas estrategias de enseñanza que se apoyan y asocian directamente con las pautas y subpautas que permiten proporcionar múltiples formas de representación, acción, expresión e implicación. Considerando que cada principio con sus pautas permite anticipar a las BAP que puedan surgir, entendiendo que la barrera no está en el estudiante sino son externas y se encuentran en el modo de enseñar y en el contexto Marín, A. (2017). De esta manera, el plan de intervención quedó estructurado como se muestra en la imagen 2.

Imagen 2.

Propuesta de intervención

Campo formativo Pensamiento matemático		Asignatura Matemáticas	
Enfoque didáctico			
Situaciones problemáticas que despierten el interés de los alumnos y los inviten a reflexionar, a encontrar diferentes formas de resolver los problemas y a formular argumentos que validen los resultados.			
Eje temático Forma, espacio y medida	Bloque II	Tema Figuras y cuerpos geométricos.	
Trayecto 7. Más cuerpos geométricos	Propósito Continuar con el descubrimiento de nuevas características de cuerpos geométricos que les permitan reconocerlos, construirlos y describirlos cada vez con mayor precisión, centrando su atención en características principalmente geométricas y desechando como referentes lo que tiene a su alrededor.		
Aprendizaje esperado Construye y describe figuras y cuerpos geométricos			
Subpautas que se aplicaron por sesión de acuerdo al principio			
Secuencia didáctica 1: Diferenciando figuras geométricas y cuerpos geométricos	Principio I	1.1 Opciones que permitan modificar y personalizar la presentación de la información 3.3 Guiar el procesamiento de la información, la visualización y la manipulación	
	Principio II	4.2 Ofrecer diferentes posibilidades para interactuar con los materiales	
	Principio III	6.3 Fomentar la colaboración y la comunidad	
Secuencia didáctica 2: ¿De quién son las huellas?	Principio I	1.3 Ofrecer alternativas para la información visual 3.3 Guiar el procesamiento de la información	
	Principio II	4.2 Ofrecer diferentes posibilidades para interactuar con los materiales	
	Principio III	7.1 Optimizar la elección individual y la autonomía 8.4 Proporcionar una retroalimentación orientada	
Secuencia didáctica 3: Construcciones con cubos y fotós	Principio I	2.5 Ilustrar las ideas principales a través de múltiples medios	
	Principio II	5.1 Utilizar múltiples formas o medios de comunicación Usar múltiples herramientas para la composición y la construcción	
	Principio III	9.1 Promover expectativas y creencias que optimicen la motivación	
Secuencia didáctica 4: Construyendo de Cuerpos geométricos	Principio I	3.4 Maximizar la memoria y la transferencia de información	
	Principio II	5.2 Usar múltiples herramientas para la composición y la construcción 5.3 Incorporar niveles graduados de apoyo en los procesos de aprendizaje	
	Principio III	8.1 Resaltar la relevancia de las metas y los objetivos 9.2 Facilitar niveles graduados de apoyo para imitar habilidades y estrategias	

Los resultados obtenidos de la intervención respecto a la aplicación del DUA se presentan de manera reflexiva, para ello se analizó el cómo los tres principios le ofrecen al docente actuaciones inclusivas para atender a los alumnos y cómo ellos se benefician en función de la participación escolar y el aprendizaje.

I. Proporcionar Múltiples Formas de Representación.

Para aplicar este principio es indispensable en que el docente piense en todas las maneras posibles en las que puede transmitir el contenido y los conocimientos; es decir, el qué aprender. Durante la intervención se utilizó información que tuvo contenido visual y auditivo para guiar el procesamiento de la información, mediante la utilización de símbolos, ilustraciones y explicaciones con una sintaxis clara y coherente a fin de dar a conocer y explicar el tema, ilustrar ideas y buscar activar los conocimientos previos de los alumnos.

La modelación a partir de ejemplos, fue un mediador que permitió la imitación y la reproducción de las acciones observadas y apoyó en el desarrollo del trabajo, ya sea siguiendo los procedimientos ilustrados o proponiendo otros procedimientos. Esto facilitó que ningún estudiante se quedara sin saber que tenía que hacer. Todos participaron, escucharon y veían lo que el docente hacía, algunos imitaban, otros se apoyaron para ver cómo era la actividad y después continuaron solos.

Una competencia: Corresponde a la capacidad adaptativa, cognitiva y conductual que se despliega frente a las demandas del entorno. Es adaptativa porque el sujeto que la tiene se modifica a sí mismo frente a las necesidades que observa en el contexto, es cognitiva porque utiliza el saber y el pensar para resolver lo que enfrenta, y es conductual porque hace algo concreto que responde a lo que quiere llevar a cabo frente a la demanda que identifica (Frade, 2009).

II. Múltiples formas de acción y expresión.

Uno de los aspectos que el docente ha de considerar es la acción y la expresión de su grupo. Por tanto, este principio da la oportunidad de entender que, sus aprendices tienen diferentes maneras de aprender y de expresar sus conocimientos. Las pautas proporcionadas, conducen al docente a pensar en diferentes formas de respuesta de los alumnos, abre la mentalidad de que no solo los textos escritos o los famosos exámenes orales son los indicadores del aprendizaje de los estudiantes.

La interacción con recursos materiales que dan cuenta del contenido que se ha de aprender y el tipo de interacciones requeridas, aumenta la motivación del estudiante, por tanto, les permite comunicar el conocimiento de manera diversa al ofrecerles la oportunidad de usar herramientas para la observación, exploración, experimentación, composición, construcción, juego, entre otros, donde ellos por su cuenta expresan sus talentos y conocimientos.

Perrenoud (2004, p. 121) señala que un docente debe ser capaz de “enfrentar los deberes y los dilemas éticos de la profesión”, lo cual incluye lidiar contra las preocupaciones y las discriminaciones sexuales, étnicas, sociales y de algún tipo, desplegando escenarios que, equivalentemente de beneficiar los auténticos aprendizajes y la mejora de competencias en nuestros alumnos, asimismo contribuyen a comprender, la cimentación de valores, así como la identificación moral y cívica.

A partir del empleo de este principio, se visualizó que los alumnos participan en las actividades de manera distinta, dependiendo de sus habilidades e intereses. Unos son activos durante la búsqueda de la solución a la problemática aportando sus ideas, otros se interesan en la ejecución de acciones y procedimientos o bien en comparar los resultados obtenidos, en guiar a sus compañeros, hay quienes buscan apoyos y ayudas. También se encuentra, quienes esperan hasta que los demás hagan y partir de la acción de los otros, actúan. Además, se encontró diversas formas de respuestas de los alumnos de acuerdo a la naturaleza de las actividades. Hay quienes se implican más cuando tienen armar, diseñar, construir, dibujar, jugar, interactuar socialmente; así como, quienes manifiestan su aprendizaje de manera escrita, a otros se les facilita más explicar oralmente

con apoyos corporales. Tanto los alumnos que no saben escribir como los que no son expresivos oralmente, mostraron gusto y agrado en este tipo de actividades.

Es necesario considerar debido a que dentro del aula el profesor puede proponer diferentes formas de participación, hay alumnos parados constantemente y diseñar actividades que implican moverse en el salón, pegar imágenes o escribir en un cuadro comparativo en el pizarrón, participar para poner un ejemplo, dramatizar acciones, les permitía sentirse cómodos a la hora de trabajar de pie o incluso sentados en el suelo apoyándose de su banca. La idea es generar confianza en su entorno y así responda con éxito en sus actividades.

El docente, desde su rol, se convierte en guía brindando apoyo en diferentes niveles durante los procesos de aprendizaje, generando confianza ya que permite la participación y la actuación desde las posibilidades de cada uno de que los estudiantes. A quien más se le dificulte más será guiado por el docente y a quien se sienta seguro de hacer las cosas por sí solo podrá terminar. La idea es guiar y apoyar permanentemente durante este proceso.

III. Múltiples formas de implicación.

La parte emocional es un componente importante en el para qué del aprendizaje. Trabajar con base en este principio le da al docente la oportunidad de preparar sus clases considerando que la motivación no se pierda y los niños se sientan atraídos y c de estar dentro de las sesiones de trabajo.

Dentro de las acciones que permitieron manifestar la implicación de los estudiantes durante la intervención fueron: variar la organización del grupo, considerando el trabajo individual, en parejas, tercias, equipos. Es importante, generar experiencias con la finalidad de que los alumnos a partir de sus recursos opten por decidir ser o no autónomos, ser auténticos. Para ello es indispensable que el docente, les brinde seguridad y busque la eliminación de distracciones existentes a su alrededor. La generación de ambientes de aprendizaje dirigidas al disfrute del aprendizaje permite, junto con

instrucciones claras, la focalización hacia el qué y el cómo del aprendizaje, lo cual auxilia al estudiante a centrarse y no perder el interés por las tareas.

Conclusiones

Los resultados obtenidos de esta investigación permitieron comprender que el diagnosticar al grupo, forma parte de una de las necesidades y acciones del docente para realizar su intervención; así como también, que éste puede ser integrado por diversos instrumentos, siempre y cuando se tenga claridad sobre los que se desea conocer; es decir, para qué y cómo lo va a usar. Esto posibilita poner al centro a los estudiantes y a sus procesos de aprendizaje, con el fin de, reconocer la diversidad social, cultural, lingüística, de capacidades, tipos de inteligencia, estilos y ritmos de aprendizaje; tener en cuenta la pluralidad de situaciones y contextos para comprender al grupo de una mejor manera.

Para realizar prácticas inclusivas, el diagnóstico aporta al docente el conocimiento sobre la diversidad, para que mediante la intervención sea atendida, con la posibilidad de brindar ambientes de aprendizaje acercados a las características e interés de los alumnos para sentirse cómodos y atraídos por aprender. Además, ofrece elementos para reflexionar sobre las barreras a las que se enfrentan los alumnos y brinda insumos para generar prácticas inclusivas para que los alumnos participen y aprendan, como lo señala Sacristán, J. (2000).

Respecto los principios del DUA, se comprende que ofrecen al docente una de estrategias que dan respuesta a las necesidades de todo el alumnado. La fundamentación que parte de la neuropsicología, le brinda la posibilidad a docente de atender los diferentes procesos implicados en el aprendizaje como son la atención, la percepción visual, auditiva y kinestésica, las diferentes formas de procesar y analizar la información, las capacidades intelectuales diversas, el empleo de diversas formas lingüísticas para comprender y expresar la información, así como la importancia de fomentar la motivación, la retroalimentación, entre otras.

Desde este posicionamiento, se diferencian significativos resultados que hacen posible marcar un antes y un después de la intervención del profesor. En este trabajo, el DUA permitió ver distintas acciones que perdurarán en su trabajo docente. La primera, transformar la mentalidad para comprender y ajustar la actuación desde el modelo de educación inclusiva, el comprender la condición de los alumnos, comprender y entender las BAP afrontadas y la imperiosa necesidad de implementar prácticas inclusivas para contrarrestarlas. Además de valorar, reflexionar e investigar para contar con elementos lo cual le permitan de manera crítica y argumentada trabajar en pro la diversidad del grupo que se atenderá durante cada ciclo escolar.

Es preciso mencionar que el DUA, ofrece al docente de manera sistematizada tres principios y pautas para planificar prácticas inclusivas para “*todos*” lo que se requiere enseñar; en otras palabras, ofrecer una educación sin exclusiones, distinciones si generar un doble trabajo para el docente.

Lo que el DUA propone es llevar al docente esta propuesta para conocer aspectos que quizá sean muy comunes, pero que a la hora de planear o llevar a la práctica pueden pasarse desapercibidos y que, aunque requieren acciones y recursos mínimos, son indispensables y hacen la diferencia para ofrecer una educación inclusiva en la atención a la diversidad.

Referencias

- Alba, C. Serrano, J. & Río, A. (2014). Diseño Universal para el aprendizaje (DUA) Pautas para su introducción en el currículo.
- Colmenares, A. (2011). Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación, Vol. 3, No. 1, 102-115, 102-115.
- Dussan, C. P. (2011). Educación inclusiva: un modelo de diversidad humana. Educación y desarrollo social, 5(1), 139-150.
- Escudero, J. & Martínez, B. (2011). Educación Inclusiva y Cambio Escolar. Revista Iberoamericana de Educación, 55(1), 85-105.
- Frade Rubio, L. (2009). Desarrollo de competencias en educación básica. Calidad Educativa Consultores, 36.
- Gisbert, D. & Giné C. (2017). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad.
- Hernández, R. (2008). Metodología de la investigación. México: Mc Graw Hill.
- Marín, A. (2017). Aplicación de los Principios del Diseño Universal en la Enseñanza de la Matemática. V Encuentro Enseñanza de la Matemática UNED.
- Martín González, P. (2005). La respuesta educativa a la diversidad desde el enfoque de las escuelas inclusivas: una propuesta de investigación. Revista de Psicodidáctica.

Ortiz, G. (2014). Técnicas de investigación cuantitativa y cualitativa.

Peralta, C. (2016). Adecuación de la Planeación Didáctica como Herramienta Docente en un Modelo. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 14(3), 109-130.

Perrenoud, P. (2004). Diez nuevas competencias para enseñar: invitación al viaje (Vol. 196). Graó.

Sacristán, J. (2000). La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas. En Atención a la Diversidad.

SEP. (2018). Aprendizajes Clave para la educación básica. Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica para alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades severas de aprendizaje, de conducta o comunicación. SEP

UNESCO. (2008). La Educación Inclusiva: El camino Hacia El Futuro. Conferencia Internacional de Educación. Ginebra. Obtenido de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48_Inf_2__Spanish.pdf

Literacidad para la niñez en situación de movilidad: Estrategias de éxito en contextos de desigualdad social

Javier Neftali Jimenez Quintana
javierjimenez@benuff.edu.mx

Benemérita Escuela Normal Urbana Federal Fronteriza

Julieta Herrera Noriega
herrerajulieta@benuff.edu.mx

Benemérita Escuela Normal Urbana Federal Fronteriza

Línea temática 7. Educación, desigualdad social e inclusión

Resumen

El presente estudio muestra diferentes estrategias de lectoescritura de éxito para la niñez en condición de migración que se encuentra refugiada en el albergue Cobina Posada del Migrante, en la ciudad fronteriza de Mexicali, Baja California. Lo anterior, a causa del rezago de lectoescritura por la constante movilidad que atraviesan las primeras infancias. El objetivo general fue evaluar las estrategias didácticas que resultaron exitosas para el desarrollo de las habilidades de lectoescritura a través de diferentes instrumentos de investigación. La muestra inició con 37 infancias con base en una población de 110 niñas y niños.

La investigación se divide en tres secciones: planteamiento del problema, marco teórico, metodología de la investigación. Se concluye que para que las estrategias de lectoescritura sigan siendo exitosas requieren ser reforzadas a través de hábitos de repaso diarios considerando la participación de los tutores y las trayectorias de vida, eso determinará el éxito de cada una de ellas. Se recomienda a los albergues que aseguren que la niñez tenga acceso a recibir educación desde el primer día del arribo.

Palabras clave: Niñez, migración, lectoescritura

Planteamiento del problema

En las últimas décadas se ha visibilizado un fenómeno mundial que ha acaparado la atención y preocupación de la sociedad; las condiciones de vulnerabilidad por las que atraviesan las personas en situación de migración, particularmente la niñez. Los albergues representan una respuesta humanitaria, en solidaridad con las necesidades urgentes de las niñas y niños que atraviesan por esta condición; como lo es seguridad, alimentación y atención médica. Sin embargo, detrás de la solución que representan estos espacios para niñas y niños, se esconden una serie de desafíos que merecen ser visibilizados y atendidos, como lo es la literacidad.

México es reconocido por ser un punto de tránsito de migrantes que buscan llegar a Estados Unidos para tener mejores oportunidades de vida. De acuerdo con la Unidad de Política Migratoria de la Secretaría de Gobernación (SEGOB, 2023) de enero a junio de 2023 transitaban por territorio mexicano 38,630 niñas, niños y adolescentes de manera acompañada, pero otros no, enfrentando aún más una serie de desafíos o dificultades durante su recorrido hasta el momento de llegar a su destino. La niñez en condición de migración a menudo sufre de discriminación y estigmatización por parte de la sociedad, y a la falta de oportunidades de recibir educación durante la movilidad. Es importante tener en cuenta que muchas de estas niñas y niños han sido desplazados para dejar sus hogares debido a la violencia crónica, la pobreza, y la falta de oportunidades en sus países de origen.

Estos menores han emprendido un peligroso viaje desde sus estados o países de origen en busca de una vida mejor. Una vez que llegan a la frontera, algunos son detenidos por las autoridades migratorias de Estados Unidos y México y enviados a los albergues donde esperan semanas o incluso meses a que se resuelva su situación migratoria. Durante ese periodo

algunas asociaciones civiles dedican esfuerzos a colaborar con estos espacios para desarrollar la literacidad en las niñas y niños con el fin de garantizar el derecho a su educación.

En esta investigación se aplicaron diferentes estrategias didácticas de lectoescritura con la niñez en condición de migración refugiada en el albergue Cobina para evaluar el éxito de las mismas. Este estudio se centró en dicho albergue por ser un centro de acogida para familias con mayor número de niñas y niños en situación de migración. El albergue Cobina Posada del Migrante se encuentra ubicado en Mexicali, Baja California, su horario de atención es de 24 horas. La duración de la estancia en el albergue es indefinida, son las y los migrantes quienes deciden el tiempo de permanencia. Las instalaciones del albergue están divididas en 24 habitaciones. El número de menores de edad que se encuentran varía constantemente, sin embargo, hasta el día 27 de febrero de 2023 había 110 menores con edades desde los ocho meses hasta 17 años. Se observa que no existe un área de entretenimiento o espacio con áreas diseñadas para las niñas y niños, ninguno asiste a la escuela de manera formal, es decir, fuera del albergue, sin embargo, reciben diferentes actividades dentro de él, como clases de artes, inglés y fútbol. Se recibe apoyo de diferentes asociaciones en actividades para niños, pero no se atendía la parte de alfabetización o literacidad. Sin embargo, a través de la metodología de aprendizaje en servicio, estudiantes de la licenciatura en Educación Primaria de la Benemérita Escuela Normal Urbana Federal Fronteriza en la ciudad de Mexicali, realizan actividades de voluntariado a partir del mismo año.

El problema de este estudio se centró en el rezago educativo que tienen las niñas y los niños refugiados en Cobina, en el área de la lectoescritura, debido a la migración en tránsito. Por otra parte, los y las docentes que trabajan con esta población requieren de mayores estrategias didácticas que puedan aplicar y evaluar. Por lo anterior, es relevante plantearse ¿Cuáles son los factores que inciden para que las estrategias didácticas sean exitosas, durante el proceso de desarrollo de la lectoescritura, en los albergues con las primeras infancias? ¿Qué aprendizajes anteriores, en torno a la escritura, llevaron consigo las primeras infancias al

albergue? ¿Qué estrategias educativas se han identificado para el proceso de enseñanza y aprendizaje en el albergue? ¿Qué estrategias de lectoescritura se pueden utilizar para apoyar a la niñez migrantes a aprender nuevas palabras y ampliar su vocabulario? ¿Cómo trabaja en colaboración con las familias para apoyar el desarrollo de la lectura y la escritura y fomentar la práctica durante la estancia en el albergue?.

El objetivo general fue evaluar estrategias didácticas exitosas para el desarrollo de las habilidades de lectoescritura a través de diferentes instrumentos de investigación. Los objetivos específicos eran conocer los aprendizajes previos de la infancia para la aplicación de estrategias didácticas a través de entrevistas semiestructuradas; aplicar estrategias de lectoescritura que apoyen el desarrollo de habilidades en niñas y niños a través de la observación participante; evaluar estrategias didácticas en lectoescritura para la atención de niñas y niños que se encuentran en albergues a través del aprendizaje del abecedario.

Marco Teórico

Para iniciar con este apartado, se presentan los conceptos de lectoescritura, barreras para el aprendizaje y participación, y la alfabetización; enseguida se sustenta la investigación a partir de normatividad vigente y por último algunas teorías como acercamiento a la problemática planteada.

Según González (2018) la lectoescritura se refiere a la capacidad de leer y escribir, y su importancia fundamental en cuanto que es fundamental para el desarrollo y éxito académico de los individuos; implica la capacidad de comprender y comunicarse de manera efectiva a través del lenguaje escrito; es una habilidad esencial que permite a los individuos participar plenamente en la sociedad y acceder al conocimiento; es un proceso que va más allá de la decodificación de palabras; implica una comprensión profunda de los textos y la capacidad de expresarse de manera efectiva por escrito.

Medina (2013) expresa que las barreras para el aprendizaje y la participación son la presencia de factores del contexto que dificultan o limitan el pleno acceso a la educación y a las oportunidades de aprendizaje de niños, niñas y jóvenes. Cuando se trabaja con niñez migrante refugiada en albergues, es importante reconocer y abordar las barreras que pueden afectar su aprendizaje de la lectoescritura. Estas barreras pueden surgir por diferentes factores, como traumatismos, falta de acceso a la educación formal en sus países de origen, desconocimiento del idioma del país de acogida y malas condiciones en los albergues. Aquí hay algunas estrategias para superar estas barreras:

La UNESCO (2022) afirma que la alfabetización es un proceso continuo de aprendizaje y conocimiento de la lectura, la escritura y el uso de los números a lo largo de la vida, y forma parte de un conjunto más amplio de competencias, que incluyen las competencias digitales, la alfabetización mediática, la educación para el desarrollo sostenible.

Ley de Migración de México (2022) establece las normas y procedimientos para la atención de los migrantes en el país, incluyendo la protección de los derechos de los niños migrantes. En este sentido, la ley establece que las autoridades deben garantizar la protección de los derechos humanos de las personas migrantes, incluido el derecho a la vida, la integridad física y la protección contra la violencia, la discriminación y el trato de las personas. En el artículo 8 se reconoce que, todos los migrantes podrán acceder a los servicios educativos, independientemente de su situación migratoria. Por otra parte la Ley para la Atención, Protección de los Derechos y Apoyo a las Personas Migrantes del Estado de Baja California (2021) refiere que el estado promoverá el derecho a la educación de las personas migrantes, prohibiendo cualquier discriminación en los planteles, centros educativos, guarderías o del personal docente o administrativo del Sistema Educativo Estatal.

La Ley de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes del Estado de Baja California (2015) establece en su artículo 2 que su objetivo es garantizar el ejercicio pleno y efectivo de los derechos humanos de las niñas, niños y adolescentes. En su artículo 3 establece los

derechos fundamentales de la niñez, entre los que se encuentran el derecho a la protección, educación, salud, alimentación, vivienda, identidad, entre otros. La Convención sobre los Derechos del Niño (2006) reconoce el derecho a la educación y protección de las niñas y niños en condición de migración.

En este sentido, la educación de la niñez en albergues es un compromiso ético y jurídico de la sociedad en su conjunto, que debe garantizar el acceso y la calidad educativa de esta población. Por ello, es necesario que las estrategias de lectoescritura propuestas en esta investigación se enmarquen en un enfoque inclusivo y que responde en congruencia en un marco jurídico. Las estrategias de lectoescritura deben tener en cuenta los desafíos específicos que enfrentan las niñas y niños, como la falta de recursos educativos adecuados, la falta de continuidad en el proceso educativo, la exposición a situaciones de violencia y el impacto psicológico, causado por la migración.

La adaptación de estrategias de lectoescritura para la niñez migrantes en albergues requiere un abordaje que tenga en cuenta las particularidades de los contextos en los que se encuentran estos niños. Esto implica considerar la diversidad de orígenes, culturas y lenguas de los estudiantes, intereses, características específicas, así como las prácticas educativas de las comunidades de origen. López (2020) expresa que los niños migrantes en albergues enfrentan una variedad de factores de riesgo que pueden afectar su desarrollo general, y Ayala (2022) manifiesta que aprender a escribir en una lengua no materna puede ser un desafío para los niños migrantes. El proceso de alfabetización requiere el dominio de la gramática, la ortografía y el vocabulario, así como la familiaridad con las convenciones culturales del lenguaje escrito.

La misma autora señala que la educación de las niñas y niños migrantes es un reto para los docentes, que deben lidiar con la falta de estabilidad y las dificultades de adaptación de estos alumnos. Las estrategias de lectura y escritura son fundamentales para la inclusión de estos niños en el ámbito escolar y deben adaptarse a sus necesidades específicas. Además,

es importante que los docentes sean conscientes de la realidad de estos alumnos y trabajen de forma colaborativa con sus familias.

Rojas (2019) menciona que las trayectorias escolares de las familias migrantes, están marcadas por desafíos y dificultades que impactan directamente en su rendimiento académico. La falta de acceso a recursos educativos adecuados, la inestabilidad geográfica y la discriminación son algunos de los obstáculos que enfrentan estos estudiantes. Los albergues para las niñas y niños migrantes deben poder brindar una educación que sea relevante y significativa para estos niños. Esto significa que la educación debe adaptarse a sus necesidades y capacidades individuales como también deben poder brindar una educación que los ayude a enfrentar los desafíos que enfrentan y desarrollar habilidades que sean relevantes para su futuro, sin importar su origen étnico, género o condición socioeconómica.

Metodología

En este trabajo de investigación se realizó un estudio de tipo etnográfico, con un corte metodológico cualitativo ya que se utilizaron diferentes técnicas como la observación participante y la entrevista para evaluar las estrategias de lectoescritura. En este albergue se identificó una población de 110 infancias y adolescencias que oscilan entre el primer año a los 17 años de edad. La muestra de este estudio fue únicamente la primera infancia (de los seis a los ocho años), hay una variación constante en el número de niñas y niños debido a que se encuentran en situación de movilidad, esto se evidencia al tener hasta 37 infancias en clase como máximo y hasta cuatro como mínimo. La mayoría proviene de Centroamérica y de los estados de Michoacán y Jalisco

Las categorías de análisis fueron: Aprendizajes previos, estrategias de lectoescritura y evaluación. Las técnicas e instrumentos para la recolección de datos fueron: una entrevista semiestructurada, guía de observación participante y el diario de campo. La entrevista semiestructurada se aplicó con padres y madres de familia, este instrumento contó con nueve

preguntas, fue aplicada el 05 de junio de 2023 con una duración de 45 minutos a 1 hora. Asistieron cuatro, el resto de los familiares trabajaban. Para ese momento solo quedaban seis niños. Con base en las preguntas de investigación se concluye que, respecto a los aprendizajes previos de la niñez en torno a la lectoescritura; se identificó que la mayoría de los estudiantes no tuvo un acercamiento a una institución educativa, aunque algunas acciones han sido implementadas por los padres, madres u otros integrantes de la familia, tales como ilustración, cuentacuentos y algunas letras que favorecen la motivación.

La acción más utilizada para la enseñanza de la lectoescritura es la escritura de palabras. Los tutores de las niñas y niños en ocasiones utilizan algunos materiales como hojas, colores o lápices, sin embargo, son muy pocos quienes lo hacen. Las barreras para el aprendizaje y la participación que presentan las niñas y niños son sociales, culturales y estructurales durante su proceso de migración por lo que en este estudio se consideró estas barreras para aplicar estrategias de lectoescritura.

Resultados

Las siguientes estrategias son las que resultaron exitosas para que las niñas y niños inicien con el proceso de la lectoescritura:

Estrategia no.1: Mi nombre en el ABC. El propósito fue que las niñas y niños relacionaran las letras del abecedario con su nombre. Esta estrategia se utilizó ya que la niñez no lograba identificar las letras de su nombre, la relación entre las letras y el nombre propio, esto último es altamente relevante para los niños y niñas, ya que es una palabra que escuchan y ven con frecuencia en su entorno. El tiempo aproximado fue de dos horas y se utilizó hojas, lápices o plumones. Antes de iniciar con esta actividad se mostró el abecedario, para recordar las letras y su fonética, después identificaron las letras del abecedario que conformaba su nombre y remarcaron con algún color las letras con las que se forma su nombre. Al final se les preguntó si les gustó o no la actividad, qué dificultades tuvieron al momento de formar las palabras,

Para evaluar esta estrategia se utilizó la observación participante en cada uno de los ejercicios. En esta estrategia participaron dos niñas y cuatro niños, la actividad tuvo una duración de dos horas y se aplicó en el día 3 de mayo en un salón que se utiliza en dormitorio por las noches. Esta estrategia tuvo éxito ya que favoreció al reconocimiento de las letras del abecedario con el nombre de cada niño, creó una conexión personal y significativa. Los niños se sintieron identificados y motivados al trabajar con su propio nombre, lo que aumentó su interés y participación en la actividad. Esta estrategia de lectoescritura fue importante porque promovió el reconocimiento de las letras del abecedario y fortaleció la conexión personal de la niñez con el proceso de aprendizaje de la lectoescritura. Al relacionar las letras con sus propios nombres, las niñas y los niños trabajaron el sentido de identidad y de pertenencia en relación con la escritura.

Estrategia no. 2 : Mi voz. El propósito fue identificar la letra mediante la fonética, las niñas y niños por medio del juego. Esta estrategia fue diseñada ya que la niñez no relacionaba la fonética con la representación escrita de las letras. Al lograr identificar las letras a través de la fonética, las niñas y niños desarrollan habilidades fonéticas; aprenden a asociar los sonidos de las letras con su representación escrita, lo cual es esencial para el desarrollo de habilidades de lectoescritura. El tiempo fue de 2 horas y se utilizaron hojas, tarjetas del abecedario, colores o plumones. Antes de iniciar con esta actividad se recordará la fonética del abecedario, para lograr fortalecer su fonética. El alumnado identificó las letras del abecedario mediante la fonética y coloreó creativamente las letras. Finalmente, se preguntó a los niños si les gustó o no la actividad, qué dificultades tuvieron al momento de identificar las letras y si lograron concluir con la actividad.

Durante el desarrollo de esta actividad se utilizó la observación participante y la actividad realizada para ver el éxito obtenido, para observar se identificaron las letras por medio de la fonética. En esta estrategia participaron una niña y tres niños, con una duración de cuatro horas, se aplicó los días 8 y 11 de mayo en el mismo salón que la estrategia anterior, fue una estrategia

exitosa debido a que logró el favorecimiento de la fonética, ayudó a los niños a comprender y aplicar los sonidos de las letras. Los niños desarrollaron una conciencia fonética, lo que permitió leer palabras de manera más precisa.

Estrategia no. 3: Relaciono las letras con los dibujos. El propósito fue que las niñas y los niños relacionaran un dibujo con las letras del abecedario. Esta estrategia fue elaborada ya que los niños no lograban tener una relación de una letra con una imagen. El relacionar un dibujo con cada letra del abecedario tiene el propósito de fomentar la asociación visual, estimular la memoria visual, fortalecer el aprendizaje y estimular la creatividad y la imaginación de los niños. El tiempo aproximado fue de dos horas. Se utilizaron hojas blancas, lápices y crayolas. Para iniciar, se indicó a los niños que la actividad consistía en identificar la letra del abecedario y dibujar algo relacionado a la letra. Después elaboraron un dibujo que inició con la misma letra que la normalista mencionaba. Al final se invitó a los niños que compartieran su trabajo con sus compañeros. Se les preguntó si les gustó la actividad, las dificultad que se presentaron y si les gustaría volver a realizarla. Se evaluó con la observación participante. En esta estrategia participaron seis niños, tuvo una duración de 2 horas y se aplicó el día martes 05 de julio. La estrategia fue exitosa ya que se estableció una relación directa entre la letra y la imagen que se representa cuyo nombre comienza con esa letra. Las niñas y niños identificaron la letra del abecedario mediante la fonética, además de relacionar el sonido con la representación gráfica, el dibujo que realizó tuvo relación con la letra mencionada. Al enlazar las imágenes con los sonidos de las letras, los niños comprendieron mejor cómo las letras representan los sonidos en las palabras.

Estrategia no. 4. Las imágenes dejan huella. El propósito de esta estrategia consistió en identificar la ubicación de la letra en las palabras y que relacionaran la palabra con la imagen. Las niñas y niños presentan un problema de conciencia semántica, esto implica el no asociar el significado de la palabra con la imagen, esta estrategia se enfoca en trabajar la relación de las imágenes con las palabras, por lo que se propone poner una imagen con relación a la letra

enseñada, también lograr trazar la letra y escribir la letra faltante de las palabras. Antes de iniciar con esta actividad se les recordaron las palabras en relación con la letra que se estudiaron ese día. El alumnado identificó la ubicación de la letra en la palabra y relacionar la palabra con la imagen que trazó. Se les preguntó si les gustó o no la actividad, las dificultades que tuvieron al momento de identificar las letras y si lograron relacionar las letras con las imágenes.

En esta estrategia participaron seis niñas y siete niños, tuvo una duración de 14 horas dividida en 7 días dos horas por día, en las fechas del 15, 17, 22, 29, 31 del mes de mayo y 7,14 de junio. La estrategia fue exitosa porque logró promover el desarrollo de habilidades de lectoescritura, utilizó enfoques visuales y prácticos, fomentó la relación palabra-imagen y motivó a los estudiantes a participar activamente en el proceso de aprendizaje. Esta estrategia de lectoescritura

Estrategia no. 5: Entre palabras. El propósito fue que los niños por medio del dictado identifiquen y reconozcan las letras que conforman las palabras. Se aplicó esta estrategia porque las niñas y niños no lograban identificar las letras que conformaban la palabra. Antes de empezar con la actividad se mencionó a los niños el propósito de la actividad y se repartieron hojas y lápices. Se dictaron palabras, letra por letra para que los niños pudieran escribir la palabra correctamente. Finalmente, cada niño expuso su trabajo. En la presente estrategia, participaron cuatro niños, teniendo la misma una duración de dos horas el día martes 05 de julio. Esta estrategia resultó exitosa debido a que favoreció a las niñas y niños ya que lograron identificar la letra dictada, escribir correctamente la palabra y reconocer los diferentes sonidos de cada letra. Esta estrategia promovió el reconocimiento de letras, favoreció la ortografía y la escritura, y la escucha activa. El dictado fue importante porque ayudó a desarrollar el proceso de lectoescritura, al identificar y reconocer las letras que conforman las palabras, desmenuzarlas facilitó la lectoescritura de nuevas palabras.

Estrategia no. 6. Deletreo. El propósito fue que los niños se apropien de los sonidos de las letras y que deletreen las palabras letra por letra. Las niñas y niños no lograban una apropiación de la fonética de las letras del abecedario, esta estrategia se diseñó ya que al apropiarse de los sonidos de las letras, los niños adquieren una base sólida en el reconocimiento y la producción de sonidos individuales. Para iniciar, se escribió una palabra en el pizarrón para que los niños y niñas la deletrearan entre todos, en voz alta. Después, deletrearon la palabra individualmente. Se presentó un ejemplo para aclarar dudas. Al final, se les invitó a mostrar su trabajo a sus compañeros y comentar si les gustó o si deseaban realizarla otra vez.

Participaron cuatro niños en esta estrategia, tuvo una duración de 2 horas y se aplicó el día martes 05 de julio. Se identificó la letra, pronunció el sonido y logró deletrear toda la palabra. Esta estrategia fue exitosa ya que facilitó el desarrollo de la fonética, promovió el reconocimiento de letras y sonidos, mejoró el deletreo preciso. Para la evaluación de esta estrategia se utilizó la observación participante, el trabajo escrito de los niños, su precisión en la escritura de las letras en relación con las palabras y la lista de cotejo. Mediante la práctica repetida, los niños se familiarizaron con los sonidos de las letras y desarrollaron una mayor fluidez en el deletreo.

Estrategia no.7: Conozco los nombres. El propósito fue que los niños identifiquen y reconozcan los nombres de sus compañeros y que letras conforman su nombre y el de sus compañeros. Los niños no obtenían el reconocimiento de las letras del nombre de sus compañeros conocían la pronunciación, pero no las letras que conforman el nombre, al identificar y reconocer las letras del nombre de sus compañeros, los niños mejoran sus habilidades de lenguaje oral y comunicación. Los niños realizaron una sopa de letras con los nombres de cada uno de ellos, después lo presentaron a la clase empezando por su propio nombre.

Para esta estrategia hubo una participación de cuatro niños, tuvo una duración de dos horas y se aplicó el día martes 05 de julio. Esta estrategia logró ser exitosa porque contribuyó a que tuvieran la capacidad de escribir su nombre y el de sus compañeros, reconocieron el nombre de sus compañeros e identificaron las letras que conforman su nombre y el de sus compañeros. Al reconocer los nombres de sus compañeros, los niños se familiarizaron con los sonidos y las letras que componen esos nombres, mejorando su comprensión de la correspondencia entre los sonidos y las letras en el lenguaje escrito, además de resultar significativo para los estudiantes el asociar la actividad con personas de su círculo cercano. Se trabajó con una diversidad de nacionalidades como lo son la mexicana, salvadoreña, hondureño y guatemalteca, pero eso no fue ningún obstáculo para la aplicación de estrategias. El obstáculo que se presentó fue la constante movilidad en la que se encuentra la niñez, y aunque ya se había considerado para este estudio tal situación, fue notable el número de estudiantes que asistía a clases, ya que de haber 37 estudiantes inscritos al final quedaron solo cuatro.

Discusión y conclusiones

El objetivo general de este estudio fue evaluar las estrategias didácticas exitosas para el desarrollo de las habilidades de lectoescritura mediante diversos instrumentos de investigación. Con base en el análisis de la información recuperada, se cumplieron los objetivos específicos, y por lo tanto el general. Este estudio permitió el desarrollo de los aprendizajes de lectoescritura de la niñez y evidenciarlos a través de la metodología de la investigación, además que las madres, abuelas y padres de familia expresaron que notaron un cambio significativo en las habilidades de lectoescritura de las niñas y niños. La etnografía permitió tener un acercamiento a la niñez, las familias, la composición y estructura del albergue; costumbres, tradiciones, habilidades, experiencias de movilidad, etc. Además, ayudó a seleccionar las estrategias exitosas con base en las experiencias de vida y de movilidad, evitando utilizar palabras que pudieran detonar emociones de trauma.

Por otra parte, realizar esta investigación permitió saber que los contextos de movilidad por los que atraviesan las niñas y los niños no cuentan con las condiciones para el desarrollo de la literacidad, puesto que no encuentran espacios para interactuar con materiales o recursos que motiven o fomenten la lectoescritura, incluso el albergue requiere de un área destinada para lograrlo. Por otra parte, tampoco es considerada como una prioridad para los familiares, aunque ocasionalmente son las madres o abuelas quienes tratan de desarrollar la habilidad de la escritura a través de la repetición de palabras. Por ello, se recomienda que por lo menos un miembro de la familia asista a clases dentro del albergue para dar seguimiento a las estrategias aplicadas que desarrollan las habilidades de lectoescritura en las infancias durante la estancia o en la movilidad. Esto significa que, se deben promover espacios de aprendizaje y enseñanza tanto para las familias como para las infancias del mismo refugio.

La niñez en situación de migración refugiada en albergues temporales requiere de una atención socioeducativa con un enfoque comunitario desde el primer día del recibimiento, que rescate, desde trayectorias socioculturales previas, capacidades y aprendizajes inesperados hasta las barreras para el aprendizaje y la participación con base en las características específicas de cada niña o niño. Las habilidades de lectoescritura le permitirán desenvolverse en la comunicación y desarrollar capacidades de comprensión, análisis y reflexión durante la construcción del pensamiento simbólico y crítico. Asimismo, utilizar las habilidades de lectoescritura básicas serán la base para identificar herramientas narrativas, durante la condición de movilidad, que identifiquen, construyan o exteriorizan las habilidades socioemocionales para la autorregulación, como lo es la resiliencia. Después de analizar la información y las experiencias adquiridas a lo largo del estudio en el albergue “Cobina”, con la niñez, se propone una serie de recomendaciones con la finalidad de apoyar al albergue y familiares para atender la educación:

A) Albergue: Generar espacios que permitan que la niñez se desarrolle educativamente; planificar actividades educativas; promover proyectos familiares y comunitarios con

participación de las niñas y niños en el ámbito educativo; visibilizar aún más la atención educativa. B) Familia: Establecer una rutina diaria en familia, que incluya buenos hábitos de alimentación y de dormir; destinar un lugar y horario para hacer la tarea escolar; hablar todos los días con su hijo/a sobre sus actividades; promover la alfabetización, leer libros y también leerle a su hijo/a; limitar y supervisar el tiempo que ven televisión, juegan, o pasan en las redes sociales ya que es un elemento que influye; utilizar los recursos educativos que hay en la comunidad. C) Para futuros docentes: Conocer las características del contexto y las trayectorias de vida del alumnado para no impactar negativamente en el proceso socioemocional durante la aplicación de las estrategias; realizar un diagnóstico sobre las distintas trayectorias escolares; estar sensibilizados sobre la movilidad constante de las infancias; ser empático a las condiciones de vulnerabilidad por las que han atravesado las niñas y niños en contextos de violencia; promover campañas de sensibilización entre la población migrante para la escolarización de las niñas y niños; elaboración de materiales didácticos especializados para la enseñanza.

Finalmente, es vital apoyar a la formación docente en las escuelas normales para atender a la diversidad. El currículo debe ser inclusivo que garantice una educación de calidad con equidad con base en las características específicas y en cualquiera de los contextos en que la niñez se encuentre.

Referencias

- Ayala (2022). Las estrategias de atención educativa a niños y niñas de familias jornaleras migrantes, desde la mirada del docente: el caso de la asesoría académica. https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/21/021_Mendez.pdf
- Diario Oficial de la Federación. (2022). Ley de migración. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LMigra.pdf>
- González López, M. (2020). Diagnóstico de factores de riesgo de niños en albergue: Una propuesta estratégica para su desarrollo integral. *Revista Scientific*, 5(18), 193–212. <https://doi.org/10.29394/scientific.issn.2542-2987.2020.5.18.10.193-212>
- López, M. G. (2020). Habilidades para desarrollar la lectoescritura en los niños de educación primaria. <http://ojs.umc.cl/index.php/estudioseneducacion/article/view/83/63>
- Medina, R. (2013). Barreras para el aprendizaje y la participación. Desde un enfoque inclusivo. <https://reneusaerpreescolar.wordpress.com/2013/02/25/barreras-para-el-aprendizaje-y-la-participacion-desde-un-enfoque-inclusivo/>
- Periódico Oficial. (2015). Ley para la protección de los derechos y apoyo a los migrantes del estado de Baja California. <http://www.ordenjuridico.gob.mx/Documentos/Estatal/Baja%20California/wo98903.pdf>
- Periódico Oficial. (2015). Ley de los derechos de las niñas, niños y adolescentes del estado de Baja California. https://armonizacion.cndh.org.mx/Content/Files/LGBTTTI/NNA/4Ley_DNNA_BCS.pdf
- Rojas Rangel, T. de J. (2019). Trayectorias escolares de hijos de familias agrícolas migrantes en Sonora, México. *Región y sociedad*, 31. <https://doi.org/10.22198/rys2019/31/1181>

Secretaría de Gobernación (2023). Niñas, niños y adolescentes migrantes en situación migratoria irregular, desde y en tránsito por México. Unidad de Política Migratoria, registro e identidad de personas. https://portales.segob.gob.mx/work/models/PoliticaMigratoria/CEM/Estadistica/NNYA/NNYA_S%C3%ADntesis_ene-jun_2023.pdf

UNESCO.(2022). Qué se debe saber sobre la alfabetización. UNESCO. <https://www.unesco.org/es/literacy/need-know>

UNICEF (2022) Convención sobre los derechos del niño. <https://www.unicef.org/es/convencion-derechos-nino>

Saberes de estudiantes normalistas para el desarrollo del enfoque inclusivo

Jorge Trujillo Segoviano

jtrujillose@gmail.com

Escuela Normal Experimental de El Fuerte

Berenice Bernal Ibarra

bere5nice@outlook.com

Escuela Normal Experimental de El Fuerte

Iriana Guadalupe López Lugo

anairi21@hotmail.com

Escuela Normal Experimental de El Fuerte

Línea temática 7. Educación, desigualdad social e inclusión

Resumen

En la presente ponencia se identifica el porcentaje de estudiantes de la ENEF, de las licenciaturas en educación Preescolar y Primaria que cursan el cuarto, sexto y octavo semestre, que desde una autopercepción consideran poseer saberes para desarrollar el enfoque inclusivo. La investigación es cuantitativa, no experimental, transversal y descriptivo; se autoadministró una escala tipo Likert para medir tres variables: saberes teóricos, habilidades, y valores para concretar el enfoque inclusivo. Se obtiene como resultado que en conocimientos teóricos en un mayor porcentaje los alumnos se posicionan en un rango de saberes regulares para fundamentar la práctica inclusiva, sin embargo; en relación a las habilidades para el desarrollo de la práctica

docente se observa que los tres semestres entre un 40% al 50% se posicionan en saberes óptimos y el resto en saberes regulares, y en habilidades para realizar diagnósticos inclusivos se ubican entre un 40% a 80% de estudiantes en saberes óptimos. En movilización de valores, entre un 60% al 80% de alumnos de los tres semestres coinciden en poner en juego diversos valores inclusivos para desarrollar el enfoque inclusivo.

Palabras clave: enfoque inclusivo, atención a la diversidad, práctica inclusiva

Planteamiento del problema

La educación básica en México es un derecho constitucional, se hace explícito en el Artículo Tercero y, se puntualiza que esta será inclusiva al considerar las diversas capacidades, circunstancias y necesidades de los educandos, se realizarán ajustes razonables y se implementarán medidas específicas con el objetivo de eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación. Así también, que contribuya a la convivencia humana evitando los privilegios de raza, de religión, de sexos o de individuos (Secretaría de Gobernación, 2019). Por otra parte, la Organización de la Naciones Unidas, a través de la denominada *Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*, plantea en uno de sus objetivos “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (ONU, 2018, p. 27).

Atendiendo estos preceptos, las Escuelas Normales de México, en los planes y programas de estudio 2018, de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica, se aspira que al egresar el estudiante normalista posea diversas competencias genéricas y profesionales, entre estas, que logre diseñar planeaciones aplicando sus conocimientos curriculares, psicopedagógicos, disciplinares, didácticos y tecnológicos para propiciar espacios de aprendizaje incluyentes que respondan a las necesidades de todos los alumnos (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2018a). Esto implica que, en el proceso formativo, el estudiante adquiera diversos tipos de saberes que le permitan movilizarlos de

acuerdo a las necesidades que emerjan en su contexto de práctica docente desde un enfoque inclusivo. De acuerdo a Walsh (2009, citado en SEP, 2018c), el docente en formación requiere de conocimientos, habilidades valores y actitudes para desarrollar proyectos de intervención centrados en sus alumnos, orientados a propiciar respeto a la diferencia y desarrollo pleno de las capacidades de los individuos y colectivos, por encima de sus diferencias.

En los planes de estudio 2018, para la formación de Licenciados en Educación Preescolar y Primaria, son dos los cursos que directamente inciden para la formación de la competencia antes señaladas: *Atención a la Diversidad*, que conforman los cursos del cuarto semestre y el de *Educación Inclusiva*, que forma parte de los cursos del quinto semestre en ambas licenciaturas. Los anteriores cursos plantean respectivamente los propósitos siguientes: “Promover en los futuros docentes la apropiación de una perspectiva sobre la atención a la diversidad en las aulas y centros escolares... con ello poder generar estrategias de intervención en el aula que fortalezcan el desarrollo educativo de niños y niñas, en un marco derechos humanos” (SEP, 2018b, p. 2). Además, se “pretende construir una nueva cultura que reconozca y valore la heterogeneidad cultural de los grupos, como principio que enriquece y fortalece el desarrollo de potencialidades de cada integrante de la comunidad escolar, va de lo individual para dar paso a la colectividad” (SEP,2018c, p.8).

Aunado a lo anterior, el egresado normalista, amerita poseer saberes básicos que le permita comprender y desarrollar una práctica docente inclusiva congruente con las nuevas demandas curriculares expresadas en el Plan de Estudios para la educación preescolar, primaria y secundaria, por ejemplo, se considera fundamental que:

La educación preescolar, primaria y secundaria genere relaciones pedagógicas que vinculen la realidad de las y los estudiantes que tienen alguna discapacidad o aptitudes sobresalientes, con el conjunto de la comunidad escolar y la comunidad local para que en el ejercicio de sus derechos se reconozcan en un marco amplio de

diversidad, que fortalezca su dignidad humana, en el concierto de lenguas, culturas, identidades, clases sociales, tareas y saberes (SEP, 2022, p. 96)

Por lo expresado anteriormente, se considera elemental valorar el proceso formativo de estudiantes normalistas, para atender las demandas curriculares de la educación básica en relación a la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva. Este estudio se plantea su realización desde una autopercepción, lo que implica que la opinión la otorgan los propios estudiantes; la finalidad fue la obtención de datos que permitan al colectivo docente de la Escuela Normal, reflexionar y tomar decisiones en relación a medidas curriculares para en la medida de las posibilidades institucionales, reorientar o fortalecer este tipo de contenidos a través del diseño de cursos u otras actividades que contribuyan a la formación de los estudiantes. Por tal razón, se define el objetivo de investigación: Identificar el nivel porcentual de estudiantes de las licenciaturas de Educación Preescolar y Primaria que cursan el cuarto, sexto y octavo semestre de su formación en ENEF que consideran poseer conocimientos teóricos, habilidades y valores para la atención de una educación inclusiva.

Marco teórico

La educación inclusiva se presenta como una alternativa para lograr la mejora escolar, es decir, posibilita enmendar desigualdades educativas que por mucho tiempo definieron a la escuela tradicional; en un marco caracterizado por posicionamientos teóricos y legales que proclaman la educación como un derecho de todo ciudadano, sin distinción alguno. Booth y Ainscow (2015), señalan que el enfoque inclusivo “trata de aumentar la participación de todos en las culturas, las comunidades y el currículum y la reducción de todas las formas de exclusión y discriminación. Se refiere a escuchar las voces de los estudiantes y actuar en consecuencia para responder a sus demandas” (p. 24). Por otra parte, Echeita (2019, citado en Echeita y Fernández-Blázquez, 2021) puntualiza que la educación inclusiva es un proceso que defiende la dignidad e igualdad de las personas, como derechos inalienables, y a la meta de organizar y

desarrollar la acción educativa para ayudar a superar las discriminaciones y reducir las desigualdades de distinto tipo que experimentan algunos estudiantes durante su vida escolar.

Por lo anterior, el rol del docente es importante para la concreción de este enfoque, implica, la movilización de conocimientos teóricos, habilidades y valores que coadyuven, como lo enuncia Booth y Ainscow (2000), a que las actividades escolares y extraescolares fomenten la participación de todo el alumnado y que se considere el conocimiento y la experiencia de los estudiantes adquirida fuera del entorno escolar. Es decir, organizar y desarrollar cotidianamente actividades para atender a la diversidad de alumnos existente en el aula a partir de la realización de ajustes razonables, la promoción de valores inclusivos, organización y desarrollo de proyectos contextualizados a partir de intereses y necesidades de aprendizaje que manifiesten los alumnos y priorizar evaluaciones que involucren a los estudiantes a reflexionar sobre su propio proceso formativo y que atiendan necesidades individuales; siempre con la idea de minimizar o eliminar algunas posibles barreras para el aprendizaje y la participación (BAP).

Las barreras impiden el acceso, la participación y el aprendizaje de los estudiantes; (Booth y Ainscow, 2015); además, como puntualizan Echeita y Fernández-Blázquez (2021), limitan o impiden el reconocimiento y valoración de la diversidad del alumnado y se dan por diversos factores institucionales tales como: actitudes, creencias, políticas, prácticas de aula. Uno de los retos que presentan los docentes es identificar barreras en su contexto escolar, esto con el fin de diseñar y desarrollar un plan de trabajo para eliminarlas a través de la colaboración del equipo docente (Booth y Ainscow, 2015), y que este proceso de atención repercuta en la excelencia de los aprendizajes; por ende, en la formación integral de los estudiantes.

Metodología

El presente estudio es cuantitativo, no experimental, transversal y descriptivo. En este sentido, de acuerdo a Hernández et al. (2014), en este estudio no se construyó ninguna situación, solo se observó el fenómeno tal y como se da en su contexto, es decir, no se manipuló ninguna

variable. Nos interesó describir el nivel de aprendizaje que auto perciben los estudiantes normalistas que cursan distintos semestres, respecto a las variables de conocimientos teóricos, movilización de habilidades y de valores inclusivos para desarrollar el enfoque inclusivo en las escuelas donde realizan sus prácticas docentes, por otra parte, se realizaron descripciones comparativas entre estos semestres en relación a estas mismas variables; lo anterior, a partir de la obtención de datos en un solo momento.

El estudio se realizó a 314 estudiantes, de la Licenciatura en Educación Primaria participaron los siguientes semestres: cuarto (75 alumnos), sexto (134 alumnos) y octavo (85 alumnos); y de la Licenciatura en Educación Preescolar participó un grupo que cursa el sexto semestre conformado de 20 alumnas. Los datos anteriores representan a la totalidad de alumnos en los semestres enunciados, excepto el octavo, aquí participó el 87% de la totalidad de los alumnos. A esta cantidad de estudiantes se autoadministró una escala tipo Likert, en las mismas condiciones de instrucción; significa, de acuerdo a Hernández et al., (2014) que la escala se proporcionó directamente a cada participante de la investigación. Para llegar a la definición final de la escala, se realizó el procedimiento siguiente:

1. En primer término, se consideró básico tomar en cuenta diversos saberes, tales como: conocimientos teóricos, habilidades y valores para desarrollar prácticas docentes inclusivas, los cuales son propósitos de aprendizaje evidentes en la formación de los estudiantes a través de los cursos de Atención a la diversidad e Inclusión Educativa.

2. Posteriormente, con base en los referentes anteriores, se realizaron diversos ítems en afirmativo considerando criterios tipo Likert, los cuales representaran a cada una de las categorías antes enunciadas. La escala contiene cuatro opciones de respuesta para forzar la toma de posición, los valores utilizados son del 1 al 4.

3. Después de terminar el instrumento, se procedió a validarlo a través de la valoración de docentes especialistas en la materia de educación inclusiva, quienes emitieron opiniones las

cuales se consideraron para hacer ajustes de redacción a algunos ítems y eliminar otros que consideraron semejantes.

4. Finalmente, el instrumento se sometió a piloteo con un grupo de la licenciatura de Preescolar, cuarto semestre de la ENEF, conformado por 19 alumnas, con el propósito de evaluar su consistencia interna, se obtuvo un coeficiente de Alfa de Cronbach (α) de .92 en el total de los 19 ítems que conforman la escala. La confiabilidad por variables se muestra a continuación: .71 en conocimientos teóricos, .80 en habilidades y .89 en valores. Según George y Mallery (2003 en Frías-Navarro, 2022), sugieren que el coeficiente de alfa de Cronbach entre .90 a 95 es excelente, .80 es bueno y .70 es aceptable.

Los datos se procesaron a través del paquete estadístico SPSS, versión 23. Como una ruta para el análisis de los datos, se plantean tres criterios que determinan la valoración de los saberes que los estudiantes normalistas auto perciben; tal como se muestra en la tabla 1.

Tabla 1

Niveles de aprendizaje a partir de los resultados obtenidos de la escala Likert.

Nivel del saber (S) y /o puesta en práctica de este.	Explicación del nivel del saber percibido	Respuesta de acuerdo a la escala
Saber óptimo	Se percibe el estudiante con saberes teóricos, habilidades y movilización de valores para atender la educación con enfoque inclusivo.	4 Completamente de acuerdo
Saber regular	Se percibe el estudiante con saberes poco claros que aún falta fortalecer y utilizarlos para mejorar su práctica docente desde una perspectiva inclusiva.	3 Bastante de acuerdo

Saber nulo	El estudiante se percibe con 1 y 2 desconocimiento de teoría y, por ende, de habilidades y movilización de valores para atender la educación inclusiva.	Nada de acuerdo y poco de acuerdo
------------	---	-----------------------------------

Resultados

a) *Conocimientos teóricos de los normalistas para atender la educación inclusiva*

A partir de los datos que se expresan en la Tabla 2, se analizan solo algunos datos, que desde nuestra perspectiva representan de forma general el interés del presente estudio, en relación a los conocimientos teóricos que manifiestan poseer los estudiantes normalistas de los tres semestres implicados.

Los estudiantes perciben tener, conocimientos generales para fundamentar sus prácticas inclusivas, un 35.29% de estudiantes del octavo semestre opinan tener saberes teóricos óptimos, es decir, menos de 35 estudiantes de cada 100 están en este rango; también se sitúa el sexto semestre en este porcentaje y el cuarto disminuye en un 13%. Se observa que el resto de los estudiantes se posicionan en el rango de saber regular, sin embargo, es notorio que un 16.47% de ellos que cursan el octavo semestre se posicionan en un rango de saberes nulos.

En relación a los conocimientos para diferenciar la educación inclusiva y la integración educativa, los alumnos de octavo semestre manifiestan que un 49.41% poseen aprendizajes óptimos y el sexto y cuarto semestre; es evidente que más del 40% de estudiantes de los tres semestres manifiestan tener saberes regulares y más de un 10% se perciben con saberes nulos para diferenciar estos enfoques. Por otra parte, el 51.76% de los estudiantes del octavo semestre perciben tener conocimientos óptimos en relación a las características de una escuela inclusiva, llama la atención que en un 60% de los estudiantes de cuarto semestre se perciben en un rango de aprendizaje óptimo, incluso más que los dos semestres subsecuentes.

En relación al conocimiento del marco legal para fundamentar la educación inclusiva, se muestra que solo el 23.52 % de los estudiantes de octavo semestre manifiestan tener estos saberes óptimos; los tres semestres en un alto porcentaje opinan tener saberes regulares e

inclusos nulos en este tema, por otra parte, solo el 44.70% de los estudiantes de octavo semestre perciben tener conocimientos óptimos de metodologías didácticas para trabajar el enfoque inclusivo; se observa que la mayoría de los estudiantes de los tres semestres se ubican en un rango regular de saberes. Los estudiantes de los tres semestres coinciden entre un 73% y 74%, poseer de forma óptima, conocimientos en relación a la importancia para promover valores en el aula así contribuir el desarrollo de un aprendizaje inclusivo

Tabla 2

Porcentaje de alumnos en relación los conocimientos que poseen para desarrollar una práctica docente inclusiva

Ítems	Semestre	S. Óptimo (4)	S. Regular (3)	S. Nulo (2 y 1)
1. Poseo conocimientos teóricos para fundamentar mis prácticas docentes desde un enfoque inclusivo	4to.	22.7	68.0	9.3
	6to	35.06	57.79	7.13
	8vo.	35.29	48.23	16.47
12. Tengo claro las diferencias entre la educación inclusiva y la integración educativa.	4to.	42.7	46.7	10.7
	6to.	34.41	46.75	18.17
	8vo	49.41	40.00	9.41
3. Conozco las características de una escuela inclusiva.	4to.	60.0	36.0	4.0
	6to.	37.66	56.4	5.84
	8vo	51.76	41.17	7.05
8. Conozco el marco legal (Leyes, Acuerdo, etc.) que dan fundamento a la educación inclusiva.	4to.	2.7	52.0	45.3
	6to.	12.98	46.75	39.6
	8vo	23.52	52.94	24.7
15. Conozco metodologías didácticas para trabajar el enfoque inclusivo.	4to.	16.0	68.0	16.0
	6to.	24.67	58.44	16.23
	8vo	44.70	45.88	9.41
6. Sé de la importancia de promover valores en el aula para contribuir al desarrollo de un aprendizaje inclusivo.	4to.	73.3	24.0	2.7
	6to.	73.37	23.37	3.24
	8vo	74.11	20.00	5.88

a) *Habilidades para desarrollar prácticas inclusivas*

A continuación, se hará énfasis en algunos datos que desde nuestra consideración describen un panorama general de habilidades elementales del futuro docente para realizar diagnósticos y prácticas inclusivas. Los datos se muestran explícitos en la Tabla 3, lo que posibilita hacer análisis desde varias aristas, de acuerdo al interés de lector.

Los estudiantes de cuarto semestre son los que en una mayoría (81.3%) perciben que de forma óptima identifican acciones discriminatorias que se cometen con los alumnos donde realizan sus prácticas, los otros semestres se posicionan en un 67%; sin embargo, se muestra una disminución porcentual en los tres semestres en relación a la habilidad para distinguir cuando se realizan prácticas de exclusión interseccional, la mayoría de los alumnos en los tres semestres se ubican en aprendizajes regulares de esta habilidad, por otra parte, los estudiantes de octavo semestre y los de cuarto (54.11% y 53.3% respectivamente), son los que muestran poseer mayormente habilidades para identificar distintas barreras para el aprendizaje y la participación.

Llama la atención que el 68% de estudiantes del cuarto semestre reconoce prácticas docentes inclusivas, este semestre se posiciona 3 % más alto que el octavo, y casi 28% del sexto. El 51.76% de los estudiantes de octavo semestre se ubican en rango de habilidades óptimas manifiestan usar metodologías didácticas inclusivas, pero los de sexto semestre se posicionan en este rango. En relación al uso de metodologías didácticas inclusivas, en esta habilidad, el grupo que en un mayor porcentaje expresa movilizar esta habilidad de forma óptima es el sexto semestre (53.89%), en este mismo rango se encuentra muy cerca el octavo semestre con un 51.76% y con un 45.3% se encuentra el grupo del cuarto semestre; en un rango de saberes regulares se encuentran los tres semestres entre un 49% a 41% de alumnos.

El grupo del sexto semestre, en un 48.70% se perciben con habilidades óptimas para integrar ajustes razonables en sus planeaciones y con un porcentaje similar se encuentra el octavo con un 47.05% y un 40% de alumnos del cuarto opina estar en esta posición de habilidades; una importante cantidad de alumnos de los tres semestres se sitúan en el rango

de saberes regulares (entre un 50% a 41%). Un 48.23% de estudiantes del octavo semestre opinan poseer habilidades óptimas para aplicar evaluaciones para propiciar reflexión con sus alumnos en relación a su proceso de aprendizaje, en este rango se encuentra un 43.50% de estudiantes del sexto y el 34.7% del cuarto semestre. Entre un 56 y un 42% se sitúan estudiantes de los tres semestres en un rango de habilidades regulares para movilizar este tipo de evaluación.

Tabla 3

Porcentaje de alumnos en relación a las habilidades que movilizan para desarrollar una práctica docente inclusiva

Ítems	Semestre	S. Óptimo (4)	S. Regular (3)	S. Nulo (1 y 2)
2. Identifico acciones discriminatorias que se cometen con los alumnos en la escuela en la que practico.	4to.	81.3	18.7	
	6to.	66.23	29.22	3.38
	8vo.	67.05	29.41	3.52
4. Distingo si en la escuela en la que realizo mis prácticas docentes existe discriminación interseccional.	4to.	40.0	48.0	12
	6to.	29.87	53.89	16.22
	8vo.	37.64	42.35	19.99
9. Me doy cuenta de distintos tipos de BAP a las que se enfrentan los alumnos en el contexto en el que desempeño mis prácticas docentes.	4to.	53.3	44.0	2.7
	6to.	41.79	47.76	10.44
	8vo.	54.11	37.64	8.23
17. Reconozco cuando él o la docente titular desarrolla prácticas docentes inclusivas en el salón de clase.	4to.	68.0	30.7	1.3
	6to.	40.25	50.00	9.74
	8vo.	65.88	31.76	2.35
11. Empleo metodologías didácticas inclusivas en mi práctica docente.	4to.	45.3	49.3	5.3
	6to.	53.89	40.25	5.19
	8vo.	51.76	41.17	7.05
7. Integro ajustes razonables en mis planeaciones para minimizar o eliminar ciertas barreras para el aprendizaje y la participación.	4to.	40.0	50.7	9.3
	6to.	48.70	44.15	7.14
	8vo.	47.05	41.17	11.76
	4to.	34.7	56.0	9.3

19. Aplico evaluaciones que propicien la reflexión del alumno en relación a su proceso de aprendizaje.	6to.	43.50	42.20	13.62
	8vo	48.23	42.35	9.41

b) Movilización de valores para atender la educación inclusiva

La movilización de valores se entiende en este documento como la puesta en práctica de valores que se integran a diversos tipos de contenidos y que debieran ser parte de un quehacer docente cotidiano para la formación integral de los estudiantes, en este sentido, este saber es una habilidad didáctica. Nuestro interés es describir en qué porcentaje de alumnos hacen uso de este saber en su práctica docente, así crear ambientes inclusivos en el aula en la que desarrollan su práctica docente. Se parte de la idea que es elemental poseer conocimientos y habilidades para movilizar valores en la práctica docente. Los datos que en este rubro se analizan se presentan en extenso en la Tabla 4.

Los estudiantes de cuarto semestre en un 72% opinan estar totalmente de acuerdo en promover la práctica de valores de forma consciente y planificada para generar un ambiente de aprendizaje inclusivo en el aula, un porcentaje similar de alumnos se encuentra el octavo y sexto semestre (60% y 58.44%, respectivamente), lo que implica que poseen saberes óptimos de índole teórico y habilidades que les permiten su puesta en práctica. Por otra parte, un 84% de estudiantes del cuarto semestre están totalmente de acuerdo en que fomentan la participación de todos sus alumnos, en esta misma opinión un 76.47% de estudiantes del octavo y el 74% del sexto, lo que implica que los saberes que posee este grupo son óptimos para desarrollar esta actividad.

El 77% de los estudiantes del cuarto semestre están totalmente de acuerdo en que promueven la cooperación entre sus alumnos, esta misma opinión la comparten el octavo con un 69.41% y el sexto con un 66.33%, en este sentido, los saberes que poseen se consideran óptimos, lo que posibilita que practiquen este valor entre sus alumnos. En relación a sí fomentan el respeto a la diversidad existente en el aula, el 76% de estudiantes del cuarto semestre opinan

estar totalmente de acuerdo, en este mismo nivel de opinión, se ubica en un 74.67% el grupo del sexto y un 72.94% el octavo semestre, lo que se infiere que este grupo de normalistas moviliza saberes de forma óptima que posibilita fomentar el respeto a la diversidad; llama la atención la cantidad de estudiantes de los tres semestres que se posicionan en este nivel de opinión; en un rango porcentual entre el 22% y el 25% se sitúan los tres semestres que sostienen desarrollar una práctica regular al estar bastante de acuerdo en este ítem.

Un 51.76% de estudiantes del octavo semestre están totalmente de acuerdo en que propician actividades para el desarrollo de las inteligencias e intereses individuales que manifiestan sus alumnos, en este mismo nivel de opinión con un porcentaje del 40.25% se sitúa el sexto semestre y el cuarto con un 30%; en este ítem se observa que el grupo con más semestres cursados y el que ha tenido más tiempo de práctica docente, marca una diferencia de más del 20% del cuarto semestre, situación que no se ha manifestado de esta manera en los anteriores ítems; en este sentido, se observa un rango entre el 42% y el 62% de estudiantes de los tres semestres que opinan estar bastante de acuerdo, lo que se infiere que ponen en juego saberes regulares para propiciar actividades para desarrollar las inteligencias e intereses de sus alumnos.

El 73% de estudiantes del cuarto semestre manifiestan estar totalmente de acuerdo en desarrollar actividades en la que sus alumnos ejercitan la empatía entre sus compañeros y con otras personas y en esta misma opinión se encuentra el grupo del octavo y el sexto semestre con un 62.35% y 60.38% respectivamente; lo que implica que estos estudiantes poseen saberes óptimos que les permiten el desarrollo de estas actividades, se observa que en un rango entre el 21% y el 37% se sitúan los estudiantes de los tres semestres en un nivel de saberes regulares.

Tabla 4

Porcentaje de estudiantes en relación a los valores que movilizan para desarrollar una práctica docente inclusiva

Ítems	Semestre	A. óptimo (4)	A. Regular (3)	A. Nulo (1 y 2)
14. Promuevo la práctica de valores de forma consciente y planificada para generar un ambiente de aprendizaje inclusivo en el aula.	4to.	72.0	26.7	1.3
	6to	58.44	35.06	6.49
	8vo.	60.00	37.64	2.35
5. Fomento la participación de todos los estudiantes.	4to.	84.0	13.3	2.7
	6to.	74.02	25.32	0.64
	8vo	76.47	20.00	3.52
16. Promuevo la cooperación entre los estudiantes.	4to.	77.3	20.0	2.7
	6to.	66.33	31.16	2.59
	8vo	69.41	28.23	2.35
10. Fomento el respeto a la diversidad existente en el aula.	4to.	76.0	22.7	1.3
	6to.	74.67	25.32	
	8vo	72.94	24.70	2.35
18. Propicio actividades para el desarrollo de las inteligencias, talentos o intereses individuales por el aprendizaje, que manifiestan los alumnos.	4to.	30.7	62.7	6.7
	6to.	40.25	46.75	12.97
	8vo	51.76	42.35	5.88
13. Desarrollo actividades donde los alumnos ejerciten la empatía entre sus compañeros u otras personas.	4to.	73.3	21.3	5.3
	6to.	60.38	37.01	2.59
	8vo	62.35	32.94	4.70

Discusión y conclusiones

Con base en los análisis realizados anteriormente, se esperaría que los estudiantes que cursan el octavo semestre, quienes finalizan su proceso formativo, fueran los que en un mayor porcentaje se posicionaran en el logro óptimo de conocimientos teóricos, habilidades y movilización de valores para desarrollar una práctica docente inclusiva, sin embargo, no fue así. La experiencia académica de ambos cursos y la prolongada práctica docente realizada,

principalmente en este último año de su formación, no fue suficiente; el haber llevado estos cursos de forma virtual, en un contexto de ajuste a esta dinámica de trabajo posiblemente causó este efecto, por otra parte, en este último año de su formación, los estudiantes tienen un importante espacio de prácticas para fortalecer sus competencias, sin embargo, pudo ser que únicamente su atención se centrara en ciertas temáticas o contenidos relacionados con su documento de titulación. Por ejemplo, en relación a los saberes teóricos para fundamentar sus prácticas inclusivas, solo una mayoría importante está totalmente de acuerdo en que posee conocimientos sobre la importancia de promover valores en el aula para contribuir al desarrollo de un aprendizaje inclusivo (74%) y conoce metodologías didácticas para trabajar el enfoque inclusivo (44%). Es importante puntualizar que un reto de los estudiantes normalistas es lo relacionado a la formación teórica del marco legal que fundamenta a la educación inclusiva, puesto que los tres semestres perciben poseer saberes regulares.

Preocupa que con el paso del tiempo se diluyan los saberes adquiridos a través de los diversos cursos, se advierte que los estudiantes que se perciben más capacitados para atender el enfoque inclusivo son los del cuarto y sexto semestre, tanto en habilidades para poder desarrollar diagnósticos, así diseñar un plan de acción pertinente con base en las necesidades detectadas y poner en juego acciones congruentes con el enfoque inclusivo, en este sentido, en general, más del 50% de los estudiantes, incluido el octavo semestre emplea metodologías inclusivas de forma regular, por tal razón se advierten retos en la formación docente. Considerando este panorama, se coincide con Machira et al. (2021), cuando afirman que es insuficiente la formación recibida a través de los cursos para que los estudiantes atiendan diversas situaciones que requieran el despliegue de estrategias incluyentes; seguramente al valorar que un importante porcentaje de estudiantes poseen saberes regulares, podrían enfrentarse a situaciones didácticas complejas para desarrollar prácticas inclusivas, tal como Núñez y Romero (2021) encuentran en su estudio con estudiantes normalistas que en ocasiones afrontaron situaciones difíciles en las cuales no supieron actuar por no contar con estrategias didácticas o para realizar ajustes razonables.

En general, los tres semestres se posicionan arriba del 50% al opinar que movilizan de forma óptima diversos valores inclusivos en su práctica docentes, sin embargo, entre el 30% y el 51% de los estudiantes de los tres semestres perciben propiciar de forma regular actividades para desarrollar las inteligencias individuales que manifiestan sus alumnos.

De acuerdo a lo enunciado anteriormente, existen retos en la formación docente al interior de la ENEF, en general los diversos saberes se manifiestan de forma regular, no es lo ideal, existen retos en los que el colectivo docente debe reflexionar y plantear estrategias de formación para atender este tema, considerando la oportunidad que se tiene en la institución con el Plan de estudios 2022 para diseñar cursos de autonomía curricular.

Referencias

- Booth, T., & Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares* (3ª ed.). OEI- FUHEN. <https://oei.int/oficinas/republica-dominicana/publicaciones/index-for-inclusion-guia-para-la-educacion-inclusiva>
- Echeita Sarrionandia, G., Fernández-Blázquez, M (2021). *Colaboración y participación en el proceso hacia una educación más inclusiva. Guía para la formación a través de recursos audiovisuales. Chile.* <https://oei.int/oficinas/chile/publicaciones/colaboracion-y-participacion-en-el-proceso-hacia-una-educacion-mas-inclusiva-guia-para-la-formacion-a-traves-de-recursos-audiovisuales>
- Frías-Navarro, D. (2022). *Apuntes de estimación de la fiabilidad de consistencia interna de los ítems de un instrumento de medida.* Universidad de Valencia. España. <https://www.uv.es/friasnav/AlfaCronbach.pdf>
- Hernández, S., R., Fernández, C., C. y Baptista, L., P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). Mc-Graw Hill education
- Machira, Castro y Bustillos. (junio, 2021). *Percepción de los estudiantes normalistas sobre la inclusión* (Ponencia). 4to Congreso Nacional sobre Educación Normal, Hermosillo, México. <https://antiguo.conisen.mx/Memorias-4to-conisen/Memorias/2495-1347-Ponencia-doc-.pdf>
- Naciones Unidas (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe* (LC/G.2681-P/Rev.3). CEPAL https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40155/24/S1801141_es.pdf
- Núñez y Romero. (junio, 2021). *Experiencias sobre la educación inclusiva de los estudiantes normalistas* (Ponencia). 4to Congreso Nacional sobre Educación Normal, Hermosillo, México. <https://antiguo.conisen.mx/Memorias-4to-conisen/Memorias/2806-1614-Ponencia-doc-.pdf>

- SEP. (2018a). *Acuerdo número 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica que se indican.* Diario Oficial de la Federación. https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5533902&fecha=03/08/2018#qsc.tab=0
- SEP. (2018b). Programa del curso Atención a la Diversidad, Plan 2018. <https://dgesum.sep.gob.mx/public/planes2018/LePri/LePri401.pdf>
- SEP. (2018c). Programa del curso Educación inclusiva, Plan 2018. <https://dgesum.sep.gob.mx/public/planes2018/LePri/LePri501.pdf>
- SEP. (2022). Plan de Estudio para la educación preescolar primaria y secundaria. [http://gestion.cte.sep.gob.mx/insumos/php/docs/sesion8/Plan de Estudios para la Educación Preescolar Primaria y Secundaria.pdf?1686960531987](http://gestion.cte.sep.gob.mx/insumos/php/docs/sesion8/Plan_de_Estudios_para_la_Educacion_Preescolar_Primaria_y_Secundaria.pdf?1686960531987)
- Secretaría de Gobernación. (2019). *Artículo Tercero Constitucional* (15 mayo de 2019). <http://www.ordenjuridico.gob.mx/Constitucion/articulos/3.pdf>

Historias de vida de estudiantes normalistas con discapacidad auditiva

Raymundo Murrieta Ortega.

murrieta.ortega.r@bine.mx

Benemérito Instituto Normal del Estado

“Gral. Juan Crisóstomo Bonilla”

Josue Aportela Reyes.

aportelarj.lef20@bine.mx

Benemérito Instituto Normal del Estado

“Gral. Juan Crisóstomo Bonilla”

Ana María Coca Bringas.

cocabam.lef20@bine.mx

Benemérito Instituto Normal del Estado

“Gral. Juan Crisóstomo Bonilla”

Pedro de Jesús Montiel Escalante.

montielepj.lef20@bine.mx

Benemérito Instituto Normal del Estado

“Gral. Juan Crisóstomo Bonilla”

Línea temática 7. Educación, desigualdad social e inclusión

Resumen

El objetivo de la investigación fue identificar las barreras para el aprendizaje y la participación (BAP) y los apoyos que han recibido dos estudiantes con discapacidad auditiva que actualmente cursan el séptimo semestre de licenciatura en una escuela normal. Se analiza su trayectoria educativa haciendo énfasis en su proceso de formación docente. La investigación tiene enfoque cualitativo, enmarcado en el diseño de historias de vida y estudio de casos, mediante la revisión de relatos biográficos y entrevistas a profundidad para recabar los datos. El estudio se analiza a partir de la teoría de la justicia y equidad de John Rawls (1971), mediante códigos directos y axiales. Los hallazgos de la investigación destacan cinco unidades de análisis: 1) LSM, b) mentor, c) conocimientos, d) audismo y e) docentes, aspectos que los informantes mencionan recurrentemente para describir una vida estudiantil con obstáculos y áreas de oportunidad, pero que eso no ha sido impedimento para avanzar en su formación profesional. Por tanto, los resultados del estudio indican que los estudiantes sordos presentan bajo nivel de acceso al conocimiento, poca interacción docente-alumno y que es necesario una capacitación docente para conocer y comprender la cultura sorda, además de que es necesario que los maestros de la LEF aprendan la Lengua de Señas Mexicana (LSM) para lograr una comunicación efectiva en el aula.

Palabras clave: Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP), discapacidad auditiva, educación inclusiva, equidad educativa, Lengua de Señas Mexicana (LSM).

Planteamiento del problema

En las Instituciones Formadoras de Docentes, los jóvenes que presentan algún tipo de discapacidad, se enfrentan a las BAP, esto imposibilita que puedan apropiarse de los saberes docentes que se establecen en el perfil de egreso. La problemática se ve reflejada en la Licenciatura en Educación Física de una escuela normal del centro del país.

En dicha institución se presenta el caso de dos estudiantes con discapacidad auditiva que han logrado llegar hasta el séptimo semestre gracias a que uno de sus compañeros, denominado “mentor” por los mismos informantes, en referencia a que tiene dominio de la Lengua de Señas Mexicana (LSM), ha tomado el rol de “intérprete” o canal de comunicación entre los docentes, compañeros de grupo y los alumnos con discapacidad, para lograr comunicarse durante las clases.

Sobre el tema de la discapacidad Latapí (2009) aborda lo referente al derecho a la educación no sólo como la accesibilidad, sino a través de la participación y de los apoyos necesarios para que los alumnos puedan aprender efectivamente. Por su parte, Arellano (2005) afirma que la población con alguna discapacidad registra una probabilidad once veces mayor de analfabetismo, además de que presentan una tendencia de inasistencia dieciséis veces mayor a cualquier otro grupo.

De acuerdo con Campusano (2011) más del 90% de la población con discapacidad auditiva no recibe la estimulación necesaria debido a que nace en familias oyentes, esto les impide recibir la debida estimulación de manera natural para poder adquirir una lengua, ya que los padres no saben lengua de señas y los niños no pueden escuchar el español que hablan sus padres. Por su parte, Álvarez et al. (2012) describen las dificultades de adaptaciones a la enseñanza universitaria para personas con discapacidad. Los resultados demuestran que son muchas las necesidades solicitadas por los estudiantes en esta situación. Por ejemplo, antes de entrar a la universidad requirieron al orientador escolar, al profesor de apoyo de necesidades educativas especiales, y al intérprete de lengua de señas, también apoyo psicológico y apoyo para aprender a organizarse y a estudiar.

De la Peña (2015) resalta la importancia de la educación inclusiva, la función de los profesores de educación básica con una formación especializada, estos a su vez podrán promover la diversidad y la inclusión en sus aulas, así se tendrían generaciones que en la

educación media o superior estuvieran muy sensibilizadas a la problemática y esto mejoraría los espacios para las personas con discapacidad en la educación superior.

En relación a lo anterior, en la licenciatura en estudio se ha detectado que existe una problemática educativa para que dos de sus alumnos que actualmente cursan el séptimo semestre se encuentren en la misma igualdad de oportunidades de aprendizaje que sus demás compañeros, dado que, los profesores no cuentan con el conocimiento de la LSM. Esto ha causado que solo se les haya integrado, más no incluido, algo que rompe los derechos, igualdades, la no discriminación y prevención de la violencia.

Por todo lo anterior, se plantea la pregunta de investigación: ¿Cuáles han sido las BAP y los apoyos que han tenido los dos estudiantes con discapacidad para avanzar en su proceso de formación docente en la escuela normal?

Marco teórico

La investigación se sustenta en la teoría de la justicia de John Rawls (1971) que hace referencia a la equitativa distribución de la educación, es decir, las desigualdades deben redundar en un mayor beneficio para los miembros menos aventajados. Rawls (2002, citado por Bolívar 2005) sostiene que la sociedad debe establecer iguales oportunidades de educación para todos independientemente de la renta de la familia. Es decir, dos personas dotadas de una voluntad y talentos iguales debían tener las mismas oportunidades de éxito escolar.

La investigación se fundamenta también en la política pública del Gobierno Federal de México, retomando el eje transversal número 1 del Plan Nacional de Desarrollo (PND, 2019) “Igualdad de género, no discriminación e inclusión”, desde donde se reconocen las desigualdades que existen en el país por motivos de sexo, género, origen étnico, edad, condición de discapacidad y condición social o económica. También se toma como referente el objetivo 10 reducción de las desigualdades de la agenda 2030 (UNESCO, 2015). Desde esta

perspectiva, dialogar sobre equidad educativa es una necesidad hoy en día, para garantizar que los jóvenes en condiciones de discapacidad auditiva logren culminar su proceso de formación profesional.

Por su parte, la Ley General de Educación Federal (Cámara de diputados, 2019), en el artículo 65, fracción II se afirma que es necesario facilitar la adquisición y el aprendizaje de la Lengua de Señas; la fracción III recomienda que los educandos sordos reciban educación en los lenguajes, en los modos y medios de comunicación más apropiados a sus necesidades que les permitan alcanzar su máximo desarrollo académico y social.

Metodología

La presente investigación es de tipo cualitativo, dado que se enfoca en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto (Hernández et al., 2014). De acuerdo con McMillan y Schumacher (2005), este enfoque analiza las conductas sociales, las opiniones, los pensamientos y las percepciones.

El diseño de la investigación es narrativo, en palabras de Arias y Alvarado (2015) narrar, implica poner lo vivido en palabras, en tanto ideas y emociones que dan cuenta de la configuración particular y compleja frente a los hechos vividos. Para Flick (2012) narrativo es un enfoque para acercarse a los mundos individuales de experiencia, El diseño narrativo-biográfico, es también denominado “historias de vida”. En los diseños narrativos el investigador reconstruye historias individuales, los hechos, la secuencia de eventos y los resultados e identifica categorías en los datos narrativos, para finalmente entretejerlos y armar una historia o narrativa general (Hernández et al., 2014).

Al mismo tiempo, la investigación también se ajusta al diseño de “estudio de caso”. McMillan y Schumacher (2005) lo definen como aquel “análisis de los datos centrados en un

fenómeno, seleccionado por el investigador para entender independientemente del número de escenarios o de participantes en el estudio” (p. 403).

Para la recolección de los datos se utilizaron entrevistas semiestructuradas, el diario de campo y un guion de entrevista. También se emplearon los relatos biográficos, herramienta que nos ayuda a conocer lo cotidiano en el espacio en el que una persona vivencia su realidad. Éste devuelve el protagonismo al sujeto, pues obliga al investigador a reposar en una narrativa expresada en primera persona por aquella que ha experimentado la vivencia, ayudando a comprender los fenómenos en función de la manera en que esta conceptualiza y clasifica su mundo (Herrera y Amezcua, 2021).

Para el análisis de los datos, se utilizó la codificación de la información con el uso de códigos abiertos, es decir “cuando señalamos porciones del texto o palabras que nos llaman la atención” (Strauss y Corbin, como se citó en Álvarez-Gayou, 2003, p.188) y códigos axiales, que se refieren a la repetición de términos aportados por el entrevistado.

Resultados

Los entrevistados son estudiantes de séptimo semestre de una escuela normal del centro del país; radican en la ciudad de Puebla, México. El estudio se centra de agosto de 2020 a la fecha, lapso de tiempo en donde los entrevistados han estado formándose como docentes. Algo muy importante a destacar es que los casos estudiados, ingresaron a la escuela normal en plena pandemia por la COVID 19 y eso provocó que los tres primeros semestres de su formación tuvieran clases en línea, es decir de agosto de 2020 a enero de 2022. Siendo hasta el cuarto semestre que regresaran a clases presenciales (febrero de 2022), y es cuando los estudiantes con discapacidad empiezan a interactuar con sus compañeros y docentes de forma física. Presentándose situaciones complejas y es en este momento que los tres informantes empiezan a relacionarse de una forma amistosa.

Historias de vida: casos uno, dos y tres

Es importante realizar una descripción de los tres participantes como informantes en la investigación, a quienes denominaremos de la siguiente forma: a) “Luna”, alumna con discapacidad auditiva, caso uno, 23 años; b) “Júpiter”, alumno con discapacidad auditiva, caso dos, 21 años; y c) “Sol”, alumno sin discapacidad auditiva con dominio en LSM, caso tres, 20 años.

Caso uno: historia de “Luna”

“Luna” nace en la ciudad de Puebla hace 23 años. Su familia está conformada por sus padres, dos hermanos, dos abuelos, tres tíos y dos primos. En total, son once familiares y ella es el único caso de sordera. Acerca de su diagnóstico sobre la discapacidad auditiva se determina que es de nacimiento. Luna afirma el apoyo de su familia *“buscando alternativas de diagnóstico, opciones para restablecer la audición, por ejemplo, implante coclear, auxiliares auditivos, apoyos adicionales (terapia de lenguaje), escuela, etc.”* (Diario de campo).

Para el presente estudio, se logra obtener una valiosa opinión hacia Luna, a partir de la mirada de su hermano, plasmado en el relato biográfico:

Fue un proceso complicado y “ajetreado”, ya que, a dónde tenían que ir mis papás por cuestiones de mi hermana iba yo, ya sea terapia, alguna documentación, clases, entrenamiento, etc. Debido a eso, hubo una mayor atención sobre mi hermana. A pesar de ello, no reprocho nada, al contrario, me siento orgulloso de ella, porque debido a ello, pudo y supo sobrepasar los límites, y lograr cosas increíbles. (Diario de campo).

Luna realizó sus estudios de educación básica en preescolar y primaria con sordos, en secundaria solo el primer año con sordos. A partir de este momento, segundo grado de secundaria, bachillerato y licenciatura con oyentes. Durante su trayecto educativo le prohibieron utilizar el lenguaje de señas, debido a que causaba distracción durante las clases.

Sobre el tema de la comunicación en los primeros años de su vida, Luna afirma *“usé con la oralizada y LSM, también uso el papelito con un lapicero o la nota en mi celular para comunicar con las personas oyentes”*. También comenta *“cuando estoy con mi familia o amigos oyentes casi no hablo mucho porque nadie sabe la lengua de señas y por ahora ya está procesando a aprenderla para poder comunicarse conmigo”*. (Diario de campo).

Caso 2: historia de Júpiter

Júpiter nace en la ciudad de Puebla hace 21 años. Su familia está conformada por sus padres, cuatro abuelos, ocho tíos, nueve primos. En total *“veintidós familiares, dos padres sordos, tres tíos sordos y yo”*. (Diario de campo). El diagnóstico sobre su discapacidad auditiva es natural de nacimiento.

Sobre el soporte de su familia por su situación de discapacidad, el informante comenta lo siguiente:

Mi padre se alegró mucho de que fuera sordo, porque como él quería que fuera papá e hijo sordo. Mi madre sufrió mucho por mí y siempre estuvo para mí, siempre me apoya cuando necesito algo. Mi abuela es muy importante para mí, ella me salvo la vida para avanzar a un futuro mejor. (Diario de campo).

El caso de “Júpiter” es particular debido a que ha cursado todos los niveles educativos con oyentes, desde preescolar hasta superior. En el nivel preescolar, presentó algunas dificultades, como se puede apreciar en el siguiente texto: *“me trataban como si yo fuera oyente”* (Diario de campo).

En el nivel de secundaria *“empezaron a hacerme bullying por la razón de ser sordo, sufrí algunos maltratos verbales y físicos, ahí empecé a aprender taekwondo para defenderme a mí mismo”* En Licenciatura *“atrasado en el aprendizaje y he peleado mucho con los maestros. Por el audismo, nos prohibieron hablar con señas, porque es molesto”*. (Diario de campo).

Júpiter afirma haber experimentado audismo y bullying en secundaria, pero el deporte fue su refugio en este nivel, “empecé a ser deportista de basquetbol y fui popular, mejor deportista del equipo” en la licenciatura “ahí cambio todo, gracias a mi compañero, mejor amigo y mi mentor” (hace referencia a “Sol”, estudiante que ha tenido el rol de intérprete de LSM). (Diario de campo).

Caso tres: historia de sol

Sol nace en la ciudad de Puebla hace 20 años. Su familia directa está conformada por cuatro personas, *“mi papá, mi mamá, mi hermano y yo”*. También experimentó dificultades de adaptación a la escuela, como se aprecia en el siguiente texto:

Cuando cursaba la primaria distintos problemas familiares estaban ocurriéndome, lo que hacía que no prestara atención a las clases, una maestra todo el tiempo me ofendía, me separaba del grupo junto a uno de mis compañeros que pasaba por algo similar y todo el tiempo decía que no llegaríamos a ser nada en la vida, e incluso que no lograríamos acabar la primaria. Esto nunca pude resolverlo, hasta el cambio de año en que la maestra dejó de darnos clases. (Diario de campo)

También comparte lo siguiente:

En la secundaria tuve la fortuna de tener una compañera con discapacidad visual, durante los primeros días de la secundaria notaba la misma exclusión por la que yo había pasado en la primaria, pero esta vez no dejaría que fuera la misma historia, me acerqué a ella y platicaba cada que podíamos, le describía su alrededor, la forma de las nubes, el atardecer, las acciones que hacían otras personas, establecimos una muy bonita amistad, al salir de la secundaria no volví a saber de ella. (Diario de campo).

Además, menciona lo siguiente *“solo en la secundaria, el maestro de educación física se esmeraba por combatir estas dificultades, centraba su atención en mi compañera al estimular*

sus sentidos, trabajar desplazamientos, lanzamientos, recepciones, etcétera". (Diario de campo).

Análisis de los resultados

La integración de los datos mediante entrevistas se realizó durante los meses de junio, julio y agosto de 2023, con el propósito de dar respuesta a la pregunta de investigación. Por tanto, siguiendo el método que proponen Strauss y Corbin (como se citó en Álvarez-Gayou, 2003) el análisis de la información se realiza mediante códigos abiertos y axiales; identificando, desde éstos últimos, cinco palabras clave (LSM, mentor, conocimientos, audismo y docentes) que se convierten en las unidades de análisis, las cuales se describen a continuación:

a) Lengua de señas mexicana (LSM)

La importancia de la LSM es notoria en los datos obtenidos. Los informantes le dan un peso vital para la comunicación entre la comunidad sorda. Y es tan valiosa que es el medio para la obtención de los conocimientos en el proceso de formación docente. Este aspecto se convierte en una barrera porque no todos dominan el LSM, pero también en una posible área de oportunidad para que los alumnos con discapacidad puedan interactuar con los demás.

Sobre el tema de la LSM, como medio para el proceso de interacción social de la informante, Luna comenta lo siguiente *"la he aprendido desde preescolar. He interactuado con las personas sordas en un campeonato nacional cuando tuve competencia de atletismo. Es muy importante la LSM para que tener buena comunicación con las personas sordas"*. (Diario de campo). Al mismo tiempo, Luna destaca la interacción con los compañeros del grupo de licenciatura *"mucha exclusión, algunos compañeros si son incluyentes porque tienen interés en aprender la lengua de señas, no todos"* (Diario de campo).

Por su parte Júpiter, aporta su opinión sobre la siguiente pregunta *¿Cómo te ha ayudado la Lengua de Señas Mexicana en el proceso de interacción social? He aprendido la LSM gracias*

a mis padres y a mis tías porque son sordas y con ellos interactué y también he ido a muchos estados a competencias de atletismo, basquetbol y voleibol, con ellos me comunico en LSM. (Diario de campo).

Lo encontrado en esta investigación, tiene coincidencia con los estudios de Islas (2012), Álvarez, et al. (2012) y Marzo, et al. (2022) en donde se destaca la importancia del uso de la lengua de señas como una útil herramienta pedagógica para que los estudiantes con discapacidad adquieran conocimientos y logren disminuir las barreras para el aprendizaje y la participación en el aula.

Ante la pregunta ¿Cómo te ha ayudado la Lengua de Señas Mexicana en el proceso de interacción social? Sol responde:

La LSM es maravillosa, me permitió conocer a otras personas de la comunidad sorda, poder comunicarme con ellos, preguntarles todas estas BAP. Así como establecer un vínculo entre la comunidad sorda y la comunidad oyente. (Diario de campo).

b) Mentor: alumno con dominio de la LSM

En las opiniones de los informantes se hace notorio el gran vínculo que se ha establecido entre los dos alumnos con discapacidad auditiva con el que tiene dominio en LSM. Este binomio sordos – oyente, trasciende como un gran equipo, dado que es evidente el apoyo que el estudiante mentor representa para sus compañeros.

Sobre este tema, Sol afirma:

Es importante conocer y comprender la cultura sorda que se encuentra inmersa en nuestra comunidad estudiantil. Por ello, es necesario favorecer el incremento de especialistas que dominen la LSM para que la población sorda pueda acudir a cualquiera de ellos, sin la necesidad de un intérprete o intermediario. (Diario de campo).

Haciendo una reflexión sobre la importante labor que tiene, Sol comenta:

“mi función de apoyo ha sido la mejora en condiciones de accesibilidad para la participación de mis compañeros sordos dentro de la licenciatura”. Y ante la pregunta ¿Qué estrategias utilizaban los docentes en las clases para incentivar de la participación de tus compañeros con discapacidad? Sol responde “por si solos ninguna, todos ellos se dirigían a mí para que les explicara el o los temas, sobre trabajos, proyectos, etc. (Diario de campo).

Ante la pregunta ¿Cómo fue la interacción con sus compañeros con discapacidad en la LEF? Sol responde:

A partir de que aprendí la LSM favoreció mucho la interacción con las demás personas, pues podían desenvolverse en cualquier lugar y con mucho esfuerzo podía interpretarles, lo que querían mencionarle, ya sea para preguntar algo o simplemente bromear con eso. (Diario de campo).

Sobre la pregunta ¿Cuáles han sido las experiencias más satisfactorias durante su trayecto formativo como Licenciada en Educación Física? Luna afirma lo siguiente: “*un compañero que sabe la lengua de señas nos ayuda a explicar los temas, aunque sea poco, me sirve para aprender*” (Diario de campo).

A la misma pregunta, Sol responde:

Tenerlos como mis compañeros de generación y salón. Aprender la LSM y posterior a eso, poder acudir en mis jornadas de práctica a escuelas que tengan alumnos sordos y poder comunicarme con ellos directamente, contribuyendo al rompimiento de todas estas BAP por el uso de la LSM. (Diario de campo).

c) Conocimientos

Es evidente, que los alumnos con discapacidad no se apropian de los conocimientos de una forma completa, debido a muchas circunstancias que rodean el proceso educativo y las actividades dentro del aula. Sobre este tema, los informantes afirman que existieron “dificultades de comunicación durante sesiones virtuales por motivo de la pandemia, al no contar con subtítulos en google meet”. (Diario de campo). También se comenta que “el déficit auditivo y las diferencias lingüísticas obstaculizaron el acceso a la información y al conocimiento. (Diario de campo).

El tema de puente entre el conocimiento y los estudiantes con discapacidad, el papel de Sol, ha sido determinante, debido a que ha contribuido en la formación profesional de sus compañeros, ya que les apoya en todo lo académico dentro de la escuela. Preferentemente, como intérprete durante las clases, en los trámites de cualquier tipo de documentación y como apoyo durante las jornadas de práctica docente.

d) Audismo

En los pasajes de los relatos biográficos de los dos informantes con discapacidad, se menciona el término “audismo” como una prohibición, amenaza, restricción, etc. Júpiter, lo describe en el fragmento “me prohibieron comunicarme por medio de la LSM porque distraía al grupo”

De acuerdo con Varona (2018) el audismo es un neologismo creado en el año de 1977 por un hombre sordo, reconocido entre los integrantes de esta comunidad de Estados Unidos, el profesor Tom Humphries, quien lo definió como la noción de que uno es superior, basado en su capacidad de oír. Es similar a términos como racismo, sexismo o clasismo, que definen actitudes discriminatorias hacia un determinado sector de la población por poseer

características físicas o económicas, entre otras, y que no son aceptadas socialmente. En este caso “la sordera”.

Sol comparte como se da el proceso de ingreso de sus compañeros con discapacidad auditiva en el siguiente texto:

Al pasar de los días habría 2 incorporaciones más en mi grupo, a la hora de presentarlos nos mencionaron que ambos tenían discapacidad auditiva, para esto ninguno de nosotros tenía conocimiento sobre la LSM para poder comunicarse, al pasar de los días y ver esta discriminación hacia ellos durante las clases, entrega de trabajos, evaluación, me hizo hacer una reflexión. Mi vocación, el saber que me estaba formando como maestro y la exclusión que sufrí en primaria me hizo interesarme por aprender la LSM para poder ayudarlos. (Diario de campo).

e) Docentes

En varios pasajes de las entrevistas y de los relatos biográficos, los informantes comentan que la planta docente de la licenciatura necesita dominar la LSM para lograr una comunicación efectiva. También argumentan que existe un desconocimiento de la cultura sorda. Por tanto, consideran prioritario impulsar la creación de cursos y talleres que doten de conocimientos a la planta académica del programa educativo con el fin cimentar las bases para atender a los alumnos que presentan y/o presenten a futuro, este tipo de discapacidad.

Sobre este tema, Verástegui (2017) menciona que aprender a ser un profesor incluyente mientras su formación y práctica en campo no incorpore estrategias pedagógicas incluyentes, centradas en las necesidades específicas de los estudiantes, es marchar contra corriente, es confirmar la poca coherencia del sistema educativo, el cual abre sus puertas a estudiantes con discapacidad, pero no prepara a sus maestros para enfrentar estos retos de diversidad.

Desde este planteamiento, el docente es el eje del proceso educativo para la inclusión, mediante prácticas pedagógicas, organizadas y sistematizadas (Andrango, 2017); por tanto, la escuela debe cumplir con un actuar pedagógico, didáctico y organizativo, creando ambientes de aprendizaje con base en el valor de la diversidad y la diferencia, las cuales son premisas básicas para garantizar una educación inclusiva, integral, equitativa y justa.

Para lograrlo, es necesario impulsar la correcta implementación de las políticas públicas que generen las condiciones para una práctica educativa inclusiva. Ante esta necesidad, las personas sordas han desarrollado su propia forma de comunicación, la LSM; sin embargo, aunque esta les permite comunicarse entre sí, no siempre facilita la relación con el resto de la comunidad, sobre todo, con los oyentes que desconocen esa lengua. (Gobierno de México, 2010).

Conclusiones

En conclusión, las BAP que han enfrentado los estudiantes con discapacidad es la dificultad de establecer comunicación con la comunidad escolar, debido a que no todos dominan el LSM; otra barrera es la prohibición que realizan los docentes al uso de la lengua de señas en la clase porque distraen; otra situación adversa lo ha sido el audismo, entendido como un menor valor por tener discapacidad auditiva.

En cuanto a los apoyos, evidentemente el alumno denominado para este estudio “Sol” ha tenido el rol de intérprete de la LSM; otro factor a favor es que los dos alumnos con discapacidad se han involucrado en el deporte, en el caso de Júpiter mencionando que fue considerado el mejor del equipo de basquetbol y “Luna”, incluso ha obtenido un premio estatal en atletismo por su gran desempeño.

Los resultados plantean que existen diversas necesidades en la capacitación de los docentes de la LEF del BINE para favorecer la inclusión educativa con alumnos que presentan

BAP. Es importante que las instituciones formadoras de docentes establezcan acciones académicas encaminadas al fortalecimiento de los saberes docentes de sus egresados para la eficiente atención de los estudiantes con discapacidad auditiva y una buena opción es el uso de la LSM.

Referencias

- Álvarez-Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Reimpresión. Editorial Paidós Educador.
- Álvarez, P., Alegre, O, y López, D. (2012). Las dificultades de adaptación a la enseñanza universitaria de los estudiantes con discapacidad: un análisis desde un enfoque de orientación inclusiva. *Relieve-revista electrónica de investigación y evaluación educativa*. Vol.18, Núm. 2, Art. 3 (pp.1-15).
- Arellano, D. (2010). *Gestión estratégica para el sector público*. Fondo de Cultura Económica.
- Arias, A. M. y Alvarado, S. V. (2015). Investigación narrativa: apuesta metodológica para la construcción social de conocimientos científicos. *Revista CES Psicología*, 8(2), 171-181. <http://ceanj.cinde.org.co/programa/Archivos/publicaciones/p1/ 1 AN 226.pdf>
- Andrango, D. A. (2017). *“Me incluyo”*. Programa de fortalecimiento docente para promover la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales en entornos regulares de aprendizaje. Trabajo de fin de master. Universidad La Coruña. <https://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/19666>
- Bolívar, A. (2005). Equidad educativa y teorías de la justicia. *REICE*, Vol. 3, No. 2. <https://n9.cl/f64oh>.
- Cámara de diputados (2019). Ley General de Educación. Cámara de diputados. H. Congreso de la Unión. Nueva Ley Publicada en el Diario Oficial de la Federación el 30 de septiembre de 2019. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>

- Campusano, B. (2011). Introducción a la logogenia. *Cuaderno intercultural*.
http://www.cuadernointercultural.com/wpcontent/uploads/2011/05/intro_logogenia.
- De la Peña, A. (2015). La educación inclusiva: responsabilidad de universidades y normales. En Del Río, N. (comp.). *Políticas inclusivas en la educación superior de la ciudad de México*. (pp.,45-60). <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/14/6653/14.pdf>
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Paideia.
- Gobierno de México (2010). *Lengua de Señas Mexicana (LSM)*. CONADIS. <https://n9.cl/vr4to>.
- Hernández, R., Fernández, R., y Baptista, P. (2014) *Metodología de la investigación*. McGrawHill
- Herrera y Amezcua (2021). Diez claves para la elaboración de un relato biográfico. *Revista Index de enfermería*. Cuarto Trimestre 2021. Vol. 30, núm. 4. Pp. 353-354.
https://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S1132-12962021000300017&script=sci_arttext
- Islas, L. (2012). *La importancia del manejo de la lengua de señas mexicana de parte de las madres oyentes, en el aprendizaje de sus hijos sordos*. [Tesis para obtener el grado de maestría en educación con acentuación en educación media superior]. Tecnológico de Monterrey. Archivo digital.
https://repositorio.tec.mx/bitstream/handle/11285/571787/DocsTec_12739.pdf?sequence=1
- Latapí, P. (2009). El derecho a la educación y a la educación superior, en Gutiérrez, A. y Martínez, M. (comps.). *La democracia y los derechos sociales y económicos*,

Aguascalientes: UAA, (pp. 177-186).
<https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v14n40/v14n40a12.pdf>

MacMillan, J. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Pearson.

Marzo, A., Rodríguez, X. y Fresquet, M. M. (2022). La lengua de señas. Su importancia en la educación de sordos. *Varona Revista Científico Metodológica*, 75(2), 1-8. Universidad Pedagógica Enrique José Varona, Cuba
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=360673304006>

Plan Nacional de Desarrollo. (2019). *Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024*. *Diario Oficial de la Federación*, DOF 12-07-2019.
https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5565599&fecha=12/07/2019#gsc.tab=0

UNESCO (2015). *Desglosar el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 Educación 2030*.
<https://n9.cl/oc68>.

Varona, B. A. (2018). El audismo desde la imagen inconsciente del cuerpo. CIES colegio Internacional de educación superior. Vol. 4, núm. 1. <https://cies-revistas.mx/index.php/Psicomotricidad/article/view/77>

Verastegui, M. V. (2017). Universidades tecnológicas y politécnicas. Tesis. Maestría en Desarrollo y Planeación de la Educación. Unidad Autónoma Metropolitana. [TESIS-VERASTEGUI-2017.pdf](#) (cultura-sorda.org)

Inclusión educativa versus barreras para el aprendizaje y la participación: una mirada desde la educación física

Raymundo Murrieta Ortega.

Benemérito Instituto Normal del Estado

“Gral. Juan Crisóstomo Bonilla”

murrieta.ortega.r@bine.mx

Julio Zamora Machuca.

efzamora24@gmail.com

Centro de Atención Infantil

“Héctor Manuel Delgadillo Romero” en Puebla, México.

Línea temática 7. Educación, desigualdad social e inclusión

Resumen

El objetivo de la investigación es identificar los saberes de los docentes que promueven la inclusión de alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación (BAP), a partir de la mirada de un profesor entrevistado egresado de la Licenciatura en Educación Física del Benemérito Instituto Normal del Estado “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla” de la ciudad de

Puebla en la generación 2006-2010. La investigación tiene un enfoque cualitativo con diseño narrativo-biográfico, con apoyo de la entrevista semiestructurada. Todo lo anterior, con la intención de responder a la pregunta de investigación: ¿Qué saberes docentes debe poseer un educador físico inclusivo? Se analizaron los datos mediante la codificación directa y axial que propone Strauss y Corbin (2002). Los resultados se agruparon en cinco unidades de análisis: 1) Exclusión desde edades tempranas, 2) Formación y vocación docente, 3) Saberes docentes, 4) Respecto a la diversidad y 5) Inclusión en educación física. Concluyendo que un educador inclusivo debe poseer una serie de saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Palabras clave: Inclusión educativa, profesorado inclusivo, barreras de aprendizaje, atención a la diversidad y derechos humanos.

Introducción

Favorecer la educación inclusiva es un requerimiento planteado desde las políticas públicas del actual Gobierno de México que establece el eje transversal número 1 del Plan Nacional de Desarrollo denominado: igualdad de género, no discriminación e inclusión. Dicho eje parte de un diagnóstico general donde se reconocen las desigualdades que existen por motivos de sexo, género, origen étnico, edad, condición de discapacidad y condición social o económica. En este sentido, se afirma que la eliminación o reducción de estas desigualdades requiere de un proceso articulado en la planeación, el diseño, la implementación, el monitoreo y la evaluación de las políticas con perspectiva de género y no discriminación. Bajo esta perspectiva, la política pública federal en México, es muy clara hacia la inclusión al afirmar: todo lo anterior, sin dejar a nadie atrás. (PLANADE, 2019).

Desde esta perspectiva, dicha política pública se ajusta a los siguientes cinco criterios: 1) La universalidad de los derechos humanos implica que la política pública deberá garantizar que no se discrimine por motivos de índole socioeconómica, de género o condición de discapacidad; b) Deberán existir medidas especiales para lograr la igualdad sustantiva,

tendientes a transformar las desigualdades relacionadas con injusticias de índole socioeconómica, de género o condición de discapacidad; 3) En los casos correspondientes, las políticas públicas deberán garantizar la protección especial a los grupos que han sido históricamente marginados; 4) Las políticas públicas siempre deberán reconocer en su diseño e implementación las desigualdades y la discriminación estructural que vive la población; 5) Las políticas públicas deberán considerar las brechas de desigualdad de las mujeres, comunidades indígenas y de otros grupos históricamente discriminados. (PLANADE, 2019).

Sobre este tema, Ríos (2009) argumenta que una de las principales barreras para la participación y el aprendizaje tiene como eje la carencia de formación del profesorado en el ámbito de la atención de niños con una discapacidad. Por tanto, se percibe que los docentes en servicio en los diferentes niveles, presentan carencias en relación a los conocimientos, la metodología o las estrategias para potenciar los conocimientos en el alumnado que enfrenta Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP)

A partir de lo anterior, se plantea la pregunta general de Investigación: ¿Cuáles son los saberes que debe poseer un docente de Educación Física para promover la inclusión de alumnos que enfrentan las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP)? Desglosándose, las siguientes preguntas específicas: 1) ¿Cómo se organiza una sesión de educación física en donde se promueve la inclusión de alumnos que enfrentan la Barreras para Aprendizaje y la Participación (BAP)? 2) ¿Qué estrategias de la educación física se utilizan para trabajar la inclusión en alumnos que enfrentan la Barreras para Aprendizaje y la Participación (BAP)? 3) ¿Cómo debe ser la interacción recomendada entre el docente de educación física con los alumnos que enfrentan la Barreras para Aprendizaje y la Participación (BAP)?

Al mismo tiempo, se plantea el objetivo general de la investigación, el cual pretende: Identificar los saberes idóneos que debe poseer un docente de Educación Física para promover la inclusión de alumnos que enfrentan las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP). Con los subsecuentes objetivos específicos: 1) Valorar cómo se organiza una sesión de

educación física en donde se promueve la inclusión alumnos enfrentan Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP). 2) Conocer las estrategias de la educación física que se utilizan para trabajar la inclusión de alumnos enfrentan Barreras para el Aprendizaje y la Participación, y 3) Reconocer la interacción entre el docente de educación física y los alumnos que enfrentan la Barreras para Aprendizaje y la Participación (BAP). Se establece una hipótesis de investigación: la capacitación docente en temáticas de inclusión educativa disminuirá las barreras para el aprendizaje y la participación de alumnos que presentan algún tipo de discapacidad.

Marco teórico

La investigación se sustenta en la teoría de la justicia de John Rawls que hace referencia a la equitativa distribución de la educación, es decir, las desigualdades deben redundar en un mayor beneficio para los miembros menos aventajados. Sobre este tema, Rawls (2002, citado por Bolívar 2005) sostiene que la sociedad debe establecer iguales oportunidades de educación para todos independientemente de la renta de la familia. Es decir, dos personas dotadas de una “voluntad y talentos iguales” debían tener las mismas oportunidades de éxito escolar.

Al mismo tiempo, el estudio desarrolla la conceptualización de la inclusión educativa como un término que en palabras de Climent (2009, citado en Escribano y Martínez, 2013) es polisémico y que abarca a) Inclusión relativa a la discapacidad y a las necesidades educativas especiales, b) La inclusión como respuesta a los problemas de conducta, c) La inclusión como respuesta a los grupos con mayos riesgo de exclusión, d) La inclusión como la promoción de una escuela común, no selectiva, para todos, y e) La inclusión como derecho a la educación para todos.

Por su parte, la Agenda Mundial 2030 para el desarrollo sustentable por parte de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2021) considera que la equidad y la inclusión educativa como centro del Objetivo de Desarrollo

Sostenible la cual se busca garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda su vida para todas y todos. Además, incorpora como una de sus metas: garantizar el acceso en condiciones de igualdad a las personas vulnerables incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad, a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional.

Metodología

La investigación es cualitativa, debido a que se enfoca en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto (Hernández, et. al., 2014). Al mismo tiempo, se enmarca en el método narrativo, utilizando la entrevista estructurada como instrumento para la recolección de los datos. De acuerdo con Colás (1997, citado por Sandín, 2003) este enfoque sintetiza las aportaciones de las técnicas narrativas en el ámbito psicoeducativo, en donde el conocimiento se organiza en marcos explicativos que sirven como lentes interpretativas para comprender la experiencia.

Para la recolección de los datos se utilizó una guía con 20 preguntas generadoras aplicada de forma directa, es decir frente a frente al entrevistador y entrevistado, pero de forma virtual.

Para el realizar el análisis de los datos, se utilizó la codificación de la información con el uso de códigos abiertos, es decir “cuando señalamos porciones del texto o palabras que nos llaman la atención” (Strauss y Corbin 2002, como se citó en Álvarez-Gayou, 2003, p. 188) y axiales, que se refiere a la repetición de términos aportados por el entrevistado. Para el diseño del informe de las conclusiones se revisó la propuesta de Sandoval (2002) que establece una serie de pasos para identificar la selección de la audiencia y la descripción de los principales hallazgos.

Resultados

El profesor de educación física entrevistado se formó como docente en una Escuela Normal del centro del país; específicamente en la Licenciatura en Educación Física (fundada en 1951) del Benemérito Instituto Normal del Estado “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla” que lleva 143 años en la formación de docentes. Nació en 1988 y es originario de la ciudad de Puebla. Egresó de la licenciatura en 2010, de 2011 a 2014 se desempeñó en escuelas particulares (preescolar y maternal: guardería). A partir del ejercicio docente en escuelas privadas, en 2011 tiene un primer acercamiento con niños que presentaban BAP con dos casos: uno con espectro autista y uno con discapacidad múltiple. De 2015 a julio de 2022 como docente de horas en escuelas primarias de diferentes regiones del estado de Puebla. Actualmente, presta sus servicios en un Centro de Atención Múltiple CAM de la ciudad de Puebla. Tiene 7 años de servicio profesional docente con 11 horas asignadas, recientemente ocupó el lugar 13 en el examen de oposición para obtener horas adicionales.

El estudio abarca el fragmento de vida de 1994 al 2022, tiempo que le llevó transitar por la educación básica, media superior y superior (licenciatura y maestría), hasta la actualidad.

Las entrevistas a profundidad se realizaron en tres sesiones virtuales, durante agosto y septiembre de 2022. Siguiendo el método que proponen Strauss y Corbin (como se citó en Álvarez-Gayou, 2003) el análisis de la información se realizó mediante códigos abiertos y axiales; identificando, desde éstos últimos, cinco términos clave (exclusión desde edades tempranas, formación y vocación docente, saberes docentes, respecto a la diversidad e inclusión en educación física) que se convirtieron en las unidades de análisis de la investigación, las cuales se describen a continuación:

- a) Exclusión desde edades tempranas

El caso del profesor entrevistado es muy particular debido a que experimentó la exclusión desde edades tempranas por una situación de salud: *“Nazco de 10 meses, hubo falta de oxigenación y esto afectó tres áreas: cognitiva, motriz y lenguaje, siendo el lenguaje la más afectada”* (diario de campo), comentando que habló hasta los 6 años.

Vinculando la opinión del entrevistado con un estudio realizado en Colombia es importante destacar que la educación inclusiva implica que todos los niños y niñas de una determinada comunidad aprendan, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales, incluidos aquellos que presentan una discapacidad (Niño et. al, 2018).

Ante la pregunta *¿Por qué es importante la inclusión educativa?* Afirma lo siguiente: *“por experiencia de vida, me enfrenté con personas que no creyeron en mí... mucha gente mencionaba que no iba a destacar”* (diario de campo). Comparte que vivió un *“bullying agresivo”* (esto último en sus propias palabras) en educación básica. Afirmando que generalmente era discriminado. Incluso recuerda que a nivel licenciatura una maestra le dijo que *“no le veía vocación para ser docente”*. Aunque comenta que fue en este nivel (licenciatura) en donde la discriminación no la vivió, debido a que se sintió *“cobijado”* por un grupo de compañeros (estudiantes) y maestros, debido a que en esta etapa de su vida, se interesó en lo deportivo y de alguna manera lo *“arrastraron al basquetbol”* por su físico.

El entrevistado comentó que obtuvo el lugar 47 para el ingreso a la LEF y que una de las pruebas que se le dificultó fue aventarse a la alberca de la plataforma de 5 metros, debido a que en esa época no sabía nadar, significando una gran prueba de valor.

b) Formación y vocación docente

El entrevistado manifiesta una total vocación docente, gusto por la formación continua y disposición para compartir sus conocimientos en diferentes eventos académicos en donde frecuentemente es invitado. Además de contar con la Licenciatura en Educación Física, tiene

estudios de Maestría en Gestión de la Educación Física (BINE) y un Diplomado en Neuromotricidad y en Neurorehabilitación Infantil.

Sobre esta necesidad de una formación docente con saberes para la inclusión, Berreondo y García (2013) argumentan que los docentes en escuela regular deben alcanzar el perfil dentro de su formación para promover la inclusión de niños con discapacidad. Desde esta perspectiva la capacitación de los docentes debe abordar la integralidad del profesional, partiendo desde el saber conocer (cognitivo), saber hacer (procedimental), saber estar y saber ser (actitudinal), siendo este último el motivante que centre y protagonice al educador como ejecutor de procesos inclusivos de calidad educativa.

c) Saberes docentes

Los saberes que deben poseer los docentes de educación física para promover la inclusión de alumnos que enfrentan BAP, de acuerdo a los datos proporcionados por el entrevistado, son los siguientes:

- Ser amable y optimista y poseer capacidad de adaptación.
- Tener capacidad para animar y motivar a los alumnos.
- Tacto, paciencia y tolerancia.
- Poseer una gran capacidad para la organización y la planificación.
- Tener buenas dotes para trabajar en equipo con otros profesionales.
- Tener capacidad para establecer buenas relaciones con la familia del niño y niña con dificultades.
- Poseer aptitudes creativas y prácticas para desarrollar recursos y actividades estimulantes y adecuados.
- Manejo de lengua de señas tanto mexicanas como internacional y del sistema Braille

Al mismo tiempo, el docente reitera que hablar de BAP están incluidos alumnado con discapacidad, problemas severos de aprendizaje, de conducta y con aptitudes sobresalientes.

Sobre este tema, Jiménez-Monteagudo y Hernández-Álvarez (2013) dan a conocer la situación de la formación inicial (FI) y las perspectivas de establecer un perfil de competencias en la formación de profesionales de actividad física adaptada (AFA), desde una perspectiva interpretativa. Por su parte, González y Macías (2018) sostienen que es importante:

Descubrir, describir y analizar la realidad que viven los y las docentes del área de educación física en educación primaria de la ciudad de Córdoba, España en su trabajo con alumnado con discapacidad física y a partir de ahí crear vías de investigación y propuestas de intervención y mejora de la formación para promover y provocar una mejora de la calidad docente y un nuevo impulso hacia la inclusión social del alumnado con discapacidad física (p. 18).

Rodríguez et. al. (2018) establecen una aproximación sobre qué competencias debe poner en práctica el profesorado de educación física que permita definir un perfil docente excelente y eficaz. Además, llevaron a cabo una revisión de los perfiles para la buena enseñanza a nivel nacional (España) e internacional sobre las competencias profesionales de los docentes, tanto a nivel general como en concreto de la educación física.

Por otra parte, Barreiro, et al. (2018) argumentan que “la Educación Física debe ser utilizada y estar encaminada a promover la inclusión, contribuyendo de forma directa en una labor correctiva y estimuladora de la preparación física, emocional e intelectual” (p. 20) del alumnado.

Asimismo, afirman que se debe diseñar un manual con bases fundamentales para la intervención pedagógica en educación física de niños con necesidades educativas especiales (Barreiro et. al., 2018). Sobre este tema, Ríos (2009) presenta una propuesta con estrategias

facilitadoras de dicha inclusión en el área de Educación Física, dado que una de las principales barreras para la participación y el aprendizaje tiene como eje la carencia de formación del profesorado en este ámbito.

La formación profesional de docentes con una perspectiva inclusiva es una necesidad hoy en día para los diferentes niveles de educación básica en México. Retomando la asignatura Educación Física Inclusiva (SEP, 2020) del Plan de Estudios 2018 de las Escuelas Normales, la cual describe las competencias que debe poseer un docente para la atención de alumnado que enfrentan las BAP:

- Estudios en temas de discapacidad, Educación Física adaptada o deporte adaptado, experiencia en trabajo con grupos vulnerables (niños en situación de calle, comunidades indígenas, comunidades migrantes).
- Diseña los procesos de enseñanza y aprendizaje de acuerdo con el enfoque vigente de la Educación Física, considera el contexto y las características de los estudiantes para lograr aprendizajes sustentables.
- Diseña proyectos de intervención socioeducativos para promover estilos de vida saludables y de convivencia social con énfasis en la inclusión.

d) Respeto a la diversidad

Ante la pregunta ¿Cómo fomenta la inclusión en la clase de educación física?

En la escuela regular, doy prioridad a un niño que presenta BAP, demostrarle que lo puede hacer, de acuerdo a su ritmo de aprendizaje, realizo los ajustes necesarios para integrarse a la actividad, sin que se presenten situaciones de rechazo. Constantemente fomento una concientización para que: todos adentro, nadie afuera. Generalmente, realizó una práctica correcta del lenguaje inclusivo, sugiero usar términos adecuados. no colocar etiquetas (diario de campo).

Sobre este tema, Andrango (2017) implementó una propuesta pedagógica denominada "*Me incluyo*": el cual es un programa de fortalecimiento docente para promover la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales en entornos regulares de aprendizaje. El cual considera la capacitación a docentes como un elemento imprescindible para el desarrollo de la inclusión educativa.

Por lo tanto, el programa "me incluyó" mostró su interés de capacitar al docente de manera integral, mediante una propuesta para promover el desarrollo y fortalecimiento docente a través de capacitación y acciones colaborativas para la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales en entornos regulares de aprendizaje de la ciudad de Quito, Ecuador (Andrango, 2017).

En el marco de la Nueva Escuela Mexicana (SEP, 2019) los docentes han aprendido y siguen aprendiendo el valor de la diversidad en sus estudiantes. Por tanto, debe existir una capacitación y actualización continua para que los profesores en servicio cuenten con herramientas y estrategias para promover la educación inclusiva.

e) Inclusión en educación física

A la pregunta ¿Cómo se da esta relación entre educación física e inclusión educativa? Por las condiciones de la clase: *"es el ambiente es más favorable para la inclusión. El niño siempre buscará que lo valoren y lo acepten. Los escuchamos, los motivamos, etc. Es fácil realizar la inclusión desde la educación física a diferencia de otras asignaturas"* (diario de campo).

El docente entrevistado manifiesta que tiene aspiraciones como escribir un libro, publicar artículos y continuar participante como ponente y tallerista en diferentes eventos académicos que tengan como tema central "la inclusión educativa". Al mismo tiempo, afirma que desea continuar siendo un promotor y referente de la educación inclusiva en Puebla y a mediano plazo,

en el país. *“Yo no me siento, pero tampoco lo niego. Puedo ser un referente, tenemos la preparación y los valores. Siempre ser un profesional con valores, con humildad. Enseñar y no rebajar a los demás”* (diario de campo).

También desea obtener el grado de doctorado, seguir capacitándose para acrecentar su bagaje cultural, preferentemente en la temática de inclusión educativa. Identificando que desde el área pedagógica existe un terreno fértil o área de oportunidad *“para hacer investigaciones”*.

Conclusiones

El docente es el eje del proceso educativo para la inclusión, mediante prácticas pedagógicas, organizadas y sistematizadas (Andrango, 2017); desde esta perspectiva, la Nueva Escuela Mexicana (SEP, 2019) debe contener o cumplir con un actuar pedagógico, didáctico y organizativo además de plantear retos en la transformación de los planteles educativos y creación de ambientes de aprendizaje con base a aprender el valor de la diversidad, aprender de la diferencia las cuales son premisas básicas para garantizar una educación inclusiva, integral, equitativa y justa

En este sentido, los resultados plantean que existen diversas necesidades en la formación docente para favorecer la práctica docente inclusiva con alumnos que presentan BAP. Es importante que las escuelas normales establezcan acciones académicas encaminadas al fortalecimiento de los saberes de sus egresados para la eficiente atención de niños o niñas que presentan BAP o NEE con condiciones sociales, culturales o discapacidad física.

Esto lleva a la reflexión y a la necesidad de realizar una amplia investigación y búsqueda de estrategias pedagógicas para orientar los contenidos y puedan ser comprendidos por todos los estudiantes de las escuelas normales, sin importar sus condiciones físicas, sociales, psicológicas o intelectuales y su adecuada aplicación al momento de la práctica docente inclusiva.

Además, los docentes en servicio y los docentes en formación se pueden apoyar en estrategias de aprendizaje colaborativo y trabajar en equipo a favor de la diversidad. Empleando recursos, materiales y actividades que refuercen los aprendizajes en aquellos alumnos de educación básica que presentan dificultad, pues el objetivo es vincular a todos los estudiantes según sus conocimientos y habilidades para que aprendan dentro y fuera del aula. Y es necesario que el docente egresado de la escuela normal aprenda lenguajes que le permitan mantener una buena comunicación con los alumnos que presentan BAP.

Por tanto, la inclusión educativa es un tema en proceso de desarrollo en la agenda educativa nacional. Para lograr que la inclusión sea una realidad en nuestras escuelas es necesario impulsar la correcta implementación de las políticas públicas que generen una conciencia en la mayoría de los docentes del país acerca de la importancia de emplearla en su práctica docente. La realidad en México indica que no todos los estudiantes que presentan algún tipo de situación como condición social, necesidad educativa especial o barreras en el aprendizaje logran acceder a una educación equitativa, y la problemática es más intensa en los alumnos que presentan algún tipo de discapacidad. Por ello, de acuerdo con Niño *et. al.* (2018) en el campo de la investigación se debe realizar un análisis pedagógico sobre los saberes, habilidades y destrezas que debe poseer el docente inclusivo del siglo XXI.

Finalmente, los saberes de un docente inclusivo se reflejan en sus conocimientos, habilidades y valores que manifiesta en cada una de sus acciones. Preferentemente, en el valor del respeto a la diversidad. Por supuesto que el dominio de contenidos sobre temáticas inclusivas, conocimiento conceptual y procedimental sobre la discapacidad y experiencia en intervención con grupos vulnerables. Poseer habilidades para diseñar ambientes de aprendizaje y proyectos para la inclusión. Tener capacidad de observación, para diagnosticar y canalizar a los alumnos que necesiten una intervención más especializada.

No olvidando el aspecto valoral o actitudinal, enfocado a tener un actitud amable y positiva, paciencia y tolerancia, habilidades para relacionarse y trabajar en equipo con otros

profesionales en beneficio de los alumnos vulnerables, así como tener habilidades para establecer buenas relaciones con la familia del niño o niña que presenta BAP.

Desde esta perspectiva, la reflexión sobre la relevancia científica y social del conocimiento generado establece que en el siglo XXI existen varias corrientes y vías para que los docentes depuren saberes para fomentar la inclusión educativa en los alumnos que afrontan situaciones de exclusión o barreras para el aprendizaje y la participación.

Porque todo lo anterior, se verá reflejado en el pensamiento de Katerina Tomasevsky (Escribano y Martínez, 2013) “El derecho a la educación es la puerta a los derechos humanos. ¡Si la educación pública, gratuita y de calidad para todos es posible, entonces es posible la inclusión educativa!”.

Referencias

- Álvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología* (Reimpresión). Paidós.
- Andrango, D. A. (2017). *“Me incluyo”. Programa de fortalecimiento docente para promover la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales en entornos regulares de aprendizaje*. Trabajo de fin de master. Master universitario en discapacidad y dependencia. Universidad La Coruña. <https://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/19666>
- Barreiro, K., León, R., & Maqueira, G. (2018). *Estrategias educativas y sociales para la inclusión de la discapacidad*. CIDE. Estrategias Educativas y Sociales para la Inclusion de la Discapacidad - 0 - 1 - Estrategias - StuDocu
- Berreondo, A. P., & García, M. E. (2013). *Perfil de las practicantes de magisterio para desafiar la inclusión de necesidades educativas especiales*. Tesis de licenciatura. <http://www.repositorio.usac.edu.gt/9778/1/T13%20%282469%29.pdf>
- Bolivar, A. (2005). *Equidad educativa y teorías de la justicia*. REICE, 3(2). <https://n9.cl/f64oh>
- Escribano, A., & Martínez, A. (2013). *Inclusión educativa y profesorado inclusivo. Aprender juntos para aprender a vivir juntos*. Narcea. https://scholar.google.com/scholar?cluster=11680588108364759546&hl=es&as_sdt=0,5
- Hernández, R., Fernández, R., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGrawHill

- González, I., & Macías, D. (2018). *La formación permanente como herramienta para mejorar la intervención del maestro de educación física con alumnado con discapacidad. Retos*, 33, 118-122. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6367737>
- Jiménez-Monteagudo, M. L., & Hernández-Álvarez, J. L. (2013). *La formación inicial para una Educación Física inclusiva: situación, prospectiva y competencias. Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 13(51), 471-494. <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista51/artformacion411.htm>
- Niño, J. A., Morán, R. A., & Fernández, F. H. (2018). *Educación inclusiva: un nuevo reto para la labor docente en el siglo XXI. Revista Infometric@. Serie Ciencias Sociales y Humanas*, 1(2), Julio-diciembre 2018. <http://www.infometrica.org/index.php/ssh/article/view/78/77>
- Plan Nacional de Desarrollo. (2019). *Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024*. Gobierno Federal. México. <https://lopezobrador.org.mx/wp-content/uploads/2019/05/PLAN-NACIONAL-DE-DESARROLLO-2019-2024.pdf>
- Ríos, M. (2009). *La inclusión en el área de educación física en España. Análisis de las barreras para la participación y aprendizaje. Revista Ágora para la EF y el Deporte*, 9, 83-114. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/24577>
- Rodríguez, I., Del Valle, S., & De la Vega, R. (2018). *Revisión nacional e internacional de las competencias profesionales de los docentes de educación física. Revista Retos*, Núm. 34, 383-388. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6736347>
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones*. Editorial McGraw Hill.

Sandoval, C. A. (2002). *Investigación Cualitativa*. Instituto Colombiano Para El Fomento De La Educación Superior, ICFES. Bogotá Colombia.

http://desarrollo.ut.edu.co/tolima/hermesoft/portal/home_1/rec/arc_6667.pdf

Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa*. Universidad de Antioquia.

Secretaría de Educación Pública. (2020). *Educación inclusiva en la educación física*. SEP.

<https://www.dgesum.sep.gob.mx/public/planes2018/LEF/LEF501.pdf>

Secretaría de Educación Pública. (2019). *La nueva escuela mexicana*. SEP.

<https://nuevaescuelamexicana.sep.gob.mx>

UNESCO. (2021). *Agenda 2030. Desarrollo sustentable*. <https://es.unesco.org/sdgs>

Necesidades del docente en formación para el fomento de la inclusión al enfrentar expresiones de discriminación en contextos rurales

Griselda Márquez Higuera

Escuela Normal Rural Gral. Plutarco Elías Calles

griseldamah@gmail.com

María Isabel Ruiz Ríos

Escuela Normal Rural Gral. Plutarco Elías Calles

20261081@creson.edu.mx

Juan Daniel Santos Ibarra

Escuela Normal Rural Gral. Plutarco Elías Calles

20261051@creson.edu.mx

Línea temática 7: Educación, desigualdad social e inclusión.

Resumen

Se realizó un estudio con enfoque cuantitativo utilizando un diseño exploratorio por medio de una encuesta, donde se exploraron las dificultades que enfrentaron los docentes en formación de una Escuela Normal Rural del Noroeste de México, en su jornada de práctica docente en contextos rurales en relación a la educación inclusiva, con el fin de conocer las prácticas discriminatorias que se presentan y observaron dentro del aula que impiden el desarrollo integral del alumno, así como identificar las necesidades docentes con respecto a la práctica de la educación inclusiva. Participó una muestra combinada homogénea y por conveniencia, de alumnos pertenecientes al quinto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria de una Escuela Normal Rural, con el fin

de explorar dificultades para promover la inclusión dentro del aula de práctica e identificar formas de discriminación que manifiestan los alumnos de contextos rurales desde la óptica del docente en formación. Se encontró la importancia y necesidad de capacitar adecuadamente a los futuros docentes para favorecer la educación inclusiva y enfrentar las prácticas discriminatorias.

Palabras clave: Educación inclusiva, discriminación, exclusión, formación docente, infancia, escuelas rurales.

Planteamiento del problema

La educación es un derecho humano y desde la infancia forma parte de la vida cotidiana de cada individuo, este conjunto de leyes garantiza una formación orientada al pleno desarrollo humano, incluyendo la personalidad y dignidad, así como la capacitación para la participación en una sociedad libre. Si bien la escuela es un lugar donde se presentan distintas situaciones de desigualdad social y discriminación, también es un espacio donde se desarrollan distintas capacidades y aptitudes de los alumnos, tomando en cuenta sus necesidades y contextos donde convive dentro y fuera del centro educativo, sigue siendo necesario poner mayor atención en torno al respeto a la diversidad y las diferencias.

La Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948, alude la idea de que todos los seres humanos sean considerados acreedores de los mismos derechos sin distinción alguna, entre ellos el Artículo 2 dice: “Toda persona tiene todos los derechos y libertades proclamados en esta Declaración, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición” (Párr. 1).

De acuerdo con la UNICEF (2022) uno de los factores que propicia gran discriminación en el mundo es la pobreza, poniendo como ejemplo el caso de los niños romaníes. El romaní es el grupo étnico minoritario más grande de Europa cuenta con aproximadamente 12 millones de personas, la discriminación contra este grupo étnico se remonta a siglos atrás. Los niños y las niñas romaníes son objeto de estereotipos, discriminación y exclusión desde que nacen, y son de los grupos más marginados del mundo. Están dentro de las tasas de pobreza son más elevadas, además, en comparación con el promedio nacional, los niños y las niñas de los asentamientos romaníes tienen menos probabilidades de asistir a la escuela y, cuando estudian, tienen más probabilidades de compartir clases con compañeros menores que ellos, lo que aumenta el riesgo de abandono escolar, son afectados por la discriminación, no cuentan con apoyo ni acceso a los servicios sociales.

También, cuentan con menores probabilidades de terminar la enseñanza primaria y secundaria. Por ejemplo, de los niños que viven en asentamientos romaníes y que están en edad de asistir a la escuela primaria, entre el 6% y el 20% se encuentran desescolarizados, mientras que las tasas nacionales oscilan entre el 1% y el 3%. Más del 20% de los niños que viven en los asentamientos romaníes de Kosovo, Macedonia del Norte y Montenegro están excluidos de la educación escolar de esos países.

Por otro lado, un estudio sobre discriminación en México realizado por Laborín-Álvarez, Valdez-Gardea y Parra-Armenta (2012), encontraron en una población de estudiantes universitarios del centro y norte del Estado de Sonora manifestaciones de actitudes de discriminación hacia el migrante indígena. Se identificó que el estudiante sonoreense a pesar de que revelaba que no sentían rechazo hacia el contacto con estos grupos de migrantes indígenas provenientes de otras regiones del país, si expresaron que los percibían como “personas en las que no se puede confiar, que se aprovechan de las condiciones, los recursos y la gente que los acoge,

así como el gasto innecesario que representan para el Estado y la Nación” (pág. 339); por último, en el aspecto de diferencias culturales, analizando las tradiciones, alimentación, higiene, religión, etcétera, los estudiantes sonorenses los conciben como un grupo ajeno y distinto a ellos.

Como puede observarse, las expresiones de discriminación en distintas poblaciones y contextos dista mucho de desaparecer, es por ello que la labor de la formación docente para impactar en la reducción o eliminación de estas actitudes que no favorecen el respeto a la diversidad y a la inclusión es crucial. A razón de lo anterior, se justifica la elaboración del presente estudio que se realizó durante la formación docente dentro de una Escuela Normal del Noroeste de México y a la vez durante la realización de sus prácticas profesionales intensivas en contextos rurales.

Uno de los principales propósitos de introducir la temática de la inclusión a través de diversos cursos que se ofrecen en la formación docente es fomentar la igualdad y la inclusión, así como reconocer y revalorar las diferencias como principios para la atención educativa, para ello, fue necesario sensibilizar a los futuros profesores de educación básica en las acciones, actitudes individuales y culturales que impiden favorecer la inclusión dentro del aula. Para ello, se inició un proceso de intervención que permitiera tomar conciencia y facilitar la identificación de acciones y actitudes que imposibilitan la inclusión, en este caso, dentro de sus grupos de práctica docente en las escuelas primarias donde realizan prácticas profesionales.

Es importante recalcar que al inicio del proceso los estudiantes consideraban que la inclusión educativa tenía como principal objetivo atender necesidades de aprendizaje, lo que viene siendo una parte de sus propósitos. Para que un docente en formación pueda identificar experiencias de discriminación y sus propias necesidades en torno a la educación inclusiva dentro de su propia práctica docente, es necesario que inicie un proceso de sensibilización y conocimiento de cómo se definen y manifiestan tanto cultural e individualmente, por lo que previo

a la práctica profesional se llevó a cabo un proceso formativo para facilitar las observaciones a realizar dentro del grupo a atender en la escuela primaria.

Una vez que los participantes del estudio fueron capacitados para detectar manifestaciones que suscitan la falta de inclusión y discriminación, se les asignaron escuelas de práctica docente dentro de contextos rurales, planteándose los siguientes propósitos de investigación:

Explorar dificultades de los docentes en formación para promover la inclusión dentro del aula de práctica profesional.

Identificar formas de discriminación que manifiestan los alumnos de contextos rurales dentro del aula desde la óptica del docente en formación.

Para la obtención de la información se les solicitó realizar observaciones en relación a diferentes formas de discriminación y exclusión que se manifiestan dentro de su grupo de práctica e incluirlas en su diario de campo. Asimismo, de acuerdo a la experiencia obtenida que reflexionaran sus necesidades formativas docentes identificadas en torno a la educación inclusiva. Todo ello se solicitó incluirlo en sus respectivos diarios de práctica para su posterior análisis con ayuda de preguntas guía que les permitieran capturar sus vivencias relacionadas a la temática de inclusión y que a la vez forman parte de las preguntas de investigación del presente estudio, siendo las siguientes:

¿Cuáles son las dificultades que detectaron los docentes en formación en sí mismos para promover una educación inclusiva con su grupo de práctica?

¿Qué experiencias de discriminación se observaron dentro del grupo atendido durante su práctica docente?

¿Qué temáticas para futuras capacitaciones en torno a la educación inclusiva proponen los docentes en formación?

Como hipótesis del estudio se plantearon las siguientes:

El 80% de los docentes en formación manifestarán facilidad en su desempeño para favorecer la educación inclusiva.

Los docentes en formación manifestarán que en el grupo de práctica de contexto rural se observó un clima de inclusión con ausencia de manifestaciones de discriminación y/o exclusión.

Marco teórico

La atención a la diversidad y el lograr una igualdad de oportunidades es un reto que existe en todas las instituciones educativas, principalmente la escuela y los docentes que ejercen su trabajo en los niveles educativos obligatorios. Es por ello, la necesidad de fomentar la inclusión educativa y sus implicaciones en la educación. Mediante esta, se busca garantizar la presencia, participación, permanencia y aprendizaje de todos y cada uno de los estudiantes, sin razón alguna a la discriminación o segregación entre ellos.

Como menciona la UNESCO (2023) el enfoque de la educación inclusiva significa tomar en cuenta cada una de las necesidades de los individuos, además, reconocer que todos poseen la capacidad de aprender a través de los distintos intereses, habilidades y estilos de aprendizaje únicos, permitiendo que los maestros y estudiantes interactúen satisfactoriamente ante la diversidad y no la perciban como un obstáculo, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer el entorno de aprendizaje.

Uno de los principales factores que impiden el logro de la educación inclusiva, es la discriminación existente en el ámbito escolar, según el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación [CONAPRED] (s.f), esta es una práctica cotidiana que conlleva en dar un trato desfavorable o inmerecido a determinada persona o grupo, ya sea por alguna característica física o de su forma de vida como; el origen étnico o nacionalidad, religión, preferencias sexuales, edad, discapacidad, condición social o económica, sexo, estado civil, entre otras que pueden ser motivo de distinción o exclusión de los derechos humanos.

Las consecuencias de la discriminación en la vida de las personas son negativas, tienen que ver con la violación de los derechos humanos y desigualdad para acceder a ellos, lo cual puede llevar al aislamiento, vivir con violencia e incluso al suicidio o la muerte. (CONAPRED, s.f.).

Según Oviedo (2017), en su investigación sobre 33 tipos de discriminación escolar, aclara que las prácticas discriminatorias pueden presentarse de forma visible o de manera tan sutil que no se logre percibir su existencia ni sus consecuencias, el ámbito educativo pudiera ser un espacio con mayor oportunidad a desarrollar las mismas, hasta ser más graves o con mayor impacto en los infantes. Además, se destacan seis criterios distintos de los tipos de discriminación que se efectúan en la escuela; biológicos (físicos y cognitivos), culturales o tribales, de preferencias o gustos, sexuales, (socio) económicos y otros.

Biológicos. Es la discriminación por capacidades, racismo, apariencia física, por peso, altura, entre otros.

Tribales. Vinculadas a las diferentes culturas y creencias, relacionadas al etnocentrismo y xenofobia, haciendo referencia a las distintas lenguas, acentos, religión o ateísmo, etc.

Elecciones o gustos. Relacionada a los gustos, preferencias o decisiones distintas, así como diferentes ideologías.

Sexuales. Vinculadas al sexo, género y en ocasiones familia como el sexismo, el género, la orientación sexual, práctica o libertad sexual y discriminación por filiación.

Socioeconómicas. Haciendo referencia a la discriminación por clases sociales, ingresos económicos, por posesión o carencias de bienes y por actividad laboral.

Otros. Abarcando tres distintos tipos de discriminación, falacia por asociación, (siendo víctima alguien quien está asociado con un grupo o persona que no es considerado como ideal), múltiple (quienes soportan dos o más motivos de discriminación). Por último, el especismo, hace referencia a la opresión contra seres vivos que no pertenezcan a otras especies (maltrato animal).

Algunas de las causas que permiten que estas prácticas discriminatorias prevalezcan en las instituciones educativas y no logren un aula inclusiva son:

Falta de capacitación de los docentes. La mayoría de los maestros no tuvieron una preparación para enseñar a los estudiantes con capacidades especiales, lo que les dificulta el trabajo en el aula.

Falta de recursos. Muchas escuelas no cuentan con los recursos y el apoyo necesario para atender las necesidades de los alumnos con necesidades especiales o alguna discapacidad, ya sean recursos tecnológicos o materiales adaptados.

Estereotipos y prejuicios. Algunas veces, los alumnos con discapacidades son vistos como incapaces o menos hábiles para realizar las actividades.

Falta de apoyo familiar. En muchas de las ocasiones, el contexto familiar en el que se encuentran envueltos los estudiantes, en este caso, los padres o el tutor no están dispuestos a apoyar en la educación de sus hijos.

Ausencia de políticas y programas. En muchos países no cuentan con políticas y programas específicos para lograr la inclusión educativa de los estudiantes, o en ocasiones si existe un programa, pero no se respeta.

En la actualidad, las instituciones educativas se enfrentan con diversos retos buscando una educación inclusiva, uno de los más importantes es la formación y capacitación adecuada de los docentes, debido a que la mayoría no conoce del trabajo con alumnos con distintas capacidades, enfatizando, en el trabajo de educación especial.

Soto (2003), señala que las condiciones para que la escuela sea inclusiva, depende de distintos factores como el contexto y la realidad en la que vive cada centro educativo, debido a que de estos surgen los procesos de educación. Donde, primeramente, se busca una reflexión y reconstrucción de la práctica cotidiana de los docentes y directivos de la institución educativa, para potenciar la búsqueda de nuevas alternativas que impacten en el desarrollo del trabajo en el aula.

De acuerdo con Soto (2003), las siguientes áreas de trabajo son algunas que permiten centrar la atención para lograr ser escuelas inclusivas:

Trabajo colaborativo entre docentes. Planeación de las actividades y programas a desarrollar en la comunidad educativa, implica que todos los docentes hagan una reflexión sobre el proyecto y participen en conjunto, el cual está definido desde el centro.

Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Se debe participar por parte de todos los estudiantes que conforman la institución educativa, desarrollando el mismo plan de trabajo, contando con todos los apoyos que requieren los participantes para que exista una igualdad y las mismas oportunidades, fomentando un trabajo colaborativo y cooperativo. Es importante mencionar que los docentes sean aptos con el manejo de los recursos o materiales a utilizar, para que sea un óptimo desempeño en la práctica educativa.

Atención a la diversidad desde el currículo. Es importante que los maestros lleven procesos de capacitación, para que les facilite plantearse objetivos en conjunto a todos los docentes de la institución, donde se plasme lo gubernamental y lo institucional, tomando en cuenta todos los aspectos relacionados con el proceso de enseñanza y aprendizaje, incluyendo un apartado de evaluación y seguimiento.

Administración y organización interna. Una institución educativa basada en la educación inclusiva, debe realizar un análisis enfocado en una autoevaluación y una evaluación interna, dando como resultado la realidad de su organización, por otro lado, la organización administrativa, resulta importante debido a que permite el trabajo en equipo y una adecuada relación entre los participantes de la comunidad educativa. El tiempo y el espacio son aspectos fundamentales de la organización, optimizando su uso efectivo.

Colaboración escuela-familia. Uno de los aspectos más importantes, debido a que de dicha colaboración depende el éxito del proceso educativo, es necesario permitir a los padres de familia sentirse parte del proceso educativo de sus hijos, es por ello la finalidad de las reuniones.

Transformación de los recursos y servicios destinados a la educación especial. El principal cambio es con el docente de apoyo, el cual debe convertirse en un participante clave en la educación y lograr su participación en toda la institución educativa, debido a que, es quien detecta

y evalúa las necesidades educativas especializadas y es quien logra enfrentarlas con distintas técnicas y herramientas de manera exitosa.

En la actualidad, la falta de acceso a la escuela en las comunidades rurales ha afectado durante años, esto nos lleva al rezago educativo que presenta una parte de la población mexicana. La inequidad educativa en la población rural es causada por distintos factores que provocan la violación del ejercicio del derecho de la educación que padecen dichos individuos. Juárez y Rodríguez (2016) mencionan como algunos aspectos que explican las causas de discriminación educativa en la educación de las escuelas rurales la falta de oferta educativa, condiciones del contexto y desigualdad de insumos.

Otro de los problemas que se señalan los autores es la dificultad de contar con los docentes preparados para enseñar adecuadamente, mencionan que la formación docente es deficiente e insuficiente para afrontar las características particulares que se enfrentan en las aulas rurales, ellos son los que trabajan en peores condiciones en comparación a los del resto del país. Existen algunas condiciones y características del trabajo docente que impactan en el desempeño de la educación rural:

Ausencia de una normalidad mínima. Las escuelas rurales no logran cumplir con una normalidad mínima de funcionamiento, debido a diferentes causas, como la elevada cantidad de inasistencias de los docentes, no lograr cubrir con las cinco horas de trabajo diario por razones ajenas, el mismo docente que imparte clases es quien toma la comisión de la dirección, todo esto ocasiona que el funcionamiento regular del servicio educativo se dificulte y no se logren mejorar los resultados.

Aspectos pedagógicos. En las escuelas rurales solamente se logra un 70% de lo planteado en el plan y programas de estudio, debido a que se centran en la lectura y escritura, además que

los recursos educativos, materiales didácticos, libros de texto, y materiales especializados para las necesidades de los alumnos especiales, no están adaptados para el trabajo con tres o más grados simultáneos en el aula. Asimismo, la falta de preparación de algunos docentes para actuar en casos específicos como alumnos ciegos, sordos o que hablen solamente una lengua indígena, entre otros.

Problemas relacionados con la gestión. La gestión escolar se presenta a cargo de los mismos docentes, realizando sus actividades como docentes frente a grupo y a su vez llevar a cabo la gestión de la institución, las escuelas rurales no cuentan con el apoyo continuo de supervisores para las mejoras y seguimiento del servicio educativo, presentan falta de capacitaciones y acompañamiento, generando un servicio deficiente.

En la investigación realizada por Solís (2017), sobre los jóvenes pertenecientes a pueblos indígenas y sus condiciones con respecto a la educación recibida, menciona que existen numerosos antecedentes que hablan sobre las condiciones de desventaja escolar y rezago educativo de los pueblos indígenas. En la actualidad, la discriminación no ha sido totalmente borrada del sistema educativo, esto refleja la existencia de la desigualdad educativa en las nuevas generaciones.

Los resultados de dicha investigación arrojan que los estudiantes pertenecientes a estas comunidades y solo hablantes de lengua indígena, con escolaridad hasta primaria completa resultan ser el 45.7%; en cambio los estudiantes no pertenecientes a pueblos indígenas solamente el 5.2% se quedan en dicho nivel de escolaridad. En comparación en el caso de llegar a la educación media superior o un nivel más alto de escolaridad, el 68.2% de los jóvenes no pertenecientes a dichos pueblos lo logran, mientras que los jóvenes sólo hablantes de la lengua no logran ni terminar la secundaria.

Metodología

La metodología para abordar el estudio es de corte cuantitativo, con un diseño exploratorio a través de un cuestionario donde se exploraron las dificultades en torno al fomento de la educación inclusiva de los docentes en formación presentadas en su jornada de práctica intensiva. Los cuestionarios son un “conjunto de preguntas respecto de una o más variables que se van a medir” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 217). En fenómenos sociales es el más utilizado para recolectar datos y se utilizan en encuestas de todo tipo. Según McMillan y Schumacher (2005), en la investigación la técnica de la encuesta es una estrategia para obtener información de manera oral o escrita acerca de una muestra o grupo de individuos.

Los participantes del estudio fueron 66 alumnos de quinto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria de la cohorte 2017-2021, de una Escuela Normal Rural del Noroeste de México con modalidad de internado. La selección de la muestra fue combinada, es decir por conveniencia y de muestras homogéneas, la primera a razón de contar con el acceso a los grupos de estudiantes en formación docente y siendo a la vez una muestra homogénea por estar cursando el mismo semestre y a la vez todos realizarían sus prácticas intensivas en el contexto rural. (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

Se aplicó un cuestionario digital autoadministrado, con diez preguntas de opción de respuesta abierta y cinco preguntas de todas relacionadas con la noción de educación inclusiva y las problemáticas observadas con relación a la discriminación. Se analizaron las respuestas de tres de las diez preguntas abiertas relacionada con las dificultades observadas en su desempeño para ejercer una educación inclusiva, formas de discriminación observadas en su grupo de primaria y en qué aspecto de la inclusión requiere capacitación según su experiencia. Para su análisis cuantitativo, las respuestas a las preguntas fueron codificadas y clasificadas para su análisis cuantitativo, es decir, una vez realizado lo anterior se le dieron valores numéricos

(Hernández et al., 2014) Para la codificación se seleccionaron las respuestas que presentaban mayor frecuencia, se clasificaron de acuerdo al tipo de discriminación.

Resultados

Para dar a conocer los resultados del estudio en este apartado se responderán las preguntas de investigación.

En cuanto a la pregunta ¿Cuáles son las dificultades que detectaron los docentes en formación en sí mismos para promover una educación inclusiva con su grupo de práctica?, se identificó que la principal dificultad de los docentes en formación giró en torno a la dimensión de la atención diversificada manifestando dificultades para lograr que todos avanzaran. Puede observarse de acuerdo a la tabla 1, que la mayoría de los docentes en formación pudieron identificar sus áreas de oportunidad para el manejo de la educación inclusiva; solo un 21% manifestó no haber tenido dificultades en promover la inclusión en su aula, en su mayoría sus expresiones fueron que lograron una buena inclusión con su grupo aunado a que había disposición en los niños en tratarse con respeto a sus diferencias.

También, puede observarse que las razones que expresaron para justificar la falta de inclusión y a la vez la dificultad para promover la inclusión en el aula, fueron reconocidas por parte de ellos debido a su limitada experiencia y falta de formación para atención a la diversidad, como los son respectivamente, ser empáticos con los alumnos, dificultad para que se trabaje en forma colaborativa y necesidad de mayores estrategias para ofrecer atención diversificada.

Con este resultado se puede decir que la hipótesis donde se plantea que el 80% de los docentes en formación manifestarán facilidad en su desempeño para favorecer la educación inclusiva se anula, debido a que sólo el 21% manifestó dicha facilidad en su desempeño para

favorecer la educación inclusiva. Esto nos puede dar idea de que es necesario durante la formación una mayor conexión para llevar a la práctica lo aprendido.

Tabla 1

Dificultades en torno a la educación inclusiva de los docentes en formación detectadas durante su práctica profesional

Dificultad identificada	n	%
Dificultades para ofrecer atención diversificada y todos avancen	18	30%
Ninguna dificultad identificada	13	21%
Dificultad para que los niños trabajen de manera colaborativa	11	18%
Cómo manejar manifestaciones de exclusión	6	10%
Más empatía con los niños	6	10%
Dificultades para implementar ajustes razonables	4	7%
Falta de apoyo de los padres en actividades escolares	2	3%
Falta de infraestructura inclusiva	1	0.20%

Fuente: Elaboración propia

En torno a la segunda pregunta de investigación ¿Qué experiencias de discriminación se observaron dentro del grupo atendido durante su práctica docente?, de acuerdo a la tabla 2 se puede identificar que un 38% manifestó no haber presenciado alguna experiencia de discriminación entre los niños de su grupo de práctica docente. Por otra parte, seguido de la anterior, la mayor actitud de discriminación observada en sus alumnos de primaria, fueron principalmente de tipo biológicas, la cual comprende todo lo relacionado con la discriminación por capacidades, racismo, apariencia física, por peso, altura, entre otros, seguido por las causas tribales que incluyen actitudes en torno a las diferentes culturas y creencias, relacionadas al etnocentrismo y xenofobia, haciendo referencia a las distintas lenguas, acentos, religión o ateísmo, etc.

De acuerdo a estos resultados, la segunda hipótesis planteada se anula, debido a que los docentes en formación manifestaron que en más del 60% de los grupos de práctica docente en contexto rural no se observó un clima de inclusión, hubo también manifestaciones de discriminación y/o exclusión.

Tabla 2

Tipos de Discriminación Observados en los Grupos de Práctica Docente

Tipo de Discriminación	n	%
<i>Biológicas</i>	21	32%
Tribales	9	14%
Socioeconómicas	4	6%

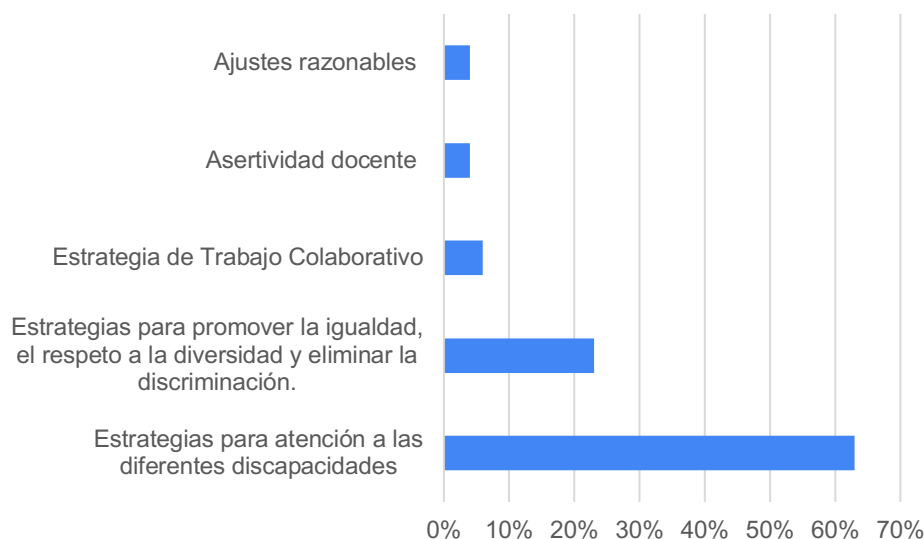
Sexuales	4	6%
Elección o gusto	3	4%
Ninguna	25	38%

Fuente: Elaboración propia

Como última pregunta de investigación tenemos ¿Qué temáticas para futuras capacitaciones en torno a la educación inclusiva proponen los docentes en formación? Se encontró que manifiestan mayor necesidad de capacitación en el área del uso de estrategias para la atención a las diferentes discapacidades en un 63%, seguido de las necesidades para el uso de estrategias para promover la igualdad (23%), el respeto a la diversidad y eliminar la discriminación (6%). Se concluye entonces que las temáticas que los docentes en formación proponen para futuras capacitaciones en torno a la educación inclusiva coinciden con sus dificultades manifestadas, se comprueba en su mayoría.

Figura 1

Necesidades de formación docente en torno a la Educación Inclusiva



Fuente: Elaboración propia

Discusión y Conclusiones

En el presente estudio fue importante encontrar la manera en que se manifiestan e impactan las prácticas discriminatorias y las necesidades docentes en relación a la educación inclusiva, que es fundamental para orientar el desarrollo integral y bienestar de los alumnos, y así sentar las bases en su formación docente para favorecer la inclusión en su futuro alumnado.

Con base en los resultados se destaca que los docentes en formación requieren internalizar las competencias profesionales necesarias para la práctica de la educación inclusiva dentro su entorno educativo, debido a que éstos manifestaron que en más del 60% de los grupos de práctica docente, observaron prácticas de discriminación y exclusión y que fue para ellos difícil el manejo de las situaciones experimentadas de manera favorable en términos de inclusión. Se encontró la necesidad de reforzar y capacitar a los futuros docentes para el uso de estrategias referentes a las diferentes discapacidades, la promoción de la igualdad, el respeto a la diversidad y en la

eliminación de la discriminación para involucrarse en diversos contextos inclusivos, porque se enfrentarán a estos escenarios al egresar y serán parte del ejercicio docente.

Tras el análisis, se deduce la importancia de fomentar la educación inclusiva en la práctica educativa, como lo enuncia Parra (2011), esta constituye un enfoque educativo basado en la valoración de la diversidad como elemento enriquecedor del proceso de enseñanza aprendizaje y, favoreciendo el desarrollo humano; sin embargo, los resultados del estudio muestran que la mayoría de los docentes en formación precisan impulsar las competencias necesarias para el desarrollo de la educación inclusiva en el aula. Lo que implica que los docentes de la práctica y los alumnos normalistas deberán ajustar y adecuar los temas de trabajo, tomando en cuenta lo que sugiere la UNESCO (2020) para lograr la inclusión en el aula, retomando el impacto que tienen los profesores como agentes de cambio capacitados con valores, conocimientos y actitudes oportunos para que todos los alumnos tengan éxito.

Referencias

- Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación - CONAPRED. (s. f.). *Discriminación e igualdad*. CONAPRED. Recuperado 16 de agosto de 2023, de https://www.conapred.org.mx/index.php?contenido=pagina&id=84&id_opcion=142&op=142
- Declaración Universal de Derechos Humanos. Asamblea General de las Naciones Unidas. Resolución 217 A (III) del 10 de diciembre de 1948.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, Negación de los derechos: Los efectos de la discriminación sobre la infancia, UNICEF, Nueva York, noviembre de 2022.
- Hernández S., R., Fernández C., C. y Baptista L., M. P. (2014). Metodología de la Investigación. McGrawHill. <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>
- Juárez, D. y Rodríguez, C. R. (2016). Factores que afectan a la equidad educativa en escuelas rurales de México. *Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 53(2), 8-12.
- Laborín-Álvarez, J. F., Valdéz-Gardea, G. C. y Parra-Armenta, E. M. (2012). Discriminación y prejuicios de jóvenes sonorenses hacia el migrante indígena. *Estudios Sociales. Revista de Alimentación Contemporánea y Desarrollo Regional*, (2), 333-347. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41724972015>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2023). *Qué debe saber acerca de la inclusión en la educación*. UNESCO. <https://www.unesco.org/es/inclusion-education/need-know#:~:text=Un%20enfoque%20inclusivo%20de%20la,y%20necesidades%20de%20aprendizaje%20%C3%BAnico>

- Oviedo, D. (2017). 33 tipos de discriminación escolar. Analizando la violencia simbólica infantil desde la Investigación para la Paz. *Revista Científico-Pedagógica Kuaapy Ayvu*, 8(1), 74-107. https://www.inaes.edu.py/application/files/8315/9706/7551/Treinta_y_tres_tipos_de_discriminacion_escolar.pdf
- Parra-Dussan, C. (2011). *Educación Inclusiva: Modelo de Diversidad Humana*. *Educación y Desarrollo Social*, 5(1), 139-150. ISSN 2011-5318. <https://revistas.unimilitar.edu.co/index.php/reds/article/view/897/648>
- Solís, P. (2017). Jóvenes pertenecientes a pueblos indígenas y educación. *Discriminación estructural y desigualdad social. Con casos ilustrativos para jóvenes indígenas, mujeres y personas con discapacidad*, 1 (primera edición), V. https://www.conapred.org.mx/documentos_cedoc/Discriminacionestructural%20accs.pdf
- Soto, R. (2003). La Inclusión Educativa: Una Tarea que le Compete a toda una Sociedad. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 3(1), 6-14. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44730104.pdf>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO]. (2020). *Enseñanza inclusiva: Preparar a todos los docentes para enseñar a todos los alumnos | Global Education Monitoring Report*. <https://es.unesco.org/gem-report/2020teachers#:~:text=Un%20aspecto%20destacado%20de%20la,todos%20los%20alumnos%20tengan%20%C3%A9xito>.

El arte como herramienta pedagógica para alumnos que enfrentan BAP

Natalia Cervantes de la Rosa

“Institución Benemérita y Centenaria” Escuela Normal del

Estado de Chihuahua Profesor Luis Urías Belderráin

21-n.cervantes.d@ibycenech.edu.mx

Mtra. Griselda Ivette Arzaga Barreñada

“Institución Benemérita y Centenaria” Escuela Normal del Estado de Chihuahua

Profesor Luis Urías Belderráin

i.arzaga@ibycenech.edu.mx

Mtro. Julio César Mannings Ochoa

“Institución Benemérita y Centenaria” Escuela Normal del Estado de Chihuahua

Profesor Luis Urías Belderráin

jc.mannings@ibycenech.edu.mx

Línea Temática 7. Educación, desigualdad social e inclusión

Resumen

A lo largo del tiempo se ha buscado generar cambios respecto a las estrategias de enseñanza en la educación, hoy en día se busca dar respuesta a ese enfoque basado en la inclusión, por ello a través de esta investigación se pretende destacar los beneficios y la importancia que representa el arte en el desarrollo académico, social y cultural de los alumnos, así como el valorar las características de la materia como herramienta pedagógica que permita así la

atención a la diversidad que se presenta en los contextos escolares, reconociendo fortalezas, habilidades y áreas de oportunidad según sea el caso.

Dicha problemática se identificó en el CAM 23 ubicado en la ciudad de Chihuahua durante las jornadas de prácticas que solicitan en el trayecto de práctica profesional y saber pedagógico, en donde se observó que los alumnos mostraban gran interés por las artes, música, cine, pintura, dibujo e incluso oratoria, pero existen diversas limitaciones por padres respecto a la facilitación de materiales y por maestros por la metodología utilizada.

Así mismo es importante rescatar que el método de estudio está basado en la fenomenología al pretender encontrar el porqué de las realidades que se presentan, esto rescatado a través de las observaciones registradas en el diario de campo. Dentro de los resultados generales obtenidos hasta el momento de manera parcial en la dimensión de padres de familia y docentes, revalorizan la importancia del arte en el aprendizaje de sus hijos y alumnos, pues comprenden que es una herramienta pedagógica que ofrece cambios y da sustento a nuevos aprendizajes, y respecto a la dimensión de los alumnos de manera general se rescata que al ser una herramienta de su interés los aprendizajes son adquiridos de una mejor manera.

Palabras clave: Alumnos, discapacidad, arte, BAP. problema.

Planteamiento del problema.

A lo largo de la historia educativa se han generado grandes cambios respecto a las estrategias de enseñanza que se implementan, gracias a un enfoque basado en la inclusión, donde se considera los estilos de aprendizaje, intereses, barreras de aprendizaje y participación, las características generales del alumno y del contexto en el que se desenvuelve, para lograr así aprendizajes significativos con los objetivos establecidos en el programa de estudio.

Este sería el camino ideal al que se debe llegar, sin embargo, se presenta una brecha muy grande entre las actividades que se planean realmente, sobre todo por las bajas expectativas de los alumnos en Centros de Atención Múltiple (CAM) y Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), alejadas del objetivo que promueve la inclusión educativa.

El problema se cree que surge y se mantiene desde las planeaciones e intervenciones de los maestros, debido a que no se realizan los ajustes necesarios dentro de las actividades y el aula en general, que por diversas razones se deja de lado los ejercicios creativos, ya sea por el material implementado, el tiempo que toman en desarrollar la planeación o la atención que hay que poner en cada uno de los alumnos mientras realizan las actividades y/o por comodidad de los docentes, de esta manera parece que es más fácil mantener una secuencia homogénea donde a pesar que se “adapta” a lo que pueden hacer los estudiantes, no es lo suficientemente precisa para atender sus interés y fortalezas.

Dentro del CAM 23 ubicado en la ciudad de Chihuahua, se observa este problema, donde los alumnos muestran gran interés por las artes, música, cine, pintura, dibujo e incluso oratoria, pero existen diversas limitaciones tanto por padres como por maestros. En el salón del grupo socio-adaptativo 1, todos los alumnos tienen características similares y la respuesta a las actividades “tradicionales” lleva un mismo patrón.

Un ejemplo claro sería el caso del alumno BRE, que tiene como diagnóstico Síndrome de Down y algunas características notables de TEA, durante el día dibuja rayas de diferentes colores en su cuaderno, debido a que esto le permite concentrar su atención en lo que pasa a su alrededor, a pesar de que no dibuja nada en concreto, los colores cambian conforme a su estado de ánimo, además realiza las actividades que se piden de una buena manera, esto quiere decir que aunque no establece contacto visual, está poniendo atención a lo que escucha

y lo procesa correctamente. En su caso algunas texturas no son de su agrado, sin embargo, utiliza esta forma de arte (pintura) para mantener la calma y concentración.

Se inicio con la implementación de algunas actividades como diagnóstico que permitiera hacer un análisis amplio de la problemática, estas actividades algunas de ellas implicaban el dibujo y pintura con todos los alumnos, y en comparación de las actividades que realizan comúnmente, los alumnos demostraron un mayor interés, interacción entre iguales y era bastante visible la búsqueda de aprobación al realizar la actividad, lo que les permite incrementar su confianza.

Por ello se busca demostrar el beneficio del arte en las aulas y el impacto que tiene en la interacción con los alumnos, cómo se desenvuelve la clase y permite que tengan actividades más creativas, que le permitan llegar a los aprendizajes esperados, está claro que implica un mayor esfuerzo por parte de los docentes, sin embargo, es una vía significativa para llegar al objetivo: educación inclusiva.

Dentro de este documento se busca destacar los beneficios y la importancia que representa el arte en el desarrollo académico, social y culturas de los alumnos, al igual que valorar las características de la materia como herramienta pedagógica transversal con todas las materias del currículo, siendo así un método flexible que permite la atención a la diversidad que se presenta en los contextos escolares, reconociendo fortalezas, habilidades y áreas de oportunidad según sea el caso.

La observación que se realizó en la segunda jornada de prácticas dentro del CAM 23 llevaron a la interrogante principal de esta investigación, sin embargo la razón que motivó a realizar este documento es la preocupación por encaminar prácticas verdaderamente inclusivas en las siguientes jornadas, de aquí nace la importancia de este protocolo que busca

exponer las barreras para el aprendizaje y la participación al igual que una estrategia psicopedagógica dinámica y flexible como lo es el arte.

El aporte principal que se busca alcanzar es dar a los maestros en formación una nueva visión del sistema de enseñanza - aprendizaje, además de brindar herramientas fundamentadas teóricamente para la implementación del arte dentro de sus planeaciones, de esta manera poner en práctica la mayoría de actividades artísticas transversales a los ámbitos que se manejen dentro del ciclo escolar en donde se presente.

Por otro lado, se cree firmemente que estas acciones pueden ser el punto de partida para que los maestros titulares abran su abanico de posibilidades ante sus alumnos, ser un ejemplo de los beneficios que esta estrategia puede brindar al contexto escolar y áulico para que después los otros agentes educativos repliquen estas actividades, pero sobre todo que las ajusten a las competencias curriculares de sus alumnos en cuestión. Por ello la pregunta central de la investigación es: ¿Es el arte es una herramienta pedagógica para los alumnos que enfrentan BAP?

Entonces el objetivo que se plantea con esta investigación es revalorar la importancia e influencia del arte dentro del currículo educativo y sus beneficios como herramienta pedagógica para lograr la inclusión educativa, al rescatar las ventajas de emplear actividades artísticas de manera transversal en las planeaciones.

Este documento está enfocado en la experiencia de la jornada de prácticas que se realizaron en el Centro de Atención Múltiple (CAM) no. 23, ubicado en la calle Tamborel de la ciudad de Chihuahua, Chihuahua. Se trabaja con el grupo de socioadaptativo 1 a cargo de la maestra Edith, el cual cuenta con 7 alumnos, de igual manera se considera el grupo de socioadaptativo 2 y primaria de cuarto a sexto ya que son los que interactúan entre ellos en

actividades como educación física, terapia y computación, al ser grupos muy pequeños y con asistencia irregular, en ocasiones los unen como un solo grupo.

Entonces surge la necesidad de plantear preguntas con la finalidad de buscar dar respuesta y así poder impactar en las futuras prácticas de alumnos con discapacidad. ¿Qué tipo de habilidades se necesitan para desarrollar actividades artísticas?, ¿Todo tipo de expresión artística se pueda adaptar para cualquier persona?, ¿Qué retos se enfrentan al utilizar el arte dentro de las aulas?, ¿Pueden generarse nuevas barreras para el aprendizaje y la participación al utilizar el arte?, ¿De qué manera influye el arte dentro del lenguaje y la comunicación?, ¿De qué manera se relaciona el arte con las matemáticas?, ¿A partir de qué edad se puede implementar estas actividades?, ¿Qué tipos de expresión artística son más favorables? , ¿Dentro de estas actividades se pueden involucrar los padres de familia?, ¿De qué manera este tipo de actividades pueden favorecer los contextos sociales y/o culturales?

Se busca identificar distintas investigaciones como referente a la problemática rescatado investigaciones, ponencias, extracciones de artículos publicados en internet y justificados en la observación e investigación personal durante la jornada de prácticas en el CAM 23.

Dentro del documento de Representación del arte en alumnos con Síndrome de Down se menciona que las intervenciones educativas han pasado por grandes mejoras dentro de las metodologías y la organización de las mismas, sin embargo se han mantenido al margen en el uso de las artes como una herramienta específica, realmente se mantiene como actividades extra por lo que no se exploran todas las posibilidades con los alumnos. Los adolescentes con Síndrome de Down experimentan el arte de una manera única y significativa, al igual que cualquier persona, encuentran en la expresión artística una forma de comunicarse, explorar su creatividad y emociones, y conectar con el mundo que les rodea.

El arte visual, como la pintura, el dibujo o la escultura, puede proporcionarles un medio para expresar su creatividad sin la necesidad del lenguaje verbal a través de colores, formas y texturas, pueden transmitir sus emociones, contar historias y compartir su visión única del mundo, como es el caso del alumno BRE, que se observó en el CAM, el cual demostraba sus emociones y sentimientos representándolos en el cuaderno que llevaba siempre con él, incluso si se prestaba atención, en determinadas ocasiones y según sea su objetivo, utiliza diferentes herramientas para pintar (colores, crayones, marcadores, lápices y gises).

Así mismo en el texto *“Las diferencias entre arte-terapia y el arte como herramienta pedagógica dentro del currículo”*, se rescata que uno de los grandes beneficios del arte es el buen manejo de las emociones y la expresión de las mismas, esta práctica es fundamental para el desarrollo de nuestros estudiantes, pero, es importante separar las funciones que tiene el arte-terapia y la educación artística como herramienta dentro del currículo escolar, la primera se fundamenta específicamente en el control de la persona y el medio para canalizar los sentimientos que producen ciertas situaciones en las personas. “La arteterapia ayuda a manifestar el ‘yo’ interior, haciendo aflorar vivencias emocionales para poder así llegar al bienestar o la superación de nuestros miedos, conflictos e inseguridades.” (Hernández, 2018 p.273)

Mientras que el arte como herramienta pedagógica busca abrirse paso entre las materias de tronco común como un instrumento de trabajo y evaluación, así llegar a los objetivos esperados según sea el campo formativo que está desarrollándose en el ciclo escolar correspondiente, la autora nos menciona que al usar el arte se crean experiencias las cuales nos llevan a los aprendizajes significativos las experiencias creativas pueden ofrecer otras vías por las que quizá no habían transitado nunca, para resolver sus particulares problemas. Son dos enfoques distintos, aunque comparten el uso del arte como medio de expresión y exploración personal.

Los retos que se presentan para los alumnos con Síndrome de Down al implementar el arte dentro de las actividades, documento que rescata que debido a las características propias de su condición se presentan algunas dificultades al momento de realizar este tipo de actividades, lo que al inicio puede representar un poco más de trabajo al docente y de estrés para el estudiante, pero son situaciones normales que se presentan en cualquier nueva actividad y con paciencia se pueden llevar por un buen camino.

Para trabajar este tipo de actividades es necesario mantener una comunicación verbal, de la cual la mayoría de las personas con esta condición tienen dificultad. El lenguaje es una herramienta fundamental para expresar ideas y conceptos en el arte, y las dificultades del lenguaje pueden limitar su capacidad para transmitir sus pensamientos y emociones de manera verbal. Esto puede llevar a frustración y a una sensación de falta de comprensión por parte de los demás:

Para algunos alumnos resulta imposible dar respuestas verbales, dando mejores respuestas motoras, por lo que es más fácil para ellas hacer que explicar lo que hacen o lo que deben hacer. Presentan también dificultades para captar la información hablada, pero se ha de destacar que tienen mejor nivel de lenguaje comprensivo que expresivo, siendo la diferencia entre uno y otro especialmente significativa. Les cuesta transmitir sus ideas y en muchos casos saben qué decir, pero no encuentran cómo decirlo. De ahí que se apoyen en gestos y onomatopeyas cuando no son comprendidos e incluso dejen de demandar la ayuda que precisan cansados por no hacerse entender. (Flórez & Ruiz, 2003 párr. 50)

Sin embargo a estas condiciones, los alumnos pueden lograr completamente los objetivos gracias a los ajustes que el maestro aplique, solo que, dentro de cualquier situación también se enfrentan a barreras sociales como las bajas expectativas o paradigmas respecto a sus posibilidades como personas, de esta manera se pueden enfrentar a limitantes sociales donde subestimen sus capacidades, por lo que es fundamental fomentar la inclusión y la

igualdad de oportunidades en el mundo del arte, para brindarles espacios donde puedan compartir sus productos académicos.

Marco teórico.

En México históricamente han existido diversas barreras para el acceso a la educación, derivado de paradigmas generacionales, afectando severamente a los grupos vulnerables como las personas con discapacidad, comunidades indígenas, migrantes, entre otras. La educación inclusiva nace desde la necesidad de superar estas desigualdades y asegurar que todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades de aprendizaje y desarrollo.

Así mismo garantizar que todas las personas sin importar sus capacidades, características o circunstancias individuales, tenga acceso a una educación de calidad donde se satisfacen sus necesidades y se valore la diversidad que existe en el contexto donde se desenvuelve. Por lo cual desde este enfoque es necesario promover la igualdad de oportunidades y la equidad en el sistema educativo, debido a esto, el currículo desempeña un papel fundamental en el desarrollo de los alumnos y su inserción en la sociedad, debe estar organizado a manera que ofrezca las herramientas necesarias para enfrentar los desafíos cotidianos a los que se enfrentan en la vida, de esta manera se busca crear una sociedad equitativa y que su fortaleza sea la diversidad que reside en esta misma.

Como maestros en formación tenemos claro que la educación inclusiva busca superar las barreras culturales, políticas y prácticas que se pueden presentar en el contexto de los estudiantes, proporcionando así una educación integral y equilibrada, es por esto que la base para lograr los objetivos es a través del currículo, que se puede definir como el conjunto de contenidos que busca lograr explorar las habilidades de los estudiantes a través de diferentes áreas, en esta ocasión, se habla específicamente de las artes.

En el caso concreto y reciente de México, “la tradición positivista, presente desde hace al menos un siglo, ha condicionado a un efecto marginal y limitado el aprendizaje de las artes en la educación básica. Curiosamente, la educación artística siempre ha estado presente, pero nunca ha dejado de ocupar espacios de marginalidad y de desprecio inclusive”. (Tamés, 2004, p. 10)

Las clases de arte en las escuelas ocupan un espacio limitado tanto en tiempo como en la calidad de las mismas, lo que conlleva a que los alumnos no tengan un acercamiento real a las humanidades y las artes, según menciona el autor Tamés (2004), tienen un importante impacto para el desarrollo de la creatividad, el pensamiento crítico y la autoestima. Los cuales son fundamentales y transversales para el éxito de cada una de las materias que se ofertan para llegar al perfil de egreso correspondiente.

“Podríamos aseverar que la educación artística es latente de participación, porque se despliega en la territorialidad de la creatividad que se nutre de la diferencia de códigos, ópticas y perspectivas, no condicionadas por un a priori.” (Gómez, 2014 p. 66) Uno de los aspectos más relevantes de la educación inclusiva es que busca atender la diversidad, esto implica adaptar los entornos educativos para proporcionar los recursos necesarios según sea el caso de cada alumno, así como implementar estrategias pedagógicas inclusivas que fomenten la participación y el aprendizaje. Lo cual conlleva a realizar esfuerzos significativos para fortalecer los valores de respeto, tolerancia y empatía hacia la diversidad, fomentando una convivencia armoniosa entre iguales, docentes y todos los agentes educativos.

Sin embargo, a pesar de los avances, aún existen desafíos, principalmente se consideran las herramientas pedagógicas y la efectividad que tienen sobre todo en los alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación, es por eso que se buscan estrategias por medio del arte, pero, dadas las circunstancias presentes donde esta materia ha sido representada con una función meramente de relleno y no como una herramienta pedagógica,

nos dirige al aumento de los paradigmas que nos estamos enfrentamos actualmente en México, donde no se considera su función dentro de las aulas y la importancia que implica que forme parte de los alumnos.

Se sabe que el desarrollo artístico de los estudiantes es fundamental para lograr los objetivos que se establecen de acuerdo al modelo educativo, “El arte es fundamental en el crecimiento y desarrollo de todos los seres humanos donde potencializa todas las habilidades y competencias que cada uno posee; generando así una estabilidad emocional en una sociedad llena de cambios.” (Rogers, 2021 p. 15).

Por ello se cree que el arte es una herramienta poderosa que puede ayudar a los estudiantes que presentan alguna condición para que alcancen sus objetivos escolares por medio de aprendizajes significativos, en primer instancia con la estimulación de la creatividad, estimula la imaginación y la capacidad del pensamientos abstracto, lo que es altamente beneficioso para los estudiantes que presentan dificultades para procesar la información, comunicarse y expresarse. De esta forma se les permite encontrar nuevas formas de expresión que pueden ser aplicadas en diferentes áreas, además de tener un impacto positivo en el autoestima y confianza de los estudiantes.

Podemos observar que existen múltiples fundamentos que respaldan esta afirmación, donde destacan la capacidad del arte para desarrollar habilidades y fomentar una mayor comprensión del mundo. Al crear arte de cualquier tipo, ya sea dibujo, pintura, danza o música y recibir retroalimentación positiva de su trabajo, los estudiantes pueden tener esta satisfacción de logro, creando un ambiente seguro en su entorno escolar. Otro beneficio que se observó dentro del CAM 23 es el desarrollo de habilidades motoras, a través del aprendizaje de técnicas artísticas como la pintura, los estudiantes pueden mejorar sus habilidades motoras finas como la coordinación de mano-ojo.

Además, el arte permite que interactúen entre iguales, desarrollando también habilidades sociales como compartir y trabajar en equipo. Incluir el arte como una estrategia pedagógica para la comprensión de los temas y la comunicación es fundamental para brindar a los estudiantes una educación de calidad.

El arte permite comunicar ideas, emociones y experiencias de una manera no verbal, lo cual es relevante para aquellos que pueden tener dificultades en el lenguaje. Les brinda un medio para transmitir sus pensamientos y sentimientos, fortaleciendo su capacidad de comunicación. No debe tener un patrón en específico, seguir reglas concretas o mantener una imagen determinada, lo que permite al docente interpretar lo que el alumno realiza a través de estas actividades y establecer una conexión con el mismo.

Es importante mencionar que el arte es una herramienta bastante flexible que puede adaptarse y personalizarse con cualquier tipo de condición, en cualquier momento y en cualquier lugar, considerando los materiales que se tengan a disposición, desde materiales manipulables o como la implementación de los recursos tecnológicos, abriendo un abanico de posibilidades y manteniendo un constante cambio según las generaciones.

Implementarlo en las planeaciones permite salir de la rutina con los alumnos, disminuyendo la dificultad al realizar ajustes conforme a las necesidades o el nivel cognitivo que se presente en el grupo. Por ejemplo, la primera interacción que ofrece el arte es sensorial, lo que permite a todo tipo de persona conocer los materiales con los que va a trabajar y explorar su entorno.

A través de la pintura o la música se involucran los sentidos, eso promueve una estimulación sensorial, lo cual se puede implementar en discapacidad visual o auditiva para experimentar a través del tacto, sintiendo las texturas o vibraciones, el olfato y el oído. Esto permite que el estudiante acceda a nuevas experiencias desde un enfoque inclusivo y creativo,

garantizando que pueda disfrutar y aprender independientemente de sus capacidades, por ello las creaciones artísticas según Murcia y La Rotta (2023) mencionan que estas:

... denotan la construcción, es de la búsqueda personal que se da por medio de un mensaje visual en demodé las formas, los colores y sus tonalidades, permiten al espectador explorar en los sentimientos del pintor y en el mensaje que desean transmitir, desde allí la importancia de trabajar esa clase de estrategias dentro del aula, ya que permiten al docente conocer el mundo interior de sus estudiantes (p.14)

Metodología.

Dicha investigación tiene como sustento el Paradigma interpretativo. Para Pérez Serrano (1994), este paradigma permite una reflexión en y desde la práctica, donde la realidad de los hechos observables y externos, son sumamente significados y permiten interpretaciones.

Así mismo hace énfasis en la comprensión de los procesos realizados desde las propias creencias, valores y reflexiones. Teniendo así el objetivo de la investigación es la construcción de nuevas prácticas, que permitan comprender la realidad, considerando así que el conocimiento no es neutral.

En relación al estudio del arte como una herramienta pedagógica, se adopta este tipo de paradigma debido a que la problemática nace desde la necesidad de hacer ajustes razonables y significativos en las futuras jornadas de práctica que realicen, implementando el arte como una estrategia educativa, fundamentando su función a través de la investigación y el trabajo de campo.

Así mismo tiene sustento en el método fenomenológico que está basado en el transcurso de los hechos dentro de la realidad, no está delimitado por una serie de pasos sin embargo

lleva siempre a la lógica de las actitudes naturales del individuo dentro de un suceso (fenómeno) por lo que lleva a cuestionar lo que parece evidente y abre paso a una observación e interpretación más fundamentada en la experiencia para llegar a la reflexión.

El diario de campo juega un papel importante como instrumento para recabar información, a través de él se analizan las distintas dimensiones que forman parte del contexto donde el alumno se desenvuelve, en este caso, la escuela, el docente y los padres de familia. Con ello se rescata como el arte permite el desarrollo académico, social y cultural.

Reporte parcial

El arte se presenta como una poderosa herramienta pedagógica para abordar las barreras para el aprendizaje y la participación de los alumnos con discapacidad. A través de la expresión artística, los estudiantes encuentran un medio inclusivo que les permite desarrollar habilidades, comunicarse, explorar su creatividad y construir su identidad.

Al utilizar el arte como herramienta pedagógica, los docentes pueden adaptar las actividades a las necesidades y capacidades individuales de los estudiantes, creando un entorno inclusivo que valora la diversidad y la singularidad de cada alumno, pues este estimula la comunicación, la interacción social y la colaboración, promoviendo la inclusión y el respeto mutuo entre los estudiantes. Además, puede ayudar a superar las barreras emocionales y psicológicas que a menudo enfrentan los alumnos con discapacidad, brindándoles una forma de expresar y canalizar sus emociones, fortaleciendo su autoestima y bienestar general.

Sin embargo, es fundamental que los maestros reciban la formación y el apoyo necesarios para implementar eficazmente el arte como herramienta pedagógica en el contexto de la educación inclusiva. Esto implica el conocimiento de estrategias y enfoques pedagógicos inclusivos, así como la colaboración con profesionales de diferentes disciplinas.

En definitiva, el arte ofrece un camino innovador y enriquecedor para atender las barreras para el aprendizaje y la participación de los alumnos con discapacidad. Al aprovechar su potencial creativo y expresivo, se crea un entorno educativo inclusivo que valora la diversidad y promueve el desarrollo integral de todos los estudiantes.

Referencias

- Daniela, L. (2023, March 11). *La Educación Artística para Potenciar los Procesos Cognitivos en Niños con Síndrome de Down desde la Perspectiva de la Educación Inclusiva | Ingenio Libre*. Revistas Universidad Libre. https://revistas.unilibre.edu.co/index.php/inge_libre/article/view/10048
- Flórez, J., & Ruiz, E. (2003). *El síndrome de Down: aspectos biomédicos, psicológicos y educativos - Síndrome de Down*. Down21. <https://www.down21.org/profesional/2125-el-sindrome-de-down-aspectos-biomedicos-psicologicos-y-educativos.html>
- Gómez, M. (2014, Marzo 19). *El potencial de la educación artística en la participación e inclusión educativa*. Redalyc. <https://www.redalyc.org/pdf/658/65848281004.pdf>
- Hernández Castro, P. (2018, Julio 1). *Arteterapia y educación artística para la inclusión educativa en Ecuador*. Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva. file:///C:/Users/Natal/Downloads/Dialnet-Arteterapia EducacionArtisticaParaLaInclusionEduca-6542204.pdf
- Murcia Cárdenas, L. D., & La Rotta, N. (2023, Marzo 11). *La educación artística para potenciar los procesos cognitivos en niños con síndrome de down desde la perspectiva de la educación inclusiva*. Revistas Universidad Libre. https://revistas.unilibre.edu.co/index.php/inge_libre/article/view/10048/9120
- Rogers, C. (2021, Abril 21). *Inclusión educativa fundamentada en el arte como eje transversal del currículo*. Repositorio CUC. <https://repositorio.cuc.edu.co/bitstream/handle/11323/8469/INCLUSI%C3%93N%20EDUCATIVA%20FUNDAMENTADA%20EN%20EL%20ARTE%20COMO%20EJE%20TRANSVERSAL%20DEL%20CURR%C3%8DCULO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Tamés, E. R. (2004, Abril). *La enseñanza del arte en la educación básica de México*. Repositorio Tec. https://repositorio.tec.mx/bitstream/handle/11285/571992/DocsTec_1666.pdf

Osorio, F. (1998, abril). *El método fenomenológico*. Redalyc. Retrieved 2023, from <https://www.redalyc.org/pdf/101/10100307.pdf>

Ricoy Lorenzo, C. (2006). *Contribución sobre los paradigmas de investigación* Redalyc. Retrieved 2023, from <https://www.redalyc.org/pdf/1171/117117257002.pdf>

El uso e implementación del enfoque de la educación inclusiva en la formación de los futuros docentes en la Escuela Normal Experimental de El Fuerte

Joge Trujillo Segoviano

Escuela Normal Experimental de El Fuerte “Profesor Miguel Castillo Cruz”

jtrujillose@gmail.com

Samuel Inzunza Tapia

Escuela Normal Experimental de El Fuerte “Profesor Miguel Castillo Cruz”

samuel_inzunza@hotmail.com

Jesús Martín Salas Carreón

Escuela Normal Experimental de El Fuerte “Profesor Miguel Castillo Cruz”

jmsalasc91@gmail.com

Línea temática 7: Educación, desigualdad social e inclusión

Resumen

El presente trabajo de investigación pretende identificar la percepción que poseen los alumnos de la Escuela Normal Experimental de El Fuerte (ENEF) en relación a las prácticas inclusivas que desarrollan sus docentes. Se utilizó el enfoque cuantitativo de la investigación científica a través de la aplicación de una encuesta a 84 estudiantes normalistas denominada “cuestionario de indicadores de Inclusión-Bristol”. Los principales elementos analizados fueron la

planificación inclusiva de los docentes, la ejecución de los planes didácticos, la participación de los estudiantes en su propio aprendizaje, la participación de los docentes en actividades complementarias como tutorías, actividades extracurriculares y el uso de los recursos de la institución. Se encontró, en su mayoría, una tendencia hacia las prácticas inclusivas por parte de los docentes de la institución, esto da muestra de avances importantes, pero no suficientes en relación al tema en cuestión. Aún existen áreas de oportunidad para mejorar el ambiente escolar inclusivo por ello se sugiere continuar con las investigaciones en el tema y con ello obtener más información en relación al enfoque inclusivo de la educación.

Palabras clave educación inclusiva, inclusión, formación docente, diversidad.

Planteamiento del problema

Las escuelas normales de México tienen el compromiso de formar a los docentes de educación básica del Sistema Educativo Nacional. En los últimos años han asumido retos importantes a partir de la implantación de diversas reformas curriculares en congruencia con demandas sociales enmarcadas en un contexto nacional e internacional; uno de estos se sitúa desde 1990 a partir de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, esta Declaración influyó para el establecimiento de políticas y el desarrollo de estrategias para la educación básica, y en el 2018 la Organización de la Naciones Unidas establece “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos”, como uno de los objetivos de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible” (ONU, 2018, p. 27). Estas políticas internacionales han definido marcos legales en México los cuales han sido fundamentales en el desarrollo de enfoques educativos y el establecimiento de políticas institucionales para el cumplimiento de dichas demandas.

La educación inclusiva es un enfoque que irrumpió en las escuelas mexicanas originando confusión y resistencia al cambio, en el caso de la ENEF no ha sido la excepción; la idea de

que este enfoque lo deberían de implementar los docentes que atendían los cursos relacionados con esta temática ha costado tiempo y esfuerzo erradicarla. Echeita y Fernández-Blázquez (2021), coinciden con el panorama antes descrito; sostienen que las concepciones de los docentes guían sus prácticas docentes; y que tales concepciones, por lo general, son extremadamente resistentes al cambio.

Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2020 p. 15) “los sistemas educativos de todo el mundo afrontan el gran reto de cambiar las actitudes, dotar a los docentes de las competencias necesarias para apoyar a todos los alumnos y ofrecer entornos de trabajo propicios”; por otra parte, Rouse y Florian (2012, como se citó en UNESCO, 2020) afirman que “la investigación relativa a la formación de docentes en materia de educación inclusiva apunta a que los enfoques inclusivos deberían constituir un elemento fundamental de la preparación docente general, y no reducirse únicamente a un tema especializado”.

En el 2022 inició en las Normales de México una reforma curricular para la formación de docentes para la educación básica fundamentada en la Nueva Escuela Mexicana, en esta se considera formar un docente que “reconozca la diversidad de las y los estudiantes para diseñar situaciones y progresiones de aprendizaje situados..., y realicen ajustes razonables que permitan atender las necesidades de sus estudiantes...” (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2022, p.1). Como parte del perfil profesional, se espera formar a un profesional de la educación que “caracteriza la diversidad de la población escolar que atiende, considerando la modalidad, sus contextos socioculturales y niveles de desarrollo cognitivo, psicológico, físico y socioemocional, para establecer una práctica docente situada e incluyente” (SEP, 2022, p. 10).

Con la intención de contribuir a la formación de un docente que logre formarse acorde al perfil de egreso definido, y específicamente para que el normalista se forme de forma coherente entre las exigencias de la educación básica y su formación en la escuela normal; la ENEF

considera importante, que además del desarrollo de contenidos explícitos para formarse que les permita atender un enfoque inclusivo en la educación básica a través del currículo, es trascendental la enseñanza que desempeñan los formadores de docentes en congruencia con dicho enfoque. Un aspecto destacado de la educación inclusiva es garantizar que todos los docentes estén preparados para enseñar a todos los alumnos y solo será posible si los estos son agentes de cambio capacitados y cuentan con los valores, conocimientos y actitudes necesarios para que todos los alumnos tengan éxito (UNESCO, 2020).

En este sentido, cobra relevancia la valoración de las prácticas pedagógicas que se desarrollan en la ENEF, con la idea de que estas estén alineadas a las demandas sociales explícitas en los documentos curriculares que orientan la formación de docentes, por otra parte, que estas logren trascender las escuelas normales, es decir, que logren formar un docente con el perfil profesional que posibilite que los egresados se formen con saberes y los utilicen para incidir de forma importante en el contexto escolar en el que ejerzan su profesión. A través de la reflexión sobre cómo mejorar lo que se enseña y se aprende y el cómo se enseña y se aprende, de modo que ambos aspectos reflejen los valores inclusivos y las políticas y establecidas en la escuela (Booth y Ainscow, 2015).

De acuerdo con Stainback y Stainback (1999), Alegre (2000), Arnáiz (2003) y Tilstone et al. (2003), citado en Vélez (2013, p. 98):

Uno de los pilares para que la educación inclusiva sea efectiva es la formación de los docentes para atender las características diversas de los estudiantes, pues son ellos los que llevarán a cabo los cambios en las aulas y en las escuelas.

Con base en lo anterior, el interés de esta investigación es identificar la percepción que poseen los normalistas de las ENEF en relación a las prácticas inclusivas que desarrollan sus docentes.

Marco teórico

Una escuela inclusiva es aquella que procura atender las necesidades de los estudiantes que la integran, lo que implica un trabajo colaborativo institucional para poner en marcha una estrategia de acuerdo a sus necesidades. Significa actuar enérgicamente para determinar los obstáculos con los que algunos escolares pudieran tropezar para acceder a las oportunidades educativas, y a partir de esto, definir los recursos necesarios para superarlos (UNESCO, 2009). Una escuela inclusiva, de acuerdo a Marchesi et al. (2009), sería aquella que:

Trata de encontrar maneras de educar con éxito a todos los alumnos, sin exclusiones, tiene una visión global, interactiva y sistemática de los problemas, pretende aumentar la participación de todo el alumnado en el currículum, en la comunidad escolar y en la cultural y se preocupa por identificar y minimizar las barreras al aprendizaje y a la participación de todos sus estudiantes (p, 4).

Echeita y Fernández-Blázquez (2021), afirman que la educación inclusiva se relaciona con la defensa de la dignidad e igualdades de las personas, como derechos inalienables y a la meta de ayudar a superar las discriminaciones y reducir desigualdades que experimentan algunos estudiantes en su proceso formativo, esto a través de la acción educativa; la describen como una tarea compleja en la que los docentes tratan de equilibrar una especie de balanza profesional muy inestable, por un lado, están valores y principios muy queridos por la mayoría, como la equidad, la justicia o el respeto a la diversidad de su alumnado (entre otros). En la otra parte, pesan las rutinas, los limitados recursos de los que disponen y la existencia de duras condiciones socioeconómicas que, por todo ello, hacen muy difícil mantenerla equilibrada.

Las prácticas inclusivas que desarrollan los docentes, sin duda, son un factor clave para que el enfoque inclusivo se concrete en una institución escolar; por ejemplo: la planeación, las estrategias de enseñanza y de aprendizaje, la evaluación, los materiales de apoyo, entre otras

prácticas; las cuales debieran reflejar la cultura y las políticas inclusivas establecidas por la escuela. Es elemental asegurar que las actividades escolares y extraescolares promuevan la participación de todo el alumnado y tomen en cuenta el conocimiento y la experiencia adquiridas por los estudiantes fuera de la escuela. La enseñanza y los apoyos se integran para “orquestrar” el aprendizaje y superar las barreras al aprendizaje y la participación, además, los docentes movilizan recursos de la escuela y de las instituciones de la comunidad para mantener el aprendizaje activo de todos (Booth et al., 2000).

Metodología

La investigación en cuestión es de corte cuantitativo, no experimental, transversal y descriptivo, con la finalidad de obtener datos que marcaran el inicio de una reflexión colectiva en torno al proceso de inclusión educativa desplegado por los docentes normalistas, y con ello generar un plan de mejora que impacte en las prácticas de enseñanza de los formadores de docentes. Se consideró realizar el presente estudio a partir de la aplicación del cuestionario de indicadores de Inclusión-Bristol, en escala Likert; el cual se conforma con 43 indicadores y mide tres dimensiones: crear culturas inclusivas, realizar políticas inclusivas, y desarrollar prácticas inclusivas; “cada dimensión se divide en dos secciones, que centran la atención en un conjunto de actividades en las que deben comprometerse las escuelas, como una vía para ir mejorando el aprendizaje y la participación de todo el alumnado” (Booth, et al., 2000, p. 19).

Se realizó un muestreo no probabilístico intencionado, en este participaron 84 estudiantes normalistas que cursaban el sexto y octavo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria en la ENEF, a través de la administración del cuestionario vía internet (Google Forms). Previo a la aplicación del cuestionario, se desarrolló el pilotaje del mismo, en sus tres dimensiones; en este participó un grupo de estudiantes que cursaban el sexto semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar, y aquí se analizaron los indicadores de cada dimensión, a manera de que estos se comprendieran de forma clara; debido a que el

cuestionario original presenta palabras inusuales en nuestro contexto lingüístico, por lo que se realizaron ajustes en la mayoría de los indicadores; además, se obtuvo la fiabilidad general del instrumento, mostró un Alfa de Cronbach de .93, lo que denota una alta consistencia interna.

Finalmente, se administró el cuestionario tipo Likert, con los siguientes escalonamientos: totalmente de acuerdo, bastante de acuerdo, en desacuerdo, necesito más información. Los valores utilizados son del 4 al 1, respectivamente.

Para atender el objetivo de investigación antes presentado, únicamente se analizan en este informe los datos generados de la dimensión denominada “desarrollar prácticas inclusivas”, dividida en dos secciones: orquestar el proceso de aprendizaje (11 indicadores), y movilizar recursos (5 indicadores). La realización del análisis de la información se utilizó la técnica estadística descriptiva, a través de paquete estadístico SPSS, versión 23.

Resultado

A continuación, se presentan las tendencias de las opiniones de los estudiantes normalistas en relación a las prácticas inclusivas que desarrollan los formadores de docentes de la ENEF. Todos los datos incluidos en esta sección pueden ser vistos en la Tabla 1.

En relación a la planeación que realizan los docentes para atender las necesidades aprendizaje de sus alumnos, se advierte que un 45.2% de alumnos opinan estar bastante de acuerdo y un 35.7% está en la posición de totalmente de acuerdo, el resto, casi el 17.9% en desacuerdo; en este sentido, la tendencia de la percepción se sitúa en que están bastante de acuerdo. Por otra parte, un 45.2% de los estudiantes percibe que los docentes estimulan la participación de todos sus alumnos y en casi la misma proporción (44%) está bastante de acuerdo.

Un 51.2% de los estudiantes sostiene estar bastante de acuerdo y un 35.7% está totalmente de acuerdo que sus profesores los forman en la comprensión de las diferencias individuales, aquí en este indicador es evidente que la mayoría no está totalmente de acuerdo, que es el valor al que se debe de aspirar, en este sentido, se infiere que existe un reto docente en el que es necesario trabajar.

Una escuela inclusiva aspira a que el protagonismo se centre en el alumno, lo que implica que el docente desarrolle actividades de enseñanza para que el estudiante ejecute un rol activo en su aprendizaje, en este sentido, un 53.6% de los estudiantes opina estar bastante de acuerdo y un 41.7% se posiciona en totalmente de acuerdo; se advierte que una mayoría no está totalmente de acuerdo. Por otra parte, un el 56.0% coincide estar bastante de acuerdo y el 39.3% está totalmente de acuerdo en que aprenden de manera cooperativa, lo que implica que se debe de promover más enfáticamente el trabajo docente para que se desarrollen estrategias de aprendizaje activas y de aprendizaje cooperativo.

En relación a la evaluación para que contribuya a la formación de los alumnos, es decir que sea formativa, 52.4% afirman estar bastante de acuerdo y el 33.3% coincide estar en totalmente de acuerdo; y en relación a la disciplina que se establece en clase, un 56% sostiene estar bastante de acuerdo en que esta se desarrolla a partir del respeto mutua y el 36.9% está totalmente de acuerdo.

El trabajo docente colegiado para elaborar planes de clase, implementar enfoques de enseñanza para atender a la diversidad de alumnos, así como implementar estrategias de evaluación formativa, es clave para el desarrollo de una enseñanza inclusiva, en este sentido, el 51.2% de los estudiantes están bastante de acuerdo y el 33.3% coinciden estar totalmente de acuerdo. Por otra parte, son importantes los profesores encargados de realizar tutoría y asesorías, donde lo ideal es que fortalecieran los aprendizajes de alumnos o minimizara o eliminara alguna barrera que impidiera el aprendizaje y la participación, al respecto, el 50%

opina estar bastante de acuerdo y el 41.7% está totalmente de acuerdo en que esta ayuda se realiza de manera pertinente.

El 56% de los normalistas están bastante de acuerdo y el 32.1% totalmente de acuerdo en que las tareas enriquecen el aprendizaje, y un 40.5% opina estar bastante de acuerdo y solo el 29.8% está totalmente de acuerdo en que todos los alumnos participan en las actividades extracurriculares.

Los indicadores antes analizados son los que de acuerdo al índice de inclusión se centran en acciones que posibilitan orquestar el aprendizaje y los siguientes cinco, se circunscriben a la movilización de los recursos para desarrollar las prácticas inclusivas.

Lo normal en una escuela es la diferencia que caracteriza a cada alumno y no lo homogéneo, por tal razón, este componente debiera ser utilizado como un capital para potencializar la enseñanza y el aprendizaje; al respecto, el 56% de los estudiantes está bastante de acuerdo en que sus docentes toman en cuenta las diferencias de sus estudiantes para desarrollar el proceso de enseñanza y de aprendizaje; y el 32.1% coincide estar en totalmente de acuerdo. Otro recurso elemental para promover la inclusión en una escuela no solo radica en la intención y las prácticas de sus profesores, sino que estas prácticas tengan apoyo desde el personal directivo, específicamente, que la experiencia profesional de docentes y directivos se sume en este esfuerzo; en este aspecto, los estudiantes coinciden estar en un 60.7% bastante de acuerdo, pero solo el 29.8% está totalmente de acuerdo.

El diseño y aplicación de recursos para la enseñanza y el aprendizaje posibilita que el docente ajuste el proceso didáctico de acuerdo a las necesidades de aprendizaje que manifiesta la diversidad de alumnos, sobre el particular, el 53.6% de estudiantes sostiene estar bastante de acuerdo, y el 26.2% opina totalmente de acuerdo. Por otra parte, el formador de docentes debiera utilizar para el aprendizaje diversos recursos de su comunidad, tales como las

bibliotecas, museos, espacios históricos, entre otros, en este sentido, 44% de estudiantes está bastante de acuerdo y el 29.8% está totalmente de acuerdo. En relación al uso de los recursos para el aprendizaje con los que cuenta la Escuela Normal, los estudiantes sostienen en un 57.1% estar totalmente de acuerdo en que estos utilizados por todos de manera justa, y 35.7% coincide estar bastante de acuerdo.

Tabla 1

Las prácticas inclusivas de formadores de docentes, desde la percepción de sus estudiantes.

o.	Desarrollo de prácticas inclusivas	Tendencia porcentual			
	La enseñanza en la Normal se planifica teniendo presente los procesos de aprendizaje de todos los alumnos.	5.7	5.2	7.9	.2
	En las clases que se imparten en la Normal se estimula la participación de todos los alumnos.	5.2	4.0	.5	.2
	En las clases que se imparten en la Normal se forma en la comprensión de las diferencias individuales.	5.7	1.2	1.9	.2
	Los alumnos de la Normal están implicados activamente en sus propios aprendizajes.	1.7	3.6	.6	.2

	Los alumnos de la Normal aprenden de manera cooperativa.	9.3	6.0	.6	.2
	La evaluación que se desarrolla en la Normal contribuye a los logros de aprendizajes de todos los alumnos.	3.3	2.4	1.9	.4
	La disciplina que se desarrolla en las aulas de la Normal está basada en el respeto mutuo.	6.9	6.0	.8	.4
	Los profesores de la Normal planifican, enseñan y evalúan de manera conjunta. (entre compañeros o todos).	3.3	1.2	0.7	.8
	Los profesores de apoyo (tutores, asesores) refuerzan el aprendizaje y la participación de todos los alumnos.	1.7	0.0	.6	.8
0	Las tareas escolares que dejan los docentes de la Normal (trabajos en casa) enriquecen el aprendizaje.	2.1	6.0	.5	.4
1	Todos los alumnos de la Normal participan en las actividades extracurriculares.	9.8	0.5	8.6	.2
2	Las diferencias entre el alumnado de la Normal son utilizadas como una riqueza para la enseñanza y el aprendizaje.	2.1	6.0	.1	.8
3	La experiencia profesional del equipo directivo y docente de la Normal es aprovechada para promover la inclusión.	9.8	0.7	.0	.6

4	Los profesores de la Normal desarrollan recursos(materiales) para apoyar el aprendizaje y la participación.	6.2	3.6	9.0	.2
5	Los recursos de la comunidad son conocidos y aprovechados.	9.8	4.0	0.2	.0
6	Los recursos de la Normal son distribuidos de manera justa para apoyar la inclusión.	7.1	5.7	.0	.2

Discusión y conclusiones

A partir de los datos cuantitativos expresados anteriormente, se puede interpretar que en cada uno de los indicadores que conforman la dimensión de las prácticas inclusivas de los docentes de la ENEF, la tendencia se posiciona en que la mayoría de los estudiantes normalistas están bastante de acuerdo, excepto en el indicador relacionado con el uso de los recursos para el aprendizaje con los que cuenta la Normal, aquí únicamente la mayoría se concedió en un 57% estar totalmente de acuerdo.

Pareciera que el que los estudiantes se manifiesten estar bastante de acuerdo es un indicador que evidencia un panorama en el que los docentes desarrollan prácticas inclusivas de acuerdo a los requerimientos de la comunidad normalista, sin embargo, lo óptimo es que se evidenciara una tendencia hacia la opinión de totalmente de acuerdo.

El panorama anterior implica retos docentes, así como plantear una estrategia de formación docente que implique la reflexión, acción y evaluación de prácticas docentes que enrumben hacia la construcción de un ambiente más inclusivo. Los indicadores que muestran una tendencia de opinión en las cuales una importante cantidad de estudiantes mostraron estar

en desacuerdo en que participan en actividades extracurriculares; implica considerar las causas, por qué no lo hacen, qué tipo de actividades extracurriculares se ofrecen, las que existen no les interesan; en este sentido, se tiene que revalorar este dato, debido a la importancia que debieran tener las actividades fuera del currículo, puesto que complementan la formación integral del estudiante, sobre todo porque el estudiante las puede elegir de acuerdo a sus intereses.

Otro indicador que llama la atención, a diferencia de los demás, es el relacionado a los recursos de la comunidad para potencializar el proceso de enseñanza y el aprendizaje. En este sentido, también una importante cantidad de alumnos opina estar en desacuerdo, por lo que se infiere que, en la medida de las posibilidades, los formadores de docentes debieran diseñar actividades didácticas en las que involucren el desarrollo de actividades en las cuales los alumnos aprenden a través de la interacción con estos recursos de la comunidad como son museos, centros ceremoniales indígenas, observación de costumbres y tradiciones, observación de comunidades, entre otros.

Por otra parte, es importante mencionar que se muestran avances importantes, pero no suficientes en relación a las prácticas inclusivas, aún existen áreas de oportunidad para mejorar un ambiente escolar inclusivo, específicamente que incida en prácticas pedagógicas congruentes con la diversidad de los estudiantes, y por otro lado, con las exigencias que demanda la educación básica; así los estudiantes desarrollarán saberes desde un enfoque inclusivo relacionado de forma coherente con la teoría explícita en el currículo y el despliegue de prácticas inclusivas realizada por sus formadores.

Referencias

- Booth, T., & Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares* (3ª ed.). OEI- FUHEN https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa
- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M., & Shaw, L. (2000). Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. UNESCO-CSIE.
- Echeita., & Fernández-Blázquez, M. (2021). *Colaboración y participación en el proceso hacia una educación más inclusiva. Guía para la formación a través de recursos audiovisuales*. OEI Chile. <https://oei.int/oficinas/chile/publicaciones/colaboracion-y-participacion-en-el-proceso-hacia-una-educacion-mas-inclusiva-guia-para-la-formacion-a-traves-de-recursos-audiovisuales>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. Francia: UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849_spa
- Marchesi, A., Duran, D., Giné, C., & Hernández, L. (2010). *Guía para la reflexión y valoración de prácticas inclusivas*. Fundación MAPFRE, OEI, UNESCO. https://www.researchgate.net/publication/270273880_Guia_para_la_reflexion_y_valoracion_de_practicas_inclusivas/citation/download
- Organización de las Naciones Unidas. (2018). La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe (LC/G.2681-P/Rev.3). CEPAL. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40155/24/S1801141_es.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). *Enseñanza inclusiva: Preparar a todos los docentes para enseñar a todos los alumnos*. <https://es.unesco.org/gem-report/2020teachers>

Secretaría de Educación Pública. (2022). Plan de estudios de la licenciatura en Educación Primaria. SEP.

https://www.dof.gob.mx/2022/SEP/ANEXO_5_DEL_ACUERDO_16_08_22.pdf

Vélez Latorre, L., (2013). La educación inclusiva en docentes en formación: su evaluación a partir de la teoría de facetas. *Revista Folios*, (37), 95-113.

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=345932040007>

Estrategias de comunicación para promover la inclusión educativa en las aulas de educación primaria

Ana Paola Osoria Hernández

Escuela Primaria Juan Francisco Javier

paolaosoria@gmail.com

Adán Enrique Méndez Melcher

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora

adan.mendez@enesonora.edu.mx

Gloria del Carmen Mungarro Robles

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora

mungarro.robles.gloria.del.carmen@enesonora.edu.mx

Línea temática 7. *Educación, desigualdad social e inclusión*

Resumen

La presente investigación lleva por nombre 'Estrategias de comunicación para promover la inclusión educativa en las aulas de educación primaria' y tiene como propósito analizar las estrategias de comunicación que aplican en la actualidad los docentes de educación primaria, para fomentar la inclusión educativa. Se sustenta en la teoría sociocultural de Vygotsky, visualizando la comunicación como un constructo fundamental para el aprendizaje. Este trabajo, de enfoque cualitativo, con diseño cualitativo básico, contó con la participación de 12 docentes de educación primaria del estado de Sonora. Se aplicó como instrumento una entrevista semiestructurada, realizando un análisis de datos a través del Software Atlas.ti y obteniendo como hallazgos principales que los docentes implementan estrategias de comunicación relacionadas con las habilidades orales, el compromiso valoral y los ajustes razonables;

asimismo, se destaca que existen retos importantes que atender en relación a la participación de los padres de familia, la práctica docente y la gestión escolar para garantizar espacios de inclusión educativa.

Palabras clave: comunicación, estrategias, inclusión educativa.

Planteamiento del problema

La educación, según Luengo (2004), se define como el “conjunto de influencias externas (socialización, educatividad) que permiten el desarrollo de las potencialidades internas del sujeto (individualización, educabilidad)” (p. 33). De esta manera, es importante tener en cuenta que es un proceso que busca la evolución de la sociedad a través del educador, quien utiliza todas las herramientas posibles para facilitar la formación de los alumnos, de modo que estos puedan convertirse en ciudadanos preparados para la vida individual y social.

Como expresa la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2017), es fundamental, para el desarrollo de los niños y adolescentes, que interactúen entre sí, pues es precisamente esa interacción la que posibilita aprender a escuchar y comunicarse de forma activa y asertiva, al igual que a construir paulatinamente un sentido de comunidad a través del conocimiento compartido y el fomento de la inclusión.

Actualmente, la inclusión educativa se considera como un valor social, en el que se busca apreciar la diversidad; por tanto, tiene que ser valorada y respetada como tal, debido a que todos los niños, niñas y adolescentes tienen el derecho de recibir una educación inclusiva. Así lo enuncia el Artículo Tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, al señalar que la educación inclusiva “es el grado en que una comunidad o una escuela acepta a todos como miembros de pleno derecho del grupo y los valora por su contribución, enfatizando así el derecho que toda persona tiene a participar en la sociedad” (Peyro, 2019, p. 4). Del mismo

modo, se puede definir la atención a la diversidad como una práctica cuyo propósito fundamental es valorar las características particulares que posee cada ser humano, y ver estas como posibilidades que permitan aprender unos de otros.

Por otra parte, la comunicación se define como una combinación de lenguajes interconectados que permiten gestionar intercambios sociales a través de diversas situaciones y experiencias vitales; resulta preciso comprender cómo se relaciona con la inclusión educativa dentro de las aulas. Amayuela (2017) señala que, al realizarse cualquier hecho educativo, se encontrarán implícitos, debido a que se entremezclan dos niveles de relación para lograr un proceso de socialización adecuado, por lo que es importante establecer vínculos con sus iguales, ya que al estimular las interacciones entre los educandos se obtendrán resultados positivos sobre los aprendizajes.

El papel del docente en la práctica educativa se caracteriza por ser una persona capaz de adaptarse a los cambios presentados en el ámbito educativo y, a su vez, mantenerse en constante capacitación para seguir mejorando su labor; por esta razón resulta indispensable identificar las estrategias comunicativas que estos implementan con sus educandos, para generar ambientes inclusivos.

El propósito de la investigación es analizar las estrategias de comunicación que llevan a cabo los docentes de educación primaria para promover la inclusión educativa en sus aulas. Partiendo de la pregunta de investigación que guió este estudio, es la siguiente: ¿Cuáles son las estrategias de comunicación que implementan los docentes de educación primaria para promover la educación inclusiva en el aula?

Marco teórico

La comunicación “puede ser entendida como una combinación de actos, o una serie de

elementos con propósito e intención, donde el lenguaje puede ser usado para requerir, prometer, solucionar, amenazar, persuadir, informar, etc.” (Peralta, 2000, p. 56). De esta forma, se considera como un sistema de lenguajes que se encuentran interconectados a través de diversas situaciones y experiencias vitales, es decir, gestionando intercambios sociales.

Por su parte, Ortíz (1998) menciona que la comunicación facilita el aprendizaje y, a su vez, este necesita un determinado nivel de comunicación para que sea efectivo, por lo que se muestra la relación e importancia que tiene uno sobre el otro para el desarrollo del proceso de enseñanza, así como el impacto en el logro de aprendizajes significativos en los educandos. Se puede evidenciar que este proceso ocurre en el aula, donde se da la interacción entre alumnos y maestros, compartiendo mensajes unos a otros para el logro del conocimiento.

De acuerdo al concepto de inclusión educativa, Farrel (2001, como se cita en Dueñas, 2010) expresa que es el grado en que una comunidad o una escuela acepta a todos como miembros de pleno derecho del grupo y les valora por su contribución, enfatizando así el derecho que toda persona tiene a participar en la sociedad. De este modo, la inclusión educativa es, antes que nada, “una actitud de profundo respeto por las diferencias y de compromiso con la tarea de no hacer de ellas obstáculos sino oportunidades” (Echeita, 2021, p. 44); es decir, se debe tener en cuenta que se enfoca en valorar la diversidad existente en cualquier situación, dejando de lado los lugares, pues se habla de la totalidad del alumnado y no únicamente a un determinado grupo de educandos.

Finalmente, la inclusión es un valor y una actitud de aprecio y respeto por la diversidad, donde se considera a la persona como fuente de riqueza y creatividad (SEP, 2017, p. 357). Es por esto que es importante que exista un ambiente de aprendizaje sano, en el que todos puedan ser valorados y aceptados, el cual se promueve a través de las dinámicas de comunicación para la generación de ambientes incluyentes.

Vygotsky creía que el diálogo entre el maestro y el niño es muy importante y se convierte en un medio para ayudar a la construcción de conceptos, con la finalidad de darle importancia a lo realizado y vivido por el educando, puesto que “el aprendizaje conduce al desarrollo; las experiencias que los niños tienen influyen en su desarrollo. Por eso es importante que los maestros y los padres ofrezcan exigencias de aprendizaje de alta calidad a los niños” (Morrison, 2005, p. 100).

La teoría de Vygotski destacó que el aprendizaje se facilita mejor cuando los estudiantes interactúan con sus pares y con adultos más expertos. En el contexto de la inclusión educativa, esta perspectiva resalta la necesidad de crear entornos de aprendizaje en los que la comunicación sea un puente para superar las barreras de habilidades y capacidades. Al fomentar la interacción entre estudiantes con diversas capacidades y antecedentes, se puede lograr un ambiente inclusivo en el que tengan la oportunidad de participar activamente y desarrollar su potencial al máximo.

Metodología

La presente investigación se basa en el enfoque cualitativo; para Hernández et al. (2014), los estudios bajo el enfoque cualitativo implican “la recolección y análisis de los datos para afinar las preguntas de investigación o revelar nuevas interrogantes en el proceso de interpretación” (p. 7). El alcance es descriptivo y el tipo de diseño es el cualitativo básico, el cual, según Merriam y Tisdell (2016), se basa en la creencia de que las personas “construyen el conocimiento de manera continua a medida que se involucran en una actividad, experiencia o fenómeno y le dan sentido” (p. 22).

Se emplea una muestra aleatoria de 12 maestros de educación primaria pertenecientes a una escuela del estado de Sonora. Los participantes son de sexo indistinto, con un rango de edad de entre 24 y 62 años; además sus años de servicio oscilan entre los 3 y los 41.

La recopilación de información se llevó a cabo mediante la técnica de entrevista estructurada; por ende, el instrumento es la guía de entrevista, que consta de dos apartados fundamentales: el primero, recupera los datos de identificación de los participantes, el segundo, consta de cuatro preguntas de opción abierta, las cuales permitieron conocer las impresiones de los participantes y, para fines de la presente investigación, se utilizaron solo dos cuestionamientos del guion, es decir, los referidos a identificar las estrategias de comunicación que llevan a cabo los docentes de educación primaria para promover ambientes inclusivos en sus aulas y los retos que presentan al llevarlas a cabo para la promoción de dichos ambientes.

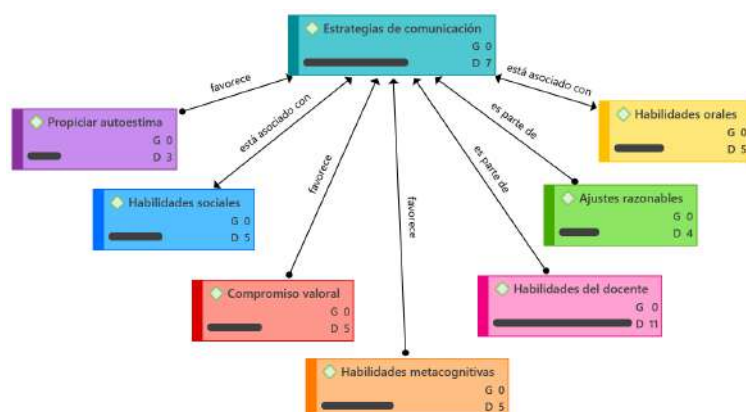
El análisis de los datos se llevó a cabo a través de un análisis inductivo (Gibbs, 2012), generando un sistema de categorías a través del Software Atlas.ti 23. Una vez que se contó con los patrones recurrentes, se estableció el análisis y discusión de los resultados.

Resultados

Al analizar la pregunta: ¿Cuáles son las estrategias de comunicación que emplea en el aula para favorecer la inclusión educativa?, se obtuvieron siete familias de categorías, las cuales son: Habilidades del docente, Habilidades orales, Habilidades metacognitivas, Habilidades sociales, Compromiso valoral, Ajustes razonables y Propiciar autoestima (ver Figura 1).

Figura 1

Redes de la familia Estrategias de comunicación



Nota. Elaboración propia.

En la familia Habilidades del docente, se encuentran como categorías la motivación que estos deben brindar a sus educandos, el conocer las características propias de los mismos y, a su vez, comprender sus procesos individuales a través de tutorías. También, es importante precisar que el maestro debe tener un manejo de voz adecuado, utilizar un lenguaje sencillo y personalizado, al mismo tiempo que hace uso de la expresión corporal y el contacto visual para atraer la atención de los discentes durante el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Asimismo, llevar a cabo actividades lúdicas que favorezcan la inclusión y la motivación.

Sobre esto, un docente menciona que, en primer lugar, deben “conocer las características distintivas de cada alumno y después diseñar actividades y hacer los ajustes necesarios para que las puedan trabajar de acuerdo a sus capacidades” (2023PRI_24_M46_EG3). En dicha respuesta se toman en cuenta las características propias de los educandos para realizar las actividades pertinentes y, en caso de ser necesario, erradicar cualquier tipo de segregación o discriminación.

De esta forma, las habilidades del docente son, según Grupo Geard (2023):

Aquellas capacidades y destrezas que, en este caso, permiten a los maestros planificar y desarrollar estrategias pedagógicas, diseñar actividades de enseñanza y aprendizaje, guiar y evaluar el progreso de los estudiantes, fomentando un ambiente de aprendizaje seguro, motivador e inclusivo dentro de las aulas de clase (párr. 3).

Por otra parte, en la familia Habilidades orales se encuentran las categorías relacionadas con el diálogo, la expresión de ideas, la escucha activa y la participación. Esto quiere decir que los profesores promueven la comunicación en sus aulas mediante el diálogo, pues es la principal estrategia utilizada por estos, lo que trae consigo la expresión de ideas en un ambiente sano y de aprendizaje, en el que sepan que son escuchados y que es importante su participación para externar sus ideas. Al respecto, Viladrosa (2023) establece que la habilidad oral involucra aquella “capacidad de utilizar eficazmente el habla para comunicarnos unos con otros. Esta competencia es esencial tanto para la vida cotidiana como profesional, ya que nos permite relacionarnos, expresarnos con claridad y persuadir a los demás” (párr. 1).

Del mismo modo, un docente entrevistado coincide en que es importante “la participación en todo, darle el valor para que todos colaboren y que nadie se quede sin participar, que expongan lo que ellos quieran en cuanto a un tema para favorecer la libertad de expresión” (2023PRI_5_M30_CM5). Por lo que se retoma la relevancia de promover estrategias de comunicación para beneficiar la inclusión educativa, respetando el derecho de todas las personas a la libertad de expresión.

Por otro lado, se encuentra la familia Habilidades metacognitivas, de la cual parten las siguientes categorías: concientización, reconocer errores, reducción de conflictos y reflexión. Se consideran estas habilidades porque llevan a cabo estrategias o actividades que ayudan en el proceso reflexivo de los alumnos, especialmente al tratar de concientizar sobre la diversidad existente en sus aulas y el valorar esta misma; es decir, incluir a todos y saber asumir las consecuencias de sus acciones para mejorar y aprender.

Es así como un participante señala que “también se hace uso de comunicación asertiva cuando hay algún tipo de situación, para calmar los ánimos y canalizarlos de una mejor manera a la comprensión de sus errores y consecuencias” (2023PRI_10_H34_LC5). Al respecto, García et al. (2015) establecen que las habilidades metacognitivas “implican aquellos aspectos de control y regulación de nuestra actividad cognitiva y el proceso de aprendizaje” (p. 211). De este modo, los alumnos aprenden a autorregularse para llegar a la concientización y reconocimiento de sus errores, al ir teniendo acercamiento con este tipo de estrategias que les permiten aplicarlas de manera eficaz.

Ahora bien, dentro de la familia Compromiso valoral, se presentan las categorías: práctica de valores, trato igualitario, promover acciones positivas y brindar apoyo. Estas ideas retoman lo que el docente asume durante su práctica, involucrar un compromiso moral y valoral, tanto con sus alumnos, como con los diferentes actores educativos. En este sentido, se deben fomentar los valores, el ser empáticos, solidarios y respetuosos con los demás, lo que implica brindar apoyo cuando sea necesario, sin crear diferencias en cuanto a la atención brindada y promover acciones que permitan valorar y enriquecer el ambiente de aprendizaje en el aula.

Cabe resaltar, que una persona se considera comprometida cuando “cumple con sus obligaciones, con aquello que se ha propuesto o que le ha sido encomendado. Es decir que vive, planifica y reacciona de forma acertada para conseguir sacar adelante un proyecto, una familia, el trabajo, sus estudios, etc.” (Asamblea legislativa, 2018, p. 1). Dentro de este orden, un docente señala que es importante retomar temas relacionados con los valores para lograr la concientización en los alumnos, mencionando lo siguiente: “abordo con los niños y niñas temas sobre empatía, respeto, y demás valores, a fin de hacer conciencia en el respeto hacia los demás” (2023PRI_17_H41_DO4).

Por otro lado, en la familia llamada Propiciar autoestima, se encuentran dos categorías, las cuales son: confianza y seguridad y estrategias de autoconocimiento. Se establece la

importancia de fortalecer la autoestima mediante actividades que les permitan conocerse a ellos mismos, para así aprender a valorarse, del mismo modo que se busca crear un ambiente de aprendizaje inclusivo en el que se sientan con la confianza y seguridad de compartir sus ideas, sin temor a ser juzgados.

Un docente expresa que “lo primero que uno debe de hacer es establecer un clima de confianza, un ambiente propicio para el aprendizaje, donde los alumnos se sientan parte del grupo: eso es lo primordial” (2023PRI_9_M29_AI6). Así pues, la autoestima tiene un papel trascendental en el desarrollo socioemocional de los educandos, pues los ayuda a “conducirse con conciencia de sí mismo, seguridad, respeto, y robustecer con ello el sentido de autoeficacia y el ejercicio de la autonomía a través de la participación, la colaboración y la comunicación asertiva” (SEP, 2017, p. 525).

De acuerdo con la familia de Habilidades sociales, se ubican las categorías: trabajo en equipo, colaboración, normas de convivencia e interacción social. Mediante estas estrategias, los alumnos pueden comunicarse de una manera más cercana, teniendo claras las normas que deben respetar para convivir de manera armónica y pacífica, respetando las ideas y opiniones de todos para favorecer la colaboración e interacción entre compañeros. Las habilidades sociales “son un conjunto de conductas que permiten interactuar y relacionarnos con los demás de manera efectiva y satisfactoria” (Instituto Mexicano de la Juventud, 2018, párr. 1); es decir, propician que las personas expresen sus sentimientos, emociones e ideas de una manera adecuada para favorecer el bienestar personal y social.

Por último, se encuentra la familia Ajustes razonables, donde resaltan las categorías de adecuaciones curriculares, atención personalizada e integrar. Se establece una relación entre los distintos conceptos, puesto que los docentes siguen nombrando a esos ajustes como ‘adecuaciones curriculares’, en donde realizan las adaptaciones necesarias en sus actividades planeadas para lograr integrar a la totalidad de los alumnos y, a su vez, atender a aquellos que

requieran un poco más de apoyo para culminar con su proceso de aprendizaje y participación. Un participante señala que implementa los ajustes razonables al realizar las “adecuaciones curriculares, porque yo puedo adaptar o adecuar lo que es el tema y me puedo comunicar con el niño a su nivel; o sea, al yo bajar el tema, el niño me podrá comprender” (2023PRI_15_M38_NV4).

Por otra parte, se analizan las respuestas de los docentes entrevistados con base en la pregunta: ¿Qué retos enfrenta para generar espacios inclusivos a través de la comunicación?, donde surgieron cinco familias de categorías: Participación de padres de familia, Habilidades socioemocionales, Práctica docente, Gestión educativa y Cambio social. Se puede identificar que los principales retos que los docentes enfrentan se relacionan con la situación emocional que presentan los alumnos, además de la falta de apoyo por parte de los padres de familia, lo que trae consigo un mayor peso en la práctica docente y en la gestión escolar que se lleva a cabo en las instituciones.

Se originaron seis categorías de la familia Participación de padres de familia, las cuales son: falta de apoyo familiar, problemas de conducta, falta de valores y límites, responsabilidad, malos hábitos y apatía. A razón de esto, se vinculan de modo que no existe el apoyo deseado por parte de los familiares de los alumnos hacia los mismos, tanto en el entorno escolar, como en el hogar, debido a que se evidencia al presentarse situaciones o problemas que involucran la conducta de los educandos.

Por su parte, un docente entrevistado menciona que la conducta de los estudiantes en la actualidad es un gran reto y requiere mucho tiempo y atención:

La conducta impide mucho eso, pues el enfocarme en esto hace más difícil el trabajo de la inclusión, pues se tienen que atender los malos hábitos que traen de casa los niños, la falta de valores, la falta de interés por parte de los padres, de educación

(2023PRI_23_M44_NL2).

Así pues, Delgado (2019) indica que la participación de los padres en el proceso educativo implica que “compartan la responsabilidad de enseñar a los alumnos y trabajen en conjunto para alcanzar los objetivos educativos” (párr. 1), por lo que se necesita comunicación constante y que exista interés por colaborar entre todos para mejorar la educación.

De acuerdo con la siguiente familia, nombrada Habilidades socioemocionales, se identifican seis categorías, siendo estas: autorregulación, respeto, relaciones interpersonales, practicar la empatía, convivencia y diálogo. Para los participantes, resulta evidente que en la actualidad es un gran desafío todo lo relacionado con lo socioemocional, puesto que los alumnos han tenido que pasar por grandes cambios que han dificultado que aprendan a autorregularse, a entablar relaciones de comunicación y convivencia con sus compañeros, además de ser más sensibles con lo que puedan estar experimentando los demás para apoyarse mutuamente.

Las habilidades socioemocionales son herramientas para la vida que “permiten enfrentar las ideas y sentimientos, empatizar con otras personas, reconocer y manejar las emociones, pensar críticamente, mantener relaciones positivas, y tomar decisiones responsables que promuevan el cuidado propio y el de los demás” (SEP, 2017 p. 5). A su vez, un docente menciona que es imprescindible “concientizar a los alumnos de la importancia de incluir y ser empáticos con sus compañeros, a través de actividades colaborativas donde puedan intercambiar opiniones” (2023PRI_26_M49_PA3).

La práctica docente se entiende como el “conjunto de situaciones dentro del aula, que configuran el quehacer del profesor y de los alumnos, en función de determinados objetivos de formación circunscritos al conjunto de actuaciones que inciden directamente sobre el aprendizaje de los alumnos” (García-Cabrero et al., 2008, p. 4). De ahí que en la familia de

categorías asignado con la denominación Práctica docente, se formaron seis categorías, que son: concientizar, motivar, valorar la diversidad, realizar actividades colaborativas, eliminar barreras de aprendizaje e inclusión en actividades generales.

Desde la perspectiva de los participantes, es el docente quien debe llevar a cabo durante la función de incentivar a los educandos a través de distintas actividades en las que puedan participar todos y que sean valorados por lo que son y pueden aportar, por lo que también se busca concientizar a los alumnos sobre la inclusión educativa al mismo tiempo que se intentan eliminar o atender las barreras de aprendizaje que enfrenten. Cabe añadir que un docente señala que lo primordial es “sensibilizar a los alumnos, el que aprendan a convivir con la diversidad de los niños y que aprendan lo valioso que es cada una de las personas por el solo hecho de estar aquí” (2023PRI_25_M47_LR6).

En cuanto a la familia de Gestión educativa, se presentan cinco categorías, siendo estas las siguientes: capacitación docente, espacio áulico, falta de recursos y materiales, matrícula escolar y carga administrativa. En relación con esto, es importante recalcar que se engloban factores que no se encuentran necesariamente al alcance de los docentes, sino de los directivos y demás instancias encargadas con el desarrollo de la educación. En el discurso de los participantes se identifica que las maestras y los maestros buscan que se les brinden capacitaciones que les permitan aprender a actuar ante diversas situaciones que se podrían presentar y estar más preparados sobre el tema de la inclusión educativa, así como que no se les asigne demasiada carga administrativa que los desconcentre de sus principales funciones. No obstante, también se involucran aspectos relacionados con la falta de recursos y de espacio en las aulas que afectan los procesos educativos que coordinan.

Finalmente, en la familia que lleva por nombre Cambio social, se encuentran las categorías: equidad de género, ideas tradicionales y conservadoras y rezago educativo por pandemia. Lo anterior hace referencia a que, a lo largo de los años, han surgido cambios en

cuestión de ideas, tradiciones, formas de vida, entre otros aspectos, que han transformado los paradigmas establecidos por la sociedad y que impactan en la educación y el desarrollo de los alumnos (como puede ser la equidad de género, la igualdad sustantiva y la libertad de expresión), por lo que se debe propiciar la valoración y respeto de todas las personas.

Además, un aspecto importante es la pandemia, que dejó a su paso muchas afectaciones en los estudiantes, pues no tuvieron la oportunidad de desarrollar habilidades sociales y comunicativas durante dos años. Los docentes participantes señalan que es posible visualizar áreas de oportunidad, tanto en el factor emocional, en los de tipo académico, cognitivo y social. En ese tenor, los docentes no pueden ser ajenos a tal realidad, por lo que –como agentes educativos– tienen que asumir su responsabilidad social. Al respecto, Hidalgo (2010) explica que:

Son retos de la educación actual formar personas críticas, con conciencia de los problemas que afectan a la sociedad y sus miembros, con entrenamiento en técnicas de discusión y debate, capaces de criticar los propios modelos sociales en los que se les forma y de proponer modelos sociales superiores (párr. 5).

Discusión y conclusiones

Los principales hallazgos encontrados, en relación con las estrategias de comunicación que utilizan los docentes de educación primaria para promover la inclusión educativa, los participantes destacaron emplear estrategias relacionadas con las habilidades orales, los ajustes razonables y el compromiso valoral que estos tienen con su profesión. Desde la perspectiva de los docentes, es importante hacerles ver a los educandos que deben aprender a expresar sus ideas a partir del diálogo y la participación, mientras los demás realizan una escucha activa de sus comentarios, lo que indica que se enfocan en fortalecer las habilidades orales, y a su vez, llevar a cabo las adaptaciones necesarias para que la educación llegue a

todos por igual.

Los participantes señalan la necesidad de desarrollar una educación en la que se fomente la práctica de valores; brindar apoyo a todas las personas de la misma manera, pero atendiendo la diversidad, sin hacer ningún tipo de discriminación o exclusión. También promover actividades en las que se les trate dignamente y realizar acciones positivas para mejorar en los diferentes ámbitos de la vida.

En el caso de los retos que enfrentan los docentes para propiciar espacios inclusivos mediante la comunicación, se demuestra que los principales son la falta de apoyo y participación por parte de los padres de familia, así como las habilidades socioemocionales. Además, se hacen evidentes retos dentro de la práctica docente y aquellos que recaen en la gestión educativa, es decir, aquellos que son exclusivos del maestro y otros que involucran a toda la comunidad escolar.

Ahora bien, el hallazgo más importante dentro de esta investigación ha sido el distinguir cuáles son las estrategias de comunicación que implementan en sus aulas los docentes para promover la inclusión educativa, pues si bien se obtuvieron muchas coincidencias en cuestión de las respuestas brindadas por los profesores, resaltan diferentes estrategias mencionadas anteriormente. En relación con esto, resulta interesante cómo se transforma la educación dependiendo del contexto en el que se encuentre, dado a que influye de gran manera en el desarrollo de los alumnos, por lo tanto, en cómo deben llevar a cabo su práctica los docentes para lograr impactar en sus vidas de una manera significativa, que les permita desenvolverse en diferentes ambientes con una comunicación asertiva, respetando y valorando a cada persona.

En conclusión, actualmente la inclusión educativa ha tomado relevancia en las escuelas y es necesario que los docentes estén conscientes de que tienen un importante papel dentro

de la formación de sus alumnos; ello implica la necesidad de buscar estrategias de comunicación que sean pertinentes y funcionales en cada una de sus aulas, atendiendo a la diversidad y las características propias de cada uno de sus educandos. Con el compromiso y la dedicación adecuada, la inclusión se convierte en una realidad enriquecedora y transformadora para todos los involucrados en el proceso educativo.

Referencias

- Amayuela, G. (2017). *Comunicación y su relación con la educación en el contexto universitario*. Asociación mexicana de alternativas en psicología. <https://www.alternativas.me/numeros/24-numero-35-agosto-2016-enero-2017/119-comunicacion-y-su-relacion-con-la-educacion-en-el-contexto-universitario>
- Asamblea Legislativa. (2018). Valores institucionales. Comisión Institucional de Ética y Valores. <https://acortar.link/QhUJ2C>
- Delgado, P. (2019). La importancia de la participación de los padres en la enseñanza. *Instituto para el Futuro de la Educación*. <https://observatorio.tec.mx/edu-news/la-importancia-de-la-participacion-de-los-padres-en-la-educacion/>
- Dueñas, M. (2010). Educación inclusiva. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21 (2). <https://www.redalyc.org/pdf/3382/338230785016.pdf>
- Echeita, G., & Fernández, L. (2021). *Colaboración y participación en el proceso hacia una educación más inclusiva*. Santiago, Chile: OEI. <https://n9.cl/2p5koh>
- García-Cabrero, B., Loredo, J. & Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, (Especial), 1-15. <https://redie.uabc.mx/redie/article/download/200/345/951>
- García, T., Cueli, M., Rodríguez, C., Krawec, J., & González-Castro, P. (2015). Conocimiento y habilidades metacognitivas en estudiantes con un enfoque profundo de aprendizaje. *Revista de Psicodidáctica*, 20 (2), 209-226. <https://www.redalyc.org/pdf/175/17541412001.pdf>
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Morata.
- Grupo Geard. (2023). *Habilidades que debe tener un docente*. <https://grupoguard.com/blog/habilidades-docente/>

- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación* [versión DX Reader]. <https://www.uca.ac.cr/wpcontent/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>
- Hidalgo, J. (Enero de 2010). *La educación y el cambio social*. Monografías. <https://www.monografias.com/trabajos79/educacion-cambio-social/educacion-cambio-social2>
- Instituto Mexicano de la Juventud. (2018). *La importancia de las habilidades sociales en la población joven*. Gobierno de México. <https://acortar.link/mvasJb>.
- Luengo, J. (2004). *La educación como objeto de conocimiento. El concepto de educación*. <https://www.ugr.es/~fjriros/pce/media/1-EducacionConcepto.pdf>
- Merriam, S., & Tisdell, E. (2016). *Qualitative research and case study applications in education*. Jossey Bass.
- Morrison, G. (2005). *Educación infantil*. Pearson Educación. <https://goo.gl/6TN1S5>
- Ortiz, E. (1998). Comunicación pedagógica y aprendizaje escolar. *Revista Cubana de Psicología*, 15 (2), 141-146. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rcp/v15n2/07.pdf>
- Peyro, A. (2019). *Educación inclusiva: generación de ambientes incluyentes dentro de la práctica educativa*. Trabajo presentado en Congreso Nacional de Investigación Sobre Educación Normal, Rosarito, Baja California. <http://www.conisen.mx/memorias2019/memorias/7/P403.pdf>
- Peralta, J. (2000). Adquisición y desarrollo del lenguaje y la comunicación: una visión pragmática constructivista centrada en los contextos. *Límite*, (7), 54-66. <https://www.redalyc.org/pdf/836/83600704.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*. México: Autor.
- Viladrosa, J. (16 de enero de 2023). La comunicación oral es una herramienta esencial tanto a

nivel personal como profesional. Impuls educació. <https://impulseducacio.org/es/la-competencia-de-comunicacion-oral-una-habilidad-imprescindible/>

Estrategias para atender la diversidad en las aulas de los jardines de niños de zona urbana.

Ximena Pérez Coronado.

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

22260124@enesonora.edu.mx

Mei Nathalie Ruiz de la Cruz

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

meir7758@gmail.com

Karem Villa Carmona

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

karem.villa@enesonora.edu.mx

Línea temática 7. *Educación, desigualdad social e inclusión.*

Resumen

En la actualidad existen diversos casos de alumnos con barreras para el aprendizaje en las aulas, cada vez es más necesaria la educación individualizada en las instituciones educativas; sin embargo, se deben considerar las herramientas con las que cuenta el docente, ya sean materiales didácticos y/o teorías al respecto. La investigación explora las estrategias utilizadas por las educadoras para atender la diversidad en los jardines de niños. La metodología es de carácter cualitativo, con alcance descriptivo y diseño fenomenológico. Es un estudio parcial

realizado para el curso de análisis de prácticas y contextos escolares del segundo semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar. Para obtener los datos, se realizó una entrevista semiestructurada abierta, donde se toma como referencia la siguiente pregunta: ¿qué estrategias utiliza para adaptar la enseñanza a los estudiantes con barreras para el aprendizaje? Se utilizó una muestra de seis educadoras de educación preescolar, quienes laboran en jardines de niños en Hermosillo, Sonora y fungen como tutoras de las alumnas de segundo semestre. Los principales hallazgos denotan la adecuación respecto a la manera de dirigirse y al manejo preciso en las indicaciones, asimismo es constante la atención individualizada, tomando en referencia estilos de aprendizaje y evaluaciones diagnósticas.

Palabras clave: estrategias, atención educativa, diversidad, inclusión y barreras de aprendizaje y la participación.

Planteamiento del problema

Dentro del aula, los docentes se enfrentan a factores que los obligan a adecuar sus actividades, integrar a todos los estudiantes es una tarea compleja, para ello es necesario considerar las características y necesidades de cada individuo, por lo que es importante implementar estrategias que logren incorporar a todas y todos, independientemente de si se presenta o no una barrera para el aprendizaje.

Hay acciones que realizan los profesores dentro del aula que según Guerra et al. (2014) resultan contraproducentes en el desarrollo de los preescolares:

Estos errores inciden negativamente en los niños, afectan su independencia cognoscitiva, frenan su motivación por el aprendizaje y dañan su autoestima y seguridad, sobre todo cuando el educador hace comparaciones entre unos y otros, o cuando no le

da la oportunidad y el tiempo necesario al niño para resolver la tarea, o no le estimula adecuadamente y en momento oportuno por sus resultados (p. 211).

Por lo tanto, esta investigación tiene el propósito de conocer las estrategias que utilizan las educadoras para la inclusión de los alumnos que presentan alguna barrera para la adquisición de aprendizaje en preescolar. Según el Diario Oficial de la Federación (DOF, 2017) las Barreras de Aprendizaje y la Participación (BAP) son factores del contexto que generan una dificultad de acceso a la educación y a las oportunidades de aprendizaje. Así pues, este concepto tiene gran relación con la atención a la diversidad, debido a que toma en cuenta las distintas características de los estudiantes, incluyendo la presencia de las BAP.

Es importante fomentar un ambiente de inclusión para los preescolares, tomando en cuenta las características de cada niño, viéndolas como una fortaleza grupal para el aprendizaje, tal como lo menciona García (2020) en la Nueva Escuela Mexicana (NEM), donde retoma la educación inclusiva en la política nacional, poniendo como necesidad de primer orden brindar atención a la diversidad; los niños, niñas y adolescentes (NNA) siguen viviendo con barreras de desigualdad tanto a nivel social como en las escuelas de educación básica de nuestro país.

Marco teórico

La exigencia de la demanda en educación en México, hace que se espere que un maestro brinde una atención educativa de calidad, así como mencionan Hernández y Massani (2018) “la atención educativa debe constituir un proceso organizado y conformados por diversas acciones, donde es preciso tomar en cuenta las potencialidades y necesidades específicas de los estudiantes no solo en el área cognitiva, sino también psicológica y social” (p. 385), de esta manera, se conocen las necesidades educativas del estudiante y de ser posible, personalizar

el aprendizaje, buscando así el mayor grado de interacción y participación por parte de todos los alumnos sin perder de vista las necesidades individuales.

Una vez expuesto lo que es la atención educativa, es pertinente mencionar lo que es la diversidad, según Ágreda et al. (2016) “la diversidad no puede juzgarse como una particularidad ajena al propio ser humano, sino que cada ser es inherentemente diverso, cada persona posee unas peculiaridades y características que lo hacen diferente a los demás” (p. 4). De acuerdo a lo anterior, se puede comprender como todos los alumnos cuentan con una gran cantidad de características que los hacen diferentes entre sí, formando una diversidad entre los estudiantes.

Indistintamente de las cualidades de los aprendices, debe haber un proceso de inclusión, como Hurtado y Agudelo (2014) mencionan que la inclusión se refiere a las maneras de responder a la diversidad, aprendiendo a vivir con la diferencia y capitalizar las experiencias que surgen de estas, considerándolas como incentivo para fomentar el aprendizaje. De forma que cada educadora encuentre la manera de brindar atención a dichos alumnos logrando un aprendizaje significativo e integral. Como se habla en los aportes de Morán (2015) donde menciona que el profesor es quien propone las opciones para desarrollar las habilidades de todos los alumnos, implementando diversas estrategias, enfoques y tiempos adecuados al aprendizaje de cada niño.

Al-Subaiei (2017), mencionó en su artículo Challenges in Mixed Ability Classes and Strategies Utilized by ELI Teachers to Cope with Them [Desafíos en las clases de capacidades mixtas y estrategias utilizadas por los profesores de ELI para afrontarlos] que los profesores que tenían alumnos con capacidades mixtas, luchan por satisfacerlas y esto varía según la actitud, motivación y autodisciplina del docente. El autor propone a un educador experimentador, quien explore diferentes estrategias, independientemente de los métodos aplicados en el aula la actitud no deja de ser un facilitador al éxito en cuanto a la atención.

Enfocándose en lo mencionado anteriormente, las educadoras asumen el reto de experimentar con diferentes métodos, los cuales refieren a una orientación conveniente para alcanzar el logro de objetivos, propuestos en el proceso de formación. Para Meza (2013) las estrategias de aprendizaje son un conjunto de acciones que se realizan para obtener un objetivo. Esas acciones se corresponden con una serie de procesos cognitivos en los que, según el autor, sería posible identificar capacidades y habilidades cognitivas, pero también técnicas y métodos para el estudio.

De acuerdo con estos conceptos, resulta precisa la implementación de estrategias por parte de las educadoras, quienes son las encargadas de llevarlas a cabo mostrando actitud, motivación y autodisciplina, para propiciar un ambiente que ayude a los alumnos a cumplir con su objetivo de aprendizaje.

Metodología

En este rubro se expone cómo se lleva a cabo la presente investigación, el método de indagación, el instrumento utilizado para recabar datos, igualmente la población y la muestra. Para resguardar el anonimato de las entrevistadas se creó un código con grafías y números que protege la identidad de las participantes.

El documento es de carácter cualitativo, ya que presenta información respecto al conocimiento que tienen las docentes de educación preescolar sobre estrategias para la integración de todos los alumnos. Con el fin, de dar respuesta a la siguiente pregunta: ¿qué estrategias utilizan las educadoras para la integración de niñas y niños que presentan alguna barrera para el aprendizaje?

Adicionalmente, para obtener la información se realizó una entrevista semiestructurada abierta, la cual fue aplicada durante la segunda jornada de observación y ayudantía, después

de eso, las respuestas se escribieron en un procesador de textos y posteriormente se realizó una categorización en un programa de hojas de cálculo.

El objeto de estudio se centra en las maestras de educación preescolar, de las cuales se toma una muestra de seis educadoras con un tiempo de servicio entre los 3 a 18 años; ejercen en los jardines de niños “Jonas E. Salk” y “Heriberto Aja Olguin” de la ciudad de Hermosillo, Sonora.

Resultados

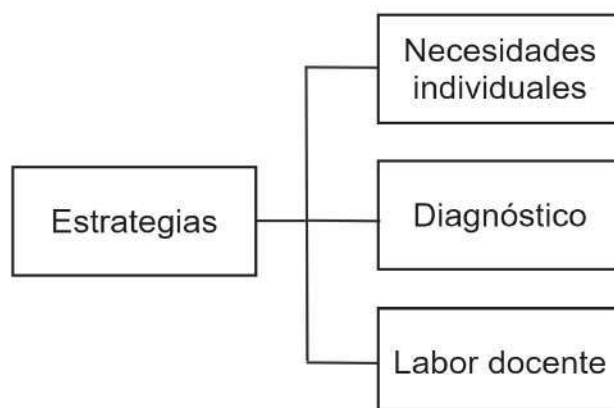
A continuación, se enuncian los resultados que se obtuvieron por medio de las entrevistas, específicamente a los hallazgos del cuestionamiento: ¿qué estrategias utiliza para adaptar la enseñanza a los estudiantes con barreras para el aprendizaje? Para mayor entendimiento de los mismos, además de describir las categorías, se incluyeron figuras de elaboración propia, las cuales representan a las familias y sus respectivas subcategorías.

A partir de los datos recabados, se realizó una categorización abierta con la frecuencia de respuestas obtenidas, de las cuales surgieron tres familias: necesidades individuales, principalmente enfocada en áreas de oportunidad, intereses, habilidades de cada niño; diagnóstico, caracterizado por evaluaciones, observaciones y diagnósticos de especialistas; por último, labor docente, donde engloba las acciones realizadas y adaptadas por parte de las educadoras para la integración de los alumnos con o sin BAP (ver Figura 1).

Figura

1

Familias que surgen de las respuestas a la pregunta sobre estrategias

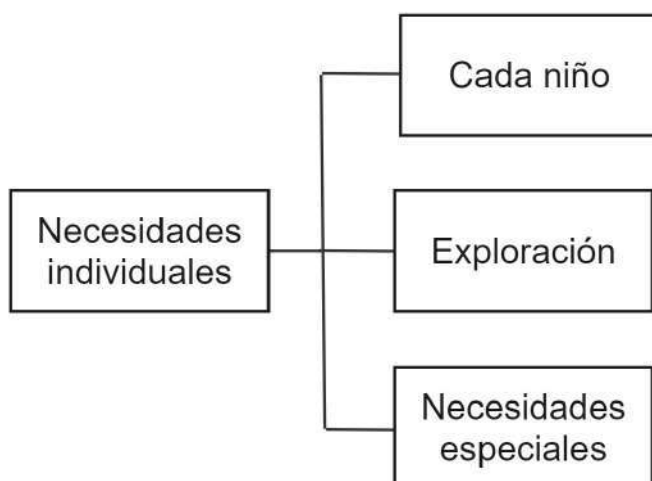


Nota: Elaboración propia.

Las necesidades individuales se desglosan en tres subcategorías: cada niño, exploración y necesidades especiales (ver Figura 2). Se evidencia como la mayoría de las educadoras realiza una exploración para conocer la historia del niño como: sus intereses, dificultades, destrezas que ha tenido a lo largo de su vida, la anterior información la realizan a través de entrevistas con padres de familia, observación, realización de pruebas y con el expediente del último año (en caso de haber estado en una institución educativa el año previo) esto las orienta a además de conocer al alumno, detectar si es necesario una atención especializada, para así poder realizar acciones según las singularidades.

Una de las educadoras entrevistadas menciona: *no es una estrategia en general, depende de cada niño con cada necesidad o características* (23-3L03). Al respecto, Solines (2013) menciona que “es importante que los docentes tomen en cuenta la individualidad de los estudiantes, no solo para satisfacer sus necesidades particulares, sino, también, para enseñarles a ser tolerantes con la diversidad, pues esta es parte del aula y, por ende, de la sociedad” (p. 54).

Figura
Necesidades individuales



Nota: Elaboración propia.

La siguiente familia corresponde al diagnóstico, de la cual se desprenden dos subcategorías: autismo y necesidad (ver Figura 3), estas se encuentran relacionadas con la aplicación de evaluaciones diagnóstica, conocer si tienen necesidades especiales ya diagnosticadas por un especialista, como es el caso de alumnos autistas, quienes se menciona en los datos recopilados. De esta manera, se brinda una educación de calidad e incluyente, en donde se apoye adecuadamente a los alumnos.

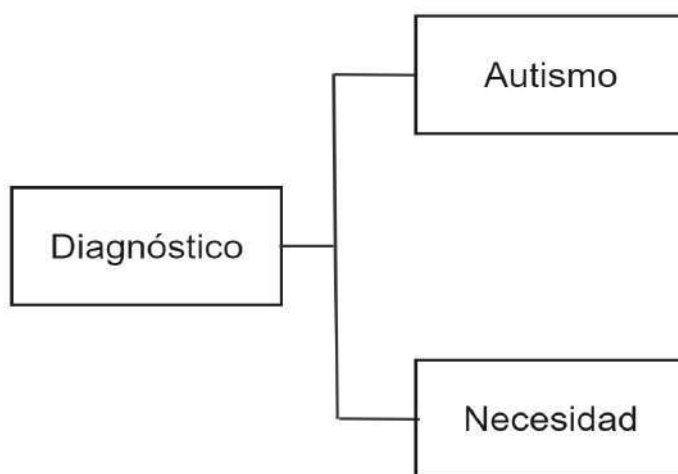
Los estilos de aprendizaje fueron una consigna abordada durante la aplicación de la entrevista: *en mi diagnóstico hago un pequeño test acerca de los estilos de aprendizaje ¿sí? entonces en base a eso y a la observación pues diaria yo puedo ver los intereses [...] y junto con ellos pues también obviamente los que tienen alguna barrera de aprendizaje a partir de ahí yo saco mis estrategias, [...] si el niño es, por ejemplo, es más kinestésico mis estrategias*

van más enfocadas a utilizar materiales concretos ¿no? entonces es ahí como yo hago la adaptación de mi estrategia (23-3M18). Fernández (2015) señala que:

Hay que respetar el ritmo de aprendizaje de cada niño. La organización temporal debe prever para cada niño un tiempo que se adecue a su ritmo de aprendizaje propio. Cada niño necesita un tiempo diferente para su desarrollo. El maestro debe respetarlo y adaptar las propuestas al tiempo que cada alumno necesita para su evolución cognitiva, física, emocional y social (p. 63).

Figura
Diagnóstico

3



Nota: Elaboración propia.

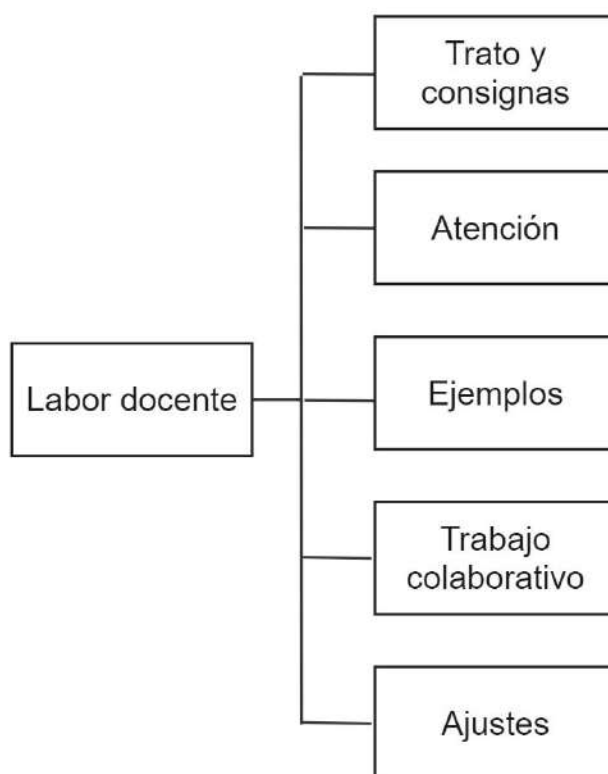
En la categoría de labor docente se engloba lo que hace la educadora para la integración de los alumnos en las clases, es la categoría que presenta mayor variación en la frecuencia de respuestas; en esta se desglosan cinco subcategorías: trato y consignas, atención, ejemplos, trabajo colaborativo y ajustes (ver Figura 4), en donde la subcategoría de trato y consignas fue

mencionada con mayor frecuencia por los actores entrevistados, en cambio la que tuvo menor frecuencia fue ejemplos, como menciona una educadora: *lo tenemos de apoyo de la maestra y como ejemplifica, y él hace el trabajo en grande con mi apoyo y después ya lo hace de manera individual* (23-3L05). A su vez, Forero et al. (2016) señala que utilizar ejemplos demuestra que los docentes hacen una traducción del conocimiento especializado para aquellos a quienes se dirige la enseñanza.

Figura

4

Labor docente



Nota: Elaboración propia.

Discusión y conclusiones

Después de describir y analizar los resultados obtenidos con la aplicación de la entrevista semiestructurada hacia los docentes de educación preescolar con el fin de dar respuesta a la pregunta: ¿qué estrategias utilizan las educadoras para la integración de los niños que presentan alguna barrera para el aprendizaje? se procede a realizar una serie de discusiones y conclusiones sobre los hallazgos recolectados, esto para consolidar la investigación.

Con base a la información recabada es posible indicar que la estrategia constante utilizada al atender las necesidades es adecuar la manera de dirigirse a ellos, denominado en el proceso de categorización como trato y consignas, por consiguiente viene la atención individualizada, en el mismo nivel de frecuencias está igualmente el diagnóstico, donde se permiten recolectar insumos para entender el actuar del preescolar, con lo anterior el docente será capaz de diseñar actividades que procuren eliminar las barreras de aprendizaje, además de atender los procesos de desarrollo de aprendizaje, procurando que el aprendizaje final sea superior para todos los alumnos que en un inicio, sin que sus necesidades académicas ya sean externas o internas obstaculicen el conocimiento.

Una educadora comparte: *más que nada trabajo con ellos en individual [...] primero les explico a todo en lo general, [...] y ya cuando los demás están trabajando en sus mesitas ya me acerco a los que necesitan apoyo y ya me los traigo a la mesa (23-1L09)*. Adicionalmente una maestra coincide: *ahí si tiene que ser como muy individualizada muy personalizada la atención dependiendo la necesidad del niño ya yo busco estrategias (23-3M05)*.

La atención individualizada trae consigo distintos beneficios como: conocer las características del alumno, áreas de oportunidad, intereses, estilos de aprendizajes. Todo lo anterior funciona como insumo para adaptar los contenidos al alumno y no viceversa. Además atender las necesidades individualmente es una de las respuestas con mayor incidencia.

Se hace referencia también, a las adecuaciones para los alumnos que requieren de ello. Corredor (2016) menciona que las adecuaciones deben garantizar que todos los alumnos reciban las mismas oportunidades de avanzar dentro del sistema educativo, considerando sus diferencias individuales, manifestadas en potencialidades y dificultades, siendo estas entendidas y valoradas. Conociendo la respuesta de una de las entrevistadas, menciona que: *si veo la necesidad del niño es cuando yo empiezo a buscar las adecuaciones, ya si el niño requiere de motricidad fina, gruesa, de atención, de disciplina que son las más comunes o las de control de emociones (23-3M05)*. Así pues, se debe interaccionar con los alumnos para conocer la necesidad de cada uno de ellos, para de esa manera conocer si el niño requiere de adecuaciones, las que garantizan que los alumnos puedan avanzar en su proceso de aprendizaje.

Es importante reconocer que cada estudiante tiene su propio proceso de aprendizaje, el cual cuenta con sus áreas de oportunidad, habilidades, historia e incluso, lo cual orienta a su evolución en el aprendizaje. El profesor es el encargado de buscar los caminos para brindar una educación útil, entendible y de calidad. A pesar del esfuerzo, el maestro se enfrenta a limitaciones para atender adecuadamente al alumnado, algunas de ellas pueden ser: el sistema político, sistema económico, contexto, familia, cultura, relaciones sociales y uno mismo. *Las estrategias que se utilizan es dependiendo de la barrera que haya no o sea [...] depende mucho del niño, depende mucho del contexto, depende mucho de las herramientas con las que cuentas también (23-ML12)*.

Referencias

- ACUERDO número 22/12/16 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa, Diario Oficial de la Federación. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5467934&fecha=28/12/2016#gsc.tab=0
- Ágreda, M., Alonso, S. & Rodríguez, A. (2016, diciembre). El concepto de diversidad entendido por los futuros docentes. *Revista Sonda: Investigación y Docencia en Artes y Letras*, 5(5), 9-17.
- Al-Subaiei, M. (2017). Challenges in Mixed Ability Classes and Strategies Utilized by ELI Teachers to Cope with Them [Desafíos en las clases de capacidades mixtas y estrategias utilizadas por los profesores de ELI para afrontarlos]. *English Language Teaching*, 10(6), 182-189. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1143456.pdf>
- Corredor, Z. (2016). Las adecuaciones curriculares como elemento clave para asegurar una educación inclusiva. *Educ@ción en Contexto*, 2(3), 56-78. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6296699.pdf>
- Fernández, J. (2015). *Atención a la diversidad en el aula de educación infantil*. Madrid, España. Colección: *Didáctica y Desarrollo*. Ediciones Paraninfo, SA.
- Forero, N., Bareño, R. & Duarte, N. (2016). La importancia del uso del ejemplo en estudiantes de ingeniería para fortalecer el auto aprendizaje. *Ingenium*, 17(34), 136-146. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5762960.pdf>
- García, J. (2020). *La inclusión: un compromiso en la educación básica en México*. Edu.Mx. [Archivo PDF]. <http://ensech.edu.mx/pdf/maestria/libro5/TP05-1-02-Garcia.pdf>
- Guerra, I., Martínez, B. & Martínez, J. (2014). Reflexiones teóricas y prácticas en torno a la atención a la diversidad educativa en la infancia preescolar. *Didasc@lia: Didáctica y educación*, 5(3), 205-216. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6580939>

- Hernández, L. & Massani, J. (2018). La atención educativa a estudiantes con talento académico en la educación básica secundaria en Colombia. *Universidad y Sociedad*, 10(3), 381-386. <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v10n3/2218-3620-rus-10-03-381.pdf>
- Hurtado, L. & Agudelo, M. (2014). Inclusión educativa de las personas con discapacidad en Colombia. *CES Movimiento y Salud*, 2(1), 45-55. <http://riberdis.cedid.es/handle/11181/4889>
- Meza, A. (2013, diciembre). Estrategias de aprendizaje. Definiciones, clasificaciones e instrumentos de medición. *Propósitos y representaciones*, 1(2), 193-212. <https://revistas.usil.edu.pe/index.php/pyr/article/view/48>
- Morán, A. (2015). *Inclusión y diversidad en el aula*. *Revista Para El Aula*, 14, 28-29. https://www.usfq.edu.ec/sites/default/files/2020-06/pea_014_0014.pdf
- Solines, A. (2013). GUÍA DE TRABAJO ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS PARA ATENDER NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES. Ministerio de Educación del Ecuador.

Prácticas de liderazgo de directores con características resilientes para favorecer la inclusión del alumnado

Brian Michael Corrales Maytorena

“Benemérita Escuela Normal Estatal, Profesor Jesús Prado Luna”

Profesor

bcorrales@benejpl.edu.mx

Susana Martínez Martínez

“Benemérita Escuela Normal Estatal, Profesor Jesús Prado Luna”

Profesora

smartinez@benejpl.edu.mx

Línea temática 7. *Educación, desigualdad social e inclusión.*

Resumen

El director escolar es un agente estratégico dentro del sistema educativo, ya que es pieza medular en el proceso de mediación para favorecer espacios incluyentes. Sus prácticas de liderazgo pueden considerarse un factor clave que permite sobreponerse con éxito a la adversidad y vulnerabilidad del contexto escolar, lo que supone un elemento clave que encamina hacia el logro educativo y la educación inclusiva. El presente reporte parcial de investigación, es parte de una tesis doctoral y responde al objetivo específico: caracterizar las prácticas exitosas de liderazgo que desarrollan directores de educación primaria con características resilientes de la ciudad de Ensenada, Baja California. En lo particular, se presentan los resultados de las categorías: a) Enfoque en el bienestar y, b) orientación al aprendizaje, por ser éstas las que concentran datos más significativos en lo que refiere a las prácticas de liderazgo para la inclusión de todo el alumnado. Este estudio se inscribe en el

paradigma cualitativo, cuyo método fue el fenomenológico y la técnica de investigación, la entrevista a profundidad. Los resultados indican que los líderes resilientes favorecen la inclusión del alumnado, mediante la gestión de mejoras en la infraestructura y la promoción de una cultura de aprendizaje continuo.

Palabras clave: Prácticas de liderazgo, inclusión, resiliencia.

Planteamiento del problema

El marco legal internacional (ONU, 2015) establece la equidad, inclusión, calidad y las oportunidades de aprendizaje para todos y todas, como fundamentos y principios bajo los cuales el servicio educativo debe ser ofrecido en todo el mundo. Es por lo anterior, que resulta imprescindible garantizar que todas las personas, independientemente de sus habilidades, características o circunstancias personales, tengan igualdad de oportunidades para acceder a una educación que promueva el respeto y realce las diferencias individuales.

En este escenario, la investigación educativa sitúa al director escolar como un agente clave (López-Gorosave, Slater y García-Garduño, 2010) para conseguir que las escuelas sean espacios donde todo el alumnado esté incluido. La revisión de literatura producida en los últimos años (Ceballo, 2022; Sotela y Montealegre, 2021), permite asegurar que su intervención en las escuelas, principalmente en aquellas, cuya composición social es compleja y caracterizada por la vulnerabilidad (Salvo-Garrido y Cisternas-Salcedo, 2021), favorece la innovación y cambios sustentables que pueden reducir las brechas de desigualdad, así como de exclusión.

Lo anterior, mantiene relación estrecha con las prácticas de liderazgo de directores resilientes (Mendoza, 2020), las cuales se han demostrado, mismas que son efectivas para mantener la orientación constante hacia el logro de los aprendizajes; la sensibilidad a las necesidades del alumnado y su contexto (López-Gorosave, Slater y García-Garduño, 2010); la

capacidad para enfrentar las circunstancias complejas del contexto socioeducativo (Weinstein y Muñoz, 2019) y conseguir cambios trascendentales en la cultura escolar para la creación de escenarios donde todo el alumnado es bienvenido(a), aceptado(a) y respetado(a).

Desde este plano de ideas, el desarrollo de prácticas de liderazgo resiliente en escuelas con alta complejidad social, se concibe como elemento importante y crítico para la mejora escolar y comunitaria, ya que muchos de estos centros educativos enfrentan una amplia variedad de desafíos, entre los que pueden destacar la pobreza, diferentes expresiones de violencia, falta de recursos humanos, rezago social y abandono académico (Day y Sammons, 2016; Hernández-Castilla, Murillo e Hidalgo, 2017).

La producción de conocimiento en este ámbito, deja un vacío considerable, principalmente en lo referente a las prácticas de liderazgo de directores resilientes (Olmo Extremera, 2017), las cuales favorecen la creación de espacios para la inclusión de todo el alumnado. De acuerdo con López-Gorosave, García-Garduño y Slater (2010), es necesario desarrollar investigación acerca de las prácticas directivas para reorientar las políticas institucionales de manera contextualizada y transformarlas, situación que es consistente con lo que plantea Anderson (2010), quien considera que falta mucho para comprender las prácticas del liderazgo directivo a nivel de la escuela.

La presente ponencia es parte de una investigación doctoral que tuvo como objetivo: *Analizar las prácticas exitosas de liderazgo de directores de educación primaria con características resilientes*. En este sentido, el reporte parcial de investigación que da vida a este trabajo, responde al objetivo específico *Caracterizar las prácticas exitosas de liderazgo que desarrollan directores de educación primaria con características resilientes de la ciudad de Ensenada, Baja California*. En lo particular, se presentan los resultados de las categorías *Enfoque en el bienestar* y *Orientación al aprendizaje*, por ser éstas las que concentran datos

más significativos en lo que refiere a las prácticas de liderazgo para la inclusión de todo el alumnado.

Marco teórico

El término resiliencia es entendido desde una perspectiva sociológica como “la capacidad para, ante circunstancias adversas o conflictivas, lograr el equilibrio optimizador afrontando desde la perseverancia, la toma decisonal compartida y colaborativa, autoconfianza, autoestima, control, competencia emocional, e ilusión basada en proyectos comunitarios” (Trujillo, López y Lorenzo, 2011, p. 17). La incorporación del término al ámbito educativo, empata con la teoría de la construcción social de la realidad que exponen Berger y Luckman (1968), ya que desde ella, se establece que la realidad es consecuencia de un proceso dialéctico entre relaciones sociales y/o estructuras sociales. Para el caso de los directivos escolares, desde esta panorámica se les observa como individuos que poseen hábitos, rutinas e ideas que pueden representarse simbólicamente, para después reproducirse en roles y prácticas de liderazgo.

Desde este planteamiento, resulta posible pensar que el liderazgo es un conjunto identificable de habilidades y prácticas que están disponibles (Posner, 2003) para armonizar el trabajo de la comunidad escolar. Esta idea se retoma por Puga Villarreal y Garza Carranza (2006), debido a que lo entienden como un conjunto de capacidades para “incidir en los comportamientos de un colectivo, impulsando a sus miembros hacia el logro de metas compartidas o, simplemente hacia donde ellos juzgan pertinente avanzar” (p. 14), en este caso, la inclusión de todo el alumnado. Es desde la acción del líder, que una escuela puede ser transformada para conseguir los fines educativos (López-Gorosave, García-Garduño y Slater, 2010), y garantizar que sus espacios de interacción posibiliten la participación, respeto a las diferencias y aprendizaje significativo de todos y todas.

El liderazgo resiliente se refiere a la capacidad de los líderes para adaptarse, recuperarse y liderar eficazmente en situaciones de cambio, incertidumbre y adversidad. Esta manera de sobreponerse a la dificultad y conseguir el tránsito hacia un nivel de actividad superior, a pesar de la exposición repetida a la adversidad, favorece el aprendizaje y crecimiento a través de la complejidad de las experiencias que vive.

El líder resiliente posee algunas características que pueden encontrarse en otros tipos de liderazgo como el transformacional, eficaz, distribuido y para la justicia social, todas ellas son cualidades que presentan los líderes para “conseguir mejoras educativas cuando se trata de contextos desafiantes” (Olmo Extremera, 2017, p. 71), las más relevantes son flexibilidad, orientación al aprendizaje, enfoque en soluciones, comunicación efectiva, colaboración y trabajo en equipo, inteligencia emocional y enfoque en el bienestar (Leithwood y Day, 2007; Bolívar, 2019; Marzano, Waters y McNulty, 2005; Olmo Extremera, Townsend y Domingo Segovia, 2022). Gracias a su puesta en marcha, se logra la generación de climas de trabajo positivos y la superación de expectativas que pueden crear el punto de inflexión que cambia toda una cultura escolar (Everly, Everly y Smith, 2020).

Metodología

Este estudio de corte cualitativo de tipo fenomenológico (Falla Ramírez, 2020), empleó como técnica de investigación la entrevista a profundidad. Se empleó como instrumento para la recogida de datos, un guión de entrevista semiestructurada compuesto por dos dimensiones: a) *Contexto escolar* y b) *Prácticas de liderazgo*. El primero de ellos, consideró las recomendaciones de Ramírez (2002) para indagar al respecto del contexto económico, social y cultural de la comunidad escolar, es decir, el escenario donde se desarrollan las prácticas de liderazgo. A continuación, se encuentra la sección *Prácticas de liderazgo*, que toma como referencia los aportes teóricos revisados (Leithwood y Day, 2007; Bolívar, 2019; Marzano, Waters y McNulty, 2005; Olmo-Extremera, Townsend y Domingo Segovia, 2022), para elaborar

una guía de acciones que podrían desarrollar los directivos y las cuales, favorecen la inclusión del alumnado.

Para la validación del instrumento se procedió al juicio de constructo y de contenido por parte de expertos. El juicio de expertos aseguró que el instrumento fuera válido y confiable (Skjong y Wentworth, 2001). También se realizó un pilotaje del instrumento con dos sujetos que guardaban cercanía con los participantes; a partir de este proceso de validación, se realizaron ajustes al contenido del instrumento, principalmente con la reformulación de algunas preguntas.

Con relación a la selección de los participantes, éste se realizó a través de un muestreo no probabilístico, ya que se seleccionó a directores y directoras de escuelas primarias públicas de Ensenada, Baja California que cumplieran con los siguientes criterios de selección: desempeñarse en una escuela primaria de sostenimiento público en la ciudad de Ensenada y ser considerados exitosos(as) por su autoridad inmediata (Cruz-González, Rodríguez y Domingo, 2020). Cabe mencionar que a todos y todas se les asignó un seudónimo para identificarles, lo anterior, por cuestiones éticas de la investigación.

Para el acercamiento a los directivos, se contactó a las autoridades inmediatas, quienes se desempeñaban como supervisores (en el subsistema federal) e inspectores (en el subsistema estatal) de educación primaria. A ellos y ellas, se les solicitó que remitieran con alguna persona de su equipo directivo de la zona a su cargo, a quien consideraran exitoso o exitosa (Hernández-Castilla, Murillo e Hidalgo, 2017), en cualquier dimensión de su práctica directiva.

Para la sistematización de datos, se utilizó el análisis de contenido temático, con base en el procedimiento de descomposición y clasificación (Marradi, Archenti y Piovani, 2007), que consiste en: selección y preparación de datos, identificación de temas, codificación, categorización, interpretación y análisis comparativo. Para el caso de la codificación, se creó

un libro de códigos deductivos que fue revisado y validado por dos expertos. Su estructura se compone por categorías, códigos y sus definiciones, así como la regla de codificación y un ejemplo. Éste fue empleado para codificar y categorizar los datos, su interpretación y análisis final.

Resultado

A partir de la selección de doce potenciales candidatos y candidatas para participar como informantes en la investigación, se realizó el pilotaje con dos de ellos (hombre y mujer), por lo que para fines del reporte, únicamente se contempló la información de diez directivos, de los cuales 5 eran hombres y 5 mujeres. La entrada al campo de investigación se desarrolló durante el verano de 2022 y se realizaron los encuentros de diálogo en las oficinas de los y las participantes. Previo a la entrevista, se les explicó el objetivo de investigación, así como el tipo de tratamiento académico que se le daría a los datos obtenidos, además se les garantizó la privacidad y confidencialidad. Todos y todas autorizaron la audiograbación de la entrevista.

Para la preparación de los datos, se transcribieron las entrevistas en un procesador de textos, el documento se tituló *Entrevista*, se asignó el número de participante y para las citas, se agregó el número de párrafo (por ejemplo ENDIR1/P1). Todas ellas fueron devueltas a los(las) informantes vía correo electrónico, a quienes se les solicitó que las leyeran para evitar algún error de transcripción o mala interpretación de las respuestas registradas. Únicamente dos participantes solicitaron corrección de frases, el resto estuvo de acuerdo con los registros.

A continuación, se procedió a una lectura detallada de los datos para identificar los temas y patrones recurrentes. Se buscaron palabras y frases clave, así como conceptos y temas comunes. Lo anterior dio pie a la codificación, proceso que se auxilió con el software Atlas.ti versión 23. Una vez codificadas todas las transcripciones, se recurrió a la categorización,

proceso en el que se agruparon las diferentes codificaciones en categorías más amplias que reflejaran los temas principales.

Para el siguiente paso y en función del objetivo de este trabajo, se retomaron las categorías *Enfoque en el bienestar* y *Orientación al aprendizaje*. Los datos relacionados con éstas, se utilizaron para el análisis de los resultados, lo que permitirá comprender mejor las prácticas de liderazgo de los directores de educación primaria con características resilientes que favorecen la inclusión del alumnado.

La primera categoría *Enfoque en el bienestar*, es representativa de los participantes. Todos los(las) directores(as) informantes, se preocupan por el bienestar de los niños y las niñas, toman como hecho central de su actuar profesional, que ellos y ellas son la razón de ser de la institución educativa. Tal es el caso de Mariana, quien respondió “los profes saben que mi motor en la escuela son los niños y no hay lucha más genuina que trabajar y trabajar por un chamaco” (ENDIR8/P47).

Otra práctica recurrente es la constante preocupación por mejorar la infraestructura y los recursos de la escuela, tal como señaló Luis, “lo que yo quiero es ofrecer ese servicio de calidad en infraestructura” (ENDIR10/P45), lo que también se observa en la respuesta de Gabriela, ya que ella continuamente trata de generar “ambientes que sean el medio de inspiración para los niños “por eso trabajo en la infraestructura y me gusta mucho” (ENDIR9/P113). Al respecto de la creación de ambientes de aprendizaje, se vislumbra que procuran mantener un ambiente seguro y acogedor donde todos y todas se sientan incluidos. De acuerdo con Juan, “para tener un buen ambiente se precisa que también el espacio sea favorable, agradable, que cuando llegues, te sientas cómodo, sea accesible para ti y para los niños” (ENDIR2/P11).

La segunda categoría *Orientación al aprendizaje*, en la práctica educativa de líderes resilientes, se recupera la actitud y enfoque de estos líderes hacia el *proceso de aprendizaje*

continuo, tanto para sí mismos como para los miembros de su comunidad educativa. Lo anterior quedó asentado por Mariana, porque su “prioridad es generar situaciones de aprendizaje en los que alumnos y profes sean beneficiados, que alcancen el máximo logro de los aprendizajes, algo con sentido” (ENDIR8/P26), y por María, quien tiene en claro que su objetivo central es que “los niños salten a la mejor versión de sí mismos cuando salgan de sexto grado” (ENDIR4/P49).

Una acción primordial de todos los directivos es *garantizar las oportunidades de aprendizaje*. Para ellos, tal como expresa Carlos, las características personales de los menores no deben ser un impedimento para aprender y desarrollarse, sino que al contrario, el centro educativo debe ser “una escuela que cuenta con todo para que cualquier niño, con las circunstancias que él tenga, pueda trabajar, estudiar desenvolverse con facilidad” (ENDIR2/P13), es decir, “velar por un servicio de calidad y oportunidades para los niños” (ENDIR10/P45), lo que para Diana, es un derecho de todo el alumnado y “es parte de la responsabilidad del director” (ENDIR7/P49), lo que posibilita el desarrollo del alumnado.

Para conseguir lo anterior, Mónica comentó que se detectan cuáles son las áreas de oportunidad mediante diagnósticos de las situaciones contextuales, para recabar información que les permita estar más “apegados a la realidad de la problemática social que tenemos como escuela” (ENDIR3/P7). A partir de la valoración inicial, se reconocen algunas situaciones que implican *atención prioritaria*. Así lo relata Jorge, “me siento con la maestra, vemos qué es lo que se necesita, qué tanto podemos hacer y quién nos puede ayudar a solventar esa necesidad” (ENDIR5/P10).

Una vez que las visualizan, tal como ejemplifica Rosa, se realiza “un plan anual donde voy a trabajar estrategias, a lo mejor van a hacer actividades permanentes o van a hacerse una serie de estrategias que voy a realizar durante todo el año y voy a estar dándole seguimiento” (ENDIR6/P45), y en el cual se establecen ciertos parámetros que incluso, puede representar

un reto para el colectivo. María comentó lo siguiente: “tus metas, tienen que ser realistas. Pero siempre tienen que ir un poquito más allá de dónde estás ahorita, tienen que ir más allá, tiene que obligarse a avanzar” (ENDIR4/P60).

Este proceso de *planificación estratégica*, se vincula con el trabajo que los docentes realizan, ya que, todos los maestros tienen que planear correctamente sus actividades para favorecer la formación de los y las menores. En función de lo que dijo Jorge, “todos los maestros tienen que estar capacitados para enseñar correctamente e identificar los modelos de aprendizaje de los alumnos y tener una clase en donde todos los alumnos estén aprendiendo” (ENDIR5/P12).

Por último, los líderes resilientes reconocen que el aprendizaje es un proceso constante, por lo que resulta esencial *evaluar la práctica docente*, hecho que permite adaptarse a los cambios y mejorar la calidad de la educación que ofrecen, por lo que una práctica recurrente fue el seguimiento a los procesos de enseñanza y aprendizaje. En función de lo expuesto por Roberto, al final de los procesos educativos, realiza “una valoración de cómo fue cada una de las actividades y pues al final entender si estamos avanzando hacia el objetivo o no y qué nos falta” (ENDIR6/P20).

Discusión y conclusiones

Los datos recuperados para la categoría uno, *Enfoque en el bienestar*, permiten observar tres prácticas de liderazgo que son representativas en los directores y directoras participantes. La primera de ellas, corresponde a la *preocupación por el bienestar* de los educandos, quienes se convierten en el centro de todas las acciones que desarrolla la institución educativa. Lo expuesto en los datos recabados, es congruente con el planteamiento de Day y Sammons (2016), ya que ellos señalan que los líderes con características resilientes, muestran un fuerte interés por conseguir la mejora de las condiciones escolares o los cambios estructurales de los

centros educativos, particularmente en lo relacionado con el desarrollo humano, el crecimiento integral y bienestar.

La segunda práctica atañe al interés por configurar escenarios propicios para el aprendizaje y la interacción social. Gracias a ésta, se tiene como resultado la constante *mejora de la infraestructura y los recursos* de la escuela. Esto supone, a partir de la información recabada, que los directores y las directoras consideran importante el ofrecer espacios y materiales adecuados para que el alumnado se sienta bien y aprenda. Al igual que en este estudio, Reed (2018) reconoce que los líderes con características de resiliencia, presentan habilidades para crear conexiones fuertes con las comunidades escolares donde se desarrollan profesionalmente. La movilización de este tipo de saberes (personales y profesionales), posibilita conseguir mejoras tanto académicas, personales, colectivas y de infraestructura, mismas que posibilitan las condiciones que favorecen la inclusión del alumnado.

En este mismo tenor, durante las entrevistas apareció la tercera práctica recurrente, la cual es *mantener un ambiente seguro y acogedor*. Las respuestas permiten observar que la creación de ambientes incluyentes, es una acción efectiva por parte de los directivos, debido a que garantiza que todos y todas sientan la escuela como un lugar seguro, estable y donde puedan desarrollarse plenamente. Hernández-Castilla, Euan e Hidalgo (2013), así como González (2014), exponen que las acciones para atender la diversidad y la promoción de su aceptación, permiten la construcción de un contexto educativo justo y equitativo, un aspecto esencial para la inclusión del alumnado.

En la categoría dos, *Orientación al aprendizaje* se observan cinco prácticas que los(las) directores(as) con características de resiliencia desarrollan para favorecer la inclusión de los educandos. La primera de ellas corresponde al *enfoque de aprendizaje continuo*, donde resaltan acciones para favorecer que la comunidad escolar aprenda continuamente. Esta práctica va muy de la mano con *garantizar las oportunidades de aprendizaje*, ya que los líderes

asumen la construcción del aprendizaje como una responsabilidad de la función, lo cual les compromete en el desarrollo de acciones que tomen como eje rector la construcción del mismo. A la luz de los aportes de la literatura (López-Gorosave, Slater y García-Garduño (2010), es posible afirmar que los(las) directores(as) sensibles al contexto donde se desenvuelven, tienen impacto positivo en los procesos educativos y en consecuencia en el aprendizaje de los educandos, lo que se vincula fuertemente con los datos recuperados.

En la misma línea, se localiza detección de áreas de oportunidad como punto de partida para la *atención prioritaria*. De acuerdo con lo que respondieron los(las) informantes, la determinación del punto de partida y de llegada, son esenciales para encaminar el trabajo de la escuela, esto significa que los líderes, al igual que en la investigación de Da Costa et al. (2014), ponen atención a las necesidades que pudieran obstaculizar la consecución de los objetivos planteados, en este caso, el aprendizaje de la comunidad.

Desde el plano de la organización de la enseñanza, la *planificación estratégica*, que aparece como otra práctica frecuente entre los directivos, se materializa en el proceso de diseño de las clases para que éstas respondan y se adapten a las necesidades de los aprendices. Al respecto, Olmo Extremera (2017) comenta que a través de esta acción, que también puede desarrollarse en conjunto, se puntualizan las rutas para la búsqueda de soluciones que permitan el aprendizaje de los niños y niñas.

Finalmente, apareció el aspecto de *evaluar la práctica docente*, lo cual se considera como una tarea en la que se valora el ejercicio profesional docente en función del aprendizaje construido por los educandos. En apego a lo anterior, desde la propuesta de Day y Sammons (2016), se observa un enfoque participativo y centrado en la mejora continua en lo que respecta a la evaluación de los aprendizajes. Los líderes educativos con características de resiliencia, desempeñan un papel fundamental al empoderar a los y las docentes, fomentar el desarrollo profesional y utilizar datos emanados de los procesos de evaluación, para tomar decisiones

estratégicas que conduzcan a una educación de mayor calidad y al logro de los objetivos educativos.

Para concluir, con relación a la primera categoría *Enfoque en el bienestar*, pudo reconocerse que las prácticas de los líderes resilientes para favorecer la inclusión del alumnado, toman como prioridad la satisfacción de las necesidades de los y las docentes, así como de los y las estudiantes. Se valora la importancia de la educación de calidad y se busca ofrecer un ambiente de aprendizaje adecuado, seguro y acogedor donde la totalidad de los aprendices accedan al aprendizaje, es decir, reconocen que el bienestar de todas las partes involucradas en la educación, es esencial para crear un entorno de aprendizaje positivo y efectivo.

Al respecto de la categoría *Orientación al aprendizaje*, se demostró que en la práctica educativa de líderes resilientes, mantienen una visión centrada en el aprendizaje continuo para todos los miembros de la comunidad escolar. La detección oportuna de áreas de oportunidad, les permite planificar la intervención para conseguir alcanzar altos estándares educativos. Asimismo, reconocen que el aprendizaje no es estático, sino que lo conciben como un proceso continuo que implica actualización y adaptación para dar respuesta efectiva a las situaciones emanadas de los distintos contextos socioculturales.

Referencias

- Day, C. y Sammons, P. (2016). *Successful school leadership*. Education Development Trust: England.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bolívar, A. (2019). *Una dirección escolar con capacidad de liderazgo pedagógico*. La Muralla: España.
- Ceballo, L. (2022). Liderazgo resiliente en el directivo escolar para asumir la enseñanza remota en tiempo de pandemia. *Scientiarium*, 3, 76-93. <https://investigacionuft.net.ve/revista/index.php/scientiarium/article/view/516>
- Cruz-González, C., Rodríguez, C. y Domingo, J. (2020). A systematic review of principals' leadership identity from 1993 to 2019. *Educational Management Administration and Leadership*. 49(1) 31–53. DOI: 10.1177/1741143219896053
- Da Costa, S., Páez, D., Sánchez, F., Gondim, S. y Rodríguez, M. (2014). Factors favoring innovation in organizations: An integration of meta-analyses. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 30(2), 67-74. <https://doi.org/10.1016/j.rpto.2014.06.006>.
- Everly, G., Everly, A. y Smith, K. (2020). Resilient Leadership: A Partial Replication and Construct Validation. *Crisis, Stress, and Human Resilience: An International Journal*, 2(1), 4-9. <https://www.crisisjournal.org/api/v1/articles/13322-resilient-leadership-a-partial-replication-and-construct-validation.pdf>
- Falla Ramírez, U. (2020). La fenomenología social, horizonte de posibilidades para el Trabajo Social. En: Gil Claros, M. F. (Ed. Científica). *Pensando la Intervención Social*. (pp. 25-38). Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali.

- Hernández-Castilla, R., Euan, R. y Hidalgo, N. (2013). Prácticas del liderazgo escolar implicado en la promoción de la justicia social estudio de un caso en educación secundaria. Profesorado: *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 17(2), 263-280. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4415343>
- Hernández-Castilla, R., Murillo, F., e Hidalgo, N. (2017). Lecciones aprendidas del estudio del liderazgo escolar exitoso. Los casos de España en el Proyecto Internacional ISSPP. *Revista de Investigación Educativa*, 35(2), 499–518. <https://doi.org/10.6018/rie.35.2.279241>
- González, M. (2014). El liderazgo para la justicia social en organizaciones educativas. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 3(2), 85-106. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5145169>
- Leithwood, K., y Day, C. (2007). *Starting with what we know. Successful principal leadership in times of change*. Springer.
- López-Gorosave, G., García-Garduño, J. y Slater, C. (2010). *Las prácticas de dirección de los nuevos directores en el primer y tercer año en el puesto*. En Manzanares Moya, A. Organizar y dirigir en la complejidad. Wolters Kluwer: España.
- López-Gorosave, G., Slater, G. y García-Garduño, J. M. (2010). Prácticas de dirección y liderazgo en las escuelas primarias públicas De México. Los primeros años en el puesto. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(4), 32-49. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55115064003>
- Marradi, A., Archenti, N., y Piovani, J. (2007). *Metodología de las ciencias sociales*. Argentina: Editorial Emecé
- Marzano, R.J., Waters, T. y McNulty, B. (2005). *School leadership that works: From research to results*. Association for Supervision y Curriculum Development: USA.

- Mendoza, N. (2020). Aproximación teórica al significado del liderazgo resiliente en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. *Revista Educare*, 24(1), 6-27. <https://revistas.investigacion-upelipb.com/index.php/educare/article/view/1224/1223>
- Olmo Extremera, M. (2017). Liderazgo resiliente en directores de educación secundaria en contextos desafiantes: Estudio de casos.
- Olmo Extremera, M., Townsend, A. y Domingo-Segovia, J. (2022). Resilient leadership in principals: case studies of challenged schools in Spain, *International Journal of Leadership in Education*. DOI: 10.1080/13603124.2022.2052758
- Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (2015). Objetivo 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>
- Posner, K. (2003). *The leadership challenge*. Wiley & Sons: United States.
- Puga Villarreal, J. y Garza Carranza, M. (2006). *Manual de liderazgo*. Ediciones Gernika, S.A.
- Ramírez, R. (2002). *¿Cómo conocer mejor nuestra escuela? Elementos para la evaluación interna de los centros escolares*. Dirección General de Investigación Educativa.
- Reed, D. (2018). Resilient educational leaders in turbulent times: applying the leader resilience profile to assess resiliency in relationship to gender and age. *Periferia*, 10(2), 119-134. DOI: 10.12957/periferia.2018.34777
- Salvo-Garrido, S. y Cisternas-Salcedo, P. (2021). Compromiso e influencia del equipo directivo desde la resiliencia socioeducativa. *Revista electrónica de investigación educativa*, 23(e01). 1-16. <https://doi.org/10.24320/redie.2021.23.e01.2949>

- Skjong, R. y Wentworth, H. (2001). *Expert judgment and risk perception*. In Proceedings of the Eleventh (2001) International Offshore and Polar Engineering Conference Stavanger, Norway. https://www.researchgate.net/profile/Rolf-Skjong/publication/265032303_Expert_Judgment_and_Risk_Perception/links/547c55a90cf293e2da2d4feb/Expert-Judgment-and-Risk-Perception.pdf
- Sotela Ramírez, M. y Aguiar Montealegre, T. (2021). ¿Cómo ayudará el liderazgo resiliente al bienestar emocional de estudiantes durante la pandemia de COVID-19?. *Revista Hispanoamericana de Ciencias de la Salud*, 7(1), 35-36. <https://doi.org/10.56239/rhcs.2021.71.473>
- Trujillo, J., López, J, y Lorenzo, M. (2011). Análisis y descripción de las percepciones del liderazgo resiliente y liderazgo distribuido en torno al ejercicio directivo (2.0) como posibilidad para aprehender y transformar las instituciones educativas. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(3), 13-29. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/10206/10308>
- Weinstein, J. y Muñoz, G. (2020). *Liderazgo en escuelas de alta complejidad sociocultural: Diez miradas*. Ediciones Universidad Diego Portales.

Percepciones los docentes de nivel básico con respecto a la formación ciudadana y el valor del diálogo

Marcia Ayala Elenes

Centro de Actualización del Magisterio, Unidad Mazatlán.

Directora/profesora

marciayala@hotmail.com

Christian Arturo Correa Sánchez

Universidad Autónoma de Sinaloa

Profesor

christiancorrea@uas.edu.mx

María Esmeralda Sánchez Navarro

Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa

Profesora

esmeralda.sanchez@upes.edu.mx

Línea temática 7. *Educación, desigualdad social e inclusión*

Resumen: La presente investigación es un reporte parcial de investigación, el objetivo es conocer las tendencias en las percepciones y acciones de los docentes de nivel básico con respecto a la formación ciudadana y el valor del diálogo. Es una investigación cualitativa con enfoque socioantropológico, donde la técnica para la recolección de datos fue un cuestionario de actitudes. Los resultados se obtuvieron a partir de la aplicación de dicho cuestionario a docentes de nivel básico, quienes hicieron cursos extracurriculares registrados en USICAMM por el Centro de Actualización del Magisterio unidad Mazatlán, para el proceso de admisión de plazas 2023. En el análisis de los resultados se revelan tendencias del actuar de los docentes y posturas que toman ante la formación ciudadana y el valor del diálogo, dentro de los principales hallazgos resalta el hecho de que los docentes muestran ciertos rasgos de debilidad ética, al no estar conscientes de la importancia de su papel como formadores de ciudadanos, a pesar de que la Nueva Escuela Mexicana claramente la presenta como uno de sus principios, es ahí donde radica la pertinencia de esta investigación, ante la necesidad de que los docentes funjan como transformadores de la sociedad, responsables de formar ciudadanos.

Palabras clave: Docentes, Ética profesional, Valores, Formación ciudadana, Diálogo.

Planteamiento de problema

La profesión docente es una actividad humana, una profesión de valores, y es necesario que el docente se sienta realmente comprometido con su labor y conozca sus responsabilidades, no sólo en el sentido esquemático de cumplir con los requisitos mínimos necesarios que le son solicitados como son los administrativos, sino que también se requiere de un compromiso real que tenga que ver con la formación de ciudadanos, donde se practiquen los principios éticos de la profesión.

La crisis de convivencia social o crisis moral que estamos viviendo como lo señala Adela Cortina (2011), es resultado de las transformaciones sociales que han provocado la evolución del pensamiento moderno, se requiere que la educación ponga énfasis en su obligación de formar ciudadanos responsables, y este trabajo cae en manos de la figura docente principalmente, por lo que es necesario hacer énfasis en la ética profesional de los profesores y cómo es que el profesor está llevando a cabo su trabajo, si realmente se está desarrollando laboralmente conforme a los lineamientos que le marcan las políticas educativas con sentido ético, o si está siendo víctima del conformismo enfocándose solamente en el conocimiento de determinados temas.

El objetivo de la presente investigación es conocer las percepciones y acciones que llevan a cabo los docentes de nivel básico con respecto a la formación ciudadana y el valor del diálogo.

Una de las necesidades de formación que marca la NEM, es que niños, jóvenes y adolescentes adquieran conciencia social, ya que esto contribuye al bienestar social, se necesita lograr que los individuos puedan sentir empatía por las personas menos favorecidas y en situación de vulnerabilidad, buscando lograr una cultura de la paz. La NEM promueve la formación ciudadana y a través de ella, la responsabilidad que implica el ejercicio de libertades

y la adquisición de derechos. Las y los estudiantes desarrollan la conciencia social que les permite actuar con respeto a los derechos humanos, y comprender que su participación es importante y tiene repercusiones en su grupo y comunidad (SEMP, 2019).

La pertinencia de conocer las percepciones y las acciones que llevan a cabo los docentes de nivel básico con respecto a la formación ciudadana radica precisamente en que uno de los propósitos de la NEM es que los docentes funjan como transformadores de la sociedad y asuman que una nación soberana tiene en el centro al conjunto de su población, donde se logre el bienestar de todos y se combata la desigualdad en todos los ámbitos en los que les toque intervenir. Como primera instancia en esta investigación se recurrió a la indagación documental, es decir, se realizó una adecuada revisión de apartados documentales acerca del tema en cuestión, donde se logró ubicar la formación ciudadana y el valor del diálogo, los cuales se encuentran presentes en el discurso de la Nueva Escuela Mexicana, por lo tanto es importante conocer qué tan familiarizados están los profesores que aspiran obtener una plaza en básica con dichos temas y por supuesto si en su labor docente los llevan a cabo.

Marco teórico

La ética es una herramienta intelectual indispensable para hacer una revisión de la cultura profesional de los docentes, la cual es necesario sea analizada ante los nuevos contextos globales que reclaman volver el interés hacia lo humano del individuo y reivindicar la responsabilidad social de los profesores y la escuela en la formación de los niños, adolescentes y jóvenes como ciudadanos, con la posibilidad de mejorar las condiciones de vida en lo individual y en lo social, contribuyendo con ello a la idea Aristotélica de educar para la vida buena.

Ante esta idea se precisa que el bien específico que la profesión docente aporta a la sociedad es la formación de ciudadanos, hombres y mujeres que, más allá de ser competentes

para el trabajo, sean competentes para vivir, entendiendo con ello la existencia de un conjunto de competencias éticas y ciudadanas.

La ética tiene una estrecha relación con los sujetos del proceso educativo, por lo que es necesario analizarla desde los valores que influyen en la profesión docente como referente de este proceso. Para desarrollar el presente apartado teórico, se recurrió al análisis de algunos conceptos como son: ética profesional, valores, formación ciudadana y el diálogo como valor.

Adela Cortina (2000b), dice que la Ética consiste en aquella dimensión de la filosofía que reflexiona sobre la moralidad. Es decir, la ética se sitúa en el nivel reflexivo y autorreferencial del discurso filosófico.

La importancia de la ética radica en que estudia la bondad o la maldad de los actos humanos, nos ayuda a vivir mejor ya que propone los comportamientos más adecuados para la convivencia y la prosperidad. La ética también determina cuales opiniones o creencias morales son válidas, por lo que para educar en valores se debe de partir de la enseñanza de la ética.

Para conceptualizar la ética profesional es importante analizar el concepto de profesión, primeramente. Para Adela Cortina (2000c), la profesión va más allá de una ocupación que permite obtener ingresos y estatus social, puesto que en realidad es una práctica social que adquiere su verdadero sentido y significado en el bien o servicio que proporciona a la sociedad. La autora parte de que una actividad profesional no puede definirse sólo en un sentido instrumental (como fuente de ingreso o sustento), sino que es preciso como demanda la sociedad que se cuente con metas internas, valores, virtudes y principios que son propios de la profesión en relación con los ciudadanos. Es por ello que muestra a la actividad profesional como:

Una actividad social cooperativa, cuya meta interna consiste en proporcionar a la sociedad un bien específico e indispensable para su supervivencia como sociedad humana, para lo cual se precisa el concurso de la comunidad de profesionales que como tales se identifican ante la sociedad y el desarrollo de las virtudes indispensables para alcanzar la meta, amén de encarnar determinados valores y principios (Cortina, 2000c, p. 254).

Cardona (1990) coincide con que la ética en el docente es pieza clave en su desempeño al decir:

Lo primero que debe hacer el educador, como profesional de la enseñanza, es conseguir que su propia tarea sea un acto ético: debe actuar éticamente, como persona que se dirige a personas, y dar a esa relación recíproca que se establece un sentido moralmente bueno; ha de ser un acto personal bueno, en sí y en sus consecuencias. Ha de ser un buen profesor, siendo un profesor bueno (1990, citado por Altarejos, 2003, p. 93).

El estudio de los valores como componentes de la ética profesional nos lleva de manera directa a precisar el constructo valor, sin embargo, hablar de la palabra valor es entrar en polémica ya que cada persona tiene su perspectiva del tema, y dicha definición va a depender del punto de vista de cada individuo, es por ello que no existe una teoría general y única. Cada autor ha construido su concepto el cual puede diferir de la opinión de los demás.

Según Frondizi (1997), los valores constituyen un tema nuevo en la filosofía: la disciplina que los estudia –la axiología- ensaya sus primeros pasos en la segunda mitad del siglo XIX. Algunos valores fueron inspiración de profundas páginas a más de un filósofo, desde Platón en adelante, y que la belleza, la justicia, el bien, la santidad, fueron temas de viva preocupación de los pensadores en todas las épocas. Sin embargo, tales preocupaciones no lograban recortar

una región propia, sino que cada valor era estudiado aisladamente y no como representante de una especie más amplia.

Como lo menciona Frondizi (1997) no se debe de confundir los valores con las cosas. Esta confusión se origina en el hecho real de que los valores no existen por sí mismos, sino que descansan en un depositario o sostén que por lo general es de orden corporal. Por mencionar un ejemplo, la belleza no existe por sí sola flotando en el aire, sino que está incorporada en algún objeto físico, una obra de arte, un cuerpo humano, etc. El autor dice ser necesario saber distinguir entre los valores y los bienes, ya que los bienes son las cosas valiosas más el valor que se les ha incorporado. Por lo tanto, los valores no son, ni cosas, ni vivencias, ni esencias: son valores.

Desde la opinión de Cortina (2000b) “los valores son cualidades que cualifican a determinadas personas, acciones, situaciones, sistemas, sociedades y cosas, por eso los expresamos las más de las veces mediante adjetivos calificativos” (p. 31).

Los valores no son objetos, no son personas, pero sí se encuentran en las cosas y en las personas, es decir, los valores son las características, las aptitudes, las acciones de las personas y de las sociedades.

Una de las estrategias didácticas que atiende estas dos dimensiones del trabajo educativo es el diálogo, ya que mediante este se puede generar eficiencia en el aprendizaje y sobre todo se puede formar un sujeto social capaz de reflexionar sobre las problemáticas del mundo actual.

En el ejercicio de la docencia, el valor al diálogo en la perspectiva ética adquiere gran importancia ya que mediante este se posibilita la superación crítica del rasgo conservador de la

socialización, abriendo expectativas humanas en la formación de las personas que participan en la relación educativa (Camps, 1996; Ortega y Mínguez, 2001; López Zavala y Solís, 2011).

Si se parte de que el diálogo es diversidad cultural, uso racional de la crítica y reflexión transformadora, en el sentido amplio e intelectual, con ello se habla de una racionalidad comunicativa de los procesos áulicos, y esto se encuentra en una de las fuentes importantes de la ética en la educación (Ortega y Mínguez, 2001; Nott, 1992; López Zavala y Solís, 2011).

El diálogo en el aula propicia el análisis, la crítica y la reflexión a algún tema, ya que se explora la comprensión de los alumnos, esto se puede dar mediante preguntas o invitaciones para que los alumnos expresen sus opiniones. A través del diálogo es que se puede ir a otro nivel en la comprensión de la clase, pues eso propicia ir a otros temas de interés para los alumnos dándole la oportunidad para que estén abiertos a otros cuestionamientos alentando siempre el compromiso y la reflexión. Y como lo señala Delors (1997) el enfrentamiento mediante el diálogo y el intercambio de argumentos debe de ser uno de los instrumentos necesarios de la educación del siglo XXI.

La formación ciudadana según la NEM es un camino para la transformación social y depende de educar a personas críticas, participativas y activas que procuren procesos de transformación por la vía de la innovación, la creación de iniciativas de producción que mejoren la calidad de vida y el bienestar de todos, por lo que el pensamiento crítico, a partir del análisis, la reflexión, la conciencia histórica, el humanismo y la argumentación acompañada del diálogo podrá generar mejoras en el ámbito social, cultural y político del país.

Metodología

La presente investigación se centra en la tradición de estudios culturales en investigación educativa de corte cualitativo, donde una de las herramientas principales para conocer la

problemática en cuestión es a través del enfoque socioantropológico, el cual se refiere a el estudio del hombre bajo la mirada de su tejido social, la forma de ordenarse y de construir instituciones para darle respuesta a las necesidades sociales. La característica de la socioantropología es convertir a los sujetos en fuentes de datos a través del cual expresan su cultura, ubicando sus actitudes, identidades y preferencias en el campo de la docencia en el contexto que proporcionan los ámbitos sociales y culturales, todo lo cual está bajo la influencia de los discursos académicos y pedagógicos de las instituciones (López Zavala, 2001). Con el enfoque socioantropológico se obtienen elementos de la realidad social que viven los docentes en su labor diaria, los cuales influyen en su desempeño. Además, los sujetos no son reducidos a simples variables, sino que se consideran como un todo, en donde los hechos, las voces de los sujetos y la interpretación del discurso resultan imprescindibles.

Como primera instancia en la recolección de datos para analizar la cultura de los docentes investigados se recurrió a la aplicación de un cuestionario de actitudes. El cuestionario fue elaborado a partir de la revisión de instrumentos ya utilizados en otras investigaciones relacionadas con la ética profesional, de las cuales se seleccionaron diversos ítems donde se rescata la importancia de la formación ciudadana y el valor del diálogo. Los cuestionarios de los cuales se tomaron las preguntas corresponden a la investigación titulada: Ética profesional del profesorado: Valores pedagógicos e intelectuales en la cultura docente por López Zavala y Solís (2011).

Debido a que la presente investigación es un reporte parcial de investigación, por el momento sólo se analizarán los resultados del cuestionario, haciendo un análisis cualitativo de la lectura de estos. Dicho instrumento se enfocó en docentes egresados de normales y universidades, pero que tuvieran una licenciatura en formación docente. Se aplicó a 237 profesores de un universo de 1,501 que hicieron cursos extracurriculares en el Centro de

Actualización del Magisterio Unidad Mazatlán en el primer cuatrimestre de 2023¹. Esto permitió al instrumento un nivel de confianza superior al 90% y un margen de error de $\pm 5\%$.

La presente investigación es predominantemente cualitativa, en la cual la aplicación de un cuestionario de actitudes brinda la información necesaria para conocer sobre el desempeño y actitudes de los docentes, posteriormente recurriremos a la realización de entrevistas a expertos, lo cual ayudará a complementar el análisis de la investigación por medio de la triangulación de datos (indagación documental, resultado de cuestionario y análisis de entrevistas).

Análisis de Resultados

El análisis del cuestionario aplicado a los docentes que tomaron cursos extracurriculares en CAM Mazatlán, con la intención de participar en el proceso de admisión docente en básica revela las valoraciones que ellos mismos hacen de la cultura docente. La determinación de analizar los resultados de dicho cuestionario es para conocer las actitudes que ellos muestran en su trabajo como profesores enfocándonos en la formación ciudadana en la tabla 1 y en el valor del diálogo en la tabla 2.

En las siguientes tablas se encuentran las preposiciones utilizadas en el cuestionario con base en la escala de actitudes, en el cual 1 representa Totalmente en desacuerdo, 2 Desacuerdo, 3 Ni acuerdo ni desacuerdo, 4 De acuerdo y 5 Totalmente de acuerdo. Lo cual permitirá identificar el perfil cultural predominante de los docentes que desean participar por una plaza docente en básica, atendiendo la formación ciudadana y el valor del diálogo.

¹ Estos cursos se encuentran en el catálogo de USICAMM para el proceso de admisión a educación básica.

Tabla 1. Cuestionario escala de actitudes. Docentes de educación básica.

Formación ciudadana

Percepciones y actitudes de los docentes	1	2	3	4	5
	Totalmente en desacuerdo	Desacuerdo	Ni de acuerdo ni desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
La formación de personas y ciudadanos es el principal compromiso de la docencia, aunque ponga en riesgo el programa académico de la institución.	16.17%	18.72%	26.8 1%	23.4 0%	14.89%
La escuela cumple una función complementaria en la formación de ciudadanos, pues su principal tarea es la instrucción académica.	17.45%	14.47%	12.3 4%	32.3 4%	23.40%

La escuela debe retomar su papel como institución que forma ciudadanos para vivir en una sociedad democrática.	16.17%	6.81%	9%	11.4	7%	36.1	29.36%
La prioridad de la escuela es preparar a los estudiantes para el trabajo, formarse como ciudadano depende de cada uno de ellos.	22.13%	27.23%	4%	15.7	5%	17.4	17.45%

Nota: Elaboración propia basado en una exploración realizada entre docentes de nivel básico en el primer cuatrimestre de 2023.

Una primera lectura de los resultados que arrojó el cuestionario de las actitudes de los docentes en lo que corresponde a la formación ciudadana, se muestra un panorama poco alentador, ya que al cuestionarles que la formación de personas y ciudadanos es el principal compromiso de la docencia, aunque ponga en riesgo el programa académico de la institución, solamente el 38.29% estuvo de acuerdo y totalmente de acuerdo con esta premisa, el 26.81% no mostró una postura a favor ni en contra y el 34.89% estuvo en desacuerdo y totalmente en desacuerdo. Si a esto le sumamos que cuando se les cuestiona el hecho de que la escuela cumple una función complementaria en la formación de ciudadanos, pues su principal tarea es la instrucción académica, lamentablemente se corrobora la presencia de una debilidad en la formación de los docentes, ya que solamente el 31.92% estuvo de acuerdo y totalmente en

desacuerdo sobre esta segunda premisa, y lamentablemente un poco más de la mitad, es decir, el 55.74% estuvo de acuerdo y totalmente de acuerdo.

Un dato esperanzador es el hecho de que el 65.53% de los docentes encuestados estuvieron de acuerdo y totalmente de acuerdo ante la premisa de que la escuela debe retomar su papel como institución que forma ciudadanos para vivir en una sociedad democrática, y solamente el 22.98% se mostró en desacuerdo y totalmente en desacuerdo, sin embargo, al cuestionarles sobre que la prioridad de la escuela es preparar a los estudiantes para el trabajo, y el formarse como ciudadanos ya depende de cada uno de ellos, el 34.9%, es decir, aproximadamente 3 de cada 10 docentes dijo estar de acuerdo y totalmente de acuerdo con esta premisa, lo cual sigue reflejando una debilidad ética en su labor al no poner en el centro uno de los principios en los que se fundamenta la NEM como lo es la responsabilidad ciudadana, la cual implica la aceptación de derechos y deberes personales y comunes, y dicha formación debe de ser recibida principalmente en la escuela por los docentes.

Tabla 2. Cuestionario escala de actitudes. Docentes de educación básica.

El valor del diálogo

Percepciones y actitudes de los docentes	1	2	3	4	5
	Totalmente en desacuerdo	Desacuerdo	Ni de acuerdo ni desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
En mis clases tomo en cuenta las	16.17%	4.26%	7.66%	36.17%	35.74%

necesidades académicas de mis alumnos, aunque me cambien la programación de mi enseñanza.						
Es importante organizar la clase y llevarla a cabo, evitando todas las interferencias que provengan de los alumnos.	21.70%	23.40%	0% 18.3	0% 21.7		14.89%
Siempre hay que respetar a mis alumnos, aunque esto ponga en riesgo mi autoridad docente.	16.17%	17.02%	9% 29.7	0% 23.4		13.62%
La autoridad docente siempre será la base de la buena educación, aunque limite la libre expresión de los alumnos.	21.28%	35.74%	3% 22.1	4% 12.3		8.51%

Nota: Elaboración propia basado en una exploración realizada entre docentes de nivel básico en el primer cuatrimestre de 2023.

En la tabla 2 se puede observar un panorama alentador, ya que al presentarles la premisa: en mis clases tomo en cuenta las necesidades académicas de mis alumnos, aunque me cambien la programación de mi enseñanza, el 71.91%, es decir, 7 de cada 10 docentes estuvieron de acuerdo y totalmente de acuerdo, y solamente el 20.43% estuvo en desacuerdo y totalmente en desacuerdo. Sin embargo, al cuestionarles que es importante organizar la clase y llevarla a cabo, evitando todas las interferencias que provengan de los alumnos, solamente el 45.1% dijo estar en desacuerdo y totalmente en desacuerdo, lo cual 4 de cada 10 docentes no muestran mucha disposición al diálogo y a las necesidades de sus alumnos lo cual riñe con la ética profesional docente.

Dentro de las actitudes de los docentes surge un dato preocupante, ya que al cuestionar la premisa de que siempre hay que respetar a mis alumnos, aunque esto ponga en riesgo mi autoridad docente, solamente el 37.02% dijo estar de acuerdo y totalmente de acuerdo, y el 29.79% no estuvo ni de acuerdo ni en desacuerdo, es decir, 6 de cada 10 docentes no tienen una visión clara de que el respeto hacia el alumno va primero, incluso si eso llegara a poner en riesgo su autoridad. Por otro lado, ante la premisa de que la autoridad docente siempre será la base de la buena educación, aunque limite la libre expresión de los alumnos, es esperanzador que el 57.02% estuvo en desacuerdo y totalmente en desacuerdo, aquí lo preocupante es que el 22.13% no está ni a favor ni en contra, mostrando con esto rasgos de debilidades éticas.

Conclusiones

Como se comenta anteriormente la presente investigación es un reporte parcial, por lo que será complementada con entrevistas a expertos, sin embargo, hasta aquí ya se tienen resultados suficientes para conocer las tendencias que arrojó el cuestionario referente a las actitudes y formas como conciben los docentes de básica que desean obtener una plaza, la formación ciudadana y el valor del diálogo.

Los resultados que nos arrojó el cuestionario serán tomados en cuenta para elaborar la guía de preguntas de las entrevistas que se realizarán a expertos para conocer a profundidad sobre la cultura docente, y tener suficiente información para el análisis general de los resultados.

La información que hasta ahora nos arroja la investigación refleja cierta debilidad ética en los docentes de nivel básico al no estar la mayoría de ellos cumpliendo con lo establecido por la NEM en lo referente a la formación ciudadana y no recurrir al valor del diálogo para realmente formar alumnos críticos y reflexivos, por lo que el compromiso ético de los profesores con la formación ciudadana se muestra como una asignatura pendiente al no ser asumida realmente como una responsabilidad social por los profesores, incluso muestran confusión desde los referentes conceptuales al no tomar una posición de acuerdo o desacuerdo ante varias situaciones que se presentan, revelando con ello cierta debilidad en su cultura docente.

El hecho de encontrar debilidades éticas en la cultura docente de los profesores que ingresan a nivel básico en lo relacionado con la formación ciudadana es un tema que no se puede ignorar, siendo esta formación uno de los principios en los que se fundamenta la NEM, en su propósito por formar mejores ciudadanos.

Referencias

Altarejos, Francisco, et al. (2003). *Ética Docente*. Ariel Educación España, pp. 89- 118.

Camps, Victoria. (1996). *Virtudes Públicas*. Madrid: Espasa Calpe.

Cardona, C. (1990). *Ética del quehacer educativo*. Madrid. Rialp. P.19. En Altarejos, Francisco, et al. 2003. *Ética Docente*. Ariel Educación España, pp. 89- 118.

Cortina, Adela. (2000a). *Presentación el sentido de las profesiones*. En A. Cortina y J. Conill. 10 palabras claves en *Ética de las profesiones*. Verbo Divino. Navarra. España. Pp. 13-28. En Rosales, G. I. (2007). *Ética y valores profesionales*. Reencuentro, (49), 43-50. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34004907>

Cortina, Adela. (2000b). *Ética mínima*. Madrid: Tecnos.

Cortina, Adela. (2000c). *Presentación el sentido de las profesiones*. En A. Cortina y J. Conill. 10 palabras claves en *Ética de las profesiones*. Verbo Divino. Navarra. España. Pp. 13-28. En Rosales, G. I. (2007). *Ética y valores profesionales*. Reencuentro, (49), 43-50. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34004907>

Cortina, Adela. (2011). *Vivimos la crisis como paréntesis, no hemos aprendido nada*. . Fecha de consulta: 25/07/13. <http://www.ideal.es/granada/v/20110415/cultura/adela-cortina-vivimos-crisis-20110415.html>

Delors, Jacques et al.. (1997). *La educación encierra un tesoro*. UNESCO. México.

Fronzizi, Rizieri. (1997). *¿Qué son los valores?*. Fondo de cultura económica. México, pp. 11-47.

López Zavala, Rodrigo y Solís Martha. (2011). *Ética profesional del profesorado. Valores pedagógicos e intelectuales en la cultura docente*. México: UAS, CECYT.

López Zavala, Rodrigo (2001) *Educación superior y valores. Los valores del profesorado en las universidades públicas de Sinaloa*. México: Editorial U de O.

Nott, Louis. (1992). *La enseñanza Dialógica*. México. Plaza y Valdés.

Ortega Pedro, y Ramón Mínguez (2001). *La educación moral del ciudadano de hoy*. Barcelona. Paidós.

Subsecretaría de Educación Media Superior. (2019). *La nueva escuela mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*

Estrategias didácticas para desarrollar el pensamiento histórico con perspectiva de género en secundaria

Jazmín Rocío Herrera Araiza

Escuela Normal Superior del Estado de Chihuahua “Profr. José E. Medrano R.”

jazminrherrera@outlook.com

Línea temática 7. Educación, desigualdad social e inclusión

Resumen:

En la asignatura de Historia que se imparte en educación básica se han nombrado a reconocidos personajes como Napoleón Bonaparte, Albert Einstein o Adolf Hitler, pero ¿En dónde estaban las mujeres?, ¿Por qué al hablar del pasado se recuerdan a decenas de personajes masculinos y solo unos cuantos femeninos? El presente documento tiene la finalidad de diseñar estrategias didácticas innovadoras para desarrollar la perspectiva de género mediante el pensamiento histórico realizando un proyecto innovador como parte de las investigaciones realizadas en un grupo de primer grado de educación secundaria en la asignatura de Historia I. La investigación se realizó en la Secundaria Estatal 3044 de la ciudad de Chihuahua con el grupo focal de 1ºD. Se incorporó una metodología de investigación-acción con un enfoque cualitativo bajo el paradigma socio-crítico que permitió diseñar estrategias, establecer objetivos y poner en práctica actividades para incluir en los hechos y procesos históricos a mujeres que participaron en estos sucesos. El desarrollo del pensamiento histórico con perspectiva de género, permitió el reforzamiento de competencias en conocimientos, habilidades, actitudes y valores reconociendo que hombres y mujeres tuvieron una participación en el pasado.

Palabras clave: perspectiva de género, pensamiento histórico, estrategias, mujeres e historia.

Planteamiento del problema:

Desde pequeña al leer enciclopedias en la casa de mi abuela, se tuvo mucha curiosidad por ver la historia de grandes personajes del pasado como la gran faraona egipcia Nefertiti donde se enunciaba su gran inteligencia. O los relatos de la mitología sobre Pandora y Medusa, donde siempre me preguntaba ¿Por qué se le castiga a Pandora por abrir una caja? O ¿Por qué se le culpa a Medusa si ella fue una víctima? Estas narraciones estuvieron presentes en la infancia, pero cuando se estudiaba en la escuela solo se veían hazañas de hombres que eran clasificados como grandes y valientes que transformaron el mundo.

Este aspecto de omisión de la participación de las mujeres continuó en los siguientes niveles educativos, incluso en las propias prácticas docentes al estar frente a grupo como profesora de Historia en educación secundaria.

Para detectar la presente problemática se aplicaron tres instrumentos diagnósticos en la Escuela Secundaria Estatal 3044 de la ciudad de Chihuahua, estado de Chihuahua, mismos enfocados en la asignatura que se impartió en el ciclo escolar 2022-2023: la historia universal en el grupo de 1ºD. El primero de ellos fue un examen diagnóstico de opción múltiple para los 34 estudiantes que integraron el proceso de investigación. Después se utilizó una escala Likert con 24 personajes históricos donde los jóvenes seleccionaban si conocían al personaje, habían escuchado hablar de él o ella y la última opción correspondía a no conocer información. También se diseñó otra escala Likert, pero fue enfocada a las docentes de Formación Cívica y Ética e Historia de la institución para detectar si consideran que existe una perspectiva de género en los materiales y recursos que se trabajan.

Los instrumentos aplicados confirmaron la problemática al detectar que los estudiantes reconocen a un 22.4% personajes masculinos y solo un 8.1% de personajes femeninos de la historia. Con la escala Likert aplicada de personajes históricos se pudo observar que los

personajes que más reconocen los estudiantes y que han visto a lo largo de su formación educativa son: el actual presidente de Rusia Vladimir Putin con un 49.6%, el 52.2% conoce datos sobre Adolf Hitler y un 86.8% a Napoleón Bonaparte.

También con las entrevistas a las docentes de Historia y de Formación Cívica y Ética se examinó que perciben la misma problemática al no contar con una equidad de género en los materiales de: libros de texto, monografías, videos, revistas, periódicos, museos y sitios históricos. Pero sí coinciden que en los documentos normativos de la educación como leyes y Artículos de la Constitución si se considera la perspectiva de género, por lo cual las modificaciones se deben de realizar en los recursos didácticos empleados y en la propia práctica educativa. El examen diagnóstico que se realizó arrojó a la vez un promedio de 6.1 en el grupo focal que se está investigando marcando resultados similares ya que los alumnos no reconocen los principales hechos históricos de la historia mundial contemporánea.

Modificar la historia es una tarea muy amplia como lo menciona la maestra Nithia Castorena Sáenz, catedrática de la UACH (Universidad Autónoma de Chihuahua) y que se ha enfocado en el estudio de esta variante, redacta en su libro que “En este afán necesariamente implica que se reescriben nuevas versiones de eventos previamente abordados desde la historia tradicional, en la que los personajes principales (las más de las veces) han sido hombres” (Castorena, 2019, p.21) por lo que la intención en este caso no es la reescritura de los procesos, sino la visión de los mismos desde una perspectiva de género en las prácticas educativas en la asignatura que se imparte en la actualidad no anexando un apartado sobre mujeres, sino dar a conocer su participación en los procesos históricos donde ya estaban pero que su historia no es mostrada en los libros de texto.

Con esta información analizada se plantea la siguiente hipótesis de acción: ¿Cómo incluir la perspectiva de género en el pensamiento histórico en primer grado de educación secundaria? Diseño de estrategias didácticas para la inclusión de la perspectiva de género en los diversos

hechos históricos. Esto mediante la aplicación de las estrategias “Las mujeres olvidadas que crearon historia”, “Los derechos del hombre son también de la mujer” e “Historias que inspiran”.

Marco teórico:

El marco teórico es una de las partes fundamentales al ampliar la descripción del problema y sustentarla con autores, libros y artículos que han sido elaborados por otros investigadores para poder analizar los factores que se estudian. A la vez con él se comprueba que el proyecto es una problemática real que ha estado presente en el ámbito educativo y social no solo del grupo focal, sino de varias partes del mundo. A continuación, se presentan los conceptos clave que integran las variantes del proyecto destacando los términos de: pensamiento histórico y perspectiva de género.

Pensamiento histórico

Para entender el concepto de pensamiento histórico es de suma importancia revisar el concepto de “historia”, es común escuchar que es la ciencia social que estudia el pasado, pero según algunos autores es mucho más que eso, por ejemplo el historiador mexicano Enrique Florescano describe que “El estudio de la historia es una indagación sobre el significado de la vida individual y colectiva de los seres humanos en el transcurso del tiempo” (Florescano, 2012, p. 11). Esto implica la relación de la vida de los personajes con los hechos históricos, mismo que es parte de las estrategias del proyecto innovador.

Mario Carretero (2013) es uno de los autores que se ha estudiado desde la licenciatura y que presenta un artículo relacionado:

Esto interfiere con el desarrollo del pensamiento histórico, debido a que la capacidad de tener en cuenta las diferentes versiones de la historia es un componente

fundamental de la alfabetización histórica. Las narrativas nacionales que se reproducen en el aula rara vez explican los conflictos entre interpretaciones, la mayoría reproduce la versión oficial de la historia nacional casi sin matices (p. 16).

Esta es una de las causas de la problemática al tener únicamente una sola versión de la historia relatada en los libros de texto donde en su mayoría se incluyen personajes masculinos y sus aspectos positivos.

Enseñanza de historia y estrategias didácticas

La enseñanza de la historia tendrá que pasar por varias transformaciones adecuándose a las necesidades y problemáticas de la actualidad y contexto escolar. Una estrategia didáctica se definirá como “un conjunto de acciones que se proyectan y se ponen en marcha de forma ordenada para alcanzar un determinado propósito” (Jiménez y Robles, 2016, p. 108). En este caso el propósito es generar el pensamiento histórico con una visión de perspectiva de género en el primer grado de educación secundaria. Son importantes las estrategias de enseñanza acordes a las realidades de la educación del país. La innovación es parte de esta temática, a lo largo de la historia se han tenido nuevos recursos mismos que se tienen que aprovechar para desarrollar de manera correcta las competencias.

Perspectiva de género

“Toda la historia de las mujeres ha sido hecha por los hombres” escribía Simone de Beauvoir. Estaban, aunque no aparezcan en la historia; las mujeres han estado presentes en los diversos acontecimientos y en la vida cotidiana de cada una de las regiones del mundo. En los libros que han llegado de la CONALITEG (Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos) en las escuelas secundarias, se muestra hazañas de personajes masculinos, pero ¿Y las mujeres en dónde estaban?

Lo mismo sucede en el salón de clases, la mayoría de los estudiantes no reconocen a personajes históricos femeninos. Se describe en el texto sobre historia, mujeres y género de Otero-González (2019) que:

La historia que mayoritariamente se escribe, enseña y aprende sigue siendo una historia en la que las mujeres aparecen accidentalmente, de forma secundaria, en algún recuadro o ilustración, al margen o al pie, en apartados “prescindibles”, páginas anexas o capítulos ornamentales (p. 29).

Antecedentes y causas.

En la historia, las mujeres han elaborado una variedad de escritos y realizado diversas acciones para exigir una igualdad de derechos humanos. En los hechos del pasado se pueden encontrar a escritoras como Olympe de Gouges con su texto “Declaración de los Derechos de la Mujer y de la Ciudadana”, o Simone de Beauvoir con sus diversos manifiestos. En 1995 se realiza la cuarta conferencia de la mujer en Pekín, China; misma que tiene como consecuencia un documento donde se puede apreciar la promoción de la igualdad de los derechos.

Según una publicación de la autora mexicana Estela Serret (Serret, 2008, p.15) la perspectiva de género se define como:

Puede entenderse como un punto de vista, a partir del cual se visualizan los distintos fenómenos de la realidad (científica, académica, social o política), que tiene en cuenta las implicaciones y efectos de las relaciones sociales de poder entre los géneros (masculino y femenino, en un nivel, y hombres y mujeres en otro).

Por lo que la perspectiva es una nueva visión, una forma diversa de ver lo que ya está escrito y plasmado, tal es el caso de la historia de la mujer. Con los diversos decretos en leyes

del país que ya se describieron en páginas anteriores se puede describir que también son un mecanismo para identificar la discriminación y desigualdades que han tenido a lo largo del tiempo.

Marco contextual

Ante un mundo tan cambiante lleno de necesidades y problemáticas que atender, la inequidad es una de las dificultades que ha estado presente en todos los ámbitos y períodos de la historia, es por ello que existen normativas y documentos donde se expresa la equidad entre los seres humanos. En las siguientes líneas se realizará la relación de la perspectiva de género y la importancia de la historia con documentos que se han elaborado a nivel internacional, mundial y estatal.

Marco internacional

A nivel mundial la ONU estableció el 25 de septiembre de 2015 los “ODS” que significa Objetivos de Desarrollo Sostenible, que son 17 objetivos globales para erradicar las condiciones de desigualdad y de deterioro ambiental misma que ha sido aplicada en 192 países incluyendo México. Entre ellos el número 5 habla sobre la igualdad de género. La misma organización ha elaborado diversas publicaciones (ONU MUJERES, 2018, p. 5) entre ellas se destaca que:

La igualdad de género parte del reconocimiento de que históricamente las mujeres han sido discriminadas y de que es necesario llevar a cabo acciones que eliminen la desigualdad y acorten las brechas entre mujeres y hombres en todas las esferas del desarrollo, de manera que se sienten las bases para una efectiva igualdad de género, tomando en cuenta que la desigualdad que de facto padecen las mujeres puede agravarse en función de la edad, la raza, la pertenencia étnica, la orientación sexual, el nivel socioeconómico, la condición de discapacidad y el estatus migratorio, entre otros.

Marco nacional

Las necesidades que se han encontrado por parte de los avances de la Nueva Escuela Mexicana constan de: la inclusión, el desarrollo de un pensamiento crítico, la interculturalidad, vida saludable, el fomento a la lectura y la escritura, la educación estética y la igualdad de género; este último se relaciona de manera directa con el proyecto innovador ya que como propuesta en la historia se destaca que la principal tarea será de visibilizar el papel de las niñas, adolescentes y mujeres en diferentes tiempos y sociedades anunciando en el Marco Curricular (Dirección General de Desarrollo Curricular , 2022, p. 111) que:

La generación de un currículo con perspectiva de género conlleva la transformación de los libros de texto con contenidos, imágenes, ejemplos y ejercicios no sexistas que superen la generalización y superioridad de lo masculino, y recuperen los saberes situados de las personas en las comunidades-territorio, y ya no el masculino como genérico; además de replantear el lugar de las niñas, adolescentes y mujeres adultas en la realidad social, más allá del espacio doméstico y de ámbitos de reproducción social, biológica o epistémica.

Marco estatal

El sustento a nivel estatal también es una de los argumentos que se expondrán, Chihuahua ha tenido diferentes documentos en las últimas décadas donde se muestra información de las variantes. El caso más reciente es el Plan Estatal de Desarrollo Chihuahua 2022-2027 donde se establecen las prioridades de la administración estatal en beneficio de los habitantes de la localidad.

En el Plan Estatal de Desarrollo (Congreso Chihuahua, 2022), del presente gobierno se redacta que:

El Estado Mexicano tiene una deuda histórica con las mujeres, y en el caso que hoy nos ocupa, con las mujeres chihuahuenses que viven y transitan en nuestro estado, y que muchas de ellas aún no están facultadas para el ejercicio pleno de sus derechos humanos (p. 166).

El propio gobierno chihuahuense ha reconocido que a lo largo de la historia se ha discriminado a las mujeres, es por ello que se incluye a la igualdad de género como una de las temáticas a atender en el Plan. El objetivo específico del Plan Estatal de Desarrollo que se implementa desde el 2022 en el ámbito de educación es la perspectiva de género, así como la inclusión y la equidad para la formación de ambientes de aprendizaje.

Metodología:

La Investigación- acción es un modelo que permite el análisis de la propia práctica docente por medio de una reflexión. En el caso del proyecto innovador es la metodología más adecuada que se enfoca en el ámbito de la investigación en la educación. El paradigma que se tiene planteado es el sociocrítico. Se trabajó con un diseño cualitativo utilizando la investigación-acción, siendo el diseño más apto ya que se pueden interpretar cada uno de los resultados. El objetivo de estudio es diseñar estrategias didácticas innovadoras para desarrollar la perspectiva de género y el pensamiento histórico en la Secundaria Estatal 3044 en el grupo de 1ºD, la temática abarca las características del tipo de investigación-acción que se enfoca en el análisis de un grupo y se adapta al contexto educativo.

Estrategias implementadas

Para atender la solución de la hipótesis se tiene planeado realizar algunas estrategias para generar las competencias del pensamiento histórico y la inclusión de la mujer en los diversos acontecimientos que se imparten en este grado de educación secundaria. Se incluyen

tres estrategias con tres actividades. Todo esto con la finalidad de desarrollar el pensamiento histórico, así como algunas habilidades de reflexión y de empatía en los estudiantes. Las actividades se sintetizan en la Tabla 1:

Tabla 1- Estrategias y actividades implementadas en el proyecto.

Estrategias implementadas en el proyecto		
Estrategia	Actividad	Breve descripción
Las mujeres olvidadas que crearon historia	Ellas son la revolución, conociendo a las mujeres afganas	Se diseñó una presentación en <i>Canva</i> con la información teórica, se observaron imágenes de las prohibiciones, se analizó un tráiler de una película de la región de Medio Oriente y se contestó una pregunta de reflexión.
	El mundo real de Disney, la historia de los nativos de Norteamérica	Se observaron los primeros 10 minutos de la versión de Disney y los estudiantes describieron: la vestimenta, las costumbres y los transportes tanto de los ingleses como los nativos, las respuestas se socializaron. Después los estudiantes investigaron sobre la biografía real y en clase se compartieron los hallazgos, así como el análisis de litografías.

	Declaración de Independencia 13 Colonias Inglesas	Con los aprendizajes obtenidos y la información recabada realizaron en equipo una declaración de independencia con la decoración de hojas de máquina con café para darle un aspecto antiguo
Los derechos del hombre son también de la mujer	Conociendo la Revolución Francesa por medio de una historieta	Con una presentación en Canva con efectos se les explicó las causas, desarrollo y consecuencias del movimiento de la Revolución Francesa, los alumnos realizaron como producto una historieta donde se vea reflejado la información principal y dibujos que complementan la explicación. Se incluyeron a los personajes de María Antonieta de Austria (Reina de Francia en esa época) y la activista Olympe de Gouges. Así como los movimientos de protesta realizados por el sector femenino.
	Construyendo los derechos en la cámara de diputados y diputadas de 1ºD	Análisis y comparación de los principales artículos de la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano y los de la Declaración de los Derechos de la Mujer y de la Ciudadana redactada por Olympe de Gouges. Los estudiantes determinaron en los artículos proporcionados cuál de ellos es más justo.
	A trabajar, no a jugar: Niños y niñas de la Revolución Industrial”	Se aplicó una simulación histórica y se les explicó por medio de imágenes las condiciones laborales que sufrían los niños y niñas en este proceso de la historia.

Historias que inspiran	El proyecto mariposa	Vinculación con la conmemoración del día de la mujer elaborando un periódico mural en la institución.
	Memorama histórico	Se trabajaron personajes masculinos y femeninos por medio de un memorama diseñado en la página web “ <i>Wordwall</i> ” un recurso de internet donde se permiten hacer actividades interactivas. Se incluyó a los personajes que participaron durante y después del periodo de la Segunda Guerra Mundial
	Ella es Ana Frank	Se diseñó una hoja de trabajo con los aspectos principales de la vida de Ana Frank.

Resultados:

En cada una de las estrategias y actividades se aplicaron diversos instrumentos de recogida de información como lo fueron escalas Likert, guion de entrevista, exámenes, grupo de discusión, observación entre pares, diario de observación y la toma de fotografías como evidencia.

Resultados de la primera estrategia

Con la primera actividad sobre las mujeres afganas en el registro anecdótico se realizó una colorimetría clasificando los comentarios de la clase en tres ámbitos: conclusiones de los estudiantes, acción del docente y problemáticas. Estas mismas categorías se pueden sintetizar en gráficos, por los datos arrojados, se puede determinar que los estudiantes perciben que el principal propósito de la equidad de género es lograr la igualdad entre hombres

y mujeres para que logren ejercer sus derechos. Observaron rasgos del pensamiento histórico como la ubicación espacial y el contexto del país. Reconocieron que hay zonas en el mundo donde las mujeres no tienen derechos y libertades, los alumnos comentaron que esto es una injusticia, pero también concluyeron que en la propia nación de México existen otras problemáticas como la delincuencia y la inseguridad.

Con la segunda actividad de la primera estrategia sobre la vida real de Pocahontas con la temática de los nativos de América del Norte. Se pudo observar que los vídeos llaman la atención de los estudiantes. En el examen trimestral 32 de los estudiantes contestaron la opción correcta al relacionar a Pocahontas como el personaje que se vio en clase durante la temática de la Independencia de las 13 colonias inglesas, según el examen el 94.1% de los estudiantes identificó a este emblemático personaje de la historia que se vincula con la población nativa del Norte de América. Estos resultados fueron complementados en la actividad sobre la elaboración de la declaración.

Resultados de la segunda estrategia

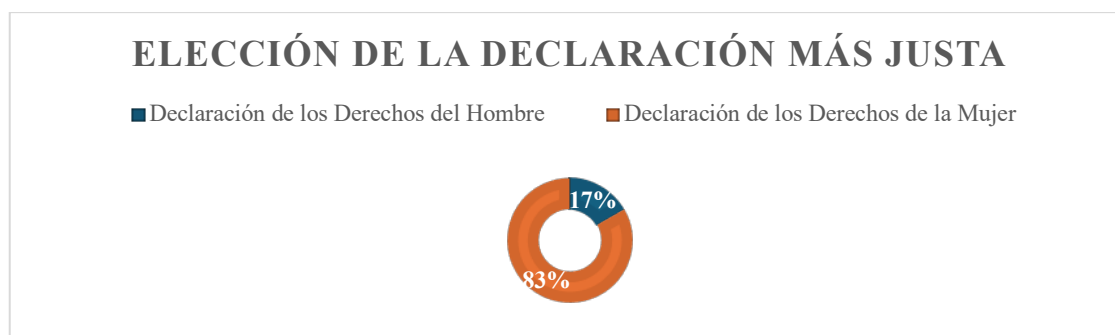
Con la primera actividad que se aplicó sobre “conociendo la Revolución Francesa por medio de una historieta” se contó este proceso de la historia desde otra perspectiva, no solo mencionando aspectos negativos de Maria Antonieta quien fuera la reina de Francia en la época de 1789 o destacando el papel de personajes masculinos. Se agrega las situaciones que tuvieron que pasar los reyes de este periodo y el papel de la mujer junto con una de las principales representantes.

En la semana del 21 al 24 de marzo de 2023 se les aplicó una escala de estimación para conocer datos que aprendieron. Con esto se pudo comprobar que los estudiantes comprendieron que la culpa no es de la reina como se marca en diversas fuentes, sino a la

corta edad de asumir el poder y casarse de ambas parejas seguido de la presión de la misma población y gente noble.

Se implementó por primera vez el instrumento sobre el grupo de discusión que es derivado de la técnica de la entrevista. El guion de grupo de discusión, permitió establecer una planeación de preguntas organizadas según la secuencia del tema. Según las opiniones expresadas por los estudiantes, se puede notar una discriminación a una parte de la población cuando se elaboró la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano tras la Revolución Francesa. Las opiniones unificadas sobre cuál era el artículo más justo se muestran a continuación en la Figura 1 por medio de una gráfica.

Figura 1- Selección de la Declaración de los Derechos más justa



Fuente: Elaboración propia (2023)

El 83% de los estudiantes concluyó que la Declaración de los Derechos de la Mujer y de la Ciudadana es más justa ya que se incluye a toda la población, mientras que el 17% eligió la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano. A pesar de que la de la mujer contiene derechos y obligaciones que son de carácter equitativo para la sociedad, en los libros de texto solo se menciona la Declaración del Hombre.

Con la última actividad de la estrategia 2 sobre los niños y niñas en la Revolución Industrial, se tuvo la inclusión de la mujer en los principales inventos de la época ya que solo se habla de inventores. También se agregaron imágenes donde aparecían niños y niñas. Con el uso de imágenes y la simulación histórica se pudo integrar las aportaciones femeninas, se puede percibir como un trabajo sencillo, pero el incluir fotografías de la época con ambos sexos es de gran importancia para los estudiantes porque ellos pueden analizar que, en los procesos históricos, tanto hombres como mujeres intervinieron en el acontecimiento.

Resultados de la tercera estrategia

Con la primera actividad sobre el proyecto mariposa se pudo detectar que las mujeres son importantes en la vida cotidiana de los jóvenes y que son personas que admiran y son una inspiración. Se promovió la observación entre pares, que muy pocas veces se realiza en el entorno de la escuela, ver la práctica docente desde otra perspectiva permite reflexionar sobre las fortalezas y las áreas de oportunidad. Se tuvo también la participación por parte del grupo favoreciendo un espacio de la institución que estaba abandonado (periódico mural).

En total hubo 31 notas sobre el proyecto mariposa del grupo focal. El mayor porcentaje es a las mujeres luchadoras ya que el 28% seleccionó que es la principal cualidad, enseguida se agrega la responsabilidad con un 23%, Posteriormente se encuentra con un 17% las mujeres trabajadoras, un 6% considera que son un ejemplo a seguir, otro 6% opina que son valientes, 6% mencionan que son muy buenas escuchando, 3% son cuidadoras, 3% honestas y el otro 3% fuertes.

Con respecto a la actividad sobre el memorama histórico de los personajes del siglo XX, a 6 estudiantes les tocó analizar el personaje de Ana Frank. 5 de esas personas conocen datos sobre la adolescente judía y 3 de ellos la clasifican en escritora. Teniendo así un porcentaje de 83.3% de alumnos que conocen sobre ella. El contar la historia como una plática con datos de

la vida cotidiana de los personajes, llamó la atención de los estudiantes ya que estaban sorprendidos cuando se les estaba contando sobre la vida de cada uno de ellos y conocer que hay algunos datos ocultos de la información que sabían sobre algunos de ellos.

Por último, con la hoja de trabajo que se diseñó sobre Ana Frank, en la hoja de trabajo se plasmaron los conocimientos que se obtuvieron en las clases donde se explicó la temática y con los recursos utilizados. Tuvieron una actitud positiva y empática ya que es una temática que algunas veces representa cuestiones de sensibilidad al estudiar las condiciones que sufrieron miles de personas judías y de otros grupos de la sociedad que fueron discriminadas décadas atrás.

Hubo mejoras considerables en el conocimiento de los personajes, sobre todo en donde se aplicaron las estrategias de intervención junto con sus actividades. Al inicio desconocían a 19 personajes, esta cifra bajó a 8. Conocían a un 22.4% de personajes masculinos y como resultado se tuvo el incremento a 85.7% y de solo conocer a 8.1% mujeres a un 60%. Los personajes que se trabajaron en la estrategia 1,2 y 3 como Pocahontas, Maria Antonieta y Ana Frank tuvieron las mayores cifras de avances ya que entre el 100% y el 97% de los estudiantes sabía información de ellas, esto gracias a los resultados de la escala Likert que se volvió a aplicar al concluir las estrategias con sus actividades, misma que se usó en el diagnóstico.

Discusión y conclusiones

A lo largo de la historia se ha omitido la presencia de las mujeres por múltiples causas y factores, pero al trabajar con el proyecto innovador los estudiantes pudieron identificar que ellas siempre han estado presentes, que siempre han estado ahí. El objetivo de este proyecto no fue crear un capítulo aparte de las aportaciones de las mujeres en la historia, sino incluir en los contenidos que se tienen en el programa de primer grado de la asignatura, la participación de estos personajes, el hacerlas visibles donde estaban.

Se logró el objetivo general al diseñar estrategias didácticas innovadoras para generar la perspectiva de género en el pensamiento histórico. Los hechos y procesos históricos implican un espacio, sujeto y tiempo. Al estudiarlos siempre estarán presentes los personajes, al igual que vida de Luis XVI, se expresó la de Maria Antonieta de Austria. Al momento de contar la biografía de Adolf Hitler, también se habló de la de Ana Frank, todo esto para que los estudiantes pudieran comprender que los hombres y mujeres siempre han estado presentes.

Las problemáticas detectadas desde un inicio como el desconocimiento de personajes especialmente femeninos y aspectos generales del pensamiento histórico se atendieron por medio de la aplicación de las estrategias. Se tuvieron avances significativos Al inicio desconocían a 19 personajes, esta cifra bajó a 8. Conocían a un 22.4% de personajes masculinos y este incrementó a un 85.7% y de solo conocer a 8.1% mujeres se pasó a un 60%, por lo que de manera general se tuvieron avances en el desarrollo del pensamiento histórico. Además, los instrumentos de evaluación y de recolección de información fueron un factor de apoyo para el proceso de la evaluación continua en todos los grupos que se atienden, ya que permitieron hacer una retroalimentación de la propia práctica y modificar las áreas de oportunidad.

También se pudo concluir que para generar el pensamiento histórico es necesario la creación de nuevos materiales y la inclusión de diversas fuentes históricas y no solo tener como único recurso el libro de texto gratuito ya que la información que se plasma en él, dependerá de la editorial. La historia es una de las ciencias sociales más complejas ya que existen múltiples interpretaciones y formas de ver los hechos, por lo que la selección de información y planificación de las clases con anterioridad es de suma relevancia.

Las mujeres siempre estuvieron y estarán en los hechos y procesos históricos. Hay incontables personas extraordinarias como se pudo observar en la tercera estrategia donde madres, hermanas, tías, abuelas o maestras; son la inspiración de los alumnos y las alumnas.

Y en algunos casos ellas mismas (alumnas) son su propia inspiración, por lo que se puede ver que las presentes generaciones están cambiando su forma de ver el mundo. No se buscaron heroínas o demostrar que algún sector de la población hizo más que otro, se mostraron historias de mujeres que estuvieron presentes en los acontecimientos.

Aún existen áreas de oportunidad por atender, pero se logró comprender que el ciclo de la investigación-acción está presente en la vida escolar de los docentes, por lo que estas áreas se podrán modificar ya que el ciclo volverá a comenzar. Los mayores aprendizajes también los dieron las alumnas y los alumnos que estuvieron realizando cada una de las actividades y estrategias. Como mencionó una de las voces recuperadas “La mujer merece ser libre y feliz” por lo que será uno de los objetivos principales que se trabajará en la práctica docente con la ayuda de la enseñanza de la Historia con perspectiva de género.

Referencias:

- Carretero, M. (2013). La Construcción del Conocimiento Histórico, *Propuesta Educativa*, núm. 39. Pp. 13-23. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Buenos Aires, Argentina.
- Castorena, N. (2012). *Estaban ahí. Las mujeres de los grupos armados de Chihuahua (1965-1972)* (1.ª ed.). Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.
- Congreso Chihuahua. (2022). *Plan Estatal de Desarrollo Chihuahua 2022-2027*. Congreso Chihuahua.
<https://www.congresochihuahua2.gob.mx/biblioteca/iniciativas/archivosIniciativas/17946.pdf>
- Dirección General de Desarrollo Curricular. (2022) *Marco Curricular y Plan de Estudios 2022 de la Educación Básica Mexicana*.
https://www.sep.gob.mx/marcocurricular/docs/1_Marco_Curricular_ene2022.pdf
- Florescano, E. (2012). *La función social del historiador*. Fondo de Cultura Económica.
- Jiménez, A. & Robles, F. (2016). Las estrategias didácticas y su papel en el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje. *DUCATECONCIENCIA*, 9(10), 106-113.
- ONU MUJERES. (2018). *La igualdad de género*. ONU Mujeres.
<https://hchr.org.mx/puntal/wp/wp-content/uploads/2020/06/IGUALDAD-DE-GENERO-2018-web.pdf>
- Otero-González, U. (2019). Historia, mujeres y género: de una historia sin género a una historia de género. *Historiografías*, 27-50.
- Serret, E. (2008). *Qué es y para qué es la perspectiva de género. Libro de texto para la asignatura: Perspectiva de Género, en educación superior*. Instituto de la Mujer Oaxaqueña del Gobierno Constitucional del Estado de Oaxaca.

Desafíos del diseño de ambientes de aprendizaje incluyentes posterior a la pandemia por Covid 19 en preescolar.

Ma. de Lourdes García Zárate

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí

mgarcia@beceneslp.edu.mx

Mariana Infante Morales

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí

morales03mariana@gmail.com

Línea temática 7. *Educación, Desigualdad Social e Inclusión.*

Resumen

Este trabajo está encaminado a conocer la atención de todo el alumnado de preescolar en el regreso a clases presenciales del confinamiento por COVID-19. El estudio muestra los hallazgos acerca de qué caracterizó los ambientes de aprendizaje inclusivos en el regreso a clases presenciales. Al tratarse de un estudio exploratorio e interpretativo da cuenta de voces que alientan a pensar que, si bien la pandemia generó condiciones adversas para los estudiantes y docentes, el regreso al aula, también movilizó ideas, que pusieron en el centro del hecho educativo el desarrollo socioemocional, la participación de todos, y la colaboración, elementos esenciales en la conformación de un ambiente de aprendizaje incluyentes.

Conocer las apreciaciones de docentes en servicio, así como en formación, resulta nodal porque las primeras son actoras con posibilidad de cambio en su hacer cotidiano, como resultado de su experiencia docente y en el confinamiento. Las segundas porque representan profesionales que habrán de integrarse a la tarea educativa y sus construcciones contienen elementos para la atención educativa de todos. Los resultados muestran que es necesario

que las educadoras identifiquen las nuevas necesidades de los niños que pueden ser socioemocionales, de comunicación o bien de formas de acercarse a la información.

Palabras clave: Ambientes de aprendizaje, Educación inclusiva, educación preescolar

Planteamiento del problema

La experiencia de la pandemia del coronavirus SARS-COV2 iniciada en diciembre de 2019 ha dado lugar a nuevas formas de entender lo que ocurre en el ámbito educativo, especialmente en lo que se refiere al uso de la tecnología y formas de relación en las aulas escolares o entornos de aprendizaje. El informe de la UNESCO (2020) afirma que el estado de la educación básica, secundaria y terciaria ha tenido un impacto desastroso, exponiendo la brecha digital entre grandes segmentos de la población, la vulnerabilidad socioemocional de los estudiantes, las precarias condiciones de origen económico, y como muchos niños y niñas (NN) experimentan algún tipo de pausa en sus estudios y los efectos del miedo, la desesperanza y el duelo por la pérdida de un familiar. En educación, la pandemia ha requerido que los docentes acompañen a los menores a través de pantallas, WhatsApp y mensajes de audio y/o video, dado que los padres de los preescolares no siempre tienen la oportunidad de acompañar la atención educativa que brinda el jardín de niños.

Las participantes del estudio fueron docentes en servicio y estudiantes en formación del octavo semestre de la carrera de educación preescolar de una escuela Normal. El objetivo de este estudio fue explicar la experiencia durante el regreso a la escuela pos pandemia, con el fin de evidenciar prácticas que permitan comprender la atención educativa de las docentes con los niños y niñas de preescolar durante el regreso al salón de clases. La pregunta de investigación es ¿Cuáles son los desafíos que enfrentan las educadoras en un entorno de aprendizaje posterior a la pandemia para fomentar la participación cara a cara de todos?

La investigación en el campo de la educación inclusiva (Echeita, 2014; Azorín 2018; Jacobo, 2018) muestra que existen múltiples desafíos para satisfacer las necesidades de todos, ya que, si bien los planes de estudios incorporan principios en sus descripciones inclusivas, tales como: la diversidad en la enseñanza y la práctica de un modelo genérico (Alba Pastor, 2018), las realidades de las aulas en los espacios escolares de educación primaria enfrentan desafíos que necesitan ser documentados.

Los expertos en Educación para Todos (Ainscow, 2001; Echeita, 2007; Casanova, 2011; Alba Pastor, 2018) señalaron que las diferencias constituyen la riqueza de los seres humanos, pero es necesario reconocerlas y aprender de ellas, evitando etiquetas y motivando a todos a involucrarse en un entorno de aprendizaje en lugar de crear tareas únicas y aisladas para ciertos estudiantes, con el objetivo de comprender el entorno de aprendizaje de cada niño en un aula de preescolar cuando regresa a las clases presenciales después de la cuarentena.

Marco Teórico

Durante décadas, el concepto de educación inclusiva ha recorrido el discurso de la agenda de políticas educativas y también entró en el marco de atención de los organismos internacionales (Casanova, 2011), en las políticas nacionales en diferentes épocas también se reflejan las preocupaciones y conceptos de diferentes épocas. Sin embargo, podemos entender por educación inclusiva, aquella que trata de atender, evaluar y promover el desarrollo de todos los alumnos en el espacio escolar donde todos los menores realizan su desarrollo, aprendizaje y bienestar integral.

Se menciona la inclusión cuando se trata de que la educación sea para todos los estudiantes (Echeita, 2007). La educación inclusiva refleja la diversidad de ideas frente a la homogeneidad, precisamente porque sus acciones sustantivas radican en tratar de

comprender y atender la diversidad de los estudiantes tanto dentro como fuera de la escuela. La educación como derecho aplica para todos los estudiantes, por lo que también es deber de los docentes prestarle atención, sin embargo, esto no siempre sucede con los docentes.

Para efectos de la formación docente, es necesario reconocer que el docente y a la sociedad en general tiende a centrarse en la homogeneidad en los elementos que dan identidad, comportamientos, apariencias etc. es decir, se encuentran en un enfoque ideológico y exclusión "naturalizada". Así, "la educación inclusiva se fundamenta en el derecho de todos los miembros de la sociedad a recibir una educación de calidad y equitativa de acuerdo con sus características individuales, garantizando así su desarrollo como ser humano". (Pérez, 2018, p. 44),

Los enfoques actuales de los programas de estudio de preescolar reviven algunas de las ideas que la UNESCO vislumbró hace décadas, y aún hoy forman parte de los desafíos, por ejemplo, reconocer y aceptar la diversidad. Sin embargo, no podemos perder de vista que la educación inclusiva es un derecho humano comprometido con el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes. La falta de inclusión da como resultado que los estudiantes sean segregados por diferentes fuentes: sensoriales, cognitivas, de género, pobreza y condición de marginación. También genera etiquetas para diferencias ideológicas, como afiliación religiosa, incluyendo causas de enfermedad, orientación sexual, u otras.

Para la formación en la práctica docente existen diferentes acepciones refiere Davini (2016) que es común pensar que la práctica representa el "hacer" como algo visibles y en ocasiones real, sin embargo, tal visión restringe e invisibiliza que no hay hacer sin pensar, en todo caso deja fuera que "las prácticas son resultados de los sujetos, que involucran siempre el pensamiento y la valoración, así como las diversas nociones e imágenes sobre el mundo" (Davini, 2016, p. 24).

Por tanto, la práctica docente, conlleva una carga de pensamientos en su acción, a la vez que ocurre en la intervención de las aulas y escuelas, porque son espacios privilegiados para atender al alumnado, y construir aprendizajes. Por lo que partimos del entendido que los espacios de la práctica, constituyen el lugar de diversas interacciones sociales, complejas y dinámicas, en los que es posible recrear condiciones para aprender (Fernández Enguita, 2018).

Duarte (2003) explicita que los ambientes de aprendizaje refieren a los espacios, el tiempo y las condiciones que permiten el logro de aprendizaje del alumnado en determinadas prácticas docentes. Los ambientes de aprendizaje se suscitan en las diversas prácticas educativas, Gutiérrez (2017) señala que, no es posible restringir sólo a condiciones materiales esta noción y amplia apuntando que éstos, tienen como finalidad la autonomía de los aprendices. Los ambientes, por tanto, son potenciadores del aprendizaje y desarrollo del sujeto, en determinadas prácticas, una acción principal de los ambientes de aprendizaje tiene que ver con el involucramiento e interactividad de los protagonistas, es decir de los alumnos, docentes, padres de familia, autoridades educativas.

Al respecto, Duarte (2003) explicita que los ambientes de aprendizaje refieren a los espacios, el tiempo y las condiciones que permiten el logro de aprendizaje del alumnado en prácticas docentes diferenciadas. En síntesis, el ambiente de aprendizaje ha de ser capaz de generar condiciones no tangibles y otras visibles para que los niños y niñas potencien su autonomía, conocimiento, socialización a fin de alcanzar aprendizajes diversos.

Con relación al énfasis en ambientes de aprendizaje, orientados a favor de la atención de todos en el aula, no es otra cosa, más que poner en práctica el enfoque de la educación inclusiva, cuya finalidad es la transformación de los sistemas educativos y de las culturas, las prácticas educativas y la organización de la escuela para que atiendan la diversidad del alumnado (Ainscow, Booth y Dyson, 2006).

Los ambientes de aprendizaje que favorecen prácticas de educación inclusiva, también asociada a una educación para todos, implican la creación de condiciones idóneas para alcanzar la oportunidad de aprendizaje de todos, apela a la manera en que se comprende y respeta la diversidad, por ello cabe pensar y entender que la educación inclusiva se alcanzará por una doble vía, la primera centrada en un conjunto de políticas y la segunda en la responsabilidad moral (León Guerrero, 2012), se trata de poner en el centro de la atención contenidos actitudinales y procedimentales para dar sentido a acciones de respeto, tolerancia, justicia y equidad, identificando, los principios del derecho que le asiste a cada individuo, así como a la incorporación del aprendizaje diferenciado y el valor que permite a cada ser humano.

A partir de 2015, la política educativa en México enfatizó que mediante la convivencia el alumando pudiera garantizar el aprendizaje y la permanencia en la escuela, acciones que potenciaron la democratización, la solidaridad, y a la par la inclusión. Mientras que los planteamientos de la Secretaría de Educación Pública de 2017, pusieron el acento en el valor de la inclusión educativa, eje transversal del hecho educativo, en la búsqueda de garantizar el acceso a la educación de todo el alumando, porque constitutía un derecho a la vez que un compromiso social con quienes por causas múltiples, han sido discriminados y segregados de los sistemas educativos y sociales en el país.

Metodología

Esta investigación se trabajó con el método de interpretación descriptivo (Martínez, 2020) por lo que la comprensión de los hechos que originan el propósito y pregunta de investigación es un referente para el análisis de los datos. Además, el método de interpretación descriptivo es una aproximación en la investigación educativa que se centra en la comprensión y descripción detallada de fenómenos educativos. Este enfoque busca capturar las características, contextos y relaciones involucradas en situaciones educativas específicas. A través de la

interpretación descriptiva, los investigadores intentan comprender los eventos y procesos educativos desde la perspectiva de los participantes y contextualizarlos en un marco más amplio.

Para recuperar la perspectiva de las educadoras en servicio y en formación se recopiló información detallada acerca del tipo de actividades implementadas en el aula durante el regreso a clases a través de una encuesta, así como observaciones en el campo y análisis de documentos. Para lo cual fue necesario prestar especial atención al contexto en el que ocurrieron las intervenciones, es decir en un contexto pos pandémico. Comprender el entorno, las circunstancias y los factores que rodean la situación es esencial para una interpretación completa y precisa.

Se aplicó una encuesta sobre la atención educativa de los docentes a todas las niñas y niños durante el regreso a la escuela, con docentes en formación de educadores y educadores en servicio, con el fin de describir el entorno de aprendizaje para todos después de un tiempo prolongado. Los formadores de docentes aceptaron participar voluntariamente, brindar sus experiencias, narrativas en diarios grupales y participar en encuestas, y también dieron su consentimiento para el uso de datos con fines de investigación.

Para obtener datos concretos fue necesario valorar la perspectiva de aquellos que están directamente involucrados en el proceso educativo, es decir de los profesores en servicio y autoridades educativas. Esto implicó escuchar y comprender las experiencias, motivaciones, percepciones y emociones de los participantes. Los datos recopilados se analizaron de manera interpretativa para identificar patrones, conexiones y significados subyacentes en los datos, a través del análisis de las narrativas.

Resultados

El análisis de la información se realiza sobre los datos obtenidos, siguiendo los principios de Milles y Huberman (1994): la información se codifica, selecciona, categoriza y prepara para la presentación de resultados. La progresión de las tareas de análisis se basa en las narrativas del educador, a partir de tres categorías predeterminadas, mismas que para fines de la investigación se consolidaron en categorías finales, como se muestra en la tabla 1.

Tabla 1

Pre-categorías y categorías de análisis

Pre-categorías	Categorías finales
Condiciones socioemocionales de docentes, niños y niñas	Concientización las emociones a favor del bienestar de niños y niñas en el retorno a clases presenciales
Docentes que identifican a la diversidad del alumnado	Observación docente a través de la participación de los niños y las niñas en las actividades del preescolar
La atención de la diversidad en el aula	Colaboración de todos en la creación de ambientes de aprendizaje inclusivos

Aunque el método de interpretación descriptivo no se centra en la formulación de hipótesis o la confirmación de teorías existentes, la interpretación descriptiva contribuyó a la generación de nuevas perspectivas para el diseño de ambientes de aprendizaje en educación

preescolar, lo que proporcione una visión detallada de las nuevas necesidades de los niños que asisten a la escuela, de los procesos educativos áulicos y sus implicaciones. Se trató de descubrir tantas cualidades diferentes como sea posible para comprender los elementos que generan o reconstruyen dicha realidad (Taylor & Bogdan, 2008).

Condiciones socioemocionales de docentes, niños y niñas de preescolar

Las educadoras participantes, hacen saber que la pandemia tuvo altos niveles de afectación en su vida profesional y personal, de manera particular en el ámbito emocional, porque regresar a clases con los niños resultó retador, tanto en la práctica como en sus emociones. Reconocen en su labor docente un estado de incertidumbre ante la pérdida de la escolaridad de algunas niñas y niños por descuido de padres de familia, ausencia en clases, niveles de estrés latentes. También manifiestan vivir condiciones de incertidumbre, porque los niños de preescolar, ameritan tiempo al igual que ellas para adaptarse a la situación de clases presenciales. Algunas recurrencias de las educadoras tienen que ver con las emociones, mismas que según Bisquerra (2011) aluden a un estado del organismo que genera una especie de excitación, las emociones son factibles de educarse.

*No había tenido la oportunidad de dar clase de manera presencial, después de tantos meses, sino hasta octubre del año pasado, debo decir que me sentí muy nerviosa y poco competente para dicha actividad; pero empecé junto con mis alumnos, aprendimos juntos a socializar de manera presencial en un lugar nuevo, pues ellos apenas ingresaban al jardín de niños de manera presencial, entonces considero que fue un proceso muy importante para ambos lados, gratificante e inolvidable.
(EDe-SD-8)*

Las docentes expresaron la inestabilidad emocional de niños y de ellas, ocasionado por los altos niveles de inasistencias a clases de los menores, hecho que resultaba desalentador porque en ocasiones había un alumno o ninguno en clases. Las voces docentes coinciden en plantear que fue complejo atender el aspecto socioemocional que, si bien siempre ha estado presente en la práctica educativa del preescolar, la demanda era mayor.

Docentes que identifican la diversidad del alumnado

El 86% de las docentes en formación encuestadas coincide en que es necesario para la atención de todos los menores verlos como sujetos portadores de diferencias, para encauzar un planteamiento de que todos los menores son diferentes, lo cual ubica a los aprendices en una perspectiva integral, las docentes en formación refieren que encontraron una variedad de diferencias entre sus alumnos, por ejemplo; en su personalidad, nuevas habilidades, antecedentes familiares y características individuales del proceso de enseñanza llevado en casa. El posicionamiento que tienen las docentes en servicio y quienes están en formación, anima a pensar que las condiciones generadas por la pandemia, ponen en el centro del análisis una especie de movilización de ideas, que a su vez permiten ver a todo el alumnado como valioso, dejando al margen etiquetas, señalamientos y segregación.

El diseño de estrategias para el aprendizaje fue otro de los mayores retos por el nivel de cada uno de los alumnos puesto que variaba mucho, así como podíamos encontrarnos con alumnos que ya tenían algunos avances más grandes podíamos encontrarnos con la parte contraria, alumnos con algunos rezagos que era muy necesario tratar y en esto puedo hablar entonces de la diversidad encontrada en el grupo. Hablar de diversidad es hablar de diferencias que si son bien tratadas pueden ser muy enriquecedoras, en la jornada de prácticas se hizo uso de algunas estrategias importantes para favorecer este sentido y se aplicó el andamiaje como método, este nos permitía llegar a ese avance significativo. (DF-14-2021).

Algunas de las diferencias más comunes que las docentes observaron entre sus alumnos durante el regreso a clases están las diferentes formas de procesar y asimilar la información. Algunos pueden ser más visuales, mientras que otros pueden preferir aprender a través de la audición o la práctica. Lo que les implico adaptar sus métodos de enseñanza para acomodar estos estilos de aprendizaje diversos.

Así mismo, observaron que los niños tenían habilidades y niveles de competencia diferentes en diversas áreas académicas y habilidades prácticas. Algunos pueden ser más fuertes en lenguaje, mientras que otros pueden sobresalir en la escritura o las artes. También se presentaron cambios en los intereses y motivaciones de los estudiantes varían ampliamente. Por ejemplo, algunos niños estaban altamente motivados por actividades lúdicas de contacto, mientras que otros pueden mostraron más interés en el uso de las tecnologías. Sin embargo, el cambio más drástico que se observo fue las nuevas formas de comunicación, pues ahora se expresan diferente, algunos pueden ser extrovertidos y participativos en el aula, mientras que otros pueden ser más introvertidos y reservados. Los docentes deben ser sensibles a estos estilos y brindar oportunidades para que todos los estudiantes participen.

La atención de la diversidad en el aula

Existe en la cultura docente evidencia del individualismo, hecho que en ocasiones se replica en el ambiente de aprendizaje áulico, desalentando la colaboración y por tanto, la colegialidad entre docentes, tal como lo ha documentado Hergraves (2005) quien plantea que estas culturas ameritan cambio. En esta investigación se comprende la incertidumbre docente generada por el desconocimiento, acerca de quiénes son los alumnos que atenderían, la ausencia en clases en el regreso a la presencialidad, el interés de atender la enseñanza de la mejor manera, dio origen a que, las docentes participes en el presente estudio mostraran una incipiente intención de reconocer ambientes de aprendizaje en los que aparece una

constante: todos los niños pueden participar, tienen posibilidades de aprender, requieren apoyos para que establezcan su desarrollo socioemocional y pueden colaborar en el aula.

El regreso a clases presenciales demanda que la tarea docente genere nuevas formas de trabajo que atiendan aspectos socioemocionales, participación y colaboración, en donde se centran algunas de las necesidades de los estudiantes, puesto que provienen de diversos antecedentes familiares y experiencias de vida, lo que puede influir en su forma de aprender, comunicarse y relacionarse con los demás. Los docentes deben ser conscientes de estas diferencias y fomentar un ambiente inclusivo.

He logrado que mis alumnos puedan perder el miedo de lidiar con sus compañeros, que se quiten la palabra “no puedo” y lleguen a participar más, con actividades donde se incluya a todos. Se ha olvidado que en preescolar es primordial el trabajo para que favorezcan competencias de lenguaje oral, aprendizajes que desarrollen habilidades de carácter personal como la autonomía y confianza, por ejemplo, así como las capacidades sociales, artísticas y lúdicas. (DL-10-2021)

El hecho de que las maestras de educación preescolar sean quienes promueven ambientes de aprendizaje colaborativos ayudará a aquellos todo el alumnado avance a diferentes ritmos en su aprendizaje. Algunos pueden captar rápidamente nuevos conceptos, mientras que otros pueden necesitar más tiempo y repeticiones para comprender completamente. Los docentes deben estar dispuestos a adaptar sus diseños de intervención para satisfacer las necesidades de los estudiantes.

Discusión y conclusiones

Crear ambientes de aprendizaje inclusivos en preescolar en modalidad presencial como a distancia representa varios desafíos. Algunos de los retos en modalidad presencial son diseñar

una intervención educativa que atienda a la diversidad presente en un entorno presencial y que promueva la participación de todos en las actividades de aprendizaje. Así mismo, es necesario identificar las distracciones que pueden enfrentar los estudiantes por factores externos que afectan su concentración y compromiso con el aprendizaje.

Los retos que enfrentan las educadoras en la modalidad a distancia, tienen que ver con el acceso a la tecnología, puesto que todos los estudiantes tienen acceso igualitario a dispositivos y conexiones de internet confiables, lo que genera desigualdades en el acceso a la educación a distancia. Otro reto es que para algunos estudiantes el aprendizaje a distancia puede llevar a un sentimiento de aislamiento, ya que los estudiantes no están físicamente presentes en un entorno de aula. La falta de interacción social puede afectar la motivación y el bienestar emocional de los estudiantes.

La participación de los padres de familia en el nivel preescolar es indispensable, por lo que para el trabajo académico a distancia se requiere de la supervisión directa de un adulto, puesto que algunos niños pueden tener dificultades para mantenerse enfocados y organizados sin la supervisión directa de un profesor en un entorno de aula.

Cuando se habla de educación a distancia también puede representar un reto para el profesorado la adaptación de contenido, puesto que los materiales de aprendizaje pueden necesitar ser adaptados para la modalidad en línea, lo que requiere un esfuerzo adicional por parte de las educadoras para diseñar recursos didácticos efectivos y atractivos. Además, el tema de la evaluación confiable, puesto que es altamente complejo diseñar una propuesta de evaluación que permita dar seguimiento a los avances de los niños, para que a su vez represente una fuente de información confiable que le permita al profesor diseñar acorde a las necesidades reales de los estudiantes.

En ambos casos, la clave para superar estos desafíos es la planificación y la adaptación. Las educadoras deben ser conscientes de las necesidades y diversidad de sus estudiantes, implementar estrategias pedagógicas que fomenten la inclusión y estar dispuestos a ajustar su enfoque según las circunstancias cambiantes.

Referencias

Ainscow, M. (2001). Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas propuestas y experiencias

Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006). Inclusion and the standards agenda: negotiating policy pressures in England. *International Journal of Inclusive Education*. Vol. 10. No. 4-5, July-Septiembre, pp. 295-308.

Alba Pastor, C. (coord.) (2018). Diseño Universal para el Aprendizaje. Educación para

Azorín, C. (2018). Abriendo fronteras para la inclusión: la Ecología de la Equidad. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 11(1), 213-228.

Bisquerra R. Coord. (2011). Cómo educar las emociones. La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia. Hospital Sant Joan de Déu. Compás. Barcelona

Casanova, A. (2011). Educación inclusiva: un modelo de futuro. Wolters Kluwer. España

Davini, M. C. (2016). La formación en la práctica docente. Buenos Aires. Paidós.

Duarte, J. (2003). Ambiente de aprendizaje: aproximación conceptual. *Estudios Pedagógicos*, No. 23, pp. 97-113.

Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula Abierta*, (46), 17-24.

Echeita, Gerardo (2007). Educación para la inclusión a la educación sin exclusiones. Narcea.

Fernández Enguita, M. (2018). Más escuelas y menos aulas. Madrid. Morata

Gutiérrez, L. (2017). Los ambientes de aprendizaje en la clase: Dispositivo fundamental para favorecer las competencias matemáticas en niños de educación primaria. *Educando para educar* Vol. 33, pp. 29-40.

Jacobo, B. (2018). Entrevista a la Dra. Zardel Jacobo sobre Investigación de la Educación Inclusiva: Tensiones, contingencias y discusiones para el presente. En *Revista Inclusión* Vol. 5. Número Especial. Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva, Chile 122-134.

León Guerrero. MJ. (2012). *Educación inclusiva. Evaluación e intervención didáctica para la diversidad*. Madrid: Editorial síntesis

Martínez R. (2020). *El Nuevo oficio del investigador educativo. Una introducción metodológica*. Aguascalientes, México.

Méndez, J. (2015). *Inclusión de alumnos con discapacidad en la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (1ª edición)*. San Luis Potosí, México: Red de Investigadores Educativos de San Luis Potosí.

Miles, M., Huberman, A. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook (2ª ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage. para mejorar las instituciones escolares. Madrid: Narcea

Pérez Ma. E. (2018). *Aulas inclusivas, experiencias educativas*. Alfa omega

Taylor, S. J. & Bogdan, R. (2008). *Introduction to qualitative research methods: A guide and resource (3ª ed.)*. New York: John Wiley & Sons.

todos y prácticas de enseñanza inclusivas. Madrid España. Morata Hergraves, A (2005).
Profesorado, cultura y postmodernidad. (cambian los tiempos, cambia el profesorado).
Morata. Madrid

UNESCO. (2020). Covid 2019. En la educación superior. De los efectos inmediatos al día
después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones. UNESCO

Experiencias de profesores rurales en tiempos de pandemia y en la nueva normalidad educativa en México

Zulma Raquel Zeballos Pinto

Escuela Normal Superior de Ciudad Madero

zzebaloosp@gmail.com

Elpidio Javier Martínez Torres

Escuela Normal Superior de Ciudad Madero

elpidio.martinez2019@gmail.com

María Angélica Gallegos Zarazúa

Escuela Normal Superior de Ciudad Madero

angelicagallegos@gmail.com

Línea temática 7. *Educación, desigualdad social e inclusión*

Resumen

La investigación tiene como objetivo recuperar y analizar las experiencias de los docentes rurales en tiempos de pandemia y la nueva normalidad educativa en México para aportar en el entendimiento de la educación rural desde la perspectiva de sus actores y los procesos, retos y oportunidades que experimentan en su cotidianidad. Específicamente se aborda el análisis de casos de experiencias docentes de las entidades de Jalisco, Zacatecas y Yucatán. Se trata de un estudio exploratorio con alcance descriptivo basado en la investigación narrativa que emana de la vertiente dentro de la perspectiva cualitativa en las ciencias sociales y la investigación educativa centrada en el análisis de las categorías de comunidad rural, protocolos y orientaciones, formas de interacción, capacitación y actualización docente, infraestructura, proceso educativo, trayectoria laboral y desarrollo de la educación rural. Los resultados muestran que la educación rural se ha complejizado por el proceso educativo que

se dio en tiempos de pandemia, así como el entendimiento de las escuelas y comunidades rurales por el valor de la educación en situaciones de crisis y escenarios cambiantes.

Palabras clave: Experiencias docentes, educación rural, pandemia y nueva normalidad educativa.

Planteamiento del problema

En este tenor, esta investigación tiene como objetivo recuperar y analizar las experiencias de los docentes rurales en tiempos de pandemia y la nueva normalidad educativa en México para aportar en el entendimiento de la educación rural desde su la perspectiva de sus actores y los procesos, retos y oportunidades que experimentan en su cotidianidad. La investigación parte de las preguntas ¿Cómo se desarrollan las experiencias de los docentes rurales en cuanto a garantizar el derecho a la educación para todos en tiempos de pandemia y la nueva normalidad educativa en México? ¿Qué retos y oportunidades enfrenta la educación rural en México?

Se trata de un estudio exploratorio con alcance descriptivo basado en la investigación narrativa que emana de la vertiente dentro de la perspectiva cualitativa en las ciencias sociales y la investigación educativa que recupera y analiza las experiencias de los docentes rurales de Jalisco, Zacatecas y Yucatán en tiempos de pandemia y la nueva normalidad educativa. La recolección de datos se realizó por medio de una guía de entrevista semiestructura. Los datos fueron procesados con el programa Atlas.Ti, herramienta que permitió apoyar la organización, el análisis y la interpretación de información cualitativa relacionado con las categorías investigación.

Marco teórico

México en tiempos de pandemia y la nueva normalidad

Un hecho que marcó definitivamente este siglo fue la pandemia del Covid-19 que prácticamente paralizó las diversas actividades a nivel mundial. El sector productivo,

especialmente el de servicios se vio interrumpida. Existe un antes y después de este fenómeno, por las consecuencias que aún se están padeciendo a escala mundial.

¿Cómo respondió México a la pandemia del coronavirus? La pandemia del Coronavirus en México empezó a ser noticia en enero de 2020 generando incertidumbre en la población por los contagios masivos y los decesos, así como preocupación sobre las medidas para proteger la salud y prevenir su propagación. México al igual que otros países tomó decisiones importantes para salvaguardar la salud de sus habitantes, además de las sugeridas por la Organización Mundial de la Salud (OMS), declarando Fase 3 de la etapa epidemiológica el 21 de abril de 2020 identificada como la más grave de una pandemia, así para el mes de junio según el portal de Coronavirus México había 180,545 casos confirmados de los cuales 32% eran casos de hospitalizaciones, las entidades que presentaron mayor contagio fueron Ciudad de México con 42,479 casos, Estado de México con 28,505 casos, Tabasco con 8,389 casos y Veracruz con 8,129 casos.

En el contexto económico, México asumió medidas autorizadas durante la pandemia tales como

a) el apoyo financiero a microempresas y trabajadores independientes, b) la plataforma MIPYMES MX de apoyo a las micro, pequeñas y medianas empresas de México brindando herramientas prácticas que permitan aprender, emprender, vender crecer y exportar, c) la plataforma de mercado solidario de apoyo a las micro, pequeña y mediana empresas afectadas por medio de la compra solidaria y d) las tandas para el bienestar tipo microcréditos dirigidos a pequeños negocios familiares (Tenorio, 2020).

En este escenario los mexicanos han cambiado la forma de relacionarse y modificado drásticamente sus vidas encerrándose en sus casas, siguiendo sus actividades desde el confinamiento donde las tecnologías y el acceso a internet pasaron a ser indispensables para sobrevivir y continuar con el curso de la vida, el uso de cubrebocas se convirtió en un

accesorio más del vestuario con la finalidad de cuidarse del contagio y evitar más contagios del Covid.

¿Cómo vive México la nueva normalidad? Transitando México a la nueva normalidad que sugería el regreso gradual a las actividades con base en el comportamiento del semáforo de riesgo epistemológico: rojo, naranja, amarillo y verde, en el cual prevalecía en los dos semáforos extremos como el rojo que únicamente permitía actividades económicas esenciales y que las personas pueden salir a caminar alrededor de sus domicilios todo el día, o en su contraparte el verde que permitía todas las actividades, incluidas las escolares. El semáforo monitorea diario las variables y parámetros de la magnitud del riesgo.

México para octubre de 2022 ha recuperado los espacios de convivencia social y se ha transformado las formas de interacción social con predominio de la mediación tecnológica. En varios Estados el uso de cubrebocas ha dejado de ser exigido tanto en lugares públicos como privados, aunque algunas personas han decidido extender su uso, mientras que persiste las recomendaciones para mantener las medidas básicas de prevención porque no se ha logrado erradicar el virus y sus variaciones, así como las sugerencias de implementación de estrategias para la detección de riesgos y el cuidado de la salud mental.

La educación mexicana en tiempos de pandemia y la nueva normalidad educativa

¿Qué pasó con la educación mexicana en tiempos de pandemia? Las escuelas quedaron vacías desde el 23 de marzo de 2020. El sector educativo al igual que otros sectores en tiempos de pandemia del Covid-19, no fue la excepción, los cambios fueron radicales. La educación experimentó cambios radicales en los procesos formativos, el aula física de cuatro paredes como se conocía tradicionalmente migró a los hogares dando paso a la educación a distancia y a las aulas virtuales con múltiples formas. La Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu) en 2020 presentó sugerencias para la educación durante la emergencia por Covid-19, entre otras fueron el de atender con prioridad a quienes no tienen acceso a tecnologías de la información y la comunicación (TIC) o a

servicios de telecomunicación o radiodifusión en el hogar, diversificar las alternativas de educación en línea según los dispositivos disponibles en diferentes contextos y sus condiciones de uso, así como fortalecer una educación a distancia focalizada, dosificada y que fomente actividades lúdicas.

El coronavirus llevó a la necesidad imperante de repensar la educación en tiempos de covid-19 por los estragos ocasionados que ha dejado en evidencia que ningún sistema educativo por más avanzado que esté ha estado preparado para este fenómeno, como es el caso del sistema educativo mexicano criticada en las últimas décadas por la calidad educativa y sus implicaciones, las brechas de desigualdad social, al que se incorporaron las nuevas distancias socioculturales, pedagógicas y tecnológicas, los modelos alternos a la modalidad educativa presencial, como la modalidad mixta o híbrida, la educación a distancia o virtual.

No obstante, aunque se ha avanzado en el entendimiento de la educación mexicana en situaciones de crisis especialmente en tiempos de pandemia y la nueva normalidad educativa, los efectos causados por el coronavirus en la escuela en todos los niveles son inconmensurables. Tanto las instituciones como sus múltiples actores: estudiantes, docentes y padres de familia, enfrentaron retos que difícilmente pudieron sortear.

Aun así, se garantizó el servicio educativo, pero relucieron otros aspectos como la ausencia de protocolos de salud y educativos para situaciones de crisis, la precaria tecnológica en las escuelas y los hogares, la falta de capacidad de gestión en las organizaciones escolares, la improvisación de las prácticas docentes, la falta de involucramiento de los padres de padres en los procesos formativos de sus hijos, el incumplimiento de los aprendizajes clave y la progresión de los aprendizajes, el rezago del conocimiento, la deserción escolar, el valor de la educación para la vida, entre otros.

Las escuelas rurales durante la pandemia COVID-19 y en la nueva normalidad educativa

La emergencia sanitaria, impactó al contexto mexicano de manera significativa, la SEP, implementó la estrategia nacional de aprendizaje a distancia mediante el Programa de Aprende en Casa, cuyo propósito era salvar el ciclo escolar con apoyo de recursos tecnológicos como la televisión, internet, radio y libros de texto gratuitos, para ello los estudiantes debían trabajar desde casa los contenidos curriculares y apoyados por sus familias. Sin embargo, este programa mostró un profundo desconocimiento de la educación y particularmente de las condiciones en que operan las escuelas rurales.

En las comunidades rurales según el Instituto Federal de Telecomunicaciones (2021, p. 17) En cuanto a las zonas rurales, en 2020, del total de los 7.8 millones de hogares que había en estas zonas, solo 4% contaba con los tres servicios fijos de telecomunicaciones; 14% contaba con dos servicios; 35% contaba solo con un servicio; y el 47% de los hogares restantes no disponían de servicios fijos de telecomunicaciones. Lo que representó un desafío para garantizar una adecuada educación rural a distancia. Sin duda, este escenario privilegia la importancia de concretar el proyecto federal de internet para todos y la urgencia de acelerar la conectividad y el acceso a internet desde los hogares, particularmente en las áreas con un grado de marginación más alto como son las comunidades rurales.

Frente a este escenario los docentes rurales que por una parte tenían que garantizar el derecho a la educación para todos, por otra, operar en condiciones precarias que se agravaron en tiempos de pandemia. Los docentes no estaban capacitados ni tenían los recursos para una educación rural a distancia mediada por las tecnologías, aunque ello dio paso al desarrollo creativo e innovador de la producción de materias adaptados a las distintas necesidades de aprendizas en contextos cambiantes.

El regreso gradual a clases fue anunciado con un modelo basado en la modalidad híbrida, conocida también como modalidad mixta. Esto ya se venía anunciando en 2019 para un futuro próximo en la XLIX Reunión Ordinaria virtual del Consejo Nacional de Autoridades Educativas (CONAEDU), como un enfoque pedagógico caracterizado por el modelo híbrido,

que combina la educación a distancia como la educación presencial, de acuerdo a las necesidades de cada uno de los sistemas educativos estatales.

En 2022 el regreso a clases presenciales en el país que incluye la educación rural fue gradual y fue anunciado para el ciclo escolar 2022-2023, el Estado presentó planes y protocolos a seguir por parte del personal educativo, padres de familia y asistentes. El regreso a las aulas presenciales fue de carácter obligatorio para los profesores y opcional para Niñas, Niños y Adolescentes (NNA) dejando a decisión, conciencia y voluntad de los padres de familia, aunque ello inicialmente generó discrepancias paulatinamente fue incrementándose la asistencia escolar.

Percepciones sociales

El estudio de la percepción de las personas ha sido de objeto creciente en el campo de las ciencias sociales y la investigación educativa. Los seres humanos al ser seres sociales están en una constante interacción social en el que emergen las percepciones de vida y del comportamiento sociocultural, las significaciones de las situaciones y los eventos, las experiencias y vivencias en su cotidianidad.

La percepción de los grupos sociales está vinculado a las creencias, las actitudes y los valores, sin embargo, la percepción se da en distintas formas y niveles de apropiación “aun cuando las fronteras se traslapan, existen diferencias teóricas entre la percepción y otros aspectos analíticos que hacen referencia a distintos niveles de apropiación subjetiva de la realidad” (Vargas, 1994, p. 47).

Las percepciones sociales se explican a partir del conocimiento heredado y transmitido de generación en generación y la información disponible que se tiene a lo largo de la existencia del individuo, “las sociedades disponen de una serie de informaciones adquiridas a lo largo de su desarrollo histórico que transmiten a sus miembros. El conocimiento social está constituido por el conjunto de esas informaciones cuya transmisión se realiza a través de

mensajes concretos que proyectan la imagen que ésta tiene, o cree tener, de sí misma” (Rosado, 2008, p. 25).

Para entender las percepciones sociales hay que considerar los tipos y procesos de percepción social. Las percepciones sociales pueden entenderse de tres maneras: “los efectos del medio sobre la percepción, la percepción de las personas y la percepción del medio ambiente... en la percepción de la realidad social el sujeto no actúa como un reproductor de la realidad, sino que enfrenta a ella asimilándola a sus sistemas cognoscitivos” (Salazar, 2012, pp. 108-109).

La percepción social, es un mecanismo en la experiencia, dicha percepción se forma con la ayuda de la experiencia vivida y las necesidades que se presentaron en el evento y contexto, es el resultado de un proceso de experimentación y entendimiento de la realidad en el que intervienen factores internos y externos. El sujeto vive y percibe los eventos a partir del sentido de las significaciones de las experiencias.

Esta investigación se interesa por estudiar las percepciones de las experiencias de docentes rurales en dos momentos importantes como es la pandemia del Covid-19 y la nueva normalidad educativa. Los profesores rurales atienden la educación básica en contextos complejos y cambiantes, en situaciones precarias y de desventaja. Las percepciones de las experiencias de los docentes permitirán entender la complejidad de la educación rural en México.

Metodología

Se trata de un estudio exploratorio con alcance descriptivo basado en la investigación narrativa que emana de la vertiente dentro de la perspectiva cualitativa en las ciencias sociales y la investigación educativa para recuperar y analizar las experiencias de los docentes rurales en tiempos de pandemia y la nueva normalidad educativa. Específicamente se aborda el análisis de tres casos de experiencias de docentes rurales en México con la participación de las entidades de Jalisco, Zacatecas y Yucatán. La recolección de datos se

realizó por medio de una guía de entrevista semiestructura, que permitió recuperar y analizar las experiencias de los docentes rurales. Los datos fueron procesados con el programa Atlas.Ti, herramienta que permitió apoyar la organización, el análisis y la interpretación de información cualitativa relacionado con las categorías investigación.

Resultados

El servicio educativo

La educación rural en tiempos de pandemia fue desarrollada mediante la educación a distancia con un escaso uso de las tecnologías, predominaron más el uso de cuadernillos de trabajo con actividades programadas que preparaba el docente con base en los libros de texto y que entregaba a sus alumnos (algunos por WhatsApp y otros en físico) con el temor al contagio del coronavirus. La comunicación mediante el WhatsApp fue un aspecto elemental para la organización escolar entre los distintos actores que participan en el proceso educativo. El involucramiento de los padres de familia especialmente de la madre en el proceso formativo ayudó a garantizar el servicio educativo. Aunque ello conllevó un aprendizaje para todos.

Nosotros formamos grupos de WhatsApp. Cada grado, cada maestro se encargaba de ser el administrador del grupo, ellos hacían su plan. El plan nos lo enviaban a nosotros como directores, como encargados y sobre ese plan iban mandándoles a los niños. Bueno, a las mamás de los niños las actividades que van a realizar durante la semana. Ese era el medio, pues el WhatsApp. Me tocó una ocasión que las maestras para saber cómo estaba la lectura, les decían a los niños, vas a leer tal página y que tu mamá te grabe y envíes como evidencia la grabación (Jalisco).

Yo les llevaba material impreso y les llevaba pues actividades y un cronograma es donde las tenían que realizar por día, para trabajar el libro y así para también para lo que son las habilidades básicas, comprensión lectora y operaciones básicas (Zacatecas).

La educación era deficiente. en el sentido de que fue muy complicado el poder trabajar en el aspecto rural, en la comunidad no había los medios para trabajar a distancia y existía el temor al contagio, se trabajó mediante cuadernillos de trabajo (Yucatán).

La educación en la nueva normalidad educativa fue un proceso gradual de regreso a clases que costó trabajo por el miedo que aún persistía en la comunidad rural respecto del coronavirus y sus variaciones, pese a los protocolos de salud implementados, pero también por el atraso progresivo de los aprendizajes, el rezago del conocimiento y los problemas de salud mental como consecuencia de la pandemia. La educación en modalidad híbrida caracterizó el regreso al aula, empero, con deficiencias que arrastraba la escuela rural desde antes de la pandemia, así como los nuevos desafíos que requiere la operación de la modalidad híbrida. Las tecnologías digitales se han hecho más visibles en el proceso educativo.

Nos dio mucho trabajo hacer que los niños se incorporarán al trabajo en el aula. Teníamos niños en primer año que no tuvieron contacto con la escuela y les tocaba iniciar primer año. El miedo por el contagio estuvo en todos y aún persiste. En la nueva normalidad, los niños de preescolar no sabían de colores, tomar el lápiz, recortar. Los profesores preguntaban qué voy a hacer sino saben hacer nada (Jalisco).

Yo creo que ya una combinación de la educación y la presencial es una combinación porque, por ejemplo, ya estamos ahí mediante el chat, ya estamos un poquito más con los recursos audiovisuales. Esta pandemia fue lo que nos dejó (Zacatecas).

Yo pienso que muchas veces somos olvidados, lo he lo he analizado y he alzado la voz. Porque a las comisarías y principalmente, educación indígena, a escuelas que están alejadas es difícil atenderlas. Tanto por el municipio como por la SEP (Yucatán).

Respuesta de la comunidad rural

La comunidad rural en la pandemia estaba preocupada por las carencias sociales y educativas. Ello obstaculizó el servicio educativo prevaleciendo la incertidumbre en el proceso educativo. El involucramiento de los padres de familia fue necesario para garantizar el proceso formativo. Hubo disposición, pero esto fue cambiando ante la difícil situación de la pandemia, pero también porque las madres de familia con bajo nivel educativo pasaron a ser intermediaras y traductoras de instrucciones entre los profesores y sus NNA. Ello generó una exasperación en los tutores por no poder ayudar a sus hijos con las tareas debidamente. Por

su parte, los alumnos se abrumaron por tanto encierro que la educación era forzada. Las carencias sociales y educativas afectaron el desarrollo de las actividades.

Al principio todas las señoras dijeron, nosotros vamos a hacer lo posible de que los niños avancen. Sí, sí vimos que las mamás apoyaron, pero creo que fue alrededor de un mes. Y después había mamás que mandaban decir por los mismos grupos: Yo ya no puedo, mi hijo no quiere hacer actividades, no sé cómo explicarle al niño (Jalisco).

Sí hubo disposición por parte de las madres de familia la mayoría, pues casi todas, nada más esos niños que no tienen Internet, pues sí tuve que trabajar con ellos de otra manera, con material impreso y libros (Zacatecas).

Las mamás se desesperaban porque, ellas daban las clases prácticamente nosotros les dábamos la tarea con instrucciones. Y había cosas que las mamás no sabían porque el nivel de estudio en la comunidad era hasta primaria y los más alejados de sus estudios eran en secundaria. Algunas mamás a algunas habían estudiado bachillerato. Pero pues no todas, no todas, y si era muy difícil estaban muy desesperadas porque decían que no le pueden explicar la tarea al niño (Yucatán).

La comunidad rural en la nueva normalidad educativa ha asimilado el cambio abrupto que ha generado la pandemia y aunque sigue haciendo frente a sus estragos, está respondiendo de buena manera y con mayor contacto y cercanía a los docentes y el proceso formativo de sus hijos. Se añoró volver al aula y las clases presenciales, así como recuperar espacios de convivencia, aunque también en ciertos casos correspondía a que querían tener al hijo más en la escuela que en la casa.

Pues está respondiendo de buena manera, al principio cuando ya nos dijeron vamos a hacerlo de manera presencial, sí había actividades dentro de la escuela, ellos querían participar y eran ellos, los que nos decían que, si no se iba a hacer la actividad de años anteriores, por ejemplo, celebrar no sé cómo en este tiempo el Día de muertos que se aproxima (Jalisco).

Ahora tenemos más contacto con los alumnos. Ya los tengo a todos juntos, a todo lo que es el grupo y así éste se nota la diferencia. La dinámica de que pues ya este, nos estamos acostumbrando (Zacatecas).

Las mamás pedían que vayamos a la escuela porque ya no querían trabajar más. Ya no querían a sus hijos en su casa. Es una realidad, ya querían que los maestros hagan su trabajo. La respuesta fue buena porque pues quería que estemos en la escuela apoyaban mucho (Yucatán).

Protocolos y orientaciones del sistema educativo

La educación rural en tiempos de pandemia tomó forma de la educación a distancia apoyado en algunos casos en los dispositivos móviles para coordinar el desarrollo de las actividades escolares, así como las visitas de profesores a los hogares para dejar y recoger los cuadernillos considerado los protocolos de salud y las orientaciones del sistema educativo (Jalisco, Zacatecas y Yucatán). En la nueva normalidad educativa la educación rural continua con el servicio educativo con los mismos protocolos de salud y orientaciones del sistema educativo en cuanto a tomar medidas necesarias de cuidado de la salud estando atentos a casos particulares de contagio para tomar las acciones necesarias. Los profesores y padres de familia se organizan y coordinan para implementar los tres filtros escolares (casa, escuela y aula), las medidas de cuidado y el proceso de concientización. La comunicación y los cuidados necesarios son elementos fundamentales para garantizar el proceso educativo.

En la actualidad, seguimos con un poco de sana distancia, todavía se sigue haciendo la limpieza general en la escuela con apoyo de las mamás. Ya no utilizamos la mascarilla solo en casos especiales y estamos atentos a los síntomas, sí hay algún caso seguimos el protocolo (Jalisco).

Continuamos con los mismos protocolos. Utilizamos 3 filtros en la casa, en la escuela y en el salón de clases. Cada docente se hace cargo de su grupo con ayuda de los padres de familia, el primer filtro se lleva en casa antes de mandar a sus hijos a la escuela y los demás en la escuela y el aula (Zacatecas).

Sacamos el Comité de Salud, se llevó pequeñas pláticas sobre el cuidado que se tiene que tener en la casa, escuela y aula. Seguimos con los filtros escolares, la somatización de los de los lugares. Se acordó junto con los padres de familia que se seguiría usando el cubrebocas aún y cuando en el Estado ya se dio la libertad de no usarlo. (Yucatán).

Formas de interacción con los padres de familia y/o tutores

Se dio un acercamiento estrecho entre profesores y padres de familia en tiempos de pandemia apoyando en el uso intensivo de las redes sociales cuando antes de la pandemia el uso de estas aplicaciones era prácticamente nulos. Fue usual la creación de grupos en Messenger y WhatsApp que dio paso a una especie de oficina virtual para el docente y un espacio de comunicación para los padres de familia. Es importante precisar que no se dio la misma intensidad en la interacción de los profesores con NNA, la figura intermediaria eran los padres de familia y la comunicación que prevalecía era en línea. El proceso educativo fue posible gracias a la participación de los adultos de referencia.

Con los padres de familia fue más cercana por el WhatsApp. Pero la mitad de la escuela eligió hacerles cuadernillos a los niños, tenían que llamar a los papás para darles indicaciones de las actividades. Se tuvo muy poca interacción (Jalisco).

Con los padres de familia era por Messenger y WhatsApp. Todo era mediante el grupo, yo mandaba trabajos, ellos me los mandaban, me mandaban audios para escuchar la voz de los alumnos, físicamente no los conocía (Zacatecas).

La entrega de cuadernillos con los cuidados debidos. Manteníamos distancia para explicar el trabajo a realizar en los siguientes 15 días. La interacción fue en línea no se tenía el contacto físico. No todos porque no todo tenían señal (Yucatán).

Las formas de interacción de los profesores y los padres de familia en la nueva normalidad educativa se dan de manera directa y en el espacio de las escuelas rurales. Los dispositivos móviles siguen siendo una herramienta de comunicación, aunque se está tratando de que la comunicación entre los adultos de referencia se dé de manera física, pero queda claro que las tecnologías llegaron para quedarse. Mientras que con los NNAJ hay un acercamiento directo para el proceso de enseñanza aprendizaje sin intermediarios.

Las indicaciones son que la mamá deje a su niño en la entrada de la escuela y los viernes si hay algún problema o quieren saber algo sobre el niño los viernes al salir a las 12 del día, ellas pueden entrar

a la escuela y preguntar sobre la educación de su niño. Hasta el momento no tenemos actividades que involucren a toda la comunidad. Yo creo que ya este estamos más que normal (Jalisco).

Pues ahora sí, ya podemos, claro, llevando las medidas, sanitarias ya tenemos un contacto más directo del personal con los padres de familia. En la nueva normalidad, ya nos conocemos y hay mayor contacto (Zacatecas).

Tratamos en involucrarlos más. Hemos hecho proyectos en este tiempo, hemos hecho proyectos, todos los papás participan. Pues en esa nueva normalidad es directa, están en el salón de clases, ya todos van. Se tiene más atención (Yucatán).

Proceso de capacitación y actualización docente

Los docentes en tiempos de pandemia se capacitaron en la educación a distancia y temas de relevancia mediante mecanismos implementados por los Consejos Técnicos Escolares los cuáles marcaban las pautas de qué y cómo hacer el proceso educativo en tiempos de pandemia. El proceso de capacitación docente se dio a distancia apoyado por las tecnologías.

Por medio de videoconferencias teníamos los consejos técnicos (Jalisco).

El Consejo Técnico fue mediante Meet (Zacatecas).

La capacitación se nos dio en los consejos técnicos (Yucatán).

Los Consejos Técnicos Escolares en la nueva normalidad educativa son fundamentales para el proceso de capacitación, actualización y actuación de los profesores rurales en la nueva normalidad educativa. El proceso de capacitación docente combina los componentes presenciales y virtuales.

Ya estamos llevando los consejos técnicos en la escuela, de manera normal (Jalisco). El Consejo Técnico ya es presencial y los cursos de manera virtual (Zacatecas).

A través del Consejo Técnico se nos orienta sobre el proceso (Yucatán).

Transformación del aula

Fue un cambio abrupto del aula en tiempos de pandemia, el aula a distancia no era lo mismo que el aula presencial. Fue un escenario triste que se sobrellevó. Sin embargo, las tecnologías ayudaron a continuar con el servicio educativo y que no se pausara el proceso formativo.

Por medio del WhatsApp, ahí se les mandaba videos con las indicaciones o con algún tema que el maestro quería dar (Jalisco).

Era mediante la tecnología, yo que en mi caso manejo Messenger también manejaba WhatsApp, pero la mayoría de los padres de familia tenían Messenger (Zacatecas).

Cambió mucho, se veía vacío, triste. Se puso la sana distancia, unos separados de otros. La interacción era muy diferente. No era muy agradable, era triste (Yucatán).

En la nueva normalidad educativa, el aula ya es normal. Se recuperó el aula presencial, los espacios de convivencia escolar, hay más contacto con los actores educativos.

Ahora sí, todos los niños van juntos a la escuela (Jalisco).

Tenemos más contacto con los alumnos, ya conocemos a los alumnos (Zacatecas).

Pues la configuración del aula, se regresó a la normalidad, es decir, la esencia del salón de clases regresó (Yucatán).

Uso de tecnologías y aplicaciones digitales para la enseñanza y el aprendizaje

En tiempos de pandemia, el uso de tecnologías (celular) y aplicaciones digitales fueron primordial para el proceso educativo. Se dio un uso intensivo de Messenger, WhatsApp y YouTube, para los procesos de capacitación, predominantemente, sin embargo, en los hogares no siempre contaban con acceso a las tecnologías e internet, algunas familias ni siquiera contaban con un celular. El programa de “Aprende en Casa” no destacó en esta etapa.

Cada maestro, siguió el proceso con lo que tenía. Sí tenía su computadora con la computadora y si no, con un celular, la mayoría de profesores tenía sus celulares y era por donde se comunicaban con ellos por medio del WhatsApp, pero el problema era que las familias a veces no contaban ni siquiera con un celular (Jalisco).

Yo utilicé el YouTube, utilicé también, Messenger, WhatsApp, para las actividades de matemáticas. Ya contaba con equipo tecnológico propio (Zacatecas).

El Uso tecnológico que se hizo con los alumnos fue el móvil con el uso de las llamadas telefónicas y el WhatsApp. Es lo que se pudo hacer. En cuanto a la interacción docente muchos hogares no tenían los medios tecnológicos (Yucatán).

En la nueva normalidad educativa, el uso de tecnologías y aplicaciones digitales, se podría decir que las escuelas se han dotado o en algunos casos les han donado de equipo tecnológico como computadoras y proyectores, por su parte, las aplicaciones digitales, YouTube, Zoom, Enciclopedia, se han hecho más visibles, pero no siempre son funcionales porque hay dificultades al utilizarla, aunque es apremiante que con el regreso a clases presenciales el proceso formativo continúe su desarrollo.

Para la escuela, se adquirió una computadora para dirección, dos proyectores y doce computadoras que donó el club rotario (Jalisco).

En el aula presencial se sigue usando YouTube y se cuenta con enciclopedia, pero se le dificulta utilizarla por cuestiones ambientales del aula (Zacatecas).

Para la capacitación docente, se sigue utilizando Zoom y Meet, aunque ya se puede hacer presencial (Yucatán).

Estrategias docentes para garantizar el servicio educativo

En tiempos de pandemia el principal problema era el miedo al contagio del coronavirus, el distanciamiento social, la falta de comunicación entre los actores educativos, la carencia

infraestructura tecnológica en los hogares que en su conjunto no aportan al desarrollo de los aprendizajes. Las estrategias docentes eran el uso de los cuadernillos con programación de actividades, el uso del celular por donde enviaban enlaces de recursos tecnológicos, videos y actividades.

Cuando el docente y las familias tenían celular, se mandaba sus actividades y también un link donde les explicaban cómo realizar la actividad, cuando en los hogares no había celulares se utilizaba cuadernillos (Jalisco).

Los problemas eran no lograr los aprendizajes esperados y no conocer a los alumnos físicamente. Las estrategias que se usaron fueron videos y cuadros sinópticos para reforzar las actividades (Zacatecas).

El principal problema la falta de dispositivos inteligentes o con capacidad para recibir aplicaciones limitó el acceso a la red y la comunicación. El WhatsApp sirvió mucho (Yucatán).

Los problemas que subyacen en la nueva normalidad educativa son rezago educativo, rezago del conocimiento, deficiencias en la resolución de problemas, así como los procesos básicos de lectoescritura y matemáticas. Las estrategias docentes están basadas en el diagnóstico de necesidades de aprendizaje y seguimiento mediante las planeaciones.

Los problemas que enfrentamos es el rezago educativo, niños que todavía no desarrollan la lectoescritura. Las estrategias están basadas en un plan de atención (Jalisco).

Los alumnos presentan ciertas deficiencias en las operaciones básicas. Les doy apoyo para que avancen (Zacatecas).

Actualmente estamos con la problemática del rezago educativo. Estamos atendiendo a través del diagnóstico para conocer el nivel de los alumnos (Yucatán).

Desarrollo de los aprendizajes

El desarrollo de los aprendizajes en tiempos de pandemia fue limitado, si bien se siguió con el servicio educativo, no se sabía si se estaban cumpliendo o no con los objetivos y el desarrollo de los aprendizajes clave. Se dio mayor importancia a matemáticas y español.

No sé cumplieron los aprendizajes claves, nada más los maestros daban las indicaciones y las mamás eran las que nos encargábamos, porque también tengo un niño (Jalisco).

Les mandaba trabajo, actividades específicas para cada se dio mayor importancia fue a matemáticas y español (Zacatecas).

Creo que no se cumplieron. Los cuadernillos entraban y se regresaban (Yucatán).

El desarrollo de los aprendizajes en la nueva normalidad educativa está basado en las planeaciones didácticas que orientan el proceso formativo, con pruebas, mecanismos de reforzamiento, y planes de atención al atraso educativo y rezago del conocimiento.

Tratamos de seguir lo que nos indica nuestro plan de estudio. Algunos maestros realizan sus propias pruebas por el rezago (Jalisco).

Estamos dándole prioridad a los aprendizajes esperados. Se da prioridad al plan de atención para el reforzamiento (Zacatecas).

A través de un plan de atención que en el Consejo Técnico se nos pidió (Yucatán).

Situación laboral y participación en la promoción horizontal (en el servicio) o en la promoción vertical (en la función).

La situación laboral de los profesores en tiempos de pandemia no cambió por el servicio educativo a distancia. Se trata de una profesora rural (Jalisco) y un profesor rural (Yucatán) de base con prestaciones laborales lo cuales no fueron afectados. Un caso particular corresponde a una doble función de profesora directora comisionada (Zacatecas) de una escuela multigrado. No hubo participación en la promoción en el servicio (horizontal) tampoco promoción en las funciones (vertical). Las condiciones laborales actuales de los profesores en la nueva normalidad siguen igual, no se les ha reducido su salario, pero tampoco han recibido incrementos. No han participado en la convocatoria de promoción 2022.

Retos y oportunidades de la educación rural

Los retos de la educación rural en tiempos de pandemia estuvieron relacionados con el desarrollo de la educación a distancia que fue obstaculizada con la carente infraestructura tecnológica y de conexión en las escuelas y los hogares, así como la segregación, la lejanía de la zona urbana y la preocupación de cómo le iban a hacer para seguir con el proceso educativo. No obstante, el esfuerzo loable, la osadía y el compromiso con la educación mexicana, hizo que profesores en primera fila garantizaran el proceso formativo. Los retos de la educación rural en la nueva normalidad educativa es atender el rezago de conocimiento en NNA, el proceso de regularización representa una oportunidad para recuperar y lograr el desarrollo de los aprendizajes. Así como ofrecer una educación contextualizada que responda a las necesidades socioculturales, lingüísticas y pedagógicas de las comunidades rurales aterrizando en los libros de texto, las planeaciones didácticas y cuadernillos de trabajo.

Discusión y conclusiones

Se recuperó y analizó percepción de las experiencias de docentes rurales de Jalisco, Zacatecas y Yucatán, en tiempos de pandemia y la nueva normalidad educativa en México, así como se aportó al entendimiento de la educación rural desde la perspectiva de sus actores y los procesos, retos y oportunidades que experimentan en su cotidianidad. La educación rural amerita de un cambio del sentido educativo con prácticas docentes contextualizadas que aporten al desarrollo de su comunidad y las labores cotidianas, indagar y abordar problemas propios de su comunidad valorando los saberes socio-históricas-culturales de los educandos y la comunidad e incentivando los cambios y transformaciones requeridas. Las experiencias de los docentes rurales en tiempos de pandemia y la nueva normalidad educativa contribuyeron a garantizar el derecho a la educación para todos.

Referencias

- Arnaut, A. (2021). Centenario SEP - La escuela rural mexicana. Canal Once, Video en YouTube. <https://acortar.link/XBs3Ub>
- Bautista, E. (2018). México. Hallazgos a partir de una escuela multigrado. Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades, No. 5, pp. 40-53, <https://acortar.link/ZC56BQ>
- Carton, H. (2009) La desagrarización del campo mexicano. Convergencia, Vol. 16, No. 50. <https://acortar.link/CbDer9>
- De la Cruz, P. (2008). Surgimiento y evolución de las escuelas rurales en México. Tesis de Licenciatura en Educación Universidad Pedagógica Nacional 042. <https://acortar.link/RWeFTo>
- INEE (2017). Políticas para mejorar las escuelas multigrado en México. <https://acortar.link/hFTaJY> INEE (2019). La educación obligatoria en México Informe 2019. Capítulo 4 Las escuelas multigrado en México. <https://acortar.link/faZ6Xq>
- INEGI (2017). Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares 2016 (base de microdatos).
- Instituto Federal de Telecomunicaciones (2021). Anuario estadístico 2021. <https://acortar.link/2Me4o0>
- Loyo, E. (1990). Escuelas rurales "artículo 123" (1917-1940). Historia Mexicana, Vol. 40, No. 2 (158). <https://acortar.link/DU2hVg>
- MEJUREDU (2020). 10 sugerencias para la educación durante la emergencia por Covid-19. Comisión Nacional para la Mejora de la Educación. <https://acortar.link/Dw7IEO>
- Pérez, R. (2012). Que reforma los artículos 3o., 5o., 16 y 19 de la Ley de Capitalización del Procampo, a cargo del diputado Roberto Pérez de Alva Blanco, del Grupo Parlamentario de Nueva Alianza. Palacio Legislativo de San Lázaro. <https://acortar.link/8OV0yF>
- Rosado, M., et al. (2008). La percepción de lo social. Análisis de los mensajes sociales. Prisma Social, No. 1, pp. 1-46. <https://acortar.link/l69nLe>
- Salazar, J. et al. (2012). Percepción social. En Psicología Social, pp. 77-109. Trillas. <https://acortar.link/OOISkN>
- SEGOB (2019). Ley General de Educación. Nueva Ley DOF 30-09-2019. <https://acortar.link/1VR7rL>
- SEGOB (2021). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Última reforma DOF 28- 05-2021. <https://acortar.link/Y1V5t7>

Tenorio, K. (2020). En contexto. Coronavirus: ¿cómo responde México a la pandemia? Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública. Cámara de Diputados, pp. 1-27. <https://acortar.link/HapZUd>

Vargas-Melgarejo, L. (1994). Sobre el concepto de percepción. Alteridades, Vol. 4, No. 8, pp. 47-53. <https://acortar.link/ltzVqb>

Vargas-Salguero, L. (2020). La escuela rural mexicana como antecedente de la educación. Educación Fundamental, No. 52, pp. 16-21. <https://acortar.link/NFbD2I>

Portal del coronavirus en México: <https://coronavirus.gob.mx/>

Portal de la Organización Mundial de la Salud (OMS): <https://www.who.int/es> Portal de Programa Aprende en Casa: <https://aprendeencasa.sep.gob.mx/>

Anexo

Tabla 1. Categorías, dimensiones e indicadores de investigación

Categorías	Dimensiones	Indicadores en tiempos de pandemia	Indicadores en la nueva normalidad educativa
El servicio educativo	La educación	¿Cómo era la educación rural en tiempos de pandemia?	¿Cómo visualizas la educación rural en la actualidad conocido como la nueva normalidad?
La comunidad rural	Respuesta de la comunidad rural	¿Dónde se ubica la comunidad rural del centro escolar? ¿Cuál es el centro educativo ¿Cómo respondió la comunidad rural ante la pandemia?	¿Cómo responde la comunidad rural ante la nueva normalidad educativa?
Protocolos y orientaciones	Protocolos y orientaciones del sistema educativo	¿Qué protocolos y orientaciones siguió el docente en tiempos de pandemia derivado de las indicaciones de las autoridades educativas federales y estatales?	¿Qué protocolos y orientaciones sigue el docente en la nueva normalidad educativa derivado de las indicaciones de las autoridades educativas federales y estatales?
	Protocolos y orientaciones del centro escolar	¿Qué protocolos y orientaciones siguió el docente en tiempos de pandemia derivado de las indicaciones del centro escolar?	¿Qué protocolos y orientaciones sigue el docente en la nueva normalidad educativa derivado del centro escolar?
Formas de interacción	Formas de interacción con los padres de familia y/o tutores	¿Cómo fue la interacción del docente con los padres de familia y/o tutores en tiempos de pandemia?	¿Cómo se da la interacción del docente con los padres de familia y/o tutores en la nueva normalidad educativa?
	Formas de interacción con NNAJ.	¿Cómo fue la interacción del docente con NNAJ en tiempos de pandemia?	¿Cómo se da la interacción del docente con NNAJ en la nueva normalidad educativa?
Capacitación y actualización docente	Proceso de capacitación y actualización docente	¿Cómo fue el proceso de capacitación y actualización docente en tiempos de pandemia?	¿Cómo se desarrolla el proceso de capacitación y actualización docente en la nueva normalidad educativa?
Infraestructura	Transformación del aula	¿Cómo cambió el aula en tiempos de pandemia?	¿Cómo se configura el aula en la nueva normalidad educativa?
	Uso de tecnologías y aplicaciones digitales para la enseñanza y el aprendizaje	¿Qué tecnologías y aplicaciones digitales utilizó el docente para el proceso de enseñanza aprendizaje en tiempos de pandemia? ¿Cómo adquirió el equipo tecnológico?	¿Qué tecnologías y aplicaciones digitales utiliza en docente para el proceso de enseñanza aprendizaje en la nueva normalidad educativa? ¿Cómo adquirió el equipo tecnológico?
Proceso educativo	Estrategias docentes para garantizar el servicio educativo	¿Qué problemas educativos enfrentó el docente en tiempos de pandemia? ¿Qué estrategias utilizó en docente para garantizar el servicio educativo en tiempos de pandemia?	¿Qué problemas educativos enfrenta el docente en la nueva normalidad educativa? ¿Qué estrategias utiliza en docente para garantizar el servicio educativo en la nueva normalidad educativa?

	Desarrollo de los aprendizajes en NNAJ.	¿Cómo se desarrollaron los aprendizajes de NNAJ en tiempos de pandemia? ¿Cómo fue el proceso de evaluación? ¿Se cumplieron los aprendizajes clave?	¿Cómo se desarrollan los aprendizajes de NNAJ en la nueva normalidad educativa? ¿Cómo se realiza el proceso de evaluación? ¿Se cumple con la progresión de los aprendizajes?
Trayectoria laboral	Situación laboral y participación en la promoción horizontal (en el servicio) o en la promoción vertical (en la función).	¿Cuál era la situación laboral del docente en tiempos de pandemia? ¿Función en la institución? ¿Tenía plaza? ¿Cómo la obtuvo? ¿Años de antigüedad en el sistema? ¿Tipo de contrato? ¿Salario? ¿Prestaciones? ¿Ha participado el docente en la promoción horizontal y/o vertical en tiempos de pandemia? ¿Cómo le ha ido? ¿Cuáles eran sus condiciones laborales?	¿Cuál es la situación laboral del docente en la nueva normalidad educativa? ¿Función en la institución? ¿Tiene plaza? ¿Cómo la obtuvo? ¿Años de antigüedad en el sistema? ¿Tipo de contrato? ¿Salario? ¿Prestaciones? ¿Ha participado el docente en la promoción horizontal y/o vertical en la nueva normalidad educativa? ¿Cómo le ha ido? ¿Cuáles son sus condiciones laborales?
La educación rural	Retos y oportunidades de la educación rural	¿Qué retos enfrentó y qué oportunidades tenía la educación rural mexicana en tiempos de pandemia?	¿Qué retos enfrenta y qué oportunidades tiene la educación rural mexicana en tiempos de pandemia?

Fuente: *Elaboración propia.*

Las TIC para la inclusión en la práctica profesional docente en tiempos de pandemia

Solyenitzin Bravo Ponce

Centro Regional de Educación Normal de Aguascalientes

bravo.ponce.solyenitzin@crena.edu.mx

Brenda Karina Calderón Santoyo

Centro Regional de Educación Normal de Aguascalientes

Profesor investigador

calderon.santoyo.brenda@crena.edu.mx

Gloria Patricia Gutiérrez Ruiz

Centro Regional de Educación Normal de Aguascalientes

gutierrez.ruiz.patricia@crena.edu.mx

Línea temática 7. *Educación, desigualdad social e inclusión*

Resumen

El presente trabajo expone un reporte parcial de investigación que tuvo como objetivo analizar el papel que tuvieron las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como herramientas para favorecer la inclusión educativa en los ambientes de aprendizaje escolares y en el desarrollo de las competencias genéricas y profesionales en las maestras en formación de Licenciatura en Educación Preescolar del Centro Regional de Educación Normal de Aguascalientes (CRENA). Los referentes principales para el presente estudio fueron las competencias profesionales que demanda el perfil de egreso de la Educación Normal 2012 (DOF, 2012), las competencias docentes (que deben de poseer todo profesional de la educación (Perrenoud, 2007) y las competencias transversales demandadas por la sociedad

del conocimiento (Ramírez, 2010). El tipo de estudio es cualitativo, el cual considero como método la etnografía digital que reflejó la realidad social que han vivido las maestras en formación en la intervención educativa debido a la pandemia del Covid-19.

Palabras clave: Competencias profesionales, Educación Inclusiva, Práctica Profesional, Tecnologías de la Información y la Comunicación.

Planteamiento del problema

Desde la reforma educativa del 2012 en el plan de estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar (DGESuM, 2021a) se incluyó para primer semestre el curso “Las TIC (Tecnologías de la información y la comunicación) en la educación” y en el segundo semestre “La Tecnología informática aplicada a los centros escolares. En el rediseño curricular de la Licenciatura en Educación Preescolar en el 2017, estos dos cursos desaparecen.

Dichos cursos eran muy importantes para desarrollar las competencias profesionales (DOF, 2012) en los futuros docentes de la educación básica para dominar las herramientas tecnológicas en su formación académica y práctica profesional y poder utilizarlas como estrategia de inclusión educativa. Por lo que surge la necesidad de investigar y analizar la integración de la tecnología que las normalistas de la Licenciatura en educación preescolar del Centro Regional de Educación Normal de Aguascalientes (CRENA) y la inclusión para realizar su intervención en la práctica docente en las escuelas de educación básica (preescolar) en el desarrollo de las competencias para poder lograr el perfil de egreso que mencionan los Planes y Programas de la Educación Normal 2012 (DGESuM, 2021b).

Con base en lo anterior, la presente investigación emerge de la necesidad de dar respuesta a las demandas de la sociedad del conocimiento, tomando como referencia las *competencias profesionales* que deben adquirir las futuras Licenciadas en la Educación Preescolar para intervenir en el aula y resolver las problemáticas socioeducativas como lo es la inclusión. Las TIC son herramientas útiles para potenciar la inclusión en el aula, por lo tanto es importante hacer énfasis que al hablar de inclusión no es reducirse a hablar de los

alumnos con Necesidades Educativas Especiales, por el contrario, es identificar las necesidades de índole económico, el pertenecer a alguna etnia diferente, a un género no binario o el hablar una lengua o idioma diferente; es por eso que las TIC juegan un papel fundamental en las estrategias para potenciar la inclusión dentro de las aulas, por consecuencia se detecta como una necesidad en las futuras docentes en el diseño de estrategias en el aula que permitan la integración de una sociedad de conocimiento plural, democrática y socialmente justa con acciones para formar individuos desde la Educación Básica lo suficientemente competitivos aprovechando los avances científicos, humanísticos y tecnológicos que impacten en una mejor calidad de vida para toda la sociedad en México. Por lo anterior, son los futuros docentes los que se comprometerán con la integración de un México en una sociedad de conocimiento plural, democrática y socialmente justa emprendiendo acciones para formar individuos desde la Educación Básica lo suficientemente competitivos aprovechando los avances científicos, humanísticos y tecnológicos que impacten en una mejor calidad de vida para toda la sociedad en México.

Por lo que se buscó con la presente investigación alcanzar los siguientes objetivos:

Objetivo General:

- Analizar las competencias profesionales que poseen las alumnas normalistas de la Licenciatura en Educación Preescolar de la Generación 2013-2017 al implementar las TIC en la práctica profesional para una educación inclusiva.

Objetivos Específicos:

- Identificar las competencias genéricas que poseen las alumnas de la Licenciatura en Educación Preescolar en el octavo semestre, al implementar las TIC en la práctica profesional para una educación inclusiva
- Reconocer las competencias transversales que poseen las alumnas del octavo semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar, en torno del uso de TIC en la práctica profesional para una educación inclusiva

- Establecer las competencias docentes que implementan las alumnas del octavo semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar, en torno al uso de las TIC en la práctica profesional para una educación inclusiva

Marco Teórico

Las TIC han cambiado de una forma radical los métodos tradicionales para acceder al mundo del conocimiento, por lo que, desde esta perspectiva, la inclusión forma parte de estas nuevas formas de enseñar y aprender ante las demandas sociales de la educación en México y las competencias profesionales de los futuros docentes en las Escuelas Normales. Otro punto importante es retomar las competencias que todo profesional de la educación básica debe de poseer, por lo tanto, es necesario que se indague las perspectivas de las competencias docentes desde varios autores. Perrenoud (2007), es uno de los principales autores que han sido pioneros en identificar y determinar la integración de las competencias docentes que se consideran prioritarias para la formación continua del profesorado de educación básica y su vinculación con el uso de las TIC y la inclusión educativa. El autor integra diez *competencias docentes* que debe de poseer el profesional de la educación que se mencionan a continuación: 1) Organizar y animar situaciones de aprendizaje, 2) Gestionar la profesión de los aprendizajes, 3) Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación, 4) Implicar a los alumnos en su aprendizaje y en su trabajo, 5) Trabajar en equipo, 6) Participar en la gestión de la escuela, 7) Informar en implicar a los padres o tutores, 8) Utilizar las nuevas tecnologías, 9) Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión y 10) Organizar la propia formación continua.

Otro punto para abordar es la educación inclusiva en México, el proceso de educación se dio al inicio como una modalidad de integración educativa en el año de 1993, prueba de ello en la investigación realizada por García, Escalante, Escandón, Fernández, Mustri, y Toulet (2003), se analizó que los avances del proceso para la inclusión educativa eran muy escasos, y es entonces que la Subsecretaría de Educación Básica en conjunto con la educación Normal y el apoyo de la Agencia Española de Cooperación Internacional, pusieron

en marcha el Proyecto Nacional de Integración Educativa (PNIE). Derivado de los resultados del PNIE, se creó el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (PNFEEIE). En el PNIEE se dejó de usar el término integración educativa, reemplazándolo por el de educación inclusiva. Según Booth y Ainscow (2002), el término educación inclusiva hace referencia a un proceso que busca eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación que enfrentan los alumnos, para ofrecerles a todos y todas, una educación de calidad.

Es por eso la importancia y la perspectiva que tiene el plan y programa de estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar, estableciendo la educación inclusiva y vinculando las competencias profesionales y genéricas que debe poseer el nuevo docente de educación básica. Las competencias genéricas (SEP, 2011), son todas aquellas que el egresado de educación superior debe de poseer, son la base y se incluyen dentro de las competencias profesionales del egresado de la educación normal como parte integral de su formación inicial y en el desempeño de su práctica docente, por lo que se deben de tomar como eje y punto de partida para poder analizar las competencias profesionales.

Las competencias profesionales (SEP, 2011) tienen un carácter específico y están integradas por conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para ejercer la profesión docente y desarrollar la práctica profesional en escenarios reales. Las competencias profesionales permitirán que el egresado de las Escuelas Normales atienda y resuelva situaciones y problemas en el contexto escolar, además de colaborar activamente en su ámbito educativo y en la gestión y organización del trabajo institucional. A continuación, se expresan las competencias profesionales: 1. Diseña planeaciones didácticas, aplicando sus conocimientos pedagógicos y disciplinares para responder a las necesidades del contexto en el marco del plan y programas de estudio de la educación básica, 2. Genera ambientes formativos para propiciar la autonomía y promover el desarrollo de las competencias en los alumnos de educación básica, 3. Aplica críticamente el plan y programas de estudio de la educación básica para alcanzar los propósitos educativos y contribuir al pleno

desarrollo de las capacidades de los alumnos del nivel escolar. 4. Usa las TIC como herramienta de enseñanza y aprendizaje. 5. Emplea la evaluación para intervenir en los diferentes ámbitos y momentos de la tarea educativa, 6. Propicia y regula espacios de aprendizaje incluyentes para todos los alumnos, con el fin de promover la convivencia, el respeto y la aceptación, 7. Actúa de manera ética ante la diversidad de situaciones que se presentan en la práctica profesional, 8. Utiliza recursos de la investigación educativa para enriquecer la práctica docente, expresando su interés por la ciencia y la propia investigación, 9. Interviene de manera colaborativa con la comunidad escolar, padres de familia, autoridades y docentes, en la toma de decisiones y en el desarrollo de alternativas de solución a problemáticas socioeducativas (SEP, 2011, pp. 12).

Las demandas de la sociedad del conocimiento integran las competencias necesarias para hacer frente a la formación y educación inclusiva, tal como lo menciona el autor Ramírez (2010) las competencias docentes basadas en las demandas del conocimiento del siglo XXI que debe de poseer un profesor son las *competencias transversales* que requiere la sociedad del conocimiento y se clasifican en: Aprender por cuenta propia, Saber buscar información, Ejercer pensamiento crítico, Plantear y resolver problemas, Participar en redes, Trabajar colaborativamente, Usar las TIC, Gestionar información, Manejar el idioma inglés y Saber comunicarse. Las competencias transversales demandadas por la sociedad del conocimiento (Ramírez 2010), son los conocimientos, habilidades y actitudes que todo individuo debe de poseer para hacer frente a las necesidades actuales en cualquier contexto. En su conjunto las competencias profesionales (SEP, 2011), competencias profesionales transversales (Ramírez, 2010) y las competencias que todo profesional de la educación debe de poseer (Perrenoud, 2007) son las habilidades, conocimientos y actitudes que un docente del siglo XXI debe de poseer para hacer frente a las demandas actuales de la sociedad.

Metodología

Se determinó el enfoque cualitativo para la presente investigación a través de un estudio etnográfico digital (Martínez, 2009) del corte hermenéutico interpretativo, que permite

observar el fenómeno educativo para la identificación de las competencias profesionales en las alumnas normalistas con la implementación de las TIC en su práctica profesional en la educación preescolar.

Este tipo de estudio etnográfico digital orienta el proceso metodológico de la investigación, ya que, desde marzo del 2020 por la contingencia sanitaria del COVID-19, por órdenes de las autoridades estatales del Instituto de Educación de Aguascalientes se indicó continuar con las clases en la modalidad en línea para toda educación básica. La principal técnica de recolección de información que se utilizó en el enfoque cualitativo fue la observación en la etnografía digital tal y como ocurre el fenómeno de investigación en las condiciones reales sociales, y el principal instrumento fue la guía de observación que permitió observar la práctica profesional en línea de las maestras en formación en los jardines de niños, además de un grupo focal de alumnas en formación con una guía de temas de discusión y un cuestionario con preguntas abiertas aplicado a las normalistas de los tres grupos de octavo semestre. La población participante en la investigación fueron 90 alumnas (que conforman tres grupos: A, B, C, de la licenciatura en Educación Preescolar que cursan el octavo semestre de la generación 2018-2021 del Centro Regional de Educación Normal de Aguascalientes -CRENA-). Se tomó en cuenta una muestra no probabilística de un grupo focal de seis alumnas. Se aplicó un cuestionario con preguntas abiertas mediante la plataforma de Google Forms a las alumnas de los tres grupos que no participaron en el grupo focal,

Desarrollo

El primer instrumento que diseño fue la guía de observación para la Etnografía Digital que tuvo como propósito observar la práctica profesional en línea de las 6 maestras en formación desde el curso de “Práctica Profesional” de la malla curricular del Plan y Programa de estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar 2012 y el trabajo en línea que se llevaba a cabo en el Jardín de niños.

La observación comenzó en el periodo de prácticas profesionales con octavo semestre, inicio el 22 de febrero y finalizo el 2 de julio del 2021, por tal, se solicitó a cada alumna que se invitará a las investigadoras a los grupos de WhatsApp, puesto que fue la principal plataforma en donde se trabaja con los niños y padres de familia en el trabajo en línea de cada jardín de niños; también se tuvo un reunión previa con las titulares de grupo del jardín de niños o también denominadas tutoras y la directora del jardín de niños a observar. Se empezó a documentar la información en un Diario de campo en donde se describieron los hechos para la etnografía digital de cada una de las alumnas observadas en la intervención pedagógica en línea, desde el curso de Práctica Profesional en Classroom y el trabajo en línea en el jardín del preescolar en los grupos de WhatsApp de cada grado y grupo del preescolar al que se atiende en la práctica profesional, así como la observación de las clases en línea en tiempo real por las plataformas correspondientes (Facebook, Meet, entre otras).

En seguida se consensó con las seis alumnas del grupo focal mediante una reunión en Meet de Google sobre la realización del grupo de discusión que tendría verificativo el día 9 de abril del 2021 con la temática propuesta. Se les explicó la intención del grupo de discusión que era dialogar respecto a temáticas que abordan las competencias profesionales de las alumnas del octavo semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar al implementar las TIC en la práctica profesional en línea. Se comentó que la discusión sería grabada con fines investigativos a través de Meet de Google, en donde se recabaría información que sería tratada confidencialmente. Además, que se abordarían las temáticas desde la experiencia que se ha tenido con el programa federal “Aprende en Casa” (modalidad en línea).

Para continuar con el proceso investigativo se diseñó el cuestionario para realizar la invitación. La estrategia para aplicar el instrumento fue por medio de un formulario de Google a través de un enlace web que se envió a través de las jefas de cada grupo de alumnas del octavo semestre mediante los grupos de WhatsApp con el oficio correspondiente de autorización por parte de la directora y la subdirectora de preescolar de la institución, además de la explicación del objetivo del instrumento.

Resultados de la investigación

En la observación con la etnografía digital que permitió analizar el fenómeno de investigación en condiciones reales de la práctica docente en línea, el grupo de discusión y el cuestionario aplicado para identificar las competencias profesionales que poseen las alumnas normalistas del octavo semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar al implementar las TIC en la práctica profesional en una educación inclusiva, se rescatan las siguientes categorías más relevantes derivadas de las Competencias profesionales del Plan de Estudio de la Licenciatura en Educación Preescolar (SEP, 2012), Competencias docentes en la formación continua del profesorado de educación básica (Perrenoud, 2017) y las Competencias Transversales demandadas por la Sociedad del Conocimiento (Ramírez, 2010):

1) *Organizar y animar situaciones de aprendizaje en las planeaciones didácticas aplicando sus conocimientos pedagógicos y disciplinares para responder a las necesidades del contexto en el marco del plan y programas de estudio de la educación básica:* Independientemente del estatus académico de las practicantes tanto en la observación en la etnografía digital de la práctica profesional en línea, del grupo de discusión y en los cuestionarios aplicados, se identificó que esta competencia profesional la poseían todas las practicantes en mayor medida, puesto que planificaban en base a los aprendizajes esperados del Plan de Estudios de Aprendizajes Clave de la Educación Preescolar, a la organización curricular y al Enfoque Pedagógico. Cabe señalar que ninguna de las planeaciones de las seis alumnas observadas en la etnografía digital estaba realizadas con base a los aprendizajes esperados del programa “Aprende en Casa III”, se priorizaban ciertos aprendizajes esperados de acuerdo con las necesidades educativas de cada grupo. Se rescató que en las planeaciones de las practicantes no se observó que estuvieran realizadas en base a los intereses, motivaciones y necesidades formativas, ya que no existía un diagnóstico realizado por las mismas practicantes que lo evidenciará.

2) *Generar ambientes formativos para propiciar la autonomía y promover el desarrollo de las competencias en los alumnos de educación básica, gestionando la progresión de los aprendizajes.* La mayoría de las maestras practicantes en línea fomentaron los ambientes formativos y de inclusión con recursos como videos, imágenes o audios, que enviaban a los grupos del WhatsApp para que los padres de familia y los niños pudieran realizar las actividades y alcanzar los aprendizajes esperados. Se recibían las evidencias de trabajo en los grupos de WhatsApp de cada padre de familia o tutor que se tenía con la practicante y maestra tutora titular del grupo. Cada practicante contaba con alrededor de 23 grupos de WhatsApp privados por cada padre de familia o tutor y alumno.

Las practicantes promovían un clima de confianza y de inclusión dentro del WhatsApp con imágenes de saludos, motivándolos a trabajar y contestando las dudas de los padres de familia mediante los grupos privados de WhatsApp. Sin embargo, en las cuatro semanas observadas de la práctica profesional sólo se realizó una sesión de clase de videollamada en una sala del Messenger de Facebook con motivo de la primavera y esto lo hizo sola una alumna normalista de nivel académico más destacado. Se observó que, en la clase de la videollamada del Messenger, la practicante les presentaba el reglamento de ésta: ser puntuales, ubicarse en un lugar cómodo, etc. No se vio reflejado el desarrollo de la autonomía de los alumnos en situaciones de aprendizaje como se observaría en una clase presencial puesto que no se realizaban las clases interactivas virtuales, sólo se recababan evidencias en fotos, videos o audios descargados de internet con los productos que se les solicitaban.

En las cuatro semanas observadas de práctica profesional en línea, dos de las alumnas normalistas, una de nivel destacado y otra de nivel medio académico, sólo realizaron dos videos demostrativos de la clase a abordar, en donde se explicará qué y cómo se iba a realizar la actividad. No se observó una comunicación eficiente en donde se comunicarán con los niños y con los padres de familia en forma sincrónica para ver los avances en la progresión de los aprendizajes que se atienden y tampoco se observó las condiciones físicas en el aula de acuerdo con las características de los alumnos y del grupo por la práctica en

línea, sólo se observó que las practicantes decoraron su lugar de trabajo del que transmitieron el video demostrativo.

En la etnografía digital de la práctica, conforme paso el tiempo de las semanas de práctica profesional cuatro de las alumnas normalistas creaban sus videos demostrativos más sofisticados con imágenes y animaciones realizados y editados en varias aplicaciones: Inshot, Youcut, Canva, Zepeto, Kinemaster y Pinterest. Dos de las practicantes de nivel bajo y de nivel medio académico realizaron pocos videos demostrativos sin edición gráfica.

En el cuestionario aplicado, la mayoría de las alumnas encuestadas aseveran que ha sido un gran reto la práctica en línea, ya que han tenido que adecuar su manera de enseñar y al no conocer a sus alumnos físicamente, no se puede realizar un seguimiento en el aprendizaje adecuado, ya que muchos alumnos están ausentes por muchos factores, esto hace que no logren sus aprendizajes, y que las estrategias de enseñanza no resulten satisfactorias, sin embargo ellas destacan que están en un proceso de constante adaptación.

3) *Emplear la evaluación para intervenir en los diferentes ámbitos y momentos de la tarea educativa.* Esta competencia se observó como deficiente en todas las maestras en formación en la práctica en línea, ya que sólo se realizó la evaluación formativa con las evidencias que se reciban al final de la semana y sólo se evaluaron aproximadamente 10 niños por actividad al día, esto fue según la participación que tenían los padres de familia ya que evaluaban sólo a los niños que enviaban las evidencias. Se evaluaba la evidencia haciéndoles preguntas al padre de familia que permitía conocer más sobre cómo realizó la actividad el niño, si se le facilitó o dificultó, sólo en la última semana se observó a una practicante y eso por recomendaciones de su tutora titular de grupo, que la evaluación la realizaba formulándole preguntas al niño con audios de manera directa en los grupos de cada padre de familia, sólo respondieron aproximadamente 5 niños de 23 del grupo. Se presentaban por medio de imágenes los instrumentos de evaluación, que eran listas de

cotejo a los padres de familia en el WhatsApp del grupo del jardín de niños para dar a conocer los criterios de evaluación.

La mayoría de las alumnas encuestadas autoevaluaron su práctica en línea como buena, argumentando que aún tienen áreas de oportunidad, como el contar con más estrategias para diseñar actividades motivadoras e innovadoras para los niños y conocer más aplicaciones o plataformas para favorecer los aprendizajes, sin embargo, valoraron su esfuerzo, pero también reconocieron que hubo una desmotivación en su trabajo por la poca participación de los niños y los padres de familia en línea.

4) *Propiciar y regular espacios de aprendizaje incluyentes para todos los alumnos, con el fin de promover la convivencia, el respeto y la aceptación.* En la observación de la práctica en línea de las alumnas normalistas se identificó que, si se promueven actividades para favorecer la equidad de género, tolerancia y respeto con situaciones didácticas del ámbito desarrollo personal y social que se implementan en la práctica profesional. Sin embargo, no se observó el actuar oportuno ante situaciones de conflicto en la escuela para favorecer un clima de respeto y empatía. Tampoco se observó la promoción de actividades que involucran el trabajo colaborativo para impulsar el compromiso, la responsabilidad y la solidaridad de los alumnos. No se observó que se atendieran a los alumnos que enfrentaban barreras de aprendizaje y participación a través de actividades de acompañamiento. En este sentido, sólo una de las alumnas de rendimiento medio académico envió actividades especiales a una de sus alumnas con problemas de lenguaje mediante el WhatsApp privado del padre de familia, ya que en el campo de Lenguaje y comunicación no podía trabajar a la par de sus compañeros. Una de las áreas de oportunidad fue que no se observó la atención de la diversidad cultural de los alumnos, para promover el diálogo intercultural.

Respecto a las alumnas encuestadas sólo se rescata y se coincide que muy pocas tuvieron que asistir a clases presenciales con algunos niños que no contaban con acceso a internet, para entregarles las actividades impresas en un cuadernillo de trabajo o incluso

realizar video llamadas en horarios extra-clase a los padres de familia que por muchos factores no podían conectarse a las clases en línea en el horario del jardín de niños para lograr una inclusión educativa.

5) *Actuar de manera ética ante la diversidad de situaciones que se presentan en la práctica profesional.* Durante la observación de la práctica en línea todas las maestras en formación asumieron su responsabilidad para el ejercicio profesional de su práctica profesional en línea, cumpliendo con lo que se les solicitaba por parte del CRENA y del jardín de niños. Valoraron la importancia de su función social cumpliendo sin falta con su práctica profesional en línea en el jardín de niños y con sus clases en línea por video llamadas en Meet de Google del curso de Práctica Profesional y del curso de la Asesoría Metodológica para el Trabajo de titulación en el CRENA, además de la entrega de sus trabajos académicos.

La mayoría de las practicantes no solucionaban conflictos y situaciones emergentes, ya que depende de las decisiones que tome la tutora y la directora, respecto a ello.

6) *Utilizar recursos de la investigación educativa ejerciendo su pensamiento crítico para enriquecer la práctica docente, expresando su interés por la ciencia y la propia investigación.* Respecto a esta competencia se determina como una área de oportunidad, ya que de forma muy general se observó en el trabajo en línea que las practicantes utilizaban los medios tecnológicos y fuentes de información para mantenerse actualizadas en las áreas disciplinares y campos de formación académica y áreas de desarrollo personal y social que se necesitan para poder planear e implementar su práctica profesional en línea en documentos de internet o recursos multimedia, pero hace falta diversidad de estrategias, recursos en la enseñanza y el aprendizaje, ya que sólo se utilizan videos explicativos, imágenes de hojas de trabajo, videos de YouTube, fotografías y algunos audios de las propias practicantes

7) *Trabajar colaborativamente: referida a la capacidad para interactuar y promover sinergias con los miembros de un grupo.* Las alumnas practicantes en la observación de

su trabajo docente en línea no se involucraban activamente en los consejos técnicos escolares, sólo participaron como oyentes. En este sentido se realizó sólo una petición de la directora de un jardín de niños hacia la supervisora de la práctica profesional del CRENA, para que las practicantes participaran más activamente revisando los materiales previos a cada Consejo Técnico Escolar, y fueran exponentes de la información y su socialización. Se observó que sí se evalúan los avances de los procesos de intervención con el Diario de trabajo de la practicante, pero no se socializan sus resultados a la comunidad. Entre las mismas practicantes del mismo grado diseñan y socializan las planificaciones ya que coinciden los aprendizajes esperados de algunas de ellas o de las fechas conmemorativas, también investigaron y socializaron algunos recursos didácticos digitales.

Las alumnas en formación encuestadas manifestaron en su mayoría, que la colaboración con la maestra titular, sus compañeras maestras practicantes, la directora y docente supervisor del CRENA fue buena, ya que todas han demostrado su apoyo resolviendo las dudas que se presentan y que se tuvo una comunicación constante, activa y con una relación muy amena.

8) *Saber comunicarse: referida a la capacidad para leer, escuchar, escribir y hablar un idioma como medios para interactuar con las personas (cara a cara o virtualmente), entender sus necesidades y compartir las propias con miras de un beneficio mutuo.* En la práctica profesional en línea todas las practicantes se comunicaban con los padres de familia que participan por medio del WhatsApp grupal y privado, sin embargo, hace falta una comunicación más interactiva, directa y de forma sincrónica tanto con los padres de familia como con los niños en clases interactivas, ya que sólo se observa la parte instruccional de la clase y el envío de evidencias sin que se aseguren de que se haya logrado el aprendizaje esperado. La mayoría de las practicantes al ser encuestadas respondieron que informan e implican a los padres de familia, ya que son el medio por el cual los alumnos deben lograr sus aprendizajes esperados, sin embargo, falta una

comunicación más efectiva con ellos, reuniones periódicas y de debate presencial para que se involucren más en el aprendizaje del niño.

9) *Implementación de las TIC como herramienta de enseñanza y aprendizaje en la práctica profesional.* En la práctica en línea sólo se identificó que las maestras en formación usan el Classroom como herramienta para entregar y retroalimentar trabajos en la clase del curso de Práctica Profesional. Para su intervención pedagógica en línea usan las herramientas que mejor les favorecen, son más fáciles de utilizar dependiendo el contexto con los padres de familia y del trabajo educativo que lleva la tutora titular del grupo del preescolar. Todas las practicantes utilizaron el WhatsApp como medio de comunicación primordial para el trabajo educativo por su facilidad de uso, accesibilidad y disponibilidad de los padres de familia y tutoras titulares de grupo.

Discusión y Conclusiones

El logro de las competencias profesionales en el uso de las TIC en la enseñanza y el aprendizaje (Tecnologías de la Información y la Comunicación) para una educación inclusiva en las alumnas normalistas se prioriza por el *perfil de egreso* que se debe alcanzar mencionado en los Planes y Programas de estudios 2012 de la Licenciatura en Educación Preescolar (DGESuM, 2021a).

De acuerdo con los resultados de la investigación se brindará un informe a los directivos del CRENA y a la coordinación de Instituciones Formadoras y Actualizadoras de Docentes del Instituto de Educación de Aguascalientes para que se conozca las *competencias profesionales* que las alumnas poseen con la implementación de las TIC. Es importante contemplar el impacto que tienen las TIC en la Educación Preescolar cuando las alumnas van y realizan sus prácticas en las escuelas de Educación Preescolar, ya que para el Plan y Programas de la Licenciatura en Educación Preescolar 2018 los cursos de las TIC desaparecen de la malla curricular de la Licenciatura en Educación Preescolar, asumiendo que las alumnas en todos los cursos del trayecto formativo de la licenciatura deben de integrar las tecnologías en su quehacer docente y académico, por lo tanto es necesario

conocer si efectivamente las alumnas normalistas trabajan con las TIC y las implementan en su práctica educativa cuando van a sus jornadas de práctica profesional en los preescolares de la entidad.

Es importante el generar conocimiento mediante estas investigaciones educativas para conocer las áreas de oportunidad y fortalezas que se tienen en torno a las *competencias profesionales* que se poseen en la práctica docente en línea, para contar con elementos y atender a las necesidades de formación y brindar una educación más integral alcanzando el logro de Perfil de egreso del estudiante normalista a través de la implementación de las TIC en la educación básica.

Referencias

- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Consorcio Universitario Para la Educación Inclusiva. Universidad Autónoma de Madrid. Disponible en: <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20Spanish%20South%20America%20.pdf>
- DGESuM (2021a). Dirección general de educación Superior para el Magisterio. Recuperado de https://www.dgesum.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/
- DGESuM (2021b). Dirección general de educación Superior para el Magisterio. Planes de estudio 2018. Recuperado de: <https://www.cevie-dgespe.com/index.php/planes-de-estudios-2018/>
- DOF (2012). Diario Oficial de la Federación. Acuerdo 652. Recuperado de: https://www.dgespe.sep.gob.mx/public/normatividad/acuerdos/acuerdo_652.pdf
- García, I., Escalante, I., Escandón, M. C., Fernández, L. F., Mustri, A. y Toulet, I. (2003). “Proyecto de investigación integración educativa. Perspectiva internacional y nacional. Informe final de investigación (Ciclos escolares 1995–1996)”. En Integración educativa. 1996-2002. Informe final. México: Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva ISSN: 1889-4208.; e-ISSN 1989-4643. Volumen 11, Número 2. diciembre 2018
- Martínez, C. (2009). Etnografía y métodos etnográficos. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/5155/515551760003.pdf>
- Perrenoud, P. (2007). Diez Nuevas Competencias para enseñar. Barcelona, España: Graó. Recuperado el 28 de septiembre del 2010 de <http://books.google.com.mx>
- Ramírez, M. (2010). *Competencias en la sociedad del conocimiento*, temoa: Portal de Recursos Educativos Abiertos. Recuperado de tema: Portal de Recursos Educativos Abiertos en <http://www.temoa.info/es/node/42489>

SEP (2011). Secretaría de Educación Pública. ACUERDO número 650 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Preescolar.

<https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/42b00ee7-33da-4bff-85e3-ef45b0f75255/a650.pdf>

SEP (2013). Acuerdo número 711 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa. Diario Oficial de la Federación.

Estrategias didácticas como generadoras de ambientes inclusivos en las aulas desde la educación básica

Josselin Hernández Castro

Benemérita Escuela Normal Veracruzana

“Enrique C. Rébsamen”

jhernandezc.prima19@gmail.com

María Guadalupe Ñeco Reyna

Benemérita Escuela Normal Veracruzana

“Enrique C. Rébsamen”

mariaguadalupeneco@gmail.com

Línea temática: 7. *Educación, desigualdad social e inclusión.*

Resumen

En este artículo se presenta un análisis de las estrategias didácticas que utiliza el profesorado de educación básica como generadoras de ambientes inclusivos, en las aulas de la escuela primaria “Juan Escutia” teniendo como objetivos; identificar las estrategias inclusivas que promueven aulas libres de todas las formas de violencia y analizar las metodologías inclusivas que fomentan valores, la igualdad de género y la inclusión en el contexto escolar. La aproximación metodológica con enfoque mixto concurrente, a través de un proceso sistemático y riguroso permitiendo un análisis a profundidad, estudio de tipo descriptivo, utilizando la técnica de encuesta aplicada a 56 alumnos y entrevistas a profesores de 5° de los grupos “A” y “B”. Los hallazgos revelan la importancia que el profesorado este capacitado y tenga el dominio de estrategias y metodología inclusivas para fomentar los valores, la sana convivencia y en consecuencia ambientes de aprendizajes e inclusivos. El reto principal que se enfatiza es la necesidad de dotar de recursos y apoyos a las escuelas para mejorar las condiciones e implementar programas de educación inclusiva, que correspondan con las realidades y diversidad de contextos educativos, con prácticas

educativas que fomenten la educación inclusiva, valores, respeto, diálogo y la convivencia escolar.

Palabras clave: Estrategias Didácticas, Ambientes Inclusivos, Educación Básica.

Planteamiento del problema

La Declaración Mundial sobre Educación para Todos, aprobada en Jomtien (Tailandia) en 1990, establece una visión en conjunto: la universalización del acceso a la educación para todos los niños, jóvenes y adultos, para la promoción de la equidad. Esto significa actuar genéricamente para determinar cuáles son los obstáculos con que muchos tropiezan para acceder a las oportunidades educativas, y determinar cuáles son los recursos necesarios para superar estos obstáculos. (UNESCO, 2009, p. 8, citado en Morga, 2016, p. 19).

En México se reconoce que actualmente, no existen las condiciones necesarias en algunas escuelas para implementar un modelo inclusivo integral de manera formal, que permita que todos los niños y niñas participen y se desarrollen dentro de una escuela inclusiva, donde se acepte y se valoren las diversidades. De acuerdo con (López y Zawady, 2021) “el acceso a las instituciones educativas no significa, necesariamente una respuesta adecuada a la igualdad de oportunidades y la inclusión social” (p. 19).

Al igual que en muchas otras partes del sur de América, las condiciones en los centros educativos son precarias, es decir, que carecen de insumos y no tienen suficiente apoyo como el que ciertamente se requiere para que las escuelas regulares puedan atender de manera real a niños, niñas y personas diversas. Como lo evidencia la (UNICEF, 2016 citado en Morga, 2017) a partir de los resultados de su estudio “niños y niñas fuera de la escuela en México”. En donde se afirma que en nuestro país existen 4.1 millones de niños fuera de escuela excluidos del sistema educativo y cerca de 640 mil están en riesgo de abandonar las aulas.

Expone que la principal razón por la cual no ejercen su derecho a la educación se debe a que niños y niñas tienen alguna discapacidad, son indígenas, viven en zonas rurales o lugares pobres.

Lo que sí se advierte en el sistema educativo mexicano, son prácticas inclusivas que de alguna forma se aíslan de la realidad, puesto que no se comprende en su totalidad el involucramiento de toda la comunidad o población estudiantil. A pesar de que la educación inclusiva se ha transformado en una oportunidad que se puede ver y casi sentir, en nuestro país, aún no se puede distinguir entre una escuela que está en vías de ser inclusiva y otra que únicamente hizo modificaciones y con eso se autclasifica como escuela inclusiva, pero que no continúa con un desarrollo de verdaderas prácticas inclusivas.

La investigación que se presenta se basa en el reconocimiento de las estrategias didácticas a las que el profesorado recurre y han sido de mayor utilidad para atender la diversidad de la población estudiantil, además de generar los deseados ambientes inclusivos dentro de las aulas de Educación Básica. Tal y como lo menciona Booth y Ainscow, (2000) estos ambientes permitirán minimizar las barreras del aprendizaje y la exclusión. La educación inclusiva es un enfoque que ha traído consigo mismo una suma de movimientos, no obstante, el rol de la escuela, y de forma particular, el papel del profesorado requiere también de diversos cambios. Esto significa, que, al hacer un recuento de ciertas estrategias, no solo estaríamos favoreciendo la práctica, sino también la convivencia escolar entre niños y niñas en las escuelas. Se plantea desde este punto, que cuando las personas comienzan a normalizar y a concientizar sobre el respeto a la diversidad cultural que existe en un contexto, es evidente que los niveles de violencia y discriminación disminuyen ampliamente, en beneficio de la Sociedad en general.

A su vez, Martín (2017, citado en López y Zawady, 2021), expone que, dentro del sistema educativo, y de manera específica, en la escuela se debe buscar la creación de

condiciones que favorezcan la igualdad de oportunidades para todos los miembros de la comunidad escolar. La investigación planteada contribuirá a generar recuento de las estrategias didácticas para entender un aspecto importante en la creación de ambientes inclusivos. Ramírez y García (2021) reconocen que el verdadero interés de un ambiente inclusivo reside en apoyar las necesidades de cada alumno y que, al mismo tiempo, sea comprendido por parte de los actores educativos, como el profesorado, la familia y el contexto escolar.

La educación inclusiva, busca; ampliar las oportunidades educativas para reducir desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad. Una mayor igualdad de oportunidades educativas, de género, entre regiones y grupos sociales [...]. Es necesario la ampliación de cobertura, el apoyo al ingreso y la permanencia de los estudiantes en la escuela, el combate al rezago educativo y mejorar sustanciales a la calidad y la pertinencia. (2007, p. 11, citado en Morga, 2016, p. 20).

La pretensión con esta investigación es colocar el foco y generar conciencia colectiva sobre lo que el profesorado implementa en el aula y también cómo es que verdaderamente un alumno percibe estas estrategias. Además, de reconocer las estrategias didácticas que promueven la educación inclusiva, desde la generación de ambientes inclusivos, donde sea posible la existencia de valores como el respeto, la igualdad, la empatía, etc. En 2013, la SEP promocionó programas que atendían a la población diversa (niños indígenas, migrantes, con discapacidad, con capacidades y aptitudes sobresalientes, entre otros) el Programa Nacional para la Inclusión y la Equidad Educativa (PNIEE), sustituyendo el PNFEIE (SEP, 2013, citado en García, 2018), que representa tan solo uno de los diferentes programas que promueven la educación inclusiva.

Desafortunadamente, el modelo actual de integración está desfasado de las verdaderas necesidades que exige la diversidad de la población, y se señala como algo

urgente el cambiar los propósitos, así como la manera de operar los diferentes servicios que brinda tanto la educación especial, como la educación integradora mencionado por (García y Romero, 2016).

Por esta razón, se considera que las instituciones educativas, especialmente el profesorado frente grupo deben reconocer estrategias que favorezcan el desenvolvimiento de los alumnos en el aula. Así bien, desde un ambiente en el que el alumno se sienta cómodo y además denote seguridad, no obstante, el profesorado debe ser capaz de reconocer que, en su aula, existe una gran diversidad que reclama nuevos elementos a partir de las necesidades de las y los niños.

Por tal motivo, la presente investigación se desarrolló con base al objetivo: Identificar las estrategias didácticas que utiliza el profesorado de quinto año para favorecer ambientes inclusivos en el estudiantado de la escuela Primaria “Juan Escutia” .

Ahora bien, es importante mencionar que el objetivo general surge a partir de una serie de preguntas como son: ¿Cuáles son las estrategias didácticas que utiliza el profesorado para favorecer ambientes inclusivos en el estudiantado de quinto año de la escuela Primaria “Juan Escutia”? ¿Cuáles son las metodologías inclusivas para fortalecer los valores, la perspectiva de género y la inclusión en el contexto escolar?, mismas que dieron el marco para la revisión teórica que se presenta.

Marco teórico

En este apartado se enfatiza la importancia de la creación de ambientes de aprendizaje que ha buscado comprenderse desde muchas perspectivas, elementos y enfoques, así como varias teorías, por señalar algunas, se encuentran registros de la existencia de la Escuela Municipal de Sordomudos en 1986 y la Escuela Nacional de Ciegos en 1970. A principios del

siglo XX, surgen modelos de clasificación para aquellos sujetos que presentan alguna discapacidad: anormales físicos; anormales sensorios; anormales intelectuales; anormales pedagógicos (Menéndez, 1985).

Desde 1935, el Instituto Médico Pedagógico abre sus puertas, lo cual dicho suceso marcó el inicio de la institucionalización de la atención a la discapacidad. Así, a lo largo del siglo XX se trataron de promover condiciones para que la igualdad fuese efectiva, tanto así que en 1959 se fundó la oficina de Coordinación de Educación Especial. Más tarde 1971, se creó la Dirección General de Educación Especial mediante un decreto presidencial. Dicho esto, en 1978 fue publicado el “informe Warnock”, donde se acuña el término de Necesidades educativas Especiales (N.E.E) y a partir de lo sucedido se reconoce que la educación es un derecho de todos y por lo tanto ningún infante puede ser considerado ineducable.

Esta propuesta de educación inclusiva se reforzó gracias a la Declaración Mundial sobre educación para todos en Tailandia con el acuerdo de Jomtien en marzo de 1990, de la cual se ha mencionado en los apartados previos y en donde participaron cerca de 1500 personas de 155 países. En este acuerdo, se reconocen las Necesidades Básicas del aprendizaje y lo visualiza como algo que se debe combatir. En 1994, a partir de una reunión que se llevó a cabo, la Declaración Mundial sobre Educación para Todos donde se fue sustituyendo el concepto de integración por el de inclusión, es decir que ya no debía clasificarse por “capacidades” y limitaciones sino aprender a educar en la diversidad, y que a su vez se visualizó como una ventaja para la escuela. Aunque es un tema que ha tenido una gran relevancia en la sociedad actual, surgen nuevas preocupaciones que distintos autores han intentado dar respuestas a través de sus investigaciones, desde distintas perspectivas.

Ahora bien, los objetivos de la agenda 2030 señala, 4.- Educación de calidad y 10.- Reducción de las desigualdades, se enfatiza la importancia de garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad para promover las oportunidades de aprendizaje durante

toda la vida para todos. También la agenda 2030, señala como una necesidad la creación de espacios inclusivos donde se promueva el respeto y la igualdad en su objetivo 5.- Igualdad de género entre hombres y mujeres.

En la actualidad, se habla de la creación de ambientes de aprendizaje, pero desde una mirada inclusiva, con el fin de combatir la violencia y la discriminación, especialmente entre niños y niñas. No obstante, para comprender mejor de lo que se está hablando es necesario definir algunos conceptos claves en el tema de estudio, entre los cuales se encuentran: Estrategias didácticas, aprendizaje, diversidad, equidad, cultura, discriminación, violencia, inclusión, ambientes de aprendizaje, así como ambientes inclusivos de aprendizajes.

Tobón (2010, citado en Jiménez y Robles, 2016), propone la siguiente definición de estrategias didácticas, las cuáles “son un conjunto de acciones que se proyectan y se ponen en marcha de forma ordenada para alcanzar un determinado propósito”, y a su vez son elementos que el el profesorado lleva a la práctica. Del mismo modo, (Hernández, et, al. 2015) señalan a las estrategias didácticas, como aquella competencia que el profesorado debe poseer puesto que le permitirán cumplir su función como agente social. De esta manera, tal como como lo dice la autora, se entiende que “son procedimientos y recursos que utiliza el el profesorado para promover aprendizajes significativos a partir del objetivo y de las estrategias de aprendizaje independiente” (Díaz, F. 1999, citado en Sánchez et, al.2020, p. 11).

Paredes y Gutiérrez (2015), describen a las estrategias didácticas como “un procedimiento pedagógico que contribuye a lograr el aprendizaje en los alumnos, en sí, se enfoca a la orientación del aprendizaje” (p. 2). Es importante mencionar que, las estrategias didácticas dependen del trabajo del profesor, así como de los objetivos que quiere alcanzar, (Jiménez & Robles, 2016) refieren:

La estrategia lleva consigo señalar la actividad del profesor, la actividad de los estudiantes, la organización del trabajo, el espacio, los materiales, el tiempo de desarrollo, por tanto, la estrategia didáctica es una ordenación de elementos personales, interpersonales, de contenido, que al ponerlos en práctica desencadenan una actividad en los estudiantes (p. 112).

Estrategias didácticas inclusivas: Son técnicas diseñadas para facilitar el aprendizaje del nuevo conocimiento de todos los involucrados dentro del proceso académico, los lleva al éxito y a la mejora de su calidad de vida. Dado que el objetivo de educación inclusiva apunta a disminuir cualquier forma de exclusión y marginación a través de los deseos comunes y la participación legítima, los estudiantes pueden contribuir.

Tipos de estrategias didácticas, las estrategias didácticas se dividen en dos tipos, una de ellas se trata de las estrategias de enseñanza, que a su vez puede tener muchos significados. Anijovich y Mora (2009), asocian este significado al de “técnica”. Sin embargo, describen a las estrategias de enseñanza como “conjunto de decisiones que toma el profesorado para orientar la enseñanza con el fin del aprendizaje de sus alumnos” (p.4).

Por otra parte, se encuentran situadas las estrategias de aprendizaje, que pueden definirse como “un procedimiento (conjunto de pasos y habilidades) que un alumno adquiere y emplea de forma intencional como instrumento flexible para aprender significativamente y solucionar problemas y demandas académicas” (Díaz, 1999, citado en Díaz Barriga, Castañeda y Lule, 1986, p. 12). De la misma manera, esta autora hace referencia a que los objetivos de cada estrategia dependen de la organización y planificación para lograr una meta, es decir, aprender los contenidos curriculares o extracurriculares.

El aprendizaje basado en proyectos (ABP), es una propuesta metodológica, “un método de aprendizaje basado en el principio de usar problemas como punto de partida para la

adquisición e integración de los nuevos conocimientos” (Barrows, 1986, citado en Morales y Landa, 2004, p. 147). Por su parte Morales (2018), centra el aprendizaje basado en proyectos, como una visión que promueve el aprendizaje, así como la reflexión, incluso, visualiza esta estrategia con un enfoque holístico del conocimiento, puesto que como lo menciona reconoce la naturaleza compleja, además que promueve la interacción entre factores que involucran a estudiantes.

En este sentido, el papel del profesorado es el de dirigir el proceso, no solo se trata de brindar la información, sino de brindar oportunidades que le permitan al alumnado desarrollar habilidades de aprendizaje y a su vez relacionadas con identificar situaciones problemáticas, este enfoque está centrado particularmente en el estudiante, en esta estrategia, los estudiantes se escuchan entre sí (Morales, 2018).

Aprendizaje colaborativo, en esta estrategia, el trabajo del alumno se complementa con otros compañeros o directamente del profesorado, porque de cierta manera, le ayudará a enriquecer sus conocimientos, adquirir nuevos saberes y desarrollar habilidades. Cuando al llega con otro compañero o participante en su decisión, el alumno está aprendiendo también a socializar, empatizar y cooperar en una decisión, trabajo o actividad.

El aprendizaje colaborativo involucra también al profesorado y, en general, a todo el contexto de la enseñanza. No se trata, pues, de la aplicación circunstancial de técnicas grupales, sino de promover el intercambio y la participación de todos en la construcción de una cognición compartida (Roselli, 2016, p. 224).

Ahora bien, el trabajo colaborativo, implica la participación de todos los factores que están involucrados. (Johnson & Johnson, 1999, citado en Vaillant y Manso, 2019). Definen el

aprendizaje colaborativo como “un sistema de interacciones cuidadosamente diseñando que organiza e induce la influencia recíproca en los integrantes de un equipo” (p. 22).

Aprendizaje situado, esta estrategia a diferencia de las ya mencionadas, el aprendizaje situado, como su nombre lo indica, sitúa al alumno en la participación social, que como consecuencia permite al alumno a obtener una noción más apegada a la realidad de lo que implican los conocimientos que está adquiriendo el sujeto. Díaz Barriga (2003), describe al aprendizaje situado como “un aprendizaje activo y centrado en experiencias significativas y motivantes (auténticas), el fomento del pensamiento crítico y toma de conciencia” (p. 11). Por su parte, Niemeier (2006), hace un énfasis en que este tipo de aprendizaje se desarrolla en un contexto social, de la misma manera, reconoce la importancia de que el alumno se sienta parte de esa sociedad, es decir que tenga un sentido de pertenencia al mismo: pertenencia, participación y praxis.

Ambientes de aprendizaje, es crear un espacio en el que los estudiantes interactúan, bajo condiciones y circunstancias físicas, humanas sociales y culturales propicias, para generar experiencias de aprendizaje significativo y con sentido. Según Bransford (2007), existen cuatro perspectivas del proceso para crear un ambiente de aprendizaje; quién aprende, el conocimiento, la evaluación y la comunidad, considerando las necesidades del estudiantado.

Ambientes inclusivos, para su generación se requiere de un proceso que considera las necesidades de cada alumno, dándole importancia también, a los actores educativos que son influyentes en el aprendizaje de los alumnos (Ramírez, 2021). Lo que quiere decir, que dicha encomienda no solo le compete al profesorado, sino que también otros agentes participan; compañeros, padres de familia, demás maestros y director.

Ahora bien, para que un ambiente inclusivo sea eficaz (Pacheco et, al. 2019) afirma que “ubicar al estudiante en el centro del proceso de educación fomenta a que participe y que utilice al máximo su potencial. Un ambiente inclusivo se construye desde lo estructural, desde lo físico, de lo relacional y lo pedagógico” (p. 5). Entonces, además de los agentes educativos, se deben considerar aspectos que impactan en el alumno, por lo que su condición física también se vuelve importante.

Es indispensable reconocer que los ambientes inclusivos “son aquellos que crean un sentido de pertenencia, (...) permiten la reafirmación de identidades y de sus particularidades sociales, individuales, culturales, espirituales” en Fundación Esquel, (2016, p.22). Lo cual refiere que, el enfoque inclusivo se centra en el alumno, por lo que el objetivo de los ambientes inclusivos será la participación de todas y todos los niños, niñas y adolescentes.

Metodología

El método, en el sentido que se menciona, se refiere entonces a la utilización del enfoque mixto como “conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de la información recabada (...) del fenómeno bajo estudio” (Hernández Sampieri et, al, 2014 p. 534). Es necesario mencionar que el alcance del estudio es de tipo descriptivo, con un enfoque mixto concurrente que favoreció el conocer las estrategias didácticas que emplean las y los profesores para favorecer los ambientes inclusivos en el aula. Esto se realizó mediante un análisis de los datos obtenidos utilizando ambos enfoques; cualitativo y cuantitativo. Por consiguiente, los recursos manipulados fueron la entrevista semiestructurada y un cuestionario diseñado bajo los términos de escala Likert, técnicas apropiadas para recopilar información, desde los dos paradigmas.

La población se refiere a “quien o quienes”, es decir las personas o el objeto de estudio (unidades de muestreo) dependen del planteamiento y los objetivos de la investigación (Sampieri, 2014) al contar con dos grupos de 28 alumnos cada uno, que en total suman 56 alumnos, resulto factible, trabajar con los alumnos y el profesorado de ambos grupos. En este sentido, para la entrevista participaron los profesores de 5° “A”, y de 5° “B” que laboran en la escuela mencionada.

Desde el enfoque cualitativo, se tiene la intención de reconocer aquellas estrategias didácticas que el profesorado, reconoce como más atractivas, para utilizar con el alumnado durante la práctica docente, mediante una entrevista semiestructurada. Taylor y Bogdán (1994) describen a esta técnica de recolección de datos como una herramienta que va más allá de solo recolectar datos a base de preguntas, sino que además permite una conversación con el informante, “lejos de asemejarse a un robot recolector de datos, el propio investigador es el instrumento de la investigación, y no solo un protocolo de entrevista” (p. 101).

Del enfoque cuantitativo se utilizó la técnica de encuesta, para medir las concepciones que el alumnado tiene de estar inmersos en ambientes de aprendizaje inclusivos, mismos que se derivan de las estrategias didácticas que el propio profesorado menciona que utiliza en el aula.

Para García Ferrando (1999, citado en Anguita, Casas, Repullo y Donado, 2003), se puede definir la encuesta como:

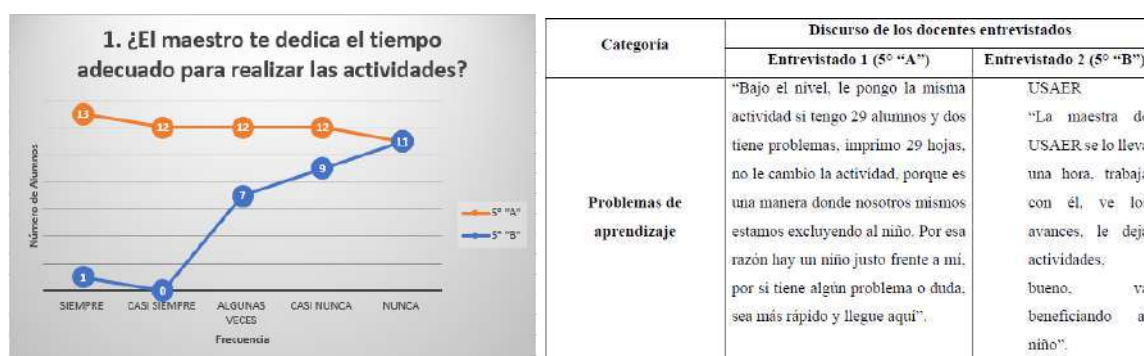
Una técnica que utiliza un conjunto de procedimientos estandarizados de investigación mediante los cuales se recoge y analiza una serie de datos de una muestra de casos representativa de una población o universo más amplio, del que se pretende explorar, describir, predecir y/o explicar una serie de características (p.143).

En la misma sintonía, el cuestionario se percibe dentro del aspecto cuantitativo, con la intención de evaluar las concepciones que el alumnado tiene, sobre la generación de ambientes inclusivos en sus aulas, que facilitó el comparar los testimonios dichos por el profesorado y reconocer de qué manera atiende las necesidades que presentan sus alumnos; y los elementos que conforman un ambiente de aprendizaje, pero visto desde la mirada inclusiva.

Resultados

En el siguiente apartado se muestran los resultados que corresponden con el objetivo general que dio origen a la investigación, identificar las estrategias didácticas que utiliza el profesorado de quinto año como generadoras de ambientes inclusivos para el estudiantado de la escuela Primaria “Juan Escutia”. Se menciona que del estudio se obtuvo abundante información, tanto en tablas como en figuras. Sin embargo, para efectos de este artículo y por cuestiones de espacio, se eligieron las más representativas, que responden a las preguntas de la investigación, mismas que se muestran a continuación:

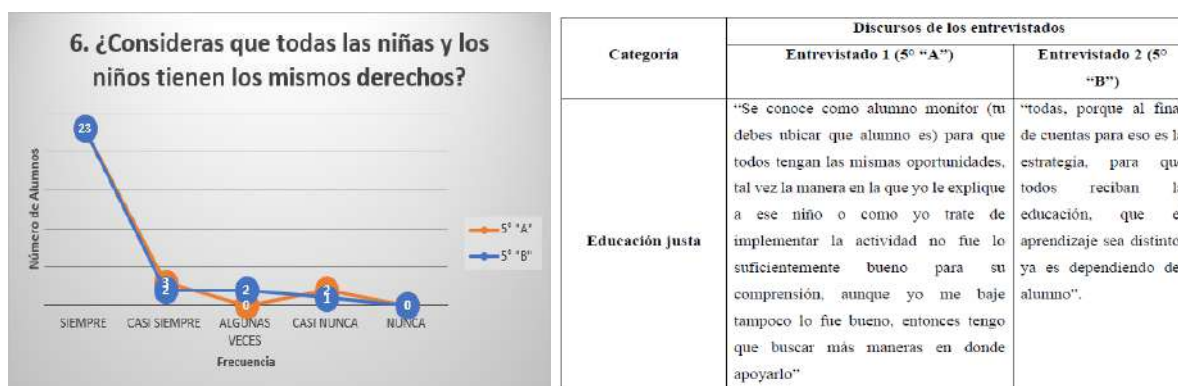
Figura 1. El Maestro dedica el tiempo para actividades individuales



Fuente: Elaboración propia.

La figura 1 permite visualizar, la frecuencia del tiempo para atender de forma individual al alumnado, del grupo 5º “A”, 13 alumnos consideran que siempre se les brinda el tiempo adecuado, lo que representa el 46%; 7 respondieron que casi siempre siendo el 25%; 7 alumnos indicaron que algunas veces dando el 50 % y solo un alumno, que representa el 4% indicó que casi nunca, dando resultados positivos, de la atención individualizada que brinda el maestro del grupo A, situación que coincide con lo dicho por maestro en la entrevista. Referente al grupo “B”, se puede apreciar que solo a 1 alumno (4%) se le brinda el tiempo adecuado, 0 alumnos, casi siempre; 7 alumnos (25%) algunas veces; 9 alumnos (32%) casi nunca; 11 alumnos (39%) nunca se le realiza el tiempo adecuado, dando resultados negativos misma situación coincide con lo dicho en su entrevista, ya que señala, la maestra de USAER, es quien se encarga.

Figura 6. Igualdad entre niñas y niños

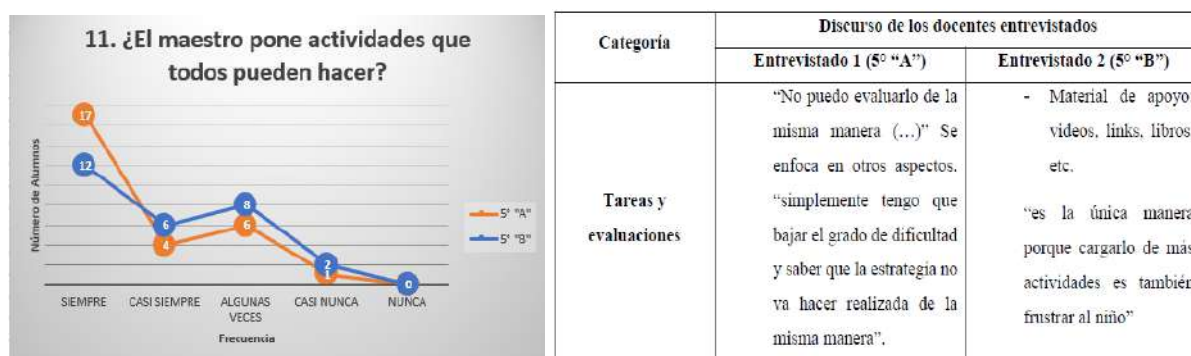


Fuente: Elaboración propia

La figura 6 muestra información ampliamente interesante, en las gráficas de ambos grupos no difieren mucho. El primer caso, tanto para grupo “A” como grupo “B”, 23 alumnos (82%) considera que todas las niñas y los niños tienen los mismos derechos. Solo 3 alumnos (11%) consideran que casi siempre; un (7%) piensan que no todos, tienen los mismos

derechos. El grupo “B”: 2 alumnos (7%) aluden que casi siempre; 1 alumno (4%) opina que casi nunca. Ambos maestros, en sus entrevistas consideran que la igualdad representa que las y los niños tienen los mismos derechos.

Figura 11. Equidad en las actividades

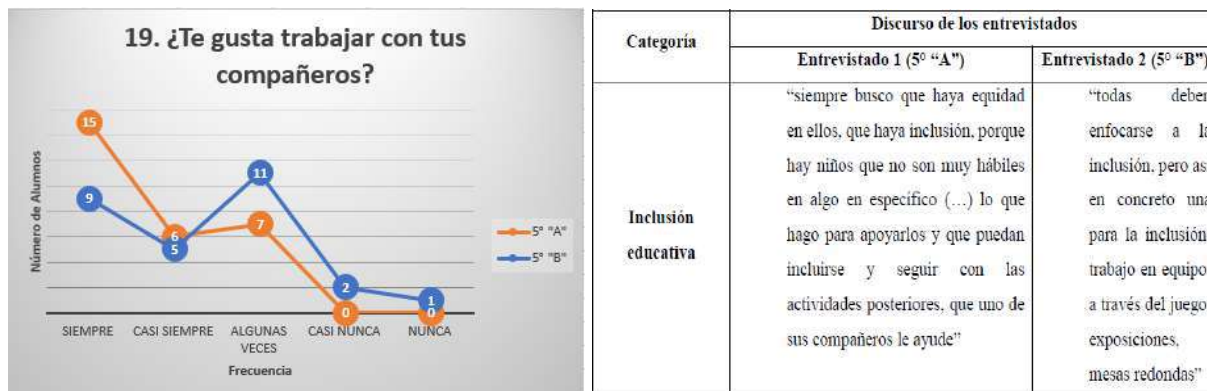


Categoría	Discurso de los docentes entrevistados	
	Entrevistado 1 (5° "A")	Entrevistado 2 (5° "B")
Tareas y evaluaciones	<p>"No puedo evaluarlo de la misma manera (...)" Se enfoca en otros aspectos.</p> <p>"simplemente tengo que bajar el grado de dificultad y saber que la estrategia no va hacer realizada de la misma manera".</p>	<p>- Material de apoyo: videos, links, libros, etc.</p> <p>"es la única manera porque cargarlo de más actividades es también frustrar al niño"</p>

Fuente: Elaboración propia

La figura 11, muestra la frecuencia en la que el docente pone actividades que todos pueden hacer o realizar. El grupo “A” se respalda por 17 alumnos (61%) quienes dijeron que siempre se logra; 4 alumnos (14%), señalaron que casi siempre; además 6 alumnos (21%) dijeron que algunas veces; por lo cual solo 1 alumno (4%) refirió que casi nunca el maestro pone actividades que todos pueden hacer. En cuanto al grupo “B”, basta con observar la figura; para este caso, 12 alumnos (42%) respondieron a la pregunta que siempre; 6 alumnos (21%) seleccionaron que casi siempre; por otro lado, 8 alumnos (29%) indicaron que algunas veces; así bien, 2 alumnos (7%) respondieron que casi nunca el maestro pone actividades que todos pueden hacer. Al contrastar con los discursos de ambos docentes coincide con la diversificación de estrategias a las que recurren ambos para poder evaluar integral, pero de forma equitativa y justa con mirada de inclusión.

Figura 19. Colaboración entre pares



Categoría	Discurso de los entrevistados	
	Entrevistado 1 (5° "A")	Entrevistado 2 (5° "B")
Inclusión educativa	"siempre busco que haya equidad en ellos, que haya inclusión, porque hay niños que no son muy hábiles en algo en específico (...) lo que hago para apoyarlos y que puedan incluirse y seguir con las actividades posteriores, que uno de sus compañeros le ayude"	"todas deben enfocarse a la inclusión, pero así en concreto una para la inclusión: trabajo en equipo, a través del juego, exposiciones, mesas redondas"

Fuente: Elaboración propia

La figura 19, permite analizar los datos respecto la frecuencia con la que los alumnos disfrutaban trabajar con sus compañeros. Se advierte que el grupo "A", 15 alumnos (54%) dijeron que siempre; 6 alumnos (21%) señalaron que casi siempre; 7 alumnos (25%). El caso del grupo "B", 9 alumnos (32%) indicaron que siempre les gusta trabajar con sus compañeros; 5 alumnos (18%) casi siempre; 11 alumnos (39%) algunas veces; 2 alumnos (7%) casi nunca; el alumno restante (4%) indico que nunca le gusta trabajar con sus compañeros. Mostrando con esto nuevamente que las estrategias didácticas que utiliza el maestro del grupo "A", favorecen grandemente la generación de aulas inclusivas y ambientes de aprendizaje, libres de violencia fomentando la cultura de paz, en cambio el maestro del grupo B de acuerdo a sus dichos menciona que utiliza estrategias inclusivas, situación que no coincide con lo señalado por el alumnado, que para este efecto es la opinión con más valor, ya que la mejor forma de reconocer el trabajo docente, es a través de la opinión de sus alumnos.

Conclusiones

Para ir concluyendo la presente investigación pone en evidencia, que todas las estrategias didácticas debieran implementarse desde el enfoque inclusivo, teniendo en cuenta que la implementación de las estrategias didácticas, deben partir de las necesidades del alumnado. Por otro lado, el docente debe estar atento a considerar otros factores que podrían alterar los resultados de su aplicación.

Resulta imprescindible que el docente posea la capacidad de conocer y reconocer los estilos de aprendizaje, por el cual cada uno de sus alumnos ejecuta el procesamiento de la información y siempre partir de un diagnóstico grupal. La observación y pilotaje de actividades determinarán cuales de ellas han funcionado o no, ya sea para una nueva implementación o para el descarte de las estrategias mismas, esto permitirá seleccionar las que respondan a las condiciones del grupo, y que además sean funcionales a lo largo del proceso.

Tomar en cuanto siempre las características y el estado emocional de las y los alumnos ya que inevitablemente interfieren, en los resultados del proceso de enseñanza. Promover la inclusión en el aula, requiere que el docente comprenda la existencia y reconocimiento de la diversidad cultural como una cuestión de calidad humana

Por otro lado, el trabajo colaborativo es una de las principales claves en la construcción de ambientes inclusivos. Cuando los docentes reconocen este elemento, estarán en el camino principal para fomentar aulas inclusivas y ambientes de aprendizajes, hacia una cultura de la convivencia y de la paz desde la educación básica.

Referencias

- Anguita, J. C., Labrador, J. R., Campos, J. D., Casas Anguita, J., Repullo Labrador, J., & Donado Campos, J. (2003). La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos (I). *Atención primaria*, 31(8), 527-538.
- Anijovich, R., & Mora, S. (2009). Estrategias de enseñanza. *Otra mirada al quehacer en el aula*, 1.
- Booth, T., Ainscow, M., & Black-Hawkins, K. (2002). Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva.
- Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2). Recuperado de: <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>.
- Fundación Esquel. (2016). Construyendo nuestros espacios de aprendizaje: Guía general para la creación activa, participativa y ecológica de "ambientes inclusivos de aprendizaje" (AIA). Quito. AQUATTRO. Recuperado de <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/06/guia1.pdf>.
- García-Cedillo, I., & Romero-Contreras, S. (2016). Influencia del tipo de escuela (especial o regular) y algunas variables socioeconómicas sobre el aprovechamiento escolar del alumnado con discapacidad. *Revista Electrónica Educare*, 20(1), 1-26.
- García Ferrando M. La encuesta. En: Garcia M, Ibáñez J, Alvira F. El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de Investigación. Madrid: Alianza Universidad Textos, 1993; p. 141-70
- Gómez, G, N. M. (2015). Estrategias Metodológicas aplicadas por los docentes para la atención de niñas (os) con necesidades educativas especiales, asociado a una discapacidad en III Grado "A" de la Escuela Oscar Arnulfo Romero de la ciudad de Estelí, año lectivo 2012. Universidad Autónoma de Nicaragua.
- González, Z, A. (2004). Aportaciones de la psicología conductual a la educación. *Revista Electrónica Sinéctica*, núm. 25, agosto-enero, pp. 15-22. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente. Jalisco, México.
- Hernández, A, I., Recalde, M, J., & Luna, J. A. (2015). Estrategia didáctica: una competencia docente en la formación para el mundo laboral. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, vol. 11, núm. 1, enero-junio, pp. 73-94. Universidad de Caldas Manizales, Colombia.
- Hernández, S. R. (2014). Metodología De La Investigación. 6ta edición. McGRAW - HILL/ Interamericana editores, S. A. DE C.V.

- Jiménez, G, A., & Robles, Z, J. F. (2016). Las estrategias didácticas y su papel en el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje. *Revista EDUCATECONCIENCIA*. Vol. 9, núm. 10, pp. 106 - 113. Tepic, Nayarit. México.
- López Duran, A. M., & Zawady Pérez, Y. Z. (2021). *Estrategias didácticas innovadoras para una educación inclusiva en estudiantes con problemas de aprendizaje* (Doctoral dissertation, Corporación Universidad de la Costa).
- Menéndez, E. L. (1985). Saber" médico" y saber" popular": el modelo médico hegemónico y su función ideológica en el proceso de alcoholización. *Estudios Sociológicos*, 263-296.
- Morales, B, P. (2018). Aprendizaje basado en problemas (ABP) y habilidades de pensamiento crítico ¿una relación vinculante? *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(2), 91-108.
- Morales, B, P., & Landa, F, V. (2004). Aprendizaje basado en problemas. *Revista Teoría*, vol. 10, pp. 145 - 157. Lima, Perú
- Morales, C, G. M. (2018). Estrategias incluyentes para atender la diversidad educativa de 6to. Año de E. G. B. De la Unidad Educativa "Pérez Pallares", con énfasis en las dificultades sensoriales. Universidad Andinos Simón Bolívar. Quito.
- Morga, R, L. E. (2017). La Educación inclusiva en México: una asignatura reprobada. Universidad Valle del Grijalva.
- Niemeyer, B. (2006). El aprendizaje situado: una oportunidad para escapar del enfoque del déficit. *Revista de Educación*, 341. Pp. 99 - 121.
- Paredes, H. D. H., Gutiérrez, E. A. M., López, J., & Giraldo, L. E. P. (2015). Aprendizaje basado en problemas como potencializador del pensamiento matemático. *Plumilla educativa*, 15(1), 299-312.
- Ramírez, A. J. (2021). Estrategias de aprendizaje incluyentes para atender a la diversidad en un grupo de 3° preescolar. CONISEN. Hermosillo, Sonora.
- Roselli, N. D. (2016). El aprendizaje colaborativo: Bases teóricas y estrategias aplicables en la enseñanza universitaria.
- Sánchez M, M.C., Aguilar, V.M., Martínez D, J.L. & Sánchez R, J.L. (2020). Estrategias didácticas en entornos de aprendizajes enriquecidos con tecnología (antes del COVID - 19). Unidad Xochimilco, México. Casa abierta al tiempo. Recuperado de <https://www.casadelibrosabiertos.uam.mx/contenido/contenido/Libroelectronico/estrategias-didacticas.pdf>

Percepción de los docentes sobre la educación socioemocional desde la dimensión de la empatía para la inclusión de niñas y niños con BAP

García Huerta Yuliana Cecilia

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

yulianahuerta08@gmail.com

Ibáñez Marín Rosa Guadalupe

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

rosita.ibanez@enesonora.edu.mx

García Canizalez Luz Vanessa

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

21260008@enesonora.edu.mx

Línea temática 7. Educación, desigualdad social e inclusión

Resumen

El presente trabajo de investigación tiene como propósito describir la percepción que los docentes de educación primaria tienen sobre la Educación Socioemocional, enfocada en la dimensión de la empatía para la inclusión de los estudiantes con Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP). Asimismo, la pregunta que orienta el análisis es: ¿Cómo perciben los docentes la educación socioemocional desde la dimensión de la empatía para la inclusión de niños y niñas con BAP, de una escuela pública de la ciudad de Hermosillo, Sonora? La

metodología empleada se basó en un enfoque cualitativo, con un alcance descriptivo y un diseño de estudio de investigación cualitativa básica. Se utilizó como técnica de recolección de datos la entrevista semiestructurada, organizada con siete interrogantes que hacen referencia a la temática establecida. La muestra se conformó por 15 docentes, 13 mujeres y dos hombres. La información recabada se codificó y categorizó en el programa de análisis cualitativo denominado ATALS.ti. Los resultados obtenidos demuestran que los docentes consideran que impartir una educación empática en los estudiantes guían a la creación de ambientes inclusivos, promoviendo la concientización entre los educandos sobre la BAP en niñas, niños y adolescentes.

Palabras clave: Educación socioemocional, Empatía, Inclusión educativa, Barreras para Aprendizaje y Participación.

Planteamiento del problema

La educación se ha constituido como un eje importante de la sociedad con el objetivo de servir como herramienta fundamental de transformación humana, promoviendo el desarrollo de capacidades, conocimientos y habilidades individuales, conduciéndolos hacia aprendizajes y cambios positivos. Vida plena. En este sentido, se garantiza el derecho a la educación para que todas las personas puedan recibir educación sin discriminación alguna. En los últimos años se ha adoptado una visión inclusiva y humanista para garantizar la igualdad y equidad de oportunidades en toda la sociedad sobre la base de la inclusividad en las aulas, la participación y la inclusión de los estudiantes con Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP), cada estudiante tiene derecho a una educación que le convierta en una persona de éxito. Asimismo, actualmente se busca poner mayor énfasis en la educación socioemocional y cómo las emociones y sentimientos afectan a Niñas, Niños y Adolescentes (NNA). Este esfuerzo de investigación surgió del interés en comprender las percepciones de los docentes sobre la educación socioemocional y las dimensiones de

empatía para facilitar la práctica inclusiva para los estudiantes que presentan BAP.

Desde finales del siglo XX ha surgido un gran interés por el papel que juega la afectividad y las emociones; la educación socioemocional, actualmente, es un asunto de gran interés en el ámbito educativo, ya que impacta positivamente en el desarrollo formativo de los educandos; además, como menciona Bisquerra Alzina (2003) se pretende dar respuesta a un conjunto de necesidades sociales que no quedan suficientemente atendidas en la educación formal; asegura que es un proceso continuo y permanente que debe estar presente en la vida de cada persona desde la etapa de la infancia hasta la adultez, para saber de qué manera se sienten, reconociendo así sus emociones para gestionarlas.

Según Ortiz López (2017), trabajar en este ámbito es una necesidad dentro de la educación para que los alumnos puedan avanzar en su aprendizaje y disfrutar de un buen desarrollo psicológico, emocional y social. Por lo tanto, se consideró crítica la investigación sobre la educación socioemocional como un factor importante en la enseñanza, con un enfoque en la dimensión de empatía, para incluir a los alumnos de BAP. También es importante identificar cómo los docentes pueden apoyar su enseñanza a través de diferentes habilidades socioemocionales a través de la empatía. La educación socioemocional integra aprendizajes valiosos, es importante el enfoque personal y social, ya que promueve la empatía, la autoestima, la motivación para aprender y por tanto el desarrollo continuo desde etapas tempranas.

El Plan y programas de estudio de educación básica (SEP, 2017) plantea la necesidad de atender, dentro de las áreas de desarrollo personal y social, el trayecto de Educación socioemocional, en este se establece la obligación de llevar a cabo cambios necesarios en el currículo. De lo anterior, se rescata la siguiente afirmación “los tiempos actuales demandan enfocar la educación desde una visión humanista, que se coloque en el centro del esfuerzo formativo, tanto a las personas como a las relaciones humanas y al medio en el que

habitamos” (p. 517).

Por consiguiente, promover la empatía, de acuerdo con Stein (1995, como se cita en Guillén Baca, 2008), permite que se lleve a cabo la educación socioemocional debido a que en esta se toma conciencia de sí y se vive un encuentro con el otro; se abre a la escucha sin juicios, a la oportunidad de percibir las experiencias humanas y compartirla, aunque no la viva como la vive la otra persona.

Por lo anteriormente mencionado, se pretende dar respuesta a la pregunta:

¿Cómo perciben los docentes la educación socioemocional desde la dimensión de la empatía para la inclusión de niños y niñas con barreras para el aprendizaje y participación, de una escuela pública de la ciudad de Hermosillo, Sonora?

Marco teórico

Conceptualización de la dimensión socioemocional

Para abordar el concepto de educación socioemocional es necesario definir dos fundamentos indiscutibles como son las emociones y los sentimientos. Primeramente, desde la perspectiva de Mora (2014):

Las emociones indican movimiento e interacción con el mundo. Es una conducta que incluye todos los cambios que se producen en el cuerpo disparados por un amplio rango de estímulos que vienen de todo cuanto rodea al individuo y que indican recompensa (placer) o castigo (dolor) (p. 37).

Lo anterior enseña que las emociones que se manifiestan y demuestran hacia el

exterior, están ligadas al sujeto, sus conductas, sus afectos, sus procesos cognitivos y su contexto o experiencias vividas. Por otro lado, Melamed (2016) menciona que las emociones son “sensaciones de cambios corporales que se siguen a partir del contacto con ciertos tipos de estímulos” (p. 23); estos dos conceptos juegan un papel crucial en la vida de cada persona y ayudan a explicar por qué es importante comprender los propios orígenes para guiar las acciones y decisiones que se deben tomar.

Por otro lado, Álvarez Bolaños (2020) enuncia que tiene como fin el reconocer las emociones propias y de los demás, generando una gestión efectiva sobre respuestas que se crean a partir de una autorregulación positiva, favoreciendo las relaciones sociales e interpersonales y la colaboración con otros. Explica lo fundamental que es conocer el ámbito socioemocional, puesto que es el punto de partida para poder llevar a cabo una educación positiva, generando conocimientos, habilidades y competencias que favorecen el desarrollo de las NNA.

Empatía

Balart Gritti (2013) señala que es la capacidad para entender los sentimientos, problemas y necesidades de todo ser humano, poniéndose en su lugar y, de esta forma, responder adecuadamente. Por lo que para entablar conversaciones y tomar acciones que promuevan eficazmente el crecimiento personal, emocional y social, es fundamental tener empatía por las perspectivas de los demás y comprender las circunstancias por las que están pasando.

También se considera uno de los pilares de los sentimientos morales porque se ha puesto énfasis en cómo los sentimientos de amor y afecto juegan un papel en el desarrollo moral de las personas, considerando la empatía como una fuerza impulsora detrás del altruismo, favoreciendo el comportamiento prosocial, la cognición social y reprimiendo la

agresión como resultado, se fundamenta en la capacidad de expresar los propios sentimientos, formar vínculos con los demás y promover el reconocimiento a través de una variedad de medios de sentimientos.

Educación empática y Barreras para el aprendizaje y la participación (BAP)

Además de ser la empatía objeto de estudio, también lo son las BAP, las cuales surgen de la idea de cambiar el concepto de Necesidades Educativas Especiales (NEE), ya que se asocia la deficiencia o la discapacidad como la causa principal de las dificultades educativas, sin considerar aquellos aspectos que interactúan con las condiciones personales y sociales; es decir, los contextos.

En el documento de Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica: para alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación (SEP, 2018a, p. 25), se hace hincapié en considerar que las BAP surgen de la interacción entre los estudiantes y los contextos, personas, políticas, instituciones, culturas, circunstancias sociales y económicas que afectan sus vidas.

Teorías y modelo de la educación emocional

Teoría sociocultural de Vygotsky

Esta teoría hace énfasis en la participación activa de los menores con el ambiente que los rodea, siendo el crecimiento cognoscitivo resultado de un proceso colaborativo. Vygotsky (1979, como se cita en Carrera & Mazzarella, 2001) sostiene que la adquisición de habilidades cognoscitivas en los niños forma parte de su desarrollo de aprendizaje mediante la interacción social. Además, señala que:

Todo aprendizaje en la escuela siempre tiene una historia previa, todo niño ya ha tenido experiencias antes de entrar a la fase escolar; por tanto, aprendizaje y desarrollo están interrelacionados desde los primeros días de vida del infante (p. 43).

La inteligencia emocional (IE) según Salovey y Mayer

En el libro de Psicopedagogía de las emociones de Bisquerra Alzina (2009), Mayer y Salovey, estructuran la IE como un modelo de cuatro ramas interrelacionadas. En primer lugar, mencionan a la percepción emocional, la cual definen como la capacidad de percibir las emociones en sí mismos y en los demás e incluye la aptitud para expresarlas adecuadamente. En la segunda rama, se encuentra la facilitación emocional del pensamiento, en ella se explica que las emociones priorizan el pensamiento y dirigen la atención a la información importante. En tercer lugar, conciben la comprensión emocional, en la que se entienden y analizan las emociones empleando el conocimiento emocional. Por último, la regulación emocional, la cual se basa en la organización reflexiva de las emociones para promover el conocimiento emocional e intelectual

Modelo teórico de competencia emocional de Bisquerra y Pérez

Bisquerra y Pérez (2007) proponen que las competencias emocionales se pueden agrupar en cinco grandes dimensiones: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía personal, la competencia social y competencias para la vida y el bienestar.

En la primera se integra la capacidad de ser consciente de las propias emociones y la habilidad de captar el clima emocional en un contexto específico. La segunda, por su parte, se refiere a la aptitud de utilizar las emociones adecuadamente, teniendo en cuenta que se requiere ser consciente de la relación entre emoción, cognición y comportamiento, así como mostrar estrategias eficaces de afrontamiento y la capacidad de auto-generar emociones

positivas. En tercer lugar, incluye un conjunto de características relacionadas con el auto manejo de emociones, tales como: autoestima, actitud positiva ante la vida, responsabilidad, capacidad de analizar críticamente las normas sociales, capacidad para buscar ayuda y recursos cuando sea necesario y las creencias de autoeficacia (Bisquerra & Pérez, 2007).

La cuarta indica la competencia de establecer relaciones positivas con otras personas, en este punto es importante tener el dominio de habilidades sociales básicas, comunicación efectiva, respeto por los demás y conducta prosocial asertiva. Por último, la quinta dimensión alude a la habilidad de mostrar un comportamiento responsable y adecuado para resolver los problemas de tipo personal, familiar, profesional, sociales dirigidos a la mejora de la persona y de la sociedad del bienestar (Bisquerra & Pérez, 2007).

Metodología

El estudio se recabó en el ciclo escolar 2022-2023, entrevistándose a un total de 15 docentes, dos hombres y 13 mujeres cuyas edades varían en un rango de entre los 25 a 68 años de edad. En este periodo los participantes laboraron en una escuela pública de la ciudad de Hermosillo, Sonora y estos pueden o no haber experimentado el trabajar y/o convivir con estudiantes que presentan BAP. La selección de los participantes fue efectuada a través del muestreo por disponibilidad, en palabras de Creswell (como se cita en Flores Ramírez et al., 2018) “el investigador selecciona a los participantes, que están dispuestos y disponibles en esta investigación” (párr. 22).

Con la segmentación y la categorización a partir de patrones recurrentes se obtuvieron, de manera general, dos familias: Empatía para los estudiantes que presentan BAP, de la que se derivan tres categorías como lo es la Atención de la diversidad, originándose de ella cuatro subcategorías, siendo las de mayor incidencia la Adaptación y Convivencia. En la segunda red destacan las Acciones para generar ambientes inclusivos desde la empatía, con tres

categorías, un ejemplo de la más recurrente es la convivencia escolar, en ella se desglosan dos subcategorías. En total, se lograron dos redes de familias, seis categorías y 16 subcategorías.

Resultados y discusión

A partir de la codificación abierta y axial se realizaron los análisis de las interrogantes objeto de estudio. En la primera que cuestiona sobre la noción que tienen los docentes sobre el conocimiento de sus educandos acerca de la identificación de emoción y sentimiento, se rescata que de los 15 maestros entrevistados (100%), 10 de ellos (66.6%) reconocen que la mayoría de sus estudiantes logran diferenciar entre ambos conceptos, al respecto un maestro comenta: *Si, diariamente. Cuando llegan, ellos mismos lo manifiestan diciendo cómo les fue un día antes, cómo se han sentido, si les pasa alguna situación pues es muy común que el niño lo diga, si hubo agresividad o algo durante el camino hacia la escuela, ellos lo demuestran porque llegan similar (AC45F-263).*

Partiendo de la segunda pregunta en la que se hace referencia a si los estudiantes son empáticos con los educandos que presentan barreras para el aprendizaje y participación, es necesario enfatizar que surge una familia denominada Empatía para los estudiantes con BAP (ver Tabla 1), de la que se derivan tres categorías: Práctica docente, Atención a la diversidad y Desarrollo de valores; asimismo, de ellas surgen diversas subcategorías.

Tabla 1

Pregunta 1. ¿Los alumnos son empáticos con los estudiantes que presentan BAP? ¿Por qué?

¿Los alumnos son empáticos con los estudiantes que presentan barreras para el aprendizaje y participación? ¿Por qué?	
Categoría	Subcategorías
<ul style="list-style-type: none"> • Práctica docente 	<ul style="list-style-type: none"> • Resolución de conflictos • Apoyo
<ul style="list-style-type: none"> • Atención a la diversidad escolar 	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicación • Cultura • Ambiente • Adaptación • Convivencia
<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de valores inclusivos 	<ul style="list-style-type: none"> • Empatía • Respeto

Las tres áreas principales del trabajo de cada docente: Resolución de conflictos, Apoyo y Comunicación, se desglosan en la categoría Práctica Docente, que es la más pertinente para la población encuestada. La subcategoría que tuvo mayor impacto fue la de Comunicación, pues gran parte del profesorado considera que es base para que se establezca cualquier proceso social dentro y fuera del contexto educativo, posibilitando que se desarrolle y fortalezca la enseñanza. Uno de los entrevistados cita que *los niños entienden cuando uno platica con ellos, algún problema que tenga un compañerito lo platica entre ellos antes para llegar a los acuerdos* (SM41F-161).

Conforme a la segunda categoría, nombrada Atención a la diversidad escolar, se obtuvieron cuatro subcategorías: Adaptación, Convivencia, Cultura y Ambiente. Estos componentes se relacionan con el propósito de promover en el aula un ambiente favorable en el que se respeten las diferentes culturas, generando una convivencia pacífica en el que se fomenten diversos valores, atendiendo y tomando en cuenta los estilos y ritmos de aprendizaje.

Por un lado, la Adaptación, subcategoría más expresada por la muestra entrevistada, alude al proceso que existe entre la interrelación del niño y su medio, es decir, describe el cómo los educandos construyen nuevos aprendizajes a través de la relación con la sociedad y entorno, a nivel social, personal y cognitivo. Así lo manifiesta uno de los docentes: *Ellos se adaptan y si hay algún conflicto o algo, recurren al apoyo del maestro* (AC45F-263). Abonando a ello, Ramírez et al. (2003) definen la adaptación como la “capacidad intelectual y emocional de responder adecuada y coherentemente a las exigencias del entorno, regulando el comportamiento en función del entorno” (p. 3). Además, implica el tener el poder de afrontar los nuevos cambios.

El Desarrollo de valores inclusivos es la tercera categoría que forma parte indispensable de la formación de los alumnos, ya que al fomentarlos se puede constituir una base firme para preparar a los estudiantes de manera exitosa. Educar en valores mediante técnicas o herramientas implica promover pautas o normas de convivencia que guíen el desarrollo integral y emocional de las personas. Así, la población entrevistada considera que los dos valores más establecidos entre los niños y niñas que presentan BAP son la Empatía y el Respeto.

Con respecto a la Empatía, subcategoría más mencionada y en la que se hace énfasis en que este principio deben de adquirirlo las NNA, para reconocer, respetar y aceptar las diferencias propias y la de los demás. Es importante aprender a ponerse en el lugar del otro, tanto de manera cognitiva como afectiva, es un valor educativo que hace de las personas, sujetos comprensibles, respetuosos y tolerantes. Uno de los maestros señala lo siguiente: “Si son conscientes la gran mayoría de que pasan por situaciones o que tienen problemas y si los acompañan, son buenos compañeros y entienden la situación” (JM50M-284).

Sustentando lo anterior, en el modelo de competencias emocionales básicas para la vida de Bisquerra (2016), se deriva una competencia que se vincula a la empatía,

denominada conciencia emocional, conforme a este autor es “la capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado. Esta competencia pasa por reconocer, identificar y concientizar los propios sentimientos y emociones” (párr. 18). Igualmente, al tener conciencia sobre las emociones y sentimientos propios, permite desarrollar la capacidad de reconocer estos en los demás, y de actuar de manera empática en las relaciones interpersonales.

Siguiendo con el análisis realizado en respuesta a la pregunta tres sobre las acciones que se generan para brindar un ambiente inclusivo, hablando desde la empatía en el aula (ver Tabla 2), se destacan tres categorías que son miembros de la segunda familia, y estas deben servir como base para la Convivencia, Práctica inclusiva y la Función docente. Cualquier proceso educativo se realiza con el fin de garantizar que cada estudiante reciba una educación inclusiva, de calidad y basada en sus valores.

Tabla 2

Pregunta 2. ¿Qué acciones se generan para que se dé un ambiente inclusivo hablando desde la empatía en las aulas?

¿Qué acciones se generan para que se dé un ambiente inclusivo hablando desde la empatía en las aulas?	
Categoría	Subcategorías
• Convivencia	• Comunicación asertiva
	• Trabajo colaborativo
• Práctica inclusiva	• Igualdad
	• Equidad
• Función docente	• Ejemplificaciones
	• Concientización
	• Capacitación docente

La Comunicación Asertiva y el Trabajo Colaborativo son dos subcategorías que destacan en la primera categoría denominada Convivencia Escolar. La primera de ellas fue la de mayor asociación por parte de los docentes, por lo que hace énfasis a lo que un maestro o maestra necesita en su labor docente para implementar una sana interacción entre niñas y niños. Dentro del Programa de Estudio de Aprendizaje Clave para la Educación Integral (SEP, 2017) se menciona que “el educador es también un mediador o moderador de la interacción social en el aula. Su papel consiste en regular la convivencia y participación de todos los estudiantes” (p. 181).

La segunda categoría: Práctica inclusiva en las aulas, se destaca por la incorporación de la diversidad como un elemento favorecedor de los procesos de enseñanza y aprendizaje. De acuerdo con el Modelo educativo de equidad e inclusión (SEP, 2018b), “la educación inclusiva garantiza el acceso, permanencia, participación y aprendizaje de todos los estudiantes, con especial énfasis en aquellos que están excluidos, marginados o en riesgo de estarlo” (p. 14). Dicho grupo se divide en dos subcategorías esenciales que conllevan a la inclusión: Igualdad y Equidad, el primero de ellos es el de mayor recurrencia.

Con respecto al primer patrón sobre la Igualdad, se hace mención que es el derecho igualitario que tienen todos los seres humanos a ser tratados con respeto sin discriminación alguna; por lo tanto, la igualdad, la promoción y el respeto a los derechos humanos, la equidad, la inclusión y la no discriminación, son principios que deben traducirse en actitudes y prácticas que sustenten, inspiren y legitimen el quehacer educativo (SEP, 2017). Así lo comenta una de las docentes entrevistadas: *Siempre nosotros les estamos hablando a los alumnos sobre el respeto, el ver a los alumnos por igual, que todos tienen los mismos*

derechos de estudiar, aprender a convivir entre los compañeros, entonces siempre les estamos hablando a los niños de aceptar a todos los alumnos y tratar de incluirlos (MV49F-261).

Por último, en la tercera categoría nombrada Función docente, se desglosan tres subcategorías: Ejemplificaciones, Concientización y Capacitación docente. Esta hace referencia a todas las tareas que desarrollan los profesores en su actuar con los educandos, implica el lado cognitivo, emocional y social que se desempeña en el día a día.

La subcategoría más relevante denominada Ejemplificaciones, según los entrevistados, hace alusión a la utilización de ejemplos como un recurso para promover y analizar diversas situaciones, así como una forma de practicar la empatía en los alumnos, de ponerse en el lugar del otro. Un docente afirma que con el empleo de ellos se ayuda a poner a los alumnos en la situación de los demás, comentando lo siguiente: *Al proyectar ejemplos se abren a la escucha de qué harían ellos si estuvieran en el lugar de tal persona, por ejemplo, utilizamos Formación Cívica y Ética para las normas de convivencia y de ahí vamos platicando sobre cómo favorecer, pues la inclusión y la empatía en ellos (AT25F-35).*

Para finalizar, la última subcategoría encontrada fue Capacitación docente, que se puede analizar como un proceso mediante el cual se brindan conocimientos que fomenten la formación y desarrollo de habilidades, adquiriendo información nueva sobre temáticas relevantes como lo es la empatía y las BAP; es decir, *¿de qué manera ofrecer clases inclusivas?, ¿cómo ayudar a los alumnos que presentan BAP?, entre muchas variantes que se pueden desencadenar en las prácticas educativas. Referente a lo anterior, un participante asegura que una acción valiosa que permite estar en sintonía con los educandos con BAP, es estar investigando en conjunto, actualizándose y recibiendo capacitaciones para poder sacar estrategias e implementarlas (SM41F-161).*

Al igual, que la gran mayoría de los participantes exponen la necesidad de recibir capacitaciones por parte de las autoridades correspondientes, afirmando que con este apoyo se puede brindar una educación inclusiva de calidad. Dando sustento a la cita del docente, Ander-Egg (1999, como se cita en Alas Solís & Moncada Godoy, 2010) ha definido la capacitación docente como el “hacer apto, preparar para adquirir o mejorar los conocimientos y las aptitudes que la formación profesional no ha proporcionado para realizar una tarea o actividad educativa” (p. 6).

Conclusiones

En cuanto a la percepción que tienen los maestros y maestras acerca de la educación socioemocional en relación con la empatía y la inclusión de NNA que presentan BAP, los hallazgos encontrados reflejan la empatía como una herramienta esencial de todo aprendizaje, asumiéndola como la capacidad de ponerse en el lugar del otro, de comprender las emociones y sentimientos de los demás. Asimismo, se detalla que la noción de principal relevancia en este rubro es la práctica docente. Al respecto, los participantes coinciden en que el ser educador posibilita el generar ambientes inclusivos y practicar la empatía entre alumnos y personal de las instituciones educativas a través del apoyo, la resolución de conflictos y una adecuada comunicación, esto con la finalidad de alcanzar la eliminación de las BAP.

En este sentido, la inclusión en esta investigación juega un papel crucial, pues se considera como un proceso que permite mejorar las habilidades y oportunidades de las NNA que se encuentran en desventaja, concluyendo que se les debe proporcionar el acceso y la participación para que todos los individuos sean vistos en igualdad, pero, sobre todo, en equidad.

De igual manera, en el aspecto de las acciones que se generan para la inclusión de las NNA con BAP, hablando desde el enfoque de la empatía, se rescata que la sana convivencia y las prácticas inclusivas son primordiales para establecer una educación empática e inclusiva, en el que se beneficie la promoción de la diversidad en cada estudiante para alcanzar un avance óptimo con el fin de fomentar la colaboración de toda la comunidad educativa y disminuir la discriminación y la exclusión en la educación.

Además, la población estudiada hizo hincapié que una área de oportunidad, en la que se puede mejorar y ayudar a los maestros y maestras, es la capacitación docente, mencionando que tienen poca preparación para afrontar las distintas barreras que se presentan a lo largo del trayecto formativo, de este modo, opinan que es muy importante el que se les brinde una formación basada en habilidades, capacidades y competencias inclusivas en el que puedan atender, de manera eficiente, a todo niño y niña que así lo requiera.

Referencias

- Alas Solís, M., & Moncada Godoy, G. (2010). Impacto y necesidades de capacitación de docentes de educación básica en relación con el currículo nacional básico. <https://www.air.org/sites/default/files/MIDEHImpactNecesidCapactEJEC%26Portada.pdf>
- Álvarez Bolaños, E. (2020, marzo). Educación socioemocional. Controversias y Concurrencias Latinoamericanas, 11(20), 388-408, <https://www.redalyc.org/journal/5886/588663787023/html/>
- Balart Gritti, M. (2013). La empatía: La clave para conectar con los demás. Gref. https://www.gref.org/nuevo/articulos/art_250513.pdf
- Bisquerra Alzina, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.
- Bisquerra Alzina, R. (2009) Psicopedagogía de las emociones. Editorial Síntesis, S. A.
- Bisquerra, R. (2016). *10 ideas clave Educación emocional*. Editorial Graó
- Bisquerra, R., & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, (10), 61-82, <http://www.ub.edu/grop/wp-content/uploads/2014/03/Las-competencias-emocionales.pdf>
- Carrera, B., & Mazzarella, C. (2001, abril-junio). Vygotsky: enfoque sociocultural. *Educere*, 5(13), 41-44, <https://www.redalyc.org/pdf/356/35601309.pdf>

- Flores Ramírez, M., Arriaga Bueno, R., Silos Vaquera, A., & Pérez Requejo, K. (2018, abril). Percepción del proceso de envejecimiento en adultos mayores en México. *Revista de trabajo social y ciencias sociales*, 27(1).
- Guillén Baca, E. (2018). Educación socioemocional y empatía. *Didac*, (72), 64-69, <https://biblat.unam.mx/hevila/Didac/2018/no72/9.pdf>
- Melamed, A. (2016). Las teorías de las emociones y su relación con la cognición: un análisis desde la filosofía de la mente. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales*, (49), 13-38, <https://www.redalyc.org/pdf/185/18551075001.pdf>
- Mora, F. (2014). Neuroeducación. Solo se puede aprender aquello que se ama. Alianza Editorial. https://www.colegar.com/colegar/archivo_aporte_id209_1599168691253.pdf
- Ortiz López, R. (2017). La importancia de la educación emocional en el desarrollo integral del alumno de primaria [Memoria del Trabajo de Fin de Grado]. https://dspace.uib.es/xmlui/bitstream/handle/11201/3952/Ortiz_Lopez_Raquel.pdf
- Ramírez, M., Herrera, F., & Herrera, I. (2003, octubre). ¿Qué ocurre con la adaptación y el rendimiento académico de los alumnos, en un contexto educativo pluricultural? *Revista Iberoamericana de Educación*, 33(2), 1-17.
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*. https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/APRENDIZAJES_CLAVE_PARA_LA_EDUCACION_INTEGRAL.pdf
- Secretaría de Educación Pública (2018a). *Estrategia de equidad e inclusión en la educación*

básica: para alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación.

<https://infobasica.seslp.gob.mx/programas/departamentos-educativos-programas/educacion-preescolar-departamentos-educativos-programas/estrategia-de-equidad-e-inclusion-en-la-educacion-basica-por-alumnos-con-discapacidad-aptitudes-sobresalientes-y-dificultades-severas-de-aprendizaje-conducta-o-comunicacion/>

Secretaría de Educación Pública. (2018b). *Educación inclusiva.*

<https://dgesum.sep.gob.mx/public/planes2018/LePri/LePri501.pdf>

La docencia frente a la inclusión

Vannia Guadalupe Baeza Carrillo

19-v.baeza.c@ibycenech.edu.mx

Institución Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Chihuahua Profesor

Luís Urías Belderráin

Myrna Rodríguez Zaragoza

m.rodriguez@ibycenech.edu.mx

Institución Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Chihuahua Profesor

Luís Urías Belderráin

Ruth Nohemí Oros Macías

rn.oros@ibycenech.edu.mx

Institución Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Chihuahua Profesor

Luís Urías Belderráin

Línea temática 7. Educación, desigualdad social e inclusión

Resumen

La presencia de la educación inclusiva en la práctica docente forma parte de un nuevo reto hacia los maestros del siglo XXI, esta promete dentro del contexto áulico ofrecer a los estudiantes una nueva visión y forma de ver el proceso de enseñanza y aprendizaje como un área de oportunidad que toma en cuenta sus necesidades individuales y grupales. Es por esto que es relevante conocer aquellos elementos, actitudes y habilidades del profesorado que se encuentran implícitas en su

práctica diaria aportando un sentido de identidad que permite ofrecer a los alumnos una educación de calidad y experiencias gratas.

Lo cual permite identificar por medio del análisis: la influencia que tiene la metodología de aprendizaje con la actitud y conocimientos del maestro hacia los alumnos que transitan el ciclo escolar, en qué proceso inclusivo se encuentran, así como los niveles de alcance que tienen con el grupo. Teniendo con ello, una visión más clara de los puntos de partida reales en los cuales se encuentran para llegar a la inclusión y comprender si esta puede o ya formar parte de su perfil docente.

Palabras clave: Inclusión, práctica docente, perfil e identidad docente.

Planteamiento del problema

Así como el rezago académico ha tenido alto impacto en las escuelas debido a las situaciones de vulnerabilidad que se enfrentaron ante la pandemia por el COVID-19, la necesidad por lograr que el nivel educativo mejore es ahora una tarea de todos. Es por eso que se considera importante investigar más sobre cómo los docentes influyen en la motivación de los estudiantes para continuar sus grados académicos, e identificar aquellas prácticas que son de ayuda para que los jóvenes mantengan el interés en sus estudios, con la intención de fortalecer el perfil docente y poderlo orientar a las nuevas necesidades y exigencias que la sociedad y la tecnología solicitan, ya que conforme los años avanzan el ser humano se vuelve más competente y el docente no debería quedarse atrás.

Es de gran relevancia la indagación de diferentes perfiles y estrategias docentes, así como la excavación de información oportuna de alumnos y profesores que permita detectar esas virtudes que a lo largo de los años comienza a formar parte de un perfil profesional involucrado en

el desarrollo del aprendizaje del educando y que posiblemente pueda verse comprometido en el conocimiento y proceso de aprendizaje de cada individuo, identificando con ello las estrategias utilizadas que fueron de ayuda para llegar a la ejecución de metodologías de enseñanza funcionales antes, durante y después de la pandemia que tienen resultados significativos en la estrategia docente ya que destaca su habilidad para adaptarse al contexto que le rodea.

Marco teórico

El proceso de la exclusión a la inclusión

Si bien se sabe la inclusión forma parte de un largo proceso de adaptación social, para lograr llegar a ella es necesario atravesar primero por la exclusión, segregación, e integración que a lo largo de la historia de México se vio detectada por medio de las prácticas educativas hacia las personas con discapacidad, llegando a dejar de brindarle la oportunidad a los alumnos con discapacidad a contar con Centros de Atención Múltiple y USAER, en la actualidad:

La Secretaría de Educación Pública (SEP) tiene el Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa, este programa tiene como objetivo garantizar la inclusión y equidad de las personas con discapacidad y las personas con aptitudes sobresalientes y/o talentos específicos en todos los ámbitos de su vida, priorizando el educativo (Conadis, 2017, Párr.3).

Ahora se está exigiendo a la labor docente la apropiación del concepto de inclusión dentro del aula, que permita dar libre acceso a todos los estudiantes sin importar sus diferentes condiciones evitando con esto que lleguen a sentirse excluirlos o hacerlos fuera de las oportunidades de educación y recreación social a la cual todo mexicano tiene derecho.

Inclusión

En una institución se encuentra una diversidad de pensamientos, culturas y personalidades que hacen a cada uno de los alumnos únicos y diferentes, esta resulta una tarea enorme para los profesores, ya que aceptar que cada uno de los educandos son diversos es admitir que sus procesos de aprendizaje, participación y desarrollo dentro de las habilidades educativas se verá implicada una serie de dilemas que serán factores cambiantes para el 26 correcto aprendizaje de cada uno. Actualmente se encuentra merodeando por la sociedad el concepto de inclusión que para los mexicanos es un término poco utilizado y conocido, que dentro de la tarea docente implica una nueva serie de retos y oportunidades que favorecen al aprendizaje de forma significativa. Dentro del Guía para la educación inclusiva de Tony Booth y Mel Ainscow (2000) podemos encontrar el concepto de inclusión educativa como:

...la inclusión es un conjunto de procesos sin fin, ya que también supone la especificación de la dirección que debe asumir el cambio, y esto es relevante para cualquier escuela, independientemente de lo inclusiva o excluyente que sean su cultura, sus políticas y sus prácticas. La inclusión significa que los centros educativos se comprometan a realizar un análisis crítico sobre lo que se puede hacer para mejorar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado en la escuela y en su localidad. (p. 21)

Dimensión Prácticas Inclusivas

Las prácticas inclusivas dentro del aula son el resultado de una cultura y política inclusiva, en ella el docente busca asegurar que todos sus estudiantes aprendan desde sus puntos de partida, estos pueden variar debido a que todos tienen perspectivas y conocimientos diferentes, debido a que los contextos en los cuales se desarrollan fuera de ella no son iguales, siendo el papel del docente dentro del salón el brindar actividades y

aprendizajes que superen las diferentes BAP que los alumnos enfrentan y mantener un proceso activo de enseñanza con cada uno de ellos.

Para lograr un aprendizaje asertivo en cada uno de los alumnos el docente debe de tener en cuenta varios elementos como: el perfil individual de cada uno de sus alumnos, las evaluaciones que aplica durante sus clases y los tipos que emplea, la metodología de clase que ejerce dentro de su aula y los materiales que utiliza. Todos estos forman parte de las necesidades para adquirir una planeación diversificada según el método DUA.

Metodología

“Es el componente curricular por excelencia con el que el docente puede personalizar la enseñanza y atender la diversidad del aula, de tal forma que todos los alumnos puedan acceder al aprendizaje y alcanzar los objetivos propuestos” (Pastor, 2018, p. 72) este proceso es logrado una vez que son establecidos los objetivos y evaluaciones que se aplicarán dentro de la clase, permite identificar los métodos y estrategias por medio de los cuales se logrará consolidar el aprendizaje, todos los procesos por los cuales la clase atravesará están mediados por los momentos y permiten que se lleve un orden correcto que toma en cuenta los diferentes canales de representación, redes cognitivas, contextos y principios. Logrando con ello una estabilidad que permita llegar a la meta planteada.

Perfil Docente

Cuando se habla de la profesión docente, las perspectivas sociales suben a niveles incomprensibles, la tarea del profesorado es educar a individuos que en el futuro serán el desarrollo de la economía y sociedad del país por lo que ante la vista de los padres y la comunidad en general, la profesión docente tiene un alto peso e impacto en el mundo. Sin embargo, debe de

considerarse que la docencia no deja de ser una profesión más que cumple con las necesidades del contexto.

“Uno de los objetivos de cualquier profesional consiste en ser cada vez más competente y mejor en su oficio. Esta mejora profesional generalmente se consigue mediante el conocimiento y la experiencia” (Campos, 2011, p. 21) las cuales solo pueden ser posibles mediante la práctica, la interacción inmediata en el contexto en el cual se desenvuelve la profesión permite conocer aquellas variables y dimensiones que ayudan a mejorar las perspectivas de ejecución dentro de la profesión.

En el caso de la profesión docente la práctica va más allá del estudio de la metodología didáctica y la implementación de actividades lúdicas, esta requiere de la intervención plena y la observación de los demás compañeros, pues es por medio de las experiencias personales y de los demás profesionales que se comienza a generar nuevos empleos y perspectivas en el ámbito educativo. Permite innovar las clases y generar nuevas propuestas que son de ayuda para el grupo y que solo pueden ser detectadas por medio de la interacción directa con el contexto de trabajo.

Es por eso que en la formación docente la intervención inmediata a los salones permite al docente en formación y permanente analizar aquellas acciones que son satisfactorias para él 40 y cuales requieren de mejoramiento, almacenando con él sus experiencias y poniéndolas en práctica durante el desarrollo de sus clases, es por eso que el proceso de formación docente influye fuertemente en el perfil que el docente desarrollará al término de su licenciatura y se verá reflejado en su labor diaria (Campos, 2011).

Proceso de formación docente

“La formación en la praxis docente, sea inicial o en ejercicio (continua), es considerada únicamente uno de los recursos-indicadores más decisivos e ineludibles para promover las reformas y mejoras que la sociedad actual reclama de los sistemas educativos” (Campos, 2011, p. 117) la práctica activa del docente antes y después de ejercer permite estar constantemente actualizado en las necesidades que la generación requiere y ayuda a la generación de experiencia que será útil para su labor.

“Merece ser considerada, asimismo, como un escenario propio para la provisión de oportunidades y experiencias para el aprendizaje de la profesión” (Campos, 2011, p. 118) permite construir nuevos significados y desarrollar en el individuo un autoanálisis personal constante que le permitirá salir adelante y enfrentar los nuevos retos que se vayan presentando a lo largo de este proceso. Es fundamental en la formación del docente y apoya a la evolución de la ciencia y las dinámicas escolares.

Metodología

La ruta metodológica que se empleó para elaborar esta investigación es de corte cualitativo, siendo esta “la investigación que produce datos descriptivos, las propias palabras de la persona, habladas o escritas y la conducta observable” (Taylor & Bogdan, 1994, p. 20) .Debido a que se realizó un conocimiento a profundidad sobre las prácticas docentes, las cuales solo pueden ser analizadas por medio de la observación de las clases, el cuestionamiento a estudiantes y maestros respecto al desenvolvimiento del docente así como el conocimiento de los saberes y pensamientos del sujeto de investigación que son factibles con la observación dentro del campo de estudio.

Las herramientas utilizadas para la recolección de la información fueron observación a su clase frente al grupo, entrevistas y encuestas a alumnos y docente, específicamente con el orden mencionado para evitar una alteración de datos al momento de elaborar el análisis de su práctica

docente con los comentarios del estudiante o el profesor. Cada herramienta hacía énfasis en: los elementos que conforman una práctica inclusiva y los principios del aprendizaje, así como los elementos inclusivos tomados en cuenta al momento de realizar la planeación, la opinión del educando hacia las clases y la observación oportuna de su dinámica de clase.

Este proceso se realizó a un total de 5 docentes, pertenecientes a los niveles de primaria, secundaria, preparatoria y educación especial, siendo 2 de ellos pertenecientes a escuelas privadas y 3 a públicas, con diferentes categorías de licenciaturas y maestrías para tener con ello un análisis amplio de la influencia académica, personal y actitudinal de cada uno de ellos hacia los procesos de inclusión y aprendizaje del estudiante.

Además, se elaboraron preguntas a 4 estudiantes que tenían clases en ese ciclo escolar con el docente, con la finalidad de tener su opinión personal sobre el desenvolvimiento del docente frente al grupo y la repercusión de su metodología en su aprendizaje, teniendo de igual forma la selección de 2 hombres y 2 mujeres por cada maestro.

En cuanto al análisis, se llevó a cabo por medio de una triangulación de datos la cual “comprende el uso de varias estrategias al estudiar un mismo fenómeno, por ejemplo, el uso de varios métodos (entrevistas individuales, grupos focales o talleres investigativos)” (Okuda y Gómez, 2005, p. 119) se triangularon de forma individual cada ámbito clase, docente y alumno de los 5 profesores arrojando 3 resultados finales: características de su práctica, perfil del docente y perspectiva de la clase según los alumnos, lo cual permitió llegar a las conclusiones.

La generación de estos resultados requirió de la comprensión de una posibilidad de variables múltiples en los estilos de práctica, perfiles y presepectivas del alumno, es por ello que cada análisis se rescató de forma individual para tener una idea del manejo de cada uno de los docentes y darles crédito a sus metodologías y efectos en su grupo pero, la esencia de la

triangulación y la investigación del marco teórico permitieron identificar de una forma más general las cualidades que aportaban a una práctica inclusiva idónea, tal y como Okuda y Gómez (2005) mencionan las ventajas de poner esta técnica:

una de las ventajas de la triangulación es que cuando dos estrategias arrojan resultados muy similares, esto corrobora los hallazgos; pero cuando, por el contrario, estos resultados no lo son, la triangulación ofrece una oportunidad para que se elabore una perspectiva más amplia en cuanto a la interpretación del fenómeno en cuestión, porque señala su complejidad y esto a su vez enriquece el estudio y brinda la oportunidad de que se realicen nuevos planteamientos (p. 120).

Resultado

Sujeto 2

Observación de la clase

El salón se encontraba limpio y con un aroma agradable, las bancas y el lugar en general siempre se mantenía pulcro y la maestra mostraba autoridad, pero aportaba confianza a sus alumnos para comentar dudas u opiniones, el grupo permanece en silencio y respeta turnos.

Tabla 1.2 Principios del Aprendizaje

Elementos presentes en sus clases:	Presente	Ausente
Intensidad	X	

Efecto	X	
Prioridad		X
Transferencia	X	
Novedad	X	
Resistencia al cambio	X	
Pluralidad	X	
Ejercicio	X	
Uso	X	
Motivación	X	
Autoestima	X	
Participación intensa y activa de todos y cada uno	X	

Entrevista Docente

La maestra menciona haber seleccionado esta carrera debido a que en su familia tiene un familiar con Síndrome Down, solía acompañar a terapias y le gustaba el trabajo que las maestras hacían, por lo que se motivó a ejercer esa profesión inicio en el ámbito de primaria, pero realizó maestrías para especializarse en educación especial, su metodología es basada en proyectos y

toma en cuenta los niveles de aprendizaje en el que se encuentra cada uno de sus alumnos para partir desde sus necesidades individuales y los selecciona por medio de “el vaso maléfico”, busca que se ayuden entre todos y adapta los equipos en cuanto a liderazgo y empatía para que funcionen de la forma correcta, busca aplicar temas relevantes y de interés actual para sus estudiantes logrando con ello una motivación y trabajo áulico idóneo, ha tenido desempeño en el área de USAER pero actualmente se encuentra como maestra de grupo de primaria.

Entrevista a alumnos

En cuanto a las respuestas de los alumnos todos mencionaron que la clase de su maestra era muy divertida e interesante que les ayudaba a aprender más y que se les pasara el día más rápido, que no sentían miedo a equivocarse como con el resto de sus profesores y que ella los conocía tan bien que era capaz de darse cuenta si se sentían tristes o felices, por lo que eso la hacía especial y diferente a todos sus profesores.

Sujeto 3

Observación de la clase

Se realizó dos observaciones áulicas debido a que atiende dos niveles diferentes, secundaria y preparatoria, las condiciones económicas y de infraestructura variaban en cada salón, pero la presencia y actitud del docente eran siempre las mismas, carga con un material personalizado con su marca “MATHZONE” las cuales son interesantes para sus alumnos así como, una pelota de tenis con boca de PAC-MAN que utiliza para hacer preguntas y otorgar la palabra , ya que lo hacen ser diferente al resto de sus maestros.

Tabla 1.3 Principios del Aprendizaje

Elementos presentes en sus clases:	Presente	Ausente
Intensidad		X
Efecto	X	
Prioridad	X	
Transferencia	X	
Novedad	X	
Resistencia al cambio	X	
Pluralidad	X	
Ejercicio	X	
Uso	X	
Motivación	X	
Autoestima	X	
Participación intensa y activa de todos y cada uno	X	

Entrevista Docente

El profesor menciona que desconocía su vocación sin embargo, después de terminar su ingeniería le ofrecieron la oportunidad de trabajar con alumnos de telesecundaria y descubrió que a eso se dedicaría el resto de su vida, emplea un trabajo entre iguales no mayor a 5 con alumnos de diferentes niveles de aprendizaje para estimular la cooperación y el liderazgo logrando con su orientación y papel de guía la motivación por aprender y enseñanza basada en el estudiante de menor nivel académico ya que "él explica de una manera en la que me hubieran gustado que me explicaran y nunca nadie lo hizo" (S3,2023).

Entrevista a alumnos

En este caso se entrevistaron a dos alumnos: un hombre y una mujer, de secundaria y de bachilleres, debido a que este docente daba a esos grados en ese momento y la observación se realizó a esos niveles, los estudiantes mencionan que la forma en la cual da clases el profesor los hace sentir especiales, pues los identifica por su nombre y también los trata con respeto, explica de una forma muy detallada y hace que las matemáticas no sean difíciles, no es igual al resto de los profesores pues su dinámica de trabajo es diferente pero logra hacer que todos aprendan a pesar de ser malos en esa materia.

Sujeto 5

Observación de la clase

El salón se encuentra en buenas condiciones, los alumnos vienen bien alimentados y descansados, tiene una comunicación muy asertiva con sus alumnos y en cuanto entra ellos la

reciben con alegría, les pregunta cómo se sienten y busca acercarse a aquellos que se encuentran más vulnerables o emocionalmente inestables.

Tabla 1.5 Principios del Aprendizaje

Elementos presentes en sus clases:	Presente	Ausente
Intensidad	X	
Efecto	X	
Prioridad	X	
Transferencia	X	
Novedad	X	
Resistencia al cambio	X	
Pluralidad	X	
Ejercicio	X	
Uso	X	
Motivación	X	
Autoestima	X	

Participación intensa y activa de todos y cada uno	X	
--	---	--

Entrevista Docente

El docente menciona haber ingresado a la normal por necesidad, no eran sus planes sin embargo después de graduarse se dio cuenta que era su verdadera vocación, estudio y se especializó terminando también una licenciatura en superior, su metodología de aprendizaje se basa en la composición de una clase dinámica que haga al alumno sentirse involucrado con su aprendizaje pero que no desarrolle sentimientos negativos hacia la historia, busca despertar el interés por medio de películas que les permiten llegar con una cierta noción del tema antes de clases, de igual forma maneja otra materia en la cual su metodología cambia por completo y se vuelve más estricto y perfeccionista en cuanto a los errores.

Sin embargo, la motivación y el trabajo de la autoestima se manejan a la par conforme esta materia avanza y los resultados siempre al final del ciclo son excelentes menciona el docente que “es un taller en el cual deben aprender habilidades, por lo tanto, debes de convencer al muchacho de que lo puede hacer y que es capaz, ahí no existe la conformidad porque si le pides poquito él te dará poquito hay que hacer que sepan que pueden hacer más y mejores cosas” (S5,2023).

Entrevista a alumnos

Se seleccionaron a dos estudiantes por materia que imparte, en la materia de historia mencionan que su clase es divertida e interesante y que lo hace diferente al resto porque le da otro sentido a la historia deja de ser aburrida y comienza a tener sentido del porque deben de estudiarla,

no es tan necesario el aprendizaje extensivo de fechas ni mucho menos de nombres si no comprender qué ocurrió y por qué.

En cuanto a metodologías los estudiantes expresan que la forma de trabajo es diferente y muy explosiva pues las exigencias son muchas, pero no es molesto ni excesivo si no que les permite conocer sus propios límites y lo capaces que son de lograr superar sus miedos para que estos no sean una debilidad en el futuro universitario, es diferente su clase al resto porque él explica pero el resto del trabajo ya lo hacen ellos solos lo cual los hace sentirse más obligados a hacerlo bien mencionan que el llegar al final de esa materia y poder exponer su tesis frente a sus padres y que ellos escuchen del profesor ¿Qué se siente hacerlo bien? Es el mejor alago que pueden recibir frente a su familia.

Discusión y conclusiones

Se logró identificar que, aunque el concepto de inclusión educativa se encuentra apenas saliendo a la luz, los docentes que se seleccionaron llevan un correcto dominio de la práctica sin la necesidad de dominar el tema en su totalidad.

Los elementos generales que los docentes seleccionados tenían en común y que permitían acercarse a un modelo inclusivo más cercano fueron: tomar en cuenta las características del alumno (perfil- gustos, intereses), el contexto en el cual se desenvuelve el estudiante y la escuela, la aplicación de los canales de representación de una forma universal e implícita en el aprendizaje sin excepción, una evaluación que mida los avances personales del alumno pero que al mismo tiempo ponga en rigor la exigencia del dominio de los aprendizajes, y una metodología que tome en cuenta el nivel del alumno más débil y en base a él se planee y estructure la clase.

Se detectó que no existe una experiencia específica que influya en el correcto desarrollo y dominio de una práctica inclusiva, cada uno de los docentes contaban con historias y oportunidades diferentes, que fueron enfrentando a lo largo de su vida y que en cierta medida si influyo en la selección de su profesión mas no en el desarrollo de un perfil inclusivo con su grupo, fue en todos la habilidad de aprender a reconocer sus errores y aprender de los demás para mejorar su práctica así como su vocación y pasión los que permiten que el desarrollo de una inclusión educativa rinda frutos.

La docencia es más que enseñar a los alumnos, es un cambio de paradigma al momento de comprender que el docente se encuentra aprendiendo diariamente junto con ellos, un profesor crítico, adaptable e innovador tiene la oportunidad de disfrutar a profundidad de su trabajo, solo se puede lograr una educación inclusiva si se tienen maestros capaces de detectar sus errores y con ganas de buscar soluciones a ellos, puesto a que la inclusión no tiene un límite evoluciona junto con el tiempo por lo que solo lograrán estar cada vez más cerca de ella aquellos que tengan la intención de seguirla y de evolucionar junto con ella.

Referencias

- Booth, T., & Ainscow, M. (2000). *Índice de Inclusión: Desarrollando el Aprendizaje y la Participación en las Escuelas*. © Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE), Bristol UK 2000. Obtenido de <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/17276/indice%20de%20inclusion.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Guía para la Educación Inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los*. OEI-FUHEM.
- Brunot, S. (2019). Inclusión de niños de 6 a 7 años con necesidades educativas especiales (discapacidades sensorial, mental e intelectual) en una escuela primaria con Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular, en San Luis Potosí, México. *Revista de El Colegio de San Lui*, 69-109. doi:<http://dx.doi.org/10.21696/rcsl9182019815>
- Campos, B. B. (2011). *Mejorar la práctica educativa Herramientas para optimizar el rendimiento de los alumnos*. España: Wolters Kluwer.
- Conadis. (25 de enero de 2017). Gobierno de México . Obtenido de <https://www.gob.mx/conadis/es/articulos/que-es-el-programa-para-la-inclusion-y-la-equidad-educativa?idiom=es>
- Escobar, R. M. (2010). *COMPETENCIAS BÁSICAS Comunicación en equipos interdisciplinarios una propuesta metodológica y estrategia de aula*. Congreso Iberoamericano de Educación, (pág. 12). Buenos Aires, argentina. Obtenido de https://www.adeepra.org.ar/congresos/Congreso%20IBEROAMERICANO/COMPETENCIAS_BASICAS/RLE2459_Escobar.pdf
- Hargreaves, A. (2018). *Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)* (Séptima ed.). España: Ediciones Morata .
- Huamani, S. M. (2019). *Habilidades de investigación pedagógica en los docentes de primaria*. 33. Obtenido de [https://repositorio.untumbes.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12874/1641/HUAMANI%20MANTARI,%20SOFIA.pdf?sequence=1#:~:text=Mej%C3%ADa%20\(2017\)%20%E2%80%9CLa%20investigaci%C3%B3n,para%20llegar%20a%20conclusiones%20relevantes.](https://repositorio.untumbes.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12874/1641/HUAMANI%20MANTARI,%20SOFIA.pdf?sequence=1#:~:text=Mej%C3%ADa%20(2017)%20%E2%80%9CLa%20investigaci%C3%B3n,para%20llegar%20a%20conclusiones%20relevantes.)
- Moncayo, H. A., & Prieto, Y. L. (31 de enero de 2022). *El uso de metodologías de aprendizaje activo para fomentar el desarrollo del pensamiento visible en los estudiantes de bachillerato de U.E.F. Víctor Naranjo Fiallo*. Digital Publisher CEIT, 43-57. doi:[doi:doi.org/10.33386/593dp.2022.1-1.980](https://doi.org/10.33386/593dp.2022.1-1.980)

- Okuda, M. B., & Gómez, C. R. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. Revista Colombiana de Psiquiatría, 34(1), 118-124. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/806/80628403009.pdf>
- Pastor, C. A. (2018). Diseño Universal para el Aprendizaje: Educación para todos y prácticas de enseñanza inclusivas. España: Ediciones Morata .
- Posner, C. M. (2004). Enseñanza efectiva. Una revisión de la bibliografía más reciente en los países europeos y anglosajones. Revista Mexicana de Investigación Educativa . Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/140/14002103.pdf>
- Ruiz, M. E. (julio de 2010). Aprendizaje significativo a partir de la Innovación en la Práctica Docente. Universidad Veracruzana Facultad de Pedagogía. Obtenido de https://www.uv.mx/personal/maruiz/files/2011/05/RUIZ_MREPORTE.pdf
- Taylor, S., & Bogdan, R. (1994). Introducción a los métodos cualitativos de investigación La búsqueda de significados (2da ed.). España: Ediciones Paidós.

Importancia de los valores y su relación con la salud de los estudiantes universitarios

Ángel Gerardo Charles Meza

Universidad Autónoma de Coahuila

gcharles@uadec.edu.mx

Jaqueline Lizet Hernández Cueto

Universidad Autónoma de Coahuila

jaqueline.hernandez.cueto@uadec.mx

Jesús Alberto García García

Universidad Autónoma de Coahuila

jegarciag@uadec.edu.mx

Línea temática 7. Educación, desigualdad social e inclusión

Resumen

La carencia de valores en la población juvenil es un problema multifactorial que afecta el bienestar y aumenta la desigualdad social de los jóvenes. El objetivo del presente estudio es identificar la relación entre los valores y la calidad de vida relacionada con la salud de los estudiantes universitarios. La investigación fue cuantitativa, con diseño no experimental y transversal, con alcances descriptivos y correlacionales. Participaron 217 estudiantes seleccionados mediante un muestreo por conveniencia. Los instrumentos utilizados fueron: escala de valores y el cuestionario SF-12. Los resultados más relevantes indican que 15 de

22 valores presentaron puntuaciones altas, destacando el respeto, la justicia, sinceridad, compromiso y honestidad como los valores con mayor puntaje. En general los estudiantes perciben su salud general como buena. Se observó relación entre los valores y la calidad de vida, específicamente el optimismo y el entusiasmo tuvieron una relación significativa con el componente de *salud mental*, y en particular con las dimensiones de *salud mental* y *vitalidad*. En conclusión, los valores tienen incidencia significativa en diversos aspectos de la vida de los estudiantes, principalmente en su salud física y mental.

Palabras clave: valores, optimismo, entusiasmo, salud física, salud mental.

Planteamiento del problema

La vida universitaria es una etapa crucial para los jóvenes, lo que aprendan durante su formación académica será fundamental para las decisiones que tomarán en su vida diaria. Por otra parte, es también en la etapa universitaria en donde se encuentran rodeados de diversos factores que ponen en riesgo su integridad.

La carencia de valores como la responsabilidad y el compromiso pueden llevarlos a disminuir su rendimiento académico o en un escenario más extremo abandonar sus estudios. El mundo atraviesa por una gran crisis de valores, lo cual evidencia la necesidad de cambiar el modelo vigente de educación formal, a fin de integrar contenidos programáticos que permitan construir un mundo de valores, planteando la inminente necesidad de reforzar éstos en la educación superior (Llamas et al., 2020).

Por lo anterior, la presente investigación buscó responder las siguientes preguntas
¿Cuál es la relación entre los valores y la calidad de vida relacionada con la salud de los estudiantes universitarios? ¿Cuáles son los valores más importantes para los universitarios?
¿Cuáles son las características sociodemográficas de los estudiantes?

Algunos antecedentes sobre el tema indican que los estudiantes consideran que los valores se forjan en la familia, pero que a lo largo de la vida intervienen la religión, amigos y la educación. Los resultados señalan que los universitarios deben fomentar un poco más los valores, pues se aprecia la carencia de su práctica hacia padres y profesores. La importancia de adquirirlos conlleva a un buen hábito como excelentes profesionistas con una buena ética (Reyes y Hernández, 2019).

Por otra parte, el estudio de Tavakoly et al. (2023) descubrió que los constructos de normas subjetivas, salud general, actitud positiva, optimismo y satisfacción con la vida fueron predictores significativos de la calidad de vida de los estudiantes. En comparación con otros constructos, el estado de salud general y la satisfacción con la vida mostraron la asociación más fuerte con la calidad de vida.

De acuerdo con García-Pérez et al. (2023) investigaron a población universitaria española, los principales resultados indicaron que la mayoría de los estudiantes no tenían una adherencia a una alimentación saludable, pero sí cumplían con las recomendaciones necesarias para la realización de actividad física. Además, los universitarios con mayores puntuaciones en la práctica de actividad física presentaron una mejor alimentación y nivel de salud mental.

Marco teórico

Un individuo es el resultado de las experiencias y vivencias que tiene en el entorno donde se desarrolla, de modo que genera diversas ideas que le permiten comprender y dar sentido a su vida. A través de sus experiencias (familiares, sociales, educativas, etc.) una persona construye los parámetros que le permiten aceptar o rechazar diversas cosas por las consecuencias que pueden tener en su vida.

Los valores también se observan desde varios puntos de vista, pudiendo ser considerados como algo de la propia naturaleza humana, por lo que se relacionan con la bondad y con todo aquello que se considera valioso para las personas, o desde un punto de vista pragmático se considera que no son creados, sino adoptados por cada quien, entonces, cada persona es responsable de las decisiones que toma y de los valores que adopta.

Los valores también se relacionan con lo que los individuos valoran, o sea, lo que es importante para ellos. Por ello, se considera que los valores “actúan como metas que se espera lograr en el futuro, representan la visión; otros valores tienen la función de medios que muestran el camino para alcanzar las metas” (Elexpuru et al. 2013: 190).

En este sentido, Cívico et al. (2021) señalan que los valores son conceptos que orientan las acciones de los sujetos dentro de una sociedad, mientras que Tierno (2019: 9) define que un valor es “aquello que hace buenas a las cosas, aquello por lo que las apreciamos, por lo que son dignas de nuestra atención y deseo”.

Respecto a la importancia de los valores en la educación superior, Palomeque-López y Hernández-Romero (2021) afirman que, de acuerdo con los participantes en su investigación, los estudiantes “...consideran que los principales valores que un universitario debe poseer es la responsabilidad, el respeto y la disciplina”, mientras que Chapa y Martínez (2015) reportaron que los valores más importantes en los universitarios eran el respeto, la integridad, la solidaridad y el comportamiento ético.

Charles y Cortés (2022; 151), por su parte, señalan que los estudiantes universitarios que participaron en su investigación los estudiantes tuvieron altos promedios en los valores y “los valores más importantes fueron el respeto, justicia, responsabilidad, honestidad y sinceridad; los menos apreciados fueron la paciencia, entusiasmo, optimismo, ahorro y la obediencia”.

De acuerdo con la OMS (1995), la calidad de vida es la percepción del individuo sobre su posición en la vida dentro del contexto cultural y el sistema de valores en el que vive y con respecto a sus metas, expectativas, normas y preocupaciones. La salud física y mental son componentes de la CVRS.

La calidad de vida relacionada con la salud se refiere a la evaluación subjetiva de las influencias del estado de salud actual, sobre la capacidad del individuo para lograr y mantener un nivel global de funcionamiento que permite seguir aquellas actividades importantes para el individuo y que afectan su estado general de bienestar (Pacheco et al.,2014).

Metodología

La investigación se realizó mediante de tipo cuantitativo, no experimental y transversal, y con un alcance descriptivo y correlacional.

Para el estudio se contó con la participación de 217 jóvenes universitarios (27.6%= hombres y 71.4%= mujeres) y su forma de selección fue mediante un muestreo por conveniencia, dado que los instrumentos utilizados se administraron de forma electrónica y sólo contestaron aquellos sujetos que desearon participar y estuvieron de acuerdo con el formulario de consentimiento informado.

Se aplicó una batería de instrumentos con un apartado sobre datos demográficos, el cuestionario de valores y la escala SF-12 para evaluar la calidad de vida relacionada con la salud.

El *Cuestionario de datos demográficos* recabó datos sobre el sexo, edad, promedio escolar, religión, realizar ejercicio y consumo de cigarro y alcohol.

Cuestionario de valores (Charles, 2005), que constó de 22 valores medidos con una escala de intervalo del 0 al 10 y contiene los valores que diversa literatura considera como típicos en México.

Cuestionario SF-12 (Alonso et al., 2003), compuesto por doce ítems y tiene la finalidad de definir un estado positivo y negativo de la salud física y mental para proporcionar un perfil del estado de salud, por medio de ocho dimensiones: función física, rol físico, dolor corporal, salud mental, salud general, vitalidad, función social y rol emocional y dos componentes sumarios; salud física y mental. En este cuestionario las opciones de respuesta son mediante una escala Likert donde el número de opciones varía de tres a seis puntos. Cada pregunta recibe un valor que posteriormente se transforma en una escala de 0 a 100. Las puntuaciones tienen una media de 50 con una desviación estándar de 10, por lo que valores superiores o inferiores a 50 indican un mejor o peor estado de salud. En el presente estudio el α de Cronbach obtenido fue de 0.88.

Resultado

De acuerdo con la tendencia de la feminización de la matrícula en muchas de las instituciones universitarias en México, en este estudio se contó con la participación de 217 sujetos, de los cuales el 71.4% eran mujeres. Estos participantes, en su mayoría eran jóvenes con una edad de 18 a 23 años (90.8%). Respecto a sus hábitos, la mayoría no fumaban (71%), dos terceras partes de los mismos sí ingerían bebidas alcohólicas (67.8%), y un poco más de la mitad realizaban alguna actividad física (52.9%). En estos hábitos, sobresale que entre las mujeres el 51.6% no fumaban y un tercio realizaban algún ejercicio (33.65%), pero el 48.4% tomaban alcohol. Estos datos indican cómo los jóvenes universitarios combinan hábitos saludables con otros que no lo son. (tabla 1)

Tabla 1 Sexo y Hábitos de los participantes

	¿Fumas?			¿Ingieres bebidas alcohólicas?		¿Realizas ejercicio?	
	S	Sí	No	Sí	No	Sí	No
Sexo							
Hombre	8.8%	8.9%	1.1%	18.9%	8.8%	18.4%	9.2%
Mujer	19.8%	1.6%	5.6%	48.4%	23.0%	33.8%	37.0%
Otro	0.5%	5.0%	0.5%	0.5%	0.5%	0.9%	0.0%

Fuente: elaboración propia

Los datos cruzados entre la ingesta de alcohol y el ejercicio permiten confirmar lo anterior, ya que se observó que un 37.8% de quienes ingieren bebidas alcohólicas también realizaban algún ejercicio, mientras que el 30% no lo hacía. (tabla 2)

Tabla 2 Tabulación cruzada entre ingesta de alcohol y realización de ejercicio

¿Consumo de alcohol	¿Realizas ejercicio?		N	Total
	No	Sí		
No consumo	37	33	70	
Consumo	17	15.2%	32.3%	

Sí	Recuento	65	82	147
	%	30.0%	37.8%	67.7%
<hr/>				
Total	Recuento	102	115	217
	%	47.0%	53.0%	100.0%

Fuente: elaboración propia

A pesar de que una parte muy significativa de la población participante en la investigación afirmó que consumía alcohol, ellos estimaron tener un buen estado de salud general. De hecho, un 89.8% de estos universitarios dijeron tener un estado de salud general de buena a excelente y sólo el 10.1% señaló tener una salud mala o regular.

En cuanto a la estimación de los valores, estos estudiantes universitarios utilizaron la escala señalada para indicar qué tan importante era para ellos cada uno de los valores incluidos en el instrumento. En este sentido, de acuerdo con la media, los puntos oscilaron entre el 9.23 y el 7.19, en 15 de las 22 variables utilizaron toda la amplitud de la escala y se destaca que los valores de la mediana en todas las variables se ubicaron entre el 8 y el 10, con lo que se mostró la importancia que tienen estos valores para la mayoría de ellos. (tabla 3)

Tomando en consideración los datos de la media, se observó que los valores más importantes fueron el respeto, la justicia, la sinceridad el compromiso y la honestidad, y los menos importantes fueron el entusiasmo, el optimismo, la puntualidad, la tolerancia, el ahorro y la paciencia.

Tabla 3 Estadística descriptiva de los valores de los universitarios

Variables		ed	o	ín	áx	N E
Respeto	17	.23	0	1	0	1 .41
Justicia	17	.17	0	1	0	1 .21
Sinceridad	17	.94	0	0	0	1 .18
Compromiso	17	.94	0	0	0	1 .36
Honestidad	17	.89	0	0	0	1 .30
Libertad	17	.76	0	0	0	1 .48
Responsabilidad	17	.72	0	0	0	1 .57
Amistad	17	.71	0	0	0	1 .62
Trabajo	17	.53	0	0	0	1 .81
Cortesía	17	.52	0	0	0	1 .55
Disciplina	17	.50	0	0	0	1 .81

Solidaridad	17	.48	ξ 0	0	1	.60
Generosidad	17	.45	ξ 0	0	1	.63
Diálogo	17	.35	ξ 0	0	1	.85
Obediencia	17	.02	ξ	0	1	.70
Orden	17	.94	ξ 0	0	1	.93
Entusiasmo	17	.90	ξ 0	0	1	.94
Optimismo	17	.87	ξ 0	0	1	.98
Puntualidad	17	.73	ξ 0	0	1	.44
Tolerancia	17	.71	ξ	0	1	.28
Ahorro	17	.61	ξ 0	0	1	.61
Paciencia	17	.19	ξ 0	0	1	.62

Notas: N= número de participantes, M= Media, Med= Mediana, Mo= Moda, Mín= puntaje mínimo, Máx= puntaje máximo, DE= desviación estándar

Nota: los datos están ordenados de acuerdo a los valores de la media

Fuente: elaboración propia

Este dato es significativo en el sentido de confirmar la importancia del respeto entre los jóvenes, como se reporta en otras investigaciones, y otros valores como la justicia, la honestidad y la libertad. Igualmente, es relevante que para esta población sean menos importantes el entusiasmo y el optimismo por ser valores que llevan a los individuos a realizar algunas acciones, también un menor aprecio por la tolerancia, entendida ésta como una actitud de respeto hacia las opiniones e ideas de las demás personas, la puntualidad por estar relacionada con la administración del tiempo y capacidad de llegar a tiempo a los compromisos, y sobre todo, con el menor aprecio por la paciencia, entendida como una capacidad para esperar algo.

En cuanto a las dimensiones de la salud, de acuerdo a los valores de la media se observó que los estudiantes consideraron que su *salud general* era buena o muy buena (3.50); en la *función física* (5.40), prácticamente no manifestaban limitaciones para realizar todo tipo de actividades físicas, incluso algunas que podían requerir un esfuerzo intenso; en el *rol físico* (7.35), los datos indican que por su salud física sólo algunas veces tenían algún problema para realizar las actividades diarias; y en la dimensión de *dolor corporal* (4.16) resultó que en general tenían ausencia de dolor o pocas limitaciones debido al mismo y que les dificultara realizar sus labores diarias. Por todo ello, en el *componente de salud física* (20.41) evaluaron en su mayoría que la salud personal era buena o excelente. Tabla 4

Tabla 4 Estadística descriptiva de la salud de los universitarios

Dimensiones	N	M	Med	Mo	Mín	Máx	M	E	D
Salud General	17	20	3.5	3	3	10	5.88		0.

	Función Física		17	2	0	5.4	6	6	3	0	6.	86	0.	
	Rol Físico		17	2	5	7.3	8	6	2	.0	10	15	2.	
	Dolor Corporal		17	2	6	4.1	4	5	1	0	5.	87	0.	
Física	Componente Salud		17	2	41	20.	20	0	2	3	1	26	85	2.
	Rol Emocional		17	2	9	6.3	6	6	2	.0	10	27	2.	
	Salud Mental		17	2	1	6.7	7	6	2	.0	10	61	1.	
	Vitalidad		17	2	8	3.3	3	3	1	0	5.	85	0.	
	Función Social		17	2	8	3.9	4	4	1	0	5.	88	0.	
Mental	Componente Salud		17	2	46	20.	20	8	1	9	30	40	4.	

Notas: n = número de participantes, M= Media, Med= Mediana, Mo= Moda, Mín= puntaje mínimo, Máx= puntaje máximo, DE = desviación estándar

Fuente: elaboración propia

Respecto a la salud mental, en la dimensión del *rol emocional* la media (6.39) indicó que estos universitarios sólo algunas veces tenían algunos problemas emocionales que les impedían realizar sus actividades diarias; en su *salud mental* (6.71), casi siempre tenían una sensación de paz y tranquilidad y, por lo tanto, suficiente energía y *vitalidad* (3.38); en la

función social (3.98) sólo algunas veces tenían dificultades para cumplir con sus actividades sociales debido a problemas en su salud emocional. En general, entonces, el *componente de salud mental* (20.46), indicó que sólo algunas veces tenían algunos problemas en este rubro.

Es significativo que las dimensiones referentes al *dolor corporal* y a la *vitalidad* tuvieran el mayor número de relaciones significativas con los valores. La señalada poca presencia de *dolor corporal* en el trabajo habitual se relacionó con los valores referentes a la *disciplina*, la *paciencia*, la *honestidad*, el *respeto*, la *justicia* y la *cortesía*; la suficiente energía y *vitalidad* para realizar las actividades diarias, por su parte, se relacionó con el *optimismo*, la *honestidad*, el *entusiasmo*, la *libertad* y el *diálogo*.

En este punto es importante señalar que en el *dolor corporal* sobresale la relación con varios valores que tuvieron altos promedios (*respeto*, *honestidad*, *justicia*...), mientras que la *vitalidad* mostró relaciones con varios de los valores que tuvieron los menores promedios, como el *optimismo*, el *entusiasmo* y el *diálogo*. Tabla 5

Tabla 5 Relación entre los Valores y la Calidad de Vida relacionada con la Salud

Valor	Función Físico	Dolor Físico	Dolor Corporal	SF	Salud Emocional	Salud Mental	Vitalidad	CSM
Obediencia					5	0.1		
Disciplina			23	0.14				
Paciencia	6	0.1	15	0.17				

o	Optimismo					0	.18	.22	0.17
ad	Honestid	16	0.					.17	
	Respeto	22	0.	.16	7	0.1			
	Justicia	20	0.						
	Ahorro	.16		.18					
mo	Entusias					0	.20	.22	0.19
	Cortesía	15	0.	.16					
	Libertad							.19	
a	Toleranci			.14	4	0.1			0.13
	Diálogo							.14	

Nota: $p < .05000$

Fuente: elaboración propia

Entonces es posible inferir que, a pesar de tener menores promedios, varios valores pueden ser importantes para el logro de la calidad de vida de los universitarios. Este punto se

confirma en el *componente de salud física* (incluye el promedio de las cuatro dimensiones de este rubro), donde se encontró relación con valores que tuvieron altos y bajos promedios: la *disciplina*, la *paciencia*, el *respeto*, el *ahorro*, la *cortesía* y la *tolerancia*.

Resultó importante, igualmente, que el optimismo y el entusiasmo, valores que tuvieron algunos de los menores promedios, tuvieron una relación significativa con el componente de *salud mental*, y en particular con las dimensiones de *salud mental* y *vitalidad*. Esto permite inferir que el ánimo para hacer algunas cosas, así como una actitud positiva y optimista, son importantes para que una persona obtenga una sensación de paz y calma, y tenga el suficiente entusiasmo y energía para realizar las actividades cotidianas.

Discusión y conclusiones

Los resultados de la presente investigación permiten concluir que los estudiantes universitarios, aunque manifiestan que su salud general es buena o muy buena, en su vida cotidiana llevan a cabo una combinación de hábitos saludables, como hacer ejercicio, con otros que no los son, como el fumar e ingerir bebidas alcohólicas. En este punto se destacó que, aunque un poco más de la mitad de las mujeres señalaron que no fumaban, casi la misma cantidad reconocía que sí tomaban bebidas alcohólicas.

A pesar de ello, en cuanto a la calidad de vida relacionada con la salud, la mayoría de los participantes afirmaron que su salud física era buena o excelente, y en los resultados del componente de salud física permite afirmar que tenían la capacidad suficiente para realizar las actividades físicas, incluso aquellos que fueron pesadas. Asimismo, no tenían muchas dificultades en su salud mental y, por lo general, la mayor parte del tiempo tenían la suficiente tranquilidad, ánimo y vitalidad para cumplir con todas sus actividades.

En cuanto a los valores que eran más importantes para ellos, se encontró la coincidencia en la mayor o menor importancia que tienen varios de ellos en la vida de los estudiantes de educación superior, y se demostró la relación significativa que pueden tener los valores en otros aspectos de la vida de los universitarios.

Se destacaron las coincidencias con las investigaciones de otros autores en cuanto a la importancia de los valores para los estudiantes universitarios, con lo que mostró la relevancia que pueden tener para su formación académica y personal. Asimismo, es importante destacar que los valores no son aspectos meramente subjetivos e intangibles, sino que están relacionados con otros elementos de la vida diaria de los sujetos, como la calidad de vida relativa a la salud.

Al respecto, es significativo que valores con aparente menor importancia por tener más bajos promedios resultaron tener una relación significativa con las variables del otro constructo. Por ello, será importante promover la ampliación del presente estudio hacia una muestra más significativa que permitan corroborar los resultados.

Referencias

- Alonso, J., Prieto, L., y Anto, J. (2003). La versión española del SF-36 Health Survey (Cuestionario de Salud SF-36): un instrumento para la medida de los resultados clínicos. *Medicina Clínica*, 104. http://www.ser.es/wp-content/uploads/2015/03/SF36_CUESTIONARIOpdf.pdf
- Chapa, P. y Martínez, T. (2015). Valores Universitarios en los Jóvenes Estudiantes de la Facultad de Ciencias Políticas y Administración Pública, UANL. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo RIDE*, Vol. 6, Núm. 11, Julio -Diciembre 2015.
- Charles, A. (2005). Valores, objetivos de vida y respeto en los universitarios. *CienciAcierta*. Coordinación General de Estudios de Postgrado e Investigación, UAdeC. Año I, Núm. 3. Julio – Septiembre 2005, 35-38. <http://www.cienciacierta.uadec.mx/articulos/CC21/CC3.pdf>
- Charles, A.G. y Cortés, Y. (2022). Valores y objetivos de vida en estudiantes universitarios. *CienciAcierta No. 69, enero – marzo de 2022, 144-161*. UAdeC. <http://www.cienciacierta.uadec.mx/articulos/cc69/247valoresobjetivos.pdf>
- Cívico-Ariza, A., Colomo-Magaña, E., y González-García, E. (2021). Análisis de los valores de adolescentes en centros educativos salesianos del sur de España. *Alteridad*, 16(2), 236-248. <https://doi.org/10.17163/alt.v16n2.2021.06>
- Elexpuru, I., Villardón, L. y Álvarez de Eulate, C. (2013). Identificación y desarrollo de valores en estudiantes universitarios. *Revista de Educación*, 362. Septiembre-diciembre 2013, pp. 186-216. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2011-362-158

- García-Pérez, L., Zamorano, S., Rojas-Cepero, I., y Miras-Moreno, S. (2023). Los hábitos saludables y la salud mental de universitarios en carreras no relacionadas con la salud. *SPORT TK-Revista EuroAmericana de Ciencias del Deporte*, 12, 6. <https://doi.org/10.6018/sportk.568301>
- Llamas, B. I., De la Torre, I. S., García, F. M., Álvarez, R. C y Bañuelos, V. H. (2020). Fortalecimiento de valores en estudiantes universitarios: su incidencia en la agenda para el desarrollo municipal. *Jurídicas CUC*, 16(1). 145-176. <https://doi.org/10.17981/juridcuc.16.1.2020.06>
- Pacheco, M. D., Michelena, M. A., Mora, R.S, & Miranda, O. (2014). Calidad de vida relacionada con la salud en estudiantes universitarios. *Revista Cubana de Medicina Militar*, 43(2), 157-168. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0138-65572014000200004&lng=es&tlng=es.
- Palomeque-López, Marycruz, y Hernández-Romero, Gladys. (2021). Value Formation in University Students. *Revista Cubana de Educación Superior*, 40(2), e10. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142021000200010&lng=es&tlng=en.
- Reyes, O. I y Hernández, G. (2019). Identificación y práctica de valores en la formación universitaria. *Revista Cubana de Educación Superior*, 38(2), e17. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S0257-43142019000200017&script=sci_arttext
- Tavakoly, S. B., Aman, N., Jangi, F., Lael-Monfared, E., Tehrani, H, Jafari, A. (2023). Quality of life and life satisfaction among university students: Exploring, subjective norms,

general health, optimism, and attitude as potential mediators. *Journal of American College Health*. 71(4). 1045-1052. <https://doi.org/10.1080/07448481.2021.1920597>

Tierno, B. (2019). *Valores humanos*. ILCE.
https://redescolar.ilce.edu.mx/sitios/proyectos/bullying_oto21/pdf/valores-humanos.pdf

World Health Organization. (1995). WHOQOL GROUP. The Quality of life assessment (WHOQOL). Position Paper from the World Health Organization. *Soc. Sci. Med.* 41(10):1.403-1.409.

“El desarrollo de las habilidades sociales y emocionales como un detonante para la mejora del proceso educativo: caso Primaria Lázaro Cárdenas”

Roberto Carlos Vea Solano

rcvs_2702@hotmail.com

Escuela Normal Experimental de El Fuerte “Prof. Miguel Castillo Cruz”

Miriam León Valdez

miriam.lv01@gmail.com

Escuela Normal Experimental de El Fuerte “Prof. Miguel Castillo Cruz”

Isabel Amarili Manzanarez Mora

Amarilimanzana05@gmail.com

Escuela Normal Experimental de El Fuerte “Prof. Miguel Castillo Cruz”

Línea temática 7. Educación, desigualdad social e inclusión

Resumen

Desde el nacimiento, niños y niñas se desarrollan en un ambiente impregnado de emociones. De esta manera, durante los primeros años de vida, el menor aprenderá a manifestar sus propias emociones, a recibir las de los demás, y a responder ante ellas tratando de controlar las propias; por ello, nace la necesidad de valorar el nivel de desarrollo de habilidades sociales y emocionales de los alumnos de educación básica, en específico de 3ero y 4to grado de Educación Primaria en la Comunidad Indígena Adolfo López Mateos (Jahuara II) en el Estado de Sinaloa, a través de la aplicación del instrumento valoración de habilidades

sociales y emocionales que forma parte del Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE) en nuestro país.

Resulta de esta investigación cuantitativa- descriptiva, la importancia de reconocer en los niños el nivel de autoestima, de manejo de emociones, de convivencia, así como el respeto a reglas y acuerdos en la resolución de conflictos y el impacto que tiene el apoyo de sus familias en su proceso formativo.

Palabras clave: Habilidades sociales, habilidades emocionales, educación primaria, educación normal, PNCE

Planteamiento del problema

La diversidad económica, ideológica, política y cultural que se vive en la sociedad actual, puede tomarse como referente para analizar las acciones que cada sujeto realiza en su vida cotidiana. En el caso de los procesos educativos no es la excepción, pues en las aulas de nuestro país conviven seres humanos que vienen cargados de esta diversidad provocada por las características propias de cada una de sus familias como grupos sociales inmediatos en los que estos se desenvuelven.

Desde el nacimiento, niños y niñas se desarrollan en un ambiente impregnado de emociones. De esta manera, durante los primeros años de vida, el menor aprenderá a manifestar sus propias emociones, a recibir las de los demás, y a responder ante ellas tratando de controlar las propias. La forma en cómo realice este aprendizaje y en cómo se desarrolle emocionalmente dependerá su bienestar y calidad de vida (Heras, cepa y Lara, 2013, p. 68). Las situaciones que vive cada alumno en sus hogares se verá reflejado en su desenvolvimiento educativo y en cualquier espacio social en el que se encuentre, por ello, es

importante que la escuela realice un diagnóstico que permita reconocer las habilidades sociales y emocionales de cada estudiante y con ello, las características, necesidades, actitudes y aptitudes que los identifiquen para trabajar dos vertientes con él: por un lado, el área académica desde los contenidos y Procesos de Desarrollo de Aprendizaje que el plan y programa de estudios vigente propone y avanzar en el espacio académico; mientras que por otro lado, permite reconocer el desempeño actitudinal y desenvolvimiento social para atender las situaciones conflictivas en las que como seres humanos, sociables por naturaleza, debemos hacer frente desarrollando autoestima, manejo de emociones, convivencia, reglas y acuerdos, resolución de conflictos y familias, así como, la aplicación de todos aquellos valores necesarios para vivir en sociedad.

Las habilidades sociales son definidas por Monjas (1999, p. 29, citada por González, 2014, p. 6) como “las conductas necesarias para interactuar y relacionarse con los iguales y con los adultos de forma efectiva y mutuamente satisfactoria”; mientras que, la competencia emocional, en este caso adaptada a la Educación Infantil, es aquella capacidad para reconocer y expresar emociones (conciencia emocional), regular las emociones (regulación emocional), ponerse en el lugar de otro (competencia social) e identificar y resolver problemas (habilidades de vida para el bienestar). (Heras, cepa y Lara, 2013, p. 68).

Sin duda, el cambio generacional, la incorporación de tecnologías de la información y comunicación, las situaciones de violencia que se viven en el contexto inmediato, la falta de socialización por parte de los estudiantes durante el periodo de pandemia, hacen necesario la aplicación de instrumentos que permitan tener claridad de la situación que viven los alumnos de educación básica.

Desde esta perspectiva de la importancia que tienen estos dos temas en la formación y desarrollo integral de los alumnos, surge la necesidad de analizar el nivel de desarrollo de las

habilidades sociales y emocionales de los alumnos de 3ro y 4to de educación primaria, en específico, de la escuela primaria “Gral. Lázaro Cárdenas” de la comunidad de Adolfo López Mateos (Jahuara II), en el Municipio de El Fuerte, Estado de Sinaloa para atender aquellos ejes/indicadores que hagan falta mejorar para su correcto desenvolvimiento social.

Marco teórico

La educación se da en distintos contextos en los cuales influyen diferentes factores, mismos que pueden representar desafíos para que los estudiantes logren los aprendizajes que se esperan. Por ello es importante el desarrollo de las habilidades socioemocionales, ya que tienen un impacto positivo en todos los ámbitos de su vida y favorecer al rendimiento académico. En la actualidad, las orientaciones promocionales de una pedagogía de la diferencia (Goffman, 1995; Pérez Lara, 1996; Duschatzky y Skliar, 2000; Fernández, 2008) y de una pedagogía de la inclusión (Parrilla y Susinos, 2013) demuestran un cierto desfase en cuanto a los dilemas y desafíos que la Educación para Todos supone, esto es, resignificar un sistema educativo capaz de llegar a todos sus ciudadanos, más allá de la simple consideración de quienes habitan los márgenes del sistema educativo y social (Kaplan, 2007).

Las habilidades socioemocionales son herramientas que permiten a las personas entender y regular sus emociones, mostrar empatía por las demás, establecer y desarrollar relaciones con otras personas, tomar decisiones responsables, así como definir y alcanzar metas personales (SEP, 2022). Por ello, el énfasis en los nuevos planes y programas de estudio que las habilidades socioemocionales, los valores, la inclusión sea un tema que desde la educación básica se trabaje con los niños, así pues, se favorecerá la comunicación, ayudará al conocimiento de las propias emociones y la regulación de las mismas, mejorará el desarrollo personal y social, se lograrán mejores ambientes de aprendizaje, sana convivencia, así como la resolución de conflictos.

El desarrollo de las habilidades socioemocionales se da en la escuela, ya que la inteligencia emocional se está convirtiendo en una herramienta muy favorecedora en los ámbitos de enseñanza, por lo que el rol del docente es fundamental, por ello es importante el uso de algunos test, encuestas o instrumentos de valoración para así detectar con certeza el nivel en que se ubican los alumnos. “La educación socioemocional constituye un proceso en el cual la persona despliega y utiliza sus habilidades sociales y emocionales en ciertas situaciones para manejar asertivamente sus emociones y sentimientos, determinar sus metas, tomar decisiones y establecer relaciones de convivencia sana y dialógica. Dichas habilidades son consecuencia de un desarrollo que pasa por la infancia hacia edades mayores del ser humano, y corresponde al educador o a la educadora de Educación Primaria promover su impulso de manera intencionada”. (SEP. 2018)

Metodología

Como primer elección del proceso investigativo, encontramos los enfoques cuantitativos y cualitativos, ambos emplean procesos cuidadosos, metódicos y empíricos en su esfuerzo para generar conocimiento, por lo que la definición previa de investigación se aplica a los dos por igual (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 4). Una vez revisadas las características de ambos, se eligió el enfoque cuantitativo que de acuerdo con Niño (2011) tiene que ver con la “cantidad” y, por tanto, su medio principal es la medición y el cálculo (p.29), su proceso de investigación se concentra en las mediciones numéricas. Este enfoque utiliza los análisis estadísticos. Se da a partir de la recolección, la medición de parámetros, la obtención de frecuencias y estadígrafos de población. Plantea un problema de estudio delimitado y concreto, (Otero, 2018, p. 3) con los estudios cuantitativos se pretende confirmar y predecir los fenómenos investigados, buscando regularidades y relaciones causales entre elementos. (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 6).

Como parte de la metodología se decidió trabajar junto al enfoque, el alcance descriptivo que según Ramos (2020), “en el caso de aquellos trabajos basados en un alcance descriptivo ya se conocen las características del fenómeno y lo que se busca, es exponer su presencia en un determinado grupo humano”. Mientras que en lo que respecta al diseño de la investigación, se eligió el Estudio de Caso, que según Durán (2014, p.121) es una forma de abordar un hecho, fenómeno, acontecimiento o situación particular de manera profunda y en su contexto, lo que permite una mayor comprensión de su complejidad y, por lo tanto, el mayor aprendizaje del caso en estudio. Utiliza múltiples fuentes de datos y métodos, es transparadigmático y transdisciplinario. es decir, es “una investigación empírica que estudia un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto de la vida real, especialmente cuando los límites entre el fenómeno y su contexto no son claramente evidentes” (Yin, 1994, pág. 13, citado por Escudero et al, 2008, p.8). Se consideró que el enfoque cuantitativo, en conjunto con el alcance descriptivo y el estudio de caso como diseño, son pertinentes al partir desde el contexto inmediato para reconocer la situación actual en cuanto al desarrollo de habilidades sociales y emocionales de los estudiantes de los grupos de 3ro y 4to de la Escuela Primaria Lázaro Cárdenas como fase 4 que reconoce el sistema educativo mexicano y como un grupo humano determinado.

La técnica utilizada fue la encuesta que se puede definir siguiendo a García Ferrando (1993), como “una técnica que utiliza un conjunto de procedimientos estandarizados de investigación mediante los cuales se recoge y analiza una serie de datos de una muestra de casos representativa de una población o universo más amplio, del que se pretende explorar, describir, predecir y/o explicar una serie de características”, esto se realizó a través de un instrumento de valoración de habilidades sociales y emocionales diseñado por la Subsecretaría de Educación Básica en búsqueda de cumplir con el Programa Nacional de Convivencia Escolar, el cual se compone de 6 ejes con 9 indicadores cada uno: autoestima,

manejo de emociones, convivencia, reglas y acuerdos, resolución de conflictos, familias y su llenado se realizó en tres momentos:

Previo a la aplicación

1. Revisar en la Ficha de Identificación del Instrumento los seis ejes que se abordan.
2. Revisar los indicadores que se presentan para los seis ejes, estos ayudarán a detectar las habilidades sociales y emocionales de los alumnos.
3. Aplicar la herramienta “Instrumento de valoración de habilidades sociales y emocionales” a los alumnos que haya seleccionado previamente.

Al inicio de la aplicación:

4. Recuerde que esta actividad forma parte de un reconocimiento con fines de mejora escolar en los alumnos. NO es un diagnóstico psicológico.
5. No es necesario que los alumnos estén presentes en la aplicación.

Durante la aplicación:

6. Aplicar un instrumento por cada alumno seleccionado a partir de lo que ha observado en él. La duración aproximada por instrumento es de 15 minutos.

7. Leer cada uno de los indicadores por cada eje y señalar la opción que usted considere que caracteriza al alumno. A partir de la suma de los indicadores señalados por cada eje, ubique el nivel que corresponda.

8. Si duda en seleccionar algún indicador, reflexione respecto a si es algo en lo que sería importante fortalecerlo.

9. Una vez terminados los ejes, registre en la tabla de resumen con los niveles (esperado, en fortalecimiento y requiere apoyo) y realice el gráfico de los resultados.

La aplicación del instrumento se realizó a 37 alumnos de los grupos 3ero y 4to grado de la Escuela Primaria General Lázaro Cárdenas de la Comunidad indígena Adolfo López Mateos (Jahuara II), del Municipio de El Fuerte, Estado de Sinaloa, al considerar los rangos de edades que corresponden a la actual fase 4 establecida por la Nueva Escuela Mexicana.

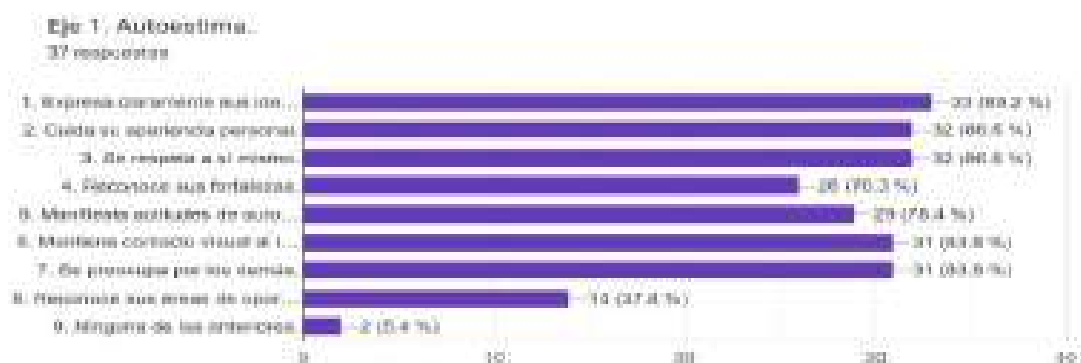
Resultado

Después de aplicar la encuesta a través del formulario de Google para la presente investigación se obtuvieron los siguientes resultados por ejes establecidos para reconocer las habilidades sociales y emocionales de los alumnos de 3ero y 4to grado de la escuela Primaria Gral. Lázaro Cárdenas.

En el Eje 1, Autoestima, encontramos 7 de 9 indicadores con un porcentaje sobre el 70%, lo que nos indica que los alumnos expresan claramente sus ideas y necesidades, cuidan su experiencia, se respeta a sí mismo, reconoce sus fortalezas, manifiesta actitudes de autocuidado, mantiene contacto visual al interactuar y se preocupa por los demás, cumpliendo con el eje, orientado al reconocimiento de habilidades relacionadas con la autoestima. Implica

habilidades para conocerse a sí mismo (autoconcepto); aceptar lo que somos y trabajar en lo que se puede ser mejor (autoaceptación); apreciar las características, cualidades personales (autovaloración), así como tener actitudes de respeto y cuidado de sí mismo y de los demás. El fortalecimiento de la autoestima permite el conocimiento, amor y comprensión propia y de los demás, esta capacidad se va fortaleciendo con las experiencias cotidianas. (SEB, 2016, s/p)

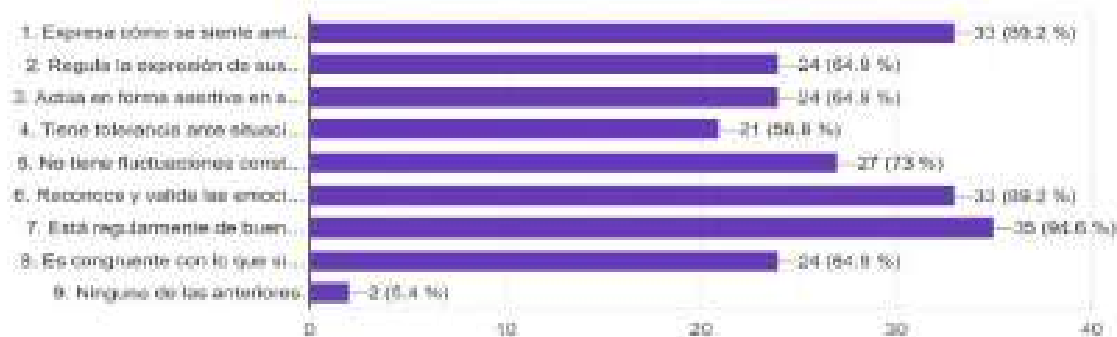
También es importante señalar que con un porcentaje de 37.8% se encuentra el indicador de reconocer sus áreas de oportunidad, lo que debe ser un foco de atención por los docentes y padres de familia.



En lo que respecta al Eje 2. Manejo de emociones los indicadores se ubicaron sobre los 50%, sobresaliendo el indicador que está regularmente de buen humor con un 94.6%. Este eje señala que por medio del reconocimiento de las cuatro emociones básicas: felicidad, enojo, tristeza y miedo, es posible edificar los principales sustentos del autoconocimiento. Esto ayuda a regular nuestras emociones, ser más asertivos y ser empáticos con otros. (SEB, 2016).

Eje 2. Manejo de emociones.

37 respuestas



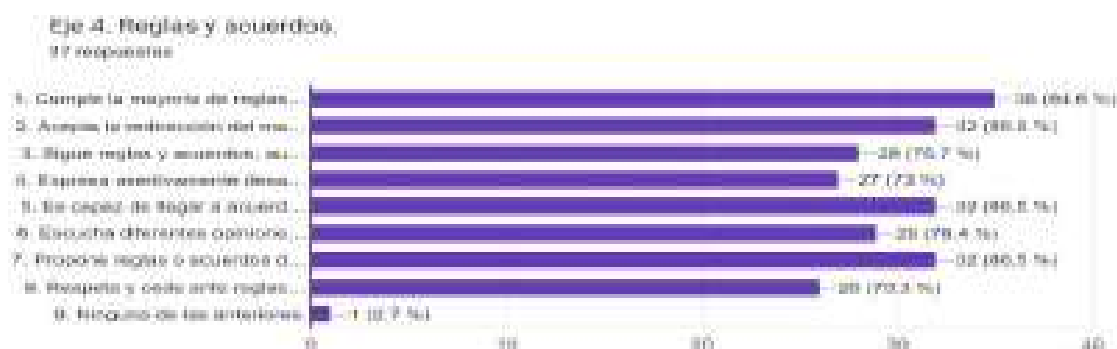
Se entiende por habilidades sociales al conjunto de conductas que presenta una persona dentro de un contexto intrapersonal, al expresar sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de una forma asertiva, lo que permite resolver problemas inmediatos y disminuir la presencia de futuras dificultades. Estas conductas aprendidas, facilitan y mejoran la relación con los otros. (SEB, 2016), por ello, la importancia del Eje 3 Convivencia, en el cual se obtuvieron resultados superiores al 73% sobresaliendo el indicador 8 avisa a una autoridad en el momento que agreden a alguien, lo que demuestra que los alumnos tienen claridad de la importancia de acercarse a un adulto.

Eje 3. Convivencia:

37 respuestas

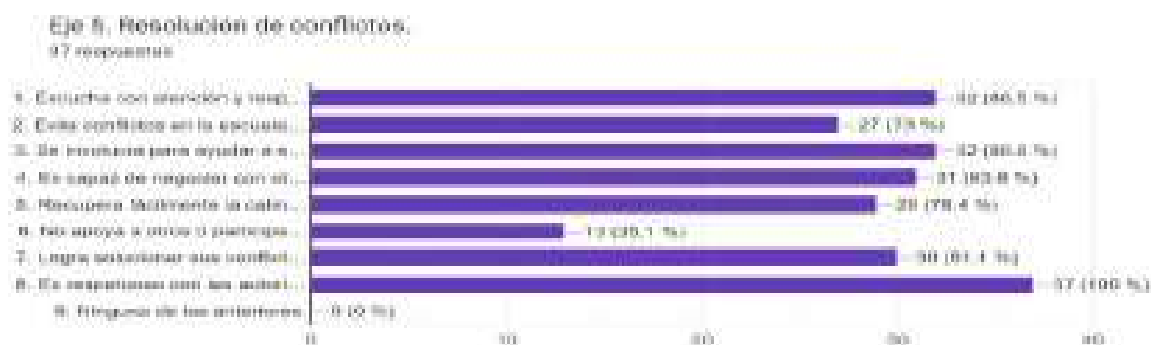


En lo que respecta al Eje 4. Reglas y acuerdos, los indicadores que lo conforman arrojaron un valor superior al 70%, sobresaliendo el indicador 1, “cumple la mayoría de reglas y acuerdos del salón y la escuela” con un 94.6% representa que los alumnos cumplen la mayoría de reglas y acuerdos del salón y la escuela; mientras que, el indicador 8, “respeto y cede ante reglas y acuerdos a pesar de no estar de acuerdo” fue el de menor valor con un 70.3%. Es importante que las reglas y límites sean informadas de manera clara; que sean respetadas y conocidas por todos los integrantes de la comunidad para lograr compromisos que se cumplan. Éstos se deben aplicar en un marco de respeto, diálogo y constancia para que generen una adecuada convivencia escolar. (SEB, 2016).



Se habla de un conflicto cuando hay deseos, objetivos o intereses contrarios entre personas o grupos de personas. Un conflicto es una situación que causa preocupación y ansiedad porque está fuera de nuestro control. Este surge de repente o se forma poco a poco hasta que ya no se puede negar. Esta ansiedad y falta de control que acompañan a los conflictos nos impiden tener una idea clara de cómo reaccionar, lo que a su vez genera mayor ansiedad. Por ello, la importancia de analizar el Eje 5. Resolución de conflictos encontramos que el indicador con mayor valor fue, “es respetuoso con las autoridades de la escuela”, con

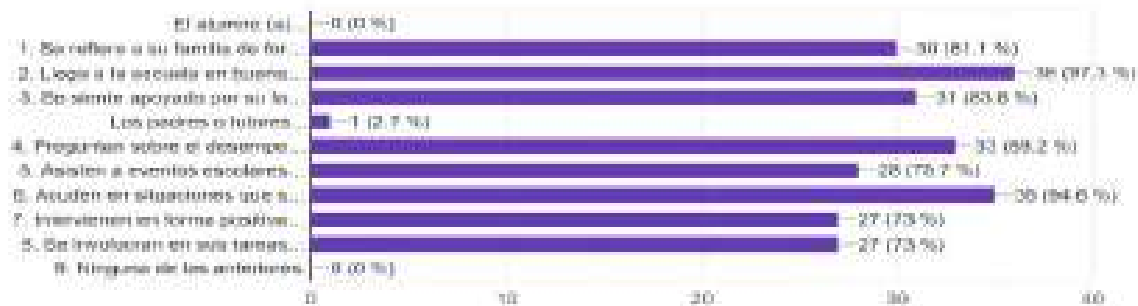
el 100%; mientras que, el de menor porcentaje con un 35.1 fue “No apoya a otros o participa en agresiones a otros niños”.



Para finalizar, el Eje 6. Familia, dividido en el alumno y los padres o tutores, se obtuvo que el indicador con mayor porcentaje en lo que respecta al alumno con un 97.3 % fue “el alumno llega a la escuela en buenas condiciones” y en cuanto a los padres o tutores el indicador con mayor valor correspondiendo a un 94.6 % fue “acuden en situaciones que se requiere de su apoyo”. Lo que permite identificar en ambos indicadores que los padres de familia o tutores se involucran en las actividades de sus hijos durante el proceso educativo junto con el personal docente por medio de actividades en las que los niños logren identificar y apreciar a su familia, se busca abrir los canales de comunicación entre el alumno y su familia permitiendo al niño crecer en un ambiente de apoyo y contención por parte de las personas más cercanas: sus familiares. (SEB, 2016)

Eje 6. Familia.

37 respuestas



Discusión y conclusiones

La importancia de las habilidades socioemocionales hoy en día tiene un gran impacto en la vida de todos, se dice que del dominio que se tenga es determinante para el éxito o el fracaso, también retoma gran relevancia en el ámbito educativo, desde la formación de los docentes del mañana, así como desde la educación básica, si bien es cierto que existe un llamado generalizado a la implementación de las habilidades socioemocionales en la escuela, pocos son los programas enfocados en desarrollar estas capacidades en el profesorado (Palomera, Briones & Gómez-Linares, 2017), en México, las Escuelas Normales han tenido a bien establecer dentro de sus programas de estudio y mallas curriculares cursos sobre estrategias para el desarrollo socioemocional en las Licenciaturas de Educación Preescolar y Educación Primaria con el objetivo de dar claridad a los futuros docentes de la situación real que se vive en las aulas y buscar estrategias que permitan desarrollar tanto las habilidades sociales como las capacidades emocionales en los alumnos de educación básica para que estos puedan desenvolverse de manera correcta en sociedad y responder de forma precisa cualquier situación conflictiva o emocional que se les presente.

Se concluye con la aplicación del instrumento de valoración de habilidades sociales y emocionales que los alumnos de 3ero y 4to grado de la Escuela Primaria Gral. Lázaro Cárdenas de la comunidad de Adolfo López Mateos (Jahuara II), tienen autoestima al expresar claramente sus ideas, manejan sus emociones al estar regularmente de buen humor, avisan a las autoridades en el momento que agreden a alguien lo que genera una buena convivencia, respeta y cede ante las reglas y acuerdos a pesar de no estar de acuerdo con ellos como parte de las reglas y acuerdos de su institución siendo respetuoso con las autoridades de la escuela.

También se concluye que el papel que juegan las familias es relevante para el desarrollo integral de los niños, niñas y adolescentes, por lo que estos deben involucrarse en gran medida en las actividades que en los centros escolares se diseñen para el proceso formativo que se vive en las aulas. En México es común que los abuelos, tíos y primos vivan cerca o en la misma casa que las familias nucleares. Inclusive, sucede que los niños viven con sus abuelos o tíos sin los padres. Lo importante es comprender que los diferentes tipos de familia son válidos e importantes para el niño.

Por otra parte, se reconoce que, la escuela sigue siendo el principal escenario formativo y de socialización, en donde se construyen los imaginarios, habilidades y realidades que permiten a los niños y adolescentes la configuración de su ser, en algunas ocasiones, de manera integral (Lauritzen, 2016; Rodríguez, López & Echeverri, 2017, citado en Gutiérrez y Buitrago, 2019, p.170). Sin duda, se debe reconocer a la escuela como el espacio socializador primordial dentro del proceso de crecimiento y desarrollo del niño para fortalecer tanto su identidad personal como social. Por ello es importante el desarrollo de las habilidades socioemocionales, ya que tienen un impacto positivo en todos los ámbitos de su vida y favorece al rendimiento académico

Referencias

- Ackerman, S., Com y Postolski. (2013) Metodología de la investigación. Buenos Aires: Ediciones del Aula Taller. Impreso.
- Bisquerra Alzina, R., & Escoda, N. P. (2007). Las competencias emocionales.
- Blasco, J. y Pérez, J. (2007). Metodologías de investigación en las ciencias de la actividad física y el deporte: ampliando horizontes. Madrid, España: Club Universitario.
- Cauas, D. (s/f). Definición de las variables, enfoques y tipos de investigación.
- Durán, m. M. (2014). El estudio de caso en la investigación cualitativa. Revista Nacional De Administración, 3(1), 121–134. <https://doi.org/10.22458/rna.v3i1.477>.
- Escudero, J.; Delfín, L.; Gutiérrez, L. (2008). El estudio de caso como estrategia de investigación en las ciencias sociales. Ciencia Administrativa 2008-1. Recuperado de <http://www.uv.mx/iiesca/revista/documents/estudio2008-1.pdf>.
- García Ferrando M. La encuesta. En: García M, Ibáñez, J, Alvira F. El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de Investigación. Madrid: Alianza Universidad Textos, 1993 ;p. 141-70.
- Gómez-Quitian, Juan Carlos (2019). Las aplicaciones tecnológicas al servicio de la educación superior. Revista Electrónica en Educación y Pedagogía, 3 (5),95-109.[fecha de Consulta 14 de Agosto de 2022]. ISSN: . Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=573962080007>.

- González, A. O. (2014). Consideraciones epistemológicas para una educación inclusiva. En Redalyc, pp. 83-111. recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/658/65848281005.pdf>
- González, C. (2014) Las habilidades sociales y emocionales en la infancia. Universidad de Cadiz.
- Guerrero, M. A. (2016). La investigación cualitativa. Recuperado de <https://repositorio.uide.edu.ec/bitstream/37000/3645/3/document.pdf>.
- Gutiérrez-Torres, A. M., & Buitrago-Velandia, S. J. (2019). Las Habilidades Socioemocionales de los Docentes, herramientas de paz en la escuela. Praxis & Saber, 10(24), 167-192. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.9819>
- Hernández, R. Fernández, C. y Baptista, M. (2014). Metodología de la Investigación. México. Mac Graw Hill
- Niño, V (2011). Metodología de la Investigación. Diseño y ejecución. Colombia. Ediciones de la U.
- Otero, A. (2018). Enfoques de Investigación. Colombia. Universidad del Atlántico.
- Palomera, R., Briones, E., & Gómez-Linares, A. (2017). Diseño, desarrollo y resultados de un programa de educación socio-emocional para la formación de docentes a nivel de grado y postgrado. Contextos Educativos, 20, 165-182. <http://doi.org/10.18172/con.2988>
- Ramos, C. (2020). Los alcances de una investigación. Ecuador. Recuperado de <https://cienciamerica.edu.ec/index.php/uti/article/view/336/621>.

Secretaría de Educación Pública (2022). Plan y Programa de estudios para la educación básica. México, SEP.

Secretaría de Educación Pública. (2018). Programa del curso estrategias para el desarrollo socioemocional. Licenciatura en Educación Primaria. Sexto semestre. México, SEP.

Subsecretaría de Educación Básica (2016) Programa Nacional de Convivencia Escolar PNCE. México, SEP.

Tolentino Quiñones, H (2020). Habilidades sociales y estrategias didácticas para la formación del liderazgo desde la educación básica Revista Educación, vol. 44, núm. 2, 2020 Universidad de Costa Rica, Costa Rica Disponible en:
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44062184036>

Estrategias Didácticas para el Aprendizaje de la Geometría en Alumnos que enfrentan Barreras para el Aprendizaje y la Participación

Esmeralda Domínguez Gracia

esmeralda.dominguez.gracia@bycened.mx

Institución. Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango

Mario Alberto Alvarado Quiñones

mario.alvarado.quinones@bycened.mx

Institución. Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango

Karla Rocío Campos Martínez

karla.campos.martinez@bycened.mx

Institución. Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango

Línea temática 7. Educación, desigualdad social e inclusión. Práctica docente en materia de equidad e inclusión

Resumen

La clase de matemáticas en educación secundaria es vista por los adolescentes como una asignatura compleja, que requiere un esfuerzo intelectual superior. Los alumnos que enfrentan Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP), suelen estar en desventaja bajo esta concepción, aunado a que los docentes de esta asignatura pocas veces realizan ajustes y adecuaciones para promover el aprendizaje diferenciado de la materia. Las estrategias diferenciadas, son una opción didáctica para promover los aprendizajes de las matemáticas en

alumnos que tienen condiciones diferentes y específicas. En particular, para la enseñanza y aprendizaje de la geometría, existen características que un docente debe tomar en cuenta al momento de diseñar, aplicar y evaluar las secuencias didácticas.

La presente propuesta de intervención, promueve el conocimiento general del Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), del Problema Severo de Visión así como del de Aptitudes Sobresalientes, bajo un enfoque de estudio de caso, en relación al paradigma interpretativo, presentando los avances de una implementación que aún no concluye, pero que muestra la mejora parcial del rendimiento académico de tres estudiantes que han operado dicha propuesta, y devela el camino a seguir para concluir el estudio.

Palabras clave: Barreras para el aprendizaje y la participación, geometría, discapacidad, matemáticas inclusivas, estrategias didácticas diferenciadas, diseño universal del aprendizaje.

Planteamiento del problema

Derivado de la intervención como docente en formación en el área de matemáticas en diferentes escuelas secundarias de la ciudad de Durango, fue posible constatar la frecuente presencia de alumnos que tienen dificultades de aprendizaje como resultado de algunas deficiencias ya sean físicas, intelectuales, emocionales, sociales o una combinación entre las mismas; de tal modo que, estos alumnos requieren que el docente diseñe, implemente y evalúe estrategias diferenciadas que les permitan el logro de aprendizajes. Sin embargo, las condiciones de las instituciones educativas y el interés de los docentes en trabajar con estos alumnos no siempre son favorables a las necesidades del educando.

Es sabido que el docente, es el encargado de la implementación y en el mejor de los casos, del diseño del material y/o actividades que le permitan crear aprendizaje en sus alumnos; no obstante, para llevar a cabo estas estrategias, se exige de los involucrados (profesores,

estudiantes, incluso padres de familia) un mayor compromiso, que es algo que no todos están dispuestos a asumir.

El interés principal de desarrollar este proyecto surge de la experiencia adquirida al trabajar con alumnos en diferentes escuelas secundarias durante las prácticas profesionales. Se ha trabajado con alumnos con muy alto grado de debilidad visual, asimismo con alumnos con Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), y niños con Aptitudes Sobresalientes (AS), los cuales, a pesar del alto rendimiento académico mostrado, requieren de otras estrategias que permitan seguir desarrollando habilidades y capacidades matemáticas, sin sentirse diferenciados o excluidos.

Al realizar esta investigación, se busca el crecimiento personal y profesional de la docente autora de la intervención; también se pretende que los alumnos logren los aprendizajes planteados en los planes de estudio vigentes, independientemente de las características y necesidades que se presenten en ellos. Realizar una intervención didáctico-pedagógica inclusiva, implica generar ambientes de aprendizaje que tengan como enfoque a las *“matemáticas inclusivas”*, las cuales se han definido en este documento como aquellas clases de matemáticas que respetan los ritmos de aprendizaje y las diversas capacidades que tienen los alumnos de modo que se propicie el mayor logro de aprendizajes en todos los integrantes de la clase, evitando la exclusión y consiguiendo así que todos sean partícipes de la asignatura y de las actividades propuestas para su aprendizaje.

En nuestro país, son muchas las discapacidades presentes en los alumnos que cursan la educación básica, sin embargo, según el informe presentado por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación 2017 (INEE), en educación secundaria las discapacidades que se presentan con mayor frecuencia son las motrices, auditivas, visuales e intelectuales. Sin embargo, del total de la población que presenta estas discapacidades, aproximadamente sólo el 20% asiste a una institución donde se le ofrece educación especializada, lo cual indica que,

el resto de la población discapacitada forma parte de las instituciones regulares, de modo que en su formación académica se ve muy implicada la labor del docente, no solo el de “educación especial” o maestro de apoyo, sino también del profesor titular de cada de grupo (en preescolar y primaria), y del de cada asignatura (en secundaria), responsabilizando a los profesores de la construcción y apropiación del conocimiento de los alumnos, así como del desarrollo de habilidades y actitudes en sin hacer excepciones en la diversidad presente en su grupo o grupos.

Se vuelve necesario entonces, que el docente conozca y enfrente cada una de las situaciones presentes en sus grupos y las atienda de manera profesional, para que estas BAP no sean un impedimento para la consecución de un aprendizaje significativo en los niños con condiciones específicas y en aquellos que son regulares en su aprendizaje.

Con este proyecto, se busca analizar el impacto de diseñar, implementar y evaluar estrategias didácticas que favorezcan la adquisición de capacidades, habilidades, destrezas y actitudes en el alumnado, incluyendo a aquellos con capacidades distintas, en el logro de saberes matemáticos de la rama de geometría.

Enseñar geometría a alumnos con discapacidad, o que enfrentan BAP, implica que el docente realice los ajustes pertinentes para que los estudiantes con estas condiciones, comprendan de cerca su entorno y, a su vez, fortalezcan sus conocimientos matemáticos en otras ramas de estudio, o campos del conocimiento, inclusive en ámbitos fuera del aula. No obstante, las observaciones de campo en las distintas escuelas del estudio, muestran que son pocos los docentes titulares del trayecto de matemáticas que realizan dichos ajustes para atender a los alumnos con estas características.

Con la implementación de las estrategias propuestas, se pretende también que el alumnado, pueda desarrollarse en un ambiente escolar sano y de aprendizaje. El objetivo

general de la investigación, gira en diseñar e implementar estrategias didácticas para propiciar el aprendizaje de la geometría en alumnos que enfrentan BAP.

Los objetivos específicos pretenden: 1) Reconocer la importancia del uso de estrategias didácticas diferenciadas en el aula; 2) Identificar características que permitan diseñar estrategias didácticas de acuerdo a las necesidades del alumnado que beneficien el aprendizaje de las matemáticas; 3) Promover la inclusión en el aula a partir de las estrategias didácticas planteadas; y, 4) Desarrollar el interés y gusto por aprender matemáticas en los estudiantes con condiciones diferentes.

Partiendo de lo anterior, se planteó la siguiente pregunta de investigación; ¿Cuál es el impacto de la implementación de las estrategias didácticas diferenciadas para la enseñanza de la geometría, en el rendimiento académico de alumnos que enfrentan BAP?

Marco de referencia

El origen de la educación especial en México se sitúa en el año 1866 con la inauguración de la Escuela Municipal de Sordomudos que, en 1867, por decreto presidencial, se transforma en referente nacional, y posteriormente con la creación de la Escuela Nacional para Ciegos en 1870 se da continuidad a dicho programa. A partir de estos eventos, se crearon varios modelos de atención para las personas con discapacidad, desde el asistencialismo hasta la integración. (Santana, Calderón y Ceja, 2012, p.17)

En la actualidad, se pretende que en las escuelas de educación básica, media superior y superior, se reconozcan las características y diversidades que presentan los estudiantes y que éstas a su vez, repercuten en el aprendizaje. Atender a alumnos con características específicas es un desafío para los docentes, no sólo para los profesores de educación especial sino también y en mayor razón, para aquellos maestros que trabajan en escuelas regulares y

que no tienen una formación especializada en este tema, ya que pocas veces se tienen las herramientas o las estrategias favorables para la enseñanza disciplinar en alumnos con dichas condiciones.

Ante esta situación, algunos pocos se han dedicado a diseñar y/o implementar estrategias para favorecer el aprendizaje de los alumnos que enfrentan BAP en la clase de matemáticas, como Rafael Meza Cruz, quien implementó el *“Diseño de ábaco para operaciones básicas y ecuaciones de primer grado: un estudio con personas con discapacidad visual”*, en 2019, como parte de una investigación de tipo cualitativo, cuyo objetivo principal de trabajar el ábaco, fue implementar un nuevo diseño que permitiera mejorar el acceso al aprendizaje de las matemáticas en alumnos con Debilidad Visual (DV) y que luego de su implementación y de varias sesiones de trabajo, logró obtener funcionalidad y permitir a la persona con DV resolver operaciones básicas y de conteo, pero también desarrolló contenidos matemáticos más avanzados como la resolución de ecuaciones de primer grado.

Por otro lado, Luisa Fernanda Rodríguez Leal en el año 2017, presenta un documento interpretativo y con enfoque hermenéutico donde propone estrategias de formación que consisten en la capacitación docente sobre el manejo del ábaco y el aprendizaje del sistema Braille, así como la elaboración de materiales didácticos: ábacos, planos cartesianos, planos de dibujo, transposición de temas en tinta a Braille y la impresión de *pruebas tipo Saber* en dicho lenguaje. Derivado de la implementación de estas estrategias, se pudo destacar cómo los alumnos se apoderaron del conocimiento matemático, puesto que lograron apropiarse de los temas abordados por medio de la implementación de los materiales didácticos. Del mismo modo, se pudo constatar que el rendimiento académico de dichos alumnos estaba aumentando; la investigación también muestra que antes de la intervención el bajo rendimiento del estudiantado se lo atribuía a causas de desconocimiento de los docentes de teorías didácticas para orientar a estudiantes con DV.

Por su parte, Catherine Lizeth González Fontalvo y Claudia Nayibe Sánchez Moncayo plantean en su investigación cualitativa: “*Enseñanza de las matemáticas a estudiantes con diagnóstico de discapacidad intelectual leve*” en el año 2019, una enseñanza inclusiva de las matemáticas en cuatro bloques: medidas de capacidad, medidas de peso, orientación espacial y problemas de la vida diaria; donde destacan la necesidad de implementar material tangible para que pueda ser manipulado por el alumno y éste a su vez, le permita comprender los procedimientos que se están realizando de modo que pueda apropiarse de los conocimientos. El estudio concluye mencionando que la implementación de esas estrategias resultó ser una herramienta para crear un proceso exitoso en la enseñanza de las matemáticas en los niños y jóvenes que padecen discapacidad intelectual (DI), desarrollando habilidades para la toma de decisiones así como para realizar actividades independientes, mejorar la adaptación en el entorno familiar y social, y, desde luego, la creación del conocimiento.

A continuación pues se abordan algunos conceptos que fundamentan el tema objeto de estudio en la presente investigación.

Para el diseño e implementación de estrategias didácticas en matemáticas con alumnos con capacidades diferentes en educación secundaria o que enfrentan BAP, es importante retomar el concepto de didáctica y los elementos que ésta conlleva.

El término didáctica hace referencia al discurso de la enseñanza, conceptualizado como el arte de enseñar, instruir, exponer con claridad; Díaz (1998) en la investigación en el campo de la didáctica de modelos históricos, expresa que: “para entender los modelos de investigación en el campo de la didáctica es conveniente una cuidadosa mirada histórica sobre el desarrollo de la teoría didáctica, desde su surgimiento formal en el siglo XVII hasta nuestros días” (p. 2). La didáctica es de corte humanista o tradicional ya que se centra en el derecho del hombre de aprender.

Según Schmeck (1988); Schunk (1991):

Las estrategias de aprendizaje son secuencias de procedimientos o planes orientados hacia la consecución de metas de aprendizaje, mientras que los procedimientos específicos dentro de esa secuencia se denominan tácticas de aprendizaje. En este caso, las estrategias serían procedimientos de nivel superior que incluirían diferentes tácticas o técnicas de aprendizaje. (p.429)

Las estrategias de aprendizaje, son el conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos, que involucran orientaciones generales acerca de cómo enseñar cierto contenido disciplinar considerando las condiciones del alumnado, la teoría de la enseñanza y el aprendizaje vigentes y lo que se quiere comprendan los estudiantes, así como responder a las preguntas por qué y para qué aprender.

Es aquí que se destaca la importancia del diseño y la implementación de estrategias que favorezcan el aprendizaje de las matemáticas en alumnos que enfrentan BAP, de modo que se implementen de manera consciente y reflexiva todas aquellas técnicas y actividades que puedan dar paso al logro de aprendizajes y se puedan alcanzar los objetivos planteados en cada una de las estrategias diseñadas.

El término necesidades educativas especiales (NEE) se utilizó por primera vez en el informe Warnock que inspiró la reforma educativa de Gran Bretaña en 1981 (Blanco, 1999, p.53). Los alumnos que tienen NEE son aquellos que “para aprender requieren de medidas educativas especiales para ajustar sus capacidades al marco educativo propuesto” (González Pienda, Álvarez Pérez y Núñez Pérez, 1998:71). Por lo tanto, el origen de las NEE se encuentra en el déficit personal y en el ambiente educativo, por lo que concebir a las personas con NEE implica atender a los alumnos de una manera diferente al resto del grupo.

Coexisten dos modalidades diferentes de trabajo en el aula, que son paralelas y simultáneas, porque el alumno con NEE hace cosas distintas a los demás compañeros de clase. “El predominio de estrategias compensatorias provoca inevitablemente la existencia de dos aulas en una clase” (Monereo y Valdés, 2012: 200).

En la década de los 90, tras la Alianza de la educación en México y la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) de 1993, se promovió el enfoque de integración educativa para atender a alumnos con NEE. Es en los últimos diez años que se transitó a un programa de inclusión educativa que cambió el término de NEE al de BAP, pues este último hace alusión de manera integral a aquellas Barreras psicológicas, físicas, motrices, sociales, emocionales y de infraestructura que impiden el aprendizaje de los estudiantes. Booth y Ainscow (2000, p. 5.)

Por otro lado, la Organización Mundial de la Salud (2010), define la discapacidad como:

Toda restricción o ausencia debida a una diferencia de la capacidad de realizar una actividad en la forma y dentro del margen que se considera normal para un ser humano en su contexto social. En cualquier momento de la vida, puede ocurrir una disminución funcional de una persona al ejecutar una tarea, en donde en interacción con el factor medioambiental puede alterar su calidad de vida, temporal o definitivamente (Citado en Jiménez D., 2012, p. 1)

El Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado (ISSSTE), define los siguientes tipos de discapacidad:

Sensorial Visual: Es la deficiencia estructural o funcional del órgano de la visión y de sus funciones asociadas como: agudeza visual, campo visual, visión de los colores o profundidad.
Sensorial Auditiva: Es la restricción en la función de la percepción de los sonidos externos, alteración de los mecanismos de transmisión, transducción, conducción e integración del estímulo sonoro, que a su vez pueden limitar la capacidad de comunicación. *Discapacidad*

Motriz: Es la secuela o malformación que deriva de una afección en el sistema neuromuscular a nivel central o periférico, dando como resultado alteraciones en el control del movimiento y la postura. *Discapacidad Intelectual*: Se caracteriza por limitaciones significativas tanto en la estructura del pensamiento razonada, como en la conducta adaptativa de la persona como: el autocuidado, ir a la escuela o aprender habilidades sociales. *Mental o Psicosocial*: Se puede derivar de una enfermedad mental, que tiene factores bioquímicos y genéticos, donde los síntomas se presentan por lo general en la adolescencia y no está relacionada con la discapacidad intelectual. Puede ser temporal o permanente y se convierte en una condición de vida. Afecta la forma de pensar, los sentimientos, el humor, la habilidad para relacionarse con otros y el funcionamiento diario de una persona.

Según la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad reformada en el 2023, define a la educación especial como: “aquella que está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como a aquellos con aptitudes sobresalientes”. Atenderá a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social incluyente y con perspectiva de género; mientras que la educación Inclusiva es la que propicia la integración de personas con discapacidad a los planteles de educación básica regular, mediante la aplicación de métodos, técnicas y materiales específicos. Así pues, no se puede ser conforme un docente de matemáticas en tener a alumnos que enfrentan BAP en el aula sólo integrados, sino que se requiere de un ejercicio inclusivo para que participen y se apropien del conocimiento en medida de sus posibilidades.

Estrategia metodológica

La investigación se centra en un estudio de paradigma interpretativo, con enfoque cualitativo y metodología de estudio de caso en relación a los alumnos que enfrentan BAP identificados en los grupos de estudio. Creswell, 2003 en Hernández et al., 2010 así como Stake (1998), refieren que esta metodología sirve para comprender la situación o realidad del objeto de estudio y los

factores que se involucran e influyen. "El estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes" (Stake, 1998, p. 11).

Durante las prácticas profesionales de algunos semestres de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas, se tuvo como participantes a alumnos que enfrentaban diferentes BAP.

Dentro de la metodología de trabajo que se utilizó hasta el momento y que se continuará empleando, es el análisis documental a partir de la observación e interpretación de los resultados de las estrategias didácticas iniciales para identificar los conocimientos matemáticos y geométricos con los que cuentan los alumnos del estudio de caso. En dicho análisis documental se describirá minuciosamente los resultados de la implementación de las estrategias didácticas y posteriormente, se realizará una evaluación que determine qué tan funcional resultó la propuesta y el impacto en la mejora del desempeño académico de los alumnos que enfrentan BAP.

Algunas técnicas a utilizar son la observación participante, la cual tiene como objetivo principal analizar de cerca el objeto de estudio, a fin de recopilar la mayor cantidad de información y registrarla para luego aplicar el análisis, interviniendo en momentos específicos para brindar orientación a los alumnos objetos de estudio.

Otro instrumento del cual se hará uso para la interpretación de resultados de la presente investigación, es la entrevista enfocada (semiestructurada), que "permite profundizar sobre una temática en particular, en ella la conversación se orienta hacia el tema predeterminado y a partir de él se selecciona a la persona entrevistada, es abierta pero funcionalmente más estructurada y conceptualmente definida". (Gurdián Fernández, 2007:200)

Es necesaria la implementación de una metodología de diseño, puesto que la orientación didáctica universal para trabajar con alumnos que enfrentan BAP es el Diseño Universal del Aprendizaje (DUA) y de esta forma se realizarán los ajustes razonables a las planificaciones didácticas del proyecto de intervención.

La metodología de diseño tiene diferentes tipos de objetivos. Para la presente investigación se emplearán las investigaciones descriptivas, que según Gonzalez Mothelet (SF) consiste en presentar la información tal cual es. El objetivo de este tipo de investigación es exclusivamente describir; en otras palabras: indicar cuál es la situación en el momento de la investigación. Su informe debe contener el ser, y no el deber ser. Después de describir, se puede interpretar, inferir y evaluar, si así se desea.

Resultados parciales

El primer alumno con quien se intervino de una manera diversificada en cuanto a las estrategias de trabajo previstas para con su grupo, fue del segundo grado de secundaria, quien presentaba un alto nivel de debilidad visual, cercano a la ceguera, así mismo, el estudiante tenía dificultades de aprendizaje y rezago severo, derivado de su condición física. Debido al desconocimiento de su situación durante la primera intervención de observación previa a la práctica profesional, no fue posible implementar estrategias para trabajar de manera diferenciada con el alumno, sino que, fue hasta la práctica profesional cuando se identificó la barrera que dificultaba que este alumno aprendiera de manera regular durante las clases. Una vez identificada la causa, se procedió a diseñar material concreto y adaptado (como estrategia didáctica para eliminar la BAP), teniendo como referente el DUA y los ajustes razonables que radicaron en la adecuación del material didáctico.

En relación a los contenidos que se estaban abordando en el grupo al cual pertenecía este alumno, fue necesario diseñar un plano cartesiano en grandes dimensiones y con colores

llamativos que posibilitaran que el alumno pudiera percibir con menor dificultad lo que se estaba realizando. Posteriormente también se implementó otro plano cartesiano con las mismas características que el anterior, pero con la diferencia de que en éste se trató de poner algo de relieve de modo que el alumno mediante el tacto (en un ejercicio rudimentario de sistema braille) pudiera guiarse y así completar la actividad con mayor facilidad.

En otra ocasión, en una diferente institución se trabajaron estrategias didácticas diversificadas con un alumno diagnosticado con TDAH y problemas de aprendizaje, el cual en algunas ocasiones trabajó de la mano con una alumna “AS” de su mismo grupo. Ambos eran alumnos de primer grado de secundaria y para llevar a cabo una buena intervención con estos alumnos sin diferenciarlos de su grupo, fue necesario diseñar e implementar materiales que permitieran que ambos aprendieran matemáticas de acuerdo a sus necesidades. Para ello, se implementaron recursos como el tangram, el geoplano, ligas, dados, figuras geométricas y tableros. Como estrategia complementaria del material didáctico adaptado que se utilizaba con estos alumnos, se diseñaron hojas de trabajo complementarias para desarrollar habilidades matemáticas formales.

Si bien, estas han sido algunas de las intervenciones en las cuales se ha visto la necesidad del diseño e implementación de estrategias didácticas diversificadas con los alumnos, y a partir de las cuales surge el interés de seguir implementando estrategias con alumnos que enfrentan BAP, surge un reto mayúsculo al tratar de relacionar las estrategias bajo el enfoque de inclusión y de proyectos comunitarios que demanda la Nueva Escuela Mexicana en el actual modelo educativo para la educación obligatoria.

Los resultados de la presente investigación aún no están determinados debido a que como se menciona anteriormente, es una investigación que está en proceso de implementación. Sin embargo, de acuerdo a las primeras inmersiones y las estrategias implementadas en semestres anteriores, las mismas que incentivaron a llevar a cabo esta investigación a

profundidad, se tienen algunos resultados parciales que dan muestra de la consecución de resultados favorables con la implementación de estas estrategias.

Por ejemplo, con el uso de los planos cartesianos y las estrategias utilizadas con el alumno con debilidad visual, se permitió que el alumno se sintiera motivado e interesado en la clase de matemáticas, ya que solía expresar que pocas veces se le ponía a trabajar de acuerdo a la clase, pues generalmente los profesores buscaban mantenerlo ocupado haciendo actividades propias que al alumno le gustaban, por ejemplo, acostumbraban a ponerlo a dibujar ya que era una acción que al alumno le gustaba hacer, y en muy pocas ocasiones le ponían trabajo relacionado con las matemáticas. Con esta implementación se pudo percibir cómo el alumno se mostraba contento y agradecido porque se sentía partícipe de su grupo, e incluido en las actividades que sus compañeros también hacían.

Del mismo modo, permitió que el alumno se apropiara de aprendizajes matemáticos y que a pesar de que la dificultad de las actividades no era la misma que la del resto del grupo, el alumno de acuerdo a sus capacidades pudo comprender parte del contenido matemático que se estaba abordando con los compañeros.

En el caso del alumno con TDAH y dificultad en el aprendizaje y la niña con aptitudes sobresalientes, con la implementación de los recursos tangibles y las hojas de trabajo se logró propiciar el trabajo tanto individual colaborativo y estos a su vez, permitieron que se percibiera con facilidad como era que los alumnos se mostraban incentivados en su aprendizaje, específicamente en el alumno con TDAH ya que fue con el cual se tuvo mayor intervención. Incluso fue muy notorio el apoyo del resto de los compañeros, pues ellos también querían hacer uso del material, que a pesar de que estaba destinado a apoyar a las condiciones de los alumnos que requerían del diseño de otras estrategias, permitían también que fueran implementados por el resto, ya que abordaban los mismos contenidos pero de acuerdo a las necesidades que cada alumno presentaba.

De igual manera, con la implementación, se favoreció al aprendizaje de las matemáticas en estos alumnos con los cuales es necesario que el docente adecue actividades o situaciones que lo hagan partícipe del aprendizaje o contenido que se está siendo abordado en clase.

Discusión y Conclusiones

El enseñar geometría a alumnos con BAP, implica que el docente brinde estrategias y herramientas que posibiliten que el estudiante describa, entienda e interprete la realidad que lo rodea, de tal modo que desarrolle habilidades a partir de su imaginación y creación de formas geométricas. Para ello, es importante que el maestro propicie ambientes de aprendizaje favorables para el alumno, en donde se utilicen materiales provenientes del mismo entorno, los cuales le permitan estimular su interés por comprender el mundo real. Es por ello la necesidad de implementar estrategias que contemplen estas características.

Aún cuando los resultados de esta investigación no están terminados, en antecedentes de estudios que se han realizado por parte de otros investigadores y con base en las experiencias obtenidas de trabajar algunas estrategias con alumnos que enfrentan BAP, se puede decir que, el uso de estrategias didácticas diferenciadas en el aula de matemáticas resultan ser una herramienta que favorece al aprendizaje de dichos estudiantes, pues perciben las actividades más interesantes y promueven el gusto por aprender matemáticas.

Del mismo modo, la implementación de estas estrategias permiten desarrollar en alumnos con dificultades de aprendizaje o con condiciones distintas, un pensamiento lógico matemático, un razonamiento crítico y creativo que promueve un ambiente de aprendizaje de inclusión en el aula y que normaliza la estadía de alumnos con condiciones diferentes al grueso del grupo con capacidad de participar y construir el aprendizaje en colectivo.

En este sentido, el papel del profesor, requiere de mostrar su lado más humano, empático y profesional, el cual le permite interesarse y ocuparse en el logro de aprendizaje de todos sus alumnos, independientemente de las condiciones o necesidades educativas que se muestren entre su grupo de alumnos. Una vez que el profesor logre tener ese interés en que todos sus alumnos aprendan, el desarrollo de estrategias resulta ser más fácil, ya que parte importante para poder llevar a cabo esta implementación de estrategias y en busca de la mejora escolar, requiere de la voluntad de las personas que son partícipes en la estrategia, y tanto el docente como el alumno, son figuras importantes para este proceso el cual permita una educación inclusiva.

Algunas recomendaciones didácticas que se han encontrado hasta el momento son: para el trabajo con alumnos con discapacidad visual es necesario el diseño y uso de material tangible que pueda ser manipulado por el alumno, como lo son el geoplano, los planos cartesianos con relieve e incluso la implementación de recursos auditivos que permitan que el alumno por medio del oído pueda comprender conceptos y desde luego aplicarlos de modo que sea capaz de identificar y calcular el área y perímetro de figuras geométricas.

En alumnos con discapacidad auditiva, las posibles herramientas que puedan permitir el aprendizaje de la geometría mediante la implementación de estrategias también es el uso de material tangible, con el cual se pueda aprender principalmente mediante la visión, es decir, recursos que el alumno pueda observar y a partir de su análisis y manipulación sepa identificar qué representa el área y el perímetro, por ejemplo, el diseño de figuras planas con las cuales el alumno pueda identificar cuál o cuáles tienen mayor área y perímetro y posteriormente sepa calcular estas medidas de las figuras. Para esta implementación, no es necesario solo el uso de figuras geométricas regulares, sino también irregulares.

En alumnos con discapacidad tanto intelectual como motriz, se considera que hay una variedad un poco más extensa en cuanto a los recursos o estrategias que se pueden

implementar para que el alumno aprenda geometría. Por ejemplo, para trabajar con estos estudiantes, se puede implementar el uso de materiales didácticos, tecnológicos, auditivos o incluso de escritura por el propio alumno, sin embargo, resulta un poco complicado establecer como tal, qué actividades se pueden proponer para aprender a calcular el área y perímetro de figuras, pues aquí resulta de mayor importancia tomar en cuenta el coeficiente intelectual de la persona de modo que tenga la capacidad de comprender y dar solución a las actividades propuestas.

Como puede observarse, para atender a los cuatro tipos de discapacidad, las herramientas que resultan esenciales como estrategias para el aprendizaje en los alumnos que enfrentan BAP, son la implementación de material didáctico, pues a partir de la manipulación, el alumno puede construir su propio conocimiento independientemente de las condiciones que presente.

Al margen de la investigación, se ha encontrado una nueva área de intervención didáctica que tiene como fundamento el Diseño Universal del Aprendizaje como mecanismo para promover entre los docentes, verdaderos ajustes razonables en la clase de matemáticas, aún cuando no se sea especialista en el área de educación especial o psicología.

Referencias

- Blanco, R. (1999) Hacia una escuela para todos y con todos. Boletín del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe, 48, 55-72. Accedido el 10 de mayo, 2015. Recuperado de: http://innovemosdoc.cl/diversidad_equidad/investigacion_estudios/hacia_una_escuela.pdf
- Creswell, J. W. (2003). Diseño de investigación; enfoques cualitativo, cuantitativo y con métodos mixtos. Segunda edición, Universidad de Nebraska, Thousand Oaks, California, U.S.A.: Sage Publications. Traducido por Guzmán Arredondo, A. y Alvarado Cabral, J. J. (2007).
- Díaz Á. (1998). La investigación en el campo de la didáctica. Modelos históricos. Perfiles Educativos (80), 1-23
- González Fontalvo, C. L., y Sánchez Moncayo, C. N. (2019). Enseñanza de matemáticas a estudiantes con diagnóstico de discapacidad intelectual leve. Poiésis, (37)
- González Pienda, J. A., Álvarez Pérez, L. & Núñez Pérez, J. C. (1998). Las dificultades de aprendizaje y las necesidades educativas especiales en un contexto de atención a la diversidad.
- Gurdián-Fernández, A. (2007). El paradigma cualitativo en la investigación socio – educativa. San José de Costa Rica: Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI)
- Hernández S. R., Fernández C. C. y Baptista, L. P. (2010). Metodología de la investigación (5a. ed). México, D.F, Mc Graaw Hill.
- INEE (2017). La educación obligatoria en México. Informe 2017. México: INEE.
- Jiménez D. (2012). Discapacidad en Colombia normativa legal y presencia de la psicología jurídica. Tesis de especialización, Universidad Santo Tomás. Bogotá, Colombia.

- Meza, R. (2019) Diseño de Ábaco para Operaciones Básicas y Ecuaciones de Primer Grado: Un Estudio con Personas con Discapacidad Visual. Tesis de licenciatura, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Recuperado de: <https://www.fcfm.buap.mx/posgrados/assets/docs/catalogo-tesis/mem/2019/RafaelMezaCruz.pdf>
- Monereo, C. & Valdés, A. M. (2012). Desafíos a la formación del docente inclusivo: La identidad profesional y su relación con los incidentes críticos. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 6,(2), 193-202
- Rodriguez, L. (2017) Enseñanza De Matemáticas A Estudiantes De Secundaria Con Discapacidad Visual (Tesis para maestría, Universidad Santo Tomás) Recuperado de: <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/10499/Rodriguezluisa2017.pdf>
- Santana, E.L., Calderón, H. A., Ceja G.A. (2012). Educación pertinente e inclusiva: La discapacidad en educación indígena. Distrito Federal, México: SEP
- Schmeck (1988); Schunk (1991). Estrategias de aprendizaje, revisión teórica y conceptual. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/805/80531302.pdf>
- Stake, R. E. (1999). Investigación con estudio de casos: Morata.

Estudio de caso sobre profesionistas con discapacidad auditiva y el aprendizaje del lenguaje escrito

LIE. Aneth Rivera Villegas

riveraaneth82@gmail.com

Escuela Normal Urbana Federal Cuautla

Mtra. Arias Zarco Gabriela

mor02.gariasz@normales.mx

Escuela Normal Urbana Federal Cuautla

Mtra. Morales Olivo María de los Angeles

María.Moraleso@lebem.Edu.Mx

Escuela Normal Urbana Federal Cuautla

Línea temática 7 Educación, desigualdad social e inclusión

Resumen

El lenguaje escrito es una importante herramienta de comunicación y de acceso a la información, por lo que para la población en general, pero sobre todo para las personas con discapacidad auditiva resulta imprescindible aprenderlo, pues al vivir en una sociedad oyente que desconoce la Lengua de Señas Mexicana les da la posibilidad de comunicarse y acceder a la sociedad del conocimiento. El trabajo con una estudiante con hipoacusia en la práctica docente, en una USAER del Estado de Morelos, fue lo que motivó el desarrollo de la presente investigación, la cual tiene como objetivo: identificar las estrategias que favorecieron el aprendizaje del lenguaje escrito a profesionistas con discapacidad auditiva, con la intención de

impactar en la manera de intervenir en los servicios de Educación Especial. El estudio se caracterizó por tener un enfoque cualitativo con un alcance descriptivo, siguiendo el método de estudio de caso. La recolección de datos se llevó a cabo durante el Ciclo Escolar 2022-2023. La muestra estuvo conformada por cinco profesionistas con discapacidad auditiva. Se utilizó la técnica de entrevista y como instrumento un cuestionario, que incluye rasgos personales, antecedentes médicos, familiares y escolares, así como el proceso de aprendizaje del lenguaje escrito.

Palabras clave: Educación Especial, Discapacidad auditiva, Lenguaje escrito.

Planteamiento del problema

El lenguaje escrito es una importante herramienta de comunicación y de acceso a la información, por lo que para la población en general, pero sobre todo para las personas con discapacidad auditiva resulta imprescindible aprenderlo, pues al vivir en una sociedad oyente que desconoce la Lengua de Señas Mexicana les da la posibilidad de interactuar, comunicarse y acceder a la sociedad del conocimiento. Además del acceso a la información García (citado en Cárdenas, et. al. 2021) señala que la lectura les permite “la transmisión de la cultura y eventos significativos de la vida diaria y se le considera como la vía para la inclusión laboral” (p. 23) En el mismo orden de ideas, Cabrera, et. al. (2004) refiere que para las personas sordas saber leer y escribir bien, les da la posibilidad de una comunicación fluida con las personas oyentes y le abre las puertas a una verdadera integración en los ámbitos social, laboral, emocional, educacional, etc.

La práctica docente como Licenciada en Inclusión Educativa durante 7° y 8° semestres, en una USAER del Estado de Morelos, motivó el desarrollo de la presente investigación, pues en este escenario se tuvo la oportunidad de trabajar con una estudiante de 11 años con un diagnóstico de hipoacusia moderada, por lo que utiliza auxiliar auditivo. Durante las clases fue

posible observar que muestra interés por escuchar y voltea la cabeza cuando se dirigen a ella. En cuanto a la comprensión de mensajes e información, constantemente pide que se le repitan las instrucciones o explicaciones, requiere apoyo visual y que se le explique en Lengua de Señas Mexicana. Cabe mencionar que, aunque se interesa por aprenderla, sólo en algunas ocasiones la utiliza. En las clases presta poca atención y se distrae con facilidad, las actividades académicas la cansan; se da cuenta que es diferente a los demás e incluso algunas veces ha llegado a llorar porque ese motivo y mejor se aísla de su grupo.

En cuanto al nivel de competencia curricular aún no ha consolidado el aprendizaje del lenguaje escrito, pues actualmente sólo es capaz de identificar algunas palabras cortas, escribir su nombre y copiar. Sin embargo, no comprende lo que escribe ni lo que lee. De acuerdo con lo anterior, esta situación resulta preocupante dado que cursa 6° grado y el siguiente Ciclo Escolar se incorporará a la secundaria, nivel educativo que exige competencias lingüísticas que la estudiante aún no ha desarrollado. En este sentido, se plantearon las siguientes preguntas: ¿Cómo influye la discapacidad auditiva en el aprendizaje del lenguaje escrito? y ¿De qué manera aprendieron a leer y escribir profesionistas con discapacidad auditiva?

En este escenario, la pretensión del presente proyecto de investigación es identificar las estrategias que favorecieron el aprendizaje del lenguaje escrito a profesionistas con discapacidad auditiva, con la intención de impactar en la manera de intervenir en los servicios de Educación Especial.

Marco teórico

Tomando como referencia los planteamientos de Gómez y Núñez (2007), el lenguaje escrito incluye a dos procesos diferentes: la lectura y la escritura. El primero lo definen como la capacidad de la persona para interpretar un escrito, es decir, a la comprensión que ésta tiene sobre lo que lee, mediante la identificación de letras, sonidos y del reconocimiento de las

palabras, del orden y relación que estas últimas guardan; lo cual se resume en la forma en que se piensa y se deduce al leer.

Por su parte, Romero (2004) refiere que leer es un acto de pensamiento que implica una intensa movilización cognitiva para interpretar y construir el sentido de la lectura. Leer no es, entonces, un simple proceso de decodificación de un conjunto de signos; no es una tarea mecánica, leer es comprender: el sentido del mensaje, quién escribe, para quién escribe, para qué lo hace y qué quiere comunicar. Para el caso de las personas con discapacidad auditiva García (citado en Cárdenas, et. al. 2021) señala que la lectura les permite “la transmisión de la cultura y eventos significativos de la vida diaria y se le considera como la vía para la inclusión laboral” (p. 23)

Respecto a la escritura, Romero (2004) señala que la escritura debe entenderse, desde que se aprende, como un recurso de comunicación que permite representar el lenguaje oral para transmitir mensajes. El niño que aprende a escribir debe percibir primero que a cada expresión del lenguaje oral le corresponde una representación gráfica, así como a cada fonema le corresponde una grafía pero, también, existen otros signos o símbolos que se utilizan en esta representación, como las tildes que representan la fuerza con que se pronuncian algunos fonemas, los signos de interrogación y exclamación que representan determinadas entonaciones que usamos al hablar, las comas y puntos que representan las pausas, los espacios en blanco entre palabras que representan el final de un término y el inicio de otro.

Ahora bien, considerando la población con la que se realizó el presente estudio, es necesario definir qué se entiende por Discapacidad Auditiva, según Carrascosa (2015) la discapacidad auditiva se define como la pérdida o anomalía de la función anatómica y/o fisiológica del sistema auditivo, y su consecuencia inmediata es una discapacidad para oír, lo que implica un déficit en el acceso al lenguaje oral. Considerando que la audición es la principal vía a través de la cual se desarrolla el lenguaje y el habla, es necesario precisar que cualquier

trastorno en la percepción auditiva, a edades tempranas, va a afectar el desarrollo comunicativo- lingüístico, a los procesos cognitivos y, posteriormente, a la integración escolar, social y laboral. La Organización Mundial de la Salud (2021) señala que alguien presenta pérdida de audición cuando no es capaz de oír tan bien como una persona cuyo umbral de audición en ambos oídos es igual o mejor que 20 dB.

Para comprender mejor qué implica la audición, con base en los planteamientos de Molina y De Uslar (1997), cuando escuchamos un sonido, lo que hacemos realmente es interpretar un patrón de vibraciones (ondas sonoras) que se origina en un lugar cercano. La intensidad (volumen) mínima que percibe el oído es de 0 dB, cuando se susurra se registran 30 dB, el nivel normal de una conversación es de 45-50 dB y un concierto de Rock puede superar los 100 dB.

Con base en Fernández et. al. (2011) la Discapacidad Auditiva se clasifica en función de diversos factores como: la localización del daño o lesión, momento de adquisición de la pérdida, el número de oídos afectados y grado de pérdida según el dB más bajo que escucha. Respecto a la última clasificación, de acuerdo con el Ministerio de Educación de Chile (2007), una persona con audición normal de 0 a 20 dB percibe el habla y los sonidos sin grandes dificultades, por lo que el lenguaje oral se desarrolla en forma natural. En la pérdida leve 25-40 dB, el individuo escucha y discrimina sonidos a una intensidad moderada, sus dificultades se presentan con los sonidos débiles o distantes y en lugares con mucho ruido. Respecto al lenguaje oral, éste se desarrolla sin grandes dificultades, aunque pueden existir algunas imprecisiones al articular, por ejemplo: vela/pela o madre /padre. La comprensión del lenguaje también se encuentra conservada, aunque es probable que puedan tener dificultades en conversaciones grupales, por el exceso de ruido.

En la pérdida moderada 40-60 dB, la comprensión del lenguaje oral se apoya principalmente en la vía visual y en la Lectura Labio Facial. Identifica y discrimina sonidos a una

distancia corta, siempre y cuando no sean muy altos los sonidos ambientales. Considerando que en esta intensidad se emite una conversación de forma natural, sólo con ayuda de auxiliares es probable que el niño desarrolle lenguaje oral por vía auditiva. Sin embargo, es posible que presente dificultades para discriminar algunas palabras, especialmente en conversaciones, grupos y discusiones en clase. En la pérdida severa 60-90 dB, la voz prácticamente no la oyen, sin embargo, es posible que escuchen sonidos de relativa intensidad que provienen de objetos, por ejemplo: un piano o un automóvil, entre otros. Respecto al lenguaje, presentan muchas dificultades en la producción (articulación) y comprensión, su desarrollo se logra principalmente por medio de apoyos visuales, táctiles y kinésicos. Presentan mayor facilidad para la producción y comprensión de la Lengua de Señas.

En la pérdida profunda 90 o más dB, escuchan sólo sonidos de alta intensidad o volumen como aquellos que provienen de objetos como una motocicleta, un tren o un avión, entre otros. La voz definitivamente no la oyen. Respecto al lenguaje, pueden ser conscientes de altos sonidos y vibraciones, pero no pueden comprender cada palabra amplificadas. La producción de lenguaje oral se logra sólo a través de apoyos específicos. Tienen mayor facilidad para la producción y comprensión de la Lengua de Señas.

Una vez analizadas las implicaciones de los niveles de pérdida auditiva es importante conocer cómo impacta en el aprendizaje del lenguaje escrito. La SEP (2013) señala que la disminución en la percepción auditiva es el obstáculo para el desarrollo de la lengua oral, la cual resulta fundamental en el desarrollo psicológico del niño:

Gracias a él es posible expresar sentimientos, emociones, pensamientos y a su vez permite organizar las ideas de manera gramatical y lógica para una mayor comprensión y expresión de conceptos con diferentes niveles de abstracción. El lenguaje también organiza y agrupa normas sociales que constituyen el código moral de los individuos. Todo ello es indispensable en la construcción de aprendizajes... (SEP, p.17)

Por su parte, Sánchez (2001) menciona que “los alumnos con Discapacidad Auditiva presentan, en primer lugar, limitaciones en: la amplitud de vocabulario, el conocimiento de la estructura sintáctica y la comprensión del lenguaje figurativo”. (p. 3)

En este sentido, Lewis (1991) señala que los alumnos sordos al tener limitaciones para expresar y comprender el lenguaje hablado tienen dificultades para acceder a la lectura y escritura, por ejemplo: al escribir omiten palabras que no tienen un referente visual como los artículos, conjunciones, preposiciones, yuxtaposiciones y adverbios debido a que en la LSM no los consideran. Tienden a usar más sustantivos y verbos por lo que sus frases son cortas y concretas. Kyle y Woll (citado en Lewis, 1991) refieren que los escritos de las personas sordas reflejan la estructura gramatical de la Lengua de Señas, por lo que sus escritos parecen incomprensibles. Lo anterior obedece, de acuerdo con la SEP (2012) a que la LSM tienen una estructura gramatical diferente a la del lenguaje oral, pues el orden en la LSM es tiempo-objeto-sujeto-verbo o tiempo-lugar-sujeto-objeto-verbo y en la lengua oral es sujeto-verbo-objeto. Por su parte, Serafín y González (2011) refieren que en la Lengua de Señas “no existe el género gramatical y por ello no se utilizan los artículos definidos (el, las, los, las) ni los indefinidos (una, unos, unas)” (p. 21).

Respecto a los factores que influyen en el aprendizaje del lenguaje escrito, Baxeiras et. al. (2004) menciona que los estudiantes que presentan Discapacidad Auditiva comienzan el aprendizaje de la lectura y la escritura sin tener el nivel adecuado de comprensión y producción de ésta. Las dos principales dificultades tienen que ver con: el escaso vocabulario que poseen y, en consecuencia, menor conocimiento del mundo y menores experiencias previas con lo escrito, por lo tanto, existe menos interés por querer aprender más; y la segunda son las dificultades que presentan los niños para comprender y reproducir el lenguaje escrito en una oración. Además, señala que la principal barrera para la adquisición del lenguaje escrito en un niño sordo está presente en su contexto inmediato, con los padres y la familia, pues mayoritariamente la familia sólo emplea el lenguaje oral como medio de comunicación, se cree

entonces que los niños sordos están menos expuestos a la lectura de cuentos o historias, por la dificultad para contarles las mismas.

Según Svartholm (citado en Cárdenas, et. al. 2021) múltiples estudios han demostrado que la mayor parte de los alumnos sordos alcanzan únicamente un nivel de lectura comparable al de un niño oyente de nueve o 10 años, correspondiente al cuarto grado de educación primaria. Lo anterior es consecuencia, de acuerdo con García (citado en Cárdenas, et. al. 2021) a la complejidad en el aprendizaje del español como segunda lengua, pues, como se mencionó anteriormente, la lengua escrita no tiene ninguna relación sintáctica con la lengua de señas.

Para favorecer el aprendizaje del lenguaje escrito, García (citado en Cárdenas, et. al. 2021) señala que el contacto con la lectura y escritura debe darse desde que los niños son pequeños. De la misma forma que los niños oyentes, los niños con discapacidad auditiva necesitan estar expuestos a la lengua escrita mucho antes de que pueda esperarse que inicien su aprendizaje real. A partir de estar en contacto con actos de lectura y de escritura funcionales, el niño con discapacidad auditiva conocerá las reglas del español para poder comprenderlo y escribirlo apropiadamente.

El modelo del lenguaje escrito le permitirá inferir naturalmente por visualización la estructura textual, sintáctica, morfológica y fonológica del español escrito; aprenderá y reflexionará el uso de las reglas y funciones de las palabras a partir de su función (por ejemplo, debe entender el uso del género en artículos y sustantivos, el uso y cambio de las terminaciones verbales con base en la persona y el tiempo, el uso de terminaciones para definir el singular y el plural, entre otros. (p. 22)

Por su parte, Scaks (citado en Rodríguez y Pontón, et. al. 2016) señala que, para aprender a leer y escribir, “es necesario que existan las señas para después asociarlas con

imágenes y palabras escritas, de esta manera existirá un intercambio de información y se establecerá más fácilmente la lectura, la escritura y quizá el habla (p.12)

De esta manera, la SEP (2013) menciona que la enseñanza del español escrito como segunda lengua para el alumno sordo, se requiere que tanto el docente como el alumno dominen la LSM, pues ésta será su referente en el proceso de aprendizaje de la lectura y escritura. Además, sugiere que el docente: utilice de manera natural la LSM en el aula, para favorecer que pregunten lo que no comprendan, expliquen, describan, narren y compartan sus saberes con sus compañeros. Traduzca en LSM el texto revisado, haciendo uso de la predicción y anticipación. Traduzca el texto a su versión signada, es decir, hacer una interpretación en LSM de lo que está escrito. Reconstruya el texto en LSM, es decir, recuperen el significado de lo leído. Realice actividades permanentes como: pase de lista en lengua escrita, uso del nombre como generador de palabras y comparativo para nuevas palabras, lotería de nombres. Se apoye en la dactilología con la finalidad de propiciar el acercamiento al alfabeto. Narre cuentos en LSM y los alumnos socialicen lo que entendieron. Posteriormente, invítalos a que narren el cuento por parejas o de forma individual, en texto escrito.

Metodología

El estudio se caracterizó por tener un enfoque cualitativo con un alcance descriptivo, siguiendo el método de estudio de caso. La población participante estuvo conformada por cinco personas con discapacidad auditiva que poseen un título universitario. En general, 4 son mujeres y 1 es hombre, cuyas edades oscilan entre los 24 y 33 años. La recogida de datos se llevó a cabo durante el Ciclo Escolar 2022-2023, se utilizó como técnica de investigación la entrevista semiestructurada y se aplicó un cuestionario con preguntas abiertas sobre categoría de interés que a continuación se detallan: rasgos personales, antecedentes médicos, familiares y escolares, así como el proceso de aprendizaje del lenguaje escrito.

Resultados

Categorías/Indicadores	Resultados
Datos personales	
Sexo	El 80% son mujeres y el 20% son hombres.
Edad	Oscila entre los 24 y 32 años. El 20% tiene 24 años, el 20% 26 años, el 20% 29 años y el 40% 32 años.
Nivel educativo	El 80% de los participantes tiene estudios de nivel superior y el 20% tiene estudios de posgrado (maestría)
Formación profesional	El 80% son Licenciados en Educación Especial y el 20% es Licenciado en Artes.
Ocupación	El 100% ejerce su profesión y se dedican a enseñar.
Lugar de trabajo	El 20% trabaja en algún servicio de Educación Especial (USAER) y el 80% en escuelas privadas, desempeñándose principalmente como docentes frente a grupo o talleristas (Artes o LSM)

De acuerdo con lo anterior, es importante resaltar el bajo porcentaje de los participantes que ha ingresado a la Secretaría de Educación Pública como docentes, evidenciando así la complejidad que implica para ellos el proceso de admisión.

Categorías/Indicadores	Resultados
Antecedentes médicos	
Diagnóstico	El 60% presenta sordera profunda bilateral y el 40% hipoacusia bilateral.
Etiología	El 100% es congénita. El 60% desconoce la causa, el 20% es por herencia y 20% por varicela durante el embarazo.
Edad de detección de la pérdida auditiva	El 20% no recuerda a qué edad se dieron cuenta que era sordo, el 20% antes de cumplir el 1er. año debido a que tiene familiares sordos y el 60% a los 5 años cuando ingresaron al preescolar.
Presencia de restos auditivos	El 60% de los participantes no tiene restos auditivos y el 40% si tiene, en nivel diferenciado.
Sonidos que percibe	El 60% percibe sonidos muy fuertes como una explosión, un avión, una moto, etc. El 20% percibe sonidos fuertes (risas, aplausos, claxon, etc.) y sólo el 20% percibe los sonidos del lenguaje con el oído derecho.

De acuerdo con la información es importante destacar que el 100% es congénita. Sin embargo, la herencia no representa un porcentaje significativo (20%). Con relación a la edad de detección de la pérdida auditiva, en la mayoría de los casos se dio de manera tardía, hasta que ingresaron al preescolar, ya sea porque no hablaban, no prestaban atención, se dormían en clases o eran muy inquietos.

Categorías/Indicadores	Resultados
Antecedentes familiares	
Antecedentes heredofamiliares	De los entrevistados sólo el 20% tiene familiares directos que presentan discapacidad auditiva; el 20% tiene un familiar con discapacidad intelectual y el 60% no tiene familia con discapacidad.
Número de integrantes en la familia	El 40% de los entrevistados su familia está integrada por 5 personas y el 60% por 4 personas. De esta manera, el 60% proviene de una familia nuclear y el 40 % de una familia extensa.
Conocimiento, dominio y uso de LSM de los familiares directos.	El 20% utiliza el lenguaje oral y está aprendiendo la LSM, por tener un familiar con hipoacusia. El 20% no conoce la LSM, a pesar de tener un familiar con sordera profunda y utiliza la mímica para comunicarse con él. El 40% conoce poco la LSM, por lo que los entrevistados tienen que recurrir a la lectura labiofacial para comprender el mensaje que les

	desean transmitir y sólo el 20% de los familiares conoce la LSM y la utiliza de manera efectiva.
--	--

Con relación a los antecedentes familiares, es importante destacar el alto porcentaje (80%) que no tiene familiares con discapacidad auditiva. Respecto al conocimiento, dominio y uso de LSM de los familiares directos, se debe resaltar el bajo porcentaje que conocen la LSM y la utilizan de manera efectiva para comunicarse (20%), por lo que los entrevistados tienen que recurrir a la lectura labiofacial para comprender el mensaje que les desean transmitir o en su defecto adivinar lo que les dicen, porque sus familiares utilizan la mímica o gestos para comunicarse con ellos.

Categorías/Indicadores	Resultados
Antecedentes escolares	
Asistencia a estimulación temprana	El 100% de los participantes no recibió estimulación temprana.
Asistencia a terapia de lenguaje	El 100% de los participantes asistió a terapia de lenguaje. La edad de inicio es entre los 3 y 6 años.
Uso de la lectura labiofacial	El 60% hace uso de la lectura labiofacial, el 20% no hace uso y el 20% percibe los sonidos del lenguaje por lo que no la requiere.

Edad de ingreso a la escuela	El 60% ingresó a los 3 años, el 20% a los 4 años y el 20% a los 5 años.
Edad en que inició el aprendizaje del lenguaje.	De los entrevistados un 40% empezó a aprender a leer y a escribir a los 6 años, un 20% a los 7 años, un 20% a los 9 años y un 20% a los 15 años.
Estrategias por medio de las cuales se dio el aprendizaje del lenguaje escrito.	Un 20% aprendió con el método Mijares y el 80% aprendió por medio de asociar la imagen con la palabra escrita, ideograma y deletreo en LSM. Del total, el 60% le ayudó la lectura labiofacial para comprender el orden de las oraciones y el significado de las palabras.

En cuanto a la asistencia a estimulación temprana, debido a la detección tardía el 100% no la recibieron. Con relación a la terapia de lenguaje, si bien el 100% asistió, la edad de inicio oscila entre los 3 y 6 años, lo cual se considera tardío tomando como referencia las edades en que se dan los hitos del desarrollo. Respecto a la edad de ingreso a la escuela, aunque el mayor porcentaje (60%) entró a los 3 años, la enseñanza de un sistema de comunicación ya sea lenguaje oral o LSM fue tardía. En cuanto a las estrategias de enseñanza un 80% de los participantes refiere que aprendió por medio de asociar la imagen con la palabra escrita, ideograma y deletreo en LSM; de estos el 60% mencionan que la terapia de lenguaje (la lectura labiofacial) les ayudó a comprender el orden de las oraciones y el significado de las palabras.

Categorías/Indicadores	Resultados
-------------------------------	-------------------

Nivel de adquisición del lenguaje escrito	
Comprensión lectora	El 60% los participantes son capaces de comprender palabras, oraciones y textos cortos; el 40% textos cortos y largos.
Redacción de textos	El 100% sólo es capaz de escribir oraciones y textos cortos.

En lo que respecta a la comprensión lectora, es importante resaltar que sólo el 40% es capaz de comprender textos cortos y largos, pero requiere ayuda de internet para comprender el significado de palabras que desconoce. Con relación a la redacción de textos, el 100% sólo es capaz de escribir oraciones y textos cortos con ayuda, pues mencionan que es muy difícil para ellos por las diferencias en la gramática con el español y la LSM.

Discusión y conclusiones

En primer lugar, es importante señalar que la posibilidad de percibir sonidos de los cinco entrevistados coincide con los que señala el Ministerio de Educación (2008). En la pérdida leve, escuchan y discriminan sonidos a una intensidad moderada, sus dificultades se presentan con los sonidos débiles o distantes y en lugares con mucho ruido. Respecto al lenguaje oral, éste se desarrolla sin grandes dificultades, aunque pueden existir algunas imprecisiones al articular, por ejemplo: en fonemas que tienen punto de articulación similar y son sordos /f/, /p/, /x/, etc. se confunden. Lo anterior se puso en evidencia en la respuesta del caso E3 “si llego a articular todos los sonidos, pero hay algunos que los confundo como la /f/ por /x/”. En cuanto a la

comprensión del lenguaje se encuentra conservada, aunque en ocasiones tiene dificultades en conversaciones grupales, por el exceso de ruido.

En la pérdida severa la voz prácticamente no la oyen, sin embargo, escuchan sonidos de relativa intensidad que provienen de objetos. En cuanto al lenguaje, presentan gran dificultad en la producción (articulación) y comprensión. Presentan mayor facilidad para la producción y comprensión de la Lengua de Señas. La voz definitivamente no la oyen. Respecto al lenguaje, pueden ser conscientes de altos sonidos y vibraciones, pero no pueden comprender cada palabra amplificada. Tienen mayor facilidad para la producción y comprensión de la Lengua de Señas. Al preguntar si son capaces de escuchar y qué sonidos perciben respondieron: E1 “Si, cuando la gente se ríe, aplausos, algunos carros, pero las voces de las personas no las escucho nada, pero puedo leer los labios”.

Los 3 casos restantes su pérdida auditiva es profunda, por lo que escuchan sólo sonidos de alta intensidad o volumen como aquellos que provienen de objetos. Ejemplo: E2. “Si llego a escuchar sonidos muy fuertes o los llego a sentir”, E4. “si llego a percibir sonidos como accidentes de autos o explosiones”, E5. ...no llego a escuchar nada.

Con relación al conocimiento, dominio y uso de LSM de los familiares directos, la situación de los entrevistados coincide con lo que plantea Baxeiras, et. al. (2004), respecto a que la principal barrera para la adquisición del lenguaje escrito en un niño sordo está presente en su contexto inmediato, con los padres y la familia, pues mayoritariamente la familia sólo emplea el lenguaje oral como medio de comunicación, se cree entonces que lo niños sordos están menos expuestos a la lectura de cuentos o historias, por la dificultad para contarles las mismas, pues en la mayoría de los casos (60%) conocen poco o no conocen la LSM, por lo que los entrevistados tienen que recurrir a la lectura labiofacial para comprender el mensaje que les desean transmitir o en su defecto adivinar lo que les dicen, porque sus familiares utilizan la mímica o gestos para comunicarse con ellos.

Carrascosa (2015) refiere que la discapacidad para oír implica un déficit en el acceso al lenguaje oral, es importante tener presente que cualquier trastorno en la percepción auditiva, a edades tempranas, va a afectar a su desarrollo lingüístico y comunicativo, a sus procesos cognitivos y, consecuentemente, a su posterior integración escolar, social y laboral.

En el caso de los participantes, la detección tardía de la pérdida auditiva (60% a los 5 años) y la enseñanza de un sistema de comunicación, LSM o el lenguaje oral, hasta que ingresaron al nivel preescolar (60% a los 3 años, el 20% a los 4 años y el 20% a los 5 años), limitó sus experiencias sociales y comunicativas, provocando un rezago en el acceso a los aprendizajes escolares.

Respecto a las dificultades para el acceso al lenguaje escrito, Sánchez (2010) señala que “los alumnos con Discapacidad Auditiva presentan, en primer lugar, limitaciones en: la amplitud de vocabulario, el conocimiento de la estructura sintáctica y la comprensión del lenguaje figurativo”. (p. 3). En el mismo orden de ideas, Svartholm (citado en Cárdenas, et. al. 2021) refiere que la mayor parte de los alumnos sordos alcanzan únicamente un nivel de lectura comparable al de un niño oyente de nueve o 10 años, correspondiente al cuarto grado de educación primaria. Lo anterior obedece, de acuerdo con García (citado en Cárdenas, et. al. 2021) a la complejidad en el aprendizaje del español como segunda lengua, pues, como se mencionó anteriormente, la lengua escrita no tiene ninguna relación sintáctica con la lengua de señas. Lo anterior coincide con los participantes pues la mayoría (60%) son capaces de leer y comprender palabras y oraciones; los textos cortos no del todo; lo anterior es evidente en la siguiente respuesta: E1 “es muy difícil porque tienes que aprenderte el significado de muchas palabras, podría ser como un ejercicio de memoria ya que es muy difícil el español, a veces las palabras son muy confusas, como por ejemplo me pongo a leer y yo lo entiendo muy diferente a las personas oyentes”. Respecto al 40% tienen la posibilidad de leer y comprender textos cortos y largos, pero requiere ayuda de internet para conocer el significado de palabras que desconocen. Es importante resaltar que este porcentaje corresponde a dos casos cuyos

diagnósticos son: sordera profunda e hipoacusia leve, quienes hacen uso de la lectura labiofacial y asistieron a terapia de lenguaje durante 7 y 5 años, respectivamente.

Con relación a la redacción de textos, Lewis (1991) refiere que los alumnos sordos al tener limitaciones para expresar y comprender el lenguaje hablado tienen dificultades para acceder a la lectura y escritura, por ejemplo, al escribir omiten palabras que no tienen un referente visual como los artículos, conjunciones, preposiciones, yuxtaposiciones y adverbios debido a que en la LSM no los consideran. Tienden a usar más sustantivos y verbos por lo que sus frases son cortas y concretas. En el mismo sentido, Kyle y Woll (citado en Lewis, 1991) menciona que los escritos de las personas sordas reflejan la estructura gramatical de la Lengua de Señas, por lo que sus escritos parecen incomprensibles. Lo anterior coincide con las habilidades de los participantes pues el 100% es capaz de escribir oraciones y textos cortos con ayuda, pues mencionan que es muy difícil para ellos por las diferencias en la gramática con el español y la LSM, por ejemplo: E4 respondió “Si puedo escribir, pero la gramática de mis trabajos no está bien, un maestro oyente me dirá que mi trabajo que está mal, pero lo que llego a escribir con ayuda”; la E3 respondió “...tengo más la habilidad de lectura que de escritura, para los informes y planeaciones recibo apoyo de mi directora”; E5 “en la escritura es complicado, pero con ayuda puedo escribir un texto corto”.

En cuanto al aprendizaje del lenguaje escrito, Scaks (citado en Rodríguez y Pontón, et. al. 2016) señala que “es necesario que existan las señas para después asociarlas con imágenes y palabras escritas, de esta manera existirá un intercambio de información y se establecerá más fácilmente la lectura, la escritura y quizá el habla (p.12) En el caso del 80% de los participantes aprendieron primero la LSM para después asociar la imagen con la palabra escrita, el ideograma y el deletreo. Es importante mencionar que, de estos, el 60% señalaron que la terapia de lenguaje (la lectura labiofacial) les ayudó a comprender el orden de las oraciones y el significado de las palabras.

En conclusión, la detección temprana de la discapacidad auditiva, la enseñanza de un sistema alternativo y/o aumentativo de comunicación, como la LSM, desde los primeros años de vida; el uso de la lectura labiofacial, la exposición temprana a la lengua escrita y el uso de estrategias diversificadas en el aula; va a posibilitar el acceso al lenguaje escrito, así como la interacción social y comunicativa de quienes presentan esta condición de vida, pues al conocer las reglas del español podrán comprenderlo y escribirlo correctamente, garantizando de esta manera su inclusión social, escolar y laboral. Por otra parte, es imperante reconocer el papel que tienen los padres de familia en el aprendizaje de sus hijos, por lo que es relevante sensibilizarlos sobre la importancia que tiene el que aprendan la LSM.

Referencias

- Baxeiras, A.; Domínguez, B. y Alonso, P. (2004). La educación de los alumnos sordos hoy. Perspectivas y respuestas educativas. Málaga: Aljibe.
- Cárdenas, G.; Castillo, L.; Espínola, L.; Fernández, C.; Góngora, J.; Pérez, N. y Solís, C. (2021). Discapacidad Auditiva. Colección “Juntos trabajamos por la inclusión”. México: SEGEY
- Carrascosa, J. (2015) Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad. [Archivo PDF]. <https://www.redalyc.org/pdf/5746/574661395002.pdf>
- De Uslar, E. y Molina, A. (1997). Menores con Discapacidad y necesidades educativas especiales. Antología de Ararú. México: SEP
- Fernández, A.; Arjona, P. y Cisneros, A. (2011). Determinación de las necesidades educativas especiales. México: Trillas.
- Lewis, V. (1991). Desarrollo y Déficit. Ceguera, sordera, déficit motor, síndrome de Down y autismo. Barcelona: Paidós
- Ministerio de la educación de Chile. (2007). Guía de apoyo técnicopedagógico: necesidades educativas en el nivel de educación parvularia. Necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad auditiva. [Archivo PDF]. <https://especial.mineduc.cl/wpcontent/uploads/sites/31/2016/08/GuiaAuditiva.pdf>
- Organización Mundial de la Salud. (2021). Sordera y pérdida de la audición. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/deafness-and-hearingloss>
- Rodríguez, M. y Pontón, R. (2016). Mi cuaderno de lectoescritura y señas. México: Trillas.
- Romero, M. (2004). El aprendizaje de la lecto-escritura. [Archivo PDF]. https://centroderecursos.alboan.org/ebooks/0000/0213/5_FyA_APR.pdf
- Sánchez, M del P. (2001). El aprendizaje y desarrollo de la lectura (y la escritura) en el alumno con necesidades auditivas: ¿Un reto o una aventura?

<https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/11042/CC63%20art%2010.pdf?sequence=1>

Secretaría de Educación Pública. (2013). Educación pertinente e Inclusiva. La discapacidad en la educación indígena. Guía-cuaderno 2: Atención educativa de alumnos y alumnas con discapacidad auditiva. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública. (2012). Lineamientos académicos para organizar el proceso de titulación. México: SEP

Problemas en la normatividad sobre la inclusión educativa en México

Alejandra Berenice Muraira Fuentes

alejandra.murairaf@aefcm.gob.mx

Escuela Normal Superior de México

Odete Serna Huesca

odete.sernah@aefcm.gob.mx

Escuela Normal Superior de México

Isabel Rubio Martínez

isabel.rubio@aefcm.gob.mx

Escuela Secundaria

Línea temática : 7. *Educación, desigualdad social e inclusión.*

Resumen

Con base en el informe de seguimiento de la educación en el mundo (UNESCO, 2020), el 20% de los niños y jóvenes son excluidos diariamente de la educación. En adhesión a ello, la legislación en múltiples países de América latina optan por impartir la educación mediante la integración, y en casos severos, mediante la segregación. En México existen instrumentos jurídicos que garantizan el derecho a la educación, pero ¿por qué entonces no se logra una inclusión educativa?. Para responder este cuestionamiento, la presente ponencia muestra una investigación documental sobre las disposiciones internacionales y nacionales en materia de inclusión educativa en México a fin de identificar posibles causas que hoy en día obstaculizan el acceso y permanencia a la educación en igualdad de condiciones. En el análisis se encontró que la normatividad aborda un discurso referente a la generación de condiciones de infraestructura, asignación de recursos y formación docente para garantizar el derecho de todas

y todos a la educación, no obstante, la inclusión educativa dista aún de ser sustantiva en los centros educativos. Los resultados evidencian vacíos en la aplicación de la normatividad en esta área.

Palabras clave: Inclusión educativa, legislación, norma, normatividad.

Abstract

Based on the world education monitoring report (UNESCO, 2020), 20% of children and young people are excluded from education daily. In accordance with this, legislation in many Latin American countries choose to provide education through integration, and in severe cases, through segregation. In Mexico there are legal instruments that guarantee the right to education, but why then is educational inclusion not achieved? To answer this question, this paper shows a documentary investigation on international and national provisions regarding educational inclusion in Mexico in order to identify possible causes that today hinder access and permanence to education under equal conditions. In the analysis, it was found that the regulations address a discourse referring to the generation of infrastructure conditions, allocation of resources and teacher training to guarantee the right of everyone to education; however, educational inclusion is still far from being substantive in educational centers. The results show gaps in the application of regulations in this area.

Key words: Educational inclusion, legislation, norm, regulations

Planteamiento del problema

Las directrices globales en torno a la educación se encuentran enmarcadas en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) propuestos por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). El objetivo 4 determina “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (Naciones Unidas, 2018, p.27), donde se destaca la importancia de lograr un acceso

universal a la educación para combatir entre otras problemáticas, la pobreza y desigualdad social existentes en el mundo.

La práctica sustantiva de la inclusión tiene que ver con la distribución equitativa de recursos; ante ello es una realidad que en México se destina menor cantidad de recursos para la formación continua de profesores que se desempeñan en zonas pobres (Naciones Unidas, 2020), hecho que resalta desigualdades y falta de oportunidades con base en las características económicas y sociales que mantienen la vulnerabilidad de estos grupos sociales.

El informe de seguimiento de la educación en el mundo publicado por las Naciones Unidas (2020), resalta que, particularmente en México el acoso escolar que se vive, afecta directamente de manera negativa la dignidad, la integridad y la educación de las víctimas, vulnerando los derechos humanos fundamentales y convirtiéndose en un hecho de discriminación estructural y sistematizada en las instituciones educativas a causa de omisión para intervenir y erradicar estas prácticas.

Pese a que el Sistema Educativo Nacional en México ha hecho esfuerzos considerables para transitar hacia una inclusión educativa, la práctica en las aulas aún dista de ser inclusiva, dado que las condiciones de infraestructura física, materiales educativos y formación docente no han sido suficientes para atender estas demandas, quedando en intentos que segregan y en los mejores casos, son integrativos.

De aquí la importancia de analizar la normatividad aplicable a la inclusión educativa en México que aporte elementos que posibiliten el diseño de propuestas desde la práctica docente, la gestión educativa y la política pública.

El objetivo de la presente investigación es analizar la pertinencia de la normatividad sobre inclusión educativa que se aplica en México para promoverla en los espacios educativos.

Marco teórico

Catellanos y Zayas (2019) destacan que la exclusión social no se reduce a la desigualdad, sino que también abarca el grado de acceso a las oportunidades y participación que tiene cada individuo en la sociedad. Por tanto, la exclusión en los procesos educativos se evidencia en diversas dimensiones, desde la existencia de infraestructura carente de accesibilidad, la presencia de docentes y personal educativo con prejuicios, que replican estereotipos y con poca o nula formación para la inclusión, hasta actitudes de incomprensión, rechazo, e incluso violencia ejercida por pares, padres, madres, tutores y/o comunidad educativa en general.

La educación inclusiva es un derecho humano, por lo que las autoridades que toman decisiones en el ámbito educativo, deben asegurar que todas las personas tengan acceso a la educación. Ello requiere que todos los actores educativos combatan los prejuicios existentes sobre los estudiantes que presentan alguna necesidad distinta de aprendizaje visible o no, para incluirlos en aulas donde los ambientes generados, promuevan su desarrollo discapacidad no aprenden como las demás. Asimismo, los docentes deben prepararse para tener metodologías e instrumentos adecuados al aprendizaje de estudiantes con discapacidad. Todo ello requiere de contar con normatividad específica y clara.

La educación inclusiva en México apareció, en su modalidad de integración educativa, con cambios legales derivados de un acuerdo entre el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) y la Secretaría de Educación Pública (SEP); sin embargo, hubo pocos avances en el proceso por lo que se implementó el Proyecto Nacional de Integración Educativa (PNIE), que en el transcurso de algunos años, logró que se incorporaran 22 estados y en 2002, se creó el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (PNFEEIE) que tuvo incidencia en todo el país (García, 2018).

García (2018) señala que en 2013 se crearon programas de atención a poblaciones diversas (con discapacidad, niños indígenas, con capacidades y aptitudes sobresalientes, migrantes entre otros), así como el Programa Nacional para la Inclusión y la Equidad Educativa (PNIEE), que sustituyó al PNFEEIE. El personal de educación especial y los docentes de la educación regular han estado esperando que la SEP diseñe e implemente políticas públicas

orientadas a promover la educación inclusiva en el país. En el PNIEE se reemplazó el término integración educativa por el de educación inclusiva que hace referencia a un proceso que busca eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación que enfrentan los alumnos, para lograr una educación de calidad. En la educación inclusiva se utiliza el concepto de Barreras para el aprendizaje y la participación (BAP), que se refiere a los obstáculos que enfrenta el alumnado para alcanzar sus aprendizajes, y se relaciona tanto con la carencia de recursos en las escuelas, como a procesos de exclusión.

Se afirma entonces que "la inclusión no se reduce a una simple cuestión curricular, organizativa o metodológica, va un poco más allá del ámbito educativo y se expresa en otros sectores, como el laboral, el de la salud, el de participación social" (Sánchez-Teruel y Robles-Bello, 2013, p.27); de aquí la relevancia de conocer las normas que enmarcan la inclusión educativa en México que permean la práctica educativa en el país, y en consecuencia, impactan de manera favorable o negativa en la formación de una cultura de valoración a la diversidad, de respeto e interculturalidad.

Metodología

La presente estudio fue cualitativo utilizando la investigación documental dada la necesidad de analizar las propiedades de la legislación aplicable en materia de inclusión educativa en México, particularmente en la educación normal en la Ciudad de México. De acuerdo con Morales, (2015), la investigación documental consiste en un trabajo sistemático, que se desarrolla mediante la lectura, el análisis y la síntesis de información producida por otros, para dar origen a una nueva información.

Rizo (2015), destaca cuatro fases para desarrollar la investigación documental; planeación, recolección, análisis e interpretación y redacción, mismas que aportan para el ordenamiento lógico y tratamiento de la información recabada.

En tal sentido, la planeación surge desde la observación en la práctica académica, donde se identificó en un primer momento, desconocimiento y confusión en torno al concepto y

ejercicio de la inclusión educativa, educación inclusiva, educación especial e integración educativa. Posteriormente se formularon los objetivos del estudio y se generó el plan de trabajo.

La recolección de datos fue guiada con base en la delimitación del tema, dando énfasis a la normatividad de acuerdo con su alcance, seguido por la categorización para generar la búsqueda de fuentes de información. En la tabla 1 se muestran las categorías clave diseñadas para la organización y análisis de la información recabada, que fueron consideradas para realizar la clasificación de fuentes de información.

Tabla 1 *Categorías para la revisión y análisis de datos.*

Categoría	Subcategoría	Descripción
Legislación internacional	Tratados	Documentos emitidos por organismos avalados internacionalmente, celebrados entre México y otros países
	Pactos	
	Declaraciones	
Legislación Nacional	CPEUM	Ordenamientos jurídicos del Estado mexicano que rigen la forma de gobierno, así como los derechos y deberes de los ciudadanos
	Leyes federales	
	Leyes estatales	
	Reglamentos	
Política Pública Nacional	Planes nacionales	Instrumentos oficiales que establecen los objetivos y estrategias del país para la evaluación de la gestión en un periodo determinado
	Programas estatales e institucionales	
	Manuales internos	

Nota: Se muestran las categorías y subcategorías diseñadas para la recolección y análisis de datos.

A partir de la categorización, se realizó la búsqueda de los documentos en términos de referencias y legislación nacional e internacional mediante buscadores académicos como google, redalyc, dialnet y scielo; en primera instancia se hizo una lectura rápida para verificar la pertinencia del artículo o la vigencia y veracidad de la norma, según correspondía; para posteriormente realizar la lectura crítica, seleccionando los apartados que hicieran mención sobre los derechos humanos, el derecho a la educación, la inclusión educativa, la integración educativa, la discriminación y la exclusión.

El procesamiento de la información recabada fue realizado mediante office excel, con el uso de filtros y tablas dinámicas que posibilitaron la organización, clasificación y generación de intersecciones de información para el análisis de los documentos.

Resultados

La categorización está conformada por los niveles de aplicación; legislación internacional, legislación nacional y política pública nacional, que en conjunto aportaron en total quince documentos que fueron analizados detalladamente bajo los criterios delimitados en su selección; es decir, que fueran directrices, normas o referencias emitidas por organismos internacionales, nacionales o estatales y que definieran dentro de sus preceptos, conceptos como integración educativa, inclusión educativa, derechos humanos, educación inclusiva, discriminación y/o exclusión.

De la totalidad de documentos recabados y analizados, tres tienen alcance internacional y hacen referencia a directrices generales para los países, siete corresponden a legislación nacional y cinco son de nivel estatal e institucional.

Se encontró que las referencias internacionales en materia de derechos humanos e inclusión promueven y protegen los derechos humanos, estableciendo metas generales e indicadores amplios cuya aplicación y seguimiento recae en cada gobierno.

En ese tenor, México cuenta con un marco regulatorio amplio, política pública y existencia de instituciones con autonomía operativa y presupuestal cuya misión es la garantía de los derechos humanos y prevención de la discriminación, específicamente de derechos a la educación, así como de la inclusión educativa federal e institucional declarada en múltiples documentos normativos, -principalmente artículos de la constitución, leyes y manuales operativos de las dependencias gubernamentales-.

Se destaca que tanto a nivel internacional como nacional, se concreta un sinnúmero de políticas que intentan garantizar el derecho a la educación con igualdad de oportunidades en la búsqueda por lograr la inclusión educativa. Por ello, se realizó una evaluación de las normas antes expuestas con base en indicadores de inclusión, la gráfica 1 presenta los resultados.

Gráfica 1 Analítico de directrices internacionales y normatividad.



Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con el índice de inclusión publicado por las Naciones Unidas (2000), existen tres dimensiones para medir la inclusión en espacios educativos; la creación de culturas inclusivas, el diseño de políticas públicas y el desarrollo de prácticas inclusivas. Con base en

dichas dimensiones, existen secciones que deben atenderse desde el Estado para lograr la inclusión, de donde surgen los seis criterios con los cuales se evaluó la información incluida en las directrices, disposiciones u ordenamientos de los documentos recabados.

Derecho a la educación. Siendo un derecho humano fundamental incluido en el artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos, se encontró que en el 100% de los documentos analizados, se busca la garantía del derecho a la educación.

Igualdad de oportunidades. A comparación del derecho a la educación, la igualdad de oportunidades, vista desde el acceso, permanencia y conclusión de la educación se menciona en el 93% de los documentos revisados, tema no abordado explícitamente en el Plan Estratégico 2023-2027 de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (2022).

Fomento de cultura inclusiva en la comunidad educativa. Este criterio fue referente para analizar los documentos en torno a las propuestas que se incorporan o no en las directrices, legislación y política pública sobre la valoración de cada individuo, así como el involucramiento de personal escolar, estudiantes, familia y comunidad en general para lograr centros educativos inclusivos, donde sólo el 27% hace alusión a la atención de este eje para la inclusión educativa, entre las que destacan la CPEUM, la LGE y uno de los manuales operativos de educación básica.

Prácticas inclusivas en los centro educativo. Para asegurar la inclusión en los centros educativos es necesario que la legislación y política pública enfoquen sus esfuerzos en implementar y dar seguimiento al discurso. El 27% de los documentos analizados cubre este criterio evaluado; entre los que se encuentran la LGDNNA, LPEDCM, el Manual de organización de la DGOSE y la Guía operativa para la organización y funcionamiento de los servicios de educación básica, especial y para adultos de escuelas públicas de la Ciudad de México dado que estos son documentos de aplicación que derivan de la legislación general y/o federal donde no se puntualiza a detalle.

Mejora en el aprendizaje y participación. Un elemento neural en la inclusión educativa es que permee el aprendizaje sobre atención a la diversidad en todo el alumnado, más allá de las estructuras administrativas, al establecer apoyo a los centros educativos para responder a esta demanda. Al evaluar este criterio, se encontró que únicamente el 20% de los documentos (CPEUM y LGE) menciona que se tomará en cuenta la diversidad y se harán ajustes razonables para minimizar las barreras de aprendizaje y participación, no obstante, no se detallan medidas, estrategias u acciones a implementar, asumiendo el conocimiento y/o experiencia así como la responsabilidad de los actores educativos para el diseño, implementación y evaluación de acciones que concreten el logro del aprendizaje de la totalidad de estudiantes independientemente de su diversidad.

Recursos para la inclusión educativa. Resulta alarmante que, de la totalidad de documentos revisados, el 0%, es decir, ninguno de ellos manifiesta la obligatoriedad de programar presupuesto o ejercer recursos del Estado en temas específicos de formación docente y/o profesionalización, diagnóstico y habilitación de infraestructura física y tecnológica, materiales educativos, campañas de sensibilización y participación de la comunidad en general para lograr una inclusión educativa sustantiva. Si bien, en algunos se hace referencia a programas especiales y temporales para que los centros educativos decidan o no participar y lograr la obtención de recursos, su participación no garantiza la asignación y ejercicio de los mismos.

Discusión y conclusiones

El diseño de políticas y leyes en muchos países en torno al establecimiento de sistemas educativos inclusivos ha aumentado y ha inspirado para consolidar los marcos normativos en este sentido, no obstante su grado de aplicación no es suficiente para minimizar las prácticas de exclusión (Naciones Unidas, 2020).

A partir del análisis y resultados que arrojó esta investigación, se afirma que la legislación mexicana tiene una clara línea hacia la garantía y protección de los derechos humanos para

todas las personas sin distinción alguna, privilegiando la libertad e igualdad de oportunidades desde la CPEUM y legislación específica en la materia. Así mismo, de manera particular, en las instituciones educativas se reafirma esta garantía y sobre todo, la prevención de la discriminación como pilares dentro de manuales de organización, planes estratégicos y guías operativas; incluso en sus estructuras organizacionales, se encuentran subdirecciones y programas específicos para promover la educación inclusiva y atención de sugerencias y recomendaciones realizadas por los organismos de defensoría de derechos humanos y prevención de la discriminación, sin embargo, considerando las cuatro dimensiones que componen a un sistema educativo inclusivo propuestas por la UNESCO (2017), se encuentra que, la educación en México no es totalmente inclusiva, más bien es integrativa dado que aún se diferencia una educación regular de una educación especial; aunado a que la actuación de la inclusión en las escuelas con base en la Guía operativa para la organización y funcionamiento de los servicios de educación básica, especial y para adultos de escuelas públicas de la Ciudad de México, (AEFCM, 2023) se reduce a operar en los límites establecidos por el propio presupuesto destinado por la Federación, así como enmarcado en lo que se identifique como necesario dentro de la política educativa actual y los planes anuales operativos por escuela, zona o dirección.

Aunado a lo anterior, se precisa que, en lo relacionado a la asignación y ejercicio del presupuesto, aunque se operan programas como el denominado Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa, así como el Programa Fortalecimiento de la Calidad Educativa no son lo suficientemente encauzados para atender el aprendizaje y participación que acerquen a la inclusión educativa, al considerar como objetivos la mejora de condiciones de infraestructura, mobiliario y equipamiento, concepción que queda corta para lograr la inclusión educativa toda vez que esta no se limita a reunir a estudiantes diversos en un aula.

En congruencia con García (2018), la política educativa en México materializada por la SEP se relaciona mayormente con la integración educativa más que con la inclusión ostentada desde los múltiples instrumentos enmarcados en la legislación nacional.

El hecho de crear espacios para que los sujetos involucrados en el ejercicio de la educación se detengan, reflexionen y compartan experiencias de su práctica estimula la autocrítica, la creatividad y la modificación del actuar a fin de superar aquellos obstáculos que hoy en día tiene la participación y el aprendizaje. (UNESCO, 2017). Entonces, aunque existe una variedad de instrumentos jurídicos con un amplio discurso de inclusión, la práctica sustantiva de ésta aún no logra cambiar la cosmovisión en torno al aprendizaje desde la diversidad.

En síntesis, se requiere mejorar el diseño de la política educativa respecto a la inclusión, de tal manera que se deje de lado la mera comunicación de un discurso inclusivo, para transitar a la práctica y evaluación de propuestas tangibles de inclusión educativa, que puedan implementarse en cualquier centro educativo, considerando las realidades sociales y las limitantes de recursos y de gestión a causa de la economía y capacidad directiva según corresponda, donde las acciones que se delimiten sean puntuales, sin dejar ningún elemento a la interpretación y sin elementos para su seguimiento.

Finalmente, se sugiere adecuar los documentos operativos revisados que definen las funciones y marco de actuación de las instituciones educativas conforme a su nivel jerárquico y alcance de la siguiente manera:

Manuales de operación de las dependencias educativas

Actualmente los manuales de operación se reducen a enunciar la misión y visión de las dependencias, así como a presentar la estructura organizacional, objetivos y funciones por área, no obstante, se requiere una transformación de las estructuras en términos horizontales, donde se incorpore un área que permee el análisis, diseño, implementación y seguimiento de política educativa con el único objetivo de dirigir la educación en igualdad de oportunidades en el acceso, permanencia y conclusión en todos sus niveles y modalidades.

Guías operativas

Siendo un documento oficial que orienta las actividades escolares en lo académico y administrativo, se vuelve de gran relevancia mejorar su apartado de inclusión educativa, que actualmente es meramente informativo sobre la prevención de violencia y la operación de la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI) servicio que apoya estudiantes en situaciones educativas de riesgo, pero que su cobertura es insuficiente. Por lo anterior, se propone la incorporación de estrategias en diversos ejes conforme al índice de inclusión; desde la formación continua de docentes para la atención de estudiantes diversos, la participación social en actividades escolares para el involucramiento y sensibilización, hasta la colaboración y aprendizaje por pares para fomentar la inclusión social en consecuencia.

Lineamientos

A la fecha de la recolección de datos, no se encontró dentro de lineamientos de las dependencias lineamientos particulares para operar con inclusión. Al ser un documento normativo oficial, su nivel conlleva el establecimiento de responsabilidades y por tanto, de sanciones; por lo cual, se propone el diseño de lineamientos generales para la operación de un sistema educativo nacional inclusivo que incorpore el vagaje legislativo sobre el derecho a la educación e igualdad de oportunidades como pilar fundamental, así como responsabilidades para cada figura educativa a fin de acercarse al aseguramiento de la educación inclusiva en México.

El objetivo señalado se logró aunque es un punto de partida para profundizar en este tema porque hay mucho camino que recorrer.

Referencias

- Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México (AEFCM). (2023). *Guía operativa para la organización y funcionamiento de los servicios de educación básica, especial y para adultos de escuelas públicas de la Ciudad de México*. [PDF] [Guia-Operativa-Organizacion-Funcionamiento-Servicios-Educacion-Basica-Especial-Adultos-Escuelas-Publicas-Ciudad-Mexico.pdf](#) (aefcm.gob.mx)
- Catellanos, L. y Zayas, F. (2019). Diálogos sobre educación. *Temas actuales en investigación educativa*. 10(19) <https://doi.org/10.32870/dse.v0i19.531>
- Comisión Interamericana de Derechos Humanos (2022). *Plan Estratégico 2023-2027*. Editorial OEA/Ser.L/V/II.185 DOC.310/22 [PlanEstrategico2023-2027.pdf](#) (oas.org)
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. [CPEUM] Art. 1 Última reforma publicada en el Diario Oficial de la Federación el 18 de noviembre de 2022 Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (diputados.gob.mx)
- García, I. (2018). La educación inclusiva en la Reforma Educativa de México. *Revista de Educación Inclusiva*, 11(2), 51-62. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6729100>
- OCDE (2012), *Equidad y calidad en la educación: Apoyo a estudiantes y escuelas desfavorecidos*, Publicaciones de la OCDE. <https://doi.org/10.1787/9789264130852-en>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2005). *Guidelines for Inclusion. Ensuring access to education for all [Orientaciones para la inclusión. Asegurar el acceso a la educación para todos]*. Autor.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2020). Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020: Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción. <https://doi.org/10.54676/WWUU8391>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (UNESCO), (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación; 2017 - 259592spa.pdf (unesco.org)

Rizo, J. (2015). Técnicas de investigación documental. [PDF] Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua <https://repositorio.unan.edu.ni/12168/1/100795.pdf>

Sánchez-Teruel, D. y Robles-Bello, M. (2013). Inclusión como clave de una educación para todos: revisión teórica. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*. vol. 24, núm. 2 pp. 24-36 <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338230794003>

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2015). Estrategia de transición de la educación especial a la educación inclusiva. <https://www.gob.mx/sep/documentos/disenar-la-estrategia-de-transicion-de-la-educacion-especial-a-la-educacion-inclusiva?state=published>

Secretaría de Educación Pública. (SEP), (2019). *Manual de Organización General de la Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México*. Publicado en el Diario Oficial de la Federación del 08 de febrero de 2019. MOG_AEFCM_2019.pdf

Secretaría de Educación Pública. (SEP), (2018). *Manual de organización de la Dirección General de Operación de Servicios Educativos*. [mo_dgose_aefcm_2018.pdf](https://www.gob.mx/sep/documentos/mo_dgose_aefcm_2018.pdf) (sep.gob.mx)



Secretaría de Educación Pública. (SEP), (2017). *Manual de organización de la Subsecretaría de Educación Básica*. mo_seb.pdf (sep.gob.mx)

Retos de la educación sexual en un Centro de Atención Múltiple

Vianey Araceli Valdez Reyes

18-v.valdez.r@ibycenech.edu.mx

Institución Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Chihuahua

César Delgado Valles

c.delgado@ibycenech.edu.mx

Institución Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Chihuahua

Ruth Noemí Oros Macias

rn.oros@ibycenech.edu.mx

Institución Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Chihuahua

Línea temática: Práctica docente en materia de equidad e inclusión.

Resumen

Hablar de educación sexual requiere de un análisis profundo en diversos temas, como los son: costumbres, creencias, ideologías, marco legal y normativo que regula a la sociedad actual, asimismo conocer los diferentes conceptos relacionados sobre esta formativa antes señalada. La presente investigación está orientada a examinar los principales retos que enfrentan las y los maestros de un Centro de Atención Múltiple - CAM -, desde su óptica narran las experiencias de trabajo en los diferentes contextos educativos del nivel. El paradigma interpretativo desde el cual se realiza la presente investigación es de un enfoque cualitativo, desde una metodología fenomenológica, para llevar a cabo dicho proceso se emplearon entrevistas a profundidad donde se rescatan las principales experiencias experimentadas por el personal docente. Se concluye que las y los docentes cumplen con los marcos legales establecidos a nivel nacional

e internacional respecto a la educación sexual, sin embargo, el gobierno de México no diseña un trayecto formativo para los maestros y no se cuenta con objetos de aprendizaje. El personal docente no se siente seguro para trabajar temas de educación sexual, se apoya de otros especialistas para fortalecer ese déficit y dar respuesta a las necesidades que se presentan.

Palabras clave: Abuso sexual, emociones, sexualidad y educación familiar.

Planteamiento del problema

El presente documento expone el trabajo de investigación cuyo objetivo es conocer los principales retos a los que se enfrentan las y los maestros de un CAM con alumnos de 12 años en adelante con relación a la educación sexual. La tesis se elabora para la obtención del grado de Licenciatura en Inclusión Educativa y se desarrolla durante el ciclo escolar 2021 – 2022. A la mayoría de las y los docentes se les dificulta hablar de temas relacionados con la sexualidad con sus estudiantes, convirtiéndose en un tema tabú, algo que a la larga puede perjudicar la confianza y el aprendizaje de los individuos.

Para estos temas es difícil tratar con total libertad y naturalidad con los educandos, lo cual logra provocar que no adquieran la confianza para comunicar las dudas que se logren presentar. Al trabajar la educación sexual, se busca que el alumnado se apropie de conocimientos, virtudes y habilidades que les servirán para vivir sus propias experiencias, así como tomar sus oportunas decisiones, con la finalidad de evitar el posible abuso sexual, la discriminación, como la ruptura de sus derechos mismos que poseen como individuos.

Desde la óptica de la normalización e inclusión como principios básicos, es necesario trabajar el tema de la sexualidad y relaciones interpersonales con las personas con discapacidad, ya que es un derecho que se posee y del que nadie debe privarse, para así tener un alcance

social transversal, “Las personas con discapacidad han pertenecido a una de las minorías a las que se le ha negado toda posibilidad de satisfacer sus necesidades afectivas y sexuales” (Mayoral, Rodríguez, López, Morentin, & Arias, 2006, p. 1).

El tema de la educación sexual va más allá de solo informar a los jóvenes de cómo y para qué utilizar un condón, además del uso de los métodos anticonceptivos. Pero es de gran utilidad informar a las comunidades estudiantiles sobre los posibles peligros de contagio de infecciones por transmisión sexual, ya que esto es una problemática práctica que pudieran crear posibilidades de un embarazo no deseado cuando se realiza sexo sin protección o de un factible abuso sexual. (INEGI, 2021, p. 1).

Aun así, “La alta tasa de embarazo adolescente coloca a México en primer lugar en ocurrencia de embarazos en mujeres de 15 a 19 años dentro de los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), que en 2019 registraron una tasa promedio de 13.7 nacimientos por cada 1000 mujeres de 15 a 19 años” (INEGI, 2021, p. 1).

Una educación sexual plena llenará este abismo de conocimiento dando respuesta a esta necesidad, además ayudará a descubrir sin miedo ni estereotipos múltiples formas de vivir el placer, ya sea solo o acompañados, permitir descubrir el cuerpo y eliminar culpas en el momento de practicar la sexualidad, la Cartilla de Derechos Sexuales de Adolescentes y Jóvenes (2018) menciona que la educación sexual ayuda a las personas a cuidar la salud física y emocional, a estar alertas en las señales del cuerpo, a disfrutar plenamente de la sexualidad y a conocer los derechos reproductivos.

La violencia familiar es una temática relacionada con la educación sexual y en muchos de los casos la población con discapacidad se encuentra vulnerable, sin duda es una realidad en la vida de los alumnos en el CAM, tomando esto en cuenta, no debe de sorprender que muchas mujeres son vulnerables en nuestra sociedad hayan crecido en un contexto en que la violencia

sexual como parte de su vida cotidiana, la importancia de ambas temáticas reside en que, crecer en una vivienda en que hubo violencia familiar o sexual durante la infancia suele asociarse a ampliar una especie de tolerancia a la violencia.

En cuanto a las estadísticas actuales, la violencia que se percibió durante la niñez se tiene que el 38.2% (17 millones 770 mil 357 mujeres) expusieron haber vivenciado algún suceso de esta índole. Esto representa que casi 4 de cada 10 mujeres sufrieron algún tipo de violencia (emocional, física y/o sexual) antes de cumplir 15 años (INEGI, 2020). Los efectos exponen que el 9.4%, casi 4.4 millones de mujeres, sufrieron violencia sexual en su niñez. Los hechos más habituales se conciernen con el abuso sexual y la agresión más referente fue que les “tocaron sus partes íntimas o las obligaron a tocar las partes íntimas de otra persona sin su consentimiento” (INEGI, 2020, p. 300).

La sexualidad es un proceso largo que existe en todos los seres humanos desde una edad muy temprana, con “los cambios de la adolescencia y físicos se suman a un interés creciente por el sexo y a las relaciones que se construyen fuera del parentesco familiar; todo ello forma la nueva identidad del joven” (García & Perpiñán, 2011, p. 138), la adolescencia es una realidad, pero la maduración y responsabilidad de los educandos dependen en gran parte del apoyo de los trabajadores de la educación como de los adultos responsables de su proceso de desarrollo.

Los y las docentes o especialistas tienen que tratar este tema con total libertad y naturalidad y hablarlo con ellos desde temprana edad, esto provocará que los jóvenes tengan suficiente confianza para, más adelante, preguntar cualquier duda que puedan tener y no se sientan coartados (Brugada, 2021, p. 37), así de esta manera adquirirán conocimientos y habilidades que les servirán para vivir su sexualidad. Los sujetos anteriormente mencionados como facilitadores de la educación deberían abordar las situaciones y emociones que vayan surgiendo sin hacer juicios de valor, ni basarse en prejuicios, la Organización Mundial para

la Salud menciona (2004):

Cuando las palabras adolescencia y sexo van juntas, la mayoría de los adultos sólo piensa en riesgos como embarazos no deseados o enfermedades de transmisión sexual. Se trata de un pensamiento instaurado en la sociedad actual, a veces marcado por unas ideas sobre la sexualidad que no son reales y que llevan a confundir conceptos (como se citó en Quintero & Rojas, 2015, p. 232).

Al hablar de sexualidad es necesario referirnos al tema de inclusión, pues hay personas que pueden vivir discriminación por sus particularidades personales. La distinción es inadecuada porque es una falta de respeto a los derechos de los individuos. Algunos sujetos son excluidos por una diferencia de su cuerpo, por sus creencias, orientación o identidad sexual, el lugar donde viven y muchas razones más, incluso por varias características personales; por ejemplo, una persona que tiene una discapacidad y es homosexual logra ser discriminada por su condición de vida y por su orientación sexual. Por estas razones, podría ser más dificultoso que este individuo halle un trabajo o se desenvuelva más fácilmente en un área social.

Es necesario conocer los retos que enfrentan las y los docentes en cuestión a la educación sexual para dar respuesta a las necesidades de las y los alumnos, puesto que se vive en una sociedad actual donde el abuso sexual, los embarazos no deseados y la salud emocional de las y los jóvenes corre un riesgo de ser una consecuencia de vida desfavorable, es preciso conocer estas adversidades que afrontan las y los maestros, pues en ellos está la esperanza que cada alumno con o sin discapacidad, en cualquier tipo de condiciones requiera de esta información para la toma de decisiones en su vida. El docente no solo debe de estar en vanguardia, sino que también tener los conocimientos y las metodologías de trabajo fundamentadas para el trabajo con esta población. A partir de ello se plantea el siguiente

objetivo de investigación: Identificar los retos de las y los docentes de un CAM en la educación sexual.

Marco teórico

La educación sexual integral en lo que respecta al sexo está contemplada en el Manual Operativo del Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA), que es un acrónimo en inglés, que define “EIS como un enfoque de derechos humanos y de género, dentro y fuera de las escuelas, como sigue:

Educación basada en el currículo, que tiene como objetivo dotar a los niños y jóvenes de los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que les ayuden a desarrollar una visión positiva de la sexualidad, como parte de su desarrollo afectivo y social. (UNFPA, 2014, p. 6)

Por otro lado, esta misma organización habla de adoptar una visión holística de la sexualidad y el comportamiento sexual, que “va más allá de un enfoque centrado en la prevención del embarazo y de las infecciones de transmisión sexual (ITS)” (Colomer, 2013, p. 1). En el marco de la educación sexual, es necesario reflexionar sobre estos aspectos, así como conocer los métodos anticonceptivos disponibles y enfermedades de transmisión sexual. También enfatiza que se debe abordar un marco más amplio, positivo y complejo en torno a la sexualidad y las relaciones sexuales. Asimismo, la educación sexual debe incluir una perspectiva de diversidad sexual, igualdad de género y un enfoque laico para promover relaciones responsables, libres, informativas y aceptables (Dzib & Hernández, 2016).

Por otro lado, el informe de la Organización Mundial de la Salud (OMS) define la sexualidad como el resultado de una interacción entre factores biológicos, psicológicos, sociales, económicos, culturales, éticos, religiosos y espirituales. Aunque puede incluir todos estos

aspectos, no necesariamente tienen que ser experimentados o expresados simultáneamente, sino que la diversidad de estas circunstancias le da a la sexualidad de cada persona un carácter individual. Se refleja específicamente en quiénes somos y cómo nos sentimos, pensamos y actuamos (OMS, 2018).

Los aspectos biológicos incluyen las características anatómicas y fisiológicas que distinguen a los humanos de los hombres y las mujeres. Está relacionado con el género o genitales externos e internos, que comienzan en la concepción y se desarrollan durante la pubertad. Su función es principalmente la reproducción. Se refiere a características femeninas o masculinas determinadas genéticamente (Yuliuva, 2006).

Conocer el género es fundamental para una dimensión del ser humano es necesario definir a esa persona, porque está muy relacionado con la emoción, la capacidad de ser humano, la capacidad de amar y conectar con los demás. Según la Organización Mundial de la Salud (OMS), la sexualidad humana se define como:

El aspecto central del hombre, presente a lo largo de su vida. Incluye género, identidad y roles sexuales, excitación sexual, placer, intimidad, reproducción y orientación sexual. Se experimenta y expresa a través de pensamientos, fantasías, deseos, creencias, actitudes, valores, conductas, prácticas, roles y relaciones interpersonales. (2021, p. 3)

El concepto de salud reproductiva se refiere al estado en que se desarrolla el proceso reproductivo en un cambio de completo bienestar físico, psíquico y social y no sólo está libre de enfermedades y padecimientos, sino en todos los aspectos relacionados con la fertilidad. El sistema, sus funciones y operaciones, también incluye el acceso a la información, métodos de modificación de la fertilidad y servicios integrales de salud para mujeres y hombres (Dides, 2009). Basile, Jones, y Smith (2019) Consideran agresión sexual como cualquier forma de contacto o actividad sexual, incluida la violación, que ocurre sin consentimiento. El abuso sexual

puede incluir actividades sin contacto como la exposición (cuando alguien te muestra sus partes privadas) o la visualización forzada de imágenes sexuales.

Metodología

La metodología utilizada para el desarrollo se deriva desde un enfoque cualitativo, el cual es un conjunto de técnicas de investigación que se utilizarán para obtener una visión general del comportamiento y la percepción de las personas sobre el tema de interés. Al formar opiniones y teorías que pueden auxiliar a deducir cómo es visto el problema por la población objetivo y ayuda a concretar o asemejar opciones respectivas con esta problemática.

El diseño fue con cuyo propósito principal “es explorar, describir y comprender las experiencias de las personas con respecto a un fenómeno y descubrir los elementos en común de tales vivencias” (Rojas, 2020, p. 5) debido a que los sujetos de investigación podrán dar su sentir y vivencias de lo que conlleva este evento de la educación en el desarrollo de su práctica laboral.

Toda investigación tiene una posible respuesta previamente pensada de lo que se dará como resultado del trabajo, a partir de los objetivos de la presente investigación, su procesamiento de la información, de la problemática planteada surge la posibilidad de dos supuestos los cuales son: “Las y los docentes en servicio carecen de elementos metodológicos para dar respuesta a una educación sexual de los estudiantes de un Centro de Atención Múltiple”.

Se emplea como técnica la entrevista a profundidad Vegas el año 2013 define a la entrevista como un instrumento de recuperación de datos que “Permite que los principales sujetos o colectivos de estudios se manifiesten de la manera más pura y simple. Además de la reflexión y la experiencia vivida por parte del investigador” (p.82), está es una técnica basada en los fundamentos, que está vigorosamente influenciada por las particularidades que anhele el entrevistador.

Los sujetos participantes son las/los docentes y especialistas de alumnos/alumnas con discapacidad, con experiencia en CAM, con grupos de 12 años en adelante. Se optó por seleccionar a esta población que compartieran mismas características, se llegó a un total de siete trabajadores de la educación dispuestos a ser partícipes de la investigación donde dieron su aprobación y consentimiento para compartir distintas experiencias relacionadas con la temática, de los cuales, han trabajado con alumnos con discapacidad.

El trabajo con alumnos de la edad anteriormente señalada fue un punto crucial para la selección de los actores, puesto que la educación sexual inicia desde la primera infancia con el control de esfínter y sus derivados, sin embargo, se elige delimitar el trabajo con educandos que empiecen a vivir la pubertad, en un ámbito de desarrollo físico debido a que hay cambios drásticos durante esta etapa, donde sus decisiones son cruciales para el progreso de su vida.

A continuación, se describe de manera general la población de estudio, así como las características en relación con su desempeño profesional y antigüedad en el servicio:

Tabla 2. Actores participantes.

Participante	Edad	Años de servicio	Generación	Población atendida
p1	44	22	1996-2000	Aprendizaje CAM
p2	30	4	2010-2014	Aprendizaje CAM

p3	28	6	2012-2016	Aprendizaje CAM
p4	25	3	2015-2019	Aprendizaje CAM
p5	25	3	2015-2019	Aprendizaje CAM
p6	25	3	2015-2019	Aprendizaje CAM
p7	38	13	2003-2007	Trabajo social CAM

Fuente: Construcción personal.

Para fines de procesamiento de información se caracteriza de la siguiente manera:

Abuso sexual: Acciones que, con o sin intervenir violencia o intimidación y sin que prexista la aprobación anterior de la víctima, transgreden la independencia o la liberación sexual de la misma.

Creencias y tradiciones: Conjunto de ideales, agrupados de alguna manera a un acumulado de personas, los cuales engrandecen una proposición como contiguo de ideas como viable verdad.

Efectos de una no enseñanza: Impacto de no hacer referencia al agregado de diligencias conexas con la instrucción, la extensión y la propaganda acerca de la sexualidad humana en todas las edades del desarrollo.

Metodología de enseñanza de educación sexual: ligado a labores de enseñanza, aprendizajes extracurriculares, planeados metódicamente para lograr el objetivo

deseado.

Retos a los que se enfrentan los maestros: desafíos que afrontan los docentes en relación con el ámbito de la educación sexual.

Trayecto formativo: Conjunto de áreas integradas por distintos elementos disciplinarios, con un propósito determinado para favorecer a la preparación profesional de los docentes.

Se inicia el proceso al contactar a los maestros e informándoles del propósito y finalidad de la investigación con la intención de que estuvieran conscientes para después acceder a compartir sus experiencias, se establece una fecha para realizar la entrevista a profundidad, para lo cual, se realiza una reunión por Meet Premium®.

Resultado

Los desafíos que afrontan las y los maestros de un CAM en la educación sexual, mayormente son por las principales creencias y tradiciones de padres de familia, como del mismo personal educativo que hace un reto la educación sexual, agregando a esta problemática la desinformación docente, la capacitación, falta de metodologías pertenecientes al tema, al causar efectos desfavorables en el alumnado.

El maestro se da a la tarea de buscar por su cuenta las herramientas, recursos o estrategias necesarias para trabajar la educación sexual es una fortaleza que ofrece al magisterio, el ser autodidacta, esta es una cualidad muy enriquecedora que ayuda a la vida diaria de los docentes, pero en la medida en que se desarrolla la sexualidad integral en el salón de clase es algo en lo que varios docentes se les dificulta, no basta solamente con alentar a solucionar el problema por cuenta propia, se necesita orientación además de una formación correcta y

concreta para resolver las circunstancias que se puedan enfrentar en su labor educativa diaria en sus centros de labor.

La realidad educativa que se vive en las escuelas de educación básica al no contar con los suficientes sustentos de apoyo como es el caso de la capacitación, es por ello que los docentes se sienten inexpertos al desarrollar los procesos de la educación sexual con alumnos con discapacidad, al carecer de este recurso, este sentimiento es causado por la incompleta preparación que se ofrece en las instituciones formadoras de docentes o sistema de carrera magisterial.

Al contar con un Plan de Estudios que no posee con ámbitos relacionados con el tema de manera longitudinal a lo largo de la formación infantil y adolescente, de los cuales en sus unidades de trabajo se hace una concientización de la importancia de comprender la relevancia de este ámbito, con alumnos con alguna condición de vida al trabajar circunstancias que se puedan presentar al tener una variedad amplias necesidades que se presenten.

Es necesario escuchar la opinión de las y los maestros, para conocer algunas fallas que se presentan en el sistema educativo, saber así que mejoras se pueden hacer en la formación de los futuros y actuales docentes, en esta investigación se encontraron oportunidades de mejora con la impartición de los cursos por parte del personal capacitado que cuenten con la experiencia en el tema de educación sexual, además de realizar talleres para padres de familia de la comunidad educativa y alumnos de las escuelas formadoras de docentes, es una manera de disminuir las barreras que enfrentan los maestros en su labor educativa.

Dado lo exigido por diversos organismos internacionales como requisito en sus países registrados, la preparación de docentes que sean capaces de abordar el tema de la educación sexual integral es responsabilidad de la comunidad y por ende responsabilidad de la secretaría de Educación Pública, que brinda una mejor preparación, para su personal, no solo por los

requerimientos a nivel mundial, sino por la tarea de asegurar una educación de calidad con excelencia académica para dar respuestas, así como remover las barreras que se puedan presentar, porque no sirve para nada cumplir con los tratados internacionales sin tener en cuenta las necesidades de los docentes.

Al momento de que el docente enfrenta las principales barreras como lo son; el abuso sexual, privación de derechos de sus alumnos, falta de apoyo por parte de colectivo docente, poco soporte de los padres de familia, o el no tener una certeza de la cual la metodología docente da cuenta de la realidad educativa. Preparar al personal educativo a estas circunstancias reales, le ayuda al contribuir a la experiencia para tratar este tipo de casos, es ahí la importancia de conocer y saber dar respuesta a dichas barreras.

Discusión y conclusiones

Por medio de la formación o modificaciones de los planes de estudio contribuye a que el docente pueda disminuir las Barreras para el Aprendizaje y la Participación que enfrentan sus alumnos, la SEP debe atender las necesidades que se presentan debilidades al momento de trabajar este tema. Crear grandes oportunidades de mejora con la finalidad de poder aprovechar para generar docentes con las condiciones, y comunidades educativas preparadas, para así dar respuesta a esta gran necesidad, enfrenta con el aprendizaje de las enfermedades de transmisión sexual, abuso sexual, discriminación, embarazos no deseados y el uso de su cuerpo con total libertad.

Las herramientas utilizadas en este trabajo de investigación fueron las correctas debido a que permitieron rescatar suficiente información desde la perspectiva que viven los maestros de CAM día con día en sus aulas, a partir de la utilización de herramientas como lo son la entrevista a profundidad, los docentes permiten contrastar sus vivencias personales con la formación generada a lo largo de su trayecto formativo, con las problemáticas reales que

enfrentan, en su estadía en los centros de atención múltiple a lo largo de sus años de servicio para conocer las principales barreras a la que los maestros se enfrentan, al igual que permite darse cuenta de las oportunidades de mejora, debilidades y fortalezas que se encuentran en la SEP.

En este sentido, y desde una perspectiva de género y derechos humanos, es necesario brindar una excelente e integral educación sexual en el sistema educativo, así como anticonceptivos gratuitos en todos los centros médicos, este problema es útil para solucionarlo de la familia y persista durante todo el período de existencia, al responder a la condición humana sexual que existe a lo largo de la vida. los maestros no conocen alguna metodología o guía para trabajar la educación sexual, se muestran bastante autodidactas, estudian por su cuenta, se apoyan del personal de especialistas del centro de atención múltiple, trabajando así de manera conjunta para dar respuesta a esta necesidad educativa.

Referencias

- Basile, K., Jones, K., & Smith, S. (2019). Abuso sexual y violación. Estados Unidos de América: Oficina para la Salud de la Mujer en el Departamento de Salud y Servicios Humanos de EE. UU. .
- Cartilla de Derechos Sexuales de Adolescentes y Jóvenes. (marzo de 2023).
- Colomer, J. (2013). Prevención del embarazo no deseado y de las infecciones de transmisión sexual en adolescentes. Previnfad.
- Dides C, B. M. (2009). "Estado de la vinculación de la salud sexual y reproductiva, VIH y SIDA e ITS en Chile". FLACSO - Programa Género y Equidad.
- Dzib, D., Hernández, R., & Dzib, S. (2016). La educación sexual y su importancia en su difusión para disminuir el embarazo en las estudiantes de la División Académica de Educación y Artes de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. Espectros, 1-9. Obtenido de <https://www.clinicasabortos.mx/educacion-sexual>
- García, M., & Perpiñán, M. (2011). *La sexualidad en adolescentes y jóvenes*. Evidencias en pediatría.
- INEGI. (2020). *Panorama nacional sobre la situación de la violencia contra las mujeres*.
- INEGI. (2021). *Estadísticas a propósito del día mundial para la prevención del embarazo no planificado en adolescentes*. INEGI Informa, 1-5.
- Mayoral, Rodríguez, López, Morentin, & Arias. (2006). Afectividad y sexualidad en personas

con discapacidad intelectual. *Siglo Cero*, 1-40.

OMS Organización Mundial de la Salud. (2004). *Organización Mundial de la Salud*. Obtenido de <https://www.who.int/es>

OMS. (2018). La salud sexual y su relación con la salud reproductiva: un enfoque operativo. Obtenido de <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/274656/9789243512884-spa.pdf>

Quintero, R., & Rojas, B. (2015). *El embarazo a temprana edad, un análisis desde la perspectiva de madres adolescentes*. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 222-237.

Rojas, S. J. (2020). *Método Fenomenológico Hermenéutico*. Universidad de Santo Tomas, 1-25.

UNFPA. (2014). Salud sexual y reproductiva. Obtenido de Fondo de Población de las Naciones Unidas: <https://www.unfpa.org/es/salud-sexual-y-reproductiva>

Vegas, M. H. (2013). *Investigación cualitativa para el abordaje de la gestión pública local*.

Yuliuva, H. (2006). Acerca del género como categoría analítica. *Nómadas, Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 1-10.

Neurodiversidad en escuelas Normales

Ximena Espejo

espejomx.lie21@bine.mx

Benemérito Instituto Normal del Estado “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla”

Línea temática 7: Educación, desigualdad social e inclusión.

Resumen: La investigación se orientó a identificar las posibilidades y retos que los estudiantes de la Licenciatura en Inclusión Educativa (LIE) en condición de neurodiversidad enfrentan en su proceso formativo. Uno de los objetivos principales de ésta indagación es conocer las experiencias académicas de estudiantes neurodiversos, para proponer medidas que favorezcan una educación respetuosa y de calidad, a través del acompañamiento entre pares, abordando temas académicos, personales y aspectos de las manifestaciones, dificultades y procesos relacionados con las neurodivergencias, para evitar la deserción y los sentimientos de frustración, así cómo también hacer visibles éstas experiencias a la institución para la mejora de sus programas psicopedagógicos.

A través de los instrumentos aplicados para el desarrollo de ésta investigación, se identificaron las barreras que dificultan el tránsito y permanencia de personas neurodivergentes en la educación superior. Que sufren calladamente la falta de apoyo a sus necesidades educativas asociadas a la falta de diagnósticos tempranos, ocultamiento de su condición, políticas poco flexibles que contemplen la diversidad y así mismo a los prejuicios que se asocian con la neurodiversidad.

“Docentes asumen que por ser estudiantes de licenciatura ya no tenemos dificultades para aprender, tal es el caso que catalogan a alumnos como flojos, desatentos, irresponsables”

Palabras clave: Neurodiversidad, atención educativa, estrategias, deserción escolar, políticas educativas.

Planteamiento del problema

La incidencia de estudiantes de educación superior que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación asociadas a una condición de neurodiversidad ha aumentado durante los últimos años, por lo tanto conocer los retos y necesidades que enfrenta la comunidad neurodivergente y dar respuesta a las mismas puede facilitar el proceso de aprendizaje y marcar una diferencia entre los casos de éxito o fracaso académico.

Actualmente dentro de la población estudiantil de la Licenciatura en Inclusión Educativa (LIE), once estudiantes se asumen cómo personas neurodivergentes, de los cuales 9 recibieron un diagnóstico clínico y dos aún se encuentran en proceso de recibirlo.

Si bien la Licenciatura en Inclusión Educativa trabaja sobre un enfoque en el cual se busca dar respuesta a las necesidades de aprendizaje de la población estudiantil, es necesario hacer conciencia sobre la importancia de valorar la diversidad en las aulas y que abone día a día al objetivo de crear una escuela inclusiva. Por lo que es necesario incrementar las estrategias ya existentes para garantizar el éxito académico de los estudiantes neurodivergentes.

A pesar de los esfuerzos de la institución, las bajas académicas de estudiantes asociadas a las dificultades de aprendizaje y neurodiversidad aumentaron considerablemente en el último año, algunos ex alumnos de la Licenciatura refieren que al intentar acoplarse al ritmo de trabajo y a las estrategias de enseñanza diseñadas bajo un modelo neurotípico estándar se sintieron orillados a tomar la decisión de suspender temporal o permanentemente sus estudios. De ahí nació la importancia de estudiar las dificultades que enfrenta la comunidad neurodivergente y

los apoyos que reciben durante su estancia en la institución, al igual que proponer mejoras para minimizar la deserción escolar de futuros docentes en Inclusión Educativa.

Si bien en los últimos años se han implementado avances en la comprensión y aceptación del concepto de neurodiversidad en la sociedad en general y su integración en entornos educativos, específicamente en instituciones de educación superior, sigue siendo un desafío significativo. A medida que más estudiantes neurodivergentes buscan acceso a la educación superior, es esencial investigar cómo estas diferencias neurocognitivas influyen en su experiencia académica, social y emocional en comparación con sus compañeros y compañeras neurotípicas.

Marco teórico

Según la declaración de la UNESCO expedida en 1998, la educación superior debe desarrollar y ejercer, con el mayor nivel de calidad, la docencia, así como promover el desarrollo técnico y especializado en las distintas áreas del conocimiento (UNESCO, 1998)

En su libro "Neurodiversity in the Classroom" (2012), Armstrong argumenta que los enfoques educativos deben abrazar la diversidad de estilos de aprendizaje y capacidades cognitivas, promoviendo un ambiente que permita a los estudiantes neurodiversos prosperar. (Armstrong, 2012)

La Ley General de Educación, en el capítulo IV, en su artículo 43 establece que las autoridades educativas, en el ámbito de sus competencias, establecerán políticas para fomentar la inclusión, continuidad y egreso oportuno de estudiantes inscritos en educación superior, poniendo énfasis en los jóvenes, y determinar medidas que amplíen el ingreso y permanencia a toda aquella persona que, en los términos que señale la ley en la materia, decida cursar este tipo de estudios, tales como el establecimiento de mecanismos de apoyo académico y

económico que responda a las necesidades de la población estudiantil. Las instituciones podrán incluir, además, opciones de formación continua y actualización para responder a las necesidades de transformación del conocimiento y cambio tecnológico. (Ley General de Educación, 2019)

Los programas instituciones encargados de dar seguimiento al proceso formativo de docentes en la escuela Normal, son el de asesoría académica, tutoría y psicopedagogía. La acción psicopedagógica está dirigida a la orientación en: desarrollo de autoesquemas, educación compensatoria, prevención de conductas disruptivas, habilidades para la vida, etc. y organización (Solé, 2002)

Es decir que la acción psicopedagógica está directamente vinculada con el análisis, planificación, desarrollo y modificación de procesos educativos (Coll, 1996).

El programa de psicopedagogía representa un apoyo importante para los estudiantes neurodivergentes de la LIE, los integrantes que recibieron algún tipo de apoyo por parte de éste programa institucional, en el área de psicología, expresaron tener menos dificultad para responder a las demandas educativas de la licenciatura, crear vínculos que les permitan crecer profesionalmente.

Metodología

Esta investigación se apoya en un enfoque cualitativo, realizado mediante el análisis de entrevistas a estudiantes y ex estudiantes que se asumen como personas neurodiversas. Además, se realizó un análisis de las políticas institucionales y enfoques pedagógicos implementados en la LIE para minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación que enfrenta la comunidad neurodivergente.

Se aplicaron instrumentos con el propósito de explorar en las percepciones de los estudiantes en relación con la respuesta educativa a las necesidades específicas asociadas a una condición. Este enfoque permitió una comprensión holística y contextual de las experiencias de la comunidad escolar, lo que resultó fundamental para abordar la complejidad de la interacción entre esta población y el entorno educativo.

Se utilizó un cuestionario para identificar a estudiantes de diferentes semestres de la LIE. La selección se basó en criterios de diversidad, identidad, proceso diagnóstico y semestre que cursan. Se buscó asegurar una variedad de perspectivas en relación con la experiencia académica.

Se realizó el análisis temático de las respuestas para identificar dificultades y necesidades de las entrevistas.

La investigación se desarrolló principalmente con base en los siguientes cuestionamientos:

-¿Cuáles son las experiencias académicas de personas neurodivergentes dentro de la Licenciatura?

-¿Son suficientes las políticas y acciones que actualmente se implementan para satisfacer las necesidades educativas de la comunidad neurodivergente?

Para recabar los datos cualitativos necesarios para el desarrollo de ésta investigación, se hizo una petición al equipo administrativo de la licenciatura para conocer el total de estudiantes matriculados actualmente y el porcentaje de bajas académicas en los últimos 2 años, con el propósito de realizar un comparativo con los datos que se recabaron, a través de los instrumentos de observación y entrevistas.

De igual manera se indagó en diversas fuentes y páginas académicas teniendo como principal fuente el Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (IRESIE), administrado por el centro de investigadores de la UNAM (Universidad Nacional Autónoma de México). Para complementar la información se anexaron testimonios de estudiantes y ex estudiantes neurodiversos, los cuales son anónimos por petición de los participantes.

Resultados

A través de un cuestionario global aplicado a toda la licenciatura, se identificaron a 11 estudiantes, los cuales se asumen como personas neurodivergentes; 9 de ellos cuentan con diagnóstico clínico emitido por un médico psiquiatra y 2 aún se encuentran en proceso de recibirlo.

Entre las condiciones que prevalecen en la población neurodivergente identificada en la LIE, se encuentran el Trastorno Déficit de Atención e Hiperactividad, Trastorno Espectro Autista, Trastorno Límite de la personalidad, Trastorno Obsesivo-Compulsivo y como comorbilidad de los mismos prevalecen el Trastorno de Ansiedad y depresión.

Éste grupo se conforma por estudiantes de la LIE cuyas edades oscilan entre los 18 y 28 años de edad; nueve mujeres, un hombre y una persona que se considera de género no binario.

Una de las principales barreras a las que se enfrentan los estudiantes neurodivergentes en la educación superior, se asocia a un diagnóstico tardío (Frade y Ramos, 2010), a pesar de los avances en temas de neurodiversidad y salud mental, sólo 2 estudiantes neurodiversos de la LIE recibieron un diagnóstico y apoyos en la niñez, que puede resultar una gran ventaja al transicionar a la vida adulta.

A través de la observación, la interacción y las respuestas de las entrevistas de la comunidad neurodiversa identificada, se distinguieron algunos de los retos a los que se enfrentaron dentro de la licenciatura, los principales se asocian con el desconocimiento de sus condiciones neurocognitivas por parte del equipo docente, los estigmas que hay sobre las neurodivergencias y la poca flexibilidad en las estrategias de enseñanza.

Dentro de la Institución existe el programa de psicopedagogía, el cual brinda atención a estudiantes en situación vulnerable o que muestren dificultades en el desarrollo de las actividades académicas. Todos los miembros de la licenciatura, tienen conocimiento absoluto de las actividades que ofrece éste programa para la mejora del desempeño académico, tales como la canalización a instituciones de carácter público enfocadas en abonar al desarrollo integral de la juventud, las cuales brindan atención y acompañamiento psicológico, asesoría legal y servicios de trabajo social, entre otras actividades.

La acción psicopedagógica se vincula principalmente a la planificación de procesos educativos, entendiendo planificación como un acto en el que se incluye el análisis de necesidades, establecimiento de objetivos, metas, diseño y evaluación; su fin central es contribuir al mejoramiento del acto educativo (Gloria Cecilia H. , Luz Ángela R., Carlota Ramírez P., 2006)

A pesar de los esfuerzos de la institución, algunos miembros de la comunidad neurodivergente refieren que no se sienten contemplados en las actividades realizadas en la Licenciatura, desde eventos escolares, convivios, hasta actividades meramente académicas como participaciones en clase o evaluaciones semestrales. Ellos perciben que dentro de la institución no se realiza un análisis de las necesidades educativas de éstos estudiantes, acentuando el sesgo académico entre neuróticos y divergentes.

Una de las preguntas realizadas para ésta investigación fue:

¿Te sientes incluido en las actividades propuestas por la Licenciatura?

y las respuestas de los estudiantes fueron:

“En la mayoría, en ceremonias no, por más que intente estar sin moverme me causa ansiedad, y el ruido es demasiado, suelo sobre estimularme muy rápido. El uniforme tiene una textura que no soporto.”

“Sí, colaboró de manera cercana”

“No, porque no toman en cuenta las diferencias”

“No me siento excluida ni incluida”

La gran mayoría de los estudiantes neurodiversos expresaron que les resulta complicado adaptarse a los períodos de clase; especialmente a aquellos que viven con TDAH, ellos refieren que los tiempos designados para las sesiones de clase son demasiado largos y requieren de actividades o periodos cortos para autorregularse e integrarse nuevamente a la sesión. Uno de los ajustes que se implementaron en la política de la Licenciatura para facilitar el proceso formativo de la comunidad estudiantil, es el permitir que los estudiantes realicen actividades ajenas a la clase tales como dibujar o el uso de fidgets toys (juguetes sensoriales).

“Una maestra me deja dibujar en su clase o hacer cosas que no sean tan demandantes para poder lograr estar lo más atenta posible en su clase”

Según los datos recabados a través de las entrevistas, las barreras para el aprendizaje y la participación que enfrentan estos estudiantes de la licenciatura, se asocian principalmente con una metodología de enseñanza y políticas poco flexibles, ellos refieren refieren que una de

las dificultades más frecuentes es la de comprender y seguir instrucciones que no se planteen de forma corta, clara y esquemática.

De igual manera la comunidad se enfrenta a los estigmas que existen sobre la discapacidad y neurodiversidad en personas adultas, esto según los testimonios de las entrevistas aplicadas:

“Algunos docentes asumen que por ser estudiantes de licenciatura ya no tenemos dificultades para aprender, tal es el caso que catalogan a los alumnos como flojos, desatentos, irresponsables, etc.”

“Es difícil, no se toman en cuenta muchas cosas, y hay actividades tan simples que la mayoría hace sin ningún problema, que yo siendo neurodivergente necesito mucha más energía para poder realizarlo. Tampoco se toma muy en cuenta que el TEA y TDAH en adultos se ve distinto al estereotipo y en mujeres aún más, falta estudio y muchos invalidan el diagnóstico por esta razón, vivir con dificultades y al tratar de explicar por qué están dichas dificultades las invaliden es algo desgastante, en lo personal mi baja temporal es por muchas razones pero en terapia con psicóloga y psiquiatra me he dado cuenta que gran parte del problema es por tener que fingir ser neurotípica todo el tiempo y tratar de seguir el ritmo de los demás, simplemente desgastante.”

“En el primer semestre, no me recibieron una tabla solo por no tener las líneas, era otro tipo de formato pero toda la información era correcta. Fuera de esa situación no considero que se me dificulta salir bien en las materias, pero el desgaste emocional y físico es mayor.”

Si bien dentro de la licenciatura existen programas encargados de asegurar el éxito académico de los y las estudiantes, tales como el programa de psicopedagogía, tutoría y

asesoría académica, el total de estudiantes neurodivergentes entrevistados para esta investigación, declararon que han considerado suspender su proceso formativo temporal o permanentemente, debido al agotamiento y frustración que ocasiona no encajar en los estándares impuestos para personas neurotípicas.

“Estoy en proceso de baja temporal, por esta razón”

“Estoy en ese punto de no sé si que seguir con mis estudios debido a la presión”

El diseño de planes y programas de educación superior desde un enfoque estándar, que no contempla las neurodivergencias, no es un problema propio de la licenciatura en Inclusión Educativa, ni de las escuelas Normales en el país, es un reto global que ha llevado a profesionales de la educación a cuestionar las acciones que se llevan a cabo para asegurar el éxito académico de todos y todas las estudiantes, al igual que a innovar en las prácticas educativas para la educación superior.

Sin embargo la plantilla docente se ha encargado de brindar posibles herramientas a los estudiantes que enfrenten dificultades asociadas a la discapacidad o neurodiversidad, tales como ajustes a las políticas de clase y orientación.

Discusión y conclusiones

Una constante que identificamos en las problemáticas expuestas por los estudiantes con base en las entrevistas realizadas, son el *burnout* debido a que intentan adaptarse a planes con diseños genéricos, provocando sentimiento de frustración por no alcanzar las expectativas y estigmas impuestos a estudiantes de educación superior.

“Algunos docentes asumen que por ser estudiantes de licenciatura ya no tenemos dificultades para aprender, tal es el caso que catalogan a los alumnos como flojos, desatentos, irresponsables, etc.”

“En lo personal mi baja temporal es por muchas razones pero en terapia con psicóloga y psiquiatra me he dado cuenta que gran parte del problema es por tener que fingir ser neurotípica todo el tiempo y tratar de seguir el ritmo de los demás, simplemente desgastante.”

Los estudiantes neurodivergentes de la LIE expresan que suelen beneficiarse de una variedad de apoyos y recursos, proporcionados con recursos propios, que van desde tutores especializados hasta servicios de asesoramiento y grupos de apoyo. Estos recursos independientes a la institución ayudan a los estudiantes a desarrollar sus habilidades académicas y sociales.

Una constante dentro de las manifestaciones de personas neurodivergentes de la LIE, según las entrevistas realizadas son crisis de ansiedad, episodios depresivos y limitada competencia emocional, es decir que expresan tener dificultades en la identificación, canalización y gestión de emociones, lo que representa un factor desfavorable para el proceso formativo. La mayoría de estudiantes entrevistados para ésta investigación expresa que la interacción entre el alumnado y docentes es limitada en términos de cercanía, por lo que algunas veces, los estudiantes no se sienten en confianza para solicitar apoyo de los programas institucionales.

La sensación de aislamiento en personas neurodivergentes, puede surgir por varias razones, como la dificultad para comprender conceptos, la presión de los exámenes, la adaptación a un nuevo entorno, dificultades comunicativas o en las relaciones sociales, o

simplemente la sensación de estar en desventaja, éstas son algunas de las dificultades que expresa la comunidad neurodivergente de la LIE.

Los estudiantes dentro de la licenciatura, exponen también que la mayoría del tiempo se sienten aislados y solos, por lo que una de las propuestas resultado de ésta investigación es la apertura de grupos de apoyo y espacios que propicien la solidaridad estudiantil.

A partir de los resultados de ésta indagación, se plantea una propuesta para el acompañamiento entre pares que pueda resultar en el mejoramiento académico y la permanencia en la educación superior de los estudiantes neurodivergentes.

Dentro de un grupo de apoyo los estudiantes podrán compartir experiencias académicas, al igual que escuchar los testimonios de otras personas que se enfrentan a situaciones similares, brindándoles herramientas para lidiar con las mismas. Una propuesta es que se aborden temas académicos cómo dificultades en la comprensión de conceptos, aspectos personales y aspectos sobre las manifestaciones, dificultades y procesos relacionados con las neurodivergencias.

Por lo que se propone que las sesiones se desarrollen con base a una pregunta generadora según los intereses de los participantes.

A continuación se muestra una propuesta para la organización de las sesiones y temas a tratar.

Propuestas para el acompañamiento entre pares	
Académicas	Convivencia y autoestima
<p>Dar seguimiento al protocolo de intervención implementado por la Licenciatura, Programa de psicopedagogía.</p> <p>Aperturar espacios para la creación de vínculos de confianza entre estudiantes y docentes.</p> <p>Implementar una serie de sesiones de acompañamiento entre pares (se propone una sesión cada dos semanas, pero la duración y número de sesión quedará a disposición de los integrantes del grupo de apoyo)</p>	<p>Establecer métodos de organización y designar espacios específicos para la realización de tareas.</p>
<p>Primera sesión: ¿Cómo organizo mis tiempos?- Equilibrio entre mi formación profesional y vida personal.</p> <p>Segunda sesión: Plan de vida, ¿Qué necesito para lograr mis metas?</p>	<p>Evitar el trato condescendiente y la etiquetación del alumnado.</p>

<p>Tercera sesión: ¿Cómo lidiar con la frustración académica? (Foro de experiencias)</p> <p>Cuarta sesión: Foro de experiencias y tips para lograr el éxito académico.</p>	
--	--

Tabla 1. Elaboración propia

Conclusiones

Ésta investigación sobre inclusión en la LIE, estuvo centrada en la atención a estudiantes neurodivergentes, y ha revelado una serie de desafíos significativos que enfrenta esta población en su búsqueda de una educación respetuosa y de calidad.

Uno de los problemas fundamentales identificados fue diagnóstico tardío de las condiciones neurodivergentes. Esto puede retrasar la implementación de las medidas de apoyo necesarias y afectar negativamente la experiencia académica de los estudiantes.

A pesar de los desafíos, el programa de psicopedagogía representa una fuente de apoyo para los estudiantes neurodivergentes que debe incluir la comunicación de las necesidades educativas a los catedráticos, para potenciar el aprendizaje dentro de la LIE.

Es importante mejorar el programa incorporando medidas para la atención y seguimiento a los estudiantes basándose en su diagnóstico y manifestaciones.

La creación de grupos de apoyo entre pares se presenta como una propuesta valiosa para mitigar el aislamiento y proporcionar un espacio donde los estudiantes puedan compartir experiencias, estrategias y consejos para abordar los desafíos académicos y personales.

Referencias

- UNESCO. Unidad del Informe sobre la Educación Mundial. (1998). *Informe sobre la educación mundial 1998: docentes y enseñanza en un mundo cambiante*. UNESCO, París, Francia.
- Amador Fierros, G., Clouder, L., Karakus, M., Uribe Alvarado, I., Cinotti, A., Ferreyra, M. V., & Rojo, P. (2021). Neurodiversidad en la Educación Superior: la experiencia de los estudiantes. *Revista de la educación superior*, 50(200), 129-151.
- Palacio, C. R., López, G. C. H., & Nieto, L. Á. R. (2006). Qué es la intervención psicopedagógica: definición, principios y componentes. *El Ágora USB Medellín-Colombia*, 6(2), 215-226.
- Coll, C. (1996). Psicopedagogía: confluencia disciplinar y espacio profesional. In C. Monereo & I. Solé (Eds.), *El a s e s o r a m i e n t o psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid: Alianza
- Solé, I. (2002). Cuadernos de educación: orientación educativa e intervención psicopedagógica (Segunda edición ed.). Barcelona: Horsori.
- De Diputados, C., Congreso De, D. H., Unión, L. A., & Vigente, T. (s/f). *LEY GENERAL DE EDUCACIÓN*. Gob.mx. Recuperado el 9 de septiembre de 2023, de <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>

Gestión emocional en preescolar con aptitudes sobre salientes mediante un proyecto educativo transversal

Dr. Daniel Goiz Hernández

dgoiz@enees.edu.mx

Escuela Normal de Especialización del Estado de Sinaloa

María Fernanda Quiñonez Bejarano

mf_qb@hotmail.com

Escuela Normal de Especialización del Estado de Sinaloa

Danna Romina María Olivares Haro

Daroolha-2002@hotmail.com

Escuela Normal de Especialización del Estado de Sinaloa

Línea temática: 7 Educación, desigualdad social e inclusión

Resumen

Para lograr una sociedad inclusiva es indispensable que la escuela asuma el reto de generar ambientes de aprendizaje adecuados donde se motive la participación de todas y todos los alumnos, partiendo de sus estilos de aprendizaje, sus capacidades e intereses, eliminando las barreras para el aprendizaje y la participación que se presenten. Por ello, es necesario implementar diversas estrategias de enseñanza que contribuyan a una formación plena en todos los campos en los que se desenvuelven los individuos, científicos, sociales, entre otros, que empodere a los niños, niñas, jóvenes y adolescentes y los haga partícipes de la transformación de su contexto. En este trabajo se exploran actividades y estrategias con un enfoque inclusivo y transversal para favorecer el aprendizaje significativo de las ciencias, así

como la gestión emocional de un alumno con aptitudes sobresalientes. Al finalizar la implementación de este proyecto educativo transversal se evidencian las posibilidades que estos tienen para potenciar el aprendizaje de todos los alumnos por igual, ya que los alumnos participantes encontraron las actividades llamativas y motivacionales, sirvieron para aplicar lo aprendido a lo largo de su vida cotidiana, favoreciendo la regulación emocional del alumno con AS y con ello, un ambiente de aprendizaje inclusivo.

Palabras clave: Inclusión educativa, proyectos educativos transversales, innovación educativa, estrategias didácticas digitales, aptitudes sobresalientes.

Planteamiento del problema

El presente informe final de investigación pretende exponer y argumentar acerca del trabajo realizado en un aula de tercer grado de preescolar donde se observa que se encuentran ausentes la enseñanza de las ciencias y la gestión emocional, destacando el mal manejo de la ira de un alumno que presenta aptitudes sobresalientes en el área intelectual, repercutiendo con sus actitudes en el resto de sus compañeros, lo que no permite tener un ambiente de aprendizaje favorable.

Para llegar a tener un aula inclusiva es necesario diseñar el currículo siguiendo las pautas del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) (Pastor et al., 2014), el cual permite crear situaciones didácticas que se adapten a todos los estudiantes por igual de acuerdo con sus características, evitando así futuras modificaciones en el plan de enseñanza. Además, propicia un ambiente apto y diversificado para el logro de los aprendizajes esperados, el cual es el propósito de este trabajo: diseñar una propuesta de enseñanza para el aprendizaje de las ciencias que fomente la inclusión educativa y la gestión emocional, atendiendo a todos los alumnos con o sin discapacidad u otras condiciones.

Sobre los proyectos transversales, Muñoz (1997) los define como una estrategia educativa que engloba una diversidad de temas que involucren problemáticas sociales presentes en el conjunto de las áreas curriculares, destacando la importancia que tiene el diagnóstico grupal e individual para así elegir los apoyos específicos con los cuales se trabajará durante el desarrollo de las actividades, las cuales son diseñadas para mejorar el ambiente de aprendizaje en el aula, puesto que, la secuencia de actividades aborda el aprendizaje de las ciencias y el manejo de la ira.

La educación socioemocional es una parte muy importante en el desarrollo del ser humano, sin embargo, en esta aula no se le presta la importancia necesaria debido a que no llevan a cabo actividades que permitan a los alumnos expresar, identificar y gestionar sus emociones, lo cual es indispensable en el proceso formativo, principalmente en preescolar pues es cuando los alumnos comienzan su adaptación e integración a la vida académica.

Conocer y gestionar las emociones, es muy importante si se habla del aprendizaje de las ciencias, puesto que muchos temas resultan controversiales y se requiere saber escuchar y respetar las opiniones de los demás, por lo tanto, es necesario que los alumnos aprendan a regularse y sepan respetar las diversas opiniones presentadas por sus compañeros. Se pretende que los estudiantes logren rescatar las ideas de los otros con la finalidad de conocer más sobre el tema y fortalezcan el trabajo en equipo, beneficiando el aprendizaje mediante la investigación, utilizando esta estrategia como producto y medio de la enseñanza de las ciencias. Por lo mencionado anteriormente es que se toma la decisión de crear una intervención con enfoque transversal que tome en cuenta el desarrollo de la gestión emocional y las habilidades científicas.

Por lo anterior, el objetivo de esta investigación es regular las emociones en los estudiantes de tercer grado de preescolar, principalmente la ira en el alumno que presenta aptitudes sobresalientes en el área intelectual (ASI), debido a que, durante la observación

realizada en el aula de interés se destacó la ausencia de esta práctica y cómo él, en ocasiones, alteraba el orden de la clase. También se observaron estudiantes que presentan dificultades severas de aprendizaje (dos) y de comunicación (uno).

Debido a que este alumno (ASI) es canalizado al área de apoyo de la Unidad de Servicios de Apoyo a la educación Regular (USAER), se rescata la entrevista realizada a la madre de familia, en la cual ella expone un poco respecto a la ira de su hijo y sus antecedentes, a su vez, se elabora y aplica una entrevista con la maestra de grupo para conocer un poco más respecto a la conducta general de los estudiantes del aula. Se creyó pertinente trabajar en el área de las ciencias puesto que es un tema que, con ayuda de la recolección de datos mediante la observación, se identificó que no se trabajaba mucho en el aula.

La finalidad es mejorar la situación actual del salón de clases a través de un enfoque transversal e inclusivo, en cuanto al conocimiento y manejo de las emociones en los alumnos de nivel preescolar, principalmente de aquel con aptitudes sobresalientes en el área intelectual, generar un ambiente de aprendizaje que permita el pleno desenvolvimiento de los estudiantes y que la convivencia docente – alumno y entre compañeros sea sana; de igual manera, las participaciones y el trabajo grupal se vea beneficiado.

Para llevar a cabo el presente trabajo fue necesario plantear ciertas preguntas para reflexionar respecto a lo que se pretendía lograr previo a la investigación y así adentrarse a una búsqueda de respuestas más acertada. Los cuestionamientos fueron los siguientes:

¿Qué características socioemocionales manifiestan los alumnos en preescolar, específicamente aquellos que presentan aptitudes sobresalientes?

¿Cómo la enseñanza de las ciencias en preescolar puede abordar la gestión emocional?

¿De qué manera las estrategias didácticas digitalizadas y el material concreto impactan en la gestión emocional de los alumnos con aptitudes sobresalientes en nivel preescolar?

Marco teórico

En este apartado se presenta la definición de algunos conceptos, así como enfoques y perspectivas que dan sustento a la presente investigación.

Inclusión Educativa

De acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2009), la Inclusión Educativa es un proceso que permite fortalecer el sistema educativo para que este pueda llegar a todos los estudiantes, orientando las políticas y prácticas educativas, tomando en cuenta que la educación es un derecho humano básico. Es indispensable recordar que para llevar a cabo un proyecto desde un enfoque inclusivo es necesario trabajar con base al:

Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)

Este proyecto se basa en los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), el cual se define como un enfoque basado en la investigación para el diseño del currículo, lo que quiere decir que permite que todas las personas, por igual, desarrollen conocimientos, habilidades y motivación en temas referentes al aprendizaje (Pastor et al., 2014).

A su vez, estos autores presentan los tres principios fundamentales sobre los que se rige el DUA, es entorno a estos es que se construye el marco práctico de un docente:

1. Proporcionar múltiples formas de representación (qué se aprende).
2. Proporcionar múltiples formas de expresión (cómo se aprende).
3. Proporcionar múltiples formas de implicación (por qué se aprende).

Con múltiples formas de representación se refiere a los medios con los cuales se presentan los objetos de aprendizaje, como pueden ser: visual, auditivo, gráfico, icónico, entre otros. En cuanto a las formas de expresión significa brindar a los estudiantes la posibilidad de evidenciar sus conocimientos a través de la escritura, la pintura, la exposición oral, etcétera. Por último, buscar distintos modos de motivar a los estudiantes para el aprendizaje por medio de refuerzos positivos, animaciones, variedad de usos, transferencia de conocimientos, por mencionar algunos.

Retomando el tema central del documento, se mencionan a continuación las características de un alumno con aptitudes sobresalientes, así como la definición de la inteligencia intelectual.

Aptitudes Sobresalientes

Acerca de los alumnos con Aptitudes Sobresalientes, la SEP (2006) nos menciona que:

Los niños, niñas y jóvenes con aptitudes sobresalientes son aquellos capaces de destacar significativamente del grupo social y educativo al que pertenecen en uno o más de los siguientes campos del quehacer humano: científico-tecnológico,

humanístico-social, artístico o acción motriz. Estos alumnos, por presentar necesidades específicas, requieren de un contexto facilitador que les permita desarrollar sus capacidades personales y satisfacer sus necesidades e intereses para su propio beneficio y el de la sociedad. (p. 59)

La SEP (2006) define la inteligencia intelectual como la aptitud que caracteriza a los alumnos que poseen un nivel superior de recursos cognoscitivos para adquirir y manejar contenidos en distintas áreas académicas. Por lo general, son alumnos que con facilidad proponen soluciones adecuadas a situaciones racionales. Una vez que se conoce el área a la cual pertenece un alumno con aptitudes sobresalientes, es importante trabajar con base en ello para potencializar todas sus habilidades, de igual manera utilizar ese interés como una de las estrategias para la enseñanza del aprendizaje.

Proyecto Educativo Transversal

El presente proyecto habla de la transversalidad educativa. López (2015) nos dice que hablar de temas transversales constituye una denominación técnica con la que se hace referencia a contenidos de enseñanza y aprendizaje que por su relevancia no pueden ser abarcados en una sola área, deben ser objeto de tratamiento en pluralidad.

Habilidades Socioemocionales y Gestión Emocional

Dado lo observado en el jardín de niños de interés, se rescata que las habilidades socioemocionales son poco comunes, principalmente en los alumnos que presentan esta condición (aptitudes sobresalientes); a ellos se les ve más inquietos, hiperactivos y muchas veces esas acciones pueden ser vistas como características de alumnos que presentan dificultades severas de conducta.

Estas habilidades, según Gil (2020) se relacionan con la expresión de nuestros deseos, opiniones, pensamientos y sentimientos, a su vez, con la capacidad de aceptar críticas u opiniones de los demás, controlando lo que esto nos hace sentir. Es necesario que se identifiquen las emociones de los alumnos ya que estas toman un papel importante para la supervivencia y adaptación.

En el marco de la gestión emocional se van desarrollando cada vez más enseñanzas dada la necesidad que existe de abarcar desde edades tempranas una enseñanza adecuada de la misma, esto nos lleva a un análisis profundo de sus técnicas de procesamiento y enseñanza, así como promover sus consecuencias al enseñarlo y los riesgos que conlleva no hacerlo. (Ruiz, 2020, p.41)

Dado a que la problemática principal es la gestión emocional con el fin de erradicar o regular el manejo de la ira del alumno con aptitudes sobresalientes, diversos autores, citados en Gómez y Calleja (2016) describen la regulación emocional como un proceso donde los seres humanos controlan sus emociones y eso les ayuda a modificar ciertos comportamientos, con el propósito de alcanzar metas que les permitan adaptarse a diversos contextos, que dé pie a un bienestar individual y social.

Habilidades Científicas

Según Gil y Vilches (2021) el desarrollo de las habilidades científicas cumple un papel significativo en la ejecución de proyectos de investigación y en la forma como nos relacionamos con el conocimiento científico. Por ello, los procesos de indagación se orientan desde la construcción colectiva del conocimiento, el trabajo colaborativo, la importancia de la argumentación, la atención y el respeto a las ideas y las propuestas de los compañeros; de esta manera se promueve también una visión de ciencias como una construcción social.

Metodología

Se involucra la observación participante como recolección de datos con la finalidad de revisar, determinar, comprender y verificar datos que sirvan en el proceso de la investigación. Para conocer la situación actual del aula e identificar la problemática, se realizó la aplicación de una rúbrica por medio de la observación a la maestra de grupo regular, con la intención de conocer qué tanto sabe ella de los alumnos que conforman el grupo que atiende. Se aplicó también una ficha de observación de elaboración propia, la cual consiste en analizar la participación de los alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación (BAP) y el trabajo que realiza la maestra para que esto sea posible, a su vez, una entrevista a la maestra de aula regular para conocer más acerca del contexto de los alumnos, sus interés y áreas de oportunidad.

A modo de evaluación, se diseñaron dos listas de cotejo, una para evaluar a los alumnos y otra para la pertinencia de las actividades desarrolladas, permitiendo crear un espacio de análisis y reflexión para trazar rutas de mejora en una futura intervención docente.

A continuación, se presentan las actividades que conforman la intervención educativa, las cuales fueron diseñadas desde la transversalidad entre los campos de formación académica del plan y programas de estudio Aprendizajes Clave (SEP, 2017). Cabe señalar que esta metodología transversal es retomada por la Nueva Escuela Mexicana para la integración de los saberes en el nuevo programa de estudios, lo que habla de la pertinencia de la metodología a pesar del cambio en el programa de estudios.

De primer momento, se plantea una actividad de inicio en beneficio a la docente como indagación de conocimientos previos, para plasmar un punto de partida para el aprendizaje, esta actividad se denominó “¿qué sabemos sobre el cuidado del agua?”, consiste en facilitar a los alumnos una variedad de tarjetas con velcro, capaces de adherirse al pizarrón, que

contienen imágenes de acciones favorables y desfavorables respecto al cuidado del agua. Para esto, se les dará la oportunidad a los alumnos de pasar al frente a clasificar estas acciones que benefician o perjudican a este recurso.

A partir de este momento, se presentan las actividades diseñadas en beneficio de los alumnos, para que ellos comiencen con el proceso de adquisición del aprendizaje respecto al tema del cuidado del medioambiente, en este caso, más específicamente del cuidado del agua.

La actividad que lleva por nombre “cuidemos el agua” busca favorecer la comunicación creativa, una de las competencias específicas de las artes establecidas por Chavero y Fernández (2012). Se proyectará a los alumnos una canción sobre el cuidado del agua y ellos deberán elegir una manera para seguir el ritmo, ya sea zapatear, aplaudir, dar golpes en la mesa, o como ellos decidan.

Continuando con la actividad nombrada “el arte de cuidar el agua”, es importante mencionar que previo a la clase de ese día se les solicitó a los padres de familia materiales reciclados (recortes, imágenes, dibujos, letras, etcétera) que les sirva a los alumnos para elaborar un cartel en equipos, los cuales fueron conformados de acuerdo a la totalidad de los presentes; en este trabajo, exponen la importancia del cuidado del agua, así como acciones que benefician la sustentabilidad del mismo recurso, además, en la realización de dicho cartel, agregaron dibujos elaborados por sí mismos, así como colorearon y pintaron.

En una siguiente sesión, con los carteles ya terminados por equipo, los alumnos realizaron una exposición oral y explicativa de su cartel frente al grupo, donde reconocen y expresan la importancia del cuidado del agua, demostrando así su capacidad de reflexionar lo aprendido sobre el tema. Una vez finalizadas todas las exposiciones y con apoyo docente, los

niños colocaron sus trabajos alrededor del jardín de niños para que el tema sea conocido por el resto de los compañeros y hagan conciencia sobre la importancia del cuidado del agua.

Como primera parte de la evaluación de los alumnos, se propuso que jueguen un *Twister* de acciones favorables y desfavorables para el cuidado del agua, con ayuda de una ruleta digital elaborada a través de la plataforma *Wordwall*. Esta actividad pretende favorecer el trabajo en equipo, así como el desarrollo de las habilidades socioemocionales al tener que manejar la frustración en caso de que el alumno no fuera capaz de ejecutar un movimiento, permitiendo a los estudiantes llegar al autoconocimiento y conectar con ellos mismos, con su entorno y con los demás, como lo plantea Gómez (citado en González y Gonzáles, 2010).

Como evaluación final, se aplicó una estrategia didáctica digitalizada que consiste en que los alumnos ayuden a *Froggy*, una rana saltarina, a llegar al otro lado del río, eligiendo las respuestas correctas a diferentes cuestionamientos sobre el cuidado del agua. Según Cevallos et al. (2019), el uso de la tecnología en el aula favorece la motivación de los estudiantes, promoviendo la interacción entre el alumno, el profesor y los contenidos y, permitiendo a los alumnos investigar, analizar, procesar y exponer la información de una manera crítica y reflexiva.

Resultado

Como se mencionó anteriormente, se hizo uso de una lista de cotejo que permitió evaluar a los alumnos. Esta contenía doce indicadores, los cuales ayudaron a recopilar la siguiente información: los alumnos demostraron el dominio del tema al momento de realizar sus participaciones asertivamente, a su vez, realizaron cuestionamientos sin problema con la finalidad de exponer sus dudas. En cuanto a la participación, fueron muy respetuosos pues levantaban la mano para hacer uso de la voz y centraban esta en el tema que se estaba tratando, de igual manera corregían a sus compañeros o enriquecían sus respuestas, sin

embargo, en ocasiones el orden se veía algo alterado, pero solía ser más por la emoción de participar que por desorden.

El desarrollo de las actividades fue satisfactorio, debido a que los alumnos las realizaron de manera ordenada, trabajando en equipo cuando se les indicaba y respetando las indicaciones que se les brindaban, por lo tanto, los productos del proyecto solicitados, tanto los individuales como los productos en equipo, cumplían con los requisitos planteados.

Según lo observado, los estudiantes lograron reconocer la importancia de este recurso natural y mencionaron diversos escenarios negativos que podríamos presenciar si llegara a hacer falta, del mismo modo, señalan situaciones que ponen en peligro el agua, pero también mencionan aquellas acciones que favorecen su cuidado.

En cuanto a la participación y desenvolvimiento de aquellos alumnos que enfrentan BAP, se observa que su interacción con el grupo fue notable, las actividades estuvieron aptas a las características del grupo en el cual se trabajó, es por ello que los alumnos se mostraron emocionados, curiosos, participativos y contentos con el desarrollo de las actividades.

Por otro lado, a modo de evaluar la pertinencia del proyecto y el desempeño de la docente, se aplicó una lista de cotejo que contenía nueve indicadores, donde se rescata lo siguiente: los alumnos participaron en todas las actividades planteadas en el proyecto mostrando curiosidad al ver el material que se utilizaría en cada una de las tareas. Los productos finales estaban relacionados debidamente con el propósito del proyecto, como ya se explicó con anterioridad, estos eran: la exposición de un cartel; la identificación de acciones favorables y desfavorables; por último, la propuesta de acciones para el cuidado del agua.

Con la aplicación de la transversalidad se logró la reflexión de los alumnos sobre el tema, esto es afirmado gracias a sus participaciones y entrega de productos. Importante mencionar que solo se implementó un ajuste razonable para la inclusión de los alumnos que enfrentan BAP, este fue el del acompañamiento específico a estos estudiantes, se les decía palabras que los motivaran a participar, a su vez, se les presentaban diversas opciones de un mismo cuestionamiento que su participación fuera más sencilla y por ende favorable; según lo observado, este ajuste razonable fue pertinente.

Los alumnos no tuvieron problemas para trabajar con las actividades planteadas, estas fueron de su agrado lograron cumplir con las indicaciones, por lo que es afirmativo que estuvieron de acuerdo al nivel educativo de los niños. El proyecto también pretendía involucrar el contexto escolar, familiar y personal de los alumnos, no se tuvo problema con la participación de los involucrados en cada uno de estos tres ámbitos de la vida de los estudiantes.

Conclusiones

Después de haber trabajado con los alumnos de tercer grado, se concluye que la gestión emocional en el aula se vio favorecida, así como también la inclusión de todos los alumnos a las actividades y participaciones, principalmente de aquellos que enfrentan BAP.

A lo largo de este documento se evidencia la importancia de trabajar la Educación Socioemocional con los alumnos de preescolar, de forma transversal con otros componentes curriculares como aquellos relacionados con el pensamiento científico, para así ayudar a los alumnos a identificar y conocer las diversas emociones que pueden manifestar, de igual manera, relacionar lo aprendido del área de las ciencias con su vida cotidiana. Tal y como lo mencionan Gil y Vilches (2021) en cuanto al desarrollo de habilidades científicas y la relación a su contexto diario.

Al finalizar la aplicación de la secuencia de actividades, se rescata el beneficio que tiene trabajar con proyectos educativos transversales y las posibilidades que estos tienen para potenciar el aprendizaje de todos los alumnos por igual. Los alumnos encontraron las actividades llamativas y motivacionales, sirvieron también para aplicar lo aprendido a lo largo de su vida cotidiana. Se observa en particular la forma positiva en la que se involucraron los alumnos canalizados a USAER, principalmente del alumno con aptitudes sobresalientes, destacando con sus participaciones que se prestaron para evaluar y reflexionar sobre la problemática que aborda el presente proyecto.

El nivel de logro que alcanzaron los alumnos del grupo después de la aplicación de las tres secuencias de actividades es favorable, la gestión emocional en ellos mejoró, principalmente la del alumno con Aptitudes Sobresalientes, pues ahora suele dialogar con la maestra de aula regular al tener un conflicto para así solucionarlo, como mencionó Gil (2020), la adquisición de habilidades socioemocionales está relacionada con la expresión de sentimientos, emociones u opiniones. De igual manera, sigue indicaciones y permanece en su lugar al llevar a cabo alguna actividad.

Generar un ambiente inclusivo en el aula puede ser una tarea compleja, pero la satisfacción de lograr el aprendizaje de todos los y las alumnas con o sin discapacidad, trastorno o condición, es más grande que cualquier dificultad que se presente.

Referencias

- Cevallos, J. E., Lucas, X., Paredes, J., y Tomalá, J. L. (2019). Beneficios del uso de herramientas tecnológicas en el aula para generar motivación en los estudiantes. *Revista Ciencias Pedagógicas e Innovación*, 7(2), 86-93. <https://doi.org/10.26423/rcpi.v7i2.304>
- Chavero, G. y Fernández, S. (2012). *Las competencias artísticas en la enseñanza del arte*. *Decires*, 14(17), 9-58.
- Gil, D. y Vilches, A. (2021). *Una alfabetización científica para el siglo XXI. Obstáculos y propuestas de actuación*. *Investigación En La Escuela*, (43), 27-37. <https://revistascientificas.us.es/index.php/IE/article/view/7667/6782>
- Gil, S. (2020). *Grandes herramientas para pequeños guerreros. Habilidades sociales*. Flamboyant.
- Gómez Pérez, O. y Calleja Bello, N. (2016). Regulación emocional: definición, red nomológica y medición. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 8(1), 96-117. <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=70434>
- González, A. M., y González, C. H. (2010). Educación física desde la corporeidad y la motricidad. *Hacia la Promoción de la Salud*, 15(2), 173-187. <http://www.scielo.org.co/pdf/hpsal/v15n2/v15n2a11.pdf>
- López, C. R. (2015). Evolución y desarrollo actual de los Temas Transversales: posibilidades y límites. *Foro de Educación*, 13(18), 143-160. <http://www.forodeeducacion.com/ojs/index.php/fde/article/view/317>
- Muñoz de Lacalle, A. (1997). Los temas transversales del currículo educativo actual. *Revista complutense de educación*, 8(2), 161-173. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED9797220161A/17441>

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2009). Directrices sobre políticas de inclusión en la educación. UNESCO. [https://escolares.ujed.mx/Documentos/Tutorias/08DirectricesPoliticasinclusion\(UNESCO2009\).pdf](https://escolares.ujed.mx/Documentos/Tutorias/08DirectricesPoliticasinclusion(UNESCO2009).pdf)
- Pastor, C. A., Sánchez, J. M., y Zubillaga, A. (2014). Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). https://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf
- Ruiz, B. F. (2020). Innovación educativa mediante la gestión emocional. *Revista de Ciencias de la Comunicación e Información*, 25(3), 41-56. <https://www.revistaccinformacion.net/index.php/rcci/article/view/104>
- SEP (2006). *Propuesta de intervención: Atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes*. Secretaría de Educación Pública. https://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/aptitudes/intervencion/Propuesta_inter.pdf
- SEP (2017). *Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Planes y programas de estudio para la educación básica*. Secretaría de Educación Pública. file:///C:/Users/user/Documents/Materiales%20de%20apoyo/P2017%20APRENDIZAJES_CLAVE_PARA_LA_EDUCACION_INTEGRAL.pdf

Habilidades de observación y detección en un alumno con mutismo selectivo en preescolar a través de la innovación y las TIC´s.

Daniel Goiz Hernández

dgoiz@enees.edu.mx

Escuela Normal de Especialización del Estado de Sinaloa

Heidi Isela Espinoza Niebla

202500480000@enees.edu.mx

Escuela Normal de Especialización del Estado de Sinaloa

José Carlos Farrera Verdugo

202500560000@enees.edu.mx

Escuela Normal de Especialización del Estado de Sinaloa

Línea temática: 7- Educación, desigualdad social e inclusión.

Resumen

Las tecnologías para la información y la comunicación (TIC`s) han impactado en muchos aspectos de la vida diaria de las personas, posibilitando una nueva forma de aprender derivado de estrategias innovadoras que involucran a los estudiantes facilitando una experiencia vivencial para favorecer un aprendizaje significativo. Partiendo de la observación inicial llevada a cabo en tercer grado de preescolar en el ciclo 2021 - 2022, se destacan características grupales que brindaron información relevante para obtener el contexto áulico. Al identificar las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) que se enfrentan en el grupo, se realizó un un plan de intervención para desarrollar las habilidades de observación y

detección, brindando estrategias de intervención basadas en las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC's), las cuales son favorecedoras tanto para el docente, el grupo y un alumno con diagnóstico de mutismo selectivo. Las estrategias planteadas favorecieron las habilidades que a la vez impulsan la interacción social y la inclusión del alumno mencionado. Se concluye que el uso de las TIC's promueve los aprendizajes significativos, facilita la motivación y fomenta la participación de los alumnos, a la vez de promover aulas inclusivas al integrarlas como parte de las estrategias diversificadas.

Palabras clave: Enseñanza de las ciencias, Mutismo selectivo, Inclusión educativa, Innovación educativa, tecnologías

Planteamiento del problema

Con el paso de los años, la educación ha ido evolucionando, logrando cada vez más el objetivo de la inclusión educativa, la cual partió con la “educación para todos”, este es un movimiento de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) que :

Promovió la integración realizada en las debidas condiciones y con los recursos necesarios, es beneficiosa no sólo para los alumnos con discapacidad, quienes tienen un mayor desarrollo y una socialización más completa, sino también para el resto de los alumnos, ya que aprenden con una metodología más individualizada, disponen de más recursos y desarrollan valores y actitudes de solidaridad, respeto y colaboración. (Marchesi, 1998, p.60)

Esto estableció modificaciones en los sistemas educativos, para transformarlos y trascender hacia la integración social con la finalidad de fomentar la inclusión donde se

aprendan a respetar las diferencias de cualquier tipo basándose en la equidad, justicia e igualdad. Con base a la Ley General de Educación en México, en 1993:

Se promovió la integración de los niños con discapacidad en todos los niveles educativos para mejorar la calidad de la educación y fortalecer la equidad en la presentación del servicio educativo, con ello se buscó asegurar que los niños y niñas tuvieran las mismas oportunidades para acceder a la educación básica, se inició con la integración de alumnos con minusvalías, dándoles oportunidad de recibir una educación regular pese a las barreras para el aprendizaje y la participación (BAP) que enfrentaban, sin embargo, no se realizaron los ajustes razonables pertinentes. (SEP, 2019, p.66)

Esta transformación de la integración a la inclusión educativa ha traído consigo acciones por trabajar como las barreras de tipo actitudinal, metodológicas y aquellas que obstaculicen el aprendizaje y la participación de los estudiantes. De esta manera se les ofrece una metodología flexible y adecuada tomando en cuenta sus intereses, ritmos y estilos de aprendizaje, al igual que implementar las mejores estrategias para que así puedan lograr los aprendizajes esperados. La Escuela inclusiva parte de una educación personalizada, donde se adaptan materias y metodologías pedagógicas a las BAP que enfrentan cada uno de los alumnos, sin caer en una educación individualizada. La Escuela inclusiva se enfoca en cumplir con un proyecto común, abierto a la sociedad que la rodea y que es llevado por los maestros, alumnos y padres, que participan en él desde sus diferentes perspectivas personales, culturales y sociales.

En el año 1902 se fundó “la ciencia de la educación” donde: “se implementaron reglas metodológicas que garantizaron el carácter científico de la ciencia en la pedagogía, de esta manera se dio paso a la enseñanza de las ciencias de la educación” (Lehane, 2020, párr.3). En México, la enseñanza de las ciencias en educación básica, ocupaba un lugar secundario,

regularmente a las clases de ciencias se les otorgaba un corto tiempo para impartir el campo formativo ciencias naturales, debido a que eran catalogadas como un asunto complementario, no esencial y de carácter no utilitario para la vida cotidiana.

Sin embargo, los programas curriculares han hecho esfuerzos de suma importancia, ya que cada programa es individualizado y por ello hoy en día las ciencias se toman como algo importante para la vida diaria y un campo formativo complementario en la educación.

El presente ensayo nos habla acerca la inclusión educativa y la enseñanza de las ciencias en educación básica enfocado en el nivel educativo preescolar, en el cual se busca favorecer la interacción social de un alumno con diagnóstico de mutismo selectivo, el cual muestra una actitud introvertida, su habla es mínima y los cuestionamientos los responde solo con un “sí”, “no” o un “no sé”, pareciera que le cuesta trabajo responder y sus expresiones faciales son casi nulas, al momento de hablarle evita el contacto visual, casi no se relaciona y socializa durante las clases, en el recreo juega con dos compañeros con los cuales si mantiene una conversación, en cuanto a lo académico, le cuesta mucho realizar las actividades, su motricidad fina es un tanto deficiente y solo plasma garabatos en una misma área, sin embargo, su nombre lo escribe sin dificultad, en las clases de educación física es participativo y sigue instrucciones, durante la activación no realiza los pasos de baile y solo se queda mirando a los demás.

Teniendo como base la enseñanza - aprendizaje de las ciencias con el objetivo de desarrollar habilidades de observación y detección de los seres vivos y elementos de la naturaleza a través de actividades innovadoras como el uso de las TIC's, para ello se implementaron diversas estrategias tomando en cuenta el ritmo y estilo de aprendizaje del alumnado así como también sus intereses y valorando la importancia de los ambientes de enseñanza - aprendizaje, donde los alumnos puedan expresarse y sentirse incluidos para favorecer la adquisición de los aprendizajes esperados.

En línea con lo anterior, en esta investigación se indaga acerca de estrategias innovadoras que puedan favorecer el aprendizaje sobre los seres vivos y elementos de la naturaleza en alumnos de educación preescolar con mutismo selectivo, en particular haciendo uso de las TIC's debido a que pueden brindarle un aprendizaje vivencial y así los alumnos logren experiencias significativas que propicien expectativas culturales en relación con el aprendizaje educativo, esto quiere decir que logren desarrollar las habilidades, los conocimientos y las actitudes planteadas en el programa; el aula se torna de manera invertida, a su vez, el docente toma un papel de guía encargándose de orientar a los alumnos a tener experiencias más cercanas a la realidad, creen sus propias hipótesis y supuestos sobre los contenidos, tomando en cuenta sus gustos e intereses para incentivarlos a que participen de manera activa. Para ello, se plantean las siguientes preguntas que orientan la investigación:

¿Qué estrategias pueden favorecer las habilidades de observación y detección en alumnos de educación preescolar con mutismo selectivo?

¿De qué manera influye en el aprendizaje el uso de las TIC's en alumnos con mutismo selectivo?

¿Cómo podemos favorecer la inclusión grupal de un alumno con mutismo selectivo mediante estrategias de enseñanza de las ciencias?

Marco Teórico

La Estrategia Nacional de Educación Inclusiva (ENEI) es uno de los elementos que materializa el Acuerdo Educativo Nacional que representa el nuevo artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, su construcción ha sido colectiva, con la colaboración de los sectores interesados e involucrados en los cuales se ven reflejadas las

propuestas, inquietudes, preocupaciones y esperanzas de muchas personas que han sido ignoradas por la forma de ejercer el poder público. Avanzar hacia la educación inclusiva es un reto como país y un compromiso ineludible del Estado Mexicano.

La ENEI tiene como objetivo: “Contribuir al acceso de los derechos sociales y a la reducción de las carencias, mediante una coordinación eficiente y efectiva de las políticas y programas públicos que inciden en las condiciones de vida de las y los mexicanos” (SEP, 2019, p.56), para favorecer el acceso, avance, permanencia, aprendizaje, participación y conclusión de los estudios de niñas, niños, adolescentes y jóvenes en todo el país, en su amplia diversidad, en igualdad de condiciones y oportunidades.

Este Acuerdo Educativo Nacional, se plasma en la letra y el espíritu del artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (DOF, 15 de mayo de 2019) el cual implica:

Garantizar el derecho a la educación, como un elemento indispensable para el bienestar de las personas.

Reafirmar la rectoría del Estado en la educación, lo que abarca todos los aspectos para garantizar de manera plena este derecho sin que se privilegien intereses de ningún sector.

Colocar en el centro, el aprendizaje de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes como los destinatarios finales de toda la suma de esfuerzos y voluntades políticas.

Manifestar el respeto de los derechos de las maestras y los maestros, así como el compromiso de realizar las acciones para mejorar las condiciones bajo las cuales prestan sus servicios educativos.

Enfatizar la necesidad de analizar, diseñar e instrumentar esquemas de financiamiento, con pleno respeto del Federalismo, y con ello aplicar las disposiciones constitucionales en materia educativa.

Una de las bases para lograr una inclusión educativa son las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), las cuales están constituidas por un director, Maestros de Apoyo, Psicólogo, Maestra de Comunicación y Trabajadora Social. Estos servicios ofrecen los apoyos técnicos, metodológicos y conceptuales que aseguran una atención de calidad a la comunidad escolar y en especial a los alumnos que enfrentan BAP, con discapacidad, ya sea, visual, auditiva, motriz e intelectual, alumnos con aptitudes sobresalientes y/o talentos específicos, trastornos, dificultades severas de aprendizaje, conducta y comunicación. Estos servicios proporcionan una respuesta educativa sin hacer distinción entre los estudiantes.

Las USAER se encuentran en las escuelas de educación regular y brindan atención durante el horario de las mismas. Este apoyo ofrece orientación, asesoría y acompañamiento, en conjunto con los docentes de educación regular y directivos, además de asesoría a padres de familia. Los servicios de apoyo se enfocan en la orientación del desarrollo de escuelas y aulas inclusivas mediante la disminución o eliminación de las BAP que se generan en los contextos. Aunado a USAER se encuentran los Centros de atención múltiple (CAM) estos centros ofrecen un servicio educativo donde se les proporcione atención escolarizada a niños, niñas y jóvenes con discapacidad, discapacidad múltiple o trastornos graves del desarrollo, condiciones que dificultan su ingreso en escuelas regulares.

Por otro lado, el Mutismo selectivo se encuentra clasificado como un trastorno de ansiedad el cual se distingue por la incapacidad de hablar en situaciones particulares, según el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales, Quinta Edición (DSM-5). Cuando un niño se encuentra en situaciones sociales, como el salón de clases, donde se

espera que hable y no puede hacerlo. Sin embargo, es posible que pueda hablar mientras está en casa. Los expertos consideran el mutismo selectivo como un miedo a hablar con determinadas personas, la causa no siempre es clara, pero se sabe que está asociada con la ansiedad y la falta de seguridad del niño, sobre todo en entornos y contextos nuevos y ante personas desconocidas. La intervención educativa a edades tempranas es imprescindible para prevenir dificultades en el desarrollo social, afectivo y académico del alumno. En el caso del alumno con mutismo (en adelante JS para conservar su confidencialidad), es más evidente su ansiedad en el contexto escolar, específicamente en el salón de clases, los padres de familia comentan que en casa el comportamiento del alumno es completamente diferente y se relaciona de manera extrovertida.

Es casi siempre en la escuela donde se van a revelar las irregularidades infantiles, aun las más leves, Por eso es importante considerarla en el contexto de los trastornos infantiles. La escuela es a la vez el descubrimiento de la vida social y del universo realista que el niño tiene curiosidad de emprender. Por primera vez en un mundo nuevo en el cual las leyes son distintas que en la familia y donde él es uno más entre sus compañeros. (Flores, 1979, p. 265)

Tanto los compañeros como los maestros son significativos en este proceso de socialización, la manera en la que el docente imparte las clases determinará en gran medida que la experiencia escolar favorezca el desarrollo del alumno o aumente sus dificultades y frustraciones. Además, el maestro es el primer adulto que no forma parte de la familia del niño que representa una figura de autoridad y de importancia en su desarrollo social.

Habitualmente el mutismo selectivo se inicia antes de los 5 años de edad, pero el trastorno puede no consultarse hasta haberse realizado el ingreso en la escuela, donde hay un aumento de la interacción social y del desempeño de tareas, tales como la lectura en voz alta. (American psychological association, 2014, p.196)

Debido a que los alumnos con diagnóstico de mutismo selectivo, tienen dificultades en la socialización e interacción dentro del aula, se busca crear ambientes de aprendizaje que generen confianza en los alumnos, beneficiando el desarrollo de los aprendizajes esperados, al igual que su desenvolvimiento e interacción. Se denomina ambiente de aprendizaje “al espacio donde se desarrolla la comunicación y las interacciones que posibilitan el aprendizaje. Con esta perspectiva se asume que en los ambientes de aprendizaje media la actuación del docente para construirlos y emplearlos como tales” (SEP, 2011, p.28).

En la actualidad se ha buscado promover e incentivar un mayor uso de las tecnologías puesto que han ido innovando día tras día, buscando así que los alumnos vayan integrando estas nuevas herramientas para uso educativo. “Las TIC son herramientas didácticas que pueden aportar al proceso de enseñanza y aprendizaje, puesto que favorecen la interacción entre docentes-estudiantes-contenidos por medio de múltiples recursos y la lúdica” (Pira, 2009, p.12).

Según Varonil (s.f., párr. 6):

La innovación mejora los procesos de enseñanza-aprendizaje ya que forma parte del diseño y el desarrollo curricular transformándola para mejorarla mediante una serie de elementos como un análisis de necesidades, para decidir qué cambios quiere implementar y ¿Por qué?, elaborando una descripción donde se redacte como lograr el cambio, utilizando estrategias para generar un cambio en el aula y elaborando un plan de evaluación donde se pueda verificar si los estudiantes obtuvieron aprendizajes significativos y si la enseñanza resultó innovadora.

El docente deberá buscar cambios o implementar el uso de las TIC con la intención de lograr un mejoramiento consecutivo que favorezca al aprendizaje de los estudiantes, implementando un método de enseñanza personal mediante el desarrollo de habilidades

como la capacidad de autoevaluación y metacognición, donde reconozcan sus competencias, áreas de oportunidad, al igual que su formación docente para innovar a partir de él y ser flexible ante las nuevas formas de enseñar y aprender.

Metodología

La investigación aquí presentada se realizó el ciclo escolar 2021 – 2022, en el nivel educativo preescolar dentro de un aula de 3er grado donde se encuentra el alumno “J, S” de 5 años de edad con diagnóstico de mutismo selectivo.

Con base a las áreas de oportunidad del alumno y considerando las BAP que enfrentan tanto él como sus compañeros, se implementaron estrategias para que los alumnos lograran desarrollar las habilidades de observación y detección de las características sobre los seres vivos y elementos de la naturaleza, mostrándoles el preescolar desde una perspectiva diferente en la que su curiosidad sea utilizada como una herramienta de aprendizaje mientras conoce su entorno nuevamente enfocándose en los seres vivos como las plantas, animales, e inclusive ellos mismos, de igual manera tuvieron un acercamiento con los elementos de la naturaleza los cuales pudieron observar y sentir, como el calor del fuego con ayuda de una vela o la sensación del aire con un abanico, el agua y la tierra mediante el tacto. Se planteó un cuadro comparativo donde mediante dibujos los alumnos diferenciaron los elementos de la naturaleza y los seres vivos.

Otras de las actividades a desarrollar para cumplir con el objetivo fueron con ayuda de las TIC donde se transportó a los alumnos a un zoológico virtual mediante diapositivas donde pudieron apreciar los hábitat y escuchar los sonidos que emitían los animales los cuales se proyectaron con una bocina, además de ello se hizo énfasis en la gran diversidad de seres vivos que se pueden encontrar en los zoológico al igual que los distintos elementos de la naturaleza. Posteriormente los alumnos realizaron su propio zoológico con material concreto

como plastilinas de colores, acuarelas y cajas de cartón, dejando volar su imaginación y plasmando los aprendizajes obtenidos.

Se utilizó como técnica de investigación la observación participante, a través de la cual se pudo analizar el comportamiento del alumno “J, S” de forma directa, y la manera en la cual se desenvuelve dentro y fuera del salón de clase con la MAR y sus compañeros de grupo. Mediante la observación se lograron destacar puntos importantes que proporcionaron información relevante para la elaboración de este ensayo.

Hacer la observación es una de las mejores metodologías, pues es una forma discreta y sencilla de inspeccionar datos sin depender de un intermediario. Este método se caracteriza por no ser intrusivo y requiere evaluar el comportamiento del sujeto de estudio por un tiempo continuo, sin intervenir y así obtener un mayor número de datos de forma discreta. (Méndez, 2022, párr. 8)

A través de la comunicación interpersonal, se obtienen respuestas verbales del receptor sobre un tema o problema en específico. En este caso se realizó la entrevista al alumno “J, S”, la entrevista nos proporcionó datos relevantes en cuanto a cómo el alumno percibe su entorno en el jardín de niños, destacando estrategias que son de su interés durante las clases y un poco sobre el área emocional e impersonal, para la elaboración de la entrevista debido al diagnóstico del alumno Mutismo selectivo, se tuvo la necesidad de ganar poco a poco su confianza mediante el juego y presentándole material concreto, así como también evitar presionarlo a hablar, se inició la conversación con temas de interés donde se realizaron preguntas de manera indirecta, puesto que iban surgiendo durante la conversación.

Resultados

Mediante las estrategias implementadas se promovió una participación activa en el alumno, esto debido que la realización de las actividades se tomaron en cuenta sus intereses como lo fueron sus animales favoritos, materiales de su agrado, colores favoritos y el uso de actividades kinestésicas, lúdicas y tecnológicas. Al tomar en cuenta y poner como centro de aprendizaje al alumno se vio un cambio significativo en su participación, comunicación e interacción alumno - docente y alumno - grupo.

Las TIC son herramientas que ponen en práctica una metodología activa que motiva a los estudiantes, ya que se hace uso de animaciones, videos, audios, etc., ayudan a reforzar la comprensión, captar el interés del alumno y desarrolla su imaginación, además de enriquecer los ambientes de aprendizaje lo cual resulta favorecedor para los alumnos con mutismo selectivo ya que los motiva, además, al crear ambientes favorables para el aprendizaje de los alumnos se relacionan con la parte afectiva de ellos durante el proceso, así el docente propicia espacios en los cuales se puedan sentir en confianza al momento de interactuar socialmente y se interese más en la participación.

El uso de las TIC se puede fomentar mediante la innovación, puesto que al innovar se puede obtener la atención e interés del alumno hacia la tecnología que se le está mostrando, pero para ello es importante tomar en cuenta y tener claros los objetivos que se quieren alcanzar y así iniciar desde ese punto.

A través del uso de las TIC's y el aprendizaje esperado fue como se llevó a cabo la estrategia de un zoológico virtual en el cual observaban los seres vivos que lo habitaban, donde fueron desarrollando sus habilidades de observación y detección al identificar características como: colores, sonidos, tamaños, formas de vida, alimentación y haciendo uso de conocimientos previos como lo son sus intereses ante los animales que se encontraban en

el Zoológico virtual, esto favorece al alumno ya que al hacer uso de algo que es de su interés y conocimiento se puede observar un gran cambio en el alumno, cómo en su semblante al verse involucrado en algo que era nuevo o extraño para él, el hecho de constantemente evadir la participación o negar esta misma generaba que hubiese poca adaptación dentro del contexto escolar, fue por esto que se tomó la decisión de comenzar a realizar estrategias que de manera cercana a sus intereses, gustos y conocimientos lo impulsaran a querer verse involucrado en las interacciones dentro del aula.

Conclusiones

Mediante la exploración y la observación, los alumnos desarrollaron su curiosidad de manera espontánea, de esta forma lograron identificar las características que distinguen entre seres vivos y los elementos de la naturaleza, este aprendizaje se pudo comprobar con una actividad evaluativa de clasificación.

Las actividades aplicadas fueron favorecedoras para la adquisición de aprendizajes esperados en los alumnos, en específico el alumno “JS” el cual elaboró las actividades con ayuda de la motivación del docente, ya que al brindarle un ambiente de seguridad se desarrollan las interacciones que posibilitan el aprendizaje, tal como lo menciona la SEP (2011), por otra parte, “JS” mantuvo un papel activo durante las sesiones de clases. Las TIC’s se implementaron mediante diapositivas, videos y el uso de una bocina, estos elementos resultaron llamativos para los estudiantes, puesto que mantuvieron la atención en todo momento, debido a la innovación de las actividades presentadas.

Con base en lo que comenta Pira (2009, p.12) y Varonil (s.f., párr.6), partiendo del uso que se le puede dar a la tecnología, darle una aplicación enfocada a la enseñanza - aprendizaje se pueden obtener resultados favorables debido al interés actual de los niños,

niñas y jóvenes por el uso de las tecnologías, llevándolos así a conocer una manera diferente de hacer uso de las TIC y así como logren un aprendizaje significativo.

A veces lo incierto puede ser la respuesta a una problemática, con el paso del tiempo la tecnología ha sido criticada, mal vista o poco utilizada en el contexto escolar debido a que en muchas ocasiones las estrategias se centran en un enfoque tradicionalista, sin embargo, las nuevas tecnologías resultan ser una llave que puede ser de utilidad para abrir una puerta muy grande en el futuro de la enseñanza - aprendizaje de los alumnos.

Referencias bibliograficas

- American Psychological Association (2014). Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales(DSM-5^a), 5^a Ed. American psychological association.
- Ayala, S. (2019). USAER. Asociación Mexicana de Psicoterapia y Educación | Formación profesional en Psicología, Psicoterapia y Educación; Asociación Mexicana de Psicoterapia y Educación. <https://www.psicoedu.org/usaer/?v=55f82ff37b55>
- Blanco, R. (1999). *Proyecto principal de educación en america latina y el caribe* https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116194_spa/PDF/116194spa.pdf.multi
- Flores, C. F. (coord.) (2012). *La enseñanza de la ciencia en la educación básica en México*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P1C227.pdf>
- Flores, D. S., (s. f.). *Psicología del desarrollo infantil*. <https://es.scribd.com/document/595311695/Bijou-Baer-Psicologia-del-desarrollo-infantil>
- Flórez, R., Castro; J., Galvis Vásquez, D., Acuña Beltrán, L., y Zea Silva, L. (2017). Ambientes de aprendizaje y sus mediaciones:en el contexto educativo de Bogotá:<https://core.ac.uk/reader/326427390>
- Gobierno de México. (s. f.). Educacion especial https://www.aefcm.gob.mx/que_hacemos/especial.html
- Gobierno de México (2019). Diario oficial de la federación DOF - Diario Oficial de la Federación
- Lehane, D. (2020). *Origen de la pedagogía, como fue evolucionando con el tiempo*. Enciclopedias. <https://enciclopedias.com/origen-de-la-pedagogia/>

- Marchesi, A. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Alianza Editorial 3
MARCHESI y MARTÍN Calidad de La Enseñanza PDF | PDF | Gran Recesión |
Globalización (scribd.com)
- Mendez, A. (2022). Técnicas e instrumentos para la recolección de datos.
<https://silversites.es/tecnicas-e-instrumentos-para-la-recoleccion-de-datos/>
- Moreno, L. y Rochera, M. (2016). Usos de las TIC y su temporalidad en prácticas evaluativas del profesorado de educación secundaria. *Digital Education Review*, 147-164. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5772411>
- Pira, L. B., (2019). *Usos de las TICS en preescolar*
<https://www.redalyc.org/journal/3439/343960948003/>
- Secretaria de Educación Pública. (2011). Plan de estudios 2011. Secretaria de educación pública. *Plan_de_Estudios_2011_f.pdf* (www.gob.mx)
- Secretaria de Educación Pública. (2017). *Aprendizajes Clave, Plan y programas de estudio para la educación básica. (1ª ed.)*. Secretaría de Educación Pública.
- Secretaria de Educación Pública. (2019). *Estrategia Nacional de Educación Inclusiva*. Secretaría de Educación Pública. Microsoft Word - ENEI.docx (setse.org.mx)
- UNIBA, (s.f.). *De la integración a la inclusión: breve historia de la Escuela inclusiva*.
<https://www.unibarcelona.com/int/actualidad/educacion/educacion-especial>
- Varonil, P. (s. f.). *¿Qué requiere una práctica educativa innovadora?*
<https://blog.up.edu.mx/prepaup/que-requiere-practica-educativa-innovadora>

Los Formadores Docentes Ante Los Estereotipos De Género.

Bertha Lisset Balderrama Legarreta

Profesora Investigadora

chi02000004@normales.com.mx

Escuela Normal Experimental "Miguel Hidalgo"

Claudia Elizabeth Sandoval Argüello

Profesora Investigadora

chi02000036@normales.mx

Escuela Normal Experimental "Miguel Hidalgo"

Cecilia Aldaz Ponce

Profesora Investigadora

chi02000002@normales.mx

Escuela Normal Experimental "Miguel Hidalgo"

Línea temática 7. Educación, desigualdad social e inclusión

Resumen

En esta investigación se recurre a hacer un profundo análisis sobre las concepciones que tienen los docentes desde diferentes perspectivas sobre los estereotipos de género, es decir, el cómo se percibe la función que tienen tanto hombres como mujeres en los diferentes roles que realizan en las instituciones formadoras de docentes, en la perspectiva de las determinantes de la función social del hombre y la mujer, el género, trabajo y liderazgo social, dentro de las jerarquías, las normas y los estereotipos validados culturalmente, lo que se

asigna según el género y como este mismo se convierte un estigma más para los docentes. Con la finalidad de reconocer mediante la presente investigación de corte cuantitativo, la importancia de los estereotipos de género y si son puntos de partida para la toma de decisiones en una escuela, la percepción que se tiene sobre el trabajo de las mujeres, su desempeño y si este es una característica para asignar ciertas actividades en una escuela y las limitantes que presenta por ser simplemente mujer ante un sistema educativo y una sociedad que exige, se limite a ciertas responsabilidades educativas a las maestras ya que son consideradas las más aptas para el ejercicio de esta carrera por los matices que presenta hacia la enseñanza y cuidado del otro.

Palabras clave: Educación, género, estereotipo de géneros y roles

Planteamiento del Problema.

El proyecto de investigación tiene como base la reflexión crítica sobre estereotipos de género que se centran en develar las concepciones de lo que representa ser hombre y ser mujer en la actualidad. Sin lugar a duda la lucha constante que se vive sobre las mujeres por el simple hecho de serlo trasgrede a todos los ámbitos sociales, culturales y por ende el educativo. Asignar estereotipos conlleva a la generalización o preconcepciones al afectar tanto a hombres como mujeres. Los estereotipos tienden a degradar y menoscabar la dignidad de hombres y mujeres ya que se niegan beneficios y se imponen cargas (Cook, Cusack, 1997).

El adentrarse a centros institucionales como lo son las escuelas formadoras de docentes en el estado de Chihuahua, donde la convivencia es de manera constante y sobre todo en el margen de que la carrera para docentes es más encasillada para las mujeres que para los hombres, por el sentido de cuidado y maternalismo que se le ha caracterizado por años, y a la vez donde se considera que el trabajo docente requiere mucha creatividad para el diseño de actividades que tengan que ver con la elaboración de material didáctico, el aspecto

comunicativo, organización de eventos, entre otros, donde socialmente es estipulado para mujeres.

Es de suma importancia ver de manera objetiva las prácticas educativas en los diferentes espacios, que prevalecen en las escuelas y reconocer hasta donde los estereotipos de género se continua al asignar roles exclusivos.

En la presente investigación que fue realizada en el IPEC (Instituto de Pedagogía Crítica) en colaboración con otros catedráticos: El estado del arte, antecedentes y la metodología son apartados que se realizaron de manera conjunta, sin embargo el proceso de investigación se realizó en diferentes niveles educativos, en este caso esta investigación se enfocó en las escuelas formadoras de docentes a nivel estatal que permite ver la visión que tienen los diferentes docentes sobre el tema de estereotipos de género y como lo viven desde el espacio educativo.

Marco teórico

El sexo y el género se forman a partir de los ejes culturales y sociales en el que están inmersos. Bourdieu a través de Lamas (1996) manifiesta que el género: “es una especie de filtro cultural con el que interpretamos el mundo y también una especie de armadura con la que constreñimos nuestra vida”(p. 25), es decir, se adaptan a las reglas y a las enseñanzas sin ser cuestionadas, simplemente se hacen reproductores de patrones, costumbres, imágenes que se sigue, la feminidad o la masculinidad es diseñada por la sociedad y es así como la asimetría de ambos se internaliza y se ejecuta según la función, es decir el género se moldea según las experiencias.

Es necesaria una revaloración crítica de los conceptos tradicionales los cuales durante años se ha actuado con discursos legitimadores donde los saberes hegemónicos, la religión,

la ciencia, escuelas y otras instituciones establecen esa desigualdad y en relaciones de poder entre los sexos. “La subordinación de las mujeres se basaba en conceptos con una aparente aplicación universal; trabajo, familia, matrimonio, esfera doméstica, justamente su esfuerzo por tomar en cuenta la especificidad histórica y atemporal de la categoría de mujer” (Lamas, 1997 p. 33).

El género es un sistema binario donde viene ya establecido un orden jerárquico dentro de un sistema social y cultural para Lamas (1997). El género tiene la función (que lo define) de construir individuos concretos en cuanto a hombre y mujer. Por consiguiente, los roles establecidos de acuerdo al género serán de vital impacto para la sociedad y en las formas de conducta, donde una de las menos beneficiada, es la mujer, principalmente en lo familiar, social, económico, educativo y profesional.

La simetría que existe en una categoría de género es notoria desde el parentesco hasta la desigualdad en tareas, la subordinación que pocos observan hacia las mujeres, pero que existe en gran medida, permite que sea utilizada como una herramienta para un análisis exhaustivo de reflexión y crítica, al desafiar los paradigmas dados para la comprensión de la sociedad y tener otras alternativas sobre nuevos enfoques que accedan a visualizar un nuevo camino ante la distorsionada creación de las conductas ante, lo que es ser un hombre y una mujer, y mostrar las diferencias entre un ser socialmente construido y un cuerpo sexuado.

El género definido desde lo sexual y lo político precisa demostrar cómo el género busca construir a base de moldes establecidos, el desarrollo sobre la percepción de la vida en cuanto a las atribuciones diferenciadas que se dan a los hombres y mujeres. Lamas (1997, p.35). Considera que “lo que determina la identidad y el comportamiento de género no es el sexo biológico sino el hecho de haber vivido desde el nacimiento las experiencias, ritos y costumbres, atribuidos a cierto género”. Se continúa con el binomio el cual pretende no solo decodificar la palabra sino a reconocer una dimensión de desigualdad social que hasta el

momento no ha sido atendida y está totalmente acaparada por dimensiones económicas, políticas, sociales, culturales, familiares y educativas por citar algunas.

Es apremiante un discurso político con una postura crítica y equilibrada en el que dimensione la relevancia de trabajar desde una perspectiva de género actual, Giroux enfatiza:

La mujer ha mantenido una relación dialéctica con el modernismo, ha centrado las inquietudes modernistas por la igualdad, la justicia social y la libertad mediante un compromiso con verdaderas cuestiones políticas, concretamente el escribir de nuevo la construcción histórica y social del género (1997, p. 82).

El autor lleva a posicionar el género a través de poner sobre la mesa una realidad apremiante que solo se investiga bajo la mirada del poder donde legitima las concepciones patriarcales y que engrandecen el androcentrismo, al entender por el mismo que al hombre se coloca en la visión central del mundo, para partir desde lo social, la cultura en toda la historia. Desde una visión alejada del binomio sexo-género, es necesario descolonizarlos de la gramática; para entender estos conceptos y darle un sentido crítico que lleve a re-conceptualizar las funciones sociales que representan el ser hombre y mujer, pero desde un ámbito que permita reconstruir esos roles y estereotipos creados durante años y que impacten una sociedad más igual, democrática y justa, para así lograr una emancipación social en pro y para las mujeres.

La humanidad ha sufrido por diversos cambios y procesos sociales, económicos, políticos, entre otros, pero en este devenir de la historia en la que se construye mediante sujetos que deshumanizan a través de los actos y de las transformaciones culturales convirtiéndose en explotaciones que ha impactado en hombres y mujeres de manera negativa, posicionándolos en una constante entre los opresores y los oprimidos, los cuales la

opresión se encuentra definida como la relación asimétrica que recae en una desigualdad entre los oprimidos.

La opresión presentada hacia las mujeres puede manifestarse en un sinfín de ámbitos, el establecer el patriarcado como sistema de vida, según Lagarde el patriarcado se caracteriza por la dominación y opresión de los hombres sobre otros, sobre todas las mujeres y criaturas. Todo con el dominio de la esfera pública y privada. Las mujeres viven el poder patriarcal porque son privadas de su autonomía e independencia para vivir, de gobernarse a ellas mismas, de poder elegir y decidir sobre aspectos fundamentales propios y del mundo (Lagarde, 2005).

Es apremiante romper con esa visión unilateral y exponer a la sociedad y la cultura sobre los constructos que han establecido y que son necesario erradicar, es decir al analizar las raíces históricas de esta problemática se podrán re direccionar la figura de las mujeres y posicionarla dentro de esta sociedad sin menosprecio u opresión.

Metodología

El objetivo de este apartado es describir el tipo de investigación que se presenta, la cual es de corte eminentemente cuantitativo, el cual lleva a seguir una serie de pasos determinados que permiten dar una secuencia a la investigación, suele ser muy riguroso el procedimiento, donde se puede describir de la siguiente manera:

Es secuencial y probatorio. Cada etapa precede a la siguiente y no podemos “brincar” o eludir pasos. El orden es riguroso, aunque desde luego, podemos redefinir alguna fase. Parte de una idea que va acotándose y, una vez delimitada, se derivan objetivos y preguntas de investigación, se revisa la literatura y se construye un marco o una perspectiva teórica. De las preguntas se establecen hipótesis y determinan

variables; se traza un plan para probarlas (diseño); se miden las variables en un determinado contexto; se analizan las mediciones obtenidas utilizando métodos estadísticos, y se extrae una serie de conclusiones. (Hernández, 2014, p.33).

La recogida de datos es importante mencionarla con el propósito de describir el comportamiento específico de las variables medidas, así como suponer algunas correlaciones entre ellas.

A. Tipo de estudio y diseño de investigación.

De acuerdo con la naturaleza del objeto de investigación abordado, se delimitó un diseño no experimental, aunque se pretende que los resultados puedan brindar pautas para intervenir posteriormente sobre la realidad, el estudio en sí mismo no manipulará la realidad, sólo la medirá y dará cuenta sobre las construcciones culturales y los estereotipos de género en los espacios en las escuelas formadoras de docentes, así como algunas de sus manifestaciones de discriminación más recurrentes.

Por el carácter de diagnóstico se sitúa en un tipo de estudio descriptivo que no establece causalidad, sino que solamente mide relaciones entre variables numéricas y categóricas al utilizar estadísticos descriptivos de las variables estudiadas y al aportar elementos específicos de los indicadores de medición.

No obstante, los resultados de este estudio pueden dar lugar a plantear correlaciones entre variables en posteriores estudios, los cuales requieren de este diagnóstico para comprender a profundidad lo que sucede en los estereotipos de género en las relaciones interpersonales que establecen las y los docentes en los espacios escolares de educación Normal.

B. Población estudiada.

La población estudiada se entiende como el conjunto de participantes investigados, dicha investigación se llevó a cabo con los docentes en las Escuelas Normales del estado Chihuahua con un total de 208 encuestados.

C. Definición conceptual y operacional de las variables.

Aunque las variables estudiadas en estereotipo de género. En la presente investigación se encuentran inmersas en un fenómeno global, el cual solamente puede abordarse de manera integral, se enuncian de manera concreta las definiciones conceptual y operacional de cada una de ellas. Esto con la finalidad de establecer parámetros sobre los cuales dimensionan los datos obtenidos con el instrumento, así como la interpretación de estos.

D. Indicadores.

Para expresar con mayor claridad la vinculación entre el marco teórico y los elementos de medición que se concretarán en el instrumento de investigación, se muestran variables o dimensiones del fenómeno a medir, las cuales concentran en el interior una serie de indicadores, de los cuales se desprenden las preguntas del instrumento.

E. Diseño del instrumento.

Para la construcción del instrumento se partió de las definiciones conceptuales de Estereotipos de género la cual se concretizó a partir de dimensiones e indicadores expuestos en la definición operacional que se concentra en la tabla anterior. De cada indicador se desprendieron algunas preguntas que constituyeron una encuesta estilo Likert, que mide los grados de intensidad en que se presentan las diversas dimensiones, así como rasgos

característicos de los estereotipos de género en los imaginarios y construcciones culturales de los docentes.

El instrumento fue diseñado bajo la modalidad encuesta en mitades partidas con indicadores planteados de diferente manera, pero validando los mismos, que como se indicó anteriormente dan cuenta de diferentes aspectos que se enmarcan en las dos variables a medir en cada una de sus dimensiones. Sin embargo, se consideró pertinente incluir en el instrumento algunos elementos que proporcionan información clave sobre los informantes. Esto con la finalidad de poder acercarse un poco más al contexto de la información proporcionada, por ello, en la parte inicial del instrumento se recuperan datos institucionales y datos personales de los encuestados, con la finalidad de establecer brechas de género y de condicionamientos sociales de los informantes.

F. Validez y confiabilidad del instrumento.

La validez es un elemento central para la consolidación de un instrumento de investigación, pues es este criterio el que define que un instrumento mida lo que dice medir, por lo que un ejercicio fundamental para alcanzarla es la revisión de contenido, cuya compleja tarea exige revisar cómo ha sido utilizada la variable por otros investigadores. Con base en dicha revisión elaborar un universo de ítems posibles para medir la variable y las dimensiones por lo que el universo tiene que ser lo más exhaustivo que sea factible. Posteriormente, se consulta con investigadores familiarizados con la variable para ver si el universo es exhaustivo.

Resultados

Los resultados están conformados por cinco apartados, los cuales están relacionados con los roles asignados a hombres y mujeres por su condición de género y cómo estas percepciones

producto de los estereotipos construidos por la sociedad repercuten dentro de las funciones laborales, de los espacios escolares, entre otros y tiene que ver desde la jerarquización que se les asigna hasta con las actividades que desempeñan en la cotidianidad.

A. Los estereotipos de género como determinantes de la función social del hombre y la mujer.

De acuerdo con los resultados totales estudiados se analiza que en las opciones presentadas ante las encuestas donde eligen siempre, casi siempre a veces o nunca, ante el cuestionamiento si las maestras desarrollan principalmente la educación de los ciudadanos solamente cinco de los encuestados eligió la opción siempre, sin embargo, el mayor porcentaje de las respuestas se centra en el casi siempre con un 66, a veces 48 y casi nunca y nunca solo dos personas. Es decir que los participantes contemplan que las mujeres son las más aptas para la educación.

De igual manera se les cuestionó a los entrevistados sobre la función que tiene la mujer del cuidado de los demás, sobre su papel de entrega y dedicación para con los otros. En los resultados anteriormente mostrados se observa que un 21 dice que nunca, casi nunca seis, a veces 61, casi siempre 17 y siempre 18. Es importante centrar la atención en que hay personas que contemplan que la mujer nunca realiza cuidados o no existe esa especial atención, sin embargo, el porcentaje mayor se da en un a veces y siempre, aunque se presenta una gran diferencia.

B. El género, trabajo y liderazgo social, dentro de las jerarquías.

Al ser cuestionados a los participantes sobre la autoridad de la figura masculina dentro de los espacios escolares para trabajar con los grados superiores o que requieran mayor

disciplina se obtuvieron los siguientes resultados: Se obtiene que 13 opina que nunca, casi nunca el 27, a veces el 64, casi siempre el 18 y siempre solamente uno.

El sistema sexo/género lleva a un sistema de dominio y por contraparte la sumisión, si el hombre es líder, la mujer es subordinada, se les preguntó a los participantes si la función directiva de las mujeres es menos valorada que la realizada por sus homólogos varones, las respuestas se centraron en que solo 11 se establece que nunca y casi nunca 17, en a veces 50, casi siempre 30 y el 15 siempre.

Al investigar con las/ los participantes la relevancia que tienen los trabajos de los hombres en el espacio público ellos reconocen que dicho espacio tiene mayor trascendencia o importancia que las mujeres al responder que: El 52% de la población encuestada coincide en la visión de que el trabajo en el espacio público de los hombres siempre es más trascendente.

Ante el cuestionamiento si el espacio privado le corresponde más a la mujer se encuentra que: En este apartado aparece que 33 de las/los participantes respondieron que el espacio privado le corresponde la opción de nunca es para la mujer, 14 casi nunca, a veces el 54, casi siempre el 19 y siempre seis personas.

C. Las normas y los estereotipos validados culturalmente

Los resultados obtenidos de las generalidades que tienen los participantes en cuanto a que las mujeres son más comunicativas fuera de lo que tiene que ver con el trabajo o coloquialmente pueda definirse como chismosas, los datos muestran que: En las respuestas se encuentran que 16 se centran en el rango de entre nunca y casi nunca, pero el porcentaje mayoritario se centra entre: casi siempre y a veces, radica en 96 personas y solo 11 comentan que siempre.

Al continuar con la lógica dicotómica opuesta de hombre mujer, se les planteó en cuanto al varón, si tenían la cualidad o característica de ser más discreto se encontró lo siguiente: los datos entre nunca y casi nunca se establecen entre 25 encuestados, el predominio de estos resultados son el a veces con un 79 de la población y el casi siempre y siempre con 19 personas, dado como resultado que se considera que la mayoría contempla al hombre solo como a veces el ser más discreto que la mujer.

A los hombres que se desenvuelven dentro de una escuela se les considera que se desenvuelven de manera eficaz en todos los ámbitos como el organizar ciertas actividades sin presentar ningún tipo de conflicto se encontró: La mayoría se centra en 56 de la población participante coincide en que a veces los hombres son menos conflictivos, nuevamente se centra en una postura media donde si se considera el chisme como una agresión social por ende ellos no pretenden entrar en este rubro y se quedan a la mitad de este. En la población marginal se encuentra que 40 no reconoce que el varón sea menos conflictivo y sólo 20 de los mismos dice que siempre o casi siempre es más conflictivo.

Al cuestionar a los participantes sobre la conflictividad de las mujeres dentro de las organizaciones laborales, se obtienen los siguientes datos: Lo sobresaliente en cuanto a la encuesta hacia los participantes coinciden que los que optaron por nunca respondieron 31 y casi nunca 29 personas mientras que la mayoría de las respuestas se centraron en, a veces dando como mayoritaria las respuestas de 56 y solamente un casi siempre, siete de ellos respondieron dejando a un lado la opción de siempre.

A los involucrados en las encuestas también se les cuestionó sobre si se considera que la mujer cuando se muestra como una figura seria y habla sólo cuando se le requiere es más respetada obteniendo los siguientes resultados: Los datos reflejan que las respuestas se centran nuevamente en el a veces al contestar solo el 48 de los encuestados, entre siempre y casi siempre son 35 y por último casi nunca 18 y 22 manifiestan que nunca.

A los participantes también se les plantea sobre la noción de que mientras más dócil o moldeable a las normas sociales es la mujer, más apta es para ocupar cargos importantes o asumir mayores responsabilidades: Del gráfico de barras se retoma que, de la población margina 22 afirman que no debe ser dócil a la norma, 9 personas afirman que siempre, 37 que casi siempre y 55 el a veces.

A los colaboradores de la investigación se les pregunta sobre la visión que tienen de la organización escolar cuando el directivo es hombre y las mujeres se encargan de organizar donde los resultados muestran lo siguiente: Los datos muestran que la población marginal, 38 de los encuestados afirman que la mujer nunca es la que organiza, los resultados de casi nunca fueron de 21 respuestas y a veces se centran 57, casi siempre en 6 y solo una persona en siempre.

D. Lo que se asigna según el género.

Se les cuestiona a los participantes sobre si los hombres realizan en el ambiente laboral actividades que requieren mayor fuerza, se presentan los datos siguientes: Los resultados proporciona que casi siempre, 46 de los encuestados reconoce que el varón realiza las actividades con mayor fuerza física, a veces 40, la población marginal responde solo 11 y nunca 15.

Al preguntar a los docentes participantes sobre esta visión de la maestra ejemplar, que viste recatada y evita ser provocativa los resultados se muestran a continuación: El resultado de esta encuesta menciona que la población marginal que son 13 indican que no es de relevancia, pero en los parámetros de a veces y casi siempre son 101 personas afirma que la mujer para ser mejor vista debe de vestir con propiedad y el apartado de siempre solo nueve responden que debe vestir con propiedad.

Otros de los cuestionamientos que se realizaron fueron acerca de los docentes sobre el impacto que tienen en sus estudiantes es decir si son modelos en su forma de vestir y estos fueron los resultados:

La parte central de las respuestas se centra entre a veces con un 44 de los encuestados y un 39 centrándose en casi siempre, solo 21 responde que siempre, 17 menciona que casi nunca y solo dos que nunca.

De igual manera al volver a los espacios homofóbicos, se les cuestiona si los hombres con preferencias no heterosexuales tienen más aptitudes administrativas que en la docencia y se obtienen los siguientes datos:

En los resultados se puede observar cómo la población marginal corresponde que 14 contestaron que casi nunca y nunca 48, en a veces y casi siempre corresponde a 61 de las respuestas y coinciden en que deben estar en espacios administrativos y solo dos casi siempre, el indicador de siempre se queda en cero.

Discusiones y Conclusiones

Los estereotipos de género en una investigación es un tema muy amplio con muchas ramificaciones, ya que exige ciertas actitudes y comportamientos dentro de la sociedad que, al no ser cumplidos, se coloca a una mujer en desventaja y en constante señalamiento. Los aparatos ideológicos del estado como: la religión, la familia, el estado, la escuela, estipulan lo que para ellos está bien y pretenden que se continúe estableciendo para conformar una sociedad bajo un régimen patriarcal.

La escuela (y también otras instituciones del Estado, como la Iglesia, y otros aparatos como el Ejército) enseña las "habilidades" bajo formas que aseguran el

sometimiento a la ideología dominante o el dominio de su "práctica". Todos los agentes de la producción, la explotación y la represión, sin hablar de los "profesionales de la ideología" deben estar "compenetrados" en tal o cual carácter con esta ideología para cumplir "concienzudamente" con sus tareas. (Althusser, L. 1988, p. 190).

La desigualdad en la que viven las mujeres dentro de lo profesional es invasiva al ser siempre minimizada por la posición y por el rol que juega socialmente, es decir, no tiene voz propia debido a que se le considera que debe atender a los alumnos por su carácter maternal. "El orden social funciona como una inmensa máquina simbólica que tiende a ratificar la dominación masculina en la que se apoya: es la división sexual del trabajo distribución muy estrictas de las actividades designadas a cada uno de los sexos" (Bourdieu, 1998, p. 22).

El ejercicio de realizar una investigación de esta índole representa un esfuerzo considerable en analizar las construcciones sociales y genéricas ese binomio que por tantos años ha sido clasificado y cosificado a los individuos, es empaparse de teoría, de investigaciones realizadas de romper paradigmas muy arraigados y estar en constante vinculación entre la teoría y los resultados recientes sobre diferentes investigaciones y ahondar en ellos desde una postura crítica para desquebrajar e identificar aquellos mecanismos de sujeción y simbólicos, bajo metodologías en lo que la ética, el compromiso y la responsabilidad se encuentren bajo tintes epistémicos, y la heurística como ejes rectores.

Es necesario luchar y proponer acciones para que este sistema de reconocimiento a la humanidad en general, es necesario la revaloración de unos a otros indiscutiblemente de la raza, religión, creencias, estereotipos, inclusive grupos de LGTB, toda la sociedad por un bien y un fin común, donde el sueño y la esperanza sea una sociedad de igualdad de oportunidades, sin discriminación, luchar por un mundo mejor desde una postura crítica y así de esa manera conseguir la libertad.

Referencias

- Althusser, Louis. Ideología y aparatos ideológicos del Estado. Freud y Lacan, Nueva Visión, Buenos Aires, 1988.
- Artous, A. (1996) Los orígenes de la opresión de la mujer.
- Beauvoir, S. (1999). *El segundo sexo*. Argentina: Sudamericana.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama
- Butler, J. (1997). El género en disputa. Paidós Barcelona
- Hernández S. (1997). Metodología de la investigación. Sexta edición. Editorial Barcelona.
- Lagarde, M. (2012). *El feminismo en mi vida*. México, D.F.: INMUJERES.
- Lagarde, M. (2015). *Los cautiverios de las mujeres: Madre esposas, monjas, putas, presas y locas*. México: SIGLO XXI.
- Lamas, M. (1996). *Condiciones y restricciones El sistema de género: Ideología contra la biología*. México, D.F.: UNAM.
- Lamas, M. (1996). *El género la construcción cultural de la diferencia sexual*. México: PUEG Programa Universitario de Estudios de Género.
- Lamas, M. (1997). *La construcción cultural de la diferencia sexual*. México, D.F.: UNAM PUEG.

Los errores en el lenguaje escrito desde el enfoque neuropsicológico

Yaritza Mendoza Alavés

yaritzaalavez@gmail.com

Escuela Normal Urbana Federal Cuautla

Morales Olivo María de los Ángeles

maría.moraleso@ibem.edu.mx

Escuela Normal Urbana Federal Cuautla

Giles Solórzano Sacnité

gisoles@hotmail.com

Escuela Normal Urbana Federal Cuautla

Línea temática 7. Educación, desigualdad social e inclusión

Resumen

El presente trabajo refleja un estudio realizado en una escuela primaria federal con servicio de USAER, ubicada en Ayala, Morelos; espacio en el que se realizó el trabajo de práctica profesional durante 7º y 8º semestres y en donde fue posible identificar diversos alumnos que cursaban el segundo grado y que presentaban serias dificultades tanto en la lectura como en la escritura. En este sentido, el objetivo de la investigación es: Analizar los errores que presentan los alumnos que cursan el segundo grado de primaria en la escritura, con la intención de asociarlos a los factores neuropsicológicos. El estudio se caracterizó por tener un enfoque cualitativo con un alcance descriptivo, siguiendo el método de estudio de caso. La población participante estuvo conformada por dos estudiantes, cuyas edades oscilan entre los 7 años y 7 años 11 meses. La recogida de datos se llevó a cabo durante el Ciclo Escolar 2022-2023. Se utilizó como técnica de investigación la entrevista y como instrumento se aplicó

el protocolo de Verificación del Éxito Escolar en la Escuela Primaria (Solovieva & Quintanar, 2012).

Palabras clave: Neuropsicología infantil, problemas de aprendizaje, lectura y escritura

Planteamiento del problema

Troncoso (2019) señala que tanto la lectura como la escritura son entendidas como una necesidad personal con un alto impacto social. Lo anterior lo justifica en el hecho de que el mundo está lleno de mensajes escritos y, por ende, ambos procesos son indispensables para incrementar nuestra cultura y conocimientos.

En este sentido, quienes no saben leer y escribir viven limitadas en todas sus actividades, “reciben una baja consideración social, e incluso llegan a tener un pobre concepto de sí mismas. Su autoestima puede estar muy disminuida y sentirse, por tanto, infelices” (Troncoso, 2019, p.265).

La lectura y escritura constituyen la forma de comunicación más compleja que posee el ser humano y dentro de la educación es un pilar básico que sirve para toda la vida.

Después de la pandemia por el COVID 19 que se vivió en el año 2019 y 2020, muchos alumnos presentaron diferentes dificultades para poder acceder al aprendizaje de la lectura y escritura, por un lado, no habían cursado el nivel preescolar y por el otro, el trabajo a distancia se dificultó por diversos factores, como la falta de conectividad, la falta de apoyo en casa, etc. por lo que en varios casos no se pudo implementar la modalidad a distancia.

La escuela primaria con servicio de USAER donde se desarrolló el trabajo de práctica profesional docente durante 7º y 8º semestres fue posible identificar a diversos alumnos que

cursaban el segundo grado y que presentaban muchos errores tanto la lectura como en la escritura, pues al leer, cambiaban una palabras por otra, su lectura era lenta y pausada. Al escribir omitían o sustituían grafías, no separaban correctamente las palabras en las oraciones y cometían errores ortográficos.

De esta manera, surgió el interés por tema y se plantearon las preguntas de investigación: ¿Qué tipo de errores presentan los alumnos en la lectura y en la escritura? y ¿A qué factores neuropsicológicos corresponden los errores que comenten al leer y escribir? En este sentido, el objetivo de la investigación es: Analizar los errores que presentan los alumnos que cursan el segundo grado de primaria en la escritura, con la intención de asociarlos a los factores neuropsicológicos.

Marco teórico

De acuerdo con Lezak (citado en Rufo, 2006) la neuropsicología surge en los siglos XIX y XX. Entre los principales exponentes se encuentra Paul Pierre Broca, quien, a mediados del siglo XIX, describe por primera vez el centro del lenguaje (área de Broca). Posteriormente, a principios del siglo XX, A.R. Luria (psicólogo Ruso) perfeccionó diferentes técnicas para estudiar el comportamiento de las personas con algún tipo de lesión cerebral.

Según, Loring (citado en Rufo, 2006) años más tarde, en un contexto de guerra, fue posible estudiar la función cerebral en el ser humano, a partir del comportamiento que presentaban quienes había sufrido traumatismos craneales, posibilitando determinar las áreas del cerebro que se utilizaban en las diversas manifestaciones.

Rains (citado en Rufo, 2006) señala que, a partir de tales hallazgos, surge una rama nueva del conocimiento científico y de la semiología clínica llamada neuropsicología, cuyo

objetivo es “estudiar las relaciones existentes entre la actividad cerebral y las funciones psicológicas superiores (gnosias, praxias, lenguaje, memoria, etc.)” (p.57).

En el mismo orden de ideas, Quintanar y Solovieva (2009) señalan que la neuropsicología es “una disciplina que estudia las relaciones entre la actividad cerebral y la vida psicológica en el niño y en el adulto, tanto en la patología como en la normalidad” (p. 36) Añaden que, durante las últimas décadas han aumentado las investigaciones sobre niños con dificultades en la adquisición de las matemáticas, la lectura y la escritura.

Lázaro (citado en Quintanar, et. al. 2016) señala que en la neuropsicología infantil existen diferentes perspectivas de cómo explicar y tratar las dificultades en el aprendizaje escolar. Sin embargo, sólo se analizará la histórico- cultural, en la cual el aprendizaje no es el resultado de la suma de funciones psicológicas aisladas (atención, memoria, pensamiento, etc.) sino “de un sistema de acciones que realiza conscientemente el niño” (p. 24).

Lo anterior coincide con lo que señala Vygotsky (citado en Quintanar, et. al. 2016) sobre que “la lectura, la escritura y el cálculo son acciones específicamente humanas, históricas por su origen, mediatizadas por su estructura, y conscientes y voluntarias por su funcionamiento”. (p. 24).

Ahora bien, qué son las acciones. Según Leóntiev, et. al (citado en Quintanar, et. al. 2016) la acción “se refiere a un proceso que realiza el sujeto y está dirigido a un objetivo consciente, el cual está determinado por el motivo de la actividad correspondiente” (p. 24) De esta manera, las acciones son: la lectura, la escritura, el dibujo, la resolución de problemas matemáticos, etc. (Lázaro, citando en Quintannar, et. al., 2016).

En este sentido, al observar los errores que comenten los alumnos en cada una de las acciones, desde la perspectiva histórico-cultural, se analizan y se relacionan con las

diferentes causas que los determinan (factores débiles), por lo que no sólo se describen (síntomas), pues el programa correctivo no se dirige a los síntomas sino a la causa (Lázaro, citando en Quintannar, et. al. 2016).

Para ello, se realiza un análisis neuropsicológico que implica “valorar el estado funcional de las zonas corticales altamente especializadas o factores neuropsicológicos” (Solovieva, citado en Quintannar, et. al. 2016, p.28) Cabe mencionar que el factor neuropsicológico es un concepto básico en la teoría de Luria.

De acuerdo con Luria y Tsvetkova (citado en Quintannar y Solovieva, 2003) se identificaron siete factores neuropsicológicos: el oído fonemático, el análisis y síntesis cinestésicos-táctiles, la organización secuencial motora, la regulación y el control de la actividad voluntaria, el análisis y la síntesis espaciales, la retención audio-verbal y la retención visualverbal; los cuales se relacionan con la actividad de las zonas secundarias y terciarias de la corteza cerebral.

Es importante resaltar que para realizar cualquier acción (lectura, escritura, etc.) se requiere la participación de diferentes factores neuropsicológicos, los cuales de manera particular realizan su aportación para lograr con éxito la actividad escolar. (Quintannar y Solovieva, 2003).

En este sentido, siguiendo los planteamientos de Quintannar, et. al. (2014) la lectura “constituye una actividad psicológica compleja que no se localiza en una zona exclusiva del cerebro. La organización de la lectura requiere la participación de diversos mecanismos cerebrales (nivel psicofisiológico), los cuales se forman durante la vida del niño en el proceso de su actividad” (p.25).

De esta manera, en el sistema funcional de la lectura participan los siguientes factores neuropsicológicos: El factor perceptivo visual (occipitales) permite reconocer la imagen visual de la letra, cuya función es el análisis de los elementos; el espacial (temporal, parietal y occipital) identifica la imagen visuoespacial y permite diferenciar letras similares. En la ejecución de lectura participan tres factores: cinestésico (parietal inferior) que se encarga de preparar el movimiento del aparato articulatorio; el cinético (frontal posterior) organiza el paso fluente de un movimiento articulatorio a otro, es decir, permite pasar de un movimiento a otro para leer de manera fluida, con prosodia y sin lectura anticipada; y el oído fonemático (temporal superior) que permite la diferenciación entre un fonema y otro con cercanía en rasgos (punto y modo). El factor de regulación voluntaria (frontales) permite la comprensión del sentido de la lectura, a partir de respetar los signos de puntuación; la retención audioverbal y visuo-verbal (temporal media y temporal-occipital) permite retener la información para comprender lo leído y, por último, el factor neurodinámico (estructuras subcorticales), que posibilita la estabilidad de la lectura, al leer rápido o hacer las pausas correspondientes. Quintannar, et. al. (2016)

Respecto a los tipos de errores, Quintannar, et. al. (2016) señala que si se equivocan en letras con similitud gráfica como: f-t; y u-n-m; i-j; h-k; a-o; l-b; o-c; k-b; n-r; e-r) tiene que ver con el factor de análisis visual; si se equivocan en letras con similar orientación espacial (e-s; d-g; b-p; p-d; b-d; p-q) tiene que ver con el factor espacial y si es en letras que representan fonemas con cercanía en rasgos (punto, modo o sonoridad), función, como: b-p; d-t; f-v; k-g; n-ñ; r-rr tiene que ver con el oído fonemático.

Con relación al órgano o sistema funcional de la escritura, los factores neuropsicológicos que participan son: Perceptivo-visual (occipital) que permite identificar la imagen visual de la letra al analizar sus elementos; el espacial (temporo-parieto-occipital) posibilita identificar la imagen visuo-espacial de la letra y las diferencia de letras similares. En la ejecución de escritura participa el Cinestésico (parietal) que se encarga de realizar el

esquema de movimientos de acuerdo con la imagen de la letra y el cinético (frontal posterior) permite los movimientos finos, del paso fluente de un elemento a otro, es decir, de escribir las letras de manera fluida, sin omisión o repetición de letras. Regulación voluntaria (frontales) posibilita elegir el objetivo (qué va a escribir), la combinación de letras y palabras, controla la comprensión del sentido de lo que escriben y de colocar los signos de puntuación; Cinestésico (parietal) se encarga de correlacionar el sonido y la letra a través de la pronunciación, diferenciando así articulemas cercanos, es decir, fonemas cercanos en rasgos (punto o modo); Fonemático (temporal superior) percibe los sonidos y diferencia los fonemas vocálicos y consonánticos, sordos- sonoros, etc.; el factor modal específico (auditivo) permite guardar la información para escribirla y neurodinámico (estructuras profundas) permite la estabilidad de la escritura, es decir, la rapidez, tamaño, intervalos, páginas. (Quintannar y Solovieva, 2003).

Es importante resaltar que “si uno de los factores neuropsicológicos que participa falla o es débil en su desarrollo funcional, afectará la función exitosa de este tipo de tareas” (Bonilla, citado en Quintannar, et. al. 2016). De esta manera, se debe identificar con claridad los factores neuropsicológicos débiles responsables de los errores que presentan los alumnos. Santana (citado en Quintannar, et. al. 2016) señala que las dificultades presentadas por los niños en la asimilación de diversas materias o asignaturas escolares pueden compartir un mismo factor débil en su función, siendo dichas dificultades el resultado de una reorganización sistémica deficiente (p.55).

Metodología

El estudio se caracterizó por tener un enfoque cualitativo con un alcance descriptivo, siguiendo el método de estudio de caso. La población participante estuvo conformada por dos estudiantes de educación básica que cursan el segundo grado escolar en una escuela Primaria Federal de Ayala, Morelos. En general, los 2 alumnos son varones, cuyas edades

oscilan entre los 7 años a los 7 años 11 meses de edad. La recogida de datos se llevó a cabo durante el Ciclo Escolar 2022-2023. Se utilizó como técnica de investigación la entrevista y como instrumento se aplicó el protocolo Verificación del Éxito Escolar en la Escuela Primaria (Solovieva & Quintanar, 2012) pero sólo se consideró el apartado de escritura.

Resultados

El 100% de los alumnos son varones cuyas edades oscilan entre los 7 años y 7 años 11 meses. En el caso 1. Al copiar letras similares en su espacialidad, sus elementos o cercanas en rasgos, es capaz de realizarlo sin dificultad, por ejemplo: p, b, q, d, f, t, s, z. Al copiar palabras lo realiza de manera correcta, sin embargo, no deja espacio entre ellas.

En la copia de oraciones no segmenta correctamente las palabras, no hace un adecuado uso del espacio, pues amontona las palabras y por ello separa mal las últimas. Sin embargo, copia bien cada palabra, mayúsculas y acentos que contienen las oraciones, por ejemplo: Enelparque crecenárbolesgrandes x En el parque crecen árboles grandes; Elcielodenochesellena deestrellas x El cielo de noche se llena de estrellas.

En la escritura de palabras que inician con una letra determinada, escribió correctamente sólo 3 palabras, por ejemplo: sapo, salsa y sal; omitió acentos, por ejemplo: papa x papá; omitió grafías, por ejemplo: pro x perro, pra x pera.

En el dictado de oraciones no segmenta adecuadamente las palabras, por ejemplo: enermar se enlasbartos x en el mar se ven los barcos. Sustituye grafías que no guardan ninguna relación, por ejemplo: er x el; bartos x barcos; omite grafías, por ejemplo: en x ven; sustituye grafías similares por sus elementos, las x los. En la escritura independiente, no segmenta correctamente las palabras, por ejemplo: bugabonmiermano x jugaba con mi hermano.

En el caso 2

Al copiar letras similares en su espacialidad, sus elementos o cercanas en rasgos, es capaz de realizarlo sin dificultad, por ejemplo: p, b, q, d, f, t, s, z.

Al copiar palabras lo realiza de manera correcta, dejando espacio entre ellas. En la copia de oraciones segmenta correctamente las palabras. Sin embargo, no hace un adecuado uso del espacio, pues inicia la siguiente oraciones donde termina la primera. Sin embargo, copia bien cada palabra y las mayúsculas, pero los acentos no, por ejemplo: En el parque crecen arboles grandes El cielo de noche se llena de estrellas La maestra explico una regla nueva.

En la escritura de palabras que inician con una letra determinada, lo realizó sin dificultad colocando mayúsculas en nombres propios, por ejemplo: pato, perro, papá, Bruno, soso, sapo, Ana, abeja; en dos palabras omitió el acento buro x buró, arbol x árbol; y en una palabra omitió grafías, por ejemplo: serpinte x serpiente.

En el dictado de oraciones no segmenta adecuadamente las palabras, por ejemplo: enl mar se en barcos x en el mar se ven los barcos y omite grafías, por ejemplo: en x ven; señor con pro unpar dezapato x la señora compró un par de zapatos

En la escritura independiente, no segmenta correctamente las palabras, por ejemplo: jugar y copie la tarea x jugué y copié la tarea; i se tarea y vi la tele x hice la tarea y vi la tele; jugar con mis muñecos.

Desarrollo y discusión

De acuerdo con los planteamientos de Quintannar, et. al. (2014) en el órgano o sistema funcional de la escritura, los factores neuropsicológicos que participan son: Perceptivo-visual (occipital) que permite identificar la imagen visual de la letra al analizar sus elementos; el espacial (temporo-parieto-occipital) posibilita identificar la imagen visuo-espacial de la letra y las diferencia de letras similares. En la ejecución de escritura participa el Cinestésico (parietal) que se encarga de realizar el esquema de movimientos de acuerdo con la imagen de la letra y el cinético (frontal posterior) permite los movimientos finos, del paso fluente de un elemento a otro, es decir, de escribir las letras de manera fluida, sin omisión o repetición de letras. Regulación voluntaria (frontales) posibilita elegir el objetivo (qué va a escribir), la combinación de letras y palabras, controla la comprensión del sentido de lo que escriben y de colocar los signos de puntuación; Cinestésico (parietal) se encarga de correlacionar el sonido y la letra a través de la pronunciación, diferenciando así articulemas cercanos, es decir, fonemas cercanos en rasgos (punto o modo); Fonemático (temporal superior) percibe los sonidos y diferencia los fonemas vocálicos y consonánticos, sordos- sonoros, etc.; el factor modal específico (auditivo) permite guardar la información para escribirla y neurodinámico (estructuras profundas) permite la estabilidad de la escritura, es decir, la rapidez, tamaño, intervalos, páginas. (Quintannar y Solovieva, 2003)

En el caso 1 es capaz de copiar letras similares en su espacialidad o en sus elementos (p, b, q, d f, t, s, z), por lo que si hubiese presentado errores en la primeras 4 grafías se relacionarían con el factor espacial y en las siguientes cuatro con el perceptivo visual.

En la copia de palabras no deja espacio entre las palabras, lo cual se relaciona con el factor regulación voluntario o el factor espacial.

En la copia de oraciones no segmenta correctamente las palabras, no hace un adecuado uso del espacio, pues amontona las palabras y por ello separa mal las últimas. Sin embargo, copia bien cada palabra, mayúsculas y acentos que contienen las oraciones, por

ejemplo: En el parque crecen árboles grandes x En el parque crecen árboles grandes;
El cielo de noche se llena de estrellas x El cielo de noche se llena de estrellas. Nuevamente se presenta el error de segmentación. Sin embargo, al presentarse en la copia podría relacionarse con el factor espacial.

En la escritura de palabras que inician con una letra determinada, escribió correctamente sólo 3 palabras, por ejemplo: sapo, salsa y sal; omitió acentos, por ejemplo: papa x papá; omitió grafías, por ejemplo: pro x perro, pra x pera; estos errores se relacionan con regulación voluntaria.

En el dictado de oraciones nuevamente presenta el error de no segmentar adecuadamente las palabras, por ejemplo: enermar se en las bartos x en el mar se ven los barcos, lo cual se relaciona con el factor de regulación voluntaria.

En la tarea completar oraciones comete errores ortográficos como por ejemplo: boy x voy, beo x veo, los cuales se relacionan con el factor cinestésico.

La sustitución de grafías similares, por ejemplo: cuambo x cuando, se relaciona con el factor espacial. La omisión de grafías, por ejemplo: en x ven se relaciona con regulación voluntaria. La sustitución de grafías similares por sus elementos, las x los, se relaciona con el factor perceptivo visual.

En la escritura independiente, nuevamente aparece el error de no segmentar correctamente las palabras, por ejemplo: bugabonmiermano x jugaba con mi hermano, lo cual se relaciona con el factor de regulación voluntaria.

Cabe mencionar que en todas las tareas no verifica sus errores, lo que coincide con el factor de regulación y control.

En el caso 2 copia letras similares en su espacialidad o en sus elementos (p, b, q, d, f, t, s, z), lo cual, como se mencionó anteriormente, se relaciona con los factores espacial y perceptivo visual.

Al copiar palabras lo realiza de manera correcta, dejando espacio entre ellas. En la copia de oraciones segmenta correctamente las palabras. Sin embargo, no hace un adecuado uso del espacio, pues inicia la siguiente oraciones donde termina la primera. Sin embargo, copia bien cada palabra y las mayúsculas, pero los acentos no, por ejemplo: En el parque crecen arboles grandes El cielo de noche se llena de estrellas La maestra explico una regla nueva. La omisión de los acentos en la copia se relaciona con el factor de regulación voluntaria.

En la escritura de palabras que inician con una letra determinada, lo realizó sin dificultad colocando mayúsculas en nombres propios, por ejemplo: pato, perro, papá, Bruno, soso, sapo, Ana, abeja; en dos palabras omitió el acento buro x buró, arbol x árbol; en una palabra omitió grafías, por ejemplo: serpinte x serpiente. La omisión de acentos y grafías, en este caso, se relaciona con el factor de regulación voluntaria

En el dictado de oraciones no segmenta adecuadamente las palabras, por ejemplo: enl mar se en barcos x en el mar se ven los barcos, señor con pro unpar dezapato x la señora compró un par de zapatos, lo cual se relaciona con el factor de regulación voluntaria. El error de omisión de grafías, por ejemplo: en x ven; también se relaciona con regulación voluntaria. La sustitución de grafías similares en sus elementos, por ejemplo: con pro x compró, error que se relaciona con el factor perceptivo visual.

En la escritura independiente, nuevamente presenta el error de no segmentar correctamente las palabras, por ejemplo: jugar y copielatarea x jugué y copié la tarea; i se

tarea y vilatele x hice la tarea y vi la tele; jugar conismuñecos, que se relaciona con el factor de regulación y control.

De acuerdo con lo anterior, el factor que aparece tanto en copia, dictado y escritura libre en ambos casos es el de regulación voluntaria. Sin embargo, para poder determinar que es este el factor débil es necesario que estos errores aparezcan en la lectura y en el cálculo.

En conclusión, el análisis de los errores a partir del enfoque neuropsicológico se considera que brinda muchos elementos para determinar el factor débil y con ello proponer el plan de intervención, pues dichos errores deben presentarse tanto en la lectura, como en la escritura y el cálculo. Sin embargo, para realizar un diagnóstico e intervención es necesaria una formación más especializada que brinde todos los elementos.

Referencias

Rufo, M. (2006). La neuropsicología: historia, conceptos básicos y aplicaciones. *Neurol* 2006;43 (Supl. 1): S57-S58
<http://www.publicacions.ub.es/refs/articulos/neuropsicologiau.pdf>

Solovieva, Y. y Quintanar, L. et. al. (2009) Dificultades en el proceso lectoescritor. Ed Trillas. México

Solovieva, Y. y Quintanar, L. (2014). Enseñanza de la Lectura, Método práctico para la formación lectora, Ed Trillas. México

Solovieva, Y. y Quintanar, L. et. al. (2016) Dificultades en el proceso lectoescritor. Ed Trillas. México

Percepciones sobre la atención a la diversidad en la práctica docente al iniciar la Maestría en Prácticas Educativas en Contextos de Vulnerabilidad Social y Diversidad Cultural

Esteban Silva Martínez.

e.silva@normalfronterizatijuana.edu.mx

Escuela Normal Fronteriza Tijuana

Sara Solís Trechuelo.

s.solis@normalfronterizatijuana.edu.mx

Escuela Normal Fronteriza Tijuana

Gema Leticia Jáuregui Grande.

g.jauregui@normalfronterizatijuana.edu.mx

Escuela Normal Fronteriza Tijuana

Línea temática 7. Práctica docente en materia de equidad e inclusión

Resumen

El objetivo del estudio fue identificar la percepción de los docentes sobre su respuesta ante la diversidad en la práctica docente al iniciar la Maestría en Prácticas Educativas en Contextos de Vulnerabilidad Social y Diversidad Cultural, en la Escuela Normal Fronteriza Tijuana. El estudio es de tipo exploratorio bajo un enfoque metodológico mixto, con tipo de diseño de una fase. La recolección de datos cuantitativos se hizo por medio del cuestionario Themis, y para los datos cualitativos un grupo focal, con un guion semiestructurado. La sistematización de la información

cuantitativa se hizo por medio de técnicas estadísticas en Excel, y la cualitativa a partir de la identificación de categorías deductivas e inductivas, posteriormente se realizó la triangulación de la información. Se obtuvo como resultado la identificación de líneas de atención en materia de diversidad e inclusión, siendo las dimensiones de recursos y procesos para la inclusión las que presentan mayores oportunidades de mejora.

Palabras clave: diversidad, inclusión educativa, práctica docente, procesos inclusivos.

Planteamiento del problema

En la actualidad la sociedad se puede caracterizar por la desigualdad, inequidad (UNESCO, 2023), tolerancia pasiva (Rivas, 1998), deshumanización (Paz y Miño, 2017), en donde se observa el sufrimiento del otro como un espectáculo (Mínguez et al., 2016); de tal manera, que en materia educativa se busca generar la renovación y transformación social, por medio de dos principios “Garantizar el derecho a una educación de calidad a lo largo de toda la vida” y “Reforzar la educación como proyecto público y bien común”, una educación basada en los derechos humanos (UNESCO, 2022), integrada por igualdad, equidad, inclusión y justicia social.

Baja California es un estado fronterizo, conformado por siete municipios, Tijuana, es uno de estos; cuenta con 1,922,523 habitantes (INEGI, 2020), 453,508 se encuentran en situación de pobreza (CONEVAL, 2020), del 2015 al 2021 emigraron 173, 027.07 personas (INEGI, 2020), y en el municipio reside el 59.6% de la población migrante del estado. Es considerada como una ciudad multilingüe por el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (2022), ya que se hablan 54 lenguas de 68 lenguas indígenas nacionales. De tal manera, que la población se caracteriza por la diversidad cultural, étnica, lingüística y social.

La Escuela Normal Fronteriza Tijuana, comprometida con la atención de las necesidades de la región, realizó un trabajo de colaboración con instituciones formadoras de docentes del estado y del país. La Maestría en Prácticas Educativas en Contextos de Vulnerabilidad Social y Diversidad Cultural, ha iniciado su primera generación en el mes de septiembre del presente año, con un total de 22 maestrantes. Su pertinencia radica en que la formación brinda respuesta a la caracterización de la comunidad Tijuanaense, por consiguiente, lograr el perfil de egreso es un compromiso institucional y social. Para el logro de los aprendizajes, Arriaga (2015) menciona que el diagnóstico inicial es una herramienta que permite elevar la calidad educativa y conocer “las habilidades, conocimientos, fortalezas, logros y oportunidades de mejora” (Ministerio de educación pública, 2023, p. 10), y brinda elementos para intervenir oportunamente en la construcción del conocimiento.

Por lo tanto, surge la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo perciben los profesores su práctica docente ante la diversidad al iniciar la Maestría en Prácticas Educativas en Contextos de Vulnerabilidad Social y Diversidad Cultural?. El objetivo que se plantea es identificar la percepción de los docentes sobre su respuesta ante la diversidad en la práctica docente al iniciar la Maestría.

Marco teórico

El marco normativo de la educación internacional y nacional promueven el respeto de los derechos humanos de la niñez y de la adolescencia, entre uno de los derechos principales está el derecho a recibir una educación de calidad (UNESCO, 2011), en donde todos y todas las estudiantes cuentan por igual (UNESCO, 2017). En la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible, se enuncia en el objetivo cuatro que se debe garantizar una educación de calidad, inclusiva y equitativa para todos los niños, niñas y adolescentes (NNA); abordar las desigualdades relacionadas con el género, la pobreza, el acceso y la participación al aprendizaje (ONU, 2016).

En el marco nacional, el artículo 3ro. Constitucional, expresa que “La educación se basará en el respeto irrestricto de la dignidad de las personas, con un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva” (p.1). A partir, de este antecedente la Ley General de Educación explica en el artículo 61, a qué se refiere la educación inclusiva.

Al conjunto de acciones orientadas a identificar, prevenir y reducir las barreras que limitan el acceso, permanencia, participación y aprendizaje de todos los educandos, al eliminar prácticas de discriminación, exclusión y segregación...se basa en la valoración de la diversidad, adaptando el sistema para responder con equidad a las características, necesidades, intereses, capacidades, habilidades y estilos de aprendizaje de todos y cada uno de los educandos (DOF, 2019, p.23).

La diversidad es la diferencia entre las personas, Casanova (2011) las organiza por razones: sociales, de carácter general, de capacidad y de salud. Entre las razones sociales está el género, raza, etnia, orientación sexual, idioma, cultura, religión, situación migratoria, entornos vulnerables, aislados y rurales, y entornos familiares de conformación diversa. De carácter general, están los estilos de aprendizaje, ritmo de aprendizaje, intereses y motivaciones personales. De capacidad: Habilidades, capacidad cognitiva, dificultades de aprendizaje, discapacidad o trastornos del desarrollo, y capacidad económica. De salud, enfermedades, convalecencias crónicas y hospitalización (UNESCO, 2017, y Casanova, 2011).

La diversidad que se observa en las escuelas es un reflejo de la diversidad social que se aprecia en el mundo se puede identificar desde dos perspectivas, la primera desde un problema a resolver, en donde existe el rechazo de por medio, y se separa de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Directores que hacen escuela, 2015); o desde el valor y reconocimiento (Moliner, Moliner, y Sanahuja, 2018), en donde se construye un espacio inclusivo, se valora, respeta, integra y se aprende, de la diferencia.

Para su atención, Aldámiz-Echevarría *et al.* (2009, citado por Moliner *et al.*, 2018) menciona que algunos factores de la diversidad se requieren potenciarlos, por ejemplo, la cultura, la diversidad lingüística, las capacidades cognitivas, etc., porque representan la singularidad; y otros compensarlos, por ejemplo, los distintos tipos de estilos y ritmos de aprendizaje, la economía, es decir, compensar todos los factores que pudieran causar desigualdad. Por consiguiente, el papel del docente se vuelve fundamental para generar ambientes de igualdad y equidad en el entorno comunitario, escolar y áulico, reconocido como un agente de transformación social.

Para responder a la diversidad en las aulas heterogéneas (Directores que hacen escuela, 2015), se propone considerar tres cuestiones: el espacio físico, la organización del trabajo del aula, y las consignas de trabajo. Dentro del espacio físico, el docente hace uso de todos los espacios de la escuela y aula, para fomentar el interés, motivación y facilitar el acceso y aprendizaje, se sugiere involucrar al estudiantado para la organización áulica. Con respecto a la organización del trabajo, se plantea formular actividades significativas para los NNA, considerar distintas formas de abordaje de los contenidos y evidencias de aprendizaje, generar espacios para la comunicación de propuestas y compartir aprendizajes por parte del estudiantado, establecer tiempos variables para resolver actividades y promover agrupaciones flexibles con distintos criterios.

Las consignas de trabajo se consideran fundamentales para favorecer la autonomía, se caracterizan por relacionar los conocimientos previos, establecer la libertad de procedimientos para resolver una misma tarea, que posibiliten la diversidad de respuestas, y permita la elaboración de distintas evidencias de un solo aprendizaje.

Metodología

Diseño

El estudio es de tipo exploratorio, lo cual permite un primer acercamiento al objeto de interés (Arias, 2012), se realizó bajo un enfoque metodológico mixto con tipo de diseño de una fase, la cual se desarrolla en tres momentos, el primero consiste en recuperar y analizar datos cuantitativos y cualitativos; en el segundo se fusionan los resultados; y en el tercero se interpretan los resultados y se comparan (Cresweell, J. y Cresweell, D., 2018). Para la recolección de datos cuantitativos se utilizó el cuestionario Themis (Azorín y Ainscow, 2018), compuesto por 65 ítems con cinco opciones de respuesta tipo likert. La recolección de datos cualitativos se llevó a cabo mediante un grupo focal con un guion semiestructurado conformado inicialmente por ocho preguntas de reflexión.

Caracterización de los participantes en el cuestionario

Participó el 100% de los maestrantes que ingresan al programa. El 82% son del género femenino y el 18 % masculino, con una edad promedio de 33 años. El 36 % estudió la Licenciatura en Educación Primaria, el 18% la Licenciatura en Educación Preescolar, el 14 % la Licenciatura en la Enseñanza y el Aprendizaje de las Matemáticas en Secundaria, el resto estudió Licenciaturas relacionadas con la docencia. Con respecto a los años en servicio el 36 % se encuentra en un rango de 1 a 5 años, el 32% de 6 a 10 años, el 14% de 11 a 15 años y el 18 % de 16 a 20 años. En cuanto a la función que desempeñan el 73% son docentes frente a grupo, el 9% Asesores Técnicos Pedagógicos (ATP), el resto realiza funciones de orientación, dirección, prefectura y coordinación representando el 5% respectivamente.

Caracterización de los participantes del grupo focal

Los participantes fueron seleccionados a partir de los siguientes criterios, años de experiencia, función y nivel en el que labora. El grupo se conformó con siete participantes bajo la siguiente diversidad, un docente de preescolar novel, un docente de primaria en el rango de 16-20 años de servicio, un directivo, un asesor técnico, un coordinador, un docente de secundaria y uno de nivel superior.

Técnicas e instrumentos

El instrumento que se utilizó para recabar información cuantitativa fue la herramienta de Themis (Azorín y Ainscow, 2018), que tiene como objetivo conocer la percepción del docente sobre su respuesta ante la diversidad, y generar un proceso reflexivo en las escuelas sobre cómo se atiende la inclusión educativa (Azorín-Abellán, 2018), en busca de la justicia social. El cuestionario consta de 65 ítems, organizados en tres dimensiones: contextos (conformada por 23 ítems), recursos (por 19 ítems), y procesos (integrada por 23 ítems). El tipo de respuesta se plantea en escala de likert con cinco opciones, estas van en función al grado de acuerdo o desacuerdo con la afirmación planteada (1=totalmente en desacuerdo, 2=en desacuerdo, 3=indiferente -ni de acuerdo ni en desacuerdo-, 4=de acuerdo y 5=totalmente de acuerdo). La validación del instrumento se realizó por medio de inter-jueces.

Procedimiento de aplicación

El proceso para recolectar la información fue establecer comunicación directa con cada uno de los participantes por medios electrónicos o de forma personal. El cuestionario se aplicó a través de un formulario de google mismo que fue administrado por Whatsapp en el mes de agosto del presente año y estuvo habilitado por tres días. Con respecto al grupo focal, se envió una

invitación por correo electrónico y se confirmó la participación de forma personal. La sesión se llevó a cabo en el mes de septiembre en línea por medio de Zoom con una duración de 1 hora 45 minutos.

Procedimiento de análisis

Una vez obtenidos los datos de la aplicación del cuestionario Themis, se sistematizaron las respuestas en un documento de Excel. Se calculó la media (\bar{X}) y la desviación estándar (DS). A partir de estos resultados se aplicaron los siguientes criterios de agrupamiento de datos: aspectos destacables aquellos ≥ 4.6 ; aceptables aquellos entre 4 y 4.59; mejorables aquellos < 4 . Posteriormente se elaboraron tablas en las que se presentan los ítems con las medias más altas y más bajas (≥ 4.6 y < 2.5). Con respecto al grupo focal, se realizó la transcripción del ejercicio, se identificaron cinco categorías deductivas y tres inductivas, siendo un total de ocho categorías organizadas en las siguientes dimensiones: Contextos educativos, Recursos para la inclusión, y Procesos inclusivos.

Resultado

El cuestionario es de naturaleza cuantitativa, su análisis es de tipo descriptivo (media y desviación estándar), se realizó por medio del programa de Excel. El cuestionario comprende cinco opciones de respuesta en función del grado de acuerdo o desacuerdo con el ítem planteado. Se consideraron como aspectos destacables aquellos ≥ 4.6 ; aceptables aquellos entre 4 y 4.59; y mejorables aquellos < 4 . La siguiente tabla, presenta los ítems que se consideran como aspectos destacables, se ordenan de menor a mayor puntuación, sin clasificarlas por dimensión.

Tabla 1 Aspectos destacables resultantes de la aplicación del cuestionario Themis

ASPECTOS DESTACABLES ≥ 4.6		
Iguales o superiores a 4.6		
Ítem		DS
0	La prevención de discriminaciones forma parte de mi tarea docente. ,8	0,87
3	Trabajo de forma colaborativa con mis colegas. ,6	0,49
3	La diversidad del alumnado es un aspecto que enriquece el proceso educativo. ,6	0,59
4	Planifico la enseñanza teniendo en mente a todo el alumnado. ,6	0,5
1	En la evaluación no solo considero el resultado final, sino también el progreso del estudiante. ,6	0,49
2	Es importante que el alumnado sea evaluado con notas individuales y de equipo para valorar su trabajo personal y grupal. ,6	0,5

Fuente: Elaboración propia

Dentro de los aspectos destacables los participantes señalan que la prevención de discriminaciones forma parte de su tarea docente (ítem 10, \bar{X} 4.8) de igual forma, consideran que la diversidad del alumnado es un aspecto que enriquece el proceso educativo (ítem 43, \bar{X} 4.6). Por otra parte, con respecto a los procesos de planificación y evaluación, los participantes manifiestan que planifican considerando a todo el alumnado, la evaluación no solo toma en cuenta el resultado final, sino que también el progreso del estudiante, en esta evaluación se consideran procesos individuales o grupales (ítems 44, 61 y 62, \bar{X} 4.6). Otro aspecto destacable que resulta de los datos es el trabajo colaborativo entre colegas (ítem 13, \bar{X} 4.6).

En relación a los aspectos que resultaron mejorables se obtuvieron los siguientes datos, cabe señalar que en la tabla que se presenta a continuación se consideran de ese rango aquellos que resultaron con la \bar{X} más baja, es decir ≥ 2.5 .

Tabla 2 Aspectos mejorables resultantes de la aplicación del cuestionario Themis

ASPECTOS MEJORABLES ≥ 2.5			
Ítem		\bar{X}	DS
5	Practico actividades de coenseñanza (dos o más docentes impartiendo clase en una misma aula).	2,5	1,34
1	En la escuela hay un banco de recursos para el alumnado que lo necesita (por ejemplo: préstamo de libros de texto).	2,4	1,18

ASPECTOS MEJORABLES ≥ 2.5

2	La escuela forma parte de una red para la colaboración con otras escuelas (regional, nacional o extranjero).	,2	2	1,02
3	El aula de informática está equipada con computadoras suficientes para la cantidad de alumnos por grupo.	,1	2	1,48
4	Los estudiantes que así lo requieren disponen de medios alternativos para el acceso al currículo, a la información o a la comunicación.	,1	2	1,13
8	La escuela ofrece actividades deportivas en horario extraescolar.	,0	2	1,17
9	La escuela cede sus instalaciones para otras actividades en periodo vacacional.	,0	2	1,25
5	La escuela organiza actividades para introducir al alumnado en su próximo destino escolar (por ejemplo: visitas programadas a otras escuelas en Educación Primaria/Secundaria/Formación Profesional/Universidad).	,0	2	1,15
6	La escuela tiene en plantilla suficientes especialistas/auxiliares para atender la diversidad del alumnado.	,9	1	1,11
2	La escuela tiene tecnología en todas las aulas (cañón, proyector, ordenador, pizarra digital).	,6	1	0,85
7	La escuela oferta actividades culturales en horario extraescolar (teatro, cine, coro, danza, prensa)	,6	1	0,96

Fuente: Elaboración propia

Respecto a los aspectos que resultaron mejorables se registra un número significativo de situaciones que requieren cambio o mejora. Dichos aspectos están relacionados con las tres dimensiones: contextos, recursos y procesos. Sin embargo en dos de ellas es donde se observa mayor índice de aspectos susceptibles de atención, siendo la de recursos la que obtiene los resultados más bajos y una \bar{X} de 2.7, seguida de la dimensión de contextos con una \bar{X} de 3.6. Para continuar con el análisis de los resultados que guardan relación con aspectos mejorables se consideraron las ≥ 4.0 , asimismo, se agruparon aquellos ítems que obtuvieron \bar{X} entre 3.0-3.9, \bar{X} 2.6-2.9 y ≥ 2.5 .

Los ítems que obtienen la ≥ 2.1 , están relacionados con la organización de la escuela, la oferta de actividades extraescolares, el apoyo de especialistas y la disposición de tecnología en las aulas. En relación a los ítems que obtuvieron \bar{X} 2.2-2.5, resaltan aspectos relacionados con las redes de colaboración entre escuelas, la disposición de recursos en la escuela para los alumnos que lo requieren y la práctica de actividades de coenseñanza.

Con respecto del grupo focal, la información recogida en las grabaciones de video y audio fue transcrita en el formato de la guía semiestructurada, se organizó por ocho categorías y se clasificaron en las dimensiones: Contextos educativos, Recursos para la inclusión, y Procesos inclusivos. Los datos fueron sometidos al análisis del contenido organizando el texto a partir de la categorización. El código utilizado para identificar las citas en la transcripción de datos fue P que representa al participante y L a las líneas donde se ubica la cita. A continuación se presentan los resultados obtenidos de dicho proceso.

Herramientas e instrumentos para obtener información

Utilizan el diagnóstico inicial para obtener información del contexto socioeconómico de los

NNA, por medio de las siguientes estrategias: observación, fichas psicopedagógicas, percepciones de las y los maestros (as), junta con padres y madres de familia antes y durante el ciclo escolar, y el diálogo informal con el estudiantado.

“logro conocer la situación socioeconómica de mis estudiantes gracias al diagnóstico” (P1L1-2), “fichas psicopedagógicas, la comunicación con los alumnos, el no juzgarlos cuando nos están platicando y poner cara de empatía y sorpresa para que te sigan contando, es ahí de donde más sacamos información (P3L123-125)”.

Conocimiento de los estudiantes

Consideran como dato socioeconómico el nivel económico, realizan una relación entre el nivel académico de los padres y madres de familia, y el tipo de trabajo que tienen. Observan aspectos relacionados con el cuidado y presentación del menor, entre estos, destacan información sobre el aseo personal, la vestimenta, y el tipo de lonche. Aspectos familiares: tipo de conformación familiar y situaciones conflictivas intrafamiliares. Con relación al aprendizaje, sobre los siguiente estilos de aprendizaje: visual, auditivo y kinestésico.

“En la escuela tenemos hijos de profesionistas, otra minoría también es hijos de padres que a lo mucho terminaron el bachillerato” (P1L3-5), “cuáles son sus condiciones, si viene aseado, si se duerme en el aula porque se llegó a dormir el niño en el aula, platicando con él pues decía no que no había comido” (P2L66-68).

Reconocimiento de los tipos de diversidad

Reconocen la diversidad cultural, económica, social, lingüística, familiar, física; respecto, a los procesos de aprendizaje y enseñanza, los estilos de aprendizajes (visual, auditivo y

kinestésico), nivel de desempeño, conocimientos e intereses.

“Los niños no están en el mismo nivel de desempeño, entonces esta misma desigualdad socioeconómica genera otras otras desigualdades, no todos los niños parten del mismo punto de partida” (P4L140-141), “tenemos diversidad dentro de las familias, yo creo que eso es en todas, y que se juntan, se unen con la diversidad cultural, dentro de mi plan, dentro de la escuela en la que estoy, existen pues mucha migración de diferentes países, vienen de Venezuela, tenemos alumnos de Colombia”. (P5L154-156).

Vivencias docentes a partir de la información del diagnóstico

Se identificaron dos distintas experiencias, la primera la información sociodemográfica y familiar se utiliza para conocer al estudiantado; y la segunda a partir del conocimiento obtenida se ejecutan algunas intervenciones áulicas, ya sea relacionadas con el proceso de aprendizaje, y/o con la generación de un ambiente inclusivo mediado por valores actitudinales, “empiezo con vocabulario muy básico y poco a poco voy subiendo de nivel para que al final de primer año ya puedan expresar ideas, me salgo completamente del programa” (P7L217-218).

Recursos para la inclusión

Carencia de recursos

La percepción de los maestros de acuerdo con el centro de trabajo donde laboran, considera que no existen los recursos necesarios para atender a los NNA, enuncian la falta de personal como apoyo administrativo-organizacional, y de profesionales como psicólogos, USAER o de atención para minimizar las barreras de comunicación y aprendizaje. Por otra parte, se han sentido limitados(as) por parte de los(as) directivos(as) escolares, por la falta de apoyo para

realizar intervenciones en la resolución de situaciones problemáticas relacionadas con la desigualdad económica, “no tenemos ningún tipo de apoyo de ningún tipo, en el área como de USAER o tipo psicológico o de Niños de Educación Especial, tenemos muchos de esos niños pero no tenemos nadie que nos apoye” (P7L258-260)

Procesos inclusivos

Fomento de valores asociados a la inclusión

Los valores se desarrollan de dos formas, ya sea como tipo contenido, o a partir de una situación cotidiana como elemento que genera la igualdad y previene la exclusión. Los valores que desarrollan son el apoyo mutuo, cooperación, convivencia, y respeto por la diferencia. Con respecto, a las familias se fomenta la confianza, con el fin de obtener información de los NNA, y/o establecer un trabajo colegiado.

“Nosotros hemos aprendido a aprovechar muchísimo es la segunda lengua que manejan los niños, en nuestro jardín mayormente hay niños que manejan el idioma inglés” (P6L176-177), “considero que como sociedad si no le damos la mano a alguien que lo necesita desde todos los ámbitos desde lo afectivo, desde lo económico, desde lo que es comer aveces dignamente algo, entonces yo considero que desde mi aula, es lo que trato de hacer con los niños,” (P2L50-52).

Gestión del aprendizaje

Se identifican propuestas didácticas homogéneas y heterogéneas que consideran los niveles de aprendizaje del alumnado, existe la integración de la diversidad lingüística y cultural con el fin de fortalecer el aprendizaje, y se realizan ajustes al plan de estudios que respondan a las

características del alumnado. Con respecto a la participación, se promueve el trabajo en equipos y la cooperación, se busca favorecer la integración entre las y los miembros del grupo, “Integro a los alumnos a través de mis actividades que tratan de hacer participar a la mayoría de los alumnos” (P7L202-203) “tratamos de desarrollar actividades que los tomemos en cuenta a todos” (P1L348-349).

Evaluación inclusiva

Se aprecia como un problema a nivel federal y estatal, o una situación difícil de realizar; las dificultades que se identifican es lograr trasladar la valoración cualitativa a cuantitativa, e interpretar los procesos de desarrollo de cada NNA en un grupo diverso y numeroso. Por otra parte, se logran realizar propuestas con metas individuales para algunos estudiantes, a partir de sus características individuales.

“Ha sido un reto integrar y saber interpretar a partir de las habilidades de cada uno de nuestros alumnos, los procesos de desarrollo en cada uno, interpretarlas, ser inclusivo incluso es muy complejo, en un grupo diverso no atender verdaderamente las necesidades específicas de cada uno de mis alumnos... si bien tenemos disposición a veces es parte de nuestra propia cultura, tenemos arraigadas ciertas prácticas verdad, que creemos que pues son normales entre comillas, que así son, que así se viven (P5L468-474).

Discusión y conclusiones

La evaluación docente de la atención a la diversidad ha permitido identificar aspectos destacables, aceptables y mejorables en materia de diversidad e inclusión, a partir de las siguientes dimensiones: contextos educativos, recursos para la inclusión y procesos inclusivos.

Se encontró que la dimensión que requiere mayor atención es la de recursos, ya que no se cuenta con el apoyo suficiente dentro de las escuelas para atender las barreras de comunicación y aprendizaje de los NNA; sin embargo, surge la reflexión sobre si los maestrantes consideran que la atención a la diversidad debe ser brindada por un agente distinto al docente frente a grupo; o simplemente apuntan a otros agentes por no tener los suficientes conocimientos y herramientas, o por la cultura que se ha instalado durante los últimos años, una cultura que asume la diferencia como un problema (Moliner et al, 2018), en donde la atención radica en alguna estrategia de exclusión.

Por otra parte, se identificó que los maestrantes muestran interés y compromiso por atender a la diversidad; siendo una oportunidad de mejora ampliar la visión de los tipos de diversidad, y valorar desde qué perspectiva la llevan a cabo en el discurso, en contraste con la práctica docente.

La herramienta Themis considera una serie de fases, en este estudio se ha cumplimentado las primeras dos, que consisten en la evaluación de necesidades con la aplicación del cuestionario y el ejercicio con el grupo focal, y la segunda fase consiste en la identificación y selección de líneas. En el estudio, resulta relevante atender aspectos relacionados con la política educativa en materia de inclusión, la creación de redes de colaboración institucional e interinstitucional para favorecer las prácticas educativas.

Por otra parte, para favorecer la inclusión resulta relevante la gestión de proyectos relacionados con aspectos tecnológicos, de infraestructura, mobiliario, generación de espacios que ofrezcan oportunidades inclusivas.

Con relación a la dimensión de contextos, se obtuvo que los maestrantes sí cuentan con información del estudiantado, relacionada con aspectos sociodemográficos, familiares, y de

aprendizaje, sin embargo, no siempre se utiliza esta información para realizar ajustes a los procesos de aprendizaje y enseñanza.

Por último, en la dimensión de procesos para la inclusión los datos obtenidos fueron aspectos destacables para la inclusión; sin embargo se identificaron aspectos a mejorar en el grupo focal, por ejemplo, la gestión del aprendizaje a partir de la heterogeneidad, en la evaluación, manifiestan la dificultad para valorar el proceso considerando las características individuales de los NNA, y la complicación de realizar un proceso claro para la asignación de una calificación cuantitativa que refleje el proceso individual, y sea acorde a lo normado por el sistema educativo.

Con la naturaleza del programa y la temporalidad han de generarse estrategias de acompañamiento que atiendan las líneas identificadas por dimensión. En un futuro se contempla la realización de un estudio de alcance descriptivo o correlacional de cohorte longitudinal, bajo el mismo enfoque de metodología mixta.

Referencias

- Arias, F. (2012). El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica (6ta. ed.). Epistame.
- Arriaga, H., (julio-septiembre, 2015). El diagnóstico educativo, una importante herramienta para la calidad de la educación en manos de los docentes. Atenas, 3(31), p. 63-74.
<https://www.redalyc.org/pdf/4780/478047207007.pdf>
- Azorín Abellán, C. (2018). Percepciones docentes sobre la atención a la diversidad: propuestas desde la práctica para la mejora de la inclusión educativa. Revista de la Facultad de Educación de Albacete, 33(1), p.173-188.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6536525.pdf>
- Azorín-Abellán, C. (2018). The Journey towards Inclusion: Exploring the Response of Teachers to the Challenge of Diversity in Schools. Revista Colombiana de Educación, 75, p. 39-58.
<http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n75/0120-3916-rcde-75-00039.pdf>
- Casanova, M.(2011). Educación inclusiva: un modelo de futuro. Madrid: Wolters Kluwer.
- Coneval (2020). Medición de la pobreza en los municipios de México, 2020.
https://www.coneval.org.mx/Medicion/Documents/Pobreza_municipal/2020/Presentacion_Pobreza_Municipal_2020.pdf
- Creswell, J., y Creswell, D. (2018). Research Desing Qualitative, Quantitative, and Mixed methods approaches (5ta. ed.). Sage.
- Directores que Hacen Escuela, (2015). Enseñanza en aulas heterogéneas. OEI, Buenos Aires.
https://portaldelasescuelas.org/wp-content/uploads/2016/03/1_a_Ensenanza_en_aulas_heterogeneas.pdf
- <https://www.inali.gob.mx/detalle/2022-05-22-06-23-50>

INALI.(mayo, 2022). Tijuana es declarada Ciudad Multilingüe. Gobierno de México.

INEGI. (2020). Número de habitantes por municipio.
<https://cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/bc/poblacion/default.aspx?tema=me&e=02>

DOF (2019). Ley General de Educación. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>

Mínguez, R., Romero, B., & Pedreño, M. (2016). La pedagogía del otro: bases antropológicas e implicaciones educativas. *Revista Interuniversitaria*, 28(2), p. 163–183.
<https://doi.org/10.14201/teoredu282163183>

Ministerio de educación pública (2013). Evaluación diagnóstica: conocer para mejorar.
https://ddc.mep.go.cr/sites/all/files/ddc_mep_go_cr/adjuntos/evaluacion_diagnostica_v1_0.pdf

Moliner,O., Moliner, L., y Sanahuja, A. (2018). Percepciones sobre el concepto y la gestión de la diversidad en un centro en proceso de democratización escolar. *Revista de Investigación Educativa*, 36(2), p.455-469. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.36.2.293191>

ONU (2016). Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible.
<https://www.cedhnl.org.mx/bs/vih/secciones/planes-y-programas/Agenda-2030-y-los-ODS.pdf>

Orden Jurídico Nacional. (2019). Artículo 3ro.
<http://www.ordenjuridico.gob.mx/Constitucion/articulos/3.pdf>

Paz-y-Miño, S. N. (2017). La deshumanización de la sociedad. *Razón y Palabra*, 21(499), p.688–697. <https://www.revistarazonypalabra.org/index.php/ryp/article/view/1023>

Rivas, L. (julio-diciembre, 1998). La tolerancia y el buen maestro. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 3 (6), p.243-272. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14000604.pdf>

UNESCO. (2011). La UNESCO y la educación: toda persona tiene derecho a la educación.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000212715_spa

UNESCO. (2017). Guia para asegurar la inclusión y la equidad en la educación.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592/PDF/259592spa.pdf.multi>

UNESCO.(2022).Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381560/PDF/381560spa.pdf.multi>

UNESCO-IBE.(2023). Sobre oportunidades y desigualdades en educación. Curriculum on the
move. Thematic note 33.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386636?posInSet=5&queryId=ab34f68c-f378-4d91-acc4-fcd9a8386465>

Inclusión educativa: una perspectiva sentipensante para la atención educativa

Ruth Ramírez López

gto10215020@normales.mx

Escuela Normal Oficial de León

Pedro Martín Avila Luna

gto10000061@normales.mx

Escuela Normal Oficial de León

Línea temática: 7. Educación, desigualdad social e inclusión

Resumen

Sentipensar surge como paradigma que se posiciona en el horizonte de la educación actual, mostrando nuevas formas de comprender, reflexionar y apropiarse de principios que dirijan los procesos de enseñanza y aprendizaje para despertar en docentes nociones de cómo abordar y enseñar en la realidad, fusionando la educación emocional con la cognitiva, siendo conscientes de que la Inclusión Educativa fomenta el repensar-se y transformar-se. Se emplea como sustento las propuestas de Sentipensar expuesto por Saturnino de la Torre e Inclusión Educativa de Gerardo Echeita. La investigación se desarrolla por medio de un Estudio de Casos apoyada de la técnica de entrevista aplicada a un total de 18 docentes de educación primaria que ofrece el servicio USAER, con el objetivo de analizar los Sentipensares y Sentipensar la Inclusión Educativa, las actitudes que surgen en función de atender a los niños a partir de las experiencias, con el fin de darse cuenta que la Inclusión es un proceso largo que se debe de cumplir a partir de la fusión de los principios de la didáctica,

la pedagogía, la sociología y la filosofía que en conjunto influyen en el sentir, pensar y actuar para el reconocimiento de la Inclusión Educativa.

Palabras clave: Sentipensar, Inclusión Educativa, Metodologías Inclusivas

Planteamiento del problema

La Inclusión Educativa es una estrategia destinada a atender a la diversidad, en específico a la población en situación de discapacidad, altas capacidades y problemas vinculados con el aprendizaje, cuya pretensión es hacer valer sus diferencias y que las mismas no imposibilitan el derecho a la educación de cada niña, niño, adolescente y joven por cumplir sus necesidades de pertenencia, permanencia y participación dentro de un espacio y un tiempo con el fin de que puedan adquirir un aprendizaje. La misma es responsabilidad de todos, donde se involucran docentes de escuela regular, de Educación Especial y de Inclusión Educativa, en el sentido de que existe un trabajo colaborativo entre las partes para conseguir los objetivos. Es notorio que la misma se ha puesto en marcha con dificultades, pese a la existencia y exigencia en los planes y programas de estudio y por lo tanto sus avances son poco reconocidos en los espacios educativos, aunado a la disputa que existe dentro de la misma educación, entre los conocimientos (pensamiento) y emociones (sentimientos).

Esto genera la idea que tal estrategia ha presentado altibajos y existen situaciones en las que las escuelas comprenden la Inclusión Educativa como un término asociado solamente a la idea de aceptar a todos, pero al mismo tiempo, se rechaza a algunos sujetos debido a que el respeto, reconocimiento, equidad, calidad que reflejan, se asocia con la poca simpatía por el otro, reconociendo que hay un sinnúmero de perspectivas que reflejan sentimientos y pensamientos que a su vez permean en las acciones y por tal motivo el impacto de unos y otros tienen distinta intensidad.

Esta investigación es abordada desde la temática del Sentipensar que acorde con Saturnino de la Torre y Ma. Candida Moraes es, “el proceso mediante el cual ponemos a trabajar conjuntamente el pensamiento y el sentimiento, fusión de dos formas de interpretar la realidad, a partir de la reflexión y el impacto emocional, hasta converger en un mismo acto de conocimiento que es la acción de sentir y pensar” (De la Torre & Moraes, 2002, pág. 41).

En este sentido, la investigación tuvo como finalidad comprender cómo se percibe dicha estrategia por los docentes de escuela regular que han tenido un contacto con el servicio de Educación Especial: USAER, desde la óptica y los planteamientos de los sentipensares que dirigen a restaurar las intervenciones, los objetivos y las metas de la Educación que pretende ser inclusiva, de las Estrategias que mencionan atienden a todos y de las Prácticas consideradas como igualitarias garantes de atención a las diferencias que retoma la Inclusión Educativa (De la Torre & Moraes 2002).

De ello surgió la pregunta ¿cuáles son los sentipensares del profesorado ante la Inclusión Educativa? para reconocer cual es el efecto que estos producen en la aplicación de la estrategia “Inclusión Educativa”, si se asocia principal con el desarrollo de lo cognitivo o bien es permeada desde el plano socioemocional siendo el objetivo fundamental de esta investigación “analizar los Sentipensares de los docentes en torno a la Inclusión Educativa”.

Marco Teórico

La educación ha establecido una dinámica en los sujetos que en ella participan caracterizada por identificarlos como seres racionales, estrictos consigo mismos, puesto que es más conveniente actuar desde la razón que de la emoción, por ello, es necesario promover un cambio radical en la enseñanza, existen investigaciones sobre cómo los docentes afrontan las situaciones dentro de la escuela, con los nuevos paradigmas y formas que se pretende ver la

educación tal como “El nuevo paradigma de la Educación en la Promoción de una Sociedad Inclusiva (Duque & Durán, 2020). Es por ello que en esta investigación se requiere dejar en claro los sustentos que giran en torno a dos conceptos; Sentipensar e Inclusión Educativa como estrategias vinculadas con la enseñanza.

En el ámbito de la psicología, filosofía y sociología de la educación, se encuentran los aportes de Saturnino de la Torre y Ma. Cándida Moraes (2002), quienes proponen un paradigma innovador para afrontar la educación, el Sentipensar, el cual plantea la idea de que el acto de lo educativo es una cuestión que debe de impulsarse desde la integralidad, donde pensamientos, emociones, intuiciones y sentimientos están en permanente diálogo o flujo acorde con la teoría Autopoietica de Humberto Maturana (1995), con la finalidad de formar personas que sienten, piensan, reflexionan, son creativos y críticos.

Asimismo, desde la comprensión de las Ciencias de la Educación, se plantea la Inclusión Educativa, como una estrategia política, técnica, pedagógica y didáctica que posibilita el estudio y la comprensión del fenómeno de la Atención a la Diversidad, siendo uno de sus exponentes en el ámbito hispanohablante, Gerardo Echeita (2006), quien a partir de los planteamientos de Susan y William Stainback (2007) Tony Booth y Mel Ainscow (2011) y Mel Ainscow et al. (2001), la identifica como una serie de acciones holísticas que permitirán la reducción o eliminación de las Barreras para el Aprendizaje y la Participación que enfrentan alumnos en situación de vulnerabilidad, por no acceder al Derecho a la Educación, a través de propuestas planificadas que impulsan el acceso, participación y construcción de aprendizajes a través de una educación de calidad, pertinente, accesible, asequible y que se da en condiciones equitativas, como bien lo puede ser el Aula Inclusiva (Borsani, 2019), debido a que la misma da soporte al nuevo modelo educativo que precisa la adaptación de la escuela al alumno.

La dinámica profesional asociada al trabajo de los docentes los lleva a enfocarse y prestar atención a acciones o estrategias que dominan y conocen de principio a fin, sobre aquellas que les pueden causar conflictos en su implementación. Ello lleva a que las investigaciones que se presentan a continuación sobre Sentipensar se centren en la educación básica y regular, más que la Educación Inclusiva. Para la demostración de ello se presentan a continuación:

Yeimi Muñoz y Sandi Flórez (2020), realizaron un proyecto de investigación denominado *“Maestros, niñas y niños sentipensantes. El lugar de emocionalidad en la escuela”* en Colombia, en el marco de la Investigación-Acción, donde se estudia la educación contemporánea dedicada a educar a los alumnos desde el desarrollo cognitivo, dando poco espacio y apertura a la educación emocional, llevando así a comprender cómo contribuye la formación sentipensante en la vida académica de las niñas y los niños, pero en específico de los docentes, analizando la función del docente por medio de prácticas pedagógicas, en las que se parte de la sensibilización y dominio de las emociones en las y los alumnos.

Por otro lado, se encuentra Deyby Espinosa (2020), quien desarrolló una investigación sobre la Educación y el Sentipensar, titulada *“Práctica Pedagógica Sentipensante Como Resistencia Ante Los Discursos De La Calidad De La Educación: La Experiencia Biográfica Narrativa De Un Maestro De Una Institución Educativa”*, por medio del método biográfico narrativo, aborda el problema de comprensión y perspectiva con la que se concibe la calidad educativa desde la identidad del docente, en las que se llegó a las conclusión de lo necesario que es que docentes no dejen de pensar y repensar en sus estrategias para garantizar la calidad, equidad, igualdad y respeto con sus prácticas inclusivas.

Asimismo, Deyby Espinosa y Patricio Guerrero (2021), en el artículo *“Corazonando y sentipensando: rupturas y siembras pedagógicas”*, llevan a comprender el potencial de las

prácticas pedagógicas para transformar en resistencia al Neoliberalismo, que por medio de la narrativa biográfica donde participan ambos investigadores, se genera la conclusión de comenzar a formar rupturas con lo que oprime al ser, un claro ejemplo sería, dejar ya de hablar solo del “hombre” y dar por supuesto que se incluye lo femenino.

La poca existencia de estudios sobre el Sentipensar, pero con mayor énfasis Sentipensar la Inclusión Educativa se coloca, así como uno de los factores que inciden y dan pauta a iniciar con esta investigación, debido a que tanto la Educación Regular es necesaria como la Educación Inclusiva la cual le da sentido a las diferencias y límites a partir de las cuales se definen los parámetros de asistencia y de la práctica docente.

Metodología

La intención de la investigación es conocer los Sentipensares de un grupo de docentes en torno a la Inclusión Educativa, y dado que esa exploración hace alusión a la influencia de los sentimientos, los pensamientos, las emociones, sensaciones, percepciones, etc., esta investigación se constituye con base en un Estudio de Casos de Tipo Único. Rafael Bisquerra (2004), proporciona la definición del tipo de investigación señalando que, el estudio de casos es un método de investigación cualitativa que se ha utilizado ampliamente para comprender en profundidad la realidad social y educativa (Bisquerra, 2004, pág. 310).

La investigación es de tipo cualitativa, que acorde con Benavides (2004), citando a Sandín expresa que el método cualitativo es una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos.

Está enfocada en la descripción al analizar sentimientos y pensamientos, que únicamente pueden ser descritos, interpretados y por consiguiente comprendidos de tal manera que se puedan documentar varias perspectivas a la vez para explicar el cómo y porqué ocurren las cosas.

Para la obtención de la información, se recurrió a la implementación de la técnica de investigación conocida como entrevista a profundidad (Kvale, 2012), apoyándose del instrumento de guion de entrevista el cual se dividió en tres categorías que corresponden al Sentipensar, la Inclusión Educativa y las Metodologías de la Inclusión Educativa aplicado a un total de 18 maestras de escuela Primaria de organización completa, la cual posee la particularidad de tener un equipo de docentes en el que todas son mujeres, incluso la docente de educación física y del servicio USAER, con el fin de recabar las ideas, percepciones, pero en particular se enfatiza en sus sentimientos y pensamientos, de cómo éstas sentipiensan la Inclusión Educativa, las condicionantes para efectuar la inclusión en la escuela, en particular dentro del aula, las prácticas que benefician a todos los alumnos y si la inspiración para realizar día a día su trabajo es que todos los alumnos aprendan algo.

Para efectos de la investigación se diseñó un guion de entrevista con 28 ítems, el cual fue sometido a juicio de expertos que de acuerdo con Carlos Ruiz (2002), es presentado por un número de personas con conocimientos sobre una temática en particular, los cuales analizan y evalúan un instrumento. A partir de ello, en este caso se seleccionaron de manera anónima tres profesionales vinculados al ámbito de Educación Especial, a los cuales se les entregó el guion de entrevista acompañado de una escala Likert de 1 a 5, para valorar cada uno de los ítem, considerando el valor 1 como inaceptable y el valor 5 como excelente, que

acorde con Rafael Hernández-Nieto (2002), permite determinar el Coeficiente de Valor de Contenido.

VALIDACIÓN DE ÍTEMES						
ÍTEM	EXP1	EXP2	EXP3	PROMEXP	CVC	ERROR
1	4	5	0	3	0.6	2
2	4	5	0	3	0.6	2
3	4	4	0	2.666666667	0.533333333	2.333333333
4	5	4	0	3	0.6	2
5	4	4	0	2.666666667	0.533333333	2.333333333
6	4	4	0	2.666666667	0.533333333	2.333333333
7	5	5	0	3.333333333	0.666666667	1.666666667
8	5	4	0	3	0.6	2
9	4	4	0	2.666666667	0.533333333	2.333333333
10	5	4	0	3	0.6	2
11	4	4	0	2.666666667	0.533333333	2.333333333
12	5	4	0	3	0.6	2
13	5	4	0	3	0.6	2
14	3	4	0	2.333333333	0.466666667	2.666666667
15	4	5	0	3	0.6	2
16	4	5	0	3	0.6	2
17	5	4	0	3	0.6	2
18	4	5	0	3	0.6	2
19	5	4	0	3	0.6	2
20	5	5	0	3.333333333	0.666666667	1.666666667
21	4	0	0	1.333333333	0.266666667	3.666666667
22	4	5	0	3	0.6	2
23	4	5	0	3	0.6	2
24	5	5	0	3.333333333	0.666666667	1.666666667
25	4	5	0	3	0.6	2
26	4	4	0	2.666666667	0.533333333	2.333333333
27	5	4	0	3	0.6	2
28	5	5	0	3.333333333	0.666666667	1.666666667

El CVC total después de la evaluación del instrumento por parte de los jueces fue 0.89, acuerdo con la propuesta de Rafael Hernández-Nieto (2002), se sitúa en el rango mayor a 0.80 y menor o igual a 0.90 correspondiente con una interpretación de la validez y concordancia buena según el mismo autor, esto surge al promediar el valor evaluado por ítem entre el valor máximo asignado para la escala Likert, y posteriormente promediar estos valores con la finalidad de obtener un total. Considerando el

CVC encontrado, resultó factible la aplicación del instrumento de investigación.

Una vez validado el guion de entrevista, el cual dirige y determina el ritmo de la Entrevista a Profundidad, para la corroboración de este, se realizó un testeó con la docente quien pertenece al servicio USAER, siendo funcional la aplicación para reorganizar la estructura del guion, algunas preguntas y por consiguiente la entrevista, con el fin de que fueran naturales y de igual manera asociadas al Sentipensar.

La finalidad de las entrevistas fue rescatar los discursos derivados del sentir y el pensar, para procesar la información se recurrió a la estrategia de Triangulación, en la que se analiza y explica (respuestas de las docentes), se argumenta (darle sentido) y se compara (respuestas con la teoría) para así poder interpretarlas y dar paso a su entendimiento. El

procesamiento tiene que ver con la transformación de las respuestas de las docentes y de las preguntas de la entrevista, en información que dé lugar y respuesta a los planteamientos centrales de esta investigación.

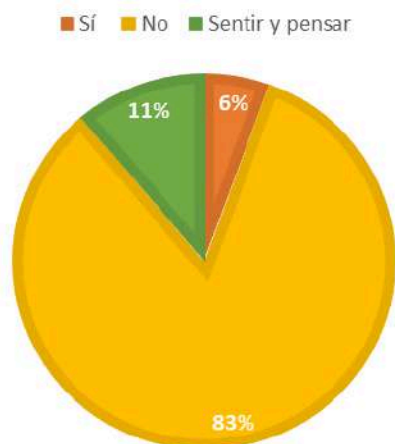
A partir del análisis e interpretación de los datos cualitativos se constituyeron diferentes categorías atendiendo a los temas centrales planteados en esta investigación las cuales surgieron con base a un proceso dialógico de ir y venir entre la teoría y la información obtenida por medio de las entrevistas a las participantes, se rescatan las nociones, ideas, percepciones que son presentadas como hallazgos y sometidas a discusiones con respecto al tema de Sentipensar la Inclusión Educativa.

Para llegar a la comprensión de las mismas, se realizó un proceso de análisis de la información, realizando en un primer momento transcripciones de las entrevistas de cada una de las participantes, para procesar los núcleos de información (información más relevante de los discursos de las participantes); se estructuró la malla de información donde se lleva a cabo el proceso asociativo y comparativo entre las preguntas de investigación, los ítems y a partir de la información recurrente de los ítems del guion de entrevista, se obtiene la información recurrente que da pauta a la construcción del nombre de las categorías donde se concreta la información general que interesa y que responde a la pregunta de investigación.

Resultados

A través de la comparación entre las respuestas de las docentes, aspectos empíricos y los conceptos e ideas de los autores, aspectos teóricos, es permisible presentar factores que generan la comprensión del Sentipensar, la Inclusión Educativa y las Metodologías Inclusivas mostrando el nivel de comprensión, aplicación y concepción de los mismos.

CONCEPCIÓN DEL SENTIPENSAR



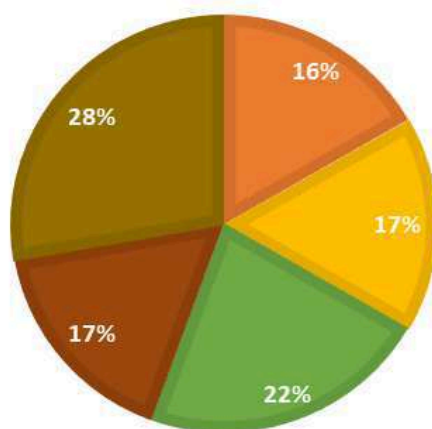
Gráfica 1. Concepción del Sentipensar.

Acerca de la construcción del concepto Sentipensar, se les preguntó a las docentes si saben ¿Qué es el Sentipensar?, a partir de esta interrogante se obtuvo que la mayoría no conoce el término, pero por ello es considerado como una concepción, debido a que el mismo concepto es cambiante. Hay que destacar que a través de sus discursos se percibe que el mismo no se pone en práctica, debido a que solo se reconoce desde el plano socioemocional, teniendo grande influencia en dos sujetos, el alumno y el maestro, siendo así que el profesorado debe de formarse para ayudar a los niños a construir un sentido de colaboración e integridad, puesto que es preciso que las acciones reflejen el encuentro del sentimiento y el pensamiento (De la Torre & Moraes, 2005), pero sentir que los alumnos necesitan que el docente renueve sus prácticas y este no lo hace, se limita y rechaza su derecho a educarse.

La educación ha optado por relacionar los aspectos prácticos con los aspectos teóricos para que los procesos generen impacto, poniendo estricto énfasis en el Sentipensar conocer para promover, transformar y hacer, por lo que surge la duda ¿qué es lo que lleva a las y los docentes a no sentirse preparados para atender a la diversidad?

INCLUSIÓN EDUCATIVA

■ Apertura al cambio ■ Creatividad ■ Material didáctico ■ Autonomía ■ Tolerancia

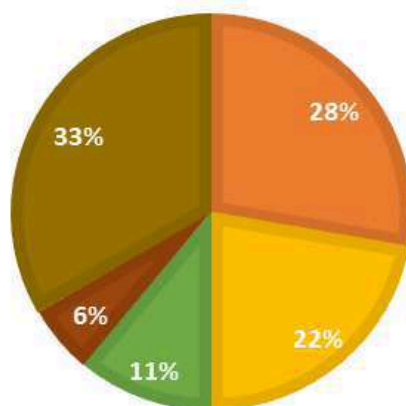
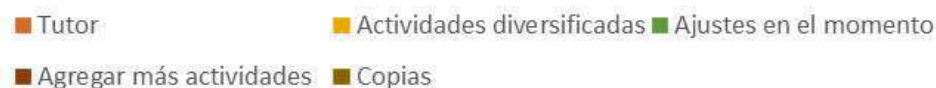


Gráfica 2. Inclusión Educativa

La enseñanza depende de las estructuras, ideas, posturas, sentipensares y acciones de los docentes, de sus propuestas por generar experiencias llenas de aprendizaje, retomando métodos, técnicas y estrategias que puedan crear, fomentar y compartir la creatividad, amor, igualdad, innovación, flexibilidad y motivación, al preguntarles a las docentes ¿qué características deben de cumplir los docentes inclusivos?, respondieron una variedad de habilidades, destacando las cinco más frecuentes, las que se muestran en la gráfica.

Las docentes respecto al conocimiento, comprensión y visibilización de la Inclusión Educativa como estrategia, rescatan que existen habilidades con las que se deben de cumplir, en las cuales ellas no encajan, pues su falta de capacitación y experiencia para atender a los estudiantes que enfrentan BAP, discapacidad, altas capacidades o bien problemas de aprendizaje, y la preparación de actividades específicas para este colectivo, manifiestan que sus actitudes están en la mitad, en el aspecto emocional, por lo que la parte cognitiva debe ser trabajada, innovada, preparada, debido a que es la Inclusión Educativa como estrategia de atención la que promueve el acceso al Derecho a la Educación de calidad con equidad.

METODOLOGÍAS INCLUSIVAS



Gráfica 3. Metodologías Inclusivas

Es preciso abordar la preocupación por la motivación del alumnado, se debe de reconocer que la Inclusión debe de estar presente en todo, y que es la accesibilidad más que el reflejo en las diferencias las que debe de conformar la plantilla de acción docente para lograr que alumnos aprendan (Boggino & Boggino, 2013). No solo porque un alumno no cumple con las características a las que se han habituado los docentes o bien cuando en la práctica algo no funciona, es el momento de acudir a las metodologías que se cree son inclusivas. Al momento de preguntarles a las docentes ¿cuáles son las estrategias que implementan para atender a todos sus alumnos en el aula?, respondieron exactamente las cinco coincidiendo varias veces la misma, cayendo en las copias como aquellas que permiten la adquisición y construcción de aprendizajes de los alumnos.

Las estrategias que destacan en la gráfica, pero la manera en que las desarrollan (mencionado en sus discursos), reflejan que las actitudes de las participantes ante la Inclusión Educativa muestran dos vertientes, reconocen la necesidad de aprender algo sobre la Inclusión, desde sus propios criterios se mencionan las estrategias para atender a todo el alumnado, solo que con diferentes palabras y se anexa el uso de materiales didácticos, como si fueran propios de la propuesta inclusiva, a pesar de que los mismos se han mencionado por pedagogos, psicólogos y más autores educativos.

La forma más equilibrada de asociar las acciones con los lenguajes es por medio del Sentipensar, que lleva al contacto directo y frecuente entre los sentimientos (emociones) y pensamientos (razonamientos), de esta fusión las acciones se verán impregnadas por lo que el ser humano debería de dominar, debido a que lo que hacen con respecto a la Inclusión, demuestra las ideas y actitudes que realmente procuran para brindar la Educación equitativa y de calidad que merecen los alumnos (De la Torre & Moraes, 2005). Las experiencias educativas deben de buscar la innovación, las mismas no deben de girar en torno a un sola metodología, técnica o estrategia de atención, la actualización permite revalorar lo que se

hace y lo que se enseña, y por consiguiente la Inclusión Educativa como estrategia que está en beneficio de la atención de niñas, niños, jóvenes y adolescentes.

Discerniendo a partir de lo ya mostrado, resultó relevante conocer cuál es la posición de la escuela con respecto a la Inclusión Educativa, rescatando que la misma es conocida por el personal docente como Escuela Inclusiva, especificando a partir de los aportes de las docentes, destacó la actitud de positividad, respeto y ayuda que en palabras de las docentes es buscar el bienestar de los alumnos, tratar de incluir a todos, apoyar con respeto y empatía a los niños, tener respeto por las necesidades de los alumnos y sobre todo de concientización, manifestando sí que existe una disposición, permaneciendo en duda por qué esto no se ve reflejado en lo que docentes hacen cotidianamente.

Todo esto se asocia con la preparación y aptitudes de las docentes al momento en que demandaron que la Inclusión debería de existir en todas las instituciones, pero no es posible al mismo tiempo la misma, debido a que no se cuenta con el personal preparado, mejor conocido para ellas como los maestros USAER, o bien fijar que los docentes inclusivos no los conocen y no pudieron responder qué aptitudes deben de distinguirse y prevalecer a excepción de las que son capaces de percibir en el trabajo de lo más próximo a ellos como inclusivo, lo que la docente USAER dentro de su institución hace y práctica con los alumnos. Se comprende que los sentipensares son sentimientos, pensamientos y acciones, en este sentido las docentes de escuela regular sintieron que la alegría es la emoción correcta que las lleva a implementar la Inclusión Educativa, siendo la misma emoción un parteaguas para comenzar con prácticas, estrategias, técnicas y metodologías inclusivas.

En asociación al cumplimiento del objetivo de la investigación, es por medio de las entrevistas cuando se analizan los sentipensares y reflejan que es hasta ese momento en que las maestras meditaron, deliberaron y consideraron, por lo que nunca existió un juicio

sentipensante que las llevara a cuestionarse qué es la Inclusión Educativa, para quién o quiénes está orientada, quién debe de garantizarla, cómo debe de garantizarse y las consideraciones sobre la atención educativa y las metodologías inclusivas, es hasta que estuvieron frente a alguien que las cuestionó sobre esto y es en ese momento que manifestaron sus formas de comprender la realidad, los pensamientos y las acciones para mostrar así lo que verdaderamente sienten y piensan sobre la Inclusión Educativa, que no ha estado presente de forma concreta en los pensamientos y sentimientos, que existen dudas que nunca se habían detenido a aclarar, pero que sobre todo algo que permanece es la idea de que el cumplimiento de la misma pertenece a los docentes de servicio USAER.

Discusiones y Conclusiones

La dupla de los sentimientos y pensamientos, aplicándolos para comprender lo que las otras y los otros piensan y sienten con respecto a una situación, condición o suceso, impulsa a Sentipensar para que la Inclusión Educativa emane como la estrategia de atención educativa que es, es necesario que las y los docentes consideren dentro de sus funciones el ser docente inclusivo, por lo tanto, esa obligación de transformar métodos y estrategias de enseñanza para lograr la equidad y la calidad de la educación en beneficio de la diversidad debe de ser sentipensada, tanto así que se deben de conocer terminologías como bien lo pueden ser Barreras para el Aprendizaje y la Participación, Ajustes Razonables, Metodologías Diversificadas, Inclusión, etc., debido a que el proceso máximo de atención a la diversidad no es la integración.

Se demostró la relevancia que tiene el proceso de Sentipensar, para a través de éste conocer las actitudes, emociones, sentimientos y pensamientos que llevan a aplicar estrategias de atención educativa y reconocer las pautas que fomentan la eliminación o minimización de Barreras para el Aprendizaje y la Participación con el fin de crear culturas,

políticas y prácticas Inclusivas, que transformen no solo a la educación y las escuelas, sino que conmuevan al profesorado a desarrollar prácticas por el bien común, para ello hay que reconocer que existen diferentes perspectivas en cuanto a la Inclusión Educativa aún concebida como la que radica la discapacidad y las necesidades especiales tal y como hacen mención las docentes, participantes de la investigación.

El Sentipensar parece tener presencia sólo cuando se práctica en población que enfrentan BAP, discapacidad, Aptitudes Sobresalientes, trastornos y/o problemas de aprendizaje, por lo que realizar estrategias de Inclusión Educativa, sin tomar en cuenta los intereses, motivaciones y necesidades de los niños va en contra de la Inclusión Educativa, misma que aún está en proceso de construcción.

La presencia del Sentipensar en los ámbitos educativos y formativos, permite desarrollar y emplear el razonamiento crítico basado en el análisis que dirige a la comprensión y la toma de decisiones, aplicar la observación que dirige a la apreciación de problemas educativos o bien áreas de oportunidad para la mejora, crear nuevos procesos de entendimiento y así apropiarse de saberes, contemplar a la otredad dentro las acciones, tal como lo son niños, jóvenes y adolescentes, colegas, padres de familia, involucrar la inteligencia emocional, es la que permite tomar decisiones en cuanto al éxito y al aprovechamiento de los aprendizajes.

El docente que piensa y siente es quien va a crear y promover pensamientos críticos, la autonomía y la creatividad, pues dentro de sus aptitudes y actitudes vincula y reconoce las diferencias y promueve una práctica trascendental en su apertura al diálogo y sin miedo a lo que se desconoce, así lo especial en los lenguajes se referirá al trato que hay que darles a las estrategias de atención, enseñanza y aprendizaje. La nueva filosofía del educador y el educando debe estar permeada por el Sentipensar, debido a que el mismo contempla la

inclusión positiva y formativa de cada una y uno de los que se involucran en los procesos formativos que potencien la corresponsabilidad, la convivencia armónica y pacífica, así como la autonomía, debido a que la Inclusión y participación, elementos en los que tiene sustantivo impacto el Sentipensar, son garantes de la transformación y la trascendencia.

El Sentipensar no es un proceso sencillo, tal como refiere Saturnino de la Torre, debido a que se requiere de comenzar a sentir y pensar en el otro, pero sobre todo aprender sin perder la esencia, en el que el ser contempla al saber para hacer, pero ante todo tiene la seguridad de que el querer impulsa a que las acciones se orienten por las ideales, intenciones, reflexiones, principalmente con responsabilidad, puesto que para el Sentipensar, el querer significa la determinación del amar, y si las cosas se hacen desde el amor, no se escucharían términos como la calidad y equidad, por tanto absolutamente todo se sentiría y pensaría desde el protagonismo del otro (la otredad).

Haciendo una invitación a responsabilizarte, atreverte, comprometerte y arriesgarte en el tenor de una práctica docente en el marco de la Inclusión, para romper con las actitudes y funcionalidades que fomentan la prisa, el autoritarismo y adultocentrismo, para crear posibilidades desde la esperanza, con miras a que desde lo inesperado y confuso abras caminos que nos hagan perder el miedo donde emociones y pensamientos nos guían a descubrir oportunidades dentro de las inseguridades, necesidades y relaciones para aprender unos de otros.

Referencias

- Ainscow, M. (2001). *Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula: manual para la formación del profesorado*. Narcea.
- Boggino, N., & Boggino, P. (2013). *Pensar una escuela accesible para todos: De las concepciones actuales sobre integración, inclusión, NEE, a la accesibilidad universal*. HomoSapiens Ed.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Centre for Studies on Inclusive Education.
- Borsani, M. J. (2019). *De la integración educativa a la educación inclusiva: de la opción al derecho*. Homo Sapiens Ediciones.
- De la Torre, S., & Moraes, M. C. (2005). *Sentipensar: fundamentos y estrategias para reencantar la educación*. Ediciones Aljibe, S.L.
- Duque, E., & Durán, J. (2020, enero 2). *EL NUEVO PARADIGMA DE LA EDUCACIÓN EN LA PROMOCIÓN DE UNA SOCIEDAD MÁS INCLUSIVA*. Redalyc. Consultado Julio 5, 2023, de <https://www.redalyc.org/journal/6198/619864611003/html/>
- Echeita Sarrionandia, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Narcea.
- Kvale, S. (2012). *Las entrevistas en investigación cualitativa* (T. del Amo Martín & C. Blanco Castellano, Trans.). Ediciones Morata.
- Maturana R., H., & Varela, F. (1995). *De Máquinas Y Seres Vivos. Autopoiesis: La organización de lo vivo*. Grupo Editorial LUMEN.
- Stainback, W., & Stainback, S. (2007). *Aulas inclusivas: un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo* (S. Stainback & W. Stainback, Eds.). Narcea.

La NEM y el PTEO en las prácticas docentes inclusivas

Guadalupe Miguel Ruiz.

gperuiz100@gmail.com

Escuela Normal Urbana Federal del Istmo.

Valdemar López Villalobos.

valdemarr_69@hotmail.com

Escuela Normal Urbana Federal del Istmo.

Línea temática 7 Educación, desigualdad social e inclusión

Resumen:

Educación inclusiva se reconoce como un derecho universal, en el que se conjugan los principios de igualdad de oportunidades y valoración de las diferencias, para que todas y todos puedan ser incluidos en las escuelas, participando sin ningún tipo de discriminación. El propósito es analizar los fundamentos que se plantean desde el Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca (PTEO) y la Nueva Escuela Mexicana (NEM) como atención a las Barreras para el Aprendizaje y la Participación que enfrentan los alumnos en las aulas, para la mejora de las prácticas docentes inclusivas. El trabajo está constituido por cinco apartados: El primero, denominado presentación y planteamiento del problema; aborda la idea estructurada de la investigación. El segundo corresponde al marco teórico; presenta los referentes teóricos e interpretaciones personales, desde el bosquejo de diversos autores. El tercero describe la metodología, a partir de la explicación del paradigma, el enfoque y el método utilizado para la recopilación de los datos. El cuarto apartado, está constituido por el análisis de los resultados, como respuesta a la problematización del tema-problema. En el último apartado se localiza la discusión y las conclusiones, en donde se determinan los hallazgos más relevantes de la investigación.

Palabras claves: Planes educativos, NEM, PTEO, BAP, prácticas inclusivas.

Presentación y planteamiento del problema

Los problemas sociales que atañen a nuestro país, sobre todo al estado de Oaxaca, reflejan la realidad educativa tan preocupante que se vive en la actualidad. Es, por tanto, que la tarea de educar es aún más compleja, que exige de maestros y maestras que se forjen en la pedagogía transformadora de comunidades, formadora de sujetos pensantes, críticos, que produzcan saberes colectivos, tendientes a la construcción de un mundo nuevo, con una vocación humanista sustentada en la justicia con equidad, con respeto a los derechos humanos para vivir en paz y en armonía.

Ante este escenario tan complejo, surge la necesidad de plantear un modelo educativo renovado en menester de la educación de las y los niños de nuestro país. Es así como la innovación se hace presente en las escuelas primarias a través de la práctica cotidiana, como un elemento encaminado a proveerle a los estudiantes nuevas herramientas de aprendizaje, dentro de espacios favorecedores y colaborativos. Que valoren la diversidad humana, por medio de la inclusión, sosteniendo el enfoque: una educación para todos.

Con el propósito de consolidar una mejor educación, el Sistema Educativo Nacional (SEN) se ha dado a la tarea de generar y crear planes con fines pedagógicos, para el beneficio de la misma. Aunque este movimiento sigue en constante actualización, permite que docentes y personal educativo tengan los recursos y orientaciones pertinentes para dar atención a cada una de las necesidades de sus estudiantes y las problemáticas que surgen en las diversas instituciones educativas.

Es por tal problemática que, esta investigación analiza la propuesta de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) y el Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca

(PTEO), como atención a las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) actuales de los centros educativos, a partir del fomento de las prácticas inclusivas. La producción de este trabajo describe y comprende en su totalidad los fundamentos de estos planes innovadores como un sustento para que las y los profesores se doten de ellos, con la intención de atender los obstáculos que acontecen dentro de las comunidades escolares.

Marco teórico

Durante mucho tiempo, una serie de Organismo Internacionales (OI), han pretendido incluir a niños, niñas y jóvenes en estado de vulnerabilidad, con la finalidad de que estos puedan desarrollarse de forma plena e íntegra en condiciones de equidad, igualdad y justicia dentro de espacios educativos. Estos esfuerzos se han visto inmersos en diversos documentos, tales como; la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (1990), la Declaración de Salamanca (1994), el Marco de Acción de Dakar (2000) y la ruta más reciente; La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (2015), los cuales han marcado un hito importante hacia una educación inclusiva.

Muchas veces, cuando se habla de inclusión pensamos en la integración de niños con alguna discapacidad a las escuelas regulares, sin embargo, solo constituye una pequeña parte de lo que se pretende con esta propuesta. La educación inclusiva busca atender las necesidades de los estudiantes en general, es decir, sin distinción alguna. Además, reconoce a la diversidad como una oportunidad de valorar las particularidades de cada ser humano, mediante espacios de compartencia que les permita potenciar cada una de sus capacidades.

La Educación Inclusiva es entendida como el derecho de niños y niñas, en el que implica el desafío del cambio educativo hacia sistemas de calidad, equitativos y para todos, a lo largo de toda la vida, sin descalificar a las personas por su lugar de origen, sexo, salud, nivel social, etnia o cualquier otra singularidad. (Simón y Echeita, 2013, p. 2)

Desde los aportes vigotskianos, la teoría sociocultural se direcciona hacia un paradigma inclusivo, pues, ambas se entrelazan hacia un mismo fin; los procesos cognitivos del niño, relacionados con la interacción como una vía para construir el aprendizaje, trayendo consigo la potencialización de sus talentos y respetando las singularidades de todos y todas.

Metodología

Esta investigación se desarrolló durante el periodo 2022-2023. Para ello, se retomaron los lineamientos derivados del paradigma cualitativo, puesto que es el que se adapta a las características y necesidades de la búsqueda de datos, la cual sirvió de herramienta para el estudio de la educación inclusiva a través de los distintos planteamientos de ambos planes: la NEM y el PTEO. Es importante definir que este paradigma permite reconocer cómo las personas perciben e interpretan el mundo. Además de recoger los discursos, opiniones o sugerencias de los sujetos de estudio.

El interaccionismo simbólico, ¿qué es?: y su presencia en los colectivos escolares

El ser humano es un ente social por naturaleza, se constituye como un sujeto en unión, no aislado. Este proceso que interrelaciona a las personas, se edifica a partir de la acción que se establece en la vida misma. Es a través de la comunicación lo que les permite a las personas construir significados que surgen de la misma interacción. Para comprender de forma específica lo que este enfoque pretende, Blumer (1937) presenta tres premisas fundamentales que integran a lo que denominó como “interaccionismo simbólico”:

1. Los seres humanos actúan respecto de las cosas basándose en los significados que estas tienen para ellos.
2. Los significados de tales cosas derivan de la interacción que la persona tiene con otros seres humanos.
3. Los significados son

manejados o modificados por un medio de un proceso interpretativo que la persona pone en juego cuando establece contacto con otras. (p.65)

Desde el bosquejo de Herbert Blumer (1937), se determina que, los fenómenos sociales deben ser investigados y estudiados a través de la interacción que surge entre los individuos, asume que la investigación cualitativa es la única forma para conocer la realidad, por lo que, posee una estrecha relación con el interaccionismo simbólico, debido que posibilita unir a un grupo de personas para discutir e interpretar acerca de un tema y obtener resultados sobre el mismo.

A raíz de tal fundamento, se establece que este enfoque es ideal para reunir a los docentes y personal educativo, con la intención de que, al conformar un grupo interactivo, se comuniquen para conocer de forma efectiva y contextualizada lo que ambos planes simbolizan en su práctica diaria. De esta manera, el vínculo que compartan será ideal para construir nuevos significados o acepciones sobre el tema-problema.

El método

Las estrategias que se utilizaron para la recolección de información y la obtención de datos relevantes, se situaron a partir de dos técnicas que posibilitaron dar respuesta a las preguntas de investigación. Una de ellas corresponde a los grupos focales. Esta herramienta permite darles la mayor libertad a los individuos de participar conforme a sus propias ideas desde un proceso interactivo, Álvarez G. (2003), define a los grupos focales como:

La técnica de investigación social que privilegia el habla, cuyo propósito radica en propiciar la interacción mediante la conversación acerca de un tema u objeto de investigación, en un tiempo determinado, y cuyo interés consiste en captar la forma de pensar, sentir y vivir de los individuos que conforman el grupo. El grupo focal tiene por

objetivo provocar confesiones o autoexposiciones entre los participantes, a fin de obtener de estos, información cualitativa sobre el tema de investigación. (p. 132)

De igual forma, otra de las técnicas que se implementaron con el fin de obtener información eficaz, fue mediante entrevistas semiestructuradas, Álvarez G. (2003), define a las entrevistas como: “Una entrevista es una conversación que tiene una estructura y un propósito. En la investigación cualitativa la entrevista busca entender el mundo desde la perspectiva del del entrevistado, y desmenuzar los significados de sus experiencias”. (p.109)

Diseño de la investigación

El proceso investigativo estuvo estructurado en tres fases: el diseño de la investigación, la recolección de datos y el análisis de estos. En una primera fase, se realizó el diseño de la investigación, en donde se presenta el método que se utilizó para la recolección y el análisis de los datos, además de los instrumentos que permiten obtener información útil, pertinente y valiosa para conocer el tema de interés. En una segunda fase, se llevó a cabo la recolección de datos e información, en donde se menciona la estructura de los grupos focales, los participantes que lo integran y las condiciones que caracteriza a cada uno de ellos, así como el proceso de entrevista. En una tercera fase, se establece la transcripción de la información recabada durante la aplicación del método, así como el análisis de los resultados.

Para la aplicación de diversas técnicas; grupo focal y entrevistas semiestructuradas, fue necesario solicitar el apoyo de la Escuela Primaria “General Efraín R. Gómez”, de la Heroica Ciudad de Juchitán de Zaragoza, Oaxaca. En primer lugar, se estableció el diálogo con el director de la institución escolar para solicitar el permiso, en donde se le proporcionó un documento explicativo con los fines de la investigación. Una vez que se obtuvo el apoyo, se reunió a cada uno de los profesores para la realización de las dos sesiones del grupo focal.

Asimismo, se estableció la comunicación con cada uno de los especialistas e investigadores para llevar a cabo la entrevista de manera virtual, vía zoom.

Tabla 1 Las técnicas y las características de los participantes

Descripción de los participantes	
Grupo focal	Entrevistas semiestructuradas
<p>Se desarrollaron dos grupos focales, de tipo homogéneo, integrados por personal docente de educación primaria: (maestro a cargo del 1° "A", profesor del 1° "B", maestro del 4° "A", profesora del 5° "A", maestra del 5° "B", maestra del 6° "A" y maestro del 6° "B") y la Asesora Técnica Pedagógica (ATP).</p> <p>Para la selección de los participantes se consideraron diversos aspectos: Años de servicio, la función que desempeñan dentro de la escuela primaria, la relación y noción que tienen respecto a los planes educativos.</p>	<p>Se llevaron a cabo cuatro entrevistas de manera virtual, a través de la plataforma zoom, (una sesión por especialista).</p> <p>Los seleccionados son especialistas e investigadores de universidades públicas, centros de investigación, y escuelas normales públicas. Además de que, cada uno de ellos contempla una estrecha relación con ambos planes: la NEM y el PTEO.</p>

Nota: Elaboración propia, 2023.

La Nueva Escuela Mexicana; la posibilidad de un cambio educativo

La realidad educativa que atañe a nuestra sociedad, enmarca el apremio de buscar nuevas posibilidades y formas de cambio en todos los niveles formativos. A partir del modelo educativo que comprende la Nueva Escuela Mexicana, se pretende ofrecer a niños, niñas y

jóvenes un sistema de excelencia; accesibilidad a un centro escolar, enseñanza bajo un enfoque integral, humanista, pluricultural, inclusivo y las mismas oportunidades de aprendizaje y participación para todos, como un proceso que transmute tanto en el ámbito escolar, como en lo social.

Al ser expuesto este documento y las bases en que se sustenta, surgen perspectivas de lo que realmente significará en el trabajo docente y en la enseñanza de los estudiantados. Una serie de profesores, especialistas e investigadores, demuestran desde sus voces un esclarecimiento de los fundamentos que demanda esta propuesta. La idea del apartado en curso, es argumentar cómo pretende contribuir la NEM en la educación de nuestro país, para dar respuesta a las particularidades de los estudiantes y mejorar las prácticas docentes como un andamio hacia el cambio educativo. De esta manera, se responde a la pregunta; ¿qué propone la Nueva Escuela Mexicana para atender las necesidades de los educandos y promover una educación inclusiva?

Tabla 2 Argumentos acerca de los fundamentos de la Nueva Escuela Mexicana

<i>La Nueva Escuela Mexicana</i>	
Actores	Argumentos y perspectivas
Documento legal	La NEM se caracteriza por una estructura abierta que integra a la comunidad. Prioriza la atención de poblaciones en desventaja (por condiciones económicas y sociales), con la finalidad de brindar los mismos estándares, para garantizar las mismas oportunidades de aprendizaje a todas y todos los mexicanos. Garantiza condiciones de excelencia en el servicio educativo que proporciona en cada nivel, modalidad y subsistema; así como en cada localidad, municipio y entidad con el fin de lograr el bienestar y la prosperidad incluyente. (SEP, 2019, p. 3)

Especialistas/investigadores	La Nueva Escuela Mexicana busca cambiar el modelo por competencias que dominó a la educación durante los últimos 20 años. Es un plan que propone nuevas ideologías que se dirigen hacia una transformación escolar, haciendo énfasis en la importancia que contrae el trabajo en asociación y la idea de la inclusión en las instituciones educativas, para abrir paso a la diversidad. De esta manera, está direccionado de acuerdo a un enfoque humanista, que permite no solo amparar a personas en situaciones vulnerables, sino también, revalorizar la profesión docente y resolver problemáticas que se encuentran en el contexto de los estudiantes.
Profesores de educación básica	La NEM está orientada hacia las necesidades educativas de los alumnos, porque determina que todos son diferentes, aun estando en el mismo sitio. Su propuesta radica en darle la oportunidad de elegir a los estudiantes, de valorarlos y reconocerlos ante cualquier circunstancia. Asimismo, este modelo comprende una visión nueva en educación; tanto ideológica, como práctica. De esta manera, exige compromiso de todos los individuos que acompañan al infante, con la finalidad de otorgarles espacios enriquecedores y una mejor educación a cada uno de ellos.

Nota: Elaboración propia, 2023.

Los actores involucrados externan que, este nuevo modelo educativo contiene herramientas que van de acuerdo a las particularidades de los educandos, sin desvalorizarlos por sus condiciones, es decir, está fundamentada por principios que valoran la diversidad cultural, lingüística, étnica y religiosa. Por tanto, se retoma como una oportunidad para ofrecer mejores experiencias de enseñanza-aprendizaje, pero, sobre todo, le da una máxima importancia a aquellos alumnos que se encuentran en situaciones de desventaja, vulnerabilidad, exclusión o que presentan barreras para acceder al conocimiento.

La tabla 2. Comprueba que la propuesta de la NEM, contempla un elemento fundamental para contrarrestar situaciones de exclusión, marginación, desigualdad y atender las BAP que enfrentan los escolares. Esto radica en el impacto que contrae establecer

espacios de convivencia y colaboración, a partir de una triangulación por parte de los agentes que influyen en la educación de los niños; padres de familias, profesores y alumnos. Asumiendo que, cuando los infantes se relacionan con los demás, aquellos que lo rodean ayudan a la estimulación de saberes enriquecedores, se establecen ambientes sanos, se comparten experiencias, ideas y se aporta algo diferente al grupo. De esta manera, el trabajo en colectivo permitirá resolver cualquier problema que se presente entre la comunidad estudiantil.

Sin embargo, se demuestra que, la gran mayoría de los docentes de educación básica, no están dotados de los principios que propone este modelo educativo, debido a que, se ha reflejado durante los espacios de interacción, expresiones de irresolución y asombro por parte de los profesores. De igual forma, los especialistas e investigadores explican que los maestros, sobre todo en el estado de Oaxaca no conocen este documento. Asumiendo que, el desconocimiento y la desinformación, los ha llevado a la incertidumbre e incluso a la oposición de dicho plan.

La mayoría de los maestros de educación básica todavía no conocen a profundidad esta propuesta-documento que da sustento a la Nueva Escuela Mexicana, tienen nociones, se les han dado algunos cursos, pero a pesar de ello, todavía no logra aterrizar a la clase diaria, porque existe una desinformación para ser aplicado. (R. Burgos, comunicación virtual, 28 de abril de 2023).

Ante esto, los docentes expresan que, la Sección XXII del SNTE se encuentra en una subdivisión. Por una parte, existe quienes asumen la responsabilidad de aceptar este nuevo modelo y quienes se oponen a hacerlo. Explican que muchos de los argumentos se basan en la idea de que esta propuesta puede realmente significar un cambio para el quehacer educativo, mientras que algunos otros, tienen la visión de no aceptar otro plan, porque consideran que el estado de Oaxaca ya cuenta con el PTEO.

A su vez, los participantes exponen que esta resistencia radica en la falta de compromiso por parte del profesorado, porque la implementación de este plan requiere y exige más esfuerzos, argumentando que, muchas veces es el mismo maestro quien coloca una barrera, en lugar de asumir la responsabilidad y el papel que le corresponde. Provocando de esta forma, una postura de rechazo y negatividad, porque prefieren seguir viviendo en una zona de confort, que reunir todos sus esfuerzos para sumarse a este cambio.

Tabla 3 Posturas de los profesores sobre la NEM

Actores interactivos	<i>¿Cuál es la postura de los docentes ante la NEM?</i>
(Participante 3, 34 años de antigüedad docente, profesora de sexto grado en educación primaria).	“Desafortunadamente, muchos docentes nos oponemos al cambio, queremos ser conformistas. Mentalmente venimos con esa negatividad, porque no estamos acostumbrados a innovar y a hacer cosas diferentes. La NEM contempla la realidad y la tarea es ir a la par de la misma”.
(Participante 5, 27 años de antigüedad docente, profesor de primer grado en educación primaria).	“Existen docentes que viven arraigados a su manera de educar y consideran que este plan viene a derrumbar su práctica. La NEM tiene las herramientas, claro que sí, pero existe un desfase en el cual los que crecimos de una cierta manera, nos resistimos a estos cambios. Sin embargo, considero que estamos en esa transición”.
(Participante 2, 37 años de antigüedad docente, Asesora Técnica Pedagógica).	“La Sección XXII se opone a la NEM. Pero, esto radica en que los docentes tenemos miedo e incertidumbre. Considero que el plan no es problema, sino nosotros los maestros. Lo que debemos hacer es investigar, actualizarnos e innovar para ir a la par, no podemos quedarnos en el mismo lugar de siempre. Al final, quien tiene la responsabilidad y será el promotor de este modelo somos nosotros mismos, y creo que, si nos oponemos y buscamos pretextos, esto no funcionará.”

Nota: Elaboración propia, 2023.

Ante esta lógica, se demuestra en gran parte que, el problema no es el plan, por el contrario, los principios que rescata suponen atender a la diversidad del alumnado, sus necesidades, y las problemáticas que preceden en el contexto real de la práctica. Además de la direccionalidad que se le da a la educación; humanista e inclusiva. Pero que, a pesar de eso, es la desconfianza y la comodidad de los educadores lo que ocasiona un revuelo de incertidumbres.

Esencialmente, considero que el SEN debería tomar en cuenta a los docentes como pieza clave para este cambio educativo, a partir de sus opiniones, sus propuestas e incluso sus necesidades, comenzando a revalorizar el trabajo pedagógico, ofreciéndole más capacitaciones para atender a todos los estudiantes y hacer de la enseñanza un trabajo compartido. Por lo tanto, deberá implementarse cursos-talleres que informen y acompañen el trabajo pedagógico, pero, que estén orientados por verdaderos especialistas, quienes sean expertos en la materia y no por sujetos ajenos a la misma. Además de que debe existir una mejora continua y no solo se quede en el olvido.

A pesar de ello, todos los actores que participaron en esta compartencia de ideas, opiniones y sentimientos, reconocen que la Nueva Escuela Mexicana es un plan que apuntala ser un excelente aliado, porque no solo se compromete a ofrecer una transmutación en los procesos escolares, sino que, pretende mejorar la práctica de los docentes. Señalando la importancia del compañerismo, la asociación, de la relación que deberá tener la comunidad con la escuela, de darle mayores herramientas a los alumnos y atender cualquier barrera que impida el progreso educativo. Solo de esta manera se podrá visibilizar un proceso metamórfico, que nos dirija hacia un cambio real, como una oportunidad para todos.

Los colectivos proyectos: Una mirada de la comunalidad en la práctica docente

Las comunidades de aprendizaje dentro del ámbito escolar han sido un excelente ideal para promover una educación desde la empatía, la cooperación y la igualdad. El Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca (PTEO), rescata mediante su propuesta la ideología de fomentar en las escuelas el trabajo colaborativo, como una dirección hacia mejores ambientes intelectuales de aprendizaje.

Uno de los elementos más relevantes dentro de lo que se formula en la propuesta del PTEO, tiene que ver con los denominados “colectivos proyectos”. Esta nueva forma de enseñanza radica en recuperar la cultura, la historia y el contexto de quienes se encuentren delimitados en la zona escolar de la práctica, para hacer de una clase diaria y cotidiana, un proyecto vivencial. Su esencia está direccionada desde un enfoque comunal; ve en ella una alternativa decolonial, que empodera a la escuela a través del proyecto educativo desde una visión local, democrática y equitativa. De esta forma, le otorga una máxima importancia a la cuestión sociocultural, como un proceso emancipador, libre y flexible en la educación.

A lo largo del impulso del PTEO, se han externado críticas; positivas y negativas, ya sea por parte de quienes lo hayan aplicado en las instituciones educativas o simplemente de aquellos que lo consideren sorprendente o inoportuno. Al reunir a un grupo de docentes y especialistas relacionados con este plan, se conformó un espacio interactivo que les permitió compartir sus experiencias de lo que realmente significa esta estrategia en la práctica docente. El análisis e interpretación que se realizará a continuación responde a; ¿qué plantea el PTEO para mejorar los procesos pedagógicos de las y los docentes, con el fin de eliminar las barreras que imposibilitan el aprendizaje y la participación de los educandos?

Tabla 4 La puesta en práctica de los colectivos proyectos en las escuelas primarias

<i>Participantes</i>	<i>Perspectivas y argumentos</i>
Documento legal	En el PTEO, se puede reconocer un componente que recorre transversalmente toda la propuesta. Se trata de un concepto compuesto: el colectivo-proyecto. El concepto resulta fundamental para los alcances del PTEO, en tanto permite focalizar en la extensa base del sistema educativo estatal de educación básica todas las acciones y efectos del Programa. (Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca [IEEPO], sección XXII, 2012, p. 5)
Especialista	El PTEO es un proyecto para transformar la educación. Parte del contexto, las condiciones de vida de las personas y su cultura; material, política, social y simbólica. Plantea que sea su experiencia y vida cotidiana, problematizada, permitiéndole desarrollar un pensamiento dimensionado. Este se cataloga por ser un modelo abierto, que deja atrás la rigidez de la práctica cotidiana. Al trabajar con esta especie de método, permite que la comunidad escolar se involucre y al mismo tiempo sean todos quienes enseñen y aprendan. Hay muchas formas de vida importantes que se encuentran en el contexto, y que hoy en día, son ideales recuperar.
Profesores	El PTEO plantea precisamente que la realidad que viven los sujetos es la que debe orientar todos los procesos de enseñanza-aprendizaje. Cuando se trabaja por proyectos se rescata el interés, o situaciones problemas que vive la comunidad escolar, en donde un tema se puede aplicar con la infinidad de contenidos que existen. Pero, dependerá de la creatividad del maestro para aplicarlo.

Nota: Elaboración propia, 2023.

La tabla 4. Evidencia que, el propósito del PTEO está enfocado en el rescate de los saberes comunitarios; la lengua, oficios propios de la comunidad, y su cultura, en donde estos aspectos son valorado y reconocidos en las escuelas desde este plan. Los docentes y especialistas, asumen que en este documento se hace la diferencia, porque se desfasa de la rigidez de la clase diaria, y de los contenidos homogeneizadores.

Los participantes expresan desde sus diferentes miradas que, para que este plan sea aplicado de manera acertada es importante que gire en torno a un enfoque comunal. Lo cual permitirá que entendamos a los demás como nosotros mismos, solo que, en la diferencia. Manejando aspectos como; la inclusión, la interculturalidad, y los valores, los cuales en la actualidad son de gran relevancia.

Sin embargo, los involucrados externan que muchos de los docentes se han deslindado de sus obligaciones y del compromiso que el magisterio demanda, porque incluso teniendo un plan propio, creado por mismos profesores que conocen la realidad del estado, no asumen la responsabilidad de trabajar de acuerdo a esta propuesta. Se considera que los educadores se resisten a trabajar de esta manera, no porque sea algo incoherente, sino que, no existe la dedicación, puesto que, este plan educativo implica horas extras de trabajo, asumir la tarea de investigar e innovar. Expresando que, muchos de los profesores no quieren ser parte del cambio, que en la mayoría de los casos sus actos demuestran la falta de compromiso con la educación de quienes educan.

“El PTEO exige que no solo seamos docentes, sino también investigadores. Es un buen proyecto, pero implica horas extras de trabajo, dar más de nuestro horario de clases. Y muchas veces, a los maestros les gusta la comodidad y prefieren orillarse para no trabajar de acuerdo a ese plan”. (Participante 2, 37 años de antigüedad docente, Asesora Técnica Pedagógica).

De forma puntual, destacan que debe ser el mismo docente quien alerte a su colectivo a impulsar estas nuevas formas de trabajo, partiendo de pequeños proyectos, en donde conforme a sus experiencias y los mismos resultados, se logren dimensionar a planos más extraordinarios. La cuestión aquí es, comenzar a ser parte de esta transición, para accionar desde sus propias escuelas.

Esencialmente, se complementa que, además del conocimiento científico es importante implementar saberes populares y comunitarios, mediante diversos contenidos que plantee el programa en curso, lo cual permitirá que los infantes sean capaces de problematizar y dar solución a aquellas situaciones que involucran a su comunidad. Harán de la escuela un lugar socializador, lúdico, intelectual e inclusivo. Por tanto, el PTEO reconoce la importancia de edificar nuevos rumbos, a través de la valoración a la diversidad por medio de las relaciones interpersonales, para que de esta manera se erradique cualquier barrera que impida el desenvolvimiento de las y los niños, con la intención de direccionar la práctica docente hacia un modelo inclusivo.

Discusión y conclusiones

Este proceso de investigación me ha permitido conocer de forma vivida los elementos que dan soporte a ambos planes. A través de una transmisión de información, en donde se compartió un escenario de comentarios, argumentos, reflexiones, sentimientos y expresiones desde las voces de los especialistas y profesores de educación básica, permiten dar respuesta al objetivo principal de la investigación; ¿Cómo ha contribuido la Nueva Escuela Mexicana (NEM) y el Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca (PTEO) para atender las Barreras para el Aprendizaje y la Participación que surgen en el aula de clases mediante las prácticas docentes inclusivas en las escuelas primarias?

Los hallazgos más relevantes revelan que, ambos planes, tanto la NEM, como el PTEO son una herramienta que contempla elementos ideales para la mejora de la práctica educativa. Desde esta idea, aporta un modelo inclusivo, pluricultural y comunitario, como respuesta a las necesidades de los pueblos oaxaqueños. Sus líneas más significativas proponen contemplar a la diversidad; cultural, lingüística, étnica y religiosa, como algo inherente a los seres humanos y que, de esta manera, deberá ser valorado y reconocido en la

escuela. Que exista una relación entre la comunidad y el centro educativo, estableciendo el compromiso desde el diálogo y la interacción entre todos los individuos.

En cuanto al Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca, se ha visualizado desde el análisis de los resultados que, el fomento de este modelo, ha permitido que los docentes se comprometan en su práctica, que no solo sean profesores, sino también investigadores. Demostrando que esta resistencia les ha permitido levantar la voz por aquellos que han sido callados. Visualizando la importancia no solo del conocimiento científico, sino también del comunitario en los procesos educativos, a partir de su valoración, reconocimiento y recuperación. Esto ha permitido que, los centros escolares se direccionen desde un enfoque colaborativo, emancipador, integral e inclusivo.

En cuanto a la Nueva Escuela Mexicana, los resultados arrojan y permiten sostener que, pretende ser un modelo como atención a las Barreras para el Aprendizaje y la Participación, en donde se asume a la educación como un derecho de estado, porque contempla fundamentos ideológicos y estratégicos que se responsabilizan por la enseñanza de los infantes. De esta manera, en especial, los profesores de educación primaria, expresan la necesidad de un acompañamiento y continuidad, para que estos puedan obtener mejores resultados. Evidenciando de esta forma, que el plan apuntala ser un elemento diferente, que incluso está direccionado por lineamientos similares a los del PTEO y que, por tanto, deberán apropiarse de él.

Finalmente, en cuanto a la respuesta educativa, se deben acometer cambios profundos, como el uso de metodologías variadas y adaptadas a los requerimientos de los alumnos, el diseño de actividades con diferentes niveles de dificultad para que todos aprendan y participen y, sobre todo, siendo conscientes de que la inclusión no es una utopía, sino un proceso encaminado, y que, por tanto, es responsabilidad de todos los miembros de

la comunidad y sociedad educativa. Esto implicará que los profesores se doten de ambos planes en pro de una mejora en la calidad educativa.

Referencias

- Álvarez, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Editorial Paidós.
- IEEPO, Sección 22 (2012). *Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca*. Oaxaca.
- Naciones Unidas (2018), *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe (LC/G.2681-P/Rev.3)*, Santiago.
- SEP (2019) *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*. México.
- Simón y Echeita (2013). *Comprender la educación inclusiva para intentar llevarla a la práctica*. En Rodríguez, H., & Torrego, L. (Coords), *Educación inclusiva, equidad y derecho a la diferencia. Transformando la escuela* (pp.33-65). Madrid: Wolters Kluwer España.
- UNESCO (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. Nueva York
- UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales*. París.
- UNESCO (2000). *Marco de Acción de Dakar: Educación para Todos: Cumplir nuestros compromisos comunes*. París, Francia.

Saberes axiológicos de los normalistas en el marco de la Nueva Escuela Mexicana

Luis Roberto Díaz Mares

luisdiazent@gmail.com

Escuela Normal de Tlalnepantla

Magdalena Núñez Solano

magda.mns@gmail.com

Escuela Normal de Tlalnepantla

Susana Hernández Becerril

susheb.becerril@gmail.com

Escuela Normal de Tlalnepantla

Línea temática 7. Educación, desigualdad social e inclusión

Resumen

La formación del profesorado al interior de las escuelas normales exige un carácter integral, en virtud de ello, además de aportar en el desarrollo de múltiples habilidades intelectuales, se desarrolla de manera paralela un proceso de fortalecimiento axiológico, que además de requerir el cumplimiento de normas y acuerdos que garantizan la sana convivencia, implica mirar con detenimiento las relaciones intra e interpersonales que acontecen en la formación del profesorado.

En ese sentido, la presente ponencia es de carácter descriptivo, refiere el avance parcial de investigación, el propósito general fue identificar las competencias axiológicas presentes en el estudiantado durante su estancia en la Escuela Normal y su fortalecimiento en el proceso de intervención docente en las escuelas de educación obligatoria. Los resultados obtenidos se focalizaron en tres aspectos: a) los saberes axiológicos y la formación docente;

b) la relación existente entre estas categorías; y c) su relevancia en la Nueva Escuela Mexicana.

Palabras clave: Axiología, Formación docente, Nueva Escuela Mexicana.

Planteamiento del problema

Formar al profesorado que ha de ejercer su labor profesional en las escuelas de educación obligatoria es un reto complejo, requiere de múltiples esfuerzos de la comunidad educativa, recayendo dicha responsabilidad en la totalidad de los miembros que componen una institución formadora de docentes. En ese sentido, es transcendental identificar las diversas esferas de desarrollo del estudiantado para brindarles elementos para fortalecer sus saberes de manera integral, siendo motivo de nuestra investigación aquello de carácter axiológico.

Sin embargo, para impactar positivamente a lo largo del trayecto formativo del estudiantado en términos axiológicos es menester afinar la mirada a efecto de comprender cuáles son las razones que originan esto de saberes, establecer clasificaciones y concepciones iniciales. Construir de manera sinóptica el panorama valoral implica un minucioso análisis teórico, metodológico y práctico, lo cual resulta ser un gran desafío considerando la reciente promulgación de nuevos planes de estudio para la educación obligatoria y educación normal.

De manera inicial hemos de decir que existen vacíos epistemológicos con respecto a la conceptualización de los saberes axiológicos presentes en ambos planes de estudio en comento, por lo que surge la necesidad de establecer –mínimamente de manera institucional– los significados que se le atribuyen, así como la comprensión de sus alcances y limitaciones, prestando particular atención en la transposición didáctica al realizar intervenciones docentes en las escuelas secundarias y preparatorias por parte del estudiantado normalista.

Dentro de este orden de ideas, es necesario precisar que durante el trabajo con el grupo de estudiantes objeto de estudio de esta investigación, se pudo percibir a través de la observación directa y constatar mediante entrevistas a profundidad que los normalistas presentan dificultades para reconocer, apropiarse y favorecer el fortalecimiento de los valores propuestos en el perfil de egreso del programa educativo que cursan, así como propiciar el logro de aquellos estipulados para los estudiantes de educación obligatoria con quienes interactúan en la práctica.

A saber, al analizar las entrevistas a profundidad, de un total de 11 estudiantes el 82% (9 normalistas) no logran reconocer los valores inherentes a su formación inicial de acuerdo con el plan de estudios 2022, no obstante señalan de manera ambigua aquellos que consideran importantes -y que desde luego los son-, sin embargo, no son el referente propio de su licenciatura. Ahora bien, el 18% restante (2 normalistas), conocen la demanda axiológica requerida para el ejercicio profesional al culminar el trayecto formativo en la Escuela Normal.

Por supuesto que este fenómeno nos invita a indagar sus causas, en virtud de que estos elementos axiológicos han sido comentados, socializados y analizados con los estudiantes normalistas, incluso, se precisa comentar que de manera frecuente se hace referencia a ellos desde el abordaje de los cursos presentes en la malla curricular, por tanto, pretendemos esclarecer las causas que originan este vacío epistemológico en el estudiantado normalista, estableciendo categorías que favorezcan el análisis y la comprensión de los datos.

Marco teórico

De acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1998), el papel de la educación en el nivel superior incluye la preservación de los valores, para ello es vital que exista un enfoque humanista cuyo enfoque y dedicación tenga

como máxima premisa potenciar de cada una de las esferas de desarrollo del educando, por consiguiente, nuestro objeto de estudio hace presencia como un elemento valioso en la formación docente, siendo los saberes axiológicos esenciales para la sana convivencia y libre expresión.

En lo que refiere a la axiología, puede ser descrita como aquella rama de la filosofía encargada de estudiar la naturaleza de los valores, mismos que orientan las acciones humanas (Hartman, 1967). Contextualizando un poco el concepto, diremos que es un campo de estudio importante que explora el papel de los valores en la configuración de las prácticas educativas; recientemente se han suscitado dos reformas que reorientan la concepción valoral tanto en educación obligatoria como en las escuelas normales de nuestro país.

Las transformaciones derivadas de nuevas perspectivas educativas, aunado a los efectos de la globalización, han generado cambios significativos en la educación normal al integrar a los planes y programas de estudio conocimientos disciplinares, pedagógicos y, por supuesto, axiológicos. Uno de sus principales objetivos de las Instituciones de Educación Superior radica en dar atención a las demandas sociales, egresando profesionales con múltiples habilidades y destrezas que satisfacen las exigencias y necesidades del mercado laboral.

En palabras de Merino (2007) los valores y virtudes se construyen en el núcleo familiar, siendo así que se consolidan en modelos concretos y con figuras familiares determinadas, cuya influencia fortalece esa esfera del ser humano. De ahí que la familia es trascendental en la formación valoral de los educandos, quienes manifestarán en todo momento la apropiación axiológica transmitida por sus progenitores, familiares, o bien, quienes ejerzan la tutela de los mismos.

Este contexto impulsa a que las escuelas normales lleven a cabo estrategias pedagógicas apoyadas por planes y programas de estudio los cuales deben responder a los retos actuales, al desarrollar en las personas los valores que requieren para la vida y en las condiciones reales de trabajo. Más allá de su tarea en la preparación académica de los normalistas, los centros formadores de docentes son ejemplo y guía para la educación en valores y en derechos humanos.

Como hemos enunciado con anterioridad, es preciso que los valores se inculquen en el seno familiar y se afiancen en el estudiantado con el apoyo de la comunidad docente, de tal manera que en el transcurso de su preparación académica tengan presentes diversos elementos axiológicos y los correlacionen con su vida personal y el mundo laboral. Es conveniente que la relación de la práctica docente y la educación en valores se cumpla en todos los aspectos de la vida, por ello surgen las reformas comentadas, a efecto de evitar la crisis valoral que se ha convertido en una problemática a nivel estatal, nacional y global.

Como se advierte, la Ley General de Educación (2019) en su Capítulo IV. De la orientación integral, Artículo 18, Fracción XI establece con respecto a la Nueva Escuela Mexicana: “Los valores para la responsabilidad ciudadana y social, como el respeto por los otros, la solidaridad, la justicia, la libertad, la igualdad, la honradez, la gratitud y la participación democrática con base a una educación cívica”, en otras palabras, se estipulan las pautas que han de orientar las relaciones escolares y, en general, de los centros escolares y comunitarios.

Por su parte, en el documento divulgado por la Secretaría de Educación Pública alusivo a dicha reforma, denominado La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas (2019), se puede leer B. Responsabilidad ciudadana. Las y los estudiantes... respetan los valores cívicos esenciales de nuestro tiempo: honestidad, respeto, justicia, solidaridad, reciprocidad, lealtad, libertad, equidad y gratitud, entre otros. Evidenciando que la

apuesta en el cambio curricular otorga un lugar importante al fortalecimiento de la cultura axiológica del estudiantado.

Desde esa perspectiva, en la Nueva Escuela Mexicana, los saberes de los normalistas requieren de un fuerte énfasis en la axiología, promoviendo valores como el patriotismo, la justicia social y la identidad cultural para crear ciudadanos responsables que contribuyan al desarrollo de sus comunidades, atendiendo la implementación del plan de estudios y su legado en la educación actual; además de promover valores que contribuyan al desarrollo de una sociedad justa y equitativa.

Uno de los retos y desafíos centrales de esta apuesta curricular están centrados en inculcar en los estudiantes un sentimiento de orgullo por su herencia cultural, haciendo énfasis en la importancia del servicio comunitario y la responsabilidad social, alentando a los niños, niñas y jóvenes a participar en proyectos que mejoren sus vecindarios a través de proyectos comunes. Al hacerlo, se inculca un sentido de responsabilidad social mediante la implementación de la axiología como recurso permanente en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Al interior de las escuelas normales, se vive el cambio en los planes de estudio, siendo los más vigentes los promulgados en el 2022 , encontrando dentro de los mismos, en el apartado 1.7 Perfil de egreso de la educación normal lo siguiente: “El perfil de egreso... expresa las capacidades que las personas egresadas desarrollarán y consolidarán al término de la licenciatura... plantea las capacidades éticas, valores y actitudes que constituyen el ser docente; identificando que no se enuncian de manera textual, es decir, se encuentran implícitos y plenamente a la interpretación de la comunidad normalista.

Como nos hemos podido dar cuenta los valores moldean las actitudes y comportamientos de las personas, influyendo en la forma en que interactúan con otros. Desde

esa lógica, los docentes que priorizan valores como el respeto, la honestidad y la empatía crean ambientes de aprendizaje positivos y de apoyo para sus alumnos. Estos valores también guían el proceso de toma de decisiones, ayudándolos a ser asertivos, además, los valores desempeñan un papel fundamental en las relaciones entre profesores y estudiantes, al priorizar la educación basada en valores se construyen conexiones más fuertes, lo que conduce a un mejor rendimiento académico y bienestar emocional.

Hemos de describir a los saberes axiológicos como aquellos conocimientos relacionados con los valores y principios éticos que guían la conducta humana. En el marco de la Nueva Escuela Mexicana, es fundamental que los normalistas adquieran estos saberes para poder formar ciudadanos comprometidos con su entorno y capaces de tomar decisiones éticas y responsables. La integración de los saberes axiológicos en la formación de los normalistas presenta desafíos y oportunidades para mejorar la calidad educativa en México.

Uno de los principales desafíos es la falta de claridad en la definición y aplicación de los saberes axiológicos en la formación docente, además de la posibilidad de desarrollar estrategias pedagógicas innovadoras que promuevan valores como la empatía, la solidaridad y la justicia social. La formación de los futuros docentes en México es crucial para el desarrollo del país. En este sentido, los saberes axiológicos juegan un papel fundamental, ya que les permiten desarrollar una serie de valores y principios éticos que son esenciales en su desempeño como docentes.

En ese contexto, debemos recordar que la Nueva Escuela Mexicana es un modelo educativo que busca formar ciudadanos éticos, críticos y comprometidos con su entorno. Para ello, es importante analizar los saberes axiológicos de los normalistas y focalizarlos al cumplimiento de lo propuesto en la Nueva Escuela Mexicana: Formación integral de los estudiantes, considerando sus dimensiones cognitiva, socioemocional y física; Inclusión y equidad, garantizando el acceso y la permanencia de todos los estudiantes en el sistema

educativo; Flexibilidad y pertinencia, adaptando la educación a las necesidades y contextos de los estudiantes y las comunidades y, Calidad y excelencia, promoviendo la mejora continua de la educación y la formación de docentes altamente capacitados.

Algunos de los saberes axiológicos deseables en los normalistas son: Compromiso social y político, promoviendo la justicia social y la igualdad de oportunidades; Respeto a la diversidad cultural, valorando la pluralidad y el diálogo intercultural; Ética y responsabilidad profesional, actuando con honestidad y transparencia en su desempeño docente. Los saberes axiológicos de los normalistas están alineados con los principios de inclusión y equidad de la Nueva Escuela Mexicana, ya que promueven la justicia social y la valoración de la diversidad cultural.

Resulta claro que los saberes axiológicos de los normalistas también se relacionan con el principio de formación integral de los estudiantes de educación obligatoria, ya que promueven el compromiso social y comunitario como parte de la educación, por último, se vinculan con el principio de ética y responsabilidad profesional de la Nueva Escuela Mexicana, ya que promueven la actuación honesta y transparente en el desempeño docente. En el marco de este nuevo modelo educativo, es fundamental modelar comportamientos éticos y crear un ambiente de aprendizaje solidario para el desarrollo de valores y principios morales en el estudiantado.

No debemos perder de vista que la Nueva Escuela Mexicana busca transformar la educación en México, con el objetivo de formar ciudadanos críticos, creativos y comprometidos con su comunidad. En este contexto, la formación de docentes juega un papel fundamental, ya que son ellos quienes tienen la responsabilidad de transmitir estos valores a las nuevas generaciones; se busca que los normalistas desarrollen saberes axiológicos sólidos, que les permitan transmitir estos valores de manera efectiva, en apego a la política educativa.

Retomando la expresión de Brezinka (2006), la actividad educativa está fuertemente influenciada por una estructura axiológica que se expresa de múltiples maneras en los estudiantes. Partiendo de esta premisa se requiere un perfil axiológico del docente, siendo de manera determinante una construcción comunitaria, pero a la vez, íntimamente personal en la que convergen incontables factores de la persona que educa y se educa, dotando de una carga valorativa al mismo, de modo tal que lo valoral es indisoluble de la acción educadora.

Una respuesta de la formación de docentes normalistas ante esta nueva propuesta educativa ha sido la inclusión de cursos y talleres específicos sobre valores y ética en el plan de estudios, a partir del proceso de codiseño, en el que la flexibilidad curricular es fundamental. Dentro de los cursos se busca desarrollar en los normalistas habilidades para identificar y abordar situaciones éticas y morales en el aula, así como fomentar el diálogo y el respeto entre los estudiantes.

Sin embargo, aún existen desafíos importantes en la implementación de la Nueva Escuela Mexicana con relación a la formación de docentes normalistas, principalmente en la resistencia al cambio por parte de algunos sectores de la sociedad, que ven con recelo dicho modelo. Es necesario trabajar en la sensibilización y concientización de la sociedad sobre la importancia de formar docentes críticos, creativos, éticos y comprometidos con su labor, para lograr una verdadera transformación educativa en México.

El profesorado debe transmitir valores humanos y ciudadanos a los estudiantes a través de diversas actividades y prácticas educativas, además de propiciar actitudes positivas, tales como: Discusión y reflexión sobre temas éticos y morales en el aula; Fomento de la empatía y la solidaridad a través de actividades de voluntariado y servicio comunitario; Promoción de la diversidad cultural y el respeto a la diferencia a través de actividades interculturales y multilingüísticas y; Promover un ambiente de aprendizaje inclusivo y seguro para todas las y los estudiantes.

Metodología

Esta ponencia se caracteriza por ser una investigación de carácter descriptivo, aunque buscamos en el transcurso de la investigación -durante el análisis de los hallazgos- incorporar elementos de tipo interpretativos, lo anterior con intención de reconocer las relaciones causales. Es conveniente acotar que se tuvo acceso a fuentes primarias a través de encuentros focales y grupales, mediante la aplicación de entrevistas a profundidad; ello favoreció el acceso a datos concretos, asimismo, se aplicaron cuestionarios específicos a fin de conocer las interpretaciones de los estudiantes con respecto a cuestiones valorales presentes en su plan de estudios, se buscó específicamente identificar la relación entre valores predominantes, conductas y posturas axiológicas.

Para este trabajo se procedió a realizar un muestreo intencional no probabilístico, aplicando entrevistas a profundidad y cuestionarios al estudiantado, concretamente a 11 normalistas de segundo semestre de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Biología, los criterios de selección de la muestra estuvieron asociados a elementos conductuales, axiológicos y socioemocionales. La presencia de mujeres es categórica, con 92%, frente a un 8% de varones. Debe señalarse que la edad de los partícipes oscila entre los 18 y los 25 años, la media es de 19 años.

En lo que respecta a los instrumentos, la entrevista a profundidad aplicada para reconocer las concepciones axiológicas de los normalistas contempló preguntas abiertas de tipo cualitativo, los resultados obtenidos atienden a cuestionamientos vinculados al conocimiento valorar, compromiso asumido, ejecución en condiciones reales de trabajo, interpretaciones personales y colectivas, así como su articulación con las exigencias el modelo curricular de educación básica. Adicionalmente, el cuestionario constó de 10 ítems que miden juicios de semejanza y afinidad con respecto a otra persona, dicho de otro modo, no contiene preguntas directas, sino puntos de comparación, por ejemplo: “Un docente debe

fomentar valores cívicos en los estudiantes”, su proceso de evaluación es a través de una escala Likert con un rango de 5 (estoy de acuerdo) a 1 (no estoy de acuerdo).

Resultado

El análisis descriptivo de las entrevistas a profundidad se aprecia el dilema de los normalistas para identificar los valores propuestos en el perfil de egreso de su licenciatura, evidenciando que aunque se poseen aproximaciones, se carece de un ideario común en el que converjan todas sus nociones. Los datos que presentamos en la Tabla 1 señalan las pautas valórales que los normalistas sugieren orientan el desempeño docente, todas de tipo universal y ético.

Tabla 1. Pautas valórales según los normalistas.

Clasificación	Valor	Total de alusiones
Universal	Respeto	11
	Tolerancia	8
	Honestidad	10
Ético	Responsabilidad	11
	Justicia	9

Fuente: Creación propia

Es evidente que aunque los valores propuestos por el estudiantado son esenciales en la formación docente, no satisfacen el conocimiento del perfil de egreso, dado que existen

otras pautas valórales de necesaria observancia para convivir armónicamente al interior de la escuela normal y durante su estancia en las escuelas de educación obligatoria. Este primer acercamiento nos invita a profundizar durante la segunda fase, a fin de analizar nuevas percepciones de los normalistas en cuanto a los principios axiológicos que rigen su labor.

Con motivo de la presentación de hallazgos, pongamos por caso el cuestionario, instrumento en el que los juicios de semejanza y afinidad arrojan resultados interesantes, inicialmente porque brinda un panorama de la actuación del estudiantado normalista durante las intervenciones pedagógicas, asimismo, favorece la construcción de supuestos asociados a la percepción estudiantil de lo que implica convivir en entornos educativos, en la Tabla 2 exponemos los hallazgos.

Tabla 2. Cuestionario de semejanza y afinidad axiológica.

Ítems	Estoy de acuerdo	No estoy de acuerdo
El docente es el encargado de promover e inculcar los valores en los estudiantes.	10	1
Los estudiantes se apropian de saberes axiológicos exclusivamente en su casa.	9	2
La responsabilidad ciudadana y social son parte esencial de los valores que debo poseer como docente.	8	3
La justicia es un valor necesario en los procesos educativos.	6	5

La formación de docentes requiere propiciar el valor de la honradez.	9	2
Es necesario que los normalistas participen de manera democrática en distintos escenarios como parte de su perfil de egreso.	5	6
Existen valores que solo se pueden fortalecer en las escuelas de práctica.	11	0
Conozco plenamente las demandas y exigencias axiológicas de mi perfil de egreso.	4	7
Son considerados valores cívicos esenciales de nuestro tiempo: honestidad, respeto, justicia, solidaridad, reciprocidad, lealtad, libertad, equidad y gratitud, entre otros.	8	3
Poseo saberes axiológicos sólidos para el ejercicio profesional y mi vida personal.	11	0

Fuente:

Creación propia

Los
obtenidos en el

datos
cuestionario

revelan información valiosa para su comprensión, clasificación e interpretación, hecho que motiva al establecimiento de nuevas categorías de análisis. Al ser un informe parcial de investigación, socializamos la fase inicial que abarca la detección de la problemática, definición del objeto de estudio, diseño de instrumentos de recogida de datos y algunas pistas de los resultados obtenidos, mismos que aún han de ser sometidos a un proceso minucioso de curaduría para concretar las conclusiones finales.

Comparativamente, existen contrariedades entre las respuestas del grupo de normalistas, pueden identificarse como desconocimiento o falta de claridad al respecto de su compromiso profesional con la sociedad. Se reconocen poseedores de saberes axiológicos

pero, esperan que las familias envíen a sus hijos a la escuela con valores determinados en el hogar; dudan al respecto de la implicación valorar de la justicia y la democracia en el aula; desconociendo con firmeza la implicación de la cultura axiológica de la profesión docente.

Discusión y conclusiones

La formación axiológica del profesorado es indispensable para la formación de profesionales de la educación comprometidos con su acción pedagógica, un docente con valores sólidos es un aliado en el combate a las brechas abiertas del rezago, reprobación y abandono escolar. Garantizar dicha formación axiológica necesita claridad en los procesos formativos, para ello el plan de estudios debe ser escudriñado para propiciar “actitudes de empatía y no violencia, con los comportamientos éticos y políticos que tiendan al bien común y la solidaridad y con estilos de vida sencillos” (Silva, 2014, p. 11).

A lo largo de la investigación hemos notado que la estructura de la Nueva Escuela Mexicana contiene una mirada clara de los valores deseables en los estudiantes de la educación obligatoria, mientras para la educación normal éstas cuestiones valórales se encuentran implícitas. La comunidad docente puede fácilmente realizar esa abstracción y definirlos, sin embargo, son estudiantes normalistas quienes deben arribar a dichas conclusiones a partir del conocimiento del perfil de egreso y sus saberes axiológicos personales.

El carácter descriptivo de la investigación se visualiza como congruente con respecto al estudio de los saberes axiológicos, hemos recabado información de tipo valoral cuya trascendencia epistemológica será proyectada en la fase dos de esta indagación. Es nuestra pretensión a futuro definir algunas pautas metodológicas que coadyuven a la consolidación del perfil de egreso, considerando los desempeños y dominios proyectados al concluir los estudios normalistas.

En suma, creemos posible una articulación entre los saberes axiológicos de los estudiantes normalistas y los estudiantes de educación obligatoria, dando un lugar importante a las condiciones contextuales, cuidando de las necesidades personales, grupales y comunitarias. La formación docente que se estipula en el plan de estudios 2022 y la Nueva Escuela Mexicana cuentan con amplias posibilidades de vincularse para generar sinergias que transformen las relaciones sociales hacia una cultura de paz, es decir, al bienestar social. Aunque, al parecer, el proceso formativo de los futuros docentes deberá puntualizar con claridad, la intervención en la transformación social, desde la generación de una cultura axiológica profesional.

Referencias

Aizpuru Cruces, Monserrat Georgina. La Persona como Eje Fundamental del Paradigma Humanista. Acta Universitaria [en línea] 2008, 18 (septiembre): [Fecha de consulta: 21 de mayo de 2019] Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41601804>> ISSN 0188-6266

Brezinka, W. (2006). Educación en valores en una sociedad en crisis de valores. Revista Catalana de Pedagogía, 5, 165-182.

Corzo, J. R. F. (2004). Los valores y sus desafíos actuales. Buenos Aires: LibrosEnRed.

Hartman, R.S. (1967). La estructura del valor, IL: Southern Illinois Press.

Martínez, M. (2006). Formación para la ciudadanía y educación superior. Revista Iberoamericana de Educación, 42, 85-102 Recuperado de <https://rieoei.org/historico/documentos/rie42a05.pdf>

Merino, P. (2007). Educación moral en la familia: desafíos y oportunidades. Rexe. Revista de Estudios y Experiencias en Educación, (11), 113-124.

Romero, E. (2001). Valores para vivir. Alcalá: Editorial CCS.

Schwartz, S. & Barnea, M. (1995). Los valores en las orientaciones políticas. Aplicaciones a España, Venezuela y Méjico. Universidad Hebrea de Jerusalén. *Psicología Política* 11, 15-40.

Silva, E. (2014). La dimensión axiológica de la Cultura de Paz. *Cultura de Paz*, 19(61), 6-12. Recuperado de <https://www.lamjol.info/index.php/CULTURA/article/view/1292/1117>.

Actividades para favorecer la inclusión de alumnos que enfrentan BAP en 2°C de secundaria

Daniela Lizeth Luna Cervantes

19.luna.c@ibycenech.edu.mx

Benemérita y Centenaria Escuela Normal Del Estado De Chihuahua Prof. Luis Urías
Belderraín.

Ana Cristina García García,

ac.garcia@ibycenech.edu.mx

Benemérita y Centenaria Escuela Normal Del Estado De Chihuahua Prof. Luis Urías
Belderraín.

Anel Mariela Núñez González

a.nunez@ibycenech.edu.mx

Benemérita y Centenaria Escuela Normal Del Estado De Chihuahua Prof. Luis Urías
Belderraín.

Línea temática: Educación, desigualdad social e inclusión

Resumen

Esta ponencia da a conocer la investigación realizada por Daniela Lizeth Luna Cervantes, estudiante de la Licenciatura en Inclusión Educativa de la Institución Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Chihuahua Profe. Luis Urias Belderraín en la modalidad de Informe de Prácticas Profesionales, asesorada por las Mtras. Ana Cristina García y Anel Mariela Núñez González. Esta investigación parte de identificar las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) en el grupo de segundo C de la Secundaria Estatal 3008 “Benito Juárez García”, con el objetivo de comprender las principales dificultades que

enfrentan los estudiantes y así mismo realizar una intervención a través de la metodología de la investigación-acción con el fin de minimizar o eliminar las BAP.

Palabras clave: BAP, inclusión, diversidad, igualdad y equidad

Planteamiento del problema

El grupo de 2°C está conformado por un total de 53 alumnos los cuales 34 son hombres y 19 mujeres que van desde los 12-13 años. Con el objetivo de conocer más a fondo al grupo, se realizaron distintas pruebas. La primera es el test de Inteligencias Múltiples, el cual arrojó los siguientes resultados, las inteligencias que sobresalen en el grupo son: la interpersonal 19% lo cual es el acceso a la propia vida emocional, a la propia gama de sentimiento, la capacidad de efectuar discriminaciones entre ciertas emociones y, finalmente, ponerles un nombre y recurrir a ellas como medio de interpretar y orientar la propia conducta.

Luego con otro 19% se encuentra la Corporal-Kinestésica la cual nos dice que este tipo de alumnos se sobresalen en el atletismo, danza, arte, trabajos manuales por lo cual les gusta estar en constante movimiento y socializar con sus compañeros. Por último, se arrojó la inteligencia Interpersonal con un 19%, la cual nos dice que a los niños con esta inteligencia les gusta tener amigos, hablar con la gente, estar rodeado de gente y son muy buenos al entender a las personas, son líderes por lo cual son hábiles organizar, comunicar y resolver conflictos.

La segunda prueba aplicada fue el de Sistema de Representación Favorito el cual nos arroja los siguientes resultados: con 72% el grupo de 2°C se destaca en el sistema de representación auditivo, el cual nos dice que los alumnos aprenden mejor con grabaciones de audio, escuchar exposiciones, al profesor, a sus compañeros, participar en debates e intercambio opiniones. En segundo lugar, se encuentra el sistema 25 de representación

kinestésico con un porcentaje de 20%, este canal nos arroja que los niños comprenden mejor cuando se trata de manipular objetos, jugar, hacer teatro, con actividades deportivas, paseos, etc.

La prueba de estilos de aprendizaje arrojó los siguientes resultados: La forma de trabajo del grupo 2°C es comunicativa, lo cual quiere decir que les gusta mucho trabajar en equipo, normalmente aprenden a través de proyectos, les gustan los debates, juegos de roles y moverse por el salón de clase. La forma de aprender que más se destaca en el grupo es la teórica con un 37% que comprenden las siguientes características; son alumnos críticos, lógicos, disciplinados, ordenados, razonadores, sintéticos, pensadores etc. En segundo lugar, con un 29% se encuentra la forma de trabajo pragmática, la cual nos indica que los niños son experimentadores, realistas, positivos, rápidos, útiles, decididos y prácticos.

Con estos resultados se pudo destacar que los alumnos de 2°C son trabajadores siempre y cuando las actividades a realizar sean de su agrado, fue necesario aplicar dichas pruebas para tener insumos de conocer al grupo y así poder hacer sugerencias a los docentes en cuanto a la dinámica del grupo, así mismo se apoyó en actividades diagnósticas para complementar la información.

Para finalizar se hizo un cuestionario de Google formulario dirigido hacía los docentes para conocer más acerca de sus puntos de vista sobre la inclusión, se inició con preguntas sobre qué tanto conocían ellos sobre las Barreras para el Aprendizaje, de qué manera se puede avanzar como sociedad, diferencias entre integración e inclusión, lo cual el primer paso es entender que la integración es adaptar a la alumna o alumno a la situación escolar, apoyar con los medios precisos para que pueda desarrollar sus capacidades de la mejor manera posible; el énfasis se hace sobre la alumna o el alumno.

La inclusión, por su parte, supone un contexto más amplio que implica, en primer lugar, la adaptación de la escuela, es decir, la modificación de todos los elementos necesarios para que la institución sea capaz de educar al conjunto de la población sea cuales fueren sus características personales. El énfasis pasa, de esta manera, del alumnado al planteamiento institucional. El formulario lo contestaron ocho docentes los cuales atienden al grupo de 2ºC y que permitió tener puntos de vistas para poder adentrarse más al tema y tener los insumos para poder intervenir a través de estrategias requeridas y ver qué tan enfocados se encontraban en el tema de inclusión y BAP.

Las actividades diseñadas surgieron de las necesidades observadas en el grupo, donde los alumnos no convivían entre sí, se enfocaban en uno o dos compañeros e incluso al momento de realizar equipos de trabajo no querían integrarse. Por ello, durante la intervención se tomaron en cuenta sus estilos y ritmos de aprendizaje, pero al mismo tiempo actividades de integración que favorecen una sana convivencia. De acuerdo con el diagrama de árbol, se detectaron diferentes factores como causa: planeaciones sin un enfoque inclusivo, carencia de valores entre alumnos, poco conocimiento por parte de los docentes ante las BAP, falta de empatía, ausencia de sensibilización por parte de los docentes y prejuicios, lo que trajo como consecuencias la desconfianza a la hora de participar, desmotivación por parte de los alumnos, poco compañerismo, exclusión, inseguridad, barreras interpersonales y rechazo por asistir a la escuela.

Con base a la información recabada en el diagrama de árbol, se vio la necesidad de conocer cuáles son las actividades que les interesan a los alumnos, cómo era su ritmo de trabajo y la forma en que aprendían, esto con la finalidad de diseñar actividades que aportaran a su aprendizaje y participación, así como a la minimización de las BAP, no se puede negar el hecho de que la educación inclusiva beneficia a todos los estudiantes, les permite desarrollar fortalezas y dones individuales, con expectativas altas y apropiadas, y

trabajar en objetivos individuales mientras participan en la vida de la clase con otros estudiantes.

De igual forma las actividades se plantearon siempre con el propósito de crear ambientes formativos, participativos e inclusivos, acordes a las necesidades de los estudiantes, sin dejar de lado la utilización de los planes y programas de estudio como sustento, todo esto con el fin de desarrollar las capacidades de los educandos en diversos aspectos.

Por ello, durante la realización del informe se buscó dar respuesta a las siguientes preguntas de investigación, según el autor Martínez” La pregunta de investigación es un elemento, como parte del continuo integrado por una secuencia lógica de actividades que procura descubrir las características de los fenómenos y procesos así como las relaciones entre sus elementos” (2015, pág. 42).

¿Cuáles son las BAP que existen en el grupo de 2°C?

¿Cómo afectan las BAP en el grupo de 2°C?

¿Cómo lograr la inclusión en los alumnos que enfrentan BAP en el grupo de 2°C?

¿De qué manera se pueden minimizar las BAP para favorecer la inclusión en el grupo de 2°C?

¿Cuál fue el avance de la inclusión obtenido a través de las actividades implementadas en el grupo de 2°C?

De igual manera se trabajó como propósito general favorecer la inclusión de alumnos que enfrentan BAP en el grupo de 2°C a través de diversas actividades didácticas. Como propósitos específicos los siguientes: realizar un diagnóstico para identificar las BAP que enfrentan los alumnos de 2°C, analizar de qué manera las BAP imposibilitan la inclusión de los alumnos de 2°C, diseñar actividades didácticas que minimicen las BAP y favorezcan la inclusión en el grupo de 2°C y por último evaluar el alcance de las actividades implementadas para minimizar las BAP y favorecer la inclusión.

Marco teórico

Los cambios en la sociedad son cada vez más frecuentes y con ello las generaciones son distintas y un tanto difíciles a la hora de intentar transformar el concepto que tienen sobre las escuelas, que día con día deben adaptarse a la dinamicidad de la vida en todos sus aspectos, lo cual conlleva a desarrollar una actitud abierta y responsable frente al cambio, la necesidad de interactuar, aprender y convivir con los otros con respeto a las diferencias y con la voluntad de aportar positivamente, según la autora Núñez nos menciona lo siguiente acerca de éstos.

La actitud positiva hacia la diversidad por parte de toda la comunidad educativa, lo que favorece un clima de confianza, tolerancia y respeto a la diferencia dentro del aula y del centro educativo, la implicación del equipo docente en la búsqueda de estrategias de adaptación eficaces. (2014, p. 67).

Por ello los docentes deben actualizar su forma de enseñar, considerar los estilos y ritmos de aprendizaje de cada uno de los alumnos, incluir a aquellos que enfrentan BAP se definen como:

Aquellas que hacen referencia a las dificultades que experimenta cualquier alumno o alumna, con mayor frecuencia los educandos que están en una situación de

vulnerabilidad. Estas barreras surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos: instalaciones físicas, organización escolar, relación entre las personas, ausencia de los recursos específicos, la implementación de enfoques de enseñanza y evaluación no adecuados a las características, necesidades e intereses de los educandos, entre otros (DOF, 2018, p. 50).

Por otra parte, la inclusión es el proceso de mejorar la habilidad, la oportunidad y la dignidad de las personas que se encuentran en desventaja debido a su identidad, para que puedan participar en la sociedad; sin embargo, no es lo mismo que igualdad. De acuerdo con la UNICEF (2023), “la educación inclusiva es *la respuesta integral para garantizar que todos los niños, niñas y adolescentes tengan acceso equitativo y continuo para su desarrollo integral*”(s.p).

Por ello, el enfoque humanista en la educación es aquel donde la persona es el centro y sus necesidades lo más importante, esto motiva a los estudiantes en todos los procesos y les otorga la seguridad para desenvolverse de manera plena en cualquier ámbito de su vida. Pegalajar (2014) nos menciona acerca de la actualización docente. “Se debe entender el desarrollo profesional del docente como cualquier intento de mejorar la práctica educativa y laboral, sus creencias y los conocimientos profesionales y personales con el propósito de aumentar la calidad docente, investigadora y de gestión” (p. 178).

Al hacer la observación se pudo determinar que los docentes que impartían clase en el grupo de 2° grado no promovían clases con un enfoque inclusivo, a partir de una guía de observación se identificó que las actividades desarrolladas no respondían a la diversidad de estilos y ritmos de aprendizaje, no había identificación del alumnado que presentaba características de alguna condición, no se empleaban acciones para favorecer la atención de los alumnos (focalizar, sostener, seleccionar o alternar), lo que causaba que los alumnos se distrajeran fácilmente, se fatigaran con rapidez, dejaban incompletos los trabajos, etc.

Por ello, se pretendió hacer un trabajo en conjunto, tanto con padres de familia, docentes que atienden al grupo de 2°C y directivos, en favor de actividades para favorecer la inclusión de alumnos que enfrentaban Barreras para el Aprendizaje y la Participación, así mismo planeaciones en conjunto, estrategias al maestro regular, ya que el objetivo fue asegurar la permanencia del alumno y la sensibilización a partir de su contexto.

Todos los estudiantes tienen la misma oportunidad de desarrollar al máximo sus capacidades, habilidades, entre otros, pero en distintos tiempos y formas, por eso el maestro debe ayudar a los educandos, sin dejar de lado el proceso individual de cada uno, todo esto con un alto sentido de tolerancia, responsabilidad, dedicación e iniciativa. En sí con las actividades realizadas se intentó generar un mejor ambiente áulico, un cambio positivo en el aula, y más adelante en la sociedad, “sin distinciones, donde las diferencias sean aceptadas como un rasgo de humanidad y si queremos que eso suceda iniciemos cada día con una actitud proactiva, con el interés de ser y dar los mejor” (Ochoa & Salinas, 2019, p.266)

Metodología

La escuela secundaria 3008 se encuentra en un contexto medio-alto, lo cual facilita el proceso de enseñanza-aprendizaje al contar económicamente con el apoyo de padres de familia y el equipo docente. Una vez realizadas las diferentes pruebas, a partir del diagnóstico para conocer al grupo de 2°C y la observación a las dinámicas de los docentes, se detectó con ayuda del diagrama de árbol la problemática. Para llegar a cumplir con los propósitos, fue necesario plantear una serie de intervenciones a través de dos planes de acción con seis actividades cada uno, con el fin de minimizar la problemática principal del grupo de 2°C.

Se trabajó la modalidad de informe de práctica en el que se utilizó la metodología de investigación-acción, la cual parte de una problemática detectada y centrada en el diagnóstico, se realizaron intervenciones con el propósito de erradicar la preocupación y

mejorar la práctica docente, como menciona Latorre (2005) hace referencia a Lomax (1990) “define la investigación-acción como una intervención en la práctica profesional con la intención de ocasionar una mejora. La intervención se basa en la investigación debido a que implica una indagación disciplinada” (p.24).

Kemmis y McTaggart (1988) han descrito con amplitud las características de la investigación-acción. Es participativa. Las personas trabajan con la intención de mejorar sus propias prácticas. Es colaborativa, se realiza en grupo por las personas implicadas. Es un proceso sistemático de aprendizaje, orientado a la praxis, implica registrar, recopilar, analizar nuestros propios juicios, reacciones e impresiones en torno a lo que ocurre; exige llevar un diario personal en el que se registran nuestras reflexiones. Es un proceso político porque implica cambios que afectan a las personas. (La Torre, 2005, p. 25).

El modelo utilizado para realizar el informe de prácticas profesionales fue el de Kemmis que conlleva una serie de fases según Latorre “El proceso está integrado por cuatro fases o momentos interrelacionadas: planificación, acción, observación y reflexión. Cada uno de los momentos implica una mirada retrospectiva, y una intención prospectiva que forman conjuntamente una espiral autorreflexiva de conocimiento y acción” (La Torre, 2005, p. 35).

La primera fase es la planificación, en ella se buscan las actividades que ayuden a erradicar la problemática y se diseñan de acuerdo con el contexto e intereses de los alumnos y los docentes que participan en dicha problemática. La acción es donde se ponen en práctica todas esas estrategias planteadas en la primera fase, luego se sigue con la observación que va en conjunto con la acción y por último la reflexión que es la que nos va a decir qué fue lo que funcionó y qué se debe de cambiar para poder llegar a favorecer el aprendizaje de los alumnos.

Las estrategias fueron aplicadas con el propósito de favorecer la convivencia, eliminar o minimizar dichas BAP y mejorar la práctica docente mediante la metodología de investigación – acción y modelo de Kemmis, el cual comprende ciclos de cuatro momentos; planificar, actuar, observar y reflexionar. La investigación – acción vuelve a la docente más reflexiva y observadora acercándola un poco más a los alumnos puesto que no se trata ahora sólo del profesor o de los alumnos, sino hacer equipo con los docentes regulares para estar en la misma sintonía para poder generar un cambio y ver las necesidades de los alumnos, ahora se necesita la intervención de ambos para llegar a cumplir con el propósito deseado, evaluar cada actividad planteada, realizar una auto – reflexión para conocer cuáles fueron las estrategias que permitieron avanzar para llegar a la meta, cuales no funcionaron y aquellas que hay que cambiar para volverlas a poner en marcha en la siguiente intervención.

Resultado

Una vez finalizadas las estrategias que se aplicaron a los alumnos de 2°C se rescataron cuáles fueron las actividades que resultaron favorables para favorecer la inclusión en alumnos que enfrentaron BAP. Cabe mencionar que un factor favorable fue que se aplicaron de manera presencial, así mismo los docentes regulares de grupo fueron accesibles en cuanto a la disposición y tiempo que se necesitaba, así mismo para rescatar un diagnóstico de grupo en un primer momento.

Dos de las actividades que más disfrutaron los alumnos en el primer plan de acción fue el enriquecimiento artístico, ya que podían expresar sus talentos de diferentes maneras y con libertad de material, además que fue un concurso donde se invitó al director a dar reconocimientos y eso los motivo más, mencionó que fue bueno enfrentarse al miedo de exponer sus trabajos para que al finalizar tuvieran más seguridad y los compañeros reconocieran el esfuerzo que los llevo a cabo realizarlo.

La segunda estrategia que dio resultados favorables fue la de la mochila viajera, ya que fue un material que les llamó la atención a los alumnos y además participaron las familias, gracias a la actividad y disposición, queda claro que sí es posible que los padres se involucren y que además sea de manera entretenida, por lo que fue una estrategia con resultados fructuosos ya que a nivel secundaria fue algo nuevo y era el propósito potencializar el aprendizaje de los alumnos.

El primer plan de intervención logró cumplir con su objetivo, los alumnos obtuvieron un gran avance en cuanto a la inclusión dado que tenían que compartir experiencias y convivir con sus iguales, las actividades implementadas también funcionaban como una evaluación al responder preguntas de los temas que se veían durante las intervenciones y así observar el logro alcanzado en cada uno de los alumnos. Cabe mencionar que al planear cada una de las actividades se tomaron en cuenta los estilos de aprendizaje de cada uno de los alumnos que fueron arrojados en el diagnóstico realizado al inicio de las prácticas profesionales.

El segundo plan de acción se llevó a cabo igual de manera presencial por lo que fue más fácil encontrar estrategias que ayudaron a llegar al propósito de favorecer a la inclusión en aquellos alumnos que enfrentan BAP, ya que ya se conocía más al grupo y se observaba a que actividades si responden de manera positiva, sus estilos de aprendizaje y manera de convivir, así mismo se planeó también con las sugerencias del docente regular de acuerdo a las necesidades del grupo.

Las actividades planteadas en este plan de acción resultaron gustosas para los alumnos porque además de favorecer la convivencia, estuvo presente en cada una de ellas el juego y la participación, competían, hacían equipos con sus compañeros, se logró crear un ambiente de aprendizaje de armonía y se descubrieron muchos conceptos sobre las BAP que los alumnos no están concientizados y que sin imaginar dejó mucho aprendizaje en ellos ya

que el grupo ya no tenía conflictos debido a las sensibilizaciones que se llevaron a cabo en dicho plan de acción.

Unas de las actividades que más les interesó a los alumnos fueron la de la ruleta de retos y preguntas, porque por primera vez después de mucho tiempo pudieron jugar y ver una ruleta de manera digital donde aparecían sus nombres, lo cual hizo que la actividad se viera dinámica, dio buenos resultados al demostrar quienes sí reflexionaron sobre los casos de inclusión, las BAP y qué hacer en situaciones de problemáticas en el contexto escolar, además que se permitió conocer la perspectiva de los alumnos ante los distintos contextos.

La segunda actividad fue la de deporte adaptado. Los alumnos nunca habían hecho una actividad así, en donde se adaptara a las diferentes discapacidades, fue algo nuevo para ellos, de manera que al participar hubo muchas emociones y fue algo dinámico, se logró que el grupo tuviera sensibilización y que las personas que tengan discapacidad pueden disfrutar del deporte, además los comentarios que hicieron los docentes regulares fueron muy favorables e incluso participaron.

Al terminar las prácticas profesionales, se observó el gran cambio que tuvieron los alumnos porque al inicio no les gustaba participar tanto en clase y ni convivir cuando se les pedía trabajar en equipo, ahora al concluir con las prácticas se observa al salón con una actitud positiva, participaciones de manera voluntaria y no por obligación, se refleja la inclusión, el entusiasmo, pero sobre todo el conocimiento sobre las distintas BAP que pueden existir en los contextos. Es importante mencionar que por ser un informe de prácticas no se tiene un marco teórico en específico, por lo que la teoría está presente durante todo el documento.

Se considera un nivel satisfactorio con los resultados tomando con humildad que hay cosas que podrían seguirse mejorando y tomando en cuenta que la clave está en persistir y

seguir brindando este tipo de espacios para un aprendizaje para la vida que permea en lo académico. Una verdadera educación en cualquier ámbito no es quien da más respuestas, muchas veces es quien siembra la semilla de la duda para generar más preguntas desembocando respuestas.

En cuanto a la evaluación se logra examinar que hay a quienes que les cuesta trabajar en equipo, que podrían clasificarse en dos tipos, los que hacen comentarios desalentadores y los que no comunican su necesidad o apoyo, sin embargo es importante mencionar que los estudiantes que lograron establecer buena coordinación fueron los primeros en ser desenredados, concluyendo que no únicamente se trata de comunicar sino de hacerlo asertivamente “Es necesario impulsar ambientes de colaboración y generar situaciones de aprendizaje en las que los estudiantes valoren la importancia de trabajar en equipo, compartir sus ideas y respetar diferentes puntos de vista.” (SEP, 2017, p.159).

Discusión y conclusiones

El tema de las BAP se ha convertido en una preocupación central en la educación actual, en un mundo cada vez más diverso, es fundamental garantizar que todos los individuos tengan igualdad de oportunidades para aprender y desarrollarse, independientemente de sus capacidades o limitaciones. La elección de esta temática para el presente informe se fundamenta en su relevancia y urgencia en el contexto educativo.

Fue sencillo detectar la problemática en el grupo de 2°C ya que, al estar de manera presencial, durante la primera parte de las prácticas se permitió observar a los alumnos mediante un test, apéndices de la USAER y así mismo referencias de los docentes y al momento de entrar al grupo no convivían adecuadamente lo cual causaba que el grupo se dividiera, así mismo no tenían sensibilización sobre las BAP, por lo que una vez realizado el diagnóstico empecé a buscar estrategias para favorecer estos temas.

Todas las actividades planteadas pueden ser adecuadas a cualquier nivel educativo es por ello que se ajusta de acuerdo con las necesidades que presenta cada grupo, sus estilos y ritmos de aprendizaje. Para realizar planeaciones diversificadas se necesita encontrarles un propósito educativo y hacer los ajustes pertinentes para facilitar el alcance de los aprendizajes esperados.

El principal reto fue que los docentes regulares no planeaban con un enfoque inclusivo, sin embargo, las actividades planteadas para el grupo fueron enriquecedoras y se dejó una reflexión en ellos, en el desarrollo personal y social, para finalmente evaluar por medio de diferentes maneras como rúbricas, listas de cotejo y observación si se logró o no el propósito.

De acuerdo a las experiencias que se generaron al realizar esta investigación se recomienda a los futuros docentes que quieran aplicar las distintas actividades señaladas en este trabajo de titulación, que antes de diseñar cualquier estrategia, primero se debe conocer las características y las necesidades de los alumnos así como saber cuáles son los intereses de cada uno de ellos ya que esto le va a permitir hacer actividades enfocadas al grupo lo cual llevará a obtener resultados favorables al momento de ponerlas en práctica.

Las barreras pueden presentarse en diferentes contextos o bien, ser generadas por distintos actores que rodean al alumnado, siendo parte la familia, la escuela y la organización. El reto que se enfrenta tanto la educación regular como los servicios de apoyo ante una visión inclusiva de la escuela, radica en la reconceptualización de ambos y el papel que los diferentes actores deben asumir para la identificación, eliminación o minimización de las BAP, mismo que se dan las recomendaciones de cambiar la percepción sobre los alumnos y alumnas sujetos de atención, redefinan su intervención, sus procesos y acciones, precisen la forma de colaboración con la escuela en su camino hacia la inclusión, priorizar la asesoría y acompañamiento al maestro de grupo sin eliminar los programas específicos para alumnos en condición de discapacidad u otras que lo ameriten y por último, evaluar al alumno en su

interacción con los contextos áulico, escolar y socio-familiar, ponderando la identificación y eliminación de las BAP.

Referencias

Bonilla del Río, M. (2021). Inclusión educativa en tiempos de COVID-19: uso de redes sociales en personas con discapacidad intelectual. *RIED*.

Castellanos Piedra, I. (2019). La exclusión entre pares: sus implicaciones en la formación de los y las estudiantes. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*.

García Sifuentes, S. (2013). Incluir, ¿significa integrar? *Fundamentos en humanidades*.

González Tirado, M. (2012). Competencias genericas y formación profesional . *Revista ibero-americana de educación*.

Herrera Castro, M. (Diciembre de 2015). Los ambientes de aula que promueven la integridad. *Revista Electrónica Educare, 13(3)*.

La Torre, A. (2005). *La investigación-accion Conocer y cambiar la practica educativa*.

Latorre, A. (2005). La investigación-acción.

Martínez González, A. (2015). *La pregunta de investigación en educación*. México.

Núñez del Río, M. C. (2014). *Enfoques de atención a la diversidad, estrategias de aprendizaje y motivación en educación*. México.

Ossa Cornejo, C. (2014). INTEGRACIÓN ESCOLAR. *Revista de Estudios y Experiencias en educación*, 153-164.

Otero Iglesias, J., & Barrios Osuna, I. (2006). *El objetivo en el contexto de la dirección estratégica, el proceso docente y la investigación científica*. Cuba.

Pegalajar Palomino, M. d. (2014). *Importancia de la actividad formativa del docente en centros de Educación Especial* (Vol. 17). España .

Ruiz Quiroga, P. M. (2015). EL ROL DE LA FAMILIA EN LA EDUCACIÓN . *Temas para la educación*.

Vivas García, M. (2006). La educación emocional: conceptos fundamentales. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*.

Estrategias didácticas para reducir el estrés y ansiedad en matemáticas en educación secundaria

Karen Berenice Nájera García

karen.najera.garcia@bycened.mx

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango.

Salvador Gómez Lozano

salvador.gomez.lozano@bycened.mx

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango.

Karla Rocío Campos Martínez

karla.campos.martinez@bycened.mx

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango.

Línea temática 7. Educación, desigualdad social e inclusión.

Resumen

El objetivo de esta investigación es analizar el impacto que tienen las emociones en el estudiante de tercer grado de secundaria, en el abordaje de contenidos matemáticos y así, reducir los niveles de estrés y ansiedad. En primer lugar, se define el problema de estudio, resaltando la relevancia del tema en las condiciones actuales en las que vivimos, es decir, los efectos emocionales que se viven posteriores a la pandemia Covid-19 en estudiantes de nivel secundaria. De esta manera, se pretende llevar a cabo una investigación con enfoque mixto, el cual consta de tres fases. En la primera, se diseñará y aplicará un test a los adolescentes de la escuela de práctica para conocer los niveles de estrés y ansiedad que presentan en la clase de matemáticas, para después diseñar e implementar estrategias didácticas mediante la gamificación, y, por último, se aplicará el mismo test para comparar los resultados obtenidos. El

análisis estadístico se llevará a cabo en el programa Excel, haciendo uso de sus herramientas y funciones, al igual que, se recaudará información del área escolar especialidad en el tema.

Palabras Clave: estrés, ansiedad, estrategias didácticas, gamificación, matemáticas, adolescentes, emociones.

Planteamiento del problema

Es una realidad, que los estudiantes que transitan a la etapa de la adolescencia sufren de grandes cambios en variados ámbitos de su vida, especialmente en la parte emocional. Estos cambios emocionales se han visto maximizados por los efectos de la contingencia sanitaria provocada por la pandemia COVID-19, que llegó a México a inicios del año 2020. Desde marzo de ese mismo año, las clases fueron suspendidas de manera presencial en las instituciones educativas de todos los niveles y se propuso el confinamiento como medida precautoria. A mediados del año 2021, se retomó en algunas escuelas la modalidad híbrida (virtual y presencial), y, en el año 2022 se retomaron completamente las clases presenciales en todas las escuelas de educación obligatoria en el País, tomando cada una de ellas, distintas medidas de prevención para evitar la propagación de los contagios.

Desde este acontecimiento, se ha observado en los estudiantes, un aumento de los problemas emocionales, entre ellos: el estrés y la ansiedad. Un estudio publicado por la Secretaría de Salud en el año 2021, ayudó evaluar el impacto de la pandemia (COVID-19) en cuanto a violencia, acceso a servicios de salud y educación; en el estudio se menciona, que se logró atender a 39 mil 531 personas (adolescentes y jóvenes) que mostraron cuadros de ansiedad y depresión por la pandemia. Dichos estudios, registraron respecto a la salud mental, que siete de cada diez adolescentes y jóvenes experimentaron síntomas depresivos, mientras que el 62% de los jóvenes encuestados, mostraron síntomas de ansiedad, sobre todo mujeres y población no binaria.

Aun cuando los niveles de éstos han incrementado en los últimos años, dichas emociones siempre han estado presentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas en educación secundaria. Algunas de las emociones que se experimentan en la clase de matemáticas como indicadores de estrés o ansiedad, es el nerviosismo relacionado con el temor a la asignatura o incluso, al maestro encargado de impartir la clase; por otro lado según un blog de investigación de la Universidad Metropolitana de Monterrey (UMM), menciona que algunas de las manifestaciones de nervios extremos se ven afectados en la mente y estado de ánimo, provocando que los estudiantes sientan inquietud, tristeza, dificultad de concentración, problemas de memoria, irritabilidad, temor por no cumplir con las responsabilidades como estudiantes, baja motivación para realizar las actividades propuestas por el docente; llegan a sentir vergüenza, humillación, presión o culpa al no entender o resolver algún ejercicio matemático de manera correcta.

Es un hecho que la mayoría de las emociones que experimentan gran parte de los estudiantes con una calificación promedio entre 6 a 8 en la clase de matemáticas, son de aspecto negativo; pero por otro lado, es impresionante e inesperado, que los alumnos sobresalientes en la asignatura, tienden a sentir emociones muy similares como: aburrimiento, miedo, decepción, reproche, alivio y júbilo al resolver problemas matemáticos. Con lo anterior, se puede concluir que predominan las emociones negativas en los estudiantes, sin importar sus calificaciones o gusto por la materia.

Durante las jornadas de práctica profesional, de intervención docente en el aula, llevadas a cabo en el transcurso de la licenciatura desde el año 2020 hasta el presente año, se ha observado esta problemática en los estudiantes de nivel Secundaria, en cada una de las instituciones educativas en las que se ha transitado. En este proceso de intervención docente se ha detectado en los estudiantes de secundaria: falta de concentración en los temas abordados durante la práctica; fatiga intelectual, dificultad de recuperación, agotamiento constante, dolor de estómago (en cuanto a la ansiedad), mente bloqueada, entre otras. Además,

que en todas las instituciones en las que se ha estado, se ha detectado que las áreas especializadas en atender estas problemáticas, como lo es el departamento de psicología y trabajo social de las instituciones, han tenido una gran demanda de estudiantes con problemas socioemocionales y, a causa de ello, ha incrementado la depresión en los estudiantes, según las versiones vertidas en las entrevistas diagnósticas de acuerdo a al contexto escolar.

En la escuela secundaria asignada para llevar a cabo la práctica profesional en el último año de carrera, se logra identificar que se tienen casos de adolescentes que presentan estas emociones, especialmente en las asignaturas de español y matemáticas. Comentaron que en la mayoría de los casos en los que los estudiantes presentan estas emociones por la complejidad de la actividad que están realizando, suelen salirse de la clase constantemente para evadir dichas emociones. De esta manera, el área especializada, diseña cuadernillos especiales para estos alumnos, que van trabajando de manera simultánea con los contenidos de los docentes, disminuyendo el nivel de dificultad, para ser atendidos en un horario específico dentro de la jornada escolar. En muchas de estas ocasiones, dan acompañamiento a los docentes encargados de las asignaturas para realizar ajustes razonables de manera adecuada para cada estudiante que lo necesite. Del mismo modo, se proporcionaron los casos de los estudiantes que están siendo atendidos en el esta área ya que fueron previamente canalizados.

Según el Dpto. de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) de la institución, refiere que se tienen de dos a cuatro casos de alumnos que presentan ansiedad o estrés en los grupos de tercer grado, asignados para la práctica profesional. La observación de campo de una de las actividades implementadas por la maestra titular de los grupos, se pudo identificar que en todos los grupos de tercer grado, el 95% de los estudiantes sienten “nervios y miedo” por la asignatura de matemáticas.

En variadas ocasiones, se han visto interrumpidas las clases por situaciones de este estilo, en las que se llevan o reincorporan a alumnos que se encontraban en dichas áreas. En

la mayoría de estas situaciones ocurridas, han sido estudiantes del género femenino. Incluso, los mismos alumnos han compartido de manera abierta que están pasando por situaciones difíciles (mayormente familiares) y que por ello han estado ausentes en las clases. En otras ocasiones, se han presentado peleas físicas entre alumnos que repercuten en el aprendizaje de las matemáticas por parte de los alumnos. De igual manera, el estrés y la ansiedad generada durante las clases de matemáticas ha afectado la dinámica que se tiene planeada para la intervención, por discusiones y agresiones verbales entre los estudiantes.

Es lamentable que los estudiantes sufran de dichas emociones por la carga de trabajo estudiantil, la complejidad de distintas asignaturas vistas en los planes de estudio tal y como son las matemáticas, por la aplicación de exámenes (con un propósito no favorable para el estudiantado); las actitudes y falta de formación profesional docente, de distintos profesores que imparten la asignatura de matemáticas o alguna de sus ramas, que se encuentran ejerciendo en el campo educativo; por el valor que le dan a una calificación, entre otros aspectos, sin dejar de lado la influencia del ámbito familiar.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) 2015, en México, refiere que la asignatura de matemáticas en nivel Secundaria es comúnmente relacionada con: la complejidad, dificultad, conjunto de datos o problemas que no tienen aplicación en la vida cotidiana, entre otros pensamientos, que en su mayoría, son negativos. Esto ha generado como consecuencia, que muchos de los jóvenes del país que desean estudiar alguna carrera, opten por profesiones relacionadas al ámbito humanista (medicina, psicología, trabajo social, derecho, etc.), creyendo que están completamente deslindadas de las matemáticas y que si se deciden por esas carreras profesionales, no volver a sentir estrés o ansiedad por la disciplina, lo cual es una falsa creencia, ya que las matemáticas son la base para que la mayoría de las cosas existan y tengan una perfecta estructura en el mundo.

Es por ello que, se identifica como un problema frecuente en las escuelas secundarias de la ciudad de Durango, el aspecto socioemocional, que debe ser investigado y trabajado de manera constante en los alumnos que transitan por la etapa de la adolescencia. Se visualiza una urgencia por investigar formas metodológicas y didácticas diversas para reducir esa aversión a las matemáticas y con ello aminorar los síntomas de estrés y ansiedad que se generan en clase.

Formulación de hipótesis o supuestos

Las estrategias didácticas que toman como enfoque la gamificación, son efectivas para disminuir el estrés y la ansiedad en estudiantes de nivel secundaria al trabajar contenidos matemáticos.

Objetivo general

Analizar el impacto que tiene para los estudiantes de nivel secundaria, el proponer estrategias didácticas con enfoque de gamificación en la enseñanza y aprendizaje de contenidos matemáticos diversos, para la reducción de los niveles de estrés y ansiedad en la clase de matemáticas.

Objetivos particulares

Aplicar un test para la medición de los niveles de estrés y ansiedad en estudiantes de nivel secundaria en la clase de matemáticas.

Analizar los resultados y estadísticas obtenidas de la información vertida en el test para realizar acciones que reduzcan el estrés y la ansiedad en la clase de matemáticas.

Analizar cuantitativa y cualitativamente la reducción del estrés y ansiedad en los alumnos en la clase de matemáticas al operar las estrategias didácticas con enfoque de gamificación de los contenidos matemáticos.

Pregunta de investigación:

¿Qué impacto tiene la implementación de estrategias didácticas gamificadas en la clase de matemáticas para la reducción del estrés y ansiedad en alumnos de secundaria?

Marco teórico

Es común escuchar que los alumnos de secundaria en la clase de matemáticas hagan comentarios como: *me siento estresado en esa clase, me da miedo, me angustia que me pasen al pizarrón a resolver problemas que no entiendo, me frustra no poder hacer correctamente las operaciones de los problemas que se proponen en la clase de matemáticas*, entre otras expresiones que demuestran rechazo a la asignatura y a la clase propiamente.

Esta aversión detona algunas emociones negativas como el estrés y la ansiedad. Según Melgosa (1997, p. 18), define el estrés como: la reacción que tiene el organismo ante cualquier demanda, es un estado de fuerte tensión psicológica, es la preparación para el ataque o huida; además tiene dos componentes: los agentes estresantes o estresores, que son las circunstancias del entorno que lo producen y, las respuestas al estrés, que son las reacciones del individuo ante los mencionados agentes.

Por otra parte, Lazarus y Folkman (1986, p. 167) definen el estrés como: un conjunto de relaciones particulares entre la persona y la situación, siendo la situación valorada como algo que agrava o excede sus propios recursos y pone en peligro su bienestar personal. Esta emoción aflictiva va minimizando el dinamismo de la persona y sus ganas de aprender. Su

capacidad de interacción con los objetos de aprendizaje se reduce a actitudes como desesperación, enojo, desenfoco de querer hacer muchas cosas y no estar concentrado en ninguna, vivir con angustia constante y detonante de enfermedades crónicas y degenerativas como la presión arterial y el mal funcionamiento del sistema nervioso central.

Según una investigación realizada por la Facultad de Filosofía y Humanidades en Chile publicada por la revista Scielo (2021), menciona que en los casos de ansiedad en altos niveles, el estudiante suele mostrar excesiva sensibilidad y temor a la escuela, al igual que vergüenza, timidez y sensaciones de inseguridad. Estos alumnos, son categorizados como intensamente ansiosos, los cuales tienen frecuentemente la tendencia a preocuparse excesivamente por su competencia cognoscitiva y rendimiento escolar, exteriorizando intranquilidad, trastornos del sueño, dolores de estómago, alteraciones conductuales, al igual que pueden presentar ronchas en la piel, dolor intenso de cabeza o diarrea, entre otros. Asimismo, sienten temor de no gustarle a los demás, sufren la sensación de que sus compañeros se ríen de ellos y se muestran aprensivos frente a actividades que otros alumnos realizan con entusiasmo. Provoca que el alumno se altere fácilmente por situaciones de la vida cotidiana y especialmente ante la tarea escolar, ya que muestra un comportamiento y un rendimiento escolar distintos al resto de sus compañeros. Exhibe preocupación y miedo exagerado constantemente por actuar de una manera vergonzante o sorprendente en situaciones o actividades donde se reúnen varias personas.

Del mismo modo, el concepto de síndrome de estrés, según González (2000, p. 22), hace referencia al conjunto de signos y síntomas que están implicados en el estado morboso, y que son accesibles mediante la investigación psicopatológica.

Por otro lado, Barraza (2006, p. 10), enuncia la definición de estrés académico desde el modelo sistémico cognitivista:

El estrés académico es un proceso sistémico, de carácter adaptativo y esencialmente psicológico, que se presenta a) cuando el alumno se ve sometido, en contextos escolares, a una serie de demandas que, bajo la valoración del propio alumno son considerados estresores (input); b) cuando estos estresores provocan un desequilibrio sistémico (situación estresante) que se manifiesta en una serie de síntomas (indicadores del desequilibrio); y c) cuando este desequilibrio obliga al alumno a realizar acciones de afrontamiento (output) para restaurar el equilibrio sistémico

Dado a todo lo mencionado, se utilizará en este documento la siguiente definición de estrés relacionado a lo académico: reacción que tiene el organismo ante cualquier demanda de carácter adaptativo y psicológico, que pueda sufrir el alumno cuando es sometido a una serie de demandas que son considerados estresores para el adolescente.

La ansiedad es una parte de la existencia humana puesto a que todas las personas sienten un grado moderado de éste, siendo una respuesta adaptativa. Por ello, acordándose desde distintas perspectivas, la ansiedad se ha vuelto un tema de gran importancia para la ciencia.

Según el Diccionario de la Real Academia Española (vigésima primera edición), el término ansiedad proviene del latín *anxietas*, refiriendo un estado de agitación, inquietud o zozobra del ánimo, y suponiendo una de las sensaciones más frecuentes del ser humano, siendo ésta una emoción complicada y displacentera que se manifiesta mediante una tensión emocional acompañada de un correlato somático (Ayuso, 1988; Bulbena, 1986, p. 236-255).

Por el otro lado, la Ansiedad es definida por la Organización Mundial de la Salud como “problemas habituales de salud mental que afectan la capacidad de trabajo y la productividad” (OMS, 2017), es una respuesta de anticipación involuntaria ante circunstancias de la vida diaria, como por ejemplo una cita de trabajo, la percepción de una situación como peligrosa, la

presentación de una exposición, un examen difícil, la sobrecarga académica, un problema familiar, entre otras, en la cual se experimentan síntomas característicos de un cuadro ansioso como son taquicardia, preocupación, aceleración de la respiración, temor, rigidez muscular, entre otros (Puchol, 2003).

Por ejemplo, en el rendimiento académico, es el producto de la motivación, la voluntad, la capacidad y la influencia del componente social, existen elementos que se deben tomar en cuenta para incrementar el rendimiento como el asesoramiento de los estudiantes, mejorar las condiciones basadas en el equipamiento, asegurarse la existencia de los vínculos entre la teoría y la práctica, procurar cuidar las cargas de trabajo y darle seguimiento a los avances o retrocesos de los estudiantes (Blanz, 2014).

Para fines más prácticos, en la presente investigación, definiremos como ansiedad al problema de salud mental que afecta el bienestar de las personas, generando un estado de agitación, inquietud o zozobra del ánimo; siendo respuesta de anticipación involuntaria ante circunstancias de la vida diaria.

Díaz Barriga (2010) dice que, para enriquecer el proceso educativo, las estrategias de enseñanza y las estrategias de aprendizaje se complementan. Señala que las estrategias de enseñanza son “procedimientos que se utilizan en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos” (p. 118).

En esta investigación se pretende involucrar a los estudiantes de manera activa para su aprendizaje, y del mismo modo, proporcionarles experiencias que desafíen su pensamiento y los obligue a reorganizar sus conocimientos. También, para lograr reforzar el énfasis actual de la enseñanza reflexiva. Las perspectivas constructivistas sociales, como la de Vygotsky, resaltan la utilidad del aprendizaje en grupos sociales y la colaboración entre pares.

El constructivismo hace hincapié en la cognición situada y en la importancia de tomar en cuenta el contexto del ambiente para explicar la conducta. Un tema importante para el constructivismo es la organización y estructura de los ambientes de aprendizaje, es decir, la forma en que los estudiantes se agrupan para la enseñanza, la manera en que se evalúa y se recompensa el trabajo, cómo se establece la autoridad y cómo se planea el uso del tiempo. Para combatir el estrés y la ansiedad en el aprendizaje de las matemáticas, una teoría que es adecuada para motivar a los estudiantes es la de la red (Halgren y Marinkovic, 1995), la cual plantea que las reacciones emocionales constan de cuatro etapas superpuestas: el complejo de orientación, la integración del evento emocional, la selección de la respuesta y el contexto emocional sostenido.

Para incrementar la motivación en el aprendizaje de contenidos matemáticos, se considera el uso de estrategias didácticas en donde se empleen las herramientas de gamificación, el cual se ha convertido no solo en un tema de interés para los docentes y pedagogos, sino también para despertar el interés de los estudiantes al aprendizaje; de mismo modo, permite elevar el nivel de asimilación de las competencias matemáticas en los educandos. Ramos y Ramos (2021, p. 91-105) manifiestan que la gamificación es una: “estrategia didáctica para la enseñanza de la matemática en el contexto actual, se convierte en el recurso idóneo para ser empleado en la práctica docente; pues, permite mejorar el logro de los aprendizajes de manera significativa e interactiva” (p.96). La gamificación bien gestionada, genera el aprendizaje.

En conclusión, las estrategias son los medios y los recursos que se ajustan para lograr aprendizajes a partir de la intencionalidad del proceso educativo. Las estrategias didácticas como elemento de reflexión para la propia actividad docente ofrecen grandes posibilidades y expectativas de mejorar la práctica profesional en el aula. El docente para el proceso de enseñanza utiliza estrategias encaminadas a promover la adquisición, elaboración y

comprensión de estos. En otras palabras, se refieren a las tareas y actividades realiza el docente de manera sistemática para lograr determinados aprendizajes en los estudiantes.

Metodología

La presente investigación se llevará cabo mediante un estudio de tipo mixto, en el que se pretende trabajar a la par el diseño y aplicación de un test para conocer los niveles de estrés y ansiedad en los adolescente, respecto a los contenidos matemáticos que se abordarán en la práctica profesional.

De acuerdo con Sampieri y Mendoza (2018), una investigación de este tipo, representa un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada (metainferencias) y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio. Utilizan evidencia de datos numéricos, verbales, textuales, visuales, simbólicos y de otras clases para entender problemas en la ciencia. El objetivo de este tipo de estudios es observar cómo al implementar estrategias didácticas como lo es la gamificación, se pueden reducir los niveles de estrés y ansiedad en los adolescentes que cursan en la escuela secundaria, durante el abordaje de los contenidos matemáticos. Por lo anterior, se pretende diseñar una encuesta apoyada de la escala Likert que nos permita identificar el nivel de estrés y ansiedad de los estudiantes, para determinar que estrategias de gamificación pueden ser utilizadas para disminuir éstas emociones en los estudiantes.

Diseño de instrumento

Para el diseño del instrumento, se pretende utilizar una escala subjetiva que estará basada en los sentimientos de los encuestados, apoyada además de la escala Likert, para conocer las sensaciones e impresiones de los estudiantes.

En la conformación de las preguntas se toma como referencia algunos de los síntomas de estrés más comunes en estudiantes. Las preguntas que se pretenden incluir en el test, deberán ir relacionadas a los síntomas que se presentan durante el trabajo realizado con el campo de las matemáticas. Para ello, se dividirá el test en dos partes, una enfocada con preguntas relacionadas al estrés y una segunda parte enfocadas a la ansiedad.

Tabla 1. Preguntas para identificar los niveles de estrés y ansiedad.

Preguntas relacionadas con el estrés	Preguntas relacionadas con la ansiedad
<ul style="list-style-type: none"> - ¿Con qué frecuencia tienes dolores de cabeza durante la clase de matemáticas? - Durante la clase de matemáticas, ¿te irritas con facilidad? - Cuando estás en la clase de matemáticas, ¿sueles sentir mucho cansancio? 	<ul style="list-style-type: none"> - Durante la clase de matemáticas, ¿con qué frecuencia te muerdes las uñas? - Mientras resuelves problemas matemáticos, ¿tiendes a rascarte en la piel? - ¿Has tenido la sensación de miedo, en la clase de matemáticas? - ¿Con qué

<ul style="list-style-type: none"> - Al trabajar matemáticas en tu salón de clases, ¿tienes dolor de estómago o inflamación intestinal? - ¿Sientes dolor de cuello-espalda mientras estás en la clase de matemáticas? - ¿Tiendes a sentir tristeza o desgano en la clase de matemáticas? - Mientras se aborda algún contenido o resuelves un ejercicio matemático, ¿con qué frecuencia sientes angustia o ganas de llorar? - Cuando estás en la clase de matemáticas, ¿tienes dificultades para pensar o de concentración? 	<ul style="list-style-type: none"> frecuencia sientes vergüenza por participar en la clase de matemáticas? - ¿Tiendes a sentir que no tienes control sobre una situación cuando estás en la clase de matemáticas? - Cuando abordas un contenido matemático, ¿tienes la sensación de que estás sudando frío? - Al resolver algún ejercicio matemático, ¿te has bloqueado mentalmente?
---	--

La tabla anterior muestra algunos ejemplos de preguntas que pueden ser utilizadas dentro del test. Cada una de las preguntas tendrá la siguiente escala: *nunca, rara vez, algunas veces, casi siempre, siempre*. A estas les corresponderá un valor numérico: *Nunca (1), Rara vez (2), Algunas veces (3), Casi siempre (4), Siempre (5)*; para posteriormente realizar el análisis estadístico de los datos, los cuales ayudarán al diseño de estrategias para disminuir los niveles de estrés y ansiedad en los estudiantes.

Diseño de las estrategias didácticas.

Para la aplicación de estrategias didácticas, se pretende implementar herramientas tecnológicas como las aplicaciones digitales de Quizziz y Kahoot, para promover la competencia y trabajo colaborativo; del mismo modo, se hará uso de material didáctico tangible, como tableros, tarjetas y ruletas.

Herramientas tecnológicas

Hacer uso de la aplicación Quizziz, permitirá hacer cuestionarios para concursos y/o retos del conocimiento, de manera gratuita, haciendo uso de su configuración del tiempo y la puntuación para cada respuesta. De esta manera, el puntaje final obtenido por los alumnos se medirá por las respuestas correctas y el tiempo en el que contestaron. Las preguntas se pueden realizar de la siguiente manera: respuesta correcta, verdadero/falso y opción múltiple.

De igual manera, se implementará Kahoot, en la que se generarán juegos (de diversos estilos), en donde se tomará en cuenta y se aprovechará el orden de posición que arroja en cada ronda. Se complementarán las preguntas y respuestas haciendo uso de imágenes o videos.

Material tangible: para la implementación de material tangible, en el tablero se pretende ingresar preguntas en los globos, referentes a los contenidos matemáticos abordados en el periodo de trabajo, en la cual se fomentará el trabajo colaborativo para sumar o restar puntos en la tabla de posiciones.

Con el uso de tarjetas, se realizarán juegos tradicionales como: memoramas, loterías, monopolis, adivina quién, entre otros; en la que se aborden conceptos matemáticos y la resolución de problemas, para una mejor comprensión del contenido abordado.

Se implementarán sistemas de puntos y recompensas para que los alumnos puedan acumular puntos, completando y cumpliendo tareas. En ello, la ruleta servirá como herramienta de apoyo para proponer retos específicos de acuerdo a los contenidos matemáticos abordados.

Implementación del test

Al realizar dicha investigación con enfoque mixto, se pretende que el enfoque se complemente o de respuesta con el otro, tanto el cualitativo como el cuantitativo. Es decir, en otras palabras, a través de la primera fase de aplicación del test para recabar información cuantitativa referente a los niveles de estrés y ansiedad que presentan los alumnos de tercer grado de secundaria, se diseñarán e implementaran distintas estrategias didácticas utilizando la gamificación para impartir distintos contenidos matemáticos, la cual sería nuestra segunda fase; por último, se aplicará por segunda ocasión el mismo test para realizar una comparación y análisis estadístico de los resultados obtenidos, de esta manera se dará conclusión a la hipótesis.

Análisis de los datos

Por medio de los comandos y funciones de Excel se trabajará con porcentajes, medias aritméticas, así como distintos tipos de gráficas, para determinar los niveles de estrés y ansiedad de los estudiantes.

Resultados

Como el presente documento tiene como objetivo dar a conocer los avances del trabajo de titulación, el diseño del test sigue en mejora y por tanto, este no se ha aplicado.

Lo que es importante resaltar, es que el diseño de estrategias para disminuir la ansiedad y el estrés son necesarias dentro de las clases de matemáticas.

Lo que sí se tiene definido, es el tipo de herramientas con las que se pretende diseñar las estrategias didácticas a implementar y que deben ser acordes a la primera implementación del test.

Discusión y conclusiones

Se tiene clara la importancia de conocer los niveles de estrés y ansiedad de los estudiantes antes, durante y después de la pandemia. Por ello, la necesidad de diseño de estrategias tecnológicas y tangibles para la disminución de dichas emociones. Por lo anterior, será entonces indispensable conocer por medio del Dpto. de USAER, si existen casos de estrés o ansiedad previo a la pandemia para conocer si hubo un aumento considerable o no en los niveles de estos.

Investigadoras como Saldívar-Garduño y Ramírez Nuñez (2020) han reportado modificaciones en los hábitos y rutinas del personal académico, escolar y del cuerpo estudiantil que causan alteraciones en su salud mental. Exponen que quien ha resentido el confinamiento, llegó a experimentar “estrés, cansancio y frustración, debido a la excesiva carga de trabajo, a la falta de habilidades tecnológicas y a carencias en la adaptación a la nueva normalidad” (p. 11).

Ante esta idea, conviene aplicar el plan de acción completo de esta investigación para poder analizar el impacto que las estrategias propuestas tienen en la reducción del estrés y la ansiedad en los alumnos del grupo de estudio y poder concluir si son efectos propios de la pandemia o de algunos otros factores socioculturales del entorno de los estudiantes.

Referencias:

- Alves, L. (1962). *Didáctica General*. Kapeluz, Buenos Aires, Argentina
- Ayuso, J. L. (1988). *Trastornos de angustia*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.
- Barraza, A. (2006). Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico. *Psicología Científica.com*. Extraído el 8 de enero, 2010 de <http://www.psicologiacientifica.com/bv/psicologiapdf-167-un-modelo-conceptual-para-el-estudio-del-estres-academico.pdf>
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Blanz, M. (2014). How do study satisfaction and academic performance interrelate? An investigation with students of Social Work programs. *European Journal of Social Work*, p 281–292. Recuperado de <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13691457.2013.784190?scroll=top&needAccess=true>
- Bojórquez de la Torre, J. D. (2015). *Ansiedad y rendimiento académico en estudiantes universitarios*. Universidad de San Martín de Porres. Perú
- Bulbena, A. (1986). *Psicopatología de la psicomotricidad*. In J. Vallejo (Ed.), *Introducción a la psicopatología y la psiquiatría* (pp. 236-255). Barcelona: Salvat.
- Camilloni, A., Cols, E., Basabe, L. y Feeney, S. (2007). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- Caro, L. (2020). *Técnicas e Instrumentos para la Recolección de Datos*. Lifeder.
- Díaz, A., Díaz, F. y Hernández, G. (2010). *Estrategias Docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructiva*. McGraw Hill. México; D.F.
- Díaz, D. (1999). La didáctica universitaria: Referencia imprescindible para la enseñanza de calidad, *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, p 1-10

- González, J.L. (2001). Nosología psiquiátrica del estrés [Versión electrónica]. *Psiquis*, 22, 1-7.
- Sampieri, R. H., & Torres, C. P. M. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*.
- Saldívar-Garduño, A., Ramírez-Gómez, K. E. (2020). Salud mental, género y enseñanza remota durante el confinamiento por el COVID-19 en México. *Persona*, 23(2), pp. 11-40.
- Jadue, J. G. (2001). ALGUNOS EFECTOS DE LA ANSIEDAD EN EL RENDIMIENTO ESCOLAR. *Estudios pedagógicos*, 27. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052001000100008>
- Lazarus, R. y Folkman, S. (1986): *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.
- Melgosa, J. (2008). ¡Sin estrés! (p. 18). Safewliz. https://books.google.com.pe/books?id=eFQraki_7boC&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false
- Muñoz, T. (2003). El cuestionario como instrumento de investigación-evaluación.
- Muñoz, J. M., & Mato, M. D., (2006). Diseño y validación en un cuestionario para medir las actitudes hacia las matemáticas en alumnos de ESO, *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 13, 413-424. <http://hdl.handle.net/2183/7048>
- OMS. (2017). Día Mundial de la Salud Mental 2017 – La salud mental en el lugar de trabajo. Recuperado de http://www.who.int/mental_health/world-mental-health-day
- Puchol, D. (2003). Los trastornos de ansiedad: la epidemia silenciosa del siglo XXI. *Revista Psicología Científica.Com*.
- Ramos, R., & Ramos, P. (2021). Gamificación: estrategia didáctica para el desarrollo de competencias en matemática. *Alpha Centauri*, 2(3), 91-105. <https://repositorio.umsa.bo/handle/123456789/18323>

Tobón, M. (2010). Formación integral y competencia, Pensamiento Complejo, diseño curricular y didáctica. ECOE. Bogotá Colombia.

Percepciones de estudiantes de maestría en relación a la inclusión educativa: el caso del posgrado de la BECENESLP

Ana Edith de la Torre Cárdenas

atorre@beceneslp.edu.mx

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí

Juan Manuel Guel Rodríguez

jguel@beceneslp.edu.mx

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí

Línea temática 7. Educación, desigualdad e inclusión

Resumen

Los discursos actuales en torno a los retos que implica el logro de una escuela verdaderamente inclusiva han cobrado importancia en los espacios de diálogo de docentes y autoridades, dado que se ha reconocido que la diversidad enriquece el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que supone a los docentes la comprensión de que las diferencias individuales no deben representar un obstáculo para que los estudiantes accedan al conocimiento y participen de las mismas oportunidades. Esto implica encaminar la lucha al logro de una escuela inclusiva como una prioridad, buscando con ello que las condiciones de vida no impidan el pleno desarrollo de todas y todos. Señalando la necesidad de crear un mundo más inclusivo, justo y equitativo, en el que se hayan eliminado todas las barreras estructurales, legales, socioculturales y económicas para que, mujeres y hombres vean garantizada una vida digna, lo que sin duda es la base para el logro de un desarrollo sostenible. Sin embargo, y a pesar del reconocimiento que hacen los docentes en torno a la necesidad de crear ambientes inclusivos, aún existen limitantes para asegurar que cada niña y niño reciba un servicio educativo como se estipula desde la legislación en materia educativa.

Palabras clave: educación, inclusión educativa, diversidad, práctica docente

Planteamiento del problema

Los discursos en torno a los retos que implica el logro de una escuela verdaderamente inclusiva han cobrado importancia en los espacios de diálogo de docentes y autoridades educativas dado que se ha reconocido que la diversidad forma parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que supone al profesorado la comprensión de que la diversidad es natural e inherente a lo humano. De manera que, si lo natural es la diversidad, los docentes deberán complejizar su tarea, atendiendo los retos y necesidades desde una perspectiva inclusiva que garantice el acceso al conocimiento y la igualdad de oportunidades a todos los sujetos, señala Skliar (2017): “que se abran de verdad, incondicionalmente, las puertas de las escuelas públicas a los niños y jóvenes mal entendidos como “diferentes” (p. 45).

Desde la política pública existen esfuerzos conjuntos que buscan respaldar la generación de condiciones para el logro de una escuela inclusiva donde *no se deje a nadie atrás*, en ese sentido se destacan los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) (ONU, 2015), cuyo planteamiento prioritario es: “erradicar la pobreza, proteger al planeta y asegurar la prosperidad para todos”, para lograrlo, se plantean una serie de 17 objetivos estratégicos, entre los que destaca el 4° ODS: “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”.

En el contexto mexicano se da seguimiento a lo planteado en el 4° ODS (ONU, 2015) a partir del Plan Nacional de Desarrollo Social (2019-2024), donde se destaca como principio rector: “nada, al margen de la ley; por encima de la ley, nadie y no dejar a nadie atrás, no dejar a nadie afuera” (SEP, s/f, p. 66), en dicho principio sobresale, entre otras cosas, el aseguramiento de entornos incluyentes para el desarrollo de la política pública nacional.

En relación al ámbito educativo se establece la “Estrategia Nacional de Educación Inclusiva” (ENEI) (SEP, s/f), donde en un ejercicio por puntualizar de qué manera se da cumplimiento al marco normativo internacional dado en los ODS (ONU, 2015), se especifica asegurar que todas las niñas y niños terminen la enseñanza primaria y secundaria haciendo valer los principios de gratuidad, equidad y calidad, obteniendo resultados de aprendizaje pertinentes y efectivos; asegurar el acceso a servicios de atención y desarrollo a la primera infancia y educación preescolar; de eliminar las disparidades de género; de asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de enseñanza y formación profesional para todas las personas, incluyendo aquellas con discapacidad, de pueblos indígenas y niños en situaciones de vulnerabilidad; asegurar la construcción y adecuación de instalaciones educativas tomando en cuenta las diferencias de género y de las personas con discapacidad, ofreciéndoles entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos.

Por otra parte en el Plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022 (SEP, 2022) se plantea a la inclusión como uno sus ejes articuladores, el cual se posiciona desde un carácter decolonial, y cuya orientación apela a la construcción de un pensamiento crítico, a fin de reconocer a la escuela como un espacio comunitario: “si falta una o uno por motivos de clase, sexo, género, etnia, lengua, cultura, capacidad, condición migratoria o religión, entonces no están incluidos todos ni todas” (SEP, 2022, pp. 94-95). En ese sentido, se reconoce a las y los docentes como agentes fundamentales para generar relaciones pedagógicas que vinculen la realidad de las y los estudiantes con la comunidad escolar y la comunidad local: “en el ejercicio de sus derechos las y los estudiantes se reconozcan en un marco amplio de diversidad, que fortalezcan su dignidad humana, en el concierto de lenguas, culturas, identidades, clases sociales, tareas y saberes” (SEP, 2022, p. 96).

Lo anterior implica encaminar la lucha al logro de una escuela inclusiva como una prioridad, buscando con ello que las condiciones de vida no impidan el pleno desarrollo de todas y todos. Señalando la necesidad de crear un mundo más inclusivo, justo y equitativo, en el que se hayan eliminado todas las barreras de tipo estructural, legales, socioculturales y económicas para que, mujeres y hombres por igual, vean garantizada una vida digna, lo que sin duda es base para el logro de un desarrollo sostenible. Es por ello, que una educación inclusiva se vuelve una necesidad para el logro de los objetivos trazados dentro de la política pública y educativa vigente.

Una educación inclusiva que reconozca la diversidad debe convertirse en una práctica interiorizada por parte del profesorado, no sólo de manera discursiva sino a partir de ajustes sistemáticos en su quehacer cotidiano dentro del aula; el cual incluya la puesta en marcha de ciclos reflexivos que inicien con el diseño de situaciones didácticas, continúen con su implementación en el aula y culminen con el proceso de reflexión y análisis de la propia práctica docente.

La presente investigación parte de recuperar la mirada de docentes en servicio que se encuentran cursando las maestrías en educación con intervención en los niveles preescolar y primaria, en relación a la autopercepción de sus prácticas escolares dentro del aula a fin de reconocerlas o no, y en qué medida, como inclusivas. En ese sentido, este primer acercamiento de tipo cuantitativo posibilitará sentar la bases para futuros proyectos de investigación orientados a la intervención en el aula; dichos proyectos como parte de los esfuerzos del Cuerpo Académico “Sujetos y Procesos Eco-biopsicosociales Contemporáneos” de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí (BECENESLP), a partir del proyecto general denominado: *“Atención a la diversidad: un estudio sobre las prácticas inclusivas de profesores estudiantes de maestría”*.

El objetivo de investigación propuesto para el presente trabajo es: identificar las percepciones de docentes en servicio de educación preescolar y primaria frente a la inclusión educativa, esto mediante la aplicación de la escala SACIE y con la cual obtener información que posibilite la toma de decisiones en proyectos de intervención en el aula.

La pregunta de investigación planteada es: ¿Cuáles son las percepciones de docentes en servicio de educación preescolar y primaria frente a la inclusión educativa a partir de la aplicación de la escala SACIE?

En el estudio se ha considerado encuestar a un grupo de profesores en servicio de educación preescolar y primaria, que además son estudiantes de la Maestría en Educación que oferta la BECENESLP. Cabe destacar que la intención de este estudio no es partir de una muestra representativa generalizable, sino más bien está orientado a trabajar con una muestra por conveniencia que permita recabar información a manera de diagnóstico para la toma de decisiones al interior de los programas de Maestría en Educación de la BECENESLP.

Marco teórico

Ya desde 1632, Comenio señaló en su *Didáctica Magna*, que debía enseñarse todo a todos por igual, así fueran nobles o plebeyos, ricos o pobres, niños o niñas, incluso aquellos que parecían tener una naturaleza diferente:

Enseñar todo a todos porque todos los que han nacido hombres lo fueron con el mismo fin principal: ser hombres; esto es, criaturas racionales, señores de las demás criaturas, imagen expresa de su Creador. Todos, por lo tanto, han de ser preparados de tal modo que, instruidos sabiamente en las letras, la virtud y la religión, puedan atravesar útilmente esta vida presente y estar dignamente dispuestos para el futuro. El mismo Dios nos asegura siempre que ante Él no hay acepción de personas. Por lo cual, si nosotros admitimos a algunos pocos, excluyendo a otros, al cultivo del ingenio, cometemos injuria, no sólo contra nosotros mismos, consortes de ellos en su naturaleza, sino contra Dios, que quiere ser conocido, amado y alabado por todos aquellos en quienes se imprimió su imagen (Comenio, 1998, pp. 22).

En lo anterior se puede reconocer cómo ya desde tiempos remotos, se insiste en la necesidad de incluir en un mismo espacio a todos los sujetos para su formación, lo cual, además, aparece como un derecho natural, contra lo que no puede anteponerse la voluntad de la humanidad. Siendo entonces tarea de los docentes, generar ambientes inclusivos que

garanticen el acceso al conocimiento, esforzándose por propiciar condiciones que consigan suprimir las barreras resultantes de las diferencias y diversidad propias de los sujetos.

Nos enfrentamos a un tiempo en el que *se enseña todo a todos y totalmente*, ese es el reto y el compromiso. Reconociendo como urgente que las escuelas desarrollen prácticas y promuevan políticas inclusivas que garanticen el acceso al conocimiento de todos los sujetos. Que la escuela sea, así como lo señalan Simons y Masschelein (2014), un espacio de suspensión y de tiempo libre, que consiga liberar del origen y del trabajo, para dar lugar y tiempo al aprendizaje universal. Sólo desde ahí se podrán conseguir los propósitos ético-democráticos que se declaran en los fines educativos de los planes y programas actuales: “La escuela, entonces, como el lugar donde los jóvenes (según un método específico) reciben todo cuanto deben aprender para encontrar su lugar en la sociedad” (Simons y Masschelein, 2014, p. 28).

Ante la naturaleza diversa de los humanos, el profesorado se enfrenta a la necesidad de generar estrategias que permitan que todos y todas, desde sus particularidades, accedan al conocimiento, cuidando de no excluir a nadie, garantizando el ingreso, permanencia y egreso de todos y todas. Lo que implica que se apropien y adopten una perspectiva inclusiva, que los posibilite crear ambientes propicios para todos los sujetos, dando lugar a que cada uno despliegue sus capacidades, eliminando las barreras para el aprendizaje y promoviendo la participación a su propio ritmo, así como minimizando los obstáculos para el logro de los propósitos educativos.

En el contexto nacional, la Nueva Escuela Mexicana (NEM) reconoce la inclusión como uno de sus ejes articuladores, a la par del pensamiento crítico, la interculturalidad crítica, la igualdad de género, la vida saludable, la apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura y artes y experiencias estéticas (SEP, 2019).

Pensar en la inclusión como un eje articulador dentro de la NEM, implica asumirla como un componente transversal a todos los campos formativos, grados, niveles y modalidades educativas: “la formación integral de niñas, niños, adolescentes y jóvenes, cuyo objetivo es promover el aprendizaje de excelencia, inclusivo, pluricultural, colaborativo y equitativo a lo largo del trayecto de su formación” (SEP, 2019, p. 3). En este tenor, también se plantea la ENEI (SEP, 2019) donde la educación inclusiva implica: “el desarrollo de una escuela común, no selectiva, organizada para acoger la diversidad y asegurar el logro educativo de todas las personas” (p. 17); para lograrlo se plantean una serie de principios rectores que parten desde la autonomía progresiva hasta la flexibilidad curricular entendida como los cambios y/o ajustes dentro del currículum nacional según las necesidades contextualizadas de cada escuela y localidad.

Bajo la premisa de que la educación sigue siendo el mecanismo de ascenso social más democrático que tenemos en el país, los esfuerzos en materia de política educativa deberán atender cuatro condiciones necesarias: asequibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad, garantizando así una educación para todos y todas (SEP, 2019); en ese tenor, la mirada también debe ser enfocada a promover conocimientos y actitudes desde la formación y la actualización continua de los docentes teniendo como principio la inclusión y el reconocimiento y atención de la diversidad.

La escuela deberá poner al estudiante al centro del proceso, sus necesidades, su contexto, sus particularidades, y en torno a ello construir la escuela que requiere para alcanzar un desarrollo integral pleno. La escuela ya no es una, ni es la misma, por tanto, se reafirma la necesidad de orientar los esfuerzos hacia la actualización y preparación de los docentes, de manera que sus discursos se vuelvan más que sólo eso y lleguen en prácticas a las aulas.

Para Carlos Skliar, el concepto de diferencia tiene una estrecha relación con el de hospitalidad, ya que implica el entendimiento hacia el otro sin hacer preguntas ni establecer condiciones para su recibimiento, pues implica: “la abertura, el recibimiento, la acogida al otro sin la pretensión del saber ni el poder” (Skliar, 2021, p. 13); concretamente, es posible plantear que las diferencias constituyen al ser humano.

Las diferencias individuales reafirman la premisa de que todos los seres humanos difieren en múltiples aspectos por naturaleza y que por lo tanto lo esperado es la heterogeneidad. En el ámbito educativo, tales características particulares no deben representar un obstáculo para que los estudiantes accedan al conocimiento y logren los aprendizajes. Así, desde la perspectiva de la educación inclusiva, las prácticas docentes se orientan a garantizar el derecho de todos los estudiantes a una educación en igualdad de oportunidades y que además facilite el aprendizaje y la participación, donde como señala Blanco (2006), la enseñanza se adapta a las necesidades de los estudiantes y no a la inversa.

Diseño Metodológico

En el presente reporte de investigación se muestran los resultados obtenidos a partir de un proceso de indagación inicial cuantitativa–indagatoria para identificar las percepciones docentes hacia la inclusión educativa. Los participantes fueron docentes en servicio dentro de la Educación Básica (preescolar y primaria) en San Luis Potosí, mismos que al momento de la investigación se encontraban cursando una Maestría en Educación dentro del posgrado de la BECENESLP, durante el ciclo escolar 2022-2023. En total se obtuvieron 48 respuestas (lo que

representa el 100% de los estudiantes matriculados) y con las cuales se efectuó el análisis que se muestra en el siguiente apartado.

Se aplicó un cuestionario digital autoadministrable en los meses de enero-febrero 2023, utilizando como instrumento de valoración la escala Likert, enfocada a identificar las percepciones ante la inclusión educativa, con base en la traducción de la Escala de Sentimientos, Actitudes y Preocupaciones sobre la Educación Inclusiva (SACIE por sus siglas en inglés) (Loreman, Sharma, Earle, y Forlin, 2007). El diseño del formulario consideró dos momentos; el primero, orientado a reconocer la educación inclusiva como una práctica/tarea sustantiva de la escuela regular, y la segunda, a entender la naturaleza de los factores que influyen sobre el éxito de las actividades áulicas cotidianas al crear un salón de clases con un ambiente integrador. Los datos obtenidos se presentan a partir de cuatro categorías: 1) preocupaciones en torno a la inclusión educativa, 2) sentimientos hacia la diversidad (ambas cubiertas en el primer momento), 3) autoeficacia en la atención a la diversidad y 4) percepciones de los docentes hacia la inclusión (abordadas en el segundo momento).

Para el análisis de datos se organizaron las respuestas en tablas de distribución de frecuencias para la obtención de porcentajes y en función de las categorías de análisis propuestas.

Resultados

En relación a la categoría: “Preocupaciones en torno a la inclusión educativa” se identificó que los docentes encuestados presentan diversas inquietudes en relación a incluir en su aula a algún estudiante con alguna discapacidad, en ese sentido el 93.7% expresó su preocupación en relación a que los estudiantes con discapacidad no sean bien aceptados por el resto de sus compañeros. Aunado a ello, el 70.8% de los docentes encuestados señaló estar totalmente de acuerdo y de acuerdo con que los estudiantes con alguna discapacidad deben estar en un salón regular. En esa tesitura el 93% de los docentes encuestados declaró realizar acciones a fin de favorecer la inclusión de estudiantes con discapacidad en las actividades del aula regular.

En cuanto a reconocer qué tan capacitados se sienten como docentes para la atención de un estudiante con alguna discapacidad, el 89.4% expresó no saber cómo brindarles una atención adecuada y/o no contar con los conocimientos o habilidades necesarios para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Mientras que en el manejo de situaciones específicas que enfrentan los estudiantes dentro del aula regular, se identificó que los docentes se sienten mayormente capacitados para atender situaciones como: problemas de expresión de pensamientos de manera verbal en un 64.5% o atender problemas de atención/concentración en un 72.9%, no obstante, para el manejo de situaciones relacionadas

con la comunicación a partir de lenguaje braille o de señas, un 80% señaló no contar con los conocimientos específicos para su atención y un 34.5% declaró contar con elementos suficientes para el diseño de programas académicos individualizados para el aprendizaje de sus estudiantes con barreras para el aprendizaje y/o alguna discapacidad.

Respecto a la categoría: “Sentimientos hacia la diversidad” se encontró que el 41.6% de los docentes encuestados señaló estar totalmente de acuerdo o de acuerdo en relación con sentirse terriblemente mal si tuviera una discapacidad, mientras que el 58.4% dicen estar en desacuerdo o total desacuerdo respecto a este sentimiento.

Por otro lado, el 21.8% de los docentes expresó estar totalmente de acuerdo o de acuerdo con sentir mucho temor de tener alumnos con discapacidad en su grupo, mientras que el 78.2% respondió estar en total desacuerdo o en desacuerdo con sentirse de esa manera. En relación a sentir miedo de ver directamente a la cara a una persona con discapacidad, el 27.7% señala estar totalmente de acuerdo o de acuerdo, mientras que el 72.9% dicen sentirse totalmente en desacuerdo o en desacuerdo con esta afirmación.

Para la categoría: “Autoeficacia en la atención a la diversidad” se obtuvo que el 89.5% de los docentes señaló que se considera capaz de calmar a un estudiante que es disruptivo o ruidoso; un 87.5% de prevenir conductas disruptivas; un 95.8% de controlar conductas disruptivas en el salón de clases y un 70.0% expresó que se sienten con la confianza de manejar a los estudiantes que son físicamente agresivos.

El 95.8% se considera capaz de proporcionar explicaciones o ejemplos alternativos cuando sus estudiantes están confundidos, mientras que el 87.5% se considera capaz de percatarse con seguridad de la comprensión que tienen los estudiantes de lo que enseña y en el mismo porcentaje, de proporcionar retos a los estudiantes que son muy capaces. El 89.5% tiene confianza en diseñar tareas de aprendizaje individualizadas, de tal manera que se tomen en cuenta las necesidades educativas (asociadas o no con discapacidades) de los estudiantes.

El 93.7% de los docentes considera que pueden apoyar a las familias de sus estudiantes para que les vaya bien en la escuela, mientras que el 85.4% considera que cuenta con la habilidad de involucrar a los padres de familia con hijos con o sin discapacidad en las actividades de la escuela.

En cuanto a la categoría “Percepciones de los docentes hacia la inclusión”, el 95.8% expresó la necesidad de establecer trato digno a las personas con discapacidad y el 63.3%

rechazó la idea de que contar con un estudiante con discapacidad le genere estrés y/o aumente su trabajo dentro del aula.

En la idea de trabajar colaborativamente con otros profesionales para diseñar y aplicar planes educativos para estudiantes con discapacidad, el 89.5% manifestó estar de acuerdo de poder hacerlo, mientras que el 96% señaló la necesidad de involucrar a otros profesionales para la atención de estudiantes con discapacidad. El 81.2% expresó que puede emplear una variedad de estrategias de evaluación a la hora de valorar el desempeño de sus estudiantes con o sin discapacidad y el 57% expresó que tienen confianza en informar sobre las leyes y políticas relacionadas con la integración de estudiantes con discapacidad a quienes no lo saben.

Discusión y conclusiones

A partir de los hallazgos es posible reconocer que los docentes son conscientes de la necesidad e importancia de generar espacios inclusivos en sus aulas a partir del reconocimiento, respeto y atención de la diversidad.

Es importante destacar que, si bien la inclusión educativa se refiere a que todas y todos recibamos una atención educativa sin importar cualquier condición o barrera física, sociocultural, legal, etc., la presente investigación se enfoca en las discapacidades y/o barreras para el aprendizaje como una de las variables al hablar de dicha inclusión. En ese sentido, durante el análisis de resultados de la encuesta aplicada se identifica que los docentes reconocen cierto grado de incapacidad para atender de manera pertinente a los estudiantes que cuentan con alguna discapacidad, por ejemplo, al emplear lenguaje braille o de señas. En ese tenor, se reconoce la necesidad de fortalecer la formación docente desde los programas de posgrado que oferta la BECENESLP.

Por otra parte, se identifica la necesidad de continuar en la tarea de sensibilización del personal docente para la atención de estudiantes con discapacidad dentro del aula. Este punto resulta relevante ya que poco más del 20% expresó sentimientos de mucho temor por atender estudiantes con discapacidad en su grupo, lo cual podría traducirse en acciones que favorezcan mínimamente la inclusión educativa pero no como un acto deliberado, sino como una limitante en el docente dada su falta de formación/capacitación en dicha área.

Resulta de gran relevancia dar continuidad a este proyecto de investigación para contrastar los resultados de las encuestas con observaciones dentro del espacio áulico a fin de reconocer el papel del docente en la tarea educativa, así como la toma de decisiones que tienen lugar en dicho espacio, para de esta manera intencionar acciones sistemáticas para la

mejora de la práctica docente en favor de la inclusión educativa como una práctica cotidiana y transversal.

Finalmente se logra vislumbrar la necesidad de concientizar a los docentes tanto en contenidos de educación inclusiva, para ampliar su conceptualización más allá de la discapacidad, así como en el robustecimiento de sus estrategias de intervención para pasar de un nivel discursivo a uno práctico que se materialice en acciones sistemáticas de enseñanza-aprendizaje dentro del aula que respondan a la diversidad de sus estudiantes.

Referencias

Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: Uno de los desafíos de la educación y la escuela de hoy. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 4 (3),1-15.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55140302>

Comenio, J. A. (1998). *Didáctica magna* [S. López, trad.]. Porrúa

Loreman, T., Sharma, U., Earle, C., y Forlin, C. (2007). The development of an instrument for measuring pre-service teachers' sentiments, attitudes and concerns about inclusive education. International Journal of Special Education, 22(2), 150-159. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ814498.pdf>

ONU, (2015). Objetivos de Desarrollo Sostenible. En *Organización de las Naciones Unidas*. Consultado el 15 de mayo de 2023. Disponible en:
<https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/>

SEP, (s/f). *Estrategia Nacional de Educación Inclusiva. Acuerdo Educativo Nacional, implementación operativa*. SEP

SEP, (2019). *La nueva escuela mexicana. Principios y orientaciones pedagógicas*. SEP

SEP, (2022). Plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022. SEP

Simons, M. y Masschelein, J. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*.
Miño y Dávila editores

Skliar, C. (2017). *Pedagogías de las diferencias*. Noveduc libros

Skliar, C. (2021). Prólogo. Aventuras y desventuras con las diferencias: hacer comunidad como gesto estético y ético. En F. Auces y M. Quirino (coords.), *Las diferencias en educación. Investigar, narrar y conversar en América Latina* (pp. 10-27). Qartuppi

Formación docente y la inclusividad en diez escuelas normales de la región noreste de México

Ma. Alejandrina Morales Gatica

alejandrinamoralesgatica64@gmail.com.mx

Benemérita Escuela Normal Federalizada de Tamaulipas

Blanca A. Anzaldúa Nájera

blanca.anzaldua@benft.edu.mx

Benemérita Escuela Normal Federalizada de Tamaulipas

Línea Temática 7. Educación, desigualdad social e inclusión.

Resumen

El propósito de la presente investigación: Analizar la formación docente para la política inclusiva en el alumnado de la Licenciatura en Educación Preescolar, Licenciatura en Educación Primaria y Licenciatura en Inclusión Educativa, en 10 escuelas normales de: Sonora, Coahuila, Nuevo León, Tamaulipas y San Luis Potosí. Se empleó el método cuantitativo descriptivo con instrumento estilo Likert, participaron 3217 alumnos, el instrumento se validó con la Técnica Delphi, se piloteó con 100 alumnos de la Licenciatura en Educación Física y Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Educación Secundaria, en la consistencia interna de los ítems, validada con el Alpha de Cronbach: 0.997. En los resultados, los alumnos de la Licenciatura en Inclusión Educativa se sienten competentes para atender la política inclusiva atención a la diversidad. Sin embargo, el alumnado de la Licenciatura en Educación Preescolar y Licenciatura en Educación Primaria coincide que en su formación inicial faltan cursos que los orienten al diseño de estrategias para la inclusividad.

En las conclusiones, se observa, que los alumnos aplican los valores, cultura y prácticas inclusivas, inserta en el Plan y Programas de Estudio 2018 de educación normal.

Palabras clave: Formación inicial docente, política de inclusividad, plan y programa de estudio 2018.

Planteamiento del Problema

Formar docentes en la política de inclusividad en las aulas de educación regular, constituye un reto para los formadores de docentes, de ahí la urgencia de los organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2016), en retomar el objetivo de desarrollo sostenible 4: “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos.” (p.20)

En este orden de ideas, se destaca la conceptualización de la política inclusiva acuñada por la UNESCO (2021).

Comprenderse según nuevos retos de trabajo en función de las necesidades educativas de cada uno de los estudiantes, considerando sus condiciones sociales, interculturales y personales. Las necesidades educativas no son etiquetadas en ningún momento por el docente, pero son atendidas con diferentes acciones. La educación inclusiva se da en un ambiente de calidez para los docentes, estudiantes y familias, busca lograr en todos los estudiantes su presencia, participación y éxito académico en los diferentes niveles educativos y en los diferentes contextos de estudio. (Delgado, 2017, como citado en UNESCO, 2021, p.5)

Por consiguiente, en materia de formación docente en la política de inclusividad, tanto la ONU, OCDE, UNESCO, solicitan a sus países miembro en los resolutivos de las diversas

convenciones celebradas a orientar la malla curricular de los planes de estudio a transitar desde el enfoque de la educación especial, al de educación inclusiva.

Sin embargo, desde el posicionamiento de la teoría y evaluación curricular que subyace a los planes de Estudio de las Licenciaturas en Educación Preescolar, Licenciatura en Educación Primaria y Licenciatura en Inclusión Educativa 2018, hasta la fecha en la región noreste de México, no han sido evaluados los planes de estudio, que sienta el precedente del diagnóstico y análisis FODA, para el subsecuente plan de estudios actualmente en elaboración 2022 (SEP, 2018a, SEP, 2018b, SEP, 2018c, SEP, 2018d).

Por lo anterior señalado, se plantea el objetivo general e hipótesis que direcciona el presente proceso indagatorio.

Objetivo General

Analizar la formación docente para la implementación de la política inclusiva en el alumnado de la Licenciatura en Educación Preescolar, Licenciatura en Educación Primaria y Licenciatura en Inclusión Educativa de las instituciones formadoras de docentes en la región noreste de México.

Derivado del objetivo, el presente estudio se plantea la hipótesis, conforme a Creswell y Guetterman (2019), del tipo alternativa direccional, que se expresa a continuación:

Hipótesis

El análisis de la formación inicial docente en la Licenciatura en Educación Preescolar, Licenciatura en Educación Primaria y Licenciatura en Inclusión Educativa se relacionan

positivamente con la Política Inclusiva en las Escuelas Normales de la región noreste de México.

De la hipótesis se derivan la variable independiente: formación inicial docente y la variable dependiente: la política inclusiva.

Marco teórico

La UNESCO y la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), solicitó a los investigadores Booth y Ainscow (2015), diseñar un instrumento de autoevaluación diagnóstica para que los centros escolares, los docentes, alumnos y padres de familia detecten el grado de inclusividad en las prácticas docentes, mismo que se plasmó en el Index For Inclusion.

Para los autores, dividen el estudio de la política inclusiva desde tres dimensiones: política, prácticas y cultura inclusiva, mismas que se definen a continuación:

Las Políticas tienen que ver con cómo se gestiona el centro y con los planes o programas que en él se planifican e implementan para cambiarlo; las Prácticas se basan en lo que se enseña en las aulas y en cómo se enseña y se aprende. Las Culturas reflejan las relaciones, los valores y las creencias profundamente arraigadas en su comunidad educativa. Cambiar las culturas es esencial a fin de sustentar la mejora. (Booth & Ainscow, 2015, p.17)

En concordancia con lo anterior expresado, en las competencias profesionales de la Licenciatura en Educación Preescolar y la Licenciatura en Educación Primaria, se destaca: “Diseña planeaciones aplicando sus conocimientos curriculares, psicopedagógicos, disciplinares, didácticos y tecnológicos para propiciar espacios de

aprendizaje incluyentes que respondan a las necesidades de todos los alumnos en el marco del plan y programas de estudio.” (DGESPE, 2019a, p.15)

La Licenciatura en Inclusión Educativa, en las competencias profesionales señala que el alumno: “Desarrolla estrategias de apoyo para favorecer la inclusión de todos los alumnos en la educación básica.” (DGESPE, 2019a, p.24), para colaborar con los maestros de escuela regular en las planeaciones, diseño, seguimiento y evaluación, para lograr la inclusión en el aula y favorecer los aprendizajes.

Referente teórico en las políticas públicas mexicanas es la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva (ENEI), su propósito es: convertir el Sistema Educativo Nacional, en un sistema equitativo, incluyente, flexible, que identifique y elimine las BAP, para favorecer el acceso, avance y promoción en los estudios de las niñas y niños de educación primaria (SEP, 2018c), se mencionan los principios rectores, ejes estratégicos, líneas de acción, seguimiento y evaluación, entre los principios destaca la Inclusión educativa: que defiende la incorporación de los estudiantes a la comunidad educativa que han sido excluidas por condiciones de: discapacidad, socioemocionales, socioeconómicas, migrantes, otras.

Metodología

La investigación educativa se dirige desde el paradigma cuantitativo, enfoque descriptivo, en el manejo del tiempo es transversal con temporalidad de enero a julio de 2022, en el procedimiento, acorde a lo señalado por Creswell y Guetterman (2019), se procesó la información con el software: Statistical Package for Social Sciences (SPSS) Edition 28.1, estadística descriptiva con medidas de tendencia central y dispersión, por licenciatura y categorías del objeto de estudio, se combinaron variables para la tabulación y diagrama con correlación de Pearson.

Consecutivo al análisis por las categorías: Competencias genéricas, competencias profesionales, unidades de competencia, cultura inclusiva, políticas inclusivas y desarrollo de prácticas inclusivas, en la Licenciatura en Educación Preescolar, Licenciatura en Educación Primaria y Licenciatura en Inclusión Educativa, con las medidas de tendencia central y dispersión, se obtuvo la correlación de dos colas por las variables: Formación Inicial Docente y Políticas de Inclusividad por licenciatura.

y finalmente se procedió a la diagramación por puntos con acentuación lineal, con estos elementos para probar la hipótesis del estudio.

Se empleó una muestra probabilística, de significancia y contenido se compuso por 860 alumnos de la Licenciatura en Educación Preescolar (LPP), 1871 de Licenciatura en Educación Primaria (LEP) y 496 de Licenciatura en Inclusión Educativa (LIE) total: 3217.

Los alumnos procedentes de nueve instituciones de contexto urbano y una del medio rural, se empleó, instrumento cuestionario que en su contenido se divide en 70 ítems clasificado en las variables: formación inicial docente con tres categorías: competencias genéricas, competencias profesionales y unidades de competencia que corresponden al plan y programas de estudios 2018 para la educación normal, por la variable política de inclusividad se dividió en las categorías: cultura inclusiva, política inclusiva y prácticas inclusivas adaptación del Index for Inclusion elaborado por Booth y Ainscow (2015), presentados en escala tipo Likert de cinco valores: 1.Totalmente en Desacuerdo, 2.Parcialmente en Desacuerdo, 3.Mínimamente de Acuerdo, 4.Parcialmente de Acuerdo y 5.Totalmente en Acuerdo, auto administrado por aplicación Google Forms.

Para la validación de contenido se empleó la Técnica Delphi con diez expertos, la consistencia interna de los ítems; se aplicó el instrumento a una muestra de 100 alumnos de educación normal, en la Licenciatura en Educación Física y Licenciatura en Enseñanza y

Aprendizaje en Matemáticas, el resultado del Alfa de Cronbach: 0.997, siguiendo el valor de Alfa de Cronbach es de excelente confiabilidad.

Resultados

Tabla 1

Estadígrafos por la Licenciatura en Educación Preescolar.

	Competencias genéricas	Competencias profesionales	Unidades competencias	Culturas inclusivas	Políticas inclusivas	Desarrollando prácticas
Media	3.9614	4.0049	3.9957	3.9135	3.9114	4.0168
Mediana	4.4000	4.5556	4.4762	4.4000	4.4000	4.5333
Moda	5.00	5.00	5.00	5.00	5.00	5.00
Desv. Desviación	1.28692	1.29569	1.26752	1.29800	1.28927	1.27538
Varianza	1.656	1.679	1.607	1.685	1.662	1.627
Asimetría	-1.357	-1.449	-1.443	-1.189	-1.191	-1.415
Curstosis	.444	.622	.695	.091	.132	.619

Nota. Elaboración propia (2023). Procesado con SPSS. Versión 28.1

En la tabla 1 se observa que, en la media, el valor más alto se refleja en desarrollo de prácticas inclusivas, con valor de 4.0168 en el ítem 58, puntea más alto con 4.11, donde se les cuestiona sobre si en la escuela normal se promueve el pensamiento crítico de los estudiantes, con el mismo valor se encontró el ítem 59, que invita a reflexionar su participación activa en su propio aprendizaje, mientras que el valor más bajo se refleja en el ítem 67, con 3.81, donde los formandos opinan sobre si se dispone de materiales curriculares apropiadamente adaptados para el alumnado con BAP, por ejemplo teclados Braille.

Asimismo, en el análisis por categorías, concerniente a la media el valor más bajo lo obtiene: políticas inclusivas con 3.9114, en el ítem 44, con 3.87, donde se cuestiona si: La institución normalista considera las condiciones específicas del alumnado a la hora de hacer

los edificios y espacios más accesibles, hecho que se explica que el diseño de las escuelas normales ya está autorizado conforme a normas de protección civil, anteriores al diseño arquitectónico de diseño universal que especifica la altura de rampas, ancho de pasillos, barras y señalética, conforme a las necesidades de accesibilidad del alumnado en condición motora.

Concerniente a la Moda, el valor se conserva en 5.0, mientras que la mediana observa tendencia más alta en la categoría: competencias profesionales y el valor más bajo coinciden en las categorías: competencias genéricas, culturas y políticas inclusivas.

Respecto a la desviación estándar, los valores más altos se reflejan en la categoría competencias profesionales, mientras que el valor más bajo en unidades de competencia.

Tabla 2

Estadígrafos por la Licenciatura en Educación Primaria

	Competencias genéricas	Competencias profesionales	Unidades Competencia	Cultura inclusiva	Políticas inclusivas	Desarrollo prácticas
Media	3.9686	4.0530	4.0364	3.9089	3.9310	3.9893
Mediana	4.6000	4.5556	4.5238	4.4000	4.4667	4.5333
Moda	5.00	5.00	5.00	5.00	5.00	5.00
Desv. Desviación	1.32916	1.27635	1.26111	1.32844	1.31080	1.30457
Varianza	1.767	1.629	1.590	1.765	1.718	1.702
Asimetría	-1.340	-1.535	-1.511	-1.182	-1.245	-1.363
Curtosis	.324	.892	.884	.030	.189	.449

Nota. Elaboración propia. Procesado con SPSS. Versión 28.1

En los resultados de la tabla 2, se observa el valor más alto en la media en la categoría: competencias profesionales con valor de: 4.0530, en el ítem 13, se registró el valor más alto con: 4.16 que cuestiona si el formando: Actúa de manera ética ante la diversidad de situaciones que se presentan en la práctica profesional.

Respecto al valor más bajo: 3.9089 registrado en la media, se presentó en la categoría: Cultura Inclusiva, en el ítem 38 que pregunta: El equipo educativo vincula lo que sucede en el centro escolar con la vida de los estudiantes en el hogar.

Asimismo, en la mediana, el valor más alto se presentó en la categoría: competencias genéricas con: 4.6000, y el valor más bajo en cultura inclusiva, tocante a la moda se observa que conservaron las seis categorías el valor en 5.0.

A continuación, se presentan la tabla 3.

Tabla 3

Estadígrafos por la Licenciatura en Inclusión Educativa.

	Competencias genéricas	Competencias profesionales	Unidades competencias	Cultura inclusiva	Política inclusiva	Desarrollo prácticas
Media	3.8419	3.9845	3.9852	3.8681	3.8858	3.9793
Mediana	4.4000	4.6667	4.6190	4.6000	4.6000	4.6000
Moda	5.00	5.00	5.00	5.00	5.00	5.00
Desy. Desviación	1.38605	1.37128	1.34903	1.37972	1.39391	1.35104
Varianza	1.921	1.880	1.820	1.904	1.943	1.825
Asimetría	-1.110	-1.341	-1.342	-1.088	-1.104	-1.298
Curtosis	-.235	.228	.274	-.247	-.293	.199

Nota. Elaboración propia (2022). Procesado con SPSS. Versión 28.1

Como se observa en la tabla 3, en la media, el valor más alto se concentró en unidades de competencia con : 3.9852, el valor más representativo es: 5.0 en el ítem 35, que cuestiona a los formandos: Diseña estrategias específicas dirigidas a orientar a las familias de los alumnos con discapacidad, con dificultades severas de aprendizaje, de comportamiento o de comunicación, o bien con aptitudes sobresalientes, para favorecer el aprendizaje y la participación en el hogar y en el contexto social en que se desenvuelve, concerniente a la mediana el valor más alto correspondió a la categoría competencias profesionales, mientras la moda al igual que las licenciaturas en comento conservó el valor de 5.0.

Tabla 4

Estadígrafos inclusivos por licenciatura y variable Formación Inicial Docente.

Formación_ID		
N	Válido	3227
	Perdidos	0
Media		3.9982
Mediana		4.4933
Moda		5.00
Desv. Desviación		1.24980
Varianza		1.562
Asimetría		-1.484
Curtosis		.796

Nota. Elaboración propia (2022). Procesado con SPSS. Versión 28.1

En la tabla 4, el valor de la media se registra en 3.9982, indicativo que el alumnado está parcialmente de acuerdo con los 70 ítems presentados, en la mediana el valor registrado es 4.4933, conforme a los valores asignados en la escala Likert corresponden al nivel de aceptación 4, parcialmente de acuerdo, mientras que en la moda se conserva la tendencia en las tres licenciaturas en 5, conforme al nivel del instrumento es totalmente de acuerdo.

Referente a la medida de dispersión desviación estándar, que indica el valor de proximidad al valor más alto se obtuvo: 1.24980, mientras que la varianza puntuó en el análisis general de la variable por licenciatura en 1.562, la asimetría en -1.484 y la curtosis en .796.

En los puntos de coincidencia en las Licenciatura de Educación Preescolar, Licenciatura en Educación Primaria y Licenciatura en Inclusión Educativa por categoría se señala: en la categoría competencias genéricas en el ítem 3, puntaje en las tres licenciaturas en un nivel bajo: LPP: 3.80, LEP: 3.82 Y LIE: 3.75, que cuestiona: Colabora con diversos actores para generar proyectos innovadores de impacto social y educativo, suceso que los alumnos comentan como observación general, que en los semestres de segundo y cuarto grado, corresponden al período de pandemia y al suspenderse las clases presenciales, en el semestre B del ciclo escolar 2021-2022, apenas se involucran en la experiencia de prácticas presenciales acorde a su licenciatura en jardines de niños, escuelas primarias y La Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER).

Asimismo, en el alumnado de sexto y octavo semestre, también señalan que su trabajo docente y proyecto de mejora y Aprendizaje en el servicio, aunque recibieron gran apoyo del profesorado de la escuela normal, su margen de interacción por las condiciones en que se desarrolló su práctica abrió el sesgo de exclusión educativa de los alumnos que si se podían conectar a clases sincrónicas en educación a distancia y quienes desarrollan sus prácticas en contextos de población indigenista, que puso en juego sus habilidades en el manejo de las TAC's y el poder adquisitivo de los padres o tutores, para dotar a cada miembro de su familia de un dispositivo para conectarse a clases.

Estos hallazgos en la investigación se comparan en investigaciones de Murillo et al. (2020), donde las estrategias para el aprendizaje inclusivo del contexto urbano y rural, permean el factor socioeconómico de los mentores del estudiantado de educación básica.

En misma categoría: competencias genéricas, el puntaje más alto coincide en las tres licenciaturas: LPP: 4.04, LEP: 4.07 y LIE: 3.91 para el ítem 4 que pregunta: Utiliza las tecnologías de la información y la comunicación de manera crítica, dado que las condiciones en los últimos dos años de su carrera profesional se dieron en situaciones de educación a distancia, llevó a los formandos a privilegiar el empleo de las TAC's para fortalecer sus recursos en línea.

Por consiguiente, los formandos llevaron el aprendizaje a situaciones lúdicas, para fortalecerse en empleo de medios de conectividad acorde a sus necesidades y a las empleadas por las escuelas de educación básica donde realizaron sus prácticas: Google drive, Zoom, Facebook, Team, este hallazgo corresponde a las competencias genéricas, profesionales y unidades de competencia del Plan y programa de Estudios 2018 que señala: "Construye escenarios y experiencias de aprendizaje utilizando diversos recursos metodológicos y tecnológicos para favorecer la educación inclusiva". (SEP, 2018b, p. 29).

Concerniente a la categoría competencias profesionales, se detectó coincidencia en el nivel bajo para las tres licenciaturas: LPP: 3.87, LEP: 3.92 y LIE 3.93 en el ítem 6 que cuestiona: Detecta las necesidades de aprendizaje de los alumnos con discapacidad, con dificultades severas de aprendizaje, de comportamiento o de comunicación, o bien con altas potencialidades para favorecer su desarrollo cognitivo y socioemocional, lo anterior se deriva en comentarios finales del alumnado, en el transcurso de sus estudios de licenciatura, quienes actualmente cursan segundo y cuarto semestre, se inician en la experiencia directa con el alumnado de educación básica, porque han visto estos contenidos de manera teórica, con presentación y análisis de casos.

Referente a la Licenciatura en Educación Preescolar y Licenciatura en Educación Primaria, consideran que son pocas las asignaturas en la malla curricular orientadas a detectar las BAP.

En la misma variable formación inicial docente, en la categoría: Unidades de Competencia, se coincide en un puntaje medio, LPP 3.95, LEP: 4.05 y LIE: 3.99 en el ítem 29: Utiliza los recursos metodológicos y técnicos de la investigación para explicar, comprender situaciones educativas y mejorar su docencia, pone de relieve las escasas oportunidades del alumnado de segundo y cuarto semestre de vivenciar la problemática escolar en condiciones reales insitu de la práctica docente y en escenarios con acceso universal al aprendizaje (Sánchez, 2019; Gamboa et al., 2020).

De igual forma se analiza por estadígrafos la variable política inclusiva en la tabla 9, que se presenta a continuación.

Tabla 5

Estadígrafos inclusivos por licenciatura y variable Política Inclusiva.

Política_I		
N	Válido	3227
	Perdidos	0
Media		3.9392
Mediana		4.4233
Moda		5.00
Desv. Desviación		1.27519
Varianza		1.626
Asimetría		-1.304
Curtosis		.355

Nota. Elaboración propia (2022). Procesado con SPSS. Versión 28.1

Como se aprecia en la tabla 5, correspondiente a la variable inclusiva ya con la percepción general de las tres licenciaturas objeto de estudio, en la media se obtuvo: 3.9392, que corresponde al valor 4: parcialmente de acuerdo, la mediana en 4.4233, que corresponde en la escala Likert al mismo valor que la media, en la moda al igual que la variable: formación

inicial docente se conserva para las tres categorías en 5.0, la desviación estándar se situó en 1.27519, lo cual refleja la proximidad al valor máximo 5, en la varianza se colocó en: 1.626, la asimetría en -1.304 y curtosis en valor: .355.

Acorde a la coincidencia presentada por categorías al interior de la variable y licenciatura, en la categoría: cultura inclusiva, se presentó el nivel bajo LPP: 3.80, LEP: 3.93, LIE:3.79, en el ítem 38 El equipo educativo vincula lo que sucede en el centro escolar con la vida de los estudiantes en el hogar.

En la categoría política Inclusiva, en las licenciaturas LPP:3.99 y LEP:3.95, coincidieron en el nivel alto en el ítem: 43, que cuestionó a los formandos si: La escuela normal asume un proceso de desarrollo participativo, este hallazgo coincide con las aportaciones teóricas de Booth y Aincow (2015), que indican que el centro escolar promueve una metodología que privilegie las estrategias educativas inclusivas, con el objetivo de desarrollo sostenible 4 de promover una educación de calidad, inclusiva y equitativa, visto desde este crisol la formación inicial docente se promueve la accesibilidad al aprendizaje colaborativo, donde todos los estudiantes son considerados en la propuesta educativa del plan de estudios (UNESCO, 2015: UNESCO, 2021).

Al interior de la categoría en comento, se registró un nivel medio en las licenciaturas: LPP 3.92 LEP: 3.94, en los ítems: 56 y 64, el primero pregunta a los formandos respecto a: Las actividades de aprendizaje se han planificado considerando a todos los estudiantes y el 64, que cuestiona: Las tareas escolares son pensadas para contribuir al aprendizaje de cada estudiante, al respecto en la sección de observaciones generales, los formandos coinciden en afirmar que en las instituciones de educación básica donde realizan sus prácticas profesionales en etapa de pandemia en situación remota, los niños se sentían muy estresados por su conectividad para poder acceder a las clases virtuales, por fallas en el sistema de

internet, los horarios de sus padres y el escolar, que en alguno de los casos se modificó al turno vespertino para el acompañamiento de algunos padres a sus hijos.

En consecución de ideas en la categoría: Desarrollo de Prácticas Inclusivas: se registró un nivel alto en las licenciaturas en LPP: de 4.11 y LIE: 4.05 en el ítem 59: Los estudiantes participan activamente en su propio aprendizaje, que coincide con el resultado reflejado en la categoría: política inclusiva en el ítem 43: La escuela normal asume un proceso de desarrollo participativo, resultados que ponen de manifiesto, el esfuerzo del profesorado de la escuela normal para que todo los formandos, aun los que apenas ingresan en forma presencial a la escuela normal de segundo y cuarto semestre, asuman el compromiso de su propio aprendizaje, ya que estas condiciones extraordinarias, los invitaron al aprendizaje autónomo, a la diversificación de estrategias para trabajar en condiciones remotas sintiéndose parte de la comunidad educativa, hecho que coincide con el paradigma de la política inclusiva de una educación para todos. (UNESCO, 2021).

Toda vez analizadas las variables por licenciatura y en el aspecto general, se presenta en la tabla 6 la correlación de las variables del objeto de estudio.

Tabla 6

Correlación inclusiva por variable formación inicial docente y política inclusiva.

		Formacion_ID	Politica_I
Formacion_ID	Correlación de Pearson	1	.893**
	Sig. (bilateral)		.000
	N	3227	3227
Politica_I	Correlación de Pearson	.893**	1
	Sig. (bilateral)	.000	
	N	3227	3227

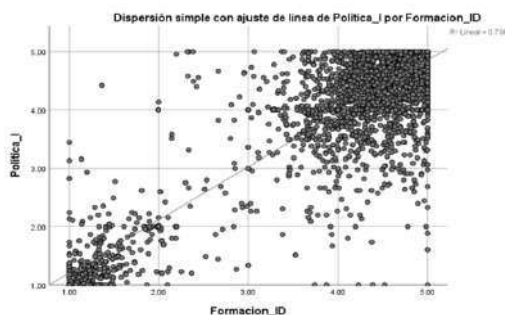
*Nota.***. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Nota. Elaboración propia (2022). Procesamiento con SPSS. Versión 28.1

En la correlación de Pearson, por las variables: Formación Inicial Docente, variable independiente y Política de Inclusividad variable dependiente, donde se observa que el nivel obtenido es 0.001, siguiendo a Creswell y Guetterman (2019), es altamente significativa, acto seguido, se presenta la figura 1.

Figura 1

Dispersión simple por Variables: Formación Inicial Docente y Política Inclusiva.



Nota. Elaboración Propia (2022). Procesado con SPSS. Versión 28.1

En la figura 1, se observa la dispersión simple de dos colas entre las variables: Formación Inicial Docente y Política Inclusiva, la línea que forman los puntos de dispersión es progresiva ascendente en direccionalidad de izquierda a derecha, que proyecta línea inclinada hacia la derecha, lo que es indicativo que la correlación entre ambas variables es positiva Creswell y Guetterman (2019) que comprueba la hipótesis del estudio: La evaluación del plan y programa de estudio que fundamentan la formación inicial docente en la Licenciatura en

Educación Preescolar, Licenciatura en Educación Primaria y Licenciatura en Inclusión Educativa se relacionan positivamente con la Política Inclusiva en las Escuelas Normales de la región norte de México.

Dicho lo anterior, se procede a presentar las conclusiones y deliberaciones.

Conclusiones

Respecto al objetivo general que sustenta la presente investigación, que estipula: analizar la formación docente para la implementación de la política inclusiva en el alumnado de la Licenciatura en Educación Preescolar, Licenciatura en Educación Primaria y Licenciatura en Inclusión Educativa de las instituciones formadoras de docentes en la región norte de México, que al respecto señala: en el contexto de las 10 instituciones formadoras de docentes, se encontró alta orientación del profesorado a fortalecer en los formandos las competencias genéricas, profesionales, disciplinares y unidades de competencia hacia la cultura, los valores, la orientación politológica para el desarrollo de prácticas inclusivas.

Al analizar las apreciaciones del alumnado hacia su proceso de formación inicial, mediante el Plan y programas de estudio 2018, se aprecia como fortaleza, que conocen la sustentación de la política educativa.

A diferencia de alumnos de la Licenciatura en Inclusión Educativa, quienes afirmaron sentirse competitivos para afrontar la diversidad en las aulas, por las competencias adquiridas en el trayecto de su formación, el alumnado de la Licenciatura en Educación Preescolar y Licenciatura en Educación Primaria, reconocen que en la malla curricular del plan de estudios falta enriquecerse con cursos orientados al fortalecimiento de sus competencias para implementar la política inclusiva, aporte para el próximo plan de estudios 2022 en elaboración,

para que se impulse en todas las licenciaturas desde la malla curricular el conocimiento de lenguaje de señas mexicanos y sistema Brille.

Al respecto cuando se le cuestiona al alumnado sobre el equipamiento para atender a la diversidad como teclados Braille, regletas, o materiales para atender las BAP dentro de las escuelas normales y en los centros de educación básica donde realizan su práctica docente, se reconoce poco o nulo material en su caso, lo cual pone en severa desventaja a los formandos.

Entre las recomendaciones, para futuros estudios, se encuentra hacer expandible a todo el territorio nacional y tener un acercamiento real de cómo percibió el alumnado su formación al culminar en los estudios del plan 2018, hacer un estudio comparativo de las percepciones de los formadores de formandos con respecto al plan 2018 y la política de inclusividad y el alumnado para tener dos visiones y un tercer aporte, cómo percibieron la formación inicial de los futuros maestros de educación básica los maestros tutores en las escuelas de práctica en el trayecto profesional formación para la enseñanza y el aprendizaje (DGESPE, 2019b).

Referencias

- Booth, T. & Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación ciudadana en los centros escolares*. OEI FUHEN
- Creswell, J. & Guetterman, T. (2019). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*, (6th ed.) Pearson
- Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación. (2019a). *Acompañamiento curricular para la implementación de los Planes de Estudio 2018*. DGESEPE
- Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación. (2019b). *Estrategia Nacional de Mejora para las Escuelas Normales*. DGESEPE
- Gamboa, M. A., Maldonado, M.J. & Quiroz, M. A. (2020). La construcción simbólica que los normalistas manifiestan sobre las competencias docentes de sus profesores. *Revista EDUCRETAM*, 4 (4), 4-29
- Murillo, L. D., Ramos, D. Y., García, I. & Sotelo, M.A. (2020). Estrategias educativas inclusivas y su relación con la autoeficacia de docentes en formación. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 20(1), 1-25. Doi. 10.15517/aie.v20i1.40060
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura. (2015). *Guía para el desarrollo de políticas docentes: resumen*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000235272_spa
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2016). *Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de Acción hacia la educación inclusiva y equitativa de calidad y aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/ESP-Marco-de-Accion-E2030-aprobado.pdf>

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura. (2021). *Políticas de Educación Inclusiva. Estudios sobre políticas educativas en América Latina. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE). Documento de programa.* UNESCO
- Sánchez, S. (2019). *Inclusión, Diversidad, Tecnología y Diseño Universal para el Aprendizaje.* http://en-abilities.eu/wp-content/uploads/2019/06/Sergio-S%C3%A1nchez-Fuentes_Inclusi%C3%B3n-Diversidad-Tecnolog%C3%ADa-y-Dise%C3%B1o-Universal-para-el-Aprendizaje.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2018a). *Acuerdo número 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica que se indican.* DOF 03-082018 https://sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/15509/1/images/a14_07_18.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2018b). *Acuerdo Educativo Nacional Implementación operativa. Estrategia Nacional de Mejora de las escuelas normales.* DOF 06-042019 <http://gaceta.diputados.gob.mx/Gaceta/64/2019/nov/MejEscNormales.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2018c). *Estrategia Nacional de Educación Inclusiva. Acuerdo Educativo Nacional Implementación educativa.* SEP
- Secretaría de Educación Pública. (2018d). *Normas específicas de control escolar relativas a la selección, inscripción, reinscripción, acreditación, regularización, certificación y titulación de las licenciaturas para la Titulación de las Licenciaturas para la Formación de Docentes de Educación Básica, en la Modalidad escolarizada (Planes 2018).* https://www.dgesum.sep.gob.mx/public/normatividad/normas_control_escolar_2018/normas_de_control_escolar_plan_2018.pdf

Estrategias Pedagógicas en el Aula para Desarrollar Habilidades Sociales en Alumnos con Trastorno del Espectro Autista

Paloma Denisse Garay Rentería

palomagarayr@gmail.com

Escuela Normal de Torreón

Mirna del Rosario Luna García

mirnadelrosario.luna@docentecoahuila.gob.mx

Escuela Normal de Torreón

Verónica Valadez Mena

veronica.valadez@docentecoahuila.gob.mx

Escuela Normal de Torreón

Línea temática 7. Educación, desigualdad social e inclusión

Resumen

Las habilidades sociales son el conjunto de conductas realizadas por las personas en sus distintos contextos sociales, como la empatía, la comunicación, la capacidad de escuchar, iniciar una conversación, entablar una plática, o realizar un saludo. La presente investigación expone la importancia de llevar a cabo en la práctica docente en materia de equidad e inclusión, el proceso de enseñanza aprendizaje del alumno con Trastorno del Espectro Autista el desarrollo de habilidades sociales a través de estrategias pedagógicas para la cual se genera la siguiente interrogante.

Dicha investigación es cuantitativa, descriptiva y transversal, aplicada, de campo, sincrónica y de hallazgo. Se llevó a cabo con una población de 360 docentes que laboran en el nivel de educación especial y el tamaño de la muestra requerido fue de $n= 32$ docentes de los diferentes Centros de Atención Múltiple de la ciudad Torreón. Encontrando como resultado que trabajar en una intervención individualizada no genera un impacto positivo en el desarrollo de las habilidades sociales de los alumnos con TEA. Es decir, trabajar de manera personal con el alumno con TEA no produce resultados tan significativos, resaltando una intervención global como una mejor estrategia.

Palabras clave: Estrategias, pedagógicas, habilidades, alumnos, autismo.

Planteamiento del problema

El autismo, o trastorno del espectro autista, se refiere a una amplia gama de afecciones caracterizadas por desafíos con habilidades sociales, comportamientos repetitivos, habla y comunicación no verbal.

Debido a esto, cada persona con autismo tiene un conjunto distinto de fortalezas y desafíos. Las formas en las cuales personas con autismo aprenden, piensan y resuelven problemas puede variar desde personas con un alto funcionamiento hasta personas con dificultades graves. Algunas personas con TEA pueden requerir un apoyo significativo en su vida diaria, mientras que otros pueden necesitar menos apoyo y, en algunos casos, vivir de forma totalmente independiente

La presente investigación surge del análisis de la práctica profesional en el Centro de atención Múltiple (C.A.M.) #27, en la ciudad de Torreón Coahuila

Los maestros de apoyo son los encargados de trabajar las actividades dentro del aula para desarrollar las habilidades, y fortalezas de estos alumnos. Sin embargo, la intervención educativa adecuada es fundamental en la mejora de la calidad de vida de las personas con autismo. Por ello, desde los primeros niveles se orienta y planifica de manera estratégica para proporcionar un adecuado espacio para el aprendizaje.

La escolarización apropiada es esencial en la mejora de la calidad de vida de las personas con autismo. Tal como lo expresa Tortosa (2008) quien menciona que los niños autistas pueden aprender, pero parece que sólo lo hacen en condiciones de aprendizaje muy cuidadas. No aprenden apenas a menos que se sigan, de forma muy escrupulosa, reglas específicas de enseñanza, identificadas a través de la investigación en el área del aprendizaje.

Es decir, el control adecuado del medio para producir aprendizaje es actualmente el recurso esencial, y bastan pequeñas desviaciones en la conducta del docente para que se produzcan graves perturbaciones en el aprendizaje del niño autista.

Por lo anterior el objetivo de esta investigación es: que los docentes de apoyo identifiquen las estrategias pedagógicas que se requieren en el aula para el desarrollo de habilidades sociales en alumnos con TEA. Con la finalidad de mejorar la calidad de vida de los alumnos, de acuerdo a la edad o el grado de apoyo de autismo.

En los últimos años se ha detectado un notorio incremento de personas con autismo, a causa de esto, es necesario que la comunidad escolar y por supuesto también social conozca las características y sobre todo las estrategias que se requieren para tener una comunicación y/o enseñanza efectiva en niños con TEA. Por lo que se realiza una investigación exponiendo puntos importantes que se requieren para llevar a cabo este proceso de enseñanza-aprendizaje. Tomando en cuenta las expectativas de los padres, pero sobre todo

las necesidades y habilidades que el alumno con TEA pueda desarrollar durante su vida, debido a que en la mayoría de las aulas de los Centros de Atención Múltiple reciben alumnos con autismo, y ellos son los que conforman gran parte de esa población. Y en la actualidad día con día las vemos en las aulas regulares alumnos con TEA.

Sabemos que no hay un tipo de autismo, debido a que es un trastorno del espectro, cada persona se desarrolla con un conjunto distinto de fortalezas y desafíos.

Uno de los propósitos de la educación especial está destinada a atender a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social, por lo que se establece la siguiente interrogante: ¿Cuáles son las estrategias pedagógicas que el docente de apoyo debe utilizar en el aula para desarrollar las habilidades sociales en los alumnos con TEA? Para lo cual se menciona la hipótesis: las estrategias pedagógicas adecuadas logran el desarrollo de habilidades sociales en alumnos con trastorno del espectro autista.

Marco Teórico

Para el proceso de esta investigación se consultaron diversos autores, que exploran entre sus análisis las habilidades sociales como una característica y herramienta para el pleno desarrollo de la vida cotidiana. Se revisaron las siguientes aportaciones a las habilidades sociales y al Trastorno del Espectro Autista (TEA).

Para De la Iglesia, M., y Olivar, J.S. (2007) en el trastorno del espectro autista de un nivel alto de funcionamiento cognoscitivo (TEA-AF) existe una inhabilidad en las claves y matices de la comunicación social, así como una carencia en las estrategias para las conversaciones y una de las dificultades más relevantes del colectivo con TEA-AF tiene que ver con la comunicación y la relación social. Puesto que existen diferentes métodos en programas que incorporan técnicas multidisciplinarias con relación a las necesidades

específicas de cada alumno se presentan distintas perspectivas de autores que muestran que las habilidades sociales se pueden desarrollar desde ángulos diferentes, pero se resume en que todos coinciden en una teoría: las habilidades sociales son esenciales e indispensables para un desarrollo sustentable en la vida de las personas.

Existe una variedad de técnicas en programas de entrenamiento para el desarrollo de habilidades sociales en alumnos con TEA. Salt, Sellars, Shemilt, Boyd, Coulsdon y McCool (2001) presentan un servicio de intervención temprana intensiva, el «Scottish Centre for Autism preschool treatment programme», cuyo objetivo es la mejora de la comunicación social temprana, así como de las habilidades de interacción social, procurando el desarrollo del juego y de la flexibilidad comportamental. Además, ofrecen apoyo emocional y entrenamiento para que los padres realicen una labor de co-terapeutas.

Lozano y Alcaraz (2010) tratan de valorar si a través de un proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de emociones y creencias con alumnado con trastornos del espectro autista (TEA) se puede mejorar dicha capacidad que implique, además, cambios positivos en sus habilidades sociales.

Para ello, dos alumnos de educación primaria y una alumna de educación secundaria con TEA participaron en un diseño de estudio de casos donde, para la obtención de datos, se diseñaron y elaboraron materiales didácticos dirigidos a la enseñanza de la comprensión de emociones y creencias, y un protocolo de entrevista de valoración de habilidades sociales para personas con TEA. Los alumnos fueron evaluados antes y después del proceso de intervención educativa sobre sus niveles de comprensión de emociones y creencias y habilidades sociales. Se recurrió a la estadística descriptiva para el procedimiento de análisis de datos cuantitativos, y al análisis de contenido de las observaciones, entrevistas y comentarios de maestros y padres para el análisis de datos cualitativos. Los resultados indican que, tras el proceso de intervención educativa, los alumnos participantes en la

investigación mejoraron su rendimiento en tareas que evalúan la comprensión de emociones y creencias y que esta mejora se acompaña de cambios positivos en sus habilidades sociales. Estos resultados nos permiten concluir que, adaptando el proceso educativo a las características y necesidades del alumnado con TEA, los aprendizajes de la comprensión de emociones y creencias se pueden constituir como un medio para beneficiar otras áreas no explícitamente enseñadas, como las habilidades sociales.

Lev Vigotsky (1978) concibe que todas las habilidades de un sujeto parte en el contexto social que se desenvuelve. Esta teoría ofrece un marco para la comprensión de los modos en que un niño aprende, enlazando los procesos sociales, e individuales.

Goleman (1995) menciona que las habilidades sociales son habilidades innatas, pero que también puede ser trabajada y adquirida, nos posibilita captar las emociones del otro mediante el lenguaje corporal, el tono de voz. Poder sentir y comprender al otro, nos da la posibilidad de relacionarnos sanamente, ser mejores personas y contar con habilidades positivas que nos serán de utilidad para todos los ámbitos.

Para mejorar las habilidades sociales y comunicativas, Luz Coy Guerrero en 2017 realizó una investigación que tuvo como objetivo establecer si es posible mejorar las habilidades comunicativas y la interacción social en jóvenes con trastorno del espectro autista (TEA), usando actividades artísticas. El método es etnográfico, longitudinal, con enfoque cualitativo. Se utilizó la técnica de observación participante, haciendo seguimiento durante talleres de arte. El estudio se desarrolló durante un año, haciendo cortes trimestrales de evaluación. Los resultados mostraron que los jóvenes mejoraron sus procesos de comunicación e interacción social gracias al aporte del arte como herramienta pedagógica. Se puede concluir que las técnicas derivadas del arte son útiles para fortalecer y mejorar las habilidades de comunicación y socialización en jóvenes con TEA.

En relación con el docente que desarrolla estrategias para el desarrollo de habilidades comunicativas nos encontramos que, según Luna, Sánchez, Valadez (2021) que las emociones, el fracaso y la voluntad se encuentran relacionadas con la personalidad del docente inclusivo, y que un perfil inclusivo debe comprender el concepto de comunicación para poder establecer una forma de aprendizaje en la innovación educativa dentro del aula, ya que desde la perspectiva de la personalidad del docente inclusivo, al tratar con imparcialidad a cada alumno y valorar sus méritos y cultivar los saberes podrá usar una comunicación asertiva al regular las reglas que aseguren una educación equitativa y de calidad.

Metodología

Esta investigación comprende la línea de investigación sobre los factores cognitivos, socioafectivos y sociales relacionados con el aprendizaje y la integración al contexto educativo.

Es cuantitativa porque se lleva a cabo un conjunto de procesos secuenciales y probatorios; descriptiva porque se busca especificar propiedades, características y rasgos importantes del fenómeno observado, identificando algunas tendencias de la población analizada; transversal porque trabaja sobre las realidades de hecho y su característica principal es la de presentar una interpretación correcta donde se incluyen encuestas; aplicada porque es orientada a resolver un problema concreto de la realidad; de campo ya que comprende y se trata de resolver una necesidad en un contexto determinado; sincrónica porque se toman los datos en una sola ocasión y por último de hallazgo porque indica vínculos o relaciones encontradas fuera de la expectativa. Este trabajo es un reporte parcial por lo que se dan a conocer los avances más significativos con los que se ha encontrado esta investigación.

El desarrollo y ejecución de esta investigación se llevó a cabo con la revisión de la información bibliográfica y teórica del fenómeno de estudio en relación con exponer la importancia de llevar a cabo en el proceso de enseñanza aprendizaje del alumno con Trastorno del Espectro Autista el desarrollo de habilidades sociales a través de estrategias pedagógicas. Como se observa en la tabla 1.1 se muestra que se delimitaron los ejes y variables de análisis: *estrategias pedagógicas* que corresponde al eje independiente y *las habilidades sociales en alumnos con TEA* que corresponde a la variable dependiente. Que se conforman de un grupo de variables simples tomando en cuenta los atributos que se revisaron para diseñar el instrumento de investigación con un grado de confiabilidad y validez previamente aceptado con un Alpha de Cronbach. De 0.84. De esta manera, se aspira a investigar cómo las estrategias pedagógicas aplicadas en el aula ayudan a lograr las habilidades sociales en alumnos con TEA.

El instrumento de investigación se organizó en dos partes, la primera para datos generales o señaléticos y en la segunda parte, se encuentran los ítems divididos en bloques de acuerdo a los ejes y a las variables complejas.

Tabla 1. Ejes del Sustento de la Investigación

Signa líticas	variables	Variabes simples	ítems
	-Genero	6	
	-Edad		
	-Años de servicio		
	-Servicio de educación especial		
	-Número de alumnos con TEA		
	-Nivel que atiende		
EJES	variables	variables simples	ítems
Estrategias pedagógicas	-Adaptabilidad	2	(1-2)
	-Docente	3	(3-5)
	-Practicas focalizadas	3	(6-8)
	-Detección temprana	2	(9-10)
		2	(11-12)

-Contexto escolar			
Habilidades sociales en alumnos con TEA	-Necesidades sociales	5	(13-17)
	-Comunicación	3	(18-20)
	-Afecto	4	(21-24)
	-Contexto social	3	(25-27)
	-Actitudes	4	(28-31)

Resultados

En la tabla 2 se puede apreciar el análisis con la prueba T de Student, con el nivel máximo de error probable de 0.05 dentro de las variables que miden las habilidades sociales se presenta una diferencia significativa entre los docentes mujeres y docentes hombres.

Se puede apreciar que los docentes hombres, son los que menos consideran que la ansiedad y la tolerancia a la frustración influye en las habilidades sociales del alumno con TEA, en comparación con las mujeres.

Se interfiere que los docentes hombres en menor medida toman en cuenta los episodios de agitación e inquietud y la incapacidad de afrontar adecuadamente las limitaciones que satisfacen al alumno con TEA, como factor que influye en las habilidades sociales. En cambio, las mujeres las consideran con mayor relevancia, reflexionando que la ansiedad y la tolerancia a la frustración pueden ser factores importantes para considerarlos en

las estrategias pedagógicas para el desarrollo de la socialización del alumno con TEA. Siendo este factor uno de los más complejos para trabajar con el alumno con TEA cuando aún no adquiere las habilidades sociales. En comparación de los docentes hombres, quienes no consideran que este sea un factor relevante para desarrollar las habilidades sociales.

Tabla 2. Prueba "T" de student entre el género y las habilidades sociales.

o.	N	Variabl	B		t-valu	D	F
			Mujer	Hombre			
7	2	COMP RT	3.0263 16	2.785714	0.942	5	0.3504
8	2	EMOCI	3.2631 58	2.857143	1.507	5	0.1378
9	2	ANSI	3.3684 21	2.785714	2.359	5	0.0222
0	3	TOL_F R	3.3157 89	2.714286	2.440	5	0.0182

Directorio de variables

27	COMPRT	comportamiento
28	EMOCI	emociones
29	ANSI	ansiedad
30	TOL_FR	Tolerancia a la frustración

En la tabla 3 Se presentan resultados de Análisis de tendencia central, se utilizan la muestra (n), la media (\bar{X}), mediana (Md), moda (Mo) y estadígrafos de dispersión como la desviación estándar (S), el sesgo (Sk), el coeficiente de variación (CV) y el puntaje Z. Con base a la variable del eje estrategias pedagógicas, la variable de prácticas focalizadas utilizadas por el docente, los encuestados señalan que prefieren implementar en sus estrategias una intervención comprensiva ($X_e > L.S = 3.035$) regularmente implementan intervenciones globales ($L.S = 3.035 > X_e > L.I = 2.837$). Y casi nunca realizan intervenciones individualizadas con los alumnos con TEA. ($X_e < L.I = 2.837$). Se infiere pues que los encuestados, prefieren desarrollar intervenciones donde comprenden las conductas y/o sentimientos de los alumnos, así como ser tolerantes en el aula. Mientras que señalan que trabajar en una intervención individualizada no genera un impacto positivo en el desarrollo de las habilidades sociales de los alumnos con TEA. Es decir, trabajar de manera personal con el alumno con TEA no produce resultados tan significativos, resaltando una intervención global como una mejor estrategia.

Con respecto al C.V. se señala en los resultados, que las variables muestran ser muy homogéneas ($CV \leq 34\%$). Y manifiestan sesgos negativos (-SK) es decir, se respondieron altos valores de la escala.

En el puntaje Z, las variables tienen buena capacidad predictora, es decir, obtienen un valor arriba de 1.96.

Tabla 3. Comportamiento Univariable de Prácticas Focalizadas

o.	N	Variable	N	Mo	M	SK	S	CV	Z	
7	OMP	INT_C	5019	3.	3641	0.020	-244	21.707	4.	
8	LOB	INT_G	5962	2.	3839	0.330	-0.339	28.529	3.	
6	D	INT_IN	5827	2.	2879	0.010	-0.109	31.215	3.	
e=	X	2.936	=	σ	0.099	S=	L.035	=	L.I	2.837

Directorio de variables

6 D INT_IN Intervención individualizada

7 OMP INT_C Intervención comprensiva

Conclusiones y Discusión

De acuerdo con lo que expresa Tortosa (2008) “los niños autistas pueden aprender, pero parece que sólo lo hacen en condiciones de aprendizaje muy cuidadas y de forma muy escrupulosa, reglas específicas de enseñanza, nos encontramos que los resultados de análisis de tendencia central el desarrollar intervenciones donde comprenden las conductas y/o sentimientos de los alumnos, así como que el docente debe ser tolerantes en el aula. Así como también señalan que trabajar en una intervención individualizada no genera un impacto positivo en el desarrollo de las habilidades sociales de los alumnos con TEA. Es decir, trabajar de manera personal con el alumno con TEA no produce resultados tan significativos, resaltando una intervención global como una mejor estrategia. De igual manera se aprueban los resultados de Lozano y Alcaraz (2010) adaptando el proceso educativo a las características y necesidades del alumnado con TEA, los aprendizajes de la comprensión de emociones y creencias se pueden constituir como un medio para beneficiar otras áreas no explícitamente enseñadas, como las habilidades sociales.

Por lo tanto, se comprueba la hipótesis las estrategias pedagógicas adecuadas logran el desarrollo de habilidades sociales en alumnos con trastorno del espectro autista. Además de encontrarnos con el hallazgo de que los docentes hombres en menor medida toman en cuenta los episodios de agitación e inquietud y la incapacidad de afrontar adecuadamente las limitaciones que satisfacen al alumno con TEA, como factor que influye en las habilidades sociales que las docentes mujeres.

Donde se presenten los hallazgos del estudio en relación con las preguntas y objetivos de este. También se deberá incluir una reflexión sobre la relevancia científica y social del conocimiento generado.

Referencias

- De la Iglesia, M., y Olivar, J.S. (2007b). Entrenamiento en comunicación referencial ecológica en población con discapacidad. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 60, 119-134.
- Goleman, Daniel. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books (trad. cast.: *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Paidós, 1997).
- Lozano Martínez, J., Alcaraz García, S., & Colás Bravo, P. (2010). Experiencia Educativa sobre la Comprensión de Emociones y Creencias en Alumnado con Trastornos del Espectro Autista. *Revista de Investigación Educativa*, 28 (1), 65-78.
- Luna García, M., Sanchez Tallabas, N., Valadez Mena, V., (2001) Características de la Identidad Personal del Docente Inclusivo en relación con el Género. 4º. Congreso Nacional de Investigación Educativa sobre Educación Normal. Pág. 8. Hermosillo Sonora
- Coy Guerrero, Luz, & Martín Padilla, Ernesto. (2017). Habilidades sociales y comunicativas a través del arte en jóvenes con trastorno del espectro autista (TEA). *Estudios pedagógicos* (Valdivia), 43(2), 47-64. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000200003>
- Salt, J., Shemilt, J., Sellars, V., Boyd, S., Coulson, T. y Mc Cool, S. (2002). Programa de tratamiento preescolar del Centro Escocés para el Autismo: II: Resultados de un estudio controlado de resultados del tratamiento. *Autismo*, 6 (1), 33-46. <https://doi.org/10.1177/1362361302006001004>

Tortosa, Francisco. (2008). Intervención educativa en el alumnado con trastornos del espectro autista. Recuperado el 20 de marzo 2023
<http://www.psie.cop.es/uploads/murcia/Intervenci%C3%B3n%20TEA.pdf>.

Vigotsky, L. S. (1979) El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Buenos Aires: Grijalbo

Trabajo colaborativo para el cuidado del medio ambiente en preescolar

Lexli Wendoli Avila Martínez

Escuela Normal Ixtapan de la Sal

lexliavila900@gmail.com

Lizbeth Monserrat De Jesús Téllez

Escuela Normal Ixtapan De La Sal

lizbethjesus789@gmail.com

Línea temática 8. Educación ambiental para la sustentabilidad.

Resumen.

El presente trabajo es un avance de investigación, es parcial y se apoya de la observación, por tanto, el objetivo de la ponencia es dar a conocer a profesores de educación básica algunas estrategias que les permitan fomentar la responsabilidad del cuidado del medio ambiente, principalmente en el cuidado de las plantas con los niños de tercer grado de preescolar, es por ello que como docentes en formación de la licenciatura en educación preescolar debemos prestar mucha atención, con la finalidad de lograr que en un futuro nuestros alumnos sientan el deseo de conocer más acerca de los beneficios que brinda el cuidado del medio ambiente.

Este trabajo surge por la necesidad de crear conciencia ambiental en niños, niñas, padres de familia, educadores, etc. Por ello decidimos hacer una investigación

acerca de las estrategias y actividades que se implementan en el jardín de niños “Guadalupe Rhon de Hank” lo cual nos permitió desarrollar diversos proyectos que darían pie a actividades significativas relacionadas al tema.

Decidimos hacerlo mediante la incorporación del trabajo colaborativo ya que ha sido identificada como una estrategia potencial que podría maximizar la participación de los estudiantes y permite un impacto positivo en el aprendizaje. La pregunta que apoya esta investigación es ¿Cómo podemos brindar estrategias a los alumnos de preescolar mediante proyectos relacionados al cuidado del medio ambiente en conjunto con el trabajo colaborativo?

Palabras clave: Proyectos, actividades significativas, estrategias, trabajo colaborativo, medio ambiente, niños de preescolar.

Planteamiento del problema.

La educación preescolar es sin duda alguna la base de todos los demás niveles que cursarán los alumnos, es por ello que se convierte en un espacio en el cual pueden adquirir innumerables experiencias y saberes. Una de las herramientas que más engalanan la pedagogía en el preescolar es el cuidado del medio ambiente.

Es por ello que como docentes debemos de crear un ambiente de confianza en donde los niños puedan iniciar ese interés por el cuidado de su entorno ambiental, debido a que somos la primera comunidad en donde ellos despertarán la curiosidad por tener en sus manos la responsabilidad de los buenos cuidados y poder incrementar su responsabilidad, ya que "La Educación Ambiental es una manera de

alcanzar los objetivos de la protección del medio. La Educación Ambiental no es una rama de la ciencia o una materia de estudio separada. Debería llevarse a cabo de acuerdo con el principio de una educación integral permanente. (Unesco. 1974)”.

Tomando en cuenta lo que nos menciona la Unesco, nos percatamos que dentro del jardín de niños en el cual llevamos a cabo las prácticas del sexto semestre las docentes buscan la oportunidad de poder adentrar a los niños al campo del mundo natural y social; con la finalidad de reforzar un poco el campo o área que se esté abordando, ya que desde pequeños los niños deben comenzar a construir diversas ideas acerca de su realidad entorno al mundo, basándose en sus experiencias en la vida social, así como también respecto a lo natural, pero muchas veces como docentes en formación cometemos el error de ignorar o no tomar en cuenta los temas de interés de los niños, siendo que si lo hiciéramos podríamos lograr motivarlos y captar con mayor facilidad toda su atención.

Es por ello que como docentes debemos aprender a desarrollar nuestras estrategias profesionales, para poder lograr adentrar a los alumnos de una manera más significativa a los temas que son muy importante para su desarrollo, por tal motivo, las competencias profesionales de los docentes han de referirse al conjunto de saberes, capacidades, conocimientos, experiencias, lenguajes, etc. Que nos permiten cumplir de forma satisfactoria los requisitos establecidos habitualmente para su profesión, no agotando el significado de la acción de educar.

Montenegro (2003) por su parte en su obra Aprendizaje y desarrollo de las competencias considera a éstas como: “El saber hacer las cosas y el saber actuar

con las personas, entendiendo lo que se hace o lo que se dice, asumiendo las implicaciones de los hechos y transformando los conceptos a favor de la convivencia humana” (p. 15).

Debemos de tomar en cuenta que los alumnos tienen que establecer contacto con la naturaleza, puede ser mediante actividades escolares o también podemos realizar proyectos familiares, por ejemplo, reciclar bases de botellas de plástico, sembrar alguna semilla que se tenga a la mano en casa, enseñarle a nuestros niños el cuidado y la importancia de una planta, integrarlos en las actividades diarias de casa como limpieza y cuidado del jardín, permitirles tocar, oler frutas, verduras para tener un acercamiento con lo natural, unirnos y disfrutar más del tiempo juntos, y lo más importante assimilar guiándolos de manera positiva en nuestra nueva realidad.

El fomento del cuidado del medio ambiente en el nivel de preescolar es de gran utilidad dado que permite iniciar la adquisición de conocimientos sobre el ambiente, sus problemas, las causas y efectos, la adquisición de actitudes y destrezas necesarias que les permita generar estrategias para el cuidado del mismo. Es por ello que este trabajo se orienta a través de la siguiente pregunta:

¿Cómo podemos brindar estrategias a los alumnos de preescolar mediante proyectos relacionados al cuidado del medio ambiente en conjunto con el trabajo colaborativo?

Se tomó en cuenta toda esta consigna, debido a que como docentes en formación debemos propiciar actividades que favorezcan los intereses de los alumnos que cursan el tercer grado en el jardín de niños “Guadalupe Rhon de Hank” ya que identificamos que carecen de tiempo para implementar estrategias o actividades significativas con relación al campo de formación académica exploración del mundo natural y social, es por ello que decidimos hacerlo mediante la planeación de proyectos institucionales, en los cuales se realizará la incorporación del trabajo colaborativo en el aula, tomando en cuenta que la aplicaremos como una estrategia didáctica, que se adquiere a través del empleo de métodos de trabajo grupal, caracterizado por la interacción y el aporte de todos los alumnos en la construcción de su propio conocimiento.

Objetivo general

Fomentar el cuidado del medio ambiente mediante el trabajo colaborativo en los alumnos de preescolar en el tercer grado del Jardín de Niños Guadalupe Rhon de Hank.

Objetivo específico

Demostrar que mediante proyectos podemos brindar estrategias que permitan un aprendizaje significativo a los alumnos de preescolar.

Reflejar los resultados que da el trabajo colaborativo en los alumnos de educación inicial.

Exponer los beneficios que tiene la implementación de nuevas estrategias en las actividades a desarrollar con los alumnos.

Supuesto

El cuidado del medio ambiente a través del trabajo colaborativo, tendrá un impacto dentro de la formación de los alumnos de tercer grado del Jardín de Niños “Guadalupe Rhon de Hank”.

Es por ello que como docentes en formación debemos de tener bien presentes las competencias y logros que queremos alcanzar, dado a esto es que tenemos una mayor responsabilidad al atender las competencias profesionales de nuestro perfil de egreso, en esta ponencia principalmente daremos pie a la explicación de proyectos que permitieron la planeación de actividades relacionadas a diseñar la competencia didáctica, aplicando los conocimientos pedagógicos y disciplinares para responder a las necesidades del contexto en el marco del plan y programas de estudio de la educación básica, desde el primer momento en el que decidimos ser docentes, debemos asumir el compromiso de educar a los alumnos favoreciendo la construcción del conocimiento, respetando la dignidad y la individualidad de cada uno de los niños y las niñas, tomado en cuenta también que debemos promover el desarrollo del máximo potencial de los pequeños y asumir la responsabilidad de llevar de la mano los valores y actitudes que fomenten y permitan mayor calidad de vida para todos los estudiantes.

Marco teórico.

Por lo tanto, Pineda (2017) también afirma que:

En cuanto al ámbito escolar en la actualidad, el campo de exploración del mundo natural y social trata de proporcionar al alumnado experiencias significativas de aprendizaje basadas en la participación activa y directa, haciendo que éste se vea como parte integrante y modeladora del entorno que a la vez condiciona la vida humana. Por ello, debemos de capacitar al alumno en una actitud de indagación, observación, reflexión e investigación del entorno en el que se encuentra inmerso.

En este sentido, es importante comenzar la educación ambiental desde edades tempranas pues la mejor etapa para inculcar los valores en una persona es la infancia, es el momento en el que su personalidad y su desarrollo cognitivo se están formando, es allí donde los niños inician la adquisición de hábitos y valores frente al cuidado del ambiente y desarrollan su responsabilidad y compromiso con él, de una manera natural. Así como también, es importante enseñarle al niño a conocer la naturaleza, porque sólo conociendo puede amar y defender lo que, es por ello que el aprendizaje y el medio ambiente tienen unos vínculos muy estrechos y resultaría imposible un aprendizaje significativo sin contacto e interacción con el medio, de forma que el medio ambiente constituye un recurso didáctico fundamental en el desarrollo íntegro del alumnado, fomentando la formación de personas con conductas y comportamientos pro-ambientales (Velásquez Sarria, 2005).

Es por ello que, como centro educativo, debemos ser un entorno facilitador de aprendizaje sobre el medio ambiente y con capacidad de proporcionar valores y actitudes favorables hacia el mismo. Tras considerar la importancia de la conciencia medio ambiental en la sociedad actual, además de la escasa investigación sobre esta temática, se considera oportuno realizar un estudio exploratorio que arroje luz a la situación del alumnado

Los temas ambientales deben existir hoy más que nunca en la educación de los niños desde temprana edad, siendo los padres desde el hogar los primeros responsables de impartir ese ejemplo de hacer uso racional y consciente de los recursos naturales y promover esa educación ambiental que transforme la conducta de todos los niños en valores ambientales para cuidar el ambiente. En la actualidad se requiere el desarrollo de estrategias para la enseñanza de valores ambientales, lo cual se fundamenta, por un lado, en que la enseñanza de valores ambientales desde la infancia es una forma de generar cambios de visión y de apreciación de la naturaleza.

Bravo (2007) contempla la implementación de estrategias instruccionales en el ámbito de los procedimientos como: resolución de problemas, desarrollos de proyectos de investigación, visitas organizadas a organismos, instituciones y equipamientos ambientales, entrevistas y cuestionarios, análisis de contenido, escalas de actitud, listas de control, observación participante y no participante, estrategias de documentación, biografías personales de paisajes y contextos, desde las cuales se ha abordado la formación de valores por cuanto se pretende mejorar el conocimiento de los problemas que, derivados directa o indirectamente de la

actividad humana, afectan al entorno natural y social, y promover una actitud de colaboración hacia la conservación y la mejora del ecosistema.

Dado a esto decidimos prestar atención al programa escolar de mejora continua del jardín de niños "Guadalupe Rhon de Hank", el cual tiene como objetivo considerar un diagnóstico instruccional que tome en cuenta las necesidades e intereses de los alumnos de todos los grados, principalmente se centrarán en fomentar el campo formativo de exploración y comprensión del mundo natural y social, con el propósito de promover en los alumnos actitudes positivas y de reflexión en cuanto al cuidado del medio ambiente mediante las actividades de separación de basura orgánica e inorgánica, el cuidado y riego de las plantas y la utilización de herramientas que tienen a su alcance para realizarlo.

Es por ello que realizamos diligencias en los descansos durante la intervención, con la intención de apoyar en el PEMC, las cuales consistían en regar las plantas de la institución y el depósito de la basura en los contenedores correspondientes, al igual que se implementó una actividad la cual consiste en germinar una planta y analizar el proceso por el cual pasará y los cuidados necesarios que requieren para tener buenos resultados, mayor responsabilidad y conciencia de las labores que se deben efectuar para tener un buen cuidado del ambiente.

Para ello tuvimos que recuperar el aprendizaje basado en proyectos, en donde los alumnos debían de aprender el contenido del currículo realizando las actividades que se generaron en el proyecto, no aplicando simplemente lo que han aprendido

mediante una metodología tradicional, sino que, buscamos la manera de que fuera más llamativo para ellos el tener ese tipo de acercamientos.

De acuerdo con Larmer y Mergendoller (2010) el Aprendizaje Basado en Proyectos:

Debe enseñar contenido significativo, cuyos objetivos deriven de los estándares de aprendizaje y competencias de la asignatura. Si bien es cierto que un proyecto no abarca tantos contenidos como una clase magistral, mediante su aplicación los alumnos pueden realizar un aprendizaje más profundo del contenido. Es por ello que en las actividades planeadas se permitirá al alumnado tome decisiones, ya que deben aprender a trabajar independientemente y responsabilizarse sobre cómo van a trabajar y qué van a crear.

Metodología.

Los alumnos de la Licenciatura en Educación Preescolar de la Escuela Normal de Ixtapan de la Sal, realizamos una tarea muy importante en los jardines de niños donde fuimos asignados, la cual consistía en observar las estrategias y los espacios de acercamiento al cuidado del medio ambiente que las docentes titulares de los grupos implementaban con los alumnos de tercer grado de preescolar.

El jardín de niños en el que se llevó cabo la observación es “Guadalupe Rhon de Hank” está ubicado en Calle Cuauhtémoc No. 1, barrio segunda de San Miguel, Coatepec Harinas, a un costado de la supervisión escolar perteneciente a la zona escolar J128, con Clave de Centro de Trabajo 15EJN0007A1. Es una escuela

de organización completa, la cual está conformada por ocho maestras, una directora, una maestra encargada de USAER, una promotora de educación física, una de artes, una de inglés, una de salud y una ayudante de limpieza; tiene un horario de 8:30 de la mañana a 1:30 de la tarde.

En este trabajo parcial de investigación, nos apoyamos mediante el método de investigación-acción, para lograr el objetivo. De acuerdo con Bausela (s.f.) La investigación – acción es una metodología de investigación en la cual destaca “la mejora de la educación mediante su cambio, y aprender a partir de la consecuencia de los cambios y la planificación, acción y reflexión que nos permite dar una justificación razonada de nuestra labor educativa” (Kemmis y McTaggart, 1988, como se citó en Bausela, s.f.).

Una de las técnicas de la investigación acción es la observación que estuvimos llevando a cabo, pudimos notar que las docentes titulares si tienen estrategias para despertar el interés por el cuidado del medio ambiente en los alumnos, pero desafortunadamente el hecho de que les asignen otras comisiones externas a su salón de clases durante la jornada laboral provoca que no tengan el tiempo suficiente para llevarlas a la práctica, teniendo como resultado que no siempre tengan la oportunidad de acercarlos como ellas quisiera. Sin embargo cuando nosotras practicamos realizamos una planeación en la cual los alumnos debían hacer un germinado y reconocer los cuidados necesarios que deben de tener para lograr los resultados que se plantearon desde un principio, tomando en cuenta que en todo momento se mostraron interesados y sus participaciones eran muy acertadas cuando se trataba de responder los cuestionamientos realizados, lo cual nos permitirá hacer

una práctica reflexiva social en la que interactuará con la teoría y la práctica que permita establecer cambios apropiados en la situación estudiada.

Cuando llevamos a cabo las situaciones didácticas con relación al campo de exploración del mundo natural y social notamos que los niños ponían más atención y guardaban silencio, algunos se emocionaban y transmitían su sentimiento a su compañero de al lado. Observamos que pocos se distraían después del momento del inicio de las actividades utilizamos estrategias en colaboración, con la finalidad de crear un germinado propio de los alumnos que les permitiera cuidarlo y darle la atención necesaria, para reconocer la importancia de la responsabilidad en ciertas actividades realizadas en la escuela.

Resultados.

Las actividades relacionadas al PEMC seleccionado se aplicaron desde el día 5 de junio dando por finalizado el proyecto el día 16 de junio, cabe mencionar que el día 9 del mismo mes se dio más peso al campo de exploración y comprensión del mundo natural y social, en donde se plantearon actividades relacionadas al trabajo en equipo y el cuidado del medio ambiente, poniendo en primer plano la realización de un germinado denominado "mi señor cabeza de pasto" y posteriormente realizaremos el riego de plantas y el depósito de la basura en los botes realizados, divididos originalmente en orgánica e inorgánica.

El trabajo que realizamos con los niños fue experimentar la germinación de las semillas y la cual consistía en colocar en una media aserrín y un poco de semillas

de alpiste, se realizó una comparación de germinación y crecimiento de las plantas con los días que pasaban, haciendo la proyección de un video que les permitiera tener un mejor entendimiento de las distintas germinaciones según sea la semilla utilizada, posteriormente se habló acerca de las condiciones ambientales necesarias para un crecimiento óptimo; también se explicó las cantidades de agua, luz del sol y temperatura que tenían que tomar en cuenta para ver que su germinado si ocurriera. Todo este proceso ayuda a que el niño, a través de la comparación, desarrolle habilidades de pensamiento crítico para hacer hipótesis y predecir resultados, ya que en el transcurso de la actividad se les iba cuestionando lo que creerían que iba a suceder, lo que estaban observando y lo que finalmente ocurriría con el germinado, cabe mencionar que debían de decirlo con los términos que recordaran que habíamos abordado en la proyección del video.

A partir de la semana del 12 al 16 de junio se comenzaron a observar resultados positivos debido a que los alumnos iniciaron a regar las plantas de manera autónoma y a depositar la basura en los cestos correspondientes, compartiéndoles a sus padres la importancia del mismo cuidado y conciencia del medio ambiente, fue mediante el uso de las rubricas que se nos facilitó la evaluación de los alumnos, nos permitió plasmar los objetivos y posteriormente colocar el nivel de aprendizaje, así mismo identificar los factores que influyen o afectan el aprendizaje y la mejora educativa. Además, que al momento de utilizar las rubricas nos permitió a docentes, padres de familia y alumnos saber y conocer lo que se les estará evaluando en el transcurso de la actividad, lo cual dará pie a una autoevaluación con la finalidad de saber lo que está haciendo bien, en lo que debe de trabajar, en lo que más requieren apoyo o en lo que necesita un cambio total. Por tanto, la rúbrica se

convierte en una de las principales herramientas de apoyo para el docente, con ella identifica las necesidades de los alumnos y de esa forma se podría mejorar las estrategias y actividades que nos permitan alcanzar y superar las estrategias de aprendizaje de sus alumnos.

Al realizar la evaluación se habla de una autoevaluación la cuál según Frade (2009) “es un proceso meta cognitivo y cognitivo del alumno que evalúa su propio desempeño buscando encontrar el acierto para repetirlo y el error para evitarlo”, dicha autoevaluación se puede hacer realizando un instrumento donde se evaluará la conducta a base de preguntas dirigidas para el mismo estudiante. Esta autoevaluación se llevará a cabo por los alumnos, donde el docente apoyará a realizar preguntas acordes a su aprendizaje y el niño o niña las contesten con base en su percepción y de esta manera comience a aprender a visualizar sus aciertos y errores que tuvieron dentro de su participación.

Es importante tener en cuenta que la docencia es un camino que nunca termina, siempre hay algo nuevo que aprender y mejorar. El descubrir nuestras fortalezas y debilidades nos ayuda a crecer y a brindar una educación de mayor calidad. Debemos de reconocer que la educación es una obra de arte en constante construcción, y el maestro es el artista que la moldea y la perfecciona con cada aporte de conocimiento basado en las experiencias que ha recuperado a lo largo del tiempo. Es por ello que el maestro debe estar en constante evolución, siempre buscando nuevas formas de impactar en la vida de sus estudiantes, mejorar sus prácticas y trabajar en las áreas de oportunidad que se puede presentar en el mismo contexto.

Una vez que has identificado tus fortalezas, es importante que desarrolles habilidades para potenciarlas. Esto puede incluir, por ejemplo, tomar cursos o talleres para mejorar tus habilidades, leer libros referentes a los temas que más se le facilita en tu área de enseñanza para ampliar tus conocimientos, o buscar formas de mejorar tu comunicación con los estudiantes. Al desarrollar estas habilidades, podrás aplicarlas en tu enseñanza y mejorar la calidad de la misma.

Algunas de las fortalezas que encontramos en esta última practica fueron tener la flexibilidad y la adaptación de las estrategias con la finalidad de alcanzar los resultados, la comprensión de los contextos de los estudiantes y los intereses que presentaban cada uno de ellos, el realizar actividades que despertaran el interés de los alumnos, mediante el uso de recursos tecnológicos y materiales de audiovisuales, formas en cuenta los materiales correspondientes y adecuados para la realización de la actividad pues con todo ello nos permitirá desarrollar habilidades que ayudarán a brindar una educación de mayor calidad. Sin embargo, algunas de las áreas de oportunidad que encontramos fueron la falta de recursos materiales en algunas ocasiones, la improvisación, la carencia de recursos tecnológicos de la institución, dado a esto los docentes en formación debemos de indagar más y buscar estrategias que nos permitan ser más reflexivos sobre nuestra práctica educativa, lo cual nos permitirá evaluar y ajustar nuestras estrategias de enseñanza y mejora continua.

Discusión y conclusión.

Durante los años de preescolar, introducir a los niños a métodos científicos tempranos de indagación e investigación, les permite comenzar a entender el proceso científico, y este escenario se construye sobre la curiosidad natural de un niño. Por lo cual, nuestra práctica docente incorporo actividades que les permitiera tener ese acercamiento, hace mucho hincapié en el desarrollo de actividades de indagación e investigación, como es el de la germinación de semillas, que comprende muchos conceptos de aprendizaje tempranos y provee al niño una experiencia auténtica y de la vida real con la que se puede relacionar en el futuro.

Los proyectos de germinación de semillas introducen a los niños en conceptos sobre ciclos de la vida, sus ventajas y aportaciones, al igual que la responsabilidad que tiene consigo el cuidado de las mismas. Estos experimentos ayudarán a los niños a entender los procesos complejos que existen para que haya vida en el planeta. Además, aprenderán la importancia de cada elemento en nuestro medio ambiente, lo que puede relacionarse con ideas para la protección de su entorno, al igual que utilizamos la implementación de palabras de origen científico con la finalidad de que dieran su opinión con uso y entendimiento de ellas y de cómo era el mismo proceso de la germinación.

Gracias a lo realizado pudimos darnos cuenta de la gran importancia de tener un acercamiento adecuado a las actividades relacionadas al campo del mundo natural y social, debido a que logramos propiciar en los alumnos del jardín de niños

una visión y comprensión más amplia de su entorno, enriqueciendo su conocimiento, cuidado e interés por la misma.

Pineda (2017) también afirma que: En cuanto al ámbito escolar en la actualidad, el campo de exploración del mundo natural y social trata de proporcionar al alumnado experiencias significativas de aprendizaje basadas en la participación activa y directa.

Sin duda alguna como docentes en formación necesitamos de los programas ambientales, pues son una herramienta de gran importancia y de utilidad que deben diseñarse en las escuelas para identificar los principales problemas de la institución y de la comunidad. Asimismo, pueden considerarse como una alternativa para lograr que los alumnos realicen actividades y así desarrollen una conciencia para conservar y preservar el ambiente de forma sustentable y responsable.

El tener un objetivo claro y preciso en los proyectos institucionales que realizamos, nos permitioplanear actividades según las necesidades ambientales de la escuela-comunidad con la finalidad de brindar tiempos y espacios seleccionados; sin embargo, es importante mencionar que tuvimos que realizar un diagnóstico ambiental, con la finalidad de permitir que los alumnos tengan mayor interés en hacer acciones para reducir los problemas ambientales. El mayor número de sus acciones las dirigen a disminuir problemas de basura, agua y áreas verdes.

Son de suma importancia los programas ambientales de la escuela y la comunidad se consideran un instrumento de la educación para que los estudiantes

se motiven, conozcan e informen de la problemática de su entorno, experimenten e interactúen y desarrollen sus capacidades en relación a ello, asimismo, que valoren y adquieran compromisos, realizando acciones de forma voluntaria para disminuir el deterioro de su entorno.

Es por ello, que los docente deben estar dispuestos al cambio, a la transformación constante y al mejoramiento continuo en el proceso de enseñanza; el maestro debe manejar la incertidumbre y estar dispuesto a enfrentar el devenir del conocimiento. “Su tarea es aprender toda la vida, debe ser un profesional de alto nivel académico que no puede ser resultado de la improvisación” (Bruner, 1987).

Para ello es necesario que los docentes sean capaces de asumir nuevos retos, de reflexionar continuamente sobre su práctica, de evaluar lo que hacen y la forma en como actúan con los estudiantes en el día a día, sin olvidar su actualización disciplinar constante. Una de las herramientas que se pueden tomar en cuenta para el mejoramiento de la practica o el mismo cambio puede ser mediante las lecciones aprendidas las cuales permiten capturar evidencias e identifican situaciones de las relaciones causa-efecto, relacionadas a un contexto específico, tomando en cuenta que se pueden llevar a cabo de manera individual o en equipo, con ello pueden sugerir recomendaciones prácticas y útiles para la aplicación o replicación de la planeación o la actividad en otros contextos o en el mismo y con ello poder alcanzar los resultados que se especificaron desde un principio.

Durante la actividad mi señor cabeza de pasto, la cual consistió en que los niños aprendieran a germinar semillas, con ayuda de una media, aserrín y alpiste,

pudimos identificar que se interesan por las actividades en donde ellos mismos experimenten o manipulen el material de manera ordenada y respetando los pasos que se presentaban, también observaban el proceso o etapas que tiene un germinado, al igual debían de tomar en cuenta los cuidados que debía tener. Es por ello que como docentes debemos de percatarnos de los intereses y gustos de los alumnos, con la finalidad de hacer buen uso de áreas verdes para realizar actividades endonde los niños se encuentren motivados por participar y aprender, al igual que tenemos la responsabilidad de brindarles un ambiente favorable para los niños donde ellos aprendan a realizar trabajo colaborativo.

Referencias.

Bravo, H. (2008). Estrategias pedagógicas. Sincelejo: Universidad del Sinú

Bruner, J. (1987). La importancia de la educación. Barcelona: Paidós.

Frade, L. (2009). La evaluación por competencias. México, 2009

KEMMIS, S. & MCTAGGART, R. (1988). Cómo planificar la investigación-acción, Barcelona: Laertes.

La ecología. Charline Zeitoun. Uribe y Ferrari Editores. México 1974

Larmer, J; Mergendoller, J.R. (2010). essentials for project based learning. Buck Institute for Education. Recuperado de http://campbellusdsteam.weebly.com/uploads/3/1/0/1/31010003/8essentials_for_pbl.pdf

MONTENEGRO, I. (2003). Aprendizaje y Desarrollo de las Competencias. Edit. Magisterio. Bogotá. p. 15

Pineda, J. (2017). El Medio Ambiente en los Niños. Obtenido de En colombia: <https://encolombia.com/medio-ambiente/interes-a/medio-ambiente-los-ninos/>

Velásquez, J.A. (2005) El medio ambiente, un recurso didáctico para el aprendizaje. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia), 1(1) 116-124. Recuperado en 15 de mayo de 2016: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134116845007>

La segmentación del texto en palabras

Dr. Efrén Viramontes Anaya.

Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón.

efren8000@hotmail.com

Mtro. Luis Manuel Burrola Márquez.

Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón.

luisburrola1@yahoo.com.mx

Lic. Judith Quiñones Molina. Estudiante egresada

Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón.

quinonesj14@hotmail.com

Línea temática 8. Pedagogía y práctica docente en las escuelas normales.

Resumen

Esta investigación es realizada con un grupo de primer grado de la educación primaria en una escuela mexicana, con la intención de analizar las dificultades que tienen los niños para segmentar el texto escrito en palabras al momento de escribir o leer, así como la identificación de algunos factores relacionados con esta problemática. Es un estudio cualitativo, abordado con el método clínico para la interpretación de las inconventionalidades de la escritura; proceso que se complementó con un análisis fenomenológico de las aportaciones de 15 docentes en relación con el mismo tema, incluyendo información de los métodos pedagógicos empleados para el desarrollo de la alfabetización inicial. En los resultados se hace evidente que este problema es común en los niños pequeños que aún no comprenden la lógica del sistema de escritura, que entre más avanzados se encuentran en este aspecto, la hiper e hipo segmentación se presentan con menor frecuencia y que el enfoque didáctico puede ser un

detonador de la situación problemática, sobre todo en los casos en que se utilizan métodos o enfoques fragmentadores del lenguaje.

Palabras clave: alfabetización; escritura; lectura; lenguaje escrito.

Planteamiento del problema

Este estudio se concentró en la manera en que los niños realizan la segmentación de las palabras en el texto. Se seleccionó por la importancia y aportes que promueve en la educación, no sólo en el aspecto de la alfabetización, sino en las áreas de desarrollo, además del impacto que puede tener en diferentes problemáticas educativas y personales.

El propósito principal de la investigación es realizar un análisis del proceso de la alfabetización inicial, para conocer las dificultades que presentan los niños de primer grado con respecto a la segmentación del texto en palabras y algunos factores que se encuentran alrededor de la problemática.

La problemática de la segmentación no convencional se observa con más frecuencia en los grupos del primer grado de la educación primaria, se han identificado algunos desaciertos al momento de separar las palabras al escribir, generalmente las juntan, otras veces las seccionan, escribiéndolas por partes; en la lectura, cuando se presenta esta inconventionalidad, lo más común es que lean por letras o sílabas. En ambos casos, esto trae consigo consecuencias en el desarrollo del lenguaje y la comunicación de los niños/as.

Otra forma de explicar la problemática es que no logran identificar la función del espacio en blanco que existe entre las palabras, o lo añaden donde no debería de existir. Es importante indagar sobre cuáles tipos de inconventionalidades se presentan en los educandos en el proceso de alfabetización inicial, principalmente en la escritura.

Se consideró necesario indagar sobre la manera en que los profesores tratan estos problemas relacionados con la segmentación, las estrategias didácticas para hacer que el niño logre comprender en qué momentos deben ir juntas o separadas las palabras.

Se han observado y analizado las circunstancias en las que se presenta la problemática, y se percibe que puede estar conectada con la manera en la que se desarrolla la alfabetización en la escuela, por esta razón se puso atención al proceso de comprensión del sistema de escritura; la construcción de la noción de palabra y las características que presenta este tema de estudio.

Esto ha generado el interés por el planteamiento de la principal pregunta de esta investigación: ¿Cuáles dificultades presentan los niños de primer grado de educación primaria con respecto a la segmentación del texto en palabras?

Marco teórico

La revisión de la literatura se realizó principalmente en Ruguerio (2015), Zamudio (2008), Querejeta et. al. (2011) y Alegría (2014), que se centran en el estudio de las segmentaciones en el proceso de alfabetización inicial de los alumnos. Se consultó a Ruguerio (2015) para reflexionar sobre el concepto y proceso de alfabetización; a Zamudio (2008) sobre la segmentación a nivel de la palabra; los documentos de Querejeta (2011), Alegría (2014) y Piacente y Querejeta (2012) abordan el tema desde una perspectiva general de la escritura y cómo se hacen presentes las segmentaciones del texto en palabras.

Ruguerio (2015) explica que los niños, durante la etapa de alfabetización inicial experimentan diversos problemas y uno de ellos es la segmentación convencional de texto, esto aplica principalmente a la escritura, pero se presenta también en la lectura.

Zamudio (2008) hace un análisis sobre una disyuntiva interpretativa en la alfabetización del alumno y sugiere partir del fomento de la conciencia fonológica para el desarrollo de la alfabetización o viceversa. Contrasta algunas opiniones de diferentes autores, para comprender dichas posturas. Parte del estudio del fonema para entender la escritura, del porqué el niño omite ciertas letras al escribir y el significado que le da a cada una en su uso para la estructuración del texto. De aquí surge la reflexión sobre dónde deben separarse unas palabras de otras, con el fin de hacer más convencional y efectiva la comunicación.

Esta misma autora señala que “son únicamente los niños que escriben alfabéticamente los que tienen la capacidad de separar consonantes y vocales, y no siempre en forma exhaustiva” (Zamudio, 2008, p.12). Esto cobra sentido si se considera que los niños alfabéticos son los que tienen más desarrollada la noción de palabra, como unidad menor con significado dentro de un texto, y con mayor conciencia de la convencionalidad de la segmentación del texto.

Querejeta (2011), quien también estudió las segmentaciones no convencionales, analiza cómo influye el aprendizaje de los niños en la presencia de dicha problemática, las causas que llevan a que se presente, como también las consecuencias de la desatención de la misma, con resultados muy concretos.

De acuerdo con la investigación de Querejeta (2011) se define la segmentación como:

El utilizar su conocimiento léxico a partir de la audición de los primeros sonidos de la palabra, de manera tal de descartar lo más rápidamente posible los múltiples candidatos que resultan incompatibles con la información recibida, entendiendo con esto la importancia de la relación que hace el niño sobre lo que escucha y cómo lo habla para expresar la palabra (p.3).

Esta idea deja en claro la relación entre la escritura y la oralidad que forma parte del

bagaje lingüístico de los niños, como un derivado del uso contextual de la lengua, en el que escuchar es un elemento fundamental.

Por otra parte, Alegría (2014) analiza la escritura de los niños con el fin de obtener los diferentes dominios de segmentación en los que se encuentran, de acuerdo con su proceso alfabetizador. Contrasta diferentes factores en los que repercute este fenómeno, como la comprensión lectora y las faltas de ortografía, que resultan como consecuencia en los años posteriores a la alfabetización inicial y se centra en las segmentaciones no convencionales y la variabilidad, en relación con la frecuencia en que se presentan.

El alumno, en el comienzo del aprendizaje de la lectura y escritura, al escuchar las emisiones orales no distingue la separación entre las palabras porque capta la idea de lo que se oye, no fragmentado por palabras, sino por el mensaje global, lo que conduce a lo que Alegría (2014) explica así: “a lo largo del proceso de alfabetización, los sujetos utilizan diversos criterios para decidir qué secuencias gráficas deben aislar mediante espacios en blanco” (p.46). Por ello es importante mostrar al alumno que esa separación entre las palabras se realiza para que el texto tenga un significado.

Piacente y Querejeta (2012) identifican y comparan las características de segmentaciones no convencionales en escritos de niños al transcurrir su primer grado escolar, y la relación que tiene con el proceso de alfabetización propuesto en cada país que utilizó la muestra. Se centran en la ubicación del tipo *hiper* e *hiposegmentación* y se encuentra la relación con el desarrollo de la lectura, vocabulario y escritura mediante análisis de pruebas estandarizadas.

Sobre los métodos de enseñanza de la alfabetización, Piacente y Querejeta (2012) explican que:

En los métodos fónicos, para la identificación y codificación de palabras se pone más énfasis en el dominio progresivo del principio alfabético, que requiere aprender cómo se segmenta el habla en los sonidos (fonemas), el conocimiento de los grafemas (letras) que los representan y la aplicación de las reglas de correspondencia entre ambos (p. 9).

El estudio realizado muestra la importancia del reconocimiento de las letras y la práctica de las habilidades fonológicas en la primera etapa alfabetizadora, por lo que plantean que es necesario considerar que la conciencia del principio alfabético no es suficiente para comprender y escribir textos con un mayor grado de complejidad, que incluyen la convencionalidad de las reglas ortográficas.

La fundamentación teórica de este estudio integra también las aportaciones de Ferreiro et al (1996), Alegría (2013), Báez (2002), Vaca (1996), de quienes se retoman los conceptos básicos sobre la alfabetización y la segmentación de las palabras en el texto.

Sobre este tema de estudio, Vaca (1996) explica que “para leer convencionalmente un texto es muy importante la información proporcionada por el espacio en blanco, que puede ser conceptualizado como un signo demarcativo que indica los límites entre unidades, en este caso, entre palabras” (p. 3). De aquí surge la importancia de la comunicación convencional basada del lenguaje sobre la unión o separación de palabras, respetando los espacios, tanto en la escritura como en la lectura.

Al respecto, Ferreiro (1996) menciona que “la noción de la palabra está estrechamente ligada a la escritura, aunque haya una noción intuitiva y prealfabética de *palabra*, la noción normativa se construye juntamente con el aprendizaje de la escritura” (p. 47). Con lo anterior, se entiende que es más recomendable alfabetizar a un alumno con palabras y textos relacionados con su vida, usadas en contexto, considerando el proceso de construcción de la

palabra desde las etapas prealfabéticas, en los espacios y eventos escolares y no escolares.

Según las diferentes formas de analizar la escritura, Báez (2002) señala que:

Desde una perspectiva psicolingüística, consideramos que la decisión relativa a dónde dejar el "blanco" entre palabras supone una compleja operación psicológica de objetivación del habla e implica un proceso metalingüístico por el cual el niño reconstruye su conocimiento lingüístico oral en tanto resignifica un metalenguaje oral: letra, sílaba, palabra (p. 398).

Esto puede escucharse muy complejo, pero cuando los niños realizan este proceso por lo general superan todas las dificultades, sobre todo si se les apoya en la parte metacognitiva, al hacerlos reflexionar sobre lo que se escucha, habla, lee o escribe. En el proceso de aprendizaje inicial de la escritura, en lo que atañe más a la segmentación, se recomienda la identificación reflexiva del comienzo y el final de la palabra, en el contexto del enunciado; sobre esto, Báez (2002) hace aportes cuando explica que “la noción de palabra es más bien un resultado, una conquista que condiciona la estructura de los enunciados gráficos y que depende en mucho del desarrollo y de la estabilización de las formas ortográficas” (p. 402).

En la enseñanza de la alfabetización juegan en un papel importante diferentes factores. Uno de ellos es la lógica del sistema de escritura, a partir de ésta los niños comprenden el significado del espacio en blanco, la relación que tiene éste con lo que está escrito y su significado, a través de la reflexión permanente de lo que se habla, escribe o lee.

Desde otra perspectiva, antes de comenzar el proceso de alfabetización, el niño no puede contar con una noción de la manera en que se debe segmentar, sino que surge durante y después de iniciarlo. Es algo que se está ligado a los problemas frecuentes en la alfabetización inicial, aunque los niños se encuentran con diferentes dificultades, la segmentación es una de

ellas. Los niños la experimentan con regularidad, y es muy posible que se presente en la mayoría de ellos, durante la parte temprana del proceso, esto es explicado así por Querejeta (2013):

Las segmentaciones no convencionales parecen constituir una característica en el desarrollo de la escritura infantil. En cierto momento todo niño se encontrará con esto, por lo cual no se ve como algo anormal, el problema comienza cuando no es atendido y corregido (p. 49).

Cada individuo o cada grupo escolar presenta variedad de tipos de segmentación, así como de sus causas. Una de ellas puede ser el método con el que se le enseña a leer y a escribir, otra es la falta de conceptualización clara de lo que es una palabra, también puede tratarse de un paso evolutivo en el que no se ha tenido conciencia del espacio en blanco como separador de las palabras. Cualquiera de estas explicaciones merece un análisis exhaustivo.

Para actuar más adecuadamente en el proceso didáctico de la alfabetización, es necesario pensar que la escritura se estructura con unidades o palabras, ya que “la escritura nos ofrece la mejor definición práctica (no teórica) de *palabra*: conjunto de letras separadas por espacios en blanco” (Ferreiro, et al 1996, p.47). Éste es el concepto más simple de la palabra, que es muy comúnmente utilizado como consigna en la enseñanza de los primeros escritos de los alumnos, para que logren ubicarlas como tales dentro de un texto, en la lectura y la escritura.

Ferreiro (1996) añade que “El espacio vacío es una información importante que debe procesar el lector para distinguir significados” (p. 47). Por ello se entiende que, dentro de la escritura, la separación de las palabras da significado a lo que está escrito o cambia el sentido de lo que se quiere decir y contribuye de esta manera a una comunicación más eficaz.

Las segmentaciones del texto se clasifican en dos tipos, mismos que son explicados por

Alegría, (2013) de la siguiente manera:

Las primeras son las *hiposegmentaciones*; en este grupo, los sujetos producen escrituras que se caracterizan por incluir un número menor de segmentaciones convencionales, no llegan a producir cadenas gráficas largas.

Las segundas son las *hipersegmentaciones*; son escrituras que incluyen un número mayor de segmentaciones de las que se requieren para escribir convencionalmente y, en consecuencia, dan lugar a escrituras en las que aparecen las palabras fragmentadas (p. 17).

Cada uno de estos problemas de segmentación se puede presentar en diferentes grados de incidencia, e incluso en ambos tipos (mixto), en algunos casos es con una incidencia severa y en otros con poca presencia.

Metodología

En el posicionamiento metodológico de esta investigación se asume el paradigma interpretativo, éste aporta los elementos necesarios para lograr la comprensión de los tipos de segmentación no convencionales que se presentan en el proceso de alfabetización inicial. Además, se optó por un enfoque cualitativo, por la pretensión de analizar los eventos de escritura y la información cualitativa, derivada de los estudiantes y maestros de la escuela primaria.

Se utilizó el método clínico, que permitió obtener información necesaria para realizar una mejor interpretación de las segmentaciones de texto escrito por los niños. Las técnicas aplicadas fueron la observación y entrevista que son descritas y fundamentadas de acuerdo con su funcionalidad y la manera en la que fueron empleadas.

En cuanto al método clínico, Piaget (1984) explica que es una forma de indagar cómo piensan los niños, cuáles son sus creencias o hipótesis sobre la explicación de las cosas y fenómenos del mundo, se analizan sus propias explicaciones derivadas de lo que perciben y piensan de manera genuina, espontánea y reflexionada. Con este método se interpreta cómo o qué representan las segmentaciones de un texto al realizar un escrito, las dificultades de su uso y el sentido que los niños le dan en el proceso de la lectura y escritura.

Durante un año se observó el proceso de enseñanza de un grupo de primer grado de educación primaria con 30 alumnos, todos en desarrollo del proceso de alfabetización inicial. También se entrevistó a 15 docentes que atendían el primer ciclo de la educación primaria (primero y segundo grado).

La indagación con los docentes se realizó con el método fenomenológico desarrollado a partir de la información de una entrevista de preguntas abiertas que pretendió cuestionarles sobre sus experiencias en el proceso de la alfabetización inicial con sus alumnos, principalmente en torno a la problemática de la segmentación no convencional de la escritura y sus tipos. También se les preguntó sobre los métodos o enfoques didácticos empleados y el impacto de éstos en la alfabetización y en la presentación de dificultades de segmentación en la escritura derivadas de sus didácticas aplicadas. Este proceso se llevó a cabo conforme a lo que sugieren Hernández, Fernández y Baptista (2014), con apego al método fenomenológico que implica que “los investigadores trabajan directamente las unidades o declaraciones de los participantes y sus vivencias, más que abstraerlas para crear un modelo basado en sus interpretaciones” (p. 493).

Como supuesto de la investigación, se reconoce que la inconventionalidad de la segmentación de un texto es un problema que se deriva en gran parte del proceso de alfabetización y que incluye las formas de intervención didáctica.

Para el análisis de los hallazgos y resultados se efectuó primero una descripción completa de la información obtenida, seguida de un ordenamiento conceptual de los datos en categorías y una explicación de manera analítica y sintética los resultados. Se incluyó una breve discusión de los hallazgos más importantes en cada una de las secciones analizadas.

Resultados

Proceso de alfabetización

Las problemáticas detectadas y expresadas por los maestros participantes fueron: la segmentación convencional del texto, tanto en la escritura como en la lectura; la formación de las palabras trabadas; la orientación de las letras y los números; el apoyo de los padres de familia y la correspondencia sonoro-grafía.

Con respecto al tema de la segmentación, se observó que a los niños se les dificulta comprender dónde debe hacer la separación de cada palabra. Al escribir lo hacen juntando palabras o separándolas donde no debe, esto provoca que la escritura pierda sentido; el estudiante, al momento de leer, no interpreta los espacios, tampoco lee las palabras completas, lo que hace que no comprenda lo leído.

La formación de las palabras con sílabas trabadas es otro problema expresado por los docentes y observado frecuentemente en los alumnos. Según ellos surge de la falta del desarrollo total de la conciencia fonológica, porque no se logra identificar cuándo suenan tres letras juntas dentro de una sílaba. La interpretación que se hace es que ese problema, en parte, puede deberse al método de alfabetización que se utiliza, toda vez que en la mayoría de los casos está relacionado con la enseñanza las letras, de manera descontextualizada, basado únicamente en la relación sonoro-grafía, por ello se explica que al niño se le dificulta la realización de la lectura o escritura de texto, porque carece de significado real para ellos.

El sentido de orientación es otro aspecto que el niño está desarrollando, por lo que presentan problemas en la escritura de las letras y números, al trazarlos de manera invertida, que el docente trató de corregir con actividades descontextualizadas en el proceso de alfabetización, es decir, con ejercicios repetitivos de palabras.

Como factor externo al alumno, se percibió la falta del apoyo de los padres. Se considera necesario el compromiso de éstos, para que lo que se enseñe en la escuela se trabaje o se apoye en la casa cuando sea posible, y que aprovechen cualquier oportunidad de leer o escribir, como parte de las necesidades que el contexto le presenta o exige. De esta manera se hace más fácil el proceso alfabetizador y se realiza de manera más efectiva y significativa para los niños.

Otros problemas identificados, aunque con menor frecuencia, fueron aspectos neurológicos en los niños, condición que les dificulta adquirir los conocimientos. Para atender esto se requiere de un trabajo extra del docente y apoyo de personas especialistas en esta área.

El número de alumnos del grupo estudiado, más de 30 alumnos, también representa una dificultad, pues en primer grado, en algunos momentos se requiere una atención individualizada, y debido a la gran cantidad de alumnos que hay dentro del aula, esto no es posible.

Por último, se señala el uso de procedimientos de enseñanza muy variados: puros y eclécticos, sintéticos y analíticos, contextualizados y descontextualizados; otros fueron cognitivos, constructivos y socioconstructivos.

La segmentación de palabras en el texto

La segmentación no convencional de los textos en palabras se presenta con frecuencia en los niños en la etapa inicial de alfabetización, esto puede considerarse como algo común, el problema es observado cuando el alumno no logra comprender dónde debe separar, o poner espacio, y dónde no. Los docentes mencionan que es una situación en la que los niños se conflictúan, se centran en pronunciar las letras que están plasmadas, sin manifestar una comprensión de lo que leen, es común que lean por letras o sílabas, sin darle valor a los espacios

Los docentes se centran primero en el proceso de alfabetización, y dejan de lado la enseñanza de la ortografía y otros elementos morfosintácticos. Los maestros no se han percatado que las convencionalidades de la escritura no es un tema aparte de la alfabetización, sino que se trata de manera integral en el desarrollo de su competencia comunicativa.

Se considera segmentación no convencional del texto cuando el niño lee sin hacer una pausa en cada espacio en blanco, esto provoca que no se le dé el correcto significado y sólo se haga una repetición de las letras escritas, sin encontrarles un significado, lo que conduce a una deficiente comprensión lectora.

También es común que, derivado de la alfabetización con métodos sintéticos, o cuyo principio se remite a la enseñanza por letras, unidades mínimas sin significado, los niños leen mediante el uso de hipersegmentación, emiten los sonidos por letras, en lugar de hacerlo por palabras (casa), por ejemplo, leen c-a-s-a, actividad más parecida al descifrado o la decodificación.

Conforme se avanza en el nivel, tanto de escritura como lectura, esta problemática disminuye, el niño modifica y adquiere diferentes convencionalidades que tiene el sistema de

escritura, aunque esto no desaparece del todo al terminar el proceso de alfabetización, sino que poco a poco, según se comprenda dicho sistema, logran apropiarse de la forma convencional de la escritura.

Tal vez la presencia de inconventionalidades en la segmentación del texto escrito por un niño no sea tan nociva como el hecho de ignorar los efectos masivos de una didáctica equivocada en el desarrollo escolarizado del lenguaje, por parte de los docentes, o como la ausencia de una intervención adecuada y oportuna.

Factores que favorecen las dificultades con la segmentación

Los factores que favorecen la presencia de la problemática en la segmentación son los siguientes:

Cuando el niño no tiene el hábito de la lectura y no se le fomenta en casa, no le ayuda lo suficiente a mejorar en ese aspecto. Para que el aprendizaje de éste sea más significativo debe haber un apoyo constante entre escuela y familia, para favorecer el proceso alfabetizador.

También cuando no se atienden a tiempo las deficiencias o problemáticas que surgen en el aprendizaje del niño, porque, aunque nunca es tarde para iniciar el resarcimiento de las deficiencias, entre más pronto se inicien las actividades estratégicas para tender el problema, éstas serán mucho más eficaces.

Cuando el proceso de lectura y escritura se realiza con el uso del lenguaje de manera fragmentada, por letras o sílabas sin sentido ni contextualización, hace que se presenten este tipo de deficiencias en los niños, la forma de enseñanza de la alfabetización se percibe como crucial para evitar retrasos significativos en ellos.

Otro elemento crucial es el ambiente de aprendizaje de las aulas y el enfoque de enseñanza generados en las escuelas de los niveles de la educación preescolar y primaria.

El último de los factores importantes identificados en este estudio es el contexto familiar y social, que se convierten en eventos alfabetizadores, a través de actos de lectura y escritura en los que están presentes los periódicos, la televisión, las revistas, el teléfono móvil y otros portadores de textos.

Consecuencias de la segmentación no convencional

Una de las consecuencias identificadas de la segmentación no convencional del texto fue que, al momento de leer y escribir, no había coherencia, con ello favorecen los problemas en la comprensión lectora y afecta no sólo su ámbito escolar, sino a su vida cotidiana.

Los perfiles de egreso de la enseñanza primaria, con los que deben contar los alumnos al concluir este nivel educativo, se centran en el desarrollo de la competencia comunicativa, expresado en ciertos estándares de lectura y escritura, para hacer frente a las exigencias académicas de los grados escolares posteriores.

Es deseable que todo alumno llegue en los dos primeros grados de la escuela primaria a un nivel alfabético, en el conocimiento de la escritura, pero si no es atendido en sus problemas de segmentación no se cumplirá con este propósito, como lo hace la mayoría de los niños, y tendrán una serie de complicaciones para el desarrollo de las actividades escolares y las que demanda su entorno en el que vive.

El proceso de alfabetización se desarrolla en forma gradual, al respecto se encontró que una de las mayores áreas de atención que favorece que el niño comience a leer y a escribir convencionalmente va muy ligado con el enfoque de enseñanza de la alfabetización, se

entiende esta actividad como todo aquello que el docente dispone y organiza de manera consciente para que el alumno favorezca sus competencias lingüísticas y comunicativas.

De estas acciones depende la forma en que el niño enfrenta o viva el proceso de alfabetización: ya sea a través de las estrategias que parten de unidades mínimas sin significado, (letras o sílabas), o por eventos comunicativos, situados en la necesidad de uso del lenguaje, a partir de unidades mínimas con significado (palabras), al intentar leer o escribir algo con sentido y necesidad real.

Resultados obtenidos de los textos de los niños

Durante el transcurso de un periodo de diez meses, aproximadamente, se observó y analizó el proceso de alfabetización en el que se detectó cómo evolucionaban los niños. Durante el ciclo escolar se aplicó un dictado como instrumento para recabar datos sobre su escritura y los tipos de segmentaciones de los alumnos. En el dictado se incluían enunciados con palabras de diferente complejidad, para analizar la evolución de los niños en distintos escenarios de escritura.

En sus primeros escritos, los alumnos no solían escribir las palabras completas, este es el nivel más bajo en el que se encontraban, aunque no escribieran convencionalmente y omitieran letras, solían separar y/o juntar donde no debían hacerlo, en este momento se percibía la carencia de la noción de palabra y enunciado.

En el segundo momento, sólo una parte de los alumnos escribían las palabras completas, o les faltaba escribir alrededor de una o dos letras, pero su segmentación había mejorado, ya era más convencional.

En el tercer y último momento del ciclo escolar se observaron mejoras en algunos

escritos. Hubo mayor dificultad con las palabras compuestas, que juntas tienen un significado y separadas otro, era donde la mayoría tenía problemas para hacer la segmentación convencional del texto.

Se encontraron tres casos donde los alumnos escribían las palabras completas sin omitir alguna letra, pero si el docente no indicaba que debían dejar espacios en blanco, anotaban todo junto, sin separar las palabras.

En los tres momentos en los que fueron aplicados los instrumentos se encontró que la generalidad de los niños con esta dificultad, presentaban problemas de hiposegmentación, condición de los niños en la que usan un número menor de segmentaciones de las que deberían aplicar convencionalmente.

Se logró identificar que el nivel alfabético del alumno tiene una influencia importante sobre las segmentaciones convencionales que realiza en los textos; se observó que, conforme aumentaba de nivel de construcción del sistema de escritura, disminuían las inconventionalidades presentadas; de la misma manera sucedió con el nivel de discriminación que tiene sobre la letra, la palabra, el enunciado y el texto.

Los textos escritos por los niños reflejan las consecuencias de los métodos y enfoques didácticos utilizados por los docentes. Presentaron mayores problemas de convencionalidad en la segmentación los niños que aprenden en procesos de alfabetización con métodos sintéticos descontextualizados en el uso del lenguaje, caso contrario de los que son enseñados con enfoques globalizadores, contextualizados lingüísticamente.

Discusión y conclusiones

En el análisis de los tipos de segmentación presentes en los escritos de los niños arrojó que,

para ellos, al segmentar texto en palabras, tienden a realizar más hiposegmentaciones que hipersegmentaciones, es decir, aunque saben que debe haber espacios en el texto, y al no estar conscientes de dónde deben ubicarse en sus escritos, utilizan menos de los necesarios.

La presencia de desaciertos en la segmentación del texto en palabras parece tener una relación de incidencia con los niveles más bajos del proceso de alfabetización de los alumnos; conforme avanzan en este proceso, los problemas se presentan en menor cantidad.

Los métodos que privilegian el aprendizaje mediante procesos sintéticos no favorecen la construcción del significado global o noción de palabra o enunciado, ésta es una explicación del porqué existe el problema de la segmentación (hiper, hipo o mixta), a partir del método o enfoque de enseñanza, como lo señalan Piacente y Querejeta (2013), Vaca (1996) y Báez (2002).

Los problemas que surgen durante el proceso de alfabetización inicial deben ser solucionados en esta misma etapa.

Se considera como una alternativa de atención didáctica a la problemática, el hecho de realizar reflexiones específicas sobre las unidades gráficas con significado, palabras y enunciados, de manera que los alumnos gradualmente tomen conciencia de la lógica del sistema de escritura, mediante estrategias privilegiando el proceso reflexivo en el proceso de alfabetización inicial.

Para lograr lo anterior, es necesario atender a lo que Lerner (2001) propone mediante la idea de incluir las prácticas sociales del lenguaje a la escuela, como una parte esencial de las estrategias didácticas, donde se use el lenguaje de manera natural, en su contexto comunicativo.

La construcción de la noción de palabra es una actividad permanente del docente en el aula, pero también de los padres y otros familiares con los que conviven los niños; cada acto de lectura o de escritura es una oportunidad de aprendizaje y de comunicación efectiva, más que de indagación sobre la estructura formal del escrito. La inclusión de las tecnologías en el aprendizaje es uno de los elementos que deben agregarse a la didáctica sobre este tema, como lo sugiere Palacios (2017).

Referencias

- Alegría, U. M. I. (2014). Evolución en la segmentación de la escritura: El uso de los espacios en blanco en textos de niños que inician su alfabetización. Tesis de posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En *Memoria Académica*. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.969/te.969.pdf>.
- Báez, M. (2002). Indagación acerca de la problemática de la segmentación gráfica del texto en palabras. *Cuadernos N° 15*, FHYCS-UNJu, 18. Disponible en: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a20n2/20_02_Baez.pdf.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Fondo de cultura económica.
- Piacente, T. & Querejeta, M. (2012). La separación entre palabras de la escritura infantil. En: *Revista Neuropsicología Latinoamericana*. Vol. 4 No. 1 p.1-17.
- Piaget, J. (1984) [1926]. *La representación del mundo en el niño*. Morata.
- Querejeta, M., & Piacente, T., & Guerrero, O-H. B., & Alva, C, E. (2013). La separación entre palabras en la escritura de niños que inician la escolaridad primaria. *Interdisciplinaria*, 30 (1), 45-64. Disponible en: <http://www.scielo.org.ar/pdf/interd/v30n1/v30n1a03.pdf>.
- Querejeta, M. (2011). *La separación entre palabras en la escritura infantil de oraciones y textos [The separation between words in child ren's writing of sentences and texts]*. Tesis Doctoral no publicada. Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata, La Plata.
- Rugiero, J. P. & Guevara, Y. (2015). Alfabetización inicial y su desarrollo desde la educación infantil. Revisión del concepto e investigaciones aplicadas *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, núm. 13, pp. 25-42.

Zamudio, C. (2008). Influencia de la escritura alfabética en la segmentación de sonidos vocálicos y consonánticos. *Lectura y vida. Revista Latinoamericana de Lectura* Año 29, nº 1. Disponible en:
http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a29n1/29_01_Zamudio.pdf

Un acercamiento al proceso de investigación en la formación inicial docente

Dra. Corina Leal González

copaby@hotmail.com

Escuela Normal Urbana Federal de Tlaxcala “Lic. Emilio Sánchez Piedras”

Dra. Laura Susana Acosta Pérez

susanacostap27@gmail.com

Escuela Normal Urbana Federal de Tlaxcala

“Lic. Emilio Sánchez Piedras”

Dra. Rosa Isela García Herrera

rosaiselag685@gmail.com

Universidad Pedagógica Nacional Unidad 291

Línea temática 8: Formación docente para una educación integral

Resumen

La presente ponencia es parte de una investigación en curso que dio inicio desde el mes de agosto de 2022 y hoy reporta parcialmente algunos hallazgos sobre los tópicos y percepciones estudiantiles a cerca del quehacer investigativo. Su propósito fundamental consistió en identificar, por un lado, los intereses a cerca de la investigación educativa que muestran los estudiantes normalistas de la Escuela Normal Urbana Federal del Tlaxcala, “Lic. Emilio Sánchez Piedras” y por el otro, los tópicos que las y los estudiantes normalistas de 5º semestre seleccionan a la hora de elegir sus objetos de estudios. Este trabajo ha permitido a lo largo de

varios meses, conocer e identificar cómo conciben y con qué saberes se introducen las y los normalistas a la hora de realizar un trabajo de investigación educativa.

Se trata de un proyecto de investigación-acción y las técnicas utilizadas para desarrollarlo fueron la observación participante, registro, instrumento de diagnóstico, cuestionario final y graficación de resultados. La muestra total fue del 93.4 % del total de la generación y la apoyatura teórica al que se recurrió fue el Plan de estudios 2018, las Orientaciones para el trabajo de Titulación y otros autores que abordan el fenómeno de la formación de investigadores en la educación superior. Cabe destacar que la investigación ha sentado un precedente para el monitoreo de la generación en la última etapa de preparación previa a su egreso.

Palabras clave: tópicos, investigación educativa, plan de estudios, formación inicial docente, interés.

Introducción

El presente texto es la derivación del trabajo realizado a lo largo de seis meses dentro los diversos grupos que comprendieron la matrícula del quinto semestre de la licenciatura en educación primaria de la Escuela Normal Urbana Federal “Lic. Emilio Sánchez Piedras” ubicada en la ciudad de Tlaxcala. El eje central de este trabajo consistió en recopilar a través de varios encuentros y un trabajo paralelo en las escuelas primarias de práctica docente, las primeras aproximaciones a la investigación que marca el curso de Herramientas Básicas para la Investigación Educativa del Plan de Estudios 2018 y que al mismo tiempo ha permitido observar y registrar algunos de los procesos que las y los alumnos diseñaron para abordar su primer problema de investigación.

Es pertinente apuntar que es a partir del sexto semestre de la licenciatura que las y los estudiantes deben elegir de acuerdo con el Plan de Estudios 2018 (SEP, 2018) la modalidad de titulación para desarrollarse durante los dos últimos semestres, por ende, se consideró prudente conocer cuáles son elementos metodológicos con los que los próximos investigadores delinearán los primeros pasos hacia su tránsito por la investigación formal.

Para ello, fue necesario identificar a través del diagnóstico observacional y personalizado, cómo es que la o el alumno se va introduciendo a la investigación.

Desde el Plan de Estudios 2012 se planteó la modalidad de titulación en tres opciones: tesis, portafolios de evidencias e informe de prácticas profesionales.

“cada una de estas opciones tendrá como propósito fundamental demostrar las distintas capacidades de los estudiantes para resolver los problemas de su práctica profesional y de su propia formación como docentes, estableciendo una relación particular con las competencias genéricas y profesionales” (SEP, 2014, p. 9).

Por su parte, el Plan de Estudios 2018 preserva estas mismas modalidades de titulación:

“considerando ahora, que a lo largo de sus estudios de licenciatura las y los alumnos pudieron ser capaces de identificar temas de su interés, ya sea porque se relacionaron con los contenidos abordados en los distintos trayectos, porque le resultaron relevantes al momento de realizar sus jornadas, o bien porque se vinculan con problemas de su propia formación y, claro está, con las competencias en sus distintos niveles” (SEP, 2018, p. 6).

Es en este sentido, muy importante detectar qué tópicos les interesa investigar y cómo con sus saberes pueden adentrarse en el proceso de generar los primeros pasos hacia la

investigación educativa, por ello, el objetivo general de este proyecto consiste en identificar las temáticas que las y los estudiantes normalistas seleccionan a la hora de elegir sus objetos de estudios.

Sabedores de la necesidad de partir hacia el camino investigativo que esta investigación conlleva, debemos acompañarnos de una apoyatura basada en objetivos específicos; se pretende como primer objetivo específico: reconocer cuál es el interés real por parte del alumnado hacia la investigación y todas sus implicaciones. Asimismo, y como segundo objetivo específico, se busca conocer el impacto que las y los alumnos consideran que sus investigaciones pueden alcanzar a partir de la experimentación de su propio proceso investigativo.

Para generar una reflexión y potencializar la discusión abierta, hemos planteado la siguiente pregunta básica que se encargó de fijar, en este primer momento, la ruta de búsqueda de información y respuestas: ¿Cómo inician las y los alumnos normalistas sus primeros pasos dentro de los procesos de investigación educativa?

Considerando que a lo largo de varias generaciones se ha observado una especial dificultad a la hora de elegir el tema de investigación para iniciar el desarrollo del trabajo de titulación, resulta apremiante mirar retro y prospectivamente para continuar acompañando a las y los estudiantes en su última etapa de manera efectiva y ágil para alcanzar un egreso puntual y de calidad, por consiguiente el supuesto hipotético radica en la importancia de detectar el interés y la ruta metodológica del alumnado próximo a la última etapa para la mejora en la atención y en la adquisición de los aprendizajes en su última fase dentro de los estudios de la licenciatura.

Desarrollo

El estudio se ha desarrollado a través de un enfoque mixto mayoritariamente cualitativo bajo el método de la investigación-acción que para Álvarez- Gayou “el método de la investigación-acción se inserta en lo que se considera una postura predominantemente pragmática de la vida cotidiana, buscando soluciones inmediatas” (2003, p. 160).

Este abordaje se centra específicamente en el involucramiento del alumnado con los procesos investigativos de la educación básica y que conllevan inexorablemente la implementación de algunas incipientes herramientas de investigación educativa. También se acompaña con gráficas y datos cuantificables relevantes, así como datos que los informantes reportaron para imbricar tanto información en materia empírica como numérica, sin omitir la importancia de la revisión de la literatura acerca del tema.

Los procesos de titulación desde el año 2012, enmarcados dentro de los planes y programas de estudio, resultan ser la última fase que los estudiantes normalistas habrán de experimentar para concretar su formación inicial. Hemos atestiguado a lo largo de varios años, que la mayoría de los alumnos se ven anquilosados ante este momento y reconocen que sus andares por la investigación no fueron algo que consideraran realmente importante. De esto, surge una vez que el curso de Herramientas Básicas de la Investigación Educativa comienza a desarrollarse, una gran inquietud por hacer asequible lo que el Plan y Programa plantea acerca de la apropiación y utilizar adecuadamente las herramientas teóricas, metodológicas y técnicas de la investigación educativa para incrementar su habilidad investigativa, reflexiva y de sistematización que le permita abordar y trabajar con diferentes temas y problemas educativos pero con un rigor científico (SEP, 2018).

Como el Modelo Educativo advierte (SEP, 2017) resulta fundamental que la formación inicial de los docentes corresponda a las nuevas prácticas pedagógicas propias de los grandes

cambios societales. Entender la complejidad propia de esta sociedad contemporánea permitirá a las Escuelas Normales respaldar ese referente de instituciones generadoras de una sociedad mejor preparada y más incluyente; por esta razón, resulta apremiante tratar de enfocarse en el aseguramiento de elevar la calidad en la producción académica tanto de alumnos como docentes.

Bajo la consigna que el diseño de investigación-acción está “centrado en la búsqueda de mejores resultados, ayudado por la participación de los actores, quienes al mismo tiempo aprenden y se desarrollan como personas” (Álvarez- Gayou, 2003, p. 161), la investigación partió paralelamente al inicio del semestre, planeando las fases y los supuestos hipotéticos para comenzar el trabajo con una muestra de 92 alumnos comprendida en tres distintos grupos.

Partiendo de un diagnóstico grupal inicial, nos adentramos incipientemente a la exploración de aquellos temas que les inquietan a las y los alumnos a partir del avance en sus adentramientos a la escuela primaria, o bien por un gusto personal. Comenzamos también y al mismo tiempo, a observar y registrar los argumentos iniciales para la elección de sus objetos de estudio y los planteamientos de abordaje hacia los mismos. Emanando de estos pasos iniciales, se presentó un plan que les guiase en su primera, y muy corta investigación, para que el alumnado pudiese aplicar dentro de sus jornadas, tomando en cuenta que la evaluación sucedería al final del semestre para evidenciar los cambios que las rutas trazadas inicialmente habrían de experimentar.

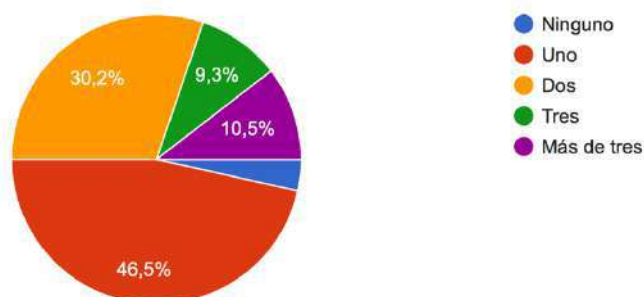
Si bien diseñar un instrumento de diagnóstico tenía como propósito imbricarse al objetivo de esta investigación, sus resultados resultaron un insumo para categorizar y afinar la búsqueda con relación a los objetivos complementarios. Resultó de suma importancia conocer los recursos empíricos en primer lugar y metodológicos en segundo, con los cuales las y los estudiantes contaban desde el inicio del curso y que les permitirían abrir el paso a la búsqueda de un problema de investigación.

El primer ciclo consistió en solicitarles a todos los participantes una breve contextualización a través de un cuestionario con cuatro preguntas abiertas, que recuperaría información sobre sus escuelas receptoras de práctica; para así conocer a sus grupos, el número de alumnos a cargo, la localidad donde se encuentra ubicada, algunas de las características más notables con la finalidad de poder detectar conjuntamente su interés muy particular, en un tema específico de abordaje investigativo,

sucesivamente, se les cuestionó acerca de la importancia que ellos le atribuirían a su investigación y que junto con un título preliminar les permitiera estar en condiciones de construir el objetivo general en esta primera etapa.

Cabe señalar que esta sería la primera investigación con acompañamiento que desarrollaría la mayoría de las y los sujetos. (Véase Gráfica Núm. 1)

Gráfica Núm. 1 Número de trabajos investigativos realizados



Fuente: Elaboración propia. (2023)

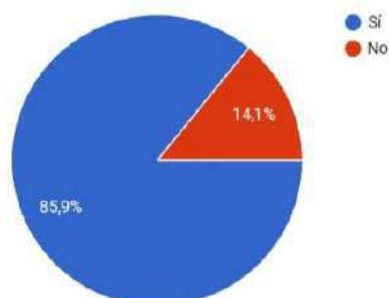
Dentro de los instrumentos que acompañaron esta investigación, y como un cierre parcial dentro de este trabajo de investigación se realizó la encuesta final cuyos datos presentamos en el presente trabajo, para conocer tanto las opiniones y los resultados de los trabajos que los docentes realizaron, y así también obtener una panorámica del proceso que conllevó adentrarse al campo de investigación en el quinto semestre; dicho instrumento fue resuelto por 85 alumnos y los resultados se graficaron de acuerdo con tres categorías derivadas de la aplicación de ambos cuestionarios.

Dichas categorías agruparon tres aspectos primordiales con base a los objetivos de esta investigación, la primera abarcaría el interés de las y los alumnos en los procesos de investigación partiendo de sus particularidades y relaciones previas con el área de conocimiento y sujetos de manera empírica inicialmente; la segunda categoría contendría los datos construidos a partir de los temas recurrentes que seleccionaron los participantes para realizar su investigación y finalmente, la tercera categoría es el resultado de la importancia que ellos conceden a los procesos investigativos dentro de su formación normalista.

Resultados

La Escuela Normal Urbana Federal “Lic. Emilio Sánchez Piedras” en la ciudad de Tlaxcala, desde hace 48 años ha formado a mujeres y hombres para ejercer la profesión docente, aunque los trabajos finales para su egreso han sido siempre encomiendas que reflejen una aportación de calidad al campo educativo, es en este momento que prevalece una gran difusión a realizar investigación formal desde los comienzos de la formación en las aulas normalistas. Al iniciar esta investigación la pregunta guía: *¿Cómo inician las y los alumnos normalistas sus primeros pasos dentro de los procesos de investigación educativa?* delineó la búsqueda de respuestas ante este cuestionamiento. La graficación que a continuación se muestra es la derivación del rastreo respecto a las tres categorías descritas con antelación.

Gráfica Núm. 2 Interés en los procesos de investigación



Fuente: Elaboración propia. (2023)

A través del instrumento aplicado a la muestra, podemos identificar que hay un alto porcentaje de alumnas y alumnos interesados en realizar investigación. (Véase Grafica Núm. 2). Los intereses personales son propios de la subjetividad del individuo, pero resulta innegable que la Reforma Educativa Mexicana de 2013 puso en riesgo el futuro laboral para los normalistas, al modificar tanto el reconocimiento exclusivo de su formación profesional docente como el canal de ingreso a los empleos de maestro y eso obligará inevitablemente, a muchas y muchos dotarse de variadas herramientas para enfrentar el proceso de selección laboral (Gutiérrez y Cuevas, 2019).

No se debe perder de vista a los participantes que mostraron desinterés (Véase Grafica Núm. 2) por las tareas investigativas, pues es un porcentaje importante (14.1%) y sus percepciones hacia la actividad de investigación substancialmente repercuten en el desempeño durante el curso y en próximos trabajos de investigación. Como podrá observarse, la gran mayoría observa a la investigación y sus procesos como algo complejo, seguido de la repuesta: “no tienes tiempo”; ante esta situación Rojas Soriano (2006) explica que la enseñanza que prevalece en las instituciones de educación superior, junto con el apoyo limitado que se le concede a la investigación, repercute categóricamente en la formación científica, dando por

resultado porque estudiantes y profesores muestren poco interés o desconocimiento hacia la realización de una investigación específica.

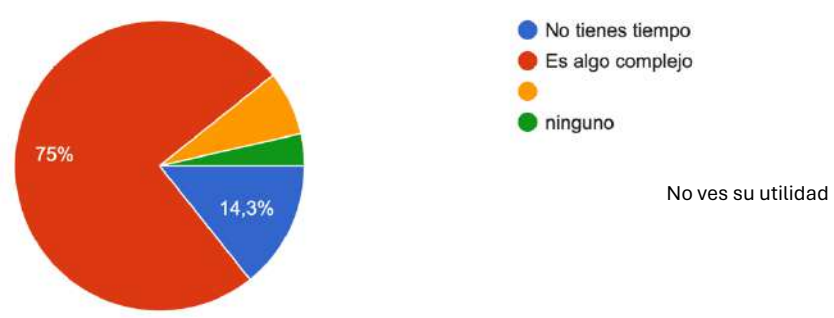


Gráfica Núm. 2 Razones por las que no existe un interés en los procesos de investigación.

Fuente: Elaboración propia. (2023)

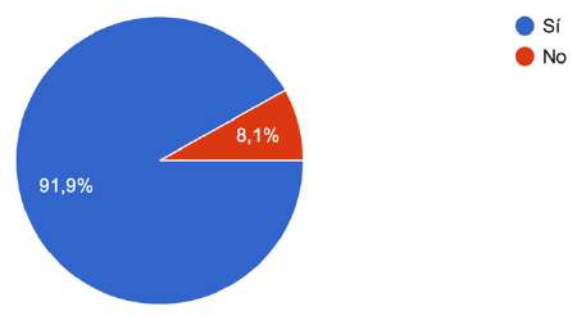
En ese mismo orden de ideas, la siguiente gráfica (Véase Grafica Núm. 3) muestra algunas de las razones a las que atribuyen la complejidad en los procesos de investigación y quedaron expresadas en el gráfico a continuación.

Gráfica Núm. 3 Razones por las que consideran complejo el proceso investigativo.



Fuente: Elaboración propia. (2023)

Gráfica Núm. 4 Importancia de la investigación educativa



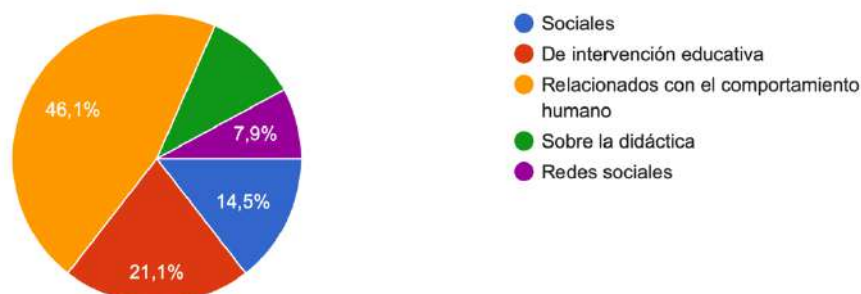
Fuente: Elaboración propia. (2023)

Cuando hablamos de investigación educativa, sabemos que muchos alumnos no priorizan esta tarea, consideramos que la razón esencial es que su preocupación principal resulta una demanda de diversos saberes didácticos como la solución para convertirse en un buen docente, sin embargo “la investigación educativa es algo que requiere método, orden y motivación, no es algo demasiado complejo de hacer, ni requiere de inversiones gigantescas en equipamiento, o sofisticados laboratorios” (Hevia, 2021, p. 30) por ende, mucha de la investigación que se genera resulta más un gusto personal que una necesidad educativa.

Sin embargo, un gran porcentaje, manifiesta y alcanza a ver la importancia de realizar investigación educativa desde su posición como estudiante (Véase Grafica Núm. 4). Bajo el enfoque de competencias, ser competente en diversas áreas les define como posibles acreedores a un lugar en el examen de oposición; sin lugar a dudas la realidad de los últimos años y el contexto actual, se ha visto en la necesidad de incorporar al sistema educativo y a los docentes en general, un conjunto de problemas para los cuales no hay precedente, puesto que se trata de fenómenos sociales nuevos que surgen en el ámbito educativo y no siempre los profesores cuentan con los recursos y herramientas suficientes para su atención y progreso (Aimaretti, 2016).

En lo que respecta al apartado de tópicos recurrentes en la mira de las investigaciones normalistas, la muestra arrojó los siguientes resultados (Véase Grafica Núm. 5), casi la mitad de las y los estudiantes señalaron que los temas relacionados al comportamiento humano son los que resultan de mayor interés para realizar investigaciones, posicionando en segundo lugar los de intervención educativa.

Gráfica Núm. 5 Temas de interés

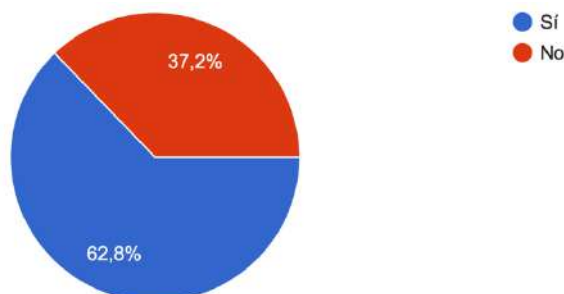


Fuente: Elaboración propia. (2023)

Cuando un investigador comienza a transitar su proceso de formación, se dará cuenta de que se requiere contar con una disciplina académica e incluso hacer uso de la imaginación puesto que, al buscar información, analizarla, compararla y evaluarla en el ámbito de interés, requerirá de construir una síntesis, y un proceso de hacer y rehacer permanentemente.

Se requiere de escribir y reescribir hasta quedar conforme, de acuerdo con los objetivos planteados respecto a el diseño de investigación y a la realidad de la cual se partió. En términos generales, la formación de investigadores debe fomentar la reflexión epistemológica y poner en práctica lo aprendido (Olea, 2020).

Gráfica Núm. 6 Apreciación de los alcances de investigación



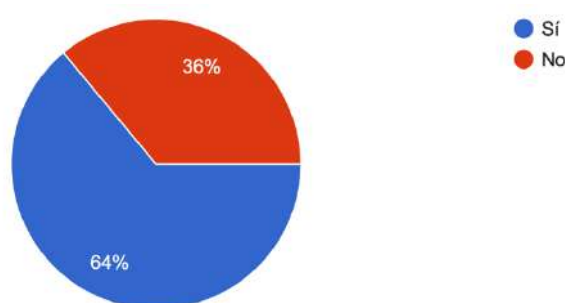
Fuente: Elaboración propia. (2023)

A lo largo de la experiencia en la Escuela Normal hemos observado en muchas ocasiones que una vez que se pone en marcha una tarea investigativa, la ruta metodológica llevará la impronta de su ejecutor y los resultados de esta bajo el método científico arrojarán una luz con la que no se podía contar al principio; los alcances y sus repercusiones, dependerán del propio investigador si son difundidos o se invisibilizan; bajo las consideraciones de un participante observamos cómo la investigación cobra importancia y trascendencia cuando se percatan de que “dentro del ámbito educativo se desenvuelven varias situaciones que provocan problemas; los cuales perjudican el desempeño académico de los educandos, por ello es importante la investigación para detectar las situaciones que provocan estos problemas” (Véase Gráfica Núm. 6).

Cerramos este análisis mostrando cómo el porcentaje de apreciación de los alcances de la investigación es similar respecto a la confianza que experimentan en relación con lo que conllevará el trabajo de titulación en próximos meses (Véase Gráfica Núm. 7); derivando de esto, un posicionamiento interesante en cuanto a la adopción de una postura indagatoria y el interés por la investigación ya que, aunque el interés está presente, la ruta metodológica y

epistemológica puede tornarse compleja y esto pudiera reforzar el estereotipo respecto a hacer ciencia, como algo fuera de nuestro alcance y complicado. La investigación es constante búsqueda, es preguntarnos, ser curioso y aprender de nuestros errores para generar conocimiento (Hevia, 2021).

Gráfica Núm. 7 Confianza en relación con el trabajo de titulación próximo



Fuente: Elaboración propia. (2023)

Conclusiones

Durante el desarrollo de este trabajo de investigación se han expuesto datos obtenidos a lo largo de algunos meses de trabajo con la matrícula de la generación 2020-2024 y es a partir de ello que podemos enlistar las siguientes conclusiones:

La pregunta central de esta investigación se formuló a partir de una inquietud particular respecto a ¿cómo inician las y los alumnos normalistas sus primeros pasos dentro de los procesos de investigación educativa? Para que partiendo de ello pudiésemos alcanzar objetivos más puntuales identificando tres aspectos muy importantes dentro del quehacer investigativo

estudiantil; sus temas de interés, el gusto por la investigación y, finalmente, la visibilizarían de la trascendencia de los trabajos de investigación.

-En un primer orden de ideas, destacamos que se trata de una investigación-acción puesta en marcha desde agosto del 2022 y que actualmente se encuentra en marcha dando seguimiento a los participantes para conocer su arribo al último semestre y sus procesos en la elaboración del trabajo de titulación; asimismo, como formadoras de normalistas coincidimos en que las prácticas pedagógicas actuales deben responder a los cambios que genera la sociedad y ello implica una mejor preparación integral y científica (SEP,2017).

-Sabedoras de la importancia de las tareas investigativas y colaboradoras en la formación de estudiantes próximos a egresar, fue nuestro propósito rastrear con anticipación, los intereses y recursos reales que la generación despliega a la hora de aproximarse a los problemas de investigación, para así detectar y apoyar en la preparación de su trabajo de titulación; por supuesto, es una labor que requerirá la participación y compromiso tanto de la academia como de las y los alumnos, pero consideramos que lo más importante es focalizar para atender e intervenir si fuera el caso.

-La muestra inicial fue de 92 participantes quienes presentaron una propuesta contextualizada, cronogramada y diseñada para aplicarse dentro de las jornadas de trabajo docente, de ahí se derivó que casi la mitad de la muestra iniciaría su primer trabajo de investigación en ese momento; gracias a esa propuesta pudimos establecer que los temas más recurrentes en la agenda normalista son los que tratan temas sobre el comportamiento humano y sobre la intervención en el aula de esa.

-Respecto al interés y trascendencia en la investigación, concluimos que una gran mayoría si muestra un gusto por la tarea investigativa y están en la disposición de compartir los alcances de sus trabajos.

-Finalmente y no más importante resulta el hecho que más de la mitad del alumnado se siente listo para el arranque de su trabajo de titulación y desarrollar el proceso que este conlleve, por ende, consideramos que resulta imprescindible un acompañamiento docente previo para conocer las características del investigador novel.

Referencias

- Alberto-Aimaretti, E., (2016). Formación de docentes para los niveles inicial y primario. Revista Iberoamericana de Educación Superior, VII (19), 181-193.
- Gutiérrez Vidrio, Silvia, & Cuevas Cajiga, Yazmín. (2019). Estudiantes normalistas ante la reforma educativa mexicana de 2013: emociones y representaciones sociales. Cultura y representaciones sociales, 14(27), 257-279. Epub 20 de enero de 2021. <https://doi.org/10.28965/2019-27-08>
- Hevia, Felipe J. (2021). "Relación entre la investigación y las escuelas normales" en: Escenarios, relaciones e investigación en educación normal.
- Oscar Fernando López (coord.). Xalapa: Universidad Veracruzana pp. 25-32. ISBN: 978-607-502-935-1
- Olea, E.(2020). Dimensiones a considerar en la formación de investigadores. Revista Educarnos, IX (36), 11-26
- Rojas Soriano, R. (2006) Formación de investigadores educativo: una propuesta de investigación. México. D.F Recuperado de: https://raulrojassoriano.com/cuallitlanezi/wp-content/themes/raulrojassoriano/assets/libros/formacion-investigadores-educativos-rojas_soriano.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2012, agosto 20). ACUERDO número 649, por el que se establece el Plan de Estudios para la formación de Maestros de Educación Primaria. Diario Oficial de la Federación (PDF) Recuperado de: https://dgesum.sep.gob.mx/public/normatividad/acuerdos/acuerdo_649.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2014). Orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación. México: SEP. Recuperado de:
https://dgesum.sep.gob.mx/public/documentos_orientadores/orientaciones_academicas_para_el_%20trabajo_%20de%20_titulacion.pdf

Secretaría de Educación Pública (2017). Estrategias en el marco del Modelo Educativo. Escuelas Normales. Estrategia de fortalecimiento y transformación. México: SEP. Recuperado de:
https://dgesum.sep.gob.mx/public/estrategia_fortalecimiento/070618 ESTRATEGIA_DE_FORTALECIMIENTO_y_TRANSFORMACION_DE_ESCUELAS_NORMALES.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2018). Orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación. México: SEP. Recuperado de:
https://crenamina.edu.mx/TITULACION/FUNDAMENTACION%20TEORICO%20METODOLOGICA/1.%20Orientaciones%20para%20organizar%20el%20proceso%20de%20Titulacion.%20Planes_2018.pdf

Secretaría de Educación Pública (2018). Plan de Estudios 2018. México: SEP. Recuperado de: <https://dgesum.sep.gob.mx/planes2018>

Desafío de la práctica docente en la escuela normal pos pandemia

Patricia Nalleli de la Fuente Rodríguez

pati.delafuente23@gmail.com

Escuela Normal Lic. J. Guadalupe Mainero

Línea temática 8. La educación normal en el contexto pos-pandemia. Vivencias y aprendizaje.

Resumen

El estudio se realizó en la escuela normal Licenciado J. Guadalupe Mainero, en la ciudad de Heroica Matamoros, Tamaulipas. El propósito consistió en caracterizar las prácticas docentes en el tiempo de pandemia, desde la perspectiva de estudiantes de la institución. La investigación se realizó con la conformación de dos grupos focales de la licenciatura en educación primaria de IV semestre, clasificando la información obtenida y procesada con el software ATLAS. Ti. Utilizando la metodología cualitativa, con un enfoque interpretativo, recomendando que, para futuros estudios, esta investigación se enriquezca con la inclusión de otros instrumentos, que ofrezcan una visión completa de la temática, para darles seguimiento a los alumnos normalistas dentro de las escuelas primarias, en sus prácticas docentes con condiciones reales de trabajo.

Palabras claves: práctica docente, contexto, reflexión.

Introducción

Hemos afrontado uno de los mayores retos que nuestra sociedad mundial ha conocido, 2020 y 2021 cuando la pandemia de COVID-19 llegó a nuestras vidas a irrumpir la normalidad, costumbres, cotidianidad y readaptar en el ámbito educativo a nuestras escuelas normales.

Pasamos de un sistema educativo presencial a uno virtual, donde hubo grandes retos y un enorme compromiso por parte de los docentes de nuestra institución.

En ese tiempo vimos cómo los docentes se hacían youtuber o tiktoker para estar más cerca de sus alumnos y algunos que no utilizaban las redes sociales, empezaron a trabajar en conjunto con ellas; enviando y corrigiendo trabajos por whatsapp y facebook, para adaptarse a la nueva normalidad.

Sin embargo, escuchábamos comentarios, de que lo deseable, era lo presencial ya que las escuelas, no solo son centros educativos, sino también de socialización para el desarrollo personal del alumno.

El trabajo educativo trasciende los límites del aula y se realiza a través de una dinámica de construcción de redes de aprendizaje. Desde una perspectiva histórica, gran parte de las propuestas de formación docente se centran en una concepción funcionalista de enseñanza reflexiva de Schon (2002).

La propuesta práctico-reflexiva pos-pandemia se sustenta en una racionalidad práctica, donde la formación de los futuros docentes, se enfatiza la acción práctica, mediante la comprensión plena de la situación profesional en condiciones reales de trabajo, la cual solo puede alcanzarse por la vía de la reflexión.

La reflexión sobre este trabajo está orientada a la generación de un conocimiento didáctico e integrador de una propuesta para la acción de la práctica docente pos-pandemia. De acuerdo con el modelo práctico reflexivo de formación en las escuelas normales, de los planes y programas de estudio (SEP, 2018), los educadores sistematizan el conocimiento en la acción, desarrollan nuevas formas de comprensión sobre sus prácticas y recogen sus propios datos para hacer la reflexión de la práctica.

De acuerdo con Ausbel (1980), para que el aprendizaje sea significativo, la motivación debe provenir de la tarea misma. De esta manera, la motivación es tanto un efecto como una causa del aprendizaje. Es importante recurrir a los intereses y motivaciones que existen en los alumnos y elevar al máximo el impulso cognoscitivo, despertando la curiosidad intelectual.

Es necesario hacer una pausa en el camino para reflexionar sobre las enseñanzas derivadas de este proceso y sobre los cambios y ajustes que se realizaron en la práctica educativa, a fin de ofrecer a las y los estudiantes normalistas oportunidades para continuar aprendiendo a distancia a lo largo de su formación continua.

Resultando especialmente interesante las reflexiones de nuestros alumnos, dejando una serie de propuestas, que ponen valor a las lecciones aprendidas y nos muestra lo que evidentemente, llegó para quedarse, enriqueciendo con ello nuestra práctica docente.

Planteamiento del problema

El plan de estudios (2018) para la formación de maestros de educación primaria, establece que las prácticas profesionales deben contribuir a que el futuro docente integre los saberes en la acción, que le permitan a través de la reflexión y el análisis de las situaciones concretas de la docencia, proponiendo estrategias más adecuadas para cumplir con el logro de los rasgos del perfil de egreso.

En la práctica docente se logra la concreción y la puesta en escena de saberes y competencias que desarrolla el alumno practicante en su formación. Es por ello que las actuales tendencias virtuales pedagógicas plantean la práctica como un ejercicio dinámico en construcción y desarrollo, donde se recrea no solo el conocimiento, si no todo el potencial humano y profesional que el alumno posee.

En el contexto virtual, se abrió camino a una nueva concepción de práctica docente normalista, caracterizada, por ser ante todo investigativa, asumiendo una postura reflexiva, aplicada a la función del docente en formación, constatada a través de su actuar en la realidad actual.

Con el nuevo enfoque de estas prácticas virtuales, se crean condiciones para que el docente en formación desarrolle nuevas competencias profesionales y reafirme las que ya están en el nuevo plan de estudios 2018, para habilitar con su práctica la investigación y reconocer sus capacidades pedagógicas.

Las escuelas primarias, ofrecen espacios en la mayoría de sus grupos para las prácticas de nuestros alumnos, a partir de procesos de vinculación que conjugan saberes teóricos y prácticos en practicum.

Metodología

En el desarrollo de este trabajo se consideró el enfoque cualitativo desde la perspectiva teórica interpretativa, permitió analizar e interpretar los procesos reflexivos de las estudiantes normalistas en sus prácticas virtuales. Los datos generados en esta investigación describieron profunda y completamente los eventos, situaciones, imágenes, percepciones, experiencias, actitudes, creencias, emociones, pensamientos de los alumnos, de manera individual y colectiva, mismos que fueron recolectados para analizarlos e interpretarlos de manera individual y así responder a las preguntas de investigación.

Considerando una problematización de la realidad de las prácticas profesionales del alumno normalista, las que desarrollaron dentro de las aulas de clase de las escuelas de educación primaria y determinando la funcionalidad para el desarrollo de las competencias genéricas y profesionales, se implementaron los recursos tecnológicos en la práctica educativa,

debido a la situación de pandemia, que remitió el trabajo académico al llamado aprende en casa, reduciendo el contacto directo con el alumno y empleando nuevas modalidades de comunicación y trabajo.

Atendiendo las consideraciones señaladas dentro de la técnica cualitativa, se recurrió al estudio de casos como método para desarrollar el estudio. De acuerdo con Ornelas (2007), el estudio de casos permite adoptar una mirada holística, a la vez que detallada, del fenómeno investigado en el contexto en el cual se produce el trayecto formativo de los estudiantes normalistas, durante sus jornadas de práctica profesional. Permitiendo realizar, el estudio de la realidad, al mismo tiempo, que recrea los conocimientos construidos durante el trayecto de práctica profesional.

Se realizó esta investigación en la escuela normal Licenciado J. Guadalupe Mainero, de la ciudad de Heroica Matamoros, Tamaulipas, la cual permitió a través de la reflexión que el alumno normalista de cuenta de sus actitudes, de sus logros y de sus fracasos durante la práctica, para mejorar el proceso de enseñanza virtual, y de esta forma acrecentar sus habilidades docentes y fortalecer las competencias profesionales para trabajarlas en condiciones reales de trabajo. Diez alumnos estudiantes del IV semestre de la licenciatura en educación primaria, fueron los que trabajaron en esta investigación, la cual se desarrolló dentro de la institución en los salones de clase de la normal, al regresar de su confinamiento pos-pandemia, recolectando información a partir de la aplicación de actividades, videos, cuestionarios y guías de observación, dentro de la asignatura Teorías Pedagógicas.

En el desarrollo de la investigación se siguieron tres etapas, señaladas por Schon (1992), en las cuales identificó el ejercicio de la práctica reflexiva, conocimiento en la acción, reflexión en y durante la acción y reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción.

En la etapa pre activa, mediante guías de autorreflexión, se revisó el conocimiento en la acción mediante la identificación del trayecto formativo que enmarcan el problema, en esta fase las influencias del contexto donde se desarrolló su práctica tomaron vida dentro de sus hogares, valiéndose de recursos y técnicas a su alcance. Estableciendo una relación entre sus constructos teóricos, categorías generales y específicas (Ragin y Howard, 1992) estableciendo una cadena de evidencias (Yin, 1981).

Schon (1992) señaló básicamente dos componentes: el saber proposicional del carácter teórico, que corresponde a lo adquirido por medio del estudio en sus estudios en la normal, lo que coloquialmente puede llamarse el saber del libro y, por el otro lado, el saber en la acción. De este modo, en este espacio donde se dispone a atender su tarea docente en un computador va equipado con sus conocimientos teórico, prácticos de experiencia para aplicar en sus clases.

En la etapa interactiva, durante la acción, se construye el conocimiento desde la reflexión en la acción que no se puede explicar verbalmente, ya que es un conocimiento tácito, un saber de nivel primario que orienta la actividad humana. Schon (1992) describió este momento como un momento de reflexión en la acción o como una conversación reflexiva con la situación problemática concreta. Se trata de una reflexión que surge ante una sorpresa de lo inesperado y que conduce a la experimentación in situ.

En la etapa post activa, después de la acción, sobre un hecho ya ocurrido, su importancia radica en su función crítica, pues permite tomar conciencia explícita de los modelos pedagógicos que sustentan su actuación. Según Schon (1992), el análisis efectuado a posteriori sobre los procesos y características de la acción, incluyendo en este proceso la reflexión simultánea que acompaña su proceso. Mediante el cual el conocimiento implícito, dado por supuesto e incuestionable, se vuelve explícito. Esta última fase, constituye el componente esencial de este proceso de aprendizaje permanente por parte del alumno.

Los sujetos participantes, fueron un grupo de 10 alumnos, del grupo de IV semestre, de la licenciatura en educación primaria, que realizaron sus prácticas profesionales virtuales en un periodo de dos jornadas de práctica de 10 días cada una. Fueron consultados y se ofrecieron a colaborar con absoluta disponibilidad, mostrándose siempre interesados en la investigación.

Analizar los datos cualitativos implicó identificar, conocer y profundizar, buscando y explorando opiniones, sentimientos y actitudes de los alumnos. Realizando una profunda reflexión para comprender e interpretar los datos. “Todo comprender es interpretar, y toda interpretación se desarrolla en el medio de un lenguaje que pretende dejar hablar al alumno y es al mismo tiempo el lenguaje propio de su intérprete” (Mardones y Ursua, 2001, p. 295).

Para la etapa de recolección de datos, se consideró mantener una cadena de evidencias, con los datos recabados en el trabajo de campo, permitiendo así una triangulación de la información. Se realizó una entrevista semi- estructurada de tal forma que permitió profundizar para el análisis de los resultados.

Planteando también la recuperación de diarios y cuadernos de trabajo de los alumnos para presentar aportaciones en la fase de análisis de la información recabada en el trabajo de campo, sistematizando a través de la herramienta llamada Atlas TI y se han iniciado las categorías y subcategorías de análisis a partir del planteamiento del problema, los indicadores de los instrumentos de recogida de datos y el conocimiento teórico derivado de las evidencias mencionadas sobre los grupos.

Resultados

En el análisis de la información obtenida recuperamos algunas ideas que dan cuenta del contexto de pos-pandemia y poder llevar acciones docentes durante las clases del curso que se imparten en los próximos semestres del nuevo plan de estudios 2022.

En el proceso de las categorías que generó la práctica docente en los grupos, se recuperaron algunas ideas de Zabala (2000) sobre el análisis de la práctica docente de Schon (1998) y sobre el pensamiento reflexivo de Dewey (2007), como apoyo para la propia investigación.

Enlistando a continuación, dichas categorías

1. Formación profesional
2. Concepciones del aprendizaje
3. Aspectos para mejorar en la docencia.

Se aseguró el sentido formativo de estas experiencias en dichas categorías, con el fin de propiciar la reflexión y la confrontación de puntos de vista, entre ellas y con los planteamientos de algunas lecturas revisadas durante el curso. Encontrando un sólido dominio de los contenidos y estrategias de enseñanza, habilidades y actitudes para interpretar los sucesos pos-pandemia y tomar las decisiones adecuadas que permitirán organizar el trabajo a los futuros docentes en sus prácticas profesionales y atender especialmente a aquellos que requieren resolver conflictos que se presentaron durante las jornadas.

La acción reflexiva obligó a considerar situaciones activas en los alumnos, y la perseverancia, una autonomía que se requiere para innovar.

Conclusiones

El análisis de la tarea permitió recrear la situación, al mismo tiempo que permitió la visualización de posibles escenarios que posibiliten un ejercicio continuo en la práctica docente acorde a las necesidades de los alumnos y del contexto en que se inscribe esta tarea. Visibilizar a la práctica

reflexiva como un continuum, que exige orden y permanencia en el cambio, constituyendo el componente esencial del proceso de aprendizaje permanente por parte de los alumnos.

Se debe de considerar que la reflexión está implicada en la formación, por las propias actividades inherentes solicitadas a los estudiantes en función de cada uno de los cursos que integran el trayecto formativo de práctica profesional. Es evidente entonces, que se convierte en un ejercicio permanente, después de cada jornada de prácticas, pero lo que al parecer no se ha considerado con la debida seriedad, sobre cuáles son los procesos cognitivos y de qué herramientas se vale y pone en juego el estudiante para realizarla. En esta etapa, se deben plantear interrogantes encaminadas a encontrar respuestas con los acontecimientos y los resultados que se producen en la acción para identificar posibles áreas de mejora y favorecer el cambio y la modificación de la acción.

El estudiante normalista necesita ser capaz de relacionar su actuación con los saberes de otros profesores, entonces generar sus propias construcciones de conocimiento, por ello esta práctica de revisión continua del proceso de enseñanza se inscribe en una imagen y papel del profesor como un sujeto consciente, de su acción como investigador, lo que implica el análisis permanente de los sucesos educativos para la mejora paulatina de su práctica (Escudero, 2014).

Durante la investigación se pudo identificar vacíos que inhiben la consecución de la tarea educativa en la formación de docentes. Donde existen espacios en los que se debe promover la reflexión, sin embargo, no se realizan, solamente se refieren evidencias empíricas carentes de fundamento teórico. Existiendo la necesidad de un acompañamiento en el ejercicio de su práctica reflexiva como un proceso de formación donde los estudiantes estén en continuo aprendizaje y creando espacios para el análisis y la reflexión de su propia práctica. Creando áreas de oportunidad en la sistematización de las prácticas que permitan la creación de espacios para el análisis y la reflexión.

Referencias

- Ausubel, D. (1980). Cognitive structure and transfer. How students learn. Institute for Research and Development in Post Compulsory Education.
- Dewey, J. (1993). Educación comparada. UNESCO.
- Dewey, J. (2007). Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo. Paidós.
- Escudero Muñoz, J. M., González González, M. T. y Rodríguez Entrena, M. J. (2014). Los contenidos de la formación continuada del profesorado: ¿Qué docentes se están formando? *Educación XXI*.
- Mardones, J. M. y Ursúa, N. (2001). Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Materiales para una fundamentación científica. Anthropos.
- Ornelas, C. (2007). La formación permanente del profesorado de secundaria en tecnologías de la información y la comunicación: El caso de Cataluña. (Tesis doctoral no publicada) Universidad Autónoma de Barcelona.
- Ragin, Charles y Howard Becker (1992). What is a Case? Exploring the Foundations of Social Inquiry, Nueva York, Cambridge University Press.
- Secretaría de Educación Pública [SEP] (2012). Lineamientos para la evaluación de los estudiantes en los planes y programas de estudio. El trayecto de práctica profesional: orientaciones para su desarrollo. Plan de estudios 2012. DGESPE.

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.

Shön, D. (1998). *El profesional reflexivo*. Barcelona: Paidós.

Schön, D. A. (2002). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.

Yin, R. (1981). The Case Study Crisis: Some Answers. *Administrative Science Quarterly*, 26, 58-65.

Zabala Vidiella, A. (2000). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Grao.

La incidencia de la autorregulación emocional en el aprendizaje: percepciones de docentes en educación primaria.

Ana Victoria Palafox Salazar

anavictoriap3107@gmail.com

Secretaría de Educación y Cultura

Luis Fernando Castelo Villaescusa

luis.fernando.castelo@enesonora.edu.mx

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

Héctor Adrián Echeverría López

echeverria.lopez.hector.adrian@enesonora.edu.mx

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

Línea temática 8. Formación docente para una educación integral

Resumen

La expresión de emociones representa una capacidad innata que interviene en todo momento teniendo influencia en las acciones de los individuos, la habilidad de autorregularlas forma un aspecto clave en el desempeño del alumnado, en lo académico, social e individual, por ello abonar al estado de conocimiento supone la búsqueda de mejoras en la educación que se ofrece para integrar la oportunidad de conducir al bienestar colectivo y personal. El objetivo es describir las percepciones docentes respecto a la incidencia de la autorregulación emocional en el aprendizaje de estudiantes en educación primaria, para realizarla se empleó una

metodología cualitativa con diseño cualitativo básico y alcance descriptivo; que permitiera reconocer la ideología entorno a la regulación emocional para la asimilación de saberes, se aplicó una entrevista semiestructurada a diez docentes adscritos en una escuela primaria ubicada en la zona centro de Hermosillo Sonora. Los resultados indican que la autorregulación se concibe como factor esencial para el logro de aprendizajes que favorezcan el desarrollo integral para la vida, además de aportar a la comprensión de los efectos que las emociones tienen en el aprendizaje, asimismo, se concibe la relevancia de percibir el funcionamiento de la regulación emocional desde aspectos cognitivos y personales.

Palabras clave: percepciones, docentes de primaria, educación socioemocional, autorregulación.

Planteamiento del problema

A través del tiempo la educación ha pasado por un sinnúmero de transformaciones para poder atender las características de la realidad de los contextos donde se ponen en práctica los aprendizajes logrados por el alumnado. En la actualidad se reconocen las emociones como componente crucial para el desempeño efectivo en los distintos ámbitos en los que niñas y niños se desenvuelven, la atención hacia la manifestación emocional favorece el desarrollo integral puesto que permite generar una consciencia propia para después proceder a expresarlas de manera que se tenga como prioridad el bienestar individual y social.

Es importante señalar que las instituciones educativas fungen como espacios de interacción social y de progreso académico e individual donde el estado emocional resulta determinante, además la situación actual derivada de la contingencia sanitaria ocasionada por el virus SARS-CoV-2, ha traído consigo consecuencias que han alterado emocionalmente a los estudiantes tras dos años de confinamiento en casa, por lo mencionado anteriormente se considera esencial conocer la perspectiva de docentes respecto a la incidencia de la

autorregulación emocional en el aprendizaje para la vida..

La educación se ha transformado acorde a los descubrimientos que surgen para su mejora a través de la investigación considerando la realidad de lo que sucede en los contextos educativos y en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Ante lo anterior se ha notado que el factor socioemocional del que surge la dimensión de autorregulación es aspecto esencial en el progreso integral, por lo que dentro de los procesos educacionales se ha puesto mayor énfasis en las emociones, para poder comprender a profundidad lo que el plan y programa vigente propone al respecto es necesario reconocer y aprender sobre el impacto de las emociones en la educación, por ende, conocer el funcionamiento de estas desde el impacto del estímulo detonante ofrece la oportunidad de promover una mejora tanto en la calidad de la enseñanza y la adquisición de conocimientos.

Atendiendo lo anterior, las instituciones escolares y los sistemas que rigen a las mismas mantienen la responsabilidad de estar preparados para ofrecer a los docentes la capacitación necesaria en cuanto a la intervención de las emociones en la educación para que así sea factible construir rutas de acción orientadas hacia el aprovechamiento completo de las habilidades y capacidades humanas para el aprendizaje significativo y su aplicación en la vida cotidiana.

En el presente son cada vez más las pruebas de que la educación socioemocional y por ende, la autorregulación representan un papel indispensable para el progreso integral de los educandos, esto se evidencia en que un alumno capaz de regular su emoción y conducta obtiene un mejor aprovechamiento de la educación que recibe, logra con mayor facilidad el equilibrio individual y concreta de manera eficaz su integración y comunicación con el mundo que lo rodea. Ante esto la falta de consideración respecto a la inferencia de las emociones en el ejercicio de una formación de calidad produce consecuencias negativas para el completo desarrollo del alumnado y contrarresta el beneficio de experiencias enriquecedoras dentro del

marco escolar propiciando carencias significativas que es ineludible atender para construir procesos de enseñanza y aprendizaje adecuados para llevar a cabo intervenciones que auspicien el avance para la comprensión de las emociones, su impacto y las ventajas de su regulación.

Aportar al campo de investigación vinculado al aprovechamiento total de las habilidades emocionales en beneficio del aprendizaje comprendiendo el funcionamiento de la metodología emocional desde su enfoque neurocientífico hasta el impacto en el proceso educativo facilita la manifestación de emociones, en donde los individuos tengan como objetivo primordial su paz y la de los demás para fomentar un cambio en el sistema que rige la educación más acorde a la realidad de la práctica de lo que acontece en la vida diaria.

Por lo previamente descrito la presente investigación pretende aumentar el área de conocimiento respecto a la práctica cotidiana educativa en relación a la respuesta emocional de los educandos desde el análisis del surgimiento neurológico de emociones negativas y positivas para reconocer su efecto en el desempeño educacional, social e individual con énfasis en el aprendizaje, partiendo del estudio de las perspectivas de docentes en cuanto a las emociones existentes ante un estímulo para ofrecer a los educandos habilidades para fortalecer su actuar en sociedad y su percepción individual enfocada hacia el bienestar mediante la capacidad de regulación emocional.

Las emociones se hacen presentes en todo lugar y tiempo y en relación con el aprendizaje, la autorregulación orienta a la consecución de mejores resultados debido a que se incorporan elementos cerebrales y emocionales a favor del desarrollo de los estudiantes, por esto, es indispensable estudiar y conocer a profundidad temáticas que permitan garantizar a los alumnos experiencias gratas y significativas que aporten a su vida mientras estos aprenden y mejoran su respuesta y valorización ante las distintas situaciones o retos a los que hacen frente.

Propósito del Estudio

Describir las percepciones de docentes que ejercen su profesión en una escuela primaria ubicada en Hermosillo, Sonora sobre la influencia de la autorregulación emocional en el aprendizaje de los alumnos.

Preguntas de Investigación

Por medio de la presente investigación se tiene como finalidad dar respuesta al siguiente cuestionamiento: ¿Cuáles son las percepciones de docentes sobre la influencia de la autorregulación en el aprendizaje del alumnado en educación primaria?

Marco teórico

Primeramente, para fomentar nociones en cuanto a la educación socioemocional se considera fundamental establecer algunos términos que intervienen en el estudio de la implicación de las emociones en el desarrollo cognitivo y social partiendo desde el enfoque de las neurociencias, ya que estos conforman aspectos clave entorno a la introspectiva que conduzca a la aplicación y consecución de un marco informado y adecuado que contenga las mejores herramientas para entender el manejo de las emociones orientado al logro de una mejora en la calidad del desempeño del alumnado en las diferentes instancias en las que se desenvuelven.

Principalmente, acorde a la Secretaría de Educación Pública (2017) las emociones suponen componentes complejos de la psicología humana. Estas se componen de elementos fisiológicos que se manifiestan de manera instintiva y de elementos cognitivos y socioculturales conscientes e inconscientes, de los cuales su función principal es provocar en el organismo una respuesta adaptativa, además de ello, los autores Ortony, Clore y Collins (como se citó en Fernández & Jiménez, 2010) proponen que estas dependen de la interpretación que cada

persona formule en cuanto a las distintas situaciones a las que se enfrentan o se ven expuestos.

De esta manera, en el modelo educativo actual la Secretaría de Educación Pública (2017) menciona que la educación socioemocional se considera un proceso de aprendizaje en el que niñas, niños y adolescentes trabajan e integran conceptos, valores, actitudes y habilidades que les permiten comprender y manejar sus emociones, formar una identidad personal, prestar atención y cuidado hacia los demás, contribuir, establecer relaciones positivas, tomar decisiones con responsabilidad y aprender a sobrellevar situaciones retadoras para propiciar el bienestar individual y con el resto mediante experiencias logrando que comprendan y aprendan a enfrentar satisfactoriamente los estados emocionales impulsivos o afectivos con el propósito de concretar una vida emocional y relaciones interpersonales motivantes y constructivas.

Lo anterior permite observar como las emociones adquieren un rol esencial en el aprendizaje, siendo que este representa el “conjunto de procesos intelectuales, sociales y culturales para sistematizar, construir y apropiarse de la experiencia” (Secretaría de Educación Pública, 2017, p. 655), ante esto a partir de la relación de conocimientos previos con nuevos se promueven experiencias significativas que apoyen la reflexión y el análisis de la práctica y acciones de los estudiantes en la cotidianidad considerando la pluralidad de ámbitos que repercuten en su actuar, como es el caso del rubro emocional.

Además de lo ya mencionado es importante conocer el funcionamiento del cerebro y el sistema nervioso, puesto que es donde parte el surgimiento de las emociones, comprender estos procesos facilita el entendimiento de la función emocional en diversos ámbitos de la vida, en este caso específico en el aprendizaje, para comprender los elementos neuronales que influyen en esto se instaura la neurociencia, la cual “hace referencia a campos científicos y áreas de conocimiento diversas, que, bajo distintas perspectivas de enfoque, abordan los niveles de conocimiento vigentes sobre el sistema nervioso.” (Rosell, Juppet, Ramos, Ramírez,

y Barrientos, 2020, p. 797).

Según Padilla (2005) la neurociencia puede ayudar a obtener una mayor concepción y desarrollo de la competencia de autorregulación, la cual “es la capacidad de regular los propios pensamientos, sentimientos y conductas, para expresar emociones de manera apropiada, equilibrada y consciente” (Secretaría de Educación Pública, 2017, p. 545), de forma que acorde a Gross (como se citó en Gándara, 2019) estos procesos influyen en cuáles emociones tienen, cuándo las tienen y como las experimentan y expresan. Esta implica enfrentar una determinada situación, regular el estado de ánimo, reparar el estado de ánimo, la respuesta y regulación de los efectos de las emociones a partir de los recursos intelectuales propios.

Esta regulación emocional desde el punto de vista de la Secretaría de Educación Pública (2017, p. 546) es comprendida como

“la capacidad de gestionar la intensidad y la duración de los estados emocionales, de manera que los estudiantes puedan afrontar retos y situaciones de conflicto de forma pacífica y exitosa sin desgastarse, lastimarse o lastimar a otros”. Ante esto, la metacognición es una herramienta que favorece la introspección de los mecanismos que conllevan a un mayor bienestar, e implica “tener conciencia de los procesos del pensamiento que permiten potenciar el aprendizaje y regular las emociones” (Secretaría de Educación Pública, 2017, p. 546).

Asimismo, al vincular la neurociencia y la educación se obtiene la neuroeducación la cual se entiende como aquella disciplina que se enfoca en “estudiar el funcionamiento, desarrollo y evolución del cerebro humano, mejorando los métodos de enseñanza en la actualidad, teniendo como bases fundamentales del aprendizaje, la emoción, la curiosidad, la motivación, la experiencia, entre otros” (Benjumea, Correal, y Montoya, 2019, p. 12), mediante esta

conceptualización es factible reconocer la conexión entre los factores principales ya mencionados que se plantean como objeto de estudio en la presente investigación.

Otro aspecto esencial que es importante rescatar es el concepto de percepción puesto que funge como material para profundizar en la realidad educativa respecto a la regulación emocional mediante las experiencias e información brindada por docentes, es importante mencionar que Rosales (2015) considera que la percepción es el vínculo entre lo sensorial y lo intelectual y se compone de las fases de selección, interpretación y corrección, donde los datos observados de las experiencias con el entorno son asimilados y los esquemas previos transformados para integrar nuevas ideas, que en este caso engloban la regulación de emociones para el óptimo aprendizaje.

Cada uno de los términos mencionados forma parte de un completo conocimiento respecto al proceso emocional que es capaz de alterar o beneficiar el estado de los alumnos y por ende repercutir en el aprendizaje que estos obtienen, además de ello es posible implementar estrategias que garanticen que cada niño pueda ser consciente de lo que siente y como esto puede influir en su desempeño y en la respuesta que le dan a cada conflicto o momento de su vida.

Como ha sido posible observar existen aportaciones que respaldan la importancia de incorporar acciones encaminadas al reconocimiento y manejo de las manifestaciones emocionales, dentro del modelo de procesos fue posible detectar que los autores abordados coinciden en mostrar que este representa etapas que inicialmente requieren de un nivel cognitivo capaz de comprender el estado emocional frente a las situaciones en las que los individuos se desenvuelven para finalmente concretar una modulación en la reacción que se manifiesta, es por esto que este modelo se considera sumamente afín a la autorregulación para potenciar el aprendizaje, ya que se facultan habilidades para entender la emoción y posteriormente actuar con estrategia para su atención y representación en la realidad.

Metodología

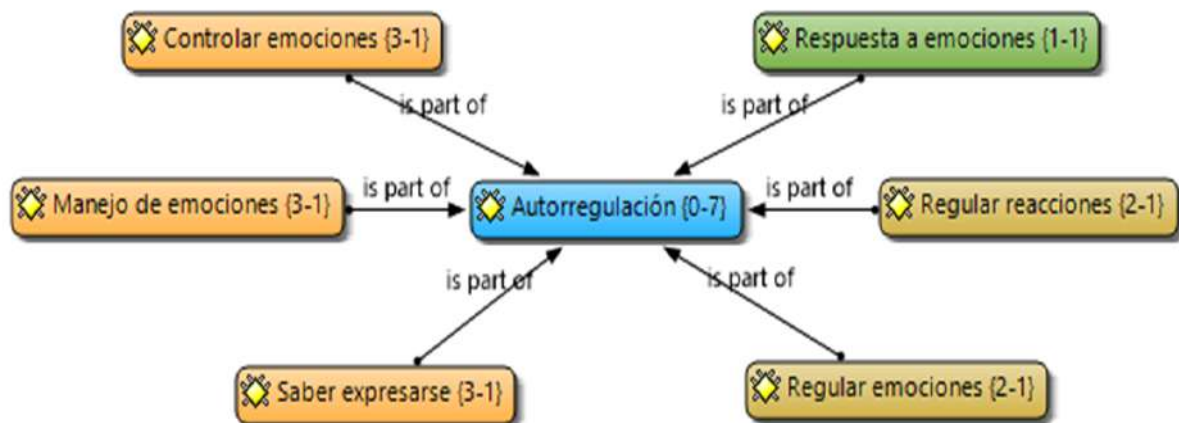
El enfoque empleado para la presente investigación es el de carácter cualitativo, debido a que se pretende conocer la percepción docente sobre la inferencia de la autorregulación emocional en el aprendizaje, este enfoque en la opinión de Hernández-Sampieri, Fernández y Baptista (2014) corresponde a “un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo visible, lo transforman y convierten en una serie de representaciones” (p. 9), asimismo acorde a los autores mencionados previamente en la aproximación cualitativa existe una gran diversidad de concepciones o marcos interpretativos, donde cada individuo, grupo o sistema social mantiene una manera única de ver el mundo y de comprender situaciones y eventos, esta se conforma a partir del inconsciente, lo transmitido por otros y la experiencia empleando la investigación para comprenderla desde su propio contexto.

Ante esto, el diseño de investigación mantiene un carácter cualitativo básico que según Merriam (como se citó en Creswell, 1994) resalta que en este tipo de diseño el investigador se interesa en procesos, sentidos y comprensión, lo cual se obtiene a partir de las palabras o descripciones brindadas por los sujetos que forman parte de la realidad de lo que se procura analizar, empleado como recurso el sentido que cada individuo le otorga a sus experiencias y estructuras del mundo, por ello, el alcance del presente trabajo resulta descriptivo puesto que se pretende conocer el estado del tema de estudio mediante percepciones de docentes, en relación con esto Ramos (2020) menciona que este busca describir las representaciones subjetivas que surgen dentro de un grupo humano sobre un fenómeno determinado, de esta manera se aplica para efectos de esta investigación, ya que se trabaja en el análisis de las ideas brindadas por docentes para ampliar el conocimiento respecto a la intervención de la regulación emocional en el aprendizaje.

Resultados y análisis

La autorregulación conforma una de las dimensiones que integra la Educación Socioemocional, como ha sido posible analizar este concepto adquiere un significado de suma relevancia en el presente trabajo, es por ello que en el siguiente diagrama se responde a la pregunta: ¿Qué concepto tiene de autorregulación como parte de la Educación socioemocional?, las respuestas obtenidas hacia dicha interrogante se clasifican en seis categorías ordenadas de izquierda a derecha según la densidad mayor concretada en las aportaciones (Ver Figura 1).

Figura 1. Concepto de autorregulación.



Nota. Elaboración propia.

En esta segunda figura es posible detectar que la orientación del enfoque que los docentes otorgan a la autorregulación se dirige hacia el control emocional más que el manejo o regulación de las emociones, esto infiere que existe la posibilidad de que más allá de habilidades para manifestar de manera adecuada las emociones se conciba la expresión misma como un elemento negativo que debe ser controlado desde lo cognitivo, o bien, se presenta la idea de que ambos términos influyen en la pertinencia de la autorregulación en el aprendizaje,

atendiendo esto se observa que la percepción que los docentes tienen de autorregulación se conecta con la regulación y control emocional, el manejo de emociones, la respuesta a estas y a las reacciones que traen consigo y por ende, la forma en la que expresan su sentir.

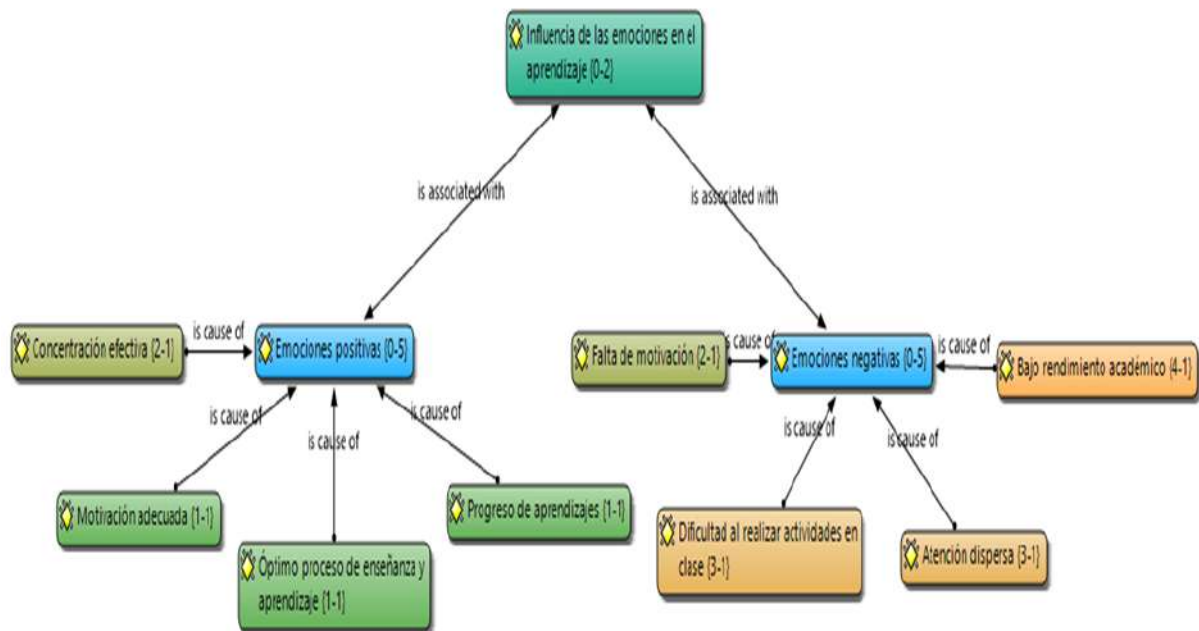
Es fundamental aclarar que en concordancia con la Secretaría de Educación Pública (2017) es importante no confundir la regulación emocional con la represión de las mismas, debido a que experimentarlas de forma consciente es crucial para coadyuvar a generar una conducta reflexiva en lugar de impulsiva, por ende, “implica aceptar la necesidad de regular los impulsos emocionales, las respuestas “automáticas” frente a estímulos específicos que, en ocasiones, despiertan respuestas emocionales instintivas” (Secretaría de Educación Pública, 2017, p. 545), favorecer prácticas que conduzcan a la modificación de los procesos perceptuales y cognitivos que se asocian a la autorregulación emocional permiten expresar respuestas apropiadas, para lograr esto es preciso considerar la atención y conciencia sobre las propias sensaciones y pensamientos.

Esto se vincula con la teoría sociocognitiva que influye en la realidad existente puesto que considera esencial la toma de conciencia para conducir a la autorregulación, esta reflexión forma una de las fases que integran el proceso autorregulatorio y se denomina autorreflexión debido a que el individuo reflexiona de manera introspectiva para posteriormente analizar sus acciones externas ante la situación dada, en este caso, en la opinión de los docentes es posible resaltar que conciben la autorregulación como elemento esencial en el progreso educativo debido a que interviene en todo momento, debido a ello la respuesta y manejo de las emociones toma un papel esencial, para concretar lo anterior en una de las entrevistas una docente comenta que sería pertinente *que el alumno aprenda o tenga estrategias para mediar la situación que se le presente respecto a su comportamiento o sentimientos* (DPRIM23), esto conduce a reconocer la necesidad de atender e incorporar en el ejercicio docente la educación socioemocional para favorecer la formación integral de los alumnos.

Influencia de la Autorregulación en el Aprendizaje

Como se ha analizado en párrafos anteriores la autorregulación interviene en la vida misma puesto que esta “es la capacidad de regular los propios pensamientos, sentimientos y conductas, para expresar emociones de manera apropiada, equilibrada y consciente” (Secretaría de Educación Pública, 2017, p. 545), mientras que en la educación representa “una competencia que permite a los alumnos activar las estrategias de aprendizaje necesarias para alcanzar los objetivos establecidos” (Panadero y Tapia, 2014), es por esto que resulta indispensable fomentar y conocer el estado de conocimiento de docentes al respecto y a su vez reconocer su percepción con la finalidad de mejorar constantemente la práctica docente de acuerdo a la realidad.

Figura 2. Influencia de la autorregulación en el aprendizaje



Nota: Elaboración propia

En las respuestas analizadas al cuestionamiento: Según su experiencia docente, ¿Cómo intervienen las emociones en el aprendizaje de los alumnos?, se encuentra que los docentes dividen la incidencia de la autorregulación en el aprendizaje según si se manifiestan emociones positivas o negativas, respecto a las primeras comentan que estas favorecen la concentración efectiva, la motivación adecuada, el óptimo aprendizaje y el progreso constante en el estado de conocimiento, en contraste, sobre las segundas opinan que estas provocan la falta de atención, dificultad al realizar las actividades estipuladas para las clases, la atención dispersa y el bajo rendimiento académico (Ver figura 2).

Es esencial señalar que lo dicho por maestras y maestros se relaciona a la teoría de la inteligencia emocional debido a que esta involucra el cerebro pensante y el emocional donde uno forma parte del otro o influyen en sus procesos, Goleman (2018) menciona que la mente racional y el ejercicio de la misma funge como guía en las decisiones que se toman todo el tiempo adquiriendo de esta manera un rol sumamente relevante en la regulación emocional y la capacidad de afrontar de manera adecuada la manifestación de estas, por otra parte el cerebro emocional es algo que se encuentra implícito en cada ser humano, este se vuelve explícito al momento de enfrenar un estímulo detonante, no obstante, la habilidad para regular las emociones determina el estado de bienestar o la incidencia que esta tenga en los diversos ámbitos que componen el desempeño en la vida, en este caso en particular trabajar en este tipo de inteligencia posibilita coadyuvar al progreso tanto escolar, personal y social de cada individuo que forma parte de la comunidad educativa.

Para concluir este apartado de investigación es fundamental mencionar que dentro de las aportaciones rescatadas se componen valiosas contribuciones al estado de conocimiento respecto al tema, el análisis de los datos proporciona una orientación esencial para integrar y articular las direcciones en las que se encuentra la autorregulación emocional como componente indispensable para el logro de aprendizajes, al atender las perspectivas de

docentes se adquieren nociones sobre la realidad educativa frente a las emociones como parte elemental para potenciar experiencias y aprendizajes significativos.

Conclusiones

Mediante la pregunta central de esta investigación: ¿Cuáles son las percepciones de docentes sobre la influencia de la autorregulación en el aprendizaje del alumnado en educación primaria?, es ineludible observar que maestras y maestros reconocen la autorregulación emocional como agente esencial para la adquisición de conocimientos, asimismo, conciben la existencia de las emociones positivas y negativas como parte de la realidad del proceso de aprendizaje, por lo que el trabajo para obtener la capacidad de responder y manejarlas resulta imprescindible en materia educativa, puesto que esta regulación de acuerdo con Fernández-Berrocal y Extremera (cómo se citó en Díaz, 2015, p. 7) otorga “la capacidad para estar abierto a los sentimientos, tanto positivos como negativos y reflexionar sobre los mismos para descartar o aprovechar la información que los acompaña en función de su utilidad”, esto con la intención de favorecer o crear espacios y ambientes educacionales donde se promueva el aprovechamiento máximo de experiencias significativas para el aprendizaje.

En este sentido los docentes mostraron conocer la vinculación que existe entre las distintas dimensiones partiendo del autoconocimiento para profundizar en el propio proceso emocional y seguidamente poder atender o manejar la reacción o expresión que surge a partir de los estímulos detonantes conduciendo a la autorregulación, asimismo, se observa que se tienen esquemas respecto a la educación socioemocional para garantizar un estado de bienestar para los estudiantes, ante esto la Secretaría de Educación Pública (2017) sustenta que esta debe apegarse al laicismo, ya que se fundamenta en hallazgos de las neurociencias y de las ciencias de la conducta, lo que abre la posibilidad de comprobar la influencia emocional en el comportamiento partiendo de la cognición del ser humano, teniendo como base el aprendizaje.

Para concluir, a través de los hallazgos encontrados es posible construir técnicas de acción respecto a la permanencia de la educación socioemocional como parte de los planes y programas de estudio, puesto que al conocer la percepción docente entorno a la dimensión de autorregulación se adquiere la oportunidad de conocer la relevancia que las emociones mantienen dentro de la realidad de la práctica educativa y la importancia de atender desde lo cognitivo la respuesta emocional con la finalidad de capacitar a los educandos a favorecer su desempeño académico que repercute dentro de su cotidianidad.

Referencias

- Benjumea, S., Correal, N. & Montoya, D.M. (2019). *La Neuroeducación articulada al desarrollo de la inteligencia emocional en los procesos de Aprendizaje de los niños y niñas del grado Pre jardín del Preescolar 1, 2,3 Por Todos ubicado en el municipio de Medellín*. (Trabajo de grado Licenciatura en Educación Preescolar). Universidad de San Buenaventura Colombia, Facultad de Educación, Medellín. Recuperado de <https://bibliotecadigital.usb.edu.co/entities/publication/7397af1a-6b91-426c-b630-310ada1ec4cf>
- Creswell, J.W. (1994). El procedimiento cualitativo. En *Diseño de investigación. Aproximaciones cualitativas y cuantitativas*. (p. 143-171). Sage. Recuperado de <https://sd8944594c9f5e157.jimcontent.com/download/version/1505346144/module/8883925682/name/1.2.%20Creswell.%20A%20qualit....pdf>
- Díaz, M. (junio, 2015). *Repercusiones de la Autorregulación Emocional en las Aulas de Educación Infantil*. (Tesis de fin de grado, Escuela Universitaria de Magisterio de Zamora). Recuperado de <https://gredos.usal.es/handle/10366/132770>
- Fernández, E. & Jiménez, M.P. (2010). Psicología de la emoción. En Fernández, E., Jiménez, M.P., Martín, M.D., Domínguez, F.J. & García, B. *Psicología de la emoción*. (17-74) Editorial Universitaria Ramon Areces. Madrid, España. Recuperado de <https://www.cerasa.es/media/areces/files/book-attachment-2986.pdf>
- <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7537504>
- Gándara, A. (noviembre, 2019). *Autorregulación emocional y procesos de aprendizaje: Un estudio de caso múltiple*. Trabajo presentado en Congreso Nacional de Investigación

Educativa. (COMIE). Acapulco, Guerrero. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/0104.pdf>

Goleman, D. (2018). *La Inteligencia Emocional. Por qué es más importante que el coeficiente intelectual*. Le libros. Obtenido de <https://ciec.edu.co/wp-content/uploads/2017/08/La-Inteligencia-Emocional-Daniel-Goleman-1.pdf>

Hernández-Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, M. d. (2014). *Metodología de la investigación. Sexta edición*. México: Mc Graw Hill Education. Obtenido de <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>

Padilla, R. (enero de 2005). La comprensión del cerebro. Hacia una nueva ciencia del aprendizaje. *Perfiles Educativos*, 27, 109-110. Obtenido de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982004000200009&script=sci_arttext

Panadero, E., & Tapia, J. A. (abril de 2014). Teorías de autorregulación educativa: una comparación y reflexión teórica. *Psicología Educativa*, 20(1), 11-22. Obtenido de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1135755X14000037#:~:text=La%20teor%C3%ADa%20volitiva%20se%20centra,modifique%20la%20autorregulaci%C3>

Ramos, C. (diciembre de 2020). Los Alcances de una Investigación. *CienciAmérica*, 9(3). Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7746475.pdf>

Rosales, J. J. (diciembre de 2015). Percepción y Experiencia. *Episteme*, 35(2), 21-36. Obtenido de http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-43242015000200002

Rosell, R., Juppet, M. F., Ramos, Y., Ramírez, R. I., & Barrientos, N. (agosto de 2020). Neurociencia aplicada como nueva herramienta para la educación. *Opción* (92), 792-

818. Obtenido de <https://repositorio.cuc.edu.co/handle/11323/6852>

Secretaría de Educación Pública. (2017). Educación Socioemocional y Tutoría. En S. d. Pública, *Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Plan y programas de estudio para la educación básica* (págs. 516-581). Ciudad de México: SEP. Obtenido de https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/EDUCACION_SOCIOEMOCIONAL.pdf

La influencia en las habilidades socioemocionales y la colaboración entre pares en alumnos de preescolar de la educación a distancia y aislamiento por COVID 19: Percepciones de sus educadora

Luis Fernando Castelo Villaescusa

luis.fernando.castelo@enesonora.edu.mx

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora “Profr. Jesús Manuel

Bustamante Mungarro”

Yolanda Angélica Araujo García

angelicaaraujo6@hotmail.com

Secretaría de Educación y Cultura del Estado de Sonora

Nydia Morales Ledgard

jynjin@hotmail.com

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora “Profr. Jesús Manuel

Bustamante Mungarro”

Línea temática 8: Formación docente para la educación integral.

Resumen

Las relaciones interpersonales se dan entre dos o más personas, se basan en la comunicación, puesto que generan un intercambio de información, ya que hay personas que de manera innata desarrollan diversas habilidades sociales, mismas que se puede aprender a desarrollarlas. El estudio pretende describir las percepciones de educadoras sobre la influencia en aspectos emocionales y cognitivos de la educación a distancia provocada por el distanciamiento social por COVID-19; es de corte cualitativo, se utilizó como instrumento la entrevista semiestructurada, dirigida a siete educadoras y siete estudiantes normalistas de octavo

semestre de la licenciatura en educación preescolar.

Se utilizó el software ATLAS.ti para el análisis de los resultados, los cuales mostraron diversos hallazgos, los más relevantes describen que las relaciones interpersonales son importantes en educación preescolar, mediante ellas se desarrollan diversos conocimientos y actitudes para lograr un mejor desenvolvimiento personal y social, también se encontró que las habilidades desarrolladas en clases presenciales y a distancia son muy similares, sin embargo, estas se desarrollan a diferente nivel y mediante diversas situaciones dependiendo de los contextos donde se desenvuelven los alumnos. El estudio permitió identificar distintas percepciones de los sujetos sobre el desarrollo socioemocional ante la falta de relaciones interpersonales en pandemia.

Palabras clave: perspectivas, educación socioemocional, educación a distancia, pandemia

Planteamiento del problema

La educación es un derecho básico de todos los niños y niñas, viene inmersa desde mucho tiempo atrás, sin embargo, en México ha sufrido distintas modificaciones a lo largo del tiempo, todos estos cambios buscando mejorar en calidad y equidad, pero, a partir de marzo del 2020, como consecuencia del aislamiento social derivado de la crisis sanitaria por SARS-CoV-2 o mejor conocido como coronavirus, los distintos gobiernos se vieron forzados a cerrar miles de instituciones educativas, por ello, millones de estudiantes se vieron afectados al optarse por la educación a distancia.

Esta situación también despertó un gran interés por reforzar la salud emocional de los alumnos, ya que el realizar actividades o tomar clases desde casa generó en los estudiantes algunos problemas como estrés, angustia, ansiedad, incertidumbre, por la falta de contacto con sus compañeros y maestros, estos cambios de ritmo suprimen la seguridad en los alumnos y propicia algunas consecuencias desfavorables en el desarrollo social y cognitivo, así como es importante resaltar la importancia de la colaboración entre pares para lograr un mejor aprendizaje.

La educación socioemocional ha tomado gran relevancia en los últimos años en el ámbito escolar debido a este nuevo modelo educativo, es un factor esencial dentro y fuera de las aulas,

ya que se busca enseñar con una visión más humanista, a base de valores, por lo que la SEP (2017) hace alusión a que

La Educación Socioemocional es un proceso de aprendizaje a través del cual los niños y los adolescentes trabajan e integran en su vida los conceptos, valores, actitudes y habilidades que les permiten comprender y manejar sus emociones, construir una identidad personal, mostrar atención y cuidado hacia los demás, colaborar, establecer relaciones positivas, tomar decisiones responsables y aprender a manejar situaciones retadoras, de manera constructiva y ética (p. 304).

La educación socioemocional fue incorporado al currículo de la SEP en el 2017 y atiende muchas necesidades. El interés por trabajar esta temática se da debido a la llegada del SARS-CoV-2, en donde miles de estudiantes de los distintos niveles educativos dejaron de asistir a clases de manera presencial. En un inicio esto no generó gran problema, ya que las clases serían a distancia por solo dos semanas, comenzando el día 23 de marzo del 2020 pero esto se ha extendido, volviéndose en este ciclo escolar 2021-2022, elección de los padres de familia el aceptar mandarlos a clases presenciales de manera escalonada o continuar ya sea de manera virtual o a distancia, dependiendo de si las instalaciones y la salud del equipo de trabajo de los jardines de niños y de las distintas instituciones educativas es la adecuada para su regreso.

Lo cual ocasionó que la educación en México diera un giro de 180 grados, dónde la mayoría de los alumnos no toman clases con todos sus compañeros, por medio de distintas plataformas, algunas de las más utilizadas son Classroom, WhatsApp, grupos de Facebook, entre otros.

En la actualidad, en el país la educación socioemocional toma una gran relevancia debido a que propicia ambientes de aprendizaje más sanos, mejora las relaciones entre compañeros y maestros, entre muchas otras cosas, por lo cual, el acuerdo número 07/06/17 por el que se establece el Plan y los Programas de estudio para la Educación Básica: Aprendizajes clave para la Educación Integral, que se indica en el Diario Oficial de la Federación, hace mención de que

Lograr que los estudiantes trabajen de un modo colaborativo, y de esta manera vayan apropiándose de esta habilidad, requiere de una cuidadosa planificación por parte del docente, quien debe cuidar que en su grupo se construyan relaciones positivas y respetuosas entre los compañeros. Implica un aprendizaje en el tiempo, por lo cual el docente deberá aprovechar todas las oportunidades disponibles para enseñar a los estudiantes a colaborar entre sí (párr. 1).

En este sentido, es relevante resaltar que la colaboración va más allá de realizar equipos en las actividades de clase, lo que se busca es que se preste más atención en que los alumnos logren interactuar de manera productiva, que la interacción sea armónica y, sobre todo, positiva. (DOF, 2017). Buscando cumplir con lo establecido dentro del marco legal es necesario entonces, que los docentes propicien en los estudiantes diversas situaciones donde se fomente la colaboración ya sea en clases presenciales o buscando estrategias para lograr cumplirlo mediante la educación a distancia o las clases virtuales.

El propósito de esta investigación, es describir las percepciones sobre la influencia en aspectos emocionales y cognitivos de la educación a distancia provocada por el distanciamiento social por la COVID-19. Se pretende dar respuesta al siguiente cuestionamiento: ¿Cómo las educadoras de Hermosillo Sonora consideran que influye el distanciamiento social en los aspectos emocionales y cognitivos en los alumnos preescolares?

Marco teórico

Existen diversos conceptos y teorías que influyen y se destacan respecto al desarrollo de habilidades socioemocionales y a la colaboración entre pares, mismos que deben ser considerados relevantes para poder comprender un poco más sobre el tema de investigación, entre ellas, se encuentra la educación socioemocional que para Guillén (2018)

Es un proceso de aprendizaje continuo, encaminado a la adquisición y construcción de habilidades personales vinculado con el desarrollo cognitivo, y ambos conforman los pilares del desarrollo humano integral. Esta educación contribuye a la formación de ciudadanos responsables, libres, participativos y solidarios, que buscan potencializar no sólo su propio bienestar, sino el de los demás y el del entorno (p. 49).

Al igual que, Bravo, García y Ballesteros (2021) señalan que “la educación emocional es una estrategia de promoción de la salud que tiene por objetivo mejorar la calidad de vida de las personas a partir del desarrollo de competencias y habilidades emocionales” (párr. 5).

La formación académica de los alumnos resulta ser compleja en los distintos niveles educativos, sin embargo, el lograr aprendizajes significativos tiende a ser el principal objetivo de la educación, la pandemia por COVID-19 convirtió este proceso en algo aún más complejo, ya que los estudiantes dejaron de asistir a las distintas escuelas y, por ende, se vieron privados de convivir con sus compañeros y maestros.

Vigotsky como citó en Rosello (2010), hace alusión a que el estudiante precisa la acción de un agente mediador para acceder a la zona de desarrollo próximo, este será responsable de generar un andamiaje que otorgue seguridad y permita que este se apropie del conocimiento y lo traslade a su propio entorno. En cuanto a las repercusiones educativas de lo mencionado anteriormente, Coll (1990) define la enseñanza como “un proceso continuo de negociación de significados, de establecimiento de contextos mentales compartidos, fruto y plataforma, a su vez, del proceso de negociación” (p. 332).

Actualmente, la situación que se deriva debido a la pandemia por COVID-19, trajo consigo muchos cambios para la educación en México y en el mundo. Una de las alteraciones más importantes es la asistencia de los alumnos en las aulas de clases, puesto que el confinamiento generó el cierre de escuelas o la asistencia escalonada. En la educación básica, haciendo hincapié en educación preescolar, los alumnos se encuentran aún más vulnerables debido a que su educación depende casi al 100% del interés que tengan los padres de familia en ello, debido a que comúnmente la información e instrucciones se da directamente a ellos, por lo cual, si los padres de familia no demuestran interés, no tienen la paciencia, recursos o tiempo suficiente que dedicarles, la educación se rompe o no es de calidad que se esperaría para los infantes.

Metodología

En lo referido a la metodología cualitativa, Flick (2007) indica que se fundamenta en rasgos

esenciales en referencia a la “elección correcta de métodos y teorías apropiadas, el reconocimiento y el análisis de perspectivas diferentes, las reflexiones de los investigadores sobre su investigación como parte del proceso de producción del conocimiento y la variedad de enfoques y métodos” (p. 18).

Siendo un enfoque cualitativo básico, mismo que Merriam y Tisdell (2016) lo caracterizan por ser genérico, básico e interpretativo, lo que permite a los investigadores utilizarlo para estudios como este el cual busca interpretar realidades a través de la construcción de significados de los diversos sujetos participantes por medio de sus experiencias, por lo que no se realiza una medición numérica concreta, lo que lo convierte en algo enriquecedor debido a que se logran describir las experiencias justo como fueron sentidas a través del lenguaje verbal y escrito.

Por otra parte, Creswell (2017) define este enfoque como:

Surge desde un entorno natural, en el cual el investigador se encarga de rescatar información, ya sea por medio de entrevistas, videos o imágenes, con la finalidad de analizar y convertir dichas observaciones en una descripción de los datos obtenidos, por medio del uso de un lenguaje expresivo y persuasivo (párr. 2).

Desde otra perspectiva, se busca interpretar y entender una realidad a partir de las construcciones de los sujetos participantes, mediante la expresión de sus experiencias, para dicha investigación a través de las percepciones que tienen las educadoras respecto a las habilidades socioemocionales que desarrollan los alumnos durante el confinamiento por COVID-19.

El alcance del presente estudio es de tipo descriptivo, el cual consiste en analizar, describir e identificar la perspectiva de las educadoras de la ciudad de Hermosillo sobre la influencia en el desarrollo socioemocional ante la falta de relaciones entre pares debido a la pandemia, así como los factores que intervienen y se relacionan con este. es decir, el propósito es describir la apreciación que tienen las educadoras respecto a la influencia en aspectos emocionales y cognitivos de la educación a distancia. Sabino (como se citó en Guevara, Arguello & Castro, 2020) define a la investigación descriptiva como:

El tipo de investigación que tiene como objetivo describir algunas características fundamentales de conjuntos homogéneos de fenómenos, utiliza criterios sistemáticos que permiten establecer la estructura o el comportamiento de los fenómenos en estudio, proporcionando información sistemática y comparable con la de otras fuentes (p. 166).

Los participantes son un grupo de 14 educadoras que laboran en jardines de niños públicos en Hermosillo, su nivel de estudios varia, desde licenciatura hasta maestría, así como el rango de edades que va de 21 a 45 años de edad, lo que hace interesante la información que puedan verter pues hay docentes recién egresadas y otras con más de 20 años de servicio. El procedimiento para elegir esta muestra aleatoria, fue por el interés de conocer, de forma general, sobre las perspectivas de las educadoras sobre cómo consideran que se ven afectados o beneficiados los alumnos.

En cuanto a la técnica y el instrumento, se utilizó una entrevista semiestructurada, con un guion de entrevista elaborado con base en un cuestionario de pregunta abierta. Se optó por la utilización de la entrevista y el cuestionario, debido a que la primera mencionada suele ser más profunda y eficaz, algunos autores como Canales (como se citó en Díaz, Torruco, Martínez & Varela, 2013) la definen como: "la comunicación interpersonal establecida entre el investigador y el sujeto de estudio, a fin de obtener respuestas verbales a las interrogantes planteadas sobre el problema propuesto" (párr. 9). De igual modo, otra definición importante que mencionan es que:

La entrevista es una técnica de gran utilidad en la investigación cualitativa para recabar datos; se define como una conversación que se propone un fin determinado distinto al simple hecho de conversar. Es un instrumento técnico que adopta la forma de un diálogo coloquial (párr. 1).

Se utilizó la entrevista semiestructurada, ya que esta sirve como base para obtener las respuestas requeridas, sin embargo, si se da la oportunidad o si es necesario se pueden realizar más preguntas u omitir otras, Díaz et al. (2013) define a esta como una "conversación amistosa entre informante y entrevistador, convirtiéndose este último en un oidor, alguien que escucha con atención, no impone ni interpretaciones ni respuestas, guiando el curso de la entrevista

hacia los temas que a él le interesan" (párr. 19). Este tipo de entrevista es muy útil ya que tiende a ser flexible, permite que el entrevistador se prepare y le da a los entrevistados libertad de expresión.

La aplicación del instrumento se realizó en entrevista directa y de forma virtual, puesto que continuaban las restricciones provocadas por COVID 19, para tal efecto se aprovecharon plataformas digitales de video comunicación como Meet, Zoom y video llamadas; al igual se administró el cuestionario por formularios de Google.

En el caso del procesamiento de los datos, se realizaron las transcripciones de las entrevistas, se conjunto la información de cada sujeto participante, para posteriormente procesar los resultados en Atlas.ti, y realizar figuras que se presentan posteriormente. Para poder llegar a los resultados y conclusiones en los siguientes capítulos, se llevó a cabo el análisis de datos, que como bien menciona Sprandely (como se citó en Rodríguez, Lorenzo & Herrera, 2005) "Por análisis de datos cualitativos se entiende el proceso mediante el cual se organiza y manipula la información recogida por los investigadores para establecer relaciones, interpretar, extraer significados y conclusiones" (p. 70).

Derivado de ello, los resultados posteriormente mostrados aparecen de dicho proceso analítico, por lo que surgieron distintas categorías y códigos. Para algunos autores como Charmaz (2014) el código es el enunciado corto que el investigador genera y ayuda a clasificar, sintetizar y representar los datos.

Para esta investigación, se utilizó un procedimiento abierto para lograr conseguir los datos, mientras que la codificación se trabajó con categorías y subcategorías emergentes, puesto que se consiguieron una vez recabada la información, Strauss y Corbin (como se citó en Hernández, 2014) mencionan que la codificación axial es producto de realizar un análisis de los datos, filtrar la información para que de ahí emerjan categorías y subcategorías como síntesis y relaciones de la nueva información.

Resultados

Para la descripción de los resultados se enfatiza en las respuestas dadas por medio de tres cuestionamientos que fueron seleccionados a raíz del propósito de la investigación. A

continuación, se muestran, diversas redes elaboradas en ATLAS.ti.

Habilidades Socioemocionales que Desarrollan en Clases Presenciales los Alumnos de Educación Preescolar

En las aulas de clases los alumnos desarrollan diversos conocimientos, habilidades y actitudes, con motivos de la presente investigación fue preciso preguntar a los sujetos específicamente: ¿Qué habilidades socioemocionales se desarrollan en las clases presenciales en niños preescolares? Donde es posible rescatar cuatro categorías y 18 subcategorías. entrevistadas mencionan que entre pares se desarrollan diversas habilidades, como se muestra en la familia Habilidades Socioemocionales que desarrollan niños preescolares en clases presenciales (ver Figura 2) son siete subcategorías, el Trabajo Colaborativo, Apreciación del Entorno, Demostración de Afecto, Resolución de Conflictos, Lenguaje, Desarrollo de la Escucha y Socialización, siendo uno de los principales y el de mayor densidad el Trabajo Colaborativo, respecto a esto una de las educadoras comenta que: Yo creo que la principal habilidad que se desarrolla en presencial es la convivencia, la colaboración y la autonomía más que nada (E11.Fem23.Lic.AS01.3).

Con base a lo antedicho se destaca la relevancia del trabajo en equipo ya que de este modo el conocimiento llega de la interacción con otros, se ven favorecidos muchos aspectos como el desarrollo del lenguaje, el alumno al estar en contacto con personas fuera de su contexto inmediato va adaptando o conociendo nuevas palabras. Algunos autores como Guitert y Jiménez, (como se citó en Revello, Collazos & Jiménez 2017) aluden que:

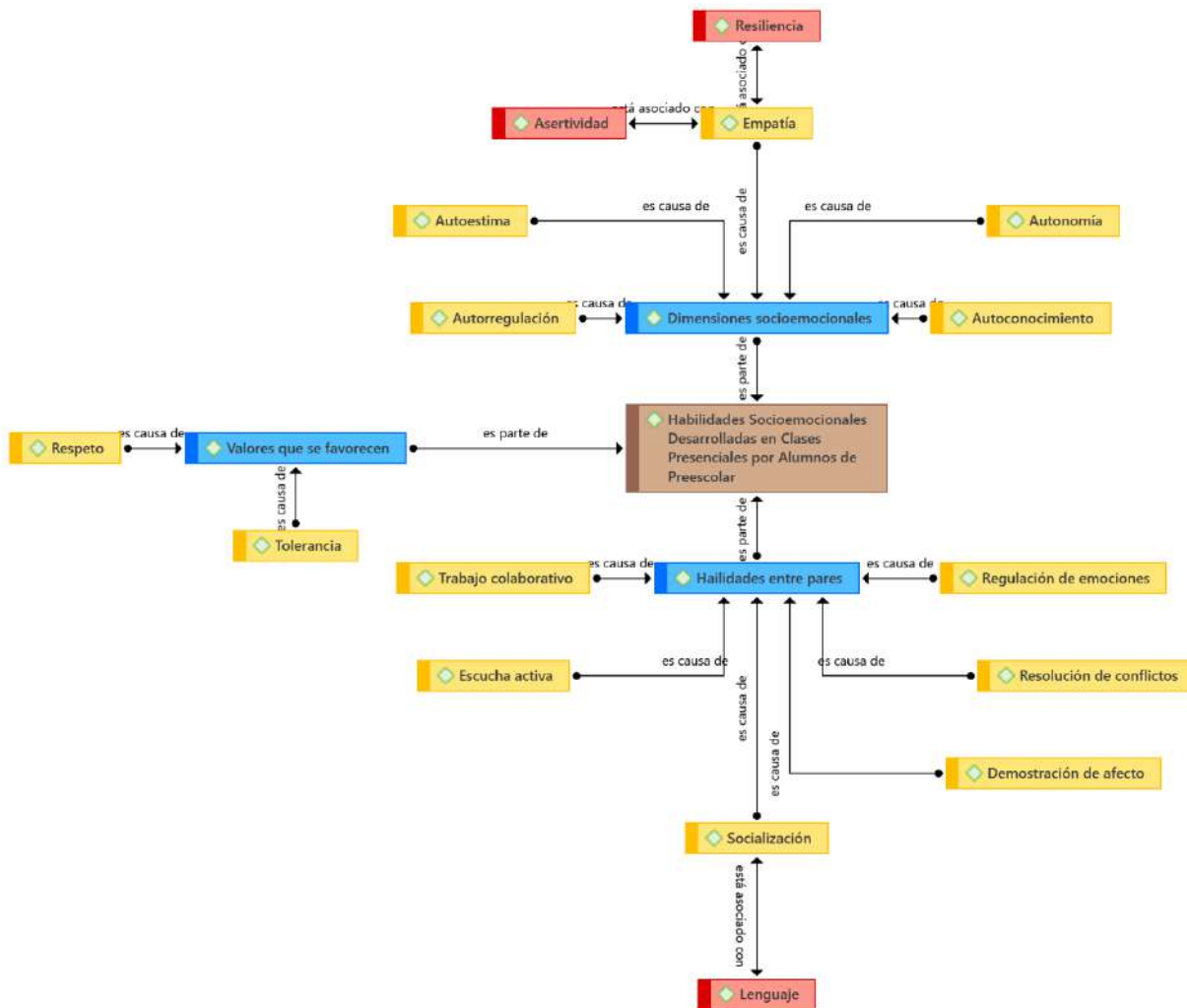
El trabajo colaborativo es un proceso en el que un individuo aprende más de lo que aprendería por sí solo, fruto de la interacción de los integrantes de un equipo, quienes saben diferenciar y contrastar sus puntos de vista, de tal manera, que llegan a generar un proceso de construcción de conocimiento (párr. 1).

Aunado a lo anterior, se desarrolla el aprender a escuchar a las demás personas, en este caso a sus compañeros o maestros; una de las educadoras menciona que las habilidades que se desarrollan en clases presenciales son: Relacionarse de forma armónica, compartir, esperar 44 turnos, trabajo colaborativo, escuchar, identificar y regular emociones, etc.

(E6.Fem22.N.AS00.2).

En la siguiente categoría nombrada Dimensiones de la Educación Socioemocional, se mencionan cuatro subcategorías, que son, Autonomía, Autoconocimiento, Autorregulación y Autoestima. Estos son aspectos relevantes para el desarrollo adecuado de los alumnos, una de las normalistas participantes considera y hace mención de que: Se vienen desarrollando las mismas habilidades que, en presencial, pero en distinta manera, sabemos que ciertamente no se van a desenvolver de la misma manera estando en casa ellos solos a estar en compañía con otras personas, pero igual creo yo que desarrollan la habilidad de la autonomía porque ellos tienen que aprender que tiene una responsabilidad en su propio aprendizaje y tienen que buscar la manera de aprender de buscar ese conocimiento que ellos necesitan, la autonomía, autoconocimiento, autoconfianza (E.12Fem24.N.AS00.3).

Figura 2. Habilidades socioemocionales que desarrollan niños preescolares en clases presenciales



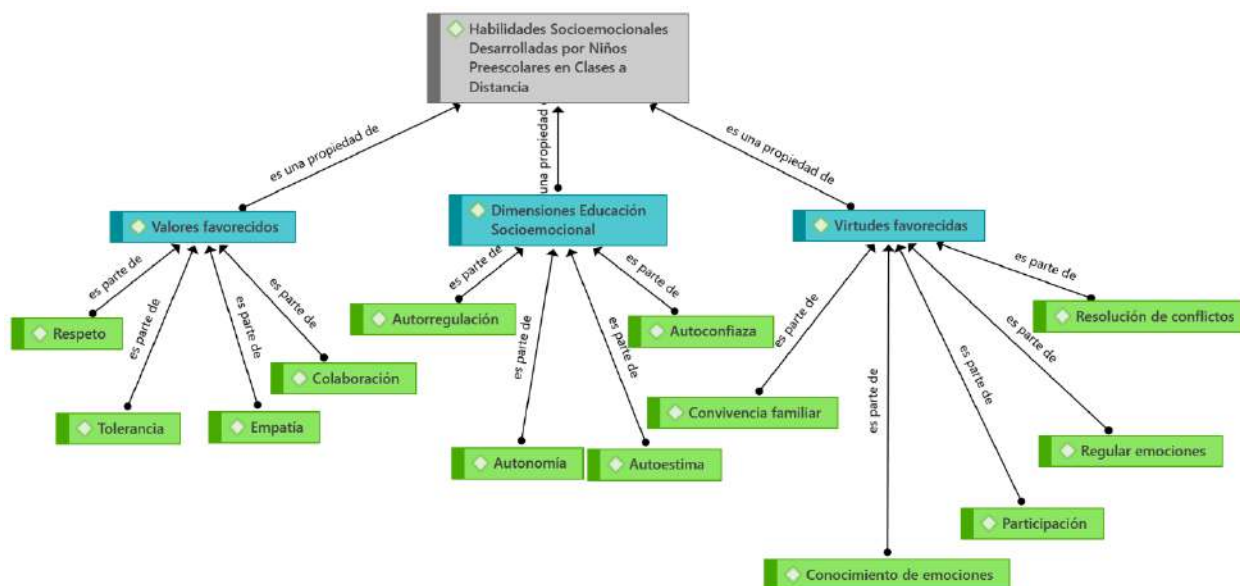
Nota: elaboración propia.

La SEP (2017) en el libro de Aprendizajes Claves para la Educación Integral Plan y Programas de Estudio para la Educación Básica, presenta diversos propósitos generales de la Educación Socioemocional en los cuales pone como principal, lograr el autoconocimiento, basándose en necesidades, motivaciones, emociones, vínculos con los demás, etcétera. Como número dos destaca el aprender a autorregular las emociones, poniendo en práctica la resolución de

conflictos, aprendiendo a convivir con inclusión.

Por otro lado, la siguiente categoría que se nombra Valores que se Favorecen, contempla cuatro subcategorías que son: Empatía, Respeto, Compartir y Tolerancia. Siendo la Empatía la subcategoría más densa, una de las normalistas comenta que: la empatía, el respeto y yo creo que los valores también los podemos conceptualizar como habilidades que podemos desarrollar a lo largo de la vida, y en esa convivencia diaria que tienen los alumnos en el aula (E.12Fem24.N.AS00.3).

Habilidades Socioemocionales Desarrolladas por los Alumnos de Educación Preescolar en Clases a Distancia o Híbridas



Nota: Elaboración propia.

Continuando con esta perspectiva, en esta figura se pueden apreciar tres categorías: Valores Favorecidos, Dimensiones de la Educación Socioemocional y Virtudes Favorecidas; Haciendo énfasis en la primera, en esta se presentan cuatro subcategorías, las cuales son: Empatía, Respeto, Colaboración y Tolerancia a lo que una de las educadoras menciona: Ahí pues ellos,

esta generación al principio de que utilizamos las clases híbridas fue un poquito complicado porque no estábamos tan inmersos en lo que era el uso de las tecnologías para ese tipo de trabajos, ellos creían que la tecnología nomas era para jugar, estaban acostumbrados a que la tablet nomas eran juegos, pues pasando los días se dan cuenta que pueden llevar clases ahí, y también se puede manejar el respeto, levantado la manita, prendiendo la cámara, la empatía, no pues no tuve internet, la tolerancia hay muchas maneras de adaptarlos (E14Fem43.Lic.AS20.3).

Las clases virtuales, como ya se mencionó anteriormente, ofrecen un amplio catálogo de beneficios, en este caso, hablando de valores, si bien, no se compara con ponerlos en práctica en la presencialidad, se pueden adaptar a como la maestra lo comenta en acciones cotidianas, como el enseñar a los alumnos a que tienen que tener respeto por su compañeros y maestros al momento de querer dar sus puntos de vista, la empatía y tolerancia al estar viendo un video y que se trabee o no se escuche, de alguna u otra manera se ven favorecidos.

Por otro lado, dirigiéndonos a la segunda categoría encontrada, se puede decir que en esta se presentan las Dimensiones de la Educación Socioemocional, como lo son: Autonomía, Autoconfianza, Autoestima, Autorregulación y Autoconocimiento, por lo que una de las estudiantes menciona: Sabemos que ciertamente no se van a desenvolver de la misma manera estando en casa ellos solos a estar en compañía con otras personas pero igual creo yo que desarrollan la habilidad de la autonomía porque ellos tienen que aprender que tiene una responsabilidad en su propio aprendizaje y tienen que buscar la manera de aprender de buscar ese conocimiento que ellos necesitan, la autonomía, autoconocimiento, autoconfianza que en compañía de los padres de familia o con docentes es la que se debe de desarrollar, que aprendan que los errores son válidos que no los vean como malos (E.12Fem24.N.AS00.3).

Discusión y Conclusiones

De los datos recabados en las entrevistas surgieron diversos aspectos significativos que hacen referencia a las percepciones que tienen sobre los aspectos emocionales y cognitivos que los alumnos desarrollan mediante la educación presencial y la educación virtual o híbrida, lo que permite poder contrastar ambos aspectos. Después de lo analizado, es imprescindible señalar que son múltiples los beneficios que los niños obtienen con las relaciones interpersonales que se dan dentro del Jardín de Niños ya sea con sus compañeros o con sus maestros y demás personal, son diversas las actitudes y conocimientos que los ayudan a desarrollarse y formarse para el futuro.

Algo relevante recae en la importancia de reconocer que en el presente estudio se logra realizar una comparación entre las habilidades que los sujetos de interés consideran que los niños desarrollan en las clases presenciales y las que se logran desarrollar mediante las clases virtuales, las cuales resultaron ser similares, destacando como diferencia en las clases virtuales la apreciación del entorno, la facilidad en la demostración de afecto, el desarrollo del lenguaje, la socialización entre pares, el compartir, la resiliencia y la asertividad.

Hasta este punto, es posible afirmar que el propósito de la presente investigación se logró, a razón de que fue posible identificar a través de las aportaciones de los sujetos de interés sus percepciones sobre la influencia en el desarrollo socioemocional ante la falta de relaciones entre pares debido a la pandemia por COVID-19. En conclusión, es necesario inferir que las educadoras y normalistas entrevistadas consideran que las habilidades socioemocionales y cognitivas que se desarrollan en clases 51 presenciales y en clases híbridas son muy similares, pero, que estas se desarrollan en distintas situaciones y en diversos niveles, resaltando que, las relaciones interpersonales generan múltiples beneficios, donde se resaltan actitudes como la práctica de valores, adquisición de conductas y habilidades, desarrollo personal, dignos ambientes de aprendizaje, y la valoración de cualidades, también, el desarrollo de conocimientos, como el logro de aprendizajes significativos, el aprendizaje entre pares, la colaboración, lenguaje y choques conceptuales.

La presente investigación permite el surgimiento de nuevas aportaciones, las cuales pueden orientarse a la capacitación de maestros de los distintos niveles, respecto a cómo los alumnos pueden desarrollar sus habilidades socioemocionales en clases a distancia o virtuales, para que estos puedan estar más preparados y logren atender a sus alumnos de la mejor manera posible.

Referencias

- Bravo, M., García, S., & Ballesteros, J. (junio, 2021). La Educación Socioemocional: retos y desafíos de la nueva escuela mexicana en educación primaria. Trabajo presentado en Congreso Nacional de Investigación Sobre Educación Normal. Hermosillo, Sonora. Recuperado de <https://conisen.mx/Memorias-4to-conisen/Memorias/1296-1288-Ponencia-doc-.pdf>
- Coll, C. (1990). Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza. En C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación. II. Psicología de la Educación* (pp. 435-453). Madrid: Alianza.
- Creswell, J. (2017). *Investigación cualitativa y diseño investigativo*. Colorado. Recuperado de <https://www.scribd.com/document/268571188/Creswell-Investigacion-Cualitativa-yDiseno-Investigativo>
- Diario Oficial de la Federación. (29 de Junio de 2017). *Secretaría de Gobernación. Diario Oficial de la Federación*. Recuperado el 17 de Mayo de 2023, de Secretaría de Gobernación. Diario Oficial de la Federación: www.dof.gob.mx/#gsc.tab=0
- Díaz, L., Torruco, U., Martínez, M., & Varela, M. (julio, 2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica*, 2(7), 162-167. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-50572013000300009
- Guillén. (julio, 2018). Educación socioemocional y empatía. *DIDAC*, (72), 64-70. http://revistas.iberro.mx/didac/uploads/volumenes/27/pdf/Didac72_web.pdf
- Hernández (2014) La colaboración en preescolar II realizado por Valdez en 2014. <http://200.23.113.51/pdf/30485.pdf>
- Merriam, S.B., & Tisdell, E.J. (2016). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation*, (4ta Ed). San Francisco, Estados Unidos: Jossey-Bass

Revelo, O., Collazos, C., & Javier, J. (noviembre, 2017). El trabajo colaborativo como estrategia didáctica para la enseñanza/aprendizaje de la programación: una revisión sistemática de literatura. *Tecno Lógicas*, 21(41), 115-134.

Rosello (mayo, 2010). Teoría del aprendizaje colaborativo y teoría de la representación social: convergencias y posibles articulaciones. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 2(2), 173-191.

file:///C:/Users/angel/Downloads/DialnetTeoriaDelAprendizajeColaborativoYTeoriaDeLaReprese-5123804.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio de educación básica. Orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*. Ciudad de México.

Percepción de violencia escolar en estudiantes de educación de primaria en la ciudad de Chihuahua

Jonathan Rodríguez Baca

16-j.rodriguez.b@ibycenech.edu.mx

Institución Benemérita y Centenaria Escuela Normal
del Estado de Chihuahua Profesor Luis Urías Belderráin

Sergio Antonio Rivera Rascón

s.rivera@ibycenech.edu.mx

Institución Benemérita y Centenaria Escuela Normal
del Estado de Chihuahua Profesor Luis Urías Belderráin

María Guadalupe Solís Villalobos

mg.solis@ibycenech.edu.mx

Institución Benemérita y Centenaria Escuela Normal
del Estado de Chihuahua Profesor Luis Urías Belderráin

Línea temática 8. Formación docente para una educación integral.

Resumen

A lo largo de las jornadas de práctica profesional en diversas instituciones de educación primaria se visualizan actitudes violentas que los alumnos reproducen, el objetivo de esta investigación es identificar la percepción de violencia escolar que tienen los alumnos de algunas escuelas primarias de la ciudad de Chihuahua, México se utiliza como herramienta el Cuestionario de Violencia Escolar Revisado (CUVE-R). Tiene enfoque cuantitativo ya que se basa en técnicas estadísticas que de forma objetiva permite obtener un panorama general sobre el tema. La

indagación se realiza con 421 estudiantes de 5to a 6to grado de siete primarias de la ciudad; estos sujetos mostraron un promedio o visualización distinta de cada factor que mide la herramienta, donde la percepción menor fue violencia a través de las Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación (NTIC) y la mayor, disrupción en el aula. El factor que menos se percibió fue la violencia de profesorado hacia alumnado en el centro de la ciudad, en escuelas de la periferia de la ciudad, la menor que se percibió fue la violencia a través de las NTIC.

Palabras clave: violencia, violencia escolar, percepción, educación básica.

Introducción

Desde hace ya algunos años, los problemas sociales han aumentado considerablemente debido a la magnitud de sucesos naturales, económicos y sociales. El presente documento contiene un estudio acerca de uno de los problemas sociales más severos, la violencia, que ha ido escalando conforme la sociedad lo permite en cada punto del planeta. En específico se habla de este fenómeno en el ámbito escolar, pues, la escuela como punto de reunión de la mayoría de los menores y como agente de establecimiento de las relaciones sociales se caracteriza por la propagación de este problema que de cierta forma los alumnos se apropian en sus contextos.

De esta forma, surge la idea de plantear la investigación referente a la percepción de la violencia que detectan y demuestran los infantes dentro de los límites escolares, concentrando los esfuerzos en siete instituciones públicas de educación primaria de la ciudad de Chihuahua con el objetivo de identificar la percepción de la violencia escolar.

Planteamiento del problema

En los últimos años y a nivel mundial los índices de violencia han tenido un aumento en todas sus variedades y contextos, que aparta a un gran número de familias e individuos de su derecho a una convivencia sana donde se respete su libertad de expresión, pensamiento y elección de cualquier tipo de preferencias, siempre y cuando no afecte la integridad moral y física de las demás personas; cabe mencionar que este acto o acción a la cual se menciona como problema, afecta directamente a los estudiantes en su desenvolvimiento y desarrollo diario dentro y fuera del aula.

México en sus primeros 9 meses del 2019 tuvo resultados desalentadores sobre los índices de violencia según el Observatorio Nacional Ciudadano (ONC) en su Reporte sobre delitos de alto impacto del mes de septiembre muestra que la violencia e inseguridad no solo se mantiene, sino que se ha incrementado en diversos delitos tales como los homicidios dolosos -en especial los feminicidios-, las extorsiones, la trata de personas, el narcomenudeo, las violaciones y los secuestros, entre otros delitos de alto impacto (2019, p. 7) los cuales se suscitan en los contextos donde se involucran los menores, esto permite apropiarse de esa violencia de manera inconsciente después de vivirla en el ambiente.

Justificación

Diferentes especialistas han estudiado los impactos que ha causado la violencia en sus distintas aristas, donde ofrecen una proyección de la violencia que se tiene en el momento y contexto de la investigación. Algunos autores se han concentrado en la violencia escolar donde realizan una importante aclaración sobre sus antecedentes y sus consecuencias; estas investigaciones pertenecen a diferentes contextos principalmente de España y países europeos, así como de ciudades metropolitanas de Latinoamérica donde se proyecta un panorama de la violencia que perciben los estudiantes en sus escuelas.

Debido a la incidencia redundante de casos violentos en las cuales el alumno se inmiscuye en su andar diario surge la necesidad de realizar esta investigación dentro del aula con estudiantes de 5° y 6° grado de primaria de escuelas de la ciudad de Chihuahua, lo que permitirá detectar los índices de percepción de violencia escolar.

Objetivos

Se tiene como objetivo general del estudio identificar el tipo de violencia escolar que los alumnos de primaria de la ciudad de Chihuahua perciben por medio de la aplicación de la herramienta CUVE-R.

Marco teórico

El tema central sin duda alguna de la investigación es la violencia, un factor que se ha presentado en la humanidad; ella ha tomado varias clasificaciones, magnitudes y consecuencias que generan diversas repercusiones en la sociedad. Sin embargo, se puede identificar que la violencia no es un concepto universal para diversos componentes que conforman una sociedad, para el Estado puede significar alguna acción de cualquier forma de poder o persona que haga alguna repercusión sobre otra, mientras que, para organizaciones, personas adultas, así como la niñez puede significar otra cosa.

Violencia

La Organización Mundial de la Salud (OMS) define a la violencia como “uso intencional de la fuerza física, amenazas contra uno mismo, otra persona, un grupo o una comunidad que tiene como consecuencia o es muy probable que tenga como consecuencia un traumatismo, daños psicológicos, problemas de desarrollo o la muerte” (2020, s. p.) la cual hace referencia al poder físico y a la amenaza para llegar a ella, Claude en 1981 describe a la violencia como “el ataque

directo, corporal contra las personas” (citado por Blair, 2009,p. 13) donde nuevamente hace referencia de lo físico para concebir la violencia.

Considerada un tema delicado desde hace años, la Organización Panamericana de la Salud (OPS) en su Informe sobre la situación mundial de la Prevención de la violencia 2014 aclara que la violencia es “uno de los principales factores que contribuyen a la muerte, la enfermedad y la discapacidad, así como a un sinnúmero de otras consecuencias para la salud y repercusiones sociales a escala mundial” (OMS, 2016, p. 8) pero desafortunadamente hay formas de violencia que “son socialmente aceptadas o no percibidas como violentas o perjudiciales y, por lo tanto, no son registradas o reportadas” (UNICEF, 2019, p. 11).

Violencia escolar

Es necesario analizar específicamente de la violencia escolar, debido a que la investigación se enfoca particularmente en ella, se centra la aplicación de la herramienta CUVE-R. La violencia escolar es una de las problemáticas que frecuentemente afecta a la comunidad educativa para el desarrollo de la convivencia deseable en las instituciones. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) define a la violencia escolar como aquella que “incluye violencia física, violencia psicológica, violencia sexual y acoso escolar; está perpetrado y experimentado por estudiantes, maestros y otro personal escolar” (2017, p. 14) donde hace constar todos aquellos actores que pueden realizar este tipo de violencia; también este autor en conjunto con la Iniciativa de Naciones Unidas para la Educación de las Niñas (UNGEI) lo define como aquella violencia que “tienen lugar no solo en locales escolares, sino también de camino a la escuela, en el hogar o en el ciberespacio” (2017, p. 1) donde se hace referencia que este tipo de actos no solo es considerada dentro de los límites de una institución educativa.

Tipos de violencia que detecta CUVE-R

De acuerdo a la categorización de los factores que identifica el Cuestionario de Violencia Escolar Revisado (CUVE-R) de Álvarez, Rodríguez, González, Núñez, & Álvarez (2010) a continuación, se describe cada uno de ellos:

1. Violencia de profesorado hacia alumnado: Debido a que no hay una definición como tal se tuvo que hacer una conjugación de conceptos donde entendemos por violencia a “toda acción u omisión con la cual se causa un daño o un perjuicio de manera intencionada” (p. 36) que sea causada por algún profesor hacia el alumno en un contexto escolar o ámbito educativo las cuales se pueden manifestar cuando “el profesorado insulta, tiene manía, muestra preferencias, ridiculiza, no escucha, castiga injustamente, no trata por igual, baja la nota como represalia e intimida a su alumnado” (p. 144).

2. Violencia física directa entre estudiantes: Tal vez es aquella violencia que comúnmente es la que se percibe más o bien la que frecuentemente o primordialmente se le denomina como una verdadera violencia, es categorizada como aquella donde se encuentra un contacto físico entre los mismos estudiantes donde se le asocia “los golpes o las peleas, así como a amenazas con armas u otros objetos peligrosos” (Álvarez et al. 2010, p. 145).

3. Violencia física indirecta por parte del alumnado: Se refiere a una especie de daño que el alumno pueda causar al mismo alumnado o al colectivo docente, perjudicando sus pertenencias o materiales necesarios para llevar a cabo la función de su estudio o trabajo en debido caso; se puede identificar este tipo con acciones como robos, destrozos, esconder cosas, entre otros.

4. Violencia verbal entre estudiantes y violencia verbal del alumnado hacia el profesorado: A diferencia de las pasadas esta se desarrolla mediante la palabra y no el contacto físico entre las personas, esta también puede ser una de las más observadas o

identificadas por cualquier persona. En ésta se pueden identificar los “insultos, motes, hablar mal de ellos, amenazas verbales y faltas de respeto” (p. 145).

5. Exclusión social: Son aquellas acciones o conductas que el alumno o profesor puede realizar que causen “discriminación entre estudiantes por nacionalidad o rendimiento académico” (Álvarez et al. 2010, p. 225).

6. Disrupción en el aula: Violencia que se refiere a “comportamientos con los que el alumnado dificulta al profesor o la profesora impartir su clase, y al resto de compañeros interesados seguirla con aprovechamiento” (Álvarez et al. 2010, p. 859) que puede ser el hablar o interrumpir mientras se está participando, levantarse cuando no se debe, entre otros.

7. La Violencia a través de las Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación: Se puede considerar como un nuevo tipo de violencia o el que hoy en día se le puede llegar a confundir o empatar con el cyberbullying en las que está implícito el uso de alguna tecnología para causar algún tipo de daño, en este caso al alumnado o profesor, tal puede ser “grabar o hacer fotos con el móvil (...) para burlarse de ellos; publicar en Internet fotos o vídeos ofensivos (...) y enviar mensajes sms2 o publicar comentarios en las redes sociales de ofensa, insulto o amenaza hacia compañeros” (Álvarez et al. 2010, p. 225).

Metodología

La investigación tiene un enfoque cuantitativo debido a que “se basa en el uso de técnicas estadísticas para conocer ciertos aspectos de interés sobre la población que se está estudiando” (Hueso & Cascant, 2012, p. 1) de forma objetiva que permite obtener un panorama general sobre el tema de interés ya que según Bryman en 1988 “el contacto del investigador con el sujeto objeto de estudio es prácticamente nulo” (Citado por Ugalde & Balbastre, 2013, p. 180) donde se considera el rol de un completo desconocido ante el sujeto. De esta forma se involucra lo menos posible en el contexto en el que se desarrolla al estudiado ya que solo se aplica las herramientas

de investigación permitiendo inferir conforme a los resultados algunas aclaraciones un tanto generalizadas.

Hipótesis de trabajo

Hipótesis de trabajo 1: La percepción de la violencia escolar varía de acuerdo al género de los sujetos de investigación.

Hipótesis de trabajo nula 1: La violencia escolar no tiene relación con el género de los sujetos de investigación.

Técnicas de investigación

Debido al paradigma de investigación que se eligió, se utilizó el instrumento llamado Cuestionario de Violencia Escolar Revisado (CUVE-R) de los autores Álvarez, Mercedes, Rodríguez y Núñez (2015); la herramienta permite identificar la percepción de los estudiantes sobre los tipos de violencia en el contexto escolar; por medio de 31 ítems se abordan categorías como la violencia de profesorado hacia alumnado, violencia física directa entre estudiantes, violencia física indirecta por parte del alumnado, violencia verbal entre estudiantes, violencia verbal de alumnado hacia profesorado, exclusión social, interrupción en el aula y la violencia a través de las Nuevas Tecnologías de la información y Comunicación (NTIC).

Este cuestionario cuenta con cinco opciones de respuesta que se enumeran al principio de la herramienta que comprenden desde un nunca, pocas veces, algunas veces, muchas veces y siempre; queda de la siguiente forma: 1 = Nunca; 2 = Pocas veces; 3 = Algunas veces; 4 = Muchas veces; 5 = Siempre; donde el alumnado tiene que elegir para cada suceso violento la frecuencia con la que percibe dicho acto. El cuestionario es una versión modificada del CUVE el cual fue validado tras emplear una muestra de 646 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria (ESO)

durante el ciclo escolar 2008-2009 en Asturias, España por Álvarez, Núñez, Rodríguez, Álvarez y Dobarro (2011).

Muestra

La selección de la muestra para este documento fue determinada por conveniencia, donde se utilizó las primarias en las cuales se asistió a prácticas y así mismo utilizando exclusivamente a los alumnos de los dos últimos grados. El total de la muestra está conformada por 421 alumnos de siete centros educativos donde el 52% fueron de sexo femenino y el 49% masculino de 9 a 12 años de edad.

Análisis de datos

En el análisis se ejecuta un estudio comparativo general de todos los encuestados en cuanto a cada enfoque, puntualizando el rango de edad, sexo, grupo y grado más distintivos; se realiza un promedio en cada categoría donde sí se obtiene una media aritmética mayor a uno se considera que existe una violencia notable en dicha categoría o dimensión; aunado a la media que se puntualiza en cada categoría se agrega su desviación estándar. A continuación, se procede a plasmar el análisis de cada uno de los ocho factores que emplea la herramienta.

Cabe destacar, que para efectos de estadística e interpretación se decide cambiar el valor de la opción nunca, que originalmente tiene un valor de 1 y ahora tendrá valor de 0; así con las demás categorías, todas disminuyen un valor, siendo la más alta el número 4 que representa siempre; Esto con motivo de una mejor visualización debido a que se otorga el valor de 0 a nada; queda de la siguiente forma nunca=0, pocas veces=1, algunas veces= 2, muchas veces=3 y siempre=4

Discusión

Los resultados se enumeran de tal forma que se empieza con cada uno de los factores que mide el cuestionario empleado; en la dimensión *Violencia de profesorado hacia alumnado*, el promedio global de la dimensión es de 0.62, el cual se encuentra entre nunca y pocas veces según la escala del instrumento con una desviación estándar de 0.20; por lo que se considera que existe una mínima percepción de violencia entre el profesorado hacia el alumnado. El 1.90% del alumnado plasma que la violencia del docente hacia el menor en al menos 4 ítems de los 7 en total se encuentran entre algunas veces y siempre. Siendo estos el 62.5% correspondientes a la edad de 11 años cursando el último grado de primaria. Más de la mitad de los mencionados son masculinos y corresponden al grupo B, estos se encuentran en una escuela de la zona periférica.

En la categoría *Violencia física indirecta por parte del alumnado*, el promedio general del total de la muestra para esta categoría es de 1.12 con una desviación estándar de 0.27 donde se nos permite observar que el alumnado visualiza la violencia física indirecta descrita por Álvarez y otros (2010) como el daño que el alumno realiza a las pertenencias o material, ya sea robo, destrozo, ocultamiento, entre otros. El 21% de los encuestados aclara que al menos en un ítem la frecuencia es de casi siempre a siempre; de ellos más de la mitad son del centro de la ciudad. En esta medida el sexo que percibe más es el femenino, se encuentran la mayoría en 6to grado con una edad de 11 años.

En el factor *Violencia física directa entre alumnado* presenta un promedio final de 1.49 de toda la muestra con una desviación estándar de 0.15, que, deja en claro la prevalencia de violencia física directa en la comunidad escolar, pues como menciona Álvarez y otros (2010) es tal vez la violencia que comúnmente o frecuentemente se le denomina como una verdadera violencia ya que se encuentra la presencia de “golpes o las peleas, así como a amenazas con armas u otros objetos peligrosos” (p. 145).

En esta categoría sobresale con un promedio de 2.13 el ítem 19 correspondiente a bromas consideradas con un color agresivo; éstas incluyen golpes o pellizcos entre los alumnos, que aquellos que contestaron en esta categoría entre casi siempre y siempre el 52% pertenece a la periferia de la ciudad donde la mayoría son de 11 años pertenecientes al último grado de primaria siendo estos del sexo masculino.

La Violencia verbal del alumnado hacia compañeros, se encuentra con un promedio notable ya que lo presenta de 1.81 percibiendo en medida esta violencia con una desviación estándar de 0.12. Uno de los ítems valorado más alto de esta categoría es el número 7 con un promedio de 2.20 oscilando entre algunas veces y muchas veces con una desviación estándar de 1.26; el ítem corresponde a cuando los menores se expresan mal de forma verbal unos de otros. Como lo dice Álvarez y otros en el 2010, esta puede ser de las más observadas o identificadas en las que se pueden destacar los insultos, motes, faltas de respeto entre otros.

En el ya mencionado ítem, un total de 85 encuestados de 162 que contestaron el enunciado con una frecuencia de muchas veces y siempre en la herramienta CUVE-R se ubican en una institución en el centro de la ciudad siendo el 52% de estos, la mayoría de los que se mencionan son del sexo femenino pertenecientes al último grado de estudio de educación primaria.

La categoría *Violencia verbal del alumnado hacia el profesorado* obtiene un valor en promedio de 1.14 con una desviación estándar de 0.10, demostrando el indicio que sí existe la violencia hacia el profesorado de forma verbal en las escuelas. El ítem más destacado con un promedio de 1.41 que tiene una desviación estándar de 1.37 fue el relacionado con que el menor le falta el respeto al docente en el aula, en este ítem se registra un total de 56 encuestados que respondieron con los dos valores más altos de la escala Likert que maneja la herramienta, representando apenas el 13% del total de la muestra; la mayoría de ese porcentaje corresponden a una institución al centro de la ciudad.

La exclusión social tiene un promedio global de 0.86 y una desviación estándar de 0.23 con lo que se considera como una violencia que no se percibe o realmente es mínima por algunos estudiantes. Retomando lo mencionado por Betina y Contini (2010) en este punto es cuando el menor debe hacer uso de sus habilidades sociales para iniciar y mantener relaciones; por lo que el factor de exclusión social y el anterior factor es importante visualizar en estos tiempos, sin embargo nos encontramos con la desventaja que éste tipo de actividades o formas de violencias “son socialmente aceptadas o no percibidas como violentas o perjudiciales y, por lo tanto, no son registradas o reportadas” tal como lo dice la UNICEF (2019, p. 11).

El enunciado más destacado es el número 8 que hace referencia a la discriminación de compañeros por sus bajas o malas notas -calificaciones- donde tiene un promedio de 1.2 con una desviación estándar de 1.36 donde 86 de 421 alumnos encuestados respondieron entre muchas veces y siempre que representa el 20% del total de la muestra; de estos, más de la mitad corresponden a escuelas al centro de la ciudad.

El factor generado a través de las Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación, *Violencia a través de las NTIC*, genera el promedio más bajo de toda la muestra, mostrando una media de 0.59 y presenta una desviación estándar de 0.22 donde deja en claro que son mínimas las acciones de grabar o hacer fotos con el teléfono celular para burlarse de los compañeros o profesores como lo enuncia Álvarez, y otros (2011) o bien, afirmar que en tanto en este factor como los dos anteriores sucede lo descrito por Riaño (2008) sobre la presencia continua y constante de acciones naturaliza el tipo de agresión -en este caso violencia- como una forma de relación.

La frase con mayor promedio entre los encuestados fue aquella que describe la acción de grabar o tomar fotos para burlarse de compañeros obteniendo una media de 1.06 con una desviación estándar de 1.34 donde 76 sujetos encuestados de 421 respondieron con las dos

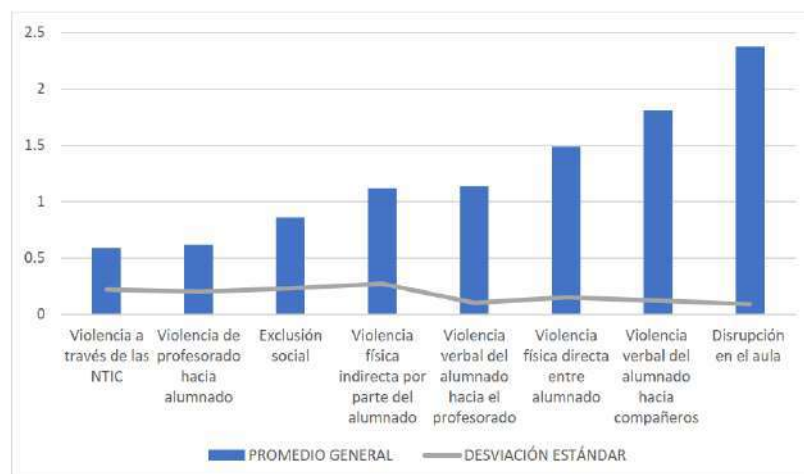
últimas opciones de la escala Likert entre muchas veces y 71 siempre, representando apenas un 18% de la muestra total, de ellos más de la mitad corresponden al centro de la ciudad.

En cuanto a la última categoría *Disrupción en el aula*, pero no menos importante que los anteriores se encuentra el factor correspondiente a los comportamientos que comúnmente se encuentran durante el periodo de la clase como hablar o interrumpir mientras se está participando, contiene el promedio más alto entre los encuestados con una media de 2.38 con una desviación estándar de 0.09 por la cual los alumnos perciben los comportamientos con los que el alumnado dificulta al docente impartir su clase, y al resto de compañeros interesados seguirla como lo menciona Álvarez, Mercedes, Rodríguez y Núñez (2015) en la definición del concepto; provocando el proceso de percepción mediante el cual una persona selecciona e interpreta los estímulos, para darle un significado a algo -en este caso como violencia en disrupción del aula- tal como lo describe Bacigalupi (2017).

El ítem con un promedio más elevado fue aquel que enuncia la acción de alumnos que no trabajan y no dejan trabajar a los compañeros donde un total de 230 alumnos de 421 contestaron entre muchas veces y siempre en la herramienta; siendo estos un 54% del total de menores encuestados, de ellos, 125 infantes se encuentran en una institución educativa del centro de la ciudad.

Como se muestra en los anteriores párrafos, los sujetos de investigación mostraron un promedio o visualización distinta de cada factor que mide la herramienta llamada CUVE-R. Los factores quedan de la siguiente forma ordenándolos de menor a mayor en cuanto a la percepción obtenida: violencia a través de las NTIC, violencia de profesorado hacia alumnado, exclusión social, violencia física indirecta por parte del alumnado, violencia verbal del alumnado hacia el profesorado, violencia física directa entre alumnado, violencia verbal del alumnado hacia compañeros y por último disrupción en el aula tal y como se muestra en la Gráfica 1.

Gráfica 1.



Gráfica 1. Promedio global por factor Construcción personal

Conclusiones

La violencia escolar se observa constantemente durante estos últimos años en todos los niveles educativos, se presentan de distinta forma; donde por desgracia, en ocasiones en las instituciones o centros escolares tanto en la vida social del alumno estos actos se encuentran normalizados; siendo este, un factor grave para quienes serán los futuros ciudadanos.

Si bien existe el interés y disposición de los docentes y directivos para erradicar estas conductas dentro y fuera de las escuelas, sin embargo, en muchos de los casos en ella no se han realizado investigaciones de carácter educativo en las que se puedan identificar las causas para determinar las acciones pertinentes a considerar en el ciclo escolar; convirtiéndose entonces en intereses sin trascendencia.

Después de observar los resultados obtenidos tras la aplicación del CUVE-R se determina que la percepción de la violencia escolar pareciera que no se encuentra en índices alarmantes en ninguna de las zonas que se estudiaron, así como en las instituciones que se

tomaron en cuenta; sin embargo, lo anterior no debe permitir que estos mínimos casos sean ignorados ya que presentan una ventana hacia la normalidad.

En cuanto a los referentes que con anterioridad se recataron, se resalta que existe una percepción de la violencia destacable dentro de las instituciones de educación en cuanto a la disrupción del aula donde su característica predominante es hablar o interrumpir mientras se participa; así como también la violencia física y verbal donde se usan los golpes, peleas, amenazas, burlas, apodos, entre otros.

Se concluye que de ninguna forma se debe de permitir la normalización de las conductas y actos violentos dentro y fuera de las aulas; se debe tomar como asunto grave aquellas acciones que el menor pueda ejecutar, informando las consecuencias. Se confía en la aplicación de acciones para la convivencia pacífica y la autorregulación que puedan ser incorporadas dentro de las aulas y de los hogares como parte de la erradicación de la cotidianidad de la violencia.

Referencias

- Álvarez, D., Álvarez, L., Núñez, J., González, P., González, J., Rodríguez, C., & Cerezo, R. (2010). VIOLENCIA EN LOS CENTROS EDUCATIVOS Y FRACASO ACADÉMICO. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 139-153. Obtenido https://www.dedigibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/10651/8887/1/RIPS_DAG2010.pdf
- Álvarez, D., Rodríguez, C., González, P., Núñez, J., & Álvarez, L. (2010). La formación de los futuros docentes frente a la violencia escolar. *Revista de Psicodidáctica*, 15(1), 35-56. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/175/17512968003.pdf>
- Álvarez, D., Rodríguez, F., Mercedes, J & Núñez, J. (2015). Adaptación y validación del cuestionario CUVE3-EP para la evaluación de la violencia escolar en centros de enseñanza básica de la República Dominicana. *Anales de psicología*, 31(3), 859-868. Obtenido de http://scielo.isciii.es/pdf/ap/v31n3/psicologia_evolutiva5.pdf
- Álvarez, D., Núñez, J., Álvarez, L., Dobarro, A., Rodríguez, C., & González, P. (2011). Violencia a través de las tecnologías de la información y la comunicación en estudiantes de secundaria. *Anales de psicología*, 27(1), 221- 231. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/167/16717018026.pdf>
- Bacigalupi, M. (16 de mayo de 2017). *esalud*. Obtenido de *Psicología Gestalt: Definición, principios y percepción*: <https://www.esalud.com/psicologia-gestalt/>
- Betina, A., & Contini, N. (2011). Las habilidades sociales en niños y adolescentes. Su importancia en la prevención de trastornos psicopatológicos. *Fundamentos en Humanidades*, 23(1), 159-182. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/184/18424417009.pdf>

- Blair, E. (2009). Aproximación teórica al concepto de violencia: avatares de Una definición, *Política y Cultura*, otoño 2009, núm. 32, pp. 9-33. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/polcul/n32/n32a2.pdf>
- Hueso, A., & Cascant, M. J. (2012). Metodología y Técnicas Cuantitativas de Investigación. En A. Hueso, & M. J. Cascant, *Metodología y Técnicas Cuantitativas de Investigación* (págs. 1-80). Valencia: Universidad Politécnica de Valencia. Obtenido de <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/4600/Metodología%20y%20técnicas%20cuantitativas%20de%20investigación.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- OMS. (2016). *Informe sobre la situación mundial de la prevención de la violencia 2014*. Washington.
- OMS. (01 de ENERO de 2020). *ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD*. Obtenido de <https://www.who.int/topics/violence/es/>
- ONC. (2019). *Reporte Sobre Delitos de Alto Impacto. Septiembre 2019*. México: Observatorio Nacional Ciudadano. Obtenido de onc.org.mx/wp-content/uploads/2020/01/RMensual-sep1.pdf
- Riaño, E. (2008). Descripción de un modo de propagación de relaciones violentas en una muestra de niños y niñas entre 9 y 14 años. *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*(3), 70-85. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/1390/139012667008.pdf>
- Ugalde, N., & Balbastre, F. (2013). Investigación cuantitativa e investigación cualitativa: buscando las ventajas de las diferentes metodologías de investigación. *Ciencias*

Económicas, 31(2), 179-187. Obtenido de
<https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/economicas/article/view/12730/11978>

UNESCO UNGEI. (enero de 2017). *UNESDOC*. Recuperado el 7 de abril de 2020, de
Decidamos cómo medir la violencia en las escuelas:
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246984_spa

UNESCO (2017). *School violence and bullying: global status report*. Francia: UNESCO.
Obtenido de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246970>

UNICEF. (2019). Panorama estadístico de la violencia contra niñas, niños y adolescentes en
México. México: UNICEF. Obtenido de
<https://www.unicef.org/mexico/media/1731/file/UNICEF%20PanoramaEstadistico.pdf>

La Experiencia con el Uso de Estrategias Didácticas y Herramientas Digitales Pospandemia. Un Complemento a la Nueva Era de la Educación en una Escuela Normal

Betsabe Gomez Montes

betgm1018@gmail.com

Escuela Normal Experimental de Teposcolula

Línea Temática 8: Formación docente para una educación integral

Resumen

En el 2020 la pandemia provocada por el virus SARS – CoV- 2, transformó las formas de vivir de la sociedad y de relacionarse de los sujetos, la educación en el confinamiento dejó entrever las diferencias y necesidades entre la educación presencial y la virtual, una modalidad diferente para muchos. La educación de emergencia (virtual y a distancia) ofrecida por el Sistema Educativo Mexicano visualizó no solo las necesidades y desigualdades en el país, sino también el desconocimiento y desarrollo de competencias digitales en docentes y alumnos.

La crisis económica y tecnológica generó tal impacto en la educación que aún se considera imprescindible el reflexionar sobre lo sucedido, y el cómo las experiencias adquiridas han preparado a los actores involucrados en los procesos educativos para problemáticas futuras y mejorar la educación, un caso particular es el de la Escuela Normal Experimental de Teposcolula del estado de Oaxaca. Para el presente análisis se revisó la aplicación de estrategias didácticas y el uso de herramientas digitales para la educación virtual y cómo se mantienen en las clases presenciales, para ello se diseñó un cuestionario para docentes y

alumnos con el fin de conocer sus experiencias, apreciaciones y aprendizajes del uso de herramientas digitales.

Palabras clave: educación virtual, estrategias didácticas, herramientas digitales.

Introducción

El confinamiento provocado por la pandemia COVID- 19 generó grandes retos para la sociedad, diversos sectores de esta sufrieron grandes cambios y afectaciones, una de estas fue en el ámbito educativo, la tarea de la escuela y el papel del docente fueron fundamentales. La educación superior suponía tener mayor experiencia pues las Instituciones de Educación Superior (IES) en nuestro país llevan décadas ofertando educación a distancia, semiescolarizada y virtual, pero las escuelas normales de Oaxaca a pesar de ser IES poca o nada experiencia tenían hasta ese momento sobre la educación virtual y a distancia.

El panorama educativo en la Escuela Normal Experimental de Teposcolula (ENET) durante el confinamiento fue complicado, para seguir brindado el proceso educativo a sus estudiantes implementó diversas acciones bajo diversas perspectivas como la educación a distancia, posteriormente educación virtual, y finalmente cuando las medidas de sanidad emitidas por estado lo permitieron una modalidad mixta. Sin embargo, la nueva forma de intervención educativa y la puesta en escena de esas modalidades enfrentaron la enseñanza no presencial para promover aprendizajes en conjunto con el uso de herramientas digitales, ajenas para muchos docentes en su práctica tradicional en este tipo de instituciones, pero que brindó la oportunidad de mejorar la enseñanza de los docentes y el aprendizaje de los estudiantes, acciones fundamentales y necesarias en la vida académica de la educación superior pero hasta ese momento ajena y rechazada por las normales de Oaxaca.

Analizar la educación en el contexto pospandemia invita a docentes y estudiantes a reflexionar y analizar todas aquellas vivencias y aprendizajes con relación al uso de las herramientas digitales y estrategias didácticas durante las clases virtuales, y la transformación de las prácticas ahora en la ENET luego de la contingencia.

Marco Teórico

SRAS-CoV-2 virus mayormente conocido como Covid-19 dio inicio el 19 de diciembre del 2019 en Wuhan China. A solo un mes del primer caso confirmado, el 30 de enero del año 2020 la Organización Mundial de la Salud (OMS) al COVID- 19 como una emergencia de salud pública de preocupación internacional por lo que se establecieron una serie de lineamientos de salud para controlar los contagios. Para atender dichos lineamientos cada país estableció medidas para el control de los casos, los distintos gobiernos cerraron sus fronteras, prohibieron y limitaron las actividades presenciales o que implicaran aglomeraciones, esto afecto principalmente al sector económico y educativo.

En México, luego de que el 17 de febrero del año 2020 el Subsecretario de Prevención y Promoción de la Salud Hugo López Gatell informara del primer caso sospechoso de Covid-19, el 14 de marzo del 2020 mediante una conferencia se informa a la sociedad mexicana el inicio del confinamiento para prevenir el contagio. La llamada *Jornada de sana distancia* tendría una duración estimada del 23 de marzo al 19 de abril del 2020. No obstante, esta se prolongó y el confinamiento se hizo presente, en donde todo el sistema educativo tuvo que establecer nuevos métodos para una educación que atendiera a las necesidades que se presentaban.

La Educación de Emergencia

La educación es un derecho básico para los individuos que conforman la sociedad, en esta práctica se desarrollan habilidades y conocimientos que son de ayuda para la vida, en

México la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en su artículo 3° estipula que todo individuo tiene derecho a recibir educación. No obstante, sobre los retos que enfrenta la educación debido a la alta demanda de este sector y las prominentes necesidades que existen para el desarrollo de esta, en los años de 2020 y 2021, transformaron las perspectivas establecidas, así como las formas de brindar su oferta educativa.

Con el fin de informar a la sociedad mexicana sobre la situación a nivel educativo en el país durante el confinamiento, el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) realizó una encuesta que arrojó que 5.2 millones de niños, adolescentes y jóvenes en un rango de edad que va 3 a 29 años no se inscribieron en el ciclo escolar 2020- 2021, a causa del COVID-19. La deserción escolar, el bajo rendimiento y nivel de logro académico en los estudiantes iba en aumento, el acceso a internet y el poseer aparatos electrónicos se volvieron necesidades básicas en ese momento. Lo que trajo consigo una inestabilidad educativa que puso en evidencia las carencias económicas, sociales y educativas en el país.

Si bien, el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la educación no es del todo nuevo, el proceso de incorporación a sido paulatino debido no solo a las carencias presentes en los centros educativos sino también las competencias digitales de los docentes quienes son actores directos en el proceso de enseñanza y que afectan no solo en el aprendizaje de los estudiantes sino también en el modo de trabajo de dichas instituciones y en la educación de las nuevas generaciones. La contingencia puso en evidencia las diversas dificultades en el modo de trabajo de los docentes fuera del aula, puesto que tuvo que adaptarse a una situación inesperada.

La ENET optó por una educación virtual, un método que, si bien es parecido a la educación a distancia, esta se apoya de recursos tecnológicos como plataformas y programas (herramientas digitales). Ibáñez (2020) indica que en esta modalidad “Los materiales o documentos se suben a una plataforma determinada y sirven para que los estudiantes puedan

revisar y atender dudas en foros públicos para todo el grupo”. La nueva modalidad trasladó a docentes y estudiantes del aula presencial a un entorno virtual, donde docentes aplicaron acciones pedagógicas y actividades programadas apoyadas en métodos, técnicas y recursos de enseñanza y de aprendizaje para facilitar y lograr aprendizajes, que parten de los conocimientos básicos y de las competencias digitales que suponían tener desarrollados ambos actores (SEP, 2022).

Estas estrategias didácticas fueron de la mano con la tecnología, la creación de ambientes virtuales de educación que fue posible gracias al uso de herramientas digitales, que son” todas aquellas plataformas que facilitan la elaboración de contenido didáctico para los distintos dispositivos, tales como computadoras o celulares” (Océano educación, 2020).

La UNESCO (2022) afirma lo siguiente:

En la actualidad las IES pueden aprovechar este cambio a la enseñanza y el aprendizaje en línea para estar mejor preparadas y garantizar un aprendizaje ininterrumpido, pero para ello es necesario invertir en la formación de los docentes y en soluciones infraestructurales que eviten que la calidad del aprendizaje en línea se vea comprometido.

Es decir, conforme a la experiencia educativa en la contingencia, no se deben olvidar las TIC sino hacerlas parte de procesos educativos innovadores para la mejora de los centros educativos, además de invertir en la continua preparación de los docentes.

Planteamiento del problema

La educación en la ENET se ha visto afectada de manera significativa, debido a las dificultades y necesidades que presentó su ejecución en campo durante el periodo de tiempo que duró el

confinamiento por la pandemia COVID- 19. La elección de estrategias didácticas para la enseñanza virtual y el uso de herramientas digitales para el desarrollo de clases virtuales significó un antes y un después de la intervención educativa en diversas instituciones.

El reto a nivel académico y nivel social provocado por el confinamiento generó una comparativa entre la intervención docente y la comprensión de manera autónoma de los contenidos por parte de los estudiantes de educación superior antes y después del confinamiento, debido a que los procesos de enseñanza- aprendizaje se vieron afectados y presentaron deficiencias, además de cómo el regreso a clases presenciales presentó una nueva oportunidad para mejorar sus proceso educativos de la institución.

Propósito

La presente investigación tiene como propósito conocer las experiencias sobre el uso de estrategias didácticas y las herramientas digitales en docentes y estudiantes en la educación pos pandemia ofrecida en la ENET.

Metodología

La presente investigación tiene un enfoque cualitativo, de acuerdo con Ander- Egg (citado por Daza, 2018) indica que “la investigación es un proceso sistemático a través del cual se trata de alcanzar, por medio de información y datos, la respuesta a una pregunta, la solución a un problema; o bien, un mayor entendimiento de un fenómeno”

La metodología ha sido estudiada por diversos autores entre ellos Gregorio Rodríguez et al. (1999) indica que “la investigación cualitativa se caracteriza por la utilización de técnicas que permiten recabar datos que informen de la particularidad de las situaciones, permitiendo una descripción exhaustiva y densa de la realidad concreta objeto de investigación” (pág. 36).

Por esta razón, se tuvo el acercamiento a docentes y estudiantes de las licenciaturas en Educación Preescolar y Educación Primaria de la ENET para conocer distintos puntos de opinión aborde al tema de investigación. Como instrumento de recolección de información se construyeron cuestionarios con preguntas abiertas y de opción múltiple para tener mayor precisión de la información requerida.

Los cuestionarios fueron estructurados en 2 partes: Parte 1: Del uso de las TICS en las clases; Parte 2: Experiencia pospandemia. Se buscó la correlación entre ambos cuestionarios para mayor enriquecimiento de la información. Fueron aplicados a 10 docentes de las Licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria, y a 10 estudiantes de cuarto semestre de ambas licenciaturas pues son los estudiantes que ingresaron en el ciclo escolar 2020-2021 y que se han formado bajo estas modalidades.

Resultados

La educación en la ENET se ha visto influenciada por lo sucedido durante el confinamiento, la experiencia adquirida ha invitado a la reflexión y análisis sobre la intervención educativa en cada uno de los docentes para priorizar y mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje en los estudiantes de ambas licenciaturas ofertadas en la institución. Por su parte los estudiantes han expuesto algunas de las inquietudes que tuvieron durante la toma de clases virtuales, pero que a pesar de las dificultades presentadas indican haber aprendido y ser proactivos en su aprendizaje, y sobre todo el estar conscientes de la importancia que tiene hoy en día el uso de la tecnología en la educación.

A continuación, se muestran los resultados obtenidos, para su análisis e interpretación, se encuentran organizados acorde a los apartados en que se construyó el cuestionario.

Parte 1. Del uso de las TICS en clases

Los docentes consideran importante el reflexionar sobre las vivencias de enseñanza durante y después de la pandemia, indican que esta práctica reflexiva ayuda a que como docentes conozcan sus fortalezas y sus áreas de desarrollo para mejora de su intervención educativa. Y si bien, el uso de las TIC en la educación no es nuevo, solo 9 de los 10 docentes mencionan que presentaron dificultades en el manejo de estrategias y herramientas digitales durante las clases virtuales, esto debido a que no habían tenido la necesidad de utilizarlas en el pasado durante sus clases. Mientras que solo 2 de los 10 estudiantes presentaron algún inconveniente con el uso de ciertas aplicaciones para la realización de trabajos.

Cabe recalcar que una de las razones por la cuales el uso de la tecnología para la atención a la educación y la escasa interacción presentada al inicio del confinamiento fue debido a la inestabilidad de la red, e inclusive a las dificultades que muchos de los estudiantes presentaron para poder acceder a las clases por no contar con el acceso a internet esto limitaba el desarrollo de escenarios óptimos para la creación de ambientes de aprendizaje donde los docentes y estudiantes se sintieran cómodos y satisfechos con el nivel de logro en cada uno de los cursos y sus efectos en el proceso de evaluación de los estudiantes.

Respecto a las estrategias didácticas o conocidas también como estrategias virtuales para la enseñanza que fue innovadora y con impacto positiva fue el de la aula invertida, ya que posee un enfoque integral y busca que los estudiantes construyan de manera autodidacta su conocimiento, es decir, que se involucren en los contenidos curriculares para la mejora de su comprensión ya que al brindar retos se obligaba a los estudiantes a investigar, a hacer uso de sus conocimientos o competencias y poder responder a tal reto, el aprendizaje entonces es dinámico, flexible y adaptable a los estilos y ritmos de aprendizaje de los estudiantes.

Otras de las estrategias empleadas por los docentes fueron, las preguntas guiadas, la explicación oral en reuniones virtuales o a base de videos, que con ayuda de diversas herramientas digitales brindaron una mejor comprensión de los temas. Sobre las herramientas

digitales, los docentes y estudiantes indicaron que una de las principales fue Google Classroom, esta plataforma fue de gran ayuda para la asignación de tareas y un espacio de consulta para los estudiantes sobre materiales informativos para complementar y reforzar los temas.

La aplicación de WhatsApp fungió como una vía de comunicación entre docentes y estudiantes, la creación de grupos en esta misma fue de gran ayuda para compartir diversos materiales y compartir el punto de vista de diversos temas e inclusive los links que permitían la entrada a reuniones en plataformas como ZOOM y Google Meet.

El uso del correo electrónico facilitó el ingreso a distintas plataformas para la toma de clases virtuales, siendo ZOOM y Google Meet dos de las principales herramientas digitales para tener una mejor interacción entre docentes y estudiantes, sin embargo, debido a la inestabilidad del internet la gran parte del tiempo los estudiantes optaban por tener la cámara y micrófonos apagados.

La elección de estas estrategias didácticas y herramientas digitales para la atención a la educación superior durante la pandemia fue dependiente del contexto en que cada uno de los estudiantes se encontraban, por lo que el estudiante contaba con opciones por si tenía complicaciones con respecto a la red o al uso de estas, no se puede negar que esto genero un cambio a la práctica educativa en la escuela normal.

Los estudiantes mencionaron que en algunos cursos pudieron visualizar algunas deficiencias por parte de ciertos docentes sobre el uso de algunas plataformas, situaciones donde como estudiantes exponían sus dudas y están no eran atendidas o bien no lo eran del todo, lo cual complicaba aún más la comprensión sobre el uso adecuado de las plataformas. En la actualidad, la experiencia vivida con este tipo de recursos, tanto por docentes como estudiantes han presentado mejoras en el uso de la tecnología; esto ha permitido facilitar la comprensión de contenidos, puesto que se dio la apertura a tener un sinfín de material para la

mejora del aprendizaje.

Parte 2. Experiencia pospandemia

En este apartado se compartieron las experiencias que tanto docentes como estudiantes tuvieron durante la pandemia, además de los aprendizajes entorno a la educación virtual (estrategias didácticas- herramientas digitales) y cómo estas han influido en prácticas educativas actuales. Los docentes reconocieron que el inicio de esta enseñanza en el 2020 fue confusa y difícil por lo que al terminar el semestre no se obtuvieron los resultados que se esperaban.

Durante el año 2021 se enviaron temarios vía WhatsApp y/o correo electrónico a los estudiantes, sin embargo, luego de un tiempo y en vista que los resultados obtenidos no fueron del todo favorables, a los docentes se les brindó una plataforma para poder impartir clases bajo un horario preestablecido. Para la toma acuerdos sobre las modalidades de clase se llevaron a cabo reuniones por medio de distintas herramientas digitales como ZOOM y Meet, estas entre las academias correspondientes a cada licenciatura. A cada docente se le otorgó una cuenta de Gmail de tipo institucional, donde cada uno tuvo la libertad de organizar sus clases en Meet respetando los horarios asignados.

Consideran que fue adecuada la manera de organización debido a que se tenía la oportunidad de trabajar con los alumnos de cada semestre y era acorde a las posibilidades existentes en el momento, aunque existieron dificultades con la conectividad. Lo importante para los docentes era tener este acercamiento con los estudiantes para avanzar con los contenidos.

Por su parte los estudiantes indican que, pese a que la institución hizo lo posible atender a la educación por medio de la modalidad de educación virtual, los conocimientos adquiridos

durante ese periodo dejan mucho que desear, pero no mencionan sobre su la escasa responsabilidad para tomar clases y el desconocimiento y retos al enfrentarse a esta modalidad virtual. Para los maestros y para los estudiantes este proceso significó más que una amenaza una oportunidad de aprendizaje y crecimiento profesional y académico.

Por ejemplo, cuando a los docentes se les preguntó sobre los cambios que han notado en su intervención educativa después de la pandemia la respuesta de uno de ellos fue esta: *“Ser más practica en la elección de contenidos dada la cruda realidad de las suspensiones indefinidas [...] es necesario elegir aquellos contenidos que son prácticos y efectivos para la práctica educativa”*.

El tiempo de pandemia fue complicado debido a las desigualdades y distintas problemáticas que enfrentaba el país y el mundo, el enseñar se convirtió en uno de los más grandes retos. Por esta razón, gracias al instrumento de recolección de información se obtuvo respuesta a la pregunta ¿Qué fue lo más complicado de enseñar (para docentes) y aprender (para estudiantes)?

Respuestas de los docentes: *“No sabía si realmente me comprendían y el proceso de evaluación. Qué tanto aprendían del tema y no había una retroalimentación sobre la enseñanza”*

“El uso de la tecnología, siento que me es difícil adaptarme a ella, además de que mayormente el internet presentaba muchas fallas y ni las alumnas ni yo podíamos mantener contacto en línea”

Respuestas de los estudiantes: *“Las tareas que dejaban y los trabajos en equipo”*

“Lo que más se me complicaba fue que al momento que nos pusieron una actividad no

entendía bien, y al momento de preguntar los maestros tampoco me entendían [...]”

La última pregunta buscaba visualizar los aprendizajes que se obtuvieron de la pandemia, aprendizajes que reflejaran que si bien la pandemia afectó también abrió la puerta a la oportunidad de mejorar. El conocer las deficiencias existentes para son importantes para continuar construyendo nuestro conocimiento.

Respuesta del docente: *“Que existen muchas herramientas que podemos emplear de manera presencial, conocer más herramientas y estrategias.”*

Respuesta del estudiante: *“El valorar las clases presenciales. La verdad me costó mucho el estar encerrada y sentada frente a una pantalla y no poder salir, era muy frustrante”*

Discusión y conclusiones

La pandemia por COVID-19 representó uno de los más grandes retos a nivel educativo y a nivel social que se haya registrado en los últimos años, tanto así que en la actualidad es tomada como un punto de referencia para estar alerta a circunstancias futuras además de que el uso de la tecnología se ha convertido en una necesidad social. El aprendizaje se vio afectado, y las problemáticas socioeconómicas y educativas en el estado solo hicieron más complicado el acceso a la educación, lo cual, provocó frustración entre los participantes que, aunque la deserción y el fracaso escolar en este periodo apenas están siendo estudiadas, es necesario reconocer la dificultad que para los estudiantes de educación superior también significó el no poder interactuar con otros de manera física.

Los docentes coinciden en que el proceso más complicado durante la contingencia fue el proceso de evaluación, puesto que si bien las evidencias del trabajo estaban no se podía conocer a ciencia cierta si realmente los estudiantes comprendían los contenidos. La elección

de estrategias didácticas óptimas para la enseñanza facilita el trabajo en las clases virtuales, el uso herramientas digitales en la institución educativa fue complicado, puesto que no se había tenido la necesidad de implementarlas, no obstante, al día de hoy, la mejora en su uso es notoria y facilita el aprendizaje de los estudiantes.

Referencias

- Daza, W. G. (7 de agosto de 2018). Voces de la Educación. Obtenido de Voces de la Educación: <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/123/141>
- GOB. (19 de diciembre de 2001). Diputados GOB. Obtenido de Diputados GOB: <https://www.diputados.gob.mx/servicios/datorele/cmprtvs/iniciativas/Inic/238/2.htm>
- GOB. (25 de marzo de 2020). GOB. Obtenido de GOB: <https://www.gob.mx/presidencia/articulos/version-estenografica-conferencia-de-prensa-informe-diario-sobre-coronavirus-covid-19-en-mexico-238974?idiom=es>
- Gregorio Rodríguez Gómez, J. G. (1999). Metodología de la Investigación Cualitativa. Málaga: Ediciones ALJIBE.
- Ibáñez, F. (20 de noviembre de 2020). INSTITUTE FOR THE FUTURE OF EDUCATION. Obtenido de INSTITUTE FOR THE FUTURE OF EDUCATION: <https://observatorio.tec.mx/edu-news/diferencias-educacion-online-virtual-a-distancia-remota/>
- INEGI. (23 de abril de 2021). INEGI. Obtenido de INEGI: <https://www.inegi.org.mx/investigacion/ecovided/2020/>
- OCÉANO Educación. (16 de noviembre de 2020). OCÉANO Educación. Obtenido de OCÉANO Educación: <https://mx.oceanoeducacion.com/aprovechar-la-tecnologia-al-maximo-que-son-y-para-que-sirven-las-herramientas-digitales-educativas/>
- OPS. (11 de marzo de 2020). OPS. Obtenido de OPS: <https://www.paho.org/es/noticias/11-3-2020-oms-caracteriza-covid-19-como-pandemia#:~:text=La%20epidemia%20de%20COVID%2D19,un%20gran%20n%C3%BAmero%20de%20personas.>

SEP. (agosto de 2022). SEP. GOB. Obtenido de SEP. GOB:
<https://dgetaycm.sep.gob.mx/storage/recursos/2022/08/ZU9A7I6ewP-Gu%C3%ADa%20para%20el%20dise%C3%B1o%20de%20estrategias%20did%C3%A1cticasV3%20080819.pdf>

UNESCO. (18 de mayo de 2022). UNESCO. Obtenido de UNESCO:
<https://www.iesalc.unesco.org/2022/05/18/informe-revela-el-estado-de-la-educacion-superior-dos-anos-despues-de-la-disrupcion-de-covid-19/>

UNESCO. (5 de octubre de 2022). UNESCO. Obtenido de UNESCO:
<https://www.unesco.org/es/digital-education/need-know>

La Autorregulación de los niños en Educación Preescolar y el papel de la familia

Azucena Teresa Martínez Trujillo

martineztruazucena_a@normalixtapan.edu.mx

Escuela Normal de Ixtapan de la sal

Dulce Esperanza Lara Romero

dulce.lara_a@normalixtapan.edu.mx

Escuela Normal de Ixtapan de la sal

María Isabel Navarro Meléndez

navarromaria_d@normalixtapan.edu.mx

Escuela Normal de Ixtapan de la sal

Línea temática 8. Formación docente para una educación integral.

Resumen

El siguiente texto se deriva del análisis de un proceso de investigación realizado durante la segunda intervención de práctica en los jardines de niños “Arnold Gesell” y “Josefa Ortiz de Domínguez”, ubicados en el municipio de Ixtapan de la Sal.

Se efectúa con el propósito de socializar la reflexión en torno a los resultados obtenidos al desarrollar el proceso indagatorio mediante la metodología de investigación-acción, al aplicar situaciones didácticas referentes al área de educación socioemocional con los alumnos de segundo y tercer año de preescolar.

Se destacan aspectos importantes, por ejemplo, el planteamiento del problema, la metodología, el contraste con el marco teórico y finalmente los resultados, discusión y conclusiones que se obtuvieron tras la aplicación de la propuesta. A partir de este proceso de indagación se considera necesario investigar herramientas, planificar con mejores elementos psicopedagógicos la enseñanza del área emocional, contar con saberes teóricos sobre la inteligencia emocional y lo que ello implica para aplicarlo a la práctica.

Palabras clave: educación socioemocional, autorregulación, familia, investigación-acción.

Planteamiento del problema

El problema se delimitó desde jornadas anteriores en los dos jardines de niños asignados y se relaciona con el área de desarrollo personal y social de Educación Socioemocional, de manera específica con la autorregulación. Durante los periodos de práctica docente se ha observado en los niños conductas como agresiones físicas y verbales entre alumnos, el llanto sin identificar las razones, la apatía al desarrollo del trabajo áulico, la individualización, falta de socialización y ausencia de términos para nombrar sus emociones.

En jornadas de práctica no se había tenido la oportunidad de observar la implementación de estrategias sobre el área socioemocional por parte de docentes titulares, se identificó que se trabaja cuando se da una situación o conflicto que amerite abordarla; para ello se consideran los acuerdos de convivencia que se mantienen pegados en el aula o en el patio escolar, retomándolos cuando se infringe alguno aspecto establecido en ellos. Como docentes en formación al no tener el conocimiento y acercamiento suficiente a esta área de desarrollo personal y social, se determinó planear y desarrollar situaciones didácticas que contribuyeran a conocer y definir la autorregulación emocional en los niños de preescolar. Así como identificar el papel que juega la familia para que el niño logre el desarrollo de estas habilidades.

La competencia profesional que se fortaleció durante el proceso fue “Detecta los procesos de aprendizaje de sus alumnos para favorecer su desarrollo cognitivo y socioemocional” (SEP, 2021, p. 8). En razón de que se detectó que una de las principales causas por las que los alumnos se encuentran indiferentes a las actividades, tiene indicios en situaciones socioemocionales que experimentan en su contexto familiar y social. El desarrollo emocional no está siendo considerado como una prioridad, ni se reconoce como área de oportunidad que está afectado otros aspectos importantes para el desarrollo integral del alumno.

Por esta razón se plantean las siguientes preguntas problematizadoras: ¿cómo influye el contexto familiar en la autorregulación de los niños de Preescolar?, ¿de qué manera es posible favorecer la autorregulación en los niños de preescolar?

Marco teórico

La educación actual demanda transformar sus contenidos para brindar y ayudar a los alumnos de educación básica a desarrollar no solo el aspecto cognitivo, sino también habilidades y aptitudes referentes a la educación socioemocional. De este modo se contribuye a la formación integral, donde escuela y familia tienen un papel fundamental para el logro de las metas educativas.

Tradicionalmente, la escuela ha puesto más atención al desarrollo de las habilidades cognitivas y motrices que al desarrollo socioemocional, porque hasta hace poco se pensaba que esta área correspondía más al ámbito educativo familiar que al escolar, o que el carácter o la personalidad de cada individuo determinan la vivencia y la expresión emocional. (SEP, 2017, p. 303).

Para Bisquerra (2003) “la educación emocional es una innovación educativa que se justifica en las necesidades sociales” (p. 8). En este sentido se reconoce que esta ha de contribuir al bienestar y al desarrollo integral del individuo, por lo que educar las emociones equivale a educar para el bienestar (Bolaños, 2020). La educación emocional debiera estar presente como parte de la formación integral del individuo desde su nacimiento y para toda la vida.

El enfoque pedagógico que se considera en preescolar es que los alumnos desarrollen habilidades socioemocionales y sociales, autonomía, y construyan su identidad (SEP, 2017). Los alumnos al ingresar a preescolar cuentan con aprendizajes influidos socialmente, tanto por las características particulares de su familia y del lugar que ocupan en ella, como del entorno social al que pertenecen.

Guzmán, Bastida y Mendoza (2018) mencionan que los padres ejercen una influencia poderosa en la vida emocional de sus hijos, la familia es el primer y principal sistema que ayuda a los niños a gestionar vínculos afectivos y sociales, mismos que servirán en futuras relaciones personales con sus pares. Cada miembro de la familia transmite algo que los alumnos toman de ellos, por tanto, lo que la familia refleje al niño tendría que estar en la sintonía con el primer y principal sistema que ayuda a los niños a gestionar vínculos afectivos y sociales.

Dentro de las habilidades socioemocionales encontramos la autorregulación que pretende que los alumnos aprendan a reconocer sus emociones, compartirlas, hablar sobre sus acciones, el impacto, aprender a usar algunas técnicas para controlarlas, hablar, razonar para comprender conflictos y aprender a ser pacientes. Soto y Tequida (2017) comparten que la regulación emocional a temprana edad es un proceso difícil para los niños, pero no deja de ser un momento fundamental para sentar las bases de la inteligencia emocional. Es común que, a esta edad, los alumnos entren en lapsos de alteración emocional derivados de la crianza, el contexto familiar y educativo.

Si este difícil proceso es adecuadamente acompañado por los padres de familia, facilitará en el alumno la capacidad de desarrollar la regulación y su inteligencia emocional. En cambio, si el niño no es guiado de forma conveniente, no podrá construir esta base sólida, afectando a futuro su bienestar emocional y de socialización, al tener dificultades para expresarse y relacionarse con otros individuos de su edad u otras edades.

Mora (2013) señala que cuando un niño vive en un ambiente estable y protector, en el cerebro infantil se construyen los pilares para una enseñanza-aprendizaje efectiva.

Por el contrario, si éste vive en un ambiente castigador y estresante, es decir, un ambiente conflictivo, impide el desarrollo del aprendizaje, se ven infligidas por el ambiente familiar. Casos de agresiones y uso de palabras inapropiadas en el aula dan cuenta de que el ambiente familiar no es adecuado para apoyar el desarrollo del niño.

Los niños que evidencian la presencia de conflictos familiares han sufrido abusos físicos y verbales, una educación rígida, ausente de cariño familiar, o han observado situaciones inapropiadas; con regularidad éstos desarrollan síndromes ansiosos o depresivos que interfieren con el proceso considerado “normal” en el aprendizaje. Como consecuencia, los pequeños no interpretan de forma adecuada las reacciones emocionales de las personas a su alrededor, muestran agresiones, miedo y desvían su atención a acciones no conducentes al aprendizaje.

La tarea del docente en el aula implica conocer el grado de desarrollo cognitivo y emocional del niño, esto con la finalidad de impulsar el aprendizaje y maduración de aspectos de convivencia y desarrollo personal. Una de las orientaciones pedagógicas del área en Educación preescolar es generar experiencias que permitan a los niños “reconocer emociones y cuáles tienen mayor intensidad en ellos”, así como “aprender a usar algunas técnicas para contener acciones impulsivas” (SEP, 2017, p. 320).

El vínculo entre la familia y la escuela debe darse sobre la base del respeto y la colaboración, en bien del desarrollo y aprendizaje de los niños. Por esta razón, las estrategias de trabajo que se propongan en el aula han de considerar la participación y apoyo de los padres de familia, a fin de que éstos conozcan cómo conducir de mejor manera la formación de los niños desde casa y se involucren en las acciones emprendidas en la escuela para seguir fortaleciendo la educación de los infantes.

La educación socioemocional es un asunto de interés para la educación, la familia y la sociedad, se le considera como una herramienta fundamental a fin de que las personas alcancen un desarrollo pleno y afectivo; pero también dependerá del ambiente familiar, un niño que gestiona su salud emocional desde casa y la fortalece en la escuela, obtendrá esas habilidades, sin duda tendremos ciudadanos, más resilientes, empáticos y que se preocupan por su bienestar y el de los demás.

Marco metodológico

La investigación se realizó en dos jardines de niños del municipio de Ixtapan de la Sal: “Arnold Gesell” en la comunidad de Ahuacatitlán y “Josefa Ortiz de Domínguez” de la colonia Progreso, se utilizó como muestra los grupos de 2° y 3° respectivamente y fue durante el mes de junio de 2023. Se trabajó con un total de 45 alumnos.

Se retomó el área de Educación Socioemocional con el eje “Autorregulación” y el aprendizaje esperado “Reconoce y nombra situaciones que le generan alegría, seguridad, tristeza, miedo o enojo, y expresa lo que siente” (SEP, 2017). Para el diseño se partió de un diagnóstico de los alumnos que se enriqueció durante las prácticas de observación, del cual surgió la necesidad de trabajar la autorregulación, a causa de las notorias situaciones cotidianas vivenciadas en el aula.

Se diseñaron las situaciones didácticas que abordaran la necesidad en el aula, y a su vez permitieran averiguar más sobre el área y el papel de la familia en el desarrollo de las habilidades emocionales de los niños. Se recuperaron elementos del curso Optativo: Prevención de la violencia en el contexto escolar, tales como información teórica, propuestas de estrategias y materiales que favorecieran la convivencia y el respeto.

Para llevar a cabo el estudio se consideró el enfoque de investigación cualitativa. De acuerdo con Creswell (1998, citado por Vasilachis de Gialdino, 2006) considera que:

La investigación cualitativa es un proceso interpretativo de indagación basado en distintas tradiciones metodológicas, la biografía, la fenomenología, la teoría fundamentada en los datos, la etnografía y el estudio de casos que examina un problema humano o social. Quien investiga construye una imagen compleja y holística, analiza palabras, presenta detalladas perspectivas de los informantes y conduce el estudio en una situación natural. (p. 24)

El método que guio el proceso fue la investigación-acción, entendida como “una forma de indagación realizada por el profesorado para mejorar sus acciones docentes o profesionales y que les posibilita revisar su práctica a la luz de evidencias obtenidas de los datos y del juicio crítico de otras personas” (Latorre, 2005, p. 5). La recopilación de los datos se llevó a cabo a través de la observación participante, los registros de observación y el diario de trabajo.

Según Latorre (2005) la investigación-acción plantea:

Una espiral de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión. Implica registrar, recopilar, analizar nuestros propios juicios, reacciones e impresiones en torno a lo que ocurre; exige llevar un diario personal en el que se registran nuestras reflexiones,

empieza con pequeños ciclos de planificación, acción, observación y reflexión, avanzando hacia problemas de mayor magnitud. (p. 25)

El proceso se llevó a cabo en los grupos y jardines antes mencionados, como parte de las prácticas de intervención en el sexto semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar del 5 al 16 de junio de 2023, dentro del curso Trabajo docente y proyectos de mejora escolar.

Durante el proceso de obtención de información se analizaron los registros de las actividades realizadas por los alumnos y el diario de trabajo, a partir de ello se identificaron las fortalezas y áreas de oportunidad en la aplicación de las situaciones didácticas, además de los hechos relevantes o comentarios de los niños durante el desarrollo de las actividades.

Los instrumentos de evaluación del aprendizaje fueron el registro anecdótico y rúbricas para la evaluación de la actividad, aspectos que apoyaron el análisis de la aplicación de la propuesta de trabajo. Mientras que las situaciones relacionadas con la identificación del papel de la familia en el desarrollo de la autorregulación en los niños, se pudo identificar mediante la observación directa de los infantes en distintos momentos y espacios de la jornada, así como de entrevistas breves con los padres y la observación de éstos en su estancia en la escuela. Las docentes titulares aportaron información importante de situaciones que ya tienen claramente identificadas.

Después de la recopilación de los datos se efectuó un análisis de información en el que se interpretó con base en las categorías establecidas a fin de dar respuesta a las preguntas y a su vez llegar a conclusiones iniciales sobre la temática abordada. En esta oportunidad se explicitan los resultados de la aplicación del primer ciclo de mejora, debido a que la organización de los tiempos de las jornadas no es suficiente para dar continuidad a la propuesta, al menos en lo que restó del semestre.

Resultados

Se aplicaron las situaciones del aprendizaje durante las mañanas de trabajo en los respectivos grupos de los jardines de niños, el resto del tiempo de las semanas de práctica se dio la oportunidad de observar situaciones que permitieron reconocer el proceso de socialización, de cómo los niños autorregulan las emociones y el papel que juega la familia en estas situaciones.

Una de las situaciones didácticas diseñadas planteó una actividad en la cual los alumnos experimentarían diversas emociones a través de los sentidos; primero, se les colocó un repertorio de música instrumental que pretendía generar tristeza, miedo y alegría. Los alumnos con los ojos vendados escuchaban atentamente y comentaban el sentir que les transmitía, se utilizaron efectos especiales como: rociar agua, rozarlos con una pluma, colocar esencias, sonidos de lluvia, ventilador y probar gomitas. Enseguida, los alumnos jugaron al bingo de las emociones, estas cartas no tenían nombres, por lo que a ellos les correspondía identificar la gesticulación y determinar la emoción que nos comunicaba.

Así mismo, se empleó la mímica como estrategia pedagógica, los niños tomaban una imagen con la expresión de tristeza, felicidad, enojo o asco. Ellos imitaban la expresión y los demás decían de qué emoción se trataba, al final, compartieron cómo se sentían en determinadas situaciones, por ejemplo, cuando les pegan sus padres y hermanos, o no les compran algún juguete, cuando extrañan a alguno de sus padres, entre otras.

Se considera que las condiciones en las que se generó la práctica complicaron el desarrollo del trabajo y el logro de resultados favorables para promover la autorregulación en los niños. El proceso de prácticas y otros aprendizajes de los demás campos y áreas permitió enriquecer cada vez más la observación y análisis del tema. Las situaciones no dejaban de hacerse presentes y no se perdía la oportunidad de intervenir en las situaciones de conflicto

para promover la autorregulación mediante la modelación de actitudes, y que es precisamente una de las orientaciones pedagógicas en el programa de educación preescolar.

Se reflexionó que el diseño de las situaciones didácticas, así como la propuesta de intervención, permitieron a gran escala identificar la necesidad de conocer la autorregulación para mejorar las condiciones socioemocionales en favor del desarrollo del aprendizaje de los alumnos. Para ello, se requiere un ambiente áulico favorable donde los alumnos tengan disposición, interés y participación al aprender. Como docente no es conveniente dejar de lado las situaciones personales de los alumnos, que son el origen de varias áreas de oportunidad que se presentan en el aula.

Después del análisis profundo sobre el desarrollo de la práctica y en relación con el problema planteado, se determinó que la educación socioemocional de los alumnos, sobrepasaba el aprendizaje; es decir, los alumnos vivencian diversas situaciones familiares, sociales y personales que impactan en la autorregulación de las emociones dentro y fuera del aula. Se conocieron casos en los que los alumnos pasaban por la ausencia paternal, impactando en cuestiones de salud como la falta de apetito, sueño y llanto. Otros compartían experiencias vinculadas con la sobreprotección que generaban diversas emociones, lo que ocasionaban actitudes de individualización, problemas de socialización o en convivencia con los demás compañeros. Se presenciaron situaciones de agresiones físicas o verbales hacia los compañeros, incluso llantos y acciones como aventarse al piso por razones que se desconocían.

Aunado al trabajo áulico, al desarrollar las situaciones didácticas en el área de Educación Socioemocional, se estudió el impacto de los padres dentro del desarrollo personal y social de los niños. Se dan casos de disputas entre padres por la guarda y custodia de los hijos, mostrándose situaciones dentro de la institución, ocasionando conflictos en toda la escuela; por ejemplo, la falta de compromiso con los reglamentos de la institución (quienes asisten a recoger

a los alumnos y el respeto al horario de salida). Se identificó la existencia de riñas entre familiares del alumno, agresiones intrafamiliares violentas que los pequeños presencian en casa.

Con base en el análisis de la información se reflexionó que las situaciones tienen impacto en su aprendizaje, los alumnos que presentaban estos problemas en el contexto familiar, tenían actitudes agresivas con sus compañeros; otros se notaban distantes a las actividades y tenían poca participación, se apartaban de los demás causando problemas de socialización, obstaculizando el desarrollo no solo del área sino de otros campos, de la propia vida familiar y escolar.

Una de las fortalezas durante este proceso fue la aplicación del plan y programa de estudios para la educación integral 2017 (educación preescolar), al demostrar los conocimientos didácticos y psicopedagógicos para el diseño de la planeación y la creación de espacios de aprendizaje. Se buscó en todo momento que los alumnos se desarrollaran; se reconoce que se deben replantear algunos de los diseños e intervenciones futuras para la mejora de la práctica, tomando en cuenta la detección de los procesos de aprendizaje en los alumnos para favorecer su aprendizaje y la manera en la que aprendan los alumnos.

Como áreas de oportunidad se coincidió en que se debe retomar el diagnóstico para conocer su contexto familiar, evitando hacer prejuicios sobre las conductas de los alumnos, que únicamente se presencian en el aula. Así mismo, se requiere reconocer que los niños tienen distintos procesos de madurez y no solo guiarse en el desarrollo regular o normal, según lo establecen los aportes teóricos.

Es relevante conocer y acercarse de manera adecuada al contexto familiar para mejorar el desarrollo de actividades en el aula, que permitan y brinden herramientas a fin de resolver conflictos, evitando usar la agresión para expresar sus emociones. Al dar el seguimiento a las

situaciones didácticas y los aprendizajes esperados y se evidencia que no es suficiente trabajar uno o dos días a la semana para decir que ya se está formando la educación socioemocional en los niños.

La experiencia da cuenta de la importancia de dimensionar que este proceso consiste en un arduo y complejo proceso a lo largo de la vida.

Se considera como área de oportunidad la evaluación del aprendizaje en esta área porque se destacó que, al evaluar, se debe hacer sin emitir juicios personales y establecer vínculo con los padres de familia para compartir la situación socioemocional de sus hijos y determinar un plan de mejora. La evaluación debe ser descriptiva; en razón de que, en la aplicación de la situación didáctica, los instrumentos de evaluación fueron las listas de cotejo y el registro anecdótico. Estos no permitieron la valoración completa del logro del aprendizaje o áreas de oportunidad que se observaron durante la intervención, los indicadores fueron generales, al evaluar solo un día, no se obtuvieron los elementos y observaciones detalladamente para cada alumno.

Discusión y conclusiones

Mediante la metodología de investigación-acción se realizó una indagación sobre la autorregulación de emociones en los niños de preescolar, se identificó que la principal área de oportunidad es el escaso desarrollo de la autorregulación; las razones son diversas, el mismo proceso de desarrollo personal y desde luego el papel de la familia y de la escuela. Al ser una de las principales habilidades socioemocionales que los alumnos deben de gestionar, se atendió mediante la implementación de situaciones didácticas, que no solo permitieran trabajar la autorregulación, sino también otros aspectos de los campos y áreas.

Los docentes en formación reconocen que los resultados de esta investigación fueron favorables en el sentido de dar respuesta a las preguntas, ello a partir de la aplicación de un primer ciclo de mejora con las situaciones didácticas que permitieron reconocer el avance de los alumnos en el aspecto de la autorregulación que se considera escaso; de igual forma fue fundamental el acercamiento con los padres de familia para saber su influencia en el aspecto analizado. Ello conduce a reflexionar que en ocasiones se tiende a generalizar e interpretar lo que se observa en el aula, sin conocer la realidad de las actitudes que los niños presentan (incluso llegan a ser situaciones fuertes). La principal ruta de mejoramiento es conocer realmente a los alumnos, mejorar la comunicación padre e hijos, padres a maestros y alumnos a maestro.

Con este trabajo se concluye que, para abordar la educación socioemocional, se requiere asumir el compromiso de los padres de familia, alumnos y maestros. Con base en Capella (2022) existen varios aspectos que impactan en la educación socioemocional como las relaciones padre-hijo, prácticas pedagógicas de relleno sin propósito, simplemente teóricas y sin ser significativa, los métodos de disciplina, la implicación de los padres en el proceso educativo, situaciones de hogar y los estilos parentales o de crianza.

De acuerdo con Mora (2013) se reconoce la influencia de la familia en el desarrollo socioemocional de los infantes porque son las personas con las que interactúan a diario y pasan mayor tiempo. Al vivir en ambientes adversos y negativos para los niños, tienden a mostrar rasgos ansiosos, agresivos, impulsivos, falta de socialización o incluso falta de atención, y, por lo tanto, es conocido como “apagón emocional” que se ve afectada en la conducta de los niños y que se expresan mayormente en la escuela, especialmente en procesos de aprendizaje y socialización. Los entornos familiares inapropiados generan niños con estrés, hiperactividad y con apatía manifestada hacia las actividades y juegos en el aula.

Respecto a las siguientes preguntas problematizadoras: ¿cómo influye el contexto familiar en la autorregulación de los niños de Preescolar?, ¿de qué manera es posible favorecer la autorregulación en los niños de preescolar? Se puede concluir que, en general, los problemas que padecen los niños, recaen en una falta de atención hacia lo que se les enseña, como efecto son el centro de preocupación de los docentes. Simplemente, la atención de los alumnos, como se ha observado y reflexionado, son de impacto en el aprendizaje, memorización y adquisición de experiencias significativas.

De igual forma, hoy en día, los docentes deben reconocer el diagnóstico y la información que brinda la familia sobre los alumnos. Un elemento clave es la observación de cómo se comportan durante las clases, actividades y juegos, el registro de ello es relevante para el apoyo socioemocional y debe tomarse como una prioridad. A partir de este proceso de indagación se considera necesario investigar herramientas, planificar con mejores elementos psicopedagógicos la enseñanza del área emocional, contar con saberes teóricos sobre la inteligencia emocional y lo que ello implica para aplicarlo a la práctica.

Referencias

- Bisquerra, R. (2003). Educación Emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21 (1), 7-43. Recuperado de: <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071/94661>
- Bolaños, E. (2020). Educación socioemocional. *Controversias y concurrencias latinoamericanas*. 11(20). 388-408. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=588663787023>
- Capella, A. (2022). *La educación emocional en contextos familiares y educativos*. Universitat Jaume. <https://core.ac.uk/download/pdf/286100764.pdf>
- Guzmán, K. Bastidas, B. y Mendoza, M. (03 de junio del 2018). Estudio del rol de padres de familia en la vida emocional de los hijos. *Apuntes universitarios*. 2(9), 61-72. <https://doi.org/10.17162/au.v9i2.360>
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó.
- Mora, F. (2013). *Neuroeducación, solo se puede aprender aquello que se ama*. Alianza Editorial.
- SEP (2017). *Plan y programa estudios Aprendizajes clave para la educación integral. Educación preescolar. Plan y programa estudio. Orientaciones didácticas y sugerencias para la evaluación*.
- SEP. (2021). *Licenciatura en Educación Preescolar. Plan de Estudios 2018. Trabajo docente y proyectos de mejora*. SEP.
- Soto, Y. y Tequida, M. (2017). Interacción familiar, factor que aporta a la regulación de emociones en niños de preescolar. *Memorias electrónicas del Congreso Nacional de investigación Educativa*. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2006.pdf>
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.

Emociones en estudiantes normalista en condiciones distintas de pandemia: comparación entre generaciones

Dra. María Guadalupe Siqueiros Quintana

“Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora

“Prof. Jesús Manuel Bustamante Mungarro”

siqueiros.marilu@enesonora.edu.mx

Dra. Yazmín Guadalupe Soto Medina

“Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora

“Prof. Jesús Manuel Bustamante Mungarro”

y.soto@creson.edu.mx

Dra. Alba Elisa Ruiz Ayala

“Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora

“Prof. Jesús Manuel Bustamante Mungarro”

aera714@gmail.com

“Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora

“Prof. Jesús Manuel Bustamante Mungarro”

Línea temática: 8. Formación docente para una educación integral

Resumen

Este estudio presenta los hallazgos encontrados en una investigación realizada a estudiantes

normalistas, mediante la participación de dos generaciones de la Licenciatura en Educación Primaria, pertenecientes al quinto semestre de formación, la primera de ellas durante el semestre 2021-1 cursando sus estudios a través de la modalidad virtual debido a la pandemia por Covid-19 y la segunda en el semestre 2022-1 en un regreso presencial paulatino en pequeños grupos. Se trata de un estudio mixto que combina elementos de ambos enfoques metodológicos: cualitativo y cuantitativo, con alcance descriptivo. Participaron 215 estudiantes: 102 de la generación 2018-2022 y 113 de la generación 2019-2023. El principal hallazgo fue que los alumnos de la primera generación, estando en la virtualidad, mencionan más sensaciones positivas que negativas y los alumnos de la segunda generación, quienes presentaban la posibilidad de regresar a lo presencial paulatinamente, mostraron un equilibrio en sus emociones y sobresale una negativa más que las positivas. Se concluye sobre la importancia de conocer las emociones que experimentan los estudiantes en ciertos momentos de su carrera y ante situaciones difíciles como la que se presentaron a causa del COVID-19.

Palabras clave: emociones, formación docente, educación virtual, análisis comparativo.

Introducción

La pandemia por COVID-19 representó un panorama de incertidumbre y temor en todo el mundo, en este contexto se presentaron varios desafíos que enfrentar y resolver de manera inmediata en todos los ámbitos de la sociedad (Enríquez y Sáenz, 2021, Nasution et al., 2021). El contexto educativo no fue la excepción y las escuelas formadoras de docentes tuvieron que hacer frente al reto de continuar con los procesos necesarios para que los estudiantes pudieran desarrollar los saberes y habilidades de acuerdo con los programas de estudio (Dussel, 2020). El regreso presencial no fue sencillo, como menciona la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2020), la educación aún se encuentra en proceso de recuperación “evaluando el daño causado y las lecciones aprendidas” (párr. 1).

Entonces, se vive una nueva realidad post pandémica marcada por los efectos de la pandemia que aún amerita procesos de evaluación y reflexión que aporten a la mejora continua de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Ante este contexto, la presente investigación indagó en las emociones que presentaron y expresaron estudiantes normalistas en dos momentos históricos distintos que representaron condiciones diferentes: uno en el que había pocas probabilidades de regresar a clases presenciales (en 2021) y otro que representaba la posibilidad de regresar a la presencialidad (en 2022). Es por esto, que este estudio representa una evaluación del proceso que se vivió y del posible efecto causado por la pandemia, y a la vez muestra una base previa para continuar evaluando a las generaciones futuras en esta cuestión tan importante como es el aspecto emocional del estudiante, que cada vez va adquiriendo mayor relevancia en el ámbito escolar y académico.

Así mismo, la importancia de esto radica también en considerar que las habilidades socioemocionales de los estudiantes en el proceso de educación a distancia se relaciona con el nivel de sus aprendizajes (Álvarez et al., 2020). El conocimiento de las emociones es de suma importancia porque permite enfrentar de mejor manera las adversidades tanto de la vida personal como profesional (Bisquerra, 2001). En este sentido, se resalta la relevancia del estudio y conocimiento de las emociones en la formación del docente (Day, 2011) y se hace hincapié en la importancia de la educación emocional en la formación de los futuros docentes (Bisquerra, 2005; Muñoz, 2020).

Como ya se ha mencionado, la pandemia fue un acontecimiento externo que tuvo un impacto en las emociones que se experimentaron en todas partes del mundo. Ante esto, hubo un auge de investigaciones que se enfocaron en este suceso tan relevante e indagaron en las consecuencias emocionales en estudiantes. Por ejemplo, Sandín et al. (2020), en estudiantes de universidad en España, encontraron niveles elevados de impacto emocional que se reflejaba en el miedo, preocupación, estrés, desesperanza, depresión, ansiedad, nerviosismo, e inquietud. En este mismo país, González-Calvo et al. (2020) encontraron la presencia de incertidumbre, melancolía, desmotivación y tristeza durante el contexto de pandemia en futuros docentes.

Por su parte, Aceves et al. (2022) identificaron cinco emociones más frecuentes en estudiantes mexicanos de psicología durante la pandemia: ira, tristeza, miedo, alegría y sorpresas. Cantú et al. (2022) identificaron siete categorías relacionadas con las emociones (ansiedad, tristeza, felicidad, miedo, frustración, soledad y estrés) en 26 estudiantes universitarios de México.

La estabilidad socioemocional de los estudiantes durante la pandemia según Velázquez-Trujillo y Leyva-Venegas (2021) “fue retada: tuvieron que superar momentos de estrés y depresión generados por el aislamiento y la educación desde lejos” (p. 29). Modificar de un momento a otro su vida personal y escolar fue muy impactante. En ninguno de estos estudios se realiza un análisis comparativo en distintos momentos de la pandemia. Por lo tanto, es ahí la relevancia y el aporte de este estudio.

Marco teórico

Las situaciones inesperadas que se pueden presentar en la vida de cualquier persona plantean reacciones o la expresión de ciertas emociones. Así lo mencionan Garcés y Giraldo (2018) al considerar las emociones como mecanismos de reacciones rápidas y automáticas ante situaciones inesperadas. En este sentido, las emociones tienen la función específica de conectar la parte biológica del ser con el mundo externo (Núñez et al., 2020).

Existe una diversidad de emociones y algunas clasificaciones de estas. Una clasificación sencilla es la que presenta, entre otros autores, Fernández (2013) al plantear que existen emociones negativas y positivas. Este mismo autor asegura que existe mayor interés en las negativas por varias razones, entre las que destaca las siguientes: mayor cantidad que las positivas (en una proporción tres o cuatro a una) porque son urgentes, intensas e importantes para la supervivencia, presentan la posibilidad de acciones más específicas y porque la misma disciplina que las estudia (la psicología, principalmente) tiende a enfocarse más en lo que causa problemas en las personas.

Por otro lado, Bisquerra y Pérez (2007) plantean cinco bloques en las que se pueden agrupar las competencias emocionales: “conciencia emocional, regulación emocional, autonomía personal, inteligencia interpersonal y habilidades de vida y bienestar” (p. 70).

En cuanto a la conciencia emocional, estos autores destacan dos aspectos importantes que dan sustento a esta investigación. Uno relacionado a la toma de conciencia de las propias emociones que contempla la capacidad de percibir, identificar y etiquetar con precisión las propias emociones y otro que tiene que ver con dar nombre a las emociones que se relaciona con lo anterior y con “el uso del

vocabulario emocional adecuado y las expresiones disponibles en un contexto cultural determinado” (p. 70).

Metodología

Se trata de un estudio basado en un enfoque mixto. La parte cualitativa se centra en “comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto” (Hernández-Sampieri et al., 2014, p. 258) a partir de un cuestionamiento abierto.

De los estudios cuantitativos se retoma la característica de estudio de tendencia longitudinal, definidos por Hernández-Sampieri et al. (2014) como aquellos que pretenden analizar cambios en el tiempo en categorías, variables o sus relaciones de alguna población en general. En los estudios de tendencia, estos mismos autores mencionan que “es importante señalar que los participantes o casos de la investigación no son los mismos, pero la población sí (p. 160).

En este sentido, es un estudio comparativo de dos generaciones en dos momentos y condiciones diferentes: una en 2021 (modalidad totalmente virtual) y otra en 2022 (modalidad híbrida). Por lo tanto, se puede decir que es longitudinal de tendencia al examinar a diferentes participantes de la misma población. La cantidad de participantes fueron 215 estudiantes inscritos en el quinto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria en el periodo de agosto a diciembre de 2021 y 2022. Durante el semestre 2021-1, participaron 102 estudiantes y en el semestre 2022-1 participaron 113 estudiantes; todos ellos en dos periodos distintos cuando estaban cursando el quinto semestre de su Licenciatura en Educación Primaria.

La técnica utilizada para la recopilación de datos fue el cuestionario en línea con preguntas abiertas. Se diseñó y elaboró un cuestionario ex profeso en el que se incluyó la pregunta ¿Cómo te sientes física y emocionalmente con el trabajo virtual? Esto, ante el inicio del semestre virtual en el semestre 2021-1 y, un año más tarde, ante la posibilidad de regreso presencial, en el semestre 2022-1. Solo en el año 2022 se ajustó la pregunta y en lugar de “el trabajo virtual” se le agregó la siguiente especificación: ...al considerar el regreso a clases presencial de forma paulatina?

El cuestionario fue compartido a los estudiantes al inicio del curso optativo impartido por una de las autoras de este trabajo de investigación, o en su defecto por medio del WhatsApp con el jefe de grupo. Para la generación 2018-2022, el periodo de respuesta al cuestionario fue del 27 de enero al 5 de febrero del 2021 y para la generación 2019-2023 lo respondió en el periodo del 24 de enero al 4 de febrero del 2022. Previo a la petición de participación, se les comentó el objetivo de este y si daban su consentimiento para su análisis para este proyecto de investigación.

Los análisis se realizaron básicamente en Atlas.ti comenzando con una codificación abierta. Una vez identificadas todas las emociones, se procedió a clasificarlas manualmente utilizando una tabla de tres columnas: una para ubicar las emociones solo de la primera generación, la columna de en medio para las emociones compartidas y la tercera columna solo para emociones de la segunda generación de este estudio. Una vez identificadas las emociones de cada columna, se recurrió nuevamente al Atlas.ti para realizar la codificación axial y realizar las redes con base en la clasificación de positivas y negativas de cada generación.

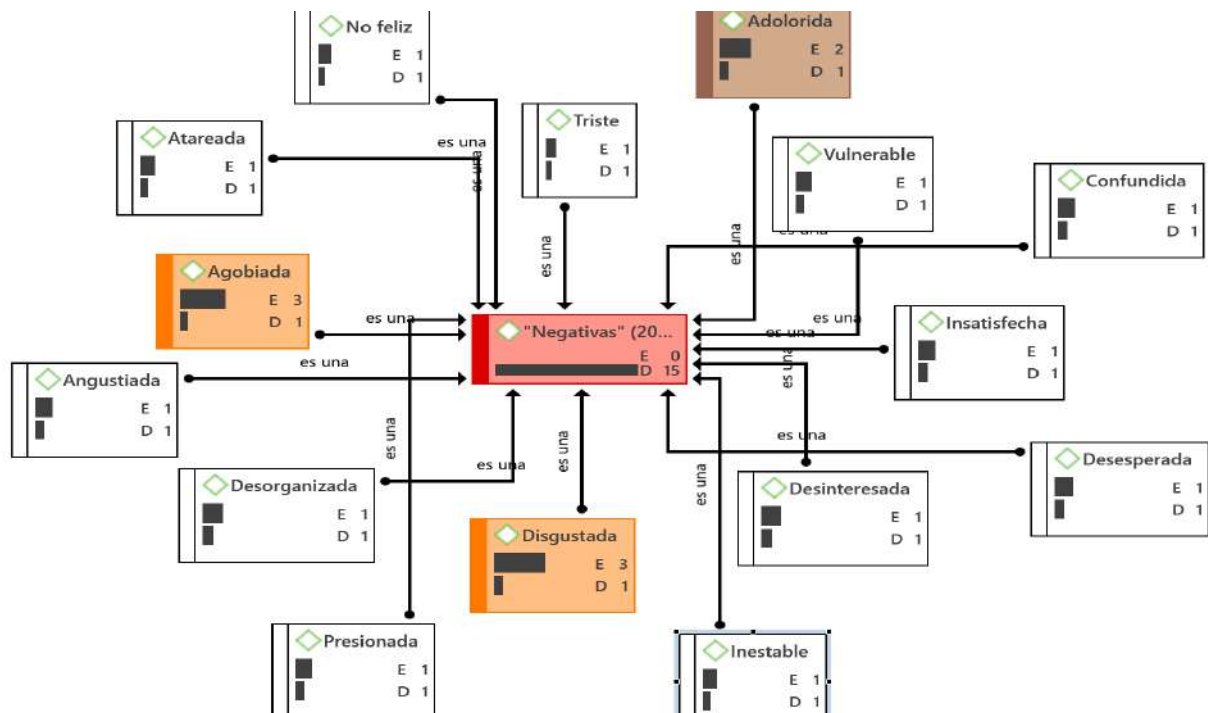
Resultados y discusión

Los resultados se clasificaron por generación o semestre en el que se respondió a la pregunta de interés para esta ponencia, clasificando el sentir expresado por los estudiantes en emociones positivas y negativas. El panorama o contexto de la generación 2018-2022, en enero de 2021 era incierto ante la incertidumbre o la imposibilidad del regreso a clases presenciales. Ante este panorama, estos estudiantes expresaron sensaciones, emociones y sentimientos que no fueron mencionados por la siguiente generación. En este sentido, se identificaron 15 negativas y diez positivas.

Las 15 sensaciones o emociones negativas salieron de 20 citas. Es decir, estas 15 emociones fueron identificadas en 20 expresiones. Como se muestra en la Figura 1, en tres citas sobresalen como más recurrentes el sentirse agobiada, pero una estudiante mencionó que tenía que aprender a organizarse mejor: “agobiada, pero es aprender a organizar los tiempos” (025-2021).

Figura 1

Sensaciones o emociones negativas de estudiantes en semestre 2021-1



Nota. Elaborada a partir del análisis en Atlas.ti

De igual forma, el disgusto se expresó en tres ocasiones y todas referidas al trabajo en equipo: “No me gustan cómo se están manejando algunos trabajos en equipo porque al final, aunque muchos no lo digamos, sólo es una persona la que verdaderamente se esfuerza” (003-2021). Si esta situación representa un reto en la presencialidad, a distancia incrementa la dificultad de lograrse favorablemente, tal y como mencionan Mejía-Flores et al. (2020) respecto al trabajo en equipo como una de las habilidades que no pueden ser aprendidas sin la interacción física.

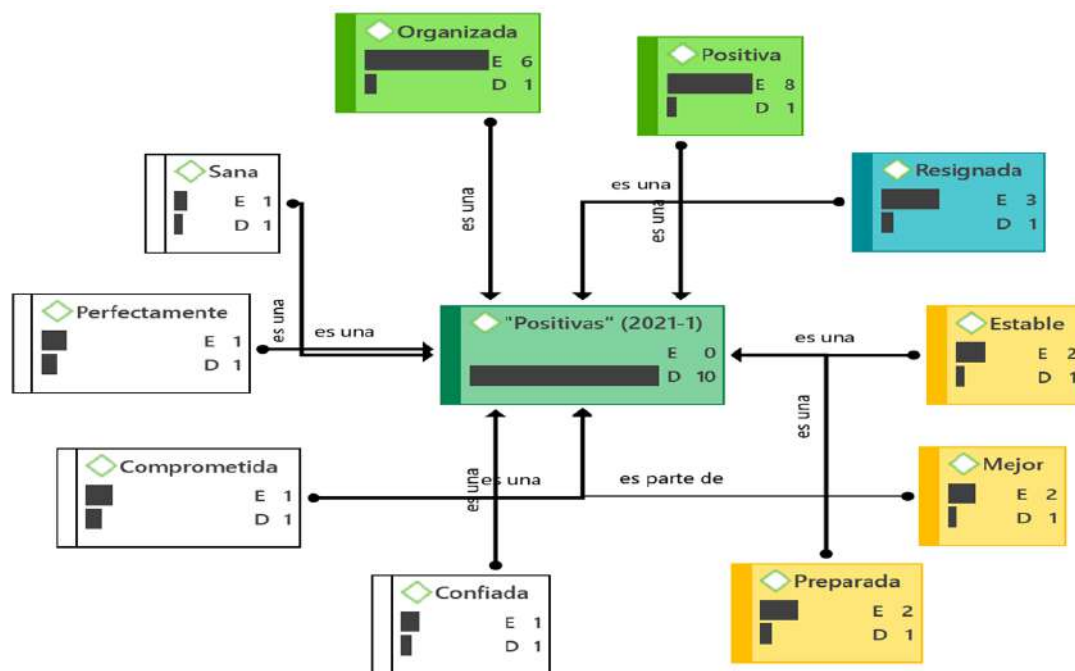
Específicamente, en esta generación, dos estudiantes hicieron referencia a sentirse con dolor físico: uno con dolor de espalda y otro con dolor de cabeza. Por otra parte, tres estudiantes mencionaron

sentirse de diferentes maneras ante la falta de tiempo: desesperada, desorganizada y triste. Dos estudiantes hicieron referencia a sentir falta de interés por el trabajo virtual o no sentirse satisfecha por el trabajo realizado. Así lo expresó un estudiante: “sin satisfacción de que estoy haciendo un buen trabajo” (071-2021). En lo emocional explícitamente, un estudiante mencionó que se siente inestable y otro estudiante expresó la siguiente frase: “No feliz, pero tampoco consternado” (090-2021). Las demás emociones o sensaciones de la Figura 1 sólo fueron mencionadas aisladamente sin decir nada más al respecto de cada una: angustiada, atareada, confundida, vulnerable.

En cuanto a las positivas que se expresaron solamente por esta generación fueron diez. Sin embargo, en esta se mencionaron con mayor frecuencia que las negativas, es decir, fueron 27 citas o expresiones relacionadas con estos diez códigos (ver Figura 2). El más mencionado por ocho estudiantes fue el sentirse positivos, relacionado con el inicio del semestre, el tratar de ver lo bueno de la situación, en centrarse en su aprendizaje, en sacar lo mejor de sí mismo y tener una mejor actitud.

Figura 2

Sensaciones positivas de estudiantes en el semestre 2021-1



Nota. Elaborada a partir del análisis en Atlas.ti

Otra expresión que se refirió en seis ocasiones por esta generación es el sentirse organizada o tratar de organizarse. Esto relacionado con la intención de evitar el estrés o la acumulación de trabajos. Así lo expresaron estos estudiantes: “Respecto al trabajo virtual trato de ser organizada para no estresarme” (010-2021) y “organizarme para no sentirme mal o estresada” (030-2021). En este sentido, Burgos et al. (2020) identificaron que la organización del tiempo es uno de los elementos “complementarios que pueden favorecer o dificultar el proceso de adaptación al confinamiento en contextos educativos” (p. 26).

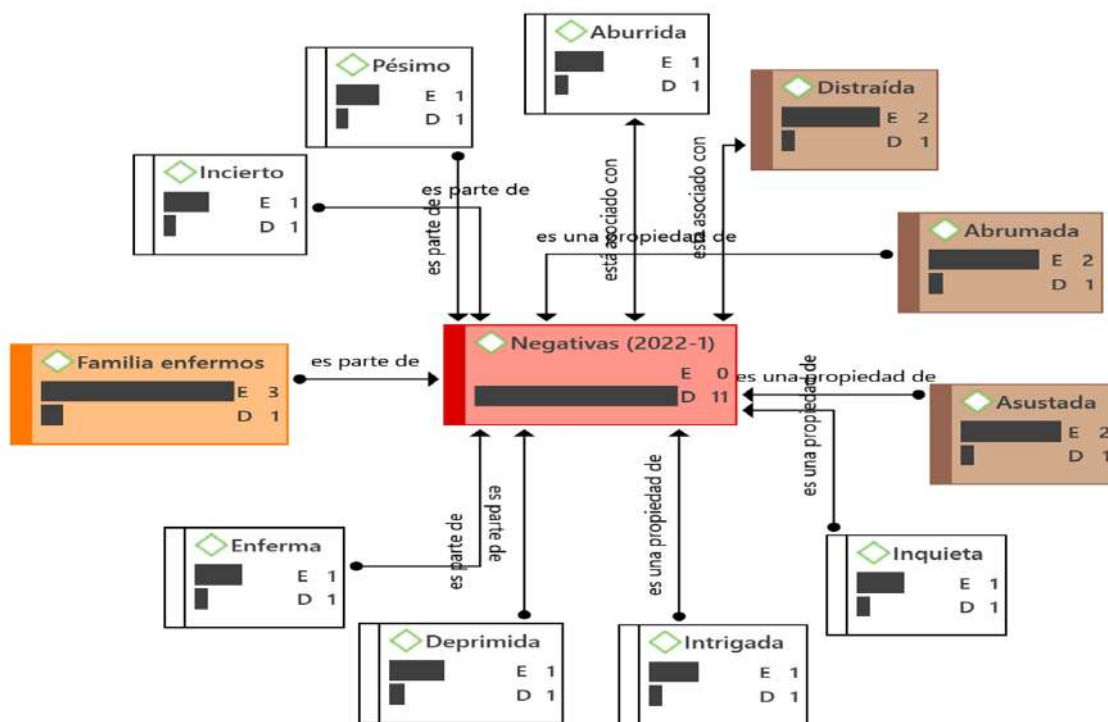
El sentir resignación ante la situación de pandemia o la modalidad virtual también fue una expresión de tres estudiantes. El sentirse mejor, estable y preparada fueron sensaciones que se expresaron en dos ocasiones cada una. En una de estas expresiones se refleja la necesidad de estar en atención psicológica, haciendo referencia que después de las terapias ya se siente mejor. Cuatro sensaciones fueron expresadas solo por una vez: sana, perfectamente, comprometida y confiada.

El contexto para la generación 2019 -2023 fue diferente a la anterior al iniciar el quinto semestre de su trayecto formativo. Un año más tarde, en enero de 2022, el panorama ante la pandemia se contemplaba la esperanza del regreso a clases presencial. Ante esta situación, se expresaron emociones o sensaciones diferentes con relación a sus compañeros que les quedaba un semestre por graduarse y titularse de la carrera.

Entre las sensaciones que solo fueron expresadas por esta generación de estudiantes se encuentran 11 negativas que se identificaron en 16 estudiantes o expresiones. Como se muestra en la Figura 3, lo que más se menciona se relaciona con familiares enfermos, así se expresa en el siguiente comentario: “Ahorita en mi casa todos acaban de dar positivo a COVID” (086-2022). Esta situación puede deberse a que para estas alturas de la pandemia el virus ya se había expandido más que el año anterior, porque esta situación no fue expuesta un año antes.

Figura 3

Sensaciones o emociones negativas de estudiantes en semestre 2022-1



Nota. Elaborada a partir del análisis en Atlas.ti

También se identifican dos sensaciones con dos menciones cada uno: distraída y abrumada. Las dos se relacionan con el trabajo virtual, tal y como lo expresaron respetivamente: “Ya quisiera regresar a presencial 100% porque en virtual me distraigo mucho” (112-2022) y “Las clases en línea llegaron para abrumarme y sacarme de la persona dedicada, inteligente y aplicada que me consideraba” (072-2022). Incluso, en este último comentario se observa que la estudiante percibe un cambio en su propio desempeño como alumna en esta modalidad de trabajo.

De igual forma, el sentirse asustada fue mencionado en dos ocasiones. Uno refiere que le asusta la modalidad diferente a la virtual: “Me asusta regresar a una modalidad diferente a la que se ha llevado

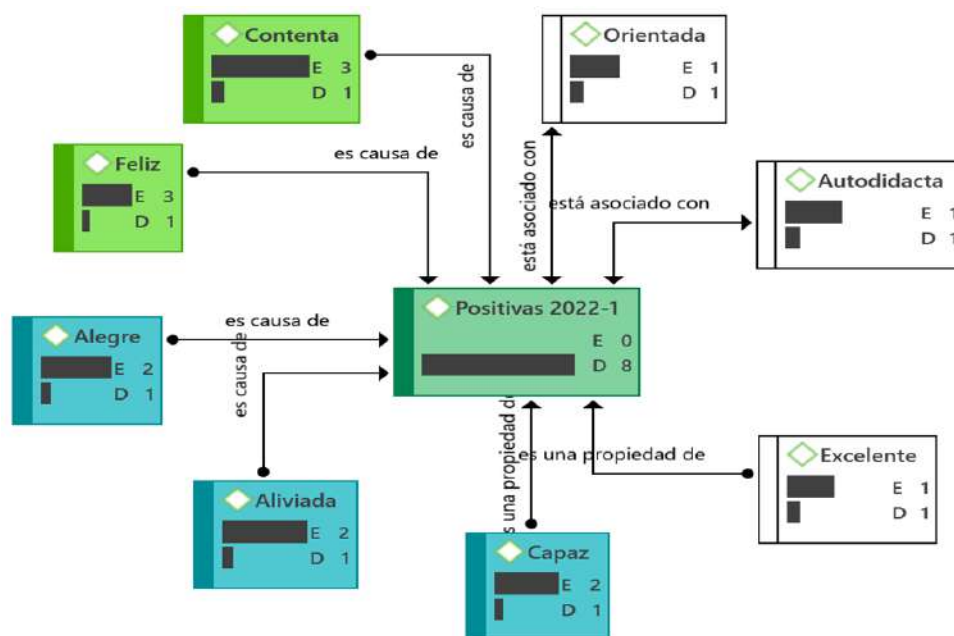
durante estos dos años” (018-2022); y a la otra participante le asustaba el regreso por la cuestión económica: “[...] primero me había asustado cuando dijeron que el regreso era en dos semanas porque no contaba con los fondos suficientes” (016-2022).

El sentir inquietud se relaciona con cuestiones académicas como las prácticas y titulaciones, al igual que sentirse intrigada por la elaboración de la tesis. Inquietud o incertidumbre fue la sensación provocada por las prácticas virtuales, esto se parece a lo encontrado por González-Calvo et al. (2020) quienes identificaron sentimientos de inseguridad, melancolía e incertidumbre por cuestiones de titulación en su formación como docentes. Del mismo modo, el sentirse deprimido por tanto tiempo de pandemia, pésimo emocionalmente, enferma de resfriado e incierto se mencionaron solo una vez cada una de esas.

En cuanto a las sensaciones o emociones positivas, se identificaron ocho que solo fueron expresadas por esta generación de estudiantes; esto en 15 expresiones (ver Figura 4), las más mencionadas fueron feliz y contenta en tres veces cada una. En dos de cada una de estas se relaciona con la posibilidad del regreso a clases presencial. Para un estudiante sentirse feliz se relacionó con la modalidad virtual: “Actualmente me siento muy feliz con el trabajo virtual” (036-2022); y otro sentirse contento: “Me siento contento el cómo he manejado mis estudios en cierta parte” (030-2022).

Figura 4

Sensaciones positivas de estudiantes en el semestre 2022-1



Nota. Elaborada a partir del análisis en Atlas.ti

Conclusiones

De acuerdo con los resultados obtenidos, se resalta como uno de los principales hallazgos el hecho de que los alumnos, en la generación 2018-2022, de manera general, considerando la cantidad de alumnos y sus expresiones, se identificaron más sensaciones o emociones positivas que negativas, destacando la coincidencia en que un número mayor (ocho estudiantes) dijeron sentirse positivos y otros con mucha organización.

Otra similitud que tuvieron otros alumnos, pero en menor cantidad fue la de estabilidad y mejoría; y solo una vez nombrada, fueron confianza, compromiso y perfectamente. Al hablar de lo negativo, para esta generación serían tristeza, vulnerabilidad, confusión, insatisfacción, desesperación, desinterés, inestabilidad, disgusto, presión, desorganización, angustia, agobio, atareado y no feliz. Así como una sensación física de estar adolorido del cuerpo que fue mencionado por dos participantes. Es importante resaltar aquí que ninguna de estas emociones fue expresadas e identificadas por la otra generación.

El hallazgo de la generación 2019-2023 fue que las sensaciones positivas que se mencionaron serían, contentos y felices, los cuales se repitieron; y aliviado, capaz y alegre también tuvieron coincidencia en menos respuestas; y con una sola mención sería orientada, autodidacta y excelente. En lo negativo, los alumnos hacían referencia de tener las sensaciones de aburrimiento, inquietud, intriga, depresión, enfermedad, incertidumbre y pesimismo.

Todo esto permite identificar las siguientes conclusiones. Por un lado, la modalidad virtual y el contexto pandémico de ese momento en 2021 ocasionó una mayor cantidad y diversidad de emociones en los estudiantes de la generación 2018-2022 aun cuando estos eran menos cantidad de estudiantes (102 frente a 113). Se puede decir que la balanza se inclinaba más al lado positivo y a la esperanza aun estando en esas condiciones. Se destaca desorganización/organización, problemas de trabajo en equipo y el malestar físico como cansancio como lo más recurrente en medio de la pandemia.

Por otro lado, se observa que, para el siguiente año, cuando el panorama se veía con la esperanza de regresar a la presencialidad, hubo un equilibrio de emociones, porque en esta ocasión, a diferencia del año anterior, parte de las emociones negativas estaban asociadas al miedo al regreso a la incertidumbre, a la inseguridad de enfermarse por la presencia de enfermos por COVID en sus contextos inmediatos y a las condiciones económicas no resueltas. En 2022, reportaron casos de enfermedad tanto de su familia como de ellos, que un año antes no se habían mencionado.

Es importante reconocer la relevancia de este tipo de estudios que reflejan parte de la experiencia y la situación, en este caso emocional, que se vivió en circunstancias distintas. Un momento histórico que nos ha marcado en el devenir de nuestras vidas, tanto personal como profesional, ha sido la

pandemia que vivimos y que aún sigue teniendo su efecto en las actitudes y emociones de los estudiantes.

Referencias

- Aceves Y., Martínez Y., Ortega N. A., Farfán M., Ochoa G. (2022). Estados emocionales experimentados por estudiantes de psicología durante la contingencia académica por COVID-19 el caso de 7 universidades CUMex. *Revista de psicología de la Universidad Autónoma del Estado de México*, 1 (25), <https://revistapsicologia.uaemex.mx/article/view/18716>
- Álvarez, H., Arias, E., Bergamaschi, A., López, Á., Noli, A., Ortiz, M., Pérez, M., Rieble-Aubourg, S., Rivera, M. C., Scannone, R., Vásquez, M., & Viteri, A. (2020). *Educación en Tiempos del Coronavirus. Los sistemas educativos de América Latina y el Caribe ante COVID-19*. Banco Interamericano de Desarrollo. <https://doi.org/10.2307/j.ctv2gz3v49.16>
- Bisquerra, R. (2001). *Educación emocional y bienestar*. Praxis.
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3), 95-114. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/35429/01420073000725.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007) Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82. <https://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/297/253>
- Burgos-Videla, C., Vázquez-Cano, E., López-Meneses, E., & Adaos-Orrego, R. (2021). PROYECTO DIFPRORET: Análisis de las dificultades, propuestas y retos educativos ante el COVID-19. *Internacional Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, (15), 17–34.
- Cantú, C. M., Vega, M. G., Jaramillo, O. A., & Fernández, M. (2022). Sentimientos y emociones de los estudiantes universitarios al inicio de la pandemia por el confinamiento al sars-cov-19. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(2), 102–116. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i2.1867

- Compañ García, J. R. (2020). Acciones de políticas educativas ante la emergencia sanitaria del Covid-19. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50(3), 95–120. <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.3.129>
- Day, C. (2011). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Narcea.
- Düssel, I. (2020). La formación docente y los desafíos de la pandemia. *Revista Científica EFI DGES*, 6 (10), 11–25. <http://dges-cba.edu.ar/wp/wp-content/uploads/2020/08/Dussel.pdf>
- Enríquez, A., & Sáenz, C. (2021). “Primeras lecciones y desafíos de la pandemia de COVID-19 para los países del SICA”, Serie Estudios y Perspectivas-Sede Subregional de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/46802/S2100201_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Fernández, E. (2013). *Emociones positivas, psicología positiva y bienestar. Emociones Positivas*. UNED <https://www.educacion.navarra.es/documents/27590/677323/Emociones+positivas%2C+psicologia+positiva+y+bienestar+Enrique+G++Fernandez-Abascal.pdf>
- Garcés, L. F., & Giraldo, C. de J. (2018). Las emociones y las pasiones en Aristóteles: Conceptualización e interpretación. *Espacios*, 39(4), 26–37. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.24121.21607>
- González-Calvo, G., Barba-Martín, R. A., Bores-García, D., y Gallego-Lema, V. (2020). Aprender a ser docente sin estar en las aulas: la COVID-19 como amenaza al desarrollo profesional del futuro profesorado. *International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences*, 9(2), 152–177. <https://doi.org/10.17583/rimcis.2020.5783>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ta.

edición). Mc Graw Hill.

Mejía-Flores, O. G., Casquete-Baidal, N. E., & Mackay-Castro, C. R. (2020). La educación y el aprendizaje ante el Covid-19. *Dominio de Las Ciencias*, 6(3), 1382–1400. <https://www.dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/1379/html%0Ahttps://www.dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/1379>

Muñoz, G. (2020). Experiencia de educación emocional en la formación de las educadoras de párvulos. *Revista de Estudios y Experiencias En Educación*, 19(39), 45–55. <https://doi.org/10.21703/rexe.20201939mu>

Nasution, LA, Pradana, AA y Casman. (2021). Las poblaciones vulnerables que enfrentan los desafíos durante la pandemia del covid-19: una revisión sistemática. *Revista electrónica trimestral de enfermería*, 601–611.

Núñez, L. F., Castro, L. K., Tapia, E. J., Bruno, F., & De León, C. A. (2020). Percepción social del Covid-19 desde el malestar emocional y las competencias socioemocionales en mexicanos. *Acta Universitaria*, 30, 1–16. <https://doi.org/10.15174/au.2020.2879>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2020). *Education: From disruption to recovery*. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/>

Sandín, B., Valiente, R. M., García-Escalera, J., & Chorot, P. (2020). Impacto psicológico de la pandemia de COVID-19: Efectos negativos y positivos en población española asociados al periodo de confinamiento nacional. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 25(1), 1–22. <https://doi.org/10.5944/RPPC.27569>

Velázquez-Trujillo, H., & Leyva-Venegas, M. del R. (2021). Retos de los estudiantes durante el distanciamiento de la educación presencial de dos escuelas normales. *Eduscientia. Divulgación de La Ciencia Educativa*, 4(7), 19–35.

<https://eduscientia.com/index.php/journal/article/download/88/64>

Propuesta de intervención educativa ante factores de riesgo psicosocial identificados en una Escuela Normal

Martínez García, Marisa Martina
martina.martinez@seppue.gob.mx

Supervisión de la Zona Escolar 005 de Escuelas Normales de la Secretaría de
Educación del Estado de Puebla

Aguilar Vergara, José Luis
luis.aguilar@seppue.gob.mx

Supervisión de la Zona Escolar 005 de Escuelas Normales de la Secretaría de
Educación del Estado de Puebla

Osorio Guzmán, María Iliana
iliana.osorio@seppue.gob.mx

Dirección de Formación Docente de la Subsecretaría de Educación Superior del Estado
de Puebla

Línea temática: 8 Formación docente para una formación integral.

Resumen

El objetivo de esta investigación fue: “diseñar una propuesta de intervención educativa para la atención de factores psicosociales presentes en los docentes y personal administrativo de una escuela normal”. El enfoque empleado fue cuantitativo de tipo exploratorio con un diseño no experimental y transeccional. Como instrumento se utilizó el propuesto por la Norma Oficial Mexicana (NOM-035) de la Secretaría del Trabajo y Previsión Social (STPS) denominado: “Cuestionario para identificar los riesgos psicosociales en los centros de trabajo”. Los resultados obtenidos refieren un riesgo alto en la categoría de “organización del tiempo de trabajo”, de manera específica en las dimensiones: “jornadas de trabajo extensas”, “influencia del trabajo

fuera del centro laboral” e “influencia de las responsabilidades familiares”. A partir de ello, se diseñó una propuesta de intervención considerando tres ejes: la capacitación integral con acciones para contrarrestar el riesgo psicosocial, participación de los trabajadores y seguimiento continuo.

Como conclusión general se destaca la importancia de que el líder cuente con capacitación para el manejo del tiempo en las labores de la institución y con ello mejorar tanto el rendimiento de cada trabajador como los resultados y metas educativas propuestas.

Palabras claves intervención educativa, riesgo psicosocial, educación normal.

Planteamiento del problema

Para encontrar las posibles causas que originan los factores de riesgo psicosocial en la Escuela Normal estudiada se plantearon tres grandes interrogantes: ¿Qué riesgos psicosociales enfrentan los trabajadores de una Institución de Educación Normal?, ¿Cómo son las condiciones de Riesgo Psicosocial en las que se encuentran los trabajadores de la educación normal para la realización de sus actividades? y ¿Qué características debe tener una propuesta que contrarreste los riesgos psicosociales de los trabajadores de una Escuela Normal?

Entre los principales problemas que se han observado en las visitas de supervisión ordinaria en la Escuela Normal estudiada, están: una matrícula elevada en comparación con el número de docentes que hay para atender actividades tanto académicas como administrativas, incumplimientos en la entrega de los requerimientos que se les solicitan, desconocimiento de las funciones entre el personal académico en las comisiones que se les asignan, cambios constantes de personas asignadas para llevar a cabo la coordinación de actividades diversas. Entre las situaciones a las que se enfrentan los académicos de esta institución están las diferentes comisiones que se les asignan además de las horas frente a grupo que se deben

cumplir de acuerdo con su nombramiento. Aunado a ello, están las incapacidades por enfermedades crónico-degenerativas que les impide cumplir con sus tareas o bien ausentarse por largos periodos de la escuela. También hay docentes diagnosticados con enfermedades que requieren atención médica constante, lo que los lleva a ausentarse de forma continua, por lo que el resto de personal debe cubrir actividades extras a las que tienen ya asignadas. Lo anterior hace muy visible la dificultad de cumplimiento del total de actividades que les son requeridas. Todas estas situaciones provocan que el personal de la institución se encuentra laborando en condiciones que, de acuerdo con la literatura revisada, pueden llevar a riesgos psicosociales en el ambiente laboral.

La viabilidad de esta investigación se dio gracias al acercamiento con el personal que labora en esta institución, desde directivos, docentes, administrativos y personal de apoyo, lo que permitió aplicar el “cuestionario para identificar los riesgos psicosociales en los centros de trabajo” de la NOM-035, teniendo como compromiso el compartir los resultados a todos los involucrados, con la intención de mejorar las condiciones de la Escuela Normal objeto de estudio.

Marco teórico

Este trabajo de investigación se sustenta en tres teorías que son: la Psicología Social y de la Salud, la de Compromiso Organizacional, y la Teoría de las Actitudes. Referente a la primera se puede mencionar que es un marco general de referencia para entender las funciones de las áreas de la psicología, en este caso de forma muy puntual la Psicología Social y de la Salud, que dan origen a las explicaciones fundamentadas de por qué interesarse en temas que vinculan las afectaciones conductuales y el rendimiento laboral en los sujetos en contextos organizacionales.

La Teoría del Compromiso Organizacional hará referencia al grado de involucramiento y corresponsabilidades que se tienen entre los trabajadores y las organizaciones en las que se labora. En cuanto a la Teoría de las Actitudes fue importante recurrir a ella dado que el instrumento empleado, está diseñado como una escala actitudinal. Los detalles de cada una de las teorías antes mencionadas se apuntan a continuación, con los elementos que se consideran aportaron a esta investigación.

Al proponer llevar a cabo una investigación que analice los factores de riesgo psicosocial en personal del ámbito educativo, indiscutiblemente se alude de forma general a la psicología y en lo particular a una de sus áreas que es la Psicología Social y a la Psicología de la Salud. La psicología, como se sabe, es la ciencia que estudia el comportamiento en diferentes contextos y es justamente en éstos donde se abre un abanico de áreas de la psicología se encuentran desde la Psicología Social, la Psicología de la Educación, la Psicología Clínica hasta la Psicología Organizacional, entre otras. Este trabajo se enmarca de forma general en la Psicología Social.

Como se sabe, la Psicología Social se encarga del estudio de los comportamientos de los sujetos en el marco de diferentes contextos como lo son el social y el cultural, es decir, todas aquellas conductas expresadas como costumbres, modas, tradiciones, leyes, etc., son motivo de estudio de la psicología social.

Esta forma de la ciencia psicológica apunta a develar el “ser social” de la persona humana, a entenderle y comprenderle, para que, por un lado, cree nuevas y mejores formas de relacionarse socialmente y, por otro, libere y expanda sus incontables posibilidades personales, en la perspectiva de un proceso continuo de desarrollo humano (Salcedo Ochoa, 2006, pp. 68-69).

Por tanto, la psicología social estudia las interacciones humanas y los procesos psicológicos que las preceden y producen. Merani (2002) define a la psicología social como:

La parte de la psicología que se encarga de explicar los temas anteriores es la psicología social, a la que se le considera como una rama de la psicología que estudia cómo el entorno social influye directa o indirectamente en la conducta y comportamiento de los individuos. Siendo la psicología social hoy por hoy una de las ramas de mayor perspectiva, que estudia los fenómenos psíquicos que surgen en el transcurso de la interacción entre los humanos en los grupos y colectividades, y en términos más amplios, en las diferentes comunidades humanas, organizadas y no organizadas (p. 136).

Ahora bien, una rama más de la psicología que estudia a las conductas en contextos de trabajo es la organizacional, la cual tiene como objeto de estudio el comportamiento de los sujetos en ámbitos laborales. Su objetivo es analizar las relaciones que se dan entre individuos en el contexto de la organización y la influencia de ésta en ellos.

En sus inicios, en la Primera Guerra Mundial, se le denominó Psicología industrial y estaba orientada al diseño de pruebas que incrementaran el rendimiento y productividad de los trabajadores, para que así se mantuviera una base laboral lo más estable posible sin tantas bajas y/o nuevas contrataciones, lo que representaba gastos de capacitaciones constantes y pérdidas para las empresas.

Años más tarde la *American Psychological Association* (APA) crea el área o división de la Psicología Industrial y de los negocios, nombre que se verá modificado unas décadas después a lo que hasta hoy se le conoce como la División de Psicología Industrial y Organizacional.

Por su parte, la Psicología Social se la entendida como:

El conjunto de contribuciones científicas, educativas y profesionales que las diferentes disciplinas psicológicas hacen a la promoción y mantenimiento de la salud, a la prevención y tratamiento de la enfermedad, a la identificación de los correlatos etiológicos y diagnósticos de la salud, la enfermedad y las disfunciones relacionadas, a la mejora del sistema sanitario y a la formación de una política sanitaria" Matarazzo (1980, como se citó en Rodríguez Marín, 2002, p. 186).

Esta área de la psicología estudia no sólo la cuestión de salud de un sujeto en lo individual, por el contrario, analiza las cuestiones sociales, institucionales y de relaciones que inciden en los procesos de salud de una persona. Por lo que, su tarea es promover y mantener en las personas su bienestar a través de la aplicación de los elementos teóricos y metodológicos, con que cuenta esta área, tomando en cuenta los contextos en que los sujetos se encuentran inmersos, como lo son; lo económico, político, social y cultural. Es decir, la promoción y mantenimiento del bienestar de las personas, es la meta por lograr de los que trabajan la Psicología de la Salud. No hay que olvidar que, aunque el experto central es el psicólogo, esta área trabaja de forma interdisciplinaria con la sociología, la antropología, la educación, nutrición, neurología y demás ramas médicas que contribuyan al logro de la meta planteada.

En cuanto a la Teoría de Compromiso Organizacional, como dicen Meyer y Allen (1991, como se cita en Loli Pineda, 2007), es "un estado psicológico que caracteriza la relación entre una persona y una organización" (p.30) y, "donde las expectativas de ambas partes son muy propias, individuales, diferentes y amplias que casi nunca es posible expresar todos los aspectos en una relación formal (incluso legal)" (Loli Pineda, 2007, p. 30).

La Teoría del Compromiso Organizacional de acuerdo con esta definición hace referencia al estado psicológico que prevalece en los sujetos a partir de la relación que se establece con la organización o cultura organizacional del espacio donde se labora. Se retomó esta teoría en

la presente investigación dado que este estudio ubicado en una organización educativa también propicia en sus trabajadores estados psicológicos que pueden ser favorables o no, de ahí el interés de identificar todo aquel factor que pone en riesgo el equilibrio psicológico de los sujetos encuestados.

Estudios como los de Robbins y Judge (2009, como se citó en Hernández Bonilla, 2018) indican que “el compromiso organizacional es un sentimiento por el cual el empleado se ve identificado con la organización, así como con sus metas, teniendo como objetivo primordial seguir perteneciendo a ella” (p. 10). Por ello, resulta relevante la realización de estudios que identifiquen los factores de riesgo psicosocial en escuelas, que estén afectando las tareas de los trabajadores y se refleje en la identificación con la escuela, las metas que se tienen y el interés de querer formar parte de ella a largo plazo para lograr estrategias de prevención o mejora de las condiciones que no favorecen un ambiente de trabajo favorable.

En cuanto a la teoría de las actitudes, en este trabajo se alude a ella debido a que esta área de la psicología ha desarrollado instrumentos que permiten la medición del constructo: “actitud” y el instrumento empleado para la medición de los factores de riesgo psicosocial pertenece a este tipo de instrumentos.

La actitud explica y predice, en cierta medida, rasgos de la conducta humana susceptibles de experimentación, observación, medición y, por supuesto, análisis.

Son muchos los estudiosos de este tema que a lo largo del tiempo han descrito qué entender por actitudes como, por ejemplo, Thurstone (1928, como se citó en Quiroz Palacios, 2011) afirmó que la actitud en las personas “es la intensidad de afecto en favor o en contra de un objeto psicológico” p. 38. Por otro lado, Allport (1935, como se citó en Quiroz Palacios, 2011) describió a la actitud como “un estado mental y neurológico de atención, organizado a través

de la experiencia y capaz de ejercer una influencia directiva o dinámica sobre la respuesta del individuo o todos los objetos y situaciones con las que está relacionado” p. 38.

Algunos otros autores como Sherif y Sherif (1965, como se citó en Quiroz Palacios, 2011) explican que las actitudes son “posiciones que la persona adopta y aprueba acerca de objetos, controversias, personas, grupos o instituciones” p. 39.

Lo importante de la identificación de determinadas actitudes mediante la aplicación de un instrumento como lo son las escalas, permiten sentar las bases para trabajar en estrategias basadas en diagnósticos confiables.

Metodología

La presente investigación está orientada bajo el enfoque cuantitativo, el cual además de secuencial “usa la recolección de datos para probar hipótesis, con base en la medición numérica y el análisis estadístico, para establecer patrones de comportamiento y probar teorías” (Hernández et al., 2014, p. 4).

En este caso el trabajo se propuso medir, con un instrumento validado, cuáles y cuántos son los factores de riesgo psicosocial que están presentes en los trabajadores de una Escuela Normal y que inciden de alguna forma en su desempeño tanto laboral como en su salud, para luego diseñar una estrategia que coadyuve a atenderlos. Para hacer el análisis de la información obtenida se recurrió a métodos estadísticos para identificar el grado en que se presenta dicho riesgo, ya que el instrumento aplicado de la NOM-035: Identificación de factores de riesgo psicosocial, arroja como resultados niveles que van desde; *Nulo, Bajo, Medio, Alto*, hasta el nivel de *Muy Alto*.

El tipo de estudio fue el Exploratorio, el cual “se emplea cuando el objetivo consiste en examinar un tema poco estudiado o novedoso” (Hernández et al., 2014, p. 91).

Una vez que se identificaron los factores psicosociales en un contexto educativo se diseñó una propuesta de intervención que contrarreste los efectos nocivos en los trabajadores. El diseño de la investigación es de tipo No Experimental y Transeccional o también llamado Transversal. Ahora bien, el trabajo se hizo de forma transeccional, ya que el trabajo sólo recolectó “datos en un solo momento, en un tiempo único. Su propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado” (Hernández et al., 2014, p. 154).

Resultados

Los resultados se presentan a continuación desde gráficos hasta las bases de datos por categorías, dominios e ítems que contiene el instrumento aplicado.

Tabla 1 Calificación de la respuesta de cada ítem

Ítems	Calificación de las opciones de respuesta				
	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Casi nunca	Nunca
18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33	0	1	2	3	4
1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16,	4	3	2	1	0

17, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46					
--	--	--	--	--	--

Las Interpretaciones pueden ser: nulo (o despreciable), bajo, medio, alto y muy alto; esto en referencia al riesgo psicosocial por motivos de trabajo. Con estos antecedentes, se presentan los siguientes resultados. Cabe recordar que los sujetos que compusieron a la muestra fueron 22 (n=22).

Tabla 2 Resultados de la muestra respecto de la calificación final

n=22											0	...
Media de calificación por sujeto	8	5	1	3	1	03	7	01	5	04		M
...	1	2	3	4	5	6	7	8	9	0		edia en la muestr
...	0	8	7	1	6	23	3	8	6	4		7
												5.91

Nota. La tabla muestra el valor de riesgo de los factores psicosociales

De la tabla 2, de acuerdo con los criterios de interpretación, el valor promedio de 75.91 se interpreta como un **riesgo alto**.

Se cita la interpretación del resultado, según el propio instrumento (SEGOB, 2018):

Se requiere realizar un análisis de cada categoría y dominio, de manera que se puedan determinar las acciones de intervención apropiadas a través de un Programa de intervención, que podrá incluir una evaluación específica y deberá incluir una campaña de sensibilización, revisar la política de prevención de riesgos psicosociales y programas para la prevención de los factores de riesgo psicosocial, la promoción de un entorno organizacional favorable y la prevención de la violencia laboral, así como reforzar su aplicación y difusión. (Sección de criterios para la toma de acciones, párrafo 2)

Tabla 3 Resultados de la muestra en las categorías del instrumento

Categoría —>n = 22	Ambiente de trabajo	Factores propios de la actividad	Organización del tiempo de trabajo	Liderazgo y relaciones en el trabajo
1	0	11	8	20
2	0	20	11	28
3	2	11	4	4
4	2	24	14	19

5	11	21	13	13
6	2	15	9	45
7	9	26	13	10
8	7	25	14	27
9	6	16	5	7
10	4	23	13	41
11	2	14	6	2
12	4	13	7	19
13	1	10	7	35
14	6	14	5	25
15	8	16	9	26
16	0	21	9	64
17	3	25	12	31
18	1	12	2	27
19	2	9	6	24

20	3	24	12	37	
21	7	29	16	21	
22	2	18	3	13	
Media	3.73	18.05	9.00	24.45	
n	Interpretación	Bajo	Bajo	Alto	Medio

Nota. Elaboración propia. Ver los anexos para revisar los intervalos y sus interpretaciones.

De la tabla 3, de acuerdo con los criterios de interpretación, se obtienen cuatro diferentes interpretaciones, de las cuales ha de considerarse las categorías acerca de la *Organización del tiempo de trabajo*, así como tener presente la dimensión *Liderazgo y relaciones en el trabajo*.

Tabla 4 Resultados de la muestra en los dominios del instrumento

Domini n = 22	Condicio nes en el ambiente de trabajo	C arga de trabajo	Falt a de control sobre trabajo	J ornada de trabajo	Interferen cia en la relación trabajo-familia	L iderazgo	Relaci ones en el trabajo	Violencia
1	0	1	8	3	5	7	6	

2	0	0	2	4	1	6	5	6	0	9
3	2	1	1		6	4	0	2	2	
4	2	4	2	3	1	8	6	3	6	0
5	11	1	2	1	1	6	7	3	3	
6	2	5	1	4	2	5	4	8	1	9
7	9	6	2		5	8	5	1	4	
8	7	5	2	8	1	8	6	0	1	6
9	6	6	1		6	2	3	1	6	
10	4	3	2	1	1	6	7	5	1	2
11	2	4	1	0	1	3	3	0	1	

12	4	3	1	0	1	4	3	1	1	8
13	1	0	1		9	4	3	7	8	0
14	6	4	1		9	2	3	6	9	0
15	8	6	1	1		4	5	3	10	3
16	0	1	2	5	1	5	4	0	2	12
17	3	5	2	5	1	7	5	3	1	6
18	1	2	1	7	1	1	1	3	1	6
19	2		9	4	1	2	4	2	1	6
20	3	4	2		7	7	5	6	15	6
21	7	9	2		9	8	8	5	6	0

	22	2	8	1	1		1	2	6	4		
Me				1	11.5		4.		7			
dia		3.73	8.05	0	73		4.27	.77		6.14	0.55	
		Bajo	edio	M	Alto	lto	A	Alto	edio	M	Bajo	edio

Nota. Elaboración propia. Ver los anexos para revisar los intervalos y sus interpretaciones.

De la tabla 4, de acuerdo con los criterios de interpretación, se obtienen ocho diferentes interpretaciones, de las cuales han de considerarse de modo prioritario los dominios acerca de la *Falta de control sobre el trabajo*, *Jornada de trabajo* e *Interferencia en la relación trabajo-familia*, así como tener presentes las categorías de *Carga de trabajo*, *Liderazgo* y *Violencia*.

Para dar fundamento a estos resultados, se analizó la confiabilidad de las respuestas por medio del Alfa de Cronbach, el cual arrojó un valor de 0.896. El coeficiente Cronbach indica que el instrumento qué tan bien los ítems de una escala están relacionados entre sí, en otras palabras, si se está midiendo el mismo constructo subyacente. El alfa de Cronbach puede variar entre 0 y 1, y aunque no existe total acuerdo en cuanto qué valor es completamente aceptable, de acuerdo con Coolican (2019), un valor dentro del intervalo 0.75 – 1.0 ya debe considerarse un valor aceptable de confiabilidad. Como el alfa de esta evaluación está dentro de este intervalo, es aceptable afirmar que el instrumento mide de manera efectiva y coherente el mismo constructo o variable latente, es decir, el riesgo psicosocial.

Conclusiones

Finalmente, dado que la categoría en general que sale con un nivel alto de riesgos psicosociales es la de Organización del Tiempo de Trabajo, se concluye la importancia de que el nivel de liderazgo se oriente o capacite para que los manejos del tiempo se vuelvan óptimo y los resultados de trabajo mejoren, así como el rendimiento de cada uno de los trabajadores de la institución.

La institución debe contribuir a la mejora de la salud mental, al bienestar y a la calidad de vida laboral del personal docente y administrativo, sin dejar de lado sus necesidades, fomentando la participación en la organización, y el diseño saludable de los lugares de trabajo.

Se sugiere que a quienes coordinen las actividades deben fomentar el aprendizaje continuo, convencer a los miembros de la organización que el aprendizaje mejora la producción y facilita el trabajo, eficientiza el tiempo y le da seguridad al trabajador. Además, se sugiere asignar actividades en los horarios que corresponden en sus jornadas laborales con la finalidad de no estropear las actividades del trabajador.

Propuesta para atender riesgos psicosociales en la institución estudiada

PROPUESTA PARA CONTRARRESTAR FACTORES DE RIESGO PSICOSOCIAL			
EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA			
Factores de riesgo psicosocial identificados	Capacitación integral y acciones para contrarrestar	Participación de los trabajadores	Seguimiento o continuo

	los factores de riesgo psicosocial		
<p>Categoría general</p> <p><i>Organización del tiempo de trabajo</i></p> <p>FACTORES DE RIESGO IDENTIFICADOS POR DOMINIO</p> <p>1. <i>Falta de control sobre el trabajo</i></p>	<p>⇒ Capacitar sobre el uso del tiempo. Esta capacitación debe considerar a todo el personal de la institución. Dados los factores de riesgo psicosocial identificados es indispensable manejar mejor los tiempos de la jornada laboral con el fin de optimizarlos y requerir lo menos posible tiempo fuera del horario de trabajo.</p> <p>⇒ Crear planes de capacitación para los trabajadores.</p>	<p>⇒ Involucrarlos más en la toma de decisiones de la institución y, en la medida de lo posible, que participen en las tareas de organización</p> <p>⇒ Dar a conocer cambios en horarios de trabajos. Debido a que uno de los factores de riesgo psicosocial más alto que se identificó fue la interferencia entre el trabajo y la familia es indispensable que se informe con anticipación las</p>	<p>⇒ Evaluar de forma continua los Riesgos Psicosociales, ya que estos pueden cambiar con el paso del tiempo y condiciones.</p> <p>⇒ Revisión de metas a corto, mediano y largo plazo de manera colegiada.</p>

<p>2. <i>Jornada de trabajo</i></p> <p>3. <i>Interferencia en la relación trabajo y familia</i></p>	<p>No solo con respecto a su trabajo sino además para generar sentido de pertenencia y promover los valores de la institución. (Esto ayuda a fomentar planes personales de los trabajadores y sentirse más identificados con las metas de la institución)</p>	<p>ocasiones que se requiera de mayor tiempo de los trabajadores, ya que de no hacerlo pueden ir surgiendo otros riesgos más además de los identificados.</p> <p>⇒ Socializar procedimientos que se seguirán para la Toma de Decisiones</p>	
	<p>⇒ Fomentar capacitaciones del personal con experiencia al personal novel para un mejor desempeño de las comisiones que se les asignen y con ello optimizar</p>	<p>⇒ Invitarlos a participar en cada una de las capacitaciones que se den en horarios de clases durante todo el ciclo escolar.</p>	<p>⇒ Verificar la asistencia de los docentes y el llenado de una encuesta de satisfacción en cada capacitación que se imparta.</p>

	los tiempos de trabajo.		
	⇒ Programas de educación y capacitación para todos los miembros de la comunidad educativa sobre las funciones que deben realizar con el fin de que su trabajo no afecte con su familia.	⇒ Impactar en la optimización del tiempo que utilizan en la realización de sus funciones.	⇒ Dar seguimiento en el buen uso del tiempo en el desarrollo de sus funciones a través de una lista de cotejo.
	⇒ Capacitar sobre los riesgos psicosociales para que se identifiquen y contrarresten.	⇒ Generar espacios de diálogo o denuncia sobre situaciones de riesgo (violencia, hostigamiento, etc.) no deseables en la institución.	⇒ Invitar a participar a expertos en los riesgos psicosociales identificados con el fin de generar constantemente estrategias para prevenir y

			contrarrestarlos
	⇒ Implementar cursos sobre Salud Mental con la finalidad de identificar la importancia de ésta en los resultados y el rendimiento laborales.	⇒ Implementar normas internas que favorezcan el trabajo en equipo y la colaboración.	⇒ Verificar que se estén dando resultados ante las estrategias implementadas.
	⇒ Fomentar la participación de los docentes en actividades saludables y actividades deportivas para mejorar la calidad de vida, aminorar el estrés y mejorar ambiente laboral.	⇒ Crear espacios para participar en diferentes actividades que ayuden a mejorar la salud del personal.	⇒ Verificar la asistencia del personal a las actividades programadas por la institución

Referencias

- Coolican, H. (20019). Métodos de investigación y estadística en psicología. Manual Moderno.
- Diario Oficial de la Federación. NORMA Oficial Mexicana NOM-035-STPS-2018, Factores de riesgo psicosocial en el trabajo-Identificación, análisis y prevención. 23 de octubre de 2018. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle_popup.php?codigo=5541828
- Gómez Vélez, M. A. (enero-junio, 2016). Sobre la psicología organizacional y del trabajo en Colombia. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 7 (1), 131-153.
- Hernández Bonilla, B. E., Ruiz Reynoso, A. M., Ramírez Cortés, V., Sandoval Trujillo, S. J., & Méndez Guevara, L. C. (2018). Motivos y factores que intervienen en el compromiso organizacional. *RIDE Revista Iberoamericana Para La Investigación Y El Desarrollo Educativo*, 8 (16), 820-846.
- <https://doi.org/10.23913/ride.v8i16.370>
- Hernández Sampieri, R. Fernández Collado, C. y Bapatista Lucio, P. (2014). Metodología de la investigación. McGraw Hill
- Loli Pineda, A. (2007). Compromiso organizacional de los trabajadores de una Universidad Pública. *Industrial Data*, 10 (2), 30-37. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=81620574005>.
- Merani, A. (2002). *Diccionario de psicología*: Grijalvo.
- Quiroz Palacios, A. (2011). Teorías y Escalas de Actitud. BUAP.

Rodríguez Marín, J. (2002). Historia de la Psicología de la Salud. *Revista de Historia de la Psicología*, 23(3-4), 185-221.
<https://journals.copmadrid.org/historia/art/d2a27e83d429f0dcae6b937cf440aeb1>

Salcedo Ochoa, E. (2006). *La psicología social: fundamentos del orden y cambio social*. *Psicogente*, 9 (16), pp. 68-74 <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=497552138006>

Secretaría de Gobernación (SEGOB). Diario oficial de la federación. (23/10/2018). *NOM-035-STPS-2018. Factores de riesgo psicosocial. Identificación, análisis y prevención*. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5541828&fecha=23/10/2018#gsc.tab=0

Secretaría del Trabajo y Previsión Social (STPS). (2018). *Guía informativa. NOM-035-STPS-2018. Factores de riesgo psicosocial. Identificación, análisis y prevención*. Autor.

La autonomía en el preescolar y su relación con los estilos parentales y de enseñanza

Carmen Cisneros Pedraza.

carmencp_2000@hotmail.com

Benemérito Instituto Normal del Estado “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla”.

Graciela Gutiérrez Aguilar.

gutierrez.aguilar.g@bine.mx

Benemérito Instituto Normal del Estado “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla”.

Línea temática 8. Formación docente para una educación integral.

Resumen

El presente estudio tuvo como objetivo “Identificar la influencia de los estilos parentales y de enseñanza en el desarrollo autónomo de cuatro casos de seguimiento de segundo grado, grupo “A” del jardín de niños “Cedro de Líbano”, desarrollándose bajo un enfoque cualitativo con un alcance descriptivo y un diseño de investigación de estudio de caso. La muestra con la que se trabajó estuvo conformada por cuatro alumnos de segundo grado, sus respectivas madres de familia y la educadora titular del grupo, misma que fue seleccionada a través de la técnica no probabilística de manera intencional. El estudio fue transversal, y para la recolección de la información se empleó como técnica la entrevista en profundidad y la observación directa, para ello se emplearon como instrumentos un cuestionario semiestructurado y un guión de observación. Una vez obtenida la información, se analizó y se procesó a través del método de comparación constante. Obteniendo como mayor hallazgo y resultado de esta investigación que los estilos parentales autoritativo y permisivo de las madres de familia inciden mayormente en el comportamiento autónomo del infante, quedando así en segundo término los estilos de enseñanza integrador y democrático de la titular del grupo.

Palabras clave preescolar, autonomía, estilos parentales y estilos de enseñanza

Planteamiento del problema

Actualmente, la autonomía infantil es un tema detonador en la educación preescolar por ser en esta etapa en donde los infantes deben empezar a ser capaces de tomar sus propias decisiones y desarrollar sus primeros hábitos de independencia personal, como lo es al vestirse solos, abrir un paquete de galletas, amarrarse las agujetas, tomar decisiones, resolver problemas, entre otros. Fomentar la autonomía en el preescolar es todo un reto, tanto para los docentes como para los padres de familia, porque implica desarrollar en el niño la capacidad de valerse por sí mismo de acuerdo a su edad y a sus necesidades, hecho que depende en muchas ocasiones de los estilos parentales presentes durante la crianza en la familia y los estilos de enseñanza en la escuela.

Por consiguiente, el desarrollo de la autonomía no depende únicamente de los docentes, sino también de los padres de familia o tutores, pues como se sabe, es el seno familiar el primer ambiente donde el infante aprende a ser autónomo, a valerse por sí mismo, situación que desafortunadamente no siempre es considerada de gran importancia y por lo mismo, no es alentada ni motivada por los cuidadores de los niños, haciéndolos dependientes a ellos.

Derivado de esta situación, se planteó la siguiente problemática de estudio: ¿Cómo influyen los estilos parentales y de enseñanza en el desarrollo autónomo de cuatro casos de seguimiento de segundo grado de educación preescolar en el jardín de niños “¿Cedro de Líbano” en Puebla, Pue?

Marco teórico

La autonomía ha sido un tema de gran interés para los investigadores, por lo que se han desarrollado diversos estudios que buscan explicar cómo es que el ser humano adquiere la capacidad de la autonomía a lo largo de su vida. Este estudio se ha realizado desde varios campos del conocimiento como lo es el filosófico, el psicológico, entre otros.

Tal es el caso de Kant (1997) filósofo alemán, quien definió la autonomía como “El sentido de la voluntad que proporciona al ser humano el poder de decidir libremente en virtud de sus capacidades” (p. 3). En ese sentido, la define como una “capacidad que posee el hombre de proveerse de reglas de manera voluntaria y no impuesta, lo que equivale a una moralidad pura que se basa en el sentido de respeto y en la conciencia del deber” (Sepúlveda, 2003 citado en Maldonado, 2017).

Por otro lado, Bornas (1994, citado en Fierro, 2018), psicólogo español definió la autonomía como “La confianza que el niño tiene en sí mismo para realizar acciones de higiene, alimentación, socialización, etc. El niño debe crear un ambiente de interacción que le permita desplegar una independencia por sí mismo sobre la base de su propia libertad para elegir” (p. 22).

El desarrollo de la autonomía en el ser humano es un proceso psicológico que se ve influenciado por otros desarrollos como el cognitivo, el afectivo y el motor, no se manifiesta de la misma forma en todos los individuos y mucho menos sucede en la misma etapa de crecimiento, ya que esto depende de agentes como la cultura y el contexto en el que se ve inmerso diariamente.

Sin embargo, existen similitudes en sus manifestaciones, por lo que el psicólogo Eric Erikson (1933) en su Teoría del Desarrollo Psicosocial, establece ocho etapas del desarrollo de la Personalidad y describe algunas de las características del desarrollo de la autonomía:

1. Etapa Oral-sensorial. Conflicto básico confianza versus desconfianza (de 0 - 1 año).
2. Etapa Muscular-anal. Conflicto básico entre autonomía versus vergüenza y duda. Dentro del primer y tercer año, los niños comienzan a afirmar su independencia, caminando lejos de su madre, escogiendo con qué juguete jugar, y haciendo elecciones sobre lo que quieren usar para vestir, lo que desean comer, etc. Es en esta segunda etapa en donde se observa más este desarrollo y se explica que gracias a la voluntad propia, el infante empieza a ser cada vez más autónomo.

Erikson establece que esta etapa

Se caracteriza por el cambio del control externo al autocontrol, por lo que el infante empieza a realizar acciones y actividades por su propia voluntad, como lo es el control de esfínteres y el empleo del lenguaje para expresar sus necesidades y deseos (Papalia, Feldman y Martorell, 2012, p. 196).

3. Etapa locomotora. Conflicto básico entre iniciativa versus culpabilidad. En esta tercera etapa, los niños empiezan a manifestar iniciativa propia y adquieren mayor seguridad en la toma de cada una de sus decisiones, sin embargo y al igual que en la etapa anterior, si se le obstaculiza el desarrollo de esta habilidad con acciones negativas como la crítica no constructiva o el exceso de control, se obtendrá como resultado que el infante desarrolle un sentido de culpabilidad y se seguirá limitando a la guía establecida por sus cuidadores, por lo que éste presentará falta de iniciativa propia.

Las siguientes etapas son la de Latencia: Conflicto básico actividad versus inferioridad; Adolescencia: Conflicto básico adolescencia, y Adulthood temprana: Conflicto básico intimidad versus aislamiento, en donde la atención se centra en otros aspectos relacionados con la identidad.

Sin embargo, partiendo de la idea de que el desarrollo autónomo no sucede de la misma forma en todos los individuos debido a la influencia del contexto sociocultural, se puede afirmar que el proceso de crianza en ninguna familia es igual, esto debido a la composición y estructura de la misma. Por lo que cada familia está caracterizada por varios estilos parentales o de crianza que al igual que la composición familiar, es un aspecto determinante en la educación que reciben los infantes en el seno familiar.

Al respecto, los psicólogos Darling & Steinberg (1993, citados en Capano y Ubach, 2013) definen a los estilos parentales o de crianza como “El conjunto de actitudes transmitidas a los hijos encargadas de crear un clima emocional en el que se ven reflejados las conductas de los padres” (p. 87). Siendo Maccoby y Martín (1983, citados en Merino y Arndt, 2004), quienes los clasificaron de la manera siguiente:

1. *Padres autoritativos.* Es un estilo racionalmente exigente con las normas, escuchan a los hijos, son afectuosos y monitorean altamente su conducta.
2. *Padres autoritarios.* En este estilo los padres imponen normas rígidas, afirman su poder sin cuestionamiento, usan la fuerza física como cohesión y no ofrecen el cariño típico de los padres autoritativos.
3. *Padres permisivos.* Este estilo permite que los hijos regulen sus propias actividades con poca interferencia. Generalmente no imponen reglas, por lo que los hijos toman sus propias decisiones sin consultarlos. Los padres son típicamente cariñosos y bondadosos, realizan explicaciones usando la razón y la persuasión más que la afirmación del poder.

4. *Padres negligentes*. Este estilo muestra poco cariño o ningún compromiso con su rol de padres, no ponen límites a sus hijos porque no hay un verdadero interés por hacerlo. Carecen de respuestas afectivas o de control conductual en situaciones diarias.

Investigadores como Schaefer (1997) consideró que dicha clasificación estaba incompleta, por lo que propuso el estilo parental sobreprotector, el cual según Bello (2011, citado en Domínguez y Beatriz s.f), se refiere a:

Los padres sobreprotectores buscan darle todo al hijo y se preocupan por resolverles los problemas que se les presentan, deciden por sus hijos y no soportan que se sientan enfadados, tristes, agobiados e insatisfechos; estos padres siempre ven a sus hijos como niños que necesitan de su ayuda y los atemorizan hablándoles de los riesgos que existen fuera de casa. (p. 8)

Otro factor que influye en el desarrollo de la autonomía del infante es la escuela, institución educativa que fue creada para favorecer el desarrollo y aprendizaje del niño en un ambiente formal, cumple la función de ayudar a las familias en el proceso educativo de sus hijos, “Es por ello que debe existir una coherencia entre lo que la familia y el sistema educativo quiere lograr en el alumno” (Sosa, 2019, p. 254).

Existen diferentes estilos de enseñanza en los docentes lo que ha dado lugar a que se propongan diversos modelos considerando como marcos de referencia su propio comportamiento. De acuerdo con Salmerón (2011), el estilo se define como un “conjunto de orientaciones y actitudes que describe las preferencias de una persona cuando interactúa con el medio” (p. 1). Weber (1976), señala que los estilos de enseñanza constituyen el “rasgo esencial, común y característico referido a la manifestación peculiar del comportamiento y la

actuación pedagógica de un educador o de un grupo de educadores que pertenece a la misma filosofía". (p. 1).

Las creencias que los docentes van elaborando en torno a la educación, así como algunas características de su personalidad, desarrollan un rol específico el cual es motor de sus comportamientos. De esa manera, que se van conformando diferentes estilos de enseñanza ejercidos dentro del aula, los cuales se pueden clasificar de la siguiente manera (Weber 1976, como se cita en Salmerón, 2011).

1. *Estilo autocrático.* Este estilo es ejercido por profesores que deciden por sí solos todas las actividades o tareas a realizar, es decir, ellos son quienes toman todas las decisiones, organizando y distribuyendo las actividades, permaneciendo distantes al grupo en su realización y evaluando de forma individualizada.

2. *Estilo democrático.* Los profesores que planifican de acuerdo con los miembros del grupo, animando al grupo de alumnos a discutir, decidir, programar y distribuir las actividades, sugieren diversos procedimientos, participan como un miembro más y evalúan los resultados en función del grupo.

3. *Estilo laissez-faire.* Estos profesores se caracterizan por la falta de participación general, manteniéndose al margen de las actividades lo más posible, dejando la iniciativa a los alumnos, y sólo cuando se requiere su opinión, intervienen para dar su consejo.

Por otro lado, Anderson (s.f), (citado en Salmerón, 2011) propuso dos estilos más:

1. *El Dominador.* Es fundamentalmente una persona autoritaria que recurre normalmente a mandatos y disposiciones exigentes, imponiendo las órdenes a la fuerza y que no acepta ni considera las decisiones autónomas de los alumnos.

2. *El Integrador.* El docente es capaz de crear un clima social amistoso donde predomina el reconocimiento y el elogio, y no la violencia; un ambiente donde la crítica es constructiva y objetiva, y se toman en cuenta las iniciativas personales de los alumnos.

Metodología

Considerando la naturaleza del presente estudio, éste se realizó bajo un enfoque cualitativo, el cual permitió reconstruir la realidad tal y como la observan los participantes del sistema social definido previamente (Tinoco, Cajas y Santos, 2018 citado en Escudero y Cortes, 2018), posibilitando así la indagación sobre cómo se manifiesta la autonomía y la relación que guarda con los estilos parentales y de enseñanza en un grupo de preescolar. por lo que el alcance de este estudio se desarrolló a nivel descriptivo (Hernández, Fernández y Batista, 1997).

Así mismo, el diseño de investigación fue un estudio de casos (Stake, 1998), por lo que la técnica empleada para seleccionar la muestra fue de muestreo no probabilístico de manera intencional, la cual estuvo integrada por cuatro casos: CASO 1: GBB con 5 años 4 meses, CASO 2: AZPQ con 4 años 9 meses, CASO 3: AVBM con 4 años 5 meses y CASO 4: HGG con 4 años 8 meses. De igual forma, se consideró como parte de la muestra a la titular del grupo y a las madres de familia de cada caso.

Al ser una investigación con enfoque cualitativo la que se llevó a cabo para estudiar la autonomía en preescolares de segundo grado, se utilizó como técnica la observación directa como una “Forma más sistematizada y lógica para el registro visual y verificable de lo que se pretende conocer” (Campos y Lule, 2012 p. 49), con la finalidad de captar de manera objetiva lo que ocurrió en el aula para poder describirlo y analizarlo desde una perspectiva científica.

También se aplicó la técnica de entrevista en profundidad, la cual consistió en “Adentrarse en la vida del otro, penetrar y detallar en lo trascendente, descifrar y comprender los gustos, los

miedos, las satisfacciones, las angustias, zozobras y alegrías, significativas y relevantes del entrevistado” (Robles, 2011, p. 40), con la intención de construir de manera minuciosa la experiencia de los participantes en la temática de investigación.

La aplicación de ambas técnicas se realizó en un mismo periodo de tiempo por lo que el estudio fue transversal.

Para poder implementar la técnica de observación directa, fue necesario diseñar un instrumento que respondiera a las características del sujeto y objeto de estudio, por lo que se elaboró un guion de observación. Por otra parte, para la aplicación de la técnica entrevista en profundidad, se empleó como instrumento un cuestionario semiestructurado.

El análisis cualitativo de la información obtenida durante la observación directa a los casos de seguimiento, se realizó valorando el comportamiento observado de cada caso con base a una escala Likert lo que permitió determinar el nivel de desarrollo autónomo alcanzado en ese momento por parte de cada uno de los infantes.

La información obtenida durante las entrevistas en profundidad a la titular del grupo y a las madres de familia, se analizó empleando el Método de comparación constante (Glaser y Strauss, 1967), transcribiendo y revisando las narraciones orales para identificar las unidades de análisis, comparando contantemente sus similitudes y diferencias hasta agruparlas en categorías, las cuales se fueron relacionando con los referentes teóricos para obtener información relevante sobre los estilos parentales detectados en las madres de familia y de enseñanza en la titular del grupo.

Una vez identificado el nivel de desarrollo autónomo de cada uno de los casos de seguimiento e identificados los estilos parentales de cada madre de familia, se analizó la

relación que guarda dicha información para determinar la relación existente entre ambas variables.

De igual forma, se analizó la información obtenida en los casos de seguimiento con las categorías identificadas en el discurso de la titular de grupo para determinar la relación entre existente entre una y otra variable.

Resultado.

Al analizar los resultados registrados en cada caso, se pudo apreciar que el CASO 3 AVBM se encuentra en un nivel incipiente de autonomía por observarse en ella una frecuencia baja en tres de los indicadores del comportamiento autónomo, fue común observar en este caso que para poder realizar las actividades encomendadas siempre buscó la aprobación y guía de la docente, por lo que fue notorio la falta de confianza para resolver por sí sola las situaciones que se le presentaban.

El CASO 1 GBB, a pesar de que cumplió con tres de los indicadores del desarrollo autónomo, éste se encuentra aún en proceso, puesto que cuando se le presentaron diversas situaciones, decidía libremente entre varias opciones para realizar sus actividades, tuvo la iniciativa para llevarlas a cabo, pero solicitaba constantemente la ayuda de la docente para que le diera su aprobación, dudaba si su idea era la correcta o no.

Los CASOS 2 AZPQ y 4 HGG fueron los que mostraron un mayor desarrollo autónomo en cada uno de los indicadores, por lo que se ubicaron en un nivel de dominio en esta capacidad, dicha capacidad se pudo observar durante las clases, ya que con frecuencia al proponerles diversas actividades las realizaban por sí solos, así mismo, ante alguna problemática no solicitaban ayuda, observaban a sus compañeros para darse una idea de cómo

solucionarlas, de modo que al ofrecerles ayuda se negaban a recibirla, decían que ellos podían hacerlo, terminaban las actividades con rapidez, y buscaban apoyar a sus compañeros.

Este comportamiento observado en los CASOS 2 AZPQ y 4 HGG corresponde a lo citado por Eric Erikson (1993) en la segunda etapa de su teoría “Desarrollo psicosocial”, en donde plantea que el desarrollo autónomo se ve reflejado al afirmar su independencia, tomar decisiones por sí mismo al elegir lo que quiere jugar y lo que quiere usar, así como expresar una voluntad propia siendo cada vez más autónomo.

Con respecto a la información obtenida por parte de las madres de familia de los casos de seguimiento, sobre su percepción del desarrollo autónomo y la forma de cómo lo promueven en casa, para identificar los estilos parentales que las caracterizan, se sistematizaron sus respuestas por medio del Método de comparación constante (Glaser y Strauss, 1967), obteniendo los siguientes resultados:

- Las categorías derivadas del discurso de la madre de familia del CASO 1 GBB forman parte de las características de los estilos parentales: Autoritativo, Autoritario y Permisivo, predominando sobre todo el Autoritativo (Maccoby y Martín, 1983, citados en Merino y Arndt, 2004). Esto debido a que se identificaron como categorías sobresalientes: “Escuchar a los hijos, ser cariñosa, racionalmente exigente y monitorear altamente su conducta”.

Este estilo parental de la madre de familia del CASO 1 GBB genera dependencia en su hijo, el cual constantemente preguntaba si estaba bien la actividad que estaba realizando o no, siempre buscaba que le hicieran elogios como “Está bonito, vas muy bien, muy bien, tú puedes”, también solicitaba frecuentemente la ayuda de la titular del grupo, solo así era como el infante decidía empezar a realizar sus actividades por sí solo.

- En la madre de familia del CASO 2 AZPQ se identificaron las categorías relacionadas con las características de los estilos parentales: Autoritativo y Permisivo prevaleciendo el Autoritativo. Identificando como categorías representativas de este estilo: “Escuchar a los hijos, ser cariñosa, racionalmente exigente y monitorear altamente su conducta”.

Este estilo parental de la madre de familia del CASO 2 AZPQ tiene gran relación con el nivel de autonomía que presentan el infante, puesto que, al desarrollar las diversas actividades propuestas, él las realizaba por sí solo, constantemente decidía libremente lo que iba a realizar, prevaleciendo en él una actitud de interés por llevarlas a cabo de principio a fin, por lo que al ser uno de los alumnos que terminaba sus actividades rápido y con eficiencia, después buscaba apoyar a sus compañeros.

- Por otra parte, en la madre de familia del CASO 3 AVBM se identificaron dos categorías correspondientes al estilo parental Autoritario las cuales fueron: “Afirmación de poder e imposición de normas”.

Este estilo parental se vio reflejado en el comportamiento autónomo de la infante durante el periodo de observación, en donde sólo en algunas ocasiones decidía libremente lo que iba a realizar, esto debido a la afirmación de poder constate que ejerce la madre sobre ella, aunque de manera afectuosa, lo que le ocasiona confusión, generando así un desinterés por llevar a cabo las actividades de principio a fin, ya que constantemente ante algún reto, desafío o problemática, ella decidía no seguir adelante con la actividad hasta que se le alentaba con una serie de elogios.

- Por último, en la madre de familia del CASO 4 HGG se identificó un estilo parental Permisivo, la cual cumplió con todas sus características, mismas que son enunciadas por los autores Maccoby y Martín (1983, citados en Merino y Arndt, 2004).

Siendo estas las categorías identificadas: “Regulación de actividades con poca interferencia, toma de decisiones y explicaciones usando la razón”.

Este estilo de parental de la madre se vio reflejado en el comportamiento autónomo del infante. Durante el periodo de observación se pudo apreciar que el niño con frecuencia decidía y realizaba sus actividades por sí solo, así mismo, en reiteradas ocasiones proponía o imponía cómo llevarlas a cabo, explicando alguna posible razón del por qué tomaba esa decisión, lo cual lo llevaba a mantenerse interesado hasta terminar la tarea.

Una vez presentados los resultados obtenidos de los casos de seguimiento y analizados bajo la influencia de los estilos parentales identificados en las madres de familia, corresponde ahora revisar lo obtenido por parte de la titular del grupo quien ejerce tanto un estilo de enseñanza Democrático (Weber 1976, como se cita en Salmerón, 2011) el cual se pueden apreciar en la primera categoría “Planificación de acuerdo al grupo”

Este estilo de enseñanza Democrático que caracteriza a la docente, como animar al grupo a discutir, decidir, programar y distribuir las actividades como un miembro más y evalúa los resultados obtenidos en función de su grupo, influyó de manera positiva en los CASOS 2 AZPQ Y 4 HGG, al brindarles la independencia necesaria para que realizaran las actividades propuestas, sin embargo, con los CASOS 1GGB y 3 AVBM, tenía que ofrecer un acompañamiento más cercano.

Por otra parte, en cuanto al estilo de enseñanza integrador (Anderson s.f, como se cita en Salmerón, 2011) en este se encontró como categorías: “Generación de un clima social amistoso y el reconocimiento y elogio”. De esta forma la docente reconocía el esfuerzo y desempeño de sus alumnos mediante palabras motivadoras como “Lo lograste”, “Tú puedes”, “Muy bien”, e incluso ofrecía abrazos a sus estudiantes después de un logro, iniciativa o aprendizaje adquirido. Esta actitud de reconocimiento influyó de manera significativa en todos

los casos de estudio, especialmente en los CASOS 1 GBB y 3 AVBM, a los cuales tenía que incentivar contantemente.

Discusión y conclusiones.

Por consiguiente, después de presentar el análisis de los resultados con respecto al desarrollo autónomo en los cuatro casos de seguimiento de segundo grado de preescolar y su relación con los estilos parentales de las madres de familia y estilos de enseñanza de la titular del grupo, se llegaron a las siguientes conclusiones.

El desarrollo autónomo observado en los cuatro casos de seguimiento se manifestó en diferentes niveles: el CASO 3 AVBM se encontró en un estado incipiente, el CASO 1 GBB en proceso y en los CASOS 2 AZPQ y 4 HGG, un mayor dominio autónomo.

Los estilos parentales identificados en las madres de familia de los cuatro casos de seguimiento, fueron el Autoritativo en los CASOS 1 GBB y 2 AZPQ, el Autoritario en el CASO 3 AVBM, y el Permisivo en el CASO 4 HGG.

El estilo parental Autoritario de la madre de familia y el nivel incipiente de desarrollo autónomo del CASO 3 AVBM, presentan una relación directa, es decir, este estilo parental influye en el desarrollo autónomo del caso. La madre de familia ejerce su poder de autoridad en su hija, ésta se muestra con dificultades para decidir libremente, generando desinterés por llevar a cabo las actividades, lo cual la hace dependiente a las decisiones de su madre.

El estilo parental Autoritativo de la madre de familia influye en el nivel medio del desarrollo autónomo del CASO 1 GBB, al presentar una relación medianamente directa, es decir, este estilo parental influye en parte en el desarrollo autónomo del caso, debido a la presencia constante del diálogo de la madre con su hijo, logrando que éste muestre un poco más de

interés por realizar las actividades por sí solo, puesto que siempre busca entablar una conversación para dar inicio, resolver y culminar sus actividades.

El estilo parental Autoritativo de la madre de familia y el nivel de dominio de desarrollo autónomo del CASO 2 AZPQ, presentan una relación directa, puesto que este estilo parental influye en el desarrollo autónomo del caso, debido a la actitud racionalmente exigente de la madre hacia su hijo, éste responde con mayor iniciativa en las diversas actividades escolares.

El estilo Permisivo de la madre de familia y el nivel de desarrollo autónomo del CASO 4 HGG, presentan de igual forma una relación directa, aunque bajo circunstancias diferentes. La madre ejerce poca interferencia en las actividades del infante, lo cual da como resultado que éste realice elecciones de manera libre para atender diversas situaciones.

La titular del grupo ejerce un estilo de enseñanza Democrático e Integrador, los cuales contribuyen de manera positiva en la consolidación del comportamiento autónomo, aunque influye de manera diferente en cada uno de los casos de seguimiento.

El estilo de enseñanza Democrático de la docente no influye de manera directa en el nivel de desarrollo autónomo de los CASOS 2 AZPQ Y 4 HGG, puesto que los infantes poseen una actitud de exigencia racional por parte de sus madres y por lo mismo, no tienen problemas por llevar a cabo las actividades.

Por otro parte, el estilo de enseñanza Democrático de la docente no genera ningún impacto en el CASO 1 GBB, quien solo atiende las peticiones de su madre, y al no estar en el aula, poco se afana por realizarlas, y el CASO 3 AVBM quien, al tener muy presente la actitud de afirmación de poder de su madre, siempre está buscando una atención personalizada.

Así mismo, el estilo de enseñanza Integrador de la docente influyó de manera directa en los CASO 1GBB Y 3 AVBM, al reconocer y elogiar constante su logro e iniciativa.

El desarrollo autónomo de cada caso experimenta de manera diferente el impacto de los estilos parentales ejercidos por sus madres, así como el estilo de enseñanza de la docente.

Finalmente, es importante considerar para futuras rutas de investigación sobre la autonomía en el preescolar, analizar la relación entre la edad y la preparación académica de las madres de familia con el desarrollo autónomo, por ser ellas quienes en la mayoría de los casos se encargan de la crianza y educación de sus hijos, así como la actitud de la titular del grupo para fomentar este importante desarrollo.

Referencias.

- Campos, G. y Lule, N. E. (2012). La observación, un método para el estudio de la realidad. *Revista Xihmai* VII (13), 45-60. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3979972>
- Capano, A. y Ubach, A. (2013) Estilos parentales, parentalidad positiva y formación de padres. *Ciencias psicológicas*, VII(1), 83-95. <https://www.redalyc.org/pdf/4595/459545414007.pdf>
- Domínguez, A. R. y Beatriz, N. (S/F) La sobreprotección de los padres en el desarrollo de habilidades adaptativas en personas con discapacidad. *Revista de psicología. Procesos psicológicos y sociales*, 1- 31. <https://www.uv.mx/psicologia/files/2016/10/Nilvia.pdf>
- Escudero, C.L. (Ed.). (2018). *Técnicas y Métodos cualitativos para la investigación científica*. UTMACH. <http://repositorio.utmachala.edu.ec/bitstream/48000/12501/1/Tecnicas-y-MetodoscualitativosParaInvestigacionCientifica.pdf>
- Fierro, G, L. (2018). *Desarrollo de la autonomía en niños de 3 años de dos Programas No Escolarizados de Educación Inicial, San Juan de Lurigancho, 2018* [Tesis de maestría, Escuela de posgrado. Universidad César Vallejo]. Archivo digital. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/22410/Fierro_GL.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). "El método de comparación constante de análisis cualitativo", *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine Publishing Company (pp. 1-11)
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (1997). *Metodología de la investigación*. McGRAW-HILL. https://www.uv.mx/personal/cbustamante/files/2011/06/Metodologia-de-la-Investigaci%C3%83%C2%B3n_Sampieri.pdf

- Maldonado, C. (2017). *El rol del docente como favorecedor del desarrollo de la autonomía en los niños de tres años de una I. E. de Miraflores* [Tesis de licenciatura. Pontificia Universidad Católica del Perú] Archivo digital. https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/8914/Maldonado_Palacios_Rol_docente_favorecedor_1.pdf?sequence=1
- Merino, C. Y Arndt, S. (2004). Análisis factorial confirmatorio de la Escala de Estilos de Crianza de Steinberg: validez preliminar de constructo. *Revista de Psicología de la PUCP*, XXII (2), 189-214. <file:///C:/Users/Hewlett/Downloads/Dialnet-AnalisisFactorialConfirmatorioDeLaEscalaDeEstilosD-1112226.pdf>
- Papalia, E. D., Feldman, D. R. y Martorell, G. (2012) *Desarrollo humano*. McGRAW-HILL/INTERAMERICANA EDITORES. S.A. DE C.V. <file:///D:/1.TEOR%C3%8DAS%20DEL%20DESARROLLO%20Y%20APRENDIZAJE%20EN%20LA%20PRIMERA%20INFANCIA/UNIDAD%20II%20BIBLIOGRAF%C3%8DA/>
- Robles, B. (2011). La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropológico. *Cuicuilco*, 18(52), 39-49. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35124304004>
- Salmerón, M. I. (2011). Estilos de enseñanza y funciones del profesorado. *Revista digital*, (156), <https://www.efdeportes.com/efd156/estilos-de-ensenanza-y-funciones-del-profesorado.htm>
- Sosa, J. A. (2009). *Evolución de la relación Familia-escuela*. *Tendencias pedagógicas*, (14), 251-265. <file:///C:/Users/Hewlett/Downloads/Dialnet-EvolucionDeLaRelacionFamiliaescuela-3003258.pdf>
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata, S. L. https://archive.org/details/STAKE_201812/page/n11/mode/2up?view=theater

Falta de empatía elemento negativo en la integración del colectivo docente

Luis Gaspar Ávila Soliz

Miguel de la Cruz Hernández

miguel.delacruz@gmail.com

Alfonso Serra Domínguez

Escuela Normal "Rosario María Gutiérrez Eskildsen"

Línea temática 8. Formación docente para una educación integral.

Resumen

Investigación realizada en el análisis de poca estimulación de la empatía por parte de los colectivos docentes para la integración de una sana convivencia, de modo que la integración mencionada se dificulta ocasionando situaciones poco favorables. Esto es investigado debido a la detección de las tensiones en los colectivos docentes, y situaciones referencia es la disminución o nulidad de la empatía hacia otro docente, por lo que la colaboración para el crecimiento laboral como institución o en su caso aspectos académicos, es desplazado para dar pauta a la generación de conflictos que entorpezcan dicho crecimiento académico-institucional.

La metodología de investigación es de corte cualitativa, buscando obtener y comparar las interpretaciones de las perspectivas de los sujetos de estudio, teniendo así elementos para reflexionar sobre los posibles factores que interfieren en la disposición de aumentar la estimulación empática con otro colega docente o bien las causas de mantener dicha práctica con menor interés a realizarlo.

Palabras clave: empatía, sana convivencia, crecimiento académico, estimulación.

Planteamiento del problema

La siguiente investigación está enfocada en el análisis de la empatía en el personal docente de educación básica, siendo un tema que desde la perspectiva docente se lleva a cabo hacia los alumnos fomentándolo en las características establecidas en los programas estudios vigentes así como en las campañas que buscan fortalecer este tipo de área.

Se tiene un dominio pleno de la conceptualización dirigida hacia los alumnos de la empatía por lo tanto las sugerencias de mejora o intervención docente para fortalecer algún tipo de actitud o acción que estén emprendiendo los alumnos hacia sus pares pueda ser mejorada de modo que la resolución de conflictos se ponga en práctica.

Desde la perspectiva profesional se distingue que al tener el conocimiento de la empatía siendo específicos de carácter pedagógico para poder ser transmitido a los alumnos manejando una conceptualización conforme a la etapa de desarrollo y cronología de edad no indica que esta sea puesta en práctica o entendida en algunos casos estando con colegas de igual o superior jerarquía, puesto que intervienen otros factores sociales que impide esta sea brindada a como se enseña a los educandos o bien a practicar en el nivel correspondiente como profesionistas.

Centrándonos en un centro de trabajo de escuela primaria, de estructura de organización completa en donde convergen 16 integrantes entre sus distintas funciones, se observa que la empatía y su práctica es deficiente o no se lleva a cabo de la manera esperada siendo un elemento negativo para que la integración del colectivo docente sea armónica, el aumento constante de actitudes negativas observables en el comportamiento del personal mencionado lleva a cuestionar que a pesar de tener niveles de preparación educativa superiores así como experiencia docente con años de antigüedad relevantes y otros factores que podrían hoy dar cabida a qué se cuenta con todo lo necesario para poder fomentar la empatía y establecer un

ambiente armónico así como una integración del colectivo docente para la cooperación de las actividades académicas profesionales e institucionales resulta un desafío para coincidir en metas en común cómo centro de trabajo.

Observándose y centrándose específicamente en la poca disposición para practicar la empatía siendo ésta el factor determinante para que no se pueda brindar una integración del colectivo docente de manera sana a lo que también se puede hacer referencia establecido en las normatividades como sana convivencia, dando como resultado que de acuerdo a las jerarquías sociales profesionales en el centro de trabajo existen ciertas discriminaciones o elementos no gratos que perjudican tanto la dignidad individual y al no ser apreciados se limiten a la participación dejando que las imposiciones sean las más comunes a realizar.

El espacio de investigación no radica en la autoridad inmediata superior o su liderazgo sino en el comportamiento del colectivo en lo general que se detecta es influyente en la toma de decisiones, así como en la poca disposición para establecer relaciones profesionales bajo la práctica de la empatía que permitan un mejor rendimiento como colectivo docente.

Marco teórico

Empatía conceptualización

El rol del docente implica cada día esforzarse para generar resultados académicos y conexiones emocionales a través de las experiencias que comparte con sus estudiantes, esta capacidad o habilidad le permite mejor comprensión del comportamiento y actitudes. (Saltos, 2020). Conforme a esto son algunas de las características generales que como profesionistas se adquieren en la preparación docente ya sea en cualquiera de las etapas de educación superior licenciatura, maestría, doctorado etc, donde la regla general ha sido conocer y practicar esas

conexiones emocionales para mejorar los resultados de rendimiento académico de los estudiantes.

Por lo tanto el personal docente tiene dominio conceptual de estas características, logrando que los alumnos según sus condiciones y elementos así como factores que influyen en su entorno familiar y escolar tengan las herramientas necesarias para poder resolver la situación es que se enfrenten de una manera empática y colectiva ya que se fomenta que no todas las actividades individuales pueden ser resueltas en solitario sino que se requiere el apoyo en colectivo para poder lograr las metas y objetivos que se tengan planteados.

La empatía es una habilidad social imprescindible en el mundo actual, así lo plantea la teoría de las inteligencias múltiples. Es más importante relacionarse asertivamente con los demás para lograr el éxito que competir con ellos. (Saltos, 2020) es por ello que la perspectiva individualista que se ha fomentado en los distintos programas de estudios ahora es considerado más colectivo, enfocando nuevamente que el docente titular frente a grupo o al personal que se encuentra en un centro de trabajo indistintamente de su función ha tenido conocimiento de esta perspectiva mediante algunos talleres o capacitaciones por las autoridades superiores se ha brindado.

Siendo una de las características principales del trabajo colaborativo o bien en colectivo para poder lograr de manera asertiva el éxito entendiendo que la transición de un enfoque por competencias individualistas hoy en la formación del mismo personal durante sus etapas estudiantiles como universitarios ha ido modificándose por lo que ahora se requiere que esas competencias sean utilizadas para la resolución de problemas siendo considerados a un colectivo general, radicando aquí la problemática, el docente titular lo puede fomentar con los alumnos es una perspectiva plenamente pedagógica o en su caso didáctica pero en la práctica como profesionistas entre pares o bien en su propio colectivo de trabajo hoy se dificulta llevarla

a la práctica derivado a que existen tendencias egocéntricas y carentes de empatía que no da la pauta hay que ser de un trabajo sólido.

Debemos destacar que la empatía tiene múltiples implicaciones en el fomento de valores universales básicos, conductas de ayuda pro-sociales y convivencia escolar en general (Saltos, 2020), existe una vinculación completa con los demás valores éticos-morales, que de acuerdo al contexto determinando en el que se encuentra cada individuo, se destaca específicamente que la empatía, podrá fomentar un número relevante de valores universales.

Es por ello, que su influencia directa con las relaciones entre pares toma un impacto inmediato y/o constante, que dará como efecto situaciones de crecimiento personal, profesional académico favorables tanto en el espacio individual como en el colectivo, y en contraste al tener características desfavorables el crecimiento personal, profesional, académico y de relaciones laborales se verá afectado o en su caso interrumpido, dando pauta a una rutina no grata de colaboración.

La empatía se concibe como una emoción que se suscita ante la presencia de estímulos situacionales concretos e implica competencias específicas. (Auné, 2015), ante esto las situaciones que se presentan del diario la labor docente de acuerdo a las actividades administrativas o pedagógicas entre pares influyen de manera relativa en este hecho, por lo que según la situación puede ser favorable o desfavorable vincular la empatía individual hacia otros, pero a su vez al presentarse estos eventos se requiere la conjugación de otras competencias como bien se mencionaba, estableciendo una parte muy relevante en el manejo hoy de otros aspectos que socialmente forman al individuo.

Funciona como un mecanismo regulador, favoreciendo la conducta prosocial e inhibiendo la agresividad. (Auné, 2015), ante la constante estimulación y práctica de la misma se ha identificado que el porcentaje de ser un elemento positivo desde las características pro

social permite que se disminuya en un porcentaje o en su totalidad ciertos comportamientos considerados como agresivos e incluso en la forma de comunicación, en el diálogo y/o en la manera de poder interactuar al expresar puntos de vista, opiniones y comúnmente en las discusiones profesionales que se presentan continuamente, sin que existan afectaciones de carácter conductual o emocional

Por lo contrario, “las correlaciones son negativas con el razonamiento hedonista, centrado en el beneficio personal que se puede derivar de la acción y con el razonamiento orientado a buscar la aprobación de los demás propio de una menor madurez prosocial”. (Auné, 2015) esta característica negativa es la que influye con mayor impacto en la dinámica social y laboral del colectivo docente perspectiva puesto cuando un miembro del mismo no cuenta con la madurez pro social adecuada y pone su beneficio personal ante cualquier punto de colaboración o bien de contribución.

Empieza a establecer polémicas que afectan no sólo el trato laboral sino además ciertos elementos emocionales y personales que limitan la participación evitando se presente algún tipo de situación no grata en la expresión del sujeto que denota toda esta causa.

El fomento de la empatía actúa como inhibidor de la violencia, no solo por una cuestión social, sino también biológica. Es menos probable que un cerebro más empático actúe de forma violenta, al menos de manera habitual. (ALBIOL, 2011)

En varias investigaciones se ha observado que al estar bajo el estímulo y constante práctica de la empatía contribuye a una integración social de manera más adecuada y sólida, en lo contrario cuando se tiene menos estímulo empático generará mayor violencia.

Se logra firmar que en el personal docente cuya dinámica familiar haya sido desfavorable en su formación como ciudadano, individuo y profesional, apropió varias de las conductas o

comportamientos que en su momento repite ante un estímulo que lo denote, es ahí donde en la manifestación de las conductas se puede observar e identificar acciones no gratas tales como ignorar al compañero, imponerse por el hecho de tener mayor rango de antigüedad, no permitir que los docentes considerados como novatos contribuyan en su formación o bien en el caso de que exista ya una dinámica laboral en el que su dominio se ha visto afectada por la integración de un personal más joven o con mayor preparación y está en riesgo esta dinámica actuarán de manera negativa con el tal de que la esfera de confort permanezca afectando emocionalmente y laboralmente.

Los actuales modelos neurocientíficos de empatía postulan que un estado motor, perceptivo o emocional determinado de un individuo activa las correspondientes representaciones y procesos neuronales en otro individuo que observa ese estado. (Rivera, 2020).

Por lo que este efecto de la empatía es muy frecuente en los individuos que se manifieste, hoy se señala, qué tanto de manera positiva o negativa cuando existe el estímulo correspondiente de un individuo a otro activando procesos neuronales la respuesta brindada es precisamente la manifestación conductual de lo observado o apropiado, por lo tanto si se estimula de manera favorable una conducta eventualmente esta será replicada brindando un beneficio social e individual pero en su caso a pesar de tener la disposición el individuo es posible que al estar en contacto negativo su comportamiento se ha modificado con la finalidad de evitar conflictos, disminuyendo así aquellos elementos positivos que pudieran contribuir a un mejor estado de convivencia social.

Utilizamos el término empatía, especialmente cuando hablamos de problemas familiares, etc., pero pocas veces, se nos ha ocurrido aplicarla en el ámbito laboral. El trabajo es, quizás, el lugar más apropiado, necesario, para ser empáticos. (Carrillo., 2021).

Delimitándonos al ámbito, se afirma por medio de las investigaciones realizadas por el autor Carrillo, hace mención de que existe una relación estrecha de que la práctica y desarrollo de la empatía debe ser considerada con mayor relevancia en este espacio a diferencia de las otras esferas sociales en las que podamos participar debido a que existe un tiempo más prolongado de relación social con los compañeros(as) que se encuentran laborando con nosotros.

Indistintamente de la jerarquía o las funciones que se desempeñe en este espacio, es necesario poder hacer práctica de muchos valores en el que permitan una convivencia adecuada con fines de aumento de desempeño laboral, así mismo sí experimentan distintas dificultades que ocasionan inconformidades las cuales deben ser manejadas poniendo en práctica la inteligencia emocional y que cuando uno de los miembros del equipo de trabajo se ve ausente o no tiene las competencias necesarias se busca poder manejar este nivel de frustración que puede interrumpir o afectar directamente nuestra rutina laboral es por ello que se establece que la empatía iniciar uno de los elementos más practicados en el espacio laboral.

Las personas con empatía son aquellas capaces de escuchar a los demás y entender sus conflictos y motivaciones, lo que permite una mejor interacción al poder identificar y aprovechar las oportunidades comunicativas que les ofrecen otras personas. (Ahuad, 2010).

Este señalamiento general sobre la empatía nos da clara indicación sobre lo que se espera qué buena persona con un desarrollo empático y que a su vez lo fomente tenga las habilidades de escuchar y entender los conflictos de modo que pueda hacer uso de otras habilidades para poder resolver las posibles situaciones que impidan concretar una labor académica o profesional.

A su vez como todo elemento positivo también existe una tendencia negativa qué se puede considerar en dos momentos complejo según sea la situación comunicativa en la que

nos encontremos a su vez de las características de las personas que nos rodean o participan en los distintos momentos de interacción social según sea su propósito.

Su antítesis es alexitimia, siendo los alexitímicos aquellas personas incapaces de expresar los propios sentimientos y de percibir adecuadamente los de terceros; (Ahuad, 2010).

Como primero momento complejo en las situaciones comunicativas encontramos precisamente que los alexitímicos contrarios a la empatía es una situación biológicamente comprobada y que está totalmente relacionado a la estructura neuronal de cada individuo por lo que esto genera ciertos trastornos cognitivos que requieren de atención médica especializada y son considerados casos extremos.

En la comunicación, lo opuesto de la empatía es la invalidación, que se da cuando al expresarse un sentimiento, el receptor contradice o rechaza el mismo. (Ahuad, 2010).

El segundo es lo que comúnmente nos encontramos en cada situación comunicativa precisamente la invalidación cuando nos encontramos rodeados en un grupo social con una funcionalidad o un objetivo específico para su desarrollo podemos encontrar muchas personas que cuya empatía es limitada por distintos factores y que por lo regular invalida o rechazan la carga subjetiva que el diálogo pueda tener esto no afirma que sea correcto o incorrecto por parte del individuo que lo practique pero perjudica radicalmente en el ambiente social que incluso puede llegar a represalias por parte de quienes deciden invalidar alguna situación afectando la dignidad de las personas cuando no se coincide o se tiene una total aceptación de la dinámica personal.

La empatía es una forma de control intencional de la subjetividad interpersonal, consiste en detectar y prevenir la inducción de estados emocionales por otra persona, voluntaria, como en la manipulación, o involuntaria, como la histeria de masas. (Rivera J. L., 2005).

En el campo de psicología el autor Rivera, hace mención de la empatía, como aquella intención de no interpretar o participar en estados emocionales individuales como colectivas por decisiones propias o en su caso por una respuesta natural del individuo. Hace mención de que todo individuo tiene ciertos rasgos de este concepto lo que permite tomar decisiones sobre si participas o no en una actividad en el que exista un estado emocional con aumento exponencial dando cabida a la prudencia.

A su vez también aclara de que existen situaciones voluntarias por decisión e involuntarias en el que la persona no participa o bien como se mencionaba no valida este tipo de acciones empáticas, por lo que al estar reiteradamente en constante negativa llegando a ciertos extremos puede convertir a la persona en un punto de aislante emocional sino un tipo de reacción pero también aclara que aquellas personas que lo realizan voluntariamente e intencional buscan provocar diferencias o caos en el entorno social en el que se encuentre por lo que al observar una situación con carga emocional exponencial buscar lo contrario a modo de que pueda estar en un espacio rutinario tenía tranquilidad afectando a las personas alrededor.

Los conflictos entre grupos de profesores permiten dar sentido, consistencia, identidad, seguridad y sentido de pertenencia al propio colectivo rechazando al otro. Se sigue un proceso de culpabilizar al grupo minoritario, de los males y errores de toda la organización. (Fort, 2015).

Al mantener un nivel de empatía poco regular o disminuido considerablemente, la formulación de grupos afines como en todo espacio social, genera fricciones, dando origen al rechazo y en ocasiones discriminación, culpando a otro grupo y/o individuo de los resultados negativos en los proyectos en común, además de que se presenta constante juzgarían a las acciones, actividades y patrones de comportamiento de otros compañeros docentes.

Tener empatía no significa necesariamente que queremos ayudar a alguien que lo necesite, aunque a menudo es un primer paso vital hacia la acción compasiva. (Díaz, 2023).

Como mencionamos con anteriormente, este punto manejado con regularidad puede ser normalizado como situaciones cotidianas, que entran en la prudencia del actuar, sin perder de vista los valores esenciales que como profesionistas hemos desarrollado en la formación académica-humana.

Sin embargo, esta acción compasiva, es olvidada cuando las intenciones o posturas que forman los grupos creados en un centro de trabajo, dando a la rivalidad y poca disposición a dialogar de manera adecuada, dando origen a otras situaciones que evitan contundentemente la empatía pueda ser fomentada.

En empatía cognitiva en la escala Comprensión Emocional (CE) los resultados muestran también unas puntuaciones deficitarias ya que sólo el 30% de los españoles y el 30% de los chilenos están en los niveles recomendados. (Muñoz, 2016).

A pesar de que la empatía es un elemento subjetivo medido por criterios cualitativos, se tiene referencias de investigaciones con carácter cuantitativo como el que nos menciona Muñoz, en el que hace la comparación entre dos universidades en distintos países, en este caso España y Chile, específicamente en la carrera en donde se forman profesionistas en la educación.

Su objetivo principal es aplicar la escala de comprensión emocional buscando sobre los niveles de empatía que los futuros profesionistas tienen de acuerdo al perfil de egreso, así como en el espacio concreto en el que se van a desempeñar sus labores reales.

Los resultados no son alentadores se habla que el 30% tanto de los ciudadanos españoles y el 30% de los ciudadanos chilenos en estudios profesionistas relacionados a la educación, son los que cuentan con las habilidades mínimas requeridas en la escala de comprensión emocional en el criterio empatía, por lo que el restante 70% se encuentra en el espacio de no cumplir con los estándares marcados en esta escala.

Resulta preocupante que al ser profesionistas todavía en formación carecen de este tipo de habilidades por lo que se puede estimar que al integrarse en un colectivo docente puedan ser promotores de situaciones desfavorables y el incremento porcentual de conflictos internos entre docentes sea cotidiano.

El porcentaje que sale con los requisitos necesarios se van a enfrentar a procesos comprar habilidades discriminatorias dónde empezar de cumplir con estos elementos los colectivos docentes puedan ser factores determinantes para que sus habilidades empáticas sean destinadas exclusivamente a los alumnos que tengan la carga.

Metodología

Metodología de carácter cualitativo, empleando la técnica de la etnografía dentro del campo de investigación; recogiendo una visión global del ámbito social estudiado desde diferentes perspectivas; donde se destacaron puntos de vista de carácter interno de los miembros del grupo de estudio y una configuración externa de la interpretación y análisis del propio investigador, destacando acciones con-textuales en la apropiación e interpretación de las marcas en la vida como herramienta en la construcción de identidad de los sujetos implicados en el objeto de estudio.

Delimitación a la aplicación de dos centros escolares, cada uno con plantilla iguales de 12 docentes titulares frente a grupo y 1 director efectivo, se consideró las diferencias

contextuales ubicadas en dos zonas geográficas distintas de la entidad federativa, siendo así en municipios distintos, con organización laboral completamente diferente, en el municipio de Centro y en el de Teapa, tiempo destinado para la aplicación de la investigación Enero del 2023 a Julio del 2023.

Instrumentos de corte cualitativo

- -Observación
- -Entrevista semiestructurada
- Las etapas correspondientes de investigación
- -Aplicación de entrevista previa
- -Observación en tiempos establecidos enfocados en la organización y toma de acuerdos profesionales, seguimiento a los conflictos y anotaciones de patrones de comportamiento
- -Aplicación de entrevista de cierre

Resultados

Encontramos que la habilidad de empatía en los colectivos docentes, de dos centros de trabajo, coinciden en ciertos aspectos, en los que se tienen grupos de afinidad y propósito que ocasiona rivalidades, además de que se presenta ciertos elementos de discriminación ante los nuevos elementos docentes o bien si la dinámica laboral se ve en riesgo conforme a la comodidad previamente establecida.

Los docentes de mayores años de servicio muestran un mayor peso en las decisiones positiva o negativamente, siendo una norma de convivencia normalizada, a diferencia de los que tienen menos años de servicio. Se identifica además de que la empatía a mayor

estimulación es correspondiente a una mejor convivencia y toma de acuerdos, en diferencia a menor estimulación se incrementa los desacuerdos y conflictos entre docentes.

Además, existe un número menor, de personal docente en donde presentan características de empatía, aunque los factores por los que se manifiesta este tipo de conductas es por la dinámica familiar en la que se encuentran. Y donde se tiene evidencias de agresiones verbales, imposiciones de pensamiento y/o demanda e incluso de organización solida de situaciones que dejan en una posición poco favorable a otros docentes.

Discusión

De acuerdo a la investigación de Fort, donde menciona que un porcentaje de docentes afirma que las interacciones entre ellos y el equipo directivo no son satisfactorias. (Fort, 2015).

Se puede confirmar dicho argumento investigado, ya que las interacciones observadas estas apreciaciones no satisfactorias, es por la poca disposición y/o estimulación de la empatía, además de otros factores que intervienen en la conducta de los docentes en un centro de trabajo.

Por lo tanto, esto es apreciado con ciertos rasgos de normalidad, considerando que no sobre pase ciertas normas de convivencia establecidas en el colectivo docente de perspectiva social.

Deben ser asunto de todo el claustro, ya que, de una manera u otra, afectan a todos sus miembros. Por esto, no se deberían aceptar como una normalidad y una cuestión individual. (Fort, 2015).

La empatía como se describía aquella habilidad, competencia y/o valor del individuo para ponerse en los zapatos del otro y poder comprender sus sentimientos o la situación que está transitando de modo que la cooperación y el apoyo hacia la persona en cuestiones laborales puede darse si existe voluntad.

Sin embargo, conforme a los resultados obtenidos, podemos nuevamente confirmar que los miembros de ambos colectivos normalizaron el trato poco empático, donde la discriminación, el poco crecimiento laboral y otras situaciones no gratas perjudican la sana convivencia.

Señalando que las situaciones presentadas son ocasiones por ciertos individuos participantes dentro del colectivo, por lo tanto, es la investigación coincide con la falta de empatía es un elemento negativo en la integración del colectivo docente.

Conclusiones

La empatía es un valor que puede ser practicado al diario con las personas de nuestros círculos sociales, e incluso en la labor docente como principal elemento hacia los alumnos(as) y padres de familia.

La carencia de esta, la poca disposición, contrastes de generación de edad y/o estudio, entre otras, ocasiona en el personal docente situaciones deficientes, que no permiten la integración adecuada y/o correcta al colectivo docente. Esta práctica continua ha sido normalizada entre el personal docente siendo el trato poco agradable. En lo general, es necesario fortalecer la inteligencia emocional del cuerpo docente.

Referencias

- Ahuad, E. J. (2010). EL PRINCIPIO DE EMPATIA Y EL DERECHO LABORAL. Derecho y cambio social.
- ALBIOL, L. M. (2011). La violencia: la otra cara de la empatía. Mente y cerebro.
- Auné, S. E. (2015). Antagonismos entre concepciones de empatía y su relación con la conducta prosocial. Buenos aires: Revista de Psicología.
- Carrillo., M. A. (2021). La psicología organizacional como perspectiva para la mejora del desempeño de los trabajadores. El uso de la empatía en las actividades diarias de las empresas. Estado de México: Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores.
- Díaz, M. J. (2023). La empatía del docente y sus implicaciones para las prácticas de aula. Sistematización de una experiencia. Chile: Universidad de La Salle.
- Fort, J. T. (2015). Malestar en la escuela. Conflictos entre profesores. España: Educar.
- Muñoz, L. S. (2016). Empatía y educación: implicaciones del rendimiento en empatía de profesores en formación. Análisis comparativo Universidad de Castilla la Mancha y Universidad Autónoma Chile. Chile: Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado.
- Rivera, E. R. (2020). Empatía y rendimiento académico en estudiantes universitarios. Venezuela: Revista educare.
- Rivera, J. L. (2005). EMPATIA Y ECPATÍA. Revista Internacional On-line.
- Saltos, E. R. (2020). Importancia de la empatía docente-estudiante como estrategia para el desarrollo académico. Ecuador: Dominio de las Ciencias.

Habilidades socioemocionales y su relación con el rendimiento académico en estudiantes normalistas

Mireya Josefina Zavala León

cren.mzavala@creson.edu.mx

Centro Regional de Educación Normal “Rafael Ramírez Castañeda”

Claudia Daniela Valenzuela Peraza

cdanielavzla@gmail.com

Centro Regional de Educación Normal “Rafael Ramírez Castañeda”

Dulce Yuridia Rábago Morales

Cren.d.rabago@creson.edu.mx

Centro Regional de Educación Normal “Rafael Ramírez Castañeda”

Línea temática 8. Formación docente para una educación integral

Resumen

El objetivo es conocer la influencia de las habilidades socioemocionales en el rendimiento académico de alumnos normalistas del Centro Regional de Educación Normal de Sonora. A 100 estudiantes de las Licenciaturas de Educación Primaria y Preescolar se les aplicó la “Escala de Habilidades Socioemocionales en Estudiantes Normalistas”. El enfoque es cuantitativo, diseño no experimental, alcance correlacional, cohorte transversal. Los resultados se procesaron mediante el coeficiente de Pearson, se obtuvo correlación positiva muy débil de 0.07 entre variables. En los cuatro factores analizados se obtiene la media de habilidades de autoestima 2.54, sociales 2.42, habilidades para la resolución de conflictos 2.45 y para el manejo de emociones 2.37. Respecto al género, son más sociables las mujeres y en habilidades de

conflicto ambos géneros poseen una media de 2.45. Concluyendo que los normalistas poseen muy buenas habilidades socioemocionales en los factores analizados debido que la media máxima es de tres. En rendimiento académico el 62% de los estudiantes poseen un nivel muy bueno estando en un intervalo de 9 a 9.9 de calificación. Como recomendaciones se propone dar un seguimiento en el plan y programas de estudio a la materia de educación socioemocional.

Palabras claves: habilidades socioemocionales, rendimiento académico, estudiantes, normalistas, educación.

Planteamiento del problema

En las últimas décadas se ha producido un aumento en la atención y el interés en las habilidades socioemocionales, especialmente en el ámbito educativo y laboral, esto se debe en parte a que estas habilidades son importantes no solo en el bienestar personal, sino también para el éxito en la vida académica, profesional y social. Un buen desarrollo socioemocional otorga en las personas la capacidad de comprender los sentimientos de los demás, controlar sus propios sentimientos y comportamientos, del mismo modo, permite desarrollar capacidades para confiar, ser feliz consigo mismo y con otros.

En la sociedad hay una gran falta de comprensión emocional ya que muchas personas no saben manejar lo que sienten, y manifiestan de manera negativa las emociones, es decir, con violencia, trastornos depresivos, alimenticios, entre otros, el ser humano está en constante transformación y pasando por múltiples cambios, los cuales van creando un desequilibrio en donde se requiere hacer una adaptación, transformación, reorganización personal y social. Tradicionalmente la educación se enfoca en potenciar el desarrollo de habilidades cognitivas, dejando a un lado las habilidades emocionales, sin embargo, hay que tomar en cuenta la importancia de estas, un bajo aprendizaje socioemocional disminuye la calidad de vida de los

estudiantes, por esta razón es necesario que en todo proceso formativo se trabaje de igual manera la competencia socioemocional y la profesional (Maturana y Guzmán, 2019).

La Educación socioemocional tiene un papel fundamental en la sociedad ya que brinda herramientas para una gestión emocional saludable en todas las etapas de la vida. Por esta razón, es fundamental que se imparta este tipo de educación, especialmente en la primera infancia. En el año 2017 la Secretaría de Educación Pública (SEP) del gobierno de México puso en marcha una reforma educativa para educación básica de nombre “Aprendizajes clave para la educación integral” en donde se implementa por primera vez la asignatura de Educación socioemocional dentro del área curricular de Desarrollo Personal y Social.

El rendimiento académico se ve afectado por varios factores, como se menciona anteriormente uno de ellos es el ámbito emocional, si estas no se comprenden completamente tienen consecuencias en nuestra persona, por lo tanto, afectan en

Lo social, personal y académico. Ya que nuestras habilidades socioemocionales, minimizan el estrés, depresión, impulsividad y agresividad que puedan sentir las personas, por lo que previenen conductas de riesgo, actitudes violentas y mejoran el clima y la seguridad escolar. Debido a lo mencionado anteriormente se plantea un cuestionamiento acerca de la relación entre estas dos variables ¿Cuáles son las habilidades socioemocionales que más afectan el rendimiento académico de los alumnos normalistas que cursan la licenciatura Primaria y Preescolar del CREN de Navojoa, Sonora?

El objetivo general es conocer la influencia de las habilidades socioemocionales en el rendimiento académico de los estudiantes normalistas de octavo semestre del CREN en Navojoa, Sonora y como objetivos específicos: Comparar quienes son más hábiles socioemocionalmente de los alumnos normalistas en cuestión de género; Determinar que habilidades socioemocionales emplean los alumnos normalistas de la licenciatura primaria y

preescolar.

Hipótesis de Investigación (HI1): Existe relación entre el rendimiento académico del alumno normalista y sus habilidades socioemocionales.

Hipótesis Nula (HI0): No existe relación entre el rendimiento académico del alumno normalista y sus habilidades socioemocionales.

Marco teórico

En psicología, las emociones se definen como reacciones psicofisiológicas que se generan en nuestro organismo como respuestas adaptativas al entorno. En general se hablan de cinco emociones básicas, que son aquellas que están conectadas con el sistema límbico, la parte más antigua e interior de nuestro cerebro: alegría, tristeza, enojo, miedo y asco. Patiño (2019, p. 23-30), señala que estas emociones surgen de manera espontánea, y están asociadas con mecanismos de supervivencia. Goleman (1995), señala que son impulsos que nos llevan a realizar una acción. Al mismo tiempo que las considera como caminos o guías para enfrentar situaciones en la vida cotidiana, permitiendo adaptarnos y sacar lo mejor de las ellas.

Competencia socioemocional

Una competencia socioemocional según Bisquerra (2003) está definida como el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para poder comprender, expresar y regular de forma apropiada los acontecimientos emocionales. Es decir, es todo aquello que nos caracteriza como personas trabajando de una manera armónica, equilibrada, y regulada, lo cual nos permite llevar a cabo un buen manejo de nuestras emociones.

La educación socioemocional permite a las personas desarrollar ciertas habilidades tanto sociales como personales, brindándoles la oportunidad de ser la mejor versión de sí, es por esto que es un tema importante a tratar desde primera infancia, ya que es bien sabido que, si no se tiene un buen desarrollo de esta, afecta a varios aspectos en las personas, como puede ser en lo académico, social y personal.

De acuerdo con la propuesta de Educación Socioemocional en el plan y programas de educación básica “aprendizajes clave”, la educación socioemocional:

Es un proceso de aprendizaje a través del cual los niños y los adolescentes trabajan e integran en su vida los conceptos, valores, actitudes y habilidades que les permiten comprender y manejar sus emociones, construir una identidad personal, mostrar atención y cuidado hacia los demás, colaborar, establecer relaciones positivas, tomar decisiones responsables y aprender a manejar situaciones retadoras, de manera constructiva y ética. (SEP, 2017, p. 518).

Por lo que la Secretaría de Educación Pública en el año 2017 integró al plan de estudios de educación básica en su plan curricular la materia de educación socioemocional debido a su gran impacto en la integridad de las personas, proponiendo en su plan de estudios cinco dimensiones: Autoconocimiento, autorregulación, autonomía, empatía y colaboración.

Se considera que estas dimensiones dinamizan las interacciones entre los planos individual y social-ambiental, creando y sosteniendo la posibilidad de aprender a ser, aprender a hacer, aprender a aprender y aprender a convivir, lo cual es en lo que se basa la Nueva Escuela Mexicana impartir una educación con enfoque pedagógico en equidad, inclusión, excelencia académica y mejora continua, además de un enfoque epistemológico fundamentado en el humanismo (SEP, 2017).

A continuación, se desglosan las cinco dimensiones previamente mencionadas haciendo referencia a cómo se manejan en el Plan y Programas de Aprendizajes Clave.

Autoconocimiento

Este implica conocerse y comprenderse a sí mismo, tomar conciencia de las motivaciones, necesidades, pensamientos y emociones propias, así como su efecto en la conducta y en los vínculos que se establecen con otros y con el entorno.

Autonomía

La autonomía es considerada como la capacidad de la persona para tomar decisiones propias y actuar de forma responsable, buscando el bien para sí mismo y para los demás. Tiene que ver con aprender a ser, aprender a hacer ya convivir.

Autorregulación

Es la capacidad de regular los propios pensamientos, sentimientos y conductas, para expresar emociones de manera apropiada, equilibrada y consciente, de tal suerte que se pueda comprender el impacto que las expresiones emocionales y comportamientos pueden llegar a tener en otras personas y en uno mismo.

Empatía

Es la fortaleza fundamental para construir relaciones interpersonales sanas y enriquecedoras, debido a que nos permite reconocer y legitimar las emociones, los sentimientos y las necesidades de otros.

Colaboración

Es entendida como el trabajar responsablemente, armónicamente, dentro de un grupo para lograr objetivos o metas comunes, acerca de esto la Secretaria de Educación Pública lo menciona como la capacidad de una persona para establecer relaciones interpersonales armónicas que lleven a la consecución de metas grupales.

Rendimiento académico

Así mismo Albán, O. y Calero, M., (2017) definen el rendimiento académico “como un estimado de lo que un alumno ha aprendido como consecuencia de un proceso de instrucción o formación; es la capacidad del alumno para responder al proceso educativo en función a objetivos o competencias. Por tanto, no solo expresa el nivel alcanzado por el estudiante, sino que deja al descubierto determinados factores que pudieron estar influyendo en él.

Factores que afectan el rendimiento académico

Existen diversos factores que afectan el rendimiento académico de un estudiante, desde la dificultad que tienen algunas asignaturas, la gran cantidad de evaluaciones realizadas durante un semestre, programas educativos extensos, además de factores psicológicos, como falta de motivación, desinterés hacia el estudio o materia, factores personales los cuales pueden ser la personalidad del individuo, inteligencia, auto concepto, además de factores externos como el ambiente familiar, ambiente escolar, metodología del profesorado.

Al respecto, Vargas, et. Al. (2010, citado en Martín, 2015) hacen referencia a factores personales, sociales, e institucionales, dejando en claro que para un alto desempeño no es suficiente tener un buen rendimiento académico solo con las capacidades cognitivas, sino que además se requiere de vocación e interés por el estudio. (p. 64-65) A continuación, se explicarán

causas de las que puede depender un bajo rendimiento escolar, empezando con los factores personales o psicológicos, luego factores familiares, después factores sociales o socioeconómicos, y por último factores institucionales.

Factores personales

Tradicionalmente se ha creído que la inteligencia es el elemento clave para tener éxito académico, pero se pueden encontrar evidencias que muestran como ser inteligente no es suficiente pues es más importante priorizar los aspectos emocionales y sociales. Fernández & Ruiz, 2008, (citados por Jiménez, M. & López, Z. 2009).

Factores sociales o socioeconómicos

Los factores sociales abordan a todo aquello que rodea al estudiante, como su familia, amigos, vecindario, condiciones económicas, salud, entre otros; todos estos están vinculados con él y cómo se va a desenvolver en la escuela. “El medio social constituye un elemento importante en la vida del hombre” (Castro, 1998 p. 34) siendo así un elemento en el cual se debe de poner mayor atención ya que será de gran influencia en la vida del estudiante.

Factores familiares

Actualmente se sabe que existe un cúmulo de variables sociales y familiares (pobreza, problemas de salud mental de los padres, privación cultural, negligencia familiar, maltrato, movimientos migratorios, delincuencia...) que pueden constituir factores de riesgo en el rendimiento académico de los estudiantes, especialmente en los que cursan una etapa educativa de cambios personales, como la educación secundaria (Martínez y Álvarez, 2005).

Factores Institucionales

En cuanto a los factores que abarcan las instituciones educativas, Martín (2015) señala que los factores institucionales operan a nivel del sistema escolar en su conjunto y a nivel de aula, ya que tienen que ver no únicamente con la enseñanza sino con todas las dimensiones del quehacer y la cultura escolar”. Es decir, abarca lo administrativo, lo pedagógico, la infraestructura, etc.

Metodología

El enfoque metodológico es de carácter cuantitativo, el diseño no experimental, de alcance correlacional y cohorte transversal. La población participante consta de 178 alumnos normalistas de octavo semestre, de la generación 2019-2023 de la escuela Normal del sur de Sonora. Teniendo como muestra un total de 100 alumnos, los cuales 69% cursan la carrera de Licenciatura en Educación Primaria y el 31% la Licenciatura en Educación Preescolar. Sus edades fluctúan entre los 21-24 años, el 87% son del género femenino mientras que el 13% del sexo masculino promedio entre 7.9 y 10.0 de calificación.

El instrumento aplicado fue la “Escala de Habilidades Socioemocionales en Estudiantes Normalistas”, la cual se basó en el diseño de la Escala “C” de Habilidades Sociales la cual fue construida y validada por Fajardo y Rabazo (2004), con el propósito de observar la expresión motora de habilidades sociales en estudiantes, cuenta con 40 ítems divididos en 4 factores en total relacionados a habilidades socioemocionales, los cuales son habilidades de autoestima, habilidades básicas de interacción social, resolución de conflictos y manejo de emociones.

Para el proceso de confiabilidad se utilizó el método de consistencia interna a través del Coeficiente del Alfa de Cronbach el cual consiste en solo una administración. Una vez realizado el procedimiento se obtuvo un valor de 0.90 de confiabilidad. El instrumento se aplicó a través

de la plataforma digital “Google forms”

Resultados

Los hallazgos obtenidos en la presente investigación respecto a las habilidades socioemocionales las cuales están divididas en cuatro factores, habilidades de autoestima, habilidades sociales, habilidades de resolución de conflictos y por último habilidades de manejo de emociones, se obtuvo una media mayor a 2, lo cual indica un porcentaje alto en cada uno de los factores socioemocionales, haciendo referencia a que los alumnos poseen un buen control de sus emociones y un comportamiento asertivos, es decir, que tienen la habilidad de expresar sus sentimientos, opiniones, pensamientos, en el momento oportuno, de manera apropiada, sin perjudicar a los demás.

Tabla 1 Media de Habilidades Socioemocionales

FACTORES	MEDIA
1 “Habilidades de autoestima”	2.54
2 “Habilidades sociales”	2.42
3 “Habilidades para la resolución de conflictos”	2.45
4 “Habilidades para manejo de emociones”	2.37

Para conocer el factor con mayor predominancia en los alumnos normalistas se obtuvo

la media de los resultados de cada alumno, y se alcanzó un 2.54 (tabla 1) que la habilidad mejor desarrollada son las habilidades de autoestima las cuales constan de un conjunto de conductas, pensamientos, sentimientos, que permiten mejorar el aspecto intrapersonal, una persona con un buen autoestima tiene por características básicas sentirse bien consigo mismo, saber expresar sus opiniones, no temen hablar con los demás, entre otras.

Tabla 2. Distribución de frecuencias de HSE

Niveles	Intervalo	Frecuencia	Frecuencia relativa
I Exceles	120 - 106.7	31	31%
II Buenas	106.7 - 93.4	46	46%
III Pocas	93.4 - 80.1	23	23%

Se puede apreciar que el nivel II representa el mayor porcentaje con el 46% por lo que se interpreta que los normalistas de octavo semestre poseen buenas habilidades socioemocionales de los cuatro factores estudiados, es decir, habilidades de autoestima, sociales, resolución de conflictos y de manejo de emociones siendo capaces de escuchar, mantener una conversación, poseer conductas de asertividad, dar las gracias, presentarse a un grupo de extraños, tomar la iniciativa, establecer objetivos, resolver conflictos, reconocer su valor como persona, socializar con personas de su alrededor, emplear valores, entre otros.

Tabla 3 Distribución de frecuencias en rendimiento académico.

Niveles	Intervalo	Frecuencia	Frecuencia Relativa
I Excelentes	10	0	0%
II Muy bien	9	62	62%
III Bueno	8	36	36%
IV Regular	7	2	2%
V Deficientes	6	0	0%

La tabla 3 muestra la distribución de frecuencias de calificaciones en relación a la variable de rendimiento académico, con 5 niveles los cuales empiezan con la categoría más alta hasta la menor: excelente, muy bien, bueno, regular y deficiente, estos niveles son considerados los rangos de calificaciones en México.

Como resultado se obtuvo el 62% de los estudiantes encuestados tienen un nivel de aprovechamiento académico muy bueno estando en un intervalo de 9 a 9.9 de calificación, lo que quiere decir que son alumnos responsables, comprometidos con sus estudios, trabajadores, dedicados, mientras que el 36% poseen un nivel bueno en un intervalo de 8 a 8.9 de calificación, lo cual se asume que también poseen características de responsabilidad, participativos, de trabajo, mientras que el 2% tienen un nivel regular estando en un rango de 7 a 7.9 de calificación lo que significa que son alumnos con poca responsabilidad a sus estudios,

no dedicados a cumplir con sus deberes académicos.

Los resultados arrojan que los hombres poseen una mínima correlación con sus habilidades socioemocionales en comparación con las mujeres. Comenzando con las habilidades de autoestima con una media de 2.67 en comparación de las mujeres con una media de 2.52, en habilidades de manejo de emociones los varones presentan una media de 2.49 mientras que las mujeres 2.35, en las habilidades de conflictos ambos géneros poseen las mismas habilidades con una media de 2.45 y por último las habilidades sociales en donde destacan por una mínima diferencia las mujeres con una media de 2.43 y los hombres con 2.31.

Fueron encuestados un total de 13 hombres y 87 mujeres, el motivo por el cual el porcentaje femenino es mayor, se debe a que generalmente en la institución normalista “CREN” es mucho mayor el porcentaje de inscripción de géneros femeninos que masculinos, por ende, los resultados obtenidos se pueden deber a la gran diferencia de sujetos de ambos géneros.

De acuerdo a la formula r de Pearson, se comprueba una correlación positiva muy débil casi inexistente de 0.07, utilizando de datos los promedios de los alumnos y los resultados de la encuesta aplicada, esto indica que las habilidades socioemocionales tienen un efecto mínimo en el rendimiento académico de los alumnos de octavo semestre, debido a que los alumnos se encuentran en un nivel de madurez, tienen buenos hábitos, son responsables, saben cumplir con sus actividades académicas, por lo que las habilidades socioemocionales para alumnos universitarios no son un factor que sea de nivel emergente en su ámbito educativo, ya que se debe tener en cuenta que los alumnos presentaron niveles de HSE y R.A. altos.

Conclusión

Haciendo referencia a los análisis estadísticos de los cuatros factores socioemocionales evaluados, se observa que las puntuaciones arrojadas fueron altas, lo cual indica que los

alumnos de ambas licenciaturas son hábiles socioemocionalmente, por una diferencia mínima los alumnos de educación primaria presentan un mayor porcentaje en comparación a la otra licenciatura.

Y en cuestiones de género, tanto hombres como mujeres obtuvieron un nivel alto en sus habilidades socioemocionales, siendo el género masculino sobresaliente con una mínima diferencia en sus habilidades de autoestima y manejo de emociones, es decir, tienen mejor control ante situaciones controversiales, inesperadas y en su relación interpersonal.

Todos los alumnos arrojaron puntuaciones altas con tendencia hacia el comportamiento asertivo, es decir, tienen desarrollada la competencia de habilidades socioemocionales como lo menciona Bisquerra (2003) son capaces de comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales, tienen autonomía personal, además de poseer conciencia, regulación, autonomía, capacidades socioemocionales y capacidades para el bienestar.

En relación a las variables resultó que las habilidades socioemocionales tienen una mínima influencia en el rendimiento académico de los estudiantes normalistas de octavo semestre tanto de la licenciatura de Educación Preescolar como en Educación Primaria, existiendo una correlación débil entre las dos variables. Se concluye que los objetivos planteados fueron cumplidos al obtener la influencia de las habilidades socioemocionales, conocer quiénes son más hábiles socioemocionalmente en cuestiones de género y de licenciaturas de educación Preescolar o Primaria impartidas por el CREN. Con base a los resultados, se rechaza la hipótesis nula en donde se plantea que no existe relación entre las habilidades socioemocionales de los alumnos y su rendimiento académico.

Como recomendaciones para futuras investigaciones de esta índole, otorgar personalmente los instrumentos y la aplicación de manera presencial para tener mejor control y eficacia, así mismo interferir en la investigación con la aplicación de un tratamiento hacia la

población estudiada, ampliar la muestra de investigación para resultados más precisos.

Referencias

- Albán O., J., & Calero M, J. L., (2017). El rendimiento académico: aproximación necesaria a un problema pedagógico actual. *Revista Conrado*, 13(58), 213-220. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>
- Bisquerra A., R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Investigación Educativa*, 21(1), 7-43. Recuperado de: http://api.ning.com/files/HFuYSlzj6LleawmGHRX*nqpeHr6Nunr43ETmKO1FL13OybSdBYV6XrwMmqGED3fgZH2jNlb1dPeXIMk9MkdZNUtaPMVWIR7/RIEEducacinemocionalRafaelBisquerra.pdf
- Castro de Bucaro, S. (1998) La desintegración familiar y su incidencia en el rendimiento escolar de los alumnos del Instituto Nacional para Varones Adrián Zapata, jornada matutina. Universidad Francisco Marroquín, Guatemala.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.
- Jiménez, M., M., L., y López Z., E. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento escolar: estado actual de la cuestión. *Revista Latinoamericana de Psicología*, vol. 41 (1), 69-79. Recuperado el 1 de julio de 2014 desde: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80511492005>
- Martín, M. (2015). Optimización del proceso de selección para incrementar la eficiencia terminal en los programas de posgrado (Tesis doctoral). Universidad de Granada, España. Recuperada de <https://hera.ugr.es/tesisugr/2569697x.pdf>
- Martínez, R., y Álvarez, L. (2005), “Fracaso y abandono escolar en educación secundaria obligatoria: implicación de las familias y de los centros escolares”, *Aula Abierta*, vol. 85, pp. 127-146
- Maturana, M. G. y Guzmán, CH. F. (2019). Las competencias blandas como complemento de las competencias duras en la formación escolar. Una revisión conceptual

necesaria. Revista EURITMIA – Investigación, Ciencia y Pedagogía, No. 1, 2-13.

Patiño D. H. (2019). Aportes de la pedagogía de la interioridad a la educación socioemocional: Didac 73. Pág. 23-30.

Secretaría de Educación Pública. (2017). Educación Socioemocional. Aprendizajes Clave para la educación integral. (Pp. 516-581)

Educación socioemocional y rendimiento académico de la lectoescritura en alumnos de educación primaria

Mireya Josefina Zavala León

cren.mzavala@creson.edu.mx.

Centro Regional de Educación Normal “Rafael Ramírez Castañeda”

Rocío Leticia Molina Ramos

molinaramosrocio@gmail.com

Centro Regional de Educación Normal “Rafael Ramírez Castañeda”

Dulce Yuridia Rábago Morales

Cren.d.rabago@creson.edu.mx

Centro Regional de Educación Normal “Rafael Ramírez Castañeda”

Línea temática 8. Formación Docente Para Una Educación Integral

Resumen

El objetivo de investigación es conocer la importancia de las emociones en el rendimiento académico de la lectoescritura en Educación Primaria. De paradigma cuantitativo, alcance descriptivo correlacional, diseño pre-experimental y cohorte transversal. Se utilizaron dos instrumentos, para evaluar la lectoescritura y las habilidades socioemocionales mediante distintos ejes, se manejó el programa Excel y la prueba estadística Medidas de Tendencia

Central. Comparando datos arrojados del diagnóstico y después del tratamiento en lectoescritura resultó una media de 14 a 17.75, mediana 19 y moda 20 de un total de 20 ítems. En cuanto a habilidades socioemocionales se obtuvo una media de 43.06, mediana de 45 y moda 48 de un total de 54 indicadores. El resultado aumentó del 17% de alumnos habilidosos en lectoescritura a un 45%, los ejes autoestiman de 28 a 58%, emociones de 17 a 58%, convivencia de 21 a 45%, reglas del 17 al 46%, conflicto del 16 al 31% y familia aumentó del 11 al 32%.

La correlación arrojó 0.516122668, muestra que existe una correlación positiva moderada entre variables. Concluyendo, es evidente que las emociones son parte fundamental del aprendizaje, el nivel de autorregulación emocional determinará el éxito o fracaso de los alumnos en el proceso de lectoescritura y si el estudiante no cuenta con la suficiente confianza de sus propias capacidades, fortalezas y habilidades, carecerá del control emocional y no tendrá el rendimiento académico esperado.

Palabras clave habilidades socioemocionales, lectoescritura, educación socioemocional

Planteamiento del problema

Hoy en día, la educación en México se ha sometido a diversos cambios que buscan favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje de cada estudiante. En este sentido, la educación socioemocional ha tomado un papel fundamental en el actual plan y programa de estudios, que demanda un enfoque humanista donde se considere una serie de valores para orientar los contenidos y procedimientos formativos y curriculares de cada contexto y sistema educativo. De tal manera que, es necesario que todas las escuelas de todos los niveles reconozcan la importancia que tiene esta asignatura y se queden atrás aquellas metodologías o enseñanzas tradicionales que generen frustración en su alumnado.

En definitiva, las emociones siempre están presentes en nuestro día a día, desde temprana edad hasta la vejez y las expresamos en distintas situaciones, lugares y con diferentes personas, desde emociones negativas como rabia, frustración, enojo, llanto, hasta positivas como alegría, calma, gratitud, entre otras. Es por ello que resulta importante identificar cada una de ellas y cómo ayudar al bienestar personal y social.

Sin embargo, ante tales situaciones usualmente los docentes aún se miran preocupados por desarrollar únicamente el C.I de los alumnos, dejando a un lado el desarrollo emocional y social de estos, En ocasiones se puede deber a que desconocen la influencia de las emociones en el aprendizaje del ser humano, aunque el programa de educación primaria tiene como objetivo general el desarrollo integral de niño.

Como respuesta a este objetivo, el educador debe desarrollar diversas líneas de aprendizaje como lo son el aprendizaje cognitivo, físico, psicológico, social, entre otros, siempre y cuando se tenga presente la idea de que una no es más importante que la otra. Freire, 1998 establece que la labor docente requiere de al menos nueve saberes, los cuales son: seguridad, competencia profesional y generosidad, compromiso, comprensión de que la educación es una forma de intervención en el mundo, libertad y autoridad, una toma consciente de decisiones, saber escuchar, reconocer que la educación es ideológica. disponibilidad para el diálogo, querer bien al estudiantado.

Estos saberes no dependen de la posición ideológica o política de la persona docente, sino de su actitud ética porque: "son saberes demandados por la práctica educativa en sí misma, cualquiera que sea la opción política del educador o educadora" (Freire, 1998, p. 23). Esto hace que la propuesta educativa de Freire consista en una práctica educativa horizontal, donde docente y discente participan en igualdad de condiciones, pero con roles diferentes.

En la escuela, primaria Luis Donaldo Colosio de Navojoa, Sonora, comúnmente se observa cuando algunos niños, particularmente de primer o segundo grado, viven ansiedad al no aprender a leer y escribir como sus demás compañeros o al momento de que uno de ellos lo amenace, provocando miedo o inseguridad. Por otro lado, también se encuentra con alumnos que aprenden con mayor facilidad, motivado, seguro y feliz. También lo podemos percibir en el momento en que el maestro está enojado, y como consecuencia, es incapaz de crear un ambiente de aprendizaje favorecedor para que los estudiantes aprendan.

Aunado a esto, el cómo nos sentimos emocionalmente influye de forma fundamental en el proceso de adquisición de la lectoescritura, pues la disposición emocional que se presente será pieza clave para el desarrollo de la lectura y escritura y resolver sus necesidades comunicativas. Todo lo anterior, nos lleva a investigar la relación de las emociones en el proceso de dominio de la lectoescritura, específicamente en estudiantes de primeros grados, en donde se encuentran en el desarrollo significativo de aprender a leer y escribir.

Pregunta De Investigación:

¿Cómo influyen las emociones en la adquisición de la lectura y escritura en niños de segundo grado de educación primaria?

Objetivo General:

Conocer la importancia que tienen las emociones en el rendimiento académico de la lectura y escritura, de tal manera que se reconozca la importancia de desarrollar la educación socioemocional en los alumnos de segundo grado.

Objetivos Específicos:

- ✚ Identificar las emociones que obstaculizan y promueven el aprendizaje de la lectura y escritura.
- ✚ Analizar las ventajas de desarrollar la educación socioemocional en los niños de segundo grado.
- ✚ Describir la importancia que le otorga el docente a las emociones en el aprendizaje de los niños.

Hipótesis De Investigación:

Hi1: La educación socioemocional es importante en el rendimiento académico de la lectura y escritura.

Hi0: La educación socioemocional no es importante en el rendimiento académico de la lectura y escritura.

Marco teórico

El Plan y Programa de estudios define a la educación socioemocional como un proceso de aprendizaje a través del cual los niños y los adolescentes trabajan e integran en su vida los conceptos, valores, actitudes y habilidades que les permiten comprender y manejar sus emociones, construir una identidad personal, mostrar atención y cuidado hacia los demás, colaborar, establecer relaciones positivas, tomar decisiones responsables y aprender a manejar situaciones retadoras, de manera constructiva y ética SEP (2017, p.316).

Alvárez (2020) señala que la educación socioemocional tiene como propósito el reconocimiento de las emociones propias y de los demás, así como la gestión asertiva de las respuestas a partir de una adecuada autorregulación, lo que favorece las relaciones sociales e interpersonales, además de la colaboración con otros (p.388-408).

En el marco de la asignatura de Educación Socioemocional en México, se plantean cinco dimensiones que componen la asignatura Educación socioemocional: Autoconocimiento, autorregulación, autonomía, empatía y colaboración. Dicho modelo, se declara como humanista y aboga por la formación integral de las personas, todas y cada una de ellas se presentan en distintos momentos de nuestras vidas, es por ello la importancia de atenderlas para una adecuada toma de decisiones.

El enfoque positivo de la educación socioemocional parte del constructo salud mental positiva, correspondiente al ámbito de los factores psicosociales relacionados con la protección y promoción de la salud como el bienestar subjetivo, autonomía, competencia, dependencia intergeneracional y reconocimiento de la habilidad de realizarse intelectual y emocionalmente (OMS, 2004).

La OMS considera la salud mental como factor fundamental de bienestar y la define precisamente como: “el estado de bienestar que permite a los individuos realizar sus habilidades, afrontar el estrés normal de la vida, trabajar de manera productiva y fructífera, y hacer una contribución significativa a sus comunidades” (2004).

Cabe agregar que, Bisquerra (2003) ofrece una revisión comprensiva de las distintas propuestas en torno a las competencias emocionales y propone un modelo en el que organiza las distintas habilidades en cinco competencias emocionales:

1. Conciencia emocional: Capacidad para percibir, identificar y comprender las emociones en uno mismo o una misma y en los demás, a través de la expresión verbal y no verbal. Expresión facial, tono de voz, expresividad corporal, manejo adecuado del lenguaje emocional etc.

2. Regulación emocional: Capacidad para manejar adecuadamente las emociones y la

expresión de las propias emociones. Permitiendo el control de los impulsos y canalizar aquellas emociones negativas para tolerar la frustración y saber cómo actuar.

3. Autonomía emocional: Recopila diversas características y actitudes relacionadas con la autogestión personal, es decir, características personales que permiten que los estímulos externos no afecten de manera drástica a la persona, permitiendo ser sensibles, pero con cierta capacidad de autoprotección. Adaptándose al entorno y relacionándose con mayor facilidad con las personas.

4. Inteligencia interpersonal: Capacidad para construir y mantener buenas relaciones con otras personas, aquí se pone en práctica la habilidad para compartir emociones de manera adecuada a la estructura de la relación y contexto. Comprendiendo las expresiones y empatizando con la manera en la que se sienten las demás personas.

5. Capacidad para afrontar los desafíos cotidianos y situaciones excepcionales de manera adaptativa y responsable, que permiten organizar la vida de manera saludable y equilibrada, lo que contribuye a experimentar satisfacción y bienestar.

Por otro lado, Goleman (1996) menciona que la inteligencia emocional está constituida por cinco dimensiones: el autoconocimiento, la autorregulación, la motivación, la empatía y las habilidades sociales; éstas, a su vez, están estructuradas por aptitudes emocionales, las cuales se exponen a continuación.

Autoconocimiento Emocional

Goleman (1996) afirma que reconocer un sentimiento mientras éste se presenta, es la clave de la inteligencia emocional, es decir, conocer y adecuar las emociones es imprescindible para poder llevar una vida satisfactoria

Autorregulación

Es la habilidad de lidiar con los propios sentimientos, adecuándolos a cualquier situación. Las personas que carecen de esta habilidad caen constantemente en estados de inseguridad.

Motivación

Según Ander-Egg (1991), la motivación es la capacidad para enviar energía en una dirección específica con un propósito específico. En el contexto de la inteligencia emocional significa usar el sistema emocional para catalizar todo el sistema y mantenerlo en funcionamiento.

Empatía o el Reconocimiento de las Emociones Ajenas

La empatía es la habilidad que permite a las personas reconocer las necesidades y los deseos de otros, permitiéndoles relaciones más eficaces.

Habilidades Sociales

El arte de relacionarse en gran parte es debido a la habilidad de producir sentimientos en los demás. Esta habilidad, es la base en la que se sustenta la popularidad, el liderazgo y la eficiencia interpersonal.

Las Habilidades Socioemocionales en el rendimiento académico

El desarrollo de las habilidades socioemocionales adquiere suma importancia no solo para el logro de un aprendizaje escolar exitoso, sino también para la vida en sociedad. Estas

habilidades son las que permiten desarrollar las habilidades cognitivas, dado que muchas veces los alumnos no logran explicar lo que saben por miedo o ansiedad y no porque no saben los contenidos aprendidos.

En la vida adulta, estos alumnos son los que no pueden entender a sus compañeros, contribuir a un ambiente de trabajo positivo o los que no logran mantener relaciones sociales duraderas (Bisquerra, 2007). Por lo tanto, comprender el desarrollo de las capacidades socioemocionales en las escuelas se convierte en una cuestión central para el desarrollo de la adultez y de la vida en sociedad.

Lectoescritura

La lectoescritura es la unión de dos procesos íntimamente relacionados, la lectura y la escritura. Leer y escribir son habilidades complejas a las que se enfrentan los niños desde la educación Infantil y que los acompañarán durante toda su vida. Según Miranda, (1993) La lectoescritura es más que aprender a leer y a escribir. Es aprender a disfrutar con las palabras y con las historias cuando otra persona las está leyendo.

El dominio satisfactorio de la lectoescritura abrirá a los pequeños nuevas vías de comunicación y desarrollo de otras habilidades como la motricidad fina, la coordinación visomotora, la pintura y la creatividad. De este modo, la lectoescritura se convierte en uno de los procesos más importantes de nuestra vida, siendo la base de aprendizajes posteriores y, además, motor de nuestro pensamiento, del lenguaje y la inteligencia.

Según Dengo (1998, p. 145) la lectoescritura es un método global o ideo visual escrito. Donde lo fundamental es reconocer globalmente las palabras u oraciones, para luego organizar las partes que la componen a la vez y así obtener un aprendizaje simultaneo. La lectoescritura implica procesos como la codificación y decodificación, el trazo, la comprensión,

interpretación, composición y redacción de textos. Dominar cada uno de estos procesos es garantía de éxito en los estudios y en la vida.

Metodología

El estudio es de paradigma cuantitativo, alcance descriptivo-correlacional, cohorte transversal y diseño preexperimental. Los participantes son 29 alumnos de segundo grado de la escuela primaria Luis Donaldo Colosio Murrieta, del municipio de Navojoa, Sonora. En este grupo, algunos infantes cumplen con los requisitos que se necesitan para emprender la investigación, debido a que hay varios alumnos y alumnas con problemas de tipo emocional (miedo, baja autoestima, inseguridad, etc.) Las edades de los estudiantes oscilan entre los 7 y 8 años, la mayoría provienen de matrimonios jóvenes y padres separados, siendo esto un motivo más para llevar a cabo dicha investigación.

El primer instrumento que se aplicó es un examen diagnóstico de lectoescritura con la finalidad de saber el nivel de conocimiento en cuanto a las vocales, las representaciones gráficas y el nivel de lectoescritura, así como, recopilar información sobre el rendimiento académico que cada uno de los alumnos posee. El examen consta de 20 ítems en los cuales del uno al cinco deben observar las imágenes y escribir las vocales que hacen falta para completar la palabra, de ítem seis al 11 se pide observar la imagen y encerrar la vocal con la que inicia el nombre de dicho objeto, del ítem 12 al 16 deben observar la imagen y escribir la sílaba con la que inicia cada dibujo y por último del ítem 17 al 20 deben observar la imagen y encerrar la palabra en la que estuviera el nombre de dicha imagen.

Por otra parte, la siguiente técnica de recolección de datos es un instrumento de valoración de habilidades sociales y emocionales, el cual fue creado por la Subsecretaría de Educación Básica en coordinación con la Dirección General de Desarrollo de la Gestión Educativa y el Programa Nacional de Convivencia Escolar. Dicho instrumento consta de seis

ejes los cuales son: autoestima, manejo de emociones, convivencia, reglas y acuerdos, resolución de conflictos, familia, cada uno integrado por nueve indicadores los cuales están diseñados para ser respondidos por el docente con lo que se observa día a día en el salón de clases.

En cuanto al instrumento valoración de habilidades sociales y emocionales, se respondió de acuerdo con diferentes situaciones que han pasado en el aula y con lo que vivimos día a día dentro de esta, en el cual no se presentan dificultades ya que se trabajó de manera diaria con el grupo, sabemos cómo es cada uno de los alumnos, estos se respondieron en una jornada escolar cuando los niños estaban trabajando.

Se aplicó un tratamiento con nueve estrategias didácticas las cuales consistían en dictados con silabas simples las cuales eran llevadas a cabo a través de participaciones voluntarias pasando al pizarrón a escribir cada una de ellas, dictados con silabas trabadas en las cuales se asignó turno de participación a través de una ruleta digital que contiene los nombres de cada uno de los alumnos y pasando al pizarrón a escribirlas. Otras estrategias fueron la creación de palabras de dos o tres silabas con el uso de tarjetas sorpresas y completando con escritura en el pizarrón, dictado de oraciones cortas llevadas a cabo de manera individual, creación de oraciones de manera grupal de acuerdo a imágenes mediante la participación voluntaria y anotándolas en el pizarrón, practica de sonido de las letras del abecedario, creación de palabras con bandas de silabas y asociación con dibujos buscando las silabas que formen una palabra y buscando la imagen correspondiente.

En cuanto a juegos se utilizó el jenga silábico anotando diez palabras que contengan la silaba que le salió debajo del bloque a cada uno de los alumnos, realización de crucigramas simples y sopas de letras con palabras sencillas dando un tiempo aproximado de 25 minutos para la realización de cada una de las actividades establecidas como actividades permanentes.

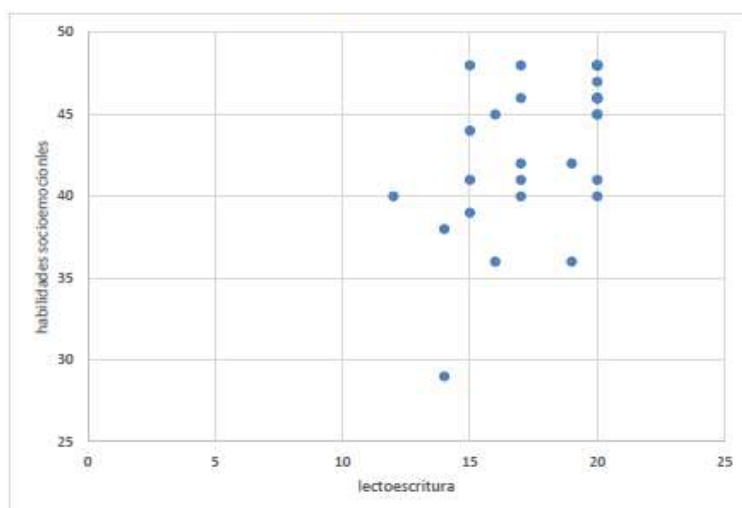
Resultados

Para llevar a cabo el análisis estadístico inferencial se utilizó el coeficiente de correlación de Pearson.

Tabla 1. Coeficiente de correlación de Pearson

$$r = \frac{N \sum xy - (\sum x)(\sum y)}{\sqrt{[N \sum x^2 - (\sum x)^2][N \sum y^2 - (\sum y)^2]}} = 0.516122668$$

Gráfica 1. Dispersión entre variables

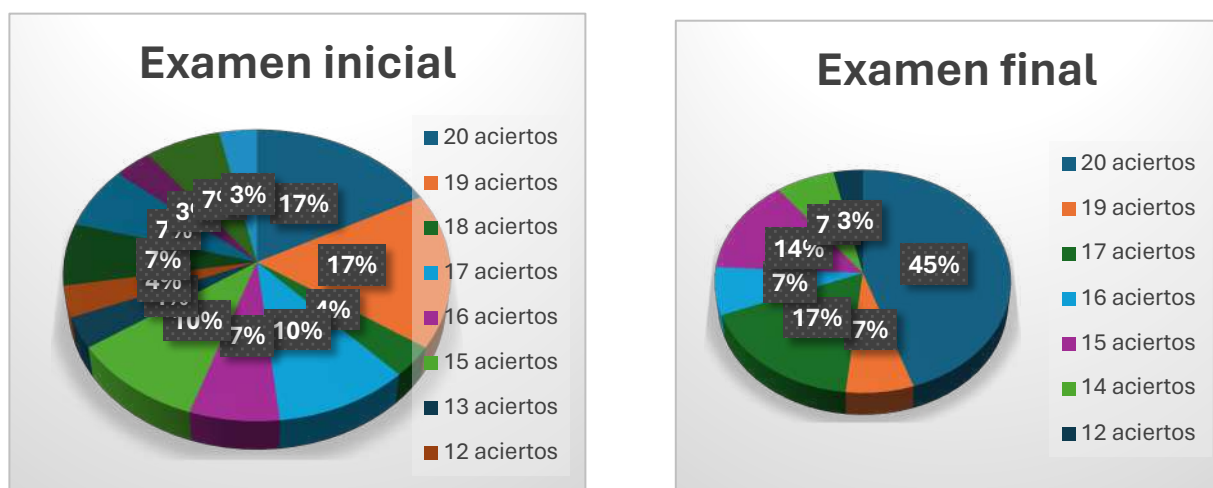


De acuerdo al procedimiento aplicado de la fórmula anteriormente mencionada se comprueba una correlación positiva media de 0.5161 lo cual indica que, la educación socioemocional tiene relación con la lectoescritura y esto mismo tiene efecto en el rendimiento académico de los alumnos, específicamente de segundo grado, uno de las características

principales de esto es que los alumnos aún no saben manejar de manera las emociones debido a la edad escolar en la que se encuentran.

En cuanto a las variables de estudio se presentan a continuación los resultados obtenidos después de analizar y cuantificar los resultados, organizándolos en una gráfica circular.

Gráficas 2 y 3. Resultados lectoescritura



Los resultados obtenidos en la gráfica de examen inicial señalan que, siendo 20 el total de aciertos del examen, la mayoría de los infantes oscilan entre los 19 y 15 aciertos, sin embargo, se muestran cantidades notorias por debajo de los 10 aciertos esto da como resultado que, alrededor de 10 niños se encuentran aún en la etapa pre silábica, así como también se muestra que presentan problemas con el reconocimiento de las vocales. Al analizar los aciertos obtenidos en el examen final de lectoescritura se puede observar que casi la mitad de alumnos obtuvo 20 aciertos siendo este el total de reactivos, en comparación con el examen inicial podemos notar que hubo un avance, la cantidad de aciertos no fue tan diferente y no bajo de 12 respuestas correctas donde se ve de manera notoria que avanzaron en cuanto al

reconocimiento de vocales y sobre todo hubo un avance muy significativo en el reconocimiento de las sílabas y palabras.

Gráficas 6 y 7. Resultados emociones



Con base a los 8 reactivos que contiene el eje emociones , basados en el manejo de emociones, forma de actuar, reconocer las emociones de los demás, entre otras, en el instrumento inicial el equivalente a 17% siendo este el número mayor de reactivos es de 5 alumnos, lo cual no indica que la mayoría de los niños presentaban problemas de diferentes índoles, como lo son el regular la expresión de sus emociones, actuar en forma asertiva ante diferentes situaciones, y mayormente en reconocer y validar las emociones propias y de los demás. En cuanto al instrumento final, al analizar el equivalente al número mayor de reactivos es de 17 alumnos, lo cual hace ver un cambio considerable, mayormente en el reconocimiento

de las emociones y en la expresión de las mismas, dando como resultado que el 58% de alumnos se encuentren en el nivel máximo siendo de 6 a 8 indicadores por eje el nivel esperado.

Los 8 reactivos que contiene el eje convivencia, resultaron que solo el 21% de los alumnos saben respetar las diferentes formas de pensar de los demás, dirigirse a los demás con respeto, ayudar a sus compañeros, entre otras, por lo que resulta que más de la mitad del grupo presenta dificultades al momento de convivir entre ellos mismos, trabajar en equipo y dirigirse a sus compañeros por nombre y no por apodo.

Conclusiones

A lo largo de la investigación, se ha permitido identificar y reconocer los diversos factores que se relacionan en como las emociones juegan un papel fundamental en el proceso de enseñanza aprendizaje de la lectoescritura, logrando de manera satisfactoria el objetivo general, donde se dio a conocer la importancia que tienen las emociones en el rendimiento académico de la lectura y escritura.

Con respecto a las hipótesis de investigación planteadas se validó que la educación socioemocional es importante en el rendimiento académico de la lectura y escritura. En este sentido, se considera que los instrumentos aplicados llevaron a dar respuesta a los objetivos específicos de esta investigación, lo cual se desglosa de la siguiente manera: al Identificar las emociones que obstaculizan y promueven el aprendizaje de la lectura y escritura. Es evidente que las emociones son parte fundamental del aprendizaje, es por ello que con las emociones positivas, como la autoestima, la confianza, seguridad, etc. Son un parteaguas, es decir, el nivel de autorregulación emocional determinará en gran medida el éxito o fracaso de los alumnos en el proceso de lectoescritura, aunado a esto, si el estudiante no cuenta con la suficiente confianza de sus propias capacidades, fortalezas y habilidades, carecerá del control emocional y no tendrá el rendimiento académico esperado.

Se analizaron las ventajas de desarrollar la educación socioemocional en los niños de segundo grado, lo que mejora la relación interpersonal, facilita el proceso de aprendizaje, aumenta el uso del sentido común, los niños se vuelven más responsables y organizados, los alumnos logran mejor rendimiento académico, disminuye la ansiedad, mejora la comunicación y la escucha, aumenta el interés y la participación del alumno en otras clases.

En cuanto a describir la importancia que le otorga el docente a las emociones en el aprendizaje de los niños. Uno de los elementos fundamentales del perfil de egreso del docente es ser competente emocionalmente, con el fin de gestionar un aula y un ambiente más afectivo, desarrollar interacciones más comprensivas y estimular de manera apropiada la educación socioemocional y otras asignaturas, de tal manera que, la ocupación de la docente influye en la disposición de las emociones hacia la lectura.

Referencias

- Álvarez (2020) Educación socioemocional. Controversias y Concurrencias Latinoamericanas, vol. 11, núm. 20, pp. 388-408. <https://www.redalyc.org/journal/5886/588663787023/html/>
- Ander-Egg, E. (2008). Métodos y técnicas de investigación social II: la ciencia: su método y la expresión del conocimiento científico (1a. ed. --.). Buenos Aires: Lumen.
- Bernal C (2006) Metodología de la investigación. Segunda edición
- Bisquerra (2003). La educación emocional y competencias básicas para la vida.
- Bisquerra (2007) Las competencias emocionales.
- Dengo, M. (1998). Educación Costarricense. EUNED 293 p. 66
- Freire, P. (1998). Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa. México: Editorial Siglo XXI.
- Goleman, D. (1996). La Inteligencia Emocional. Disponible en: http://www.cutonala.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/inteligencia_emocional_daniel_goleman.pdf
- Miranda (1993) Lectoescritura para todos. Disponible en: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/PdfServlet?pdf=VP12310.pdf&area=E>
- Organización mundial de la salud, OMS (2004). Invertir en salud mental. Trad. Itzhak Levav. Ginebra: Organización Mundial de la Salud. Recuperado de: https://www.who.int/mental_health/advocacy/en/spanish_final.pdf
- Secretaría de Educación Pública (2017). Aprendizajes clave educación socioemocional.
- Secretaría de Educación Pública. (2017b). Aprendizajes clave para la educación.

Atención a la violencia en el noviazgo para favorecer estilos de vida saludable

Dra. Laura García Treviño

Normal de Especialización Humberto Ramos Lozano

lgarciat@enehrl.edu.mx

Mtro. Cristóbal Javier Salazar de León

Normal de Especialización Humberto Ramos Lozano

csalazarl@enehrl.edu.mx

Mtro. Víctor Hugo Treviño García

Normal de Especialización Humberto Ramos Lozano

vtreviñog@enehrl.edu.mx

Línea Temática 8. Formación docente para una educación integral.

Resumen

El trabajo de investigación aborda las repercusiones en el ámbito de la educación, causadas por la violencia en el noviazgo y sus implicaciones en la salud emocional de los estudiantes de la Escuela Normal de Especialización “Humberto Ramos Lozano” que debido a los tiempos de violencia generados por situaciones sociales viven los jóvenes cotidianamente, para generar nuevos patrones de comportamiento y afrontamiento a esta adversidad. Importante mencionar, en últimos años ha surgido en México una creciente necesidad por reconocer, analizar, prevenir e intervenir el problema de la violencia en el noviazgo.

Como respuesta a la violencia detectada en las relaciones de noviazgo y las muestras de afecto entre la pareja asociadas a conductas de violencia se establece el programa de apoyo

y orientación emocional “Atención a la violencia en el noviazgo para favorecer estilos de vida saludable”, con el propósito de atender la salud socioemocional de los alumnos y evitar riesgos en su aprovechamiento académico. La investigación se aborda desde el paradigma cualitativo, a través del método fenomenológico, empleando observación, entrevista y encuesta como técnicas e instrumentos de recolección, permitiendo describir, analizar e interpretar los datos y derivar un programa de intervención para prevenir la violencia, favoreciendo estilos de vida saludables.

Palabras claves: salud emocional, noviazgo, violencia, adversidad, apoyo socioemocional, intervención en crisis.

Planteamiento del Problema

En todos los tiempos la educación ha tenido un papel importante para buscar a través de ella el bienestar de los estudiantes y el pertinente desarrollo socioemocional. Este desarrollo socioemocional se valora aún más cuando los docentes observamos el deterioro de la estabilidad emocional de los estudiantes a causa de un enemigo silencioso como es la violencia, en cualquier ámbito o manifestación. El Desarrollo Socioemocional en los niveles de educación básica se ha caracterizado por sus repercusiones sobre el aprovechamiento académico y la pérdida de patrones saludables de vida en los estudiantes. Nunca en la historia de la humanidad había sido tan crucial y necesario el poder lograr a través de la educación, garantizar una vida digna, por ello desde el departamento de tutoría se ha desarrollado un proyecto de detección, orientación y apoyo que disminuya cualquier estado de adversidad que amenazaba con alejar a los estudiantes del proceso educativo.

Fue así que, a través de la Subdirección Académica y el Departamento de Tutoría, se desarrolló un programa de investigación y atención denominado: “Atención a la violencia en el noviazgo para favorecer estilos de vida saludable en los estudiantes de la Normal.”. La situación

que enfrentaban y manifestaban los estudiantes de la Escuela Normal de Especialización “Humberto Ramos Lozano” (ENEHRL) motivó a los docentes de la institución a plantear soluciones con el propósito de mejorar el desarrollo socioemocional y académico de los alumnos de la institución.

Marco Teórico

La violencia en el noviazgo es un hecho frecuente pero poco reconocido como parte de la violencia escolar que afecta a miles de estudiantes. En décadas recientes, sin embargo, se ha ido visibilizando este problema como una de las principales manifestaciones de la violencia dentro de los espacios de educación superior (Pereda, 2013). Este tipo de violencia es una forma de violencia de género propia del grupo de adolescentes y jóvenes que integran los centros de educación media y superior en México. No obstante, aún no ha sido incorporado entre los esfuerzos institucionales para erradicar las diferentes violencias que se presentan en las escuelas (Gómez, 2013).

Ante este escenario se desprende que no existan programas de prevención e intervención que permitan ofrecer una respuesta efectiva desde los centros educativos que albergan a miles de estudiantes, algunos de ellos aun menores de edad (Mendoza,2013, Mora,2011), tristeza y preocupación genera el saber que son pocos los avances en la materia, si se considera que la población estudiantil está expuesta a experimentar los problemas propios de la edad adolescente como la violencia en el noviazgo, acoso y abuso sexual, entre otros.

Una idea rectora de este trabajo es aquella sobre la que los espacios de enseñanza transmiten y promueven valores, creencias, normas, actitudes y pautas de comportamiento que se encuentran en el orden de género y afectan la acción educativa de las personas. Mirar la violencia escolar como dato neutro que agrupa al estudiantado es permanecer ciego a las pautas y modelos de género con las que emerge la expresión de este fenómeno (Castro y

Casique 2010, Mingo 2010, Hernández 2011), de ahí que la cultura escolar detona, produce y posibilita las manifestaciones o acciones de la violencia que tienen distintos afrontamientos a las diferentes formas de adversidad por sus integrantes en condiciones de desigualdad y oportunidades para utilizarla y/o afrentarla (Gómez 2013).

Las estadísticas relacionadas con la violencia en el noviazgo son alarmantes de acuerdo a los datos de la Organización Mundial de la Salud (OMS) 3 de cada 10 adolescentes denuncian que sufren violencia en el noviazgo. En México al respecto menciona la Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares (ENDIREH), realizada por el INEGI 2021, aproximadamente el 76% de las mujeres entre 15 y 29 años han experimentado al menos un incidente de violencia en el noviazgo y el 18% de las mujeres en esa misma franja de edad ha vivido violencia física por parte de su pareja.

El sistema nacional de protección de Niñas, Niños y Adolescentes en el caso de México en base a datos reportados por la Encuesta Nacional sobre Violencia (ENVIN) menciona que el 76% de los adolescentes entre 15 y 17 años han sufrido violencia psicológica, el 17% sexual y el 15% violencia física. (ENVIN, 13 de febrero de 2019). En el contexto específico del estado de Nuevo León, las cifras también son preocupantes.

Según datos proporcionados por el Sistema Nacional de Prevención, Atención, Sanción y Erradicación de la Violencia contra las Mujeres (SNPASEVM) en el informe de 2021, Nuevo León se encontraba entre las entidades con mayor tasa de violencia en el noviazgo a nivel nacional, la prevalencia de violencia contra las mujeres de 15 años y más a lo largo de la relación de pareja actual o última emite un 33.1 %.

Entre los elementos que acentúan la posibilidad de vivir violencia en el noviazgo destacan las nociones del amor romántico, la creencia de que los celos son indicador de amor, la invisibilidad o la no identificación de la violencia padecida, la negación y normalización de las

agresiones que trae consigo la violencia de género (Castro y Casique 2010, Mingo 2010, Hernández 2011). También podemos mencionar otros factores como la violencia en el hogar o la familia de procedencia, el estrato social y la edad. Al respecto, en la revisión sistemática realizada por Capaldi (2012), sobre factores de riesgo, se detectaron elementos demográficos que se relacionan con la mayor probabilidad de padecer violencia en el noviazgo como: edad, género, estatus socioeconómico; contextuales (barrio, comunidad y escuela), y familiares, como la exposición a la violencia en la familia de origen, maltrato en la infancia y hábitos de crianza, entre otros elementos.

Esto complementa los hallazgos previos de (Rivera 2006) para quien la violencia en el noviazgo se ve favorecida por factores como la depresión, el consumo de alcohol y los antecedentes de relaciones sexuales. Entre los múltiples daños que causa la vivencia de violencia en la pareja para las mujeres adolescentes se encuentra el bajo rendimiento académico, el abandono de los estudios, la pérdida de espacios y el estrés postraumático (Bergman 1992).

Para la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) la educación es el mecanismo de movilidad social más eficaz que existe, e impide que se perpetúe el círculo vicioso de la pobreza, permite que se promueve la igualdad de oportunidades, el desarrollo emocional y con ello se busca reducir la desigualdad social. (UNESCO 2015), que son factores detonantes de la violencia.

Por consiguiente, para que la educación facilite la consecución de estos logros, la UNESCO mantiene su compromiso con una visión holística y humanista de la educación de calidad busca hacer realidad el derecho de cada persona a recibir enseñanza y sostiene el principio de que la educación desempeña una función esencial en el desarrollo humano, social y económico. (UNESCO, 2011). El artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM) norma que se garantice la calidad en la educación, de manera que los

métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la mejor preparación de los docentes garantice el mayor logro de aprendizaje de los educandos. (CPEUM,2019).

Al respecto la UNESCO presta atención que para poder obtener una educación de calidad es contar con un entorno seguro y favorable en cualquier contexto que se desenvuelva, donde los estudiantes estén motivados para aprender y que la enseñanza brindada les permita comprender la realidad circundante y estar pendientes de escenarios que los violenten, así lo señala el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS,2015), que buscan incentivar acciones puntuales en las escuelas y en las aulas que ayuden a eliminar las barreras para el aprendizaje y atiendan el principio del interés superior de la infancia, y así impulsar una sociedad más unida y fuerte, disminuyendo los factores de afrontamiento a la adversidad en los estudiantes.

Es bueno poder entender a la adversidad que provoca el sentirse vulnerable ante la violencia como un fenómeno social y educativo como lo menciona la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), lo que influye negativamente en el logro del bienestar personal y social y es contrario al ejercicio de los derechos humanos; éstos son una expresión de los requisitos para una vida digna y un proyecto de “vida saludable”. (OEI, 2013).

La escuela y los contextos que la rodean siempre serán catalogados como espacios que promueven no solo el aprendizaje, sino también que buscan alcanzar el bienestar de los estudiantes y su desarrollo socioemocional, en un entorno que favorezca su salud mental.

La OMS define la salud mental como el estado de bienestar por medio del cual las personas reconocen sus habilidades, son capaces de hacer frente al estrés normal de la vida, trabajar de forma productiva y fructífera, y contribuir a sus comunidades, es más que la mera ausencia de trastornos mentales. La dimensión positiva de la salud mental ha sido subrayada en la definición de salud de la OMS, tal cual consta en la constitución misma: “La salud es un

estado de completo bienestar físico, mental y social y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades”. (Comisión Nacional contra las Adicciones | 28 de abril de 2020).

Al pretender un estado de bienestar los individuos deben de reconocer sus habilidades, y de que son capaces de hacer frente al estrés normal de la vida, trabajar de forma productiva y fructífera, y contribuir a sus comunidades, cuando los estudiantes sufren violencia esta salud mental es arrebatada y con ellos se ven disminuidos los recursos personales de afrontamiento a la adversidad que está viviendo y el desarrollo adecuado de sus habilidades socioemocionales.

Las habilidades socioemocionales, las define la SEP (2018), como “herramientas que permiten a las personas entender y regular sus emociones, sentir y mostrar empatía por los demás, establecer y desarrollar relaciones positivas, tomar decisiones responsables, y definir y alcanzar metas personales”. (SEP, 2018, p.33), al sufrir los jóvenes algún tipo de violencia este desarrollo es interrumpido en deterioro de patrones de vida saludable.

Al respecto tanto la Organización Mundial de Salud (OMS), la Organización Panamericana de la Salud (OPS) y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) (2020) promueven erradicar cualquier tipo de violencia y al contrario favorecen la promoción tanto de la salud mental, la emocional, y el fortalecimiento de factores protectores en niños, niñas, adolescentes y jóvenes, mediante el desarrollo de las habilidades para estilos de vida saludable. Poniendo énfasis en su desarrollo emocional ya que si el estudiante no se encuentra emocionalmente sano el aprendizaje estará en duda de llenar a culminar con buenos resultados.

Como podemos ver la salud mental es un elemento necesario en la práctica educativa y el sufrir violencia o estar en contextos violentos provocan estado de adversidad en los estudiantes. Un modelo de educación que incorpore la salud mental en el diseño de estrategias

didácticas y actividades educativas, contribuirá notablemente con el bienestar emocional de los estudiantes, facilitando el buen desempeño estudiantil e incluso, la prevención de rutas que conlleven a desenlaces negativos. La formación del futuro docente tiene características particulares en comparación con otras profesiones o niveles educativos.

Por lo tanto, los procesos de enseñanza y aprendizaje implican una mayor responsabilidad en su ejecución. Cuando los estudiantes carecen de salud mental a causa de sufrir violencia sus habilidades socioemocionales presentan dificultades para conectar con los demás, ya que ellas influyen en la manera en que percibimos el mundo y nos adaptamos a los cambios de la vida, así como a los resultados que obtenemos como personas y en comunidad, se ve afectado el bienestar personal y social, su pensamiento crítico y a la toma de decisiones, porque en la medida en que el estudiante sea capaz de gestionar sus emociones será capaz de gestionar también sus aprendizajes (SEP,2018).

La Secretaría de Educación Pública (SEP) plan (2018) ha presentado el programa de apoyo socioemocional, el cual refiere que la Educación Socioemocional es un proceso de aprendizaje a través del cual los niños y los adolescentes trabajan e integran en su vida los conceptos, valores, actitudes y habilidades que les permiten comprender y manejar sus emociones, construir una identidad personal, mostrar atención y cuidado hacia los demás, colaborar, establecer relaciones positivas, tomar decisiones responsables y aprender a manejar situaciones retadoras, de manera constructiva y ética. (SEP, 2018). Y con ello surge la necesidad de replantear que la educación socioemocional tiene como propósito que los estudiantes desarrollen y pongan en práctica herramientas fundamentales para generar un sentido de bienestar consigo mismos y hacia los demás.

Bajo este marco de referencia la ENEHRL deriva desde el departamento de Tutoría una ampliación a los apoyos que venía desarrollando con los estudiantes de la institución:

académico y socioemocional e incorpora la orientación al grupo de estudiantes que mencionan sufrir violencia de pareja o experimentar situaciones violentas.

Fue entonces que, en el mes de agosto del 2022, se inicia un programa de atención a la violencia en el noviazgo con los estudiantes de la ENEHRL, tomando como modelo la Psicoterapia breve y de emergencia planteado por Leopold y Bellak y cuyo objetivo es el ayudar a aliviar el malestar o sufrimiento emocional de las personas. Ayudando a identificar y cambiar la manera personal de percibirse y relacionarse con ellos mismos y con quienes le rodean a través de un proceso de auto conocimiento, una mejora de las relaciones interpersonales, una mejor toma de decisiones en situaciones importantes de su vida y una gestión emocional sana y adecuada. Cabe señalar, una de las características importantes para trabajar bajo este modelo es que la ayuda se desarrolla en pocas sesiones de trabajo en las cuales se utilizan técnicas específicas para la consecución de una meta, pero se requiere una actividad que sea dirigida cuidadosamente hacia la meta que en este caso era patrones de vida saludable, además de que puede ser aplicada a problemas emocionales derivado de un estado de adversidad. Resulta importante mencionar que los casos apoyados en el último ciclo agosto 2022 a julio 2023 fueron 22 estudiantes, de los cuales una vez identificada su situación algunos de ellos fueron referidos al Instituto de Estudios Sociales y Especialidades Forenses (IESEF) del Edo. de N.L. y un número menor se le brindó orientación para establecer estrategias que apoyaran a afrontar y solucionar su situación de violencia.

Encontramos expertos en educación emocional, como Bisquerra (2003), el cual menciona que las situaciones de miedo y estrés tienen un impacto negativo en la salud y la habilidad para aprender de todas y todos los estudiantes. Por ello, el sector educativo debe considerar que la enseñanza-aprendizaje solo puede ser efectiva a partir del equilibrio emocional y una salud mental adecuada de los estudiantes, es decir, a partir de la atención emocional. En este sentido el modelo que se busca en la educación tiene como propósito que los estudiantes desarrollen y pongan en práctica herramientas fundamentales para generar un

sentido de bienestar consigo mismos y hacia los demás, todo esto mediante experiencias, prácticas y rutinas asociadas a las actividades escolares. Debemos estar atentos para rescatar y ayudar a visibilizar las adversidades como maneras saludables de afrontar una crisis y de reconquistar la percepción de la salud mental a través de patrones de vida saludable. Más allá de que la educación emocional forme o no parte del currículum, un factor esencial para que esta se desarrolle en el contexto educativo es contar con un profesorado que desde su formación inicial sepa identificar los distintos tipos de violencia y gestionar recursos propios para estilos de vida saludable y que, a su vez, esté preparado para que sus estudiantes adquieran las habilidades socioemocionales para identificar los rasgos de la violencia en diversas situaciones. El problema es buscar describir la situación actual e impulsar que los futuros docentes tomen en cuenta trabajar a partir de la educación socioemocional, a largo plazo, está asociada con el éxito profesional, la salud y la participación social. Además, propicia que tantos docentes como estudiantes consoliden un sentido sano de identidad, situación que es necesaria ante los tiempos y situaciones que el mundo afronta en escenarios cada vez más violentos.

Por ello desde la Esc. Normal de Especialización se elaboró un programa de *“Atención a la violencia en el noviazgo para favorecer estilos de vida saludable en los estudiantes de la Normal”*. Para orientarlos en situaciones adversas debido a la violencia que se presenta, para disminuir el riesgo mostrado en su aprovechamiento académico o abandono escolar. A la fecha el programa está en fase de arranque y se sigue mejorando en su implementación.

I. Marco Metodológico

El marco que guió la puesta en marcha del programa de detección, orientación y apoyo a los estudiantes *“Atención de violencia en el noviazgo para favorecer estilos de vida saludables”*. Se enmarca desde la salud emocional en la formación de los futuros docente. El cual busca identificar la violencia en la relación de pareja para desarrollar acciones

institucionales que permitan fortalecer las relaciones de convivencia entre las personas, la comunidad normalista y generar estrategias de estilos de vida saludable. El objeto de estudio era dar respuestas a la salud emocional de los estudiantes frente a la vulnerabilidad emocional que representaban, entre otras cosas, y que significaba un riesgo académico. Fue así como el Departamento de Tutoría desarrolla el programa de intervención “Atención de violencia en el noviazgo para favorecer estilos de vida saludables”. Partiendo de que la salud emocional en la formación docente, deberá ser valorada y la violencia erradicada en cualquiera de sus formas y manifestaciones, por ello el desarrollar una experiencia de intervención en el marco actual de la “No Violencia” es importante desde la institución educativa, con el propósito de identificar, orientar y apoyar a los estudiantes en tiempos de crisis.

El proceder metodológico que sustenta el programa de intervención parte de un paradigma cualitativo, se apoya en la descripción para dar respuesta a los acontecimientos que presentaban los alumnos en los ambientes de aprendizaje, de igual forma se analizó la información recabada empleando la interpretación, lo que derivó la selección del método, recayendo en el enfoque fenomenológico de la investigación. La fenomenología como método se define como “ciencia descriptiva, rigurosa, concreta que muestra el ser, en sí mismo y se preocupa por la esencia de lo vivido” (Campoy, 2016.p 241). La fenomenología busca acceder a la información a través de las observaciones empíricas, que le permitan la representación del fenómeno mostrado por las personas de estudio. Consiste en acceder al campo de la conciencia y someterla al análisis, bajo este método no se tiene una idea predeterminada, sino se parte de las palabras y acciones de los sujetos de estudio para centrar su atención en los individuos y de ahí partir como una fuente de conocimiento. El enfoque fenomenológico se centra en cómo las personas comprenden los significados de los eventos” (Patton 1990, citado en Campoy, 2016, p. 241), al respecto Creswell (2009) menciona que la fenomenología “es una estrategia de intervención de investigación mediante la cual el investigador identifica la esencia de las experiencias humanas sobre un fenómeno descrito por los participantes” (Creswell, 2009, citado en Campoy 2016, p. 241). Según Groenewald (2004) “la palabra clave en una

investigación de corte fenomenológico es la descripción de los acontecimientos”, el análisis e interpretación para intervenir en los hechos, “el investigador fenomenológico tiene que ver con la comprensión de los fenómenos sociales y psicológicos desde las perspectivas de las personas involucradas” (Groenewald, 2004, citado en Campoy, 2016, p. 241).

La fenomenología como método no parte del diseño de una teoría, sino de los hechos del mundo real y busca hacer un análisis descriptivo en base a las experiencias compartidas de los sujetos de estudio, a partir de allí se obtienen por el investigador las señales que serán los indicadores para interpretar la realidad mostrada por los sujetos, lo que permite interpretar procesos y estructuras sociales en vulnerabilidad. En el programa de apoyo y orientación a los estudiantes de la ENEHRL, se emplearon las técnicas de observación, la entrevista y la encuesta para recabar información, ya que nos permiten conocer aspectos de la vida personal de los estudiantes. A través de la observación pudimos conocer, describir y explicar conductas, pensamientos y sentimientos de los alumnos de manera confiable. Con las entrevistas aplicadas a los alumnos atendidos identificamos información relevante a través de testimonios personales, elaboraciones e interpretaciones de experiencias vivenciadas por ellos mismos. Y con la técnica de la encuesta que se realizó a través de la escala Likert en modalidad en línea, los alumnos mostraron opiniones y visiones ante temas generales que les afectaban, a través de preguntas normalizadas y dirigidas a identificar indicadores en los cuales se parte para establecer los aspectos a abordar en las intervenciones con los estudiantes. El instrumento integró preguntas las cuales brindaban información sobre: ubicación de licenciatura o maestría cursada por el estudiante, semestre y grupo en que se encuentran, identificar estilos de relación llevada en el noviazgo, algún tipo de manifestación de violencia en pareja, las acciones que ha realizado o forzadas o forzados a realizar por la pareja, el tipo de orientación o apoyo que ha solicitado, así como que acciones se han desarrollado antes de solicitar el apoyo del programa de intervención emocional. El cuestionario se compartió vía correo institucional con los alumnos, constaba de 14 ítems, que proporcionaban información del estado en el que se encontraban los estudiantes en ese momento con respecto a la violencia en el noviazgo. Dentro

de las instrucciones previas se les aclara a los estudiantes que se valora las acciones de violencia sufridas por sus parejas, aunque en este momento no estén en una relación de pareja. Se aplicaron 342 encuestas de tipo censal cubriendo un 99.7% de la población estudiantil de la ENEHRL en las Licenciaturas en Educación Inicial, Inclusión Educativa y la Maestría en Educación Inclusiva.

II. Resultados

Los resultados presentados en la actual investigación tienen la característica de ser los datos obtenidos de la encuesta aplicada para identificar el nivel de violencia presentada en los estudiantes de la institución, a su vez diseñar el programa de *“Atención a la violencia en el noviazgo para favorecer estilos de vida saludable en los estudiantes de la Normal”*. Y que aún se encuentra en fase de construcción de las primeras líneas de intervención a los estudiantes de la ENEHRL, por el equipo de psicólogos que forman parte del departamento de Tutoría, llevando a la fecha un semestre de implementación. La primera etapa de la investigación se inicia en el mes de agosto y septiembre del 2022, brindando atención a los estudiantes que solicitaron apoyo y orientación al Departamento de Tutoría, a través del acercamiento personal con respecto a sentir su salud emocional vulnerable en la relación de pareja a causa de algún tipo de violencia. Posterior en el mes de octubre del mismo año, se realizó un análisis que reflejó el aumento de estudiantes con el tema de violencia, por lo cual en el mes de noviembre se diseñó y aplica una encuesta para detectar la violencia en el noviazgo que estaba presentando la población estudiantil del nivel de licenciatura y maestría de la ENEHRL. Durante los siguientes dos meses se procesa la información y se decide en el inicio del semestre febrero – julio 2023 establecer líneas de intervención de orientación y apoyo a los estudiantes detectados con dificultades emocionales, con pocos afrontamientos a la adversidad generada como resultado de la violencia y que ello estuviera repercutiendo en su salud emocional que implicara un riesgo en su rendimiento académico. Al cierre del semestre los resultados obtenidos son la atención de 22 estudiantes que expresaron la necesidad de recibir atención a consecuencia de

experimentar violencia en su noviazgo, cabe mencionar que algunos de los casos atendidos han sido referidos a instituciones externas de la ENEHRL, para ser atendidos sobre un modelo de terapia emocional, destacando que se realiza un seguimiento entre ambas instituciones de forma secuenciada y progresiva.

Es importante destacar resultados significativos arrojados que se lograron censar al 99.7% de la población estudiantil, un total de 342 encuestas de las 2 licenciaturas y la maestría que se ofrecen en la institución y que sirvieron de base para el programa puesto en marcha. Los resultados fueron que el 24.9 % de los estudiantes siente que su pareja controla sus acciones en el argumento de que es por afecto, el 25.4% remite que ante cualquier situación distinta a lo habitual se le atribuye a sospecha de infelicidad, el 24.6% ha sufrido crítica y humillación en público o privado por su forma de vestir o de actuar, el 32.5% tiene cambios de comportamiento consigo en público, el 26.6% la pareja le provoca tensión al recaer la culpa de las dificultades de pareja, el 14.9% reporta maltrato físico ante una discusión de pareja, en 8.2% ha sufrido maltrato psicológico ante los comentarios de privación o daño físico de su pareja como forma de control en la relación, haciéndose daño como forma de control, el 16.7% ha cedido a peticiones sexuales por amenazas o temor a ser dañado, el 22.3% ha recibido presentes como regalos, mensajes de no volverá a pasar después de una agresión, el 5.6% ha requerido ayuda médica o primeros auxilios por incidentes por su pareja y el 22.5% reporta que es frecuente que su pareja se muestre violento también con otras personas cercanas a la pareja. Como podemos observar las acciones de haber sufrido algún tipo de violencia se encuentran más frecuente de lo que puede ser manejado por los estudiantes y que impacta en su salud emocional con repercusiones en su atención a las actividades escolares.

Conclusiones

Unas de las primeras ideas concluyentes de esta investigación es reconocer y visibilizar la problemática de la violencia en el noviazgo como parte de la realidad que hoy experimentan los

jóvenes estudiantes. Se pudo observar que no solo viven una violencia física, sino también manifestaciones de violencia psicológica, sexual y verbal. Dentro de los estudiantes encuestados del 8.2% reporta haber sufrido algún tipo de violencia y solo el 5.6% ha solicitado ayuda, para atender el daño físico, psicológico y/o emocional, por lo que es crucial fortalecer el programa de atención a la violencia en el noviazgo. También se observa que no existe la cultura de solicitar algún tipo de ayuda y mucho menos de la denuncia. Se obtuvo que después de un sufrir un acto violento persiste la forma de reparar el daño minimizando la agresión acompañada con regalos, lo que perpetua una cultura de género dentro de la violencia. Una conclusión en extremo preocupante es que el 16.7% reporta una tendencia a violentar sexualmente a la pareja a través de infundir miedo o el temor de abandono. Derivado de la información analizada y de las experiencias de la primera fase de intervención en la línea de la violencia en el noviazgo se propone desde el departamento de tutoría de la ENEHRL continuar con el programa de atención que proporcione a los estudiantes estrategias y herramientas socioemocionales que le permitan identificar, tomar decisiones y actuar en consecuencia buscando en primera instancia la seguridad personal y alejarse del agresor, y con ello buscar apoyos de tipo emocionales, de salud o legales, que lleven al estudiante a patrones de vida más saludables. Desde las instituciones educativas se sugiere abordar el tema visibilizando la violencia en la etapa estudiantil, establecer líneas académicas desde la currículo vigente y apoyar con talleres, pláticas entre otras acciones, así como buscar la participación del sector salud, legal, derechos humanos, entre otros que favorezcan el abordaje de acciones que apoyen el reconocer, analizar, prevenir e intervenir en el problema de la violencia en el noviazgo, y con ello lograr estilos de vida saludables.

Referencias Bibliográficas

- Bergman, L. (1992), "Dating violence among high school students", en *Social Work*, vol. 37, pp. 21-27.
- Bisquerra, R. (2003). *Educación emocional y competencias para la vida*. España.
- Campoy, T (2016). *Metodología de la Investigación Científica. MANUAL para la Elaboración de Tesis y Trabajos de Investigación*. Paraguay.
- Capaldi, D., N. Knoble, J. Shortt y K. Hyoun (2012), "A systematic review of risk factors for intimate partner violence", en *Partner Abuse*, 3(2), pp. 231-280, disponible en: <<http://dx.doi.org/10.1891/1946-6560.3.2.231>> View Record in Scopus [Consulta: 7 de agosto de 2015].
- Comisión Nacional contra las Adicciones | Gobierno | gov.mx (www.gob.mx)_recuperado el 28 de abril de 2020. (recuperado el 29 de agosto del 2022)
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, (CPEUM). (2019). Artículo 3°. México.
- Castro, R., I. Casique (2010), *Violencia en el noviazgo entre los jóvenes mexicanos*, México, UNAM/ Instituto Nacional de la Juventud.
- García G., L, Aldama G. G. (2010). *Cultura escolar un elemento indispensable*. Acción pedagógica, No 19 / Enero - Diciembre, 2010 - pp. 116 – 125
- Gómez, A., U. Zurita y S. López (2013), *La violencia escolar en México*, México, Cal y Arena Ediciones
- https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2022/endireh/Endireh2021_Nal.pdf
- Mendoza, M. (2013), "Violencia de género en la UNAM: un diagnóstico de la situación", en Rosa González (comp.), *Violencia de género en las instituciones de educación superior en México*, México, Universidad Pedagógica Nacional [Horizontes Educativos], pp. 107-134.

Mora, A. (2011), “La violencia como mandato y disciplinador social. Una mirada a la violencia contra las alumnas en la Universidad Autónoma Chapingo”, en Guadalupe Huacuz (comp), La bifurcación del Caos. Reflexiones interdisciplinarias sobre violencia falocéntrica, México, Editorial Itaca/Universidad Autónoma Metropolitana, pp. 237-263.

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, (OEI). (2013). España.

Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) (2015). La agenda 2030 y los objetivos del desarrollo sostenible. Santiago.

Pereda, A., M. Hernández y M. Gallegos (2013), “El estado del conocimiento de la investigación sobre violencia de género y violencia en contra de las mujeres en el ámbito educativo”, en Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011, México, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), pp. 233-279.

Rivera, L., B. Allen, G. Ortega, R. Rubén, y E. Lazcano (2006), “Violencia en el noviazgo, depresión y conductas de riesgo en estudiantes femeninas (12-24 años)”, en Salud Pública de México, vol. 48, pp. 288-296

SEP. (2018) Aprendizajes Claves para la Educación Integral. Educación Socioemocional y Tutoría. México.

UNESCO. (2011). La UNESCO y la educación: toda persona tiene derecho a la educación. París, Francia.

UNESCO. (2015). Declaración de Incheon. Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos. Francia.

UNICEF. (2020). Educación y aprendizaje. México.

El aprendizaje cooperativo para el desarrollo de habilidades socioemocionales en alumnos preescolares

Mtra. Dulce Yuridia Rábago Morales

cren.drabago@creson.edu.mx

Centro Regional de Educación Normal "Rafael Ramírez Castañeda"

Dra. Mireya Josefina Zavala León

cren.drabago@creson.edu.mx

Centro Regional de Educación Normal "Rafael Ramírez Castañeda"

Lic. Jessica Guadalupe Ruiz García

cren.drabago@creson.edu.mx

Centro Regional de Educación Normal "Rafael Ramírez Castañeda"

Línea temática 8. Formación docente para una educación integral

Resumen

Las habilidades socioemocionales y el aprendizaje cooperativo son parte fundamental en la vida del ser humano, por ello la importancia de su desarrollo desde la primera infancia. El presente estudio tuvo como objetivo conocer la influencia del aprendizaje cooperativo en el desarrollo de las habilidades socioemocionales en niños de educación preescolar, a través de una propuesta de intervención. Se trabajó bajo el método cuantitativo con diseño experimental, teniendo un alcance pre experimental en el que se realizaron valoraciones de pre test y pos test, por medio de escalas tipo Likert en ambas variables.

Los participantes fueron 25 alumnos de un Jardín de niños de la ciudad de Navojoa, Sonora, México; sus edades oscilaban entre los 5 y 6 años de edad. Para el logro de los objetivos se llevó a cabo la evaluación inicial, posteriormente se aplicó el programa de intervención y finalmente se midió el progreso de los alumnos. Con lo anterior se concluyó que el aprendizaje cooperativo favorece el desarrollo de las habilidades socioemocionales, debido al resultado obtenidos en el análisis estadístico descriptivo e inferencial realizado.

Palabras clave: habilidades socioemocionales, aprendizaje cooperativo, preescolar

Planteamiento del problema

Entre los años 2020 y 2022, se vivió una etapa complicada dentro de la educación, debido al confinamiento por la pandemia ocasionada por el COVID-19 (Corona Virus), la totalidad de los alumnos se quedaron en casa, algunos con facilidades como el acceso a internet y dispositivos tecnológicos para mantenerse en comunicación con docentes y obtener información necesaria para el aprendizaje, dejando de lado la interacción social.

Es por ello la importancia de retomar las relaciones interpersonales las cuales se vieron desfavorecidas en este lapso de tiempo. El docente al retomar las clases presenciales se enfrentó a algunos retos en el aula, principalmente a la hora de trabajar colaborativamente con los alumnos ya que estos no presentan interés o saben relacionarse y trabajar con sus pares.

La información para este estudio, retomada como antecedente fue obtenida de diversas investigaciones que han tratado las variables sobre el desarrollo de las habilidades socioemocionales y el aprendizaje cooperativo por separado, de manera conjunta no hay datos suficientes que permitan su conocimiento profundo, por lo que se indagó e investigo sobre la estrategia de aprendizaje cooperativo para el desarrollo de las habilidades socioemocionales.

Isidro & Muriel (2020) en España, en su investigación cualitativa, Educar hacia un corazón inteligente: Inteligencia emocional en la niñez, buscaban observar y evaluar el desarrollo de las habilidades socioemocionales dentro del aula, enfocándose en seis componentes: autoconciencia, autocontrol, empatía, habilidades sociales, autoconfianza y tolerancia a la frustración.

Para esto tuvieron como participantes a alumnos de nivel primaria, entre los 6 y los 12 años de edad, con un total de 140 estudiantes seleccionados de manera aleatoria, 68 niñas y 72 niños. Con esta investigación, constataron la importancia de la educación socioemocional en edades tempranas, mencionan que queda en manos de profesionales de la educación, trabajar necesariamente para solucionar y favorecer esta situación.

Dávila & Solorzano (2021), trabajó las habilidades socioemocionales en alumnos preescolares, de Tupac Aramu en Huánuco, Perú; con enfoque cualitativo y un alcance descriptivo, con un método observacional, este estudio plantea el objetivo de analizar el nivel de desarrollo de habilidades socioemocionales. La muestra fue de 44 estudiantes de 4 y 5 años de edad a quienes se les aplicó una escala de tipo Likert sobre las habilidades socioemocionales, con 40 indicadores distribuidos en cuatro dimensiones: adaptación; participación; seguridad y cooperación. Los resultados arrojan que un 88.6% de la muestra se encuentra en un nivel socioemocional alto, mientras que el 11.4% está en un nivel medio.

Por otro lado, sobre el aprendizaje cooperativo Lara, (2015) propuso la implementación de esta metodología para el desarrollo de competencias académicas y socio afectivas en educación primaria. La muestra fue de 13 docentes de 3 escuelas, 1 en contexto urbano y 2 rurales, de Hidalgo. El procedimiento de investigación fue constituido por 4 fases las cuales son diagnóstico, formación docente, evaluación e implementación de la actividad cooperativa en el aula. Se diseñó un curso-taller en el que los docentes aplicaron el aprendizaje cooperativo en el aula, para la evaluación se empleó un cuestionario organizado en 9 dimensiones, en

naturaleza de los aprendizajes, formación de grupos y rol de alumnos, identificación de la lección y recursos materiales, se tuvo un resultado favorable ya que estas dimensiones presentaban una mejoría por parte de los docentes, mientras que, en filosofía de la educación, estructura del aprendizaje, rol del alumno y evaluación no se obtuvo un resultado significativo.

Asimismo, Fernández, Huerta, Mastachi & Silva (2021) en su estudio en el cual se interesaron por las situaciones socioemocionales de alumnos de preescolar, tomando en cuenta el entorno familiar, priorizando diferentes aspectos para llevarlos al aula y con la intervención desarrollar las habilidades socioemocionales a través del aprendizaje cooperativo. Se implementó una metodología de investigación acción, desarrollada a partir de un diagnóstico, el diseño y aplicación de un plan de intervención, y finalmente su evaluación. Los participantes fueron 18 alumnos de segundo grado de preescolar entre los 4 y 5 años. Los instrumentos empleados fueron el test VAK de Lynn O'Brien adaptado para preescolar, entrevista a las maestras de grupo para conocer el ambiente del aula y la interacción social y emocional, 2 cuestionarios, para conocer las características sociodemográficas e intereses de los alumnos contando con 24 ítems, para analizar el desarrollo social y emocional 43 reactivos. Concluyendo que el aprendizaje cooperativo y el desarrollo socioemocional tienen correlación, mejorando la convivencia y el aprendizaje.

La cooperatividad es muy importante para el desarrollo de distintas competencias, según Ferreiro (2004). Por lo tanto ¿El aprendizaje cooperativo desarrolla habilidades socioemocionales?, ¿Cuál es el nivel de desarrollo de habilidades socioemocionales en los niños de educación preescolar?, ¿De qué manera influye el aprendizaje cooperativo en el desarrollo de las habilidades socioemocionales niños de educación preescolar?

Objetivo general: Conocer la influencia del aprendizaje cooperativo en el desarrollo de habilidades socioemocionales en educación preescolar, mediante la intervención docente.

Objetivos específicos:

- Analizar el nivel de desarrollo de las habilidades socioemocionales que presentan niños de educación preescolar.
- Identificar la relación del aprendizaje cooperativo en el desarrollo de las habilidades socioemocionales en niños de educación preescolar.
- Diseñar una propuesta de intervención con una metodología de aprendizaje cooperativo que favorezca las habilidades socioemocionales en preescolar.

Marco teórico

La Real Academia Española [RAE], en el diccionario de esta lengua, define al aprendizaje como la “adquisición por la práctica de una conducta duradera” haciendo referencia también a la “acción y efecto de aprender algún arte, oficio u otra cosa”. Considerando así el aprendizaje como un proceso en el que los individuos obtiene y adoptan una diversidad conocimientos.

El concepto de cooperación, para Holubec, Johnson & Johnson (1999, p. 5) “consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes”, en donde la organización es fundamental para los asignar deberes y todos los participantes aporten algo para así obtener resultados beneficiosos, de esta forma también se toma en cuenta la responsabilidad ya que un incumpliendo afecta a todos.

El aprendizaje cooperativo se define como “el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás” (Holubec, Johnson & Johnson, 1999, p. 5). Haciendo una comparación entre el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje competitivo, se dice que el segundo tiene como finalidad obtener una calificación de excelencia y siendo el mejor de la clase, mientras que a través del trabajo en equipos socializan y se enriquecen los conocimientos aprendiendo entre pares.

Vera (2009), presenta distintos teóricos que han hecho aportaciones a esta teoría, en las que desde el siglo XVI, se plantean ventajas del aprendizaje entre pares, entre ellas, que la cooperatividad permite al hombre la superación, comenzando a emplearse a partir del siglo XVIII y para el XX se le da mayor difusión extendiéndose por otros países, luchando contra el aprendizaje individualista.

Ferreiro (2007) conjuga las teorías de Piaget y Vygotsky para explicar el aprendizaje cooperativo, el primero propone la interactividad, es decir, que el alumno se enfrente con el objeto de estudio, mientras que el otro, supone la interacción del sujeto con otros para que de manera conjunta se apoyen para desarrollar el aprendizaje, siendo el aprendizaje cooperativo, una necesidad para comprender los saberes.

Bisquerra, (2019) concibe a la educación emocional como “un proceso que permite desarrollar las competencias emocionales como modelo de crecimiento personal” el cual se construye a lo largo de la vida de los individuos teniendo como propósito la mejora del bienestar personal y social, reivindicando la relevancia del autoconocimiento a través de una valoración hacia su persona.

Santander Universidades (2021) concibe las habilidades emocionales como el trabajo de la inteligencia emocional, la cual da paso a su manejo racional. Citando a Daniel Goleman, plantean que la inteligencia emocional “se basa en el trabajo de las habilidades emocionales que nos hacen identificar y analizar los sentimientos, tanto los propios como los de los demás, y nos ayudan a gestionar situaciones cotidianas conflictivas o estresantes”. Resaltando la importancia de su desarrollo para alcanzar el éxito profesional ya que la inteligencia no se basa solo en el aspecto intelectual, también tiene gran relevancia la parte emocional.

Mientras que Álvarez (2020) aborda la educación socioemocional como el proceso en que las personas se forman de manera integral contribuyendo a su bienestar y al desarrollo de

competencias emocionales, a través de las cuales el individuo actúa de manera eficaz reconociendo sus emociones y manejándolas utilizando el razonamiento, enfrentando retos y comprendiendo a los demás.

Para la educación básica, el programa Aprendizajes clave emitido por la Secretaría de Educación pública [SEP], en el área de desarrollo personal y social, educación socioemocional, desde el nivel preescolar hasta la secundaria, “trabajan e integran en su vida los conceptos, valores, actitudes y habilidades” (SEP, 2017, p. 304). Los propósitos respecto al área socioemocional se enfocan principalmente al desarrollo de sus habilidades entre ellas el autoconocimiento, autorregulación, autonomía, empatía y colaboración. Con el fin de formar a los educandos para que logren desenvolverse en el ámbito social y tomar conciencia respecto a lo emocional, relacionando ambos aspectos en la resolución de problemas y la toma de decisiones a lo largo de su vida.

Metodología

El presente estudio cuenta con un enfoque cuantitativo, a partir del cual se medirá el nivel de desarrollo de las habilidades socioemocionales en alumnos de educación preescolar mediante la aplicación de estrategias de aprendizaje cooperativo, observando el avance logrado, determinando de igual manera la relación entre ambas variables. El diseño de este estudio es experimental, con un alcance pre experimental de pre prueba/pos prueba con un solo grupo. Baptista, M., Fernández, C. & Hernández, R. (2014).

Las hipótesis de la presente investigación son:

1. H_{i1} : El aprendizaje cooperativo favorece el desarrollo de las habilidades socioemocionales en alumnos de educación preescolar.

2. Ho₁: El aprendizaje cooperativo no favorece el desarrollo de las habilidades socioemocionales en alumnos de educación preescolar.
3. Hi₂: La propuesta metodológica de pre experimento presenta resultados positivos en relación con el pre y pos-test, la intervención favoreció los aprendizajes.
4. Ho₂: La propuesta metodológica de pre experimento presenta resultados negativos en relación con el pre y pos test, la intervención no favoreció los aprendizajes.

Los participantes de esta investigación son alumnos del Jardín de Niños “Henri Wallon” ubicado en Navojoa Sonora, México, el cual tiene una población de 122 niños, para el presente estudio se trabajó con 25 de ellos, pertenecientes al grupo de 3° B, seleccionado aleatoriamente, correspondiendo a una muestra de 20.5%. Con edades entre los 5 y 6 años, se trabajó con todos por igual, sin discriminación de género o distinción alguna.

Se emplearon 2 instrumentos recuperados de investigaciones en relación a las variables de estudio, en primer lugar, la escala de habilidades socioemocionales en niños (EHSE-4 Y 5) propuesta por Arévalo & Palacios (2013) de tipo Likert y tiene como objetivo medir, en niños de 4 y 5 años, el nivel de desarrollo de las habilidades socioemocionales, esta se realiza a través de la observación del comportamiento de los participantes. Se compone por 40 ítems organizados, valorando 4 dimensiones con 10 indicadores que evalúan cada una de ellas: adaptación del 1 al 10, participación del 11 al 20, seguridad del 21 al 30 y cooperación 31 al 40.

Para evaluar el aprendizaje cooperativo se utilizó una escala tipo Likert de Bravo (2015), la cual tiene como objetivo identificar el desarrollo de los componentes o características del aprendizaje cooperativo en los alumnos de educación preescolar, esta se conforma por 18 ítems, la escala es respondida por un evaluador, en este caso el docente, para lo cual es necesario conocer al participante por lo menos 6 meses, para tener resultados acertados en cuanto a la observación y la aplicación, los indicadores presentan una lista de comportamientos del alumno en diferentes contextos y situaciones, teniendo que marcar de acuerdo en que

grado ha observado en el niño, la conducta que se evalúa, mismos que se contestan en función de la escala Likert con los valores: 0: Nunca, 1: Casi nunca, 2: A veces, 3: Casi siempre y 4: Siempre.

Para su evaluación, se realizó una sumatoria de las respuestas según los puntajes obtenidos en cada ítem, la interpretación se realizó sobre las puntuaciones percentiles y categorías alcanzadas, obteniendo el porcentaje mediante una regla de 3, categorizando los resultados obtenidos en los niveles: Alto con puntuación de 67% a 100%; Medio, de 34% a 66%; Bajo, de 0% a 33%.

Para llevar a cabo esta investigación, se implementaron en primer lugar los instrumentos de pre-test, la aplicación de estos se realizó por parte de la docente investigadora, tomando los resultados como un diagnóstico de los alumnos para conocer el nivel en que se encuentran en relación a las habilidades socioemocionales y al aprendizaje cooperativo.

Posteriormente se aplicó un plan de intervención durante 8 semanas, trabajando con los alumnos de lunes a jueves a través de diversas estrategias en las que entra en juego el aprendizaje cooperativo, poniendo a prueba una de las variables de la investigación, para realizar un segundo análisis y comparación con los resultados, observando las diferencias entre estos aplicando nuevamente el instrumento para comprobar la relación que guardan las variables en relación al aprendizaje cooperativo para el desarrollo de las habilidades socioemocionales.

Para la selección de aprendizajes esperados, se realizó una relación entre las dimensiones planteadas en el instrumento y los organizadores curriculares, adaptación que se vincula con autoconocimiento y autorregulación, seguridad relacionada con autonomía, participación con empatía, por último, la colaboración con el organizador del mismo nombre. Se

escogieron los aprendizajes y propósitos, más relevantes para trabajar el aprendizaje cooperativo y favorecer las habilidades.

Finalmente se aplicaron nuevamente los instrumentos para valorar el avance que lograron los estudiantes mediante las acciones de intervención, el post test se llevará a cabo durante la semana del 27 al 31 de marzo del 2023, de la misma manera que la evaluación previa, por la docente investigadora, a través de la observación. Los datos obtenidos en los instrumentos en ambos momentos se procesarán haciendo uso del programa de Excel para su análisis e interpretación, mediante distintas herramientas y pruebas estadísticas.

Resultados

Los resultados arrojados por el pre-test tanto del aprendizaje cooperativo como el de habilidades socioemocionales arrojan que, en su mayoría, los alumnos se encuentran en un nivel medio en relación con ambas variables, las cuales se analizan desde las diferentes dimensiones.

En relación con la escala de habilidades socioemocionales, en la cual se analizaron las dimensiones de adaptación, seguridad, participación y cooperación, se muestra que un 32% de los participantes alcanzaron el nivel alto, el 60% medio y el 8% se situó en el nivel bajo, requiriendo favorecer distintos aspectos en relación con cada una de las dimensiones, buscando su desarrollo a través de estrategias de aprendizaje cooperativo.

En la escala de aprendizaje cooperativo, el 28% se posicionó en el nivel alto, un 56% alcanzó el medio y el 16% en bajo. En relación a esta variable se requiere favorecer la expresión del interés por ayudar a un compañero, la intervención en los equipos de trabajo y el liderazgo en los mismos. También es necesario que logren mostrar autoridad y de igual forma presenten

iniciativa en el grupo para coordinar el trabajo dentro del aula demostrando responsabilidad en el trabajo de equipo brindando ayuda a sus compañeros cuando ven la necesidad.

A partir resultados del pre-test, se diseñó un plan de intervención tomando como parte central de este la selección de diversos aprendizajes esperados del área de desarrollo personal y social de educación socioemocional, en función de las necesidades a favorecer, poniendo en juego la interdisciplina en relación a los contenidos propiciando principalmente en los alumnos el aprendizaje cooperativo.

Posterior al tratamiento, se aplicaron nuevamente los instrumentos para poder comparar los resultados obtenidos en ambos momentos y de esta manera observar el avance del desarrollo de las habilidades y la adaptación a la forma de trabajo cooperativa para un aprendizaje más favorable.

Los resultados obtenidos presentan los niveles alcanzados en la escala de habilidades socioemocionales, se muestra un 72% en el nivel alto, mientras que en el medio se encuentran el 28% de los participantes, avanzado de manera significativa ya que ninguno se situó en el nivel bajo, desarrollarlas diversas habilidades en relación a las dimensiones de adaptación, seguridad, participación y cooperación, a través de las estrategias de aprendizaje cooperativo propuestas.

Posterior a la intervención, se muestran los niveles alcanzados en la escala de aprendizaje cooperativo, en la cual el 56% se posicionó en el nivel alto y un 44% alcanzó el medio, con las estrategias aplicadas se favoreció el interés por brindar ayuda a los compañeros, la intervención y el liderazgo de los alumnos en los equipos de trabajo, logrando mostrar autoridad e iniciativa para coordinar la realización de las actividades propuestas dentro del aula, los participantes mostraron mayor responsabilidad en trabajos y tareas realizadas con una finalidad común, contribuyendo al logro de las metas de aprendizaje de forma cooperativa.

Las acciones aplicadas para obtener resultados de las diferencias entre ambos momentos, arrojan que el promedio de 59.9% en el pre-test de la escala de habilidades socioemocionales, mientras que los resultados del pos-test marcan un promedio de 74%, mostrando un avance favorable del 14.1%. Por su parte, en la escala para valorar el aprendizaje cooperativo, en la aplicación del pre test resulta un promedio de 56.11% y en el pos-test un 73.33%, dando una diferencia del 17.22% en el desarrollo de esta estrategia de trabajo con los alumnos.

La prueba t realizada a la variable de el desarrollo de las habilidades socioemocionales, muestra diferencias estadísticas significativas en la cual se puede observar que en el pos-test ($M=117.64$; $DE=21.7$) se obtuvieron resultados mayores que en el pre-test ($M=95.84$) $t_{(24)} 10.62$. Por su parte, para la variable de aprendizaje cooperativo, se encontraron diferencias estadísticas significativas en la cual se puede observar que en el pos test ($M=52.8$; $DE=10.77$) se obtuvieron resultados mayores que en el pre test ($M=40.4$) $t_{(24)} 9.16$. Con un valor crítico a dos colas de 2.064 en ambas.

Por otra parte, se presenta el análisis de varianza de los resultados obtenidos en los instrumentos, se rechaza la hipótesis nula ya que el valor crítico para F es menor a F, además que la probabilidad es menor a 0.05, determinando que hay precisión entre las variables, en la escala HSE $F=9.52$ y en la escala AC $F=10.57$. Finalmente se calculó el coeficiente de correlación, en la que se muestra que la escala de HSE tiene una correlación de 0.944405142, respecto a la escala de AC, se obtuvo 0.937667454, de los resultados y mediante el análisis, se puede concluir que los instrumentos y variables tienen una correlación positiva fuerte ya que los datos son aproximados a 1.

Conclusiones

Gracias a los datos obtenidos con la aplicación de los instrumentos y la intervención, se concluye que el 72% de los alumnos de preescolar lograron alcanzar un nivel alto en el desarrollo de sus habilidades socioemocionales, habiendo obtenido porcentajes entre 69.38% y 96.25% en los resultados de la escala aplicada, mientras que el resto, es decir, el 28% se situó en el nivel medio con puntuaciones entre 50% y 63.75%, mismos que continúan en desarrollo.

El aprendizaje cooperativo en un grupo de preescolar es complicado, ya que, al estar acostumbrados a una forma de trabajo individual, se vuelve difícil para los alumnos compartir el espacio, el material y el conocimiento. Se recomienda la organización los equipos de manera equitativa para que se integraran todos y no quedaran alumnos rezagados, de esta forma se pudieran apoyar unos a otros.

Se pudo observar y comprobar a través de esta investigación que, las variables tienen relación una con la otra. Debido a que dentro del trabajo con otros es relevante considerar la socialización y la cooperación para el desarrollo de las habilidades socioemocionales, ya que por medio de estas se da paso a experiencias que le permiten experimentar, expresar y regular distintas emociones, poniendo en juego las reglas del aula para tener una convivencia armónica a través de la cooperatividad, así como apoyar a los compañeros cuando lo necesitan.

Tratando de conocer la veracidad de las afirmaciones planteadas, se concluye que se aceptan las hipótesis de investigación, gracias a los datos obtenidos en las pruebas inferenciales. Determinando que el aprendizaje cooperativo favorece el desarrollo de las habilidades socioemocionales en alumnos de educación preescolar y la propuesta de tratamiento presenta resultados positivos.

Carrera & Mazzarella (2001) retoman la teoría de Lev Vygotsky considerando que “el aprendizaje estimula y activa una variedad de procesos mentales que afloran en el marco de la

interacción con otras personas, interacción que ocurre en diversos contextos” de igual forma expresan que “esos procesos, que en cierta medida reproducen esas formas de interacción social, son internalizadas en el proceso de aprendizaje social hasta convertirse en modos de autorregulación”, lo cual se entiende como una naturaleza social de este proceso, a través de interacción y experiencias se favorecen las habilidades.

A docente e investigadores se recomienda: Considerar la organización y empleo de estrategias de aprendizaje diversificadas, emplear de manera responsable el trabajo individualizado, grupal, cooperativo, colaborativo, etc. Para la socialización de los saberes y propiciar experiencias que contribuyan al desarrollo de las habilidades socioemocionales desde el nivel preescolar. Tomar en cuenta el tiempo y la frecuencia en que se trabaja de manera cooperativa, la constancia es importante para obtener resultados más favorables. Realizar una distribución equitativa de los equipos de trabajo y cambiarla semanal o mensualmente para que los alumnos tengan la oportunidad de trabajar y convivir con diferentes compañeros.

Referencias

- Álvarez, E. (2020) Educación socioemocional. Instituto Universitario Internacional de Toluca, México. Asociación Latinoamericana de Sociología.
- Arévalo, E. & Palacios, M. (2013) Escala de habilidades socioemocionales en niños (EHSE-4 Y 5).
- Baptista, M., Fernández, C. & Hernández, R. (2014) Metodología de la investigación. México. Sexta edición por McGraw-Hill / Interamericana editores.
- Bisquerra, R. (2019) Concepto de educación emocional. Barcelona: Red Internacional de Educación Emocional y Bienestar.
- Bravo, Y. (2015) Análisis del aprendizaje cooperativo en los niños y niñas de 3 años de edad del P.E.P. Edilia Arria de Bavaresco del municipio Maracaibo Estado Zulia. [Tesis de licenciatura]. Universidad Privada Dr. Rafael Beloso Chacín, Venezuela.
- Carrera, B. & Mazzarella, C. (2001) Vygotsky: enfoque sociocultural. Educere, Revista Venezolana de Educación, 5(13), 41-44.
- Dávila, L. & Solorzano, D. (2021) Habilidades socioemocionales en niños y niñas preescolares de la institución educativa Inicial n°018 de Tingo María – 2019. [tesis de licenciatura] Universidad Nacional “Hermilio Valdizan”. Huánuco, Perú.
- Fernández, L., Huerta, A., Mastachi, M. & Silva, M. (2021) Aprendizaje cooperativo: condiciones para la intervención socioemocional en alumnos de preescolar. En Sein-Echaluce, M., Fidalgo, A. & García, F. Innovaciones

Ferreiro, R. (2007) Una visión de conjunto a una de las alternativas educativas más impactante de los últimos años: El aprendizaje cooperativo. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 9(2).

Holubec, E. Johnson, D. & Johnson, E., (1999) El aprendizaje cooperativo en el aula. Argentina. Editorial Paidós.

Isidro, A. & Muriel, M. (2020) Educar hacia un corazón inteligente: Inteligencia emocional en la niñez. Crecimiento psicológico y afrontamiento de la madurez. International Journal of Developmental and Educational Psychology INFAD Revista de Psicología, N°1 - Volumen 2, p. 401 – 416.

España.

Lara, R. (2015). Las competencias y el aprendizaje cooperativo. Resultados de una experiencia de investigación con docentes de primaria. AIDIPE (Ed.), Investigar con y para la sociedad, 2(2), 1035 – 1046.

Real Academia Española [RAE] (s.f.) Aprendizaje. Diccionario de la Lengua Española.

Santander Universidades (2021) Habilidades emocionales: una necesidad para alcanzar el éxito profesional. México.

Secretaría de Educación Pública [SEP] (2017) Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudios para la educación básica. México.

Vera, M. (2009) Aprendizaje cooperativo. España. Innovación y Experiencias Educativas.

Impacto de la pandemia por Covid-19 en las emociones y vivencias de los niños preescolares

Nanci Villegas Tapia

nanciv.nv@gmail.com

Escuela Normal No. 3 de Nezahualcóyotl

María Guadalupe Zúñiga González

lunitaz.zunigag@gmail.com

Escuela Normal No. 3 de Nezahualcóyotl

Norma Trujano Aguilar

norma.trujano.aguilar@gmail.com

Escuela Normal No. 3 de Nezahualcóyotl

Línea temática 8: La educación normal en el contexto pos pandemia.

Resumen

La pandemia por Covid-19 generó un impacto en las diferentes esferas de la vida de las personas y de los niños, las vivencias muchas de las cuales negativas generaron diversidad de emociones en ellos y el retorno a la escuela en la nueva normalidad, representó todo un reto para los niños preescolares. El objetivo de esta investigación es describir y analizar el impacto que generó la pandemia en las emociones y vivencias de los niños preescolares, así como sus expectativas frente al retorno seguro en la escuela, a través del método fenomenológico, el cual se centra en el análisis e interpretación de las realidades, por lo que se indaga en las subjetividades infantiles mediante una entrevista estructurada y una narrativa de los niños

preescolares. Los resultados fueron organizados en las categorías de: emociones, socialización, expectativas, nueva normalidad y nueva didáctica.

Palabras clave: preescolar, emociones, pandemia, familia, nueva normalidad

Planteamiento del Problema.

La vivencia de la pandemia por la Covid-19, fue sin duda una de las experiencias más fuertes que la población mundial ha sufrido, en México en particular, se estableció el confinamiento en marzo de 2020, retirándose a sus casas los estudiantes de todos los niveles educativos, para vivenciar la escuela a distancia, a través de la estrategia nacional de aprender en casa, así como por diferentes estrategias implementadas por los centros escolares, esta modalidad perduró hasta la nueva estrategia de regreso seguro para el ciclo escolar 2021–2022, en la que se convocó a las comunidades estudiantiles a reincorporarse a sus centros escolares, lo cual representó todo un reto para maestros y estudiantes.

Cómo se sabe las familias vivieron distintas situaciones como trabajar y estudiar en casa, la pérdida del empleo, conflictos familiares, contagios y fallecimientos, que marcaron sin duda sus estilos de vida. Así el retorno a clases implicó una nueva reorganización en todos los aspectos.

Los niños, en particular los preescolares, conocieron la escuela por primera vez bajo una nueva modalidad y fueron testigos de una escuela con distancia social, uso del cubre bocas obligatorio, recreos escalonados y filtros de corresponsabilidad (SEP, 2021).

El retorno a la escuela bajo la nueva normalidad trajo consigo a nuevos niños, quienes conocieron y vivenciaron una pandemia, por lo que, fue necesario preguntarse ¿bajo qué dinámica familiar vivieron los niños?, ¿con quién socializaron?, ¿qué pérdidas tuvieron?, ¿qué hábitos desarrollaron?, y ¿cómo vivenciaban su incorporación al aula y centro escolar? Frente a las interrogantes anteriores, este estudio, se planteó investigar las experiencias al interior de los hogares y durante el regreso a la vida presencial en la escuela, así como los sentimientos

que emergieron y el impacto en su estabilidad emocional, para comprender los comportamientos de los alumnos en el aula, quienes se observaron inseguros, tímidos, con necesidad de establecer diálogos, de jugar con sus pares y de integrarse a la escuela. Por tanto, se identificaron cómo problema las emociones negativas que vivenciaron los preescolares y que manifestaban en la nueva normalidad escolar, la experiencia de vivir un retorno a una escuela bajo nuevas normas y nuevas didácticas, así como sus expectativas sobre los maestros y escuela.

Para abordar dicho problema se estableció como ruta el método fenomenológico, rescatando la individualidad y subjetividad de los sujetos, con el propósito de indagar sobre el impacto que la pandemia por Covid-19 generó en ellos, tanto en sus emociones, relaciones y aprendizajes, así como sus deseos y expectativas frente al regreso a la nueva normalidad. Basándose en las propuestas teóricas del desarrollo infantil de Piaget Vigotsky y Erickson.

Marco Teórico

China en diciembre de 2019, alertó al mundo por una enfermedad caracterizada por neumonía y dificultades respiratorias, derivadas de la infección de un nuevo virus, de la familia de los coronavirus, posterior a ello, la Organización Mundial de la Salud “OMS”, declara en marzo del 2020 la pandemia por Covid-19.

Los coronavirus son una familia de virus causantes del resfriado común, del síndrome respiratorio agudo y del síndrome respiratorio grave, el virus identificado en el 2019, es denominado Sars-CoV2, el cual es causante la denominada enfermedad por Covid-19. (Ferrer, 2020).

El Covid-19, es una enfermedad infecciosa, que se manifiesta en el humano por enfermedad respiratoria que varía de leve a grave, dependiendo del caso y la relación que éste tenga con otras enfermedades. Afecta en todas las edades, y se propaga por la esparción de partículas líquidas infectadas que salen de boca o nariz. (OMS, 2020).

En cuanto a los signos y síntomas de esta enfermedad se identificó que pueden aparecer entre 2 y 14 días de haber estado en contacto con el virus y que representa el periodo de incubación.

Los síntomas se caracterizan principalmente por, fiebre, cansancio, dolor de cabeza, goteo de nariz, dolores musculares, dificultad para respirar, también pueden aparecer los síntomas de, dolor de pecho, conjuntivitis, náuseas, vómitos.

La gravedad de los síntomas difiere de persona a persona, algunas son denominadas asintomáticos ya que no presentan síntomas, pero si pueden contagiar, y hay personas que evolucionan hacia una neumonía posterior a una semana y hay quienes presentan por más de cuatro semanas síntomas.

En el caso de los niños, ellos presentan los mismos síntomas y generalmente se desarrolla una enfermedad leve, sólo algunos casos pueden presentar el síndrome inflamatorio multisistémico. (Ferrer, 2020).

Una vez caracterizada la enfermedad provocada por el Sars-CoV2, los diferentes gobiernos asumieron la información y procedieron a su organización. Los países Latinoamericanos establecieron también sus propios mecanismos de actuación para la prevención y propagación de los contagios.

En México, la alerta sanitaria se declaró en marzo del 2020, para lo que el gobierno desarrolló diversas estrategias para salvaguardar la salud e integridad de los mexicanos. Primeramente, abrió un canal de comunicación a través de conferencias de prensa lideradas por la Secretaría de Salud para informar a la población de manera oportuna y confiable sobre el seguimiento llevado en relación a la prevención y contagios. Se creó el Consejo de Salubridad General. Se implementó la campaña “Jornada Nacional de Sana Distancia”. La Secretaría de Marina y la Secretaría de la Defensa Nacional asumieron la responsabilidad de resguardo y reconversión de hospitales. Los servicios públicos y privados se articularon para la atención de

enfermos y la Secretaría de Educación implementó la estrategia “Aprende en casa”. (Villegas, 2021).

En esta última estrategia implementada en el ámbito educativo, todas las escuelas de los diferentes niveles se cierran, para trasladar al estudiante a un aprendizaje en línea. En el nivel de educación básica a través de la estrategia “Aprende en casa”, se buscó brindar el servicio a través de televisión, radio, internet y libros de texto, aunado a esto, los niños y jóvenes recibían sus clases a través de las diferentes plataformas como fueron zoom, teams, meet, entre otras, situación en la que no todos los estudiantes podían acceder, pues en algunos hogares sólo existía un equipo que era usado por hermanos y padres, o bien un teléfono celular, generalmente de los padres, quienes lo prestaban para que el alumno tomará la clase, además de un servicio en ocasiones inestable de internet. (SEP, 2021).

Puede advertirse, el cambio tan drástico que generó la pandemia y el confinamiento, en la vida cotidiana de todos, y para los estudiantes alejarse de su escuela, de sus compañeros y de la manera común de acercarse al conocimiento y aprender, representó todo un reto, para quienes lograron continuar, ya que de acuerdo a las cifras de la medición del impacto Covid-19, proporcionadas por el INEGI, en el año 2020 el 36.5% de la población de 3 a 5 años no asistió a la escuela, edades que corresponden al nivel preescolar. Por lo que la deserción escolar se convirtió en este nivel en una situación emergente por atender, y para aquellos preescolares que si continuaron con su asistencia a la escuela, se hizo necesario analizar las vivencias tuvieron en casa, pues los índices de violencia familiar fueron en aumento, los duelos por los fallecimientos de familiares en su entorno así como el alejamiento de la vida social y recreativa, ocasionadas por el confinamiento, estos aspectos, sin duda impactaron tanto en los estados emocionales de los niños como en sus aprendizajes. (INEGI, 2020).

Como se ha dicho, para los niños que se incorporaron a la nueva modalidad de escuela en línea y a distancia, les exigió cierto conocimiento en las nuevas tecnologías, capacidad de concentración, atención y comprensión, así como también del apoyo de un adulto, esta nueva

modalidad de escuela generó cambios en todos los aspectos y ambientes en los que se desenvolvía el niño.

Así, el niño preescolar sujeto de nuestro estudio, por su propia etapa de desarrollo requiere aún del cuidado y supervisión del adulto, requiere sentirse contenido amado y perteneciente tanto a su núcleo familiar como social, en este último destaca la escuela, en la que se encuentra con los otros, donde hace amigos que le permiten fortalecer su identidad, independencia y emociones, bajo estos argumentos el nivel educativo de preescolar, adquiere una importancia relevante para los estudios del niño sobre todo en las circunstancias vividas como la pandemia y pos pandemia.

La educación Preescolar

La educación preescolar es reconocida como un servicio educativo que puede contribuir a mejorar las oportunidades académicas de los niños a lo largo de su vida. Los beneficios de la educación preescolar han hecho que muchos países procuren su provisión universal. En México, la educación para la población de cuatro y cinco años fue recientemente declarada obligatoria y universal. (DOF, 2002).

La educación preescolar es importante porque se inserta en la etapa donde los niños tienen disposición natural para aprender. Se ha encontrado que los alumnos que reciben educación preescolar tienen beneficios tanto en el ámbito educativo como en el social. En el ámbito educativo estos niños presentan mayor permanencia en la escuela y mayor aprovechamiento, así como menor reprobación y deserción. En el ámbito social los programas de educación preescolar tienen un efecto de reducción de desigualdades e inequidad social, puesto que, través de las interacciones que promueva el docente se estimula el desarrollo y aprendizaje del niño desde una etapa inicial.

En México, a partir del decreto de obligatoriedad de la educación preescolar, este nivel recobró fuerza, posibilitando a millones de niños tener un acercamiento a la educación formal desde sus primeras etapas de vida, sin embargo, a pesar de este decreto, aún es necesario

indagar sobre las condiciones de la oferta existente de este nivel en nuestro país. Por otra parte, la reforma curricular que derivó en un nuevo programa de educación preescolar que comenzó a implementarse a partir de 2004, impulso a este nivel educativo, hacia el reforzamiento de todos los campos de desarrollo del niño. Estas dos situaciones han conllevado a la obligación legal de los padres a hacer que sus hijos cursen el nivel preescolar a partir de los tres años, dado que es un requisito para ingresar al nivel primaria. La entrada en vigor de esta medida en el nivel preescolar ha sido en forma diferenciada: el tercer grado comenzó a ser obligatorio en el ciclo escolar 2004-2005 y el segundo grado en el ciclo 2005-2006. La aplicación de esta medida para el primer grado se ha postergado. (DOF, 2002).

A partir del año 2019 se planteó la necesidad de un nuevo modelo educativo nombrado “La Nueva Escuela Mexicana”, para el año 2021 el ejecutivo realizó un Acuerdo Educativo Nacional, en el que se propuso, este nuevo modelo en el que se presentaron una serie de innovaciones para la educación preescolar, en la calidad de la enseñanza y el aprendizaje de los niños y niñas, en el que son vistos desde la comunidad, enfocándose en su desarrollo integral, es decir, en su desarrollo cognitivo, emocional, físico y social.

Entre las principales novedades que presenta la Nueva Escuela Mexicana para el nivel preescolar se encuentran la implementación de un enfoque interdisciplinario que permite una enseñanza más integral y contextualizada, la promoción de la inclusión educativa, el fomento de la creatividad y el pensamiento crítico, la incorporación de tecnologías educativas y se promueve una educación intercultural que fomenta la atención a la diversidad. (Subsecretaría de Educación Básica, 2017).

Finalmente, a lo largo de las reformas educativas y del tránsito por el que ha pasado la educación preescolar, otro elemento que destaca para la comprensión del niño de este nivel son las teorías del desarrollo infantil, donde destacan autores como: Piaget, Erikson, Vygotsky. Dichas teorías no pierden vigencia, y continúan siendo referentes para la práctica educativa, más aún en las circunstancias de pandemia vividas y en las reformas hechas al nivel educativo, de ahí la pertinencia de destacar a continuación lo que estos autores plantean:

Piaget (1977), planteaba que los niños, en cada edad, tienen capacidad para resolver determinadas cuestiones y problemas, propuso cuatro etapas del desarrollo cognitivo que son: Sensoriomotora, Preoperacional, Operaciones concretas, Operaciones formales, dichas etapas permiten identificar el tipo de conducción que se debe llevar con el niño.

Erickson (1968), enfatizó los aspectos sociales del desarrollo, la influencia del ambiente y la cultura, desarrollo psicosexual y la personalidad del niño, fue altamente influenciado por Freud. La propuesta de Erikson posibilita reconocer identidades y apoyar a su sano desarrollo.

Vygotsky (1978), destacó la influencia cultural y sociohistórica en el desarrollo del niño, proponiendo la zona del desarrollo próximo y zona potencial para los procesos de aprendizaje. Su teoría da al docente posibilidad de pensar en lo que el niño será capaz de realizar en etapas posteriores y así impulsarlo desde etapas previas.

El niño de preescolar visto desde este marco normativo y conceptual se convierte en un sujeto de estudio para el que se hace necesario revisar como impactó la pandemia en sus diferentes aspectos de vida, llámese trabajo escolar, vida familiar y salud, dado que al declararse la necesidad del confinamiento distintas actividades, fueron realizadas desde el interior de los espacios para que la población pudiera continuar con su vida adaptada al “Resguardo Seguro”. Esta nueva situación puso de manifiesto que al interior de los hogares se experimentaron distintas vivencias generadoras estados emocionales diversos, que impactaron de diferente manera en cada uno de sus integrantes.

Se destaca también que los medios de comunicación informaban sobre el transcurso de la pandemia generando emociones de temor, miedo y estrés, que muchas de las veces el adulto transmitió al niño, bajo este contexto la vacuna representó esperanza a la población. (Monjaráz y Romeo, 2020)

Las vivencias durante el confinamiento repercutieron en la esfera emocional, de acuerdo a Chóliz (2005), las emociones son estados fisiológicos y psicológicos, relacionados a estructuras y sustancias químicas detonantes de respuestas conductuales, tienen 3 funciones:

adaptativas, sociales y motivacionales, teniendo una utilidad para la forma en que el ser humano se conduzca en el día a día.

Las emociones desde los primeros años de vida se cultivan para tener un comportamiento equilibrado emocionalmente ya que, si son mal conducidas y no atendidas, se convierten en hábitos anormales para los niños desde una edad temprana. (Del Valle López, 2020)

Es necesario que con ayuda de especialistas se creen mecanismos de compensación emocional desde lo individual hasta lo grupal-familiar para la superación de estados emocionales negativos que se crean bajo circunstancia de estrés continuo, incertidumbre y temores no afrontados ni superados oportunamente por experiencias adversas. Relacionado con lo anterior, Hernández (2020), reportó que los niños ante el confinamiento experimentaron enojo, miedo, nerviosismo, aburrimiento, tristeza y frustración, algunos niños experimentaron también emociones positivas, debido a la tranquilidad, juego y confort de estar en casa, con su familia y hermanos.

Es posible afirmar que los niños preescolares vivenciaron diversas emociones al encontrarse en el nuevo escenario, dado que les exigió una adaptación y resiliencia a los eventos experimentados, donde el papel de los padres jugó un lugar importante para interpretar las conductas y manera de percibir la realidad de los niños de esta edad, este estudio adquiere relevancia al ser estos niños los sujetos protagonistas tanto de la pandemia como del la incorporación a la nueva normalidad escolar.

Metodología

El presente estudio es de corte cualitativo a través del método Fenomenológico propuesto por Edmund Husserl (1907), el cual se caracteriza por centrarse en la experiencia personal subjetiva e interpretativa, sobre un fenómeno de la realidad. La Fenomenología considera que los seres humanos se vinculan con el mundo a través de la experiencia vivida la cual aparece en un contexto de relaciones con situaciones, objetos, personas y sucesos, considera a la

temporalidad, espacialidad, corporalidad y relacionalidad como elementos sustanciales para el análisis de las realidades.

El método fenomenológico surge como crítica abierta al positivismo en el que los fenómenos deben ser objetivos y demostrables, en oposición a ello, la fenomenología ingresa al campo de lo subjetivo e interpretativo del sujeto, el hecho o fenómeno en su contenido esencial. El método fenomenológico se ubica dentro del enfoque cualitativo de la investigación (Babu, 2019).

En este método es relevante ubicar al sujeto en su contexto histórico y social, exige comprender e interpretar, destacando la esencia del ser y su propia existencia.

Núñez (2017), expresa que el método fenomenológico busca lo oculto detrás de lo manifiesto, por lo que indagar en la subjetividad del sujeto es esencial. Por su parte Schutz (1940) (como se cita en Gros, 2017), considera que el objetivo central de la fenomenología es describir aquello que no cambia de la práctica intersubjetiva cotidiana, sobre el hecho del que se está hablando.

Así la fenomenología permite indagar en la conciencia del sujeto a través de su discurso, su pensar, sentir e interpretar las vivencias que le acontecen, por lo que en esta investigación dicho método se convierte en la guía para abordar nuestro objeto de estudio, persiguiendo el siguiente objetivo.

Objetivo

Describir y analizar el impacto que generó la pandemia por COVID – 19 en las emociones y vivencias de los niños preescolares manifestados frente al retorno a la nueva normalidad.

Sujetos

Los sujetos de esta investigación fueron 36 alumnos de 3er. grado de nivel preescolar, con edades que oscilan entre los 5 y 6 años de edad, residentes de la CDMX.

Contexto del estudio

Los sujetos de este estudio pertenecen a preescolares públicos dependientes de la Secretaría de Educación Pública y quienes vivenciaron la estrategia educativa a distancia “Aprende en casa”, y retornaron a las aulas bajo la modalidad de “Regreso seguro”. Un equipo de docentes entrevistó a los niños en sus preescolares, a través de una entrevista estructurada y una narrativa de la experiencia vivida durante el confinamiento y el retorno seguro a las clases presenciales, considerando las categorías de: contexto social, emociones durante y después de la pandemia, actividades y socialización durante la pandemia, nueva normalidad, nueva didáctica y expectativas.

Resultados

Los resultados se exponen a continuación, desde la perspectiva fenomenológica, a partir del análisis de las categorías identificadas durante las entrevistas:

Categoría: Contexto social

Los niños pertenecían a la clase de padres trabajadores, en los que hubo desempleados, padres que se desplazaban a su centro de trabajo y quienes practicaron el trabajo en casa. De los 36 niños entrevistados, 28 vivenciaron ausencia del cuidado de sus padres, quedaban bajo la tutela de hermanos y abuelos, y vivenciaron soledad y descuido que los hacía sentirse confundidos y tristes en tiempos prolongados. También hubo alumnos que externaron sentirse bien, por tener a sus padres en casa y jugar con ellos. La mayoría de los niños contaba con recursos tecnológicos limitados, que debían ser compartidos.

- *“Me debe cuidar mi hermano, pero se la pasa en el cel”*

Categoría: Emociones durante la pandemia.

Los niños consideraron niveles de estrés que fueron de leves hasta profundos, con temores hacia las pérdidas, al encierro mismo y a la no convivencia. 35 niños En sus respuestas expresaban tristeza, soledad y desatención, al encontrarse confinados sólo a sus hogares, solo

un niño expresó sentirse bien. Los 36 niños manifestaban que las clases en línea eran complicadas, éstas no les agradaban y no aprendían lo suficiente. Manifestaban añoranza por la vida y escuela que ellos conocían. La percepción de los 36 niños sobre la pandemia, fue identificar al Covid – 19, como una situación peligrosa y mortal, se referían a ella como el bicho malo, al que veían con temor y hasta odio.

- *“Me sentía sólo porque no veía a mi abuelita ni a mis amigos”*

Categoría: Emociones después de la pandemia.

Los 36 niños expresaron frases de alegría y felicidad por su retorno a la añorada escuela, se decían contentos por el reencuentro con sus amigos y maestros. Reconocieron que los hábitos para acudir a la escuela eran importantes porque los hacía sentirse seguros y con un sentido de la vida diaria.

- *“Me gustaba ponerme mi uniforme, llevar lunch y jugar con mis amigos”*

Categoría: Actividades y socialización durante y después de la pandemia.

Las principales actividades de los niños durante se centraban en el uso de dispositivos electrónicos, con videojuegos, ver videos y programas de moda, sus tiempos de ver televisión se extendieron a gran parte del día, lo anterior generaba un sedentarismo, aislamiento, escasa socialización y pocas actividades escolares. El programa aprende en casa era visto con poco interés y motivación. Posterior a la pandemia las actividades se recuperaron gradualmente, los niños iniciaron a visitar a sus familiares, practicar juegos con amigos y acudir a parques. Se incorporaron a la escuela bajo la modalidad de retorno seguro, en algunos casos alternadamente con la mitad de sus compañeros hasta la autorización del grupo completo, lo que los fue incorporando a un mayor número de actividades propias del nivel preescolar y edad. Las mascotas en 20 niños ocuparon un lugar especial. La socialización de los niños de los 36 niños se vio fuertemente afectada debido al aislamiento y cambio de rutinas y hábitos, y debe destacarse que el mundo del niño es básicamente social, donde se dan los encuentros, aprendizaje y desarrollo mismo.

- *“Mi hermano y yo jugamos roblox”, - “Ahora la escuela está limpia”*

Categoría: Nueva Normalidad

El regreso a las aulas representó un momento de esperanza y alegría, aún y a pesar de que en la escuela se debía mantener la “sana distancia”, 22 niños externaron que no se les permitía pararse de sus lugares ni jugar en grupos, en el recreo debían estar SEParados, o bien tomaban este tiempo dentro del salón, no compartían lunch y no se permitía el contacto físico, aunado a los cambios de grupo, de profesor y hasta de escuela. Los niños ponían de manifiesto un anhelo de revivir y retornar a su aula de clase con sus compañeros y maestras. La nueva normalidad impactó en la presencia de emociones contradictorias pues frente a la alegría del regreso a clases se encontraban con escenarios distintos, sus aulas, patios y entorno había cambiado. El ausentismo fue una muestra constante de estos cambios.

- *“Sólo podemos jugar en nuestro lugar y no juntarnos”*

Categoría: Nueva Didáctica

Para recuperar la vida escolar, la escuela sufrió cambios tanto físicos como didácticos, al inicio de la pandemia se adaptó la educación al uso de medios tecnológicos y en el regreso se adaptaron nuevamente al aula presencial, lo que implicó que el uso de estos medios tecnológicos continuara presente e incluso se aprovechara su utilización. Los 25 niños manifestaron que las clases trataban de recuperar el tiempo, dicho por sus maestras, 27 niños consideraron que las clases eran más dinámicas y divertidas y que platicaban más. La nueva didáctica impactó positivamente las emociones y vivencias de los niños en la nueva normalidad.

- *“Nos ponen videos y las clases son divertidas”*

Categoría: Expectativas

32 niños esperaban regresar a la escuela con maestros cariñosos, divertidos, que platicaran y no se enojen. Los niños piensan la escuela como un espacio para aprender y convivir con sus compañeros. Externan el deseo de no enfermarse y que el virus del Covid – 19

desaparezca. Piensan en que serán vacunados y podrán retornar a sus actividades. En que no se vuelva a vivir una pandemia como esta.

- *“Odio el virus y quiero que ya no exista”*

Discusión

Indagar sobre las vivencias y emociones de los niños preescolares durante la pandemia, fue una necesidad de los docentes de este nivel, dado que los niños son su objeto de trabajo y estudio. La experiencia de vivir una pandemia de esta magnitud representó cambios abruptos en la vida de las personas y sobre todo de los niños, quienes con sus elementos cognitivos intentaron comprender y adaptarse a las exigencias de restricción social, uso de cubrebocas, confinamiento y ausencia de escuela. Las emociones vividas fueron hacia lo negativo como temor, enojo, tristeza y soledad, lo que representa para el docente orientar su práctica hacia la recuperación de los estados emocionales de los niños, para ayudar a un adecuado desarrollo de su personalidad e integración a la sociedad. La vida familiar sufrió cambios debido a duelos, falta de empleo, o bien abandono por ausencia de los padres dado que salían a trabajar.

La escuela es un espacio necesario en la vida de todo niño, pues en ella se crece, aprende y disfruta. La relación con docentes y compañeros brinda un sentido de existencia y motiva día con día. El niño requiere de la escuela para desarrollarse, descubrir el mundo e integrarse a la sociedad. Los docentes requieren de documentación y análisis de las experiencias vividas durante la pandemia, así como del retorno a las aulas, para intervenir en los aspectos que coadyuven al desarrollo integral del niño.

El niño es capaz de valorar su escuela y verter una opinión sobre lo que vive y experimenta en ella, también cuenta con expectativas y externa lo que espera de maestros, compañeros y sociedad. Por lo anterior se convierte en una tarea fundamental del docente, revisar, analizar e investigar todos los aspectos relacionados a lo que experimentaron los niños a raíz del evento tan grande como lo fue la pandemia por Covi – 19, y analizar el proceso de

reincorporación de ellos a las aulas y a la nueva normalidad, pues las formas de relacionarnos y convivir se transformaron.

Conclusiones

Se alcanzó el objetivo propuesto por este estudio, logrando identificar los estados emocionales de los niños preescolares generados por las diversas vivencias durante la pandemia y el regreso a la nueva escuela.

Las emociones son una esfera de suma importancia para el adecuado desarrollo del niño preescolar.

La pandemia generó una alteración en los estados emocionales de los preescolares y el regreso seguro a la nueva escuela representó un reto para recuperar la salud emocional de los niños.

La asistencia a la presencialidad y socialización, son indispensables para recuperar los hábitos cotidianos en la nueva normalidad.

La familia es una figura trascendental en el desarrollo emocional e integral del niño, ya que, con su orientación y atención, brinda seguridad y fortaleza al menor.

La escuela y el maestro cumplen un papel necesario para enfrentar situaciones de crisis como la vivida, desde modelos y estrategias planeadas y sistematizadas para la atención del preescolar.

Los resultados coinciden con lo propuesto por los autores sobre la relevancia de abordar las emociones dentro de las aulas escolares, principalmente después de haber enfrentado un confinamiento con un sufrimiento inherente a él y a las experiencias vividas.

Es importante comprender que las condiciones en las que vive cada familia no son iguales ni en otros casos, favorecedoras de una convivencia sana, por lo que los niños toman de sus vivencias lo que consideran puede funcionarles de modo que salgan adelante lo mejor

posible y lo menor lastimados. En esta edad, los niños están en una construcción de consciencia y analizan incluso de forma instintiva lo que puede representar una forma de protección.

Referencias

- Babu, V. (2019). *Emprendimiento familiar en la 'ciudad diamante' de la india: una investigación fenomenológica*. Estudios en Empresariales y Económicas, 14(2), pp.216-230.
- Chóliz, M. (2005): *Psicología de la emoción: el proceso emocional*. Disponible en: www.uv.es/=choliz
- Del Valle López, A. (1998) *Educación de las emociones*. Revista Educacion. Vol. VII. Nº 14. Setiembre 1998
- DOF (2002) DECRETO por el que se aprueba el diverso por el que se adiciona el artículo 3o. constitucional. Disponible en: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=2043606&fecha=03/06/2005#gsc.tab=0
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: Norton.
- Erikson, E. H. (1975). *Life history and the historical moment*. New York: Norton.
- Ferrer (2020) *Pandemia por COVID-19: el mayor reto de la historia del intensivismo*. Revista ELSEVIER, Vol 44 (6)
- Gros, A. (2017). *Alfred Schutz, un fenomenólogo inusual: una reconstrucción sistemática de la recepción schutziana de Husserl*. Discusiones Filosóficas, 29, (pp. 149-174).
- Hernández (2020) *Covid – 19 el efecto en la gestion educativa*. Revista RELAIS, Vol 3 No. 1. México: Universidad La Sall
- Husserl (2016) *La idea de la fenomenología. Cinco lecciones*. Edición digital Greenbooks

INEGI (2020). *Impacto del covid – 19 en la educación*. Disponible en: <https://www.inegi.org.mx/investigacion/ecovid/2020/>

Monjarás R., M.T. y Romeo Godínez, E. (2020) *Emociones, estrés y afrontamiento en niños preescolares frente a COVID-19* en Revista Mexicana De Orientación Educativa, Vol. 18 Núm. 40 enero-junio 2020, pp. 1-20.

Núñez, C. A. S. y Celis, I. E. V. (2017). *La Fenomenología de Husserl y Heidegger. Cultura de Los Cuidados*, 21(48), 43-50.

OMS (2023) *Covid – 19: Cronología de la actuación de la OMS*. Disponible en: <https://www.who.int/es/news/item/27-04-2020-who-timeline---covid-19>

OMS (2020). *Gestión de riesgos ante una pandemia de gripe. Guía de la OMS para fundamentar y armonizar las medidas nacionales e internacionales de preparación y respuesta ante una pandemia*. Organización Mundial de la Salud, Recuperado de: <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/272829/WHO-WHE-IHM-GIP-2017.1>

Piaget, J. (1977). *The development of thought: Equilibration of cognitive structures*. New York: Viking Press.

Piaget, J., & Inhelder, B. (1969). *The psychology of the child*. New York: Basic Books.

SEP (2021) *Estrategia Nacional para el Regreso Seguro a las Escuelas de Educación Básica*. Disponible en: <https://educacionbasica.SEP.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento>

SEP (2017) Subsecretaría de educación básica. *Nueva Escuela Mexicana*

Villegas (2021) *Representaciones sociales del coronavirus SARS- COV-2*. Innovación editorial lagares.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*.
Cambridge, MA: Harvard University Press.

Vygotsky, L. S., & Luria, A. R. (1993). *Studies on the history of behavior: Ape, primitive, and child*.
Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Importancia de una sana convivencia escolar en grupos de Educación Superior

Mónica Esther Lázaro Medina

monica_laz@upn19amty.edu.mx

Universidad Pedagógica Nacional Unidad 191 Monterrey

Mario Alberto Botello Velásquez

mario_botello@upn19amty.edu.mx

Universidad Pedagógica Nacional Unidad 191 Monterrey

Mtro. Francisco Javier Paisano Cortinas

javier95@upn19amty.edu.mx

Universidad Pedagógica Nacional Unidad 191 Monterrey

Línea temática 8: Formación docente para una educación integral

Resumen

La importancia de las relaciones interpersonales y la convivencia escolar se relaciona con el cumplimiento y propósito de la función social que tiene la escuela y las instituciones, que es precisamente el desarrollar el proceso de socialización de los estudiantes con el objetivo de orientar su comportamiento hacia actitudes y valores socialmente aceptadas por la comunidad. La socialización y la convivencia son un rasgo natural para el ser humano, sin embargo, hay ocasiones en las que las relaciones entre los individuos, o en este caso, de los estudiantes de la Licenciatura en Intervención Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 191 Monterrey no se basan en el respeto a las diferencias, la colaboración o la igualdad. Por esta razón, es necesario abordar temáticas relacionadas con el aprender a convivir y vivir con los

demás, generar un pensamiento colectivo en el que el estudiante cuide de sí mismo y de los demás en condiciones de igualdad sustantiva, inclusión y respeto a las diferencias.

Palabras clave: convivencia, aprendizaje, social, valores, comunidad, colaboración

Planteamiento del problema

En el presente apartado se hablará sobre el problema detectado en nuestra institución Universidad Pedagógica Nacional 191 Unidad Monterrey, primeramente, el tema elegido surge de la necesidad de mejorar las condiciones de aprendizaje de todos los alumnos que, como la mayoría, estuvo por más de dos años tomando clases virtuales frente a una pantalla de computadora, celular o cualquier otro dispositivo que tuvieran al alcance. El rezago educativo producido por la pandemia es innegable a pesar de todos los esfuerzos y nuevas estrategias que todos los docentes tuvimos la necesidad de aprender.

Debido al tiempo de confinamiento que se presentó desde marzo del 2020 a diciembre del 2021 los estudiantes de nivel Básica, Medio Superior y Superior además de verse impactado en su rendimiento académico, provocó que niños y jóvenes presenten dificultades para comunicarse, trabajar de manera colaborativa, tomar acuerdos y sentir empatía por sus pares al momento que volvieron a reintegrarse a las clases presenciales.

El desarrollo de una sana convivencia escolar junto con la educación socioemocional que ha tomado relevancia para todas las personas no solamente los niños y jóvenes, sino que también para nosotros los maestros, es un tema de gran trascendencia ante las necesidades que presentan los grupos de la Licenciatura en Intervención Educativa, que, en su caso, son jóvenes recién egresados de bachiller o preparatoria que se reúnen a nivel Superior para desarrollar sus competencias profesionales.

Hablar de una sana convivencia para mejorar el desempeño académico de los estudiantes resulta un tema de interés para los que ejercen la tarea de enseñar, sin embargo, es un tema que está expuesto a constantes cambios y principalmente a implementar frecuentemente estrategias que permitan establecer un ambiente pacífico en el aula.

A su vez, es importante hablar de este tema como trascendente en la educación del siglo XXI; en este contexto, no se puede abandonar la construcción de una ciudadanía participativa, responsable y comprometida, tomando en cuenta el papel de los planteles educativos como espacios idóneos para el aprendizaje y práctica de los valores.

Los jóvenes estudian la Licenciatura en Intervención Educativa (LIE) es un programa que se abrió por la Subsecretaría de Desarrollo Magisterial en agosto del 2022 para hacer frente a los nuevos desafíos que presenta la educación, haciendo énfasis en sus dos líneas de especialización: Educación Inicial y Educación para Jóvenes y Adultos. Cabe destacar que para nuestra Universidad es la primera ocasión que recibe a jóvenes recién egresados de bachiller, ya que la UPN se dedica a nivelar a docentes que se encuentran frente a grupo que carecen título en docencia y de formar profesionales de la educación.

Los alumnos de LIE llevan estudiando 2 semestres en la institución, en los cuales se han presentado incidentes que a continuación se anuncian:

- Se dificulta el trabajo en equipo.
- Existe individualismo al realizar sus evidencias.
- Se complica la toma de decisiones y acuerdos entre los mismos miembros del grupo.

- Competencia.
- Falta de cooperación entre los miembros del salón.

Así mismo, se empezó a utilizar un documento llamado “Hoja de vida escolar del alumno” con la finalidad de monitorear las situaciones que se presentan.

Cohen (1997):

Ésta es una época en que la individualización está siendo reemplazada por la estandarización a una velocidad increíble (...), deben fortalecer su identidad como individuos al tiempo que aprenden a funcionar como elementos participantes en pequeños grupos y en la propia sociedad (p. 47)

Como se mencionó anteriormente, es necesario realizar una estrategia de intervención en la que favorezca lo siguiente:

- Un buen ambiente de aprendizaje dentro y fuera del aula.
- Práctica de valores como el respeto.
- Diálogo como herramienta para la solución de conflictos.
- Trabajo cooperativo.

Nuestras propuestas de solución se toman con base en el “Programa Nacional de Convivencia Escolar” (PNCE) que tiene el propósito de favorecer el desarrollo de ambientes escolares pacíficos, incluyentes y democráticos y para ello se busca impartir un taller titulado

“Convivencia escolar” en la que empezará trabajando desde el autodiagnóstico del alumno para que identifique sus fortalezas y sus áreas de oportunidad, así como, sus emociones y manejo de situaciones.

Posteriormente, una vez que se trabaje la individualidad se reconocerán como personas que intervienen en un espacio y un tiempo “Convivo con los demás y respeto” para que por medio de dilemas morales se refuercen las normas de la sociedad y reglas de la institución. Es importante mencionar que dicho taller estará conducido por un perfil idóneo.

Otra estrategia que se busca implementar es el “Programa de tutorías” en el que los estudiantes puedan acudir en el momento que lo requieran, ya que, muchos de ellos se encuentran enfrentando la muerte de un familiar, la separación de un noviazgo, familia disfuncional o problemas con sus círculos de amigos y por ello, bajan su rendimiento académico o adoptan conductas que no son favorables dentro y fuera de clase.

Consideramos que la primera propuesta de solución está enfocada en desarrollar un sentido de pertenencia del estudiante con su grupo y la institución, respetar las normas, fomentar el diálogo y la comunicación constante, la toma de acuerdos y trabajar de manera colaborativa. Y la segunda, está orientada en apoyar a aquellos estudiantes que presenten alguna actitud indiferente o que su avance no sea el esperado, ya que, probablemente esté surgiendo algo fuera de la institución que por medio de sesiones presenciales o virtuales pueda ir aclarando su pensamiento.

Con base en lo anterior la pregunta de investigación es la siguiente:

- ¿Cuál es el impacto en la implementación de un taller enfocado en desarrollar una sana convivencia escolar en estudiantes de Educación Superior para fomentar la comunicación y el trabajo colaborativo?

Marco Teórico

Como es bien sabido, el aprendizaje es un proceso complejo y diversificado; complejo porque para que el alumno adquiera conocimientos, desarrolle habilidades y construya su personalidad, es necesario que reflexione sobre un conjunto de experiencias y procesos, los cuales no son las únicas vías de aprendizaje. Muchas de ellas ni siquiera se dan en la escuela, o en contextos académicos que el maestro pueda controlar. Y es diversificado porque, como se comentó anteriormente, existen muchos otros caminos por los cuales el alumno aprende y no solamente de las explicaciones del maestro. Ámbitos de aprendizaje como la calle y los medios de comunicación son tan relevantes para aprender determinados contenidos, dominar ciertas habilidades y, sobre todo, adquirir valores y actitudes.

Al tratar de comprender la gran influencia, tanto positiva como negativa que pueden tener las relaciones entre los mismos compañeros de clase, se han estipulado reglas y normas tanto dentro de la escuela como del aula. Todo esto con el fin de llevar una buena relación con todos los actores que participan en el proceso educativo: alumnos, compañeros, maestros y directivos.

Esta preocupación e interés por la manera en la que los estudiantes conviven y se relacionan diariamente con sus compañeros para el logro de los aprendizajes no es para menos trascendente, ya que en importantes documentos oficiales e internacionales se menciona y se hace referencia a ello. Dentro del Marco Normativo Internacional y Nacional mencionado en el *Marco de Referencia sobre la Gestión de la Convivencia Escolar desde la Escuela Pública* (SEP, 2015), se encuentran entre los referentes más inmediatos aquellos que promueven el pleno ejercicio de los derechos humanos, la inclusión y la igualdad, como son la *Declaración Universal sobre los Derechos Humanos*, la *Convención Americana sobre Derechos Humanos (Pacto de San José de Costa Rica)* y la *Convención sobre los Derechos del Niño*.

Con respecto al ámbito nacional, el *Artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos* establece que la educación “tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano (...) promoverá la honestidad, los valores y la mejora continua del proceso de enseñanza aprendizaje”.

Por su parte, en la *Ley General de Educación* en el marco de las funciones de la Nueva Escuela Mexicana, el *Artículo 13°* menciona que se fomentará en las personas una educación (...) que promueva la convivencia armónica entre personas y comunidades para el respeto y reconocimiento de sus diferencias y derechos, en un marco de inclusión social (inciso I). En el mismo documento, el *Artículo 14°* define las acciones para el cumplimiento de los fines y criterios de la educación a través de un Acuerdo Educativo Nacional, el cual concibe a la escuela como un centro de aprendizaje comunitario en el que se construyen y convergen saberes, se intercambian valores, normas, culturas y formas de convivencia en la comunidad y en la Nación (inciso I).

Según el *Programas de estudio 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica (2012)*, la convivencia se define como:

La construcción de relaciones interpersonales de respeto mutuo, de solución de conflictos a través del diálogo, así como la educación de las emociones para formar personas capaces de interactuar con otros, de expresar su afectividad, su identidad personal y, desarrollar su conciencia social (p. 199).

De igual manera, en el apartado del campo formativo Desarrollo personal y para la convivencia se expresa que la convivencia:

Implica poner en práctica los valores universales, respetar la diversidad cultural, la equidad de géneros, el ejercicio de la ciudadanía, la vivencia de la paz, el respeto a

los derechos humanos y la aplicación de los principios democráticos en la vida cotidiana (p. 370).

En el plan y programas de estudios para la educación básica *Aprendizajes Clave* (2017) se menciona que “La vida en sociedad requiere aprender a convivir y supone principios compartidos entre todos los seres humanos, tanto de forma personal como en entornos virtuales” (p. 26). Las relaciones diarias que se generan al interactuar con las demás personas, tanto dentro como fuera de las escuelas, están influenciadas por la autoconcepción y autoestima que cada quién tiene sobre sí mismo, la expresión y regulación de emociones, el respeto y seguimiento de reglas, y resolución de conflictos de manera pacífica. Estos elementos influyen en la manera en la que los actores educativos se perciben, conviven y viven juntos dentro de la comunidad escolar. Todos los integrantes de la comunidad escolar, alumnos, maestros, personal administrativo y autoridades deben contar con un ambiente propicio para su desempeño y realización (SEP, 2017, p. 120).

Metodología

Para llevar a cabo la investigación sobre la implementación de un taller enfocado en desarrollar una sana convivencia escolar en estudiantes de Educación Superior, se utilizó un enfoque cualitativo. Se realizaron entrevistas en profundidad y grupos focales con estudiantes, profesores y personal administrativo para recopilar datos sobre sus experiencias y percepciones de la convivencia escolar en la institución. Se utilizó un muestreo intencional para seleccionar a los participantes de la licenciatura en intervención educativa de 2° Semestre y que tuvieran experiencias previas en relación con la convivencia escolar.

Las entrevistas y grupos focales fueron grabados y transcritos para su análisis. El análisis de los datos cualitativos se realizó mediante análisis de contenido, identificando temas y patrones emergentes en las respuestas de los participantes. Se utilizó un enfoque cualitativo

aplicando actividades donde los alumnos pudieran desarrollar su enfoque cooperativo y expresar sus ideas acerca de la convivencia escolar. "La escuela tiene una función social importante, ya que es el espacio donde se forman ciudadanos críticos, reflexivos y comprometidos con su entorno" (Giroux, 1997, p. 3).

Los resultados del análisis cualitativo se utilizaron para identificar áreas de fortaleza y debilidad en la convivencia escolar en la institución, y para informar el desarrollo de estrategias y políticas para mejorar la convivencia escolar y el rendimiento académico de los estudiantes. En resumen, se trabajó para obtener una comprensión profunda y detallada de la convivencia escolar en la institución y para informar la toma de decisiones y el desarrollo de políticas que ayuden esta.

Resultado

Se identificaron áreas de fortaleza en la convivencia escolar en la institución. Los participantes destacaron la importancia de la colaboración y el trabajo en equipo, así como la necesidad de fomentar la empatía y el respeto hacia los demás. También se mencionó la importancia de contar con espacios y actividades que promuevan la convivencia y el diálogo entre los estudiantes.

Por otro lado, se identificaron áreas de debilidad en la convivencia escolar. Los participantes señalaron la presencia de conflictos y tensiones entre los estudiantes, así como la falta de habilidades sociales y emocionales para resolverlos de manera pacífica. También se mencionó la necesidad de mejorar la comunicación y la coordinación entre los estudiantes y los profesores.

En general, la convivencia escolar es un aspecto fundamental para el desarrollo integral de los estudiantes y el cumplimiento de la función social de la escuela. Se identificaron áreas

de fortaleza y debilidad en la convivencia escolar en la institución, lo que permitió informar el desarrollo de estrategias y políticas para mejorar la convivencia escolar y el rendimiento académico de los estudiantes.

Se observó una mejoría en la convivencia escolar de los alumnos de LIE después de la implementación de la estrategia de intervención propuesta. Los incidentes reportados en el apartado anterior disminuyeron significativamente y se observó un aumento en la colaboración y el trabajo en equipo entre los estudiantes. Además, se notó una mejora en la comunicación y la coordinación entre los estudiantes y los profesores.

Estos resultados sugieren que la implementación de estrategias y políticas para mejorar la convivencia escolar puede tener un impacto positivo en el rendimiento académico y el bienestar emocional de los estudiantes. Es importante destacar que estos resultados son específicos de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 191 Monterrey y pueden no ser generalizables a otras instituciones educativas. Sin embargo, esperamos que estos hallazgos sean útiles para informar el desarrollo de estrategias y políticas en otras instituciones educativas que enfrentan desafíos similares en relación con la convivencia escolar.

Conclusiones

Como se mencionó anteriormente los resultados obtenidos durante el plan de intervención (Anexo 1) en la UPN 191 Monterrey son muy particulares, ya que las características de los alumnos son únicas en dicho semestre y corresponden a un tiempo y espacio.

- Consideramos esencial el diálogo y comunicación entre docentes y personal académico para estar analizando los resultados del plan de intervención y crear alternativas de solución.

- Las encuestas anónimas y voluntarias al inicio y cierre del semestre permitieron tener una realidad de cómo los estudiantes están percibiendo las relaciones armónicas y convivencias dentro del aula.
- Las cinco unidades propuestas por el “Programa Nacional de Convivencia Escolar” fueron muy pertinentes, ya que los estudiantes se reconocen como personas que poseen habilidades y que cada uno tiene características diferentes.
- El programa de tutoría permitió conocer más a fondo a cada uno de los estudiantes y por medio del diálogo y acompañamiento guiarlos en sus procesos de aprendizaje.
- La estrategia del taller titulado “Convivencia escolar” fue el medio para lograr mejores relaciones entre los estudiantes y fortalecer el trabajo cooperativo y colaborativo. Cabe señalar que las actividades propuestas fueron dinámicas y de sensibilización para lograr un buen ambiente de aprendizaje.

Plan de intervención

Semestre Febrero – Julio 2023

Nº	Actividades	Enero	Febrero	Marzo	Abril	Mayo	Junio	Julio	Agosto
1	Encuesta: Estado Inicial de Convivencia								
2	Actividad de integración (presentación e inicio de semestre).								
3	Diseño y aplicación de actividades para fomentar la comunicación y el trabajo colaborativo a partir del programa de cada asignatura.								
4	Implementación de bitácora sobre incidencias.								
5	Implementación de taller “Convivencia escolar” y “Programa de tutorías”								
6	Capacitación para docentes “Humanizando el cambio con valores”. Proyecto Escuelas Compasivas, facilitado por la SEP y el Encuentro Mundial de Valores.								
7	1º Reunión colegiada. Énfasis: abordar la convivencia en los grupos.								
8	Proyección a la Comunidad: Festejo del Día del Niño en un preescolar de General Terán.								
9	2º Reunión colegiada. Énfasis: seguimiento de la convivencia escolar en los grupos.								
10	Restauración de áreas verdes en conmemoración por el Día del Medio Ambiente.								
11	Convivio de fin de cursos								
12	Encuesta de cierre: semestre febrero – julio 2023								
13	3º Reunión colegiada: Énfasis: Análisis de los resultados obtenidos en las encuestas, bitácora de incidencias y observación de los maestros para verificar la pertinencia de las acciones implementadas.								

Referencias

- Anke, Van Dam. "Cultura educativa". Cultura, intervención educativa y transformación social. No. 8–1997.
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (2021). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Diario Oficial de la Federación. México. Disponible en: <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf> [consulta: julio de 2023].
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2019). Ley General de Educación, Diario Oficial de la Federación. México. Disponible en: <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf> [consulta: julio de 2023].
- Cohen, D. (1997). Cómo aprenden los niños. México: SEP/Fondo de Cultura Económica.
- Fernández, I., Villaoslada, E. & Funes, S. (2002). Conflicto en el centro escolar. Madrid: Catarata.
- Giroux, H. A. (1997). Pedagogía y política de la esperanza: teoría, cultura y escolarización. Westview Press.
- Ortega, R. & Del Rey, R. (2003). La violencia escolar. Barcelona: Graó.
- Pérez Serrano, G. (2000). Elaboración de proyectos sociales, casos prácticos. Madrid: Narcea.
- Secretaría de Educación Pública. (2011). Plan de estudios 2011. Educación Básica. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2012). Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica. Primaria. Tercer grado. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2015). Marco de Referencia sobre la Gestión de la Convivencia Escolar desde la Escuela Pública. Comité Técnico de Convivencia Escolar. México: SEP.



Secretaría de Educación Pública. (2017). Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la Educación Básica. México: SEP.

Reconocimiento y gestión de las emociones: la respiración consciente como vía para el desarrollo integral del docente en formación

Dra. Georgina Monroy Segundo

georginamonroysegundo@gmail.com

Escuela Normal de San Felipe del Progreso, Estado de México

Dr. Omar Román Cruz Albarrán

ing.omar.ensfp@gmail.com

Escuela Normal de San Felipe del Progreso, Estado de México

Línea temática 8: Formación docente para una educación integral

Resumen

La formación integral de niñas, niños y jóvenes es considerada el centro del proyecto de la Nueva Escuela Mexicana, por tanto, esta ponencia presenta una propuesta de intervención educativa a través del reconocimiento y gestión de las emociones con la práctica de la respiración consciente como vía para el desarrollo integral del estudiante de la Escuela Normal. Se propone desarrollar cinco técnicas de respiración con 45 estudiantes de la Escuela Normal de San Felipe del Progreso, así como recuperar e interpretar el efecto de las técnicas utilizadas en el manejo de sus emociones y en la convivencia con otras personas. *En la respiración se reflejan las emociones, por tanto, al manipular la respiración conscientemente con técnicas específicas, se puede acelerarla, retenerla o identificarla y así experimentar efectos físicos, mentales y emocionales directos.*

Palabras clave: humanismo, formación integral, educación emocional, respiración consciente

Planteamiento del problema

En la Nueva Escuela Mexicana se promueve la formación integral del estudiante de todos los niveles educativos con el propósito, entre otros, de desarrollar conciencia social reconociendo canales y espacios en que se puedan atender, fomentar la convivencia armónica y resolver conflictos priorizando el consenso en una cultura de paz y con un hondo sentido comunitario (Secretaría de Educación Pública, 2019).

En este contexto, adquiere vital importancia que el estudiante se reconozca como un ser emocional, cuyas emociones afectan la forma en que interactúa con quienes convive. Lejos de negarlas, es preciso su reconocimiento, así como la búsqueda de alternativas que le permitan su adecuada gestión con el propósito de lograr una salud mental plena, así como establecer relaciones de convivencia en armonía.

Para esta investigación, se formuló la siguiente pregunta ¿Cómo contribuir al desarrollo integral de los profesionales de la educación básica que se forman en las escuelas normales para *aumentar su bienestar personal y social*? El propósito es que el estudiante tome conciencia de que a cada acción subyace una emoción que es preciso reconocer y gestionar a través de técnicas de respiración consciente que le ayuden a mejorar su salud mental y la forma en la que interactúa con sus semejantes.

Marco teórico

Esta propuesta de intervención educativa tiene como fundamento la Reforma 2019 realizada al Artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, inciso h) adicionado (Diario Oficial de la Federación, 2019); *la Ley General de Educación Capítulo II, Artículo 15,*

inciso I, Capítulo III, Artículo 16, inciso IX, Capítulo IV, Artículo 17 y 18, inciso VI y Capítulo VII, Artículo 59 (Diario Oficial de la Federación, 2019); *la Ley General de Educación Superior* Capítulo II, Artículo 7, inciso IX, Sección Tercera, Artículo 31, inciso I (Diario Oficial de la Federación, 2021) y; los principios de la Nueva Escuela Mexicana (Secretaría de Educación Pública, 2019).

Estos documentos legales y normativos dotan de sentido a la práctica docente y en ellos se concibe a la educación como un derecho fundamental de todas las personas, la cual debe tener un carácter integral. El Artículo 3° Constitucional en el inciso h) adicionado, expresa que la educación “será integral, educará para la vida, con el objeto de desarrollar en las personas capacidades cognitivas, socioemocionales y físicas que les permitan alcanzar su bienestar” (Diario Oficial de la Federación, 2019).

En tanto, en la Ley General de Educación se advierte que la educación que imparta el Estado, sus organismos descentralizados y los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios, tiene entre sus fines “contribuir al desarrollo integral y permanente de los educandos, para que ejerzan de manera plena sus capacidades, a través de la mejora continua del Sistema Educativo Nacional”; además, justifica la integralidad de la educación ya que educará para la vida y estará enfocada a las capacidades y desarrollo de las habilidades cognitivas, socioemocionales y físicas de las personas que les permitan alcanzar su bienestar y contribuir al desarrollo social; promoviendo un enfoque humanista el cual favorecerá en el educando sus habilidades socioemocionales que le permitan adquirir y generar conocimientos, fortalecer la capacidad para aprender a pensar, sentir, actuar y desarrollarse como persona integrante de una comunidad (Diario Oficial de la Federación, 2019).

En el mismo orden de ideas, la Ley General de Educación Superior considera en su Artículo 7° que deberá fomentarse el desarrollo humano integral del estudiante en la

construcción de saberes basado, entre otros, en el desarrollo de habilidades socioemocionales que permitan adquirir y generar conocimientos, fortalecer la capacidad para aprender a pensar, sentir, actuar y desarrollarse como persona integrante de una comunidad y para ello, la educación normal tiene por objeto formar de manera integral profesionales de la educación básica y media superior, en los niveles de licenciatura, especialidad, maestría y doctorado, comprometidos con su comunidad y con responsabilidad social para contribuir a la construcción y desarrollo de una sociedad justa, inclusiva y democrática (Diario Oficial de la Federación, 2021). Para garantizar que los preceptos anteriores orienten los procesos del Sistema Educativo Nacional, surge el proyecto de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), el cual retoma como centro la formación integral de niñas, niños, adolescentes y jóvenes asumiendo como base filosófica el humanismo. Desde este paradigma de nuevo humanismo se postula a la persona como el eje central del modelo educativo (Secretaría de Educación Pública, 2019).

Se retoma la perspectiva teórica desde los planteamientos de Aizpuru (2008) quien, al realizar un trabajo exploratorio sobre el humanismo pedagógico con base en el enfoque humanista de la psicología, plantea una visión del humanismo dentro del contexto actual y considera que el desarrollo integral de la persona es el sentido real de la educación, los objetivos educacionales se centran en:

El crecimiento personal de los estudiantes; en el fomento a la creatividad; en la promoción de la experiencia de influencia interpersonal a través de la comunicación y del trabajo de grupo; en provocar sentimientos positivos de los estudiantes hacia sus cursos; y en inducir aprendizajes significativos a través de la vinculación de aspectos cognitivos con vivenciales. Al respecto, Levinas (citado por Bárcena, 2000, p. 128) desde su postura propone “la posibilidad de elaborar un nuevo pensamiento educativo, que vigila la palabra y el rostro del otro, un pensamiento que, sin renunciar a las ventajas derivadas de un cuidado de sí y de la

libertad, acepte el reto del cuidado del otro como base fundamental de acción educativa". (Aizpuru, 2008, p. 35)

Lo anterior permite comprender que las nuevas tendencias educativas buscan promover el desarrollo integral del ser humano fomentando entonces no solo los aspectos cognitivos sino también los afectivos y emocionales con el propósito de aumentar el bienestar personal y social.

En este sentido, Maturana (2001) afirma que los seres humanos somos seres emocionales, que la racionalidad surge de la emocionalidad:

Todo sistema racional tiene un fundamento emocional. Pertenece, sin embargo, a una cultura que da a lo racional una validez trascendente y a lo que proviene de nuestras emociones, un carácter arbitrario. Por esto, nos cuesta aceptar el fundamento emocional de lo racional y nos parece que tal cosa nos expone al caos de la sinrazón donde cualquier cosa parece posible. Ocurre, sin embargo, que el vivir no ocurre en el caos, y que hay caos solamente cuando perdemos nuestra referencia emocional y no sabemos qué queremos hacer porque nos encontramos recurrentemente en emociones contradictorias. (p. 25)

Desde esta perspectiva, en esta propuesta se parte de la premisa de la emocionalidad que permea el actuar del ser humano, por tanto, una educación integral debe promover el reconocimiento y gestión de las emociones que permita el desarrollo pleno del ser humano y la construcción de relaciones sociales en sana convivencia. Esto permitirá reconocer el entrelazamiento entre razón y emoción que constituye nuestro vivir humano y comprender que cuando uno cambia de emoción, cambia de dominio de acción y cuando estamos en una cierta emoción hay cosas que podemos hacer y cosas que no podemos hacer, aceptamos como válidos ciertos argumentos que no aceptaríamos bajo otra emoción (Maturana, 2001).

Biológicamente, las emociones son disposiciones corporales que determinan o especifican los dominios de acciones y, para aumentar el bienestar personal y social del ser humano, es posible reconocerlas y gestionárselas. La propuesta de intervención se justifica en los aportes de Romero (2007) respecto al estudio que realiza de los enfoques y teorías más representativas en educación emocional. Romero (2007) afirma que es posible educar las emociones ya que disponemos de un equipamiento neuronal que lo hace posible y puede abordarse desde un enfoque basado en necesidades y un enfoque positivo. Cuando el objetivo es solucionar problemas de déficit en la socialización o de aprendizaje académico se recurre al enfoque de necesidades y, cuando la educación emocional es una vía para el cultivo del desarrollo y autorrealización humana y como vía para promover el bienestar psíquico, estamos dirigiendo la mirada al enfoque positivo.

Al tener claro que la educación emocional es una prioridad educativa ya que contribuye al desarrollo integral del ser humano, desde el enfoque positivo, la intervención que se propone no se enfoca en solucionar los problemas de aprendizaje, no es el principal objetivo, sino acentúa la mirada en lograr la salud mental positiva del profesional de educación básica que se forma en la escuela normal.

Se sugiere aprender a manejar la respiración consciente para incidir en la mejora de la salud física y mental que logre el bienestar del ser humano. Respirar es una función corporal que todos los seres humanos realizamos de manera inconsciente ya que forma parte del sistema autónomo del organismo y opera sin necesidad de recibir una orden, es un aspecto vital.

En la respiración también se reflejan las emociones, por tanto, al manipular la respiración conscientemente con técnicas específicas, se puede acelerarla, retenerla o identificarla y así experimentar efectos físicos, mentales y emocionales directos (Watkins, 2016).

La respiración cambia según la emoción que predomine en nuestra mente. Cuando sentimos miedo, se hace más difícil respirar, es como si nos quedáramos sin aire. De hecho, pueden aparecer sensaciones de ahogo. Si hay ansiedad, la respiración se vuelve rápida y superflua, por lo que no hay una adecuada oxigenación del cerebro. Si lo que predomina es la tristeza, la respiración se hace mucho más lenta y profunda. En las situaciones de estrés, la respiración se torna entrecortada. Cuando la respiración cambia su funcionamiento regular, también se alteran todos los ritmos vitales del organismo. (La mente es maravillosa, 2023)

La tecnología ha acercado aplicaciones móviles gratuitas para entrenar la respiración. En esta intervención recurriremos a un par de ellas con el propósito de que los estudiantes tengan una herramienta a su alcance que les permita tener una práctica continua de las técnicas que se inician en las sesiones presenciales.

Breath es una aplicación gratuita que se encuentra disponible en Google Play y ofrece 3 ejercicios de respiración por defecto y te permite crear tus propios patrones de respiración personalizados:

- Respiración equitativa: ayuda a relajarte y estar en tiempo presente.
- Respiración cuadrilátera: también conocida como Box Breathing, es una simple y altamente efectiva técnica para el alivio del estrés.
- Respiración 4-7-8: también llamada "Respiración Relajante", promueve un mejor sueño.

Respirar Mindfulness tiene una variedad de ejercicios de respiración y meditación con audios que funcionan como una guía clara y que ayudan a la comprensión de la práctica de respiración. Los estudiantes podrán elegir o alternar el uso de las aplicaciones para mantener la práctica en sus hogares o en los momentos del día que lo necesiten.

Metodología

Respecto a la perspectiva metodológica se recurre a una metodología de corte cualitativo a través de la investigación-acción cuya característica principal es someter a prueba la práctica de las ideas como medio de mejora del sistema educativo y social. La investigación-acción es también una forma de indagación introspectiva colectiva, ya que promueve la participación de todos los actores involucrados en las situaciones sociales complejas de interés que se pretenden conocer, cambiar, mejorar, estudiar, analizar y sistematizar (Kemmis y McTaggart, 1988).

El modelo que ayuda a operar la investigación-acción en esta propuesta, será representado por los momentos de investigación de Kemmis (1989). Este proceso está integrado por cuatro fases o momentos interrelacionadas: planificación, acción, observación y reflexión.

El escenario de intervención serán 45 estudiantes del primer año de la Licenciatura en Educación Primaria de la Escuela Normal de San Felipe del Progreso, Estado de México. El estudio se llevará a cabo en el periodo comprendido de septiembre de 2023 a julio de 2024.

Para realizar el seguimiento de la propuesta de intervención y la valoración de su impacto en la mejora de la problemática identificada se recurrirá a los siguientes instrumentos:

- ✓ Diagnóstico: considerándolo como un estudio previo a la intervención con la intención de conocer el manejo de las emociones de los estudiantes y su relación con los demás. De esta forma, se conocerá mejor la realidad de la que se parte y valorar el impacto de las técnicas de respiración que se desarrollarán.
- ✓ Cuestionario: De acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2006) consiste en un conjunto de preguntas respecto de una o más variables a medir. El

cuestionario que se utilizará será contestado por cada estudiante al finalizar la práctica de respiración y se conformará por cinco preguntas abiertas con el objetivo de obtener información más amplia y detallada sobre el impacto de las técnicas de respiración en el estudiante:

ANTES	DURANTE	DESPUÉS
1. ¿Cómo era el ritmo de tu respiración al iniciar la práctica? 2. ¿Con qué emoción la relacionas?	1. ¿Cómo te sentiste durante la práctica?	1. ¿Cómo era el ritmo de tu respiración al terminar la práctica? 2. ¿Notaste alguna diferencia en tu forma de interactuar o realizar tus actividades antes de la práctica y después de la práctica?

✓ Registro anecdótico: Permite recoger observaciones de lo que acontece durante las prácticas de respiración. Será utilizado por la docente que guía las prácticas con el propósito de recordar el contexto que permeó durante el ejercicio. Se utilizarán los elementos sugeridos por Buendía (1998) los cuales son: fecha, grupo, práctica que se realizó, lugar, descripción de la anécdota e interpretación.

Resultado

Después de la revisión de la literatura y la construcción de la ruta metodológica para la intervención acorde con el planteamiento del problema, se considera que la respiración es un aspecto vital de nuestra vida y al aprender a usarla, con prácticas específicas diarias, podemos transformar nuestro cuerpo y mente. Para la intervención que se propone, se recurre al trabajo realizado por Gurudev Sri Sri Ravi Shankar quien es un líder espiritual y humanitario de renombre mundial y embajador de la paz y los valores humanos. Gurudev fundó The Art of Living, una organización sin fines de lucro que se dedica a iniciativas de servicio y manejo del

estrés. Los programas diseñados por Gurudev empoderan a las personas con técnicas y herramientas para vivir una vida más profunda y feliz.

En el marco del objetivo de la intervención que se propone, se han seleccionado las siguientes prácticas de respiración:

- Kapalabhati/Respiración del intelecto brillante: es una técnica de respiración usada en yoga para desintoxicar el cuerpo, calmar la mente y oxigenar el cerebro.
- Respiración de la Vela: es una técnica simple y poderosa de respiración que ofrece numerosos beneficios para la salud mental y del cuerpo físico.
- Bhastrika/Respiración del Fuelle: es una técnica que aumenta la energía muy rápidamente, nos llena de entusiasmo y vitalidad y relaja la mente.
- Nadishodan/Respiración de las fosas alternadas: antes y después de meditar, durante un día agitado, luego de hacer yoga o incluso antes de ir a dormir, la respiración de las fosas alternadas es una buena opción para pacificar la mente y liberar la fatiga acumulada.
- Bhramari/Respiración de la Abeja Bhramari: es una práctica que tiene como principal objetivo inducir al practicante a un estado meditativo, ayudando a liberar estados de enojo o frustración.

Adicionalmente, los estudiantes darán seguimiento a las técnicas de respiración con dos aplicaciones gratuitas: Breath y Respirar Mindfulness. La tecnología, al ser una extensión de la innovación del ser humano, fortalece el seguimiento a las prácticas de respiración cuando no se está en el espacio escolar. Al ser gratuitas las dos aplicaciones seleccionadas, representan un recurso tecnológico de fácil acceso para continuar avanzando y obteniendo beneficios que la respiración ofrece al cuerpo y la mente.

Conclusiones

Derivado del análisis teórico y metodológico realizado, la investigación que se plantea es pertinente para contribuir al desarrollo humano integral de los profesionales de la educación básica que se forman en las escuelas normales *aumentando su bienestar personal y social. A través de las técnicas de respiración seleccionadas, el estudiante normalista tomará conciencia de que a cada acción subyace una emoción, la cual puede gestionar a través de técnicas de respiración consciente al tiempo de mejorar su salud mental y la forma en la que interactúa con sus semejantes.*

La propuesta que se plantea atiende los fines educativos actuales dentro del marco legal y normativo en materia educativa; además de constituirse en una estrategia adecuada para lograr el desarrollo integral del ser humano y por tanto del docente en el que se convierte. De esta forma, con la intervención se acercan al estudiante normalista, herramientas para la gestión de las emociones contribuyendo a su bienestar que le permita ejercer de manera plena las capacidades para aprender a pensar, sentir, actuar y desarrollarse como persona integrante de una comunidad que, desde su plenitud como ser humano, favorecerá de la misma forma el desarrollo pleno de los niños y niñas con quienes interactúe en Educación Básica.

La educación emocional no debe ser solo abordada teóricamente en las aulas de las Escuelas Normales, es prioritario ofrecer a los futuros docentes espacios donde vivencien estrategias para la atención emocional que todo ser humano necesita. Esta investigación invita a reflexionar sobre las experiencias de educación emocional que pueden ofrecerse a los estudiantes desde los diversos cursos de la malla curricular, favoreciendo la trayectoria académica y el desarrollo personal permanente.

Referencias

- Aizpuru C., M. G. (2008). La Persona como Eje Fundamental del Paradigma Humanista. *Acta Universitaria* .18. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41601804>
- Buendía E., L., Colás B., M. P. y Hernández P., F. (1998). *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. McGraw-Hill.
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (30 de septiembre de 2019). *Ley General de Educación*. Diario Oficial de la Federación. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (20 de abril de 2021). *Ley General de Educación Superior*. Diario Oficial de la Federación. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGES_200421.pdf
- CET 10 Wellnessjob. (s.f.). Dossier informativo. Aprende a Respirar. https://www.hgc.es/es/carera-servicios/neumologia.ficheros/75277-aprende_a_respirar.pdf
- Chóliz, M. (s.f.). *Técnicas para el control de la activación: Relajación y respiración*. Universidad de Valencia. <https://www.uv.es/=choliz/RelajacionRespiracion.pdf>
- El arte de vivir. (s.f.). <https://www.artofliving.org/mx-es/sobre-nosotros>
- El arte de vivir. (14 de diciembre de 2011). *Canal Oficial de la Fundación El arte de Vivir en Youtube*. <https://www.youtube.com/@elartedeviviroficial>
- El arte de vivir. (27 de febrero de 2021). *La poderosa técnica de respiración consciente SKY* [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=5iMJJ2OvyvU>
- El arte de vivir. (1° de diciembre de 2021). *Respiración de la Felicidad* [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=qTrBu2DeEPk>
- El arte de vivir. (25 de abril de 2022). *Técnicas de respiración y pranayamas*. [Video]. https://www.google.com/search?q=el+arte+de+vivir+tecnicas+de+respiraci%C3%B3n&rlz=1C1CHBD_esMX935MX935&oq=el+arte+de+vivir+tecnicas+de+respiraci%C3%B3n&gs_lcrp=EgZjaHJvbWUyBggAEEUYOTIICAEQABgWGB7SAQg2MzUxajBqN6gCALA CAA&sourceid=chrome&ie=UTF-8#fpstate=ive&vld=cid:ab172840,vid:24-jAlh_IYM

- El arte de vivir. (24 de mayo de 2022). *Técnicas de respiración NADI SHODAHANA*. [Video]. https://www.google.com/search?q=el+arte+de+vivir+tecnicas+de+respiraci%C3%B3n&rlz=1C1CHBD_esMX935MX935&oq=el+arte+de+vivir+tecnicas+de+respiraci%C3%B3n&gs_lcrp=EgZjaHJvbWUyBggAEEUYOTIICAEQABgWGB7SAQg2MzUxajBqN6gCALACAA&sourceid=chrome&ie=UTF-8#fpstate=ive&vld=cid:1466c85b,vid:BO4d-hmYuvI
- Embajada de India en Argentina. (27 de julio de 2020). *Los secretos de la respiración por El Arte de Vivir* [Video]. <https://www.youtube.com/watch?v=iqlC5wKCmbU>
- Hernández S., R, Fernández C., C. y Baptista L., P. (2006). *Metodología de la Investigación*. McGrawHill.
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Editorial Laertes.
- La mente es maravillosa. (s.f.). <https://lamenteesmaravillosa.com/gestionar-las-emociones-a-traves-de-la-respiracion/>
- Maturana, H. (2020). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Dolmen https://desjuj.infed.edu.ar/sitio/upload/Maturana_Romesin_H_-_Emociones_Y_Lenguaje_En_Educacion_Y_Politica.pdf
- Romero, C. (2007). ¿Educar las emociones?: Paradigmas científicos y propuestas pedagógicas. *Cuestiones Pedagógicas*. 18. Universidad de Sevilla. https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/14030/file_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Secretaría de Gobernación. (15 de mayo de 2019). *Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3º, 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa*. Diario Oficial de la Federación. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019#gsc.tab=0
- Secretaría de Educación Pública. (2019). *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*. <https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientacio%C3%ADn%20pedago%C3%ADgica.pdf>
- Watkins, P. (2016). *Meditación para todos*. Quarto.

Yes para escuelas. (2020). *Técnica de respiración* YES.

<https://www.yesparaescuelas.com/blank-1>

Inteligencia emocional en la docencia; recurso personal-profesional de una educación humanizadora

Ma. Isabel Martín del Campo Aceves

isabel.martindelcampo@ensfa.edu.mx

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

Línea temática 8. Formación docente para una educación integral

Resumen

La presente investigación se llevó a cabo con un diseño metodológico de estudio de caso desde el enfoque cualitativo. La descripción fenomenológica permite dar cuenta sobre cómo los recursos socioemocionalmente comprendidos en las competencias de la inteligencia emocional de un docente, son un aspecto personal inherente a formas específicas de interactuar en su práctica, resultados obtenidos mediante la técnica del análisis del discurso al interpretar cuatro narrativas que fueron construidas por docentes con perfil normalista en un proceso de habilitación en nivel de posgrado (diplomado alusivo a dicha temática como modalidad de titulación). La principal conclusión de la investigación recurre a significar la importancia de favorecer una educación integral y humanista, que mucho parte de los marcos de referencia personal con los que cuenta esta figura educativa.

Palabras clave: inteligencia emocional, Educación integral, Práctica docente, Humanismo

Introducción

El factor personal en el ámbito educativo en México comienza básicamente con la propuesta que hace la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) en el 2001, sustentada en el alto índice de rezago y deserción escolar en este nivel, donde la afección personal del estudiantado es detectado como un factor más que impacta en dicho fenómeno académico, considerando ahora la importancia que tiene la estabilidad socioemocional en la formación profesional. Sin embargo, se puede decir que para Educación

Básica y Media Superior, esta área o ámbito personal, durante un largo periodo no es considerada relevante, a lo que Jasso-Gaona (2020) afirma: “[...] durante muchos años, en México se excluyó del currículo la asignatura de educación socioemocional, aun cuando desde 2011 el desarrollo personal y actitudinal de los estudiantes se viene enaltecendo en el discurso de la autoridad educativa”, también precisa que básicamente es hasta el año 2017 donde la Secretaría de Educación Pública (SEP), en sus Planes y Programas de estudio contempla el desarrollo de competencias socioemocionales para las niñas, niños, adolescentes y jóvenes, proyectando a una formación integral.

Cabe señalar que en un pequeño espacio del Nuevo Modelo Educativo 2017, se refiere la importancia de que también los docentes deberán contar con conocimiento, habilidades, actitudes y valores necesarios para desarrollar en su propia persona, esas competencias socioemocionales que serán puestas en marcha en la llamada autonomía curricular (SEP, 2017), fragmento textual que en su momento al parecer solo queda en el discurso, pues en estos últimos años, acontecimientos lamentables en la educación que están a la vista del público a través de YouTube (y otros medios), como seguir ejerciendo una pedagogía condicionada, autoritaria y amenazante, que llega a implicar agresión verbal y física hacia el estudiantado, indican que no es suficiente aplicar programas, manuales y/o estrategias con las y los estudiantes dirigidos a su “estabilidad emocional”, si la condición intra e interpersonal del docente no se encuentra en equilibrio.

Al respecto, Lozano, Sáez, y López (2022), en su investigación sobre competencias socioemocionales en docentes, afirman que ello impacta positivamente en la relación que se da entre éstos y los estudiante, además de favorecer la gestión y clima en el proceso didáctico, por lo que pasando a los resultados obtenidos al caracterizar elementos teóricos y metodológicos en diversas investigaciones empíricas realizadas en Europa, Asia, Norteamérica y Latinoamérica, es en este último donde si bien, los docentes reportan contar ya en su formación inicial con programas que incorporan el desarrollo de competencias sociales y emocionales, en el servicio no se sienten preparados tanto para manifestarlas como para

enseñarlas, por lo que a manera de inferencia (pues la investigación no lo dice), parecería que en el desarrollo de dichos programas curriculares, solo se queda en un nivel conceptual, dejando de lado la habilitación vivencial y significativa como ser integral, siendo ello paradójico cuando luego se pide a estos agentes de cambio social (nombre que la Nueva Escuela Mexicana –NEM- le da a los docentes) promover dichas competencias en sus estudiantes.

De esta manera, Palomares, Briones y Gómez-Linares (2019), catedráticas de la Universidad de Cantabria, España, en su aportación investigativa: Formación en valores y competencias socioemocionales para docentes tras una década de innovación, sustentada a partir de la implementación de una materia curricular de tal nombre, exponen que un docente, más allá de sus competencias disciplinares y estrategias en la enseñanza, requiere contar con destrezas para saberse comunicar y relacionarse de manera efectiva y funcional con quienes integran la comunidad educativa, por lo que refieren la necesidad de tenerse que autorregular para mantener un equilibrio en la interacción con los demás, afirmando que habilitarse en tal aspecto personal impacta forzosamente en lo profesional.

También, recuperando parte de los resultados de la investigación: Experiencias y significados de la práctica docente de estudiantes normalistas en postpandemia: dimensión personal-valoral identitaria, de Martín del Campo y Vargas (2022), desarrollada con alumnas de la Escuela Normal Superior Federal de Aguascalientes “Prof. José Santos Valdés” (como estudio de caso), se logra discriminar en sus narrativas, sentires y percepciones en torno al papel educativo que tienen tanto en el aula como en un sistema, y por ende en la sociedad, consciencia de estudiantes normalistas donde exponen procesos valorales (e identitarios por supuesto) donde directa e indirectamente aluden a tener que estar en estabilidad emocional ante el acompañamiento de sus educandos (pese a que ya habían llevado en segundo semestre un curso con dicha línea), sobre todo, por la necesidad que éstos tienen de sentirse seguros en la escuela después de vivir tanta incertidumbre en el aislamiento debido a la pandemia ya mencionada. Referente que devuelve la responsabilidad para quienes impartimos programas en estas instituciones formadoras de docentes y en posgrados como parte de una

formación continua, pudiendo fortalecer así su perfil profesional en lo que corresponde a esta área tan personal y de connotación subjetiva. Pudiendo valorar ahora que como sistema educativo se dirija la mirada a estas propuestas de mejora personal-profesional en todos los niveles.

Por ello, como formadora de formadores al ver cristalizado tomas de consciencia importantes en este tema, con docentes en un proceso de habilitación profesional en estudios de posgrado (diplomado en “Inteligencia emocional”), da pauta a querer documentar dichos resultados de impacto en la educación, por lo que esta investigación se deriva a la relevancia que tiene ejercer una didáctica con inteligencia emocional inherente al enfoque humanista, donde las competencias intra e interpersonales (también llamadas habilidades socioemocionales) son pauta para favorecer el desarrollo integral de los estudiantes, pues como bien lo expone Fierro (2016) en la dimensión personal proyectada en la práctica educativa, el docente como agente social se presenta ante sus alumnos con sus cualidades-características, y por supuesto, dificultades propias de su historia y presente como un ser no acabado con circunstancias de vida que indudablemente se reflejan en su vida profesional. A lo que Barrera e Hinojosa (2017), en su investigación fundamentada en las dimensiones propuestas por Fierro, en lo que corresponde también a la personal, encuentran que la emocionalidad del docente juega un papel importante en su desempeño, recordando que Fierro en dicha dimensión refiere una práctica humana, de esta manera los autores dicen que: “[...] el proceso de práctica profesional es una instancia altamente formativa del “ser” en los estudiantes y esto fortalece significativamente el componente “humano” de los profesores” (p. 13).

De esta manera, el objetivo de la investigación es analizar los recursos personales que reflejan formas específicas de interactuar socioemocionalmente en la práctica docente, a través de una muestra de narrativas desarrolladas en un proceso de habilitación en inteligencia emocional, perfilado a este campo profesional de docentes con formación normalista, para dar sustento a las competencias intra e interpersonales de la inteligencia emocional que le son

inherentes al perfil deseado de acuerdo al enfoque humanista vigente en las políticas educativas.

Teniendo como pregunta de investigación: ¿cómo los recursos internos comprendidos en la inteligencia emocional del docente son un referente de sus formas de interactuar y facilitar la formación en sus educandos? Partiendo del supuesto de que, de acuerdo a cómo se encuentren las competencias internas de la inteligencia emocional: autoconocimiento, autorregulación y automotivación en el docente, es como se expresará su empatía y habilidad social con sus alumnos (competencias externas) y, por ende, en los procesos formativos de estos.

Marco teórico

Partiendo de la NEM, “proyecto educativo con enfoque crítico, humanista y comunitario para formar estudiantes con una visión integral”, en sus ocho principios:

1. Identidad con México, 2. Responsabilidad ciudadana y social, 3. Honestidad, 4. Participación en la transformación de la sociedad, 5. Respeto de la igualdad humana, 6. Interculturalidad, 7. Cultura de la paz y, 8. Respeto por la naturaleza y cuidado del medio ambiente (SEP, 2023, p. 4).

Se enfatiza la importancia de ejercer una educación digna focalizada a la integridad del estudiantado, donde el aspecto socioemocional se sustenta a partir de un enfoque pedagógico humanista, que valida y reconoce la particularidad y derecho de cada estudiante.

Ahora, pasando a la connotación que se le da a la práctica docente, se cita a Fierro, Fortoul y Rosas (1999), quienes dicen que representa una praxis social, objetiva e intencional en la que ineludiblemente se manifiestan significados, percepciones y acciones de todas las personas que están implicadas en este proceso, como docentes, alumnos, padres de familia y autoridades educativas. También, las autoras afirman que las relaciones entre personas, el saber colectivo cultural, la función, el quehacer y valores personales, sociales e institucionales

no pueden estar fuera de dicha praxis. Por ello, afirman que se trata de una realidad compleja que trasciende lo “técnico-pedagógico”.

En lo que corresponde a la inteligencia emocional, primeramente, citando a Francisco Mora, doctor en Neurociencia, explica que la “emoción quiere decir, en esencia, movimiento. Es decir, expresión motora hecha a través de la conducta, sea ésta lenguaje verbal o simplemente corporal” (2013, p. 2)., y al relacionarla con la actividad neuronal, explica que el cerebro no constituye la razón sin ella. Por su parte, Marañón citado en Mora dice:

Una emoción es una conmoción o una agitación corpórea, eso es común a todas las emociones y en eso radica la esencia de la emoción, que está compuesta de tres elementos fundamentales que son: un elemento psíquico, un elemento expresivo (motor) y un elemento vegetativo (2013, p. 2).

Así pues, Mora y Sanguinetti (2004) citado en Mora (2013) explican la emoción a través de toda aquella reacción conductual y subjetiva que el individuo produce debido a la información proveniente del mundo externo o interno (fenómenos neurovegetativos).

Ahora, en cuanto al concepto de inteligencia, Nickerson, Perkins y Smith (1998) refieren un acercamiento semántico al no existir una definición única y exacta, por lo cual hablan de aquella capacidad de abstracción que constituye un proceso inhibitorio, el cual se manifiesta al considerar y evaluar una serie de conductas posibles. Por su parte Sternberg (1981) citado en Nickerson, et al. (1998), lo indica como un conjunto de habilidades que se ponen en acción para pensar y aprender ante cualquier situación, por lo que se habla de un “darse cuenta”.

De esta manera, la inteligencia emocional, como constructo compuesto entre lo que se siente y lo que se piensa, se ha venido contemplando desde principios del siglo pasado con Thorndike (1920) a través de su definición de inteligencia social (que parte del constructo: Ley del efecto) donde se ve a la persona capaz de afrontar adecuadamente situaciones que involucra a otros en su vida cotidiana. Concepto que luego es considerado por Gardner (2001) para desarrollar su teoría de Inteligencias Múltiples, específicamente al discriminar la

inteligencia intrapersonal y la interpersonal entre las que define en un primero momento (inteligencia auditiva musical, inteligencia cinestésica-corporal, inteligencia visual-espacial, inteligencia verbal-lingüística, inteligencia lógico-matemática). Recordando que Gardner en 1994 incluye la inteligencia naturista y en 1995 la inteligencia existencial.

Por su parte Sternberg (1997), desde el campo de la psicología, habla de que la inteligencia definitivamente tiene relación con las emociones, la capacidad para memorizar, la propia creatividad y el optimismo. También, la inteligencia la relaciona con la salud mental. Con ello, se puede ver que dicho alcance intelectual se vincula con una serie de aspectos que se ven reflejados en una diversidad de acciones, vinculando la emoción como parte del recurso inherente que tiene el ser humano. Sin embargo, cabe mencionar que Salovey y Mayer (1990) son quienes acuñan el término de *Inteligencia Emocional* e integran tres habilidades en dicho constructo: la percepción y apreciación emocional, la regulación emocional y la utilización.

Por lo que a unos años Goleman (1995), hace uso de este término además de los principios teóricos de Gardner para delimitar las cinco habilidades (o competencias) - organizadas por el propio Salovey- en las dos inteligencias de Gardner: intrapersonal e interpersonal. En la primera, le atribuye el conocimiento de las propias emociones (entendido como autoconocimiento), capacidad para controlar emociones -o manejo emocional- (conceptualizado también como autorregulación), y capacidad de motivarse a sí mismo (referido a una actitud de mejora/automotivación). Por lo que, en la inteligencia interpersonal, ubica el reconocimiento de emociones ajenas (mejor comprendido como empatía) y control de las relaciones o manejo interpersonal (lo que se describe comúnmente como habilidades sociales).

De esta manera, se dice que el *Autoconocimiento* implica tener consciencia de las propias emociones, capacidad para conocerse a sí mismo entendiendo las señales internas, reconociendo cómo los propios sentimientos afectan el desempeño -escucha a la intuición-; también se contempla el poder hablar de las emociones a manera de guía ante la propia acción. Por lo que la *Autorregulación* es la consciencia y control de los propios sentimientos -mundo interno- para adecuarlos a una circunstancia -capacidad de demorar la gratificación y sofocar

la impulsividad: ira, furia o irritabilidad-. En cuanto a la *Automotivación*, vendría a ser la habilidad para impulsar y encaminar la emoción hacia una acción de logro de resultados sobresalientes en cualquier área de la vida -sabiéndose autocontrolar-. Así pues, la *Empatía* refiere aquella capacidad para sintonizar con las señales sociales que indican que necesitan o desean los demás (acción altruista). Por último, las *Habilidades sociales* se entienden como esa facultad para saberse relacionar adecuadamente con las emociones ajenas, interactuar efectivamente con los demás. (Goleman, 1995).

Ahora, citando a Bisquerra (2000), el cual implica el constructo de *Educabilidad Emocional*, en el que le atribuye cinco competencias (con sus subcompetencias cada una). Competencias que describe como un conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes básicos para la toma de consciencia, que permitirán comprender y regular apropiadamente las emociones a favor de un bienestar personal y social:

En la primera competencia: *Conciencia emocional*, se habla de esa capacidad para tomar consciencia de las propias emociones y las de los demás, e implica la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado. Dicha capacidad permite hacer consciente la relación entre la emoción, cognición y comportamiento.

En la segunda: *Regulación emocional*, se describe como la capacidad para manejar apropiadamente las emociones. Aquí ya se habla de una concienciación entre emoción, cognición y conducta. Es decir, ya refiere la estrategia de afrontamiento y autogeneración de emociones positivas. En la tercera: *Autonomía emocional*, se alude a un conjunto de características vinculados a la autogestión emocional, por lo que se relacionan aspectos como la autoestima, actitud positiva en la vida, responsabilidad, capacidad para analizar críticamente las normas sociales, capacidad para buscar ayuda y recursos, además de autoeficacia personal. En la cuarta: *Competencia social*, básicamente habla de la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas, ante lo cual habría que dominar las habilidades sociales básicas, una comunicación efectiva (asertividad), respeto, actitudes pro-sociales, entre otros. Y en la quinta: Competencias para la vida y el bienestar, refiere a la capacidad para asumir

comportamientos pertinentes y a la vez responsables para enfrentar de manera satisfactoria desafíos cotidianos de la vida (personales, profesionales, familiares, sociales, de tiempo libre, entre otros). Ello, da lugar organizar la propia vida de forma sana y equilibra (alude al bienestar).

Por lo tanto, retomando nuevamente al neurocientífico Dr. Francisco Mora, dice que: “nuestros mejores y también nuestros más desagradables momentos van siempre unidos a sucesos emocionales. Nuestra conducta moral y social va unida al aprendizaje (emocional) de nuestro más inmediato entorno familiar y después social” (2013, p. 6).

Finalmente, pasando a los *Estilos de Enseñanza*, Grasha (1994) cuando habla de este término compuesto, alude a las formas en que los docentes presentan información, cómo direccionan sus actividades en el aula, cómo interactúan con sus estudiantes y las maneras de supervisar las tareas y de orientarlas; y, por ende, de cómo se socializa con los educandos. Así pues, Guerrero N. (1996) y Guerrero B. (1998), dice que en estos estilos de enseñanza el docente, aparte de involucrar todo lo correspondiente a su preparación disciplinar, metodológica y estrategia, se reflejan valores y actitudes que corresponden a la personalidad de dicho facilitador educativo. En cuanto a Rendón (2010), y sumando todo lo ya mencionado por estos tres autores, expone que: “[...] estos son producto de supuestos, principios, creencias, ideas y conceptos subyacentes a las prácticas pedagógicas que pueden ser más o menos conscientes” (p. 8), caracterizando así tres estilos de enseñanza: Magistral (didáctica centrada en el maestro mientras que el alumno se mantiene en receptividad), tutorial investigativo (se promueve la autonomía del alumno al llevarlo a la autodirección de su proceso de aprendizaje) y mediacional (se media el aprendizaje del educando dentro de grupos, se favorece la construcción social de saberes).

Metodología

Esta investigación se fundamenta en un enfoque cualitativo, pues implica analizar e interpretar la experiencia particular a partir de quien la expone, por lo tanto, se habla de entrar en la subjetividad de significados personales; siendo el elemento de análisis, la cualidad o característica del fenómeno que se estudia, el cual es dinámico-cambiante por la naturaleza de los procesos que vive el ser humano (Hernández Sampieri, Fernández, Collado y Batista, 2014).

De esta manera, contemplando 4 narrativas de docentes con formación inicial normalista, como insumo experiencial de haber cursado (en el mes de enero de este año) un diplomado en: Inteligencia Emocional perfilado a dicha profesión, el método o diseño que corresponde es estudio de caso, donde Hernández Sampieri et al. (2014) refieren el análisis de valores, experiencias y significados a partir de una perspectiva fenomenológica, indicando “riqueza, profundidad y calidad de la información, no la cantidad ni la estandarización” (p. 387).

De esta manera, se utiliza el análisis del discurso, sustentado con Iñiguez (2011) como una técnica que estudia el orden, desorden y organización de la acción social cotidiana, pudiendo aprender de lo que la gente dice o hace, mencionando así un análisis del uso del lenguaje, es decir, del discurso.

En la siguiente tabla se muestran datos básicos que caracterizan a las y los autores de dichas narrativas:

Tabla No. 1. *Caracterización de las y los docentes, autores de las narrativas*

Sexo	Formación inicial	Años servicio	Nombramiento actual	Código
Mujer	Licenciatura en Educación Primaria	25	Directora de primaria	N1-DM25
Mujer	Licenciatura en Educación Secundaria	15	Docente frente a grupo	N2-DM15
Mujer	Licenciatura en Educación Secundaria	21	Docente frente a grupo	N3-DM21
Mujer	Licenciatura en Educación Primaria	5	Docente frente a grupo	N4-DM5

Ejemplo de código: N1 = Narrativa 1, DM25 = Docente Mujer con 25 años de servicio

Atendiendo el objetivo de esta investigación, se plantean en la siguiente tabla las categorías de análisis, mismas que a través de las narrativas son sistematizadas en el programa Atlas ti:

Tabla No. 2. *Categorías de análisis*

Categorías	Código (siglas de la categoría)
1. Creencias, anclajes y modelos arraigados que permean respuestas emocionales en la docencia.	CAMAPRED
2. Refuerzos vigentes de una pedagogía obsoleta.	RVPO
3. Desestructuración y liberación de creencias, anclajes y modelos externos.	DLCAM
4. Impacto en la docencia al desarrollar una inteligencia emocional consciente.	IDDIEC

Resultado

Posterior a la sistematización de las narrativas en el programa Atlas ti, y considerando el orden de las categorías, se continúa con el análisis correspondiente que dará respuesta a la pregunta de investigación: ¿cómo los recursos internos comprendidos en la inteligencia emocional del docente son un referente de sus formas de interactuar y facilitar la formación en sus educandos?

Categoría 1. CAMAPRED

Al cuestionarse (inicio del diplomado) cómo se ha aprendido a manejar las emociones y cómo se manifiestan en la docencia, surgen respuestas que acentúan esos registros primarios gestados en el sistema familiar y que permean inevitablemente la interactividad en la práctica docente, específicamente con el alumnado, denotando desde la perspectiva de Fierro (1999), ese ser histórico de estructura particular, en la que en su momento de acuerdo a los recursos socioemocionales con los que cuente, podrá o no regular su interactividad con los educandos, evidenciando cómo la autorregulación emocional (reflejado mucho en la tolerancia) es el referente interno que da cuenta de un autoconocimiento (base primaria de la inteligencia emocional) y que se deriva en esas formas de responder hacia afuera (impulsos dirían los neurocientíficos), en este caso, estudiantes que reciben la bondad o la “herida” de su docente.

N1-DM25 “He aprendido desde casa, desde lo que está bien hacer y no hacer [...] además me enseñaron a decir lo que siento y aunque mi temperamento es fuerte, soy impulso total, el ver cómo actuaban mis padres me fue enseñando a controlar esos impulsos”, “Cuando estaba como docente, mis respuestas emocionales eran más pensadas, creo que lo hacía lo mejor que podía”.

N2-DM15 “Con mi familia nunca he demostrado mis emociones, será por la forma que me educaron, mis padres, nunca fueron cariñosos conmigo y nunca me dijeron te quiero, cómo estás, que te vaya bien, por eso me cuesta tanto expresar mis emociones”, “Mi mamá me transmitió tanto la inseguridad en mí misma [...] ciertas situaciones hacen que me bloqué [...]

mis emociones desde mi niñez me han afectado tanto al desarrollo y crecimiento de mi persona”, “Necesito fortalecer mi empatía y paciencia con mis alumnos”.

N3-DM21 “Considero que la dureza para educar ha predominado en gran parte de los acontecimientos de mi vida, el matriarcado y la forma autoritaria de dirigir mi familia de origen, en los momentos en los que yo me formé, parte de ella fueron evidentes”, “Practico habilidades comunicativas basadas en el respeto, esto al mismo tiempo me lleva a que no expresen sus emociones tan fácilmente (refiere a los alumnos), pues represento para ellos una figura de autoridad y considero que establezco límites firmes”.

N4-DM5 “Considero que aún no he aprendido a manejar mis emociones, soy muy vulnerable a situaciones de estrés y presión. Así como soy de alegre soy muy dada a llorar [...]”, “Me hace falta ser más empática pues no me he dado el tiempo de conocerme lo suficiente [...] Tener más habilidades para reconocer las emociones de mis alumnos pues aún no conozco los míos [...] soy una maestra muy aprensiva con mi trabajo y eso mismo hace que tome poco tiempo a conocer a mis alumnos”.

Categoría 2. RVPO

Desde este lente analítico, en las siguientes narrativas se logra ver por un lado, formas de enseñar y acompañar a partir de un papel estricto alineado a la disciplina y a un estilo pedagógico hasta cierto punto magistral (docente experto) con tintes de autoritarismo, donde esas creencias, valores y actitudes que corresponden a la personalidad de dicha figura educativa (aspectos que hacen alusión Guerrero B. 1998 y Guerreo N.,2006), sistémicamente se siguen reforzando al reconocer a estos agentes educativos como “el buen (a) maestro (a)”.

Por otro lado y en un terreno de mayor subjetividad, se denotan anclajes fuertes a nivel emocional como introyectos ante la autoridad obtenida en la infancia, es decir, los padres, infiriendo con cautela interpretativa una impronta y apego primario que se tuvo (o tiene) con cada uno de ellos, no se diga en este caso con la madre, donde sus consignas explícitas y/o implícitas (en el actuar-modelaje) del “deber ser”, inherentes a manifestaciones emocionales,

consciente o inconscientemente habrá que seguir “honrando”, pues recordando los procesos socioemocionales y de validación de un infante (desde los marcos de la psicología evolutiva-desarrollista), se tiene una dependencia total con mamá y papá (o quienes funjan dicho papel en la vida del menor), de ahí el no tener que “defraudar” a tal imagen haciendo lo contrario. Por ello, las competencias de la inteligencia emocional expresadas en la conducta docente, hablan de sus huellas emocionales.

N1-DM25. “[...] después de unos 4 años mi práctica “mejoraba” [...] siempre fui estricta y les pedía a los niños hacer las cosas bien (así me lo pedían a mí, mis maestras y mi mamá), incluso confieso, que en mi bata siempre traía goma de borrar y compraba cajas enteras, para que los chaparros (mis alumnos) hicieran la letra bonita y redonda, los halagos de mis directores y de las mismas madres de familia me hicieron creer que era lo correcto”.

N2-DM15. Al no encontrar una expresión explícita para esta categoría, por el significado, se relacionan las señales en la categoría anterior.

N3-DM21. “[...] mis primeras manifestaciones docentes eran con el reflejo de mi señora madre, me sentía estricta, la formación personal se manifestó en diferentes momentos de mi práctica docente, tenía que cumplir con mis propias expectativas, las de las mujeres que me rodeaban y la idea de no fallar en mi amada escuela”.

N4-DM5. “Yo, una persona cuadrada y aprensiva en su vida y también en su trabajo, estaba reproduciendo lo que en casa me habían enseñado como “importante” [...] construida a través de mi mamá, una docente entregada, recta, estricta pero también muy admirada por sus alumnos y padres de familia”, “Para mí no había tiempo suficiente para conocer y empatizar con mis alumnos [...]”

Categoría 3. DLCAM

Desde un enfoque humanista (y por supuesto existencialista), el docente como ser histórico y en transformación constante, se enfrenta a múltiples situaciones que lo llevan a modificar su sentir y percepción de “dogmas añejos”, establecidos y sostenidos en un tiempo determinado

donde sistémicamente se reafirman; así es como se le significa a las siguientes voces en relación a las ya expuestas, donde se discrimina ahora un “despertar” de consciencia al poder ver lo que en su momento no hacia figura, y que desde los nuevos retos de vida y deseos de reestructurarse en un plano de crecimiento personal, y por ende profesional, surgen cuestionamientos, dilemas y temores, donde el conflicto es inherente a las bases internas de la inteligencia emocional: autoconocimiento, autorregulación y automotivación, siendo así un trabajo primario para lograr, en este caso, una interactividad empática y asertiva en el hacer docente, es decir, humanista que se reconoce al otro a partir de sí mismo.

N1-DM25. “Al nacer mi primera hija todo cambió, me hice muy sensible y en los niños, aun así estuvieran en sexto veía a mi hija, intentaba ser la maestra que quería para mi hija, así deje de borrar trabajos o letras de los niños y de ser estricta en esas cosas que no son tan importantes, seguía pidiendo se fijaran con cuál se escribe y trabajos bien hechos, pero las formas cambiaron”, “Mi angustia por tener excelentes alumnos terminó, mi prioridad era tener alumnos felices, motivados para aprender [...] y parte de esa tranquilidad la damos nosotros como docentes, dándoles la seguridad, siendo empáticos, consolidando su confianza [...]”

N2-DM15. Reflexión a partir del diplomado: “Ahora trato de entender a mis alumnos, también traen muchos problemas desde casa [...] quiero que se sientan seguros, que tengan la oportunidad de decir lo que siente [...] ya no hacer doble vínculo con ello”

N3-DM21. Reflexión a partir del diplomado: “[...] la perfección no existe y todo lo que sucede en nuestra vida deja huellas profundas”.

N4-DM4. Reflexiones a partir del diplomado: “Me doy cuenta de que soy vulnerable, de que tengo pocas herramientas para expresar lo que siento y de que mi autorregulación es poca”, “Pensar que el sentimiento que más creía expresar, en mi aula no sé expresarlo”, “¿cómo pretendo empatizar y modelar las emociones de mis alumnos, si no me conozco”, ¿Pero por qué les cuesta tanto darme un abrazo (refiriendo a los alumnos), si a mí sí me gustan los abrazos?”, “Me doy cuenta de que no se orientar porque tengo miedo a abrirme”, “No soy

consciente de cómo me siento cuando llamo la atención de mis alumnos y ahora veo que los responsabilizo de mi sentir [...] la niña que se siente amenazada por no hacer las cosas bien, suelta su frustración, culpabiliza a los demás y juzga a sus estudiantes porque no salen las cosas bien”, “Si me salgo de lo que me enseñó mi mamá, ¿quién soy?”.

Categoría 4. IDDIEC

Aludiendo a las bases de la neurociencia (con Mora, 2013), las siguientes expresiones indudablemente dejan ver cómo nuestras conductas (agradables o desagradables) son direccionadas/impulsadas por las emocionales, mismas que si no son gestionadas positivamente desde la toma de consciencia (autorregulación-automotivación), pueden derivarse a ese “secuestro emocional” como lo denomina Goleman (1995). Por ello, ahora se observa a una figura educativa con nuevos marcos de referencia personal, convencida de que la estabilidad del alumno en sus procesos formativos, dependen en gran medida de los recursos socioemocionales que en las formas de enseñanza se pongan en práctica, lo cual deriva en estos casos a desarrollar una didáctica humanizadora, pudiendo detectar un acompañamiento alineado a principios de la NEM.

N1-DM25. “Hoy más que nunca valoro la importancia de la comunicación asertiva y habilidades socioemocionales implicadas en la IE” (alude al cambio de docente a directivo), “Somos una determinante influencia transformadora y nuestra forma de conducirnos en el aula determina la estabilidad emocional de los pequeños... esto también se asocia con mejores niveles de logro académico [...]”

N2-DM15. “No sabía qué hacía doble vínculo con mis alumnos” (refiriendo el doble mensaje al condicionarlos en su comportamiento, dando a cambio su reconocimiento verbal y/o un premio).

N3-DM21. “[...] no hay derecho a descalificar el desempeño de un niño [...] el adulto viene amañado y acorazado, el niño no”, “No debemos de ser jueces de los maestros, por que traen su historia”, “La persona adulta madura se autorregula, el niño herido no”, “La realidad del

otro refleja la mía y la mía refleja la del otro”, “lo que me está pasando ahora es mucho y quiero continuar con este proceso donde me veo mejor como docente ante mis alumnos [...]”

N4-DM5. “En el transcurso del diplomado he estado tratando de establecer mejores relaciones con mis alumnos al hacerlos saber que me importan, que los escucho y que me preocupo por sus emociones [...] ahora observo su comunicación no verbal”, “[...] he notado que no es más que un niño al que desde casa se le etiqueta con el papel del niño malo, cuando sólo necesita atención, que se le reoriente, se le reconozca sus esfuerzos y se le acompañe en el reconocimiento y uso de las emociones en su vida diaria” (refiriéndose a un alumno con el que se tenía conflicto), “Ahora veo que la inteligencia emocional va mucho más allá, no sólo es reconocerse cómo una persona alegre, sino es identificar las emociones que surgen en un momento, es saber actuar con ellas y utilizarlas de manera correcta para entablar relaciones sociales saludables”, “Me doy cuenta que los niños no eran capaces de ver mi esfuerzo si yo no hacía notorio el suyo, si no les hacía sentir importantes”.

Recuperación de bitácora.

Cabe mencionar que siendo facilitadora del diplomado, recupero comentarios significativos que las autoras no llegan a plasmar en sus narrativas, tales como: “¿Por qué me está pasando esto ahorita?!” , “Estoy muy sensible ante mi manera de actuar con mis alumnos, de hecho, hasta con mi familia”, “¡Ay no! se me vienen muchos recuerdos a la mente de mi conducta con mis alumnos [...]”, “¿Entonces cómo actuar sin esa estructura que aprendí y que me han felicitado?”, “Ah, me doy cuenta de que no estaba tan mal, que mis padres me enseñaron a reconocer mis emociones y a decir lo que siento [...]”, entre otros. Dimensionando la importancia de tener que educar primeramente desde el reconocimiento de las propias emociones, para sí poder manejarse en equilibrio con las demás personas.

Discusión y conclusiones

A partir del análisis e interpretación realizada de las narrativas, se logra ver cómo los registros personales anclados a las emociones, dan pauta para significar tanto indicadores internos como externos, lo que se deriva a proyectar conductualmente una serie de creencias que mucho van direccionadas a un “deber ser”, y que en el caso de la práctica docente no siempre son funcionales ante políticas educativas que privilegian una formación humanista (en congruencia a los principios constructivistas), donde se esperaría facilitar los procesos académicos del estudiantado, partiendo de su realidad y todo lo que la circunda, lo que exige de un agente de cambio social poner en “juego” sus competencias de autorregulación, automotivación, empatía y asertividad en la interacción con los demás (sostenido todo ello en la capacidad de un autoconocimiento).

Por lo tanto, el docente “casado” con un paradigma educativo anclado a sus recursos socioemocionales, desde las bases de la inteligencia emocional, en su didáctica e interactividad con sus educandos proyectará su condición interna, registrada en su historia y necesidades de mantener un equilibrio personal, pudiendo ser éste funcional o no para los demás, sustento que se refleja en las bases de la psicología, neurociencia y educación (entre otras disciplinas). Por ello, la habilitación en la formación inicial y continua en el terreno personal de estas figuras de la educación en cuanto a sus habilidades socioemocionales (inherentes a las competencias de la inteligencia emocional), deberán desarrollarse a partir de sus registros internos que mucho explican sus creencias, valores y actitudes manifiestas en cómo se relacionan con el estudiantado, pudiendo asirse ahora de nuevos marcos de referencia para favorecer una formación integral que reconoce y respeta a la persona por ella misma, es decir, humanizadora.

Referencias

- ANUIES (2001). *Programas Institucionales de Tutoría. Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior*, Serie Investigaciones, México. http://evirtual.uaslp.mx/FCQ/tutorias/Documentos%20compartidos/INTRODUCCION/PROGRAMAS%20INSTITUCIONALES%20DE%20TUTORIA_ANUIES.pdf
- Barrera. M. e Hinojosa. C. (2017). Incidencia del proceso de la práctica profesional en las dimensiones de la formación docente de estudiantes de pedagogía en educación física. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana* 2017, 54(2), 1-15. <http://www.revistahistoria.uc.cl/index.php/pel/article/view/24861/20093>
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. (6ª Ed.). Barcelona: Praxis.
- Fierro, C., Fortoul, B., y Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente*. Paidós. México. [Transformando la practica docente_Cecilia Fierro.pdf](#)
- Fierro, C. [Posgrados BENV]. (14 de abril de 2016). Dimensiones de la práctica docente. [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=dVgFBmo7K-E> Consultada el 1 de agosto de 2023.
- Gardner, H. (2001). *Estructuras de la mente: La teoría de las inteligencias múltiples*. 6ta. Edición. México: Fondo de Cultura Económica.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.
- Guerrero, B. (1998). *Estilos de Enseñanza y Formación Profesional Docente en educación superior en Venezuela. El estilo de enseñanza de docentes en instituciones y colegios*.
- Guerrero, N. (1996). *Evaluación de los estilos de enseñanza y los estilos de aprendizaje como vía para mejorar la calidad de la institución en el colegio universitario de los Teques* Cecilio Acosta. Trabajo en grado de maestría.

- Grasha, A. (1994). A Matter of Style: The Teacher as Expert, Formal, Authority, Personal Model, Facilitator and Delegator. En *College Teaching*, vol. 41. 42, N. 4
- Hernández Sampieri, R. Fernández Collado, C., y Batista, L. (2014). *Metodología de la Investigación*. 6ª Edición. Edit. Mc. Graw Hill, D. F., México.
<https://www.uca.ac.cr/wpcontent/uploads/2017/10/Investigacion.pdf> 379 | 5136
- Iñiguez, L. (Ed) (2011). *Análisis del Discurso: Manual para las ciencias sociales*. Barcelona, España. UOC.
- Lozano, G., Sáenz, f., y López, Y. (2022). Competencias socioemocionales en docentes de primaria y secundaria: una revisión sistemática. *Páginas de Educación*, 15(1), pp. 01-22
<http://www.scielo.edu.uy/pdf/pe/v15n1/1688-7468-pe-15-01-1.pdf>
- Martín del Campo, M. y Vargas, E. (2022). “Experiencias y significados de la práctica docente de estudiantes normalistas en postpandemia: dimensión personal-valoral identitaria”. Capítulo 47 en *Innovación docente e investigación en educación: experiencias de cambio en la metodología docente*. Madrid, España.
<https://www.dykinson.com/libros/innovacion-docente-e-investigacion-en-educacion-experiencias-de-cambio-en-la-metodologia-docente/9788411228671/>
- Mora, F. (2013). ¿Qué es la emoción? *ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura* Vol. 189-759, enero-febrero 2013. Consultado en: <http://dx.doi.org/10.3989/arbor.2013.759n1003>
- Nickerson, R.; Perkins, D. y Smith, E. (1998), *Enseñar a pensar. Aspectos de la aptitud intelectual*, Luis Romano y Catalina Ginard (trads.), Barcelona, Paidós /MEC (Temas de educación)
- Palomera, R., Briones, E., y Gómez-Linares, A. (2019). Formación en valores y competencias socioemocionales para docentes tras una década de innovación. *Praxis y Saber*, 10(24), 93-117. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.9116>

- Rendon, M. (2010). Los estilos de enseñanza en la Universidad de Antioquia (primera etapa Facultad de Educación). UNI-PLIRI/VERSIDAD Vol. 10 No. 1, 2010. Consultado en: https://www.researchgate.net/publication/266260034_Los_estilos_de_ensenanza_en_la_Universidad_de_Antioquia_Primer_etapa_Facultad_de_Educacion
- Salovey, P. y Mayer, J. (1990). Emotional Intelligence: Imagination, Cognition and Personality (pp. 185-211). New York: Basic Books.
- SEP (2017). *Modelo educativo para la educación obligatoria*. México. Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2023). *La Nueva Escuela Mexicana (NEM): orientaciones para padres y comunidad en general*. Secretaría de Educación Pública.
- Sternberg, R. (1997). Inteligencia exitosa. Barcelona: Ed. Paidós.
- Thorndike, L. (1920). Intelligence and its uses. Harper's Magazine, 140: 227-235. Consultado en: <https://harpers.org/archive/1920/01/intelligence-and-its-uses/>

Estrategias efectivas de formación docente para la enseñanza de habilidades socioemocionales en la educación básica

Salvador Edgar Momox Salgado

smomox@enijtb.edu.mx

Jazmín Liliana Rendón Pérez

jrendon@enijtb.edu.mx

Escuela Normal Instituto Jaime Torres Bodet

Línea temática 8 Formación docente para una educación integral

Resumen

Este estudio se enfoca en analizar estrategias altamente efectivas para la formación docente en habilidades socioemocionales en la educación básica. A través de una revisión bibliográfica especializada, se han identificado y profundizado en enfoques estratégicos con un impacto positivo en la capacitación de docentes en este campo crítico.

Los resultados destacan que las estrategias más exitosas para la formación docente en habilidades socioemocionales integran sólidas bases teóricas con oportunidades prácticas y reflexión personal. Los programas centrados en habilidades específicas superan a los enfoques más generales.

La interacción y colaboración entre docentes emergen como elementos esenciales en la formación de profesionales competentes en la transmisión de habilidades socioemocionales. La formación continua y la actualización constante se destacan como cruciales para mantener a los docentes al tanto de las mejores prácticas y enfoques pedagógicos.

Estos resultados proporcionan información valiosa para instituciones educativas y formadores de docentes que buscan mejorar la educación socioemocional en las aulas. Ofrecen

una guía sólida para optimizar la formación docente, contribuyendo al desarrollo integral y al bienestar de los estudiantes.

Palabras clave: estrategias, formación docente, habilidades socioemocionales, colaboración, desarrollo integral

Introducción

La relevancia de la enseñanza de habilidades socioemocionales en la educación básica es innegable, ya que estas capacidades no solo inciden en el bienestar presente de los estudiantes, sino que también moldean su éxito a lo largo de sus vidas. Sin embargo, la realidad revela un desafío significativo: muchos docentes pueden experimentar inseguridad y falta de preparación para integrar efectivamente habilidades socioemocionales en sus prácticas educativas. Este vacío resalta la necesidad apremiante de diseñar y desarrollar estrategias de formación docente que no solo equipen a los educadores con los conocimientos necesarios, sino que también les infundan la confianza para liderar con destreza esta faceta crucial de la educación.

La exacerbación de esta necesidad es evidente a raíz de la pandemia global de COVID-19. Esta crisis ha proyectado una luz intensa sobre la importancia de la educación socioemocional en el entorno educativo. Los estudiantes se han enfrentado a desafíos emocionales y sociales sin precedentes debido a los impactos de la pandemia, obligando a los docentes a adaptar sus enfoques educativos para abordar estas necesidades cambiantes. En este contexto, la capacidad de los docentes para comprender y abordar las complejas interacciones emocionales se ha vuelto esencial para garantizar un aprendizaje efectivo y un desarrollo integral de los estudiantes.

Esta investigación no es meramente un ejercicio académico; tiene una repercusión tangible en la mejora del sistema educativo en su conjunto. Los datos, estrategias y enfoques que emerjan de esta indagación pueden empoderar a los docentes para enfrentar los desafíos contemporáneos de la educación básica de manera más eficaz. En última instancia, el objetivo

es contribuir al desarrollo de un entorno educativo que no solo fomente el aprendizaje cognitivo, sino que también priorice el bienestar emocional y social de los estudiantes.

Planteamiento del problema

En el contexto educativo contemporáneo, el desarrollo de habilidades socioemocionales en la educación básica ha adquirido una trascendencia significativa. Estas competencias no solo impactan el bienestar emocional y social de los estudiantes, sino que también son predictores clave para su éxito en las múltiples facetas de la vida. No obstante, se evidencia un desafío sustancial: la mayoría de los docentes se encuentran ante la tarea de impartir habilidades socioemocionales sin contar con la formación ni las estrategias efectivas necesarias para abordar este aspecto vital de la educación.

La observación minuciosa de las prácticas profesionales en un centro educativo de nivel básico ha revelado una problemática alarmante: varios docentes experimentan incomodidad al enseñar habilidades socioemocionales, lo cual desencadena una enseñanza poco eficaz y una falta de respuesta a las necesidades emocionales y sociales de los estudiantes. La magnitud de esta problemática se ha acentuado aún más con la irrupción de la pandemia de COVID-19, la cual ha generado nuevas y apremiantes demandas socioemocionales en los estudiantes. Este escenario ha subrayado la urgente necesidad de que los docentes estén equipados con las herramientas y estrategias esenciales para afrontar la tarea de enseñar habilidades socioemocionales de manera competente y efectiva.

En este contexto, surge la pregunta central que motiva esta investigación:

Pregunta de Investigación 1: ¿Cuáles son las principales barreras y desafíos que enfrentan los docentes al enseñar habilidades socioemocionales en la educación básica?

Mediante un análisis exhaustivo de la formación docente existente y la proposición de estrategias y herramientas concretas, este estudio busca contribuir a la creación de un entorno educativo más enriquecedor y completo para los estudiantes de educación básica. Al abordar estas preguntas de investigación, se aspira a ofrecer una visión clara y fundamentada sobre

cómo mejorar la enseñanza de habilidades socioemocionales en la educación básica y, por ende, fortalecer la base para el desarrollo integral y éxito a largo plazo de los estudiantes.

Objetivo general

Implementar un programa de formación docente para la enseñanza de habilidades socioemocionales en la educación básica, con el fin de que mejore la calidad de la educación y el bienestar emocional y social de los estudiantes.

- *Objetivos específicos*
- Revisar la literatura científica actual sobre la educación socioemocional en la educación básica y la formación docente en este ámbito.
- Identificar las necesidades y expectativas de los docentes en relación a la enseñanza de habilidades socioemocionales en la educación básica.
- Diseñar un programa de formación docente adaptado a las necesidades y expectativas de los docentes.

Preguntas de investigación

- ¿Cuáles son las principales necesidades de formación de los docentes para la enseñanza de habilidades socioemocionales en la educación básica?
- ¿Cuáles son las estrategias más efectivas para la formación docente en habilidades socioemocionales en la educación básica?
- ¿Cuáles son los principales desafíos que enfrentan los docentes en la enseñanza de habilidades socioemocionales en la educación básica y cómo se pueden abordar?

Fundamentación teórica

La importancia de la educación socioemocional en la educación básica: La educación socioemocional se refiere al conjunto de habilidades, competencias y conocimientos necesarios para desarrollar la identidad y las relaciones interpersonales de los estudiantes. La educación socioemocional es importante porque ayuda a los estudiantes a manejar las emociones, a

desarrollar empatía y habilidades de comunicación, y a resolver conflictos de manera efectiva (Elias et al., 1997).

Además, la educación socioemocional ayuda a los estudiantes a desarrollar habilidades para la vida, como la resiliencia, la responsabilidad y la toma de decisiones informadas. Estas habilidades son esenciales para el éxito en la vida y el bienestar emocional y social a largo plazo (Durlak et al., 2011).

La educación socioemocional se refiere a la enseñanza y el desarrollo de habilidades y competencias socioemocionales en los estudiantes, con el objetivo de mejorar su bienestar emocional y social, así como su éxito en la vida. Según diversos estudios (Denham, Bassett, & Wyatt, 2014; Durlak et al., 2011; Sklad et al., 2012), la educación socioemocional puede tener un impacto positivo en el rendimiento académico, la reducción de la violencia y el acoso escolar, y la mejora de las relaciones sociales y emocionales de los estudiantes.

Las habilidades socioemocionales incluyen, entre otras, la empatía, la resolución de conflictos, la comunicación efectiva, la toma de decisiones responsables y la autorregulación emocional. Para enseñar estas habilidades, es necesario que los docentes cuenten con una formación adecuada y estrategias efectivas para su enseñanza.

Formación docente para la enseñanza de habilidades socioemocionales: La formación docente es esencial para la enseñanza efectiva de habilidades socioemocionales en la educación básica. Los docentes necesitan habilidades y conocimientos especializados para enseñar habilidades socioemocionales, incluyendo la comprensión de los conceptos básicos de la educación socioemocional, la capacidad para modelar habilidades socioemocionales y la capacidad para diseñar e implementar actividades de enseñanza efectivas (Greenberg et al., 2017).

Además, es importante que la formación docente en habilidades socioemocionales sea continua y se adapte a las necesidades cambiantes de los estudiantes y de la sociedad en general (Brackett et al., 2016).

La formación docente es esencial para la enseñanza de habilidades socioemocionales en la educación básica, ya que muchos docentes no se sienten suficientemente preparados o capacitados para abordar estos temas. En muchos casos, la formación inicial de los docentes no incluye aspectos relacionados con la enseñanza de habilidades socioemocionales.

Estrategias efectivas de formación docente: Existen varias estrategias efectivas de formación docente para la enseñanza de habilidades socioemocionales en la educación básica. Entre ellas se encuentran: La formación presencial y en línea: La formación presencial y en línea puede proporcionar a los docentes las habilidades y conocimientos necesarios para enseñar habilidades socioemocionales de manera efectiva. La formación presencial permite la interacción directa con los formadores, mientras que la formación en línea permite una mayor flexibilidad y acceso a la formación (Durlak et al., 2011).

La observación y el modelado: La observación y el modelado son estrategias efectivas para la formación docente en habilidades socioemocionales. Los docentes pueden observar a otros docentes que enseñan habilidades socioemocionales y modelar sus comportamientos efectivos (Greenberg et al., 2017).

La educación socioemocional es un componente clave de la educación básica que promueve el bienestar emocional y social de los estudiantes, y mejora su rendimiento académico. La formación docente en habilidades socioemocionales es esencial para garantizar que los docentes estén preparados para enseñar estas habilidades de manera efectiva, y para mejorar la calidad de la educación en este ámbito. La formación docente en habilidades socioemocionales debe incluir la reflexión crítica sobre la propia práctica, el desarrollo de la identidad profesional y la formación en competencias emocionales y sociales, así como en estrategias de enseñanza efectivas basadas en la experiencia.

Metodología de investigación

El modelo de investigación-acción participativa de Kemmis tiene como objetivo mejorar la práctica educativa mediante la reflexión, la acción y la evaluación. Se compone de cuatro etapas: planificación, acción, observación y reflexión.

En la etapa de planificación, se identifican los desafíos a abordar en la práctica educativa y se diseñan acciones específicas para mejorarla. Esto implica establecer objetivos claros y detallados, identificar los recursos necesarios y diseñar un plan de acción.

En la etapa de acción, se implementan las acciones planificadas. Se llevan a cabo las estrategias diseñadas y se recopilan datos sobre su efectividad y su impacto en la práctica educativa.

En la etapa de observación, se recopilan datos sobre la implementación de las estrategias y su efectividad. Se utilizan diferentes técnicas de recopilación de datos, como la observación directa, las entrevistas y los cuestionarios.

En la etapa de reflexión, se reflexiona sobre los datos recopilados en la etapa de observación y se evalúa la efectividad de las estrategias implementadas. Se analizan los resultados y se determina si se han alcanzado los objetivos establecidos. Con esta información se ajusta el plan de acción y se continúa mejorando la práctica educativa.

Este modelo de investigación-acción participativa involucra activamente a los docentes y otros actores relevantes en el proceso, lo que permite abordar los problemas educativos de manera más efectiva y sostenible. Además, fomenta el desarrollo profesional de los docentes al promover la reflexión sobre su propia práctica y su impacto en el aprendizaje de los estudiantes.

Población

La población estará compuesta por un grupo de 30 estudiantes en formación para docentes de educación básica con especialidad en preescolar en la Escuela Normal Instituto Jaime Torres Bodet, ubicada en Cuautlancingo, Puebla.

Sujetos de estudio

Los sujetos que participaran en el proceso de formación y aplicación de las estrategias para la enseñanza de habilidades socioemocionales son estudiantes en formación para ser docentes en la educación básica con especialidad en preescolar

Instrumentos de evaluación

Para llevar a cabo una investigación-acción efectiva sobre la enseñanza de habilidades socioemocionales en la educación básica y evaluar la implementación de las estrategias de formación docente, se proponen diversas herramientas de recolección de datos que permitirán obtener una comprensión integral de la situación. A continuación, se detallan estas herramientas:

1. Cuestionario de Diagnóstico Inicial:

El cuestionario de diagnóstico inicial se aplicará al comienzo del proceso de investigación-acción con el fin de obtener una visión clara del punto de partida. Este cuestionario servirá como línea de base para medir el crecimiento y el cambio a lo largo del proceso (Smith & Radbourne, 2019).

2. Guía de Observación:

La guía de observación se diseñará como una herramienta estructurada que permitirá a los investigadores observar la implementación de las estrategias de formación docente para la enseñanza de habilidades socioemocionales en el contexto real de las aulas. Estos datos

proporcionarán una evaluación concreta y contextualizada de las estrategias implementadas (Clark, 2019).

3. Entrevistas Semiestructuradas:

Las entrevistas semiestructuradas serán empleadas para obtener información en profundidad de diversas partes interesadas. Las entrevistas proporcionarán perspectivas ricas y variadas sobre la efectividad y el impacto de las estrategias (Merriam & Tisdell, 2016).

4. Registro de Logros y Dificultades:

Esta herramienta será ofrecida a los docentes para que mantengan un registro periódico de los logros y dificultades que experimentan al implementar las estrategias de formación docente.

La combinación de estas herramientas de recolección de datos permitirá un enfoque holístico y enriquecedor para evaluar la formación docente en habilidades socioemocionales y su impacto en la educación básica.

Plan de acción

En este taller, exploraremos de manera integral las estrategias más efectivas para formar docentes capaces de impartir enseñanzas en habilidades socioemocionales dentro del ámbito de la educación básica. El taller se llevará a cabo en dos sesiones, una teórica y otra práctica, cada una diseñada para cumplir un propósito específico en la formación de los educadores.

Diagnóstico y Sensibilización

En la primera sesión, se llevará a cabo un diagnóstico destinado a identificar el nivel de conocimiento y comprensión de las habilidades socioemocionales por parte de los docentes en formación.

Diseño y Evaluación de Programa de Estrategias

La segunda sesión se centrará en la creación de un programa de estrategias con enfoque en la inteligencia emocional. Se explorarán diversas dimensiones de la inteligencia emocional, como la percepción emocional, la facilitación emocional, la expresión emocional, la comprensión emocional y la regulación emocional.

Fase de implementación

La fase de implementación se llevó a cabo con éxito, en la cual pusimos en práctica el programa de formación docente diseñado en la fase de planificación. Durante esta etapa, ejecutamos cuidadosamente cada componente del programa y monitorizamos de cerca su desarrollo. Las actividades realizadas durante la fase de implementación incluyeron:

Llevamos a cabo los talleres teórico-prácticos diseñados para capacitar a los docentes en formación en las estrategias efectivas de enseñanza de habilidades socioemocionales. Estos talleres proporcionaron un espacio para explorar conceptos, discutir enfoques y practicar las técnicas aprendidas.

Realizamos observaciones directas en el aula para evaluar la efectividad de la implementación. Analizamos cómo los docentes en formación aplicaron las estrategias, interactuaron con los estudiantes y abordaron situaciones que involucraban habilidades socioemocionales.

La fase de implementación fue un paso fundamental para llevar a la realidad el programa de formación docente en habilidades socioemocionales. Durante esta etapa, trabajamos directamente con los docentes en formación para asegurarnos de que estuvieran bien equipados para aplicar efectivamente las estrategias en el entorno educativo.

Fase de evaluación

En la fase de evaluación, llevamos a cabo una minuciosa revisión de todo el proyecto de formación docente en habilidades socioemocionales que implementamos en el ámbito

educativo. Nuestro enfoque estuvo en analizar el impacto y los resultados obtenidos a lo largo de todo el proceso.

La fase de evaluación proporcionó una visión integral de los resultados y el impacto de nuestro proyecto de formación docente en habilidades socioemocionales. Estos resultados no solo nos permitieron comprender el éxito del proyecto, sino también identificar áreas de mejora y aprender valiosas lecciones para futuras implementaciones.

Fase de reflexión

La etapa de reflexión marca la culminación de nuestro proceso de investigación-acción, permitiéndonos sumergirnos en un análisis profundo y una evaluación exhaustiva del proyecto implementado. En esta fase, dividimos nuestro enfoque en dos subfases clave para examinar detenidamente tanto los logros obtenidos como los desafíos superados durante la implementación del programa de formación docente en habilidades socioemocionales en la educación básica.

Profundizamos en el análisis de las causas fundamentales que dieron origen a estas situaciones problemáticas. Exploramos los elementos contextuales, organizativos y personales que influyeron en la aparición de cada desafío.

Evaluamos las respuestas implementadas para abordar cada desafío y examinamos cómo nuestras soluciones atendieron de manera efectiva las situaciones problemáticas. Aprendimos de nuestras estrategias y ajustamos en consecuencia.

Resultado

En esta etapa esencial, se analizaron detalladamente los resultados del programa de formación docente en habilidades socioemocionales. El objetivo principal era evaluar su impacto en la calidad de enseñanza, el bienestar emocional de los estudiantes y el desempeño de los docentes en formación. A continuación, se presenta un resumen del proceso:

Recopilación y Organización de Datos: Se recopilaron datos cuantitativos y cualitativos durante la implementación, incluyendo observaciones en el aula, retroalimentación de docentes en formación, cuestionarios y registros de rendimiento estudiantil. Estos datos se categorizaron según temas emergentes y patrones.

Evaluación del Desempeño Docente: Se evaluó cómo los docentes en formación integraron las estrategias socioemocionales en su enseñanza, incluyendo la fluidez en la implementación, la respuesta de los estudiantes y la efectividad general.

Impacto en los Estudiantes: Se analizó el impacto del programa en el bienestar emocional de los estudiantes, su interacción social y su participación en actividades relacionadas con habilidades socioemocionales.

Evaluación de la Calidad Educativa: Se evaluó cómo la integración de habilidades socioemocionales afectó la calidad de la educación, considerando el compromiso estudiantil, el ambiente de aula y la dinámica docente-estudiante.

Comparación y Contraste de Resultados: Se compararon los resultados con los datos iniciales para identificar mejoras y cambios significativos en docentes y estudiantes.

Identificación de Patrones y Tendencias: Se identificaron patrones y tendencias en los datos para comprender cómo ciertas estrategias se relacionaban con resultados específicos.

Discusión y conclusiones

El programa de formación docente en habilidades socioemocionales ha arrojado resultados significativos que merecen atención. A través de estrategias rigurosas y evaluaciones exhaustivas, se han obtenido conclusiones clave que destacan su impacto positivo en varios aspectos. Estas conclusiones resumen los logros y beneficios del programa, fortaleciendo el sistema educativo en su conjunto.

Mejora Sostenible en la Enseñanza: Los docentes en formación han experimentado un avance sustancial en su capacidad para integrar habilidades socioemocionales en su enseñanza. La formación teórica y práctica enriqueció su repertorio, permitiéndoles implementar estrategias efectivas que promovieron el desarrollo integral de los estudiantes.

Impacto Positivo en el Bienestar Emocional de los Estudiantes: La implementación de las estrategias socioemocionales ha influido positivamente en el bienestar emocional y social de los estudiantes. Han demostrado mayor autoconciencia, control emocional y habilidades interpersonales, lo que creó un ambiente de aula más inclusivo y propicio para el aprendizaje.

El programa de formación docente en habilidades socioemocionales ha culminado con logros notables. Ha demostrado la importancia de la educación socioemocional para el crecimiento y bienestar de los estudiantes, así como la necesidad de una capacitación adecuada de los docentes. Estas conclusiones resaltan la importancia de seguir avanzando en la integración de estas habilidades en el currículo educativo, con el objetivo de cultivar generaciones de estudiantes emocionalmente inteligentes, socialmente competentes y académicamente exitosos.

Referencias

- Brackett, M. A. (2019). *Permission to Feel: Unlocking the Power of Emotions to Help Our Kids, Ourselves, and Our Society Thrive*. Celadon Books.
- Clark, A. (2019). *Observational Research: A Guide to Process and Implementation*. Oxford University Press.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432.
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., ... & Shriver, T. P. (1997). *Promoting Social and Emotional Learning: Guidelines for Educators*. ASCD.
- Galtung, J. (1990). Cultural Violence. *Journal of Peace Research*, 27(3), 291-305.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation*. John Wiley & Sons.
- Singer, T., & Bolz, M. (2013). Compassion and the Brain. En P. Gilbert (Ed.), *Compassion: Concepts, Research and Applications* (pp. 212-238). Routledge.
- Sklad, M., Diekstra, R., Ritter, M. D., Ben, J., & Gravesteyn, C. (2012). Effectiveness of school-based universal social, emotional, and behavioral programs: Do they enhance students' development in the area of skill, behavior, and adjustment?. *Psychology in the Schools*, 49(9), 892-909.
- Smith, B., & Radbourne, R. (2019). Questionnaires. En M. SAGE (Ed.), *Qualitative Research in the Arts and Humanities* (pp. 277-289). SAGE Publications.
- Stake, R. E. (2013). *Multiple Case Study Analysis*. Guilford Press.

UNESCO. (2015). Rethinking Education: Towards a Global Common Good? UNESCO Publishing.

Zeichner, K. M., & Liston, D. P. (1996). Reflective Teaching: An Introduction. Lawrence Erlbaum Associates.

La formación de competencias profesionales: los estudiantes normalistas en el contexto de postpandemia

Karina Alejandra Cruz Pallares

ka.cruz@ibycenech.edu.mx

Institución Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Chihuahua Profesor
Luís Urías Belderráin

Línea temática 8 Formación docente para una educación integral

Resumen

La presente forma parte de una investigación en proceso donde se indaga el fenómeno educativo en sus diversas dimensiones, momentos, agentes, entre otros; en el contexto de la pandemia y postpandemia en la formación inicial docente. De manera específica la ponencia presenta los resultados referentes a la construcción de las competencias profesionales de los estudiantes normalistas, manifiestas en la elaboración de su tesis de titulación. La aproximación al objeto de estudio se realiza con un enfoque cualitativo, mediante la metodología de estudio de caso. Entre los principales hallazgos destacan la motivación, los valores y actitudes como competencias fundamentales en el desarrollo de la encomienda y la ausencia de éstas, obstaculizan el proceso. Entre las conclusiones se evidencia que la disposición personal y la resiliencia, permiten la construcción social de las competencias en los estudiantes tanto de manera general, como para el buen término de su proceso de construcción investigativa plasmado en su documento de tesis.

Palabras clave: formación docente, competencias docentes, competencias profesionales, crisis educativa, adaptación escolar

Planteamiento del problema

En México, los diseños curriculares se establecen y ordenan por la Secretaría de Educación Pública (SEP) a través de sus diversas dependencias, no obstante, en escasas ocasiones su implementación se ha acompañado de la capacitación, apoyo, pertinencia y acceso a materiales de forma oportuna, máxime si se considera la ejecución de los Planes y programas 2018 para la formación inicial docente, en el citado contexto de crisis educativa generada por el problema de salud pública. En este sentido la planeación se lleva a cabo en el papel y se opera en el vacío epistémico delegando la responsabilidad al profesor quien se guía solamente con los antecedentes que tiene de los Planes 2012.

La generación objeto de estudio es la 2019 - 2023, estudiantes que cursan su carrera en medio de la pandemia y post pandemia, con mayores problemas para la construcción o consolidación de competencias, hábitos de estudio y la autogestión del aprendizaje, lo que lleva al rezago en la entrega de su documento de titulación. Ante dichas circunstancias deben desarrollar mecanismos de adaptación para seguir con la encomienda educativa, ya sea de manera presencial o a distancia, debido a que la mayor parte del tiempo en el último año de estudio de la carrera, los normalistas acuden a las instituciones de educación básica para la realización de sus prácticas profesionales.

En estas circunstancias la tecnología juega un papel determinante para vincularse en una realidad planetaria donde las acciones de unos repercuten en los demás. La comunicación global se facilita reconociendo la riqueza generada por el colectivo, siempre y cuando la responsabilidad de los estudiantes les permita llegar a las metas establecidas en tiempo y forma.

Se plantea entonces el problema que consiste en documentar y caracterizar la formación de las competencias profesionales del estudiante normalista, manifiestas en el proceso de elaboración del documento de titulación, particularmente de la tesis de investigación, en el contexto de pandemia y postpandemia ocasionada por el COVID-19. El trabajo descrito es parte de un estudio amplio donde se indagan los procesos educativos en esta etapa de la historia de la humanidad.

Entre las preguntas guía se encuentran: ¿cuáles competencias requiere el estudiante normalista para la elaboración de su documento de titulación?, ¿qué competencias desarrolla en mayor y menor medida?, ¿cuáles son las áreas de fortaleza y las áreas de oportunidad para considerar en experiencias futuras?

El supuesto que sustituye a la hipótesis, al ser una investigación de orden cualitativo, considera que la elaboración de la tesis está directamente relacionada con un planteamiento claro y oportuno del problema a investigar, así como a un cronograma de acciones que se lleven a cabo de manera puntual donde se permita fortalecer la investigación a través del intercambio de experiencias institucionales, el diálogo estructurado con fundamento teórico, epistemológico, metodológico y en el desarrollo de la investigación mediante el uso de las Tecnologías de la Información, Comunicación, Conocimiento y Aprendizaje Digitales (TICCAD).

Los objetivos son: a) documentar el proceso de titulación de los estudiantes; b) identificar las competencias desarrolladas en mayor y menor medida; c) reconocer estrategias para implementar con los estudiantes de los siguientes ciclos escolares mediante mecanismos de adaptación en un proceso educativo presencial y a distancia.

Marco teórico

La investigación se sustenta en la teoría del diseño curricular basado en competencias, “con el objeto de favorecer el desarrollo de las competencias para la vida y el logro del perfil de egreso, a partir de aprendizajes esperados y del establecimiento de estándares curriculares, de desempeño docente y de gestión” (Diario Oficial de la Federación Mexicana, 2018, pág. 2). Enfoque explícito desde los Planes y Programas 2012, base sobre la cual se rediseñan los nuevos planes de estudio; donde además se revisa el contexto, la práctica profesional docente y el perfil de egreso para replantear las competencias genéricas y profesionales para el ajuste correspondiente en este nuevo diseño curricular. En este sentido las competencias:

“Se definen como la capacidad de integrar y movilizar distintos tipos de conocimientos para revolver de manera adecuada las demandas y los problemas que la vida personal,

profesional y laboral plantea. Se construye a través de una combinación de conocimientos, habilidades cognitivas y prácticas, motivaciones, valores y actitudes” (Diario Oficial de la Federación, 2018, p. 7).

La construcción de las competencias, tal como se establece en los Planes de Estudio se enmarca en el enfoque socioformativo, de tal suerte que se puedan generar las condiciones esenciales de su desarrollo, mediante la vinculación de los procesos sociales, comunitarios e individuales. Tobón (2017) señala que dicho enfoque se fundamenta en actividades contextualizadas a los intereses de los participantes, considerando aspectos de relevancia personal y colectiva como la autorrealización, la adecuada interacción social y el vínculo laboral, las cuales cumplen la función de proveer recursos y espacios de formación humana y permiten construir un proyecto ético de vida, según las potencialidades individuales y las expectativas sociales, generadas por la convivencia y la producción.

Por lo tanto, el proceso formativo y el desarrollo de competencias son posibles en un ambiente social, a través del encuentro, el intercambio, la convivencia y el reconocimiento de la otredad; en una realidad compleja la “cual reconoce la heterogeneidad y la relación del objeto y el sujeto con el entorno” (Morin, citado en Chacón, 2015, p. 75) en la que intervienen factores de diversos órdenes además del pedagógico y académico:

En general, el pensamiento complejo es la forma más natural de concebir la realidad; Morin (citado por Chacón, 2015, p. 76) dice que “la naturaleza [...] se reconoce como sistema de sistemas, como totalidad poli sistémica que porta también indeterminación, incertidumbre, autoorganización, rasgos que hacen inoperantes y obsoletas las pretensiones humanas de control y dominación sobre ella”. Así los Planes y programas 2018 recuperan este sustento con el propósito de cubrir las expectativas de una sociedad que demanda maestros competentes para atender a los niños de manera integral, eficiente y eficaz donde se consideren no solamente los conocimientos, sino también las aptitudes, habilidades, actitudes y valores.

El documento de titulación como el último de los procesos para que los estudiantes puedan culminar su formación, tiene para educación normal tres modalidades: informe de prácticas profesionales, portafolio de evidencias y tesis de investigación. Cada una de ellas genera un producto donde se movilizan las competencias adquiridas en su formación docente, en este caso con el sentimiento de indeterminación que vive el alumno normalista por los procesos a distancia.

Las modalidades planteadas permiten a los estudiantes “valorar el nivel de logro de las competencias genéricas, profesionales, y disciplinares o específicas, que las licenciatura en cuestión ha previsto en el perfil de egreso” (DGESuM, 2018, p. 4) integradas por las experiencias teóricas y prácticas de los diversos cursos de la malla curricular; de tal suerte que este proceso permite al estudiante “reflexionar, analizar, problematizar, argumentar, construir explicaciones, solucionar e innovar, utilizando de manera pertinente los referentes conceptuales, metodológicos, técnicos, instrumentales y experienciales adquiridos durante la formación” (DGESuM, 2018, p. 4).

Relacionado con lo anterior, el Programa Sectorial de Educación 2019-2024 (Gobierno Federal, 2019) señala la formación de capital humano como materia prima para la mejora social; enfoca su eficacia para el desarrollo desde la esfera científico tecnológica, como la base para la construcción de una convivencia pacífica en apego a los derechos sociales y aunque precisa debe ser una formación integral, destaca la formación de competencias básicas y específicas de alto nivel para la competitividad y el logro de mejoras en los estándares educativos.

Al respecto Morín (citado por Chacón, 2015), hace un señalamiento referente a que en tiempos de crisis como lo es el contexto de la pospandemia, domina la ceguera del conocimiento, es decir cuando la educación consiste en la acumulación de conocimientos fragmentados, divididos por la multiplicidad de disciplinas científicas que imposibilitan aprender lo que significa ser humano; se advierte la urgente necesidad de enseñar la comprensión como medio y fin de la educación; como única alternativa para que el hombre salga del estado de barbarie en el que vive inmerso y actúe con un sentido ético que lleve al beneficio común y le

permita salir adelante en una sociedad caótica de cambio acelerado sin fin, caracterizada por la incertidumbre.

De igual manera Arboleda (2015) afirma que en la integración del currículum no tienen lugar los procesos y elementos aislados por lo que aborda el tema de la enseñanza desde una perspectiva comprensivo edificadora que debe surgir a partir de las necesidades sociales particulares, generales del individuo y de la comunidad, por lo tanto, el proceso de titulación se considera como un elemento relevante en la formación del estudiante, donde las experiencias y evidencias de aprendizaje recuperadas son el insumo para tomar la decisión de la modalidad con la cual se titulará. De manera particular, la tesis de investigación es un texto,

“Sistemático y riguroso que se caracteriza por aportar conocimiento e información novedosa en algún área o campo de conocimiento. Su elaboración requiere de la utilización pertinente de referentes teóricos, metodológicos y técnicos que sean congruentes, además, con alguna perspectiva, enfoque o tipo de investigación” (DGESuM, 2018, p. 15).

Así, en el desarrollo del trabajo de investigación el estudiante aplica los conocimientos adquiridos en su formación como docente, lo cual le permite tomar decisiones acertadas en torno a la problemática de estudio. La selección parte de un tema que puede provenir de cualquiera de los espacios curriculares del plan de estudios, de las experiencias obtenidas durante las prácticas o de intereses que surgen para profundizar y enriquecer su conocimiento respecto a algún área o campo del saber, así como para decidir qué metodología emplear.

Dentro de este marco, en el contexto de la pandemia y postpandemia, resalta la necesidad de contar con recursos de conectividad y el desarrollo de las competencias para el empleo de las Tecnologías de la Información, Comunicación, Conocimiento y Aprendizaje Digitales (TICCAD), de forma que se pueda continuar con el proceso formativo mediado por la tecnología, cuando la confluencia en el aula se ve limitada, por lo tanto “Se enseña distinto, de otra manera, con otros recursos y cada vez más con entornos virtuales, con estrategias y formas

diversas de comunicación, de tutoría, de evaluación y de suministro de materiales” (Coicaud, 2016, p. 94).

Y en todo este proceso interviene la fuerza y voluntad para continuar a pesar de las circunstancias, adaptarse y salir adelante ante las adversidades, lo que se conoce como resiliencia, concepto clave para la superación de los estados anímicos adversos y las diversas condiciones generadas por la pandemia.

Metodología

La investigación se realiza con un enfoque metodológico cualitativo, Hernández, Fernández y Baptista (2014) lo describen como un conjunto de prácticas interpretativas para hacer visible el fenómeno en cuestión; lo transforman y convierten en una serie de representaciones en forma de observaciones, anotaciones, grabaciones y documentos. De manera específica se elige como método el estudio de caso, dadas las circunstancias particulares de los estudiantes normalistas de una Escuela Normal ubicada al norte de México. Esta metodología promueve la observación, análisis y descripción del caso de estudio a profundidad, desde su naturaleza en un contexto real.

El estudio de caso caracteriza a profundidad una situación de particular interés por la especificidad del mismo, con miras a la generalización o a la postulación de elementos base para temáticas similares; el análisis y la reflexión tiene una exigencia mayúscula (Stake, 2017); investigación donde el objeto de estudio son “dos o más sujetos [o] ambientes como depositarios de datos [...] usualmente lo que llamamos estudios de caso múltiples” (Bogdan y Biklen, 2013, p. 62).

El reporte presentado corresponde a una investigación en proceso, la cual analiza las diversas aristas del fenómeno educativo en el marco de la pandemia y postpandemia ocasionada por el COVID-19. El caso lo constituyen 16 estudiantes de la generación 2019-2023 de las Licenciaturas en Educación Primaria y en Educación Preescolar, del Plan de Estudios

2018, asignados a tres profesoras investigadoras del CAEC BCENELUB-CA-3 para dirigir el proceso de titulación con la modalidad de tesis de investigación.

Para la caracterización del caso de estudio se lleva a cabo un análisis de tipo hermenéutico, donde se da particular relevancia a la evolución de la escritura plasmada en los productos generados por el estudiante, las relatorías de cada una de las sesiones de trabajo de la investigadora, la observación, el diario de campo, entrevistas y la disertación de su examen profesional.

Por lo cual el análisis se deriva de la triangulación de los datos obtenidos, organizados en cuatro categorías, mismas que constituyen las competencias establecidas en los planes de estudio: 1) conocimientos o habilidades cognitivas, 2) habilidades prácticas, 3) motivaciones, 4) valores y actitudes.

Resultado

Los cambios se gestan entre procesos de incertidumbre, resistencia y en ocasiones, la mayoría de ellas, con conductas de oposición que no son precisamente ni al sistema ni al actor educativo que dirige las gestiones, sino acciones como en el caso presentado, a través de las cuales los estudiantes liberan la tensión que surge de caminar en lo desconocido, de abandonar la zona de confort y seguridad. No obstante, la evolución precisa de la adaptación que lleve a la transformación y donde interfieran las condiciones personales para lograrlo.

La generación 2019-2023 expresa problemáticas atribuidas a las circunstancias derivadas de la pandemia. El primer semestre de su carrera (agosto 2009-enero 2020) lo cursan de manera regular, asistiendo a la Escuela Normal como era costumbre. El segundo semestre (febrero 2020-julio 2020), tercero (agosto 2020-enero 2021) y cuarto (febrero 2021-julio 2021), los estudian en el periodo de pandemia, mediante la modalidad a distancia, con clases virtuales y comunicación a través de los diversos medios al alcance.

El quinto semestre (agosto 2021-enero 2022) se realiza bajo la modalidad denominada híbrida, en la cual se asiste a la institución dos días de la semana y se alternan tres días de forma virtual. El sexto semestre (febrero 2022-julio 2022) se lleva a cabo de manera presencial con el 100% de asistencia a partir de abril de 2022; y en el séptimo (agosto 2022-enero 2023) y octavo (febrero 2023-julio 2023) semestres, invierten la mayor parte del tiempo en las escuelas de nivel básico, en la realización de sus prácticas profesionales, aún en un álgido periodo de postpandemia.

Por sí mismas estas circunstancias especiales reflejan la realidad compleja y heterogénea (Morín, citado por Chacón, 2015), a la cual se suman las condiciones personales, de salud, económicas y familiares, de suerte que las principales barreras u obstáculos manifiestos por los normalistas para la elaboración de su tesis se encuentran en las dos últimas categorías de análisis: motivaciones y valores y actitudes.

Motivaciones

Los estudiantes expresan que la incertidumbre en su proceso formativo, el aislamiento social y el encierro requerido en su momento, les afectó y tiene aún consecuencias, principalmente en su estado emocional. Es recurrente en estos jóvenes el observar constantes crisis de ansiedad y manifestar estrés en diversas formas por la presión del contexto, al cual les cuesta adaptarse:

La pandemia afecta las emociones y realmente no teníamos motivación cuando volvimos, o tuvimos mucho retraso, el hecho de no poder salir ocasiona muchas cosas (Montes, D., comunicación personal, 2 de diciembre de 2022).

“Sí usted intentó de una manera y otra que yo entregara el avance de la investigación, pero simple y sencillamente no había terminado, las prácticas ocupaban todo mi tiempo y ya no tenía energía para hacer más, ni ánimo tampoco” (Martínez, M., comunicación personal, 7 de junio de 2023).

Si bien es cierto los estudiantes anhelaban volver al aula, su interés se centraba en recuperar el contacto con sus compañeros y amigos, no en los procesos educativos, además

el retorno no fue de la manera imaginada y la normalidad antes conocida, no llegó para ellos sin que antes tuvieran que vivir su nuevo rol de maestro frente a grupo en las prácticas profesionales, donde ahora eran los responsables de cuidar y restringir el contacto entre los niños, de procurar el aislamiento preventivo y continuar con el lavado de manos, uso de cubrebocas y desinfectantes.

Situación que mina el estado de ánimo de una gran proporción de los alumnos e incrementa su estrés, incluso es un periodo donde un porcentaje significativo de estudiantes decide abandonar definitivamente la carrera. Otros tantos como en ningún periodo anterior recurren a especialistas de la salud mental para sobrellevar la situación.

La pandemia nos sacó de nuestra rutina y de repente pasamos a otros escenarios, debíamos ser más independientes de los maestros y aunque los maestros estaban, al volver a las aulas y querer que todo fuera igual, vimos que no pudo ser así (Quintana, A., comunicación personal, 13 de junio de 2023).

“Creo que también la pandemia y el aislamiento tiene repercusiones y eso nos hacía como que más lento en todos los procesos, era difícil recuperar la autonomía porque nosotros también cumplimos con esa parte de estar en la primaria, era difícil llevar el ritmo de todos los maestros” (Torres, E., comunicación personal, 13 de junio de 2023).

Sin ánimo para seguir, aunque no en la totalidad de los casos, las responsabilidades y el ritmo de trabajo que gradualmente o abruptamente se fue incrementando, interfieren en el óptimo desarrollo para el cumplimiento de los procesos, de manera que algunos de los estudiantes se gradúan, pero no alcanzan a titularse, quedando pendiente la entrega de su documento (IBYCENECH, Control escolar, 2023). En cada generación ocurre este fenómeno, pero nunca antes había más de dos casos en estas circunstancias y actualmente hay entre ocho y diez rezagados, que, si bien no son muchos, son personas que dejan pendiente el término de su proceso formativo.

Valores y actitudes

Directamente relacionado con la motivación se encuentran estas competencias. Al cuestionar a los estudiantes cuáles son los valores con los que cuenta o debe contar un profesional de la educación coinciden en que debe ser el respeto, responsabilidad y empatía, entre los más recurrentes.

Si bien es cierto no hubo faltas de respeto hacia los directores de tesis, tampoco se contó con la responsabilidad como estudiantes, por lo cual no es lo mismo saber los valores de manera conceptual, que hacerlos parte de su personalidad. Cuando se asume el rol de estudiante, se confía en que el docente tendrá la paciencia necesaria e incluso destinará su tiempo personal, como se hizo en la pandemia, para apoyar al alumno en el momento en que éste decida cumplir con lo encomendado y como efectivamente se tuvo que hacer para lograr que terminaran.

Necesitaríamos haber enfatizado la responsabilidad porque si bien estábamos en dos lados y sacamos el trabajo, faltó un poco compromiso con la escuela, nos faltó fortalecer la solidaridad, ser más responsables (Zubía, P., comunicación personal, mayo 2023). Pienso que hemos pasado estos años de pandemia y nos volvimos como muy yo, es mi tiempo, mi espacio y cuando yo quiera lo hago, a lo mejor así lo percibo yo y pienso no sé, no me da el tiempo o presento muchas dificultades en pedir ayuda y más que nada pedir ayuda a tiempo (González, K., comunicación personal, julio 2023).

Refieren también como un valor deseable que les faltó lograr, la construcción de la identidad profesional y lo atribuyen principalmente a la distancia vivida en su proceso formativo, aunque no forma parte de las competencias, se cita por la recurrencia en las menciones: “no pudimos tener tan arraigada la identidad por el tiempo que estuvimos fuera, entonces nos faltó fortalecer la identidad, solidaridad, ser más responsables” (Valenzuela, E., comunicación personal, junio 2023); “Formar la identidad es crecer a través de la trayectoria” (González, K., comunicación personal, julio 2023).

Trayectoria que viven en la ansiedad del futuro que no se alcanza como lo esperaban y en la depresión por el pasado en un tránsito donde abruptamente se cae en la cuenta de que la pretensión humana de control y dominio es una mera ilusión (Morin, citado por Chacón, 2015), debido a que la realidad cambia de un momento a otro como y como en este periodo con severas modificaciones.

Conocimientos o habilidades cognitivas y habilidades prácticas

Los estudiantes relacionan directamente la disposición, organización, autodisciplina y los hábitos de estudio personales, con el aprovechamiento logrado al cursar la mayor parte de los semestres de estudio de forma virtual. Aunado a lo anterior, se requiere el contar o desarrollar las competencias TICCAD para aprender a distancia o de manera híbrida y los recursos de conectividad a internet, así como una computadora o teléfono inteligente, demandas que incrementan los desafíos.

Se hace evidente en la revisión de los avances de tesis, que su capacidad de razonamiento, comprensión lectora y conocimientos generales se logran en menor proporción en comparación con generaciones anteriores, aun cuando el docente explica mediante diversas estrategias, proporciona materiales y revisa los trabajos y el estudiante que se rezaga por lo general tarda más en asimilar qué debe hacer “lo más difícil es el uso de las tecnologías, la normativa APA y de formato, la estructura, también es difícil qué va en este capítulo y qué no va” (Salas, E., comunicación personal, julio 2023); “como persona lo más difícil fue usar mis habilidades más tecnológicas porque batallo mucho, batallé mucho con la redacción, reconocer las fuentes confiables [...]” (Vargas, K., comunicación personal, julio 2023).

De nueva cuenta el logro de sus competencias cognitivas se desarrolla en proporción del interés y esfuerzo personal, aún si no contaban con las herramientas tecnológicas o las habilidades para su empleo, la disposición y autogestión es un factor determinante en el logro y consolidación de éstas:

“Pues la verdad uno aprende según lo que hace, si te encargan por ejemplo un análisis de una lectura, sabes que puedes encontrar el resumen en internet, copiar y pegar y como somos tantos en el aula de manera virtual no se podía participar todos, así que te atienes a tu buena suerte y que ese día no te toque participar, o sea ya no depende tanto del profesor, sino más bien de una” (Montes, D., comunicación personal, mayo 2023).

“Creo que uno de semestres donde aprendí menos fue cuando estuvimos de manera híbrida, se batalló mucho con la conexión al aula, era muy aburrido y como se prestaba más atención a los que estaban en la escuela, pues igual podrías prender tu computadora y retirarte a desayunar o hacer cualquier otra cosa” (Carreón, P., comunicación personal, mayo 2023).

Las mayores dificultades en la elaboración de la tesis se encuentran en el capítulo II y III, cuando se debe realizar una investigación documental y con los insumos obtenidos redactar dichos apartados, los cuales se tuvieron que hacer al menos en dos ocasiones y hasta en tres, por las dificultades de comprensión lectora, síntesis, análisis y habilidades para la redacción, por la corrección de la sintaxis y la ortografía, entre otras situaciones.

Discusión y conclusiones

La pandemia ocasionada por el COVID-19 sin duda alguna ha dejado grandes experiencias, entre ellas desmitificar la certeza de la ciencia que tiene el presente y futuro bajo control. Hoy más que nunca se reafirman los postulados de Morin (citado por Chacón, 2015) referentes a la complejidad y a la realidad cambiante en la que vivimos, donde su composición evoluciona constantemente y se debe estar preparado para el cambio y la adaptación.

Se observa también que el ser humano, como ser social aprende y tiene las condiciones necesarias para su formación en la interacción y reconocimiento del otro. La otredad permite no solo la empatía y el progreso de las sociedades, sino también el sano desarrollo de la salud mental y esta etapa de la historia que nos toca vivir evidencia que las repercusiones en un sector social influyen en el conjunto, de ahí la necesidad de pensar con y por los demás.

La educación sin duda debe migrar hacia esquemas más flexibles, donde el uso de las TICCAD ya no es una opción, sino un requerimiento para comunicarse en la sociedad global, de tal suerte que se pueda lograr un aprendizaje ubicuo, en cualquiera de las circunstancias que se presenten, lo cual requiere el conocimiento y dominio de estas competencias, tanto del estudiante como del maestro. Una de las principales limitantes para la construcción de las competencias tecnológicas, se relaciona directamente con las posibilidades económicas para contar con una computadora personal o teléfono inteligente y un servicio estable, permanente y eficiente de Internet, de manera que se puede hacer realidad la comunicación global.

La experiencia vivida con esta generación de estudiantes permite reconocer estrategias más efectivas para implementar con los estudiantes de los siguientes ciclos escolares, se debe insistir en el desarrollo de ejercicios previos y en la importancia del cumplimiento de los avances solicitados en tiempo y forma, de manera que se tenga mayores oportunidades para los análisis del proceso, ante lo cual las TICCAD son una herramienta indispensable para avanzar y adaptar el proceso educativo diversificado, ya en el formato presencial o distancia o la combinación de ambos.

Referencias

- Arboleda, J. (enero-junio, 2015). El currículo desde la pedagogía comprensivo-edificadora. *Revista Educación y Pensamiento*, 22 (1), ISSN 1692-2697 <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.educacionypensamiento.colediohispano.edu.co/index.php/revistaeyp/article/viewFile/1/2>
- Bogdan, R. y Biklen, S. (2013). *Qualitative research for education: an introduction to theories and methods*. Allyn & Bacon.
- Chacón, M. (2015). Congruencia del pensamiento complejo de Edgar Morín en la metodología de la educación a distancia. *Revista Espiga*. (15) 30. 75-81. <https://revistas.uned.ac.cr/index.php/espiga/article/view/933/848>
- Coicaud, S. (2016, junio). Planteos y replanteos acerca de la Tecnología Educativa como campo de conocimiento y formación. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 26(1). 81-104 http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1515-94852016000100005
- DGESuM (2018). Orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación. https://www.dgesum.sep.gob.mx/public/planes2018/Orientaciones_trabajo_titulacion.pdf
- Diario Oficial de la Federación Mexicana (2018). Planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5662825&fecha=29/08/2022#gsc.tab=0
- Gobierno Federal (2019). Programa Sectorial de Educación 2019-2023. Secretaría de Educación Pública. http://www.spep.sep.gob.mx/images/stories/carrusel/pdf/pse_13-18.pdf
- Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. 6ª ed. McGraw-Hill

Stake, R. (2017). Investigación con estudio de casos. 4ª edición. Morata.

Tobón, S. (2017). Formación integral y competencias: Pensamiento Complejo, Currículo, Didáctica y Evaluación. Ecoe ediciones.

Cultura de paz una aproximación epistemológica para la prevención de la violencia escolar en educación básica

Diana Magali Núñez Soto

depto.investigacion.n4@gmail.com

Karina González Alpizar

kari28j17@gmail.com

Escuela Normal No. 4 De Nezahualcóyotl

Línea temática 8 Formación docente para una educación integral

Resumen

El incremento de la violencia escolar se ha manifestado como efecto de las condiciones socio económicas, políticas, históricas y culturales que normalizan prácticas que invisibilizan los efectos en el desarrollo de los sujetos, transgrediendo principios fundamentales tales como: la dignidad, armonía, salud física y mental, la presente investigación de corte documental, recupera el análisis epistemológico, de cuatro categorías centrales: cultura de paz, educación para la paz, violencia escolar e inclusión articulado a los principios de la NEM (2022), en el marco del eje de inclusión y multiculturalidad, desde el enfoque comunitario.

La educación para la paz se asume como equilibrio integral del ser humano como un proceso de objetivación de la justicia en las relaciones humanas para la resolución de conflictos, es así que se delimitó el siguiente planteamiento: ¿cuál es la relación epistemológica de la cultura de paz, la educación para la paz y la inclusión para la atención a la diversidad como ejes transversales para la atención de la violencia escolar?, mismo que será abordado desde el marco interpretativo de la teoría de sistemas sociales de Luhuman, (1999) para articular las relaciones entre los factores que convergen para el desarrollo integral de la población de educación básica.

Palabras Clave: cultura de paz, violencia escolar, educación para la paz, inclusión

Planteamiento del problema

Reconocer las condiciones armónicas necesarias para el desarrollo integral de los niños y adolescentes en el entorno educativo nos remite al análisis del contexto contemporáneo, así como la evolución que guarda en sus dimensiones macroestructurales en el escenario internacional, nacional, regional y local, es así que para abordar la perspectiva de la cultura de paz en el marco educativo, es necesario precisar su génesis, en 1948 con la declaración universal de los derechos humanos en respuesta a la violencia mundial vivida durante la primera y segunda guerra mundial, al constituir organismos internacionales para mediar las relaciones entre las naciones, determinó el comienzo de una reconstrucción social que ha evolucionado al fraccionar la realidad de grupos vulnerables (mujeres, infantes, personas de la tercera edad, grupos indígenas etc.), es la presente investigación se reconoce el proceso de violencia escolar, considerando que la escuela es el segundo lugar después del hogar donde los niños aprenden a convivir, a conocer sus derechos y deberes, a respetar y ser respetado. Este planteamiento surge de las situaciones de violencia como fenómeno social y la conducta que manifiestan en el espacio escolar, la realidad actual de la violencia escolar destaca la reproducción de conductas que derivan de un entramado de relaciones sociales que se construyen en el actuar cotidiano, un problema complejo notable en nuestra sociedad, según la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) México ocupa el primer lugar a nivel internacional en Bullying, destacando datos de INEGI (2021) en México, 70.1 % de las mujeres de 15 años y más ha experimentado, al menos, una situación de violencia a lo largo de la vida, donde se destaca la violencia psicológica como un escenario predominante con un (51.6 %), seguida de la violencia sexual (49.7 %).

Es importante reconocer el escenario comunitario donde se intensifican las condiciones de violencia con un (45.6%), seguido de la relación de pareja (39.9 %). En el periodo de 2020 a 2021 se destaca que el 42.8 % de las mujeres de 15 años y más experimentó, al menos, una situación de violencia; destacando los datos del ámbito escolar se reconoce como un espacio

para favorecer las condiciones de desarrollo integral sin embargo también representa un espacio en el que se destaca la violencia contra las mujeres obstaculizando el ejercicio de sus derechos, autonomía etc. de ésta relación se identifica que el 32.3 % experimentó algún tipo de violencia a lo largo de su vida como estudiante, el 20.2 % experimentó violencia, la violencia física (18.3 %) es predominante en el contexto escolar, así mismo se reconoce por entidad federativa que en Querétaro los índices de violencia representan el (40.3 %), estado de México (36.6 %) y Colima (36.3 %) se encuentran los niveles más elevados de violencia. INEGI (2021), derivado de dicho contexto se determina el siguiente planteamiento del problema: *¿cuál es la relación epistemológica de la cultura de paz, la educación para la paz y la inclusión para la atención a la diversidad como ejes transversales para la atención de la violencia escolar?* y este se presenta como un desafío para generar y construir espacios de convivencia donde se promueva la cultura de paz, por lo que partiremos de establecer un análisis epistemológico de tres categorías centrales: a) violencia escolar, una realidad creciente, b) Cultura de paz para la convivencia armónica, c) educación para la paz, e inclusión y reconocimiento de la diversidad.

Marco teórico

Para la construcción del marco teórico se destaca la búsqueda documental de tres categorías centrales: a) violencia escolar, b) cultura de paz, c) educación para la paz para la inclusión y diversidad, con el objetivo de precisar la construcción epistemológica de la intervención en el ámbito educativo y su trascendencia para la transformación social y las condiciones de violencia en las escuelas, afectando las esferas de desarrollo físico, emocional, psicológico que deriva en problemas sociales como el consumo de drogas, violencia entre pares, suicidios e incluso homicidios, es por ello que se destaca la necesidad de construir una Cultura de Paz en las escuelas que permita dar respuesta a los problemas de convivencia, en un entorno saludable.

Violencia escolar, un análisis sistémico del fenómeno

La violencia y las expresiones de violencia son descritas, explicadas y elaboradas teóricamente y se convierte en un fenómeno abstracto, el concepto de violencia va más allá del poder, del abuso, se reconoce una clasificación importante sobre los tipos de violencia que se identifican: a) Abuso y explotación sexual, b) Castigo corporal, c) Descuido o trato negligente, d) Violencia mental, e) Violencia física, f) Acoso escolar, SEP(2021), la gravedad de los actos de violencia se detecta en la sociedad y por consecuencia como un efecto de la reproducción del fenómeno se identifica al interior de las escuelas, como un referente internacional se destaca el Modelo de Intervención Psicosocial que propone la Organización Mundial de la Salud (OMS), se considera una estrategia integral que permite realizar intervenciones: La prevención primaria que corresponde al nivel 1, va dirigido a toda la población, plantea acciones encaminadas a fomentar el desarrollo personal y académico para dotar a los sujetos de competencias que les permitan afrontar diferentes situaciones en las que se afrontan en la vida cotidiana. Específicamente de la violencia para evitar su aparición y coadyuvar en su disminución mediante el reconocimiento y la desnaturalización de su uso para afrontar los diversos conflictos interpersonales.

La prevención secundaria se refiere al nivel 2 en el cual se plantean intervenciones más específicas para poblaciones en situación de riesgo, las cuales requieren en el caso de la violencia la reparación del daño por medio de la actuación sobre las consecuencias producidas, para evitar que sigan perjudicando o dañando al sujeto o a la familia. A la par de trabajar con los sujetos que agreden para hacerlas conscientes del daño que ocasionan. La prevención terciaria corresponde al nivel 3 va dirigida a una población con riesgo alto, ésta se presenta cuando no se han logrado los resultados esperados en los niveles anteriores se concentran las intervenciones individuales para la atención de situaciones relacionadas con fracaso escolar, problemas conductuales más severos y problemas de salud mental canalizando a estos con servicios profesionales y con la atención individualizada (Secretaría de Educación Pública). Al referirnos a la violencia somos capaces de distinguir las diferentes formas en las que se pueden

manifestar según Galtung (2003) señala que la violencia es como un iceberg, reconociendo tres tipos de violencia: 1. La violencia directa, es la cual es visible (actos de violencia). 2. Violencia estructural se centra en un conjunto de estructuras que no permiten la satisfacción. 3. Violencia cultural donde hay un marco legitimador de violencia (actitudes).

Como parte del compromiso social de las instituciones educativas las escuelas deben estar atentas a todas las manifestaciones, conflictos y actos de violencia que se presenten en el aula, Velázquez, (2013) afirma que la violencia escolar se ejerce a través de las tecnologías de la información y la comunicación, por mencionar algunas Facebook, tik tok, WhatsApp y todas las redes sociales a las que tengan acceso, lo cual responde al empleo generalizado de estas tecnologías por los sujetos y se ve como un nuevo espacio de generación y distribución de la violencia. Las investigaciones realizadas permiten visualizar los diferentes instrumentos que también acercan a los sujetos a reproducir la violencia, ahora las tecnologías son parte de ello. En tanto Chagas (2005) destaca los resultados de una investigación sobre violencia entre sujetos, estudio realizado en una escuela primaria mexicana donde se entrevistó al director, profesores, y estudiantes reconociendo las relaciones de violencia que ejercen los sujetos y como se resuelven en el aula entre ellos mismos, concluyendo que no hay coherencia entre el deber ser y ser, lo que afecta la transmisión de los valores, generando confusión con respecto a la responsabilidad de sus actos.

La cultura de paz como mecanismo de mediación social

Partiendo de los referentes establecidos por la UNESCO ante los programas que tienen como propósito educar en la diversidad y la comprensión de lo desconocido, capacitar a la sociedad para trabajar conjuntamente y promover el saludable ejercicio de la cooperación, se instituyó en 1989 el Premio de Fomento de la Paz Félix Houphouët-Boigny, con el que se pretende rendir homenaje a las personas vivas, instituciones u organismos públicos o privados en actividad que hayan contribuido significativamente al fomento, la búsqueda, la salvaguardia o el mantenimiento de la paz.

La UNESCO sigue desempeñando un importante papel en el Decenio internacional de acercamiento de las culturas (2013-2022), centrado en el diálogo intercultural e interreligioso. Se trata de una excelente oportunidad para aunar esfuerzos y construir entre todos una verdadera cultura de paz, desde la perspectiva de la Directora General de la UNESCO Irina Bokova, en marzo de 2015 surgió la campaña Unite Heritage (“Unidos para el patrimonio”) que aspira a utilizar el poder de las redes sociales para crear junto a los jóvenes un movimiento mundial que los ayude a alzar sus voces y actuar para salvaguardar el patrimonio amenazado, que debe ser protegido como fuente de entendimiento mutuo. La educación es vital para lograr la aceptación y el respeto hacia todos sin importar el color de la piel, el género o la identidad nacional, étnica o religiosa, ya que permite sobre todo llegar a niños y jóvenes durante sus años de formación por conducto de la educación formal. De manera que construir una cultura de paz es hacer que los niños y los adultos comprendan y respeten la libertad, la justicia, la democracia, los derechos humanos, la tolerancia, la igualdad y la solidaridad, lo cual implica un rechazo colectivo de la violencia e implica también disponer de los medios y la voluntad de participar en el desarrollo de la sociedad o comunidad.

Educación para la paz, una perspectiva transversal del trabajo áulico para la inclusión

Las teorías de la paz han tenido un desarrollo desde la mitad del siglo XX hasta hoy en día. López B. (2011b); Calderón C, (2009). puntualizan lo observado en el mundo donde se desarrollan dos tendencias sobre paz: la primera relacionada con la violencia y la segunda relacionada con la conflictividad natural de la vida. En una de las primeras posturas, se destaca a los autores como Galtung (2003), quien desarrolla el doble concepto violencia-paz a partir de la noción de la paz positiva; y en la segunda, autores como Muñoz (2004b) comprenden la paz imperfecta a partir de la convivencia pacífica. Rodríguez (1995) respecto a la educación para la paz menciona que es un proceso basado en la no violencia donde el sujeto busca un alcance de armonía consigo mismo, con los demás y la naturaleza; de ahí se distinguen las tres dimensiones: personal sociopolítica y ambiental, ello vinculado al enfoque inclusivo que refiere el respeto y reconocimiento a la diversidad en todas sus expresiones culturales, lingüísticas,

físicas, etc. Según Muñoz (2009) la paz menciona que se representa la transformación o gestión pacífica de los conflictos y la búsqueda de equilibrios dinámicos. De esta forma los derechos humanos se relacionan con la paz como forma de gestión de conflictos. Hay que recordar los cuatro pilares de la educación descritos en el Informe Delors de educación para el siglo XXI. En este documento de la educación se edifica y expone sobre los cuatro saberes: Aprender a conocer, Aprender a hacer, Aprender a ser, Aprender a convivir.

En las aulas la educación para la paz es donde se puntualiza el cuarto pilar, se entiende y analiza que educar para la paz es crear con los sujetos el espacio de la convivencia sana, armónica, de valores donde los sujetos estén inmersos. Es una tarea llegar al consenso de trabajar, día a día, la cultura de formar en la cultura de paz significa el poder educar en el conflicto y por tanto educar para transformar el conflicto. Educar para crear cultura de paz implica más allá de una educación transformadora que desarrolle el pensamiento crítico y la reflexión para lograr la armonía de la persona consigo misma, con la naturaleza y con las personas, por tanto, se ve como un reto dentro de la docencia y la educación.

Metodología

La metodología desde una perspectiva documental, se busca recuperar los principios del método dialéctico, donde los fenómenos sociales e históricos en constante evolución dan lugar a la elucidación de las relaciones económicas y culturales, cuyo principio funda la mutabilidad de la realidad, para contrastar hechos que dan lugar a nuevos planteamientos, por lo que se caracteriza por ser una investigación sistemática e invariable para dar comienzo a otros conocimientos, proporcionando un sentido de alcance del fenómeno a que hace referencia,(Núñez, 2018). Considerando que la reconstrucción teórica del estudio dará lugar a la explicación de las causas que originan las afirmaciones sobre las variables indagadas (Sampieri,1991).

Para esta investigación será de corte cualitativo y la investigación documental. Según Sampieri (2004) el enfoque cualitativo refiere a la expansión de datos o información, la cual permitirá elaborar una estrategia metodológica para la construcción de una cultura de paz, como una herramienta de mediación en el contexto escolar- áulico.

Resultado

Derivado de la revisión documental de cuatro categorías delimitadas en la presente investigación: a) Violencia escolar, 2) cultura de paz, 3) educación para la paz, 4) inclusión y atención a la diversidad, se destacan los siguientes resultados derivados de la exploración de 72 referencias, al respecto de la categoría de violencia escolar, se exploró el 18.05% de las investigaciones y documentos en los que se destaca el reconocimiento de la violencia escolar como “El uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones” (OPS-OMS, 2002,p. 18) que converge con los planteamientos de (Sanmartín, 2007); (Buvinic Mayra, 2005); Muñoz (2004), donde el eje epistemológico radica en el constructo social de conductas que vulneran la integridad física y mental de un sujeto o grupo de sujetos en un espacio institucionalizado, derivado de la reproducción de patrones sociales que convergen en escenarios de desigualdad en los procesos de formación como consecuencia de las posibilidades de acceso a la cultura. En tanto la construcción de la categoría de cultura de paz fue posible realizar una evaluación de investigaciones que representó en 36.11% de la revisión donde se destaca la construcción de la (UNESCO, 2000), cuyo constructo enfatiza es escenario que privilegia ejercicio social de valores actitudes y conductas que recaen en el ejercicio de derechos humanos como la libertad, la justicia, la democracia, tolerancia y solidaridad, en rechazo a acciones violentas; los resultados de la exploración de la categoría de educación para la paz se recuperó la valoración del 18.05%, en esta se acentúa la construcción del proceso de formación para la paz, es decir, asumir en el marco de la intervención educativa a través de programas que favorezcan la sana convivencia, la armonía

en las interacciones de actores educativos, Paredes Rodríguez, G., Ganén Prats, I., Singh Castillo, C., & Chávez Jiménez, M. (2008), destaca la relevancia de educar en valores a través de la construcción de proyectos que consoliden procesos de socialización en los que el intercambio cultural trascienda en las relaciones interpersonales, en tanto Paz Maldonado, E. J., & Díaz Pérez, W. N. (2019), reconocen la relevancia de la formación para la paz desde la profesionalización que hace necesario instaurar política públicas para impulsar el desarrollo de programas que trasciendan al cambio; en torno a la cuarta categoría inclusión y atención a la diversidad se exploró el 27.7% de los estudios en dicho análisis se subraya la relevancia del enfoque inclusivo como una condición necesaria para respetar el estado de diversidad de los sujetos y por ende el respecto a la diferencia, luego entonces desarrollar una cultura que construya a los sujetos a través de la formación en valores enfatizando la tolerancia, el respeto, la equidad, igualdad y dignidad humana, Pernas Pico, C. M., (2009); Leiva Olivencia, JJ, & Márquez Pérez, M. (2012); Arnaiz (2003) en Bravo M. (2020) enfatiza el significado de participar en la instauración de centros escolares que brinden una educación de calidad, valorando a todos los estudiantes por igual y sin hacer distinción por su condición (físicas, intelectuales, sensoriales), sociales, emocionales o lingüística, asumiendo una perspectiva de la interculturalidad, como un referente de dicha estructura es posible destacar el índice de inclusión de la UNESCO(2000), que refiere la composición de instituciones desde la perspectiva de sus participantes, los proceso de gestión, las características e intervención de la comunidad, así como las condiciones de infraestructura con base en la normativa de accesibilidad.

Tabla. 1 matriz de estado del arte, elaboración propia

Categoría (Concepto ordenador)	Total, de referencias por categoría	%	Estudios document ales	Investigaciones
Violencia escolar	13	18.05 %	6	7
Cultura de paz	26	36.11 %	6	20
Educación para la paz	13	18.05 %	5	8
Inclusión y diversidad	20	27.7 %	6	14
Total	72			

En el proceso de revisión permitió seleccionar referentes a partir de las categorías ordenadoras que clarifican la relación sistémica de la teoría misma que subyace a la configuración de una propuesta educativa que se muestra en la Tabla2.

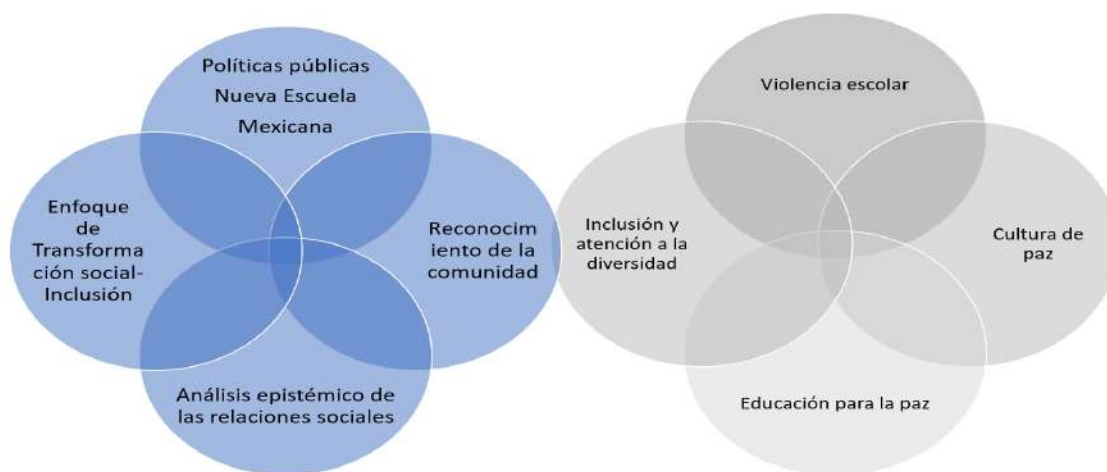
Tabla 2. delimitación de referentes de categorías ordenadoras, marco teórico

Categoría (Concepto ordenador)	Marco teórico y referencial
Violencia escolar	<p>(Sanmartín, 2007), precisa que la violencia se asume como cualquier conducta cargada de intención que busca hacer o causar daño.</p> <p>Constituye una realidad psicosocial como “Teoría e representaciones sociales”, según (Jodelet, 1986 p. 8).</p> <p>Se entiende como uso o amenaza de uso, de la fuerza física o psicológica con la intención de hacer daño” (Buvinic Mayra, 2005).</p> <p>Se define como: “El uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones” (OPS-OMS, 2002)</p> <p>La escuela debe estar atenta a todas las manifestaciones, conflictos y actos de violencia que se presenten en el aula. Velázquez, (2013).</p> <p>Comprenden la “paz imperfecta” a partir de la convivencia pacífica, Muñoz (2004).</p> <p>Desarrolla el doble concepto violencia-paz a partir de la noción de la “paz positiva” Galtung (2003).</p> <p>Ante los vejámenes de derechos humanos y se tomó conciencia de la necesidad de comprender la paz como fenómeno social (Martínez, Comins y París, 2009).</p> <p>Se funda en el método dialógico, pues comprende que el lenguaje es la forma en la que los seres humanos interactúan con otros seres humanos. En estas interacciones las palabras representan percepciones, sentimientos, emociones, confianza e intereses que se convierten en ejes centrales de la transformación mediadora del conflicto (Jiménez, 2009).</p>
Cultura de paz	<p>La cultura de paz, corresponde a un conjunto de valores, actitudes y conductas del ser humano en la sociedad, que crean y ocasionan simultáneamente interrelaciones e interacciones sociales con base en los principios de libertad, justicia, democracia, tolerancia y solidaridad; que rechazan toda acción violenta y previene los conflictos; en busca de prevenir igualmente sus causas; solucionando sus problemas mediante el diálogo y la negociación; garantizando al mismo tiempo a todas las personas el ejercicio de todos los</p>

	<p>derechos, proporcionando la posibilidad de participar plenamente en el desarrollo endógeno de sus sociedades, UNESCO (2000).</p> <p>Sostiene que el desafío de la construcción de la paz y la imaginación moral es precisamente una especie de equilibrio entre lo complejo y lo sencillo, Lederach, (2008).</p> <p>“UNICEF va a la escuela para construir una cultura de paz y solidaridad”, en esta publicación se incentiva la reflexión, exponen y aclaran varios conceptos en torno a la cultura de paz, los derechos del niño y brinda herramientas a través de una serie de materiales dirigidos a directivos, docentes y a la comunidad educativa que aporta estrategias para el trabajo en el aula, UNICEF (2002).</p> <p>Desde la perspectiva sociológica y filosófica, se sostiene que cultura es “el conjunto de los saberes, saber hacer, reglas, normas, interdicciones, estrategias, creencias, ideas, valores, mitos que se transmite de generación en generación, se reproduce en cada individuo, controla la existencia de la sociedad y mantiene la complejidad psicológica y social” (Morin, E., 1999: 27). En cornelio, (2019, p. 14)</p>
Educación para la paz	<p>La UNESCO, (1995) destaca como proceso para la educación para la paz la integración de un proyecto transdisciplinar: Hacia una Cultura de Paz con cuatro grandes temas: educación para la paz, los derechos humanos, la democracia, el entendimiento internacional y la tolerancia, p. 10.</p> <p>“La educación para la paz es una educación para la ciudadanía global en la que la persona tiene unos derechos inherentes independientemente del Estado o del marco constitucional en el que se encuentren y existe una responsabilidad de la comunidad internacional para que se respeten”. (Mesa, 2005, p. 8)</p>
Inclusión y diversidad	<p>Echeita, (2008), “La inclusión debe verse como un proceso de reestructuración escolar relativo a la puesta en marcha, precisamente de procesos de innovación y mejora que acerquen a los centros al objetivo de promover la presencia, la participación y el rendimiento de todos los estudiantes de su localidad, incluidos aquellos más vulnerables. p. 13</p> <p>Bianco (2014) “El concepto de inclusión o de educación inclusiva suele asociarse a los estudiantes con discapacidad o con necesidades educativas especiales o quienes viven en contextos de pobreza” p. 12</p> <p>“La educación inclusiva ha sido definida como un proceso que persigue responder a las necesidades de todo alumnado y satisfacerlas mediante una mayor participación” Moríña (2011, p. 200)</p>

Para atender a la violencia escolar, desde la perspectiva curricular vigente de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), se plantea la transformación de las escuelas, teniendo como base la convicción de que todos los esfuerzos deben estar centrados en el aprendizaje y desarrollo integral de niñas, niños, adolescentes y jóvenes, dado que estamos viviendo un momento histórico que nos llama a todos a dar lo mejor de nosotros mismos para construir una sociedad más armónica, plural, inclusiva, justa, intercultural, productiva y feliz. Los contenidos del Nuevo acuerdo Educativo (2019), priorizan, el interés de los estudiantes como un elemento fundamental para la enseñanza que da pauta a poder formar a los niños para la vida tomando en cuenta el enfoque humanista que plantea. Uno de los creadores del enfoque humanista, Rogers (1997), menciona que la educación debe estar centrada en el alumno, mismo que posee un deseo natural por aprender, y que: “solo sirve aquello que deja huella en una persona y pasa a formar parte de su vida cognitiva, cultural, afectiva, espiritual y existencial”. Ahora bien, la NEM (2019), plantea criterios orientadores que se tienen que tomar en cuenta para el proceso de enseñanza-aprendizaje en los estudiantes, priorizando en las prácticas pedagógicas para que en cada aula predominen métodos y estrategias que permita ir formando a los estudiantes sin perder de vista el enfoque humanista basado en los derechos humanos y de igualdad

Gráfico1. Correlación sistémica para la atención a la violencia escolar desde la perspectiva de la NEM. Elaboración Propia



Discusión y conclusiones

La evolución de la cultura de paz a partir de su génesis en 1989, ha desarrollado una perspectiva que trasciende al desarrollo de prácticas sociales que rompen con los paradigmas de su origen, es decir, la atención a conflictos bélicos entre Estados, donde se refiere no solo a la ausencia de violencia, sino la reconstrucción del tejido social y el cuidado del sujeto en su relación con el entorno natural, espiritual y social en un estado de equilibrio, equidad e igualdad de condiciones, ante el reconocimiento del individuo y su comunidad, donde se consolidan valores como la justicia en términos de retribuir condiciones para la mejora del desarrollo personal, la libertad como derecho desde el orden jurídico para la toma de decisiones, la igualdad condición jurídica necesaria para asumir el principio pro homine, es decir, el reconocimiento de la condición como persona sujeto de derecho y obligaciones ante el Estado, la tolerancia reconocida como el respeto a la diferencia, la cooperación al asumir roles de participación y su gestión en el cambio social, la colaboración en la conciencia de impacto de las acciones para el logro de un bien común, la solidaridad a través del reconocimiento de la otredad, la honestidad como forma de expresión de la verdad y la equidad como medio para el

reconocimiento de la diversidad. Por lo que la alternativa a la cultura de la no violencia debe sustentarse en la negociación, el diálogo, la mediación, la empatía y la capacidad para manejar y resolver conflictos, en el marco del ejercicio de los derechos humanos, sin embargo la promoción de la cultura de paz y la consolidación de la educación para la paz para atender al fenómeno de violencia escolar, no recae solo en las instituciones educativas, pues convoca a todas las esferas de organización desde escenarios macroestructurales en su relación como naciones, así como las comunidades, familias etc.

En tanto es posible destacar que las escuelas como instituciones de formación deben generar un espacio congruente, cuyas prácticas cotidianas ofrezcan seguridad a los niños, niñas y adolescentes, desarrollando proyectos que asuman los principios curriculares vigentes centrados en el humanismo, la construcción de saberes, la conciencia de transformación social, así como la restauración de las comunidades como elementos de valor para el bien común y la trascendencia de los sujetos en un proceso de evolución permanente, por lo que factores como las políticas económicas, educativas y de desarrollo social deberán acuñar la responsabilidad de todos los actores y su aporte a través de saberes científicos, tradiciones, cultura lo cual obedece a asumir acciones específicas como: a) diseño curricular para la formación de una cultura de paz asumiendo de manera transdisciplinar la apropiación de valores; b) favorecer la condiciones de desarrollo económico como mecanismo para abatir la desigualdad social y económica, que garantice una sana alimentación, atención a grupos vulnerables, favoreciendo la participación de las mujeres a través de un desarrollo integral y autónomo; c) Garantizar escenarios democráticos asumiendo la perspectiva de género; d) comunicación efectiva que favorezca el diálogo e intercambio para la colaboración empleando diversos medios (tecnológicos, físicos, impresos, etc.); e) pugnar por la relación cordial entre naciones para la colaboración solidaria de su desarrollo. e) fortalecer la estructura de derecho en el marco jurídico internacional, para el ejercicio efectivo de los derechos humanos.

Referencias

- Chagas Dorrey, R. C., (2005). Los maestros frente a la violencia entre alumnos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(27), 1071-1082.
- Calderón Concha, P., (2009). Teoría de conflictos de Johan Galtung. *Revista de Paz y Conflictos*, (2), 60-81.
- Fond, S. y. (s/f). *Violencia escolar e América Latina y e Carib*. Unicef.org. Recuperado el 18 de abril de 2023, de https://www.unicef.org/costarica/sites/unicef.org.costarica/files/202002/cr_pub_Violencia_escolar_America_Latina_y_Caribe.pdf
- F., Daniel, O., Río, D., Comisionado, S., Jessica, L., Morán, C., Miranda López, F., Begonia, G., Flores Apoyo Y Seguimiento, N., Mejora, L., Garza, S. J., Ángel De Jesús, M., & Reyes, L. (s/f). *La violencia entre estudiantes de educación básica y media superior en México*. Gob.mx. Recuperado el 19 de abril de 2023, de https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/violencia_estudiantes_inform
- Galtung (2003) Paz por medios pacíficos. Paz y conflicto, desarrollo y civilización, Bilbao, Gernika Gogoratuz.
- Hernán, M., & Becerra, L. (2011). *Teorías para la paz y perspectivas ambientales del desarrollo como diálogos de imperfectos*. org.co. Recuperado el 20 de abril de 2023, de <http://www.scielo.org.co/pdf/luaz/n33/n33a08.pdf> No. 33, julio - diciembre 2011
- INEGI (2021) Estadística de violencia escolar en México, México, p.1-19
- Leiva Olivencia, JJ, & Márquez Pérez, M. (2012). La comunicación intercultural: una herramienta de inclusión en los contextos educativos de diversidad cultural. *Revista de Pedagogía*, 33 (93), 71-93.

López Becerra (2011) Educación para la paz: aproximación teórica desde los imaginarios de paz, Universidad de la Sabana, Educación y Educadores.

Muñoz, F. A., (2009). Clío y Eugéne. Una Paz conflictiva e imperfecta. Reflexión Política, 11(21), 30-42.

Naciones Unidas (1948). Declaración Universal de Derechos humanos. Recuperado de <http://www.un.org/es/documents/udhr/>

Sanmartín, (2007), ¿Qué es violencia? Una aproximación al concepto y a la clasificación de la violencia, Daimon Revista Internacional de Filosofía, ISSN 1889-4651

Sampieri, (1991). Metodología de la investigación, Mc Graw Hill, México

SEP (2019). *Los contenidos del nuevo acuerdo educativo*. Secretaria de educación pública. México

SEP (2019) Protocolos de prevención, detección y actuación en casos de abuso sexual infantil, acoso escolar y maltrato en escuelas de educación básica, México.

SEP (2021), *La erradicación de la violencia escolar es una prioridad: Inmujeres y Unesco*. gob.mx. Recuperado el 18 de abril de 2023, de

<https://www.gob.mx/inmujeres/es/articulos/la-erradicacion-de-la-violencia-escolares-una-prioridad-sep-inmujeres-y-unesco-287208?idiom=es>

Paz Maldonado, E. J., & Díaz Pérez, W. N. (2019). Educación para la paz: una mirada desde la Universidad Nacional Autónoma de Honduras. Innovación Educativa, 19(79), 171-195.

Paredes Rodríguez, G., Ganén Prats, I., Singh Castillo, C., & Chávez Jiménez, M. (2008). PROPUESTA PARA LA ORGANIZACION DEL TRABAJO DE EDUCACION EN VALORES EN LA ENSEÑANZA MEDICA. Revista Información Científica, 59(3)

Pernas Pico, C. M., (2009). La atención a la diversidad en los centros escolares. Normalización e inclusión del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (ANEAE). Zona Próxima, (11), 160-169.

UNESCO (1995). Declaración y Plan de Acción Integrado sobre la Educación para la Paz, los Derechos Humanos y la Democracia. París.

UNESCO (1996), Educación para el desarrollo y la paz: valorar la diversidad y aumentar las oportunidades de aprendizaje personalizado y grupal. París,

UNESCO. UNESCO (1996). La educación encierra un tesoro. Madrid: Santillana.

Valle, S., presidenta, T., Del Coral, M., Rendón, G., Flores, E. S., Castro López.

La competencia de la empatía como herramienta para combatir el bullying en una escuela primaria

Guadalupe Elena Romo Quijada

19260103@enesonora.edu.mx

Rosa Guadalupe Ibáñez Marín

rosita.ibanez@enesonora.edu.mx

Teresita de Jesús Ramírez Munguía

21260063@enesonora.edu.mx

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

Línea temática 8 formación docente para una educación integral

Resumen

La presente investigación de enfoque cualitativo expone las percepciones de docentes de educación primaria sobre la competencia de la empatía como herramienta para combatir el bullying en las escuelas primarias. El estudio se realizó durante el período escolar 2022-2023, en el que participaron una muestra de 14 maestros ubicados en una primaria en la ciudad de Hermosillo, Sonora. En el trabajo se presentan autores relevantes en el tema como lo son Bisquerra Alzina (2007) y Bandura y Walters (1974), otorgando sustento teórico a la investigación. Para la recuperación de los datos se utilizó una entrevista semiestructurada que se compone de siete interrogantes, de las cuales se optó por examinar únicamente las respuestas de cuatro preguntas. El análisis de los datos fue codificado y categorizado a través del programa ATLAS.ti. Resulta importante destacar que, dentro de las cuatro preguntas expuestas y de las familias que se desprenden de estas, sus respectivas categorías y subcategorías muestran una amplia relación con las teorías presentadas durante todo el

trabajo; los agentes entrevistados exhiben el importante papel que juega la educación emocional en la formación de los educandos desde el valor de la empatía para la prevención del bullying.

Palabras clave: Bullying, emociones, educación emocional y empatía.

Planteamiento del problema

En la actualidad, México presenta alarmantes estadísticas que van en aumento sobre el acoso escolar o también denominado bullying; por ello, el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2015), en el año 2014, realiza un instrumento de medición de la violencia presentada en los jóvenes de este país, por mandato de la Secretaría de Gobernación para respaldar la política nacional de prevención social de la violencia y la delincuencia. La Encuesta de Cohesión Social para la Prevención de la Violencia y la Delincuencia (ECOPRED), arrojó los siguientes datos:

En 2014 se generaron 19.8 millones de delitos y actos de maltrato asociados a 4.5 millones de víctimas de 12 a 29 años. Lo anterior representa una tasa de 4.4 delitos y maltratos por cada joven victimizado; así como una tasa de prevalencia de 46, mil 426 víctimas por cada cien mil jóvenes de 12 a 29 años.

Por otra parte, el diputado del senado Delgado Carrillo (como se cita en la Coordinación de Comunicación Social del Senado de la República, 2019), en la sesión de la Comisión Permanente expresó que “México ocupa uno de los primeros lugares en el mundo en materia de acoso escolar conocido como bullying” (párr. 1), lo cual afectó, en ese año, a alrededor de 18 millones de estudiantes de los niveles de primaria y secundaria de los sectores público y privado.

Lo anterior, son datos que se publicaron en un estudio dirigido por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), lo que sirvió para reformar y adicionar algunas disposiciones a la Ley General de Educación y a la de los Derechos de los Niños, Niños

y Adolescentes (NNA) en materia de responsabilidad patrimonial del Estado en caso de acoso escolar. La propuesta se turnó a la Comisión de Educación de la Cámara de Diputados.

Dicha iniciativa fortaleció al Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE) creado en el ciclo 2016-2017 por el gobierno de México a través de la Secretaría de Educación Pública (SEP) “en el marco de la Política Nacional para una Escuela Libre de Acoso Escolar” (Diario Oficial de la Federación [DOF], 2019, párr. 99), orientando los esfuerzos al cumplimiento de lo dispuesto en el Artículo 3° Constitucional.

Marco teórico

Para comprender lo expuesto, es necesario conocer algunas definiciones relevantes para el tema de estudio, que en este caso es proponer la competencia de la empatía como herramienta para combatir el bullying en las escuelas primarias. Córdova Alcaráz et al. (2012) define el término bullying como un desequilibrio de poder, cuando un grupo o individuo se involucra en un comportamiento negativo, agresivo y repetitivo hacia la persona que está luchando por defenderse.

Por otro lado, Olweus (1989, como se cita en Pedreira et al., 2011) dice que "Un estudiante es acosado o victimizado cuando está expuesto de manera repetitiva a acciones negativas por parte de uno o más estudiantes, sin capacidad para defenderse" (párr. 4). El autor Carchi Pugo (2018) lo reconoce como aquel fenómeno de agresividad injustificada, violenta en diferentes niveles de gravedad que deteriora las relaciones sociales. Para comprender el concepto de educación socioemocional la SEP (2017) la define como:

“Un proceso de aprendizaje a través del cual los niños y los adolescentes trabajan e integran en su vida los conceptos, valores, actitudes y habilidades que les permiten comprender y manejar sus emociones, construir una identidad personal, mostrar atención y cuidado hacia los demás, colaborar, establecer relaciones positivas, tomar decisiones 6 responsables y aprender a manejar situaciones retadoras, de manera constructiva y ética” (p. 304).

Al trabajar con la educación socioemocional, la sociedad está sujeta a desarrollar ciertas aptitudes prosociales, así lo mencionan Bisquerra Alzina y Pérez Escoda (2007). De igual manera, ellos manifiestan que es un proceso educativo constante y fijo, que busca estimular el fortalecimiento de las competencias emocionales con la finalidad de capacitarlos para la vida. Para Bisquerra Alzina (2003) “La educación emocional es una innovación educativa que responde a necesidades sociales no atendidas en las materias académicas ordinarias” (p. 7).

Bisquerra Alzina y Pérez Escoda (2007) clasifican el estudio de la educación emocional en cinco competencias emocionales que la sociedad debe desarrollar, tales como conciencia emocional, regulación emocional, autonomía personal, inteligencia interpersonal y habilidades de vida para el bienestar; de modo que, esta última destreza sirve para actuar de manera consciente y responsable afrontando adecuadamente los desafíos de la vida diaria, siendo estos personales, profesionales o sociales permitiendo lograr un equilibrio que aporte satisfacción y felicidad.

La educación socioemocional debe implementarse para que los educandos se conozcan, respeten y se valoren así mismos y a los demás; por ello, educar emocionalmente ayuda a la validación de sentimientos, tales como la empatía, entendiéndose esta última como la capacidad para comprender y expresar el estado emocional de otras personas, conformando un proceso de interacciones personales de carácter positivo (Vital Vaquier et al., 2020). El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2019) otorga el significado de la habilidad que permite entender y compartir los sentimientos de los otros, comprendiendo mejor cómo se sienten y ser más respetuosos e inclusivos.

De este modo, la escuela deberá asumir su función como guía y pondrá en marcha acciones en las que los aspectos cognitivos, emocionales y sociales se unan con la finalidad de lograr la confianza y bienestar en el estudiante. Por ello, la educación socioemocional beneficia, no solo a los alumnos, sino también a los docentes permitiendo aclarar sus pensamientos y reconociendo el valor de cada uno.

Metodología

Esta indagación se ejecutó bajo el paradigma cualitativo con alcance descriptivo y diseño de investigación cualitativa básica. Los datos se recabaron en el ciclo escolar 2022-2023, contando con la participación de 14 docentes, tres masculinos y 11 del femeninos de una escuela pública de educación primaria en la ciudad de Hermosillo, Sonora. Sus edades oscilan entre los 30 y 50 años, con los siguientes niveles de escolaridad: nueve licenciados en educación, cuatro con maestría y uno con doctorado.

A fin de recabar información eficiente, precisa y confiable, se eligió la técnica de entrevista, y para fines de este estudio, se seleccionó la entrevista semiestructurada que, de acuerdo con Arias (2006) sus características complementan la flexibilidad al permitir que el entrevistador pueda realizar otras preguntas adicionales a las establecidas en el guion. El instrumento se conformó por siete preguntas, de las cuales se extrajeron respuestas que ayudaron a comprender la percepción que poseen los docentes ante la intervención de la educación socioemocional, específicamente de la empatía para la prevención del bullying, como también las estrategias que utilizan en el aula o fuera de ella para combatirlo.

Los cuestionamientos fueron evaluados y aprobados a juicio de experto por un cuerpo académico de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora “Profr. Jesús Manuel Bustamante Mungarro.” La validación por juicio de experto “consiste, básicamente, en solicitar a una serie de personas la demanda de un juicio hacia un objeto, un instrumento, un material de enseñanza, o su opinión respecto a un aspecto concreto” (Cabero & Llorente, 2013, como se cita en Robles Garrote & Rojas, 2015, p. 2).

Resultado

En este capítulo se presentan los resultados de la investigación mediante el procesamiento, análisis e interpretación de los datos. Los resultados obtenidos de la muestra permitieron darle respuesta a la pregunta de investigación ¿Cuál es la percepción de los docentes de una escuela pública de educación primaria acerca de la educación socioemocional, específicamente de la habilidad de la empatía para la prevención del bullying?

En la construcción de este apartado se utilizó el programa ATLAS.ti para el análisis de datos textuales que, a partir de patrones recurrentes recabados de las respuestas de los participantes, se obtuvieron categorías y subcategorías. Para el presente trabajo se consideraron solo cuatro preguntas de las siete que se aplicaron en la entrevista, tomando en cuenta que fueron las más relevantes para esta investigación. Las interrogantes objeto de examinadas fueron las siguientes: ¿Qué es bullying? ¿Qué es, para usted, educación socioemocional? ¿Qué papel juega la Educación Socioemocional, específicamente la empatía para la prevención del bullying? y ¿Qué programas conoce para prevenir el bullying?

Cabe señalar que se pretende sustentar los hallazgos con la teoría del aprendizaje social de Bandura y Walters (1974) y con el Modelo de competencia emocional por Bisquerra Alzina (2003), otorgándole sustento teórico a los resultados. El análisis se presenta por medio de tres familias que, a su vez, se dividen en categorías y subcategorías obtenidas con base a la información que proporcionaron los sujetos de estudio. Como recurso de apoyo para la comprensión de los mismos, se hace uso de figuras y citas de los participantes.

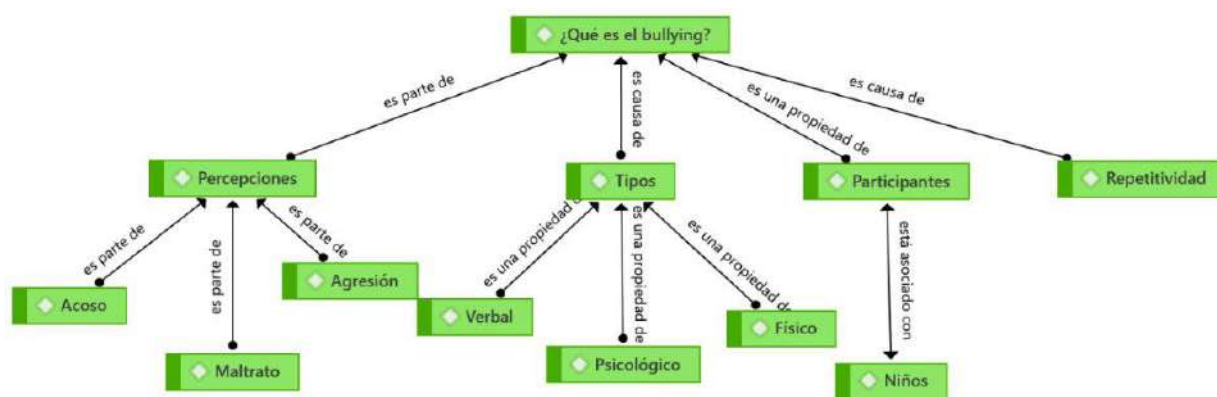
La red denominada ¿Qué es bullying?, está relacionada con la primera pregunta del instrumento. Tiene como objetivo conocer la percepción que poseen los docentes acerca del concepto de acoso escolar o bullying de la cual se desprenden cuatro categorías: percepciones, tipos, participantes y repetitividad. Para los maestros que participaron en este estudio se manifiesta por medio del maltrato (siendo este el de mayor recurrencia), acoso o agresión. De esta manera, identifican tres tipos: físico, verbal y psicológico (ver Figura 1). De acuerdo con

las respuestas brindadas el maltrato físico es el que predomina, puesto que es el más observado por los docentes al ser evidente en la convivencia de los niños. Es importante mencionar que reconocen que este suceso solo se da entre alumnos y su frecuencia es continua, es decir, no es momentáneo, como bien lo comenta uno de los sujetos: “Para que llegue a ser bullying, tiene que ser un acoso que es constante o se repite en varias ocasiones” (AF308).

De acuerdo con la SEP (2018) en su Programa Nacional de Convivencia Escolar se reconoce al término de bullying como aquella “conducta intencional, direccionada, frecuente y en desigualdad de poder que se ejerce entre alumnos/as y en el entorno escolar, con objeto de someter, explotar y causar daño” (p. 13).

Figura 1

¿Qué es bullying?



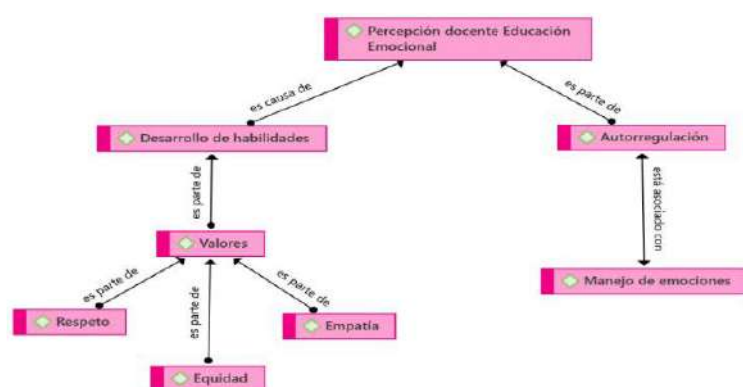
La segunda familia denominada Percepción docente Educación Emocional se compone de dos categorías. En primer lugar, la nombrada Desarrollo de habilidades que incluye la subcategoría Valores, dividida en tres unidades de análisis: Respeto, Equidad y Empatía. En segundo plano está la Autorregulación, de la cual se deriva el manejo de las emociones.

De acuerdo con Bisquerra Alzina (2011) la educación emocional es un proceso educativo, continuo y permanente que busca el bienestar social y personal, es decir, su objetivo es desarrollar competencias básicas para la vida. Por lo tanto, es vital enseñarse y practicarse desde los primeros momentos formativos, abarcando el preescolar, primaria y secundaria; otorgando a los alumnos las herramientas necesarias para su desenvolvimiento pleno en los medios sociocomunitarios y en las organizaciones de forma general como también en las aulas en lo particular.

Con relación a eso, los individuos entrevistados identifican que, dentro de una educación emocional deben existir, habilidades personales y sociales que detonen la aplicación de los valores dentro del salón de clases, dando prioridad al respeto, la equidad y la empatía (ver Figura 2). De este modo, una de las respuestas corresponde a que: “Es un proceso de aprendizaje, en donde los niños van adquiriendo valores, habilidades y actitudes que les permite manejar sus emociones de mejor manera y establecer relaciones” (XF307L).

Figura 2

Percepciones docentes Educación socioemocional



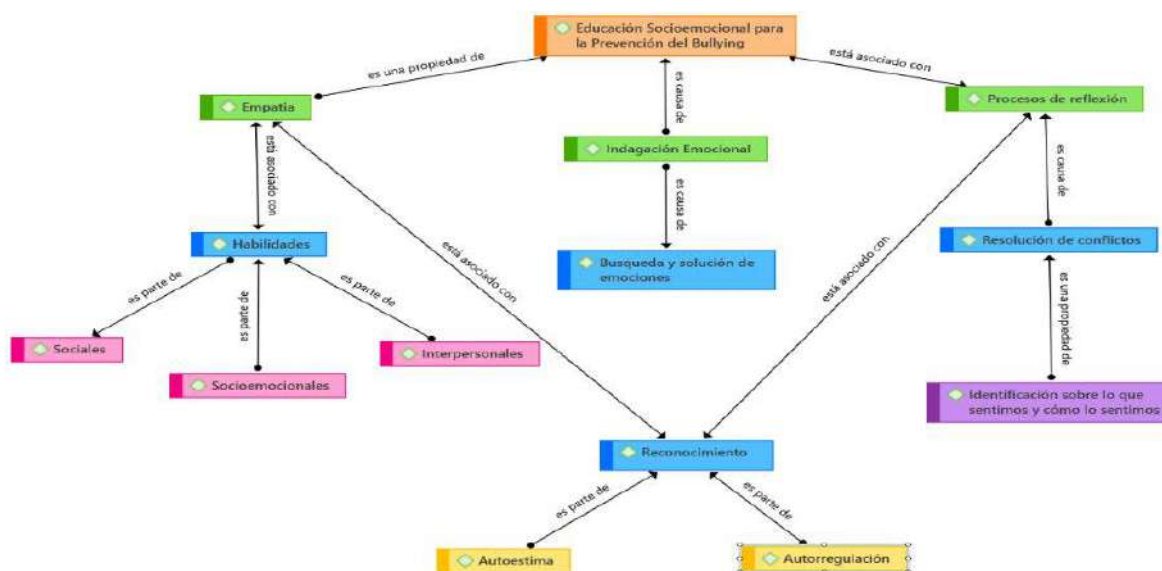
Por lo anterior, el desarrollo de las habilidades según Bisquerra Alzina (2011) forman parte de las competencias emocionales necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular las emociones propias, de la cual se destaca la competencia social, debido a que supone disponer de aquellos valores como el respeto y empatía hacia los demás para la

gestión pacífica de los conflictos. Relacionado con lo antes expuesto, un sujeto expone lo siguiente: “Juega un papel importante, ya que, si se llevan a cabo actividades para desarrollar las habilidades socioemocionales, se puede lograr que los estudiantes tengan conciencia de las malas acciones, así como también logren identificarlas y actúen para evitarlas. Asimismo, desarrollen empatía, que eviten lastimar a otras personas y mejoren su autoestima, y en conjunto de estas habilidades disminuir el acoso escolar” (XF307L).

La tercera familia de categorías denominada Educación Socioemocional para la Prevención del Bullying presenta tres categorías. La primera es Empatía, dividida en la subcategoría titulada Habilidades, ya sean sociales, socioemocionales o interpersonales. La segunda corresponde a la Indagación emocional para la Búsqueda y solución de emociones y, en el tercer apartado se encuentra el Proceso de reflexión sobre el impacto que esta educación ofrece al sano desenvolvimiento entre pares a través de la Resolución de conflictos a partir de la identificación sobre lo que se siente y cómo se siente (ver Figura 3).

Figura 3

Educación Socioemocional para la prevención del Bullying



Dentro de la familia Educación Socioemocional para la Prevención del Bullying, se encuentra la categoría llamada Empatía, donde se destaca el papel que esta juega en la prevención o erradicación del acoso escolar, ante ello Guillén Baca (2018) expone que el ser empático permite la autoconstrucción y el desarrollo de la propia personalidad a partir de la relación que se genera “con otro como yo, pero que no soy yo” (p. 67). De esta forma, se entiende que se favorece el aprendizaje de la educación socioemocional por medio de escuchar al otro sin prejuicios y valorar su experiencia para compartirla, aunque no se encuentre en la misma situación. Acerca de este concepto, una docente externa: “Pues que los niños puedan aprender los límites y pueden generar empatía también, generando un ambiente de convivencia sana, que ellos lo puedan desarrollar porque no siempre estaremos los docentes para presenciar esos actos” (GF308D).

La subcategoría de Habilidades hace énfasis en el desarrollo de competencias sociales, socioemocionales e interpersonales, que de acuerdo con la Teoría del Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad de Bandura y Walters (1974) se consolidan a partir de un aprendizaje vicario el cual consiste en la perfección o eliminación de las conductas propias, cuya fuente de aprendizaje es la observación de modelos, sean estos personales o simbólicos (programas de televisión, medios electrónicos o impresos). De ese modo, un entrevistado comenta “Es un proceso de aprendizaje, en dónde los niños van adquiriendo valores, habilidades y actitudes que les permite manejar sus emociones de mejor manera y establecer relaciones” (XF307L).

La segunda subcategoría denominada Indagación emocional identifica la importancia de la búsqueda y solución de emociones, como menciona Bisquerra Alzina (2003) a través de una conciencia que lleve a la auto-observación y la observación del comportamiento de los individuos del entorno que implica obtener la comprensión de la diferencia entre pensamientos, acciones y emociones, y a su vez, comprender sus causas y consecuencias. Es así como un participante de la muestra hace hincapié en que es “El más importante de todos, porque al

enseñarle a los niños a autorregularse van a conocer sus estados de ánimo y así les enseñan a saber controlarlos y a saber trabajar en ellos” (YF308L).

La tercera unidad de análisis aboca a los Procesos de reflexión que incluye la resolución de los conflictos y la identificación sobre lo que se siente y cómo se siente. Al respecto, uno de los sujetos menciona: “Pues es un papel muy importante porque ayuda a las habilidades interpersonales, como el trabajar en equipo, resolver conflictos, etcétera” (BF285L).

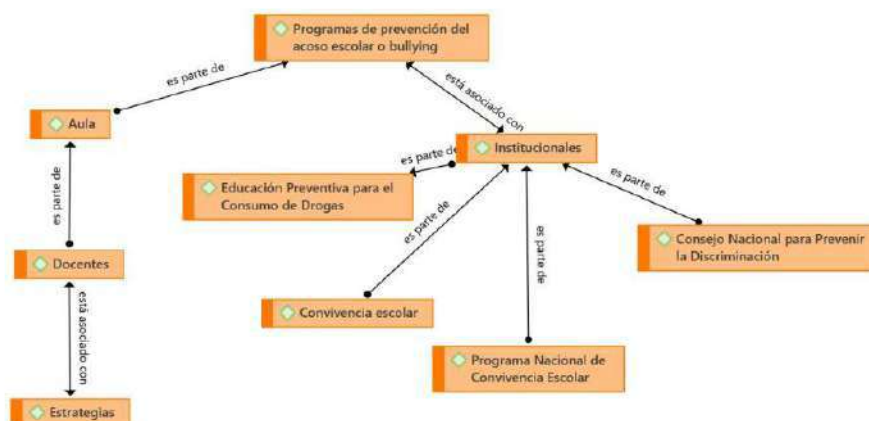
Dentro del modelo de las competencias emocionales que propone Bisquerra Alzina (2003) se encuentra el microcomponente que habla sobre la prevención y resolución de conflictos, el cual establece que es “la capacidad para afrontar conflictos sociales y problemas interpersonales, aportando soluciones positivas e informadas a los problemas” (p. 26).

Finalmente, en esta categoría se analiza la relación que existe entre la empatía y los procesos de reflexión para el reconocimiento que enmarca la autoestima y autorregulación. En función de lo planteado Bisquerra Alzina (2003) determina que la educación emocional, dentro de sus procesos de análisis como parte de la autorregulación, trata de desarrollar expectativas realistas sobre uno mismo con el fin de adoptar una actitud positiva ante la vida posibilitando, de tal forma, un bienestar individual, lo que impacta con el lado social. Por consiguiente, un entrevistado alude a: “Pues mucho, porque si los niños están sanos y fuertes emocionalmente, nada les va a afectar, debido a que el bullying te hace daño si tú estás de baja autoestima y si no te aceptas como eres y todo lo que te digan, cualquier cosita ya te afecta, pues porque tú lo crees, o sea tú no te valoras y mucho menos tienes un buen concepto de ti” (TF376L).

La cuarta familia (ver Figura 4) aborda los Programas de Prevención del Acoso Escolar o Bullying y sus unidades de análisis son, en primera instancia el Aula, la cual integra a los docentes y a las estrategias implementadas; y en segundo orden, las Institucionales siendo Educación Preventiva para el Consumo de Drogas (DARE), Convivencia Escolar, Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE) y el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED).

Figura 4

Programas para la prevención del acoso escolar o bullying



Con mayor frecuencia, los maestros reconocen programas institucionales como DARE, CONAPRED, PNCE y Convivencia escolar, los cuales son fundamentales para ofrecer un panorama amplio de los criterios necesarios para prevenir, y si existe, combatir el bullying en sus escuelas. En cuanto a eso, Bisquerra Alzina (2011) enfatiza en que “una buena forma para llevar a cabo la educación emocional es mediante programas. Un programa es el plan de acción o actuación, sistemática y organizada, al servicio de metas educativas que se consideran valiosas” (p. 86).

Discusión y Conclusiones

Con base a los hallazgos encontrados se concluye que los maestros entrevistados reconocen el término bullying y sus distintas manifestaciones, así como sus principales características. Dentro de ellas se destaca que es una agresión repetitiva dada entre pares, en este caso, únicamente entre alumnos tomando varios papeles: agresor, víctima y observador.

Como parte de la prevención del acoso escolar, los docentes reconocen la importancia de la educación socioemocional para el desarrollo de habilidades personales y sociales que ofrezcan a los alumnos la oportunidad de adquirir valores como el respeto, la empatía y la equidad para vivir en comunidad. Todo esto a través del manejo y la autorregulación de las emociones.

Se destaca también, que una parte de los maestros entrevistados identifican una serie de programas educativos para prevenir el bullying, los cuales son aplicados en sus aulas. Sin embargo, otro grupo de maestros, a pesar de conocerlos, prefieren diseñar e implementar distintos tipos de estrategias y actividades adecuadas a las necesidades de sus alumnos fomentando la educación socioemocional. Por otro lado, de acuerdo a sus respuestas, se hace evidente que una minoría no reconoce como tal los programas pertinentes al tema de acoso escolar, indicando una alerta para el sistema educativo, puesto que este tipo de agresión tiene un precedente significativo dentro de las escuelas.

Finalmente, respondiendo a la pregunta de investigación ¿Cuál es la percepción de los docentes de una escuela pública de educación primaria acerca de la educación socioemocional, específicamente de la habilidad de la empatía para la prevención del bullying?, se puede concluir que los participantes consideran que implementar y promover la empatía en sus alumnos es una herramienta clave para construir ciudadanos responsables de sus propias acciones en solidaridad al otro, dejando en claro que al comprender cómo se sienten ante situaciones complejas sus semejantes, se crea la sensibilidad necesaria para no herir a los demás previniendo, de tal manera, el bullying o acoso escolar.

Referencias

- Arias, F. (2006). *El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica*. Episteme A.C.
- Bandura, A & Walters, R. (1974). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Alianza Editorial.
https://psicolebon.files.wordpress.com/2020/04/aprendizaje_social_y_desarrollo_de_la_pe.pdf
- Bisquerra Alzina, R. & Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación*, XX1(10), 61-82. <https://www.redalyc.org/pdf/706/70601005.pdf>
- Bisquerra Alzina, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.
- Bisquerra Alzina, R. (2011). *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias*. Desclée de Brower.
- Carchi Pugo, S. (2018). *Influencia del bullying en el rendimiento académico de los estudiantes de octavo a tercero, Déleg 2018*. [Tesis de licenciatura, Universidad del Azuay]. <https://dspace.uazuay.edu.ec/bitstream/datos/8731/1/14390.pdf>
- Córdova Alcaráz, A., Ramón Trigos, E., Jiménez Silvestre, K & Cruz Cortés, C. (2012, diciembre). Bullying y consumo de drogas. *Revista de Psicología Universidad de Antioquia*, 4(2), 21-48. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpsua/v4n2/v4n2a03.pdf>
- Delgado Carrillo, M. (2019, 21 de Agosto). México, en los primeros lugares del mundo en acoso escolar. *Coordinación de Comunicación Social. Senado de la República*. <http://comunicacion.senado.gob.mx/index.php/informacion/comision-permanente/boletines-permanente/45768-mexico-en-los-primeros-lugares-del-mundo-en-acoso-escolar.html>
- Del Mar Merayo, M. (2013). *Acoso escolar. Guía para padres y*

madres. CEAPA. <https://unaf.org/wp-content/uploads/2015/06/Guia-acoso-escolar-CEAPA.pdf>

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (s.f.). *La apuesta por el valor de la empatía en las aulas. Seamos amigos.* <https://www.unicef.org/ecuador/seamos-amigos#:~:text=La%20empat%C3%ADa%20es%20una%20habilidad,no%20violencia%20en%20las%20aulas.>

Guillén Baca, E.A. (2018). Educación socioemocional y empatía. *Didac72*, 64-69, <https://biblat.unam.mx/hevila/Didac/2018/no72/9.pdf>

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2015). Encuesta de Cohesión Social para la Prevención de la Violencia y la Delincuencia (ECOPRED) 2014. INEGI, https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/ecopred/2014/doc/ecopred14_presentacion_ejecutiva.pdf

Pedreira, A., Cuesta, B., & de Luna, B. (2011). Acoso escolar. *Pediatría Atención Primaria*, 13(52), 661-670. https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1139-76322011000600016

Reglas de Operación del Programa Nacional de Convivencia Escolar, Diario Oficial de la Federación (2015, 19 de diciembre). https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5421438&fecha=27/12/2015#gsc.tab=0

Robles Garrote, P. & Rojas, M. D. C. (2015). La validación por juicio de expertos: dos investigaciones cualitativas en Lingüística aplicada. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 1-16. https://www.nebrija.com/revistalinguistica/files/articulosPDF/articulo_55002aca89c37.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2017). *Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Plan y programas de estudio para la educación básica.*

https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/APRENDIZAJES_CLAVE_PARA_LA_EDUCACION_INTEGRAL.pdf

Secretaría de Educación Pública (2018). *Programa Nacional de Convivencia Escolar*.
https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/295952/Protocolo_estado_de_mexico.pdf

Vital Vaquier, L., Martínez-Otero Pérez, V. & Gaeta González, M. (2020). La empatía docente en educación preescolar: un estudio con educadores mexicanos. *Educ. Pesqui.* 46, 1-18. <https://www.scielo.br/j/ep/a/Wdjpnbz56rZsHphJYT9HPKq/?format=pdf&lang=es>

Tipos de apego y socialización en preescolar

Ashley Vianey Campos Hermosillo

19-a.campos.h@ibycenech.edu.mx

José Alejandro Medrano Ruiz

ja.medrano@ibycenech.edu.mx

Urías Belderráin

Liliana Guadalupe Palomo Anchondo

l.palomo@ibycenech.edu.mx

“Institución Benemérita y Centenaria” Escuela Normal del Estado de Chihuahua

Profesor Luís Urías Belderráin

Línea temática 8 Formación docente para una educación integral

Resumen

Esta investigación pretende relacionar los estilos de apego con la socialización, a través de la determinación de los niveles de habilidades sociales. Para realizar el estudio mixto fue necesario aplicar una Escala de habilidades sociales para cuidadores de niños de 4 años, realizada por Betina, Castro y Contini (2009) que consta de 12 ítems relacionados con las dimensiones de las habilidades sociales la cual permite identificar el nivel de habilidad social de cada alumno del grupo de segundo grado C. Los resultados son analizados con Excel, de donde aleatoriamente se entrevista a 9 niños al hacer uso de una entrevista adaptada con base al instrumento Camir-R, que permite indagar para determinar el tipo de apego al utilizar el ATLAS.Ti para analizar los resultados- Al relacionar las respuestas obtenidas mediante ambos instrumentos se puede observar la relación entre los estilos de apego seguro con las habilidades sociales altas; al mismo tiempo que enmarca las habilidades sociales medias con

apego evitativo, preocupado o ansioso, al resaltar la influencia de los eventos que puedan influir en esta relación de apego.

Palabras clave: tipos de apego, habilidades sociales, cuidador, niños, preescolar

Introducción

Justificación

Al estudiar y ubicar el apego de los niños con relación a la socialización se pueden prevenir problemas como aislamiento social, agresión, tendencia a las relaciones sociales insanas. A su vez la intervención temprana basada en la observación de las dimensiones relacionadas con el estilo de apego y las habilidades sociales puede tener un impacto importante en el bienestar emocional de los niños, al darles las herramientas indispensables para relacionarse de manera saludable con demás personas y a partir de aquí también se beneficia el autoestima y la confianza en sí mismo, e incluso estos aportes pueden contribuir a la reducción de las posibilidades de que estos problemas se propaguen hacia la adolescencia o la edad adulta.

Los estilos de apego pueden influir en las habilidades socioemocionales de los niños y en su capacidad para establecer relaciones saludables. De esta forma va a contribuir a fomentar un entorno de socialización favorable y promover el desarrollo de habilidades sociales positivas en los niños, destaca la responsabilidad del docente en la creación de ambientes de convivencia institucional y social beneficiosos para los alumnos y la comunidad escolar, e indica que el deber docente implica identificar y abordar situaciones de conflicto o dificultades en las relaciones de apego entre los niños, al facilitar así su integración y al promover una convivencia armoniosa en el aula.

Planteamiento del problema.

Durante la etapa del preescolar los niños obtienen sus primeros acercamientos con otros niños de su misma edad, lo que les brinda valiosas oportunidades para establecer vínculos y desarrollar relaciones de amistad. En este sentido el niño pone en práctica los conocimientos previamente adquiridos a través de las experiencias, de modo que hace uso de sus habilidades sociales y emocionales en su interacción con los demás.

La comunicación es fundamental para el desarrollo del ser humano... para poder establecer vínculos con las personas que están a su alrededor como menciona Acredolo y Googwyn (1988) citado por Farkas (2007). Estas interacciones además de establecer lazos afectivos, les permiten aprender a comunicarse, compartir, resolver conflictos y trabajar en equipo, convirtiéndose en la base para su desarrollo socioemocional y para su capacidad de relacionarse sanamente con los demás a lo largo de su vida.

Como menciona Monjas (2002) citado en Betina, et al (2009) señala: "Resulta esencial identificar cómo aparecen los comportamientos sociales en los años preescolares, puesto que el aprendizaje y práctica de habilidades sociales posibilita la adaptación del niño a diferentes grupos y contextos" (s.p). Entonces es a partir de la importancia que tiene socializar desde el preescolar que se observa el nivel de desarrollo de las habilidades sociales en los niños.

Las familias tradicionales han cambiado, se presentan con más frecuencia divorcios, irresponsabilidad paternal o maternal, al mismo tiempo que los padres de familia necesitan más tiempo para trabajar y los niños quedan al cuidado de otras personas lo que genera un desbalance en su desarrollo y su primera relación con otra persona que es su cuidador, de modo que todos estos factores afectan los apegos que posee cada persona pues influyen directamente a las diferentes dimensiones que intervienen para determinar el apego como lo mencionan Lacasa y Muela (2004). El estilo de apego es una pieza clave en el desarrollo emocional de los niños, este hace referencia a los patrones de interacción que se crean primero

entre el cuidador y el niño y esta marca pautas para las características de las interacciones sociales nuevas que va a formar a lo largo de su vida (Mínguez y Álvarez 2013).

Objetivo general de la investigación

Explicar cuál es la relación que existe entre los estilos de apego y las habilidades sociales en los niños de preescolar.

Objetivos específicos de la investigación

- Conocer los tipos de apego, sus características y los niveles de desarrollo de las habilidades sociales.
- Examinar los tipos de apego y su relación con el proceso de socialización.
- Comprender el tipo de apego que muestran los alumnos del segundo grado de preescolar y las relaciones que tienen con las personas en su entorno.

Marco teórico

El apego se define con base en: “cómo el niño percibe, de modo particular, su entorno y sus figuras de apego” (Geenen y Corveleyn, 2014, p.37), de este modo se comprende que el apego se da a partir de cómo el niño interpreta y percibe las acciones, actitudes y comportamientos de sus cuidadores influirá en la calidad y la naturaleza de su vínculo de apego.

Teoría del apego de Bowlby ¿De qué se compone el apego?

La base de la teoría de Bowlby (2014) en su libro “vínculos afectivos: formación, desarrollo y pérdida” se basa en la comprensión de que “el ser humano necesita relacionarse con algún cuidador encargado de cubrir sus necesidades” (s.p), independientemente que sea madre, padre, entre otros para que su desarrollo en cuanto a los términos de la socialización y el bienestar emocional se pueda producir con normalidad, puesto que esta primera relación que tiene el niño le brinda las bases seguras que perduran incluso hasta las relaciones posteriores en el futuro.

El apego hacia personas significativas es una parte fundamental de la vida y perdura a lo largo de todas las etapas dice Bowlby (2014): “Estas personas pueden ser nuestros padres, abuelos, maestros, auxiliar de guardería, tutores, etcétera, es decir, cualquier persona con la que se pueda establecer una relación afectiva duradera” (s.p). Generalmente los progenitores son las primeras figuras con quienes se desarrolla un apego, conforme se crece se desarrollan vínculos de apego con otras personas y juegan un papel importante en el desarrollo personal emocional y social de manera en que las personas a las que se apega brindan un sentido de pertenencia, apoyo, empatía y afinidad que facilitan el poner frente a frente los retos de la vida con mayor fortaleza y seguridad.

Teoría del apego de Mary Ainsworth

Gojman, Herreman y Sroufe (2018) en el libro “La teoría del apego” hablan de Ainsworth quien en su trabajo encuentra que los patrones de apego son similares a los encontrados en estudios anteriores realizados, sin embargo, también encuentra: “diferencias culturales en la forma en que los bebés interactúan con sus cuidadores” (s.p). Esta información resulta fundamental para la comprensión del campo de la psicología del desarrollo, puesto que el apego representa una conexión del cuidador con el bebé y que tiene un grande impacto en el desarrollo emocional y social del mismo. Ainsworth proporciona su concepto de apego en el que sostiene que los bebés y los niños tienen una capacidad innata de establecer vínculos emocionales con sus cuidadores para sentirse seguros y protegidos, este apego es una conexión emocional duradera (Gojman, Herreman y Sroufe 2018).

Del mismo modo el contexto cultural y social en el que el niño y el cuidador se encuentran puede influir en el tipo de apego que presentará su relación e influye en la forma en que los cuidadores atienden las necesidades del niño para establecer un vínculo emocional, y a lo anterior también se le agrega la personalidad y temperamento del niño de modo que un niño que es más accesible para consolarlo resulta más propenso a desarrollar un apego seguro, más sin embargo, un niño que presenta resistencia ante la consolación puede tener dificultades para establecer un vínculo de apego seguro con el cuidador.

Tipología de los estilos de apego

Mary Ainsworth quien se basó en la teoría que Bowlby, toma en cuenta sus ideas sobre la importancia de las relaciones tempranas en el desarrollo emocional y social de los niños. De esta manera surge la clasificación o tipos de apego: seguro; ansioso-ambivalente, evitativo o preocupado y desorganizado (Moneta 2014).

Apego seguro

Un cuidador que genera un apego seguro es cariñoso, cálido, sensible, le brinda al bebé la confianza y seguridad para enfrentar las situaciones que necesite de forma adecuada, está al tanto de las necesidades del niño y las atiende de forma puntual, esto favorece que el niño tenga la confianza de explorar el mundo y aprender, así que adquiere una mejor capacidad de adaptación.

Apego ansioso-ambivalente, evitativo o preocupado

La angustia, dificultad para conseguir calma y las emociones de ambivalencia, enojo y preocupación, son indicativos de la inseguridad y desconfianza que experimentan los bebés con apego inseguro hacia la disponibilidad y capacidad de respuesta de sus cuidadores. Estas dificultades emocionales pueden dificultar su capacidad para regular sus emociones y encontrar seguridad en la relación con sus cuidadores.

Apego desorganizado

Lacasa y Muela (2014) quienes citan a Mikulincer y Shaver (2007) menciona un factor muy relevante que constituye este concepto el cual se refiere al trauma infantil, “recuerdos de haber experimentado falta de disponibilidad, violencia y amenazas de las figuras de apego durante la infancia”. Como resultado de estas experiencias dolorosas la persona puede optar por desactivar el apego como una forma de defensa para evitar el sufrimiento, puesto que buscar cercanía, protección y consuelo podría ser percibido como peligroso.

Dimensiones del apego

Al analizar el documento de Lacasa y Muela (2014), donde se centran en brindar una descripción del instrumento de evaluación del apego creado en base a las dimensiones del cuestionario Camir-R, con el objetivo de clarificar las características de la seguridad, disponibilidad y apoyo de la figuras de apego; preocupación familiar que abarca la interferencia de los padres; estructura familiar que comprende el valor de la autoridades, permisividad parental y sensibilidad; autosuficiencia y rencor contra padres; de igual forma la última dimensión que se llama traumatismo infantil.

Todas las dimensiones del cuestionario permiten estimar el apego, se pone de manifiesto la importancia de comprender las dimensiones subyacentes del apego y su impacto en el desarrollo socioemocional de los individuos. Este enfoque proporciona una base teórica sólida para evaluar y comprender el apego en diferentes contextos, así como para establecer intervenciones adecuadas que promuevan relaciones seguras y saludables.

La socialización

“Hablamos así, de un proceso de socialización en el que, a través de una relación dual, se traslada al individuo objeto de socialización aquello que le es necesario para adaptarse a la cultura a la que pertenece” (Martínez, 2018, p.932), es decir, durante la socialización, el individuo absorbe y asimila la información y las características culturales de su entorno que le son transmitidos. El entorno de la persona desempeña un papel activo en la socialización, al actuar como agentes que proporcionan modelos de comportamiento, enseñan habilidades y transmiten conocimientos culturales.

Agentes de la socialización

“Las culturas que se caracterizan por una socialización amplia promueven el individualismo, la independencia, la autoexpresión, a través de los diferentes agentes de socialización tales como la familia y los grupos de pares, entre otros” (Simkin y Becerra, 2013, s.p), es decir, se busca fomentar la individualidad y la capacidad de expresarse como parte esencial del desarrollo y la

adaptación social. Los agentes reconocidos en el proceso de socialización en los alumnos de nivel preescolar son la familia y escuela que presentan sus propias características y asumen un papel de importancia en el desarrollo del tipo de apego y socialización de la persona.

Metodología

Paradigma pragmático

Las experiencias o las consecuencias prácticas en el mundo se reflejan en un enfoque mixto de forma que se afirma que el significado, valor o veracidad de las experiencias se determina de manera holística y no solo desde un punto de vista específicos. Los resultados obtenidos de la escala y la entrevista pueden ser relacionados y analizados para examinar las asociaciones, correlaciones o discrepancias entre los niveles de habilidades sociales y los tipos de apego. Al hacerlo, se busca comprender cómo estas dos variables se relacionan y cómo pueden influirse mutuamente en la vida de las personas.

Enfoque mixto

La presente investigación recurre al enfoque mixto gracias a la naturalidad de las dimensiones a evaluar, sin embargo, este enfoque permite una perspectiva más amplia y profunda debido a que: “permite una mejor exploración y explotación de los datos” (Hernández, et al, 2014, p. 537), al aprovechar los beneficios de ambas partes del enfoque, permite primero darle claridad a las dos vertientes de la investigación para posteriormente relacionarlos entre sí mediante los resultados.

Diseño anidado o incrustado concurrente de modelo dominante (DIAC)

Se recolectan datos en el grupo a estudiar, después al obtener los resultados se seleccionan aleatoriamente participantes que van a brindar datos mediante la entrevista, después: “Los datos recolectados por ambos métodos son comparados o mezclados en la fase de análisis” (Hernández, et al, 2014, p.559), que permitan obtener resultados numéricos al mismo tiempo que proporcionan una visión general y cuantificable, mientras que en la segunda fase se

pretende obtener datos mediante entrevistas, grupos focales, observación, etcétera, los cuales se analizan de una forma más significativa y profunda, como explican Hernández, et al, (2014).“Tal incrustación puede significar que el método secundario responda a diferentes preguntas de investigación respecto al método primario”, en términos de Creswell et al. (2008), ambas bases de datos nos pueden proporcionar distintas visiones del problema considerado (p.559).

Técnicas

Entrevista

Hernández (2014) dice que la entrevista “se define como una reunión para conversar e intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado) u otras (entrevistados)” (p.403) de esta forma proporciona un entorno adecuado para la conversación y el diálogo, al permitir la obtención de datos enriquecedores y una comprensión más profunda de las perspectivas de los participantes.

Escala de Habilidades sociales Betina y Contini

La escala de habilidades sociales Betina y Contini (2005), es un instrumento dirigido a los cuidadores de niños de 4 años que cuenta con 12 ítems, para los cuales se asignan 3 diferentes posibles respuestas con 3 diferentes puntuaciones; frecuentemente, algunas veces y nunca con 3, 2 y 1 respectivamente, así mismo es importante resaltar que el periodo temporal de referencia que se establece es de alrededor de los últimos 3 meses.

Supuestos

- El niño de edad preescolar que obtuvo desde su nacimiento un apego seguro desarrollará con ventaja las habilidades sociales necesarias para el proceso de socialización.

- Los niños que hayan vivido situación de apego evitativo, inseguro o ansioso presentarán más dificultades para desarrollar las habilidades sociales necesarias para el proceso de socialización.

Participantes

La selección de los participantes “se basa en métodos de recolección de datos no estandarizados ni predeterminados completamente. Tal recolección consiste en obtener las perspectivas y puntos de vista [...]” (Hernández, et al, 2014, p. 8); a raíz de la disponibilidad de los cuidadores, solamente se logra aplicar 9 entrevistas. En esta investigación, se utiliza una selección aleatoria para determinar los participantes de la entrevista ya que esta “funciona mejor cuanto mayor sea el número de casos con que se cuenta para el experimento, es decir, cuanto mayor sea el tamaño de los grupos. Se recomienda que para cada grupo se tengan por lo menos 15 personas” (Hernández, et al, 2014, p.139).

Población

Es importante destacar que el tamaño de la población utilizada en la investigación, en este caso los 22 estudiantes de 2 grado, puede proporcionar un panorama inicial de los fenómenos a estudiar en este contexto particular. Es fundamental tener en cuenta que la calidad del trabajo investigativo no depende únicamente del tamaño de la población, sino de la claridad en la delimitación de la misma en relación al objetivo de investigación el cual consiste en explicar cuál es la relación que existe entre los estilos de apego y las habilidades sociales en los niños de preescolar, puesto que como menciona Hernández, et al (2014) “Un estudio no será mejor por tener una población más grande; la calidad de un trabajo investigativo estriba en delimitar claramente la población con base en el planteamiento del problema” (p.174).

Resultado

Resultados de la escala de habilidades sociales

Luego de aplicar los instrumentos se encontró que de un total de 22 niñas y niños de 4 años que participan en la encuesta, se destaca que el 64% del grupo posee niveles más altos en habilidades sociales. Por otro lado, se evidencia que el 36% restante de los alumnos presenta un nivel bajo en las manifestaciones correspondientes al entorno social. Fernández (1994) mediante Betina y Contini (2011) mencionan que el constructo habilidades sociales incluye una diversidad de comportamientos en distintas etapas evolutivas, en diversos niveles de funcionamiento y en todos los contextos en los que puede tener lugar la actividad humana (p.163).

Los porcentajes en los niveles altos en la dimensión de la Naturaleza hiperactiva de la conducta social se observa de la misma forma que en las habilidades sociales la mayoría de los niños que presentan un nivel alto, pues muestran con más frecuencia acciones correspondientes como lo son: menciona una aprobación cuando otros niños hacen algo de su agrado, se acerca a otros niños del mismo sexo los mira, sonríe y/o habla, intenta comprender las actividades que realizan otros niños.

En la dimensión de la especificidad de la conducta social se encuentran las acciones de la escala de habilidades sociales que corresponden a ser amable con sus padres y otros adultos conocidos, mencionar halagos para sus padres o alguno de ellos así puede responder a una pregunta sencilla de un adulto y pregunta a los adultos sobre el porqué de algunas situaciones (Betina, et al, 2009, p. 27) se encontró que los niños cuentan con apegos seguros mientras que en un porcentaje del 9% presentan un gran obstáculo por el trauma de abandono de los entrevistados.

En la dimensión de la especificidad de la conducta social el análisis ofrece que el 91% de los encuestados presentan un nivel alto en sus habilidades sociales. Con relación al tipo de apego que influye en su socialización predomina el apego seguro pues a pesar del abandono

a causa del trabajo de los padres y quedar a cargo de sus cuidadores ante una preocupación reaccionan con temor, pero no denotan apego preocupado. Por lo que se puede decir que se encontró de manera general que un entorno social bien diseñado ayuda a fomentar relaciones positivas con los compañeros, crea una mayor interacción positiva entre los cuidadores y niños, así como brinda oportunidades para que los adultos acompañen a los niños para desarrollar sus habilidades sociales.

Discusión y conclusiones

Se puede asegurar el objetivo de que existe una relación entre los estilos de apego y las habilidades sociales en los niños de preescolar, se caracteriza por la presencia de un apego seguro en la que los adultos responden afectuosas ante la necesidad de protección y consuelo en la que también implica proporcionarles guías y límites ,mientras que por su parte Simkin y Becerra (2013) expresan que el proceso de socialización es importante porque a través de este: “los individuos internalizan los valores y normas sociales que posibilitan la cooperación de sus miembros -incluso aunque dichas normas no se obedezcan” (s.p).

A partir de esta relación se puede observar cómo los apegos de los niños influyen en la socialización, al ser estos un punto de partida donde los padres son los que dan las primeras referencias de las relaciones sociales a los niños, al proporcionar las pautas que en su contexto son las socialmente aceptadas para que después pueda desarrollar una socialización adecuada. Específicamente en esta investigación se observa la relación entre el apego seguro y las habilidades sociales altas puesto que los participantes de este estudio coinciden en su mayoría especialmente en relación con que los niños con apego seguro “tienen posteriormente más habilidades sociales con sus iguales, son más empáticos y prosociales, cooperan mejor en las actividades escolares, son más imaginativos en los juegos y en la resolución de problemas, regulan mejor sus emociones, son más autónomos, etc” (López y Ortiz, 2005; Sroufe et al. 2009 citados por Lacasa y Muela, 2014, p.27).

Se determina que el papel de los cuidadores como figuras de apego y agentes de la socialización están estrechamente relacionados, por lo que como se menciona en la teoría del aprendizaje social de Bandura “los niños adquieren y modifican comportamientos y actitudes mediante la observación de los adultos” (Rodríguez y Cantero, 2020, p. 73) lo que se refleja en esta investigación en las respuestas obtenidas de los cuidadores en torno a su crianza.

Por otro lado cabe mencionar que la entrevista de creación propia fue posible gracias al documento citado “Guía para la interpretación del cuestionario de apego Camir-R” donde los autores expresan que “las dimensiones del CaMir-R pueden utilizarse tanto para describir las representaciones de apego de la persona como para estimar los estilos de apego a partir de dichas dimensiones” (Lacasa y Muela, 2014, p.83) el cual fungió como base fundamental para guiar e interpretar las preguntas y respuestas.

De esta forma estos hallazgos abren la puerta a nuevas investigaciones en el campo del apego y las habilidades sociales en niños que han experimentado eventos traumáticos. Sería importante profundizar en cómo estos eventos impactan el desarrollo del apego y la adquisición de habilidades sociales, así como explorar posibles intervenciones o enfoques para mejorar el bienestar de los niños a raíz de lo encontrado en estos estudios.

Referencias

- Acredolo, L. & Goodwyn, S. (1988). Symbolic gesturing in normal infants. *Child Development*, 59(2), 450-499. <https://doi.org/10.2307/1130324>
- Betina, L., A. y Contini de González, N. (2009). Las habilidades sociales en niños preescolares en contextos de pobreza. *Ciencias Psicológicas*, 3(1), 57-66. Recuperado de: http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-42212009000100006&lng=es&tlng=es.
- Fernández, R. (1994). Evaluación conductual hoy. Un enfoque para el cambio en psicología clínica y de la salud. Madrid: Pirámide.
- Gojman, S., Herreman, C. y Sroufe, L., A. (2018) La teoría del apego: Investigación e intervención en distintos contextos socioculturales. Fondo de cultura económica. Recuperado de: [https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=IQR6DwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT5&dq=Gojman,+Herreman+y+Sroufe+\(2018\)+&ots=Lf9l6RSUrt&sig=OqL_bZ6Bd3lErcJEhadIn1nVpmA#v=onepage&q=Gojman%2C%20Herreman%20y%20Sroufe%20\(2018\)&f=false](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=IQR6DwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT5&dq=Gojman,+Herreman+y+Sroufe+(2018)+&ots=Lf9l6RSUrt&sig=OqL_bZ6Bd3lErcJEhadIn1nVpmA#v=onepage&q=Gojman%2C%20Herreman%20y%20Sroufe%20(2018)&f=false)
- Hernández, R., Fernández, C., Baptista, M. (2014) Metodología de la investigación. Editorial: McGraw-Hill Interamericana, México. Recuperado de: https://drive.google.com/file/d/1cYG6k0A4hbU9ulxxMWQ_pGCqqODgZs50/view?ts=6315028a
- Lacasa, F., y Muela, A. (2014). Guía para la aplicación e interpretación del cuestionario de apego CaMir-R. *Psicopatol salud mental*. (24) 83-93 Recuperado de: <https://www.fundacioorienta.com/wp-content/uploads/2019/02/Lacasa-Fernando-24.pdf>
- Moneta, M., E. (2014) Apego y perdida: Redescubriendo a John Bowlby. Facultad de Medicina. *Rev Chil Pediatr*. 85 (3): 265-268. Recuperado de: https://www.scielo.cl/pdf/rcp/v85n3/art01.pdf?fbclid=IwAR0PX0c0OeY_J4P0dht

Rodríguez, R., y Cantero, M. (2020). Albert Bandura: Impacto en la educación de la teoría cognitiva social del aprendizaje. *Padres Y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, (384), 72-76. Recuperado de: <https://doi.org/10.14422/pym.i384.y2020.011>

Simkin, Hugo, & Becerra, Gastón. (2013). El proceso de socialización: Apuntes para su exploración en el campo psicosocial. *Ciencia, docencia y tecnología*, (47), 00. Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-17162013000200005&lng=es&tlng=en

Relación entre el apego y el desempeño académico de un grupo de tercer grado de educación primaria

Alba Luisa Castillo Ibarra

albacaastillo2001@gmail.com

Heidi Sacnicté Robles Tarazón

heidiroblest@gmail.com

Rosa Guadalupe Ibáñez Marín

rosita.ibanez@enesonora.edu.mx

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora

“Profr. Jesús Manuel Bustamante Mungarro”

Línea temática 8 Formación docente para una educación integral

Resumen

La presente investigación de tipo cualitativo tiene como propósito describir las características de apego existentes en un grupo de tercer grado de educación primaria y explorar su relación con su desempeño académico. Esta indagación titulada Relación entre el apego y el desempeño académico de un grupo de tercer grado de educación primaria, tiene como pregunta de investigación ¿Qué relación existe entre el apego y el desempeño académico de un grupo de tercer grado de educación primaria? Esta se enfoca en un paradigma cualitativo, con un alcance descriptivo y diseño de investigación basada en una vertiente cualitativa-básica. Para la recolección de datos se utilizaron tres instrumentos: una entrevista semiestructurada, un cuestionario y un registro anecdótico. Como resultado, se pudo observar, que de los participantes (menores de tercer año con una edad de 8 a 9 años) que presentan un apego seguro, se posicionan mayormente en un desempeño académico sobresaliente, mientras que los alumnos con apego inseguro-ambivalente y apego desorganizado-desorientado se ubican

en un desempeño regular o deficiente. Se concluye que el apego es un factor relevante en el desarrollo, tanto personal como académico de los menores, repercutiendo en su desempeño escolar como personal.

Palabras clave: apego, educación emocional y desempeño académico.

Planteamiento del problema

La sociedad y sus componentes son un aspecto que cambia continuamente, obligando al área educativa a efectuar diversos ajustes en su dinámica para combatir todas aquellas problemáticas del porvenir, en cuanto al aprendizaje significativo de los escolares. Acorde a lo anteriormente planteado, en el área escolar actual, se decidió desarrollar una educación humanista, considerando el área emocional como un aspecto relevante en el desarrollo integral de los educandos.

En primera instancia, la educación socioemocional se plantea como propósito el dar solución a todos aquellos aspectos que el currículo formal no puede suplir, brindando así el correcto desarrollo de competencias que le permiten al alumno formarse integralmente, no únicamente en términos teóricos. Ante esto, la Secretaría de Educación Pública (2017) menciona que “es imprescindible adoptar una perspectiva amplia de la educación y el aprendizaje, que incluya tanto aspectos cognitivos como emocionales y éticos. Esto implica ir más allá del aprendizaje académico convencional, con los retos que este esfuerzo presenta” (p. 517)

En sí, la necesidad de una educación socioemocional efectiva para los estudiantes radica en el gran impacto que esta logra crear en los educandos, invitándolos a potenciar su desarrollo integral, contribuyendo a sus metas, buscando que estos creen relaciones sanas, tanto con su familia como con otros agentes de su sociedad y, por último, en su desempeño escolar (SEP, 2017).

Marco teórico

Una de las teorías analizadas que presenta mayor relación con el tema que se aborda en este estudio es la propuesta por Bowlby (1989, como se cita en López & Ramírez, 2005); en su teoría del apego, este nos explica un tema central en esta investigación, el cómo la relación que los infantes establecen con sus cuidadores en su edad temprana influye profundamente en los aspectos interpersonales, emocionales y cognitivos. Bowlby menciona que el apego es una necesidad innata del ser humano, el crear lazos y relacionarse es indispensable en su diario vivir. Aunado a esto, se sabe que toda relación es distinta, ya sea buena o mala; es decir, existen cuatro diversos estilos de apego que se abordan en las siguientes líneas.

Apego seguro: Este tipo lo desarrollan los menores que se sienten confiados y seguros con su figura de apego, el allegado le propicia al niño la seguridad de explorar su entorno sin sentir que los decepcionará o fallará. Igualmente, les brinda la confianza de que en cualquier momento puede buscar a su cuidador, cuando se enfrente a una situación que lo pone inseguro (Bowlby, 1989, como se cita en López & Ramírez, 2005).

Apego inseguro-evitativo: Este se ve relacionado con el abandono, los menores se sienten inseguros y no ven a su cuidador como una figura de confianza, por lo tanto, no presentan ningún signo de irritación o necesidad de relacionarse, sino que se mantienen en calma cuando su figura adulta se va o regresa. Este rechazo lo rehúyen distrayéndose con juegos y otros medios de entretenimiento que le permiten al niño disociarse de la situación (Bowlby, 1989, como se cita en López & Ramírez, 2005).

Apego inseguro-ambivalente: En este tipo de apego, los cuidadores no son constantes en cuanto al cuidado del menor, pueden hacerse presente en su vida y cuidar significativamente del niño, así como desaparecer en cuestión de días. Esta inconstancia causa en el infante confusión, desconfianza y ansiedad, pues cuando se va la figura cercana, este se muestra con miedo profundo a la separación, expresándose mediante llanto y enojo; en este, cuando la persona de apego regresa, el niño reacciona sensiblemente y es difícil llevarlo a un estado de

paz (Bowlby, 1989, como se cita en López & Ramírez, 2005).

Por último, el apego desorganizado-desorientado: Este se presenta mayormente en menores que sufren maltrato o total negligencia de parte de sus cuidadores. En este tipo de apego, los niños se muestran confusos, ansiosos y muchas veces con temor ante su figura de apego, causando un rechazo hacia su persona. Se explica que al momento de que su cuidador se separa del infante, este no sabe gestionar las emociones que siente y cuando el primero vuelve, el pequeño se comporta con rigidez y miedo (Bowlby, 1989, como se cita en López & Ramírez, 2005).

Gracias a las aportaciones de Bowlby (1989, como se cita en López & Ramírez, 2005), se puede entonces entender que la comunicación y lazos desarrollados en la infancia entre menor y cuidador, juegan un papel muy importante en el futuro del niño, marcando patrones de conducta que se verán reflejados en sus relaciones interpersonales.

Otra teoría de total relevancia en la presente investigación es la del desarrollo de la personalidad fundada por Erick Erickson (1968, como se cita en López de Méndez et al., 2021), donde se menciona que el infante a lo largo de la vida se ve envuelto en ocho etapas. Dentro de estos periodos, el sujeto se verá enfrentado a un sinfín de problemáticas que pueden ser o no ser resueltas por la persona, seguidamente, la forma en la que asimile y les dé una solución a estas situaciones pautará el modo en que se comportará en las próximas fases. Sin embargo, pese a que cada etapa es importante en la vida de la humanidad, para esta indagación se considerarán las cuatro primeras fases, las cuales corresponden a la infancia de la persona, mismas que se analizan a continuación.

Primera etapa: la confianza frente a la desconfianza (abarca de los 0-1 años). Esta es la primera etapa a la que el infante se enfrenta; en la que influyen mayormente los cuidadores. Erickson (1968, como se cita en López de Méndez et al., 2021) expresa que en esta fase el pequeño está desarrollando su capacidad para aprender a confiar en el mundo; este se ve influenciado con la seguridad que sus tutores le brindan en acciones cotidianas, como cargarlo,

al momento de alimentarlo, abrazarlo, sonreírle, al atenderlo al llorar, entre otros aspectos más que le conceden paz, propiciando así que estos se conviertan en agentes seguros de sí mismos, capaces de establecer relaciones sociales significativas con su entorno. Al contrario, si el niño carece de estas pequeñas intencionalidades, se sentirá solo e inseguro, causando en él una ansiedad y miedo, originando que se forme como una persona desconfiada e insegura con su ambiente.

Segunda etapa: autonomía frente a la vergüenza y la duda (abarca de los 1-3 años). En este periodo el infante empieza a desarrollar una gran variedad de destrezas, como el gatear, caminar, seleccionar según a sus gustos, expresar ideas mediante pequeñas frases, entre otras habilidades que le brindan autonomía. El acompañamiento seguro en esta etapa es fundamental, al permitirle al niño tomar decisiones y expresarse, le brinda una seguridad en su postura, brindándole la oportunidad de desarrollar su autoestima y percepción de su entorno. Sin embargo, si al menor se le reclama, crítica, regaña o se le priva de expresarse sin miedo a represalias, este se convertirá en un ser inseguro, desconfiado y con la necesidad constante de aprobación; se volverá dependiente, dudando de sus capacidades a lo largo de su vida (Erick Erickson, 1968, como se cita en López de Méndez et al., 2021).

Tercera etapa: Iniciativa frente a la culpa (abarca de los 3 hasta 6 años). En este periodo el niño empieza a crear sus propios proyectos, propone juegos y planes según sus capacidades. El apoyo y acompañamiento de los adultos es esencial, en esta etapa se le debe de brindar a los infantes la oportunidad de llevar a cabo sus ideas, sin subestimarlos y señalarlos; al brindarles esta libertad, se le propicia el desarrollo de confianza e iniciativa. Sin embargo, si a los pequeños se les corrige en exceso, reprime o no se les permite efectuar sus ideas, lo más probable es que en un futuro se rehúsen a compartirlas y se conviertan en seguidores faltos de creatividad y decisión (Erick Erickson, 1968, como se cita en López de Méndez et al., 2021).

Cuarta etapa: Laboriosidad frente al sentido de inferioridad (abarca de los 6-7 hasta los 12 años). En esta fase, el infante plantea metas y proyectos; este mismo construye los medios para lograrlos y si es que falla, lo vuelve a intentar. En esta etapa, los adultos deben de

acompañarlo, pero a su vez brindarle la libertad de decisiones; se necesita propiciar en los menores seguridad y ciertas herramientas, sin dejar que estos propósitos sean un reto para ellos. Si al menor se le acompaña de manera eficiente, este valorará sus capacidades y desarrollará su autoestima; sin embargo, si se le niega enfrentarse a estas situaciones se sentirá deficiente, sin habilidades y falta de criterio (Erick Erickson, 1968, como se cita en López de Méndez et al., 2021).

Con base a lo expuesto, se puede analizar que el cuidado que se le brinde a los menores en estas etapas de su vida influye grandemente en el futuro por venir de este, reflejándose en su comportamiento, autoestima, determinación y en un sinnúmero de áreas esenciales para el óptimo desarrollo de los niños.

Metodología

La metodología empleada con la finalidad de analizar el impacto que el apego causa en el desempeño académico de los infantes fue el enfoque cualitativo, desde un alcance descriptivo. Como participantes se contó con 10 estudiantes, de los cuales seis son de sexo masculino y cuatro del femenino; todos de tercer grado de educación primaria. Los mencionados presentan una edad de entre ocho y nueve años. Además, a manera de disponibilidad, se seleccionó a los cuidadores de los estudiantes mencionados, quienes en la generalidad eran mayores de 35 años y mantienen un parentesco sanguíneo a los menores participantes; el total de los responsables son de sexo femenino. El total de participantes fueron 20; 10 estudiantes y 10 cuidadores.

Se realizó una entrevista semiestructurada para los alumnos. Para el guion de entrevista se consideran trece preguntas, mismas que fueron adaptadas del instrumento elaborado por Mary Target y Peter Fonagy (1997) en el University College London y el Anna Freud Centre de Londres.

Con relación a los cuidadores, se implementó un cuestionario a través de formulario de Google. Dicho instrumento se llevó a cabo por los docentes encargados de la línea de investigación de socioemocional, siendo validados por uno de los cuerpos académicos, a través de lo que se llama juicio de experto. Por último, se utilizó un registro anecdótico (ver Anexo C), mismo que se empleó con el objetivo de registrar los comportamientos y actitudes ante las situaciones que se presentaban diariamente en las sesiones impartidas por el maestro titular o de la practicante.

Para la interpretación de las vivencias de los entrevistados y de las observaciones registradas, se utilizó el software Atlas.ti, para la creación de esquemas que plasman los resultados obtenidos. Por otro lado, con el fin de proteger la identidad de los participantes, se les asignó un código personalizado.

Resultado

Características de los tipos de apego

La primera red (ver Figura 1) que se presenta, se construyó a través de la triangulación de información recopilada de tres instrumentos, la entrevista con los estudiantes, el cuestionario aplicado a los cuidadores de los menores y el registro anecdótico. Una vez compilada la información, se procedió a ubicar las particularidades de acuerdo con el tipo de apego correspondiente.

Entre los datos reunidos, se encontró que los participantes con apego seguro presentan características como independencia, expresión emocional asertiva, seguridad, autoestima, autorregulación, confianza en su entorno y capacidad para relacionarse con otros.

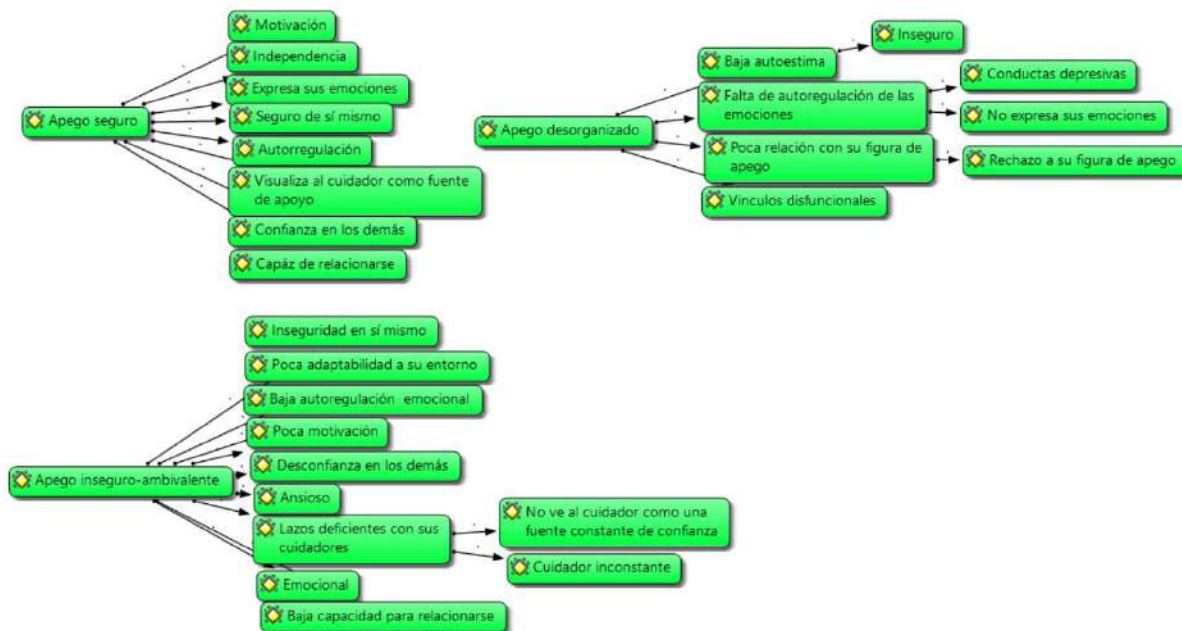
Serrano (2011) menciona que las personas que desarrollan el apego seguro “tenden a ser más cálidas, estables y con relaciones íntimas satisfactorias, y en el dominio intrapersonal, tienden a ser más positivas, integradas y con perspectivas coherentes de sí mismo” (p. 2); igualmente, se menciona que tiene mayor autoestima, presentan una mayor motivación para explorar el mundo y son propensos a crear lazos más fuertes con sus allegados (Cantón Duarte, et al., 2010).

Por otro lado, en el apego inseguro-ambivalente se destacan características como inseguridad en sí mismo, poca adaptabilidad a su entorno, baja autorregulación emocional, desconfianza en los demás, ansiedad, incapacidad de relacionarse, entre otras características que se pudieron apreciar en las jornadas escolares.

Por último, en el apartado dedicado a las características de los alumnos con apego desorganizado-desorientado, destacan las particularidades como la baja autoestima, falta de autorregulación de emociones que conducen a conductas depresivas y a no expresar las emociones propias, así como la creación de vínculos disfuncionales y el rechazo a su figura de apego.

Figura 1

Características de los tipos de apego



Nota. Elaboración propia

Guido y Spano (2019) expresan que, en este tipo de apego, los niños tienden a alejarse del tutor o de otros agentes de su entorno social, actuar de manera ansiosa, tener temor y comportamientos contradictorios, como querer relacionarse, pero rápidamente alejarse, causando que tenga pocos vínculos sociales.

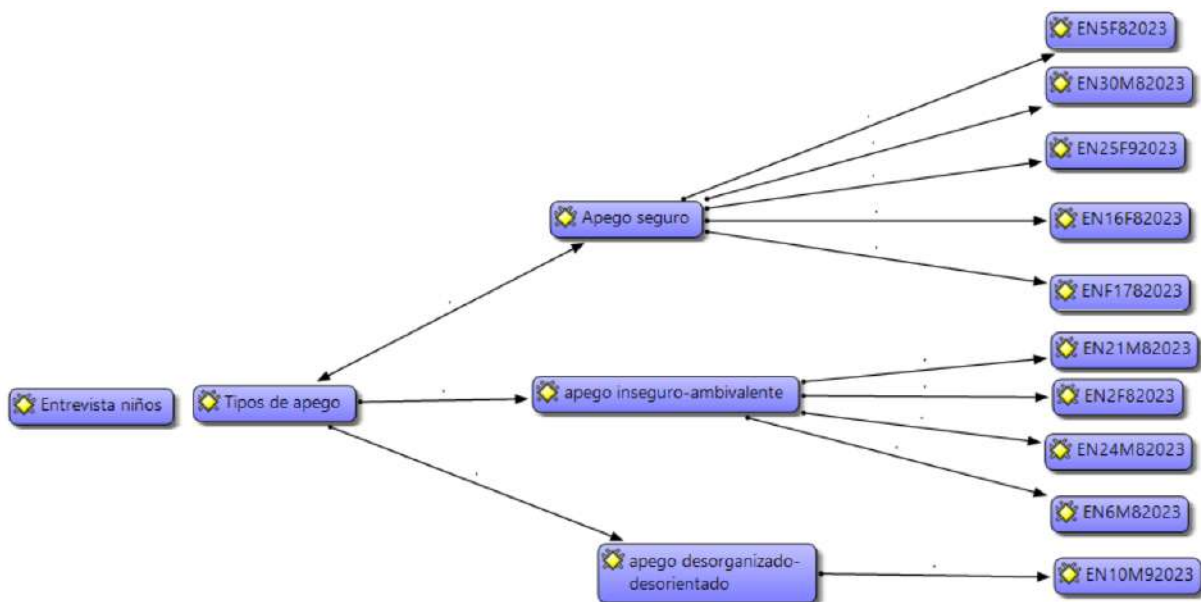
De igual forma, Mikulincer y Shaver (como se cita en Cantón Duarte, et al., 2010) mencionan que “las experiencias adversas de apego a una edad temprana y la inseguridad del apego resultante conducirán a una baja autoestima, al pesimismo y a la desesperanza”, por esa misma línea, los autores ya mencionados comentan que estos menores tienden a tener un desapego con su entorno, mostrando ansiedad y muchas veces hostilidad en cuanto al desarrollo de sus relaciones.

Tipos de apego presentados

A partir de las características mencionadas en la primera red, se procedió a agrupar a las y los estudiantes participantes en el tipo de apego con el que más concuerdan sus particularidades (ver Figura 2). En primer lugar, se presentan aquellos estudiantes cuyas peculiaridades se relacionan con el apego seguro; Garrido-Rojas (2006) menciona que este tipo de apego surge cuando el cuidador principal responde a las necesidades del menor, confortándolo y siendo guía en la construcción de independencia de este.

Figura 2

Tipos de apego presentados



Nota. Elaboración propia.

De los entrevistados, cinco de diez alumnos muestran esta relación con su responsable y el entorno. Una de las entrevistadas expresa: “[...] me siento más protegida y cuando estoy sola lo extraño mucho, cuando estoy con él ya no siento tanto miedo por algo, que me pase algo, porque me [...] o sea, me siento más cuidada” (ENF1782023). Por su parte, el cuidador externó que cuando la estudiante entrevistada se enfrenta a alguna situación conflictiva, solicita apoyo y acompañamiento para solucionar la situación” (CTF1782023), es decir, ve al adulto como una fuente de apoyo segura. Dentro del aula de clases, el mismo entrevistado se muestra confiado de sí mismo. El 23 de enero del 2023 se impartía un nuevo tema; en el registro anecdótico se expresa, “el participante ENF1782023 terminó rápidamente, usualmente sucede esto [...]”, pues generalmente se muestra independiente y es capaz de solucionar las tareas de manera autónoma.

En el apego inseguro-ambivalente se ubican tres infantes, quienes mencionan que al estar con sus tutores se sienten algunas veces felices, pero otras tristes, enojados y descuidados: “Me siento... feliz, enojado, triste porque hay veces que me siento mal, porque una cosa está pasando y otra cosa está bien” (EN21M82023). Algunos mencionan que al verse en una situación emocional: “He querido pedir ayuda, pero no había nadie con quien pedirle ayuda” (EN6M82023). Barroso (2014) explica que, en este tipo de apego los pequeños no ven como una figura de apoyo a los tutores, muchas veces por la inconsistencia presentada de parte de los adultos, llevándolos a creer que sus tutores no estarán para ellos en situaciones difíciles.

Por último, se encuentra el apego desorganizado-desorientado, acerca del cual Barroso (2014) menciona que “estos niños se colapsan, todo lo que viven es tan caótico (tan traumático) y tan doloroso que no pueden organizarse para responder de una manera regular” (p. 12). Un entrevistado menciona: “Si algún día estoy triste por algo que hice porque regañaron a alguien por mi culpa... que pocas veces pasa, pero por si algún día pasa... agarro un objeto, así como, no sé una piedra y me empiezo a golpear la mano” (EN10M92023), dejando ver que, ante una situación conflictiva, no tiene la capacidad de autorregularse y no ve como opción el pedir ayuda a su cuidador para ello.

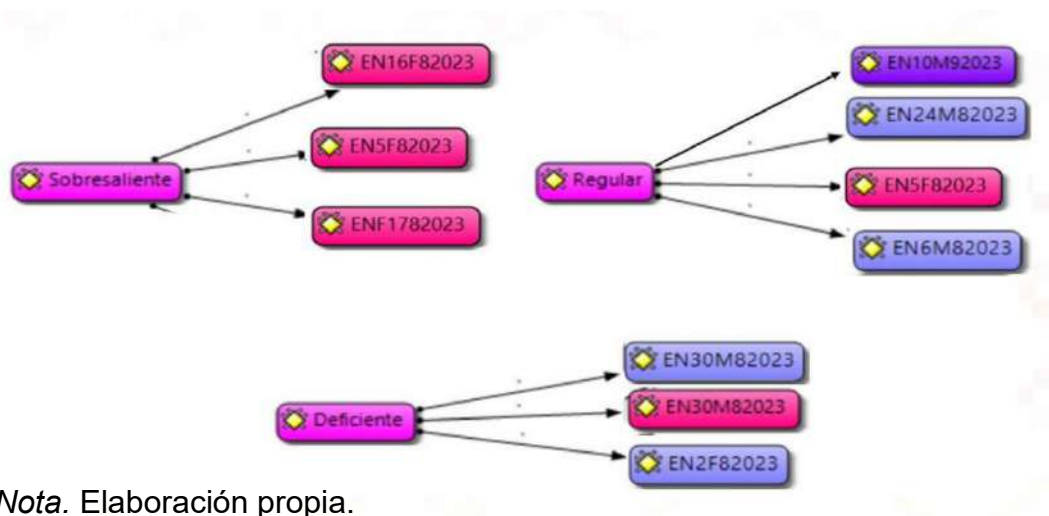
Desempeño académico

Por último, en el aspecto educativo, Arias Vargas et al. (2020) expresan que el apego emocional de los menores con sus cuidadores incide en gran manera en el comportamiento de los estudiantes, tanto en la forma de regularse como en la dinámica de relación con su entorno. Pues tal como se mencionó anteriormente, cuando el tutor propicia una sana relación con los menores, estos desarrollan características de seguridad, motivación, autorregulación, cuidado propio, autoestima, facilidad de relación y adaptabilidad con su entorno, entre otras cualidades que benefician y facilitan el aprendizaje.

Para la construcción de la última red (ver Figura 3) se utilizaron distintos instrumentos, entre ellos, listas de tareas, actividades diarias, calificaciones bimestrales, así como el registro anecdótico, buscando con ello identificar el desempeño académico de los estudiantes. Se considera importante mencionar que con desempeño académico no únicamente se hace referencia a una ponderación cuantitativa, sino que se consideran aspectos formativos que den información sobre el desempeño integral del estudiante.

Figura 3

Desempeño académico



Nota. Elaboración propia.

En esta red se visualiza que los niños con apego seguro toman en su mayoría la posición de sobresaliente, presentando una facilidad de resolución de problemáticas, independencia y facilidad ante un nuevo aprendizaje. Tal como lo menciona Ferreyros Peña (2017), “un niño que cuenta con un estilo de apego más seguro se espera utilice su mente de manera más libre y, por lo tanto, la desarrolle de manera más saludable” (p. 150), desarrollándose tanto académica como personalmente.

Esto se ve reflejado en su comportamiento dentro del aula, como se observó el día 21 de abril del 2023. Este día los educandos se encontraban realizando un trabajo manual, aquellos situados en el apego seguro, demostraron facilidad ante la realización de la actividad, autorregulándose y siendo independientes, mientras que los alumnos categorizados como regulares o con desempeño deficiente, se mostraron ansiosos al darles libertad en el producto, tal y como se expresa en el registro anecdótico: “EN10M92023 dijo que sus actividades eran feas y que no le gustaba realizar actividades manuales porque no sirve para nada. EN16F82023 y otros alumnos se muestran seguros de sus actividades, sin necesidad de guía” (RA3G2023).

Por otro lado, se visualiza que los estudiantes con un apego inseguro-ambivalente se posicionan en el área de deficiente o regular. Según Arias Vargas et al. (2020), esto sucede gracias a la ansiedad y angustia que les genera a los estudiantes el verse envueltos en un entorno desconocido, teniendo baja autoestima y poca independencia al realizar sus tareas. Lo anterior se logró observar durante la jornada de clases del 09 de febrero del 2023, “EN2F82023 es un niño un poco inquieto, el cual seguidamente no le interesa trabajar, tiene dificultades con la lectura y escritura, dice que no quiere estudiar nunca” (RA3G2023).

Por otro lado, respecto al sujeto con apego desorganizado-desorientado, se le puede ver posicionado en el desempeño regular, pues en clases generalmente tenía una actitud de autoestima baja, como el día 20 de enero del 2023 cuando “En grupo realizamos una actividad con acuerdos para tener el salón en paz, la mayoría de los niños escribieron cosas positivas. EN10M92023 escribió “Cortarme las venas para ya no ir a la escuela nunca más”; cuando se le preguntó, mencionó que él “es una molestia y que el salón estaría en paz sin él” (RA3G2023);

igualmente el día 13 de marzo se presenta otra situación en la semana de evaluaciones:

“EN10M92023 es un estudiante con grandes capacidades, es inteligente y procesa muy rápido la información. Un aspecto importante es que se considera a sí mismo insuficiente. Mientras se realizaba un examen de Matemáticas, este se puso nervioso al no poder contestar la última pregunta con rapidez, cuando me acerqué a ayudarlo dijo que no era inteligente y se escondió para llorar. Cuando le leí la pregunta en voz alta él la contestó con rapidez” (RA3G2023).

Estas actitudes y concepción propia con un bajo autoestima lo llevan a tener un desempeño regular, pese a que el participante tiene altas capacidades cognitivas y una actitud sobresaliente en la mayoría de sus actividades académicas, pues tal como lo menciona Anaiswoth et al. (1978, como se cita en Ferreyros Peña, 2017):

“Las diferentes formas de vínculo que se establecen entre el cuidador y el infante pueden generar cambios no solo socioemocionales, sino también en su estructura biológica; pudiendo facilitar la adaptación a los diferentes retos que se presentan durante el desarrollo del individuo, como en el caso del apego seguro, o dificultar esta adaptación como en el caso del apego resistente, evitante y desorganizado/ desorientado” (p. 40).

Aunado a lo expuesto por el autor, se entiende que los entrevistados que presentan un apego inseguro-ambivalente o apego desorganizado-desorientado pueden presentar un mayor número de obstáculos, al verse enfrentados en situaciones que necesitan de una adaptación, en este caso, el aprendizaje.

Discusión y conclusiones

Las características encontradas en los alumnos concuerdan por lo expuesto por Dueñas Buey (2002), al momento de expresar que las situaciones vividas del menor le ayudarán a este a interpretar su entorno, a reconocer cómo sentirse e incluso, cómo actuar. Dicho autor expresa que si al niño se le da seguridad y confianza (apego seguro), será capaz de “de actuar de forma independiente, elegir y tomar decisiones, interactuar con los demás, afrontar nuevos retos, asumir responsabilidades, contradicciones o fracasos; en definitiva, están mejor preparadas para participar de manera responsable en las distintas actividades sociales” (p. 88).

Para finalizar, se encuentra el hallazgo central del documento desarrollado, donde se encontró la fuerte influencia que el tipo de apego juega como factor emocional en el desempeño académico de los menores. Gracias a los hallazgos anteriores, se pudo entender que, en consecuencia, del tipo de apego, los menores se desenvuelven de manera sobresaliente, regular o deficiente en el área académica.

Primeramente, los sujetos con características de apego seguro tienden a mostrarse seguros de su aprendizaje, viéndose motivados a enfrentar una gran variedad de retos, donde no muestran temor al pedir ayuda y tienen una necesidad de explorar el entorno de una manera autónoma e independiente. Dentro del aula de clases, estos infantes destacaron con buen desempeño en aspecto educativo, siendo capaces de enfrentar los retos que se le presentaban.

Al contrario de los alumnos con apego seguro, los infantes que mostraban uno inseguro-ambivalente, tenían un comportamiento ansioso, viéndose con miedo a enfrentar y explorar su entorno. Estos menores no podían autorregularse, mostrando desconfianza no solo de los demás, sino de sí mismo, así como mayores dificultades para el desempeño académico, y situándose la mayoría de ellos en un desempeño académico regular o deficiente.

Igualmente, los sujetos con apego desorganizado-desorientado presentaron en el área académica una inseguridad en sí mismos, creyéndose insuficientes y teniendo una mala perspectiva tanto de sí mismos como de las personas de su entorno. La desconfianza y baja

autoestima impidió que utilizaran sus mejores habilidades y los llevó a tener un desempeño académico regular o insuficiente.

Estos resultados concuerdan con lo expuesto por Rodríguez Jácome (2019), al mencionar que el apego permite la capacidad de exploración en los menores, aspectos fundamentales en el aprendizaje. Igualmente, este autor expresa que el aprendizaje parte de las experiencias vividas con sus cuidadores, brindándole una realidad acorde a lo experimentado con su tutor.

En conclusión, se pudo visualizar la importancia que el apego juega en el desarrollo infantil; si se desea tener un infante seguro y capaz, es indispensable crear un ambiente seguro, donde este tenga su espacio para explorar, ser libre y desenvolverse integralmente, por ello, se recomienda crear espacios sanos en casa, tomar consciencia de la importancia de la infancia y del apego, pues las consecuencias de este no solo afectarán el presente del menor, sino que también su futuro.

Referencias

- Arias Vargas, J. L., López, E., & Gallego Correa, E. (2020, diciembre). Incidencia del apego en el desempeño académico, caso de estudio: Instituto Tecnológico Industrial del municipio de Santa Rosa de Cabal (Risaralda-Colombia). *Cultura Educación y Sociedad*, 12(1), 171-186.
- Ferreyros Peña, M. (2017, diciembre). Apego seguro y desarrollo del infante en poblaciones vulnerables. *Avances en psicología*, 25(2), 139-152.
<https://www.revistachilenademedicinafamiliar.cl/index.php/sochimef/article/view/1341>
- Barroso, O. (2014). El apego adulto: la relación de los estilos de apego desarrollados en la infancia en la elección y las dinámicas de pareja. *Revista digital de medicina psicosomática y psicoterapia*, 4(1), 1-25.
https://www.psicociencias.org/pdf_noticias/Apego_Adulto.pdf
- Cantón Duarte, J., Cortés Arboleda, M. R., & Cantón-Cortés, D. (2010, marzo). Apego, seguridad en el sistema familiar y actitudes ante la vida. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 251-25.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3498323250>
- Dueñas Buey, M. L. (2002). Importancia de la inteligencia emocional: un nuevo reto para la orientación educativa. *Educación XX1*, (5), 77- 96 ISSN: 1139-613X
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70600505>
- Fonagy, P., & Target, M. (1997). Attachment and reflective function: Their role in self organization. *Development and Psychopathology*, 9, 679–700
<https://doi.org/10.1017/S0954579497001399>
- Garrido-Rojas, L. (2006). Apego, emoción y regulación emocional. Implicaciones para la salud. *Revista latinoamericana de psicología*, 38(3), 493-507.
http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-05342006000300004
- Guido & Spano, C. (2019). *Apego desorganizado y Trastorno Límite de la Personalidad*. (Tesis

de licenciatura. Universidad católica Argentina) Recuperado de <https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/10177/1/apego-desorganizado-trastorno-limite.pdf>

López de Méndez, A., Agrinoni, M. A., Figueroa Fuentes, W., Ortiz López, R. & Corujo (2021) *Socioemocional*. Alcanza. https://alcanza.uprrp.edu/wp-content/uploads/2016/10/modulo_11.pdf

López, C., & Ramírez, M. (2005, abril). Apego. *Revista chilena de medicina familiar*, 6(1), 20-24. <http://revistachilenademedicinafamiliar.cl/index.php/sochimef/article/view/134/129>

Secretaría de Educación Pública. (2017). *Aprendizajes claves para la educación integral*. México. https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/10933/1/images/Aprendizajes_clave_para_la_educacion_integral.pdf

Serrano, A. I. (2011, marzo). El apego en educación infantil. Temas de educación. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*. <https://www.feandalucia.ccoo.es/docuipdf.aspx?d=8334&s=>

Milpas: una experiencia de formación docente en sustentabilidad

Mary Sol García Garza

mary.garcia@enmfm.edu.mx

Cyomara Inurrigarro Guillén

cyomara.inurrigarro@enmfm.edu.mx

Escuela Normal Miguel F. Martínez

Línea temática 8 formación docente para una educación integral

Resumen

El informe, sintetiza una experiencia de formación docente en sustentabilidad, la cual se vivió a través de la implementación del proyecto milpas. Describe la implementación de la propuesta de intervención, con estudiantes del primero y segundo semestres de las licenciaturas de educación preescolar (LPP) y primaria (LPP), de la Escuela Normal “Miguel F. Martínez de Nuevo León desde agosto de 2020 a la fecha.

Con una intención formativa el proyecto realizado atiende elementos metodológicos de la docencia y de la construcción de una ciudadanía global para un desarrollo sostenible. La experiencia se analizó bajo el enfoque cualitativo, es un estudio interpretativo. Los resultados se plasman atendiendo a la temporalidad de los eventos. El marco de referencia principal son los programas de formación docente, las metodologías sociocríticas, la perspectiva de la ciudadanía mundial y los ODS de la UNESCO.

Se valoran los logros tales como la sensibilización en torno al cuidado del medio ambiente, el impacto del trabajo por proyectos para el aprendizaje de la ciencia y el valor de los alimentos. Entre los retos están la falta de tiempo, agua y espacio para el desarrollo de la milpa, habilidades limitadas para la observación y sistematización del seguimiento formal.

Palabras clave: milpas, sustentabilidad, proyecto, formación docente

Planteamiento del problema

Las instituciones públicas junto con la sociedad pueden desarrollar actividades estratégicas a beneficio de la comunidad y bienestar común, siendo factible acciones de políticas públicas, sociales y económicas en defensa de los recursos y el medio ambiente (Rivera et al., 2015). No hay mejor manera de llegar a la población y formar ciudadanos responsables, si no es a través de los docentes, por eso es necesario recalcar la importancia de los educadores como formadores de valores en las personas, ya que son ellos quienes deben promover en los estudiantes sus principios, contribuyendo de esta forma a la transformación que se quiere de la sociedad. Esto también representa un desafío para los docentes, ya que está en juego la coherencia de sus propias prácticas y las acciones frente a lo que promueven en sus aulas.

Partiendo de la premisa de que se requiere que los futuros docentes estén sensibilizados en torno al cuidado del medio ambiente y se desarrolle una cultura de sustentabilidad; es necesario que desde la formación docente se desarrolle esta conciencia. No sólo atendiendo a la parte disciplinar ni metodológica de su desarrollo profesional sino desde la visión humanista y global. Así en este contexto se enmarcó el proyecto Milpas.

Este proyecto, educativo, de conciencia sustentable nació con la intención de que los alumnos en educación superior (de la escuela normal) adquiriesen las competencias del perfil de egreso de forma integral e innovadora, permitiéndoles a su vez la oportunidad de comprender desde la práctica la interrelación existente entre el ser humano y el medio ambiente, todo lo anterior a través del sistema agroecológico milpas.

Esta iniciativa fue apoyada por la organización de Guerreros del Viento, quienes han acompañado la experiencia de formación docente, con capacitaciones, conferencias, entrega de semilla nativa de la región, además de seguimiento y orientación a docentes y estudiantes normalistas desde su implementación en el 2020 hasta la actualidad. Estas se enmarcan dentro de los compromisos como escuela asociada a la UNESCO (redPEA).

La propuesta de intervención se alineaba con las intenciones de los programas de Estudio del Mundo Natural y Estrategias para la Exploración del Mundo Natural de LPP, así como de los cursos de Introducción a la Naturaleza de la Ciencia, y Estudio del Medio Ambiente y la Naturaleza de la LEP.

Por ejemplo, con los cursos para el estudiante de la Licenciatura en Educación Preescolar citados se establece que [...]

“se requiere comprender los contenidos de ciencias naturales que va a enseñar, poseer conocimientos didácticos para su enseñanza, conocer las orientaciones metodológicas empleadas en la construcción de los conocimientos, saber seleccionar contenidos adecuados que sean accesibles para los alumnos y susceptibles de interesarles; conocer las dificultades para el aprendizaje de los temas, identificar las ideas previas, ser críticos con la enseñanza tradicional; saber planificar, lo que implica diseñar actividades, utilizar estrategias y crear un clima del aula favorable para el aprendizaje” (SEP, 2018, p.5).

También establece que es necesario que “fortalezcan la comprensión de contenidos disciplinares y desarrollen las capacidades que integran la competencia científica como parte primordial de su formación” (SEP, 2018, p.6).

Marco teórico

Las milpas, son un agroecosistema que se caracteriza por ser un policultivo, asociado con la siembra del maíz y otras especies como el frijol, la calabaza, el chile y los quelites entre otros, éstos crecen y coexisten en forma natural, bajo el manejo y protección de los seres humanos. Su origen se extiende en Mesoamérica, extendiéndose rápidamente a México y América del sur; su historia se remite a la cosmovisión ancestral de los pueblos prehispánicos, ha sido una curva de aprendizaje resultante de la de los propios cultivos. Su nombre proviene del náhuatl milpan, que se compone de dos vocablos “mili” (parcela sembrada) y pan “encima de” es decir parcela sembrada encima de [...] (Guerreros del Viento, 2021).

De acuerdo con la CONABIO (2016) "hacer milpas" implica el proceso de producción completo, desde el diagnóstico y selección de la tierra, el espacio donde se habrá de cultivar hasta el cierre con la cosecha de la producción; su valor reside en que ayuda a la conservación de la diversidad del lugar, por lo que se considera patrimonio cultural y biológico. Como experiencia formativa además permite que los participantes aprecien el proceso de desarrollo, producción, comercialización e incluso el valor nutricional de los alimentos; son además la base para la soberanía alimentaria en distintas regiones del país.

Además de su valor para la humanidad, para la salud de los individuos y la sostenibilidad del medio ambiente, de acuerdo con la OPS (2018) un sistema alimentario tiene un impacto significativo en el tema económico y social de las comunidades. De esta forma el trabajar con milpas desde el enfoque educativo permite visibilizar el valor y el potencial de este sistema, dignificando además el trabajo del campo; ni hablar del potencial de aprendizaje que encierra la experiencia que transita desde el aprender, enseñar y compartir con otros los saberes aprehendidos.

En el contexto actual, desde la perspectiva ambiental y en prospectiva para la vida futura de las especies inclusive la humana, se vuelve imperativo el reto que enfrenta la sostenibilidad del planeta, de la toma de conciencia y de las acciones de los seres humanos.

El desarrollo sostenible es un proceso que depende de los valores y formas de comportamiento humano. Esta realidad confiere a la educación, y más concretamente a la educación para la sostenibilidad, una función estratégica. Permite a los individuos comprenderse a sí mismos y a los demás, a la vez entender los vínculos que les unen a los entornos naturales y sociales. Proporcionando una base para la construcción de los valores que sustentan las nociones de respeto y cuidado del ambiente. Consecuentemente, capacita a los individuos para desarrollar comportamientos y prácticas que permitan a todos los seres humanos satisfacer sus necesidades básicas, y vivir una vida plena. Hay otros muchos factores que influyen en el desarrollo de los valores y los procesos que promueven la sostenibilidad: la gobernanza, las relaciones entre los sexos, la organización económica, la participación en la

toma de decisiones, etc. Recuérdense que la educación es, a la vez, producto e instrumento de transformación de la propia sociedad (Martínez, s.f.).

En palabras de Irina Bokova, directora general de UNESCO del 2009 al 2017 expresaba que [...]

“se necesita un cambio fundamental en la forma en que pensamos sobre el rol de la educación en el desarrollo mundial, porque tiene un efecto catalizador en el bienestar de los individuos y el futuro de nuestro planeta [...] Ahora más que nunca, la educación tiene la responsabilidad de estar a la par de los desafíos y las aspiraciones del siglo XXI, y de promover los tipos correctos de valores y habilidades que llevarán al crecimiento sostenible e inclusivo y a una vida pacífica juntos” (UNESCO, 2017, p. 7).

Este énfasis, se ve reflejado en los Objetivos para el Desarrollo Sostenible (ODS) (Naciones Unidas, s.f.). Por ejemplo, el Objetivo 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos, pretende asegurar para todos, con equidad y con inclusión, brindar oportunidades para todos, establece metas que señalan la necesidad de docentes preparados para atender las demandas y dimensiones que este reto representa. También el ODS 12 Garantizar modalidades de consumo y producción sostenibles, señala que el desarrollo debe ser en armonía con la naturaleza, sostenible y señala el papel de la educación como un indicador para lograrlo, especificando la formación de los profesores.

De la mano de cualquier expectativa de desarrollo se requiere un docente que atienda, entienda y trabaje para atender las necesidades del contexto, por ello las tendencias de las últimas décadas han enfatizado desde distintas posturas o enfoque las necesidades de transformar la educación en el aula; así con los métodos de enseñanza activos, el enfoque sociocrítico, las tendencias globalizadoras pretenden el desarrollo de ciudadanos del mundo, vinculados con su contexto.

Como estrategia que los docentes en formación aprendan con proyectos favorece aprendizajes propios de la profesión como la metodología, así como el aprendizaje disciplinar. Se forma y aprende haciendo y viviendo experiencias significativas; a su vez le acerca al conocimiento de la ciencia. De pronto parece que el trabajo por proyectos es nuevo e incluso innovador, sin embargo, no es así, baste revisar el trabajo de John Dewey quien a principios del s. XX desarrolló esta pedagogía enfatizando que se aprende lo que se practica, estableciendo una conexión entre el pensamiento y la acción. Kilpatrick continuó con los trabajos de este autor (Meinardi y Sztrajman, 2015).

Incluso en los programas nacionales de educación básica en preescolar desde el 2004 se trabaja con esta metodología, en primaria se encuentran referentes en documentos de prueba del 2008 como lo señala la investigación de Gómez, et al. (2014) donde hace referencia a un texto de Lacueva que describe esta metodología como parte de documentos editados por la Secretaría de Educación. Posteriormente se encuentra en el programa del 2012, en Aprendizajes Clave en el 2017 y ahora en la Nueva Escuela Mexicana, en el 2022.

Trabajar por proyectos, de acuerdo con Meinardi y Sztrajman (2015) permite la comprensión de temas interesantes y de interés para los estudiantes, permite flexibilidad para el diseño y abordaje del mismo, es una motivación para profundizar en el tema, promueve el trabajo cooperativo, así como la resolución de problemas; permite la vinculación entre la teoría y la práctica (acción) al momento de aprender.

Metodología

El estudio de la experiencia de implementación del proyecto Milpas se analizó bajo el paradigma interpretativo de la realidad objeto de estudio, se analiza desde el enfoque cualitativo, utilizando un diseño fenomenológico, debido a que con base en Hernández et al. (2014) “Su propósito principal es explorar, describir y comprender las experiencias de las personas con respecto a un fenómeno y descubrir los elementos en común de tales vivencias” (p. 493).

La propuesta de intervención se ha desarrollado en dos fases:

1. Aprende en el primer semestre de agosto 2020, 2021 y 2022.
2. Enseña durante el semestre, febrero 2021 y 2022.

El objetivo del proyecto fue formar estudiantes normalistas como líderes con alto compromiso social que impacten de forma positiva en la sociedad, mediante el trabajo con cultivos agroecológicos de "Milpas".

Los participantes fueron los estudiantes de primero y segundos semestres de los ciclos escolares 2020-2021, 2021-2022 y 2022-2023 de las licenciaturas en educación preescolar y primaria de la Escuela Normal “Miguel F. Martínez” de Monterrey, Nuevo León. El proyecto se realizó como parte de las actividades de los siguientes cursos, los cuales se muestran en la tabla 1, donde se indica además el número de participantes y el impacto total.

Tabla 1

Datos de implementación del proyecto Milpas

Se mestre	Fase	F entación	Implem Milpa en	Parti cipantes	Impa cto Total	Curso
Sep tiembre 2020	prende	A casa	Milpa en	470 estudiantes	470 participantes	Estudio del mundo natural (LPP) Introducción a la naturaleza de la ciencia (LEP)
Feb rero 2021	nseña	E con amigos	Milpa con amigos	470 estudiantes + 3 familiares/a migos	1420 participantes	Estrategias para la exploración del mundo natural (LPP) Estudio del medio ambiente y la naturaleza (LEP)
Sep tiembre 2021	prende	A casa	Milpa en	610 estudiantes	610 participantes	Estudio del mundo natural (LPP) Introducción a la naturaleza de la ciencia (LEP)
Feb rero 2022	nseña	E la escuela	Milpa en escuelas	300 escuelas	+25, 000 participantes (preescolar y primaria)	Estrategias para la exploración del mundo natural (LPP) Estudio del medio ambiente y la naturaleza

(LEP)

Sep tiembre 2022	A prende	Milpa en casa	568 estudiantes	400 estudiantes	Acercamiento a prácticas educativas y comunitarias (LPP)
					Ciencias Naturales: su aprendizaje y su enseñanza (LEP)

Datos estimados*

La implementación del proyecto constaba de dos fases, una por semestre, los cuales los alumnos recibían además cinco capacitaciones, aproximadamente una al mes, donde se les brindaba información sobre: el sistema agroecológico milpa, biodiversidad, polinizadores, problemas ambientales, alimentarios y sociales, energía, agua y resiliencia; estos contenidos se ponían en práctica al realizar durante el semestre las milpas.

Septiembre-enero: Los alumnos realizaban una milpa en casa con acompañamiento de los docentes del curso y capacitación de expertos quienes orientaban el proceso. Cada participante sembró semillas de maíz, frijol y calabaza, durante cuatro meses cuidaron y documentarán su milpa hasta obtener los frutos.

Febrero-junio: Los alumnos serán promotores de acciones sustentables, invitando a 3 personas a unirse al proyecto, esto durante la pandemia; al regresar a lo presencial se realizaron milpas en jardines de niños y escuelas primaria. Realizaron también registros para documentar la experiencia.

Resultado

- Los resultados de la experiencia se recogieron a través de formatos impresos y digitales, de los cuales se encontraron, logros y dificultades de la implementación. Entre los cuales, se consideran como fortalezas:
- Documentación en diferentes medios: se realizaron bitácoras escritas, álbumes físicos o digitales, así como registro audiovisual como compartido en redes como Facebook, Instagram y Tik Tok.
- Se trabajaron algunas habilidades asociadas a la ciencia como la observación, la medición, exploración de fenómenos, indagación, recolección y organización de datos, así como difusión de la información.
- Participaron en redes sociales donde compartieron sus experiencias.
- Se convirtieron en multiplicadores del proyecto con amigos, familiares, así como niñas y niños de preescolar y primaria.
- Se dio un acercamiento significativo a la ciencia mediante el cultivo de milpa en casa.
- Adquisición de saberes científicos necesarios para el cultivo de la milpa (mediante capacitaciones e investigación).
- Recuperación de experiencias y saberes de familiares (padres y abuelos).
- Identificación de plantas e insectos que observaban en su milpa y algunos casos lo registraron en la plataforma Naturalista.
- Eliminación de supuestos de falta de tiempo y no tener buena mano para sembrar
- Cultivo de plantas recuperando semillas desde el fruto.
- Cuidado y seguimiento del desarrollo de la milpa.
- Entre las áreas de oportunidad o retos que se enfrentaron fueron [...]
- Registros breves y poco descriptivos resultantes de la observación.
- Problemas para el riego por el desabasto de agua en la comunidad.
- Mantenimiento de los huertos en las escuelas o jardines de niños para el riego y su cuidado especialmente en vacaciones.

- Expresaban falta de tiempo para el seguimiento adecuado y el registro debido.
- La destrucción temprana de la milpa, implicó iniciarla más de una vez.
- Dificultad para localizar semillas criollas.
- Desconocimiento de cómo combatir las plagas.

Discusión y conclusiones

El trabajo con la implementación de cultivos agroecológicos de "las milpas" depende en mucho del grado de motivación y apoyo de los docentes, así como de las autoridades de la escuela para la realización de este tipo de proyectos que exigen organización y seguimiento para el éxito del proyecto que dura al menos cuatro meses.

"la inclusión de lo ambiental en los planes y programas de las instituciones formadoras en la enseñanza normalista, conlleva a cambios significativos en el sistema educativo de nivel básico, desde sus fines hasta los contenidos y metodologías, de manera que se redefina el tipo de persona que se quiere formar, en función de los futuros escenarios de su desempeño docente" (Romero y Castelis, 2020, p.34).

Para el éxito del proyecto se debe de brindar información suficiente que permita a los estudiantes contar con los conocimientos básicos necesarios para crear cultivos en casa. Se acerca en forma significativa al aprendizaje de la ciencia. como lo señalan diversos autores, citados por Marqués y Cuéllar (2021).

"Los huertos escolares centran su finalidad en la mejora de los procesos pedagógicos, principalmente en la aproximación de la teoría a la práctica y en el desarrollo de la capacidad de percepción y responsabilidad sobre necesidades asociadas, entre otras, a la problemática ambiental y alimentaria" (p.172).

Si se logra involucrar, motivar a los estudiantes, se favorece el desarrollo de la resiliencia, la innovación y el impulso de prácticas de sostenibilidad en la comunidad educativa. Así lo comentaron Marqués y Cuéllar (2021).

“Los huertos escolares tienen, de por sí, un alto potencial como herramienta de innovación educativa, porque por su naturaleza promueven una ruptura con el modelo teórico de enseñanza, y aproximan al estudiantado al espacio abierto, natural, fomentando la relación con el medio y las problemáticas encontradas en él. También favorecen la participación, el construir y solucionar juntos, estimulando la creatividad y permitiendo la producción de alimento y la alimentación fresca, que es una de las problemáticas relacionadas con la inseguridad alimentaria a nivel global. Eso ayuda en el desarrollo de un pensamiento crítico constructivo para la resolución de problemas, además de promover la conciencia ambiental” (p. 174).

A través de la capacitación y la experiencia a mediano plazo, que exige compromiso y cuidado, se logra concientizar a los jóvenes sobre el valor de la agricultura, así como del impacto de los alimentos orgánicos en la salud.

“El diseño de estrategias ambientales en las instituciones formadoras debe adquirir fuerza y relevancia para transformar la educación ambiental en un tema cotidiano y sea capaz de trascender en el tiempo. La estrategia debe ser incluyente y permitir que la transformación genere la capacidad de crear modelos y herramientas efectivas para hacer realidad la tan anhelada sociedad ecológicamente sustentable” (Romero y Castelis, 2020, p.21).

Referencias

- CONABIO. (2016). La milpa. Comisión Nacional para el Conocimiento y Uso de la Biodiversidad, Cd. de México. México.
<https://www.biodiversidad.gob.mx/diversidad/sistemas-productivos/milpa>.
- Gómez, A., Canedo, S., Guerra, M. T., Pulido, L., Benavides, A., Balderas, R. y Gómez, J. (2017). El trabajo por proyectos en educación primaria en México: análisis de las propuestas curriculares en la reforma educativa. *Revista CITECSA*. Vol.5. No.8.
<https://biblat.unam.mx/hevila/RevistaCITECSA/2014/vol5/no8/5.pdf>
- Guerreros del Viento S.A.S. (2021). *Manual para la elaboración de Milpas*. México.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, L. (2014). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw Hill Education.
- Martínez, J. (s.f.). Educación para la sostenibilidad. *unextea*.
https://www.unetxea.org/ext/manual_EDS/pdf/01_educacion_castellano.pdf
en proyectos. Chile: Bellaterra Ltda.
- Marqués, T. J. y Cuéllar, M. (2021). Los huertos escolares y su potencial como innovación educativa. *Enseñanza de las Ciencias*, 39(2), 163-180.
<https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.2886>
- Meinardi, E. y Sztrajman, J. (2015). De la Pedagogía por proyectos a la estrategia por proyectos: continuidad y cambio. *La enseñanza de las ciencias naturales basada*
- Naciones Unidas. (s.f.). Objetivos de Desarrollo Sostenible.
<https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>
- OPS. (2018). Sistemas Alimentarios Sostenibles para una Alimentación Saludable. *Pan American Health Organization website*.
https://www3.paho.org/hq/index.php?option=com_content&view=article&id=14270:siste

mas-alimentarios-sostenibles-para-una-alimentacion-
saludable&Itemid=72259&lang=es#gsc.tab=0

Romero, R y Castelis, H. (2020). La educación ambiental en la formación docente: actitudes, conocimientos y comportamiento ambiental, Guanajuato *Ecopedagógica*, 3 (6). 26-35.

Rivera E., R.; Pérez O. M. M.; Montoya R. M. L. (2015). Alternativas Sustentables de participación comunitaria para el cuidado del medio ambiente. 1era edición. Málaga, España. ISBN-13: 978-84-16399-67-3, [en línea] <http://www.eumed.net/librosgratis/2016/1515/#indice>

SEP. (2018). Programa del curso Estrategias para la exploración del mundo natural. Segundo semestre. Plan de estudios 2018. México: SEP.

UNESCO. (2017). *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Objetivos de aprendizaje*. Francia: UNESCO.

Diario de emociones. Para desarrollar en el espacio curricular neuroeducación, desarrollo emocional y aprendizaje en la primera infancia

Yadira Alonso Olivar

yao_04@hotmail.com

Rocío Acosta Jaimes

chiojaimes@hotmail.com

Martha Sánchez Tablas

mtra.marthas8321hotmail.com

Escuela Normal Urbana Federal Cuautla

Línea temática 8 Formación docente para una educación integral

Resumen

La presente investigación constituye un informe parcial que se basó en el análisis de las emociones de estudiantes del segundo semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar, perteneciente a la Escuela Normal Urbana Federal Cuautla, a partir del uso de la herramienta "Diario emocional", la cual es sugerida por el programa de estudios "Neuroeducación, desarrollo emocional y aprendizaje en la primera infancia". Metodológicamente, el estudio se fundamentó en analizar la narrativa que utilizó el estudiante al redactar las experiencias y vivencias resultantes de la jornada de observación y las emociones que le generaron estas acciones. Los resultados parciales, en una primera etapa, evidenciaron la asertividad del recurso académico utilizado con el propósito de reflexionar acerca de la importancia que desempeña la educación emocional en la formación de futuros docentes. Como resultado del análisis se considera indispensable abordar el tema de emociones como una integración necesaria en su currículum para fortalecer su capacidad al momento de afrontar las adversidades inherentes a la educación. Por lo tanto, esta investigación contribuye a la

comprensión de cómo el desarrollo emocional tiene una influencia significativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el inicio de la formación docente.

Palabras clave: diario emocional, emociones, educación emocional, recursos didácticos.

Planteamiento del problema

Definir a las emociones como constructo teórico no es tarea fácil, sobre todo si desempeña un papel fundamental en las vidas desde el momento del nacimiento, ejerciendo una influencia significativa en la construcción de la personalidad e interacciones sociales. Nadie pone en duda que todos los seres humanos experimentan su existencia en diversos contextos, ya sea en el ámbito familiar, con amigos, en el entorno cotidiano, y la relación con los maestros, entre otros, aunque tampoco negar que en ocasiones no se puede controlar sus efectos, es por ello la importancia de considerar que el desarrollo emocional juega un rol importante en la educación del individuo siendo evidentemente que la escuela constituye otro entorno en el que las emociones se desarrollan y desempeñan un rol crucial.

Dicho lo anterior, una de las problemáticas que motivó la presente investigación es la falta de espacios para la expresión de emociones por parte de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar, mismas que deben estar inmersas en las actividades iniciales de su formación docente, “Los procesos de aprendizaje son procesos extremadamente complejos en razón de ser el resultado de múltiples causas que se articulan en un solo producto. Sin embargo, estas causas son fundamentalmente de dos órdenes: cognitivo y emocional” (García, 2012, p.3). Es importante destacar que ambas dimensiones están interconectadas y no deben tratarse de manera aislada. En muchas ocasiones, las clases se enfocan predominantemente en la enseñanza de aspectos cognitivos, dejando de lado la relevancia de la educación emocional. Esta omisión ha sido un tema recurrente tanto en reuniones académicas como en conversaciones informales entre los profesores que imparten clase en la Licenciatura, por lo que es crucial reconocer que es necesario que los estudiantes trabajen en su desarrollo emocional para que puedan enfrentar de manera efectiva las diversas problemáticas que

surgen en su vida escolar. Además, en sesiones de Tutoría, los estudiantes han expresado su interés de que se aborde y trabaje el tema de la salud emocional. Esto se debe a su deseo de desarrollar habilidades emocionales que les permitan desenvolverse no solo en el entorno de la Escuela Normal, sino también en las instituciones preescolares donde realizan sus jornadas de observación y práctica docente. Por ello, la integración de la educación emocional en su formación académica contribuiría significativamente a su desarrollo integral y a su preparación para ser docentes eficaces y empáticos.

Para atender esta problemática detectada en el grupo de segundo semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar a lo largo del curso Neuroeducación, desarrollo emocional y aprendizaje en la primera infancia, se llevó a cabo un estudio con el fin de conocer ¿De qué forma influye el uso del Diario emocional en la gestión de emociones de los estudiantes de la LEP?

Para responder a la pregunta generadora, fue necesario contar con docentes que poseyeran experiencia académica y profesional en materia de la educación emocional. Esto facilitó la revisión teórica de los aspectos implicados en el tema a abordar. Además, se procedió a diseñar la estrategia destinada a implementar el uso de la herramienta del Diario Emocional, ya que su manejo fue permanente recuperando experiencias y guiando con preguntas la escritura del mismo, al finalizar el semestre se llevó a cabo la socialización de la pertinencia del uso del Diario emocional, y se procedió a seleccionar las narrativas que realizaron las estudiantes, con el fin de dar respuesta a la pregunta general.

Marco teórico

Para comenzar a dilucidar el tema que compete, se conceptualiza a las emociones como experiencias humanas universales que involucran respuestas psicofisiológicas, cognitivas y conductuales a estímulos internos o externos. Según Ekman y Friesen (1975), las emociones que se consideran básicas, como la alegría, el miedo, la tristeza y la ira, son reconocidas en todas las culturas y desempeñan un papel crucial en la toma de decisiones diarias, las relaciones interpersonales y el bienestar emocional. Estas emociones son propias a la condición humana y desempeñan un papel fundamental en la vida cotidiana. (citado en Narambuena, 2016)

La importancia de las emociones en el sector educativo es un tema crucial en la actualidad, respaldado por numerosos estudios científicos. Las emociones desempeñan un papel fundamental en el proceso de aprendizaje, ya que están estrechamente ligadas a la motivación, la memoria y la toma de decisiones. Además, influyen en la forma en que los estudiantes perciben y procesan la información, pero, además, de qué forma el trabajar las emociones en el aspecto educativo permite que el estudiante tome decisiones con la intención de resolver problemáticas que surjan en el ámbito escolar.

Según Casassus (2006) se pueden clasificar en positivas cuando van acompañadas de sentimientos placenteros y significan que la situación es beneficiosa, como lo son la felicidad y el amor; negativas cuando van acompañadas de sentimientos desagradables y se percibe la situación como una amenaza, entre las que se encuentran el miedo, la ansiedad, la ira, hostilidad, la tristeza, el asco, o neutras cuando no van acompañadas de ningún sentimiento, entre las que se encuentra la esperanza y la sorpresa (citado en García, 212, p.3) las emociones positivas como el interés y la alegría pueden mejorar la retención de información y facilitar la comprensión, mientras que las emociones negativas como el miedo o la ansiedad pueden obstaculizar el aprendizaje. Por lo tanto, es esencial que los educadores se centren en la gestión emocional en el aula.

Orientado el tema hacia el sector académico, menciona que, la educación emocional es un enfoque educativo que se centra en el desarrollo de las habilidades emocionales de las personas. Según Goleman (1995), la educación emocional implica "el desarrollo de habilidades para reconocer, entender, expresar y regular nuestras emociones, así como las de los demás" (p.20). Este enfoque se basa en la premisa de que las habilidades emocionales son cruciales para el éxito personal y social.

La importancia de la educación emocional se respalda en la investigación. Un estudio realizado por Fernández-Berrocal y Extremera y Ruíz (2008) encontró que la educación emocional en el entorno escolar mejora el rendimiento académico y reduce los comportamientos disruptivos en los estudiantes. Además, Con la práctica de *Mindfulness* se acepta la situación tal cual es, se liberan sentimientos que están influenciados por pensamientos y emociones de determinada situación, lo que contribuye a una imagen de sí mismo segura y estable. (Sierra et al., 2015) destaca que la educación emocional contribuye positivamente a la calidad de las relaciones interpersonales y la resolución de conflictos, lo que conduce a un ambiente escolar más saludable.

El docente juega un papel fundamental en este proceso. (Hernández y Ramos, 2018, p. 4) "Los profesores con mayor IE transmiten una elevada sensibilidad hacia los procesos de enseñanza- aprendizaje de calidad, aunado a que cuentan con determinadas características personales que integran su personalidad" los maestros deben ser modelos a seguir en la expresión y gestión de emociones. Además, deben ser capaces de reconocer las emociones de sus estudiantes y proporcionar un ambiente de apoyo emocional, dicha investigación respalda la idea de que trabajar las emociones en el aula es esencial para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así los educadores deben tomar en cuenta las emociones de sus estudiantes y promover un ambiente emocionalmente seguro para fomentar un aprendizaje efectivo.

Dicho lo anterior, la generación de un aprendizaje significativo en los estudiantes es una tarea fundamental del docente, y esta tarea puede fortalecerse aún más mediante la

incorporación de un Diario Emocional como herramienta pedagógica. De acuerdo con los autores Cejudo y Delgado (2017) las emociones desempeñan un papel crucial en el proceso educativo.

“el rol docente implica una importante carga de trabajo emocional, tanto por lo que exige de sensibilidad a las emociones ajenas como por lo que exige de manejar apropiadamente las emociones propias y ajenas para facilitar y optimizar la calidad de las relaciones interpersonales que caracterizan a las organizaciones escolares” (p.3).

Para fomentar un aprendizaje efectivo, el docente debe llevar a cabo una serie de actividades.

En primer lugar, el docente debe crear un ambiente emocionalmente seguro en el aula, donde los estudiantes se sientan cómodos compartiendo sus pensamientos y emociones. Esto fomenta la apertura y la confianza, dos elementos esenciales para el aprendizaje, De este modo, podríamos definir a las estrategias de enseñanza como los procedimientos o recursos utilizados por el agente de enseñanza para promover aprendizajes significativos (Día, Hernández, 1999).

En el campo educativo, los docentes cuentan con un sinfín de recursos que les permiten a los estudiantes reflexionar sobre el proceso de aprendizaje a lo largo del abordaje de los temas circunscritos en los programas de formación docente, como lo es el diario, como menciona (Didi-Huberman, 2013, p.21). Es considerado un *hipomnemata*, utilizando el término empleado por Foucault para dar cuenta de “una recopilación de cosas leídas, y oídas y soporte de los ejercicios de pensamiento [...] por la apropiación, la unificación y la subjetivación de un ya-dicho fragmentario y elegido – en la escritura de sí” En él, plasman su experiencia de aprendizaje, reflexionan sobre lo que hicieron, escriben con sus propias palabras acerca de lo que vivieron y cómo lo vivieron. La fuerza de esto reside principalmente en lo que dice Giraldo (2015) [...] “la escritura no es un fin en sí mismo. Es un medio para aprender o para dar sentido a la existencia. Porque escribir es una manera de existir, de construir y reconstruir el mundo

propio” (citado en Salgado et. al., 2020, p. 3), es decir, un medio para que puedan darle sentido a su proceso de enseñanza y aprendizaje.)

Según Jurado (2011) el diario puede ser visto “como un instrumento o herramienta de (investigación, de autoformación, de evaluación, etc.) que nos ayuda a configurar y recrear nuestros pensamientos, sentimientos y sobre todo nuestra palabra y nuestra acción” (pp.174-175).

Un paso adicional es la incorporación del Diario Emocional, donde los estudiantes pueden escribir sus experiencias durante las jornadas de observación y práctica docente. De acuerdo (López, 2015)

“expresar los sentimientos y emociones vividas en el grupo clase, identificar las noticias agradables y les noticias desagradables, reconocer las vivencias emocionales de los demás ante situaciones escolares, favorecer el diálogo y la reflexión de aspectos vividos por el grupo de forma agradable /desagradable, respetar el turno de palabra” (p.159).

De tal forma que le permite a los estudiantes reflexionar sobre las emociones que experimentan en el proceso de enseñanza y aprendizaje, comprendiendo sus reacciones emocionales, identificar desafíos y desarrollar estrategias de afrontamiento.

Por ello, el docente desempeña un papel clave en la generación de un aprendizaje significativo al crear un ambiente emocionalmente seguro y al fomentar la reflexión a través del Diario Emocional. De acuerdo al Plan de Estudios 2022 el Diario de las emociones: Es una técnica para conocer y entender las emociones propias, así como los pensamientos y conductas asociadas, permitiendo una mayor comprensión y mejor gestión de las mismas, utilizando las estrategias de afrontamiento adecuadas, que impacta en el autoconcepto y en la manera de relacionarnos con los demás, (SEP, 2022).

Metodología

La metodología utilizada en la presente investigación es de tipo cualitativo con corte descriptivo interpretativo, al observar como el Diario emocional genera procesos de reflexión y análisis y en la toma de decisiones, siendo una herramienta que le permite a los estudiantes explorar sus emociones, lo que contribuye a un desarrollo integral y una mayor conciencia emocional. Las participantes en este estudio fueron estudiantes del segundo semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar del Plan de estudios 2022, específicamente del programa Neuroeducación, desarrollo emocional y aprendizaje en la primera infancia, como lo menciona Gay y Airasian (1996) en su libro "Educational Research: Competencies for Analysis and Applications" discuten sobre los actores en investigación educativa los actores en una investigación educativa pueden ser tanto los que participan directamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje (como estudiantes y maestros) como aquellos que están involucrados de manera indirecta o que tienen un interés en los resultados de la investigación (como padres, administradores escolares y legisladores).

Se analizaron a través de la participación los Diarios emocionales de las estudiantes, en el cual se solicitó escribieran experiencias primeramente respecto al inicio de ingreso de su formación docente, posterior alguna experiencia educativa relevante al interior de la Escuela Normal y por último alguna o algunas experiencias seleccionadas por ellas entorno a las Jornadas de observación en los preescolares, para esto, se introdujo al tema del Diario emocional, así como también mencionarles cuál es la finalidad de esta herramienta como lo menciona el programa del curso vivenciar el desarrollo de la inteligencia emocional al identificar lo que detona sus emociones, hacer consciente y sistematizar lo que siente y la manera en cómo las gestiona. Se plantearon preguntas detonadoras para propiciar la escritura tales como: ¿Cuál fue la situación que te ha ocurrido y que ha iniciado esa emoción?, ¿Qué pensamientos tuviste ante lo ocurrido? ¿Cuáles fueron las sensaciones físicas que percibiste? ¿Qué emociones sentiste? ¿Cuál fue la intensidad que percibiste con tus emociones? Y que permitieron reflexionar sobre ¿Qué te dicen sus emociones, qué pensamientos generan y cómo

inciden en tu aprendizaje?; posterior a cada experiencia que ellas decidieron escribir, se compartieron en voz alta en las sesiones del aula. Para el análisis de esas experiencias, se identificaron categorías “ las categorías se relacionan con sus subcategorías para formar explicaciones precisas y completas sobre los fenómenos como menciona (Strauss & Corbin, 1988) De esta forma, el proceso analítico arrojó dos categoría: herramienta Diario Emocional, emociones, no obstante, se planea en un segundo momento continuar con la investigación abordando las categorías excluidas en este documento, las cuales serán Trabajo docente; Aprendizaje emocional y Aprendizaje significativo.

Resultado

Con respecto a la implementación del Diario Emocional, primeramente, se indagó acerca del uso y propósito en el aula. Posteriormente, se compartió con el grupo la información que esta actividad contribuiría a que se tuviera la comprensión de que está diseñada y pensada para apoyar al desarrollo del curso "Neuroeducación, Desarrollo Emocional y Aprendizaje en la Primera Infancia". Se trata de una actividad permanente que se llevó a cabo desde el 13 de febrero hasta el 29 de junio de 2023. La segunda acción consistió en dar las instrucciones para que los estudiantes recordaran su experiencia en el momento en que supieron que habían quedado en la lista de ingreso a la Escuela Normal. Además, se les pidió que compartieran una segunda experiencia académica a lo largo de sus dos semestres de formación profesional. Para llevar a cabo estas dos tareas, se solicitó a las estudiantes que escribieran en el Diario Emocional. Al finalizar esta actividad, la docente guió a los estudiantes a través de una serie de preguntas detonantes para que pudieran recuperar las emociones, sensaciones y pensamientos que experimentaron. Finalmente, algunas estudiantes leyeron en voz alta sus experiencias.

Avanzado el semestre en el que las estudiantes abordaron diversas lecturas promovidas en el curso con la intención de adquirir referentes teóricos sobre la conceptualización, tipos, clasificación, función y estructura de las emociones, así como para contar con un bagaje de elementos teóricos relacionados con la inteligencia emocional, las competencias emocionales

y la educación emocional, y considerando que las estudiantes ya habían tenido acercamientos a los preescolares durante sus jornadas de observación, se les solicitó que escribieran una experiencia relacionada con el Jardín de niños. De igual manera, se plantearon cuestionamientos con el objetivo de que identificaran y nombraran sus emociones, solicitando que la situación fuera detallada y objetiva. Además, se añadieron nuevas directrices, como, por ejemplo, la pregunta: "¿Qué acciones llevaron a cabo tras experimentar la emoción o emociones con el fin de gestionarlas?" Y en cuanto al plan de acción, se les consultó si decidieron implementar alguna medida para evitar que la situación se repita.

Como siguiente acción fue evaluar la herramienta del Diario emocional, es decir, al concluir el semestre, se planificó una sesión específicamente para esta actividad, en donde se plantearon preguntas con respecto primeramente a la comprensión del uso del Diario emocional en el curso de Neuroeducación, desarrollo emocional y aprendizaje en la primera infancia, en el que algunas de las estudiantes a través de su narrativa guiaron sus participaciones y respondieron que "en educación básica ya habíamos utilizado el Diario emocional, sin embargo ahora lo vemos desde otra mirada como futuras docentes, ya que cuando lo realizamos fue como estudiantes de educación primaria, sin saber realmente la trascendencia pedagógica que implica esta herramienta para el quehacer docente y generar aprendizaje en los niños". Con respecto a la pregunta ¿De qué forma el uso del Diario emocional les permitió reconocer sus emociones, pensamientos y sensaciones al recordar las tres experiencias? Respondieron "tuvimos que recordar la experiencia, que si bien ya sucedió, en algunos casos aun trayendo a la memoria siguen generando las emociones, entonces reconocemos que no supimos gestionar la emoción y darle un cierre", "en mi caso, recordé la experiencia pero también creo que pude haber tomado otras decisiones que fueran favorables para mí y otras personas involucradas", "yo también recordé varias experiencias y lo que pude hacer fue darle un nombre a esas emociones, porque de pronto no sabía que es lo que realmente sentía, y me quedaba en shock, lo que no me permitió gestionar como lo mencionan algunas lecturas", "al escribir mis experiencias reconocí que es importante que la docente sea primeramente quien gestione sus

emociones, ya que nos vamos a enfrentar a un sinfín de problemáticas y si no sabemos, podemos incluso agravar alguna situación, pero al tener teoría de cómo trabajar nuestras emociones, será más fácil de que cuando estemos en el preescolar, podamos propiciar que los niños aprendan a regular sus emociones, es decir, primero debemos prepararnos nosotras”.

Discusión y conclusiones

El diario emocional es un cuaderno reflexivo, personal, no es riguroso, sino más bien es considerado una herramienta viva y ecléctica, debido a que quien hace uso de este se puede expresar libremente. Es un recurso didáctico interactivo, que da respuesta a preguntas que permiten la reflexión, como mencionan (Barba et al. 2014) podríamos definir el diario docente como un instrumento al servicio del profesorado en el que se plasman sus ideas, concepciones, creencias, vivencias, etc. y, a medida que va escribiendo el diario, éste se estructura de múltiples formas y modifica sus temáticas, es así que el Diario emocional, permite la introspección a partir de la práctica docente y la teoría, es decir la reflexión a partir de las vivencias académicas.

Por lo anterior se puede mencionar que, con la ayuda del diario de emociones como una herramienta pedagógica, se enfatizó en la relevancia y pertinencia que tuvo esta actividad a lo largo del curso, cuya finalidad fue vivenciar el desarrollo de la inteligencia emocional a través de recordar, reconocer y escribir experiencias que detonaron emociones. Así bien, el hacer de esta escritura un acto consciente y sistematizado le permitió reconocer la importancia de gestionar sus emociones.

Este recurso didáctico fue pertinente en el espacio curricular de Neuroeducación, desarrollo emocional y aprendizaje en la primera infancia, porque implicó investigar conceptos, elementos teóricos, actividades prácticas y cotidianas, así como recuperar vivencias de las jornadas de observación, reconociendo también que este recurso no solo debe ser utilizado en una clase, sino a lo largo de su formación profesional e incluso a lo largo de su vida profesional, ya que permite el desarrollo de la inteligencia emocional.

Desde el punto de vista teórico, cobró sentido la teoría constructivista a través del aprendizaje significativo dentro del constructivismo, tal como lo indican Ausubel, Novak y Hanesian (2000), el aprendizaje significativo consiste en un proceso mediante el cual el estudiante, para aprender, relaciona los conceptos nuevos con los que posee, así como los conceptos nuevos con la experiencia que tiene. , el diseño y el uso correcto de la herramienta del diario emocional (citado en Miranda-Núñez 2022).

El Diario emocional fue importante en el proceso de aprendizaje, debido a que conoció y reconoció sus emociones básicas ante el recuento de sus experiencias, tales como: tristeza, desprecio, miedo, ira, alegría, entre otras. Esto a través de diferentes acciones enmarcadas anteriormente, entre ellas, el haber hecho el acto escrito de sus propias emociones, partiendo de que primeramente debe conocer las suyas antes que las de otros, así también, haber sistematizado en su Diario emocional la información, que le permitió realizar una reflexión personal. Todo esto, en un nivel más profundo, le permitió reconocer en un primer momento que, el desarrollo emocional de las niñas y los niños, así la incidencia en el aprendizaje inicia a partir de su propia experiencia.

Por otra parte, de acuerdo a la teoría del constructivismo Ortiz (2015). Menciona que el proceso es como una interacción dialéctica entre los conocimientos del docente y los del estudiante, que entran en discusión, oposición y diálogo, para llevar a una síntesis productiva y significativa: el aprendizaje, el diario emocional ofreció a las estudiantes de la LEP, la capacidad de reflexionar al elaborar su propio aprendizaje a partir de lluvia de ideas de conocimientos previos y relacionándolos con aquellos conocimientos que construyeron a partir de las experiencias ero también de las lecturas que sugiere el programa de "Neuroeducación, desarrollo emocional y aprendizaje en la primera infancia.

Finalmente, considerando los resultados expuestos, se concluye de manera parcial, que el uso del Diario emocional ha sido relevante para el desarrollo del curso, se reconoce que alcanzó el objetivo que se planteó al realizar la actividad con dicha herramienta, permitió a los estudiantes comprender e identificar la incidencia que tienen las emociones en el proceso de

aprendizaje y que el uso del Diario emocional no solo permite a los futuros docentes comprender su desarrollo emocional sino que aplicado a su práctica docente beneficiará para guiar a los niños en llevar a cabo una gestión de sus emociones.

En este sentido, se hace necesario que se continúe implementando el diario de las emociones a lo largo de los diferentes semestres de su formación profesional, recuperando experiencias, analizando sus emociones, sentimientos y pensamientos, se sugiere que las al momento de trabajar con el diario las indicaciones sean claras para su recuperación y para su escritura, por lo tanto se requiere de consignas precisas, intencionadas a lo que indica el propósito del curso, por último, se mencionó al principio, esta investigación es un resultado parcial, en un segundo momento se pretende que las estudiantes de preescolar al ya tener en claro la importancia del diario emocional como herramienta para apoyar el proceso enseñanza aprendizaje, sea quien diseñe actividades para los niños y ponga en práctica en los espacios del Jardín de niños el Diario de clases, así como también ahondar sobre otras categorías que permitan sustentar su pensamiento creativo y creativo.

Referencias

- Barba J., González- Calvo G., Barbas- Martín R. (2014)- EL USO DE LOS DIARIOS del profesorado como instrumnto del reflexión- sobre-la- acción REVISTA ESPAÑOLA DE EDUCACIÓN FÍSICA Y DEPORTES -REEFD- Nº 405. 2º trimestre. Disponible en: Vista de El uso de los diarios del profesorado como instrumento de reflexión-sobre-la-acción | Revista Española de Educación Física y Deportes (reefd.es)
- Cejudo, J., Delgado L., (2017). Importancia de la inteligencia emocional en la práctica docente: un estudio con maestros. *Psicología Educativa*, vol. 23, núm. 1, pp. 29-36, 2017 Colegio Oficial de la Psicología de Madrid
- Díaz, F., Hernández, G., (1999) *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*, México, McGraw Hill. Disponible en: Material3 (udg.mx)
- Didi-Huberman, G. (2013). *Cuando las imágenes toman posición*. España: A. Machado
- Fernández-Berrocal, P., & Ruiz Aranda, D. (2008). La Inteligencia emocional en la Educación. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(2), 421-436.
- García, Á., (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Revista Educación*, 36(1), 1-24.
- Gay L., Airasian P. (1996). *Educational Research Competencies for Analysis and Application: competencies for Analysis and Applications*, Belin, Alemania, Merril Pr.
- Hernández, A., & Ramos, R. (2018). La Inteligencia emocional y la práctica docente en profesores investigadores. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 9(17), 419-447.<https://doi.org/10.23913/ride.v9i17.387>
- Jurado, D. (2011). El diario como un instrumento de autoformación e investigación. *Revista Curriculum*, 24, 173-200.

- LÓPEZ, È., (2005). La educación emocional en la educación infantil. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 153-167.
- Miranda-Núñez, Y., (2022). Aprendizaje significativo desde la praxis educativa constructivista. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 7(13), 79-91.
<https://doi.org/10.35381/r.k.v7i13.1643>
- Narambuena, L., Vaiman, M., & Pereno, G. L. (2016). Reconocimiento de Emociones Faciales en Adultos Mayores de la Ciudad de Córdoba. *Psykhe*, 25(1), 1-13.
- Ortiz, D., (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (19), 93-110.
- Salgad, A., García, Y., & Méndez-Cadena, E. (2020). La experiencia del estudiantado mediante el uso del diario. ¿Una estrategia para la metacognición? *Revista Educación*, 44(1), 409-427.
<https://dx.doi.org/10.15517/revedu.v44i1.38291>
- SEP (2022). *Licenciatura en Educación Preescolar 2022. Neurociencias en la primera infancia*, México.
- Sierra, O., Urrego, G., Montenegro, S., y Castillo, C. (2015). Estrés escolar y empatía en estudiantes de bachillerato practicantes de *Mindfulness*. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 26, 175-197, Tunja: Uptc.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1988). *Procedimientos de codificación. Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*.

La reflexión de la práctica docente para mejorar el clima escolar de convivencia áulico

Cruz Eréndida Vidaña Dávila

eren.vidada@gmail.com

Semiramis Armida Gaspar Velázquez

semiramisgaspar_9a@yahoo.com

Hugo Adolfo Espinoza Valdez.

hugoadolfoev@gmail.com

Escuela Normal Rural "Gral. Matías Ramos Santos"

Línea temática 8 Formación docente para una educación integral

Resumen

La presente contribución es un estudio de caso sobre la reflexión de la práctica que siguió un estudiante de cuarto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria de la Escuela Normal Rural "Gral. Matías Ramos Santos", a fin de analizar las acciones docentes que generaban un clima escolar de convivencia poco favorable para el aprendizaje de los alumnos.

Los principales aportes teóricos que orientan este trabajo son las concepciones de convivencia escolar propuestas por Fierro-Evans y Carvajal-Padilla (2019), las caracterizaciones de Arón et al. (2017) e INEE (2018) sobre el clima escolar de convivencia y las bondades de la práctica reflexiva desde Domingo y Gómez (2013).

Esta contribución parte del paradigma interpretativo-hermenéutico, es un estudio de caso que presenta el proceso reflexivo de un estudiante, a partir de la implementación del método R5, propuesto por Domingo y Gómez (2013). Los resultados muestran el análisis de las producciones realizadas por el normalista en cada fase. Se concluye que el conocimiento construido por el alumno le permite comprender que emplear amenazas hacia los niños afecta

directamente el clima escolar de convivencia, además comprende que la reflexión constante de la práctica ayuda a mejorar el quehacer del profesor en todos los aspectos.

La formación docente promueve procesos reflexivos de comprensión de la práctica, que permiten mejorarla en distintos aspectos, no sólo los relacionados con asuntos de enseñanza-aprendizaje, sino también en las formas de interacción en el aula. El profesor genera las condiciones para relacionarse con los estudiantes y entre ellos, es decir, indirectamente influye en la convivencia escolar, la cual es definida por el INEE (2018) como:

“el resultado de las interacciones de todos los miembros que conforman la comunidad escolar, desde la relación del docente con sus estudiantes hasta las que hay entre niñas y niños, el director y los estudiantes, o la interacción entre docentes de los distintos grados, asignaturas o actividades extracurriculares” (p. 19).

Las relaciones que se gestan dentro del aula promueven la conformación de climas escolares sanos que favorecen el aprendizaje, pues se ha demostrado en distintas investigaciones que “existe una relación positiva entre el clima escolar y los resultados de logro cognitivo” (INEE, 2018, p. 19). Es importante mencionar que, la generación de un clima escolar de convivencia sano no es una tarea sencilla, éste es un constructo complejo en el que intervienen distintos componentes, como: la organización escolar, la práctica docente y las percepciones sobre las relaciones entre docentes, directivos y estudiantes, entre otros (Treviño et al., 2010).

La práctica docente es uno de los componentes que conforman el clima escolar de convivencia, por ello, es importante que el profesor esté pendiente de las acciones que realiza para valorar el tipo de interacciones que genera en el aula. A fin de que mantenga una actitud vigilante de su proceder, es necesario recurrir a la reflexión y el análisis de la práctica, lo que permitirá caracterizar y comprender su actuar educativo.

La formación docente abona a que los futuros profesores reflexionen constantemente sobre su quehacer docente y las implicaciones que éste tiene en el clima escolar del aula. Al respecto en el cuarto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria. Plan 2018, como parte del Trayecto Formativo de Práctica Profesional se contempla el curso de “Estrategias de trabajo docente”, uno de sus propósitos consiste en acercar a los estudiantes a “los principios teóricos de la docencia reflexiva y la investigación acción con el fin de identificar y delimitar problemas de su práctica [...]” (SEP, 2020, p. 6).

Durante el trabajo con uno de los grupos de cuarto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria. Plan 2018, ofertada en la Escuela Normal Rural “Gral. Matías Ramos Santos” de San Marcos, Loreto, Zacatecas, se inició un proceso de reflexión de la práctica, a fin de que los alumnos comprendieran a profundidad algún problema de su proceder. Para ello, se solicitó que recuperaran alguna sesión de clase impartida previamente, a fin de identificar áreas de oportunidad a intervenir, cabe destacar que este trabajo se desarrolló desde el semestre anterior.

Uno de los estudiantes normalistas detectó que sus niños de primer grado realizaban acciones que propiciaban un clima escolar de convivencia poco favorable para el aprendizaje, como: decir apodos, generar discusiones, empujones, etc., lo que influía negativamente en el proceso educativo. Tal como se refleja en el siguiente fragmento de registro, analizado a partir de los momentos propuestos por Jaime Espinosa (2019): “digo lo que miro”, “comento lo que sucede” y “digo lo que pienso de lo que sucede”:

(Después de la realización de los honores a la Bandera Nacional por parte del grupo 5ºA, los niños regresaron muy inquietos al salón y algunos alumnos manifiestan burlas por la participación de la banda de guerra en el acto cívico).

Mo: Vamos a ayudar... //queriendo iniciar la sesión presentándoles una recta y un conejo//

(El maestro es interrumpido por los alumnos, quienes se ríen por la participación de la banda de guerra en los honores)

Mo: ¡a ver! pongan atención acá, acá en el pizarrón.

(los alumnos continúan de pie, algunos se gritan entre ellos)

Mo: ¡Siéntate! Oliver, ahorita te voy a ayudar

Aa: trece, catorce, quince... (gritando)

Mo: Tenemos el conejito, ¿sí? y lo vamos a tener que ayudar a alcanzar su zanahoria, para que pueda comer. El primer problema nos dice...

(los alumnos continúan platicando entre ellos y dos pelean por una libreta)

Mo: “¡shh!” hay mucho ruido, el primer problema nos dice que va a dar cinco saltos más otros siete saltos, ¿sí?, ¿sí o no?

Ao: Maestro, Oliver me está quitando mi libreta

Mo: A ver entonces ¿sí o no?

Aos: sí

Mo: Entonces en su recta identificamos el número cinco, ¿sí?, ¿ya está?

Ao 2: Maestro, mire Juanito, dice que estoy igual que los de la banda de guerra

Mo: Identificamos el número cinco y ¿cuántos saltos le vamos a sumar?

Aos: siete

Ao 3: Maestro, ¡mire! //Pidiendo la ayuda para que intervenga ante la presencia de su compañero en su lugar, quien quiere tomar su lápiz//

Mo: va, ahí va, ¡siéntate!

Mo: uno..., dejen traigo otro plumón, va otra vez, estamos en el cinco ¿verdad?

A Aos: sí

Mo: y ¿cuántos saltos dicen que le vamos a sumar?

Ao: siete

(Ocho de los veinticinco alumnos siguen platicando, dos de ellos pelean por una libreta y otros dos se levantan de su lugar a pedir útiles escolares, al hacerlo y no obtener resultado, uno le dice al otro que es un tonto). (Escuela Primaria Ford #174“ Julián Adama Alatorre” 1°A, 28- mayo-2023).

En el fragmento de clase, el estudiante normalista identificó algunos aspectos y conductas en los niños de primer grado de primaria, grupo A, que generaron un clima escolar de convivencia poco favorable para el aprendizaje y limitaron la participación y colaboración en el aula, por ejemplo, las constantes interrupciones en clase a causa de conflictos por útiles escolares u ofensas que se dijeron los niños, esto generó pausas y distracciones constantes que limitaron el desarrollo de la clase.

Durante el análisis del fragmento, el estudiante normalista reconoció que, en el grupo, la mayoría de los alumnos presentan algunas actitudes negativas hacia sus compañeros y existen agresiones en el aula, aunque ellos decían que era un juego, generaban tensión y un clima de violencia, se escuchaban insultos, apodos, burlas, se arrojaban o dañaban los útiles del compañero de al lado, etc. Es necesario reconocer que, el clima escolar que se generaba no era nada positivo, pues las relaciones entre los distintos actores, componente clave del clima escolar (INEE, 2018), eran conflictivas.

A partir de la revisión del fragmento de registro, el estudiante normalista comprendió el porqué de algunas situaciones como: la falta constante de ciertos alumnos a la escuela, las quejas de las madres de familia con la maestra de grupo por agresiones a sus hijos o el sentimiento de fracaso que el futuro maestro experimentó ante su práctica, al percibir que era

poco exitosa, debido a que, por cada intento por mejorar, siempre había una situación que lo truncaba.

El propósito del presente texto consiste en mostrar un proceso de análisis y reflexión de la práctica a partir del método R5, realizado por un estudiante de cuarto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria, a fin de profundizar en la comprensión del problema identificado en su práctica sobre el clima escolar negativo generado en el aula, lo que propició problemas en la convivencia y en el logro de los aprendizajes.

Marco teórico

Los conceptos estelares que orientarán el desarrollo de esta aportación son: “convivencia escolar”, debido a que el estudiante normalista detectó que en este ámbito de su práctica presenta mayores problemáticas que limitan el aprendizaje; “clima de convivencia escolar” dada la similitud conceptual con el tema anterior y “reflexión de la práctica”, porque se parte de este paradigma para repensar y mejorar su hacer en el aula.

Convivencia escolar

Al hablar de este tema, es necesario comprender que surgió en la década de los noventa con el propósito de abordar el problema de la vida compartida en las escuelas (Fierro-Evans y Carvajal-Padilla, 2019). La convivencia escolar se refiere a las acciones de respeto, tolerancia, colaboración e inclusión que nos permiten desarrollarnos dentro del espacio educativo, generando entornos de aprendizaje y socialización que, constituyen formas de vida en las relaciones humanas, promueven “un enfoque humanista [...] que permita adquirir y generar conocimientos, fortalecer la capacidad para aprender a pensar, sentir, actuar y desarrollarse como persona integrante de una comunidad y en armonía con la naturaleza” (Acuerdo 28/12/19, p. 6).

Desde el marco del derecho a la educación, la convivencia escolar es esencial para garantizar que los estudiantes ejerzan plenamente su derecho. Esto implica crear entornos de aprendizaje para que los alumnos se sientan seguros, respetados y valorados, teniendo igualdad de oportunidades para participar en la vida escolar. Atendiendo de esta manera el plan educativo que se propone en el Acuerdo de colaboración entre México y la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE).

La convivencia escolar se concibe desde distintas perspectivas, el estudio de Fierro-Evans y Carvajal-Padilla (2019) reconocen por lo menos cinco, una de ellas la define bajo el título de “Convivencia como Educación para la Ciudadanía y la Democracia”. Se entiende como aquella en la que se desarrolla en los niños la capacidad para aprender a reconocer al otro y sus potencialidades, se aprecia y respeta la pluralidad de ideas, se promueve su participación en diversos espacios cívicos; además de que, se abona a la construcción de la democracia, “para considerar los procesos cotidianos de participación como oportunidades para desarrollar capacidades cívicas. La convivencia se aborda como un espacio formativo desde la vida escolar” (Fierro-Evans y Carvajal-Padilla, 2019, p. 4).

Fierro-Evans y Carvajal-Padilla (2019) definen a la Convivencia Escolar desde la visión de Delors, en lo social-comunitario, organizativo-administrativo y pedagógico-curricular, ámbitos de la vida escolar. La conceptualiza como: “construir una paz duradera entre los miembros de la comunidad escolar, a partir de prácticas pedagógicas y de gestión: inclusivas, equitativas y participativas que aborden de manera constructiva el conflicto” (Fierro-evans & Carbajal-padilla, 2021, p. 17).

Al respecto, en la presente contribución se define a la convivencia escolar como el resultado de las interacciones que se generan en un aula y favorecen las relaciones sociales entre sus miembros y el aprendizaje; se abona al desarrollo de habilidades y valores sociales en los alumnos, como la empatía, el respeto, la colaboración y la ayuda mutua.

Clima de convivencia escolar

Un asunto central en el aprendizaje son las relaciones que se establecen en el aula y cómo son percibidas por los sujetos. Al respecto Cornejo y Redondo (citados en Arón et al., 2017) definen al clima de convivencia escolar como: “la percepción que tienen los sujetos acerca de las relaciones interpersonales que establecen en el contexto escolar, a nivel de aula o de centro, y el contexto o marco en el cual estas interacciones se dan” (p. 22).

En el clima de convivencia escolar se contemplan las relaciones que se dan entre los sujetos dentro del aula, así como la percepción que tienen los actores sobre éstas, por ejemplo, en el caso de las interacciones que se daban en el aula de primer grado, el profesor las concebía como problemáticas y hostiles, porque para él generaban un clima tenso y poco favorable para el aprendizaje.

Existen diferentes tipos de clima de convivencia escolar, Arón et al. (2017) identifican básicamente dos: el nutritivo y el tóxico. El primero se caracteriza porque se percibe un clima de justicia, reconocimiento de los logros, existe una percepción positiva de los sujetos, se desarrolla un sentido de pertenencia, se conocen y flexibilizan las normas, existe acceso y disponibilidad de la información relevante, se favorece el crecimiento personal y se estimula la creatividad. Mientras que, el clima tóxico se caracteriza porque existe una percepción de injusticia, descalificación o ausencia de reconocimiento, sobre focalización de errores, desconocimiento y arbitrariedad en las normas y las consecuencias de su transgresión, rigidez en las normas, falta de transparencia, se ponen obstáculos y enfrentan conflictos de forma autoritaria (Aron et al., 2017).

A fin de promover un clima de convivencia escolar nutritivo, Aron et al. (2017) reconoce tres ejes, que consisten en:

“la visión educativa hace referencia a los sellos particulares que la comunidad define como centrales en sus objetivos estratégicos. Un segundo eje se relaciona con las prácticas y los procesos vinculados con la gestión del clima de convivencia. El tercer eje, relaciones y vínculos, indaga en el estilo de las dinámicas que se forjan entre los actores de la comunidad escolar, y también entre la comunidad y su entorno” (p. 28).

Esta contribución se orienta en el segundo eje relacionado con las prácticas y los procesos vinculados con la gestión del clima de convivencia. Se refieren a los procedimientos que se desarrollan en diferentes niveles dentro de la escuela, por ejemplo, en el aula, donde el profesor genera interacciones con sus estudiantes, gestiona conflictos y aplica reglamentos y protocolos. Un aspecto de este segundo eje son las relaciones que se establecen entre los alumnos y el docente, quien debe ser un sujeto que valora a sus estudiantes y proyecta expectativas positivas de su trabajo, a fin de generar un clima escolar de convivencia nutritivo.

El clima escolar de convivencia influye directamente en los aprendizajes que se construyen dentro del aula, “las investigaciones han mostrado que existe una relación positiva entre el clima escolar y los resultados de logro cognitivo” (INEE, 2018, p. 20). Por esta razón, en un clima nutritivo los alumnos se sentirán seguros y con mayor libertad de expresarse y aprender; por el contrario, en un clima tóxico, como el generado por el grupo de primero, mostrado en el registro anterior, los niños tendrán temor de expresar sus ideas o pensamientos, por las burlas que pueden recibir, limitando sus oportunidades de aprendizaje.

Reflexión de la práctica

En la formación docente inicial y continúa un aspecto indispensable para la preparación de profesionales capaces de enfrentarse al mundo actual, es la reflexión de la práctica, la cual ha sido estudiada ampliamente, por lo tanto, sólo se hablará desde un concepto general. Para Ángeles Domingo y Gómez (2013) la práctica reflexiva se define como:

“una actividad aprendida que requiere un análisis metódico, regular, instrumentado, sereno y efectivo, y que ésta sólo se adquiere con un entrenamiento voluntario e intensivo. Podemos decir que se diferencian en que la reflexión ordinariamente es una actividad mental natural y ocasional; la PR es una postura intelectual metódica ante la práctica y requiere una actitud metodológica y una intencionalidad por parte de quien la ejercita” (p. 53)

La reflexión de la práctica no es una actividad automática que pueda iniciarse de forma natural, requiere de un constante entrenamiento, en el que el profesor, tanto en formación como en servicio, se ejercita en la constante problematización, análisis y comprensión de su práctica. Esta actividad se detona cuando “el individuo se enfrenta con un problema real que debe resolver y trata de hacerlo de una manera racional” (Domingo y Gómez, 2013, p.89), como en este caso, el estudiante de la escuela normal trató de dar solución racional a las interacciones conflictivas que se generaban en el aula.

En la formación inicial, específicamente en la Licenciatura en Educación Primaria. Plan 2018, la práctica reflexiva se ejercita curricularmente desde el trayecto formativo de “práctica profesional”. Los cursos que forman parte de este trayecto preparan a los estudiantes en el uso de diversos instrumentos para recuperar su práctica y comenzar con procesos reflexivos, que los orienten en la intervención pedagógica y los conduzcan progresiva y gradualmente a la mejora de esta.

La reflexión de la práctica se organiza en diversos momentos, uno de los más importante es el llamado “reflexión sobre la acción”, ocurre después de la práctica. Tiene el propósito de que el docente caracterice y comprenda con mayor profundidad su práctica, en este análisis el profesor segmenta su hacer en el aula, revisando a profundidad los fundamentos que lo orientan, las acciones que realizó, sus propósitos didácticos y los resultados obtenidos, es donde el maestro está obligado a emplear la teoría para entender con mayores elementos su hacer en el aula.

A fin de reflexionar sobre la acción, como es el caso de la presente contribución, Domingo y Gómez (2013) proponen diferentes modelos, como: “ATOM: Indagar y analizar la práctica” y los métodos: “R5. Mejorar la práctica a partir de la reflexión individual y grupal” y “R4. Mejorar la práctica a partir de la reflexión individual”.

Metodología

La presente contribución se ubica en el paradigma de investigación interpretativo-hermenéutico, que busca comprender el comportamiento y la realidad de los sujetos, por ello, deja de lado la visión aislada y abstracta de la ciencia que definía el positivismo. Este paradigma reconoce la importancia del contexto social, sin el cual es difícil comprender la conducta humana, “ya que es dentro de él donde los sujetos interpretan sus pensamientos, sentimientos y acciones” (Albert, 2006, p. 26). De igual forma, la hermenéutica reconoce los acontecimientos de enseñanza de un grupo de sujetos, quienes a través del uso del lenguaje dialogan sobre los significados que le atribuyen a la realidad, además de que comparten saberes y definen nuevos conceptos que les permitirán entenderse (López, 2013).

Resulta un estudio de caso sobre el proceso reflexivo de la práctica realizado por un estudiante. Albert (2007) define a este tipo de estudios como la descripción y análisis detallado de entidades educativas únicas, en las que se estudia una situación con un periodo de duración corto, su potencial recae en que permite centrar la mirada en un proceso corto.

El estudio da muestra del proceso de reflexión que siguió un estudiante de cuarto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria. Plan 2018 para reflexionar sobre su práctica, luego de la primera jornada de prácticas profesionales. Para ello, desde el curso de “Estrategias de trabajo docente” se empleó el método “R5. Mejorar la práctica a partir de la reflexión individual y grupal” propuesto por Domingo y Gómez (2012), basado en cinco etapas (figura 1). A través de este método, el futuro docente logró caracterizar, analizar y repensar su hacer en el aula.

Figura 1. Etapas del Método R5



Nota: Adaptado de *Figura 6.7. Fases del método R5. (p. 112) Domingo y Gómez (2013), "La práctica reflexiva. Bases, modelos e instrumentos"*.

Al regreso del periodo de práctica comprendido por dos semanas, se inició un proceso reflexivo a partir del método R5. En la primera etapa, los estudiantes seleccionaron un hecho de su práctica que les generó algún sentimiento o emoción anormal, de preferencia desagradable o incómoda, a fin de analizarlo; en la segunda etapa reconstruyeron la experiencia a posterior; en la tercera reflexionaron de manera individual y autorregulada; en la cuarta generaron una reflexión compartida y grupal; por último, en la quinta etapa planificaron la nueva intervención y trataron de optimizar la propia práctica (Domingo y Gómez, 2013). Este proceso se trabajó aproximadamente durante un mes en las sesiones de clase del curso de Estrategias de trabajo docente, realizando actividades durante la sesión y algunas otras como tarea fuera del aula.

Resultado

El presente apartado se organiza a partir de las producciones que el alumno realizó durante el periodo posterior a las prácticas profesionales, desarrolladas en el cuarto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria, éstas dan muestra de la implementación del método R5 para la reflexión y comprensión de su práctica docente.

R¹: Breve descripción del contexto que enmarca el caso

El lunes 27 de marzo de 2023 a las 10: 23 a. m. en la Escuela Primaria Ford #174 de Luis Moya, Zacatecas., en el aula de 1ºA con un total de 25 alumnos, de los cuales ese día asistieron 23, me encontraba dando clases de la asignatura de matemáticas. En el aula disponemos de una hora, es decir de 10 a 11 a.m. para esta asignatura. Previamente al comenzar la clase, los alumnos se mostraban algo distraídos e inquietos ya que se habían realizado los honores a la bandera y se contaba con la primera participación de la banda de guerra de la escuela, lo que resultó en burlas y risas por la accidentada participación de la banda de guerra, lo que resultó difícil llevar por un buen rumbo la sesión de matemáticas. (Espinoza, 2023)

En la primera etapa se observa cómo el estudiante recuperó el hecho que le generó dificultades en su práctica docente, referente al clima de convivencia escolar que se generó en su aula, donde los niños comenzaron a burlarse de sus compañeros de otros grados por su intervención fallida en la banda de guerra, lo que provocó constantes interrupciones durante la clase de matemáticas, limitando el trabajo docente. Es importante señalar, que la indicación dada a los estudiantes normalistas para iniciar el análisis de su práctica fue que identificaran un momento que les hubiera generado incomodidad o alguna emoción diferente a la cotidiana y él recuperó este hecho.

R²: Reconstrucción completa escrita de la situación vivida (caso práctico)

En este segundo momento se solicitó a los estudiantes que describieran el hecho seleccionado a través de algún recurso que ellos eligieran como: registro, descripción o narrativa, como es el alumno en cuestión:

El contenido a trabajar era Calcula mentalmente sumas y restas de números de una cifra y múltiplos de 10, que a simple vista pareciera ser un tema fácil. Ese día trabajamos con una hoja de ejercicios. Escribí un ejemplo en el pizarrón que consistía en realizar sumas con la utilización de la recta numérica, era un ejemplo similar a la hoja de ejercicio con la cual estábamos trabajando. Al terminar de explicar dije lo siguiente: “Esto que hicimos en el pizarrón es lo mismo que vamos a hacer en la hojita que les di. “¿Queda claro que vamos a hacer?”, pero al parecer no me prestaban atención, pues constantemente volví a decir: “¿Queda claro que vamos a hacer?, ¿sí o no?”. Observé que la mayoría de los alumnos se peleaban entre ellos y otros más gritaban algunas ofensas contra su compañero, por ejemplo, Juan interrumpió varias veces para comentar que Manuel le había quitado su lapicera.

Volví a explicar el ejemplo del pizarrón, pero continuaban con la misma actitud, por lo que en tono elevado mencioné: “alumno que no terminara la consigna que les había planteado, no saldría a receso”, de inmediato los alumnos se sentaron y me prestaron atención, las riñas terminaron y todo regresó a la supuesta normalidad. Repetí las indicaciones de la consigna y comenzaron a realizar el ejercicio. No suelo recurrir a esta estrategia para que los alumnos me presten atención, pues no concuerdo que con amenazas propicie que los alumnos realicen las actividades, pero mi maestra titular desde el día uno de la jornada de prácticas, mencionó que era una forma en que se podría lograr prestar atención (Espinoza, 2023).

Respecto a la recuperación que hace el estudiante de su práctica en la segunda fase del método R5, se observa que se centra en las acciones de la clase y al final del relato intenta explicar qué emoción le generó y por qué lo hizo, esto responde al nivel práctico de reflexión propuesto por Lamas & Vargas-D'uniam (2016), el cual consiste en que el análisis se centra en “los comportamientos y en el cumplimiento de los objetivos, y no evalúa las consecuencias educativas de las decisiones y prácticas” (p. 61). En este caso se justifica la acción del condicionamiento por el resultado obtenido.

Respecto al clima escolar de convivencia que se genera es importante señalar que en las interacciones entre el docente y los alumnos debe predominar “la cordialidad, el cuidado y la preocupación hacia estos últimos para que se generen ambientes en donde los estudiantes se sientan en confianza y con libertad para expresarse y experimentar relaciones solidarias y respetuosas” (INEE, 2018, p. 21). Por lo tanto, aunque es una visión muy parcial de la práctica docente del normalista, que no permite hacer aseveraciones certeras, el momento recuperado muestra que el profesor sólo se preocupó porque los alumnos guardaran silencio, dejando de lado la cordialidad y el respeto, al emplear la amenaza como medio de control.

R³: Reflexión individual autorregulada

En la siguiente fase se retoman los momentos de reflexión propuestos por Perrenoud (2004), referido a “en la acción” y “sobre la acción”, el primero versa sobre las fugaces reflexiones que se hacen al momento de estar en clase y tomar decisiones momentáneas; mientras que, el segundo se desarrolla fuera del impulso de la acción y trata de comprender a profundidad lo ocurrido, tal como se observa en la siguiente producción:

Conocimiento en la acción y detonante: En ese momento me sentí un poco frustrado ya que, al repetir una y otra vez la consigna, creía que faltaba generar el interés en los alumnos y no lo estaba logrando. Como ya lo mencioné, la amenaza no funciona como estrategia para que presten atención, pero en ese momento me sentía cansado de explicar una y otra vez, que no pensé en otra estrategia para lograrlo. El ambiente del aula era un desorden, eran gritos, niños realizando cosas distintas a lo indicado por mí, cosas como jugar con algunos juguetes que con frecuencia traían los alumnos, peleas y desorden.

Reflexión en la acción: De alguna forma tenía que detener ese relajo que había en el salón, la única manera de lograrlo era hablar en un tono elevado y acudiendo a la amenaza de que quien no terminará con la actividad no saldría a receso. Por otra parte, los niños sabían que podían realizar la actividad, considerando que anteriormente me habían demostrado que sabían realizar sumas, incluso de números de tres dígitos, solo que, en esta ocasión a diferencia

de otras, los alumnos se mostraban indiferentes al tema. Reconozco que son niños que tienen un promedio de seis a siete años de edad y que fácilmente cualquier cosa puede ser de fácil distracción para ellos, sin embargo, en la jornada de observación previa a la jornada de prácticas, solían comportarse con la docente titular, por lo que, intuí que eran mis clases y quizás mi manera de darles clases, o probablemente mi accesibilidad con los alumnos era quizá lo que no resultaba, por lo que considero que también deberían de aprender a comportarse y acatar las indicaciones que el docente frente al grupo esté dando, también deberían de ser más respetuosos entre ellos mismos y comprender que a la escuela se va, sí a jugar, pero también a aprender y que hay tiempo suficiente para ambas cosas.

Reflexión sobre la reflexión en la acción: Tras analizar lo ocurrido anteriormente la conclusión de mi reflexión individual es: 1. Promover actividades o estrategias que capten la atención de los alumnos, 2. Buscar estrategias innovadoras para que capten la atención de los alumnos, 3. Llegar a acuerdos entre alumnos y docente para lograr un mejor control y mejor ambientes de aprendizaje en el aula. (Espinoza 2023)

En el primer momento de reflexión expresado en el escrito, el estudiante expresa aquellas emociones y sentimientos que se generaron durante la práctica, es decir, reconoce los motivos que lo llevaron a actuar como lo hizo, lo que reafirma el nivel de reflexión práctico que alcanzó, al tratar de justificar su acción. Este nivel se comprueba cuando en la explicación comenta que, en su primera visita los niños se mantenían en silencio y ahora no, además da muestra de que su principal preocupación es lograr un supuesto “control de grupo”, dejando de lado el vínculo afectivo entre docente y estudiante (INEE, 2018) centrado en valores como el respeto o el reconocimiento del otro para generar un clima escolar de convivencia nutritivo o sano.

En el último momento de reflexión, el estudiante se plantea algunas alternativas para solucionar el problema, dirigidas a la búsqueda de estrategias y a generar el diálogo entre alumnos y docentes, sin embargo, resalta que su preocupación se aleja del logro de un clima

favorable para el aprendizaje, debido a que enfatiza en el control del grupo, como si esto asegurara que los alumnos convivieran de manera armónica.

R⁴: Reflexión grupal o compartida (PRG). Interacción y contraste

En la cuarta fase se llevó a los estudiantes de la escuela normal a una interacción colectiva, donde se rescataron experiencias, reflexiones, opiniones con los demás y conocimiento teórico, favoreciendo la formación docente a partir del aprendizaje dialógico entre pares. Es importante señalar que este momento se generó en clase durante dos sesiones continuas, tal como se observa en el siguiente fragmento de relatoría:

A continuación, las aportaciones de cuatro practicantes compañeros de la jornada de prácticas, realizada del 21 al 30 de marzo del 2023, donde me comparten su reflexión ante la situación planteada, donde se generan burlas entre alumnos, ocasionando hiperactividad en clase de matemáticas, sin realizar las actividades que se planteaba, además de que se recurrió a estrategias nada efectivas para tener orden en el salón, como amenazar a los alumnos con dejarlos sin recreo:

Yarenci: Creo que al recurrir a amenazas en ocasiones es funcional, sin embargo, entrarías en el condicionamiento, pero ¿Crees que es lo correcto?

Abraham: Desde mi punto de vista creo que no son amenazas, que son condiciones para que los alumnos aprendan, ¿consideras que es una amenaza o una condición?

Sarahí: Considero que aparte de las amenazas se pueden implementar diferentes estrategias como lo es, el canto y actividades que resulten benéficas para que los alumnos centren su atención al maestro mediante las actividades que implemente, ¿has utilizado este método en ocasiones anteriores?

Nayeli: Creo que, en algunas ocasiones, aunque el docente opte por poner amenazas que no considera como amenazas sino más bien como condiciones, son métodos que realmente funciona en algunas ocasiones porque a veces las actitudes de los niños son

diferentes y no resultan de la misma manera por lo que se pueden implementar nuevas estrategias (Espinoza, 2023).

Las opiniones de los estudiantes muestran que todos ellos se ubican en un nivel de reflexión práctico (Lamas & Vargas-D'uniam, 2016), debido a que sus argumentos están encaminados a obtener un resultado, en este caso la atención de los alumnos, sin importar las consecuencias de los medios empleados, por ello, consideran las amenazas o regaños como una estrategia favorable para lograr los objetivos planteados.

En la presentación del problema y en las opiniones de los compañeros se deja de lado las implicaciones que trae para el clima escolar de convivencia proceder a partir de regaños o amenazas. Lo que significa que los futuros docentes olvidan el interés genuino que los docentes deben tener “respecto del bienestar general de los estudiantes, más allá de lo puramente académico” (Arón et al., 2017, p. 40).

R⁵: Planificar la nueva intervención y optimizar la propia práctica

En la quinta y última fase, después del diálogo reflexivo, llevado a cabo en las fases anteriores, se solicitó a los estudiantes normalistas optimizar la propia práctica para “extraer y concretar su propuesta de intervención o el aprendizaje profesional que le ha proporcionado la Práctica Reflexiva sobre su caso” (Domingo y Gómez, 2013, p. 16), tal como se muestra a continuación:

Durante esta jornada he aprendido que, no es adecuado tener una intervención basada en amenazas, como lo hice en esta ocasión, pues no es la estrategia más adecuada para generar un buen entorno de convivencia entre el grupo escolar. Además, creo que es importante que las actividades y estrategias utilizadas, sean llamativas y que propicien la interacción y convivencia respetuosa entre compañeros para generar un mejor ambiente de aprendizaje y por consecuencia una enseñanza de calidad efectiva, que me ayude a no centrarme en sólo llamar la atención y perder demasiado tiempo en ello.

Esto se puede solucionar con recursos didácticos variados y llamativos tales como el juego con reglas, pues esta estrategia didáctica permite llamar la atención de los niños de primer

grado de primaria al ser una actividad lúdica y al establecer reglas en ellos, se van incidiendo en la organización y el respeto al seguir indicaciones, por lo tanto, yo como docente en formación debo de crear entornos facilitadores donde sea haga uso constante de estos recursos didácticos para así poder motivarlos.

Otro aspecto a tener en cuenta y que servirá para próximas jornada de prácticas, es que los alumnos presentan distintas formas de aprender, conocerlos y reconocerlos como alumnos y personas, en sus gustos y particularidades, me permitirá a mí como maestro generar un ambiente de mayor confianza y un mejor clima de convivencia escolar, reconozco que en esta jornada de prácticas no lo considere de esta manera, ya que adopte un modelo transmisor, quizá sin darme cuenta, donde yo era el único que hablaba, el que les decía que hacer y cómo hacerlo sin dejar que los alumnos imaginaran, crearán o manipularan sus propios conceptos, es decir no permití que construyeran sus conocimientos (Espinoza, 2023).

Esta última fase representa una reflexión interesante sobre la acción (Perrenoud, 2004) debido a que el estudiante normalista comienza a repensar qué aspectos específicos de su práctica le faltó trabajar para obtener el éxito esperado. Se observa que reconoce la necesidad de cuidar el clima escolar de convivencia a partir de una relación de respeto con sus alumnos.

En la producción se observan directrices específicas de cómo mejorar la práctica, por ejemplo, dejar de emplear amenazas para obtener los resultados esperados, el uso de estrategias que motiven al alumno en su aprendizaje, la necesidad de crear vínculos de reconocimiento con sus estudiantes para mejorar su práctica y asegurar los aprendizajes de los alumnos. En la reflexión escrita se observa cómo el estudiante resignificó su práctica progresivamente, aunque, se reconoce que faltó agregar otros referentes teóricos que respaldaran sus ideas y lo llevaran a un conocimiento y comprensión más profunda de su práctica.

Discusión y conclusiones

La reflexión de la práctica docente es una tarea compleja que se enseña de forma progresiva, a partir de un entrenamiento permanente. Esta preparación debe iniciarse en las escuelas normales a fin de que los futuros profesores se conviertan en profesionales reflexivos, capaces de analizar su práctica, resignificarla y transformarla.

El método R5 de reflexión compartida de la práctica promueve en los estudiantes normalistas el análisis, problematización y resignificación de su quehacer docente durante las prácticas profesionales. Favorece el pensamiento crítico y les ayuda a comprender que la práctica que desarrollan en las aulas es una construcción personal y comunitaria que puede transformarse paulatinamente.

La mejora del clima escolar de convivencia se logra a partir de un proceso reflexivo, en el que el profesor comienza a repensar sus acciones y a transitar del nivel de reflexión práctico al crítico, donde deje de lado la justificación de los medios empleados a partir de los fines obtenidos y transite hacia un análisis crítico “tomando en cuenta criterios morales y éticos en la reflexión sobre la acción educativa, y sobre el valor social del conocimiento, desde una mirada autocrítica” (Lamas & Vargas-D’unián, 2016, p. 61).

Los retos que se avizoran en el presente estudio consisten en generar otras actividades para que los estudiantes normalistas perciban la necesidad de recurrir a la teoría a fin de analizar y reflexionar su práctica. Además de que las reflexiones realizadas no se limiten al plano superficial de las acciones, sino que se tomen en cuenta las consecuencias éticas y morales de las acciones, para que verdaderamente se mejore el clima escolar de convivencia. No se trata de proponer acciones que sirvan sólo en el plano práctico, de los resultados; es necesario que, los futuros docentes se conviertan en profesionales reflexivos, capaces de cuestionarse cada acción que realizan y valorar en qué medida contribuye a la mejora de la convivencia en el aula.

Referencias

- Albert Gómez, J. M. (2006). Claves teóricas de la investigación educativa. Mc Graw Hill
- Arón, M., Milicic, N., Sánchez, M., & Subercaseaux, J. (2017). Construyendo juntos: claves para la convivencia escolar. In *Agencia de Calidad de la Educación*. https://archivos.agenciaeducacion.cl/Convivencia_escolar.pdf
- Carbajal Padilla, P., & Fierro Evans, M. C. (2019). Convivencia Escolar: Una revisión del concepto. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 18(1), 1–14. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1486>
- Domingo, R. A. y Gómez, S. V. (2013). La Práctica Reflexiva Bases, Modelos e Instrumentos. Narcea.
- Diario Oficial de la Federación (2019). Acuerdo número 28/12/19 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Nacional de Convivencia Escolar para el ejercicio fiscal 2020.
- Espinosa, J. (2019) Una experiencia práctica para analizar los registros de clase y decidir las acciones de intervención docente. En Espinosa J. (2019). Conocimiento e intervención de la práctica docente. Ensayos. CAMZAC
- Fierro-Evans, M. C. y Carbajal-Padilla, P. (2021). Modelo de convivencia escolar. Un marco para políticas públicas, formación e investigación. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (57), e1242. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2021\)0057-011](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2021)0057-011)
- INEE. (2018). *La convivencia escolar en las escuelas primarias de México*. 122. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1D250.pdf>
- Lamas, P., & Vargas-D'uniam, J. (2016). Reflections levels in the portfolios of the Pre Professional Teaching Practice. *Redu*, 14(2), 57–78.
- Perrenoud, P. (2004). Desarrollar la práctica reflexivo en el oficio de enseñar (Colofón).
- SEP (2020). Programa del curso. Cuarto semestre. Estrategias de trabajo docente. la Dirección

General de Educación Superior para Profesionales de la Educación

Treviño, E., Valdés, H., Castro, M., Costilla, R., Pardo, C., y Donoso, F. (2010). Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes de América Latina y el Caribe. Santiago de Chile: OREALC-UNESCO-LLECE.

La influencia de los recursos didácticos en las operaciones básicas en los alumnos de tercer grado en educación primaria

Abril Susana Cosillos Balderrama

abrilsusanacosi@gmail.com

Paulina Guadalupe Cruz

riospaulina723@gmail.com

Danya López Ibarra

cren.dlopez@creson.edu.mx

Centro Regional de Educación Normal "Rafael Ramírez Castañeda"

Línea Temática 8 Formación Docente Para Una Educación Integral

Resumen

El objetivo de investigación es implementar diferentes recursos didácticos con el fin de medir el impacto de su implementación en la resolución de problemas y pensamiento matemático en alumnos de tercer grado respecto a las operaciones básicas. Tiene un enfoque cuantitativo, alcance descriptivo correlacional, y desarrollo del método cuasiexperimental. Se aplicó un pre test y post test con un examen de opción múltiple sobre las operaciones básicas para el grupo control y experimental. Finalmente, se utilizó la escala Likert para conocer la actitud y el nivel de acuerdo o desacuerdo, en relación a la forma, en que se les impartieron las clases de la asignatura de Matemáticas. Se logró un incremento de 2.3 en calificaciones grupales utilizando recursos didácticos en el tratamiento, mientras que el grupo control disminuyó 1.0 en sus calificaciones. Con la T Student arrojó una correlación del 0.004 en el grupo control obteniendo un resultado deficiente, en comparación con el grupo experimental que obtuvo un 0.000 de

significancia bilateral positiva, comprobando que existe una correlación entre la variable dependiente e independiente, por lo que se acepta que la aplicación de los recursos didácticos influye significativamente el aprendizaje de las operaciones básicas.

Palabras clave: operaciones básicas, Matemáticas, recursos didácticos, aprendizajes significativos, pensamiento matemático

Planteamiento del problema

Descripción de la situación problemática

La educación impartida actualmente en el nivel básico, se ha enfrentado al reto de crear nuevas formas de enseñanza y/o aprendizaje para que los alumnos construyan, adquieran, generen y utilicen el conocimiento; este reto se ha convertido aún más desafiante cuando se trata de abordar temáticas de la asignatura de Matemáticas, entre ellos, el de las operaciones básicas, pues si bien es cierto, la mayoría de docentes considera que son indispensables de ser enseñadas a los niños desde pequeños, pero muy pocos maestros saben elegir o diseñar los recursos adecuados para lograr que los niños tengan conocimiento completo sobre ellas y una actitud positiva hacia su estudio.

En concordancia con lo anterior, puede decirse que la falta de conocimiento que tienen algunos docentes sobre los recursos didácticos que pueden utilizar como elementos facilitadores para la creación de contextos auténticos que coadyuven la enseñanza- aprendizaje de las operaciones básicas.

Ha sido una de las principales problemáticas que ha afectado a su vez en los últimos años la adecuada construcción de aprendizajes significativos por parte de los alumnos respecto a la manera de realizar las operaciones de suma, resta, multiplicación y división, no hay que olvidar que la “autenticidad de los contextos es crucial para que la resolución de problemas se convierta en una práctica más allá de la clase de matemáticas” (SEP, 2018).

Por otro lado, en lo que respecta a México, después de aplicar el examen PISA a los estudiantes, la OCDE señaló que nuestro país tiene deficiencias significativas en el desempeño matemático de los estudiantes, pues de 489 puntos que debían alcanzar, solo llegaron a 409 por la falla en la realización de operaciones básicas que muy probablemente no les enseñaron en un contexto auténtico o con recursos didácticos en el aula.

Además, en el año 2018, la prueba PLANEA arrojó que Jalisco era el estado que mejores resultados obtuvo en este examen, dado que los docentes mencionaron que prepararon con tiempo a sus alumnos haciendo uso de estrategias y materiales didácticos diversos para fortalecer sobre todo las temáticas relacionadas a la realización de las operaciones básicas.

Objetivo general

Implementar diferentes recursos didácticos para analizar la manera en la que impactan en el pensamiento matemático de los alumnos de 3° y su capacidad de resolución de problemas con operaciones básicas.

Objetivos específicos

*Identificar qué recursos didácticos se pueden utilizar con un grupo de niños para que estén relacionados a su edad y su nivel escolar.

*Aplicar los recursos didácticos diseñados para trabajar las operaciones básicas con los niños.

Ante esta situación, surgen las siguientes preguntas de investigación: ¿Qué tipo de recursos didácticos pueden contribuir a mejorar el aprendizaje de las operaciones básicas en Matemáticas?, ¿Cómo influye en los alumnos el uso o desuso de los recursos didácticos en la clase de matemáticas?

Marco teórico

Operaciones Básicas

Sandoval (2015), “Se entiende por operaciones básicas al conjunto de procedimientos aritméticos que nos permiten resolver problemas matemáticos, en los que están involucrados cantidades numéricas con una precisión determinada.”

Peralta K. (2022), “menciona que las operaciones básicas en matemáticas son cuatro: la suma, la resta, la multiplicación y la división, pues con ellas se desarrolla la base de las matemáticas, desde las más sencillas a las más complicadas.”

Suma

Según el autor Godino (2006), “la suma es “reunir”, “juntar”, “añadir”, “aumentar”, “incrementar”, o una operación aritmética definida sobre conjuntos de números (naturales, enteros, racionales, reales y complejos).”

Resta

Godino (2006). “La resta es quitar, separar, disminuir, comparar, etc., o se trata de una operación de descomposición que consiste en dada cierta cantidad, eliminar una parte de ella y el resultado se conoce como diferencia, el primer número se denomina minuendo y el segundo es el sustraendo, generando la diferencia”

Multiplicación

García E. (2015) “Menciona que la multiplicación o producto de números naturales es una operación interna que asigna a cada par ordenado de números (m,n) el número que resulta al sumar m consigo mismo un número n de veces. Este nuevo número se llama producto de m por n , y se denota $m \times n$. No hay que olvidar que la multiplicación verifica las propiedades: conmutativa, asociativa y de existencia de elemento neutro.”

División

Correa, Nunes y Bryant (1998) indican que, en sus inicios,

“la división no aparece vinculada a la multiplicación, sino a la idea de reparto, ya que no se entiende (en los más pequeños) como una operación binaria. Y que es a partir de que los niños tienen un esquema de acción para realizar una distribución equitativa, cuando empiezan a comprender la división, luego la experiencia con el reparto favorece la aparición del concepto de división” (p.26).

Recurso didáctico

Mattos (1963)

“menciona que el recurso didáctico es cualquier material o medio que, aunque no ha sido originalmente diseñado para enseñar, sirve para propiciar y/o conducir el aprendizaje en los alumnos, es todo aquel objeto, instrumento, etc., que es utilizado por el profesor con la finalidad de reforzar su explicación sobre el tema de clase, y lograr con ello que los niños digieran de forma más fácil la información que les presenta durante el proceso de transposición didáctica” (p.3).

Muy similar a la definición anterior, López (2019)

“dice que el recurso didáctico es el soporte material o tecnológico que facilita o propicia el proceso de enseñanza y aprendizaje, y el cual suele ser utilizado por los educadores para complementar o hacer más eficientes sus labores en el aula”.

Juegos didácticos

Higueras-, L., & Molina Ruiz, E., (2020).

“El juego didáctico es una estrategia metodológica aplicable a diferentes ámbitos y etapas educativas. Cuando lo situamos en el terreno educativo suele entenderse como un elemento facilitador para el aprendizaje del alumno. Una herramienta que ayuda a los docentes

en la enseñanza de conocimientos a través de una metodología activa con el fin de despertar el interés del alumnado y poder de esta manera desarrollar sus aprendizajes de una forma completa (emocional, cognitivo y conductual).”

Materiales didácticos

Guerrero (2009) denomina como materiales didácticos a todos aquellos elementos y/o dispositivos diseñados y elaborados especialmente para hacer más fácil el proceso de enseñanza- aprendizaje (bien pueden ser libros, carteles, mapas, láminas, etc.).

“El material didáctico es conceptualizado como los elementos y equipos que emplean los docentes para presentar y desarrollar los contenidos con sus alumnos para que estos trabajen con ellos y puedan construir aprendizajes significativos; no tienen un valor en sí mismos, sino en la medida en que se adecuan a los objetivos, contenidos y actividades que el docente plantea” (Guerrero, 2009).

Metodología

El estudio tiene un enfoque cuantitativo, alcance descriptivo-correlacional, cohorte transversal, y método cuasiexperimental, con ella se describen y comparan las situaciones que se presentan con los sujetos de investigación asignados. Se basa en un muestreo de tipo no probabilístico, que considera la participación de alrededor de 54 estudiantes (31 niñas y 23 niños) cuyas edades oscilan entre los 7 y 8 años, y que se encuentran cursando 3° en la escuela primaria “Adolfo López Mateos” (22 pertenecientes a 3° “A” que es el grupo control, y 32 pertenecientes a 3° “B” que es el grupo experimental y/o de investigación), ubicada en un contexto rural, más concretamente en Etchojoa, Sonora, donde el estatus socioeconómico de sus habitantes se encuentra en un nivel medio (C) a medio bajo (D+).

Para su realización se aplicó un examen pre test, un post test y la escala de Likert aplicado a los alumnos de 3° de primaria (para conocer su percepción respecto a si los recursos didácticos y las estrategias didácticas implementadas realmente les resultaron útiles), los cuales fueron validados por expertos en base a los criterios de confiabilidad y validez para

obtener resultados de calidad a través de la investigación.

Hipótesis

Hi: El uso de recursos didácticos influye de manera positiva en las operaciones básicas de los alumnos de tercer grado en educación primaria.

H0: El uso de recursos didácticos no influye de manera positiva en las operaciones básicas de los alumnos de tercer grado en educación primaria.

Instrumento

Prueba Estandarizada Tipo Diagnóstico De Opción Múltiple Sobre Las Operaciones Básicas. Cuenta con un total de veinte preguntas (10 de suma, 5 de resta, 2 de multiplicación y 3 de división). La forma en que se evaluó esta prueba fue por medio de la técnica de revisión y análisis de documentos, en donde se calificó la prueba de cada uno de los estudiantes para determinar en qué nivel se encontraban en cuanto a la resolución de problemas con operaciones básicas, y para detectar en qué áreas o qué operaciones básicas tenían mayor dificultad de realizar, a fin de crear las estrategias didácticas pertinentes para el tratamiento y/o seguimiento de dicha situación.

Prueba Estandarizada De Opción Múltiple Sobre Las Operaciones Básicas. Este instrumento consta de veinte preguntas de opción múltiple, está conformada por cinco problemas de suma, cinco de resta, cinco de multiplicación y cinco de división, para verificar qué tanto aprendieron los niños de cada grupo (grupo de investigación y grupo de control) y comparar los resultados para llegar a una determinación final. No obstante, esta prueba también fue evaluada bajo la técnica de revisión y análisis de documentos para recopilar datos cuantitativos valiosos que fueron de gran utilidad para comprobar o refutar la hipótesis que dirige la investigación.

Escala de Likert. Esta herramienta consta de 25 ítems o afirmaciones que los alumnos contestaron aproximadamente en media hora. Dicho instrumento tuvo como finalidad conocer la actitud y el nivel de acuerdo (o desacuerdo), respecto a la manera en que se les impartieron las clases de la asignatura de Matemáticas. Se llevó a cabo un proceso de validación por expertos de la rama de matemáticas.

Resultado

Los resultados obtenidos mediante la aplicación de los instrumentos anteriormente descritos se dividen en dos apartados para lograr una mejor comprensión de los datos recabados: los resultados del grupo control, y los resultados del grupo de investigación.

Tabla 1. Muestra De Resultados Pre Test Y Post Test De Grupo Control.

Sujetos	Pretest	Postest
Alumno 1	10	7
Alumno 2	5	6
Alumno 3	2.5	3
Alumno 4	7	3.5
Alumno 5	5.5	7.5

Nota. El grupo sin tratamiento arrojó resultados deficientes, demostrando que no se tiene un impacto significativo en el aprendizaje de los educandos, debido a que, el grupo disminuyó de 6.9 a 5.9 su promedio en la evaluación final.

Tabla 2. Muestra De Resultados Pre Test Y Post Test De Grupo Experimental.

Sujetos	Pre test	Post test
Alumno 1	4	6
Alumno 2	4	7
Alumno 3	7.5	8.5
Alumno 4	9	10
Alumno 5	3	6.5

Nota. Los resultados obtenidos, confirman el incremento del aprendizaje significativo en el grupo de estudiantes, respecto a las pruebas estandarizadas, en beneficio de la resolución de problemas y pensamiento matemático, incrementando del 5.6 al 7.9 de calificación al final del tratamiento.

Tabla 3. Prueba T De Student Grupo Control.

	Pre test	Post test
Media	5.906	7.906
Varianza	5.217	1.862
Observaciones	32.000	32.000
Coefficiente de correlación de Pearson	0.916	
Diferencia hipotética de las medias	0.000	
Grados de libertad	31.000	
Estadístico t	-9.663	
P(T<=t) una cola	0.000	
Valor crítico de t (una cola)	1.696	
P(T<=t) dos colas	0.000	
Valor crítico de t (dos colas)	2.040	

Nota. La prueba t le da al estudiante un resultado deficiente con un valor de 0.004 y se acepta menos de 0.05, es decir, existe una correlación entre la variable independiente y la variable dependiente del estudio.

Tabla 4. Prueba T De Student Grupo Experimental.

	Pre test	Pos test
Media	7.205	5.932
Varianza	3.682	3.221
Observaciones	22.000	22.000
Coefficiente de correlación de Pearson	0.509	
Diferencia hipotética de las medias	0.000	
Grados de libertad	21.000	
Estadístico t	3.238	
P(T<=t) una cola	0.002	
Valor crítico de t (una cola)	1.721	
P(T<=t) dos colas	0.004	
Valor crítico de t (dos colas)	2.080	

Nota. La prueba T de Student arrojó un resultado positivo con un valor de 0.000 de significancia bilateral, menor al 0.05 para ser aprobado, lo cual quiere decir que existe correlación entre la variable independiente y dependiente del estudio.

Por otro lado, se muestra la comparación de los ítems se aplicó al grupo control y experimental en relación a la escala de Likert, se muestran dos de los 25 ítems que destacan en la investigación.

1. Ítem- grupo control: Las clases de las últimas dos semanas me sirvieron para comprender más las operaciones básicas; el 45% de los alumnos respondió que está totalmente de acuerdo con que aprendieron más, el 18% respondió que está de acuerdo, el 23% ni de acuerdo ni en desacuerdo, un 5% en desacuerdo y el otro 9% respondió que está de totalmente en desacuerdo.

1. Ítem- grupo experimental: Las clases de las últimas dos semanas me sirvieron para comprender más las operaciones básicas, el 94% de los alumnos respondió que está totalmente de acuerdo con que aprendieron más y el otro 6% respondió que está de acuerdo con la afirmación, lo cual quiere decir que a los niños les pareció más llamativo y efectivo el aprender a través del uso de recursos didácticos.

2. Ítem- grupo control: Antes de las últimas dos semanas tenía más dificultad para realizar operaciones de suma, resta, multiplicación y división, el 50% de los alumnos respondió que está totalmente de acuerdo con que aprendieron más, el 23% respondió que está de ni de acuerdo ni en desacuerdo y el 27% respondió que está de totalmente en desacuerdo.

2. Ítem – grupo experimental: Antes de las últimas dos semanas tenía más dificultad para realizar operaciones de suma, resta, multiplicación y división, con un 47% de alumnos estando totalmente de acuerdo afirmando que sí presentaban dificultad, 31% de acuerdo y un 22% ni de acuerdo ni en desacuerdo representado ese porcentaje que se encuentra neutral.

Discusión y conclusiones

En la contrastación de la hipótesis general, se determinó la correlación de las dos variables mediante el análisis de T Student dicha prueba arrojó un resultado positivo con un valor de 0.000 de significancia bilateral, menor al 0.05, con lo que se comprobó que los materiales didácticos influyen significativamente en el aprendizaje de la Matemática del estudio “La influencia de los recursos didácticos en las operaciones básicas”. Esto quiere decir que se obtuvo un resultado significativo.

Estos resultados fortalecen la aplicación de los recursos didácticos en la primera hipótesis donde la aplicación de los recursos influye significativamente en lo que respecta al aprendizaje de las operaciones básicas, puesto que se muestran diferencias significativas en los resultados obtenidos del grupo experimental y del grupo control.

Se puede evidenciar que el aprendizaje y la influencia de los recursos didácticos en las operaciones básicas influyeron significativamente en la capacidad de resolución de problemas y pensamiento matemático en los alumnos de 3er grado de la primaria “Adolfo López Mateos” con base en las pruebas estandarizadas en el grupo experimental. El valor obtenido del pre test con el grupo experimental y el post test (0.000) permitió rechazar el H_0 por lo que se comprobó que si se cumplió con el objetivo principal y la hipótesis de la investigación.

Derivado del análisis de los resultados obtenidos mediante la investigación, es posible decir que la metodología más apropiada para fomentar el aprendizaje del alumno/a través del uso de los recursos didácticos será aquella basada en la interacción, implicación y la participación de los alumnos con las mismas, de lo cual el docente debe tener en cuenta que para poder establecer la forma de trabajo dentro del aula, deben ser acorde a las necesidades del grupo y el contexto en el que se lleve a cabo la clase de matemáticas.

Por otra parte, cabe mencionar que los recursos didácticos que pueden contribuir a mejorar el aprendizaje de las operaciones básicas en matemáticas, de manera general, son las actividades que se diseñan y se plantean para trabajar el contenido mediante el uso de juegos

de mesa: parchis, código secreto, ábaco, tangram, papiroflexia, domino o material para fracciones, secuencias, mosaicos, dados, monedas, series numéricas, tablas, puzles algebraicos, etc., así como el uso de las tecnologías de la información y la comunicación.

La utilización de los recursos didácticos influye de manera positiva en los alumnos ya sea en la motivación e interés de los alumnos en la clase de matemáticas, ya que los alumnos no ven solo los problemas o ejercicios impresos en el cuaderno o escritos en el pizarrón como se hace tradicionalmente, sino que los recursos didácticos generan ese interés en los alumnos. De igual manera, estos recursos pueden variar dependiendo de lo que se pretende lograr, siempre y cuando estas se encuentren fundamentadas por una estrategia didáctica acorde al grupo donde se va a aplicar.

Para posteriores investigaciones similares, se recomienda hacer investigación de tipo cualitativa para ahondar más en la información, sería sumamente útil el comparar las cifras estadísticas con la información recabada por ejemplo a través de entrevistas para describir mejor por qué, a pesar de que los recursos didácticos tienen un impacto positivo en el aprendizaje de los educandos, aún hay maestros que prefieren guiar su práctica por el método de enseñanza tradicional.

Referencias

- Aliat Universidades. (2022, 30 marzo). *Elaboración de material didáctico*. Biblioteca Digital RTM. Recuperado 13 de diciembre de 2022, de: <http://aliatuniversidades.com.mx/rtm/index.php/producto/elaboracion-de-material-didactico/>
- Arenas, E. (2018, 28 noviembre). *Jalisco obtiene primer lugar en resultados de matemáticas de la prueba planea*. El Occidental | Noticias Locales, Policiacas, sobre México, Guadalajara y el Mundo. Recuperado 13 de diciembre de 2022, de: <https://www.eloccidental.com.mx/local/jalisco-obtiene-primer-lugar-en-resultados-de-matematicas-de-la-prueba-planea-2723995.html>
- Godino. (2006). *“Lógica subyacente de la enseñanza de la suma y resta”*. Tiempo de educar. Recuperado 13 de diciembre de 2022, de: <http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/9742/TO->
- Bosch Saldaña, M. A. (2012). Apuntes teóricos sobre el pensamiento matemático y multiplicativo en los primeros niveles. Edma 0-6: Educación Matemática en la infancia. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/111596>
- INEE. (2008). *PISA en el Aula: Matemáticas*. INEE. Recuperado 13 de diciembre de 2022, de: https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/PISA_Matem%C3%A1ticas.pdf
- López. (2019). *Recursos didácticos*. concepto.de. Recuperado 13 de diciembre de 2022, de: <https://concepto.de/recursos-didacticos/>
- Moreno. (2004). *“La utilización de medios y recursos didácticos en el aula”*. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. [https://cmapspublic2.ihmc.us/rid=1K2WRYPDP-8HX9V-13SZ/LA%20UTILIZACIC3%93N%20DE%20MEDIOS%20Y%20RECURSOS%](https://cmapspublic2.ihmc.us/rid=1K2WRYPDP-8HX9V-13SZ/LA%20UTILIZACIC3%93N%20DE%20MEDIOS%20Y%20RECURSOS%20)

20DID%25-C3%81CTICOS%20EN%20EL%20AULA.pdf

Nieblas, A. (2020, 25 febrero). *¿Cuáles son los tipos de juegos didácticos?* – *RESPUESTAS RAPIDAS*. Recuperado 13 de diciembre de 2022, de: <https://respuestasrapidas.com.mx/cuales-son-los-tipos-de-juegos-didacticos/>

Sandoval. (2015, 28 abril). *El proceso de enseñanza-aprendizaje de las operaciones básicas de matemáticas en alumnos de nivel II de escuelas primarias comunitarias multigrados*. Educrea. <https://educra.cl/el-proceso-de-ensenanza-aprendizaje-de-las-operaciones-basicas-de-matematicas-en-alumnos-de-nivel-ii-de-escuelas-primarias-comunitarias-multigrados/>

Honduras, E. (2022, 4 mayo). *Operaciones Básicas En Matemáticas*. Recuperado 13 de diciembre de 2022 de: <https://www.espaciohonduras.net/matematicas/operaciones-basicas-en-matematicas>

La educación socioemocional, un medio del estudiante normalista para prevenir la violencia escolar

Cinthia Jessica Sánchez Serrano

cinthia.sanchez@aefcm.gob.mx

Odete Serna Huesca

odete.sernah@aefcm.gob.mx

Marleny Hernández Escobar

marleny.hernandez@aefcm.gob.mx

Escuela Normal Superior de México

Línea temática 8 Formación docente para una educación integral

Resumen

La violencia en todas sus modalidades se ha convertido en un grave problema particularmente en la escuela, lo que repercute en las relaciones que establece el estudiantado con sus pares y por supuesto, en el ámbito emocional que afecta a todos los involucrados. En este documento se presentan los resultados de una investigación cualitativa realizada con alumnos normalistas de tres licenciaturas en una escuela normal de la ciudad de México cuyos objetivos fueron detectar los tipos de violencia que se presentan con mayor frecuencia dentro de las escuelas secundarias donde practica el estudiantado normalista y analizar las actitudes que asume el estudiantado normalista para atender este tipo de situaciones. Se utilizó la etnografía y se realizaron entrevistas que se analizaron, se construyeron categorías. Los resultados revelaron los tipos de violencias más frecuentes en las escuelas de práctica y dentro de los hallazgos, la preocupante “normalización de la violencia” por parte de los estudiantes normalistas al no actuar para frenarla lo que hace necesario fortalecer su educación socioemocional.

Palabras clave: educación socioemocional, formación docente, violencia escolar

Planteamiento del problema

Como institución de Educación Superior, la Escuela Normal Superior de México, tiene como fin formar licenciados para la docencia en Educación Secundaria, regidos por el plan de estudios 2018, dentro del cual existe el trayecto formativo denominado; Práctica Profesional y Saber Pedagógico, el cual está integrado por espacios curriculares que promueven el acercamiento a diversas realidades en las que se realiza la práctica docente en la cual se realizan visitas de observación y jornadas de práctica a escuelas de diversos niveles, principalmente de educación secundaria.

En los últimos años en estas instituciones de educación básica, la violencia en todas sus manifestaciones se ha generalizado de manera importante, es decir, forma parte de la realidad cotidiana, convirtiéndose en un tema actual para atender y prevenir, debido a la frecuencia con la que se está presentando, pero, sobre todo, por las consecuencias personales y sociales que esta situación conlleva (Ayala- Carrillo, 2015). Investigaciones como la de CEPAL y la UNICEF han manifestado que en América Latina y el Caribe los estudiantes se encuentran expuestos a altos niveles de violencia, siendo la escuela el lugar donde se ejerce (Eljach, 2001; Soto, 2015; Trucco, 2017), estableciendo que “alrededor de un 30% de los niños, niñas y adolescentes de la región en edad escolar afirma haber vivido situaciones de violencia en la escuela, tanto en forma de agresiones físicas como burlas por distintos motivos “ (Soto y Trucco, 2015 citados en Trucco e Inoztroza, 2017, p. 11).

Lo anterior significa que las escuelas no están atendiendo ni contribuyendo a la formación del estudiantado, dejando a un lado la idea central de promover ambientes de aprendizaje saludables, relaciones armónicas y contextos interculturales (Serna, et al., 2015), pero lo más inquietante es saber qué están haciendo los estudiantes normalistas ante estas situaciones que se visibilizan en sus jornadas de práctica, sobre todo cuando la violencia día con día se ha ido normalizando, Valdés et al (2014) manifiestan que:

“las investigaciones realizadas acerca de las creencias de los docentes con respecto al bullying evidenciaron que éstas se caracterizan por: a) tender a no incluir dentro de lo que consideran como bullying, a las agresiones de índole social [...] b) considerar a las agresiones psicológicas y sociales como menos dañinas que las de tipo físico [...] y c) no tener en cuenta las diferencias de poder entre el agresor y la víctima como parte de la naturaleza del bullying, lo cual en muchas ocasiones los lleva a suponer que la víctima puede resolver por sí sola dicha situación” (p.4).

De tal manera que la presente investigación tiene dos objetivos principales, el primero es detectar cuáles son los tipos de violencia que se presentan con mayor frecuencia dentro de las escuelas secundarias donde practica el estudiantado normalista y el segundo es, analizar qué actitudes asume el estudiantado normalista para atender este tipo de situaciones.

Sin duda alguna ante lo expuesto se hace necesario que la escuela trabaje en conjunto con otros ámbitos, con el fin de trazar directrices para enfrentar la violencia escolar desde diferentes esferas, pues cada sector de la sociedad influye en la formación del estudiantado, siendo la educación socioemocional la que permitirá que el estudiante tenga la capacidad de responder a diferentes situaciones, el cual implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes), de esta forma se le dará a cada sujeto herramientas necesarias que le permitan conocerse asimismo, reafirmar y desarrollar sus valores, que tenga la capacidad de proceder en ciertas situaciones y que reflexione sobre el impacto que tiene sus acciones.

Marco teórico

En esta investigación no se describe una definición por cada concepto, más bien se presentan varias maneras de interpretarlos, debido a las diferentes concepciones que se construyen desde los diversos campos profesionales.

El primer término que se describe se relaciona con la violencia, debido a que ésta involucra todo lo que produce daños físicos o aquellos en los cuales se incluye la violencia

psicológica la cual se expresa como una violencia emocional, es decir, repetidas ofensas y humillaciones, por lo que resulta importante identificar las formas en que se ejerce la violencia y el efecto que produce.

La violencia puede estar vinculada a la parte interna del ser humano, desde las concepciones biológicas que involucran su desenvolvimiento social, y los aspectos de aprendizaje que mantiene en su medio (Carhuaz y Yupanqui, 2020), por lo que las violencias pueden dividirse en tipos, modalidades y formas.

Pero dentro de la violencia se establece un campo relacionado con el ámbito escolar el cual se denomina para esta investigación como violencia escolar que se refiere a todas las formas de violencia que tienen lugar en las escuelas y sus alrededores, son experimentadas por el estudiantado y son perpetradas por ellos mismos o por los docentes y/o por el personal escolar; este tipo de conductas adopta diversas formas, que pueden ir desde hechos que para algunos son menores, como esconder las cosas a un compañero, molestar en el aula, sin embargo existen hechos más graves, como las amenazas con armas, los robos, los destrozos o las agresiones físicas, estos aparecen, de distintas maneras en todos los centros educativos (Álvarez-García et al., 2010), lo cual puede convertirse en un verdadero calvario para el alumnado o el profesorado que los padece.

Un término actualmente utilizado y que se considera para esta investigación es el ciberacoso (UNESCO, 2022), que es una forma de acoso psicológico o sexual que tiene lugar en línea, el cual se relaciona con la publicación o envío de mensajes electrónicos, los cuales pueden ser a través de textos, imágenes o vídeos, todo ello con el objetivo de amenazar o atacar a otra persona, el ciberacoso también, puede incluir la difusión de rumores, la publicación de información falsa, comentarios o fotos vergonzosas, o la exclusión de alguien de las redes en línea u otras comunicaciones.

Otro término importante en esta investigación es el relacionado con la educación socioemocional la cual desde la perspectiva de Tobón (2018), es indispensable para el sujeto

o estudiante normalista con el fin de que éste pueda lograr mayores niveles de adaptación personal, familiar, social, académica, vocacional y profesional, lo que disminuiría el estrés, debido a que, tendría la capacidad para manejar las emociones de forma apropiada, tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento, tener buenas estrategias de afrontamiento y la capacidad para autogenerarse emociones positivas.

Por lo anterior en este documento se refiere a la educación socioemocional (Bisquerra et al., 2011) como aquella que ayuda a las personas a desarrollar habilidades emocionales y sociales que permiten entender y gestionar emociones, establecer relaciones saludables con los demás para el bienestar personal y social lo cual resulta parte fundamental de una educación integral.

Metodología

Para autores como Hernández “la investigación es un conjunto de procesos sistemáticos, críticos y empíricos que se aplican al estudio de un fenómeno o problema.” (2014, p.4) Estos procesos resultan variados dependiendo del fenómeno a estudiar, no todas las problemáticas se pueden abordar de la misma forma y en ese caso es necesario adoptar técnicas apropiadas que permitan obtener los resultados necesarios. Para los fines de esta investigación y debido a que se centró en el campo educativo, estudiando un fenómeno de naturaleza social, se eligió la metodología cualitativa, definida por Ruiz (2012), como un conjunto de prácticas interpretativas, utilizadas para las investigaciones de corte social en donde se prioriza el uso de las palabras, las descripciones, los relatos, convirtiéndose en un recurso de primario para el acercamiento a una realidad. Por su naturaleza las investigaciones cualitativas se hacen presentes en los contextos educativos debido a la complejidad de actores, elementos y procesos que componen la práctica educativa, por lo que resulta necesario un enfoque interpretativo que permita describir de forma natural qué sucede en el campo.

Debido a la flexibilidad de la metodología cualitativa existe una diversidad de diseños de investigación, que según Hernández et al, (2014) se refiere “al abordaje general que habremos de utilizar durante la investigación (p.470); para la presente se hace uso de la etnografía educativa, ya que, como lo establece San Fabián "al ser la educación un proceso cultural por el que niños y jóvenes aprenden a actuar adecuadamente como miembros de una sociedad, hace de ella un ámbito particularmente idóneo para la investigación etnográfica" (1992, p.18). De esta manera la investigación busca adentrarse en la cultura escolar, para analizar las actitudes del estudiantado normalista ante la situación de la violencia escolar que se presenta en sus escuelas de práctica e identificar cuáles son las que se observan con mayor frecuencia. Según Galeano (2003) su propósito es entender el

“punto de vista de un grupo social concreto describiendo las acciones y los hechos que se desarrollan en dicho contexto, propiciando la reflexión de las personas sobre creencias, prácticas y sentimientos e identificando el sentido actual que tienen las mismas” (p.56).

Álvarez (2011) por su parte, apunta que, a partir de lo descubierto en la cotidianidad del contexto escolar, el objetivo es aportar información significativa para poder intervenir de forma informada y adecuada en el ambiente educativo.

El diagnóstico realizado está conformado por sujetos participantes (estudiantado normalista) de tres especialidades (pedagogía, matemáticas y biología) del turno matutino a los cuales se les realizaron entrevistas abiertas sobre dos aspectos fundamentales: el contexto donde se desarrolla su práctica docente (los tipos de violencia que se presentan) y las actitudes que asumen ante la problemática mencionada (violencia escolar), para identificar categorías en función de las respuestas.

Resultado

A partir de la información obtenida, se realizaron transcripciones para agruparlas e identificar categorías descriptivas a partir de sus relatos. Una vez organizadas, se realizó la contrastación y comparación constante para llegar a una categorización relacional. Se identificaron hasta el momento, las categorías señaladas en la tabla 1. Para la presente investigación se profundizará en tres de ellas que se consideran importantes, la primera se refiere al tipo de violencia que con mayor frecuencia se presenta en su escuela de prácticas, la segunda está relacionada a las actitudes que toma el estudiantado normalista ante la situación de la violencia escolar en el contexto donde realiza su práctica y por último la solución o estrategia (educación emocional) que manifiesta el estudiantado normalista como indispensable para atender este tipo de problemáticas.

Tabla 1

Categorización relacional

Contexto	Categorías de análisis
Violencia en la Escuela de Práctica	Agresiones físicas y verbales
	Violencia psicológica y emocional
	Violencia social
	Violencia en los espacios escolares
	Acoso
	Ciberacoso
Actitudes del Estudiantado Normalista	Conocimiento sobre violencia en su escuela de práctica
	Creencias sobre la violencia
	Normalización de la violencia
	Ética del estudiantado normalista
Estrategias de solución	Cursos
	Talleres
	Educación socioemocional

Nota: Se presentan las categorías que se construyeron a partir de la información del estudiantado normalista

Agresiones físicas y verbales

Esta categoría está relacionada al tipo de violencia que frecuentemente se presenta en las escuelas de práctica del estudiantado normalista, en la cual manifestaron que la violencia física y verbal es un obstáculo determinante para poder impartir las clases, estableciendo que es una “constante ver dentro de los salones a estudiantes incluyendo contacto físico para atender alguna situación” y consideran que éstas se manifiestan cuando surge “alguna diferencia”, existe “poca tolerancia” “nula aceptación a las diferencias”, “o simplemente alguien les cae mal” de tal manera que existe un descontrol al no saber resolver las situaciones y el contacto físico es el recurso para poder resolver la situación. En términos generales, se convierten en situaciones puntuales, en las que los estudiantes utilizan la agresión como medio para poder expresar su rabia, inconformidad o abordar un desacuerdo (Cedeño, 2020).

Respecto a la violencia verbal, el estudiante normalista pudo identificar que la manera en que se relaciona no presenta ninguna problemática y son “normales” porque es la moda manifestarse con términos despectivos, insultos o burlas; las consideran como formas divertidas y naturales de relacionarse: “Tres alumnos que se burlaron de un compañero, le decían un sobrenombre repetidamente y le daban un zape cuando pasaban por el lugar, mi amigo respondió” “Hay un alumno que suele ponerle apodos a todos y eso es normal para ellos” “ es muy normal que de vez en cuando alguien realice una broma, chiste de algún compañero”.

Asimismo, el estudiantado normalista manifiesta que la violencia física y verbal que se presenta en sus escuelas de práctica no solo es la más visible dentro de las instituciones educativas, sino que se ha convertido en un fenómeno de moda provocado por la nula participación de los diversos agentes involucrados en la formación del alumno de educación secundaria.

De manera general no existe acuerdo entre los investigadores con relación a si la violencia es una conducta innata o se aprende a partir de la educación formal e informal. Independientemente de la idea que se tenga sobre la violencia es un hecho que, en las

instituciones educativas, deben promoverse actitudes y valores como el respeto y la aceptación a la diversidad que permitan el desarrollo de las competencias sociales necesarias para lograr una convivencia armónica entre las personas. El conocimiento sobre la violencia necesita profundizarse, sobre todo en lo que respecta a comprender los significados que los propios actores les atribuyen a estos modos de relación y a las consecuencias que ello tiene para el ámbito escolar y para los sujetos involucrados.

Normalización de la violencia

La segunda categoría está relacionada a saber qué actitud toma el estudiante normalista cuando vivencia un acto de violencia en su escuela de práctica, primeramente ellos corroboran haber vivenciado algún acto de violencia físico y verbal por diversos actores; “en la última junta de consejo técnico el director y el docente se hicieron de palabras, se insultaron y casi llegan a los golpes”, “me tocó vivenciar una pelea entre alumnos que llegaron a los golpes y hasta sangre hubo, solo porque uno le mordió a su torta” “en mi salón de clases por no querer integrar a un compañero a un trabajo en equipo se insultaron se dijeron cosas y que se pegan, tuvimos entre varios que separarlos”, “una alumna en el receso le pegó a la otra porque según hablaba mal de ella”.

Al preguntarles qué han hecho ellos ante dichas situaciones, se concluye que los estudiantes normalistas se convierten en observadores sin intervenir como autoridad en el aula o en los diversos espacios de la escuela secundaria, los argumentos que manifiestan se deben a su familia y tutores al decirles “ que no se involucren en nada que pueda perjudicarlos en sus prácticas”, “recuerda mejor que lloren en su casa que en la tuya”, asimismo manifestaron que no saben cómo actuar porque no quieren tener problemas, ya que es bien sabido que los estudiantes están más protegidos que los propios maestros, y se dan cuenta que hay muchas restricciones para intervenir, por lo que prefieren ser simples espectadores.

Con lo anterior se pone de manifiesto la necesidad que tiene la Escuela Normal Superior de México ante la formación de los estudiantes normalistas respecto a cómo dar atención oportuna y pertinente a las diversas problemáticas sociales que se ven reflejadas en las instituciones educativas.

Educación socioemocional

Respecto a la tercera categoría corresponde al contexto de estrategias, en el cual el estudiantado normalista manifiesta algunas alternativas de solución para prevenir la violencia escolar, la que se retoma para la presente investigación corresponde a la necesidad de llevar a cabo una educación socioemocional en los diversos niveles educativos.

El estudiantado normalista manifiesta que la escuela debe ser un espacio de oportunidad ya que, permite que se puedan formular estrategias y acciones para dar respuesta a las necesidades de los educandos; establece que la educación socioemocional es una de las alternativas de solución para evitar la violencia y resolver conflictos de manera adecuada. Consideran que la educación socioemocional desarrollará en los alumnos de educación secundaria, habilidades y competencias necesarias para interactuar y relacionarse con los demás de forma efectiva y mutuamente satisfactoria.

De esta manera, enseñar o potenciar a los alumnos a saber responder de manera adecuada a diversas situaciones del mundo actual que con frecuencia se presentan en la vida cotidiana, las cuales deben enfrentar y solucionar por sí mismos (sobre todo en la escuela) es una de las tareas primordiales que debe atender la educación socioemocional, usando como herramienta el desarrollo o fortalecimiento de habilidades como el diálogo, la comunicación, entre otras, pues con estas acciones no sólo se beneficia al individuo en cuestión, sino que siendo una mayor proporción de alumnos que sepan hacer uso apropiado de estas habilidades, podrá verse un impacto mucho mayor en lo que respecta a la dinámica escolar y clima organizacional de la institución.

Discusión y conclusiones

Los resultados arriba señalados revelaron que los tipos de violencia que se identificaron con mayor frecuencia los estudiantes normalistas, durante las jornadas de práctica en las escuelas secundarias fueron las violencias física y verbal; esto es coincidente con estudios como los de Domínguez-Alonso et al (2018), quienes plantean además haber encontrado una diferencia significativa de violencia por géneros: las mujeres ejercen mayor violencia verbal mientras que los hombres son violentos en forma física directa; Soto y Trucco (2015) señalan que los hombres sufren mayor número de agresiones físicas y las mujeres reciben burlas por su aspecto físico de manera frecuente. Gómez-Nashiki (2017), coincide también en que los tipos de violencia que prevalecen en los estudiantes son de tipo físico y verbal.

Sobre el segundo objetivo de la investigación sobre analizar qué actitudes asume el estudiantado normalista para atender este tipo de situaciones se encontró un proceso de naturalización de la violencia porque consideran que forma parte de las conductas propias de los adolescentes; esto es preocupante ya que no actúan para detener estas acciones. Fernández et al (2010) señalan incluso la legitimación de la violencia por lo que la validan como una forma de resolución de conflictos entre los adolescentes quienes se van desensibilizando hasta aceptarlo como una conducta “natural” entre los estudiantes.

Es importante que se investiguen de manera más detallada las actitudes y comportamientos asumidos por los futuros docentes porque es preocupante que normalicen las violencias que llevarán al deterioro de las relaciones existentes entre los estudiantes al interior de las aulas.

Referencias

- Álvarez, C. (2011). El interés de la etnografía escolar en la investigación educativa. *Estudios pedagógicos, Valdivia*, 37(2), 267-279. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052011000200016>
- Ayala-Carrillo, M. (2015). Violencia Escolar: Un Problema Complejo, *Ra Ximhai*, 11(4), 493-509, <https://www.redalyc.org/pdf/461/46142596036.pdf>
- Cedeño, W. (2020). La violencia Escolar a través de un recorrido teórico por los diversos programas para su prevención a nivel mundial y latinoamericano *Revista Universidad y Sociedad*, 12(5), 470-478.
- Domínguez Alonso, J., López Castedo, A., & Nieto Campos, B. (2019). Violencia escolar: diferencias de género en estudiantes de secundaria. *Revista Complutense de Educación*, 30(4), 1031-1044. <https://dx.doi.org/10.5209/rced.59997>
- Eljach, S. (2001), Violencia escolar en América Latina y el Caribe: superficie y fondo, Panamá: UNICEF-Plan. XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Chihuahua.
- Fernández, A., Gimenez, A., Lesy, E., Lozano, F., Olivera, V., & Hackembruch, C. (2010) *Violencia: caracterización de la población adolescente de instituciones educativas de la región oeste de Montevideo en relación a la situación de violencia en la que viven*. The working papers of the Department of Economics.
- Galeano, M. (2003). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Universidad Eafit.
- Gómez-Nashiki, A. (2017). Violencia y gestión escolar: la opinión de directores de escuelas primarias de Colima, México. *Revista Colombiana de Educación*, 73, 19-40. <https://doi.org/10.17227/01203916.73rce17.38>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación* (6th ed.). McGraw Hill.

- Ruiz, J. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.
- San Fabián, J. (1992). Evaluación etnográfica de la educación. En B. Blasco Sánchez, *Perspectivas en la evaluación del sistema educativo*. (pp. 13-53). Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo:
- Serna, O., Gutiérrez, F., & Sánchez, C. (2015). *La Violencia y su Impacto en la Identidad Profesional*.
- Soto, H. y D. Trucco (2015), Inclusión y contextos de violencia. En D. Trucco y H. Ullmann (ed.) *Juventud: realidades y retos para un desarrollo con igualdad*, (LC/G.2647-P), Santiago de Chile. Publicación de las Naciones Unidas
- Truco, D., Inoztroza, P. (2017). *Las violencias en el espacio escolar*. Naciones Unidas CEPAL/UNICEF
- Valdés, A., Estévez, H., & Manig, A. (2014) Creencias de docentes acerca del bullying. *Perfiles Educativos*, XXXVI, 51-64. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13231362004>

Bienestar socioemocional y sustentabilidad de la educación: vivencias del docente rural en pandemia

Noé Vargas Betancourt

noe.vargas@enesonora.edu.mx

Kathya Jimenez Avila

kjavila02@gmail.com

Lizeth Guadalupe González Matuz

lizeth.matuz09@gmail.com

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora “Prof. Jesús Manuel Bustamente Mungarro”

Línea temática 8 Formación docente para una educación integral

Resumen

El período pandémico fue un tiempo de adaptación en muchas esferas de la vida social, en el ámbito de la educación ha calado particularmente en lo concerniente a los procesos y métodos de enseñanza. Salvo excepciones puntuales, la totalidad de los procesos educativos se llevaron a distancia, principalmente en entornos virtuales. Este fenómeno hizo resurgir y recrudecer viejos desafíos para todos los involucrados en el quehacer educativo. El objetivo de este trabajo es conocer las percepciones docentes de zonas rurales respecto a las barreras de aprendizaje y participación a las que se enfrentaron, las estrategias que implementaron para superarlas, y las afectaciones socioemocionales que experimentaron. La metodología de la investigación es mixta con enfoque descriptivo y muestra a conveniencia, los participantes son 9 docentes de escuelas primarias rurales del estado de Sonora. Para conocer las emociones experimentadas por los participantes se utilizó una encuesta, y se emplearon entrevistas semiestructuradas para consolidar la información de sus percepciones y experiencias. Los datos fueron analizados mediante el software Atlas.Ti y la asignación de escalas de frecuencia. Resultados y

conclusiones: la educación sustentable ha de considerar el bienestar socioemocional del docente rural, con las implicaciones propias y únicas de su contexto psicosocial.

Palabras clave: sustentabilidad educativa, exclusión digital, ruralidad, bienestar socioemocional, pandemia

Planteamiento del problema

La ruralidad se ha caracterizado históricamente por carencias sociales de distintas génesis, tales como la pobreza, el aislamiento, o la limitación de acceso a diversos servicios; entre ellos, la falta de redes adecuadas de telecomunicaciones ha tenido impacto directo en la calidad de la educación. En este tenor, es importante, dadas sus consecuencias e implicaciones, conocer el panorama que se vive en el medio rural respecto a la utilización de recursos digitales en la impartición de educación virtual: los conocimientos que se generan, las circunstancias bajo las cuáles ocurre el aprendizaje, y el reconocimiento de los impactos socioemocionales en los docentes al utilizar recursos y dispositivos digitales en dinámicas pedagógicas que no habían experimentado antes del episodio prepandémico (Alva de la Selva, 2015; Loya Chávez, 2020).

Marco Teórico

El desarrollo acelerado de la tecnología en las últimas décadas ha significado que su incorporación en los procesos educativos sea un quehacer permanente, toda vez que las actualizaciones respecto a recursos, dispositivos y competencias digitales son orgánica y esencialmente cambiantes. El rol preponderante de la tecnología en la enseñanza, la capacitación y entrenamiento de docentes y alumnos es esencial, como lo es también el acceso a internet y la existencia de una conectividad significativa para que los esfuerzos por integrar de una manera efectiva los recursos digitales en el aula sean fructíferos (González Elices, 2021).

En comparación con sus contrapartes de entornos urbanos, el docente rural es a menudo afectado por la brecha digital desde distintas dimensiones: *en motivación, en acceso físico a las tic e internet, en literacidad digital, y también en uso e incorporación de las TIC en su vida laboral y social*. Estos factores constituyen las cuatro fases de brecha digital propuestas por van Dijk en su *teoría del recurso y la apropiación*, y más allá de limitar el libre desarrollo personal y profesional del docente también tienen implicaciones sustantivas en la educación de los alumnos, dado que condicionan el desempeño del profesor en el aula y, en consecuencia, el aprendizaje de los estudiantes (Alvarez-Quiroz & Blanquicett Romero, 2015; van Dijk, 2020).

En este contexto la *alfabetización digital* se devela como una competencia clave en los procesos de enseñanza, y como un elemento nuclear en el devenir académico de los estudiantes. Constituye además una de las capacidades comunicativas del desarrollo del individuo, es decir, es un proceso progresivo que se adapta y evoluciona acorde a las etapas y contexto vivencial del sujeto, y que abarca además habilidades de discernimiento, de pensamiento crítico, y de investigación, así como la capacidad de gestionar de manera eficiente las TIC en el logro de objetivos específicos dentro y fuera del ámbito educativo (Thompson et al., 2014).

Las realidades de conectividad a internet, acceso y gestión de TIC que se vive en ambientes rurales demandan el replanteamiento de estrategias pedagógicas viables, sustentables e integrales; requieren de procesos de enseñanza que apuesten por la innovación y la autonomía, que promueven el desarrollo intelectual y emocional de los alumnos, y que contribuyan en la transformación del aula convencional a modelos de enseñanza pensados desde la diversidad para atender a la diversidad.

Los problemas de acceso y conectividad constituyen BAP -barreras de aprendizaje y participación- del orden comunicativo, y por ende condicionan los procesos de aprendizaje, limitan el desarrollo profesional de los docentes, y fracturan los canales comunicativos con toda la comunidad escolar al tiempo que propician la desarticulación de esfuerzos y comprometen el logro de objetivos (Mella et al., 2014).

La política educativa ha visto en los medios digitales un poderoso vehículo para la inclusión social y la promoción del aprendizaje autónomo e independiente; no obstante, fenómenos sociales como el confinamiento vivido por la pandemia han redimensionado la vulnerabilidad en la que se encuentran comunidades marginadas y aisladas, las zonas rurales han sido particularmente impactadas. También ha quedado expuesta una diferenciación sustantiva entre la gestión que hacen los usuarios de recursos digitales para fines recreativos y de ocio, y su gestión con fines educativos. Esta diferencia puede constituir, y ha constituido *de facto*, un tipo de brecha digital, específicamente una de tipo competencial relacionada al uso e integración de las TIC en la vida de los sujetos (Garrido Díaz, 2021).

Dentro de la dimensión motivacional de la brecha digital [aspectos que motivan o inhiben la utilización de recursos digitales], el contexto socioemocional de los docentes requiere de un profundo análisis que considere las implicaciones y afectaciones en los procesos educativos, en el quehacer profesional de los maestros, y en la vida misma de los propios maestros.

Las emociones pueden ser entendidas como una dimensión de lo social y lo cultural, y el reconocer en ellas la capacidad cognitiva y de agencia permiten entender que la vida emocional de los sujetos tiene entrecruces con elementos sociales y culturales que no son fácilmente observables; y que es por lo tanto relevante identificar los procesos emocionales como parte de un sentir colectivo y no como experiencias aisladas y anómalas que sólo ocurren en la individualidad (Buitrago & Molina, 2021; López Sánchez, 2020).

A este respecto deben considerarse los aspectos socioemocionales del docente rural dentro de sus contextos socioculturales propios, atravesados y redefinidos por las características situacionales y circunstanciales de su sociotipo (Herrera et al., 2015).

Dentro del marco de estudio de la brecha digital existen elementos particularmente recurrentes en la ruralidad, como la baja conectividad o la falta de infraestructura de telecomunicaciones adecuada, cuyas implicaciones y afectaciones directas en el contexto psicosocial del docente rural no han sido analizadas con detenimiento y que pueden ser el

detonante de emociones diversas como la ansiedad o la frustración ante la imposibilidad del maestro de ejercer su práctica de manera efectiva (Castillo Riquelme et al., 2021; Gómez Navarro et al., 2018). Estamos entonces frente a un escenario distinto y diferenciado del que viven los docentes urbanos; distinto respecto a la existencia de infraestructura y conectividad estables en las ciudades, y diferenciado en cuanto a la experiencia emocional colectiva que afectan de manera más o menos uniforme a la comunidad rural derivada de la ausencia de dichos elementos.

Este trabajo investigativo se desarrolla en un complejo panorama socioeducativo determinado por el confinamiento durante la pandemia, las carencias de competencias técnicas digitales, y la dificultad de acceso y uso de las TIC en zonas rurales. Es preponderante conocer las vivencias de los docentes durante este periodo y las acciones que hubieren tomado para asegurar la continuidad de los procesos educativos, de modo tal que sus experiencias sirvan de base para el desarrollo de mecanismos y estrategias frente a [potenciales] situaciones futuras que catalizan la exclusión social y entorpecen e imposibilitan la labor docente.

Metodología

Es un estudio mixto en cuanto al manejo de datos cuantitativos y cualitativos, y descriptivo en tanto que analiza las percepciones de los docentes respecto a los procesos educativos en la virtualidad, situación condicionada por la ruralidad y diversas carencias comúnmente asociadas a ésta. Se discuten algunas de las manifestaciones de la exclusión social exacerbada por la brecha digital y la forma en qué los docentes tienen de hacerle frente.

Este estudio es también a conveniencia toda vez que la participación de los sujetos no es aleatoria, sino fijada por la disponibilidad de acceso y el interés propio de los participantes.

Participantes

Participaron en este trabajo investigativo nueve docentes, de los cuales tres son mujeres y seis son hombres, al momento de esta investigación todos laboraban en escuelas primarias del contexto rural en el estado de Sonora. Su experiencia laboral oscila entre los 4 y 39 años en el servicio docente, por lo que se presume una amplia variedad en cuanto experiencias, percepciones y vivencias.

Instrumentos de investigación

Se utilizó una entrevista semiestructurada para conocer las percepciones de los docentes acerca de su práctica durante la pandemia, la interacción con los alumnos bajo estas circunstancias, y la participación y apoyo recibido por los padres de familia.

Las experiencias socioemocionales de los docentes frente a la brecha digital se recogieron mediante una adaptación del *Inventario de respuestas emocionales negativas y perturbadoras en contextos de pandemia (IREN)* (Vera-Noriega et al., 2022). El instrumento se compone de 20 ítems configurados en escala Likert de 4 niveles.

Procedimiento

La recolección de datos se realizó mediante entrevistas que permitieron ahondar y explicitar algunas de las preguntas, y que permitieron mantener focalizada la conversación en el objeto de este estudio. Se utilizó una grabadora para registrar las respuestas de cada uno de los docentes, las cuales se transcribieron posteriormente. La encuesta fue aplicada presencialmente.

En la aplicación de ambos instrumentos hubo dos criterios de inclusión: 1) que el docente hubiera dado clases antes y durante la pandemia; y 2) que tuviera como mínimo un año de experiencia frente a grupo antes del episodio pandémico. Estos criterios se fijaron con el fin de asegurar respuestas sustantivas al tema de estudio.

La interpretación de la información cualitativa se llevó a cabo mediante el software Atlas.Ti. Los datos obtenidos mediante la encuesta se analizaron mediante el cómputo de medidas de recurrencia y frecuencia.

Resultado

Brecha digital y gestión de TIC

Las respuestas de los participantes fueron variadas: respecto a uso de TIC con fines educativos como plataformas institucionales, foros o chats, los docentes declararon no haberlas utilizado y admiten carecer de competencias digitales para su gestión, pero sobre todo argumentan que los padres de familia y los estudiantes no saben cómo utilizarlas adecuadamente. También se alude a que, de acuerdo con la percepción de los docentes, la mayoría de los estudiantes tienen acceso a Internet mediante la telefonía celular, cuyo uso sería inviable en el mediano y largo plazo debido a los costos y las exigencias técnicas de conexiones a internet con fines pedagógicos.

El medio de contacto más usado fue la mensajería instantánea de WhatsApp debido su alta disponibilidad para la mayoría de la población y facilidad de uso. El mayor obstáculo de este método es que no permite la educación virtual sincrónica, la cual es necesaria en algunos elementos del aprendizaje, por lo que los docentes tuvieron que depender de estrategias el aprendizaje autónomo o el aprendizaje por proyectos. También derivado de ello se optó por utilizar materiales digitales audiovisuales, como fotografías y videos, esto con el objetivo de simplificar las instrucciones y promover la curiosidad, interés y creatividad de los estudiantes.

Hubo iniciativas de utilizar salas virtuales en Facebook, sin embargo, la complejidad de algunos de los temas requería de explicaciones más personalizadas, aunado a los problemas de conectividad y sincronía que propiciaron la pérdida de interés hasta que se optó por volver a usar WhatsApp.

Ante la falta de conectividad de internet de algunas familias, los docentes pudieron mantener la comunicación por medio de otros familiares y por mensajes de texto. Una de las características de la ruralidad es la cohesión social y la cercanía física de los integrantes de la comunidad, que en situaciones como la descrita pueden servir eficientemente como redes de contacto (Nichols et al., 2017).

En casos en los que las familias de los niños no contaban con recursos tecnológicos ni los medios para costearlos, las escuelas pusieron a la disposición de estos cuadernillos impresos, los cuales los niños o sus familiares podían recoger directamente de las instituciones.

Respecto a la *calidad* percibida de los procesos educativos en estos contextos, la mayoría de los docentes coinciden en que esta fue *regular*, dos contestaron que era buena, y ninguno consideró que fuera mala. Estas opiniones coinciden con otros estudios realizados durante la pandemia cuyos resultados establecen que la calidad de la educación, de los procesos educativos, y de los productos no fue satisfactoria (Aguilar Gordón, 2020). Entre los desafíos más recurrentes se encuentran la inasistencia de los alumnos, la falta de constancia de los padres de familia para dirigir las labores escolares en casa, y las carencias de recursos tecnológicos, aspectos que no permitían que los procesos de enseñanza tomaran un curso definido.

Al ser los padres los líderes del aprendizaje en casa, estaba de por medio su propia preparación académica, competencias técnicas y habilidades comunicativas, su compromiso y su motivación para llenar ese rol. Fue difícil establecer un vínculo sólido entre todos los actores de la comunidad escolar, de tal forma que todas las familias participaran de manera segura sin importar su condición y condicionamiento socioeconómico. Esto fue particularmente acentuado en situaciones cuando la lengua de instrucción académica en la escuela no coincidía con la lengua materna de los padres de familia o de los encargados de dirigir los procesos de enseñanza en casa.

Los docentes declararon que se intentó solventar estas BAP con ajustes *ad hoc*; el ambiente cambiante que se vivió desde la institucionalidad, desde la comunidad y desde las mismas circunstancias personales de cada estudiante y cada docente hicieron de la planificación de clase una tarea extenuante y pobre en términos de aplicación efectiva. La constante era que las estrategias pedagógicas no pudieran aplicarse de la manera anticipada debido a todos los factores antes expuestos.

Aspectos emocionales

En la parte emocional se incluyeron 20 ítems relacionados a emociones negativas, entiéndase por negativas aquellas emociones que producen malestar psicológico o desagrado. A este respecto, la mayoría de los docentes exhibieron cuadros emocionales balanceados, sin presentar acentuaciones considerables en alguna de las emociones. Los datos se recopilaron utilizando una encuesta y como medición una escala de Likert con base en frecuencias que respondían a la pregunta: ¿qué tan frecuentemente experimentó usted X emoción? La escala incluye las respuestas: *nunca (a)*, *muy poco (b)*, *regularmente (c)* y *muy a menudo (d)*. Las frecuencias más altas se dieron en las emociones de *desaliento* e *insatisfacción*, 6 de los 9 docentes declararon experimentarlas *regularmente (c)* durante la pandemia. 7 de los maestros y maestras declararon experimentar *muy poco (b)* emociones de *desgano* y *pereza*. Otras de las emociones que se experimentaron *muy poco* fueron las de *apatía* con seis recurrencias, o *irritabilidad* y *desmotivación* con cinco menciones cada una. En general las emociones negativas se vivieron de manera contenida y balanceada, sin que ninguna de ellas fuera particularmente acentuada. La *soledad* fue la única emoción que tres de los docentes declararon experimentar *muy a menudo*. Ningún docente declaró sentir *apatía*, *pesimismo*, *irritabilidad* o *pereza* de manera frecuente. Véase el anexo para la lista completa de las emociones consideradas y su recurrencia.

Aunque no fue considerada dentro de los ítems de la encuesta de emociones, información cualitativa recopilada de las entrevistas arrojó que *la incertidumbre* fue una emoción recurrente entre los docentes; quienes la asociaron principalmente con el desconocimiento respecto al término del confinamiento, a los cambios en las políticas oficiales en torno a los medios y métodos de enseñanza, respecto a qué pasaría con los niños una vez que regresaran a clase; y en efecto, con el desconocimiento fáctico de quiénes eran los estudiantes, ya que cuando inició el nuevo ciclo escolar durante la pandemia, muchos de los docentes no conocían físicamente a sus estudiantes ni a los padres de estos.

Discusión y conclusiones

En aras de proveer una educación holística, de calidad y sustentable, es menester que la brecha digital se entienda desde una dimensión integral que considere las implicaciones psicosociales y psicoemocionales que afectan a los docentes y estudiantes de zonas rurales, y que no se limite únicamente a los aspectos relacionados al acceso físico al internet y la conectividad, a la literacidad digital o el uso de las TIC (Cañón Rodríguez et al., 2016; Fernández-Medina, 2005; Gómez Navarro et al., 2018).

La brecha digital y las consecuentes brechas que de ella se derivan son una realidad ineludible y no serán mitigadas al corto plazo mediante inversión gubernamental en infraestructura, capacitación docente en competencias digitales, o la provisión de dispositivos tecnológicos; una empresa así no sólo no es viable, sino que también es irreal. Los avances que se logren en este ámbito serán parte de un proceso continuo, constante y gradual (Presidencia de la República, 2019). Ante este escenario, docentes y autoridades educativas deben generar alternativas que disminuyan los efectos de las brechas digitales en los docentes y permitan la continuidad del quehacer educativo; en otras palabras, no es suficiente con recalcar la importancia de la educación en línea y la mitigación de la brecha digital, el foco debe concentrarse en nuevos modelos instruccionales que consideren la educación híbrida en el núcleo de sus programas académicos (Iwabuchi et al., 2022).

Referencias

- Aguilar Gordón, F. d. R. (2020). Del aprendizaje en escenarios presenciales al aprendizaje virtual en tiempos de pandemia. *Estudios pedagógicos* (46), 213-223.
- Alva de la Selva, A. R. (2015). Los nuevos rostros de la desigualdad en el siglo XXI: la brecha digital. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, LX (223), 265-285.
- Alvarez-Quiroz, G. B., & Blanquicett Romero, J. C. (2015). Percepciones de los docentes rurales sobre las tic en sus prácticas pedagógicas. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 26 (51), 371-394.
- Buitrago, R. E., & Molina, G. E. (2021). Profesorado, emociones y escuela. Reflexiones en tiempo de pandemia -covid-19-. *Revista Habitus: Semilleros de investigación*, 1 (1), e12551
- Cañón Rodríguez, R., Grande de Prado, M., & Cantón Mayo, I. (2016). Brecha digital: Impacto en el desarrollo social y personal. Factores asociados. *Tendencias Pedagógicas*, 28 (0), 115-132. <https://doi.org/10.15366/tp2016.28.009>
- Castillo Riquelme, V., Cabezas Maureira, N., Vera Navarro, C., Toledo Puente, C. (2021). Ansiedad al aprendizaje en línea: relación con actitud, género, entorno y salud mental en universitarios. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 15 (1), e1248
<https://doi.org/10.19083/ridu.2021.1284>
- Fernández-Medina, F.-J. (2005). Digital divide and digital inclusion in Chile: the challenges of a new literacy. *Comunicar*, 12(24), 77-84. <https://doi.org/10.3916/c24-2005-12>
- Garrido Díaz, M. J. (2021). Las vivencias y percepciones del profesorado de Educación Primaria sobre las brechas digitales acentuadas por la situación de confinamiento. [Tesis de maestría]. Universidad de Cádiz. Recuperado de <https://rodin.uca.es/handle/10498/25306>

- Gómez Navarro, D. A., Alvarado López, R. A., Martínez Domínguez, M., & Díaz de León Castañeda, C. (2018). La brecha digital: una revisión conceptual y aportaciones metodológicas para su estudio en México. *Entreciencias: Diálogos en la Sociedad del Conocimiento*, 6. [16]
- González Elices, P. (2021). Consecuencias y uso de las TIC antes y después del coronavirus: un estudio piloto. *Revista INFAD de Psicología*, 1(2), 211-220. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2021.n2.v1.2175>
- Herrera, L., Buitrago, R. E., Lorenzo, O., & Badea, M. (2015). Socio-Emotional Intelligence in Colombian Children of Primary Education. An Analysis in Rural and Urban Settings. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 203, 4-10. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.08.251>
- Iwabuchi, K., Hodama, K., Onishi, Y., Miyazaki, S., Nakae, S., & Suzuki, K. H. (2022). Covid-19 and Education on the Front Lines in Japan: What Caused Learning Disparities and How Did the Government and Schools Take Initiative? En F. M. Reimers (Ed.), *Primary and Secondary Education During Covid-19: Disruptions to Educational Opportunity During a Pandemic* (pp. 125-151). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-81500-4_5
- López Sánchez. O. (9 de noviembre de 2020). Impacto psicosocial y psicoemocional de la pandemia de COVID-19 en estudiantes. TV UNAM [Video]. YouTube. <https://tv.unam.mx/portfolio-item/impacto-psicosocial-y-psicoemocional-de-la-pandemia-de-covid-19-en-estudiantes-la-unam-responde-166/>
- Loya Chávez, K. N. (2020). Síndrome de burnout en docentes de educación básica de contexto rural. RECIE. *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 5(1), 19-32. <https://doi.org/10.33010/recie.v5i1.955>

Mella, S., Díaz, N., Muñoz, S., Orrego, M., & Rivera, C. (2014). Percepción de facilitadores, barreras y necesidades de apoyo de estudiantes con discapacidad en la Universidad de Chile. *Revista Latinoamericana de educación inclusiva*, 8(1), 63-80.

Nichols, L. M., Goforth, A. N., Sacra, M., & Ahlers, K. (2017). Collaboration to Support Rural Student Social-Emotional Needs. *The Rural Educator*, 38(1), 38-48. <https://doi.org/10.35608/RURALEL.V38I1.234>

Presidencia de la República. (3 de mayo de 2019). *No descartamos crear organismo público para garantizar conectividad en todo el país, anuncia presidente López Obrador* [Comunicado de Prensa]. <http://www.gob.mx/presidencia/prensa/no-descartamos-crear-organismo-publico-para-garantizar-conectividad-en-todo-el-pais-anuncia-presidente-lopez-obrador?idiom=es>

Thompson, K. M., Jaeger, P. T., Taylor, N. G., Subramaniam, M., & Bertot, J. C. (2014). *Digital Literacy and Digital Inclusion: Information Policy and the Public Library*. Rowman & Littlefield Publishers.

van Dijk, J. (2020). *The digital divide*. Cambridge, Inglaterra. Polity Press.

Vera-Noriega, J. A., Cayetano-Hernández, S. B., Rivera-Peinado, B., & Ortega-Escobar, P. F. (2022). Respuestas emocionales negativas y perturbadoras en docentes mexicanos de Educación Básica en un contexto pandémico. RECIE. *Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 6(1), 129-141. <https://doi.org/10.32541/recie.2022.v6i1.pp129-141>

Vocabulario emocional de estudiantes normalistas de reciente ingreso a la Licenciatura en Educación Primaria: un estudio exploratorio

Mireya Rubio Moreno

ayerimireya1972@gmail.com

Gloria Castro López

castrolopezgo@gmail.com

Griselda Samayoa López

gridag@hotmail.com

Escuela Normal de Sinaloa

Línea 8 Formación docente para una educación integral

Resumen

El presente trabajo es un reporte parcial de investigación de corte mixto, tiene el propósito de explorar el vocabulario emocional de los estudiantes de reciente ingreso de la Licenciatura en Educación Primaria (LEPRI) segunda generación del Plan 2022. Se recupera información con la “Prueba de Vocabulario Emocional” de Bisquerra y Filella (2018) y un cuestionario abierto, aplicados a 88 sujetos. Encontrando que el vocabulario con el que cuentan es limitado equiparado con sujetos de otras investigaciones de nivel básico realizados por Ros et al. (2023), donde el rango de palabras va de 0 a 18, en el caso de educación primaria y de 1 a 29 palabras en educación secundaria, encontrando en esa investigación y en la presente una diferencia significativa según el sexo, pues las mujeres suelen tener mayor vocabulario emocional. Lo que hace suponer que más allá de la edad que se incrementa el vocabulario emocional según crecemos, les hace falta tener más experiencias de vida y académicas que les permitan conocer y reconocer las emociones existentes, sobre todo a los hombres, ante esto el reto de reforzar la formación integral de estos alumnos desde todos los trayectos formativos de educación normal, sobre todo el aspecto socioemocional.

Palabras clave: educación normal, emociones, vocabulario emocional, conciencia emocional

Planteamiento del problema

La educación en México actualmente asume el enfoque humanista, por lo que se requiere, de un docente que esté alfabetizado emocionalmente, que tenga la capacidad de generar su propio bienestar emocional, el bienestar para sus alumnos y la comunidad escolar.

Por su parte, en la educación normal desde 2018, de la Licenciatura en Educación Primaria se incorporan dos cursos que vienen a fortalecer las capacidades de los docentes para lograr el propósito anterior, precisamente en el tercer semestre se ubicaba el curso de Educación socioemocional con 4 hrs. a la semana, y Estrategias para el desarrollo socioemocional en sexto semestre con 6 hrs. a la semana. Para la propuesta actual de la educación normal, plan 2022, se considera el curso de Desarrollo socioemocional y aprendizaje desde el segundo semestre con 4 hrs. a la semana. Tal plan tiene como peculiaridad dos aspectos: uno que los cursos de carácter nacional están diseñados por docentes formadores de escuelas normales con asesoría de expertos, y otro que existe un porcentaje de la malla curricular que se deja al diseño estatal, por lo que, para el caso de Sinaloa se decide dar continuidad al curso del primer semestre ya mencionado, en el quinto semestre con: Educación de lo humano y comunitario, que en gran parte, permite el seguimiento a lo abordado en ese primer curso, ahora con énfasis en el análisis de las problemáticas emocionales y sociales y cómo realizar proyectos de orden personal, de aula, escolar y comunitario para superarlos.

Los futuros docentes se deben educar socioemocionalmente, deben de comprender cuáles son los problemas actuales que como sociedad afectan el ámbito individual y comunitario de las personas, como la violencia, la depresión, el acoso escolar, sexual, cibernético, entre muchos otros, que provocan estados de estrés, temor, depresión, angustia, ansiedad, autoagresión, trastornos en la alimentación, en el sueño, etcétera. Habrán de comprender que no existen emociones buenas y malas, pero sí emociones positivas, negativas y neutras o ambiguas (Bisquerra, 2015, 2019, 2022), que como seres humanos se han de experimentar en

su mayoría a lo largo de las diversas situaciones de la vida, lo que lleva a considerar la necesidad de conocerlas para tener la posibilidad de comprenderlas y regularlas para el beneficio personal y social, pero ¿Qué tanto conocen los futuros profesores de esto? ¿Lo consideran importante para su formación profesional? ¿Qué tan alfabetizados emocionalmente se encuentran?

Derivado de las preocupaciones anteriores, se tiene el propósito general en el presente trabajo de explorar el vocabulario emocional de los estudiantes de la LEPRI segunda generación del Plan 2022 y su relación con la formación docente. La pregunta central de la investigación es ¿Con qué vocabulario emocional cuentan los estudiantes normalistas de nuevo ingreso a la LEPRI?, y como preguntas secundarias: ¿Qué claridad tienen éstos de las diferencias entre emociones y estados afectivos? ¿Cuáles emociones han experimentado? ¿Cuáles predominan en ellos?, y ¿Consideran eso una dificultad?

Marco teórico

Emociones y su clasificación

Las emociones son inherentes a los seres humanos y son de suma importancia porque matizan nuestros comportamientos a lo largo de nuestras vidas. Sin duda, el constructo de inteligencia emocional, acuñado por Salovey y Mayer (1990) y difundido mundialmente por Goleman (1995) con su best seller titulado con el mismo nombre, revolucionó la ciencia ante el reconocimiento del mundo emocional. También cabe señalar que son antecedentes valiosos los conceptos de inteligencia intrapersonal e inteligencia interpersonal acuñados por Gardner años anteriores.

La Secretaría de Educación Pública (2017), en el programa de Educación Socioemocional, refiere que la emoción;

“es un componente complejo de la psicología humana. Se conforma de elementos fisiológicos que se expresan de forma instintiva y de aspectos cognitivos y socioculturales conscientes e inconscientes, lo que implica que las emociones, especialmente las secundarias (o los sentimientos), también son aprendidas y moduladas por el entorno sociocultural y guardan una relación de pertinencia con el contexto en el que se expresan. Su función principal es causar en nuestro organismo una respuesta adaptativa, ya sea a través de sensaciones de rechazo o huida, o bien de acercamiento y aceptación” (p. 345).

Dicho programa también, señala una clasificación de las emociones en: emociones básicas de respuesta instintiva y en emociones secundarias o sentimientos que conllevan un componente cognitivo y cultural que complejiza su expresión y entendimiento. Así mismo, refiere que algunos autores, clasifican tanto las emociones básicas como secundarias en dos: 1. Las positivas o constructivas, porque contribuyen al bienestar, y 2. las negativas o aflitivas, que por el contrario producen malestar (p.345). Esta clasificación es interesante, sin embargo, en el presente trabajo se retoma la clasificación citada en Gomis et al. (2022) que se muestra en la tabla 1.

Tabla 1

Clasificación de las emociones

Emociones negativas	
Miedo	Temor, horror, pánico, terror, pavor, desasosiego, susto, fobia, etc.
Ira	Rabia, cólera, rencor, odio, furia, indignación, resentimiento, aversión, exasperación, tensión, excitación, agitación, animadversión, animosidad, irritabilidad, hostilidad, violencia, enojo, celos, envidia, impotencia, desprecio, acritud, animosidad, antipatía, resentimiento, rechazo, recelo, etc.
Tristeza	Depresión, frustración, decepción, aflicción, pena, desconsuelo, pesimismo, melancolía, autocompasión, soledad, desánimo, desgana, añoranza, abatimiento, disgusto, preocupación.
Asco	Aversión, repugnancia, rechazo, desprecio.
Ansiedad	Angustia, desesperación, inquietud, inseguridad, estrés, preocupación, anhelo, desazón, consternación, nerviosismo.
Emociones positivas	
Alegría	Entusiasmo, euforia, excitación, contento, deleite, diversión, placer, escalofrío, gratificación, satisfacción, capricho, éxtasis, alivio, alegría, humor.
Amor	Aceptación, afecto, cariño, ternura, simpatía, empatía, interés, cordialidad, confianza, amabilidad, afinidad, respeto, devoción, adoración, veneración, enamoramiento, gratitud, interés, compasión.
Felicidad	Bienestar, satisfacción, armonía, equilibrio, plenitud, paz interior, tranquilidad, serenidad, gozo, placidez, etc.
Emociones ambiguas	
Sorpesa	La sorpresa puede ser positiva o negativa. En esta familia se pueden incluir: sobresalto, sorpresa, desconcierto, confusión, perplejidad, admiración, inquietud, impaciencia.

	Relacionadas con la sorpresa, pero en el otro extremo de la polaridad puede estar anticipación y expectativa, que pretenden prevenir sorpresas.
Emociones sociales	Vergüenza, culpabilidad, timidez, vergüenza ajena, bochorno, pudor, rubor, etc.
Emociones estéticas	Las emociones estéticas son las que se experimentan ante las obras y ante la belleza.

Fuente: Gomis, et al. (2022). El vocabulario emocional en los jóvenes.

El vocabulario emocional y su relación con el autoconocimiento y la conciencia emocional

Es importante resaltar que la inteligencia emocional no es una capacidad que se desarrolla espontáneamente, sino que requiere de acompañamiento que en el campo educativo se denomina educación socioemocional y según Vivas (2003) puede dirigirse al desarrollo de tres capacidades básicas: la capacidad para comprender las emociones, la capacidad para expresarlas de una manera productiva y la capacidad para escuchar a los demás y sentir empatía respecto a sus emociones.

La capacidad para conocer las emociones, en el campo de la educación emocional, se relaciona directamente con el autoconocimiento en términos generales y con la conciencia emocional en particular.

Para la Secretaría de Educación Pública (2017) el autoconocimiento “implica conocerse y comprenderse a sí mismo, tomar conciencia de las motivaciones, necesidades, pensamientos y emociones propias, así como su efecto en la conducta y en los vínculos que se establecen con otros y con el entorno” (p. 355). Implica también la capacidad de apreciar y agradecer, e identificar condiciones internas y externas que promueven el propio bienestar.

Relativo a la conciencia de las emociones, se considera que cuando el estudiante logra tener cierto dominio de su atención, puede dirigirla hacia su mundo interno y tomar conciencia de las motivaciones, pensamientos, preferencias y emociones que experimenta. Según SEP

(2017), este proceso requiere de la capacidad de observar y reflexionar sobre la influencia que ejercen los diferentes estados mentales y emocionales en la manera de experimentar lo que le sucede y percibe, así como en sus decisiones y conductas. Tomar conciencia de sí mismo implica también reconocer el impacto de las acciones propias en otros y en el medioambiente, así como identificar el impacto de otras personas y del entorno en uno mismo.

De manera particular, algunos indicadores de logro relacionados con la conciencia emocional implican que los niños reconozcan las emociones básicas (alegría, miedo, enojo, tristeza) e identifican cómo se sienten ante distintas situaciones, además de ser capaces de nombrar las propias emociones.

Chaplin y Aldao (2013) citados por Ricart et al. (2023) plantean que para mejorar la conciencia de las propias emociones y las ajenas, se requiere un vocabulario emocional amplio y elaborado que permita describir de manera precisa qué emoción se está sintiendo, y de esta manera favorecer una eficiente adaptación el entorno.

Para Ros et al. (2023) resaltan que se conoce como vocabulario emocional al conjunto de palabras que sirven para nombrar emociones, además que permite etiquetar las emociones que uno mismo experimenta y reconocerlas en los otros. De igual manera, contribuye a la mejora de la regulación y la gestión emocional, mejora la resolución de conflictos, ayuda a adaptarse al entorno y a la habilidad de crear relaciones sólidas y sanas. En términos generales, el vocabulario emocional tiene un papel fundamental para el manejo de las emociones.

Respecto al desarrollo del vocabulario emocional en las diferentes etapas. Ros et al. (2023) consideran que, entre los 4 y 11 años, el vocabulario emocional se desarrolla de forma significativa, ya que se duplica cada dos años; alrededor de los diez años se entiende la simultaneidad de dos o más emociones y es a partir de los doce cuando el vocabulario emocional tiende a estabilizarse.

Los autores también consideran que a partir de los trece años disminuye el bienestar emocional y aumenta la vivencia de emociones como la tristeza, especialmente en mujeres.

Asimismo, consideran que la etapa universitaria, conocida como adultez emergente se caracteriza por rápidos cambios experimentados a nivel emocional, la presencia de nuevos retos o el aumento de la intensidad emocional.

En una investigación sobre el vocabulario emocional de alumnos de educación primaria realizada por Ricart (2023), los resultados demostraron el incremento del vocabulario emocional a medida que aumenta la edad, llegando a duplicar su volumen inicial, y el aumento del repertorio de palabras que aluden a emociones negativas y ambiguas a medida que aumenta la edad. Además, se detectaron que el rango de palabras va de 0 a 18, en el caso de educación primaria y de 1 a 29 palabras como máximo en educación secundaria. Y que el tipo y número de palabras del vocabulario emocional varía según el género de los participantes, de manera que las niñas presentaron mayor número de palabras asociadas a emociones positivas y negativas y los niños a negativas.

Importancia de la educación emocional en la formación docente

Bisquerra y Filella (2018) realizaron un estudio que analiza el vocabulario emocional en profesores de lengua donde plantean como hipótesis que el profesorado posee un vocabulario emocional reducido y que, por ende, los alumnos no adquieren el nivel deseado de vocabulario emocional. De igual manera, los autores enfatizan que estimular el uso de un lenguaje emocional más rico en la educación sería de un gran beneficio para los estudiantes y también para toda la comunidad.

Lo anterior resalta la necesidad de un desarrollo del vocabulario emocional y en este sentido es primordial que los educadores lo dominen y los enseñen. Señalan que “el dominio del lenguaje emocional por parte del profesorado es un aspecto clave, especialmente en el profesorado de lengua” (Bisquerra y Filella, 2018, p. 163).

En la literatura existente prevalece la idea de que es necesario adquirir un buen vocabulario emocional para así poder expresar correctamente los distintos estados de ánimo que se puedan experimentar y así facilitar la comunicación interpersonal y las relaciones

sociales (Bisquerra y Filella, 2018). Es importante reconocer que las emociones negativas son inevitables y por eso es necesario aprender a regularlas de una manera apropiada, y las emociones positivas deben potencializarse. Según Bisquerra (2011), el bienestar emocional debe ser uno de los objetivos de la educación puesto que “una persona educada es aquella que está en condiciones de construir su propio bienestar y contribuir al bienestar de los demás” (p. 13). Insiste el autor que conviene tener presente que la construcción del bienestar incluye la regulación de las emociones negativas y la potenciación de las emociones positivas. En resumen, el bienestar debe ser la educación una de las metas más importantes para la educación.

A partir de los planteamientos anteriores, la educación emocional recupera un papel fundamental para el desarrollo del vocabulario emocional en particular y para el desarrollo de competencias emocionales en general. Además, como la literatura existente lo indica es importante que se inicie en los primeros años de la infancia e incluirse en todas las etapas educativas.

En este sentido, Gomis, et al (2022) resaltan que la educación emocional es muy importante para tener bienestar y saber actuar ante las diferentes situaciones que se encuentran en el día a día. En el caso de la educación básica mexicana, en el 2017 se da un avance importante al incorporar la educación socioemocional como asignatura en los niveles de preescolar, primaria y secundaria con la intención de favorecer cinco dimensiones: el autoconocimiento, la autorregulación, la autonomía, la empatía y la colaboración; las cuales, a su vez, pretenden el desarrollo de cinco habilidades socioemocionales en cada dimensión.

Metodología

El estudio se sustenta en un enfoque mixto. De acuerdo con Hernández-Sampieri (2018), los métodos mixtos representan un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la

información recabada (metainferencias) y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio.

Las técnicas utilizadas son la Prueba de Vocabulario Emocional y Cuestionario abierto. La Prueba de Vocabulario Emocional (PVE) de Bisquerra y Filella (2018), consiste en pedir a los participantes que escriban durante tres minutos todas las palabras que sean emociones o fenómenos afectivos. El cuestionario abierto está integrado por preguntas para la exploración de las emociones experimentadas, cuáles son predominantes en ellos y si eso lo consideran una dificultad y por qué razón.

Los participantes fueron 88 alumnos de dos grupos de reciente ingreso a la Licenciatura en Educación Primaria, en su mayoría entre 17 y 18 años, de ambos sexos, principalmente procedentes de la ciudad de Culiacán, y el resto de los demás municipios del estado. Se hizo acopio de los datos de forma presencial en las instalaciones de la Escuela Normal de Sinaloa. Se utilizó Excel para procesamiento de datos cuantitativos.

Resultado

Prueba de vocabulario emocional

Se les entrega una hoja donde se les indica a los estudiantes que: “Escriban durante tres minutos todas las palabras que puedan que sean emociones o fenómenos afectivos”, se les observa tranquilos y con actitud positiva para realizar el ejercicio, solamente llama la atención que algunos sujetos varones muestran un poco de resistencia a iniciar y tardan en realizar anotaciones. Una vez revisados los productos, se obtuvo que la cantidad total de palabras y/o frases mencionadas fueron 238. Cabe destacar que se identifica que varios hacen un intento por clasificar las emociones de los fenómenos afectivos, aunque la mayoría no establece ninguna diferenciación. También algunas de las palabras no corresponden ni a las emociones ni a los fenómenos afectivos, pues hacen referencia a valores, acciones u otras cosas que les producen emociones, tal como se aprecia en la figura 1.

Figura 1

Cuadro de clasificación de las palabras

EMOCIONES	FENÓMENOS AFECTIVOS	ACCIONES	OTROS
Tristeza	Palabras de ánimo.	Abrazar	Animales (perros, gatos).
Enojo	Apoyar a un compañero.	Besar	Cosas (pulseras, regalos)
Felicidad	Amor a los padres.	Acariciar	Personas
Alegría	Tomar de la mano.	Gritar	Medios (películas y posters).
Miedo	Etc.	Llorar	
Etc.		Persuadir	
		Golpear	
		Pelear	
		Consolar	
		Etc.	

Nota: Creación propia
Jerarquía

Para considerar la jerarquía se retoma la primera palabra que aparece en los escritos de los estudiantes normalistas, como se puede observar en la tabla 2, la predominancia de las emociones positivas es más que evidente.

Tabla 2.

Palabras que aparecen en primer lugar en el vocabulario de los estudiantes

Emociones	Elección	Porcentaje
Felicidad	31	35.22%
Alegría	17	19.31%
Amor	11	12.5%
Tristeza	10	11.36%
Exaltación	3	3.40%
Abrazar	3	3.40%
Miedo	3	3.40%
Entusiasmo	2	2.27%
Empatía	2	2.27%
Afecto	1	1.13%
Ansiedad	1	1.13%
Irá	1	1.13%
Desagrado	1	1.13%
Te quiero	1	1.13%
Problemas	1	1.13%
Total, de alumnos	88	100%

Nota: Creación propia

Frecuencia

Tabla 3.

Cuadro comparativo de vocabulario emocional por sexo

Sexo	Mujeres	Hombres
Cantidad de palabras más alta	31	22
Cantidad de palabras más baja	4	3

Nota: Creación propia

Es importante resaltar que en el caso del sujeto que sale más bajo, no pone ninguna palabra suelta, sino que realiza el siguiente escrito: “El cómo nos va fuera se la escuela influye mucho en el rendimiento en clases del estudiante o docente como puede ser el trabajar un mal día, problemas con la familia o algún inconveniente extrafamiliar” (Sujeto 60), si tomamos en cuenta que la interpretación de la instrucción fue referirse a los fenómenos afectivos, se puede identificar la alusión a tres situaciones diferentes que para él implica las emociones y afectos.

En relación a las frecuencias encontradas en la tabla 4, se puede observar las palabras con mayor frecuencia, según la mención de los estudiantes, destacando que las dos con mayor frecuencia son positivas.

Tabla 4.

Emociones según frecuencias encontradas

Emoción	Emoción	Emoción	Emoción	F			
Tristeza	0	Desagrado	8	Ira	0	Temor	6
Felicidad	2	Empatía	5	Paz		Euforia	6
Enojo	1	Nervios	4	Furia		Nostalgia	5
Alegría	3	Entusiasmo	3	Cariño		Asco	5
Amor	8	Vergüenza	2	Confusión		Decepción	5
Miedo	0	Afecto	2	Estrés		Enamoramiento	5
Ansiedad	9	Angustia	1	Desesperación		Caricias	5

Nota: Creación propia

Con relación a la aplicación del cuestionario abierto, la información se agrupó en cuatro categorías que implican las emociones experimentadas, las predominantes, y si lo considera una dificultad o no. Los sujetos muestran disposición a responder, no se les dio límite de tiempo.

Emociones experimentadas

Las emociones que refieren que han experimentado son muy variadas, tal como se aprecia en la tabla 3, pues son tanto positivas como negativas, así como ambiguas y sociales, retomando clasificación de Gomis, et al. (2022).

Tabla 3.

Clasificación de las emociones que admiten los estudiantes que han experimentado

Emociones negativas	
Miedo	Temor, horror, susto, fobia.
Ira	Rencor, furia, resentimiento, excitación, enojo, celos, agresividad, envidia, impotencia, capricho, desprecio, coraje, disgusto.
Tristeza	Depresión, frustración, decepción, desilusión, aflicción, pena, melancolía, nostalgia, soledad, disgusto, preocupación, desahogo.
Asco	Rechazo, desprecio, desagrado.
Ansiedad	Angustia, desesperación, inquietud, inseguridad, estrés, preocupación, anhelo, nerviosismo, agobio.
Emociones positivas	
Alegría	Entusiasmo, excitación, contento, diversión, placer, gratificación, satisfacción, alegría.
Amor	Afecto, cariño, ternura, empatía, interés, confianza, amabilidad, respeto, enamoramiento, deseo, gratitud, interés, comprensión.
Felicidad	Paz mental, tranquilidad, calma.
Emociones ambiguas	
Sorpresa	Sorpresa, desconcierto, confusión, curiosidad.
Emociones sociales	Vergüenza, avergonzado, culpabilidad, timidez, carisma.

Nota: Creación propia

Interesante, resaltar que no refieren emociones estéticas, sin embargo, algunos de ellos señalan interés y gusto por cosas materiales que los hacen sentirse felices, y por otra, excepcionalmente algunos refieren que los animales son fuente de amor y felicidad para ellos. Es necesario destacar que hay emociones negativas que no refieren ni en el vocabulario, ni en las que han experimentado, negativas como: el odio, el pavor, o positivas como: placer, éxtasis.

Emociones predominantes

Las emociones que refieren predominan en ellos son tanto negativas como positivas, en las primeras son: el enojo, el miedo, la tristeza, el coraje y frustración, en el caso de las segundas: la felicidad, la alegría, el amor, el entusiasmo y la empatía. Entre las emociones consideradas ambiguas están: los nervios. Y en las emociones sociales: la vergüenza, la sorpresa y la curiosidad.

Al cuestionarlos si representaba para ellos una dificultad, se encontraron tres respuestas diferentes: afirmativa, negativa y los que refieren que a veces (según la situación). Los que no lo consideran una dificultad es básicamente porque las emociones que predominan en ellos son positivas, y refieren que éstas les permiten:

- Las emociones se deben expresar
- Tener una mejor visión de ellos mismos
- Conocen y controlan sus emociones
- Tener una actitud resiliente
- Es algo normal en los seres humanos

Por otra parte, a los que dicen que sí les afecta, refieren casi en su totalidad que los dominan emociones negativas, por lo que les afecta entre otros aspectos, en los siguientes:

- Apego a las emociones negativas
- No tener autocontrol
- Afectación física y mental

- Dañar a otras personas
- Inseguridad y dificultad para lograr objetivos
- Desmotivación
- Inseguridad y temor a la crítica social

Por último, los que dicen que a veces les afecta y otras no, reconocen que los dominan tanto emociones positivas como negativas que les provoca cuando son negativas:

- Tomar malas actitudes
- Tomar malas decisiones
- Ser aprehensivos
- Preocupación
- Experimentar emociones de forma intensa

Y cuando son positivas, refieren que son de mente abierta y que pueden superar muchas dificultades.

Discusión y conclusiones

La exploración del vocabulario emocional es un asunto importante por dos razones principales. La primera, porque permite identificar la conciencia de las emociones ya que al nombrar una emoción se avanza en su identificación y en su autorregulación. La segunda razón, es que al tratarse de estudiantes de la licenciatura en educación primaria de reciente ingreso da oportunidad que la escuela normal dar seguimiento a través de algún proyecto o programa que favorezca el desarrollo de competencias emocionales en los futuros docentes.

Las investigaciones indican que puede ser muy amplio el vocabulario emocional que un joven o adulto emergente puede poseer y puede constatarse en la referido por Bisquerra como Universo de las emociones y diccionario de las emociones.

Los estudiantes normalistas que participaron en el estudio muestran poseer un vocabulario limitado de emociones, similar al de los alumnos de educación primaria reportados por Ricart et al (2023). Además, que aparece confusión entre los términos emociones y estados afectivos. Sin embargo, hay coincidencia con los estudios previos en que se mencionan principalmente tanto emociones negativas como positivas, especialmente en los adolescentes y jóvenes ante la ambivalencia que viven en esta etapa puesto que la mayoría de ellos tienen entre 17 y 18 años.

Referencias

- Bisquerra, R. (Coord.) (2011). Educación emocional. Propuestas para educadores y familias. Editorial Desclée De Brouwer.
- Bisquerra, R. (2020). Emociones: instrumentos de medición y evaluación. Editorial Síntesis.
- Bisquerra, R. y Filella, G. (2018). Análisis del vocabulario emocional en el profesorado de lengua. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21 (1), 161-172. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.21.1.298421>
- Gomis, R., García, N., Filella, G. y Ros, A. (2022). El vocabulario emocional de los jóvenes. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 2(1), 99-118. <https://riieb.iberomex.mx/index.php/riieb/article/view/22>
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C (2018). Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta (pp. 714). Ciudad de México, México: Editorial Mc Graw Hill Education. ISBN: 978-1-4562-6096-5.
- Ricar, M., Coronel, M., Solé, A., Ros, A. y Bisquerra, R. (2023). Vocabulario emocional de niños de educación primaria. *Rev. CES Psico*, 16(2), 163-175. <https://dx.doi.org/10.21615/cesp.6240>
- Ros, A., Farré, M., Filella, G., García, N. y Gomis, R. (2023). El uso del vocabulario emocional: un análisis a través de distintas etapas educativas. *Estudios sobre Educación*, 45, DOI: <https://doi.org/10.15581/004.45.004>
- SEP (2017). Aprendizajes Clave para la educación integral. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación, 3°. Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos.

Relación entre Habilidades Sociales y Desempeño Académico

De las y los Docentes en Formación.

Guadalupe Jesús Figueroa Rivera

ensn.gfigueroa@creson.edu.mx

Martina Zazueta Yocupicio

zazuetamartina63@gmail.com

Daniel Fabián Guerrero García

ensn.dguerrero@creson.edu.mx

Escuela Normal Superior, plantel Navojoa

Línea temática 8 Formación docente para una educación integral

Resumen

El presente trabajo se realizó con docentes en formación de la Escuela Normal Superior, plantel Navojoa, de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria, Plan de Estudios 2018 y 2022; y Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Formación Ética y Ciudadana, Plan de Estudios 2022; con el propósito de describir la relación entre el nivel de desempeño académico con el desarrollo de habilidades sociales, con el fin de visualizar en qué grupo de habilidades sociales se encuentran. Se trabajó con una muestra del 50% de la totalidad de la matrícula, siendo esta de 95 estudiantes; el diseño de investigación ha sido no experimental de tipo descriptivo correlacional. Los resultados demostraron que existe una correlación positiva baja entre las variables estudiadas.

Palabras clave: habilidades sociales, desempeño académico

Planteamiento del problema

Los seres humanos son sujetos sociales por naturaleza, puesto que desde la infancia se van creando habilidades sociales para relacionarse independientemente del contexto y el ámbito en el que se encuentren. En la Escuela Normal Superior, plantel Navojoa (ENSN), es necesario conocer las habilidades sociales con las que cuentan las y los docentes en formación de los diferentes semestres, y si existe alguna relación con su desempeño académico

Se puede afirmar que el objetivo de las habilidades sociales reside en proveer al individuo las herramientas para poder afrontar la interacción social y situacional que se le presente de forma satisfactoria. Parra (2003 como se citó en Monje, Camacho, Rodríguez y Carbajal, 2009) refiere que el docente debe poseer cualidades socio psicológicas que permitan una comunicación ininterrumpida dentro y fuera de clase, capacidad perceptiva de sí mismo y de los demás, exigencias didácticas que permitan estimular en los estudiantes la reflexión individual; el ejercicio de criterios personales y la búsqueda de lo novedoso; desarrollar la creatividad en los estudiantes por diferentes vías.

Al enfrentarse a situaciones difíciles están en capacidad de decidir y elegir lo correcto. Además, es posible que desarrollen mayor conciencia de sus necesidades, intereses, dificultades y manejo de emociones (Anzelin et al., 2020). Por lo tanto, esta investigación pretende describir la relación entre Habilidades Sociales y Desempeño Académico en Docentes en Formación; entre las preguntas de investigación se tiene, ¿Cuál es la relación entre las habilidades sociales y el desempeño académico de las y los docentes en formación de la Escuela Normal Superior, plantel Navojoa?; ¿cuáles son los grupos de habilidades sociales donde se concentran mayormente las y los docentes en formación?; y ¿existe diferencia en los grupos de habilidades sociales, por género?. Este estudio tiene las siguientes hipótesis:

Hi = Si existe relación significativa entre habilidades sociales y desempeño académico de las y los docentes en formación de la ENSN

Ho = No existe relación significativa entre habilidades sociales y desempeño académico de las y los docentes en formación de la ENSN

Marco teórico

Aprendemos del ejemplo, Todo ser humano, utiliza las habilidades sociales, y de acuerdo con Luque, Pérez, Aguilar y Rozas, (2021), señalan que estas, expresan sentimientos, deseos, opiniones y derechos adecuándose a las conductas de sus pares, dando una respuesta inmediata a los problemas que se presentan en la actualidad y minimizando futuros problemas. Hay quienes consideran que las habilidades sociales son conductas que se aprenden y se refuerzan a lo largo de la vida conforme el ser humano se desarrolla y el contexto en el cual se desenvuelve la mayor parte de su vida. Monjas, (2021, p. 126) expresa que el comportamiento humano se regula por la interacción entre tres componentes que “se presentan separados, pero que están intensa y recíprocamente interrelacionados”; estos son pensamiento, emoción y acción.

La presente investigación se sustenta en la propuesta realizada por el psiquiatra Arnold Goldstein y sus colaboradores, quienes, como parte de un estudio realizado con adolescentes, realizaron la clasificación de las habilidades sociales de la siguiente manera (Goldstein, Spranfkin, Gershaw, y Klein, 1989, p.74- 76):

Habilidades sociales básicas: escuchar, iniciar una conversación, mantener una conversación, formular una pregunta, dar las gracias, presentarse, presentar a otros y hacer un elogio.

Habilidades sociales avanzadas: pedir ayuda, participar, dar instrucciones, seguir instrucciones, disculparse y convencer a los demás.

Habilidades relacionadas con los sentimientos: conocer los propios sentimientos, expresar sentimientos, conocer los sentimientos de los demás, enfrentarse al enfado de otros, expresar afecto, resolver el miedo y autorrecompensarse.

Habilidades alternativas a la agresión: pedir permiso, compartir algo, ayudar a los demás, negociar, empezar el autocontrol, defender los propios derechos, responder a las bromas, evitar los problemas con los demás y no entrar en peleas.

Habilidades para enfrentar el estrés: formular una queja, responder a una queja, demostrar deportividad después de un juego, resolver vergüenza, arreglárselas cuando te dejan de lado, defender a un amigo, responder a la persuasión, responder al fracaso, enfrentarse a los mensajes contradictorios, responder a la acusación, prepararse para una conversación difícil y hacer frente a las presiones del grupo.

Habilidades de planificación: tomar decisiones realistas, discernir sobre la causa de un problema, establecer un objetivo, determinar las propias habilidades, recoger información, resolver los problemas según su importancia, tomar una decisión eficaz y concentrarse en una tarea.

Para hablar de la variable de desempeño académico, hay autores que mencionan la diferencia entre el desempeño académico, que se refiere al resultado final de la evaluación del aprendizaje, y el rendimiento escolar que es el que abarca todas las acciones y factores que influyen en ese desempeño.

Chain y Ramírez (1996:76, en González Lomelí, 2002) especificaron que "el desempeño académico es el grado de conocimientos que a través de la escuela reconoce el sistema educativo que posee un individuo y que se expresa por medio de la calificación asignada por el profesor"; por lo tanto, para esta investigación, la variable de desempeño académico es representada por los promedios generales de las y los encuestados.

Metodología

La presente es una investigación de enfoque cuantitativo, no experimental de tipo Descriptivo - Correlacional, para el procesamiento y análisis de los resultados se hizo uso del Programa SPSS versión 23; de la población total se tomó una muestra del 50% constituida por los

docentes en formación de la Escuela Normal Superior, plantel Navojoa (ENSN), matriculados en el semestre académico 2023-2.

Participantes

La tabla 1 muestra el desglose de los grupos, donde el 39% corresponde a hombres y 61% a mujeres, siete hombres y 10 mujeres trabajan, y 3 mujeres expresan que tienen hijos.

Tabla 1

Descripción de los grupos participantes de la ENSN, por género

Grupo	H	%	M	%	Trabajan	Con hijos
TS	12	13	12	13	2 -	0 -
- 1A	%		%		0	0
FE	3	3%	13	14	0 -	0 -
yC - 1A			%		3	2
TS	3	3%	8	8%	1 -	0 -
- 3A					3	0
TS	10	11	11	12	2 -	0 -
- 5A	%		%		1	0
TS	4	4%	7	7%	0 -	0 -
- 7A					1	1
TS	5	5%	7	7%	2 -	0 -
- 7B					2	0
To	37	39	58	61	7 -	0 -
tal	%		%		10	3

Nota: Esta tabla muestra cuántos docentes en formación trabajan y cuántos tienen hijos

Instrumento

Se utilizó la Escala de Habilidades Sociales de Arnold Goldstein y colaboradores (1978), todos ellos especialistas en ciencias de la conducta, los cuales seleccionaron 50 ítems, y a partir de ellos, se podrá determinar el grado de desarrollo de la “Competencia Social” (conjunto de HH.SS necesarias para desenvolverte eficazmente en el contexto social). Señala el grado en que te ocurre lo que indican cada una de las cuestiones, teniendo para ello en cuenta, las opciones de respuesta: 1 = Nunca, 2 = Casi nunca, 3 = Algunas veces, 4 = A menudo, 5 = Siempre. El instrumento se divide en seis tipos de habilidades, como se muestra en la tabla 2.

Tabla 2

Clasificación de grupos de Habilidades Sociales

G	Descripción	Ítems
grupo		
I	Primeras Habilidades Sociales.	Del 1 al 8
I	Habilidades Sociales Avanzadas.	Del 9 al 14
I	Habilidades Relacionadas con los Sentimientos	Del 15 al 21
II	Habilidades Alternativas a la Agresión	Del 22 al 30
V	Habilidades para hacer frente al Estrés	Del 31 al 42
V	Habilidades de Planificación	Del 43 al 50
I		

Nota. Instrumento clasificado en grupos de Habilidades Sociales

Tomado de Arnold Goldstein y colaboradores (1978)

Validez y confiabilidad

La escala fue calculada mediante el coeficiente de correlación Producto-momento de Pearson, obteniéndose una “r” = 0.6137 y una “t”= 3.011, la cual es muy significativa al $p < .01$. El tiempo entre el test y el re-test fue de 4 meses. Con propósitos de aumentar la precisión de la confiabilidad se calculó el Coeficiente Alpha de Cronbach, de consistencia interna, obteniéndose Alpha Total “rtt” =0.9244. Finalmente, todos estos valores demostraron la precisión y estabilidad de la Lista de Chequeo de Habilidades Sociales (Goldstein y Col., 1980)

Resultado

Tomando en cuenta la tabla 3, nos muestra cuando la correlación es positiva, es directamente proporcional; es decir, cuando el valor de una variable aumenta, el de la otra también aumenta; o si el valor de una disminuye, también la otra disminuye;

Tabla 3

Interpretación del coeficiente de Pearson

	Grado de correlación
1	Correlación perfecta
0.80 - 0.99	Correlación muy alta
0.60 – 0.79	Correlación alta
0.40 – 0.59	Correlación moderada
0.20 – 0.39	Correlación baja
0.01- 0.20	Correlación muy baja
0	Correlación nula

Fuente: Tomado de Hernández, Fernández y Baptista, (2014)

Para este estudio, los resultados indican un grado de correlación baja entre las variables de habilidades sociales y desempeño académico con .229, como se puede observar en la tabla 4. También se puede distinguir que la relación es muy baja con las dimensiones o grupos de habilidades sociales I, III, IV y VI; y tiene relación baja en los grupos II y V.

Tabla 4

Correlaciones variables_ Grupos de Habilidades Sociales – Desempeño Académico

Grupos de HHSS	Desempeño Académico		
Grupo-I	Correlación	de	.163
Primeras Habilidades Sociales.	Pearson		.115
	Sig. (bilateral)		
	N		95
Grupo-II	Correlación	de	.257*
Habilidades Sociales Avanzadas	Pearson		.012
	Sig. (bilateral)		
	N		95
Grupo-III	Correlación	de	.103
Habilidades Relacionadas con los Sentimientos	Pearson		.320
	Sig. (bilateral)		
	N		95
Grupo-IV	Correlación	de	.194
Habilidades Alternativas a la Agresión	Pearson		.060
	Sig. (bilateral)		

	N		95
Grupo-V	Correlación	de	.251*
Habilidades para hacer frente al Estrés	Pearson		.014
	Sig. (bilateral)		
	N		95
Grupo-VI	Correlación	de	.167
Habilidades de Planificación	Pearson		.106
	Sig. (bilateral)		
	Correlación	de	.229*
HHSS	Pearson		.025
	Sig. (bilateral)		
	N		95

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas)

* . La correlación es significativa en el nivel 0,05 (2 colas)

En la tabla 3, se puede apreciar resultados de datos generales en medias, como habilidad más alta, hacer frente al estrés; y la más baja para habilidades sociales avanzadas; esto es, los docentes en formación cuentan con la habilidad para formular y responder a una queja, demostrar nobleza después de un juego, arreglárselas cuando te dejan de lado, defender a un amigo, responder a la persuasión, responder al fracaso, enfrentarse a los mensajes contradictorios, responder a la acusación, prepararse para una conversación difícil y hacer frente a las presiones del grupo.

Sin embargo, sus resultados son bajos en habilidades sociales avanzadas, por ejemplo, a un porcentaje de los estudiantes se les dificulta pedir ayuda, participar, dar instrucciones, seguir instrucciones, disculparse y convencer a los demás, entre otras.

Tabla 3

Estadísticos descriptivos

Grupo de Habilidades Sociales	Mínimo	Máximo	Media	M
Primeras Habilidades Sociales.	17.00	40.00	31.55	
Habilidades Sociales Avanzadas	14.00	30.00	24.15	
Habilidades Relacionadas con los Sentimientos	11.00	35.00	27.06	
Habilidades Alternativas a la Agresión	25.00	45.00	37.30	
Habilidades para hacer frente al Estrés	29.00	60.00	47.18	
Habilidades de Planificación	16.00	40.00	33.89	

Nota. Los resultados muestran como habilidad más alta, hacer frente al estrés; y la más baja para habilidades sociales avanzadas

En los grupos de habilidades sociales, comparando medias por sexo (tabla 4), se tiene que las mujeres salen con puntajes más altos en todos los grupos; también se puede apreciar el valor más bajo se encuentra en Habilidades relacionadas con los sentimientos en los hombres; esto es, que a algunos de los encuestados sus posibles conductas sean débiles en

conocer los propios sentimientos, expresar los sentimientos, comprender los sentimientos de los demás, enfrentarse con el enfado de otro, resolver el miedo, entre otros.

El valor más alto se encuentra en Habilidades de Planificación en las mujeres, donde se distinguen por tomar decisiones realistas, discernir la causa de un problema, establecer un objetivo, determinar las propias habilidades, recoger información, resolver los problemas según su importancia, tomar una decisión eficaz y concentrarse en una tarea

Tabla 4

Estadística de grupos de Habilidades sociales, por sexo

Grupo de Habilidades Sociales	Género	Número	Media
Primeras Habilidades Sociales.	Hom	37	3.
	bre	80	
Habilidades Sociales Avanzadas	Hom	37	3.
	bre	92	
Habilidades Relacionadas con los Sentimientos	Hom	37	3.
	bre	65	
Habilidades Alternativas a la Agresión	Hom	37	4.
	bre	00	

	Mujer	58	4.
		23	
Habilidades para hacer frente al Estrés	Hom	37	3.
	bre		75
	Mujer	58	4.
		04	
Habilidades de Planificación	Hom	37	4.
	bre		12
	Mujer	58	4.
		31	

Nota. El valor más bajo se encuentra en Habilidades relacionadas con los sentimientos en los hombres; y el más alto en Habilidades de Planificación en las mujeres

De la misma manera, en la tabla 5, se presenta una tabulación de las habilidades sociales agrupadas, con los grupos de clase, y los niveles de Habilidades Sociales alcanzadas, por las y los docentes en formación; en donde todos los grupos quedan ubicados del nivel de normal a excelente, esto de manera general nos arroja información de que se cuenta con buenas habilidades sociales, sin embargo, se tendrá que buscar estrategias para el mejoramiento de ellas, como es en Habilidades Sociales Avanzadas, que van desde aprender a escuchar, mejorar la comunicación verbal, mejorar la comunicación no verbal, entrenar las emociones, empatizar y tener la iniciativa; y Habilidades Relacionadas con los Sentimientos, resaltando que estas habilidades implican la expresión directa de los propios sentimientos y derechos personales, sin negar los derechos de los demás.

Tabla 5

*Suma_HS (agrupado)*Sexo tabulación cruzada

Género	Semestr e que cursa		Suma_HHSS (agrupado)			Tot al	
			Norm al	Buen o e	Excelent e		
Hombr e		A TS	1	0	8	4	12
		A FEC	1	1	1	1	3
		A TS	3	0	3	0	3
		A TS	5	1	7	2	10
		A TS	7	1	2	1	4
		B TS	7	0	4	1	5
		Total		3	25	9	37
Mujer		A TS	1	0	7	5	12
		A FEC	1	1	4	8	13
		A TS	3	0	2	6	8
		A TS	5	0	3	8	11

		7	0	4	3	7
		A TS				
		7	2	3	2	7
		B TS				
	Total		3	23	32	58
Total	Semestr	1	0	15	9	24
	e que cursa	A TS				
		1	2	5	9	16
		A FEC				
		3	0	5	6	11
		A TS				
		5	1	10	10	21
		A TS				
		7	1	6	4	11
		A TS				
		7	2	7	3	12
		B TS				
	Total		6	48	41	95

Discusión y conclusiones

Los resultados encontrados apoyan la hipótesis de investigación, aunque la relación es muy baja entre las habilidades sociales y el desempeño académico, en la comparación de medias se pudo analizar como los grupos de habilidades sociales: Grupo I: Primeras Habilidades Sociales; Grupo II: Habilidades Sociales Avanzadas; Grupo III: Habilidades Relacionadas con los Sentimientos; Grupo IV: Habilidades Alternativas a la Agresión; Grupo V: Habilidades para hacer frente al Estrés y Grupo VI: Habilidades de Planificación; si se observaron diferencias en conductas entre hombres y mujeres.

De manera particular se evidencia mayor significatividad de la relación de las variables cuando se considera el género, y esto se relaciona también con su desempeño académico; en todos los grupos de habilidades sociales los mayores niveles alcanzados en la investigación; al parecer, las mujeres tienen mejores niveles de habilidades sociales, al menos en este estudio.

Además, es importante resaltar que este estudio marca diferencias en resultados específicos, por lo tanto, es valioso considerar en futuras investigaciones otros aspectos necesarios en el desarrollo de los docentes en formación, ya que estarán atendiendo a Niñas, Niños y Adolescentes, en la Educación Básica; en las prácticas educativas; así mismo, podrán generar escenarios que favorezcan el desarrollo profesional y personal, para una mejor convivencia.

Las habilidades sociales son una asignatura que debe considerarse en las instituciones educativas, porque aquellos alumnos que muestran dificultades en ellas o en la aceptación por los compañeros, tienden a presentar problemas a corto o largo plazo.

Los resultados específicos, dan ideas para considerar en próximos estudios, como: bienestar psicológico, autoestima, comunicación asertiva, tolerancia, conducta violenta, por nombrar algunos; lo cual debe ser tomado en cuenta para promover la salud mental y prevenir situaciones de riesgo en las escuelas. Preparar en habilidades sociales supone, por tanto, advertir graves problemas personales y sociales futuros, y sus consecuencias.

Referencias

- Luque Ticona, A. M., Pérez Alférez, I. R., Aguilar Quispe, J. A., & Rozas Flores, M. R. (2021). Aprendizaje cooperativo y habilidades sociales: Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann. *horizonte e ciencia*, 11(21), 239–254. <https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2021.21.909>
- Monje, V., Camacho, M., Rodríguez, E. & Carvajal, L. (2009). Influencia de los estilos de comunicación asertiva de los docentes en el aprendizaje escolar. *Psicogente*, 12(21), 78-95.
- Anzelin, I., Marín-Gutiérrez, A., y Chocontá, J. (2020). Relación entre la emoción y los procesos de enseñanza aprendizaje. *Sophia*, 16(1), 48-64. <https://doi.org/10.18634/sophiaj.16v.1i.1007>
- Monjas, M.I. (2021). Programa de Relaciones Positivas (PRP): promoción de competencias socioemocionales. Pirámide
- Goldstein et al. (1980) Escala de Evaluación de Habilidades sociales. Biblioteca de Psicometría. Traducción y adaptación: Ambrosio Tomás (1994-95) [https://www.academia.edu/37172809/ESCALA_DE_EVALUACION_DE_HABILIDADES SOCIALES_BIBLIOTECA_DE_PSICOMETRIA](https://www.academia.edu/37172809/ESCALA_DE_EVALUACION_DE_HABILIDADES_SOCIALES_BIBLIOTECA_DE_PSICOMETRIA)
- González, L. D. (2002). “El desempeño académico universitario: variables psicológicas”. (pp.32-55) México: Universidad de Sonora.
- Hernández, Fernández y Baptista (2014)

La formación de docentes en tiempos de la pandemia.

Retos y desafíos

Germán Iván Martínez Gómez

germanivanmartínez@gmail.com

Escuela Normal de Tenancingo

Nancy Beatriz Guzmán Hernández

nancybgh@gmail.com

Iván Zárate Pérez

ivanzarper@gmail.com

Escuela Normal de Chalco

Línea Temática: 8. Formación docente para una educación integral

Resumen

La tarea de formar docentes en época de confinamiento no ha sido fácil, en marzo de 2020 en las Escuelas Normales del Estado de México (ENEM), fue preciso adecuar la dinámica que se tenía en las aulas y afrontar los nuevos retos y desafíos que conlleva el trabajo con uso de tecnologías de la información y la comunicación, este marco de problematización representó para los docentes una situación inédita, surgiendo la necesidad de sistematizar científicamente las experiencias académicas in situ con *el objetivo* de reconocer los retos y desafíos que la pandemia por COVID-19 ha generado en la formación de docentes de la Escuela Normal de Chalco (ENCH) y las propuestas de acción que dan sentido a la transición de educación escolarizada a una educación a distancia, así una vez aplicado un diagnóstico inicial, se planificaron y desarrollaron acciones para enfrentar, analizar, valorar y reconstruir los resultados, empero, lo que inició como una transición no estratégica y de ruptura con la

normalidad, se transformó en una transición estratégica y de continuidad, generando un proceso de cambio con un enfoque humanista.

Palabras clave: educación a distancia, pandemia, educación virtual, educación y tecnología, formación docente

Introducción

Por muchos años, la crítica a las escuelas normales fue que las instituciones sociales no evolucionan a la velocidad que lo hacen los problemas y las expectativas, lo que las encadena a una constante búsqueda de los futuros donde los pasados son como horizontes borrosos y distantes. El fenómeno educativo que se ha dado a partir de la pandemia, nos vuelve a un ejercicio obligado de investigación para, visibilizar los retos y desafíos, ya que el cambio a las clases no presenciales en la escuela normal plantearon retos como: los apoyos que los alumnos necesitaban para gestionar sus propios aprendizajes, actividades variadas e innovadoras que evitaran que los alumnos perdieran el interés y las abandonaran, las posibilidades de acceso a la tecnología y las diversas condiciones socioemocionales que todos enfrentamos con el confinamiento, implicando para docentes y alumnos desaprender lo aprendido para aprender o reaprender, así el objetivo de la presente investigación es reconocer los retos y desafíos que la pandemia por COVID-19 ha generado en la formación de docentes de la Escuela Normal de Chalco (ENCH) y las propuestas de acción que dan sentido a la transición de una educación escolarizada a una educación a distancia. El alcance de la investigación será sistematizar científicamente las experiencias académicas in situ, cuyo impacto sea la generación de conocimiento y propuestas a través del diseño, aplicación y análisis de un estudio cualitativo interdisciplinario desarrollado desde la investigación-acción.

Inicialmente ante los resultados del diagnóstico, se diseñaron actividades que respondieran a una educación no presencial o también llamada a distancia con un enfoque humanista, cuidando la continuidad de la formación, en un segundo momento se centró en la mejora y las competencias docentes, llegando a diferentes experiencias de mejora e innovación

de la práctica, en diferentes áreas de la formación, dando cuenta de que somos una escuela que aprende y que es capaz de adaptarse a las nuevas condiciones al mismo tiempo que estamos formando a nuestros alumnos como agentes de cambio.

Metodología

Diversas sociedades del conocimiento especializadas en la investigación educativa se han acercado a comprender los procesos socioculturales, políticos, ideológicos y didácticos de las Escuelas Normales. Sus planes de estudio 2018, proponen acercarse al ámbito educativo desde una mirada In Situ. Se plantea la necesidad de estudiar a detalle, no sólo el fundamento teórico, los debates académicos actuales y los encuentros de frontera que explican la complejidad de la educación; se recomienda, además, un estudio cercano, desde dentro, del entramado de la teórica-práctica.

Esa mirada sensible, interdisciplinaria y cercana a las instituciones educativas, es posible a través de la metodología de investigación cualitativa que “se enfoca en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto” (Sampieri, 2010, p. 358). Desde esta mirada científica, la reflexión educativa trastoca la puesta en práctica de una serie de proyectos de mejora escolar, puntos de vista, interpretaciones y significados que se entretajan.

Es un ejercicio académico que permite poner de frente los retos y desafíos, así como propuestas de mejora de la práctica escolar. Para ello, se ha elegido el empleo del enfoque de la investigación-acción, propuesta por McKernan (2001) para resolver los problemas diarios inmediatos y acuciantes de los profesionales en ejercicio. La investigación-acción pretende proporcionar materiales para el desarrollo del juicio práctico que ayude a los profesionales a ampliar su comprensión de sus problemas prácticos. Las acciones van encaminadas a modificar la situación una vez que se logre una comprensión más profunda de los problemas.

Los aspectos que distinguen a la Investigación-Acción en el contexto educativo: El objeto de estudio: explorar los actos educativos tal y como ocurre en los escenarios naturales dentro

y fuera del aula; se trata no solo de comprender una situación problemática en donde estén implicados los actores sociales educativos (Colmenares, 2008), sino de implementar respuestas prácticas o acciones que permitan mejorar y modificar tal situación, registrar y sistematizar toda la información posible que sobre el cambio se esté observando. No se trata de problemas teóricos, ni de cuestiones que sean de interés exclusivo para los académicos o expertos; puede haber coincidencia, pero es imprescindible que el objeto de la exploración sea un problema vivido como tal por los actores sociales.

Por tal razón, el objeto de estudio de la presente investigación giró ante los acontecimientos generados por el brote de enfermedad por coronavirus (COVID-19), el 24 marzo de 2020 en México se decreta la fase 2 de la pandemia y con ello el confinamiento obligatorio, por lo que, se declaró de manera oficial la suspensión de labores en todos los niveles educativos con el inicio de la jornada nacional de sana distancia. Gran parte de las medidas que los países del mundo adoptaron ante la crisis la suspensión de las clases presenciales en todos los niveles, medida que no fue la excepción a nivel nacional en nuestro país, por lo que, de manera inesperada la Escuela Normal de Chalco tuvo que continuar sus labores a partir del trabajo en casa (Home office).

Desde el inicio de la pandemia y durante el CE 2020-2021 el desafío de continuar con las clases no presenciales desplegó para la formación de docentes una serie de desafíos que más tarde se convirtieron en preocupaciones y problemáticas para docentes y alumnos, entre ellos: Una modificación espontánea en la forma de comunicarse y desarrollar las clases, acceso y dominio de la tecnología, educación emergente y falta de conectividad, en un contexto de crisis de salud, confinamiento, desempleo, etc.

La investigación responde a la pregunta eje: ¿Cuáles son las implicaciones que la pandemia ha generado en la formación de docentes en la Escuela Normal de Chalco y qué propuestas de trabajo ha derivado?; con el supuesto de investigación de “la atención institucional de las implicaciones económicas, sociales y pedagógicas generadas por la

pandemia ante el COVID-19 avanza progresivamente desde propuestas de acción basadas en el trabajo colaborativo”.

El objetivo general de la investigación es: Reconocer las implicaciones que la pandemia ha generado en la formación de docentes de la Escuela Normal de Chalco (ENCH), derivando propuestas de trabajo colaborativo institucional con enfoque humanista. Los objetivos particulares: Diagnosticar las condiciones de aprendizaje que tienen los alumnos que ingresan a la LEPRI en tiempos de pandemia; diseñar el plan de acción de trabajo colaborativo institucional que permita adecuar la formación docente no presencial; aplicar un conjunto de acciones colaborativas como estrategia institucional de una escuela frente al cambio; valorar los hallazgos que permitan reconstruir la práctica en función de la formación, definiendo a la ENCH como una escuela que aprende.

Las personas implicadas directamente en la realidad objeto de estudio son también investigadores; los profesores son docentes, pero implica que ellos también son investigadores que exploran la realidad en que se desenvuelven profesionalmente. Queda atrás el docente “objeto” de estudio, ahora es el agente, el que decide y toma decisiones. Se realizó una investigación cualitativa con una perspectiva de investigación-acción, dicha investigación se desarrolló con docentes y alumnos en la escuela Normal de Chalco ubicada en la Cerrada de Tizapa s/n Colonia Casco de San Juan, Chalco, México.

Los procedimientos: Se debe tener en cuenta que la investigación-acción no es lo que habitualmente hace un profesor cuando reflexiona sobre lo que acontece en su trabajo; como investigación, se trata de tareas sistemáticas basadas en la recolección y análisis de evidencias producto de la experiencia vivida por los actores o protagonistas educativos que participan en el proceso de reflexión y de cambio. (Colmenares, et. al, 2008).

Las fases de planificación, observación y reflexión partirán de cinco acciones abiertas y flexibles. Estas permitirán incorporar aspectos no previstos, diseñando y rediseñando, desde las Jornadas de Prácticas del Ciclo Escolar 2020-2021.

A) De la técnica

La presente investigación fue sistemáticamente conducida con procedimientos rigurosos, aunque no necesariamente estandarizados, pero si sometidos a un control de precisión de datos que se registren (Taylor y Bogdan, 2008). Es importante decir que, las técnicas utilizadas responden a un proceso planificado e intencionado de las acciones a seguir, desde el punto de vista investigativo y desde la perspectiva formativa.

B) Del instrumento

En consideración de que una cosa es declarar las diferentes situaciones y tipos posibles de instrumentos y otra es usarlos; aun cuando inicialmente se propone un cuestionario en google forms como alternativa para su aplicación por la pandemia, se buscó privilegiar desde las asesoras académicas como actores clave institucionales para establecer en la medida de lo posible un sistema conversacional para ayudar a construir un tejido de información a través de entrevistas por video llamadas (en algunos casos para corroborar o ampliar la información).

Tabla 3

Fases de la investigación

FASE	TÉCNICA O INSTRUMENTO	PERIODO
Diagnóstico	Cuestionario en google forms Entrevistas por video llamadas	Inicio de cada semestre en el ciclo escolar.
Planificación y observación	Plan de acción: Planeación y ejecución de la Jornada de planificación	Inicio de cada semestre en el ciclo escolar.

Aplicación	Ejecución con base en los acuerdos y lineamientos	Durante los dos semestres del ciclo escolar.
	seguimientos	
Resultados-reflexión de la práctica	Informes y evidencias	Por semestre

Fuente: Elaboración propia

C) Análisis de datos y presentación de hallazgos

El análisis de los datos es un proceso en continuo progreso. La información recolectada debe ser debidamente registrada, sistematizada y contrastada, utilizando para ello las técnicas de triangulación, tales como la triangulación de perspectivas o datos, triangulación metodológica, triangulación de investigadores, y bien pudiera utilizarse también la triangulación teórica, pues cuanto más se espere más difícil será volver a atar algunas hebras sueltas que favorezcan la reflexión y mejora de la práctica, para la nueva toma de decisiones. (Taylor y Bogdan, 2008).

Resultado

La ENCH al inicio de la pandemia (marzo del 2020) y hasta el momento del desarrollo de la investigación (mayo 2021) brindó el servicio con 43 docentes, entre los cuales el 53% son Profesores Horas Clase (PHC) y el 47% son Tiempo Completo (PTC), con una movilidad durante dicho periodo en sus integrantes del 12% (4% en permisos sin goce de sueldo, 2% licencias médicas, 2% periodos sabáticos y 7% en incorporación), dicha planta docente atiende los diferentes cursos de las Licenciaturas que oferta la institución (Licenciatura en Educación Primaria, Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Biología y Química). El estudio es cualitativo, definiendo una muestra no probabilística y por conveniencia para el logro de los objetivos; se aplicaron dos instrumentos distintos, el primero se aplicó al 83% de los docentes al inicio del CE 2020-2021 y al 100% en el inicio del 2º semestre del mismo CE.

Estos datos pueden reflejar lo que sustenta la UNESCO (2020) como un reto de seguir educando a la distancia, ya que en tiempos de pandemia existe la complejidad de “reconvertir la docencia de un día para el otro” (p. 4). Al comienzo de la pandemia (Marzo 2020 a Julio del 2020) el trabajo que desarrollaron los docentes a distancia se registró mediante informes de actividades y avances semanales, en el que se encontró durante los primeros 2 meses la comunicación con los alumnos por medio de mensajes de texto, llamadas telefónicas, WhatsApp o por correo electrónico, atendiendo guiones de trabajo (trabajo asincrónico) priorizando la entrega individual, sólo el 30% consideraba clases sincrónicas, conforme se extendió el confinamiento se fue modificando la interacción con los alumnos incorporando algunas plataformas como Google Classroom y Edmodo.

Al inicio del CE 2020-2021 (5 meses del inicio de la pandemia) se encuestó al 83% de los docentes de la ENCH, lo que permitió identificar fortalezas y dificultades que presentaron los maestros. Entre las dificultades que habían presentado en los primeros meses de la contingencia fueron: 25% de conexión y/o equipo, 42% en el conocimiento y manejo del uso de plataformas, 12% de comunicación y trabajo con los alumnos, 4% problemas personales, 17% consideró no presentar dificultades.

Atendiendo algunas sugerencias que determinó la UNESCO (2020) ante el cambio abrupto ante la emergencia educativa, fue importante establecer canales de comunicación y abrir espacios para la toma de acuerdos, ante dicho escenario como parte de las acciones implementadas a nivel institucional se promovieron los principios de la enseñanza virtual, por esta razón en jornada de planeación se analizaron los sustentos y principios de la educación a distancia, con capacitaciones breves a los docentes para el uso de plataformas y apps como google, classroom, zoom, teams, akademik, telegram, WhatsApp, kahoot y mentimeter. En colegiado general se establecieron acuerdos para el desarrollo del trabajo a distancia, tomando en cuenta las recomendaciones de la DGESPE con respecto a la educación a distancia, razón por la cual se acordó que: a) Los docentes revisarán y adaptarán los contenidos (apegándose en todo momento a los programas vigentes para las licenciaturas que se ofrecen) para planear

actividades integrales por semana; b) Los docentes con cursos de 4 hrs. mínimamente se conectarán de manera sincrónica 1 a 2 horas a la semana; c) Los docentes con cursos de 6 hrs. mínimamente se conectarán de manera sincrónica 2 horas a la semana, las horas restantes se distribuyen con trabajo asincrónico, con la intención de atender un modelo híbrido de educación en línea; d) Los docentes enviarán a cada RSAPPE un informe quincenal en el que se notifica el avance y las estrategias en el desarrollo de los contenidos en las sesiones; e) El proceso de evaluación se cuidará, sin perder de vista la situación que atraviesan los jóvenes como parte de la pandemia, por lo que se consideran casos de apoyo que los alumnos solicitan y en congruencia con un sentido humanista y empático por parte de la institución; f) se establecen medios de comunicación alternos por la dificultad de conexión, por lo que se considera: el teléfono, correo electrónico, WhatsApp, Messenger, Teams, zoom (diversas plataformas) y OneNote.

Para el desarrollo del trabajo con los grupos se analizaron y retomaron las “Recomendaciones para la transición a la docencia no presencial” emitida por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM, 2020), entre las que se resaltaron: 1. Priorizar objetivos de aprendizaje, 2. Promover el aprendizaje autónomo, 3. Desarrollar actividades variadas, pero no excesivas, 10. Identifiquemos y orientemos a los estudiantes que están en problemas.

Así mismo, como propuestas de capacitación y actualización (estatal y federal) se desarrollaron: el “Diplomado: Uso de las tecnologías para la Educación y el Empoderamiento Docente”, el “Seminario Internacional: Los desafíos de la profesión docente en las culturas digitales”, 3 fases de “Capacitación de la Plataforma de Teams”, así como “Webinar: Herramientas digitales para la enseñanza del inglés”. Es importante mencionar que los docentes buscaron alternativas de capacitación autónomas, así mismo se vislumbró el trabajo colaborativo o apoyo entre pares para atenuar las dificultades en el uso de la tecnología.

En el segundo cuestionario (a un año del inicio de la pandemia) se puede notar un aumento en los problemas de conexión con un 30%, el equipo que utilizan con un 22%, 18% referencia problemas de salud o personales, el uso de plataformas con un 9%, la comunicación

con los alumnos en un 9%, así como la consideración de no tener dificultades por la pandemia quedando con 1%; los rubros de falta de compromiso con las actividades y la dificultad de los estudiantes por internet y equipo se quedó con un 1% cada uno.

Como se puede observar existe una reducción significativa en el desconocimiento y uso de las plataformas por parte de los docentes, ya que al inicio del CE fue considerada por 42% de la planta docente, en el 2o semestre se contempla por el 9%.



Figura 1

Contraste entre las dificultades presentadas por los docentes en agosto 2020 y abril

Ante esta disminución los docentes se ubicaron en las siguientes afirmaciones: el 40% en “usaba la tecnología para desarrollar las clases, pero ahora he integrado otras plataformas para desarrollar el trabajo”, el 31% considera que “en un principio el uso de la tecnología se me dificultaba, pero ahora conozco otras plataformas para desarrollar el trabajo”, el 19% refiere que “usa la tecnología como siempre lo ha desarrollado”, por último, el 10% dice “me cuesta trabajo hacer uso de la tecnología y plataformas”. Con estos datos podemos afirmar que en el primer momento de la pandemia los trabajos de la ENCH privilegiaron en su mayoría canales de comunicación que no necesitan conectividad, tal como lo refiere la UNESCO (2020), lo que permitió ir transitando a la incorporación de sistemas de gestión de aprendizaje para la organización y distribución de las tareas de los cursos, así como el uso de las herramientas digitales que permitieron encuentros virtuales para resolver dudas y mantener vínculos de cercanía.

Con relación al uso de plataformas, en este segundo momento se destaca que: el 4% hace uso de al menos tres, el 25% ocupa dos, el 54% utiliza una, el 17% no utiliza. Con respecto a las aplicaciones el 25% determina haber ocupado WhatsApp, el 21% ocupan otras (kahoot, meentimeter) y el 54% no ocupa apps. En las formas de comunicación asincrónica predomina el correo electrónico con un 63%, seguido del 29% con chats de redes sociales, el 8% a través de foros; en las sesiones sincrónicas predomina el uso de Zoom con un 50%, Google Meet con un 36% y finalmente Teams con un 14%.

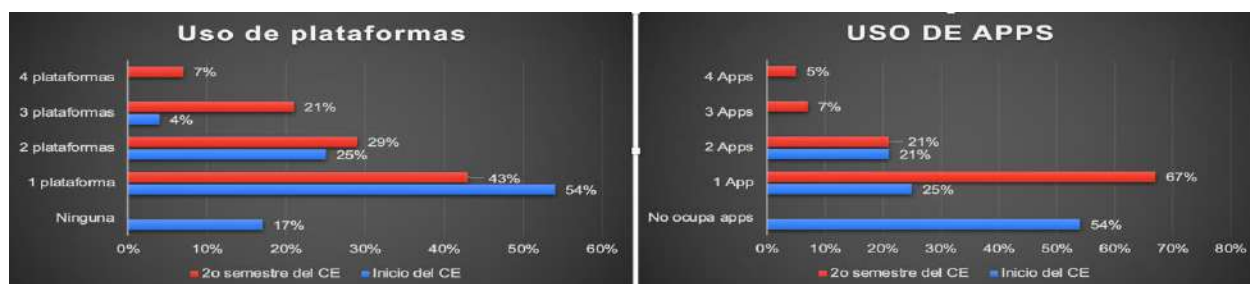


Figura 2

Contraste entre uso de plataformas v Apps por los docentes en agosto 2020 v abril 2021.

Con estos datos encontramos lo que menciona de manera acertada Cassanova, H. (2020):

“es un hecho que la apuesta explícita de nuestra época ha estado centrada en las tecnologías como herramientas fundamentales para enfrentar —o aminorar— los intensos efectos del cierre de las instituciones educativas y el confinamiento de millones de estudiantes de todos los niveles” (IISUE, 2020, p.14)

Es importante mencionar los hallazgos que se encontraron, ya que los docentes identifican a un año del trabajo en línea que las dificultades que presentan los alumnos en las sesiones sincrónicas son: el 36% la falta de conexión de los alumnos, 20% la interacción con ellos, el 17% el análisis y reflexión de los contenidos abordados, 17% la falta de participación y

el 10% otros como la entrega de trabajos, la falta de atención, entre otros. En las sesiones asincrónicas se detecta que falta profundidad en el análisis o reflexiones de los trabajos (69%), el desarrollo de los trabajos y seguimiento de consignas (12%), la falta de entrega de los trabajos (8%), el desarrollo de las lecturas destinadas (5%), la falta de compromiso entre otros (6%).

Esto nos lleva a establecer nuevos retos a enfrentar en la ENCH, considerando el perfil de egreso y las necesidades que tiene el futuro docente ante los escenarios actuales. En palabras de Barrón, M. (2020):

“La escuela como la conocemos (desde educación básica hasta superior) deberá cambiar para asumir los retos que planteará la sociedad que surja de esta contingencia sanitaria, de la inminente crisis económica que posiblemente modifique los procesos productivos de nuestra fábrica global y de la experiencia adquirida de manera forzada en torno al uso de las TIC en educación” (IISUE, 2020, p. 69).

Entre los retos que reconocimos es la necesidad de apearse al enfoque social y humanista, derivado del contexto actual de pandemia que haya sus bases en la interacción y el significado que el enfoque social le imprime al aprendizaje en un escenario de catástrofe ofrece algunas lecciones valiosas, entre otras nos exige cobrar mayor consciencia de las desigualdades sociales y educativas y nuestro compromiso para revertirlas o atenuarlas, nos recuerda que aquello que iguala a los seres humanos es nuestra frágil condición humana y nos enseña a no perdernos de vista (Dussel, Ferrante y Pulfer, 2020), lo que se complementa de manera integral con un enfoque humanista que se centra en el desarrollo integral de los estudiantes, por lo que, es determinante la calidad de los procesos de enseñanza y cómo se incorpora el desarrollo personal y social de los estudiantes con énfasis en el progreso de las habilidades socioemocionales, fortaleciéndolas, pues en el contexto escolar es en donde suceden estos intercambios motivacionales que determinan los alcances de los alumnos de los beneficios clave que hacen de un modelo de educación humanista ideal reconociendo que todos somos seres humanos únicos y originales.

En este enfoque, los maestros no son vistos como figuras de autoridad, sino como facilitadores de aprendizaje. El enfoque humanista de la educación coloca al educador en un papel muy singular, que no consiste simplemente en transmitir el conocimiento. Los maestros pueden fomentar una relación saludable con sus estudiantes, alentándolos a confiar en ellos como líderes educativos, que están allí para facilitar su crecimiento diseñando un ambiente muy sano de inclusión y colaboración. En el enfoque humanista del aprendizaje, el estudiante es guiado y empujado por sus propios intereses además de que la motivación para aprender se desarrolla de forma muy natural, fomentando un enfoque proactivo para la adquisición de conocimiento.

Discusión y conclusiones

Hace años se afirmaba que nuestros modelos de formación y actualización magisterial eran una muestra de síntomas de agotamiento, dispersión y, en cierto sentido, de derrota; se decía que el proceso de reforma de las normales era en la práctica muy débil (Latapí, 2003), sin embargo, como escuela normal ante la pandemia estamos convencidos de que la práctica debe ubicarse en espacios y procesos de nuevos conocimientos a través de la sistematización científica de las experiencias académicas in situ, posibilitando reconocer los retos y desafíos que la pandemia por COVID-19 ha generado en la formación de docentes de la Escuela Normal de Chalco (ENCH) y las propuestas de acción que dan sentido a la transición de una educación escolarizada a una educación a distancia.

Así, las acciones emprendidas con base en el diagnóstico, el análisis y la reflexión sistemática, contribuyeron a la búsqueda de la continuidad de la formación docente y la comprensión de los procesos que subyacen en el uso de la tecnología como la capacidad de los involucrados para propulsarse hasta el dominio tecnológico, generando un nuevo modo de interacción, desarrollo informacional, generación de conocimiento y comunicación, vinculado a un nuevo paradigma tecnológico basado en las TIC, siendo estas últimas quienes han integrado al mundo en redes globales, donde la comunicación a través del ordenador engendra un vasto despliegue de comunidades virtuales, conservando la identidad docente como un actor social

que se reconoce así mismo con un conjunto de atributos culturales determinados, en este paradigma también es altamente valorada la habilidad tecnológica, las muestras de creatividad con base en el dominio y productividad de las TIC, aumentando los poderes humanos de organización e integración, lejos del falsa idea del individualismo (Castells, 1996).

Los nuevos escenarios de la formación docente, hallaron respuestas por parte de los docentes quienes no sólo transitaron de un modelo de docencia presencial a uno virtual, sino buscaron adaptar el currículum, los recursos y las formas más idóneas para dar clases de manera virtual, por su parte los alumnos lograron demostrar autonomía para el aprendizaje, una serie de competencias socioemocionales para responder a las tareas que implica la formación y los problemas y situaciones que requieren al tomar clase en casa en medio de la dinámica y espacios familiares, aunado a los inconvenientes de la conectividad y los medios para ésta. Así a más de tres años de la pandemia podemos dar cuenta de la innovación, asertividad y eficacia de las acciones.

Referencias

- Castells Manuel (1996) *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*, “Prólogo la red y el yo” Vol. 1 México siglo XXI, disponible en: <file:///E:/INVESTIGACION%20COLABORATIVA/castellsm.pdf>
- Colmenares E., Ana Mercedes; Piñero M., Ma. Lourdes (2008) *La investigación una herramienta metodológica para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas*. Laurus. Revista de educación. Vol. 14, núm. 27, mayo-agosto, 2008, pp. 96-114. Caracas, Venezuela. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111892006>
- Diario Oficial de la Federación. (2020). *ACUERDO número 02/03/20 por el que se suspenden las clases en las escuelas de educación preescolar, primaria, secundaria, normal y demás para la formación de maestros de educación básica del Sistema Educativo Nacional, así como aquellas de los tipos medio superior y superior dependientes de la Secretaría de Educación Pública*. Recuperado de: https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5589479&fecha=16/03/2020
- Dussel, Inés, Patricia Ferrante y Dario Pulfer. Compiladores (2020) *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Unipe. Editorial Universitaria. Agosto de 2020, disponible en: <file:///E:/INVESTIGACION%20COLABORATIVA/Pensar-la-educacion.pdf>
- González, R. (2006). *Investigación cualitativa y subjetividad*. Guatemala, Guatemala. Ed. ODHAG.
- IISUE (2020), *Educación y pandemia. Una visión académica*, México, unam, <<http://www.iisue.unam.iisue/covid/educacion-y-pandemia>>, consultado el 25 de mayo, 2020.

- Latapí, Sarre Pablo (2003). *¿Cómo aprenden los maestros?*, México D.F., 1ª. Edición Cuaderno de discusión 6. SEP
- Luchetti, E. (1998). *El diagnóstico en el aula*. Argentina: Magisterio del Rio de la plata.
- McKernan, J. (2001). *Investigación acción y curriculum. Métodos y recursos para profesionales reflexivos*. Madrid, España. Editorial Morata.
- Sampieri, R. (2010). *Metodología de la investigación*, (6ta ed.). Ciudad de México: McGRAW-HILL.
- Secretaría de Salud. (2020). *Comunicado técnico diario*. COVID-19, México: Casos acumulados por Entidad Federativa de Residencia. Recuperado el 8 de junio de 2020 de: <https://covid19.sinave.gob.mx/>
- UNESCO (2020). Enseñar en tiempos de COVID-19. Una guía teórico-práctica para docentes, Montevideo:UNESCO.
- UNAM (2020). Recomendaciones para la transición a la docencia no presencial, México:UNAM.

Los saberes de las estudiantes normalistas para enseñar en la postpandemia

Socorro García Martínez

sogarciam@envm.edu.mx

Rosa María Mendoza Cortés

rmendoza@envm.edu.mx

Escuela Normal “Valle del Mezquital” Progreso de Obregón, Hgo.

Línea temática 8 Formación docente para una educación integral

Resumen

Este estudio se propuso con el objetivo de indagar los saberes de enseñanza que ponen en práctica los estudiantes de la licenciatura en Preescolar indígena con enfoque intercultural bilingüe, en la postpandemia. Se plantea mediante una investigación cualitativa y un paradigma interpretativo, utilizando como técnica de recopilación de datos a la observación directa. Entre sus primeros resultados refiere que la postpandemia dejó rezagos en el desarrollo de saberes para la docencia y principalmente en el logro de las competencias de los estudiantes en la licenciatura, que utilizan sus saberes experienciales o históricos provenientes de diferentes momentos de su escolarización, lugares y hasta familiares.

Palabras clave: saberes, postpandemia, enseñanza, preescolar indígena

Planteamiento del problema

Sin duda la pandemia por covid-19 en el ámbito educativo dejó secuelas en el aprendizaje de los estudiantes en todos los niveles. Al ser México uno de los países con mayor desigualdad educativa en el mundo, la contingencia sanitaria originó rezagos debido a la condición social y económica de los estudiantes (García 2020, como se citó en Carrazco, 2021) provocando una brecha inminente en el aprendizaje de los estudiantes. La pandemia afectó gran parte de las actividades humanas y una de ellas se centró en la educación, los estudiantes de entornos

menos favorecidos experimentaron una pérdida de aprendizajes significativo, por la inestabilidad económica, el nivel educativo de las familias y las habilidades digitales que tenían (Ramírez-Noriega, 2022). Aun con todos los esfuerzos de los docentes por continuar las clases durante la contingencia sanitaria, no se cumplieron al cien por ciento los objetivos educativos, enfrentando en el regreso a las aulas un congelamiento en el tiempo, el cual parece haberse detenido para la mayoría de los estudiantes (Leiton, 2022). Solo algunas Universidades contaron con planes institucionales para garantizar la calidad y continuidad de la educación en línea (Niño, et al., 2021, como se citó en Lloyd, 2021) lo que impactó en la formación de los estudiantes.

En marzo del año 2020 la educación migró a la modalidad virtual. Los horarios en los que se cursaron las unidades de estudio cambiaron de acuerdo a las condiciones de conectividad de docentes y estudiantes, las clases se realizaron en modo sincrónico utilizando diversos softwares como: Zoom, Google y Meet, según las preferencias de los profesores a cargo de estos. También se dispusieron espacios en Google Classroom para mantener una comunicación asincrónica, entre los docentes y estudiantes de la escuela normal. En estos espacios, además, se colocó material adicional, se anunciaron las tareas y se realizaron las evaluaciones parciales.

En este contexto postpandemia las estudiantes normalistas se enfrentaron a las prácticas en los Centros de Educación Preescolar Indígena (CEPI) con los saberes que en ese momento tenían, saberes curriculares limitados al influir durante la pandemia por COVID-19 que su asistencia a las sesiones virtuales de clase fueran interrumpidas por la falta de conectividad a internet, debido al contexto geográfico en que se ubica la región norte del Valle del Mezquital y a la disponibilidad de este;

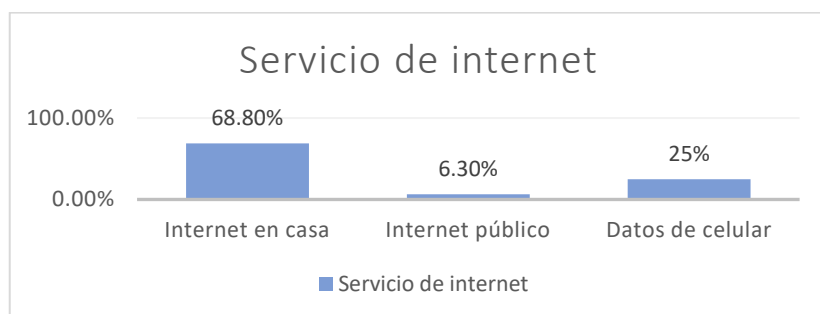


Gráfico 1. Muestra datos del servicio de internet con el que cuentan las estudiantes

En el gráfico 1 se observa que un 68.8% tienen internet en casa, sin embargo, el 25% usan datos de su celular y el 6.3% internet público, lo que permite comprender porque durante las sesiones virtuales era escasa la conectividad a las clases.

Las condiciones educativas vividas en la pandemia, al parecer originaron que construyeran prácticas de enseñanza basadas en los saberes curriculares que se esperaba adquirieran en las clases virtuales, aunque por los registros de los docentes formadores, carecían de conectividad y la presencia en la virtualidad era escasa.

A pesar de la disposición de los docentes formadores durante la pandemia ocurrió un fenómeno con los estudiantes, algunos tuvieron dificultades de conectividad por la lejanía de sus lugares de origen, otros se dedicaron a trabajar informalmente, ocasionando que no logran los saberes necesarios para la práctica docente, esto se observó cuando se presentaron de manera presencial en las escuelas y mostrar carencias notorias del saber en relación a la enseñanza para la educación preescolar indígena.

Al observar a los estudiantes en las escuelas de práctica, notamos que solo lo estaban haciendo desde sus creencias, desde su sentido común, sus teorías implícitas, sin recuperar los aprendizajes que los cursos de la malla curricular del Plan de estudios 2018 de la licenciatura en educación indígena, plantea y que se esperaba que hubiesen aprendido.

En el estudio de los cursos se ha reflexionado con relación a la enseñanza tradicional y los enfoques como base de formación de las estudiantes. Cuestionando que pasa con los

saberes que debieron lograr en el trayecto formativo de preparación para la enseñanza y el aprendizaje al ser estudiantes que vivieron en confinamiento social por la pandemia. Para lo cual se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿Qué saberes ponen en práctica las estudiantes de la LEPREEIB de 5º y 6º semestre para la enseñanza en la postpandemia, con los grupos de preescolar indígena? Con el objetivo de conocer los saberes que las estudiantes pusieron en práctica para la enseñanza en las escuelas indígenas durante la postpandemia y tomar decisiones pedagógicas que fortalezcan la formación inicial en el último año de la licenciatura.

El escenario donde se desarrolla este estudio es la Escuela Normal con un grupo de 5º Y 6º semestre en la Licenciatura en Educación Preescolar Indígena con enfoque intercultural bilingüe, ubicada en la región de la cual toma su nombre, en un área rural entre predios rústicos y tierras de labranza. El grupo está conformado por 20 estudiantes del sexo femenino provenientes de municipios como; Ixmiquilpan, Tasquillo, Cardonal, San Salvador, Santiago de Anaya y Chilcuautla.

Marco teórico

Entre los estudios consultados para comprender los saberes que las estudiantes usan en la práctica docente, está el realizado por Córdova et al. (2022) con el propósito de indagar sobre los saberes construidos por los estudiantes de magisterio a lo largo de su formación inicial docente. Utiliza el Taller como dispositivo pedagógico, la narrativa autobiográfica y el aprendizaje dialógico como herramientas para la reflexión. Entre sus resultados encuentra los saberes teóricos, y experienciales como saberes profesionales del docente.

Otro estudio realizado en el contexto mexicano es el que presenta Hernández (2022) con el propósito de identificar los saberes pedagógicos que posee el egresado para enfrentar las nuevas modalidades educativas originadas por la pandemia. Utiliza la encuesta como técnica, la cual es aplicada a la generación motivo de estudio, con un enfoque cuantitativo de tipo descriptivo para contribuir a reconocer el desarrollo, consolidación y movilización de las

competencias genéricas y profesionales al incorporarse al servicio educativo. Entre sus hallazgos encuentra que el egresado tiene capacidad de adaptación para el uso y manejo de las Tic y realiza trabajo colaborativo, además, un saber desarrollado es tomar decisiones para la mejora permanente en el servicio.

Para comprender el tema se argumentan los conceptos abordados en este trabajo de investigación. La postpandemia es considerada como un fenómeno ocurrido después de casi dos años que duró la pandemia por COVID-19, el retorno a las aulas con una presencialidad plena, con expectativas pero también con cambios trascendentales en sus dinámicas diarias y cambios estructurales respecto a las problemáticas que se detectaron en el aula como lo socioafectivo y emocional de las familias y en el aprendizaje las competencias cognitivas y socioemocionales que requerían motivación, participación e interés (Leiton, 2022). En la postpandemia la educación enfrentó grandes desafíos para volver a la “normalidad”. Al requerir de profesionales interesados en transformar realidades y especialistas que respondan íntegramente a las demandas de la sociedad y a los retos de la educación (Leiton, 2022).

El regreso a clases menciona Culebro (2023) fue planteado por parte del gobierno federal en el que la mayoría de las instituciones de educación superior habían diferido el regreso a clases presencial, algunas instituciones privadas optaron por un regreso escalonado, mientras que las públicas establecieron la asistencia presencial con el fin de llevar a cabo prácticas experimentales o exámenes.

Con relación al aprendizaje de los estudiantes en la pandemia por Covid-19, Dostoyevski (2021) explica que se ha adoptado el término retraso en el aprendizaje en lugar de pérdida del aprendizaje, para hacer notar que el retraso en el aprendizaje puede ocurrir “incluso cuando los estudiantes continúan aprendiendo y adquiriendo nuevos conocimientos y habilidades, y también ese aprendizaje que se ha retrasado durante la pandemia puede recuperarse mediante una intervención deliberada” (p. 2). La pandemia por Covid-19, tuvo efectos desfavorecedores o favorecedores en algunos estudiantes por su condición económica, social, de género o geográfica, lo que ha marcado brechas de aprendizaje entre unos y otros. Desde otra mirada

Alarcón (2019) citado por Culebro (2023) hace referencia a que los alumnos universitarios presentaron afectaciones cognitivas y afectivas con mayor intensidad.

El docente es visto como un guía o un mediador entre los alumnos y el conocimiento a aprender, proporcionándoles las ayudas necesarias de acuerdo con sus competencias iniciales, para que cada alumno construya sus significados en torno al mundo, cambiando los esquemas de conocimiento que poseía anteriormente, ya sea mediante la incorporación de nuevos elementos o de nuevas relaciones entre ellos. Él es el último responsable de su adquisición, "el maestro debe encaminar sus esfuerzos docentes a promover el desarrollo psicológico y la autonomía de los educandos" (Hernández, 1998: 96). Su tarea principal consiste en promover los aprendizajes para el desarrollo personal, la formación ciudadana y la integración social de cada uno de sus alumnos. El desarrollo personal es visto desde la adquisición y consolidación de competencias y saberes para tener las bases necesarias, comprender el mundo, valorarse como persona, convivir y autodeterminarse.

En estos artículos de investigación, el papel del maestro está conceptualizado como eminentemente educativo, como sujeto que interactúa con otros sujetos, ayudándoles a su maduración como personas, como miembros de una sociedad y de un país. Además, debe tener un desarrollo cognitivo alto, mismo que le permita contar con las herramientas suficientes para articular en torno a su propia práctica docente estrategias de autoestudio, de resolución de las problemáticas que en ella se presentan y de mejora permanente. Este dominio personal le posibilita además de la implementación en el aula, estrategias que coadyuvan a la formación de la autonomía en los alumnos (Fortoul Oliver, 2008).

Por otro lado, Tardif (2004) clasifica los saberes del profesorado en disciplinares, curriculares, profesionales y experienciales. Los primeros tres provienen de las instituciones formadoras y se socializan a través de la formación inicial y continua. Los últimos (también llamados prácticos) están basados en el trabajo cotidiano y conocimiento del contexto, por lo mismo son poco generalizables y se les considera informales.

Ortiz (2022) hace referencia al discurso dictado por Piñera en Chile, quien argumenta que

“lo cierto es que esa educación a distancia nunca reemplaza o equivale a la educación presencial, y así se fue generando una brecha, una pérdida en la calidad de la educación y eso no es algo que podamos permitir o tolerar” (La Tercera, 2/3/ 2022).

Las escuelas han enfrentado tres grandes problemas al momento de concretarse el retorno presencial a clases: el rezago de los aprendizajes con alumnos que están bajo el nivel mínimo del curso al que asisten y que perdieron elementos básicos, como leer comprensivamente o manejar las tablas de multiplicar. Como contraparte, docentes que estuvieron con trabajo virtual, y que ya no se encontraron con los mismos alumnos que dejaron de ver la primera semana de marzo de 2020 y sienten no tener las habilidades para trabajar con este nuevo tipo de estudiante.

Al referirse a la práctica docente Roque (2023) plantea que, si bien algunos estudiantes estaban satisfechos por el apoyo recibido por los docentes y sus universidades en el confinamiento, su preocupación por su carrera profesional futura estaba en la forma en que llevaban a cabo sus estudios, algunos percibieron que su rendimiento académico empeoró. En esta misma investigación Palmer (2021, como se citó en Roque, 2023) encontró que los estudiantes mostraban preocupación por su aprendizaje en línea por la falta de competencias prácticas y las repercusiones negativas que pudiera tener en sus interacciones sociales. Por su parte Zagkos et al. (2022, como se citó en Roque, 2023) encuentra que la enseñanza presencial no puede ser sustituida por la enseñanza a distancia en especial cuando implican contenidos prácticos. La escuela, ha mutado y nunca más volverá a ser la misma. Es indispensable repensar y re - escribir sobre la escuela que se nos viene (Ortiz, 2022).

Como se aprecia, en las investigaciones respecto a las consecuencias del COVID-19 en la postpandemia, los aprendizajes de los estudiantes tuvieron carencias por diversas circunstancias, algunas ocasionadas por la calidad de conectividad a internet, la ausencia de

los estudiantes en las clases virtuales. Lo que ha generado una brecha en los aprendizajes y en consecuencia en los saberes necesarios para llevar a cabo prácticas en los Centros de Educación Preescolar Indígena.

Metodología

La presente investigación es de corte cualitativo, en palabras de Taylor y Bogdan (1994) se refiere a como recoger datos descriptivos, es decir, las palabras y conductas de las personas sometidas a la investigación. En su más amplio sentido es “la investigación que produce datos descriptivos, las propias palabras habladas o escritas y la conducta observable”, y que como propone Ray Rist (1977, como se citó en Taylor, 1994) un modo de encarar el mundo empírico. Ubicando el contexto de investigación en el grupo de 5º y 6º semestre de la LEPREEIB, en las jornadas de práctica en los CEPI (Centro de Educación Preescolar Indígena) en el Valle del Mezquital. Con la intención de indagar ¿Qué saberes ponen en práctica las estudiantes de la LEPREEIB de 5º y 6º semestre en la enseñanza con los grupos de preescolar indígena en la postpandemia? Al ser un grupo que inició su formación con clases virtuales debido al confinamiento social por COVID-19.

El paradigma de investigación considera lo planteado por Erickson (1989) respecto a la investigación interpretativa. Así que para comprender los modos en los que las estudiantes desarrollan las acciones y constituyen ambientes, como investigador centré la atención en sus prácticas de enseñanza al realizar las observaciones en el aula, haciendo anotaciones para registrar sus ideas, concepciones, decisiones en los hechos observados, recopilando el significado-en-acción que es a la vez el ambiente de aprendizaje y el contenido a aprender. En el caso de la investigación en el aula, implicó descubrir de qué manera las acciones de todos los miembros constituyen un currículum llevado a la práctica: un ambiente de aprendizaje. En la interacción de las estudiantes practicantes y los alumnos se observaron significados aprendidos, adquiridos y compartidos a través de la aculturación, observé y registré nuevos significados culturalmente compartidos a través de la interacción cara a cara de la practicante con los alumnos del preescolar indígena. Registré lo ocurrido en las observaciones del

desempeño de las estudiantes, encontrando una vez que se sistematizó la información, ciertos significados de la acción práctica ocurrida en cada momento (Erickson, 1989).

En esta investigación se utilizó como técnica para recopilar los datos la observación participante, lo que propició entrar al campo, comprender el escenario y tomar una decisión sobre el estudio de otros escenarios. Para ello se negoció el acceso y se recogieron los datos de manera sistemática y no intrusiva realizando registros escritos de las prácticas de enseñanza en el grupo de preescolar en el contexto indígena. Considerando como foco sustancial varios grupos de preescolar en diferentes CEPI, y momentos de práctica, tomando notas en un diario de forma sistemática y detallada.

Para el análisis de los datos una vez recopilados, se recurrió a la reducción leyendo cada uno de los registros para identificar aquellos que correspondían con el interés investigativo, con relación a la enseñanza bien fuera en un proyecto o secuencia de actividades correspondientes a los campos formativos, realizando el subrayado y marcado, datos que posteriormente se registraron en la matriz de categorías (Bertely, 2007) como patrones emergentes.

La interpretación de los datos consistió en describir el patrón emergente (dato empírico), confrontar teóricamente e interpretar lo descrito tratando de comprender las prácticas de enseñanza observadas, algunas veces procedentes de los aprendizajes obtenidos en la formación durante el desarrollo del trayecto de preparación para la enseñanza y el aprendizaje y otras de su propia experiencia.

Resultado

Una acción a realizar durante el acompañamiento a las estudiantes en las escuelas de práctica es la observación de la enseñanza, apreciando que algunas ocasiones están encaminadas a reproducir conocimientos, transmitirlos a partir de videos, realizar proyecciones mediante diapositivas o explicaciones repetitivas de algún contenido, otras, usando copias para rellenar o colorear, pero también recurriendo a saberes que corresponden a los enfoques de enseñanza de los campos formativos del Plan de estudios 2018, con el que se están formando. En este apartado se presenta el análisis de las categorías para comprender de donde proceden los saberes que manifiestan en sus prácticas de enseñanza.

Mostrar cómo hacer

En esta categoría se analiza cómo las estudiantes normalistas ponen en juego saberes, creencias y tradiciones observadas en las escuelas de práctica, las utilizan para controlar la conducta de los alumnos, reproduciendo actividades que a su consideración favorecen el aprendizaje, al parecer sin reflexionar el sentido que tienen en el logro de los aprendizajes de sus alumnos.

Al leer lo registrado en una de las observaciones durante el acompañamiento a las estudiantes en las jornadas de práctica de 5º. Y 6º semestre, se encontró que muestran saberes basados en prácticas tradicionales, como se aprecia en el siguiente dato empírico:

[...] en grupo cantan “la lechuza” esto para centrar la atención de sus alumnos, en seguida les reparte unas hojas de cartulina dobladas por la mitad, en donde están dibujadas una rana y una banana, al tiempo que les dice que “remarquen” las letras de la palabra punteadas que está debajo del dibujo, luego se dirige al pizarrón y escribe las palabras “rana” y “banana”, solicitando que tomen su lápiz repitiendo que “remarquen” las palabras que están punteadas [...] SGM-19/10/2022.

Las estudiantes asumen saberes experienciales de otros, porque los otros los hacen y los han asumido como propios de su hacer docente, esto lo podemos ver cuando canta la

canción de la lechuza, que a decir de Harf (1999) es un mito de autocontrol del grupo para que los niños se calmen o se ordenen, es una imposición disfrazada que corresponde al condicionamiento de la conducta y no da lugar a la comprensión y a la reflexión sobre la necesidad individual y social de estas conductas. Lo mismo se aprecia cuando les dice “remarquen las letras de la palabra”, que también es una práctica tradicional que lo ha visto que la hacen, debido a que no tiene relación con el enfoque y algún aprendizaje que así lo sugiera en Aprendizajes clave.

Considerando las ideas de Bajhtin (1989, como se citó en Mercado, 2002) lo que dicen los maestros acerca de su trabajo de enseñanza sobre las percepciones que ellos manifiestan no sólo es producto personal o individual sino también son históricas, plurales y sociales. Dichas percepciones son el resultado de construcciones sociales e históricas, ya que presentan huellas de acciones y líneas de pensamiento provenientes de distintas épocas y ámbitos sociales, como se aprecia en los saberes que la estudiante emplea en su práctica docente.

Otro de los saberes que muestran las estudiantes normalistas se analiza en el siguiente dato empírico:

[...] Los alumnos escribirán un cuento, para eso les pide que hagan dibujos porque entre todos van a escribirlo, pasa a sus lugares y les muestra cómo hacer su dibujo, les da sugerencias y a algunos más les pone ejemplos de cómo pueden hacerlo [...] SGM-20/10/2022.

Este dato empírico evidencia que la estudiante normalista cree poseer todo el saber, ya que les muestra cómo hacer el dibujo, les da sugerencias, lo que limita el aprendizaje del niño y no les permite desarrollar su creatividad.

Tardif (2004) cita que hay un pluralismo del saber profesional de acuerdo a los lugares, las organizaciones o la experiencia laboral. Podría considerarse que una fuente social de adquisición de los saberes que la estudiante normalista utiliza proviene de la familia, porque les muestra cómo hacer el dibujo, les da sugerencias y les pone ejemplos de cómo hacerlo. No

tienen una sola concepción de su práctica sino varias concepciones que utiliza en función de su realidad cotidiana.

Como es evidente los saberes que las estudiantes normalistas van construyendo a lo largo de su formación tienen que ver con su experiencia en las fuentes de adquisición del saber, por ello otro de los datos empíricos que se recuperan es donde se muestra como la estudiante va mostrando a los alumnos el camino a seguir para lograr la tarea:

[...] Pide a los alumnos que se pongan su gorrito de chef porque van a resolver un laberinto de chef y pregunta - ¿Ya han hecho laberintos?, ¿Por dónde va a pasar el chef para llegar al pastel? - les va mostrando como seguir el caminito para que el chef llegue al pastel, una vez que terminan les dice que peguen su hoja en la libreta [...] SGM-25/10/2022.

Si bien puede decirse que las estudiantes normalistas muestran una enseñanza como producto de su aprendizaje social y cultural. También es evidente que durante la trayectoria preprofesional en su historia vital la competencia se confunde enormemente con la sedimentación temporal y progresiva a lo largo de su vida de creencias, de representaciones, pero también de hábitos prácticos y de rutinas de acción (Rymond y Cols, 1993, como se citó en Tardif, 2010) que sedimentan prácticas provenientes de contextos como el familiar, en el que los padres guían y muestran a sus hijos cómo hacer para lograr la tarea.

Enseñar a hacer

En esta categoría pueden apreciarse los saberes que las estudiantes normalistas llevan a la práctica respecto a la enseñanza en el preescolar indígena. Así se aprecia en la descripción de lo observado;

[...] la practicante está proyectando un video en el que se explica qué es una rima, al terminar les pregunta ¿qué es una rima? Los niños no responden, entonces pregunta ¿con qué palabra rima gallo?, un niño responde que, con conejo, otro dice que con gallina y después de varias respuestas uno de los niños dice que, con caballo, la maestra afirma y les explica que - las rimas son las que suenan casi igual-en seguida solicita que busquen palabras que rimen

con su nombre. Mi nombre es Yareli ¿Con cuál rima? Y dice -Yare con yate y Mirel con pastel- [...] SGM-20/10/2022.

Se aprecia que entre sus saberes está proyectar videos para enseñar conceptos y da por hecho que los alumnos de preescolar lo han comprendido, pero al preguntar palabras que riman con “gallo” dirigen su respuesta a nombres de animales que corresponden al campo semántico, hasta que uno de ellos sí rima. Utiliza las rimas asonantes en las que coinciden los sonidos vocálicos de la última sílaba y las rimas que podrían ser consonantes en las que riman fonemas y vocales, aunque no son las últimas, más bien las iniciales. Podría decirse que los saberes que usa son parte del conocimiento que tiene sobre la enseñanza, el cual ha construido en situaciones y contextos particulares (Mercado, 2002), aunque al llevarlos al aula no muestra que tenga dominio sobre ellos, ya que, además trabaja las rimas con palabras sueltas y no dentro de un texto literario como un poema, canción o cuento rimado para que tengan sentido para la lectura en este nivel educativo.

Las copias son un recurso que emplean con frecuencia para propiciar los aprendizajes de los alumnos de preescolar en el medio indígena, reflejando de alguna manera en la práctica los saberes que poseen;

[...] Reparte copias con diferentes imágenes y les pregunta ¿qué hay en las imágenes?, los alumnos responden que -una gorra, unas chanclas y unos guantes- vuelve a preguntar - ¿qué ropa podemos usar para el frío?, ¿Qué usan cuando tienen calor?- no espera la respuesta de los alumnos y afirma -las chanclas y el short, verdad- luego señala una imagen en la hoja y les dice -este es un termómetro para la temperatura, en donde está el termómetro y los guantes lo vamos a pintar de color azul y el termómetro de la playera va en rojo- [...] SGM-13/12/2022.

Las copias son un recurso que utilizan frecuentemente sin reflexionar que el contexto provee de objetos reales que propician aprendizajes significativos y que llevaría a recuperar experiencias reales, además se muestra como poseedora del saber al no esperar las respuestas de los alumnos y anticiparlas, lo mismo ocurre cuando les indica en los dibujos el

nombre de los objetos y que colorean desde lo que ella como maestra sabe. Tardif (2004) plantea que los saberes profesionales también son sociales porque provienen de fuentes diversas como la infancia, la etapa escolar y de otros agentes escolares como los padres u orientadores educativos que de una forma o de otra son ajenos al trabajo docente, lo que al parecer estaría influyendo en los saberes que la estudiante utiliza para conducir su enseñanza, al responderse las preguntas e indicar qué es lo que van hacer, lo que al parecer son prácticas que bien pudieran ser de la familia o de su escolarización.

Decir a los alumnos lo que harán sin promover la reflexión y explorar sus saberes previos es un saber que la estudiante continuamente deja ver en su práctica, ello se aprecia en el siguiente dato empírico recuperado durante las jornadas de práctica;

[...] la maestra se dirige a los alumnos y les dice -les voy a dar una hoja y en el pizarrón les voy a decir lo que vamos a hacer, con este papel boleado y con esta colita de rata- empieza a repartirles y les dice que tengan cuidado de que no maltraten la hoja. En el pizarrón escribe la palabra “boleado” y pregunta ¿Qué creen que sea? Nadie responde, entonces indica que lo van a escribir, también que escriban la fecha y en la primera rayita la palabra que escribió les enseña cómo hacer bolitas de papel y como torcerlo para hacer “colita de rata” [...] SGM-13/12/2023.

Entre los saberes que muestra están “decir lo que vamos a hacer”, mostrar cómo se hace el “boleado”, “indicar” lo que van a escribir y “enseñar cómo hacer bolitas de papel” apreciando una práctica en la que es el docente el que sabe porque no cuestiona o explora los saberes de los alumnos. Desde la perspectiva de Tardif (2004) podría comprenderse que los saberes no solo se adquieren en y con el tiempo, sino que son temporales, abiertos, porosos, permeables, que incorporan experiencias nuevas en función de los cambios de práctica y las situaciones que se presentan. Al parecer la estudiante recupera saberes de su experiencia, los cuales han de transformarse para transitar a aquellos que respondan a una pedagogía constructivista.

Enseñar con el abecedario

En la postpandemia las estudiantes de 5º semestre se enfrentaron a un escenario distinto de prácticas, pasaron del entorno virtual en el que solo enviaban actividades en fichas a los padres de familia por WhatsApp a realizar prácticas con un grupo de estudiantes de preescolar con distintos niveles de aprendizaje. Esta situación se vio reflejada al poner en juego sus saberes, como se aprecia en la siguiente descripción;

[...] después de escribir la fecha, la estudiante normalista les dice que van a trabajar con el abecedario, les muestra unas copias a la vez que indica que van a colorear los dibujos, la hoja contiene cada una de las letras del abecedario con una palabra escrita en la que falta una letra, les dice que van a escribir la letra que falta, los niños empiezan por colorear y poco atienden la escritura [...] SGM-20/10/2022.

En las prácticas de la estudiante está “trabajar con el abecedario”, “colorear los dibujos” y “escribir la letra que falta” usando la copia como recurso para que sus alumnos de preescolar se alfabetizaran. Suárez *et al.*, (2014) refiere que desde múltiples perspectivas las creencias son verdades personales indiscutibles, derivadas de la experiencia o de la fantasía que se manifiestan a través de declaraciones verbales o acciones, en el caso de la lengua escrita encuentra que los docentes creen que utilizan métodos de enseñanza de la lectura centrados en el sonido de las letras del abecedario, argumentando que es un enfoque empírico. Al parecer este saber procede más de la experiencia que de lo aprendido en el trayecto de formación para la enseñanza y el aprendizaje.

Enseñar la lengua escrita mediante sonidos es una práctica que ha sido común en el nivel de preescolar para promover la lectura y la escritura desde hace algunos años, se observa como la estudiante se ha apropiado de este saber al indicar a los alumnos que identifiquen o escriban su nombre;

[...] en el pase de lista, la practicante solicita a los alumnos que pasen a identificar su nombre y dice – quien no sepa dónde está su nombre, pase a escribirlo- Flor no lo identifica y

la practicante le dice -Flor se escribe con “efe” de foca- y le pregunta -¿sabes cuál es?- la alumna titubea y escribe la “o” luego corrige e identifica su nombre en la lista, ya que busca en la pared letrada la foca. A Rafael le dice busca tu nombre, empieza con “erre” el niño pregunta que si con la de ratón y la maestra le dice que si [...] SGM-20/04/2023.

Se aprecia que la estudiante en sus expresiones “Flor se escribe con efe de foca” y “empieza con erre de ratón” deja ver que su saber sobre la enseñanza de la lengua escrita se construye sobre ciertas teorías implícitas respecto a cómo aprenden los alumnos, conceptualizando formas particulares de enseñanza que intentan promover teorías que no siempre se presentan de forma pura, sino que incluyen componentes mezclados de unas y otras (Cossío, 2016). En este caso sostiene que la enseñanza de la lectura y la escritura comienza con la enseñanza de las letras y sus sonidos y la relación entre las letras y los fonemas garantiza la posibilidad de los niños de leer y escribir textos, pero la gran paradoja surge, cuando los alumnos no pueden leer ni escribir a pesar de conocer todas las letras (Kaufman, 2010), notándose un saber basado en una teoría implícita poco fundamentada en el enfoque del campo formativo.

En la alfabetización de los niños preescolares está presente la escritura como una actividad permanente, en donde la estudiante enseña a partir de sus saberes curriculares o experienciales, como se muestra;

[...] les ha indicado a los niños que recorten las letras que les dio porque con esas van a escribir una receta de brochetas y pregunta - ¿cuál es la primera letra?- los niños responden que “erre”, vuelve a preguntar -¿y luego?- responden que “eee” les dice -para escribir pepino ¿dónde está la pe? Búsquenla y la pegan abajito para escribir peepiino- los alumnos buscan las letras, nuevamente pregunta - ¿para que diga pepiii? Un alumno dice que la i, la maestra les dice que no y menciona -otra vez la “pe”, esta no es, es esta fijense bien “la del palito” ¿dónde va?, tienen que buscar otra pe como esta- les muestra, un alumno pregunta - ¿la de perro?- [...] SGM-27/04/2023.

Recortar y pegar para escribir conlleva a otros saberes, ya que solicita que digan el nombre de las letras como “erre”, “e” “pe” o “la del palito”, implica a los alumnos aprender con métodos tradicionales. Las verdaderas "escrituras" requieren enfrentar a los niños a situaciones de conflicto cognitivo necesarias para el crecimiento intelectual en lo que se refiere al aprendizaje del sistema de escritura (Kaufman, 2010), por lo que recortar, pegar o identificar no llevan a los alumnos a desarrollar la escritura, ya que no tienen oportunidad de escribir. Es muy posible que la idea de que la alfabetización consiste únicamente en un proceso en el que los niños aprenden el código de escritura y lectura sea la que sustente las creencias de la estudiante sobre este proceso de enseñanza (Rodríguez, 2017).

Al reflexionar sobre los saberes de las estudiantes normalistas en la postpandemia, se aprecia que al ser formadas en la pandemia quedaron lagunas de conocimiento que las llevan a enfrentar las jornadas de práctica presenciales, en las que recurren a sus saberes experienciales de diferentes momentos históricos de su escolarización, pero también familiares o aquellos adoptados porque así los vieron en otros momentos o lugares.

Discusión y conclusiones

En el estudio realizado por Flores (2022) encontró que, para las educadoras, los saberes pedagógicos representan el cimiento de su identidad profesional, cuya dimensión experiencial se constituye en el principal marco referencial sobre el cual resuelven emocional e intuitivamente las situaciones de enseñanza. Estudio que parcialmente se contrapone a lo encontrado en este ya que los saberes pedagógicos no tienen un buen cimiento, posiblemente a consecuencia de la contingencia sanitaria por el COVID-19, en que la escuela migró a la virtualidad, sin embargo, se aprecia que coincide en la dimensión experiencial al recuperar saberes de diferentes espacios, momentos o prácticas de otros.

Hernández (2017) concluye que es una tarea costosa en tiempo e involucración personal la puesta en práctica de una postura reflexiva que ayude al profesorado a hacer explícitos los fundamentos que guíen la percepción e interpretación del proceso de enseñanza y aprendizaje

al facilitar la flexibilidad ante contradicciones e imprevistos en su futura carrera. Resultados que se contraponen a lo encontrado en esta investigación, ya que se requiere que las estudiantes desarrollen la reflexión de sus propuestas pedagógicas para que logren mirar las contradicciones que enfrentan en la práctica, debido a que se desvían de los enfoques de enseñanza como se propone en Aprendizajes Clave para la educación preescolar.

Por su parte en la investigación realizada por Guevara (2018) concluye que la observación de los trayectos de práctica en la formación docente permite identificar los saberes y reconocer la importancia que tiene la práctica en el proceso de aprendizaje de los futuros docentes. Resultados que son similares a lo encontrado en esta investigación, ya que a través de ella se logró identificar los tipos de saber que las estudiantes normalistas pusieron en práctica al enfrentarse a realizar sus jornadas de práctica en contextos reales de postpandemia. Es evidente que dejó rezagos en el desarrollo de saberes para la docencia, migrar del entorno presencial al virtual en la educación ocasionó que no logran las estudiantes concretar los aprendizajes necesarios para enfrentarse a la docencia en el contexto indígena.

Referencias

- Aiello, M. (2005). Las prácticas de la enseñanza como objeto de estudio. Una propuesta de abordaje en la formación docente. *La Revista Venezolana de Educación (Educere)* v.9 n.30, 329-332.
- Braslavsky, B. (1985). El método: ¿Panacea, negación o pedagogía? *Lectura y vida*, 1-15.
- Carrasco, Z. S. (2021). La problemática educativa en México: lo que dejó la pandemia por COVID-19. *Revista Dilemas contemporáneos: Educación, Política y Valores.*, 1-19.
- Cossío, G. E. (2016). Las teorías implícitas de enseñanza y aprendizaje de profesores de primaria y sus prácticas docentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 1135-1164.
- Culebro, C. K. (2023). Percepciones estudiantiles sobre el regreso a clases bajo la modalidad presencial en la Universidad Pública. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 1-21.
- Dostoyevski, F. (2021). ¿Pérdida de aprendizaje o ganancia o ganancia vital?: los efectos de la pandemia en el aprendizaje. Editorial. *Investigación en Educación Médica. Facmed. UNAM*, 1-4.
- Ericson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. . En M. Wittrok, *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos de observación.* (págs. 203-247). Barcelona: Paidós.
- Flores, L. C. (2022). Saberes pedagógicos para la enseñanza infantil, desde la perspectiva de personas educadoras de infantes. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 1-31.

- Fortoul Oliver, M. B. (2008). La concepción de la enseñanza según los estudiantes del último año de la licenciatura en Educación Primaria en México. *Perfiles educativos vol.30 no.119*, 72-89.
- Guevara, J. (2018). Saberes prácticos en la formación docente para la educación inicial. *Pedagogía y saberes*, 127-139.
- Harfh, R. P. (1999). *Nivel inicial. Aportes para una didáctica*. Argentina: El Ateneo.
- Hernández, S. A. (2017). Saber, saber hacer, saber ser docente. *Revista de Investigación en didáctica de las Ciencias Sociales*, 54-71.
- Kaufman, A. M. (2010). *Leer y escribir: el día a día en las aulas*. Argentina: AIQUE. Educación.
- Leiton, Q. M. (2022). Retos de la educación: una mirada durante y después de la pandemia (2019-2022). *Ciencia Latina. Revista Multidisciplinar*, 1-13.
- Lloyd, M. e. (2021). *La educación superior en tiempos de COVID-19: lecciones internacionales y propuestas de transformación para la pandemia*. México: UNAM.
- Mercado, M. R. (2002). *Los saberes docentes como construcción social*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ortiz, G. E. (2022). La escuela postpandemia: un mundo en transición. *Dialnet*, 1-10.
- Pozo, J. I. (2006). *Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. En Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona, España: GRAÓ.
- Ramírez-Noriega, A. J. (2022). El impacto de la pandemia en estudiantes de nivel secundaria en Sinaloa, México. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 1-34.

- Rodríguez, M. I. (2017). Enseñanza inicial de la lengua escrita: cuándo iniciar la enseñanza y cómo hacerlo. Una reflexión desde las creencias de los docentes. *Perfiles educativos*, 18-36.
- Roque, H. R. (2023). Estudio comparativo sobre los escenarios educativos posteriores al confinamiento por COVID-19. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el desarrollo educativo*, 503-536.
- SEP. (03 de Agosto de 2018). Diario Oficial de la Federación. *ACUERDO número 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la educación básica.*, págs. 140-152.
- Suárez, N. R. (2014). ¿Qué teorías sobre el aprendizaje de la lectura se atribuyen los profesores que enseñan a leer con diferente metodología? *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 55-65.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea S. A. Ediciones.
- Taylor, S. J. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Paidós.

Experiencias escondidas en el silencio. Proyecto de indagación sobre prácticas de escritura en el aula

Alejandra Bravo Ponce

alejandra.bravo@ensfa.edu.mx

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

Línea temática 8. Formación docente para una educación integral

Resumen

El presente proyecto pone en escena un compendio de voces extraídas desde adentro. En su unicidad se encuentra la variedad de remembranzas, recuerdos, imágenes y afectaciones que comulgan como un mundo ficcional que reconstruye la vida de los jóvenes, mediante ejercicios creativos que revelan la acumulación de aquellas *experiencias escondidas en el silencio*. Este paisaje de la imaginación refleja el trabajo creativo de un grupo de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español en Educación Secundaria de la Escuela Normal Superior Federal de Aguascalientes (ENSFA) que registra microformas literarias y artísticas explicadas desde el dolor, el *bullying*, la falta de reconocimiento, la orientación sexual y el empoderamiento a través de un *Fanzine* literario que lleva como nombre *Silencios Revelados* que construye aquellos registros íntimos de los estudiantes, a fin de utilizar la escritura creativa como una forma de terapia social.

Palabras clave. Silencios revelados, proyecto de intervención creativa, epifanías, microformas literarias, realidades fragmentadas, vivencias.

Introducción

Esta entrega pedagógica se construye a partir de la revelación del mundo interno de los estudiantes con producciones como los primeros recuerdos, microcuentos, entrevistas, realidades fragmentadas y la construcción de epifanías concebidas por Calvo (2019) como una

forma de manifestarse, aparecerse y revelarse ante el mundo sin tapujos ni complejos; antes bien, asumiendo la libertad literaria que se guarda a través de los *secretos*.

De este modo y mediante el curso: “Didáctica de la lengua y la literatura” que tiene como propósito diseñar, aplicar y evaluar secuencias didácticas para desarrollar la competencia comunicativa y estético-literaria en los estudiantes, se pensó en utilizar nuevas prácticas docentes a través de la escritura introspectiva y la escritura como un acto de reconocimiento, en donde el estudiante debe aprender a “ver más, a oír más, a *sentirmás*” (Sontay, 1984, p. 9), a través de lo que esconde y lo que requiere soltar.

Por ello, la importancia de implementar este proyecto de intervención creativa, a través de la construcción literaria mediante extractos epifánicos nos llevan a diferentes resultados: 1) fungir como una válvula de escape en donde los estudiantes plasman sus dolores, virtudes y memorias pasadas que pueden curar su malestar; y 2) dar cuenta de la vivencia presente como una forma de fenómeno social que puede evitar los altos índices de ansiedad, depresión y deserción escolar en la escuela normal.

Para lograr este horizonte imaginado, se utilizaron dos estrategias didácticas; la primera de ellas se implementó como una especie de ejercicio creativo que devela la radiografía interna del estudiante mediante *las realidades fragmentadas* que ponen en evidencia sus deseos, miedos, sueños y alegrías; y la segunda, como una forma de escritura creativa mediante la revelación de pequeños *extractos epifánicos* que tuvieron un impacto significativo en su vida, capturando los imponderables de su vida real (íntima) a través de episodios que les hayan cambiado la vida a fin de ilustrar la combinación de sensaciones, sentimientos, imágenes e ideas que estructuran la experiencia literaria.

Planteamiento del problema

La práctica educativa se implementó a un grupo de español del 3er. Semestre de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español en Educación Secundaria de la Escuela Normal Superior Federal de Aguascalientes (ENSFA), que ha padecido un proceso de adaptabilidad

permanente precedido de la pandemia generada por el Covid-19 que trastocó la dinámica de los estudiantes normalistas, orillándoles a emigrar a un tipo de enseñanza accidental, difusa y alternativa, donde el campo de las emociones resultó ser el más afectado.

Frente a esta transición entre lo habitual y lo que exigía la realidad, según Bravo y Bravo (2021), los normalistas tuvieron que “enfrentarse a la pantalla, a reforzar la imaginación y a permanecer en un estado de alerta permanente sobre cómo adaptar su plan de trabajo ante la nueva normalidad de educación” (p.96). Pero, sobre todo, lo que más se evidenció, fueron las diferentes problemáticas que surgieron como un desafío entre la salud emocional y social de los estudiantes traducida en miedo, estrés, ansiedad y depresión. Además de la poca motivación y el desinterés de los estudiantes para entregar tareas, permanecer en la escuela y terminar la carrera profesional ocasionadas por el encierro, la falta de comunicación, las pérdidas familiares por la pandemia, entre otros factores que se detonaron, destacando lo sensible (Bravo y Bravo, 2021).

Marco teórico

Como primer desafío se pretendió desarrollar una pedagogía alternativa centrada en “el derecho a vivir y a florecer” que, según Bugallo (2015), emerge a partir de escrituras creativas que emergen desde el dolor o de algún episodio cotidiano, que plasme el carácter reflexivo de los estudiantes en torno a recuerdos, pensamientos, sentimientos, imágenes e ideas que se registran desde la alegría, la frustración, la incertidumbre, el miedo y la angustia experimentada en el trayecto de vida al pasar por una situación de riesgo o de peligro. Por este motivo, no es posible contabilizar el número de estudiantes que retornaron o desertaron de las aulas; sino, más bien, describir y analizar a través de éstos extractos epifánicos a los estudiantes que sí permanecieron y sobrevivieron en su intento de continuar con sus estudios; aún y pese a los hechos narrados en sus extractos epifánicos.

Como segundo desafío, se esperó que el estudiante reconstruyera un mundo ficcional que se conectara con sus propias fantasías, deseos y significados morales,

intelectuales y espirituales, cualquiera que éstos fueran; para utilizar el acto de la escritura como un procesador de texto que según Dolozel (1999) construye el sentido del texto a través de la imaginación y de su realidad fragmentada.

Como tercer desafío, se esperó que los estudiantes realizaran extractos epifánicos descriptivos y cronológicos a los que pudieran imprimirle su tono personal y demostraran a la vez, la capacidad evocativa a través de ellos.

Metodología

Mediante estos registros íntimos, se develó, un mundo interno de los estudiantes que degustó y masacró sus deseos con producciones como: los primeros recuerdos, microcuentos, entrevistas, columnas y realidades fragmentadas que nos han permitido usar la escritura como una forma de terapia colectiva y creativa para abatir los altos índices de ansiedad y depresión que imperan en la comunidad educativa de la ENSFA.

Este ejercicio de reflexividad tuvo como finalidad primordial apegarse al reflejo de una *práctica-aprendizaje*, que entró en diálogo con aquellos/as alumnos/as que echaron a volar su imaginación mediante una senda de constantes aprendizajes y que al mismo tiempo, registraron acertijos de algo que les causó dolor, algo que les sorprendió o algo, que incluso, los curó o inspiró a levantarse, después de caídos/as.

Resultado

A continuación, se mostrarán algunos resultados provisionales del proyecto de intervención creativa en el aula, en donde la espina dorsal de este proyecto de extractos epifánicos, se conecta con diferentes problemáticas relacionadas con la violencia de género, el *bullying*, la falta de autoestima, la falta de aceptación social e individual, depresión y los problemas derivados de la orientación sexual y el empoderamiento.

Tal y como se muestra -en algunos- de los siguientes fragmentos epifánicos extraídos del *Fanzine* “Silencios Revelados” que se presentan:

¿Será suficiente?

“Quiero una novia como tú, pero bonita”. Ha sido una de las frases que me han triturado y derrumbado en los últimos años. Tal vez fue en broma, pero en ese momento no se sintió así. Nunca he tenido novio, aún no he dado mi primer beso, y mucho menos he tenido una cita. Honestamente me gustaría decir que no es la gran cosa, pero tristemente, es en todo lo que pienso todos los días. He estado viva durante 19 años, y ¿Ni un solo chico ha pensado que soy lo suficientemente bonita como para querer besarme? ¿O abrazarme? ¿O al menos conocerme?. Esto arde... me preguntó cómo provocar un incendio en alguien pero sin quemarme. ¿Acaso soy una bruja? No lo soy, pero si lo fuera, me gustaría ser de las que provocan esas hogueras, pero, sin quemarme.

El Aleph

Lo que esconde un armario

¡Que Dios me perdone! Que si mi madre se entera sería un suicidio, que si mi padre lo supiera sería un infierno; pero evitar que sucediera fue algo imposible.

Intuí que pensarlo era un pecado, en mi niñez creía que era admiración, mi otra yo de adolescencia pensaría que es un castigo. Por mis prejuicios, odié mi interior.

Sin embargo, al ver sus lindos ojos color diamante por primera vez y probar sus pequeños labios de algodón me hizo sentir que el lindo escote que traía puesto, multiplicaba mis demonios y arañaba mis deseos.

¡Que Dios me perdone por tales deslices, pero él sabe desde hace tiempo que esto no era una fase.

¡Que me Dios me perdone si lo he ofendido, pero esto seguirá hasta el día de mi olvido.

¡Que Dios me perdone por querer aceptarme ¡Que Dios me perdone! Y que entienda mi orgullo.

Labios de algodón

8 P.M.

1 P.M.

La puerta de mi habitación se abre con fuerza, haciendo un sonido agudo y dominante. entra una mujer con una voz de coraje. Sus movimientos y actividad corporal evidenciaban su alteración. Levanta la sábana y tira de mi cabello gritándome en el oído que me levantara y le diera las cosas que había tomado de su tocador la noche anterior. Yo no había tomado nada.

El primer recuerdo que permanece en mi cabeza dando punzadas, lo sobre pienso y aparece la pregunta: ¿qué hice para que se enojara tanto? Tenía siete años.

2 p.m.

La mujer entra al hogar, toma asiento en uno de los sillones de la sala. Se vistió con ropa descubierta, no llevaba sostén y su busto se asomaba en gran parte, llevaba una falda corta y aretes de aros. La mujer se levanta y dice que saldrá a una reunión. Las 3 niñas se miraban decepcionadas, se quedarían solas en casa de nuevo.

El hombre llega, pregunta por la mujer, y las niñas le dan la respuesta que cualquier ser humano de nueve años mencionaría: “salió con sus amigas”. El hombre baja la mirada decepcionado y manda a las niñas a dormir. Eran muy jóvenes para entenderlo.

3 p.m.

El hombre recibe una llamada, es la mujer, contenta y plena, o al menos así se escuchaba. Le menciona que irá a un viaje de trabajo, Nayarit, México. El hecho de que no mencionara a las niñas lo enfureció, intentó reclamar, quería desatar su coraje, pero la llamada había terminado.

Al llegar a casa, se dio cuenta de que la mujer no estaba. Dejó la decepción, no se despidió.

4 p.m.

El regreso de la mujer después de una semana. Se notaba diferente, más feliz, como si hubiera vuelto a nacer. Pero al ver al hombre, se sintió una vibra diferente, se aproximaba otra vez la escena de una película de terror, siempre había un suspenso y después venía la acción. La mujer se acercó a él, aferrándose a su camisa, rompiéndola. Se dirigió al comedor, una manzana de cristal azotó en el piso. Con el palo de la escoba golpeaba el techo mientras expresaba el odio hacia el hombre. Gritaba: “¡destruyo este infierno porque lo único que importa aquí es el dinero!”. Las niñas limpiaban el desorden mientras la mujer dormía.

5 p.m.

La mujer reclama, hay gritos y golpes en la parte de abajo de la casa, otra vez. Ese día, 22 de diciembre de 2013, salimos de casa, el clima estaba helado. Llegamos al lugar y mientras jugábamos mis hermanas y yo, ocurre un accidente, mi hermana se rompe la mano por mi culpa, ella comienza a llorar en silencio, pero, aun así, la mujer se da cuenta. Se levanta, me toma de la mano y me arroja hacia el suelo, mi cuerpo estaba inmóvil, no me sentía capaz de defenderme, de todas maneras, ella siempre fue más fuerte que yo.

Terminé con el labio roto y la mandíbula adolorida, había tantas partes en las que podía golpear, pero a ella le gustaba ver el dolor en mi rostro. Tenía diez años.

6 p.m.

El hombre llega de laborar, era de noche y él estaba de muy buen humor, la mujer pregunta por qué; él, emocionado, comienza a contarle que un familiar cercano estaría en la misma escuela que las niñas, ella no lo toma bien. Comienza a perseguirlo con unas tijeras en la mano, cuando logra alcanzarlo, se las encaja en el brazo derecho, él, sorprendido, me mira y sus ojos se llenan de lágrimas. Yo lo vi todo, sin embargo, no pude llamar a la policía. Nunca nos apoyaron, y dudé tanto de que lo harían en ese momento, que solo me quedé mirando, creando soluciones en mi cabeza que no iban a funcionar. ¿Tan mala influencia tenía el familiar? ¿Qué tenía de malo?

7 p.m.

25 de noviembre de 2020.

La mujer enfurecida comienza a arrojar cosas al piso, perfumes y ropa eran su especialidad, había ropa cortada con tijeras por todos lados, perfumes rotos y gritos de mis hermanas. Llamo a mi papá a su trabajo. Me dice que tome mis cosas y nos vamos. Pudimos salir, el infierno se terminó. Pero la mujer se quedó con la casa.

8 p.m.

Los recuerdos llegan a mi mente y se apoderan de mis sentimientos, es increíble la capacidad de las personas de hacerte creer que te aman, pero cuando desatan su coraje te das cuenta de que todas las preguntas que alguna vez estuvieron deambulando en tu conciencia ya tienen una respuesta. El hecho de que algún día, bueno, nueve meses, fueron una misma persona, no te libra de tus posibilidades de escapar. Y la entiendo, ella no fue joven, pero me quitó mi juventud. Ella no fue amada, pero me arrebató el derecho de amarla. Ella no estaba lista para ser mamá, pero yo tampoco lo estaba para ser su hija. Todos los días me pregunto si ¿alguna vez me amó? o si ¿Alguna vez me vio como su deseo de tener una niña?


Sueño con haber nacido siendo libre. Y aunque ella ya no esté, su recuerdo va a permanecer, ella se encargó de que allí estuviera, incluso en mis sueños. Hasta el día de hoy, su ausencia no me ha dolido. Es aquí cuando me doy cuenta de que el hecho de que ella se fuera me hizo bien, era lo mejor. Pero la historia no termina aquí, solo espero que el único Karma que tenga es que sus propias hijas no la puedan amar, ni siquiera mirar. Tal vez en otra vida o quizás en un día cuando te sientas sana, vengas a verme, me expliques por qué tu hija escribe un cuento de epifanías sobre ti, en lugar de escribirte una carta el 10 de mayo. Cada hora es una rosa, son 8 horas, pero recuerda que las rosas también tienen pétalos, cuéntalos, multiplícalos por el tiempo que estuve contigo. Ese será el número de veces que pensé que terminaría como tú, el número de veces que pensé que ser madre era un error por tu culpa, el número de veces que pensé que me moriría por no poder ser suficiente para ti, el número de

lágrimas de melancolía que provocaste, el número de veces que te extrañé aún teniéndote aquí. Llámame cuando sanes, o incluso puedes venir, pero tus disculpas se quedarán en el viento mientras se consumen con el tiempo.

8 p.m. y los minutos ya no van a correr más, porque te has ido, se rompieron las manecillas del reloj, ahora solo quedan cenizas de las puertas del infierno que abriste.

Itzabella

En este tenor, también se presentarán algunas otras evidencias de ejercicios creativos ya editados por el equipo de editores del grupo de español a partir de los resultados reflejados en la primera inmersión en campo con la metodología de la escritura creativa, tal y como se muestra a continuación:



ETIQUETAS
Autor: Alexis Loera

El bailar me ha hecho conocer muchas personas y demasiados lugares que jamás creí que conocería en mi vida. Además, bailar me desconecta del mundo y todo lo que me rodea.

En 10 años...

El presente me revela que tengo varias presentaciones por cubrir, y tiempo no tengo.

Y heros aquí, en Francia bailando en el opera Garnier disfrutando lo que he amado hacer desde hace 15 años, con el publico ovacionándome, gritando frases que no entiendo, pero lo preguntarás tú...

¿Cómo llegué aquí? Pues esta es mi historia.

Solía ser un chico muy cerrado, terminé mis tres años de secundaria siendo el más "macho" que podrías conocer, teniendo todas las chicas que un hombre puede tener, siendo estrella del equipo de fútbol y uno de los más populares del instituto; pero, esa no era la vida que yo quería tener.

Era una persona que se dejaba llevar por la opinión de los demás, por eso mismo hice las cosas que hice. Entrando a la prepa descubrí que había un grupo de danza, mi mamá trataba de convencerme, pero yo tenía la idea de que los hombres que bailaban eran o se convertían en "gays".

Tan solo una niña

Y ahí estaba yo, una niña de diez años en la casa de su abuelita jugando con todos sus primos, cuando de pronto se escucharon algunos lamentos; era mi hermano de cuatro años, el cual estaba bajo mi cuidado. Escuchó los gritos de mi papá y al ver la escena en que me encontraba, me tomó del brazo para llevarme a la sala. Yo ya sabía lo que me esperaba. Tomó un cintó y comenzó a golpear mis piernas un par de veces, dejando unos manchones en mi piel. No sabía cómo me iba a presentar en la escuela el día siguiente. No es la paliza lo que me doló, sino el hecho de que era tan solo una niña y me castigaron por algo que no me correspondía.

—Anónimo.

Tenia cinco

Cuando tenía cinco años, los problemas de mis padres eran cada vez más grandes, y no podía ser menos, pues mi papá había tenido una hija fuera de su matrimonio. Un tiempo después decidieron que la mejor opción era el divorcio; esto no fue del todo malo, después de todo seguía viendo a ambos y disfrutando del tiempo con ellos. Dejé de sentir que todo estaba bien unos meses después, cuando llegó a mi vida Juan, el nuevo novio de mi mamá.

—Anónimo.

Costal de huesos

En cuarto grado de primaria, cuando me llamaban "costal de huesos", sufría bullying por ser demasiado fiaca, lo recuerdo perfectamente sin siquiera poder borrar esa frase de mi cabeza. Las ganas de no ir a la escuela se esfumaron día con día por tener a recibir un insulto o golpe; odiaba ir a la escuela porque no me gustaba que me llamaran así. La situación era muy difícil, hasta que un día decidí hablar con mis papás y les expliqué lo que estaba pasando. ellos decidieron hablar con el maestro, pero no se hizo nada al respecto. Fue una etapa muy difícil y dolorosa. Ahora me encanta ese costal de huesos porque cada hueso representa una frustración derrotada.

—Yuritzy Durán.

DETRÁS DE LAS TELARAÑAS

Cuando tenía 6 años de edad me subí a un montón de sillas apiladas y me impulsé como si fuera el Hombre Araña. En la cima de las sillas, lancé una telaraña de lado a lado y me impulsé como si fuera inmune a las caídas y fracasos.

Desde muy pequeña, amaba sentarme con mi papá y comenzar a ver pelis de "superhéroes" y aventuras. Pero un día y tras la resaca de una fuerte discusión me dijo: "No puedo creer que seas mi hija". Sus palabras me acorralaron y me rompieron en mil pedazos. De pronto el que representaba una especie de superhéroe para mí, se convirtió en un villano.

Después de una década entera, en Navidad, apareció un regalo. Llevaba mi nombre y lo abrí. Era una playera con el logo de Spider-man No Way Home.

Miré a mi padre y este me preguntó: ¿Si te gustó la playera?, se me quebró la voz y le sonreí con un abrazo. Mi padre solía pedir perdón de esa forma, no con palabras; pero, sí con actos que demostraban interés en las personas independientemente de lo que costaban.

Por ello, pienso que, no soy un héroe, no soy "Spidey". Pero, sí, soy como Peter Parker, alguien que se equivoca, se arrepiente, y sobre todo, sale adelante.

"Todos merecemos una segunda oportunidad", ¿verdad, papá?

-Cytlatli Guerrero Duron

Cifras de tristeza

Cuando era pequeño era pequeño era muy fanático a las matemáticas, sentía que era todo muy fácil y estaba todo bajo control.

Al ir creciendo me di cuenta que los problemas matemáticos se relacionaban con los problemas de la vida en altas estadísticas como bullying, abuso sexual, falta de atención por parte de mis padres por necesidad económica y un sin fin de marcas que elevaron mis cifras de tristeza.

De pronto me enfrenté a una sumatoria de problemas respiratorios, dolores en el pecho, dificultades para dormir por problemas de diversa índole, que han dividido mi corazón; pero gracias a este padecimiento llamado ansiedad tengo escasos recuerdos positivos en mi vida...

Ahora solo siento que llegué a este mundo como quien baja a la cocina y se pregunta: ¿A qué venía?

-J.L.

Discusión y conclusiones

Los hilos de este entramado tomaron forma a partir de la superposición de extractos epifánicos, que, de cierta manera, revelaron una escritura reflexiva que logró evidenciar la competencia comunicativa y estético-literaria de los participantes de este *collage* de voces silenciadas, que de alguna forma, decidieron hablar.

Este compendio de voces, que a partir del dolor sacaron la fuerza, evidenciaron que trabajar con una escritura realizada a través de la evocación de experiencias que les cambiaron la vida; no basta con conectarlas a un mundo de percepción, memoria y reflexiones que plasmaron en el texto; sino, lo que lograron hacer, con lo que hicieron con ellos/as. Es decir, lo que resultó del daño que les hicieron a los estudiantes y que lograron desenmascarar gracias a estos relatos creativos. Destacando, como el mundo invisible o *lo no dicho* por nuestros

estudiantes, resulta ser un tema de registro y reflexión nodal en las interpretaciones de su realidad, en donde el estudiante sí aprende a “ver más, a oír más, a sentir más” como lo dice (Sontay, 1984, p. 9) si lo ponen a escribirse de frente a su propio espejo.

Por ello, una experiencia escondida en el silencio se convierte en un mensaje en conflicto, un periodo de crisis o un cuerpo de recuerdos y órganos sensoriales que permiten acceder al mundo del estudiante en tiempos que, como los actuales, albergan otras tantas posibilidades de registro no textual como son las sonoras, digitales y audiovisuales. Por ello, la escritura epifánica se transforma en una forma de acceder a una puesta en escena de nuestra subjetividad y al mismo tiempo, nos convierte en actores de nuestra propia historia (Vásquez, 2000).

Referencias bibliográficas

Blanco, M. (2012). *Autoetnografía: una forma narrativa de generación de conocimientos*. Andamios, 9(19), 49-74. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-00632012000200004

Bravo, A. y Bravo, S. (2021). *Un día de clases en pandemia. Apropiación de prácticas educativas alternativas de docentes en formación de español en escuelas secundarias*. (pp.93-104). México: Académico, Pie rojo ediciones.

Bugallo, A. (2015). *Filosofía ambiental y ecosofías*. Arne Naess, Spinoza y James. Buenos Aires, Argentina: Prometeo.

Calvo, A. (2019). *Epifanías de la brevedad. Microformas literarias y artísticas en la red*. España: Visor-libros,

Dolezel, L. (1999). *Heterocósmica. Ficción y mundos posibles*. Madrid: Arco/Libros.

Sontag, S. (1984). *Contra la interpretación*. Barcelona: Seix Barral.

Vásquez, F. (2000). *Escribir: un acto de reconocimiento. Oficio de maestro* (pp. 117-120). Pontificia Universidad Javeriana.

Anexo 1. Actividad 1. Redacta un extracto epifánico de tu historia de vida en donde tú seas el actante principal.

Instrucciones: Registra tus memorias, recuerdos, imágenes o afectaciones. Sigue las siguientes claves para escribir un microrelato.

- ▶ Céntrate en la acción (anécdota, secreto o evento que te haya cambiado la vida)
- ▶ No quieras abarcarlo todo (espacio de tiempo breve)
- ▶ Busca una idea y simplifícala (busca el impacto, el instante)
- ▶ No lo cuentes, muéstralo (da imágenes/coloca la acción)
- ▶ Mantén la estructura (introducción, un nudo y un desenlace)-
qué/quién/dónde/cuándo/
- ▶ Cada frase cuenta/sugiere/mantén el suspenso/ambienta/
- ▶ El título debe sugerir, intrigar y **ARROJAR UNA NUEVA LUZ**

Anexo 2. Ejemplo del ejercicio creativo: realidad fragmentada



REALIDAD FRAGMENTADA
José Juan Juárez Narváez

MIS DESEOS

- Reestructurar y darle continuidad a mi novela "Luciernagas".
- Viajar a Europa.
- Adoptar un bebé.
- Aprender lo suficiente para transmitir un aprendizaje a mis futuros alumnos.
- Crear una fundación para ayudar a perritos de la calle.
- Graduarme, obtener un trabajo y seguir preparándome.

MIS DEBERES

- Cumplir con mi trabajo.
- Cumplir con mis tareas.
- Ayudar a mi familia y estar al pendiente de las necesidades de mi comunidad.
- Trabajo por las tardes con la intención de lograr la igualdad social de mi comunidad.

MIS PROBLEMAS

- La economía (temor a no tener independencia).
- Pensar demasiado las cosas.
- No ser conformista (no sé hasta qué punto llegar).
- La economía actual de mi familia.

MIS AFECTOS

- Mi motor de vida es mi familia.
- Mis amigos y amigas.
- Mi princesa Romina (hija perruna).

PROBLEMAS EN EL MUNDO SEGÚN YO

- La desinformación que lleva a tomar malas decisiones.
- La violencia.
- La desigualdad.
- La drogadicción.
- La falta de empatía.

PROBLEMAS EN LA EDUCACIÓN

- La falta de compromiso.
- La obsolescencia.
- Falta de responsabilidad por parte de padres de familia.

PROBLEMAS EN LAS PRÁCTICAS DOCENTES

- La principal problemática para mí es la distancia y el traslado desde mi casa hacia las diferentes escuelas.
- Creo que también los nervios y la inseguridad me traicionan un poco.

Anexo 3. Equipo del *Fanzine* de “Silencios Revelados”



Estrategias de trabajo empleadas por estudiantes normalistas de la ByCENES durante la pandemia y su permanencia en la pospandemia

María José Higuera Grijalva

maryjosehiguera@gmail.com

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora “Prof. Jesús Manuel Bustamante Mungarro”

Mario Manuel Arvizu Acuña

mariom-0102@hotmail.com

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora “Prof. Jesús Manuel Bustamante Mungarro”

Lizbeth Carolina Gastelum Valenzuela

carolinagastelum207@gmail.com

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora “Prof. Jesús Manuel Bustamante Mungarro”

Línea temática 8. Formación docente para una educación integral.

Resumen

La presente investigación se enfoca en exponer las implicaciones relatadas por estudiantes normalistas de la ByCENES en cuanto las estrategias utilizadas durante la pandemia y la permanencia de algunas de estas en el contexto pospandemia dada su utilidad y efectividad. Se implementó un estudio de corte cualitativo utilizando como instrumento una entrevista semiestructurada aplicada a estudiantes de quinto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria. El procesamiento de los datos obtenidos fue desglosado en el programa Atlas.ti con la finalidad de esclarecer los resultados de la muestra analizada.

Palabras clave: Pospandemia, Estrategias didácticas, Clases a distancia, Recursos digitales, TIC.

Planteamiento del problema:

La pandemia mundial ocasionada por la COVID-19 en el año 2020 fue sin duda un evento de gran magnitud que vino a transformar la vida de la sociedad misma. La contingencia declarada por la Organización Mundial de la Salud frenó gran cantidad de actividades cotidianas y desencadenó múltiples adversidades y retos en los ámbitos económico, social y emocional de la población. El contexto educativo no fue la excepción.

Los procesos de enseñanza-aprendizaje fueron sacudidos por la incertidumbre de autoridades, directivos, docentes y alumnos respecto a la necesidad de continuar con la actividad escolar, aún cuando dichos actores no tuvieran la posibilidad de estar presentes simultáneamente para desarrollar acciones pedagógicas y didácticas. De acuerdo la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2020, como se citó en Canaza, 2021), en la primera mitad del 2020 más de 1,200 millones de estudiantes en todos los niveles tuvieron que enfrentarse a la ausencia temporal de la escuela dada la contingencia, lo cuales poco más de 160 millones pertenecían a Latinoamérica y el Caribe.

En este sentido, a pesar de ya haberse implementado previo a la pandemia, la educación en línea, conocida como educación virtual, salió a la luz como una buena alternativa para continuar con los procesos educativos e implementar estrategias de enseñanza y aprendizaje viables para aplicarse a través de estos medios. Como en la mayoría de las instituciones educativas, las escuelas normales fueron conscientes de su viabilidad y la aprovecharon para continuar con la formación docente, alternativa correcta ya que, como refiere Martínez Uribe (2008), esta implica una “modalidad educativa que también se puede considerar como una estrategia educativa que permite que los factores de espacio y tiempo, ocupación o nivel de los participantes no condicionen el proceso de enseñanza-aprendizaje” (p. 8).

Sin embargo, una vez que los índices de contagio disminuyeron y los espacios escolares comenzaron a abrirse a los estudiantes con la llamada Nueva Normalidad, la educación virtual pasó a un segundo plano, aunque ciertos aspectos inmersos en esta continuaron presentes en las clases presenciales, especialmente aquellos relacionados con estrategias y recursos desarrollados por medio de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), tal y como señala Tello (como se citó en Cruz Pérez et al., 2018) es un término que se concibe como “el conjunto de herramientas, soportes y canales para el proceso y acceso a la información, que forman nuevos modelos de expresión, nuevas formas de acceso y recreación cultural” (p.6). Lo anterior, siendo un facilitador para la educación virtual.

A partir de ello, se ha observado que, tanto docentes como estudiantes normalistas persisten en su uso diario, tanto para impartir las sesiones de la gran mayoría de los cursos como para diseñar actividades que permitan la adquisición y puesta en práctica del conocimiento asimilado, lo cual parece denotar cierta conveniencia y bienestar a la hora de utilizarlas.

En este tenor, resulta importante indagar en las distintas estrategias originadas durante el periodo de educación a distancia durante la contingencia sanitaria por COVID-19 que han persistido en la escuela normal luego del término de esta, y revisar las razones que han provocado su permanencia en el contexto pospandemia.

Marco teórico

En primera instancia, se debe como punto de partida el contexto en el que se enmarca lo abordado durante el estudio para mantener sintonía las ideas planteadas; con esto se hace referencia a la pospandemia, es decir, aquella etapa desarrollada actualmente luego de haber experimentado una enfermedad epidémica extendida hacia muchos países, la cual atacó a la gran mayoría de la población (Labrador, 2022).

De esta forma, Labrador (2022) asume un ambiente en el que los individuos no son los mismos que antes de la pandemia, mostrando actitudes automáticas, materialistas y

sensibilizadoras, lo cual merece hacer una reflexión sobre lo que ha sucedido y cómo se ha sobrellevado luego de la catástrofe.

Enseguida, es necesario clarificar la concepción de estrategia didáctica con el fin de establecer el término tomado en cuenta en esta investigación. Tal como refiere Díaz (1998, como se citó en Cori et al., 2022), las estrategias didácticas suponen procedimientos y recursos que se movilizan para promover el aprendizaje significativo que facilite el procesamiento de nuevos contenidos profunda y conscientemente.

Para un mejor entendimiento, estas se clasifican en estrategias de enseñanza y estrategias de aprendizaje (Díaz & Hernández, 1999, como se citó en Delgado & Solano, 2015). Las primeras comprenden el conjunto de apoyos brindados por los docentes hacia los estudiantes con el fin de fomentar la asimilación de la información, mientras que las segundas implican aquellas habilidades que el alumno adquiere y utiliza como instrumento para aprender y solucionar problemas de forma significativa.

Por otro lado, las estrategias han migrado hacia recursos digitales de enseñanza y aprendizaje que brindan una mejor experiencia en el acto educativo. Según García (2016), estos materiales brindan nuevas oportunidades al incorporar elementos audiovisuales e interactivos que refuerzan la comprensión y motivación de los estudiantes, entre los cuales se encuentran videojuegos, pizarras digitales, mesas multicontacto y dispositivos móviles.

Por lo anterior, las características que destacan en este tipo de medios están sujetas a la interactividad establecida para crear diálogo cercano entre información digital y los sujetos conectados; la accesibilidad, es decir, la capacidad para obtener el contenido y herramienta; así como la usabilidad que los recursos poseen al responder a las necesidades de la audiencia (Del Vasto, 2015).

Finalmente, cabe destacar el concepto de bienestar relacionado este como una consecuencia de la permanencia de ciertas estrategias luego del periodo de pandemia. Para la Organización Mundial de la Salud (s.f., como se citó en Ortiz et al., 2023), el bienestar constituye

aquel “estado en el que una persona puede desarrollar sus propias habilidades y hacer frente a factores que pueden perturbarlas” (p. 5), por lo que, trasladado al contexto, se asume como el estado en el que las habilidades individuales permitan superar y sobrellevar las adversidades causadas, en este caso, por la pandemia.

Metodología:

Dicha investigación se enfoca en identificar y analizar las estrategias presentadas en la formación docente a estudiantes de quinto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria (LEPRI) de la ByCENES, durante los periodos de pandemia y pospandemia, asimismo las implicaciones de la educación a distancia. La metodología utilizada sigue un enfoque cualitativo en su estudio, para lo cual Flick (2012), nos dice que esta brinda un panorama sobre los conceptos sensibilizadores enfocados en contextos sociales a partir de la recopilación de testimonios y percepciones de la realidad basados en hechos reales.

La información recabada se obtuvo mediante una entrevista semiestructurada, en la cual se les realiza una serie de preguntas a los entrevistados con un guión determinado, pero con respuestas abiertas, lo anterior con el fin de obtener información específica sobre un tema (Trindade, 2016). Este recurso fue aplicado a un total de 11 participantes, de los cuales 9 pertenecen al género femenino y 2 del género masculino.

El instrumento aplicado estuvo compuesto por dos secciones, en la primera sección se solicitó a los participantes como dato de identificación el género, posteriormente se presentaron las interrogantes referentes a las implicaciones de la pandemia y pospandemia, considerando los efectos en la educación a distancia para la formación docente, así como las estrategias didácticas que se han observado a través de estos cambios. Las respuestas presentadas fueron procesadas en el programa Atlas.ti.

Resultado

En primera instancia, para conocer los efectos de la pandemia en el rendimiento escolar se realizó la pregunta ***¿Cuáles fueron los aspectos que afectaron en mayor grado tu***

rendimiento académico durante la pandemia? en el cual se obtuvo una categoría y dos subcategorías, las cuales se caracterizan por describir las complicaciones obtenidas durante la contingencia en el rendimiento académico. En la clasificación de **Rendimiento**, se desglosan dos subcategorías, en donde se identificó la participación de un total de 30 estudiantes; en la subcategoría llamada **Emociones**, 16 de ellos (53%), relatan que las emociones fue una de las principales razones por las cuales su rendimiento académico se vio afectado. Ante esto, un alumno destaca: *Aspectos emocionales, el miedo de que le pasara algo a mi familia, la incertidumbre de no saber cuándo acabaría, la frustración de no poder salir de casa, etc (E7M19)*. Otro agrega: *La mayoría del tiempo me sentía muy triste y asustada, por lo que no podía concentrarme y hacer mis tareas (E24M20)*.

También, dentro de la clasificación de **Rendimiento**, se encuentra la subcategoría de **Comunicación**, en donde se hace referencia a diversas complicaciones presentadas durante la virtualidad. Un participante comenta: *Complicaciones con el internet y entrar tarde a las clases (E12M20)*. Fue una de las respuestas más repetidas, ya que al tener problemas de internet era complicado conectarse a las clases en el tiempo y forma establecidos. Otro participante expone: *La conexión a internet fallaba mucho así que me atrasaba con tareas, investigaciones y cosas por el estilo (E2M21)*.

Ahora bien, continuando con la modalidad virtual, surge la clasificación de **Transición** que se basa en la pregunta **¿Qué recursos o estrategias eran utilizadas por tus maestros durante y después de la pandemia?** donde se ubican las estrategias utilizadas por los docentes durante la pandemia y las que utiliza ahora en la actualidad y se divide en dos subcategorías.

En dicha categoría se encuentran 18 alumnos (60%), en donde por medio de la subcategoría **Digitales**, exponen las vivencias que tuvieron durante la virtualidad y uno de ellos comenta: *Realizar trabajos en equipo simultáneos en plataformas como Documentos de Google y Canva, entrega de actividades a través de plataforma, algunos exámenes en línea (E19H20)*. Otro agregó: *La plataforma en línea, las actividades en formato digital y el trabajo en equipo por*

medio de aplicaciones (E4M19). Uno más comentó: *Distintas aplicaciones de videoconferencias, estrategias didácticas para captar la atención y recursos para conocer el nivel de aprendizaje y participación de forma dinámica como Kahoot, Menti, etc (E29M20).*

Continuando con la pregunta anterior, se da la segunda subcategoría nombrada **Físicas**, en donde hace referencia a las estrategias utilizadas ahora de manera presencial, en este apartado coincidieron 25 encuestados (83%), de los cuales uno expone: *Aplicaban actividades digitales para recuperar conocimientos previas sobre el tema (E11H20).* Un encuestado comenta: *La aplicación de Kahoot la usábamos para dinámicas y ahora igual y también las presentaciones de Power Point, además algunas veces hacíamos juegos en línea y veíamos videos (E22M20).* Si bien, se puede analizar que los recursos digitales siguieron presentes aún en lo presencial, pues es una estrategia que funciona y puede seguir innovando.

Como última categoría se posiciona la de **Estrategias actuales**, esta se concibe como su propio nombre lo dice, las estrategias que usan los docentes para continuar brindando un aprendizaje de calidad pero ahora de manera presencial y en lo actual. En este apartado un total de 22 estudiantes (73%), se divide en dos subcategorías, la primera de ellas son los **Recursos tecnológicos**, en este se exponen las diversas estrategias aplicadas, como por ejemplo, uno de ellos respondió: *Continuaron la mayoría de la pregunta anterior, pero más la plataforma para actividades y juegos en línea como para participación (E17M20).* Uno más comentó: *El uso de plataformas digitales para realizar actividades o juegos (E8M20).*

Por otro lado, en la subcategoría de **Dinámicas**, se da a conocer una de las estrategias favoritas de los estudiantes, pues uno de ellos expone: *Técnicas para captar la atención como preguntas, juegos, canciones, movimiento del cuerpo etc. además que podemos utilizarlas en las prácticas; también, actividades con materiales tangibles (E1M20).* Ante ello, otro participante señala: *Utilizan el material lúdico para mejorar el aprendizaje-enseñanza (E9M19).* Finalmente, otro más expone: *Clases presenciales, tic's, fomento a la participación de todos los alumnos, diferentes metodologías de enseñanza, diagnósticos, etc (E26M20).*

Las preguntas analizadas brindan la oportunidad de observar las estrategias utilizadas durante y después de la pospandemia, en donde su mayoría siguen siendo abordadas actualmente para brindar una educación de calidad y abona a que los aprendizajes se consoliden al finalizar cada sesión. Además, es posible recordar que el mundo es cambiante y que debe adaptarse a cualquier situación que se pueda llegar a presentar y que de esta forma se pueda llevar a cabo las actividades planteadas de la mejor manera.

Discusión y conclusiones:

Luego de haber tenido el contacto con las experiencias de los normalistas de la ByCENES es posible concebir que las estrategias utilizadas por los docentes en las clases a distancia permanecieron presentes en el contexto pospandemia debido a su utilidad y versatilidad.

Como se apreció, el rendimiento académico durante la pandemia tuvo repercusiones que derivaron en una disminución de su nivel de calidad, no obstante, la aparición de estrategias didácticas mediadas por las TIC permitieron apaciguar dichos síntomas en búsqueda de una educación adecuada a las condiciones de los docentes en formación.

Tal fue su éxito que, hoy en día, los docentes normalistas han perpetuado su utilización con el fin de que aquello que innovó en contextos pandémicos educativos no se pierda en la historia, sino que se aproveche para potenciar la calidad del aprendizaje de los normalistas.

Las TIC desempeñaron un papel destacado ya que fueron el medio para que las estrategias pudieran llegar a los alumnos, de modo que surgiera una gran variedad de usos, entre los que se encuentran la entrega de actividades y tareas mediante plataformas educativas digitales en las que se pudieran realizar exámenes y obtener calificaciones de forma directa, así como consultar material bibliográfico para las distintas consignas establecidas en los cursos.

De igual forma, se implementaron recursos que, en cierta forma, se avocaron a lo lúdico con el desarrollo de estrategias de participación llamativas, mismas que incluyeron cuestionarios, competencias entre alumnos y pizarras online, las cuales continuaron presentes en las aulas al regreso de la educación presencial.

En este sentido, se puede concluir que las estrategias didácticas de la pandemia en la educación normal surtieron un efecto de calidad que fue mejorando hasta quedarse inmersas y establecerse en la cotidianidad de la formación docente, siendo estas parte fundamental de los estudiantes para garantizar mayor oportunidad del desarrollo de competencias y hacerse de ideas para ser implementadas por ellos mismos en su futuro ejercicio profesional.

Además, a partir de este estudio surgen miras hacia el desarrollo de nuevas estrategias enfocadas en la combinación de recursos, tanto digitales como concretos, los cuales tengan la flexibilidad necesaria para utilizarse con la infraestructura con la que cada plantel de educación normal cuente y necesite de actualizar.

Referencias:

- Canaza, F. (2021). Educación y pospandemia: tormentas y retos después del covid-19. *Conrado*, 17(83), 430-438. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442021000600430&lng=es&tlng=en.
- Cori, V. M., Padilla, T., Alagón, S. L. C., Caballero, L., & Turpo, W. G. S. (2022). Estrategias y recursos didácticos empleados en la enseñanza/aprendizaje virtual en estudiantes universitarios en el contexto de la Covid-19. *Revista Innova Educación*, 4(1), 78-91. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8181185>
- Cruz Pérez, M. A., Pozo Vinuesa, M. A., Andino Jaramillo, A. F., & Arias Parra, A. D. (2018). Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como forma investigativa interdisciplinaria con un enfoque intercultural para el proceso de formación de los estudiantes. *E-Ciencias De La Información*, 9(1). <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/eciencias/article/view/33052/36435>
- Del Vasto, P. M. H. (2015). Influencia de las tecnologías de información y comunicación (TIC) en el proceso enseñanza-aprendizaje: una mejora de las competencias digitales. *Revista Científica General José María Córdova*, 13(16), 121-132. <https://revistacientificaesmic.com/index.php/esmic/article/view/34/449>
- Delgado, M., & Solano, A. (2015). Estrategias didácticas creativas en entornos virtuales para el aprendizaje. *Revista Electrónica" Actualidades Investigativas en Educación"*, 9(2), 1-21. <http://euaem1.uaem.mx/bitstream/handle/123456789/1538/estrategias.pdf>
- Flick, U. (2012). Introducción a la investigación cualitativa. Madrid: Ediciones Morata. Recuperado de <http://investigacionsocial sociales.uba.ar/wp content/uploads/sites/103/2013/03/INVESTIGACIONCUALITATIVAFLICK.pdf>
- García, A. (2016). *Recursos digitales para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje* [Archivo PDF].

<https://gedos.usal.es/bitstream/handle/10366/131421/Recursos%20digitales.pdf;jsessionid=7C68FA024AC77D88BF503A98E46B5516?sequence=1>

Labrador, J. (2022). Cambios en las perspectivas investigativas postpandemia en las Ciencias Sociales. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 7(13), 2-7. https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2542-30882022000100002

Martínez Uribe, C. (2008). La educación a distancia: sus características y necesidad en la educación actual. <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/1532>

Ortiz, J., García, M., Bejer, T., Guerra, C., Fernández, K., & Bruna, B. (2023). *Guía de promoción en salud mental en el contexto académico*. Santo Tomás. <https://www.ust.cl/wp-content/uploads/sites/6/2023/03/Bienestar.pdf>

Trindade, V. A. (2016). Entrevistando en investigación cualitativa y los imprevistos en el trabajo de campo: de la entrevista semiestructurada a la entrevista no estructurada. *Técnicas y estrategias en la investigación cualitativa*, 18(34), 1-19. https://web.archive.org/web/20190511171034id_/http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/53686/Documento_completo__.pdf?sequence=1#page=18

La evaluación de un plan para prevenir la violencia en la Escuela Normal

Nereyda de los Angeles Flores González

nereyda.flores@ensp.edu.mx

Escuela Normal “Profr. Serafín Peña”

Aleida Cecilia Quiroz Rivera

aleida.quiroz@ensp.edu.mx

Escuela Normal “Profr. Serafín Peña”

Línea temática 8. Formación docente para una educación integral.

Resumen

La Secretaría de Educación Pública y el Instituto Nacional de las Mujeres han promovido una concientización sobre la igualdad de género y la cultura de la no violencia en los distintos niveles educativos. Concretamente, en las Escuelas Normales del país en 2020 se implementó el Diplomado “Construcción de Políticas para la Igualdad y la No Discriminación para Formadores de Docentes”, cuyos aportes teóricos, permitió a un grupo de docentes (Unidad de Igualdad de Género) de la Escuela Normal “Profr. Serafín Peña” (ENSP) realizar una investigación acción para atender una problemática social en el contexto educativo. El propósito del estudio fue valorar la implementación del Plan para identificar y atender situaciones de violencia en la comunidad estudiantil. Para ello, se utilizó la metodología de la investigación-acción, cuyas fases se evidencian al elaborar un diagnóstico y un protocolo de prevención; el diseño del Plan; la aplicación de acciones y su evaluación para la mejora. Además, el uso del cuestionario ofreció credibilidad al estudio. Respecto a los resultados: los estudiantes opinan estar muy de acuerdo en que el Plan permitió identificar y atender algunos tipos de violencia y estrategias para su

denuncia, promover campañas de prevención y comprender la desigualdad de género.

Palabras clave: violencia de género, plan de prevención, investigación-acción.

Planteamiento del problema

Los antecedentes del estudio tienen su origen en el Acuerdo aprobado por la Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, en sesión realizada el 1 de octubre de 2019 en donde se expresa: “Primero.- la Cámara de Diputados del Honorable Congreso de la Unión exhorta respetuosamente a la Secretaría de Educación Pública y a sus homólogas en las 32 entidades federativas, a que informen a esta Soberanía acerca de las acciones que han adoptado para concientizar a los educandos acerca de la igualdad de género y la cultura de la no violencia, prioritariamente la de género. Segundo. - La Cámara de Diputados del Honorable Congreso de la Unión, exhorta respetuosamente al Instituto Nacional de las Mujeres para que implemente campañas informativas para concientizar a la ciudadanía acerca de aquellas conductas que son una forma de violencia de género, con el fin de prevenirla y erradicarla”.

Por lo cual, la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESuM) en coordinación con el Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES) y en los fundamentos (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, Ley General de Educación, Ley General para la Igualdad entre Hombres y Mujeres, Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia, CEDAW en su artículo 10 y el Acuerdo de Belem do Pará), presentó una convocatoria en el mes de noviembre de 2020 para la asignación de las y los Enlaces Estatales e institucionales a fin de participar, del 8 de diciembre de 2020 al 14 de abril de 2021, en el Diplomado “Construcción de Políticas para la Igualdad y la No Discriminación para Formadores de Docentes” con el propósito de fortalecer la formación académica de la comunidad educativa de las Escuelas Normales (profesorado, personal administrativo y las y los enlaces estatales de género) a través del estudio de los aportes teóricos de la perspectiva de género y el análisis del origen de las desigualdades de género en las Instituciones Formadoras de Docentes y así coadyuvar en la construcción de una política institucional para

la prevención de la violencia de género en dichos espacios de formación; por lo que se realizó un diagnóstico mediante la aplicación de un cuestionario de Google Forms a 1150 estudiantes de la ENSP de las licenciaturas en educación preescolar y primaria.

En base a los resultados del diagnóstico, en donde el 26% de la población encuestada son menores de edad (16 y 17 años de edad) y del primer semestre se encontró que: el 43% de la totalidad de estudiantes (1150) se han visto involucrados en una situación de violencia preferentemente en la calle; sin embargo, hay que prestar especial atención a los eventos de violencia que les han ocurrido en la escuela en los diferentes semestres: el 15% están ubicados en el primero, 9% en el tercero, 8% en el quinto y en 7º. semestre un 11%, y con una frecuencia de haberles sucedido al menos una vez al mes los siguientes tipos de violencia en alto grado: verbal y psicológica; y en menor escala: física, de exclusión, sexual y ciberviolencia; comentando manifestar las siguientes consecuencias en mayor escala, a partir de la situación de violencia enfrentada: desconfianza, pérdida de la autoestima, temor, sentimiento de culpa, aislamiento y sentimiento de odio o vergüenza. Y finalmente, al cuestionarles si habían recibido algún tipo de apoyo por parte de algún especialista, el 75% de los estudiantes respondió que no, porque el único apoyo provino de amigos y familiares a través de consejos y/u orientaciones; sólo un 20% recibió apoyo psicológico y un 5%, apoyo espiritual.

Por lo anterior, se consideró como planteamiento eje del trabajo la siguiente interrogante: ¿Qué resultados se obtuvieron al valorar la implementación un Plan de prevención que permita atender las situaciones de violencia de género que presentan estudiantes de la ENSP?

El propósito del estudio es valorar la implementación de un Plan de Prevención de la violencia de género para identificar y atender situaciones de violencia en las que los estudiantes de la institución hayan participado.

Marco teórico

Una educación que deja fuera los estereotipos y sustenta en sus directrices propositivas un alto sentido humanista de sus actores principales, contribuye no solo a que exista mayor igualdad

entre mujeres y hombres, sino también a la construcción de sociedades más seguras y libres de violencia.

En este sentido, la Subsecretaría de Educación Superior de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en coordinación con el Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES) propone que, en las Escuelas Normales, para cumplir a cabalidad con su misión transformadora, se deben prevenir las violencias, eliminando los prejuicios y estereotipos desde su ámbito educativo y espacios de formación. (INMUJERES-SEP, 2020).

En esta investigación es importante iniciar con una primera conceptualización sobre la violencia de género:

... se entiende todo acto que se comete contra una persona o grupo de personas en razón de su género y que puede incluir actos que causan daño o sufrimiento físico, sexual o mental, amenazas de tales actos, coerción u otros tipos de privación de la libertad. Estos actos se expresan mediante conductas, actitudes, comportamientos y prácticas conscientes y aprendidas (UNICEF, 2016, p.14).

Por lo tanto, se advierte que, en la modalidad de educación a distancia en la ENSP, fue difícil manejar los desafíos de comportamiento de los estudiantes en cada una de las aulas virtuales; sin embargo, fue fácil para los actores implicados identificar una tipología de violencia de género para su prevención y atención.

A su vez, la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW), establece que la violencia de género “es una situación estructural y un fenómeno social y cultural enraizado en las costumbres y mentalidades, situaciones de violencia que están fundadas en una cultura de violencia y discriminación basada en el género” (CEDAW, 2016, citado por UNICEF, p.14)

Dentro del contexto escolar existen manifestaciones que conforman una cultura de violencia y discriminación que requieren atención, seguimiento y en todo caso sanción; es

necesario entender que las situaciones de violencia por razones de género enfrentan tanto mujeres como hombres.

Es conveniente conceptualizar la violencia de género en la escuela como “actos o amenazas de violencia sexual, física o psicológica que acontecen en las escuelas y sus alrededores, perpetrados como resultado de normas y estereotipos de género, y debidos a una dinámica de desigualdad en el poder” (UNESCO/UNGEI, 2015, p.2). Resultado de una cultura en donde se presentan grandes diferencias en las relaciones entre hombres y mujeres que los hacen vulnerables ante la violencia, reforzando estereotipos y desigualdad de género, propiciando entornos violentos o inseguros.

En referencia a la violencia de género en la escuela, la UNESCO la define como: “una expresión de los estereotipos y desigualdades por motivo de género existentes en todas nuestras sociedades, que sigue reproduciéndolos” (UNESCO, 2015, p. 2). Por lo que la escuela, como espacio de transformación social, tiene como prioridad intervenir para favorecer el respeto hacia los derechos humanos y la no discriminación por condiciones de género.

Además del concepto de violencia de género, la UNESCO (2015), menciona que es importante considerar sus tipos: la cual puede ser de carácter físico, sexual, psicológico y expresarse en forma de intimidación, castigo, ostracismo, humillación, tratos degradantes, acoso, abuso y explotación sexuales.

Asimismo, agrega que, en una comunidad educativa, puede ser ejercida por estudiantes, docentes y demás integrantes; sin embargo, puede ocurrir en el recinto de la escuela, en sus dependencias, en el camino de la escuela o en otros lugares por algún motivo de cumplir con alguna actividad extraescolar o haciendo uso de las redes sociales (intimidación por internet, acoso sexual por teléfono móvil, etc.). Enfatiza que, derivado de todo ello, puede haber consecuencias graves y a largo plazo: pérdida de la autoestima y confianza en sí mismo, alteración de la salud física y mental, embarazos precoces y no deseados, depresiones, menor

aprovechamiento escolar, absentismo, abandono escolar, desarrollo de comportamientos agresivos, etc.

El Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024, incluye dentro de sus programas el Programa Nacional para la Igualdad entre Mujeres y Hombres (PROIGUALDAD 2020-2024), el cual, entre sus objetivos señala el de combatir los tipos y modalidades de violencia contra las mujeres, niñas y adolescentes, preservando su dignidad e integridad, con énfasis en la estrategia:

4.1 Fortalecer el marco institucional para garantizar el derecho de las mujeres y niñas a una vida libre de violencia y la acción puntual.

4.1.4 Impulsar la elaboración y aplicación de un mecanismo de prevención, atención y sanción de tipos y modalidades de violencia de género para las instituciones de educación superior (IES). (D.O.F., 2019, p. 87)

Derivado de las orientaciones del Diplomado “Construcción de Políticas para la Igualdad y la No Discriminación para Formadores de Docentes” se logró integrar la Unidad de Igualdad de Género (UIG) de la ENSP con la intención de promover la incorporación de la perspectiva y la erradicación de la violencia de género en la normatividad institucional (protocolo) los planes de estudio, programas y políticas educativas, investigación, docencia y cultura organizacional, considerando la diversidad cultural y lingüística a través de la elaboración y aplicación de un Plan de Prevención de la violencia de género para su identificación, prevención y atención. De esta manera la comunidad normalista de la ENSP ha participado académicamente para atender a los desafíos de la transformación de la sociedad.

De igual forma, el Programa Sectorial de Educación 2020-2024: pretende “generar mecanismos de participación activa con enfoque de derechos humanos y perspectiva de género para asegurar la convergencia de las políticas, programas y recursos de instituciones públicas, privadas y organizaciones de la sociedad civil en la implementación de soluciones sostenibles a los desafíos educativos, sociales y productivos en los ámbitos local y regional” (D.O.F., 2020, p. 213).

Así, en su Estrategia prioritaria 2.3: Fortalecer las capacidades técnicas y de gestión de las escuelas para privilegiar la labor docente, establece como acción puntual, se enfatiza en el 2.3.6 Adoptar protocolos (conjunto de reglas, instrucciones o recomendaciones) para la prevención, detección y actuación adecuada en casos de violación de derechos en el ámbito escolar, a partir de la vinculación con las dependencias y organismos públicos pertinentes, con enfoque de derechos humanos y perspectiva de género (D.O.F., 2020, p. 218).

Por lo anterior, una de las principales acciones del Plan de Prevención de la violencia de género de la ENSP fue la elaboración de un *Protocolo* con la participación de los docentes que integran la UIG; asimismo, la vinculación con dependencias públicas como fue la colaboración del personal de Fuerza Civil y C5 quienes ofrecieron una video-conferencia sobre el procedimiento y vías de denuncia como parte de la campaña de atención del Plan descrito.

Metodología

En el estudio se aplicaron fases de la metodología de la investigación-acción: identificación de la problemática, el diagnóstico, elaboración e implementación de un plan de acción, y evaluación de este último para su mejora. (Hernández, 2014).

-Identificación de la problemática: Se aplicó cuestionario de Google Forms a 10 maestras/os de grupo de los diferentes semestres y licenciaturas de la ENSP; a los dos coordinadores de docencia de ambos turnos y a 10 estudiantes egresados también de ambas licenciaturas. Al preguntarles sobre algunas desigualdades de género que pudieran identificar en la escuela o tipos de violencia de género presentados en algunos espacios dentro o fuera de la institución, coincidieron tales informantes en: violencia psicológica, familiar y económica.

-Diagnóstico: derivado de las orientaciones del Diplomado “Construcción de Políticas para la Igualdad y la No Discriminación para Formadores de Docentes” el 11 de agosto de 2021, se integró la UIG de la ENSP constituida por los jefes de Departamento (Atención a Estudiantes, Tutoría Académica, Extensión y Difusión Cultural, Comunicación Educativa, Informática

Educativa, Seguimiento de Egresados, Evaluación Educativa) de tal institución, quienes recibieron capacitación en temas de perspectiva de género, derechos humanos, no discriminación, prevención, atención, sanción y erradicación de la violencia de género.

Lo anterior fue con la finalidad de obtener un diagnóstico a través de la elaboración y aplicación de cuestionario de Google Forms, integrado por preguntas consideradas como datos generales y otras relacionadas con situaciones de violencia experimentadas por los alumnos, para aplicarlo a 1150 estudiantes: primero, tercero, quinto y séptimo semestres de las Licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria de agosto de 2021 a enero de 2022, en la modalidad a distancia, de manera anónima, bajo el contexto de la pandemia provocada por el COVID-19.

-Elaboración e implementación de un plan de acción: en esta fase los resultados del diagnóstico se aprovecharon como referentes importantes de análisis para que los integrantes de la UIG de la ENSP establecieran las acciones con sus respectivas actividades, a fin de conformar el Plan de Prevención de la Violencia de Género (Ver tabla 1).

Tabla 1. Plan de Prevención de la Violencia de Género.

Periodo	Acciones	Seguimiento y evaluación
Semana del 16 al 20 agosto 2021	SOCIALIZACIÓN DEL PLAN DE TRABAJO sobre la Prevención de la Violencia a todo el personal docente de la institución tanto en el turno matutino como vespertino.	Se realizará el seguimiento y evaluación de las acciones a emprender en los siguientes cursos, semestres y licenciaturas a través de la plataforma E.V.A. de la institución y de la colaboración de los docentes que impartirán estos cursos con los estudiantes y en coordinación con los integrantes de la UIG de la ENSP.
Semana del 16 al 20 agosto 2021	NOMBRAMIENTOS A DOCENTES DE LA UIG Notificación de los docentes que integran la UIG de la ENSP.	-Definir las funciones de los docentes que integran la UIG de la ENSP.
Semana del 23 al 27 agosto 2021	PROPUESTA DE PROTOCOLO: Elaboración del Protocolo en caso de violencia de género en la institución con la participación de los docentes que integran la UIG.	-Definir los ejes de actuación: a) Prevención: campañas de difusión, capacitación y sensibilización. b) Atención: primeros auxilios psicológicos, medidas de protección. c) Sanción: revisar normatividad vigente de la institución. e) Registro y seguimiento de casos: Unidad para la Igualdad de Género

Semana del 30 agosto al 3 septiembre 2021	<p>DIAGNÓSTICO: Aplicación del Instrumento de diagnóstico para identificar desigualdades de género en los estudiantes de la ENSP.</p>	<p>Contestar un formulario para identificar algunas desigualdades de género o tipos de violencia de género que se puedan identificar en los estudiantes de la institución a través de Google Meet. Generación de espacios de reflexión colectiva contra las violencias de género en los estudiantes de la escuela. Tarea 1: Memorias de género.</p>
Octubre 2021	<p>PREVENCIÓN: Exposición de la tarea 1 para realizar voluntariamente: "Memorias de género". Creación de círculos de lectura, pláticas y foros de discusión para revisar algunas bases conceptuales sobre la perspectiva de género. (Presentación en ppt 1)</p>	<p>Selección de una bibliografía de referencia para consultar y analizar después de la clase. Los materiales que se proponen para consultar incluyen algunas lecturas, películas y cortometrajes que el estudiante podrá encontrar en un repositorio digital Reseña de la lectura o consulta en su formato correspondiente. Tarea 2: "El conflicto y yo en mi familia".</p>
Octubre 2021	<p>PREVENCIÓN: Exposición de tarea-ejercicio 2 para realizar voluntariamente: "El conflicto y yo en mi familia". Visualización de las diferentes manifestaciones de la violencia contra las mujeres a través de la difusión del violentómetro.</p>	<p>Elaboración de carteles, infografías donde se puedan promover los derechos humanos, una cultura de paz, interculturalidad. Tarea 3: Ver y analizar el cortometraje animado "Los sueños de Porfiria" con su reseña correspondiente.</p>
Noviembre 2021	<p>PREVENCIÓN: Exposición del cortometraje animado: "Los sueños de Porfiria" Análisis del arte y género en nuestras escuelas para la prevención de la violencia. (Presentación en ppt 2)</p>	<p>Creación de poemas, canciones, Tick-Tock, etc. para promover la no discriminación y no violencia en el noviazgo. Creación de un Instagram institucional en el que se brinde información a los estudiantes y se publiquen algunos de sus propios productos, propiciando el aprendizaje autónomo a través de un canal atractivo para ellos mismos.</p>
Noviembre 2021	<p>ATENCIÓN Campañas de atención sobre procedimientos y vías de denuncia que se puede seguir para la atención de casos víctimas de algún tipo de violencia a través de una conferencia por especialistas (Fuerza Civil, C5)</p>	<p>Conocimiento y localización de las instancias competentes para interponer una denuncia, así como la normatividad aplicable a cada caso en temas de violencia y hostigamiento sexual. Tarea 4: Análisis del documental: "Justicia para Karla Pontigo":</p>
Diciembre 2021	<p>SANCIÓN: Exposición del documental: "Justicia para Karla Pontigo" Sanción de casos de acuerdo con la normatividad vigente en la institución para combatir la discriminación y violencia de género.</p>	<p>Registro y seguimiento de casos: a través de la UIG respetando el Protocolo establecido para la institución.</p>
Diciembre 2021	<p>REGISTRO Y SEGUIMIENTO DE CASOS Auto-evaluación de las acciones emprendidas con perspectiva de género. Difusión de la selección de algunas evidencias en la página oficial de la escuela.</p>	<p>Evaluación parcial de la 1ª. etapa de aplicación de acciones, elaboración del informe por mes y collage de evidencias digitales) Realizar un análisis de los resultados obtenidos para la elaboración de conclusiones y establecer acciones de mejora continua.</p>
Enero 2022	<p>PROPUESTA DE ACCIONES a emprender para el período febrero-junio de 2022 a partir de los resultados obtenidos</p>	<p>Propuesta de acciones para el período febrero junio 2021</p>

Fuente: Elaboración propia.

Además, los docentes responsables de cinco cursos de la malla curricular del plan de estudios 2018 de las Licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria fueron quienes emprendieron las acciones del Plan de Prevención de la Violencia de Género. Asimismo, con la autorización de la dirección de la escuela y la colaboración del responsable del Departamento de Informática Educativa, se enviarían las evidencias requeridas en cada una de las acciones del Plan de Prevención de la violencia de Género, a la plataforma EVA en el espacio virtual que se asignó a cada uno de los grupos de los diferentes semestres y licenciaturas.

Posteriormente, también se le solicitó al responsable del Departamento de Informática Educativa, habilitar a los docentes de la UIG, quienes coordinarían el desarrollo, seguimiento y evaluación de las actividades del Plan de Prevención de la Violencia, solicitadas en la plataforma EVA y mismas que se hacían llegar a cada docente de cada curso por semestre y licenciatura a través del correo institucional.

-Evaluación de la implementación del Plan de Prevención de la Violencia de Género: en el contexto postpandemia (septiembre de 2022) se elaboró un cuestionario con la finalidad de valorar la implementación del Plan; en la primera parte del instrumento se consideró una Escala de Likert, formada por 6 ítems en forma de afirmaciones o juicios y por dos preguntas abiertas, la primera: ¿Qué fortalezas o bondades destacas de las actividades que realizaste como parte de la implementación del Plan de Prevención de la Violencia de Género?, y la segunda: ¿Qué consideras que le faltó a la implementación del Plan de Prevención de la Violencia de Género? Se invitó a todos los estudiantes de la ENSP a que contestaran el cuestionario. De 1150 estudiantes, lo contestaron 582. Una vez que se recabaron los datos se procedió a analizarlos. Se calculó el promedio de las respuestas y la confiabilidad de la Escala de Likert, que es de .8 utilizando el Alfa de Cronbach. Se procedió a identificar las categorías de las respuestas de las preguntas abiertas y se realizó la interpretación correspondiente.

Resultado

Se aplicó una Escala Likert a 582 estudiantes con relación a la implementación de las acciones

del Plan de Prevención de la Violencia de Género. La Escala contiene 6 ítems en forma de afirmaciones o juicios, para conocer su opinión. Las opciones de respuesta son: 1.- Muy en desacuerdo, 2.- En desacuerdo, 3.- Ni en acuerdo ni en desacuerdo, 4.- De acuerdo, 5.- Muy de acuerdo. En la tabla 2 se muestran los promedios de cada una de las afirmaciones.

Tabla 2

Promedio de las afirmaciones que componen la Escala Likert.

La implementación de las acciones del Plan de prevención de la violencia de género, permitieron:	Promedio
-Conocer estrategias para denunciar tipos de violencia contra las mujeres	4.52
-Promover campañas de prevención sobre la no discriminación y la no violencia de género (carteles, infografías, etc.)	4.47
-Identificar algunos tipos de violencia de género	4.44
-Comprender las desigualdades entre mujeres y hombres al considerar las bases conceptuales de la perspectiva de género	4.44
-Reconocer la utilidad del protocolo institucional para combatir la no discriminación y la no violencia de género	4.39
-Participar en campañas de atención sobre procedimientos y vías de denuncia para casos de víctimas de algún tipo de violencia (Por ej. Creaciones de canciones, de Tik Tok, etc.)	4.10

Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con los promedios obtenidos, se aprecia que los estudiantes están “Muy de acuerdo”, en que la implementación de las acciones del Plan de Prevención de la Violencia de Género, permitieron conocer estrategias para denunciar tipos de violencia contra las mujeres.

Y que están “De acuerdo” en que, su implementación permitió:

-Promover campañas de prevención sobre la no discriminación y la no violencia de género (carteles, infografías, etc.).

-Identificar algunos tipos de violencia de género.

-Comprender las desigualdades entre mujeres y hombres al considerar las bases conceptuales de la perspectiva de género.

-Reconocer la utilidad del protocolo institucional para combatir la no discriminación y la no violencia de género.

-Participar en campañas de atención sobre procedimientos y vías de denuncia para casos de víctimas de algún tipo de violencia (Por ejemplo, creaciones de canciones, de Tik Tok, etc.).

Con respecto a las respuestas de las preguntas abiertas del cuestionario descrito; a continuación, se enuncian aquéllas con mayor frecuencia; en lo que refiere a la pregunta: ¿Qué fortalezas o bondades destacas de las actividades que realizaste como parte de la implementación del Plan de Prevención de la Violencia de Género? se destacan como fortalezas:

-La implementación de estrategias de prevención y atención (168/582).

-Comprensión de las bases conceptuales de perspectiva de género (145/582).

-Identificación de mecanismos de prevención y atención (77/582).

-La atención, sanción y registro de casos (43/582).

-La metodología que se utilizó en la implementación del Plan de Prevención de la Violencia de Género (37/582).

Con respecto, a la segunda pregunta: ¿Qué consideras que le faltó a la implementación del Plan de Prevención de la Violencia de Género? los estudiantes mencionaron:

-Que nada faltó en su implementación (238/582).

-Faltó profundidad en los temas (148/582).

-Más estrategias de atención (30/582).

-Más tiempo para la realización de las actividades (16/582).

-Difusión del Plan en la comunidad donde está inserta la ENSP (12/582).

Cabe destacar que, en ésta última pregunta, algunos estudiantes presentaron sugerencias con respecto a: que se continúe con la implementación del plan, se atiendan otras

necesidades de tipo emocional como consecuencia de la violencia de género (corrupción, bullying, abuso de autoridad, depresión, ansiedad, etc.).

Discusión y conclusiones

A partir del análisis y valoración de los resultados de la implementación del Plan de Prevención de la Violencia de Género en el contexto postpandemia, permiten advertir, como principal vivencia y aprendizaje que es importante en la ENSP identificar y atender situaciones de violencia en los estudiantes con el acompañamiento de los docentes que integran la UIG de la institución.

En atención a lo anterior, es pertinente continuar con la implementación del Plan de Prevención de la Violencia de Género en la ENSP considerando las bases de la metodología de la investigación-acción para su sistematización, seguimiento, evaluación y propuestas de mejora, haciendo uso de técnicas e instrumentos de recogida y análisis de datos.

Se puede afirmar que el tema de la violencia de género identificada y atendida en la ENSP es congruente con los aportes de los marcos teóricos y jurídicos en el contexto estatal, nacional e internacional, asociados a la perspectiva de género y su origen de las desigualdades entre hombres y mujeres.

Se recomienda socializar el Protocolo de Prevención de la Violencia de Género de la ENSP elaborado por la UIG con la comunidad normalista; además es relevante revisar y actualizar el reglamento vigente de la ENSP para que exista la congruencia en ambos.

En atención a la sugerencia de los estudiantes por diversificar las actividades del Plan, se menciona: trabajar en modalidad de talleres (pintura, teatro, danza, música, etc.) y con la participación de especialistas, algunas situaciones relacionadas con la prevención y atención de la violencia de género, respetando la diversidad cultural y lingüística.

Derivado de la implementación del Plan de Prevención de la Violencia de Género en la ENSP, es importante: coordinar los programas de los cursos de la malla curricular de los

Planes de Estudios vigentes en las Formadoras de Docentes afines con el tema en materia de igualdad entre mujeres y hombres; promover y desarrollar estrategias para favorecer el uso del lenguaje inclusivo en todas las formas de expresión y documentos elaborados y/o solicitados por la institución y la comunidad en general para su difusión en los medios oficiales de comunicación e instrumentar acciones, para la generación de ambientes estudiantiles libres de violencia de género y discriminación.

Una de las limitaciones en la realización del estudio fue que, al evaluar la implementación del Plan de Prevención de la Violencia de Género en el contexto postpandemia, no se contó con la participación de la totalidad de los estudiantes que se consideraron en el diagnóstico (1150); sin embargo, es importante mencionar que el 50.6% de la población se implicó en dicha evaluación.

Referencias

- D.O.F. (2019). *Programa Nacional para la Igualdad entre Mujeres y Hombres 2020-2024*:
<https://www.gob.mx/inmujeres/acciones-y-programas/programa-nacional-para-la-igualdad-entre-mujeres-y-hombres>
- D.O.F. (2020). *Programa Sectorial de Educación 2020-2024*:
https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/562380/Programa_Sectorial_de_Educacion_2020-2024.pdf
- Hernández, R. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGRAW-HILL/INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V.
- INMUJERES-SEP. (2020). *Directrices para elaborar e implementar mecanismos de prevención, atención y sanción de hostigamiento sexual y acoso sexual en la instituciones de educación superior*: <https://www.copaes.org/documentos/Directrices%20SES-INMUJERES.pdf>
- UNESCO (2015). *Declaración Aprender sin Miedo: prevenir la violencia de género en el entorno escolar y luchar contra ella*: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232369_spa
- UNESCO/UNGEI. (marzo de 2015). *La violencia de género relacionada con la escuela impide el logro de la educación de calidad para todos. Documento de Política 17*:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002321/232107S.pdf>
- UNICEF. (2016). *Cartilla. Violencia de género en las escuelas: caminos para su prevención y superación*: <https://redclade.org/wp-content/uploads/Violencia-de-g%C3%A9nero-en-las-escuelas-caminos-para-su-prevenci%C3%B3n-y-superaci%C3%B3n.pdf>

La manifestación de las violencias en el contexto escolar de las primarias: Estudio de caso

Maritza Trejo Urieta

maritza.trejo@iebem.edu.mx

Escuela Normal Urbana Federal Cuautla

Betzabé Leticia Bravo Flores

betzabe.bravo@iebem.edu.mx

Escuela Normal Urbana Federal Cuautla

Magdalena Isis Orduña Trujillo

magdalena.orduna@iebem.edu.mx

Escuela Normal Urbana Federal Cuautla

Línea temática 8. Formación docente para una educación integral

Resumen

Se trata de un reporte parcial de estudio de caso, cualitativo y descriptivo, sobre la manifestación de las violencias que se ejercen en las escuelas primarias, visto desde el punto de vista de las y los practicantes del VI semestre de la Licenciatura en Educación Primaria de la Escuela Normal Urbana Federal Cuautla (ENUFC), a través del diario del profesor elaborado durante las jornadas de prácticas del ciclo escolar 2022-2023. Se identificaron 35 situaciones de violencia, la mayoría de tipo psicológica y se muestra una correspondencia de algunos subtipos de violencia y la forma como se manifiestan en las escuelas primarias.

Palabras clave: violencia escolar, diario del profesor, práctica docente.

Planteamiento del problema

La formación de profesores en las escuelas normales debe retomar el contexto social actual para que las y los docentes en formación puedan afrontar situaciones cotidianas y extraordinarias de la forma más profesional posible, con independencia del plan de estudios que se trabaje. Durante las jornadas de prácticas que llevan a cabo las y los docentes en formación se presentan situaciones de violencia dentro de la escuela que, para poder ser atendidas, primero deben ser identificadas. Para poder identificar una situación de violencia es necesario conocer aspectos básicos de las violencias: sus características, qué tipos y formas de violencias hay y cómo se presentan en el contexto escolar.

Durante las jornadas de práctica de las y los estudiantes normalistas se ha observado que hay dificultades para reconocer una situación de violencia y para saber si deben actuar o no. Aunque la SEP ofrece documentos que orientan y establecen protocolos ante situaciones de violencia, la información que se ofrece no es suficiente para que las y los estudiantes tengan claridad en lo que observan y viven en sus escuelas primarias de prácticas y sepan cómo deben proceder. Consideramos que hace falta una vinculación directa entre los aspectos teóricos de las violencias y las situaciones concretas y cotidianas que viven en sus escuelas primarias de prácticas. Es decir, hace falta información específica para que puedan, de inicio, reconocer una situación como violenta.

Este reporte parcial de investigación está orientado a partir de la pregunta ¿Cómo se presentan las violencias en el contexto escolar de educación primaria?

Marco teórico

Las violencias se han estudiado desde distintos enfoques: centrado en la víctima, estudiando sus características psicológicas, sociales, económicas, sociodemográficas (Sierra, 2010; Ayala, 2015; Penalva, 2018; Serrano e Iborra, 2005); enfocado en las consecuencias; en sus estrategias de afrontamiento, en quien violenta; en las características del entorno, como las características del ambiente de aula, de las estrategias docentes para el manejo de grupo.

Existen diversas formas de clasificar las violencias: de acuerdo al contexto¹ en el que se presenta (familiar, escolar, institucional, laboral, social), según sus actores (quién la ejerce y hacia quién va dirigida), la forma de la violencia (directa, estructural o cultural/simbólica), el tipo de afectación (psicológica, física, sexual, económica, patrimonial, sexual), o por motivo (género, raza). En esta investigación se retoma la clasificación por tipo de afectación para el análisis de los datos.

En cuanto a la definición de violencia, la mayoría de las definiciones que se revisaron hacen referencia a sus actores (OMS, 2003; Muñiz, 1998, Lammoglia, 2009) haciendo referencia a “víctimas” y “agresores” por separado, con lo que quedan fuera quienes se autolesionan y quienes intentan suicidarse en los que la víctima y el agresor son la misma persona. También es común que en la definición de violencia se hable del tipo de afectación (Serrano e Iborra, 2005), pero se suelen incluir solamente las afectaciones físicas y psicológicas, dejando fuera las violencias económica, patrimonial y sexual. Una buena parte de las definiciones hablan del “uso de la fuerza” para infligir daño (OMS, 2003), sin embargo, con esto se excluye la omisión o negligencia, que son violencias por inacción.

Al no haber una sola definición de violencia, se optó por revisar y analizar las definiciones de instancias nacionales -Instituto Nacional de las Mujeres, Cámara de Diputados-, internacionales -OMS, UNICEF, OCEI- y de autores que han profundizado en su estudio para, de esta manera, construir la siguiente conceptualización de violencia: toda acción u omisión que tenga como objetivo someter, lastimar o controlar. La delimitación por forma, contexto, actores, tipo de afectación o motivo se evitan en la conceptualización y se considera como parte de la tipología de la violencia.

Es importante distinguir entre violencia y agresión a partir de la intencionalidad; se habla de violencia cuando hay intención de lastimar, someter o controlar, y por el contrario se habla

¹ Algunos autores le denominan contexto, otros le denominan ámbito (OMS, 2002) o lugar. Esto no significa que la violencia se restrinja al lugar físico en el que se ejerce la violencia, por ejemplo, un esposo golpeando a su esposa en la calle es violencia familiar, aunque no se ejerza dentro de la casa.

de agresión cuando no hay esa intención. En ambos casos las consecuencias pueden ser graves, sin embargo, al tratarse de situaciones muy distintas en su origen y abordaje, en esta investigación se hace referencia solamente a la violencia.

La Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia (LGAMVLV) reconoce seis tipos de violencia que se ejercen en contra de mujeres: psicológica, física, económica, patrimonial y sexual. La SEP retoma los tipos de violencia y sus definiciones del Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES), que a su vez se basa en la LGAMVLV.

La Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (LGDNNA), en su principio XIII establece el acceso a una vida libre de violencia y, en su Artículo 13, reconoce que niñas, niños y adolescentes tienen derecho a una vida libre de violencia y a la integridad personal, y menciona formas en que las y los niños y adolescentes pueden ver vulnerado este derecho, utilizando conceptos como negligencia, abuso físico, abuso psicológico, abuso sexual, corrupción, trata de personas, explotación sexual, tráfico de menores, incitación o coacción, castigo corporal y castigo humillante, sin embargo, solamente ofrece una definición de las dos últimas. Dentro del ámbito educativo, la LGDNNA utiliza conceptos como acoso escolar, violencia escolar, maltrato, perjuicio, daño, agresión, abuso, explotación, rechazo en las relaciones entre niñas, niños y adolescentes, agresión, daño, intimidación, pero no define alguno de ellos.

Para el análisis del dato empírico se retoman las violencias y definiciones de la LGAMVLV (2023) que se consideran pueden presentarse dentro de un contexto escolar: violencia psicológica, física, económica y sexual. Enseguida se presenta la definición de cada una de ellas. Se entiende por violencia psicológica “[...] cualquier acto u omisión que dañe la estabilidad psicológica [...] las cuales conllevan a la víctima a la depresión, al aislamiento, a la devaluación de su autoestima e incluso al suicidio” (p. 4). Por violencia física se entiende “[...] cualquier acto que inflige daño no accidental, usando la fuerza física o algún tipo de arma, objeto, [...] o cualquier sustancia que, en determinadas condiciones, pueda provocar o no lesiones ya sean internas, externas o ambas (p. 4). La violencia económica “Es toda acción u omisión del agresor

que afecta la supervivencia económica de la víctima” (p. 4). Finalmente, la violencia sexual “Es cualquier acto que degrada o daña el cuerpo y/o la sexualidad de la víctima y que por tanto atenta contra su libertad, dignidad e integridad física” (p. 4).

Violencia escolar

La violencia escolar toma relevancia en México a partir de la década de los 90 (Gómez, Zurita, 2013). Se entiende por violencia escolar cualquier tipo de violencia realizada dentro del contexto de las instituciones educativas, por parte de las/os actores que conforman la comunidad escolar (Gobierno de México, s/a; Serrano e Iborra, 2005). Debe entenderse la violencia escolar desde un enfoque relacional que involucra a estudiantes, padres de familia, docentes, directivos, personal administrativo, personal de apoyo, que puede ser por cualquier motivo, tener afectaciones psicológicas, sexuales, físicas, económicas y, por supuesto, en el aprendizaje y desempeño escolar (Gobierno de México, s/a; Cedeño, 2020;).

El concepto de violencia escolar puede estar asociado a otros conceptos similares: maltrato escolar, bullying o acoso escolar, violencia entre pares, trato rudo. El maltrato escolar se considera como sinónimo de violencia escolar. En una parte de la literatura se manejan como sinónimos el bullying y la violencia entre pares (SEP, s/a; Hayden y Blaya, 2002), sin embargo, esta asociación puede ser confusa debido a que la violencia escolar también puede darse entre pares, además se establecen características distintivas en el bullying que le diferencian de la violencia escolar en general. el bullying o acoso escolar se distingue de las anteriores debido a que la violencia que se ejerce es reiterada o sistemática, requiere de testigos/as y aumenta en intensidad y frecuencia a lo largo del tiempo (Cedeño, 2020; Rivero, s/a; Díaz, 2012; Fernández y Palomero, 2001).

En esta investigación se retoman los eventos individuales de violencia escolar, con independencia de que formen parte de un caso de bullying u otro tipo de acoso, debido a que la intención es estudiar la manifestación de la violencia en el contexto de la educación primaria. El trato rudo no se considera para esta investigación debido a que “no se llevan a cabo con la

intención específica de causar daño” (Rivero, s/a). El trato rudo puede implicar un desgaste en la convivencia y un riesgo a sufrir daño físico de manera no intencional.

Las consecuencias de la violencia escolar en niños y niñas son múltiples y dependen no solamente de la violencia (tipo, intensidad, frecuencia, contexto específico) sino de las características psicológicas del menor, de su contexto familiar y redes de apoyo. Las consecuencias psicológicas más comunes son el estrés negativo o distrés, ansiedad, miedo, angustia, enojo, rechazo hacia la escuela, pesadillas; las consecuencias en su desarrollo cognitivo son dificultades en el aprendizaje y disminución en el desempeño escolar (Trucco e Inostroza, 2017); en su salud física puede verse afectado/a en la calidad del sueño, en el apetito, puede derivar en autolesiones o conductas de riesgo. En su desarrollo social, la violencia escolar puede derivar en relaciones interpersonales codependientes o violentas, aislamiento, inseguridad al relacionarse con otras personas.

Para atender la seguridad y la convivencia escolar, el Instituto de la Educación para el Estado de Morelos (IEBEM) tiene un documento denominado “Manuales y protocolos para la seguridad y la convivencia escolar”, en el que aborda cinco aspectos relacionados con la seguridad y la convivencia en la escuela: convivencia escolar, primeros auxilios, salud, protección civil y seguridad escolar. En cada violencia se ofrece una definición o explicación para entender qué es cada violencia y el protocolo de actuación que debe seguir la escuela en caso de presentarse, en algunas se da un referente legal y en otras se indican medidas de prevención.

La SEP tiene un documento denominado “Orientaciones para la prevención, detección y actuación en casos de abuso sexual infantil, acoso escolar y maltrato en las escuelas de educación básica” que ofrece un panorama más amplio de algunos casos de violencia escolar e informa sobre las responsabilidades de docentes, como “informar a la autoridad inmediata cualquier hallazgo y/o indicador asociado a la posibilidad de maltrato” (SEP s/a, p. 60), “Si detecto alguna conducta irregular en algún compañero docente o no docente, lo informo de

inmediato al director(a) del plantel por escrito” (SEP s/a, p. 61), además de ofrecer indicadores de riesgo de maltrato.

Ambos documentos son útiles para saber de qué manera se debe proceder ante ciertas situaciones de violencia, sin embargo, en la cotidianidad y en el momento preciso en que un docente o un practicante se encuentran ante una situación de violencia, es común que no se reconozca como tal o que se haya normalizado la violencia y, por lo tanto, no se considere necesario actuar en consecuencia.

La práctica docente

La formación del magisterio en las escuelas normales desempeña un papel fundamental en la calidad y efectividad del sistema educativo, pues estas instituciones tienen la responsabilidad de preparar a los futuros maestros que moldearán la experiencia educativa de las futuras generaciones; para ello los planes de estudios de las licenciaturas tienen organizada su malla curricular por Trayectos formativos que constituyen “un currículo interdisciplinario y contextualizado, que aportan conceptos, teorías, métodos, procedimientos y técnicas en torno a un propósito definido para contribuir a la preparación pedagógica didáctica y profesional de las y los estudiantes” (SEGOB, 2018 p.15).

El Trayecto de práctica profesional históricamente se considera como el trayecto articulador del plan de estudios, porque el estudiantado demuestra los saberes que está adquiriendo la normal en contextos reales de práctica (SEGOB, 2018, 2022). Este trayecto permite que el estudiantado sea partícipe del proceso educativo, analice su experiencia con el fin de mejorar sus intervenciones a través de estrategias e instrumentos como: la observación, la entrevista, el portafolio de evidencias, la videograbación y el diario entre otros (SEP, 2012).

En el diario el estudiante expone su punto de vista sobre la dinámica en la que está inmerso, este instrumento es una guía para la reflexión que favorece la toma de conciencia sobre su proceso de reflexión y sus modelos de referencia (Porlan, 2000). Un punto de

preocupación es la educación libre de violencia para el desarrollo integral de los estudiantes y para una sociedad más justa.

Metodología

Se trata de un estudio de caso de tipo documental descriptivo en el que se analizaron los diarios del profesor elaborados por 25 estudiantes de un grupo de VI Semestre de la Licenciatura en Educación Primaria de la Escuela Normal Urbana Federal Cuautla (ENUFC) del estado de Morelos, que elaboraron durante en sus jornadas de práctica profesional en el ciclo escolar 2022-2023. Se solicitó autorización al estudiantado, se les explicó el tema de estudio, se les aseguró que la información proporcionada será tratada con confidencialidad y anonimato.

Procedimiento

Se leyeron los diarios del profesor para identificar fragmentos que hicieran referencia a una situación de violencia durante la jornada de observación y las dos jornadas de prácticas del ciclo escolar 2022-2023. Enseguida se transcribieron los fragmentos identificados a una matriz en Excel y se identificó la unidad de análisis, es decir, la frase u oración que refleja la violencia. Posteriormente se estableció a qué tipo y subtipo de violencia corresponde para, finalmente, hacer un análisis del resultado de la matriz y un conteo de los tipos de violencia más frecuentes identificados en este grupo.

Para establecer a qué tipo y forma de violencia corresponde, se retomaron definiciones la LGAMVLV que se expusieron en el apartado del Marco Teórico.

Resultado

Se reportan 35 situaciones de violencia: 29 de tipo psicológica (5 por omisión), 3 de tipo física (1 por omisión), 1 de tipo sexual, en la Tabla 1 “Tipos de violencia y su vinculación con el dato empírico” se muestran aquellas que representan mejor algunas formas de violencia psicológica.

Tabla 1. *Tipos de violencia y su vinculación con el dato empírico*

Tipo de violencia	Subtipo	Fragmento
Física	Jalar	Al salir dos alumnas comenzaron a pelear y jalarse el pelo.
Física	Golpe	se escuchó un niño llorando, levanté mi vista y observé que a uno de los cuatro niños le habían pegado en la pierna , la maestra titular se acercó y les llamó la atención, les dijo que eso no era correcto y que debían respetarse porque eran una familia.
Psicológica	Insulto verbal	La maestra me dijo que si le podía ayudar a decorar <i>el salón</i> , acepté pero doña "X" se dio cuenta y me dijo que eso no me tocaba a mí, que no fuera "pendeja" .
Psicológica	Amenaza	[la maestra titular] se la pasa regañando y amenazando a los niños con comentarios como que no los dejará salir al recreo.
Psicológica	Intimidación	Observé que los niños, pareciera ser, ya están acostumbrados a las formas de agresividad de la docente, ya que cuando ella les habla fuerte o golpea su mesa , es cuando se disponen a realizar el trabajo.}
Psicológica	Humillación	Al inicio de la clase [el maestro] exhibió a cuatro alumnos poniéndolos de pie, para decirnos que son los niños que no trabajan y ponen el desorden en el salón
Psicológica	Ofender	Durante la explicación de los adjetivos calificativos realizó una dinámica en la que los niños tenían que describir a un compañero, en esta actividad surgieron algunos adjetivos despectivos hacia el niño descrito.

Psicológica Agresión verbal

En cuanto a las niñas, trabajan muy bien, pero si observè el cambio màs en los niños, hacen sus bolitas con ... juegan, y no lo verìa mal, si no fueran juegos o aspectos que no pusieran en riesgo a alguieno que no les impidiera trabajar. Pero es que **se poner a jugar con tijeras, hacen sonidos raros como gemidos o comentarios que conllevan groserías.**

Es importante resaltar que no se trata de un análisis estadístico sino un primer acercamiento a la manifestación de las violencias en el contexto escolar de nivel primaria.

Quienes ejercieron la violencia fueron, en orden de frecuencia: docentes, pares, personal de apoyo y directivos. Las víctimas identificadas fueron, también en orden de frecuencia: estudiantes de las escuelas primarias y practicantes (estudiantes de las normales).

Discusión y conclusiones

Además de los tipos de violencia por afectación que se utilizaron para analizar el dato empírico, se identificaron otros tipos de violencia por contexto -violación al derecho a la educación- y por omisión -negligencia-.

En la revisión de los diarios del profesor, nos pudimos dar cuenta de que las y los practicantes no informaron a la coordinadora de la práctica ni a ningún otro/a docente del semestre sobre estas situaciones de violencia, por lo que la mayoría de los casos no fueron atendidos o la atención que se les dio no fue la adecuada.

Referencias

- Ayala, M. (2015). Violencia escolar: Un problema complejo. *Ra Ximhai*. 11 (4) pp. 493-509.
- Cedeño, W. (2021). La violencia escolar: una problemática compleja. *Universidad y Sociedad*. 13 (2) pp. 504-511.
- DOF. (2018). Acuerdo número 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica que se indican.
- DOF. (2023). *Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia*
- DOF. (2022). *Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes*.
- Hayden, C., Blaya, C. (2002). Comportamientos violentos y agresivos en las escuelas inglesas. En *Violencia en las escuelas*.
- IEBEM. (2015). *Marco local de convivencia escolar para escuelas de educación básica en el Estado de Morelos*.
- Lammoglia, E. (2009). *Violencia emocional*. Grijalbo
- Palomero, J., Fernández, M. (2001). La violencia escolar, un punto de vista global. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 41 pp. 19-38.
- Penalva, A. (2018). Perfiles de la violencia escolar. Víctima, agresor y espectadores. *III Congreso internacional virtual sobre la educación en el siglo XXI*.
- Rivero, E. (2009). *La violencia entre pares (bullyin): un estudio exploratorio en escuelas secundarias en Morelos*. Tesis.

SEP. (sa). *Orientaciones para la prevención, detección y actuación en casos de abuso sexual infantil, acoso escolar y maltrato en las escuelas de educación básica.*

SEGOB. (2018). *Anexo 5. Plan de estudios de la Licenciatura en Educación*

Primaria. DOF

SEGOB. (2022). *Acuerdo número 16/08/22 por el que se establecen los Planes y Programas de Estudio de las Licenciaturas para la Formación de Maestras y Maestros de Educación Básica que se indican.* DOF

SEP. 2012. *El Trayecto de la práctica profesional: orientaciones para su desarrollo.* México: SEP

Sierra, C. (2010). *Violencia escolar. Perfiles psicológicos de agresores y víctimas.*

Poliantea. pp. 53-71.

Porlan. 2000. *El diario de profesor. Un recurso para la investigación en el aula.* Sevilla:Diada Editora

Trucco, D., Inostroza, P. (2017). *Las violencias en el espacio escolar.* UNICEF

Educación pospandemia: Percepciones del impacto socioemocional en estudiantes normalistas de la ByCENES

María José Higuera Grijalva

maryjosehiguera@gmail.com

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora “Prof. Jesús Manuel
Bustamante Mungarro”

Giovanna Higuera Grijalva

higuera.gio@gmail.com

Escuela Primaria “Belisario Domínguez”

Rosa Guadalupe Ibáñez Marín

rosita.ibanez@enesonora.edu.mx

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora “Prof. Jesús Manuel
Bustamante Mungarro”

Línea temática 8. Formación docente para una educación integral

Resumen

El presente reporte parcial de investigación se caracteriza por ser un estudio de corte cualitativo que mantiene el propósito de conocer las percepciones socioemocionales vivenciadas por los estudiantes de quinto semestre, durante la transición derivada del evento pospandémico por la Covid-19, donde el auge de la modalidad virtual se vio disminuido con la finalidad de retomar las actividades de forma presencial. La muestra analizada estuvo conformada por un total de 35 estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria adscritos a la Escuela Normal del Estado de Sonora “Profr. Jesús Manuel Bustamante Mungarro” (ByCENES). La herramienta implementada para la recopilación de datos consistió en una entrevista semiestructurada

conformada por ocho interrogantes que hacen referencia a las percepciones socioemocionales, haciendo hincapié en las emociones que prevalecieron durante el cambio de escenario de actividades escolares y la posición actual en la que se encuentran los individuos. Los datos obtenidos fueron codificados y categorizados en el programa Atlas.Ti 7. La información procesada permite identificar la incidencia socioemocional, la aceptación del cambio y la postura de los alumnos ante las estrategias de enseñanza aprendizaje en la educación pospandemia.

Palabras clave: pospandemia, educación, socioemocional, emociones y aprendizaje.

Planteamiento del problema

Actualmente es relevante conocer el impacto que mantuvo la pospandemia por la Covid-19 en el ámbito educativo y socioemocional de los estudiantes, ya que durante un tiempo prolongado la modalidad virtual se volvió una estrategia imprescindible para la población educativa, pues el proceso de enseñanza no podía pausarse y debía continuar con la misión de generar aprendizajes significativos.

Ante esta necesidad, los agentes educativos se vieron obligados a promover y adoptar estrategias basadas en el empleo de las Tecnologías de la Información y las comunicaciones (TIC) para promover una educación virtual, la cual es interpretada por Tabatabai (como se citó en Oyarce, Morales y Solís, 2021) como “la transmisión de los contenidos pedagógicos, sin interferencias de la distancia ni la temporalidad, a través de los diferentes recursos tecnológicos utilizados en la comunicación de la dupla docente-discente” (p.6).

Si bien, este recurso fue un elemento indispensable para llevar a cabo un seguimiento académico y atender la currícula de la institución, también es importante reconocer la vulnerabilidad que se produjo en los estudiantes durante el cambio abrupto que significó adoptar a la virtualidad como una actividad diaria, ya que fue posible observar la desigualdad de oportunidades y de responsabilidad comunitaria (Gil, Urchaga y Sanchez, 2020) que se generaron durante el periodo de la contingencia sanitaria.

Uno de los principales aspectos que se vió afectado y que es relevante analizar, es el bienestar socioemocional de los individuos, ya que la interrupción de los hábitos cotidianos trajo consigo sentimientos de temor, ansiedad e incertidumbre. Ante ello, Urbina (2021) manifiesta que las interacciones que se producen día tras día representan una necesidad del ser humano y que la falta de emociones positivas o negativas, refiere un riesgo para la población. Por lo tanto, el aislamiento social impuesto en la sociedad minimizó la práctica de las interacciones, valores, normas y comportamientos; aspectos vitales para el desarrollo de los individuos.

Por lo descrito con anterioridad, es que yace el objetivo de la presente investigación donde se busca identificar el impacto socioemocional al cual estuvieron expuestos los estudiantes normalistas durante la transición de la educación a distancia y la pospandemia, ya que ambos eventos fueron suscitados por una necesidad global; en primer lugar, para salvaguardar la salud y en segundo lugar, para retomar las actividades diarias una vez que se dió por finalizada la Covid-19.

Referente a lo analizado, surgió la interrogante base de este artículo, ¿Cuál fue el impacto socioemocional que existió en los estudiantes normalistas de quinto semestre durante el cambio de modalidad virtual a presencial? Con el propósito de reconocer las emociones que prevalecieron durante dicho periodo, las dificultades de socialización y la postura actual de la población investigada, para procurar priorizar la salud emocional en el ámbito educativo.

Marco teórico

Para dar continuación a dicha investigación, fue necesario tener una noción sobre los conceptos que engloban a la misma, en donde se expone, explica, analiza y se comprende la información necesaria para favorecer el desarrollo del estudio por medio de referentes teóricos.

Por lo tanto, el propósito de esta sección es presentar los conceptos más relevantes en cuanto a las percepciones del impacto socioemocional del aprendizaje que presentaron los estudiantes durante la pandemia del Covid-19 y comprender mejor la situación que vivieron al ser parte de esta contingencia mundial.

En primera instancia, resulta esencial destacar que la pospandemia, “ha provocado una alteración en el sistema educativo, tanto nacional como internacional, lo que ha conllevado a los centros escolares a pensar en nuevas formas de favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje en el contexto virtual” (Quiroz, cómo se citó en Aguilar et al., 2020), p.2) mediante el empleo de estrategias tecnológicas.

Lo anterior, fungió como pieza fundamental durante y después del confinamiento, puesto que se contó con el recurso del uso de la tecnología, siendo así un formato híbrido de enseñanza-aprendizaje, ante ello Masalimova (cómo se citó en Flores et al, 2022), refiere que este método “sería apropiado para la etapa pospandemia, ya que no tiene límites y puede combinarse en varias posibilidades tales como educación presencial y a distancia, estructurada y no estructurada, o independiente y colaborativa” (p.3).

Por su parte, el autor Contardo (como se citó en Aguilar et al., 2022), señala que la modalidad virtual no se compara, ni equivale a la experiencia de obtener clases presenciales en condiciones de pandemia, las cuales impactan directamente en el desarrollo del bienestar socioemocional de cada individuo que forma parte de una institución, donde prevalecen las emociones negativas sobre las positivas, generando un desequilibrio en la vida diaria y valorando fuertemente la educación formativa presencial.

Debido a lo descrito, es importante reconocer que en el aspecto socioemocional de los estudiantes, el bienestar socioemocional corresponde al conjunto de cosas necesarias para mantener un estado estable entre emociones positivas y negativas que una persona puede llegar a experimentar en el contacto diario de sus actividades (Aguilera et al., 2023).

Es por ello, que es importante priorizar el bienestar socioemocional, ya que como menciona el autor Urbina (2021), este aspecto es primordial para desarrollar de manera plena las relaciones interpersonales entre individuos, y que de esta forma, se puedan expresar y comunicar las necesidades de uno mismo, así como también exteriorizar sus emociones al ser capaz de experimentar, reconocer, categorizar, nombrar y regularlas, para así permitir y

establecer relaciones que sean significativas y profundizar conexiones emocionales con personas en sus vidas.

Finalmente, abordar el impacto de la pandemia en la salud mental es importante no sólo para mejorar la salud, sino para evitar otros problemas sociales, tales como “la estigmatización de personas, la falta de adherencia a medidas de prevención, y el duelo frente a la pérdida de seres queridos. En definitiva, estos factores tienen un rol fundamental para afrontar la pandemia de manera integral” (Johnson et al., 2020, p.2448) y con base a ello, propiciar espacios seguros de esparcimiento para el desenvolvimiento de los individuos.

Metodología

Es importante mencionar que la investigación se encuentra enfocada en la percepción socioemocional que vivieron los estudiantes de quinto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria (LEPRI) de la ByCENES, cuando surgió la transición de la modalidad virtual a la presencial. La metodología posee un enfoque cualitativo, que permite explorar y describir los fenómenos, situaciones y contextos a los que estuvieron expuestos los estudiantes (Hernández, Fernández y Baptista, 2014), lo que permite obtener un panorama más amplio de las percepciones generadas durante el periodo de la pospandemia.

Para obtener la información deseada se implementó una entrevista semiestructurada, dicha herramienta brinda la oportunidad de que cada individuo exponga sus puntos de vista referentes a los cuestionamientos clave previamente establecidos (Álvarez-Gayou, 2003). Este elemento fue aplicado a una muestra constituida por 35 estudiantes, de los cuales 31 pertenecen al género femenino y la parte restante al masculino; el rango de edades oscila entre los 19 hasta los 22 años de edad.

El instrumento aplicado estuvo conformado por dos apartados, en primer lugar, se requirieron datos de identificación como género y edad; posterior a ello, se presentaron las interrogantes que hacen referencia a las percepciones socioemocionales, haciendo hincapié en las emociones que prevalecieron durante el cambio de escenario de actividades escolares y la

posición actual en la que se encuentran los individuos. Las respuestas obtenidas fueron transcritas con la finalidad de procesar los datos a través del programa Atlas.Ti. Con la segmentación y categorización basados en los patrones recurrentes, se identificaron 4 categorías y 7 subcategorías.

Resultado

Con el propósito de llevar a cabo una interpretación del bienestar socioemocional, se aplicó una entrevista semiestructurada a estudiantes de quinto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria; esta herramienta propició información relevante que requiere de un análisis crítico-reflexivo, mismo que se desprende en el siguiente apartado.

Primeramente, para conocer las emociones que predominaron durante la modalidad virtual se realizó la pregunta ***¿Qué emociones se generaron en tu interior durante el trabajo a distancia?***, la cual arrojó tres categorías y cuatro subcategorías, que hacen referencia a las reacciones espontáneas que se suscitaron durante el periodo de confinamiento. En la categoría de ***Emoción Negativa***, se identificó que 29 participantes de la muestra (82%) vivenciaron sentimientos poco gratos. Ante esto, un estudiante señala: *"Me sentía con mucho estrés y sentía tristeza por tener que estar todo el tiempo en mi casa, me sofocaba el encierro (E6M20)*. Otro de ellos agrega: *Lo que más sentí fue tristeza, ansiedad, miedo, incertidumbre, casi no tuve momentos de felicidad (E25H20)*.

Por otra, parte surge la clasificación de ***Emoción Positiva***, concepto que engloba a las emociones como respuestas fisiológicas breves pero concisas, que se produce ante un estímulo o situación (Barragán y Morales, 2014), se logra observar que de un total de 35 participantes, seis de ellos (18%), expresaron sentir momentos de felicidad. Sobre este aspecto un estudiante señala lo siguiente: *No me afectó trabajar en línea, me gustaba mucho estar en casa y no me preocupé mucho por lo que sucedía fuera. Me mantuve ocupado y tranquilo, con más seguridad (E3M21)*.

Posterior a la pregunta inicial, se continuó con el cuestionamiento *¿Qué emociones sentiste al volver a clases presenciales?*, en la cual se obtuvieron dos familias de categorías con cuatro subcategorías referentes a la **Socialización**, donde algunos se vieron beneficiados o perjudicados por la transición de escenario y por último, el sentimiento de **Bienestar**, al reconocer que la pospandemia era un hecho irreversible y la modalidad presencial se convertiría de nuevo en una necesidad.

En el aspecto de **Socialización** existieron varias posturas; por lo que es posible observar que 13 participantes (37%) manifestaron un sentimiento de gratitud al volver presencialmente a la institución formativa. Sobre ello, un discente expresa: *Me sentí bien porque ya quería regresar, pero siento que nos acostumbramos a lo virtual y fue como empezar de cero tanto en lo académico como en lo social (E18M20)*. Otro argumenta: *Me sentí bien al regresar, ya que extrañaba convivir. Siento que al regresar socialice aún más ya que pues dure dos años sin salir casi ni convivir (E9M20)*.

No obstante, 19 estudiantes (62%) expresaron sentirse cohibidos al tener que socializar con la comunidad de su entorno educativo, la incertidumbre se logra ver reflejada en los comentarios que se exponen a continuación: *Me volví más introvertida, hoy en día es más difícil para mi socializar y aunque lo hago no me siento muy segura como antes (E1M21)*. Uno más comentó: *Sentía muy extraña la convivencia, como todos teníamos cubrebocas me da miedo enfermarme o a mis papás, intentaba socializar pero siempre tomando distancia. Era mucha presión y ansiedad por volver a convivir con nuevas personas, además que mi rendimiento escolar bajó mucho (E31M20)*.

En lo que respecta a la categoría **Bienestar**, un total de 20 estudiantes (57%) compartieron su sentir sobre volver a la modalidad presencial y el alivio que sintieron por retomar su rutina diaria, aquella que había sido pausada por la contingencia sanitaria. Sobre ello, un participante comenta: *La vacuna hizo que me sintiera más seguro, si me daba miedo salir pero la verdad yo ya quería volver a ir a la escuela y estar en un salón de clases y no frente a una computadora todo el día (E3H20)*. Uno más agrega: *Ya era necesario volver, sentía que*

estaba estancada sin aprender como yo lo esperaba, por eso cuando finalizó la contingencia sentí un gran alivio de poder retomar mi vida (E24M20).

Los cuestionamientos analizados permiten reconocer que durante la estancia en casa las emociones negativas y positivas comenzaron a fluir en los individuos, sin embargo, la añoranza de volver a retomar sus actividades diarias en lo que respecta a la adquisición de aprendizajes y experiencias provocó en ellos una necesidad de volver, aunque les costará trabajo incorporarse por completo.

Discusión y conclusiones

En el análisis previo realizado, es preciso destacar que es necesario conocer el impacto que tuvo la pospandemia por la Covid-19 en el ámbito educativo y socioemocional de los estudiantes, en donde se exponen los principales retos y las emociones que predominaron al llevar sus estudios en la modalidad de virtualidad y el cómo esto afectó en su desarrollo personal y educativo al volver de manera presencial a las aulas.

Dicha investigación no solo busca arrojar datos sin más, sino que busca dar a conocer los efectos negativos, positivos y áreas de oportunidad que los estudiantes de quinto semestre de la Licenciatura de Educación Primaria de la ByCENES presentaron. Pues cada vivencia es parte de un aprendizaje y un crecimiento para cada individuo, ya que brinda una nueva oportunidad de identificar las dificultades y sobrellevarlas de la mejor manera, ya que a pesar de las adversidades siempre habrá una manera de promover la motivación y autonomía de uno mismo, para así desenvolverse en la sociedad, aún conociendo las inquietudes que esto pueda presentar.

Es importante reconocer que el ámbito socioemocional debe de ser investigado y tratado dentro de las aulas escolares, pues el presente estudio permite reconocer las emociones a las cuales estuvieron expuestos los discentes antes y después de que finalizara la contingencia. La socialización y su bienestar emocional se vieron afectados, por lo tanto, es fundamental brindarle la atención que se merece para formar individuos resilientes que tengan la capacidad

de sobrellevar las situaciones negativas que puedan llegar a generarse en un momento de su vida. Toda experiencia es un aprendizaje y aunque la pospandemia ha dejado entre ver la necesidad del contacto presencial, es importante valorar los conocimientos obtenidos durante ese periodo de tiempo.

Referencias

- Aguilar Correa, C., Farías Farías, B. B., Fuentes Savoy, M. P., Miranda Núñez, P. I., y Pérez Pérez, M. I. (2023). Bienestar socioemocional en contexto de pandemia y virtualidad: una aproximación a padres, madres, profesorado y estudiantado de educación primaria en Chile. *Revista Educación*, 47(1), 1-19. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/edu/v47n1/2215-2644-edu-47-01-00001.pdf>
- Estrada, A. R. B., y Martínez, C. I. M. (2014). Psicología de las emociones positivas: generalidades y beneficios. *Enseñanza e investigación en psicología*, 19(1), 103-118. <https://www.redalyc.org/pdf/292/29232614006.pdf>
- Flores Pérez, G, Ventura Roque, R., López Mendoza, A., y Mota Martínez, S. (2022). La educación superior pospandemia: Percepciones estudiantiles en una universidad mexicana. *Nova Scientia*, 14(28), 1-13. <https://www.scielo.org.mx/pdf/ns/v14n28/2007-0705-ns-14-28-00202.pdf>
- Gil, F., Urchaga, J.D., y Sánchez-Fdez., A. (2020). Percepciones y expectativas en el alumnado universitario a partir de la adaptación a la enseñanza no presencial motivada por la pandemia de COVID-19. *Revista Latina De Comunicación Social*, (78), 65-85. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2020-1470>
- Johnson, M., Saletti-Cuesta, L., y Tumas, N. (2020). Emociones, preocupaciones y reflexiones frente a la pandemia del COVID-19 en Argentina. <https://www.scielosp.org/pdf/csc/2020.v25suppl1/2447-2456/es>
- Oyarce-Mariñas, V. A., Chicana, E. M., y Solís-Trujillo II, B. P. (2021). La enseñanza virtual, una necesidad educativa global. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(5), 7200-7218. <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/840/1137>
- Urbina, M. (2021). El bienestar de los niños: el aislamiento social durante el confinamiento por el COVID-19 y estrategias efectivas. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en*

investigación educativa, 12(22), 1-12.
https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S200721712021000100003&script=sci_arttext

Una aproximación de la espiritualidad como realidad psicológica del ser en la formación inicial docente

Ernesto Uribe Gómez

ernesto.uribeg@aefcm.gob.mx

Escuela Normal Superior de México

Elizabeth Cortés Lechuga

elizabeth.cortes@aefcm.gob.mx

Escuela Normal Superior de México

Línea temática 8. Formación docente para una educación integral

Resumen

El presente trabajo es un reporte parcial que reflexiona en el principio, que lo más “humano en el humano es la experiencia espiritual”, acción que dota de unificación al mismo para su transformación, para que de esta forma se le pueda brindar las condiciones necesarias que le permitan poder elegir y tomar decisiones para resolver y afrontar problemas, bajo la connotación problemática que le lleve a desarrollar y formarse una racionalidad cálida que difiere de la racionalidad fría e instrumental dominante, que se refleja durante la formación inicial docente, como estudiante normalista y por ende como persona. De tal forma, que el objetivo del siguiente proyecto de investigación será el de realizar una aproximación entre la realidad espiritual y física de los estudiantes normalistas y cómo usar ésta para ayudarlos a controlar y mejorar su naturaleza personal como futuros docentes de nivel secundaria. Para tal efecto, se plantea una investigación cualitativa de carácter fenomenológico, que conlleve una exploración y aproximación de las diferentes situaciones de la vida y del mundo, desde la subjetividad, con lo que se percibe en la conciencia. y su sentir espiritual con la finalidad de alcanzar un mejor nivel humano en su desempeño docente.

Palabras claves: educación, escuela normal, espiritualidad, formación inicial docente, nueva escuela mexicana.

Marco teórico

Como parte de los requerimientos y retos a afrontar en el Siglo XXI, está el transformar la educación en el medio de transporte por excelencia, para lograr impulsar el desarrollo y el fortalecimiento de los saberes profesionales y específicos, sino también considerar la componente socioemocional y por ende la espiritual de los estudiantes normalistas durante su formación inicial docente.

Empero, para tal efecto, es necesario migrar a un modelo educativo que contemple y reconozca el desarrollo integral y pleno del ser humano, así como la necesidad de promover el cambio de un razonamiento y pensamiento frío una razón cálida en los mismos estudiantes como seres humanos (Rosenzweig, 2008).

Bajo este marco, la Nueva Escuela Mexicana (NEM), según sus principios trata de darle un sentido democrático, equitativo, innovador, inclusivo, humanista y tecnológico a la educación impartida por el Estado, aspectos que se han visto reflejados en las modificaciones en los Artículos constitucionales 3º, 31º y 73º relacionados con la educación en México, lo que dio pauta para actualizar la Ley General de Educación al incorporar la revalorización del profesor, el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, así como la participación de los profesores como mediadores que junto con los padres de familia como agentes de cambio, quienes, desde la legislación o normatividad de la Secretaría de Educación Pública (SEP), demanda una participación activa en el proceso educativo y desempeño de sus hijos. Esto se relaciona con una de las propuestas más importantes dentro de la NEM, que es el logro de una orientación o educación integral de niños y jóvenes a partir del trabajo realizado en la escuela.

Las modificaciones al artículo 3º de la Carta Magna, contribuyeron a los cambios en la Ley General de Educación (DOF, 2018) y la formulación del Programa Sectorial de Educación 2020-2024 (DOF, 2020), al dar las pautas para que el proyecto o modelo educativo de la NEM,

se concretara en una serie de acciones con la finalidad de operar de diferente manera los Planes y Programas de estudio correspondientes a educación básica.

Resulta necesario mencionar, que históricamente la NEM no fue la que inicio este cambio como lo describe Meneses y Morales (2007), dado que los programas para las escuelas primarias de la República Mexicana de 1944, ya se indicaba la necesidad de "borrar las desigualdades totalmente; de lograr homogeneidad espiritual; de acercamiento; de unificación, ya que es el amor, quiérase o no, el que ha de unir en un solo espíritu a todos los mexicanos para formar una Nación fuerte". Los mismos autores, exponen que se propuso un plan de asignaturas reunidas en dos grupos: asignaturas instrumentales (básicas: lenguaje, aritmética y geografía, dibujo, trabajos manuales; y complementarias: música, canto y educación física), y materias informativas (ciencias naturales y ciencias sociales).

Si bien el cambio no había sido radical en materia curricular o pedagógica fue hasta el Plan 2022 (DOF, 14/08/22), donde se presenta el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria, aplicable y obligatorio para toda la República Mexicana, este modelo reconoce fehaciente el desarrollo integral de los alumnos de educación básica, al reforzar los ámbitos socioemocionales y de vida saludable, para contribuir en el desarrollo integral y en la salud física y mental de niños y jóvenes (SEP, 2019). En el contenido de este Acuerdo 14/08/22, se citan los términos espíritu, espiritual y espiritualmente, de entre ellos resaltan las siguientes frases:

Para la Nueva Escuela Mexicana el bienestar y el buen trato implican el reconocimiento y derecho a estar bien corporal, mental, emocional, afectiva, sentimental y espiritualmente, en todos los espacios de convivencia (dentro y fuera de la escuela), ya sea que se trate de estudiantes, docentes, familias, equipos, directivos y el personal administrativo (DOF, 14/08/22; p. 20).

Un punto más que contempla y abona hacia la espiritualidad, es la condición que coloca el discurso de la

[...] calidad educativa como una finalidad del sistema educativo y no como un elemento más de una ciudadanía diversa que construye una sociedad justa, democrática, que prepara para la emancipación y superación intelectual, ética, espiritual, física y emocional de los sujetos para el servicio de la comunidad (DOF, 14/08/22; p. 46).

Bajo este marco, el acuerdo secretarial destaca la adaptación en el currículo de educación preescolar, primaria y secundaria de las competencias clave que estableció la Red de Información sobre la Educación en la Comunidad Europea (EURYDICE), que combinan la acción de conocimientos, destrezas y actitudes que se consideran necesarias para la realización y el desarrollo personal, la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo: comunicación en la lengua materna, comunicación en lenguas extranjeras, competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología, competencia digital, aprender a aprender, competencias sociales y cívicas, sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor, conciencia y expresiones culturales (UNESCO, 2013; EURODYCE, 2023).

Es así que el citado acuerdo secretarial plantea que

El derecho a la educación va más allá del aprendizaje de saberes y conocimientos: debe garantizar el respeto de las y los estudiantes a la dignidad y el desarrollo efectivo de su bienestar cognitivo, económico, espiritual, ético, cultural y social. Implica la participación en procesos formativos en los que se respeten y promuevan relaciones entre sujetos en un marco de reconocimiento y valoración de la diversidad lingüística, cultural, étnica, política, social, de género, sexual, clase y capacidades. (DOF, 14/08/22; p. 56)

Con base a lo anterior, resulta un hecho plantear que la educación y las personas no se pueden quedar en un espacio vacío en aprender a conocer y en aprender a hacer. Es necesario enseñarles a aprender a convivir, pero, sobre todo, aprender, pues [...] la realización personal no es obra de la razón que discurre de aquí para allá, sino del recogimiento del espíritu que capta la riqueza de cada situación [...] (Delors, en 1994).

Planteamiento del problema

El espíritu es el modo de ser del hombre que sabe descubrir el sentido de cada cosa (Boff, 1992). Con base a lo anterior, se planea el problema y objetivo de realizar una aproximación del estado espiritual de los futuros docentes de educación secundaria durante su formación inicial docente en la Escuela Normal Superior de México, esto debido a que existe un vacío entre el Plan 2022 para Educación Básica y el Plan 2022 (Acuerdo 16/08/2022) para Educación Normal, situación atribuida a que en este último aun y cuando se contemplan los saberes y el estado socioemocional, no se contempla lo más humano en el humano que es la experiencia espiritual, acción que dota de unificación al mismo para su transformación, para que de esta forma se le pueda brindar las condiciones necesarias que le permitan poder tomar elegir y tomar decisiones para resolver y afrontar problemas, que le lleven a desarrollar y formarse una racionalidad cálida que difiere de la racionalidad fría e instrumental dominante, que se refleja durante la formación inicial docente, como estudiante normalista y por ende como persona, brindando la oportunidad de edificar, nuevos sentidos y significados así como entornos y contextos de vida, en una constante interrelación para aprender a ser y deleitarse de los beneficios que trae el desarrollo de una espiritualidad, la cual no tendrá que estar vinculada a una connotación netamente religiosa.

Los aspectos espirituales en el ámbito educativo para los futuros educadores incluyen un sentido de dirección en la vida, significados y propósito de la misma, sentido de conexión con los otros y un orden o poder superior, clarificación de lo verdaderamente vital y lo trivial de la vida, reducción de sentimientos hostiles contra de sí mismos y los demás, focalizar en amor, compasión y perdón. Aunque estos temas no siempre son considerados espirituales, sino axiológicos y relacionados a la filosofía de cada persona, su relevancia espiritual es evidente.

Metodología

Esta investigación se conforma del trabajo del Cuerpo Académico ENSMEX-CA10 denominado como Procesos Psicopedagógicos Circunscritos en la Mejora de la Formación Inicial

Docente; se centrará en un enfoque metodológico cualitativo al referirse a método fenomenológico hermenéutico, bajo el estudio de los fenómenos o las experiencias de lo real, y del modo como lo percibimos (Fermoso, 1989). El método propuesto permitirá realizar presuposiciones acerca del fenómeno de la Espiritualidad sin ningún prejuicio o teoría previa que pueda afectar o distorsionar la observación del mismo al colocarse en el lugar del otro y de su entorno, por tanto, se propone una aproximación a la información recogida científicamente, sin presupuestos o teorías previas, lo que permitirá trascender a la intersubjetividad en hechos y creencias compartidos por los estudiantes normalistas durante su formación inicial docente en la Escuela Normal Superior de México.

El método propuesto para esta investigación se sustenta en las teorías de Van Manen (2003), Raquel Ayala (2011) y Miguel Martínez (2014). Este enfoque conducirá a la descripción e interpretación de la esencia de las experiencias vividas, al tratar de reconocer el significado y la importancia de la espiritualidad según la experiencia recogida en los alumnos de la Escuela Normal Superior de México que cursan el Plan 2022.

Este método constituye procesos rigurosos y coherentes de las dimensiones éticas de la experiencia cotidiana, difícilmente accesibles por otros métodos usuales de investigación. En esta contribución, se pretende presentar varias fases como serían la etapa previa o clarificación de presupuestos, el recoger la experiencia vivida, la reflexión acerca de la experiencia vivida o etapa estructural y, finalmente, escribir-reflexionar acerca de la experiencia vivida evidenciada en fisonomía individual y grupal o llamada también texto fenomenológico. Para tal efecto, se plantea la encuesta y entrevistas semiestructuradas

Etapas del método fenomenológico hermenéutico para esta investigación.

Primera: Etapa previa o clarificación de presupuestos.

Durante esta etapa se presenta libertad de prejuicios de la que uno como sujeto investigador, pueda sospechar será con considerable probabilidad, contaminada por la tradición, religión, códigos éticos y la cultura misma que conforman el mundo preconcebido para

no afectar lo que, con buena voluntad, puede ser transparente. Durante esta etapa, se tratará de establecer los presupuestos, hipótesis, preconceptos desde los cuales parte el investigador y reconocer que podrían intervenir sobre la investigación. Del mismo modo, son mostrados las concepciones teóricas sobre las cuales está estructurado el marco teórico que orienta la investigación, así como los sistemas referenciales, espacio-temporales y sociológicos que tengan relación con los datos obtenidos del fenómeno en estudio. Ello se realizará por medio de respuestas a las cuestiones postuladas sobre nuestras actitudes, valores, creencias, presentimientos, conjeturas, interés, etc., en relación a la investigación con el objetivo de evitar la presencia de estas en la interpretación de las experiencias.

Segunda: Recoger la experiencia vivida.

Etapa descriptiva, aquí se obtienen datos de la experiencia vivida desde la encuesta y en la medida de lo posible con relatos de la experiencia personal de los alumnos. Max Van Manen (2003), encomienda que "antes de solicitar a otros que nos brinden una descripción sobre un fenómeno a explorar, tendríamos que intentar hacer una primera nosotros, para poseer una percepción más puntual de lo que pretendemos obtener" (p. 82).

Para solicitar la narración de cada uno de los alumnos, Van Manen (2003, p.83) señala que, para acceder a las experiencias de las personas en relación a la espiritualidad, se les solicitará que escriban sobre una experiencia propia. En ese sentido, los relatos conducirán a buscar la relación entre vivir y pensar, entre situación y reflexión. Además, estas narraciones serán significativas para la investigación por el funcionamiento como casos vivenciales, que permitan llevar a cabo una reflexión. La descripción se establecerá tal como la vive o la han vivido los alumnos, evitando explicaciones causales, generalizaciones o interpretaciones abstractas.

La fenomenología hermenéutica de investigación se lleva a cabo a través de actividades de naturaleza empírica (recoge la experiencia) y naturaleza reflexiva (analizar sus significados).

En ese sentido, para Van Manen, los métodos son la descripción de experiencias personales, la entrevista conversacional y la observación de cerca.

Tercera: Reflexionar acerca de la experiencia vivida- etapa estructural.

El propósito de esta etapa radica en intentar aprehender el significado esencial de algo, debido a que se examinará el significado o la esencia del fenómeno espiritualidad en los futuros docentes como un proceso ejecutado constantemente en la vida cotidiana de ellos, debido a que no solo observamos un hombre o una mujer, se ve a un individuo diferente de los demás específicamente en este aspecto que conlleva a hablar de él.

Van Manen (2003), indicó que en ciencias humanas se hace cargo del significado, puesto que "ser humano" significa interesarse por el significado, desear el significado. El deseo se refiere a cierta atención y profundo interés por un aspecto de la vida y no es únicamente un estado psicológico, es un estado del ser.

Cuarta: Escribir-reflexionar acerca de la experiencia vivida.

Integración de todas las estructuras particulares en una estructura general. La finalidad de esta etapa será integrar en una sola descripción todas las fisonomías individuales de todos los sujetos estudiados, con ello se determinará la fisonomía grupal, es decir, la estructura que caracterizará al grupo estudiado. La descripción consistirá en superponer, por así decirlo, la estructura de cada fisonomía individual en una estructura general lo cual representa la fisonomía común del grupo. Husserl afirma que la finalidad del método fenomenológico es lograr pasar de las cosas singulares al ser universal, una descripción fenomenológica completa (Martínez, 2014). Para Van Manen (2003), este proceso se denomina texto fenomenológico.

El objetivo es "diseñar una descripción (textual) inspiradora y recordatoria de acciones, conductas, intenciones y experiencias de los individuos tal como las conocemos en el mundo de la vida" (p.37). Este texto deberá de enunciar, a la vez, el significado de tipo expositivo y no cognitivo. En el primer caso, referirá a las significaciones semánticas de las palabras y discursos del habla y escritura; y, en el segundo, a la cualidad expresiva de los textos. Agregado a ello,

en esta fase se llevará a cabo una revisión de fuentes fenomenológicas o confrontación del trabajo final con otros estudios del mismo enfoque y tema de la espiritualidad en la educación.

Discusión y conclusiones

Somos conscientes que somos seres espirituales. El ser espiritual es gracias a las facultades del alma: la inteligencia y la voluntad. Sin hacer referencia a ninguna religión en concreto. Se puede ser una persona muy espiritual y no ser una persona religiosa. La espiritualidad va más allá de la religión, la espiritualidad es aquella facultad que se tiene como seres humanos de sobrepasar el límite de lo físico, la espiritualidad no se rompe con la muerte.

De acuerdo a Platón, el espíritu se compone de las dos facultades del alma: inteligencia y voluntad. El espíritu es lo que nos hace experimentar que estamos vivos, nos hace sentir y pensar. Además, nos permite tener un sentido de trascendencia; lo espiritual es algo que nos hace sentir que la vida no termina con la muerte

La habilidad para comprender la información espiritual en conjunto con otras habilidades, destrezas y saberes permitirá saber apreciar los significados y presentará una interacción entre los futuros educadores de nivel secundaria durante su formación inicial, lo que contempla la posibilidad de experimentar emociones múltiples y de reconocer que la espiritualidad puede ser mejor conceptualizada como un espacio multidimensional en la cual cada individuo se localiza. No es posible clasificar a las personas en “espirituales o no espirituales”, ni en más o menos “espirituales”. También es importante hacer notar que la espiritualidad no es lo mismo que religiosidad, aunque en un momento dado estas puedan coincidir. La segunda es la adherencia hacia una serie de prácticas institucionalizadas. Los aspectos espirituales tienen que ver más en el cómo de la experiencia que en las formas de esta. De la misma manera podría ser posible indagar sobre una posible relación entre el desarrollo espiritual y la salud que actúen en el desarrollo cognitivo y desempeño profesional.

Como docentes se enseña mucho más que contenidos y esto debe hacerse conocer a los que están en su formación inicial. Los estudiantes, la familia la comunidad entre otros,

captan y aprenden de la pasión sentida por esta labor, la honestidad, el trato, la responsabilidad, el gusto, el amor impreso en el texto que llegan a sus ojos a través de las clases, de las aulas, sea en foros de discusión, evaluaciones, correos electrónicos, entre otros. Pero No es suficiente que como profesor solamente se sienta uno como ser productivo y efectivo, la mayoría de los docentes queremos sentir que nuestra labor es significativa para nuestra vida. Se va a trabajar con algo más que cuerpo y mente, pues cada uno presenta talentos individuales y espíritus únicos e irrepetibles.

A nivel global, se está coexistiendo en un mundo de caos y desorden, lleno de ruido, con falta de sueños, ausencia de privacidad, enfermedades y hasta una postpandemia, así como de sobrepoblación y aglomeraciones, exceso de demanda en el trabajo y poca oferta, asuntos sin terminar, gritos, tráfico, falta de cooperación, desamor, incompreensión, odio, ira, celos, envidia, pena, soledad, conflicto en las relaciones, sentimiento de agobio, incompreensiones, sentimiento de incompetencia, obsesiones, temor, ansiedad, preocupación, autodestrucción, sentimiento de culpa, pensamiento de fracaso, inconformidad, depresión, rechazo, comunicación deficiente, incapacidad de perdonar, no creer en un Ser Superior, sensación de vacío, anhelos frustrados, no tener ni propósitos y metas en la vida, sentimientos de abandono, pérdida de armonía, fracaso continuo, hipocresía, apatía, crueldad, pesimismo, ingratitud, desesperanza, soledad, ambiciones; por lo que es necesario hacer una aproximación a la espiritualidad de los futuros docentes y de nuestra persona que nos muestren el camino de regreso a casa, que permitan purificar la consciencia y redimensionar la vida, que permita reconocer la pequeñez de nuestro ser como individuos, pero al mismo tiempo la trascendencia de nuestro ser como humanos. En una sola palabra reconocer nuestra espiritualidad, que coadyuve en la relación existente entre la propuesta institucional de la NEM con las iniciativas de cambio en mejora de las escuelas Normales en nuestro país durante la formación inicial de los futuros docentes en servicio.

Referencias

- Ayala, R. (2011). La esperanza pedagógica: una mirada fresca y profunda a la experiencia educativa. *Revista española de pedagogía* año, 69(248), 119-144.
- Boff, C. (1992). *Teoría do método teológico* (2.a ed.). Vozes.
- Fermoso, P. (1989). El modelo fenomenológico de investigación en pedagogía social. *Revista Educar*, 14 (15), 121-136.
- Gobierno de la República de México (2014). *Reforma Educativa. Resumen Ejecutivo*.
- Delors, Jacques (1994). Los cuatro pilares de la educación, en *La Educación encierra un tesoro*. México: El Correo de la UNESCO, pp. 91-103
- Diario Oficial de la Federación (2018). *Ley General de Educación*. México. (DOF19/01/2018)
- Diario Oficial de la Federación (2019). Decreto por el que se Reforman, Adicionan y Derogan Diversas Disposiciones de los Artículos 3º, 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en *Materia Educativa*. (DOF 15/05/19).
- Diario Oficial de la Federación (2020). *Programa Sectorial de Educación 2020-2024*. México: Secretaría de Gobernación. México. (DOF 06/07/2020).
- Diario Oficial de la Federación (2022). Acuerdo número 14/0822 el que se establece el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria. (Acuerdo 14/08/22)
- Diario Oficial de la Federación (2022). Acuerdo número 16/0822 por el que se establecen los Planes y Programas de Estudio de las Licenciaturas para la Formación de Maestras y Maestros de Educación Básica que se indican. (Acuerdo 16/08/22)
- Martínez, M. (2014). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. (2ª ed.). México: Trillas

- Meneses M. E. (2007) Tendencias educativas oficiales en México, 1934-1964. La problemática de la educación mexicana durante el régimen cardenista y los cuatro regímenes subsiguientes. México: UIA-CEE, pp. 252, 278-279.
- Red de Información sobre la Educación en la Comunidad Europea (EURYDICE) (2023). <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/>
- Rosenzweig., F. (2008). El nuevo pensamiento. Salamanca: Kadmos
- Secretaría de Educación Pública (2019). Modelo Educativo: Nueva Escuela Mexicana. México: Subsecretaría de Educación Básica.
- UNESCO (2013) Clasificación Internacional Normalizada de la Educación Instituto de Estadística de la UNESCO. Centre-Ville Montreal, Quebec Canadá Ref: UIS/2012/INS/10/REV.2
- Van Manen, M. (2003). Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y de la sensibilidad. Barcelona: Idea Books

Efectos de la pandemia en el área emocional de los niños:

Percepciones de los padres

Hiadi Yolanda Cuevas Candia

heidi.candia03@gmail.com

Benemérito Instituto Normal del Estado

Patricia Elizabeth Altieri Ramírez

altieri.ramirez.pe@bine.mx

Benemérito Instituto Normal del Estado

Línea temática 8. Formación docente para una educación integral

Resumen

La pandemia por COVID-19 ha sido una etapa sociohistórica caracterizada por la incertidumbre, debido a los cambios que se generaron en las diferentes esferas de la vida. A través de estudio se buscó conocer las percepciones de cuatro madres de familia y una cuidadora primaria sobre los efectos de la pandemia en el área emocional de sus hijas o hijos que vivieron el confinamiento en durante los primeros dos años de su vida. Se sigue una metodología con enfoque cualitativo con corte fenomenológico, en el que se analizan las percepciones de las madres y la cuidadora primaria, las valoraciones de las situaciones vividas y que pudieron haber afectado el desarrollo emocional de sus hijas o hijos. A través de los resultados se identificaron percepciones vinculadas a valoraciones tanto positivas como negativas, que se refieren principalmente al aspecto social porque los niños no tuvieron la oportunidad de interactuar con otros. Sin embargo, consideraron que esta etapa pudo fortalecer los vínculos entre padres e hijos al poder convivir más tiempo con sus padres. Los resultados pueden aportar al diseño de estrategias pedagógicas que atiendan a problemáticas reales que favorecen el trabajo entre madres, padres y docentes.

Palabras clave: pandemia, emociones, educación inicial, percepciones, padres de familia.

Planteamiento del Problema

La pandemia por COVID- 19 ha sido un fenómeno en el campo de la salud que cambió la dinámica de la población a nivel mundial en diferentes esferas: económica, social, política, familiar, entre otras. Algunos países o sectores poblaciones tenían condiciones más favorables que les permitió una mejor adaptación a estos cambios. Esta investigación busca comprender las afectaciones que se dieron en el ámbito emocional en niños y niñas de 0 a 3 años a partir del análisis de las percepciones de sus padres. El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia de España (UNICEF, 2020) señaló que la pandemia trajo consigo afectaciones en la salud física y mental en las personas, especialmente en aquellas que resultan ser más vulnerables como los niños, niñas y adolescentes. Las afecciones se suscitaron principalmente en el área emocional y conductual (Domínguez y Gómez, 2021)

El periodo de confinamiento llevó a las personas al aislamiento y distanciamiento social, por lo que las interacciones de las niñas y niños con el mundo exterior se vieron limitadas. Esta etapa implicó el cierre temporal de los centros educativos en todo el mundo, dejando a niñas y niños expuestos a riesgos con respecto a su acceso a la educación, protección y bienestar socioemocional (UNICEF de Chile, 2021) Dentro de las familias se suscitaron situaciones que les generaron estrés y con ello problemas emocionales y conductuales. Betancourt, Riva y Chedraui (2021) encontraron un aumento en los casos de hiperactividad y síntomas emocionales en los infantes durante este periodo. Otros estudios refieren repercusiones como violencia intrafamiliar relacionada con problemas económicos y sentimientos de incertidumbre que afectaron de forma gradual el desarrollo mental y emocional de los más pequeños (Gómez y Sánchez, 2020).

Los resultados de las diferentes investigaciones sobre estos efectos en los infantes entre 0 y 3 años requieren ser considerados en el trabajo pedagógico con ellos. Las y los docentes de nivel inicial trabajan de manera estrecha y colaborativa con los padres y madres de familia,

ya que son las principales figuras de apego y los primeros agentes socializadores y de convivencia, por lo que se consideró relevante conocer la forma como perciben los efectos que tuvo la pandemia, especialmente durante la etapa de confinamiento en el área emocional de sus hijos.

La investigación se sitúa en un contexto de confinamiento que, de acuerdo con la Comisión de Derechos Humanos del Estado de Puebla (CDH, 2020), mediante el acuerdo del Ejecutivo del Estado, se considera el periodo en el que se ordena la suspensión de labores presenciales en la administración pública estatal, el cual comenzó el 23 de marzo de 2020 y concluyó el 25 de marzo de 2022, fecha en la que el entonces Gobernador Constitucional del Estado de Puebla Miguel Barbosa declaró la superación de la emergencia sanitaria en el Estado y con ello, el regreso normal en todas las actividades, con las medidas sanitarias requeridas: uso de cubrebocas, sana distancia, uso de gel anti bacterial y filtros de sanitización como principales medidas de protección (Comisión General de Comunicación y Agenda Digital. Gobierno de Puebla, 2022)

Aunque se han realizado muchas investigaciones respecto al desarrollo emocional de los infantes durante el confinamiento, no se encontraron estudios con niños de nivel inicial en México, la mayoría de estos han estudiado a niñas y niños a partir de la etapa preescolar.

La información acerca de las percepciones de las propias madres y padres de familia puede ser considerada por las y los docentes para diseñar e implementar estrategias de intervención orientadas al desarrollo socioemocional de los infantes y recuperar ciclos que hayan sido afectados.

La forma como los padres, madres o cuidadores primarios percibieron y valoraron la propia pandemia, puede estar relacionada con las acciones y recursos que implementaron de manera consciente o inconsciente para reestablecer la estabilidad emocional de ellos mismos y de sus hijos. De esta manera, el o la docente de educación inicial puede identificar aquellas acciones que favorecieron el desarrollo socioemocional de las niñas y los niños e integrar estos

saberes en su quehacer pedagógico y lograr así una vinculación con la comunidad en favor del desarrollo integral de los infantes.

Por lo que se plantean las siguientes preguntas de investigación ¿Cómo percibieron los padres de familia o cuidadores primarios los efectos del periodo de confinamiento por la pandemia por COVID-19 en el área emocional de sus hijos y cómo estas percepciones se relacionan con las acciones o recursos que implementaron para ayudarlos en su ámbito emocional?

Esta investigación parte de los siguientes supuestos:

- El confinamiento por la pandemia por COVID-19 causó múltiples efectos en el área emocional infantil, percibidos por padres de familia y cuidadores primarios tanto de forma positiva como negativa.
- La forma como valoran los padres de familia y cuidadores primarios los efectos de la pandemia por COVID-19 en el desarrollo emocional de sus hijos está relacionada con el tipo de vivencias que tuvieron durante esta etapa.
- Las acciones y recursos de apoyo que implementaron los padres de familia y cuidadores primarios durante el confinamiento se relacionaron con el fortalecimiento del área emocional de sus hijos.

Marco teórico

Este estudio se fundamenta en teorías de las emociones vinculadas a la percepción y cognición (Ekman y Friesen, 1975, Damasio, 2000, Lazarus, 1982; Mayer y Salovey, 1997) De acuerdo con Damasio (2000) “las emociones son complejas colecciones de respuestas químicas y neuronales que regulan al organismo para actuar frente a un fenómeno determinado. Se desencadenan de forma automática y son fundamentales para la supervivencia” (p. 254).

Desde el campo de la psicología cognitiva en el año 1990, Mayer y Salovey se construye el concepto de inteligencia emocional (IE), quienes redefinieron su modelo en 1997, el cual

comprende habilidades enfocadas en el uso adaptativo de las emociones que facilitan el pensamiento y que permiten a la persona percibir las, valorarlas, comprenderlas y desarrollar habilidades de autorregulación para construir mejores relaciones con su entorno (Fernández, 2005).

La percepción implica un proceso cognitivo interno que involucra a la conciencia y la interpretación que se hace de las situaciones. Esta interpretación, involucra otros procesos como la elaboración de juicios en relación con las sensaciones conseguidas en un entorno físico y social, en los que intervienen factores como el aprendizaje, la memoria y simbolización (Vargas, 1994) La percepción se toma como un proceso parcial, cada persona presta atención a ciertos aspectos de las situaciones o de los fenómenos. Es decir, existe una variabilidad de las situaciones y sensaciones personales (Polo, Muñoz y Velilla, 2014).

La percepción emocional se define como la habilidad fundamental de la inteligencia emocional, la cual permite todo el procesamiento de la información que proviene de las emociones. Se refiere a la aptitud para identificar correctamente cómo se siente uno mismo y los demás. Mayer y Salovey (1997) definen a la percepción emocional como “la habilidad para identificar y reconocer tanto los propios sentimientos como los de aquellos que te rodean” (Fernández, 2005, p. 69).

Al tener una percepción de las emociones se movilizan otros procesos cognitivos como son las valoraciones que hacemos de aquello que percibimos. Como seres humanos otorgamos valoraciones constantemente, en este sentido al tener una percepción, se desencadena un cambio fisiológico que se relaciona con la cognición, lo cual hace más perceptible el cambio emocional de una persona, (Fernández, 2005) De acuerdo con Ekman y Friesen (1975) existen expresiones faciales que corresponden a las emociones básicas y que son universales, es decir, que no dependen de factores culturales, lo cual permite identificar el tipo de emoción que la persona está experimentando.

De esta manera, el desarrollo emocional está relacionado con las conexiones que se generan entre el individuo y los entornos en los que desenvuelve. Se considera que la emoción tiende a la actuación, ya que moviliza acciones para afrontar situaciones, pero no son reacciones directas evocadas por los estímulos, sino por la relación entre el organismo (persona) y el entorno y pueden observarse a través de cambios fisiológicos, expresiones corporales o del comportamiento. Lazarus, 1982) consideró que las respuestas emocionales en las personas son evocadas a partir de una valoración cognitiva compleja que hace la persona sobre la importancia de los acontecimientos, para él la emoción es producto de la interpretación que realiza la persona de las situaciones.

Para comprender el desarrollo socioemocional de la niña o el niño se retoma la teoría del desarrollo de Henri Wallon, citado en Herrero y Alonso (2011), quien considera al niño como un ser social desde los primeros días de vida y que, en este sentido, la interacción que tiene con su entorno será un proceso clave para su desarrollo. Necesita el contacto humano, desde muy temprana edad y cuando experimenta interacciones sociales, “muestra emociones diferentes y, durante las primeras interacciones, desarrolla destrezas de comunicación social” (Quintero y Leiva, 2015. p.12).

Metodología

La investigación se abordó desde un enfoque cualitativo de corte fenomenológico, a través buscó conocer las percepciones que tienen las madres, padres y cuidadores primarios sobre los efectos de la pandemia por COVID- 19 en el área emocional de sus hijos y de esta manera comprender la relación que tienen estas percepciones con las acciones y recursos que implementaron para apoyar a sus hijos en su área emocional. Las percepciones se analizaron en relación con las formas como valoraron las experiencias vividas durante el periodo de confinamiento.

Se invitaron a madres, padres de familia o cuidadores primarios que tuvieran hijos en un rango de edad de 1 a 3 años durante el periodo de confinamiento por la pandemia COVID-19.

Participaron tres madres de familia, quienes tienen hijos que durante este tiempo de confinamiento asistieron a un Centro de Atención Infantil (CAI), una madre con un hijo que no asistió a ningún CAI y una cuidadora primaria, quien se hizo cargo del cuidado de una sobrina que asistía a un centro subrogado del IMSS.

La selección de los sujetos de estudio se dio por conveniencia y de forma intencional, se incluyeron a las personas interesadas y con disponibilidad para participar en la entrevista, a partir de una invitación. De esta manera se tuvieron 5 informantes en un rango de edades entre 21-39 años. Tres de las madres tienen el grado de licenciatura, una de bachillerato y la cuidadora primaria estudiante de licenciatura. Dos de ellas son docentes, una psicóloga, una amada de casa y una estudiante.

Instrumentos de acopio:

Se construyeron dos instrumentos: un cuestionario de datos sociodemográficos y una guía de entrevista semiestructurada, mismos que fueron compartidos para su validación técnica por dos jueces expertos y piloteados con tres docentes. Posterior a la validación, se elaboró una reconstrucción de los instrumentos con las modificaciones necesarias que permitiera obtener la información necesaria para dar respuesta a las preguntas de investigación.

Con respecto a las características de las hijas e hijos de los informantes, el rango de edad durante el confinamiento fue entre 1-2 años, cuatro niños, uno de ellos con un hermano gemelo y dos niñas.

Se envió el cuestionario de datos sociodemográficos por correo y se realizó la entrevista semiestructurada de manera individual en modalidad virtual para recuperar información respecto a las percepciones de las madres de familia y la cuidadora primaria, sobre los efectos del confinamiento por pandemia de coronavirus en el área emocional de sus hijos, hijas o niño a su cuidado.

Las participantes compartieron información acerca de las percepciones sobre los efectos en área emocional de sus hijos en relación con alguna situación que consideran como causa o

motivo que dio origen a estos efectos emocionales en las niñas y los niños. Se recabaron datos sobre el tipo de interacciones que tuvieron sus hijos durante el periodo de confinamiento y sobre las acciones o recursos que implementaron durante el confinamiento.

Para el análisis de la información se llevaron a cabo dos tipos de codificaciones: abierta y axial, para identificar en los datos las propiedades y dimensiones, así como realizar el proceso de relacionar las categorías y subcategorías y alcanzar el nivel interpretativo de la información (Strauss y Corbin, 2022).

Se elaboró una tabla de selección de respuestas y a partir de ello, se relacionó con la teoría con los datos, por lo que se comenzó de un nivel de análisis general a un análisis más específico y profundo.

Resultado

A través de sus respuestas, se identificaron temáticas que fueron definidas bajo los códigos: experiencias personales, vivencias de los padres o cuidadores primarios y de los propios infantes.

Cuatro de los cinco informantes consideran este periodo como una situación complicada por la presencia de situaciones que les causaron preocupación, estrés e incertidumbre ante la nueva enfermedad y la manera como deberían enfrentarla para protegerse.

“...pues considero que fue una etapa bastante difícil y pues hasta inclusive llamarlo caótico por el hecho de la incertidumbre, la preocupación, no se conocía nada de esta enfermedad, entonces pues no podíamos decir que estábamos listos para poder protegernos”.

No obstante, también recuperan la parte positiva de la vivencia porque significó una relación familiar más cercana con sus hijos o hijas en algunos casos. La etapa de confinamiento no solo se basó en una parte negativa, hay factores que pudieron desencadenar situaciones familiares que consideraron positivas, por lo que se evocaron también emociones agradables

“Mi esposo se contagió, pero estuvo en casa, aquí lo estuve viendo y no pasó a más ¿no? por así decirlo, entonces por ese lado yo no tengo malos recuerdos o algo que me haga sentir que la pandemia fue horrible, para mí y por esa situación la disfruté”.

“Bueno, siento que lo que ayudó mucho fue el ambiente familiar, el que estuviera con mi pareja; con tu familia de alguna u otra forma pues ayudaba bastante a no estar tan estresado y también el hecho de que vivamos en una casa con cierta libertad ayudaba bastante, aquí era agradable ese aspecto, siento que no lo viví tan encerrada, pero estuve dentro de mi casa”.

Con respecto a los recursos y acciones que implementaron las madres de familia y la cuidadora primaria en este periodo de confinamiento y que ellas percibieron como elementos de apoyo para el área emocional de sus hijos, hijas o niño a su cuidado utilizaron canciones, juegos, programas de televisión.

[...] “programas, canciones infantiles y eso fue lo que nos ayudó a nosotros...con el hecho de que ella se informara, él como ella estaban conscientes de lo que pasaba por las canciones, a lo mejor, inclusive hasta en Disney salió un programa como de tres capítulos que era de Goofy, y le explicaba esa parte de que se iba al supermercado con cubrebocas y se ponía gel y demás”.

Las respuestas otorgadas por las informantes permitieron identificar la adaptación que tuvieron durante la etapa de confinamiento con apoyo de estas acciones y recursos. Así mismo, se identificó que, aunque las informantes valoraron a la pandemia como una situación difícil por las diferentes emociones que se evocaron como miedo, incertidumbre, los procesos evaluativos que se movilizaron en ellas las llevó a implementar mecanismos de adaptación para apoyar a sus hijos en su área emocional. Aunque las informantes coinciden en que la pandemia pudo traer consigo diferentes ventajas, los efectos negativos son más notorios, especialmente en el desarrollo emocional de los infantes.

Se identificaron emociones en las niñas y niños que las madres y la cuidadora primaria consideraron negativas, la emoción a la que más hicieron referencia fue el miedo.

Con mis hijos, llegó un momento en el que no querían separarse de uno, no querían alejarse, si me metía al cuarto a limpiar, mis hijos me empezaban “¡Mamá, ya te vas a quedar ahí! No mamá no nos dejes aquí” entonces ellos inconscientemente tenían miedo, de que yo entrara al cuarto o que su papá entrara al cuarto, era el cuarto de los virus decía mi hija”.

Con base en las percepciones referidas por la cuidadora primaria el estrés que vivieron algunos padres de familia pudo haber afectado el establecimiento de vínculos seguros entre padres e hijos.

“...pues hasta donde me acuerdo, su mamá estaba trabajando de mañana hasta tarde noche y llegaba a casa y obviamente pues llegaba cansada, estresada de toda la situación que había en la calle [...] llegaba hasta enojada, grosera, entonces cuando la niña pide atención de mamá, encuentro una persona que está enojada, no quiere nada, está irritable [...] y se encuentra alguien que no le da un abrazo sino regaños, regaños y regaños”.

En algunos casos, se identifica que el hecho de pasar sus primeros años de vida sin relacionarse con los demás es un aspecto que está teniendo una repercusión en la actualidad, refieren conductas agresivas al momento de relacionarse con otros infantes.

De acuerdo con las respuestas obtenidas se identifica el tipo de interacciones que los infantes crearon en la etapa de confinamiento. A través de la reflexión, todas las informantes coinciden en que la parte de la interacción con el exterior se dio de forma limitada, no obstante; se implementaron diversas estrategias como el uso de las tecnologías para relacionarse con otros”.

Discusión y conclusiones

La pandemia fue un periodo caracterizado por sentimientos de estrés e incertidumbre, especialmente durante el periodo de confinamiento, porque cambiaron las dinámicas sociales y familiares. De pronto los infantes, tuvieron que vivir sus primeros años de vida dentro del hogar y restringieron su contacto con el mundo exterior. Algunas vivencias tuvieron repercusiones en los más pequeños. El interés en esta investigación fue conocer aquellas afecciones en su vida emocional desde la perspectiva de los padres, madres o cuidadores. Los efectos se pudieron identificar principalmente en la forma de relacionarse con otros. No obstante, la pandemia también fue percibida por algunas madres como positiva, debido a que pudieron estar más tiempo con sus hijos o hijas en esta etapa tan importante para crear un vínculo seguro.

Los cambios emocionales que percibieron las madres y padres se reflejaron en problemas conductuales como aumento en la impulsividad, inquietud, dificultad para mantener la atención y problemas para relacionarse con otros niños. Las madres y cuidadora primaria que participaron en el estudio valoran al confinamiento como una etapa difícil por todo lo que implicó vivir dentro de ella, el estar acostumbrados a un ritmo de vida y que de pronto todo cambiara, fue un aspecto de alto impacto, por ello califican al confinamiento como un aspecto desagradable por las emociones negativas o repercusiones que se generó en el aspecto emocional.

No obstante, también tienen la percepción de sentimientos agradables a partir de las experiencias positivas creadas bajo las acciones o recursos implementados por los padres y cuidadores, tratando de hacer el confinamiento más ameno y tratando de dar un seguimiento al área emocional. Durante la etapa de confinamiento las madres y la cuidadora llevaron a cabo la implementación de diversas acciones y recursos para enfrentar y adaptarse al confinamiento que resultaron benefactores para el área emocional,

En el sector educativo, estos resultados aportan información que puede ayudar al trabajo que realizan las y los docentes de educación inicial. Sabemos que el segundo agente socializador que tiene un infante es la escuela, el crear una crianza compartida permite que el seguimiento al infante sea de mayor calidad y por lo tanto se dé un correcto seguimiento a las necesidades y aspectos de mejora de cada alumno.

Las madres refirieron sentir miedo por no saber lo que podía pasar, ni cómo protegerse. Estas emociones pudieron haber afectado la forma de interactuar con sus hijas o hijos. Sin embargo, se pudieron percibir habilidades adaptativas que implementaron para contrarrestar los efectos negativos y atender las necesidades emocionales de sus hijas o hijos.

Los resultados de este estudio pueden ser aportes para las y los docentes en formación o en servicio de educación inicial, debido a que les permite conocer la forma como vivieron y percibieron este tiempo los padres y madres de las y los niños en esta primera etapa de su vida y que pudo haber afectado su proceso de desarrollo socioemocional. Estos hallazgos pueden apoyar al trabajo pedagógico que realizan las y los agentes educativos, en el sentido de comprender aquellos entornos que influyen el desarrollo de las y los infantes y al mismo tiempo lograr una mejor articulación de saberes provenientes de su propio contexto, cuando se analizan aquellas acciones y recursos que implementaron los padres y madres para atender esas necesidades emocionales que percibieron en sus hijas e hijos. A partir del análisis de estas percepciones, se identifican las subjetividades e intersubjetividades construidas durante y a partir de un momento sociohistórico, lo cual lleva a contextualizar las intervenciones pedagógicas en los centros de atención, considerando estos saberes genuinos o basados en las experiencias para lograr ese trabajo comunitario y colaborativo que propone la Nueva Escuela Mexicana, a través de un diseño flexible y adaptado a la problemática real que viven los infantes a partir de la pandemia por COVID-19.

A través de este estudio se pudieron identificar las percepciones acerca de un fenómeno, pero estas percepciones estuvieron vinculadas a las vivencias que tuvieron las personas en ese

contexto determinado y a la forma como las significaron. Esto permitió tener un panorama amplio de los elementos que interactúan y se integran los procesos perceptivos.

A partir de esta investigación surgen la necesidad de conocer las percepciones que tienen las y los agentes educativos acerca de los efectos de la pandemia en el área emocional de los pequeños, y contrastar con las percepciones de las y los padres. Este tipo de triangulación permitiría al docente comprender las formas de interacción tanto dentro de la familia como en el CAI.

Esta investigación se considera precursora para futuras investigaciones en el área educativa que den seguimiento al desarrollo emocional infantil después de la pandemia por COVID-19, ya que brinda un primer acercamiento a los efectos causados a través de la percepción de los padres de familia y cuidadores primarios.

Referencias

- Betancourt, D, Riva, R y Chedraui, P. (2021). Estrés parental y problemas emocionales y conductuales en niños durante la pandemia por COVID-19. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 3(2)
- Comisión de Derechos Humanos del Estado de Puebla. (2020). Informe especial 1/2020 sobre la situación de la pandemia por covid19 en el estado de puebla, con un enfoque de protección a los derechos humanos. No 1. https://www.cdhpuebla.org.mx/pdf/Rec/2020/INFORME_ESPECIAL_COVID_19.pdf
- Damasio, A. (2000). *Sentir lo que sucede. Cuerpo y emoción en la fábrica de la conciencia*. Andrés Bello
- Domínguez, M y Gómez, I. (2021). Impacto emocional y conductual del covid-19 en las familias con niños preescolares en Madrid [Proyecto de investigación, trabajo fin de grado enfermería]. https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/698207/dominguez_contreras_mar_i_atfg.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia Chile. (2021). *Sostener, cuidar y aprender*, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF. <https://www.unicef.org/chile/media/5701/file/Sostener%20cuidar%20.pdf>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia Chile. (2021). *Sostener, cuidar y aprender*, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF. <https://www.unicef.org/chile/media/5701/file/Sostener%20cuidar%20.pdf>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia España. (2020). *Salud mental e infancia en el contexto de la covid-19* [Archivo PDF]. https://www.aepcp.net/wpcontent/uploads/2021/03/COVID19_UNICEF_Salud_Mental.pdf

- Gómez, C y Sánchez, M. (2020). Violencia familiar en tiempos de Covid. Senado de la República, No. 187.
http://bibliodigitalibd.senado.gob.mx/bitstream/handle/123456789/4891/ML_187.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Comisión General de Comunicación y Agenda Digital. (2022). Después de semana santa, el 100% de los alumnos a clases presenciales, anuncia MBH. Gobierno de Puebla.
<https://previenecovid19.puebla.gob.mx/noticias-gobierno/despues-de-semana-santael-100-de-los-alumnos-a-clases-presenciales-anuncia-mbh>
- Ekman, P., y Friesen, W. V. (1975). Unmasking the face: A guide to recognizing emotions from facial clues. New Jersey: Prentice-Hall
- Mayer, J.D., y Salovey, P. (1997). What is Emotional Intelligence? In P. Salovey y D.J. Sluyter (Eds.) Emotional Development and Emotional Intelligence (1-37). New York: Basic Books.
- Lazarus, R. (1982). Thoughts of the relation between emotion and cognition. American Psychologist, 37 (9), 1019-1024. <https://psycnet.apa.org/record/1983-11728-001>
- Fernández, P. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado 9(3).<https://www.redalyc.org/pdf/274/27411927005.pdf>
- Quintero, L. y Leiva, M. (2015). Desarrollo emocional y afectivo en la primera infancia. [Monografía para obtener el grado de psicología]. <https://cutt.ly/F9Ulsb>
- Strauss, A y Corbin, J. Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Editorial Universidad de Antioquia
- Vargas, L. (1994). Sobre el concepto de percepción. Alteridades 4(8).
<https://www.redalyc.org/pdf/747/74711353004.pdf>

Polo. Muñoz y Velilla. (2014). Inteligencia emocional y percepción de las emociones básicas como un probable factor contribuyente al mejoramiento del rendimiento en las ventas: Una investigación teórica. Universitas Psychologica, 15(2) [Archivo PDF].

Herrero, M y Alonso, S. (2011). El desarrollo socioafectivo. Secretaría general técnica.

Intervención de normalistas en la salud mental y bienestar emocional de las comunidades escolares postconfinamiento

José Jorge Prado Mendoza

elprofeprado@gmail.com

Instituto de Estudios Superiores de Educación Normal "Gral. Lázaro Cárdenas del Río"

Nohemí Salinas Delgadillo

nohemisal1975@gmail.com

Instituto de Estudios Superiores de Educación Normal "Gral. Lázaro Cárdenas del Río"

Gonzalo González Ornelas

gonzaor93@gmail.com

Instituto de Estudios Superiores de Educación Normal "Gral. Lázaro Cárdenas del Río"

Línea temática 8. Formación docente para una educación integral

Resumen

El propósito de este estudio de carácter sociocrítico consiste en la descripción de los cambios que los normalistas generan, dentro de las comunidades escolares en materia de competencias emocionales, tanto en docentes como en estudiantes; particularmente ahora que en la entidad se hace el reconocimiento de la preocupante situación postconfinamiento por la que se atraviesa relacionada con el malestar emocional. Se ahonda en los alcances de la intervención educativa tanto en el desarrollo socioemocional de los alumnos, como en la transformación de habilidades sociales y emocionales de los colectivos docentes, y su relación con la salud mental y el bienestar psicológico de la comunidad educativa. Para ello se determina la pertinencia del método de investigación-acción participativa, los normalistas (estudiantes y equipo investigador) se sumergen en los entornos escolares a través de sus prácticas profesionales y de espacios de formación, a fin de identificar y apoyar en la satisfacción de sus necesidades

emergentes en materia de bienestar emocional. Para el acopio de información se utilizan cuestionarios en línea, entrevistas semiestructuradas, diario de campo y grupos focales.

Palabras clave: competencias socioemocionales, normalistas, salud mental, bienestar emocional, comunidades escolares, prácticas profesionales.

Planteamiento del problema

A partir del reconocimiento que se hace en la entidad a través del Programa Educativo 2023-2028, en el cual se señala que el 90% de los estudiantes y 80% de los docentes presentan malestar derivado de sus emociones, surge el siguiente planteamiento como el punto de partida de la realidad que queremos cambiar. La autoridad educativa señala en el mismo documento que más de dos terceras partes de los docentes manifiestan limitado conocimiento para educar en el campo de las habilidades socioemocionales en el aula, un hecho que se presenta como alerta importante, dadas las actuales consecuencias que se viven en las aulas derivadas del confinamiento al que estuvieron sometidos alumnos y docentes por la pandemia de COVID-19.

El diagnóstico emitido en el PED, alerta sobre algunas condiciones que van en aumento dentro de la población, se alude a mayores niveles de ansiedad y depresión, así como un incremento en la violencia al interior de los centros educativos y un alza en la tasa de suicidios. Respecto al docente, González et al. (2020), identificaron que hasta un 80% de los docentes promueven y les interesa la educación socioemocional, pero no se benefician de los espacios de capacitación que tienen a su disposición, del mismo modo estos docentes saben que la educación socioemocional debería ser una competencia clave en la formación de cualquier estudiante.

Por otro lado, en un estudio elaborado por Gervacio y Castillo (2021), los docentes, como profesionales de la educación, han permanecido expuestos a los impactos provocados por la actual pandemia del coronavirus (Covid-19), han estado en constante riesgos de contagio, se ha visto afectada su salud física y emocional, han tenido que lidiar con las emociones que les ha provocado el estrés. En efecto, como se documentó en los resultados, se ha afectado su

tranquilidad, paz, calma y sentido del humor, lo que ha traído consecuencias en su contexto inmediato y sus relaciones intrafamiliares, su entorno, su economía y su rendimiento laboral.

Dentro del mismo orden de ideas Buitrago y Molina (2021), proponen al profesorado trabajar en función de su bienestar, en otras palabras, de su propio conocimiento —fortalezas, debilidades y posibilidades— y de establecer relaciones interpersonales positivas fundamentadas en su optimismo, humildad, generosidad, resiliencia y altruismo (Palomera et al., 2017). En este sentido, es importante que el profesorado empiece a reflexionar sobre sus propias emociones y a hablar con naturalidad de ellas. Debe entender que, al hacerlo, lejos de ser débil o vulnerable, está trabajando en sus habilidades intrapersonales e interpersonales y reconociendo su propia humanidad. De igual manera, es fundamental desarrollar estrategias para priorizar las situaciones emocionales difíciles, para poder resolverlas una a una, evitar la sobrecarga de pensamientos negativos, para lo cual es importante ser flexible, estar dispuesto a modificarse (Villafuerte et al., 2020).

Como se puede apreciar los contextos escolares pospandemia y posconfinamiento son extremadamente difíciles, es menester que los docentes y estudiantes de las Escuelas Normales tomen cartas en el asunto y coloquen a disposición de los colectivos docentes y sus estudiantes, todo el bagaje competencial de que se dispone, así como el arsenal de estrategias psicopedagógicas que de forma colaborativa puedan construirse.

En los acercamientos iniciales del equipo investigador con las primeras escuelas interesadas en revisar, identificar y recuperar la salud mental y bienestar emocional de sus colectivos, se encontraron diversos indicios que evidencian factores a los cuales hay que enfrentar de manera colaborativa tanto por el CAEF como por los estudiantes normalistas. Un Centro de Atención Múltiple, perteneciente a los servicios de Educación Especial, cuya directora se encontraba hospitalizada debido a los efectos del estrés crónico provocado por las condiciones poco favorables del entorno laboral-escolar, los 12 docentes que participaron en la resolución del formulario diagnóstico comentaron ante la interrogante, al llegar a la institución, ¿Qué emociones has experimentado con mayor frecuencia en los últimos meses? sus

respuestas indicaron en mayor porcentaje la tristeza y el miedo. Ante la pregunta, ¿Con qué tipo de actitud han estado asumiendo, la mayoría de tus compañeros de trabajo, este periodo que llevamos recorrido del CE 2022-2023? Llama la atención que las respuestas con mayor frecuencia haya sido la actitud poco comunicativa. Finalmente, dentro del mismo cuestionario aplicado en línea, se logra observar, ante la pregunta ¿Cuáles son las principales dificultades que has estado enfrentando relacionadas con tu salud? Comentan las siguientes: cansancio y estrés; estrés con presión arterial alta; colitis nerviosa; cansancio excesivo y estrés; constantes crisis de ansiedad y ataques de pánico; desgaste de cervicales, miopía y astigmatismo, y contracturas musculares. El panorama como vemos es poco halagüeño.

Derivado de este diagnóstico, se desarrolló la primera sesión de apoyo para el colectivo docente a cargo del equipo de investigación de la Escuela Normal. Durante el desarrollo se presentaron los indicadores que se han enunciado, así como sus posibles causas. Se emprendió el inicio hacia la búsqueda participativa de acciones que favorecieron la recuperación de la salud mental y del bienestar emocional. La valoración hasta el momento es que este trayecto formativo en primera etapa trajo beneficios para las habilidades emocionales y de socialización de la comunidad educativa. Ya está programada la segunda etapa del mismo con más tareas diagnósticas y por supuesto con el espacio respectivo para la construcción colaborativa de tareas. Por tanto, la interrogante que orienta la búsqueda de un mejor escenario para los colectivos docentes es la siguiente:

¿Qué aportan las competencias socioemocionales desarrolladas por los normalistas (docentes y estudiantes) a la salud mental y el bienestar emocional de las comunidades escolares en donde desarrollan sus prácticas profesionales?

El estudio tiene por finalidad identificar el alcance que las competencias del perfil de egreso desarrolladas hasta el momento por los normalistas, tienen sobre las tareas específicas de los normalistas dentro de las instituciones de Educación Básica, (cuando se habla de normalistas, en este caso, se refiere a los estudiantes y al equipo de docentes del CAEF quienes funcionan como investigadores y como expertos externos para la atención de las dificultades de

los colectivos docentes de la zona de influencia). Las competencias genéricas que en lo particular se están considerando en este estudio son básicamente tres: Soluciona problemas y toma decisiones, muestra iniciativa para auto-regularse y generar proyectos innovadores de impacto social y educativo.

Competencias profesionales: De igual forma el equipo investigador se ha dado a la tarea de precisar las ocho competencias profesionales y unidades de competencia que habrán de investigarse a fin de establecer los niveles de desarrollo y aplicación dentro de los espacios delimitados por el objeto de estudio de esta investigación:...favorecer su desarrollo cognitivo y socioemocional,... necesidades formativas de los alumnos,...Incorpora los recursos y medios didácticos idóneos para favorecer el aprendizaje, los procesos de desarrollo cognitivo y socioemocional de los alumnos,...propiciar espacios de aprendizaje incluyentes, selecciona estrategias que favorecen el desarrollo intelectual, físico, social y emocional de los alumnos,

Integra recursos de la investigación educativa para enriquecer su práctica profesional, expresando su interés por el conocimiento, la ciencia y la mejora de la educación, actúa de manera ética...asume los diversos principios y reglas que aseguran una mejor convivencia institucional y social, la prevención y solución a conflictos o situaciones emergentes, colabora con la comunidad escolar, en la solución a problemáticas socioeducativas, diagnósticos para identificar problemáticas que afectan el. utiliza sus resultados en la planeación y gestión escolar para mejorar la calidad de la educación que ofrece la institución.

Objetivo general: Robustecer las competencias socioemocionales desarrolladas por los normalistas para fortalecer la capacidad de atención a las comunidades escolares en donde desarrollan sus prácticas profesionales y hacer frente a situaciones de estrés, adversidad y cambio, promoviendo la salud mental y el bienestar emocional tanto de docentes como de estudiantes.

Objetivo específicos

- Potenciar la adquisición de las competencias socioemocionales de los normalistas

que les permitan manejar de manera efectiva sus propias emociones y las de los demás.

- Generar un ambiente escolar positivo y saludable, promoviendo la salud mental y el bienestar emocional de todos los miembros de la comunidad educativa en donde desarrollan sus prácticas profesionales.
- Establecer relaciones interpersonales saludables en las comunidades escolares en donde desarrollan sus prácticas profesionales, mejorando la calidad de las interacciones y fortaleciendo el bienestar emocional de todos los miembros.
- Impulsar el autoconocimiento y la autorregulación de los normalistas para que contribuyan a un mayor equilibrio emocional en las comunidades escolares, promoviendo la salud mental y el bienestar emocional de los agentes educativos.

Marco teórico

Este marco teórico tiene como objetivo explorar y analizar la literatura existente para comprender mejor qué aportan las competencias socioemocionales desarrolladas por los normalistas a la salud mental y el bienestar emocional de las comunidades escolares en las que desarrollan sus prácticas profesionales.

Definición de competencias socioemocionales

Las competencias socioemocionales se refieren a un conjunto de habilidades, conocimientos, actitudes y comportamientos que permiten a las personas reconocer, comprender y gestionar sus propias emociones, así como relacionarse de manera efectiva con los demás. Según Brackett, Rivers, y Salovey (2011), "Las competencias socioemocionales se refieren a la capacidad de reconocer y comprender las propias emociones, regular las emociones de manera efectiva, utilizar las emociones para facilitar el pensamiento y tomar decisiones, y relacionarse de manera efectiva con los demás".

De acuerdo con Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor y Schellinger (2011), "Las competencias socioemocionales incluyen habilidades como la conciencia emocional, la

autorregulación, la empatía, la resolución de problemas y la toma de decisiones responsables. Estas permiten a los individuos comprender y gestionar sus emociones, establecer y mantener relaciones saludables, así como tomar decisiones informadas y constructivas".

Según Casel (2017), "Las competencias socioemocionales son las habilidades necesarias para reconocer y gestionar las emociones, establecer y alcanzar metas, tomar decisiones responsables, mostrar empatía hacia los demás y establecer relaciones y mantener conexiones saludables". Estas competencias son fundamentales en el ámbito educativo, ya que contribuyen a crear entornos escolares saludables, fomentar el bienestar emocional y promover el éxito académico y personal de los estudiantes.

Importancia de la salud mental y el bienestar emocional en las comunidades escolares

La salud mental y el bienestar emocional son aspectos fundamentales en las comunidades escolares, ya que tienen un impacto significativo en el desarrollo integral de los estudiantes, su rendimiento académico y su capacidad para enfrentar los desafíos de la vida. Fazel, Doll, y Stein (2009) enfatizan la importancia de abordar la salud mental en las escuelas, afirmando que "la salud mental es un recurso clave para el aprendizaje efectivo, el rendimiento académico, la participación social y el bienestar general de los estudiantes". Promover la salud mental y el bienestar emocional en el entorno educativo no solo es una responsabilidad ética, sino también una necesidad imperante en nuestra sociedad actual.

Son pilares fundamentales para el aprendizaje efectivo. Los estudiantes que experimentan un estado de bienestar emocional positivo tienen una mayor capacidad para concentrarse, retener información y resolver problemas. Wang et al. (2019) realizaron un metaanálisis que reveló que el bienestar emocional está asociado con mejores resultados académicos, mayor satisfacción con la vida escolar y una mayor participación en la escuela. Un entorno escolar que prioriza la salud mental proporciona a los estudiantes las herramientas necesarias para gestionar el estrés, regular sus emociones y mantener un equilibrio adecuado entre el trabajo académico y el descanso. Un clima escolar positivo promueve la colaboración,

el respeto mutuo y la empatía, creando un entorno propicio para el desarrollo personal y social. La Organización Mundial de la Salud (OMS) destaca que "las escuelas pueden promover la salud mental de los estudiantes mediante la creación de entornos de apoyo emocional, la promoción de la resiliencia, el fomento de relaciones positivas y la implementación de programas de promoción de la salud mental".

Al brindar apoyo y recursos adecuados, los entornos educativos pueden detectar tempranamente los signos de problemas de salud mental y proporcionar intervenciones y servicios de apoyo necesarios. Greenberg et al. (2003) señalan que "la promoción de la salud mental en las escuelas puede tener un impacto positivo en el rendimiento académico, la reducción de comportamientos problemáticos y la mejora de las habilidades sociales y emocionales de los estudiantes".

Una educación integral debe incluir no sólo el desarrollo académico, sino también el desarrollo socioemocional. Los estudiantes que tienen una base sólida en salud mental y bienestar emocional están mejor preparados para enfrentar los desafíos de la vida, establecer relaciones saludables y tomar decisiones informadas.

El impacto de las competencias socioemocionales desarrolladas por los normalistas

El impacto de las competencias socioemocionales desarrolladas por los normalistas en las comunidades escolares es de vital importancia para promover la salud mental y el bienestar emocional de los estudiantes. Estas competencias abarcan una variedad de habilidades que van más allá del conocimiento académico y se centran en el desarrollo personal y social de los individuos. A través de su enseñanza y ejemplo, los normalistas tienen la capacidad de influir positivamente en el crecimiento emocional de los estudiantes y en el ambiente escolar en general.

Varios estudios respaldan la importancia de las competencias socioemocionales en el entorno escolar. Por ejemplo, un estudio realizado por Durlak et al. (2011) evaluó el impacto de programas de educación socioemocional en las escuelas y encontró que estos

programas mejoraron significativamente las habilidades socioemocionales de los estudiantes, así como su bienestar emocional y su comportamiento en el aula.

Otro estudio, realizado por Jones et al. (2017), encontró que los estudiantes que participaron en programas de educación socioemocional experimentaron mejoras en su rendimiento académico, su comportamiento y sus habilidades de resolución de problemas. Estos programas ayudaron a los estudiantes a desarrollar habilidades como la autorregulación emocional, la empatía y la toma de decisiones responsable, lo que tuvo un impacto positivo en su bienestar general y en su éxito académico.

En el ámbito de la enseñanza, un estudio realizado por Jennings y Greenberg (2009) examinó el impacto de la capacitación en competencias socioemocionales en los docentes y encontró que esta capacitación tenía efectos positivos tanto en el bienestar emocional de los docentes como en su capacidad para establecer relaciones positivas con los estudiantes y gestionar el aula de manera efectiva.

Comunidades escolares:

El apoyo y la movilización del personal y las comunidades educativas, y la atención a la salud y el bienestar integral de las y los estudiantes, enfatizó el estudio “La educación en tiempos de la pandemia de Covid-19”, realizado por Cepal y la UNESCO. Las escuelas y comunidades escolares son un lugar fundamental para el apoyo emocional, el monitoreo de riesgos, la continuidad de los aprendizajes y el apoyo social y material para las y los estudiantes y sus familias.

Mantener el bienestar psicológico, social y emocional es un desafío para todos los miembros de las comunidades educativas: estudiantes, familias, docentes y asistentes de la educación. Quienes trabajan en la educación, las familias y las comunidades necesitan desarrollar habilidades vitales de adaptación y resiliencia emocional. Ello requiere acompañamiento, apoyo y recursos especialmente de la comunidad escolar.

Prácticas profesionales e impacto emocional:

En percepción de Vallejo, Erazo (2015) en ninguna de las apreciaciones en torno a la práctica de los estudiantes en formación, se hace referencia a la importancia de su estado emocional, su personalidad, la capacidad de resiliencia, la entropía o neguentropía en el momento de asumir la responsabilidad de la práctica, de afrontar el cambio. No obstante, en el ejercicio de práctica profesional los educandos manifiestan temores, ansiedad, preocupación, frustración e inseguridad, procesos emocionales para los que no están preparados; en ese espacio el grupo de educandos se inhabilitan para ejercer una práctica asertiva (Hernández Barraza, 2023). "Desde los años 80 las investigaciones demuestran, irrefutablemente, la evidencia científica de la relación entre el trabajo docente y diversos trastornos de salud tanto a nivel biológico (problemas cardiovasculares, respiratorios, lumbalgias, cervicalgias, preclampsia o úlcera de estómago, etc.) como psicológico (ansiedad, depresión, insatisfacción laboral, reducción de la productividad, absentismo laboral, pasividad en la vida extralaboral etc.), lo que repercute en un bajo desempeño frente a grupo, originando conflictos en el aspecto académico e interpersonal. (<http://www.estres.edusanluis.com>)

Metodología

El presente estudio se basa en un enfoque sociocrítico con el propósito de analizar los cambios que los normalistas generan en las comunidades escolares en términos de competencias emocionales tanto en docentes como en estudiantes. Se lleva a cabo en el contexto postconfinamiento, caracterizado por el malestar emocional. Además, se explora la amplitud de la intervención educativa en el desarrollo socioemocional de los alumnos y en la transformación de las habilidades sociales y emocionales del cuerpo docente, considerando su influencia en la salud mental y el bienestar psicológico de la comunidad educativa.

Fundamentos Teóricos

El marco teórico de esta investigación se apoya en la obra de Elias y Zins (2016), quienes resaltan la relevancia del aprendizaje social y emocional en entornos educativos para el bienestar de los individuos. Freire (1970) proporciona una perspectiva pedagógica crítica que

respalda la elección del método de investigación-acción participativa. Hargreaves (2003) contribuye con la comprensión de la educación en la sociedad del conocimiento y su relación con las competencias socioemocionales.

Metodología

Para llevar a cabo esta investigación, se utiliza el método de investigación-acción participativa. Este enfoque permite la participación activa de los normalistas, tanto estudiantes como el equipo investigador, en los entornos escolares a través de prácticas profesionales y espacios de formación. De esta manera, se busca identificar y respaldar las necesidades emergentes relacionadas con el bienestar emocional en la comunidad educativa (LeCompte & Schensul, 2013).

Recopilación de Datos: La recopilación de datos se realiza mediante diversas técnicas, en consonancia con la metodología de investigación-acción participativa:

Cuestionarios en línea: Se administran cuestionarios en línea a docentes, estudiantes y otros miembros de la comunidad educativa para obtener datos cuantitativos sobre competencias emocionales y bienestar emocional.

Entrevistas Semiestructuradas: Se llevan a cabo entrevistas en profundidad con una muestra representativa de docentes, estudiantes y otros actores clave. Estas entrevistas proporcionan información cualitativa detallada sobre experiencias y percepciones.

Diario de Campo: El equipo de investigación mantiene un diario de campo para registrar observaciones y reflexiones durante su participación en los entornos escolares.

Grupos Focales: Se organizan grupos focales con docentes, estudiantes y otros miembros de la comunidad educativa para facilitar la discusión de temas relacionados con competencias emocionales y bienestar emocional.

Resultado

Se presentan los resultados obtenidos en el primer acercamiento con los colectivos, a través de un cuestionario en línea que exploró varios aspectos relacionados con los docentes de los centros escolares (CAM, USAER 80P, EPFU FCO. GÓMEZ PALACIO TM, EP BRUNO MARTÍNEZ, EP EMILIANO CARRANZA.)

Aquí se resumen los hallazgos clave:

Emociones al llegar a la institución:

La alegría y la felicidad son las emociones más comunes en todas las instituciones, lo que indica un ambiente generalmente positivo; el miedo es notable en algunas instituciones específicas, lo que sugiere preocupaciones o factores estresantes en esas escuelas; el amor y la empatía están presentes en diferentes grados, destacándose en la EP EMILIANO CARRANZA. La ira es menos común en todas las instituciones y la tristeza es experimentada en diversas instituciones, siendo más prominente en la EP EMILIANO CARRANZA. Otras emociones como la incertidumbre, inseguridad y desaliento son poco comunes.

Efectos de las pérdidas después del confinamiento:

Se reportan pérdidas de tranquilidad, confianza, salud, motivación, fe y seres queridos en diversas instituciones, algunas instituciones experimentan niveles más altos de pérdida en ciertas áreas, como la EP EMILIANO CARRANZA con pérdida de seres queridos y algunas personas no se identifican con ninguna de las pérdidas mencionadas.

Actitudes hacia los retos profesionales y personales:

La mayoría de los encuestados informa actitudes positivas hacia los retos, la actitud negativa es poco común, pero se menciona en algunas instituciones informan actitudes de intranquilidad, incertidumbre y estrés en ciertos casos.

Actitud de los compañeros de trabajo:

Predominan las actitudes positivas en todas las instituciones, la actitud negativa es poco común, pero se menciona en algunas instituciones e informan actitudes de intranquilidad, incertidumbre y estrés en ciertos casos.

Dificultades relacionadas con la salud:

El estrés es común en todas las instituciones; se mencionan problemas de salud específicos, como enfermedades gastrointestinales, musculares y óseas; económicos y de tiempo son mencionados en algunas instituciones. La ansiedad y la depresión son preocupaciones en algunas instituciones, el cansancio se experimenta en todas las instituciones.

Nivel de estrés en el colectivo del centro:

La mayoría percibe un nivel de estrés en la categoría de "Tensión saludable". Algunas instituciones tienen niveles de estrés en la "Zona de comodidad" o experimentan niveles de estrés que generan fatiga y cansancio; una institución, se menciona el nivel de estrés llegando a niveles de colapso emocional y físico.

Competencias emocionales para el afrontamiento del estrés laboral:

La mayoría de los encuestados informa poseer competencias emocionales relacionadas con el autoconocimiento, autorregulación, empatía, colaboración y autonomía.

Competencias emocionales que faltan por desarrollar:

Algunos encuestados sienten que necesitan desarrollar competencias emocionales en áreas como el autoconocimiento, autorregulación, empatía, colaboración y autonomía.

Formas en que los compañeros pueden apoyar:

Se destaca la importancia de desarrollar competencias emocionales relacionadas con el autoconocimiento, autorregulación, empatía, colaboración y autonomía para recibir apoyo de los compañeros.

Áreas de desarrollo personal y profesional:

Los encuestados expresan la necesidad de capacitación en aspectos como la Nueva Escuela Mexicana, actualización con valor curricular, atención a la diversidad, didáctica, liderazgo, salud emocional, resolución de conflictos, habilidades tecnológicas y otros. Algunos no sienten la necesidad de capacitación en ningún aspecto específico.

Estos resultados proporcionan una visión integral de las experiencias y necesidades de los docentes en las instituciones educativas encuestadas, destacando áreas de fortaleza y áreas que requieren atención y desarrollo en el primer acercamiento, se encuentra en proceso de análisis la información arrojada por el colectivo del CAM en un segundo acercamiento después de la intervención de la estrategia generada para ellos.

Discusión y conclusiones

Aquí hay algunas reflexiones y puntos de discusión en torno a estos hallazgos:

Equilibrio entre emociones positivas y negativas: Es alentador ver que la mayoría de los docentes experimenta emociones positivas al llegar a sus centros de trabajo. Sin embargo, ¿cómo podríamos abordar de manera más efectiva las emociones negativas, como el miedo y la tristeza? ¿Qué medidas podrían tomarse para crear un ambiente más propicio para el bienestar emocional en todas las instituciones?

Impacto de la pérdida de seres queridos: La pandemia ha tenido un impacto profundo en la comunidad educativa, con la pérdida de seres queridos siendo un tema destacado. ¿Cómo pueden las instituciones educativas ofrecer un apoyo continuo a aquellos que han sufrido estas pérdidas? ¿Qué estrategias pueden implementarse para abordar el duelo y promover la resiliencia entre el personal y los estudiantes?

Manejo del estrés: Aunque la mayoría de los encuestados percibe un nivel de estrés manejable, es importante abordar los casos en los que el estrés alcanza niveles preocupantes. ¿Qué políticas y programas de apoyo podrían implementarse para ayudar a los docentes a

manejar el estrés de manera más efectiva? ¿Cómo se puede fomentar un ambiente de trabajo que promueva la salud emocional?

Desarrollo de competencias emocionales: Los docentes informan tener competencias emocionales en áreas clave, pero también reconocen la necesidad de mejorar algunas de estas habilidades. ¿Cómo pueden las instituciones educativas facilitar el desarrollo de estas competencias emocionales? ¿Qué tipo de capacitación y recursos serían más efectivos para fortalecer estas habilidades?

Temas prioritarios para la capacitación: La identificación de temas prioritarios para la capacitación, como la Nueva Escuela Mexicana y la atención a la diversidad, es fundamental para el crecimiento y el éxito de los docentes y, en última instancia, para la calidad de la educación. ¿Cómo pueden las instituciones diseñar programas de capacitación efectivos y relevantes en estas áreas? ¿Qué enfoques pedagógicos y herramientas podrían ser más beneficiosos?

Los resultados presentados subrayan la importancia de abordar no sólo los aspectos positivos, sino también los desafíos emocionales y laborales que enfrentan los docentes en las instituciones educativas. A través de un enfoque holístico en el bienestar emocional, el apoyo adecuado y el desarrollo profesional continuo, podemos trabajar juntos para crear un entorno educativo más saludable y efectivo tanto para los docentes como para los estudiantes.

Referencias

- Bimbela Pedrola, José Luis; Casamayor Pérez, Gregorio; Comas Arbós, Anna Maria; Duran Garcia, Albert; Franco Monill, Josep Joaquim; Gálvez Triguero, Sheila; González Gómez de Olmedo, M. Pau; Notó Brullas, Francesc; Nueno Pérez, Ana; Oliver Agüera, Dolors; Romero Cabo, Maika; Torres Blanqué, Maite; Villuendas Albert, Xavier. (2011). El bienestar del docente. Editorial Grao. Barcelona, España.
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., & Salovey, P. (2011). Emotional Intelligence: Implications for Personal, Social, Academic, and Workplace Success. *Social and Personality Psychology Compass*, 5(1), 88-103.
- Casel. (2017). Effective Social and Emotional Learning Programs. Preschool and Elementary School Edition. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
- Castro Santander, Alejandro. (2018). Escuelas emocionalmente inteligentes: La revolución educativa necesaria. Homo Sapiens Ediciones. Rosario, Argentina.
- De Davalillo, Begoña Ibarrola Lopez. (2014). Aprendizaje emocionante: Neurociencia para el aula (Biblioteca Innovación Educativa nº 5). Ediciones SM. Madrid, España.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432.
- Elias, MJ y Zins, JE (2016). Aprendizaje social y emocional: una guía completa para educadores, investigadores y formuladores de políticas. ASCD.
- Fazel, M., Doll, H., & Stein, A. (2009). A school-based mental health intervention for refugee children: an exploratory study. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 14(2), 297-309.
- Flores, Rubén. (2023) IAP (Investigación-acción participativa): Intensificación para la transformación social. Editores, Sultana del Lago. Maracaibo, Venezuela.

- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido. Pastor y pastor.*
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58(6-7), 466-474. Rol de los docentes en la promoción de la salud mental y el bienestar emocional
- Hargreaves, A. (2003). *La enseñanza en la sociedad del conocimiento: la educación en la era de la inseguridad.* Prensa universitaria de profesores.
- Hernández, Barraza V. Las competencias emocionales del docente y su desempeño profesional. *Revista Alternativas en Psicología* ISSN: 2007-5251. Número 50. Febrero - Julio 2023, Universidad Oparin, Maestría en formación docente, psicología educativa. E-mail:melodyazaria21@gmail.com
- Holmes, Elizabeth. (2020). *El bienestar de los docentes: Guía para controlar el estrés y sentirse bien personal y profesionalmente.* Narcea Ediciones. Madrid, España.
- Jones, S. M., & Doolittle, E. J. (2017). Social and Emotional Learning: Introducing the Issue. *The Future of Children*, 27, 3-11. Nadal Beltrán, Lina; Barceló Manresa, Sonia. (2021). *La asignatura de la vida: Fórmulas sencillas de coaching educativo e inteligencia emocional para docentes.* Ediciones Independently Published.
- LeCompte, M. D. y Schensul, JJ (2013). *Diseño y realización de investigaciones etnográficas: introducción (vol. 1).* Rowman Altamira.
- Maurin, Susana. (2021). *Educación emocional y social en la escuela. Un nuevo paradigma, estrategias y experiencias.* Editorial Bonum. Buenos Aires, Argentina.
- Merker, Alejo. (2022). *Ser docente... ¡y disfrutarlo!: ideas y estrategias para el bienestar en una profesión apasionante y demandante.* Editorial Bonum. Buenos Aires, Argentina.
- Moreno, Naileth; Giménez, María. (2021). *Bienestar Emocional en la Escuela: Aumenta el*

bienestar y la felicidad en tu centro escolar mediante competencias emocionales, comunicación y liderazgo.

Morón Marchena, Juan Agustín. (2017). Investigar e intervenir en educación para la salud. Narcea Ediciones. Madrid, España.

Ocampo C., Mauricio. (2019). Investigación Acción Participante en Educación. ATZ Ediciones. México.

Organización Mundial de la Salud. (2018). Promoting mental health: concepts, emerging evidence, practice. World Health Organization. Romero, Danna. (2023). Cuidando tu bienestar mental y emocional: Consejos y herramientas útiles.

Teppa, Sonia. (2014). Investigación-Acción Participativa en la Pedagogía Cotidiana: Una Metodología Creativa para Transformar la Praxis Docente. Universidad Pedagógica Experimental Libertador - Instituto Pedagógico de Barquisimeto. (UPEL-IPB). Venezuela.

Vallejo, M. (2015). Práctica profesional e impacto emocional. Revista Criterios, 22(1), 281-292. ISSN: 0121-8670, ISSN Electrónico: 2256-1161, Universidad Mariana, San Juan de Pasto, Nariño, Colombia, 2015.

Wang, M. T., Fredricks, J. A., Ye, F., Hofkens, T. L., & Linn, J. S. (2019). The Math and Science Engagement Scales: Scale development, validation, and psychometric evidence from urban middle school students. Journal of Youth and Adolescence, 48(6), 1125-1143.

Percepciones identitarias y vocacionales docentes en normalistas durante condiciones pospandémicas en el ciclo 2021-2022 en una Normal de Sonora.

Jesús Carlos Mejía Figueroa

mejia.figueroa.jcarlos@enesonora.edu.mx

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora “Prof. Jesús Manuel Bustamante Mungarro”

Mtra. Cynthia María Morán Favela

cynthiamoranf@gmail.com

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora “Prof. Jesús Manuel Bustamante Mungarro”

Aislinn Griselle Gálvez Calderón

aislinngalvez@gmail.com

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora “Prof. Jesús Manuel Bustamante Mungarro”

Línea Temática 8. Formación docente para una educación integral.

Resumen

Se realizó en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora Prof. Jesús Manuel Bustamante Mungarro (ByCENES) una indagación de corte cuantitativa con el objetivo de identificar en qué momento de la carrera se define la identidad profesional docente de los alumnos considerando las condiciones pandémicas bajo las cuales cursaron su educación normalista. Para la conformación de este estudio se tomaron como muestra un total de 414 participantes, inscritos en la Licenciatura en Educación Primaria, de segundo, cuarto, sexto y octavo semestre. La información fue recabada por medio de una encuesta formulada en el

Software de Google Forms, una plataforma para crear instrumentos de evaluación o encuestas. Se concluyó con base en los resultados que las generaciones encuestadas que recibieron su formación bajo condiciones pandémicas presentan rangos vocacionales positivos, pero evidencian incertidumbre con respecto a su certeza de futuro y si lo que estudian realmente es aquello que consideran ejercerán posteriormente.

Palabras clave: identidad docente, vocación, formación de profesores.

Planteamiento del problema

La presente investigación da lugar en la ByCENES durante el ciclo 2021-2022, dicha institución está situada en Hermosillo Sonora. La población atendida por la institución comprende estudiantes de distintos lugares de la ciudad y de comunidades de todo el estado, es decir, convergen alumnos locales y foráneos dando diversidad a la comunidad estudiantil.

El objetivo de esta investigación es conocer a fondo en qué momento se define la identidad profesional y la vocación en los estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria. Definiendo en qué momento se da la concepción de ambos aspectos en el alumno normalista a lo largo de sus estudios profesionales, analizando a fondo cada uno de los sujetos que se forman en la institución normalista. Tomado como consecuencia o factor principal las experiencias, actividades y aprendizaje obtenido que llevan constituyendo su formación vocacional e identidad.

En la educación básica el profesor va construyendo de manera paulatina lo que es su identidad profesional, con el contacto social entre las personas a su alrededor y su individualidad, ya que existen opiniones, pensamientos, actitudes que los mantienen en común, lo que va definiéndolos con cualidades individuales; así mismo el momento en que se vincula su vida laboral, con la profesional y personal, lo cual marca una diferencia, ya que se involucran pensamientos y conocimientos de sus diferentes momentos de vida.

La identidad es un principio fundamental del individuo, el cual hace fácil la indagación de procesos que tiene el ser humano, la construcción y reconstrucción sobre ciertos hábitos,

habilidades, pensamientos y opiniones. En ella se adentran una variedad de elementos que hacen que una persona ante la sociedad y su contexto defina una identidad propia, al igual que los es, la personal y la profesional.

Los cuestionamientos a responder refieren lo siguiente: ¿En qué momento de la carrera defines tu identidad profesional docente? ¿Qué niveles de vocación evidencian los docentes en formación a lo largo de la licenciatura en educación?

En el transcurso de la carrera van adquiriendo los conocimientos y aprendizajes necesarios para comprender el trabajo, en ella escuchan ideas, vivencias y opiniones de maestros con respecto a la realidad del trabajo docente, y a su vez clarificando la manera de pensar y sentir en relación a circunstancias que se presentan y procesos que debemos de llevar acabo, así adquiriendo ideologías y opiniones diferentes que se van apropiando para construir una opinión e ideologías que definan tu identidad personal y profesional.

Otro de los términos fundamentales con respecto al análisis de esta investigación es el referido al de vocación, la cual se reconoce como la inclinación o elección que una ocupación tiende a incidir por elementos que se relacionan con las características del sujeto, de ahí que la elección de profesión sea un producto de varias etapas sincrónicas por las que pasa el individuo en el transcurrir de su vida; sugiriendo un enfoque más personal sobre aspectos relacionados con su entorno que entrelazados en su vida influyen en la construcción del ser, es decir, su identidad.

Algo fundamental que incide en la persona son componentes psicológicos, que tengan un motivo y satisfagan a su persona; al igual que elementos socioculturales provenientes de la familia o el entorno que te rodea. La toma de decisiones en el aspecto vocacional influye en cómo se concreta la progresión ante conflictos en referencia a valores propios, el desarrollo educativo, la realidad y los factores emocionales que influyen en la evolución del sentir vocacional.

Esta investigación pretende reconocer qué condiciones rodean al individuo y cómo a través de su formación en las diferentes etapas de su licenciatura se va construyendo su identidad como futuros docentes, identificando si su visión o percepción con respecto a ella va cobrando significado, aunado a las experiencias y aprendizajes que va adquiriendo; en este periodo de formación profesional se fundan paradigmas que conforman la percepción del alumno con respecto a los aspectos que rodean la labor profesional docente, llevándolo a reflexionar tanto en lo individual como en lo colectivo lo que significa el quehacer docente.

De esta manera el docente logra construir su identidad partiendo del autoconcepto y la visión que la sociedad le asigna, en determinados periodos o etapas que vive, asimismo esta definición de identidad profesional emerge a partir de la actividad y desarrollo laboral docente, la posición que este adquiere ante situaciones e inferencias ante un grupo de personas.

Marco teórico

La identidad tiene grandes complementos para que esta logre otorgarle y definir su personalidad, entre ellas se presentan diferentes ramas que describen y estudian este fenómeno tan propio del sujeto, como el psicológico, sociológico y antropológico, en el que una persona se desarrolla por las relaciones inter e intrapersonales.

La concepción de identidad como apropiación de formas culturales de actuación social, así como la actualización de tradiciones en las propias historias de vida de los sujetos que les permite constituir su identidad por la referencia y pertenencia a ciertos grupos, nos remite a una postura que afirma que las identidades profesionales se construyen por la vía de las experiencias estructuradas y estructurantes de las redes institucionales para el ejercicio de un saber (Monroy, 2013, p. 191).

El apropiarse de elementos del entorno que te rodea conformada de aspectos simbólicos que le brindan un significado al momento o experiencia que se vive; estos aspectos simbólicos son inculcados desde la infancia, pero a lo largo de tu desarrollo personal o vivencial se complementa o reestructura tu forma de ver las cosas, como las creencias, ideologías, la forma

de comunicar y actuar, el lenguaje y los comportamientos en diferentes situaciones. Un factor importante que repercute en la apropiación de ideas o comportamientos de los sujetos son las normas y valores que practica la comunidad o el entorno.

La identidad se caracteriza por rasgos que te diferencian de una persona, entre características personales como sociales o culturales; encaminado a la identidad docente sugiere prácticamente lo mismo, tomando en cuenta las características del ser mismo que ya ha definido y las del área laboral, como en este caso normas, reglas o perfiles que comprenden a la profesionalidad de un docente.

Asimismo, la vocación forma parte de la identidad de un docente profesional, que se va desarrollando en su camino y práctica, con base a experiencias y momentos que lo hacen querer formar parte de ello. Pantoja (1992) menciona que la vocación “no es algo innato, definitivo e inmodificable, a medida que el individuo va creciendo sus necesidades e intereses van cambiando, su contexto social se va modificando y les presta mayor atención a determinadas actividades” (p. 18). En cuanto, Spranger (1942), menciona a la profesión como la objetivación de la vocación, aludiendo que lo anterior que la educación es inherente a la subjetividad del hombre, es parte del mismo sin ser determinista o determinante. Considerando que la orientación laboral es una conducción meramente planeada y consecuente del joven en la búsqueda, encontrando el ministerio conveniente. Peña (2014), concluye que la vocación, es “la tendencia o inclinación subjetiva a hacer algo; es una íntima convicción que dimana del propio individuo, revestida de emotividad, no siempre bien razonada y cuyas causas no son aparentes a la esfera consciente” (pp. 33 – 34).

La vocación surge cuando el sujeto logra localizar su ocupación utilizando sus habilidades en actividades profesionales que permita presenciar el sentimiento de satisfacción y logre darle un valor al desempeño de sus acciones; estas acciones son elementos de motivación, creatividad y resultados ventajosos para consigo mismo. Por lo cual, este suceso permite que la persona tenga un sentido de orientación sobre la elección de su ocupación o profesión, ya que, la vocación es un llamado a hacer el bien o cumplir una necesidad.

Metodología

Para la obtención de resultados que atendieron a las diferentes interrogantes de esta investigación se realizó la aplicación de un instrumento cuantitativo con Escala Liker, elaborado por Cota, Mejía y Vera, denomina Validez y confiabilidad de la identidad y vocación docente. Esta encuesta se efectuó a los alumnos que cursan los semestres segundo, cuarto, sexto y octavo durante el ciclo escolar 2021-2022 de la ByCENES, ubicada en la ciudad de Hermosillo, Sonora, México. Los estudiantes cuentan con edades de entre 17 a los 23 años, ambas partes conformadas por hombres y mujeres de la misma licenciatura en educación primaria, contando con una población total de 414 individuos encuestados. Cabe mencionar que la población se compone de estudiantes originarios de diferentes partes del Estado de Sonora, así como de locales del municipio de Hermosillo.

Debido a las condiciones actuales emanadas por la contingencia ante el COVID-19 el instrumento fue aplicado por medio del programa *Google Forms*, el cual permite elaborar y publicar un formulario que puede ser respondido a todo aquel que se le comparta un *link web* desde donde se accede a dicho material. Una vez capturado en dicha plataforma digital el instrumento se procedió a compartir con los alumnos que cursan la Licenciatura en Educación Primaria, para lo cual se estableció un periodo de tiempo de aproximadamente dos semanas. Al culminar dicho rango temporal se procedió a recabar los resultados y procesarlos por medio del programa *SPSS*.

Con la finalidad de recabar información al respecto se analizaron algunos de los ítems del instrumento que dan cuenta de cómo, a lo largo de formación los estudiantes normalistas adscritos a la ByCENES, perciben su identidad y vocación docente, y con ello efectuar un comparativo de los niveles con los que cuentan. Se eligieron para ello varios los cuales se agruparon en una dimensión de análisis a la que se le etiquetó como Percepción vocacional, mientras que se tomaron las preguntas El trabajo de enseñanza con niños y adolescentes en educación básica es mi vocación y el denominado Realmente me siento a gusto con lo que estoy estudiando, esta es mi área académica.

Para el análisis de estos se consideraron las respuestas bajo el establecimiento de las medidas de tendencia central como lo son la media, la mediana y la moda, la desviación estándar y las frecuencias porcentuales de cada una de las generaciones con respecto a dichas preguntas.

Resultado

En la siguiente tabla se describen los elementos distribuidos en diferentes rangos, este se representa del 1 al 7, nombrándolos correspondientemente de la siguiente manera: en el rango 1 lo tenemos como Totalmente en desacuerdo, el 2 como Desacuerdo, el 3 Poco desacuerdo, 4, como mediana esta Ni en desacuerdo, ni de acuerdo, el 5 se presenta como Poco de acuerdo, el 6 corresponde a De acuerdo y finalmente el 7 como Totalmente de acuerdo (ver Tabla 1).

Tabla 1. *Frecuencias de la dimensión denominada Percepción Vocacional, agrupando por semestre los resultados.*

Semestre	Media	Desv. Desviación	Mediana
Segundo Semestre	5.2250	1.27327	5.0000
Cuarto Semestre	5.2328	1.18217	5.0000
Sexto Semestre	5.1628	1.22581	5.0000
Octavo Semestre	5.0870	1.27229	5.0000
Total	5.1836	1.23513	5.0000

Fuente: Elaboración propia.

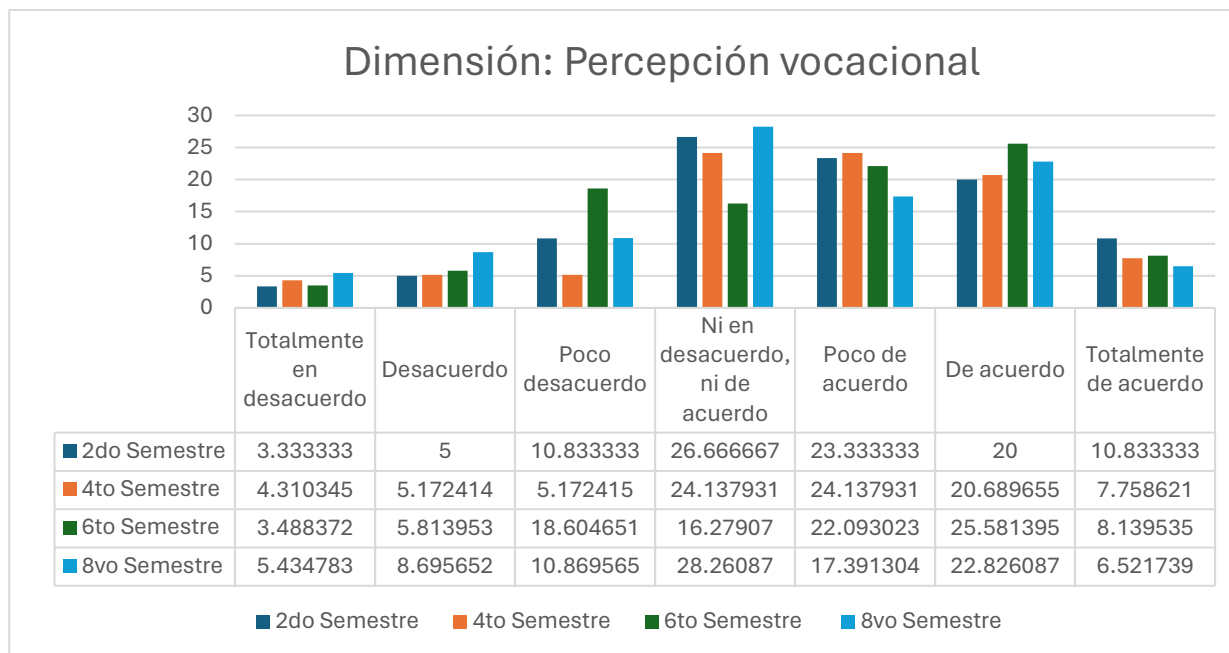
En la dimensión diseñada la intención es determinar si el alumno encuestado considera a nivel personal si cuenta o no con un sentir vocacional con respecto a la carrera elegida, para lo cual de las siete opciones aquellos que eligieron estar Totalmente de acuerdo, se consideran con la convicción y seguridad vocacional al estudiar, en cambio, en la opción Totalmente en

desacuerdo los alumnos consideran que en algún momento se han cuestionado si realmente lo que están estudiando es lo que les gusta. Dividiendo las respuestas y los datos por semestre (ver Figura 1) se determinó que los alumnos de segundo semestre presentan los índices más bajos con un 3.33%, es decir, no cuestionan si lo que están cursando es realmente lo que quieren, mientras que los docentes en formación que están en el octavo semestre establecen en un 5.43% que han considerado que esta carrera no es su vocación.

Tomando en cuenta la gráfica expuesta es posible disertar también que la concentración de respuestas en todos los semestres corresponde a las opciones neutrales, es decir, Ni en desacuerdo ni de acuerdo, donde se alcanzaron resultados de hasta un 26.66% en el caso de primero y un 28.26% en octavo semestre siendo en el sexto donde hay una disminución considerable llegando hasta el 16.27%. Esto puede interpretarse como que hay todavía hay una neutralidad en cuanto a cuestionarse sus convicciones vocacionales.

En todos los semestres encuestados los alumnos manifiestan una tendencia de respuesta mayor al 50% al sumar las tres opciones orientadas al rango positivo de las opciones de respuesta, es decir, consideran que el ser normalista es su vocación. Aún con lo anterior también es válido puntualizar que la respuesta Totalmente de acuerdo oscila apenas en poco menos del 10% siendo los valores más altos los obtenidos por los alumnos de segundo semestre y los de menor valor los que están próximos a egresar, correspondientes al octavo semestre.

Figura 1. Datos correspondientes a la dimensión generada denominada *Percepción Vocacional*, agrupando los resultados de todos los individuos encuestados.



Fuente: Elaboración propia.

Es importante señalar que a pesar de que octavo semestre está próximo a finalizar su licenciatura en educación, muestras índices muy bajos de vocación evidenciando niveles altos de incertidumbre, ya que se interpreta que esta generación se encuentra con niveles de inconformidad elevados con lo que está estudiando y que de manera posterior representará el área laboral a la que se dedicará. Asimismo, se interpretan dudas y oscilación de respuestas al reconocer la vocación docente en la muestra analizada. Una de las situaciones que pudieran haber influido es que el alumnado en su formación se vio influido por una serie de situaciones ajenas y atípicas que interfirieron en el desarrollo de su práctica docente. Tallaferro (2006) al respecto señala que:

Todo hacer es una práctica; sin embargo, la práctica es más que un hacer ya que se organiza según reglas de juego, normas, costumbres, maneras de ser y de obrar que son parte del mundo en que vivimos. Ello significa que la práctica trae consigo mucho

más que actos observables, es parte de un sistema de ideas y conocimientos al involucrar valores, actitudes, saberes, formas de ser, pensar, hablar y sentir; vale decir, la práctica está cargada de teoría (p. 270).

El autor anterior hace mención de la importancia que deja la práctica en cualquier licenciatura, ya que todo tiene un qué hacer, esta contribuye de forma integral al alumnado dejando en evidencia realidades a las que se enfrentaran en la vida laboral, consolidando las competencias del perfil de egreso del docente para la mejora y fortalecimiento de las áreas de oportunidad que se presenten en la labor profesional docente. Cabe recalcar que, precisamente, la generación analizada tuvo obstáculos que impidieron llevar a cabo prácticas profesionales de manera presencial lo que puede considerarse un factor de influencia en los resultados aquí mostrados.

La siguiente tabla de frecuencias, responde a la interrogante Realmente me siento a gusto con lo que estoy estudiando, esta es mi área académica, esta pregunta involucra los aspectos relacionados a la identidad y sí el normalista se identifica como docente; un dato interesante es que la mayor parte de los estudiantes responde positivamente. La diferencia entre la media se encuentra en 6%, con su mayoría cuarto semestre con el 6.4138%, mientras que el más bajo esta en sexto semestre con 6.3605%. La mediana se mantiene en todas las generaciones en el 7.0 %, indicando que la mayoría tiende a pensar que realmente están conformes y se sienten cómodos con lo que estudian actualmente. La desviación indica que los datos tienen una mínima dispersión de entre el 0.95% al 1.08%, una desviación del 0.13% entre los semestres.

Tabla 2. Frecuencias de la pregunta: Realmente me siento a gusto con lo que estoy estudiando esta es mi área académica.

Semestre	Media	Desv. Desviación	Mediana
Segundo Semestre	6.2500	1.08659	7.0000

Cuarto Semestre	6.4138	.95160	7.0000
Sexto Semestre	6.3605	1.00484	7.0000
Octavo Semestre	6.3696	1.04532	7.0000
Total	6.3454	1.02228	7.0000

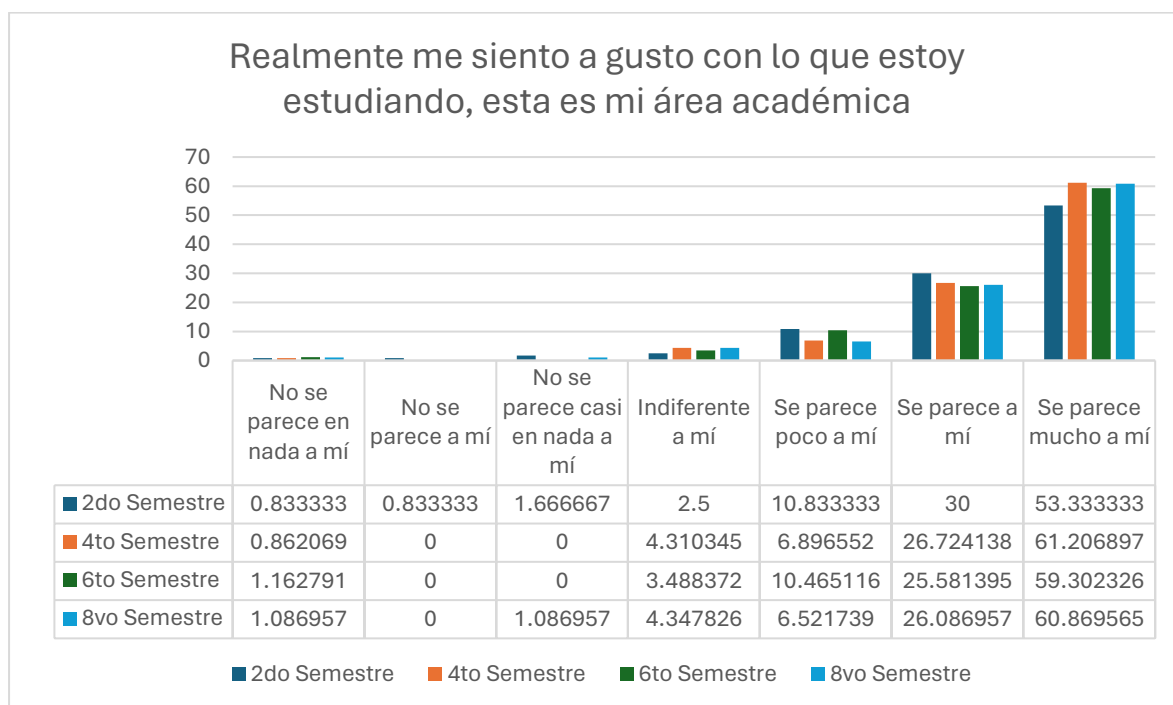
Fuente: Elaboración propia.

Los datos obtenidos y presentados en la gráfica (ver Figura 2) siguiente, respecto al ítem *Realmente me siento a gusto con lo que estoy estudiando, esta es mi área académica*, está relacionado con la identidad, haciendo referencia a la cuestionaste de en qué momento de la carrera se define tu identidad profesional docente, relacionándolo con la vocación ya que en nuestra práctica educar significa hacerlo con convicción, principios y compromiso de dar lo mejor de nosotros mismos a los demás.

Como se observa en la muestra más del 50% de los estudiantes de cada semestre están satisfechos con su elección profesional, particularmente se puede analizar que entre cuarto y octavo semestre tienen una variación de 0.33% de diferencia, lo cual es casi nada. Por otro lado, tenemos a segundo semestre con un 53.33%, mientras que sexto semestre presenta el 59.30%, teniendo una variación de 5.96%, manteniéndose en el rango de positividad, en respuesta al ítem, *Se parece mucho a mí*.

Por otro lado, podemos observar que se observa un poco de participación en la respuesta *No se parece en nada a mí*, con un porcentaje de 0.83 para los de segundo semestre y en el caso de cuarto semestre tiene un 0.86%; mientras que en los semestres superiores responden con 1.16% en sexto semestre y 1.08% en octavo semestre, con una diferencia de 0.08% entre ellos. Resulta interesante mencionar que hay un 0.32% de dispersión entre las generaciones que han dado respuesta al siguiente ítem.

Figura 2. *Datos correspondientes al ítem, Realmente me siento a gusto con lo que estoy estudiando, esta es mi área académica.*



Fuente: Elaboración propia.

En el análisis de los datos anteriores, podemos rescatar que la mayor parte del alumnado tienen respuestas favorables, sugiriendo que acertaron con la elección de su carrera, la cual tendrá un valor importante pues será a lo que se dedicarán en su futuro. En sexto semestre se muestra un índice más alto que los demás con un 95.34% de los cuales, los alumnos están realmente a gusto con el área académica que eligieron; contrastando así, en el octavo grado, con los alumnos que están próximos a concluir su licenciatura presentan un nivel más bajo, como se observa en la gráfica con un 93.47%, es decir, presentan mayor incertidumbre en el ámbito profesional que eligieron para su futuro. Asimismo, la dispersión que estos presentan es un tanto baja ya que como se mencionó con anterioridad, la mayor participación de los estudiantes, dieron respuesta, valorando en un rango positivo en los ítems Se parece mucho a mí, Se parece a mí y Se parece poco a mí, tomándolo como elementos de contestación acertada.

Discusión y conclusiones

En la dimensión denominada Percepción vocacional se observa que los valores más altos de respuestas en la mayoría de los semestres se concentran en los que pudiéramos considerar como neutros, es decir, en la opción donde establecen estar Ni en desacuerdo, ni de acuerdo. Además de encontrar que los sextos evidencian más certeza con respecto a sus respuestas en comparación con los demás grupos. Lo anterior es un dato interesante si consideramos que dichos estudiantes estuvieron durante sus primeros momentos efectuando actividades propias desde los grupos previo a la pandemia como lo son visitas rurales entre otras, reintegrándose al desarrollo de las mismas en el periodo donde se inician con lapsos más amplios al trabajo desde las primarias. Cabe señalar que el otro semestre que evidencia los niveles parecidos fue el octavo, quien también manifiesta más convicción, aunque en porcentajes un más bajos.

En el ítem correspondiente a Realmente me siento a gusto con lo que estoy estudiando, esta es mi área académica dieron resultados muy similares coincidiendo en la respuesta Se parece mucho a mí, observando que la gran generalidad de los estudiantes inscritos en la institución tiende a estar particularmente satisfechos. Asimismo, la gráfica muestra que la mayor parte de los alumnos totales se inclinan por estar estudiando la licenciatura en el área correcta.

Por otra parte, podemos rescatar que el octavo semestre presenta rangos más bajos con de opciones positivas elegidas, que, aunque aún con ello superan el 90% es interesante que persistan porcentajes donde ciertos alumnos denoten incertidumbre sobre lo que están estudiando actualmente y lo que harán en un futuro, considerando las características que conlleva una profesión como la docencia.

Esta pregunta está relacionada con lo que es la identidad profesional cuestionando al alumno con respecto a si están completamente seguros que la lección de su carrera los hace sentir satisfechos, aunado al análisis los factores que intervinieron en su proceso académico durante su formación docente, siendo así que los alumnos que están por egresar de la institución no lograron reconocer realmente si aquello a lo que dedicaron su tiempo y esfuerzo representa lo que realmente están convencidos a desempeñar posteriormente.

Como se puede observar en los resultados y analizando las teorías presentadas en la investigación, las prácticas forman parte significativa para la elección y reafirmación de su elección vocacional, en la que van desarrollando una identidad mediante la interacción entre el espacio académico, relacionándolo con lo teórico aunado a las prácticas y los acercamientos a espacios reales que involucran situaciones que enriquecen su formación.

De manera general podemos reconocer que las generaciones encuestadas bajo las condiciones en las que recibieron su formación normalista al momento de ser cuestionados presentan rangos vocacionales positivos, pero también se evidencia incertidumbre con respecto a si lo que estudian realmente es aquello que consideran ejercerán posteriormente, lo anterior es comprensible reconociendo que a raíz de la pandemia no han tenido oportunidad de interactuar con sus pares o con las instituciones de práctica que son consideradas como fundamentales para lograr dicha certeza, como lo son las escuelas de educación básica.

Los datos obtenidos tuvieron una influencia de diversos factores que se presentaron tanto en el proceso académico como en el de sus vidas, llevándolos a impactar negativamente los aspectos identitarios, siendo el más claro la situación a nivel mundial que se vivió con la pandemia y sus consecuencias en el cambio de estilo de vida y de desarrollo. Por lo tanto, es innegable considerar que los resultados obtenidos en gran medida fueron influidos por dicha situación por lo cual podemos comprender las dudas e incertidumbres que presentan los estudiantes en cuanto a su desempeño futuro.

Referencias

- Cota, J., Mejía, J. & Vera, A. (2015). Validez y confiabilidad de una medida de identidad y vocación docente para escuelas normales. VII Congreso Nacional de Posgrados en Educación. México.
- Monroy, V. (julio, 2013). Las identidades profesionales de los docentes principiantes desde la intencionalidad ética. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18, 789-810. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662013000300006
- Pantoja, C. (julio, 1992). Entorno al concepto de vocación. *Revista Educación y Ciencia*. 2. 17 – 20. Recuperado de <http://www.educacionyciencia.org/index.php/educacionyciencia/article/view/46/pdf>
- Peña, D. (septiembre, 2014). El arte de la medicina: ética, vocación y poder. *Panorama Cuba y Salud*, 9, 31-41. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=477347197006>
- Spranger, E. (1942). Formas de Vida. Revista de Occidente: Madrid.
- Tallaferro, D. (2006). La formación para la práctica reflexiva en las prácticas profesionales docentes. *Revista Educere*, 10, 269-273. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/356/35603309.pdf>

El desarrollo de la “conciencia de uno mismo” en la educación socioemocional de estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria

Piedad Cid Carro

piedad.cid.kalilolu@gmail.com

Escuela Normal Rural “Lic. Benito Juárez”

Línea temática 8. Formación docente para una educación integral

Resumen

La consideración de las emociones en el desarrollo humano es un tema de gran data que ha ocupado el interés de disciplinas como la filosofía, la teología, la literatura e incluso la medicina, que a principios del siglo XX, cobró mayor relevancia al comprobarse desde varios acercamientos metodológicos en el ámbito de las Ciencias Sociales, que las emociones son centrales para explicar aspectos psicológicos y procesos socio- históricos del ser humano. Desde esta apreciación, la presente ponencia explica los avances de un proceso de investigación en curso que se realiza en la Escuela Normal Rural “Lic. Benito Juárez”, ubicada en el estado de Tlaxcala, respecto al desarrollo emocional de las futuras maestras. Así, el objetivo central es analizar cómo influye la “conciencia de uno mismo” en el desarrollo emocional de las futuras maestras, considerándola desde la visión de Bisquerra (2009), como una competencia que permite a todo estudiante activar las estrategias de aprendizaje necesarias para alcanzar sus objetivos, el primer paso para poder pasar a las otras competencias emocionales al posibilitar el tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás.

Palabras clave: emoción, desarrollo socioemocional, escuela normal, conciencia de uno mismo.

Planteamiento del problema

La ponencia aborda un tema que actualmente es de interés para maestros y para todo el ámbito educativo como lo es la conciencia de uno mismo, como factor de desarrollo emocional en los niños y jóvenes. La conciencia de las propias emociones en los últimos años, sobre todo en el Sistema Educativo Mexicano (SEM), ha representado un gran reto, actualmente los niños y jóvenes requieren de una formación integral que no sólo proporcione conocimientos académicos, sino que les brinde herramientas que les permitan enfrentar retos en una sociedad compleja y cambiante.

El educarse y educar en el reconocimiento de las emociones es uno de los temas más complejos, pero también de gran relevancia hoy en día. Las emociones y sentimientos forman parte de nuestra cotidianidad, de nuestra vida, puesto que actúan como catalizadores que impulsan el actuar del ser humano, esto con el fin de satisfacer sus necesidades. Se puede afirmar que la escuela tradicionalista concentraba su quehacer en cuestiones cognitivas, esto sin tomar a consideración que la conciencia emocional tiene implicaciones directas con el desempeño del educando.

Para hablar de la conciencia emocional, es necesario mencionar que ésta es una competencia asociada a la inteligencia emocional que se encuentra dentro de la competencia personal. En cuanto a la conciencia emocional, Bisquerra (2009) la define como la capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado. Esta competencia pasa por reconocer, identificar y concientizar los propios sentimientos y emociones para poder darle el nombre que le corresponden, en lugar de sentirse “bien” o “mal”.

Al tener una conciencia sobre las emociones y sentimientos propios, se tiene la capacidad de reconocer éstos en los demás, y de actuar de manera empática en las relaciones interpersonales. En ese sentido, si bien los planes y programas de estudio de la licenciatura y de educación primaria actualmente se centran en desarrollar y considerar a las emociones de

lo alumnos de educación básica, en analizar cómo esto afecta su desarrollo, en cómo influye en su aprendizaje y cuáles son los factores determinantes para lograrlo, qué pasa con las emociones del futuro docente, y es aquí que el desarrollo de la investigación planteó una gran interrogante ¿en el caso de los maestros, qué instrumentos o herramientas metodológicas existen para diagnosticar y apoyar en su desarrollo emocional?

Y es que los primeros resultados de un estudio diagnóstico aplicado a las futuras maestras de los diversos semestres de la Licenciatura en Educación Primaria en la Escuela Normal Rural “Lic. Benito Juárez”, que sirvió como soporte del planteamiento del problema, demostró que más del 70% de las alumnas identifican que los aspectos emocionales son una de las principales causas que impide un buen desempeño académico. Lo anterior, sumado a los resultados de un test de autoestima que se elaboró desde el área de psicopedagogía de la institución, indicó que existe la necesidad de ayudarlas para desarrollar habilidades que les permitan reconocer sus emociones e identificar la relación que existe entre sus pensamientos que provocan emociones, las sensaciones corporales que experimentan como síntomas de algún padecimiento y las acciones que a veces ponen en marcha sin real convencimiento.

Las posibles consecuencias si no se trabaja la conciencia de uno mismo como factor de desarrollo es que no logren reconocer sus emociones y no sepan cómo actuar o reaccionar ante las mismas, a largo plazo, que no cuenten con las herramientas necesarias para poder desarrollar a su vez, emociones sanas en sus futuros alumnos. Ello hace entendible que cuando lleguen al ejercicio de su profesión, tengan dificultades para adaptarse al entorno, tanto laboral como de relaciones personales. Las personas con un mayor autoconocimiento tienen más posibilidad de tener un dominio de sus propias emociones y, por ende, desarrollan una mayor capacidad para cuidar de sí mismos y de los demás, así como predisposición para superar adversidades y menor probabilidad de implicarse en comportamientos de riesgo.

Marco teórico

Como expresan Fernández-Berrocal y Ramos (2005), la emoción es el sistema menos conocido de los procesos cognitivos básicos. La dificultad para definirla, las múltiples formas de entenderla y las complejas metodologías empleadas en su estudio, explican el escaso desarrollo de una psicología de la emoción. Las distintas afirmaciones sobre el concepto de emoción ilustran la confusión y desacuerdo existente, ya que como dijeron Fehr y Russell (1984), “todo el mundo sabe lo que es una emoción hasta que se les pide que la definan”.

Etimológicamente la palabra emoción proviene del verbo latino moveré, que significa moverse, más el prefijo e-, que le aporta el significado de “movimiento hacia”, lo que sugiere que toda emoción implica la activación de la acción.

Las definiciones más actuales de los autores que se exponen a continuación han intentado conjugar las diferentes aportaciones sobre el concepto de emoción, elaborando una definición más aceptada y global. Salovey y Mayer (1990) definen la emoción como la respuesta organizada que comprende el nivel fisiológico, cognitivo, motivacional y experiencial.

Goleman (1996), por su parte la define la emoción como “el sentimiento y los pensamientos, los estados biológicos, los psicológicos y el tipo de tendencias a la acción que la caracterizan”. Para Fernández-Berrocal y Ramos (2005) una emoción es “un estado de ánimo producido por impresiones de los sentidos, ideas o recuerdos que con frecuencia se traduce en gestos, actitudes u otras formas de expresión”.

Los autores Fernández, Jiménez y Martín (2003) y Checa (2012), desde una perspectiva multidimensional de la emoción, proponen como definición que se trata de un proceso que implica una serie de condiciones desencadenantes (estímulos relevantes), la existencia de experiencias subjetivas o sentimientos (interpretación subjetiva), diversos niveles de procesamiento cognitivo (procesos valorativos), cambios fisiológicos (activación), que tienen unos efectos motivadores (motivación para la acción) y una finalidad: la adaptación al entorno en continuo cambio.

Por su parte, Antonio Damasio (2006), propone la emoción como un conjunto complejo de respuestas químicas y neuronales, que conforma un patrón distintivo de cualquier otra emoción, que tienen lugar en el cerebro cuando éste identifica un estímulo que desencadena una emoción (es decir, las respuestas emocionales son automáticas) por la evolución o el aprendizaje, dando lugar a un cambio temporal en el estado del organismo de cada individuo y en las estructuras cerebrales responsables del pensamiento, con la finalidad de preparar al organismo para sobrevivir y buscar el mayor bienestar posible.

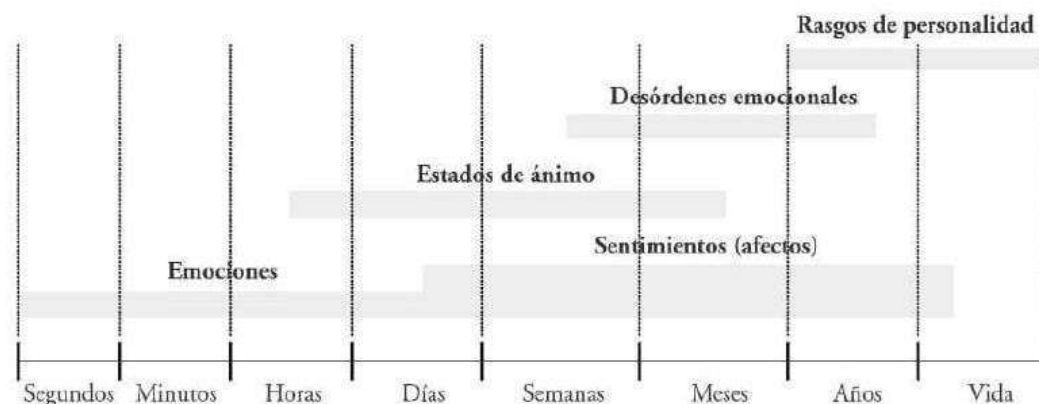
Las emociones según Bisquerra (2000), son “un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a la acción. Las emociones se generan como respuesta a un acontecimiento externo o interno, pudiendo un mismo acontecimiento generar distintas emociones en diferentes personas”.

Bisquerra (2000), explica que la expresión emocional es la manifestación externa de la emoción, lo cual se produce a través de la comunicación verbal y no verbal, como la expresión de la cara. Coincide con la componente comportamental. La experiencia emocional predispone a la acción; pero la acción subsiguiente ya no forma parte de la emoción.

Por otra parte, existen dificultades en distinguir emociones y estados de ánimo, y tal y como exponen Segura y Arcas (2007), muchos autores hablan de ellos como si fueran la misma cosa. Bisquerra (2009) explica que las emociones se caracterizan por la brevedad, pudiendo durar segundos, minutos o incluso horas y días, pero difícilmente semanas o meses. Cuando la emoción tiene esta duración, pasa a ser sentimiento o estado de ánimo.

En cuanto a los estados de ánimo, son más vagos o imprecisos que las emociones y suelen carecer de un estímulo contextual que los provoque de forma inmediata, es decir, no tiene una motivación clara. Tienen menor intensidad y mayor duración que las emociones y se vinculan con experiencias de la vida pasada. De esta forma, Bisquerra (2009) establece un contínuum entre emoción aguda, episodio emocional, sentimiento, estado de ánimo y rasgo de personalidad, representado en la siguiente figura:

Figura 3. “Espectro de los fenómenos afectivos”



Fuente: Psicopedagogía de las emociones, Bisquerra (2009)

El área de Educación Socioemocional propone cinco dimensiones que, en conjunto, guían tanto el enfoque pedagógico como las interacciones educativas: el autoconocimiento, la autorregulación, la autonomía, la empatía y la colaboración.

Se considera que estas dimensiones dinamizan las interacciones entre los planos individual y social-ambiental, creando y sosteniendo la posibilidad de aprender a ser, aprender a hacer, aprender a aprender y aprender a convivir. Las dimensiones se cultivan mediante el desarrollo de las habilidades específicas que las componen, las cuales tienen diferentes indicadores de logro para cada grado escolar. Si bien las dimensiones de la Educación Socioemocional se pueden comprender y trabajar de manera independiente, es la interrelación entre ellas lo que potencia el desarrollo integral de los estudiantes. Estos indicadores tienen un carácter descriptivo y no prescriptivo, es decir, señalan algunas conductas y actitudes que los niños y adolescentes pueden mostrar como resultado de haber desarrollado cada habilidad.

Autoconocimiento

El autoconocimiento implica conocerse y comprenderse a sí mismo, tomar conciencia de las motivaciones, necesidades, pensamientos y emociones propias, así como su efecto en la conducta y en los vínculos que se establecen con otros y con el entorno. También implica

reconocer en uno mismo fortalezas, limitaciones y potencialidades, adquirir la capacidad de apreciar y agradecer, e identificar condiciones internas y externas que promueven el propio bienestar.

Importancia del autoconocimiento: Al tener conocimiento de cómo las emociones, pensamientos y deseos influyen en su manera de interpretar y actuar en una situación, el estudiante puede tomar responsabilidad sobre su mundo interno y hacer los ajustes necesarios para actuar consciente y libremente. Al lograr una visión más tangible y objetiva de uno mismo, se alcanza un sentido de valoración, apreciación y satisfacción personal que fortalece una sana autoestima.

Además, el autoconocimiento engloba la conciencia sobre cómo cambiamos, aprendemos y superamos retos, fortaleciendo nuestro sentido de autoeficacia, perseverancia y resiliencia, entendida como la capacidad de sobreponerse a las dificultades. El autoconocimiento requiere que explícitamente se desarrollen los procesos de atender, ser conscientes, identificar, almacenar, recordar y analizar información sobre uno mismo. Todos estos procesos son críticos para el éxito académico y para la autorregulación de la conducta.

Al identificar los aspectos cognitivos, las emociones y las conductas que promueven el bienestar individual y social, así como aquellos que los alejan de él tanto a corto como a mediano y largo plazo, los estudiantes pueden generar un sentido de dirección que les permite devenir en ciudadanos conscientes y en agentes de cambio positivo.

Cultivar y fortalecer el autoconocimiento: conocerse a sí mismo requiere que el estudiante gradualmente adquiera habilidades que le permitan explorar conscientemente sus estados, sus procesos de pensamiento y su sentimiento, para posteriormente regular la manera de responder de una forma asertiva a diversas situaciones que se le presenten en la vida.

Habilidades asociadas a la dimensión de autoconocimiento:

Atención: Es el proceso cognitivo que permite enfocar los recursos sensoriales y mentales en algún estímulo particular. Este proceso tiene múltiples componentes que se han

definido y clasificado de distintas maneras, dependiendo del campo de estudio que lo aborde. Una manera de trabajar con la atención, particularmente relevante para la pedagogía y el desarrollo socioemocional, es desde el enfoque de la neurociencia. La neurociencia ha identificado cuatro funciones básicas, llamadas funciones ejecutivas, las cuales son fundamentales para planear, establecer prioridades, corregir errores, implementar tareas y regular el comportamiento. Las funciones ejecutivas incluyen la memoria de trabajo, la capacidad de inhibir respuestas, la atención sostenida y la flexibilidad cognitiva. Se ha observado que la capacidad para regular la atención está relacionada con las funciones ejecutivas, las cuales a su vez constituyen la base del desarrollo socio-emocional y cognitivo, y por lo tanto del rendimiento académico.

Regular la atención implica orientarla y sostenerla voluntariamente en la experiencia, estímulo o tarea a realizar, así como monitorear, detectar, filtrar y dejar ir elementos distractores. Por lo cual, aprender a regular la atención es fundamental para la regulación de la conducta. El entrenamiento de la atención implica practicar la meta-atención, que es la capacidad de tomar conciencia de los propios estados y procesos de pensamiento, sentimientos y percepción. En ausencia de la meta-atención, el individuo se “funde” con la experiencia y opera a través de hábitos de manera automática. Existen diversas técnicas para aprender a regular la atención; entre ellas destacan técnicas de entrenamiento mental, que además ayudan a generar calma y claridad mental, reducen el estrés y promueve el bienestar.

Conciencia de las emociones: Una vez que el estudiante logra tener cierto dominio de su atención, puede dirigirla hacia su mundo interno y tomar conciencia de las motivaciones, pensamientos, preferencias y emociones que experimenta. Este proceso requiere de la capacidad de observar y reflexionar sobre la influencia que ejercen los diferentes estados mentales y emocionales en la manera de experimentar lo que le sucede y percibe, así como en sus decisiones y conductas. Tomar conciencia de sí mismo implica también reconocer el impacto de las acciones propias en otros y en el medioambiente, así como identificar el impacto de otras personas y del entorno en uno mismo.

Autoestima: Tomar conciencia de sí mismo y del entorno es la base de una sana autoestima. La autoestima se basa en una adecuada valoración e identificación de las propias capacidades, limitaciones y potencialidades, como individuos y como miembros de una comunidad; al hacerlo se genera un sentido de apreciación y respeto hacia nosotros mismos y nuestras ideas, lo cual es esencial para actuar con autonomía. Asimismo, conocer las limitaciones propias permite buscar formas de subsanarlas, o bien buscar apoyo y colaboración dentro de la comunidad para lidiar con ellas.

Además, tener conciencia de sí mismo, de la propia capacidad para aprender y superar retos, y de la posibilidad de contribuir al bienestar individual y social, empodera y da confianza al individuo para ser asertivo y convertirse en un agente de cambio positivo.

Aprecio y gratitud: Surge a partir de reconocer y apreciar elementos de nosotros mismos, de los demás y del entorno, que nos benefician y nos hacen sentir bien. Implica aprender a disfrutar el mero hecho de estar vivos, de la belleza del entorno, y de las acciones y cualidades positivas, tanto propias como de los demás. Del aprecio deviene la gratitud, que se manifiesta como una emoción placentera y que se consolida en acciones para cuidar y proteger aquello que trae bienestar. Por ejemplo, al reconocer y apreciar el apoyo de otras personas, la gratitud se manifiesta como el deseo de retribuir la bondad percibida, y se consolida con expresiones o acciones para favorecerla.

Diversas investigaciones muestran que fomentar el aprecio y gratitud en niños y jóvenes incrementa su bienestar; promueve relaciones sanas y solidarias, así como una mentalidad altruista y de cuidado al medioambiente; además, disminuye actitudes pesimistas o de derrota.

Bienestar: Tiene múltiples dimensiones. No se limita a una sensación o estado de ánimo; más bien, el bienestar es una habilidad relacionada con el ser y estar, así como con el hacer y el convivir, y como tal, se aprende a vivir. Existen muchas maneras de clasificar las dimensiones del bienestar, algunos autores destacan que para el bienvivir los individuos deben poseer una educación integral, sustento vital suficiente y digno, vida en comunidad, cuidar la diversidad

cultural y ambiental; así como ser resilientes, contar con un buen gobierno, salud física, y mental.

En el contexto de la Educación Socioemocional es esencial destacar las dimensiones del bienestar que se relacionan con factores externos y estímulos, pero también hay una dimensión profunda de bienestar que depende del individuo. En particular, depende de su capacidad para calmar su mente y de regular sus emociones; de crear vínculos saludables con otros y con su entorno; de llevar una vida ética; de dotar a su vida de significado y dirección; y de contribuir al bienestar de los demás.

Esta habilidad de bienestar, que depende del estudiante y de su relación con los demás, que trasciende factores externos o estímulos, está íntimamente relacionada con las cinco dimensiones que definen la Educación Socioemocional: el “Autoconocimiento”, la “Autorregulación”, la “Autonomía”, la “Empatía” y la “Colaboración”. Es esencial que el estudiante reconozca, desde su propia experiencia, cómo cada una de estas dimensiones impacta directamente en el bienestar individual y social a corto, mediano y largo plazo.

Autoconocimiento en el contexto escolar:

Para fortalecer las habilidades específicas de la dimensión de “Autoconocimiento” es indispensable que los estudiantes reflexionen sobre su mundo interno y expresen sus necesidades, emociones, motivaciones, preferencias, fortalezas y limitaciones. Para ello es esencial tener en cuenta las siguientes consideraciones:

- Espacio seguro: Es crucial que los estudiantes sientan la confianza y seguridad de explorar lo que sienten y hablar de sí mismos. Se recomienda que el docente fortalezca y modele sus propias habilidades socioemocionales. Los estudiantes se animarán a hablar de sí mismos en la medida que el maestro también sea capaz de expresar sus sentimientos.

- Cuidado al generar acuerdos de trabajo: El maestro debe estar particularmente atento a promover la participación, el diálogo constructivo, el respeto, la solidaridad; y evitar los juicios irreflexivos entre los estudiantes.
- Motivación: El autoconocimiento requiere disciplina. Los estudiantes deben entender su importancia y motivarse para practicarlo. Para ello se recomienda observar y reflexionar acerca de los beneficios de conocerse a sí mismo, las desventajas de no conocerse, y el provecho de desarrollar habilidades socioemocionales. Se sugiere emplear juegos y dinámicas que permitan al estudiante cultivar con gusto estas habilidades.
- Mirar hacia adentro: Para explorar las emociones, es necesario aprender a observarse a sí mismo con objetividad, tomando cierta distancia de las propias emociones, necesidades y sesgos. Una de las habilidades básicas del autoconocimiento consiste en aprender a regular la atención. Se recomienda que antes de cualquier actividad que fortalezca el autoconocimiento, los estudiantes tomen una pausa por unos cuantos minutos para calmar y enfocar la mente. Esto les permitirá explorar sus pensamientos y sentimientos sin ser arrastrados por ellos.
- Documentar actividades y procesos de vida a través de bitácoras y diarios que los estudiantes puedan consultar y que les sirvan para observar sus aprendizajes y cambios internos.
- Rutinas y transversalidad: Las habilidades socioemocionales no se adquieren de forma inmediata, y en ocasiones tampoco a lo largo de un año escolar, sino gradualmente al aplicarlas en diversas y repetidas situaciones. Para favorecer el autoconocimiento, se busca que los estudiantes generen el hábito de pausar cotidianamente y tomar conciencia de su mundo interno y de su relación con el entorno. Para ello, deben crearse rutinas a lo largo de la jornada escolar, con las cuales puedan calmar su mente, decir cómo se sienten, explorar qué necesitan para estar bien, fortalecer su autoestima y expresar gratitud. Las

rutinas se pueden incluir en el momento de los saludos, despedidas, al abrir o cerrar actividades de cualquier materia.

Metodología

Para el desarrollo de la presente investigación se retoma el modelo del autor Kemmis (1998), quien menciona que la investigación-acción es una espiral de ciclos de investigación y acción en donde el proceso lo organiza sobre dos ejes: uno estratégico, constituido por la acción y la reflexión; y otro organizativo, constituido por la planificación y la observación.

Figura 6. “Ejes del modelo de Kemmis”



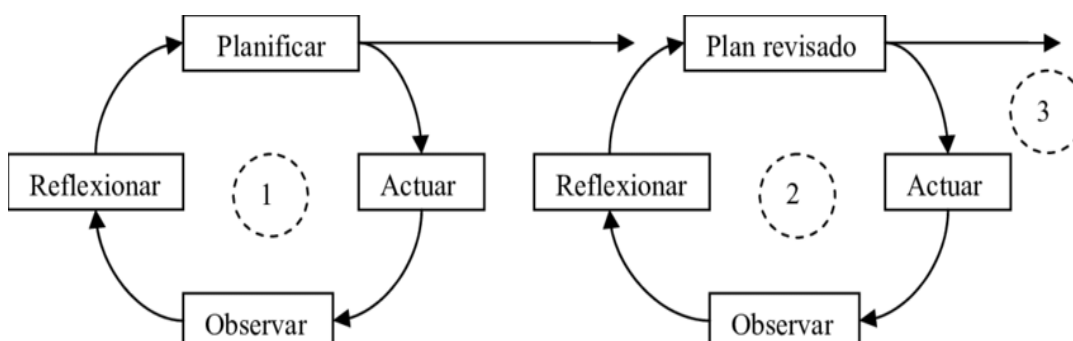
Fuente: Investigación acción, Murillo 2010

Ambas dimensiones están en continua interacción, de manera que se establece una dinámica que contribuye a resolver los problemas y a comprender las prácticas que tienen lugar en la vida cotidiana de la escuela. El modelo de I-A de Kemmis está constituido por las siguientes fases: planificar, actuar, observar y reflexionar. La espiral de ciclos es el procedimiento base para mejorar la práctica.

- **Planificar:** Desarrolla un plan de acción informada críticamente para mejorar la práctica actual. El plan debe ser flexible, de modo que permita la adaptación a efectos imprevistos.

- Actuar: Actúa para poner el plan en práctica, que debe ser deliberado y controlado.
- Observar: Observa la acción para recoger evidencias que permitan evaluarla. La observación debe planificarse, y llevar un diario para registrar los propósitos. El proceso de la acción y sus efectos deben observarse y controlarse individual o colectivamente.
- Reflexionar: Reflexiona sobre la acción registrada durante la observación, ayudada por la discusión entre los miembros del grupo. La reflexión del grupo puede conducir a la reconstrucción del significado de la situación social y proveer la base para una nueva planificación y continuar otro ciclo.

Figura 7. “La espiral de ciclos de Kemmis (1989)”



Fuente: Investigación acción, Murillo 2010

Figura 8. “Dimensiones de la investigación acción de Kemmis (1989)”

Resultado

Como puede verse, las gráficas exponen que la mayoría de estudiantes de 1° identifican la violencia directa como la que experimentan con mayor frecuencia dentro de la escuela normal. De igual modo, que la violencia verbal y psicológica son las que más se presentan entre ellas.

En consecuencia, entendiendo que el desarrollo de competencias emocionales en los alumnos, tal como lo establece el plan vigente de la Licenciatura en Educación Primaria 2022, es un factor fundamental para tener vínculos interpersonales positivos, así como un elemento central para la atención de la violencia, la presente investigación planteó además, como parte del Plan de Acción construido en el diagnóstico, la planificación de actividades basada en la estrategia del Taller cuyo propósito sea precisamente, el desarrollo de competencias emocionales desde el “Modelo Multifactorial de Inteligencia Emocional” de Bar-On (1997) que se ejemplifica con detalle en la figura 2.

Ello significó, la planificación de diversos talleres a lo largo del ciclo escolar que atendieran las 5 esferas que se describen en el modelo citado. Hasta el momento, la investigación está en proceso de evaluar 3 de los talleres diseñados e implementados para estudiantes de 1° a 3°, mismos que además de enfocarse en el desarrollo de las cinco esferas del modelo presentado, como oportunidad de atender el desarrollo emocional de las estudiantes de un modo más integral consideró las aportaciones de Bisquerra (2009) sobre el desarrollo de las competencias emocionales. Los pormenores de los talleres se presentan en la tabla 5.

Discusión y conclusiones

En México, Furlan (2005) evidenció en una de sus publicaciones la falta de atención que se ha tenido de la violencia escolar, vinculado estrechamente con el desarrollo de la Educación Emocional de los alumnos, elemento central para la convivencia sana entre las y los estudiantes.

Documentado como un problema internacional, aunque en las escuelas normales se han vislumbrado algunas acciones encaminadas a la reflexión y tratamiento de este tema de forma muy general desde los años noventa, con la inclusión, por ejemplo, de algunas asignaturas pensadas para favorecer la inclusión de alumnos con Necesidades Educativas Especiales, y con la reforma de 2012 con cursos optativos de atención a la violencia, las acciones siguen siendo insuficientes.

Esta investigación permitió identificar que la violencia escolar dentro de las escuelas normales es un tema poco atendido que empieza a ser teórica y metodológicamente estudiado desde diferentes perspectivas y en los últimos años, a propiciar la generación de acciones encaminadas al diagnóstico e intervención para explicar mejor este problema y vislumbrar cambios importantes en las escuelas.

Aunque organismos internacionales como la UNESCO ha pensado en los docentes como sujetos claves en la atención de la violencia escolar, lo que se ha traducido en la publicación de textos como: “Poner fin a la violencia en la escuela: Guía para los docentes”, sigue sin hacerse extensivo el conocido dicho “de que nadie da, lo que no tiene” y desde ahí, concientizar de la importancia de promover diagnósticos sobre la violencia escolar y con ello, favorecer la generación de estrategias encaminadas a su atención, real y oportuna.

Formar competencias reales en los alumnos de educación básica es un propósito ambicioso que supone en primera instancia, reconocer las necesidades emocionales de los futuros maestros y atenderlas, por tanto, debiera ser parte de un trayecto formativo que por ejemplo, como el de práctica profesional, se fortalezca y se desarrolle a lo largo de los años que dura la licenciatura, pues como señala Bisquerra, la educación emocional es un proceso formativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo humano, con objeto de capacitar para la vida y con la finalidad de aumentar el bienestar personal y social (Bisquerra, 2000, p. 243).

La investigación presentada hasta el momento, se considera un avance importante al interior de la escuela que pone de manifiesto la relevancia de formar maestros teniendo en cuenta su desarrollo emocional, lo que coadyuve a reducir fenómenos como la violencia que limita entre muchas otras cosas, la capacidad de los estudiantes para desempeñarse satisfactoriamente en su hacer cotidiano. En lo que resta del ciclo escolar, se espera conocer con mayor precisión el efecto que ha tenido la puesta en práctica de la estrategia del taller para tal fin.

La formación docente ante los retos de una educación integral y para la paz en contextos de violencia y vulnerabilidad social.

Juan Carlos Madrueño Pinto

jc.madrueño@normalfronterizatijuana.edu.mx

Escuela Normal Fronteriza Tijuana

Catalina Guadalupe Ortiz Macías

c.ortiz@normalfronterizatijuana.edu.mx

Escuela Normal Fronteriza Tijuana

Jesús Ortiz Figueroa

j.ortiz@normalfronterizatijuana.edu.mx

Escuela Normal Fronteriza Tijuana

Línea temática 8. Formación docente para una educación integral.

Resumen

La presente ponencia es un reporte parcial de investigación cuyo propósito es fortalecer la formación docente para una educación integral, en el marco de las reformas educativas actuales en México, desde un enfoque humanista, particularmente en el ámbito de la educación socioemocional vinculada a la educación para la paz. En esta fase de investigación, se realizó un análisis de contenido de enfoques teóricos y de documentos de política educativa para identificar las bases que pueden brindar la fundamentación de propuestas formativas. Se reflexiona acerca de los retos que enfrenta el modelo de formación docente para atender el desarrollo humano integral en contextos de violencia, vulnerabilidad social, incertidumbre y complejidad que demandan una educación para la paz. Se encontró que la política educativa actual aporta las bases necesarias para fundamentar la construcción de propuestas formativas innovadoras en este ámbito, y ha abierto oportunidades para su inclusión en los planes y

programas educativos de la educación normal a través de la participación de los docentes en los procesos de diseño curricular a nivel nacional, estatal y local. Finalmente, se esbozan algunas líneas para construir propuestas pedagógicas de educación para la paz en la formación inicial de docentes.

Palabras clave: formación docente, educación integral, educación para la paz, educación socioemocional, violencia, vulnerabilidad social.

Planteamiento del problema

La necesidad y el reto de atender con mayor énfasis la construcción de la cultura de la paz y la dimensión socioemocional de los futuros docentes se ha vuelto evidente ante la problemática de violencia observada a nivel internacional, nacional, regional, local, escolar y familiar. La violencia parece estar presente en diversos contextos sociales a través de los acontecimientos diarios, lo que genera situaciones de vulnerabilidad social que demandan ser atendidas desde la formación docente para una educación integral.

En Tijuana, Baja California, sede de la Escuela Normal Fronteriza Tijuana, institución en donde los autores ejercen la docencia, se observa que la violencia se manifiesta en las calles, las colonias, los centros de trabajo, los comercios, los parques, las escuelas y las familias. En este contexto, el 2022, de dos mil 750 homicidios y feminicidios registrados en Baja California, en Tijuana ocurrieron dos mil 51, lo que representa el 74 por ciento de estos crímenes. Estas cifras ubican a esta ciudad con los niveles más altos de violencia en México (Heras, 2023).

En el mismo sentido, de acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 19/1/2022), a nivel nacional, en 2021 se registraron 35, 625 homicidios y la principal causa fue agresión con arma de fuego. Es decir, se cometieron 28 homicidios por cada 100,000 habitantes.

En el caso de Baja California, de enero a diciembre de 2021 ocurrieron 1,761 asesinatos dolosos (INEGI, 2022). La incidencia delictiva total al 31 de julio de 2022 fue de 176,898 según el Informe de Incidencia Delictiva del Fuero Común.

La violencia en México ha alcanzado cifras alarmantes, tuvo un promedio de 84 homicidios dolosos diarios el 2022, según el Sistema Nacional de Seguridad Pública (Cortés, 2022); la proporción de mexicanos que perciben violencia es de 67.4% en junio de 2022 (INEGI, 2022), situación problemática compleja en la que influyen diversos factores relacionados con dimensiones sociales, económicas, políticas, culturales, y educativas.

Además, como resultado de la descomposición de la cohesión del tejido social, esta violencia se ve reflejada también en el sistema educativo, ya que México ocupa el primer lugar internacional en violencia escolar en educación básica, según un análisis de la OCDE, la violencia afecta a 18 millones 781 mil 875 alumnos de escuelas primarias y secundarias, tanto públicas como privadas (Jiménez, 2019).

De acuerdo con Jiménez (2019), el estudio de la OCDE, señala que en México el 70% de los niños de educación básica ha sufrido algún tipo de violencia escolar, es decir, 7 de cada 10 niños de primaria y secundaria han experimentado algún tipo de maltrato en contextos escolares.

En el mismo orden de ideas, de acuerdo con Aguirre (2023), la situación en el sector educativo se ha agravado:

Conforme con reportes del Consejo Ciudadano para la Seguridad y Justicia de la Ciudad de México, en lo que va de este año el acoso escolar se ha incrementado, pues los casos crecieron 347 por ciento en el periodo enero-febrero de 2023, en comparación con el mismo lapso de 2022 a nivel nacional.

En tanto, según un informe de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MejorEdu), el 69.5 por ciento del personal docente ha mencionado que en sus grupos hay intimidación o abuso verbal entre estudiantes, y 58.7 por ciento reporta agresiones físicas entre el alumnado.

El Informe Nacional sobre Violencia de Género en la Educación Básica en México reporta que el 90 por ciento de la población escolar ha sufrido humillaciones e insultos,

24 por ciento de los estudiantes de primaria y secundaria han sido objeto de burlas, 32 por ciento han enfrentado agresión física, 39 por ciento agresión verbal, 13 por ciento psicológicas, 10 por ciento violencia sexual y 5 por ciento violencia por internet.

En un sentido más amplio, a nivel nacional, en junio de 2023, 62.3 % de la población de 18 años y más consideró inseguro vivir en su ciudad. Además, durante el segundo trimestre de 2023, 33.5 % de la población de 18 años y más tuvo algún conflicto o enfrentamiento de manera directa con familiares, vecinos, compañeros de trabajo o escuela, establecimientos o con autoridades de gobierno (INEGI, 2023).

Con base en los datos mencionados se puede afirmar que, actualmente en México, existe una situación vulnerabilidad social debido a la violencia que afecta diversos ámbitos incluidos los contextos escolares. Esta problemática demanda la participación proactiva de los sectores sociales, en este trabajo enfatizamos lo relativo a la formación inicial de docentes en relación con la educación para la paz y la educación socioemocional como herramientas para atender esta problemática socioeducativa.

La violencia como fenómeno social es compleja, multicausal y multidimensional con efectos en todos los sectores de la vida pública y privada de la sociedad. Entre varios posibles factores causales, en este trabajo partimos se considera que la violencia está relacionada con la carencia de competencias socioemocionales, tales como la convivencia pacífica y armónica, la solución de problemas por medio del diálogo respetuoso, autorregulación del enojo y la agresividad y la falta de empatía.

Desde esta lógica, podemos plantear el supuesto de que una deficiente formación de competencias socioemocionales en la población puede generar respuestas personales de ansiedad y estrés que provocan mayores niveles de violencia social. En consecuencia, se hace necesario fortalecer la formación inicial de docentes en aspectos relacionados con la educación para la paz y la educación socioemocional.

Ante este panorama, es necesario preguntarse cuáles son las necesidades formativas de los docentes en servicio y de los futuros docentes que estudian en las Escuelas Normales, para prevenir y, en su caso, intervenir para atender la violencia escolar. Este trabajo se enfoca en la educación socioemocional, como un aspecto fundamental de la educación para la paz, ya que es una herramienta necesaria en la construcción de una cultura de convivencia pacífica y armónica para contribuir a la paz y la justicia social (SEP, 2017a).

A partir de lo anterior se plantea, para esta fase de la investigación, la pregunta: ¿Cuáles son los fundamentos teóricos de la educación para la paz y la Educación socioemocional que pudieran aplicarse a la formación inicial de docentes para generar propuestas que promuevan capacidades profesionales y personales a fin de favorecer el desarrollo integral de los alumnos de educación básica priorizando una cultura para la paz?

Marco teórico

En el presente apartado se abordan algunos elementos teóricos de la educación para la paz y la educación socioemocional que dan sustento a este trabajo.

Al fundarse la UNESCO, en el preámbulo de su Constitución, se proclamó: “puesto que las guerras nacen en la mente de los hombres, es en la mente de los hombres donde deben erigirse los baluartes de la paz” (UNESCO, 1945). Esta afirmación se relaciona con las capacidades humanas de autoconocimiento, autorregulación, empatía y bienestar que son dimensiones de la educación socioemocional.

No obstante los esfuerzos para lograr ese propósito, hoy se registra una creciente necesidad social ante los actuales desafíos mundiales como el incremento de la violencia, la desigualdad, la inseguridad, la ignorancia, la violación de los derechos humanos, las migraciones forzadas, la exclusión o el sectarismo, fenómenos que han afectado la posibilidad de la convivencia social pacífica y han generado una intolerancia que separa y contrapone a la familia humana e impide la construcción de la paz; hacerlo ha pasado a ser un eje central de la ordenación de un mundo más seguro para la diversidad y las generaciones futuras a través

de la educación, las ciencias, la cultura o la comunicación y la información. La necesidad social observada demanda la construcción de una educación para la paz.

En este sentido, la educación para la paz implica una visión curricular holística que comprende diversas dimensiones transversales. Para Tubilla (2004), “construir la paz es la última finalidad de la educación” (p. 1). Este modelo incluye varias dimensiones: educación socioemocional para el desarrollo personal (autoconocimiento, autorregulación, autonomía, respeto y tolerancia); educación en valores; mediación y resolución pacífica de los conflictos; educación sociopolítica para el desarme, la comprensión internacional, el diálogo intercultural, en derechos humanos; educación ecológica ambiental para el desarrollo humano sostenible, para la salud y el consumo racional.

La educación socioemocional constituye un movimiento internacional que se nutre de diversas fuentes, entre otras, de los informes de la UNESCO (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos): el Informe de Faure: *Aprender a ser: La educación del futuro* (Faure et al., 1972) y posteriormente el Informe de Delors: *La educación encierra un tesoro* (Delors et al., 1996). Además, el Informe de la UNESCO-OCDE en el documento: *Habilidades para el progreso social. El poder de las habilidades sociales y emocionales* (UNESCO-OCDE, 2016). Asimismo, el *Informe de la educación emocional y social. Análisis Internacional*, de la Fundación Botín (Clouder, et al., 2015).

Desde el Informe Delors (1996) ya se destacaba, en primer término, el enfoque humanista, y particularmente, la perspectiva de una educación para el desarrollo humano que promueva los llamados cuatro pilares de la educación: Aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir. Estos aprendizajes son parte central de la ESE que favorece el desarrollo de habilidades para aprender a resolver los conflictos mediante el diálogo, el respeto y la tolerancia; es decir, mediante el aprender a ser y aprender a vivir juntos. Delors plantea una pregunta de fondo, a la que busca dar respuesta la actual ESE: “¿Sería posible concebir una educación que permitiera evitar los conflictos o solucionarlos de manera pacífica, fomentando el conocimiento de los demás, de sus culturas y espiritualidad?” (p. 98). Y, de

alguna manera, responde que “el descubrimiento del otro pasa forzosamente por el conocimiento de uno mismo [...] la educación [...] primero debe hacerle descubrir quién es. Sólo entonces podrá realmente ponerse en el lugar de los demás y comprender sus reacciones.” (p. 99). Además, el informe expone, de manera general, otros elementos de este tipo de educación: el diálogo, la empatía, la solución de conflictos, el ejercicio de la libertad, la creatividad, los sentimientos y las habilidades de comunicación.

En este contexto, Bisquerra (2000) define la educación emocional como “una innovación pedagógica que responde a necesidades sociales no atendidas en las materias académicas ordinarias. Su objetivo es desarrollar competencias emocionales: conciencia emocional, regulación emocional, autogestión, inteligencia interpersonal, habilidades para la vida y el bienestar” (p. 157). Estas son competencias básicas para la vida. Se trata de un modelo integrador que incluye saberes de múltiples disciplinas.

Para Bisquerra (2009), una competencia emocional “es el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (p. 146), que implica saberes relacionados con los aprendizajes básicos: conocer, hacer, ser y convivir. En síntesis, las competencias emocionales promueven “una educación para la felicidad [que] basada en los conocimientos científicos podría ser una innovación educativa revolucionaria” (Bisquerra, 2011, p. 13).

El modelo de competencias emocionales es un modelo integrador diseñado para aplicarse en contextos educativos (Bisquerra, 2016). En consecuencia, este es uno de los modelos más pertinentes para ser considerado en el diseño, instrumentación y evaluación de programas de ESE en la formación inicial de docentes en México.

Metodología

En esta etapa de la investigación se realizó un abordaje de corte documental mediante un análisis del discurso (Cruz, 2019) de cinco textos clave que regulan la política pública en el campo educativo en relación a la formación de docentes: 1) Artículo 3o. Constitucional (DOF, 2019a); 2) Ley General de Educación (DOF, 2019); 3) Marco Curricular de la Nueva Escuela Mexicana (SEP, 2022); 4) Planes y programas de estudio de la educación básica (SEP, 2017); y 5) Planes y programas de estudio de la Educación Normal (SEP, 2018). La finalidad de este análisis fue identificar elementos que aporten a la fundamentación para la realización de nuevas propuestas y/o modelos de formación inicial de docentes. Las categorías generales de análisis fueron la educación socioemocional (ESE) y la educación para la paz (EP).

La revisión documental tuvo como objetivo analizar los documentos mencionados anteriormente y algunos modelos que sustentan la ESE y la EP. Dentro de los cuales se encuentran el de educación emocional de Bisquerra (2016) y el de educación para la paz de Tubilla (2004), entre otros. De igual forma, se analizó la dimensión de la ESE en el documento de las *Orientaciones curriculares para la formación inicial y los Planes y programas de estudio de la Educación Normal* (SEP, 2018); también se analizó la dimensión de la ESE en el documento de los *Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Planes y Programas de estudio de la educación básica* (SEP, 2017).

La revisión y análisis documental llevado a cabo, ayuda a la fundamentación y sustento de propuestas y modelos de ESE y de EP para la formación inicial de profesores que busquen atender el desarrollo humano de los futuros docentes. El desarrollo de la dimensión socioemocional y la educación para la paz son áreas de formación que preparan a los estudiantes normalistas para facilitar el desarrollo personal y social de los niños y niñas de educación básica enfocados en construir una cultura para la paz.

Resultado

A partir de la revisión y análisis de los documentos de la política educativa se identificaron bases teóricas y normativas de la ESE y de la EP, que a continuación se exponen, todas ellas relevantes para la fundamentación de nuevas propuestas y/o modelos que busque promover las capacidades profesionales y personales a favor de la construcción de una cultura de la paz desde la formación inicial docente. Asimismo, se identificó un debate entre el modelo pedagógico de formación por competencias que ha venido dando sustento a las anteriores reformas educativas en México con el enfoque de capacidades para el desarrollo humano propuesto por Amartya Sen (1995, 2010) y Martha Nussbaum (2012) que desde el humanismo dan sustento filosófico a la actual reforma educativa (SEP, 2022).

Si bien la Reforma Educativa de 2013 promovió un modelo educativo en el que la ESE fue incorporado explícitamente en los Aprendizajes Clave para una educación integral (SEP, 2017); la reforma curricular a la Educación Normal en 2018 incorporó a las mallas curriculares de los Planes y programas de estudio de la formación inicial de docentes (SEP, 2018) asignaturas relacionadas con el desarrollo de competencias profesionales para facilitar una ESE en la educación básica.

Por otra parte, la Reforma Educativa 2019 del artículo 3º prescribe que la educación que imparta el Estado “será integral, educará para la vida, con el objeto de desarrollar en las personas capacidades cognitivas, socioemocionales y físicas que les permitan alcanzar su bienestar” (DOF, 2019a, p. 3). Con esta reforma se eleva a nivel constitucional la dimensión socioemocional y se fundamenta en el enfoque de capacidades para el desarrollo humano.

El Modelo Educativo (SEP, 2017) se sustenta en el enfoque humanista que “incorpora el desarrollo personal y social de los estudiantes como parte integral del currículo, con énfasis especial en el desarrollo de las habilidades socioemocionales” (p. 27); para lograrlo se apoya en la educación socioemocional que es definida como:

Un proceso de aprendizaje a través del cual los niños y los adolescentes trabajan e integran en su vida los conceptos, valores, actitudes y habilidades que les permiten comprender y manejar sus emociones, construir una identidad personal, mostrar atención y cuidado hacia los demás, colaborar, establecer relaciones positivas, tomar decisiones responsables y aprender a manejar situaciones retadoras, de manera constructiva y ética (SEP, 2017, p. 514).

Este elemento aportó una base importante para atender a la manera en que se podría garantizar la formación socioemocional de los niños y niñas a través de la formación inicial de docentes y revisar si los futuros docentes se estaban formando para que desarrollaran esas capacidades profesionales y personales a fin de favorecer el desarrollo integral, y en particular el desarrollo socioemocional, de los niños de educación básica para construir la cultura de la paz. A continuación, se abordan elementos que permiten un acercamiento a respuestas tentativas de ambas interrogantes.

En México se incorpora por primera vez, de manera explícita, la ESE a la formación inicial de docentes a partir del ciclo escolar 2018-2019, mediante el rediseño curricular de los *Planes y programas de estudio de la educación normal* (SEP, 2018, pp. 7-8), a fin de dar respuesta al diagnóstico que indica que en el sistema educativo nacional (SEN) “no se ha logrado ofrecer una formación integral porque no se han reconocido con suficiencia los distintos aspectos del individuo a los que la escuela debe atender” (SEP, 2017, p. 87), lo que justifica dicha incorporación para contribuir a la solución del problema diagnosticado. Sin embargo, no se encontraron referencias directas hacia la construcción de una cultura de la paz en contextos de violencia social.

En este sentido, los primeros beneficiarios de la ESE deben ser los profesores desde su formación inicial como docentes, porque necesitan adquirir competencias socioemocionales para el ejercicio de su profesión y contribuir al desarrollo integral de sus alumnos. Así, la ESE debe estar presente en la formación de docentes de manera intencional, planificada, sistemática y efectiva por medio de programas bien estructurados y fundamentados teórica y

metodológicamente, de acuerdo con los avances científicos de este campo (Bisquerra, 2009, p. 157).

En concordancia con lo anterior, la SEP (2018) propone el rediseño curricular para que el futuro docente desarrolle competencias profesionales a fin de favorecer el crecimiento socioemocional de sus alumnos. Además, propone que se trabaje la ESE en forma transversal atendiendo cinco dimensiones: autoconocimiento, autorregulación, autonomía, empatía y colaboración (SEP, 2017, p. 521). Sin embargo, no se aborda de manera explícita habilidades necesarias para la construcción de la cultura de la paz, como el manejo de conflictos, el diálogo pacífico y respetuoso, la negociación, la mediación, el respeto a los derechos humanos y la dignidad de la persona, entre otros. Esto último constituye al mismo tiempo un vacío y una oportunidad para diseñar programas o propuestas pedagógicas que atiendan estas necesidades.

Las dimensiones de la ESE se trabajan por medio del desarrollo de “habilidades específicas y potencializan las interacciones entre los planos individual y social-ambiental, generando la posibilidad de aprender a ser, aprender a hacer, aprender a aprender y aprender a convivir” (SEP, 2017, p. 537).

Ante estas prescripciones de la SEP, surgen diversas interrogantes: ¿Están los docentes en servicio formados profesional y personalmente para cumplir con estas expectativas? ¿Cómo formar al futuro docente para que ejerza la función de acompañante o facilitador de la ESE y constructor de la paz?

Desde esta perspectiva, se plantea un problema caracterizado por una insuficiente formación inicial de los docentes en el ámbito de desarrollo socioemocional y de la construcción de una cultura para la paz, situación que cobra mayor relevancia en virtud de que el SEN demanda que los docentes en servicio, y los futuros docentes, atiendan esta dimensión del desarrollo humano para la que no habían sido formados profesionalmente hasta ahora.

En contraste con lo anterior, y desde el discurso, los *Planes y programas de estudio de la Educación Normal* (SEP, 2018) buscan atender la problemática señalada, al respecto afirman que “con el propósito de articular la formación con los requerimientos de la educación obligatoria, se favorece la apropiación de herramientas teóricas, conceptuales y metodológicas de la educación socioemocional” (p. 8).

Aunque por primera vez, la SEP incluye en la formación docente la educación socioemocional, surge la inquietud de si será suficiente y de cómo es concebida, con qué competencias profesionales cuentan y cómo será operada por los formadores de docentes en las escuelas Normales. En efecto, más allá de lo que señala el currículo de manera formal, los formadores de docentes, con sus concepciones, competencias socioemocionales y saberes docentes, son sujetos clave en este proceso formativo.

Sin embargo, hay que destacar que la política educativa actual abre nuevas y mayores posibilidades para la generación de propuestas formativas innovadoras en torno a la EP y la ESE, no solamente porque ha planteado fundamentos suficientes para impulsar estas iniciativas, sino porque también ha abierto oportunidades importantes para el diseño de los planes y programas educativos de la educación normal en el país para todas las Escuelas Normales y para todos los docentes formadores de docentes que forman parte de ellas. Esta área de oportunidad puede ser atendida por la educación socioemocional enfocada en construir una cultura para la paz, ya que los cursos optativos buscan ser “un espacio que potencia y diversifica el desarrollo de competencias profesionales de los estudiantes [y] colocan en el centro las necesidades de formación y problemáticas personales de los estudiantes” (SEP, 2018, p. 20).

Por otra parte, los documentos de política pública que sustentan la actual reforma educativa, denominada la Nueva Escuela Mexicana (SEP, 2022), al convocar a los docentes a transformar la educación participando de manera directa en la definición y el diseño de la política educativa, así como en su implementación, abre más vías para la educación socioemocional vinculada a la educación para la paz. Ahora las Escuelas Normales, como lo afirma Díaz-Barriga (2022), cuentan con un proyecto del marco curricular abierto a los procesos de cambio y actualización constante.

Discusión y conclusiones

Los documentos de la política educativa de los últimos cinco años analizados, así como los derivados de la actual reforma de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) (SEP, 2022) se enfocan en atender las problemáticas sociales descritas al inicio de esta ponencia. En la NEM, sin descuidar lo académico, se busca prevenir los fenómenos de inseguridad, violencia, incertidumbre y complejidad, que rodean a los estudiantes de Educación Básica (EB) y Normal (EN) en México, por lo que esta reforma se enfoca en el cambio curricular de la educación básica (SEP, 2022) y de la educación normal, encargada de la formación inicial de docentes (DOF, 2022), para ello es necesario que los docentes asuman el reto de anclar sus prácticas docentes en la realidad social de los contextos escolares en los que trabajan.

En este contexto, la educación para la paz (EP) y la educación socioemocional (ESE) tienen en la política educativa actual los fundamentos necesarios para seguir concretando en propuestas que contribuyan al desarrollo humano integral de los estudiantes de todos los niveles educativos. La construcción de la EP, fortalecida con la ESE, es una de las prioridades de los sistemas educativos también a nivel internacional ya que abordan dimensiones fundamentales del desarrollo humano para prevenir y atender diversas problemáticas sociales (Clouder, et al., 2015; UNESCO-OCDE, 2016). Por una parte, la ESE puede coadyuvar en la atención de los altos niveles de violencia social que han impactado desfavorablemente en los ambientes de convivencia escolar de todos los niveles educativos (Jiménez, 2019).

Las reformas curriculares anteriores tenían entre sus propuestas centrales atender el área de desarrollo personal y social, en particular, el desarrollo educación socioemocional (ESE) planteada en los *Aprendizajes clave para la educación integral* (SEP, 2017). En el mismo sentido, y más allá de eso, la NEM incluye de manera explícita “formar a los educandos en la cultura de la paz, el respeto, la tolerancia, los valores democráticos que favorezcan el diálogo constructivo, la solidaridad y la búsqueda de acuerdos que permitan la solución no violenta de conflictos y la convivencia en un marco de respeto a las diferencias” (SEP, 2022).

Para concluir, es necesario profundizar en el análisis y reflexión de los documentos de política educativa, así como de los modelos teóricos que pueden dar mejor sustento al diseño, aplicación y evaluación de programas continuos, situados, sistemáticos y fundamentados de educación para la paz, a través de la ESE, enfocados a la formación docente en las Escuelas Normales de México, porque el contexto violento del país requiere con urgencia aplicar propuestas de estrategias didácticas que garanticen en la práctica docente cotidiana el cumplimiento del artículo 3o. constitucional, la Ley General de Educación y lo establecido en la NEM para que todos los estudiantes puedan sentirse, saberse y estar seguros en sus centros educativos de tal manera que construyamos una cultura de la paz y de desarrollo del potencial humano.

Referencias

Aguirre, M. (2023). *Plantean reformar la Ley General de Educación para combatir el bullying y promover su detección temprana*. Boletín No. 4440, Cámara de Diputados, LXV legislatura en <https://comunicacionsocial.diputados.gob.mx/index.php/boletines/plantean-reformar-la-ley-general-de-educacion-para-combatir-el-bullying-y-promover-su-deteccion-temprana#:~:text=Mientras%20que%2C%20conforme%20con%20reportes,de%202022%20a%20nivel%20nacional>.

Bisquerra, R., (2000). *Educación emocional y bienestar*. Wolters Kluwer Educación.

----- (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Síntesis.

----- (2011). *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias*. Desclee de Brower. <http://www.ub.edu/grop/wp-content/uploads/2014/03/05-Educación-emocional-DB-portada-indice.pdf>

----- (2016). *Educación emocional. 10 ideas clave* (1a. Ed.). GRAÓ.

Cortés, P. (20 de julio de 2022). *Los homicidios en México caen 9,1 % en la primera mitad de 2022 hasta 15.400*. https://www.swissinfo.ch/spa/méxico-violencia_los-homicidios-en-méxico-caen-9-1---en-la-primera-mitad-de-2022-hasta-15.400/47768156#:~:text=Con%20estas%20cifras%2C%20detalló%20la,la%20primera%20mitad%20de%202021.

Clouder, C., et al. (2015). *Educación emocional y social. Análisis internacional. Informe Fundación Botín 2015*. Fundación Botín. <https://www.fundacionbotin.org/educacion-contenidos/educacion-emocional-y-social-analisis-internacional.html>

Cruz, O. P. (2019). *Configuración del discurso pedagógico y reformas educativas en México: una aproximación a su análisis*. Revista mexicana de investigación educativa, 24(81), 565-591. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-

66662019000200565

Delors, J., et al. (1996). *La educación encierra un tesoro*. UNESCO-Santillana.

Diario Oficial de la Federación (2019a). *Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3o., 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa*.
https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019&print=true#:~:text=quedar%20como%20sigue%3A-,Articulo%203o.,secundaria%2C%20media%20superior%20y%20superior.

Diario Oficial de la Federación (2019b). *Ley General de educación*.
<https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>

Diario Oficial de la Federación (2022). *Acuerdo número 16/08/22 por el que se establecen los Planes y Programas de Estudio de las Licenciaturas para la Formación de Maestras y Maestros de Educación Básica*.
https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5662825&fecha=29/08/2022#gsc.tab=0

Díaz-Barriga, A. (2022). *Retos de los docentes ante el marco curricular 2022*.
https://www.youtube.com/watch?v=J7fQK5wN0EE&ab_channel=SecretaríadeEducaciónPública

Heras, A. (2023). *Tijuana, ciudad con los niveles más altos de violencia en México*. Nota del 4 de enero de 2023 en <https://www.jornada.com.mx/notas/2023/01/02/estados/tijuana-ciudad-con-los-niveles-mas-altos-de-violencia-en-mexico/>

INEGI (2021) Comunicado de prensa núm. 376/22 datos preliminares revelan que en 2021 se registraron 35 625 homicidios. en

https://www.google.com/search?q=inegi+numero+de+homicidios+dolosos+en+2021&rlz=1C1CHBF_esMX911MX913&oq=inegi+numero+de+homicidios+dolosos+en+2021&aqs=chrome..69i57j0i30i546l2j0i546.82186j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8

INEGI (2023) *Encuesta Nacional de Seguridad Pública Urbana*. Segundo trimestre de 2023. Comunicado de prensa núm. 410/23, 19 de julio de 2023 en <https://www.inegi.org.mx/app/salaDeprensa/noticia.html?id=8310>

Jiménez, G. (2019). *Sufre bulliyng 70% de niños; México, líder en casos de violencia escolar | Excélsior*. Excélsior. <https://www.excelsior.com.mx/nacional/sufre-bulliyng-70-de-ninos-mexico-lider-en-casos-de-violencia-escolar/1309995>

Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. <https://doi.org/10.5354/0717-8883.2014.31834>

Secretaría de Educación Pública (2017). *Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Plan y programas para la educación básica*. Secretaría de Educación Pública.

----- (2018). *Planes y programas de estudio de la educación normal*. Secretaría de Educación Pública.

----- (2022). *Marco curricular y plan de estudios 2022 de la educación básica mexicana*. Secretaría de Educación Pública. https://www.sep.gob.mx/marcocurricular/docs/1_Marco_Curricular_ene2022.pdf

----- (2022). *La Nueva Escuela Mexicana. Ciclo escolar 2019, 2020. Artículo 15*. Secretaría de Educación Pública.

Sen, A. K. (1995). *Nueva economía del bienestar*. Universidad de Valencia.

Sen, A. K. (2010). *La idea de la justicia*. Taurus.

Tubilla, J. (2004). *Cultura de Paz y Educación*. En B. Molina (Ed.), *Manual de Paz y conflictos* (pp. 386-425). Sevilla: Junta de Andalucía.

UNESCO (1945). *Constitución de la UNESCO*. <https://www.unescogetafe.org/index.php/sobre-unesco-getafe/que-es-la-unesco>

UNESCO-OCDE. (2016). *Habilidades para el progreso social. El poder de las habilidades sociales*

y *emocionales* (Número 28). UNESCO-OCDE. https://www.oecd-ilibrary.org/education/habilidades-para-el-progreso-social_9789264253292-es

Recursos didácticos de los docentes tras el confinamiento por Covid-19

Gabriela María Contreras Galaviz

Lilian Elvira Hurtado Acosta

José Francisco Acuña Esquer

Línea temática 8. Formación docente para una educación integral

Resumen

El objetivo de la presente investigación es identificar los recursos con los que los docentes de educación básica del sur de Sonora cuentan para atender en y con calidad a los estudiantes. tiene un enfoque cuantitativo con un alcance descriptivo y un diseño no experimental transversal (Hernández, Fernández y Baptista, 2014), recogándose los datos en un tiempo único; en el caso de esta investigación los datos fueron recogidos en el mes de septiembre de 2021.

El instrumento utilizado es una encuesta con escala tipo Likert. Se presenta en esta investigación lo correspondiente a los recursos que los docentes consideran importantes y valiosos para el desarrollo de sus actividades con los estudiantes, según el nivel educativo en el que se desenvuelven. Se obtuvo la validez por pares especializados, alcanzando una puntuación de 0.984 de validez de contenido de Hernández Nieto (2022, como se cita en Pedrosa, Suárez & García, 2013). Y una confiabilidad con un Alpha de Cronbach de 0.933.

Se observa el compromiso docente para abordar y aplicar recursos didácticos y de evaluación; asimismo se advierte un alejamiento de las actividades relacionadas con las artes.

Palabras clave: recursos didácticos, competencias docentes, formación profesional.

Planteamiento del problema

La Covid-19 trajo para la humanidad una serie de situación en los diferentes ámbitos de la vida cotidiana; en este sentido la escuela no fue ajena a esta situación, en la que los docentes debieron reinventar su práctica para poder enfrentar el trabajo a distancia.

Tras la pandemia, resulta necesario preguntarse ¿Cuáles son los recursos con los que el docente de educación básica cuenta para atender a sus estudiantes en el nuevo plano presencial en la escuela durante el ciclo 2021-2022?

El objetivo de la presente investigación es identificar los recursos con los que los docentes de educación básica del sur de Sonora cuentan para atender en y con calidad a los estudiantes.

Marco teórico

Aprendizaje y enseñanza tienen diferentes concepciones en función del enfoque educativo que se trate. Ruiz (2012) sostiene que el aprendizaje debe ser entendido como un proceso de construcción de conocimiento de la realidad que se desarrolla en la mente de cada persona; proceso de construcción que puede ser favorecido con intervenciones didácticas, que deben ir siempre presididas de posiciones pedagógicas bien definidas. Mientras que la enseñanza, según Díaz Barriga y Hernández (2010), desde el marco constructivista, debe concebirse como una ayuda ajustada y necesaria a los procesos de construcción que realizan los alumnos sobre los contenidos programados.

Marques, P. (2000) define que los recursos educativos a cualquier material que, en un contexto educativo determinado, sea utilizado con una finalidad didáctica o para facilitar el desarrollo de las actividades formativas. Los recursos educativos que se pueden utilizar en una situación de enseñanza y aprendizaje pueden ser o no medios didácticos. Un video para aprender qué son los volcanes y su dinámica será un material didáctico (pretende enseñar), en cambio un video con un reportaje del National Geographic sobre los volcanes del mundo a pesar de que pueda utilizarse como recurso educativo, no es en sí mismo un material didáctico (sólo pretende informar).

Aparici, R. y García, A. (1988), nos menciona que los materiales didácticos son los elementos que empleamos los docentes para facilitar y conducir el aprendizaje de nuestros/as alumnos/as (libros, carteles, mapas, fotos, láminas, videos, software).. Se podría afirmar que

no existe un término unívoco acerca de lo que es un recurso didáctico, así que, en resumen, material didáctico es cualquier elemento que, en un contexto educativo determinado, es utilizado con una finalidad didáctica o para facilitar el desarrollo de las actividades formativas.

Según Padrón (2009), en el desarrollo de los materiales surge un grupo de interrogantes que las herramientas de autoría con que contamos actualmente son incapaces de resolver. Estas cuestiones básicamente son: dónde localizar los contenidos más apropiados para el material que se está desarrollando, cómo recuperar dichos contenidos, cuáles son los criterios más indicados para seleccionar los contenidos, cómo integrar estos contenidos en el material, cuándo y cómo controlar la coherencia, completitud y precisión de los contenidos seleccionados o cómo asegurar el carácter reutilizable del material tomando en cuenta la naturaleza reutilizable de sus componentes.

En las últimas décadas, los diferentes centros escolares han entrado en un proceso de trabajo arduo en busca de la calidad, esto con el fin de cumplir con los propósitos establecidos en el plan de estudios vigente y satisfacer la demanda social educativa de manera equitativa, eficaz y eficiente. Uno de los factores que resulta imprescindible para lograr lo anteriormente mencionado, es la evaluación.

Siguiendo con las consideraciones anteriores, Sandoval, Maldonado, Tapia (2022) establecen que: “El proceso de la evaluación, es esencialmente el proceso de determinar hasta qué punto los objetivos han sido realmente alcanzados mediante programas de currículos y enseñanza” (Tyler citado por Escobar, 2014, p. 128).

La evaluación en el ámbito educativo juega un papel de suma importancia, ya que, mediante ella se consigue identificar las necesidades existentes para poder así, trabajar en ellas y lograr una enseñanza significativa; por ello, la evaluación será nuestro punto de partida, para dar apertura al diseño de estrategias pertinentes que abonen a la formación de los estudiantes. Por consiguiente, la evaluación es parte fundamental del proceso de formación, y debe de estar presente en todo momento. Bransford (2007) expone un ambiente centrado en la evaluación,

este no solo se enfoca en valorar, se vincula con quien aprende y en el conocimiento.

De igual forma, la evaluación no solo sirve para valorar el aprendizaje de los alumnos, sino también para evaluar la función docente y valorizar las prácticas educativas del mismo, en donde se puedan detectar fortalezas y áreas de oportunidad, para hacer ajustes en el quehacer docente y lograr una educación de excelencia, donde el maestro no solamente lleve a cabo prácticas tradicionales o habituales, sino que a través de esa valoración y reflexión, consiga ser agente de cambio que esté en constante innovación, para lograr las exigencias que demanda el sistema educativo actual.

Por su parte, la Secretaría de Educación Pública (SEP), manifiesta que “evaluar promueve reflexiones y mejores comprensiones del aprendizaje” (SEP, 2017, p. 127) por lo que ofrece posibilidades de fortificar y consolidar aprendizajes, así como lograr los objetivos planteados, debido a que permite demostrar las necesidades prioritarias que se deben de atender; para realizar este proceso es necesario utilizar instrumentos que ayuden a enfocar el análisis y reflexión de los logros obtenidos.

Ahora bien, en cuanto a los instrumentos de evaluación, estos son entendidos como “herramientas reales y tangibles utilizadas por la persona que evalúa para sistematizar sus valoraciones sobre los diferentes aspectos” Rodríguez e Ibarra, 2011 (pp. 71-72, citado en Hamodi, López y López, 2015, p.10). Los autores anteriormente mencionados, mencionan como ejemplos de instrumentos de evaluación a las escalas de estimación, rúbricas, listas de control, entre otros.

Castejón et al., 2009; y Rodríguez e Ibarra, 2011 (como se cita en Hamodi, López y López, 2015) mencionan como instrumentos de evaluación el diario del profesor, la escala de comprobación, escala verbal o numérica, escala descriptiva o rúbrica, ficha de observación, matrices de decisión, fichas de seguimiento individual o grupal, fichas de autoevaluación, fichas de evaluación entre iguales, informe de expertos e informe de autoevaluación; siendo estos instrumentos de gran apoyo para valorar los aprendizajes obtenidos por los estudiantes y

revalora la práctica educativa del docente.

Después de las consideraciones anteriores, resulta oportuno citar que el plan de estudios Aprendizajes Clave para la Educación Integral (SEP, 2017) organiza sus contenidos programáticos en tres componentes curriculares, los cuales son: Campos de Formación Académica, Áreas de Desarrollo Personal y Social y Ámbitos de la Autonomía Curricular.

Los campos de formación académica son tres; Lenguaje y Comunicación, Pensamiento Matemático y Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social. Por su parte, las Áreas de Desarrollo Personal y Social se organizan en Artes, Educación Socioemocional y Educación Física. Y, por último, los Ámbitos de Autonomía Curricular se componen por: Ampliar la formación académica, Potenciar el desarrollo personal y social, Nuevos contenidos relevantes, Conocimientos regionales y Proyectos de impacto social.

Metodología

El presente estudio tiene un enfoque cuantitativo con un alcance descriptivo y un diseño no experimental transversal (Hernández, Fernández y Baptista, 2014), recogiéndose los datos en un tiempo único; en el caso de esta investigación los datos fueron recogidos en el mes de septiembre de 2021, para su posterior análisis.

El instrumento utilizado es una encuesta con escala tipo Likert, en la que se recogen datos generales de los participantes, así como las diferentes herramientas con las que cuenta para el regreso a clases después del confinamiento por la Covid-19. Se presenta en esta investigación lo correspondiente a los recursos que los docentes consideran importantes y valiosos para el desarrollo de sus actividades con los estudiantes, según el nivel educativo en el que se desenvuelven. Se obtuvo la validez por pares especializados, alcanzando una puntuación de 0.984 de validez de contenido de Hernández Nieto (2022, como se cita en Pedrosa, Suárez & García, 2013). De igual forma, se obtuvo la confiabilidad con un Alpha de Cronbach de 0.933.

Los sujetos encuestados son docentes frente a grupo de educación básica, de los niveles

de preescolar, primaria y secundaria. De estos: 182 (71.9%) son mujeres y 71 (28.06%) son hombres: promediando una edad de 37.8 años. 3 (1.18%) docentes egresados de escuela Normal privada, 217(85.77%) de escuela Normal pública, 30 (11.85%) egresaron de una carrera afín a la docencia y 3 (1.18%) de una carrera sin afinidad a la docencia.

El cuestionario se aplicó por medio de la plataforma *Google Forms*; para esta tarea se convocó a estudiantes y docentes del Centro Regional de Educación Normal “Rafael Ramírez Castañeda”, de manera que se tuviera más acceso a los docentes en servicio. Tras explicar la dinámica a los participantes y hacerles saber sobre el anonimato de la encuesta, se les compartió el enlace. Los docentes enviaron sus respuestas, siendo estas analizadas mediante gráficas y tablas en Excel.

Resultado

La tabla 1, muestra la valoración que los encuestados hacen sobre los recursos que utilizan con sus estudiantes, a decir: libros de texto gratuitos (LTG), guías didácticas (GD) o ejercicios complementarios (EC). En este orden de ideas, se observa que en los cuatro campos formativos del plan de estudios: “Lenguaje y comunicación”; “Pensamiento matemático”, “Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social” y “Desarrollo personal y para la convivencia”; los entrevistados expresan utilizar el libro de texto y ejercicios complementarios, más que la guía didáctica.

Es importante señalar que, en el caso de preescolar, las educadoras expresaron utilizar más ejercicios complementarios que el libro de texto en los campos formativos de “Lenguaje y comunicación” (LTG: 27/EC: 28); y “Pensamiento matemático” (LTG: 17/EC: 19). Para el caso de primaria esta particularidad se observa en los campos formativos de “Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social” (LTG: 134/EC: 145); y “Desarrollo personal y para la convivencia” (LTG: 110/EC: 113).

En el caso de los docentes de secundaria, se observa una constante en solicitar más el libro de texto que los ejercicios complementarios y guías didácticas en los cuatro campos

formativos mencionados: “Lenguaje y comunicación” (LTG: 30/EC: 23/ GD: 12); “Pensamiento matemático” (LTG: 12/EC: 10/ GD: 6); “Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social” (LTG: 32/EC: 15/ GD: 6); y “Desarrollo personal y para la convivencia” (LTG: 15/EC: 11/ GD: 6).

Tabla 1. Recursos relacionados con ejercicios en materiales impresos

Actividad	Campo formativo			Lenguaje y comunicación			Pensamiento matemático			Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social			Desarrollo personal y para la convivencia		
	Pre	Pri	Sec	Pre	Pri	Sec	Pre	Pri	Sec	Pre	Pri	Sec	Pre	Pri	Sec
Ejercicios del libro de texto gratuito (LTG)	27	134	30	17	76	12	13	134	32	37	110	15			
Ejercicios de guía didáctica (GD)	18	74	12	12	36	6	6	73	6	15	67	6			
Ejercicios complementarios (EC)	28	133	23	19	71	10	12	145	15	33	113	11			

La tabla 2, muestra la utilización de recursos relacionados con ejercicios de resolución, esto es las tareas que se le dejan al estudiante *in situ*: en este espacio, se les cuestiona sobre “Escritura de planas (EP)”, “Resolución de problemas (RP)” “Resolución de cuestionarios (RC)”, e “Invención de ejercicios por el alumno (IE). En este cuestionamiento, los docentes expresan que prefieren la resolución de problemas, pues la utilización de este recurso es el que más puntos tiene en los cuatro ámbitos del plan de estudios.

A detalle, se puede mencionar que la resolución de problemas es más valorada por los sujetos participantes. Para preescolar, en el campo formativo “Lenguaje y comunicación”, se tiene una frecuencia de 10; en “Pensamiento matemático”, 28; “Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social”, 6; y “Desarrollo personal y para la convivencia”, una frecuencia de 9. Para primaria, en “Lenguaje y comunicación”, se tiene una frecuencia de 62; “Pensamiento matemático”, 77; sin embargo, en “Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social” y “Desarrollo personal y para la convivencia” queda por debajo de la resolución de cuestionarios, que puntea 98 y 26 frecuencias, respectivamente.

Para secundaria se observa que la resolución de problemas es utilizada en “Pensamiento matemático”, por 11 encuestados. Por lo contrario, la resolución de problemas no es tan utiliza

en este nivel educativo en los otros tres campos, siendo la resolución de cuestionarios la preferida: en “Lenguaje y comunicación” 15 frecuencias; en “Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social”, 14; y “Desarrollo personal y para la convivencia”, 6 usuarios de este recurso.

Es importante destacar dos puntos más; por una parte, la poca o nula presencia que tiene la escritura de planas al interior de las actividades que los docentes proponen a sus estudiantes y; por otra, la destacada aparición de la invención de problemas por parte del alumno, lo cual deja ver la necesidad de brindarle autonomía a las niñas, niños y adolescentes, al hacer sus tareas diarias en el ámbito escolar.

Tabla 2. Recursos relacionados con ejercicios de resolución

Actividad	Campo formativo			Lenguaje y comunicación			Pensamiento matemático			Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social			Desarrollo personal y para la convivencia		
	Pre	Pri	Sec	Pre	Pri	Sec	Pre	Pri	Sec	Pre	Pri	Sec	Pre	Pri	Sec
Escritura de planas (EP)	7	32	8	1	6	1	0	2	4	1	2	0			
Resolución de problemas (RP)	10	62	12	28	77	11	6	25	5	9	24	2			
Resolución de cuestionarios (RC)	6	59	15	1	13	3	5	98	14	5	26	6			
Invención de ejercicios por el alumno (IE)	9	50	7	8	25	8	3	25	2	17	27	3			

Los recursos relacionados con las artes que promueven los profesionales de la educación encuestados, se presentan en la tabla 3; en esta se observa que, en el nivel preescolar, la escucha de canciones es la más utilizada en los cuatro campos formativos, siendo en “Desarrollo personal y para la convivencia”, donde más se presenta con 40 usuarios de esta. Para el nivel primaria, la escucha de poemas es la más propuesta por los docentes, con una frecuencia de 85, en el campo formativo de “Lenguaje y comunicación”. Para secundaria, las actividades que más proponen los docentes son la escucha de canciones y la participación en rutinas artísticas/físicas con un puntaje de 13 frecuencias, en el campo formativo de “Lenguaje y comunicación”.

Un punto destacable en la tabla 3 es que se puede observar cómo las tareas artísticas propuestas por los docentes van perdiendo relevancia en razón de que se avanza en los niveles educativos, teniendo más presencia en preescolar y primaria; esto puede ser por el poco tiempo en el que se desarrollan las actividades en el nivel secundaria.

Tabla 3. Recursos relacionados con las artes

Actividad	Campo formativo	Lenguaje y comunicación			Pensamiento matemático			Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social			Desarrollo personal y para la convivencia		
		Pre	Pri	Sec	Pre	Pri	Sec	Pre	Pri	Sec	Pre	Pri	Sec
Escucha de canciones		28	81	13	4	13	1	6	23	2	40	66	4
Entonación de canciones		19	53	6	2	7	1	2	13	1	27	45	2
Escucha de poemas		23	85	12	0	1	1	2	4	0	11	16	2
Declamación de poemas		19	59	6	0	1	1	1	6	1	5	14	2
Participación en obras de teatro		12	59	13	0	1	1	0	5	0	14	21	3
Participación en bailes		7	26	5	1	0	1	1	7	0	23	41	5
Participación en rutinas artísticas/físicas		10	30	6	0	0	1	2	6	2	34	52	8

En la tabla 4, sobre recursos relacionados con la elaboración de trabajos, se observa que, en el nivel de preescolar, las educadoras promueven el dibujo en “Lenguaje y comunicación”, “Exploración y comprensión del mundo natural y social”; y “Desarrollo personal y para la convivencia” en 25, 11 y 28 votos, respectivamente; 13 solicitan elaboración de croquis y mapas en “Pensamiento matemático”. Para primaria se promueve el dibujo en “Lenguaje y comunicación”, “Exploración y comprensión del mundo natural y social”; y “Desarrollo personal y para la convivencia” en 97, 92 y 80 votos, respectivamente; en tanto que para “Pensamiento matemático”, se promueve por 24 docentes.

Es en educación secundaria donde se observa que en el campo formativo de “Lenguaje y comunicación” se tiene a la elaboración de resúmenes con 15 votos, en “Pensamiento matemático” empatan elaboración de resúmenes y de croquis y mapas con 3 votos; en “Exploración y comprensión del mundo natural y social”; elaboración de resúmenes con 16 y en “Desarrollo personal y para la convivencia” elaboración de dibujos con 6 docentes que lo

promueven.

Tabla 4. Recursos relacionados con la elaboración de trabajos

Actividad	Campo formativo			Lenguaje y comunicación			Pensamiento matemático			Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social			Desarrollo personal y para la convivencia		
	Pre	Pri	Sec	Pre	Pri	Sec	Pre	Pri	Sec	Pre	Pri	Sec	Pre	Pri	Sec
Elaboración de resúmenes	4	67	15	0	3	3	1	79	16	0	27	2			
Elaboración de dibujos	25	97	10	11	21	1	11	92	12	28	80	6			
Elaboración de guiones de teatro	4	62	13	0	0	1	1	3	1	8	19	3			
Elaboración de croquis y mapas	5	56	10	13	24	3	4	46	10	4	5	2			
Elaboración de líneas del tiempo	9	42	12	6	3	2	2	42	9	2	6	2			

Para la utilización de los esquemas en el aula, en la tabla 5 se observa que los mapas mentales, conceptuales y cuadros sinópticos están presentes en las actividades de los docentes, esto por la distribución que en los campos “Lenguaje y comunicación” Exploración y comprensión del mundo natural y social”; y en “Desarrollo personal y para la convivencia”; por lo contrario, se observa poca utilización de estos esquemas en “Pensamiento matemático” al puntuar de 0 a 4 usuarios en este tipo de actividades.

Tabla 5. Recursos relacionados con el diseño de esquemas

Actividad	Campo formativo			Lenguaje y comunicación			Pensamiento matemático			Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social			Desarrollo personal y para la convivencia		
	Pre	Pri	Sec	Pre	Pri	Sec	Pre	Pri	Sec	Pre	Pri	Sec	Pre	Pri	Sec
Diseño de mapas mentales	4	54	13	1	2	4	1	69	12	1	20	4			
Diseño de mapas conceptuales	3	62	14	0	1	3	2	76	13	1	16	4			
Diseño de cuadros sinópticos	3	62	18	0	1	4	1	77	12	1	15	2			

El trabajo colaborativo es algo imprescindible en el aula, es por ello que se les cuestionó a los participantes por este recurso. Ante esto, se manifestó que para preescolar y primaria en los cuatro campos formativos se prefiere el trabajo en colaborativo de manera presencial; en tanto que, en educación secundaria, se apuesta por el trabajo por proyectos; tal como se puede

observar en la tabla 6:

Tabla 6. Recursos relacionados con el trabajo colaborativo

Actividad	Campo formativo			Lenguaje y comunicación			Pensamiento matemático			Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social			Desarrollo personal y para la convivencia		
	Pre	Pri	Sec	Pre	Pri	Sec	Pre	Pri	Sec	Pre	Pri	Sec	Pre	Pri	Sec
Trabajo por proyectos	19	64	22	6	5	9	5	47	18	14	31	7			
Trabajo colaborativo en redes sociales	10	35	13	5	6	5	4	20	4	12	24	3			
Trabajo colaborativo presencial	23	67	13	9	17	2	8	53	7	23	44	6			

Los recursos para la investigación por parte de los participantes se presentan en la tabla 7. Al respecto, manifestaron que prefieren promover la investigación en Internet a la búsqueda en libros o las prácticas experimentales. Solo en el nivel preescolar surge un dato distinto en el campo formativo “Lenguaje matemático” en el que se privilegia la investigación en libros, revistas, enciclopedias, diccionarios; esto con 28 votos.

Tabla 7. Recursos relacionados con la investigación

Actividad	Campo formativo			Lenguaje y comunicación			Pensamiento matemático			Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social			Desarrollo personal y para la convivencia		
	Pre	Pri	Sec	Pre	Pri	Sec	Pre	Pri	Sec	Pre	Pri	Sec	Pre	Pri	Sec
Investigación en libros, revistas, enciclopedias, diccionarios	28	95	19	6	7	6	10	90	9	9	40	6			
Investigación en Internet	25	88	24	8	14	9	12	84	19	14	41	12			
Prácticas experimentales	5	30	4	1	6	4	9	38	9	5	12	4			

Sobre los recursos que se solicitan por parte del docente, expresan que 17 sujetos (6.72%) expresan siempre utilizar el LTG como único recurso, en tanto que 62 (24.5%) expresan nunca utilizarlo de esa manera. A su vez, 7 docentes (2.77%) solicitan material costoso siempre; 156 (61.7%) Siempre prefieren material accesible; 137 (54.2%) buscan que sea de bajo costo siempre; en tanto que 95 (37.5%) siempre solicitan material de reúso a los estudiantes. Asimismo, 93 encuestados (36.8%) solicitan siempre material del hogar; 71 (28.1%) siempre

solicitan materiales atractivos; y. por último, solo 15 docentes (5.93%) manifiestan no solicitar recursos para sus actividades; tal como puede observarse en la tabla 8.

Tabla 8. Recursos solicitados por el profesorado para sus actividades

	Nunca		Casi nunca		Ocasional mente		Casi siempre		Siempre	
	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%
Solicito el LTG como único recurso	62	24.5	56	22.1	73	28.9	45	17.8	17	6.72
Solicito material costoso	0	0	234	92.5	11	4.35	1	0.4	7	2.77
Solicito material accesible	0	0	4	1.58	13	5.14	78	30.8	156	61.7
Solicito material de bajo costo	0	0	6	2.37	25	9.88	85	33.6	137	54.2
Solicito material de reúso	0	0	1	0.4	59	23.3	98	38.7	95	37.5
Solicito materiales del hogar	0	0	6	2.37	64	25.3	92	36.4	93	36.8
Solicito materiales atractivos	0	0	17	6.72	60	23.7	105	41.5	71	28.1
Trabajo sin solicitar recursos	0	0	75	29.6	115	45.5	48	19	15	5.93

En relación a la evaluación formativa, como lo muestra la tabla 9; se les cuestionó sobre los criterios que establecen para evaluar. De ello comentaron que: están basados en lo programado en las actividades, Siempre un 72.3% (183 sujetos); basados en el cumplimiento de las actividades: siempre un 62.5% (158 sujetos); en cuanto a estar basados en la calidad del trabajo desarrollado, el 44.7% (113 docentes) dijeron que Siempre; un 35.6% (90 encuestados) expresan que siempre están basados en el tiempo programado; en tanto que el 28% (72 docentes) afirman que sus criterios siempre están basados en los aciertos y errores del trabajo desarrollado.

Tabla 9. Recursos para una evaluación formativa

	Nunca		Casi nunca		Ocasional mente		Casi siempre		Siempre	
	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%

Los criterios de evaluación están basados en lo programado en las actividades	0	0	0	0	3	1.19	67	26.5	183	72.3
Los criterios de evaluación están basados en el cumplimiento de las actividades	0	0	2	0.79	12	4.74	81	32	158	62.5
Los criterios de evaluación están basados en la calidad del trabajo desarrollado	0	0	9	3.56	32	12.6	99	39.1	113	44.7
Los criterios de evaluación están basados en los tiempos de entrega programados	0	0	28	11.1	43	17	92	36.4	90	35.6
Los criterios de evaluación están basados en los aciertos y errores del trabajo desarrollado	0	0	35	13.8	53	20.9	93	36.8	72	28.5

Cuestionados sobre las orientaciones que se hacen a los estudiantes, 113 docentes (44.7%) manifiestan que Siempre regresan los trabajos revisados para su corrección; 14 % expresan que regresan los trabajos pero sin oportunidad de corrección; 72 docentes (28.5%) dicen que siempre regresan los trabajo los primeros 3 días después de su entrega; 24 encuestados (9.49%) regresan siempre los trabajos una semana después de su entrega; y por otra parte, solo 20 (7.91%) docentes no regresan los trabajos a sus estudiantes.

Tabla 10. Recursos para la revisión y reorientación de las actividades

	Nunca		Casi nunca		Ocasional mente		Casi siempre		Siempre	
	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%
Regreso los trabajos revisados para su corrección	0	0	13	5.14	41	16.2	86	34	113	44.7
Regreso los trabajos revisados sin oportunidad de corrección	0	0	196	77.5	30	11.9	13	5.14	14	5.53
Regreso los trabajos revisados, en los primeros 3 días después de su entrega	0	0	37	14.6	57	22.5	87	34.4	72	28.5
Regreso los trabajos revisados, durante la siguiente semana de su entrega	0	0	124	49	65	25.7	40	15.8	24	9.49
No regreso los trabajos una vez revisados	0	0	199	78.7	28	11.1	6	2.37	20	7.91

Discusión y conclusiones

El trabajo docente es muy amplio y requiere del cuidado de muchas aristas para que este tenga los resultados esperados, óptimos para el aprendizaje de los estudiantes y el fortalecimiento de sus competencias para la vida, Esta ventana que proponemos, solo mira a una de esas aristas, siendo los recursos que los docentes manifiestan poseer par el regreso a las actividades tras el confinamiento provocado por la pandemia por la Covid-19.

Resulta importante destacar el compromiso que los docentes manifiestan en la aplicación de distintos recursos y materiales para diseñar, desarrollar y evaluar las actividades con sus estudiantes, por ello es necesario expresar que, en este estudio, queda de manifiesto la gama de posibilidades de los encuestados para esta toma de decisiones.

Los recursos didácticos que más permean en las sesiones de los docentes son los libros de texto gratuitos, los ejercicios complementarios, la resolución e invención de problemas por parte del estudiantado; asimismo la elaboración de mapas mentales, conceptuales y cuadros sinópticos como parte de las actividades en las asignaturas de los campos formativos de Lenguaje y comunicación; Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social; y Desarrollo personal y para la convivencia; quedando rezagada esta oportunidad de aprendizaje en el campo formativo de pensamiento matemático.

Las actividades artísticas se utilizan en la labor del docente; sin embargo, puede advertirse que aún falta mucho para aprovechar estos recursos, quedando solo a la escucha de canciones y poemas. Es importante involucrar las demás disciplinas y manifestaciones artísticas para que se pueda ofertar una educación armónica y realmente integral.

Los criterios de evaluación que los profesionales de la educación proponen son muy importantes para el logro de los aprendizajes. En esta investigación queda de manifiesto el compromiso de los docentes al establecer criterios que tienen que ver, no solo con el cumplimiento de la tarea, sino que se dirigen a la revisión de la calidad del trabajo, así como identificar los fallos que el estudiante tuvo al momento de desarrollar la actividad.

Referencias:

Aparici, R. y García, A. (1988). El material didáctico de la UNED. Madrid: ICE-UNED.

Bransford, J., Brown, A., & Rodney, R. (2007). La creación de ambientes de aprendizaje en la escuela

Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2010). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. México: McGraw-Hill

Hamodi, C., López Pastor, V. M., & López Pastor, A. T. (2015). Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior. *Perfiles Educativos*, XXXVII(147), 146-161.

Hernández, R., Fernández, C y Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación (6ta. Edición). México: McGrawHill

Marquès, P. (2011). Los medios didácticos. En: <http://peremarques.net/medios.htm>.

Padrón, C (2009) Desarrollo de materiales didácticos desde una perspectiva basada en modelo. Universidad Carlos III de Madrid Escuela Politécnica Superior.

Pedroza, I., Suárez-Álvarez, J. y García-Cueto E. (2013) Evidencias sobre la validez de contenido: avances teóricos metodológicos para su estimación. *Acción Psicológica*. 10(2), x-xx. <http://dx.doi.org/10.5944/ap.10.211820>

Ruíz, M. (2012). Enseñar en términos de competencias. México: Trillas

Sandoval, P., Maldonado, A., Tapia, M. (2022). Evaluación educativa de los aprendizajes: conceptualizaciones básicas de un lenguaje profesional para su comprensión. En <http://www.scielo.edu.uy/pdf/pe/v15n1/1688-7468-pe-15-01-49.pdf>

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2017). Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación. Recuperado de: <https://info-basica.seslp.gob.mx/wp-content/uploads/2022/01/1LpM->

Preescolar-DIGITAL.pdf

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2017). Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica. Recuperado de: https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/10933/1/images/Aprendizajes_clave_para_la_educacion_integral.pdf

Recursos didácticos de los docentes tras el confinamiento por Covid-19

Gabriela María Contreras Galaviz

cren.gcontreras@creson.edu.mx

Centro Regional de Educación Normal "Rafael Ramírez Castañeda"

Mtra. Lilian Elvira Hurtado Acosta

cren.lhurtado@creson.edu.mx

Centro Regional de Educación Normal "Rafael Ramírez Castañeda"

José Francisco Acuña Esquer

cren.jacuna@creson.edu.mx

Centro Regional de Educación Normal "Rafael Ramírez Castañeda"

Línea temática 8. Formación docente para una educación integral

Resumen

El objetivo de la presente investigación es identificar los recursos con los que los docentes de educación básica del sur de Sonora cuentan para atender en y con calidad a los estudiantes. tiene un enfoque cuantitativo con un alcance descriptivo y un diseño no experimental transversal (Hernández, Fernández y Baptista, 2014), recogándose los datos en un tiempo único; en el caso de esta investigación los datos fueron recogidos en el mes de septiembre de 2021.

El instrumento utilizado es una encuesta con escala tipo Likert. Se presenta en esta investigación lo correspondiente a los recursos que los docentes consideran importantes y valiosos para el desarrollo de sus actividades con los estudiantes, según el nivel educativo en el que se desenvuelven. Se obtuvo la validez por pares especializados, alcanzando una puntuación de 0.984 de validez de contenido de Hernández Nieto (2022, como se cita en Pedrosa, Suárez & García, 2013). Y una confiabilidad con un Alpha de Cronbach de 0.933.

Se observa el compromiso docente para abordar y aplicar recursos didácticos y de evaluación; asimismo se advierte un alejamiento de las actividades relacionadas con las artes.

Palabras clave: recursos didácticos, competencias docentes, formación profesional.

Planteamiento del problema

La Covid-19 trajo para la humanidad una serie de situación en los diferentes ámbitos de la vida cotidiana; en este sentido la escuela no fue ajena a esta situación, en la que los docentes debieron reinventar su práctica para poder enfrentar el trabajo a distancia.

Tras la pandemia, resulta necesario preguntarse ¿Cuáles son los recursos con los que el docente de educación básica cuenta para atender a sus estudiantes en el nuevo plano presencial en la escuela durante el ciclo 2021-2022?

El objetivo de la presente investigación es identificar los recursos con los que los docentes de educación básica del sur de Sonora cuentan para atender en y con calidad a los estudiantes.

Marco teórico

Aprendizaje y enseñanza tienen diferentes concepciones en función del enfoque educativo que se trate. Ruiz (2012) sostiene que el aprendizaje debe ser entendido como un proceso de construcción de conocimiento de la realidad que se desarrolla en la mente de cada persona; proceso de construcción que puede ser favorecido con intervenciones didácticas, que deben ir siempre presididas de posiciones pedagógicas bien definidas. Mientras que la enseñanza, según Díaz Barriga y Hernández (2010), desde el marco constructivista, debe concebirse como una ayuda ajustada y necesaria a los procesos de construcción que realizan los alumnos sobre los contenidos programados.

Marques, P. (2000) define que los recursos educativos a cualquier material que, en un contexto educativo determinado, sea utilizado con una finalidad didáctica o para facilitar el desarrollo de las actividades formativas. Los recursos educativos que se pueden utilizar en una

situación de enseñanza y aprendizaje pueden ser o no medios didácticos. Un video para aprender qué son los volcanes y su dinámica será un material didáctico (pretende enseñar), en cambio un video con un reportaje del Nacional Geographic sobre los volcanes del mundo a pesar de que pueda utilizarse como recurso educativo, no es en sí mismo un material didáctico (sólo pretende informar).

Aparici, R. y García, A. (1988), nos menciona que los materiales didácticos son los elementos que empleamos los docentes para facilitar y conducir el aprendizaje de nuestros/as alumnos/as (libros, carteles, mapas, fotos, láminas, videos, software).. Se podría afirmar que no existe un término unívoco acerca de lo que es un recurso didáctico, así que, en resumen, material didáctico es cualquier elemento que, en un contexto educativo determinado, es utilizado con una finalidad didáctica o para facilitar el desarrollo de las actividades formativas.

Según Padrón (2009), en el desarrollo de los materiales surge un grupo de interrogantes que las herramientas de autoría con que contamos actualmente son incapaces de resolver. Estas cuestiones básicamente son: dónde localizar los contenidos más apropiados para el material que se está desarrollando, cómo recuperar dichos contenidos, cuáles son los criterios más indicados para seleccionar los contenidos, cómo integrar estos contenidos en el material, cuándo y cómo controlar la coherencia, completitud y precisión de los contenidos seleccionados o cómo asegurar el carácter reutilizable del material tomando en cuenta la naturaleza reutilizable de sus componentes.

En las últimas décadas, los diferentes centros escolares han entrado en un proceso de trabajo arduo en busca de la calidad, esto con el fin de cumplir con los propósitos establecidos en el plan de estudios vigente y satisfacer la demanda social educativa de manera equitativa, eficaz y eficiente. Uno de los factores que resulta imprescindible para lograr lo anteriormente mencionado, es la evaluación.

Siguiendo con las consideraciones anteriores, Sandoval, Maldonado, Tapia (2022) establecen que: “El proceso de la evaluación, es esencialmente el proceso de determinar hasta

qué punto los objetivos han sido realmente alcanzados mediante programas de currículos y enseñanza” (Tyler citado por Escobar, 2014, p. 128).

La evaluación en el ámbito educativo juega un papel de suma importancia, ya que, mediante ella se consigue identificar las necesidades existentes para poder así, trabajar en ellas y lograr una enseñanza significativa; por ello, la evaluación será nuestro punto de partida, para dar apertura al diseño de estrategias pertinentes que abonen a la formación de los estudiantes. Por consiguiente, la evaluación es parte fundamental del proceso de formación, y debe de estar presente en todo momento. Bransford (2007) expone un ambiente centrado en la evaluación, este no solo se enfoca en valorar, se vincula con quien aprende y en el conocimiento.

De igual forma, la evaluación no solo sirve para valorar el aprendizaje de los alumnos, sino también para evaluar la función docente y valorizar las prácticas educativas del mismo, en donde se puedan detectar fortalezas y áreas de oportunidad, para hacer ajustes en el quehacer docente y lograr una educación de excelencia, donde el maestro no solamente lleve a cabo prácticas tradicionales o habituales, sino que a través de esa valoración y reflexión, consiga ser agente de cambio que esté en constante innovación, para lograr las exigencias que demanda el sistema educativo actual.

Por su parte, la Secretaria de Educación Pública (SEP), manifiesta que “evaluar promueve reflexiones y mejores comprensiones del aprendizaje” (SEP, 2017, p. 127) por lo que ofrece posibilidades de fortificar y consolidar aprendizajes, así como lograr los objetivos planteados, debido a que permite demostrar las necesidades prioritarias que se deben de atender; para realizar este proceso es necesario utilizar instrumentos que ayuden a enfocar el análisis y reflexión de los logros obtenidos.

Ahora bien, en cuanto a los instrumentos de evaluación, estos son entendidos como “herramientas reales y tangibles utilizadas por la persona que evalúa para sistematizar sus valoraciones sobre los diferentes aspectos” Rodríguez e Ibarra, 2011 (pp. 71-72, citado en Hamodi, López y López, 2015, p.10). Los autores anteriormente mencionados, mencionan

como ejemplos de instrumentos de evaluación a las escalas de estimación, rúbricas, listas de control, entre otros.

Castejón et al., 2009; y Rodríguez e Ibarra, 2011 (como se cita en Hamodi, López y López, 2015) mencionan como instrumentos de evaluación el diario del profesor, la escala de comprobación, escala verbal o numérica, escala descriptiva o rúbrica, ficha de observación, matrices de decisión, fichas de seguimiento individual o grupal, fichas de autoevaluación, fichas de evaluación entre iguales, informe de expertos e informe de autoevaluación; siendo estos instrumentos de gran apoyo para valorar los aprendizajes obtenidos por los estudiantes y revalorar la práctica educativa del docente.

Después de las consideraciones anteriores, resulta oportuno citar que el plan de estudios Aprendizajes Clave para la Educación Integral (SEP, 2017) organiza sus contenidos programáticos en tres componentes curriculares, los cuales son: Campos de Formación Académica, Áreas de Desarrollo Personal y Social y Ámbitos de la Autonomía Curricular.

Los campos de formación académica son tres; Lenguaje y Comunicación, Pensamiento Matemático y Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social. Por su parte, las Áreas de Desarrollo Personal y Social se organizan en Artes, Educación Socioemocional y Educación Física. Y, por último, los Ámbitos de Autonomía Curricular se componen por: Ampliar la formación académica, Potenciar el desarrollo personal y social, Nuevos contenidos relevantes, Conocimientos regionales y Proyectos de impacto social.

Metodología

El presente estudio tiene un enfoque cuantitativo con un alcance descriptivo y un diseño no experimental transversal (Hernández, Fernández y Baptista, 2014), recogiéndose los datos en un tiempo único; en el caso de esta investigación los datos fueron recogidos en el mes de septiembre de 2021, para su posterior análisis.

El instrumento utilizado es una encuesta con escala tipo Likert, en la que se recogen datos generales de los participantes, así como las diferentes herramientas con las que cuenta

para el regreso a clases después del confinamiento por la Covid-19. Se presenta en esta investigación lo correspondiente a los recursos que los docentes consideran importantes y valiosos para el desarrollo de sus actividades con los estudiantes, según el nivel educativo en el que se desenvuelven. Se obtuvo la validez por pares especializados, alcanzando una puntuación de 0.984 de validez de contenido de Hernández Nieto (2022, como se cita en Pedrosa, Suárez & García, 2013). De igual forma, se obtuvo la confiabilidad con un Alpha de Cronbach de 0.933.

Los sujetos encuestados son docentes frente a grupo de educación básica, de los niveles de preescolar, primaria y secundaria. De estos: 182 (71.9%) son mujeres y 71 (28.06%) son hombres: promediando una edad de 37.8 años. 3 (1.18%) docentes egresados de escuela Normal privada, 217(85.77%) de escuela Normal pública, 30 (11.85%) egresaron de una carrera afín a la docencia y 3 (1.18%) de una carrera sin afinidad a la docencia.

El cuestionario se aplicó por medio de la plataforma *Google Forms*; para esta tarea se convocó a estudiantes y docentes del Centro Regional de Educación Normal “Rafael Ramírez Castañeda”, de manera que se tuviera más acceso a los docentes en servicio. Tras explicar la dinámica a los participantes y hacerles saber sobre el anonimato de la encuesta, se les compartió el enlace. Los docentes enviaron sus respuestas, siendo estas analizadas mediante gráficas y tablas en Excel.

Resultado

La tabla 1, muestra la valoración que los encuestados hacen sobre los recursos que utilizan con sus estudiantes, a decir: libros de texto gratuitos (LTG), guías didácticas (GD) o ejercicios complementarios (EC). En este orden de ideas, se observa que en los cuatro campos formativos del plan de estudios: “Lenguaje y comunicación”; “Pensamiento matemático”, “Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social” y “Desarrollo personal y para la convivencia”; los entrevistados expresan utilizar el libro de texto y ejercicios complementarios, más que la guía didáctica.

Es importante señalar que, en el caso de preescolar, las educadoras expresaron utilizar más ejercicios complementarios que el libro de texto en los campos formativos de “Lenguaje y comunicación” (LTG: 27/EC: 28); y “Pensamiento matemático” (LTG: 17/EC: 19). Para el caso de primaria esta particularidad se observa en los campos formativos de “Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social” (LTG: 134/EC: 145); y “Desarrollo personal y para la convivencia” (LTG: 110/EC: 113).

En el caso de los docentes de secundaria, se observa una constante en solicitar más el libro de texto que los ejercicios complementarios y guías didácticas en los cuatro campos formativos mencionados: “Lenguaje y comunicación” (LTG: 30/EC: 23/ GD: 12); “Pensamiento matemático” (LTG: 12/EC: 10/ GD: 6); “Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social” (LTG: 32/EC: 15/ GD: 6); y “Desarrollo personal y para la convivencia” (LTG: 15/EC: 11/ GD: 6).

Tabla 1. Recursos relacionados con ejercicios en materiales impresos

Actividad	Campo formativo			Lenguaje y comunicación			Pensamiento matemático			Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social			Desarrollo personal y para la convivencia		
	Pre	Pri	Sec	Pre	Pri	Sec	Pre	Pri	Sec	Pre	Pri	Sec	Pre	Pri	Sec
Ejercicios del libro de texto gratuito (LTG)	27	134	30	17	76	12	13	134	32	37	110	15			
Ejercicios de guía didáctica (GD)	18	74	12	12	36	6	6	73	6	15	67	6			
Ejercicios complementarios (EC)	28	133	23	19	71	10	12	145	15	33	113	11			

La tabla 2, muestra la utilización de recursos relacionados con ejercicios de resolución, esto es las tareas que se le dejan al estudiante *in situ*: en este espacio, se les cuestiona sobre “Escritura de planas (EP)”, “Resolución de problemas (RP)” “Resolución de cuestionarios (RC)”, e “Invención de ejercicios por el alumno (IE). En este cuestionamiento, los docentes expresan que prefieren la resolución de problemas, pues la utilización de este recurso es el que más puntos tiene en los cuatro ámbitos del plan de estudios.

A detalle, se puede mencionar que la resolución de problemas es más valorada por los sujetos participantes. Para preescolar, en el campo formativo “Lenguaje y comunicación”, se

tiene una frecuencia de 10; en “Pensamiento matemático”, 28; “Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social”, 6; y “Desarrollo personal y para la convivencia”, una frecuencia de 9. Para primaria, en “Lenguaje y comunicación”, se tiene una frecuencia de 62; “Pensamiento matemático”, 77; sin embargo, en “Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social” y “Desarrollo personal y para la convivencia” queda por debajo de la resolución de cuestionarios, que puntea 98 y 26 frecuencias, respectivamente.

Para secundaria se observa que la resolución de problemas es utilizada en “Pensamiento matemático”, por 11 encuestados. Por lo contrario, la resolución de problemas no es tan utilizada en este nivel educativo en los otros tres campos, siendo la resolución de cuestionarios la preferida: en “Lenguaje y comunicación” 15 frecuencias; en “Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social”, 14; y “Desarrollo personal y para la convivencia”, 6 usuarios de este recurso.

Es importante destacar dos puntos más; por una parte, la poca o nula presencia que tiene la escritura de planas al interior de las actividades que los docentes proponen a sus estudiantes y; por otra, la destacada aparición de la invención de problemas por parte del alumno, lo cual deja ver la necesidad de brindarle autonomía a las niñas, niños y adolescentes, al hacer sus tareas diarias en el ámbito escolar.

Tabla 2. Recursos relacionados con ejercicios de resolución.

Actividad	Campo formativo			Lenguaje y comunicación			Pensamiento matemático			Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social			Desarrollo personal y para la convivencia		
	Pre	Pri	Sec	Pre	Pri	Sec	Pre	Pri	Sec	Pre	Pri	Sec	Pre	Pri	Sec
Escritura de planas (EP)	7	32	8	1	6	1	0	2	4	1	2	0			
Resolución de problemas (RP)	10	62	12	28	77	11	6	25	5	9	24	2			
Resolución de cuestionarios (RC)	6	59	15	1	13	3	5	98	14	5	26	6			
Invención de ejercicios por el alumno (IE)	9	50	7	8	25	8	3	25	2	17	27	3			

Los recursos relacionados con las artes que promueven los profesionales de la

educación encuestados, se presentan en la tabla 3; en esta se observa que, en el nivel preescolar, la escucha de canciones es la más utilizada en los cuatro campos formativos, siendo en “Desarrollo personal y para la convivencia”, donde más se presenta con 40 usuarios de esta. Para el nivel primaria, la escucha de poemas es la más propuesta por los docentes, con una frecuencia de 85, en el campo formativo de “Lenguaje y comunicación”. Para secundaria, las actividades que más proponen los docentes son la escucha de canciones y la participación en rutinas artísticas/físicas con un puntaje de 13 frecuencias, en el campo formativo de “Lenguaje y comunicación”.

Un punto destacable en la tabla 3 es que se puede observar cómo las tareas artísticas propuestas por los docentes van perdiendo relevancia en razón de que se avanza en los niveles educativos, teniendo más presencia en preescolar y primaria; esto puede ser por el poco tiempo en el que se desarrollan las actividades en el nivel secundaria.

Tabla 3. Recursos relacionados con las artes.

Actividad	Campo formativo			Lenguaje y comunicación			Pensamiento matemático			Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social			Desarrollo personal y para la convivencia		
	Pre	Pri	Sec	Pre	Pri	Sec	Pre	Pri	Sec	Pre	Pri	Sec	Pre	Pri	Sec
Escucha de canciones	28	81	13	4	13	1	6	23	2	40	66	4			
Entonación de canciones	19	53	6	2	7	1	2	13	1	27	45	2			
Escucha de poemas	23	85	12	0	1	1	2	4	0	11	16	2			
Declamación de poemas	19	59	6	0	1	1	1	6	1	5	14	2			
Participación en obras de teatro	12	59	13	0	1	1	0	5	0	14	21	3			
Participación en bailes	7	26	5	1	0	1	1	7	0	23	41	5			
Participación en rutinas artísticas/físicas	10	30	6	0	0	1	2	6	2	34	52	8			

En la tabla 4, sobre recursos relacionados con la elaboración de trabajos, se observa que, en el nivel de preescolar, las educadoras promueven el dibujo en “Lenguaje y comunicación”, “Exploración y comprensión del mundo natural y social”; y “Desarrollo personal y para la convivencia” en 25, 11 y 28 votos, respectivamente; 13 solicitan elaboración de croquis y mapas en “Pensamiento matemático”. Para primaria se promueve el dibujo en “Lenguaje y

comunicación”, “Exploración y comprensión del mundo natural y social”; y “Desarrollo personal y para la convivencia” en 97, 92 y 80 votos, respectivamente; en tanto que para “Pensamiento matemático”, se promueve por 24 docentes.

Es en educación secundaria donde se observa que en el campo formativo de “Lenguaje y comunicación” se tiene a la elaboración de resúmenes con 15 votos, en “Pensamiento matemático” empatan elaboración de resúmenes y de croquis y mapas con 3 votos; en “Exploración y comprensión del mundo natural y social”; elaboración de resúmenes con 16 y en “Desarrollo personal y para la convivencia” elaboración de dibujos con 6 docentes que lo promueven.

Tabla 4. Recursos relacionados con la elaboración de trabajos

Actividad	Campo formativo			Lenguaje y comunicación			Pensamiento matemático			Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social			Desarrollo personal y para la convivencia		
	Pre	Pri	Sec	Pre	Pri	Sec	Pre	Pri	Sec	Pre	Pri	Sec	Pre	Pri	Sec
Elaboración de resúmenes	4	67	15	0	3	3	1	79	16	0	27	2			
Elaboración de dibujos	25	97	10	11	21	1	11	92	12	28	80	6			
Elaboración de guiones de teatro	4	62	13	0	0	1	1	3	1	8	19	3			
Elaboración de croquis y mapas	5	56	10	13	24	3	4	46	10	4	5	2			
Elaboración de líneas del tiempo	9	42	12	6	3	2	2	42	9	2	6	2			

Para la utilización de los esquemas en el aula, en la tabla 5 se observa que los mapas mentales, conceptuales y cuadros sinópticos están presentes en las actividades de los docentes, esto por la distribución que en los campos “Lenguaje y comunicación” Exploración y comprensión del mundo natural y social”; y en “Desarrollo personal y para la convivencia”; por lo contrario, se observa poca utilización de estos esquemas en “Pensamiento matemático” al puntuar de 0 a 4 usuarios en este tipo de actividades.

Tabla 5. Recursos relacionados con el diseño de esquemas.

Actividad	Campo formativo	Lenguaje y comunicación			Pensamiento matemático			Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social			Desarrollo personal y para la convivencia		
		Pre	Pri	Sec	Pre	Pri	Sec	Pre	Pri	Sec	Pre	Pri	Sec
Diseño de mapas mentales		4	54	13	1	2	4	1	69	12	1	20	4
Diseño de mapas conceptuales		3	62	14	0	1	3	2	76	13	1	16	4
Diseño de cuadros sinópticos		3	62	18	0	1	4	1	77	12	1	15	2

El trabajo colaborativo es algo imprescindible en el aula, es por ello que se les cuestionó a los participantes por este recurso. Ante esto, se manifestó que para preescolar y primaria en los cuatro campos formativos se prefiere el trabajo en colaborativo de manera presencial; en tanto que, en educación secundaria, se apuesta por el trabajo por proyectos; tal como se puede observar en la tabla 6:

Tabla 6. Recursos relacionados con el trabajo colaborativo.

Actividad	Campo formativo	Lenguaje y comunicación			Pensamiento matemático			Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social			Desarrollo personal y para la convivencia		
		Pre	Pri	Sec	Pre	Pri	Sec	Pre	Pri	Sec	Pre	Pri	Sec
Trabajo por proyectos		19	64	22	6	5	9	5	47	18	14	31	7
Trabajo colaborativo en redes sociales		10	35	13	5	6	5	4	20	4	12	24	3
Trabajo colaborativo presencial		23	67	13	9	17	2	8	53	7	23	44	6

Los recursos para la investigación por parte de los participantes se presentan en la tabla 7. Al respecto, manifestaron que prefieren promover la investigación en Internet a la búsqueda en libros o las prácticas experimentales. Solo en el nivel preescolar surge un dato distinto en el campo formativo “Lenguaje matemático” en el que se privilegia la investigación en libros, revistas, enciclopedias, diccionarios; esto con 28 votos.

Tabla 7. Recursos relacionados con la investigación.

Actividad	Campo formativo	Lenguaje y comunicación			Pensamiento matemático			Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social			Desarrollo personal y para la convivencia		
		Pre	Pri	Sec	Pre	Pri	Sec	Pre	Pri	Sec	Pre	Pri	Sec

	Pre	Pri	Sec	Pre	Pri	Sec	Pre	Pri	Sec	Pre	Pri	Sec
Investigación en libros, revistas, enciclopedias, diccionarios	28	95	19	6	7	6	10	90	9	9	40	6
Investigación en Internet	25	88	24	8	14	9	12	84	19	14	41	12
Prácticas experimentales	5	30	4	1	6	4	9	38	9	5	12	4

Sobre los recursos que se solicitan por parte del docente, expresan que 17 sujetos (6.72%) expresan siempre utilizar el LTG como único recurso, en tanto que 62 (24.5%) expresan nunca utilizarlo de esa manera. A su vez, 7 docentes (2.77%) solicitan material costoso siempre; 156 (61.7%) Siempre prefieren material accesible; 137 (54.2%) buscan que sea de bajo costo siempre; en tanto que 95 (37.5%) siempre solicitan material de reuso a los estudiantes. Asimismo, 93 encuestados (36.8%) solicitan siempre material del hogar; 71 (28.1%) siempre solicitan materiales atractivos; y. por último, solo 15 docentes (5.93%) manifiestan no solicitar recursos para sus actividades; tal como puede observarse en la tabla 8.

Tabla 8. Recursos solicitados por el profesorado para sus actividades.

	Nunca		Casi nunca		Ocasional mente		Casi siempre		Siempre	
	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%
Solicito el LTG como único recurso	62	24.5	56	22.1	73	28.9	45	17.8	17	6.72
Solicito material costoso	0	0	234	92.5	11	4.35	1	0.4	7	2.77
Solicito material accesible	0	0	4	1.58	13	5.14	78	30.8	156	61.7
Solicito material de bajo costo	0	0	6	2.37	25	9.88	85	33.6	137	54.2
Solicito material de reuso	0	0	1	0.4	59	23.3	98	38.7	95	37.5
Solicito materiales del hogar	0	0	6	2.37	64	25.3	92	36.4	93	36.8
Solicito materiales atractivos	0	0	17	6.72	60	23.7	105	41.5	71	28.1
Trabajo sin solicitar recursos	0	0	75	29.6	115	45.5	48	19	15	5.93

En relación a la evaluación formativa, como lo muestra la tabla 9; se les cuestionó sobre los criterios que establecen para evaluar. De ello comentaron que: están basados en lo programado en las actividades, Siempre un 72.3% (183 sujetos); basados en el cumplimiento de las actividades: siempre un 62.5% (158 sujetos); en cuanto a estar basados en la calidad del trabajo desarrollado, el 44.7% (113 docentes) dijeron que Siempre; un 35.6% (90 encuestados)

expresan que siempre están basados en el tiempo programado; en tanto que el 28% (72 docentes) afirman que sus criterios siempre están basados en los aciertos y errores del trabajo desarrollado.

Tabla 9. Recursos para una evaluación formativa.

	Nunca		Casi nunca		Ocasional mente		Casi siempre		Siempre	
	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%
Los criterios de evaluación están basados en lo programado en las actividades	0	0	0	0	3	1.19	67	26.5	183	72.3
Los criterios de evaluación están basados en el cumplimiento de las actividades	0	0	2	0.79	12	4.74	81	32	158	62.5
Los criterios de evaluación están basados en la calidad del trabajo desarrollado	0	0	9	3.56	32	12.6	99	39.1	113	44.7
Los criterios de evaluación están basados en los tiempos de entrega programados	0	0	28	11.1	43	17	92	36.4	90	35.6
Los criterios de evaluación están basados en los aciertos y errores del trabajo desarrollado	0	0	35	13.8	53	20.9	93	36.8	72	28.5

Cuestionados sobre las orientaciones que se hacen a los estudiantes, 113 docentes (44.7%) manifiestan que Siempre regresan los trabajos revisados para su corrección; 14 % expresan que regresan los trabajos pero sin oportunidad de corrección; 72 docentes (28.5%) dicen que siempre regresan los trabajo los primeros 3 días después de su entrega; 24 encuestados (9.49%) regresan siempre los trabajos una semana después de su entrega; y por otra parte, solo 20 (7.91%) docentes no regresan los trabajos a sus estudiantes.

Tabla 10. Recursos para la revisión y reorientación de las actividades.

	Nunca		Casi nunca		Ocasional mente		Casi siempre		Siempre	
	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%
Regreso los trabajos revisados para su corrección	0	0	13	5.14	41	16.2	86	34	113	44.7

Regreso los trabajos revisados sin oportunidad de corrección	0	0	196	77.5	30	11.9	13	5.14	14	5.53
Regreso los trabajos revisados, en los primeros 3 días después de su entrega	0	0	37	14.6	57	22.5	87	34.4	72	28.5
Regreso los trabajos revisados, durante la siguiente semana de su entrega	0	0	124	49	65	25.7	40	15.8	24	9.49
No regreso los trabajo una vez revisados	0	0	199	78.7	28	11.1	6	2.37	20	7.91

Discusión y conclusiones

El trabajo docente es muy amplio y requiere del cuidado de muchas aristas para que este tenga los resultados esperados, óptimos para el aprendizaje de los estudiantes y el fortalecimiento de sus competencias para la vida, Esta ventana que proponemos, solo mira a una de esas aristas, siendo los recursos que los docentes manifiestan poseer par el regreso a las actividades tras el confinamiento provocado por la pandemia por la Covid-19.

Resulta importante destacar el compromiso que los docentes manifiestan el na aplicación de distintos recursos y materiales para diseñar, desarrollar y evaluar las actividades con sus estudiantes, por ello es necesario expresar que, en este estudio, queda de manifiesto la gama de posibilidades de los encuestados para esta toma de decisiones.

Los recursos didácticos que más permean en las sesiones de los docentes son los libros de texto gratuitos, los ejercicios complementarios, la resolución e invención de problemas por parte del estudiantado; asimismo la elaboración de mapas mentales, conceptuales y cuadros sinópticos como parte de las actividades en las asignaturas de los campos formativos de Lenguaje y comunicación; Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social; y Desarrollo personal y para la convivencia; quedando rezagada esta oportunidad de aprendizaje en el campo formativo de pensamiento matemático.

Las actividades artísticas se utilizan en la labor del docente; sin embargo, puede advertirse que aún falta mucho para aprovechar estos recursos, quedando solo a la escucha de canciones y poemas. Es importante involucrar las demás disciplinas y manifestaciones

artísticas para que se pueda ofertar una educación armónica y realmente integral.

Los criterios de evaluación que los profesionales de la educación proponen son muy importantes para el logro de los aprendizajes. En esta investigación queda d manifiesto el compromiso de los docentes al establecer criterios que tienen que ver, no solo con el cumplimiento de la tarea, sino que se dirigen a la revisión de la calidad del trabajo, así como identificar los fallos que el estudiante tuvo al momento de desarrollar la actividad.

Referencias:

Aparici, R. y García, A. (1988). El material didáctico de la UNED. Madrid: ICE-UNED.

Bransford, J., Brown, A., & Rodney, R. (2007). La creación de ambientes de aprendizaje en la escuela

Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2010). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. México: McGraw-Hill

Hamodj, C., López Pastor, V. M., & López Pastor, A. T. (2015). Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior. *Perfiles Educativos*, XXXVII(147), 146-161.

Hernández, R., Fernández, C y Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación (6ta. Edición). México: McGrawHill

Marquès, P. (2011). Los medios didácticos. En: <http://peremarques.net/medios.htm>.

Padrón, C (2009) Desarrollo de materiales didácticos desde una perspectiva basada en modelo. Universidad Carlos III de Madrid Escuela Politécnica Superior.

Pedroza, I., Suárez-Álvarez, J. y García-Cueto E. (2013) Evidencias sobre la validez de contenido: avances teóricos metodológicos para su estimación. *Acción Psicológica*. 10(2), x-xx. <http://dx.doi.org/10.5944/ap.10.211820>

Ruíz, M. (2012). Enseñar en términos de competencias. México: Trillas

Sandoval, P., Maldonado, A., Tapia, M. (2022). Evaluación educativa de los aprendizajes: conceptualizaciones básicas de un lenguaje profesional para su comprensión. En <http://www.scielo.edu.uy/pdf/pe/v15n1/1688-7468-pe-15-01-49.pdf>

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2017). Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación. Recuperado de: [**6^o** Congreso Nacional
de Investigación sobre
Educación Normal
XALAPA, VERACRUZ](https://info-basica.seslp.gob.mx/wp-content/uploads/2022/01/1LpM-</p></div><div data-bbox=)

Preescolar-DIGITAL.pdf

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2017). Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica. Recuperado de: https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/10933/1/images/Aprendizajes_clave_para_la_educacion_integral.pdf

Explorando las Cartografías Educativas de la Escuela Normal Superior del Estado de Baja California Sur como herramienta innovadora para la investigación educativa

Josué Alonso Yee-Duarte

casayee1234@gmail.com

Andrea Maricela Lira-Beltrán

andrealira2912@gmail.com

Tito Fernando Piñeda-Verdugo

pive.tito@gmail.com

Línea temática 9. Investigación de la investigación educativa

Resumen

Las Cartografías Educativas (CE) son herramientas visuales que constituyen de manera gráfica y creativa las experiencias y perspectivas de los actores educativos. Las CE elaboradas en el Laboratorio Normalista de Investigación Educativa (LabNIE) de la Escuela Normal Superior del Estado de Baja California Sur (ENS), representan visualmente aspectos relevantes socioeducativos, ofreciendo una perspectiva novedosa para la investigación educativa. El propósito de este estudio es investigar cómo las cartografías educativas pueden enriquecer el proceso de investigación, al permitir la visualización y comprensión de dinámicas educativas complejas. Se explora cómo docentes y estudiantes de la ENS participan en la creación de estas cartografías, promoviendo la colaboración y el pensamiento crítico. Bajo este enfoque, se puede obtener información y conocimiento valioso para mejorar la enseñanza y el aprendizaje, así como para la toma de decisiones institucionales. La investigación sugiere que las cartografías educativas pueden ser una herramienta poderosa para abordar desafíos educativos desde una perspectiva holística y participativa. Sin embargo, se destaca la

necesidad de seguir investigando y perfeccionando esta metodología para maximizar su impacto en la investigación y la mejora educativa.

Palabras clave: metodologías participativas, contexto socioeducativo, investigación educativa, desafíos educativos.

Planteamiento del problema

Actualmente, la investigación educativa desempeña un papel crucial en la mejora continua de los sistemas educativos y las prácticas pedagógicas, así como en la resolución de problemas de índole educativa. La Escuela Normal Superior del Estado de Baja California Sur (ENS) busca constantemente innovar en sus métodos y herramientas de investigación con la finalidad de enriquecer la formación de futuros profesionales de la educación.

En este sentido, las Cartografías Educativas han emergido como una herramienta potencialmente innovadora en el campo de la investigación. Estas representaciones visuales y espaciales permiten analizar y representar diversos aspectos de la educación de forma más dinámica y contextualizada. Con ello, es posible contar con datos de diversas variables implicadas en las problemáticas educativas y así, poder hacer análisis integrales y multivariados. Es por ello que, resulta relevante resaltar su potencial, su aplicación y efectividad en el contexto de la ENS, donde aun no están totalmente exploradas.

Bajo este contexto, se formula la siguiente pregunta de investigación: ¿en qué medida las Cartografías Educativas pueden ser exploradas y aprovechadas como una herramienta innovadora y efectiva en la investigación educativa dentro del contexto de la ENS?

Marco teórico

Cartografías dentro del ámbito educativo

El uso de cartografías dentro del ámbito educativo es relativamente reciente. Existen diversos estudios que plantean su aplicación para el abordaje de problemáticas dentro de múltiples contextos socioeducativos y muchas parten desde la cartografía social. Uribe-Lotero

et al. (2017), exploraron el empleo de la cartografía social con el propósito de comprender el entorno sociopedagógico de las áreas urbanas habitadas por familias estudiantes que participan en un programa educativo proporcionado por una entidad privada. Los autores mencionan que es esencial comprender cómo las familias en este contexto construyen su realidad social y concluyen que la versatilidad inherente a la cartografía social facilita la representación de las conexiones y relaciones entre individuos en un territorio específico, desde la perspectiva de las metas educativas que tienen las familias.

Por su parte, López-Arrillaga (2018), menciona que en el ámbito educativo la cartografía social debe tomarse en cuenta como una herramienta innovadora para su aplicación en la práctica docente, que facilite la vinculación de los estudiantes con su entorno social y comunitario, que permita la relación Escuela-Comunidad-Familia, fortaleciendo la formación integral y comunitaria de ciudadanos más receptivos y orientados al trabajo social con sus respectivos espacios comunales. Para este autor, los actores involucrados (Fig. 1) en el montaje, ejecución y socialización de las cartografías en el ámbito educativo son los siguiente:

- 1) Alumnos: participan activamente al contribuir con ideas, perspectivas y la presentación de datos sobre indicadores, áreas, potencialidades y desafíos en su entorno comunitario y educativo.
- 2) Profesores: desempeñan un papel de mediadores y facilitadores en el proceso de elaboración, proporcionando a los estudiantes las herramientas necesarias para construir colectivamente el conocimiento relacionado con su contexto comunitario y educativo.
- 3) Aspecto geográfico: constituye el elemento fundamental en la implementación de la cartografía social, ya que sirve como base para todo el proceso de construcción, discusión y representación del mapa con sus indicadores y temas a identificar y analizar.

Se destaca que los docentes deben asumir el papel de motivadores primordiales al alentar a sus estudiantes a explorar su entorno y contexto educativo y comunitario como parte integral de su identidad local. Esto fomenta un sentido de pertenencia a los lugares donde interactúan, ya que aquellos que comprenden y valoran su entorno tienden a cuidar sus espacios y respetar cada componente de su entorno social.

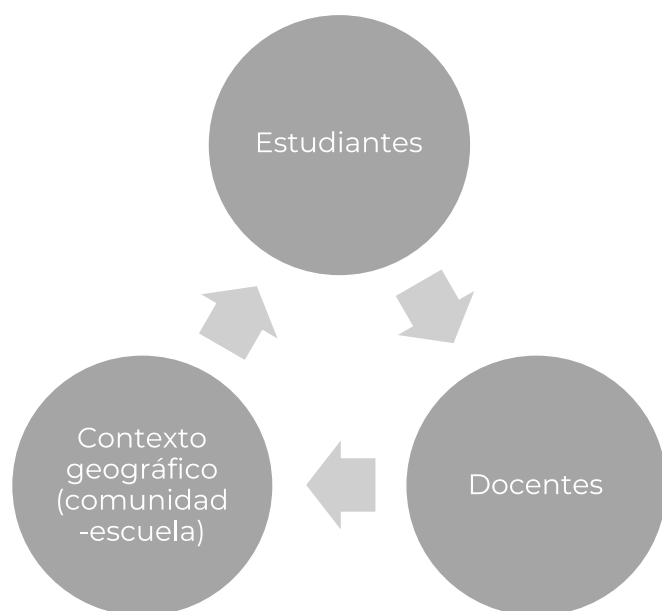


Figura 1. Actores que participan en la cartografía social en el ámbito educativo. Tomado y modificado de López-Arrillaga (2018).

Para Suša y Andreotti (2019), la cartografía social se desarrolló con el propósito de proporcionar una herramienta de investigación capaz de mapear las relaciones entre y dentro de varias comunidades epistémicas y marcos discursivos e interpretativos. Por otro lado, Pérez (2022) realizó una reflexión teórica y metodológica sobre las relaciones entre procesos de desigualdad urbana y las formas asumidas de la escolarización. Lo anterior, partiendo de narraciones, relatos-biográficos y autobiográficos de estudiantes. El autor menciona que las cartografías educativas ofrecen un mundo de posibilidades de investigación y abren un espectro amplio a la producción de conocimiento.

Recientemente, Zúñiga-Villalobos (2023) analizó el uso de la cartografía participativa como estrategia didáctica en la enseñanza de la formación ciudadana. En esta investigación, se emplearon teorías de cognición situada y enfoque didáctico de la Geografía para fomentar la participación de los ciudadanos, con el propósito de incorporar en un contexto territorial las percepciones relacionadas con la seguridad de los habitantes en el área de Hatillo, San José, Costa Rica. El estudio se apoyó en la implementación de talleres colaborativos de mapeo crítico, los cuales se utilizan como un método participativo para interactuar con los involucrados en el entorno educativo. Se analizó la efectividad de esta estrategia por parte del docente participante, junto con una evaluación constante de la experiencia con los estudiantes. Los resultados obtenidos de este trabajo han posibilitado la creación de un mapa de calor que visualiza la delimitación subjetiva para la gestión de riesgos que los estudiantes perciben frente a situaciones de inseguridad. El trabajo concluye que este enfoque, considerado una innovación en la enseñanza de la Educación Cívica, utiliza la geografía como herramienta para la formación ciudadana.

Cartografías en el contexto de la Escuela Normal Superior del Estado de Baja California Sur

En el Laboratorio de Investigación Educativa Normalista (LabNIE), de la Escuela Normal Superior del Estado de Baja California Sur, se ha considerado relevante el acercamiento a las comunidades escolares en el estado, para comprender cómo las niñas, niños y jóvenes experimentan diversas dimensiones de la precariedad y los fenómenos sociales asociados, como la exclusión, el racismo y la violencia en las escuelas. Muchos de los problemas abordados desde una perspectiva epistemológica tienen raíces estructurales e históricas, lo que hace imposible cambiar de manera instantánea las condiciones que perpetúan la desigualdad social. Bajo este contexto, al abordar este fenómeno desde la óptica de los principales agentes educativos, se pueden desarrollar habilidades para analizar las realidades socioeducativas en la entidad y, en cierta medida, crear las bases para que los futuros docentes diseñen estrategias pedagógicas que estén estrechamente conectadas con la situación concreta de las comunidades y las familias de las niñas, niños y jóvenes que participan en

procesos educativos formales (Laboratorio de Investigación Educativa Normalista [LabNIE], 2023).

Respondiendo a estas demandas, se comenzó a desarrollar el protocolo denominado "Cartografías sociales desiguales, interculturales e inclusivas en la escuela mexicana: un acercamiento a las infancias y juventudes desde sus contextos escolares". Se parte de la premisa de considerar la comunidad, la escuela y las aulas como entornos sociales. Por lo tanto, el propósito de este protocolo consiste en examinar de manera territorial, cultural y educativa los contextos, las comunidades escolares y los procesos de aprendizaje que los niños y jóvenes de Baja California Sur experimentan en su vida diaria. Por esta razón, el enfoque adoptado requerirá la colaboración de diversas disciplinas, como la antropología, sociología, geografía, historia y política.

De acuerdo con investigadores del LabNIE, esta propuesta nace en una comunidad normalista, por lo tanto, la información que emane del trabajo entre docentes y discentes, debe de contribuir a la formación crítica y al fortalecimiento de las habilidades investigativas que las y los estudiantes desarrollan durante su trayecto formativo (LabNIE, 2023).

Metodología

Recopilación de información y análisis cartográfico

La fase inicial de este proyecto comenzó mediante la recopilación de datos para la ubicación geográfica y espacial (por colonia) de las escuelas de preescolar, primaria, secundaria y bachillerato de los municipios de La Paz (Ciudad de La Paz), Comondú (Ciudad Constitución) y Los Cabos (San José del Cabo), Baja California Sur, lo cual se realizó mediante el sistema de consultas del Directorio Estadístico Nacional de Unidades Económicas del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (DENUE-INEGI). Adicionalmente, se registró el nombre de cada escuela y el nombre de la colonia donde se encuentran ubicadas. Por otro lado, se obtuvo información sobre el grado de marginación en el que se encuentran inmersas las colonias de cada una de las escuelas, con base en el Censo de Población y Vivienda 2020

del Consejo Nacional de Población (CONAPO). Con ello, se construyó un índice de marginación, el cual posibilita evaluar el nivel de marginación presente en cada colonia. Este indicador analiza datos relacionados con la educación, la vivienda, la distribución demográfica y los ingresos. Estos datos se categorizaron y se construyeron las cartografías a nivel de colonias con el software Qgis. Para fines de este trabajo, únicamente se presentarán los resultados obtenidos para las colonias de La Paz, Baja California Sur.

Categorización de variables desde el contexto educativo

Con información obtenida de la página del LabNIE, se obtuvieron datos sobre los trabajos de investigación que han sido realizados por egresados (2018-2022) de la ENS con la finalidad de obtener el título o grado académico. Estos datos se muestran a manera de mapa interactivo donde las escuelas están georreferenciadas. Con ello, se obtuvo el título del trabajo recepcional y se realizó una categorización de variables con base en los temas abordados en los trabajos. Posteriormente, se elaboró una nube de palabras utilizando el software Atlas.ti con la finalidad de visualizar las problemáticas más frecuentes presentadas dentro de cada escuela y colonia.

Resultado

De manera preliminar, en la ciudad de La Paz, Baja California Sur, se georreferenciaron 89 escuelas primarias, las cuales fueron plasmadas en la cartografía (Fig. 2), así como nueve escuelas telesecundarias y 16 escuelas secundarias técnicas (cartografía no mostrada por cuestiones de espacio). Respecto al grado de marginación de las colonias donde se ubican las escuelas primarias, se identificaron cinco niveles: 1) Muy bajo, 2) Bajo, 3) Medio, 4) Alto, 5) Muy alto. En la mayoría de las colonias se presenta un grado muy bajo de marginación, seguido de una condición baja, media, alta y muy alta de marginación, con el menor número de colonias en esta categoría.

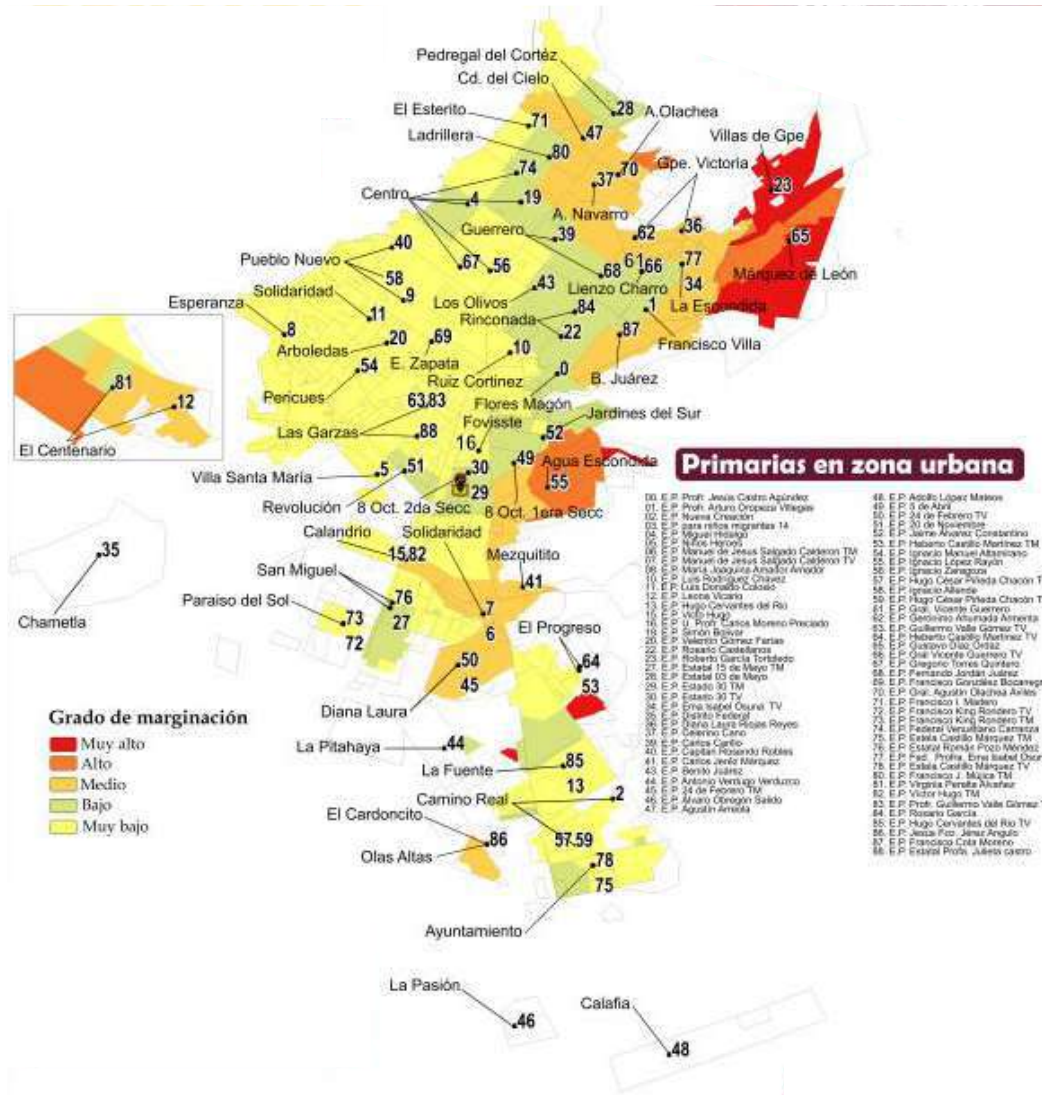


Figura 2. Cartografía que indica la georreferenciación de las escuelas primarias de La Paz, Baja California Sur, y el grado de marginación en el que se encuentran las colonias donde están ubicadas. Créditos: Dr. Tito Fernando Piñeda-Verdugo y M. en C. Gaspar Armando Romo-Osuna.

Por otro lado, las problemáticas más frecuentes, de acuerdo con los trabajos de investigación que se han realizado por parte de egresados de la ENS en diversas escuelas secundarias, destacan las relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje (de la historia, la

geografía, inglés y matemáticas, principalmente), educación inclusiva, gestión escolar y evaluación, el desarrollo de habilidades y prácticas docentes, así como habilidades de lecto-escritura, habilidades lingüísticas y competencias comunicativas, entre otras (Fig. 3).



Figura 3. Nube de palabras con las principales categorías con base en las problemáticas más frecuentes a partir de las investigaciones realizadas por los egresados de la ENS (2018-2022).

Discusión y conclusiones

Con base en los resultados preliminares obtenidos, la georreferenciación de las escuelas en la ciudad de La Paz, Baja California Sur, así como el nivel de marginación en las colonias circundantes, junto a las problemáticas identificadas en investigaciones (trabajos recepcionales) previas, plantea una serie de puntos interesantes para la discusión. También,

plantea la posibilidad de realizar análisis multivariados o multifactorial, los cuales pueden coadyuvar en la investigación educativa.

Primeramente, la georreferenciación de escuelas primarias, telesecundarias y escuelas secundarias técnicas en la ciudad de La Paz es un aspecto importante para comprender la distribución geográfica de la oferta educativa en la región. Esto es esencial para la planificación educativa; por ejemplo, en el caso de la ENS, los estudiantes deben hacer prácticas y por tanto, deben trasladarse a las escuelas que se les han asignado para realizarlas. De esta manera, puede visualizar la escuela y la colonia de manera espacial, así como el grado de marginación presente y puede llevar un presente para la planificación de sus actividades. En este sentido, la concentración de escuelas en áreas de marginación muy baja y baja podría sugerir una distribución desigual de recursos educativos, lo que podría afectar a las oportunidades de aprendizaje para los estudiantes en áreas más marginadas. Esto puede requerir una atención especial para garantizar que los estudiantes en estas áreas tengan acceso a una educación de calidad y que se aborden las posibles barreras socioeconómicas que puedan enfrentar.

La lista de problemáticas identificadas a través de investigaciones previas es un recurso valioso para comprender las áreas clave que requieren atención en el sistema educativo local. Las dificultades en la enseñanza y el aprendizaje de asignaturas como historia, geografía, inglés y matemáticas deben atenderse desde un contexto multifactorial, ya que estas materias son fundamentales para el desarrollo académico de los estudiantes y su aprendizaje puede verse afectado por diversos factores.

En conclusión, las cartografías educativas se han consolidado como una herramienta valiosa en la investigación educativa, permitiendo la representación y análisis de la complejidad de los entornos educativos. A través de la incorporación de teorías espaciales, socioculturales y de aprendizaje situado, estas cartografías proporcionan una visión enriquecedora de las interacciones y dinámicas que ocurren en el ámbito educativo en La Paz, Baja California Sur. Su capacidad para visualizar aspectos clave como espacios físicos, contextos socioeducativos,

relaciones sociales y prácticas pedagógicas, las convierte en un recurso valioso a seguir explorando para la mejora continua de la educación y la investigación educativa.

Referencias

- Laboratorio Normalista de Investigación Educativa (LabNIE). Escuela Normal Superior del Estado de Baja California Sur (31 de junio de 2023). <https://labnie.com.mx/cartografia-educativa/>
- López-Arriaga, C. E. (2018). La educación holística desde una perspectiva humanista. *Revista científica*, 3(8), 301-318.
- Pérez, A. F. (2022). Cartografías de la desigualdad educativa: una mirada desde lo narrativo en el espacio territorial de vulnerabilidad socio-económica. Segundo Congreso Internacional de Ciencias Humanas "Actualidad de lo clásico y saberes en disputa de cara a la sociedad digital". Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín, San Martín.
- Suša, R., & Andreotti, V. (2019). Social cartography in educational research. In Oxford Research Encyclopedia of Education.
- Uribe-Lotero, C. P., Donoso, D., & Ramirez, A. (2017). De la cartografía social a la comprensión de los contextos socio-educativos. *Aletheia*, 9(2), 74-93. <https://doi.org/10.11600/ale.v9i2.429>
- Zúñiga-Villalobos, D. (2023). Cartografía participativa como estrategia didáctica en la enseñanza de la educación ciudadana. *Perspectivas*, (26), 1-31.

El trabajo transversal con las artes visuales para favorecer aprendizajes en preescolar.

Nancy Yuritzky Vásquez García

yuritzky.vasquez567@gmail.com

Brenda Mayany García Amates

mayagarcia894@gmail.com

Raymundo Ladislao Carrera Bahena

raymundo.carrerabd@normalixtapan.edu.mx

Línea temática 9. Investigación de la investigación educativa.

Resumen

Las artes en educación preescolar están sujetas a la expresión de los alumnos logrando con ello que el pequeño presente curiosidad, interés, creatividad y a su vez cree su persona.

Sin embargo, su práctica se ha limitado robándole al alumno el poder expresarse de una forma segura y responsable.

El desarrollo de la práctica de artes ha sido limitado cortando la interacción directa del alumno con los recursos, es necesario recordar lo que el plan de estudios menciona, no debemos de realizar las actividades por el alumno, es él quien debería manipular todo el material presente para su trabajo.

Para analizar cómo se debe de trabajar artes se realizó un método investigación acción complementado con la reflexión y análisis de la misma.

Palabras clave: artes, educación preescolar, trabajo transversal, aprendizaje esperado.

Objetivos

Objetivo general

Diseñar Situaciones didácticas que consideren la transversalidad de campos de formación académica y áreas de desarrollo personal y social en tercer grado de preescolar.

Objetivos específicos

- Favorecer los aprendizajes esperados de los diferentes campos y áreas y desarrollar habilidades priorizando las artes visuales.
- Indagar sobre la transversalidad revisando fundamentos teóricos que relacionen las artes visuales con el proceso de enseñanza.

Pregunta de investigación

La pregunta de investigación que aquí se plantea es: ¿Cómo favorece la transversalidad en el desarrollo de los aprendizajes esperados de Campos de formación académica y Áreas de desarrollo personal y social?

Planteamiento del problema

El Jardín de niños, donde se realizaron las prácticas profesionales se observa la presencia del trabajo transversal de campos y áreas, donde la docente titular implementa actividades de un campo y a su vez pone en práctica el área de Artes permitiendo que los alumnos manipulen instrumentos y materiales. En la jornada de la docente se presencié cómo los alumnos trabajaban el campo de Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social así mismo experimenta con técnicas básicas de Artes sin conocer lo que está realizando.

De acuerdo a lo antes planteado se ve la necesidad de que el alumno tendría que reconocer las técnicas que está trabajando y no minimizar sus creaciones a un simple dibujo.

El Jardín de niños, cuenta con promotora de Artes la cual en su intervención no trabaja de acuerdo al plan de estudios vigente, en vista de que el alumno no manipula el material y tampoco indaga en el tema (Situación: se trabajó con acuarelas donde tendrían que representar las pinturas que la promotora presentó al grupo, en consecuencia, un alumno quiso observar más a detalle la obra, la promotora intervino y le retiró la obra).

En este sentido, el plan nos expresa que el alumno debe de indagar y las docentes frente a grupo tendrán que responder a las necesidades que estos presenten. En educación preescolar el alumno expresa interés, curiosidad y espontaneidad las cuales tienen que ser canalizadas por la titular. (Aprendizajes clave, 2017)

En concreto, cuando el alumno trabaja artes este tendría que vivir una experiencia diferente, reconocer las técnicas que está usando y darle un valor a su obra. El individuo tendrá que interactuar de forma directa con el material, es decir, manipular todo el material que esté disponible en el aula, durante la práctica se tendrá que aclarar las acciones que el alumno realice para dar un conocimiento científico sobre el tema.

Los promotores de artes en educación preescolar han tomado importancia en el desarrollo de los alumnos debido a que estos están especializados en la educación artística logrando trabajar con los pequeños de forma donde se favorezca el logro de los aprendizajes, las actividades que los promotores planean deben favorecer la motivación, curiosidad, entusiasmo e interés del alumno por las artes en sus diferentes ramas.

Los alumnos trabajan artes de una forma transversal con diversos campos o áreas, aunque las docentes titulares abordan esta área no se le da prioridad, es diferente la apreciación que tiene el alumno a las artes cuando alguien externo se las presenta, en un tiempo donde se les da atención a sus dudas y aclaran las acciones que están por realizar, a cuando la docente titular aborda la pintura porque en la mayoría de casos los alumnos desconocen las técnicas que están usando e incluso no diferencian el pintar con el dibujar.

Ahora bien, ¿Qué hacer en casos donde no se cuenta con promotor? fue la duda que surgió en la práctica, la respuesta más fácil sería que la docente titular sea quien lo imparta, pero ¿Realmente se tienen los aprendizajes para hacerlo? Al observar las prácticas de las maestras detectamos que en varias situaciones las docentes implementan una transversalidad usando esta área de Artes en otros campos como lo es Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social o con el uso de masas, pero no usan términos como modelado, siendo que esta técnica es la más usada en preescolar desde el uso de la plastilina.

Marco Teórico

La Educación utiliza las artes, las prácticas y las tradiciones culturales como método de enseñanza para asignaturas generales del currículo con el fin de lograr los objetivos de aprendizaje. (UNESCO, 2021)

Las artes logran desarrollar habilidades que ayudan al desempeño de los estudiantes en materias académicas no artísticas, como matemáticas, ciencias, lectura y escritura, y mejoran la confianza en sí mismos, la capacidad de comunicarse y colaborar de manera efectiva.

Trabajar con el arte en el aula facilita la adaptación del alumno al cambio, la resolución de problemas de manera innovadora, el uso del juicio flexible para explicar diversos fenómenos, el trabajo en equipo, el respeto, la puntualidad, el orden, la convivencia y la exploración del mundo interior.

Asimismo, los contenidos de los programas de Artes en educación básica promueven la relación con otros Campos de Formación Académica y Áreas de Desarrollo Personal y Social desde una perspectiva interdisciplinaria, lo que permite transferir sus estructuras de conocimiento a otras asignaturas y áreas, y vincularlas explícitamente con propósitos, temas y contenidos. (SEP, 2017, p.280)

El plan y programa aprendizajes clave indica que en educación preescolar se requiere el reconocimiento de la diversidad social y cultural, en este nivel educativo se tendrán que crear

experiencias que contribuyan al alumno en sus procesos de desarrollo y aprendizajes que permitan usar la imaginación y fantasía para expresarse. (SEP, 2017, p.281)

En preescolar, las artes están orientadas a que los niños al apreciar obras de arte logren representarlas estimulando su curiosidad, creatividad, sensibilidad, espontaneidad e imaginación y capacitarlos para que logren expresarse a través de lo que observan e imaginan. (SEP, 2011, p.79)

Como parte de sus experiencias más tempranas, las niñas y los niños manipulan instrumentos que les permiten trazar líneas y formas cuando están a su alcance; empiezan a usarlos como herramientas para explorar su entorno, en principio, centrándose más en los movimientos físicos que en los trazos que realizan y luego pasan de los garabatos hacia el trazo de formas más organizadas y controladas. (SEP, 2011, p.79-80)

La secretaria de educación pública federal menciona que, las artes son lenguajes estéticos estructurados que hacen perceptibles en el mundo externo, ideas, sueños, experiencias, pensamientos, sentimientos, posturas y reflexiones que forman parte del ser humano. Las obras de arte tienen el poder de deleitar, emocionar, enseñar o conmover a quienes las perciben.

Jauregui señala que, la transversalidad se entiende como un enfoque pedagógico que toma los elementos comprendidos en el currículo para articularlos y buscar el aprendizaje de contenidos significativos (2018).

Desde los actuales contextos educativos con constantes cambios las demandas hacia el currículo cada vez son más exigentes, se ha planteado el desarrollo de los proyectos transversales desde el Ministerio de Educación Nacional que se implementan a través de los proyectos pedagógicos a fin de dar aportes significativos a la construcción de la ciudadanía y mejorar la calidad educativa.

La verdadera naturaleza de los ejes transversales es hacer parte de una dinámica curricular y no ser abordados simplemente como contenidos agregados a los ya existentes o

únicamente como una función extra del docente sin responder a las necesidades sociales y personales de los educandos.

Metodología

Por su características y propósito, la presente ponencia reporta un método investigación acción con un enfoque cualitativo debido a la presencia del análisis del contexto presente en ambas escuelas, la investigación acción se determina en el problema que enfrentan los preescolares y que requiere una pronta solución mientras que el método cualitativo nos permite describir la situación problema que se presenta y el cómo se desarrollan los involucrados.

Uno de los paradigmas metodológicos que se usó para el desarrollo de esta investigación, fue la cualitativa puesto que, de acuerdo con Martínez, esta se caracteriza por describir e interpretar los datos obtenidos de los grupos de personas con las que se realizó la investigación (2005). De manera que el paradigma cualitativo permitió al investigador estar en convivencia con el contexto donde se llevó a cabo la investigación y de esta manera poder recabar la información necesaria para dar respuesta a la pregunta de investigación.

La investigación cualitativa permite el uso de la descripción, con el fin de enfocarse en los hechos relevantes de la población de estudio y en su comportamiento, para comprender las razones del comportamiento. Es “un método de investigación útil en la identificación, análisis y solución de múltiples problemas de la educación” (Aguirre, 2015).

Por ello, se consideró que la investigación cualitativa a través del método investigación acción sería ideal para propiciar la comprensión y explicación que tienen las artes visuales en la implementación de las actividades que realizan las educadoras y promotores con los alumnos y de qué manera lo hacen fomentando el desarrollo de los intereses creativos y expresivos de los alumnos para insertarlo en su contexto social y no sólo enfocarse en la enseñanza de una técnica artística determinada.

Por otro lado, también se requiere un método de investigación acción que como señala este se ejecuta a partir de una investigación que se llevará a la práctica para modificar conductas o actividades.

De acuerdo con Latorre (2003) “La enseñanza se concibe como una actividad investigadora y la investigación como una actividad autorreflexiva realizada por el profesor con la finalidad de mejorar su práctica”. ¿Es decir, para poder presentar esta ponencia se realizó una investigación partiendo de la observación que atendiera la problemática de los preescolares ¿Cómo se debería trabajar artes en preescolar? En la cual se tiene la finalidad de dar un nuevo sentido a las artes, es decir, mejorar la práctica educativa.

¿Cómo primer paso se detectó el conflicto presente en ambos jardines de niños? ¿Cómo se debe trabajar artes?, cabe señalar que esta área no es solo un relleno al currículum puesto que Artes nos ayuda a que el alumno logre expresarse, acción que nos ayudará en los demás campos y áreas, logrando cumplir los aprendizajes esperados del plan de estudios.

Una vez detectado el problema analizamos las diferentes opciones que tendríamos para trabajar, la primera consiste en trabajar artes separada de los demás contenidos, fue ahí donde reflexionamos sobre la importancia de usar una transversalidad pues en ambas escuelas se encuentran alumnos usando técnicas del arte sin conocerlas, es por ello que en las siguientes prácticas se implementaron secuencias didácticas transversales.

Resultado

La transversalidad de las Artes con otros campos de formación académica y áreas ayudo y permitió a los niños tener una interrelación con sus habilidades, generando en ellos un desarrollo integral donde se promovieron diferentes actividades.

Implementar las artes en la práctica genero múltiples experiencias, de tal manera se desarrolló el potencial de los niño/as a través de actividades creadoras trabajando con el campo de formación académica “Exploración y comprensión del mundo natural y social” y el área de “Artes” conociendo y poniendo en práctica la combinación de colores primarios para obtener los

secundarios, esto se realizó a través de la mezcla de dos colores diferentes para obtener uno nuevo, por ejemplo:

☞ Mezclamos rojo + amarillo= naranja, azul + amarillo = verde y azul + rojo = morado.

Los niños sorprendidos preguntaban ¿Cómo obtenemos los colores primarios? La respuesta fue que los colores primarios no pueden obtenerse mezclando otros colores solamente sirven como base para las distintas mezclas, denominadas colores secundarios.

Al obtener de la mezcla distintas tonalidades los alumnos confundidos no comprendían el por qué, expresaban “el mío no es igual” y discutían que eso no era posible puesto que habían ocupado los mismos materiales, se tuvo que aclarar sus incógnitas y explicar que esto sucede porque no todos agregaron la misma cantidad de pintura.

Al igual relacionamos con este campo las diferentes técnicas de pintura como: “estampado con bolsa, burbujas y hojas de árboles”, explicando qué es una técnica de pintura, y realizándolas paso a paso platicando sobre lo que íbamos haciendo, por ejemplo: para realizar el estampado con burbujas primero en un recipiente colocamos agua, jabón líquido y colorante partiendo de la pregunta ¿Qué creen que pase si mezclamos todo lo que acabamos de vaciar al recipiente? Aquí es cuando los niños comienzan a realizar predicciones “el agua se hace espumosa”, “la mezcla se pinta de color rojo”, “se hacen burbujas”.

Por otro lado, partiendo de la misma actividad se preguntó: ¿Qué pasa si soplamos con el popote formando burbujas y colocándolas sobre una hoja opalina? Respuestas: “la hoja se moja”, “se pintan las burbujas” después de las predicciones de los alumnos se entregó el material para que pudieran realizar el estampado con burbujas, (lo mismo con los demás estampados).

De igual manera, se trabajaron actividades de artes con transversalidad en el al área de educación socioemocional: “pintando los monstruos de las emociones” en la que se entregó un

monstruo de unicel, y pintura de color diferente a cada equipo, comenzando por manipular el material tanto el monstruo de unicel como la pintura.

Posteriormente se pregunta a los equipos el color que les había tocado y con qué emoción se relacionaba, mencionando alguna situación de la vida cotidiana que les generara esa emoción. Además de trabajar las artes y las emociones, se observó el trabajo colaborativo, porque se organizaron por mesas que parte del monstruo iba a pintar cada uno.

También conociendo más sobre diferentes pintores las técnicas o corrientes de pintura que utilizan como las acuarelas, el cubismo, murales, etc. Haciendo énfasis y platicando más a fondo sobre los pintores de México que fueron muy reconocidos, como Frida Kahlo, Vicent Van Gogh y Diego Rivera.

En cada una de las actividades se entregaba el material y se pedía a los alumnos que lo manipularan a modo de que lo conocieran más, para después hacer preguntas como: ¿Qué sienten cuando tocan el pincel de la parte donde colocamos la pintura? ¿Si no existieran los pinceles con que podemos pintar? Con las pinturas y esculturas se pedía que observaran a detalle y después se preguntaba: ¿Qué colores observan? ¿Qué técnica de pintura utilizarían? ¿Creen que combinaron colores?

A través de las actividades se generó en los alumnos confianza, deseo de realizar cosas que para ellos eran nuevas, interesantes y sorprendentes, dándole a cada uno el principio de autonomía creadora, actividades creativas, actividades sociales, teniendo confianza en ellos mismos a través de la expresividad que mostraban cuando realizaban las pinturas, ya que, los alumnos querían conocer más a fondo sobre las pinturas y esculturas realizadas.

Discusión y conclusiones

No se puede negar el cambio en el trabajo docente después de la implementación de las secuencias diseñadas, pues los alumnos a pesar de ya haber abordado el tema se notan sorprendidos al conocer las técnicas que han usado y desconocen, pero cabe señalar que, aunque existe un interés de los alumnos por las actividades el tiempo que se trabajó con ellos

no es suficiente, los docentes titulares deberían seguir con dicha práctica y abarcar de la misma forma los demás campos.

Un dato relevante de esta investigación fue la ausencia de conocimiento teórico del tema pues es importante que el estudiante reconozca los conceptos básicos que está empleando y con ello no referimos a que el alumno memorice la información, más bien que este tenga el conocimiento para identificar y clasificar las acciones.

El arte en educación preescolar en algunos casos ha presentado una decadencia de contenido concentrándose en la imitación de alguna obra de un pintor, dejando fuera la técnica que ocupó el autor o la inspiración que lo motivó. El arte en preescolar no consiste en colocar al alumno a imitar una obra, si no en despertar esa curiosidad del alumno por aprender y explorar sus recursos.

A partir de las reflexiones anteriores se pretende que esta investigación sea el primer paso para la transformación de la práctica docente de artes en educación preescolar, logrando dar un significado al uso de las mismas, dar un nuevo sentido e implementar esta área en los demás campos usando la transversalidad en los contenidos.

Referencias

- Aguirre, J. L. B., & Jaramillo, L. G. S. (2015b). El papel de la descripción en la investigación cualitativa. *Cinta De Moebio*, 53, 175-189. <https://doi.org/10.4067/s0717-554x2015000200006>
- Jauregui (2018), La transversalidad curricular: algunas consideraciones teóricas para su implementación. *Revista Boletín Redipe*.
- Latorre (2003). *La investigación acción, conocer y cambiar la practica educativa*.
- Nolla, N. (jul.-dic, 1997). Etnografía: una alternativa más en la investigación pedagógica. *Educ Med Super*. vol 11. Ciudad de la Habana. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S086421411997000200005#:text=La%20etnograf%C3%ADa%2C%20tambi%C3%A9n%20conocida%20como,m%C3%BAltiples%20problemas%20de%20la%20educaci%C3%B3n.
- Reyzábal, M. V., & Sanz, A. I. (1995). *Los Ejes Transversales Aprendizajes Para La Vida*. Madrid: Escuela.
- SEP. (2011). *Plan de estudios*. México: SEP.
- SEP. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral, educación preescolar plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*. SEP.
- Sistema Nacional de Creadores de Arte 2022. (s. f.). <https://www.cultura.gob.mx/gobmx/convocatorias/detalle/3447/sistema-nacional-de-creadores-de-arte-2022>
- Tedesco, J. C. (1996). Los Desafíos de la Transversalidad en la Educación. *Revista de Educación*, 7-21.
- UNESCO. (2021). *Semana Internacional de la Educación Artística*. UNESCO.

Orientaciones didácticas en la implementación de experimentos con niños de educación preescolar.

Emilly Fernanda Flores Flores.

emillyflores7509@gmail.com

Escuela Normal Ixtapan de la Sal.

Línea temática 9. Investigación de la investigación educativa.

Resumen: La presente ponencia es un trabajo parcial de investigación con un método de investigación-acción en el cual se analizan las orientaciones didácticas que se llevaron a cabo en con la implementación de estrategias de aprendizaje en el aula, con el apoyo de materiales y preguntas de reflexión para el primer grado de preescolar en el jardín de niños “Rosario Castellanos”. El objetivo principal fue poner en práctica las actividades de experimentos como un campo importante e impactante en la sociedad. Para llevar a cabo esta investigación se utilizó un enfoque cualitativo recopilando las experiencias vividas en el proceso.

Se desarrolla la creatividad y el sentido crítico que la educación de edad temprana requiere, dándole un mayor significado al aprendizaje de las ciencias naturales en el nivel de educación preescolar.

Palabras clave: experimentos, orientaciones didácticas, creatividad, método científico y alumnos.

Planteamiento del problema

El principal motivo por implementar los experimentos con los niños de preescolar, es despertar la curiosidad, impulsar a trabajar en equipo, obtener conexión con la ciencia, tener un espacio crítico y constructivo en una edad temprana por medio de actividades, desarrollando una motivación para demostrar sus habilidades, buscando nuevas ideas para seguir realizando experimentos que favorezcan su aprendizaje, en algunos casos también inciden en otros

aspectos (motricidad fina), influye en la libertad de expresión al dar a conocer sus supuestos, que crean mediante la observación.

Encontrándome en el primer grado de preescolar como practicante, del jardín de niños “Rosario Castellanos” ubicado en Chiltepec, Coatepec de Harinas, Estado de México. Este grupo está integrado por 11 alumnos de los cuales 6 son niños y las otras 5 son niñas, desde las primeras observaciones percibí el desempeño del grupo en las actividades con su docente titular, quien me comentó sobre el poco acercamiento a los experimentos que se tenía, implementándolos en mi planeación en la primera semana de intervención, obteniendo resultados favorables en el aprendizaje de los niños, nuevamente para esta intervención planeo una semana de experimentos basándome en el método científico como metodología.

Los niños como aprendices curiosos, activos y competentes deben tener oportunidades para explorar, plantearse preguntas, hacer observaciones cercanas y pensar y hablar en torno a sus observaciones. En lugar de esperar que comprendan conceptos lógicos y científicos, el énfasis está en guiarlos a indagar o usar habilidades como la observación, la obtención de información, la comparación, la representación o el registro de información, la elaboración de conclusiones con fundamento en sus experiencias de aprendizaje y la comunicación de sus hallazgos (SEP, 2017, p.266).

Observe a los niños para planear las actividades e intervenir durante su desarrollo de manera más eficaz, de acuerdo a su pensamiento. En ocasiones las respuestas de los niños son cortas, les falta vocabulario para expresar todo su pensamiento, pero esas pocas palabras pueden indicar si están involucrados o no. Manténgase cerca de los niños en todas sus acciones de exploración para observarlos y escuchar: ¿En qué están interesados? Registre aspectos relevantes y pertinentes de las conversaciones entre los niños, anécdotas, producciones, ya que serán evidencia que ayuda a conocer y profundizar más en la comprensión de cómo y qué están pensando los niños sobre el mundo a su alrededor (SEP, 2017, p.273).

La etapa de Educación Infantil supone el inicio del proceso de adquisición de las competencias clave para el aprendizaje permanente que aparecen recogidas en la Recomendación del Consejo de la Unión Europea de 22 de mayo de 2018.

- Competencia en comunicación lingüística: En Educación Infantil se potencian intercambios comunicativos respetuosos con otros niños y niñas y con las personas adultas, a los que se dota de intencionalidad y contenidos progresivamente elaborados a partir de conocimientos, destrezas y actitudes que se vayan adquiriendo.
- Competencia matemática y en ciencia, tecnología e ingeniería: Los niños y las niñas se inician en los primeros pasos hacia el pensamiento científico a través del juego, la manipulación y la realización de experimentos sencillos. Con esta finalidad, se invita a observar, clasificar, cuantificar, construir, hacerse preguntas, probar y comprobar.
- Competencia personal, social y de aprender a aprender: La escolarización en esta etapa supone también el descubrimiento de un entorno diferente al familiar, en el que se experimenta la satisfacción de aprender en sociedad, mientras se comparte la experiencia propia con otras personas y se coopera con ellas de forma constructiva.

Por la necesidad de investigar: Estas competencias son capacidades generales y son de carácter flexibles, potencializando el conocimiento en cada una de las situaciones planteadas y una manera de evaluar su desempeño es observando detenidamente, ya que no siempre se pueden percibir.

Objetivo general: Indagar en las orientaciones didácticas para la implementación de experimentos en el primer grado de preescolar.

Objetivos específicos:

- Describir desde la teoría las orientaciones didácticas en primer grado de preescolar.
- Identificar los experimentos que se pueden llevar a cabo con los niños de primer grado de preescolar.

Pregunta: ¿De qué manera se implementaron los experimentos con niños de educación preescolar basada en las orientaciones didácticas?

Supuesto: Estos se utilizaron con la finalidad de que cada uno de los materiales utilizados formaran parte de su entorno, facilitando el obtenerlos para que se llevará a cabo cada experimento, de igual manera las actividades se diseñaron de acuerdo al nivel de desarrollo en los que también se consideraron los logros que cada niño ha conseguido en su proceso de aprendizaje, convirtiéndolos en pequeños científicos mediante la experimentación que favorecerá en su desarrollo.

Marco teórico

La principal razón para llevar a cabo los experimentos es generar curiosidad y un espíritu crítico con base a experimentos para niños de educación preescolar, contemplando aspectos cognitivos, sociales, físicos, psicomotrices y afectivos, que se producen en su entorno promoviendo un aprendizaje con respuestas positivas.

El propósito de enseñar experimentos caseros a los infantes es desarrollar la capacidad del niño para entender los elementos de la naturaleza de su entorno. Los niños y los adultos debemos comprender que lo que se necesita para ser científico es tener una buena motivación y un potencial positivo por lo cual no es necesariamente trabajar en un laboratorio o con elementos específicos y costosos (Carrera, 2018, p. 4).

Los niños y niñas de Educación Infantil interiorizan su experiencia de una forma propia, al menos parcialmente: construyen sus propios significados. Estas “ideas” personales influyen sobre la manera de adquirir la información. También encontramos esta forma personal de los

fenómenos en el modo de generarse el conocimiento científico. Las observaciones que hacen los niños/as y sus interpretaciones de las mismas también están influidas por sus ideas y expectativas (Cabello, 2011, p. 58).

Cabello (2011) nos habla sobre la experimentación a una edad temprana y el cómo favorece en su actitud científica en torno al conocimiento. Comenzando con actividades y materiales caseros que en algunos casos suelen ser parte de la vida cotidiana, tomando en cuenta si son adecuados a su edad. De igual manera menciona que se puede partir de lo cercano para que sus experiencias resulten más significativas y tengan como resultado en ellos el despertar curiosidad, crear supuestos de lo que observan, fortalecer sus conocimientos previos.

El aprendizaje científico nace de la curiosidad que todos tenemos por conocer y comprender los fenómenos que nos rodean. Por el interés natural de Descubrir los objetos y las cosas, relacionarse con ellas y poner en juego sus propias capacidades. Las dudas y explicaciones que los niño/as realizan de forma ingenua irán Conduciendo a la conquista de preguntas y respuestas más rigurosas (Cabello, 2011, p. 59).

Al igual que Canto y Serrano (2017) pretendo darle mayor participación al campo de exploración del mundo natural enfocándome en el aprendizaje “experimenta con objetos y materiales para poner a prueba ideas y supuestos”, reflexionando la importancia e impacto que se tiene en la forma inicial de los niños, de igual manera se plantea indagar las estrategias de los titulares de grupo al implementar los experimentos.

Dichas actividades, permitieron a los niños/as participantes la posibilidad de formular preguntas, manipular objetos, plantear hipótesis, resolver problemas adecuados a su nivel cognitivo, analizar resultados y sacar conclusiones. También, favoreció en ellos el desarrollo de sus capacidades de observación, análisis y comunicación (Barrios, 2017).

Barrios al hacer mención de dichas actividades hace referencia los experimento, en los cuales los niños mediante la observación crean ideas previas a lo que pasará en el experimento.

Las anteriores investigaciones son el resultado de la investigación con enfoque cualitativo, su información es relevante a la investigación ayudando con los puntos que habla cada uno de los autores sobre la importancia que tiene el implementar los experimentos con los niños de primer grado de preescolar desarrollando un sentido crítico y la observación.

Metodología

La metodología de este trabajo es la investigación-acción donde se utilizaron las técnicas de observación y entrevistas semi estructuradas en los alumnos de primer grado del jardín de niños “Rosario Castellanos”.

“El propósito de la investigación-acción consiste en profundizarla comprensión del profesor (diagnóstico) de su problema. Por tanto, adopta una postura exploratoria frente a cualesquiera definiciones iniciales de su propia situación que el profesor pueda mantener...La investigación acción interpreta lo que ocurre desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan en la situación problema, por ejemplo, profesores y alumnos, profesores y director”. (Elliot, 1993).

Eliot es el principal representante de la investigación acción en el método interpretativo, que nos dice estudiar una situación social para mejorar la calidad de la acción en ella.

Desde su origen la Investigación-Acción fue configurándose como una metodología para el estudio de la realidad social, de hecho, su creador Kurt Lewin, la describía como una forma de investigación que podía ligar el enfoque experimental de la ciencia social y con el fin de que ambos respondieran a los problemas sociales. Al respecto afirmó que:

“La comprensión de los fenómenos sociales y psicológicos implica la observación de las dinámicas de las fuerzas que están presentes e interactúan en un determinado contexto: si la realidad es un proceso de cambio en acto, la ciencia no debe congelarlo sino, estudiar las cosas cambiándolas y observando los efectos”. (Martínez, 2004, p. 225).

Martínez comenta sobre la investigación acción y el cómo es que se convierte en una metodología para el estudio de la realidad social, de hecho, él cita a su creador Kurt Lewin quien describió este trabajo como método que podía vincular los métodos experimentales de las ciencias sociales, de la misma formas de la investigación para que ambas respondieran a las problemáticas sociales.

Lewin concibió este tipo de investigación como la emprendida por personas, grupos o comunidades que llevan a cabo una actividad colectiva en bien de todos, consistente en una práctica reflexiva social en la que interactúan la teoría y la práctica con miras a establecer cambios apropiados en la situación estudiada y en la que no hay distinción entre lo que se investigada, quién investiga y el proceso de investigación. (Restrepo, 2005, p.159).

En relación a la ontología que subyace en esta modalidad, está representada por la interpretación, los significados de las acciones que el individuo hace sobre la realidad, existe una interrelación permanente con el otro; la epistemología se define por esa interacción, esa relación de integración, de grupo, elimina por completo la separación del investigador (E, A. M. C, 2008, p. 102).

El párrafo anterior habla de la reflexión que se hace sobre el trabajo mediante las vivencias y el acercamiento con el grupo, de igual manera separa la información del trabajo final.

La investigación acción constituye una opción metodológica de mucha riqueza ya que por una parte permite la expansión del conocimiento y por la otra va dando respuestas concretas a problemáticas que se van planteando los participantes de la investigación, que a su vez se convierten en coinvestigadores que participan activamente en todo el proceso investigativo y en cada etapa o eslabón del ciclo que se origina producto de las reflexiones constantes que se propician en dicho proceso (E, A. M. C, 2008, p. 105).

Para llevar a cabo la parte de la acción, en la segunda intervención se planeó una semana completa de experimentos, que llevo por nombre “Los científicos”, las actividades se

realizaron con materiales caseros que suelen ser fáciles de adquirir, se dieron las indicaciones correspondientes para realizar el experimento. Mientras los niños realizaban los experimentos, yo observaba a cada uno como es que lo hacían de igual manera realizaba preguntas reflexivas, para obtener mayor información.

Los experimentos realizados fueron los siguientes: explosión de colores el día lunes, nieve artificial el martes, fantasma espumoso el miércoles, para el jueves fue plastilina casera y los colores el día viernes.

Mediante lo observado, los niños ya tenían conocimientos previos a los experimentos, antes de que ellos lo realizaran yo lo realizaba primero indicando cada uno de los pasos del procedimiento, para que posteriormente los niños hicieran el experimento de manera autónoma.

Resultado

Lunes “explosión de colores”, un poco más de la mitad del grupo de primer grado realizó el experimento de acuerdo a lo que se indicó, pero el resto mezcló por completo los colores, nuevamente se colocó más colorante para que lo volvieran a realizar. Los niños mostraban interés y disposición al hacer el experimento, con la ayuda de la observación descubrieron que de esta manera se pueden combinar los colores que estaban en el plato y que el jabón rompe la tensión superficial que se tiene con la leche.

Martes “nieve artificial”, fué una actividad muy entretenida y les gusto bastante, los niños estuvieron en contacto directo con el material, interactuaron al crear figuras e incluso se estimula la motricidad fina, ellos conocieron la importancia de trabajar con el cubrebocas como lo hacen los científicos ya que algunos experimentos pueden contener materiales dañinos como lo es el polvo en este caso fue el policrilato de sodio que lo encontramos en los pañales, de igual manera los niños conocieron la palabra y su función.

Miércoles “fantasmas espumosos”, es una actividad llamativa para ellos en donde observan la reacción que se produce en el vinagre al combinarlo con el bicarbonato, estos materiales pueden ser utilizados en distintos experimentos que ellos han trabajado

anteriormente, esto facilita las participaciones porque rescatan aprendizajes previos y los comparten con sus compañeros. Para que nuestra actividad resultara más atractiva se agregó jabón y colorante causando más asombro en los niños.

Jueves “plastilina casera” fue la actividad que más disfrutaron y les gusto a los niños, para poder realizarla ellos lo hicieron de manera autónoma en donde dos alumnos lo lograron sin ayuda el resto se les apoyo para que esta tuviera la consistencia correcta, conocieron un tipo de mezcla que fue la homogénea en donde los materiales se integraron uniformemente, de igual manera para hacerla más atractiva se colocó colorante.

Viernes “los colores”, es un experimento más centrado en la observación en la cual se percibe como es que la servilleta de cocina absorbe el agua de los vasos y para hacer la actividad más interesante se agrega colorante facilitando la observación de los niños, ya que ellos en la hoja de verificación que se les entrego colorearon de acuerdo a su experimento. Donde se pudo apreciar el resultado y comparar si como estaba hecho en la hoja así se encontraba en físico, los niños ahora conocen el termino de capilaridad y pueden asociar algunos materiales caseros con esta propiedad.

Estos han sido los experimentos que se realizaron en la segunda intervención donde obtuve resultados favorables en cada uno de los niños desde las participaciones y disposición del grupo. Los experimentos se eligieron de acuerdo a la edad de los niños, pensados para su desarrollo con la finalidad de que adquieran el gusto por hacer experimentos por ellos mismos, también ampliar su vocabulario con conceptos que se utilizan, centrar su atención en lo que ocurre, crear hipótesis de lo que ocurrirá.

Las fortalezas percibidas en estas prácticas han sido el control de grupo, la explicación de indicaciones, modulación de voz, la motivación por realizar los experimentos, despertar su sentido crítico y el manejo de tiempo de las actividades estas son algunas de las que percibí, corroborando con la docente titular tras conversaciones sobre mi intervención.

Discusión y conclusión

- La implementación de los experimentos en niños de primero de preescolar, desarrolla la curiosidad y la capacidad de observar.
- Las actividades de experimentación facilitan a que los alumnos aprendan de manera significativa y en algunas actividades de manera autónoma, ayudando a construir sus propios conocimientos.
- Los experimentos desarrollan la creatividad, agudizando su sentido crítico dando una mayor importancia al aprendizaje en el campo de exploración del mundo natural.
- Se pretende seguir implementando los experimentos fáciles de realizar con los niños, con materiales que están al alcance de docentes y alumnos, siendo de apoyo en el desarrollo.
- Proponer un ambiente flexible, crítico y cooperativo que haga participe a el análisis y la confrontación de hipótesis de igual manera favorecerá las ideas intuitivas de los alumnos.
- Generar un ambiente en el cual los niños se sientan capaces y preparados para experimentar y comprobar sus supuestos.
- Este trabajo está realizado con la finalidad de demostrar que la implementación de los experimentos en niños de preescolar favorece en su desarrollo crítico.
- Los tiempos en los que se ejecutaron las actividades fueron adecuados, aunque podría ampliar un poco el tiempo dependiendo el experimento, favoreciendo en su desarrollo.

Referencias

- Ariamna, P. M. (2018, 1 junio). Desarrollar el área cognitiva mediante experimentos caseros en niños de 4 años del centro de educación inicial banco ecuatoriano de la vivienda ubicado en el distrito metropolitano de quito, en el año 2018. <http://www.dspace.cordillera.edu.ec:8080/xmlui/handle/123456789/4100>
- Canto, J. (2017). ¿Cuáles son los principales problemas para hacer presentes las ciencias en las aulas de educación infantil?: La visión de los maestros en ejercicio. <https://www.semanticscholar.org/paper/%C2%BF%Cu%C3%A1les-son-los-principales-problemas-para-hacer-en-Canto-Serrano/de86ae1371698fe6ef9066604a64955a93ab44f3>
- DEFINICION DE CIENCIA DE DIFERENTES AUTORES.docx. (s. f.). Scribd. <https://es.scribd.com/document/422114249/DEFINICION-DE-CIENCIA-DE-DIFERENTES-AUTORES-docx>
- E, A. M. C. (2008). LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. Redalyc.org. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111892006>
- E, R. M. R. (2017, 3 marzo). Actividades experimentales para el conocimiento del mundo natural en el preescolar. <https://repositorioslatinoamericanos.uchile.cl/handle/2250/221047>
- Lewin y otros. (1946). La investigación-acción y los problemas de las minorías. En: Salazar, M.C. (Comp) (1992).
- Salguero, M. J. C. (2011, enero). Ciencia en educación infantil: La importancia de un «rincón de observación y experimentación» o «de los experimentos» en nuestras aulas. Dialnet. Recuperado 28 de junio de 2023, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3628271>
- Secretaría de Educación Pública. (2017). Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Nuevos planes y programas de estudio. México: SEP.

Investigar desde el ser docente (de inglés): experiencias sobre la práctica

Cynthia Ramírez Pérez

ramirezcynthiapd@normalsanfelipe.edu.mx

Escuela Normal de San Felipe del Progreso

Línea temática 9. Investigación de la investigación educativa

Resumen

El presente trabajo plantea la idea de qué es ser un docente que investiga, lo cual implica reconocer y atender las dimensiones que lo integran (el ser como docente, y como docente normalista) de esta manera la investigación de la práctica propiciará en él una constante búsqueda de nuevas metodologías, enfoques pedagógicos y recursos para enseñar el inglés de manera efectiva. Así, la práctica docente se traduce en una línea epistemológica constante que permite reconocer que su propia formación, bienestar emocional, crecimiento personal y equilibrio en la vida son fundamentales para brindar una enseñanza de calidad. Además, el presente sugiere un modelo de hacer investigación en el que se involucra un proceso de reflexión continua sobre la práctica, cuestionando y ajustando las propias creencias y acciones para asegurarse de que el docente busque continuamente mejorar su práctica a través de la investigación, brindando así una educación de calidad.

Palabras clave: ser docente; innovación educativa; investigación; práctica docente; enseñanza del inglés.

Introducción

Ser un docente que investiga implica entender en primera instancia qué es ser docente, para poder dilucidar las aristas que lo componen y así facilitar la comprensión de lo que es no sólo investigar; sino investigar desde el interior de las escuelas normales. Mientras que para Freire (1970) ser docente implica ser un mediador del conocimiento que establezca relaciones

dialógicas con los estudiantes en donde los sujetos sean capaces de reflexionar, cuestionar y aportar sus propias experiencias; para Palmer (1998) el docente antes de precisarse como mediador ha de entender la importancia de la conexión emocional y el cuidado del alma del profesor.

Es por ello, que la concepción del docente que investiga ha de tener en consideración las diversas dimensiones que lo integran para hacer del *ser* un ente completo que dirija sus esfuerzos hacia la mejora de la práctica, la innovación, y el logro de los aprendizajes a través de la investigación educativa. Las dimensiones que se proponen dentro del presente texto son la dimensión relacional, la identidad personal, la emocional, y la reflexiva. Todas estas, componentes primordiales para poder desarrollar investigación desde un modelo sugerido de implementación.

Dicho modelo de investigación se sitúa en el aparato crítico de la investigación-acción que permite comprender los momentos en los que se da la aplicación de las estrategias didácticas innovadoras provenientes de la implementación de un modelo adaptado para el diseño y validación de las mismas.

En el presente texto se busca integrar las dimensiones del ser docente investigador y ser docente de inglés en una escuela normal en un modelo sugerido para llevar a cabo la investigación, el cual se sitúa en dar respuesta al planteamiento ¿desde dónde investiga uno (uno como docente de inglés)? y que a su vez se ve reflejado en tres momentos destacados: diseño, validación y difusión.

Es así, como el presente enfatiza una propuesta para llevar a cabo investigación desde la comprensión del ser y del ser docente para promover una mejora en el logro de los aprendizajes de los docentes en formación de las escuelas normales a través de la implementación y validación de estrategias didácticas que permitan la reflexión constante sobre la práctica.

Planteamiento del problema

En el contexto de las escuelas normales, existe la necesidad de desarrollar un modelo que permita a los docentes llevar a cabo investigación mientras ejercen su labor docente. Actualmente, muchos docentes enfrentan dificultades para equilibrar estas dos áreas de su profesión, lo que puede limitar su capacidad para generar conocimiento y mejorar su práctica pedagógica. Por lo tanto, es fundamental explorar y proponer un modelo que facilite la integración de la investigación en la labor docente, brindando oportunidades para que los docentes investiguen, reflexionen y desarrollen su práctica de manera simultánea. De esta manera, se promoverá una formación docente más sólida, basada en la indagación y la generación de conocimiento contextualizado, con el objetivo de mejorar la calidad de la educación y el desarrollo profesional de los docentes.

La problemática surge, desde la perspectiva de Martínez (2020), desde las limitaciones estructurales, culturales y organizativas que influyen en la falta de fomento e incentivo a la investigación en las escuelas normales. Además, Ríos (2018) sugiere que hace falta promover una cultura de investigación científica al interior de las escuelas normales. Por lo tanto, la producción de conocimiento que promueva la mejora de las prácticas educativas constituye un eje rector para incentivar a los docentes a investigar, ya que de esta manera estarán encontrando una motivación en la propia práctica del ser docente para ello.

Marco Teórico

En el ámbito educativo, la figura del docente desempeña un papel fundamental en la formación y desarrollo de los estudiantes. Sin embargo, en la actualidad, se reconoce cada vez más la importancia de que los docentes también sean investigadores, capaces de generar conocimiento y mejorar su práctica pedagógica a través de la indagación sistemática. Ser un docente que investiga implica trascender el rol tradicional de transmisor de conocimientos y adentrarse en el campo de la exploración, la reflexión y la generación de nuevas ideas en el ámbito educativo.

En este apartado teórico, se explorará la significativa relación entre ser un docente y ser un investigador, destacando la importancia y los beneficios de adoptar una postura investigativa en la práctica docente. Se abordarán diferentes perspectivas teóricas y enfoques que respaldan la idea de que la investigación en el contexto educativo es una herramienta fundamental para el crecimiento profesional y la mejora continua del docente. Además, se analizarán las dimensiones personales, profesionales y pedagógicas que se ven enriquecidas cuando un docente decide embarcarse en el camino de la investigación.

I. ¿Qué es ser docente?

La concepción de lo que implica ser docente es una variante cambiante que se adapta a los diversos contextos sociales, culturales y económicos en los que se encuentre la sociedad al momento de definirle; por lo cual Rancière (2003) cuestiona la noción tradicional de enseñanza y propone una visión alternativa en la que el profesor se convierte en un facilitador que desafía a los estudiantes a pensar de manera autónoma.

De esta manera, Rancière asume que “para emancipar a un ignorante, es necesario y suficiente con estar uno mismo emancipado, es decir, con ser consciente del verdadero poder del espíritu humano” (2003, p. 12) lo cual constituye la génesis del ser ya que el verdadero poder de la emancipación proviene de reconocer la capacidad intrínseca de cada individuo para aprender, comprender y transformar su realidad. Por su parte, Onrubia (2009) manifiesta la necesidad de cuestionar las propias prácticas, examinar cómo los maestros pueden reflexionar sobre su trabajo, cuestionar sus propias creencias, y mejorar continuamente su enseñanza para beneficiar a los estudiantes. Desde este entendido el ser docente también implica ser un crítico de sí mismo, un referente que permita reestructurar al ser desde el mismo ser.

Heidegger, establece que “no sabemos lo que significa ‘ser’. Pero ya cuando preguntamos: ‘¿qué es ‘ser’?, nos movemos en una comprensión del es” (1997, p. 16) por lo cual sugiere realizarse preguntas que lleven a la comprensión del ser que se está tratando de determinar. Así, Heidegger sostiene que el ser humano es un ser-en-el-

mundo, es decir, nuestra existencia está inextricablemente ligada al entorno en el que vivimos y nos relacionamos. Como docentes, nuestra existencia y sentido de ser están entrelazados con la tarea de educar, promover los aprendizajes en el contexto de las escuelas normales, en lograr que nuestros alumnos se formen y alcancen los aprendizajes esperados.

II. ¿Qué es ser un docente (de inglés) en una Escuela Normal?

Una vez que hemos dilucidado lo que es ser docente, es importante mirar la arista de lo que es ser docente en las escuelas normales. Las escuelas normales por tradición se han consagrado como las formadoras de docentes por excelencia; sin embargo, para Martínez el normalismo “no sólo ha sido considerado corriente y movimiento cultural, sino elemento fundamental para dar unidad y cohesión a nuestro país mediante la formación de los maestros encargados de transmitir y defender los objetivos y valores de la nación mexicana” (2020, p. 27)

Por lo tanto, definir lo que es ser docente en una Escuela Normal implica subrayar que no se puede entender lo que es ser un docente normalista hasta que no se vive en su realidad. En palabras de Martínez “hablar de la práctica docente en educación normal implica por lo menos apuntar a lo más importante y característico que lo distinga.... ser formador de formadores” (p. 12 en Muñoz R. 2020). Esta concepción, confiere al docente de educación normal una característica primordial que no posee ningún otro docente, y es que, no cualquiera puede ser formador de formadores, la educación como una forma de “ser-siendo ontológico implica un desarrollo personal” (Hurtado, p. 15 en Martínez, G. 2020).

Una vez que se entiende que es un docente y ser docente de una escuela normal es factible construir la base del ser docente que investiga y para entenderlo se necesita comprender las dimensiones de ese ser.

III. ¿Qué es ser un docente que investiga?

Es importante definir qué es ser un docente que investiga porque esta definición proporcionará claridad y dirección en torno a la propuesta del presente. Al establecer una

comprensión clara de lo que implica ser un docente investigador, se pueden establecer expectativas y estándares más sólidos para la práctica docente y de cómo el modelo sugerido atiende el logro de estos. Además, al definir qué es ser un docente que investiga, se resalta la importancia de la formación continua y el desarrollo profesional de los docentes. Se reconoce que la investigación no solo se limita a la academia, sino que también se lleva a cabo en el contexto de la enseñanza y el aprendizaje diario. Esto implica la adopción de enfoques pedagógicos basados en la investigación, la implementación de prácticas innovadoras y la participación en comunidades de aprendizaje colaborativo.

Es entonces que recuperando las aportaciones de aquellos que definen el ser docente con aquellos que delimitan al ser docente en una escuela normal se puede determinar que un docente que investiga:

- Reflexiona, cuestiona y aporta sus propias experiencias
- Tiene una conexión con uno mismo
- Desafía el orden de lo establecido
- Intercambia ideas y perspectivas
- Incluye métodos de enseñanza más participativos
- Cuenta con contenidos, conceptuales, procedimentales, y actitudinales

Y, es que ser un docente (normalista) que investiga implica integrar la labor docente con la investigación, adoptando un enfoque reflexivo y crítico hacia la propia práctica, buscando la mejora continua y contribuyendo al avance del conocimiento en el campo de la educación integrando las diferentes dimensiones que lo componen.

IV. Dimensiones del ser docente investigador

El papel del docente ha evolucionado significativamente en las últimas décadas, dejando atrás la visión tradicional de transmisor de conocimientos para convertirse en un agente activo

en la generación de conocimiento y en la mejora continua de la práctica educativa. En este contexto, ser un docente investigador implica ir más allá de las responsabilidades docentes convencionales y comprometerse con la indagación y reflexión sobre la propia práctica pedagógica.

Por eso se proponen 4 dimensiones del ser docente investigador para poderlo conformar como ente donde “ente es todo aquellos de lo que hablamos, lo que mentamos, aquello con respecto a lo cual nos comportamos de esta o aquella manera; ente es también lo que nosotros mismos somos, y el modo como somos” (Heidegger, 1997 p. 27). Dichas dimensiones son:

1. Relacional: capacidad del docente para establecer y mantener relaciones significativas con los estudiantes, creando un ambiente de escucha activa. Incluye habilidades de comunicación efectiva, empatía, escucha activa y atención a las necesidades. Para Vygotsky, esta dimensión en el ser humano significa poder construir el conocimiento en comunidad.
2. Identidad Personal: quién es como individuo, sus valores, sus creencias y experiencias personales que pueden incluir en su enfoque y estilo de enseñanza.
3. Emocional: gestión emocional, el autoconocimiento y la capacidad para fomentar un clima emocional positivo. Goleman (1995) sostiene que la educación emocional capacita para la vida ya que “resultan indispensables para una buena y creativa adaptación social” (p. 5).
4. Reflexiva: reflexionar críticamente sobre su práctica, cuestionar y mejorar constantemente su desempeño. Conversar con uno mismo, qué hay en mi práctica que necesita sentido.

Es así, que se sugiere que el docente que quiere investigar busque su centro, identifique las áreas de su práctica que le mueven y motivan a querer investigar y documentarla. De esta forma el docente podrá situarse en el desde dónde quiere investigar y hacia dónde quiere llegar

con esa investigación; este punto de partida accionará la búsqueda de soluciones a través de la reflexión, la acción y la evaluación principios rectores de la investigación – acción.

Metodología

¿Desde donde investiga uno (uno como docente de inglés)?

La transformación de la práctica como fuerza generadora del ser docente se ve potenciada a través de la investigación – acción, dado que esta permite a los investigadores abordar problemas o desafíos concretos en su propia práctica profesional. Además, da oportunidad de investigar y reflexionar sobre el propio contexto lo cual influye de manera significativa en la participación activa en el proceso.

El propósito de la investigación – acción “es resolver los problemas diarios inmediatos y acuciantes de los profesionales en ejercicio” (McKernan, 2001, p. 24), esto permite a los docentes tener un mayor sentido de agencia y responsabilidad en el proceso, además no se limita a observar o analizar desde una perspectiva externa, sino que promueve la participación directa, la toma de decisiones y la implementación de acciones concretas considerando que “la investigación es una forma de estudio autocrítico . . . y que la conducta humana está muy influida por el ambiente en el que se produce” (McKernan, 2001, pp. 24-27).

Las fases para la investigación – acción propuesta por Elliot (1981, como se citó en McKernan, 2001), suponen identificar la idea inicial, elaborar un plan general, poner en práctica los pasos de la acción, revisar la puesta en práctica y finalmente realizar el reconocimiento. Es importante destacar que la investigación – acción es un proceso cíclico y dinámico, donde las fases se entrelazan y se retroalimentan entre sí.

Cada una de las fases fue alimentada con los insumos emanados de la aplicación del modelo de trabajo el cual constato de 3 momentos: diseño, validación y difusión. Se entiende que la implementación de la acción busca que los conocimientos generados a través de la investigación – acción tengan un impacto más amplio, promoviendo el cambio y mejora en la práctica docente y ésta en relación a la teoría que la soporta, por lo cual se subraya que el

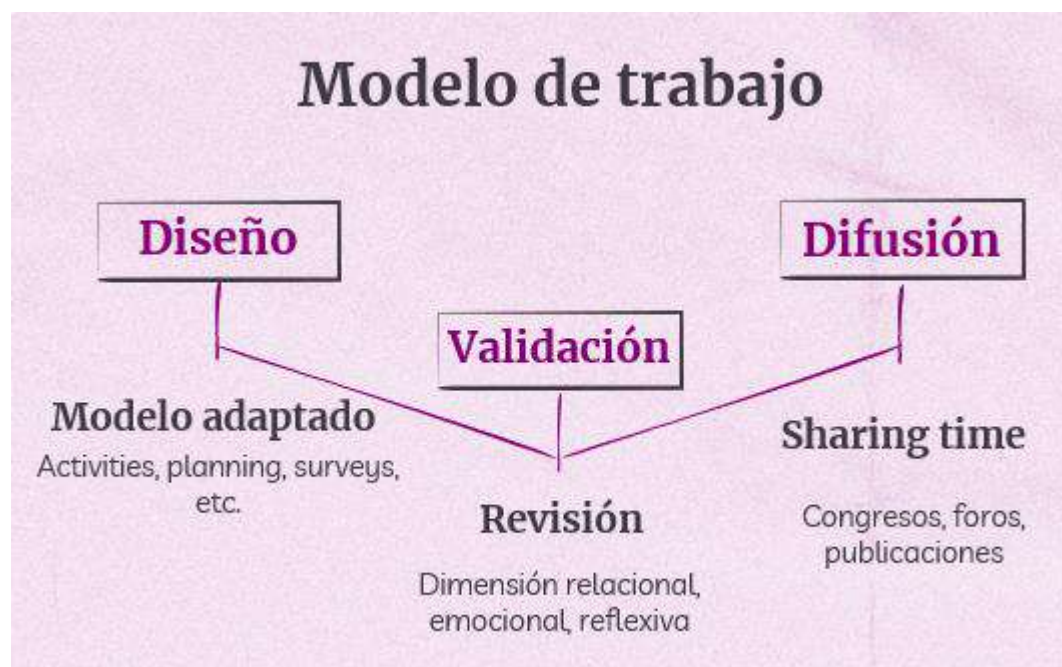
“diálogo entre lo teórico crítico de la educación suele representarse como un proceso que depende de la autocomprensión que los docentes tienen de su práctica” (Elliot, 2005, p170).

Resultado

Planificación y diseño de la acción

En esta fase se diseñó un modelo de trabajo que permite orientar los esfuerzos de la investigación, este se determina por tres momentos esenciales: diseño, validación y difusión. Este plan de trabajo gestiona espacios para que el docente que investiga diseñe estrategias, las implemente, reflexione y analice los resultados. Este modelo cuenta con precisiones específicas de cada uno de los momentos que integran, interrelacionando las dimensiones del ser docente con ellos amalgamando las fases de la implementación del mismo (Figura 1).

Figura 1. Modelo de trabajo autogenerado

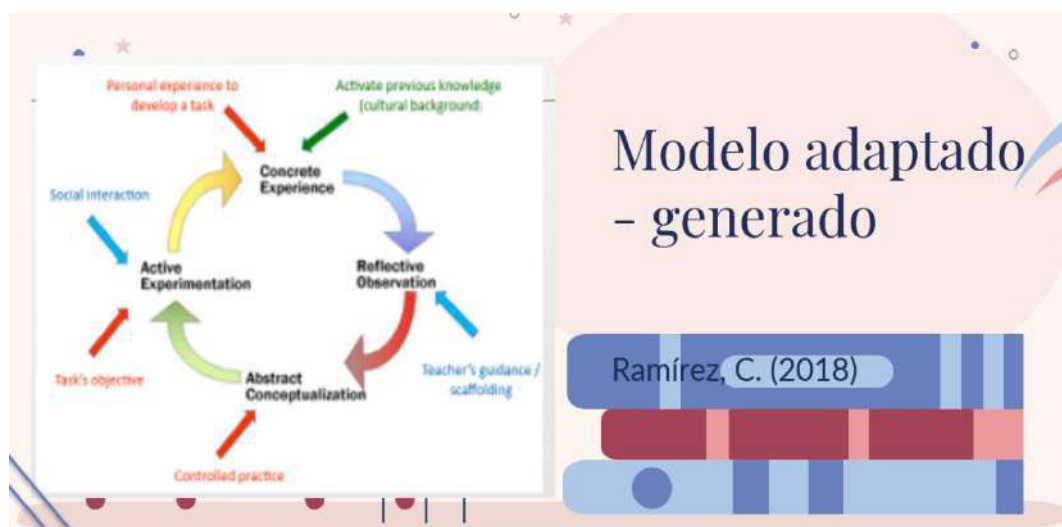


Dentro del primer momento (*Diseño*) resultó fundamental situarse en el contexto desde el cual se realiza la investigación. Según Platón, la razón constituye el nivel más elevado de

conciencia de la realidad, mientras que Aristóteles sostenía que dicho nivel de conciencia se alcanza a través de la percepción sensorial. Por consiguiente, en esta etapa inicial es imprescindible enfocarse en lo que podemos observar, experimentar y sentir, a fin de responder a la pregunta: ¿qué hay en mi práctica que necesita sentido?

La intención varía según el contexto y los objetivos, la intención general es buscar conocimiento, pero la pregunta es ¿qué conocimiento quiero buscar? En el caso de la mejora de las prácticas de la enseñanza del inglés, se optó por trabajar con un modelo adaptado el cual tiene como propósito orientar el diseño de estrategias y actividades que respondan a las necesidades de aprendizaje del inglés más allá de las reformas curriculares, centrada en la capacidad de comunicarse efectivamente en una lengua extranjera (Figura 2).

Figura 2. Modelo adaptado



Ramírez, C. (2018) *Enseñanza del inglés a través de la historia de México* [Tesis doctoral]
Colegio de Posgrados de la Ciudad de México

Este modelo adaptado pone al centro el modelo de aprendizaje experiencial de Kolb (1981) en el cual se propone que el aprendizaje se produce a través de una secuencia de cuatro etapas: experiencia concreta, observación reflexiva, conceptualización abstracta y

experimentación activa. Cada etapa se relaciona con un estilo de aprendizaje específico y se enfoca en diferentes aspectos del proceso de aprendizaje. Este modelo, es alimentado con tres metodologías distintas para el aprendizaje del inglés, el aprendizaje significativo, el aprendizaje basado en tareas y el enfoque sociocultural de Vygotsky.

Es este momento donde se hace la revisión de los referentes teóricos, se indaga sobre qué se sabe, quién lo ha dicho y cómo se relaciona con el contexto, en consecuencia, se puede llegar a una propuesta que tenga la propia práctica como espacio de construcción del conocimiento.

Implementación de la acción

Una vez que cada una de las estrategias fue diseñada se procede al momento de *Validación*, en este apartado cada estrategia es revisada y validada para su aplicación. Es en este punto que las dimensiones relacional, emocional, y reflexiva se integran de manera más significativa al modelo propuesto. Por un lado, la dimensión relacional desempeña un papel crucial en el proceso de implementación de la acción, ya que se refiere a las interacciones y relaciones que el docente establece con sus estudiantes, colegas, padres de familia y otros actores educativos. Esta dimensión influye en el proceso de implementación de la acción de diversas maneras, permite tener un acercamiento con colegas y actores educativos para un espectro de implementación más amplio.

Por su parte, la dimensión emocional el ser docente juega un papel fundamental en el proceso de implementación de la acción debido a que las emociones tienen un impacto directo en la motivación, el compromiso y el bienestar del docente. Además, cuando los docentes experimentan emociones positivas, como entusiasmo, alegría o satisfacción, están más propensos a involucrarse activamente en el proceso de implementación de la acción. Esto sin duda es medular para la investigación – acción puesto que la gestión de las emociones implica autoreflexión, autoconocimiento emocional, autocontrol emocional y la capacidad de establecer relaciones empáticas y de apoyo con los estudiantes.

Finalmente, el momento de *Difusión* hace énfasis en compartir conocimiento, en compartir con otros los alcances y resultados de la propia investigación, por lo cual se sugiere la asistencia a foros y congresos que permitan al docente de inglés mostrar sus resultados y recibir retroalimentación de colegas y así plantearse nuevos retos para el inicio del ciclo de la investigación. La investigación – acción implica que “los autores deben hacer un esfuerzo continuado para publicar y diseminar su trabajo fuera para superar la división ideológica . . . es hora de reconocer que la investigación – acción es un fenómeno internacional” (McKernan, 2001, p. 75).

Discusión y conclusiones

La presente investigación puso a prueba un modelo de tres momentos que integran al ser docente como un ente que investiga y que atiende las distintas dimensiones que lo componen. Su finalidad es la de mostrar un modelo que se adapte a las necesidades del docente de escuelas normales que además de atender su práctica también es capaz de involucrarse en diversas actividades de investigación, tales como la planificación y ejecución de proyectos educativos, la recopilación y análisis de datos, y la divulgación de los hallazgos alcanzados. Un docente que, además, demuestra disposición para colaborar con otros educadores y expertos en el ámbito de la educación, participando activamente en comunidades de aprendizaje y redes profesionales.

Como docentes sabemos y no sólo cosas de la docencia, sino sabemos en relación a las dimensiones que nos integran, familiar, docente, dimensiones que se amalgaman con lo relacional, emocional, reflexivo y la identidad personal, todo influye. Desde la perspectiva de Ortega y Gasset “yo soy yo y mis circunstancias”, en conjunto la comprensión de las dimensiones del ser docente permite al ser docente investigador desplegar su potencial y contribuir de manera significativa al avance de la educación.

Otro aspecto relevante es que la investigación en el ámbito de la enseñanza del inglés en las escuelas normales contribuye al desarrollo y avance del campo educativo en general.

Los hallazgos y resultados de estas investigaciones pueden ser compartidos y utilizados por otros docentes, investigadores y profesionales de la educación, lo que promueve un intercambio de conocimientos y buenas prácticas.

Incorporar la propia práctica a la investigación permite hacer una apuesta a que más docentes puedan sumarse a la construcción del conocimiento y de la mejora de la enseñanza del inglés. Investigar desde el ser docente implica entonces, el cuidado del ser; la búsqueda de nuevas metodologías y recursos para enseñar, así como la evaluación de las mismas; se sitúa como agente transformador y creador de conocimiento; y genera su propio método para investigar.

Finalmente, este modelo no está libre de demandas hacia el investigador, ya que cada docente que investiga ha de asegurarse de que el resultado del ejercicio de la investigación se difunda en espacios que tengan significado para el mismo. Además, el investigador tiene la responsabilidad de establecer sus propios criterios para mantener un equilibrio entre las dimensiones que lo integran y el hecho mismo de investigar.

Referencias

- Elliot, J. (2005). El cambio educativo desde la investigación-acción (4.a ed.). Madrid, España: Morata.
- Freire, P. (1970). Pedagogy of the oppressed. Continuum.
- Goleman, D. (1995). Inteligencia emocional. Barcelona, España: Kairós.
- Heidegger, M. (1997). Ser y tiempo. Recuperado el 1 de junio de 2023, de <http://www.philosophia.cl>
- Hernández Castillo, P. (2014). Ser maestro en México: Trayectorias de vida y formación profesional. Fondo de Cultura Económica.
- Kolb, D. A. (1981). Experiential learning: Experience as the source of learning and development. Prentice-Hall.
- Martínez Gómez, G. I., & Lazo Díaz, F. (2020). Retos y perspectivas de la educación normal en México. Ediciones Normalismo.
- McKernan, J. (2001). Investigación Acción y currículo (2ª ed.). Morata.
- Muñoz R., J. A. (2020). Formación docente: entre la ética, la reflexión y la crítica. Ediciones normalismo extraordinario.
- Nunan, D. (1991). Language teaching methodology: A textbook for teachers. Prentice Hall.
- Onrubia, J. (2009). El maestro y su práctica reflexiva. Ediciones Aljibe.
- Palmer, P. J. (1998). The courage to teach: Exploring the inner landscape of a teacher's life. Jossey-Bass.
- Rancièrè, J. (2003). El maestro ignorante: Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual. Laertes.

Ríos, M. A. (2018). La investigación educativa en las escuelas normales. Revista Diálogo Educativo, 15(29), 1-18.

El Proyecto como estrategia para el aprendizaje del Campo de Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social en preescolar

Mariana Jareth Pérez Jiménez

perezmariana_a@normalixtapan.edu.mx

María Magdalena Parra Porfirio

parramaria_a@normalixtapan.edu.mx

Escuela Normal de Ixtapan de la Sal

Línea temática 9 Investigación de la investigación educativa

Resumen

El presente texto tiene como objetivo mostrar los resultados obtenidos a partir de una investigación como parte de las actividades del curso Trabajo docente y proyectos de mejora escolar, que se ubica en el sexto semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar; a partir del análisis y reflexión sobre lo acontecido en la jornada de intervención comprendida del del 05 al 16 de junio de 2023, con los grupos de primero “A” y tercero “C” del Jardín de niños “Juana de Asbaje”, ubicado en la Colonia 10 de agosto, Ixtapan de la Sal, se establecieron respuestas al problema planteado. El documento responde a la cuestión ¿De qué manera se puede integrar un proyecto para favorecer los aprendizajes de los alumnos en el campo de exploración y comprensión del mundo natural y social? Se utilizó el método investigación-acción, se enfatizó el uso de proyectos para tener un mejor entendimiento de cómo se deben llevar a cabo para la obtención de aprendizajes del Campo de Formación Académica Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social. En las conclusiones se explican los hallazgos encontrados al aplicar la investigación-acción, y al identificar las áreas de oportunidad y fortalezas que al momento se tienen.

Palabras clave: proyecto, mundo natural y social, experimento.

Planteamiento del problema

La práctica es sin lugar a duda una herramienta fundamental para la formación de los que en un futuro fungirán como docentes y atenderán las necesidades de los estudiantes de educación básica. Es por ello que forma parte del Trayecto formativo de Práctica Profesional en el Plan de estudios 2018 de la Licenciatura en Educación Preescolar. En cada semestre se van incorporando paulatinamente elementos que favorecen la configuración del perfil docente a fin de responder a las necesidades de los estudiantes de educación preescolar.

Una de las debilidades o áreas de oportunidad identificadas a lo largo de la formación es que no se ha aplicado la metodología de aprendizaje basado en proyectos en el preescolar. Se vuelve una necesidad hacer uso de esta metodología para avanzar en el conocimiento de la misma, ya que es parte de una de las competencias que no se ha logrado desarrollar en su totalidad: “Aplica el plan y programas de estudio para alcanzar los propósitos educativos y contribuir al pleno desenvolvimiento de las capacidades de sus alumnos”, en la unidad de competencia “Utiliza metodologías pertinentes y actualizadas para promover el aprendizaje de los alumnos en los diferentes campos, áreas y ámbitos que propone el currículum, considerando los contextos y su desarrollo” (SEP, 2018, párr. 7).

Una de las razones por las cuales no se ha aplicado esta metodología de trabajo, es que desde la organización de las prácticas las docentes titulares no asignan aprendizajes esperados del Campo de Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social. En las mismas escuelas de práctica a las que se ha asistido se observa que el acercamiento a este campo es escaso, especialmente en los primeros grados. Por lo tanto, se planteó la siguiente pregunta ¿De qué manera se puede integrar un proyecto para favorecer los aprendizajes de los alumnos en el Campo de Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social?

Marco teórico

Se analizan algunos conceptos relacionados con las categorías del trabajo entre ellas: proyecto, mundo natural y social, experimento y contaminación. Para ello se recuperan diversos aportes de autores. De acuerdo con la SEP (2022) menciona que la metodología del aprendizaje basado en proyectos:

Permite crear aprendizajes gracias a la realización de una producción concreta. A través de una serie de etapas, los alumnos colaboran, guiados por el o la docente, para responder a una problemática, resolver una situación o responder a una pregunta, apoyándose en un tema que suscita su interés. Busca que los estudiantes se enfrenten a una problemática real que deberán resolver siguiendo un proceso de investigación-acción, movilizándolo conocimientos, habilidades y actitudes de una forma interdisciplinar y colaborativa (p. 1).

De la misma manera, la SEP (2022) expresa que los proyectos permiten a los alumnos desarrollar la investigación, creación y aprendizaje de las experiencias de su vida cotidiana aplicándolo en situaciones que les ayude a analizar y llegar a un resultado. Al realizar un proyecto es necesario conocer su estructura, lo primero que se tiene que hacer es el plan de trabajo, se han de fijar los objetivos a los que se quiere llegar y distribuir las responsabilidades; asimismo considerar la implementación, el análisis de la información, la relación entre el alumno y docente y la creación de una evidencia final como cierre; la presentación de los productos finales es algo que no debe perderse de vista, y por último, la evaluación del aprendizaje con base en lo planteado al inicio del proyecto.

Desde el punto de vista de la SEP (2017), se expresa que el Campo Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social permite que los niños tengan pensamientos reflexivos desarrollando sus capacidades y actitudes. En este campo se trabajan diversos aprendizajes esperados con la intención de que los alumnos indaguen y analicen temas relacionados a fenómenos y los procesos del mundo natural y social. Así mismo, hace mención de que “las experiencias que hay que ofrecer a los niños son, por un lado, aquellas que se realizan

directamente sobre los objetos, como observar, experimentar, registrar, representar y obtener información complementaria” (SEP, 2017, p. 256).

Es fundamental enseñar este campo de formación académica a lo largo de la formación de niños, niñas y adolescentes, pues les ayuda a relacionarse con el mundo natural y social, permitiéndoles adquirir conocimientos y desarrollar habilidades; saberes sobre cómo mantener una vida saludable, cuidar el medio ambiente, realizar experimentos relacionándolos con lo que sucede en la vida real, por ejemplo, simular la contaminación del mar.

Una de las problemáticas que se está viviendo en el país es la contaminación, es por ello que se consideró importante trabajar el tema de la contaminación para que los niños conozcan las causas que provoca tirar basura en las calles, ríos o quemar árboles. Delgadillo et al (2011) mencionan que “la contaminación del ambiente se produce por la incorporación de cualquier tipo de energía, organismo o sustancia, que afecta las características de los ecosistemas, modificando negativamente sus propiedades y su capacidad para asimilarlas o degradarlas” (p. 598).

Rojas (2021) plantea que el uso de experimentos dentro del aprendizaje contribuye a la adquisición del conocimiento porque es algo que les parece atractivo y permite que desarrollen “habilidades comunicativas, así como habilidades científicas, para formular preguntas, generar hipótesis o conjeturas, comunicar sus observaciones, y sin olvidar la importancia del método científico, que será la base del conocimiento y aprendizaje mediante la experimentación” (p. 15). En preescolar los experimentos son del interés y agrado de los niños, además de que favorece el desarrollo de habilidades para la indagación, observación, reflexión, entre otras.

Quintanilla, Orellana y Daza (2011, como se citó en Rojas, 2021), señalan que los docentes debemos crear ambientes y actividades donde el niño experimente y manipule materiales. El hecho de observar y tener distintas cosas a disposición les hace más atractivo el

trabajo, por ello es preciso cuidar el tipo de materiales que se implementan, éstos deben ser adecuados y propiciar el aprendizaje, a diferencia de otros que solo generan una distracción.

De acuerdo con Mejía (2022) una parte importante para que los niños desarrollen aprendizajes es mediante la interacción social, permitiendo que interioricen las estructuras del conocimiento y comportamiento del contexto que les rodea. También menciona que se les debe permitir trabajar con distintos materiales innovadores y atractivos para ellos, dando paso a la manipulación y creación de preguntas acerca de lo que tienen duda.

Se precisa tener en cuenta que al llevar a cabo los experimentos no se pone un tiempo límite, éste debe ser flexible para obtener los resultados esperados. Ramos (2008) plantea que “Un espacio que promueve el aprender a hacer cosas, explorar, buscar, indagar, seleccionar, colaborar, sospechar, maravillarse, cuestionar, debatir, equivocarse, confrontar, argumentar, construir, socializar, proponer, participar, negociar, dudar (...) sin miedo al fracaso” (p. 74).

Con los experimentos se busca que consigan crear los conocimientos que necesitan por ellos mismos, que logren encontrar la causa y efecto, lo cual no solo les ayuda al llevarlos a cabo, sino también a que reflexionen en lo que hacen a lo largo de su vida, en cualquiera que sea la situación.

Metodología

La metodología utilizada para este trabajo fue de tipo cualitativo. Cabezas, Andrade y Torres (2018) plantean que “el proceso de investigación es más dinámico mediante la interpretación de los hechos, su alcance es más bien el entender las variables que intervienen en el proceso más que medirlas y acotarlas” (p. 66).

La población seleccionada para el trabajo de investigación fueron los grupos de primero “A” y tercero “C” del Jardín de niños “Juana de Asbaje”. En los proyectos se utilizaron los aprendizajes esperados “Experimenta con objetos y materiales, para poner a prueba ideas o supuestos, en el cual diariamente se realizaba un experimento diferente” y “Identifica y explica algunos efectos favorables y desfavorables de la acción humana sobre el medioambiente”,

obtenidos del plan de estudios Aprendizajes clave para educación integral 2017 (educación preescolar).

Para recuperar información se utilizó como método de investigación-acción. Latorre (2005) la define como “un término genérico que hace referencia a una amplia gama de estrategias realizadas para mejorar el sistema educativo y social” (p. 23). Mientras que Elliott (1993, como se citó en Latorre 2005) da a conocer que la investigación-acción es “un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma” (p. 24).

El propósito de la investigación-acción es cambiar las prácticas sociales y educativas, con el fin puesto en la mejora, haciendo que se vincule el cambio y el conocimiento. Kemmis y McTaggart (1988, como se citó en Latorre, 2005) hacen mención de que este tipo de investigación es como un espiral de pasos donde se debe planificar, implementar, observar y reflexionar los resultados de la acción, que en el caso de las prácticas es la intervención.

El primer ciclo de acción se llevó a cabo mediante la planificación, desarrollo y evaluación de los proyectos con el fin de aprender más sobre ellos y atender las necesidades encontradas en el Campo de Formación Académica: Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social. Durante la aplicación en las aulas del 05 al 16 de junio de 2023, se observó y reflexionó. Para recuperar la experiencia se hizo uso de la técnica de la observación, así como de las evaluaciones de los aprendizajes, y se emplearon varios instrumentos, por ejemplo: el diario de la educadora, registros y evidencias del aprendizaje.

Resultado

En primer grado grupo “A” se trabajó el proyecto titulado “La ciencia en la escuela” para atender el aprendizaje esperado: “Experimenta con objetos y materiales, para poner a prueba ideas o supuestos”, diariamente se realizaba un experimento diferente. El primer día se les preguntó: ¿Saben qué es un experimento?, respondieron que era algo en lo que podían aprender cosas nuevas y que se ocupaban muchas de ellas en la vida diaria. A modo de introducción se proyectó el vídeo “Qué es un experimento”, se les mencionó de forma precisa qué es un experimento y los pasos para poder realizarlos.

Se llevó a cabo el experimento “El arcoíris en un plato”, al principio se mostraron los materiales y se les preguntó si sabían cómo podríamos hacer un experimento con esos materiales, ellos dijeron que tal vez meteríamos las lunetas al agua y veríamos como se deshacían. Se entregaron los platos y 12 lunetas a cada niño, antes de agregarle el agua se lanzó la pregunta ¿qué creen que suceda?, algunos dijeron que se iban a deshacer las lunetas, otros que se iban a despintar. De modo que cuando ya se le había agregado el agua al plato, se les pidió que observaran bien y que dijeran qué pasaba, comenzaron a haber comentario de se están despintando, pero entonces una niña dijo, se está formando un arcoíris como el que sale en el cielo maestra.

El segundo día se elaboró un cuadro y registraron con recursos propios los materiales, lo que pensaron que iba a pasar y por último el resultado del experimento, les fue difícil lograrlo. Se efectuó el experimento “Perfumes naturales”, primeramente, fue necesario mostrar los materiales a utilizar (té, café, azúcar, canela, agua y vasos), se cuestionó ¿cómo creen que vamos a crear el perfume? Se dieron respuestas relacionadas con realizar mezclas con el agua. Se aclaró que las mezclas estarían presentes pero que serían por separado y luego todo, entonces se distribuyeron cuatro vasos a cada equipo que contenían el té, café, canela y el azúcar. Al agregar el agua se pidió que olieran cada uno, el de pasto decían que tenía aroma a pasto, el café y canela olían rico y que el azúcar olía a dulce, entonces se mezcló uno con otro. ¿Creen que huelan bien?, algunos dijeron que sí, otros que no, entonces mezclamos café y

canela, azúcar y té, y té con café; en la primera mezcla mencionaban que olía muy rico, en la segunda que olían solo el té y en tercera algunos dijeron que olía rico, otros dijeron que no, al final se dibujó el resultado del experimento.

El tercer día se llevó a cabo el experimento “Mariposa eléctrica”, se les mencionó el nombre y luego se les cuestionó si sabían a qué se refería o si alguna vez habían escuchado de él, dijeron que no. Se planteó la pregunta: ¿de qué creen que va a tratar?, entonces un niño dijo: “será como la electricidad que sale de los cables, la que sirve para la luz del foco”, otro indicó: “es como las chispitas que luego salen cuando lo conectas, entonces la mariposa va electrocutarse”.

Se trabajó con una mariposa de papel, primero se coloreó, cuando terminaron en un cuadrito de cartón pegaron solo su cuerpo, pero no las alas, porque si lo hacían ya no se vería bien, algunos lo hicieron correctamente, otros no. Como siguiente paso con ayuda de un globo lo frotaron en su cabello y después lo pasaron encima de la mariposa para observar lo que pasaba; primero decían que no pasaba nada, porque algunos niños sudaban y su cabello estaba mojado, algunos lograron hacerlo y comenzaron a decir “maestra las alas de la mariposa se mueven”, otros señalaron que se pegaban las alas al globo. Se les explicó que nuestro cabello tenía electricidad, y por eso las alas se movían.

El jueves fue el último día de la semana que se pudo aplicar un experimento debido a los tiempos. El experimento llevaba por título “Colores bailarines”, al mencionar el nombre se les preguntó: ¿de qué creen que va a tratar? Las opiniones fueron diversas, unos indicaron que de pintura, otros expresaron que los colores iban a bailar. Después de escucharlos se les comunicó que el experimento no lo harían solos, sino que se desarrollaría paso a paso y de forma grupal, se les mostró cada uno de los materiales y se preguntó por cada uno, acertaron en cada uno, hasta en los colorantes vegetales.

Por equipo se les dieron tres platos con distintas cosas, uno con agua, en otro, leche entera, y en otro, leche deslactosada; se les hizo el siguiente planteamiento: si se agregan gotas

del colorante vegetal a cada uno de los platos ¿qué creen que pase?, dijeron unos que los colores iban a bailar, otros que los colores se iban mezclar, algunos otros que se pintaría la leche y el agua, entonces se solicitó que un integrante de cada metiera equipo el hisopo con jabón para trastes en el agua. ¿Pasa algo?, se les cuestionó, dijeron que no, el siguiente plato era el de la leche deslactosada, se les comunicó que no podían meter el hisopo del agua, que con uno nuevo lo intentarían, ¿qué sucedió? Advirtieron que los colores se movían, que se veía como un arcoíris.

Entonces llegaron al último plato que era el de leche entera, nuevamente con un hisopo que no hubieran metido anteriormente hicieron la misma acción, debían observar qué pasaba, mencionaron: “también se mueven los colores y se ve bonito”, se les preguntó ¿se veían diferentes los dos platos de leche o iguales?, dijeron que iguales. Se sugirió observar con mayor cuidado, no lograban ver la diferencia. Se les explicó que la leche entera tenía más grasa, por lo que el jabón de trastes hacía que se moviera, pero que lo hacía más rápido que la leche deslactosada. Se sugirió observar nuevamente, algunos al no ver qué pasaba comenzaron a moverlo como si fuera cuchara y mezclaron todo, entonces ya no pudieron tener esa visión de que se moviera más rápido o lento.

En la segunda semana debido a actividades que se tenían programadas por parte de la escuela, no se tuvo tiempo más que de aplicar un experimento. Éste llevaba por título “El globo que se infla solo”, dato que no se los dijo. Se inició con la pregunta: ¿alguna vez han inflado un globo?, ¿cómo lo han hecho?, dijeron que sí, con el aire de su boca. Se les cuestionó ¿saben si podemos inflarlo de otra manera? Respondieron que no sabían, se propuso intentar hacerlo. Se les entregó una botella con vinagre, ¿saben lo que contiene? Algunos dijeron que era agua, se aclaró que era vinagre, al mostrarles el bicarbonato algunos dijeron que era azúcar, se indicó lo que era. Como paso siguiente sería poner en la boca de la botella un globo que contenía el bicarbonato, pero que aún no podía agregarlo. Ante la pregunta ¿qué creen que pase si agregamos el bicarbonato al vinagre?, dijeron que explotaría, o que haría erupción como los volcanes, al hacer el experimento muchos de ellos hicieron expresiones de asombro,

mencionaron que les había gustado bastante. La finalidad al realizar los experimentos era que logran identificar los pasos para hacer el experimento, por lo que las hojas donde plasmábamos los materiales, que creíamos que pasaría y el resultado eran muy importantes.

En tercer grado grupo “C” se trabajó un proyecto llamado “Cuidando nuestro planeta”, del aprendizaje esperado: “Identifica y explica algunos efectos favorables y desfavorables de la acción humana sobre el medioambiente”. El primer día se inició preguntado si sabían qué era la contaminación, la mayoría respondió que era cuando tiraban basura en las calles o en el mar, se hicieron comentarios al respecto. Después se proyectó un video sobre la contaminación del agua, los alumnos estaban atentos observando, decían: “pobres de los animales que viven en el mar porque se mueren con toda la contaminación”. Después se propuso la realización de un experimento simulando la contaminación del mar, los educandos estaban atentos mirando cómo el agua limpia cambiaba a sucia y los animales (juguetes) se llenaban de grasa, posteriormente, se les entregó una hoja didáctica donde colorearon y unieron las cosas que favorece el cuidado del agua.

En el segundo día se les cuestionó qué si conocían otro tipo de contaminación, mencionaron que la de la tierra, después de escuchar las respuestas de los niños, se les proyectó un video “La contaminación del suelo”, comenzaron a decir que algunos de los elementos que contaminan son las bolsas que observan cuando van en la calle, o el cigarro. Posteriormente, se les preguntó ¿podremos hacer algo por nuestro planeta?, ¿creen que logremos clasificar la basura?, respondieron que sí, uno de ellos dijo que en su casa separan la basura, al terminar de escuchar sus respuestas, se les proporcionaron dos botes de fieltro (basura orgánica e inorgánica), clasificaron la basura en el bote que correspondía cuando uno de sus compañeros se equivocaba entre ellos se corregían diciendo que ahí no iban. Asimismo, al clasificarla se dieron cuenta que es importante tener un planeta limpio y que para eso se necesita colocar la basura en su lugar.

En el tercer día se trabajó acerca de la contaminación del aire proyectándoles un video acerca de este tema, después de observarlo la mayoría de los alumnos mencionaron que habían visto quemar la basura. A partir del contenido del video se aprovechó para dar énfasis a la respuesta del alumno al mencionar que en ocasiones hay personas que queman la basura sin impórtales las consecuencias, otro alumno mencionó que su papá fumaba cigarro y que le iba a decir que ya no lo hiciera. Para cerrar con este proyecto, se colocaron un cuadro de doble entrada donde se plasmó la contaminación del agua, aire y suelo, cada alumno tomó una imagen (objetos que contaminan) y la colocaron en la columna que correspondía, se les entregó una hoja didáctica, recortaron imágenes que le hacían bien y mal al planeta pegándolas en la hoja según lo indicado. Finalmente, se les pidió hacer un dibujo de la contaminación que más les hubiera llamado la atención, la mayoría dibujó la contaminación del agua.

Al llevar a la práctica el proyecto logré darme cuenta de que es importante intervenir con esta metodología, las actividades van de forma progresiva de lo general a lo particular permitiendo que el alumno desarrolle conocimientos de temas de su interés. Al trabajar la contaminación se consiguió llegar al producto final, que fue identificar y explicar los efectos favorables y desfavorables de los tres tipos de contaminación. La docente titular del grupo mencionó que las actividades eran adecuadas a las necesidades de los niños. De igual forma, al aplicar la evaluación con los alumnos se identificó que los instrumentos fueron de gran ayuda, para observar quienes lograron el aprendizaje esperado; los educandos mostraron un conocimiento más amplio, son muy pocos los que no lograron el objetivo, ya sea porque les costaba poner atención a las indicaciones o faltaban a clases.

Observamos que hace falta comprender mejor el concepto de la metodología basada en proyectos y las características que debe cumplir, así mismo que se debe ser preciso y claro al momento de dar las indicaciones, si es necesario preguntar si comprendieron la instrucción. Por otro lado, también hizo falta plantear actividades que nos permitieran trabajar en espacios fuera del aula.

Discusión y conclusiones

Al realizar un análisis de la reflexión de la práctica, se reconoce que la investigación-acción es fundamental para la mejora de la misma. Elliott (1993 como se citó en Latorre, 2005) menciona que este método permite el descubrimiento y resolución de problemas que los docentes lleguen a experimentar, dando paso a la autoevaluación, identificando sus cualidades. Kemmis y McTaggart (1988 como se citó en Latorre, 2005) plantean que esta metodología de investigación se realiza con el fin de mejorar sus propias prácticas.

Después de llevar a cabo cada uno de los proyectos se da cuenta de que hace falta implementar más esta metodología en la intervención docente, ya que en ocasiones se trabaja por situaciones didácticas, hay temas que no se pueden abordar en un solo día, es por ello que surge esta necesidad. Por otro lado, se observó que el campo del Mundo Natural es esencial para los alumnos, porque despierta el interés por conocer nuevos temas que les ayude en su vida diaria, uno de ellos son los experimentos, los cuales permite que el niño desarrolle su imaginación.

Se establecen como retos al implementar el proyecto como estrategia en las siguientes jornadas de intervención: estructurar y comunicar mejor las consignas, buscar espacios en la escuela para fomentar un ambiente favorable para el aprendizaje y así llegar al propósito del proyecto, realizar actividades en las que se observe la progresión de los aprendizajes.

A partir de la reflexión de la práctica de intervención se identifica avance en las competencias del curso Trabajo docente y proyectos de mejora escolar. Se implementaron las competencias profesionales, en las que antes de realizar el proyecto se detectaron los procesos de aprendizajes de los alumnos para favorecer su desarrollo cognitivo y socioemocional; después de observar se planeó el diseño de los proyectos utilizando conocimientos curriculares, psicopedagógicos, disciplinares, didácticos y tecnológicos, se aplicaron ambientes de aprendizajes inclusivos y así fortalecer las necesidades de los niños; se aplicó el plan y

programas de estudio, los propósitos educativos, el desenvolvimiento de las capacidades de nuestros alumnos.

Así mismo, se indagó en diversas fuentes sobre el tema de los proyectos a trabajar haciendo uso de la investigación-acción, al aplicar el ciclo de mejora en la segunda jornada y analizando los resultados para la reconstrucción de un nuevo plan. Con este proceso se mejoró y enriqueció la práctica, y, por lo tanto, se favoreció el aprendizaje de los niños en torno al Campo de Formación Académica de Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social.

Un aspecto considerado como área de oportunidad al implementar el proyecto como estrategia de trabajo en preescolar es la evaluación. No basta con tener diseñado el instrumento para determinar el grado de avance de los niños, implica un proceso más complejo al momento de desarrollar las actividades, pues escapan muchos detalles susceptibles de ser registrados cuando se desarrollan los experimentos. Se precisa tener la habilidad de describir los procesos que desarrollan los niños con relación al aprendizaje esperado, así que es un reto pendiente derivado de este ciclo de mejora.

Como parte de la respuesta a la pregunta de investigación se concluye que, para integrar un proyecto en el campo de Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social, se necesita conocer los saberes previos de los alumnos, posteriormente se han de seleccionar las estrategias más pertinentes (experimentación, visitas guiadas) y diseñar una consiga o reto que dé respuesta a la problemática a trabajar; donde se privilegien acciones como observar, dialogar y experimentar con la naturaleza; la evaluación deberá ser formativa y brindar información sobre las áreas de oportunidad y fortalezas de los niños en sus procesos de aprendizaje.

Referencias

- Cabezas, E. D, Adrade, D. y Torres, J. (2018). Introducción a la metodología de la investigación científica. Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE. <http://repositorio.espe.edu.ec/jspui/bitstream/21000/15424/1/Introduccion%20a%20a%20Metodologia%20de%20la%20investigacion%20cientifica.pdf>
- Delgadillo, A., González, C., Prieto, F., Villagómez, J. y Acevedo, O. (2011). Fitorremediación: una alternativa para eliminar la contaminación. *Agroecosistemas tropicales y subtropicales*, 14 (2), 597-612.
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó
- Mejía, C. (2022). *La estrategia POE para favorecer los aprendizajes del campo de formación académica comprensión del mundo natural durante la pandemia por covid-19*. <https://repositorio.beceneslp.edu.mx/jspui/bitstream/20.500.12584/1091/1/Guadalupe%20Monserrat%20Mej%c3%ada%20Castro.pdf>
- Ramos, J. (2008). Trabajando por proyectos en el Primer Ciclo de Primaria: Una experiencia de aula. *Revista Investigación en la escuela*, 66, 71-80.
- Rojas, L. (2021). *La exploración del medio natural a través de la experimentación como estrategia de enseñanza en un grupo de tercer año de preescolar*. <https://repositorio.beceneslp.edu.mx/jspui/bitstream/20.500.12584/773/1/Jocelyn%200Patricia%20Rojas%20Luna.pdf>
- SEP. (2022). *Metodología del Aprendizaje basado en Proyectos (ABP)*. <file:///c:/users/jgg02/downloads/metodologia-abpfinal.pdf>
- SEP. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Educación preescolar. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*.

SEP. (2018). *Programa del curso. Trabajo docente y proyectos de mejora escolar. Sexto semestre.* Licenciatura en Educación Preescolar. Plan de estudios 2018.

Entramado de Símbolos y Signos Desarrollados en la Maestría al Construir la Tesis Posgradual

Miguel Eslava Camacho

meslava7@hotmail.com

Erika María Baltazar Martínez

erikma6@gmail.com

Colaboradora externa ENSEM-CAEF

Pablo Miranda Cedillo

mirandapablo_d@ensem.edu.mx

Escuela Normal Superior del Estado de México

Línea temática 9 Investigación de la Investigación Educativa

Resumen

La ponencia surge del informe de investigación respecto al entramado de símbolos y signos en la Maestría de Matemática Educativa al construir la tesis; impartida en la Escuela Normal Superior del Estado de México (ENSEM); generaciones 2017-2019 y 2019-2021.

Las preocupaciones se centran en las experiencias que los participantes; egresados y docentes (directores de tesis, diseñador del programa y asesor de apoyo), bajo una mirada semiótica (Peirce, 2020), donde los seres humanos son vehículos signícos (Morris, 2003) en este mundo de signos que se entramaron.

El método fenomenológico hermenéutico de Manen (2016) permitió establecer miradas centrales hacia las entrevistas, como es la experiencia y la evocación. Se presentan ejemplos de la construcción de las trayectorias analíticas, donde se manifestaron los signos; Matemática Educativa, tesis en Matemática Educativa, marco teórico, objeto de estudio y metodología; que dieron pauta a la argumentación de triadas semióticas y de nodos

semánticos. Determinando tríadas semióticas que se ubicaron en correlatos de seguridad, manifestadas en las evocaciones durante las entrevistas, donde prevalecieron símbolos como mejora y reflexión de la práctica docente, intervención educativa, investigación acción, cerrando los nodos semióticos, lo que dirigió a la construcción de la tesis hacia una formación profesionalizante.

Palabras clave: tesis, maestría, Matemática Educativa, símbolos y signos

Planteamiento del Problema

La Maestría en Matemática Educativa (MME), que se desarrolla en la ENSEM, contempla como opción para la obtención de grado; la tesis; derivado de ello, desde la primera generación de la entonces denominada Maestría en Educación Matemática (1987), el número de egresados ha sido muy bajo (Pulido, 2001) dicha problemática, aunque no se encuentra en el centro de esta discusión investigativa, significa un medio para que surjan interrogantes hacia las experiencias en la construcción de la tesis, frente a posibilidades como la obtención de grado, la formación en investigación y la producción del conocimiento.

A partir del estado del arte (Baltazar, 2023) se encuentra que la investigación

Podría representar una postura teórica sustantiva, aunado a los aportes que se reconocieron en el conjunto de los documentos analizados, que se permean en estudios situados en contextos de universidades diversas, que invitan a desarrollar un trabajo centrado en la ENSEM, en su historia, identidad y prospectiva (p. 79).

Participan en la investigación; egresados (generaciones 2017-2019, 2019-2021) y docentes de la Maestría en Matemática Educativa con orientación hacia la investigación, y con un espacio curricular dirigido a la elaboración de la tesis, como seminarios denominados Investigación de la Práctica Docente I, II, III y IV, con tres horas semanales presenciales, atendido por un director de tesis y dos asesores de apoyo.

Derivado de ello, se plantea la pregunta de investigación:

¿Cómo se manifiesta el entramado de símbolos y signos desarrollados por los egresados de la maestría al construir su tesis de grado?

Objetivo general

Explicar cómo el entramado de símbolos y signos que manifiestan los egresados se configura durante la construcción de la tesis que desarrollan en la maestría en matemática educativa en la ENSEM.

Desarrollo, bases epistemológicas

La Matemática Educativa se define por Cantoral & Farfán (2003) como: “una disciplina del conocimiento, que se ocupa del estudio de los fenómenos didácticos ligados al saber matemático” (p. 204), es la interrelación entre el saber matemático y lo que implica su didáctica en cualquier nivel educativo donde se lleva a cabo una relación generalmente social del conocimiento matemático con los estudiantes a través de un apoyo didáctico por parte del docente en un entorno escolar educativo, lo que para Sanmartín (2019) representan los tres vértices del triángulo didáctico (el docente, los alumnos y el conocimiento) en el mismo nivel.

La matemática educativa, se ubica en las ciencias de la educación, Zambrano, (2006) las argumenta como un paradigma que se fortalece con saberes pedagógicos y saberes didácticos, así como de las ciencias praxeológicas y monológicas desde los marcos de referencia hasta la discursividad explicativa, donde por medio de la acción del pedagogo “se pregunta por el otro en su compleja incursión en la historia de la humanidad, lo cual simboliza el ejercicio permanente de una pretensión ética de acompañamiento del otro” (Zambrano, 2006, p. 164) esto significa educabilidad.

Por tanto, se argumenta que la Matemática Educativa es una disciplina de investigación ubicada en las ciencias de la educación, que basa sus discusiones en teorías propias. Su objeto de estudio son los procesos de pensamiento y la didáctica (enseñanza y aprendizaje)

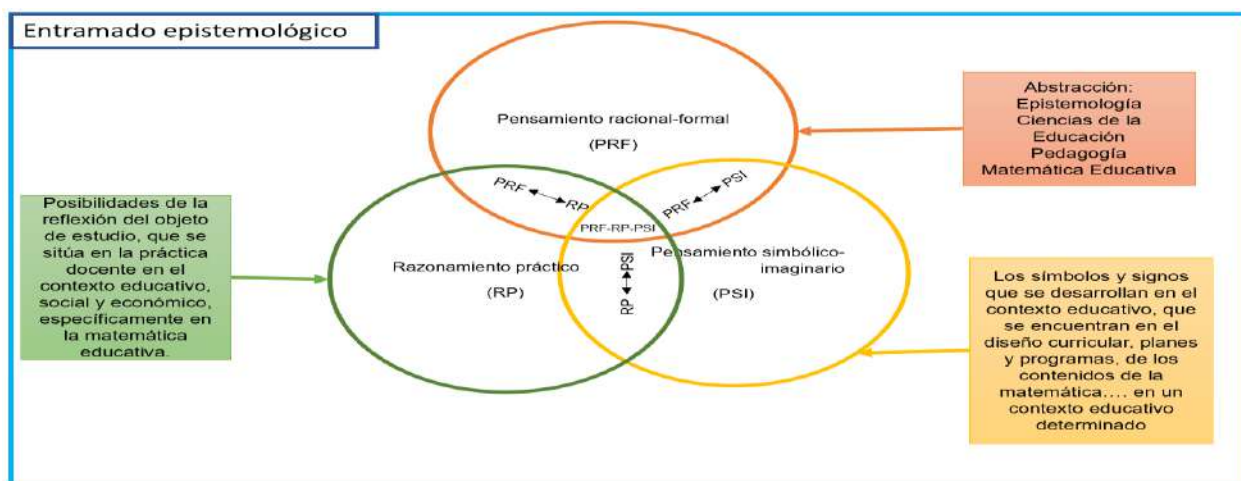
de las diversas ramas de la matemática que se desarrollan en un contexto determinado, escolar y/o social.

Derivado de la claridad conceptual, determinar los símbolos y signos en los entramados respecto a la configuración que sigue la construcción de la tesis en la MME, implicó una argumentación teórica sobre las categorías analíticas que permitieron la confrontación de los entramados donde se desarrollan los egresados que se encuentra inmersos en una gama de constelaciones conceptuales (Flores, 2020), que emergen desde el poder docente, institucional.

Se considera que, en este entramado (véase figura 1), se llevan a cabo algunos procesos cognitivos entre lo imaginario y el razonamiento práctico en una dimensión para la reflexión y la acción docente, donde el investigador desarrolla una comprensión situada en la didáctica de la matemática con respecto al mundo de signos y significados culturales.

Al vincular en una diada al pensamiento racional formal con el pensamiento simbólico imaginario (Rodríguez & Rosas, 2013), se interpreta la importancia epistemológica-cognitiva, en este caso de la ME, frente al mundo simbólico imaginario que representa un entramado con la aprehensión teórica.

Figura 1. Entramado, construcción de tesis



Nota. Tomado de Rodríguez y Rosas (2013).

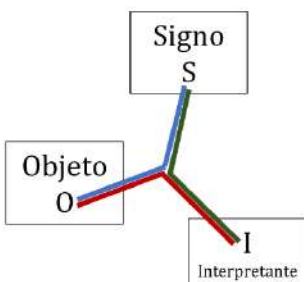
Teoría de los signos

La comprensión de signo en términos de su naturaleza, y determinarlo como tal, se vislumbra desde la semiótica.

El proceso en el que algo funciona como signo puede denominarse *semiosis*. Comúnmente, en una tradición que se remonta a los griegos, se ha considerado que este proceso implica tres factores: lo que actúa como signo aquello a que el signo alude, y el efecto que produce en determinado intérprete en virtud del cual la cosa en cuestión es un signo para él. Estos tres componentes de la semiosis pueden denominarse, respectivamente, el *vehículo sígnico*, el *designatum*, y el *interpretante*: el *intérprete* podría considerarse un cuarto factor. Estos términos explicitan los factores implícitos en la afirmación común de que un signo alude a algo para alguien. (Morris, 1985, p. 27).

Cada uno de estos términos aclara Morris (1985) se encuentran en mutua relación, ya que se conciben como las formas para referir los aspectos de la semiosis. Al esclarecer las bases para determinar si algo es un signo, se establece la teoría de los signos (Peirce, 2020), que desde la gramática especulativa determina tríadas semióticas (véase figura 2), que se interrelacionan entre sí como signo, objeto e interpretante, Peirce (2020) precisa al signo desde su utilidad; es decir, los signos representan un objeto y lo que significan es el interpretante. Es importante destacar que se designa el término interpretante con la finalidad de abandonar el antropomorfismo implícito en el término, interpretación.

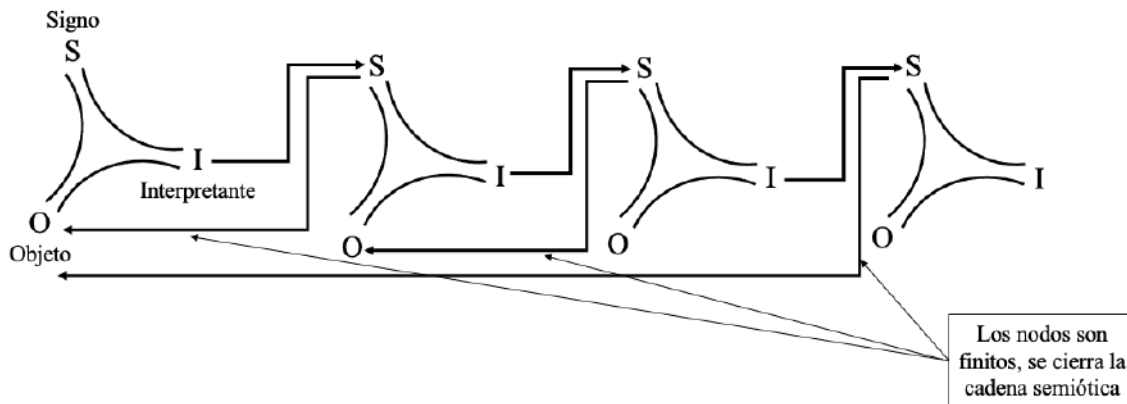
Figura 2. Tríada semántica de Peirce



Nota. Con base a la semiosis de Peirce el signo logra representar al objeto al producir un interpretante, se resalta que existe una relación causal entre el S y el O.

La mujer o el hombre que forman el espíritu científico desea preguntarse, interrogarse mejor, se cuestiona porque sin duda desea saber, que mejor manera de cuestionarse que establecer una semiosis dinámica que conforme cadenas, con la apertura infinita, pero a la vez finita de reconocer la verdad, en un espacio y tiempo determinados (véase figura 3).

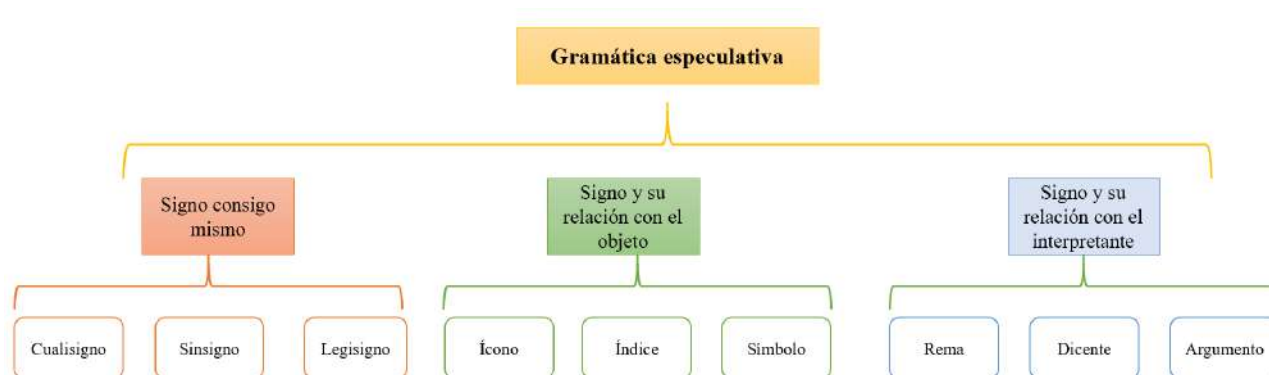
Figura 3. Representación de cadenas semióticas; semiosis



Nota. Al cerrarse la cadena semiótica, cabe la posibilidad de que no sea posible desarrollar un conocimiento verdadero, lo que implica la necesidad de dudar, preguntarse, encontrar las fallas en el proceso sistémico.

Derivado de la clasificación de los signos, Peirce (en MacNabb, 2018), establece una serie de categorías triádicas, emanadas de la gramática especulativa, con base a; signo consigo mismo, signo y su relación con el objeto y signo y su relación con el intérprete (véase figura 4).

Figura 4. Clasificación de los signos



Nota. Estas categorías, Peirce las desarrolla, con una postura fenomenológica y ontológica. Tomado de (McNabb, 2018).

La manifestación de signos y símbolos, en la construcción de tesis en la MME, se ubica en la segundidad y la terceridad en el vínculo fenomenológico, en cuanto a la dimensión ontológica, la preocupación se centra en la terceridad, con la intersección en la segundidad y la terceridad fenomenológica, la terceridad implica la producción científica.

Metodología de investigación

El método fenomenológico, dice (Van Manen, 2016) es descriptivo e interpretativo, lingüístico y hermenéutico, es la búsqueda de la experiencia prereflexiva, para establecerlo con mayor claridad:

Phenomenological research begins with wonder at what gives itself and how something gives itself. It can only be pursued while surrendering to a state of wonder. A phenomenological question explores what is given in moments of prereflective, prepredicative experience-experiences as we live through them. Phenomenology aims to grasp the exclusively singular aspects (identify/essence/otherness) of a phenomenon or event. (p. 27)

Desde esta mirada, desentrañar el entramado de símbolos y signos en la configuración que sigue la construcción de la tesis en la MME, implicó un acercamiento a la cosa misma, a la esencia de la experiencia lo que se evoca, de las vivencias cotidianas de los egresados y docentes como sujetos que convergieron en un espacio y tiempo determinado en el contexto de la ENSEM: siendo las personas participantes:

Caracterización de las personas

Siete egresados, siete docentes (un diseñador del programa, directores de tesis y asesor de apoyo (se utilizaron seudónimos)).

Para los instrumentos de investigación donde se recurrió a la entrevista semiestructurada (Flick, 2007), las entrevistas basadas en el problema (Witzel, 1985), los cuales son instrumentos que se diseñaron para la recuperación de las evocaciones respecto al objeto de estudio.

Hallazgos

A partir de las entrevistas se establecieron categorías analíticas por cada entrevistado, de las cuales con base a la Semiosis de Morris (1985), se determinaron los signos: Matemática Educativa, Tesis en Matemática Educativa, Marco Teórico, Objeto de estudio y metodología.

Por ejemplo, las trayectorias analíticas que se reconocen en la narrativa de la Mtra. Julia, en cuanto a la construcción de la tesis se derivan de lo que la Matemática Educativa (ME) le simboliza situada en la práctica docente en la enseñanza de matemáticas en la escuela secundaria, reconocida en la figura 5, TA2.2, se reconoce que los seminarios del programa diseñados para el avance de la tesis, se proyectan como símbolo de compartir las ideas y emitir sugerencias.

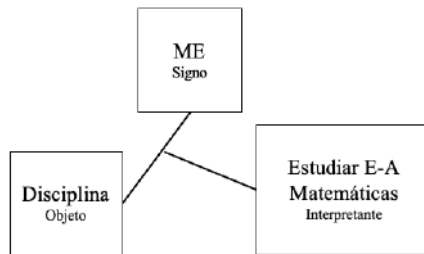
Por otro lado; el avance de la tesis se relaciona en línea continua con los coloquios que les significa una oportunidad de mejora en cuanto el avance de tesis y la exposición verbal; así como simboliza formación hacia el examen de grado. Todo ello en acompañamiento continuo del director de tesis y los asesores de apoyo, determinado con una línea punteada.

Posteriormente se determinaron las tríadas semióticas por signo y entrevistado, para formar los nodos semióticos que permitieron establecer el entramado de símbolos y signos en un contexto de constelaciones conceptuales.

En el caso de la tríada semiótica del **Mtro. Gabriel (M.G.)** recordó la caracterización del signo ME como una disciplina, palabra fundamental que inicia con su concepción establecida por Cantoral y Farfán (2003), manifestó; “la ME la caracterizo como la disciplina que se encarga del estudio de los procesos de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas” (M.G., 17/feb/2022, párrafo 2).

Al determinar a la ME en términos de disciplina, se presentó en un inicio una ubicación adecuada, aunque no argumentó más allá de dicha singularidad, al no referirse al campo de donde pudiese emerger, emanado de ello, se sitúa en su experiencia docente como parte fundamental que fortaleció el desarrollo de su investigación, con significados que emergieron de la revisión que realizaba de los libros de texto, centrándose en el proceso didáctico que se lleva a cabo en una situación determinada, como puede ser una situación acción (Brousseau, 1986), los correlatos que manifiesta se encuentran centrados en la *seguridad*, de lo que se establece la tríada semiótica conformada con el *objeto* disciplina y el *interpretante* estudia enseñanza y aprendizaje (E-A) de las matemáticas (véase figura 6).

Figura 6. Tríada semiótica del signo ME, Mtro. Gabriel



Al ubicar el correlato en la *segundidad*, con base en la figura de análisis de la gramática especulativa, la clasificación del signo ME, en relación consigo mismo, con el objeto y con el interpretante, se establece en el *sinsigno*, *índice* y *dicente*.

Relacionó el método de investigación acción incluso con el manejo que tuvo de ejercicios y actividades emanados de diversos libros de texto que utilizó, en estos cruces el método y las secuencias didácticas como procesos de enseñar y aprender significaron los estudios de los que se encarga la ME, cuyo sentido representaba la búsqueda de los mejores resultados posibles, limitándose a un proceso de inmediatez que se ubica en el trabajo dentro del aula, en este caso de secundaria, lo importante es la búsqueda de implementar propuestas (secuencias) para mejorar la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas, es lo que le dio sentido a la ME, que se denota al momento de que relató su experiencia;

Pues en este caso, una investigación acción, correspondía con la elaboración de una propuesta de intervención, porque en este caso ya he tendido a tener <sic> ese sentido de checar si las secuencias que aplico con mis grupos funcionan o no funcionan una ventaja de las escuelas en las que he estado, año con año se han cambiado los libros de texto y esto me ha dado un punto de referencia para comparar diferentes problemas, diferentes secuencias y de cierta forma ir definiendo las propias con el afán de lograr los mejores resultados posibles (M.G., 17/feb/2022, párrafo 6).

Expuso la importancia de checar si funcionan o no ciertas secuencias que había hecho dentro de las escuelas donde trabajó, como una parte fundamental que le permitió elaborar la propuesta de intervención.

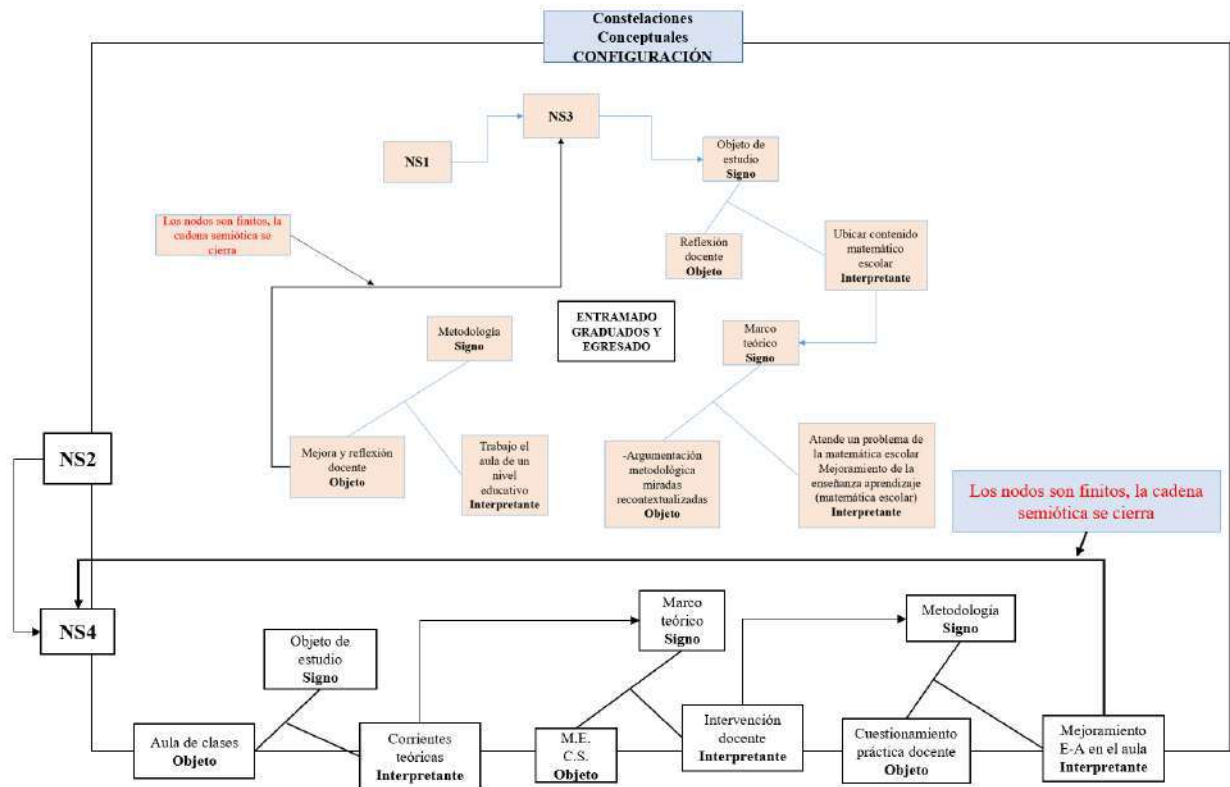
En el caso de los docentes, se instalaron en la importancia de la ME como una reflexión y mejora de la práctica docente donde se encontraban laborando sus maestrantes, las evocaciones partieron de esas necesidades y preocupaciones en cuanto a la enseñanza de las matemáticas en diversos niveles educativos, desde el Dr. León como diseñador curricular se denotó la preocupación por esa construcción del conocimiento, dice el “contextualizado”, comprendido también por los demás docentes, el signo ME, tomó sentido en la experiencia dentro del campo laboral del docente, alejado de ella no se manifestó ninguna narrativa, fue en el aula de clases lugar de enseñanza y aprendizaje matemático donde guardó esa significatividad, tornándose en una fuerte simbolización que la permeó, la ME como disciplina que se encarga de estudiar la didáctica de la matemática desde diversas miradas en contextos escolares y no escolares, trató de emerger en los relatos del Dr. León y el D. Benítez, este último mostró incluso dos narrativas para con la ENSEM y con otras IES. Dicha narrativa permitió encontrar como la mirada hacia la práctica y mejora docente avasalló en los relatos, a pesar de los esfuerzos nacionales e internacionales por instalar a la ME como una disciplina que permite la producción de un conocimiento científico.

En esta configuración se establecieron constelaciones conceptuales (Flores, 2020) que con esos espacios donde se encontraban los docentes, se reconocieron en el entramado epistemológico y cognitivo. Por ejemplo, la incursión de teorías propias de las Ciencias Sociales que realizaron algunos graduados, se situaron en evocaciones realizadas por el Dr. León “quisimos darle un plus dentro de la teoría, eh, de las C.S. para mirar con una postura teórica, crítica y poder juzgar el dato obtenido en campo” (24/mayo/2022, párrafo 4), con vivencias que le daban sentido de un mayor trabajo investigativo en campo, teoría y práctica, un plus, evocó, para imprimirle ese significado a la elaboración de las tesis.

Como se observa en la figura 7, los signos ME, tesis en MME, objeto de estudio, marco teórico y metodología, se conformaron por constelaciones evocadas por los docentes y que se reconocieron en los nodos semióticos de los dos primeros signos; Matemática Educativa (NS2), Tesis en ME (NS4). A partir de ello, el entramado de símbolos y signos, se instalaron en un proceso semiótico en correlatos de seguridad (al cerrarse obstaculizó el conocimiento), evocar los signos desde la práctica profesional docente, relató el Dr. León, con miradas reflexivas expresó el Dr. Benítez atender al contexto recordaron el Dr. Martín y el Dr. Calanda, expresiones sónicas que incluso se evocaron desde las diversas miradas teóricas, con preocupaciones de la matemática pura, hasta la formación con teorías propias de la disciplina en el plan de MME, donde las posturas metodológicas se relataron en propuestas de intervención, “como ese espacio para mirar las cosas” (Dr. Benítez).

Todo ello, como símbolos de reflexión, mejora, intervención e incluso transformación de la práctica docente de la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas, por lo que configuraron las evocaciones en los nodos de los egresados en ese entramado epistemológico cognitivo, dentro de la configuración se encuentran los nodos semióticos emergidos en los egresados, los cuales se cierran el objeto, mejora y reflexión docente, que lo ubica en la profesionalización, que dificultó la orientación hacia la investigación, objetivo primordial de la MME.

Figura 7. Nodos semióticos, configuración en la construcción de tesis



Los sentimientos y caracterizaciones dentro de las narrativas permitieron capturar las evocaciones manifestadas en los egresados, en ese mundo de constelaciones conceptuales que determinaron la configuración de la tesis.

Discusión y conclusiones

La incorporación de las Ciencias de la Educación junto con el reconocimiento de que la matemática educativa es una disciplina que forma parte de ellas y la creación de un producto educativo que sea congruente con determinados principios, implica que, desde los objetos de estudio por los que se interesa, el signo permita, en el sentido de la investigación, una lectura más crítica de lo que sucede cuando se inicia un posgrado y con ello la investigación con la que se obtendrá el grado correspondiente.

Las evocaciones narradas por los entrevistados a la luz de la confrontación teórica de la semiosis (Morris, 2003), posibilitaron reconocer cinco vehículos sígnicos, en ese entramado de configuración y construcción, los cuales fueron; ME, Tesis en MME, objeto de estudio, marco teórico y metodología que en este entramado epistemológico y cognitivo se tornaron símbolos interconectados con la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas en diversos niveles educativos, guiados hacia la reflexión, mejora e intervención docente lo que le daba sentido a la tesis en MME con esa búsqueda de la pertinencia en su práctica docente; ubicada en la ENSEM.

Los entramados cognitivos y epistemológicos se conformaron por triadas semióticas surgidas desde los signos, por ejemplo, los nodos semióticos de ME, para los egresados partieron de dicho signo con una interrelación hacia el objeto disciplina y cuya interpretante implicó el estudio de la enseñanza y aprendizaje de la matemática escolar, su vivencia se dirigió al signo; perspectivas teóricas, con el objeto de entender los problemas educativos, cuya acción es el mejoramiento de la enseñanza, que se dirigió hacia el signo, enseñanza y aprendizaje de las matemáticas, con el objeto de hacer uso de referentes teóricos cuya acción es desarrollar la investigación en la práctica profesional, dicho nodo semiótico inicia el entramado, donde al cerrarse el sistema no permitió el desarrollo de conocimiento, el cual se ubicó en el símbolo de la ME, como el estudio de la enseñanza aprendizaje de la matemática; al discurrir hacia una concepción incompleta del signo, se ubicó en correlatos de seguridad.

Las constelaciones conceptuales halladas en la configuración establecida por los docentes dirigían el significado hacia la profesionalización, donde las preocupaciones resaltaban para con la atención al plan y programas de estudio donde trabajaban su docencia los entonces estudiantes de la MME, los contenidos matemáticos transpuestos en dichos programas como fracciones, proporcionalidad, ecuaciones de primer grado, razón trigonométrica, entre otros, fueron situados como signos de objetos de estudio derivados para evidenciar las problemáticas y atenderlas a través de la conformación de la investigación que permitiría desarrollar la tesis.

La producción del conocimiento que emana de esta investigación derivó en la conformación de nodos semióticos con base en los signos conformados a partir de los recuerdos emanados de docentes y egresados, con una mirada fenomenológica hermenéutica, que le brindó rigurosidad a esta investigación. Se determina que, hasta lo desarrollado, no existe un grupo de investigadores que construyan una tradición de investigación, que se refleje en las investigaciones de los estudiantes.

Referencias

Cantoral, R., & Farfán, R. M. (Enero - Abril de 2003). Matemática Educativa: Una visión de su evolución. *Educación y Pedagogía*, XV(35), 203-214. Recuperado el 24 de septiembre de 2020, de file:///C:/Users/MACBOO~1/AppData/Local/Temp/Dialnet-MatematicaEducativa-2559317-1.pdf

Baltazar, E. (enero-julio de 2023). Entramado de símbolos y signos en la construcción de tesis posgradual: estado del arte. *Revista ISCEEM*, 1 (cuarta época)(32), 71-82.

Brousseau, G. (1986). Fundamentos y métodos de la didáctica de las matemáticas. *Recherches en didactique des Mathématiques*, 2-56.

Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. (T. del Amo, Trad.) Madrid: Ediciones Morata, S. L.

Flores, P. (2020). Sobre la producción de conocimiento científico en el campo de la educación. En P. Flores, *Cuerpos y contextualidades. La producción de conocimiento en la escuela normal* (págs. 153-161). México: Ediciones Solar.

McNabb, D. (2018). *Hombre. signo y cosmos. La filosofía de Charles S. Peirce*. Fondo de Cultura Económica.

Morris, C. (1985). *Fundamentos de la teoría de los signos*. España: Paidós Ibérica.

Morris, C. (2003). *Signos, lenguaje y conducta*. Buenos Aires: Losada.

Peirce, C. (2020). *Segunda parte "La lógica semiótica de Peirce"*. Brasil: Ediciones USTA.

Pulido, J. (Enero de 2001). De la licenciatura al posgrado, visión retrospectiva de la Escuela Normal Superior del Estado de México, 1968-2001. *Revista de información y*

orientación pedagógica de la Escuela Normal Superior del Estado de México, Tercera época(9), 31-42.

Rodriguez, M., & Rosas, C. (2013). El entramado cognitivo: una propuesta epistemológica para el estudio de la estructuración matemática en el mundo. *VII CIBEM*, 7699-7676.

Sanmartín, N. (enero-junio de 2019). La transposición didáctica. Proceso de configuración de saberes escolares. *Revista ISCEEM, 3ra. época(27)*, 87-102.

Van Manen, M. (2016). *Phenomenology of practice, Meaning-Giving Methods in Phenomenological Research and Writing*. New York: Taylor and francis Group.

Witzel, A. (1985). Das problemzentrierte Interview. En G. Juttemann, *Investigación cualitativa en psicología: preguntas básicas, procedimientos, campos de aplicación* (págs. 227-255). Weinheim: Beltz: Juttemman, G.

Zambrano, A. (2006). *Contributions to the comprehension of the science of education in France. Concepts, discourse and subjects*. Honolulu, Hawaii: Atlantic International University.

Foro de investigación, una opción para la socialización del trabajo docente en el CREN de Felipe Carrillo Puerto, Quintana Roo

Eduardo Ariel Herrera Ávila

eduardo.herrera@crenfcpc.edu.mx

Edwin Amílcar Palomo Sulub

edwin.palomo@crenfcpc.edu.mx

Centro Regional de Educación Normal

Felipe Carrillo Puerto, Quintana Roo

Tirso Renán Suárez Segovia

cam01@normales.mx

Escuela Normal de Licenciatura en Educación Primaria

Calkiní, Campeche

Línea temática 9 Investigación de la investigación educativa

Resumen

La investigación educativa genera información que, si se utiliza adecuadamente, puede propiciar cambios significativos en los procesos académicos institucionales; conocer los resultados de las propuestas aplicadas permitirá saber si se está caminando por el camino correcto o es necesario replantear cambios en rumbo. Las condiciones que se generan cuando las distintas áreas de una escuela normal trabajan en coordinación, permiten visualizar de mejor manera lo que se hace y consolida la visión y la misión con mayor facilidad.

La divulgación de resultados de los trabajos de investigación, regularmente suelen ser la parte endeble que corta el avance de lo que se viene realizando en las escuelas, ya que se espera a que existan espacios fuera de la institución para poder alcanzar esta meta (divulgar),

por lo que asumir la responsabilidad de generar espacios de divulgación deben fomentarse aún más; sin embargo no debe manejarse como una actividad aislada, sino como un esfuerzo conjunto entre las distintas áreas de la institución.

Palabras clave: investigación, docencia, educación, divulgación, análisis

Planteamiento del problema

Antecedentes

El Centro Regional de Educación Normal (CREN) en Felipe Carrillo Puerto es la única institución de sostenimiento público, en el estado de Quintana Roo, que oferta la Licenciatura en Educación Preescolar (Planes 2018 y 2022), la Licenciatura en Educación Preescolar Indígena con enfoque Intercultural Bilingüe (Plan 2018) y la Licenciatura en Educación Preescolar Intercultural, Plurilingüe y Comunitaria (Plan 2022) y desde que se inauguraron sus instalaciones, en 1984, ha formado a más del 80% de la planta docente de educación preescolar en el estado. Al ser la única institución de sostenimiento público y contender con otras Instituciones de Educación Superior (IES) con sostenimiento de orden particular, se ha tendido que hacer un esfuerzo constante para la administración en turno haga uso eficiente de los recursos que llegan, además de propiciar la generación de acciones docentes innovadoras, ordenadas y propositivas que permitan al estudiante considerar acertada la elección de nuestra institución como opción para poder continuar sus estudios profesionales.

Entendiendo la enorme responsabilidad y compromiso social que se tiene, se ha buscado y propiciado que las acciones que se realizan atiendan satisfactoriamente las necesidades que presentan nuestro estudiantado y, además, puedan brindarles herramientas cuando egresen del CREN.

Una de las áreas, del CREN, que ha entendido este compromiso es el Área de Investigación, que al observar que el Área de Docencia solicitaba a los docentes que se pudieran generar productos finales que sirvieran también para promover a la escuela en las actividades que se realizaban con los estudiantes de preparatoria, comenzó a distinguir una

emoción diferente en los alumnos por preparar algún producto que pudiera ser observado y, por qué no, hasta reconocido como un trabajo exitoso. Bajo esa premisa, se comenzó a pensar en la posibilidad de que los alumnos de quinto semestre que tomaban en curso de Herramientas Básicas para la Investigación Educativa (HBIE) pudieran tener un espacio en el que compartieran los proyectos de investigación que se generaban como producto final, toda vez que el único espacio que encontraban era en foros o revistas con convocatoria nacional y que, cuando enviaban sus trabajos, muchas veces era rechazados, generando que disminuyera considerablemente el deseo por continuar sus proyectos, ya que no encontraban un espacio en el que pudieran compartir sus resultados, además de que consideraban injusto el hecho de que debían trabajar extra y no recibir recompensa por ese trabajo (resultados del seguimiento a los proyectos de investigación). El seguimiento a los trabajos de investigación, también nos arrojó la información sobre el hecho de que los alumnos que recibían una negativa, pero se acercaban al área de investigación y recibían asesoría para continuar con el trabajo, lograban ser aceptados en congresos o revistas de educación (90% de éxito), por lo que surgió la idea de contar con un espacio al interior de la institución que sirviera como primer filtro para los trabajos que se realizaban y, además, también pudiera servir como modo de difundir lo que se está haciendo desde el CREN con respecto a la investigación educativa.

La realización del primer foro se generó desde la visión de atender solamente a los alumnos del curso de HBIE, sin embargo, debido a la participación de un número considerable, así como el hecho de que alumnos de otros semestres preguntaban si podrían participar, se consideró que para la segunda edición del foro se pudiera abrir a la participación de otros semestres y cursos, lo cual representaba un trabajo coordinado entre los miembros del área de investigación y los docentes de los distintos grupos, algo que, debido a los distintos compromisos que se tenían al momento de desarrollar la idea, no se logró concretar y solamente se pudo trabajar con un número muy reducido, aun así se logró llevar a cabo el foro y se contó con una participación mayor. Para el tercer foro se tomaron decisiones que exigían una mayor organización y coordinación entre los posibles participantes, por lo que se optó por

darle un carácter de pilotaje a la planeación y desarrollo de este, implementando acciones que pudieran convertirse en permanentes y permitan cimentar este proyecto.

Entre las decisiones que se tomaron se consideró el trabajar de manera coordinada con las docentes titulares de los cursos de práctica profesional de quinto y séptimo semestre a fin de poder vincular los informes de práctica con las ponencias aceptadas. De igual manera se consideró que se limitaría el número de trabajos aceptados, de tal forma que se tuviera que realizar un esfuerzo mayor y, como efecto motivante, se ofertó la posibilidad de obtener una constancia con valor curricular para USICAM. Al final, se lograron las metas previstas y se comenzó el trabajo con el área de docencia para poder capacitar a todos los docentes y puedan apoyar a los alumnos de cualquier semestre para participar en la cuarta edición del foro, mismo que mantendrá el límite de posibles participantes.

Después de revisar los resultados del proceso de evaluación del foro de investigación del CREN y retomando los acuerdos con el área de docencia, se consideró que se capacitaría a todos los docentes del CREN a fin de promover la participación en el cuarto foro, lo cual implica que se espera un mayor número de participantes; sin embargo, en la capacitación se hace énfasis de que no se trata de que los alumnos realicen un trabajo extra, sino que se armonice con el trabajo que se lleva a cabo desde el aula de clases.

Tomando en consideración esta recomendación, surgió la siguiente pregunta de investigación: *¿De qué manera influye la percepción que tienen del foro de investigación, docentes y alumnos del CREN, en los niveles de participación?*

A pesar de que se han realizado seguimientos a los trabajos de investigación y evaluaciones al final de los foros anteriores, no se ha profundizado en la manera de como los alumnos y docentes están percibiendo lo que se está haciendo; es necesario saber si se está haciendo como algo obligatorio o si se está visualizando como lo que se consideró al diseñarlo, un espacio de difusión y proyección de lo que se realiza en torno al proceso de investigación educativa.

Marco teórico

La investigación y la escuela normal

Promover las habilidades del por y para la investigación, no solamente es una buena intención por parte de los directivos de las escuelas normales, es una obligación que está estipulada en los planes de estudio. Es necesario que los docentes que imparten los distintos cursos conozcan cual es la intención final de cada uno de ellos, ya que están diseñados para que el estudiante sea responsable en la construcción de su propio conocimiento, además de que haga uso de herramientas que le permitan mejorar los procesos educativos en los que participe. La intención es que, a partir de la práctica reflexiva, vinculen la teoría con la práctica realizada en el contexto de acción, de manera que el estudiante analice las situaciones que se presentan en su práctica, y sea capaz de proponer soluciones a dichas problemáticas (DOF, 2018).

Si bien, podemos decir que al hablar de proponer soluciones se estaría generalizando en la aplicación de recursos de investigación, también es necesario que se contemple el hecho de que, para el plan 2018 y el plan 2022 de la Licenciatura en Educación Preescolar se menciona el desarrollar una competencia específica en el perfil de egreso acerca de la investigación educativa; se busca promover la competencia del Perfil de Egreso, Integra recursos de la investigación educativa para enriquecer su práctica profesional, expresando su interés por el conocimiento, la ciencia y la mejora de la educación, la cual está orientada a que los estudiantes realicen investigación en su contexto de práctica, interpreten los resultados obtenidos de manera que les permita conocer de manera más profunda a sus alumnos e intervenir en sus procesos de desarrollo y, adicionalmente, elaborar documentos de difusión y divulgación para compartir los resultados (DOF, 2018).

De igual manera se puede mencionar que en todos los cursos se sugiere la utilización de revisión bibliográfica para el sustento de los argumentos que se presente, tanto en el aula como en los trabajos considerados para la asignación de una calificación; además de que se considera la metodología de Investigación Acción para el desarrollo de los trabajos de titulación,

independientemente de la modalidad que se elija (Informe de Práctica Profesional, Tesis, Portafolio de Evidencias), por lo que es necesario que este compromiso se asuma con responsabilidad y generando todos los elementos necesarios para alcanzar el perfil de egreso.

El docente como promotor de la investigación

Los docentes de las escuelas normales han aceptado el compromiso de preparar alumnos para el desempeño áulico, tradicionalmente se han dedicado el mayor esfuerzo en la transmisión de estrategias y herramientas para hacer más fácil su labor frente a grupo, dejando un poco de lado el desarrollar las habilidades de investigación; se ha mencionado la posibilidad de que tengan o no las habilidades para hacerlo, sin embargo la labor del docente normalista es incidir en la consolidación de la identidad docente, entendiendo el papel psicosocial que juega en los cambios que experimenta la sociedad; como menciona Nelia González es urgente que el docente logre estimular en los alumnos la curiosidad de saber, preguntar, explorar, comprobar, experimentar, perfeccionar, aprender por deseo, no por miedo u obligación. Fomentar en ellos el sano hábito de dudar, enseñarlos a construir, formular y expresar con libertad sus preguntas. Ayudarles a razonar, comprender, argumentar, defender su punto de vista, aceptar y respetar posturas diferentes a ver “la cosa” desde diversos ángulos. Se debe combatir la memorización mecánica a favor de un aprendizaje significativo, basado en la comprensión, razonamiento, explicación y descripción de los hechos. Crear la necesidad de la lectura comprensiva y crítica, y la escritura sistemática. Desarrollar el gusto y la capacidad de observación agudizando los sentidos registrando cuidadosamente lo observado. Privilegiar los métodos de aprendizaje que permiten aprender haciendo, comprobando y experimentado. Estimular en el alumno: el ser exigente consigo mismo, a no darse por vencido, a intentar hasta lograrlo, ser seguro con lo que dice y hace. Se puede asegurar, que solo el docente capaz de vivir él mismo la experiencia de investigar de forma auténtica, podrá promocionar y garantizar una labor de investigación correcta en los alumnos (González, Zerpa, Gutiérrez, & Pinela, 2007).

El docente normalista debe asumirse como un investigador, desarrollar sus propios trabajos e involucrar a los alumnos en esa construcción; atreverse a romper con los paradigmas establecidos por el costumbrismo (o tradición) e involucrarse de una manera cada vez más completa y armónica con el desarrollo de las potencialidades de los futuros docentes.

La difusión como estrategia de motivación

La motivación extrínseca desempeña un papel muy importante en el desarrollo de la autoconfianza, sin embargo, no basta con el discurso motivador, sino que es necesario generar las condiciones propicias para que se vaya desarrollando con un andamiaje seguro. Es necesario entender que ya no solamente se trata de la acción en sí, sino también de la interpretación que le dé el involucrado a lo que se está realizando; como menciona Carlos Salavera en la motivación extrínseca, la conducta adquiere significado porque está dirigida hacia un fin y no por sí misma. En ella se distinguen tres tipos de motivaciones, ordenadas de menor a mayor nivel de autodeterminación: la motivación extrínseca externa, que refiere a las recompensas o evitación de castigos en la realización de una actividad; la motivación extrínseca identificada, donde el sujeto atribuye un valor personal a su conducta y resulta percibida como una elección del propio individuo porque la considera adecuada e importante. Finalmente, la motivación extrínseca introyectada, en la que el sujeto lleva a cabo su actividad para evitar su culpa o realzar su ego en el desempeño de ella. Por último, la motivación, resulta un estado de falta de motivación en la realización de la tarea. Implica una escasa valoración de ella, ausencia de control en la conducta o, incluso, percepción de incompetencia e inoperancia para llevarla a cabo de manera satisfactoria. (Salavera Bordás, 2018), por lo tanto es necesario que el docente pueda generar la motivación necesaria y los espacios adecuados para que el estudiante pueda llegar a considerar que el trabajo de observación, recopilación, análisis y presentación de resultados no sea una carga sino más bien pueda representar una opción de crecimiento e, incluso pueda servir para facilitar la labor que se está realizando.

La socialización de las acciones, generalmente permiten que se propicie un dialogo y, en muchos casos, se genere una discusión propositiva capaz de motivar al que presenta sus argumentos como al que pudiera no estar del todo de acuerdo; si se logra ambientar un espacio seguro para esa socialización, se puede alcanzar un nivel de motivación tal que se logre mantener de manera autosustentable.

Metodología

La información es parte fundamental en la toma de decisiones, es necesario contar con el mayor número de datos de manera que sea posible anticipar situaciones sin comprometer lo que ya se ha realizado, además de que se pueda minimizar los posibles errores; por tal motivo los estudios exploratorios se consideran base fundamental de cualquier trabajo, como menciona Liliani Zuliani en la investigación cualitativa se denomina estudio exploratorio o de viabilidad a lo que en la investigación cuantitativa se llama estudio preliminar o piloto. El estudio exploratorio es un elemento crucial para un buen diseño investigativo que, aunque no garantiza el éxito, sí puede aumentar la probabilidad de lograrlo (Zuliani, 2010).

Para poder garantizar el éxito del trabajo fue necesario realizar ciertas acciones, sobre todo de organización, por lo que se diseñó un proyecto que contemplaba varias etapas y que a continuación se detallan:

Primera etapa: Conformación del equipo de trabajo, así como la determinación de los objetivos, participantes y fechas para la realización de lo planificado.

Segunda etapa: Revisión de literatura, diseño de instrumentos, pilotaje de los instrumentos.

Tercera etapa: Aplicación de los instrumentos y análisis de los datos obtenidos

Cuarta etapa: Difusión de los resultados.

Se determinó que se iba a trabajar con 28 docentes de los 30 adscritos a la institución, ya que serían dos los docentes que coordinarían el trabajo; también se consideró que se trabajaría con los 450 alumnos, es decir el 100% de los docentes en formación de la institución.

De igual manera se consideró que era necesario contar con 2 o más instrumentos, con la finalidad de dar mayor veracidad a los resultados.

Resultados y discusión

La aplicación de cualquier proyecto conlleva la posibilidad de que surjan distintas situaciones que pudiera asegurar o dificultar el alcance de los resultados, sin embargo, cada una de esas situaciones o posibilidades son necesarias e influyen de forma determinante; a continuación, se describe lo sucedido:

Primera Etapa: Para la conformación del equipo de trabajo se invitó a todos los docentes adscritos al área de investigación, mismos que respondieron a la invitación, aportando ideas; al final se determinó que serían dos docentes de la institución los que desarrollaría el proyecto y se invitaría a un docente de la Escuela Normal de la Licenciatura en Educación Primaria de Calkiní, Campeche ya que, actualmente, se está trabajando en distintos proyectos con dicha institución. De igual manera se determinó que el diseño y pilotaje de los instrumentos dirigidos a los alumnos se llevaría a cabo con nuestros ex alumnos de reciente egreso, que fueron los que mayormente participaron en el segundo y tercer foro de investigación.

Segunda Etapa: Para el diseño de los instrumentos se realizaron dos pilotajes en los que se aplicaron encuestas con preguntas que obedecían a las participaciones y las formas en cómo se hicieron, de igual manera se realizó la prueba de manera presencial y online (se decidió la aplicación online para los alumnos, por medio de Google Forms y sus correos institucionales, y presencial para los docentes); al final se decidió que se aplicaría a los docentes una encuesta que constaría de 30 preguntas, divididas en cuatro secciones (8 preguntas de identificación: *Nombre, curso, semestre, formación profesional, etc.*, 8 preguntas sobre el conocimiento que tienen sobre las acciones que se realizan coordinadas por el área de investigación, 8 preguntas sobre la opinión que tienen sobre las actividades coordinadas por el área de investigación, 6 preguntas sobre como considera que podría promover las actividades que coordina el área de investigación), de igual forma se realizaría una revisión de las planeaciones realizadas durante

el semestre que se desarrollaba (se utilizaría una rúbrica para corroborar si se realizaban algunas acciones que fortalecieran los trabajos para el foro de investigación). Con respecto a los alumnos, se les aplicaría una encuesta con 24 preguntas divididas en tres secciones (4 preguntas de identificación, 10 preguntas sobre las actividades que se promueven desde el área de investigación, 10 preguntas sobre la manera en que participan en las actividades que se promueven desde el área de investigación), de igual forma se revisarían las memorias del área de investigación para realizar un listado de las personas que han participado en las distintas actividades convocadas (destacando el foro de investigación) y la constancia con que lo han hecho.

Tercera Etapa: Se aplicaron los instrumentos en el 100% de los docentes; al hacer la revisión de las encuestas se observó que el 100% de los docentes dijo conocer las actividades que se promueven desde el área de investigación y mostraron conocimiento sobre las características de los mismos, de igual manera el 90% dijo estar considerando el que desde su curso pudiera generar insumos para el foro de investigación, el 10% restante mencionó que su curso no se alinea de manera alguna a las características que marcan la pauta del desarrollo del foro. El 100% de los docentes que atienden asignaturas del Plan 2022 mencionaron que es importante el fortalecer acciones como la del foro de investigación, toda vez que se requiere socializar de manera amplificada lo que se realiza en el aula. Pese a que la encuesta aplicada pareciera evidenciar un compromiso mayor por parte de los docentes, así como la promoción desde los distintos cursos, al momento de revisar las planeaciones y analizar las actividades que propusieron para el desarrollo de los distintos cursos, solamente el 70% consideró en sus planeaciones desarrollar un producto que pudiera ser presentado en el foro de investigación (ponencia, cartel o video cartel) y el 60% de esos docentes atendían algún curso del trayecto formativo práctica profesional y el 40% restante pertenecientes al trayecto formativo de Preparación para la enseñanza y el aprendizaje del plan 2018 y los docentes que atienden el Plan 2022. Es necesario remarcar que el 100% de los docentes que atienden el Plan 2022 consideraron actividades que fomentan la creación o diseño de productos que pudieran ser

presentados en el foro de investigación.

Con lo que respecta a los alumnos, se envió al 100% la encuesta, sin embargo, solamente el 90% devolvió respondido el instrumento. El 100% de los que respondieron dijeron conocer las actividades que se promueven desde el área de investigación, además de evidenciar conocimiento sobre las características de dichas actividades. El 80% por ciento dijo participar en las actividades, además de que esperaban las convocatorias para el semestre que se avecina. Con respecto a si consideraban que desde las asignaturas se promovía la creación de productos para el foro de investigación, solamente el 60% dijo distinguir el apoyo de los docentes y las actividades que se realizan en el aula. De igual manera, así como en el caso de los docentes, es necesario resaltar que el 100% de los alumnos del plan 2022 dijo reconocer el que se promueva desde los cursos el apoyo para el desarrollo de productos para el foro de educación.

Al hacer la revisión de las memorias de los foros anteriores, solamente se encontró un 15% de alumnos que mostraban constancia en la participación, siendo los alumnos que ingresarían al quinto semestre en el ciclo escolar 2023-2024 las que mostraban mayor participación.

Acotaciones sobre los datos recabados:

- Se pudo determinar que tanto los docentes y los alumnos conocen lo que se promueve desde el área de investigación, además de tener conocimiento sobre las características de dichas actividades o acciones.
- Se observó que a pesar de conocer lo que se hace y promueve, no todos los docentes convierten ese conocimiento en acciones concretas.
- Se pudo determinar que el 100% de los docentes relacionados a la práctica profesional y los docentes del Plan de Estudios 2022 convierten ese conocimiento que tienen en acciones que promueven productos para apoyar en el desarrollo de las actividades del área de investigación. Se infiere que esto se debe a que los docentes de la práctica profesional

aprovechan las características propuestas para los informes de actividades realizadas durante los periodos en los jardines de niños y los docentes del plan 2023 aprovechan el que se propone un proyecto integrador y eso implica que todos deben trabajar de manera coordinada. Sin embargo, también, estas inferencias se toman con reserva y se propone ampliar el proceso de contar con más información para poder afianzar dichas inferencias.

- Se consideró que la información para determinar el nivel de participación de los alumnos era incompleta o no contaba con la validez necesaria. Es necesario resaltar que se llegó a esta determinación, toda vez que los alumnos que ya egresaron no participaron en la encuesta final, y ellos habían sido los participantes mayoritarios en los dos primeros foros.
- Al igual que con los docentes del Plan de Estudios 2023, a pesar de que la mayoría de los alumnos de este Plan de Estudios no ha participado en alguno de los foros (solamente el 10% lo ha hecho), son los que evidencian mayor conocimiento e interés que el resto de los alumnos, posiblemente por el hecho de que los docentes promueven trabajos integradores que se realizan poniendo en práctica acciones y herramientas de investigación y síntesis.

Cuarta Etapa: Una vez que se tuvieron los datos analizados se procedió a realizar un informe, mismo que se compartió con el comité de planeación institucional, con la finalidad de que conocieran las conclusiones a las que se llegaron, pero, sobre todo, que se generaran acciones conjuntas, desde las distintas áreas del CREN, a fin de fortalecer las acciones que se realizan y promover nuevas acciones.

Conclusiones

Después de haber revisado la información recabada y analizado los resultados se llegó a ciertas ideas que a continuación se presentan:

- Se ha logrado difundir adecuadamente las acciones que se proponen desde el área de investigación.
- El que los docentes y alumnos conozcan la información sobre las acciones y/o actividades que se realizan, no garantiza la participación y/o el alcance de los objetivos planteados.
- Es necesario reforzar el trabajar con las y los docentes que atienden los cursos de la práctica docente para poder aprovechar las características de sus cursos y obtener mejores resultados.
- Se requiere conocer mucho más sobre las estrategias de abordaje del Plan 2022 para identificar las acciones que pudieran ser aprovechadas para fortalecer los proyectos del área de investigación, además de fortalecer la vinculación entre los integrantes del área de investigación y los coordinadores de las academias de docentes de los semestres que estén trabajando con el Plan de Estudios 2022.
- Se logra observar que, a pesar de que no fue el propósito inicial, el foro de investigación se ha convertido y se va consolidando como un espacio para la difusión de lo que se realiza durante el periodo de práctica profesional en los jardines de niños.
- Es necesario realizar un replanteamiento de los objetivos del foro y una posible ampliación del número de participantes.

Como conclusión podemos resaltar la importancia de contar con datos duros y no solamente con suposiciones sobre lo que se está realizando. Si bien en un primer momento se consideró que solamente se requería saber si los docentes y alumnos reconocían el foro de

investigación, la información obtenida permitió abrir otras líneas de trabajo no consideradas al principio, además de brindar una idea real de hacia dónde se está dirigiendo el foro de investigación y no solamente inferencias surgidas de ideas personales.

De igual manera se pudo concluir y resaltar el hecho de que es necesario fomentar el trabajar en colaborativo con todos los implicados en el proceso educativo, ya que los resultados obtenidos por los docentes que trabajan con el plan de estudios 2022 están evidenciando que quienes si promueven este tipo de trabajo pueden alcanzar resultados aun mejores de los que ya se han alcanzado hasta ahora.

Para finalizar debemos reconocer que se pueden considerar que los resultados no son concluyentes, sin embargo, existe el compromiso de continuar con el trabajo de recopilación y análisis de información que pudieran dar mayor sustento a las conclusiones aquí presentadas.

Referencias

- Cobos Alvarado, F., Peñaherrera León, M., & Ortiz Colon, A. M. (2016). Design and validation of a questionnaire to measure research skills: experience with engineering students. *Journal of Technology and Science Education*, 6(3), 219-233.
- DOF. (2018). *ACUERDO número 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica*. Obtenido de Dirección General de Educación Superior para el Magisterio.
- Espinosa Santos, V. (2010). Difusión y divulgación de la investigación científica . *IDESIA* , 5-6.
- García, L. (2017). La investigación educativa como elemento fundamental para el desarrollo académico de una Escuela Normal como institución de educación superior. *Ra Ximhai*, 13(3), 41-50.
- González, N., Zerpa , M., Gutiérrez, D., & Pinela , C. (2007). La invesigación educativa en el hacer docente. *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*, 279-309.
- López Balboa, L., Carballoso Acosta, M. R., Urra Cabrera, M., Rodríguez Banderas, Y., & Bachiller Morejón, M. d. (2015). El desarrollo de habilidades investigativas en la formación de los profesionales de la salud. *Panorama Cuba y Salud*, 10(3), 3-7.
- Martínez, A., & Borjas, M. (2015). *La formación del docente investigador*. Barranquilla, Colombia: Universidad del Norte.
- Ruiz Bolívar, C., & Torres, V. (2002). Actitud hacia el aprendizaje de la investigación: Conceptualización y medición. *Educación y Ciencias Humanas*(18), 1-25.
- Salavera Bordás, C. (2018). Motivación escolar, inteligencia emocional y rendimiento. *Actualidades en Psicología*, 95-112.

Zuliani, L. (2010). Estudio exploratorio, un viaje para descubrir. *Investigación y Educación en Enfermería*, 485-493.

Alteridad y experiencia: tejidos en la conformación de un cuerpo académico en la Escuela Normal

Rocío Adela García Jiménez

r_2405@hotmail.com

Anabel Madrigal Malvaez

lebana30@hotmail.com

Micaela Ortega Solórzano

ortegamicaela_d@normallosreyes.edu.mx

Escuela Normal de Los Reyes Acaquilpan

Línea temática 9 Investigación de la investigación educativa

Resumen

El presente texto documenta la experiencia de las voces de dos docentes en la conformación del cuerpo académico Lindes Epistémicos en la formación docente, de la escuela Normal de los Reyes Acaquilpan, donde emergen dos categorías que se fueron entretejiendo: la alteridad y la experiencia. Un recorrido que se realizó desde una mirada cualitativa sustentada en Arendt (2005) y en Contreras (2010), quienes señalan que no es posible pensar sin la experiencia personal porque aquello que irrumpe nuestra mente y que ocasiona un conjunto de ideas sobre un aspecto de la vida educativa despliega la oportunidad de interrogarse, de narrar los desplazamientos epistémicos, las incertidumbres y las diferencias que se vivenciaron al intentar hilvanar los hilos individuales y colectivos que permiten la generación y aplicación de conocimiento. Encontrando en estos cruces de sentido aquello que nos marcó en su integración, su modo de vivenciarla y las implicaciones de ese encuentro con el otro desde los acontecimientos diarios. Una experiencia que nos permitió descubrir que ya no somos las mismas, porque nos atrevimos a cambiar de lugar, por lo que ahora nos cuestionamos ¿con

quiénes se tejerán lo diálogos que nos permitan lecturas plurales, comprensiones distintas, donde las palabras no existan por sí misma, sino que reflejen la vida académica de un cuerpo que aprende y re-aprende conforme avanza?

Palabras clave: alteridad, experiencia, cuerpo académico, tejidos

Planteamiento del problema

Una de las políticas en educación superior ha sido impulsar el vínculo entre la docencia y la investigación a fin generar producción de conocimiento que contribuya a elevar la calidad educativa, uno de los programas que se derivan de esta política es el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) antes PROMEP (Programa de Mejoramiento del Profesorado de las instituciones de Educación Superior) que se inserta como un programa de apoyo para profesionalizar a docentes de tiempo completo. Una de las características de este programa es promover la integración de cuerpos académicos a fin de generar colectivos docentes que compartan una línea de generación y aplicación del conocimiento (LGAC) contribuyendo así en el caso de las escuelas normales a la mejora continua en la formación docente. Para Maldonado (2005, citado en Santos, 2010) un cuerpo académico se refiere a “una comunidad epistémica en tanto está conformada de grupos de expertos que tienen como misión resolver un problema a través de la aplicación del conocimiento” (p.8).

Durante el proceso de formación del cuerpo académico de la Escuela Normal de los Reyes Acaquilpan, emergen diferentes interrogantes administrativas que viajaron en todas direcciones y también dudas que giraban hacia la incertidumbre individual, pero se hacían presentes en lo colectivo. Este texto busca comprender la alteridad y la experiencia de dos integrantes del cuerpo académico en formación “lindes epistémicos en la formación docente” de la Escuela Normal de los Reyes Acaquilpan, desde aquello que marcó su conformación, ¿cuál fue el modo de vivenciar la experiencia y cuáles fueron las implicaciones de ese encuentro con el otro desde los acontecimientos diarios?, ¿qué papel tiene la alteridad y la experiencia en los desplazamientos que se tornan necesarios al vivenciar la experiencia en la conformación de

un cuerpo académico? En estudios de López (2012) refiere lo importante de los cuestionamientos propiciados desde la alteridad que deberían dirigir permanentemente la labor educativa, orientar reflexiones, dinamizar procesos de cambio y transformación de las instituciones. La alteridad entendida desde Lévinas (2004) como una relación, que es lenguaje: se le da al Yo por la palabra; es subjetividad: forman una sociedad en la responsabilidad del Yo para con el Otro, pero desde la diferencia.

Marco teórico

El primer desplazamiento importante que realizamos fue optar por dejar de ser sólo el eco de la teoría, de respaldarnos en ella buscando la comprobación de la misma; de seguir esquemas preestablecidos centrados en esferas racionales que parcializaban nuestra mirada e impedían vislumbrar la complejidad del lugar desde donde nos posicionábamos, transitar hacia el desafío de nuestros presupuestos teóricos, refutar toda intención de creer que lo que ocurre, ocurre sólo ante nuestra mirada, dentro de nuestros discursos, bajo el dominio de nuestros preceptos. Por ello, este momento de la indagación no refiere a una serie de conceptos que justifiquen las categorías que se desarrollan más adelante. Por el contrario, damos cuenta de las mudanzas epistémicas, no sólo de conceptos, sino un cambio en la manera de pensar, de transitar en nuestra investigación, de mirarnos y de mirar la situación problemática que nos interpela.

Nos enfrentamos no sólo a la mudanza del concepto o su comprensión desde una óptica distinta, sino a un desplazamiento de nuestras concepciones cuya ruptura no fue fácil. Empezamos a vivenciar en ese proceso una experiencia, no aquella que refiere a experimentar, a comprobar o que es fruto de una serie de pasos que esperan un resultado, sino aquel proceso de encuentro, quizá también de desencuentro, “eso que me pasa a mí” (Larrosa, 2006, p. 91), no ante mí, sino que te toca y en ese tocar te transforma.

Se trata de pensar la experiencia y desde la experiencia, desde nuestra propia experiencia. Hablamos de una experiencia, porque esos desplazamientos sucedieron en nosotros, tuvieron efecto en lo que somos, pensamos, sentimos, nos fuimos dando cuenta cómo

íbamos cambiando, porque esos encuentros dejaban huella, una marca, quizá incluso una herida y eso es lo que te mueve del lugar donde te encuentras, desplazamientos necesarios para poder avanzar en la investigación que emprendíamos, desplazamientos que te “tumban y arrastran” (Larrosa, 2006); hay que estar dispuestos a dejar de controlar todo, porque la experiencia a diferencia del experimento no puede planificarse al modo técnico, requiere apertura, transitar por las incertidumbres y eso no nos atrae, preferimos aquello que ya conocemos, que podemos controlar, que sabemos cuál será el resultado. Pero al ser una experiencia, nos retaba a caminar por lo imprevisible, impredecible, imprescriptible, apostar por lo que no sabía, incluso por lo que otros consideraban que no se podía, “salir de la caverna” (Bárcena, 2006, p. 239). De ese lugar protector que nos dan las certezas y emprender un viaje al exterior; el viaje, pues, como experiencia, como salida que me confrontaba y a la vez como posibilidad de un nuevo comienzo.

Un nuevo comienzo no ya con concepciones dadas, sino con la creación de sentido, de múltiples sentidos. Bárcenas (2006) insiste en que cavernas hay muchas y el dilema es que, aunque en ellas podemos vivir, los víveres y el alimento están en el exterior, donde el individuo hace de verdad la experiencia y donde cualquier cosa puede ocurrir, por ello refiero la necesidad de transitar por las incertidumbres y de estar dispuestos a perder pie. Esta experiencia de investigación empezaba a trascender las concepciones teóricas que de manera inicial permeaban a cada integrante del cuerpo académico, las cuales se tejían cual hilos que se hilvanan, enredan y desenredan, se cruzan, forman y desforman ideas, pensamientos, creencias; por ello hablamos de mudanzas, desplazamientos, porque cambiaron nuestras concepciones teóricas, epistémicas, ontológicas, metodológicas, profesionales e incluso personales.

Momentos de quiebre, de fractura; se quebrantaron nuestras ideas, formas de mirar y actuar, quizá lo que Mignolo (2005) llama “desprendimientos epistémicos” (p. 28), desplazamientos que para Rufer (2016) implican rupturas. Desprenderse de esos enunciados como garantía, porque siempre se ha hecho así, el miedo a hacerlo de manera diferente. El

tejido teórico se engarza en el proceso mismo y no en un apartado que lo enmarque, se trata de abrir los conceptos a las múltiples miradas y sentidos que pueden dárseles.

Metodología

Este transitar responde a una investigación cualitativa “orientada a estudiar la producción de sentido subjetivo del sujeto y su forma de articulación con los diferentes procesos y experiencias de su vida social, aspirar a hacer de la investigación un espacio de sentido que implica a la persona estudiada” (González, 2006, p. 34). Una investigación cualitativa que pone el acento en las experiencias formativas de docentes horas clase que se implican en la investigación. Esta implicación de quienes somos partícipes representa una excusa para pensar-nos, re-construirnos, re-significarnos, justo ahí se encuentra la riqueza de participar en estos procesos, al permitirnos documentar esta experiencia.

Pensar en algo que surja de la experiencia educativa, es la antesala de la investigación. Arendt (2005, citado en Contreras, 2010) señala que no es posible pensar sin la experiencia personal porque aquello que irrumpe nuestra mente y que ocasiona un conjunto de ideas sobre un aspecto de la vida educativa despliega la oportunidad de interrogarse, y estas preguntas que surgen en nuestro interior son las que mueven la cotidianeidad en la conformación de un cuerpo académico.

La investigación se desprende de la experiencia. La experiencia educativa de acuerdo con Contreras y Pérez (2010) se define como lo que se ha vivido, lo que se ha experimentado, a la forma de vivir y mirar los acontecimientos. Vivencias que suponen una novedad, en el sentido de que es algo significativo para quien lo vive. Este análisis de la experiencia de investigación cualitativa permite buscar nuevos significados, movernos como afirma Contreras y Pérez (2010), en el terreno de la incertidumbre visualizando con ello aspectos que se pierden en la cotidianeidad.

Resultado

Derivado de la experiencia vivenciada emergen dos categorías de análisis que se entretajan y dan origen a diversos cruces de sentido. El primero refiere a la herencia marcada por la alteridad y el segundo a las huellas que marcan la experiencia de ser parte en la conformación de un cuerpo académico.

a) *La herencia marcada por la alteridad*

Dice Lévinas (2004) que el uno está implicado en el uno-para-el-otro. No se trata de estar arrojado en un mundo [...], se trata de una significación [...] que, más acá de todo mundo, significa la proximidad del Mismo y del Otro, donde la implicación del uno en el otro significa la asignación del uno por el otro. Me refiero a que en la Escuela Normal ya había camino andado, desde el sendero que dejó otro cuerpo académico. Sin embargo, esos docentes que conformaron ese cuerpo académico dejaron una herencia, en forma de pasado diacrónico, que nos topaba de frente y se hacía presente, eligiéndonos para compartir responsabilidades. Lo Otro refiere Lévinas (2004), deviene desde la posibilidad de la filosofía, porque si existe un “yo” es porque previamente ha habido un “otro” que se ha responsabilizado de la existencia de ese “yo”.

Así, la subdirectora académica de la Escuela Normal nos hace la invitación para hacer un cuerpo académico a todos los que “teníamos un posgrado y escribíamos”. Sin embargo, nuestra diferencia era evidente, éramos profesoras horas clase lo que dificultaba el proceso al no contar con horas destinadas para producir textos, aunque claramente reconocíamos la importancia de documentar nuestras experiencias en la práctica docente y documentarlo a través de textos académicos.

Teníamos otro aspecto en común como egresadas de escuelas normales, nos caracterizaba un alto sentido ético y amor por la docencia. El reto estaba claro, las dificultades también. Habíamos enfrentado dos cirugías importantes que minaban nuestra salud por dar los famosos “extras”, que pagaban factura siempre en el cuerpo. Cuestionábamos: ¿En qué tiempo

podremos hacerlo? Si claramente, era un tiempo raquímicamente escaso, desplegado entre los proyectos que realizábamos en la escuela, impartir clase en diferentes cursos, asesoría de titulación, tutorías, academias y nuestras labores fuera de la escuela, ya que ambas somos madres de familia.

Así, una cosa era querer ser y otra poder ser. Mirar la Escuela Normal desde una distribución de nombramientos y categorías por demás compleja, toda vez que había una evidente crisis en esos horizontes de distribución, donde no existe posibilidad de ser consideradas para un nombramiento de investigadoras. Las diferencias se hacían evidentes cada vez más.

Comprendimos entonces que el problema no era la diferencia, sino la actitud ante ella no había una corresponsabilidad hacia nuestra labor en investigación, pero teníamos claro, que la buscaríamos desde la alteridad. Lo que nos significó un “darse” desde posibilidades propias (recursos económicos, tiempos familiares y personales), recibíamos una herencia bajo un contexto distinto que asumiríamos con responsabilidad.

Este “darse” no consistía en un movimiento simétrico, sino en un acontecer, aparecer y morar textualmente desde nuestra individualidad, escribíamos de lenguaje, sentidos, experiencia, haciendo pequeños nudos de unión desde la formación docente. De pronto, teníamos varias coincidencias epistémicas que intercambiábamos con fraternidad, un lazo que se establece cuando trabajas en colectivo con otras docentes, que comparten esos lindes epistémicos y además que cruzan fronteras con otros cuerpos académicos. Ese rostro de la alteridad colectiva resultaba un *ideatum* posibilitador y alentador.

Es decir, podíamos hilvanarnos textualmente; el hilo de la una se conectaba con la otra, ya no era una persona sola publicando, éramos un colectivo; voces que respetaban la diferencia y la apoyaban para generar nuevo conocimiento, tejidos que permitían el engarce de ideas, un rizoma de experiencias que se anudaban poco a poco, la diferencia enriqueció el proceso.

b) *Ser parte de un cuerpo académico; las huellas de una experiencia*

Nuestras subjetividades se impactaban a medida que avanzábamos en el proceso, aquel que trascendía lo administrativo y se conformaba como una experiencia académica que nos generaba marcas, huellas que cada vez eran más evidentes en ese transitar. De a poco comprendimos que nos encontrábamos ante una experiencia. Hablar de una experiencia nos implica como sujetos, porque en ella se entretajan aquellas decisiones, anhelos y posturas epistémicas de las que nos vamos apropiando en nuestro transitar por la docencia, las cuales nos tocan de una manera especial, generan una huella que refiere la marca que dejamos en ese andar o que la experiencia vivida deja en nosotros.

Indagar sobre la experiencia permite acercarse a lo que personas concretas viven, experimentan en sí mismas, lo que significaba una riqueza porque nos abría la posibilidad de comprenderla en su verdadera naturaleza y en sus auténticas dimensiones si se percibía ante todo como vida vivida, como experiencia vivida. Situarnos ante la conformación de un cuerpo académico como experiencia, significó centrarse en las cualidades de lo vivenciado, poner en primer plano las múltiples facetas, dimensiones y cualidades de las vivencias.

Como experiencia nos marcó, pasó a formar parte de nuestra historicidad, esa historia que puede narrarse; aquella que no se pregunta tanto por el ser que somos (la esencia, la substancia, la identidad, aquello que nos constituye), cuanto *por qué somos lo que somos o cómo hemos llegado a ser lo que somos*. Para Contreras y Pérez De Lara (2014) esas experiencias suponen no sólo la atención a los acontecimientos, entendidos como sucesos significativos, sino el modo en que lo vivido va entretajándose y fraguando, componiendo una vida, nuestra vida.

En ese sentido la experiencia en la conformación del cuerpo académico Lindes epistémicos trasciende al descolocarnos, al sacarnos de aquel lugar protector en el que para muchos conviene estar, para no arriesgarse a transitar la experiencia. Jay (2017) enfatiza en que la experiencia, “en virtualmente todas sus formas, comporta el encuentro con algo nuevo, sea un obstáculo o un desafío que desplaza al sujeto más allá de donde comenzó” (p. 465),

genera un cambio, trastoca la vida de quien la vivencia, justo ahí radica la riqueza de la misma, porque luego de ella no eres el mismo.

Ser parte de un cuerpo académico implicó vivenciar una experiencia, por ende, enfrentar obstáculos, desafíos que nos desestabilizaron. El primer obstáculo se imbricó en nosotros, convencernos de la necesidad de transformarnos. Decidir “ser parte” conlleva compromisos, renunciaciones, estar dispuestos a perder pie, exponerte a rupturas, sin límites precisos, a movernos de un lugar a otro, ser nómadas. Ese otro mundo posible al que refiere Meirieu (1998), el del diálogo, el de la escucha atenta de aquello que lo vivido tiene que decirte, una decisión que te lleva a abrir tu mirada, donde es posible aventurarse, cuestionarse, donde se aprende a acoger lo imprevisto, no para erradicarlo sino para observarlo con curiosidad.

Las renunciaciones iniciaron, porque es necesario el despojarte de todo aquello que pudiera convertirse en un obstáculo, comprometerte y armar un nuevo itinerario, con la única certeza de que es temporal y que lo tendrás que ajustar de manera permanente, porque la experiencia tiene que ver con lo inesperado, se presenta de improviso, sin obedecer a un plan o a un orden conocido de las cosas.

La experiencia dice Gadamer (1977) tiene lugar como

“un acontecer del que nadie es dueño, no está determinada por el peso propio de una u otra observación sino que en ella todo viene a ordenarse realmente de una manera impenetrable. La experiencia surge con esto y con lo otro, de repente, de improviso, y sin embargo no sin preparación, y vale hasta que aparezca una experiencia nueva” (p. 428).

Es experiencia precisamente porque irrumpe ante todo lo que era previsto, lo sabido; no puede estar sometida a control, ni ser producto de un plan, por eso obliga a pensar, a ser acogida en su novedad. Al decidir conformar un cuerpo académico no te percatas del camino sinuoso que habrá de recorrerse, las implicaciones del encuentro con el otro desde los acontecimientos diarios, con nuestros compañeros, nuestras autoridades educativas, dando

lugar a cruces de sentido que marcaron nuestra integración como cuerpo, ese cuerpo que empezaba a tomar sus propias tonalidades.

Al transitar en la conformación del cuerpo académico nos enfrentamos a la necesidad de realizar desplazamientos epistémicos, optar por dejar de seguir esquemas preestablecidos centrados en esferas racionales que parcializaban nuestra mirada y nos impedían vislumbrar la complejidad del lugar desde donde nos posicionamos, un lugar no solo geográfico sino epistémico, donde se manifiestan múltiples formas de ver y comprender lo cotidiano; problematizar la realidad en la que nos encontramos inmersos por años y que de alguna manera asumíamos como “normal”, refutar toda intención de creer que lo que ocurre, ocurre sólo ante nuestra mirada, dentro de nuestros discursos, bajo el dominio de nuestros preceptos o porque “siempre ha sido así”.

Ese transitar implicó abrir el diálogo con las creencias y tradiciones arraigadas en las escuelas Normales, porque la nuestra no era la excepción. Si queríamos formar un cuerpo académico “habría que pagar el precio”. El precio académico, epistémico, axiológico, el de las relaciones con y entre compañeros. Un espacio cargado con la creencia de que “los que saben que lo hagan” y donde conviene mejor no saber, para evadir la comisión o la tarea.

El cuerpo académico abrió la posibilidad de hacer desplazamientos, aunque a la par, nos colocó en una postura vulnerable, porque te expones, abres los conceptos, desmontas tus ideas, las cuales se manifiestan en lo que dices, escribes o socializas, tu episteme queda expuesta, lo que deriva en cuestionamientos, asignación de nuevas tareas que te responsabilizan de procesos que incluso salen de tu competencia, pero al “ser miembro” del cuerpo académico, se asumen por ende.

Un segundo desplazamiento se hizo necesario, el que nos llevó a perder nuestras certezas, discutir aquellas ideas que nos acompañaron por años, trastocar las lógicas con las cuales orientamos nuestro andar. Cuando empezamos a leer otras miradas, a escuchar a Otros, nuestros esquemas se movieron, colocándonos ante la necesidad de atrevernos a de-construir,

construir y re-construir, conmover nuestras creencias e incluso las prácticas discursivas en las que nos habíamos apoyado y llegar así a rupturas epistemológicas.

Una ruptura epistemológica para Gómez (2010) implica un cambio en el modo de preguntar; en el modo de interpretar, explicar y producir conocimiento. Reconocimos que no sería tarea fácil. Ahí se experimenta la orfandad epistémica, una categoría que emergía y tomaba sentido en la experiencia, orfandad porque difícilmente encuentras eco, apoyo, empatía. Pareciera, por el contrario, que entras a un proceso donde es imperante posicionar la dignidad académica que debe caracterizar a cada integrante, donde ser miembro de un cuerpo académico te vulnera a cambio de “apoyo” para producir conocimiento, donde el grado académico que hayas logrado, no puede ser sinónimo de una subjetividad atravesada por el condicionamiento.

Discusión y conclusiones

Conformar un cuerpo académico en la Escuela Normal representó un proceso de integración de un grupo de docentes con el interés por realizar investigación, había aspectos individuales que hacían difícil tomar la decisión. Esos elementos se desengranaron con una experiencia de alteridad desde la herencia, desde el legado que dejó un anterior cuerpo académico. También se identificó una alteridad de acogida, que supuso aceptar al otro desde su diferencia, diferencia en tanto profesoras horas clase, con líneas de investigación diferentes (lenguaje y experiencia). Pero, que entre las cuatro que formábamos el cuerpo académico, nos reconocíamos el esfuerzo, desde la fraternidad que implicaba trabajar en colectivo y con metas en común. También, se identificó una alteridad desde la responsabilidad, responsabilizarse del otro, “responder del otro”, cuestión que obligaba a salir de nosotras mismas para identificarnos en el otro.

Comprendimos que es la experiencia la que pone en marcha el proceso de pensamiento, la que nos lleva a cuestionarnos, pensamos porque nos ocurre algo, pensamos como producto de las cosas que nos suceden, derivado de aquellos que nos afecta, que nos toca. Esta

experiencia nos permitió descubrir que ya no somos las mismas, nos atrevimos a cambiar de lugar, por lo que nos cuestionamos si ¿encontraremos cabida?, ¿con quiénes se tejerán los diálogos que nos permitan lecturas plurales, comprensiones distintas, donde las palabras no existan por sí mismas, sino que reflejen la vida académica de un cuerpo que aprende y reaprende conforme avanza? Esa serie de acontecimientos tienen que ver con nuestra dimensión del vivir la docencia, la transformación que tenemos como profesionales, donde nuestro ser íntimo está implicado. Reconocemos que los caminos a recorrer no son rectos ni simétricos, sino con opciones múltiples que nos llevará incluso a ningún lado.

La necesidad de que el cuerpo se consolide e integre a otros miembros, contagie al colectivo docente y se desplieguen otras posibilidades de abrir la mirada y escucha, para resignificarnos como docentes, como Escuela Normal.

Referencias

- Bárcena, F., Larrosa, J., y Mélich, J. (2006). Pensar la educación desde la experiencia. En Revista Portuguesa de Pedagogía. Año 40-1, 2006. Pp. 233-259.
- Contreras, J. (2010). Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal. Revista Interuniversitaria de formación del profesorado. 63 (24,2), 37-60.
- Contreras, D y Pérez, N. (2014). Investigar la experiencia educativa. Madrid, España: Morata.
- Gómez, M. (2010). De las nociones de paradigma, episteme y obstáculo epistemológico. En Revista Co-herencia Vol. 7, No 12 Enero-Julio 2010, pp. 229-255. Medellín, Colombia (ISSN 1794-5887).
- González, R. (2006). Investigación cualitativa y subjetiva. Guatemala: ODHAG.
- Jay, M. (2017). Cantos de experiencia. Barcelona: Paidós.
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. En Revista Aloma: revista de psicología. ISSN 1138-3194, No. 19, 2006. Pp. 87-112.
- Lévinas, E. (2004). El tiempo y el otro, Barcelona, Paidós.
- López, M. (2012). Emmanuel Lévinas. Un compromiso con la Otredad. Pensamiento ético de la intersubjetividad, Anthropos.
- Meirieu, P. (1998). Frankenstein Educador. Barcelona: Barcelona: Laertes S.A de Ediciones.
- Mignolo, W. (2005). El pensamiento des-colonial, desprendimiento y apertura: un manifiesto. Tristestópicos.
- Santos, L. (2010) Cuerpos Académicos: Factores de integración y producción de conocimiento. Revista de Educación Superior. julio- septiembre, No. 155

La investigación educativa como medio para la innovación de la práctica docente

Carmen Julia Aguirre Santana

c.aguirre@ensech.edu.mx

Alma Carolina Ríos Castillo

alma.rios.cas@chih.nuevaescuela.mx

Servicios Educativos del Estado de Chihuahua SEECH

Línea temática 9 Investigación de la investigación educativa

Resumen

El presente trabajo parte de la premisa que la investigación educativa logra propiciar la innovación de las prácticas docentes del investigador alumno, el propósito es principalmente describir las experiencias de investigación educativa para titulación de cuatro maestrantes del posgrado de la Normal Superior José E. Medrano ENSECH, que durante su trayectoria de formación y profesionalización lograron la producción, desarrollo y consolidación de su tesis, esta inquietud de comprender los procesos de titulación, nos presentó la alternativa de impulsarlos a través de una intervención educativa sistematizada, esta investigación se llevó a cabo en el programa de Maestría en Desarrollo Profesional Docente de la Escuela Normal Superior José E. Medrano R. ENSECH, en la ciudad de Chihuahua, México. En el periodo 2020-2022, durante y post pandemia por el SARS Co-V2 (COVID-19). La innovación lograda por los maestrantes tuvo un acompañamiento permanente por las autoras. La metodología utilizada fue desde el enfoque cualitativo, el paradigma socio crítico, el método investigación acción, las técnicas de la entrevista, observación y análisis de documentos, y se utilizaron los instrumentos de diario de campo, guía de observación, guía de entrevista y bitácora. El trabajo se compone de resumen, palabras clave, planteamiento del problema, marco teórico, metodología, implementación y resultados, discusión y conclusiones, además del seguimiento de la

experiencia de la investigación educativa realizada por los cuatro maestrantes modalidad Proyecto Innovador tesis y referencias.

Es un reporte de investigación, derivado del análisis de un estudio cualitativo con el modelo de la investigación acción.

Palabras clave: asesoría, intervención educativa, educación superior, investigación acción, pandemia

Planteamiento del problema

El objeto de estudio de esta ponencia es la *investigación educativa* realizada por cuatro maestrantes de la ENSECH, el documentar y describir procesos de investigación educativa favorece e impulsa la mejora continua de los mismos, a la vez que encamina la innovación de la práctica docente del investigador-alumno, pero ¿cómo lograr hacer investigadores educativos, que innoven y transforme su entorno áulico?, ¿cómo lograr que mejoren su práctica docente y solucionen una problemática sentida en su centro de trabajo? Estas interrogantes guían el presente análisis y son el hilo conductor a lo largo de este trabajo. Primeramente se planteó realizar una *intervención educativa* para lograrlo, ésta fue llevada a cabo por las autoras durante dos semestres escolares, y un semestre más de asesorías extra escolares, la intervención educativa consistió en diseñar 36 actividades, acorde a Estrada (2019) y desarrollarlas en 12 clases presenciales mensuales y 36 clases semanales en plataforma, en la asignatura de Proyecto Innovador I y II, mismas que les permitirían a los maestrantes conocer y aplicar las fases y operaciones metodológicas de una investigación acción como método, en modalidad de Proyecto Innovador como se disponen en el documento base de la institución (ENSECH 2020).

La oferta de posgrado que la Escuela Normal Superior Prof. José E. Medrano R. a través de la Maestría en Educación para el Desarrollo Profesional Docente, ha mantenido una constante en promover la vena de la investigación, cotidiana, viva, semestre a semestre, aún y cuando su plan de estudios es profesionalizante, se promueven espacios para el intercambio

académico entre la planta docente a través de un seminario permanente de producción de textos científicos, a la vez estos escenarios facilitan la coexistencia en los salones de clase, en el triángulo pedagógico donde se genera lo sustantivo del hecho educativo; docente-alumno-conocimiento, y es en, desde y para ese espacio de encuentros y desencuentros, donde se recuperan las voces de los maestrantes que reflexionan, analizan, narran, dialogan su vida cotidiana áulica, donde el entorno, y las relaciones pedagógicas movilizan la constante renovación de saberes, que se ve traducida en su documento de titulación.

Marco teórico

El plan de estudios de la institución

Es un programa profesionalizante que permite reorientar el quehacer docente de los maestrantes, mediante el desarrollo de competencias que les aproxima a diseñar e implementar propuestas innovadoras, basadas en una práctica reflexiva (Brockbank y McGill, 2008), para potenciar su desarrollo profesional. ENSECH (2021) El posgrado debe encaminar a la profesionalización docente en rutas de aprendizaje innovadoras y transversales con los requerimientos de la sociedad del conocimiento (p. 12).

Atiende cuatro campos formativos, que se mencionan a continuación: 1. La práctica reflexiva para el desarrollo de competencias, 2. Planificación y evaluación en ambientes de aprendizaje, 3. Estrategias didácticas e innovación educativa y 4. Participación del docente en la gestión escolar ENSECH (2021), los cuales orientan el análisis horizontal y vertical del currículum de Maestría, para potenciar la gradualidad y profundidad de los contenidos, los cuales se encausan desde el primer hasta el cuarto semestre, en la construcción del documento de titulación y se concretan en los dos últimos semestres, específicamente en los cursos de Proyecto Innovador I y II.

Esta organización del conocimiento que cruza toda la malla curricular, trazando su ejercicio académico y fortalecimiento en la investigación, se atiende desde una tradición de la metodología cualitativa; la Investigación Acción (Latorre, 2010), bajo el paradigma socio-crítico.

Qué ha favorecido al profesorado transitar por una sola metodología de la investigación cualitativa. Desarrollar una ruta teórico-metodológica, contribuye a obtener altos porcentajes de eficiencia terminal y con ello la consolidación del prestigio institucional.

Innovación educativa

El concepto de innovación, según (Zaltman, 1973, citado en García 2016) dice:

La innovación hace referencia a tres usos relacionados entre sí. Innovación en relación a “una invención”, en segundo lugar, la innovación como el proceso por el cual una innovación existente llega a ser parte del estado cognitivo de un usuario y por último una idea práctica, tres usos: la creación de algo desconocido, la percepción de lo creado como algo nuevo y la asimilación de ese algo como novedoso (p. 3).

En este trabajo se utilizaron las tres acepciones como se explicará a lo largo del texto en cada una de las tesis asesoradas. “La innovación ha demostrado su capacidad para complementar, enriquecer y transformar la educación” UNESCO (2013).

Intervención educativa

Menciona (Sarrate, 2009 citado en López 2019, p. 2) “es como un proceso de dirección y planificación de actividades en determinado contexto de manera directa con unos propósitos definidos, como acción sistemática, intencional en una situación para promover la mejora de los participantes y su entorno”.

Aprendizaje por proyectos

Son metodologías didácticas diversas que se pueden emplear en el ejercicio de la práctica docente y que coadyuvan a que las y los estudiantes se reconozcan como sujetos que forman parte de una comunidad, a la cual pueden contribuir desde la escuela en su mejoramiento o en la conservación de saberes, tradiciones y creencias, a partir de la colaboración SEP (2022). En este posgrado de la ENSECH en su documento base establece:

La maestría con orientación profesional está enfocada a ampliar los conocimientos en una especialidad, campo o disciplina y habilitan al estudiante para la aplicación *innovadora* del conocimiento científico o técnico además de hacer énfasis en la elaboración de *proyectos* bajo un enfoque basado en el desarrollo de competencias y aplique *proyectos con sentido innovador* en el ejercicio de su desempeño docente (SEP, 2003 citado en ENSECH 2021).

Normatividad educativa

Al respecto Ríos (2021) comenta que “la educación en México está regulada por el Estado. El Congreso de la Unión emite las disposiciones oficiales que rigen la vida educativa del país, estas pueden ser leyes, reglamentos, acuerdos, circulares, órdenes y demás actos. El Diario Oficial de la Federación (DOF) es el órgano del gobierno, donde se publican dichas disposiciones (p. 174).

De aquí se desprende que la Institución está dentro de un estado de derecho, y por ende debe seguir y aplicar la normatividad vigente en todas y cada una de sus interacciones áulicas, para el desarrollo de habilidades investigativas y de innovación de sus maestrantes. Esto se encuentra explícito de manera muy puntual en el Plan y programa de la ENSECH que dice:

El docente es una pieza importante del sistema educativo y por ende su formación es fundamental para cumplir con los principios filosóficos planteados en el Artículo Tercero Constitucional, se refleja en los documentos que norman y dan cobijo al plan de estudios para cumplir con el articulado de la Ley General de Educación y demás normas que establece la Secretaría de Educación Pública a través de la DGESE (ENSECH, 2021, p. 7).

Durante y postpandemia la institución respeto disposiciones legales que se emitieron para garantizar dos grandes derechos: la salud e integridad de las y los educandos de todos los niveles, así como la continuidad del servicio educativo. Las tesis, en modalidad de Proyecto Innovador se fundamentaron en dichas disposiciones legales, cumpliendo con el marco normativo vigente durante y después de la pandemia, como se describirá más adelante en otro apartado de este trabajo.

Sobre la normatividad educativa, Ríos (2021) menciona que

Los acuerdos educativos se emiten con fundamento en el artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en su cuarto y quinto párrafos, la Ley Orgánica de la Administración Pública Federal, la Ley General de Educación y el Reglamento interior de la Secretaría de Educación Pública (SEP), entre otros (p. 175).

La SEP publicó el Acuerdo número 12/06/20, en el que se establecieron las indicaciones para evaluar el ciclo escolar 2019-2020 y cumplir con los planes y programas de estudio de educación básica, *Normal, para la formación de maestros y media superior*.

Metodología

Paradigma

Se situó en el paradigma socio-crítico, para algunos autores como (Khum 1986, citado en González, 2003) considera que los paradigmas son “como realizaciones científicas universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica” (p. 125). Establecerse dentro de un paradigma para realizar una investigación es trascendente e inherente a la labor del investigador, ya que de ahí parten los supuestos ontológicos, epistemológicos, axiológicos y metodológicos, que se cuestionan en su indagación. Esta investigación plantea sus procesos desde la óptica del paradigma socio-crítico porque, como se establece en González (2003).

La investigación sociocrítica parte de una concepción social y científica holística, pluralista e igualitaria. Los seres humanos son coacreadores de su propia realidad, en la que participan a través de su experiencia, su imaginación e intuición, sus pensamientos y acción; ella constituye el resultado del significado individual y colectivo (p. 133).

Este supuesto epistemológico permitió (a las autoras) interactuar con lo investigado (maestros) a través de la intervención educativa (investigación acción) implementada y documentada durante tres semestres. González (2003) menciona que en la investigación socio-

crítica se da la “*Participación en la praxis para transformar* la realidad, mediante *un proceso investigativo* en el que la reflexión crítica sobre el comportamiento de esa realidad determina su redireccionamiento. Al estar participando en el proceso de formación y profesionalización de nuestros alumnos y alumnas reflexionamos y redireccionamos día a día nuestra labor como directoras de tesis.

Enfoque

Cualitativo. “Se presenta en un escenario natural, utiliza múltiples técnicas interactivas. Es emergente más que estructurado, es básicamente interpretativo” (Guzmán, 2009).

Método

Investigación acción. Una de las formas de la investigación desde el paradigma socio crítico es la investigación acción. En la investigación acción el creador de esta línea de investigación (Kurt, 1946 en Guzmán, 2021), destaca su “carácter participativo, el impulso democrático y la contribución al cambio social y al desarrollo de la ciencia social”, (p. 7). La investigación acción ha ido evolucionando y teniendo grandes referentes teóricos: La Torre, Goyette, Delormer, Barbier, Stenhouse, Elliot, Kemmis y Carr.

Técnicas

Entrevista, observación y análisis de documentos.

Instrumentos

Guías de observación, de entrevista, diario, audio y video grabaciones.

Participantes

Cuatro maestrantes del Programa de Maestría de la Esc. Normal Superior José E. Medrano R. durante el periodo 2020- 2022, que realizaron su tesis en modalidad Proyecto Innovador.

El 75% son mujeres con una edad promedio de 29 años, entre 5 y 12 años de servicio, el 25% son del subsistema estatal y el 25% del federal, el 75% trabaja en el nivel primaria y el 25% en secundaria, el 75 % son solteras y solo el 25% está casada y tiene 3 hijos; destacadas alumnas cuyos nombres nos permitieron comentar: Profesoras Ana Karina Gutiérrez Calderón, Angélica Medina Franco y Elvira Lizeth Reyes Romero.

El 25% es hombre, casado, con 2 hijos, trabaja en secundaria y tiene 9 años de servicio, secundaria federal. Destacado egresado cuyo nombre es Prof. Javier Ortega Villalobos. Del total de participantes 50% son normalistas de carrera y 50% profesionales universitarios.

Resultado

Implementación y resultados

Derivado del Reglamento General de Estudios de Posgrado de la institución, se presentan tres opciones de titulación: Tesis de investigación, Tesis en modalidad de proyecto innovador y libro. Los documentos que se analizan en el presente texto orientaron su contenido y estructura hacia la opción de titulación de *proyecto innovador* modalidad de tesis.

Proyectos innovadores de los maestrantes

Las 4 temáticas abordadas por los maestrantes fueron: “Estrategias para potencializar las habilidades de redacción y creación de diversos tipos de texto”, “El uso del WhatsApp en la educación a distancia” “Trabajo colaborativo: estrategias para propiciar la convivencia escolar en alumnos de sexto grado” y “Estrategias para fomentar la buena convivencia entre docentes, desde la perspectiva directiva” Estas temáticas derivaron de un exhaustivo diagnóstico que se llevó a cabo con instrumentos que arrojaron las problemáticas en general y de ahí derivaron el objeto de estudio.

Los contextos de las investigaciones educativas en su mayoría fueron rurales como lo es la Sierra Tarahumara con condiciones muy desfavorables en recursos económicos, clima y servicios, así como poco urbanos en las afueras de la ciudad de Chihuahua y en la ciudad de Meoqui.

El 75% fue del campo formativo de estrategias didácticas e innovación educativa y el 25% en el de participación del docente en la gestión escolar.

Diversa problemáticas fueron detectadas por los tesisistas entre ellas se mencionan: un 50% del alumnado requiere apoyo de manera significativa en el rubro de la competencia escrita; se presentan casos en los que los estudiantes no envían evidencias de trabajos, no cuentan con acceso constante a internet por lo que se utiliza como medio de comunicación la aplicación de WhatsApp, aun cuando se tiene un horario establecido para el envío y recepción de evidencias en algunos casos los alumnos dependen de diferentes factores, la cantidad de alumnos que envían evidencias de trabajo es muy elevada y no permiten una clasificación rápida y adecuada, el 65% está reprobado en lectura, 55% reprobados en matemáticas, la convivencia, y la gestión escolar. En cuanto a las matemáticas, se encuentra que el porcentaje más bajo de aciertos, correspondiente a un 39.8% describe la comprensión de la unidad de análisis “manejo de la información”. A partir de las distintas indagaciones planteadas en la investigación y observación del alumnado, se encontró que los alumnos tienen nociones acerca del trabajo colaborativo, pero no logran aplicarlas en la práctica, lo que les impide aprovechar esta modalidad de trabajo para el bien común.

Se pueden observar procesos cognitivos, procedimentales y axiológicos en los objetivos planteados en los proyectos innovadores, los cuales guardan una congruencia con el diagnóstico y el objeto de estudio de su tesis, se plantean de 3 a 5 objetivos por investigación.

- Implementar estrategias innovadoras para la escritura creativa a través de la producción de textos como recurso didáctico para potenciar las competencias de comunicación *oral* y *escrita* en los educandos.

- Implementar estrategias innovadoras de imaginación activa y creativa de la *escritura* para desarrollar las 4 habilidades comunicativas: leer, escribir, hablar y escuchar, en los alumnos.
- Diseñar estrategias innovadoras de producción de textos creativos, para interesar a los estudiantes en la escritura como una práctica atractiva.
- Diseñar ambientes de aprendizaje lúdicos para motivar el proceso creativo *escritural* de los estudiantes, mediante materiales y recursos adecuados al nivel cognitivo y de interés de los docentes.
- Generar un ambiente de aprendizaje con el uso del WhatsApp para potenciar el aprendizaje a distancia y la comunicación.
- Implementar la estrategia educando a distancia para establecer un medio de interacción que sea más accesible para el alumno y de fácil manejo para el docente.
- Implementar la estrategia usando las TIC para promover la participación y el aprendizaje.
- Implementar la estrategia midiendo mi cumplimiento para desarrollar un aprendizaje autónomo y una evaluación formativa.
- Mejorar la convivencia escolar entre docentes, para tener mejores resultados académicos y organizacionales dentro de la escuela primaria Eloísa Flores Romero 2425, por medio de la gestión directiva.
- Implementar talleres con el colectivo docente, con ayuda de Oneami, para promover el respeto y la solidaridad y fortalecer la buena convivencia entre el colectivo escolar, durante el ciclo escolar 2022-2023.
- Compartir estrategias exitosas dentro del colectivo docente, enfocadas al cálculo mental, la lectura y escritura, a lo largo del ciclo escolar 2022-2023, para trabajar de manera colaborativa entre docentes y mejorar la comunicación.

En total congruencia con el paradigma socio crítico, seleccionado por los maestrantes utilizan el método de la investigación acción, que les permite epistemológica, ontológica y axiológicamente, interactuar con el objeto investigado, estableciendo una relación investigador investigado activa participativa, es decir la teoría aplicada a la praxis para la innovación, mejora e innovación, el 100% se desarrolla desde el enfoque cualitativo con técnicas de entrevista, observación y análisis de documentos e instrumentos de diario de campo, bitácoras, guías de observación y entrevista, utilizando fotos, video audios para recabar las evidencias de la investigación acción. Consideramos un capítulo robusto de metodología en las 4 tesis.

Resultados y hallazgos de las investigaciones de los maestrantes

Cumplieron con los objetivos planteados y alcanzaron niveles de interacción óptima y de aprendizaje en sus tres saberes. Logro del respeto y la solidaridad, para fortalecimiento de la buena convivencia escolar entre el colectivo docente, gracias a la realización de uno de los proyectos se puede destacar la importancia de reducir la carga de trabajo administrativo para los docentes, la importancia de la implementación de estrategias que permitan que las actividades fluyan y que se organice el trabajo,

Se obtuvieron resultados positivos y de avance significativo, en cuanto al propósito de la estrategia fue alcanzado en participación en un 100% de acuerdo a las posibilidades y capacidades de los educandos y en cuanto a aprovechamiento se alcanzó obtener un 80% de infantes en el nivel esperado de acuerdo a la rúbrica aplicada para la valoración de los productos.

Les motivó leer diferentes textos. Narrativo, descriptivo, instructivo. Les gusto bastante, Los interés y agradó mucho, desarrollaron lectura, jugaron aprendieron. Potenciaron su escritura y creatividad, canalizaron y expresaron sus sentimientos y emociones. Lograron una meta, y aumentaron su nivel de escritura, creatividad y reflexión. Las actividades del taller de Crecimiento personal generaron espacios en donde los docentes pudieron expresar las características de su personalidad. Grandes e importantes hallazgo y resultados derivaron del

trabajo arduo de implementación de estrategias y rendimiento semanal de reportes de la misma, unos alumnos con dedicación, esfuerzo y congruencia metodológica.

En cuanto al asesoramiento los maestrantes mostraron un agradecimiento y reconocimiento amplio a las asesoras de tesis, autoras de esta investigación, por lo cual, se infiere que es de gran importancia la relación alumno asesora, el tiempo dedicado a las revisiones y retroalimentaciones así como una planeación desde el enfoque del programa de maestría, como se mencionó Estrada (2018) diseña todo un recorrido metodológico detallado para la construcción de los proyectos innovadores, planeación que ha ido avanzando con la aportación de cada uno de los catedráticos del posgrado, existe una disciplina de trabajo y colaboración profesional fraterna a favor de los procesos de titulación de los maestrantes. Falta mucho por hacer, pero es importante y necesario ir reconociendo los avances académicos de la Institución y principalmente de sus alumnos y alumnas.

Discusión y conclusiones

Las principales aportaciones de las experiencias se agruparon a lo largo del texto en 5 grandes dimensiones de análisis: 1.- La descripción de los participantes, los contextos, problemáticas; 2.- La estructura de las investigaciones educativas de los maestrantes: objetivos metodologías, resultados; 3.- El sentir de los investigadores-alumnos, 4.- Resultados y por último 5.- Conclusiones, límites y posibilidades de futuros acercamientos en la materia de la experiencia desarrollada.

El sentir de la experiencia de la investigación acción realizada en voz de los maestrantes

Los alumnos y las alumnas mostraron en general alto grado de satisfacción y utilidad de lo aprendido, así como la movilización de saberes e innovación en su práctica docente. Se citan algunos de las expresiones de los alumnos que experimentaron la intervención educativa propuesta por las autoras en esta investigación educativa, se trabajó con ellos a lo largo de 18 meses durante y postpandemia en la ciudad de Chihuahua, México.

(JOV-A1) dice me deja: ____“Habilidades para siempre poder buscar el mejor proceso para alcanzar los aprendizajes esperados de mis estudiantes y una enorme satisfacción en el proceso de construcción e implementación” (mayo 2022).

(ARF-A2) comenta:

Que como responsable de un centro de trabajo tengo que gestionar y motivar al personal docente El estar siempre buscando nuevas opciones que se adapten a los retos que se van presentando Me hizo reflexionar acerca de la constante búsqueda de estrategias innovadoras en mi práctica, así como también la importancia de la retroalimentación de las actividades para la mejora continua de mi labor docente__ (mayo 2022).

(AKG -A3) “El estar siempre buscando nuevas opciones que se adapten a los retos que se van presentando”.

(ELR-A-4) “Me hizo reflexionar acerca de la constante búsqueda de estrategias innovadoras en mi práctica, así como también la importancia de la retroalimentación de las actividades para la mejora continua de mi labor docente”.

Se concluye que, si es factible lograr la innovación a través de la investigación educativa, y en este posgrado específicamente con la investigación acción realizada por los alumnos en su modalidad de tesis por Proyecto Innovador.

Aguirre (2023) comenta sobre el posgrado del ENSECH.

Esta organización del conocimiento que cruza toda la malla curricular, trazando su ejercicio académico y fortalecimiento en la investigación, se atendió desde una tradición de la metodología cualitativa; la Investigación Acción (Latorre, 2010), bajo el paradigma socio-crítico. Ha favorecido al profesorado transitar por una sola metodología de la investigación cualitativa. Desarrollar una ruta teórico-metodológica, y contribuir significativamente a obtener altos porcentajes de eficiencia terminal y con ello la consolidación del prestigio institucional (p. 2).

Otro de los resultados de la reflexión de las autoras en esta experiencia como investigadoras de la investigación educativa en el posgrado ENSECH es que el proceso genera conocimiento, innovación, transformación de la práctica docente de los y las alumnas de la institución, a lo cual Guzmán (2021) comentó:

La finalidad y el proceso de la investigación acción son **congruentes** con la lógica de construcción y los planteamientos de: la mejora continua de la educación (**Mejoredu**), los programas escolares de mejora continua (**SEP**) y el proyecto innovador de la Maestría en Educación para el Desarrollo Profesional Docente (p. 5).

Los maestrantes promovieron la distribución y uso del conocimiento producido a través de un QR, que hasta la fecha ya ha sido utilizada por otros docentes, escuelas y zonas a las que pertenecen los egresados y maestrantes de esta investigación. Concordamos con González (2003) en el sentido que “es importante reflexionar sobre el significado, la trascendencia y la utilidad de una formación académica que sirva de sustento teórico, epistemológico y metodológico para que la práctica investigativa se de en las instituciones” (p. 3). Los participantes de esta investigación han dado cuenta de una práctica investigativa exitosa, con innovación educativa de manera satisfactoria, con resultados documentados alentadores, y que servirán para futuros acercamientos a la materia en estudio.

Algunos de los resultados observados en los destacados tesis: Ana Karina Gutiérrez Calderón, Francisco Javier Ortega Villalobos, Elvira Lizeth Reyes Romero y Angélica Medina Franco, es que ellos alcanzaron procesos que Guzmán (2021) menciona se dan en una investigación acción:

Observaron fenómenos holísticamente, su yo personal fue inseparable del yo-investigador, usaron un razonamiento multifacético, reiterativo y simultáneo, además de un pensamiento inductivo, aun que integraron procesos deductivos, obtuvieron y analizaron datos y redactaron de manera simultánea, usaron un solo método el de investigación acción, utilizaron las técnicas de observación, entrevista y análisis documental, y diseñaron instrumentos como

diario de campo, bitácora, guías de observación y de entrevistas y utilizaron fotos, videos, audios.

Usaron un razonamiento multifacético, reiterativo y simultáneo, potenciaron el razonamiento inductivo, aunque integraron procesos deductivos también, y de lo más relevante obtuvieron, y analizaron datos, redactaron de manera simultánea estos y aprendieron en la práctica a realizar una investigación acción para la transformación y mejora de su propia práctica docente. La evidencia de estos hallazgos, así como los datos arrojados de la investigación se documentaron con los instrumentos diseñados para ello, utilizando las técnicas de observación y entrevista, a fin de ponerlos a disposición para futuras investigaciones sobre este objeto de estudio. La investigación educativa para innovar la práctica docente.

Referencias

- Aguirre, Santana, C. (2022) Seminario permanente y producción de textos científicos. Escuela Normal Superior Prof. José E. Medrano R.
- Brockbank, A. y McGill, I. (2008). Aprendizaje reflexivo en la educación superior. Madrid: Morata.
- ENSECH (2021) Documento Base Programa de Maestría en Desarrollo Profesional Docente. Chihuahua, México.
- ENSECH (2021). Escuela Normal Superior José E. Medrano R. <http://ensech.edu.mx/>
- ENSECH. Chihuahua, Chih. México: Escuela Normal Superior Prof. José E. Medrano R.
- Estrada, Loya, A. (2018) Proyecto Innovador desarrollo y evaluación. Academia de docentes.
- García, Andoni, A. (2006) ¿Qué Entendemos Por Innovación Educativa? A Propósito del Desarrollo Curricular Perspectiva Educacional N°47. I Semestre 2006, pp. 13-31.
- González, Morales, A. (2003) El paradigma socio crítico. Los paradigmas de investigación en las ciencias sociales.
- Guzmán, Arredondo, A. (2021) Disertación en ENSECH, La investigación acción en la mejora continua de la educación. Chihuahua. México.
- IRESIE (2015). Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa. Vocabulario controlado Recuperado de: <http://132.248.9.e195/iresie/VocabularioControlado.pdf>).
- Latorre, A. (2010). La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. España: GRAO.

López, Álvarez G. (2019) Filosofía de la educación y la complejidad en el aula. Memoria electrónica del XV Congreso Nacional de Investigación educativa COMIE. Recuperado de: <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/3401.pdf>

Márquez, Pérez, E. ((2009) La perspectiva Epistemológica Cualitativa en la formación de docentes en investigación educativa Revista de Investigación vol.33 no.66 Caracas

Ríos, Castillo, A. C. (2021). La normatividad educativa durante la pandemia y sus repercusiones en la educación a distancia. En J. A. Trujillo Holguín, A. C. Ríos Castillo y J. L. García Leos (coords.), Desarrollo profesional docente: reflexiones y experiencias de trabajo durante la pandemia (pp. 173-186), Chihuahua, México: Escuela Normal Superior Prof. José E. Medrano R.

SEP (2022) Orientaciones metodológicas para la elaboración de proyectos educativos. México

UNESCO (2013) Directrices de la UNESCO para las políticas de aprendizaje móvil. París:
Recuperado en:
http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/ICT/images/114_13_ED_UNESCO_Policy_Guidelines_for_Mobile_Learning_S.pdf

Fomentar la pasión por la investigación en estudiantes normalistas: un estudio de caso en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco

Reyna Janette Barba Pérez

reyna.barba@bycenj.edu.mx

Rito Manuel Olivar Del Toro

rito.olivar@bycenj.edu.mx

Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco

Línea temática 9 Investigación de la investigación educativa

Resumen

En el contexto de la educación, la pasión por la investigación es una cualidad esencial que impulsa a los estudiantes a buscar y profundizar en el conocimiento. En este estudio de caso realizado en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco, se investiga cómo cinco maestros asesores, apasionados por la investigación, pueden fomentar esta misma pasión en sus estudiantes que están en el proceso de desarrollar sus trabajos de titulación. El objetivo principal es comprender cómo estos asesores logran no solo guiar a sus alumnos en la producción de tesis o documentos recepcionales, sino también inspirarlos a seguir investigando y participar en futuros proyectos y congresos relacionados con sus prácticas educativas.

Palabras clave: pasión, investigación, fomento

Planteamiento del problema

En la sociedad actual, la producción de conocimiento científico desempeña un papel esencial en la toma de decisiones informadas y en la resolución de problemas complejos. En este contexto, la educación se convierte en un terreno fértil para sembrar la semilla de la pasión por la investigación, una cualidad fundamental que impulsa a los estudiantes a buscar y profundizar en el conocimiento. La Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco destaca por su compromiso con esta misión educativa, donde cinco maestros asesores se erigen como ejemplos vivos de apasionados por la investigación y se esfuerzan por inculcar esta misma pasión en sus estudiantes. Este estudio de caso se enfoca en

comprender cómo estos asesores, a pesar de las barreras y desafíos inherentes al proceso de titulación, logran inspirar y motivar a sus pupilos a continuar investigando y participando en proyectos futuros.

La generación de conocimiento científico es una respuesta necesaria a un mundo saturado de información que, aunque responde a una necesidad, no siempre cumple con los rigurosos estándares metodológicos que la búsqueda de la verdad requiere. Más que acercar al saber, esta información puede generar confusión y desinformación, llevando a decisiones carentes de respaldo científico adecuado. La producción de conocimiento científico es un proceso complejo, uno que muchos estudiantes evitan o afrontan con aprehensión, a menudo careciendo de las herramientas y orientación necesarias por parte de expertos que simplifiquen este viaje. En el ámbito de la formación docente, esta problemática no es ajena.

La Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco, como muchas instituciones educativas, reconoce la importancia de dotar a sus estudiantes con competencias que no solo los habilite para ejercer su profesión, sino que también los capacite como investigadores. Competencias como el pensamiento crítico y creativo, la habilidad comunicativa en diversos contextos y la capacidad de utilizar recursos de investigación educativa para enriquecer la práctica docente, se consideran esenciales (SEP, s/f). Sin embargo, la realidad es que el desarrollo de estas habilidades es un desafío compartido entre estudiantes y docentes, y puede resultar especialmente complicado cuando el docente, a pesar de su experiencia en su materia específica (de *expertis*), no necesariamente posee un dominio de la metodología para la producción de conocimiento científico.

En este contexto, puede parecer un desafío romántico o incluso utópico pensar que un asesor, encargado de guiar a sus estudiantes en la construcción de sus trabajos de titulación, pueda transmitir la pasión por la investigación. Para muchos estudiantes, esta etapa es percibida como un requisito más en su camino hacia la titulación, sin darle la importancia al aporte académico y a la riqueza cultural que esta experiencia puede ofrecer. Además, en la actualidad, algunos programas de licenciatura no incluyen una materia específica que les proporcione las bases del conocimiento científico y su metodología.

A pesar de estos desafíos, la pasión por la investigación es una fuerza interna que ha sido objeto de reflexión desde diferentes perspectivas filosóficas a lo largo de la historia. Desde la mirada de René Descartes, Immanuel Kant y Friedrich Nietzsche, entre otros, se ha explorado este concepto como una

intensa motivación emocional que impulsa a una persona a buscar y profundizar en el conocimiento, generando un compromiso y una conexión personal con el proceso de aprendizaje. Estos pensadores han destacado la importancia de la pasión en la búsqueda de conocimiento, la superación de límites impuestos por la moral y las convenciones sociales, y su papel en la percepción y valoración del mundo.

Este estudio de caso se sumerge en la experiencia de cinco maestros asesores de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco, quienes, a pesar de los desafíos y la falta de una estructura pedagógica específica para enseñar la pasión por la investigación, se esfuerzan por transmitir este ardor investigativo a sus estudiantes. A través de un análisis detallado de sus métodos y prácticas, este estudio busca arrojar luz sobre cómo estos asesores logran no solo guiar a sus estudiantes en la producción de tesis o documentos recepcionales, sino también inspirarlos a seguir investigando y participando activamente en la generación de conocimiento en el ámbito educativo.

Pregunta de Investigación:

¿Cómo pueden los maestros asesores, fomentar la pasión por la investigación en los estudiantes de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco que están en el proceso de desarrollar sus trabajos de titulación?

Supuesto de Investigación:

Se considera que, los maestros asesores, a pesar de las barreras y desafíos inherentes al proceso de titulación, tienen la capacidad de inspirar y motivar a sus estudiantes a continuar investigando y participando en proyectos futuros relacionados con sus prácticas educativas, transmitiéndoles su pasión por la investigación.

Objetivos de la Investigación:

- Comprender las estrategias y métodos utilizados por los maestros asesores para fomentar la pasión por la investigación en sus estudiantes.
- Identificar las barreras y desafíos específicos que enfrentan los estudiantes en el proceso de titulación y cómo los maestros asesores los abordan.
- Analizar el impacto de la pasión por la investigación en el compromiso y rendimiento de los estudiantes en el proceso investigativo.

- Explorar la percepción de los estudiantes sobre la importancia de la investigación en su formación docente y su disposición a participar en futuros proyectos y congresos relacionados con sus prácticas educativas.
- Proporcionar recomendaciones basadas en los hallazgos para mejorar el fomento de la pasión por la investigación en estudiantes normalistas y, por ende, en la calidad de la formación docente en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco.

Marco Teórico

El fomento de la pasión por la investigación entre estudiantes, especialmente en el contexto de la formación docente, ha sido un tema de creciente interés tanto a nivel nacional como internacional. La búsqueda de estrategias efectivas para inspirar a los estudiantes a involucrarse activamente en la investigación se ha convertido en un objetivo educativo clave, considerando la importancia de la generación de conocimiento científico en la sociedad contemporánea. En este estado del arte, se resumen algunos de los hallazgos y enfoques relevantes sobre este tema de acuerdo con la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESuM) de México, la Secretaría de Educación Pública (SEP) y diversas fuentes nacionales e internacionales.

En México, la formación docente es un componente crítico del sistema educativo. La DGESuM, dependiente de la SEP, establece lineamientos y competencias que los futuros docentes deben adquirir a lo largo de su formación. Entre estas competencias, se encuentra la capacidad para aplicar recursos de la investigación educativa enriqueciendo la práctica docente y expresando un interés por la ciencia y la propia investigación. Estas directrices resaltan la importancia de que los docentes no solo sean consumidores de conocimiento, sino también generadores de él (SEP, s/f).

La investigación en la formación docente se ha convertido en un área de estudio y desarrollo constante. Los docentes que se involucran en la investigación pueden ofrecer una experiencia de aprendizaje más rica y significativa a sus estudiantes. Además, esta participación puede contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación a nivel nacional e internacional.

El papel de los asesores académicos en el fomento de la pasión por la investigación entre los estudiantes ha sido objeto de estudio. La literatura académica ha destacado la importancia de que los asesores actúen como modelos a seguir, compartiendo su propia pasión por la investigación y

proporcionando un apoyo efectivo a los estudiantes a lo largo de su proceso de investigación (Lunenberg et al., 2014). Estos asesores desempeñan un papel crucial en la orientación de los estudiantes y en la promoción de un ambiente de aprendizaje estimulante.

La investigación ha demostrado que la pasión por la investigación puede ser un motor de la creatividad y la innovación en el ámbito educativo. Según Csikszentmihalyi (1990), la pasión y el flujo en una actividad están intrínsecamente relacionados. Cuando los estudiantes encuentran pasión en su investigación, están más propensos a experimentar un flujo óptimo, lo que puede impulsar su compromiso y rendimiento en el proceso investigativo.

A nivel internacional, diversos países han implementado estrategias para fomentar la pasión por la investigación entre los futuros docentes. Por ejemplo, en Finlandia, se promueve la investigación desde las etapas iniciales de la formación docente, animando a los estudiantes a participar activamente en proyectos de investigación (Simola, 2005). Este enfoque se ha relacionado con una alta calidad en la educación finlandesa y ha servido como modelo para otras naciones.

El fomento de la pasión por la investigación entre los estudiantes normalistas es una cuestión de gran relevancia en el ámbito de la formación docente en México y en el mundo. Los asesores académicos desempeñan un papel crucial al actuar como modelos a seguir y proporcionar orientación efectiva. Los enfoques que fomentan la pasión por la investigación no solo enriquecen la formación de futuros docentes, sino que también contribuyen a la mejora de la calidad educativa en general. Establecer un ambiente de aprendizaje que promueva la curiosidad, el pensamiento crítico y la creatividad es esencial para inspirar a los estudiantes a seguir investigando y participando activamente en proyectos futuros relacionados con sus prácticas educativas.

La pasión por la investigación es un viaje que nos lleva a la autorrealización, un concepto planteado por Abraham Maslow en su "Jerarquía de las Necesidades". Maslow (1943) propuso una teoría que establece una jerarquía de necesidades humanas, desde las más básicas, como las fisiológicas y las de seguridad, hasta las más elevadas, que incluyen las necesidades sociales, de estima y de autorrealización. La autorrealización representa la cima de esta pirámide, donde los individuos buscan la satisfacción de sus necesidades personales más profundas, incluida la pasión por la investigación y el crecimiento intelectual.

Imaginemos a un estudiante de formación docente en su camino hacia la autorrealización. Comienza por satisfacer sus necesidades más básicas, como la alimentación y la seguridad, pero a medida que avanza en su educación, siente la chispa de la curiosidad encenderse dentro de él. Esta chispa lo lleva a cuestionar, explorar y, finalmente, sumergirse en el mundo de la investigación.

En su búsqueda de la pasión por la investigación, el estudiante puede experimentar un estado particularmente intrigante, descrito por Mihaly Csikszentmihalyi (1990) como "el flujo". Este estado se refiere a una inmersión total y satisfacción en una actividad desafiante. Cuando un estudiante se encuentra inmerso en un proyecto de investigación apasionante, pierde la noción del tiempo y se siente completamente absorto en su trabajo. Es como si el mundo exterior desapareciera, y lo único que importa es la investigación en curso.

Carol Dweck (2006) nos brinda otra pieza del rompecabezas con su teoría de la "mentalidad de crecimiento". Esta mentalidad se centra en la creencia de que las habilidades y la inteligencia pueden desarrollarse a través del esfuerzo y la práctica. Cuando los estudiantes abordan la investigación con una mentalidad de crecimiento, están dispuestos a enfrentar desafíos y ven los errores como oportunidades de aprendizaje. Esto les permite abrazar la investigación como un proceso de aprendizaje continuo y evolutivo.

John Dewey (1938) abogó por un enfoque educativo basado en la experiencia, donde el aprendizaje se logra a través de la participación y de la práctica. Promover la investigación activa en entornos educativos refleja este enfoque. Los estudiantes no solo adquieren conocimientos teóricos, sino que también aplican esos conocimientos en la resolución de problemas reales, lo que alimenta su pasión por la investigación.

Ken Robinson (2009) nos recordó la importancia de la creatividad en la educación y cómo los sistemas educativos pueden limitarla. Fomentar la investigación puede ser una forma de liberar la creatividad de los estudiantes. Cuando se les brinda la libertad de explorar sus intereses y curiosidades a través de la investigación, pueden encontrar vías creativas para abordar problemas y generar soluciones innovadoras.

Finalmente, no podemos dejar de mencionar a Richard Feynman (1985), un apasionado divulgador científico que hablaba sobre el placer de descubrir cosas por uno mismo. Inspiraba a las personas a disfrutar del proceso de investigación y aprendizaje. Su entusiasmo contagioso recordaba a todos que la investigación no solo es un deber académico, sino también un placer.

De manera que, la pasión por la investigación es un viaje que nos lleva hacia la autorrealización, un proceso en el que los estudiantes se sumergen en la búsqueda del conocimiento, experimentan el flujo, cultivan una mentalidad de crecimiento, participan en el aprendizaje basado en la experiencia, liberan su creatividad y encuentran placer en el descubrimiento. Estos elementos, respaldados por las teorías y conceptos de Maslow, Csikszentmihalyi, Dweck, Dewey, Robinson y Feynman, se entrelazan para formar una narrativa poderosa sobre cómo cultivar la pasión por la investigación en estudiantes de formación docente.

Metodología

La investigación tiene como principio la descripción del fenómeno que experimentan los profesores de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco (ByCENJ), en la asesoría de los trabajos de titulación. Esta descripción permite vislumbrar un panorama amplio de las particularidades que la institución presenta a sus profesores; desde aspectos importantes como el perfil para ser asesor, hasta la capacitación que ellos reciben para el trabajo con los estudiantes y su documento final.

Por tanto, en este trabajo se ha elegido el método de estudio de casos que permitirá a los investigadores dar cuenta de las particularidades de todo el proceso que se lleva a cabo durante la asesoría para el documento de titulación, además de las características que tiene la institución en el procedimiento para asignar asesores, dar herramientas para el trabajo con los asesorados y las diversas situaciones que se presentan dentro de esta interacción.

De acuerdo con Yin, el estudio de caso representa una estrategia que los investigadores prefieren cuando las preguntas son del tipo: cómo y/o por qué; o cuando el investigador se encuentra con fenómenos contemporáneos, dentro en algún contexto de la vida real (Yin, 2001), creemos, por tanto, que dadas estas características y el interés por dar cuenta de la particularidad del contexto en el que ocurren las situaciones de la investigación, es el modelo ideal para guiar nuestra investigación.

Podemos mencionar entonces que nuestra investigación tiene como método prioritario un estudio de casos descriptivo, dado que nuestro interés es describir cómo ocurre el fenómeno de la asesoría de titulación dentro de la ByCENJ y cuáles son esas particulares que guarda este proceso; donde unas de las técnicas de recolección de datos serán instrumentos como el cuestionario y la entrevista a profundidad, con las personas que cumplan con las características de ser profesores de la institución, además de tener experiencia en la asesoría de los documentos de titulación.

Describir el contexto de la Escuela Normal resulta a veces un tanto complejo Aunque es una institución de educación superior cuenta con algunas particularidades entre ellas podemos mencionar la falta de una autonomía de gestión económica y curricular lo que obliga a la escuela a depender primero de una currícula Federal que se adapta a las condiciones del contexto gracias a la participación de los docentes sin embargo no es del todo adecuada al contexto donde la escuela se encuentra ubicada otra particularidad es que todo el presupuesto y la gestión de este depende del asignado por la Federación y cuáles son las tareas de ese presupuesto asignado que ya vienen dictadas con anterioridad Existen algunas otras características por ejemplo los planes de estudios actuales recomiendan tres modalidades de titulación un informe un portafolio y una tesis sin embargo desde que se plantearon estas modalidades de titulación hubo una falta de entendimiento además de una falta de capacitación en el personal para poder dar cuenta o ayudar en el proceso de asesoramiento a los estudiantes que llegaban a la culminación de su carrera.

En cuanto a las modalidades de titulación, existen elementos bien definidos desde el planteamiento original del Plan de Estudios (2011, 2018 y 2022), por ejemplo, en el caso del informe, está definida que la metodología que ha de usarse para dar cuenta del fenómeno; este a de ser Investigación-Acción, por obvias razones, esta metodología concuerda con el análisis de la práctica docente, sin embargo las dificultades, primero, por la falta de formación así como la experiencia en la investigación, con este tipo de metodología ha generado que los maestros hagamos una interpretación del método, desde diferentes puntos de vista, de acuerdo a la propia formación de estos docentes que atienden en la asesoría de tesis.

La falta de capacitación y/o lectura sobre cuestiones metodológicas complican el proceso de titulación para los estudiantes y más aún con el objetivo que proponemos en la investigación, perdemos la pasión o hacemos perder la pasión de los estudiantes por incluirse en el campo del conocimiento

científico. Por tanto, las dificultades del asesor para guiar con una metodología adecuada al tipo de trabajo que el estudiante pretende realizar, complica aún más su entender en los procedimientos de la investigación y a su vez en la inserción a esta, perdiendo el interés y la pasión por conocer o ampliar los conocimientos del tema que le ha interesado.

Inicialmente se aplica un cuestionario a través de los formularios de Google, los cuales cuentan con preguntas relacionadas a las formas en las que los asesores plantean y resuelven problemas de la asesoría, tales como el interés y la motivación del estudiante por la investigación, además también cuestiona cuáles son las mejores o más frecuentes estrategias que los docentes utilizan, en el momento de asesorar.

Después de obtener los resultados de los cuestionarios se pretende realizar una muestra de los asesores con mayor experiencia y con respuestas cercanas a nuestro interés de la investigación, para realizar una entrevista a profundidad donde podamos abordar de manera más profunda, qué tipo de trabajo hace el docente para guiar al estudiante en la consecución de su trabajo de titulación y en el camino favorecer la pasión por la investigación o el gusto por conocer a través de los métodos científicos.

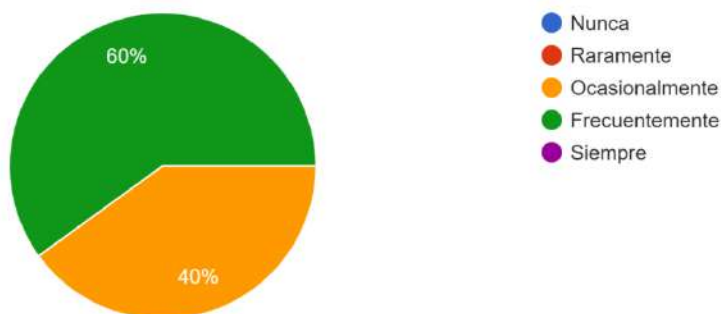
Resultado

Se han encontrado resultados, aunque parciales, interesantes sobre las experiencias que los docentes han considerado sobre sus asesorías respecto a los documentos de titulación, entre ellas algunas contradicciones durante el proceso descrito, las cuales dejan ver algunas dificultades añadidas para el logro satisfactorio de esta construcción.

Un ejemplo de ello es que en una de las preguntas formuladas, se cuestiona los desafíos que enfrentan los asesores sobre la motivación de los estudiantes al enfrentar el proceso de construcción del documento de titulación, los docentes afirman que es uno de las situaciones que frecuentemente se llegan a presentar; sin embargo, existen comentarios donde se puede dar cuenta que no les interesa abordar la motivación o que es solo responsabilidad del estudiante trabajar en ella, para poder hacerse responsables de su propio proceso. Esto es congruente si pensamos que, también existen comentarios, que hay que impulsar a los estudiantes a ser autogestivos o autodidactas, durante la formulación del documento.

En mi experiencia como asesor de titulación, ¿con qué frecuencia ha enfrentado desafíos relacionados con la motivación de los estudiantes?

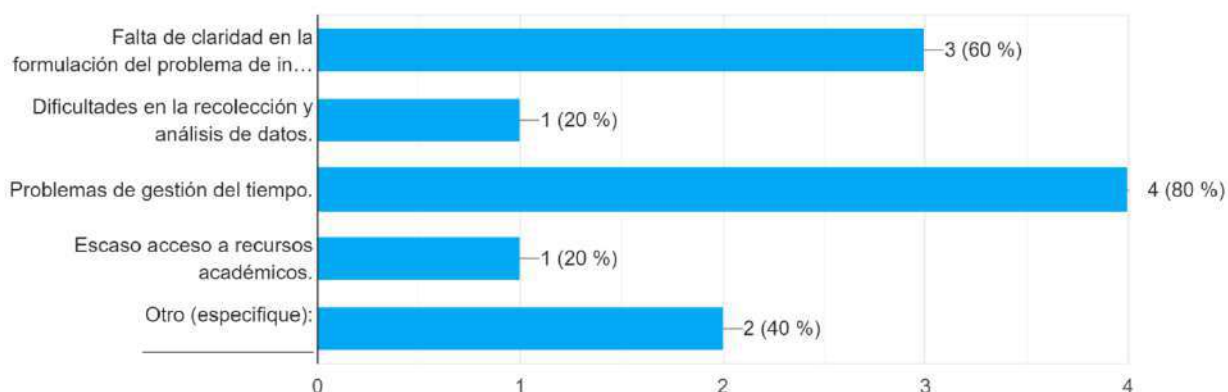
5 respuestas



La gráfica muestra que se presentan desafíos con la motivación hacia el trabajo por parte de los estudiantes, es frecuente en un 60%, lo que implica que de acuerdo con la cantidad atendida por los asesores encuestados, al menos 30 estudiantes han pasado por un periodo de falta de motivación durante el proceso de construcción de su trabajo, además esto implica que es complicado pensar que durante este periodo de tiempo, los estudiantes difícilmente podrán ser autogestivos, dificultando aún más la labor del docente asesor.

¿Cuál de los siguientes considera que es el desafío más común que enfrentan los estudiantes de la ByCENJ en el proceso de elaboración de sus documentos de titulación? (marque todas las que correspondan)

5 respuestas



Vemos, también, que estos desafíos anteriormente mencionados sobre la motivación contribuyen a propiciar algunas otras problemáticas que entorpecen la construcción de documento para su titulación; esto hace notar la importancia que juega el papel del docente asesor en la motivación del estudiante y por tanto, en la búsqueda del desarrollo de la pasión por esta habilidad investigativa. Es decir, resultará complicado que el estudiante tome el gusto por la investigación, a pesar de ser una de las habilidades que como docente habría de desarrollar, si los propios maestros que lo acompañan no proporcionan elementos que faciliten la consecución de la habilidad y por tanto del gusto por investigar, más allá de su documento de titulación, sino como una constante del profesional de la educación. Ya que sin ello, parece entonces que este proceso que se construye y desarrolla entre asesor y asesorado termina siendo un mero trámite administrativo para lograr su titulación.

Discusión y conclusiones

En esta investigación se ha explorado la compleja tarea de fomentar la pasión por la investigación en estudiantes normalistas de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco. Los resultados parciales revelan desafíos en la motivación de los estudiantes, la importancia del papel de los docentes asesores y el impacto positivo de la pasión por la investigación en el compromiso y el rendimiento de los estudiantes que realizan su documento de titulación.

El fomento de la pasión por la investigación es esencial para la formación de futuros docentes que no sólo sean consumidores de conocimiento, sino también generadores de él. Pero hasta este momento de la investigación se considera que para lograrlo, se requiere una colaboración activa entre la institución educativa, los docentes asesores y los mismos estudiantes.

Por otra parte, la formación de asesores, el apoyo emocional, la promoción de la motivación y la creación de ambientes estimulantes son algunos de los componentes claves. Ya que, cultivar la pasión por la investigación no solo contribuye a la formación de profesionales más comprometidos y competentes, sino que también enriquece la calidad de la educación y la generación de conocimiento en el ámbito educativo. El camino hacia la autorrealización a través de la investigación es un viaje que puede transformar la vida de los estudiantes y prepararlos para enfrentar los desafíos de la docencia e incluso de la incertidumbre de la educación del mundo contemporáneo.

Referencias

- Csikszentmihalyi, M. (1990). Flow: The psychology of optimal experience. Harper & Row.
- Dweck, C. S. (2006). Mindset: The new psychology of success. Ballantine Books.
- Descartes, R. (1644). Discurso del Método. Editorial Porrúa.
- Kant, I. (2005). Crítica del Juicio. Losada.
- Lunenberg, M., Korthagen, F., & Swennen, A. (2007). The teacher educator as a role model. *Teaching and Teacher Education*, 23(5), 586-601.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370-396.
- Nietzsche, F. (1886). Más allá del bien y del mal. Alianza Editorial.
- Robinson, K. (2009). *The Element: How finding your passion changes everything*. Viking.
- Russell, B. (2010). Autobiografía. Fondo de Cultura Económica.
- SEP (Secretaría de Educación Pública). (S/F). Plan de estudios 2018. Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación.
- Simola, H. (2005). The Finnish miracle of PISA: Historical and sociological remarks on teaching and teacher education. *Comparative Education*, 41(4), 455-470.
- Yin, R. K. (2001). Estudio de caso: Planeamiento e Métodos (2a Ed. ed.). Bookman.

Preferencia de modalidades y temas para titulación en la Licenciatura en Educación Preescolar Intercultural Bilingüe Plan 2012 en la Escuela Normal de la Huasteca Potosina Extensión Rayón. S.L. P.

Rosa María Estrada Castillo

rosaestrada821@gmail.com

Patricia Torres Lucio

patytlidi@gmail.com

Escuela Normal de la Huasteca Potosina Extensión Rayón. S.L.P.

Línea temática 9 Investigación de la investigación educativa

Resumen

La presente ponencia ofrece a los lectores una investigación documental o bibliográfica realizada en la Escuela Normal de la Huasteca Potosina, Extensión Rayón. Sobre las modalidades y temas de estudio más recurrentes en los documentos de titulación, de los ex alumnos que cursaron la Licenciatura en Educación Preescolar Intercultural Bilingüe del plan de estudios 2012. También, muestra de manera cronológica los pasos de la investigación iniciando con el planteamiento de un problema, un marco teórico que lo sustenta, además de dar a conocer la metodología que se utilizó para el tratamiento de los datos de los cuales emergen los resultados. De igual manera, se comparte una perspectiva sobre la preferencia y/o tendencia que marca el presente estudio a través de una discusión y una conclusión del mismo.

Palabras clave: titulación, modalidades, temas, preferencia, clasificación, investigación in situ.

Planteamiento del problema

La Escuela Normal de la Huasteca Potosina, tiene como misión principal la formación docente en jóvenes hablantes de las lenguas originarias (Náhuatl, Tenek y Xi'iuuy) del estado de San Luis Potosí, para incursionar en los sistemas de Educación Primaria o Preescolar. Para ello, es necesario transitar por un proceso que va, desde las actividades de observación y ayudantía en las jornadas de prácticas escolares hasta la conformación de un documento final (tesis de investigación, informe de práctica profesional o portafolio de evidencia) que les permita titularse con el grado de Licenciatura en Educación Preescolar o Primaria Intercultural Bilingüe.

Desde la creación de la Escuela Normal de la Huasteca Potosina en 1994, en la sede Tamazunchale, S.L.P., el diseño de un documento para efectos de titulación ha sido parte inherente al proceso de la formación, por lo que se ha observado que a partir del año de 1998 que egresa la primera generación, los temas de estudio que se generan solo se registran para fines administrativos y de organización de la institución y considerando que el 31 de agosto del 2009, la ENOUHAPO apertura una extensión en el municipio de Rayón, S. L.P., los procesos administrativos en la titulación son los mismos en ambas sedes por lo que, puede decirse que a 29 años de la creación de la escuela sede y 14 años de la Extensión Rayón, la práctica administrativa se ha mantenido inamovible.

Aunque existe un registro en control escolar de los documentos de titulación, predomina la ausencia de investigaciones in situ, que examinen, por ejemplo; las modalidades que prefieren, los temas de estudio para titularse, los campos de investigación más presentes, los diseños de investigación, entre otros. Lo que dificulta el establecimiento de líneas de investigación e identificación de campos de estudio *de acuerdo* con el perfil de la institución, en este contexto circunstancial, se desprende el siguiente planteamiento del problema: en la Escuela Normal de la Huasteca Potosina, Extensión Rayón. **No se cuenta con investigaciones que permitan la cuantificación, tipificación y clasificación de las modalidades y temas de estudio de los documentos de titulación**, en la Licenciatura en Educación Preescolar Intercultural Bilingüe plan 2012, factor esencial para el impulso de la

investigación educativa y la mejora en los procesos de formación docente que ofrece la institución.

Marco teórico

El acto de reflexionar y analizar de manera empírica la tarea docente, sus implicaciones, dificultades, áreas de oportunidad etc., ha existido desde el instante que hubo un sujeto que enseñó y otro que aprendió, por lo que podría decirse que es inherente al proceso educativo. Sin embargo, aventurarse a hacer investigación desde una óptica científica e incluso metacognitiva, es una práctica (relativamente) nueva en algunos ámbitos y niveles educativos.

Al respecto se puede decir, que la Escuela Normal de la Huasteca Potosina (ENOHUAPO), se había preocupado mayormente por encaminar sus acciones hacia el cumplimiento didáctico y administrativo del quehacer docente, en la atención al proceso de formación docente inicial de los alumnos en el ámbito pedagógico con acciones como; trabajo didáctico en cursos y trayectos de formación, organización de las jornadas de práctica escolares, actividades extraescolares, reporte de calificaciones, etc., desde el 1º al 6º semestre de la licenciatura. Concluyendo este proceso en 7º y 8º semestre, con la Práctica Profesional y Servicio Social, en donde la construcción de un documento para titulación se vuelve un eje rector en los alumnos, para alcanzar el grado de licenciatura y en la escuela normal la satisfacción de haber cumplido con la formación docente de una generación más.

Aunque la ENOHUAPO como institución formadora se ha mantenido por 29 años con una gran demanda en la población estudiantil precisamente, por su calidad en lo académico e impacto social, es un hecho que la investigación *in situ*, todavía no aterriza en sus prácticas cotidianas, tal como lo hicieran, Velázquez Héctor, Reyes Basilio y González Lucio, en octubre del 2016, al escribir un artículo para la Revista de Sistemas y Gestión Educativa, mismo que publicaron en diciembre 2016 VOL.3 no. 9 1-10. Al respecto un estudio sobre “Los temas de titulación en las escuelas normales públicas del estado de México”, identifican temas

emergentes con un 17% y temas tradicionales en un 83%, identificando en los primeros mayor interés por las TIC, inclusión educativa, ambientes de aprendizaje y trabajo colaborativo y en los segundos temas relacionados con asignaturas como; español, matemáticas, formación cívica y ética, ciencias naturales, historia y geografía. Demostrando en la conclusión, que los temas de estudio no son elegidos considerando el plan de estudios, sino las asignaturas que se abordan en la escuela primaria. Además, que los temas tradicionales destacaron sobre los emergentes, por lo que se nota que los estudiantes abordan temas ampliamente estudiados en sus contextos”.

De igual manera se localizó, una Ponencia titulada “La investigación educativa: un estudio exploratorio a las tesis de la primera generación del plan 2012 de la Licenciatura en Educación Primaria”. Que la Escuela Normal de Sinaloa presentó en el Congreso Nacional de Investigación Educativa. Organizado por el COMIE. En San Luis Potosí. 2017. En donde se presentan los siguientes hallazgos:

- Los asesores de 7º y 8º semestre influyeron en la elección de modalidad.

- La mayoría de los alumnos eligen informe porque es más fácil.

- La clasificación de tesis fue: 51.85% sobre práctica, concepciones o creencias, 37.03% de la propia práctica, 11.11% estudios de caso y problemática socioeducativa en la modalidad de acción comunitaria 0%.

Cabe señalar que en dicha ponencia se concluyó con la propuesta; Las autoridades de la escuela normal de Sinaloa generen políticas y acciones institucionales que generen una cultura positiva respecto a la investigación como actividad académica sustancial. Lo antes mencionado, es solo un espejo de las inquietudes que existen en las escuelas de educación superior, por investigar como son los temas, modalidades, aspectos del perfil de egreso etc. que los alumnos se interesan por indagar desde su trabajo recepcional, para efectos de titulación.

Pero, hacer investigación educativa desde la escuela normal y ahondar en las prácticas cotidianas implica el estudio de los resultados de la formación básica como del proceso mismo. Tal como presentan los maestros de escuelas Normales de Guanajuato: Escuela Normal Oficial de León (ENOL), Escuela Normal Oficial de Irapuato (ENOI) y Benemérita y Centenaria Escuela Normal Oficial de Guanajuato (BCENOG), durante el ciclo escolar 2020-2021. A través de una ponencia participan en el CONISEN y presentan el informe de una investigación en dónde; se pretendió identificar la modalidad de titulación mayormente elegida por los estudiantes normalistas, los motivos de su elección, los temas generales de investigación, y la forma para llevar a cabo este proceso de asesoría, además describir la asociación entre programa educativo y modalidad de titulación más elegida entre los estudiantes normalistas del estado de Guanajuato de la última generación del plan de estudios 2012.

Este estudio permitió conocer que es muy bajo el porcentaje que indica que el demostrar una competencia del perfil de egreso los llevó a elegir la modalidad de titulación, por lo que no se identifica este como factor determinante en la elección de la modalidad. Asimismo, se encontró que el portafolio de evidencias es la modalidad con menor porcentaje de elección. Además, se considera necesario para un trabajo futuro, indagar con mayor profundidad la opinión sobre las modalidades de titulación que tienen los docentes de las escuelas normales. También se identificó asociación moderada entre la elección de la modalidad y el programa educativo al que pertenecen a través de una prueba estadística, esto puede indicar que los alumnos de distintos programas educativos tienen preferencias específicas respecto a la modalidad de titulación. Se mantiene como pregunta para futuras indagaciones las razones por las que esto ocurre. 4º Congreso Nacional de Investigación Sobre Educación Normal (CONISEN). Hermosillo, Sonora. 2021. EL TRABAJO DE TITULACIÓN DURANTE LA PANDEMIA: EL CASO DE GUANAJUATO.

Una vez revisados los documentos generados desde algunas Instituciones de Educación Superior, se puede observar que las investigaciones sobre los procesos de titulación cada vez son más frecuentes, con temáticas diversas, pero todas ellas con la finalidad de conocer, difundir, explicar etc., los procesos formativos del binomio docencia-investigación. Ante este escenario, es importante destacar que no basta observar e informar lo que sucede en torno a los procesos de titulación, sino trascender de lo concreto a lo abstracto y viceversa desde una postura teórica. De ahí la conveniencia de sustentar este estudio con aportaciones de la Teoría de la Complejidad y de la teoría de sistemas. Describiendo a continuación aspectos importantes que orientan el trabajo de investigación desde algunas fortalezas de cada teoría, de la siguiente manera:

Teoría de la complejidad

Es frecuente que los docentes de educación superior expongan temáticas relacionadas directa o indirectamente a su función en congresos, foros, coloquios, reuniones etc. que produzcan textos reflexivos o informativos, capítulos de libros o que publiquen en alguna revista científica o educativa, que conlleven a la comprensión de situaciones de un contexto específico.

Siendo común que en el proceso de dichas producciones se desarrollen habilidades (cognitivas, tecnológicas, reflexivas, didácticas etc.) cada vez más complejas, sobre el mundo de la docencia. En este contexto es importante mencionar que, como actores de la práctica educativa, las acciones cotidianas nos orientan a distinguir entre lo subjetivo y lo objetivo, incluso lo que no se puede observar ni medir, pero que existe y sin ello no se podrían explicar muchos aspectos educativos, observados desde un salón de clase.

De ahí, la importancia de trascender a un estado cada vez más complejo de la práctica docente, no siendo precisamente complicado ni difícil, sino cada vez más profundo con más conexiones del hacer docente que difícilmente retornara a un estado básico, de sobrevivencia. Siendo este estado, el que permita que se comprenda, asimile y fortalezca que la idea de complejidad la cual, estaba mucho más diseminada en el vocabulario común que en el

científico. Sin olvidar, que ha llevado siempre una connotación de advertencia al entendimiento, una puesta en guardia contra la clarificación, la simplificación, la reducción demasiado rápida. De hecho, la complejidad tenía también delimitado su terreno, pero sin la palabra misma, en la Filosofía: en un sentido, la dialéctica, y en el terreno lógico, la dialéctica hegeliana, eran su dominio, porque esa dialéctica introducía la contradicción y la transformación en el corazón de la identidad. En la ciencia, la complejidad había surgido sin decir aún su nombre, en el siglo XX, en la micro-física y en la macro-física.

En la microfísica habría una relación compleja entre el observador y lo observado, pero también una noción más que compleja, sorprendente, de la partícula elemental que se presenta al observador ya sea como onda, ya como corpúsculo. Pero la microfísica era considerada como caso límite, como frontera... y se olvidaba que esa frontera conceptual concierne de hecho a todos los fenómenos materiales, incluidos los de nuestro propio cuerpo y los de nuestro propio cerebro. La macro-física, a su vez, hacía depender a la observación del lugar del observador y complejizaba las relaciones entre tiempo y espacio concebidas, hasta entonces, como esencias trascendentes e independientes. Morin, E., & Pakman, M. (1994). Introducción al pensamiento complejo (p. 34). Barcelona: Gedisa.

La necesidad de desarrollar el pensamiento complejo tiene que ver con el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen nuestro mundo fenoménico. Lo enredado, de lo inextricable, del desorden, la ambigüedad, la incertidumbre. Dado que es más común simplificar nuestras acciones, al grado de reducirlas a una cantidad, un número, un concepto, fragmentarse hasta el punto de disociar elementos importantes en este caso de la práctica docente, con el riesgo de perder el sentido de lo que se analiza o se presenta. De allí la necesidad, de poner orden en los fenómenos rechazando el desorden, de descartar lo incierto, es decir, de seleccionar los elementos de orden y de certidumbre, de quitar ambigüedad, clarificar, distinguir, jerarquizar... Pero tales operaciones, necesarias para la inteligibilidad, corren el riesgo de producir ceguera si eliminan a los otros caracteres de lo complejo; y, efectivamente, como ya lo he indicado, nos han vuelto ciegos.

Entendiendo que la complejidad es una palabra problema y no una palabra solución. Morin, E., & Pakman, M. (1994). Introducción al pensamiento complejo (p. 34). Barcelona: Gedisa

Metodología

La investigación es de tipo documental o bibliográfica, por lo que su metodología se basó principalmente en la revisión de documentos y libros impresos del área de control escolar y biblioteca en donde se registran los datos de los ex alumnos por generación, licenciatura, y modalidad de titulación (Títulos de Tesis de investigación, Informes de Prácticas Profesionales y Portafolio de Evidencias), para después plantear categorías de análisis, sin realizar modificaciones ni alteraciones, sino iniciar un proceso para observar la tendencia en la modalidad y tipificar los temas para titulación. La población con la que se trabajó fueron las generaciones; 2013-2017 y 2015-2019 de la Licenciatura en Educación Preescolar Intercultural Bilingüe, siendo la primera y la última generación que trabajo con este el plan de estudios 2012. Bajo los siguientes procedimientos:

1.- Planeación de la Investigación documental. En equipo se llevó a cabo la organización de los aspectos que conformaron la investigación. De principio a fin, con actividades como; actividades y fechas, productos a lograr, fechas para revisión, etc. Así como, las comisiones que cada maestro investigador deberá realizar.

2.- Recolección y selección de la información. Se diseñaron y aplicaron instrumentos para la recogida y análisis de datos como; tablas de doble entrada, matriz de datos y gráficos, de la Licenciatura en Educación Preescolar Intercultural Bilingüe, de la ENOHUAPO, Extensión Rayón.

3.- Análisis e interpretación de la información. Se calendarizan las reuniones virtuales a distancia para organizar las categorías planeadas, el análisis de las frecuencias e interpretación de los datos obtenidos.

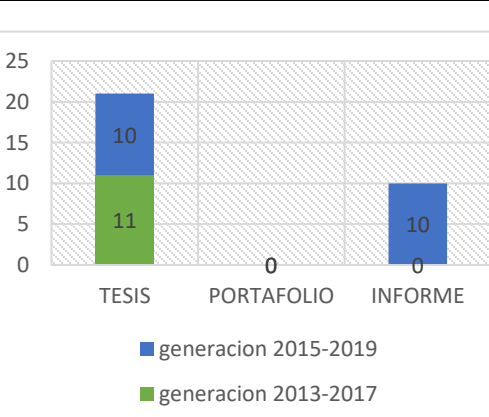
4.- Redacción y presentación del trabajo de investigación. En equipo se revisó la redacción del estudio, se corrigieron aspectos de contenido y estructura y se le dio un diseño que permita la socialización de la investigación realizada.

5.- En cuanto a los materiales que se utilizaron en el desarrollo del estudio fueron sobre todo de tipo tecnológico tales, como; computadora, memorias USB, impresora, etc. todos los materiales propiedad de los maestros investigadores. Con respecto a las técnicas que se utilizaron para recoger y analizar datos. Al ser un estudio de tipo cuantitativo, en donde se predomina el uso de la estadística, se consideró importante el uso de organizadores visuales ya que permitía el procesamiento de los datos principalmente con tablas, listas y gráficos.

Resultado

Este estudio documental bibliográfico, permitió identificar preferencia en la elección de las modalidades y temas más recurrentes en los documentos para titulación, a través de la revisión de 11 libros de titulación de la primera generación y 20 libros de titulación de la segunda generación de la Licenciatura en Educación Preescolar Intercultural Bilingüe correspondiente al plan de estudios 2012. Revelando los siguientes resultados:

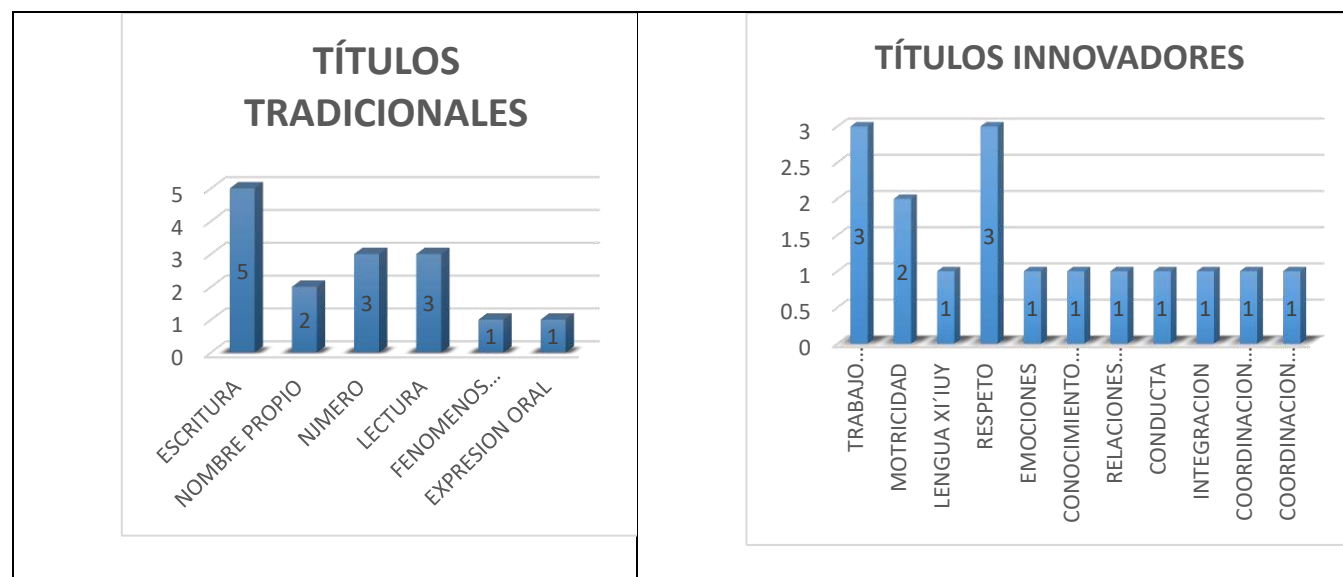
1ª GENERACIÓN: 2013-2017	2ª GENERACIÓN: 2015-2019
11 libros revisados	20 libros revisados
100% Tesis de Investigación,	50% Tesis de Investigación
0% Portafolio de evidencias	0% Portafolio de evidencia
0% Informe de práctica profesional	50% Informe de prácticas profesionales,



Modalidad	generacion 2015-2019	generacion 2013-2017
TESIS	10	11
PORTAFOLIO	0	0
INFORME	10	0

En el gráfico, se puede observar que la preferencia en la elección de las modalidades para titulación muestra una tendencia en donde predominan los documentos Tesis de Investigación con un 67.74%, seguida de un 32.25% que prefirieron el Informe de Prácticas Profesionales y un 0% en la modalidad de Portafolio de Evidencias. En relación a los resultados de la categorización y tipificación de temas, los datos se clasificaron en dos tipos: Temas Tradicionales; porque en la elección del alumno predominan temas como; la Escritura, Lectura y Número. Temas enfocados a un campo disciplinar específico, convencional, obligatorio, etc., y en Temas Innovadores; porque en la elección del alumno predominan temas como el Trabajo colaborativo, el Respeto y la Motricidad, que, si bien forman parte del currículo, son más flexibles, abiertos, creativos más enfocados al desarrollo personal del alumno.

Observando que en los temas tradicionales y en los temas emergentes; según se muestra en los siguientes gráficos.



Discusión y conclusiones

Identificar la tendencia en cuanto a la preferencia en la elección de modalidad y de temas de estudios en documentos de titulación, es bastante compleja ya que no es solo cuantificar, sino que implicó diseñar una metodología con aspectos tanto de tipo cualitativo como cuantitativo (pese a que el estudio es con enfoque cuantitativo), en donde factores como; el tiempo, la falta de un banco de datos institucional, la falta de espacios para reuniones presenciales, la carga horaria etc. dificultaron (pero no impidieron) el desarrollo del proceso de la investigación realizada.

Una vez que se pudo acceder a los datos de las generaciones en cuestión, las ideas fluyeron y el trabajo cooperativo fue el eje rector para organizar la información en una matriz de datos en Excel, hacer los gráficos y listas según la necesidad. Logrando en primer lugar identificar la tendencia de los alumnos al elegir una modalidad para titularse, descubriendo que la elección por la modalidad de tesis de investigación fue del 67.74% del alumnado, lo que indica que existe la tendencia a elaborar un texto más riguroso, que exige pautas teórico-metodológicas, que les puede aportar nuevas formas de explicación y comprensión de los fenómenos educativos e incluso que la tesis les representa un mayor reto por su grado de complejidad.

En cuanto al proceso de identificación, clasificación y tipificación de los temas de estudio en títulos tradicionales e innovadores, los primeros “intentos” provocaron interrogante como ¿a qué temas le llamamos tradicionales y por qué?, ¿los temas tradicionales son *per se* o por influencia externa?, ¿al elegir un tema tradicional es por elección propia o por influencia del tutor de educación básica?, un sin número de preguntas que nos orientaron a considerar como tradiciones aquellos temas que forman parte de la currícula “obligatoria” y “convencional” en este caso los temas que tienen relación con la lectura, escritura, matemáticas, historia, ciencias etc., y los temas innovadores son aquellos que, también forman parte de la currícula, pero son más flexibles y creativos en su atención, además que anteponen las necesidades e intereses de los alumnos. Este proceso de reflexión permitió clasificar a los “**Títulos tradicionales**” en; escritura, número y lectura, con un 49%, lo que revela siguen siendo prioridad u obligatoriedad

desde la educación preescolar. Notando que quizás, por “tradicción” dichos temas u campos siguen siendo prioritarios desde el ámbito inmediato hasta el ámbito nacional e incluso mundial.

Este estudio, permitió conocer que hay un número importante de estudiantes que han decidió optar por otros temas de estudio, que en este particular se les denominó “**Títulos innovadores**” por intentar ser más contextualizados y situados, con un 51% en temas recurrentes como: Trabajo colaborativo, Respeto y Motricidad. Notando que predomina la necesidad de un mayor trabajo colaborativo y practica de valores como el respeto, desde la educación preescolar, lo que inevitablemente daría un giro importante en las prácticas educativas actuales. Este estudio ha permitido observar que al elegir un tema para la titulación hacen poca referencia de los temas vistos en clase y que predominan temas relativos a lo observado durante la práctica profesional o que corresponden a temas de aula.

Hacer investigación desde las indagaciones que los exalumnos de la Escuela Normal, han realizado en las diferentes generaciones, pareciera ser una tarea sencilla, porque son datos que se encuentran solo en el área de control escolar, que no siempre están al alcance de “todos”, pues se requieren tramites, voluntades y mucha disposición. Aunque desde el inicio del proyecto, se tuvo la certeza de investigar para identificar, caracterizar y tipificar títulos y temas de documentos recepcionales, como un proyecto personal, surgido por inquietud de socializar un estado del arte con datos “exactos” a medida que avanzaba el proyecto, fue necesario trabajar en equipo e invitar a maestros-investigadores, porque el estudio requería de otras “miradas” y apoyos diversos para cuantificar los datos. Señalando que hacer investigación en solitario puede ser una buena opción, pero este estudio en particular, si requirió de la colaboración de diferentes puntos de vista para evitar que los criterios en el uso de datos fueran manipulados o mal interpretados.

En cuanto a la metodología se puede decir, que ha sido un aspecto modificado, reestructurado e incluso cambiado. Considerando, que en algunos momentos la tendencia del estudio tuvo características de corte cualitativo y no cuantitativo como se pretendía desde el principio, ante esta situación fue importante respetar la naturaleza del estudio y el enfoque del

diseño de investigación, porque de otra manera, se podría estar generando otro tipo de investigación. También, es importante mencionar que el avance del estudio permitió que la Teoría de la complejidad hiciera su aportación, al exponer los hallazgos del estudio y como estos se conectan de distintas maneras con otros ámbitos y actores de la práctica educativa. La experiencia generada a partir de la caracterización y tipificación de los temas de titulación, sitúan a los asesores metodológicos a un estado de introspección, en relación a la función, con interrogantes como ¿Qué o quienes influyen para la elección de una modalidad para titulación?, ¿hasta qué punto los temas que tipificamos son tradicionales o innovadores?, ¿Cuál modalidad favorece en mayor medida la formación de profesionales en la educación?, ¿la opinión del asesor metodológico influye en la decisión de la ,modalidad o tema de titulación? Estas entre otras preguntas sugieren un estudio a mayor profundidad, un estado del arte sobre los diversos aspectos en convergen en torno a los procesos de titulación.

Referencias

- Delgado González A, González Gutiérrez V. A y Medel Villafañe C. (2021) El trabajo de titulación durante la pandemia: el caso de Guanajuato. 4º Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal (CONISEN). Hermosillo, Sonora.
https://www.researchgate.net/profile/Alexandra-Delgado-7/publication/356065232_El_trabajo_de_titulacion_durante_la_pandemia_El_caso_de_Guanajuato/links/618a937f3068c54fa5c2e154/El-trabajo-de-titulacion-durante-la-pandemia-El-caso-de-Guanajuato.pdf
- Rubio Moreno M y Castro López G (2017) “La investigación educativa: un estudio exploratorio a las tesis de la primera generación del plan 2012 de la licenciatura en educación primaria”. Congreso nacional de investigación educativa. Organizado por el COMIE. En San Luis Potosí. 2017.
<https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2316.pdf>
- Sarabia Ángel (2000).” La teoría general de sistemas”, Isdefe.Edison,4 28005 Madrid.
https://www.academia.edu/35860307/La_Teoria_General_de_Sistemas_Angel_A_Sarabia
- Secretaria de educación pública (2003) Guía de autoaprendizaje. Investigación documental.
<https://hopelchen.tecnm.mx/principal/sylabus/fpdb/recursos/r125655.PDF>
- Velázquez Héctor, Reyes Basilio y González Lucio (2016) “los temas de titulación en las escuelas normales públicas del estado de México” revista de sistemas y gestión educativa, vol.3 no. 9 1-10.
https://www.ecorfan.org/bolivia/researchjournals/Sistemas_y_Gestion_Educativa/vol3num9/Sistemas_y_Gestion_Educativa_V3_N9.pdf

Representaciones sociales de los estudiantes normalistas acerca de la investigación educativa.

Gisela Montserrat González Martín

gisela.gonzalezm@jaliscoedu.mx

José de Jesús Martínez Sandoval y

de.sandoval@jaliscoedu.mx

Centro Educativo Valles Virtual

Línea temática 9. Investigación de la investigación educativa

Resumen:

El reporte parcial de la investigación se enfoca en comprender cómo los estudiantes que se forman como futuros docentes en escuelas normales perciben y conciben la investigación en el ámbito educativo. Este estudio aborda una problemática fundamental dado que la investigación educativa desempeña un papel crucial en la mejora de los sistemas educativos y en la formación de docentes más efectivos.

Busca analizar cómo los estudiantes normalistas perciben la investigación educativa y si existen variaciones en estas percepciones dentro de este grupo, indagar en las influencias y determinantes que moldean estas representaciones, y cómo impactan en la formación docente y en la futura práctica pedagógica de los estudiantes normalistas. Examinando las implicaciones de estas representaciones para la promoción y participación en la investigación educativa en el ámbito escolar.

El estudio busca arrojar luz sobre estas cuestiones mediante un enfoque cualitativo, centrado en la metodología propuesta por Abric utilizando técnicas asociativas, interrogativas que permitan identificar oportunidades para mejorar la formación de docentes y promover una

actitud más comprometida hacia la investigación educativa. Esto, a su vez, podría contribuir a la mejora de la calidad de la educación en general.

Palabras clave: estudiantes normalistas, representaciones sociales, investigación educativa, percepciones, formación docente

Planteamiento del problema

La investigación educativa desempeña un papel fundamental en el desarrollo y la mejora continua de los sistemas educativos en todo el mundo. Sin embargo, su efectividad depende en gran medida de la actitud, el entendimiento y la disposición de los futuros docentes, como los estudiantes normalistas, para participar en la investigación educativa. La investigación parcial titulada "Representaciones sociales de los estudiantes normalistas acerca de la investigación educativa" se centra en la problemática central de comprender cómo estos estudiantes perciben y conciben la investigación en el ámbito educativo. Este problema plantea interrogantes fundamentales que justifican la realización de esta investigación.

Interrogantes Clave: ¿Cómo perciben los estudiantes normalistas la investigación educativa?

Esta pregunta se enfoca en la comprensión de las representaciones sociales que los estudiantes normalistas tienen sobre la investigación educativa. Es esencial identificar sus creencias, actitudes y valores en relación con esta práctica, así como las posibles variaciones en estas percepciones dentro de este grupo.

¿Cuáles son las influencias y determinantes de estas representaciones?

Para comprender por qué los estudiantes normalistas tienen ciertas representaciones sobre la investigación educativa, es necesario analizar las influencias y determinantes que moldean sus perspectivas. Esto puede incluir factores como la formación docente recibida, las experiencias previas en investigación y el contexto sociocultural en el que se desarrollan.

¿Cómo impactan estas representaciones en la formación docente y la futura práctica pedagógica de los estudiantes normalistas?

Las representaciones sociales pueden tener un impacto significativo en las acciones y decisiones de los individuos. En este contexto, es crucial entender cómo las percepciones de los estudiantes normalistas pueden influir en su preparación como futuros docentes y en su enfoque en el aula.

¿Cuáles son las implicaciones de estas representaciones para la promoción y la participación en la investigación educativa en el ámbito escolar?

Dado que la investigación educativa desempeña un papel importante en la mejora de la enseñanza y el aprendizaje, es esencial comprender cómo las representaciones de los estudiantes normalistas pueden facilitar o dificultar su participación activa en la investigación educativa durante su carrera docente.

¿Qué acciones pueden ser tomadas para fomentar representaciones más positivas y participativas en investigación educativa entre los estudiantes normalistas?

Finalmente, una pregunta clave se refiere a las medidas concretas que pueden adoptarse para mejorar la formación de estos estudiantes en relación con la investigación educativa y promover una actitud más proactiva y comprometida hacia esta práctica.

La investigación propuesta aborda esta problemática con el objetivo de proporcionar una comprensión más profunda de las representaciones sociales de los estudiantes normalistas sobre la investigación educativa, identificar áreas de mejora en la formación docente y contribuir a la mejora de la calidad de la educación a través de una participación más efectiva en la investigación educativa.

Marco teórico

Las representaciones sociales: un referente teórico para la investigación educativa

La Teoría de las Representaciones Sociales es una teoría en desarrollo y debate permanente, surge en Francia en la década de 1960, han transcurrido más de 40 años desde su primera formulación y; sin embargo, el debate teórico, las investigaciones empíricas y la integración de planteamientos de orden interdisciplinario son indicadores de su evolución y actualidad. La Teoría de las Representaciones Sociales es uno de los modelos relativamente recientes en el área de Psicología Social, esta propuesta teórica esboza un planteamiento metodológico interesante y renovador dentro del análisis del sentido común y de lo cotidiano, podría valorarse como una explicación útil en el estudio de la construcción social de la realidad.

La búsqueda de una comprensión adecuada del término representación, se ha enfocado hacia la revisión de diferentes teorías del conocimiento. En esta forma, Ibarra (2000) hace alusión a este concepto, tomando como referencia las interpretaciones del mismo a lo largo de la Edad media y el Renacimiento, para luego centrarse en la época moderna, en la que se asume, la representación como sustitución. Este significado de representación se corresponde con la Teoría de las Representaciones Sociales postulada por Moscovici.

Así, la representación social corresponde a un acto del pensamiento en el cual el sujeto se relaciona con un objeto y mediante diversos mecanismos ese objeto es sustituido por un símbolo (León, 2002). El objeto queda representado simbólicamente en la mente del sujeto. Es entonces que las representaciones sociales cumplen diferentes funciones que se hacen evidentes cuando comprendemos su naturaleza social. Basada en investigaciones algunas de estas funciones son, entre ellas:

- Hacer convencionales los objetos, personas y eventos que se encuentran en la vida cotidiana; otorgándole una forma definitiva, localizándolo en una categoría y establecerlo como modelo de cierto tipo, distinto y compartido por un grupo de personas; es decir, convertir una realidad extraña en una realidad familiar.

- Propiciar la comunicación entre las personas, comunicación que implica tantos puntos de vista compartidos como divergentes sobre diversas cuestiones.

- Promueve el pensamiento colectivo y la reflexividad de los grupos siendo estos requisitos fundamentales para lo que se denomina identidad social; es decir, el conocimiento del grupo al que se pertenece.

- Justifica las decisiones y conductas que se dan en las interacciones sociales. (León, 2002, págs.367-385)

Funciones que favorecen el estudio y la comprensión de las representaciones, logrando que el investigador las interprete y estudie según su función y en el contexto en el que se presenten. Identificándolas y comprendiendo su naturaleza social, conociendo el núcleo de donde surgen, como se propician y las diferentes acciones que crean en los sujetos, logrando así que el actor convierta una realidad extraña en una realidad familiar.

Además de lo anterior, otra propuesta bien aceptada y fiel a las ideas planteadas por Moscovici se encontró en las elaboraciones de Denise Jodelet quien plantea que la noción de representación social es enfocada al conocimiento, mostrando la manera en que los sujetos como actores sociales elaboran una forma de conocimiento a partir de sus experiencias en el entorno social, volviéndose actores importantes en los procesos de socialización, lo cual concierne a.

1. La manera en que nosotros, sujetos sociales aprendemos los acontecimientos de la vida diaria, las características de nuestro medio ambiente, las informaciones que en él circulan, a las personas de nuestro entorno próximo o lejano.

2. El conocimiento espontáneo, ingenuo o de sentido común por oposición al pensamiento científico.

3. El conocimiento socialmente elaborado y compartido, constituido a partir de nuestras experiencias y de las informaciones y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social.

4. Conocimiento práctico que participa en la construcción social de una realidad común a un conjunto social e intenta dominar esencialmente ese entorno, comprender y explicar los hechos e ideas de nuestro universo de vida.

5. Son a un mismo tiempo producto y proceso de una actividad de apropiación de una realidad externa y de elaboración psicológica y social de esa realidad. Son pensamiento constitutivo y constituyente. (Jodelet, D., 1984, págs. 64-69).

Este autor muestra la forma en que las RS crean distintos conocimientos en el sujeto, los cuales adopta para participar y aplicarlos en los distintos ámbitos en los que se desarrolla, utilizándolos de forma práctica en la construcción social de la realidad, mediante un proceso en el cual se apropia de la realidad externa y de elaboración psicológica y social de esa realidad, ayudándolo para que pueda comprender y explicar los hechos e ideas del entorno social.

Representaciones sociales: Jean-Claude Abric

Otro autor en el cual también se sustenta la investigación es Abric (fallecido en 2012) fue un profesor de psicología social y ex director del Laboratorio de Psicología Social de la Universidad de Aix-Marsella, en Francia. Tuvo una importante contribución a la teoría de la representación social de la identificación de los elementos estructurales de una representación social y distinguir los elementos básicos de los periféricos.

Su primer estudio de las representaciones sociales se basa en artesanos e industrias de artesanía: *L'artisan et l'artisanat: analyse du contenu et de la structure d'une représentation sociale*. En su libro *Pratiques sociales et représentations*, publicado en 1994, da una visión más amplia de su Central de Teoría Nucleus. También publicó manuales sobre la psicología de la comunicación.

Toda representación es una forma de visión global y unitaria de un objeto, pero también de un sujeto. Esta representación reestructura la realidad para a la vez permitir una integración de las características objetivas del objeto, de las experiencias anteriores del sujeto, y de su sistema de normas y actitudes. Esto permite definir a la representación como una visión funcional del mundo que permite al individuo o al grupo conferir sentido a sus conductas, y entender la realidad mediante su propio sistema de referencias, adaptar y definir de este modo un lugar para sí.

La representación funciona como un sistema de interpretación de la realidad que rige las relaciones de los individuos con su entorno físico y social, ya que determinará sus comportamientos o sus prácticas. Es una guía para la acción, orienta las acciones y las relaciones sociales. Es un sistema de pre-decodificación de la realidad puesto que determina un conjunto de anticipaciones y expectativas.

Metodología

Moscovici (1979), describe las representaciones sociales como una modalidad de conocimiento que surge en las experiencias de interacción e intercambio comunicativo, en las prácticas sociales donde los individuos actúan con otros y ajustan su comportamiento en la vida social y por ello se constituyen en la realidad misma para esos sujetos. Al ser casi tangibles, son fáciles de captar, pero complejas de definir, dado que se ubican en una posición mixta, entre conceptos sociológicos y psicológicos.

Para acercarse a lo sociológico y psicológico de las representaciones sociales hay que considerar la metodología a utilizar para su recolección, punto clave para determinar su valor como estudio. Existen metodologías cualitativas y cuantitativas para acceder a ellas. Esta investigación considera las metodologías cualitativas, que permiten ver los acontecimientos, acciones, normas y valores desde la perspectiva de las personas que están siendo estudiadas. Esta perspectiva indujo a emplear la empatía con los participantes, pero también implicó tener una capacidad de penetrar los contextos de significados en los cuales ellos operan.

Álvarez-Gayou (2003, pag. 41) expresa que “la metodología cualitativa busca la comprensión y es sensible a los efectos del propio investigador ante las personas que son el objeto de estudio”. Por lo tanto, el carácter del enfoque que se determina para estudiar el tema favorece al estudio del mismo, ya que este se focaliza en conocer las concepciones que tiene el padre acerca de la organización escolar e identificar cómo influye el entorno social en la elaboración de las mismas, buscando así la comprensión que el padre da al entorno escolar y social en el que se desenvuelve.

Este conlleva diversas actividades por parte del investigador: como la producción de descripciones a partir de observaciones que adoptan la forma de entrevistas, narraciones, notas de campo, grabaciones, transcripciones de audio y vídeo casetes, registros, escritos de todo tipo, fotografías o películas y artefactos. Y es por ello que la mayoría de los estudios cualitativos

Están preocupados por el entorno de los acontecimientos, y centran su indagación en aquellos contextos naturales, o tomados tal y como se encuentran, más que reconstruidos o modificados por el investigador, en los que los seres humanos se implican e interesan, evalúan y experimentan directamente “(Rodríguez Gómez; Gil Flores y García Jiménez, 1996, pág. 33).

En la investigación cualitativa se estudia a las personas, los escenarios y grupos en el contexto de su pasado y en las situaciones actuales en las que se encuentran, otra de las características de esta metodología es que se estudia el mundo real utilizando estrategias flexibles que expliciten los procesos sociales surgidos de una interacción social; con el fin de documentar, actitudes, personalidades, experiencias y concepciones.

Las representaciones son conjuntos socio cognitivos, organizados de forma específica, y regidos por reglas propias de funcionamiento. La comprensión de los mecanismos de intervención de las representaciones en las prácticas sociales supone, por tanto, que la organización interna de la representación sea conocida. La identificación de esta organización interna requiere una metodología apropiada, que se funda en la utilización de métodos complementarios de recolección de la representación.

Abric es otro autor que brinda una mirada complementaria al concepto de representación social. Para él...

... funciona como un sistema de interpretación de la realidad que rige las relaciones de los individuos con su entorno físico y social, ya que determina sus comportamientos o sus prácticas. Es una guía para la acción (2001: 13).

Uno de los elementos que destaca este autor, es que las representaciones sociales orientan las acciones de las personas, ya que al designar significados para hacer comprensible la realidad, se encauza una práctica con respecto al objeto de representación.

Esta teoría tiene presencia en las ciencias sociales y humanas desde hace más de cincuenta años. A partir de esta se han desarrollado variadas investigaciones que han aportado resultados significativos sobre problemáticas específicas. Asimismo, ha dado lugar a la construcción de acercamientos metodológicos ricos que toman como base principalmente las aportaciones de las disciplinas como la Antropología, la Lingüística, la Psicología, la Sociología, por mencionar algunas. A finales de la década de 1990, Banchs (2000) realizó una revisión de estudios a nivel internacional sobre representaciones sociales con el propósito de reconocer las tendencias metodológicas que imperaban en estos trabajos. Esta autora señala que la representación social...

... constituye al mismo tiempo un enfoque y una teoría. En tanto a enfoque ha habido formas de abordaje o más precisamente de apropiación de los contenidos teóricos. Cada forma marca un estilo de trabajo estrechamente vinculado con los objetivos del investigador y con el objeto de investigación (Banchs, 2000: 3.1).

Banchs indica que cuando el investigador emplea la teoría de las representaciones sociales para sus estudios le da una orientación de acuerdo con el objeto de investigación y sus intereses. Según esta autora hay dos principales enfoques en las investigaciones de representaciones sociales: procesual y estructural. En cuanto al enfoque procesual señala que:

Se caracteriza por considerar que para acceder al conocimiento de las representaciones sociales se debe partir de un abordaje hermenéutico, entendiendo al ser humano como productor de sentidos, y focalizándose en el análisis de las producciones simbólicas de los significados del lenguaje, a través de los cuales los seres humanos constituimos el mundo en que vivimos (Banchs, 2000: 3.6).

Los estudios de corte procesual se interesan por comprender los hechos particulares que dan lugar a la elaboración de una representación específica, donde los significados que se asignan a un hecho, persona u objeto están íntimamente ligados a la historia, el contexto y la cultura. Este tipo de estudios generalmente emplea el método cualitativo y la triangulación de múltiples técnicas. El enfoque estructural...

... se caracteriza por buscar en el estudio de las representaciones sociales metodologías para identificar su estructura o núcleo y por desarrollar explicaciones acerca de las funciones de la estructura (Banchs, 2000: 3.7).

Los estudios con este enfoque tienen como propósito conocer la organización de los elementos de la representación social (núcleo central, elementos periféricos). Habitualmente hacen uso de técnicas correlacionales y análisis multivariados. No se puede hacer una generalización y decir que esta clasificación de enfoques aplica para todas las investigaciones en representaciones sociales. Sin embargo, la propuesta de Banchs (2000), permite ubicar las tendencias que influyen en los procedimientos metodológicos de los estudios.

Es importante que el investigador educativo conozca estos dos enfoques, ya que a partir de ellos asumirá la orientación metodológica de su estudio. Si el investigador tiene como propósito conocer la organización de la representación social particular con los ingredientes del núcleo central, elementos periféricos y jerarquías, es pertinente elegir la orientación teórico-metodológica estructural. En esta perspectiva Abric (2001), Rateau y Lo Monaco (2013), Doise, Clemente y Lorenzi (2005), entre otros autores, han desarrollado aportaciones metodológicas relevantes.

Ahora bien, si el propósito del estudio consiste en identificar e interpretar el contenido de las representaciones sociales como producto de un contexto histórico-social, entonces se recomienda que el investigador recurra a la perspectiva procesual. Los mayores exponentes de esta vertiente son Moscovici (1979) con su estudio sobre la llegada del psicoanálisis a Francia y el estudio de las representaciones sociales de la locura de Jodelet (1989b). El desarrollo de esta investigación se basa en el enfoque estructural, utilizando la metodología propuesta por Abric (2001).

Sabiendo lo anterior, la elección de una metodología (tanto de recolección como de análisis) es determinada, por supuesto, por consideraciones empíricas (naturaleza del objeto estudiado, tipo de población, imposiciones de la situación, etcétera), pero también y de manera fundamental por el sistema teórico que sustenta y justifica la investigación. En el caso que nos interesa, la elección de las herramientas debe ser dictado necesariamente por la teoría de las representaciones sociales a la que se refiere el investigador, la cual es, la presentada por el autor Abric.

Recordemos que desde la perspectiva teórica que se ha presentado, una representación social se define por dos componentes: por un lado, su contenido (informaciones y actitudes para utilizar los términos de Moscovici), y por el otro su organización, es decir su estructura interna (el campo de la representación). Por tanto no es únicamente el contenido en sí mismo lo que debe de ser investigado, sino también la organización de ese contenido. Esa organización reposa sobre una jerarquía determinada, entre elementos, por lo que se ha denominado el «núcleo central».

De ahí que el estudio de las representaciones sociales reclame la utilización de métodos que por una parte busquen identificar y hacer emerger los elementos constitutivos de la representación, y por otra conocer la organización de esos elementos e identificar el núcleo central de la representación. Finalmente, si es posible, verificar la centralidad y la jerarquía manifiesta. Dicha metodología fue tomada y adaptada de la propuesta en 2001 por el teórico Jean Claude Abric, la cual se desglosará en los siguientes apartados.

Técnica de investigación

En el estado actual, este triple objetivo implicará una aproximación multimetodológica de las representaciones, organizada en tres tiempos sucesivos: 1) La identificación del contenido de la representación. 2) El estudio de las relaciones entre elementos, su importancia relativa y su jerarquía. Y 3) La determinación y el control del núcleo central.

El análisis de una representación social tal como se define –conjunto de informaciones, opiniones, actitudes, creencias, organizado alrededor de una significación central- necesita, que se conozcan sus tres componentes esenciales: su contenido, su estructura interna, su núcleo central. Ninguna técnica, hasta ahora, permite recoger conjuntamente esos tres elementos, lo que significa claramente que la utilización de una técnica no única es pertinente para el estudio de una representación, y que cualquier estudio de la representación se debe fundar necesariamente en un acercamiento plurimetodológico, articulado en cuatro etapas según Abric:

1. Primera etapa: La recolección del contenido de la representación en la que parece ineludible la utilización de la entrevista como técnica. Pero teniendo en cuenta las objeciones y límites reconocidos de esta herramienta, hay un interés total en asociarle por lo menos otra técnica de recolección reduciendo los mecanismos de control o defensa que permite o genera la entrevista. Desde este punto de vista el apareamiento de la entrevista con un método asociativo parece particularmente pertinente.

2. Segunda etapa: La búsqueda de la estructura y del núcleo central. Primeramente, la indagación de la organización de ese contenido en sistema de categorías, subconjunto temático o «actitudinal» que constituye de alguna forma el esqueleto de la representación, su sistema de apuntalamiento. Las técnicas de reagrupamiento de los elementos en clases inspiradas de las técnicas de Sortíng parecen apropiadas para ese objetivo.

En seguida *la identificación de los lazos*, de las relaciones y de la jerarquía entre los elementos que permite entrar a la organización interna del conjunto de los componentes de la representación. Las técnicas que permiten a los sujetos producir esos lazos son particularmente necesarias en este caso: técnica de enunciado de las relaciones, constitución de pares de palabras, comparaciones pareadas. Finalmente, *la puesta en evidencia de los elementos centrales*, es decir de los elementos que organizan y proporcionan su significación a la representación: asociadas a los métodos precedentes, las técnicas de tris apuntan a este objetivo, así como al método ISA (inducción por guión ambiguo) y al de los esquemas cognitivos de base.

3. Tercera etapa: Verificación de la centralidad. En la medida en que la situación de recolección de datos lo permita, es ahora posible verificar los resultados obtenidos en las fases precedentes, en particular las hipótesis sobre la centralidad de tal o cual elemento. Para eso el investigador dispone actualmente de tres técnicas: la de cuestionamiento del núcleo central, la de inducción por guión ambiguo, la de los esquemas cognitivos de base.

4. Cuarta etapa: El análisis de la argumentación. El investigador conoce en esta fase del estudio el contenido de la representación, la estructura interna y el núcleo central. Falta, para completar el análisis, saber cómo esos distintos constituyentes se integran en un discurso argumentado. Así, después de una serie de tratamientos analíticos, regresará a un acercamiento más sintético que faculte el conocimiento del funcionamiento contextualizado de la representación que permita integrar a lo vivido los elementos situacionales (contexto del estudio), las actitudes y los valores que sustentan la producción de los sujetos, las referencias individuales o colectivas.

Fase esencial del trabajo que permitirá restituir la representación revelada en su contexto y captar los lazos entre esta representación y el conjunto de los factores psicológicos, cognitivos y sociales que la determinaron. El regreso a esta enunciación requiere la reutilización de la técnica de la entrevista que permite explicar el contenido y las relaciones puestas de relieve en

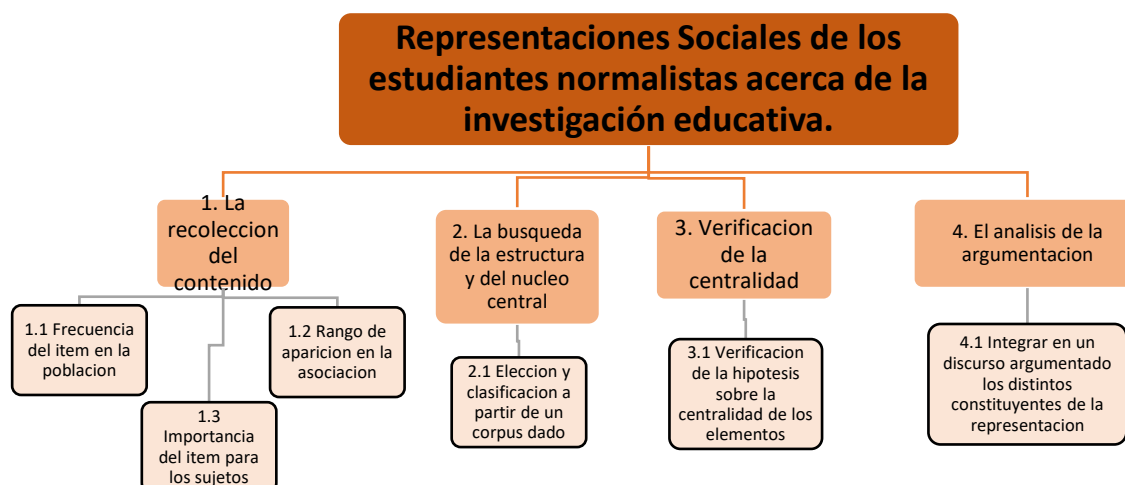
las fases precedentes, y entender la representación en sus dimensiones individual y colectiva (Abric, J. 2001, págs.71-72).

Estas etapas funcionarán como la ruta metodológica a seguir, trabajando cada una de ellas para después poder articularlas mediante la recolección de datos, seguido por el proceso de análisis de los mismos. Lo cual facilitará el proceso de la investigación, realizando la aplicación de instrumentos propuestos en las etapas, eligiendo el que favoreciera y aportará información según los objetivos del estudio. Como lo indican los autores el procedimiento se presenta como un conjunto coherente y complementario, siendo diferentes y jerarquizadas las operaciones requeridas a los sujetos:

- Producción, selección y jerarquización de elementos del contenido.
- Elección y clasificación a partir de un corpus dado.
- Relación de los términos por la constitución de pares y familias de palabras.
- Aclaración de la producción y argumentación de los sujetos acerca de las elecciones que hicieron.

A continuación, se presenta un esquema (Figura 1) donde se mencionan las etapas que se realizarán durante la metodología de recolección de datos, estas de corte deductivo pues resultan de los estudios realizados por Abric; los cuales sirvieron para organizar la información e iniciar el análisis de los datos.

Figura 1. Etapas para el análisis de los datos



Elaboración propia. 2023

En la mayoría de las investigaciones las prácticas sociales de los actores se infieren a partir de su discurso. Se trabaja pues mucho más sobre las prácticas representadas que en las prácticas efectivas. El desarrollo de las investigaciones acerca de este tema implica así que se elabore y ponga en práctica progresivamente una metodología de recolección de las prácticas efectuadas, cuyo fundamento esencial sería probablemente la observación planificada o participante, la elaboración de indicadores pertinentes y cuantificables. El trabajo de D. Jodelet (1989) muestra que esa recolección es posible además de fundamental para entender la relación representaciones-prácticas. Pero aún queda por elaborar una metodología generalizada y empíricamente realizable.

Referencias

- Abric, Jean Claude (1994). Metodología de recolección de las representaciones sociales. En *Pratiques sociales et Représentations*. Traducción al español por José Dacosta y Fátima Flores (2001). *Prácticas Sociales y Representaciones Sociales*. Ediciones Coyoacán: México.
- Chourio, N. (2012). *Teoría de las representaciones sociales: discusión epistemológica y metodológica*. Carabobo, Valencia.
- Ibarra, A. (2000). La naturaleza vicarial de las representaciones. En Ibarra, A. *Variedades de la representación en la ciencia y la filosofía*. España: Ariel.
- Jodelet, D., Guerrero, A. (2000) *Develando la Cultura. Estudios en representaciones sociales*. Editorial Cromocolor. México, D.F.
- León, M (2002). Representaciones sociales: actitudes, creencias, comunicación y creencia social. En: *Psicología Socia*. Buenos Aires: Prentice Hall.
- Moscovici, S. (1984). El campo de la psicología social. En Moscovici S. *La psicología social I*. Barcelona, España: Paidós
- Moscovici, S. (1984). The phenomenon of social representations. En Farr, R., Moscovici. S. *European Studies in Social Psychology*. París, Francia: Cambridge. University Press.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires, Argentina, Huemul S.A.
- Rodríguez, G. Flores, G. Javier y García E. (1996) *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe. Granada (España).

La enseñanza de la física a través de los trabajos prácticos en educación primaria

Laura Silva Ramírez

lausilvaram@gmail.com

Yolanda Camacho Pérez

yola.cp.86@gmail.com

Escuela Normal Superior del Valle de Toluca

Dr. Víctor Manuel Galán Hernández

vicmgh@gmail.com

Escuela Normal de Capulhuac

Línea temática 9 Investigación de la investigación educativa

Resumen

La presente investigación analiza las propias prácticas educativas en la enseñanza de las ciencias en nivel primaria mediante la investigación-acción con el propósito de mejorarla a través de la estrategia basada en la implementación de trabajos prácticos para abordar la enseñanza de las ciencias en educación básica con énfasis en física. Como punto de partida se considera el diagnóstico de la propia práctica educativa en el cual se retoman algunos instrumentos como el diario del alumno y del docente, cédulas de observación y videograbaciones propios de la metodología antes mencionada mediante los cuales se pudieron identificar las áreas de oportunidad, entre estas, las estrategias de enseñanza de las ciencias. Las categorías de análisis que abonan en la fundamentación del documento versan sobre la planeación y la secuencia didáctica, la enseñanza de las ciencias, los trabajos prácticos como estrategia de enseñanza, la evaluación y el contenido científico. La intervención didáctica se realizó en el 6° grado, grupo “B” de la Esc. Prim Jean Piaget, en el municipio de Toluca, Estado de México.

Palabras clave: planeación didáctica, trabajos prácticos, enseñanza de las ciencias

Planteamiento del problema

La presente investigación se ha realizado en un lapso de dos años, siendo este documento parte esencial y del proceso sucesivo de la planeación para la enseñanza de las ciencias, la modelización como recurso para la explicación del contenido científico y en esta ocasión los trabajos prácticos como estrategia de enseñanza de las ciencias.

Además, el trabajo colaborativo ha abonado en la observación, detección de anomalías en la propia práctica, reflexión sobre las acciones y actividades, investigación documental, así como las propuestas de mejora.

Desde la perspectiva teórica la problemática de enseñanza se aborda desde la planeación con el apoyo de Monereo que puntualiza las características de la planeación didáctica y su contenido, asimismo, para la secuencia didáctica Tobón describe su función, por su parte, De Boer, Izquierdo, Caamaño, García y Calixto y Barbera y Valdés, aportan la fundamentación de los trabajos prácticos. De la misma forma, Pérez explica el contenido científico.

La metodología que apoya la investigación para la mejora de la propia práctica educativa deriva en la observación del propio desempeño para detectar las áreas de oportunidad y de esta forma generar un plan de acción para resarcir el trabajo docente.

Derivado de las observaciones las problemáticas que se ponen en relieve recaen en la selección y uso de recursos para la enseñanza, las dinámicas para motivar al alumnado y mantener su atención, las estrategias oportunas para la apropiación del contenido científico, la evaluación del logro del aprendizaje, entre otras, las cuales se retoman en el diseño de la planeación, pero se hace énfasis en las estrategias de enseñanza, con énfasis en los trabajos prácticos.

Marco teórico

Para sustentar la investigación, el marco teórico enriquece esta con antecedentes, investigaciones previas, definiciones y conceptos, perspectivas y aportaciones que propician una visión holística y científica de la problemática y las posibles soluciones. Asimismo, da pie a la explicación de los fenómenos, sucesos o hechos que se abordan en la investigación.

Desde diversas perspectivas y en los distintos programas de estudios del sistema educativo nacional, la organización y previsión de la tarea docente es conceptualizada como planeación o planificación didáctica, refiriéndose a la misma acción de diseñar un plan de trabajo para el desarrollo del proceso educativo.

De esta forma, partiendo de la planeación como base de cualquier intervención, Monereo (2001, citado en Giné, *et al.*, 2003) considera que “planificar es pensar y organizar una suma de acciones o de actividades imaginando el conjunto de elementos y variables que se ponen en juego para que lo que se pretende se pueda conseguir con éxito” (p. 117) de esta forma, ser consciente de las variables, recursos, actores, tiempos, espacios, entre otros, involucrados en el proceso y quehacer educativo, propicia que se pueda diseñar la mejor organización para optimizar todos los elementos y obtener resultados favorables para el aprendizaje, asimismo, la planeación didáctica, guía el actuar, ayuda a internalizar las acciones y es un recurso que sirve como referente para reflexionar qué funcionó, qué no; qué mejorar, qué dejar de hacer y con qué continuar haciendo. De tal manera que ser personas reflexivas permite escoger mejores estrategias de planeación y de acción.

Para el desarrollo de la enseñanza y aprendizaje de la ciencia, de las diversas modalidades de trabajo, la secuencia didáctica apoya el desarrollo del trabajo, para Tobón *et al.* (2010) esta es “un conjunto articulado de actividades de aprendizaje y evaluación que, con la mediación docente, buscan el logro de determinadas metas educativas, considerando una serie de recursos” (p. 20), esta modalidad de trabajo propicia la organización de actividades y recursos que se pondrán en juego para lograr el aprendizaje, además, en esta se definen y

estipulan las acciones de los agentes educativos, como el docente y el alumno, qué le corresponde a cada uno hacer y en qué momento, ya que, bajo esta modalidad, fundamentada también en el constructivismo, se busca que el alumnado construya su propio conocimiento y el rol del docente es ser guía y acompañante del proceso.

De esta forma, la secuencia didáctica favorece el desarrollo del trabajo educativo para la enseñanza de las ciencias, ya que en esta se consideran los recursos, actividades, estrategias y dinámicas de evaluación para medir el logro del aprendizaje.

Cada asignatura tiene su particularidad y peculiares formas de trabajo, las ciencias naturales se apoyan en recursos para explicar la abstracción de algunos contenidos y en los trabajos prácticos para la apropiación del conocimiento científico y desarrollo de habilidades científicas.

Pujol (2003) considera que dentro de las finalidades específicas de la educación científica está el aprendizaje de conceptos, procesos y actitudes hacia la ciencia. Estos procesos, Pujol considera que se desarrollan en el hacer ciencia, donde el alumnado podrá desarrollar habilidades como: observar, clasificar, identificar, predecir, formular hipótesis, experimentar y actitudes como perseverancia, creatividad, espíritu crítico, entre otras.

Para el desarrollo de la educación científica en el nivel educativo de primaria, Pujol (2003) considera que los profesores enfrentan el desafío de crear una dinámica donde, de manera simultánea los alumnos desarrollen: pensar, hacer y hablar de hechos y fenómenos del mundo natural y físico. De esta forma, es viable desarrollar los trabajos prácticos para que mediante el hacer ciencia, los alumnos comprendan y aprendan de los hechos y fenómenos del mundo natural y físico. Para esta tarea, los trabajos o ejercicios prácticos son una estrategia de enseñanza con un enfoque científico experimental donde los alumnos construyen sus aprendizajes de mano propia con base en la experimentación.

De Boer (1991, citado en Izquierdo *et al.*, 1999) comenta que los profesores de química introdujeron una innovación muy importante: convirtieron el laboratorio en el aula, considerando que los alumnos sólo podrían comprender las teorías científicas si ellos mismos reproducían los experimentos; es decir, que los alumnos sólo entenderían los conceptos científicos haciendo de científicos. Desde entonces muchos profesores se unieron a esta innovación considerando que “hacer ciencia” es una buena estrategia para aprenderla.

Ahora, al reconocer que las ciencias tienen un bagaje amplio de conocimientos para compartir con el alumnado como: leyes, principios, propiedades, instrumentos, reacciones, elementos, componentes, fenómenos, entre otros. Para la elección de un trabajo práctico habrá que analizar el grado de complejidad, el nivel educativo, el contexto y el objetivo del trabajo práctico que realizará, para lo cual Izquierdo, *et al.* (1999) retoma a Barberá y Valdés (1996), Hodson (1996) y White (1996) para concluir que:

Se ha destacado la importancia de perfilar mejor los tipos de prácticas, según tres finalidades principales: *aprender ciencias*, *aprender qué es la ciencia* y *aprender a hacer ciencia*, cada una de las cuales determina subobjetivos concretos que requieren estrategias específicas para ser alcanzados. (p.46)

De lo anterior, se hace énfasis en la necesidad de *aprender a hacer ciencia* porque hacer, reproducir y experimentar, es la forma que se puede apropiarse del conocimiento científico.

Al retomar el *aprender a hacer ciencia*, los trabajos prácticos tienen diferentes finalidades, para analizarlas, Caamaño (1992, citada en Izquierdo, 1999) “reconoce que las prácticas escolares responden a finalidades diversas: familiarizarse con los fenómenos, ilustrar un principio científico, desarrollar actividades prácticas, contrastar hipótesis, investigar” (p. 46) de este modo, el análisis de Caamaño recae en que aunque el trabajo práctico sea uno, puede tener diferentes finalidades dependiendo de lo que se quiere lograr, donde el docente diseña las actividades para encaminar al alumnado a la finalidad que persigue.

Aludiendo al objetivo de *aprender a hacer ciencia*, Izquierdo (1999) considera que la ciencia debería ser una *tecnociencia* para destacar la aplicabilidad que ahora le caracteriza. En este orden de ideas, la ciencia pasaría de la acumulación de conocimientos a una ciencia práctica, de tal forma que el alumnado se apropie de los conocimientos científicos y pueda observar la ciencia en su vida diaria.

Para Izquierdo (1999) la importancia de *aprender a hacer ciencia* recae en 3 supuestos que apoyan la realización de los trabajos prácticos para el desarrollo de la ciencia escolar: si la ciencia es una actividad y no solo un conjunto de conocimientos, la ciencia escolar debe ser una *tecnociencia*, ya que no se puede dissociar los contenidos teóricos del proceso de intervención técnica que los fundamenta; la ciencia escolar ha de tener *valor* para el alumnado, porque solo así encontrará en ella una actividad significativa y la aprenderá; para poder enseñar las teorías es imprescindible disponer de un *mundo* apropiado para intervenir en él de manera consciente y reflexiva. Por lo tanto, el aula o los espacios escolares han de convertirse en ese *mundo*, para el desarrollo de la ciencia o *tecnociencia*, pretendiendo así, que el alumnado le de valor a la ciencia y se apropie de ella.

Apelando a la ciencia escolar, esa aula-mundo y los trabajos prácticos, se estaría logrando la transposición didáctica que para Izquierdo (1999) es un concepto fundamental en la didáctica de las ciencias, donde los alumnos hacen la ciencia que pueden hacer y es la misma que les sirve para aprender, además, esta transposición didáctica crea un escenario adecuado para que el alumno haga, piense y escriba lo que de verdad tenga sentido para él y le sea significativo, sin dejar de lado lo que requiere el currículo, mismo que rige el sistema educativo nacional y los profesores deben desarrollar.

Además de las bondades y ventajas de los trabajos prácticos, antes mencionadas, por su parte, García y Calixto (1999) consideran que además de motivar su interés, los trabajos prácticos dan oportunidad al profesor de conocer el nivel de comprensión que tienen sus alumnos sobre algún tema, permitiéndole orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los conocimientos científicos.

Después de analizar la clasificación, finalidades y ventajas de los trabajos prácticos, analizar la parte operativa de estos es vital para llevarlos a cabo. Para el diseño de estas prácticas experimentales o trabajos prácticos, el docente, según Izquierdo *et al.* (1999) debe considerar: en qué momento del proceso educativo se sitúa la práctica, por ejemplo, como exploración, introducción al concepto, para estructurarlo o para aplicarlo en otros ejemplos. También, qué actividad cognitiva se desea impulsar: inducción de hipótesis, generación de hipótesis, aplicación de conceptos. Asimismo, considerar la actividad lingüística (ligada a la cognitiva) que se desea promover: será un “tema” del que los alumnos hablarán o sobre el que escribirán.

Aunado a las habilidades que pretenden desarrollar, el docente debe elegir los instrumentos de regulación y autoevaluación de los aprendizajes que utilicen, este último con el objetivo de hacer de los alumnos *expertos en aprender*, es decir, que reconozcan *metacognitivamente* qué ideas o acciones no encajan. De la misma forma, el diseño de los trabajos prácticos o prácticas experimentales deberá cumplir requisitos como: ser de interés para los alumnos, generar un esquema general y han de estar al alcance del alumnado en sus tres aspectos: manipulativo, simbólico y tecnológico.

Además de hablar de los beneficios, es importante abordar las problemáticas y limitantes de la enseñanza de las ciencias y la aplicación de trabajos prácticos, dentro del contexto educativo nacional:

Uno de los principales problemas en la enseñanza de las Ciencias Naturales (CN) en México es la dificultad que tienen los docentes de encontrar y diseñar estrategias de enseñanza adecuadas para que sus alumnos se apropien del conocimiento científico. La elaboración de estrategias de enseñanza de las CN en educación básica plantea al profesor de grupo el reto de conocer y analizar su propia práctica docente. Este reto provoca que los docentes, a partir de su experiencia y conocimiento en la materia, y de la problematización y confrontación de su práctica, traten de transformar sus estrategias de enseñanza, tarea en extremo difícil debido, entre otros factores, a la falta de formación académica adecuada. (García y Calixto, 1999, s.p.)

Por lo que los docentes deben reconocer su quehacer, sus limitantes y emprender acciones para la mejora de la enseñanza de las ciencias. Los docentes que enseñan ciencias tienen la tarea de indagar e investigar sobre las estrategias, recursos, actividades, modalidades de trabajo que pueden desarrollar para lograr la formación científica básica en el alumnado y propiciar un aprendizaje progresivo y gradual de las ciencias, así como el desarrollo de habilidades científicas comprendidas en el perfil de egreso de educación básica.

La profesionalización y actualización también deben ser una constante en el magisterio, para responder a las necesidades y características de la dinámica de cada contexto, conocer los nuevos programas, informarse de los cambios en el sistema educativo y así mejorar los logros de aprendizaje.

Desde la postura del alumnado, una problemática que se presenta es la confrontación de los conocimientos que han adquirido con sus experiencias y los conocimientos científicos que se pretenden abordar en la escuela. La propuesta para sobrellevar esta confrontación, García y Calixto (1999) consideran viable retomar esos conocimientos previos, bajo una concepción constructivista, misma que privilegia las actividades prácticas y de esta forma, construir nuevos conocimientos, es decir, acercar lo más posible al alumnado al conocimiento científico.

En cuanto al desarrollo de los trabajos prácticos, cabe el análisis de cómo evaluarlos, para lo cual se considera que “si *hacer* ciencia es una actividad holista, consecuentemente sólo se puede obtener experiencia de ella de manera holista, aprenderla, enseñarla y, por supuesto, evaluarla de forma igualmente holista” (Barberá y Valdés, 1996, p. 374). De esta forma, al considerar las diversas finalidades que tiene los trabajos prácticos, la evaluación de estos, también dependerá de lo que pretenden desarrollar. Por lo tanto, es de destacar y reflexionar, que la evaluación no se debería remitir y quedar en un cuestionario, sino retomar los diferentes instrumentos y técnicas de evaluación para que esta sea auténtica.

Además, para la enseñanza de las ciencias, es importante, elegir y diseñar estrategias que pongan el conocimiento científico al alcance del alumnado, pero también tener el conocimiento científico.

La presente investigación aborda el fenómeno de la reflexión. Para el dominio del contenido científico, con énfasis en física, Pérez (2015) explica que la reflexión de la luz se da cuando esta llega a la superficie de un cuerpo, ésta se refleja de total o parcialmente en todas direcciones, si la superficie es lisa, los rayos serán reflejados o rechazados en una sola dirección y sentido. De esta forma, toda superficie que refleja los rayos de luz recibe el nombre de espejo. Algunos ejemplos pueden ser: el agua de una alberca, los espejos de cristal, entre otros.

Metodología

La presente investigación, tiene como fundamento la investigación-acción que Elliot (2005) la define como “el estudio de una situación social para tratar de mejorar la calidad de la acción en la misma. Su objetivo consiste en proporcionar elementos que sirvan para facilitar el juicio práctico en situaciones concretas” (p. 88). Desde esta perspectiva, la investigación conlleva recabar la información necesaria de las acciones para mejorarlas. Para mejorar la acción en sí misma, se diseña un plan de acción, se implementa y evalúa, para medir los alcances y logros.

Para la intervención docente se diseñó una secuencia didáctica de dos sesiones. En la primera sesión se realizó un trabajo práctico sobre la reflexión y en la segunda sesión se abordó la teoría para confrontar los aprendizajes construidos en la sesión anterior con el contenido científico y consolidar el aprendizaje.

Para la intervención docente retomó el aprendizaje *Compara la formación de imágenes en espejos y lentes, y las relaciona con el funcionamiento de algunos instrumentos ópticos*, así como los contenidos: *Relación de la reflexión y refracción de la luz con la formación de imágenes en espejos y lentes y Uso de los instrumentos ópticos –lupa, anteojos, binoculares, microscopios y telescopios– en algunas actividades cotidianas y en la investigación científica.*

Para propiciar el interés del alumnado se inició con una anécdota personal y la proyección de un video holográfico como introducción el tema “Reflexión y refracción de la luz”. Al plantear casos de la vida real el alumnado se interesó y algunos comentaron anécdotas similares que les habían sucedido. En cuanto al video holográfico, causó asombro, ya que nunca habían visto una proyección de ese tipo, en consecuencia, los alumnados mostraron interés y motivación para iniciar el desarrollo del tema, asimismo, la proyección del video permitió comparar la reflexión y refracción.

Después se realizó la actividad de *Espejos humanos*, con la finalidad de recabar los conocimientos previos del alumnado y generar un ambiente de cordialidad y armonía propicio para aprender.

Para continuar con la secuencia, se les entregó un formato de preguntas anteriores, pregunta, respuestas posteriores (RA-P-RP) para que escribieran sus conocimientos previos y concepto sobre reflexión y refracción. Se monitoreó de manera rápida y se pudo observar que escribieron de manera breve y corta, entre 3 y 10 palabras.

Posteriormente, se inició con el trabajo práctico, que según Caamaño tienen distintas finalidades tanto ilustrar un fenómeno, corroborar una teoría o propiciar la investigación, que, para este caso, la práctica experimental o trabajo práctico tiene la función de ilustrar el fenómeno de la reflexión.

Se organizaron equipos de 6 alumnos, cada equipo acomodó dos mesas trapezoidales encontradas para poder verse, comunicarse y colocar los materiales de la práctica al alcance de todos. Se repartió el material por equipo y la práctica experimental impresa a cada alumno, se les dieron indicaciones generales para que desarrollaran la práctica.

Los estudiantes mostraron interés y motivación, comenzaron a manipular los materiales y se escuchaba bullicio, manipulaban los espejos de distintas formas, se reían, hacían bromas con los reflejos, discutían por tener los materiales, entre otras actividades. Sin embargo, no estaban leyendo las consignas por lo que no estaban realizando la práctica experimental, por

lo tanto, se tuvo que hacer una pausa y explicar la primera consigna y manera de modelaje, les expliqué con apoyo del material y el pizarrón lo que tenían que hacer. Después, continuaron con las demás consignas.

Se dio seguimiento y orientación a los equipos de manera alterna, se les daban algunas sugerencias o hacían observaciones sobre su desempeño.

De las cuatro consignas de la práctica experimental se pudo observar que la última consigna no la realizaron, sin embargo, si contestaron las siguientes tres preguntas contiguas a la consigna, lo que puso en evidencia que tienen dificultades para comprender las consignas, expresarse de manera escrita y no están habituados a la estrategia de trabajos prácticos.

Después de terminar la práctica, retomaron el formato RA-P-RP para colocar sus respuestas posteriores. Se estuvo monitoreando y nuevamente, se observó que no escriben, comentaban es que no sé, y al final, el apartado de argumentar la diferencias entre su respuesta inicial y la posterior, pocos alumnos escribieron.

Para finalizar la sesión y socializar lo aprendido, se pidió de manera voluntaria uno o dos alumnos por equipo para exponer qué habían aprendido, qué les gustó, que observaron en los espejos, cuál consigna les costó más trabajo, cuál fue la más fácil, así como el concepto de reflexión con sus propias palabras. Algunos integrantes de los equipos participaron de manera voluntaria y entusiasta, en otros equipos, se tuvo que intervenir e invitar para que compartieran su experiencia y aprendizaje.

En la segunda sesión de la secuencia se abordó la parte teórica del tema “La reflexión” con el propósito de confrontar los aprendizajes que construyeron durante el trabajo práctico, brindar al alumnado estrategias de aprendizaje que les apoyen en su aprovechamiento escolar, el desarrollo de la competencia lingüística y continuar trabajando las problemáticas de la propia práctica educativa.

La sesión se inició con preguntas como qué es la reflexión, en donde se utiliza, en qué instrumentos ópticos emplea este fenómeno, entre otras, donde el alumnado participó de manera activa con sus aportaciones de manera oral.

Después, se pidió que sacaran su libro de texto y se empezó a trabajar la estrategia de aprendizaje de *señalizaciones*, se les pidió tener a mano dos colores o plumones diferentes para identificar los conceptos y sus explicaciones. Posteriormente, se inició a leer de manera colectiva, donde los alumnos de manera voluntaria tomaban la palabra para leer, por párrafo se empezaron a identificar los conceptos. Se leía y cuestionaba, ¿qué información encontramos?, ¿a qué concepto se refiere? Y con un color se marcaba la palabra clave y con el segundo la explicación o concepto. En algunos párrafos tuvieron dificultad para identificar los conceptos clave y se les cuestionó hasta que lo encontraron.

Al terminar de subrayar les expliqué cómo elaborar su organizador gráfico, ya que comentaron que no saben elaborarlos y solo transcriben la información.

A manera de modelaje, se les mostró en el pizarrón diferentes formatos para organizar la información como: el mapa conceptual, mapa mental, el organizador de columna y el de árbol.

El alumnado comenzó a elaborar su organizador gráfico y los acompañé monitoreándolos, atendiendo sus dudas y sugerencias que pedían. Después de un tiempo estipulado se dio por concluida la actividad.

Durante el cierre de la sesión, se les pidió exponer su organizador gráfico y qué conceptos habían aprendido, a lo cual comentaban: qué es la reflexión, dónde se utiliza, que es la luz, tipos de espejos y su diferencia, por lo que se puede concluir que la actividad logró el alcance del aprendizaje esperado.

Resultado

Para medir los avances y resultados de la intervención docente se aplicaron instrumentos como: el diario del alumno, cédula de observación, videograbación y diario del docente.

De acuerdo con las reflexiones en el diario del alumno, los alumnos mencionan que no les gustó es que consideran que fue un trabajo corto y que tuvieron que escribir. Los que más les gustó fue experimentar con espejos. Algunas de las sugerencias que comentan es aprender con videos y jugando. Mencionan que aprendieron sobre la reflexión. Además, mencionan que les fue difícil elaborar el organizador gráfico pero que aprendieron como elaborarlo e identificaron los conceptos.

En cuanto a la propia reflexión, en el diario del docente, puntalicé la eficacia de los trabajos prácticos para la enseñanza de las ciencias, la utilidad y los beneficios de la planeación didáctica, la efectividad de los recursos empleados, el logro de un ambiente favorable para aprender, entre otras reflexiones, además, que se puede mejorar en la explicación de las indicaciones y emplear el modelaje como ejemplo de lo que pueden construir los alumnos.

Por su parte, la docente titular del grupo de investigación, en las cédulas de observación sugiere que las actividades deberían estar más contextualizadas y los alumnos realizar más ejercicios.

En cuanto a las videograbaciones, fue evidente la eficacia de la estrategia de enseñanza *Los trabajos prácticos*, la organización del grupo, la adecuada disposición del mobiliario, el apoyo de los recursos empleados para la enseñanza y se pudo observar que se logra captar la atención del alumnado, mismos que se mostraron interés y motivación en las actividades. Además, se pudo observar avances en el monitoreo e interacción con el alumnado y la socialización de los aprendizajes.

Discusión y conclusiones

Como parte de la investigación y después del diseñar, teorizar, aplicar y evaluar una intervención didáctica, se pueden observar los logros y avances. Después del análisis de las evidencias y la reflexión de estas se llegó a las siguientes conclusiones.

Es importante teorizar las prácticas educativas para pasar de la práctica a la praxis, es decir, de un hacer sin sentido a hacer con conocimiento, de tal forma, que se favorezca el logro del aprendizaje.

Los trabajos prácticos, en la enseñanza de las ciencias, es una estrategia de enseñanza que apoya el logro del aprendizaje, la comprensión de fenómenos y el aprendizaje activo por parte del alumnado, ya que de mano propia experimentan y con base en sus esquemas construyen nuevos aprendizajes.

Los trabajos o ejercicios prácticos propician la inclusión del alumnado, independiente de su ritmo, estilo o nivel de aprendizaje, al ser una actividad práctica que se desarrolla de manera personal y en equipo, se facilita el desarrollo de las actividades y el logro del aprendizaje.

Los trabajos prácticos promueven la comprensión del contenido científico y son un acercamiento a los conceptos abstractos por la reproducción del fenómeno y permiten la experimentación desde la iniciativa, curiosidad o ingenio del alumnado.

La motivación y el interés son fundamentales para el desarrollo de las actividades de enseñanza y aprendizaje, es labor del docente, buscar la estrategias y dinámicas pertinentes para mantener estos procesos cognitivos, asimismo, estos, contribuyen al logro del aprendizaje.

En cuanto a la competencia lingüística, está implícita en todas las asignaturas del programa educativo, la enseñanza de las ciencias contribuye de manera significativa al desarrollo de esta, ya que al apropiarse del contenido científico y comprender los fenómenos de su entorno el alumnado tiene argumentos para expresarse de manera oral y escrita.

En cuanto a la diversidad de recursos, estos son de vital importancia ya que son el dispositivo para que el alumnado se apropie del conocimiento. Seleccionarlos requiere un planeación previa, consciente y contextualizada para que tengan el impacto deseado.

Referencias

Barberá, O., Valdés, P. (1996). El trabajo práctico en la enseñanza de las ciencias: una revisión. *Enseñanza de las ciencias*. 14(3). 365-379
<https://raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/21466/93439>

Caamaño, A. (2004). Experiencias, experimentos ilustrativos, ejercicios prácticos e investigaciones: ¿una clasificación útil de los trabajos prácticos? *Alambique* No. 39. [Versión electrónica] <https://docplayer.es/55390244-Experiencias-experimentos-ilustrativos-ejercicios-practicos-e-investigaciones-una-clasificacion-util-de-los-trabajos-practicos.html>

Elliot, J. (2005). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Morata

García, M., Calixto, R. (1999). Actividades experimentales para la enseñanza de las ciencias naturales en educación básica. *Perfiles Educativos*, (84). ISSN: 0185-2698.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13208408>

Giné, N., Parcerisa, A., Llena, A., París, E., Quinquer, D. (2003). *Planificación y análisis de la práctica educativa*. La secuencia formativa: fundamentos y aplicación. GRAÓ

Izquierdo, Mercé, Sanmartí, Neus y Espinet, M. (1999). Fundamentación y diseño de las prácticas escolares de ciencias experimentales. *Enseñanza de las Ciencias*, 17 (1), 45-59.
<https://raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/21559/21393>

Pérez M., H. (2015). Física General. Patria.

Pujol, R. (2003). Didáctica de las ciencias en la educación primaria. Editorial Síntesis

Tobón T., S., Pimienta P., J. H., García F., J. A. (2010). Secuencias Didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias. Pearson Educación.

**Perfiles de valores individuales motivacionales ante la satisfacción institucional:
percepción de estudiantes de la Maestría en Gestión Educativa.**

Guadalupe Jesús Figueroa Rivera

ensn.gfigueroa@gmail.com

Escuela Normal Superior, plantel Navojoa

Paloma Amelia Hernández González

palomaglez181818@gmail.com

Escuela Primaria 23 de marzo

Miriam Guadalupe Tánori Ponce

miriam.tanori@gmail.com

Jardín de niños "Ada M. Elflein"

Línea temática 9 Investigación de la investigación educativa

Resumen

Es un estudio con enfoque cuantitativo, cuyo propósito consistió en describir los perfiles individuales motivacionales de los estudiantes de Maestría de Gestión Educativa; se implementó como estrategia la encuesta de la Teoría Psicológica de los valores humanos de Shalom H. Schwartz; la población estuvo constituida por 34 profesores, que se encuentran laborando en Educación Básica, Educación Media Superior y Superior. Los resultados concluyen que la jerarquía de valores obtenida indicó mayor preferencia por hedonismo y los valores que componen los tipos trascendencia y apertura al cambio. Los valores menos preferidos fueron los relacionados con los tipos promoción personal y conservación. Se hallaron diferencias significativas en función de sexo en la importancia otorgada a individualismo y colectivismo; y en satisfacción institucional, la falta de liderazgo es el principal problema,

seguida del clima laboral, infraestructura y material didáctico; aspectos que consideran se necesitan atender para tener un nivel más alto de satisfacción.

Palabras clave: valores motivacionales, satisfacción institucional, saberes pedagógicos

Planteamiento del problema

La realización de este trabajo se dio con estudiantes de la Maestría en Gestión Educativa, que laboran en instituciones educativas, en diferentes ciudades del estado de Sonora.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 1998) considera que la sociedad actual se encuentra inmersa en una profunda crisis de valores, centrados únicamente en la economía, por lo que considera que las instituciones educativas deben centrarse más en fomentar las dimensiones morales y espirituales con mayor arraigo. Por lo tanto, se considera importante la Teoría de valores de S. Schwartz, la cual ha sido probada en más de sesenta países demostrando la existencia de diez valores perfectamente distinguibles que recogen las principales metas motivacionales de los seres humanos (Bilsky, Janik, y Schwartz, 2011).

Como señala Moreno-Murcia y Silvera, (2015), que a través de la relación de los estudiantes con las características motivacionales del entorno de enseñanza, se generan diferentes tipos de motivación hacia las actividades de aprendizaje, pudiendo coexistir motivaciones autónomas y controladas en el desarrollo de las tareas académicas; es por ello, el interés de conocer ¿Cuál es la percepción de los estudiantes de maestría, acerca de la satisfacción institucional con respecto a las necesidades escolares y sociales según el contexto en el que se encuentran?, a través de la técnica de encuesta.

Problema de investigación

Hoy en día, con la modernización de la sociedad, ha tenido varios cambios, entre ellos, la forma de percibir el mundo, de tal forma que los valores dominantes se centran en el materialismo, el consumismo, y porque no decirlo, también en el egoísmo. A partir de una

encuesta mundial aplicada por la UNESCO (2022) sobre si ¿está el profesorado preparado para ayudarnos a aprender a vivir juntos de forma sostenible?, los resultados dicen que uno de cada cuatro docentes no se siente preparado o preparada para enseñar temas relacionados con el desarrollo sostenible o la ciudadanía mundial y la paz. Por lo anterior, este estudio se interesó por describir los perfiles de valores individuales motivacionales, con los que cuentan los docentes encuestados, utilizando el instrumento de Schwartz, mediante la técnica de encuesta con escala Likert.

Objetivos

Como objetivo general buscamos describir los perfiles de valores motivacionales, con los que cuentan los estudiantes de maestría. Así mismo, los objetivos específicos son conocer si existe diferencia de perfiles de valores motivacionales de acuerdo al nivel educativo donde se encuentran laborando; además, describir el nivel de satisfacción que tienen en su institución laboral.

Preguntas de investigación

¿Cuáles son los perfiles de valores motivacionales, con los que cuentan los estudiantes de maestría?; ¿existe diferencia de perfiles de valores motivacionales de acuerdo al nivel educativo donde se encuentran laborando?; ¿cuál es el nivel de satisfacción laboral que tienen los y las docentes en su institución? y, es relevante conocer ¿de qué manera se relaciona el perfil de valores al cual pertenecen los estudiantes de maestría con las otras variables?, es decir, dependiendo del perfil motivacional, ¿qué relación existe con la satisfacción institucional?

Hipótesis

Ho = No existe relación significativa entre los perfiles de valores motivacionales y la satisfacción institucional de acuerdo al nivel educativo donde se encuentran laborando los estudiantes de maestría.

Hi = Sí existe relación significativa entre los perfiles de valores motivacionales y la satisfacción institucional de acuerdo al nivel educativo donde se encuentran laborando los estudiantes de maestría.

Marco teórico

El concepto de valores ha sido considerado también relevante para la presente investigación por ser un constructo relacionado con metas motivacionales a las cuales se ha hecho referencia previamente. Según la propuesta teórica de Schwartz et al. (2001), los valores representan metas conscientes y respuestas que los seres humanos elaboran de acuerdo con sus necesidades como organismos biológicos y con los requerimientos de la interacción social coordinada para funcionar correctamente y supervivir como grupo.

Sobre la satisfacción, podemos citar a Zas, (2002), que menciona que es el resultado de un proceso que se da en el sujeto, por lo que se trata de un fenómeno esencialmente subjetivo. Es un concepto que se refiere a algo o alguien, que tiene que ver, con lo que el sujeto desea y con el resultado que espera. Para lograr la satisfacción, como algo sentido en un sujeto, debe haber al menos una intención por parte de otro sujeto o institución de realizar una acción determinada que provoque un resultado, el cual será valorado como positivo o no.

Los valores humanos actúan como guías motivacionales, son convicciones que definen al ser humano en sus decisiones entre sus deseos, sus creencias, sus impulsos y su deber ser. Esta definición de valores como meta pueden motivar la acción, dándole dirección e intensidad emocional (Molero, 2003); por lo tanto, los valores funcionan como criterios para juzgar, criticar y justificar las diferentes acciones; y, además se adquieren tanto a través de la socialización de algún grupo dominante, así como a través de la experiencia propia, que se va generando mediante experiencias.

La satisfacción ha sido estudiada en el ámbito de las instituciones educativas para ver cómo se relaciona con diferentes variables relativas a los estudiantes; tal es el caso de Caballero, Abello y Palacio, (2010), que precisan que algunas de estas variables han sido burnout, absentismo escolar, compromiso, autoeficacia, rendimiento académico, entre otras. Mientras que Zas, B. (2002), observa la satisfacción como indicador de excelencia en la calidad de los servicios de salud.

Otra definición que nos pareció importante considerar, es la de saberes pedagógicos, la categoría de saber es utilizada desde la década de los años sesenta por Freud y Bourdieu, en el ámbito pedagógico se expande a partir de los años ochenta por la multiplicación de conocimientos sobre la educación y la escuela, el interés de la didáctica por los saberes enseñados y porque los pedagogos y didactas han denominado “prácticos” a su hacer y su capacidad como “saber”, confluyendo en lo que en las Ciencias de la Educación se ha definido como la producción de saberes en y sobre la educación (Beillerot, 1996).

De la misma manera, Restrepo (2004), dice que la enseñanza es el resultado de una actividad reflexiva generada por los docentes, quienes le dan sentido al currículo con sus valores, conceptos y teorías, elaborando sus saberes pedagógicos o un “saber hacer en pedagogía” que se refleja en la práctica pedagógica. Por lo anterior, la docencia es una profesión que se afirma en el trabajo cotidiano; de allí su capacidad intrínseca para la reflexión profesional, cada escuela, cada docente con experiencias propias de su contexto. Así mismo, esos saberes que adquieren los y las docentes, es conocido como arte profesional y se reconoce como competencia puesta en juego en las situaciones específicas a las que se enfrentan en el día a día, y que surgen en las prácticas,

El cuerpo docente está más preparado para enseñar cuando está motivado, y posee las competencias necesarias para enseñar con eficacia y cuenta con el apoyo de las oportunidades adecuadas. Dill (2013) describe dos enfoques principales de la Educación para la Ciudadanía Mundial (ECM) en las aulas. El primero se refiere al desarrollo de competencias globales para preparar al alumnado a competir en una sociedad y economía globalizada. El segundo se centra en la conciencia global: fomentar la empatía, la sensibilidad cultural y la orientación global del alumnado.

Metodología

El enfoque cuantitativo, utiliza la recolección y el análisis de datos para contestar preguntas de investigación y probar hipótesis previamente hechas, se apoya en el uso de estadística para establecer con exactitud patrones de comportamiento en una población determinada ((Hernández, Fernández y Baptista, 2017), el corte es descriptivo.

Se aplicó un cuestionario de Schwartz (1996), el cual muestra perfiles individuales de valores motivacionales; con escala likert, las opciones de respuesta en este cuestionario son: se parece mucho a mí = 6, se parece a mí = 5, se parece algo a mí = 4, se parece poco a mí = 3, no se parece a mí = 2, no se parece nada a mí = 1; en el cual los alumnos tratan de identificarse con las afirmaciones. Cuenta con las siguientes dimensiones: Auto-Trascendencia (universalismo, benevolencia), Conservación (conformidad, tradición, devoto, seguridad), Auto mejora (logro, poder, hedonismo), y Abierto al cambio (autodirección, estimulación). A continuación, en la tabla 1, se muestra la clasificación de ítems, de acuerdo a los diez perfiles motivacionales, y estos a la vez, se clasifican en cuatro dimensiones.

Tabla 1. Clasificación de ítems por dimensiones y subdimensiones.

Dimensión	Perfiles motivacionales	Ítems
Auto-trascendencia	Universalismo	3, 8, 19, 23, 29, 40
	Benevolencia	12, 18, 27, 33
Conservación	Tradicición	9, 20, 25, 28, 38
	Conformidad	7, 16, 36
	Seguridad	5, 14, 21, 31, 35
Promoción personal	Poder	2, 17, 39
	Logros	4, 13, 24, 32
	Hedonismo	10, 26, 37
Apertura al cambio	Estimulación	6, 15, 30
	Autodirección	1, 11, 22, 34

Nota: Cuatro dimensiones, diez perfiles motivacionales. Elaboración propia, a partir de datos del autor Schwartz, (2001)

Al final de la encuesta se agregó un apartado más, para conocer el nivel de satisfacción institucional, con respuestas: nada satisfecho, poco satisfecho, satisfecho, muy satisfecho y sumamente satisfecho.

Participantes

El grupo está constituido por estudiantes de Maestría en Gestión Educativa, de la Escuela Normal Superior, plantel Navojoa, en el estado de Sonora; un 23% corresponden al sexo masculino y el 77% al sexo femenino. Sus edades oscilan entre los 22 y 45 años de edad; sus años de servicio, se muestran en la tabla 2, siendo la mayoría menor a cinco años.

Tabla 2. *Años de servicio docente.*

Años	Porcentaje
1 o menos	23%
2	14%
3	10%
4	18%
5	14%
6	04%
10	09%
13	04%
18	04%
Total	100%

Nota. La mayoría de los docentes tienen de 1 a 5 años de servicio.

La tabla 3, muestra el nivel educativo donde se encuentran laborando los encuestados, siendo la mayoría ubicados en Educación Primaria y Educación Preescolar, escuelas ubicadas en diferentes ciudades del estado de Sonora.

Tabla 3. Nivel educativo donde laboran los encuestados*sexo tabulación cruzada.

Sexo	Preesco	Prima	Secunda	E	Superi
lar	ria	ria	MS	or	
Homb	0%	4%	9%	9%	0%
re					
Mujer	27%	32%	0%	5%	14%
Total	27%	36%	9%	14	14%
				%	

Nota. El porcentaje mayor de docentes se encuentra laborando en Educación Primaria

Resultado

En la Tabla 4, se presentan los datos descriptivos, para comparar medias, encontrando que la mayoría de los perfiles individuales motivacionales de los docentes, sus valores más altos son positivos, esto quiere decir que cuentan con valores de universalismo, benevolencia, hedonismo y autodirección; mientras los valores más bajos se presentan en poder, logros y tradición.

Tabla 4. *Resultantes del análisis descriptivo general de perfiles de valores motivacionales.*

Perfiles de valores Motivacionales	M	Me	Mí	Má	Desvi
Media	diana	nimo	ximo	ación	estándar
Universalismo	5.50	5.87	4.60	6.00	.421
Benevolencia	5.38	5.00	4.00	6.00	.565
Tradicón	4.09	3.90	2.80	5.60	.726
Conformidad	4.50	4.30	3.00	6.00	.740
Seguridad	5.10	5.20	3.60	6.00	.708
Poder	3.75	3.67	1.63	5.30	1.13

Logros	4.	4.2	1.7	5.7	1.12
	02	5	5	5	
Hedonismo	4.	5.3	2.0	6.0	1.08
	96	3	0	0	
Estimulación	4.	4.6	3.0	6.0	.880
	57	6	0	0	
Autodirección	5.	5.2	3.7	6.0	.542
	26	5	5	0	

Nota: La media más alta se encuentra en Universalismo y la más baja en Poder.

También se realizó un cálculo descriptivo para conocer los valores que según Schwartz responden a distintos intereses (tabla 5). Por ejemplo: Colectivismo (que lleva los perfiles de benevolencia, tradición y conformidad); individualismo (se compone de perfiles de poder, logros, hedonismo, estimulación y autodirección); y mixtos, esto es colectivismo e individualismo (se compone de perfiles de seguridad y universalismo). Se puede apreciar que en las mujeres se encuentra el valor más alto en individualismo, mientras que en los hombres el colectivismo; esto es, el individualismo se enfoca en valores que enfatizan la autonomía de las personas, mientras que el colectivismo agrupa los valores que acentúan la dependencia de los individuos respecto de sus grupos que pertenecen.

Tabla 5. Resultantes de comparación medias de perfiles de intereses por sexo.

Perfiles de intereses	Femenino	Masculino
	77%	23%
Colectivismo	4.629	4.760
Individualismo	4.572	4.330
Mixto	5.272	5.413

Nota: Se observa diferencia en resultados por sexo

En la tabla 6, se puede apreciar el grado de satisfacción de los estudiantes de maestría con respecto a las instituciones donde laboran; y en el gráfico 1, se muestra cuál es el principal problema de la institución, de acuerdo a la percepción de los docentes entrevistados; en donde, la falta de liderazgo es el principal problema, seguida del clima laboral, infraestructura y material didáctico; aspectos que consideran se necesitan atender para tener un nivel de satisfacción institucional más alto.

Tabla 6. Satisfacción institucional de los encuestados.

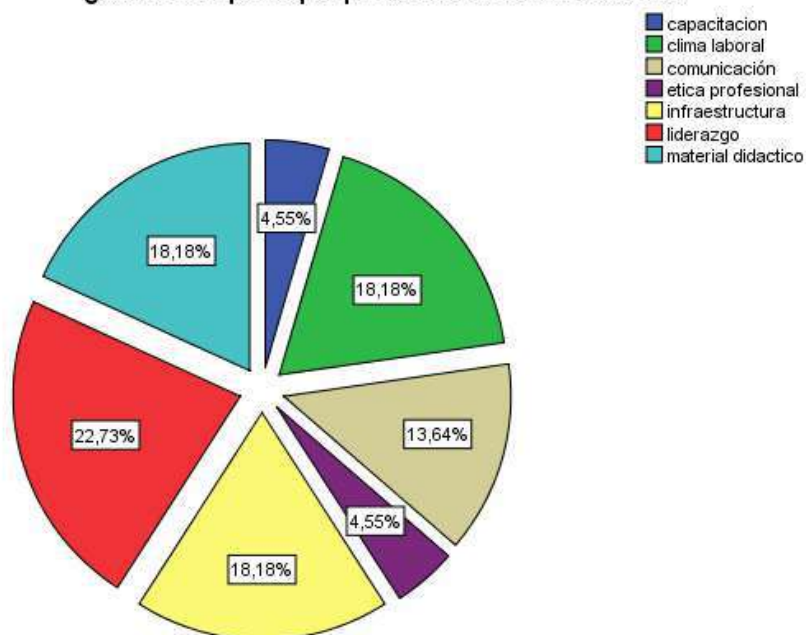
Nivel de satisfacción institucional	Porcentaje	Acumulado
Nada satisfecho	0%	0%
Poco satisfecho	0%	0%
Satisfecho	18%	18%
Muy satisfecho	32%	50%

Sumamente satisfecho	50%	100%
Total	100%	

Nota. Los porcentajes se ubican en niveles de satisfacción favorables.

Gráfico 1. Resultados de principales problemas de la institución

¿Cuál es el principal problema de la institución?



Nota. Los principales problemas son: falta de Liderazgo, falta de infraestructura, falta de material didáctico y el clima laboral.

Discusión y conclusiones

Los resultados de valores individuales motivacionales concluyen que la jerarquía de estos, indicó mayor preferencia por hedonismo y los valores que componen los tipos trascendencia y apertura al cambio. Los valores menos preferidos fueron los relacionados con los tipos de conservación (seguridad, conformidad y tradición) y promoción personal (poder y logro).

Se hallaron diferencias significativas en función de sexo en la importancia otorgada a individualismo por parte de las mujeres, y colectivismo respecto a los hombres; Hofstede (1980, citado por Cienfuegos, Saldívar, Díaz y Avalo, 2016) señalan que las culturas individualistas son aquellas en las cuales las necesidades y el bienestar individual son antepuestas a las del grupo o comunidad; además, se promueven la independencia y la autosuficiencia; son competitivas, y más propensos a ser creativas y a buscar nuevas emociones. Por otro lado, en las culturas colectivistas, las personas suelen definirse más en función de sus vínculos dentro del grupo que por las características personales que poseen, y se valora el sentido de comunidad; hay interés por el bienestar de las y los demás, preocupación por la justicia social, compromiso con las tradiciones y costumbres culturales.

La UNESCO (2022) precisa, que el profesorado debe estar motivado y contar con las habilidades y oportunidades necesarias para estar preparado para enseñar con éxito Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) y Educación para la Ciudadanía Mundial (ECM). La falta de cualquiera de estos componentes afectará a la capacidad del profesorado para impartir eficazmente EDS y ECM. Además, señala que, si el profesorado no está motivado para explorar la EDS y la ECM, por ejemplo, será poco probable que se dedique a ello incluso ante un entorno que ofrezca oportunidades para hacerlo.

Como expresa Hernández (2011), la motivación y satisfacción no son conceptos sinónimos, pero se relacionan entre sí. La motivación se refiere al comportamiento dirigido a alcanzar metas e incentivos. La satisfacción se deriva del éxito que se alcance con el proceso de motivación. La satisfacción es otra variable importante del proceso de motivación. La

satisfacción significa realización personal en virtud de la experiencia provocada por diversas actividades y recompensas.

Si el profesorado está muy motivado pero sus oportunidades son limitadas, como demuestra esta encuesta, la comunidad docente tendrá dificultades para superar los obstáculos que impiden la integración de los enfoques educativos transformadores. Esto puede llevar a una educación ciudadana y de sostenibilidad superficial, que no conducirá a un cambio de comportamiento. Por lo anterior, los resultados pueden contribuir al desarrollo de estrategias encaminadas al aumento de la motivación en docentes de los diferentes niveles educativos, contribuyendo esto en la satisfacción escolar.

Referencias

- Beillerot, Jacky (1996): La formación de formadores, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, Serie Los Documentos, Argentina.
- Bilsky, W.; Janik, M.; Schwartz, S. H. (2011) The structural organization of human values: evidence from three rounds of the European Social Survey (ESS). *Journal of Cross-Cultural Psychology*, Bellingham: IACCP; Thousand Oaks: Sage, v. 42, n. 5, p. 759-776. <https://publications.hse.ru/en/articles/67038915>
- Caballero, C., Hederich, C. y Palacio, J. (2010). El burnout académico. Delimitación del síndrome y factores asociados con su aparición. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 42(1), 131-146. <http://www.efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://www.scielo.org.co/pdf/rlps/v42n1/v42n1a12.pdf>
- Cienfuegos, Saldívar, Díaz y Avalos (2016) Individualismo y colectivismo: caracterización y diferencias entre dos localidades mexicanas. Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Psicología. <http://www.scielo.org.mx/pdf/aip/v6n3/2007-4719-aip-6-03-2534.pdf>
- Dill, J. S. (2013). The longings and limits of global citizenship education: The moral pedagogy of schooling in a cosmopolitan age. New York, Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203374665>
- Hernández Herrera, Claudia Alejandra. (2011). La motivación y satisfacción laboral de los docentes en dos instituciones de enseñanza media superior. *Investigación administrativa*, 40(108), 69-80. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-76782011000200069&lng=es&tlng=es.

- Hernández, Fernández y Baptista (2017) Metodología de la investigación. Sexta edición.
<https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>
- Molero, Fernando (2003). Reseña de "Psicología social de los valores humanos. Desarrollos teóricos, metodológicos y aplicados" de María Ros y Valdiney V. Gouveia (coords.). Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones, 19(2),215-218 ISSN: 1576-5962. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=231318052006>
- Moreno-Murcia, Juan Antonio, & Silveira Torregrosa, Yolanda (2015). Perfiles motivacionales de estudiantes universitarios. Procesos de estudio y satisfacción con la vida. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 18(3),170-182 Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217042307014>
- Restrepo, Bernardo (2004). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. Educación y Educadores, (7),45-55 ISSN: 0123-1294. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83400706>
- Schwartz, S. (1996). Value priorities and behavior: Applying a theory of integrated value systems. En C. Seligman, J. M. Olson y M. P. Zanna (Eds.), The Psychology of Values. The Ontario Symposium (vol. 8). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates
- Schwartz, S. (2001). A theory of cultural value orientations: Explication and applications. Comparative Sociology, 5, 137-182
- UNESCO (1998). Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: visión y acción. París, UNESCO, Disponible en: http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm
- UNESCO (2022) El profesorado opina. Motivación, habilidades y oportunidades para enseñar la educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381225>

Zas B. (2002). La satisfacción como indicador de excelencia en la calidad de los servicios de salud. *Psicología-Científica.com*. Disponible en: <http://www.psicologiacientifica.com/bv/psicologia-80-1-la-satisfaccion-como-indicador-de-excelenciaen-la-calidad-d.html> 2002

Educación multimodal para el fortalecimiento de la investigación educativa en estudiantes que se forman como docentes

Martha Nictze ha Frías Lara

mfrias@ensq.edu.mx

Escuela Normal Superior de Querétaro

Línea 9 Investigación de la investigación educativa

Resumen

La formación investigativa de los estudiantes a nivel superior representa un eje indispensable en el desarrollo profesional. Dicha formación supone el uso de pensamiento reflexivo, crítico y creativo en la generación de proyectos de investigación, generación de conocimiento y resolución de problemas. Esta investigación tiene como objetivo mejorar la formación investigativa de los estudiantes de la Escuela Normal Superior de Querétaro, mediante el desarrollo de la multiliteracidad a través de la educación multimodal y las herramientas tecnológicas como una propuesta mediada por la investigación acción. Para lograr lo anterior, se pondrá en práctica un proyecto de intervención en el que se articulen las actividades presenciales y a distancia utilizando las herramientas tecnológicas que permitan fortalecer la formación investigativa.

Es necesario mencionar que hasta el momento se presentan los avances introductorios para realizar la intervención.

Palabras clave: educación multimodal, Formación investigativa, multiliteracidad, tecnología educativa

Introducción

En la última década la educación en México se ha enfrentado a grandes cambios y desafíos que han impactado los diferentes niveles educativos, desde preescolar hasta la formación

profesional. Se sabe que los docentes de educación básica juegan un papel fundamental para que dichos cambios se lleven a cabo. En esta investigación se pretende dar cuenta de uno de los pilares y motores de cambio de la profesión docente: los procesos de aprendizaje en el campo de la investigación educativa. Stenhouse (1991) sostiene que para que la enseñanza mejore de forma significativa, es indispensable formar una tradición de investigación que implique a los docentes y llegue al aula.

Dentro de este marco, se ha detectado que al estudiantado de la Escuela Normal Superior de Querétaro (ENSQ) les falta desarrollar habilidades para realizar investigación educativa, siendo esta, una tarea primordial de su formación. Hasta el momento, el desarrollo ha sido precario por factores como:

a) La falta de lineamientos y orientaciones claras en el *Plan y Programas de Estudios* de las Escuelas Normales (EN) 2018 y 2022.

b) La ausencia de consensos entre los docentes, acerca de cómo proceder en esta materia.

c) El desconocimiento de los procesos de aprendizaje para acceder al conocimiento y producción de textos de diversos géneros, a través del uso de la tecnología digital, sin contar con herramientas que promuevan el desarrollo de la multiliteracidad.

Como consecuencia de lo anterior, hay implicaciones en la formación investigativa porque no se diseñan estrategias didácticas flexibles y multimodales que recuperen el concepto de manera clara que favorezcan su desarrollo. Por lo tanto, la pregunta central de esta investigación es ¿Cómo potenciar la formación investigativa de los estudiantes de la ENSQ, a través de una intervención educativa multimodal para el desarrollo de la multiliteracidad?

Históricamente las EN son los centros de formación de docentes de educación básica más importantes en nuestro país y tiene una amplia tradición en el magisterio; a raíz de los cambios ya mencionados en los diversos modelos educativos por los que este subsistema educativo ha transitado en las últimas décadas, se apuntala la necesidad de incidir en la

formación de los profesionales de la educación, ya que esto constituye una apuesta estratégica para promulgar una política de equidad, igualdad e inclusión que debe ser potenciada.

Frade (2022) sostiene que los docentes han sido y son formados con una serie de principios que no permiten generar los cambios que se requieren en la NEM. Para movilizarlos es necesario usar la investigación educativa, pues implica la reflexión de lo que sucede en las aulas para adecuar y transformar el currículum como se pretende en la normativa.

La investigación que se propone apuntala la formación de los profesores tomando en cuenta el análisis de los *Planes y Programas de Estudio* en conjunto con el Marco Curricular, proponiendo las adecuaciones pertinentes a su preparación, de acuerdo con los diferentes contextos. Lo anterior será posible en la medida que la formación de los futuros docentes en el campo de la investigación educativa se fomente durante los primeros semestres en el aula y fuera de ella. Teniendo en cuenta que muchas veces el tiempo de clase no es suficiente, se propone el uso de los recursos multimodales para complementar y fortalecer su proceso de aprendizaje.

Se sabe que es muy complejo dotar al docente de la formación necesaria para atender las diferentes capacidades, ritmos de aprendizaje, etc., porque la diversidad es muy amplia en educación básica, pero esta investigación mostrará que fortalecer las habilidades de investigación permitirá a los estudiantes investigar una determinada situación para atender la diversidad. La NEM apuesta por la inclusión y la equidad, esto implica que un docente de secundaria, por ejemplo, sea capaz de atender las múltiples necesidades que puedan tener los estudiantes, incluyendo aquellas para las que no fueron formados tácitamente.

[...] el magisterio tiene la responsabilidad de transmitir a las nuevas generaciones, a través del diálogo, los valores, reglas, tradiciones, herencias simbólicas, saberes y relaciones históricas locales, regionales, nacionales y universales, con el propósito de que las y los estudiantes redefinan su relación con el saber y establezcan nuevos vínculos con su realidad. (SEP, Marco Curricular y Plan de Estudios 2022 de la Educación Básica Mexicana, 2022, p. 66)

Por lo tanto, esta perspectiva de trabajo de los maestros se vincula con un sistema de formación de docentes que sea capaz de responder a la diversidad de realidades sociales, educativas y territoriales de la educación básica.

Los docentes se enfrentan todos los días a problemáticas distintas en las aulas para las que quizá no fueron preparados; sin embargo, contar con habilidades de investigación les puede ayudar a mejorar las prácticas docentes. Esta es una de las razones por las que en esta investigación se enfatiza en las habilidades que conlleva la multiliteracidad. Con su desarrollo los docentes en formación podrán diseñar estrategias que les ayuden a generar aprendizajes y conocimientos en los alumnos de secundaria.

Dicho lo anterior, implementar un proyecto de la naturaleza que se pretende en esta investigación es necesario. De manera específica la ENSQ, requiere para sus estudiantes proyectos de investigación e intervención que involucren el fortalecimiento de la formación de los estudiantes.

Este proyecto beneficiará a varios grupos de estudiantes de la ENSQ, de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español en Educación Secundaria, implementándolo en un grupo por varios semestres. Se pretende llevar a cabo de manera presencial, semipresencial y no presencial, un proceso de formación que fortalezca las habilidades de investigación educativa haciendo un registro sistemático de su impacto y dando seguimiento de los resultados para realizar las mejoras que se consideren necesarias.

Los objetivos que se persiguen son los siguientes:

a) Conocer la orientación que tiene la formación investigativa en el perfil de egreso y las líneas de formación de los Planes y Programas de Estudio 2018 y 2022.

b) Comprender los problemas que enfrentan los docentes de la ENSQ para enseñar investigación, los sentidos que dan a la formación investigativa de sus estudiantes en la práctica y la relación que guarda esta práctica con los *Planes y Programas de Estudio*.

c) Diseñar una intervención educativa multimodal que fortalezca la multiliteracidad como punto de partida para la formación investigativa de los estudiantes.

e) Evaluar con los estudiantes las experiencias durante la intervención para definir los componentes y las herramientas multimodales que resultarían efectivas en una propuesta formativa de mayor alcance, progresiva y gradual, que fortalezca su formación investigativa.

Antecedentes

Las EN desde sus orígenes han priorizado la práctica pedagógica-didáctica y han dejado de lado la investigación. Aún hoy en día, no se ve como parte del ejercicio docente, no se valoran y se aprovechan del todo sus beneficios. En los últimos veinte años, la investigación educativa en las EN ha tenido un proceso lento, pues no había sido el foco de los *Planes y Programas* anteriores al propuesto en el 2018 y 2022. Ducoing (2013), sostiene que, en relación con la investigación, “[...] la tradición normalista mexicana parece enclavada en el pasado [...]” (p. 7) y que los retos actuales de la complejidad de la formación de los docentes continúan sepultados en el olvido. Parte de este “atraso” es visto como el efecto de una formación instrumental y técnica basada en el training sostenido en el uso de recetas prácticas y comportamentales.

Por otro lado, Adame (2018) menciona en su estudio de casos la EN Urbana Federal “Prof. Rafael Ramírez”, en el estado de Guerrero que la literacidad de los docentes es un factor clave en la formación investigativa. Más recientemente Cassany (2005) al igual que Ferreiro (2017), afirma que ya no es suficiente con estar alfabetizado, sino que es necesario desarrollar habilidades que permitan a los estudiantes leer y comprender textos muy variados en breves espacios de tiempo utilizando diversas herramientas tecnológicas. Por lo tanto, cabe preguntarse ¿Cómo puede desarrollarse la multiliteracidad en los docentes en formación?

La opción más viable es a partir de un sistema de educación multimodal en el que se combinen modelos educativos presenciales, a distancia, abiertos o mixtos. A través de este sistema se promoverán estrategias didácticas utilizando la tecnología para propiciar un escenario de aprendizaje flexible, continuo, con acceso a diferentes fuentes de información,

tipos de personas con los que “viva la transmisión y divulgación del conocimiento por la masificación de internet, red sobre la cual se construyen escenarios de intercambio científico y académico” (Altbach, Reisberg & Rumbley, 2009, citado en Guzmán, 2016, p. 6).

Marco teórico

Esta investigación se sustenta teóricamente en tres ejes fundamentales; el primero, desde la teoría sociocrítica con la distinción que hace Cassany (2005) entre literacidad, multiliteracidad, biliteracidad, literacidad electrónica y literacidad crítica o criticidad. Este autor hace explícito que la diferencia de enfoques sobre estos conceptos generan dificultad en los docentes para comprender sus alcances.

A partir del enfoque sociocultural de la lengua, se entiende la multiliteracidad desde el hecho de que hoy leemos muchos textos y muy variados en breves espacios de tiempo. En Internet, por ejemplo, saltamos de una práctica a otra: de responder correos a buscar datos en webs, de consultar un blog a chatear con amigos, etc. En casa, también pasamos de leer unos datos en televisión a leer el periódico, una novela, etc. Al saltar de un texto a otro, cambiamos de género, de idioma, de tema, de propósito, etc. Y todo en un breve lapso. Se trata de un auténtico *zapping* de la lectura. (Cassany, 2005).

Si se alude al concepto de **multiliteracidad** es porque las maneras de leer y escribir han cambiado con la incursión del uso del internet, la web 2.0, la virtualidad y la digitalización de las bibliotecas. En este sentido, dentro del currículo de los *Planes y Programas* mencionados, el estudiante normalista necesita desarrollar habilidades que le permitan adaptarse al uso de recursos que incorporan las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) y las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC).

Por lo tanto, se requiere de un conocimiento de los componentes y herramientas multimodales que puedan potencializar la **multiliteracidad** en los estudiantes de la ENSQ, para que los apliquen en el desarrollo de investigaciones afines a su futuro desempeño como docentes.

En este sentido se articula el segundo eje teórico de esta investigación a partir del sistema multimodal de educación pues ¿Cómo puede desarrollarse la multiliteracidad en los docentes en formación? La opción más viable es a partir de un sistema de educación multimodal en el que se combinen modelos educativos presenciales, a distancia, abiertos o mixtos. A través de este sistema se promoverán estrategias didácticas utilizando la tecnología para propiciar un escenario de aprendizaje flexible, continuo, con acceso a diferentes fuentes de información, tipos de personas con los que “viva la transmisión y divulgación del conocimiento por la masificación de internet, red sobre la cual se construyen escenarios de intercambio científico y académico” (Altbach, Reisberg & Rumbley, 2009, citado en Guzmán, 2016, p. 6).

El concepto de sistema de educación multimodal hace alusión al uso de canales y plataformas, reales o virtuales, con las que se desarrollará la multimodalidad educativa, y a su vez, la multiliteracidad de los estudiantes. La educación multimodal incluye la participación y la gestión de entornos personales, sociales, institucionales y digitales, en conjunto con los estudiantes y los docentes (Calderón, 2021).

El tercer eje articulador de esta investigación gira en torno a la formación investigativa tiene varias dimensiones, se buscará incidir en la de Ciencias de la información y la documentación para desarrollar la multiliteracidad.

Moreno (2005) plantea que la formación investigativa se entiende como un proceso que implica prácticas y actores diversos, en el que la intervención de los formadores como mediadores humanos, se concreta en un quehacer académico consistente en promover y facilitar, preferentemente de manera sistematizada (no necesariamente escolarizada), el acceso a los conocimientos, el desarrollo de habilidades, hábitos y actitudes, y la internalización de valores, que demanda la realización de la práctica denominada investigación.

Por otro lado, es preciso mencionar que hablar de la formación investigativa es enfrentarse a una complejidad muy amplia, pues se compone de varias dimensiones. Al menos es posible señalar tres de ellas, para identificar con cual se comenzará a trabajar.

Figura 1

DIMENSIONES DE LA FORMACIÓN INVESTIGATIVA



Fuente: (Pirela, J., Pulido, N., Mancipe, E., 2015)

La dimensión elegida se refiere a las competencias info-comunicacionales que se construye a través de “saber acceder a la información: sus medios, fuentes, y tecnologías; la evaluación de los contenidos disponibles en diversos tipos de documentos (impresos y digitales) y el uso ético y legal de la información” (Pirela, J., Pulido, N., Mancipe, E., 2015, p. 55).

Aunque las tres dimensiones son importantes se pondrá especial énfasis en la última, porque es a partir de ella que los estudiantes normalistas desarrollan procesos de manejo y comprensión crítica de los diferentes géneros textuales necesarios para: 1. leer investigaciones con los cuales proponer soluciones a los problemas a los que se enfrentan y 2. para escribir sus investigaciones, reportes de prácticas o portafolios de evidencias.

Metodología

La presente investigación pretende utilizar la metodología de Investigación-acción, la cual permite al investigador identificar las necesidades de un contexto, reflexionar sobre las posibilidades y alcances de su práctica, proponer un proyecto de intervención, implementarlo, reflexionar sobre su impacto, haciendo un registro sistemático de los resultados; reflexionar sobre ellos y realizar las mejoras necesarias para alcanzar el objetivo deseado.

En este sentido, Antonio Latorre (2003) menciona que la tarea investigativa es un proceso reflexivo en el que el profesor evalúa constantemente su práctica para convertirse en un agente activo y propositivo.

La necesidad de formar al docente en investigación debe generarse desde la propia experiencia de quienes son formadores, por ello, es imprescindible que estos se involucren con mayor profundidad en la tarea investigativa dentro de sus propias aulas. Teniendo en cuenta lo mencionado párrafos arriba, generar los cambios en la perspectiva de los normalistas en torno a la investigación, como sujetos participantes y críticos de su propia formación. Por lo tanto, la metodología que se implementará incluye los siguientes ciclos:

Figura 2.

Ciclo de la metodología de investigación-acción



Figura 2 Elaboración propia.

Dado que la metodología de investigación-acción implica mantener un diálogo constante entre el docente, la teoría, la práctica y sus alumnos, permite movilizar las creencias y los principios de los que hablaba Frade (2009). Dicha movilización no puede ser impuesta o dictada desde el docente, sino desde la reflexión de todos los participantes en el proyecto, desde una acción comunicativa como lo propone Habermas (2008) que involucra los saberes de la comunidad de aprendizaje. Esto es, fomentar el pensamiento reflexivo y crítico de los normalistas sobre su propia formación.

En vista de que estos procesos no son inmediatos y de que la intervención se planea en varios semestres secuenciados, se aplicará en fases para dar seguimiento a los logros alcanzados y a las áreas de oportunidad que se vayan generando en la aplicación.

A partir de esta metodología se buscará reflexionar sobre las estrategias multimodales que sean implementadas, su impacto y reestructuración, de tal manera que se fortalezca la formación investigativa utilizando el enfoque mixto.

Es preciso mencionar que el proyecto de intervención se llevará a cabo en tres fases en las que se llevarán a cabo los ciclos de reflexión:

1. Implementación de instrumentos diagnósticos y reflexión de los resultados.

2. Intervención de la propuesta, reflexión de los resultados y retroalimentación por parte de los estudiantes sobre el proceso.
3. Evaluación y reflexión con los estudiantes.

Población

La intervención de esta investigación se llevará a cabo con el grupo de la Licenciatura en Educación Secundaria que actualmente se encuentra cursando el cuarto semestre. El grupo está conformado por 24 estudiantes, 16 mujeres y 8 hombres. Se ha elegido este grupo para darle seguimiento en los subsiguientes semestres en el desarrollo de la formación investigativa. Es decir, se trabajará con ellos, en quinto y en sexto semestre en las siguientes asignaturas: *Metodología de la investigación 5°*, *Proyectos de intervención docente* o *Literatura Mexicana en 6°*.

Como parte de las actividades a desarrollar en estas asignaturas se implementarán contenidos y recursos multimodales que fortalezcan la multiliteracidad.

Para llevar a cabo el proceso de intervención con dicho grupo, se solicitará el consentimiento de cada uno de los integrantes. Los datos particulares de los estudiantes serán confidenciales y se garantizará el anonimato. Los resultados de la investigación tendrán solo fines académico-investigativos.

Por otro lado, se solicitará la autorización del director de la ENSQ para llevar a cabo la intervención con el grupo en mención, durante la duración de las tres fases de implementación.

Recursos materiales y humanos

La investigadora será la docente de estas asignaturas y los recursos materiales los que ofrece la ENSQ, incluyendo equipos de cómputo y mobiliario. Los materiales instruccionales son los que cotidianamente se utilizan en las clases introduciendo el uso de recursos multimodales.

Técnicas e Instrumentos

Las técnicas e instrumentos para utilizar varían de acuerdo con las fases de la investigación

Conclusiones

A partir de la articulación de lo mencionado se pretende fomentar el desarrollo de la multiliteracidad para reforzar la dimensión señalada y de manera indirecta, las otras dos dimensiones investigativas en los estudiantes de la ENSQ, para que puedan ejercer una práctica docente que contribuya a la construcción de saberes.

Por lo tanto, la implementación de una propuesta pedagógico didáctica multimodal en la ENSQ pretende abrir nuevas rutas en la formación de los futuros docentes de educación secundaria. Utilizar las herramientas tecnológicas desde una planeación consciente y dirigida para desarrollar en los estudiantes el deseo y la habilidad por hacer investigación educativa.

La intervención implementada será puesta a consideración para ser utilizada por los docentes de la institución o para establecer vínculos con docentes de otras EN, como una guía de secuencias didácticas y recursos reutilizables para desarrollar la multiliteracidad y la formación investigativa.

Por otro lado, el impacto en el grupo se manifestará en un mejor desarrollo de las habilidades de multiliteracidad que como estudiantes y futuros docentes requieren para comprender mejor las diferentes tipologías textuales y con ello mejorar su formación investigativa, así como una mejora en la percepción sobre la investigación como parte del quehacer docente.

Ante la situación planteada, los resultados o impacto en el área de conocimiento, de la multiliteracidad y la formación investigativa en estudiantes de EN al usar los recursos multimodales, contribuirán a la comprensión del proceso de transición de los *Planes y Programas de Estudio 2018 y 2022*, como un modelo para alcanzar el perfil de egreso de los

estudiantes normalistas. También se contribuirá al área de conocimiento de la formación investigativa de las Escuelas Normales.

Finalmente, como resultado de la investigación, implementación y reflexión de los resultados, se construirá un análisis global de los procesos de formación de los estudiantes de la ESNQ, como un aporte para los alumnos, la institución y el propio desarrollo profesional de la investigadora y se presentarán resultados parciales en ponencias que serán expuestas en congresos especializados en investigación educativa y/o tecnología educativa. Con ello, posteriormente compartir y comparar los procesos de otras EN, con la finalidad de comprender mejor el concepto de formación investigativa, los mecanismos en los que se lleva a cabo en ellas, así como las propuestas aplicadas en otros entornos escolares para propiciar el desarrollo de las investigaciones en las EN desde el quehacer de los docentes y los estudiantes.

Referencias

- Adame, M. D. (Julio-Diciembre de 2018). La literacidad, el proceso necesario en las aulas. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, 5(10).
- Ángeles, A. d. (2022). Los investigadores en educación en México: valorando el crecimiento del número de ellos en el campo de la investigación educativa. (págs. 1-8). COMIE.
- Cassany, D. (2005). Investigaciones y propuestas sobre literacidad actual, internet y criticidad. *Congreso Nacional Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura, Universidad de Concepción*, 24, pág. 25.
- Ducoing P. (2013). *La Escuela Normal. Una mirada desde el otro*. iisue.
- Ferreiro, E. (2017). *Leer y escribir en un mundo cambiante*. Obtenido de https://inscastelli-cha.infod.edu.ar/sitio/upload/Leer_y_escribir_en_un_mundo_cambiante.pdf
- García, L. (2020). Plataformas Virtuales o Entornos de Aprendizaje. Ventajas y funcionalidades. *Contextos universitarios mediados*. Obtenido de <https://aretio.hypotheses.org/3292>.
- Latapí Sarre, P. (1998). *Un Siglo de Educación en México*. FCE.
- Mejía, J. B. (2013). Formación de Estudiantes Normalistas en Investigación Educativa. *XII Congreso Nacional de Investigación Educativa*.
- Pirela, J., Pulido, N., Mancipe, E. (septiembre-diciembre de 2015). Componentes y dimensiones de la investigación formativa en ciencias de la información. *Revista Venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento*(3), 48-70.
- Teresa Guzmán. (2016). *Sistema Multimodal de Educación*. UAQ.

Estrategias para comprender e interpretar textos en el marco de la Nueva Escuela Mexicana.

Debanhi Guadalupe Suárez Almaguer
debanhi.suarez19@al.enmfm.edu.mx

Everardo Ortiz Jaramillo
everardo.ortiz@enmfm.edu.mx

Oswaldo Ortiz Jaramillo
oswaldo.ortiz@enmfm.edu.mx

Escuela Normal “Miguel F. Martínez” Centenaria y Benemérita

Línea temática 9 Investigación de la investigación educativa

Resumen

En la presente investigación se planteó como objetivo principal analizar y seleccionar estrategias que mejoren la comprensión lectora e interpretación de textos, debido a que es una problemática detectada en un grupo de quinto grado de educación primaria en Santa Catarina, N. L, México; a través de la pregunta ¿Qué estrategias mejoran la comprensión lectora e interpretación de textos en quinto grado? El estudio se basó en una metodología cualitativa con un diseño no experimental y alcance transversal descriptivo, se manejó una muestra poblacional de 30 estudiantes, 12 docentes y 8 padres de familia. Los datos se obtuvieron a través de la técnica del cuestionario, método con el cual se pudo conocer la concepción de la muestra de participantes respecto a la problemática encontrada. Asimismo, se triangularon los resultados; se encontró que mayor porcentaje de alumnos prefieren subrayar los aspectos importantes del texto, seguido de imaginar las escenas y situaciones que se van describiendo el texto, visualizando cómo se desarrollan; además de colaborar, intercambiar ideas entre sus compañeros para lograr una comprensión más profunda del texto. También se reflejó que los docentes coinciden en que una buena estrategia es enseñar a colaborar intercambiando ideas

entre compañeros para mejorar la comprensión.

Palabras Clave: estrategias, comprensión lectora e interpretación de textos

Planteamiento del problema

La comprensión lectora y la interpretación de textos son habilidades fundamentales en la educación y en la vida cotidiana. La comprensión lectora implica la capacidad de entender el significado de un texto, mientras que la interpretación de textos va más allá, implicando la capacidad de analizar, evaluar y sacar conclusiones basadas en la información presentada en los textos leídos. Ambas habilidades son esenciales para la adquisición de conocimiento y la toma de decisiones informadas en todos los ámbitos de la vida, desde el ámbito académico hasta el profesional y personal.

La presente investigación surge a causa de las necesidades encontradas en un grupo de quinto grado, partiendo de los resultados obtenidos del diagnóstico aplicado al comienzo del ciclo escolar 2022-2023 en la institución; para mejorar en dicha área de oportunidad, en donde los resultados reflejan baja comprensión lectora e interpretación de textos, a la cual la docente se enfrentó continuamente con alumnos que presentaron esta dificultad que obstaculizaba el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En la práctica educativa ante el problema analizado se encontraron áreas de oportunidad presentes en el campo formativo de lenguaje y comunicación, haciendo notorio el aspecto de la baja comprensión lectora por parte de algunos de los alumnos y por ende baja interpretación de textos. La competencia comunicativa donde se ubica el área de oportunidad fue *emplear el lenguaje para comunicarse y como instrumento para aprender* donde el Plan de estudios (SEP 2011) señala lo siguiente en su perfil de egreso:

Se busca que los alumnos empleen el lenguaje para interpretar, comprender y transformar el mundo, obteniendo nuevos conocimientos que le permitirán seguir aprendiendo durante toda la vida. Así como para que logren una comunicación eficaz y afectiva en diferentes contextos y situaciones, lo que les permitirá expresar con claridad sus sentimientos, ideas y

opiniones de manera informada y apoyándose en argumentos, y sean capaces de discutir con otros respetando sus puntos de vista. (p. 24)

De esta manera se resalta lo identificado, a pesar de que los alumnos leyeran en repetidas ocasiones un texto no les era posible interpretar a lo que referían; y, por lo tanto, no les encontraban un sentido. Aunado a esto, lo que pudo pasar si todo continuaba así es que el rendimiento académico de los alumnos pudo no ser tan favorecedor al tener una menor comprensión, en comparación de quiénes si comprendían e interpretaban lo que leían; provocando en los estudiantes notas bajas o menores al del resto del grupo.

Ante la problemática encontrada existe una relación entre las estrategias de comprensión lectora y la interpretación de textos de los estudiantes puesto que van de la mano, una de la otra. Según Gadamer (Gama, 2004), Nietzsche decía que no existen hechos sino interpretaciones; ciertamente todos interpretamos; hacemos interpretaciones de aquello que comprendemos.

Es por este motivo que se planteó la siguiente pregunta general de investigación ¿Qué estrategias mejoran la comprensión lectora e interpretación de textos en quinto grado? Teniendo en cuenta y de manera indispensable analizar y seleccionar estrategias que impacten en la práctica docente, de manera que les permitan a los alumnos desarrollar una comprensión e interpretación de calidad y que de esta manera logren mejorar su rendimiento académico.

Marco Teórico

Para poner en contexto, los elementos principales que contiene este estudio, es preciso considerar lo que diversos autores aportan sobre los estrategias, comprensión lectora e interpretación de textos.

Partiendo con las estrategias, las cuales son procesos mentales y habilidades que se utilizan para planificar, monitorear, regular y evaluar el propio aprendizaje y la resolución de problemas. Isabel Solé en su libro Estrategias de Lectura indica: “Que las estrategias son procedimientos que permiten seleccionar, evaluar, persistir o abandonar determinadas

acciones para llegar a conseguir la meta que nos proponemos” (1992, p.67). Es evidente que las estrategias ayudan a las personas a cumplir con la meta o metas que se propongan, gracias a estos procedimientos podemos tomar o ignorar ciertas acciones para lograr nuestros objetivos.

Para continuar, la comprensión lectora se puede definir como la capacidad de entender el significado de un texto mediante la interacción entre el lector y el texto. Bautista (2018) señaló que los estudiantes podrán ser capaces de lograr la comprensión de textos siempre y cuando se usen las estrategias pertinentes, lo que muestra la importancia de la labor docente al animar a los estudiantes a aplicar estas mismas.

Según la SEP (1998) en el Libro para el maestro de la asignatura de Español en tercer grado se mencionan las siguientes estrategias de lectura las cuales son las mismas para quinto grado:

Muestreo. El lector toma del texto palabras, imágenes o ideas que funcionan como índices para predecir el contenido.

Predicción. El conocimiento que el lector tiene sobre el mundo le permite predecir el final de una historia, la lógica de una explicación, la continuación de una carta, etcétera.

Anticipación. Aunque el lector no se lo proponga, mientras lee va haciendo anticipaciones, que pueden ser léxico-semánticas, es decir que anticipan algún significado relacionado con el tema. Las anticipaciones serán más pertinentes entre más información tenga el lector sobre los conceptos relativos a los temas, el vocabulario y el lenguaje del texto que lee.

Confirmación y autocorrección. Las anticipaciones que hace un lector generalmente son acertadas y coinciden con lo que realmente aparece en el texto. Es decir, el lector las confirma al leer. Sin embargo, hay ocasiones en que la lectura muestra que la anticipación fue incorrecta. Entonces el lector rectifica.

Inferencia. Es la posibilidad de derivar o deducir información que no aparece

explícitamente en el texto; consiste también en unir o relacionar ideas expresadas en los párrafos y evaluar lo leído. Otras formas de inferencia cumplen las funciones de dar sentido adecuado a palabras y frases ambiguas —que tienen más de un significado— y de contar con un marco amplio para la interpretación.

Monitoreo. También llamada metacompreensión. Consiste en evaluar la propia comprensión que se va alcanzando durante la lectura, lo que conduce a detenerse y volver a leer o a continuar encontrando las relaciones de ideas necesarias para la creación de significados.

Por otra parte, la interpretación de textos es un proceso fundamental en la comprensión y análisis de la literatura, la filosofía, la política y otras áreas del conocimiento humano. Diversos autores han abordado este tema desde diferentes perspectivas y enfoques. Según Ausubel (2002), la interpretación de textos implica la capacidad de extraer el significado y la comprensión de un mensaje a partir de la información explícita e implícita que se presenta en el texto.

La Dra. Diane Kaufman, una reconocida neuropsicóloga clínica y experta en aprendizaje, ha desarrollado varias estrategias para mejorar la comprensión lectora y la interpretación de textos en niños y adultos. A continuación, se describen algunas de las estrategias propuestas por Kaufman:

Enseñar la estructura del texto: se pueden utilizar diagramas, mapas mentales o esquemas que representen la estructura del texto.

Enseñar estrategias de lectura: la identificación de palabras clave, la identificación de la estructura del texto, la elaboración de inferencias y la formulación de preguntas cómo: ¿quiénes son los personajes?, ¿cuál es el conflicto principal?, ¿qué técnicas narrativas se utilizan?, entre otras.

Enseñar habilidades de inferencia: enseñar a los estudiantes a hacer inferencias basadas en la información que se les presenta en el texto.

Enseñar la resolución de problemas: los estudiantes pueden aprender a identificar y resolver problemas mediante la identificación de patrones, la identificación de relaciones entre ideas y la formulación de preguntas.

Enseñar estrategias de memoria: enseñar estrategias de memoria específicas, como la repetición, la organización y la asociación de ideas.

Estas son solo algunas de las estrategias propuestas por la Dra. Diane Kaufman para mejorar la comprensión lectora y la interpretación de textos. Es importante destacar que cada estudiante es único y puede responder de manera diferente a estas estrategias. Por lo tanto, es importante personalizar el enfoque y adaptarlo a las necesidades individuales de cada estudiante.

Otro autor reconocido es Kenneth Goodman (1996), un experto en el campo de la comprensión lectora. A lo largo de su carrera, ha propuesto diversas estrategias para mejorar la comprensión lectora y la interpretación de textos. Algunas de estas estrategias son:

Enfoque en el proceso de lectura: Según Goodman, la comprensión lectora no es solo un producto final, sino un proceso dinámico que involucra la interacción entre el lector y el texto. Por lo tanto, es importante enfocarse en el proceso de lectura y en cómo los lectores construyen significado a medida que leen.

Enseñanza explícita de estrategias de comprensión: Goodman cree que los lectores pueden mejorar su comprensión al aprender y aplicar estrategias específicas de lectura, como hacer preguntas, hacer inferencias y resumir. Por lo tanto, es importante enseñar estas estrategias de manera explícita y ayudar a los estudiantes a desarrollar habilidades metacognitivas para monitorear su propio proceso de lectura.

Metodología

Después de valorar la problemática detectada a causa de la falta de comprensión e interpretación de textos en un grupo de quinto grado, se estimó el nivel de impacto que se obtuvo con el propio desarrollo de esta investigación. Por lo tanto, el tipo de estudio detectado es cualitativo porque, según Hernández Sampieri (2014, p. 7), es el enfoque que “utiliza la recolección y análisis de los datos para afinar las preguntas de investigación o relevar nuevas interrogantes en el proceso de interpretación”. Cuyo diseño fue descriptivo del tipo no experimental y de alcance transversal.

El propósito de esta investigación fue describir, interpretar y analizar las ideas, creencias y concepciones de los individuos involucrados, con énfasis en las regularidades que se observan en el fenómeno estudiado. En la institución se hicieron interpretaciones a partir de las opiniones de docentes, alumnos y padres de familia sobre cuáles son las estrategias implementadas por docentes con las que comprenden e interpretan textos de mejor manera los estudiantes junto con las que les gustaría utilizar, con la finalidad de seleccionar los que promuevan una mejora en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En la presente investigación se eligió una muestra no probabilística intencional partiendo de los objetivos establecidos al inicio de la investigación y considerando unidades típicas de la población, dicho muestreo estuvo el grupo de práctica de quinto grado B, que cuenta con 30 alumnos, dieciséis del género masculino y catorce del género femenino quienes están dentro del rango de entre 10 y 11 años.

Además, participaron 12 maestros titulares, dos del género masculino y diez del género femenino. Por último, 8 madres de familia de alumnos de quinto grado, quienes fueron voluntarias a participar en la aplicación de cuestionarios, quienes se encuentran en un rango de edad de entre los 27 y los 47 años, y radican en el municipio de Santa Catarina.

Así mismo, se seleccionaron indicadores para seguir un camino de análisis y alcanzar el objetivo principal. Los cuales facilitaron la obtención del pensamiento que tienen los alumnos,

docentes y padres de familia sobre las estrategias que mejoren la comprensión e interpretación de textos en los alumnos, siendo el cuestionario de encuesta el instrumento de recogida de información seleccionado para cada uno de los indicadores de análisis.

Resultado

Finalmente se triangularon los resultados de acuerdo con los indicadores de análisis (Tabla 1) resultando de esta manera que mayor porcentaje de alumnos prefieren subrayar los aspectos importantes del texto; imaginar las escenas y situaciones que se van describiendo el texto, visualizando cómo se desarrollan y los participantes en conjunto opinan que colaborar e intercambiar ideas entre los alumnos les ayuda a lograr una comprensión más profunda del texto.

Del mismo modo consideran que los beneficios e importancia de que los alumnos comprendan textos son que les permitirá comprender lo que lleven en demás agigantaras, para tener un amplio lenguaje y conocimiento además de saber cómo responder o actuar ante diversas situaciones ya sea de su vida cotidiana o en su futuro.

Tabla 1 Triangulación de indicadores de análisis.

Indicadores	Participantes		
	Alumnos	Docentes	Padres de familia o tutores
Recuperar las concepciones de los alumnos, docentes y padres de familia o tutores sobre la importancia de que los estudiantes comprendan e interpreten textos en el	De los 30 alumnos, consideran que es importante comprender lo que están leyendo; 9 dicen que para tener más conocimiento y 7 para	Consideran que con ello se fomenta la lectura, les facilita la comprensión, aprenden nuevos temas y expresan ideas; pueden lograr un	Las madres opinan que se permitirá entender mejor las ideas y comprender a qué se refieren los textos, lo que a su vez les facilitará realizar actividades más rápido

ámbito académico. estudiar más fácil. pensamiento crítico. y comprender fácilmente las indicaciones dadas por su maestro.

Identificar las estrategias que utilizan con mayor frecuencia los alumnos y docentes para mejorar la comprensión lectora e interpretación de textos en los estudiantes. 18 de los alumnos utilizan mayormente la estrategia de subrayar los aspectos importantes del texto; 17 de ellos imaginan las escenas y situaciones, asimismo 13 de ellos colaboran e intercambian ideas con sus compañeros para llegar a una comprensión más profunda del texto. De 12 docentes, 10 de ellos tienden a utilizar la estrategia de enseñar a que los alumnos colaboren con sus compañeros para que intercambien ideas y de esta manera profundicen en su comprensión, seguido de 9 docentes quienes manifiestan que enseñan a comprender las ideas principales de un texto. Opinan que comprender las ideas principales mejora la comprensión e interpretación de los estudiantes, seguido de 7 que opinan que la colaboración y el intercambio de ideas entre los alumnos los ayuda a tener una comprensión más crítica.

Comparar los beneficios que tendrán los estudiantes en el futuro al comprender e interpretar lo que leen según la perspectiva de alumnos, docentes y padres de familia. 13 de los estudiantes opina que les servirá para comprender lo que lleven en las materias, mientras que 5 de ellos creen que les servirá para crear sus propios textos, seguido de 4 Los docentes consideran que los estudiantes tendrán amplio lenguaje, el conocimiento y la facilidad de palabra, lo que permitirá enfrentar situaciones cotidianas, comprender las Los padres opinan que les permitirá entender mejor las ideas y comprender a qué se refiere el texto, lo cual les beneficiará en la vida cotidiana y les facilitará la

que dicen que podrán dificultades y encontrar comprensión de
tener un trabajo y alternativas de situaciones para saber
amplio conocimiento. solución. cómo responder o
actuar.

Nota. Elaboración propia con base en la información obtenida de los indicadores de análisis.

Los logros encontrados en la investigación y respondiendo al primer supuesto establecido un mayor porcentaje de alumnos prefieren subrayar los aspectos importantes del texto, seguido de imaginar las escenas y situaciones que se van describiendo el texto, visualizando cómo se desarrollan; además de colaborar intercambiar ideas entre sus compañeros para lograr una comprensión más profunda del texto, aunado a los datos obtenidos. Se refleja que los docentes coinciden en que esta última es una buena estrategia para mejorar la comprensión profunda entre compañeros.

De acuerdo con resultados de encuesta realizada (Tabla 2), lo más atrayente para los alumnos es el trabajo en equipo para la confianza que se genera; que puedan opinar entre ellos mismos y puedan inclusive generar algunas preguntas de debate con otros compañeros, esto genera incluso la participación de aquellos alumnos que se encuentren un poco renuentes a la participación, induciéndolos sus mismos compañeros por la confianza generada.

Tabla 2. Resultados de la pregunta 4 (Alumnos) ¿Cuáles estrategias te gustaría utilizar con mayor frecuencia en clases para mejorar la comprensión lectora e interpretación de textos?

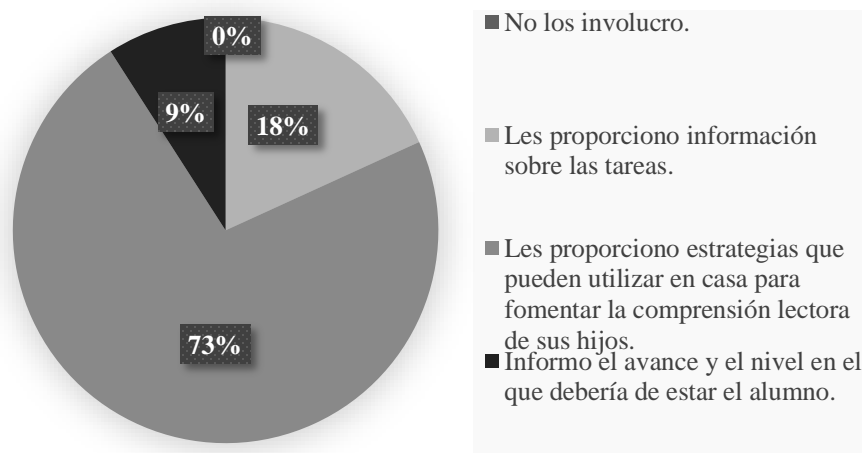
Alternativa %					
Indicadores		Siempre	Con frecuencia	A veces	Nunca
		Utilizar diagramas, mapas mentales o esquemas que representen el texto.	37%	33%	23%
Identificar palabras clave.		60%	20%	17%	3%
Formular de preguntas cómo: ¿quiénes son los personajes?, ¿cuál es el conflicto principal?, ¿qué técnicas narrativas se utilizan?, entre otras.		53%	23%	20%	3%
Hacer inferencias basadas en la información que se presenta en el texto.		20%	43%	23%	13%
Hacer anotaciones de los aspectos importantes del texto.		57%	23%	13%	7%

Identificar y resolver problemas mediante patrones; relaciones y entre la formulación de preguntas.	43%	37%	17%	3%
Subrayar los aspectos importantes del texto.	73%	17%	10%	0%
Interpretar pistas en el texto.	27%	40%	30%	3%
Hacer resúmenes después de leer los textos.	53%	27%	20%	0%
Colaborar e intercambiar ideas con mis compañeros para llegar a una comprensión más profunda del texto.	73%	20%	7%	0%

Nota. Elaboración propia con base en los resultados obtenidos.

Por último, se concluye que los docentes en su mayoría les proporcionan estrategias a los padres para su utilización en casa para fomentar la comprensión lectora de sus hijos; les proporcionan información sobre las tareas, mientras que la opinión de padres de familia es que pueden apoyar a sus hijos a mejorar su comprensión e interpretación al formular preguntas cómo: ¿Quiénes son los personajes? ¿Cuál es el conflicto principal?, del mismo modo pueden apoyarlos a identificar palabras clave, a subrayar los aspectos importantes y a interpretar pistas de los textos (Véase figura 1).

Figura 1 Resultados de la pregunta 4 (Docentes) ¿Cómo involucra a los padres de familia en el proceso de enseñanza de la comprensión lectora?



Discusión y conclusiones

En conclusión, es crucial analizar y seleccionar estrategias que mejoren la comprensión lectora e interpretación de textos en los estudiantes. Esto se debe a que la capacidad de entender y procesar la información en textos es fundamental en la vida académica y cotidiana de los estudiantes. Al mejorar estas habilidades, los estudiantes podrán comprender mejor las situaciones a su alrededor, desarrollar un pensamiento crítico, comunicarse con mayor claridad y precisión, y tener un desempeño académico más eficiente.

Además, al recuperar las concepciones de alumnos, docentes y padres de familia sobre la importancia de estas habilidades y las estrategias que utilizan, se pueden adaptar y mejorar las metodologías de enseñanza para satisfacer las necesidades de los estudiantes y mejorar su desempeño en el futuro. En definitiva, la comprensión lectora e interpretación de textos son habilidades esenciales que, al desarrollarlas adecuadamente, pueden tener un impacto significativo en la vida y éxito académico de los estudiantes.

Al ser una investigación realizada durante el año de servicio de la Licenciatura en Educación Primaria, permitió obtener un análisis y selección de todas aquellas estrategias que tanto docentes como alumnos utilizan para mejorar la comprensión e interpretación de los estudiantes; y a su vez, que el docente diversifique aquellas estrategias en sus clases.

Referencias

- Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento: una perspectiva cognoscitiva*. Paidós.
- Bautista, N. (2018). *Estrategias de Lectura Cooperativa y los Niveles de Comprensión Lectora en los Estudiantes del 4° Grado de Primaria de la Institución Educativa N.º 86275 de Carhuaz, Ancash. Arequipa*: [Tesis de doctorado, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán Valle]
<https://repositorio.une.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14039/2037/TD%20PE%201875%20B1%20-%20Bautista%20Cuentas.pdf?sequence=1>
- Gadamer, H.-G. (1991). *Verdad y método*. Sígueme.
- Gama B., L.E. (2004). *Nietzsche y la hermenéutica contemporánea*. Madrid: Editorial Académica Española. <https://www.redalyc.org/pdf/292/29228948013.pdf>
- Goodman, K. S. (1996). *On reading*. Heinemann.
- Hernández Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ta ed.). McGraw Hill.
- Kaufman, D. (2015). Better reading and thinking. En M. Faust (Ed.), *Handbook of the neuropsychology of aging* (pp. 465-482). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4939-2006-6_26
- SEP (1998). *Libro para el maestro*. Español. México
- SEP (2011). *Plan de estudios 2011*. Educación Básica. México, SEP. http://edu.jalisco.gob.mx/cepse/sites/edu.jalisco.gob.mx.cepse/files/sep_2011_programas_de_estudio_2011.guia_para_el_maestro_quinto_grado.pdf
- Solé, I. (1992). *Estrategias de Lectura*. Barcelona, España: Editorial Graó.

Redes de Colaboración, una Mirada desde el Cuerpo Académico Trayectoria Escolar y Profesional

Sandra Edith Tovar Calzada

sandratovar@ensfa.edu.mx

Edgar Omar Gutiérrez

omargutierrez@ensfa.edu.mx

Víctor Rodolfo Villanueva Jiménez

victor.villanueva@ensfa.edu.mx

Escuela Normal Superior Federal de Aguascalientes, "Profr. José Santos Valdés"

Línea temática 9 Investigación de la investigación educativa

Resumen

El desarrollo del trabajo de los Cuerpos Académicos (CA) atiende a diversas actividades sustantivas, lo cual se encuentra establecido en los documentos normativos emanados del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP), ante esto, en el presente documento hace énfasis en la conformación y desarrollo de redes de colaboración, actividad que el CA Trayectoria Escolar y Profesional (CATEP) ha desarrollado por dos años y medio. Lo anterior, es la razón por la cual se ha elaborado esta investigación, que tiene como objetivo: destacar la percepción de los integrantes del CATEP sobre la experiencia en la conformación y ser parte del equipo coordinador de Red Nacional para el Fortalecimiento de Cuerpos Académicos (RENAFCA). Se realizó un estudio con enfoque cualitativo a partir de la fenomenología, lo cual aporta una visión particular y profunda que resulta ser una valiosa aportación al estado del conocimiento, debido a que se ha investigado poco desde la perspectiva de su impacto en la formación inicial de docentes.

Palabras clave: cuerpos académicos, redes de investigación, educación superior, educación normalista

Planteamiento del Problema

Entre las principales actividades que realizan las Instituciones de Educación Superior (IES), se encuentra la Docencia, Investigación y Difusión, estas tres como áreas sustantivas dentro de la vida institucional de las Escuelas Normales. En este sentido, entre las actividades que se desarrollan se encuentran la realización de investigaciones en el área en que el docente se desempeña, lo cual se pretende realizar de forma crítica, sin embargo, esto depende de la iniciativa de cada maestro para involucrarse en las actividades orientadas a realizar “sistemáticamente” una investigación en el campo educativo.

Es así que dentro de las organizaciones educativas, poco a poco se conforman grupos que comparten intereses, como resultado de esta conjunción de necesidades, surgen personas que se unen para construir proyectos que les permitan crecer, derivado de esto se crean grupos que, pueden llegar a conformarse como Cuerpos Académicos (CA), los cuales según el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) son grupos de profesores de tiempo completo que trabajan en afinidad al compartir líneas de investigación con metas comunes y además atienden programas educativos de acuerdo a su especialidad. (DOF, 2023)

Estos grupos de trabajo desarrollan actividades a partir de una agenda compartida, por lo que sus intereses convergen en proyectos de investigación, a partir de ello se comienzan a realizar actividades que los ayuden a crecer de manera individual en el ámbito profesional y que este crecimiento a la vez los consolide como equipo, generando un trabajo colectivo que les da personalidad como colegiado. Aunado a lo anterior es de suma importancia señalar que el desarrollo de investigación educativa colegiada en el contexto de los CA debe tener un impacto directo en las actividades sustantivas de la institución.

Con la intención de recuperar un poco de historia, durante el confinamiento social derivado de la pandemia por el coronavirus, en el año 2020, y con la finalidad de buscar por

diferentes vías el fortalecimiento de los procesos de investigación, surge un acuerdo de colaboración entre el Cuerpo Académico “Trayectoria Escolar y Profesional” (CATEP) de Aguascalientes y “Formación Docente y su Impacto en la Educación” de Puebla.

Derivado de este convenio se realizó el Primer Encuentro Nacional para el Fortalecimiento de Cuerpos Académicos en marzo 26 de 2020, esta iniciativa fue apoyada por el Instituto de Educación de Aguascalientes, en ese momento se atravesaba un periodo de confinamiento derivado de la pandemia - el encuentro se desarrolló de manera virtual-. Se conformó un panel de expertos con la finalidad de abordar temas de interés para los CA que iniciaban en este camino. Fueron 4 los líderes que aceptaron participar y que contaban con CA de escuelas normales en consolidación o consolidados.

Fue así como se lanzó la convocatoria, inicialmente se esperaba contar con una audiencia de unas 50 a 100 personas, y la sorpresa fue que en una semana se logró un registro de 585 personas al evento. La actividad transcurrió de manera fluida y organizada, se contó con intervenciones que dieron la pauta para conocer cuáles eran los criterios que se consideran para que un grupo de interés pueda ser reconocido y para ir escalando en su consolidación.

Al finalizar este encuentro nacional, se convocó a quienes quisieran conformar una red, se difundió un formulario para dejar sus datos con la finalidad de ser considerados; ante este llamado, se registraron en total 38 CA, con esta cantidad de interesados sobrepasó lo que es válido para comenzar con su conformación, es así que se logra la creación de la Red Nacional para el Fortalecimiento de Cuerpos Académicos que de aquí en adelante se denominará RENAFCA.

Considerando lo anterior, el CATEP al ser parte del equipo que impulsó la creación de la RENAFCA, elabora el presente artículo con el objetivo de: Destacar la percepción de los integrantes del CATEP sobre la experiencia en la conformación y de ser parte del equipo coordinador de Red Nacional para el Fortalecimiento de Cuerpos Académicos (RENAFCA), el cual se ha derivado al hacer un alto para realizar un análisis sobre la experiencia y los aspectos

que han modificado o fortalecido el trabajo al interno del mencionado CA. Aunado a lo anterior, surge la siguiente pregunta ¿De qué manera los integrantes de CATEP perciben el trabajo que se está realizando para su crecimiento profesional tanto de manera individual, así como en colectivo?

Este estudio cuenta con relevancia teórica y metodológica debido a que se realizan aportaciones al estado del conocimiento. Esto porque tomando en cuenta la revisión de literatura existente, no se ha encontrado estudios que documenten y sistematicen la experiencia de los integrantes de un CA en la conformación y coordinación de redes de colaboración, específicamente en lo que a los procesos de formación inicial de docentes se refiere.

Con relación al aporte metodológico, tomando en cuenta la vigilancia epistemológica del objeto de estudio, el diseño que se propone abre caminos y perspectivas viables, los cuales serán de gran utilidad para ser retomados en otros estudios. Atendiendo a este planteamiento resulta relevante recuperar la aportación de Sandberg (2011), quien señala la importancia de diseñar propuestas de investigación que permitan atender la modalidad de identificación de vacíos de conocimiento en la literatura.

De igual forma se recupera la perspectiva de Chaverri (2017), en la cual se enuncia lo referente a encontrar una “ignorancia conocida” en la construcción del objeto de estudio, es decir, la importancia e impacto de construir un objeto que represente una aportación en la construcción del cuerpo de conocimientos sobre este tema.

Marco Teórico

El CATEP se comenzó a conformar dentro de la propia escuela normal, hubo intentos fallidos por encontrar personas que realmente desearan integrarse para hacer un trabajo colaborativo, pues en varios casos no se apreciaba realmente el compromiso que se asume para formar parte de un CA, en este tipo de colegiados si existe un integrante que no colabora, que no se involucra y que no produce, puede generar rupturas dentro del equipo de trabajo.

Involucrarse en procesos de investigación debe ser parte del trabajo cotidiano de un docente, “la investigación educativa se convierte en una *vía estratégica* esencial para potenciar el mejoramiento de la calidad educativa” (Salcedo & Delgado, 2021, pp. 12 y 13), si se retoma esta idea y el docente tuviera la convicción de que la investigación es necesaria para mejorar su labor de manera asertiva y fundamentada, los profesionales de la educación tendrían la idea de desarrollar sus actividades considerando procesos metodológicos que los lleven, de una manera organizada, a fortalecer o transformar sus acciones pedagógicas.

Por lo anterior, una vez que los integrantes comienzan a generar un trabajo comprometido y se logra conformar en un verdadero trabajo colaborativo y coordinado, en el que cada uno de acuerdo a sus capacidades y habilidades desarrolla un papel al interno, es que se empieza a dar de manera articulada un trabajo continuo. Sólo así es posible mantener un CA vigente y productivo.

Para ello es importante resaltar que como parte inicial, es necesario que los miembros de los CA compartan creencias y valores lo que los lleven a tener acciones de trabajo comunes; y aunque la relación al interior del equipo es profesional, sin duda se establecen lazos sociales; tienen convicción de que lo importante es el logro de prestigio académico y la influencia que pueden tener en el campo disciplinario; es así que prevalecen, en mayor medida, las relaciones informales más que las formales, por lo que es relevante la afinidad entre sus miembros. (Maldonado, 2005, citado en López Leyva, 2010).

Otro factor que es sumamente importante es el respaldo de la parte directiva, pues cuando no se cuenta con ello, se complica el tiempo que se puede dedicar al desarrollo del proyecto de trabajo. Por lo anterior, es necesario que la parte directiva atienda en la medida de lo posible las solicitudes que los integrantes del CA emiten para ser parte de los procesos académicos para generar evidencias a fin de continuar fortaleciendo su actuar tales como la participación en tutorías, asesorías de titulación, tiempo para dedicar a la investigación, actividades docentes, entre otros, la cuales son esenciales para forjar el camino hacia la consolidación.

Siguiendo por este camino y una vez que como CA se comprende que otro modo de participación puede darse a través de redes de colaboración, habrá que comenzar una dinámica distinta al interno de las actividades que se agendan en el equipo de trabajo. Conformar redes requiere ciertos criterios, los cuales deben tenerse presentes con la finalidad de ir solventando las acciones y/o actividades que se enmarcan como parte de su funcionamiento.

Una red se constituye por un mínimo de tres CA, donde al menos dos de ellos son de IES adscritas al programa y el tercero puede ser externo, pero debe reunir las características de un CA consolidado. Los cuerpos académicos establecen redes con el objetivo de: a) Promover la participación de los CA de las Universidades Públicas Estatales. b) Rentabilizar los recursos existentes, facilitando así el desarrollo científico y tecnológico. c) Fortalecer las capacidades identificadas. d) Propiciar las interacciones científicas estables y continuadas. e) Consolidar iniciativas y líneas de colaboración. f) Intercambiar información científica y tecnológica. g) Potenciar y coordinar las líneas de investigación y desarrollo. h) Propiciar el intercambio y movilidad del personal de investigación. i) Formar recursos humanos. (Silva, Morales y Ramírez, 2012, p. 26)

Para la creación de RENAFCAs se experimentó nerviosismo, sin embargo se comenzó a construir lo que se creía que era correcto atendiendo algunos documentos que brindaban información sobre las redes de colaboración, por otro lado también se indagó en PRODEP, y se buscó apoyo externo para generar un formato de convenio que tuviera las bases sólidas para su creación.

Para la generación del convenio, el CATEP envió un borrador al Jurídico del IEA, quienes hicieron sugerencias concretas para su validez, una vez revisado y corregido, se procedió a establecer las características, acciones y líneas que deberían regir el convenio de colaboración al que se integrarían los CA interesados. Es así como surge la firma de este documento denominado Convenio de Colaboración entre CA para conformar la Red Nacional para el Fortalecimiento de Cuerpos Académicos.

El objetivo de esta red a la letra expresa es

Establecer un acuerdo profesional que propicie la articulación, colaboración y cooperación para la generación y aplicación del conocimiento en el ámbito educativo, en el que los Cuerpos Académicos involucrados fortalezcan su actuación en torno a la investigación colegiada con la finalidad de que incida en el alcance de sus metas como CA y de sus instituciones educativas (RENAFCA, 2021, p. 1).

De inicio, la firma del convenio se llevó a cabo con una totalidad de 38 CA, lo cual se ha modificado con el paso del tiempo, pues a la fecha son 53 CA activos en la red con una representatividad de 20 estados de la República, por lo que se considera que el impacto que tiene el trabajo que se propone se está conociendo en diferentes espacios y cada vez son más las personas que se interesan en formar parte de este proyecto. Entre las cláusulas de este convenio se destacan:

1. Organización interna del CA para realizar las actividades de investigación propuestas.
2. Acciones desarrolladas por los estudiantes (colaboradores).
3. Formación de investigadores.
4. Desarrollo de proyectos de investigación.
5. Publicaciones (memorias, libros, artículos).
6. Organización y participación en eventos académicos.
7. Capacitación y actualización docente
8. Redes de investigación. (RENAFCA, 2021, p. 16)

El entusiasmo fue un factor clave, además de que se especificaba la no obligatoriedad de entrar a todas las actividades, esto se haría conforme a las necesidades de cada CA y de su LGAC, esto permitió demostrar la flexibilidad de las acciones y de los proyectos que se proponen, el trabajo de la red se impulsa desde los líderes de cada CA, sin embargo ha sido

necesario que involucren a todo su CA para la toma de decisiones sobre la participación en el trabajo que se genera al interior de esta red.

Esta idea de crear una red de colaboración, actualmente se fortalece con mayor énfasis, pues uno de los puntos derivados de la convocatoria del año 2023 la cual hasta el momento se emite de manera anual, establece que para lograr la consolidación el CA se tiene que “demostrar una intensa participación en redes de intercambio académico, con sus pares en el país y en el extranjero, así como con organismos e instituciones académicas y de investigación tanto nacionales como extranjeras” (DGESuM, 2023, p. 5)

Por lo anterior, cobra mayor fuerza el seguir fomentando acciones desde RENAFCAs; un aspecto imperante que mencionar, es que la coordinación se da a través de dos CA nivel nacional, uno ubicado en Puebla y el de Aguascalientes; lo anterior ha sido un factor primordial para equilibrar el trabajo, para ello, una ventaja ha sido el uso de las redes sociales, además, las sesiones virtuales han sido un factor clave para darle continuidad al trabajo que se ha proyectado, esta condición ha permitido romper la barrera del espacio, lo que ha dado un giro a este tipo de eventos, que permiten trabajar de manera sincrónica estableciendo sinergia con docentes de todo el país.

Pero, ¿qué pasa con los integrantes de los CA involucrados?. Como se puede apreciar en los párrafos anteriores, se describe un trabajo coordinado, en el que aparentemente la participación es de líder o responsable del CA. Pero esto no ha sido así, pues para cada actividad, se ha tenido que apoyar del talento de cada uno de los integrantes. La experiencia de hacer equipo con personas que buscan lo mismo laboralmente permite continuar con esta responsabilidad que se adquirió por convicción, en lo personal el saber que existe un respaldo de un equipo de trabajo con experiencia, capacidad, pero además sentido humano, hace más sencillo seguir adelante.

Una red de investigación tiene como prioridad la imprescindible necesidad de comunicar y divulgar la comunicación científica, tratando que llegue a una gran cantidad de lectores, y para

ello se hace uso de la red, con la finalidad de que a través de un mensaje y un enlace o un archivo adjunto, llegue la información a todos sus integrantes. (Pérez, Arriaga y Minor, 2012, p. 178)

Lo anterior es una idea que se considera certera, pues formar parte de una red, compromete a todos los miembros, algo que se debe de cuidar es que la información que se comparte al interior de la organización sea honesta y atendiendo a procesos sistemáticos que fundamenten lo que esté difundiendo, por esta razón, los valores son una prioridad, el tener arraigados la responsabilidad, el compromiso, la honestidad y el equilibrio, son condiciones esenciales para que se trabaje de manera armónica.

Para evitar que el trabajo al interno del CATEP se difumine, una condición es que los miembros participen de manera continua en las sesiones convocadas, pues en ellas se especifican aspectos clave para dar seguimiento al trabajo que se está proyectando, para lo anterior, se establecen en el horario personal, espacios de trabajo específicos para el CA, esto sólo se ha podido desarrollar con el apoyo del equipo directivo, pues han dado horas de descarga específicas para esta actividad.

La confianza entre los miembros del CA es otro factor relevante, pues la responsabilidad que han demostrado, ha permitido ir delegando responsabilidades, pues aunque se cuenta con un responsable del CA, asumir como coordinador el desarrollo de todas las actividades propuestas, no es viable para cumplir con el trabajo que implica estar al frente al CA.

Aunado a lo anterior, como parte del equipo de creadores de la red, es importante resaltar que no se cuenta con personal administrativo como en las instituciones educativas que permitan delegar algunas cuestiones básicas, tales como la elaboración de constancias para los eventos, el envío de correos electrónicos, información a nuevos CA, elaboración de carteles, entre otros aspectos. Para ir cumpliendo con todas estas funciones, la confianza es un elemento clave para la generación de colaboración, en el que surge compromiso y reciprocidad. (Porras, 2022)

No ha sido sencillo ser un CA que tiene la responsabilidad compartida de estar frente a las actividades de la RENAFCFA, a lo largo de estos dos años y medio se han realizado dos Seminarios Permanentes de Investigación, Podcast, en el que se comparten temas de interés común para las instituciones de educación superior, en especial para la comunidad normalista, talleres, conferencias, publicaciones y el Primer Congreso Nacional de Investigación. Como se puede apreciar la red está activa en todo el ciclo escolar.

Ubicándonos nuevamente en el trabajo de CATEP, cuando los miembros de una organización cumplen con la actividad encomendada, poco a poco se va articulando un trabajo en el que, los resultados hablan por sí solos; por ejemplo, la experiencia al trabajar con la logística para la publicación de las contribuciones de los diferentes CA ha sido compleja, el apoyo de los compañeros de CA ha sido fundamental, la búsqueda de los dictaminadores, la logística para el envío y recepción de la dictaminación para la selección final de los documentos de mejor calidad, es un proceso que se ha desarrollado con mucha responsabilidad en el CA. “una red de investigación compromete a sus miembros a garantizar la calidad científica de la información y los saberes que divulgan, puesto que el conocimiento científico como tal se somete a validación y rigor” (Pérez, Arriaga y Minor, 2012, p. 179).

Metodología

Estableciendo un compromiso como CA, se decidió hacer un alto y valorar cuál es la percepción de los integrantes del CATEP con relación al trabajo que se ha realizado. Para ello, se determinó hacer un sondeo durante las sesiones de trabajo, pero además se administró un instrumento que rescata información sobre la percepción del camino recorrido en el CA y como parte del equipo coordinador de la RENAFCFA.

Este proceso se realizó con un enfoque cualitativo, la cual se definió de esta manera debido a que uno de los propósitos de estudio con este enfoque es “describir las experiencias de los participantes según su óptica, lenguaje y expresiones” (Hernández y Mendoza, 2018, p. 465); se definió trabajar mediante un diseño fenomenológico, debido a que se obtiene

información de su propio entorno, es por esta razón que es una investigación naturalista, este tipo de diseño permitió entender la realidad desde un grupo determinado, este diseño se utiliza "cuando se busca entender las experiencias de personas sobre un fenómeno o múltiples perspectivas de este". (Hernández y Mendoza, 2018, p. 525).

Para la obtención de la información, se realizaron sesiones de autoevaluación y la aplicación de un instrumento con preguntas abiertas que permitiera hacer un registro ampliado de las respuestas a los indicadores. Para organizar la información recabada, se realizó una categorización, esto permitió tener una visión más clara de los resultados de la investigación. Es importante señalar, que las categorías son "conceptualizaciones analíticas desarrolladas por el investigador para organizar los resultados o descubrimientos relacionados con un fenómeno o experiencia humana que está bajo investigación" (Hernández y Mendoza, 2018, p. 474).

Lo importante de este proceso de autoanálisis fue hacer una introspección de lo que se está realizando, con la finalidad de valorar qué aspectos se deben mejorar, qué situaciones se tienen que cambiar y qué aspectos es necesario eliminar, siempre atendiendo a los objetivos del grupo de reflexión. Derivado de esto se decidió utilizar un instrumento de preguntas abiertas, esto se decidió de esta manera por la cantidad de personas a las que se aplicaría el instrumento.

La aplicación fue a 5 integrantes del CA, se realizó de manera escrita, pero además se realizaron sesiones de discusión en el equipo de trabajo, lo cual ha sido fundamental para llegar a conclusiones y comentar sobre los principales aspectos que se desean transformar, fortalecer, mejorar o eliminar.

Resultado

Dentro de los resultados, *el tiempo* fue un factor determinante, es importante hacer mención que todos los integrantes cuentan con tiempo definido en el horario personal para el desarrollo de las actividades del CA, en promedio son 4 horas a la semana, pero esto queda en la mayoría de los casos en papel, pues aunado a lo anterior se tienen actividades de docencia con el tope de horas de acuerdo al reglamento, además se tienen en promedio 8 estudiantes de titulación,

comisiones a las diferentes áreas y departamentos, el cumplimiento de por lo menos dos academias, aunado a lo anterior, dos de los miembros del CATEP son jefes de departamento.

Por lo anterior, una realidad es que aunque en el papel se establece el tiempo para el desarrollo de las actividades del CA, realmente destinarlo para el trabajo con los proyectos de investigación, se convierte en una carrera contra las múltiples actividades que se tienen que realizar como parte de una Institución de Educación Superior. Lo expuesto anteriormente, permite identificar un hallazgo fundamental, puesto que la organización y funcionamiento, así como la propia cultura institucional de las escuelas normales tiene un impacto directo en la dinámica de los CA y por consecuencia en su participación activa en redes de colaboración.

Otra de las situaciones que se analizaron, fueron *las competencias profesionales para las actividades propias de la investigación* con que se cuenta o están limitando la participación de cada integrante, entre ellas el fortalecer los procesos de redacción se ha convertido en una prioridad para que como CA se pueda mejorar la habilidad para comunicar los resultados de las investigaciones.

Sin embargo es necesario destacar que se ha tenido un crecimiento al coordinar la red, pues los talleres implementados, la revisión de materiales que se han compartido así como conocer las experiencias sobre las publicaciones que otros miembros de la red han llevado a cabo, ha generado un fortalecimiento académico en los integrantes de CATEP. Esta actualización permanente ha impactado en el trabajo que se hace con los estudiantes de la escuela normal, en su proceso de titulación y en las aulas, por lo que se ha denotado un crecimiento profesional en este sentido.

Por otro lado, derivado del trabajo que se ha realizado tanto al interior del CA como en la experiencia de ser parte de la coordinación de RENAFCA, una de las *fortalezas es que se cuenta con personal* con competencias tecnológicas, esto se considera que es un punto a favor que ha permitido el desarrollo de las actividades de CATEP y de RENAFCA, pues las habilidades en este sentido han fortalecido la conexión entre los miembros a nivel CA y de la

red, por otro lado en la creación de páginas, videos, banners, en sí, el manejo de las herramientas tecnológicas, que si bien, poco a poco se han vuelto parte del trabajo diario de los docentes, existen aspectos que requieren de mayor conocimiento y esto por fortuna, está presente en algunos de los miembros de este CA.

Entre las principales experiencias que se manifestaron es la proyección del trabajo realizado, pues lo que se hacía sólo dentro de la institución ahora ha logrado un alcance nacional, por ende la preparación personal para difundir con calidad las aportaciones que se hacen derivadas del trabajo del CA, se ha convertido en una prioridad de cada unos de los integrantes de este cuerpo académico.

Aunado a lo anterior, los resultados rescatan una carga de *valores* que se deben poseer para atender las acciones derivadas de la coordinación de la red, entre las que destaca la fuerte responsabilidad de pensar en actividades que fortalezcan tanto a los CA así como a la red como organización; pues se han tenido que generar actividades que estén vinculadas a aspectos que realicen cotidianamente los integrantes de RENAFCA, con la finalidad de que puedan realizar para avanzar en su grado de consolidación.

Cabe recordar que la red, no cuenta con apoyos administrativos, por lo que toda la planeación, implementación y evaluación corre a cuenta de los equipos que se integran en la logística de las actividades que se van implementando. Esto ha permitido adquirir mayores habilidades en la cuestión organizacional, lo que sin duda ha brindado experiencias significativas en el ámbito de la creación de eventos para el fortalecimiento de la investigación.

Como se puede apreciar, siempre vale la pena hacer una introspección para valorar los alcances y limitaciones de las acciones que se realizan, en este sentido, los integrantes de CATEP han asumido esta actividad por convicción, pues los tiempos que se han establecido para trabajar en los proyectos que se han generado, han sido externos a los horarios laborales.

Discusión y Conclusiones

Poco a poco algunos de los miembros han tomado algunas responsabilidades, por ejemplo algunos tienen la facilidad para el manejo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, otros la facilidad de palabra, de comunicar las ideas por escrito, de generar acciones al interno de la institución para formar parte de procesos académicos que nos fortalezcan como CA, en fin, son acciones que como equipo se deben continuar desarrollando.

La experiencia del CA al ser parte del equipo coordinador de una red con las características de RENAFCA ha sido una experiencia gratificante e impregnada de emociones, esto se experimenta cuando un proyecto que se genera comienza a crecer, lo que es sin duda un aspecto que se está haciendo cotidiano en lo que se vive desde la organización. Es importante mencionar que el hecho de contar con otras mentes, otras formas de pensar, otros medios e ideas que se van vinculando y articulando, ha sido clave para lograr los alcances que hasta el momento se han tenido.

Una de las principales *limitantes para la coordinación*, ha sido sin duda el tiempo, pues en las propias instituciones educativas, pues aunque en la experiencia de CATEP se cuenta con el tiempo de dedicación limitado debido a que en el horario se establece un tiempo para el trabajo a desarrollar, no ha sido suficiente, el trabajo se ha realizado por convicción personal y profesional, ninguno de los miembros obtiene algo económico a cambio, ni en la coordinación ni al ser miembro; lo que si se obtiene es reconocimiento profesional, es crecimiento como investigador y académicamente.

Sin embargo, se tiene la firme idea de que se está haciendo algo bueno para las escuelas normales y sus procesos de investigación, “como consecuencia de la adopción de resultados de las investigaciones educativas en las instituciones educacionales, ocurren transformaciones en la dirección de las instituciones escolares o en el territorio” (Salcedo y Delgado, 2021, p. 15).

Si se realiza investigación y esta ayuda a transformar y fortalecer los procesos educativos, entonces se está haciendo lo correcto; derivado de este ejercicio de análisis que

realizó el CATEP, se tiene como el resultado que se ha fomentado la producción del conocimiento, se ha logrado la difusión de las investigaciones que realizan, se aprecia una mejora del perfil personal a partir de la formación permanente y habilitación, mayor habilidad para coordinar redes de colaboración, experiencia en establecer sinergia así como encontrar personas con objetivos comunes lo que ha impactado indudablemente en la formación de los estudiantes que los miembros de CATEP atienden.

Derivado de la experiencia, es posible afirmar que una de las condiciones necesarias para que un CA continúe fortaleciéndose, se deben tener como prioritario en su actuar los principios de compromiso, responsabilidad, respeto y honestidad, que han sido los valores más importantes con los que los integrantes actuales de CATEP han realizado el trabajo que les corresponde.

La experiencia de ser parte de un CA y de una Red de Colaboración, permite compartir una visión diferente al trabajo en el área de la investigación, pues es normal que exista incertidumbre para involucrarse en dinámicas distintas, sin embargo, trascender a partir de lo que se hace, ser considerados y que las ideas y resultados de las investigaciones realizadas pueden servir para mejorar en otros, es una de las virtudes de ser parte de un proceso de investigación.

Referencias

- Chaverri, D. (2017). Delimitación y justificación de problemas en ciencias sociales. *Rev. Ciencias Sociales*. 157:185-193.
- DGESuM (2023) Convocatoria 2023. Registro y Evaluación de Cuerpos Académicos en las Instituciones Formadoras de Docentes. DGESuM. https://dgesum.sep.gob.mx/public/prodep/Convocatoria_Cuerpos_Academicos300623.pdf
- Diario Oficial de la Federación – DOF (2023) ACUERDO número 40/12/22 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente para el ejercicio fiscal 2023. https://www.dof.gob.mx/2022/SEP/ANEXO_DEL_ACUERDO_40_12_22.pdf
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza Torres C.P. (2018) *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill Education.
- López Leyva, S. (2010). Cuerpos académicos: factores de integración y producción de conocimiento. *Revista de la educación superior*, 39 (155), 7-25.
- Pérez Cervantes, M. L., Arriaga Méndez, J. y Minor Jiménez, M.G. (2012). *Retos y desafíos de las redes de investigación. REICE*. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 10(3),177-183. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55124665015>
- Porras, S. (2022). Consideraciones en torno a la confianza y la colaboración en las redes organizacionales. *Revista Gestión Y Estrategia*, (24), 206-218. <https://doi.org/10.24275/uam/azc/dcsh/gye/2003n24/Porras> (Original work published 1 de diciembre de 2003)
- RENAFCA (2021). Convenio de Colaboración. Red Nacional para el Fortalecimiento de Cuerpos Académicos.

Salcedo, R. A. S., y Delgado, E. C. (2021). *Selección de lecturas de metodología de la investigación educativa*. Editorial Pueblo y Educación.

Sandberg, J., & Alvesson, M. (2011). Ways of constructing research questions: Gap spotting or problematización? *Organization*, 18(1), 23–44.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1177/1350508410372151>

Silva Beltrán, E. E., Morales Hernández, I., y Ramírez Carbajal, A. A. (2012). La integración de redes de colaboración entre cuerpos académicos.

Retos en la investigación educativa: un estudio preliminar de tutores metodológicos en una escuela normal en el centro de México

Gareth Luke Scyner

scyner.gl@bine.mx

Verónica Hernández Gutiérrez

hernandez.gutierrez.v@bine.mx

José David Morales Díaz

morales.diaz.jd@bine.mx

Línea temática 9 Investigación de investigación educativa

Resumen

En la actualidad, es esencial formar docentes que puedan realizar investigaciones y contribuir a mejorar la educación. Estos docentes deben comprender la realidad y trabajar de manera efectiva con el conocimiento, los alumnos y las instituciones. Este análisis tiene como objetivo explorar las perspectivas de los profesionales de una escuela normal en el centro del país, en relación a las metodologías de investigación y el procesamiento de información para investigaciones académicas. Se exploraron los retos que se encuentran en el proceso investigativo, la efectividad del procesamiento de la información, el nivel de apoyo recibido y la importancia percibida de las metodologías de investigación en la educación normal. Los hallazgos resaltan la necesidad de un mayor apoyo y capacitación hacia los docentes para mejorar la orientación en diferentes metodologías de investigación en la educación normal.

Palabras clave: investigación educativa, escuelas normales, investigador educativo, práctica docente, práctica investigativa

Planteamiento del problema

La investigación educativa juega un papel fundamental en la mejora continua de la calidad de la educación. Los tutores metodológicos combinan la docencia con la investigación y son actores críticos en este proceso. Sin embargo, enfrentan numerosos retos que necesitan ser estudiados.

En el contexto actual, es más necesario que nunca formar docentes competentes en investigación que puedan colaborar a la transformación en la educación. Los futuros docentes deben fomentar un cambio que prepare a sus estudiantes para adaptarse a nuevas circunstancias y desafíos del siglo XXI. Deben ser capaces de comprender correctamente la realidad y participar activamente en su relación con el conocimiento, el alumnado y sus instituciones, lográndolo a través de involucrarse en la investigación.

El objetivo principal de este estudio es identificar los desafíos que enfrentan los docentes-investigadores en una escuela normal en relación a su función como tutores metodológicos. A través de este estudio buscamos reflexionar sobre los desafíos que surgen al desarrollar la investigación educativa. La pregunta general que guía la investigación es: ¿Qué retos ha tenido que enfrentar para orientar las diferentes metodologías de investigación en la educación normal?

Los hallazgos de este estudio pueden informar y mejorar la formación de investigadores. Asimismo, la información obtenida puede ayudar al desarrollo de estrategias que promuevan la investigación educativa en la escuela normal en la que se lleva a cabo el estudio.

Marco teórico

Investigación educativa

Para Creswell (2002), la investigación educativa es un enfoque organizado para formular, responder y comunicar una pregunta. La investigación educativa puede entenderse como un conjunto de procesos, técnicas y métodos para adquirir conocimientos científicos y comprender fenómenos educativos para mejorar la práctica educativa y resolver problemas en el ámbito pedagógico y social (Bisquerra Alzina, 2004).

De acuerdo con Rizo Rodríguez (2017), la investigación educativa en México es fundamental para el desarrollo del país y de la sociedad, y se debe valorar su relevancia por su capacidad de generar conocimiento valioso en el campo de la educación. Por otro lado, Martínez Gómez (2020), afirma que la investigación educativa también puede servir como un catalizador para una reingeniería educativa, que considera necesaria y urgente para la transformación de las escuelas normales.

Investigador educativo

El trabajo de los investigadores es invaluable en el contexto normalista ya que ambos comparten el objetivo común de promover la innovación y el cambio en sus espacios educativos. Como señala Chomsky (2007), los docentes deben convertirse en agentes de cambio para contrarrestar la discriminación y promover una educación justa, democrática y gratuita. Por lo tanto, es fundamental seguir impulsando y apoyando el trabajo de los investigadores en las escuelas normales para que puedan seguir aportando nuevas perspectivas, conocimientos y propuestas que favorezcan la calidad, la inclusión y la equidad educativa en sus propios contextos.

Retos en la investigación educativa

Los tutores metodológicos de las escuelas normales mexicanas enfrentan desafíos en su carrera profesional que influyen en su capacidad para realizar investigación educativa de alta

calidad. Uno de los retos identificados es la dificultad para orientar diferentes metodologías de investigación en el contexto de la educación normal. Esta dificultad puede deberse a la necesidad de una formación investigadora más especializada o a la resistencia a adoptar enfoques metodológicos innovadores.

Asimismo, los profesores investigadores también encuentran desafíos en el procesamiento de la información. La gestión de datos, la interpretación de los resultados y la comunicación eficaz de los hallazgos son aspectos críticos de la investigación educativa. Sin embargo, contar con las habilidades técnicas y el apoyo institucional correctos puede facilitar este proceso. Además, la capacidad de contribuir eficazmente a la dirección de la investigación en sus tutorías se ve comprometida si estos desafíos no se abordan adecuadamente.

Metodología

Esta investigación se lleva a cabo utilizando un enfoque cualitativo. Este estudio usó entrevistas guiadas como el principal instrumento para recoger los datos. Además se utilizó un cuestionario para complementar la información obtenida para obtener una comprensión profunda del tema de investigación. La elección de utilizar un enfoque cualitativo se debe a que permite la exploración de cuestiones complejas y matizadas, lo que lo hace adecuado para estudiar los desafíos en la investigación educativa y las experiencias de los tutores metodológicos. También nos permite capturar las experiencias subjetivas y las perspectivas de sus experiencias, proporcionando información rica y detallada sobre el tema de investigación.

Los participantes de este estudio son 5 docentes quienes además tienen la función de asesores metodológicos en la escuela normal que laboran. Se recopilaron datos sobre sus experiencias y desafíos en relación al proceso de investigación. Los datos se analizaron utilizando técnicas de análisis temático para identificar patrones y tendencias emergentes a través de un estudio de caso. Entrevistas semiestructuradas con profesores investigadores de la institución seleccionada exploraron las experiencias, desafíos y oportunidades que han enfrentado a lo largo de su carrera profesional como profesores investigadores, enfocándose

en los problemas que enfrentan en cuanto a metodología. Estas respuestas se analizarán en busca de patrones y tendencias relevantes relacionados con los desafíos de la investigación educativa. Para continuar con el estudio, se realizaron entrevistas semiestructuradas a los participantes, enfocándose en los problemas que enfrentan en cuanto a su labor como asesores metodológicos. Los datos fueron analizados de acuerdo a los diferentes temas identificados. En el siguiente apartado se muestran los resultados obtenidos.

Resultado

La etapa de la entrevista reveló que los docentes investigadores a menudo consideran como un factor determinante la falta de tiempo asignado en sus horarios de trabajo para llevar a cabo investigaciones. En su lugar, se incluyen otras tareas administrativas en su horario, lo cual implica que la investigación no se considera una prioridad en el desarrollo de la institución. Esta situación puede generar una apatía por parte de los docentes hacia la investigación.

Se mencionaron otras dificultades, como los recortes de recursos. Muchos docentes no cuentan con fondos disponibles para asistir a conferencias presenciales o para reducir sus horas de enseñanza y así poder dedicar tiempo a la investigación.

Finalmente, los recientes recortes en el apoyo gubernamental y el reconocimiento a través del PRODEP, por ejemplo, han llevado a los docentes a cuestionar la validez de trabajar hacia un perfil de investigación. Estos factores han generado dudas e inquietudes sobre la importancia y el valor de la investigación en el ámbito educativo.

Es importante abordar estas dificultades y buscar soluciones que permitan brindar el apoyo necesario a los docentes investigadores. Esto incluye asignar tiempo adecuado para la investigación dentro de sus horarios de trabajo, asegurar recursos suficientes para su desarrollo y reconocer y valorar el trabajo realizado en este campo. De esta manera, se fomentará una cultura de investigación sólida y se impulsará el crecimiento y la mejora continua de las instituciones educativas.

Las entrevistas también revelaron algunas de las estrategias empleadas por los tutores metodológicos que llevan y guían la investigación. Algunos entrevistados mencionaron que la colaboración era importante para superar los desafíos, mientras que otros vieron el desarrollo profesional (a pesar de los recortes financieros) como necesario para el crecimiento y la mejora. Finalmente, se mencionó la necesidad de métodos de investigación innovadores en las escuelas normales, especialmente a la luz de los nuevos cambios curriculares introducidos recientemente en la NEM.

Los resultados de esta investigación revelan una división interesante en cuanto a la experiencia de los encuestados en la orientación de diferentes metodologías de investigación en la escuela normal. Al analizar las respuestas, se encontró que el 60% de los participantes admitió haber enfrentado dificultades en esta área. Estos problemas pueden variar desde la falta de recursos y capacitación adecuada hasta la complejidad inherente de las diferentes metodologías de investigación en el campo de la educación.

Por otro lado, el 40% restante de los encuestados informó no haber experimentado muchos problemas al orientar las distintas metodologías de investigación en la escuela normal. Esto podría sugerir que algunos docentes han tenido acceso a una formación más sólida en investigación educativa o que han desarrollado habilidades particulares que les permiten abordar estas metodologías de manera más efectiva.

Estos resultados tienen implicaciones significativas para la mejora de la calidad de la enseñanza y la investigación en la escuela normal. La identificación de problemas en la orientación de metodologías de investigación sugiere la necesidad de implementar programas de formación continua y de brindar más recursos y apoyo a los docentes en este aspecto. La diversidad en las respuestas también resalta la importancia de compartir las mejores prácticas entre los docentes que han tenido éxito en la orientación de metodologías de investigación para beneficiar a toda la comunidad educativa de la escuela normal. En última instancia, estos resultados subrayan la importancia de abordar los desafíos identificados para mejorar la calidad de la investigación educativa y la formación de los estudiantes en la escuela normal.

También se obtuvieron datos acerca de la dificultad que los tutores metodológicos enfrentan en el procesamiento de la información para contribuir a la orientación de las investigaciones en las tutorías. Los resultados reflejan una situación en la que la mayoría de los encuestados, un 80%, encuentra moderadamente difícil este proceso, mientras que un 20% afirmó que les resulta difícil. Estas cifras ponen de manifiesto que, si bien no todos los docentes experimentan una dificultad extrema, existe un desafío generalizado en la gestión de información y su aplicación efectiva en el contexto de asesoramiento de investigaciones.

Esta situación plantea varias consideraciones importantes. En primer lugar, muestra que los docentes se enfrentan a obstáculos en la tarea de procesar y utilizar la información de manera efectiva para guiar a sus estudiantes en sus proyectos de investigación. Esto podría deberse a la complejidad inherente de la investigación, la necesidad de habilidades específicas en análisis de datos y la capacidad para traducir resultados técnicos en consejos prácticos para los estudiantes.

Es relevante destacar que el hecho de que la mayoría de los docentes encuentren esta tarea moderadamente difícil sugiere que podría existir un espacio para mejorar la formación y el apoyo en este aspecto. Los programas de desarrollo profesional podrían enfocarse en fortalecer las habilidades de procesamiento de información, así como en la creación de herramientas y recursos que faciliten esta tarea.

Asimismo, la dificultad en el procesamiento de la información también puede tener implicaciones para la calidad de la orientación que los docentes brindan a sus estudiantes. Si los docentes tienen dificultades para comprender y analizar los datos de investigación, es probable que su capacidad para ofrecer orientación efectiva se vea limitada.

También se investigó acerca del nivel de apoyo recibido para orientar diferentes metodologías de investigación en la educación normal. Los resultados arrojan una perspectiva importante sobre las condiciones en las que los tutores metodológicos operan en este entorno. La cifra más destacada es que el 50% de los participantes indicó que ha recibido poco apoyo

en este aspecto. Esto sugiere que una proporción significativa de tutores metodológicos en la educación normal enfrenta dificultades considerables para obtener el respaldo necesario para orientar adecuadamente las metodologías de investigación.

Asimismo, el 33% de los encuestados reportó recibir un apoyo moderado, lo que podría interpretarse como una situación intermedia. Si bien no es tan alarmante como el grupo que recibió poco apoyo, aún queda margen para mejorar la calidad del apoyo brindado a los tutores metodológicos en la educación normal. Un apoyo moderado podría significar que existen recursos o programas disponibles, pero que su alcance o eficacia no satisfacen completamente las necesidades de los docentes.

Por otro lado, solo el 17% de los participantes afirmó recibir mucho apoyo para orientar las diferentes metodologías de investigación. Esto es una minoría significativa y refleja que, en algunos casos, las instituciones pueden estar haciendo esfuerzos considerables para respaldar a sus tutores metodológicos en este aspecto. Sin embargo, es importante destacar que esta proporción es relativamente baja, lo que sugiere que la necesidad de un mayor apoyo es generalizada en la educación normal.

Mejorar el acceso a recursos, la capacitación y el desarrollo profesional en esta área puede contribuir significativamente a elevar la calidad de la investigación educativa y, en última instancia, a mejorar la formación de los futuros docentes en las escuelas normales. Es necesario brindarles a los estudiantes la oportunidad de adquirir las habilidades necesarias para llevar a cabo investigaciones de calidad y promover una cultura de investigación en el ámbito educativo.

Los resultados que arroja este trabajo también pueden ser una llamada de atención para las instituciones de educación normal, ya que evidencian la necesidad de fortalecer el apoyo y la formación en metodologías de investigación. Al hacerlo, se estaría fomentando el crecimiento y la mejora continua en el campo de la investigación educativa.

Los resultados sobre el grado de capacitación que sienten los tutores metodológicos para orientar diferentes metodologías de investigación en la educación normal son reveladores y plantean importantes consideraciones. Según los datos, el 17% de los participantes se siente muy capacitado en este aspecto, mientras que el 83% se considera moderadamente capacitado. Estos resultados indican una tendencia en la que la mayoría de los tutores metodológicos reconoce que tienen cierto nivel de capacidad para orientar las metodologías de investigación, aunque no necesariamente se sienten completamente seguros en esta tarea.

El hecho de que solo un pequeño porcentaje, el 17%, se sienta muy capacitado sugiere que existe un grupo minoritario de tutores metodológicos que han adquirido un alto nivel de experiencia y conocimientos en la orientación de metodologías de investigación. Estos investigadores pueden haber tenido acceso a formación especializada, oportunidades de desarrollo profesional, o haber acumulado una amplia experiencia en el campo de la investigación educativa.

Sin embargo, la gran mayoría de los tutores metodológicos se consideran moderadamente capacitados. Esto podría indicar que tienen un nivel adecuado de conocimiento y habilidades para desempeñar sus roles, pero aún enfrentan desafíos o inseguridades en la orientación de metodologías de investigación. Estas dificultades pueden derivar de la complejidad inherente de la investigación, la rápida evolución de las metodologías o la falta de apoyo y recursos adecuados.

Estos resultados enfatizan la importancia de continuar invirtiendo en el desarrollo profesional de los tutores metodológicos en la educación normal. Ofrecer oportunidades de formación y apoyo específicamente diseñadas para fortalecer sus habilidades en la orientación de metodologías de investigación puede contribuir a elevar la confianza y competencia de un número mayor de docentes en este campo.

Además, fomentar el intercambio de conocimientos y experiencias entre los docentes más experimentados y aquellos que se sienten menos capacitados puede ser beneficioso para

toda la comunidad educativa en términos de mejora de la calidad de la investigación y, en última instancia, de la formación de futuros docentes en las escuelas normales.

Los datos que arroja la investigación sobre el nivel de satisfacción con la información disponible para orientar las investigaciones en las asesorías muestran que una parte significativa de los encuestados se sienten satisfechos (33%) con el nivel de información disponible para orientar las investigaciones en sus asesorías. Sin embargo, también hay un porcentaje notable que se siente moderadamente satisfecho (50%) y otro porcentaje más pequeño que se siente poco satisfecho (17%).

Lo anterior sugiere que existe una base sólida de información disponible para orientar las investigaciones, pero también puede haber espacio para mejorar y ampliar dicho nivel de información. Es importante tomar en cuenta las opiniones y necesidades de los tutores metodológicos e investigadores para identificar áreas de mejora y garantizar que se proporcionen recursos adecuados para orientar eficazmente las investigaciones en las asesorías.

En contraste, los resultados de la pregunta sobre la importancia atribuida al uso de diferentes metodologías de investigación en la educación normal reflejan un alto grado de consenso entre los tutores metodológicos. Según los datos obtenidos, 83% de los participantes considera que el uso de diversas metodologías de investigación es de suma importancia. Este resultado resalta la valoración que la gran mayoría de los tutores metodológicos otorga a la variedad de enfoques de investigación como un componente esencial del proceso investigativo.

La alta proporción de docentes que asigna un alto grado de importancia a la diversidad de metodologías de investigación sugiere que reconocen la relevancia de abordar cuestiones educativas desde múltiples perspectivas. Esto puede indicar una apertura hacia la innovación y una disposición a explorar diferentes enfoques para abordar los desafíos en la educación normal. La diversidad metodológica puede enriquecer la calidad de la investigación, ofreciendo

una comprensión más completa de los problemas educativos y permitiendo la adaptación de las estrategias pedagógicas.

Por otro lado, el 17% de los docentes que respondió que considera moderadamente importante el uso de diferentes metodologías también es un grupo significativo. Esto podría reflejar una opinión más cautelosa o una menor familiaridad con las ventajas de la diversidad metodológica. Sin embargo, este grupo aún reconoce cierta importancia en la variedad de enfoques de investigación, lo que sugiere que hay espacio para la capacitación y la promoción de la diversidad metodológica en el ámbito de la educación normal.

En resumen, los resultados indican que la mayoría de los tutores metodológicos en la educación normal valoran altamente el uso de diferentes metodologías de investigación. Esta actitud puede tener implicaciones positivas para el enriquecimiento de la investigación educativa y, en última instancia, para la mejora de la calidad de la enseñanza y la formación de docentes en las escuelas normales.

La mayoría de los encuestados (83%) expresaron una fuerte disposición a recibir formación adicional para mejorar su orientación en diferentes investigaciones metodológicas en la educación normal. Además, el 17% de los participantes afirmó que también estaría dispuesto a recibir dicha formación.

Estos resultados indican que la mayoría de los encuestados muestran un interés en mejorar sus habilidades y conocimientos en metodologías de investigación en la educación normal. La disposición a recibir formación adicional refleja un reconocimiento de la importancia de estar actualizado en las prácticas educativas y de la importancia de seguir aprendiendo y desarrollándose profesionalmente. Este enfoque en el aprendizaje continuo es fundamental para mantenerse actualizado en un campo en constante evolución como la educación. En resumen, estos resultados demuestran el reconocimiento del valor del aprendizaje y desarrollo continuo en su campo.

Discusiones y conclusiones

Los tutores metodológicos en las escuelas normales mexicanas enfrentan retos y desafíos en su carrera profesional que afectan su capacidad para realizar investigaciones educativas de alta calidad. Estos desafíos pueden abordarse mediante la formación continua, el apoyo institucional y la promoción de una cultura de investigación. Reconocer y reflexionar sobre estos retos y desafíos es fundamental para mejorar la investigación educativa en las escuelas normales y, en definitiva, impulsar la calidad de la educación en México.

La investigación educativa juega un papel fundamental en la mejora continua de la calidad de la educación. Los tutores metodológicos combinan la docencia con la investigación y son actores fundamentales en este proceso. Sin embargo, su trayectoria profesional se enfrenta a numerosos desafíos y oportunidades, que a menudo es necesario descubrir o valorar.

Este trabajo explora los retos y desafíos que enfrentan los tutores metodológicos en las escuelas normales mexicanas. Estos retos y desafíos se definen como situaciones o eventos que generan desafíos y oportunidades significativas en su desarrollo profesional, específicamente en la investigación educativa. Este análisis proporciona información valiosa sobre las experiencias y perspectivas de los profesionales de la escuela normal a la hora de orientar metodologías de investigación y procesar información para investigaciones de consultoría.

Los hallazgos resaltan la necesidad de un mayor apoyo, un mejor acceso a información relevante y oportunidades de capacitación adicionales para mejorar la orientación en diferentes metodologías de investigación en la educación normal. Abordar estos desafíos contribuirá a la eficacia y calidad general de las investigaciones de consultoría y las prácticas educativas en esta escuela normal.

Retos y oportunidades

Los retos identificados en este estudio ofrecen importantes desafíos pero también oportunidades para el desarrollo profesional de los tutores metodológicos en las escuelas normales mexicanas. Es fundamental fortalecer la formación investigadora y fomentar una cultura de aprendizaje continuo para abordar cuestiones de orientación metodológica. Promover la colaboración entre pares y la participación en redes de investigación también pueden ser estrategias efectivas, además de recibir un mejor apoyo institucional como más recursos y capacitación técnica en procesamiento de información. Promover la transparencia y la comunicación abierta en la institución puede facilitar la colaboración entre tutores metodológicos y mejorar la calidad de la investigación educativa.

Esto resalta la necesidad de brindar un apoyo más sólido y una formación adecuada en este aspecto para mejorar la calidad de la orientación en investigación y, en última instancia, el éxito de los proyectos de investigación de los estudiantes.

Referencias

- Bisquerra Alzina, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa* (vol. 1). Editorial la muralla.
- Chomsky, N. (2007). *La (des) educación* (Vol. 128). Grupo Planeta (GBS).
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage publications.
- Martínez Gómez I. (2020). Retos y perspectivas de la educación normal en México. *Retos de la investigación educativa en las escuelas normales mexiquenses. Ediciones Normalismo Extraordinario*
- Rizo Rodríguez, M., (2017). Importancia de la investigación en la Educación Superior. *Revista Multi-Ensayos*, 3(5), 9-14.

Actitudes hacia la Investigación Educativa de los estudiantes al finalizar la Formación Inicial Docente.

Juan Manuel Luna Castañón

juanmanuel.lunacastanon@iea.edu.mx

Rubén Antonio Reyna Macías

ruben.reyna@iea.edu.mx

Centro de Actualización del Magisterio, Aguascalientes.

Línea temática 9 Investigación de la investigación educativa

Resumen

Las actitudes hacia la investigación son elementos clave para el desarrollo de competencias para realizar investigación y es compromiso que deben asumir las Instituciones de Educación Superior, formar estudiantes con capacidades académicas, profesionales y en investigación. En el caso de las escuelas Normales, la formación inicial docente incluye competencias para investigar, sin embargo, se ha identificado que en algunas de estas instituciones poco se valora la formación en investigación. La presente, tiene el propósito de mostrar las actitudes que tienen los estudiantes de formación inicial docente hacia la investigación educativa. El estudio que se llevó a cabo fue de corte cuantitativo, descriptivo y transversal, para lo cual se diseñó la Escala Likert Actitudes Hacia la Investigación Educativa (AHIE), sujeta a pilotaje y pruebas de validez y fiabilidad, arrojando un .913 en alfa de Cronbach con 36 ítems. La escala fue aplicada 107 estudiantes de escuelas Normales en el estado de Aguascalientes, muestra determinada por conveniencia. El principal resultado obtenido fue confirmar que, los estudiantes de formación inicial docente, particularmente aquellos que elaboran tesis manifiestan actitudes favorables hacia la investigación educativa y se puede establecer que eso genera condiciones para un mejor desarrollo de las competencias investigativas en los estudiantes.

Palabras clave: actitudes, actitudes hacia la investigación, escuelas normales, formación docente

Planteamiento del problema

Desde hace más de dos décadas se habla de la transformación de una sociedad de la información a una sociedad del conocimiento. Esto exige al sector educativo, formar profesionales que transiten de un saber cómo y dónde buscar información, a un saber cómo generar y aplicar el conocimiento (Tobón, Guzmán, Silvano Hernández, y Cardona, 2015). Tras esta demanda, el diseño curricular, los planes de estudio así como las formas de enseñanza se han transformado con el fin de atender esta necesidad.

Así, las Instituciones de Educación Superior (en adelante IES) asumen el compromiso de formar profesionales comprometidos en la adquisición de nuevas competencias académicas, laborales, profesionales e investigativas para favorecer el desarrollo social (UNESCO, 2005). Incluso formar profesionales capaces de producir nuevos conocimientos y, a través de proyectos de investigación buscar la solución a problemas de la realidad compleja y dinámica, pero sobre todo, la posibilidad de transformarla (Estrada, 2014; Rubio & Félix, 2016).

En este compromiso, están involucradas las escuelas Normales del país, se trata de favorecer el desarrollo de las competencias que les permitan a los futuros maestros realizar no sólo docencia, sino también investigación en su campo laboral, ya que la combinación de la docencia con la investigación, se considera el medio para transformar la práctica profesional y se pueden garantizar mejores resultados (Cruz-Pallares, 2015).

Sin embargo, autores como Perines (2018) afirman que “la investigación y la práctica educativa avanzan por camino radicalmente distintos, antagónicos y, por qué no decirlo, casi irreconciliables” (p. 9). Además, que la investigación es aún, una actividad poco considerada, a pesar de que, los estudiantes deben aprenderla y aplicarla como parte de la función docente, a pesar de que, desde el plan de estudios de 1994 se sugiere.

En el plan de estudios 2012 de las Licenciaturas en educación primaria y preescolar, se enfatizó, que el docente debe convertirse en un usuario estratégico de la investigación educativa y desarrolle, desde su formación inicial, una diversidad de competencias que le permitan diseñar, conducir y analizar indagaciones en el contexto donde enseña (SEP, 2012); se incorporaron competencias investigativas y sus unidades de competencia en el perfil de egreso, con la finalidad de, que al utilizar recursos de la investigación educativa se enriquezca la práctica docente, se mejoren y transformen; y que los estudiantes expresen interés por la ciencia y la investigación (Acuerdo 649 de 2012., 2012).

Pese a lo anterior, Rubio y Félix (2016) observaron que en algunas escuelas Normales, tanto maestros como estudiantes creen que la formación para la investigación no es importante ni necesaria en el desarrollo profesional docente, que la producción del conocimiento no es una función del educador y por lo tanto, desprecian la investigación.

Al respecto, Restrepo (2009 citado en Rojas et al., 2012) revela que, cuando una institución educativa tiene un nulo o incipiente motivación hacia el desarrollo de la cultura investigativa como en los modelos estructural, se refleja en la actitud de los estudiantes. Y una actitud negativa de los estudiantes, manifiesta un pobre desempeño, en este caso, en los cursos de investigación e incluso, es un obstáculo para aprender y hacer investigación, lo anterior, también lo refiere Papanastasiou (2005, 2014).

Por el contrario, cuando existe un sentimiento positivo hacia la investigación por parte del estudiante, este implica la inversión cognitiva, los recursos personales, energía, tiempo y participación activa en la investigación, incluso, se genera un nivel de compromiso hacia dicha actividad (Zami et al., 2017). Por lo tanto, existe preocupación por la actitud, principalmente negativa que puedan tener tanto los docentes, como los estudiantes hacia la investigación, en las escuelas Normales (Rojas et al., 2012).

Esta preocupación se inserta en un escenario poco alentador, pues Perines (2018) ha encontrado que la investigación en el campo de la educación está en crisis, entre otros, algunos elementos causales son:

- la falta de formación en investigación en las escuelas Normales;
- los escasos elementos de investigación en la organización curricular y débil importancia en su implementación; hay prioridad metodologías de enseñanza;
- debido a las diferencias que tienen los contextos de cada escuela Normal, la investigación no se logra establecer como una norma básica de la formación profesional;
- en otros casos dónde se incorpora la investigación, no se hace de forma sistematizada.

Cabe señalar que no todas las escuelas normales han rechazado la investigación como parte de la formación profesional de los futuros docentes. López et al. (2017)

Afirman que algunas de estas instituciones han mostrado avance en el desarrollo de la cultura investigativa y la motivación hacia los estudiantes; poco a poco se ha reflejado la formación investigativa de estos y actitudes favorables hacia estas actividades, por ejemplo en la elaboración de tesis como modalidad de titulación, incluso en la participación en eventos académicos con resultado de investigación por parte de los docentes y estudiantes; pero no se ha generalizado esa actitud.

Sin embargo, ante contextos y condiciones diferentes, cambiantes y en algunos casos desfavorables, no se puede afirmar que las actitudes son favorables hacia la investigación educativa, aunque tampoco se cuenta con información que confirme lo contrario. De hecho, se desconoce, si lo que se propone en el plan de estudios favorece *per se* el gusto por esta actividad, si la formación de los docentes es adecuada para implementar el currículo en este sentido y conduzcan al estudiante, en el desarrollo de competencias investigativas o

simplemente fomenten agrado por esta actividad, ya sea a través de los cursos o del procesos de titulación.

De ahí, que parece relevante identificar si al terminar la formación inicial docente, los estudiantes tienen actitudes favorables hacia la investigación; sobre todo, si la modalidad de tesis, favorece actitudes positivas hacia la investigación educativa en los estudiantes.

Marco teórico

La actitud hacia la investigación determina no sólo el interés, también la atención y las reacciones hacia la ciencia y tecnología por parte de los estudiantes; tal argumento, fue el sustento para que la evaluación de las actitudes fueran integradas como parte de los criterios en las evaluaciones PISA 2017 (OCDE-PISA, 2017).

El término actitud, teóricamente representa disposición hacia la acción y realización de cierta actividad, que determina el nivel de interés, compromiso y motivación para realizarla (Schibeci, 1984, citado en OCDE-PISA, 2017). Así, Algunos autores plantean la hipótesis de que, la persona que posee conocimientos científicos y de investigación, es porque ha manifestado interés, compromiso y motivación en las actividades científicas y viceversa, sin que esto sea exclusivo.

El concepto de actitud, es un término que ha sido analizado desde diferentes enfoques y áreas del conocimiento, sin embargo, para este ejercicio de investigación y una vez revisada literatura sobre el término, se ha identificado que ha sido tema de estudio desde diferentes áreas y disciplinas del conocimiento, desde momentos históricos de más de 30 años. Sin embargo, se identificó que es, desde la psicología social, que se ha tratado con mayor profundidad.

Por ejemplo, Myers (1995) describe que las actitudes son estado psicológicos que se manifiestan a través de respuestas observables, agrupadas en manifestaciones: afectivas, cognoscitivas y conductuales. Aunque para otros, es simplemente una creencia por ejemplo, para Paredes-Proañó y Moreta-Herrera (2020), las actitudes se pueden definir como un sistema

de creencias y valores que se tiene con relación algún aspecto o situación que perfila un tipo de respuesta conductual, y suelen ser duradera y persistente. Son sentimientos y pensamientos agradables o desagradables hacia un objeto, persona, actividad, situación, lugar, entre otros, de manera que, se aprueba o desaprueba, se acepta o se rechaza cierta condición o cosa, incluso como resultado de la experiencia (Aldana de Becerra et al., 2016).

Las actitudes, suelen ser referente para determinar el tipo de comportamiento que asumen las personas, predecir sus formas de actuar individual y de los grupos sociales, así lo mencionan León et al (1998, citado en Aldana de Becerra et al; 2016).

En el caso de las actitudes hacia la investigación, se puede predecir la tendencia académica de los estudiantes a partir de sus creencias, experiencias y emociones hacia esta actividad. Es por ello que las actitudes son consideradas esenciales en el logro de cualquier objetivo académico y profesional, en este caso hacia la investigación; ya que el trabajo que se haga dependerá de lo positivo o negativo de la actitud de ahí se asume la conducta, interés y dedicación hacia el trabajo que se realice. Por ello, una actitud negativa hacia la investigación por parte del estudiante, puede producir postergación de las actividades que esta implica, debido al bajo interés o motivación e incluso el rechazo. Mientras que para el estudiante que experimenta una actitud favorable, es probable que logre niveles académicos superiores de redacción y culminar satisfactoriamente su investigación (Paredes-Proaño & Moreta-Herrera, 2020).

Lo anterior se explica con la afirmación que hacen Morris y Maisto (2005; citados en Palacios 2021), en cuanto a que, las creencias y los pensamientos que el estudiante tenga hacia cierto aprendizaje o actividad, determinan la disposición al conocimiento y al nivel de exploración en este caso hacia la investigación; lo mismos autores refieren a Allport (1935), con relación a que una actitud es un estado mental y neurológico que se construye a partir de la práctica y que ejerce influencia activa sobre el comportamiento que asume el individuo para lograr acercarse y responder al contexto del objeto.

Para la presente investigación, las actitudes son definidas como “evaluaciones globales y relativamente estables que las personas hacen sobre las ideas, cosas, actividades e incluso sobre otras personas que, técnicamente, reciben la denominación de objetos de actitud” (Morales et al., 2007, p. 459). A partir de esas evaluaciones, se generan juicios o reacciones favorables o desfavorables, que determinan la actitud que la persona asume hacia eso, que establecen una tendencia o predisposición aprendida, relativamente duradera, que surge de la evaluación y el resultado, y que conducen a actuar de modo favorable o desfavorable hacia el objeto de la actitud y son inherentes a la persona (Gargallo et al., 2007).

Y con el propósito de determinar las actitudes hacia la investigación, que los estudiantes tienen, se identificaron los componentes teóricos que permitieron valorar e identificar dicha actitud con base en Gaviria et al. (2009). Los autores listan los siguientes componentes:

- El componente cognitivo, que se basa principalmente en las creencias, pensamientos y los conocimientos hacia el objeto de la actitud e incluso la recomendación, en este componente se encuentran los principales criterios de lo que es agradable y de lo que no lo es para la persona, en lo que se está o no de acuerdo, lo que se asume como positivo o negativo; pero además, lo que el objeto de actitud puede apoyar para el logro de metas, en este caso, lo que la investigación educativa aportaría al logro de las metas de los estudiantes (Morales et al., 2007).
- El componente de la actitud, es el afectivo, el cual determina una posición favorable o desfavorable a partir de los sentimientos y emociones que al estudiante le genera, ponerse en contacto con las actividades de investigación. Es decir, a través de las experiencias, los estudiantes asocian ciertas emociones hacia el objeto de la actitud y estas experiencias pueden quedar al margen de la creencia o pensamiento y generar mecanismos afectivos (emociones o sentimientos) que influyen en la formación, modificación o conformación de la actitud, en este caso, hacia la investigación, ya sea por condicionamiento o por exposición (Gaviria et al., 2009; Morales et al., 2007).

- Y por último, el componente conductual o de tendencia a la acción, el cual parte de la experiencia que el estudiante tiene o ha tenido con relación al objeto de la actitud. Este componente, es el bagaje de conductas de acercamiento o alejamiento del estudiante hacia las actividades de investigación y según Morales et al. (2007), proporciona información sobre las actitudes, ya que las conductas son mecanismos psicológicos que produce un efecto, una acción o actuación, influenciados por el inventario de comportamientos y es a partir de estos, que el estudiante obtiene criterios que influyen en su actitud, en este caso hacia la investigación.

Son los autores quienes advierten que, al indagar los componentes de la actitud, se puede experimentar la ambivalencia, es decir que ante la investigación educativa, los estudiantes pueden manifestar aspectos positivos, en cierto componente de la actitud, pero a la vez negativos en otros; sin embargo, las actitudes pueden ser inferidas a partir de las respuestas que el sujeto ofrece hacia el objeto de la actitud, mismas que se pueden clasificar según su tendencias (a favor o en contra) y la intensidad, es decir, el grado de extremosidad de valor positivo o negativo, “en cuanto más intensa es una actitud, más persistente es en el tiempo, más resistente es al cambio y más influye en la conducta” (Gaviria et al., 2009, p. 170).

En los estudios previos analizados, se ha identificado que los estudiantes suelen mostrar actitud negativa para aprender a hacer investigación y también se ha confirmado la relación que existe entre la actitud de los estudiantes y el nivel de desarrollo de sus competencias para investigar (Furió & Vilches, 1997; González, 2017; Lopatto, 2004; OCDE-PISA, 2017; Pinto & Cortés, 2017; Sever et al., 2019; Torrenegra, 2017).

Metodología

Con base a la pregunta y los objetivos planteados para la investigación, el estudio realizado tuvo un alcance descriptivo de la variable actitudes hacia la investigación; bajo el enfoque metodológico cuantitativo, transversal y fue de tipo encuesta. A partir de la definición operativa de la variable y su operacionalización se diseñó una Escala Likert, denominada Escala de Actitudes de los Estudiantes Hacia la Investigación Educativa (EAHIE), instrumento con un alto

nivel de estructuración, con validez y fiabilidad cuyo valor en alfa de Cronbach es de .913, con un total de 36 ítems; aplicado a una muestra de 107 estudiantes en el estado de Aguascalientes, determinada por conveniencia.

Resultado

Los resultados obtenidos en la Escala AHIE aplicada a los estudiantes, se tomaron como referencia la media aritmética y la desviación estándar, para determinar la tendencia de las respuestas bajo la siguiente escala:

Valor	Tendencia
-2	Muy Desfavorable
-1	Desfavorable
0	Indeciso
1	Favorable
2	Muy favorable

En la Tabla 2, se muestran los resultados obtenidos para la variable.

Tabla 2. Actitudes de los estudiantes hacia la Investigación

Medidas	Valores
Media	1.00
Mediana	1.05
Moda	1.17
Desviación estándar	.438

Mínimo	- .17
Máximo	1.78

De manera general, con base a los resultados obtenidos se observa que la media aritmética de las respuestas se ubica en 1.00, para el instrumento en su totalidad, que en la escala corresponde a la categoría favorable. Lo que confirma que los estudiantes de las escuelas Normales muestran una actitud favorable hacia la investigación educativa, al terminar la formación inicial docente.

Para explicar mejor los resultados, se presenta el análisis de los valores obtenidos en cada componente de la variable. En la tabla 3 se presentan los resultados obtenidos para cada componente.

Tabla 1. *Resultados obtenidos en los componentes de la variable*

Componente	Media	Mediana	Moda	Desviación estándar	Mínimo	Máximo
C1	.926	1.00	1.17	.474	.25	1.75
C2	1.03	1.07	1.00	.480	.23	1.92
C3	1.04	1.09	1.27	.461	.36	1.91

Nota. La abreviación C1 corresponde al componente 1, cognitivo; C2 significa componente 2 y es el afectivo y C3 es el componente tres que corresponde al de tendencia a la acción.

Con los resultados mostrados en la tabla anterior, se determina que la media aritmética de los componentes va de .9 a 1.04, que ubica las respuestas de los estudiantes en una tendencia favorable en los tres componentes, es decir, todos se ubican en la categoría “Favorable” dentro de la escala. Y con relación a los valores extremos, ningún estudiante

muestra tendencia muy favorable, como tampoco hay estudiantes que muestren tendencia muy desfavorable, en ninguno de los tres componentes.

Una vez identificado que los estudiantes muestran actitudes favorable hacia la investigación, se presentan los resultados en cada componente con la finalidad de identificar las afirmaciones en las que, los estudiantes consideran tener tendencia favorable y aquellos en los que respondieron con tendencia menos desfavorable.

8.2 Resultados para el componente cognitivo

En este componente se incluyen las afirmaciones que refieren a las creencias, conocimientos, incluso las recomendaciones que los estudiantes tienen hacia la investigación educativa. En la tabla 4 aparecen los valores obtenidos de las respuestas que los estudiantes emitieron, ante las afirmaciones del componente cognitivo.

Tabla 4. Resultados de los estudiantes en el componente cognitiva

Ítems	Media	Desviación estándar
19. Considero que realizar investigación educativa, permite generar nuevo conocimiento.	1.6	0.637
34. Mi documento recepcional, está apegado al método científico de investigación.	1.41	0.620
36. Me entusiasma hacer investigación educativa como parte de mi carrera profesional.	1.36	0.747
30. La formación recibida en la escuela Normal, permite enriquecer mi práctica docente a través de la investigación educativa.	1.32	0.8
10. Considero que se lograrían mejores resultados en la práctica docente, si se realiza más investigación educativa.	1.3	0.779

7. Considero que las funciones principales de un docente son: la docencia y la investigación.	1.2	0.729
32. Se debe acudir a los resultados de investigación, para lograr comprender otros procesos de intervención docente.	1.15	0.724
35. Considero que elaborar tesis, no debería ser opción de titulación en la formación docente.	0.75	1.123
21. Durante la formación docente, el desarrollo de las competencias investigativas no se favorece, incluso ni en el proceso de titulación.	0.56	1.158
25. Saber realizar investigación educativa, no es una ventaja para acceder al mundo laboral.	0.47	1.077
27. Considero que durante mi formación, no he logrado desarrollar las competencias para hacer investigación educativa.	0.17	1.143
1. Los resultados de investigación tienen poca aplicación en situaciones cotidianas.	-0.17	1.133
Promedio	.93	.889

Se observa que en siete de los doce ítems, se obtuvieron valores de 1.15 hasta 1.6, que corresponden a la tendencia favorable. Es decir, que los estudiantes conocen, creen, sienten y consideran que realizar investigación les permite generar nuevo conocimiento; que elaborar una tesis debe ser apegado al método científico, que la investigación debe ser parte de su profesión y que la práctica docente se favorece de la formación en investigación.

En los cinco ítems restantes del componente cognitivo, se obtuvieron valores de -.17 a .75, que corresponden a la categoría "Indeciso"; es decir, valores con carga negativa, es decir que para algunos piensan que elaborar una tesis no debería ser opción de titulación en la formación docente, el desarrollo de competencias investigativas no se favorece aun con el proceso de titulación y la investigación no representa una ventaja, entre otros.

Resultados para el componente afectivo

En el segundo componente incluye los ítems que corresponden a las emociones y los sentimientos que los estudiantes tienen hacia la investigación educativa.

Tabla 5. Resultados de los estudiantes en el componente afectivo

Ítems	Media	Desviación estándar
3. Me genera satisfacción mejorar la calidad en la enseñanza a través de la investigación educativa.	1.69	0.49
14. Me agrada saber que a través de la investigación educativa puedo mejorar las formas de enseñar.	1.63	0.573
33. Me siento satisfecho al saber que puedo elaborar tesis y aportar información novedosa en el tema de investigación.	1.47	0.662
2. Siento que a través de la investigación educativa se logra ser un maestro competente.	1.46	0.696
20. Disfruto ser evaluado en cuanto al desarrollo de mis competencias investigativas porque me permite mejorar mi desempeño como profesor.	1.39	0.671
13. Disfruto realizar investigación educativa para mi documento recepcional.	1.34	0.775
17. Disfruto hacer la investigación y elaborar una tesis.	1.21	0.878
28. Me siento satisfecho de haber desarrollado las competencias investigativas para resolver problemas educativos.	1.18	0.708

8. Siento que Investigar no es relevante, para docentes de educación básica.	1.02	0.964
31. Experimento desinterés por la investigación.	0.77	1.042
23. Me desanima saber que la investigación sea parte de mi función docente.	0.75	1.112
29. Siento que aún no logro identificar con claridad la información confiable para hacer investigación.	-0.01	1.136
18. Siento que durante mi formación docente, poco adquiriré las competencias para hacer investigación educativa.	-0.4	1.234
Promedio	1.04	0.841

En la tabla se muestra que en nueve de 13 ítems se obtuvieron valores que van de 1.02 a 1.69, que según la escala corresponde a una tendencia favorable. Por lo tanto, los estudiantes sienten satisfacción de que a través de la investigación pueden mejorar la calidad de la enseñanza; sienten emoción al saber que a través de la investigación pueden aportar información valiosa, sienten que al saber investigar pueden ser maestros competentes y mejorar su desempeño, incluso manifiestan emoción favorable al ser evaluados en sus competencias investigativas, entre otros aspectos.

Los cuatro ítems restantes muestran valores que van de .77 a -.4, que según la escala corresponden a la categoría “Indeciso”, son afirmaciones con tendencia negativa, es decir, que experimentan desinterés por la investigación, desanimo al saber que la investigación es parte de la función docente y sentir que no se cuenta con las competencias para hacer investigación. hacia la investigación educativa, aunque hay algunos aspectos específicos en los que se sienten indecisos.

Resultados para el componente tendencia a la acción

Por último, en el tercer componente de la variable se incluyen los ítems que refieren a las experiencias y comportamientos que los estudiantes tienen hacia la investigación educativa. En la tabla 6, se muestran los resultados obtenidos

Tabla 6. Resultados de los estudiantes en el componente tendencia a la acción

Ítems	Media	Desviación estándar
5. Consultar resultados de investigación ayuda a aprender aspectos educativos.	1.49	0.547
16. Considero relevante buscar oportunidades para seguir aprendiendo sobre investigación educativa.	1.46	0.679
15. Creo necesario llevar a un mejor nivel mis competencias investigativas.	1.45	0.586
11. A través de los resultados de investigación educativa, resuelvo problemas que se presentan en el aula.	1.4	0.673
24. En mi práctica profesional, aplico las competencias investigativas.	1.14	0.685
22. Identifico los cursos que favorecen mis competencias investigativas.	1.05	0.714
26. Ante un problema de enseñanza o aprendizaje, pongo en juego las competencias investigativas.	0.98	0.698
9. Aprender a investigar durante la formación docente, es poco útil.	0.97	1.146
12. Evito colaborar en proyectos de investigación educativa.	0.79	0.904

6. Realizar investigación educativa no debe ser parte de la formación inicial docente.	0.44	1.227
4. Hacer investigación educativa, resulta insuficiente para mejorar los aprendizajes de los alumnos.	0.32	1.262
Promedio	1.04	0.83

Se presentan seis de once ítems que obtuvieron valores de 1.05 a 1.49 y corresponden a la tendencia favorable, es decir que los estudiantes manifiestan experiencias y comportamientos favorables para aprender sobre aspectos educativos a partir de consultar resultados de investigación; consideran relevante buscar oportunidades para seguir aprendiendo y mejorar sus competencias para investigar, así como aplicar la investigación en la práctica profesional.

En los cinco ítems restantes, se muestran valores que van de .32 a .98, que corresponden a la categoría indeciso, es decir, que aprender a investigar como parte de la formación docente, tiene poca utilidad, evitan colaborar en proyectos de investigación, elaborar proyectos de investigación no debe ser parte de la formación docente, entre otros.

Por lo tanto, los estudiantes de formación inicial docente, particularmente aquellos que elaboran tesis, muestran actitudes favorables hacia la investigación educativa en lo general y se puede concluir que eso genera condiciones favorables para el desarrollo de las competencias investigativas. Aunque, en lo particular, en los componentes se observa que en la mayoría de las afirmaciones hay tendencia favorable, pero también existe, con menor cantidad de afirmaciones pero hay tendencia a la indecisión en los tres componente; resultado que se debe considerar

Discusión y conclusiones

Con base en la teoría revisada, cuando existe un sentimiento positivo hacia la investigación por parte del estudiante, esto implica inversión cognitiva de recursos personales, energía, tiempo y participación activa en la investigación, incluso, se genera un nivel de compromiso hacia dicha actividad (Zami et al., 2017).

Por otro lado, en algunos estudios se afirma que las actitudes que los estudiantes tienen, son barrera o impulso para el desarrollo de las competencias investigativas (Furió & Vilches, 1997; Ortega et al., 2018; Papanastasiou, 2005, 2014; Rojas et al., 2012; Sever et al., 2019; Vodopivec et al., 2002). En esta investigación se muestra que en general, los estudiantes manifiestan actitudes favorables, es decir que tienen disposición a desarrollar competencias para realizar investigación educativa, tal como lo han confirmado otros autores en sus estudios (Furió & Vilches, 1997; González, 2017; Lopatto, 2004; OCDE-PISA, 2017; Pinto & Cortés, 2017; Sever et al., 2019; Torrenegra, 2017).

Por otro lado, los resultados obtenidos contrastan con la afirmación que hace Rojas et al. (2012) respecto a la preocupación que existe, por la actitud negativa que los estudiantes tienen hacia las actividades de investigación. En este caso, los estudiantes muestran una actitud de positiva en general, aunque hay cierto nivel de indecisión hacia esta actividad, más no negativa.

Incluso, este estudio se suma a otros que han propuesto estudiar las actitudes hacia la investigación, no como componente de las competencias, sino como elemento determinante en el desarrollo de las competencias investigativas (Furió & Vilches, 1997; González, 2017; Lopatto, 2004; OCDE-PISA, 2017; Pinto & Cortés, 2017; Rubio & Félix, 2016; Sever et al., 2019).

Además, con base en la literatura revisada, se concuerda con el planteamiento de que, las actitudes no son consideradas como factor único o determinante en el desarrollo de las competencias investigativas, aunque si hay autores que las consideran como un elemento clave

(Aldana & Joya, 2011; Ortega et al., 2018; Rojas et al., 2012). Para este estudio, se coincide con la teoría de que también se depende de otros aspectos como: la cultura investigativa en la institución formadora, la motivación a los estudiantes y las estructuras para el desarrollo de la investigación en las escuelas Normales, la dirección y asesoría para el desarrollo de la investigación y elaboración de tesis, el plan de estudios y la perspectiva investigativa de este, entre otros.

Por otro lado, estos resultados se contraponen con algunas investigaciones en las que se afirman dos cosas: la primera, que el valor que los estudiantes le otorgan a la investigación es bajo, ya que consideran que es algo difícil y de poco interés; y la segunda, que los maestros carecen de un perfil como docentes investigadores (Rubio & Félix, 2016). Con relación al perfil de los docentes, este estudio no cuenta con elementos para discutir dicha afirmación, pero, con relación al interés y el valor que le otorgan a la investigación, los resultados obtenidos en los componentes de la actitud hacia la investigación educativa, se muestra que los componente hay tendencia de favorable a indecisa, en los estudiantes de las escuelas Normales.

Además, por los resultados obtenidos, se considera que en las escuelas Normales del estado, hay condiciones para avanzar en el desarrollo de estas competencias y la cultura investigativa de los estudiantes (Chirino-Ramos, 2012; De Jesús & Chirino, 2012; Gayol et al., 2008; Guerrero, 2011).

Referencias

- Acuerdo 649 de 2012., Pub. L. No. 649, 1 (2012).
https://www.dof.gob.mx/nota_detalle_popup.php?codigo=5264718
- Aldana de Becerra, Gl., Caraballo Martínez, G., & Babativa Novoa, D. (2016). Escala para Medir Actitudes hacia la earch (eacin): Escala para avaliar atitudes frente a pesquisa (eacin): *Aletheia*, 8(2), 104–121.
- Aldana, G. M., & Joya, N. S. (2011). Actitudes hacia la investigación científica en docentes de metodología de la investigación. *Tabula Rasa*, 14, 295–309.
<https://doi.org/10.25058/20112742.428>
- Chirino-Ramos, M. (2012). Didáctica de la formación inicial investigativa en las universidades de ciencias pedagógicas. *VARONA Revista Cinetífico- Metodológica*, 55, 18–24.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=360633907004>
- Cruz-Pallares, K. (2015). La formación inicial de investigadores. *Ra Ximhai*, 11(4), 91–100.
<https://doi.org/10.35197/rx.11.01.e2.2015.05.kc>
- De Jesús, P., & Chirino, R. M. (2012). El desarrollo de habilidades investigativas en las universidades de ciencias pedagógicas de Cuba y Bié (Angola). *Revista Congreso Universidad*, 1(2), 10.
- Estrada, O. (2014). Sistematización teórica sobre la competencia investigativa. *Revista Electrónica Educare*, 18(2), 177–194. <https://doi.org/10.15359/ree.18-2.9>
- Furió, C., & Vilches, A. (1997). Las actitudes del alumnado hacia las ciencias y las relaciones ciencia, tecnología y sociedad, en Luis del Carmen (coord.). La enseñanza y el aprendizaje de las ciencias de la naturaleza en la educación secundaria. *Horsori*, 1997.
- Gargallo, B., Pérez, C., Serra, B., Sanchez, F., & Ros, I. (2007, February). Actitudes ante el aprendizaje y rendimiento Objetivos e hipótesis. *Revista Iberoamericana de Educación*,

42(1), 1–11. <http://www.rieoei.org/investigacion28.htm>

Gaviria, E., Cuadrado, G., & López-Sáenz, M. (Coords. . (2009). *Introducción a la Psicología Social* (Sanz y Torres (ed.); 1a. Edición). Uned.

Gayol, M., Montenegro, S., Tarrés, M., & D'Ottavio, A. (2008). Competencias Investigativas Su desarrollo en carreras del Área de la Salud. *Uni-Pluri/Versidad*, 8(2), 1–8.

González, Y. (2017). ¿Cómo evaluar la competencia investigativa desde la responsabilidad social universitaria? *Revista Cubana Educación Superior*, 2, 4–13. <http://scielo.sld.cu/pdf/rces/v36n2/rces01217.pdf>

Guerrero, M. (2011). Formación para la investigación y programas de posgrado. *Studiositas*, 6(1), 19–35.

Lopatto, D. (2004). Survey of Undergraduate Research Experiences (SURE): First findings. *Cell Biology Education*, 3(4), 270–277. <https://doi.org/10.1187/cbe.04-07-0045>

López, C. Y., González, F. J. D., & Martínez, R. J. J. (2017). La investigación educativa en las escuelas normales de San Luis Potosí: Diagnóstico y alternativas para su fortalecimiento. In *Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal*. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2821.pdf>

Morales, J., Moya, M., Gviria, E., & Cuadrado, I. (Coords). (2007). *Psicología Social* (McGraw Hill (ed.); Tercera ed).

OCDE-PISA. (2017). *Marco de Evaluación y de Análisis de PISA para el Desarrollo: Lectura, matemáticas y ciencias*.

Ortega, R., Veloso, R., & Hasen, O. (2018). Percepción y actitudes hacia la investigación científica Perception and attitudes towards scientific research. *Academio*, ISSN-e 2414-8938, Vol. 5, N°. 2, 2018 (Ejemplar Dedicado a: Julio-Diciembre), Págs. 101-109, 5(2), 101. <https://doi.org/10.30545/academo.2018.jul-dic.2>

- Palacios Serna, L. I. (2021). Una revisión sistemática: Actitud hacia la investigación en universidades de Latinoamérica. *Comuni@cción: Revista de Investigación En Comunicación y Desarrollo*, 12(3), 195–205. <https://doi.org/10.33595/2226-1478.12.3.533>
- Papanastasiou, E. (2005). Factors structure of the attitudes toward research scale. *Statistics Education Research Journal*, 4(1), 16–24. <https://doi.org/10.1037/t64085-000>
- Papanastasiou, E. (2014). Revised-Attitudes Toward Research Scale (R-ATR); a first look at its psychometric properties. *Journal of Research in Education*, 24(2), 147–159. <https://doi.org/10.1037/t35506-000>
- Paredes-Proañó, F. J., & Moreta-Herrera, R. (2020). Actitudes hacia la investigación y autorregulación del aprendizaje en los estudiantes universitarios. *CienciAmérica*, 9(3), 11–26. <https://doi.org/10.33210/ca.v9i3.263>
- Perines, H. (2018). ¿Por qué la investigación educativa no impacta en la práctica docente? *Estudios Sobre Educacion*, 34, 9–27. <https://doi.org/10.15581/004.34.9-27>
- Pinto, A., & Cortés, O. (2017). ¿Qué piensan los estudiantes universitarios frente a la formación investigativa?? *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 15(2), 57. <https://doi.org/10.4995/redu.2017.6059>
- Rojas, H., Méndez, R., & Rodríguez, A. (2012). Índice De Actitud Hacia La Investigación En Estudiantes Del Nivel De Pregrado. *Entramado*, 8(2), 216–229. <https://www.redalyc.org/pdf/2654/265425848014.pdf>
- Rubio, M., & Félix, V. (2016). La valoración de la investigación en la formación docente inicial. In *Investigación en educación y valores: ética, ciudadanía y derechos humanos* (Primera ed, pp. 504–515). Universidad Autónoma del Estado de Morelos. <http://riaa.uaem.mx/xmlui/handle/20.500.12055/335>
- SEP. (2012). *Herramientas básicas para la Investigación educativa* (Plan de es, p. 42).

- Sever, I., Öncül, B., & Ersoy, A. (2019). Using flipped learning to improve scientific research skills of teacher candidates. *Universal Journal of Educational Research*, 7(2), 521–535. <https://doi.org/10.13189/ujer.2019.070225>
- Tobón, S., Guzmán, C. E., Silvano Hernández, J., & Cardona, S. (2015). Sociedad del conocimiento: Estudio documental desde una perspectiva humanista y compleja. *Paradigma*, 36(2), 7–36. https://www.researchgate.net/profile/Sergio_Tobon4/publication/288671205_Sociedad_del_Conocimiento_Estudio_documental_desde_una_perspectiva_humanista_y_compleja/links/568319e508ae1e63f1f01395.pdf
- Torrenegra, I. C. (2017). *Desarrollo de la competencia indagar mediante uso del laboratorio en el tema de soluciones químicas*. Universidad del Norte.
- UNESCO. (2005). *Informe mundial de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Hacia las sociedades del conocimiento* (Ediciones). http://www.lacult.unesco.org/docc/2005_hacia_las_soc_conocimiento.pdf
- Vodopivec, I., Vujaklija, A., Hrabak, M., Lukić, I. K., Marušić, A., & Marušić, M. (2002). Knowledge about and attitude towards science of first year medical students. *Croatian Medical Journal*, 43(1), 58–62.
- Zami, D., Kani, D., Ssenyonga, J., Karl, S., & Milly, G. (2017). Mediation Effect of Research Skills Proficiency on the Core Self-Evaluations-Research Engagement Relationship among Master of Education Students in Uganda. *Journal of Education and Practice*, 8(15), 103–108. <http://login.ezproxy.lib.umn.edu/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&AuthType=ip,uid&db=eric&AN=EJ1143986&site=ehost-live>

Radiografía de la investigación educativa en las Normales, CAM y UPN del estado de Campeche

Adda Lizbeth Cámara Huchin

addacamara84@hotmail.com

María Eliud Reyes Pinzón

reyespinzon.maria@educampeche.mx

Normal Superior del estado de Campeche “Brígido A. Redondo Domínguez”

Marisol de Jesús Paredes Reyes,

paredesr.marisol@educampeche.mx

Normal Superior del estado de Campeche “Brígido A. Redondo Domínguez”

Línea temática 9. Investigación de la investigación educativa

Resumen

En este proyecto se presenta la situación actual de la investigación educativa en las escuelas Normales, CAM y UPN del estado de Campeche se incluyen once escuelas Normales más dos de sus módulos, un Centro de Actualización del Magisterio y dos unidades de la Universidad Pedagógica Nacional. A través de un enfoque cuantitativo, con alcance descriptivo y con una participación total de 172 docentes en un cuestionario realizado a través de un formulario electrónico aplicado durante el semestre enero-junio del presente año, se rescata información de los últimos cinco años acerca del perfil profesiográfico de los docentes de las instituciones mencionadas, así como su participación en la investigación educativa y sus modalidades, entre otros datos. Los resultados obtenidos alrededor de los objetivos planteados permiten distinguir tendencias para obtener un panorama general de la investigación educativa en el estado de Campeche, sobre el que se espera influir en el corto plazo a través de la toma de decisiones

informadas desde la Dirección de Formación y Actualización Docente de la Secretaría de Educación del estado de Campeche.

Palabras clave: investigación educativa, escuelas Normales, Centro de Actualización del Magisterio, Universidad Pedagógica Nacional, docentes investigadores, investigación en Campeche.

Abstract

This project presents the current situation of educational research in teacher training colleges, CAM and UPN in the state of Campeche, including eleven teacher training colleges plus two of their modules, a Teacher Training Center and two units of the National Pedagogical University. Through a quantitative approach, with a descriptive scope and with a total participation of 172 teachers in a questionnaire carried out through an electronic form applied during the January-June semester of the present year, information of the last five years about the professional profile of the teachers of the mentioned institutions, as well as their participation in educational research and its modalities, among other data, is rescued. The results obtained around the stated objectives allow distinguishing trends to obtain a general panorama of educational research in the state of Campeche, which is expected to influence in the short term through informed decision making from the Direction of Teacher Training and Updating of the Ministry of Education of the state of Campeche.

Key words: educational research, teacher training schools, Centro de Actualización del Magisterio, Universidad Pedagógica Nacional, teacher researchers, research in Campeche

Planteamiento del problema

Las instituciones de educación superior (IES) son consideradas como uno de los principales semilleros para la generación de investigación y nuevo conocimiento en todos los ámbitos del saber en México, proviniendo la inversión destinada para este rubro en un 70% de fondos públicos (Galicia y Amorós, 2019); en este sentido, el Producto Interno Bruto destinado a investigación en México en el 2019 fue de 0.22%, lo cual representa una inversión muy inferior

a la media de los países pertenecientes a la OCDE (Fundar, 2022). Sin embargo, el gasto destinado a las Escuelas Normales (EN), a pesar de considerarse IES desde 1984, se encuentra registrado en el rubro de educación, cuyo presupuesto ha venido en ascenso en los últimos años con un aumento real del 6.5% del 2022 al 2023 (Instituto Mexicano para la Competitividad, 2023).

De acuerdo con datos del 2012, la Investigación Educativa (IE) en México es un campo integrado en su mayoría por académicos de IES: la mayor parte de dichas instituciones se concentran en la Ciudad de México y la Zona Metropolitana; de éstas, sólo en cuatro se encuentra el 83% de los académicos, distribuidos de la siguiente manera: en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), 46%; en el Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (CINVESTAV), 23%; en la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), 7% y en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), el 6.5%. En los demás estados, con excepción de algunos investigadores que trabajan en la Secretaría de Educación o en EN, la gran mayoría son académicos universitarios (Osorio-Madrid, 2012).

A pesar de estos datos, no se cuenta con información oficial para conocer la situación de la investigación educativa en las EN del estado de Campeche, por lo que se reconoció la necesidad de recabar esta información para la toma acertada de decisiones que permitan concretar las funciones de los docentes investigadores de las EN de manera exitosa; en este sentido, la pregunta de investigación es: ¿Cuál es el panorama general de la investigación educativa en las escuelas Normales en el estado de Campeche?

Alrededor de la cual se desprenden las siguientes preguntas generadoras:

1. ¿Cuál es el perfil profesiográfico de los docentes Normalistas en Campeche?
2. ¿Qué tipos de trabajo de investigación realizan con más frecuencia los docentes Normalistas en el estado de Campeche?

3. ¿Cuáles son las líneas de investigación en que trabajan los docentes Normalistas actualmente en el estado de Campeche?

Por lo tanto, los objetivos de este proyecto se enuncian de la siguiente manera:

Objetivo general:

Obtener información actualizada que permita conocer el panorama general de la investigación educativa en las EN en el estado de Campeche.

Objetivos específicos:

1. Conocer el perfil profesiográfico de los docentes normalistas del estado de Campeche.
2. Establecer las modalidades del trabajo de investigación que realizan con más frecuencia los docentes Normalistas en el estado de Campeche, ya sean orientados a la titulación de sus estudiantes u otros.
3. Determinar las líneas de investigación en que trabajan actualmente los docentes Normalistas en el estado de Campeche.

Situación de la investigación educativa en México

Se considera que la investigación educativa dio inicio en México a partir de 1936 con la fundación del Instituto Nacional de Pedagogía, cambiando su nombre más tarde a Instituto Nacional de Investigación Educativa para incorporarse a la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) en 1970 (Rosas, 2018). Actualmente, la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación se encuentra vigente desde el 2019 como parte de la Nueva Escuela Mexicana, contando entre sus funciones la de realizar estudios, investigaciones especializadas y evaluaciones diagnósticas, formativas e integrales del Sistema Educativo Nacional.

Aunque las EN fueron consideradas a partir de 1984 como IES (Diario Oficial de la Federación, 1984), es hasta 1996 que se les inscribe como parte de la población objetivo del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP), antes Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), sumando a la función docente las de investigación, tutoría, gestión académica y vinculación-extensión; a través de esta acción se buscaba generar en las EN las condiciones necesarias para alcanzar el nivel de las Instituciones de Educación Superior (IES), como generadoras de conocimientos y no meramente reproductoras. Lo anterior convertiría a las EN en receptoras potenciales de beneficios económicos de provecho para la propia institución y para los profesores investigadores involucrados; sin embargo, la desarticulación entre las políticas públicas diseñadas para impulsar la investigación educativa en las Escuelas Normales Públicas (ENP) y su realidad académica administrativa, ha generado un rezago significativo en el desarrollo de éstas y la ampliación de la brecha respecto de las IES (Ávila-Sánchez & Garza-Amaya, 2022).

Uno de los principales retos a superar es la falta de participación activa de los profesores de las EN en el diseño y desarrollo de proyectos de investigación y en su correspondiente difusión en publicaciones que cuenten con los registros validados por el PRODEP, generado por diversas circunstancias administrativas, como se ha mencionado, que dan como resultado que, a 14 años de distancia, los beneficios aplicables a otros subsistemas no han podido ser concretados en la práctica para las ENP (Ortiz, Madrueño y Ortiz, 2017).

Entre las problemáticas que enfrentan las EN en México, de acuerdo con Aguilera y Lozano (2022), se encuentran:

1. Falta de condiciones para la investigación en cuanto a recursos, infraestructura y personal adecuado;
2. En las EN el enfoque ha sido en las labores de docencia, históricamente; aunado a la resistencia del personal, no se ha desarrollado plenamente una cultura de la investigación.

3. Contradicción entre la política educativa de las EN al existir falta de apoyo financiero y/o administrativos; por ejemplo, el hecho de que actualmente se les incluye en PRODEP igual que a las IES pero sin los beneficios económicos para las EN, a diferencia de las IES.

A pesar de todo lo anterior, existen diferentes EN en las que sus docentes han logrado avances importantes en la generación y difusión del conocimiento, cuyo éxito recae en el esfuerzo tanto individual de los docentes como colectivo de cada institución, y que es susceptible de potenciarse a través de la toma de decisiones informadas desde cada dirección estatal a través del aprovechamiento al máximo de los recursos disponibles desde todos los ámbitos de gobierno; en este trabajo de investigación nos centramos en recuperar la información aplicable al estado de Campeche: los datos de los perfiles profesiográficos de los docentes Normalistas, su producción investigativa, líneas de aplicación y generación de conocimiento, así como el objetivo de los proyectos de investigación en los que se ha trabajado los últimos 5 años en la entidad, entre otros.

Metodología

El presente estudio se llevó a cabo en las escuelas Normales, Centro de Actualización del Magisterio y Universidad Pedagógica Nacional unidades 041 y 042 del estado de Campeche; el proyecto se desarrolló durante el semestre de enero a junio del presente año con un enfoque cuantitativo, con alcance descriptivo, a través de un cuestionario desarrollado como formulario electrónico de Google para la recabación de información concerniente a la preparación académica y experiencia investigativa de docentes Normalistas. El cuestionario fue compartido en todas las escuelas mencionadas, con una participación total de 172 docentes cuyas respuestas se concentraron en tablas para su análisis y sistematización; en el siguiente apartado se describen los resultados obtenidos.

Resultado

Las dos primeras preguntas del cuestionario se refieren a datos personales como son Nombre y CURP de los docentes; a partir de la tercera pregunta se inicia el análisis y sistematización como se muestra a continuación:

La pregunta número tres se refiere a los datos de las escuelas de procedencia, resultando:

Número de docentes participantes: 172

Provenientes de escuelas Normales: 169

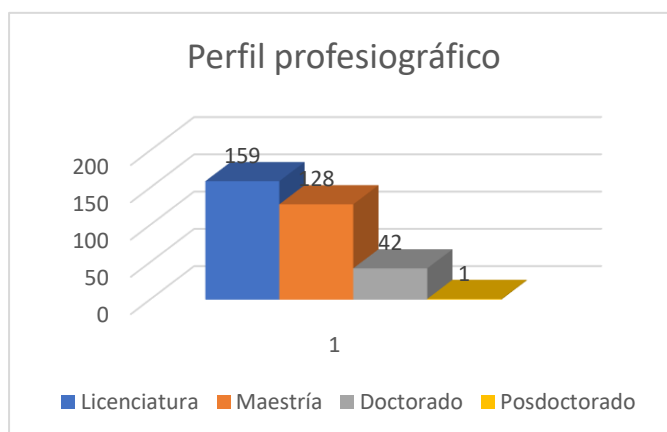
Provenientes de UPN (Unidades 041 y 042): 1

Provenientes de CAM: 3

En la pregunta número cinco podemos identificar que se tienen 37 docentes con tiempo completo y 135 docentes sin tiempo completo.

Para las preguntas 6, 7, 8 y 9 en que se recaba información acerca de cuántos docentes cuentan con licenciatura, maestría, doctorado y posdoctorado, se obtuvieron las siguiente cantidades de un total de 172 respuestas:

Perfil profesiográfico	Docentes que cuentan con el perfil	Docentes que no cuentan con el perfil
Licenciatura	159	13
Maestría	128	44
Doctorado	42	130
Posdoctorado	1	171



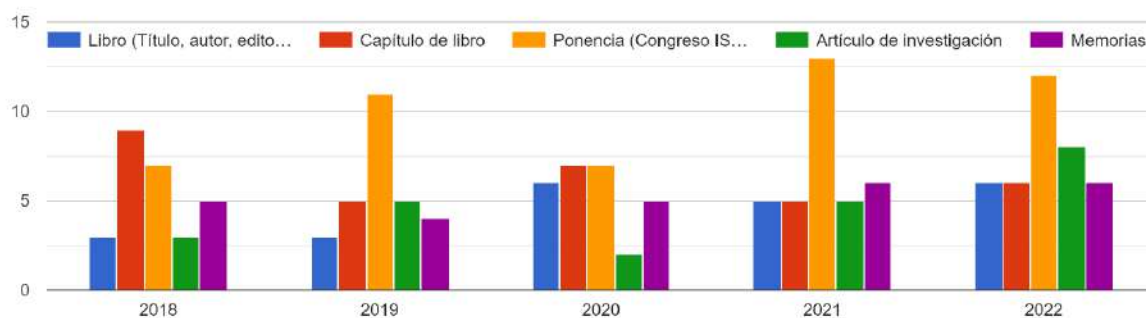
En la pregunta número diez se identifican a los docentes participantes que poseen perfil PRODEP, siendo éstos solamente 5 de un total de 172, siendo esto un total del 2.9 por ciento.

En la pregunta once referente a los Cuerpos Académicos, se tiene que sólo 4 docentes participantes pertenecen a un CAEF.

En la pregunta doce podemos identificar las Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento en que participan los docentes; se recibieron 76 respuestas positivas de docentes que realizan investigación, los cuales se clasificaron en 9 categorías como se muestra a continuación:

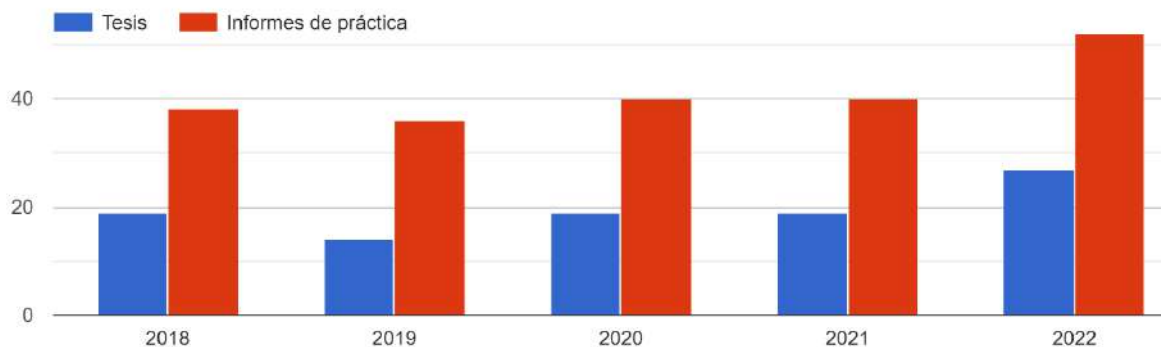
Líneas de generación (Categorías)	Docentes dedicados
Práctica docente, pedagogía y evaluación	40
Multidisciplinarios (Matemáticas, Español, Ciencias Naturales, Historia)	7
Psicología, Inclusión y educación socioemocional	7
Inglés y adquisición de idiomas	7
Ciencia, tecnología e innovación	5
Metodología de la investigación	4
Género e interculturalidad	3
Artes, educación Física y cultura	2
Gestión educativa	1

En cuanto a los Productos de Proyectos de Investigación Educativa realizados por los docentes participantes, si se trata de Libro, Capítulo de libro, Ponencia, Artículo de investigación o Memorias, se obtuvo la siguiente información.



AÑO	LIBRO	CAPÍTULO	PONENCIA	ARTÍCULO	MEMORIA	TOTAL DE PRODUCTOS
2018	3	9	7	3	5	27
2019	3	5	11	5	4	28
2020	6	7	7	2	5	27
2021	5	5	13	5	6	34
2022	6	6	12	8	6	38

En la pregunta catorce, acerca de la Dirección individualizada, se tiene la información de cuántas Tesis o Informes de práctica fueron dirigidas por los docentes participantes en los últimos 5 años:



AÑO	TESIS	INFORMES DE PRÁCTICA
2018	19	38
2019	14	36
2020	19	40
2021	19	40
2022	27	52

En la pregunta quince se puede conocer si los docentes participantes pertenecen a alguna red de investigación nacional o internacional, resultando que solamente 8 pertenecen a alguna de ellas.

Discusión y conclusiones

Tal como se propuso en el objetivo principal, fue posible obtener información actualizada, proporcionada directamente por los docentes, que permite conocer el panorama general de la investigación educativa en las EN, CAM y UPN en el estado de Campeche; en lo que respecta a los objetivos específicos, se observó lo siguiente:

- Fue posible conocer el perfil profesiográfico de los docentes Normalistas (EN, CAM y UPN) del estado de Campeche; cuántos de cada uno de los participantes cuenta con licenciatura, maestría, doctorado, postdoctorado; cuántos de ellos tienen perfil

PRODEP y/o pertenecen a un Cuerpo Académico de dicho programa, así como a redes de investigación nacionales e internacionales.

- Igualmente se estableció cuáles son las modalidades del trabajo de investigación que han realizado los docentes Normalistas en el estado de Campeche (EN, CAM y UPN) durante los últimos 5 años, ya sean orientados a la titulación de sus estudiantes u otros.
- Se determinaron y categorizaron las líneas de investigación en que trabajan actualmente los docentes Normalistas (EN, CAM y UPN) en el estado de Campeche.

Con base en los resultados analizados, es posible observar que la participación de los docentes en las labores investigativas ha mostrado un avance relevante del 2018 a la fecha; una posible interpretación es que el desarrollo de la cultura de investigación en las EN campechanas está permeando efectivamente, notándose en el progreso de los profesores investigadores participantes.

Con la información disponible se trabaja en la elaboración de propuestas desde la Dirección de Formación y Actualización docente que incluyen las siguientes acciones en las EN, CAM y UPN de Campeche:

1. Elaborar un plan de trabajo en cada departamento de investigación de las EN de manera que se aprovechen al máximo los recursos humanos y materiales con los que se cuenta actualmente, que incluya la formalización y unificación de las líneas de investigación a desarrollar a nivel estatal; lo anterior con el objetivo de facilitar el establecimiento de redes de trabajo internormales.
2. Proponer políticas educativas que se vinculen con el área de investigación incluyendo programas de financiamiento.
3. Promover la cultura de la investigación en las EN, como parte de las funciones básicas de cada docente normalista, así como de la comunidad educativa en general.

4. Gestionar redes de trabajo internormalistas y con IES, a niveles estatal, peninsular, nacional e internacional.

5. Difundir los proyectos de investigación en los diferentes espacios académicos disponibles estatales, nacionales e internacionales.

El presente trabajo representa el inicio de un primer diagnóstico realizado en las EN, CAM y UPN del estado de Campeche, al cual se le dará seguimiento en los semestres subsiguientes a través de las aportaciones directas de los docentes y comunidades educativas participantes, de manera que pueda abonar a la toma de decisiones desde la Dirección de Formalización y Actualización Docente de la Secretaría de Educación del estado de Campeche y coadyuvar al progreso del perfil profesiográfico e investigativo de los docentes campechanos, así como al avance de la investigación educativa en el estado.

Referencias

- Aguilera, A. y Lozano, E.O. (2022). La formación de investigadores en Escuelas Normales en México: revisión documental. Voces de la educación 7(13), pp.97-119. Recuperado de <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/526>
- Ávila-Sánchez, R. J., & Garza-Amaya, H. E. (2022). La investigación educativa en las escuelas Normales de México: la importancia de formar formadores. Universidad-Verdad, 1(80), 12–23. <https://doi.org/10.33324/uv.vi80.511>
- Diario Oficial de la Federación (1984). Acuerdo 23/03/1984. Recuperado de https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4660109&fecha=23/03/1984#sc.tab=0
- Fundar (2022). Todavía no es suficiente: presupuesto a ciencia y tecnología en el proyecto de presupuesto de egresos 2022. FUNDAR - Centro de Análisis e Investigación, Análisis temático. Recuperado de <https://fundar.org.mx/pef2022/todavia-no-es-suficiente-presupuesto-a-ciencia-y-tecnologia-en-el-proyecto-de-presupuesto-de-egresos-2022/#:~:text=Esto%20se%20refleja%20en%20los,ascendi%C3%B3%20al%20.22%25%20del%20PIB>
- Galicia, S., Amorós, J. (2019). Importancia de la Investigación para México. Revista Contaduría Pública Año 2019 No. 6 ISSN 2594-1976, Instituto Mexicano de Contadores Públicos. Recuperado de <https://contaduriapublica.org.mx/2019/06/01/importancia-de-la-investigacion-para-mexico/>
- Gobierno de México (2023). Funciones de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. Recuperado de <https://www.gob.mx/mejoredu/que>

El acercamiento del futuro docente a la investigación educativa desde el Plan de estudios 2022.

Ilse Valeria Gallardo Reyes

valeria.gallardoreyes@gmail.com

Valeria Sinaí Martínez Cruz

sinaimartinezcruz65@gmail.com

Paulina Ríos Martínez

paulinavondergeist@gmail.com

Escuela Normal No.3 de Nezahualcóyotl

Línea temática 9 Investigación de la investigación educativa.

Resumen

La investigación educativa propicia, un acercamiento a las instituciones educativas de educación preescolar para reconocer relaciones, decisiones, prioridades, tensiones, problemas, certidumbres e incertidumbres que forman parte de la cultura que caracteriza a cada institución escolar. Una forma de recabar esta información es mediante el uso de instrumentos y técnicas de investigación, sin embargo, el docente en formación de primer grado tiene un gran desconocimiento dentro de su elaboración y más aún dentro del proceso reflexivo que debe hacer a lo que le contribuye cada uno de estos insumos. Es por ello que este estudio tiene como objetivo general explicar el acercamiento del futuro docente a la investigación educativa desde el Plan de estudios 2022 durante las jornadas de prácticas durante el primer año de la Licenciatura en Educación Preescolar en el cual el resultado fue que las prácticas profesionales llevadas a cabo por las docentes en formación les brindó una aproximación a ello, no obstante la mayoría al término de ciclo escolar no identifican la contribución de los instrumentos desarrollados para contextualizar, reconocer e identificar el sitio donde realizan sus prácticas y a su vez la importancia que estos implican.

Palabras Clave: investigación educativa, técnicas de investigación, práctica profesional, futuro docente y formación profesional

Planteamiento del problema

La investigación educativa es una herramienta que sirve para transformar la realidad, teniendo como ventajas el trabajo colectivo, el desarrollo intelectual, adquisición de nuevos conocimientos; todo esto en conjunto ayuda a la mejora de las prácticas educativas de enseñanza-aprendizaje, vínculos e interacciones de los actores educativos ya sea en el aula, en la institución, en el rendimiento académico del alumnado y en la calidad educativa de un determinado centro educativo regido por un sistema o programa educativo.

Para llegar a ello es necesario estibar de diversos instrumentos y técnicas para la recolección de información siendo este el medio para la aproximación a la investigación educativa, sin embargo, existe el desconcierto entre lo mencionado; pues los instrumentos y técnicas son considerados como el fin hacia una problemática o situación y en consecuencia, de la investigación educativa, por ello tener una aproximación a esto último es importante pues ayudará a comprender aspectos relevantes suscitadas en un aula.

Sin embargo, la elaboración de instrumentos y técnicas se puede convertir en un proceso complejo y difícil, ya que no se cuenta con una experiencia previa acerca de cómo se realizan y que aspectos son relevante a preguntar y observar de un cierto contexto. Por ello es necesario que desde los inicios de la formación profesional se tenga un acercamiento a su producción.

Durante las jornadas de prácticas de los dos primeros semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar, se tuvo un acercamiento a la investigación educativa partiendo de lo establecido por el plan de estudios de la licenciatura ya mencionada, donde como docente en formación a través de las técnicas e instrumentos de recolección de información, estos fueron los medios para conocer aspectos relevantes del contexto externo, interno y áulico de la escuela de prácticas, siendo el medio para detectar cuestiones que suceden dentro y fuera del centro educativo teniendo en consecuencia repercusiones en el aula, esta reflexión y análisis se hace

a través de la interpretación que se realice mediante lo registrado y observado en las jornadas, ocasionando una sistematización de toda la información, relacionándolo a las actividades integradoras, siendo el inicio para la investigación educativa.

Para la realización de la investigación, se creó un formulario por medio de Google forms, en el que se recolectó información para interpretarla y posteriormente analizarla, las preguntas contribuyeron a conocer cuál es el acercamiento que tiene la docente en formación a la investigación educativa y de qué manera mejora sus instrumentos y técnicas. Por medio de las herramientas antes mencionadas, las docentes comienzan una etapa dentro de su proceso de formación. Asimismo, es importante mencionar que, hasta el quinto semestre de la carrera de Licenciatura en Educación Preescolar, se cursará “Fundamentos de metodología de la investigación educativa”, forjando la relevancia que tiene el desarrollo de la investigación educativa en las docentes en formación desde su primer año de carrera. Es por todo lo mencionado que como docentes en formación se debe reconocer la importancia que tiene la investigación educativa establecida a partir del Plan de estudios 2022 para la elaboración de la misma a partir del primer año de la licenciatura.

Este estudio tiene como objetivo general explicar el acercamiento del futuro docente a la investigación educativa desde el Plan de estudios 2022 durante las jornadas de las prácticas durante el primer año de la Licenciatura en Educación Preescolar. Es por eso que surge la pregunta de investigación ¿Cuál es la aproximación del futuro docente a la investigación educativa durante las jornadas de prácticas?

Marco teórico

La investigación educativa es una metodología para quienes pretenden crear nuevo conocimiento y temas de innovación específicos dentro de la educación, este deberá tener como objetivo el mejoramiento o la solución a ciertas cuestiones que sean relevantes dentro de la enseñanza-aprendizaje a su vez involucra el manejo de instrumentos y técnicas de investigación siendo el medio para analizar con el fin de llegar a una conclusión.

La investigación educativa comienza desde la formación docente, no a partir del quehacer profesional y de la normatividad, pues de acuerdo con el Anexo 03 el docente en formación:

Valora y aplica la investigación educativa como proceso complejo, continuo y crítico que permite reconocer los procesos de desarrollo de enseñanza y aprendizaje, así como la realidad sociocultural de las niñas y los niños de preescolar, para hacer una intervención pertinente en situaciones educativas diversas, y aportar experiencias y reflexiones al campo de la educación preescolar (SEP, 2022. p. 15).

Finalmente, esto forma parte de un perfil profesional que se espera de un docente. La investigación educativa tiene como propósito conocer detallada y minuciosamente un problema de conocimiento, así como exponer y publicar los descubrimientos que arroja la indagación (Osorio, 2013).

Entre las definiciones que mejor ilustran el sentido del término paradigma en el ámbito de la investigación educativa se destaca la siguiente:

Un punto de vista o modo de ver, analizar e interpretar los procesos educativos que tienen los miembros de una comunidad científica y que se caracteriza por el hecho de que tanto científicos como prácticos comparten un conjunto de valores, postilados. Fines, normas, lenguajes, creencias y formas de percibir y comprender los procesos educacionales (Miguel, 1998, p. 66).

Para Cajide (1993, p. 15). “La investigación educativa se concibe dentro de las ciencias de la educación como una disciplina transversal que proporciona las bases metodológicas, con la finalidad de generar conocimientos específicos” a la investigación educativa como un conjunto sistemático de conocimientos acerca de la metodología científica aplicada a la investigación de carácter empírico sobre los diferentes aspectos relativos a la educación.

Retomando el Anexo 03. Documento que enmarca el Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar 2022, establece en el perfil de egreso que

Produce saber y conocimiento pedagógico, didáctico y disciplinar, reconoce y valora la investigación educativa y la producción de conocimiento desde la experiencia; sabe problematizar, reflexionar y aprender de la práctica para transformarla; ha desarrollado dominios metodológicos para la narración pedagógica, la sistematización y la investigación; está preparado para crear, recrear e innovar en las relaciones y el proceso educativo al trabajar en comunidades de aprendizaje e incorporar en su quehacer pedagógico teorías contemporáneas y de frontera en torno al aprendizaje y al desarrollo socioemocional (SEP, 2022, p. 8).

Se puede observar en este documento, los dominios del saber: saber ser y estar, saber conocer y saber hacer ahí emergen los dominios 6 y 12, que nos refieren de la investigación educativa.

1. Hace investigación, produce saber desde la reflexión de la práctica docente y trabaja comunidades de aprendizaje para innovar continuamente la relación educativa, los procesos de enseñanza y de aprendizaje para contribuir en la mejora del Sistema Educativo Nacional.

2. Reconoce las culturas digitales y usa sus herramientas y tecnologías para vincularse al mundo y definir trayectorias personales de aprendizaje, compartiendo lo que sabe e impulsa a las y los estudiantes a definir sus propias trayectorias y acompaña su desarrollo como personas (SEP, 2022, p. 9).

Dentro del proceso formativo del primer año de la licenciatura se presentan distintos cursos que se vinculan entre sí, los cuales brindan las bases y guían a las docentes en formación a generar recursos para un acercamiento a los jardines de niños en donde también se comienzan a sumergir en un ámbito de investigación educativa puesto que de primera instancia se observa el contexto externo, en el primer semestre propone en el curso Acercamiento a Prácticas Educativas y Comunitarias, que la docente en formación se encontrará en una etapa de inmersión, la cual busca que el estudiante:

- Comprenda a partir de su experiencia de vida y la observación de su comunidad los aspectos que constituyen el contexto social y comunitario.
- Reconozca el contexto, la dinámica comunitaria y sus interrelaciones.

Dando continuidad a esta etapa de iniciación en la investigación educativa, es importante haber observado el contexto social y comunitario de los jardines de niños para entender la relación que existe con el contexto interno, el curso de Análisis de Prácticas y Contextos Áulicos promueve este acercamiento a la comunidad escolar para analizar los entramados, vínculos y procesos que se manejan dentro de la institución:

La Unidad I. Comunidad escolar: entramados, vínculos y procesos. Tiene como finalidad que los estudiantes reconozcan los entramados y vínculos que se tejen en la relación educativa; distingue las particularidades de la organización, funcionamiento y gestión institucional, en las que se generan interrelaciones e influencias entre el jardín de niños, la familia y la comunidad. Propicia, un acercamiento a las instituciones educativas de educación preescolar para reconocer relaciones, decisiones, prioridades, tensiones, problemas, certidumbres e incertidumbres que forman parte de la cultura que caracteriza a cada institución escolar (Plan de estudios, 2022, p. 14).

A su vez en la unidad II luego de haber analizado el contexto interno de las instituciones viene al primer acercamiento al contexto áulico en donde:

El estudiantado interactúa con el grupo de clase durante su jornada de prácticas profesionales, para reconocer estilos de enseñanza, saberes y dominios metodológicos empleadas por sus docentes y las diversas formas de construir el aprendizaje de las niñas y niños preescolares, rescate de saberes comunitarios, así como las diversas concepciones que van reconstruyendo en su estancia en el jardín de niños (Plan de estudios, 2022, p. 18).

Estas jornadas de prácticas son parte de la investigación educativa, puesto que se responden cuestiones que el estudiantado posteriormente reflexiona para abarcar un perfil general y un perfil de egreso a lo largo de su formación.

Metodología

Este estudio tiene un enfoque cualitativo de tipo explicativo debido a que en el se menciona los procesos que el estudiante de la licenciatura en educación preescolar lleva a cabo para acercarse a la investigación educativa desde los cursos que conforman la malla curricular del primer año y que mediante la elaboración, diseño e implementación de instrumentos y técnicas de recolección de información lo hace en las diversas jornadas de práctica. Además, se considera el estudio de caso como método para reconocer los procesos de construcción de los instrumentos empleados por los estudiantes para identificar el desempeño logrado.

Entendiendo el estudio de caso como lo menciona Bisquerra (2004, p. 127) el estudio de caso es:

(...) un método de investigación de gran relevancia para el desarrollo de las ciencias humanas y sociales que implica un proceso de indagación caracterizado por el examen sistemático y en profundidad de un fenómeno, entendidos estos como entidades sociales o entidades educativas únicas (citado en Fernández, 2018, p. 181).

Según Andrés citado en (Fernández, 2018, p. 183) un estudio de caso debe de reunir las siguientes cualidades:

- Presentar una situación concreta encarnada en la realidad de la vida profesional (autenticidad del caso).
- Una situación problema que exige un diagnóstico, una discusión (urgencia de la situación).
- Una situación que exige para su tratamiento una formación en el campo particular del conocimiento o de la acción (orientación pedagógica o punto central del caso).
- Se presenta la situación “en su totalidad”: es decir, se dan todos los datos que se necesitan.

Procedimiento

Para la realización de la investigación, se consideró a los alumnos de primer año de la Escuela Normal No. 3 de Nezahualcóyotl donde se rescataron aspectos importantes como edad, sexo, estado civil, carreras truncas o terminadas, preescolar donde realizó su práctica profesional, información que se recabo mediante un formulario por medio de un formulario de Google titulado “El acercamiento del futuro docente a la investigación educativa desde el Plan de estudios 2022”, el cual constó de siete preguntas tratando temas relacionados al título de la investigación. Se les compartió el formulario a los dos grupos de primer grado para contestar de manera voluntaria y solo el 22 otorgó una respuesta de un total de 65 registrados en la matrícula escolar.

También se recolectó información en tres categorías: conceptualización, características y tipos, investigación educativa y evidencias integradoras, que se sistematizó y analizó con el fin de una mayor comprensión. Todo esto contribuye a saber el acercamiento a la investigación educativa que las docentes en formación han desarrollado durante el primer año de la carrera.

Resultado

Como parte de este proceso de investigación, se expone a continuación los resultados obtenidos del cuestionario aplicado a las docentes en formación inscritas en el primer grado en la Licenciatura en Educación preescolar de la Escuela Normal No. 3 de Nezahualcóyotl. De un total de 65 alumnas inscritas en primer grado, el cuestionario fue respondido por el 33.8%, todas del sexo femenino cuyas edades oscilan entre los 18 y 28 años. La edad que predomina es la de 19 años habiendo de esta un 31.8% del total de la muestra, por otro lado, las edades menos repetitivas son de 20, 26 y 28 años representando un 4.5% respectivamente dentro de las encuestadas (*ver tabla 1.*).

Tabla 1. Datos generales.

Frecuencia	Sexo		Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	
	H	M				
18	6	0	6	27.3	27.3	
19	7	0	7	31.8	59.1	
20	1	0	1	4.5	63.6	
Válido	21	2	0	2	9.1	72.7
	22	2	0	2	9.1	81.8
	25	2	0	2	9.1	90.9
	26	1	0	1	4.5	95.5
	28	1	0	1	4.5	100.0
Total	22	0	22	100.0	100.0	

Nota: La tabla muestra las edades, sexo y porcentajes de los que respondieron el formulario.

En cuanto a su estado civil una es divorciada y otra vive en unión libre con un hijo, cada una de ellas representa el 4.5% del total, mientras que el 90.9% son solteras y sin hijos (ver *tabla 2*).

Tabla 2. Estado civil.

Frecuencia	Porcentaje	Número de hijos	Porcentaje		
Válido	Divorciada	1	4.5	0	4.5
	soltera (o)	20	90.9	0	90.9
	unión libre	1	4.5	1	4.5

Total	22	100.0	100	100
-------	----	-------	-----	-----

Nota: Dentro de la tabla se muestra la frecuencia del estado civil de las entrevistadas y el número de hijos.

Del total de las alumnas a las que se les aplicó la encuesta, el 90.9% no cuenta con alguna carrera terminada, y tan solo dos ya han terminado una carrera anteriormente, juntas representan el 9.1% restante, estas carreras son cosmetología y administración de empresas (*ver tabla 3*).

Tabla 3. Carreras terminadas.

Frecuencia		Porcentaje		Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No	20	90.9	90.9	90.9
	Si	2	9.1	9.1	100.0
Total		22	100.0	100.0	

Nota: La tabla muestra las carreras terminadas y porcentaje de las que respondieron el formulario.

En total son seis preescolares en cuales se llevaron a cabo las jornadas de prácticas, hubo participación de todos ellos, de los cuáles el “Gandhi” y el “Miguel Hidalgo” respondieron el 31.8% de las docentes en formación en cada uno, del “Juan Luis Vives” y “Tecalli” se registraron el 13.6% del total de las encuestadas en cada uno respectivamente y solo un 4.5% del preescolar “Juan Rulfo”; (*ver tabla 4*).

Tabla 4. Preescolar de prácticas.

Frecuencia			Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Gandhi	7	31.8	31.8	31.8
	Juan	3	13.6	13.6	45.5
	Luis V.				
	Juan	1	4.5	4.5	50.0
	Rulfo				
	Miguel	7	31.8	31.8	81.8
	Hidalgo				
	Tecalli	3	13.6	13.6	95.5
	Teceltic	1	4.5	4.5	100.0
	Total	22	100.0	100.0	

Nota: Se muestra el porcentaje de las alumnas que contestaron el formulario de cada preescolar de prácticas.

1. *Conceptualización, características y tipos*

Los instrumentos y técnicas de recolección de datos son herramientas de las cuales se apoya el investigador para recabar información, la gran mayoría de las entrevistadas concuerdan con esta idea, ya que mencionan que son utilizados para recopilar datos y obtener información relevante en un proceso de investigación, estudio o análisis. sin embargo, existen otras respuestas que hacen referencia a que son métodos, elementos y procedimientos que utiliza el investigador para recabar información, finalmente, otras respuestas no aportan la suficiente información acerca de esto. “Un instrumento de medición adecuado es aquel que

registra datos observables que representan verdaderamente los conceptos o las variables que el investigador tiene en mente” (Grinnell, Williams y Unrau, 2009) citado en (Collado, 2014. p.199)

Durante las prácticas profesionales, todas las docentes en formación mencionan haber usado la entrevista como técnica para la recolección de información, con el fin de obtener más datos acerca de un tema en específico, refieren haber creado una guía de observación como instrumento con el fin de orientar su trabajo como observadoras. Dentro de las respuestas, existe una evidente confusión entre los diferentes tipos de diario, pues mencionan haber utilizado un diario de campo. Escasas respuestas mencionan haber hecho encuestas. Muy pocas hicieron uso de la revisión documental como una técnica.

Las técnicas de recolección de datos comprenden procedimientos y actividades que le permiten al investigador obtener la información necesaria para dar respuesta a su pregunta de investigación. Se pueden mencionar como técnicas de recolección de información, la observación (ver o experimentar), la encuestas (preguntar), la entrevista (dialogar), la revisión documental (leer), las sesiones en profundidad (hacer o participar), (Hurtado 2000, p. 425).

2. *Investigación educativa*

Existe una gran importancia que los instrumentos tienen dentro de la investigación educativa, pues estos son necesarios para obtener los resultados de las cuestiones que se han realizado, y a su vez sacar conclusiones. Dentro de los resultados se observa que gran parte de las docentes en formación llegan a confundir la importancia con el propósito puesto que lo que mencionan no es lo relevante de ellos dentro de la investigación educativa. Sin embargo, a su vez parte de ellas mencionan que los instrumentos de cierta manera guían y facilitan el conocimiento y aprendizaje de la intención de la práctica además que su elaboración es muy importante ya que implica un proceso reflexivo, crítico y analítico para poder clasificar y descartar ideas de lo que se pretende conseguir.

La importancia de la investigación educativa como herramienta poderosa para transformar realidades se traduce, entre otras cosas, en la mejora de las prácticas educativas, de aprendizaje, de enseñanza, en las dinámicas de interacción en la familia, en las aulas, en los centros, en los rendimientos académicos del alumnado y en la calidad educativa que se llega a conseguir en un determinado centro o institución educativa, o con una política o programa educativo concreto en un ámbito local, regional, nacional o, incluso, internacional (Duarte, 2018 p. 51).

La investigación educativa se ajusta dentro del campo de la educación proporcionando las bases metodológicas con el fin de generar nuevos conocimientos científicos dirigidos a este campo. Analizando las respuestas de las alumnas arrojan que consiste en recabar, recolectar y buscar información acerca del tema de interés para el docente, para la escuela o problemas educativos. Con la intención de generar nuevos conocimientos y comprensión de los procesos educativos. Una de las respuestas hace mención que la investigación educativa es un estudio.

Hablar de investigación educativa es hablar de un proceso de construcción, explicación y comprensión del fenómeno educativo, en el que se presenta la producción de conocimientos vinculados a la vida social y la intervención de diversos campos de conocimiento como la sociología, la psicología, la antropología y la economía (Calvo, et al. 2008; Herrera, 1999) citado en (Rosas, 2018, p. 58).

Existen distintos saberes que marca el perfil profesional de la Licenciatura en Educación Preescolar que se relacionan a la investigación educativa, un nivel alto de respuestas refieren que el saber que consideran que más desarrollaron es donde se valora y aplica la investigación educativa como proceso complejo, continuo y crítico que permite reconocer los procesos de desarrollo, de enseñanza y aprendizaje, así como la realidad sociocultural de las niñas y los niños de preescolar, para hacer una intervención pertinente en situaciones educativas, diversas, y aportar experiencias y reflexiones al campo de la educación preescolar, algunas consideran que se desarrolló el de diseñar y aplica estrategias e instrumentos que le permitan explorar los saberes de las niñas y los niños, para obtener diagnósticos socioeducativos de su grupo, y una

muy poca muestra de las respuestas seleccionó analiza críticamente los planes y programas de estudio y basa su ejercicio profesional tomando en cuenta las orientaciones pedagógicas vigentes para comprender la articulación y coherencia con otros grados y niveles de la educación básica.

3. *Evidencias integradoras*

Una pequeña parte identifica que es una evidencia que le favorezca a su acercamiento a la investigación educativa, pues comentan que la narrativa, el artículo, el ABP, ponencia y los diarios, ya que estas evidencias contribuyeron a diferentes cursos que permitieron contribuir a los saberes y dominios. Sin embargo, la gran mayoría de respuestas confunde las evidencias con las herramientas.

Las evidencias y proyectos integradoras contribuyen a la formación docente de las alumnas significativamente para ir creando un perfil de investigador asimismo a los saberes y dominios del Anexo 03 y del Marco para la Excelencia. Parte de las respuestas arrojan que contribuyen de manera significativa ya que se va creando un currículum investigativo y un perfil de investigador, evidencias como el portafolio y la ponencia son mencionadas pues son un referente que han contribuido al quehacer en la investigación educativa. Favoreciendo experiencias que acompañan al estudiante durante su proceso de aprendizaje, permitiendo el desarrollo de habilidades y aptitudes para que el estudiante se enfrente a situaciones que deberá resolver en el mundo laboral productivo.

La evaluación en este Plan y programas de estudio constituye un proceso de recolección de evidencias integradoras que ofrecen una lectura sobre los dominios de saber, capacidades, desempeños y producción de saber que ha alcanzado el estudiantado a nivel personal y colectivo. Este proceso de evaluación formativa y sumativa les permite reflexionar sobre lo aprendido, lo que hace falta aprender y lo que necesita desaprender. De esta manera, el estudiantado identifica aquellas áreas que requieren ser fortalecidas para alcanzar los

desempeños profesionales definidos en los perfiles de egreso expresados en cada uno de los cursos del Plan y programa de estudio. (SEP, 2018, p. 5).

Conclusiones

Los acercamientos a las prácticas educativas que conllevan la formación docente brindan experiencias únicas y reflexivas, las cuales generarán un perfil profesional esperado, parte de estas reflexiones y experiencias es la aproximación que tienen hacia la investigación educativa, pues durante las jornadas de prácticas que han vivido y están por vivir es de esperarse que se presenten distintas cuestiones que invitan al docente en formación a darles solución, mejoramiento o generar nuevos conocimientos que hablen sobre temas relevantes dentro de su práctica. En los resultados de la encuesta realizada a la muestra de las alumnas de la Escuela Normal No. 3 de Nezahualcóyotl de la Licenciatura en Educación Preescolar del primer grado se observa cual ha sido la aproximación a la investigación educativa y experiencia que han tenido a lo largo de las cuatro jornadas de prácticas en las cuales han estado en constante observación de los distintos contextos en los que se desenvuelven los niños preescolares estos acercamientos les brindó una aproximación a ello, no obstante la mayoría al término de ciclo escolar no logran reconocer la contribución de los instrumentos desarrollados para contextualizar, reconocer e identificar el sitio donde realizan sus prácticas y a su vez la importancia que estos implican.

Gracias al surgimiento de la investigación educativa han tenido un primer acercamiento a la misma, logrando obtener un desarrollo en su perfil profesional ya que realizar estos procesos contribuye a la mejora de su papel docente. Dentro de este proceso, durante su formación la docente se enfrenta a diferentes cursos que le permiten la desarrollar sus saberes, comenzando con una reflexión de su práctica para eso mismo llevarlo al campo de la investigación, ya que todo inicia desde las jornadas de prácticas en las que tiene que investigar acerca de diferentes contextos que están estrechamente vinculados con la institución. Las docentes que se encuentran en esta fase de inmersión ya han comenzado con este avance metodológico, pues desde antes de comenzar con su jornada de prácticas educativas, generan

instrumentos y técnicas para la recolección de información, gracias al uso de estas herramientas, les permite tener un panorama más amplio acerca de lo que quieren investigar a base de lo observado. Se puede apreciar que los saberes que han adquirido como parte de esta metodología son aprendizajes significativos, son herramientas y conocimientos que aprovechan para su formación. Este primer acercamiento permitió a las docentes hacer un análisis para crear evidencias en diferentes cursos, pues el propósito es que se favorezca su perfil como investigador, porque esto permite encontrar respuestas a muchas situaciones que acontecen dentro del aula.

Referencias

- Collado, C. (2014). *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill Education.
- Duarte, L. (2018). *La importancia de la investigación educativa como herramienta poderos para transformar realidades*. Revista conexiones: una experiencia más allá del aula.
- Fernández, N. (2018). *Instrumentos de evaluación en la investigación educativa*. Trillas.
- Hurtado, J. (2000). *Metodología de la investigación de Holística*. Fundación Sypal.
- Piña, J. (2013). *Investigación educativa ¿Para qué?* Scielo
https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982013000100001
- Rosas, P. (2018). *La investigación educativa: concepto y antecedentes*. Educational Research Concept and Background.
- Secretaria de Educación Pública (SEP). (2022). *Anexo 03 Licenciatura en Educación Preescolar*. DGESUM.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2022). *Plan de estudios. Programa del curso Análisis de prácticas y contextos escolares*. SEP.

Validación de un instrumento para identificar percepciones de estudiantes normalistas sobre plagio académico

Amira Cámara Cortés

amiritacc@gmail.com

Dirección General de Educación Superior de la
Secretaría de Investigación, Innovación y
Educación Superior de Yucatán

Mario Alberto Baas Lara

mariobaas@yahoo.com.mx

José Ladislao López Osorio

Chrisyo77@hotmail.com

Escuela Normal de Educación Preescolar

“Profa. Nelly Rosa Montes de Oca y Sabido”

Línea temática 9 Investigación de la investigación educativa.

Resumen

Esta ponencia presenta resultados de un proceso de validación de un instrumento para estudiar el plagio académico en las escuelas normales, desde la perspectiva de los estudiantes. El plagio es un tema que está presente en diversas profesiones, sin embargo en la formación de docentes debe ser atendido con prioridad dado que la escuela normal debe formar docentes en el marco de la ética y los valores universales. La validación siguió una metodología cuantitativa, con un diseño no experimental, transeccional, descriptivo (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). Se diseñó una encuesta con 41 afirmaciones que abarcan ocho dimensiones: Conocimiento de Plagio y Plagio Académico, Formas de plagio académico, Plagio académico

como delito, Causas del plagio académico, Soluciones para el plagio académico, Reglamentación sobre plagio, Sentido ético y Experiencia personal con el plagio académico.

Se obtuvieron respuestas de estudiantes de escuelas normales de nueve estados de la república; los resultados indican que casi la totalidad de reactivos discriminan con un p valor menor a .001 puntos (excepto los ítemes 9 y 17). Finalmente se hizo un análisis de confiabilidad y se obtuvo que todos los reactivos tuvieran un índice de correlación mayor a 0.21 y que el valor de Alfa de Cronbach no supera 0.905 puntos si se elimina algún reactivo, por lo que se decide mantener a todos los reactivos.

Palabras clave: plagio académico, formación de docentes, formación de investigadores, instrumento sobre plagio, validez y confiabilidad

Planteamiento del problema

Para ubicar la problemática que da origen a este trabajo, hay que partir del recuerdo de que las Escuelas Normales en México surgieron desde hace más de 100 años; no obstante, fueron incluidas entre las instituciones de nivel superior hace apenas 40 años, en 1984. Además, hay que recordar también que dichas escuelas se vieron de pronto ante funciones para las que no estaban preparadas, entre ellas la investigación.

Lo anterior ha resultado en un esfuerzo continuo de las Escuelas Normales por estar a la altura de las circunstancias, pero con pobres resultados en muchos casos, como puede apreciarse en diversos foros (Baas y Cisneros, 2011; Ortiz, Madrueño y Ortiz, 2017; Gómez y Vidal, 2021) y en las recomendaciones que les hacen organismos certificadores.

Es en este contexto que emerge un problema que no es nuevo pero que, gracias a los avances tecnológicos (Sureda, Comas y Morey, 2009; Masó, 2015; Inclán, 2016; Elshafer y Jahangir, 2020; Nwosu y Chukwuere, 2020; Goolam, Mageto y Pisa, 2020; Maharaj, 2021; Escalante y Martínez, 2022), ha cobrado cada vez más actualidad y repercusión: el plagio académico. Desde luego que estudiar este fenómeno no es nuevo a nivel mundial, pero dentro del ámbito mexicano de la Educación Normal son pocos los estudios encontrados al respecto

(Cordero, 2017), por lo que se considera necesario comenzar a conocer la magnitud de la problemática y cómo es ésta percibida por los estudiantes normalistas; de tal forma que aquí se presenta un instrumento original validado específicamente con estudiantes de Escuelas Normales de distintas entidades del país y que será administrado a los estudiantes de las Escuelas Normales Públicas del estado de Yucatán para diagnosticar la situación del plagio académico en ellas porque, de acuerdo con Romanowski (2021), los docentes en formación deben comprender plenamente el plagio y sus implicaciones ya que ellos tendrán papel preponderante en la conservación de la honestidad académica. No está de más mencionar que este documento presenta sólo una fracción del proyecto completo que se está desarrollando en las instituciones señaladas.

Marco teórico

Para definir la versión preliminar del instrumento sujeto a validación se realizó una exhaustiva revisión de la literatura sobre el tema, considerando los enfoques, tipos de estudios realizados, ubicación geográfica de las investigaciones encontradas así como el año de su publicación; esto dio como resultado que se determinaron ocho dimensiones sobre las que fuera integrado el instrumento y que resultaría ser un cuestionario.

Para este estudio se considera como plagio, en concordancia con varios autores, como una forma de tomar el crédito por el trabajo intelectual de otros, es decir, una forma de robo (Koul, Clariana, Jitgarun y Songsriwittaya, 2009; Castro, Yoplac-Lopez, Carpio-Tello, Sihuay-Torres y Consar-Quiroz, 2017; Elshafer y Jahangir, 2020). Asimismo, se adopta el concepto de plagio académico como el fraude realizado en el ámbito de la academia (Castro, Yoplac-Lopez, Carpio-Tello, Sihuay-Torres y Consar-Quiroz, 2017).

Se encontró multiplicidad de estudios realizados alrededor del mundo y entre ellos se identifica que se han utilizado tanto el enfoque cualitativo como por ejemplo Perkins, Gezgin y Roe (2020), Maharajh (2021) o Hernández(2016), el cuantitativo como los de Cebrián, Raposo y Sarmiento (2020), Elshafer y Jahangir (2020), Zamora-Uribe (2019) o Escalante y Martínez

(2022) entre otros, y mixto inclusive como Ochoa y Cueva Lobella (2014) o Sureda, Comas y Morey (2009), por mencionar algunos. Además fueron encontrados numerosas revisiones documentales como las de Vargas-Morúa (2021), Fernández-Ramos (2017) o Amador-Bautista (2017).

No obstante, en semejanza con lo expuesto por Sureda, Comas y Morey en 2009, señalando que el fenómeno del plagio académico había sido poco estudiado en Iberoamérica, a la fecha existen muy pocos estudios sobre este fenómeno en las Escuelas Normales de México y menos en la región de la Península de Yucatán, México, como la de Cardeña (2019).

A su vez, los estudios revisados presentan también una variedad de instrumentos utilizados para realizarlos, se tiene como ejemplos el trabajo de Romanowski (2021) que empleó una adaptación del Cuestionario de Autoría de los Estudiantes (SAQ por sus siglas en inglés) desarrollado por Pittam, Elander, Lusher, Fox y Payne en 2009, que también es utilizado en varias regiones del mundo pero no en Latinoamérica. Otro instrumento es el que emplean Oliveira y Gomes (2015) que es una adaptación del utilizado por García y Gomes (2007) para evaluar el conocimiento de la legislación de derechos de autor y el uso de citas, paráfrasis e imágenes por estudiantes de Ingeniería de Producción en Río de Janeiro. En otro estudio, Elshafer y Jahangir (2020) utilizaron un cuestionario simple de 10 ítems sobre el conocimiento de los estudiantes sobre el plagio.

Un factor que debe ser tomado en cuenta para comprender la percepción del plagio que pueden tener los estudiantes es la multiculturalidad existente en la actualidad en el sistema educativo mexicano, en virtud de que se ha identificado que el contexto cultural y socioeconómico influyen sobre la gravedad que atribuyen a cometer plagio, como presenta Razek (2014) en la investigación realizada con estudiantes árabes que en sus valores éticos están el ayudar a otros y la necesidad de sobrevivencia académica aunque esto implique plagiar. Otro ejemplo es el trabajo de Seven y Engin (2008) realizado con aspirantes a docentes en Turquía quienes consideran que el plagio académico es necesario para ellos. No debe

perderse de vista que el plagio, al ser un constructo social, puede llevar a legitimar el actuar de los estudiantes (o académicos) que cometen plagio.

Otra consideración es la evolución que ha tenido el plagio a través del tiempo, dado que en el pasado se podía tomar por halago la imitación o copia, mientras que actualmente se considera un delito (Park, 2003). Respecto a los factores que promueven el plagio, Elshafer y Jahangir (2020) concluyen también que las nuevas tecnologías tienen un fuerte impacto sobre el fenómeno, además de la mala administración del tiempo, la presión social y la falta de claridad en las políticas que regulan el plagio (p. 4).

En la búsqueda de información también se encontró que la amplitud del fenómeno de plagio académico lleva a los distintos investigadores a clasificar de distintas formas los tipos de plagio. Park (2003) utilizó cuatro tipos: (a) robo de material de otra fuente haciéndolo pasar como propio (incluye la compra, copia y entrega del material), (b) enviar un artículo escrito por otra persona y proclamarlo sin citar y (d) parafrasear una o varias fuentes sin reconocer la autoría. Para Oliveira y Gomes (2015) son tres los tipos de plagio: integral (transcripción de texto completo, sin citar la fuente), parcial (copia de párrafos o frases sin reconocer autoría) y conceptual (apropiación de conceptos o teorías).

Elshafer y Jahangir (2020) clasifican el plagio en cinco tipos: plagio directo (usar texto complejo o partes sin citar la fuente), plagio mosaico (tomar frases sin citar al autor), autoplagio (utilizar trabajos propios previos), parafraseo (reacomodo de las palabras) y accidental (cualquiera de los otros cuatro pero sin intención). También puede agregarse la categoría de Ciber-plagio, propuesta por Comas y Sureda (2007) que también puede ser intencional o accidental. Hirsh (2016) reporta como hallazgo en su trabajo que dentro de las conductas no éticas en universidades de México y España se estipula el robo de ideas e imágenes y la invención de tesis.

No debe omitirse que el uso de imágenes, muy frecuente en la producción científica, también está sujeta a los derechos de autor Oliveira y Gomes (2015); por lo que se requiere

puntualizar la vinculación de los derechos de autor, como parte de la propiedad intelectual, con la protección y defensa de la relación autor-obra (García y Gomes, 2007). En México, el marco normativo correspondiente establece al plagio de forma indirecta, en función de los derechos que se reconocen a las obras protegidas como propiedad intelectual, es decir, los derechos de autor (Masó, 2015); es así que el Artículo 28 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en su párrafo décimo establece que

Tampoco constituyen monopolios los privilegios que por determinado tiempo se concedan a los autores y artistas para la producción de sus obras y los que para el uso exclusivo de sus inventos, se otorguen a los inventores y perfeccionadores de alguna mejora.

Este artículo está reglamentado en la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) (2020) que en su Artículo 1o. establece que

Tiene por objeto la salvaguarda y promoción del acervo cultural de la Nación; protección de los derechos de los autores, de los artistas intérpretes o ejecutantes, así como de los editores, de los productores y de los organismos de radiodifusión, en relación con sus obras literarias o artísticas en todas sus manifestaciones, sus interpretaciones o ejecuciones, sus ediciones, sus fonogramas o videogramas, sus emisiones, así como de los otros derechos de propiedad intelectual.

Al señalar concretamente el plagio académico se pueden identificar casos con resonancia mundial de personajes que han obtenido puestos o grados gracias al plagio; por ello, muchas instituciones de educación superior están incluyendo el tema del plagio en su reglamentación (Masó, 2015).

Validez y confiabilidad

La validez y la confiabilidad son elementos que dan fortaleza a los instrumentos de medición en la investigación. La validez se puede definir como el “grado de confianza que podemos tener de que la medición corresponde a la realidad del fenómeno que se está midiendo” (Sánchez, 1998, p. 123, citado por Lamprea y Gómez-Restrepo, 2010). Para efectos

de esta investigación se obtuvo la validez de contenido y de constructo. La primera se realizó con un juicio de expertos en el que los jueces debían decidir si el reactivo tenía relación con el dominio que se pretende medir. La validez de constructo se llevó a cabo a través del método de grupos contrastados lo que nos permitió discernir entre individuos con diferentes puntajes (Lamprea y Gómez-restrepo, 2007).

La confiabilidad se refiere a la consistencia o estabilidad de una medida, es decir, a la precisión (Quero Virla, 2010). Los valores de confiabilidad van de 0 a 1 punto. En este estudio la confiabilidad se obtuvo mediante el procedimiento de análisis de fiabilidad en el que se obtuvo un puntaje de Alfa de Cronbach de .905 puntos. Para determinar el coeficiente de cronbach se calculó la correlación de cada reactivo o ítem con cada uno de los otros y el valor promedio representa el coeficiente de correlación (Cozby, 2005, citado por Quero Virla, 2010).

Metodología

La validación se desarrolló con una metodología cuantitativa; se siguió un diseño no experimental, transeccional descriptivo (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). Se incluyeron estudiantes de escuelas normales de nueve estados de la república mexicana.

Se utilizó una encuesta con 41 afirmaciones que abarcan ocho dimensiones: Conocimiento de Plagio y Plagio Académico, Formas de plagio académico, Plagio académico como delito, Causas del plagio académico, Soluciones para el plagio académico, Reglamentación sobre plagio, Sentido ético y Experiencia personal con el plagio académico. La escala de respuesta utilizada fue En total acuerdo, De acuerdo, En desacuerdo y En total desacuerdo. La encuesta fue administrada en línea en la plataforma Google Forms.

Los datos se recabaron en una matriz de Excel y posteriormente se analizaron con el paquete estadístico *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS v.26). Se inició con un análisis descriptivo de las características de los participantes, posteriormente se obtuvo el índice de discriminación a través del método de grupos contrastados, y finalmente se realizó el análisis de fiabilidad en el que se obtuvo el coeficiente de correlación Alfa de Cronbach.

Resultado

Se encuestaron a 184 estudiantes de licenciatura de nueve estados de la república, de los cuales 143 (77.7%) fueron mujeres y 41 (22.3%) hombres. La edad promedio fue de 21.5 años con una desviación estándar de 3.4 años. En la tabla 1 se puede observar la frecuencia de la carrera que estudian actualmente, así como la frecuencia del estado de procedencia. La mayoría de los estudiantes que contestaron la encuesta estudian la licenciatura en Educación Primaria en los estados de Durango y Nuevo León, así como Educación Preescolar en el estado de Campeche, Ciudad de México y Nuevo León.

Tabla 1. Frecuencias y porcentajes de carreras de estudio y estado de procedencia

Licenciatura	Estado									Total
	Campeche	Chiapas	Ciudad de México	Durango	Guanajuato	Michoacán	Morelos	Nuevo León	Sonora	
Educación Primaria	0	0	7	2	0	0	0	7	5	01
Educación Preescolar	26	0	6	10	0	0	1	3	3	9
Enseñanza y Aprendizaje del Inglés en Educación Secundaria	0	0	0	0	0	6	0	0	3	9
Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas	0	00	0	0	0	0	0	0	7	7

en Educación Secundaria										
Enseñanza y Aprendizaje del Español en Educación Secundaria	0	0	0	0	0	3	0	0	0	3
Educación Física	0	2	0	0	0	0	0	0	0	2
Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria	0	0	0	2	0	0	0	0	0	2
Educación Especial	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1
Total	26	2	3	4	1	9	1	0	8	84

En la tabla 2 se puede observar el valor del índice t de Student, los grados de libertad y el p valor obtenido al aplicar el método de grupos contrastados. Se encontró que casi la totalidad de reactivos discriminan con excepción del reactivo 9, el cual tuvo un p valor mayor a 0.05 puntos. Los demás reactivos tuvieron un p valor menor a .001 puntos con excepción del reactivo 17, el cual tuvo un p valor de .021 puntos.

Tabla 2. Índice de discriminación por medio del método de grupos contrastados

Reactivo	Prueba t de Student para muestras independientes		
	<i>t</i>	<i>g.l.</i>	<i>p</i> valor
1. Plagio académico implica el robo de palabras o ideas de otros para obtener algún tipo de beneficio	.37	4 8	5.87 *<.001
2. El plagio académico ocurre en la institución en que estudio	.33	4 8	2.74 *<.001
3. Existen varias modalidades de plagio académico	.37	5 9	2.00 *<.001
4. No hay porcentaje de plagio aceptable	.36	4 9	2.00 *<.001
5. El plagio existe en las tareas escolares	.76	5 8	7.56 *<.001
6. Se puede minimizar el plagio utilizando la citación	.55	5 8	3.96 *<.001
7. Existe legislación en contra del plagio académico	.19	4 9	2.00 *<.001
8. Se necesitan sanciones significativas contra el plagio académico	.43	8 9	2.00 *<.001
9. La acción de los docentes promueve el plagio académico	0.12	- 9	2.00 .905
10. Cometer plagio académico merece acción penal	.02	9 9	2.00 *<.001
11. Las instituciones de educación superior deben reglamentar acciones contra el plagio	.40	9 7	4.59 *<.001

12. El plagio está vinculado con la deshonestidad académica	9.58	64.97	*<.001
13. Aprobar el plagio académico implica aprobar la deshonestidad	9.13	56.79	*<.001
14. Las instituciones de educación superior necesitan fortalecer la Ética en el trabajo académico	8.62	65.41	*<.001
15. El plagio es frecuente en el ámbito académico	7.54	92.00	*<.001
16. El plagio resulta en algún tipo de beneficio para quienes los cometen	4.13	92.00	*<.001
17. Existe autoplagio en las asignaciones que se entregan para fin de curso o semestre	2.34	80.04	.021
18. Utilizar documentos y/o imágenes sin licencia de derecho de autor abierta implica plagio	6.85	87.81	*<.001
19. Un profesor debe ser capaz de detectar el plagio académico en las tareas escolares	8.01	63.97	*<.001
20. Copiar y pegar información de internet sin mencionar la fuente es plagio	8.02	83.67	*<.001
21. Utilizar una imagen de internet sin mencionar el origen se considera plagio	7.40	92.00	*<.001
22. Listar fuentes bibliográficas no consultadas es una forma de plagio	8.67	92.00	*<.001
23. Es plagio adquirir un trabajo a un autor y presentarlo como propio	5.95	49.21	*<.001
24. Presentar un trabajo que ya ha sido entregado en otro curso es plagio	5.00	87.55	*<.001
25. Cuando se adaptan los datos de laboratorio al resultado esperado se comete plagio	6.16	83.58	*<.001

26. Parafrasear un texto sin mencionar al autor original resulta en plagio	9.69	90.31	*<.001
27. Presentar un trabajo propio como inédito en dos o más eventos académicos es autoplagio	4.94	82.64	*<.001
28. Construir un marco teórico con fracciones de texto de otros autores sin citarlos es plagiar	7.88	86.88	*<.001
29. Para utilizar un instrumento de investigación se requiere la autorización expresa del autor	7.18	84.85	*<.001
30. Presentar un documento de autora colectiva como perteneciente a una determinada persona representa plagio	8.48	88.19	*<.001
31. Algunos de mis compañeros cometen plagio	5.59	92.00	*<.001
32. He cometido plagio académico alguna vez	2.77	80.65	*<.001
33. Si algún trabajo mío fuera objeto de plagio, lo denunciaría a las autoridades competentes	8.80	92.00	*<.001
34. Mi institución ha señalado casos de plagio en su interior	3.93	92.00	*<.001
35. He conocido casos de plagio fuera de mi institución	4.98	92.00	*<.001
36. Haré notar la existencia de plagio a los involucrados	11.35	67.75	*<.001
37. Soy capaz de detectar plagio académico	4.49	82.95	*<.001
38. El plagio se origina por el exceso de asignaciones o trabajos	2.98	92.00	*<.001
39. La presión para obtener buenas notas orilla al plagio	3.20	92.00	*<.001
40. Se puede cometer plagio por desconocer las consecuencias que éste acarreará	6.33	81.80	*<.001
41. La falta de tiempo para concluir con una asignación puede llevar a cometer plagio	4.66	88.60	*<.001

Al realizarse el análisis de fiabilidad, se obtuvo un valor de Alfa de Cronbach de 0.905 puntos, por lo que puede afirmarse que la confiabilidad del instrumento es alta. El valor de la T cuadrada de Hotelling fue de 20.99 puntos ($p < 0.0001$) lo cual indicó que se encontraron diferencias significativas en los promedios de los 40 reactivos que componen la escala final. En la tabla 3 se puede observar el puntaje de correlación de cada reactivo con el puntaje total ordenados de mayor a menor, así como el puntaje Alfa de Cronbach si se eliminara el reactivo. Puede observarse que todos los reactivos tuvieron un índice de correlación mayor a 0.21 y que el valor de Alfa de Cronbach no supera 0.905 puntos si se elimina algún reactivo, por lo que se decide mantener a todos los reactivos.

Tabla 3. Correlación reactivo-puntaje total

Reactivo	Índice de correlación	Alfa de Cronbach si se elimina el reactivo
11. Las instituciones de educación superior deben reglamentar acciones contra el plagio	.588	.897
36. Haré notar la existencia de plagio a los involucrados	.582	.897
13. Aprobar el plagio académico implica aprobar la deshonestidad	.539	.898
8. Se necesitan sanciones significativas contra el plagio académico	.532	.898
10. Cometer plagio académico merece acción penal	.531	.897
28. Construir un marco teórico con fracciones de texto de otros autores sin citarlos es plagiar	.524	.898

12. El plagio está vinculado con la deshonestidad académico	.521	.898
15. El plagio es frecuente en el ámbito académico	.514	.898
22. Listar fuentes bibliográficas no consultadas es una forma de plagio	.506	.898
14. Las instituciones de educación superior necesitan fortalecer la ética en el trabajo académico	.501	.898
26. Parafrasear un texto sin mencionar al autor original resulta en plagio	.499	.898
19. Un profesor debe ser capaz de detectar el plagio académico en las tareas escolares	.493	.898
20. Copiar y pegar información de internet sin mencionar la fuente es plagio	.476	.898
33. Si algún trabajo mío fuera objeto de plagio, lo denunciaría las autoridades competentes	.475	.898
30. Presentar un documento de autoría colectiva como perteneciente a una determinada persona representa plagio	.470	.898
21. Utilizar una imagen de internet sin mencionar el origen se considera plagio	.469	.898
23. Es plagio adquirir un trabajo a un autor y presentarlo como propio	.469	.899
5. El plagio existe en las tareas escolares	.448	.899
29. Para utilizar un instrumento de investigación se requiere la autorización expresa del autor	.443	.899

18. Utilizar documentos y/o imágenes sin licencia de derecho de autor abierta implica plagio	.437	.899
25. Cuando se adaptan los datos de laboratorio al resultado esperado se comete plagio	.420	.899
3. Existen varias modalidades de plagio académico	.415	.899
40. Se puede cometer plagio por desconocer las consecuencias que éste acarreará	.396	.899
27. Presentar un trabajo propio como inédito en dos o más eventos académico es autoplagio	.394	.899
31. Algunos de mis compañeros cometen plagio	.386	.900
24. Presentar un trabajo que ya ha sido entregado en otro curso es plagio	.379	.900
7. Existe legislación en contra del plagio académico	.376	.900
6. Se puede minimizar el plagio utilizando la citación	.345	.900
1. Plagio académico implica el robo de palabras o ideas de otros para obtener algún tipo de beneficio	.342	.900
37. Soy capaz de detectar plagio académico	.336	.900
16. El plagio resulta en algún tipo de beneficio para quienes los cometen	.335	.900
35. He conocido casos de plagio fuera de mi institución	.335	.901
41. La falta de tiempo para concluir con una asignación puede llevar a cometer plagio	.331	.900
2. El plagio académico ocurre en la institución en que estudio	.319	.901

34. Mi institución ha señalado casos de plagio en su interior	.318	.901
4. No hay porcentaje de plagio aceptable	.287	.901
39. La presión para obtener buenas notas orilla al plagio	.238	.902
17. Existe autoplagio en las asignaciones que se entregan para fin de curso o semestre	.227	.902
38. El plagio se origina por el exceso de asignaciones o trabajos	.215	.902
32. He cometido plagio académico alguna vez	.212	.902

Discusión y Conclusiones

El instrumento se construyó a partir de la consulta de diversas fuentes: Cardeña (2019), Park (2003) y Olivera y Gomes (2015), entre otros; las dimensiones que surgieron de la revisión fueron: Conocimiento de Plagio y Plagio Académico, Formas de plagio académico, Plagio académico como delito, Causas del plagio académico, Soluciones para el plagio académico, Reglamentación sobre plagio, Sentido ético y Experiencia personal con el plagio académico.

Del análisis de discriminación se concluye que prácticamente los 41 ítemes discriminan con p valor inferior a 0.001 en la prueba T de Student, con excepción de los reactivos 9 y 17.

Finalmente, en el análisis de fiabilidad se obtuvo un valor de Alfa de Cronbach de 0.905 puntos, es decir, existe evidencia estadística para afirmar que la confiabilidad del instrumento es alta, por lo tanto pueden mantenerse todos los ítems del instrumento.

Referencias

- Amador-Bautista, R. (2017). El plagio académico, transgresión de normas jurídicas, en publicaciones mexicanas de Ciencias Sociales y Humanidades. *Praxis Sociológica*, 22, 155-167. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6313649>
- Baas, M. A. y Cisneros, E. J. (2011, 7-11 noviembre). *Implicaciones de la política de incluir a la Educación Normal en el esquema de Educación Superior* [Ponencia]. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Ciudad de México, México. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/área_13/2055.pdf
- Cardeña, C. A. (2019). Comportamiento académico deshonesto en alumnos de posgrado. En Red Durango de Investigaciones Educativas A. C. (ed.), *Formación docente: Reflexión e indagación en sus dimensiones constitutivas*. <https://redie.mx/librosyrevistas/libros/formaciondocente.pdf>
- Castro, Y., Yoplac-Lopez, B., Carpio-Tello, A., Sihuy-Torres, K. y Cósar-Quiroz, J. (2017). Percepción del plagio académico en estudiantes de Odontología. *Educación Médica*, 19(3), 141-145. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2017.03.003>
- Cebrián, V., Raposo, M. y Sarmiento, J: A. (2020, febrero). Study of reasons for and measures to avoid plagiarism in young students of education. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 24(1), 50-74. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/8572>
- Comas, R. y Sureda, J. (2007). Ciber-Plagio académico: Una aproximación al estado de los conocimientos. *Revista TEXTOS de la CiberSociedad*, 10. https://www.researchgate.net/publication/52009644_Ciber-Plagio_Academico_Una_aproximacion_al_estado_de_los_conocimientos
- Cordero, R. (Coord) (2017, 20-24 noviembre). *La formación de investigadores en Escuelas Normales, una mirada desde COMIE 2013, 2015; y eventos académicos 2015-2017*

- [Simposio]. XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, México.
<https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/simposios/1947.pdf>
- Elshafer, H. A. y Jahangir, T. M. (2020). Factors affecting plagiarism among students at Jazan University. *Bulletin of the National Research Centre*. <https://doi.org/10.1186/s42269-020-00313-z>
- Escalante, J. L. y Martínez, S. (2022, diciembre). Causas del plagio académico en estudiantes universitarios de Educación: Percepción docente de una universidad dominicana. *Revista Educare*, 26(3), 47-62. <https://revistas.investigacion-upelipb.com/index.php/educare/article/view/1814/1712>
- Fernández-Ramos, A. (2017). *Estrategias y herramientas tecnológicas para evitar el plagio académico*. <https://repositorio.unam.mx/contenidos/5002697>
- García, R. y Gomes, C. (2007, 9-11 octubre). [Ponencia]. *XXVII Encontro Nacional de Engenharia de Producao*. Foz do Iguaçu, Brasil. https://abepro.org.br/biblioteca/enegep2007_tr660482_9513.pdf
- Gómez, M. R. E. y Vidal, G. (2021, 15-19 noviembre). *Aproximación a un diagnóstico de la producción académica en una escuela normal* [Ponencia]. XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Puebla, México. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/1470.pdf>
- Goolam, S., Mageto, J. y Pisa, N. (2020, december). Investigating Predictors of Academic Plagiarism among University Students. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 19(12), 264-280. <https://doi.org/10.26803/ijlter.19.12.14>
- Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (2014), *Metodología de la Investigación* (6ta Ed.). México: McGraw Hill

- Hernández, M. (2016). El plagio académico en la investigación científica: Consideraciones desde la óptica del investigador de alto nivel. *Perfiles Educativos*, XXXVIII(153), 120-135. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982016000300120
- Hirsch, A. (2016). Comportamiento responsable en la investigación y conductas no éticas en Universidades de México y España. *Revista de la Educación Superior*, 45(179), 79-93. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2016.06.005>
- Inclán, C. (2016). Ctrl-C, Ctrl-V La práctica escolar de copiar y pegar en el bachillerato. *Perfiles Educativos*, XXXVII(154), 6-11. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982016000400016
- Koul, R., Clariana, R. B., Jitgarun, K. y Songsriwittaya, A. (2009, december). The influence of achievement goal orientation on plagiarism. *Learning and Individual Differences*, 19(4), 506-512. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2009.05.005>
- Lamprea, J. y Gómez-Restrepo, C. (2007, junio). Validez en la evaluación de escalas. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 36(2). [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-74502007000200013#:~:text=La%20validez%20o%20exactitud%20de,est%C3%A1%20mido%20endo%E2%80%9D%20\(1\)](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-74502007000200013#:~:text=La%20validez%20o%20exactitud%20de,est%C3%A1%20mido%20endo%E2%80%9D%20(1))
- Ley Federal del Derecho de Autor. Diario Oficial de la Federación (DOF) (2020). <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LFDA.pdf>
- Maharajh, L. R. (2021, january). Exploring University Students' Perceptions of Plagiarism: A Focus Group Study. *International Journal for Innovation Education and Research*, 9(1), 230-245. <https://scholarsjournal.net/index.php/ijier/article/view/2893>
- Masó, Y. (2015, enero-diciembre). El Plagio a la luz de la Educación Virtual y de las Normas de Derecho de Autor en México: Consideraciones desde la perspectiva docente. *Propiedad Intelectual*, XIV(18), 128-148. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189045574008>

- Nwosu, L. y Chukwuere, J. (2020). The attitude of students towards plagiarism in online learning: a narrative literature review. *Gender & Behaviour*. https://www.researchgate.net/publication/343471863_The_attitude_of_students_towards_plagiarism_in_online_learning_A_narrative_literature_review
- Ochoa L., & Cueva Lobelle, A. (2014). El plagio y su relación con los procesos de escritura académica. *Forma y Función*, 27(2), 95-113. <https://doi.org/10.15446/fyf.v27n2.47667>
- Oliveira, D. y Gomes, D. L. (2015). Percepción de plagio académico entre estudiantes de un curso de odontología. *Rev. Bioét*, 23(1), 142-151. <https://www.scielo.br/j/bioet/a/zShNHZQDzDy496zJDHMTqHm/?lang=es&format=pdf>
- Ortiz, C.G., Madrueño, J. C. y Ortiz, J. (2017, 20-24 noviembre). *La investigación educativa en las Escuelas Normales: Contrastes y avances* [Ponencia]. XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, México. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2821.pdf>
- Park, C. (2003, October). In Other (People's) Words: plagiarism by university students – literature and lessons. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 28(5), 471-488. https://www.lancaster.ac.uk/staff/gyaccp/caeh_28_5_02lores.pdf
- Perkins, M., Gezgin, U. B. y Roe, J. (2020). Reducing plagiarism through academic misconduct education. *International Journal for Educational Integrity*. <https://doi.org/10.1007/s40979-020-00052-8>
- Pittam, G., Elander, J., Lusher, J., Fox, P., & Payne, N. (2009). Student beliefs and attitudes about authorial identity in academic writing. *Studies in Higher Education*, 34(2), 153-170. https://www.researchgate.net/publication/238397797_Student_beliefs_and_attitudes_about_authorial_identity_in_academic_writing
- Quero Virla, M. (2010, mayo-agosto). Confiabilidad y coeficiente Alpha de Cronbach. *Telos*, 12(2), 248-252. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99315569010>

- Razek, N. (2014). Academic Integrity: A Saudi Student Perspective. *Counselor Education and Human Services Faculty Publications*, 3, 143-154. https://ecommons.udayton.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1002&context=edc_fac_pub
- Romanowski, M. H. (2021). Preservice Teachers' Perception of Plagiarism: A Case from a College of Education. *Journal of Academic Ethics*, 20, 289-309. <https://doi.org/10.1007/s10805-021-09395-4>
- Seven, M. A. & Engin, A. O. (2008). Eğitim fakültesi öğrencilerinin kopya çekmeye duydukları ihtiyaç ve kopya çekme sebepleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(1), 121-136. <https://www.acarindex.com/pdfs/41055>
- Sureda, J.; Comas, R. y Morey, M. (2009). Las causas del plagio académico entre el alumnado universitario según el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 197-220. <https://doi.org/10.35362/rie500669>
- Vargas-Morúa, E. (2021). El plagio: consideraciones para su prevención. *Revista Espiga*, 20(41). <https://revistas.uned.ac.cr/index.php/espiga/article/view/3521>
- Zamora-Uribe, J. L. (2019, julio-septiembre). Conocimiento e implicaciones del plagio académico en alumnos de un diplomado sobre metodología de investigación clínica: ¿Deshonestidad o desconocimiento? *Rev Med UAS*, 9(3). <https://www.medigraphic.com/pdfs/sinaloa/uas-2019/uas193c.pdf>

Resignificación curricular del uso del inglés en posgrado con fines investigativos

Dra. Mariana Sánchez Solís

marian_solis@yahoo.com.mx

Docente del Centro de Posgrado del Benemérito Instituto Normal del Estado “General Juan
Crisóstomo Bonilla”

Dr. Ricardo Rafael Macareno Flores

rafma.flores@gmail.com

Docente de la Escuela Normal Superior del Estado de Puebla

Línea Temática 9. Investigación de la Investigación educativa

Resumen

Las habilidades investigativas comprenden una gama de competencias que abonan de manera distinta a la formación de investigadores. Explorar las potencialidades del uso del inglés con fines investigativos en programas de posgrado permite reconocer los procesos de capacitación, formación y acompañamiento que proporcionan dichos programas a sus estudiantes y a la comunidad docente en el uso de este idioma para la producción científica, la colaboración internacional y la búsqueda de fuentes diversas de información. Esta investigación pretende establecer las bases que permitan enmarcar el porqué de la necesidad de resignificar la enseñanza del inglés en posgrado desde un enfoque centrado en la identificación de las necesidades académicas y para la investigación, haciendo de este idioma una herramienta que potencie su impacto en la generación y difusión de conocimiento.

Palabras clave: habilidades investigativas, inglés con fines investigativos, resignificación curricular.

Planteamiento del problema

La formación de investigadores comprende un proceso complejo en el cual converge el conocimiento metodológico, sobre el cual se enfocan las principales acciones formativas, así como el desarrollo de habilidades investigativas que complementan y objetivaban el primero. Sobre este proceso formativo de desarrollo de habilidades para la investigación, Rojas Soriano (1998) establece que el aprendiz de investigador debe transitar por procesos fundamentados en el análisis filosófico, epistemológico, técnico e instrumental que le permitirá construir conocimiento científico transformador. De esta manera, las habilidades para la investigación se constituyen como un conjunto de habilidades de diversa naturaleza, que inicia su desarrollo de manera previa a que los individuos tengan acceso a procesos sistemáticos y formales de formación para la investigación. Las habilidades para la investigación son habilidades cuyo desarrollo en el investigador en formación o en funciones, es una contribución fundamental para potenciar que éste pueda realizar investigación de buena calidad (Moreno Bayardo, 2005).

El conjunto de habilidades investigativas consideradas en la literatura es diverso y comprende una amplia gama de áreas sobre las cuales deben enfocarse las acciones formativas, en este sentido, esta investigación centra la atención en una habilidad en específico relacionada con el uso de la segunda lengua inglés (L2) para la investigación, habilidad que es considerada fundamental en el quehacer de la academia, la ciencia y la divulgación del conocimiento. El uso del inglés (L2) en la producción y difusión del conocimiento tiene un impacto importante ya que se estima que actualmente más de dos mil millones de personas hablan inglés, y gran parte de los estudios que se realizan se publican en esta lengua. El inglés se ha convertido en la forma de comunicación por defecto en laboratorios internacionales, oficinas y universidades de todo el mundo. (EF, EPI 2022). En este sentido, las instituciones nacionales e internacionales se han ocupado del tema del aprendizaje del idioma, ya sea como cultura general o con fines específicos, ya que se considera un componente clave en la formación como una herramienta profesional, al respecto, la UNESCO sugiere que los estados

deben poder proporcionar a los estudiantes de formación profesional una oferta lingüística diversificada, ya que el dominio del idioma favorece la movilidad y la empleabilidad (UNESCO, 2019).

El uso de la L2 en la investigación es cada vez más necesario, la experiencia internacional muestra que la publicación de artículos en revistas internacionales indexadas se ha constituido como un elemento altamente valorado e incluso como un referente para evaluar el desempeño profesional de los investigadores, algunas experiencias son expuestas en el reporte UNESCO Science Report, como el caso de Indonesia, en este país la publicación en *journals* en inglés es requisito indispensable en la evaluación de la carrera de los investigadores, o el caso de Arabia Saudita que ha implementado la política de reclutamiento en universidades, de científicos que han sido citados en artículos extranjeros, con lo cual aumentó el 43% la producción en medio internacionales, esto entre el 2015-2017 (UNESCO, 2021).

En el caso de México, el uso del inglés con fines investigativos está asociado a actividades que van desde la publicación de artículos en inglés hasta la colaboración internacional. El impacto de la L2 en la investigación está presente en los requisitos de ingreso a los programas de posgrado, la contratación de la planta docente, la participación en concursos para financiar investigación y en el ingreso al Sistema Nacional de Investigadores de CONAHCYT. Los retos asociados directamente al uso de la L2 para la investigación están primordialmente relacionados con la necesidad de aumentar las capacidades de las regiones para producir resultados de investigación que puedan ser publicados en revistas científicas de alto impacto, aumentar la colaboración internacional e internacionalizar las revistas editadas en el país (SCImago, 2018). En el ámbito nacional y especialmente en el contexto de las instituciones formadoras de docentes, la publicación y difusión del conocimiento resultante de la experiencia investigativa, prevalecen las opciones en la propia lengua, sin embargo, si se busca tener un mayor impacto y prestigio como investigador, como institución educativa de

renombre y posicionarse en los rankings a nivel mundial, se debe recurrir a la difusión de la investigación en las principales bases de datos como Web of Science o Scopus, los cuales privilegian el uso del inglés como lengua para la publicación (Englander, Hanauer, Sheridan, 2019).

En congruencia con la tendencia de robustecer las habilidades investigativas con el uso del inglés, las IES han recurrido a solicitar a los aspirantes a ingresar a un posgrado contar con niveles de dominio del idioma que van desde el B1 hasta el C1, de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia. Para el caso de los posgrados de las instituciones formadoras de docentes, la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESuM) en el documento denominado, Procedimiento General para la Autorización Federal de Programas de Posgrado para la Profesionalización y Superación Docente (2023) sugiere como requisitos de ingreso para los programas de Posgrado acreditar el dominio del idioma inglés bajo las siguientes consideraciones: para el caso de maestría, 450 puntos en el examen TOEFL y para el caso de Doctorado, 500 puntos o acreditar nivel B2 del Marco Común Europeo de Referencia (MCER).

Para el fortalecimiento de la competencia lingüística en los programas de Posgrado, la DGESuM también sugiere la inclusión de un programa de acompañamiento de apropiación de segunda lengua y la actualización de la bibliografía básica de los programas de estudio para incluir materiales de lectura en inglés, lo cual podría dar al currículo una orientación internacional en cuanto al contenido y la forma, que adicionalmente dé como resultado, egresados que comprenda el mundo actual desde los posicionamientos internacionales y que entiendan las resonancias del ser parte de una sociedad multicultural y globalizada. La inclusión del inglés como requisito de ingreso y egreso supondría una medida congruente entre el deber ser y el ser del investigador, sin embargo, pese a cada vez son más las instituciones que establecen como requisito de ingreso el conocimiento de una L2, los niveles de producción científica y la divulgación en inglés, así como la revisión de la literatura que sustenta las

investigaciones aún siguen siendo bajos, esto puede ser el reflejo del conocimiento generalizado del idioma entre la población, tal como lo demuestran las cifras, México ocupa el lugar 88 de 111 a nivel mundial y la posición 19 de 20 en América Latina, lo cual nos posiciona en un nivel de aptitud *muy bajo* según el English Proficiency Index (Education First, 2022). De esta manera, el presente estudio tiene como objetivo analizar y profundizar sobre la forma en que el requisito del dominio de la L2 impacta las acciones formativo-curriculares para el desarrollo de las habilidades investigativas y el accionar de la IES respecto del tema del uso de la L2 en los programas de Posgrado para identificar las posibilidades reales que permitan potenciar el conocimiento de la L2 en relación con el desarrollo y fortalecimiento de la investigación. Con la finalidad de contar con un panorama más amplio que permita una mejor comprensión del problema, este estudio indaga respecto de las siguientes interrogantes: ¿De qué manera se objetiva el uso del inglés en el Posgrado con fines académicos y de investigación? ¿Cuáles son las tensiones y oportunidades que emergen de las prácticas actuales del uso de la L2 en posgrado? y ¿Qué opciones formativo-curriculares subyacen del análisis de las tensiones y oportunidades del uso de la L2?

Como ya se ha mencionado, las habilidades investigativas comprenden una amplia gama de competencias y cada una de ellas abona de manera distinta a la formación de investigadores capacitados para desarrollar investigaciones de calidad. Es claro que no existe una habilidad que revista mayor importancia que otra, sin embargo, explorar las potencialidades del uso del inglés con fines investigativos permitirá explorar y conocer los procesos de capacitación, formación y acompañamiento que brindan los programas de posgrado a sus estudiantes y a la propia comunidad docente para orientarlos en el camino de la producción científica, la colaboración internacional y a la aproximación a fuentes diversas de información en otros idiomas. Identificar los retos que representa implementar acciones para el uso del inglés con fines académicos, permitirá a los programas de posgrado reorientar sus acciones y focalizarlas en actividades que complementen la formación para la investigación con el uso del inglés como una herramienta para potenciar el impacto de la generación y difusión de conocimiento.

Marco teórico

El posicionamiento teórico que enmarca el fenómeno de estudio, recae primordialmente en teorías y enfoques que trascienden la mirada teórica tradicional sobre la enseñanza del inglés que posiciona a la teoría constructivista y al enfoque comunicativo y funcional como los ejes centrales del acto educativo. Éstos favorecen una perspectiva pragmática de instrucción para la vida social, relegando el desarrollo de habilidades específicas para la interacción en la vida académica. De esta manera, examinamos las posibilidades y pertinencia de orientar el uso del inglés con fines investigativos enfocado en primer lugar en las premisas del enfoque del inglés con fines específicos (ESP por sus siglas en inglés).

El enfoque ESP surge en la década de los 60's, y fue desarrollado ante la creciente presencia del idioma inglés en los escenarios académicos y profesionales, con la finalidad de establecer dominios más claros y específicos de interacción y uso del idioma (Ruíz, Palmer, Fortanet, 2010). En el estricto sentido de la palabra el enfoque ESP se refiere al rol del inglés en un programa o clase en el cual el contenido es delimitado por las necesidades específicas de un grupo particular de aprendices (Richards, Platt y Platt, 1992). El enfoque ESP está basado en un profundo análisis de las necesidades comunicativas del estudiante, el cual define la actividad u ocupación específica para la cual usará el idioma (Strevens, 1988), es decir el ESP está asociado a un análisis de necesidades que definirá los contenidos de la clase de inglés. Debido al carácter dinámico del lenguaje, el debate sobre el uso del inglés ha escalado, por lo que bajo la premisa del análisis de necesidades y ante el creciente uso del idioma en contextos académicos y de investigación, se han desarrollado otros enfoques lingüísticos para estos fines. De esta manera y en este proceso evolutivo encontramos el enfoque denominado English for Academic Purposes (EAP) como variante del ESP. El enfoque EAP es definido por Hyland (2006) como un enfoque de enseñanza de la lengua basado en la identificación de las características específicas del lenguaje en relación con una población académica específica, sobre el cual se reconocen las necesidades y experiencia de cada uno de los aprendices. El

EAP como disciplina y en el marco de su uso con fines investigativos, tiene la intención de resolver problemas relacionados con el objetivo de la clase, los métodos de enseñanza y el diseño curricular. Su eficacia ha permitido adaptarse a diferentes campos y disciplinas y ha posibilitado el entendimiento de idioma de una manera amplia en contextos puramente académicos (Hamp-Lyons, 2018).

Con motivo del creciente interés y demanda de los investigadores y la comunidad estudiantil y académica por publicar en revistas internacionales que tienen como lengua oficial el inglés, encontramos una variante más de los enfoques con fines específicos, el enfoque denominado English for Research Publishing Purposes (ERPP). Este es un enfoque de orientación pragmática que busca la literacidad académica focalizada en la producción científica bajo los estándares y modelos de los *research papers* occidentales (Englander y Corcoran, 2018) y puede considerarse mucho más especializado, ya que requiere de un dominio superior de la L2, en comparación con el ASP y el EAP, que priorizan las necesidades académicas del alumno y que están orientados a promover el entendimiento académico y cultural de la lengua en contextos escolarizados. A diferencia de estos enfoques, el ERPP concentra sus actividades e intenciones en brindar orientaciones pragmáticas que posibiliten la producción escrita basada en las necesidades académicas considerando las habilidades lingüísticas avanzadas.

Este enfoque no está exento de críticas, sus detractores argumentan que el carácter dicotómico del enfoque restringe la individualidad ideológica, geopolítica y económica de los académicos, obligándolos a producir textos que pueden alejarse de la realidad que pretenden presentar y llevándolos a reproducir modelos para cumplir con ciertas expectativas previamente establecidas por las revistas occidentales de acuerdo con parámetros y estilos ajenos al contexto original. Sin embargo, los defensores del enfoque consideran que esta es una buena oportunidad para alentar a los académicos a presentar sus posicionamientos de manera fluida, con un uso del lenguaje más natural y dando muestra de las perspectivas epistemológicas locales.

El tema de los enfoques de la enseñanza del inglés en los contextos académicos es complejo y requiere una discusión más profunda de la que aquí se ha presentado, sin embargo, esta aproximación pretende establecer las bases que permitan enmarcar el porqué de la necesidad de resignificar la enseñanza del inglés en posgrado desde un enfoque focalizado en la identificación de las necesidades académicas y para la investigación, es decir emplear el inglés con fines específicos.

Metodología

El estudio es de corte cualitativo, de alcance descriptivo, bajo un diseño de estudio de caso. El caso analizado se concentra en la experiencia del Centro de Posgrado del Benemérito Instituto Normal del Estado “General Juan Crisóstomo Bonilla”, en el programa de Doctorado en Ciencias de la Educación.

El estudio se desarrolló en diferentes fases que posibilitaron explorar y analizar el fenómeno de estudio desde diversas posturas y abordajes metodológicos. Las fases se describen en la imagen uno, en ella se puede observar el componente clave de la fase, las técnicas e instrumentos de recolección de la información empleados en cada etapa de desarrollo de la investigación y el tratamiento que se dio para su análisis.

Imagen 1: Descripción de las fases de la investigación

	Componente clave	Técnica instrumentos	Tratamiento
Fase 1. Mapeo de prácticas de uso común de la L2	Muestra de 89 informantes egresados de programas de maestría (67%), Doctorado (31%) y especialidad (2%). Procedencia: Tlaxcala, Edo. de México, Sonora, Saltillo, Monterrey, Tabasco, Chihuahua, Puebla, Yucatán, Veracruz, SLP, Hidalgo, Querétaro Costa Rica, España, Argentina, Honduras.	Cuestionario/ cuestionario de identificación de usos del inglés en posgrado.	Análisis de Unidades de significado (cualitativa) Estadística descriptiva (cuantitativo)
Fase 2. Identificación de tensiones y oportunidades	Recuperación del conocimiento experiencial	Preguntas abiertas del cuestionario Guía de entrevista	Análisis de Unidades de significado
Fase 3. Análisis de intervención formativa-curricular existente	Normatividad vigente Plan de estudios (todos los componentes) Teorías y enfoques de ESP	Guía de análisis	Hermenéutica

Para el procedimiento de recolección de los datos se recurrió a un cuestionario de diseño propio distribuido vía electrónica en las IES de adscripción de los investigadores titulares de esta investigación y en cinco diferentes grupos de investigación. Los criterios de selección de la muestra priorizaron informantes con estudios de posgrado en áreas o temáticas asociadas a la educación. En la fase de mapeo se obtuvieron algunos datos de tipo cuantitativo que

permitieron identificar parámetros y patrones recurrentes que posibilitaron identificar posibles categorías de análisis posteriores.

En la segunda fase la recolección de la información se focalizó en la recuperación de la experiencia de los informantes, haciendo énfasis en la experiencia de los egresados de los programas del Centro de Posgrado. Esto permitió, bajo el establecimiento de categorías de análisis, identificar las tensiones y oportunidades desde la realidad que vivida durante su trayecto formativo en posgrado en actividades formativas directamente relacionadas con la investigación.

Para la tercera fase se realizó un trabajo de análisis profundo de la normatividad vigente sobre el uso del inglés en las IES y los programas vigentes de la línea de habilitación en L2 del Centro de Posgrado.

Resultados

Los resultados que se presentan están organizados de acuerdo con cada una de las fases, presentando aquellos con mayor índice de incidencia. Sin embargo, hay que señalar que emergieron situaciones y experiencias como el requisito de ingreso de la L2 entre escuelas públicas y privadas, las certificaciones, y el desempeño específico por habilidad lingüística, entre otros, que no son mencionadas pero que podrían ser consideradas para futuras investigaciones.

Mapeo

En la primera fase, el mapeo permite identificar que el cien por ciento de la población de estudio tiene conocimientos del inglés con nivel de dominio variable, siendo el nivel intermedio el coincidente. Este dato está respaldado en el sesenta y cinco por ciento de la población por

los resultados obtenidos en exámenes oficiales de certificación, siendo el más popular el examen TOEFL.

Sobre el aprendizaje del idioma, el sesenta y siete por ciento de los informantes reportó que lo hizo a través de sistemas formales y escolarizados, y el resto por medio de prácticas autodidactas de aprendizaje, motivados por la necesidad de cubrir el requisito de ingreso al posgrado y por necesidades propias de la investigación.

Respecto de las habilidades lingüísticas (Reading, writing, speaking y listening), los informantes reconocen que la lectura (Reading) es en la que se sienten fortalecidos y pueden desarrollar con mayor confianza. Esto resulta revelador toda vez que la habilidad de lectura podría incidir de manera directa y en forma positiva en procesos de investigación, como la revisión de la literatura.

Por otro lado, se encontró que la escritura (writing) reporta un muy bajo índice de desempeño. A decir de los informantes esta habilidad está limitada, por lo que no sienten estar calificados para la redacción de artículos en L2. Los informantes mencionaron que el inglés fue requisito de ingreso a los programas de Posgrado pero que no hicieron uso de él a lo largo del Programa, desconociendo así la razón para solicitarlo.

Tensiones y Oportunidades

Con base en la información obtenida en la fase de mapeo y a través del proceso de recuperación del proceso experiencial de los informantes se identificaron las tensiones y oportunidades respecto del uso del inglés con fines investigativos.

Como primer punto se identificó que a pesar de que las IES solicitan un cierto nivel de conocimiento del idioma para el ingreso, las actividades curriculares y de investigación no les

requieren hacer uso éste. Si bien se identificaron casos en los que incluían asignaturas o actividades relacionadas con su uso, de manera específica, estas actividades estaban objetivadas a través de clases diseñadas para aquellos estudiantes que no cumplían el requisito del nivel establecido para el ingreso, por lo que los contenidos curriculares estaban limitaban al conocimiento del idioma desde un enfoque gramatical y no a la actividad investigativa.

Otra tensión identificada en la práctica hace referencia a la falta de un acompañamiento sobre estrategias, técnicas y metodologías específicas de uso de la L2 que orientaran al alumno sobre la selección de materiales, su interpretación y métodos y vías para reportar hallazgos de investigación. De esta manera se identificó que en los programas de Posgrado no existía una línea curricular para el uso del inglés con fines investigativos, o que las IES solicitaran a sus estudiantes el uso de fuentes de información en inglés como parte del proceso de revisión de la literatura para sustentar las investigaciones.

Durante el desarrollo de los programas académicos los informantes reconocieron que los materiales de estudio consultados en las diferentes asignaturas estaban primordialmente en español, por lo que no hubo una exposición o la necesidad de recurrir a materiales en L2 en el abordaje de temas de estudio o para la investigación. Pese al escaso uso de la L2, aquellos informantes que tienen un nivel de inglés más consolidado reportaron que de manera autodidacta y por iniciativa propia, recurrieron a fuentes de información en L2. Este hecho permite identificar una oportunidad basada en el interés y reconocimiento que los informantes hacen sobre el uso de la L2 con fines investigativos. Este interés podría indicar que existe claridad en los estudiantes sobre la importancia de ampliar los espectros de búsqueda y mirar hacia la producción científica en la lengua original, sin importar si la IES lo requiere o brinda formación complementaria para llevar a cabo los procesos de búsqueda y análisis de textos.

La indagación para identificar las oportunidades para las IES ha permitido conocer la percepción de los informantes sobre el uso de inglés en el Posgrado. Consideran que el idioma

se usa de manera limitada y reconocen que la IES deben promover de manera más efectiva actividades orientadas a su uso para la investigación. Los informantes reconocen que las acciones fueron limitadas o inexistentes y consideran que durante su estancia en el programa contar con asignaturas o programas que les orientaran sobre el uso del idioma para fortalecer el proceso de investigación hubiera sido positivo, generando productos más competitivos y de mayor calidad.

Dentro de las oportunidades también se ha identificado que existe interés por parte de los egresados por realizar publicaciones en L2. Dentro de la población de estudio se encontró que algunos informantes ya han tenido la experiencia de publicar en inglés aun cuando reconocen que los retos asociados a esta actividad son mayores y ligados principalmente a las características de la redacción de los textos académicos en inglés, al uso de terminología específica y al tiempo que se requiere para la redacción. De manera específica los informantes emitieron recomendaciones para el uso de la L2 con fines investigativos a considerar en las IES. La tabla 1 muestra las citas con mayor incidencia identificadas en la fase 2.

Tabla 1: Recomendaciones para programas de posgrado

1. Uso de materiales de estudio en inglés, con la inclusión de asignaturas que apoyen el desarrollo del uso del idioma para la investigación

2. Incorporar en las revisiones bibliográficas materiales en inglés, solicitando productos en inglés como parte formativa

3. Fomentar la publicación de proyectos en los dos idiomas y requiriendo que los trabajos de investigación contengan fuentes en inglés.

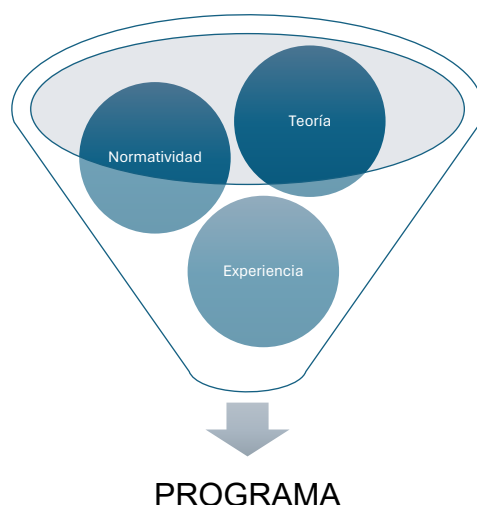
4. Incluir muchas lecturas en inglés, impartir clases en inglés, fomentar que los alumnos hablen y escriban en inglés

5. Cursos de redacción académica que ayuden a escribir artículos y la tesis en sí, estaría muy bien que los cursos se integre la redacción académica en inglés

Análisis de intervención formativa-curricular

Para esta tercera fase se analizó la experiencia del Centro de Posgrado, en el cual a raíz de la recomendación de DGSEuM ha desarrollado dos cursos de habilitación de inglés enfocados en el uso del idioma para la investigación. Para este proceso se realizó un análisis que posteriormente se contrastó con los hallazgos de las fases uno y dos para generar una propuesta de mejora curricular. La imagen 2 muestra los elementos de análisis de esta fase.

Imagen 2: Elementos de análisis de la fase 3



Los resultados del análisis permitieron identificar que las acciones formativas del Centro de Posgrado en materia de uso de la L2 están alineadas con las recomendaciones DGESuM en el documento denominado, Procedimiento General para la Autorización Federal de Programas de Posgrado para la Profesionalización y Superación Docente (2023). Se analizaron dos asignaturas: Análisis de Textos en inglés y Fundamentos de la lengua inglesa, adicionalmente del análisis del contenido curricular se analizaron las actividades de aprendizaje, los materiales y los productos generados en estas asignaturas.

De esta manera se identificaron las fortalezas y áreas de oportunidad que se describen en la tabla 2.

Tabla 2: Fortaleza y áreas de Oportunidad

Fortalezas	Áreas de Oportunidad
Contenido relevante para el desarrollo de la investigación	Adaptar el contenido en L2 al nivel de inglés de los estudiantes
Contenido desarrollado por expertos en el área	Aplicación de conocimiento temático al proyecto de investigación
Pertinencia y congruencia entre el campo disciplinar y la investigación	Vinculación y transversalidad curricular
Congruencia entre el requisito de ingreso y el contenido curricular	Fortalecimiento de las actividades complementarias
Acompañamiento	Alinear el conocimiento metodológico de la investigación, el conocimiento lingüístico y el procedimental para la divulgación
Impacto en el proyecto de investigación	

La experiencia del caso analizado ha permitido identificar que el contar con acciones orientadas al uso de la L2 con fines investigativos puede reportar beneficios sustanciales al proceso formativo de los estudiantes de posgrado. Sin embargo, existen aspectos que se deben considerar al momento del diseño curricular. Parte importante es reconocer los intereses de los estudiantes, reconocer y significar las oportunidades que los estudiantes esperan de las IES en materia del uso de la L2 para la investigación es el punto de partida. Los resultados

muestran que a pesar de que el diseño es adecuado a decir de los estudiantes algunas acciones resultan complicadas en relación con su conocimiento del idioma o incluso con su conocimiento de los componentes de la redacción de artículos científicos. Por otro lado, es importante que las acciones de fortalecimiento y uso de la L2 estén apoyadas por acciones transversales que impacten al currículo de los programas evitando así la desarticulación de contenidos y procedimientos para el acceso a la información. Esta acción ya ha sido enunciada por DGE SuM en sus lineamientos normativos en los cuales recomienda actualizar la bibliografía básica en los programas de estudio para incluir materiales de lectura en inglés, lo cual podría dar al currículo una orientación internacional en cuanto al contenido y la forma, que adicionalmente dé como resultado, egresados que comprenda el mundo actual desde los posicionamientos internacionales y que entiendan las resonancias del ser parte de una sociedad multicultural y globalizada.

La fase tres ha permitido analizar la experiencia para generar una propuesta de mejora y fortalecimiento de las acciones en materia el uso de la L2 con fines investigativos en el posgrado. La propuesta y recomendaciones se presentan en el siguiente apartado, sin embargo, es relevante mencionar que de manera relevante de este análisis emerge la relación entre los usos de la L2 con fines investigativos y las acciones formativas las cuales tienen discordancias que impactan el aprovechamiento adecuado de la experiencia formativa.

Discusión y conclusiones

Los resultados de la investigación muestran que el uso del inglés con fines investigativos en programas de posgrado en el contexto analizado es limitado. Si bien la mayoría de los egresados tienen conocimientos del idioma, el nivel de dominio es intermedio y la habilidad de escritura es la que presenta un mayor índice de desempeño. Las tensiones identificadas en la investigación se relacionan con la falta de un acompañamiento específico sobre estrategias, técnicas y metodologías para el uso del inglés con fines investigativos. En la práctica, los

programas de posgrado no requieren de manera específica el uso de la L2, los materiales de estudio están primordialmente en español y los estudiantes no tienen la oportunidad de exponerse a fuentes de información en inglés.

Las oportunidades identificadas se relacionan con el interés de los estudiantes por realizar publicaciones en L2 y la necesidad de ampliar los espectros de búsqueda y mirar hacia la producción científica en la lengua original. Los resultados de la investigación permiten concluir que es necesario promover el uso del inglés con fines investigativos en programas de posgrado. Para ello, se deben considerar los siguientes aspectos:

- Reconocimiento de los intereses de los estudiantes: Las IES deben identificar los intereses de los estudiantes en relación con el uso del inglés con fines investigativos para diseñar acciones formativas que sean relevantes para ellos.
- Acompañamiento específico: Las IES deben ofrecer acompañamiento específico sobre estrategias, técnicas y metodologías para el uso del inglés con fines investigativos, el cual debe considerar el nivel de dominio del idioma y las necesidades de los estudiantes.
- Incorporación de fuentes de información en inglés: Las IES deben incorporar fuentes de información en inglés en los materiales de estudio y los programas académicos. Esto permitirá a los estudiantes exponerse al idioma y desarrollar sus habilidades de lectura y comprensión.

La experiencia del Centro de Posgrado analizado muestra que el contar con acciones formativas orientadas al uso de la L2 con fines investigativos puede reportar beneficios sustanciales al proceso formativo de los estudiantes de posgrado. Sin embargo, es necesario considerar las áreas de oportunidad identificadas para mejorar la efectividad de estas acciones.

Recomendaciones

Con base a los resultados de la investigación, se recomiendan las siguientes acciones para promover el uso del inglés con fines investigativos en programas de posgrado:

- Incorporar el uso del inglés con fines investigativos en el modelo educativo de las IES. Esto implica que el uso del idioma debe ser considerado como una competencia transversal que se desarrolla a lo largo de la formación de los estudiantes.
- Desarrollar programas de formación específicos para el uso del inglés con fines investigativos. Estos programas deben considerar el nivel de dominio del idioma y las necesidades de los estudiantes.
- Incorporar fuentes de información en inglés en los materiales de estudio y los programas académicos. Esto permitirá a los estudiantes exponerse al idioma y desarrollar sus habilidades de lectura y comprensión.

Estas acciones contribuirían a mejorar el nivel de dominio del inglés con fines investigativos de los estudiantes de posgrado, lo que les permitiría acceder a una mayor cantidad de información y recursos, así como realizar publicaciones en revistas internacionales.

Referencias

- Daquinta Rico, G. (2022). La gestión del conocimiento en idioma inglés para el desarrollo profesional de los docentes universitarios. *Estrategia Y Gestión Universitaria*, 10(1), 1–13. <https://revistas.unica.cu/index.php/regu/article/view/2189>
- Education First (2022). *English Proficiency Index 2022*. Education First LTD.
- Eglander, K., Hanauer, D., Sheridan, CH. (2019). *Linguistic Injustice in the Writing of Research Articles in English as a Second Language: Data from Taiwanese and Mexican Researchers*. Sage
- Englander, K., Corcoran, J. (2018). *English for Research Publication Purposes. Critical Plurilingue Pedagogies*. Routledge.
- Hanauer, D., Sheridan, Ch., Englander, K. (2019). Linguistic Injustice in the Writing of Research Articles in English as a Second Language: Data from Taiwanese and Mexican Researchers. *Written Communication*. 136-154 36(1)
- Hyland, K. (2006). *English for academic purposes: An advanced resource book*. Routledge.
- Moreno Bayardo, G. (2005). Potenciar la educación. Un currículum transversal de formación para la investigación. *Revista electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y cambio en Educación (REICE)*, 3(1). http://www.ice.deusto.es/rinace/vol3n1_e/Moreno.pdf
- Rojas, R. (2008). *Formación de investigadores educativos. Una propuesta de investigación*. Plaza y Valdés S.A. de C.V.
- Ruiz-Garrido, M., Palmer-Silveira, J.C., & Fortanet-Gómez, I. (2010). *English for professional and academic purposes*.
- SCImago Lab (2018). *Principales indicadores cuantitativos de la producción científica mexicana*. SCImago Lab.

Strevens, P. (1988). ESP after twenty years: A re-appraisal. M. Tickoo (Ed.). ESP: State of the art, 1- 13. Singapore SEAMEO Regional Center.

UNESCO (2019). *Science Report. The race against time for smarter development*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

Confiabilidad de un instrumento para medir la autopercepción de competencias investigativas en estudiantes de posgrado en estudios cuantitativos

Ana Lucía Enriquez Valdenebro

Aluciaenriquezv@gmail.com

Escuela Normal Superior, plantel Navojoa

Jesús Bernardo Miranda Esquer

mirandaesquer72@hotmail.com

Centro de Estudios Superiores del Mayo

Línea temática 9. Investigación de la investigación educativa

Resumen

El presente reporte de investigación expone el proceso de confiabilidad de un instrumento diseñado por Enriquez y Miranda (2023) para medir la autopercepción de competencias para la investigación en estudiantes de posgrado para estudios cuantitativos. El instrumento se integra por 10 ítems, se utiliza una escala tipo Likert, con opciones de respuesta 0, 1, 2, 3 y 4. La confiabilidad del instrumento se calculó mediante el alfa de Cronbach, obteniéndose un índice global de 0.908, mientras que por el método de mitades partidas se obtuvieron 0.939 y 0.750, en la primera y segunda parte respectivamente. Se empleó el paquete estadístico SPSS v. 24.0.

Palabras clave: autopercepción, inventarios, investigación cuantitativa

Planteamiento del problema

La autopercepción de las competencias investigativas desempeña un papel crucial en la motivación, dedicación y desarrollo académico y profesional de los estudiantes de posgrado. Según Ramírez y Barragán (2018), la autopercepción influye considerablemente en cómo los estudiantes de posgrado construyen y profundizan este tipo de competencias durante su trayecto formativo para la investigación.

A pesar de la relevancia del tema, se ha detectado un vacío en la literatura y antecedentes de la temática, ya que no se han ubicado instrumentos que determinen la autopercepción de los estudiantes de posgrado, respecto a las competencias necesarias para realizar investigaciones de tipo cuantitativo. Determinar cómo los estudiantes de posgrado perciben sus competencias para realizar investigaciones cuantitativas, plantea la necesidad de diseñar y confiabilizar un instrumento que pueda capturar de manera precisa esta autopercepción de los estudiantes de posgrado.

El diagnóstico de las autopercepciones no sólo provee de una imagen del nivel actual en la que se autopercebe el estudiante de posgrado, sino que también proporciona a las instituciones educativas de posgrado, información valiosa para adaptar y mejorar los programas de formación en investigación educativa. De tal forma que, al contar con un instrumento confiable, sería posible avanzar hacia una educación superior más personalizada, identificando áreas de oportunidad, para reforzar las competencias ya adquiridas.

Por otro lado, cualquier instrumento de recolección de datos que se diseñe debe someterse a rigurosas pruebas de confiabilidad y validez. La confiabilidad de una escala no es simplemente un criterio técnico, sino que es en realidad, la garantía de que el instrumento mide manera consistente lo que dice medir. Desde este planteamiento, determinar las propiedades psicométricas del instrumento es una tarea fundamental para garantizar que el cuestionario refleje claramente la autopercepción de las competencias investigativas y no esté influenciado por factores externos o sesgos. El análisis de la consistencia interna, particularmente, es

fundamental para confirmar que todos los ítems del instrumento están alineados en la medición del mismo constructo.

Objetivo de estudio

Construir un instrumento confiable que mida la autopercepción de competencias para la investigación en estudiantes de posgrado para estudios cuantitativos.

Marco teórico

Autopercepción

La autopercepción es una percepción que el individuo hace de sí mismo. Al respecto, Ramírez y Barragán (2008) elaboran una definición en relación con el ámbito educativo donde sostienen que “La autopercepción del alumno es la manera en que se percibe a sí mismo dentro del proceso educativo” (p.1).

Se considera que la autopercepción gira en función tanto del ambiente interno como del externo, es decir, de la información que recibimos de los demás. Retomando lo anterior se puede comprender la idea de la gran influencia que el entorno tiene en la autopercepción.

Ramírez y Barragán (2008) afirman que “en la autopercepción el individuo se atribuye rasgos a sí mismo, incluso más que a otros individuos, es decir se da a si mismo más valores y características propias que las que provee a otro grupo de personas” (p.1).

Competencias para la investigación

Balderas (2017) citado por Zambrano-Sandoval y Chacón (2021) afirma “las competencias investigativas son aquellas habilidades y actitudes que se ponen en juego al momento de realizar una investigación científica, a través de pasos ordenados”.

Se contemplan las siguientes competencias para realizar un estudio cuantitativo durante la formación en posgrado.

Tabla 1. Competencias para la investigación empleadas en estudios cuantitativos en estudiantes de posgrado

Competencias	
1.	Plantear un problema de investigación.
2.	Comprender textos especializados.
3.	Sistematizar la información.
4.	Plantear la metodología de manera clara.
5.	Comprender y emplear la estadística descriptiva.
6.	Explicar a pares la estadística empleada en la investigación educativa.
7.	Conocer y explicar pruebas estadísticas inferenciales.
8.	Redactar textos académicos.
9.	Redactar reportes de investigación.

Nota: Elaboración propia.

Consistencia interna

Es un aspecto que es definido también como confiabilidad. Esta es definida por Kerlinger y Lee (2002), “como al grado en el que la medición concuerda consigo misma. La confiabilidad se relaciona con la precisión con la que cual un instrumento mide, lo que dice medir”.

Reidl-Martínez (2013) sobre confiabilidad aborda diferentes tipos y los clasifica de la siguiente manera: “a) estabilidad temporal o coeficiente de estabilidad; b) formas paralelas o coeficiente de estabilidad y equivalencia; c) división por mitades o coeficiente de consistencia interna; y d) consistencia interna pura” (p. 3).

Un coeficiente de consistencia interna proporciona tanto una medición de equivalencia, como una medición de homogeneidad.

La consistencia interna del instrumento puede ser determinada por algunos métodos.

Alfa de cronbach

La prueba alfa de cronbach:

Es el estadístico que permite obtener una estimación de la confiabilidad de consistencia interna, y se usa como una medida de confiabilidad. Los valores típicos de esta prueba van de 0 a 1, porque conceptualmente, este coeficiente, al igual que los otros coeficientes de confiabilidad, se obtiene para responder a la siguiente pregunta: qué tan semejante es el conjunto de datos (Reidl-Martínez, 2013).

Método de mitades partidas

La confiabilidad de división por mitades partidas, “se determina dividiendo a la prueba en dos mitades. Se calcula entonces la confiabilidad en cada parte de la prueba partida”. (Reidl-Martínez, 2013).

Metodología

El presente estudio es uno de tipo no experimental (Kerlinger y Lee, 2002).

Se calculó la consistencia interna del instrumento mediante el índice de alfa de cronbach. Se aplicó el método de mitades partidas para verificar si la consistencia interna se observa en todo el instrumento.

Procedimiento

1. Se consultó la bibliografía especializada en el tema, para identificar el constructo de la autoestima.
2. Se consultó bibliografía especializada para identificar las competencias en investigación educativa en general y la que observa una perspectiva cuantitativa.
3. Se realizó un jueceo de expertos, para la corrección gramatical de la prueba.
4. Se calculó el índice de consistencia interno del instrumento, mediante el alfa de cronbach global y el método de mitades partidas en el paquete 24.0.

Resultado

Consistencia interna del instrumento

El índice de consistencia interna se presenta en la tabla 2.

Tabla 2. Índice de confiabilidad del instrumento

Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
.908	10

Nota: Elaboración propia.

En la tabla 3 se presentan aquellos ítems que pueden mejorarse en su redacción, para que el índice de consistencia interna del instrumento se eleve.

Tabla 3. Ítems que pueden mejorarse en el instrumento para medir la autopercepción de competencias para la investigación en estudiantes de posgrado para estudios cuantitativos.

Estadísticas de total de elemento				
	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos si el elemento se ha corregido	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
Planteo el problema de investigación de manera ordenada y sistemática para que otros lo comprendan.	23.33	50.987	.844	.886
Soy ordenado en explorar y sistematizar las investigaciones a mi problema de investigación	23.51	54.542	.780	.891
Considero que soy bueno leyendo y comprendiendo textos académicos	23.56	52.062	.775	.891
Sistematizo la información que reviso para el marco teórico de mi estudio	23.65	51.518	.807	.889
Tengo clara la metodología del estudio que estoy realizando	23.53	54.874	.808	.890
Considero que comprendo y puedo emplear la estadística descriptiva de mi estudio	23.72	57.111	.708	.897

Creo que podría explicar a otros colegas los temas de estadística para fines de investigación educativa.	23.81	60.631	.515	.907
Conozco y puedo explicar las pruebas de comprobación de hipótesis (JiCuadrada, T de Student, Wilcoxon, MannWhitney, R de Pearson, entre otras)	24.44	66.062	.067	.932
Soy hábil para redactar textos académicos que puedan ser publicados en revistas académicas	23.91	56.134	.730	.895
Soy hábil para redactar reportes de investigación para publicarse en eventos académicos.	23.88	56.439	.708	.896

Nota: Elaboración propia.

Método de mitades partidas

En la tabla 4, se presenta el proceso de confiabilidad mediante el método de mitades partidas.

Tabla 4. Confiabilidad mediante el método de mitades partidas.

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Parte 1	Valor	.939
		N de elementos	5 ^a
	Parte 2	Valor	.750
		N de elementos	5 ^b
N total de elementos			10
Correlación entre formularios			.660
Coeficiente de Spearman-Brown	Longitud igual		.795
	Longitud desigual		.795
Coeficiente de dos mitades de Guttman			.752

a. Los elementos son: Planteo el problema de investigación de manera ordenada y sistemática para que otros lo comprendan., Soy ordenado en explorar y sistematizar las investigaciones a mi problema de investigación, Considero que soy bueno leyendo y comprendiendo textos académicos, Sistematizo la información que reviso para el marco teórico de mi estudio, Tengo clara la metodología del estudio que estoy realizando.

b. Los elementos son: Considero que comprendo y puedo emplear la estadística descriptiva de mi estudio, Creo que podría explicar a otros colegas los temas de estadística para fines de investigación educativa., Conozco y puedo explicar las pruebas de comprobación de hipótesis (JiCuadrada, T de Student, Wilcoxon, MannWhitney, R de Pearson, entre otras), Soy hábil para redactar textos académicos que puedan ser publicados en revistas académicas, Soy hábil para redactar reportes de investigación para publicarse en eventos académicos..

Discusión

Sobre los resultados obtenidos en el proceso de confiabilización del instrumento que mide la autopercepción de las competencias para la investigación cuantitativa en estudiantes de posgrado, se puede discutir lo siguiente:

El alfa de Cronbach fue de 0.908, por lo tanto el instrumento presenta un índice alto (Kerlinger & Lee, 2002). Esto significa que el nivel de precisión o certeza con el que se realizan las mediciones con este instrumento será de alrededor del 90 por ciento, un nivel con un margen de error aceptable para el empleo del instrumento, tal como lo mencionan Kerlinger & Lee (2002), quienes sostienen que “.700 es un índice aceptable para investigación en ciencias del comportamiento”.

Al emplear el método de mitades partidas, los índices de alfa de cronbrach calculado observan también un nivel aceptable (0.939 y 0.750).

Conclusiones

1. La consistencia interna practicada al instrumento, refleja un nivel aceptable de confiabilidad, por lo tanto, puede ser utilizado, ya que la precisión de la medición resulta útil (Kerlinger & Lee, 2002).

2. La consistencia interna del instrumento se ha ratificado mediante el método de mitades partidas. La consistencia interna es mayor en la primera parte del instrumento, y menor en la segunda parte, aunque en ambas partes son aceptables los índices de alfa de cronbach calculados.

Referencias

- Balderas, I. (2017). *Competencias investigativas en estudiantes de posgrado*. Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Kerlinger, F. y Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento*. McGraw-Hill.
- Morchio, I. y Difabio, H. (2019). *Autopercepción de competencia para aprender en estudiantes universitarios. Precisiones conceptuales y resultados empíricos*. *Psicopedagógica* 11(14) 32-76
- Ramírez, U. & Barragán, J. (2018). *Autopercepción de estudiantes universitarios sobre el uso de tecnologías digitales para el aprendizaje*. *Apertura (Guadalajara, Jal.)*, 10(2), 94-109. <https://doi.org/10.32870/ap.v10n2.1401>
- Reidl-Martínez, L. (2013). *Confiabilidad en la medición*. *Investigación en educación médica*, 2(6), 107-111. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-50572013000200007&lng=es&tlng=es
- Zambrano-Sandoval, H. y Chacón, C. (2021). *Competencias investigativas en la formación de posgrado. Análisis cualitativo*. *Revista Educación*, 45(2). Recuperado de <https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.43646>

Anexo

Cuestionario para medir la autopercepción de competencias para la investigación en estudiantes de posgrado para estudios cuantitativos

(Enriquez y Miranda, 2023)

Nombre: _____

Programada educativo: _____ Ciclo/Semestre: _____

Institución: _____

Modalidad: ___ Escolarizada ___ Mixta ___ No escolarizada

	Totalmente en desacuerdo 0	Parcialmente en desacuerdo 1	Indeciso 2	Parcialmente en acuerdo 3	Totalmente en acuerdo 4
1. Planteo el problema de investigación de manera ordenada y sistemática para que otros lo comprendan.					
2. Soy ordenado en explorar y sistematizar las investigaciones a mi problema de investigación					
3. Considero que soy bueno leyendo y comprendiendo textos académicos					
4. Sistematizo la información que reviso para el marco teórico de mi estudio					

5. Tengo clara la metodología del estudio que estoy realizando				
6. Considero que comprendo y puedo emplear la estadística descriptiva de mi estudio				
7. Creo que podría explicar a otros colegas los temas de estadística para fines de investigación educativa.				
8. Conozco y puedo explicar las pruebas de comprobación de hipótesis (JiCuadrada, T de Student, Wilcoxon, MannWhitney, R de Pearson, entre otras)				
9. Soy hábil para redactar textos académicos que puedan ser publicados en revistas académicas				
10. Soy hábil para redactar reportes de investigación para publicarse en eventos académicos.				

La investigación educativa en la escuela normal experimental de el fuerte: un estudio de caso

Dr. Adán Lorenzo Apodaca Félix

Adan.apodaca@upes.edu.mx

Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa

M.C. Melyzza Yolanda Figueroa Gámez

melyzzafig@gmail.com

Escuela Normal Experimental de El Fuerte “Prof. Miguel Castillo Cruz”

M.C. Sofía Yolanda Gámez Ruelas

yolachino@hotmail.com

Escuela Normal Experimental de El Fuerte “Prof. Miguel Castillo Cruz”

Línea temática 9. Formación de investigadores en las escuelas normales

Resumen

La presente ponencia referida a la formación de investigadores en las escuelas normales, es producto de una investigación desarrollada en la Escuela Normal Experimental de El Fuerte, ubicada en el Sabino Sinaloa. Esta indagación tuvo como propósito, explorar los referentes conceptuales y prácticos que han construido sobre el proceso de investigación educativa los profesores de la Escuela Normal Experimental de El Fuerte en el ciclo escolar 2022-2023.

Las referencias teóricas las proporcionaron algunos autores que escriben y reflexionan sobre la importancia de la investigación educativa y sobre la situación de la investigación en las escuelas normales. La investigación estuvo financiada por la perspectiva cualitativa, se emplearon el método estudio de caso y el cuestionario como técnica de recolección de datos.

Los sujetos fueron 39 profesores de la Escuela Normal Experimental de El Fuerte. Se usó la interpretación directa para los resultados presentados.

Las conclusiones apuntan a que la investigación educativa y por ende la formación de investigadores en las escuelas normales es precaria, están más empeñados los profesores normalistas en formar profesores que investigadores.

Palabras claves: investigación, normalismo, precariedad, proceso y epistémico.

Planteamiento del problema

Las universidades y las Instituciones de Educación Superior (IES), en el caso mexicano, normativamente deben desarrollar tres funciones que en los anales del esquema de la educación superior se consideran sustantivas. Esas funciones son la docencia, la difusión de la cultura y la investigación. Eso se expresa cuando se trata de definir el sentido identitario de las instituciones dedicadas a formar profesionales de distintas disciplinas en México.

Desde la racionalidad del normalismo, 1984 es una fecha clave, ese año, Miguel de la Madrid Hurtado, expidió el decreto presidencial por el cual los estudios normalistas obtenían el título de licenciatura, a partir de ese momento hace su irrupción en el esquema de educación superior el normalismo que había tenido una tradición entre romántica y técnica, pero que no había logrado el estatus de institución de educación superior.

Sin embargo, hay que precisarlo, el normalismo no las ha tenido todo consigo, no se le ha dado el estatus que debe tener en el esquema de la educación superior, hay cierto celo en las universidades en el país, todavía estas instituciones no le otorgan el distintivo de hermandad epistémica y profesionalizante.

En este trabajo se trata el tema de la investigación educativa en las escuelas normales, en tal sentido, es pertinente preguntar, para qué se investiga. Se investiga fundamentalmente para dos cosas, para generar conocimiento y para cambiar ciertas prácticas. Ante ambas consideraciones se está en la ruta epistémica y en la experimental.

En el caso que se ocupa, se investigó en la Escuela Normal Experimental de El Fuerte, institución fundada en 1994, en su sentido original para atender la formación de profesores del área rural, marginal e indígena, esta escuela normal funcionó como internado con distintas variantes, dependiendo mucho de la matrícula, sin embargo, en el momento actual, hay un notable crecimiento en la demanda de los jóvenes por cursar estudios normalistas. En las líneas que siguen, planteamos algunas ideas respecto de la importancia de la investigación educativa y específicamente de la investigación en el espacio normalista, no sin antes plantear la pregunta rectora de la investigación:

¿Cuáles son los referentes conceptuales y prácticos que han construido sobre el proceso de investigación educativa los profesores de la Escuela Normal Experimental de El Fuerte en el ciclo escolar 2022-2023?

Marco teórico

Hernández Pina (1995), define a “la investigación educativa como el estudio de los métodos, procedimientos y las técnicas empleadas para obtener conocimiento, una explicación y una comprensión de los fenómenos educativos, así como también para solucionar los problemas educativos y sociales”.

Respecto de la importancia de la investigación educativa Piña Osorio (2013), expresa que la investigación educativa, tiene como propósito conocer detallada y minuciosamente un

problema de conocimiento, así como exponer y publicar los descubrimientos que arroja la indagación.

Para Flores (2020), la investigación educativa es la herramienta que utiliza la Pedagogía para conocer y entender los fenómenos de la Educación. Como acto de pensamiento reflexivo, la investigación educativa se inicia con la percepción de un problema o situación que requiere explicación; una búsqueda de las posibles explicaciones; y una conclusión (definitiva o no) sobre las causas del problema.

Desde este plano cuyo marco explicativo referencia la importancia de investigar en educación, condición a la cual no se le pueden agregar connotaciones negativas, la realidad de la investigación en las escuelas normales del país, dista mucho de los anhelos con los que se visualiza a esta acción.

En ese mismo sentido, a la idea de desarticulación en la consideración de Santos y Flores (2012), se da una situación de rezago en la investigación educativa, esa condición de atraso en su lógica se debe, fundamentalmente a la ausencia de investigadores educativos. Señalan que en estas instituciones hay brillantes catedráticos, muy didácticos, pero con escasas habilidades para la investigación educativa.

Sánchez, Soto y Alonso (2019), generan juicios más severos sobre la investigación en las escuelas normales, colocan en el centro de sus análisis a los profesores de estas instituciones, esto se refleja cuando expresan que, existen elementos para suponer que, de entre muchas otras causas, los problemas en la calidad de los procesos de investigación tienen relación con la planta docente: su preparación y su carga horaria.

Al Respecto Ávila y Garza (2022), con una crudeza que no se aparta para nada de la cruenta realidad de las instituciones normales, señalan que la desarticulación entre las políticas

públicas diseñadas para impulsar la investigación educativa en las Escuelas Normales Públicas (ENP) y su realidad académica- administrativa, ha generado un rezago significativo en el desarrollo de esta importante actividad.

Tomando como base esas referencias ubicativas e históricas de la ENEF, las ideas respecto de la importancia de la investigación educativa que plantean los autores citados, además del estado en el que se encuentra la investigación en los espacios normalistas, el objetivo de la investigación se expresa a continuación.

Explorar los referentes conceptuales y prácticos que han construido sobre el proceso de investigación educativa los profesores de la Escuela Normal Experimental de El Fuerte en el ciclo escolar 2022-2023.

Metodología

Para la realización de la presente investigación se retomó el enfoque cualitativo, según, Lincoln y Denzin (1994), los investigadores cualitativos estudian la realidad en su contexto natural, tal como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar, los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas.

Para Goetz y LeCompte (1988), la investigación cualitativa debe entenderse como una categoría de diseños de investigación que extraen descripciones a partir de observaciones que adoptan las formas de entrevistas, narraciones, notas de campo, grabaciones, descripción de audio y videocasetes, registro escrito de todo tipo, fotografías, películas y artefactos. Para esta autora, la mayor parte de los estudios cualitativos están preocupados por el entorno de los conocimientos, y centran su indagación en aquellos contextos naturales, o tomados tal y como se encuentran, más que reconstruidos o modificados para el investigador, en los que los seres humanos se implican o interesan, evalúan y experimentan directamente, la calidad, según la

autora significa lo real, más que lo abstracto; lo global y lo concreto, más que lo disgregado y cuantificado.

Los autores Blasco y Pérez (2007), señalan que la investigación cualitativa estudia la realidad en su contexto natural y cómo sucede, sacando e interpretando fenómenos de acuerdo con las personas implicadas. Utiliza variedad de instrumentos para recoger información como las entrevistas, imágenes observaciones, historias de vida, en los que se describen las rutinas y las situaciones problemáticas, así como los significados en la vida de los participantes.

Taylor y Bogdan (1987), hacen referencia a la metodología cualitativa como un modo de encarar el mundo empírico, señalan que en su más amplio sentido es la investigación que produce datos descriptivos: las palabras de las personas, habladas o escritas y la conducta observable. Desde el punto de vista de estos autores, el modelo de investigación cualitativa se puede distinguir por las siguientes características:

- La investigación cualitativa es inductiva. Los investigadores desarrollan conceptos y comprensiones partiendo de pautas de los datos y no recogiendo datos para evaluar modelos, hipótesis o teorías preconcebidas. Los investigadores siguen un diseño de investigación flexible, comenzando sus estudios con interrogantes vagamente formuladas.
- En la metodología cualitativa el investigador ve al escenario y a las personas en una perspectiva holística; las personas, los escenarios o los grupos no son reducidos a variables, sino considerados como un todo. Se estudia a las personas en el contexto de su pasado y las situaciones actuales en que se encuentran.
- Los investigadores cualitativos son sensibles a los efectos que ellos mismos han creado sobre las personas que son objeto de su estudio. El investigador interactúa con los informantes de un modo natural y no intrusivo.

- Los investigadores cualitativos tratan de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas.
- El investigador cualitativo aparta sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones. El investigador ve las cosas como si ellas estuvieran ocurriendo por primera vez. Nada da por sobrentendido, todo es un tema de investigación.
- Para el investigador cualitativo todas las perspectivas son valiosas. No busca la verdad o la moralidad, sino una comprensión detallada de las perspectivas de otras personas. A todas las ves como a iguales.
- El investigador cualitativo da énfasis a la validez en su investigación. Los métodos cualitativos nos permiten permanecer próximos al mundo empírico. Están destinados a asegurar un estrecho margen entre los datos y lo que la gente realmente dice y hace. Observando a las personas en su vida cotidiana, escuchándolas hablar sobre lo que tienen en mente y viendo los documentos que producen, el investigador cualitativo obtiene un conocimiento directo de la vida social, no filtrado por conceptos, definiciones operacionales y escalas clasificatorias.
- Para el investigador cualitativo, todos los escenarios y personas son dignos de estudio. Ningún aspecto de la vida social es demasiado trivial como para no ser estudiado.
- La investigación cualitativa es un arte. Los investigadores cualitativos son flexibles en cuanto al método en que intentan conducir sus estudios, es un artífice. El científico social cualitativo es alentado a crear su propio método.
- Se siguen lineamientos orientadores, pero no reglas. Los métodos sirven al investigador; nunca es el investigador esclavo de un procedimiento o técnica.

Es pertinente señalar que la investigación fue realizada con el método de estudio de caso, este es un método de investigación que tiene por objeto comprender las conductas sociales de pequeños grupos o de individuos concretos, a través de la observación en profundidad. Con su utilización se propone comprender cómo los actores interpretan y construyen sus propios significados en situación dada.

Pérez Serrano (1994), señala las siguientes características del estudio de caso:

- Es particularista: Se caracteriza por un enfoque claramente idiográfico, orientado a comprender la realidad singular. El cometido real del estudio de casos es la particularización no la generalización. Esta característica le hace especialmente útil para descubrir y analizar situaciones únicas. En el ámbito educativo nos encontramos con la necesidad de analizar y profundizar en situaciones peculiares.
- Es descriptivo: Como producto final de un estudio de casos se obtiene una rica descripción de tipo cualitativo. La descripción final implica siempre la consideración del contexto y las variables que definen la situación, estas características dotan al estudio de casos de la capacidad que ofrece para aplicar los resultados.
- Es Heurística: porque puede descubrirle nuevos significados, ampliar su experiencia o bien confirmar lo que ya sabe, es una estrategia encaminada a la toma de decisiones.
- Es Inductivo: se basa en el razonamiento inductivo para generar hipótesis y descubrir.

El estudio de casos constituye un campo privilegiado para comprender en profundidad los fenómenos educativos, aunque también el estudio de casos se ha utilizado desde un

enfoque nomotético. Desde esta perspectiva, el estudio de casos sigue una vía metodológica común a la etnografía, aunque quizás la diferencias en relación al método etnográfico reside en su uso, debido a que la finalidad del estudio de casos es conocer cómo funcionan todas las partes del caso para crear hipótesis, atreviéndose a alcanzar niveles explicativos de supuestas relaciones causales encontradas entre ellas, en un contexto natural concreto y dentro de un proceso dado. Por ello se utilizará como método para la presente investigación el estudio de caso pues se pretende identificar aquellas características que son comunes a otras situaciones, pero también las que hacen de ese caso en particular algo distinto. De igual forma con el propósito de demostrar cómo tales características influyen de una u otra forma dentro de los sujetos investigados.

En la parte operativa de la investigación se aplicó el cuestionario como instrumento para recolectar los datos, para Meneses Julio (2016), un cuestionario es, por definición, el instrumento estandarizado que empleamos para la recogida de datos durante el trabajo de campo de algunas investigaciones cuantitativas, fundamentalmente, las que se llevan a cabo con metodologías de encuestas. En pocas palabras, se podría decir que es la herramienta que permite al científico social plantear un conjunto de preguntas para recoger información estructurada sobre una muestra de personas, empleando el tratamiento cuantitativo y agregado de las respuestas para describir a la población a la que pertenecen y/o contrastar estadísticamente algunas relaciones entre medidas de su interés.

García Muñoz Tomás (2003), menciona que el cuestionario es un procedimiento considerado clásico en las ciencias sociales para la obtención y registro de datos. Su versatilidad permite utilizarlo como instrumento de investigación y como instrumento de evaluación de personas, procesos y programas de formación. Es una técnica de evaluación que puede abarcar aspectos cuantitativos y cualitativos. Su característica singular radica en que, para registrar la información solicitada a los mismos sujetos, ésta tiene lugar de una forma

menos profunda e impersonal, que el "cara a cara" de la entrevista. Al mismo tiempo, permite consultar a una población amplia de una manera rápida y económica.

Es por ello que para dar rigor a la investigación y así poder recolectar los datos de una manera más profunda se empleó el cuestionario, este instrumento contempla una lista de preguntas abiertas con el propósito de indagar sobre los referentes conceptuales y prácticos que han construido sobre la investigación educativa los maestros de la ENEF.

La investigación se realizó con 39 docentes de la Escuela Normal Experimental de EL Fuerte, de esa cantidad sólo 9 tienen Tiempo Completo, los demás tienen tiempos parciales y en algunos casos trabajan por honorarios profesionales. La planta docente varía en edades y en perfiles de origen, destacando los egresados de escuelas formadoras de docentes.

Resultados

En el instrumento de recolección de datos aplicado a los profesores de la Escuela Normal Experimental de El Fuerte en el ciclo escolar 2022-2023, cuando se les cuestionó respecto a su concepto de investigación educativa, las respuestas que generaron fueron muy difusas y confusas, en algunos casos señalaban que es un proceso, que es una actividad y que es una tarea, pero sustancialmente no llegaron a generar una definición precisa de lo que significa la investigación educativa y de lo que mencionan los manuales que en el estricto significado del concepto de investigación educativa. Una conclusión parcial al respecto es que está lejano de sus referentes el concepto de investigación educativa y por lo tanto, la traducción a la práctica de esta importante tarea del proceso epistémico de generación de conocimientos es muy inexacta.

También los profesores de la Escuela Normal Experimental de El Fuerte, al cuestionarles respecto si en los últimos meses habían asistido a algunos foros, talleres, seminarios y cursos

en los que se trataran temas de investigación educativa, respondieron que no habían acudido a ese tipo de eventos, esto refleja de alguna forma que en sus referentes no está presente esa idea de la investigación como debiera estar en una institución educativa que se precie de fomentar esa importante tarea.

Es importante señalar también que cuando se les preguntó a los profesores de la Escuela Normal Experimental de El Fuerte respecto de la importancia de la investigación educativa, respondieron que el trabajo didáctico, el trabajo comprometido y serio de formar profesionales para la educación primaria los tiene muy absorbidos, y queda poco espacio para para la práctica de la investigación, es más un afán didáctico el que prevalece en sus espacios de trabajo más que la actividad investigativa, tangencialmente respondieron que tocan algunos temas de la investigación pero que en términos generales, no tratan asuntos que tienen que ver con las perspectivas de investigación, los métodos de investigación y las técnicas e instrumentos de investigación.

Señalan también que han trabajado muy poco en la configuración de Cuerpos Académicos, eso está asentado en las respuestas que generan cuando el cuestionamiento trata ese tema, esto deja al descubierto la falta de argumentos teóricos y prácticos respecto de estos grupos colegiados que realizan investigación educativa, en sus testimonios aparecen estos conceptos propios del tema muy alejados de sus referentes, lo que lleva a interpretar que no entran en las esferas de sus intereses estas cuestiones.

En lo que respecta al desarrollo de proyectos de investigación, los docentes cuestionados argumentan que no trabajan proyectos de investigación educativa, los absorbe más, según su testimonio las ideas de formación docente que despliegan con sus alumnos, en concordancia con un perfil de egreso históricamente construido sobre el normalísimo en el país.

Discusiones y conclusiones

Con base en los resultados encontrados en la investigación realizada con el profesorado de la Escuela Normal Experimental de El Fuerte, se puede afirmar que existen líneas coincidentes con algunos autores respecto de los hallazgos de esta investigación, por ejemplo, se encontró que esta tarea en los marcos del trabajo docente en la ENEF en sus niveles de escasa realización coincide con lo encontrado en una indagación realizada por Ortiz, Madrueño y Ortiz (2017), ellos señalan que a tres décadas de que las escuelas normales se constituyeron oficialmente como Instituciones de Educación Superior (IES), una de las tareas sustantivas propias de este nivel educativo: el desarrollo y difusión de investigación, continúa siendo una novedad complicada.

La escasa formación de profesionales de la investigación agrupados en los Cuerpos Académicos en las escuelas normales del país y la configuración de ningún CA en la ENEF, coincide con lo que Morales (2014), sostiene al respecto, él señala que se tienen dificultades para formar Cuerpos Académicos en las escuelas normales del país y que por tanto, la investigación educativa no se ha desarrollado como práctica institucionalizada, ésta, a su juicio no se ha considerado como una estrategia para la comprensión de los fenómenos educativos y mucho menos como sustento para la toma de decisiones institucionales.

En la investigación realizada en la Escuela Normal Experimental de El Fuerte, referida ésta a la investigación que ahí se realiza por parte del claustro profesoral en el ciclo escolar 2022-2023, las conclusiones apuntan en el sentido de que esta es precaria, las actividades académicas están enfocadas en formar profesores y el sentido epistémico, metodológico y teórico referido a la investigación educativa es poco, escasamente se toca.

Se pudo comprobar en una revisión exhaustiva en los planes y programas de estudio de las licenciaturas que se operan en esta institución, que, en sus fundamentos, escasamente las temáticas de la investigación educativa están sugeridas en los planteamientos curriculares, hay un vacío de contenidos referentes a este proceso tan importante de la investigación educativa.

Es destacable también en la investigación realizada que los profesores de la Escuela Normal Experimental de El Fuerte, no tienen proyectos de investigación en curso y han participado muy poco en acciones en las que se trate la investigación educativa.

Los referentes conceptuales y prácticos referidos a la investigación educativa en esta actividad heurística exploratoria, permiten concluir que los primeros son vagos, están planteados con un sentido conceptual disperso, los segundos, tienen escasa visibilidad en la práctica porque los profesores del contexto investigado no realizan investigación.

Las escuelas normales en el país, deben hacer un alto en sus procesos formativos, deben darle un espacio a la investigación educativa, sensibilizar a su profesorado que esta tarea es también importante y que, además, no está reñida con los procesos de intervención pedagógica, actividad a la que dirigen sus afanes formativos, el normalismo debe romper añejas ataduras y efectuar una ruta de despegue hacia la investigación.

Referencias

- Ávila Sánchez Rocío Jazmín e Hilda Elisa Garza-Amaya (2022). La investigación educativa en las escuelas normales de México: la importancia de formar formadores. Ecuador. Editorial Universidad Verdad.
- Blasco Mira José Eugenia y José Antonio Pérez Torpin (2007). Metodologías de investigación en educación física y deportes. Madrid España. Editorial Club Universitario.
- Flores Samaniego Ángel Homero (2020). Introducción a la Investigación Educativa en el Aula. México. Editorial UNAM.
- García Muñoz Tomás (2003). El cuestionario como instrumento de investigación/evaluación. España. Editorial buenas tareas.
- Goetz, J., Lecompte M. (1988). Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Madrid, Morata.
- Hernández Pina Fuensanta (1995). Bases metodológicas de la investigación educativa. Barcelona España. Editorial PPU.
- Lincoln Yvonna S. y Denzing Norman K. (1994). El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa volumen Madrid España. Editorial Morata.
- Meneses Julio (2016). El cuestionario y la entrevista. España. Editorial Universidad de Cataluña.

Morales Mendoza Damey (2014). Retos de investigación en las escuelas formadoras de docentes de Tlaxcala. El Fuerte México. Editorial Universidad Autónoma Indígena de México.

Ortiz Macías Catalina Guadalupe, Juan Carlos Madrueño Pito y Jesús Ortiz Figueroa (2017). La investigación educativa en las escuelas normales: contrastes y avances. San Luis Potosí, San Luis Potosí. Editorial COMIE.

Pérez Serrano Gloria (1994). Investigación cualitativa: retos e interrogantes. Madrid España. Editorial La Muralla.

Piña Osorio, Juan Manuel (2013). Investigación educativa ¿para qué? Perfiles Educativos, vol. XXXV, núm. 139, 2013. México. Editorial Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.

Sánchez Anguiano Héctor Miguel, Maritza Soto Barajas y Rogelio Javier Alonso Ruiz (2019). La investigación en las escuelas normales. Una mirada desde el Conisen 2019. Hermosillo Sonora México. Editorial Conisen.

Santos Rojas María de los Ángeles y Fernando Flores Velázquez (2012). Una mirada a la investigación educativa a las escuelas normales en el estado de México. Tenancingo Estado de México. Editorial Ártico.

Taylor S. J. y Bogdan R. (1987) Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados. Madrid España. Editorial Paidós.

La evaluación formativa en la enseñanza de las ciencias en primaria

Yolanda Camacho Pérez

yola.cp.86@gmail.com

Escuela Normal Superior del Valle de Toluca

Laura Silva Ramírez

lausilvaram@gmail.com

Escuela Normal Superior del Valle de Toluca

Moisés Cruz Ventura

moises.cruz@seiem.edu.mx

Escuela Normal Superior del Valle de Toluca

Línea temática 9. Investigación de la investigación educativa

Resumen

Este documento incluye un análisis de la práctica docente en la enseñanza de las ciencias basada en la metodología de investigación-acción que propone John Elliott. Centra su atención en la evaluación formativa como proceso objetivo y sistemático para identificar el nivel de logro de los aprendizajes esperados de los estudiantes del quinto grado grupo "A" de la Escuela Primaria "Miguel Hidalgo" de San Francisco Coaxusco, Metepec, México; así como la viabilidad de las actividades y estrategias planificadas con la intención de que posteriormente, el impacto de dicha investigación trascienda y motive a los otros docentes a implementarla de manera efectiva.

Palabras clave: enseñanza de las ciencias, evaluación formativa, autoevaluación, coevaluación, ciencias naturales.

Planteamiento del problema

Para esta investigación se implementó la investigación-acción, por lo que fue necesario conocer la postura teórico-metodológica de lo que implica. Se inició con un diagnóstico integral para conocer el contexto interno y externo donde se desenvuelve el docente, tal como lo refieren autores como Flores Calixto, Luis Batanáz o Ander Egg, quienes consideran esta actividad como prioritaria e implícita en cualquier profesión para conocer la realidad de manera profunda y objetiva. Para ello, durante una primera jornada de intervención, se implementaron instrumentos cualitativos que propone John Elliott, como entrevistas a una muestra 24 alumnos para identificar cómo han aprendido ciencias y a una muestra de 6 docentes para identificar cómo han enseñado ciencias, también guías de observación, grabaciones de clases y transcripciones, el diario del maestro y productos de clases; se consideraron otros como un test de Estilos de Aprendizaje (VAK) propuestos por Rita y Kenneth Dunn en 1978 y un análisis de Perfiles Parámetros e Indicadores (PPI) del docente de Educación Básica (EB). De todo ello se trianguló información y se analizó, de tal manera que se reconocieron problemas de orden didáctico relacionados con las estrategias de enseñanza y de evaluación, la organización de las clases y contenidos, el diseño de materiales y actividades, el dominio del tema, el uso de lenguaje científico, entre otras.

Se reconoció como problema a atender el de evaluación formativa, ya que se está llevando de manera indistinta, incluso se habla del término en las reuniones de Consejo Técnico Escolar (CTE) y en entrevistas con algunos docentes, pero en la práctica se carece de elementos propios de este tipo de evaluación. Por ejemplo, el alumno desconoce lo que se persigue porque no se le informa el aprendizaje esperado ni la forma de evaluar, el docente es el único agente evaluador y aunque revisa las actividades de todos los estudiantes, solo registra si las realiza completas o bien, no hay retroalimentación. No es formativa porque, consultando a autores como Scriven, Bloom o Maturana, nos dicen que evaluar es un proceso gradual, continuo, sistemático y reflexivo que permite a los actores educativos identificar aspectos cognitivos, considerando la auto y coevaluación, así como la retroalimentación, como medios

de análisis sobre sus propios procesos de enseñanza o aprendizaje para propiciar la metacognición.

Entonces, ¿cómo llevar a cabo la evaluación formativa que permita una mejora en los procesos de enseñanza aprendizaje en Ciencias? Por lo tanto, el objetivo general de esta investigación es implementar la evaluación formativa en la enseñanza de las ciencias para identificar el nivel de logro de los aprendizajes esperados y así cambiar o adecuar actividades para los alumnos que lo requieran.

Marco teórico

Hablar de evaluación es algo complejo en el sentido que se requieren romper paradigmas sobre que es un proceso punitivo y cuantitativo, por el contrario, es un aspecto medular e inherente de la enseñanza y el aprendizaje que sí, es un reto que no cualquiera asume porque conlleva un gran compromiso de todos los involucrados.

En el ámbito educativo tiene un valor innegable, este proceso denota la evolución, la mejora, el desempeño y progreso del individuo; sin embargo, también se ve opacado por un conjunto de cuestiones que la convierten en una tarea cansada, compleja, por momentos se siente interminable, que conlleva una inversión de tiempo considerable que al final, todo lo trabajado se ve reflejado en un simple número, por lo que el docente se desmotiva, se agobia, se frustra y para cumplir con lo administrativo se vuelve práctico, no se conflictúa, solo considera y valora de manera sumativa lo que realizó o no el alumno y lo que sabe o no de los contenidos, pues se refleja en los aciertos que obtuvo en el examen estándar de preguntas de opción múltiple, cayendo en una práctica cuantitativa de evaluación sumativa, dejando de lado aspectos cualitativos que son indispensables para que el propio sujeto identifique sus logros, avances o áreas de oportunidad.

Hay factores que, si bien no dependen al 100% del docente, si influyen en gran medida en los logros que haya en el proceso de aprendizaje del alumno, como considerar el contexto, las necesidades de los alumnos, el dominio del tema por parte del docente, la concepción que

se tenga sobre la evaluación y cómo se implementa en el aula, la motivación, la comunicación, etc., pero también hay elementos que el docente tiene que seguir para mejorar su forma de evaluar, como:

[...] dar a conocer la meta del aprendizaje, el propósito, los momentos y tipos de evaluación, realizar una retroalimentación objetiva, positiva y constructivista, promover la participación activa de todos, realizar los ajustes a la planificación con base en los resultados de la evaluación para evitar el rezago o la deserción y promover los tipos de evaluación como actividades de aprendizaje que permitan al alumno conocer más sobre su desempeño y sobre sí mismos (SEP, 2018, p. 11).

En el Plan de Estudios 2012 se hacen referencia a la evaluación como un proceso que permite realimentar al estudiante para que tenga el control y responsabilidad de su propio aprendizaje, comprenda lo que se pretende lograr y cómo le será útil en su vida, identifique sus áreas de oportunidad y al mismo tiempo el docente pueda mejorar su proceso de enseñanza.

Allal (1980) se refiere la evaluación formativa como aquellos “procedimientos utilizados por el maestro con el fin de adaptar su acción pedagógica según los progresos y los problemas de aprendizaje observados en sus alumnos” (p. 5).

Al analizar de manera colaborativa lo anterior, consideramos que este tipo de evaluación debe ser un proceso implícito en la práctica docente que debe desarrollarse de manera gradual para que poco a poco se convierta en un hábito y no en trabajo adicional, de tal manera que el docente sea capaz de realizar registros de forma eficaz sin que le demande demasiado tiempo, obtener información sobre las posibles causas de los “errores” e identificar los medios que ayudan a los estudiantes y profesores a detectar sus dificultades y tomar decisiones para superarlas de manera autónoma.

Aunado a eso, autores como Sanmartí (2007), Castillo y Cabrerizo (2003) refieren esta evaluación como formadora porque le permite a quien aprende ser protagonista consciente de su propio proceso de aprendizaje y autorregularse.

Lo anterior se promueve con actividades como la auto y coevaluación que hacen partícipe al estudiante en su proceso formativo y en el de sus compañeros. La autoevaluación es ese proceso de introspección y autoanálisis donde el estudiante identifica su contenido conceptual, procedimental y actitudinal y toma acciones con respecto a su proceso de aprendizaje.

La coevaluación es entre iguales, entre compañeros acerca de alguna producción (promueve el respeto, la responsabilidad el intercambio de estrategias de aprendizaje y aprendizaje colaborativo). En el caso de estos dos tipos de evaluación se requiere que el docente proporcione criterios precisos para que los alumnos puedan identificar de manera clara sus áreas de oportunidad.

Finalmente, la heteroevaluación consiste en que el propio docente evalúa las producciones de sus alumnos de manera individual o colectiva. La evaluación formativa también se acompaña de varias técnicas e instrumentos que recogen información valiosa. La propia Secretaría de Educación Pública (SEP, 2013) emitió cinco cuadernillos para apoyar al docente en esta tarea. Van desde lo teórico para entender qué es y cómo apoya esta práctica al proceso de enseñanza y aprendizaje, también se exponen y explican de manera detallada los aprendizajes que pueden evaluarse (p. 20).

La técnica de observación puede disponer de instrumentos como las guías de observación, registros anecdóticos, diarios de clase o escala de actitudes. Los primeros son ampliamente utilizados porque permiten valorar tanto conocimientos, habilidades y valores. En el último, como su nombre lo dice, se utilizan para valorar el nivel de desarrollo de las actitudes y valores del estudiante.

El desempeño de los estudiantes se puede evaluar con instrumentos muy conocidos como las preguntas sobre el procedimiento, cuadernos del propio estudiante y organizadores gráficos que le permiten organizar, jerarquizar y priorizar conceptos y conocimientos, así como desarrollar habilidades de síntesis y análisis de información; de tal manera que tanto

conocimientos, como habilidades y valores son aprendizajes que se pueden incluir con esta técnica.

El análisis de información puede abordarse con portafolios de evidencias, rúbricas o listas de cotejo. Y el interrogatorio permite que, mediante instrumentos escritos como los ensayos, exámenes o instrumentos orales como el debate o exposiciones.

Con todo lo anterior, el docente tiene suficiente apoyo para poder mejorar su proceso de enseñanza, identificando aprendizajes esperados que requieran consolidarse, pero también de generar espacios que promuevan en los estudiantes la autonomía, observación, comunicación, autoevaluación, la reflexión sobre los procesos de aprendizaje y las metas a alcanzar, y la solución de conflictos.

Metodología

Para poder atender el problema de investigación, fue necesario apearse al modelo de investigación-acción de Kurt Lewin y que John Elliott (2005) ajusta para fines educativos, definiéndolo como “el estudio de una situación social para tratar de mejorar la calidad de la acción en la misma” (p. 88) y cuyo objetivo fundamental es “mejorar la práctica en lugar de solo generar conocimientos” (p. 67).

Se refiere a una práctica reflexiva intencional, sistemática, permanente y cíclica donde interactúa la teoría y la práctica con la finalidad de establecer cambios inmediatos en las acciones del sujeto de estudio con la intención de poder subsanar y modificar los valores que subyacen en su práctica cotidiana y que son propios de una cultura tradicionalista, misma que ha quedado obsoleta como única forma de enseñanza para la época que vivimos.

Todo parte de una idea inicial o problema que se obtiene de un diagnóstico, este también permite conocer a profundidad el contexto y el perfil de aprendizaje de los estudiantes. Posteriormente se redacta un plan de acción, se implementa, se revisa la implementación y reconocen fallos y logros, se determina si la idea inicial sigue o se modifica, con el análisis anterior se realizan ajustes para un nuevo plan de acción que da paso a un siguiente bucle o

ciclo que incluye los mismos pasos. Es un proceso permanente que permite al investigador hacer una revisión consciente de su propio proceso de enseñanza.

El plan de acción se desarrolló con la planificación de secuencias didácticas en las que se consideraron las características del contexto, los perfiles de aprendizaje y necesidades de los estudiantes, los tiempos, recursos y aspectos curriculares, con la finalidad de desarrollar una metodología de enseñanza consciente, congruente y encaminada al logro de los aprendizajes esperados correspondientes al contenido “¿Cómo se transfiere el calor entre materiales?” que a lo largo de dos periodos de intervención se abordó con los estudiantes.

Se trabajó específicamente con el aula de 5° grado grupo “A” de la Escuela Primaria “Miguel Hidalgo” que es de organización completa y está ubicada en la localidad urbana de San Francisco Coaxusco, municipio de Metepec, estado de México. Durante el ciclo escolar 2022-2023, momento en que se realizó la investigación, el grupo antes mencionado tuvo una matrícula de 25 alumnos inscritos: 14 mujeres y 11 hombres de entre 10 y 12 años, de ellos, 1 alumno con diagnóstico de TDAH, 3 con dificultades en el aprendizaje y 1 con debilidad visual. Hay información que se obtuvo con pruebas sugeridas por la Unidad de Apoyo a la Educación Regular (USAER) para identificar los canales de percepción de las que resultaron: 21 niños kinestésicos, 2 visuales y 2 auditivos.

Vislumbrando el rol docente hacían la Nueva Escuela Mexicana donde se establece que la educación tiene un enfoque humanista y la finalidad es “contribuir a desarrollar las facultades y el potencial de todas las personas, en lo cognitivo, físico, social y afectivo en condiciones de igualdad” (SEP, 2017, p.29), esto se convierte en un proceso multifactorial donde todos los involucrados en el proceso educativo (alumno, docente, autoridades y comunidad) deben contribuir a la formación y desarrollo de seres íntegros y resilientes, donde se vean puestas en marcha las competencias que demanda una sociedad en constante cambio, de tal modo que también se garantice la sostenibilidad del mundo. Aunado a eso, en el grado donde se realizó la investigación sigue vigente el Plan de estudios 2011, por lo que se anexa un enfoque competencial.

Durante los dos periodos de intervención, las actividades consideradas en las secuencias didácticas, consistieron primero en informar a los estudiantes el contenido, el aprendizaje esperado a alcanzar y tipos de evaluación a implementar, posteriormente la recuperación de saberes previos para luego socializarlos, acercar información objetiva sobre el tema utilizando recursos tecnológicos y digitales, material didáctico, uso de material impreso elaborado por el docente considerando las características del grupo, rescatar de manera autónoma la información que resultara relevante para la construcción de su propio conocimiento, plantear cuestionamientos para generar la reflexión y la curiosidad, realizar ejercicios prácticos con ayuda de guías impresas de elaboración propia donde se consideraron los distintos ritmos de aprendizaje. En estas guías el estudiante debía enlistar los materiales, redactar el procedimiento y responder algunos cuestionamientos, formular sus primeras hipótesis, validarlas o refutarlas con base en la experiencia e incluso poder desarrollar y utilizar un lenguaje científico de manera gradual. Al final se cerraron las sesiones con la socialización de experiencias, de los “errores”, lo aprendido, expresaron cómo se sintieron y qué pudieron haber hecho diferente.

En distintos momentos de las intervenciones, se utilizaron guías de observación para evaluar aspectos de la intervención y práctica docente, se realizó un registro de los niveles de logro de los aprendizajes esperados en un concentrado general en el que se pudo observar el desarrollo y desempeño de los estudiantes.

Al final de cada ejercicio práctico coevaluaron la participación y desempeño de sus compañeros, registrando con colores diferentes el nivel de logro (rojo: requiere apoyo, amarillo: en desarrollo y verde: nivel esperado) en cada criterio enlistado. De manera individual también realizaron una autoevaluación considerando contenidos procedimentales y actitudinales.

Resultado

El contenido de ciencias naturales sobre “¿Cómo se transfiere el calor entre materiales?”, se evaluó de manera formativa a lo largo de las actividades mediante la implementación

permanente de la técnica de observación y el Diario del maestro, pero también haciendo uso también de instrumentos como: mapas conceptuales, listas de cotejo para auto, coevaluación y heteroevaluación, con los que se pudieron valorar aspectos cognitivos, procedimentales y actitudinales, que iban adquiriendo con el transcurso del trabajo y donde en primera persona pudieron identificar las formas y tipos en las que se puede realizar la evaluación sin recaer en una calificación.

Ocurrió que algunos estudiantes al primer intento no alcanzaron los resultados esperados, pero fue una buena oportunidad para eliminar el estigma del error y, por el contrario, aprovechar como aprendizaje y generar nuevas hipótesis e intentar distintas formas de obtener respuestas, resultados y construir nuevos conocimientos.

Haciendo una revisión de las guías de los ejercicios prácticos, con respecto a la redacción del concepto de transferencia de calor por conducción y convección, de los 25 alumnos, 17 sí alcanzaron el aprendizaje esperado de acuerdo con los niveles de logro, otros 5 se encontraron En desarrollo y 3 en Requieren apoyo.

En las primeras actividades se apoyó y orientó a los estudiantes para que contestaran los instrumentos de autoevaluación y coevaluación, puesto que no estaban familiarizados con estas actividades, pero en las actividades posteriores lo realizaron de manera autónoma. Se hizo énfasis en la honestidad y responsabilidad como aspectos esenciales de una práctica reflexiva y constructiva.

Este tipo de evaluaciones les permitieron dejar de lado el miedo y la concepción que tenían sobre la evaluación y lo punitivo, comprender que mediante ese ejercicio de honestidad pueden reconocer sus avances, logros, áreas de oportunidad en lo cognitivo, procedimental y actitudinal; así como la importancia que tiene formar parte de un equipo.

Se llevó a cabo la socialización de experiencias, conocimientos y la retroalimentación de contenidos conceptuales. Una gran ventaja es que cuando se genera la socialización de ideas todos aprenden.

Discusión y conclusiones

Derivado del trabajo de investigación se concluye que es prioritario conocer la forma en la que se enseña, analizarla e identificar las áreas de oportunidad que le permitan al investigador ser competente para las condiciones historiográficas del contexto en el que se desempeña, de ahí la importancia de estar actualizados e interesados por lo que ocurre día con día en el mundo, en el país y con nuestros alumnos.

Hay que reconocer que la evaluación formativa al principio es un proceso indispensable en la práctica docente que al principio se convierte en un reto que requiere tiempo, análisis, honestidad y constancia para convertirse en una tarea menos pesada y eficaz, de tal modo que, posteriormente se convierta en un hábito profesional.

Es necesario cambiar el paradigma que se tiene sobre la evaluación. Lo ideal es enseñar y compartir con los estudiantes que no se trata solamente de una actividad del docente o de un examen estandarizado ni de una calificación, sino de una tarea compartida para realizar un seguimiento cualitativo que brinde información real para poder hacer visible el desempeño, los avances, las áreas de oportunidad y niveles de logro de los estudiantes y de la práctica docente.

Informar inicialmente los aprendizajes esperados para crear consciencia en cada sujeto de lo que tiene que lograr para que se interese por su propio aprendizaje, que aprenda a valorar lo que sabe, lo que no y en lo que necesita mejorar y esforzarse.

La evaluación formativa llega a ser una herramienta para que el docente pueda evitar el fracaso escolar de aquellos que presenten alguna barrera para el aprendizaje y la participación (BAP) o que se encuentren en riesgo, por eso, es necesario que el propio docente pierda el miedo y se involucre en el desarrollando de habilidades que le permitan agilizar ese proceso porque efectivamente, la demanda de tiempo hace que el docente caiga en una simple evaluación sumativa que no aporta más que un número al estudiante, lo daña, pero principalmente porque deja de lado cuestiones relevantes en su desarrollo y seguimiento académico.

Referencias

- Allal, L. (1980). Estrategias de evaluación formativa: concepciones psicopedagógicas y modalidades de aplicación. *Infancia y aprendizaje*, 3(11), pp. 4-22.
- Castillo, S., y Cabrerizo, J. (2003). *Evaluación Educativa y Promoción Escolar*. Madrid: Pearson.
- Elliott, J. (2005). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. España: Morata.
- Frade-Rubio, L. G. (2009). *La evaluación por competencias*. Inteligencia educativa.
- Montenegro-Velandia, W., Cano-Arroyave, A., Toro-Jaramillo, I., Arango-Benjumea, J., Montoya-Agudelo, C., Vahos-Correa, J., PérezVilla, P., y Coronado-Ríos, B. (2016). Estrategias y metodologías didácticas, una mirada desde su aplicación en los programas de Administración. *Educ.*, 19(2), pp. 205-220. DOI: 10.5294/edu.2016.19.2.2
- Sanmartí, N. (2007). *10 ideas clave. Evaluar para aprender*. Barcelona: Grao.
- Secretaría de Educación Pública. (2013). *Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Educación primaria 5°*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2018). *La importancia de la planeación en la evaluación con enfoque formativo*. México: SEP.
<https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/evaluacion/pdf/cuadernillos/Evaluar-y-Planear-digital.pdf>

Estudio de egresadas en la Escuela Normal Rural “Justo Sierra Méndez: un proceso para la mejora continua”

Raúl Bárcenas Ramírez

raul.barcenas@enrjism.edu.mx

Escuela Normal Rural “Justo Sierra Méndez”

Claudia Isela Cervantes Jiménez

claudia.cervantes@enrjism.edu.mx

Escuela Normal Rural “Justo Sierra Méndez”

Eduardo López Luévano

eduardo.lopez@enrjism.edu.mx

Escuela Normal Rural “Justo Sierra Méndez”

Línea temática 10. Prácticas profesionales e inserción laboral de los egresados de las escuelas normales.

Resumen

Las Escuelas Normales requieren de información que les permita mejorar sus procesos académicos de manera permanente en la formación inicial. Al respecto, el estudio de egresadas cumple con el objetivo de obtener y procesar información de las actividades formativas que reciben los estudiantes en su formación inicial y el impacto para su incorporación al campo laboral y desempeño profesional. La información generada desde los estudios de egresos es un insumo esencial para la toma de decisiones en cuanto a la mejora y fortalecimiento del programa educativo en la formación de las futuras Licenciadas en Educación Primaria. El estudio de egresadas de la generación 2017-2021, se realizó bajo una metodología cuantitativa, de tipo no experimental, descriptiva y transeccional. El instrumento utilizado fue una escala tipo

Likert. Los resultados obtenidos ponen de manifiesto que un 70.8% en promedio de las egresadas logran emplearse al año de su egreso, sin embargo, un 29.2% presentan dificultades para incorporarse a la actividad laboral. En este sentido, la Escuela Normal, requiere realizar una valoración integral de sus procesos y servicios a partir de la experiencia que comparten sus egresadas para continuar mejorando la impartición del programa educativo en la formación inicial.

Palabras clave: estudio egresadas, desempeño profesional, formación inicial, inserción laboral.

Planteamiento del problema

Hoy en día el tema de estudio de egresados para las Escuelas Normales representa una práctica de investigación que les permite evaluar sus programas educativos y su desempeño institucional desde los ámbitos de la gestión, el académico, el administrativo y el de servicios; evaluación que se realiza desde la mirada del egresado a través de su propia condición profesional y laboral, de su inserción al campo laboral, de su desempeño profesional, de sus percepciones y necesidades formativas y académicas que reconoce, lo cual se traduce en el reconocimiento de las fortalezas y áreas de mejora con que cuentan las instituciones formadoras de maestras y maestros en su labor histórica de formar a las y los futuros profesionales de la educación básica.

Para la Escuela Normal “Justo Sierra Méndez” (ENRJSM), el estudio de egresadas significa una práctica de prioridad dentro de la planeación institucional, porque le permite contar con información relevante para evaluar el programa educativo de la Licenciatura en Educación Primaria, así como al servicio que proporciona como Escuela Normal Rural de tipo internado, lo cual permita una toma de decisiones para la mejora constante. En este sentido se plantea la pregunta de investigación ¿Cómo mejorar la formación inicial de las estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria a partir de información que se obtenga en los estudios de

egresados lo cual contribuya en su inserción al campo laboral y desempeño profesional de las egresadas?, asimismo, el objetivo general de la investigación es mejorar la formación inicial de las maestras en formación a partir de la información que se obtenga en los estudios de egresadas lo cual contribuya en la inserción al campo laboral y desempeño profesional de las egresadas de la Licenciatura en Educación Primaria de la Escuela Normal Rural “Justo Sierra Méndez”. Asimismo, se busca contar con información que permita reflexionar de manera colegiada para la toma de decisiones institucionales dirigidas a mejorar la calidad del programa y del servicio que se proporciona a las maestras en formación.

Marco teórico

El estudio de egresados de acuerdo a Valenti y Varela (2003) comenzó a trabajarse en las Instituciones de Educación Superior (IES) en México durante la década de los setentas, sin embargo, fue a partir de los ochentas y noventas, cuando ocuparon un lugar de mayor importancia en las políticas y estructura interna de algunas IES, como un proceso de evaluación que les permitiera dar cuenta de sus procesos académicos y formativos en cada uno de sus programas educativos, así como alinearse a las políticas de financiamiento que surgieron a nivel federal en donde se les comenzó a demandar la implementación de programas de evaluación con relación al impacto de sus programas desde la mirada de sus egresados, lo cual les permitiera recibir recursos económicos.

Para Valenti y Varela (2003) el estudio de egresados “consiste básicamente en la realización de investigaciones sobre los egresados en un momento en el tiempo [...] pueden ser hechas en un periodo específico y no repetirse, o bien realizarse esporádicamente” (p. 25). Asimismo, estos autores realizan la distinción entre los estudios de egresados y el seguimiento a egresados. Al segundo lo definen como dar un seguimiento de manera longitudinal a los egresados, y entrevistarlos a través de una encuesta al menos en dos momentos posteriores al

egreso. La primera encuesta aplicarla al menos tres años después de su egreso y la segunda entre el quinto y sexto año de haber egresado (Valenti y Varela, 2003).

Para la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2003), los estudios de egresados son “mecanismos poderosos de diagnóstico de la realidad con el potencial de inducir en las instituciones la reflexión a fondo sobre sus fines y valores” (p. 20).

Desde esta mirada, los estudios de egresados aportan una serie de elementos sustanciales a las instituciones educativas, que les permitirán redefinir sus proyectos de desarrollo académico en sus programas educativos, situándolos y adaptándolos a las necesidades sociales, políticas, económicas, tecnológicas, laborales, entre otras, asumiendo para ello nuevas formas de práctica profesional (ANUIES, 2003).

De acuerdo con Gómez, Ortiz y González (2017, p. 4), los estudios de egresados “son las investigaciones que permiten conocer la situación contextual, económica, laboral y académica, es decir, las características profesionales y personales de los graduados de una institución”.

En este sentido, y con base a lo expresado por ANUIES (2003), los estudios de egresados significan una herramienta elemental para la mejora y la actualización permanente de los distintos programas educativos, a través de sus Planes y programas, lo cual permita la definición de políticas, estrategias y acciones de desarrollo institucional con base en sus propias condiciones de gestión y alcance.

Como escuelas normales, el estudio de egresados comenzó a impulsarse desde una política nacional a partir de que la Secretaría de Educación Pública (SEP). En el año 2005 la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) quien

fue incorporada a la Subsecretaría de Educación Superior (SES), fue quien retomó los procesos que se desarrollaban en las IES para que fueran implementados en las escuelas normales, y uno de ellos fue el estudio de egresados y el seguimiento a egresados.

Con el desarrollo óptimo de las competencias del perfil de egreso, las futuras maestras contarán con las herramientas necesarias para poder incorporarse al servicio profesional docente, bajo los mecanismos vigentes y desempeñar la función como profesionales de la educación de acuerdo con la calidad requerida por el Sistema Educativo Nacional en lo correspondiente a la Educación Básica, en el nivel de la Primaria.

Desde la mirada de la teoría del capital humano, el personal que labora en la Escuela Normal Rural, busca mejorar de forma constante el servicio educativo que proporciona a sus estudiantes, para lograr en ellas una adecuada formación inicial, acorde a lo establecido en el Plan 2012; lo anterior a partir de las percepciones, opiniones y comentarios de las egresadas, las cuales cuentan con el conocimiento y la experiencia, para emitir puntos de vista que contribuyan directa e indirectamente en el fortalecimiento de la formación de las futuras profesionales de la educación, en el nivel de educación primaria.

De acuerdo a Tovar (2017), Gary Becker en 1964, hizo varias propuestas sobre el concepto de capital humano, una de ellas es que “las personas gastan no sólo buscando una satisfacción presente, sino también un rendimiento en el futuro, es por eso que se puede decir que invierten en educación, porque consideran que en un futuro podrán obtener ganancias de aquello en lo que gastaron” (p. 50). El concepto de capital humano surgió cuando se reconoció qué tanto las personas como las instituciones toman la decisión de invertir en más educación o capacitación, del mismo modo que se invierte en otros aspectos de las organizaciones (Blundell, Dearden, Meghir y Sianesi 1999, citado en Tovar 2017, p. 49).

El capital humano posee tres componentes principales. Uno de ellos es la capacidad temprana, que son las cualidades con las que la persona cuenta, las cuales pueden ser adquiridas o innatas. Las cualificaciones y conocimientos obtenidos en la educación formal, las cuales se desarrollan en las instituciones educativas. Finalmente, las habilidades, competencias y conocimientos conseguidos a través de la capacitación en el trabajo, las cuales se logran cuando se encuentran en el desempeño de alguna actividad laboral (Blundell, Dearden, Meghir y Sianesi, 1999, citado en Tovar 2017, p. 49).

Sin embargo, desde las ideas de Foucault (2008), citado por Ojeda (2021), propone una mirada crítica a la teoría del capital humano, en donde hace una reflexión y crítica a la mirada neoliberal con que se expone, al pretender ser una política de “rebaño”. En este sentido Salinas (2020, p. 66) señala que el verdadero objetivo de la teoría del capital humano es “encontrar formas de gubernamentalidad que minimicen la dominación y ofrezcan relaciones de gobierno que permitan alternativas políticas”.

Al inscribir su crítica sobre el neoliberalismo en esta tradición, Foucault cuestiona el lugar que ocupa la economía política como poder-saber, que trata la población como un rebaño que debe ser conducido mediante un saber económico que encuentra en el mercado el lugar de verificación y falseamiento de la libertad.

En este sentido, desde la teoría del capital humano, tendrá que ser visualizada de manera crítica, para reconocer entonces, por encima del capital económico, el valor de la persona y del entorno en que se desenvuelve, no sólo en el factor de ingreso y producción, sino, en desarrollo personal, familiar y comunitario, desde su desempeño profesional.

Por lo tanto, en este proceso de mejorar la visión sobre la teoría del capital humano (egresadas de la Licenciatura en Educación Primaria), desde la formación inicial a partir del Plan 2012, Se reconoce el valor de que las personas cuenten con una mejor educación, lo cual

pueda significar un mejor nivel de vida y bienestar. Fortalecer el perfil de egreso de las futuras LEP es mejorar sus niveles de salud, de participación en la comunidad, sus perspectivas de empleo y desarrollo profesional. De acuerdo con Theodore Schultz, citado en Keeley (2007, p. 31) señala que, “a través de mejorar la educación de las personas, se produce mejoras reales en el ingreso y el bienestar personal”.

Metodología

Para contextualizar el estudio desde el diseño del instrumento, y su posterior tratamiento y análisis, se acudió al Acuerdo 649 de la SEP (2012) por el cual se estableció el *Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria*, si bien es cierto, este plan ya no se encuentra vigente, porque lo sustituyó el Plan 2018 y el 2022, resulta de gran valor la percepción que tienen las maestras egresadas de la Escuela Normal, porque representa un espacio para la mejora continua del programa educativo en la formación inicial, más allá de la vigencia de los planes de estudio; en este sentido, lo encontrado viene a brindar elementos para continuar fortaleciendo el programa educativo.

El diseño metodológico del estudio de egresadas se realizó con base en la propuesta metodológica sugerida por ANUIES (2003), siendo el eje principal las egresadas, porque se consideran el resultado directo del proceso académico de formación desde un plan y programa de estudio con el cual fueron formadas como profesionales de la educación en el nivel de primaria. La población fue de 69 estudiantes que egresaron en el mes de julio de 2021, como parte de la última generación del Plan de estudios 2012 de la Licenciatura en Educación Primaria. Para el estudio se consideró una muestra del 69.56% del total de las egresadas en el 2021.

El estudio, se realizó bajo una metodología cuantitativa, de tipo no experimental, descriptiva y transeccional. El instrumento utilizado fue una escala tipo Likert. El informe del

estudio de egresadas presenta un alcance descriptivo, en el sentido de que muestra las características específicas de la generación, propiedades y rasgos importantes que las definen desde el perfil de egreso del Plan de estudios 2012 de la LEP, asimismo, describe las condiciones de formación con las cuales se atendió a las estudiantes durante su formación como futuras maestras de educación primaria dentro de la Escuela Normal, desde lo académico y asistencial.

El instrumento utilizado en la realización del estudio fue el cuestionario, el tipo de pregunta es su gran mayoría fueron cerradas con opciones de respuesta que fueron delimitadas previamente. Se consideraron pocas preguntas dicotómicas (con dos opciones de respuesta), y algunas abiertas. En total el cuestionario estuvo integrado por 50 preguntas. La aplicación del cuestionario fue de resuelto en línea, en un periodo de seis meses posterior a su egreso, de enero a julio de 2022. Una vez obtenida la base de datos, los instrumentos fueron exportados al programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), se les aplicó un análisis estadístico, en donde se obtuvieron tablas de frecuencias de cada indicador. Se evaluó considerando el porcentaje válido y sus distribuciones en cada valor para cada una de las preguntas que conformó el instrumento. Obtenidas las tablas de frecuencias, se realizó una descripción de los datos obtenidos, así como una interpretación a partir de inferencias, lo cual permitió ahondar en la presentación de los resultados.

Resultados

Con base en el análisis de las tablas de frecuencias se obtuvo que, en el ámbito de elección de la institución y licenciatura, al preguntarles a las egresadas si la institución en donde realizaron sus estudios y la Licenciatura en Educación Primaria fue primera opción, el 100% de las encuestadas respondieron que tanto la institución como la licenciatura cursada fue su primera elección. Lo anterior denota que, desde la percepción de las egresadas, tanto la ENRJSM y la formación como docentes estaba dentro de su proyecto profesional de vida para

realizar sus estudios de educación superior. Cuando se les cuestionó de cuál o cuáles fueron las razones principales por las que eligieron la institución como la carrera de maestras en educación primaria; destacan en la elección de la institución, que un 37.5% fue por el prestigio de la escuela normal, mientras que un 25% por consejos de familiares y amigos. Con relación a las razones que las llevaron a que la docencia fuera su primera elección, un 37.5% señaló que, por el prestigio de la carrera, un 33.3% por tener vocación y habilidades personales hacia la docencia, y un 18.8% por consejos de familiares y amigos.

En el ámbito de inserción al campo laboral se les cuestionó si tenían empleo al concluir sus estudios de licenciatura, un 37.5% señaló que sí, mientras que un 62.5% manifestó no contar aún con algún empleo. Los resultados dejan ver que más de la mitad de las egresadas no obtienen empleo al concluir sus estudios; sin embargo, al preguntarles si se encontraban trabajando actualmente, un 70.8% manifestó que sí, mientras que un 29.2% señaló que seguían sin empleo al momento de la aplicación de la encuesta.

Con relación al medio principal a través del cual lograron ingresar al campo laboral, un 60.4% indicó que fue a través de la evaluación de ingreso al servicio docente que aplica la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (USICAMM), otros porcentajes menores señalaron que por colocación sindical y vía recomendación de profesores, amigos o familiares.

Se les preguntó, sobre la actividad y/o función que desempeñan dentro del campo laboral en el que se encuentran, un 64.6% manifestó que están como maestras frente a grupo en una escuela de organización completa, un 2.1% en funciones de subdirectora. El porcentaje restante, señaló dedicarse a otras actividades que no están vinculadas con la docencia. En este mismo sentido, se les preguntó en qué medida coincide su actividad laboral con los estudios cursados de licenciatura, un 66.7% expresó que existe una total coincidencia, mientras que un 33.3% no respondió al planteamiento.

Con relación a la continuidad en su formación una vez concluida su licenciatura, un 79.2% señaló que no han continuado estudiando y un 20.8% señaló que sí lo ha hecho. Al preguntarles sobre el tipo de estudios por los que han optado, la mayoría de las que si han continuado con sus estudios son a través de diplomados y cursos cortos.

En el ámbito de desempeño laboral el primer punto a evaluar fue en función al grado de satisfacción con su desempeño profesional, para ello se consideró la puesta en práctica de los conocimientos adquiridos en el campo laboral de acuerdo con la formación recibida en la institución; al respecto, el 16.7% respondió estar totalmente satisfechas, 35.4% señalaron estar muy satisfechas y 29.2% estar satisfechas.

En lo que refiere al nivel de satisfacción en cuanto a la posibilidad de responder a los problemas y situaciones específicas que se les presentan en su campo laboral, de acuerdo con la formación recibida, el 6.3% señaló estar totalmente satisfechas, 41.7% muy satisfechas, 31.3% satisfechas, 2.1% poco satisfechas y el 18.8% optó por no contestar.

Respecto al nivel de exigencia y demanda que viven en el campo laboral en el que se desempeñan profesionalmente, la mayor parte se ubica en cuanto a la aplicación de conocimientos especializados de la licenciatura en la cual se formaron, como lo son la realización de planeaciones didácticas, el diseño de situaciones didácticas, generación de ambientes de aprendizaje, evaluación formativa, teorías para comprender los procesos de enseñanza y aprendizaje, conocimientos específicos en los campos disciplinares de la lengua, matemáticas, historia y ciencias, elaboración y aplicación de diagnósticos, proyectos, en la habilidad para identificar problemas y encontrar soluciones, habilidades para comunicarse de manera oral, escrita y gráfica, así como tener la capacidad para aprender constantemente y de manera autónoma. Todos los anteriores indicadores presentaron los mayores porcentajes en la escala de mucha exigencia, con un promedio de 28.01%.

Respecto a qué modificaciones y/o ajustes sugieren realizar en el plan y programas de estudio con el que fueron formadas en correspondencia con lo que viven en su desempeño profesional. Un 43.8% de las egresadas sugiere ampliar contenidos de corte metodológico y didáctico con relación a los campos disciplinares para su enseñanza y aprendizaje, un 31.3% en contenidos específicos respecto a la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas y el español; y un 29.2% con relación a contenidos técnicos para poder trabajar lo administrativo dentro de su campo laboral.

Finalmente, se les solicitó que mencionaran contenidos que son necesarios incluir o profundizar para mejorar su formación inicial como profesionales de la educación en el nivel de educación primaria, las propuestas versaron en torno al tema de educación inclusiva, educación multigrado, educación socioemocional, resolución de conflictos con alumnos y padres de familia, la Nueva Escuela Mexicana, conocimiento disciplinar y didáctico en las matemáticas, construcción de valores, evaluación y seguimiento de aprendizajes, elaboración e implementación de proyectos educativos, y actividades administrativas en las escuelas primarias.

Discusión y conclusiones

Las escuelas normales rurales en México continúan siendo una opción vigente para realizar estudios de educación superior para todas y todos aquellos jóvenes de escasos recursos económicos que viven en contextos marginados o rurales, que buscan contar con una oportunidad de crecimiento personal y familiar, a través de la formación profesional, lo cual les permita construir a futuro condiciones de bienestar.

La carrera docente, mantiene su valor e interés entre las y los jóvenes que egresan de la educación media superior. La Licenciatura en Educación Primaria, en este sentido, representa la posibilidad de contar con una formación profesional, en donde pongan en juego

sus habilidades personales y vocación de servicio al asumir la responsabilidad de formar a la niñez y juventud mexicana, la cual se llega a transmitir de generación en generación dentro del entorno familiar y social, lo cual les permita una mejor calidad de vida.

Se reconoce la complejidad que existe en la actualidad para lograr incorporarse al mercado laboral, la cual coincide con la formación recibida. Las egresadas de la Escuela Normal Rural “Justo Sierra Méndez” tienen una formación específica que les permite desempeñarse como maestras de educación primaria o en una actividad afín a lo educativo, lo cual les reduce el campo laboral en torno a las necesidades presentes.

La evaluación actual en la que participan las egresadas de la Escuela Normal para poder incorporarse al Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros en cada una de las entidades de la República Mexicana les demanda un proceso de oposición, a través del cual se contratan a las y los que obtienen mayores puntajes en diversos factores que determinan su formación pedagógica, los cuales de acuerdo con SEP (2022b) son: estudios formales de licenciatura, maestría o doctorado afines al área docente pedagógica; un promedio general de carrera (lo cual refiere al resultado de las calificaciones obtenidas por las y los participantes en el proceso durante la licenciatura); cursos extracurriculares (que estén alineados a procesos de capacitación y actualización, pero que estén vinculados a los temas emergentes actuales en el nivel de educación primaria, los cuales están determinados por la USICAMM, para poder ser validados); experiencia docente (la cual contempla la práctica para la docencia de egresados de las escuelas normales públicas del país); y finalmente la valoración de los conocimientos y aptitudes que deben saber y ser capaces de hacer las maestras y los maestros para favorecer el desarrollo integral y aprendizaje de los niños (lo cual se valora a través de instrumentos objetivos en línea).

La Escuela Normal, tiene el deber y obligación de ser correspondiente con los procesos actuales para el ingreso al servicio docente, lo cual le pueda permitir a sus egresadas contar

con mejores oportunidades de incorporación laboral, en este sentido, requieren atender a todos los factores de la evaluación dentro del proceso de la formación inicial que proporciona a las maestras en formación, independientemente del plan de estudios, a través de los cuales son preparadas. Lo anterior, no significa, preparar exclusivamente para la evaluación, significa proporcionales herramientas, fortalecer el desarrollo del perfil de egreso y atender las áreas de oportunidad detectadas en la formación, para ajustar, adaptar y corregir lo que haga falta en los programas de estudio, en la capacidad y competitividad del profesorado y equipo directivo responsables de la formación inicial de las futuras maestras.

Es necesario reconocer, las necesidades de formación que manifiestan las egresadas a partir de lo que les demanda el campo laboral en el cual se desempeñan, el cual es principalmente el de la docencia frente a grupo en educación primaria. En este sentido, como Escuela Normal se tendrá que fortalecer la formación didáctica, disciplinar y metodológica, principalmente en el campo de las matemáticas, español, procesos de evaluación formativa, aspectos técnicos-administrativos de la educación, educación inclusiva, educación socioemocional, educación en escuelas multigrado, profundización en plan y programas vigente en torno a la Nueva Escuela Mexicana, diseño de situaciones didácticas, planeación didáctica, elaboración y aplicación de proyectos, resolución de conflictos en el aula, comunicación con padres de familia, entre otros, los cuales permitan fortalecer las habilidades, conocimientos, valores y aptitudes de las futuras maestras de educación primaria.

Resulta pertinente, que, como Escuela Normal, se promueva de manera más insistente la formación continua de sus egresadas a partir de la formación inicial que reciben, desde una formación que favorezca procesos de autonomía profesional docente, lo cual las lleve a reconocer sus necesidades de formación, su identidad profesional, su compromiso profesional y el sentido de superación constante como persona y como profesional de la educación. En este sentido, la escuela tendrá que brindar espacios de actualización y profesionalización para las egresadas, que estén acorde a sus condiciones laborales actuales, y considerar aspectos

económicos, geográficos, de acceso, comunicación y tiempos, para que sean una opción real para la mayoría de las egresadas.

La Escuela Normal, como comunidad educativa, requiere realizar un ejercicio profundo de análisis y reflexión en torno a los resultados obtenidos en el estudio de egresadas, poniendo un mayor énfasis en las fortalezas y áreas de oportunidad. En las fortalezas, para continuar manteniendo los procesos que hasta el momento han dado resultados. En las áreas de oportunidad, para discutirlos y asumir decisiones de manera corresponsable con las autoridades educativas, con miras a garantizar en la mayoría de las estudiantes en formación la total satisfacción en cuanto a la formación recibida, la cual sea expresada al egresar y que se refleje en una incorporación al campo laboral en un tiempo no prolongado a su egreso. Asimismo, para que su desempeño profesional sea acorde a las necesidades presentes y que pueda responder con calidad a las distintas tareas y actividades que le demande las funciones que desempeña en el ámbito de la docencia dentro del nivel de educación primaria.

Con los resultados obtenidos en el estudio se logra conocer qué tanto la institución como la licenciatura cursada cumplieron con las expectativas de las egresadas en cuanto al servicio educativo y asistencial esperado, lo cual da cuenta del logro del perfil de egreso, no sólo del plan de estudios 2012, sino que puede ser un referente para las egresadas del Plan 2018 y 2022, o posteriores.

La información obtenida desde el estudio de egresadas permite a la Escuela Normal contar con información que le brinde oportunidades para la toma de decisiones en diferentes espacios de gestión, lo cual contribuya a mejorar el servicio académico, pedagógico, formativo, de acompañamiento y asistencial que se proporciona en la institución, lo cual va más allá de los planes de estudio con los cuales se forma a las futuras maestras de educación primaria en México desde un enfoque centrado en las necesidades de formación contextualizada, científica, pedagógica, didáctica, inclusiva, tecnológica, crítica y humanista.

Referencias

- ANUIES (2003). *Esquema básico para estudios de egresados*. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. Colección: Biblioteca de la Educación Superior. Serie: Investigaciones. México, DF.
- Bárceñas, R., Saucedo, J. A., Salado, C. A., Cervantes, C. I. y Ramírez, J. (2021). *Estudio de egresadas de la Escuela Normal Rural “Justo Sierra Méndez”: Generación 2012-2016. La generalización del Plan de estudios 2012*. Escuela Normal Rural “Justo Sierra Méndez”, Cañada Honda, Aguascalientes.
- Gómez, H., Ortiz, E. P. y González, M. (2017). El estudio de egresados para la mejora continua de las Universidades: Estudio de caso de la ingeniería en computación. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*. Vol. 7, Núm. 14. Enero-Junio 2017. Consultada en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/ride/v7n14/2007-7467-ride-7-14-00162.pdf>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández, C., Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. D.F., México. Edit. Mc. Graw Hill.
- Keeley, B. (2007). *Percepciones de la OCDE. Capital humano. Cómo influye en su vida lo que usted sabe*. Ediciones Castillo, S.A. de C.V. Publicado bajo convenio con la OCDE, París.
- Ojeda, C. (2021). Michel Foucault y la teoría del capital humano, una aproximación crítica sobre la persistencia de la pastoralidad en el Neoliberalismo. *El banquete de los Dioses Neoliberalismo(s)*. Número 9 – Julio - diciembre de 2021. En: <https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/ebdld/article/download/6847/6132>
- Secretaría de Gobernación (2020). *Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública*. Publicado en el Diario Oficial de la Federación el 15 de septiembre de 2020. En: https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5600454&fecha=15/09/2020

- Ramírez, D. E. (2015). Capital humano: una visión desde la teoría crítica. *CADERNOS. EBAPE.BR*, V 13, nº 2, Artículo 5, Rio de Janeiro, abr./jun. 2015. En: <https://www.scielo.br/j/cebape/a/5HBtLgJXqxf3x46fRDPMwTF/?format=pdf&lang=es>
- Salinas, A. (2020). El análisis foucaultiano del neoliberalismo. Elementos para un balance actual. *Dorsal. Revista de Estudios Foucaultianos*. Número 8, junio 2020, pp. 35-72. En: <http://www.revistas.cenalt.es/index.php/dorsal>
- SEP (2012). *Acuerdo número 649 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria*. Publicado en el Diario Oficial de la Federación el 20 de agosto de 2012. Tomado de: <http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/9721849d-666e-48b7-8433-0eec1247f1ab/a649.pdf>
- SEP (2018). *Plan de estudio 2018. Licenciatura en Educación Primaria*. Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESuM). Centro Virtual de Innovación Educativa. En: <http://www.cevie-dgesum.com/index.php/planes-de-estudios-2018/124>
- SEP (2022a). *Acuerdo 16/08/22. Plan de Estudio de la Licenciatura en Educación Primaria*. Dirección General de Educación Superior para el Magisterio. En: https://www.dof.gob.mx/2022/SEP/ANEXO_5_DEL_ACUERDO_16_08_22.pdf
- SEP (2022b). *Acuerdo que contiene las disposiciones, criterios e indicadores para la realización del proceso de admisión en educación básica, ciclo escolar 2022-2023*. Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (USICAMM).
- Tovar, B. A. (2017). La teoría del capital humano llevada a la práctica en las ciudades de aprendizaje. *Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*. Volumen 51, enero-junio 2017.
- UCEMA (2014). *Revista UCEMA*. Año IX, Número 25, agosto de 2014. Universidad del CEMA. Buenos Aires, Argentina.

Efectividad de los cursos de preparación para el examen de admisión de USICAMM en egresados de la escuela “Pablo García Ávalos”, Lic. en Educación Física.

Osiel Isaac Díaz Hernández.

tab03000005@normales.mx, osielisaac.diaz@correo.setab.gob.mx

Escuela “Pablo García Ávalos”, Licenciatura en Educación Física | Vhsa. Tab.

Línea temática 10. Prácticas profesionales e inserción laboral de los egresados de las escuelas normales

Resumen

La presente investigación tiene como objetivo evaluar la efectividad de los cursos extracurriculares que oferta la Escuela “Pablo García Ávalos” a través del catálogo de la Unidad del Sistema para la carrera de las Maestras y Maestros, USICAMM para los egresados de escuelas normales. El estudio busca determinar si el acompañamiento que se proporciona por medio de los cursos influye positivamente en el desempeño de los egresados en la convocatoria del proceso de admisión para educación básica del ciclo escolar 2023 – 2024 para obtener una plaza docente. La metodología que se ha utilizado es de corte cuantitativo porque se han recopilado datos numéricos, como el promedio general que obtuvieron los egresados en la licenciatura, el puntaje del instrumento de apreciación de conocimientos y aptitudes y la posición en el listado nominal ordenado de resultados; además de otros datos como el nivel de utilidad de los cursos y el nivel de confianza en la preparación de los mismos. El diseño de la investigación es cuasiexperimental porque no sabíamos cuántos egresados tomarían los cursos de preparación, y desconocíamos los resultados del examen de admisión. Por lo tanto, comparamos a los egresados que recibieron el acompañamiento con los que no lo recibieron. De esta manera se pudo obtener información valiosa que nos ayudó a entender si los cursos que ofertamos como institución a través de la USICAMM fueron de ayuda y cómo podríamos

mejorarlo. Los hallazgos del estudio vislumbran resultados positivos en quienes tomaron los cursos; en contraste con quienes no lo hicieron.

Palabras clave: Egresados, Preparación, Cursos, Admisión, USICAMM.

Planteamiento del problema

En septiembre del año 2019 se creó a través del presidente Andrés Manuel López Obrador, la Unidad del Sistema para la carrera de las Maestras y Maestros, USICAMM. Este órgano descentralizado del gobierno federal tutelado por la Secretaría de Educación Pública, se encarga del ingreso de nuevos docentes y la promoción vertical y horizontal de los docentes al servicio educativo, por medio de un proceso transparente que garantiza promover el desarrollo de las maestras y los maestros mediante distintas políticas, programas y acciones que certifican la calidad educativa que se brinda en los diferentes niveles de la educación básica y media superior en todo el país.

Desde entonces, la USICAMM se ha convertido en pieza clave y fundamental para los docentes en formación inicial y para los egresados de las Escuelas Normales. Por medio de este organismo descentralizado, el ingreso al servicio profesional docente ha sido transparente, equitativo, inclusivo y que ha brindado la posibilidad —a todos por igual— de acceder a una plaza con funciones docentes, en el que se consideran aspectos como la formación docente pedagógica, el promedio general de la carrera, los cursos extracurriculares, la experiencia docente y la apreciación de conocimientos y aptitudes.

Para ayudar a nuestros egresados en este proceso, la Escuela “Pablo García Ávalos”, Licenciatura en Educación Física diseñó y planificó diversos cursos alineados a los principios de la Nueva Escuela Mexicana que se registraron en el Catálogo Nacional de Cursos Extracurriculares para el Proceso de Admisión en Educación Básica 2023 – 2024 y con ello

ofrecer una preparación a nuestros egresados para el examen de admisión. Sin embargo, es de vital importancia cuestionar si estos cursos realmente brindaron beneficios significativos en términos de mejora en el desempeño de los egresados en el examen; más allá de otorgarles la oportunidad de obtener una constancia que les permitiera acreditar y cumplir con uno de los requisitos del proceso.

La efectividad en el diseño y planificación de los cursos de preparación para el examen que se ofertan a nuestros egresados es de gran importancia, tanto para ellos como para nuestra Escuela Normal. ¿Realmente nuestros cursos marcan una diferencia en el desempeño de nuestros egresados frente al examen de admisión? El presente estudio nos permite evaluar la eficacia de cada uno de ellos y nos arrojará información valiosa para mejorar en pro de nuestros egresados y de cara a los procesos de ingreso, promoción vertical y horizontal de la USICAMM.

Marco Teórico

Desde que desapareció la asignación directa de plazas a egresados de las Escuelas Normales, la evaluación para el ingreso al servicio educativo con funciones docentes se ha convertido en un proceso de gran relevancia en nuestro país que pasado por diversas transformaciones. “La asignación de las plazas docentes se realizaba a través de mecanismos de selección o mediante la obtención de un título de educación normal” (Santiago et al, 2023).

Sin embargo, esto ya no es vigente debido a que desde el año 2008 la OCDE firmó un acuerdo con México en el cual hacía el compromiso de dar continuidad a las políticas internacionales para evaluar el desempeño docente, afirmando que los mecanismos para la selección y asignación de plazas no era un proceso transparente. Por esta razón en el año 2008 México decidió cambiar el rumbo del proceso para mejorar la calidad del personal docente. En el mismo año, el gobierno federal y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) firmaron la famosa Alianza por la Calidad de la Educación que abrió las puertas a los

concursos para el ingreso al servicio docente. “En el 2008 fue implementado el primer examen nacional de ingreso para los maestros en 29 de 31 estados y el Distrito Federal, como parte del Concurso Nacional para el Otorgamiento de Plazas Docentes” (Santiago et al, 2023).

Este mecanismo nacional de selección funciona actualmente en casi todos los estados del país. Está destinado a los maestros titulados de una institución de educación docente pública o privada que deseen obtener una plaza docente definitiva o adicional o más horas en el sistema “hora-semana-mes”.

La política se mantuvo en el sexenio del 2012 al 2018 con el expresidente Enrique Peña Nieto, reformando los artículos 3° y 73° de la Constitución Política de México, y modificando la Ley General de Educación para crear la Ley del Instituto Nacional de Evaluación Educativa y la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) que terminó convirtiéndose en una reforma laboral.

Sin embargo, con la toma de protesta del Lic. Andrés Manuel López Obrador el primero de diciembre del 2018, promovió como una de sus primeras acciones la cancelación de la “reforma educativa” que había propuesto el expresidente Peña Nieto. A partir de su publicación en el Diario Oficial de la Federación (DOF) el 15 de mayo del 2019, el proceso de ingreso al servicio docente cambió totalmente.

El 30 de septiembre del 2019 se publicó la Ley General para el Sistema de la Carrera de las Maestras y los Maestros (LGSCMM) y la Ley Reglamentaria del Artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en materia de Mejora Continua de la Educación. Estas leyes sentaron las bases para la creación de dos instancias: la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (USICAMM) y la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDUC), (Sánchez & González, 2022).

Con lo anteriormente expuesto, los mecanismos para el ingreso al servicio docente cambió por instrumentos que han permitido a los egresados de Escuelas Normales competir por una plaza de forma equitativa, igualitaria, inclusiva y transparente que reconoce las características docentes, su formación, desarrollo, experiencia en la práctica y sus conocimientos, valorando más allá de las pruebas estandarizadas a través de un modelo centrado en la práctica reflexiva, que ha permitido a las Escuelas Normales ser partícipes del proceso por medio del diseño y la planificación de cursos extracurriculares orientados a dotar a los egresados de herramientas que lo ayuden a enfrentar la labor docente.

La USICAMM ha revalorado y dignificado la profesión docente, permitiendo el ingreso al sistema a través de una evaluación justa que prioriza la capacitación del profesorado para enriquecer su intervención educativa dentro y fuera del aula, por medio de la reconstrucción de sus experiencias, aptitudes y saberes pedagógicos.

El egresado de las Escuelas Normales tiene la oportunidad de continuar su formación profesional a partir de la capacitación que ofrecen los curso extracurriculares que ofertan las diversas instituciones públicas y privadas en todo el país.

Metodología

Esta investigación es de corte cuantitativo porque los datos que se han recolectado son de tipo numérico, como el promedio general que obtuvieron los egresados en la licenciatura, el puntaje del instrumento de apreciación de conocimientos y aptitudes y la posición en el listado nominal ordenado de resultados; además de otros datos como el nivel de utilidad de los cursos y el nivel de confianza en la preparación de estos. La finalidad del estudio como se mencionó al inicio es evaluar la efectividad de los cursos extracurriculares que oferta la Escuela “Pablo García Ávalos” a través del catálogo de la Unidad del Sistema para la carrera de las Maestras y Maestros, así como determinar si el acompañamiento que se proporciona por medio de los

cursos influye positivamente en el desempeño de los egresados en la convocatoria del proceso de admisión para educación básica del ciclo escolar 2023 – 2024 para obtener una plaza docente.

Sampieri afirma que el enfoque cuantitativo representa un conjunto de procesos secuenciales y probatorios con un orden riguroso, a través de la recolección de datos y la medición numérica para un análisis estadístico con el fin de establecer pautas de comportamiento y probar teorías (Sampieri et al, 2014).

Por otra parte, el diseño del estudio es cuasiexperimental porque se busca la comparación de dos grupos de egresados que no fueron asignados aleatoriamente. Lo anterior lo afirma Sampieri al señalar que:

Los diseños cuasiexperimentales también manipulan deliberadamente, al menos, una variable independiente para observar su efecto sobre una o más variables dependientes, sólo que difieren de los experimentos “puros” en el grado de seguridad que pueda tenerse sobre la equivalencia inicial de los grupos (Sampieri et al, 2014).

Es decir, aquellos egresados que decidieron —por voluntad propia— tomar los cursos de preparación para el examen de admisión de la Unidad del Sistema para la carrera de las Maestras y Maestros (grupo experimental) y aquellos que decidieron no tomarlos. (grupo de control). De esta manera, podemos controlar otros factores que pueden influir en los resultados que los egresados obtienen del proceso.

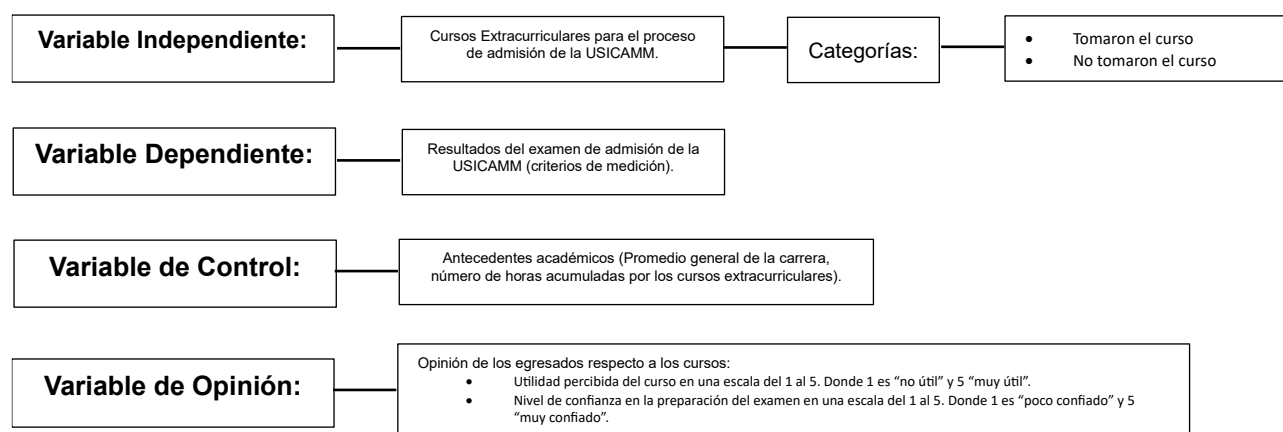
Gráficamente se vería de la siguiente manera:

Grupo A (36 egresados); Grupo Experimental X1

Grupo B (55 egresados); Grupo de Control

La recolección de datos dependió de las variables de la investigación y para ello se utilizaron los formularios de registro a los cursos y las listas de asistencia. Por medio de control escolar de la institución solicitamos los promedios generales de los egresados y a través de otro formulario recolectamos el número de horas que registraron para el proceso, el puntaje obtenido y la posición en el listado nominal ordenado de resultados que, además, se comparó y verificó con la consulta pública que arroja el sitio oficial de la Unidad del Sistema para la carrera de las Maestras y Maestros, con el fin de evitar sesgos o errores en la investigación.

Tabla 1. Variables de la investigación. Nota: Elaboración propia.



Resultados

Previamente habíamos expuesto la selección de la muestra, Grupo Experimental (36 egresados) que tomaron los cursos y el Grupo de Control (55 egresados) que no tomaron los cursos. A partir de ello se recopiló la información necesaria para el estudio. Primero se analizaron los resultados del examen de admisión de la Unidad del Sistema para la carrera de las Maestras y Maestros para ambos grupos, tal y como se muestran en la siguiente tabla.

Tabla 2. Análisis de los resultados del proceso de USICAMM 2023. Nota: Elaboración propia.

Egresados	Resultados del Proceso de USICAMM
Grupo Experimental	78.5
Grupo de Control	61.7

De acuerdo con lo anterior, se realizó la suma de todos los puntajes que obtuvieron los egresados del Grupo Experimental y del Grupo de Control y se dividió entre el número de egresados de cada grupo. Los egresados que decidieron tomar los cursos que ofertó la Escuela “Pablo García Ávalos” relacionados con el examen como parte de su preparación obtuvieron un promedio de calificación del 78.5, mientras que el Grupo de Control (que no tomaron los cursos) tuvo un promedio de calificación de 61.5.

A continuación, se muestra la tabla que arroja los resultados de la encuesta aplicada a los egresados sobre la percepción y confianza de los cursos de preparación:

Tabla 3. Resultados de la encuesta de percepción y confianza de los cursos. Nota: Elaboración propia.

Egresados	Utilidad percibida del curso (Escala de 1 a 5)	Nivel de confianza (Escala de 1 a 5)
Grupo Experimental (egresados que tomaron los cursos)	4.6	5
Grupo de Control (egresados que NO tomaron los cursos)	No aplica	No aplica

Como se aprecia en la tabla anterior, los egresados del Grupo Experimental calificaron la utilidad del curso con un promedio de 4.6 y con un nivel de confianza de 5. Para el Grupo de Control no se aplicó la encuesta porque no tomaron los cursos, por lo tanto, no se pueden agregar valores a la tabla.

Por otro lado, en la siguiente tabla se muestra un resumen de los resultados obtenidos del acopio de todas las variables:

Tabla 4. Resumen de los resultados. Nota: Tabla de elaboración propia.

Resultado	Grupo Experimental	Grupo de Control
Promedio General de la Carrera:	8.2	7.4
Desempeño promedio del proceso de USICAMM:	78.5	61.5
Utilidad percibida del curso:	4.6	No aplica
Nivel de confianza en la preparación para el examen:	5	No aplica

Para resumir, podemos ver de manera precisa los resultados claves del estudio. El Grupo Experimental de egresados que tomaron los cursos extracurriculares de preparación para el proceso de admisión de la Unidad del Sistema para la carrera de las Maestras y Maestros obtuvo un desempeño ligeramente mejor con un promedio de 78.5 en comparación con el Grupo de Control (61.5) que no tomó los cursos.

Además, los egresados del Grupo Experimental percibieron la utilidad del curso con una calificación promedio de 4.6 y tenían un nivel de confianza de 5 en su preparación.

Discusión

Los hallazgos de este estudio proporcionaron información de valiosa importancia sobre la efectividad de los cursos de preparación que oferta la Escuela “Pablo García Ávalos”, para el

examen de admisión de Unidad del Sistema para la carrera de las Maestras y Maestros con un impacto positivo en los egresados de nuestra escuela y que decidieron recibir los cursos más allá de un interés curricular. Al realizar una comparación del desempeño de los egresados que tomaron nuestros cursos con aquellos que no lo tomaron, así como el análisis de otros factores nos lleva a lo siguiente.

A primera vista encontramos que los egresados que tomaron nuestros cursos se posicionaron en los primeros lugares del listado nominal ordenado de resultados. Aunque la diferencia no es amplia, la tendencia indica que los cursos que ofertamos como institución tienen un impacto positivo en la preparación para el examen.

Por otra parte, las encuestas que se aplicaron nos revelaron que los egresados que participaron en cada uno de los cursos, perciben este programa de acompañamiento como útil en su preparación para el examen. El análisis de las encuestas nos sugiere de forma positiva que cada curso cumple con su objetivo de brindar a los egresados herramientas y conocimientos que aumentan su confianza para enfrentar el examen.

Si bien, hay otros factores decisivos como el promedio general de la carrera, la experiencia de la práctica, las horas que dedican al estudio en casa, etcétera, son variables naturales que no pueden controlarse por completo. No obstante, la percepción positiva sobre la utilidad de los cursos y su nivel de confianza en la preparación respaldan la importancia de mantener y mejorar este programa de acompañamiento que ofrece la institución.

Conclusiones

Con base en el análisis de los datos recopilados y las respuestas de las encuestas aplicadas, podemos afirmar que los cursos de preparación que oferta la Escuela “Pablo García Ávalos” para el proceso admisión de la USICAMM 2023 tiene un impacto positivo, es útil y hay confianza

en la institución que los imparte. Cabe mencionar que cada curso se diseña y planifica de tal forma que los contenidos se alinien a los principios de la Nueva Escuela Mexicana y no solo para cumplir con un requisito para el proceso. Finalmente, esta investigación nos arroja una visión valiosa sobre la eficacia de los cursos que diseñamos y certificamos ante USICAMM y nos ofrece una base sólida para seguir mejorando en beneficio de nuestra comunidad normalista, preferentemente en nuestros egresados.

Referencias

- Hernández, D. (10 de Agosto de 2023). Blog. Normalpga: <https://www.normalpga.edu.mx/blog/2023/05/14/enef-tabasco-imparte-taller-de-usicamm-a-egresados/>
- Sampieri, R. H., Collado, C. F., & Lucio, P. B. (2014). Metodología de la investigación. McGrawHill Education.
- Sánchez, L. M., & González, E. O. (2022). Inserción a la carrera docente en México, voces de egresadas normalistas. Revista de investigación educativa de la Rediech., 13(4), 19.
- Santiago, P., McGregor, I., Nusche, D., Ravela, P., & Toledo, D. (15 de Junio de 2023). Revisiones de la OCDE sobre la Evaluación en Educación. MÉXICO. OECD: <https://www.oecd.org/education/school/Revisiones-OCDE-evaluacion-educacion-Mexico.pdf>
- USICAMM. (13 de Agosto de 2023). Catálogo nacional de cursos extracurriculares para el proceso de admisión en educación básica Ciclo escolar 2023-2024. USICAMM: http://public-file-system.usicamm.gob.mx/2023-2024/catalogos/admision/cat_cursos_extracurriculares_admision_basica.pdf
- USICAMM. (10 de Junio de 2023). Convocatorias. USICAMM: http://public-file-system.usicamm.gob.mx/2023-2024/ad_basica/convocatoria/Basica_AB-27.pdf
- USICAMM. (10 de Agosto de 2023). Sistema General de Publicación de Resultados. USICAMM: <http://balanceador.uscmm.gob.mx/Resultados/consulta.jsp?publicacion=94>

La Polifuncionalidad del Educador Físico y su Integración al Campo Laboral

Ana Luisa González Mejía

analuisa.gonzalez@docentecoahuila.gob.mx

Escuela Normal de Educación Física

Luz Mireya Luna Cadena

mluna75@hotmail.com

Escuela Normal de Educación Física

Lucía de la Rosa Elizondo

luciadelar@hotmail.com

Escuela Normal de Educación Física

Línea temática 10. Prácticas profesionales e inserción laboral de los egresados de las escuelas normales.

Resumen

La presente investigación muestra la primera fase de un estudio descriptivo dirigido a los egresados del Plan 2002 en la Escuela Normal de Educación Física de Saltillo, Coahuila. La información permitió conocer que la licenciatura se oferta con la intención de formar a los futuros docentes de educación física, sin embargo; debido a las demandas de la sociedad actual se ha observado la existencia de la apertura a nuevos ámbitos profesionales. Esto genera una polifuncionalidad en la caracterización del perfil del educador físico. Los sujetos mencionaron la importancia que le otorgan a las materias que cursaron en el plan de estudios y proponen áreas en las que se puede complementar la formación inicial para responder a la demanda social actual.

Palabras clave: egresados, polifuncionalidad, educación física.

Planteamiento del problema.

En México las Escuelas Normales son *per se*, las instituciones públicas formadoras de docentes; en su oferta académica se encuentra el nivel de licenciatura con planes de estudio estandarizados en el territorio nacional para las áreas de educación preescolar, primaria, intercultural bilingüe, secundaria, educación especial y educación física (EF).

En las primeras tres áreas, se realizó una reforma curricular en el año 2012, acorde a las políticas nacionales que se integran en el Programa Sectorial de Educación “con el propósito de asegurar la calidad y competencia de los egresados formados en las escuelas del sistema, garantizando su vinculación, congruencia y pertinencia con las necesidades y requerimientos del sistema educativo” (Programa Sectorial de Educación 2013-2018. P. 12).

Es relevante mencionar que el plan de estudios del 2002 en la licenciatura de Educación Física no había sido modificado; sino hasta el 2018 en donde tuvo su primer rediseño y ahora en el 2022.

El plan 2002 buscaba principalmente desarrollar que los futuros docentes tuvieran una formación académica dirigida más al ámbito escolar. En esta investigación podemos vislumbrar que dicho plan de estudios logro orientar a los docentes en activo, a ubicarse en diferentes áreas forjadas dentro de la propia disciplina.

El 2018 fue un parteaguas para los planes y programas de las escuelas normales de educación física del todo el país, ya que se convoca a una actualización que para nuestra sorpresa solo se implementó durante cuatro años y en el 2022 se hace un replanteamiento muy significativo lo cual lleva a la educación física a una nueva visión después del tiempo de

pandemia ocasionada por el COVID-19. Esta nueva visión se sigue construyendo de la mano de diferentes docentes del país; por lo que en esta ocasión solo nos centraremos en el plan de educación física del 2002.

En este sentido, es a nivel nacional donde se aprecian con mayor detalle las afectaciones causadas por la transición de la educación, primero, a distancia, después a la híbrida para finalmente, en la medida que pierde fuerza la pandemia, retomar el formato presencial. Asimismo, emprender el camino hacia lo que se ha denominado como “nueva realidad” ha puesto en primer plano la valía y sentido de responsabilidad de las comunidades educativas. (Concentrado Estadístico del Sistema Educativo Coahuilense Estadística Educativa, 2022)

Dentro de este cambio tan necesario, pero de grandes retos, se dio un “efecto dominó” impactando en las modificaciones en el ámbito de la titulación. De este proceso es bien sabido que, si esta no se concluye, puede traer repercusiones para ingresar al campo laboral y con ello también se pueden ver las afectaciones en cuanto a la remuneración del producto del trabajo.

Los programas para impartir las materias correspondientes a dicho plan contaban con bibliografía básica y complementaria por lo que los docentes que egresaron con dicho plan se vieron obligados a realizar los ajustes necesarios para actualizar el contenido a las necesidades reales de su contexto laboral.

Lo anterior describe brevemente el panorama actual del plan de estudios de la Licenciatura en Educación Física (LEF) 2022, el cual todavía se encuentra en construcción generando una brecha importante entre la formación recibida y lo que la sociedad demanda, sin embargo; se ha observado que el campo laboral en el que se encuentran inmersos es aún más amplio de lo que el plan de estudios ofrece fuera del entorno escolar.

Marco teórico.

Diversos estudios sobre la polifuncionalidad de educador físico y su inserción al campo laboral han sido realizados por universidades internacionales, nacionales y en las propias escuelas normales de esta especialidad, en dichos estudios se observa que de acuerdo con cifras preliminares, 29 millones 849 mil 46 alumnas y alumnos de escuelas públicas y privadas de educación básica, media superior y normales, iniciarán de manera presencial el nuevo ciclo escolar 2022-2023, informó la Secretaría de Educación Pública. (SEP, 2022)

De los más de 29 millones de estudiantes, 24 millones 479 mil 952 son de educación básica; cinco millones 244 mil 352 de educación media superior y 124 mil 742 de escuelas normales. (SEP, 2022)

Por su parte, Almeida (2017) y Martínez (2009) señalan la situación de polifuncionalidad de muchos profesores de Educación Física, ya que además desarrollan otras funciones laborales de actividad física y deporte. Mencionan que el educador físico “se encuentra en una situación de polifuncionalidad”, lo cual, puede ser equiparable con la situación en México; indicando que las tendencias que arrojaron los datos se orientaron hacia la diversificación de áreas de empleo. (Almeida, 2017) (Martínez, 2009)

En el 2020, Jean Paul Rannau menciona que esta diversificación en ocasiones tiende a ser precaria y poco esclarecedor, más aún en nuestro país donde la multivariedad de significaciones, imaginarios y representaciones que se entregan a la Educación Física desde la academia son divergentes y desalineadas de un proyecto en común. (Rannau, 2020)

En el estudio realizado por Salmerón Sánchez en el 2011 se encontró que existe un porcentaje de egresados que no solamente se dedican a la docencia, sino que también se desempeñan en áreas adicionales, expresando que la apertura a nuevos ámbitos profesionales

es una respuesta a una demanda social creciente de practicantes de actividad físico-deportiva fuera del entorno escolar y de las federaciones deportivas. (Salmeron, 2011)

Leyva en el 2016 menciona que la evaluación del desempeño laboral, es como un proceso que se realiza de acuerdo con las características de la organización y se la emplea como estrategia, tomando en cuenta la eficiencia, eficacia y la calidad de los objetivos de la organización junto a la competitividad demostrada y las capacidades laborales hace una evaluación integral en base a los resultados de las aptitudes de los trabajadores y cómo afecta está en el cumplimiento de los objetivos y estrategias de la organización. (Leyva, 2016)

Desde este ideario se postulan sobre “las diferentes áreas de desempeño laboral, a lo cual los empleadores respondieron que la actividad física es la más solicitada (50%), seguido por deporte (40%) y con similar porcentaje; la gerencia deportiva, investigación, recreación, promoción de la salud y docencia con un (30%); finalmente mencionan el área de la rehabilitación con un 20%.

A este respecto, Vélaz (2008 p. 137, citado en Campos, et al. 2012), indica que aunque la ocupación de profesor de educación física genera mayor número de puestos de trabajo, más demanda y mejores condiciones laborales...existe “una ampliación de la intervención profesional a otros contextos distintos al sistema educativo, como son los de entrenador, preparador físico, monitor y director deportivo, a la vez que aumenta las posibilidades de empleo y desarrollo profesional, está provocando ciertos problemas de identidad”. (Campos, 2012)

Como se puede observar el contexto internacional muestra un amplio campo laboral en el que se ubican los docentes de educación física; pero cabe mencionar que en México también se ha revisado el plan de estudios 2002 y a partir de ello, Ceballos, (et al. 2015), propone las siguientes categorías para la formación de un profesional de la docencia: contenidos de investigación, innovación, valores y ámbito social. (Ceballos, 2007)

Quizá este planteamiento resulte conveniente al estar próxima la actualización del plan de estudios para esta especialidad debido a que el diseño curricular es un factor a considerar para lograr la calidad esperada, los investigadores también se han dado a la tarea de buscar respuestas que muestren cómo podría ser este enfoque para el siglo XXI.

Con lo anterior se deduce de esta investigación que la diversidad del perfil de egreso de instituciones afines a la actividad física y la salud mencionan que existen numerosos rubros que se encuentran en el marco de estudios como lo son: La enseñanza-investigación egresando en calidad de licenciados y maestros, en el entrenamiento deportivo se encuentran también licenciados y técnicos deportivos, en la gestión deportiva obtienen una licenciatura en formación profesional y en la actividad física para la salud.

Ceballos (et al. 2015), después de analizar los avances en los planes de estudios actualizados en 2011, concluye que se requiere formar un educador físico sin perder una base sólida de formación pedagógica general, asume también las especificidades propias del formador para la educación física, lo cual lo convertirá en un profesional más apto, pertinente. (Ceballos, 2007)

Este planteamiento resulta conveniente al estar próxima la actualización del plan para esta especialidad debido a que el diseño curricular es un factor a considerar para lograr la calidad esperada, los investigadores también se han dado a la tarea de buscar respuestas que muestren cómo podría ser este enfoque para el siglo XXI.

Aranquiza (2012) opinan que el mundo actual está pasando de una sociedad basada en la industria productiva a otra basada en el conocimiento, pasando por un intermedio que es el de la sociedad de la información. Desde la perspectiva de los docentes, indica varias áreas necesarias para el plan de estudios deseable: Educación y su aplicación a la Educación Física, en la escuela (60.8%), salud (29.1%), actividades físicas como fitness y entrenamiento personal

(5.9%), gestión y dirección técnica del deporte e instalaciones deportivas (1.7%), deporte (1.75) y entrenamiento deportivo (.8%).

De esta manera, ofrece una propuesta que incluye en su base un cuerpo troncal con prácticas tutorizadas, contenidos didáctico-pedagógicos e investigación. Conocimientos prácticos de la educación física y conocimientos teórico-científicos que incluyen fisiología, anatomía, psicología, biomecánica, filosofía, ciencias y otras. (Dirección General de Educación Superior para el Magisterio, 2022)

Otros teóricos como Acosta, complementan la propuesta estableciendo siete componentes en el conocimiento de los profesores: “conocimiento de la materia, conocimiento didáctico del contenido, conocimiento de otros contenidos, conocimiento del currículo, conocimiento de los alumnos, conocimiento de los fines educativos, conocimiento pedagógico general”. (Acosta, 1995)

Mucho se ha reflexionado y escrito del currículo, sobre qué debe enseñar el profesor, o qué es lo que debe aprender el alumno; o si los contenidos de los planes de estudio cumplen con los perfiles de egreso para satisfacer las demandas sociales, económicas y culturales. Ante este panorama surge la inquietud de conocer si el programa de estudios que actualmente se sigue en la ENEF egresa alumnos que cumplan con las necesidades del campo laboral que la sociedad demanda.

Por lo anterior, se desarrollo esta investigación en la Escuela Normal de Educación Física (ENEF), ubicada en la Ciudad de Saltillo Coahuila, considerada como la única institución del Estado que cubre la especialidad de educación física y en donde es necesario cubrir el siguiente perfil de ingreso: Bachillerato terminado con promedio mínimo de ocho; gusto por la actividad física, el cuidado de la salud, la actividad docente con niños y jóvenes que cursan educación básica; presentar y aprobar el examen de selección, el cual está dividido en dos

partes: a) conocimientos y b) habilidades físicas. La duración de la licenciatura es de cuatro años. Al término de la misma, se busca que cada estudiante obtenga el siguiente perfil de egreso, el cual se concentra en cinco grandes campos que son: habilidades intelectuales específicas, conocimiento de los contenidos de enseñanza, competencias didácticas, identidad profesional y ética, capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales de sus alumnos y del entorno de la escuela.

Metodología

Para esta investigación se planteó como objetivo general el conocer los escenarios laborales, así como la diversidad de funciones y su relación con la formación inicial de los profesionistas que se formaron con el plan 2002 de la LEF en la ENEF desde las perspectivas de los propios egresados y de sus empleadores. Y como objetivos específicos plantear la diversidad de posibilidades laborales de egresados, identificar las fortalezas y áreas de oportunidad en la formación inicial complementaria, continua y plan de estudios. Es necesario aclarar que los objetivos específicos tendrán continuidad en una segunda fase para determinar las necesidades de los empleadores ante la oferta de este campo laboral; además de que habrá de considerar y comparar los resultados con la implementación del nuevo plan de estudios 2022.

Una vez proyectados los diferentes objetivos se diseñaron algunas interrogantes tales como: ¿Cuál es el status de los egresados en relación al campo laboral? ¿En qué medida los contenidos del plan de estudios 2002 permiten a los egresados su inserción a un empleo que oferta la sociedad? ¿Cuáles son las competencias que determinan la obtención de un empleo?

Para esta investigación se planteó como supuesto hipotético el conocer la relación entre la formación de los maestros normalistas y la demanda del campo laboral.

La metodología utilizada en esta investigación es de tipo mixta, ya que “implica la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda información recabada y lograr un mejor entendimiento del fenómeno bajo estudio” (Sampieri, 2022) con un corte descriptivo, fenomenológico. Con el primero “se pretende especificar las propiedades, características o perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos, o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis” (Sampieri, 2022) El corte fenomenológico “se enfoca en la esencia de la experiencia compartida, su propósito principal es explorar describir y comprender las experiencias de las personas con respecto a un fenómeno y descubrir los elementos en común de tales vivencias” (Sampieri, et al. 2014 p.943).

Cabe mencionar que hasta el momento se ha concluido la primera fase en la que se aplicó una encuesta no probabilística a una muestra de alumnos egresados a partir del 2007 elegido por conveniencia.

La recopilación de la información fue a través de un cuestionario mixto, con un total de 60 variables distribuidas en tres apartados: datos generales, datos laborales y plan de estudios con preguntas cerradas en su mayor parte y preguntas abiertas que permitieron ampliar las respuestas de los sujetos. Este instrumento se aplicó a 40 egresados de las diferentes generaciones a partir del 2007, de los cuales el 30% (12) son mujeres y 67 % (27) hombres; siendo esta una característica de la especialidad en que predomina el género masculino.

Para la recolección de los datos se les contacto vía telefónica, personal y electrónica (email, WhatsApp y Facebook).

La segunda fase está programada para abordarse desde una perspectiva cualitativa, utilizando el grupo focal en la que participaran empleadores de la comunidad de Saltillo

Coahuila, utilizando la técnica “bola de nieve” en donde los participantes nos conducen hacia los informantes.

Par garantizar la validez y confiabilidad del protocolo de investigación, se procedió a calcular el índice de fiabilidad por medio de la prueba de Alfa de Cron Bach, obteniéndose un alfa de 80.81 el cual es suficiente para garantizar la fiabilidad de la escala.

Para el procesamiento de los datos se utilizó el programa Statistica 7. Posteriormente mediante la lectura y análisis de los resultados se llegó a las siguientes conclusiones.

Resultados

De los encuestados el 67.5 % menciona que la materia de inglés la ven con poca importancia en la contribución de su formación como docente por lo que se infiere que no es significativa, puesto que los contenidos se enfocan a la gramática sin abordar temas educativos ni deportivos.

Para la mejora del plan de estudios el 72.5 % de los encuestados sugieren incrementar las horas de práctica docente, formación deportiva y de entrenamiento, biomecánica, anatomía, fisiología, y leyes del deporte.

Se observa que algunos egresados cuentan con dos o más empleos el 25 % de la población estudiada se ubica en el rango de entre 20 y 29 horas; el 15 % se encuentra en el rango de 30 a 38 horas el 12.5 % en el rango de 40 horas y más con lo que exceden el número de para obtener un tiempo completo; lo cual implica una jornada de trabajo extensa, traslados diversos pero lo más destacable es que desarrolla una serie de competencias de manera simultánea en diversas áreas, reflejándose en su ingreso mensual ubicando a la mayoría entre ocho y 15 mil pesos.

El 42.5 % de los sujetos tienen dos o más empleos en los que predomina la inserción en el sector educativo en un 75 % lo cual indica que es correspondiente su formación con su inserción laboral, sin embargo también encontramos indicios de que la polifuncionalidad también se hace presente en esta área geográfica puesto que combinan esta función de docente entre los diferentes niveles de educación o con otras funciones adicionales como: entrenamiento deportivo (22 %), actividad física y salud (2.5 %), gestión deportiva (5 %).

Un solo caso manifestó que alterna actividades en el área de educación física con otra que tiene relación indirecta y dos casos se dedican de manera exclusiva a otras funciones diferentes a la carrera (capturista y administrativo).

Quienes se dedican exclusivamente al entrenamiento, representan el 17.5 % de la muestra y los que se dedican solamente a la actividad física y salud es el 5%.

Se observó que los sujetos investigados al momento del egreso buscan insertarse en el ámbito educativo de carácter privado encontrándose que en relación a la obtención del empleo mediante examen profesional se encontró que 32.5 % (13) de la población obtuvieron su plaza por este medio y el restante por medio de bolsa de trabajo, trayectoria académica, recomendación, invitación y búsqueda personal. Un 40 % ya contaba con empleo antes de egresar y un 30 % tardó menos de seis meses en obtener un empleo, sin embargo, también se observa que 22.5 % tardaron más de un año en conseguir empleo, desconociéndose las causas.

Desde la experiencia profesional de los egresados, la mayor carga de contenidos en los estudios de educación física 60 % (24) manifiesta que esta debería ser conocimientos didáctico-pedagógicos, el 62 %, (25) fundamentos técnicos y tácticos de los deportes, 62.5 % (25) práctica docente personas, 45 % (18) conocimientos sobre anatomía, 35 % (14) historia de las actividades físicas y los deportes, 32.5 % (13) estadística, 65% (26) conocimientos de fisiología

del ejercicio, 42.5 % (17) iniciación a la investigación; 50 % (20) expresión corporal. Por lo anterior se distingue que didáctica, fisiología y fundamentos deportivos son de gran relevancia para los sujetos investigados; restándole importancia a historia y estadística. Con lo anterior se infiere que no se ha dado el vínculo entre la teoría y la práctica sin darle importancia al fundamento teórico científico.

A partir de algunos años, pocas son las instituciones de educación superior que han iniciado un estudio de manera más sistemática con respecto a sus egresados.

Por esta razón, se considera que, aunque las Escuelas Normales tienen como esencia la formación de docentes, se encuentran ante dos realidades: La necesidad de formar maestros de calidad y el responder a las necesidades de los diversos grupos de empleadores en un campo más amplio que además de docentes, requiere profesionistas de calidad.

La información anterior sobre los empleos que obtiene un educador físico arroja resultados relacionados con las múltiples áreas de la actividad física, exigiendo respuesta a cambios paradigmáticos requeridos por la sociedad en donde ya no es posible solamente estudiar la educación física y trabajar como tal en los niveles básicos de la educación en México.

Por ello, se considera que la relevancia de la presente investigación radica en identificar la situación actual en el campo laboral y conocer las necesidades de los empleadores en relación a las competencias de los egresados, proponer áreas que permitan adecuaciones en la estructura curricular para el logro de un perfil de egreso acorde con las necesidades laborales del entorno, aportar elementos de utilidad para la toma de decisiones en los cambios de la próxima actualización curricular y en la estrategia para la actualización y formación continua a los egresados del plan de estudios 2002 y brindar con ello, elementos que consoliden el perfil de egreso.

Conclusiones.

Hagamos un retorno al pasado. El plan de estudios iniciado en 2002 estaba contemplado para integrarse en el ciclo escolar 2002-2003, el cual avanzaría progresivamente cada ciclo escolar hasta alcanzar su aplicación plena en el periodo 2005-2006. Lamentablemente no fue así. Llego el 2018, y es en este año donde inicia una propuesta de cambios y/o modificaciones para los planes y programas de educación física del país. El 2018 se presenta como un “parte aguas” en cuanto al diseño de los planes y programas de las escuelas normales, indudablemente la expectativa era muy alta, se creía que su implementación estaría viendo sus frutos una vez que se concluyera el curso de los cuatro años de la licenciatura y sobre todo ver el fruto desde el ámbito laboral. Lamentablemente no se pudo observar de una forma fiel el resultado de este plan 2018 ya que en el 2022 surgieron nuevas ideologías políticas lo que orilla a hacer un nuevo diseño de los planes y programas.

Ahora bien, considerando las necesidades actuales de la sociedad en la que el cambio es un común denominador, la educación física no puede estar separada de esta transformación. Dentro de este momento histórico en nuestro país Existen tendencias sobreentendidas que podrían justificar esta construcción de los planes y programas de estudio sin dejar a un lado la esencia tan característica de esta disciplina: la educación motriz.

Las escuelas normales son tan diversas que ha obligado a los diferentes planes y programas aun y con su influencia humanista a no desatender el predominio médico, sociológico, y de otras áreas del conocimiento los cuales propician un amplio campo de especialización en otras áreas que no sean específicamente la de la educación física.

A partir de lo anterior, será conveniente dar un cambio de rumbo y una renovación de las prácticas docentes, potenciando aprendizajes más satisfactorios que promuevan la organización y elaboración de conocimientos, habilidades, capacidades, destrezas y

adquisición de valores y actitudes en determinados ámbitos del desarrollo personal, social. Sin embargo, ante este panorama no hay que perder de vista que esta nueva malla curricular 2022 se ha producido con base a un determinado contexto histórico el cual al momento se considera valioso y apropiado para el individuo que se pretende formar según el perfil de egreso que plantean las deseables escuelas normales de educación física.

Referencias

- Acosta, M. (1995). *Planea Tu Carrera y Tu Vida*. GeoPlaneta. doi:9686640681, 9789686640687
- Alemida, C. (2017). O emprego e as profissoes do desporto, en Olimpo J. y Constantino J. M. (Coord.) *Em defesa do desporto*. Almedina.
- Campos, M. R. (2012). Análisis de las competencias adquiridas y utilizadas por los egresados maestros en Educación Física. *International Journal of Sport Science*, 216-229.
- Ceballos, E. C. (2007). Perfil de egreso 2002-2011 de licenciatura en educación física. *Revista iberoamericana para la investigación y el desarrollo educativo*. Obtenido de <https://www.ride.org.mx/index.php/RIDE/a>
- Concentrado Estadístico del Sistema Educativo Coahuilense Estadística Educativa. (2022). Obtenido de https://siecec.seducoahuila.gob.mx/dir_estadis_dash/concentrados_pdf/publicacion_2021-2022.pdf
- Dirección General de Educación Superior para el Magisterio. (2022).
- Ferreiro. (2012). *Cómo ser mejor maestro. El método* .
- Leyva, C. (2016). *Tecnología para la evaluación del desempeño individual alineada al desempeño organizacional: aplicación en organizaciones turísticas de Holguín*. Proquest. Obtenido de <https://ebookcentral.proquest.com/lib/utmac>
- Martínez, M. P. (2009). Escuela, profesorado y educación moral. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*. Obtenido de <https://revistas.usal.es/tres/index.php/1130-3743/article/view/3026>
- Rannau, P. G. (2020). *Educación Física en Chile: hacia una transdisciplinariedad desde el currículum y la colaboración pedagógica*. Dialnet.

Recio, D. C. (2019). Comunicación Institucional. Obtenido de <https://www.google.com/search?q=Entrevista+Dr.+Carlos+Recio+realizada+en+febrero+de+2023&oq=Entrevista+Dr.+Carlos+Recio+realizada+en+febrero+de+2023&aqs=chrome..69i57j0i546.8260j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8#fpstate=ive&vld=cid:07ba2f33,vid:Tq66H6IAQms>

Salmeron, S. (2011). Estilos de enseñanza y funciones del profesorado. EFDeportes.com. Obtenido de <http://www.efdeportes.com/efd156/estilos-de-ensenanza-y-funciones-del-profesorado.htm>

Sampieri, R. H. (2022). Metodología de la investigación - 6ta edición. México: McGRAW-HILL INTERAMERICANA EDITORES, S.A. de C. V.

SEP. (2017). Aprendizajes Clave para la Educación Integral.

SEP. (2022). Obtenido de <https://www.gob.mx/sep/es/articulos/boletin-sep-no-206-mas-de-29-millones-de-alumnos-de-educacion-basica-media-superior-y-normales-inician-ciclo-escolar-2022-2023-sep?idiom=es#:~:text=De%20los%20m%C3%A1s%20de%2029,mil%20742%20de%20escuelas%20normales.>

Sitio web: Generaciones y la tecnología: Generación X. (24 de marzo de 2017). Obtenido de <https://dosmundos.com/2017/03/24/generaciones-y-la-tecnologia-generacion-x/>

Prospectiva del graduado en el logro del Perfil de Egreso de la ENST

Alba Francisca Izquierdo Ramírez

afir070975@gmail.com

Escuela Normal de Santiago Tianguistenco

Teresa Izquierdo Ramírez

teresaizquierdo24@gmail.com

Escuela Normal de Santiago Tianguistenco

Marisol Hernández Nieto

nietomar881@gmail.com

Escuela Normal de Santiago Tianguistenco

Línea Temática 10. Prácticas profesionales e inserción laboral de los egresados de las escuelas normales.

Resumen

La Escuela Normal de Santiago Tianguistenco para identificar el logro del perfil de egreso requiere identificar la prospectiva de sus egresados, de los empleadores y de las observaciones realizadas en sus escuelas por los responsables del proyecto de investigación y lo hace mediante su seguimiento en cuanto se incorporan al campo laboral, lo que permite hacer un análisis entre lo que establece el Plan 2018 de la Licenciatura en la Enseñanza y Aprendizaje de la Formación Ética y Ciudadana en Educación y la realidad que viven ya como docentes frente a grupo, cabe mencionar que este informe está focalizado a la opinión y observación del egresado.

Es así que se consideran las cinco dimensiones de los perfiles, parámetros e indicadores que permiten precisar el nivel de alcance, de acuerdo con el ámbito de desarrollo profesional lo que conducirá a la definición de un perfil específico para desempeñarse en educación secundaria.

Palabras clave: prospectiva, perfil de egreso, egresado, dimensiones, plan de estudio.

Planteamiento del problema

El perfil de egreso de educación normal establece el resultado que debe alcanzar el egresado con base en sus conocimientos, disposiciones y actitudes a lo largo de su formación lo que permitirá regularse como un profesional en todos los ámbitos. Por tanto, tiene un carácter transversal y está explícita e implícitamente integradas a las competencias genéricas y profesionales, por lo que se incorporan a los cursos y contenidos curriculares del Plan de estudios.

Es necesario mencionar que un factor determinante en el logro del perfil de egreso es el quehacer docente, sobre todo porque conlleva a identificar qué se está haciendo, desde el seguimiento a planes y programas, tutoría y asesoría académica, investigación, vinculación académica, capacitación docente, entre otros, sobre todo porque se busca el desarrollo de competencias, habilidades y actitudes de los docentes en formación.

Lo anterior hizo plantearse la siguiente interrogante ¿Cuál es la prospectiva de los egresados en cuanto al logro de su perfil de egreso, ahora que ya son docentes frente a grupo?

Marco teórico

La investigación se sustenta en el seguimiento a egresados de las Escuelas Normales Públicas del Estado de México, en donde la asociación nacional de universidades e instituciones de educación superior (2000) destaca la necesidad de transformar los sistemas educativos para enfrentar las demandas del mundo globalizado, por tanto, las competencias juegan un papel importante, por lo que las Instituciones de Educación Superior (IES) deben preparar a sus estudiantes para que puedan enfrentar los retos de la sociedad.

Guzmán, Febles, Corredera, Tuyub y Rodríguez (2008) mencionan que es necesario realizar estudios de seguimiento a egresados para retroalimentar los programas académicos y ajustarlos de modo constante a las necesidades prevaletentes en el mercado laboral, incluyendo las tendencias de éste. El seguimiento de egresados permite obtener información actualizada de los principales usuarios de las IES, información indispensable para la correcta adecuación de los planes de estudio para que sean pertinentes a las demandas laborales. (Pág. 3)

Desde el seguimiento a egresados se pretende identificar el logro del perfil de egreso mediante la valoración de la formación inicial que tienen los estudiantes, el desempeño que estos muestran en el campo laboral y la opinión que muestran los empleadores y egresados principalmente debido a que esto permitirá verificar el desempeño eficiente de los graduados de la escuela normal, estableciendo que para este estudio solo se considera la opinión y observación del egresado. Ruggeri y Yu (2000) hace mención a cuatro dimensiones de las cuales se rescata en su aportación a la teoría del capital humano: el potencial de capital humano y el uso efectivo de este, que en este sentido es la eficiencia del egresado en el campo laboral.

Para reflexionar entre la teoría del capital humano, el logro del perfil de egreso y la eficiencia en su desempeño laboral, es necesario conocer la estructura con la cual se forman los docentes y para eso se revisa el plan de estudios 2018, en donde se identifica la estructura de los programas a abordar en la siguiente investigación.

El enfoque por competencias, basado en (DOF, 14/07/18), permite integrar saberes y recursos cognitivos llevando al docente en formación a enfrentarse ante una situación-problema, que permite poner en juego su capacidad para resolver problemas en los diferentes escenarios en los que se encuentre mayor énfasis en el conocimiento de las disciplinas, y su didáctica pedagógica, además se armoniza con el currículo de educación básica en cuanto al tipo de aprendizajes que debe poseer un profesional de la docencia para potenciar las distintas capacidades en cada estudiante, tanto en los campos de formación académica, en las áreas de desarrollo personal y social, como en los ámbitos de autonomía curricular, priorizando la articulación teoría práctica en cada uno de los espacios curriculares.

Para tener un panorama general en esta investigación se pensó en retomar algunos antecedentes de esta generación; como los resultados del proceso de evaluación para el ingreso al servicio profesional docente, la ubicación de trabajo según los puntajes obtenidos, las condiciones laborales, de traslado, situación económica y la distancia de traslado que hacen los egresados de donde viven a su lugar de trabajo.

El seguimiento a egresados se realizó bajo las vertientes anteriormente señaladas, el plan de estudios 2018 de la licenciatura Enseñanza y Aprendizaje de la Formación Ética y Ciudadana de Educación Secundaria, fundamentado en el perfil de egreso, referidos en competencias genéricas y profesionales, en las que destacan Soluciona problemas y toma decisiones utilizando su pensamiento crítico y creativo, aprende de manera autónoma y muestra iniciativa para autorregularse y fortalecer su desarrollo personal, colabora con diversos actores para generar proyectos innovadores de impacto social y educativo, utiliza las tecnologías de la información y la comunicación de manera crítica, aplica sus habilidades lingüísticas y comunicativas en diversos contextos. En cuanto a sus competencias profesionales varían de acuerdo a la especialidad y a la formación, aunque se debe considerar las cinco dimensiones que ambas aplican.

Las competencias se han organizado tomando como referencia las cinco dimensiones enunciadas en el documento de PPI, que permiten precisar el nivel de alcance de acuerdo con el ámbito de desarrollo profesional y conducirán a la definición de un perfil específico para desempeñarse en la educación secundaria.

Por tanto, el nuevo docente contará con las competencias indispensables para su incorporación al servicio profesional.

Dimensiones

- Un docente que conoce a sus alumnos, sabe cómo aprenden y lo que deben aprender.
- Un docente que organiza y evalúa el trabajo educativo, y realiza una intervención didáctica pertinente.
- Un docente que se reconoce como profesional que mejora continuamente para apoyar a los alumnos en su aprendizaje.
- Un docente que asume las responsabilidades legales y éticas inherentes a su profesión para el bienestar de los alumnos.
- Un docente que participa en el funcionamiento eficaz de la escuela y fomenta su vínculo con la comunidad para asegurar que todos los alumnos concluyan con éxito su escolaridad (Acuerdo 14-07-18).

Metodología

El trabajo de investigación, planteó una metodología que sirvió para la búsqueda y adquisición de conocimientos, así como la aplicación y seguimiento de métodos y técnicas. La investigación se centró en el enfoque cualitativo.

Por investigación cualitativa entendemos cualquier tipo de investigación que produce resultados a los que no se ha llegado por procedimientos estadísticos u otro tipo de cuantificación. Puede referirse a investigaciones acerca de la vida de las personas, historias, comportamientos, y también al funcionamiento organizativo, movimientos sociales o relaciones e interacciones. Algunos de los datos pueden ser cuantificados pero el análisis en sí mismo es cualitativo (Strauss y Corbin, citados en Sandín, 2003).

Para realizar dicha investigación se consideró a la investigación acción que se encuentra ubicada en la metodología de investigación orientada a la práctica educativa.

Desde esta perspectiva, la finalidad esencial de la investigación no es la acumulación de conocimientos sobre la enseñanza o la comprensión de la realidad educativa, sino, fundamentalmente, aportar información que guíe la toma de decisiones y los procesos de cambio para la mejora de la misma. Justamente, el objetivo prioritario de la investigación-acción consiste en mejorar la práctica en vez de generar conocimientos; así, la producción y utilización del conocimiento se subordina a este objetivo fundamental y está condicionado por él (Elliott citado en Sandín, 2003).

En cuanto a los instrumentos que se utilizaron fue la entrevista semiestructurada y la observación a profundidad, esta última considerada como la “obtención de información a partir de un seguimiento sistemático del hecho o fenómeno en estudio, dentro de su propio medio, con la finalidad de identificar y estudiar su conducta y características. (Muñoz, 2011, p.119)

En este sentido la observación se llevó a cabo mediante una escala de valoración del desempeño del docente egresado, que a su vez dio cuenta del logro del perfil de egreso.

La encuesta “Es la información que se obtiene a través de cuestionarios y sondeos de opinión masiva, generalmente en anonimato, con el propósito de conocer comportamientos y conocer tendencias de los encuestados sobre el hecho o fenómeno a estudiar. (Muñoz, 2011, p.119). Para dar cuenta a la investigación se diseñó un instrumento enfocado a recabar la opinión de los empleadores.

Se utilizaron algunos instrumentos como cuestionarios electrónicos que se aplicaron a egresados, de los cuales se obtuvo elementos que conformaron un panorama general de cómo se percibe la formación de los docentes egresados de la Escuela Normal de Santiago Tlanguistenco, desde su desempeño, competencias desarrolladas, situación laboral y sus perspectivas de mejora, avances, logros, aspiraciones en el ámbito escolar, con la finalidad de obtener información útil y pertinente para retroalimentar el proceso de formación en los estudiantes de la escuela normal que responda a las exigencias del contexto laboral y equipare a los criterios de las IES, pero también con la oportunidad de capacitar a sus egresados para mejorar su quehacer educativo dentro de las instituciones de educación básica.

Explicar el proceso de formación, involucra a diversos factores desde lo normativo que se refiere al plan de estudios vigente, donde también incide el programa de educación básica, referencias de escenarios escolares, el trabajo que se realiza en la Escuela Normal a partir del trabajo colegiado y por academias, es prioritario hacer un recuento sobre las necesidades que el docente egresado se reconoce a partir de una introspección.

La condición laboral, es un aspecto determinante para el desarrollo profesional, cuando el docente cuenta con las condiciones básicas necesarias en su centro de trabajo, existen posibilidades para su crecimiento profesional y su actitud de colaboración, actualmente los

alumnos egresados en este ciclo escolar que acaba de finalizar tienen que trasladarse a Valle de México y Valle de Toluca, esto implica trayecto riesgoso; los gastos personales rebasan su ingreso quincenal, se malpasa por el tiempo de traslado, entonces las condiciones no son favorables para su desarrollo profesional y a esto se le suma la normatividad de cumplir con el aspecto administrativo y académico que la institución exige, no obstante; las necesidades de infraestructura que la escuela ofrece para que los docentes realicen su trabajo.

De allí, la importancia de tener en cuenta los resultados de la valoración del ingreso al servicio público educativo y analizar el lugar que ocupan, dónde se ubican según nombramiento y el desempeño que tienen en congruencia con el puntaje obtenido.

Muestra

La muestra considerada para la investigación corresponde al 25% de una generación con un programa educativo, Plan 2018 de educación secundaria con un total de 22 egresados de los cuales se retomarán a 06. “Considerar que la muestra es representativa mediante el método no probabilístico donde interviene el criterio del investigador por conveniencia intencional”, según (Monje Álvarez, 2011, p. 125).

Resultados

Lo aspectos a valorar por USICAMM fueron: Elemento multifactorial (Formación docente pedagógica 15, promedio general de la carrera 20, cursos extracurriculares 15, experiencia docente 20, apreciación de conocimiento y aptitudes 30).

Cuando se les pregunta a los egresados cual es el puntaje obtenido al participar en el ingreso al servicio público educativo dicen: 74.719; 70.781; 76.125; 73.125; 78.281; 72.844;

70.875; 73.125 y 82.688. Lo que los coloca del puntaje del número 2 hasta el 75. Puntaje obtenido de los aspectos que se desglosan del elemento multifactorial de USICAMM.

En cuanto a su formación docente: Los egresados encuestados dicen que obtuvieron el 100% que da un total de 15 puntos.

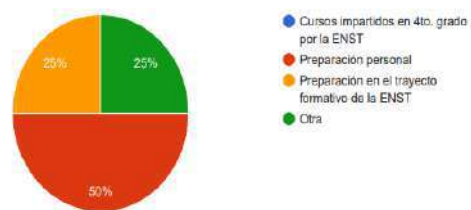
El promedio que obtuvieron al concluir su carrera oscila desde 8.5 a 16.25 puntos derivado al promedio total de su promedio.

Con relación al puntaje emanado de los cursos extracurriculares obtuvieron el 100% lo que les permite obtener 15 puntos.

En su experiencia docente los graduados dicen que todos obtuvieron 10 puntos de 20 que establece USICAMM.

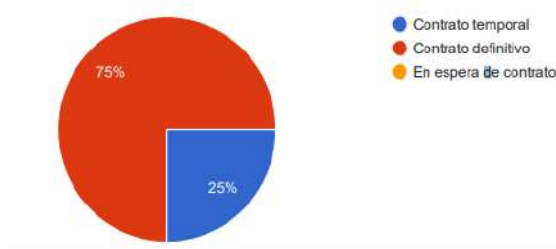
Con relación al puntaje que adquirieron al presentar su examen para valorar sus conocimientos y aptitudes varia y va desde 16.406, 16.875, 17.344, 18.755, 19.216, 19.219, 20.625, 22.031, 23.433, hasta 23,688.

Cuando se les pregunta a que atribuyen el resultado que obtuvieron el 50% de ellos dice que, a su preparación personal, un 25% a la preparación en el trayecto formativo de la ENST y otro 25% a otro, además mencionan que el 25% de ellos realizaron algún curso de nivelación para el concurso de oposición para el ingreso a la educación básica.



Un aspecto que llamo la atención fue cuando se les pregunta a que atribúan el no haber obtenido un mejor puntaje o plaza, su prospectiva de algunos dicen que no saben, otros a la falta de compromiso de unos maestros de la institución que mal orientaban a sus compañeros, al número de listado y otros a ningún aspecto.

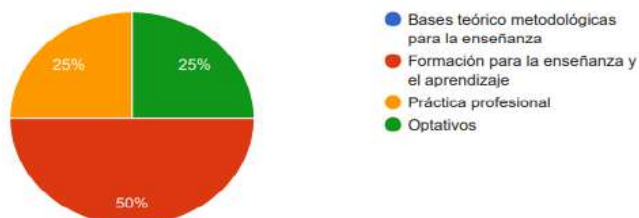
La situación laboral para el 75% es un contrato definitivo y un 25% temporal.



Las horas asignadas para los egresados va desde 12 horas, 20, 22 y 25 horas clase. Algunos iniciaron a trabajar desde agosto de 2022 y otros en mayo de 2023.

Para abordar el fortalecimiento del plan y programa en el cual fueron formados se les pregunto si tenían necesidad de fortalecer algún área de conocimiento, dicen que es necesario trabajar en el dominio de estrategias dinámicas, didáctica, plan y programa de educación básica y bases teóricas metodológicas del nuevo plan de estudios.

Como docentes en servicio los egresados mencionan que requieren fortalecer competencias curriculares de acuerdo al modelo educativo específicamente en Formación para la enseñanza y el aprendizaje, además práctica profesional y los cursos optativos.

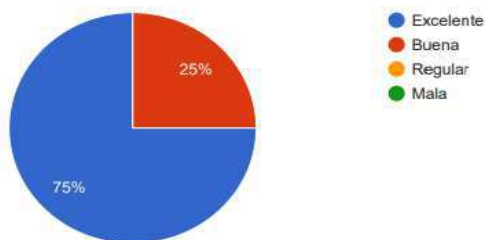


Al preguntarles por qué: mencionan que se dan cuenta que lo teórico no tiene nada que ver con la práctica y todo se aprende en las jornadas de practica más que en la normal. Es necesario saber guiar el conocimiento de tal forma que los alumnos lo entienda y se apropien de los saberes, los planes de estudio han cambiado y al no tener las herramientas necesarias del plan que continua no saben cómo ejecutarlo.

Un 75% de los graduados dice que se considera medianamente competente con relación a sus competencias genéricas, profesionales y disciplinares, porque dicen que les hizo falta maestros preparados y no tan barcos, a falta de actualización, así como a la falta de aprender ya que la escuela da las bases pero al desempeñarte como docente es diferente y algunos mencionan que gracias a la orientación de algunos maestros y al trabajo personal al logrado fortalecer sus competencias al demostrar la calidad de trabajo que pueden realizar en las aulas.

- Un docente que conoce a sus alumnos sabe cómo aprenden y lo que deben aprender

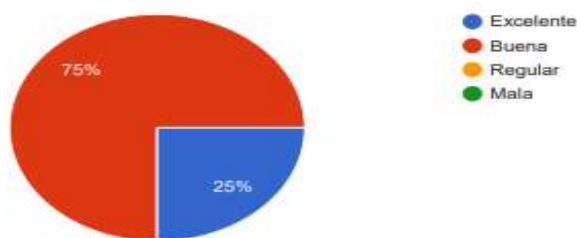
Con relación al uso de las TIC el 50% se considera excelente y el otro 50% bueno en el dominio y en la solución de problemas. Además, se consideran capaces de aplicar sus habilidades lingüísticas y comunicativas. La forma en que utilizan sus conocimientos de formación ética y ciudadana, así como su didáctica de acuerdo al contexto y características de los estudiantes para abordar los contenidos curriculares vigentes el 75% dice que es excelente y el 25% solamente buena.



La mayor parte de los egresados dice que sabe diseñar procesos de enseñanza y aprendizaje de la formación ética y ciudadana de acuerdo con los enfoques vigentes para el logro de un aprendizaje significativo. También, sabe generar ambientes de aprendizaje colaborativos e inclusivos para propiciar un desarrollo integral de los estudiantes.

- Un docente que evalúa y organiza el trabajo educativo y realiza una intervención didáctica pertinente.

La habilidad para evaluar los procesos de enseñanza y aprendizaje desde un enfoque formativo y valorar el aprendizaje de los estudiantes con base en la especialidad de formación cívica y ética, la forma en que reflexionan sobre los procesos de enseñanza aprendizaje y los resultados de evaluación el 75% de ellos se consideran buenos y un 25% excelente.

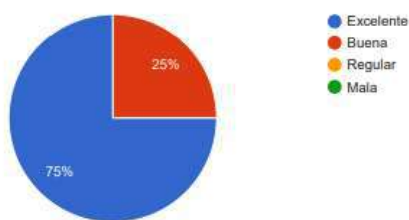


- Un docente que se reconoce como profesional que mejora continuamente para apoyar a sus alumnos en su aprendizaje.

En cuanto a la consolidación de su aprendizaje autónomo y a su iniciativa para fortalecer su desarrollo profesional el 50% dice que es excelente y el otro 50% dice que es bueno. Al preguntarles si se consideran docentes innovadores en su práctica para el desarrollo de competencias mencionan que sí, ya que buscan la mejor manera para innovar y no caer en lo tradicional, algunos dicen que emplean la investigación acción para reorientar su práctica docente y también argumentan que diseñan e implementan material para el aprendizaje de sus estudiantes.

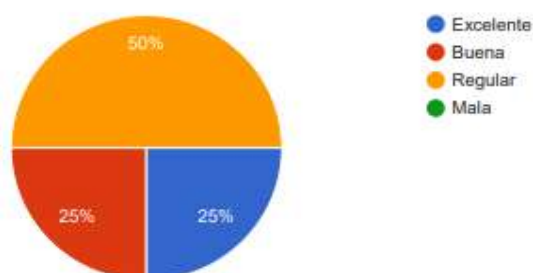
- Un docente que asume las responsabilidades legales y éticas inherentes a su profesión para el bienestar de los alumnos.

El 100% de los egresados considera que actúan aplicando principios cívicos, éticos y legales. La mayor parte de ellos menciona que fomentan en sus alumnos la dignidad humana, autonomía, libertad, igualdad y bien común. Saben solucionar conflictos y situaciones emergentes, comprenden que los derechos humanos implican obligaciones del estado, así como de los ciudadanos, por lo que consideran ser una fortaleza.



- Un docente que participa en el funcionamiento eficaz de la escuela y fomenta su vínculo con la comunidad para asegurar que todos los alumnos concluyan con éxito su escolaridad.

Un 50% de graduados dice que regularmente colabora con la comunidad escolar, padres de familia, autoridades y docentes, en la toma de decisiones y en el desarrollo de alternativas de solución a problemáticas socioeducativas y un 25% su participación es excelente y otro 25% que es buena su participación.



Con la participación en procesos de evaluación institucional, planeación y gestión escolar para mejorar la calidad de la educación que ofrece la institución la mayoría de ellos menciona que si lo hacen por lo que consideran que es buena.

Además, consideran que son sujetos que están en un proceso constante de evolución e intercambio dialógico con su entorno, que tienen mucho por aprender y entender del contexto y de sus estudiantes y piensan que esforzándose lo van a lograr.

Observación a egresados.

Se propuso un instrumento que consideró en primer momento: nombre del egresado, fecha, asignatura, eje, aprendizaje esperado y horario. Posterior a ello los elementos a valorar como si llega puntual a clase, si escribe fecha y aprendizaje esperado, actividades transversales o activación física, recuperar conocimientos previos con base en el enfoque didáctico de la asignatura empleando preguntas detonadoras, diseño y empleo de situaciones didácticas acordes a los aprendizajes esperados considerando las necesidades educativas, empleo de

estrategias didácticas para fortalecer desarrollar habilidades para aprender a aprender, genera ambientes de aprendizaje amenos y significativos, moviliza los saberes de todos los alumnos (inclusión) Retroalimenta, monitorea la construcción colectiva del conocimiento con instrumentos para mejorar la práctica educativa, diversifica las estrategias didácticas y recursos, optimiza el uso del tiempo, emplea la metodología con base en el plan de estudios, el instrumento de evaluación se aplica en un momento dentro de la clase, implementó actividades del CTE.

Que se observó: No siempre indican el tema o si continúan con la temática anterior, tampoco colocan fecha ni solicitan que los alumnos la escriban en sus cuadernos, algunos inician con preguntas detonadoras, aunque no en todos los casos, de repente se les olvida los tres momentos de una secuencia didáctica, generalmente no se observa material didáctico ni uso de las TIC, cabe mencionar que algunas escuelas no cuentan con recursos tecnológicos. Es importante comentar que se identificó a una egresada empleando el celular para realizar el trabajo de clase, por lo que los estudiantes no juegan trabajan con su celular, (la clase que imparte la egresada es de artes).

Al revisar las libretas de los estudiantes en su mayoría no tienen la forma de evaluar, sobre todo para identificar como serán evaluados en la unidad de aprendizaje, así como tampoco se observó que los graduados emplearan algún instrumento para apreciar los trabajos, aunque se identificó que monitorean el avance de los jóvenes en cuanto a sus evidencias de clase.

En importante decir que algunos egresados ya habían abordado los temas y solo estaban dando repaso, sobre todo por la monotonía con que se vio el trabajo y la poca actividad y empeño con que los estudiantes se conducían, incluso llegaron a comentar como se dijo la vez pasada, dando pauta a que ya era un tema abordado.

Conclusiones

Al revisar los instrumentos se puede identificar que los egresados en su mayoría están ubicados en Valle de México, y pocos en Valle de Toluca, por lo que algunos viajan diarios y otros deciden rentar debido a la lejanía. En cuanto al número de horas que tiene va de las 14 a 24 horas clase, los graduados que se observaron ya cuentan con plaza base, lo que les permite tener la seguridad de un empleo fijo.

En cuanto a la primera dimensión “Un docente que conoce a sus alumnos, sabe cómo aprenden y lo que deben aprender”. Los egresados mencionan que en el uso de las TIC y en la solución de problemas son buenos, consideran que son capaces de aplicar sus habilidades lingüísticas y de comunicación, así como en el uso de la didáctica.

Dimensión “Un docente que organiza y evalúa el trabajo educativo y realiza una intervención didáctica pertinente”. Los egresados opinan que en general son buenos para desarrollar esta segunda dimensión.

La dimensión “Un docente que se reconoce como profesional que mejora continuamente para apoyar a los alumnos en su aprendizaje”. Los egresados consideran que aprenden de manera autónoma y muestran iniciativa para desarrollar su profesión, también consideran que son innovadores para desarrollar las competencias de los de los estudiantes y son capaces de aplicar la investigación acción.

Con relación a la dimensión “Un docente que asume las responsabilidades legales y éticas inherentes a su profesión para el bienestar de los alumnos”. Los egresados consideran que cumplen con este estándar.

Al abordar la última dimensión “Un docente que participa en el funcionamiento eficaz de la escuela y fomenta su vínculo con la comunidad para asegurar que todos los alumnos concluyan con éxito su escolaridad”. Los graduados dicen que regularmente colaboran con la comunidad escolar, padres de familia, autoridades y docentes, en cuanto a incluirse a la solución de problemáticas socioeducativas les cuesta trabajo.

Propuesta

1) Con relación a un docente que conoce a sus alumnos, sabe cómo aprenden y lo que deben aprender:

Es necesario fortalecer a los docentes egresados en solucionar problemas y toma de decisiones uso de tecnologías de la información y aplicación de habilidades lingüísticas y comunicativas, los procesos de aprendizaje de sus alumnos parecen favorecer el desarrollo cognitivo y socioemocional (Planeación entre conceptos, contenidos y programa uso de la didáctica y TIC, etc.

2) Un docente que se reconoce como profesional que mejora continuamente para apoyar a los alumnos en su aprendizaje.

Es necesario proponer talleres /clubes que realmente fortalezcan el proceso académico de los estudiantes, sin olvidar el arte y educación física.

Uso de TIC, TAC y TEP, así como autorregulación, educación socioemocional y metodología.

3) Un docente que asume las responsabilidades legales y éticas inherentes a su profesión para el bienestar de los alumnos.

Actúa de manera ética, actúa profesionalmente con sentido ético-valoral previene y soluciona conflictos, decide estrategias pedagógicas para minimizar barreras de aprendizaje.

Se propone desde tutoría académica fortalecer las bases legales, filosóficas y de organización escolar.

4) Un docente que participa en el funcionamiento eficaz de la escuela y fomenta su vínculo con la comunidad para asegurar que todos los alumnos concluyan con éxito su escolaridad.

Es necesario hacer énfasis en este aspecto y recuperar acciones que favorezcan el diagnóstico institucional para identificar problemáticas que afectan el trabajo en la escuela, que además permita sensibilizar a los docentes en formación para que se involucren en las actividades escolares y atiendan las comisiones asignadas, sobre todo los estudiantes que se encuentran en cuarto grado, para eso se propone que desde la académica de asesoría se ponga en marcha un programa de acción para realizar en cada grado escolar y no sea repetitivo pero sí funcional.

Referencias

Hammersley, M. y Paul. A (2001). *Etnografía*. Barcelona. Paidós.

Hernández, Fernández y Batista (2014) *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill Interamericana. México.

Monje, C. (2011). Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa, Universidad surcolombiana.

Programa Estatal de Seguimiento a Egresados para la Escuelas Normales Públicas del Estado de México (2016) Recuperado de <https://enpmsgc2017.wixsite.com/iso9001/iso-9001-2015>

Rusu C. (2017) metodología de la investigación.
http://zeus.inf.ucv.cl/~rsoto/cursos/DII711/Cap4_DII711.pdf

Sánchez R. (2010), Metodología de la investigación, Mc Graw Hill, México, DF 5ta Edición.

SEP.(2018)www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepri/plan_de_estudios/perfil_egreso

Inserción laboral a la docencia, percepción de los egresados de la primera generación del plan 2018

Mario Castillo Sosa

castillomario_d@normalamecameca.edu.mx

Escuela Normal de Amecameca

Martín Muñoz Mancilla

martinmum_m@yahoo.com.mx

Escuela Normal de Coatepec Harinas

Emanuel Rodríguez Rodríguez

rodriguezcazador_97@hotmail.com

Escuela Normal de Sultepec

Línea temática 10. Prácticas profesionales e inserción laboral de los egresados de las escuelas normales

Resumen

El trabajo versa en torno al análisis de la formación docente que tienen los egresados de la primera generación del plan 2018 y su percepción en el proceso de inserción laboral para la educación básica de tres Escuelas Normales del Estado de México. La investigación es de corte cualitativo con la finalidad conocer lo que viven, piensan, hacen y dicen los egresados motivo de estudio, tanto en lo que aprendieron y vivieron durante su trayecto formativo, como en su experiencia laboral durante su primer año de servicio.

Entre los resultados se puede destacar, que la formación docente en los últimos años forma parte importante de las políticas públicas, pero también de la vida cotidiana, por que se

construye a través de formas de vida muy particulares por región, institución, la familia y el contexto.

Se menciona que en la cuarta transformación, la construcción de los fundamentos de la Nueva Escuela Mexicana, las prácticas profesionales deben ser fortalecidas, tanto en las instituciones formadoras de docentes como en las escuelas de educación básica de manera estructural, con la finalidad de promover una mayor justicia social tal y como lo marca la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

Palabras clave: Formación docente, práctica profesional, escuela nueva.

Introducción

El presente trabajo, se centra en la percepción que tienen los egresados de la primera generación del plan 2018 para la educación básica, sobre la inserción laboral en la docencia. Como premisa básica para este análisis, es el perfil de ingreso para las escuelas normales, que en otrora estaba mediado por el promedio, la edad y algunos otros filtros de ingreso, ahora con la reforma curricular en este plan de estudios se abre para la participación de ingreso y como requisito aprobar del examen de admisión. Se reconoce que algunos estudiantes normalistas que ingresan con este plan de estudios tienen diferentes nociones de la profesión, diferentes edades, compromisos sociales, sin embargo, se requiere de un trato igualitario en cuanto a la formación docente.

Otra premisa es, que en los últimos años se han dado un gran movimiento poblacional no sólo entre comunidades, pueblos, regiones y estados, sino también a nivel nacional, de ahí que en los diversos espacios de formación, como son las escuelas normales se hayan realizado procesos de transculturación, de hibridación, de imposición y de asimilación.

Estos espacios geográficos son parte importante en el contexto de formación de docentes para la educación básica, porque las prácticas profesionales existen y coexisten en este proceso, también integran aspectos de convivencia en un mismo grupo social y en este caso el institucional, cuando nuestros estudiantes ingresan poseen una diversidad cultural mediada por la familia, la escuela de procedencia, la región donde habita el estudiante, sin embargo mantienen un intercambio de respeto mediado por las normas de convivencia en la escuela normal.

En cuanto a la práctica profesional, reconocemos que está presente en cuanto se promueven relaciones de intercambio y comunicación igualitaria en términos de formación docente para la educación básica, por ello, se promueve la convivencia, el respeto, la tolerancia, la empatía, la valoración e interacción de diferentes aspectos culturales en un mismo espacio académico, social, cultural y como lo señalamos en otra investigación “la construcción del conocimiento en los procesos formativos, no es suficiente sobre la base de la experiencia, exige también de la interpretación, en ella convergen múltiples elementos, el enfoque disciplinario, la teoría, la política educativa, el liderazgo, el currículum” (Castillo & Muñoz, 2021, pág. 49).

Planteamiento del problema

Dada la movilidad social, los avances científicos y tecnológicos, las políticas públicas de inclusión, los docentes deben promover entre los estudiantes el reconocimiento de la pluralidad social, lingüística y cultural como una característica del mundo en el que viven, y fomentar que la escuela se convierta en un espacio donde la diversidad puede apreciarse y practicarse como un aspecto de la vida cotidiana y de enriquecimiento para todos.

Es fundamental atender a los alumnos que requieren de estrategias de enseñanza-aprendizaje diferenciadas, es necesario que se identifiquen las barreras para el aprendizaje con

el fin de promover y ampliar oportunidades de crecimiento, accesibilidad, participación, autonomía y confianza en sí mismos, ayudando con ello a combatir actitudes de discriminación.

Por otra parte, también es importante atender a los alumnos con aptitudes sobresalientes, diseñar modelos de enriquecimiento escolar y extraescolar, brindando parámetros para evaluar a quienes muestren un desempeño significativamente superior al resto de sus compañeros en el área intelectual y requieran de una promoción anticipada.

Para este logro, es indispensable la organización, la toma de acuerdos y la vinculación entre autoridades, directivos, docentes, padres o tutores. En ese sentido, a la educación básica le corresponde crear escenarios basados en los derechos humanos y el respeto a la dignidad humana, en los que cualquier estudiante, independientemente de sus condiciones, se desarrolle intelectual, social, emocional y físicamente. Para ello, se requiere que los docentes desarrollen empatía hacia las formas culturales y necesidades de los alumnos que pueden ser distintas a sus concepciones.

De ahí el planteamiento principal ¿cómo promover prácticas profesionales en la formación docente en el marco de los planes y programas de la escuela nueva que fortalezca la identidad de la profesión para la educación básica?

El objetivo de la investigación es analizar la formación docente desde la práctica profesional en el marco de los planes y programas de la reforma educativa vigente para proponer constructos curriculares en el codiseño de la formación docente y así sustentar su trascendencia e importancia para la Nueva Escuela Mexicana.

El argumento principal consiste en que “la práctica profesional en la comunidad académica y los diversos espacios educativos de formación docente, están en correspondencia con los derechos humanos, con los avances científicos y tecnológicos, formando historias de

vida a partir de la experiencia de las personas, de su cultura, de su contexto, de sus objetivos personales y que se fortalecen con el diseño curricular propio de la formación profesional de la nueva escuela”.

Para argumentar lo anterior, partimos desde lo social de la teoría de la comprensión de Weber con las premisas, que las diferentes culturas han coexistido y han estado presentes en las etapas evolutivas de la educación normal en México; que la experiencia en la formación de docentes ha estado en correspondencia con los sentidos y significados de dicha evolución, y la importancia de que los nuevos docentes revaloricen el significado que otorgan a su formación. Desde el ámbito pedagógico recuperamos la teoría constructivista.

Marco teórico

Para argumentar el proceso de investigación en relación con la inserción de los egresados al campo laboral, se fundamenta en el constructivismo y en el diseño curricular base, desde un marco legal y en los resultados de una serie de análisis socio-antropológicos, psicológicos, pedagógicos y epistemológicos. A partir de ahí, establece tres niveles de concreción: primero, se especifican los objetivos generales de la malla curricular, las áreas académicas pertinentes en función de las cuales define objetivos generales y terminales; simultáneamente se delimita bloques de contenido, orientaciones didácticas para dichas áreas, los bloques de contenido se desglosan en: hechos, conceptos, principios; procedimientos, valores, normas y actitudes. En el segundo nivel de concreción se realiza el análisis y la secuencia de los bloques de contenido; finalmente, en el tercer nivel, deben desarrollarse acciones atendiendo a los diversos supuestos establecidos.

Analizar la práctica profesional como primera categoría teórica, es a partir de la inserción en el campo laboral, porque permite valorar la formación docente para atender al modelo curricular vigente, “esa posibilidad de aplicación se traduce en serie de lineamientos y

prescripciones, ancladas a una serie de supuestos conceptuales, sistemáticos y viables, que constituyen los propuestos metodológicos de diseño curricular” (Camacho, 2008).

Es importante considerar que el enfoque actual de los planes y programas conlleva a varias transformaciones, “seguir este enfoque es comprometerse con una docencia de calidad, buscando asegurar el aprendizaje de los estudiantes” (Tobón, 2006) de acuerdo a lo anterior y al Plan de Estudios de Educación básica podemos considerar que en desarrollo de la investigación para el diseño de propuestas de intervención implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias del impacto de ese hacer (valores y actitudes). En otras palabras, “la manifestación de una competencia revela la puesta en juego de conocimientos, habilidades, actitudes y valores para el logro de propósitos en un contexto dado” (SEP, SEP, 2018).

Otra categoría teórica de la investigación es la formación docente, Según Marcelo (2009) ésta depende de diversas actividades, pero también es cierto que “La forma en que conocemos una determinada disciplina o área curricular inevitablemente afecta a la forma en la que luego la enseñamos”, en (López, 2007). Por eso es importante que el egresado al insertarse a la educación básica domine el contenido disciplinar, es decir, a parte de conocer el contenido didáctico, tendrá que dominar cada uno de los contenidos en el grado que atienda.

En el constructivismo, en la gestión de las situaciones y contenidos exige un control personal, no sólo de los conocimientos, sino de lo que Develay (2005) llamaba la matriz disciplinaria, es decir, “los conceptos, las preguntas, los paradigmas que estructuran los conocimientos en el seno de una disciplina”, en (Aldape, 2008), sin este control, la unidad de los conocimientos está perdida, y la capacidad de reconstruir una planificación didáctica a partir de los alumnos y de los acontecimientos se ve debilitada.

Para la categoría teórica de la nueva escuela, la investigación se sustenta en la teoría de la comprensión de Weber, según él “la comprensión se distingue del `concebir´(*begreifen*) en que mediante la primera operación lógica, la vida real es conocida en la forma de una experiencia interior” (Llano, 1992, pág. 59). Por supuesto que recuperar la experiencia del sujeto, es parte nodal de esta investigación.

La sociología comprensiva de Weber, su teoría de la acción y la estructura, es una ciencia de la cultura en un sentido específico. Por una parte, es una ciencia vinculada a valores en el sentido de Heinrich Rickert, y por otra, su objetivo fundamental consiste en orientarse hacia las relaciones de sentido, citado en (Tejeiro, 2014, pág. 51).

Por supuesto que la Teoría de este pensador alemán supera el conocimiento en el ámbito de la sociología moderna, y en esta investigación solo retomamos una parcela de esa construcción social con la que se puede comprender el objeto de estudio en cuestión. Desde la teoría constructivista.

La formación y el desarrollo profesional de los docentes se presenta como la ruta hacia una nueva configuración de la profesión, en un actuar activo, creativo, responsable, vinculado con el saber didáctico, la adquisición de conocimientos, el desarrollo de competencias y aptitudes para establecer con claridad las necesidades individuales y sociales, (Sánchez, Valadez, & Luna, 2021, pág. 108).

Desde la parte contextual y con el propósito de comprender lo que es la formación docente para la nueva escuela Mexicana desde los planes de estudio de la reforma curricular vigente, se parte de las nociones de cultura, dada la polisemia del significado por lo que partimos de su análisis desde diferentes perspectivas, tales como: etimológica, en el sentido amplio, en el sentido original, en la concepción clásica, la concepción descriptiva, concepción simbólica,

Dentro de la conceptualización simbólica, se reconoce al hombre como el único ser vivo sobre la faz de la tierra quien posee la capacidad de usar símbolos, y capacidad de pensamiento y lenguaje para poder expresar ideas y sentimientos. Gracias a dicha capacidad, no sólo construyen e intercambian construcciones significativas, también les otorgan sentido a construcciones no lingüísticas tales como: obras de arte y objetos materiales de diversos tipos.

Metodología

El presente trabajo fue desarrollado por tres docentes de escuelas normales públicas del Estado de México, lo que lo hace representativo de la realidad mexicana ya que laboran en regiones lejanas y diferentes una de la otra. El primer autor labora en escuela normal de Amecameca relativamente cercana a la Ciudad de México; sin embargo, por su ubicación cercana también atiende a estudiantes de los estados de Morelos y Puebla. El segundo autor labora en la escuela normal de Coatepec Harinas en el sur del estado de México, en una región cercana a los estados de Guerrero y Morelos por lo que un porcentaje representativo de estudiantes proceden de ellos. El tercer autor labora en la escuela normal de Sultepec, municipio al sur del estado de México.

Como se puede dar cuenta el equipo de trabajo se encuentra ubicado en diferentes regiones las cuales tienen influencia de otros estados circunvecinos, por lo que se ha ido instituyendo gradualmente diferentes patrones culturales, perspectivas, tradiciones, costumbres y formas de comprender, entender e interpretar la vida. Así, los egresados de las tres escuelas normales se encuentran ubicados en diferentes regiones del mismo estado, lo que da mayor representatividad y objetividad de la temática.

Reconociendo y partiendo de la premisa que la formación del investigador y las características del objeto de estudio determinan la elección de la metodología para abordar y desarrollar una investigación, el presente trabajo es de corte cualitativo a fin de estudiarlo de

manera natural, es decir, tal y como está presente en la realidad escolar, aunado a la teoría de comprensión de Weber, porque él retoma la acción social y según él “solo es posible cuando los individuos atribuyen significados subjetivos a sus acciones”, citado en (Parra, 2011).

Para la construcción de la estrategia de investigación se retomó como principal fuente de información a la entrevista y el cuestionario, que se aplicó a 5 docentes egresados de la primera generación del plan 2018 por cada escuela participante, de la licenciatura en educación preescolar y primaria. Dado que los tres formadores de docentes realizamos actividades de acercamiento a la práctica profesional, tuvimos la oportunidad de obtener información con los egresados, que de manera voluntaria decidieron participar en dicha investigación, la finalidad principal es conocer su percepción de lo que: viven, piensan, sienten, aprecian, opinan y sugieren de la manera en que se brindó la formación inicial la escuela normal donde realizaron sus estudios profesionales.

El estrato principal era que fueran egresados del este plan de estudios, de manera colectiva revisamos las fortalezas y debilidades de su formación y su incorporación al campo laboral, especificando temáticas referentes a su formación y práctica profesional en el aula, su escuela y el lugar donde se desarrollan como docentes.

Con base a la información recabada y registrada, se construyeron matrices de análisis a partir de las tres categorías teóricas señadas al inicio del documento como palabras clave “Formación docente, práctica profesional, escuela nueva” articulando con la revisión de planes y programas de estudio a fin de lograr desarrollar una exposición lógica y congruente. En el análisis se contempló la construcción y desarrollo a partir de: (Woods, 1987), (Eisner, 1990), (Sahlins, 1997), (Goetz, 1988), (Clifford, 2001), (Álvarez-Gayou, 2003) y (Geertz, 2003), de quienes se recuperaron elementos teóricos, técnicos, metodológicos y prácticos para el desarrollo y fundamentación de la investigación.

Principales Hallazgos

Para estos constructos, se hizo la triangulación entre los fundamentos teóricos, el trabajo de campo y las categorías teóricas. Entre los principales hallazgos sobre la formación docente y la inserción al campo laboral, los entrevistados coinciden que en su ingreso al campo laboral en educación básica tuvieron en un inicio muchas expectativas de cambio y mejora, sin embargo con los cambios llegaron los retos, que están mediados por la cultura institucional de quienes se ven involucrados, como lo señalamos en otra investigación de los factores relacionados con la escuela “la preparación de los docentes, sus condiciones laborales, el acompañamiento pedagógico, los recursos materiales con los que cuentan las escuelas, los procesos pedagógicos y de gestión, la participación de los padres de familia” (Muñoz, Castillo, & Rodríguez, 2022, pág. 39).

Señalan: es verdad que, como docentes egresados, por el momento no visualizamos que los cambios se hacen presentes cada ciclo escolar, con nuevos alumnos, nuevos estilos de aprendizaje, nuevos padres de familia, nuevas situaciones, los cambios no son ajenos a las y los docentes, el compromiso y la responsabilidad que llevamos, nos impulsa a superar aquellos obstáculos que encontramos en la práctica profesional.

¿reconocen los aportes del plan y programa de estudios articulados a las necesidades de la práctica profesional actual? Mencionan: “es muy difícil reconocerla como la parte conceptual factual”, consideramos que se reconoce cuando se logra la comunicación asertiva con directivos, docentes, alumnos y padres de familia, quizá por primera vez se manifiesta un compromiso y una colaboración con la comunidad escolar ya que como docente en formación no se toman decisiones, y ahora como responsable de un grupo es fundamental que la decisión sea para beneficio de los alumnos, esto se relaciona con lo que menciona Altomare (2010) cuando establece la relación entre las dimensiones del sentido en la teoría social de Weber “el estudio de las formas de las creencias sociales, de las mentalidades sociales, de las

percepciones sociales, de los imaginarios sociales, se ha convertido en una empresa de estudios transdisciplinarios” (pág. 41), porque la práctica profesional tiene muchas aristas en las creencias sociales.

En cuanto a su rol como egresado; reconocen que en la sociedad existen distintos roles o papeles que desarrollamos dependiendo en la situación en la que estemos, por ello debemos aprender a regular nuestro lenguaje, la forma de comunicarnos, el trato con los demás, lo fundamental para poder alcanzar una convivencia es que cada uno reconozca sus límites y sus posibilidades de actuación. En el ámbito de la formación, desde lo cultural es fundamental reconocer las estrategias, métodos, procedimientos que influyen para el desarrollo del trabajo escolar y que son aplicados por los docentes que laboran con más años de servicio.

Esta investigación invita a la reflexión acerca de cómo se integra la interculturalidad en los planes y programas para la formación docente de educación básica por instituciones de carácter público, reconociendo que existe una dependencia entre la institución familiar y la institución educativa como parte de la sociedad.

Con base a la investigación de campo y desde el punto de vista de los egresados de las escuelas normales se pueden categorizar diversas situaciones problemáticas que han dificultado la interculturalidad en el aula, tales como: lenguaje, el contexto de formación, economía, formas de vestir, entre otras. Las cuales proceden por la forma de comprender e interpretar la realidad por parte de algunas de las familias donde se desarrollan los estudiantes.

Se atribuye importancia al lenguaje dado que es el principal medio por el cual se da la comunicación entre alumnos con docentes así como alumnos con alumnos, sin embargo lo que se recupera como constructo de esta investigación es el lenguaje académico de la formación docente, y cómo le otorgan significado desde el enfoque actual de la nueva escuela Mexicana, y la principal aportación que tienen los egresados es la ambigüedad que se maneja entre los

docentes con mayor tiempo en las aulas y ellos como precursores del nuevo modelo inserto en los planes y programas, la brecha por atender es amplia ya que mencionan que los docentes con más años de servicio solo vislumbran a la nueva escuela Mexicana como un modelo educativo más, cambia el discurso, pero no cambia la práctica. Cómo atender lo que se señala en los documentos de formación continua para maestros “construir una propuesta curricular con una verdadera unidad nacional desde la diversidad de sus grupos, organizaciones, pueblos y sujetos” (SEP, 2022) cuando el lenguaje y el significado dista de una unidad nacional, cómo consolidar la diversidad de los grupos a través del lenguaje, como atender a la diversidad y la multiculturalidad de hogares integrados por profesionistas que tienen mayores ventajas sobre aquellos que proceden de personas analfabetas o con baja escolaridad.

Conclusiones

Los planes y programas para la formación docente de educación normal en México, al ser Nacionales con algunos cursos de las mallas curriculares de orden optativo atienden a la diversidad regional, sin embargo, como lo mencionamos en el objetivo el analizar los enfoques, los contenidos y comprender la formación para las nuevas generaciones que atenderán los egresados en la educación básica, se reconoce que poco atienden lo inserto en la nueva escuela mexicana, y sus primeros acercamientos es por el espacio de la práctica profesional y los consejos técnicos escolares. Por ello, es fundamental establecer estrategias de trabajo colaborativo para el co-diseño de los planes y programas 2022, donde se implementen estos fundamentos de la nueva escuela mexicana en la formación de docentes.

La economía, las formas de vestir, son ejes secundarios de la investigación, pero nos encontramos con situaciones que a los egresados les preocupa demasiado, porque en estas zonas rurales ven a la docencia como carrera de un bienestar social, porque el seno familiar está dedicado a actividades del campo, comercio entre otras, y este aspecto los consideramos fundamental para analizar la inserción en el campo laboral en la educación básica. ¿Qué

implicaciones tiene? el considerar diferentes formas de enfrentarse a la docencia, después haber sido formado en condiciones que determina el plan de estudios, como: prácticas de observación, de inmersión, de acompañamiento, con un plan de estudios que integra en su malla curricular cursos empatados con la educación básica.

¿Cómo enfrentar a la nueva escuela mexicana con un contexto diverso, con términos y significados de la docencia, pero con un enfoque multicultural? Los egresados tienen muy presente la participación, lo democrático, lo propositivo, lo humano, premisas de la nueva escuela mexicana, sus interrogantes versan en cómo hacer que estos términos y conceptos sean un común para dar el sentido pedagógico que establece el propio plan, pero además sean reconocidos por el común de los docentes con mayor tiempo en las aulas.

Después de estos hallazgos, consideramos que es fundamental el acercamiento teórico, metodológico y práctico de los ejes fundamentales de la nueva escuela mexicana, realizar análisis y procesos de reflexión que hagan un común aceptable en términos de conceptos, definiciones, enfoques pedagógicos y didácticos para las comunidades académicas, y dejar de ver a las nuevas generaciones de docentes como operadores de los planes y programas vigentes.

Referencias

- Álvarez-Gayou, J. (2003). Álvarez-Gayou, J. (2003).Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología. España : Paidós.
- Aldape, T. (2008). Desarrollo de las competencias del docente. Amertown Internacional.
- Altomare, & Marcelo. (2010). Las dimensiones del sentido en la teoría social de Max Weber: acción social, relación social y orden legítimo. Perspectivas en Psicología, 40-44.
- Bauman, Z. (2002). La cultura como praxis. España. España: Paidós.
- Camacho, S. R. (2008). Competencias, formación integral de individuos. México: ST editorial.
- Castillo, S. M., & Muñoz, M. M. (2021). La reforma curricular de educación normal: un estudio de representaciones sociales de los docentes formadores. México: REDIE.
- Clifford, J. (2001). Dilemas de la cultura antropológica. Antropología, literatura y arte en la perspectiva posmoderna. Barcelona: Gedisa.
- Eisner, E. (1990). El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa. México: Paidós.
- Geertz, C. (2003). La interpretación de las culturas. Barcelona: Gedisa.
- Giménez, J. (1996). Identidades religiosas y sociales en México. México: Instituto de Investigaciones Sociales.
- Goetz, J. &. (1988). Etnografía y diseño cualitativo en la investigación educativa. España: Morata.
- Kuper, A. (1999). Cultura: la versión de los antropólogos. España: Paidós.
- Llano, R. (1992). La sociología comprensiva como teoría de la cultura. Un análisis de las categorías fundamentales del pensamiento de Max Weber. Madrid: CSIC.

- López, N. F. (2007). Metodología participativa en la Enseñanza Universitaria. Madrid: narcea.
- Muñoz, M. M., Castillo, S. M., & Rodríguez, R. E. (2022). El trabajo docente actual, según egresados de Escuelas Normales que laboran en territorios rurales. En R. N. Harvín, Voces y Significados desde la Formación Docente (págs. 36-46). Durango: ReDIE.
- Parra, M. A. (2011). Reflexiones metodológicas en torno a la comprensión de la acción social. Contribuciones, discusiones y tensiones entre algunas perspectivas comprensivas, fenomenológicas y hermenéuticas. Athenea Digital. Revista de pensamiento e investigación social, 39-56.
- Sahlins, M. (1997). Islas de historia. Barcelona: Gedisa.
- Sánchez, T. N., Valadez, M. M., & Luna, G. M. (2021). Formación docente y aprendizaje. Revista en Educación y pedagogía en Latinoamérica, 100-125.
- SEP. (2018). SEP. Obtenido de Planes de estudio 2018: <http://www.cevie-dgesum.com/index.php/planes-de-estudios-2018>
- SEP. (2022). Gobierno de México. Obtenido de Consejos Técnicos Escolares ciclo escolar 2022-2023: <https://educacionbasica.sep.gob.mx/consejos-tecnicos-escolares-ciclo-escolar-2022-2023-recursos-e-insumos/>
- Tejeiro, S. C. (2014). Max Weber. Significado y actualidad. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Thompson, J. B. (1993). Ideología y cultura moderna. Teoría y crítica social de la comunicación de masas. México: Universidad Autónoma metropolitana.
- Tobón, S. (2006). Competencias, calidad y educación superior. Colombia: Magisterio.
- UNICEF. (2005). La interculturalidad en educación. Perú: UNICEF.
- Woods, P. (1987). La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa. México: Paidós.

Retos y experiencias de los egresados de la normal rural de Atequiza en su inserción en las comunidades

Carlos Alberto Hernández López

carlos.hernandez@normalmhatequiza.edu.mx

Escuela Normal Rural Miguel Hidalgo de Atequiza Jalisco

Albamar Adriana González Pelayo

albamar.gonzalez@normalmhatequiza.edu.mx

Escuela Normal Rural Miguel Hidalgo de Atequiza Jalisco

Línea temática 10. Prácticas profesionales e inserción laboral de los egresados de las escuelas normales.

Resumen

Los retos que enfrentan los egresados normalistas rurales en el proceso de inserción laboral como docentes de Educación Primaria, inician mucho antes de ingresar a su primera aula de clases. La presente ponencia es un reporte parcial de investigación, ésta tiene por objetivo, identificar los retos que enfrentaron los egresados de la Normal Rural de Atequiza al insertarse a las comunidades del centro de trabajo donde fueron asignados. Para ello se analizaron las narrativas de 15 docentes egresados de las generaciones 2012-2016, 2013-2017 y 2014-2018 de la Licenciatura en Educación Primaria, a partir de entrevistas semi estructuradas.

Los resultados se presentan en dos categorías: 1) Las características del contexto comunitario que fueron desafiantes, donde se describen los retos de inserción a dos contextos específicos, los fraccionamientos habitacionales y las comunidades rurales y 2) Las dificultades

de acceso a la comunidad, donde se clasifican los retos en dos grupos, las dificultades para trasladarse a la localidad y la mudanza.

Palabras clave: Egresados, Normalistas Rurales, Contextos, Comunidades, Retos, Inserción.

Planteamiento del problema

La Escuela Normal Rural Miguel Hidalgo de Atequiza [ENRMH], es una de las 16 Escuelas Normales Rurales que aún existen en México. En ella se ofrecen la Licenciatura en Educación Primaria [LEPRI] y la Licenciatura en Educación Preescolar [LEPRE]. La matrícula oscila entre los 520 estudiantes, de los cuales 420 pertenecen a LEPRI y 100 a LEPRE aproximadamente.

Las Escuelas Normales Rurales se caracterizan por ofrecer un internado a sus estudiantes y una beca de manutención, además, el rasgo más distintivo de estas normales es la organización estudiantil, la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México [FECSM], la asociación de estudiantes más antigua en México. Los normalistas rurales continúan preservando los cinco ejes fundamentales que caracterizan a la FECSM: académico, cultural, agropecuario, deportivo y político. Además de adoptar la misión de llevar la educación a los lugares más recónditos de nuestro país.

De la normal de Atequiza egresan aproximadamente 130 nuevos docentes cada ciclo escolar, formados oficialmente bajo los enfoques y fundamentos de los planes y programas de estudio vigentes, cabe aclarar que estos planes de estudio son los mismos para todas las diferentes instituciones formadoras de docentes, entre ellas Escuelas Normales Experimentales, Centros Regionales de Educación Normal, Normales Urbanas, Centros de Actualización del Magisterios, entre otras. Es decir, normativamente no tienen una formación específica para la educación rural, como muchos lo podría suponer, a reserva de la formación

extraoficial que su asociación estudiantil les contribuye y de las opciones formativas que la institución les ofrece.

Casi todos los egresados concursan en las convocatorias para ingresar a la Educación Básica, la gran mayoría lo logra en los primeros dos años, pero ¿qué retos enfrentaron en el proceso de inserción a la docencia? y ¿cómo puede contribuir la Escuela Normal de procedencia para facilitar el proceso de inserción? Hasta hace poco no se contaba con información sistemática sobre los egresados, específicamente sobre el proceso de inserción laboral, sobre las dificultades enfrentadas y sobre la relevancia de la formación inicial docente recibida.

En un proceso de indagación sobre antecedentes de investigación, al respecto del proceso de inserción de egresados de y desde las propias Escuelas Normales del país, se observó que también hay pocos estudios sobre los retos que enfrentan, se carece de narrativas sobre las experiencias de los docentes noveles que se insertan en la docencia, las dificultades y adversidades que se les presentan y cómo las superaron. Por lo tanto, se planteó el problema general de investigación de la siguiente manera: La ENRMH carece de información sistematizada sobre los retos que enfrentan sus egresados en el proceso de iniciación al ejercicio de la profesión docente.

Es preciso aclarar que en esta ponencia se presentan avances de investigación derivados del problema antes planteado, pero de manera específica los resultados que aquí se muestran corresponden sólo a una dimensión del proyecto de investigación, esta es, los retos que enfrentaron los egresados de la Normal de Atequiza al insertarse en las comunidades.

Marco teórico

En el proceso de inserción profesional de los egresados normalistas, resultaría simplista pensar que los retos que mayormente enfrentan se enfocan sólo a los aspectos de enseñanza; antes de llegar a éstos, el docente novel superó muchos otros, que van desde el proceso del concurso de oposición para obtener una plaza docente, insertarse en las comunidades donde fueron asignados, incorporarse a la cultura del centro escolar, hasta adaptarse al propio sistema educativo mexicano.

Beatrice Avalos (2009) denomina escenario cambiante de la inserción profesional de los docentes, a esta etapa de iniciación en la que se visualizan tres grandes factores que influyen, en primer lugar, el docente novel, reconocido como persona, con confianza en determinadas habilidades y saberes, y también dudas al respecto de su formación profesional. Que en palabras de Fierro, Fortoul y Rosas (1999) corresponden a la dimensión personal de la práctica educativa, al considerar la docencia esencialmente una práctica humana.

En segundo lugar, el contexto escolar, donde intervienen características físicas, tecnológicas y socioculturales del centro educativo, donde el egresado reafirma, adapta o rechaza determinados rasgos que caracterizan la función docente en razón del colectivo y sus propias dinámicas interpersonales, lo que Van Maanen y Schein (1979), citado por Nemiña, García y Montero (2009), definen como socialización ocupacional. Es también aquí en el contexto escolar, donde el maestro novel enfrenta los retos específicos del proceso de enseñanza y aprendizaje.

En tercer lugar, el contexto macro-político-social, referido a: a) las políticas educativas; los procesos de contratación, las reformas educativas, las responsabilidades docentes, entre otras. Y b) las percepciones de la sociedad; sobre la docencia y su formación inicial, y las relaciones interpersonales entre la comunidad y el maestro.

A partir de este concepto de escenario y su visualización triangular entre docente novel, contexto escolar y contexto político-social, se fundamenta la investigación exploratoria sobre los retos que enfrentan los egresados de la normal de Atequiza.

En lo que respecta específicamente a los retos que experimentaron los egresados en la inserción a las comunidades, que por cierto es un tema poco estudiado, Pinto Díaz (2012) afirma que “el lugar de asignación de la escuela representa el inicio de un aprendizaje central en la vida del novel profesor” (pág. 242).

La comunidad asignada al docente novel chiapaneco, contexto en que realizó su investigación, regularmente se encuentra en zonas rurales, en los lugares más inhóspitos y son de organización incompleta, es decir, multigrado. Por lo regular implican muchas horas de viaje. Posterior a enfrentar el acceso a la comunidad, afrontan el desafío de dónde vivir y qué comer. En esta etapa de la trayectoria profesional de un docente, el autor afirma que “la comunidad se ofrece como un cúmulo de experiencias y aprendizajes que el profesor tiene que ir asumiendo. Regularmente, no hay quién le diga qué es lo que tiene que hacer, cómo tiene que comportarse” (Pinto Díaz, 2012, pág. 242).

Del mismo modo identifica que las instituciones formadoras de docentes no ofrecen elementos para que el futuro docente comprenda el significado de arraigarse en una comunidad, por lo que el reto de insertarse en una zona rural se torna en un asunto personal para el docente, que enfrentará sólo cuando llegue el momento.

Del mismo modo, Sandoval Flores (2019) reconoce que la formación docente se lleva a cabo en la práctica, en el propio servicio y que generalmente se realiza sin acompañamiento. Al respecto afirma que “la experiencia escolar que se gesta en la escuela y el contexto en que se encuentra, se constituye en un espacio de formación para el profesor, que se da a través del

contacto con los estudiantes, padres de familia, colegas, directivos y del medio social y cultural que circunda su centro de trabajo” (pág. 101).

En su estudio, aunque fue sobre docentes principiantes del nivel de secundaria, los maestros fueron seleccionados en razón de dos tipos de contextos sociales: indígenas y urbanos desfavorecidos. Al respecto del primero, los retos que enfrentaron las maestras de telesecundaria fueron: llegar a una comunidad alejada y trabajar con niños monolingües. De aquí destaca tres cosas, la precariedad de las escuelas, la pobreza de los niños y la dificultad de comunicarse. También manifiestan algunas dificultades relacionadas con las costumbres locales.

Por otro lado, en las zonas urbanas en contextos desfavorecidos, los niños atraviesan conflictos sociales como: hogares sin trabajo, padres ausentes, madres jefas de familia, trabajo juvenil, sexualidad temprana y violencia.

Sandoval Flores (2019) concluye identificando la necesidad de definir un programa de acompañamiento para los maestros jóvenes que recién se insertan, además de reconocer la heterogeneidad del magisterio, de sus formas de trabajo, conocimientos, compromisos en la práctica y los derivados de los diferentes contextos sociales.

Metodología

El avance que se presenta en esta ponencia se inscribe en el marco de un proyecto de investigación doctoral, de enfoque mixto, que tiene por objetivo identificar los retos que enfrentan los egresados de la ENRMH en el proceso de iniciación al ejercicio de la profesión docente. El proyecto plantea cinco supuestos al respecto de los retos de iniciación a la docencia: 1) superar el concurso de oposición para el ingreso a la educación básica, 2) insertarse a la

comunidad del centro de trabajo, 3) incorporarse a la cultura del centro escolar, 4) ejercer el oficio docente en el aula y 5) incorporarse al sistema educativo.

El trabajo que se presenta en esta ponencia tiene el objetivo de identificar los retos que enfrentaron los egresados de la Normal de Atequiza al insertarse a las comunidades del centro de trabajo donde fueron asignados. Para ello se entrevistaron a 15 egresados de las generaciones 2012-2016, 2013-2017 y 2014-2018 de la Licenciatura en Educación Primaria. La selección de los participantes fue aleatoria y se entrevistó a cinco docentes de cada generación.

La entrevista fue de tipo semiestructurada, concebida como “una entrevista planificada y flexible con el propósito de obtener descripciones del mundo de la vida del entrevistado con respecto a la interpretación del significado de los fenómenos descritos” (Kvale, 2011, pág. 186).

Los avances que se presentan dan cuenta del análisis parcial exclusivamente de la información cualitativa, inscrita en el paradigma interpretativo, que desde las ideas de Weber citado por Rodríguez Sosa (2003), “la comprensión consiste en entender las acciones humanas mediante la captación o aprehensión subjetiva, empática, de los motivos y los propósitos de los actores. Para ello se necesita establecer un contacto directo con los sujetos” (pág. 27).

Para llevar a cabo el análisis de la información recuperada de las entrevistas se empleó el software *ATLAS.ti*, empleando los principios de la teoría fundamentada, apoyado de algunas de las características sustantivas del método de comparación constante de Glaser y Strauss (1967). Para el proceso de análisis de datos cualitativos se siguieron las orientaciones de Mejía Navarrete (2011), ya que define:

El análisis de datos cualitativos es un proceso definido por tres fases interrelacionadas: la reducción de datos que incluye edición, categorización, codificación, clasificación y la

presentación de datos; el análisis descriptivo, que permite elaborar conclusiones empíricas y descriptivas; y la interpretación, que establece conclusiones teóricas y explicativas (pág. 48).

De esta forma, a continuación, se presentan los resultados del proceso de análisis, organizados en dos categorías: 1) Las características del contexto comunitario que fueron desafiantes, donde se describen los retos de inserción a dos contextos específicos, los fraccionamientos habitacionales y las comunidades rurales y 2) Las dificultades de acceso a la comunidad, donde se describen los retos en dos grupos, las dificultades para trasladarse a la localidad y la mudanza.

Resultados

Características del contexto comunitario que fueron desafiantes.

Los contextos que mayores retos de inserción les representaron a los egresados son dos: los fraccionamientos habitacionales ubicados en la periferia de la ciudad y las comunidades rurales. A continuación, se describen cada uno de ellos.

Retos de insertarse en un fraccionamiento habitacional.

Para varios egresados, la primera escuela donde fueron asignados o donde pudieron elegir, se ubica en el contexto de un fraccionamiento habitacional, definido por INEGI (2023) como un tipo de localidad, un contexto urbano marginal. El primer contacto que tienen los egresados con este tipo de lugar inicia con las narrativas de otros maestros y de otros egresados, es decir, con los comentarios, tal como José Ulises lo describe (Se cambiaron los nombres de los entrevistados para mantener el anonimato).

Llegamos a Tlajomulco, escuchamos los comentarios de un lugar muy peligroso, con mucha inseguridad y yo, la primera semana le sufrí mucho, porque diario llegaba con bolas en la espalda de estrés, de nada más salir a la calle, porque tenía ese miedo ¿no? De que en cualquier momento me iban a robar, lo poquito o lo mucho que trajera, me lo iban a robar... (José Ulises, Generación 2018).

La mayoría de los egresados que se inicia en la docencia comienzan en fraccionamientos y por lo regular, éstos pertenecen al municipio de Tlajomulco de Zúñiga. Textualmente José Ulises manifiesta que la primera semana la sufrió mucho, aún todavía sin experimentar ningún problema. El miedo por transitar por esas calles le provocaba estrés, ya que sabía que era un lugar inseguro y peligroso. Del mismo modo Iris recuerda que su experiencia trabajando en ese contexto no fue agradable, ya que ella había tenido oportunidad de trabajar en otros contextos previamente.

La verdad no fue una experiencia agradable porque, a lo mejor las comparaciones no están bien, pero los contextos son muy, muy distintos. Trabajar en un pueblo y trabajar en un fraccionamiento nunca se va a comparar... (Iris, Generación 2017).

Además de la inseguridad, los egresados identifican otra característica de los fraccionamientos que los hacen enfrentar grandes retos de adaptación al contexto, esta es la relación que viven las familias entre sí, y con los demás.

Trabajar en un fraccionamiento es algo bien pesado, porque ahí los papás nada más te están vigilando, o sea, los papás ahí afuera se peleaban, era de, van a salir y salíamos por grupos, así, los niños formados para cuidar el orden, pero volteabas afuera y ya se estaban golpeando los papás, ya se estaban diciendo... ¡ay no!, era una cosa muy fea (Iris, Generación 2017).

Se identifican dos situaciones en esta cita, el primer lugar hace mención de que los papás vigilan a los maestros y, en segundo lugar, la relación problemática y violenta que tienen entre ellos, al grado observar que se golpean. Además, José Camilo identifica otros problemas sociales y familiares que hacen de los fraccionamientos, contextos difíciles.

La mayoría son alumnos con padres disfuncionales, donde nada más tienen a la mamá, el papá o que tienen que salir a trabajar a las empresas. Se daba mucho lo que es drogadicción, porque en algunas ocasiones, los compañeros que tenían sextos llegaron a ver alumnos que traían sustancias tóxicas (José Camilo, Generación 2016).

Como maestro, él comenta que la mayoría de los alumnos viven sólo con uno de sus padres y que además tienen que salir a trabajar a las empresas. De aquí se deduce que, la mayoría de la población son obreros, las familias son monoparentales y esto provoca que los niños estén descuidados o desatendidos, lo que posiblemente explique la otra afirmación que hace el maestro José Camilo, hay mucha drogadicción, incluso en los propios niños de primaria.

Por otro lado, la maestra Iris narra otras dos características de las familias de los fraccionamientos que permiten conocer los retos que experimentaron los egresados en el proceso de inserción.

Una mamá me dijo, no maestra, es que, yo, aquí mis hijos no salen, no salen porque mi vecino se escucha que golpea a su esposa y dice, aquí está muy feo, dice, nosotros caímos aquí porque nos quedamos sin dinero” (Iris, Generación 2017).

La primera situación muestra otro tipo de violencia que se vive en los fraccionamientos, la violencia familiar y contra la mujer. Y, en segundo lugar, una causa de migración que es característica de este tipo de contextos, es decir, estas localidades se identifican porque su población es fluctuante.

El caso de la egresada Jazmín Elena es clarificante, ya que ella vive y vivía en un fraccionamiento antes de elegir su plaza, por lo que su afirmación explica varias características que se venían describiendo. En la entrevista se le preguntó:

C: ¿Cómo ha sido para ti, trabajar en la misma comunidad donde vives?, ¿has enfrentado alguna dificultad?

J: Pues en general no, porque como es fraccionamiento, en realidad no es como que una comunidad en la que se conozca toda la gente, porque pues, como es fraccionamiento pues viene y va gente igual, este, se instala aquí, pero pues a lo mejor después se va, entonces no es como una comunidad en la que tú puedas tener relación con toda la gente (Jazmín Elena, Generación 2018).

Se puede observar cómo ella reconoce que vivir en un fraccionamiento no es vivir en una comunidad, que tenga cierta identidad e interdependencia como otras. Menciona que la gente viene y se va, es una dinámica familiar para ella y, por lo tanto, afirma que la gente no se conoce entre sí o al menos no para tener una relación interpersonal sólida.

Esto se reafirma desde la experiencia de Iris:

Ahí la gente no se hablaba, la gente era muy desconfiada, entonces... El contexto ahí... Es que hay personas de varios estados, había de San Luis Potosí, de Coahuila, había de Chiapas, había de Veracruz, de... Creo que tenía también de Monterrey y eran personas que probablemente corrían de sus Estados por adicciones, por... Porque andaban mal. Entonces era como su refugio. Entonces, ahí las personas este... No, desconfiaban mucho de los vecinos (Iris, Generación 2017).

Para otros egresados, cómo José Ulises, que son originarios de un pueblo, le representó un reto adaptarse a la poca relación entre las personas de la población, tal como él lo describe.

pero, y luego la gente aquí es, es curiosa porque por ejemplo un “buenas tardes” no te contestan, un “buenos días” no te contestan, muy a fuerza, ¿no? Y, y estaba acostumbrado a que, en Atequiza, en Villa Hidalgo de donde soy originario pues un, buenos días, un, buenas tardes, todo mundo lo da sin problema (José Ulises, Generación 2018).

Además de las características de un fraccionamiento que se describieron anteriormente, vistas desde el rol del maestro, es decir, desde la seguridad del aula o escuela, los egresados experimentaron otros retos en este proceso de inserción, como situaciones que los ponían en peligro en la comunidad. Iris vivió en un entorno de gran miedo, tal como lo describe.

Independientemente de eso la situación ahí, sí era... sí era difícil, o sea, incluso para mí era difícil, porque para llegar a mi escuela yo tenía que caminar un buen, aparte que estaba sola y el hacer eso hasta me daba miedo, no sabías con quién te ibas a encontrar, ni que te iba a pasar porque, en ese mismo año que yo llegué mataron a un maestro, a un compañero mío, entonces, imagínese con todo lo que paso el maestro (Iris, Generación 2017).

A Iris le representó un gran reto de inserción a la comunidad trasladarse sola y caminando por las calles de ese lugar durante varios meses, al saber que habían asesinado a un compañero maestro, tiempo atrás. Por otro lado, José Ulises experimentó el hecho de vivir en un fraccionamiento y con ello, los peligros del entorno.

Estuvimos viviendo en Santa Fe, atrás de Chiva Barrio, por donde esta Chiva Barrio, es un centro deportivo y ahí estuvimos un año. El primer año que vivimos ahí... pero salimos casi casi huyendo, porque tuvimos... nos robaban, nos robaban los focos. Se nos hacía muy curioso que la gente se robara los focos. Porque se robaban los focos, nos robaban el contador, este...

Se quisieron meter a la casa un fin de semana, le quebraron los vidrios y este, un *show*, pero por no este... No tener donde más vivir, no encontrar una casa segura (José Ulises, Generación 2018).

José Ulises representa el caso de un egresado que se mudó a la comunidad donde le asignaron el centro de trabajo. Esto le representó enfrentar retos y peligros, sobre todo el hecho de sufrir robos en varias ocasiones y como él lo menciona, tener que vivir ahí porque no tenía otra opción. Y los robos continuaron:

Luego ya para octubre-noviembre, ya me llegaron mis quincenitas y adquirimos un Tsurito, un Tsuru de esos viejitos... Pero como a los 15 días nos lo robaron en un centro comercial de aquí de Tlajomulco y pues otra vez a batallarle, ¿no? (José Ulises, Generación 2018).

Además de experimentar el reto de no recibir pago en las primeras quincenas, un desafío del que se describirá más adelante, José Ulises volvió a ser víctima de la delincuencia y la inseguridad de un fraccionamiento de Tlajomulco. Estos hechos provocaron un desánimo y odio por la comunidad, aunque después de un tiempo pudo superarlo e incluso decidir quedarse a vivir en el mismo municipio, aunque se mudó a otro vecindario.

Entonces el primer año estaba muy arrepentido, yo creo que fue hasta febrero cuando ya decidí quedarme aquí, pero de lo que fue agosto a febrero yo odiaba Tlajomulco, lo menos que pudiera estar aquí en Tlajomulco mucho mejor (José Ulises, Generación 2018).

Del mismo modo, las características del contexto urbano marginal, sobre todo su ambiente hostil y peligroso hicieron que Iris, por ejemplo, tuviera deseos de abandonar la plaza e incluso se cuestionara sobre la propia profesión docente.

Yo recuerdo que yo llegaba con dolor de cabeza y le decía a mi mamá es que yo ya no quiero ir, yo ya no quiero ir a la escuela, de verdad no sé porque dije que quería ser maestra (Iris, Generación 2017).

Retos de insertarse en una comunidad rural

Por otro lado, los egresados que fueron asignados o eligieron una comunidad rural experimentaron otros retos totalmente diferentes a los que vivieron los egresados que se insertaron en localidades de fraccionamientos habitacionales. Karina es una egresada que eligió incursionar en una comunidad rural, comenta que deseaba vivir la experiencia para la que fue formada en la Escuela Normal. Eligió una comunidad llamada La Laja de Gómez, en el Municipio de Tototlán. Uno de los retos que más le dificultó enfrentar fue la falta de servicios y el acceso a la telecomunicación.

Algo que me pudo mucho... que estaba sola y la comunidad estaba muy, muy pequeña. Pues no había como cuestiones de...de acceso a servicios y a tiendas. Nada más había dos tienditas en el pueblo y cuestiones así este... cuestiones de conectividad, de internet, de este... señal de teléfono. Pues por eso yo decidí irme a vivir a Atotonilco el Alto, al municipio próximo, por esas cuestiones de que luego necesitaba, no sé, un material y eso, y pues no había nada. Ahí todas las personas, si necesitan algo, se lo encargan al que sale al pueblo, porque pues no, no hay casi, no hay servicio la verdad (Karina, Generación 2018).

Ella vivió un par de meses en la comunidad, una familia le prestó una casa donde vivió sola. Tal como lo menciona, la soledad, la falta de servicios y la falta de acceso a la telecomunicación le hicieron mudarse a otro lugar.

Laura Gabriela fue asignada a otra comunidad rural, en la sierra, llamada La Cañada Tezcaltilti, en el municipio de Tapalpa, Jalisco. Del mismo modo, un reto que enfrentó fue la falta de acceso a la telecomunicación.

La comunidad esta pues... Como es sierra, realmente está en un cerro, pero como hacia abajo, esta como escondidita hacia abajo y no hay señal, ni de teléfono, llamadas, nada. Menos internet... (Laura Gabriela, Generación 2016).

Laura Gabriela fue recibida en la casa de una señora que vivía sola, sus hijos, ya mayores, se habían mudado a otros lugares a radicar y trabajar. Ella vivió un año en esta comunidad. Ambas egresadas también enfrentaron la dificultad de acceso a otras comunidades cercanas ya sea para realizar alguna compra o servicio, sobre todo porque la mayoría de los habitantes no tenía vehículos.

El insertarse en una comunidad rural también les representó un desafío el hecho de adaptarse hasta a las condiciones climáticas. A dos egresadas les tocó experimentar dos tipos de ambientes climáticos extremos, ambos contextos rurales pertenecientes al estado de Jalisco.

La comunidad, yo creo que es la más fría de Tapalpa. En noviembre, empieza más o menos a hacer mucho frio y en enero o febrero empieza hasta a nevar, entonces si había días en que pues... que tuvimos que cambiar el horario, porque era muy frio este... en esa temporal (Laura Gabriela, Generación 2016).

A diferencia de Laura Gabriela, Mercedes fue asignada a una comunidad muy cercana a Michoacán, en el municipio de Jilotlán de los Dolores. A continuación, se muestra un fragmento en el que narra algunas condiciones climáticas y ambientales que le tocó vivir.

M: De hecho, la casa, las casas son... el clima es muy caliente, las casas son de madera. Ellos que tenían un poco más de dinero, sí podían, tenía su casa de cemento normal, pero dormíamos en el patio, tanto calor que hacía, o sea, dormimos en 3 camas matrimoniales; la maestra Isa y yo en una, luego la regidora y su hermana y en la otra su papá y su mamá, que ya están grandes, son muy viejitos, pero de tanto...

C: En el mismo espacio.

M: Sí. O cuando llovía, era de ponernos bolsas negras porque pues el tejado, tiene hoyitos. Teníamos así de que... veía la tormenta enfrente de ti. Sí, realmente algo rural (Mercedes, Generación 2018).

Mercedes y otra compañera maestra fueron recibidas por la regidora de educación del municipio en su propia casa, con sus padres. Se adaptó a dormir en el patio por el intenso calor y a sobrellevar las goteras en tiempos de lluvia. En el caso de Mercedes, adaptarse a las condiciones climáticas de la comunidad y la falta de servicios no fueron los únicos retos que le tocaron enfrentar. La localidad a la que llegó estaba dominada por el narcotráfico, por lo que no tuvo otra opción que aceptar las condiciones y estilos de relación social que había.

El narcotráfico está muy fuerte y como todas las fronteras... Sí, Michoacán tiene mucha fuerza entonces era de, la seguridad, cuando entrábamos a la Comunidad nos decían, como si fuera a pasar a Estados Unidos: de dónde vienes, a quién vienes, con quién vienes y las mamás respondían por nosotras, o sea, nos hacían como un tipo de pase (Mercedes, Generación 2018).

Las maestras eran protegidas por las madres de familia y ellas les decían qué hacer, hasta el punto de indicar cuándo no habría clases, ya que eran informadas de que algún acontecimiento de riesgo pasaría.

Dificultades de acceso a la comunidad

Dentro de los retos relacionados con el acceso a la comunidad, en primer lugar, se identificaron las dificultades para llegar a la localidad y a la escuela, es decir, las dificultades al trasladarse. A reserva de un par de egresados que contaban con vehículo y ejercieron cerca de sus casas, la mayoría de los docentes novatos les tocó trasladarse a sus escuelas de 3 formas diferentes y en ocasiones combinadas: en camión, pidiendo raite y caminando. En segundo lugar, se agrupan otros retos relacionados con la mudanza, encontrar dónde vivir.

Retos al trasladarse a la comunidad

Las experiencias de traslados se pueden dividir en dos tipos, en primer lugar, las dificultades para llegar a la localidad de aquellos egresados que se internaron en la comunidad, sobre todo por la lejanía. Y, en segundo lugar, los retos de trasladarse día con día de su lugar de residencia a la escuela.

Respecto al primer tipo, la experiencia de Mercedes describe claramente el reto de acceso a una comunidad rural alejada de su lugar de origen en la que se internaba durante varias semanas:

Me tocó en el municipio de Jilotlán de los Dolores, colinda con Apatzingán, Buenavista, Michoacán. yo hacía 8 horas de camino entonces, para mi suerte me tocó ir a una escuela bidocente y la segunda persona que iba a estar conmigo era también egresada de nuestra normal, me ganaba con un año, entonces nos pusimos en contacto y fue como, pues... Nos tocó ¿cómo nos vamos?, ¿quién sabe dónde? Se llama la Loma, nadie lo conoce como la Loma, nadie conoce Jilotlán de los Dolores, mi ruta era: de Zapotlanejo a Guadalajara, de la central nueva en Guadalajara a Ciudad Guzmán, de Ciudad Guzmán a Tecalitlán y de Tecalitlán a Jilotlán y ya de Jilotlán pedíamos raite o la misma presidenta municipal nos llevaba a la

ranchería. Casi hacíamos 8 horas, o era rodear por Michoacán, tomar un camión, el único camión que sale a las 8 de la mañana, que hace parada en La Barca, en Zamora, los Reyes, Buenavista y al último tomar un taxi de 400 pesos hasta la comunidad, 8 horas hacía de camino... (Mercedes, Generación 2018).

Por otro lado, se encuentran las experiencias de traslados cotidianos que, los egresados manifiestan también como retos de acceso a la comunidad.

El traslado en camión fue un reto para los docentes noveles, ya sea por las distancias, los tiempos que invirtieron en traspasar e incluso por el desconocimiento y falta de experiencia en el uso de transportes urbanos. Se observa, además, que varios egresados recibían apoyo de otros maestros o choferes desconocidos a los que les pedía raite como medio de transporte cotidiano.

De ida me iba en camión y de regreso había un maestro que me quedaba raite para Tepatitlán, en ocasiones me tenía que quedar a documentación, llevar a supervisión y ya no alcanzaba, pero, si no era en camión, de raite con él, con el maestro y rentaba aquí en Tepatitlán (Cesar Alejandro, Generación 2016).

Del mismo modo, respecto al reto de trasladarse a la comunidad se identificaron algunos casos, donde los egresados además de tener que caminar, debían utilizar el camión o pedir raite.

C: ¿Qué retos enfrentaste?

K: Yo creo que en primer lugar por el simple hecho de ser de ser comunidad rural eh, las cuestiones de acceso y transporte, este, la comunidad está entre la carretera Zapotlanejo-Atotonilco, le digo que como a 20 minutos de Tototlán hasta ahí ah... Por ahí **pasa un camión**

cada hora nada más y sí se quiere parar, y sino pues cómo cada dos horas y este te deja como a la entrada del pueblo y de ahí tienes que caminar como 2-3 km, para llegar al centro como de la localidad. Mi reto, mi principal reto fue encontrar la localidad porque el municipio tiene 2 localidades con el mismo nombre nada más con diferente complemento... (Karina, Generación 2018).

Retos al mudarse

Por otro lado, se identificaron otros retos que enfrentaron varios egresados, retos que inician con el hecho de salir de casa, mudarse a otra comunidad, encontrar renta e integrarse a una familia extraña que los recibió con los brazos abiertos y desinteresadamente.

Para Érika, originaria del municipio de La Barca, le representó una gran dificultad personal y emocional, salir de casa, dejar a sus padres y familia, para mudarse a Jocotepec, donde obtuvo su plaza docente.

Mis papás me trajeron ese día, y pues no, la verdad es que yo no conocía muy bien aquí Jocotepec, tampoco ellos, fue como, oye ¿hasta dónde?, fueron 2 horas de camino, pues como que, ¿hasta dónde te viniste?, entonces sí fue, a lo mejor, lo más difícil que pude haber pasado (Érika, Generación 2016).

Ella manifiesta que posiblemente fue lo más difícil que le pudo haber pasado, haciendo referencia a esa decisión de alejarse de su hogar, sus padres y familiares. Antes de mudarse comenzaron los retos, como encontrar una casa de renta. Es preciso recordar que, tras asignar el centro de trabajo a los docentes noveles, inmediatamente deben iniciar con las actividades, por lo que Érika sólo contaba con un fin de semana para encontrar dónde vivir.

Afortunadamente un compañero normalista que se encontraba en la misma situación que Érika encontró una casa de renta y las emociones se tornaron positivas y entusiastas, con gran disposición y alegría, aceptaría hasta dormir en suelo, porque obtuvo su trabajo docente.

No tenía completamente nada, nada, nada, y dije, ni modo, o sea, así, así, así así, no me importa, o sea, no me importa dormir en el suelo, no me importa nada, yo estaba feliz, porque bueno, ya tengo mi plaza, eso es lo importante, lo demás ya se va a ir dando (Érika, Generación 2016).

Este proceso de rentar casa se tornó más complicado de enfrentar para algunos egresados ya que no recibieron el pago correspondiente durante varias quincenas. Es bien conocido entre los docentes que la Secretaría de Educación Pública contrata a los nuevos maestros, éstos deben iniciar a laborar inmediatamente, pero el pago no es tan expedito, tarda meses. Mientras tanto, los noveles deben arreglárselas, por ejemplo, pidiendo dinero prestado.

Ya ve que en las primeras quincenas no te pagan, no te pagan y ahí era estar pidiendo prestado porque, pues sales de la normal y no te pagan... Pedir prestado... Y ya cuando te pagan pues, no fue mucho dinero, pero, en realidad a puro repartir. Hasta te falta, porque acá, ya con intereses. La secretaría no te respeta los intereses, te quita más impuestos porque te retiene todo junto, pero, sí, estuve rentando pues buen rato, los 2 años que estuve en Valle de Guadalupe y pues, después en el Rancho, en el centro, también estaba rentando (César Alejandro, Generación 2016).

Otros egresados también experimentaron el hecho de salir del hogar y mudarse a otras comunidades, pero algunos con la peculiaridad de cambiarse a localidades rurales y ser recibidos por algunas familias o personas, ya sea rentándoles un cuarto, prestándoles una casa o viviendo con ellos como un integrante más de la familia.

Laura Gabriela fue asignada al municipio de Tapalpa, luego de batallar en la localización de la comunidad donde se encuentra la escuela e identificar que el camino hacia la cabecera municipal estaba en malas condiciones, decide buscar dónde rentar en dicho pueblo y sólo encuentra la oportunidad de quedarse con una familia.

Entonces ya llego he, he a buscar casa primero, encuentro en la comunidad porque está un poco retirado de la cabecera municipal y el camino está un poco feo para diario ir y venir, entonces he, me quedo a vivir 0'con una familia, porque tampoco había como casas de renta ahí, ahí los maestros pues que se quedaban eran igual con familias, pues ya entonces encuentro una casa, me quedo con una familia, me rentan un cuarto... (Laura Gabriela, Generación 2016).

Algo semejante le ocurrió a Karina, al principio ella se trasladaba de Atotonilco a la comunidad donde estaba la escuela, caminando y en camión como antes se describió, pero después le ofrecieron la oportunidad de prestarle una casa en el pueblo, en la que vivió algunos meses.

Eh al principio iba y venía, luego me ofrecieron quedarme en una casa, pero este, y luego otra, otra familia me ofreció, me prestaron una casa, y ahí me quedé como dos meses, pero pues estaba sola, yo creo que fue un, algo que me pudo mucho que estaba sola y la comunidad estaba muy muy pequeña pues no había como cuestiones de, de acceso a servicios (Karina, Generación 2018).

Ella manifiesta otro reto en la inserción al contexto, experimentar la soledad. Karina comenta que sólo vivió unos meses en esa casa y después decidió regresarse a Atotonilco, sin importar que tuviera que trasladarse y caminar.

Otro reto era este, no se para mí desde mi experiencia como el sentirme ahora sí sola, en un lugar nuevo, con personas nuevas, con personas que quizá tiene círculos, círculos muy cerrados, círculos sociales muy cerrados y llegar uno a buscar la manera eh, para establecer relaciones meramente profesionales (Karina, generación 2018).

Sobre el tiempo que estuvo viviendo en la población, Karina describe que la mayoría del tiempo se la pasaba en la escuela, ordenando materiales escolares y organizando la biblioteca, acompañada de algunas alumnas.

El tercer caso es el de Mercedes, quien fue recibida al igual que su compañera maestra por una familia, recordando que ella no tenía opción de trasladarse a otro lugar, ella decidió arraigarse en la comunidad donde le asignaron centro de trabajo y lo experimentó con agrado.

La comunidad nos recibió muy bien, la comunidad nos... La misma regidora de educación nos dio casa, comida, los papás también, todos los desayunos, ellos los llevaban, fue una experiencia muy agradable a pesar de las circunstancias (Mercedes, Generación 2018).

ya estando ahí, ya teniendo casa, la comunidad nos abrigó. Yo siempre fui una persona muy entregada a la normal, entonces yo no estaba... Como siempre vivía en la normal entonces no tenía esa necesidad de regresar a mi casa cada fin de semana, yo me hice de la comunidad, primero sus costumbres, su comida. Algo, sigue siendo Jalisco y ya tienen toda la cultura de Michoacán... (Mercedes, Generación 2018).

Mercedes al igual que Laura Gabriela, experimentaron el arraigo a una comunidad, se integraron a su cultura, costumbres y tradiciones, y del mismo modo los habitantes y las familias de esas poblaciones las aceptaron y abrigaron.

Discusión y conclusiones

Tras analizar las narrativas de los egresados, se ha de precisar que los retos que enfrentan los egresados normalistas rurales en el proceso de inserción laboral como docentes de Educación Primaria, inicia antes de ingresar a su primera aula de clases. En primer lugar, se enfrentaron a los retos del concurso de oposición para ingresar a la Educación básica (Hernández López & González Pelayo, 2022) y, en segundo lugar, los retos al insertarse en las comunidades donde fueron asignados sus centros de trabajo, estudio del que se da cuenta en la presente ponencia. Posteriormente se identifican otras tres dimensiones: Incorporarse a la cultura del centro escolar, ejercer el oficio docente en el aula e incorporarse al Sistema Educativo Mexicano, líneas de investigación que se continúan trabajando.

En resumen, se han identificado dos contextos sociales en los que se insertan con mayor recurrencia los egresados en sus primeros años de servicio y donde, además, suceden las experiencias que mayormente les implicaron retos. En los fraccionamientos habitacionales, los egresados enfrentaron inseguridad, violencia y delincuencia. Además de experimentar de cerca las condiciones sociales en las que se desenvuelven sus alumnos al vivir en ambientes con conflictos como la drogadicción, la ausencia de algún padre, la pobreza y la marginación, por mencionar algunos. Por otro lado, en las comunidades rurales enfrentaron otros tipos de retos, tales como; la falta de servicios, el acceso a las telecomunicaciones y las condiciones climáticas y sociales.

También, los recién egresados manifiestan desafíos en la inserción a las comunidades al trasladarse y al mudarse. Estos son: llegar a comunidades lejas a través del uso del camión, el raite o caminando, así como alejarse de casa, desapegarse de la familia, buscar dónde vivir, ya sea rentar una casa sola y comenzar sin nada o integrarse a una familia desconocida y vivir en su hogar.

Los retos identificados en esta investigación coinciden con los hallazgos de Sandoval Flores (2019) antes descritos, con la diferencia de que ella intencionó la exploración en los

contextos indígenas y marginales y en este caso no fue así, éstos emergieron, lo que confirma que, son las comunidades rurales y urbano marginadas los contextos en donde los egresados normalistas experimentan mayores dificultades en el proceso de aprender a ser maestros.

Del mismo modo, al respecto de la inserción en comunidades rurales, los retos identificados en este estudio se asemejan de los hallazgos de Pinto Díaz (2012) previamente mencionados, si bien, las egresadas reconocieron varios retos al interactuar en estas localidades rurales, también se identificó que estos desafíos fueron enfrentados y superados con agrado.

Además, se debe resaltar que, las docentes noveles se integraron a las familias y a la cultura de esas localidades, y al narrar sus experiencias nos relatan que, aunque vivieron retos, su proceso de inserción fue agradable, enfrentado con convicción y vocación. Con una sonrisa en su rostro, recuerdan esa etapa que les enseñó a ser maestras rurales.

Ahora que se ha logrado el propósito de identificar los retos que enfrentan los egresados normalistas rurales al insertarse en las comunidades, no es contenible preguntarse ¿cómo acompañar y fortalecer la formación docente inicial para favorecer el proceso de inserción en estos contextos?, y que ésta pregunta sea planteada desde diferentes lentes, es decir, desde el maestro formador normalista, las Escuelas Normales, los Planes y Programas de estudio de la Licenciatura, hasta las Políticas Educativas del país.

Referencias

- Ávalos, B. (2009). La inserción profesional de los docentes. *Profesorado*, 43-59.
- Fierro, C., Fortoul, B., & Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente: una propuesta basada en la investigación-acción*. México: Paidós.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.
- Hernández López, C. A., & González Pelayo, A. A. (2022). Los retos que enfrentaron los egresados de la ENRMH en el concurso de oposición para el ingreso a la Educación Básica. *Revista de las Memorias del Congreso Nacional de Investigación Sobre Educación Normal*, 212-226.
- INEGI. (11 de Julio de 2023). <https://www.inegi.org.mx>. Obtenido de <https://www.inegi.org.mx/app/glosario/default.html?p=CNGE2022>
- Kvale, E. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. España: Ediciones Morata.
- Mejía Navarrete, J. (2011). Problemas centrales del análisis de datos cualitativos. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, 47-60.
- Nemiña, R. E., García Ruso, H., & Montero Mesa, L. (2009). Profesores principiantes e iniciación profesional. Estudio exploratorio. *Profesorado*, 101-115.
- Pinto Díaz, I. A. (2012). Profesorado principiante: entre montañas y veredas, aprendiendo a ser maestro en el sureste mexicano. *Olhar de Professor*, 237-249.
- Rodríguez Sosa, J. A. (2003). Paradigmas, enfoques y métodos en la investigación educativa. *Investigación educativa*, 23-40.
- Sandoval Flores, E. (2019). Formación en la práctica. Maestros principiantes en telesecundarias indígenas y secundarias generales. *Revista del IICE*, 99-112.

Seguimiento de Egresadas de la Escuela Normal Rural Gral. Emiliano Zapata. Una Oportunidad para la Mejora Continua de las Alumnas.

Francisco Guevara Ramírez

franciscoguevara925@gmail.com

Escuela Normal Rural “Gral. Emiliano Zapata”

Mario Mañón Pazos

mariompazos@yahoo.com.mx

Escuela Normal Rural “Gral. Emiliano Zapata”

Jorge Galván Arellano

jgalvan800@gmail.com

Escuela Normal Rural “Gral. Emiliano Zapata”

Línea temática 10. Prácticas profesionales e inserción laboral de los egresados de las escuelas normales.

Resumen

El informe de investigación es el resultado de un estudio de seguimiento de las alumnas egresadas de la Licenciatura en Educación Primaria de la generación 2018-2022 de la Escuela Normal Rural Gral. Emiliano Zapata (ENRGEZ), teniendo como propósito valorar la contribución de la ENRGEZ con el fin de analizar los procesos formativos del ingreso y egreso de la formación académica de las egresadas, donde se exploran sus percepciones y recomendaciones con relación a la formación que recibieron en la Institución, esto a partir de un análisis de las competencias de egreso que marca el programa de la licenciatura, utilizando una metodología cuantitativa de corte transversal a través de la aplicación de una encuesta y con el apoyo de herramientas tecnológicas para la sistematización y tratamiento de información

permitiendo categorizar puntualmente aspectos de la formación recibida y su impacto en la integración y desarrollo en el Servicio Profesional Docente. El estudio permite también valorar la implementación de los planes de estudios en la institución y la pertinencia de los contenidos actuales que están apegados a las necesidades que exige la educación actual en un mundo globalizado al que se enfrentan las egresadas al concluir la Licenciatura en la Escuela Normal.

Palabras claves: egresadas, formación, competencias, prácticas educativas, planes de estudio.

Planteamiento del problema

En los inicios del siglo XXI, el sistema de educación superior mexicano se ha visto inmerso en la gran yuxtaposición de diversos problemas que lo aquejan; por un lado, la creciente demanda de servicios por parte de la sociedad y, por el otro, la crítica, muchas veces sin fundamento, respecto a la falta de congruencia entre el proceso educativo, las necesidades sociales y las exigencias de un sector profesional que se encuentra en una constante transformación. Paralelo a esto, las Instituciones de Educación Superior (IES) se enfrentan a los dilemas del proceso de evaluación, con el fin de lograr una mayor certeza en cuanto al uso de los recursos públicos invertidos en la educación y la eficiencia terminal de sus egresados.

La situación actual descrita, modifica las estructuras productivas, sociales y políticas de los países; por ello es necesario que las IES generen estrategias y procesos de evaluación, que les permitan conocer el impacto de su acción, así como la identificación de nuevas demandas formativas en las diversas prácticas profesionales dentro del campo laboral. Todo lo anterior, con la finalidad de responder a las necesidades de su entorno sociocultural, lo cual viene aunado a la esencia misma de la misión y visión de las IES.

Para la Escuela Normal Rural “Gral. Emiliano Zapata” es de importancia tener un seguimiento continuo de las estudiantes egresadas, con el fin de analizar los procesos formativos del ingreso y egreso de la formación académica, otorgando finalmente el desenvolvimiento personal y social que las profesoras normalistas han desarrollado en su vida profesional; comprendiéndose sus habilidades, destrezas, actitudes y saberes que han de determinar el perfil de la Licenciatura en Educación Primaria.

El seguimiento a Egresadas en la Escuela Normal Rural permite reconocer los procesos de transición que han tenido las estudiantes durante su implantación al ámbito educativo ya que algunas estudiantes reconocen la importancia de fortalecer sus capacidades cognitivas tomando posgrados para potencializar sus saberes docentes, como también brindar garantía de calidad a los planes y programas en el que fueron formadas, siendo las realidades que se reconocen en el proceso analítico de la investigación, dotando de mecanismos de seguimiento a las futuras generaciones de egresadas.

Es de importancia reconocer el papel primordial que juega el docente dentro de la sociedad, constituye un proceso de formación inicial y continua, generando procesos de práctica y aprendizaje, es decir, la acumulación de experiencias desarrolladas dentro y fuera del aula que, favorecen a la construcción de nuevas competencias y saberes docentes, mejorándose día a día, pero nunca de manera definitiva, ya que los retos que enfrentan las profesoras normalistas dan pauta a la búsqueda de soluciones para resolver distintos problemas sociales, el más importante el educar.

El seguimiento a Egresadas en la Escuela Normal Rural permite reconocer los procesos de transición que han tenido las estudiantes durante su implantación al ámbito educativo ya que algunas estudiantes reconocen la importancia de fortalecer sus capacidades cognitivas tomando posgrados para potencializar sus saberes docentes, como también brindar garantía de calidad a los planes y programas en el que fueron formadas, siendo las realidades que se

reconocen en el proceso analítico de la investigación, dotando de mecanismos de seguimiento a las futuras generaciones de egresadas.

Los estudios de seguimiento de egresadas permiten retroalimentar permanentemente los planes de estudio de acuerdo con las nuevas exigencias del contexto social y laboral. A su vez, reconocen la trascendencia de consolidar la vinculación con los egresados a través de su organización y programas académicos que permitan apoyar su actualización, desempeño profesional e inserción en el contexto socioeconómico tanto en el ámbito nacional como internacional. Así mismo, proveen de información amplia y objetiva a los académicos y directivos, fortaleciendo con ello el diseño y revisión de los planes y programas de estudio, así como la planeación académica con visión estratégica a largo plazo.

Marco Teórico

El seguimiento de egresadas está planteado como una estrategia institucional permanente que permite valorar los resultados obtenidos por la institución. La información que se reúne proporciona datos precisos sobre la eficiencia y la eficacia de la institución. La ANUIES (2003) lo define de la siguiente manera:

“Evaluación de las actividades de los egresados en relación con sus estudios realizados. Es el procedimiento mediante el cual una institución busca conocer la actividad profesional que éstos desarrollan, su campo de acción, su nivel de ingresos, las posibles desviaciones profesionales que han tenido, así como sus causas, su ubicación en el mercado de trabajo y su formación académica posterior al egreso” (p. 179).

En México, uno de los objetivos es la Educación de Calidad para todos, busca que las Instituciones de Educación Superior (IES) funcionen con mayor equidad en la formación de ciudadanos, profesionales creativos y científicos comprometidos con su país y de competencia

internacional. La ANUIES propuso el esquema básico para el seguimiento a egresados (1998), como un mecanismo para obtener información de los programas educativos de las IES, y en consecuencia reflejar su nivel de calidad.

Los proyectos de seguimiento a egresados constituyen además de los procesos de inserción en el mercado de trabajo por los nuevos profesionales y los indicadores de satisfacción de los egresados por la formación recibida, mecanismos poderosos de diagnóstico de la realidad con el potencial de inducir en las instituciones la reflexión a fondo sobre sus fines y sus valores.

Los resultados de estos estudios pueden, asimismo, aportar elementos para redefinir el proyecto de desarrollo de aquellas instituciones que se mantienen alerta ante las nuevas necesidades sociales, permitiéndoles reconocer y asumir las nuevas formas de práctica profesional que se requieren para sustentar un proceso social menos inequitativo y dependiente (ANUIES, 2003, p. 134).

La información que proporcionan los estudios de egresados orienta la toma de decisiones y la planeación académica; de hecho, fortalece la calidad educativa al reconocer las fortalezas y debilidades de la institución, plataforma indispensable para ajustar los propósitos y metas hacia el logro de un mayor grado de pertinencia.

Es importante mencionar que para el estudio de seguimiento a egresados no hay metodologías buenas ni malas, dependen de cómo se apliquen, de la capacidad de observar, analizar y evaluar sus efectos, para ello se requiere valorar diferentes caminos que ofrece los enfoques de investigación desarrollados en cada campo del saber científico, las decisiones que se adopten darán forma al diseño de investigación, entendido como un plan lógico en el que se ordenan los componentes ligados al proceso de formación y al trabajo de los egresados en su práctica docente.

Esto permite reconocer que no existe un método único para obtener conocimientos que sean verdaderos, si existe en cambio una metodología en una práctica de investigación que va desarrollando formas, contenidos, modos de hacer, que se van discutiendo y asentando por la comunidad científica en un determinado tiempo. Esta metodología se recupera del esquema básico que propone la ANUIES para el estudio de egresados.

Considerando que “las docentes egresadas deberán contar con los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que los campos del plan de estudios disponen, que todos los rasgos están vinculados y estrechamente relacionados” (SEP, 2018, p. 25). Es “necesario revisar en ellos las posibilidades de ingreso al mercado laboral moderno, entendido éste como las escuelas de educación básica donde tienen que desarrollar en los educandos una nueva forma de pensar y de crear” (Espíndola, 2000, p. 13). Que es lo que actualmente exige la política educativa.

La importancia del seguimiento a egresadas es de “vital importancia para las Instituciones de Educación Superior, ya que hace posible entender y comprender el grado en que los programas de estudio permiten insertarse en los campos profesionales y mercados académicos de las egresadas” (Medina, 2021, p. 54). Las experiencias tienen que ser reconocidas que han tenido durante sus actividades profesionales y sus opiniones para mejorar la calidad de la oferta formativa de la ENRGEZ.

Metodología

El presente trabajo de investigación se centra en la investigación cuantitativa de corte transversal y alcance descriptivo, ya que se pretende recoger información de manera independiente o conjunta sobre las variables a las que se refieren (Hernández et al, 2014). Se utilizará como primer instrumento la encuesta para obtener información de la relación entre la calidad de los servicios educativos de la ENRGEZ con relación al rendimiento laboral y

desempeño profesional que han logrado las egresadas en el mercado de trabajo, así como el éxito o liderazgo de esta institución, en la conformación de una ética profesional centrada en la docencia con capacidad de respuesta a la problemática social, política y académica.

El estudio al ser de carácter transversal es un tipo de investigación observacional que analiza datos de variables recopiladas en un periodo de tiempo sobre una población muestra o subconjunto predefinido permite ser un estudio a largo plazo para determinar los avances antes mencionados, siendo una investigación que se centra con la generación 2018 – 2022, contemplando una muestra de 88 egresadas, desarrollándose en cuatro momentos:

- **Selección de datos:** Solicitar a las oficinas de control escolar los datos personales de las estudiantes egresadas (nombre completo, correo electrónico, número telefónico).
- **Intervención de encuesta:** Enviar vía electrónica “la encuesta de satisfacción del servicio educativo”.
- **Análisis de datos:** Interpretación de los datos recopilados de la encuesta con el programa previamente seleccionado.
- **Intervención de encuesta II:** Solicitar a las egresadas después de 3 – 4 años de egreso contestar la encuesta que llevará como título “mis fortalezas y mejoramiento educativo normalista rural”.

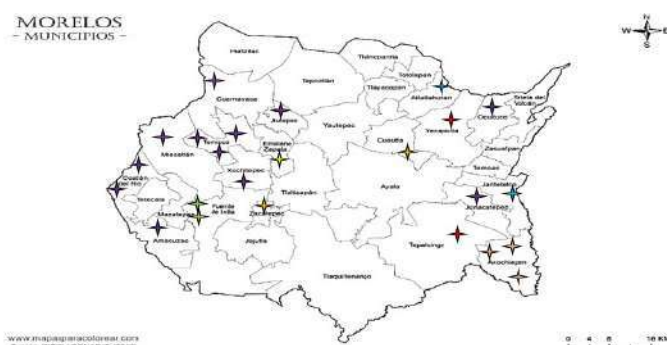
El primer momento de la investigación se centra en la recopilación de datos generales de las egresadas que serán solicitados a control escolar, el segundo momento se centra en la aplicación de encuestas, el tercer momento consiste en las observaciones directas del trabajo

docente ubicando las zonas donde intervienen las docentes. Utilizando la metodología de seguimiento de egresados propuesta por la ANUIES.

Resultado

La primera parte del análisis de la encuesta realizada a las egresadas, con una fecha de aplicación de noviembre 2022 a enero 2023, se permite analizar y determinar que la generación 2018 – 2022 tuvo 88 egresadas, según datos compartidos por el área de control escolar de la Escuela Normal Rural. Se consideró a las 88 egresadas como el 100% de la población general para el presente estudio, lográndose obtener los siguientes datos estadísticos, con su ubicación gráfica:

Figura 1



Nota. La figura presentada, representa el Estado de Morelos y la ubicación actual de las estudiantes normalistas desempeñando su servicio profesional docente.

Tabla 1

El lugar de prelación obtenidas por las egresadas y su lugar de trabajo

Ubicación y lugar de prelación de las egresadas generación 2018 – 2022 en el Estado de Morelos		
Número de prelación SPD	Municipio	Color de ubicación
33	Coatetelco	✦ Verde
37	Coatetelco	
60	Emiliano Zapata	✦ Amarillo
72	Atlatlahuacan	✦ Azul
79	Jantetelco	
82	Cuautla	✦ Naranja
84	Zacatepec	
90	Tepalcingo	✦ Rojo
91	Yecapixtla	
103	Coatlán del río	✦ Morado

108	Cuernavaca		
110	Coatlán del río		
115	Amacuzac		
133	Ocuituco		
145	Temixco		
174	Miacatlán		
177	Jonacatepec		
181	Xochitepec		
192	Jiutepec		
199	Temixco		
200	Temixco		
233	Axochiapan		✦ Rojo bajo
260	Axochiapan		
278	Axochiapan		

Nota. Los presentes resultados señalan los lugares obtenidos por las egresadas, permitiéndose reconocer que 24 alumnas egresadas de la Escuela Normal Rural “Gral. Emiliano Zapata” de la generación 2018 – 2022 presentaron su examen en el estado de Morelos de un total de 88 egresadas, obteniendo los lugares que van desde el número de prelación 33 hasta el número 278, representándose en la Figura 1 y Tabla 1.

Figura 2



Nota. Este gráfico representa al Estado de México y las ubicaciones actuales de las egresadas en sus escenarios en el servicio profesional docente.

Tabla 2

Lugar de prelación obtenidas por las egresadas y su lugar de trabajo del Estado de México

Ubicación y lugar de prelación de las egresadas generación 2018 – 2022 en el Estado de México.	
Número de prelación SPD	Municipio
286	Toluca
495	Chalco
585	Tianguistenco
649	Chalco
655	Malinalco
748	Ixtlahuaca
781	Tlanepantla de Baz
856	Atizapán

880	Tenancingo
945	Aculco
1055	Atizapán
1159	Chimalhuacán
1161	Tianguistenco
1202	Toluca
1264	Ixtapaluca
1358	Tejupilco
1370	Ixtapan del oro
1546	Naucalpan de Juárez
1604	Tecámac
1659	Almoloya de Alquisiras

Nota. Los resultados obtenidos en la encuesta nos permitieron localizar a las egresadas en diferentes municipios del Estado de México, reconociendo a 20 alumnas egresadas, donde

lograron obtener lugares que van desde el número 286 hasta el 1659 tras haber realizado el examen de oposición, presentados en la Figura 2 y Tabla 2.

Es importante señalar que una de las egresadas presentó examen para el servicio profesional docente en el Estado de Guerrero, obteniendo el número 205 de prelación, siendo asignada en el municipio de Jiutepec, lugar cercano a su comunidad de origen.

De acuerdo a la encuesta de “Formación y satisfacción alcanzado en la ENRGEZ” se obtuvieron los siguientes resultados de la generación 2018 – 2022.

Tabla 3

Encuesta de satisfacción en la ENRGEZ (competencias profesionales)

Competencias profesionales	Poco Satisfecho	Satisfecho	Totalmente satisfecho
1. Utilizar su comprensión lectora para ampliar sus conocimientos	5	18	23
2. Distinguir hechos, interpretaciones, opiniones y valoraciones en el discurso de los demás, para coadyuvar en la toma de decisiones	6	20	20
3. Aplicar conocimientos para transformar sus prácticas, de manera responsable	6	17	23
4. Dominio de estrategias didácticas interactivas para el desarrollo de contenidos didácticos	6	19	21

5. Utilizar estrategias para la búsqueda, análisis y presentación de información a través de diversas fuentes	7	19	20
6. Aprender de manera autónoma y mostrar iniciativa para auto-regularse y fortalecer su desarrollo personal	5	19	22
7. Respetar la diversidad cultural, étnica, lingüística y de género	4	13	29
8. Contribuir a la preservación del medio ambiente	3	18	25
9. Desarrollar sus habilidades comunicativas para adquirir nuevos lenguajes	7	15	24
10. Argumentar con claridad y congruencia sus ideas para interactuar lingüísticamente con los demás	6	22	18
11. Aplicar sus habilidades digitales en diversos contextos	9	17	20
12. Usar de manera crítica y segura las TIC's	12	15	19
13. Participar en redes de trabajo y de colaboración con el uso de la tecnología	12	13	21

Nota. La tabla representa la satisfacción y el progreso que las estudiantes han desarrollado durante su servicio docente, así como la potencialización de las competencias profesionales.

Figura 3

Gráfica de las competencias profesionales (poco satisfecho, satisfecho y totalmente satisfecho)



Nota. El gráfico representa la encuesta de satisfacción entorno a las competencias profesionales alcanzadas y actualmente desarrolladas por parte de las estudiantes normalistas, ilustrándose en barras para su análisis.

Discusión

El resultado general de la ubicación geográfica nos permitió localizar los escenarios de trabajo donde desempeñan las egresadas, obteniendo los siguientes datos estadísticos generales:

1. De la población general de egresadas, solo 45 licenciadas pudieron obtener plaza en el sector público, siendo consideradas como el 51% de aceptadas en el servicio profesional docente.
2. De la población general de egresadas, 43 licenciadas son el 49% restante de la generación que no presentó examen de oposición.
3. El 27% de la generación presentó examen de oposición en el Estado de Morelos.
4. El 23% de la generación presentó examen de oposición en el Estado de México.
5. Sólo el 1% de la generación presentó examen de oposición en otro estado, el único caso fue en el Estado de Guerrero.

El estudio permitió comprender el perfil de egreso obtenido desde las competencias profesionales; base fundamental para comprender la satisfacción durante su formación profesional en la Escuela Normal Rural “Gral. Emiliano Zapata”. Permitiendo interpretar y reflexionar lo logrado por parte de las 46 egresadas normalistas:

1. Utilizar su comprensión lectora para ampliar sus conocimientos: 23 estudiantes mencionaron en su parcialidad que estuvieron totalmente satisfecho en su comprensión lectora en términos de metodología, teoría y de gestión educativa.
2. Distinguir hechos, interpretaciones, opiniones y valoraciones en el discurso de los demás, para coadyuvar en la toma de decisiones: 20 estudiantes estuvieron totalmente satisfecho y 20 en satisfecho, demostrando la capacidad de la resolución de conflictos dentro y fuera del salón de clases.

3. Aplicar conocimientos para transformar sus prácticas, de manera responsable: 23 egresadas respondieron con totalmente satisfecho, en su mayoría desempeñan la innovación durante su práctica docente diaria.

4. Dominio de estrategias didácticas interactivas para el desarrollo de contenidos didácticos: 21 egresadas seleccionaron que están totalmente satisfecho, permite comprender que las estudiantes han fomentado didácticas lúdicas en beneficio de los aprendizajes de los alumnos.

5. Utilizar estrategias para la búsqueda, análisis y presentación de información a través de diversas fuentes: 20 egresadas respondieron que están totalmente satisfecho, permitiendo entender que las estudiantes contextualizan sus planes de clase dentro de los diversos contenidos curriculares.

6. Aprender de manera autónoma y mostrar iniciativa para auto-regularse y fortalecer su desarrollo personal: 22 egresadas respondieron con totalmente satisfecho, determinando que las estudiantes han demostrado ser autodidactas.

7. Respetar la diversidad cultural, étnica, lingüística y de género: 29 egresadas seleccionaron totalmente satisfecho, reconociéndose el valor de la ética.

8. Contribuir a la preservación del medio ambiente: 25 egresadas seleccionaron totalmente satisfecho representado que en su mayoría están comprometidas por el medio ambiente.

9. Desarrollar sus habilidades comunicativas para adquirir nuevos lenguajes: 24 seleccionaron totalmente de satisfecho, asumiendo que han desarrollado habilidades de comunicación asertiva para enseñar nuevos aprendizajes.

10. Argumentar con claridad y congruencia sus ideas para interactuar lingüísticamente con los demás: 18 estudiantes seleccionaron satisfecho, permitiendo comprender que el idioma inglés es una posible debilidad para las egresadas.

11. Aplicar sus habilidades digitales en diversos contextos: 20 egresadas respondieron totalmente satisfecho, que deberá reforzarse para ser mayoría.

12. Usar de manera crítica y segura las TIC's: 19 egresadas respondieron totalmente satisfecho, propuesta que deberá fortalecerse en la formación de estudiantes.

13. Participar en redes de trabajo y de colaboración con el uso de la tecnología: 21 respondieron totalmente satisfecho, respuesta que deberá reforzarse en la escuela normal.

Conclusiones

El análisis nos lleva a identificar que el perfil de egreso de la Licenciatura en Educación Primaria ofertada por la Escuela Normal Rural Gral. Emiliano Zapata ha dado como resultado que las egresadas y los aún docentes reconozcan su labor docente en exigencias de las instituciones educativas, por lo tanto, debe llevar a las escuelas normales a continuar fortaleciendo el plan de estudios con los programas actualizados por el nivel de educación básica, al interior de la normal se hacen acciones que lleven a la disminución de la brecha entre estas instituciones con respecto a los semestres evaluados, cabe señalar que las alumnas egresadas de la institución concluyeron sus preparación profesional con el plan de estudios 2018 de la licenciatura de educación primaria; esperado que exista congruencia con el plan de estudios de educación básica 2022 y se logre consolidar el trabajo en una misma directriz en un futuro.

Se puede concluir también que una de las fortalezas es el área de acercamiento a la práctica escolar que tiene la institución, ya que permite a las estudiante a enfrentarse a situaciones reales que presentan los alumnos en este caso de primaria e ir apropiándose de las estrategias necesarias cuando se encuentren frente a grupo, es por ellos que también debe verse a las escuelas de educación básica como parte vital de la formación de los docentes viendo esto como una gran área de oportunidad para que las alumnas puedan terminar su preparación profesional en el ámbito de la educación.

Referencias

ANUIES. (2003). Esquema básico para estudios de egresados . México, DF: ANUIES .

ANUIES. (2019). Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
Obtenido de <http://www.anui.es.mx/anui.es/acerca-de-la-anui.es>

Castro, J. L. (2000). Reingeniería Educativa:El Pensamiento Crítico, como fomentarlo
en los alumnos. México: PAX.

Hernández Sampieri, R. (2014). Metodología de la investigación . México, DF : McGRAW-HILL /
INTERAMERICANA EDITORE.

Medina, R. L. (2021). Planeación y diseño de un programa para el seguimiento de egresados de
licenciatura. México, DF: ANUIES .

SEP. (2018). Planes y programas de estudio . México: SEP .

El Desempeño Motriz en la Iniciación Deportiva

Paulina Yoselin Plata Martínez

yosi.pau@gmail.com

Escuela Normal De Educación Física Gral. Ignacio M. Beteta

Línea Temática 10. Prácticas profesionales e inserción laboral de los egresados de las escuelas normales.

Resumen

El área de la educación física es un espacio curricular que con el paso del tiempo se ha transformado de acuerdo a las características contextuales de la sociedad vigente en corresponsabilidad con las políticas educativas y las necesidades de los alumnos, sin duda ha puesto al educador físico como un puente al convertirse en un facilitador del aprendizaje para dejar de ser un proveedor de técnicas, tácticas y juegos por lo que al prestar atención en los acontecimientos sociales e históricos se optimizan las prácticas educativas contribuyendo satisfactoriamente al desarrollo integral de los alumnos. Los beneficios de llevar a cabo una investigación en educación física es principalmente empoderar este espacio poco valorado que se tiene, con este supuesto el desempeño motriz de los alumnos mejorará a partir de la iniciación deportiva se posibilita además un aprendizaje cambiante adaptado a las distintas áreas de interacción por lo que analizar los progresos y su aplicación es un punto central. Los alumnos de ocho y nueve años tienen la posibilidad en tanto les sea ofertada de acceder a la mejora de su actuación mediante la práctica de la iniciación deportiva como una forma de favorecer su desempeño motriz al interactuar con distintos juegos y mediante una sistematización en la intervención. El tema elegido surge a partir de la observación analítica para el mejoramiento de las actitudes, aptitudes motrices que mostraron en un inicio los alumnos implicados.

Palabras clave: Desempeño motriz, Iniciación deportiva.

Tema de investigación

Los alumnos de educación primaria han mostrado distintos retrasos en cuanto a su desarrollo motor debido a las condiciones contextuales por las que se atravesó hace algunos años con la pandemia en la que las familias debían permanecer en sus hogares alejados en la medida de lo posible de otros individuos y de las actividades al aire libre o en espacios que permitían una recreación o práctica deportiva.

El grupo de estudio mostró diversas condiciones para participar en las actividades y juegos propuestos desde el área de la educación física, uno de ellos la falta de estrategias que los llevara al logro de un objetivo como lo fue pasar de un lado al otro de la cancha en el juego de la Mancha sin ser tocados, así también sus habilidades y capacidades motrices se vieron afectadas ya que sus experiencias anteriores no fueron aplicables en los momentos de participación durante el juego.

Las características presentadas por los alumnos requieren ser atendidas puesto que en los siguientes ciclos escolares requerirán de las experiencias que les pueden brindar las actividades y juegos de iniciación deportiva para alcanzar los aprendizajes esperados acordes a su grado escolar y así logren un óptimo desarrollo integral al contar con un desempeño motriz favorecido.

La iniciación deportiva aplicada con diversas estrategias didácticas posibilita el conocimiento del cuerpo a partir de lo que se puede hacer y de sus limitaciones, como una forma de incrementar su bagaje de movimiento y por ende su desempeño motriz, es un espacio de socialización, colaboración, trabajo en equipo en el que a partir de la creación de estrategias de juego los alumnos analizan y reflexionan sobre las formas de participación o actuación que requiere no solo del conocimiento de sí sino también del otro para que asuman el rol que les posibilite elegir sus habilidades de acuerdo a sus conocimientos actuando de manera eficaz y eficiente a las situaciones de juego.

La importancia del proceso de la iniciación deportiva radica en la variedad de experiencias que se le brindan a los alumnos acordes a las características y pertinencia de la misma ya que la vida cotidiana en la que los alumnos de educación primaria prefieren relacionarse es de manera impersonal a través de un dispositivo electrónico, observar videos, películas o jugar por medio del uso de la tecnología, se propone realizar esta investigación para que los alumnos conozcan algunos juegos que se pueden practicar en la diversidad de espacios en los que se encuentran y se reconozcan de acuerdo a sus gustos y aficiones como individuos capaces de participar en cualquier actividad que implique el movimiento corporal.

Es importante considerar que los beneficios de la actividad física son destacados cuanto más importante es llevar una práctica corporal, dirigida adecuadamente, estructurada, planeada y evaluada que dé cuenta de los avances y posibles reorientaciones para el logro de satisfacciones personales destacando la trascendencia del movimiento corporal.

Generar posibilidades de acción para mejorar la educación que se ofrece en el área de la educación física, desde los métodos, los procedimientos, las actividades, los contenidos en fin un sin número de aspectos aparentemente independientes que inciden en el desempeño de los alumnos y que les da la posibilidad de corregir u optimizar sus aprendizajes y lleguen a ser notorios en su vida adulta conlleva cambios significativos que generan medios de acción.

Es posible reconocer que el análisis y reflexión que se hace a partir de lo vivido no solo es importante para quien pone en práctica el deporte en su fase de iniciación también es benéfico para el que aplica dichas metodologías, reconocer que lo que se piensa y lo que se cree acerca de lo que se enseña es importante siempre y cuando la frecuencia, intensidad e intencionalidad con la que se realicen las actividades se torne sistemática.

El conocimiento del cuerpo es necesario para relacionarse con otros, para conocer el entorno, al adquirir nuevos conocimientos, al estar en constante cambio al igual que cada aspecto que en él se ve involucrado como el pensamiento, el movimiento, las emociones o las

relaciones sociales que se establecen día a día, todo esto está en constante interacción por lo que conocerse es una parte fundamental que ofrece la participación en la iniciación deportiva.

Planteamiento del problema

El problema de investigación se centra en las dificultades en el desempeño motriz que despliegan los alumnos de ocho y nueve años de la escuela primaria “Fernando Orozco y Berra” del municipio de San Felipe del Progreso derivadas de las condiciones educativas, contextuales y socioeconómicas en las que viven.

La actividad elegida para observar el desempeño de los alumnos fue el juego de La mancha el cual consiste en elegir a un alumno que se coloca al centro del área determinada previamente, sin salirse de un espacio rectangular el resto del grupo se ubica a un extremo del patio y debe cruzar al otro lado evitando ser tocado por este primer integrante elegido al azar, si alguno es tocado por este deberá unirse a la mancha y tratar de tocar al resto de los participantes e ir agrandando la mancha, pueden estar tomados de la mano o de manera individual desplazarse por el espacio asignado, deben evitar salir del rectángulo para atrapar a los demás y los que se desplazan por el espacio deben ubicar los huecos por los cuales pasar antes de ser atrapados.

Durante el desarrollo de este juego fue posible observar aspectos como la implementación de una estrategia, resistencia, coordinación, espacialidad, ritmo, capacidades locomotrices así como socialización y trabajo en equipo de lo cual es posible afirmar que no se reflejó ninguna estrategia individual ni en equipo, los alumnos corrían de un lado al otro solo procurando esquivar a un compañero que se encontraba al centro desplazándose por todo el espacio, otros solo iban caminando, unos más se dejaban atrapar o no hacían el intento de atrapar al resto de los niños que faltaban por integrarse a la mancha, además se percibió un cierto desinterés por participar en el juego, en comparación con algunos otros grupos estos niños mostraron escaso dominio de sus habilidades para actuar.

Al manifestar limitaciones durante la participación en los juegos los alumnos indican una posible falta de práctica en alguno de los ámbitos del desarrollo (cognitivo o motriz) lo que dificulta su formación integral. La intervención pedagógica desde la educación física dedica el tiempo a atender los contenidos programáticos del Plan educativo 2017 en tanto que los alumnos se muestran con poca organización y aplicación de estrategias al participar en los juegos de iniciación deportiva que consideran elementos importantes como el espacio, las reglas de juego o la dinámica general del mismo, puede afectar directamente el desempeño motriz de los alumnos así como las habilidades motrices básicas, capacidades coordinativas y condicionales necesarias para desempeñarse ser usadas en el momento adecuado, así como la adopción de actitudes que favorezcan una buena integración en las dinámicas propuestas.

Debido a que se encuentran en un rango de edad susceptible para abordar estrategias derivadas de la iniciación deportiva se optó por trabajar con un grupo de alumnos que se encuentran en el rango de edad de entre 8 y 9 años debido a que es en esta edad en la que de acuerdo a su desarrollo cognitivo, motriz y físico es posible que asimilen de mejor forma el aprendizaje de diferentes habilidades y capacidades motrices mediante la selección de actividades y deportes que los favorezcan.

Además de haber observado la participación y desarrollo de los alumnos en la práctica del juego La mancha durante las sesiones de educación física realizadas cada semana se tuvo a bien prestar atención a situaciones de juego, puesta en práctica de la locomoción, la manipulación y estabilidad, así como de la percepción del espacio, coordinación, ritmo, adaptación, flexibilidad y fuerza durante el uso de diversos materiales e incluso de su propio cuerpo, esto mantuvo un bajo nivel de eficacia en los movimientos practicados.

Al aplicar la iniciación deportiva con diferentes estrategias didácticas que le brinda a los alumnos la posibilidad de ejercitar sus habilidades motrices básicas en diferentes espacios, usando diversos materiales, modificando reglas y en especial aumentando su bagaje motriz en diversas situaciones de juego con una planificación estructurada se logrará que de tal manera se mejore en su desarrollo global el desempeño de los alumnos.

La investigación que se llevará a cabo con los alumnos observados y con quienes se ha tenido un acercamiento importante a través de diferentes actividades, proyectos y charlas con temáticas permitieron conocer la forma en cómo piensan, cómo actúan ante determinados sucesos y lo que prefieren realizar en sus tiempos libres, sin duda sus características de manera general se vieron influenciadas por la pandemia y todos sus cambios, desde las relaciones interpersonales hasta la forma de aprender en la que las pantallas fueron el medio por el cual el conocimiento se acercó a ellos.

Esta investigación se guiará bajo el método de investigación acción el cual se conforma por “actividades que realiza el profesorado... con fines tales como: el desarrollo curricular, su autodesarrollo profesional... Estas actividades tienen en común la identificación de estrategias de acción que son implementadas y más tarde sometidas a observación, reflexión y cambio” (Latorre, 2005), lo anterior es importante dadas las intenciones por mejorar la práctica educativa y al mismo tiempo generar cambios que propicien aprendizajes en los alumnos.

La investigación acción se caracteriza por aplicar actividades con objetivos específicos, observar la intervención, analizar los cambios presentados al momento de la aplicación y reflexionar acerca de las acciones implementadas, posteriormente tomar las decisiones para ajustar el rumbo que llevará la investigación o continuar con la misma línea de trabajo para así mejorar la práctica de enseñanza como la participación de los alumnos en su aprendizaje lo que le permitirá también llevarlos a aspectos de su vida cotidiana, a este proceso se le denomina espiral introspectiva por Kemmis y Mc Taggart (1988) citados por Latorre, con la finalidad indagar y recabar los datos de manera sistemática que son aspectos relevantes y de oportunidades para el progreso en el ámbito educativo toda vez que la sistematicidad es fundamental.

Este tipo de investigación se especifica la necesidad de describir la muestra elegida para implementar acciones que mejoren las prácticas educativas y elevar la calidad de la educación ofertada, es en sí un interés intrínseco por cambiar lo cotidiano, crear nuevas formas de dar a conocer los contenidos y aprendizajes establecidos en los planes y programas aun a pesar de

que encontremos en cada vez ciertas inconsistencias y diste el deseable de la realidad que se vive día con día dentro de las escuelas de educación pública, “la teoría se desarrolla a través de la práctica y se modifica mediante nuevas acciones” (Latorre, 2005), problematizar las vivencias para lograr una eficacia no es un fin en sí, más bien refiere a las acciones a realizar en cada ocasión que se tenga la intención y posibilidad de sistematizar la educación ofertada.

En correspondencia con los rasgos de la investigación acción las técnicas a emplear son la observación participante y directa, la entrevista así como las actividades planeadas y puestas en marcha durante cada sesión desarrollada, el diario de campo servirá como base para describir los comportamientos presentados por los alumnos, las fotografías y videos podrán dar cuenta del comportamiento de los alumnos en comparación con sus pares, registros anecdóticos, alguna escala de valoración y los perfiles que se pedirá a la docente pueda elaborar.

Las técnicas elegidas para aplicar durante la investigación permiten que durante el proceso se cuente con información que aportará evidencia durante el transcurso y puesta en práctica de la propuesta, apoyará a la reflexión de lo ocurrido y de los resultados obtenidos, se involucraran observaciones que implican a otras personas durante el proceso al tiempo que sirva como documentos de apoyo, la importancia de dichas técnicas radica en el impacto y veracidad de lo descrito por lo que esto será supervisado por los objetivos y preguntas de investigación.

La edad de estos alumnos oscila entre los ocho y nueve años, sus características generales corresponden a niños que se encuentran en la fase de inteligencia perceptivo motriz según Da Fonseca “relacionada con la noción del cuerpo, lateralidad, orientación en el espacio y el tiempo (autoidentificación, localización corporal, identificación izquierda – derecha, direccionalidad, orientación en los espacios motor, simbólico y representado, actividad rítmico – melodía, disociación, estructuración rítmica, etc.)” (Pérez, 2004), se caracteriza por diversos cambios es más significativo el contacto con otros situación que durante la pandemia no pudo

iniciarse a tiempo e importante para el desarrollo y aprendizaje el cual es más rápido por lo cual mejorará el control motor a partir de la práctica, por ende su desempeño motriz.

Como parte de las actividades del plan de intervención se realizaran 28 sesiones con actividades y juegos de iniciación deportiva en las que los alumnos participaran con la intención de mejorar sus posibilidades de movimiento al tiempo que se observará su desempeño y los logros alcanzados, además se dejaran tareas motoras a realizar en casa con la intención de mejorar su participación ya que es importante considerar que la práctica continua de ejercicios, juegos y actividades será parte de los aprendizajes que se espera optimizar en los alumnos. De las técnicas de investigación seleccionadas se utilizarán los perfiles como una herramienta donde un agente externo observa el desarrollo de las actividades, la participación de los alumnos y otros aspectos importantes a considerar ya que esto será de suma importancia para la presente investigación.

Objetivos de investigación

Objetivo general

Analizar los progresos en el desempeño motriz de los alumnos de ocho y nueve años durante la aplicación de la iniciación deportiva.

Objetivos específicos

Identificar las mejoras en el desempeño motriz en los niños durante la iniciación deportiva.

Implementar acciones basadas en la investigación acción para mejorar la calidad del proceso de desempeño motriz durante la iniciación deportiva

Evaluar el impacto en el desempeño motriz de los niños de ocho y nueve años de edad durante la iniciación deportiva.

Supuesto

El desempeño motor a través de la iniciación deportiva mejora las condiciones corporales y cognitivas de los individuos sin que sea necesario llegar a una especialización deportiva.

Preguntas de investigación

- ¿Cuáles son los progresos en el desempeño motriz durante la aplicación de la iniciación deportiva en los niños de ocho y nueve años?
- ¿Qué mejoras se observan en el desempeño motriz de los niños durante la iniciación deportiva?
- ¿Cuáles son las acciones basadas en la investigación acción que se pueden implementar para mejorar la calidad del proceso de la iniciación deportiva y el desempeño motriz en los niños de ocho y nueve años?

Estado del arte

La revisión bibliográfica analizada antes de llevar a cabo una investigación proporciona información significativa a cerca de los conceptos que se pretenden observar durante la misma, orientan el trabajo para analizar desde una perspectiva metodológica la percepción de la realidad a la que se tiene acceso con la intención de transformar la práctica educativa, este momento del proceso proporciona un panorama general sobre las investigaciones realizadas bajo los mismos conceptos, varían en objetivos, supuestos o muestras de estudio pero dan muestra y orientación de lo que es posible realizar.

El plan y programas de estudio 2017 dan pautas para integrar los rasgos del perfil de egreso que los alumnos han de formar a lo largo de su educación primaria de acuerdo a las necesidades sociales debido a que el mundo en el que vivimos está en constante transformación, va cambiando día con día, se siguen descubriendo formas de interacción y básicamente está en constante movimiento, he aquí la importancia de observar los cambios que se han hecho evidentes a través del comportamiento, desarrollo y desempeño de los

alumnos para así plantear soluciones que permitan responder de manera oportuna e integrar las propuestas que vienen determinadas por los documentos oficiales.

De la estructura de los programas de estudio 2017 se destaca el área de desarrollo personal y social como un espacio que se centra en los aspectos artísticos, motrices y socioemocionales de los alumnos de la que se desprende la educación física como un “espacio curricular, una forma de intervención pedagógica que contribuye a la formación integral de los alumnos; durante ella se desempeñan en ambientes de juego, tienen la posibilidad de participar de manera cognitiva, socio afectiva y procedimental para poner en práctica sus conocimientos” (SEP, 2017).

Las sesiones de educación física en el plan y programa de estudio 2017 están orientadas hacia el logro del eje la competencia motriz el cual “es una adquisición o una construcción... aprender e identificar nuestras posibilidades y límites al momento de realizar una acción motriz o resolver una tarea” (SEP, 2017), todo ello en virtud de que pongan en práctica los saberes, el ser y el desempeñarse lo que se orienta a poder aplicarlo durante actividades que implican movimiento y tienen como principal fundamento las actividad lúdico motriz.

Los organizadores curriculares que son el desarrollo de la motricidad, la integración de la corporeidad y la creatividad en la acción motriz así como la dosificación de los mismos brindan elementos necesarios para que el docente oriente su trabajo hacia el logro de lo ya mencionado dado el conocimiento de las características actuales es oportuno considerar las necesidades de los alumnos así como las condiciones contextuales en que vivieron durante los tres años anteriores y que con la pertinencia de las actividades se pretende subsanar.

A partir de lo anterior es posible identificar que aprendizajes esperados son imprescindibles para mejorar el desempeño de los alumnos ya que estos les permitirán acceder a otros nuevos, tomar decisiones de acuerdo a sus gustos y aficiones de manera general, es así que el concepto de desempeño motor es abordado en los grados de quinto y sexto en los aprendizajes esperados de desarrollo de la motricidad e integración de la corporeidad como

una forma de reconocerlo e identificar límites y posibilidades tanto de manera individual como colectiva.

Se debe prestar atención en si estos contenidos son trascendentes en la formación integral de los alumnos, más aun si partiendo de su desempeño motriz son pertinentes para participar en cualquier actividad que se les proponga desde la educación física y en cualquier otra área de desarrollo, otro elemento importante es que si estos aprendizajes le darán la posibilidad de, en un futuro, elegir un deporte para practicarlo como una forma importante de mantener su salud sea cual sea su preferencia deportiva o su decisión por practicar algún ejercicio físico de mayor intensidad.

Lo anterior tiene cabida dado que los contenidos con los cuales se planificaran las actividades atienden rasgos del perfil de egreso, abonan de manera pertinente a la competencia motriz de los alumnos objetivo último de la educación física en primaria, forman parte de los aprendizajes esperados a los que se llegará al término de este nivel educativo, además la iniciación deportiva como proceso de desarrollo y aprendizaje de los alumnos permite que lleven a cabo procesos de pensamiento crítico y reflexivo indispensables no solo para participar en determinadas estrategias de aprendizaje sino que son empleadas en contextos de su vida cotidiana y al momento en sus situaciones académicas.

A partir de una revisión en distintos navegadores virtuales y por medio del intercambio de información con algunos especialistas fue posible analizar documentos que aportan información acerca de los estudios relacionados con el desempeño motriz localizando un plan de estudios del año de 1989 denominado Perfiles de desempeño para preescolar, primaria y secundaria elaborado por lo que en ese entonces se denominaba Consejo Nacional Técnico de la Educación (CONALTE) en él se describen de manera general los perfiles de desempeño para niños de seis años, niños de doce – trece y adolescentes de quince – dieciséis años.

Este documento invierte radicalmente el orden de prioridad tradicional de los aprendizajes proponiendo atender primeramente las actitudes, después las habilidades y

consecutivamente los conocimientos para tomar en cuenta primero la imaginación y experiencia de los docentes como una posibilidad de mejorar la educación brindada en ese tiempo.

Los perfiles de desempeño se describían como “modos de ser y actuar de un individuo en diversos ámbitos de convivencia, en todo momento en las distintas esferas de la vida cotidiana, así como en situaciones determinadas” es así que este documento refiere a las formas en como el niño es en cualquier espacio de su vida y todo ello tendría que ser adecuado a las condiciones ofrecidas por el docente para alcanzar el desarrollo armónico de sus facultades, mejorar la calidad de vida y posibilidades de trabajo productivo para plantear y cumplir proyectos personales.

Desde aquel tiempo se determinó incluir contenidos, métodos de enseñanza aprendizaje que aumentarán la calidad de la educación a partir del papel que desempeña el docente con formación y actualización con ello se destaca la importancia de atender un currículo que organice contenidos que respondan a las necesidades individuales y de la sociedad como se he venido haciendo por lo que este documento pone a la vista parámetros que los niños debían alcanzar a lo largo de su educación, se relaciona con esta investigación en la posibilidad de abonar al desarrollo de los niños a partir de actividades donde los alumnos expresen sus ideas y cooperen en juegos y actividades de grupo al adoptar diferentes papeles y aceptar reglas, ello se adecuará para alcanzar los propios objetivos planteados.

Por otro lado estudios sobre el Desempeño motor en niños leoneses que practican actividades deportivas extraescolares (Luciano Bucco dos Santos M. Z., 2015) informa sobre los resultados obtenidos a través la comparación entre niños y niñas que practican deportes extraescolares y quienes no, fue observado desde las habilidades de locomoción, manipulación y global para ello se utilizó un instrumento de estudio denominado Escala de Desarrollo Motor de Rosa Neto en el 2002, los resultados fueron significativos de acuerdo al género y edad ya que entre a más temprana edad se hayan iniciado en actividades de iniciación deportiva mejores resultados obtuvieron en habilidades manipulativas y de manera global. Así también fue importante el ambiente de instrucción adecuado para la enseñanza aprendizaje y obtener

los mejores resultados afirmando que “El profesor tiene que estar atento a los gestos motores de los niños para que estos desarrollen un mejor refinamiento de sus habilidades” (Luciano Bucco dos Santos M. Z., 2015).

El artículo anterior nos brinda información para la posible aplicación de un instrumento de valoración sobre el desempeño motriz de los alumnos, además de considerar como positivas las intenciones de aplicar la iniciación deportiva a la edad de seis y diez años y medio ya que la muestra observada a la que se le realizó la evaluación tenía una edad de entre ocho y diez años, además los bajos resultados obtenidos se relacionaron con los avances tecnológicos sucedidos en aquellos años y la demanda tecnológica cuanto más ahora que los resultados de una pandemia fueron una costumbre más por aprovechar los tiempos de ocio con el uso de aparatos móviles como los celulares, tabletas o computadoras.

El trabajo denominado “Educación Física: Conciencia corpóreo – espacial- temporal y desempeño motriz” (Hernández Sierra, 2016) hace énfasis en la importancia de que el alumno perciba su cuerpo y conforme un esquema corporal que contribuya en su formación para lograr desempeñarse motrizmente bajo diversas condiciones, da la perspectiva de volver la mirada a la importancia que debe tener el cuerpo para cada individuo, no solo por los cuidados físicos y biológicos que requiere también la importancia de reconocer sus cualidades físicas o actitudinales para que logren vivir su cuerpo de una mejor forma lo que les ayudará además a reconocer sus límites y posibilidades así como las de los demás y puedan conformar grupos de personas que logran alcanzar sus objetivos.

El proyecto realizado por Hernández en el 2016 aborda aspectos relevantes que únicamente en ocasiones son descritos como parte fundamental de la educación de los alumnos, el conocimiento y reconocimiento de su corporeidad así como cada uno de sus elementos (imagen y esquema corporal, percepción corporal) lo que permite “la autopercepción (imagen corporal) y la consciencia y vivencia de las mismas por medio de las experiencias motrices” (Hernández Sierra, 2016) su objetivo principal fue formar seres humanos que se desempeñen motrizmente de manera inteligente por lo que en este sentido brinda una visión

de los aspectos relevantes para formar alumnos que piensen, actúen y reflexionen a partir de sus experiencias, la información referida abona conceptos que no se describirán específicamente pero indican la importancia de formar una conciencia corporal.

El desempeño motriz es retomado desde puntos de vista que remiten a una observación meramente competitiva como un parámetro elitista para seleccionar a los mejores en determinadas circunstancias, considerado como un dato prácticamente de perfeccionamiento, cerrado a la mejora de las capacidades motrices condicionales y ocasionalmente coordinativas dejando de lado otros elementos que conforman al individuo como el aspecto cognitivo e intelectual dando a entender que el desempeño motriz es el fin último al que deben llegar los deportistas.

Una de las definiciones encontradas sobre el desempeño motriz refiere ser una capacidad que las personas tienen de realizar determinados movimientos, tienen que ver con la edad, las características físicas, sus conocimientos y experiencias de cada uno, algunas definiciones encontradas en la web refieren lo siguiente: “conocido también como desempeño motor, se refiere a la capacidad de una persona para realizar una tarea o actividad física. Esto incluye la coordinación, fuerza, resistencia, velocidad, flexibilidad, entre otras capacidades” (Lifeder, 2023), en otro estudio “se proyecta en el sentido de que los estudiantes puedan examinar y reconocer sus posibilidades, limitaciones, y que asuman la posibilidad de superar sus dificultades para consolidar el sentimiento de ser competentes. Es un acto motriz total que contiene una conducta e implica la afectividad, las capacidades cognitivas y las relaciones que se establecen con los otros sujetos involucrados” (Gabriel Cuautle Corona, 2023).

El desarrollo motor y el desempeño motor son considerados como sinónimos pero se denotará una diferencia entre uno y otro término ya que si bien todos los individuos tienen un desempeño motriz en las actividades físicas este puede estar relacionado a su desarrollo motor el cual está vinculado a sus experiencias previas, al entorno en el que se desenvuelve y la importancia que tiene para sus familiares la actividad física porque se hablara también de la

visión de todos los que integran el entorno del alumno para desempeñarse de manera óptima y adecuada.

Partiendo de las definiciones anteriores es posible afirmar que la investigación que se llevará a cabo tiene pertinencia en cuanto a lo que se pretende observar de los alumnos al momento de seleccionar, aplicar y verificar en los resultados obtenidos conceptos importantes como las capacidades motrices y cognitivas de los niños. Se hablara de desempeño motriz como un elemento que se va transformando, que involucra un desarrollo físico, biológico, intelectual y social, su conocimiento, puesta en práctica y socialización relacionado directamente con las experiencias que se le brindan al niño, las posibilidades que tiene de aprender de los otros, con los otros y de él mismo, es por ello que se abordará como un proceso de construcción que se modifica de acuerdo a las posibilidades de participación y movimiento ofertadas.

El desempeño motor también ha sido abordado desde la importancia de atender a los alumnos con obesidad y sobrepeso siendo estos aspectos latentes en las escuelas del nivel básico como problemáticas además a nivel estatal, nacional y mundial debido a las consecuencias a corto, mediano y largo plazo pero es de considerar que al darle la posibilidad a los alumnos de vivenciar experiencias diversificadas respecto a las actividades motrices que pueden realizar y posteriormente reflexionar sobre su cuerpo en relación a la práctica motriz que involucra la iniciación deportiva les darán elementos para favorecer su salud y bienestar físico.

La iniciación deportiva vista a partir de diversas perspectivas como la metodológica en la aplicación de un deporte en específico como el basquetbol, futbol, balón mano, son una forma de atender los rezagos motrices o problemáticas en general que presentan los alumnos para participar con mayor eficacia y eficiencia en los juegos deportivos o actividades motrices en las que se ven involucrados o al practicar ejercicio físico para mantener la salud, al favorecer los sistemas y aparatos en el cuerpo humano para aumentar la condición física, la creatividad, el interés por aprender, previene múltiples enfermedades tanto crónico degenerativas como

mentales por lo que es un proceso que posibilita y abarcar diversos elementos que conforman el desarrollo integral de los alumnos.

La importancia de la iniciación deportiva al ser aplicada de manera constante como un proceso brinda elementos favorecedores al desempeño motriz de los alumnos, si bien los planes y programas de estudio ofrecen alternativas de aplicación en cuanto a las estrategias didácticas que se pueden aplicar con la iniciación deportiva como una base sobre la cual los alumnos exploran las posibilidades de movimiento sin implementos, con implementos, en diferentes espacios y bajo ciertas reglas abonan los suficientes conocimientos como para que los alumnos puedan apropiarse de su cuerpo, sus posibilidades y tengan en cuenta las de los demás, se debe considerar a sí mismo como una posibilidad de mejorar el desarrollo integral de los alumnos.

Los autores que han hecho aportes a los conceptos sobre iniciación deportiva han descrito también algunas orientaciones para ser aplicada por medio de los principales elementos, para obtener los mejores resultados y mejorar las prácticas docentes, las características de los individuos así como las del deporte son de los principales que requieren atención para organizar las metodologías pertinentes que cumplan con las expectativas deseadas, el contexto y los materiales son otro aspecto importante ya que de ellos depende el interés , motivación, la necesidad por participar en las actividades y juegos así como el aprendizaje de determinado deporte.

Autores como Blázquez (1986), Amador (1989), Delgado (1989) o Hernández (1986) refieren a la iniciación deportiva como un proceso al que se acerca un individuo sea cual sea su edad para practicar un deporte que no conocía, “es un proceso de enseñanza –aprendizaje, seguido por un individuo, para la adquisición de la capacidad de ejecución práctica y conocimiento de un deporte” (Hernández Moreno, 2000), Sánchez Bañuelos refiere que es cuando un individuo es capaz de operar de manera básica una actividad deportiva en una situación real de juego o competición.

El grupo de estudio elegido se encuentra en una edad de entre ocho y nueve años por lo que de acuerdo a algunos autores la iniciación deportiva puede llevarse a cabo para cumplir con objetivos como los determinados anteriormente sin afectar de ninguna manera su desarrollo y crecimiento debido a que cualquier persona a cualquier edad puede iniciarse en la práctica deportiva de la cual puede adquirir ciertas habilidades que favorezcan su vida cotidiana y le permitan mantener un estilo de vida saludable acorde a su formación integral.

El estudio realizado por Zayas en Cuba fue realizado con una muestra de niños de cuatro, cinco y seis años de vida, en él se aplicó la iniciación deportiva como un proceso lúdico que aporta beneficios cognitivos, afectivos, motrices, mejora su condición física y sus habilidades motrices básicas y capacidades coordinativas, por ello este documento es uno de los más destacables para esta investigación dado que no se pretende llegar a una especialización en sí, más bien “se propone una estrategia didáctica... como el conjunto de acciones secuenciadas e interrelacionadas que, partiendo de un estado inicial y considerando los objetivos propuestos, permite dirigir el desarrollo del proceso de enseñanza – aprendizaje en la escuela” (Zayas Acosta, 2019).

El proceso de dicho estudio difiere en cuanto a los métodos empleados pero es significativo en cuanto a que aplicación fue dirigida a lograr un desarrollo integral en los niños y prepararlos para su vida adulta, aunque sabemos que estos procesos son como las semillas que se siembran, germinan y mucho tiempo después dan frutos, también es similar a la frase vísteme despacio que llevo prisa, la cual es título de un libro, esto porque posiblemente los verdaderos resultados que se pretenden alcanzar no se verán hasta muchos años después.

La importancia de llevar a cabo un cultivo de experiencias motrices diversas pretende ofrecer la mayor cantidad de vivencias con el deporte y como parte de su mejora cognitiva por medio de aprendizajes transferibles a cualquier situación, a partir de lo anterior y de acuerdo al método de estudio del documento se podrán obtener otro tipo de conclusiones que van al mismo tiempo encaminados a la mejora de la enseñanza de la iniciación deportiva para observar además del desempeño motriz de los alumnos, también la didáctica con la que se llevará a

cabo. Al ofrecer diversas posibilidades de movimiento en los alumnos “es importante cultivar al máximo todas las experiencias motrices del niño, desde las primeras edades, donde la actividad programada de Educación Física se convierte en el espacio ideal para lograr este propósito y alcanzar su desarrollo integral” (Zayas Acosta, 2019) con la intención de que se aprovechen las experiencias al máximo y así respetar las etapas de desarrollo y crecimiento así como de sus funciones.

En los años 90’s la reforma educativa que planteó perfiles y parámetros de desempeño y que tenían como finalidad dar a conocer logros que debían obtener los alumnos desde diversas dimensiones que involucraban desde el papel del docente, los contenidos, la evaluación y las metodologías, con el paso del tiempo se fue modificando de manera que en la actualidad se consideran diversos aspectos para llevar una práctica docente que responda de manera eficiente a las exigencias de la vida actual.

Por otro lado los planes de estudio actuales han considerado el cuerpo en relación a la práctica deportiva solo como una actividad recreativa de baja práctica y poco tiempo disponible en las escuelas de educación primaria, no es que el resto de las actividades no abonen a la formación integral de los alumnos sino que el tiempo del que se dispone regularmente es limitado para abordar de manera oportuna y adecuada las actividades que logren realmente un adecuado conocimiento del cuerpo así como de sus posibilidades y limitaciones, de manera individual y también las del otro o en relación a los otros.

Por otro lado la propuesta planteada por Sánchez en 1986 (Moreno, 2000) donde la enseñanza de la iniciación deportiva tiene su fundamento en los mecanismos de análisis de la información que procede de la actividad objeto de enseñanza será la más pertinente de llevar a cabo con los alumnos de la población a trabajar debido a que en las etapas de aplicación los alumnos aprenden formas de movimientos así como la estructura de un deporte y aplican algunas técnicas de juego que les servirán para participar en diversas situaciones de juego.

El proceso antes descrito considera siete etapas de aprendizaje en la iniciación deportiva, de ellas se seleccionarán las más pertinentes para que los alumnos tengan la posibilidad de comprender, asociar y participar en las actividades con un sentido lúdico teniendo así un dominio psicomotor en el que los movimientos y las capacidades motrices pueden ser utilizadas en cualquier situación en concordancia con su crecimiento, desarrollo y maduración.

Gracias a recientes investigaciones se cuenta con mayor información acerca de la importancia de la actividad física y sus beneficios, la visión del cuerpo también se ha transformado por lo que se tiene como finalidad en este trabajo aplicar actividades que favorezcan el desempeño motriz a través de la iniciación deportiva sin enfocarse en un solo deporte puesto que en un futuro los alumnos tendrán la libertad de decidir si seguir practicando un determinado deporte o mudarse a otro pero ya teniendo las herramientas motrices para hacerlo, además de contar con los elementos intelectuales para hacerlo.

La visión de educar a través del movimiento permitirá a los participantes desempeñarse no solo en el ámbito motriz también en aspectos cognitivos ya que el movimiento en los primeros años de vida es imprescindible para que los alumnos conozcan, aprendan y se involucren en el conocimiento científico. Las recientes investigaciones han aportado información sobre la importancia del cuerpo llevándola a niveles distintos que el solo perfeccionamiento de técnicas y tácticas de juego.

Referencias bibliográficas

- FERNÁNDEZ, R. C. (15 de Marzo de 2010). El predeporte en la educación física del franquismo. (R. A. José Devís Devís, Entrevistador)
- Gabriel Cuautle Corona, A. M. (20 de Junio de 2023). EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires, Año 20, N° 207. Obtenido de La formación de la competencia motriz en los deportes de combate para un desempeño idóneo en su práctica. Acercamiento a su descripción: <https://www.efdeportes.com/efd207/la-competencia-motriz-en-deportes-de-combate.htm>
- García-Chaves, D. C.-S. (27 de 09 de 2022). Retos, 47, 103–109. Obtenido de Relación entre la fuerza explosiva, composición corporal, somatotipo y algunos parámetros de desempeño físico en jugadores de rugby sevens (Relationship between explosive strength, body composition, somatotype and some physical performance parameters in r: <https://doi.org/10.47197/retos.v47.95549>
- Hernández Moreno, J. (2000). La iniciación a los deportes desde su estructura y dinámica. Aplicación a la educación física escolar y al entrenamiento deportivo. España: INDE.
- Hernández Sierra, J. A. (Agosto de 2016). Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de educación física. bogotá, D.C. Obtenido de Educación Física: Conciencia corpóreo - espacial - temporal y desempeño motriz inteligente: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/2787>
- Javier Eduardo Vanegas Castillo, G. A. (2019). Revista Actividad Física y Desarrollo Humano. Obtenido de Universidad de Pamplona Colombia: <https://doi.org/10.24054/16927427.v0.n0.2019.3955>
- Latorre, A. (2005). La investigación - acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. Barcelona, España: Grao.

- Lifeder. (20 de Junio de 2023). CULTURA GENERAL Y SOCIEDAD » DESEMPEÑO MOTRIZ. Obtenido de Desempeño motriz: <https://www.lifeder.com/desempeno-motriz/>
- Luciano Bucco dos Santos, M. Z. (2015). Estudio del desempeño motor en niños leonenses que practican actividades deportivas extraescolares. Ciencias del Deporte, 167 - 176.
- Luciano Bucco dos Santos, M. Z. (21 de 09 de 2015). Revista de ciencias del deporte. Obtenido de EBM. RECIDE: file:///C:/Users/HP/Downloads/Dialnet-EstudioDelDesempenoMotorEnNinosLeonesesQuePractica-7329060.pdf
- Moreno, J. H. (2000). La iniciación a los deportes desde su estructura y dinámica. Aplicación a la Educación Física Escolar y al Entrenamiento Deportivo. España: INDE.
- Pérez, L. M. (2004). Desarrollo motor y actividades físicas. España: Gymnos.
- SEP. (2017). Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Educación Física. Educación Básica. Mexico: SEP.
- Sierra, J. A. (08 de 06 de 2023). Educación Física: Consciencia corpóreo-espacial-temporal y desempeño motriz. Obtenido de <http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/2787/TE-19467.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Zayas Acosta, R. d. (01 de Septiembre de 2019). Estrategia para fomentar la iniciación deportiva desde la Educación Física, en la infancia preescolar. Obtenido de Podium. Revista de Ciencia y Tecnología en la Cultura Física, 14(3), 337-354: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1996-24522019000300337&lng=es&tlng=e

Relación del bienestar emocional con la atención plena e identidad personal, en alumnos de Educación Primaria.

Nubia Daniela Pérez Coronado

nubiadaniela1048@gmail.com

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora “Prof. Jesús Manuel Bustamante Mungarro”

Sofía Karina Acosta Castillo

sofiacosta.sa@gmail.com

Centro de Estudios Educativos y Sindicales de la sección 54 del SNTE

Línea temática 10. Prácticas profesionales e inserción laboral de los egresados de las escuelas normales.

Resumen

En el presente reporte de investigación se expone la valoración del bienestar emocional en alumnos de Educación Primaria para definir las habilidades centradas en el desarrollo de la identidad personal mediante la adaptación del instrumento CAMM, por sus siglas en inglés Child and Adolescent Mindfulness Measure (ver Apéndice), creado por Greco, Baer y Smith en el 2011. Dicho instrumento permite medir tres factores: observar, aceptar sin juzgar y actuar con conciencia, los cuales se encuentran relacionados con el concepto de Mindfulness, y está compuesto por diez ítems, a través de una escala tipo Likert, correspondiendo 0 a “nunca es verdad” y 4 a “siempre es verdad”, con alumnos de entre 5 y 12 años de edad. Al aplicar diferentes pruebas estadísticas fue posible encontrar una correlación positiva entre la identidad personal y la atención plena en relación con el bienestar emocional.

Palabras clave: Bienestar emocional, Mindfulness, Identidad personal, Inteligencia emocional.

Planteamiento del problema

La educación emocional es un tema que ha cobrado gran peso con el paso de los años y que resulta de gran importancia trabajar hoy en día con el fin de lograr un desarrollo óptimo e integral de los estudiantes, para que estos sean capaces de afrontar los retos diarios atendiendo a su sentir con base en sus emociones y las situaciones que viven. Ante ello, según Sánchez, Montero y Fuentes, citado por Machado en 2022, el término educación emocional se hace visible por primera vez en la literatura psicopedagógica en 1966 en la revista *Journal of Emotional Education*, publicada hasta 1973 por el Instituto de Psicología Aplicada de Nueva York, concibiendo a la educación emocional como la aplicación educativa de los principios de la Terapia Racional Emotiva Conductual (TREC).

La Organización Mundial de la Salud (2018), confiere al bienestar emocional en el ámbito educativo, como el estado de las personas cuando son conscientes de sus propias aptitudes, con lo que pueden afrontar presiones normales de la vida, trabajar productivamente y contribuir de cierta manera a la comunidad en donde se desarrollan, todo esto debido al control o equilibrio que aprenden a desarrollar según sus experiencias diarias. Asimilando en torno a esto, que es imprescindible comprender de dónde surge esta necesidad social y cultural, que de manera directa se ve afectada o reflejada en los medios educativos como consecuencia, por lo tanto, en el desarrollo de esta investigación se verá definido cómo el bienestar emocional se involucra en los procesos académicos de los discentes en diversos contextos.

Debido a las exigencias de la sociedad actual, el desarrollo del bienestar emocional en las personas se ha convertido en una prioridad. De acuerdo con la UNICEF (2021a), a nivel mundial, más del 13% de los adolescentes de 10 a 19 años padecen un trastorno mental diagnosticado según la Organización Mundial de la Salud, representando con ello a 86 millones de adolescentes de 15 a 19 años y 80 millones de adolescentes de 10 a 14 años; centrando el caso de México, el cual refiere a 12.1% de niñas y niños de 10 a 19 años de edad padecen

algún tipo de trastorno mental. Considerando estos datos, los gobiernos han involucrado la Educación Socioemocional en el currículum como parte fundamental de la formación académica de los alumnos, invirtiendo en la promoción, la protección y el cuidado de la salud mental de los niños y niñas, los jóvenes y sus cuidadores, sin embargo, los esfuerzos siguen siendo insuficientes (UNICEF, 2021b).

Un factor detonante para la situación antes planteada podría atribuirse sin duda alguna a los estragos ocasionados por el confinamiento a raíz de la pandemia COVID-19, situación que inició oficialmente en México el 23 de marzo del 2020 y se dio por culminada el 9 de mayo de 2023 (Soriano, 2023), tiempo en el cual, de acuerdo a la situación de cada estado e inclusive de cada institución educativa, los estudiantes permanecieron por al menos un año y medio recibiendo educación desde casa, cambiando totalmente sus rutinas, estilos de vida y adaptaciones familiares.

Existen diversas estrategias o herramientas que los anteriores programas y reformas plantean para favorecer el bienestar en los individuos, pero en la que se enfoca esta investigación es el Mindfulness, el cual se refiere a la atención plena, este representa una alternativa para trabajar el bienestar emocional en niños, adolescentes y adultos. Según la Sociedad Mindfulness y Salud (2023), el término Mindfulness, “es la capacidad humana básica de poder estar en el presente y de recordarnos estar en el presente, es decir, constantemente estar volviendo al aquí y ahora” (párr. 2). Dicha pedagogía busca que las personas logren reconocer lo que está sucediendo en el momento en que está ocurriendo, aceptando la experiencia tal y como acontece, disfrutando el presente.

Considerando lo anterior, en los últimos años se ha visualizado un incremento en el interés y aplicación de la estrategia Mindfulness, poniéndola en práctica en diferentes ámbitos de la vida cotidiana en los cuales infiere la psicoterapia, pero apareciendo también en la educación uno de los sectores donde más frutos ha rendido, puesto que existen diversos

estudios en los cuales se demuestra que a través de esta filosofía se encuentran grandes logros cognitivos en los alumnos también. En este aspecto, Fernández (2019) destaca

La aparición y puesta en marcha de organizaciones académicas y educativas íntegramente dedicadas a desarrollar programas educativos basados en atención plena y promover la investigación científica con el objetivo de fundamentar y conocer mejor los resultados y beneficios que justifican dichas intervenciones, así como formar al profesorado (especialmente en el mundo anglosajón) (p. 32).

A partir de esto, la inmersión de Mindfulness en la educación trae consigo beneficios significativos, encontrando diferentes estudios que lo avalan. Carrasco (2016) detalla un estudio llevado a cabo por Kaiser, en el que se adaptaron las prácticas de Mindfulness a niños de preescolar y primaria, realizando una vinculación de la respiración clásica a juegos y actividades, las cuales fueron desarrolladas dos veces por semana durante ocho semanas consecutivas. Lo anterior trajo como resultado una alta mejoría en aquellos niños que anteriormente habían manifestado un déficit en la función ejecutiva, así como en la metacognición, conducta y atención para el desarrollo de tareas.

Marco teórico

Hoy en día, el bienestar emocional es uno de los puntos fundamentales para el desarrollo integral del ser humano, siendo entendido como la capacidad para gozar de forma consciente de estabilidad en diferentes ámbitos, como el emocional, subjetivo, personal y psicológico, logrando transmitirlo a las personas con las que se interactúa. Se relaciona a su vez con la acción de aceptar el mismo derecho, y por ende buscar el propio bienestar, contribuyendo activamente al bienestar de la comunidad en la que uno vive (Bisquerra, 2020).

Así mismo, de acuerdo con León (2023), la OMS define al bienestar emocional como

un estado de bienestar en el cual el individuo es consciente de sus propias emociones puede manejarlas adecuadamente, puede enfrentar los desafíos de la vida y tiene la capacidad de establecer relaciones saludables con los demás (párr. 1).

La OMS resalta a su vez, que para contar con buena salud emocional es necesario estar consciente de las propias emociones y saber manejarlas adecuadamente, reconociendo como éstas se relacionan con la vida cotidiana. En lo anterior se ve implicada la capacidad de lidiar con el estrés, adaptarse a los cambios y hacer frente a los desafíos de la vida, desarrollando habilidades de afrontamiento saludables y efectivas, entre las que se encuentran la resolución de problemas y la búsqueda de apoyo social (León, 2023).

Dentro de lo que conlleva el estudio del bienestar emocional y la comprensión de tanto sus significados como sus aplicaciones en la vida cotidiana, se analiza este conjunto de factores que infieren a través de diversas teorías y modelos en los últimos años, debido al gran auge que ha remontado dicha temática en diversos rubros, tales como el educativo, pedagógico, psicológico, etc., para comprender el impacto que dichos factores tienen a nivel social y cómo estas teorías contemplan las diferentes dimensiones que abordan cuestiones en la vida cotidiana y práctica educativa, con el objetivo de orientar o capacitar a las personas involucradas en los diferentes procesos.

Una de las teorías más pertinentes que estudia el primer término referido en el párrafo anterior, es la teoría de la Inteligencia Emocional según Salovey y Mayer en 1990, en la cual estos postulan un modelo de cuatro ramas interrelacionadas: la percepción emocional, la facilitación emocional del pensamiento, la comprensión y la regulación emocionales, encontrándose vinculada directamente con el tema de esta investigación.

Bisquerra (2009) delimita lo que los autores anteriormente mencionados, conjuntan que la regulación emocional es una habilidad para distanciarse de alguna emoción

que esté generando una situación de crisis, para mitigar las emociones negativas y potenciar las positivas, sin reprimir o exagerar la emoción la información que transmiten. Con lo cual, se hace referencia a asimilar y dejar sentir el porqué de las emociones en el cuerpo, y en ese sentido, respetarlas para poder canalizarlas con acciones adecuadas para lograr esa transformación de negativo a positivo. En este mismo modelo, también se habla sobre la conciencia emocional, desde la autoconciencia (yo) y la conciencia social (otros), que, infiriendo a la investigación en curso, la autoconciencia es un punto clave para poder desarrollar el bienestar emocional como tal, y la identidad personal, para ello según el modelo planteado, se debe considerar el autoconocimiento y la autoconfianza. “La regulación emocional es un aspecto esencial de la inteligencia emocional” (Bisquerra, 2009, p.128).

Así también Bisquerra (2009), se inmiscuye en la investigación presente, mediante su Modelo de Competencias Emocionales, en donde este atribuye significativamente al bienestar emocional a través de diversas habilidades y disciplinas como: la gestión del tiempo, fijar objetivos realistas, disfrutar los pequeños avances que se consiguen, el autoestima, ser positivo, no dejarse influir negativamente por los demás, música, ejercicio físico, imaginación emotiva, relajación, entre otras. Por lo cual, se relacionan dichos términos en posibilidad de potenciar la identidad personal a través de la integración de actividades que se mencionan, al vincularse directamente con la teoría anteriormente propuesta, “está orientada a profundizar en el percepción, asimilación y comprensión de las emociones propias, parte de la idea que cada individuo debe primero conocerse a sí mismo para luego estar bien con los demás” (Machado, 2022, p.39), lo cual concierne a adjuntar estas cuestiones en pro del bienestar emocional a través de la asimilación individual primeramente.

De acuerdo con Bello et al. (2010)

La teoría de la inteligencia emocional ha estimulado el diseño de programas de educación emocional que abarcan todas las edades y diversos ámbitos del quehacer humano

como la escuela, la familia o la empresa. Estos programas pueden tener un carácter preventivo o interventivo y, en la medida en que permitan comprender lo que está ocurriendo en la esfera emocional, ofrecerán a los destinatarios una alternativa de disponer de recursos que contribuyan a un mejor ordenamiento de las emociones en función del crecimiento personal (p. 41).

Con base en lo anterior, la Teoría de la Inteligencia Emocional encaja de manera directa en la atención plena y la identidad personal al estar consciente de su actuar, basado en los acontecimientos de su alrededor y su reacción ante ello, siendo capaz de responder de manera pertinente atendiendo a su integridad como persona y al papel jugado en la sociedad, así como a los objetivos y metas definidos, actuando con base al logro de estos.

Metodología

Este proyecto contempla la aplicación de un instrumento con el fin de conocer el nivel de atención plena en los grupos involucrados y su influencia en el bienestar emocional de los mismos, análisis llevado cabo empleando el paradigma cuantitativo. Para su desarrollo se adaptó el instrumento Child and Adolescent Mindfulness Measure (CAMM) creado por Greco, Baer y Smith en 2011, pero este ha sido modificado para estudiantes de primaria de Sonora de entre 5 y 12 años de edad, por las autoras de esta ponencia, el cual se validó implementando el procedimiento de mitades de Guttman y calculando el Alfa de Cronbach, siendo este de 0.798 como resultado.

Este instrumento representa una escala psicométrica para valorar la Atención plena en niños y adolescentes, en la cual se abordan 10 indicadores para que los sujetos en cuestión seleccionen un valor entre 0 (nunca es verdadero) hasta 4 (siempre es verdadero), contemplando el sentido de la escala en la cual los niveles aumenta según el sentir de los menores conforme el rango puntuado.

Para el piloteo del instrumento se seleccionaron 91 estudiantes de educación primaria (51 hombres y 40 mujeres) durante el ciclo escolar 2022-2023 del Sector I de primaria estatal del Estado de Sonora. Mediante la aplicación del instrumento CAMM se obtienen valores conforme el fenómeno de investigación, considerando a la atención plena como la variable independiente del estudio, y al bienestar emocional como la variable dependiente.

El instrumento implementado contempla 10 ítems, en los cuáles el primero de ellos considera el hecho de no aceptar sus sentimientos al visualizarlos sin razón de ser, el ítem dos se enfoca en la atención prestada mientras se desplaza de un lugar a otro; el ítem tres, por su cuenta, está vinculado con la atención que se le brinda a los pensamientos o sentimientos, el cuarto está relacionado con la negación en el sentir, mientras que el quinto se enfoca en la evasión de las emociones. Así mismo, el ítem seis contempla qué tanta atención se le presta a una acción a la vez, el séptimo se relaciona con las emociones que despiertan ciertos pensamientos, el octavo se refiere a la atención prestada a las acciones del presente, el noveno hace mención de la catalogación personal de los sentimientos y, por último, el ítem diez se enfoca en el bloqueo de sentimientos que no son del agrado. Debido a la esencia de la investigación, se plantean cinco hipótesis:

- En la medida que se favorezca el bienestar emocional se beneficia la construcción de la identidad personal en alumnos de Educación Primaria.
- La atención plena influye de manera directa en el bienestar emocional de los alumnos de Educación Primaria
- Los alumnos de Educación Primaria que manifiestan una alta identidad personal cuentan con mejor bienestar emocional.

- La atención plena actúa como un mediador entre la identidad personal y el bienestar emocional en alumnos de Educación Primaria
- El bienestar emocional de alumnos de Educación Primaria será mejor cuando la identidad personal y atención plena sean altas.

Resultado

Se realizó un análisis mediante el paquete estadístico SPSS v. 24.0 con el fin de verificar la validez del instrumento, del cual se obtuvo un Alfa de Cronbach de 0.798. Así mismo, haciendo uso del paquete estadístico antes mencionado, se calculó el grado de ocurrencia presente en cada una de las variables, se llevó a cabo una prueba de correlación de Pearson entre las variables, y un análisis de ANOVA para evaluar la influencia de las variables “Identidad personal” y “Atención plena” en cuanto a “Bienestar emocional”.

Al analizar los datos estadísticos mostrados en la tabla 1 conforme la media de los elementos es posible afirmar que la mayoría de los participantes concurren en la variable relacionada con alejar los pensamientos que no les gustan, mostrando un alto grado de ocurrencia con 2.29 como valor de la media. De igual manera, la variable vinculada con el bloqueo de sentimientos que no gustan obtuvo una media de 1.73, evidenciando una relación entre ambas al considerar la asociación de la naturaleza de las mismas mediante la práctica de la autorregulación.

Tabla 1

Estadísticos de los elementos

	Media	Desviación típica	N
1. Me molesto conmigo mismo(a) por tener sentimientos que no tienen razón de ser.	.82	.902	91
2. En la escuela, camino de una clase a otra sin darme cuenta de lo que estoy haciendo.	.40	.728	91
3. Me mantengo ocupado(a) para no prestar atención a mis pensamientos o sentimientos.	1.12	1.219	91
4. Me digo a mí mismo(a) que no debería sentirme como me siento.	1.13	1.258	91
5. Alejo los pensamientos que no me gustan.	2.29	1.401	91
6. Me es difícil prestar atención a una sola cosa a la vez.	1.05	1.168	91

7. Me molesto conmigo mismo(a) por tener ciertos pensamientos.	.70	.960	91
8. Me gusta más pensar en cosas que ya pasaron, que pensar en lo que pasa hoy.	1.18	1.131	91
9. Pienso que algunos sentimientos son malos y que no debería tenerlos o sentirlos.	1.05	1.242	91
10. Bloqueo los sentimientos que no me gustan.	1.73	1.513	91

Nota: Elaboración propia

Se realizó un análisis a través de una prueba de correlación de Pearson, con el fin de demostrar la influencia existente entre cada una de las variables, tomando como referencia la naturaleza de los mismos y su relación con la variable dependiente, bienestar emocional, y la independiente, atención plena, lo cual, a su vez, permitirá comprender cómo la habilidad de estar presente y consciente en el momento influye en sus emociones.

En el caso de la variable 1: “Me molesto conmigo mismo(a) por tener sentimientos que no tienen razón de ser”, presenta mayor correlación con la variable 4: “Me digo a mí mismo(a) que no debería sentirme como me siento” contando con $r=0.520$, y esta última, a su vez, se correlaciona con la variable 9: “Pienso que algunos sentimientos son malos y que no debería tenerlos o sentirlos” con $r=0.515$, evidenciando la existencia de una correlación positiva, al reflejarse una relación directa y proporcional. En lo que compete a la variable 3: “Me mantengo ocupado(a) para no prestar atención a mis pensamientos o sentimientos”, se correlaciona con la variable 4 “Me digo a mí mismo(a) que no debería sentirme como me siento” con un $r=0.511$

y la variable 1 “Me molesto conmigo mismo(a) por tener sentimientos que no tienen razón de ser” con $r=0.404$, siendo estas las correlaciones con valores más altos, reflejando una relación directa y proporcional entre ellas.

Con respecto a la variable 5: “Alejo los pensamientos que no me gustan” sobre la variable 10: “Bloqueo los sentimientos que no me gustan”, presentan un $r=0.504$, visibilizando una correlación positiva en margen a una relación directa y proporcional. Por su parte, la variable 7: “Me molesto conmigo mismo(a) por tener ciertos pensamientos” se correlaciona con la variable 9: “Pienso que algunos sentimientos son malos y que no debería tenerlos o sentirlos” contando con un $r=0.498$, sin dejar de lado que esta última se relaciona también con la variable 8: “Me gusta más pensar en cosas que ya pasaron, que pensar en lo que pasa hoy”, con un $r=0.476$, demostrando con ello una relación directa y proporcional.

Por el contrario, la variable 5: “Alejo los pensamientos que no me gustan” sobre la variable 2: “En la escuela, camino de una clase a otra sin darme cuenta de lo que estoy haciendo” refleja una correlación negativa débil, al obtener un $r=-0.156$, así mismo, esta última variable se correlaciona también negativamente con la variable 10: “Bloqueo los sentimientos que no me gustan”, con $r=-0.162$, siendo una débil correlación. En ambos casos, se representa una relación inversa de las variables debido a que, si una aumenta, la otra disminuye de manera consistente.

Por otro lado, se utilizaron coeficientes de correlación de Pearson sobre la variable dependiente y la independiente, presentados en la tabla 2, correspondiendo a la primera el bienestar emocional y la segunda atención plena, con el fin de determinar si existe una relación significativa entre ellas. Al obtener un valor de R de 0.644, se sugiere una moderada correlación positiva, comprendiendo de este modo que, si aumenta el valor de una variable, el de la otra también se ve incrementado y viceversa. Así mismo, se arrojó un valor de 0.000 en el nivel de

significancia bilateral, implicando con ello una correlación altamente significativa y una alta confianza.

Tabla 2

R de Pearson sobre variable de atención plena y bienestar emocional

Correlaciones

		VI	VD
VI	Correlación de Pearson	1	.644**
	Sig. (bilateral)		.000
	N	91	91
VD	Correlación de Pearson	.644**	1
	Sig. (bilateral)	.000	
	N	91	91

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Nota: Elaboración propia

Así mismo, llevando a cabo un análisis para evaluar la influencia de las variables "Identidad personal" y "Atención plena" en cuanto a "Bienestar emocional", datos presentados en la tabla 3, se obtuvo una variabilidad total de 2289.670, representando una medida de cuánto cambian las respuestas de las personas en términos de bienestar; en cuanto al dato de 1989.794 como regresión, nos indica que existe una predicción en las respuestas. Tomando como referencia la información anterior, se brinda evidencia sustancial para afirmar que tanto la "Identidad personal" como la "Atención plena" están relacionadas de manera significativa con el "Bienestar emocional" de los participantes.

Tomando como referencia la información antes presentada, es posible afirmar que la “Atención plena” actúa como mediador entre la “Identidad personal” y el “Bienestar emocional” en alumnos de Educación Primaria al percatarse de la influencia significativa que el “Bienestar emocional” ejerce sobre ambas variables.

Tabla 3

ANOVA

ANOVA^a

Modelo	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1. Regresión	1989.794	2	994.897	291.957	.000 ^b
Residual	299.876	88	3.408		
Total	2289.670	90			

a. Variable dependiente: BIENESTAR

b. Variables predictoras: (Constante), IDENTIDAD PERSONAL, ATENCIÓN PLENA

Nota: Elaboración propia

Discusión y conclusiones

Una vez llevado a cabo el análisis de los resultados de cada una de las pruebas puestas en práctica en la investigación es posible afirmar que el bienestar emocional de los estudiantes de Educación Primaria se ve directamente influenciado por variables como la identidad personal y la atención plena, siendo factible la aprobación de las diferentes hipótesis planteadas.

En primer lugar, se considera que el favorecimiento del bienestar emocional beneficia la construcción de la identidad personal en alumnos de Educación Primaria, tomando como referencia los datos arrojados por el análisis de regresión lineal, en el cual es visible una relación significativa de la identidad personal y la atención plena con el bienestar emocional al obtener como $R=0.932$, comprobando con dicho dato la hipótesis “en la medida que se favorezca el bienestar emocional se beneficia la construcción de la identidad personal en alumnos de Educación Primaria”. De igual manera, es posible encontrar una relación del favorecimiento del bienestar emocional por medio del desarrollo de la atención plena, considerándolo como uno de los factores que inciden directamente en él de acuerdo con los elementos analizados como parte del instrumento aplicado.

Otro de los hallazgos obtenidos se relaciona con la hipótesis “la atención plena actúa como un mediador entre la identidad personal y el bienestar emocional en alumnos de Educación Primaria”, siendo posible comprobar esta última gracias a los resultados arrojados por el análisis de regresión lineal llevado a cabo para evaluar la influencia de las variables identidad personal y atención plena en cuanto a bienestar emocional, con base al cual se obtuvo un valor de regresión de 1989.794, indicando una predicción en las respuestas, dato por el que resulta factible la consideración de la atención plena como un mediador entre identidad personal y bienestar emocional.

Con base en lo antes mencionado, es posible visualizar que tanto la atención plena como la identidad personal juegan un papel fundamental en el desarrollo del bienestar emocional, por lo que trabajarlos de la mano como parte de las actividades cotidianas de clase, aunado a otros factores como lo son el fortalecimiento del autocontrol, posibilitará en gran medida la construcción de ambientes de aprendizaje armónicos, basados en la convivencia sana y pacífica y el reconocimiento de sí mismos, identificando cada una de sus emociones y gestionándolas correctamente.

No obstante, dentro de los hallazgos más significativos al constatar los datos que arrojó el análisis estadístico inferencial, es el referido a la habilidad de autocontrol desarrollada por los estudiantes, debido a que, a través del instrumento la mayoría incidió positivamente en acciones como alejar pensamientos que no les gustan y bloquear sentimientos que tampoco son de su agrado experimentar, con lo cual demuestran en primer lugar la identificación de factores de la vida cotidiana que no toleran, y en segundo lugar, accionar y responder ante estos estímulos, como distanciarse o evadir dichos factores para no afectar su bienestar emocional. Así también, demuestran que están en el proceso continuo de aprender a comprender el sentido de la atención plena, con indicadores como la concentración de sus acciones en el presente y prestar atención a una sola cosa a la vez, acciones mismas que se derivan del actuar con conciencia, en pro de la identidad personal y del bienestar en su totalidad.

Resulta de gran necesidad la puesta en práctica de pedagogías como Mindfulness, las cuales permitan el desarrollo de la atención plena, la aceptación sin juzgar y la observación, así como el autoconocimiento y autocontrol, basado en las actividades cotidianas, contemplando al entorno como un punto de partida para el análisis de su realidad y su percepción en la misma. Con ello, se espera la formación de seres humanos integrales, preparados emocional e intelectualmente para afrontar las necesidades del mundo actual.

Referido a lo anterior, practicar la pedagogía del Mindfulness con el profesorado de escuelas mexicanas podría representar una oportunidad para mejorar la Inteligencia Emocional de los mismos, colaborando con ello a la creación de ambientes laborales armónicos que de una u otra manera recaen en la construcción de ambientes de aprendizajes favorables para los estudiantes. Por ello, proporcionar un espacio semanal, o mensual, posiblemente en los Consejos Técnicos Escolares, podría abrir espacio a la mejora del bienestar emocional en la educación mexicana.

Referencias

- Bello, Z., Rionda, H. y Rodríguez, M. (2010). La inteligencia emocional y su educación. *VARONA*, 51, 36-43
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Ed. Síntesis. ISBN: 978-84-975662-6-1
- Bisquerra, R. (2020). *Las competencias para la vida y el bienestar*. <https://www.rafaelbisquerra.com/competencias-emocionales/las-competencias-para-la-vida-y-el-bienestar/>
- Carrasco, M. (2016). *Mindfulness en Educación*. [Tesis de licenciatura inédita, *Universidad de Extermadura*]. https://dehesa.unex.es/bitstream/10662/5032/1/TFGUEx_2016_Carrasco_Exposito.pdf
- Fernández, I. (2019). *Mindfulness y educación. Beneficios y aplicaciones educativas de la atención plena y su relación con el bachillerato internacional*. [Tesis de maestría, *Universidad de Navarra*].
- León, A. (2023). *¿Qué es la salud emocional, según la Organización Mundial de la Salud?*. Recuperado de <https://www.eltiempo.com/salud/salud-emocional-que-es-la-salud-emocional-segun-la-oms-770124>
- Machado, Y. (2022). Origen y evolución de la educación emocional. *Revista de Educación e Investigación*, 4(6), 35-47.
- Soriano, R. (2023). *México decreta el final de la emergencia sanitaria de la covid-19*. Recuperado de <https://elpais.com/mexico/2023-05-09/mexico-decreta-el-final-de-la-emergencia-sanitaria-de-la-covid-19.html>
- Sociedad Mindfulness y Salud. (2023). *¿Qué es el Mindfulness?*. Recuperado de <https://www.mindfulness-salud.org/mindfulness/que-es-mindfulness>

UNICEF. (2021a). *Estado mundial de la infancia 2021. En mi mente. Resumen ejecutivo.*

UNICEF. (2021b). *Estado mundial de la infancia 2021. En mi mente. Resumen regional: América Latina y el Caribe.*

Condiciones de empleabilidad de docentes noveles de la especialidad en Química

Annie Brisnafema Posadas Miralrio

posadasannie_d@normalvalledebravo.edu.mx

Escuela Normal de Valle de Bravo

Laura Ramírez Jaramillo

ramirezlaura_d@normalvalledebravo.edu.mx

Escuela Normal de Valle de Bravo

Ileri Báez Chávez

baezireri_d@normalvalledebravo.edu.mx

Escuela Normal de Valle de Bravo

Línea temática 10. Prácticas profesionales e inserción laboral de los egresados de las escuelas normales

Resumen

Este escrito describe resultados parciales de investigación con fundamento en el Programa Institucional de Seguimiento a Egresados (PISE), como estudio longitudinal, en esta etapa, a partir del análisis descriptivo, se planteó como objetivo identificar las condiciones de empleabilidad de los docentes noveles de las generaciones 2018-2022 y 2019-2023 de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Química en Educación Secundaria de la Escuela Normal de Valle de Bravo, considerando el impacto de los elementos multifactoriales en el proceso de evaluación para la admisión. La población de estudio se integró con 22 egresados y mediante la técnica de análisis de documentos se comparó su posicionamiento, el procedimiento a seguir implicó la revisión de documentos como listas de ordenamiento,

convocatorias y hoja de resultados de admisión; los ejes de análisis se centran en los elementos multifactoriales. Entre los hallazgos, se identifica que los egresados en esta disciplina, enfrentan un proceso complejo para la admisión evidenciando poca certeza laboral e incertidumbre. El reto para las Escuelas Normales es impulsar procesos de formación inicial de manera integral para consolidar el perfil de egreso y continuar posicionándose en los primeros lugares de la lista de ordenamiento para aspirar a una plaza docente.

Palabras clave: admisión docente, docentes noveles, elementos multifactoriales, empleabilidad.

Planteamiento del problema

Las políticas educativas para la inserción laboral al servicio profesional docente, en las última décadas ha cambiado significativamente, el proceso que se implementa en cada ciclo escolar es cada vez más complejo debido a los cambios que se generan en los elementos multifactoriales que se consideran desde una visión de una evaluación instrumentada (NEA, 2010); actualmente se rige a partir de la convocatoria emitida por USICAMM quien tiene como propósito gestionar una evaluación desde una perspectiva integral en reconocimiento de las capacidades y habilidades docentes, considerando elementos desarrollados durante la formación inicial, sin embargo, sigue visualizando como proceso íntegramente instrumentado, multimetódico, asincrónico y dialógico para impactar en la mejora de la enseñanza en educación básica.

Considerando la prospectiva del modelo del nuevo docente del siglo XXI, que den respuesta a las necesidades y retos del mundo actual, razón por la que se ha enfatizado la necesidad de centrar una evaluación centrada en las capacidades y habilidades docentes atendidas en la formación inicial, para que incida en la transformación social a partir de formar las nuevas generaciones de ciudadanos íntegros, éticos, humanos, críticos y creativos.

Los elementos de evaluación para la selección de los nuevos docentes es un tema de discusión, inclusive a nivel internacional este tema ocupa las agendas de organismos como la Organización para la Cooperación y el desarrollo económicos (OCDE), el Banco Mundial (BM), la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO) y la Organización de los Estados Iberoamericanos (OEI) que en conjunto están enfocados en seleccionar los mejores perfiles profesionales para el acceso a la carrera.

El surgimiento de la evaluación al desempeño docente surge desde la idea de generar procesos educativos sumativos para darle un buen tratamiento profesional y salarial, para quienes se distingan como buenos docentes. Algunos de los antecedentes del surgimiento de los elementos multifactoriales se inicia en el periodo presidencial de Enrique Peña Nieto en el año 2013, tiempo en que surge la dependencia de Servicio Profesional Docente, quien toma como documento rector para su operación la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) promulgada en el Diario Oficial de la Federación (DOF, 2013), se aseguraba el ingreso, el reconocimiento, la permanencia y la promoción, mediante evaluaciones y concursos de oposición que permitían a los interesados acreditar sus conocimientos, aptitudes y capacidades, así como favorecer su desarrollo profesional a partir de la valoración de elementos multifactoriales, en este proceso se hacía énfasis en los términos de eficacia y eficiencia.

En el año 2018, con el presidente Andrés Manuel López Obrador, se deroga la LGSPD, dejando de lado las evaluaciones estandarizadas para “valorar” a los maestros y garantizar su formación a través de la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (LGSCMM) aprobada el 30 de septiembre de 2019, con una visión basada en el “mérito docente”, dicha ley le confiere atribuciones a la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y Maestros (USICAMM) órgano administrativo desconcentrado, adscrito a la SEP, que destaca la permanencia de un sistema de valoración multifactorial, para la admisión al servicio a través de la convocatoria para el proceso de admisión en Educación Básica, aspectos que

algunos fueron cambiantes desde la creación del instituto hasta las convocatorias emitidas en el año 2023.

En las Escuelas Normales del Estado de México a partir del Programa Estatal de Seguimiento a Egresados (PESE), y en los institucional desde el Programa Institucional de Seguimiento a Egresados (PISE), se da un seguimiento a los docentes noveles para reconocer las condiciones reales de la empleabilidad, a partir de realizar estudios de egresados desde un enfoque longitudinal, se plantea como objetivo en este caso, *identificar las condiciones de empleabilidad de los docentes noveles egresados* de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Química en Educación Secundaria.

Como variables de análisis, desde un diseño descriptivo, se expone el impacto que ha tenido la ponderación de elementos multifactoriales para la admisión al SPD en las generaciones 2018-2022 y 2019-2023 para reconocer las condiciones y retos de la empleabilidad. Los cuestionamientos que orientaron el ejercicio analítico de este estudio son: *¿Cuál es la situación de empleabilidad de los egresados al año de graduarse? ¿Qué posicionamientos han obtenido las últimas generaciones de egreso en las listas de ordenamiento en el examen de admisión? ¿Qué generación obtuvo mejor posicionamiento con base en los elementos multifactoriales? ¿Cuál es la condición real de empleabilidad con base en los nombramientos y códigos asignados en su contratación? ¿Qué retos están viviendo los actuales egresados con base en las reglas cambiantes cada año por parte de la USICAMM? y ¿Qué retos se advierten para la atención en la formación desde las Escuelas Normales?*

Marco Teórico.

A efecto de contar con maestras y maestros con los conocimientos, aptitudes y experiencias necesarios para promover el aprendizaje y el desarrollo integral de los educandos; desde el ciclo escolar 2020-2021 y hasta el momento, se emiten las convocatorias para la

admisión, que especifican las bases para garantizar que la contratación del personal cumpla con el perfil profesional necesario y asegurar que los mejores docentes estarán en las aulas atendiendo a los estudiantes de educación básica. En dicha convocatoria se presentan los “elementos multifactoriales” para la admisión, sobre los cuales, los aspirantes a ocupar una plaza docente son evaluados, esto, a partir de la Reforma Educativa 2019, que destaca por primera vez un sistema de valoración multifactorial.

Elementos Multifactoriales de evaluación docente.

Los elementos multifactoriales dan respuesta al proceso formativo atendido durante toda la formación inicial para consolidar el perfil de egreso para consolidar las competencias profesionales y genéricas para exponerse en el desempeño docente.

El modelo de evaluación que promueve USICAMM se fundamenta en las siguientes teorías con base en la propuesta que emite Piñón López (2021) con base en cuatro categorías:

1. *Modelo centrado en el perfil del docente:* Reconoce las características con base en el desarrollo de su formación, da respuesta al marco teórico disciplinar construido.
2. *Modelo centrado en resultados:* La evaluación se centra en el aprendizaje obtenido en la práctica.
3. *Modelo centrado en el comportamiento del docente en el aula:* Refiere al aspecto de desenvolvimiento y a las actitudes mostradas en la comunidad escolar y áulica.
4. *Modelo de la práctica reflexiva:* Se concreta en lo que el docente piensa en su quehacer educativo, su autorregulación en el desempeño de intervención para visualizar posibilidades de transformación del actuar.

Tabla 1.

Ponderación de elementos multifactoriales para la admisión docente a partir de la Reforma Educativa 2019.

Elementos multifactoriales 2020-2021	Ponderación	Elementos multifactoriales 2021-2022	Ponderación	Elementos multifactoriales 2022-2023	Ponderación
I. Formación docente pedagógica (Perfil de acuerdo con las áreas del conocimiento)	Requisito	I. Formación docente pedagógica	15%	I. Formación docente pedagógica	15%
II. Promedio general de la carrera	5%	II. Promedio general de la carrera	20%	II. Promedio general de la carrera	20%
III. Cursos extracurriculares con reconocimiento de validez oficial	5%	III. Cursos extracurriculares	15%	III. Cursos extracurriculares	15%
IV. Experiencia docente	15%	IV. Experiencia docente	20%	IV. Experiencia docente	20%
V. Instrumento de valoración de conocimientos y aptitudes docentes	50%	V. Apreciación de conocimientos y aptitudes	30%	V. Apreciación de conocimientos y aptitudes	30%
VI. Curso de habilidades docentes para la Nueva Escuela Mexicana, y su acreditación	20%				
VII. Programas de movilidad académica	5%				
Total	100%		100%		100%

Fuente: Elaboración propia a partir de las convocatorias para el proceso de admisión en Educación Básica, ciclo escolar 2020-2021, 2021-2022 y 2022-2023.

La tabla describe los elementos multifactoriales que, con la Reforma Educativa de 2019, los elementos de acreditación y valoración tuvieron algunas modificaciones, quedando eliminados el curso de habilidades docentes para la nueva Escuela Mexicana y el programa de movilidad académica evaluados en el ciclo escolar 2020-2021, lo que indica que las condiciones de los egresados para acceder a una plaza han ido cambiando.

La empleabilidad.

Para Sánchez, Luna y Valadez (2023), la empleabilidad es una palabra que proviene de *employ* 'empleo' y *hability* 'habilidad'; se define como la capacidad que una persona tiene para conseguir un empleo que satisfaga sus necesidades profesionales, económicas, de promoción de desarrollo a lo largo de su vida. Se consideran como sustento teórico los principios de la Teoría de la Fila (TF) de Piore (1985), para valorar las condiciones de los egresados después de graduarse y se fundamenta en tres enfoques:

a) *Teoría de la cola* que refiere que la escolaridad del individuo es importante para que se pueda incorporar al mercado laboral, siendo los que cuentan con educabilidad los que tienen mejor oportunidad de incorporarse al campo laboral, desde la variable “*a mayor educación, mejores oportunidades de empleo*”.

b) *Teoría de la fila* considera que la productividad está condicionada a las características y naturaleza del puesto, por lo tanto, el empleador beneficia a los que tienen mejores habilidades y destrezas, desde la variable “*mejor educación, mayor facilidad de entrenabilidad en un puesto*”.

c) *Teoría del filtro* que refiere a la credencialización académica que permite al empleador identificar a los sujetos con mejores desempeños escolares y por tanto son idóneos para ser

contratados, desde la variable “a mayor credencialización y desempeño escolar, mayores oportunidades de ser contratados”.

Los enfoques descritos están relacionados con los elementos multifactoriales (ver tabla 1) emitidos por la USICAMM, mismos que actualmente se evalúan para tener acceso a una plaza docente.

Metodología

El diseño de la investigación descrita es descriptivo, sustentada en la técnica de análisis de documentos como listas de ordenamiento, convocatorias y hoja de resultados de admisión emitidos por la USICAMM para cada uno de los concursantes para el ingreso al servicio profesional docente; como estudio longitudinal se compara el impacto de la empleabilidad entre las generaciones 2018-2022 y 2019-2023, considerando los elementos multifactoriales y los cambios de cada convocatoria implementada. La población de estudio fueron los 22 egresados de ambas licenciaturas en Enseñanza y Aprendizaje de la Química en Educación Secundaria, Plan de Estudios 2018. Para el análisis de las tablas 2 y 3 para cuidar el manejo de datos personales de egresados se diseñaron las siguientes claves:

Ejemplo: **ELEAQES2018-2022No.1**

- E= Egresado

- **LEAQES=** Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Química en Educación Secundaria
- **2018-2022=** Generación de egreso
- **No.1=** Número progresivo

Resultado

De acuerdo con el listado nominal ordenado de resultados emitido por la USICAMM, en el Estado de México, fueron 90 los sustentantes del ciclo escolar 2022-2023 y 83 en el ciclo escolar 2023-2024, 7 menos que el ciclo escolar anterior y coincide que de ambas generaciones; de la estadística presentada el 89% presentaron el examen de admisión, sin embargo, con base en la posición de ordenamiento, obtuvo un mejor posicionamiento la generación 2018-2022 respecto a la generación 2019-2023, ya que los lugares oscilan entre el lugar 2 y el 65 de la lista ordenada de 83 aspirantes.

Tabla 2.

Comparativo del ordenamiento obtenido en el concurso de admisión de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Química en Educación Secundaria.

2018-2022	ORDEN	2019-2023	ORDEN
ELEAQES2018-2022No.1	7	ELEAQES2019-2023No.1	2
ELEAQES2018-2022No.2	10	ELEAQES2019-2023No.2	8

ELEAQES2018-2022No.3	(21) 2022-2023 (19) 2023-2024	ELEAQES2019-2023No.3	11
ELEAQES2018-2022No.4	24	ELEAQES2019-2023No.4	20
ELEAQES2018-2022No.5	32	ELEAQES2019-2023No.5	21
ELEAQES2018-2022No.6	36	ELEAQES2019-2023No.6	37
ELEAQES2018-2022No.7	47	ELEAQES2019-2023No.7	44
ELEAQES2018-2022No.8	55	ELEAQES2019-2023No.8	45
ELEAQES2018-2022No.9	NO PRESENTÓ	ELEAQES2019-2023No.9	50
		ELEAQES2019-2023No.10	51
		ELEAQES2019-2023No.11	64
		ELEAQES2019-2023No.12	65
		ELEAQES2019-2023No.13	NO PRESENTÓ

Fuente: Elaboración propia con base en la información recuperada del Programa Institucional de Seguimiento a Egresados del ciclo escolar 2022-2023.

A continuación, se presenta un comparativo de la empleabilidad de las generaciones 2018-2022 y 2019-2023 de la LEAQES, la columna marcada con E, indica el estatus actual de empleabilidad, la C es el número de código y la H es el número de horas asignadas en el nombramiento por la USICAMM, como se observa en la siguiente tabla.

Tabla 3.

Comparativo de la empleabilidad de las generaciones 2018-2022 y 2019-2023 de LEAQES.

EGRESADOS 2018-2022	E	C	H	LUGAR	EGRESADOS 2019-2023	E	C	H	LUGAR
ELEAQES201 8-2022No.1	X	10	12	IXTLAHUACA	ELEAQES2019- 2023No.1	X	09	18	LERMA
ELEAQES201 8-2022No.2	X	10	12	IXTLAHUACA	ELEAQES2019- 2023No.2	X	09	12	TENANGO
ELEAQES201 8-2022No.3	X	20	16	ZUMPANGO	ELEAQES2019- 2023No.3				
ELEAQES201 8-2022No.4	X	10	24	TEMASCALCO	ELEAQES2019- 2023No.4				
ELEAQES201 8-2022No.5	X	09	12	SAN FELIPE DEL PROGRESO	ELEAQES2019- 2023No.5				
ELEAQES201 8-2022No.6	X	10	18	JOCOTITLÁN	ELEAQES2019- 2023No.6				
ELEAQES201 8-2022No.7	X	10	24	ATLACOMULCO	ELEAQES2019- 2023No.7				
ELEAQES201 8-2022No.8	X	10	18	NAUCALPAN	ELEAQES2019- 2023No.8				
ELEAQES201 8-2022No.9	No participó en el proceso de admisión.				ELEAQES2019- 2023No.9				
					ELEAQES2019- 2023No.10				

	ELEAQES2019-2023No.11				
	ELEAQES2019-2023No.12				
	ELEAQES2019-2023No.13				

Fuente: Elaboración propia con base en la información recuperada del Programa Institucional de Seguimiento a Egresados del ciclo escolar 2022-2023.

Se aprecia que es bastante aceptable la empleabilidad de la generación 2018-2022 porque 8 de 9 egresados actualmente tienen una plaza docente, los códigos de sus respectivos nombramientos, en un 75% corresponde al código 10 (plaza definitiva) los que les da certeza laboral y significa que obtuvieron puntajes donde el perfil disciplinar construido en la formación, la práctica y ética profesional atendió la relación idónea con base a la formación recibida, y objetivamente dan respuesta al impacto de las credenciales obtenidas al término de la formación; el 12% de egresados obtuvieron código 09 (alta inicial por ingreso o promoción) y el 12% con código 20 (alta interna limitada), lo que indica que la mayoría después de un año lograron base definitiva y quien obtuvo el código 20 con fecha de conclusión de nombramiento del 15 de agosto de 2023, decidió realizar nuevamente su proceso y al hacerlo logró ubicarse en el lugar 19, es decir, mejoró su propio resultado, respecto al año anterior en el que obtuvo el lugar 21, lo que se interpreta que la experiencia obtenida en el desempeño docente en un ciclo escolar, permitieron fortalecer sus capacidades, conocimientos y habilidades docentes.

Respecto al número de horas asignadas el 38% de los egresados tienen 12 horas, el 25% ocupan 18 y 24 horas y el otro 12% cuentan con 16 horas; por lo que el número de horas corresponde a 12, 16, 18 y 24; dichos datos proyectan una problemática que impacta en la percepción de un bajo salario, aunado a la lejana ubicación de sus respectivos centros de trabajo, lo que implica una inserción compleja, tanto económicamente como con poca

estabilidad laboral, presentándose una dualidad entre la teoría de las credenciales, ya que no hay correspondencia entre el título obtenido con los ingresos que una gran mayoría obtiene económicamente.

En cuanto a la generación 2019-2023, en la tabla 3 se observa que hasta el momento les están asignando códigos 09 con 18 y 12 horas en la zona metropolitana del Valle de Toluca, además, el tiempo de llamado es lento porque para asignar al número 2 y al 8 transcurrieron 15 días, sin embargo, no retribuye al desarrollo profesional y personal del docente novel.

Discusión y conclusiones

Aún con el cambio de políticas para la admisión docente de la Reforma Educativa de 2019 sigue vigente un proceso de evaluación basado en el mérito que pone a competir a los egresados de las Escuelas Normales por una plaza docente, la inclusión de elementos multifactoriales algunos son favorables para el proceso de evaluación, ya que se valoran elementos de la formación inicial haciendo énfasis en el desarrollo de competencias, capacidades y habilidades docentes, el dominio disciplinar, la práctica en la docencia, la capacitación y la identidad docente, sin embargo, los resultados son variables, tiene que ver con el papel que desarrolla el egresado durante su formación, y que repercute en el posicionamiento en los resultados.

En lo práctico, para el organismo se ha impulsado como una evaluación instrumental que se aleja a los propósitos reales de la educación, ya que, con base en los resultados y el procedimiento que se sigue en la asignación de plazas, responde más a procesos meritorios para medir la efectividad, categorizarlos y enlistarlos en un posicionamiento que muchas veces resulta discriminatorio, está alejada de la idea de transformar el proceso desde la reforma llamada punitiva del 2013, lo anterior se argumenta con base a la falta de correspondencia entre la obtención de credenciales a través de un proceso formativo que implica compromiso,

aprendizajes, colaboración, actitudes construidas con lo asignado en horas disciplinares y más aún con el salario recibido.

En el terreno práctico, la evaluación docente se convierte en una política que frecuentemente persigue, como parece inevitable, intereses alejados de la genuina mejora del SEN; la evaluación de egresados para el ingreso al servicio profesional docente con fundamento en la Teoría de la Cola y de la Fila de Piore (1985) no hay correspondencia entre los logros obtenidos como profesionalización con la retribución económica, por otro lado, continúan resaltando se le beneficia a aquellos que tienen mejores habilidades y mayor credencialización, por lo tanto, los egresados de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Química lograron obtener un mejor posicionamiento, además; para la incorporación al mercado laboral, se lograron excelentes resultados en los elementos multifactoriales de “Formación docente pedagógica” y de “Cursos extracurriculares”; datos que dan cuenta de sólidas competencias adquiridas durante la formación inicial.

Con los hallazgos de este estudio se identifica incertidumbre y crisis entre los docentes noveles, mismos que se enfrentan a un contexto desafiante para el acceso a una plaza definitiva y aunque los egresados de la LEAQES, generación 2019-2023 lograron un mejor posicionamiento respecto al ciclo escolar anterior (acierto que tiene que ver con la experiencia ganada en los procesos anteriores respecto al conocimiento de los elementos multifactoriales evaluados), las características de los nombramientos no son óptimas por dos factores principales: el número de horas y la transición de los códigos asignados.

Cierto es que el 88% de egresados, generación 2018-2022, se encuentran empleados, existe incertidumbre por recibir una baja remuneración económica debido al escaso número de horas asignadas, respecto a esto, se identifica que a los mejor posicionados en la lista de ordenamiento, desafortunadamente les asignaron 12 hrs. y a los intermedios y últimos de la lista de resultados les ofertaron 24 hrs. situación que pone en inconformidad a los egresados

mejor evaluados en el proceso de admisión, y que debido al lugar de asignación, se ven con la necesidad de no aceptar lo ofrecido.

Los códigos asignados en los nombramientos son discriminatorios, no brindan seguridad laboral, más bien alteran las emociones de los docentes noveles, aspecto que no cambia en nada la relación de la dominación expresada en la reforma 2013, sobre una evaluación punitiva, se requiere oferta de mayor cantidad de horas reales para la especialidad de química que impacten en un mejor salario, el cual también se ve afectado por el lugar asignado que en todos los casos fue de 2 a 3 horas lejos de la Región de Valle de Bravo.

Los retos para los egresados de la LEAQES con base en las reglas cambiantes por USICAMM son enfrentarse a un complejo proceso para la admisión que no ha logrado ser justo y equitativo, por el contrario, les niega certidumbre económica y de seguridad. Para mejorar la calidad de la educación se requiere colocar en la aulas a los mejores docentes y a pesar de que los normalistas lograron demostrar con excelentes resultados que son competentes para tal función, este proceso de admisión continúa les ofrece condiciones desfavorables a los mejor preparados; el reto para las Escuelas Normales es impulsar procesos de formación inicial de manera integral para consolidar el perfil de egreso y continuar posicionándose en los primeros lugares de la lista de ordenamiento para aspirar a una plaza docente, a pesar de las complejas políticas educativas ahora emitidas por las reglas de operación de USICAMM.

Referencias

Almanza Jiménez, R., & Vargas-Hernández, J. G. (2015). Las Competencias Profesionales y su relación con la empleabilidad de los Ingenieros en Gestión Empresarial egresados del ITLAC. *Revista Electrónica Gestión de las Personas y Tecnología*, 8(22), 17-28.

Códigos de Nombramiento. SEP (2019). <https://www.seg.gob.mx/wp-content/uploads/2019/07/Anexo-1-C%C3%B3digos-de-Nombramiento.pdf>

Convocatoria del proceso de admisión en educación básica, ciclo escolar 2022-2023. <https://www.aefcm.gob.mx/gbmx/convocatorias/archivos-2022/2022-02-14/ConvocatoriaProcesoAdmisionEducacionBasicaCDMXCicloEscolar2022-2023.pdf>

Gobierno de México. (2018). Decreto por el que se expide la Ley General del Servicio Profesional Docente. México D.F.: Diario Oficial de la Federación. 11 de septiembre de 2013.

https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013#gsc.tab=0

H. Congreso de la Unión (2013). Ley General del Servicio Profesional docente. Diario Oficial de la Federación, 11 de septiembre de 2013. https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_servicio_profesional_docente.pdf

H. Congreso de la Unión (2019). Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros. Diario Oficial de la Federación, 30 de septiembre de 2019. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGSCMM_300919.pdf

PISE (2022). Escuela Normal de Valle de Bravo.

Piñón López, D. A. (2021). Evaluación Docente en México, una propuesta de USICAMM, *Revista el Faro Educativo*, Apuntes 33, Universidad Iberoamericana, México.

Sánchez Tallabas, N. E., Luna García, M. del R., Valadez Mena, M. E., & Valadez Mena, V.
(2023). El dominio de las competencias en la formación docente y la empleabilidad.
Revista RELEP- Educación Y Pedagogía En Latinoamérica, 5(2).
<https://doi.org/10.46990/relep.2023.5.2.1068>

De Carrera Magisterial a la evaluación para la permanencia. Dos décadas de reformas educativas de precarización del trabajo docente (1992-2013)

Jesús Adolfo Trujillo Holguín

j.trujillo@ensech.edu.mx

Escuela Normal Superior de Chihuahua Profr. José E. Medrano R.

José Luis García Leos

j.garcia@ensech.edu.mx

Escuela Normal Superior de Chihuahua Profr. José E. Medrano R.

Línea temática 10. Prácticas profesionales e inserción laboral de los egresados de las escuelas normales.

Resumen

Las condiciones generales de trabajo para las y los docentes egresados de las escuelas Normales de México son cada vez más complejas. El magisterio, como profesión de Estado, se debate entre el monopolio del gobierno para definir los asuntos relacionados con su formación e incorporación al campo laboral y entre la apertura para que las y los profesionistas de formación diferente a la normalista participen en igualdad de circunstancias para trabajar en las escuelas del sector público. En la presente ponencia se realiza una revisión a las políticas educativas de las últimas tres décadas (1992-2022), con el propósito de analizar cómo han cambiado las condiciones para el trabajo docente de las y los maestros. Se trata de una investigación de corte cualitativo, con enfoque histórico, que toma como base la técnica de investigación documental en textos de política educativa expedidos en el periodo de estudio y publicados en el Diario Oficial de la Federación. Entre las principales conclusiones resalta la identificación de una tendencia hacia la precariedad laboral del magisterio, producto de las

reformas normativas que han impactado en las condiciones salariales, prestacionales y de desarrollo profesional del magisterio en su conjunto.

Palabras clave: Reformas educativas, educación normalista, historia de la educación, condiciones del trabajo docente, Carrera Magisterial.

Planteamiento del problema

El artículo 3º de la Constitución Política de México establece facultades exclusivas para que el Estado sea quien determine los planes y programas de estudio de la educación básica y normal en toda la República. Los particulares, interesados en ofrecer servicios educativos en estos niveles, están obligados a seguir igualmente los planes y programas establecidos por el gobierno, además de obtener previamente la autorización del poder público. En cuanto al ejercicio profesional del magisterio, en el mismo artículo se establecen disposiciones para la admisión, promoción y reconocimiento en el servicio, tanto para el personal docente como para directivos y asesores técnico pedagógicos (SEP, 2023).

Si nos remontamos a los antecedentes históricos de la profesión docente tenemos que no siempre ha estado sujeta enteramente a las políticas de gobierno. A lo largo del siglo XIX atravesó por varias etapas, primero como actividad libre ejercida por los grupos semi-ilustrados del país, luego a un ejercicio predominantemente oficial –controlada por los gobiernos municipales y estatales- y finalmente a una profesión de Estado, alimentada por un sistema específico de formación de maestros monopolizado por el gobierno (Arnaut, 1993).

Las primeras instituciones normalistas surgieron a finales del siglo XIX y principios del XX en prácticamente todas las capitales de los estados, siendo las más representativas la de Jalapa, creada en 1887 por Enrique Rébsamen, y la de la Ciudad de México, impulsada por el Ministro de Justicia e Instrucción Pública, Joaquín Baranda (Loyo y Staples, 2011). No fue sino

hasta la época posrevolucionaria cuando el gobierno tuvo la capacidad de establecer disposiciones normativas en el artículo 3º, que limitaban la participación de las corporaciones religiosas y de los ministros de culto en los asuntos educativos y -a la vez- se abre el camino para establecer un sistema de formación y reclutamiento de docentes controlado enteramente por el Estado y enfocado a la homogenización del país.

El proceso constructivo del magisterio como gremio fue gracias a esa intención de homogeneidad. Se constituyó en el ir y venir de transferencia de responsabilidades sobre el funcionamiento del sistema entre el gobierno federal y los gobiernos estatales, a través de los procesos de federalización educativa que ocurrieron a lo largo del siglo XX. Ello permitió que el magisterio se concibiera como una misma entidad, representada por un sindicato único que se establece durante la década de los años cuarenta. A partir del surgimiento del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), la lucha por el salario y prestaciones se convierte en una tarea colectiva que permitió la conquista de una percepción económica generalizada en todo el país y el derecho a la jubilación por años de servicio (Arteaga, 1994).

Pese a las coincidencias y divergencias entre autores que señalan ventajas y desventajas de la participación del SNTE en los momentos coyunturales de las luchas magisteriales (Aboites, 2019; Street, 1992), lo cierto es que tuvo un papel muy importante en las negociaciones de salario y prestaciones que se alcanzaron durante las primeras décadas de lucha sindical, pero luego se convirtió en un intercambio de posiciones políticas para las élites dirigentes.

En la presente ponencia se realiza un recorrido sucinto por el proceso de precarización de las condiciones salariales y prestacionales del magisterio a lo largo de tres décadas de reformas educativas (1992-2022). Por las mismas limitaciones de espacio, solamente se apoya el análisis en documentos de política pública expedidos en los tres momentos donde se identificaron los cambios más relevantes y que corresponden a los periodos presidenciales de

Carlos Salinas de Gortari (1988-1994), Enrique Peña Nieto (2012-2018) y Andrés Manuel López Obrador (2018-2024).

Marco teórico

El abordaje teórico es a partir del posicionamiento crítico, donde se reconoce que los cambios normativos están dados con base en las relaciones de poder de grupos políticos y económicos que tratan de establecer determinadas formas de ver el mundo, a partir de sus propios intereses. El nivel de análisis está dado a nivel macro (Zorrilla, 2003), pues al tratarse de reformas constitucionales analizadas desde el punto de vista histórico, no son susceptibles de trasladar al nivel micro de los actores involucrados, sino de manera general al conjunto de las maestras y maestros de educación básica.

Metodología

El trabajo se desarrolla bajo el paradigma cualitativo, con el que se busca analizar y describir los principales cambios que han planteado los documentos de política educativa, expedidos en el periodo 1992-2022, relacionados con la reglamentación a la actividad docente. Se retoma un enfoque de análisis histórico, que pretende describir la evolución que se da de un periodo gubernamental a otro, a nivel federal, que tiene repercusiones directas en las condiciones laborales, prestacionales y profesionales de las y los maestros en el nivel de educación básica del sector público.

La técnica de análisis consiste en una investigación documental, a partir de la normatividad publicada en el Diario Oficial de la Federación, principalmente en las reformas al artículo tercero constitucional que se dieron a lo largo del periodo seleccionado. Por las mismas características de extensión permitidas en esta ponencia, solamente nos abocamos a revisar el tema de estudio desde las intencionalidades planteadas en los mismos documentos revisados

y las implicaciones más importantes que tuvieron en la actividad docente, en donde el autor se asume como protagonista del fenómeno de estudio, pudieron aportar parte de la experiencia empírica, sin que ello reste objetividad al trabajo.

Resultado

La década de 1990 significó un periodo de profundos cambios a nivel nacional e internacional. El fin del mundo bipolar, con la caída del Muro de Berlín y el desmembramiento de la Unión de Repúblicas Soviéticas Socialistas, dio paso a un acelerado proceso de globalización en el que el capitalismo se perfiló como la política económica dominante en todo el planeta. México no permaneció al margen de los cambios que se estaban dando a nivel internacional y a la llegada del presidente Carlos Salinas de Gortari (1988-1994) al poder político a nivel federal, fue un parteaguas en el cambio de un sistema económico del Estado benefactor a otro que se enfocaba en la libre competencia y que acotaba el papel del gobierno como simple árbitro en las tendencias del mercado.

Las políticas neoliberales, acentuadas durante el gobierno salinista, introdujeron cambios en el funcionamiento del sistema educativo y en las condiciones salariales y profesionales del magisterio, cuya lógica estaba dada por una tendencia modernizadora. El Plan Nacional de Desarrollo 1989-1994 asentaba que “Un magisterio nacional renovado, mejor capacitado, con mejores condiciones de vida, será, fiel a su tradición, su mejor plataforma al futuro” (Poder Ejecutivo Federal, 1989). Es decir, el poder público estaba consciente de que las condiciones de vida de maestras y maestros no eran las más adecuadas, por lo que era urgente implementar algunas medidas que les permitieran comprometerse con el proyecto modernizador impulsado por el gobierno.

El 15 de mayo de 1992 se firmó el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), donde se plasmó la intención del gobierno federal, los gobiernos

estatales y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) para mejorar el sistema educativo, tanto en aspectos relacionados con la cobertura y calidad, como en los asuntos vinculados a la remuneración y pago adecuado al trabajo de las y los maestros. El gobierno justificaba el estancamiento y la pérdida de poder adquisitivo que sufrió el magisterio durante las décadas previas, señalando que “las condiciones financieras del país causaron una prolongada escasez de recursos que limitó el quehacer educativo y erosionó los incentivos y la capacidad de motivar al magisterio nacional” (Presidencia de la República, 1992, p. 6).

El ANMEB fue un antecedente importante para dignificar el trabajo docente, pues contempló una línea específica de acción, que a su vez incluía seis aspectos: la formación del maestro, su actualización, el salario profesional, su vivienda, la carrera magisterial y el aprecio social por su trabajo. En lo tocante al salario, la aplicación se estableció de manera generalizada y se alcanzó el intervalo de 3 a 4 salarios mínimos que el mismo SNTE había señalado como requisito para un salario profesional. Mientras tanto, el programa de Carrera Magisterial se enfocaba a establecer un medio claro de mejoramiento profesional, material y de la condición social del maestro. De esta forma, se acuerda el establecimiento de un mecanismo de promoción horizontal para el personal docente frente a grupo que enseña en los ciclos de la educación básica. Su propósito consiste en que esos maestros puedan acceder, dentro de la misma función, a niveles salariales superiores con base en su preparación académica, la atención a los cursos de actualización, su desempeño profesional, y su antigüedad en el servicio y en los niveles de la propia carrera magisterial.

Aunque le programa de carrera Magisterial sufrió modificaciones a lo largo de su periodo de vigencia, el impacto principal fue en una alineación cada vez más clara con las políticas de evaluación estandarizada. Por ejemplo, en 1998 se incorpora el factor de aprovechamiento escolar de los alumnos para la vertiente de maestros frente a grupo, de manera que los resultados de las evaluaciones aplicadas al alumnado determinaban el 20% del puntaje de

evaluación del maestro por su salario. Para 2011 se realiza una nueva modificación en la que el porcentaje se eleva al 50% (INEE, 2015).

De alguna manera las políticas benévolas –hasta cierto punto- que se dieron con el ANMEB de 1992 comenzaron a ser cuestionadas una vez que se oficializó el uso de las evaluaciones estandarizadas, ya sea que fueran aplicadas por el mismo sistema educativo (Evaluación Nacional de Logros Académicos en Centros Escolares) o por organismos Internacionales (Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes). Junto con ello, el mismo poder político estableció condiciones para que socialmente fuera cuestionado el trabajo docente, a partir de los resultados de dichas evaluaciones, y se generó un clima de tensión cuyo punto más álgido fue durante el gobierno del presidente Enrique Peña Nieto, una vez que se realizó la reforma al artículo 3º constitucional de 2013.

El Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 establecía este principio de valorar la efectividad del sistema educativo a partir de los resultados en la prueba PISA y de alguna manera atribuía los escasos niveles de calidad del sistema a los aspectos relacionados con el magisterio, pues señalaba que:

Para mejorar la calidad de la educación se requiere transitar hacia un sistema de profesionalización de la carrera docente, que estimule el desempeño académico de los maestros y fortalezca los procesos de formación y actualización. El mejoramiento de los resultados permitirá que padres de familias y sociedad ratifiquen e incrementen la confianza en la tarea decisiva de los docentes. Una vía para lograrlo es fortaleciendo los procesos de formación inicial y selección de los docentes (Gobierno de la República, 2013, p. 61).

El cambio en la percepción oficial hacia el trabajo de los docente son solamente quedó plasmado en los planes oficiales, sino que se materializó una vez que fue promulgada la reforma al artículo 3º constitucional del 26 de febrero de 2013 y con la posterior expedición de la Ley

General del Servicio Profesional Docente; de manera que se introdujeron los proceso de evaluación para el ingreso, permanencia, promoción y reconocimiento en el servicio para los docentes, directos y asesores técnico pedagógicos.

Esta nueva cultura de la evaluación generó consecuencias adversas para el sistema educativo, pues la profesión se volvió una actividad asediada en la que las y los maestros comenzaron a priorizar el estudio y las actividades que le permitieran conservar el empleo, mientras que la tarea educativa con el alumnado pasó a un segundo término. Aunque la LGSPD establecía que los procesos de evaluación para la permanencia se harían con apego a los derechos constitucionales de los trabajadores de la educación, lo cierto es que a partir de una evaluación estandarizada se corría el riesgo de perder el empleo.

La reforma de 2013 aceleró el camino hacia la precarización no solamente del salario, pues eliminó el programa de Carrera Magisterial sin establecer un sistema paralelo que garantizara las mejoras salariales, sino que al verse amenazada la permanencia en el servicio, se consideraban afectados otros derechos laborales.

Al iniciar el sexenio del presidente Andrés Manuel López Obrador se reconocieron los efectos adversos de la reforma anterior y en 2019 se realiza una nueva modificación al artículo 3º, que más bien es considerada una contrarreforma a la que le antecede. En septiembre del mismo año se expidió una ley secundaria, la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros, que elimina el aspecto de evaluación para la permanencia y se establecen únicamente este tipo de procedimientos con fines diagnósticos.

El nuevo enfoque educativo, agrupado en el concepto de Nueva Escuela Mexicana reconceptualiza el papel del maestro, aunque mantiene algunas características de precariedad laboral que se acumularon durante los últimos sexenios, y señala que:

El nuevo gobierno heredó un sistema educativo con un alto nivel de conflictividad provocado directamente por la “reforma legal y administrativa” (como se le denominó en el Pacto por México), promulgada en 2013, y que señaló a las maestras y a los maestros como responsables directos y únicos de los bajos resultados de aprovechamiento escolar. La descalificación del magisterio y la generalización de la idea de que todas y todos están mal preparados y son displicentes en su trabajo con las niñas y los niños mexicanos, fueron la base de un sistema laboral que buscó el mejoramiento de la calidad educativa exclusivamente con medidas de control y presión (incluido el riesgo de perder el empleo si no se satisfacían las exigencias de una evaluación que no tomaba en cuenta el trabajo realmente realizado en el aula, ni los contextos socioeconómicos) (SEP, 2019, P. 183).

Discusión y conclusiones

El transido de las políticas educativas destinadas al mejoramiento salarial, prestacional y profesional del magisterio de educación básica experimentó un proceso de deterioro a lo largo de las tres décadas del periodo analizado (1992-2022). Aunque hubo avances importantes en el aspecto salarial durante la implementación del programa de Carrera Magisterial, se identifica que este llegó a una etapa de crecimiento en el número de participantes que finalmente no se vio reflejado, de acuerdo a la postura de las mismas políticas neoliberales, en una mejora considerable en la calidad educativa o en la motivación para incentivar el esfuerzo docente.

El programa de Carrera Magisterial se aprecia más como un instrumento que sirvió al Estado para fragmentar la lucha magisterial por el salario y prestaciones, corporativizada hasta entonces por el SNTE, en una competencia individual basada en la meritocracia; que a la vez fue la antesala para que el sistema educativo quedara a merced de las lógicas aplicadas en el mundo empresarial: calidad educativa, evaluación de resultados, desempeño académico, eficacia, eficiencia, satisfacción del cliente (usuarios), etc.

Evidentemente que las políticas enfocadas en la calidad no tomaron en cuenta los graves problemas estructurales que el sistema educativo mexicano acumuló a lo largo del siglo XX y una vez iniciado el siglo XXI, se visualizó al magisterio como el componente más importante para la mejora, por lo cual se dio el viraje hacia la evaluación del sistema en su conjunto. El punto culmen fue la reforma normativa de 2013, que se inclinó casi de manera exclusiva en la evaluación docente como mecanismo para alcanzar la tan ansiada calidad educativa.

Aunque la política de evaluación del desempeño docente basada en el castigo tuvo un periodo de vigencia relativamente corto, acentuó la precarización del trabajo docente y promovió un periodo de estancamiento en el desarrollo profesional de las y los maestros, que inclinaron la balanza hacia una nueva forma de concebir su desarrollo profesional, materializado en la contrarreforma educativa de 2019 que, aunque tiene una visión diferente acerca de la función del magisterio, mantiene algunos esquemas de la precariedad laboral heredada de las últimas décadas.

Referencias

- Aboites, H. (2019, 20 de diciembre). Contribuciones de la CNTE a la educación. *La Jornada*.
<https://www.jornada.com.mx/2019/12/21/opinion/015a2pol>
- Arnaut Salgado, A. (1993). *Historia de una profesión: maestros de educación primaria en México 1887-1993*. El Colegio de México.
- Arteaga Castillo, B. (1994). *La institucionalización del magisterio (1938-1946)*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Gobierno de la República (2013, 20 de mayo). *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*.
https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5299465&fecha=20/05/2013
- INEE [Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación]. (2015). *Los docentes en México. Informe 2015*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Loyo E., y Staples, A. (2011). Fin de un siglo y de un régimen. En D. Tanck de Estrada (coord.), *Historia mínima de la educación en México* (pp. 189-225). El Colegio de México.
- Poder Ejecutivo Federal. (1989, 31 de mayo). Plan Nacional de Desarrollo 1989-1994. *Diario Oficial de la Federación*.
https://www.dof.gob.mx/nota_to_imagen_fs.php?codnota=4816216&fecha=31/05/1989&cod_diario=205446
- Presidencia de la República (1992, 18 de mayo). Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. *Diario Oficial de la Federación*.
https://www.dof.gob.mx/nota_to_imagen_fs.php?codnota=4666820&fecha=19/05/1992&cod_diario=201041
- SEP [Secretaría de Educación Pública]. (2019). Hacia una nueva escuela mexicana. *Perfiles educativos*, 41(166), 182-190. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.166.59611>

SEP (2023). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*.
http://sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/15131/4/images/constitucion_politica_3_2023.pdf

Street, S. (1992). El SNTE y la política educativa, 1970-1990. *Revista Mexicana de Sociología*, 54(2), 45-72. <https://doi.org/10.2307/3540980>

Zorrilla, M., y Villa Lever, L. (Coords.) (2003). *Políticas educativas* [Colección: La investigación educativa en México, 1992-2002, núm. 9]. Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Seguimiento a egresados, una valoración del nivel de satisfacción: La distancia entre lo ideal y lo real.

María del Carmen Fragoso Flores

maricarmenflor@yahoo.com.mx

Escuela Normal No. 3 de Nezahualcóyotl

Benjamín Pérez Valor

jachess@gmail.com

Escuela Normal No. 3 de Nezahualcóyotl

Luz Janelly Muñoz García

luzjanellynormal3@gmail.com

Escuela Normal No. 3 de Nezahualcóyotl

Línea temática 10. Prácticas profesionales e inserción laboral de los egresados de las escuelas normales.

Resumen

Realizar un estudio de seguimiento a egresados en el nivel superior, implica valorar el grado de satisfacción del servicio educativo recibido, por parte de los egresados y empleadores. En el caso de las Escuelas Normales, formadoras de docentes e integrantes de la ANUIES, el procedimiento del seguimiento a egresados implica llevar a cabo una serie de pasos emitidos por el SGC, expuestos por la Subdirección de Escuelas Normales con la finalidad de indagar sobre la calidad de los servicios ofrecidos a lo largo de la formación académica de los ahora egresados.

En el presente estudio de tipo exploratorio descriptivo, se pretende analizar la pertinencia del procedimiento de seguimiento a egresados en la Escuela Normal No. 3 de Nezahualcóyotl de la generación egresada 2018-2022 integrada por 42 licenciadas en educación preescolar. El procedimiento se realizó a lo largo del ciclo escolar 2022-2023 bajo el proceso metodológico pronunciado por el SGC para las Escuelas Normales y en particular para el área de seguimiento a egresados. La reflexión final apunta al análisis y toma de decisiones sobre el proceso formativo incurrido en la EN3N e integrar a las áreas implicadas para impactar favorablemente los rasgos de perfil de egreso en el campo laboral.

Palabras clave: egresados, seguimiento, empleadores, evaluación

Planteamiento del problema

Se parte de la idea de que a partir del estudio realizado al área de seguimiento a egresados en la Escuela Normal No. 3 de Nezahualcóyotl durante el ciclo escolar 2022-2023, a través del proceso pertinente emitido por el Sistema de Gestión de Calidad (SGC), se busca generar líneas de investigación con la pertinencia de valorar la ejecución del procedimiento y la congruencia de los resultados.

Se considera que para realizar un apropiado ejercicio del Programa Institucional de Seguimiento a Egresados (PISE), es necesario la valoración y validación de cada uno de los momentos que lo conforman, para que a partir de los resultados arrojados por los instrumentos previamente diseñados, se conozcan las áreas de oportunidad que los egresados y empleadores identifican una vez que se han incurrido en el campo laboral, considerando las condiciones contextuales en que se dieron los procesos formativos para cada una de las egresadas, así como la valoración de los procesos de ingreso, adaptación y desempeño académico de los egresados normalistas por parte de sus empleadores.

De este modo se apuesta a que los docentes egresados de la Escuela Normal No. 3 de Nezahualcóyotl (EN3N), se refieran con las competencias propias del profesional de la educación, así como con el cumplimiento de los rasgos del perfil de egreso deseable o ideal de las escuelas normales y la valoración con la realidad que se vive en su desempeño académico en los centros educativos a nivel preescolar, en concreto se busca explicar la relación que se sujeta entre la formación normalista y el campo laboral en los diferentes contextos donde se desempeñan las docentes egresadas.

Marco teórico

Escuelas Normales y SGC

Hoy en día las instituciones de nivel superior representan el foco de atención de diversos sectores de la sociedad, debido a que en ellas se forman los profesionales que en un determinado tiempo y en diferentes ejes laborales deberán ejercer la licenciatura, ingeniería o especialidad para la que fueron formados de acuerdo a un plan de estudios vigente y adecuado a los rasgos de perfil de egreso y competencias profesionales.

Para ello la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), avala desde ya hace varias décadas, la elaboración de los programas y planes de estudio de las instituciones nacionales de nivel superior, así como diversas entidades que promueven la calidad educativa que ofrece el nivel superior en el campo de la docencia, la investigación y la extensión de la cultura y los servicios.

Para el caso de las instituciones formadoras de docentes de educación básica, la formación profesional de sus egresadas es la mayor tarea que ha ejercido desde que fueron creadas en los años 70 y bajo el patrocinio de la ANUIES.

En cuanto a la estructura de mencionada institución, están constituidas desde el Sistema de Gestión de Calidad (SGC) de la Subdirección de Escuelas Normales (SEN) y de las 36 Escuelas Normales Publicas del Estado de México (ENPEM) con la finalidad de seguir los lineamientos propios al SGC organizada en 10 procesos y 23 procedimientos académico-administrativos desde los postulados de la Norma ISO 9001:2015 bajo la óptica de brindar una educación y formación de calidad a los futuros docentes

El SGC se organiza en dos procesos, el sustantivo y el de apoyo, aplicable a las 36 Escuelas Normales, en el caso del proceso sustantivo desde el diagrama general del SGC, se organiza en tres procesos importantes: Proceso directivo de SEN, Proceso de Docencia y Proceso de Control Escolar.

Cabe señalar que desde el proceso de docencia se desglosa el Programa Estatal de Seguimiento a Egresados(PESE) para las Escuelas Normales Publicas del Estado de México (ENPEM), en el cual su Objetivo general es: Orientar el proceso estratégico de Seguimiento a Egresados de las Escuelas Normales Publicas del Estado de México, a partir del análisis de situaciones de desempeño profesional, laboral y de contexto social de los egresados, mediante una metodología, que permita valorar la pertinencia e impacto del plan y programas educativos para la formación docente; a la vez, favorecer la capacidad académica de la función directiva; del núcleo de profesores hacia la atención oportuna y eficaz de los problemas, necesidades de acuerdo a expectativas de mejora, que aseguren su calidad de manera continua. PESE (2022)

Por las necesidades del presente estudio, nos especificamos en el proceso de docencia de donde se deriva del procedimiento de seguimiento a egresados acompañado del procedimiento de Elaboración de la Planificación Docente y Monitoreo, Seguimiento y Evaluación a la Aplicación de la Planificación Docente

Para el caso de Seguimiento a Egresados, como procedimiento, se especifican los lineamientos a seguir para su funcionamiento a lo largo del ciclo escolar en el Procedimiento de Seguimiento a Egresados en el SGC para las Escuelas Normales Publicas del Estado de México, en el cual se especifican los propósitos, insumos de procedimiento y las actividades de procedimiento que debe seguir el titular del área en cada una de las Escuelas Normales del Estado de México.

Programa Institucional de Seguimiento a Egresados (PISE)

De acuerdo al PISE, el responsable del procedimiento, debe actualizar, desarrollar y valorar el PISE sustentado en el programa estatal cuyo propósito es optimizar la oferta de formación continua a través del conocimiento del desempeño de los egresados, tomando como referencia la opinión de estos y sus empleadores, para generar información que permita mejorar los procesos formativos de los programas de licenciatura en educación y posgrado que ofrecen las ENPEM, así como la formación continua (PISE 2022)

El proceso general para el seguimiento a egresados deberá seguir diferentes etapas sustentadas por un propósito, para su elaboración y ejecución bajo una temporalidad y organización ya establecida por el PESE.

El mencionado proceso será atendido desde el punto de vista metodológico en el siguiente apartado del presente escrito, dando cuenta de la forma en que se realizó según los estándares del SGC para el procedimiento de seguimiento a egresados en la Escuela Normal.

La importancia de los estudios de seguimiento a egresados

Desde la óptica de la ANUIES en enlace con las redes de colaboración, se tiene como misión: Contribuir en la actualización, pertinencia y calidad de los programas educativos a

través del seguimiento del desempeño de los egresados de las instituciones de educación superior miembro de la red en respuesta a las necesidades de la sociedad actual.

A ello considera que el proceso a realizar en los estudios de seguimiento a egresados consiste en dar un seguimiento continuo a los egresados y valorarlos en diferentes momentos posteriores al egreso.

En si la importancia de llevar un seguimiento es brindar a las instituciones los insumos para valorar la pertinencia de sus planes de estudio, su ejecución y su impacto en el campo laboral, representa la oportunidad para valorar y tomar decisiones asertivas en las generaciones que se están formando como profesionales de la educación.

Es en este contexto que el seguimiento de egresados de educación superior cobra importancia en el país como una herramienta más a través de la cual las IES, pueden obtener diagnósticos del desempeño de sus graduados en el contexto social, convirtiéndose en insumo y evidencia importante para los procesos de mejora institucional, de la formación de los estudiantes como profesionales, personas y ciudadanos; atendiendo a su vez a los procesos de evaluación y de acreditación. (UACH 2012: 32).

Metodología

La metodología en la que se ajusta la presente reflexión se sustenta en los lineamientos emitidos por el sistema de gestión de calidad para el procedimiento de seguimiento a egresados que germina del (PESA 2022), por lo que en este sentido seguimiento de egresados en las ENPEM, se aplica a través de técnicas de investigación: encuesta, sesiones de consulta directa, entrevistas, encuentro con empleadores, entre otras. Así el Programa institucional de Seguimiento de Egresados de las ENPEM diseña, adapta y propone instrumentos de evaluación, así como el proceso de aplicación de los mismos, sustentados en los

programas educativos de licenciatura/posgrado, tomando en cuenta el contexto institucional y comunitario y la opinión de los egresados.

La siguiente tabla da muestra de la organización y actividades que se llevaron a cabo desde los lineamientos del PISE organizada en dos etapas generales de acción:

ETAPA 1	PROPÓSITO
Base de datos de egresados	Sistematizar el dato e información básica para desarrollar el Seguimiento a Egresados
Sesión introductoria	Establecer la comunicación con los involucrados: Autoridades, empleadores, egresados, otros) para gestionar y acordar una sesión de sensibilización y toma de acuerdos para el Seguimiento a egresados
Proceso metodológico	Clarificar los criterios desde el PISE, y aplicar de manera exitosa la ruta metodológica del seguimiento a egresados
ETAPA 2	PROPÓSITO
Valoración de resultados	Analizar y establecer conclusiones sobre el dato/información obtenida
Alternativas.	Traducir los resultados en alternativas
Aplicar/ evaluar alternativas	Asegurar que los resultados del Seguimiento a Egresados tengan impacto directo y oportuno a las necesidades de mejora o solución de problemas sobre formación de docentes

Cada una de las etapas se llevó a cabo en una temporalidad marcada durante el ciclo escolar a partir de agosto de 2022 a Julio de 2023.

Cabe señalar que en la Escuela Normal No. 3 de Nezahualcóyotl el trabajo colaborativo regula la apertura de la realización de diferentes proyectos, en este caso el ejercicio se realizó en acompañamiento con los docentes titulares del departamento de formación inicial y el área

de prácticas educativas con la finalidad de que las reflexiones obtenidas empaten en la evaluación y la toma de decisiones en conjunto sea más oportuna.

Resultado

Los resultados que a continuación se exponen están enlistados de acuerdo a cada uno de los procedimientos y temporalidades marcados por el PISE y en razón de los informes, mensuales, trimestrales y final solicitados por la SEN a lo largo del presente ciclo escolar con la finalidad de valorar el proceso desde los clientes internos como lo es la subdirección académica y la dirección escolar de la Escuela Normal.

Al procedimiento emitido por el PISE, se agrega en el mes de octubre de 2022 un evento institucional titulado “2do. Simposio de egresados” en beneficio de las dos últimas generaciones de docentes en formación, bajo una necesidad institucional de brindar a las alumnas conocimientos y experiencias de sus próximos procedimientos de ingreso al campo laboral desde el discurso reflexivo de docentes egresadas con 2, 3 u 8 años de servicio en el magisterio.

PROCESO	AVANCE	IMPACTO EN EL FUNCIONAMIENTO	POBLACIÓN BENEFICIADA	TEMPO RALIDA D
Simposio de egresados	Se realizó un simposio de egresados titulado: “diálogos en el marco de la praxis y la formación docente”, el cual se llevó a cabo en las instalaciones de la escuela normal en octubre de 2022, considerando que el llevar a cabo los espacios de discusión	Se contó con la participación de 5 docentes egresadas de diferentes generaciones quienes compartieron las experiencias vividas en el proceso de ingreso al campo laboral. El compartir experiencias con las docentes en formación, genera en ellas la consideración de medidas y acciones preventivas al iniciar su proceso USICAMM	Alumnas de tercer y cuarto grado de la licenciatura en Educación Preescolar	Octubre 2022

	reflexión en la comunidad normalista es uno de los principales objetivos del departamento de formación inicial con la finalidad de enriquecer la experiencia formativa de su alumnado.			
Base de datos de la generación	Se cuenta con una base de datos actualizada de los datos básicos y proceso USICAMM de las docentes egresadas de la generación 2028-2022	Contar con la información de los datos que le son de interés al área de seguimiento a egresados	Área de seguimiento a egresados	Agosto 2022
Reunión con empleadores	En enero de 2023 se realizó una reunión virtual con 12 empleadores, y los responsables de la subdirección académica, departamento de formación inicial y el área de seguimiento a egresados	Conocer la valoración de los empleadores respecto a las docentes egresadas que se encuentran o laboraron en su institución. Conocimiento de los directivos de la escuela normal de la valoración de los empleadores para con sus docentes egresadas.	Directivos Departamento de formación inicial Empleadores Área de seguimiento a egresados	Enero 2023
Acuerdos con empleadores	De acuerdo a la reunión con empleadores, se tomaron acuerdos entre los empleadores y la parte directiva.	Se generaron acuerdos entre empleadores, directivos y el encargado del área de seguimiento a egresados respecto a la comunicación permanente en favor de la docente egresada.	Docentes egresadas Área de seguimiento a egresados	Enero 2023
Visitas presenciales a los preescolares	Se realizaron visitas presenciales a preescolares y se aplicaron instrumentos a empleadores y	Se realizaron visitas a los preescolares, conociendo y validando el desempeño académico de las docentes egresadas.	Docente egresada Empleadores	Octubre 2022- mayo 2023

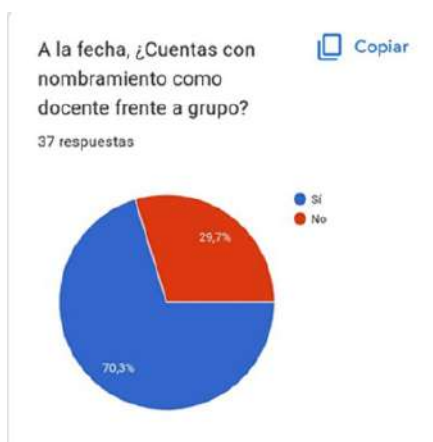
	docente egresada.			
Aplicación de instrumentos a empleadores y egresados	Se aplicaron instrumentos a empleadores y docente egresada. Vía formulario virtual	Se aplicaron las entrevistas a empleadores y docentes egresadas	Área de seguimiento a egresados Docente egresada Empleadores Comunidad normalista	Mayo 2023
Construcción de resultados de seguimiento, traducción y producción institucional de alternativas.	Análisis de los resultados emitidos por los empleadores y egresados	Sistematización de los resultados obtenidos y la vinculación con las áreas de oportunidad	Área de seguimiento a egresados Área de Practica Educativa Departamento de Formación Inicial	Febrero junio
Evaluación del programa de seguimiento a egresados (PESE Y PISE) e informe correspondiente	Informe Final	Acciones de mejora a considerar en la institución para	Área de Seguimiento a egresados	Junio julio

La siguiente tabla FODA identifica los principales hallazgos del procedimiento realizado a lo largo del ciclo escolar 2022-2023 para el desarrollo del PISE.



Los resultados de la ruta de trabajo del seguimiento a egresados e instrumentos aplicados a la generación 2018-2023 presentan los siguientes datos:

- De acuerdo al PISE se realizan informes trimestrales de las actividades a seguir, dando a conocer los avances del programa y los resultados solicitados hasta el momento, así mismo la base de datos con la que se cuenta, arrojo los siguientes datos relacionados al procesoUSICAMM:



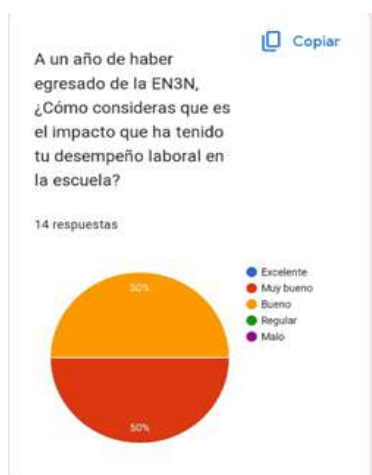
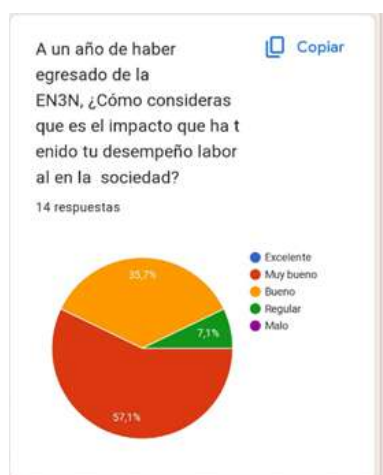
En el primer trimestre del ciclo escolar se cuenta con un 70% de la población egresada de la generación 2018-2023 que se les otorgo nombramiento como docente frente a grupo. El resto se encontraba en espera del llamado para otorgarles nombramiento.



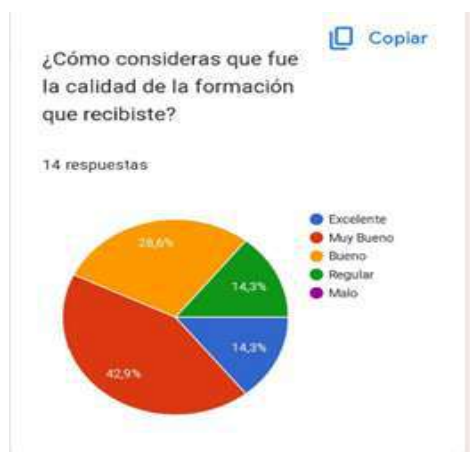
Las fechas de asignación de nombramiento comprendieron diferentes temporalidades siendo periodos de 5 meses o 7 meses las eventualidades como docente frente a grupo

Cabe señalar que en enero de 2023 se otorgaron nombramientos a las docentes egresadas con una temporalidad de 3 meses por lo que en algunos casos se procedió a realizar un segundo proceso de USICAMM sin haber tenido respuesta en el primer proceso.

En cuanto a las valoraciones que manifiestan las docentes egresadas de la institución de la generación 2018-2023 respecto a su primer año de ejercicio docente en el jardín de niños, señalan que el impacto su desempeño académico en la sociedad y en la escuela es bueno y en proceso de mejora conforme vaya avanzando su intervención docente con el grupo.



En cuanto a la evaluación que realizan las docentes egresadas en relación a su formación docente dentro de la escuela normal valoran que es favorable, entre los rubros de excelencia y bueno. El indicador de una evaluación regular, considera que hacen falta más actividades en clubes y talleres que se puedan aplicar en el nivel preescolar.



Posteriormente se realizaron vistas presenciales a los preescolares asignados a las alumnas de acuerdo al proceso de USICAMM en trabajo colaborativo con los titulares del Departamento de Formación Inicial, área de prácticas educativas y área de seguimiento a egresados.

A lo largo de la estancia en los jardines se dio a la tarea de entrevistar al empleador y a la docente egresada a partir de los instrumentos previamente diseñados valorando el alcance de las competencias propias de la licenciatura, el desempeño académico y las sugerencias a implementar por ambas partes.

Finalmente se valora que se llevaron a cabo las actividades enlistadas en el PISE de acuerdo al SGC durante el ciclo escolar 2022-2023 en la Escuela Normal No. 3 de Nezahualcóyotl.

Discusión y conclusiones

Culminado el procedimiento del PISE de la EN3N, el equipo de trabajo discute y concluye en tres apartados las consideraciones que resaltaron después de un ciclo escolar de trabajo colaborativo a consideración de los actores interesados y beneficiados en el proceso.

El procedimiento de seguimiento a egresados constituye una oportunidad en la Escuela Normal:

- Para valorar el desempeño y desarrollo profesional de los egresados.
- El PISE permite a la Escuela Normal mejorar, actualizar y diseñar de manera permanente diferentes estrategias y adecuaciones curriculares en los planes y programas de estudio de acuerdo a las necesidades e intereses particulares del contexto institucional, así como el contexto de las docentes egresadas siempre que se dé el seguimiento y valoración constante por los sujetos implicados en el proceso
- Regula el éxito de la EN de acuerdo a la valoración de sus estudiantes y de sus egresados desde su situación laboral y profesional.
- Habrá que considerar elementos contextuales como temporales y geográficos de la institución para llevar a cabo los lineamientos del próximo PISE de la EN3N
- El acompañamiento de dirección escolar, subdirección académica y departamento de formación inicial es esencial para el cumplimiento del PISE en tiempo y forma, además de tomar acuerdos en beneficio de la población infantil.

En cuanto a los docentes egresados:

- Es importante considerar que los egresados no siempre muestran disponibilidad debido a que como profesionales de la educación cuentan con ocupaciones correspondientes a su campo laboral o en el mejor de los casos a la formación continua y estudios de posgrado.

- Existen contratiempos para poder generar el contacto y la comunicación con los egresados.
- El desarrollo y los datos obtenidos de las entrevistas o formularios se ve afectada por la apatía del cliente o la falsedad de la información.
- El nivel de satisfacción de los docentes egresados es favorable en su mayoría, a reserva de los egresados que no fueron beneficiados en el proceso USICAMM, o que se mantuvieron en el anonimato durante el proceso del PISE en el presente ciclo escolar.
- Valoran el cumplimiento de las competencias profesionales de bueno a muy bueno en el impacto laboral desde el salón de clases hasta su comunidad educativa.
- Especifican apoyo en actividades extracurriculares que no se brindaron en su plan de estudios y que resultan necesarias en su formación docente.

Respecto a los Empleadores de egresados:

- Mantener canales de comunicación entre el área de prácticas educativas, área de seguimiento a egresados, departamento de formación inicial y los empleadores, en función del acercamiento de las docentes en formación en el ejercicio de su práctica docente y de las docentes egresadas valorando el proceso formativo y el impacto de su ejercicio profesional, reflexionando y participando en la distancia que hay entre la docente en formación y la docente egresada en servicio.
- Valorar las observaciones emitidas por los empleadores y generarlas acciones en la práctica en las docentes en formación.

- El nivel de satisfacción de las docentes egresadas es muy bueno. Reconocen la formación actitudinal, procedimental y conceptual de las docentes.
- Identifican áreas de oportunidad en saberes y prácticas que de acuerdo al plan de estudios no se brindaron a la generación egresada.

Referencias

Procedimiento Seguimiento a Egresados, Sistema de Gestión de calidad. Escuelas Públicas del estado de México 2022

Programa Estatal de Seguimiento a Egresados Para las Escuelas Normales Públicas del Estado de México 2022

UNACH, (2012) Programa institucional de seguimiento a egresados 2012 Tuxtla Gutiérrez, Chiapas; México.

Evaluar en un mundo en constante evolución: desafíos del proceso de evaluación

Angelica Murillo Ramírez -Estudiante

19-a.murillo.r@ibycenech.edu.mx

"Institución Benemérita y Centenaria"

Escuela Normal del Estado de Chihuahua Profesor Luis Urías Belderráin

Luis Carlos Lamas Mendoza-Investigador

lc.lamas@ibycencech.edu.mx

"Institución Benemérita y Centenaria"

Escuela Normal del Estado de Chihuahua Profesor Luis Urías Belderráin

José Alejandro Medrano Ruiz-Investigador

ja.medrano@ibycenech.edu.mx

"Institución Benemérita y Centenaria"

Escuela Normal del Estado de Chihuahua Profesor Luis Urías Belderráin

Línea temática 10. Prácticas profesionales e inserción laboral de los egresados de las escuelas normales

Resumen

Esta investigación tiene el objetivo de analizar los desafíos que enfrentan los docentes durante la evaluación a sus alumnos de nivel primaria, para esto se aborda la pregunta de investigación: ¿Cuáles son los desafíos que enfrentan los docentes durante la evaluación a sus alumnos en el nivel primaria?, la una metodología se basa en un enfoque cualitativo de paradigma interpretativo y un diseño fenomenológico, se utiliza una entrevista de tipo semiestructurada

como instrumento de recolección de datos, debido a que proporciona flexibilidad para que los docentes puedan compartir sus experiencias de manera detallada, este instrumento se aplicó a un docente por cada grado escolar en una primaria al norte de la ciudad de Chihuahua. Para el análisis de datos se utilizó el software ATLAS.ti para sistematizar la información recopilada. Durante este proceso, surgieron cinco categorías de análisis. Como resultado, se han identificado algunos desafíos en el proceso de evaluación expuestos por los sujetos participantes. Se concluye que entre estos desafíos se encuentran: la falta de capacitación en métodos de evaluación, la limitación de tiempo para llevar a cabo una evaluación adecuada, la correcta elaboración de instrumentos de evaluación y el seguimiento pertinente de los resultados de la evaluación.

Palabras clave: Evaluación, evaluación del aprendizaje, proceso de evaluación, proceso formativo

Planteamiento del problema

La evaluación en educación es un proceso indispensable para medir el progreso del aprendizaje del estudiantado, pues, de esta manera se puede conocer que tanto han avanzado los alumnos y saber qué es lo que el maestro necesita reforzar o mejorar. Así mismo, la evaluación permite conocer la calidad de educación y con base a eso establecer mejoras en el sistema para buscar que todos los estudiantes logren potencializar todas sus facultades.

La evaluación del aprendizaje desempeña un papel fundamental al permitir conocer el nivel de conocimientos, habilidades y actitudes adquiridos por un alumno, lo cual resulta de suma importancia para su desarrollo personal y social. Aunque exista una amplia cantidad de información disponible sobre este tema, lo cual beneficia al sistema educativo, la motivación inicial para la elaboración de este documento radica en la búsqueda de la autenticidad en el proceso de evaluación del aprendizaje en el entorno del aula.

El mundo evoluciona para adaptarse a las necesidades de las diferentes generaciones, lo que conlleva cambios y exige que las escuelas se ajusten a esta dinámica constante. Como consecuencia, surgen desafíos en todos los ámbitos educativos, los cuales se ven reflejados en los resultados obtenidos por los estudiantes al evaluar el impacto de la educación que han recibido. Estos desafíos se presentan como una oportunidad para mejorar y evolucionar en el ámbito educativo, de manera que se garantice que la educación cumpla con su función de promover la equidad y el desarrollo integral de las personas.

Por lo tanto, los maestros se enfrentan a diversas dificultades que influyen en su trabajo docente. Para mejorar el desarrollo de los alumnos, es crucial reconocer y abordar estas dificultades. Por esta razón, el presente documento se elabora con la intención de dar voz a los docentes para que expresen los retos al aplicar el proceso de evaluación.

Es fundamental indagar acerca de los significados, vivencias, conocimientos y prácticas que los maestros de grupo tienen en relación con los diversos aspectos de su labor docente, particularmente en lo referente a la evaluación del aprendizaje. Esto permite comprender en profundidad cómo los docentes perciben y abordan esta importante tarea, lo cual puede servir como base para mejorar las prácticas evaluativas y promover un aprendizaje más efectivo.

Se ha evidenciado que la evaluación del aprendizaje es un proceso al que se le debe prestar atención. Esta situación se convierte en una problemática relevante, porque a través de la evaluación, el docente “determina si los objetivos de clase y el programa han sido cumplidos, si los métodos, formas de organización y materiales didácticos utilizados fueron los correctos, para a partir de los resultados implementar estrategias que favorezcan el aprendizaje de los estudiantes.” (Ley y Espinoza, 2021, p. 364).

Con el fin de comprender más a fondo las dificultades del trabajo de evaluación realizado por los maestros en el nivel de educación primaria dentro de las aulas, se plantea la siguiente pregunta de investigación:

¿Cuáles son los desafíos que enfrentan los docentes durante la evaluación a sus alumnos en el nivel primaria?

Dentro del trabajo de investigación, se han planteado además tres preguntas adicionales con el propósito de delimitar el problema de estudio. La primera pregunta se enfoca en ¿Cómo es el proceso de evaluación que implementan los docentes de nivel primaria?, la segunda pregunta busca comprender ¿Cuáles son las herramientas que utiliza el docente para llevar a cabo el proceso de evaluación? Y, por último, la tercera pregunta busca explorar ¿Qué hacen los docentes con los resultados obtenidos en el proceso de evaluación?

Objetivo general se pretende Analizar los desafíos que enfrentan los docentes durante la evaluación a sus alumnos de nivel primaria.

Marco teórico

Evaluación educativa

En relación con el concepto general de evaluación, la evaluación educativa se encarga de valorar el rendimiento de los estudiantes, profesores y programas educativos. Según Vázquez (2014), la evaluación educativa se define como un proceso en el cual se emiten juicios que son necesarios para que la educación tenga lugar. Por lo tanto, la evaluación suele ser uno de los aspectos más relevantes del ámbito educativo. Sin embargo, a menudo no se le ha brindado la importancia que realmente merece, a pesar de que a través de ella se obtienen resultados que determinan el éxito o el fracaso del sistema educativo.

Es fundamental tener en cuenta que la evaluación educativa debe ser justa, válida y confiable, con el objetivo de asegurar que los resultados obtenidos sean precisos y útiles. Esta nueva perspectiva busca promover una evaluación formativa que brinde retroalimentación constante, facilite la identificación de fortalezas y áreas de mejora, y fomente la autorreflexión de los estudiantes, con el propósito de garantizar un aprendizaje significativo y de calidad.

Evaluación para el aprendizaje

Esta evaluación es la que se encarga de mejorar el aprendizaje de los estudiantes para que alcancen su máximo potencial, debido a que se enfoca en proporcionar retroalimentación continua con el objetivo de impulsar su progreso y desarrollo. La evaluación para el aprendizaje identifica las fortalezas y debilidades durante el proceso de aprendizaje, recopila información relevante que se analiza de manera integral para emitir juicios de valor fundamentados.

Proceso de evaluación

El proceso de evaluación implica una serie de etapas, técnicas y estrategias que el docente utiliza para recopilar, organizar y analizar información relevante sobre el aprendizaje de los estudiantes. Esta evaluación se lleva a cabo de manera continua y sistemática, con el fin de obtener una visión integral del progreso de los estudiantes y proporcionar retroalimentación efectiva. Flores (2017) visualiza el proceso de evaluación como:

- La evaluación antes del proceso es conocida como un diagnóstico, se utiliza para determinar el nivel de conocimiento de un alumno antes de iniciar con un nuevo aprendizaje.
- La evaluación durante el proceso es una retroalimentación debido a que permite reorganizar los aprendizajes.

- La evaluación después del proceso, estos resultados ayudan a mejorar, a cambiar el contenido, los objetivos e incluso la secuencia utilizada. (p.4)

Tipos y momentos de evaluación

Existen varios tipos de evaluación educativa que se utilizan para medir el progreso de los estudiantes. Scriven (1967) citado por Diaz Barriga (2010) establece tres tipos de evaluación: diagnóstica, formativa y sumativa, dicho de otra manera, la evaluación se lleva a cabo de manera cíclica y consta de tres fases distintas: inicio, continua y final.

La evaluación diagnóstica como momento inicial

La evaluación diagnóstica es un tipo de evaluación que se realiza al inicio del proceso de evaluación. Su objetivo principal es identificar los conocimientos previos y las habilidades que poseen los estudiantes. Además, permite comprender el contexto en el que se encuentra el grupo, lo que orienta la intervención en el proceso de enseñanza-aprendizaje para adaptarlo a las necesidades de los alumnos.

La evaluación formativa y continua

La evaluación formativa, como su nombre indica, se lleva a cabo durante todo el proceso de aprendizaje, fomenta la participación activa de los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje. Su objetivo principal es medir de manera continua el progreso de los estudiantes y proporcionarles retroalimentación sobre su desempeño. A través de la evaluación formativa, se busca regular, realimentar y reorientar los procesos de enseñanza-aprendizaje en un momento determinado con el fin de alcanzar las metas establecidas.

La evaluación sumativa, final del proceso evaluativo

La evaluación sumativa, también conocida como evaluación cuantitativa, es una herramienta utilizada al finalizar los procesos de enseñanza para asignar un valor numérico al aprendizaje alcanzado durante dicho proceso. Díaz y Hernández (2002) mencionan que, “Por medio de la evaluación sumativa el docente conoce si los aprendizajes estipulados en las intenciones fueron cumplimentados según los criterios y las condiciones expresadas en ellas.” (p.413) Con el principal objetivo es obtener una medida global del desempeño del estudiante y determinar su nivel de logro con relación a los objetivos establecidos.

Participación de los agentes evaluadores

En el ámbito de la evaluación, los agentes evaluadores desempeñan un papel fundamental al evaluar el progreso y rendimiento académico. Estos agentes se encargan de utilizar diferentes tipos, modos, técnicas e instrumentos de evaluación para llevar a cabo su labor.

Alumno

La autoevaluación hace que el alumno se convierta en el protagonista de su proceso de aprendizaje, porque se evalúan a sí mismos y reflexionan sobre lo que han aprendido. Vázquez (2014) plantea que “Este sistema también facilita la oportunidad de fortalecer la autonomía en el estudiante y, por tanto, la capacidad de tomar decisiones y asumir responsabilidades.” (p.14) para poder realizar la autoevaluación es de gran utilidad que los alumnos utilicen instrumentos elaborados por los docentes. Por otro lado, la coevaluación permite que los estudiantes se evalúan entre sí. Es una herramienta para fomentar el trabajo colaborativo en donde el estudiante desarrolla habilidades sociales.

Docente

El papel del docente es fundamental en el proceso de evaluación, porque es quien estimula e inculca en los estudiantes el deseo de aprender y los acompaña en su proceso de aprendizaje y evaluación. El docente tiene la responsabilidad de diseñar actividades que sean relevantes y significativas para los alumnos, de manera que puedan demostrar su nivel de aprendizaje. Al mismo tiempo, la evaluación no solo beneficia a los estudiantes, sino también al docente en su práctica pedagógica. A través de la evaluación, el docente puede reflexionar sobre su desempeño en el aula.

Ruta metodológica

En el caso de la investigación cualitativa, se suele optar por el paradigma interpretativo. La elección del paradigma interpretativo en la investigación cualitativa se debe a su capacidad para brindar una comprensión, explorar y dar voz a las perspectivas de los participantes y promover una visión de la realidad investigada. La presente investigación adopta un enfoque cualitativo, el cual se posiciona como una herramienta fundamental en el estudio de fenómenos sociales. Hernández et. al (2014) menciona que este tipo de enfoque “se selecciona cuando el propósito es examinar la forma en que los individuos perciben y experimentan los fenómenos que los rodean, profundizando en sus puntos de vista, interpretaciones y significados” (p.358). El caso de esta investigación se ha adoptado un diseño fenomenológico, cuyo objetivo principal es describir y comprender las experiencias de los sujetos participantes con relación a al problema de investigación. En este sentido, la fenomenología busca comprender la esencia de las experiencias humana, centrándose en el significado que las personas les atribuyen a sus vivencias.

El supuesto de este trabajo se describe de la siguiente manera: Los docentes del nivel primaria presentan desafíos durante el proceso de evaluación en la selección, construcción y

aplicación de herramientas de evaluación adecuadas y en la utilización efectiva de los resultados obtenidos en dicho proceso.

Técnicas e instrumentos de investigación

En el contexto de la metodología planteada, se ha seleccionado la entrevista de tipo semiestructurada como el instrumento más eficaz debido a su capacidad para obtener información completa y profunda. Durante el proceso de investigación, se utiliza una guía de preguntas como instrumento principal en la realización de las entrevistas. entrevistas con los docentes seleccionados se llevaron a cabo mediante la plataforma de Google Meet, diseñada específicamente para realizar videollamadas en línea. Una vez concluidas todas las entrevistas, se procedió a realizar la transcripción detallada de las respuestas.

Contexto de la investigación

El estudio se desarrolló en una escuela primaria perteneciente a la zona 88 del subsistema estatal. Esta institución se encuentra ubicada al norte de la ciudad de Chihuahua. El entorno en el que se encuentra la escuela está completamente urbanizado, con infraestructuras y servicios urbanos bien desarrollados. La escuela primaria es de organización completa, con un total de 18 grupos distribuidos en tres grupos por cada grado.

Actores participantes

Para fines de la presente investigación, se realizó una selección de seis docentes de los 18 que conforman el plantel escolar, se les asignó una clave, además, cada participante es docente en cada grado escolar con el objetivo de obtener una percepción más completa del proceso de evaluación. Se utilizó el software ATLAS.ti para examinar las unidades de análisis. Este software resultó ser apropiado para sistematizar la información recopilada, porque permite

organizar mediante códigos partes destacadas de las unidades de análisis y proporciona fiabilidad a la investigación.

Resultado

En este apartado se destaca la importancia del análisis de datos recopilados durante las entrevistas, los cuales se presentan en forma de categorías. En estas categorías no solo se plasman los resultados, sino que también permiten establecer una relación entre la teoría, la realidad y la interpretación, con el objetivo de responder a las preguntas de investigación planteadas.

Categoría uno: Percepción docente sobre el concepto de evaluación.

En esta categoría se hace referencia a la percepción que le dan los docentes al concepto de evaluación construido a partir de su experiencias y conocimientos, dentro de esta categoría se puede analizar que los docentes, conceptualizan la evaluación desde el saber teórico que tienen y de la experiencia que han vivido.

Con base en el enfoque que el docente adopte respecto a la evaluación será el punto de partida del proceso de evaluación que aplicará en el aula. Los conceptos que el docente tenga pueden variar en función de las prácticas educativas y las influencias pedagógicas que ha recibido durante su experiencia, puesto que existen dos enfoques para la evaluación: evaluar para el aprendizaje y evaluar para una calificación.

En este análisis comparativo de conceptos se puede apreciar que actualmente los docentes poseen un dominio y la capacidad para definir la evaluación. Se observa que, basándose en su experiencia, algunos docentes orientan la evaluación para el aprendizaje, lo cual implica identificar los logros y las dificultades. Por otro lado, se evidencia que aún existen

docentes que enfocan la evaluación principalmente a la obtención de una calificación, sin profundizar en el análisis de los aprendizajes.

Categoría dos: Los maestros y el proceso de evaluación del aprendizaje

Esta categoría se centra en el análisis del papel docente en el proceso de evaluación del aprendizaje de los estudiantes. Busca conocer de qué manera los maestros llevan a cabo dicho proceso con sus alumnos. Esta categoría examina cómo los docentes implementan métodos y técnicas para medir el progreso y el nivel de comprensión de los estudiantes.

Moreno (2016) sostiene que “se pueden obtener beneficios significativos si convertimos el actual proceso cotidiano de evaluación en el aula en un instrumento más poderoso para el aprendizaje.” (p.59). Con respecto a lo anterior, los docentes compartieron sus procesos de evaluación y la forma en la que cada uno lo implementa dentro del aula.

Vázquez (2016) afirma que “una forma distinta de concebir la evaluación, una en la que ésta sea parte del proceso educativo y no exclusivamente un registro de los logros alcanzados, una perspectiva que priorice la retroalimentación en las aulas.” (p.15) Se hace relevancia al uso de la retroalimentación como un factor determinante del aprovechamiento de la evaluación, pues como lo menciona el autor, realizar una retroalimentación es una manera distinta de ver la evaluación.

De esta manera, se evidencia una amplia variedad de métodos, técnicas y herramientas utilizadas en los procesos de evaluación en todos los grados. Tal como lo menciona Reza (2021) “la evaluación se realiza con respecto a la perspectiva de cada docente. Esta representación está formada por experiencias empíricas y académicas que han tenido durante su etapa como maestros y lo que llevan de aprendizaje sobre el tema de evaluación.” (p. 4). En este sentido, los docentes poseen la suficiente experiencia para tomar decisiones que se ajusten mejor a las

necesidades del grupo al establecer un proceso de evaluación. Asimismo, se puede inferir que los procesos de evaluación tienden a volverse menos complejos a medida que se avanza en los grados escolares.

Categoría tres: Técnicas e instrumentos utilizados en la evaluación

En la presente categoría se identifica las técnicas e instrumentos de evaluación utilizados por los docentes para medir el desempeño de los alumnos durante el proceso de evaluación. Por lo tanto, existe una amplia variedad de herramientas que pueden ser utilizadas para evaluar a los alumnos, por ello es importante que los docentes seleccionen de manera adecuada estas herramientas con el fin de aprovechar al máximo su potencial en beneficio de los estudiantes.

Dentro de los Planes de Estudios se establece que “las técnicas de evaluación son los procedimientos utilizados por el docente para obtener información acerca del aprendizaje de los alumnos.” (SEP 2011, p.19).

Los instrumentos de evaluación mencionados por los maestros de grupo, se les denomina instrumentos formales de evaluación. Para Genovard y Gotzens (1990) citado por Cámara (2016), “señalan que las técnicas formales de evaluación son las que exigen un proceso de planeación y elaboración más sofisticados” (p.17).

En cambio, dentro del análisis se identificaron instrumentos que los docentes utilizan y que no se ajustan a la clasificación anterior. Según Diaz-Barriga (2005) citado por Cámara (2016) las técnicas de evaluación informal “se utilizan dentro de episodios de enseñanza con una duración breve, pueden utilizarse en diversos momentos en la misma situación de enseñanza y de aprendizaje.” (p.16). Esto implica que los docentes de esta primaria en particular utilizan una variedad de instrumentos tanto formales como informales, que se adaptan a las necesidades y características específicas de cada grupo.

Categoría cuatro: Uso de los resultados de evaluación

Esta categoría busca conocer de qué manera el docente utiliza los resultados de la evaluación, incluyendo la interpretación de resultados, la retroalimentación, los ajustes en la práctica docente, la toma de decisiones en búsqueda de la mejora y la comunicación de los resultados.

Ley (2021) establece que la evaluación del aprendizaje es un recurso pedagógico que le permite al docente conocer las fortalezas y debilidades. Lo primero que hacen los docentes al recopilar los resultados de evaluación es analizar y reflexionar sobre su práctica docente. Este proceso les permite a los docentes identificar la calidad de enseñanza que brindan, al hacerlo pueden identificar tanto los aspectos exitosos como los que requieren atención. Con base en esta reflexión, los docentes pueden implementar medidas de mejora. Esto puede implicar la incorporación de nuevas estrategias de enseñanza, la adaptación de recursos didácticos o la implementación de actividades más adecuadas para promover el desarrollo de los alumnos.

Barberá (2006) citado por Pérez y Salas (2016) establecen que la evaluación no es solamente evaluación del aprendizaje, sino que es también evaluación para el aprendizaje. Con base a esto, los resultados obtenidos en la evaluación se dividen en dos enfoques. En la evaluación para el aprendizaje, según Sánchez y Martínez (2020) “se pueden tomar decisiones educativas para ajustar la enseñanza de acuerdo a las necesidades de los alumnos y realimentarlos durante su proceso de aprendizaje.” (p.42).

Categoría cinco: Desafíos del proceso de evaluación

El propósito de esta categoría es darle voz a los docentes para que mencionen los obstáculos y dificultades que surgen durante el proceso de evaluación que aplican en el aula.

En esta codificación fue donde se obtuvo más datos para analizar, pues los docentes expusieron de manera completa los desafíos que presentan.

Los docentes mencionan que los desafíos que presenta en el aula son el registro continuo de formatos externos, falta de apoyo por parte de familia, condiciones extraescolares, la falta de compromiso por parte de los padres de familia, actitud negativa de los alumnos que presentan dificultades para lograr los aprendizajes, la falta de tareas y asistencia irregular, por su parte comentan que existe una discrepancia al momento de evaluar ya que hay alumnos que no han alcanzado los aprendizajes esperados, sin embargo, ha tenido avance en su proceso y eso es un desafío porque por falta de capacitación no los podemos atender correctamente.

Algunos docentes coinciden con varios desafíos, en otros casos se observan desafíos particulares del grupo en cuestión, pero de manera general, estos desafíos incluyen la recopilación de datos, la definición de criterios de evaluación, realizar los ajustes necesarios a los instrumentos de evaluación, la gestión del tiempo y los recursos, así como la comunicación y utilización de los resultados. Superar estos desafíos es crucial para garantizar evaluaciones de calidad y aprovechar al máximo sus beneficios.

Conclusiones

La pregunta general de investigación que ha guiado la investigación fue: ¿Cuáles son los desafíos que enfrentan los docentes durante la evaluación a sus alumnos del nivel primaria? Esta pregunta dio lugar al objetivo general de esta investigación, el cual fue cumplido, debido a que se logró analizar los desafíos que enfrentan los docentes durante la evaluación de sus alumnos en el nivel primaria.

De forma general, estos desafíos incluyen la escasez de tiempo para llevar a cabo la evaluación, la necesidad de equilibrar la evaluación formativa y sumativa, la dificultad de evaluar

y abordar la diversidad de los estudiantes en el proceso de evaluación. Además, los docentes deben ser capaces de utilizar métodos, técnicas e instrumentos que sean equitativos, de manera que todos los alumnos puedan ser evaluados de acuerdo con su nivel de rendimiento. Se ha llegado a la conclusión de que los docentes enfrentan desafíos antes, durante y después del proceso de evaluación.

Dentro de la ruta metodológica establecida se planteó un supuesto que afirmaba lo siguiente: Los docentes del nivel primaria presentan desafíos durante el proceso de evaluación en la selección, construcción y aplicación de herramientas de evaluación adecuadas y en la utilización efectiva de los resultados obtenidos en dicho proceso. A partir de los resultados obtenidos, el supuesto es aceptado. Con la información recabada por los sujetos participantes y el análisis de sus respuestas se afirmó que los docentes de grupo, efectivamente, enfrentan desafíos durante el proceso de evaluación. Reconocen que existen deficiencias en sus prácticas y que diversos factores contribuyen a la aparición de estos desafíos en el proceso de evaluación.

Los resultados de la presente investigación identifican la necesidad de capacitar a los docentes para que sean más capaces de lograr un proceso de evaluación en donde utilicen una variedad de métodos y herramientas de evaluación para obtener información más precisa del rendimiento de los estudiantes, así como destacar la importancia de darle buen uso a los resultados de evaluación.

Se hace evidente la necesidad de que se desarrollen procesos de evaluación que se ajusten a las necesidades de los estudiantes y promuevan su crecimiento académico y personal. En resumen, la evaluación es un campo en constante evolución que requiere mantenerse actualizado. Si bien, esta investigación ha abordado los desafíos de la evaluación, se puede profundizar en futuras investigaciones en áreas acordes al tema.

Referencias

- Cámara, M. (2016). *Evaluación de Competencias: Técnicas Informales, Semi-Formales y Formales*. <https://acervodigitaleducativo.mx/handle/acervodigitaledu/48336>
- Díaz-Barriga, Á. (2010). *El docente ante los resultados de la evaluación*. Actualidades Pedagógicas.
- Falcón, C. Y, Jorge -Aguilar , Augusto Luy-Montejo, Carlos, & Morillo-Flores, John. (2021). La evaluación formativa, ¿Realidad o buenas intenciones? Estudio de caso en docentes del nivel primario. *Propósitos y Representaciones*, 9(1), e1041. <https://dx.doi.org/10.20511/pyr2021.v9n1.1041>
- Flores, J. (2017): *La importancia de la evaluación para la mejora de la educación y así obtener calidad educativa*. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*. <https://www.eumed.net/rev/atlante/2017/09/evaluacion-mejora-educacion.html>
- García, A., Aguilera, M., Pérez, M., & Muñoz, G. (2011). *Evaluación de los aprendizajes en el aula. Opiniones y prácticas de docentes de primarias en México*. INEE <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P1D410.pdf>
- Ley, N. & Espinoza, E. (2021). *Características de la evaluación educativa en el proceso de aprendizaje*. *Revista Universidad y Sociedad*. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202021000600363
- Moreno, T. (2016). *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje. Reinventar la evaluación en el aula*. México: UAM https://www.casadelibrosabiertos.uam.mx/contenido/contenido/Libroelectronico/Evaluacion_del_aprendizaje_.pdf

- Nova, J., & Tobón, S. (2017). Instrumentos de evaluación: rúbricas socioformativas. Praxis Investigativa ReDIE: revista electrónica de la Red Durango de Investigadores Educativos. http://praxisinvestigativa.mx/assets/17_7_instrumentos.pdf
- Pérez, J., & Salas, M. (2016). Características de la retroalimentación como parte de la estrategia evaluativa durante el proceso de enseñanza aprendizaje en entornos virtuales: una perspectiva teórica. Revista Electrónica Calidad En La Educación Superior. <https://doi.org/10.22458/caes.v7i1.1381>
- Reza, R. (2022). La evaluación, valoración y simulación del aprendizaje en tiempos de pandemia en Ojinaga, Chihuahua. Desarrollo profesional docente: la evaluación de los aprendizajes escolares durante y después de la pandemia. Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R
- SEP. (2011). Plan de Estudios. Educación Básica en México 2011. <https://www.gob.mx/sep/documentos/plan-de-estudios-educacion-basica-en-mexico-2011>
- SEP. (2012). *Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo*. <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/handle/123456789/2648>
- SEP. (2012). *Los elementos de currículo en el contexto del enfoque formativo de la evaluación*. http://www.setse.org.mx/ReformaEducativa/recursos_evaluacion/materiales/evaluaci%C3%B3n%20formativa/c3web.pdf
- Vázquez, A. (2014). *Evaluación tradicional vs. Evaluación Competencial en Educación Primaria: Una comparativa entre la evaluación tradicional y la coevaluación por rúbricas* [Tesis de maestría]. Universidad Internacional de La Rioja. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/2584>

Seguimiento a egresados en una escuela normal pública del estado de México

Víctor Manuel Galán Hernández

vicmgh@gmail.com

Escuela Normal de Capulhuac

José Manuel Villar Ramírez

jose.villar_d@normalcapulhuac.edu.mx

Escuela Normal de Capulhuac

Línea temática 10. Prácticas profesionales e inserción laboral de los egresados de las escuelas normales.

Resumen

Las Escuelas Normales (EN) en el Estado de México cuentan con un Programa Institucional de Seguimiento a Egresados (PISE), cuyo propósito se relaciona con la mejora de los procesos formativos de las licenciaturas y posgrados que se ofrecen en ellas a partir de la información obtenida de quienes han cursado sus estudios profesionales en ellas.

A partir de lo anterior, se presenta un reporte parcial de la investigación que se realiza sobre el seguimiento a egresados en una Escuela Normal Pública del Estado de México. En este estudio se da cuenta de aspectos de importancia relacionados con la comunidad egresada de la institución formadora de docentes. Se presenta un análisis y discusión la información obtenida desde los instrumentos aplicados. Entre ellos se encuentran datos de tipo sociofamiliar, trayectoria académica, satisfacción con la formación recibida, la valoración hacia la institución, así como información sobre ingreso y ubicación en el mercado laboral.

Palabras clave: *Seguimiento a egresados, Escuela Normal, Formación docente*

Planteamiento del problema

El presente estudio se llevó a cabo en una Escuela Normal Pública del Estado de México, en la que se imparten las Licenciaturas en Educación Preescolar y en Enseñanza y Aprendizaje de la Geografía en Educación Secundaria. La institución es una escuela interesada en mejorar los procesos de formación a partir de la indagación sobre el desempeño de los egresados en el campo laboral; pues de esta manera se puede analizar la pertinencia de la formación recibida en la Escuela Normal, pues se reconoce que la formación recibida en la institución tiene relación con las actividades laborales. Esto hace que sea necesario el desarrollo de estudios de seguimiento a egresados en la Escuela Normal.

Marco teórico

La búsqueda de la mejora continua se convierte en el sustento de las acciones relacionadas con el estudio seguimiento a egresados, en tanto fundamento para la mejora de las actividades y de los programas educativos que se ofertan en la Escuela Normal y de la formación que reciben los estudiantes en dicho espacio educativo (Galán, Fabila y Velázquez, 2019), pues la calidad de ésta influirá en la manera en que la comunidad de egresados se desempeña en el campo laboral.

Cabe mencionar que el análisis de la información obtenida de los egresados se obtiene del seguimiento que se lleva cabo de su desempeño y desarrollo profesional de manera longitudinal por un periodo de hasta cinco años posteriores al egreso en tres diferentes momentos (Valenti, de los Heros y Flores, 2019)

A partir del contacto en diferentes momentos, Valenti, de los Heros y Flores (2019) proponen un primer acercamiento al egreso, un segundo acercamiento uno o dos años después del egreso y el tercer acercamiento cuatro o cinco años después. Asimismo, dejan en claro que después de cinco o seis años, los egresados ya no están directamente relacionados con la formación recibida en los estudios de licenciatura.

Los estudios de seguimiento a egresados requieren de un marco que los guíe, mismo que puede encontrarse en diferentes documentos que, de manera conjunta, proponen una ruta definida. En México, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (1998) propuso un esquema de seguimiento a egresados. En el caso del Estado de México, este esquema se adapta al contexto de las Escuelas Normales en el Programa Estatal de Seguimiento a Egresados. Asimismo, los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIIES, 2018) consideran la información obtenida de los estudios como de importancia en los procesos de evaluación que se llevan a cabo en las instituciones de educación superior.

De manera general, el estudio se realiza a partir de la recuperación de rasgos sociofamiliares, trayectoria educativa anterior y posterior a los estudios profesionales, su incorporación y ubicación en el mercado laboral, así como su percepción sobre la formación recibida.

Metodología

La ruta metodológica para el presente estudio consistió en los siguientes momentos:

1. Diseño y elaboración en formato electrónico del instrumento de recopilación de información, que consistió en una encuesta. Se diseñó una encuesta que tiene como base la propuesta por ANUIES (2018) y que incluye preguntas en escala de Likert, preguntas dicótomas

de elección simple y escalas nominales. Dicho instrumento se divide en secciones, una de identificación, que pretende recabar datos de tipo sociofamiliar, trayectoria académica, satisfacción con la formación recibida, la valoración hacia la institución y, en el caso de los egresados, ingreso y ubicación en el mercado laboral.

2. Envío de la encuesta a los posibles participantes de las generaciones 2016-2020, 2017-2021, 2018-2022 y 2019-2023 de las licenciaturas en Educación Preescolar y en Enseñanza y Aprendizaje de la Geografía en Educación Secundaria. Se enviaron un total de 129 encuestas

3. Recopilación de la información. Se recibieron 83 encuestas respondidas.

4. Análisis e interpretación de los resultados obtenidos.

5. Redacción del informe

Resultados

A continuación, se presentan los resultados obtenidos a partir de la recopilación de datos obtenida de las encuestas aplicadas, considerando que la información presentada se obtuvo de la participación del 100% de estudiantes de octavo semestre y de 28 egresados, correspondientes al 37%; sin embargo, al considerar la totalidad de los participantes en el estudio, se considera a 82 estudiantes y egresados que contestan la encuesta.

En el estudio participaron, como se mencionó antes, integrantes de las Licenciaturas en Educación Preescolar (LEP), planes 2012 y 2018, así como de Enseñanza y Aprendizaje de la Geografía en Educación Secundaria (LEAGES), plan 2018. Como puede observarse en la Gráfica 1, el mayor porcentaje de participantes se encuentra en LEP, Plan 2018, con 73%,

seguido por LEAGES, Plan 2018, con 16% y, finalmente LEP, Plan 2012, con 11% de participación.

Como puede observarse, el mayor número de participantes se encuentra en la generación 2019-2023, debido a que, por su calidad de recién egresados, las posibilidades de obtener su participación son mayores a las de aquellos que egresaron en ciclos anteriores.

Gráfica 1

Programas participantes en el estudio de Seguimiento de Egresados



Datos sociofamiliares

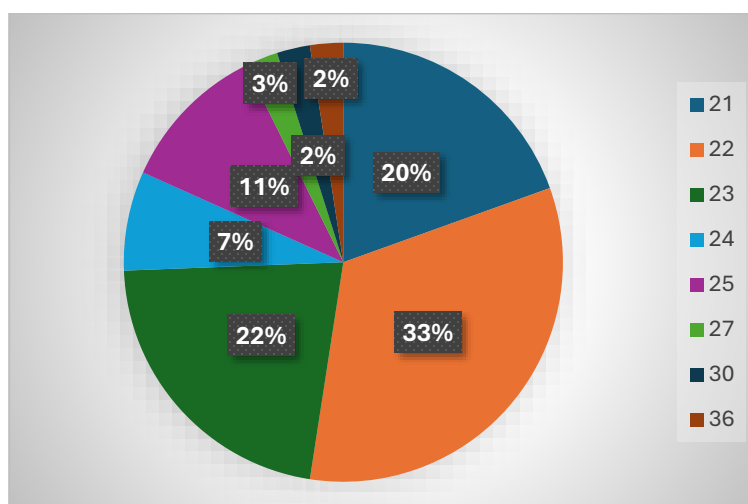
En lo que respecta a los rasgos generales y datos sociofamiliares, 90.2% de quienes respondieron son mujeres, y un 9.8% son hombres. Esta participación denota que la mayor participación se encuentra entre quienes estudian la Licenciatura en Educación Preescolar.

En cuanto a la edad de los participantes, se encuentran entre 21 y 36 años de edad. El mayor número de respuestas se encuentra en los 22 años y el rango menor de

participantes se encuentra en edades mayores a 27 años, como se observa en la Gráfica 2. De estos datos se obtiene que la edad promedio de los participantes es 23.1 años. Además, a partir de las respuestas obtenidas, se encuentra que los estudiantes más jóvenes se encuentran en la generación 2019-2023, al igual que los participantes de mayor edad.

Gráfica 2

Edad de los participantes en el estudio de Seguimiento de egresados

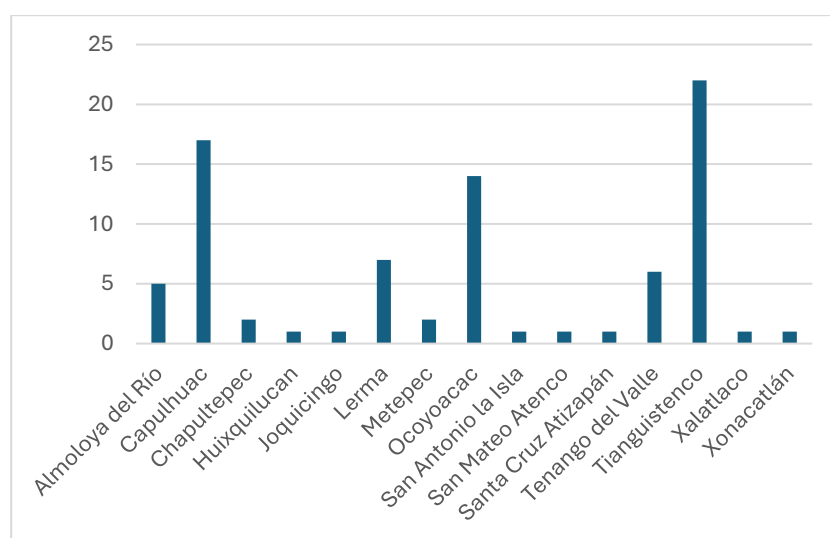


En lo que respecta a la entidad de nacimiento, el 98.8% de los participantes son mexiquenses, mientras que 1.2% restante proviene del Estado de Puebla. Por otra parte, sobre el municipio de residencia de los participantes, durante el tiempo que cursaron sus estudios de licenciatura, se encuentra que la Escuela Normal atiende, en su mayoría, a personas provenientes de los siguientes municipios: Tianguistenco (27%), Capulhuac (21%) y Ocoyoacac (17%), que en conjunto equivale al 65%. El porcentaje restante se ubica en municipios como Almoloya del Río, Chapultepec, Lerma, Tenango del Valle, Metepec, Joquicingo y Xalatlaco, entre otros (ver Gráfica 3). Lo anterior permite inferir que la población que atiende la escuela pertenece al mismo municipio o a los municipios más próximos.

Sobre el estado civil de quienes participaron en el estudio, se encuentra que 68 afirmaron ser solteros (83%), siete participantes (9%) mencionaron vivir en unión libre, cinco son casados (6%) y dos (2%) son divorciados.

Gráfica 3

Municipio de residencia durante sus estudios



Otra pregunta que se plantea en la encuesta es si tienen hijos. 17 de los participantes afirmaron tener hijos. Específicamente 14 mencionan tener un hijo, dos personas respondieron tener dos y una persona manifiesta tener 3 hijos. Cabe mencionar que, de las 17 respuestas afirmativas, once pertenecen a la generación 2019-2023.

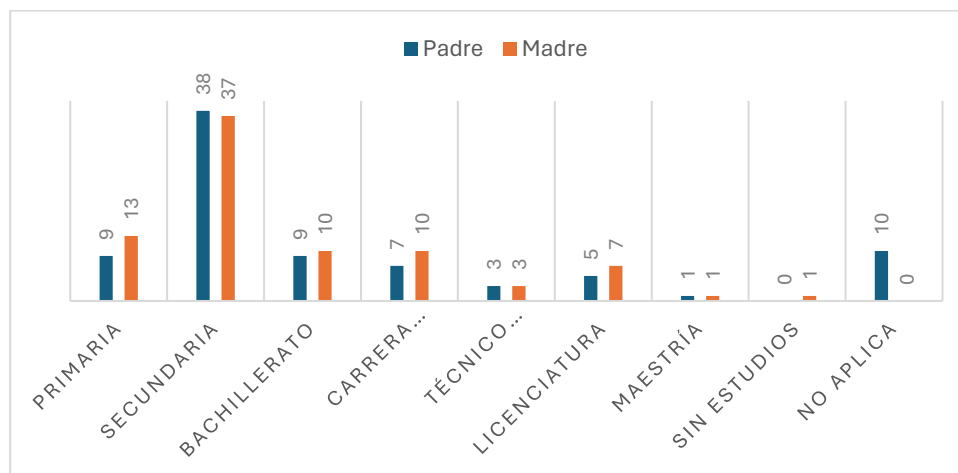
Otro elemento del estudio sobre el que se debe indagar se relaciona con los antecedentes familiares de quienes han estudiado en la institución. Al respecto, se les preguntó sobre el número de integrantes que forman sus familias. Las respuestas obtenidas, permiten dar cuenta de que más de la mitad de quienes respondieron provienen de familias compuestas

por familias de más de cinco integrantes. Vale la pena mencionar, además, que se encuentra que el 79% de los participantes afirma vivir con ambos padres, un 17% vive con su madre y el restante (4%) vive con su padre.

Además del número de integrantes de la familia, se solicitó que respondieran sobre el nivel máximo de estudios tanto de su padre, como de su madre. Las opciones presentadas cubren desde educación básica hasta posgrado, incluyendo, las opciones, *Sin estudios* y *No aplica*. La comparativa mostrada en la Gráfica 4, permite identificar que la mayoría de padres y madres tienen estudios de secundaria y que los estudios superiores y posgrado son aquellos con menos respuestas por parte de los participantes.

Gráfica 4

Nivel máximo de estudios de ambos padres



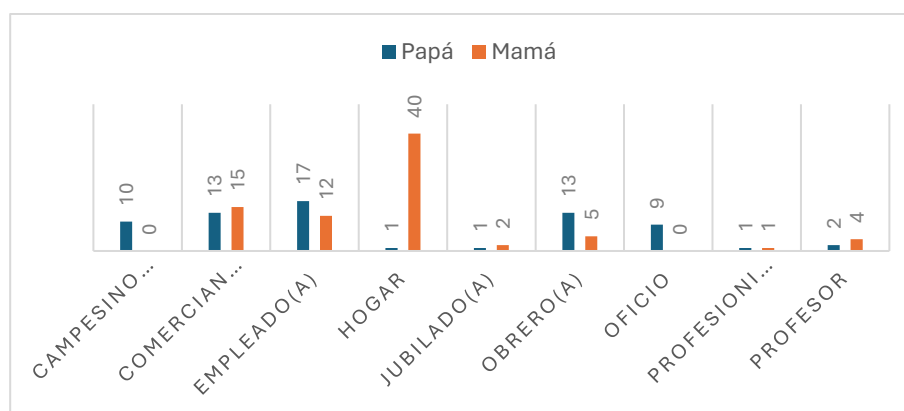
Se percibe que ambos padres de la mayoría de quienes respondieron cuentan con estudios máximos de nivel secundaria y que el número de padres con estudios posteriores disminuye.

A la par del cuestionamiento anterior, también se pretende tener conocimiento de la ocupación actual de ambos padres. Al respecto, las respuestas que se obtuvieron, como se muestra en la Gráfica 5, permiten dar cuenta de que, en el caso de los padres, la mayor cantidad de respuestas se relacionan con empleado, comerciante, obrero y campesino, mientras que, en el caso de las madres, una amplia mayoría se dedica al hogar y otro tanto son comerciantes y empleadas. Esta situación permite conocer que cerca del 50% de quienes respondieron la encuesta viven en una familia donde el padre cumple con el papel de proveedor.

Como se puede percibir de lo anterior, los datos mostrados hasta ahora permiten conocer el origen sociofamiliar de quienes realizan sus estudios en la Escuela Normal. No obstante, este perfil que se obtiene puede verse enriquecido con la información que se recopila de la trayectoria académica.

Gráfica 5

Ocupación de ambos padres



Nota: La gráfica muestra que en el contexto familiar de la mayoría de quienes respondieron, el padre lleva el papel de proveedor, mientras que la madre permanece en casa. Por otra parte, quienes laboran se dedican sobre todo al comercio.

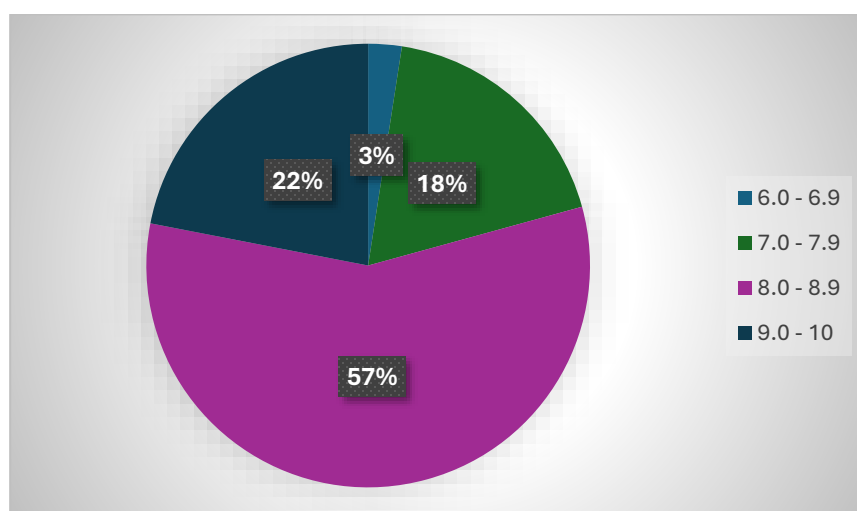
Trayectoria académica

Para conocer la trayectoria académica de quienes han cursado sus estudios, se parte de la interrogante que permita conocer la actividad que realizaban antes de ingresar a sus estudios profesionales. Como se esperaba, la mayoría de las respuestas, 73%, refieren a los estudios de bachillerato, pero también, para aquellos que no ingresaron a la licenciatura al concluir sus estudios en media superior, se encuentra que algunos, 15% se dedicaban a actividades laborales, otro tanto (9%) estudiaba una licenciatura u otro tipo de estudios (2%), aunque también una persona afirma que antes de ingresar a la Escuela Normal no realizaba ninguna actividad.

A partir de lo anterior, se recopiló información sobre el tipo de estudios de bachillerato cursado. Las respuestas obtenidas permiten conocer que una amplia mayoría (79%) cursaron un bachillerato técnico o tecnológico, mientras que el 21% provienen de instituciones donde se imparte el bachillerato general. De hecho, el promedio con que egresan del bachillerato (Gráfica 6) permite dar cuenta de que una amplia mayoría de los encuestados (79%) egresaron de bachillerato con un promedio general superior a 8.0; mientras que un 21% afirmaron haber ingresado a sus estudios de licenciatura con un promedio entre 6.0 y 7.9. Esto permite conocer que la mayoría de quienes estudian en la EN son alumnos competentes o sobresalientes; por lo que se esperaría tener un nivel académico de excelencia.

Gráfica 6

Promedio general al egresar del bachillerato



Nota: La gráfica muestra que a la Escuela Normal ingresan estudiantes con bajo riesgo académico.

Un aspecto importante del estudio que se realiza se relaciona con la elección de carrera, pues de esto también depende en gran medida el desarrollo académico durante la estancia de los estudiantes en la escuela, e incluso en la conclusión exitosa de los estudios de licenciatura, de allí que las respuestas obtenidas en las encuestas permiten conocer que para el 77% de quienes respondieron la encuesta, la licenciatura que cursaron en la Escuela Normal fue su primera elección.

El porcentaje restante de los encuestados (23%), mencionaron que su primera elección se encontraba entre los siguientes estudios profesionales: Planeación territorial, Ingeniería, Derecho, Nutrición, Enfermería, Lenguas, Diseño gráfico, Psicología, Gastronomía, Negocios internacionales, Educación Preescolar y Química.

También se preguntó si la institución fue la primera opción para estudiar la licenciatura. Las respuestas obtenidas muestran que el 93% de los participantes consideraron cursar sus estudios de licenciatura en la Escuela Normal. El 7% restante había elegido originalmente la Escuela Normal Superior del Estado de México y la Escuela Normal no. 3, aunque también mencionaron la Universidad Autónoma del Estado de México o el Instituto Tecnológico de Toluca.

Además de los cuestionamientos anteriores, también se les preguntó por el principal motivo para elegir la Escuela Normal donde estudiaron. Las opciones a esta pregunta eran: el prestigio de la institución, por influencia de familiares o amigos, por influencia de docentes, orientadores o tutores, el interés por la carrera, la posibilidad de ingreso, el costo de inscripción y cuotas, el hecho de que la carrera sólo se ofrece en esta institución, la cercanía al domicilio de quien responde y, finalmente, se presenta la posibilidad de mencionar otra razón.

La Gráfica 7 muestra que la mayor cantidad de respuestas se relaciona con la elección de la escuela por el interés que tienen por la carrera (40%). Para 22 personas, equivalente al 27%, la razón más importante es la cercanía de la escuela con su domicilio. Por otra parte, para 12 personas (equivalente al 14% de las respuestas) la elección de escuela se llevó a cabo por influencia de familiares o amigos. El 16% restante menciona razones como el prestigio de la institución, la influencia de docentes, orientadores o tutores, los costos de inscripción y cuotas, así como el hecho de que la carrera sólo se ofrecía en la Escuela Normal. El 3% restante, que eligieron otras razones, mencionaron la facilidad de ingreso y el hecho de que la Escuela fue una opción en la segunda vuelta de los exámenes de admisión a Educación Superior.

Gráfica 7

Principal motivo que le llevó a elegir la EN para cursar su licenciatura



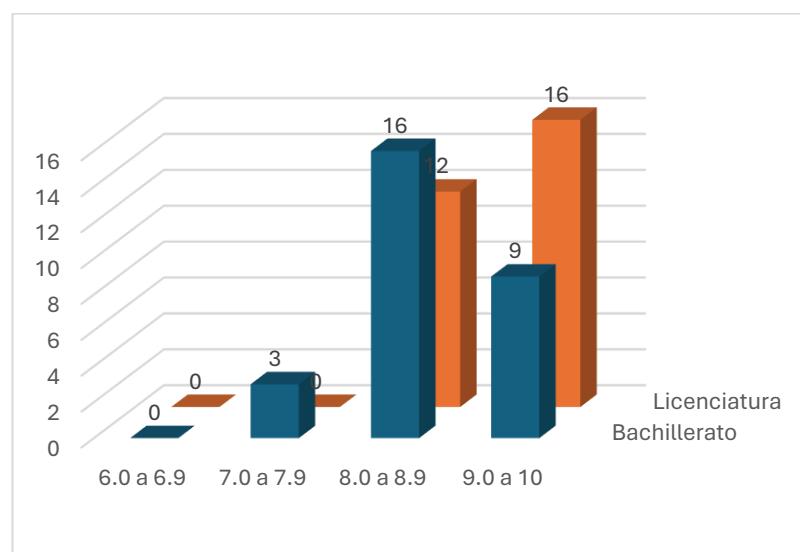
Nota: Como se muestra en la gráfica, el principal motivo que tienen los estudiantes para elegir la EN es el interés por la licenciatura que cursan y la cercanía a su domicilio.

En otro tenor, al considerar únicamente las respuestas de las generaciones de egresados 2016-2020, 2017-2021 y 2018-2022, se puede llevar a cabo una indagación a la trayectoria académica posterior a los estudios de licenciatura de los participantes en el presente estudio. Lo que se observa al respecto es que al concluir sus estudios de licenciatura, existe una mejora en el aprovechamiento académico de los estudiantes. Esto sucede debido a que, al ingresar a la EN, el mayor número de quien respondió, correspondiente al 57%, se ubica en un promedio entre 8.0 y 8.9, un porcentaje (32%) menor de quien responde afirma tener un promedio entre 9.0 y 10. El porcentaje menor (11%) responde que su promedio general de bachillerato fue entre 7.0 y 7.9.

Como se observa en la Gráfica 8, la mejora en el aprovechamiento se percibe cuando, al egresar de la licenciatura, existe una disminución absoluta de los alumnos en riesgo bajo (7.0-7.9), otra una disminución de alumnos en riesgo académico bajo (8.0-8.9) algunos alumnos ubicados en alguno de estos riesgos logran dar un salto para ubicarse en alumnos sin riesgo académico (9.0-10)

Gráfica 8

Comparación de promedio general al ingresar y al egresar de la EN



Un aspecto importante de la trayectoria académica de los egresados son los estudios posteriores a la culminación de la licenciatura. Al respecto, los datos de la encuesta revelan que seis participantes decidieron continuar sus estudios cursando una maestría. Las maestrías elegidas y las instituciones donde se cursan son las siguientes se muestran en la siguiente tabla:

Tabla 1.

Estudios realizados por los egresados de la EN

Maestría	Institución
Gestión educativa	Instituto Universitario Veracruzano
Educación, Neurocognición y Aprendizaje	Instituto de Enlaces Educativos
Pedagogía	Universidad de Organización Mundial de Investigación
Psicopedagogía	Universidad IEU
Formación docente	Grupo ISIMA

Cabe mencionar que las respuestas anteriores provienen de dos integrantes de la generación 2016-2020 y cuatro de la generación 2018-2022, de la Licenciatura en Educación Preescolar. De ellas, sólo una ha concluido sus estudios y ya cuenta con el grado.

Incorporación y ubicación en el mercado laboral

Tanto la incorporación como la ubicación en el mercado laboral permiten conocer si los egresados se encuentran en un campo laboral relacionado con el perfil de egreso, así como los contextos profesionales en los que se encuentran, el grado de desempleo, las condiciones laborales, así como la satisfacción con el empleo.

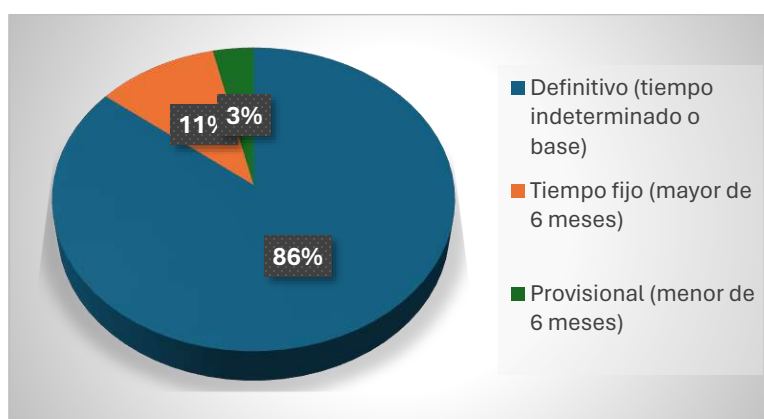
Sobre los 28 participantes, los datos arrojan que la totalidad de ellos participaron en el proceso de asignación en el año de su egreso. De ellos, sólo un participante no obtuvo la plaza que buscaba. En este caso, la plaza se obtuvo al año siguiente, cuando participó por segunda vez. Cabe mencionar que quien obtuvo su plaza en su segunda oportunidad pertenece a la Licenciatura en Educación Preescolar, generación 2016-2020.

Se sabe que existe la posibilidad de que, a pesar de conseguir una plaza en el sistema educativo, algún egresado o egresada puede llevar a cabo un cambio de actividades laborales e incluso profesionales. No obstante, en el caso de quienes respondieron la encuesta, el 100% realiza actividades totalmente relacionadas con sus estudios y el perfil de egreso, pues todos son docentes, e incluso una encuestada de la LEP, egresada en el 2020, además de las funciones docentes, también realiza actividades como directora comisionada.

En cuanto a la condición laboral de los participantes en el estudio, se obtuvieron respuestas que permiten identificar la alta probabilidad de que quienes estudian en la EN obtengan su plaza desde el momento en que egresan de la licenciatura y, además de que logren la estabilidad laboral. Esto se ilustra en la Gráfica 9, donde se encuentra que la mayoría (86%) ha conseguido un nombramiento definitivo, mientras que los restantes cuentan con un nombramiento por tiempo fijo (Mayor a seis meses) y una participante afirma tener un nombramiento provisional (menos a seis meses).

Gráfica 9

Situación laboral de los egresados



Como se observa, la totalidad de los egresados realiza actividades profesionales, o docentes, totalmente relacionadas con su perfil de egreso. Asimismo, se conoce que el centro de trabajo del mayor número de egresados se encuentra en un contexto urbano, mientras el menor número se encuentra en un contexto rural.

De hecho, al ser docentes que pudieron acceder a una plaza en cualquier parte del estado, se requiere de ubicar a los egresados de la EN en el campo laboral. Los resultados de las encuestas arrojan información que permite reconocer que los egresados pueden ubicarse a lo largo del territorio estatal, como se observa en la siguiente tabla:

Tabla 2.

Ubicación de los egresados por municipio

Municipio donde se ubica su centro de trabajo				
Amatepec	Coacalco	Naucalpan	San José del Rincón	Toluca
Amecameca	Ecatepec de Morelos	Nextlalpan	San Mateo Atenco	Tultepec
Atlacomulco	Huixquilucan	Nezahualcóyotl	Tianguistenco	Xonacatlán
Chicoloapan	Lerma	Ocoyoacac	Tlalnepantla de Baz	Zacualpan

Opinión sobre la formación recibida

La percepción que los egresados tienen sobre el proceso de formación que se le brindaron en la institución recupera información sobre la percepción que los estudiantes tienen sobre su escuela, la infraestructura física, los procesos administrativos, los procesos académicos, entre otros.

Algunos de los hallazgos que se han tenido al respecto (ver Gráfica 10) demuestran que la mayoría de los encuestados consideran que el Plan de Estudios que cursaron cumplió con

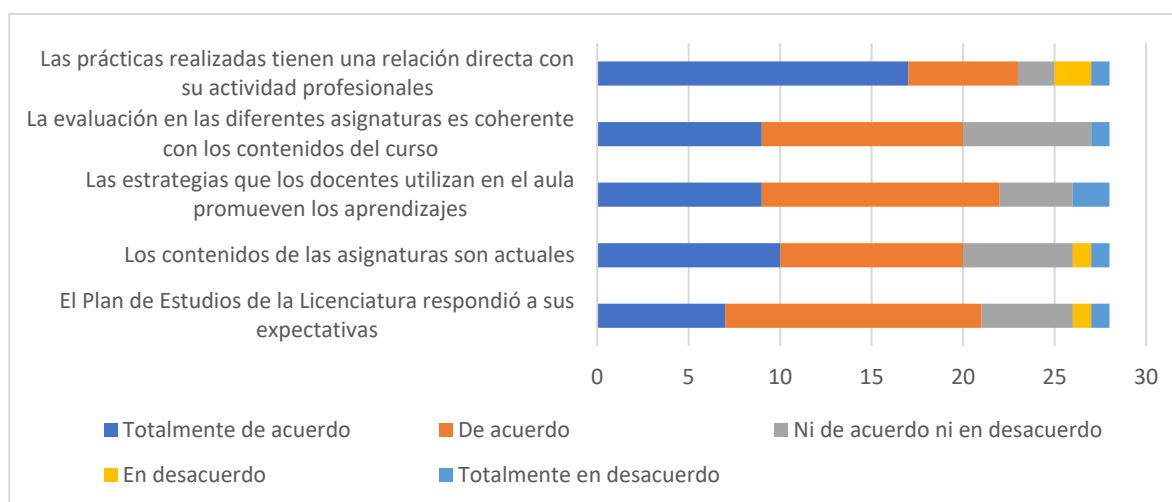
sus expectativas. Esto se relaciona con la percepción de cursar asignaturas cuyos contenidos son actuales.

Asimismo, respecto de los procesos de enseñanza, los participantes consideran que las estrategias que los docentes usan en el aula sí promueven los aprendizajes, de allí que también consideren que las evaluaciones en el aula son coherentes con los contenidos del curso.

Por otra parte, es importante mencionar que las prácticas que la comunidad estudiantil lleva a cabo durante su estancia en la Escuela Normal son un elemento esencial en su formación. Al respecto, se observa que una amplia mayoría de quienes responden consideran que las prácticas que realizan tienen una relación directa con las actividades que realizarán durante su vida profesional.

Gráfica 10

Opinión de los egresados sobre el proceso de formación



Nota: La gráfica muestra que los y las egresadas tienen una percepción positiva sobre diferentes aspectos relacionados con la formación que recibieron en la escuela normal.

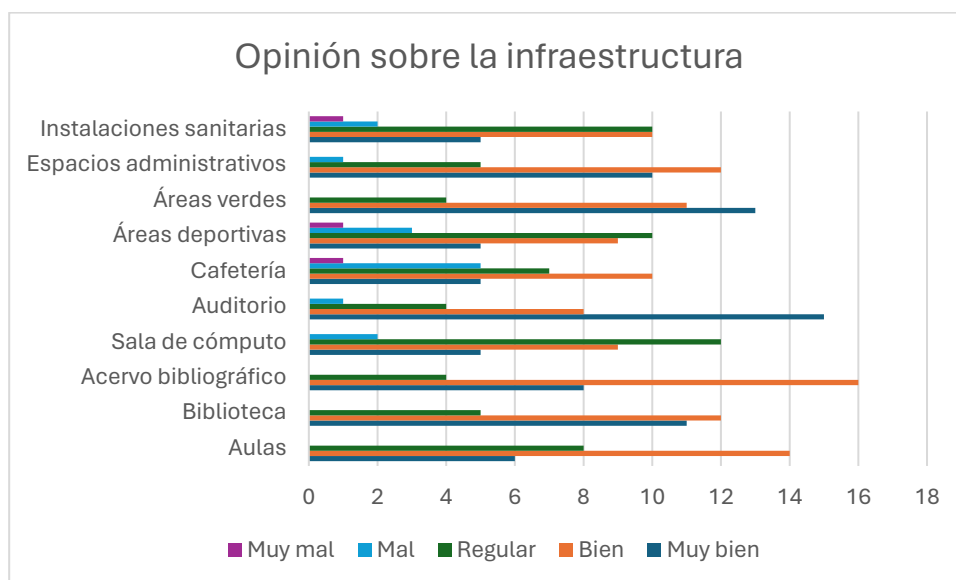
Como puede inferirse de lo anterior, los egresados perciben de manera positiva los procesos relacionados con la formación académica que se desarrollan al interior de la institución.

Aunado al aspecto anterior, también se vuelve importante recuperar la opinión que los egresados tienen de la infraestructura de la institución que los formó. Este aspecto se relaciona con las aulas, la biblioteca, la sala de cómputo, el auditorio, la cafetería, los espacios deportivos, áreas verdes, espacios administrativos e instalaciones sanitarias.

Como puede observarse en la Gráfica 11, puede afirmarse que las aulas, la biblioteca, el auditorio, las áreas verdes y los espacios administrativos son percibidos positivamente por los participantes. Por otra parte, se considera que la que la sala de cómputo, las áreas verdes, las instalaciones deportivas y las instalaciones sanitarias deben mejorar, pues los participantes consideran que su estado es regular, sobre todo.

Gráfica 11

Opinión de los egresados sobre la infraestructura



Opinión general de los participantes.

A la par de la participación de los encuestados en las respuestas a los ítems, también es importante permitir la expresión de opiniones diversas relacionadas con aquello que consideren pertinente para la mejora de los procesos. Por lo tanto, el presente apartado presenta exclusivamente opiniones subjetivas de los participantes.

Los comentarios dan cuenta de una diversidad de percepciones y sobre diferentes aspectos. Sin embargo, se debe reconocer que al mismo tiempo se brinda la posibilidad de identificar áreas de oportunidad al interior de la institución.

Algunos de los comentarios que se encuentran en las encuestas con los siguientes:

Comentarios generales

- Mejorar procesos de comunicación en la institución
- Aumentar el nivel de exigencia
- Que los asesores de titulación tengan el perfil para dirigir y sobre el tema elegido
- Algunos docentes deben mejorar su actitud y que tengan ética
- Mejorar el equipamiento en las aulas
- Mejor servicio de internet
- Que haya maestros más capacitados
- Mejorar los procesos de asesoría para titulación
- Mejorar la infraestructura en general
- Mejorar la organización institucional
- Mayor guía en el proceso para acceso a servicio
- Es buena escuela, pero puede mejorar

Como puede inferirse de los comentarios, los participantes en el estudio identifican que la institución podría tener una mejora en los diferentes aspectos, tales como la infraestructura física, pero también se menciona la necesidad de mejorar procesos como el de titulación, como los organizacionales, el apoyo al acceso a servicios, además de los propios de la enseñanza.

Discusión y conclusiones

Los estudios de Seguimiento a Egresados son un elemento clave en la mejora de los procesos de formación en las Instituciones de Educación Superior, en tanto facilitadores de información de referente a los diversos procesos que se llevan a cabo al interior de ellas.

En el caso de las Escuelas Normales, el Seguimiento Egresados brinda la oportunidad de mejorar la formación de los futuros docentes a partir de su propia percepción de aquellos que ya formaron parte de la comunidad escolar.

Entre otros aspectos, la implementación del estudio permite acceder a un perfil de las personas que han cursado y que posiblemente cursarán sus estudios profesionales en la Escuela Normal donde se llevó el estudio. Al mismo tiempo, permiten conocer sus antecedentes familiares, económicos, académicos, así como la formación posterior y sus condiciones laborales.

Al respecto del estudio, se puede mencionar que, sin pretender generalizar, la Escuela Normal atiende, sobre todo a la población de los municipios de Tianguistenco, Capulhuac y Ocoyoacac. Que quienes estudian en la institución vienen, en su mayoría, de familias compuestas por cinco integrantes o más. Generalmente el padre es quien toma el rol de proveedor de la familia, mismo que es empleado o comerciante; que la madre es ama de casa.

Se puede mencionar que, en el aspecto académico, quien estudia en la Escuela Normal ingresa a sus estudios de licenciatura inmediatamente después de egresar del bachillerato, mismo que es técnico o tecnológico. Se encuentra que el promedio de bachillerato es, sobre todo, entre 8.0 y 8.9.

Los resultados obtenidos, permite identificar que es necesario generar estrategias para que quienes egresan de la escuela se interesen por seguir con su formación profesional a partir de los estudios de posgrado, pues se identificó que son pocos quienes han decidido estudiar una maestría.

Por otra parte, en cuanto al ingreso al campo laboral y su ubicación, es importante mencionar que, a partir de los resultados obtenidos, la Escuela Normal cumple con el propósito

de colocar a sus egresados en el campo laboral, pues quienes participaron en el presente estudio lograron obtener la plaza en su primera oportunidad y que se ubican en al menos veinte municipios del Estado de México.

Los hallazgos del presente estudio también dan cuenta del reconocimiento que los estudiantes hacen de su institución formadora al mostrarse satisfechos con la formación académica que se les brindó, así como con la infraestructura de la misma, aunque, al mismo tiempo, se reconoce que hay aspectos que pueden mejorar para alcanzar mejores niveles académicos e infraestructurales.

Referencias

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (1998). *Esquema básico para estudio de egresados en educación superior*. México: ANUIES.

Benítez Porcayo, M. (2022). *Programa institucional seguimiento a egresados de las licenciaturas en educación Preescolar y secundaria con especialidad en Geografía de la Escuela Normal de Capulhuac*. Escuela Normal de Capulhuac.

Galán Hernández, V.M., Fabila Maya, J.J. y Velázquez Manzano, L. (2020). Una mirada a los egresados de una Escuela Normal del Estado de México. En Consejo Mexicano de Investigación Educativa. *Memoria Electrónica del XV Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México.

<https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/3802.pdf>

Valenti, G., de los Heros, M. y Flores, R. (2019). La relación entre la Educación Superior y el mundo del trabajo desde el seguimiento de egresados: El caso de las Escuelas Normales de Nuevo León. En Inurrigarro, C. y Valenti, G. (Coords.). *Seguimiento a egresados: una experiencia en construcción*. Secretaría de Educación de Nuevo León – Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación.

El uso de las estrategias didácticas de enseñanza y aprendizaje por los docentes de una escuela normal

María del Rosario Bringas Benavides

bringas.benavides.mr@bine.mx

Benemérito Instituto Normal del Estado “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla”

Elizabeth Meneses Valencia

meneses.valencia.e@bine.mx

Benemérito Instituto Normal del Estado “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla”

Luz de Aurora Tovar Vargas

tovar.vargas.la@bine.mx

Benemérito Instituto Normal del Estado “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla”

Línea temática 10. Prácticas profesionales e inserción laboral de los egresados de las escuelas normales

Resumen

Esta investigación tiene como objetivos 1) Conocer las estrategias didácticas que más usan los docentes de la LIE durante el desarrollo de los cursos del semestre “B” del ciclo escolar 2022-2023 e 2) Identificar los tipos de estrategias didácticas (de enseñanza y de aprendizaje) que usan los docentes. Se realizó con los 24 docentes de la Licenciatura en Inclusión Educativa (LIE) del Benemérito Instituto Normal del Estado “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla” ubicado en la ciudad de Puebla, Pue., el estudio es de tipo cuantitativo, se utilizó un diseño no experimental, de tipo descriptivo donde se recolectaron datos, informaciones, características del estudio que permitió tabular los datos y ordenarlos. El estudio reveló que el nivel de utilización por parte de los docentes de las estrategias de enseñanza es tradicional y el de las estrategias de

aprendizaje no es tan abundante por lo que se requiere capacitarlos en el uso de estrategias para que sean competentes en el diseño y ejecución de situaciones didácticas y para ello requieren contar con un amplio conocimiento de estas.

Palabras clave: Formación docente inicial, estrategias didácticas, enseñanza, aprendizaje, capacitación docente.

Planteamiento del problema

La autoevaluación del profesorado en relación a su desempeño como docente en un curso determinado es una herramienta para conocer los puntos débiles con el fin de mejorar y orientar el desarrollo de la clase, de acuerdo con Rico (2019) la autoevaluación docente “es uno de los instrumentos que utilizan las Instituciones de Educación Superior (IES) para evaluar el desempeño profesional docente; también es una herramienta que permite incorporar una perspectiva propia del docente en la que da a conocer la forma como se valora y evalúa su práctica pedagógica”. (pág. 69)

Parte de la autoevaluación de la práctica docente es valorar el uso de las estrategias didácticas, ya que son todas las actividades programadas por el docente para que aprendan los estudiantes y para mantenerlos motivados.

Es frecuente que los maestros confundan una estrategia didáctica, técnica didáctica, dinámica grupal o actividad, muchas veces estos conceptos se utilizan sin distinguir cuál es su finalidad, lo cual trae como consecuencia confusiones en el momento de seleccionarlos para emplearlos en el proceso enseñanza-aprendizaje. Al profundizar en las definiciones encontramos que existen grandes diferencias.

De acuerdo con Feo (2010) “Las estrategias didácticas se definen como los procedimientos (métodos, técnicas, actividades) por los cuales el docente y los estudiantes, organizan las acciones de manera consciente para construir y lograr metas previstas e imprevistas en el proceso enseñanza y aprendizaje, adaptándose a las necesidades de los participantes de manera significativa” (p. 222)

Por otra parte, Sánchez y otros (2020) señalan que “Las estrategias didácticas hacen referencia a las actividades que utilizan los profesores y alumnos en el proceso de aprender. Incluyen métodos, técnicas, actividades y recursos para el logro de los objetivos de aprendizaje.” (p. 11). Como por ejemplo el Aprendizaje Basado en Problemas, Aprendizaje Basado en Proyectos, Estudio de caso, etc.

En relación a la técnica didáctica se definen como: “el conjunto de procedimientos sistematizados que ayudan al logro de una parte del aprendizaje que se busca alcanzar con las estrategias.” (p. 412). Como, por ejemplo: Lectura comentada, debate, lluvia de ideas, exposición, dramatización, etc.

En cuanto a las dinámicas grupales de acuerdo con Barroso et al (2013) “pretenden lograr que los integrantes de un grupo adquieran conceptos, conocimientos y, en particular, nuevos comportamientos, gracias a los procesos observados y experimentados en él. (p. 34). Como, por ejemplo: Mi nombre es y mis gustos son, Cuento compartido, Mapa de conexiones, etc.

También los términos ejercicio, tarea y actividad dentro del aula suelen usarse como equivalentes, pero no lo son, de acuerdo con Seror (2020) “La actividad requiere aplicar un proceso mental sencillo para su resolución. Implica: comprensión y toma de decisiones. El ejercicio tiene como objetivo el dominio de algún contenido básico y concreto, consiguiéndolo mediante repeticiones mecánicas que buscan afianzar y fijar contenidos y la tarea exige necesariamente una puesta en práctica de las competencias, puesto que es un producto relevante, inserto en una práctica social.” (párr. 5)

La educación se ha caracterizado por presentar en sus aulas, una enseñanza de clases tradicionales, donde el docente sólo es un informante y el alumno un receptor pasivo; sin tomar en cuenta los cambios que ocurren en el contexto y que inciden directamente en el aula.

La capacitación y actualización dirigida a los docentes en relación al uso adecuado de las estrategias didácticas es insuficiente, de ahí que realizan sus actividades profesionales

basados en la experiencia. Sin duda que existen docentes motivados en desarrollar diferentes innovaciones en las estrategias didácticas dentro del proceso enseñanza-aprendizaje, para lo cual se necesita la capacitación respectiva y el fortalecimiento del conocimiento, con el fin de que de esta manera se puedan brindar mejores oportunidades en el aprendizaje. (Baque y Portilla, 2021)

Esta investigación pretende identificar las estrategias didácticas que implementan con mayor frecuencia los docentes de la Licenciatura en Inclusión Educativa y determinar hacia dónde se inclinan más a las tradicionales o las innovadoras.

Marco teórico

Las estrategias didácticas se definen como “los recursos que los docentes utilizan en la praxis en el proceso de enseñanza y aprendizaje para la innovación en el aula de clases evidenciándose un ambiente propicio para la adquisición de conocimientos de manera interdisciplinar.” (p. 1356), es decir es el conjunto de actividades, métodos y técnicas mediante las cuales los docentes y alumnos organizan conscientemente las acciones para alcanzar los propósitos establecidos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se dividen en:

a) Estrategias de aprendizaje: de acuerdo con Fernández et al (2022) son: “Para facilitar y mediar en el proceso de aprendizaje, los docentes crean actividades en el entorno educativo que permiten a los estudiantes lograr el aprendizaje. No solo habla de proceso o acción, sino que también señala la importancia del entorno en el proceso de enseñanza.” (p.5), es decir son los procedimientos mentales empleados por un alumno para procesar la información y aprender. Ejem. Subrayado, repetición, copiar, aprendizaje basado en problemas, aprendizaje colaborativo, aprendizaje situado, aprendizaje autónomo, aprendizaje activo, aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje basado en estudio de caso, gamificación en el aula, simulaciones, etc.

Ejem. Utilizar una infografía por sí misma no es una estrategia de aprendizaje, requiere que se realicen actividades antes y después de elaborarla como:

- Realizar una investigación para recopilar información del tema o contenido a trabajar.
- Realizar una síntesis con lo más relevante.
- Elaborar la infografía con la información sintetizada utilizando las Tic's.
- Presentar la infografía a los demás compañeros
- Abrir un espacio para realizar preguntas acerca del tema y responderlas.
- Realizar conclusiones de manera grupal.

b) Las estrategias de enseñanza: según se definen como recursos o procedimientos utilizados por los que tienen a su cargo la enseñanza con el fin de promover aprendizajes significativos. Es decir, se proporcionan "ayudas" al aprendiz con la intención de facilitar un procesamiento más profundo de la información nueva. (Kotler, 2002, p. 33). Son los procedimientos usados por los docentes para conseguir que los estudiantes aprendan. Ejemplo: lluvia de ideas, las ilustraciones, lluvia de preguntas, resúmenes, mapas conceptuales, infografías, debate, organizadores previos, discusión guiada, analogías, pistas tipográficas, etc.

En otras palabras, las estrategias de aprendizaje facilitan operaciones cognoscitivas y afectivas que el estudiante lleva a cabo para aprender, mientras que las estrategias de enseñanza se refieren a las utilizadas por el profesor para mediar, facilitar, promover y organizar los aprendizajes. (Campos, 2018)

La diferencia entre estrategias de enseñanza y aprendizaje es el sujeto generador del proceso, es decir, quien aplica la estrategia.

Estrategia de Enseñanza: El docente.

Estrategia de aprendizaje. El alumno.

Es necesario resaltar que la diferencia entre estrategias de enseñanza y estrategias de aprendizaje, depende del objetivo que se pretende alcanzar, si se busca guiar a los alumnos a través de materiales para apoyarlos en adquirir habilidades y conocimientos, se emplean las primeras; pero si se quiere ayudar a los alumnos a comprender y aplicar lo que han aprendido se emplean las segundas.

Metodología

Esta investigación se realizó con los 24 docentes de la Licenciatura en Inclusión Educativa (LIE) del Benemérito Instituto Normal del Estado “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla” ubicado en la ciudad de Puebla, Pue., el estudio es de tipo cuantitativo, se utilizó un diseño no experimental, de tipo descriptivo donde se recolectaron datos, informaciones, características del estudio que permitió tabular los datos y ordenarlos en el programa Excel para generar los gráficos.

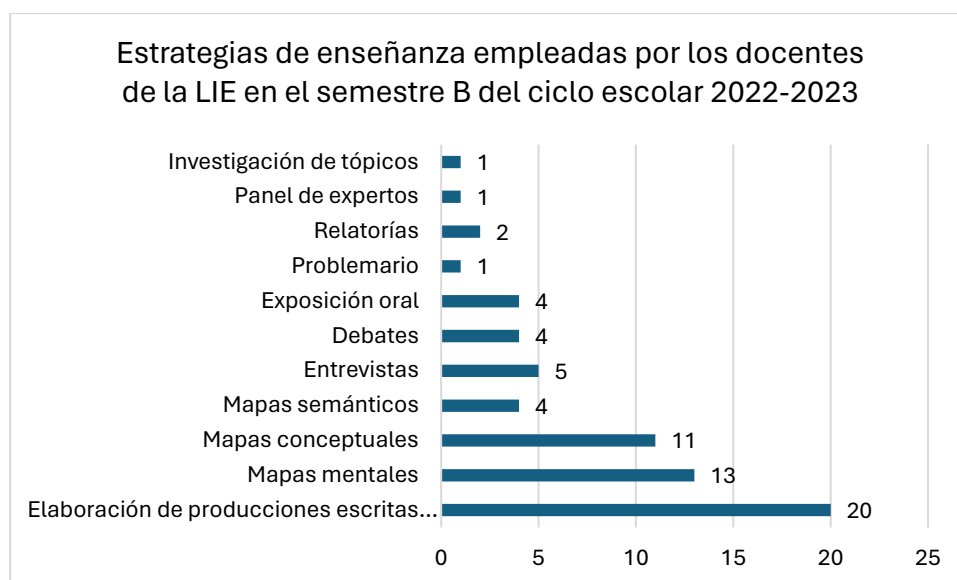
Con los objetivos de 1) Conocer las estrategias didácticas que más usan los docentes de la LIE durante el desarrollo de los cursos del semestre “B” del ciclo escolar 2022-2023 e 2) Identificar los tipos de estrategias didácticas (de enseñanza y de aprendizaje) que usan los docentes.

Al finalizar el semestre a todos los docentes se les aplicó un cuestionario en Google forms, en el cual se les solicitó que de un listado seleccionaran las estrategias didácticas más utilizadas durante el curso que impartieron.

Resultado

Aplicado el cuestionario a los docentes del universo orientado a la investigación, se obtuvieron los siguientes resultados, como se aprecia en los gráficos:

Gráfico 1



Fuente: cuestionario aplicado.

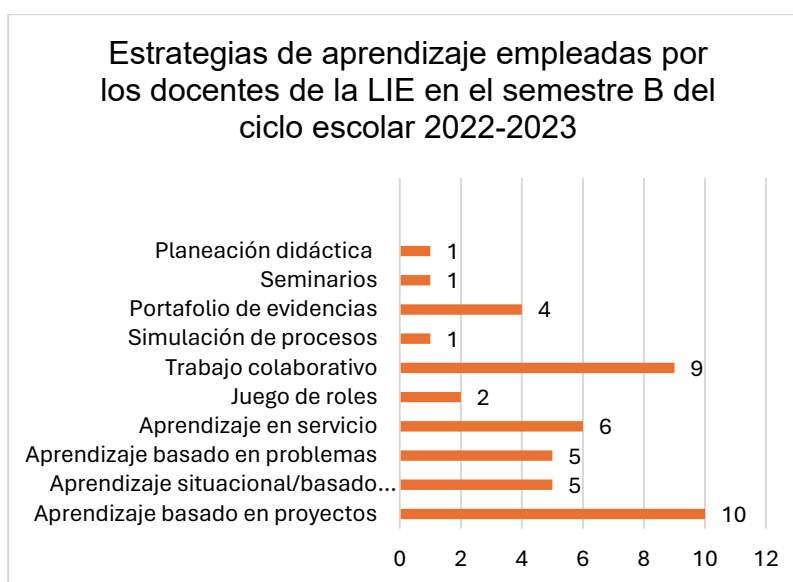
En relación a las estrategias de aprendizaje la mayoría de los docentes emplearon la elaboración de producciones escritas como: ensayo, informes de lectura, resúmenes y artículos, además de mapas mentales y conceptuales. Las menos utilizadas son el problemario, la elaboración de planeación didáctica, las relatorías y el panel de expertos.

De acuerdo con Londoño y Calvache (2010):

...dadas las condiciones científico-técnicas del conocimiento, implementa alternativas metodológicas innovadoras, estrategias de enseñanza pertinentes y rentables, estrategias dinámicas y colaborativas de enseñanza para cualificar su quehacer y así asegurar la calidad en la educación y la formación integral de la persona... sino también el ser consciente de la necesidad de las innovaciones pedagógicas para enfrentar los retos y exigencias científico-sociales de la época contemporánea. (p. 12)

Se requiere de la presencia de un maestro activo con un gran repertorio de estrategias de enseñanza eficaces, de acuerdo con sus habilidades y conocimientos para seleccionarlas en consonancia con sus capacidades y necesidades, con los contenidos a enseñar y en estrecha relación con las diferencias individuales de los estudiantes.

Gráfico 2



Fuente: cuestionario aplicado.

Las estrategias de aprendizaje más utilizadas por los catedráticos fueron el aprendizaje basado en proyectos, el trabajo colaborativo, el aprendizaje situacional, el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje en servicio y el portafolio de evidencias; las menos empleadas son el juego de roles, el seminario, la planeación didáctica y la simulación de procesos. Podemos apreciar que son muy pocas las estrategias asignadas a los estudiantes.

El hecho de que los docentes otorguen a los estudiantes una gran variedad de este tipo de estrategias de acuerdo con León y otros (2014) permite que;

El estudiante toma control del proceso de aprendizaje, es consciente de lo que hace, comprende los requerimientos de la tarea y responde a ella adecuadamente; planifica y evalúa

sus propios trabajos, y es capaz de identificar sus aciertos y dificultades; utiliza estrategias de estudio pertinentes a cada situación, valora los logros, reconoce y corrige sus errores. (p. 128)

Discusión y conclusiones

Las estrategias didácticas en la educación generan un gran efecto en el desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje por parte de los estudiantes, donde se reflejan resultados positivos que ofrecen beneficios tanto al profesor como al alumno. De acuerdo con Martínez Martín citado en Gallo (2022):

Para el logro de sus objetivos, la educación superior se fundamenta en tres pilares: la enseñanza, el aprendizaje y el diseño curricular que vertebra los dos primeros, por lo tanto, es importante que el personal docente, además de poseer conocimientos de su especialidad, también posean competencias educativas para su desempeño como facilitador del proceso de enseñanza y aprendizaje. (p. 1423)

A partir de los resultados podemos ver que es importante que los docentes distingan entre estrategias de enseñanza y aprendizaje, ya que la naturaleza de cada una lleva al logro de diferentes objetivos. El profesor debe saber que las estrategias de enseñanza establecen una relación entre el contenido por aprender y el alumno, se emplean para activar la motivación, el interés de los educandos, sirven para aclarar dudas, comprender el conocimiento, promueven el análisis, facilitan la interacción entre alumno y maestro.

Por otra parte, las estrategias de aprendizaje hacen que el estudiante ponga en juego sus capacidades, habilidades, aptitudes y actitudes para construir su conocimiento. Por lo anterior se requiere que el docente tenga muy claro cuándo y cómo va a utilizar unas u otras, lo que hace indispensable que seleccione estrategias de enseñanza y aprendizaje que se complementen.

El uso de estrategias debe dejar a un lado el enfoque tradicional para emplear aquellas que generen la participación activa, colaborativa y vivencial en los estudiantes. Gallego (2016) recomienda a los docentes que, al aplicar las estrategias en mención, tome en cuenta: ir de lo

más fácil a lo más difícil, ir de lo más simple a lo más complejo, ir de lo más próximo a lo más lejano, ir de lo más concreto a lo más abstracto.

En conclusión, en esta investigación las estrategias que emplean los docentes son de enseñanza como: Elaboración de producciones escritas (ensayo, informes de lectura, resúmenes, artículos), mapas conceptuales y mentales, y proporcionan a los estudiantes muy pocas estrategias de aprendizaje tales como, aprendizaje basado en proyectos, trabajo colaborativo y aprendizaje en servicios.

Se requiere capacitar a los docentes en el uso de estrategias tanto de enseñanza como de aprendizaje para que sean competentes en el diseño y ejecución de situaciones didácticas y para ello requieren contar con un amplio conocimiento de estas estrategias.

Referencias

- Águila, C. I. G., Sánchez, D. J. Q., & Alemán, L. V. M. (2023). Estrategias de enseñanza y su relación con el aprendizaje en estudiantes de educación superior. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 6(25), pp. 1422 – 1433. <https://revistahorizontes.org/index.php/revistahorizontes/article/view/620/1176>
- Baque, G. y Portilla, G. (2021). El aprendizaje significativo como estrategia didáctica para la enseñanza – aprendizaje. *Polo del conocimiento* (Edición núm. 58), 6(5), pp. 75-86. file:///C:/Users/Part/Downloads/Dialnet-ElAprendizajeSignificativoComoEstrategiaDidacticaP-7927035.pdf
- Barroso, A. B., Barroso, R. y Parra, G. (2013). *Las dinámicas grupales y el proceso de aprendizaje*. <https://repositoriodigital.ipn.mx/jspui/bitstream/123456789/17489/1/978-607-414-401-7.pdf>
- Campos Campos, Y. (2018). *Estrategias Didácticas Apoyadas en Tecnología*. Módulo 2 Tipos de estrategias de enseñanza - aprendizaje <https://www.camposc.net/0repositorio/libros/estrategias/m2TiposdeEstrategias.htm>
- Díaz Barriga Arceo, F. y Hernández Rojas, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructiva*. McGraw Hill. México; D.F.
- Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGrawHill.
- Fernández-García, E. F., Cevallos-Sánchez, H. A. y Zambrano-Acosta, J. M. (2022). Estrategia didáctica para el fortalecimiento del aprendizaje significativo de las Ciencias Naturales. *Dominio de las Ciencias*, 8(3), 1015-1035. file:///C:/Users/Part/Downloads/Dialnet-EstrategiaDidacticaParaElFortalecimientoDelAprendi-8637900%20(2).pdf
- Gallego, J. (2016). *Estrategias y técnicas en el aprendizaje*. (En red). <http://slideplayer.es/slide/10113873/>

Garcés Suárez, E. F., Garcés Suárez, E. M. y Alcívar Fajardo, O. D. (2022). Las técnicas didácticas y su articulación en el diseño de metodologías activas: consideraciones necesarias. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(3), 409-416. file:///C:/Users/Part/Downloads/2859-Texto%20del%20art%C3%ADculo-5662-3-10-20220530.pdf

Kotler Herrera, J. (2005). Importancia de las estrategias de enseñanza y el plan curricular. *Liberabit*, (11), 25-34. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/liberabit/v11n11/v11n11a04.pdf>

Loor-García, A. M. y Mendoza-Bravo, K. L. (2022). Estrategia Didáctica para el Fortalecimiento de los Estilos de Aprendizaje de los Estudiantes de Tercer Año de Bachillerato General Unificado de la Unidad Educativa Pedro Agustín López Ramos. *Polo de continuidad* (Edición núm. 71) 7 (6), p. 1352-1362. file:///C:/Users/Part/Downloads/4141-21877-1-PB%20(1).pdf

Rico-Reintsch, K. I. (2019). Uso de autoevaluación docente como herramienta innovadora para el mejoramiento de las asignaturas universitarias (Using Faculty Self-Evaluation As An Innovative Tool to Improve University Courses). *Revista CEA*, 5(10). file:///C:/Users/Part/Downloads/Usodeautoevaluaciondocentecomoherramientain.pdf

Sánchez Ríos, J. L., Sánchez Martínez, M. C. y Aguilar Venegas, M. (2020). *Estrategias didácticas en entornos de aprendizaje enriquecidos con tecnología (antes del Covid-19)*. Serie Académicos 146. <https://www.casadelibrosabiertos.uam.mx/contenido/contenido/Libroelectronico/estrategias-didacticas.pdf>

Seror, M. (2020). *¿Ejercicio, actividad o tarea?*. McGrawHill. <https://www.mheducation.es/blog/ejercicio-actividad-o-tarea#:~:text=El%20ejercicio%20tiene%20como%20objetivo,buscan%20afianzar%20y>

%20fijar%20contenidos.&text=La%20actividad%20requiere%20aplicar%20un,compre
si%C3%B3n%20y%20toma%20de%20decisiones.

Urquijo, A. P. L., del Valle, E. R., & Salvo, C. A. (2014). Estrategias de aprendizaje en educación superior en un modelo curricular por competencias. *Revista de la educación superior*, 43(172), 123-144. <https://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v43n172/v43n172a7.pdf>

Vásquez, F. (2010). *Estrategias de enseñanza: investigaciones sobre didáctica en instituciones educativas de la ciudad de Pasto*. clacso. edu. ar/Colombia/fce-unisalle/20170117011106/Estrategias. pdf.

Reporte Parcial de Investigación de Seguimiento a Egresados de la Escuela Normal Superior de Jalisco

José Javier Elizarrarás Monroy

jose.elizarraras@ensj.edu.mx

Escuela Normal Superior de Jalisco

Ma. Lorena López Angulo

lorena.lopez@ensj.edu.mx

Escuela Normal Superior de Jalisco

Edgar Casillas Rodríguez

edgar.casillas@ensj.edu.mx

Escuela Normal Superior de Jalisco

Línea temática 10. Prácticas profesionales e inserción laboral de los egresados de las escuelas normales.

Resumen

El presente trabajo expone los avances en la investigación de seguimiento a egresados de la Escuela Normal Superior de Jalisco, correspondiente a las generaciones 2017-2021 y 2018-2022. Se trata de un estudio observacional prospectivo de cohortes, que tiene como objetivo comparar entre los dos grupos la eficiencia y eficacia de la formación inicial docente y su impacto en la inserción laboral. La metodología implicó la conformación de un padrón de egreso, la determinación de una muestra representativa y el diseño de un instrumento para la recolección de datos dividido en 11 dimensiones. Los resultados permitirán a la institución contar con información valiosa sobre la pertinencia de los programas educativos, la calidad de los servicios brindados y las áreas de oportunidad para la mejora continua. Esta ponencia expone los fundamentos teóricos y metodológicos de la investigación en curso, así como

algunos hallazgos preliminares. Se concluye resaltando la relevancia de los estudios de seguimiento de egresados para el autodiagnóstico y la evaluación institucional.

Contextualización

La evaluación y seguimiento de egresados es un elemento clave para las instituciones de educación superior, ya que permite examinar la eficiencia y eficacia de los procesos formativos. En ese sentido, la Escuela Normal Superior de Jalisco ha implementado un Programa Institucional de Seguimiento a Egresados (PISE) con el fin de evaluar la calidad de la formación de docentes y promover su desarrollo profesional.

Este estudio se enfoca en las últimas dos generaciones de egresados: 2017-2021 que cursó el plan de estudios 1999 y 2018-2022 que fue la primera generación en cursar el plan 2018. El análisis de la inserción laboral, desempeño profesional, continuidad académica y satisfacción con la formación recibida en estas cohortes permitirá a la institución obtener información valiosa sobre la pertinencia de sus programas educativos y áreas de mejora.

Justificación y relevancia

El estudio de egresados es una estrategia que ofrece datos precisos para que las instituciones educativas evalúen la eficiencia de sus procesos formativos y tomen decisiones para optimizarlos. En el caso de la ENSJ, no se cuenta con información sistematizada sobre la trayectoria de los egresados, su desempeño profesional y la calidad de los servicios recibidos.

Realizar un análisis riguroso en las cohortes seleccionadas permitirá efectuar un autodiagnóstico institucional con perspectiva retrospectiva y prospectiva. Asimismo, fortalecerá el vínculo con los egresados, quienes son actores clave para mejorar los programas académicos, servicios y procesos organizacionales. Por ello, este estudio posee gran relevancia.

Existen pocos estudios previos de seguimiento a egresados en la ENSJ, por lo que este trabajo permitirá sentar un precedente. En el ámbito nacional, existen investigaciones similares

en otras instituciones que pueden tomarse como referencia, como el estudio de Patrón et al. (2019) en la Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato. A nivel internacional, organismos como ANUIES dan pautas valiosas para el diseño metodológico de este tipo de estudios a través de lineamientos y esquemas básicos.

Objetivo general:

Evaluar la eficiencia, eficacia e impacto de la formación inicial docente en las generaciones 2017-2021 y 2018-2022 de la ENSJ.

Objetivos específicos:

- Analizar la inserción laboral, desempeño profesional, continuidad académica y satisfacción de los egresados.
- Identificar áreas de mejora en los programas académicos y servicios de la ENSJ.
- Fortalecer la vinculación y el sentido de pertenencia de los egresados con la institución.
- Generar insumos para optimizar la toma de decisiones y mejora continua de la ENSJ.

Aportes de la perspectiva teórica

La perspectiva teórica que guía este estudio concibe la evaluación de egresados como una estrategia que brinda información para el autodiagnóstico y la mejora institucional. Permite vincular a la ENSJ con la sociedad al examinar la eficiencia de los procesos formativos y su impacto. Valoriza la formación docente al considerarla bajo una mirada humanista, no sólo económica.

Posibilita identificar áreas de oportunidad en los programas educativos, servicios, procesos organizacionales y vínculo con egresados.

Principales conceptos y dimensiones de análisis

- Inserción laboral: tiempo para conseguir empleo relacionado con la formación, distribución en sectores público/privado.
- Desempeño profesional: aplicación de estrategias pedagógicas, participación en programas/proyectos, liderazgo, desarrollo de materiales.
- Continuidad académica: búsqueda de desarrollo académico, participación en posgrados/actualización.
- Satisfacción con la formación: satisfacción general, preparación en áreas temáticas, apoyo pedagógico, evaluación docente.
- Contribución a la comunidad educativa: participación comunitaria, implementación de políticas, colaboración con otros profesionales.

Metodología

Enfoque y alcance de la investigación

Se trata de un estudio observacional prospectivo de cohortes. Es retrospectivo al analizar dos generaciones de egresados de la ENSJ, pero también prospectivo al orientar mejoras. El alcance es correlacional ya que vincula variables como la formación con la inserción laboral. Pretende describir, comparar y explicar la situación de los egresados.

Población y muestra

La población corresponde a las generaciones 2017-2021 y 2018-2022 de la ENSJ. Es un estudio censal que abarca a todos los egresados. La muestra coincide con la población al ser un censo.

Técnicas e instrumentos de recolección de información

Encuesta estructurada con formulario de Google y hoja de cálculo de Excel.

Entrevistas a profundidad con informantes clave para complementar datos cuantitativos.
Análisis de bases de datos institucionales de egresados.

Procedimiento y etapas

- Conformación del padrón de egresados.
- Determinación de la muestra (censo en este caso).
- Diseño y pilotaje del instrumento.
- Aplicación a las cohortes seleccionadas.
- Análisis estadístico y cualitativo.
- Formulación de conclusiones y recomendaciones.

Principales hallazgos del análisis preliminar

Se evidencia una mejor y más rápida inserción laboral en los egresados del plan 1999 respecto a los del plan 2018. Los egresados del plan 1999 muestran mayor participación en programas, proyectos educativos y desarrollo de materiales didácticos.

La continuidad académica es mayor en egresados del plan 1999, con más interés en posgrados y cursos de actualización. La satisfacción general con la formación recibida es alta en ambos planes, superior en el 1999.

La evaluación de la calidad docente es positiva en ambos planes, ligeramente superior en el 2018.

Datos más relevantes por dimensiones evaluadas

- Inserción laboral: Mejor y más rápida en plan 1999. Mayor empleo público que privado en ambos.

- Desempeño profesional: Plan 1999 muestra mayor aplicación de estrategias pedagógicas, participación en programas/proyectos educativos y desarrollo de materiales didácticos.
- Continuidad académica: Mayor en egresados del plan 1999, con más interés en posgrados y cursos de actualización.
- Satisfacción con la formación: Alta en ambos planes, ligeramente superior en el 1999. Buena evaluación de preparación en áreas temáticas y apoyo pedagógico.
- Evaluación docente: Positiva en ambos planes, levemente mejor en el 2018.

Limitaciones del estudio

- Baja tasa de respuesta a encuestas, especialmente en el plan 2018.
- Posible sesgo en las valoraciones de los egresados que sí respondieron.
- No explora causas de las diferencias entre planes, sólo describe los hallazgos.

Resultados aún preliminares, se requiere profundizar análisis.

Resultado

Reporte de Resultados del Análisis Preliminar del PISE (Agosto/Julio 2023) Principales Hallazgos del Análisis Preliminar:

El análisis preliminar del Programa Institucional de Seguimiento a Egresados (PISE) durante el periodo agosto/julio 2023 revela varios hallazgos significativos relacionados con la inserción laboral, el desempeño profesional, la continuidad académica, la satisfacción con la

formación y la contribución a la comunidad educativa de los egresados de dos generaciones diferentes (2017-2021 y 2018-2022).

Inserción Laboral:

1. Porcentaje de Egresados Encuestados:

Para la generación 2017-2021, el 31% de los egresados fueron encuestados, mientras que en la generación 2018-2022, el porcentaje aumentó a 40%.

2. Tiempo Promedio para Conseguir Empleo:

En la generación 2017-2021, el 50% de los egresados encontró empleo relacionado con su formación en menos de 6 meses, mientras que el 37% lo hizo en un período de 6 meses a 1 año. El 10.5% no tenía empleo.

En la generación 2018-2022, el 47.9% encontró empleo en menos de 6 meses, el 6.25% en 6 meses a 1 año, y solo el 4% no tenía empleo.

3. Distribución de Empleo:

La generación 2017-2021 muestra una mayor distribución de empleo en el sector público (57.8%) en comparación con la generación 2018-2022 (39.5%).

La distribución de empleo en el sector privado es similar en ambas generaciones, con un 23.6% para 2017-2021 y un 22.9% para 2018-2022.

Desempeño Profesional:

1. Aplicación de Estrategias Pedagógicas Aprendidas:

La generación 2017-2021 tiene un 73.6% de egresados que aplican estrategias pedagógicas, mientras que la generación 2018-2022 tiene un 70.6%.

2. Participación en Programas Educativos:

El 73% de la generación 2017-2021 participa en programas educativos, en comparación con el 70% de la generación 2018-2022.

3. Liderazgo en el Aula:

Un 73.6% de la generación 2017-2021 ejerce liderazgo en el aula, mientras que un 70.6% de la generación 2018-2022 lo hace.

4. Desarrollo de Materiales Didácticos:

La generación 2017-2021 destaca con un 89.4% de egresados que desarrollan materiales didácticos, en contraste con solo el 25% de la generación 2018-2022.

5. Participación en Proyectos Educativos:

El 89% de la generación 2017-2021 participa en proyectos educativos, mientras que solo el 25% de la generación 2018-2022 lo hace.

Continuidad Académica:

1. Porcentaje de Egresados que Buscan Desarrollo Académico:

La generación 2017-2021 muestra un 68.4% de egresados que buscan oportunidades de desarrollo académico, en comparación con solo el 35% de la generación 2018-2022.

2. Participación en Programas de Posgrado:

Solo el 21% de la generación 2017-2021 participa en programas de posgrado, mientras que el 8.3% de la generación 2018-2022 lo hace.

3. Participación en Cursos de Actualización:

El 68% de la generación 2017-2021 participa en cursos de actualización, en contraste con el 41.6% de la generación 2018-2022.

Satisfacción con la Formación Recibida:

1. Nivel de Satisfacción General:

La generación 2017-2021 muestra un alto nivel de satisfacción general con la formación (89.47%), mientras que la generación 2018-2022 tiene un nivel ligeramente inferior (70.8%).

2. Evaluación de Preparación en Áreas Temáticas Específicas:

Ambas generaciones muestran niveles similares de satisfacción con la preparación en áreas temáticas específicas, con un 90% para la generación 2017-2021 y un 88% para la generación 2018-2022.

3. Evaluación de la Preparación en Apoyo Pedagógico:

La generación 2017-2021 tiene un 73% de satisfacción en cuanto al apoyo pedagógico, mientras que la generación 2018-2022 muestra un 68%.

4. Evaluación de la Calidad de los Docentes:

En ambas generaciones, la mayoría de los docentes son calificados como nivel 2 (competentes), con un 40% para 2017-2021 y un 40% para 2018-2022.

Limitaciones del Estudio:

1. Baja Tasa de Respuesta de Encuestas: Una limitación importante es la baja tasa de respuesta de encuestas en ambas generaciones, lo que puede afectar la representatividad de los resultados.

2. Limitaciones en la Comparación de Generaciones: Las diferencias en los hallazgos entre generaciones pueden deberse a factores externos no controlados por el estudio.

3. Falta de Contexto Cualitativo: El análisis se basa principalmente en datos cuantitativos, lo que limita la comprensión completa de las experiencias de los egresados.

4. Sesgo de Autoevaluación: Las respuestas de satisfacción y evaluación están sujetas a sesgo de autoevaluación por parte de los egresados.

Este análisis preliminar proporciona una visión general de la situación del PISE, pero se requiere un análisis más profundo y cualitativo para comprender completamente los factores detrás de los hallazgos y para abordar las limitaciones identificadas.

Valoración Global de los Resultados:

Los resultados de la investigación proporcionan una visión integral del desempeño de los egresados del Programa Institucional de Seguimiento a Egresados (PISE) de la Escuela Normal Superior de Jalisco durante el periodo agosto/julio 2023. Estos resultados reflejan un panorama mixto que destaca logros significativos en áreas como la inserción laboral y el desempeño profesional, junto con oportunidades de mejora en la continuidad académica y la participación en proyectos comunitarios.

Implicaciones para la Institución:

El PISE ha demostrado ser una herramienta fundamental para mantener un vínculo constante con los egresados y evaluar la calidad de la formación proporcionada por la institución. Las implicaciones clave para la institución son las siguientes:

1. **Mejora Continua:** Los resultados obtenidos en diferentes dimensiones brindan información valiosa para la mejora continua de la institución. Estos datos pueden utilizarse para ajustar los planes de estudio, las estrategias pedagógicas y las políticas institucionales.

2. **Apoyo a los Egresados:** La identificación de áreas de mejora, como la continuidad académica, permite a la institución diseñar programas y servicios de apoyo más efectivos para los egresados en su trayectoria profesional.

3. **Fortalecimiento de la Vinculación:** La alta inserción laboral en el sector público sugiere que la institución podría fortalecer su vinculación con escuelas secundarias y sectores educativos para mejorar aún más las oportunidades de empleo para los egresados.

Considerando los hallazgos, se proponen las siguientes recomendaciones:

1. Fortalecer la Vinculación: Establecer convenios y colaboraciones más sólidas con escuelas secundarias y sectores educativos para mejorar las oportunidades de empleo, como interinatos, y facilitar la inserción laboral de los egresados.

2. Actualización del Plan de Estudios: Evaluar y actualizar el plan de estudios para abordar las áreas de mejora identificadas y asegurar una formación actualizada y pertinente que refleje las necesidades cambiantes del campo educativo.

3. Fomentar la Educación Continua: Promover activamente la participación de los egresados en programas de posgrado y cursos de actualización para fomentar su desarrollo académico y profesional continuo.

4. Promover la Colaboración y Participación Comunitaria: Establecer espacios y eventos que fomenten la colaboración entre los egresados y su participación en proyectos comunitarios y asociaciones profesionales.

5. Seguimiento Periódico: Mantener un seguimiento constante de los egresados y actualizar periódicamente el programa de seguimiento para adaptarse a las necesidades y demandas cambiantes del campo educativo.

Aportes del Estudio y Futuras Líneas de Investigación:

Este estudio proporciona una visión detallada de la situación de los egresados del PISE y su relación con la Escuela Normal Superior de Jalisco. Los aportes clave incluyen:

- Una comprensión más profunda de las fortalezas y debilidades de los egresados en áreas relevantes.
- Recomendaciones específicas para mejorar la formación y el apoyo a los egresados.
- Una base de datos valiosa para futuros análisis y seguimiento.

Las futuras líneas de investigación podrían centrarse en el seguimiento a largo plazo de los egresados, la evaluación de las iniciativas de mejora implementadas y el análisis de tendencias a lo largo de diferentes generaciones de egresados para evaluar el impacto a largo plazo del PISE en sus trayectorias profesionales y en la comunidad educativa.

Discusión y conclusiones

Los resultados de la investigación proporcionan una visión integral del desempeño y la satisfacción de los egresados del Programa Institucional de Seguimiento a Egresados (PISE) de la Escuela Normal Superior de Jalisco. Se destaca la importancia del PISE como herramienta fundamental para mantener una conexión activa con los egresados y evaluar la calidad de la formación brindada por la institución.

Valoración Global de los Resultados:

Los hallazgos muestran logros significativos en la inserción laboral y el desempeño profesional de los egresados, lo cual es un indicador positivo de la calidad de la formación impartida. La alta satisfacción general con la formación recibida es un reflejo del compromiso de la institución con la excelencia educativa.

Sin embargo, se identificaron áreas de mejora en la continuidad académica y la participación en proyectos comunitarios. Estos aspectos ofrecen oportunidades para fortalecer el apoyo y el desarrollo de los egresados a lo largo de su trayectoria profesional.

Implicaciones para la Institución:

Los resultados de la investigación tienen implicaciones significativas para la Escuela Normal Superior de Jalisco. Se destaca la necesidad de continuar fortaleciendo los programas de formación, adaptándolos a las demandas cambiantes del campo educativo. Asimismo, la institución puede utilizar estos resultados como base para establecer estrategias de mejora continua y seguimiento de los egresados.

Prospectiva y Recomendaciones:

Con base en los resultados obtenidos, se proponen acciones concretas para fortalecer tanto la formación de los egresados como el apoyo continuo que la institución brinda a lo largo de sus carreras profesionales. Estas recomendaciones van desde fortalecer la vinculación con el sector educativo hasta actualizar el plan de estudios y fomentar la participación en programas de posgrado y cursos de actualización.

Aportes del Estudio y Futuras Líneas de Investigación:

Este estudio contribuye al entendimiento de la efectividad del PISE y la calidad de la formación proporcionada por la Escuela Normal Superior de Jalisco. Sin embargo, se sugieren futuras líneas de investigación para profundizar en aspectos específicos, como el impacto a largo plazo de la formación en la carrera profesional de los egresados y la correlación entre la satisfacción con la formación y el desempeño laboral.

En resumen, este estudio brinda una visión integral del desempeño de los egresados y la percepción de las instalaciones de la institución. Las recomendaciones propuestas ofrecen una guía clara para fortalecer los programas de formación y apoyo a los egresados, asegurando así una experiencia educativa de calidad y una inserción exitosa en el campo laboral.

Referencias

- Carnoy, Martin. (1983). Economía y educación. España, Cuadernos de Ciencias Económicas y Empresariales. Universidad de Málaga. N. 12. Pp. 17-57.
<http://brd.unid.edu.mx/economia-y-educacion/>
- Dirección General de Educación Superior para el Magisterio. (2022). Capacitación para elaborar la planeación de la “Estrategia de desarrollo institucional de la Escuela Norma”
https://dgesum.sep.gob.mx/public/ddi/S300/2022/Capacitacion_Regional_EDINEN_2022_2023.pdf
- Fernández Canals, RE, & Carbonell Pérez, JE (2017). La relación educación-economía. Una mirada desde las ciencias de la educación. VARONA, (64).
- Gobierno de México. (2019). Plan Nacional de Desarrollo. <https://framework-gb.cdn.gob.mx/landing/documentos/PND.pdf>
- Marques, P. (2008). “Calidad e innovación educativa en los centros” en:
<http://peremarques.pangea.org/calida2.htm>
- María Rosa Estupiñán Aponte, Alexandra Inés Puentes Suárez, Myriam Mahecha Angulo, César Armando Rey Anacona, (2013). Investigación Cualitativa: métodos comprensivos y participativos de Investigación. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Molina Benavides, L. Rey Martín, C. Vall Casas, A. Clery Aguirre, A. (2017). La Evaluación de las Instituciones de Educación Superior. Revista electrónica de Educación y Pedagogía, vol. 1, núm. 1, CESMAG Institución de Educación Superior.
- Navarro L., M. A. (1998). “Consideraciones Teóricas para el estudio de egresados” en Esquema básico para estudios de egresados. México: ANUIES.
- Navarro, M. (1998). Esquema básico para estudios de egresados. ANUIES.

- Patrón, A. L., Herrera, H., Aguayo, U., Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato, (2019). Los egresados de la Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato. Múltiples miradas a la identidad profesional docente. CONISEN. <http://www.conisen.mx/memorias2019/memorias/1/P445.pdf>
- Restrepo Restrepo, J. A. (2011). Educación, humanismo y sistemas económicos. Revista CIFE, 17, (12), 13-22.
- SEP (2016) “Los fines de la Educación en el Siglo XXI” en https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/114503/Los_Fines_de_la_Educacion_en_el_Siglo_XXI.PDF
- Universidad Nacional Autónoma de México. (2018). La educación Normal en México. Elementos para su análisis. Perfiles educativos, vol. XL, núm. 160, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Vivas Pacheco, H. (2016). Economía y sociología de la educación: los retos del siglo XXI. Sociedad Y Economía, (30), 11–13. <https://doi.org/10.25100/sye.v0i30.3898>

Prácticas profesionales y su vinculación con la vida profesional en el docente novel

Juan Rodrigo Castillo Escareño

jcastilloe@enehrl.edu.mx

Juana Elizabeth Lara Palacios

ilarap@enehrl.edu.mx

José Ángel González Cabrera

jgonzalezc@enehrl.edu.mx

Escuela Normal de Especialización Humberto Ramos Lozano

Línea temática: Prácticas profesionales e inserción laboral de los egresados de las escuelas normales modelos educativos de formación inicial docente.

Resumen:

El presente informe pretende describir la vinculación entre la formación inicial y la práctica profesional del maestro novel en el ejercicio de su práctica, en contextos educativos reales, ya que en los primeros años de trabajo en la docencia se impacta en una serie de procesos significativos, entre los cuales podemos resaltar: aspectos psicológicos, sociales, cognitivos y afectivo-emocionales.

En este sentido, se tratará de reflejar diversos factores que entran en juego en la aplicación del proceso enseñanza y aprendizaje, confrontando los conocimientos adquiridos en su formación inicial y contrastando con las múltiples demandas de la profesión docente (algunas de ellas, hasta entonces, desconocidas) exigen una serie de competencias que permitan ofrecer respuestas adecuadas a cada situación.

Palabras clave: Prácticas profesionales, maestro novel, vinculación, cultura.

Planteamiento del problema:

Si reflexionamos sobre la sociedad actual en la que los jóvenes toman conciencia sobre el tema de que compartimos el mundo y que los seres humanos estamos interconectados con el medio ambiente, cobra relevancia la preocupación por la educación como un bien común a través de la cual se desarrollen competencias, responsabilidades y compromisos que permitan conectarse con las demandas y necesidades de este mundo cambiante.

En este sentido, los dos elementos fundamentales, currículum y docencia, se deberán de estudiar más analíticamente y relacionándose mutuamente, en el sentido de que toda práctica docente se inscribe dentro de una propuesta curricular al tiempo que se configura como el nivel de concreción de la misma. Por otro lado, en tanto el análisis puede hacerse también desde diferentes ángulos de lectura, el trabajo se realizará desde una de las categorías más generales compartida por estos campos: la formación; en la cual se busca formar un docente crítico, reflexivo, creativo, innovador, proactivo, tal como se señala en el perfil de egreso de toda institución formadora de docente. Toda práctica se considera como un proceso que requiere entrelazar una serie de conocimientos, valores, actitudes y habilidades para su conducción; al dar cuenta de las concepciones que tengan y se reelaboren, por lo que su ejercicio es también un espacio donde se construyen reflexiones, orientadas al desarrollo de la docencia, como objeto de estudio, en este sentido se evidencia que la situación problemática es *la falta de vinculación entre los conocimientos adquiridos en las instituciones y la realidad laboral*, tratando de dar respuesta a las exigencias del contexto.

Hoy en día los cambios económicos, tecnológicos, sociales, culturales, pero sobre todo educativos, bajo el enfoque de la Educación Inclusiva y lo que se viven en nuestro país, crean nuevos retos a las instituciones de educación superior; uno

de éstos, es la evaluación constante de la trascendencia que en la sociedad tienen los procesos académicos, en función de la identificación de futuras demandas formativas en las prácticas profesionales, todo ello con la finalidad de responder a las necesidades sociales y educativas.

Marco teórico.

Los estudios de seguimiento de egresados de la Escuela Normal de Especialización Humberto Ramos Lozano, ubicada en la ciudad de Monterrey, Nuevo León, permiten retroalimentar permanentemente los planes de estudio de acuerdo a las nuevas exigencias del contexto socio laboral. A su vez, reconocen la trascendencia de consolidar la vinculación con los egresados a través de su organización y programas académicos que permitan apoyar su actualización, desempeño profesional docente e inserción en el contexto socioeconómico tanto en el ámbito estatal, nacional o internacional.

Todo ello permitirá contar con mejores indicadores, en función de las nuevas exigencias que plantean los ámbitos social y productivo del estado, la región y el país. Dentro de este Programa, se inscribe la información correspondiente al Departamento de Seguimiento de Egresados como son objetivos, metodología, funciones y recursos empleados; lo cual sirve como base para realizar estudios de formación continua, tanto para egresados, como para empleadores a través de encuestas como alternativas complementarias para el autoconocimiento y la planeación de procesos de mejora y consolidación. En suma, el presente documento establece las líneas de acción.

Lo antes mencionado en congruencia con nuestra política de calidad que busca satisfacer las demandas de nuestros estudiantes y de la comunidad, promoviendo la eliminación de barreras para la participación y el aprendizaje,

particularmente a los niños, niñas y jóvenes en situación de vulnerabilidad, en sintonía con los valores de colaboración, solidaridad, respeto, bajo un enfoque humanista e inclusivo.

Desarrollar el perfil de egreso de las instituciones formadores de docente que exige una sociedad del siglo XXI, nos muestra que el maestro novel debe contar con los conocimientos, habilidades, actitudes y valores, para cumplir con las expectativas del sistema educativo nacional y de la misma sociedad, que es tan exigente y demandante ante la evolución que ha tenido la educación a lo largo de los años. En este sentido la Secretaría de Educación Pública (SEP) menciona que la “formación docente implica integrar en los programas de estudio de la formación inicial y en las estrategias de formación para maestros en servicio el enfoque inclusivo y de atención a la diversidad, para desarrollar habilidades de detección y atención de necesidades de los estudiantes de acuerdo con su autonomía progresiva, participación, desarrollo cognitivo”. (SEP. 2019. p. 78).

Es así que la SEP, a través de la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DEGESuM), presenta los Planes de Estudio 2018 para la formación inicial de los futuros profesores en Educación Básica. Cabe destacar que dichos Planes, están orientados por el enfoque basado en el desarrollo de competencias y una metodología centrada en el aprendizaje. Más aún, se incorporan elementos de flexibilidad académica que caracterizan a la Educación Superior para adaptar y construir trayectos formativos congruentes con un currículo vinculado con las necesidades de los estudiantes y con los distintos contextos en los que se encuentren situadas las Escuelas Normales.

Por otro lado, “los nuevo desafíos curriculares para la formación inicial de los docentes han incorporado espacios significativos de aprendizaje en las prácticas a

lo largo de todo el proceso” (Davini, 2016, p. 13), de esta manera el maestro aprende de la teoría y en la práctica, están vinculadas, pues tiene que ser un investigador de su propia práctica docente, que lo lleva al análisis y reflexión de la misma, para una mejora continua de ésta, preguntarse constatemente, cómo está impactando su desempeño dentro de ese acercamiento a la práctica y cómo trasladar esos fundamentos toericos a la realidad educativa. Esto reconoce la capacidad del estudiante de aprender desde sus experiencias y conocimientos previos, incluyendo lo que le ofrece la institución formadora de docentes y los medio tecnológicos.

Por lo tanto, el alumno logra su aprendizaje de una forma efectiva y veraz, cuando se le involucra con acciones de la vida real e implementa estrategias para solucionar situaciones problemáticas, lo cual favorece su aprendizaje autónomo, con un enfoque holístico e integral en constante desarrollo de sus competencias profesionales y que considera la diversidad de contextos para ajustar su práctica docente a las expectativas y experiancias laborales, es en este contexto donde surge un conflicto interno en la lógica de la transposición didáctica.

Metodología:

El departamento de seguimiento de egresados de la Escuela Normal de Especialización Humberto Ramos Lozano tiene como objetivos fortalecer el Programa Institucional de Seguimiento de Egresados, fomentar un vínculo permanente entre la institución formadora de docentes y los egresados del programa educativo de la Licenciatura en Educación Especial y la Licenciatura en Inlcusión Educativa, estableciendo un canal de comunicación continua entre el egresado, el mercado laboral y el empleador, contribuyendo así al desarrollo profesional, personal y social de nuestros egresados.

En este sentido, la educación implica una constante investigación de los resultados que estén arrojando los servicios educativos en sus distintos niveles, es por esto que un buen docente debe desarrollar su capacidad de investigación, para detectar aquellas problemáticas que surjan en su campo laboral y confrontarlo con la teoría que haya adquirido durante su formación inicial y a lo largo de su tiempo de servicio, con el fin de poner en práctica acciones de transformación de su quehacer docente. “La enseñanza se concibe como una actividad investigadora y la investigación como una actividad autorreflexiva realizada por el profesorado con la finalidad de mejorar su práctica” (Latorre, 2003, p.9).

Considerando que la presente investigación de corte cualitativo es un reporte parcial y sus propósitos son analíticos, se determinó establecer una muestra integrada con los alumnos egresados, de las siguientes generaciones:

Generación	Encuestados	Porcentaje del total de egresados encuestados
2017-2021	62	66 %
2018-2022	63	71 %
2019-2023	82	----

Figura No. 1 Generaciones

El proceso se organiza en las siguientes etapas: diseño y elaboración de una encuesta de pre-egreso, diseño y elaboración de una encuesta de egreso, definición del período de aplicación y el establecimiento de reuniones semanales para realizar el análisis de la información. A la primera generación, solo se le aplicó la encuesta de egreso, identificando la necesidad de una encuesta de pre-egreso, la cual nos permitiría tener el contacto directo con ellos y obtener la información necesaria para la investigación de manera rápida y oportuna.

Para ello se realizán las siguientes acciones del programa de seguimiento de egresados son:

- Elaborar el directorio de los egresados de la Escuela Normal de Especialización Humberto Ramos Lozano, actualización permanente de la base de datos de cada generación.
- Analizar la información recabada en la base de datos, con la finalidad de fortalecer la calidad académica del programa de estudio y proporcionar las competencias o habilidades pertinentes del egresado que el mercado laboral requiere.
- Realización de encuestas a los egresados y empleadores.
- Estudios de seguimiento de egresados, empleadores.

Resultado:

Cabe resaltar que solo presentamos un informe preliminar de la presente investigación, pero con avances contundentes, veraces y fiables, para la toma de decisiones institucionales que ponen en la balanza el análisis de la elaboración y diseño de cursos-talleres y/o diplomados que fortalezcan las competencias profesionales que le permitan enfrentarse a las exigencias de su realidad laboral.

A continuación, se presenta un gráfico comparativo (Figura No. 2) de los resultados obtenidos de las diferentes generaciones para la asignación de espacios por parte de USICAMM, información recabada a través de la comunicación directa con los estudiantes, mostrando que en la generación 2019-2023, se puede observar que gracias a la implementación del curso de fortalecimiento académico, el cual se diseña y aplica por parte de la Escuela Normal de Especialización Humberto Ramos Lozano, para brindar acompañamiento a los estudiantes.

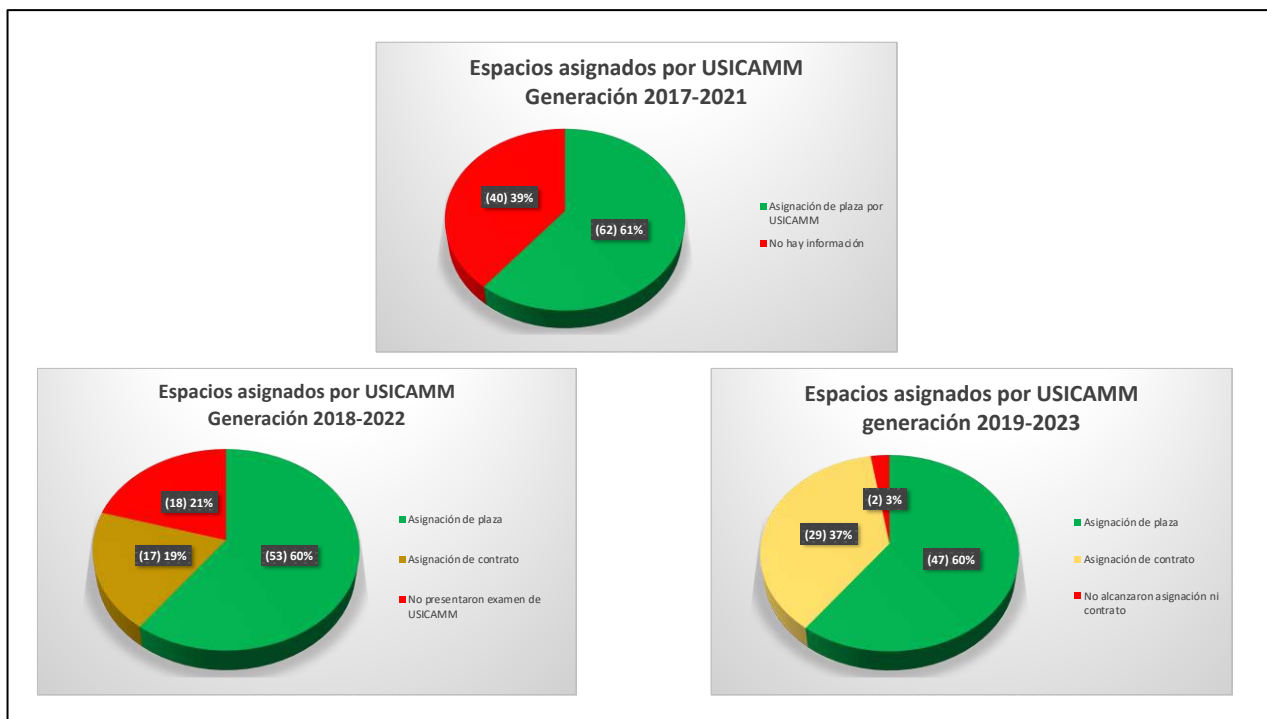


Figura No. 2

Lo anterior pone de manifiesto que la currícula es la adecuada para desarrollar sus competencias profesionales, sin embargo, al enfrentar la realidad laboral los egresados perciben las siguientes áreas de oportunidad (Figura No. 3 y No. 4).

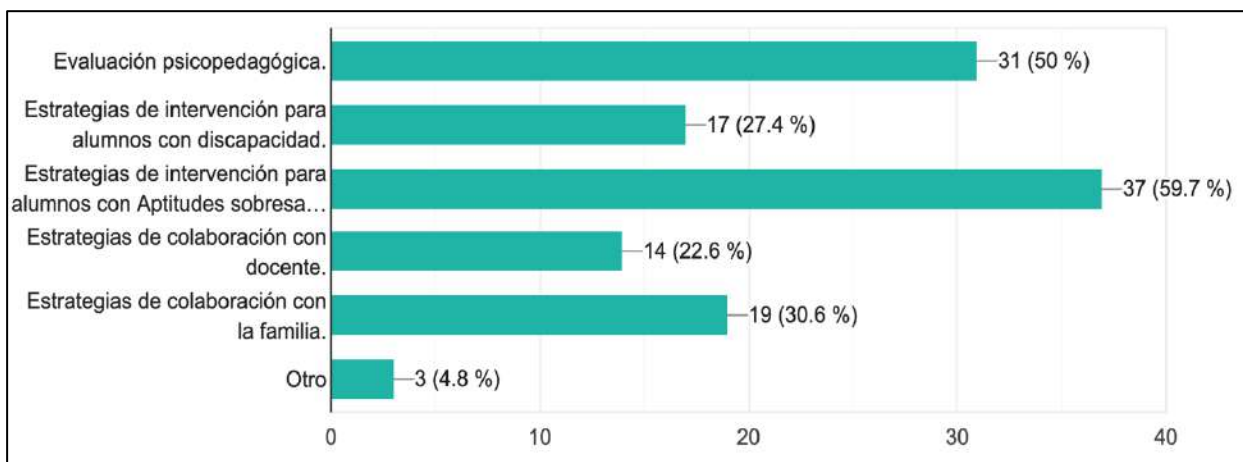


Figura No. 3 Generación 2017-2021

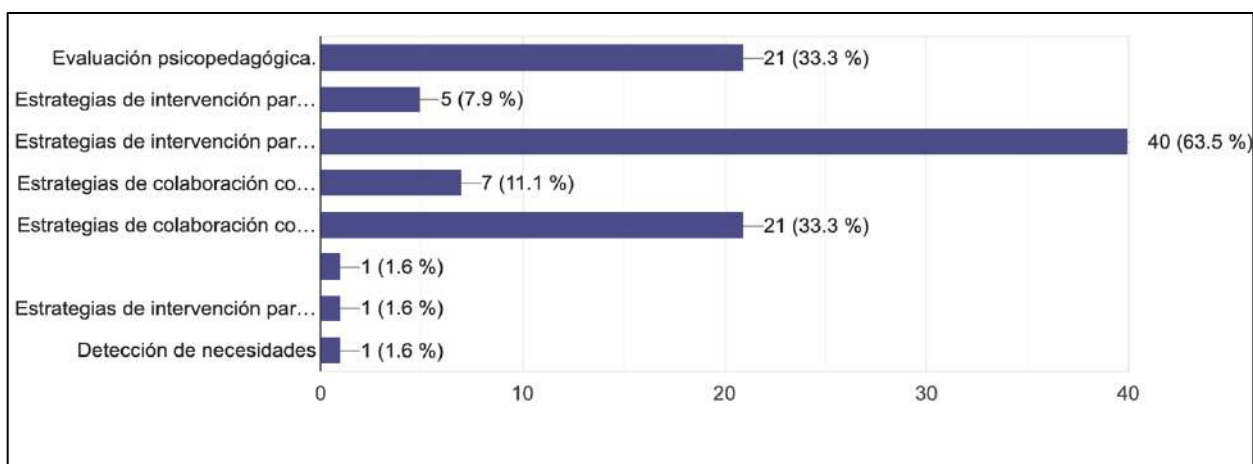


Figura No. 4 Generación 2018-2022

Continuando con el sector laboral de los egresados, la siguiente gráfica muestra los temas de formación continua sobre los cuales se han actualizado:

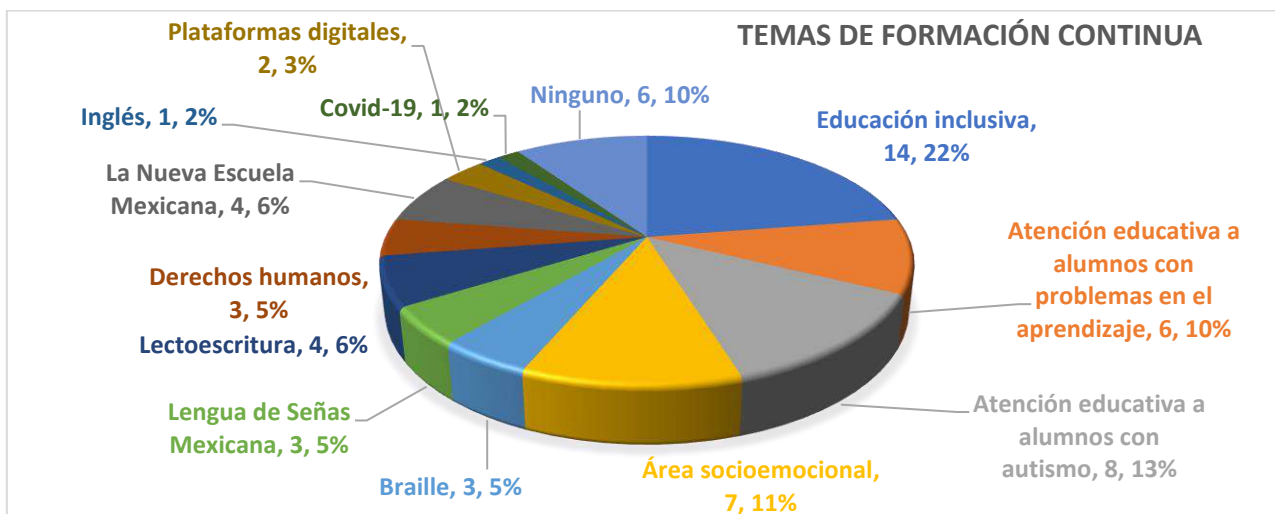


Figura No. 5 Generación 2017-2021

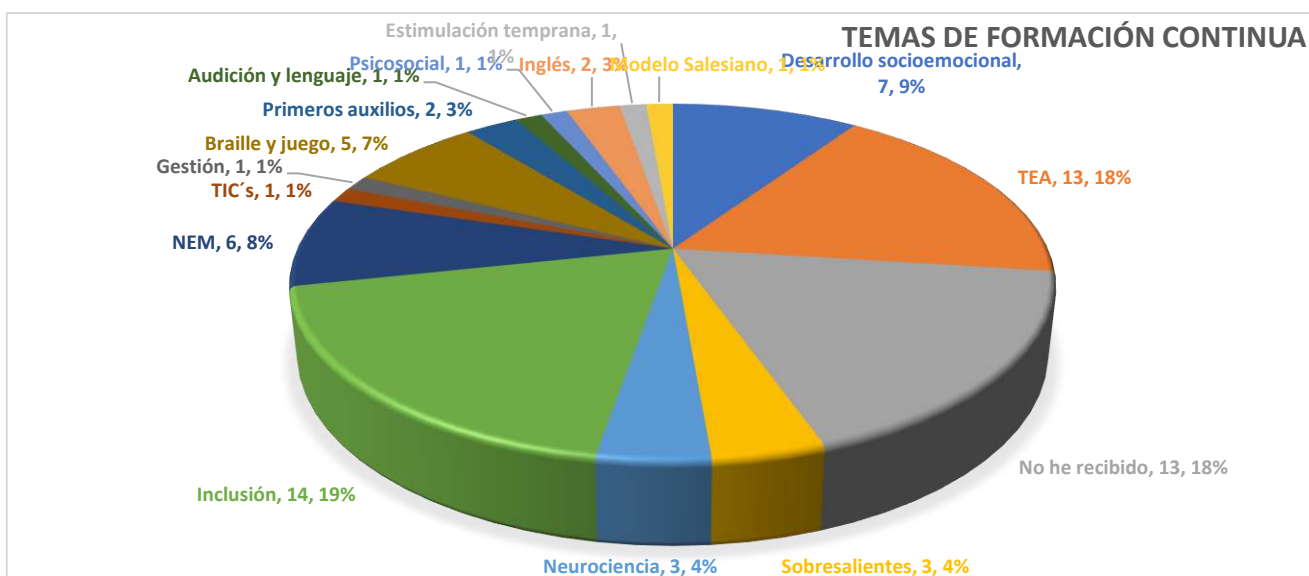


Figura No. 6 Generación 2018-2022

Discusión y conclusiones.

En los últimos años, cada una de escuelas normales públicas del país ha realizado importantes esfuerzos por incorporar en su reflexión institucional y de investigación evaluativa el tema de la relación entre formación y mundo del trabajo, han instalado sistemas de seguimientos de egresados, y en algunas ocasiones la falta de

sistematización y de trabajo colaborativo origina una investigación soslayada y poco veraz.

En el trascurso de la presente investigación se pretende llegar a la reflexión intelectual de la relación entre Educación Superior y la práctica profesional docente, al mismo tiempo que se muestra la potencialidad de la metodología basada en el Sistema de Seguimiento de Egresados como herramienta para obtener la información necesaria las IES puedan tener una mejor comprensión de los ámbitos profesional y laboral en los que se desenvuelven sus egresados, potenciando la elaboración y diseño de cursos, talleres, diplomados, que satisfagan las necesidades de los exalumnos de acuerdo a las exigencias de la realidad de cada uno. Uno de los desafíos que tiene el subsistema de Educación Superior es consolidar una metodología de colaboración entre instituciones que nos permita compartir tanto instrumentos como información obtenida, de acuerdo a necesidades e inquietudes de cada plantel.

Para concluir la actual investigación nos ha arrojado que los contenidos del plan de estudios y programas de cada semestre, son los adecuados para desarrollar las competencias profesionales de los estudiantes normalistas, la desvinculación entre teoría y práctica surge al enfrentarse a los diferentes contextos, los cuales se ven influidos por la cultura prevalenciente y que influye en las prácticas educativas y la gestión escolar. Como informe preliminar se identifica la necesidad de entrevistar a los empleadores para conocer si coinciden con la información proporcionada por los alumnos, la cual será una actividad a realizar en un futuro próximo.

Referencias bibliográficas

Davini, María Cristina. (2016). La Formación en la Práctica Docente. Buenos Aires, Argentina: Paidós

Latorre, Antonio. (2003). La investigación-acción, conocer y cambiar la práctica educativa. Barcelona: Grao

Secretaría de Educación Pública (2019). Estrategia Nacional de Educación Inclusiva. México: CONALITEG.